



*Ciceros Paradoxa Stoicorum*  
als interdisziplinäre Schul-  
lektüre für die Fächer  
Latein und Philosophie

Niels Herzig



Ciceros *Paradoxa Stoicorum*  
als interdisziplinäre Schullektüre  
für die Fächer Latein und Philosophie

Eine Untersuchung eines  
fächerübergreifenden Kompetenzgewinns

# Acta Didactica Classica

Bielefelder Beiträge zur Didaktik  
der Alten Sprachen in Schule und Universität

Band 4

Niels Herzig

*Ciceros Paradoxa Stoicorum*  
als interdisziplinäre Schullektüre  
für die Fächer Latein und Philosophie

Eine Untersuchung eines  
fächerübergreifenden Kompetenzgewinns

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades  
der Fakultät Linguistik und Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Das diesem Band zugrunde liegende Vorhaben Bi<sup>professional</sup> wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitäts-offensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/-innen.

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative Commons-Lizenz 4.0 (CC BY-SA 4.0) veröffentlicht. Die Umschlaggestaltung unterliegt der Creative Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0.

# Propylaeum

FACHINFORMATIONSDIENST  
ALTERTUMSWISSENSCHAFTEN

Diese Publikation ist auf <https://www.propylaeum.de> dauerhaft frei verfügbar (Open Access).

urn: urn:nbn:de:bsz:16-propylaeum-ebook-1002-5

doi: <https://doi.org/10.11588/propylaeum.1002>

Publiziert bei

Universität Heidelberg/Universitätsbibliothek

Propylaeum - Fachinformationsdienst Altertumswissenschaften

Grabengasse 1, 69117 Heidelberg

<https://www.uni-heidelberg.de/de/impressum>

Text © 2023, Niels Herzig

Umschlagillustration: Richard Wilson (born 1713, died 1782), Cicero with his friend Atticus and brother Quintus, at his villa at Arpinum c.1771–75, London oil on canvas, 121,8 × 174,5 cm, Morgan Thomas Bequest Fund 1948, Art Gallery of South Australia, Adelaide (Ausschnitt, vollständiges Gemälde auf S. 10).

ISSN: 2569-0337

eISSN: 2699-6332

ISBN: 978-3-96929-133-7 (Softcover)

ISBN: 978-3-96929-132-0 (PDF)

*carissimis meis*





# Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
1. Einleitung	15
1.1 Interdisziplinäre Konzepte für den gymnasialen Oberstufen- unterricht	21
1.2 Interdisziplinäre Strukturen in Ciceros philosophischen Werken	25
1.3 Die Werkintention der <i>Paradoxa Stoicorum</i>	29
1.4 Aufbau und Ziele dieser Arbeit	32
2. Ciceros <i>Paradoxa Stoicorum</i>	37
2.1 Vorbemerkungen: Von der ἀρετή zur <i>virtus</i>	37
2.2 Von stoischen Paradoxien zu <i>loci communes</i>	43
2.2.1 Paradoxon I – Ὅτι μόνον τὸ καλὸν ἀγαθόν. <i>Quod</i> <i>honestum sit id solum bonum esse.</i>	46
2.2.2 Paradoxon II – Ὅτι αὐτάρκης ἡ ἀρετὴ πρὸς εὐδαιμονίαν. <i>In quo virtus sit ei nihil deesse ad beate vivendum.</i>	52
2.2.3 Paradoxon III – Ὅτι ἴσα τὰ ἀμαρτήματα καὶ κατορθώματα. <i>Aequalia esse peccata et recte facta.</i>	56
2.2.4 Paradoxon IV – Ὅτι πᾶς ἄφρων μαίνεται. <i>Omnem stultum</i> <i>insanire.</i>	62
2.2.5 Paradoxon V – Ὅτι μόνος ὁ σοφὸς ἐλεύθερος καὶ πᾶς ἄφρων δοῦλος. <i>Solum sapientem esse liberum, et omnem</i> <i>stultum servum.</i>	74
2.2.6 Paradoxon VI – Ὅτι μόνος ὁ σοφὸς πλούσιος. <i>Solum</i> <i>sapientem esse divitem.</i>	82
2.3 Interdisziplinäre Strukturen – Ein vorläufiges Resümee	96

3. Latein im Kontext fächerübergreifenden Unterrichts	99
3.1 Fächerübergreifender Unterricht im Kontext allgemein- didaktischer Diskurse	99
3.1.1 Begriffe – Interdisziplinarität, fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht	99
3.1.2 Kompetenzorientiertes Lernen	106
3.1.3 Gelingensbedingungen (und Grenzen) des Fächerübergreifens	111
3.1.4 Möglichkeiten der Umsetzung	112
3.2 Begriffe aus fachdidaktischer Perspektive	122
3.3 Sprach- und Lektüreunterricht	127
3.4 Kompetenzorientierte Anschlussfähigkeit des Unterrichtsfaches Philosophie an den Lateinunterricht	139
3.4.1 Kompetenzen	140
3.4.2 Methoden – Henkes dialektischer Ansatz	151
3.4.3 Fächerübergreifende Perspektiven	159
3.5 Ein Konzept für einen (allgemeinen fachdidaktischen) fächer- übergreifenden Lateinunterricht in der gymnasialen Oberstufe	161
3.5.1 Vorüberlegungen	161
3.5.2 Das Konzept	168
4. Interdisziplinär-didaktische Implikate der <i>Paradoxa Stoicorum</i>	181
4.1 Paradoxien als Unterrichtsgegenstand	181
4.2 <i>virtus, voluptas</i> und <i>vitia</i> als strukturgebende Elemente (Parad. I, II, III und VI)	189
4.2.1 <i>virtus</i> und <i>voluptas</i>	193
4.2.2 <i>virtus</i> und <i>divitiae</i>	207
4.3 <i>exul</i> und <i>liber</i> als strukturgebende Elemente (Parad. II, IV und V)	227
4.4 Historische <i>exempla</i> als strukturstützende Elemente	253
4.5 (Fach-)Didaktisches Zwischenfazit	261

5. Die <i>Paradoxa Stoicorum</i> als <i>exemplum</i> fächerübergreifenden Lateinunterrichts – Materialien für die gymnasiale Oberstufe	267
5.1 Organisatorische Rahmenbedingungen	269
5.2 Problem II: „Zwischen <i>virtus</i> und <i>divitiae</i> – Was ist Reichtum?“ als exemplarische und materialisierte Unterrichtssequenz	276
5.2.1 Fachkompetenzen, Metakompetenzen, Unterrichtsgegenstände	277
5.2.2 Kontextuelle Umsetzung	278
5.3 Problem I: Zwischen <i>virtus</i> und <i>voluptas</i> – Wie gelange ich zur εὐδαιμονία?	323
5.3.1 Fachkompetenzen, Metakompetenzen, Unterrichtsgegenstände	323
5.3.2 Kontextuelle Umsetzung	324
5.4 Problem III: Zwischen <i>exul</i> und <i>liber</i> – Was ist ein Exil?	332
5.4.1 Fachkompetenzen, Metakompetenzen, Unterrichtsgegenstände	332
5.4.2 Kontextuelle Umsetzung	333
6. Fazit – Ein Metakompetenz-Modell vermittelt stoischer Paradoxien	345
Literaturverzeichnis	357
Abbildungsverzeichnis und audiovisuelle Medien	379



## Vorwort

*o vitae philosophia dux,  
o virtutis indagatrix expultrixque vitiorum!*  
Cic., *Tusc.* V, 5

Paradox könnte man es nennen, diese Zeilen in aller Ruhe zu schreiben, während Pandemie und Klimawandel so bedrohlich um sich greifen – die Welt scheint unstedt. In diesen Zeiten einen festen Rückzugsort zu haben, das Schicksal oder den Zufall, wie auch immer man die Gegebenheiten begründen möchte, zu betrachten und zu überdenken, das ist eine Qualität, die dem Menschen gegeben ist und die er bewahren sollte. Einen solch bewahrenden Rückzugsort hatte Cicero nicht nur in seinem Tusculum, sondern vor allem auch darin, was eben jenes Tusculum symbolisiert: den sicheren Hafen.

*cuius in sinum cum a primis temporibus aetatis nostra voluntas studiumque nos compulisset, his gravissimis casibus in eundem portum, ex quo eramus egressi, magna iactati tempestate confugimus.* (Cic., *Tusc.* V, 5)

Ganz gleich, welches Schicksal sich ereignet, die Philosophie ist es, an der es sich zu ankern lohnt. Auch wenn sie uns einerseits lehrt, dass es nicht notwendig ist, seine Gedanken zu verschriftlichen, so schließt sie andererseits nicht aus, es doch zu tun. Ciceros philosophische Literatur ist ein, wenn nicht das Zeugnis römisch-lateinischer Schriftstellerei, in der mannigfaltig scheinbar alle relevanten menschlichen Fragen diskutiert werden, denen es sich lohnt, auch heute noch auf den Grund zu gehen. Seine Literatur gibt uns Antworten auf Fragen nach dem guten Zusammenleben, nach der Sicherheit im Staat, nach der Ordnung der Welt, nach der eigenen Rolle in diesem Zusammenspiel physischer und metaphysischer Erklärungsmuster. Man muss den Antworten verschiedener philosophischer Positionen, die Cicero diskutiert, nicht zustimmen, aber man sollte ihnen Gehör schenken, um für sich selbst dasjenige herauszufiltern, das am meisten billigenswert erscheint – in

*utramque partem disserere*. Und das impliziert, seine eigenen scheinbar festen Positionen verlassen und liebgewonnene Vorstellungen ablegen zu können, wenn gut begründete Argumentationen Gegenteiliges beweisen.

Ciceros *Paradoxa Stoicorum* lassen scheinbare Wahrheiten auf den Boden der stoischen „Tatsachen“ prallen – ganz im Sinne dieses polemischen Ausdrucks. Dass diese „Tatsachen“ nicht unbedingt immer jede\*n überzeugen, ist in dem Problemaufwurf, den die Paradoxien auszudrücken vermögen, in diesem Kontext gar nicht entscheidend. Sie provozieren zum Nachdenken, zum Bewusstwerden eingenommener Positionen, zum Überdenken dieser und im äußersten Falle zur wohl begründeten Disposition. Hierbei stehen Fragen im Raum, die damals wie heute und vermutlich auch in Zukunft für den Menschen von Belang sind: nach Freiheit, Glück und Reichtum. Die Menschen sehen sich je nach zeitgeschichtlichem Kontext vor Probleme gestellt, den diesen Begriffen inhärenten Vorstellungsmustern zu entsprechen, um das, *was* sie scheinbar in sich bergen, erreichen zu können. Dass dieses *Was* unklar ist, offenbart die Komplexität des Problemaufwurfs, den die jeweiligen Fragen, was denn nun Freiheit, Glück oder Reichtum bedeute, implizieren. Eine solche Komplexität kann nur begriffen werden, wenn die Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden. Was in der antiken römischen Philosophie in drei Disziplinen (Physik, Ethik, Logik) verhandelt wurde, hat sich heute in ein schier unübersichtliches Spektrum aufgeschlüsselt, das im Schulkontext wiederum verdichtet in Fächern unterrichtet wird. Es scheint – auch im Sinne Ciceros – lohnenswert, solch wie oben geschilderte übergreifende Probleme in der Schule fächerübergreifend zu betrachten, um das eigene Urteil gegenüber den für Menschen relevanten Fragen zu schärfen. Unsichere Zeiten legen diese Fragen und ihre Probleme immer wieder offen. Da ist es ratsam, den sicheren Hafen am Horizont zu erkennen.

Dieses Buch, das in Symbiose von Fachwissenschaft, Allgemein- und Fachdidaktik entstanden ist, entspricht in weiten Teilen meiner Dissertation, die ich im Mai 2020 an der Universität Bielefeld in der Fakultät

für Linguistik und Literaturwissenschaft eingereicht habe. Ergänzt wurde sie um einige bibliographische Angaben.

In diesem Kontext gilt mein besonderer Dank Prof. Dr. Lore Benz und Prof. Dr. Kuhlmann, die mich im Prozess der Erstellung dieser Schrift, aber auch im gesamten Umfang der Promotion mit wertvollen Hinweisen und stets wohlwollend-kritisch begleitet haben.

Ich danke ebenso sehr Dr. Jochen Sauer, der es mir ermöglicht hat, mich in der Endphase der Promotion der Verschriftlichung intensiviert zu widmen, indem ich in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt BiProfessional (Förderkennzeichen 01JA1908) Gelegenheit erhalten habe, einen Beitrag für die Qualitäts-offensive Lehrerbildung beizusteuern; der mir auch ermöglicht hat, meine Dissertation an dieser Stelle zu publizieren. Zudem stand er mir jederzeit mit fachkundigem Rat zur Seite.

Ebenfalls bedanke ich mich bei Prof. Dr. Martin Heinrich und Dr. Lilian Streblov, unter deren Projektleitung ich an meiner Forschung unbehelligt weiterarbeiten durfte.

Ferner gilt mein Dank meinem Bruder Dr. Eike Herzig aus philosophischer, Hans Jaekel aus philosophischer und philosophiedidaktischer sowie PD Dr. Tom van de Loo aus lateindidaktischer Perspektive. Sie waren mir stets kritische Begleiter.

Darüber hinaus konnte dieses Buch nicht ohne die redaktionelle Hilfe von Teresa Huster, Corinna Klöpping, Olivia Losing, Kevin Reese, Laura-Victoria Sommerfeld und Jenny Teichreb entstehen, weshalb ich auch ihnen herzlich danke.

Nicht zuletzt danke ich Lisa für ihre Akribie und Wertschätzung, ihr und unserem Sohn Micha für ihre gemeinsame Geduld sowie meinen Eltern für die Autonomie, die es mir im Dschungel der Vielfalt ermöglicht hat, eine für mich sinnhafte Tätigkeit zu wählen.

In diesem Sinne hoffe ich, dass das vorliegende Produkt dieser freien Tätigkeit (angehenden) Lehrer\*innen und Schüler\*innen wie auch allen anderen Interessierten so zugutekommen wird, dass sie ihre Tätigkeiten ebenso mit wohl begründeten Argumenten als frei bezeichnen dürfen.

*vobis gratias magnas ago.*

Bad Oeynhausen, im Mai 2022

Niels Herzig



# 1. Einleitung

Ciceros *Paradoxa Stoicorum*<sup>1</sup> markieren den Beginn seiner zweiten philosophischen Schaffensperiode. Im Frühjahr 46 v.Chr. verfasst, bietet diese kleine Schrift einen Einblick in Ciceros Wirken während der Diktatur Caesars. Von diesem begnadigt, gelangt Cicero im vorherigen Jahr wieder nach Rom.<sup>2</sup> Politisch weitgehend untätig widmet er sich von nun an erneut vor allem zwei anderen Tätigkeiten: den Verteidigungsreden und der Philosophie. Während die *Orationes Caesarianae* (*Pro Marcello*, *Pro Ligario*, *Pro rege Deiotaro*) ab Herbst 46 v.Chr. vor allem Caesars *clementia* loben, sind die *Paradoxa Stoicorum* eingebettet zwischen *Brutus* und *Orator*, zwei Schriften, welche das rhetorische Ideal Ciceros theoretisch untermauern sollen.<sup>3</sup> Dieses Ideal ist für Cicero notwendigerweise ein philosophisch gebildetes. Noch ehe Cicero sich u.a. den umfangreichen philosophischen Abhandlungen in

<sup>1</sup> In dieser Arbeit werden die Werktitel lateinischer und griechischer Literatur dann ausgeschrieben, wenn sie sich auf das jeweilige Werk in Gänze beziehen. Die Abkürzungen der Werktitel werden dann verwendet, wenn eine oder mehrere konkrete Textstellen ausgewiesen werden, um eine bessere Lesbarkeit der Arbeit zu gewährleisten.

<sup>2</sup> Cicero war im Bürgerkrieg auf Seiten der Pompeianer und in ihren Lagern außerhalb von Rom. Mit der Niederlage in der Schlacht bei Pharsalos 48 v.Chr. reifte seine Entscheidung, nach Rom zurückzukehren. Vgl. Stroh (2010), S. 74f. „Pompeianern war die Rückkehr nach Italien untersagt. So durfte sich Cicero überhaupt nur dank einer Ausnahmegenehmigung Caesars in Brundisium aufhalten. Und hier musste er fast ein langes, banges Jahr darauf warten, dass Caesar über ihn befände“, ebd., S. 75. In diesem Kontext zweifelt Gelzer (2014) an, ob die *Paradoxa Stoicorum* bereits 46 v.Chr. veröffentlicht wurden, da Ciceros Äußerungen Bezug auf Catos Beredsamkeit nehmen, der ein Gegner Caesars war, vgl. S. 248. Vgl. hierzu Cic., *Parad.*, Prooemium, 1–3. Dort formuliert Cicero zu Beginn: *Animadverti Brute saepe Catonem avunculum tuum, cum in senatu sententiam diceret, locos graves ex philosophia tractare abhorrentes ab hoc usu forensi et publico, sed dicendo consequi tamen ut illa etiam populo probabilia viderentur*. M. Tullii Ciceronis *Paradoxa Stoicorum*, ed. Otto Plasberg, Leipzig 1908 (BT). Die Fokussierung auf Cato könnte zwar als caesarfeindlich gewertet werden, nicht aber dessen Hervorhebung im Kontext der Philosophie. Somit kann Gelzers Zweifel zumindest thematisch abgeschwächt werden.

<sup>3</sup> Das rhetorische Ideal Ciceros zeichnet sich durch Eloquenz (*eloquentia*) und Bildung (*sapientia*) aus. Vgl. Stroh (2011), S. 369ff.

*de finibus bonorum et malorum*, den *Tusculanae disputationes*, *de natura deorum* und *de officiis* widmet, welche alle insbesondere auch stoische Theorien diskutieren, können die stoischen Paradoxien als eben diese Werke vorbereitend angesehen werden.<sup>4</sup> So fasst Nickel diese zwar einerseits unter die rhetorische Literatur<sup>5</sup>, gibt aber an anderer Stelle an, dass „[Cicero mit] den *Paradoxa Stoicorum* [...] seine philosophische Schriftstellerei [beginnt], mit deren Hilfe er sein politisches Scheitern und den Untergang der *libera res publica* zu verarbeiten und zu bewältigen versucht.“<sup>6</sup> Philippson spricht gar davon, dass es „philosophisch [...] wertlos“ und ausschließlich der rhetorischen Literatur zuzuordnen sei.<sup>7</sup> Ein Argument für diese These ist, dass Cicero es in der Aufzählung seiner philosophischen Schriften in *de divinatione* 44 v.Chr. nicht berücksichtigt<sup>8</sup>, ein anderes, dass Cicero die stoischen Lehren in *Pro Murena* 63 v.Chr. verspottet.<sup>9</sup> Dem hält Bringmann entgegen, dass Cicero selbst im *Lucullus* die stoischen Paradoxien gutheißt: [...] *non quo mihi displiceant, sunt enim Socratica pleraque mirabilia Stoicorum quae paradoxa nominantur*;<sup>10</sup> dass Cicero die Art der Vermittlung allerdings nicht zufriedenstellt, wird offensichtlich in *de finibus bonorum et malorum*:

*ergo in utroque exercebantur, eaque disciplina effecit tantam illorum utroque in genere dicendi copiam. Totum genus hoc Zeno et qui ab eo sunt aut non potuerunt <tueri> aut noluerunt, certe reliquerunt. Quamquam scripsit artem rhetoricam Cleanthes, Chrysippus etiam, sed sic, ut, si quis ob-*

<sup>4</sup> Vgl. Lee (1953), S. XXVII.

<sup>5</sup> Vgl. Nickel (2016), S. 6.

<sup>6</sup> Nickel (2004), S. 296.

<sup>7</sup> Vgl. Philippson (1939), Cicero, 1123. In: RE.

<sup>8</sup> Vgl. Cic., *div.* 2, 1ff. M. Tullii Ciceronis *De divinatione*, ed. Otto Plasberg, rec. Wilhelm Ax, Stuttgart 1965 (BT).

<sup>9</sup> Vgl. Cic., *Mur.*, 60–66. M. Tullii Ciceronis *Paradoxa Stoicorum*, ed. Adolf Koch, rec. Gustav Landgraf, Leipzig 1885 (BT); vgl. hierzu Philippson (1939), Cicero, 1123. In: RE; vgl. auch Nickel (2004), S. 293.

<sup>10</sup> Cic., *ac.* 2, 136. M. Tullii Ciceronis *Academicorum reliquiae cum Lucullo*, ed. Otto Plasberg, Leipzig 1908 (BT). Vgl. Bringmann (1971), S. 61; vgl. ferner in Fürsprache der *Paradoxa Stoicorum* Kumaniecki (1957), S. 113.

*mutescere concupierit, nihil aliud legere debeat. itaque vides, quo modo loquantur. nova verba fingunt, deserunt usitata.*<sup>11</sup>

Die Übung in diesen beiden Gattungen hatte bei dem schulmäßigen Betrieb die Beherrschung einer Fülle von Ausdrucksmitteln zur Folge. Zeno und seine Nachfolger haben dieses ganze Gebiet entweder nicht behandeln können oder nicht behandeln wollen; jedenfalls haben sie es unbeachtet gelassen. Cleanthes hat allerdings eine Rhetorik verfaßt, auch Chrysipp, dieser aber so trocken, daß jemand, der verstummen möchte, nichts anderes mehr zu lesen braucht. Daraus kannst du dir ein Bild machen, wie es um ihre Sprache steht. Neue Ausdrücke prägen sie, die gebräuchlichen geben sie auf.<sup>12</sup>

Cicero sieht die volksnahe Darstellung von Lehrsätzen, ähnlich der Akademiker und Peripatetiker, wirkungsvoller durch den Verweis auf *qui grandia ornate vellent, enucleate minora dicere*.<sup>13</sup> In diese Kerbe schlägt auch Gelzer, wenn er erklärt, dass Cicero zeigen wolle, „wie jene absonderlichen Kernsätze der Stoa, die er [...] in der Rede für Murena lächerlich gemacht hatte, von einem in der neu-akademischen Dialektik geschulten Redner sinnvoll verwendet werden können.“<sup>14</sup> Diese Verbindung von Rhetorik und Moralphilosophie war insbesondere in der Renaissance von großem Interesse und zu dieser Zeit eben auch die *Paradoxa Stoicorum*.<sup>15</sup> Die stark formale Struktur der Stoiker versucht

<sup>11</sup> Cic., *fin.* IV, 6f. M. Tullii Ciceronis *De finibus bonorum et malorum*, rec. Theodor Schiche 1993 (BT).

<sup>12</sup> Atzert (1964), S. 293.

<sup>13</sup> Cic., *fin.* IV, 6.

<sup>14</sup> Vgl. Gelzer (2014), S. 247f. Er datiert die Rede auf das Jahr 59 v.Chr. Wahrscheinlicher ist das Jahr 63 v.Chr., vgl. Stroh (2010), S. 40; 125. Zur Verknüpfung von rhetorischem Stil im Sinne der Akademie und philosophischen Lehrsätzen der Stoa vgl. auch Schofield (2013), S. 77f.; zur Verknüpfung von philosophischem Monolog und Dialog durch die Rhetorik vgl. Lee (1953), S. XXVI; vgl. ferner Englert (1990), S. 118; 122.

<sup>15</sup> Vgl. Marsh (2013), S. 308f. „The first books printed in Italy included Cicero’s *De oratore*, *De officiis* and *Paradoxa Stoicorum*, all printed at Subiaco in 1465 by Sweynheym and Pannartz [...]. We have some 300 incunabula of Cicero, including 64 editions of *De officiis*, 65 of *De senectute* and *De amicitia*, and 69 of *Paradoxa Stoicorum*“, ebd., S. 308; vgl. zur Bedeutung des Werks in Hinblick auf die Verstetigung des Begriffs *paradoxa* „in die lateinisch-humanistische Bildungstradition“ Wilke (2020), S. 83.

Cicero in den überlieferten sechs *Paradoxa* mittels des Einsatzes von historischen *exempla* öffentlichkeitsnah zu formulieren.<sup>16</sup> Sowohl diese als auch weitere stilistische Merkmale (z.B. alltagsnahe Vergleiche, rhetorische Fragen, ein (für Cicero untypischer) kurzer prägnanter Satzbau) in seiner Argumentationslogik entsprechen dem Stil der hellenistischen Diatribe.<sup>17</sup> Somit erhält das Werk eine andere Form und Argumentationslinie als die in Dialog verfassten Abhandlungen und das in Briefform vorliegende *de officiis*.

Indem Cicero Rhetorik verwendet und Philosophie betreibt, kann also davon ausgegangen werden, dass mit den stoischen Paradoxien ein aus heutiger Sicht *interdisziplinäres* Werk geschaffen wurde. Um diese verständlich zu machen, sagt Cicero selbst im *exordium*, dass die Philosophie der Stoa in *loci communes*<sup>18</sup> transformiert werden müsse. Die Paradoxien sollen *proferri in lucem id est in forum*<sup>19</sup>, also öffentlichkeitswirksam werden. Genau diesen Anspruch konnten die stoischen *Paradoxa* bis zu Ciceros Abfassung nicht erfüllen, da sie – entsprechend ihrer Etymologie – gegen die vorherrschende (Lehr-)Meinung waren bzw. „im Widerspruch zum herrschenden Bewußtsein des Durchschnittsmenschen standen, Anstoß erregten, provozierten und liebgewonnene Überzeugungen fragwürdig werden ließen.“<sup>20</sup> Als ein

<sup>16</sup> Vgl. Wilke (2020), S. 83–129, passim. Er bewertet diese Vorgehensweise Ciceros als „konsensorientierte antikonsensuale Rede [...], nämlich eine Rede gegen die verдорbenen Sitten (den schlechten Konsens), die nicht etwas Neues mitzuteilen meint, sondern vielmehr das Alte, schon Erkannte (den guten Konsens) retten oder wiederherstellen will“, ebd., S. 108; vgl. Bringmann (1971), S. 62; vgl. auch Wallach (1990), passim. Ihr gelingt es, am Beispiel von Paradoxon IV darzustellen, dass Cicero stoische Logik verwendet, um sie rhetorisch zum Ausdruck zu bringen. Hierzu arbeitet sie stoische Syllogismen aus eben diesem Paradoxon heraus und erklärt ihre logischen Fehler, die sie darin begründet sieht, dass der Rhetorik von Cicero hier mehr Gewicht eingeräumt wird; vgl. hierzu genauer Kap. 2.2.4 dieser Arbeit.

<sup>17</sup> Vgl. Bringmann (1971), S. 63; vgl. auch Nickel (2004): „Cicero bediente sich des Diatriben-Stiles, weil dieser das zeitgenössische Mittel war, um moralische Lehrinhalte zu popularisieren und wirksam werden zu lassen“, S. 294.

<sup>18</sup> Vgl. Cic., *Parad.*, Prooemium, 3.

<sup>19</sup> Cic., *Parad.*, Prooemium, 4. Vgl. hierzu besonders aufschlussreich Englert (1990), passim.

<sup>20</sup> Nickel (2004), S. 292.

besonders treffendes Beispiel sei an dieser Stelle Paradoxon VI genannt: *solum sapientem esse divitem*. Gerade mit Reichtum wurde und wird sicherlich auch heute noch in der Öffentlichkeit zunächst etwas anderes als die Weisheit in Verbindung gebracht. Dies wäre im Gegenteil wohl eher verwunderlich. Daher nennt Cicero die *Paradoxa* auch *admirabilia*.<sup>21</sup>

Die Einzigartigkeit dieser kleinen, Rhetorik und Philosophie verbindenden Schrift ist Anlass genug, um zu erörtern, ob diese nicht auch im Rahmen des Lateinunterrichts an Schulen inhaltlich und methodisch gewinnbringend eingesetzt werden kann. Vor allem die *interdisziplinären Strukturen* der *Paradoxa* könnten Anreiz für einen fächerübergreifenden Unterricht mit dem Fach Philosophie bieten, was nicht zuletzt Wilkes jüngstes Werk ‚Paradoxie und Konsens‘ bekräftigt, in dem die *Paradoxa* aus philosophisch-rhetorischer Perspektive antikonsensualer Rede beleuchtet werden.<sup>22</sup> Gerade weil Cicero philosophische Theorie in lateinischer Sprache verfasst hat, ist eine solche Fächerverbindung naheliegend.

Die *Paradoxa* sind derzeit nicht obligatorisch in den Vorgaben für das Zentralabitur implementiert.<sup>23</sup> Ebenso wenig liegt fachdidaktische Literatur und veröffentlichtes Unterrichtsmaterial für das Werk vor – bis auf eine Ausnahme, deren Material sich allerdings auf die bloße Synopse der Abschnitte 33–35 des Paradoxons V beschränkt und deren didaktische Erläuterung zu Gunsten einer politikgeschichtlich-philosophischen Deutung des Begriffes *libertas* äußerst knapp gehalten ist.<sup>24</sup>

<sup>21</sup> Cic., *Parad.*, Prooemium, 4; vgl. Wilke (2020), S. 117f. Er ordnet die *Paradoxa* im Kontext der Klassifizierung der *genera causarum* in Cic., *inv.* I, 15 dem *admirabile* zu.

<sup>22</sup> Vgl. Wilke (2020), S. 83–129 und FN16 dieser Arbeit.

<sup>23</sup> Im Mittelalter waren die *Paradoxa* hingegen wesentlicher Bestandteil der empfohlenen Lektüre für den Unterricht, im 19. Jh. eine der wenigen relevanten philosophischen Schriften, vgl. Frisch (2020), S. 14f.

<sup>24</sup> Vgl. Bury (1994), passim. Die didaktischen Hinweise lassen sich unter der Überschrift „Zur Aktualität des Textes“ auf S. 63 entdecken.

Dennoch gewähren der Kernlehrplan NRW<sup>25</sup> sowie die Vorgaben für das Zentralabitur und das Latinum<sup>26</sup> die Möglichkeit, neben der obligatorischen Behandlung zentraler Autoren und Texte auch fakultative zu thematisieren.<sup>27</sup> Daher steht eine Erörterung, ob und inwiefern die *Paradoxa* im Lateinunterricht – im Kontext der inhaltlichen Ergiebigkeit interdisziplinärer Unterrichtsarrangements und der legitimatorischen Vorgaben – eingesetzt werden können, im Fokus dieser Arbeit.

Was die kompetenzorientierten Lehrpläne zwar in den Einzelfächern erwarten, aber nicht fächerübergreifend einfordern, sind – mit Kuhlmann – „metakognitive Fähigkeiten“<sup>28</sup>, die Schüler\*innen in mehreren, wenn nicht allen Fächern verwenden können. Die Förderung solcher Fähigkeiten, zu denen z.B. die Urteilskompetenz zu zählen ist, kann durch lateinische Texte begünstigt werden. Die Förderung derartiger Kompetenzen in der Symbiose von Latein und Philosophie könnte, so die Vermutung, mittels einer interdisziplinären Lektüre der *Paradoxa* gestärkt werden. Dass während der Erörterung dieser Hypothese ausschließlich die Sekundarstufe II (Sek. II) berücksichtigt wird, liegt darin begründet, dass die Auseinandersetzung mit den in den *Paradoxa* angesprochenen abstrakten philosophischen Lehrsätzen zum einen unter der Berücksichtigung der kognitiven Fähigkeiten, zum anderen aber auch hinsichtlich Wortschatz, Stil und Argumentationsaufbau eher für junge Heranwachsende der Oberstufe geeignet ist.<sup>29</sup>

<sup>25</sup> MSW NRW (2014a), Lateinisch. Auf diesen wird in der folgenden Erörterung stets Rückbezug genommen, um eine Einheitlichkeit der Vorgaben und Lesbarkeit zu gewährleisten, ohne die Rahmenlehrpläne der weiteren Bundesländer im Einzelnen aufzählen zu müssen.

<sup>26</sup> Vgl. MSB NRW (o.D.), Zentralabitur 2020 – Lateinisch.

<sup>27</sup> Auch die derzeit (z.T. noch) gültigen Kernlehrpläne für die Sek. I ermöglichen die Thematisierung fakultativer Autoren. Vgl. MSB NRW (2019), passim; vgl. MSW NRW (2008a), S. 14; vgl. MSW NRW (2008b), S. 13.

<sup>28</sup> Kuhlmann (2015a), S. 24; vgl. auch Korn (2015), S. 29. Er spricht von „Metakognition“ als künftiger Herausforderung für den lateinischen Sprachunterricht.

<sup>29</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 144f.

## 1.1 Interdisziplinäre Konzepte für den gymnasialen Oberstufenunterricht

Grundsätzlich gibt es kein konkretes interdisziplinäres Konzept, das für den Lateinunterricht als solchen an Schulen entwickelt worden ist.<sup>30</sup> Zu der Fächerkombination Latein und Philosophie auf schulischer Ebene liegen bisher nur wenige fachdidaktische Veröffentlichungen, also auch nur geringe Erkenntnisse über eine praktische Umsetzbarkeit vor. Kuhlmann verweist in seiner „Lateinischen Literaturdidaktik“ aber nachdrücklich auf die Philosophie als einen der inhaltlich relevantesten Aspekte im altsprachlichen Unterricht.<sup>31</sup> Bereits in der DAV-Matrix der 1970er Jahre zu den Inhaltsbereichen des Lateinunterrichts erhält sie eine besondere Wertschätzung im Kontext des vierten Bereichs „Grundfragen menschlicher Existenz, Humanismus, Philosophie“.<sup>32</sup> In der Verbindung dieses und des dritten Bereichs „Gesellschaft, Staat, Geschichte“ sieht Kuhlmann die Gemeinsamkeit kultureller Kompetenz.<sup>33</sup> Dennoch ist die Beachtung der Philosophie im Kontext veröffentlichter fächerübergreifender Unterrichtsarrangements beinahe an einer Hand abzuzählen.<sup>34</sup> Es liegen zwar durchaus Verbindungen zwischen Latein

<sup>30</sup> Bemerkenswert ist, dass in einer der jüngsten Veröffentlichungen des AU (5/2020) das Thema *Jenseits des Alltags: Besondere Organisationsformen* ist, aber hier nur ein Aufsatz die Interdisziplinarität im Titel offen berücksichtigt, d.i. Eder/Fenzl (2020), „*Mens erudita in corpore sano*. Eine fächerübergreifende Projektwoche in Cambodunum.“ In dem Aufsatz wird jedoch lediglich auf „[f]ächer- und schulübergreifende Bildungsziele“ wie „Alltagskompetenz“ im Sinne guter Ernährung oder „Erziehung zur Gesunderhaltung“ durch Sportangebote hingewiesen. Mit Ausblick auf das Fach Sport scheint dies dasjenige zu sein, das hier noch am ehesten einem Fächerübergreifend nahe zu kommen scheint. Hervorzuheben ist in diesem Artikel mehr der Verweis auf die Relevanz lohnenswerter Exkursionsziele, vor allem in Bayern, vgl. dies., S. 12–16.

<sup>31</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 144.

<sup>32</sup> Vgl. Kuhlmann (2009), S. 16.

<sup>33</sup> Vgl. ebd.

<sup>34</sup> Hier sei ein besonderer Verweis auf Kipf/Schauer (2011), *Clavis Didactica Latina*, S. 356, gegeben. Ein wirklich philosophisches Thema als solches beinhaltet in diesem Überblick nur Lahmer (1993), *Antike Philosopheme bei österreichischen Denkern des 20. Jahrhunderts*. Antikerezeption im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts.

und Philosophie vereinzeit vor, aber nicht im Rahmen eines ausgewiesenen fächerübergreifenden Konzeptes. Gute Anknüpfungspunkte in jüngeren Publikationen bieten gewiss z.B. Niemanns ‚Philosophische Lektüre heute. Vorschläge zur Lektüre von Ciceros *De officiis* und *De re publica*‘<sup>35</sup> oder auch Nickels Aufsatz ‚Können wir Prometheus heute noch trauen?‘<sup>36</sup> in der Zusammenführung des platonischen Prometheus im *Protagoras* und Hans Jonas’ Verantwortungsethik, wenn auch aus griechisch-didaktischer Perspektive. Die gegenwärtige Forschung – und auch die der jüngeren Vergangenheit – in der lateinischen Fachdidaktik ist in diesem Kontext eher auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet, daher auf Überschneidungen zu modernen Fremdsprachen wie Englisch, Spanisch oder auch Türkisch.<sup>37</sup> Aber auch das Potential der Geisteswissenschaften ist schon früher erkannt und vor allem in Kooperation mit Religion dargestellt worden.<sup>38</sup> Maier gibt hierzu bereits in den 1980ern mehrere lohnenswerte Anknüpfungspunkte vor allem im

<sup>35</sup> Vgl. Niemann (2016), passim. Er sieht die Zusammenführung von „Modulthemen“ als geeignete Möglichkeit, möglichst kurze Lektüreeinheiten in Bezug auf die Behandlung philosophischer Themen im Lateinunterricht zu kombinieren. Ferner spricht er sich für die kritische Reflexion lebensnahen Inhalts aus.

<sup>36</sup> Vgl. Nickel (2020), passim. Dieser Artikel ist besonders im Kontext eines derzeit globalen, für Schüler\*innen bedeutsamen Themas hervorzuheben: der Verantwortung für Mensch und Umwelt.

<sup>37</sup> Vgl. z.B. AU (1/2016), Latein und Spanisch. Exemplarisch sind hier der Einführungsartikel von Gil und zwei Artikel von Röder zu Mehrsprachigkeit zu nennen; vgl. AU (4 und 5/1995), Fächerübergreifender Unterricht. Auch hier sind Artikel in Kooperation der Fremdsprachen zu nennen. Visser schreibt „Moderne Sprachen und Latein“, Fischbach über „Latein und Französisch“, Metzger und Lempp in diesem Zusammenhang über „Die Straßburger Eide“; vgl. ferner Doff/Kipf (2013), passim; vgl. Doff/Lenz (2011): passim; vgl. konkret Janka (2017b): „Fächerübergreifender Unterricht in der Spracherwerbsphase: Beispiel Mehrsprachigkeitsdidaktik (Latein plus)“, S. 194–198; zu Deutsch als Zweitsprache im Verbund mit Latein vgl. vor allem Kipf (2014), passim.

<sup>38</sup> Vgl. AU (4 und 5/1995). Hier sind Neseemanns Beitrag „Cave mulierem. Fächerübergreifende Erstlektüre in Klasse 9“ und Martins Aufsatz „‚Arm vor Gott‘ – ‚Salz der Erde‘ – ‚Licht der Welt‘. Fächerübergreifende Arbeit an biblischen Texten und Begriffen“ zu nennen. Weiterhin ist in dieser Ausgabe die Verbindung zu Musik in Neumanns Aufsatz „Die Liebesqualen des Catull“ in Sprache und Musik.“ thematisiert. Zur Verbindung von Latein und Musik vgl. auch gleichnamigen AU 2/2009.



Bereich der politischen Bildung.<sup>39</sup> Ferner problematisiert Schmidt-Berger die „Metamorphosen des Orpheus“ in einem mehrere Fächer übergreifenden Projekt, das auch das Fach Philosophie berücksichtigt.<sup>40</sup> In der jüngeren Vergangenheit ist Jankas fächerübergreifendes Beispiel einer rezeptionsorientierten Interpretation von Ovids *Narcissus und Echo* hervorzuheben.<sup>41</sup>

Dennoch mangelt es an einem einheitlichen Konzept, auf dessen Folie fächerübergreifender Lateinunterricht – unabhängig von den weiteren Fächern, d.h. von deren jeweils fachspezifischer Ausrichtung – gedacht und umgesetzt werden kann.

Wichtig ist schließlich die Entwicklung und Erprobung kompetenzorientierter Unterrichtsverfahren, die ein selbstorganisiertes Handeln und die Ausbildung metakognitiver Fähigkeiten ermöglichen. Zwar gibt es – in vielen Publikationsorganen verstreut – viele einzelne Anregungen und Unterrichtsreihen zu bestimmten Themen, allerdings fehlt ein schlüssiges Gesamtkonzept.<sup>42</sup>

Daher ist es notwendig, sich primär an Konzepten aus der Allgemein- didaktik zu orientieren. In diesem Zusammenhang sollen im Rahmen der Erörterung insbesondere Ergebnisse von Henkel<sup>43</sup> berücksichtigt werden, die auf empirischen Studien beruhen, sowie die von Hahn<sup>44</sup> entwickelte Niveauheuristik. Beide Theorien beziehen sich ausschließlich auf den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Henkels Theorie fokussiert zuvorderst die Organisationsstruktur fächerübergreifenden Unterrichts und stellt dabei vier unterschiedliche Modelle heraus: das Rotations-Modell, das Hospitations-Modell, das Integrations-Modell sowie das Konvergenz-Divergenz-Modell. Hierbei wird vorausgesetzt,

<sup>39</sup> Vgl. Maier (1988b), „Politische Bildung an Sallusts Denkmodellen“, S. 13–36, „Caesar als Schulautor – viel Feind, viel Ehr?“, S. 37–66, oder aber „Römischer ‚Imperialismus‘ im Pro und Contra antiker Texte“ unter Einbezug von Cic., *rep.* III, 8–35, S. 81–131.

<sup>40</sup> Vgl. Schmidt-Berger (1995), *passim*, insbesondere S. 130; 137–142.

<sup>41</sup> Vgl. Janka (2017b), S. 198–202.

<sup>42</sup> Kuhlmann (2015a), S. 25.

<sup>43</sup> Vgl. Henkel (2013), *passim*.

<sup>44</sup> Vgl. Hahn (2010), *passim*.

dass Fächer grundsätzlich nicht singular unterrichtet werden müssen, sondern im Rahmen des gesetzlich vorgeschriebenen Lehrangebots durchaus gemeinsam zu einem übergeordneten Thema oder Problem als Bezugsgrößen mit jeweils individuellen wissenschaftspropädeutischen Methoden arbeiten können.<sup>45</sup> Hahns Theorie bezieht sich vielmehr auf die Entwicklung von Urteilskompetenz der Schüler\*innen im Kontext solcher Organisationsstrukturen. Das heißt, dass mittels unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen qualitativ unterschiedliche (Wert-)Urteile gegenüber Themen bzw. Problemen geäußert werden können. Je größer die Sach- und Methodenkenntnis mehrerer Fächer bezogen auf denselben Gegenstand seien, desto wahrscheinlicher sei es, dass die Qualität solcher Urteile zunehme.<sup>46</sup>

Ausgehend von diesen beiden Theorien, die aus der Allgemeindidaktik hergeleitet werden, soll für die lateinische Fachdidaktik ein konkretes Konzept für fächerübergreifenden Lateinunterricht in der gymnasialen Oberstufe entwickelt werden. Ehe erläutert wird, warum die *Paradoxa* sich als *exemplum* für ein solches eignen, soll ein allgemeiner Blick auf die interdisziplinären Strukturen der philosophischen Schriften Ciceros geworfen werden. Letztlich sollen somit auch zwei aktuelle Forderungen der Fachdidaktik Latein berücksichtigt werden. Zum einen besteht der Bedarf einer Theorie für die Förderung metakognitiver Fähigkeiten, die sich in der Reflexion fachlich-methodischer Lernprozesse auszeichnen sollen.<sup>47</sup> Im Fach Latein betreffen solche Lernprozesse in besonderem Maße die Textproduktion, z.B. in Form der Übersetzung. Eine Reflexion des eigenen Prozesses qua fachlicher Methodik, deutsche Texte zu produzieren, könnte insbesondere die deutsche Bildungssprache, die in allen Schulfächern gefordert ist<sup>48</sup>, fördern und somit die Legitimationsfrage des Faches Latein fächerübergreifend teilweise beantworten; zum anderen besteht die Notwendigkeit der Über-

<sup>45</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 62–66.

<sup>46</sup> Vgl. Hahn (2010), S. 14, Abb. 1; S. 16, Abb. 2.

<sup>47</sup> Vgl. Kuhlmann (2015a), S. 24f.

<sup>48</sup> Vgl. KMK (2019), S. 6.

arbeitung des Kanons klassischer Autoren und Werke.<sup>49</sup> Ein Lateinunterricht gänzlich ohne Cicero ist sicherlich nicht wünschenswert. Eine andere Werkauswahl, insbesondere kleiner Formen, zu denen die *Paradoxa* zählen, ist aber aus werkspezifischer Sicht eine Alternative zu den üblicherweise gelesenen Werken Ciceros im Allgemeinen, zu denen aus der Philosophie im Besonderen. Hier sind vor allem *de re publica*, *de finibus bonorum et malorum*, die *Tusculanae disputationes* sowie *de natura deorum* und *de officiis* zu nennen, von denen behauptet werden darf, dass sie i.d.R. in der gymnasialen Oberstufe nur in wenigen Auszügen gelesen werden können.<sup>50</sup>

## 1.2 Interdisziplinäre Strukturen in Ciceros philosophischen Werken

„It is impossible to explain his life without his philosophy. It is equally impossible to explain him without rhetoric“<sup>51</sup> – so MacKendrick über Ciceros Leben. Diese Aussage ist in seiner noch abstrakten Form auf Ciceros philosophische Werke zu konkretisieren. Obwohl er keine Systematik entworfen hat, wie vor ihm Aristoteles bei den Griechen oder nach ihm Kant in der deutschen Aufklärung – auch wenn er es noch vor seinem Tode beabsichtigte<sup>52</sup> –, hat er doch für die Römer seiner Zeit eine spezifische Zugangsweise zur Philosophie intendiert, die zum

<sup>49</sup> Vgl. Lobe (2015), S. 38f. und Doepner (2018), S. 39f.

<sup>50</sup> Vgl. zur allgemeinen Notwendigkeit der Kürzung von lateinischen Texten im Sinne der didaktischen Reduktion Doepner (2018), S. 42f.; vgl. ferner exemplarisch folgende Schulausgaben, in denen die aufgeführten größeren philosophischen Werke (hier in Abkürzung um der Übersicht willen) Ciceros Berücksichtigung finden: *nat., fin., Tusc., off.* in: Zitzl (2009): Lebensziel Glück. Philosophieren mit Seneca und Cicero; *nat., fin., Tusc.* in: Frisch (2015): Philosophische Texte. O vitae philosophia dux!; *fin.* in: Kuhlmann (2015b): Römische Philosophie: Epikur bei Cicero, auch in: Kliemt (2008): Cicero, De finibus bonorum et malorum. Eine Textauswahl; *rep., off.* in: Fuchs (2013): Cicero, De re publica.

<sup>51</sup> MacKendrick (1989), S. 1.

<sup>52</sup> Vgl. Stroh (2010), der von einer „Gesamtdarstellung der Philosophie“ spricht, S. 89f.; vgl. auch Kuhlmann (2017): „Der römische Redner Cicero war der erste, der in relativ systematischer Form die verschiedenen griechischen Philosophenschulen in lateinischer Sprache darstellte“, S. 150.

einen alle damals relevanten Teildisziplinen der Philosophie berücksichtigte, zum anderen Disziplinen, die auch außerhalb der Philosophie als Wissenschaft lagen.<sup>53</sup> Die Teildisziplinen der antiken Philosophie waren – mit Seneca – Ethik, Physik und Logik.<sup>54</sup> Auf Grundlage dieser Disziplinen hat Cicero für seine Werke nicht nur bestimmte Intentionen. MacKendrick beschreibt diese als „consolatory [...], patriotic, educative, scholarly, profoundly ethical“<sup>55</sup>. Auch eine gewisse Regelmäßigkeit der philosophischen Methodik ist erkennbar, d.i. die akademische Skepsis in der Urteilsfindung. Ferner sind Tendenzen „to conservatism, eclecticism, and ferocious hatred of Epicurus’ pleasure-principle“ feststellbar.<sup>56</sup> Diese Regelmäßigkeit lässt sich vor allem in der dialogischen Struktur seiner Hauptwerke erkennen. Im Dialog mindestens zweier Repräsentanten konkurrierender Philosophenschulen zeigt sich der methodische Zweifel, der das für Cicero am meisten Wahrscheinliche bzw. Billigenswerte zum Ende des Dialogs befürworten lässt – im Sinne des *in utramque partem disserere*.<sup>57</sup>

Die Probleme, welche die jeweiligen Dialoge initiieren, sind unterschiedlichen Themen zugeordnet. In Ciceros erster philosophischer Schaffensperiode entsprechen diese der übergeordneten Kategorie des Staatswesens bzw. der Gesetze (*de oratore*, *de re publica*, *de legibus*). Mittels der akademischen Skepsis falsifiziert Cicero all das, was zu Schimpf und Schande innerhalb dieser Kategorien führen würde bzw. nicht erstrebenswert wäre, um letztlich Idealbilder von Redner, Staat und Gesetzen zu entwerfen. Hier wird also interdisziplinär diskutiert –

<sup>53</sup> Zu solchen Disziplinen sind z.B. Rhetorik, Poetik oder Literaturgeschichte zu zählen. Vgl. Funke/Pinkernell-Kreidt (2017), S. 205.

<sup>54</sup> Vgl. Sen., *ep.* 89, 9ff. Sénèque, *Lettres à Lucilius*. Tome IV, ed. François Préchac, Paris 1962 (Société d’Édition „Les Belles Lettres“). Mit Stroh (2010) sind Ciceros *Academici libri* der Logik, *de finibus bonorum et malorum* und die *Tusculanae disputationes* der Ethik, *de natura deorum*, *de divinatione* sowie *de fato* der Physik zuzurechnen, vgl. ders., S. 90f.

<sup>55</sup> MacKendrick (1989), S. 4.

<sup>56</sup> Vgl. ebd.

<sup>57</sup> Vgl. Kuhlmann (2017), S. 150; vgl. Sauer (im Erscheinen). Die Methodik des *in utramque partem disserere/disputare* lernte Cicero bereits 88 v.Chr. bei dem Akademiker Philon von Larisa kennen. Vgl. Gelzer (2014), S. 11.

zwischen Staatswesen, Recht und Philosophie. Allerdings wird der Philosophie noch eine der Politik untergeordnete Rolle zugeschrieben. Sie, verkörpert im methodischen Zweifel, also einer Form der Logik, ist eher deren *ancilla*.<sup>58</sup> So diskutieren in diesen Werken auch keine Philosophen, sondern Staatsmänner<sup>59</sup> bzw. Redner die jeweils aufgeworfene Problematik. Anders sieht dies in den Dialogen ab 46 v.Chr. aus. In diesen ist nicht nur eine inter-, sondern auch eine philosophisch-intradisziplinäre Verfahrensweise prominent. Quasi interdisziplinär in der Intradisziplinarität verweilend, kommen die vier hellenistischen Philosophenschulen, ergo Akademie, Peripatos, Stoa und der Epikureismus, zu Wort, indem oft die Dialogpartner die jeweiligen Schulen repräsentieren. Nicht jedem Diskurs wohnen vier Repräsentanten bei, aber in Summe aller Dialoge treten die Lehrmeinungen der vier Schulen zu Tage. So werden z.B. in *de natura deorum* die Lehrsätze der Epikureer durch C. Velleius, die stoischen durch Q. Lucilius Balbus und die akademischen durch C. Aurelius Cotta vertreten. Diejenigen der Peripatetiker werden zwar erwähnt, aber mit dem Verweis auf Antiochos, dass sich diese nicht von den stoischen unterschieden, nicht als solche in den Dialog integriert. Es ist offensichtlich, dass sich die Philosophie an dieser Stelle mit physischen und metaphysischen Fragestellungen, daraus ableitend ebenso mit ethischen Fragen befassen muss, wie z.B. in einer determinierten oder nicht determinierten Welt der Mensch handeln sollte.<sup>60</sup> Bei der Erörterung der Frage müssen sich die Disziplinen der Philosophie, also Ethik, Physik und Logik, notwendigerweise bedingen. Die Logik in der jeweiligen Argumentation führt von unterschiedlichen physikalischen Grundannahmen auf jeweils unterschiedlich zu bewertende ethische Grundfragen. Während die Epikureer den Atomis-

<sup>58</sup> Vgl., insbesondere in Bezug auf *de re publica*, Maurach (2006), S. 65; vgl. Nickel (2002), S. 290f.; vgl. in Bezug auf *de oratore* auch MacKendrick (1989), S. 16; vgl. zur Logik ferner FN54 dieser Arbeit.

<sup>59</sup> Auch Atticus (*leg.*) war ein Staatsmann im weiteren Sinne, der kurzzeitig der Ritterschaft vorstand. Vgl. Cic., *Att.* 2, 1;7. M. Tullii Ciceronis *Epistulae ad Atticum*, Vol. I, ed. D. R. Shackleton Bailey, Stuttgart 1987 (BT).

<sup>60</sup> Vgl. Cic., *nat.* I, 15ff.; I, 53; II, 162f. oder III, 69;86bff.

mus voraussetzen, den Zufall als Prinzip der Welt ausrufen und innerhalb dieser Weltanschauung die Vermehrung von (geistiger) Lust als obersten Grundsatz nennen, ist bei den Stoikern die οἰκείωσις-Lehre, ein Leben gemäß der körperlichen wie geistigen Natur, die Folgerung aus der göttlichen Vorherbestimmung des Daseins.<sup>61</sup> Der menschliche Wille kann in dieser Vorstellung nur bedingt frei sein, also auch die Verantwortung für das menschliche Handeln nicht absolut bzw. gänzlich autonom. Die Akademie bejaht ebenso ein göttliches Dasein als Idee, die wir Menschen im Allgemeinen nicht verstehen können. So können wir deren Wirken in der Welt nur begrenzt erkennen. Haben wir dieses möglichst wahrscheinlich erkannt, so ist unser Handeln determiniert.<sup>62</sup> Im intradisziplinären Diskurs eines allgemein-menschlichen Problems werden interdisziplinäre Zugangsweisen deutlich, die zur Klärung dieses Problems zu Rate gezogen werden müssen. So verschmelzen am Beispiel von *de natura deorum* die aus heutiger Sicht deklarierten „Wissenschaften“ Physik, Philosophie, Theologie sowie Politik als Verortung der Staatsreligion miteinander, um mittels des methodischen Zweifels im Sinne des *in utramque partem disserere* die wahrscheinlich treffendste Antwort herausfiltern zu können.<sup>63</sup>

Alle philosophischen Werke Ciceros übergreifend hat MacKendrick zudem eine rhetorische Argumentationsstruktur aufgezeigt, die es erlaubt, Rhetorik als das am methodischen Zweifel anwendungsorientierte „Fach“ den aufgeführten zu ergänzen.<sup>64</sup> Ob Cicero nun den idealen Redner, den Staat, Fragen nach Gut und Böse (*de finibus bonorum et malorum*), das Wesen der Götter, Freundschaft (*Laelius*) oder Paradoxien problematisiert, neben der Philosophie wirkt immer auch die Rhetorik. Ferner ist neben diesen beiden mindestens eine weitere Disziplin notwendig, um die aufgeworfenen Probleme lösen zu können.

<sup>61</sup> Zur οἰκείωσις vgl. Forschner (2018), S. 170–177.

<sup>62</sup> Vgl. Cic., *nat.*, passim.

<sup>63</sup> Vgl. Kuhlmann (2017), S. 150.

<sup>64</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 13.

### 1.3 Die Werkintention der *Paradoxa Stoicorum*

In den *Paradoxa Stoicorum* lassen sich ebenfalls interdisziplinäre Strukturen entdecken, obgleich sie einem anderen Aufbau als demjenigen der Dialoge folgen. Dies besagt schon der Titel. Im Fokus steht primär die stoische Lehre. Das Werk stellt kein Problem an den Anfang, das es im Diskurs der vier Philosophenschulen zu erörtern gilt. Daher ist der Inhalt eingebettet in eine andere, wenngleich auch hellenistische Form, die Diatribe. Mit Hilfe volksnaher Ausgestaltung wird diese verwendet, um moralphilosophischen Inhalt allgemeinverständlich werden zu lassen.<sup>65</sup> Für Cicero ist diese Textgattung eine willkommene Alternative zu den Dialogen, die eher die Bildungselite ansprechen und vermehrt Kenntnisse in den Philosophenschulen voraussetzen. So stellt Nickel mit Recht fest, dass es „[d]ie erklärte Absicht der *Paradoxa* [ist], moralische Grundsätze der stoischen Philosophie publikumswirksam darzustellen und mit Hilfe des historischen Beispiels eine Brücke zwischen ethischer Reflexion und Lebenswirklichkeit zu schlagen“.<sup>66</sup>

Auch wenn die Allgemeinheit fokussiert ist, ist das Werk zunächst Ciceros Freund M. Brutus gewidmet.<sup>67</sup> MacKendrick sieht genau diese Widmung als Beleg dafür an, dass diese Schrift unter rhetorischer wie philosophischer Perspektive durchaus als wichtiges Unterfangen Ciceros zu bewerten ist.<sup>68</sup> Unter Verweis auf Brutus' Onkel Cato minor<sup>69</sup>, für Cicero zwar ein *perfectus [...] Stoicus*, aber in diesem Sinne ein Redner *de magnitudine animi de continentia de morte de omni laude*

<sup>65</sup> Vgl. Nickel (2004), S. 294; vgl. auch Uthemann/Görgemanns, Diatribe, B. Ältere Diatribe. In: DNP.

<sup>66</sup> Nickel (2004), S. 294. Mit Wilke (2020) müsse insbesondere auch die nachfolgende Generation, also die Jugend, als Publikum angenommen werden, vgl. S. 98.

<sup>67</sup> Vgl. Cic., *Parad.*, Prooemium, 1.

<sup>68</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 91. Brutus sind fünf weitere Schriften gewidmet, die einen höheren Stellenwert im Textcorpus Ciceros einnehmen, d.s. *Brut.*, *orat.*, *fin.*, *Tusc.*, *nat.* (hier in Abkürzung um der Übersicht willen). Vgl. ders., S. 80; 94; 131; 149; 169.

<sup>69</sup> Cato hatte sich unmittelbar nach der Schlacht bei Thapsos das Leben genommen, kurz vor der Veröffentlichung der *Paradoxa*, sodass anzunehmen ist, dass sein Tod Cicero während der Abfassung seines Werks noch nicht bekannt gewesen war. Vgl. Stroh (2010), S. 87; vgl. Nickel (2004), S. 294.

*virtutis de diis immortalibus de caritate patriae*, legt Cicero sein Augenmerk auf dasjenige, was Cato nicht zu leisten vermochte: die Überführung solcher Begriffe in *communes loci*.<sup>70</sup> Man stelle sich nur vor, wie ein Begriff wie „Seelengröße“ in einer heutigen, alltäglichen Unterhaltung auf Unverständnis, Verwunderung (*admirabilia*) oder Widerspruch (*contraque opinionem omnium*) stoßen würde. Cicero war bewusst, dass stoische Begriffe wie die o.g. einer rhetorischen Ausgestaltung bzw. Erklärung bedurften, um das ihnen Paradoxe aufzulösen. Wie könnte die stoische Philosophie, die eben auch für Cicero in seinen letzten Lebensjahren immer mehr Wert eingenommen hatte, gleichzeitig eine höhere Reputation in der *res publica, id est in forum*, erlangen?<sup>71</sup> Um dies zu erreichen, ist es notwendig, zu hinterfragen, ob es einen Unterschied zwischen der *oratio erudita* und der *oratio popularis* gibt.<sup>72</sup> *[S]ed nihil est tam incredibile quod non dicendo fiat probabile, nihil tam horridum tam incultum quod non splendescat oratione et tamquam excolatur*.<sup>73</sup> Mit Hilfe der Rhetorik sollen also mögliche Widersprüche zwischen der gebildeten und der volkstümlichen Rede bzw. Sprache aufgelöst werden. Hierfür bedient sich Cicero, ganz im Sinne der Diatribe, historischer *exempla*, die der Allgemeinheit bekannt sein dürften, z.B. Clodius Pulcher (*Parad.* II und IV) oder M. L. Crassus (*Parad.* VI) und C. Cornelius Cethegus, ein Mitverschwörer Catilinas (*Parad.* V). Diese Persönlichkeiten dienen in Ciceros Augen als Spiegel der sittlichen Verdorbenheit römischer Lebensweise in den zurückliegenden Jahren der *res publica*. So will er zu einer „kritisch-distanzierte[n] Einstellung zu den Mißständen“ aufrufen.<sup>74</sup> Doch reicht der bloße Verweis auf solche Persönlichkeiten nicht aus; es bedarf weiterer Elemente, wie der Polemik, rhetorischer Fragen, kurzer wie prägnanter Formulierungen, Antithesen etc.<sup>75</sup>

<sup>70</sup> Vgl. Cic., *Parad.*, Prooemium, 2f.

<sup>71</sup> Vgl. Cic., *Parad.*, Prooemium, 4.

<sup>72</sup> Vgl. Herzig (2020), passim; vgl. in Bezug auf Paradoxon IV Wallach (1990), passim.

<sup>73</sup> Cic., *Parad.*, Prooemium, 3.

<sup>74</sup> Nickel (2004), S. 293.

<sup>75</sup> Vgl. Nickel (2004), S. 294; vgl. auch MacKendrick (1989), S. 91.



Cicero selbst ist sich zwar sicher, dass die *Paradoxa Stoicorum*, mehr ein *opusculum* als ein *opus*, keine so hohe Anerkennung erfahren würden wie andere seiner Werke. Dennoch darf er behaupten, dass sie von demselben Manne geschrieben wurden: *hoc tamen opus in acceptum ut referas nihil postulo; non enim est tale ut in arce poni possit quasi Minerva illa Phidiae, sed tamen ut ex eadem officina exisse appareat [...]*.<sup>76</sup> Insofern ist die Absicht ihrer Verschriftlichung nicht gleichzusetzen mit dem umfangreichen Ziel, ein konkretes Problem wie in den Dialogen differenziert nach Lehrmeinungen zu erörtern. Vielmehr stehen sechs Paradoxien der stoischen Philosophie im Mittelpunkt, die in der *oratio erudita* bereits diskutiert wurden, aber eben nicht verständlich im Sinne der *oratio popularis* sind. Daher ist es notwendig, diese Differenz interdisziplinär der Möglichkeit nach aufzulösen, indem die Moralphilosophie der Stoa und römische Rhetorik verbunden werden. Dass Cicero zu diesem Zweck die sechs vorliegenden Paradoxien gewählt hat, die eine solche Differenz zu minimieren vermögen, liegt wohl darin begründet, dass *ista παράδοξα [...] maxime videntur esse Socratica longeque verissima*<sup>77</sup> und deshalb vermutlich im Kontext der historischen *exempla* besonders verständlich werden können.<sup>78</sup> Ciceros rhetorische Vorgehensweise orientiert sich demnach an der methodischen Skepsis der Akademie. So liegt also wiederum eine Intradisziplinarität der Philosophie in der Interdisziplinarität mit Rhetorik vor. Letztlich kann konstatiert werden, dass Cicero beide Disziplinen gebraucht, um Allgemeinverständnis erzeugen zu können.

<sup>76</sup> Cic., *Parad.*, Prooemium, 5. Die Auslassung betrifft folgendes Satzende: *in hac eadem figura exisse appareat*. Hier wird der Tusculum-Ausgabe Nickels (2004) gefolgt, in der dieses Satzende, das syntaktisch und semantisch fragwürdig scheint, nicht vorkommt. Dies bekräftigen auch die Ausgaben Brunos (1962) und Molagers (1971).

<sup>77</sup> Cic., *Parad.*, Prooemium, 4.

<sup>78</sup> Vgl. Wilke (2020), S. 84; 86; 96ff.; 104f.; 128f., dort auch FN110. Dass sich Cicero mit den *Paradoxa Stoicorum* in der metaphysisch-ethischen Tradition des Sokrates befindet, wird an diesen Stellen genauso klar wie die zu diesem deutliche Unterscheidung in der Gewichtung der von Cicero nun herausgestellten Bedeutung tugendhafter Autoritäten.

## 1.4 Aufbau und Ziele dieser Arbeit

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Frage nach dem fachdidaktischen Nutzen der *Parodoxa Stoicorum* im Kontext eines fächerübergreifenden Unterrichts. Hierfür ist es zunächst notwendig, das Werk fachwissenschaftlich zu erörtern – unter dem Fokus auf die dem Werk eigentümlichen interdisziplinären Strukturen (Kap. 2). Dieser Erörterung sollen inhaltlich wie methodisch insbesondere Bringmanns Untersuchungen zum Spätwerk Ciceros<sup>79</sup> sowie MacKendricks rhetorische Strukturanalyse zweckdienlich sein.<sup>80</sup> Als erläuterte Ausgabe und Textgrundlage wird durchgängig diejenige von Plasberg (BT), ergänzend werden vor allem diejenige von Nickel (Tusculum) sowie die kommentierten Ausgaben von Bruno und Molager, aber auch von Webb und Kühner sowie Lees Kommentar verwendet.<sup>81</sup> Zur Vertiefung der stoischen Philosophie wird insbesondere Forschner<sup>82</sup>, konkret zur *virtus* Eisenhut<sup>83</sup> als Grundlagenliteratur zu Rate gezogen. Das vorläufige Ziel ist es, auf Grund der Annahme, dass jene Strukturen erkennbar sind, die der stoischen Philosophie eigentümlichen Antithesen von tugend- und lasterhaftem Handeln (*virtus* und *voluptas*) herauszustellen.

Im Anschluss daran muss geklärt werden, was die Begriffe Interdisziplinarität, fächerübergreifender und -verbindender Unterricht eigentlich im schulischen Kontext bedeuten (Kap. 3.1). Da es an einer Grundstruktur eines fächerübergreifenden Unterrichtskonzepts für die Fachdidaktik Latein mangelt, muss die Begriffsbestimmung an dieser Stelle aus der Perspektive der Allgemeindidaktik vorgenommen werden. In diesem Zusammenhang ist es ebenfalls notwendig, auf legitimatorische

<sup>79</sup> Vgl. Bringmann (1971), S. 60ff.

<sup>80</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 87ff.

<sup>81</sup> Vgl. Plasberg (1908), passim; vgl. Nickel (2004), passim; vgl. Kühner (1864), passim; vgl. Bruno (1962), passim; vgl. Molager (1971), passim; vgl. Webb (1985), passim; vgl. Lee (1953), passim. Eine neuere textkritische Ausgabe liegt nicht vor. Die Arbeit von Ronnick (1992): *Cicero's Parodoxa Stoicorum: A commentary, an Interpretation and a Study of Its Influence* war weder als pappeback noch als digitale Version zugänglich.

<sup>82</sup> Vgl. Forschner (2018), passim.

<sup>83</sup> Vgl. Eisenhut (1973), passim.

Vorgaben vor allem qua Lehrpläne und Kompetenzorientierung zu verweisen. Da eine Aufarbeitung der Lehrpläne aller Bundesländer für diese Arbeit zu umfangreich wäre, beschränkt sich die Erörterung auf die Kernlehrpläne NRW in exemplarischer Form.<sup>84</sup> Es soll erarbeitet werden, welche Möglichkeiten und Grenzen ein Fächerübergreif in der gymnasialen Oberstufe mit sich bringen kann. Für die praktische Umsetzung der theoretischen Kenntnisse werden insbesondere Henkels empirische Erkenntnisse über fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe sowie die Niveauheuristik zur Förderung von Urteilskompetenz nach Hahn in den Blick genommen.<sup>85</sup>

Sodann soll auf dieser Grundlage überprüft werden, wie fächerübergreifender Unterricht im Kontext der lateinischen Fachdidaktik gedacht werden kann (Kap. 3.2 und 3.3). Als Fundament werden hierzu insbesondere Kuhlmanns ‚Lateinische Literaturdidaktik‘ sowie Erkenntnisse aus Kipfs ‚Integration durch Sprache‘, Glücklichs ‚Lateinunterricht‘ und Maiers ‚Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt‘ herangezogen.<sup>86</sup> Das Hauptaugenmerk gilt hierbei dem Lektüreunterricht und kooperativen Unterrichtsarrangements. Die ‚Perspektiven für den Lateinunterricht‘ sollen aufzeigen, welche Notwendigkeit von metakognitiven Fähigkeiten und der Erweiterung des Kanons lateinischer Literatur für den gymnasialen Lateinunterricht der Oberstufe besteht.<sup>87</sup> Das Ziel ist, ein Konzept zu erstellen, das einen Fächerübergreif zu wenigstens einem Fach gewährleisten soll. Exemplarisch hierfür dient das Fach Philosophie. Dies bedeutet, dass dessen Möglichkeiten für einen sich dem Lateinunterricht öffnenden Zugang ebenfalls erörtert werden müssen. Hierfür rückt ein Beispiel moderner Philosophiedidaktik in den

<sup>84</sup> Vgl. vor allem MSW NRW (2014a), passim. Auf eine Darstellung aller Lehrpläne des Bundes wird um der Übersichtlichkeit dieser Arbeit willen verzichtet, auch wenn sich diese Lehrpläne deutlich unterscheiden. Letztlich unterliegen sie aber alle den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA). Vgl. KMK (2005), passim.

<sup>85</sup> Vgl. Henkel (2013), passim; vgl. Hahn (2010), passim.

<sup>86</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b und c), passim; vgl. Kipf (2014), passim; vgl. Glücklich (2013), passim; vgl. Maier (1988a und b/1987), passim.

<sup>87</sup> Vgl. Kipf/Kuhlmann/Schauer (2015), passim.

Fokus, d.i. Henkes dialektischer Ansatz<sup>88</sup>, sowie die Vorgaben qua Kernlehrplan NRW (Kap. 3.4).<sup>89</sup> Schließlich soll das Konzept als Meta-Modell aufbereitet werden, sodass auf dessen Folie weiteren Fächern ein kooperativer Zugang zum Lateinunterricht bzw. *vice versa* ermöglicht werden kann (Kap. 3.5).

Um das Konzept zu exemplifizieren bzw. den Versuch zu unternehmen, die *Paradoxa Stoicorum* in dieses zu integrieren, müssen im Sinne der *Hermeneutik* die textimmanent erarbeiteten interdisziplinären Strukturen aus Kap. 2 mit den didaktisch erörterten Kriterien für fächerübergreifenden Unterricht zusammengeführt werden. Aus der inhaltlichen Aufbereitung des Werks sollen schließlich didaktische Implikate ermittelt werden, die einen Zugang für den Gebrauch in der gymnasialen Oberstufe im Allgemeinen, diesbezüglich in einem interdisziplinären Zugang im Besonderen ermöglichen sollen (Kap. 4).<sup>90</sup>

In einem weiteren Schritt wird dieses Modell zugleich – zumindest theoretisch – auf seine Anwendbarkeit hin geprüft (Kap. 5). Ausgehend von der Hypothese, dass sich die *Paradoxa Stoicorum* für einen fächerübergreifenden Lateinunterricht mit dem Fach Philosophie eignen, wird in diesem Kapitel ein Unterrichtsvorhaben gemäß den legitimatorischen Vorgaben und den Kriterien des erarbeiteten Konzepts fachdidaktisch begründet. Dem für die Praxis zu entwickelnden Konzept, das sich aus den theoretischen Erörterungen in den Kap. 2–4 ergibt, soll

<sup>88</sup> Vgl. Henke (2019), passim.

<sup>89</sup> Vgl. MSW NRW (2014b), passim.

<sup>90</sup> Hier ist *Hermeneutik* als geisteswissenschaftliche Methode verstanden, die Disziplinen übergreifend die *subtilitas intelligendi* (Verstehen), die *subtilitas explicandi* (Auslegung) und die *subtilitas applicandi* (Anwendung) zusammenführen soll. Vgl. Gadamer (1965), S. 290–295. „Die enge Zusammengehörigkeit, die ursprünglich die *philologische* Hermeneutik mit der *juristischen* und *theologischen* verband, beruhte aber auf der Anerkennung der Applikation als eines integrierenden Momentes alles Verstehens“, ders., S. 292. Hervorh. im Original. Und weiter: „Der Sinn des Gesetzes, der sich in seiner normativen Anwendung beweist, ist nichts prinzipiell anderes als der Sinn der Sache, die sich im Verstehen eines Textes zur Geltung bringt“, ders., S. 294. Für diese Arbeit heißt das, dass Ciceros *Paradoxa Stoicorum* und *interdisziplinärer Unterricht* gleichermaßen zu verstehen und auszulegen sind, indem sie in Konformität mit rechtlichen Vorgaben zur praktischen Anwendung gebracht werden.

somit in Kap. 5 im Sinne eines unterrichtsrelevanten Beispiels entsprechen werden. Auf den hier konkret einsetzenden Praxisbezug wird in den eher theoretischen Kapiteln an jeweils relevanter Stelle vorverwiesen. Für das dann darzustellende Unterrichtsvorhaben werden nicht nur Kompetenzen und Unterrichtsgegenstände ausgewiesen, sondern auch Möglichkeiten der kontextuellen Umsetzung im Lektüreunterricht. In diesem Kontext wird Material für eine exemplarische Unterrichtssequenz aufbereitet und in der hermeneutischen Dialektik von Fachwissenschaft und Fachdidaktik derart begründet, dass es auch für die unterrichtliche Praxis von Nutzen sein soll (Kap. 5). Insofern ist das Hauptziel dieser Arbeit, Ciceros *Paradoxa Stoicorum* als ein *exemplum* fächerübergreifenden Unterrichts für die gymnasiale Oberstufe in der Verbindung der Fächer Latein und Philosophie fachdidaktisch so aufzubereiten, dass es nicht nur theoretisch denkbar, sondern auch praktisch umsetzbar sein soll. Gleichzeitig soll das in Kap. 3 erarbeitete Modell eine normative Struktur bieten, metakognitive Kompetenzen – unabhängig von den *Paradoxa* – interdisziplinär zu fördern. Das konzipierte Material – ausgehend von den *Paradoxa* – soll aber eine Anleitung geben, wie die abstrakte Struktur konkret werden kann. Daher werden auch in Kap. 3 immer wieder Verweise zu den *Paradoxa* gezogen, um dem Ziel der Arbeit Nachdruck und exemplarische Geltung zu verleihen.



## 2. Ciceros *Paradoxa Stoicorum*

Um die theoretischen Grundlagen der *Paradoxa Stoicorum*, in denen sich Cicero an der *oratio erudita* der Stoiker orientiert, zu verstehen, ist ein Blick in die Begriffsgeschichte der bedeutungstragenden Worte notwendig. Im Zentrum steht hier die *virtus*, die in allen sechs Paradoxien grundlegend ist. Daher steht zunächst eben diese *virtus* in ihrem Entstehungs- und Entwicklungskontext im Fokus, ehe die *Paradoxa Stoicorum* – als Teil dieses Entwicklungsprozesses – erörtert werden. Dass die beiden Begriffe *virtus* und *voluptas* im Gesamtwerk diametral einander gegenübergestellt werden, stärkt die Vermutung, dass das epikureische Lust-Prinzip widerlegt werden soll, um die *virtus* der Stoa hervorzuheben.

### 2.1 Vorbemerkungen: Von der ἀρετή zur *virtus*

Um die Begriffe einander gegenüberzustellen, bedarf es einer Begriffsklärung, die jedoch alles andere als eindeutig zu sein scheint. Da die Bedeutung der philosophisch römischen *virtus* ursprünglich mit der griechischen ἀρετή inhaltlich korrespondiert, war Cicero ein Verständnis im Sinne von „das[,] was am besten ist“<sup>91</sup>, bekannt. Dies impliziert einen weitaus größeren Bedeutungsumfang als die Assoziation, die mit dem Begriff bzw. der Wortzusammensetzung *vir-tus* entstehen kann. Während diese explizit die ‚Mannhaftigkeit‘ hervorhebt, umfasst jene ἀρετή theoretisch all das, was ein Lebewesen bestmöglich ausbilden könnte bzw. ein Gegenstand bestmöglich sein kann.<sup>92</sup> „Trotz der auseinanderliegenden Ausgangspunkte treffen sich *virtus* und ἀρετή im Bereich der männlichen Bewährung: Die ἀρετή eines Mannes kann, wenn es erforderlich ist, in gutem, tapferem Kämpfen bestehen [...]“<sup>93</sup> In diesem Kontext ist offensichtlich, dass die ἀρετή keine moralische

<sup>91</sup> Eisenhut (1973), S. 14.

<sup>92</sup> Vgl. Dommaschk (o.D.), *Arete*.

<sup>93</sup> Eisenhut (1973), S. 14.

Komponente in sich trägt, sondern sich nur durch den Beweis der Tapferkeit im Kampf auszeichnet. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Bedeutung der *virtus* im Sinne von ‚Mannhaftigkeit‘ eher dem Begriff ἀνδρεία entspricht.<sup>94</sup> Dieses Bild, das sich nicht zuletzt in Kampfszenen der Ilias zeigt, wird besonders durch Platons Aufteilung der ἀρετή in vier ἀρεταί in eine moralphilosophische Kategorienbildung umgedacht. Zu diesen ἀρεταί zählt Platon die σοφία, ἀνδρεία, σωφροσύνη und die δικαιοσύνη, während Aristoteles weitere Unterteilungen in ethische, die auf Handlung bezogenen, und dianoëtische, die verstandesgemäßen Tugenden, vornimmt. Die Mesotes-Lehre, das Mittlere zwischen zwei Extremen zu wählen, ist in diesem Fall das Richtmaß, an dem solche Tugenden zu erkennen sind. So würde Tapferkeit die rechte Mitte zwischen Feigheit und Übermut darstellen.<sup>95</sup> Arete sei in dieser Form eine ἐξις.<sup>96</sup> Sowohl bei Platon als auch bei Aristoteles ist das Ziel der menschlichen Handlungen gemäß der ἀρεταί das glückselige Leben, die εὐδαιμονία. Beide Lehren, die akademische wie die peripatetische, waren Cicero ebenso bekannt wie diejenige der Stoa.

Am strengsten sind die Stoiker in der Lehre, die ἀρετή sei notwendig und auch ausreichend für die εὐδαιμονία. Es gibt für sie nur die ἀρετή an sich wie es auch nur die κακία an sich gibt. Alles andere sind ἀδιάφορα (die in προηγμένα und ἀροπροηγμένα zerfallen). Alle ‚Tugenden‘ bilden so sehr eine Einheit, daß, wer eine ‚Tugend‘ besitzt, alle besitzt; man könnte auch sagen, was scheinbar als ‚Tugenden‘ auftrete, seien nur Äußerungen der einen ἀρετή.<sup>97</sup>

Das heißt, dass die ἀδιάφορα, die im Lateinischen zu den *indifferentia* werden, keinen Einfluss auf das τέλος im Sinne der εὐδαιμονία bzw. der *vita beata* haben dürften.<sup>98</sup>

<sup>94</sup> Vgl. Eisenhut (1973), S. 15f.

<sup>95</sup> Vgl. Aristot., *NE* II, 1108b10-1109a5. Aristotle's *Ethica Nicomachea*, rec. J. Bywater 1894 (OCT).

<sup>96</sup> Vgl. Dommaschk (o.D.), Arete.

<sup>97</sup> Eisenhut (1973), S. 21. Hervorh. im Original; vgl. auch Lee (1953), S. XVIII.

<sup>98</sup> Vgl. Eisenhut (1973), S. 21, FN37.



Im Epikureismus sind die ἀρεταί von der ἡδονή nicht zu trennen. Jene sollen darin Einsicht zeigen, wie diese zu erreichen sei und welche Folgen sich aus ihrer Erreichbarkeit ergeben können.<sup>99</sup> Der Begriff ἡδονή ist wiederum als *voluptas* ins Lateinische übertragen worden.<sup>100</sup> Insgesamt sagt das hedonistische Prinzip aus, dass die ἀρεταί bzw. die *virtutes* nicht nur um ihrer selbst willen erstrebenswert sind, sondern vor allem darauf abzielen, einen größtmöglichen Lustgewinn bzw. eine größtmögliche Vermeidung von Unlust, resp. Schmerz zu erzielen.<sup>101</sup> Das heißt, dass die Motivation, diese Ziele zu erreichen, Handeln im Sinne der *virtutes* als gut voraussetzt; und nicht, dass das Handeln nach diesen an sich gut ist, also unabhängig von den Folgen.<sup>102</sup> „Grenze der Größe der Lustempfindungen ist die Beseitigung alles Schmerzenden. Wo immer das Lusterzeugende vorhanden ist, da findet sich, solange es gegenwärtig ist, nichts Schmerzendes oder Betrübendes oder beides zusammen.“<sup>103</sup> Das zeigt zugleich an, dass die εὐδαιμονία im Epikureismus auf das gegenwärtige Sein und nicht endzielgerichtet, also teleologisch-metaphysisch wie in den anderen drei Philosophenschulen zu verstehen ist.<sup>104</sup> Dennoch stimmen die Lehren des Epikureismus und der Stoa in dem Punkt überein, dass auf dem Weg zur εὐδαιμονία eine Art Seelenruhe notwendig sei. Während Epikur den Begriff der ἀταραξία im Sinne einer menschlichen Unerschrockenheit vor äußerlichen Einflüssen benennt<sup>105</sup>, ist in der Stoa der Begriff ἀπάθεια synonym für die

<sup>99</sup> Vgl. Eisenhut (1973), S. 21f.

<sup>100</sup> Vgl. Kuhlmann (2017), S. 158; vgl. Nickel (2021), S. 5.

<sup>101</sup> Vgl. Epik., *Men.*, 128;132b. Epikur, *Fragmente, Briefe, Kyriai Doxai, Gnomologium Vaticanum*. Wege zum Glück, hrsg. und übers. von Rainer Nickel, Mannheim 2011 (Tusculum). Gemeint sind ἀταραξία, wohl eher als Schmerzlosigkeit der Seele, und ἀπονία, als Schmerzlosigkeit des Körpers. Vgl. Zacher (o.D.), Ataraxie.

<sup>102</sup> Vgl. Woolf, R. (2015), S. 135f. Er beruft sich vor allem auf Cic., *fin.* I, 42–51; 53; 57.

<sup>103</sup> Epik., *sent.* Übersetzung nach Gigon, O. (1968), S. 59.

<sup>104</sup> Vgl. Gigon (1968), S. 22–26, passim. „Die höchste Lust ist am sichersten zu erreichen gerade dann, wenn der Mensch sich zufrieden gibt mit jenem Minimum an äußerem Aufwand, das ihn vor Krankheit und Entbehrung schützt“, ders., S. 24.

<sup>105</sup> Vgl. Zacher (o.D.), Ataraxie.

Affektlosigkeit zu verstehen, allerdings nicht im Sinne einer Abwesenheit von allen Gefühlen, sondern nur von falschen. Vielmehr soll der Stoiker sich hierdurch der εὐπάθεια bewusst sein.<sup>106</sup> Im Lateinischen, insbesondere bei Cicero und Seneca, verschmelzen beide zur *tranquillitas animi*.<sup>107</sup> Der Mensch wird hier verstanden als ein *animal rationale*, aus dessen Körper-Geist-Dualismus folgt, dass es sich von körperlichen Lastern befreien soll, um einen reinen Geisteszustand zu erlangen. In diesem liege letztlich der Schlüssel zur εὐδαιμονία bzw. *vita beata*. So scheint also innerhalb der (römischen) Stoa der *animus*, als geistiges Vermögen verstanden, untrennbar von der *virtus* zu sein.<sup>108</sup>

Aus dieser Vielfalt der Auslegungen des Begriffs ἀρετή wird die Schwierigkeit ersichtlich, den römischen Begriff *virtus* exakt definieren zu können.<sup>109</sup> Dies gilt natürlich auch für Cicero, dem die einzelnen Lehren bekannt gewesen sind, wie aus den vielfachen Verweisen vor allem in seinen Dialogen deutlich wird. Um die *virtus* römisch zu definieren, musste Cicero also interdisziplinär arbeiten, die Lehren von Akademie, Peripatos, Stoa und Kepos sowie das römische Bewusstsein von *virtus* als Tapferkeit im Kampf berücksichtigen. Letzteres ist besonders in der Geschichtsschreibung prominent, die den Römern zur Zeit der Abfassung der *Paradoxa* bekannt gewesen war. Hierbei ist insbesondere die Schriftstellerei Caesars zu beachten, in der „*virtus* in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle ‚militärische Tüchtigkeit, Tapferkeit‘ [bedeutet].“<sup>110</sup> Nepos’ Unterscheidung von *virtutes*, die erworben und genetisch bedingt sein können, haben den Bedeutungsspielraum erweitert.<sup>111</sup> Aber auch das ältere Latein bietet Cicero zahlreiche Anknüp-

<sup>106</sup> Vgl. Forschner (2018), S. 202; 224f.; 235; 240; vgl. Diog. Laert. VII, 116. Diogenes Laertii *Vitae philosophorum*. Vol I., ed. Miroslav Marcovich, Berlin 2008 (BT); vgl. auch Cic., *Tusc.*, IV, 12f. M. Tullii Ciceronis *Tusculanae disputationes*, rec. Max Pohlenz, Berlin 2008 (BT).

<sup>107</sup> Vgl. Kuhlmann (2017), S. 159.

<sup>108</sup> Vgl. exemplarisch für die jüngere Stoa Sen., *ep.* 66, 6: *animus intuens vera [...] talis animus virtus est*. Sénèque, *Lettres à Lucilius*. Tome II, ed. François Préchac, Paris 1963 (Société d’Édition „Les Belles Lettres“).

<sup>109</sup> Vgl. Kuhlmann (2017), S. 155.

<sup>110</sup> Eisenhut (1973), S. 44.

<sup>111</sup> Vgl. Eisenhut (1973), S. 46ff.

fungspunkte. Zunächst wurde *virtus* mit der ‚Tüchtigkeit im Angriff‘ und dem ‚kühne[n] Vorstürmen‘ verbunden, weiter als Synonym für *fortitudo* im Sinne von ‚Tapferkeit‘ besonders bei denjenigen Autoren verwendet, die keine Philosophie vermitteln wollten.<sup>112</sup>

Hieraus folgt, dass es wichtig ist, zwischen dem Cicero zu unterscheiden, der im April 46 v.Chr. im Begriff war, die *Paradoxa* zu verfassen, und dem Cicero, der in den folgenden Jahren sich umso intensiver mit der Bedeutung des Begriffs *virtus* auseinandergesetzt hat. Seine in *Tusc.* III, 17 und V, 76 vorgebrachte Erklärung, dass die *virtutes* (*frugalitas*<sup>113</sup>, *fortitudo*, *iustitia*, *prudencia*) notwendigerweise zusammenhängen müssen, die *virtus* selbst als das Höchste um ihrer selbst willen zu erstreben sei<sup>114</sup>, kann nicht als Prämisse für die Popularisierung der *Paradoxa* dienen. Dass die Auseinandersetzung mit dieser Problematik, die *virtus* bzw. *virtutes* klar bestimmen zu können, bis zu *de officiis*, also seinem letzten philosophischen Werk, andauert, ist bezeichnend für die Unklarheit in dieser Angelegenheit, die selbst die ältere Stoa ohne festen Konsens diskutierte.<sup>115</sup> Eisenhut weist eindrücklich nach, dass Cicero aber darin mit der Stoa durchgehend übereinstimmt, dass die *virtus* nicht verkleinert oder vergrößert werden könne. In seinen philosophischen wie rhetorischen Werken meidet er es, eine solche Minderung oder Vergrößerung auszudrücken, sei es im moralphilosophischen oder militärischen Zusammenhang (wie z.B. in *Phil.* 5, 4).<sup>116</sup>

Schließlich muss davon ausgegangen werden, dass Cicero die unklare Definition der römischen *virtus* in Entlehnung der Bedeutungsvielfalt der griechischen ἀρετή genauso bewusst war wie der Gebrauch

<sup>112</sup> Vgl. Eisenhut (1973), S. 40ff.

<sup>113</sup> Die *frugalitas* wird von Cicero selbst in *Tusc.* III, 36 als *temperantia*, bisweilen auch als *modestia* bezeichnet, vgl. Cic., *off.* I, 15; 93. M. Tulli Ciceronis *De officiis*, rec. M. Winterbottom, 1994 (OCT).

<sup>114</sup> Vgl. Cic., *Tusc.* V, 76f. In V, 77: *huic igitur succumbet virtus, huic beata sapientis et constantis viri vita cedit?* verbindet Cicero die *virtus* konkret mit der *vita beata*, also der εὐδαιμονία. Vgl. zu dieser Textstelle Eisenhut (1973), S. 68f.

<sup>115</sup> Vgl. Eisenhut (1973), S. 69.

<sup>116</sup> Vgl. Eisenhut (1973), S. 69ff.

der *virtus* in altrömischer Literatur und den zuvor in Rom veröffentlichten, vor allem historischen Abhandlungen. Um sein Lesepublikum vom moralphilosophischen Gehalt der stoisch geprägten *virtus* zu überzeugen, die er für sich selbst noch nicht einmal abschließend definiert hatte – zumindest nicht in schriftlicher Form, wie er es einige Jahre später in den *Tusculanae disputationes* oder *de officiis* erklären sollte –, musste er also Argumente und Beispiele wählen, die den Römern geläufig waren. Vielleicht spielt hier auch insofern ein wenig Selbstaufklärung eine Rolle, als dass die Selbstvergewisserung des Konzepts der *virtus* durch die historischen Verweise, die in den *Paradoxa* dargestellt werden, ebenso Ciceros eigenes Denken und Handeln legitimieren sollten.<sup>117</sup>

In Antithese zur singulären ἀρετή und *virtus* bzw. zu den ἀρεταί und *virtutes* stehen die *vitia*. Diogenes Laertius zählt ähnlich der Herabstufung von primären und sekundären ἀρεταί – primär sind die o.a. Tugenden, denen Platon Vorrang gegeben hat, sekundär solche, die aus ihnen folgen, das sind „Hochherzigkeit, Selbstbeherrschung, Beharrlichkeit, Scharfsinn, Wohlberatenheit“ – folgende Abstufung von Lastern auf: Primär sind Unverstand (gegen σοφία), Feigheit (gegen ἀνδρεία), Ungerechtigkeit (gegen δικαιοσύνη) und Zügellosigkeit (gegen σωφροσύνη). Als sekundär zu betrachten sind „Unenthaltbarkeit, Geistesträgheit und Übelberatenheit.“ Insgesamt zeugen diese Laster von „Unwissenheit in Bezug auf diejenigen Dinge, deren [sic!] Wissen die Tugenden sind.“<sup>118</sup> Nimmt man die Übersetzung Apelts wörtlich, müssten in klassischem Latein den primären Lastern ungefähr folgende Begriffe entsprechen: *inscientia*, *ignavia*, *iniuria*, *licentia/intemperantia*; den sekundären diese: *luxuria*, *insania*, ggf. *neglegentia* (eher für Unachtsamkeit als für Übelberatenheit). Auf Grund dessen, dass Cicero erst in den *Philosophica* der nächsten Jahre sukzessive Klarheit über die Definition der *virtus* entwickelte, muss davon ausgegangen werden, dass er deren Antithese ebenso wenig eindeutig beschreiben konnte. Also reicht es nicht aus, die *Paradoxa* auf die dargestellten *vitia* hin zu untersuchen.

<sup>117</sup> Vgl. insbesondere Kap. 2.2.3, 2.2.4 und 2.2.5 dieser Arbeit.

<sup>118</sup> Diog. Laert. VII, 90, übersetzt von Otto Apelt (1921 [1990]).

Vielmehr ist es notwendig, andere Begriffe, die sein Lesepublikum ansprechen konnten, mit dem Bedeutungsspielraum dieser *vitia* zu identifizieren.<sup>119</sup> In Frage kommt die *voluptas* als übergeordnetes Laster. Während die Begriffspaare *fortitudo-ignavia* und *iustitia-iniuria* recht eindeutig zu sein scheinen, besteht bei den anderen Antithesen mehr Klärungsbedarf. Gegenüber der *prudencia* sind die *imprudencia* und *stultitia* zu nennen, im Kontext der Zügellosigkeit sind *cupiditas* und *libido* relevante Begriffe. Was die sekundären *virtutes* betrifft, so sind *magnitudo animi* (für Hochherzigkeit oder auch Seelengröße), *continentia* (Selbstbeherrschung), *constantia* (Beharrlichkeit), *sapientia* (wohl für Scharfsinn) und ggf. *utilitas* (für Wohlberatenheit) zu nennen.<sup>120</sup>

Es bleibt zu erörtern, inwiefern sich diese Antithesen in den *Paradoxa* widerspiegeln und der Struktur im Zusammenhang der rhetorischen Diskurse zuträglich sind. Dafür ist es notwendig, das Gesamtwerk auf die lateinischen Begriffe hin zu untersuchen.

## 2.2 Von stoischen Paradoxien zu *loci communes*

„Paradoxe werden von den Stoikern kurze Lehrsätze genannt, welche einen Gedanken aussprechen, der gegen die Meinung (παρὰ δόξαν) der großen Menge streitet oder zu streiten scheint.“<sup>121</sup> Folgende Paradoxien rhetorisiert Cicero:

Als Quellen der „Stoic commonplaces“<sup>122</sup> können für Paradoxon I,14 zwei Paradoxien von Chrysippus herangezogen werden: „one which argued that pleasure is not an end in itself; the other, that pleasure is not a Good.“<sup>123</sup> Das zweite Paradoxon, dass demjenigen, dem die

<sup>119</sup> Daher wird auch auf einen Verweis spätantiker und mittelalterlicher Übersetzungen von Diogenes Laertius' Werk über Leben und Lehre der Philosophen bewusst verzichtet.

<sup>120</sup> Vgl. zu den *virtutes* im Sinne der später so genannten Kardinaltugenden *sapientia*, *iustitia*, *fortitudo/magnitudo animi* und *modestia/temperantia* Cic., *off.* I, 15–151, passim.

<sup>121</sup> Kühner (1864), Paradoxe der Stoiker I.1.

<sup>122</sup> MacKendrick (1989), S. 92.

<sup>123</sup> MacKendrick (1989), S. 93; vgl. Lee (1953), S. XVI; zu den Werken Chrysipps vgl. Diog. Laert. VII, 201.

ἀρετή eigen sei, nichts zur εὐδαιμονία fehle, geht wohl auf Zenon zurück. In Paradoxon III bestehe die Möglichkeit eines Bezuges zu Antiochus von Askalon und ebenso wieder zu Zenon. Weitere mögliche Grundlagen könnte Cicero bei dem Satiriker Lucilius und aus den Menippeischen Satiren Varros erhalten haben, in denen für den „average reader“ akademisches Gedankengut in Form einer Kritik am ausschweifenden Luxusleben und Erbschleicherei geübt wird. Somit könnten diese insbesondere den Paradoxien VI, 43 und V, 39 als Quelle dienen.<sup>124</sup> Es ist bekannt, dass Cicero direkten Kontakt zu dem Stoiker Poseidonios hatte.<sup>125</sup> Sowohl dieser als auch der dem – in seiner tatsächlichen Existenz umstrittenen – Scipionenkreis beiwohnende Panaitios<sup>126</sup> haben als Vertreter der mittleren Stoa Cicero vermutlich stark geprägt und dienen als Quellen der Überlieferung der älteren Lehre dieser Schule.<sup>127</sup> So hat Cicero auch Kenntnis über die Lehren der früheren Schulleiter Zenon, Kleantes und Chrysipp erhalten können.<sup>128</sup>

Cicero beginnt sein Werk mit einer Einführung in Form eines Prooemiums (MacKendrick nennt es „Prologue“)<sup>129</sup>, dem sowohl die Widmung an Brutus als auch der Verweis auf Cato minor und dessen auf stoischem Gedankengut aufbauende wirksame Redekunst vor dem Senat zu entnehmen ist; aber eben auch die Notwendigkeit, diese Lehren zu popularisieren. Mit eben diesem Anspruch des Ausgleichs von *oratio erudita* und *oratio popularis* sieht sich Cicero verpflichtet, ein Werk zu verfassen, das auf dem Forum, nicht nur im Senat verstanden werden

<sup>124</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 93; zu Zenon vgl. auch Lee (1953), S. XVI; vgl. hierzu Diog. Laert. VII, 120; zu Antiochus von Askalon vgl. auch Molager (1971), S. 50.

<sup>125</sup> Und zwar auf Rhodos. Vgl. MacKendrick (1989), S. 10; vgl. auch Forschner (2018), S. 25.

<sup>126</sup> Er soll um 140 v. Chr. in Rom u. a. Scipio Aemilianus kennengelernt und fortan begleitet, dann abwechselnd in Rom und Athen bis in die 130er Jahre gelebt haben. In dieser Zeit muss auch Poseidonios als Schüler seine Vorträge gehört haben. Es werden ihm mehrere Werke – vermittelt derer er auch den Stoizismus romanisierte – zugeschrieben, die aber nicht erhalten sind. Besonders hervorzuheben ist sein ethisches Werk *περὶ τοῦ καθήκοντος*, das Cicero als Vorlage für *de officiis* diente. Vgl. Forschner (2018), S. 23ff.; vgl. Cic., *off.* III, 7. Zum Scipionenkreis vgl. Elvers, Scipionenkreis. In: DNP.

<sup>127</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 9f.

<sup>128</sup> Vgl. Forschner (2018), zu Zenon S. 14ff., zu Kleantes S. 16ff., zu Chrysipp 18–22.

<sup>129</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 87.

kann. Ciceros Absicht wird nach Bringmann vor allem dadurch bestätigt, dass eine besondere Nähe der Lehrsätze zu seinen Briefen bestehe.<sup>130</sup>

Am Beispiel der *Paradoxa*, die im Folgenden jeweils einzeln erörtert werden, soll der Aufbau dessen dargestellt werden, was Cicero beabsichtigt, wenn er Brutus schreibt: [...] *et degustabis genus exercitationum earum quibus uti consuevi, cum ea quae dicuntur in scholis θειτικώς [...] ad nostrum hoc oratorium transfero dicendi genus.*<sup>131</sup> Mit *scholae* sind die griechischen Philosophenschulen angesprochen<sup>132</sup>, welche die Paradoxien als Thesen bezeichneten. Solche Thesen seien jedoch laut Cicero nur dann allgemeinverständlich, wenn sie in die hiesige Redeweise übertragen würden. In ihrer Ursprünglichkeit scheinen sie aber zunächst *maxime [...] Socratica longeque verissima* zu sein.<sup>133</sup> Dies impliziere „die dialektisch-sokratische Methode [...], die durch die Aufhebung gewöhnlicher/üblicher Vorstellungen und Meinungen zum Nichtwissen führt, das dann die Voraussetzung für wahre ethische Lehrsätze bildet, die im Gegensatz zur allgemein verbreiteten Meinung stehen [...]“.“<sup>134</sup> Es kann also als ein durchaus schwieriges Vorhaben Ciceros verstanden werden, dasjenige, was in der Regel als wahr angenommen wird, so zu widerlegen, dass man sich eingestehe, nichts zu wissen bzw. Falsches angenommen zu haben und seine bisherigen Werturteile zu revidieren.

Hierin liegt ein didaktisches Potential, das bis in unsere heutige Gegenwart reicht. Das Vorhaben Ciceros ist nämlich genau das, was in den Kernlehrplänen NRW für die Sekundarstufe I (Sek. I) und Sek. II gefordert wird: den Lebensweltbezug lateinischer Texte und Themen für die Schüler\*innen in Form eines existentiellen Transfers herzustellen.

<sup>130</sup> Vgl. Bringmann (1971), S. 64f.

<sup>131</sup> Cic., *Parad.*, Prooemium, 5.

<sup>132</sup> Vgl. Bruno (1962), S. 25; vgl. auch Nickel (2004), S. 203.

<sup>133</sup> Cic., *Parad.*, Prooemium, 4.

<sup>134</sup> Nickel (2004), S. 271; zur sokratischen Tradition in Ciceros *Paradoxa Stoicorum* vgl. Wilke (2020), S. 84; 86; 96ff.; 104f.; 128f., dort auch FN110; vgl. hierzu FN78 dieser Arbeit.

len, komprimiert in der Frage *quid ad nos/quid ad me?*<sup>135</sup> Was noch so schwer verständlich zu sein scheint, ist mittels didaktischer Reduktion durch die Lehrpersonen auf die Lebenswelt der Schüler\*innen übertragbar. In diesem Sinne fungiert ebenso Cicero als erziehender Lehrer, der die Thesen der Stoiker nicht im wortwörtlichen Sinne *reduzieren*, sondern vielmehr mit so viel rhetorischen Hilfen versehen will, dass die römischen Bürger seiner Zeit sich die Paradoxien erschließen können. Parallelen zu heutigen didaktischen Zielen der Lehr-Lernforschung werden somit bereits in den *Paradoxa Stoicorum* erstaunlich sichtbar.<sup>136</sup>

### 2.2.1 Paradoxon I – Ὅτι μόνον τὸ καλὸν ἀγαθόν. Quod honestum sit id solum bonum esse.<sup>137</sup>

Um das erste Paradoxon zu fokussieren, soll nun die rhetorische Vorgehensweise Ciceros kurz erläutert werden. Das Paradoxon wird eingeleitet mit einer These. MacKendrick bezeichnet sie als *propositio*: Ὅτι μόνον τὸ καλὸν ἀγαθόν. *Quod honestum sit id solum bonum esse*. Es folgt ein kurzer Prolog, der eine *captatio benevolentiae* impliziert.<sup>138</sup> Cicero spricht die Zuhörer direkt an (*vestrum*) und verneint die Annahme, dass die [*oratio*] *non ex meo sensu deprompta haec videatur*, um anzuschließen: *dicam quod sentio tamen, et dicam brevius quam res*

<sup>135</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 11f. Zum *quid ad nos?* vgl. Doepner (2019b), S. 154; zum *quid ad me?* vgl. Nickel (2014), S. 3. Beide beziehen sich auf Heilmann (1993).

<sup>136</sup> Vgl. Herzig (2020), S. 128; vgl. hierzu – wenn auch nicht aus konkret didaktischer Perspektive – Wilke (2020), S. 116: „In der Tat gehört es wohl zur rhetorischen Kompetenz, möglicherweise vorhandenen Erklärungsbedarf zu antizipieren und ihm mit entsprechenden Mitteln Abhilfe zu schaffen. Gerade mit Blick auf das zu jeder Zeit virulente Problem der Wissensvermittlung kann man sagen, dass Cicero in den *Paradoxa Stoicorum* eine noch heute potentiell aktuelle Darstellungsstrategie auswählte, indem er mithilfe eines geeigneten sprachlichen Registers abstrakte Thesen veranschaulichte.“ Hervorh. im Original.

<sup>137</sup> Zu den Titeln der einzelnen Paradoxien vgl. Lee (1953): „The Greek title at the head of each Paradox may well be authentic. The authenticity of the Latin translations is less certain, since they appear to have been contained not in the text, but in the margin, of the archetype“, S. 31.

<sup>138</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 87.



*tanta dici potest.*<sup>139</sup> Es folgt der Hauptteil des rhetorischen Diskurses, d.i. die *confirmatio* der These, die wiederum in Abschnitte untergliedert werden kann.<sup>140</sup> Diese beinhalten Antithesen, wie z.B.: *Numquam [...] neque pecunias istorum neque tecta magnifica neque opes neque imperia neque eas quibus maxime adstricti sunt voluptates in bonis rebus aut expetendis esse duxi, quippe cum viderem rebus his circumfluentis ea tamen desiderare maxime quibus abundant.*<sup>141</sup> Bereits hier klingt Ciceros destruktive Kritik am Begriff *voluptas* und damit implizit am Epikureismus an.<sup>142</sup> Bruno ergänzt dem Begriff erklärend *corporis*, das die Kritik Ciceros unterstützen würde, da im weiteren Verlauf nicht nur körperliche, sondern sodann auch geistige Fähigkeiten exemplifiziert werden, die das Erlangen vom *bonum* ermöglichen und in Kontrast zu den *voluptates* stehen sollen.<sup>143</sup> Zudem wird die Antithese in einer Klimax mit den damaligen Römern bekannten Begriffen für Wohlstand ausgeschmückt (*pecunias, tecta magnifica, opes, imperia*). Ciceros Kritik wird zum einen durch das Hyperbaton *eas, quibus maxime astricti sunt, voluptates*, zum anderen mittels der aktiven Formen *circumfluentis* und *abundarent* verschärft. Das aktive, bewusste Handeln im Überfluss folge auf die übermäßige Abhängigkeit von den *voluptates* und beides bedinge sich gegenseitig. Um zu erklären, welche Auswirkungen diese Bedingtheit mit sich bringe, werden weitere negativ konnotierte Wertbegriffe aufgeführt: *neque enim umquam expletur nec satiatur cupiditatis sitis; neque solum ea qui habent libidine augendi cruciantur sed etiam amittendi metu.*<sup>144</sup> In Anbindung an das vorherige Zitat wird die Häufung der Anapher von *neque* noch mehr hervorgehoben. Dies

<sup>139</sup> Cic., *Parad.* I, 6. Ein weiterer Prolog lässt sich mit Hilfe von MacKendricks Analyse nur noch in Paradoxon V feststellen. Vgl. MacKendrick (1989), S. 90.

<sup>140</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 87f.

<sup>141</sup> Cic., *Parad.* I, 6.

<sup>142</sup> Vgl. Cic., *Parad.* I, 14. Dort wird ebensowenig der Name Epikureer gebraucht, aber in *quidem* identifiziert, welche die *voluptas* als *summum bonum* deklarieren würden. Vgl. MacKendrick (1989), S. 88. Dass mit *istorum* die Epikureer angesprochen sind, bekräftigt MacKendrick in Bezug auf Abschnitt 11, wenn er dort *isti bona appellant* mit eben jenen identifiziert. Vgl. ders., S. 87.

<sup>143</sup> Vgl. Bruno (1962), S. 28.

<sup>144</sup> Cic., *Parad.* I, 6.

und der Verweis auf den nicht enden wollenden Durst der Begierde und die im Chiasmus abgebildete Kreuzung von stetiger Lustvergrößerung bei gleichzeitiger Furcht, etwas zu verlieren, lässt die Kritik in der Passivität des *cruciantur* gipfeln. Aktiv nach den *voluptates* zu handeln, bedeute also, sich der Passivität des Leids zu beugen. In Antithese hierzu setzt Cicero die *prudentia* der Vorfahren (*maiorum nostrorum*). In diesem Zusammenhang werden rhetorische Fragen verwendet (z.B. *potestne bonum cuiquam malo esse [...]?*<sup>145</sup>), historische *exempla* zur Bekräftigung der These angeführt (z.B. [...] *nec non saepe laudabo sapientem illum, Biantem [...]?*<sup>146</sup>; *quibus tandem Romulus gradibus escendit in caelum, isne quae isti bona appellant, an rebus gestis atque virtutibus?*<sup>147</sup>). Bias – einer der Sieben Weisen –, der seine an den Feind verlorene Heimatstadt Priene ohne Habseligkeiten verließ, aber dennoch der Überzeugung war, alles (*omnia*) bei sich zu tragen<sup>148</sup>, und vor allem der vergöttlichte Romulus müssen den römischen Bürgern bekannt gewesen sein, sodass Assoziationen zu deren überlieferten herausragenden Taten hergestellt werden konnten. Es folgen Numa Pompilius, Brutus, C. Mucius, Cocles, Decii, C. Fabricius, M. Curius, Cn. und P. Scipio und Cato maior. Diese *summi viri* zeichneten sich, so Cicero, dadurch aus, dass sie das *laudabile* und *praeclarum* erstreben wollten. „Der *mos maiorum*, verkörpert in den Gestalten der römischen Geschichte, ist nur der Beweis der Erreichbarkeit des gesetzten Zieles [...].“<sup>149</sup> Numa Pompilius, der laut Mythos zweite römische König, habe die Götter mit einfachen Opferschalen und Krügen (*capudines ac fictiles urnulas*), nicht mit verzierten Schüsseln (*felicatas [...] pateras*<sup>150</sup>) verehrt, Brutus die *patria* befreit, C. Mucius den Porsenna töten wollen, Cocles, Vater und Sohn Decius jeweils ihren Feinden siegreich widerstanden, C. Fabricius habe *continentia* bewiesen, M. Curius eine *tenuitas victus* gezeigt, die Scipionen die punischen Kriege beendet und

<sup>145</sup> Cic., *Parad.* I, 7.

<sup>146</sup> Cic., *Parad.* I, 8.

<sup>147</sup> Cic., *Parad.* I, 11.

<sup>148</sup> Vgl. Cic., *Parad.* I, 8f.

<sup>149</sup> Maurach (2006), S. 78.

<sup>150</sup> Cic., *Parad.* I, 11.

(der ältere) Cato stehe für sich selbst ein.<sup>151</sup> In Kontrast werden diejenigen Leute gestellt, die eine Menge an materiellem Reichtum haben, der aber nicht mit dem *bonum* identifiziert werden könne: *qui marmoreis tectis ebore et auro fulgentibus qui signis qui tabulis qui caelato auro et argento qui Corinthiis operibus abundant*<sup>152</sup>. MacKendrick nennt diese *irrisores* „[Epicurean] scoffers“<sup>153</sup>. Jenen bedeutenden Männern schreibt Cicero vielmehr die *virtus* zu. So erklärt er zugleich die These des Paradoxons genauer: *Si quod recte fit et honeste et cum virtute id bene fieri vere dicitur, quod rectum et honestum*

<sup>151</sup> Vgl. Cic., *Parad.* I, 11f. Mit Brutus ist der erste römische Consul gemeint. Zu den anderen Personen vgl. Nickel (2004): „Gaius Mucius Scaevola [...] begab sich während des Krieges mit dem König Porsenna in dessen Lager, um durch die Ermordung des Königs Rom zu befreien (im Jahr 508 vor Chr.). Irrtümlich erstach er den Schreiber des Königs. Nach seiner Gefangennahme hielt er seine rechte Hand über ein Kohlenbecken und ließ sie verbrennen, um dem Feind zu demonstrieren, mit welcher Entschlossenheit die römische Jugend die Ermordung Porsennas betreibe. Dieser schloß daraufhin Frieden mit den Römern“, S. 271f., Anm. 12; „Publius Horatius Cocles rettete der Sage nach Rom im Krieg gegen die Etrusker, indem er eine Brücke (den *pons sublicius*) gegen die Feinde verteidigte, bis sie hinter ihm abgebrochen war. Darauf sprang er in den Tiber und schwamm ans Ufer“, ders., S. 257f., Anm. 10; „Livius 8, 6–11 berichtet von der *devotio* [Weiheformel, nach der man sich selbst und die Feinde den Manen und der Tellus opfere; Anm. N. Herzig] des Decius im Jahre 340 vor Chr., als er gegen die Latiner einen glänzenden Sieg errang, indem er sich durch einen Traum veranlaßt freiwillig opferte. Der Sohn handelte ebenso im Krieg gegen die Samniter (297–295), wie Livius 10, 28, 12–18 erzählt“, ders., S. 272, Anm. 12; „Die „Festigkeit“ des Fabricius sah Cicero darin, daß dieser den Versuchen des König[sic!] Pyrrhus, ihn zu kaufen, widerstand. [...] In den ‚Tusk. Gesprächen‘ (3, 56) ist Fabricius ein Beispiel für freiwillige Armut“, ebd., Hervorh. im Original; „Gemeint ist Manius Curius Dentatus, der als Consul [...] im Jahre 275 die Römer zum Sieg über Pyrrhus führte. Seine Einfachheit und Uneigennützigkeit waren sprichwörtlich“, ders., S. 256, Anm. 3; Publius Cornelius und Gnaeus Cornelius Scipio „errangen in Spanien mehrere Siege“, Publius Cornelius Africanus maior über Hannibal (202 v.Chr.), Publius Cornelius Scipio Africanus minor Numantinus über Karthago (146 v.Chr.) und Numantia (133 v.Chr.), vgl. ders., S. 272, Anm. 13; „Marcus Porcius Cato (234–149) verfaßte die *Origines*, eine Urgeschichte Roms und der italischen Stämme. [...] Cicero hat Cato, das Urbild altrömischer Strenge, sehr geschätzt [...]“, ders., S. 249, Anm. 6.

<sup>152</sup> Cic., *Parad.* I, 13.

<sup>153</sup> MacKendrick (1989), S. 88. Vgl. auch Bruno (1962), S. 34.

*et cum virtute est id solum opinor bonum.*<sup>154</sup> Rechtes Handeln, ehrenhaftes Handeln und Handeln im Sinne der *virtus* erklären allein das „Produkt“ *bonum*, das nicht materialiter gedacht werden kann. Dies wird in einer rhetorischen Frage in Gegenüberstellung gesetzt:

*quaero enim a vobis, num ullam cogitationem habuisse videantur hi, qui hanc rem p[ublicam] tam praeclare fundatam nobis reliquerunt, aut argenti ad avaritiam aut amoenitatum ad delectationem aut suppellectilis ad delicias aut epularum ad voluptates.*<sup>155</sup>

Die parallelistische Enumeratio zeigt noch einmal die Bedingtheit der materiellen Sucht, die abzulehnen sei. Die verwendeten Worte sind Sachfeldern entnommen, die populär sind: Geld (*argenti*), reizende Orte (*amoenitatum*), Hausmöbel (*supellectilis*), Speisen (*epularum*). Diese Begriffe sollten jedem der Adressaten verständlich sein und sind zunächst (nahezu) wertfrei, also *indifferentia*. Erst durch ihren Verwendungszweck (*ad avaritiam, ad delectationem, ad delicias, ad voluptates*) würden sie nutzlos für die *res publica* und damit wertlos. Nach der Auflistung der insgesamt vierzehn *exempla*<sup>156</sup> wird der Diskurs mit der *peroratio* abgeschlossen<sup>157</sup>, in der Cicero die These der Gegenseite, hier diejenige der Epikureer, entkräftet (*[...] quidem [...] accurateque defendunt, voluptatem esse summum bonum.*<sup>158</sup>) und zur Konklusion kommt: *atqui si voluptas [...] in rebus bonis habenda non est, eaque quo est maior eo magis mentem ex sua sede et statu demovet, profecto nihil est aliud bene et beate vivere nisi honeste et recte vivere.*<sup>159</sup> Nickel verweist in diesem Zusammenhang auf Ciceros Polemik gegen den Kepos in *Tusc.* II, 7ff.; III, 32 ff. sowie *fin.* I und II.<sup>160</sup> Das Wort *quidem*

<sup>154</sup> Cic., *Parad.* I, 9.

<sup>155</sup> Cic., *Parad.* I, 10. Das *p* wird zu *publicam*. Vgl. Nickel (2004), S. 206; vgl. Bruno (1962), S. 31; vgl. Molager (1971), S. 98.

<sup>156</sup> MacKendrick (1989), S. 87f.

<sup>157</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 88.

<sup>158</sup> Cic., *Parad.* I, 14. Zu der Annahme, dass *quidem* die Epikureer seien, vgl. MacKendrick (1989), S. 88; vgl. auch Nickel (2004), S. 272, Anm. 14f.

<sup>159</sup> Cic., *Parad.* I, 15.

<sup>160</sup> Vgl. Nickel (2004), S. 272f.

bezieht ebenso Bruno konkret auf die Epikureer.<sup>161</sup> In MacKendricks Analyse kann ein ähnlicher Bezug hergestellt werden, wenn auch die Epikureer nicht eindeutig dem Wort *quidem* zugewiesen werden, so doch inhaltlich dem §15.<sup>162</sup> Der Übersetzung von Nickel, „manche“, ist hier eher beizupflichten als der semantischen Wiedergabe MacKendricks, „[i]n large numbers“, da sonst wohl eher *multi* gebraucht worden wäre. Die innerhalb Ciceros philosophischer Schriftstellerei immer wiederkehrende Ablehnung des Epikureismus und des damit einhergehenden hedonistischen Prinzips fällt an dieser Stelle auf, ohne dass Epikur namentlich genannt wird. Dieses Stilmittel wird auch in anderen *Paradoxa* verwendet.<sup>163</sup> Ein weiteres Indiz für die Polemik kann folgenden Worten entnommen werden, die als Gegenargument gelesen werden müssen:

*Quae quidem mihi vox pecudum videtur esse non hominum. tu, cum tibi sive deus sive mater ut ita dicam rerum omnium natura dederit animum, quo nihil est praestantius neque divinius, sic te ipse abicies atque prosterne, ut nihil inter te atque [...] quadripedem aliquam putes interesse?*<sup>164</sup>

Dieses Wort [d.i. voluptas] scheint mir allerdings nur auf das Vieh, nicht auf die Menschen zuzutreffen. 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?<sup>165</sup>

In der Antithese von Mensch und Tier sucht Cicero, die Lust bzw. *voluptas* als niederen Trieb zu entlarven, um den dem Menschen eigentümlichen *animus* als Richtmaß für Gut und Schlecht hervorzuheben. Dieser sei gemäß der stoischen Kosmologie dem Menschen als etwas Göttliches mitgegeben und erhöhe ihn notwendigerweise über das

<sup>161</sup> Vgl. Bruno (1962), S. 35.

<sup>162</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 88.

<sup>163</sup> Vgl. Kap. 2.2.2 bis 2.2.6 sowie 4.4 dieser Arbeit.

<sup>164</sup> Cic., *Parad.* I, 14.

<sup>165</sup> Nickel (2004), S. 209.

Tier.<sup>166</sup> Daher sei die Lehre von der *voluptas* als *summum bonum* nicht haltbar. Zudem kann die Häufung des Wortfeldes *voluptas* in der *peroratio* als Indiz für die Kritik am Kepos angesehen werden. Cicero verwendet es viermal. Insgesamt bildet die *peroratio* mit der *propositio* einen Rahmen. Daher stellt Bringmann fest: „Und so ergibt sich aus dem Beweis *e contrario* [...] eine Bestätigung der These [...]“<sup>167</sup> Nur das, was *honestum* sei, könne ein *bonum* sein.

### 2.2.2 Paradoxon II – Ὅτι αὐτάρκης ἡ ἀρετὴ πρὸς εὐδαιμονίαν. In quo virtus sit ei nihil deesse ad beate vivendum.

Das zweite Paradoxon ist in der Form *propositio* (These) – *confirmatio* – *peroratio* aufgebaut.<sup>168</sup> Um zu belegen, dass demjenigen nichts zum glückseligen Leben fehle, in dem die Tugend sei, führt Cicero zwei historische *exempla* an. M. Atilius Regulus trug, als er von den Karthagern gefangen genommen worden war, keine Anzeichen von Kummer und Unglück, sondern ihm waren vielmehr *gravitas*, *fides*, *constantia* und *virtus* nicht zu nehmen.

[Er] war ein erfolgreicher römischer Heerführer im 1. Punischen Krieg. Aber in der Schlacht bei Tunes i.J. 255 wurde Regulus von den Karthagern verheerend geschlagen. Er geriet in Gefangenschaft. Erst fünf Jahre später soll er nach Rom geschickt worden sein, um einen Gefangenenaustausch zu erreichen. Regulus hatte versprochen, nach Karthago zurückzukehren, falls er keine Vorteile für die Karthager aushandeln könne. Er habe dann in Rom davon abgeraten, den karthagischen Vorschlag anzunehmen, und sei

<sup>166</sup> Vgl. Forschner (2018), S. 117f. Ursprünglich als πνεῦμα (Pneuma) verstanden, durchdringt dieses nach den Stoikern den gesamten Kosmos, also auch Menschen und Tiere. Allerdings soll die ψυχή einen anderen Zustand als die φύσις haben. Vermutlich will Cicero auf diesen Unterschied hinaus und nur den seelischen den Menschen zuschreiben; vgl. auch Cic., *fin.* II, 111; vgl. ferner Lee (1953), S. 41. Er verweist darauf, dass *vox animalium* Menschen implizieren würde und daher hier bewusst *pecudum* gewählt sei.

<sup>167</sup> Bringmann (1971), S. 67.

<sup>168</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 88.

dann nach seiner Rückkehr von den Karthagern unter schrecklichen Qualen hingerichtet worden.<sup>169</sup>

Obwohl körperlich gefangen war sein *animus [...] tot virtutum praesidio*<sup>170</sup> dennoch frei. Die zweite historische Persönlichkeit, C. Marius, wird angesichts ihrer guten Lebensbedingungen als ein glücklicher Mensch beschrieben, in ihr gegenüber widrigen Situationen als *unus ex summis viris [...], quo beatius esse mortali nihil potest*.<sup>171</sup> Nickel vermutet unter diesen Bedingungen „dessen abenteuerliche und lebensgefährliche Flucht vor Sulla im Jahre 87“, unter jenen u.a. die Siege über Iugurtha und die Kimbern und Teutonen.<sup>172</sup> Nach den *exempla* folgt ein indirekter Angriff Ciceros auf Clodius. Dies impliziert mit hoher Wahrscheinlichkeit der Vokativ *insane*, den er zugleich ohne Kenntnis (*nescis*) der Kräfte der *virtus* bezeichnet. Dass hiermit Clodius, der Cicero 58 v. Chr. in die Verbannung geschickt hatte, gemeint ist, ist in der Forschung weitgehend Konsens.<sup>173</sup> Bringmann<sup>174</sup> stützt diese These unter Verweis auf das Ende der *confirmatio: quocumque aspexisti ut Furiae sic tuae tibi occurrunt iniuriae, quae te respirare libere non sinunt*.<sup>175</sup>

<sup>169</sup> Nickel (2004), S. 273. Vgl. auch Bruno (1962), S. 37f. Vgl. hierzu auch Cicero, *off.* I, 39; *fin.* II, 65.

<sup>170</sup> Cic., *Parad.* II, 16.

<sup>171</sup> Ebd.

<sup>172</sup> Vgl. Nickel (2004), S. 274. Er verweist auf Plut., *Mar.* 35ff. Vgl. auch Bruno (1962), S. 38.

<sup>173</sup> Vgl. Nickel (2004), S. 274, Anm. 17: „Cicero meint hiermit wahrscheinlich Clodius, den er auch in Paradoxon IV angreift und mehrfach in *De legibus* erwähnt. Clodius hatte dafür gesorgt, daß Cicero in die Verbannung gehen mußte. Im März 58, noch bevor das Gesetz rechtskräftig war, floh Cicero aus Rom.“; Wallach (1990) unterstützt dies: „The remarks which follow, telling the madman that he cannot frighten Cicero with exile or death and then adding a brief passage of invective (18), leave one quite certain that the target here also is Clodius. In that case, the author has characterized his enemy as a madman already in *Parad.* II, and it is a small step to carry that designation [...] over to *Parad.* IV“, S. 173; vgl. ferner MacKendrick (1989), S. 88; vgl. Bruno (1962), S. 38; er stellt auch M. Antonius zur Debatte. Dass dieser hier anstelle von Clodius in Frage kommt, sollte aber auf Grund der zeitlichen Umstände 46 nicht der Fall sein.

<sup>174</sup> Vgl. Bringmann (1971), S. 68.

<sup>175</sup> Cic., *Parad.* II, 18.

Innerhalb des Argumentationsgangs verweist Cicero auf die Notwendigkeit der *tranquillitas animi*, um ein Höchstmaß an Glückseligkeit erlangen zu können. Im Gegensatz dazu sei derjenige, der sich abhängig von äußeren Umständen mache, unsicher. Diesem könne Angst *istis mortis aut exilii minis*<sup>176</sup> zugefügt werden, dem sich seiner Tugend gewissen Menschen nicht. Als solchen bezeichnet sich Cicero selbst. Dies stärkt die These, dass Clodius angesprochen wird.<sup>177</sup>

*Mortemne mihi minitaris ut omnino ab hominibus, an exilium ut ab improbis demigrandum sit? mors terribilis iis quorum cum vita omnia exstingu[un]tur, non [i]is quorum laus emori non potest, exilium autem illis quibus quasi circumscriptus est habitandi locus, non iis qui omnem orbem terrarum unam urbem esse ducunt.*<sup>178</sup>

Bedrohst du mich mit dem Tod, um mich dazu zu zwingen, die menschliche Gemeinschaft ganz und gar zu verlassen, oder mit der Verbannung, damit ich mich von den Schlechten trenne? Der Tod ist furchtbar für alle, mit deren Leben auch alles andere verlischt, aber nicht für diejenigen, deren Ruhm unvergänglich ist; die Verbannung ist für jene furchtbar, die nur einen gleichsam abgezirkelten Raum zum Leben haben, nicht aber für alle anderen, die den gesamten Erdkreis für eine einzige Stadt halten.<sup>179</sup>

Der Zweck drohender Strafen in Form von Tod oder Verbannungen wird hier nachdrücklich entkräftet. Im ersten Satz dominiert die rhetorische Frage stilisiert durch die Alliterationen auf *m* sowie den Parallelismus *Mortem[...]* *ut omnino ab hominibus, an exilium ut ab improbis*. Der zweite Satz, durch die wiederholende Aufnahme von *mors* und *exilium* in Zusammenhang gesetzt, ist zweifach antithetisch geordnet. Zum einen ist der Tod schrecklich *iis quorum cum vita omnia exstingu[un]tur, non [i]is quorum laus emori non potest*. Cicero ist der festen Überzeugung, dass sein Ruhm den Tod überdauere, er also nicht

<sup>176</sup> Cic., *Parad.* II, 17.

<sup>177</sup> Vgl. Kap. 2.2.4 dieser Arbeit.

<sup>178</sup> Cic., *Parad.* II, 18. Bei *exstingu[un]tur* wird Nickel (2004) und Bruno (1962), bei *[i]is* Molager (1971) und Bruno (1962) gefolgt.

<sup>179</sup> Nickel (2004), S. 213.



durch Todesdrohungen erschreckt werden könne. Zum anderen ist das Exil schrecklich *illis quibus quasi circumscriptus est habitandi locus, non iis qui omnem orbem terrarum unam urbem esse ducunt*. Die Anspielung auf seine eigene Verbannung – auf Clodius' Betreiben – ist offensichtlich. Unabhängig davon, wo Cicero auf dem Erdkreis walte, er sei zuhause. Eine Verbannung kann es für denjenigen, der sich seiner *virtus* gewiss ist, nicht geben. Dies entspricht dem stoischen Kosmopolitismus.<sup>180</sup> Hervorgehoben wird dies vor allem durch die eingängige doppelte Alliteration *omnem orbem [...] unam urbem*, der Gegensatz durch die Alliteration auf *q/c* und das Hyperbaton *circumscriptus est habitandi locus* als abbildende Wortstellung für das Eingesperrtsein derjenigen, die nur an einem Ort ihr Leben verbringen. In dieser Situation sei Clodius: *Te miseriae te aerumnae premunt omnes [...]*. Hinzu kommen *l[i]bidines*, tägliche und nächtliche Qualen (*dies noctesque cruciaris*), *conscientiae [...] maleficiorum* und *metus [...] iudiciorum atque legum*<sup>181</sup>. In der *Enumeratio* all dieser Qualen und Laster wird auch inhaltlich die Antithese zwischen Cicero als *exemplum* der *viri summi* und Clodius als *exemplum* eines *insanus* hervorgehoben. In der *peroratio* gelangt Cicero letztlich deshalb zur Konklusion, dass ein *improbis* nicht gut sein könne, ein *bonus vir et fortis et sapiens* nicht unglücklich. Also müsse das Leben desjenigen, dessen *virtus* lobenswert sei, ebenso lobenswert sein. Alles Lobenswerte müsse zugleich *beatum et florens et expetendum* sein.<sup>182</sup>

<sup>180</sup> Vgl. Forschner (2018), S. 169f.; 206; 257f. Er führt den Kosmopolitismus auf Chrysipp zurück.

<sup>181</sup> Cic., *Parad.* II, 18. Bei *l[i]bidines* wird Nickel (2004) und Molager (1971) gefolgt.

<sup>182</sup> Vgl. Cic., *Parad.* II, 19.

### 2.2.3 Paradoxon III – Ὅτι ἴσα τὰ ἀμαρτήματα καὶ κατορθώματα. *Aequalia esse peccata et recte facta.*<sup>183</sup>

Das dritte Paradoxon weist nach MacKendrick die gleiche Struktur wie das zweite auf: *propositio* (These) – *confirmatio* – *peroratio*.<sup>184</sup> Die *confirmatio* beginnt mit einer Zwischenrede: ‚*Parva*‘ *inquit* ‚*est res.*‘ Mit der dritten Person ist hier nicht mehr Clodius zu identifizieren, sondern laut Bruno ein „interlocutore fittizio“<sup>185</sup>. Dies könnte angenommen werden; oder aber es verbirgt sich der im Prooemium angesprochene Brutus dahinter. Cicero fährt fort: *At magna culpa. nec enim peccata rerum eventis sed vitiis hominum metienda sunt; in quo peccatur id potest aliud alio maius esse aut minus, ipsum quidem illud peccare quoquo verteris unum[ e]st.*<sup>186</sup> In der chiasmatischen Stellung *rerum eventis* – *vitiis hominum* wird Ciceros Bewertungsmaßstab für gut und schlecht bzw. richtig und falsch hervorgehoben. Die stoische Denkweise, dass das Motiv einer Handlung für dessen Kategorisierung notwendigerweise beurteilt werden muss, steht konträr zu der populären, damals wie heute, utilitaristischen Sichtweise, dass die Handlungen an ihren Konsequenzen bemessen werden müssen – eine Sicht, für welche die Epikureer stehen.<sup>187</sup> Dass dem aber nicht so sein dürfe, bekräftigt Cicero mit mehreren alltagsnahen Vergleichen: Das Kentern eines Schiffes,

<sup>183</sup> Vgl. Lee (1953): „The Latin title of this Paradox is missing. We may supply it from *Fin. 4. 55: recte facta omnia aequalia; omnia peccata paria*“, S. 49. Hervorh. im Original. An dieser Stelle wird Nickel (2004) gefolgt, S. 214.

<sup>184</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 88f.; Plasberg (1908) formuliert keine lateinische, sondern ausschließlich die griechische *propositio*, vgl. S. 11; Nickel (2004), Molager (1971) und Bruno (1962) weisen beide aus.

<sup>185</sup> Bruno (1962), S. 42.

<sup>186</sup> Cic., *Parad. III*, 20. Bei *unum[ e]st* wird Nickel (2004), Molager (1971) und Bruno (1962) gefolgt; vgl. Lee (1953), S. 51, der auf weitere derartige Verschleifungen innerhalb der *Paradoxa* verweist.

<sup>187</sup> Vgl. Webb (1985), S. 46f.; vgl. Lee (1953), S. XIX; vgl. auch Epik., *Men.*, 128f.: „Darum nennen wir auch die Lust Anfang und Ende des seligen Lebens. Denn sie haben wir als das erste und angeborene Gut erkannt, von ihr aus beginnen wir mit allem Wählen und Meiden, und auf sie greifen wir zurück, indem wir mit der Empfindung als Maßstab jedes Gut beurteilen“, übersetzt durch Gigon (1968), S. 103.

unabhängig von der Last (*auri [...] an paleae*), sei der *inscitia* des *gubernator* anzulasten. Ein Fehltritt bei einer *mulier ignota* sei ebenso schändlich wie ein Fehltritt bei *aliqua generosa ac nobilis virgo*.<sup>188</sup> Entscheidend sei die Ursächlichkeit der *libido*, anhand derer die Schuld bemessen werden könne. Cicero schlussfolgert: *Peccare certe licet nemini; quod autem non licet, id hoc uno tenetur, si arguitur non licere*.<sup>189</sup> „Es gibt nichts, was mehr oder weniger verboten ist. Zwischen ‚verboten‘ und ‚erlaubt‘ gibt es keine fließenden Übergänge: Entweder ist etwas verboten oder nicht. Verboten und nicht verboten stehen im Verhältnis der Kontradiktion zueinander.“<sup>190</sup> Also müssten alle Fehler einander gleich sein, so auch ihr Gegenteil, d.i. die *virtutes*. Das heiße, dass *nec bono viro meliorem nec temperante temperantio rem nec forti fortio rem nec sapiente sapientio rem posse fieri*<sup>191</sup>. Die polysyndetische, parallelistische Reihung der tugendhaften Zuschreibungen<sup>192</sup> versinnbildlicht im Kontext ihrer unmöglichen Veränderung die Parallelität aller aus ihnen folgenden Handlungen. Daher müssten alle Handlungen, die von einem Mann, der über diese Tugenden verfüge, getan werden, gleichermaßen gut und richtig sein. Ein Mann, dem einmal zehn, ein anderes Mal zehntausend Pfund Gold anvertraut wurden, dürfe bei keiner Summe seiner *libido* unterliegen und müsse es jeweils zurückgeben. Auch darf zwischen zwei verschiedenen *libidines* nicht unterschieden werden.<sup>193</sup> *[A]tqui, quoniam pares virtutes sunt, recte facta, quando a virtutibus proficiscuntur, paria esse debent, itemque peccata, quoniam ex vitiis manant, sint aequalia necesse est*.<sup>194</sup> Wiederum bedient sich Cicero einer antithetischen Struktur, die als Ursache jeweils *a virtutibus* und *ex vitiis* gegenüberstellt, als Folge dieser *peccata*, jener *recte facta*. Ab der Junktion *recte facta* ist der Satz im Parallelismus (Wirkung-Ursache/Wirkung-Ursache) angeordnet, sodass auch bei der Betrachtung

<sup>188</sup> Vgl. Cic., *Parad.* III, 20.

<sup>189</sup> Ebd.

<sup>190</sup> Nickel (2004), S. 274.

<sup>191</sup> Cic., *Parad.* II, 21.

<sup>192</sup> Zur genaueren Beschreibung der *virtutes* vgl. Kap. 2.1 dieser Arbeit.

<sup>193</sup> Vgl. Cic., *Parad.* III, 21.

<sup>194</sup> Cic., *Parad.* III, 22.

des Textes die Parallelität ins Auge fällt. Dass die guten Handlungen mit dem Deponens *proficisci* in Verbindung gebracht werden, zeigt nachdrücklich ein positives Momentum des Aufbruchs, um zu einem Ziel zu gelangen. Hingegen werden die fehlerhaften Handlungen mit dem Verb *manare* in Einklang gebracht, das eher im Kontext von Blut (*sanguine*) oder Trauer (*lacrimas*) anzusiedeln, also negativ konnotiert ist.

Im Verlauf der *confirmatio* erscheint eine weitere Interjektion durch den Interlokutor: ‚*A philosophis*‘ inquit ‚*ista sumis*.‘ [...] ‚*Socrates disputabat isto modo*.‘<sup>195</sup> Cicero verteidigt sich gegen den Einwand, indem er darlegt, dass die Meinung der *homines doctissimi* in der Klärung der moralischen Problematik *verior* und *utilior* sei als z.B. diejenige von Möbelpackern (*baiuli*) oder Arbeitern (*operarii*).<sup>196</sup> Gemäß jener Meinung gebe es keine Unterschiede *in delictis* gegenüber *privatis* oder *magistratibus*, die *labes libidinis* als Ursache sei immer dieselbe, unabhängig davon, welche Schande (*stuprum*) in welchem Haus auch immer verübt würde.<sup>197</sup> Die Häufung der negativ konnotierten Wörter im Zusammenhang mit alltäglichen *exempla* römischer Berufe und Privatangelegenheiten hebt den popularisierenden Diatribenstil hervor, den Cicero anwendet, um die eingangs aufgestellte These zu verbildlichen.<sup>198</sup> Schwieriger zu beurteilen ist ein historisches *exemplum*, das im Folgenden – wiederum durch den Interlokutor eingeführt – dargestellt wird: ‚*Nihilne igitur interest*‘ (*nam hoc dicet aliquis*) ‚*patrem quis necet anne servum?*‘<sup>199</sup> Nickel schreibt ‚*patrem quis enecet an servum?*‘<sup>200</sup>

<sup>195</sup> Cic., *Parad.* III, 23.

<sup>196</sup> Vgl. zur sokratischen Tradition in den *Paradoxa Stoicorum* Wilke (2020), S. 84; 86; 96ff.; 104f.; 128f., dort auch FN110; vgl. hierzu auch FN78 dieser Arbeit.

<sup>197</sup> Vgl. Cic., *Parad.* III, 23.

<sup>198</sup> Vgl. Bringmann (1971), S. 63: Der Diatribenstil zeichnet sich zudem durch „die Auseinandersetzung mit fiktiven Einwänden eines Gegners“ und „rigorose ethische Positionen“ aus, was auf das Paradoxon III in Gänze zutrifft. Vgl. hierzu Nickel (2004), S. 294.

<sup>199</sup> Cic., *Parad.* III, 24.

<sup>200</sup> Vgl. Nickel (2004), S. 218; vgl. aber Plasberg (1908) stützend Bruno (1962), S. 46; vgl. Molager (1971), S. 109. In den Handschriften Leidensis Vossianus 84, saec. IX–X, Leidensis Vossianus 86, saec. X, und Vindobonensis 189, saec. X entfällt das „e“ vor *necet*.

Für dessen Auslegung spricht die Visualisierung des Exempels. Wenn *enecare* im Sinne von „erwürgen“ oder „ersticken“ übersetzt würde, wäre das Beispiel konkreter, als es ein abstraktes „töten“ ausdrücken würde. Da die Art der Tötung im weiteren Kontext allerdings keine Rolle spielt, ist hier der Version Plasbergs, Brunos und Molagers mehr zuzustimmen. Cicero will nämlich den Unterschied zwischen der Ermordung des Vaters (*parricida*) und der Ermordung eines Sklaven herausstellen, unabhängig von der Art und Weise. Er sagt aber selbst, dass ein Urteil darüber, was dieser Unterschied zu bedeuten habe, nicht leicht zu fällen sei (*iudicari qualia sint non facile possunt*).<sup>201</sup> Daher bemüht er das historische *exemplum* der Saguntiner. Die Einwohner der Stadt Sagunt sahen sich im zweiten Punischen Krieg der Macht Hannibals ausgeliefert. „I Saguntini uccisero i figli, le consorti, i genitori e si gettarono sul fuoco da essi acceso piuttosto che cadere vivi nelle mani di Annibale“.<sup>202</sup> Cicero begründet diese Wahl damit, dass die Saguntiner ihre Väter lieber als freie Menschen sterben ließen, als sie in Sklaverei leben zu lassen.<sup>203</sup> *[E]rgo et parenti non numquam adimi vita sine scelere potest et servo saepe sine iniuria non potest*. Das Motiv sei entscheidend: *causa igitur haec non natura distinguit*.<sup>204</sup> Der Übersetzung von Nickel ist hier nur zum Teil beizupflichten.<sup>205</sup> *[C]ausa* ist treffend mit Motiv wiedergegeben, *Beweggrund* wäre eine Alternative. Allerdings übersetzt er *natura* mit „Handlung als solche“<sup>206</sup>. Bruno übersetzt im Kontext der stoischen Philosophie genauer: „l’istinto, l’inclinazione naturale“ che, secondo la dottrina stoica, nei buoni tende sempre al

<sup>201</sup> Vgl. Cic., *Parad.* III, 24.

<sup>202</sup> Bruno (1962), S. 46f., Anm. 24. Er verweist auf Polyb. III, 17 und Liv., *a.u.c.* 21, 6–15. Vgl. auch Nickel (2004), S. 274, der ebenfalls Liv., *a.u.c.* 21, 14, 1, anführt.

<sup>203</sup> Cicero, *Parad.* III, 24: *patrem vita privare si per se scelus est, Saguntini, qui parentes suos liberos emori quam servos vivere maluerunt, parricidae fuerunt*. Bruno (1962) setzt anstelle des Punktes ein Fragezeichen, vgl. S. 47. Dies hat aber keine Auswirkung auf das folgende *Ergo*. Molager (1971) setzt wie Nickel einen Punkt, vgl. S. 109. Dem wird in dieser Arbeit zugestimmt.

<sup>204</sup> Cic., *Parad.* III, 24.

<sup>205</sup> Vgl. Nickel (2004): „Also macht das Motiv, nicht die Handlung als solche den Unterschied zwischen diesen Taten aus“, S. 219.

<sup>206</sup> Ebd.

bene, nei malvagi sempre al male.“<sup>207</sup> Ins Deutsche übertragen, ist eine Wiedergabe mit „instinktive Neigung“ zu präferieren. Hierdurch wird auch der zu Beginn der *confirmatio* aufgestellte Unterschied zwischen *eventus* und *vitia* erläutert. Für das Ergebnis kann oft die Neigung ziel-führender sein als ein Motiv. Die Neigung der Saguntiner wäre in beschriebenen Fall, ihre Väter nicht versklaven zu lassen und deshalb zu töten. Das haben sie wohl erreicht. Aber das Motiv, ihre Väter absichtlich zu töten, bleibt trotzdem schändlich. Einen Sklaven absichtlich zu töten, ist also ebenso unrecht, wie den eigenen Vater zu ermorden. Cicero relativiert diesen Gedanken aber unmittelbar. Der Sklavenmord sei ein einzelnes (*semel*) Vergehen, der Vatermord hingegen umfasse viele (*multa*): *violatur is qui procreavit, is qui aluit, is qui erudit, is qui in sede ac domo atque in re p[ublica] conlocavit; multitudine peccatorum praestat eoque poena maiore dignus est.*<sup>208</sup> In der asyndetischen Reihung veranschaulicht Cicero die Menge der Vergehen. Zugleich, auch wenn Cicero selbst von einer Gleichheit aller Vergehen spricht, kann die *Enumeratio* doch als eine Klimax verstanden werden, ausgehend von der Erzeugung über die Erziehung hin zu einer festen Stellung im Privaten wie letztlich im Öffentlichen. Für Cicero ist schließlich klar: *quicquid non oportet scelus esse, quicquid non licet nefas putare debemus.*<sup>209</sup> „The first [d.i. *oportet*, Anm. N. Herzig] refers to *moral*, the second [d.i. *licet*, Anm. N. Herzig] to *legal*,[sic!] obligation.“<sup>210</sup>

Nach dem drastischen, schwer zu beurteilenden Beispiel folgt in der *confirmatio* abschließend ein *exemplum* bezogen auf die vorletzte Frage des Interlokutors: ‚*Etiarne in minimis rebus?*‘ Ein *histrion* wird erwähnt, der sich nicht im Takt bewege oder Verse falsch ausspreche, wenn auch nur in Nuancen. Ein solcher würde ausgezischt und ausgepiffen werden (*exsibilatur, exploditur*). In einer rhetorischen Frage

<sup>207</sup> Bruno (1962), S. 47; vgl. etwas ungenauer Lee (1953), S. 56, der „in itself“ für *sua natura* präferiert.

<sup>208</sup> Cic., *Parad.* III, 25. Das *p* wird zu *publica*. Vgl. Nickel (2004), S. 218; vgl. Bruno (1962), S. 48; vgl. Molager (1971), S. 110; zur Unterscheidung von Vater- und Sklavenmord in diesem Kontext vgl. Lee (1953), S. 57.

<sup>209</sup> Cic., *Parad.* III, 25.

<sup>210</sup> Lee (1953), S. 58. Hervorh. im Original.

überträgt Cicero dieses Beispiel auf das Leben im Allgemeinen: *in vita tu, quae omni gestu moderatior omni versu aptior esse debet, in syllaba te peccasse dices?*<sup>211</sup> Gerade in dieser Passage unterscheidet sich die Ausgabe von Nickel stark. Seine Frage lautet so: *in vita tu qui omni gestu moderatior, omni versu aptior esse debes, una syllaba te peccare dices?*<sup>212</sup> In Nickels Version muss der von Cicero angesprochene Interlokutor in jeder Bewegung, jedem Vers angemessener als der Schauspieler sein und wird vor die Frage gestellt, ob er sagen werde, dass er einen Fehler in nur einer einzigen Silbe begehe. Nach Plasberg, Bruno und Molager ist es das Leben als solches, das angemessener sein müsse. Zudem ist die Frage auf bereits begangene Fehler ausgerichtet. Einerseits spricht für Nickel syntaktisch der Vergleich zweier Menschen, des Interlokutors (*tu*) mit dem *histrion*. Auch semantisch ist dies klarer, da die Pflicht (*debere*) beim Menschen besteht und nicht dem Leben als Abstraktum oktroyiert werden kann. Hierfür sprechen auch die zuvor gehäuften juristischen Vokabeln wie *scelus* oder *licet*. Andererseits spricht für Plasberg, Bruno und Molager der Infinitiv *peccasse*. Denn der Interlokutor wird gefragt, ob er sagen werde, dass er etwas begangen habe. Beides, das Vergehen und das Eingestehen, kann nicht zeitgleich geschehen. Für ein Eingeständnis muss etwas begangen worden sein. Daher wird im ersten Teil Nickel, im zweiten Plasberg, Bruno und Molager beigepflichtet. Sodann bekräftigt Cicero, dass er weder einem Dichter noch einem Bürger Gehör schenken werde, wenn sie Fehler begehen sollten. Die Häufung des Wortfeldes *peccare* unterstützt dies. In §26 werden *peccasse*, *peccata*, *peccetur* (zweimal) und *peccari* verwendet, zum Teil in starken Alliterationen, insbesondere in der *peroratio*, welche die letzte Frage zu beantworten weiß: *‘si [peccata] visa sint breviora, leviora videantur?’ qui possint videri, cum quicquid peccetur perturbatione peccetur rationis atque ordinis, perturbata autem semel ratione et ordine nihil possit addi quo magis peccari posse videatur?*<sup>213</sup>

<sup>211</sup> Cic. *Parad.* III, 26. Vgl. auch Bruno (1962), S. 49; Molager (1971), S. 110.

<sup>212</sup> Vgl. Nickel (2004), S. 220.

<sup>213</sup> Cic., *Parad.* III, 26. Hier ersetzt Nickel (2004) *quicquid peccetur* durch *quidquid peccatur*, S. 26. Im Kontext ist der Unterschied, ob es Futur oder Präsens ist, nicht von

Letztlich stellt Cicero also eine Gegenfrage, die impliziert, dass jegliches *peccatum* eine *perturbatio* von Vernunft und Ordnung zur Folge habe. Solch eine Unordnung könne nicht gesteigert werden. „Every transgression, however trivial, upsets the orderliness of the system; this is the unforgivable sin.“<sup>214</sup>

#### 2.2.4 Paradoxon IV – Ὅτι πᾶς ἄφρων μαίνεται. *Omnem stultum insanire.*<sup>215</sup>

Das vierte Paradoxon ist ebenfalls in der Struktur *propositio* (These) – *confirmatio* – *peroratio* aufgebaut.<sup>216</sup> Plasberg, Bruno und Molager geben als These *Omnes stultos insanire*<sup>217</sup> an, das mit dem Singular πᾶς ἄφρων μαίνεται grammatisch nicht einhergeht. Inhaltlich ist hier aber keine Verfälschung gegeben. Dennoch ist nun Nickels lateinische Wiedergabe grundlegend. Die *confirmatio* beginnt mit folgenden Worten: *Ego vero te non stultum ut saepe, non inprobum ut semper, sed dementem [insanire] ...*<sup>218</sup> An dieser Stelle bricht der Satz ab. Die *lacuna* betrifft auch den nächsten Satz. Nach Bruno ist das *insanire* ebenfalls ergänzt, bei ihm fehlen die von Nickel hinzugefügten Worte *esse et*, bei Molager bricht der Satz nach *dementem* ab.<sup>219</sup> Für das inhaltliche Ver-

hohem Interesse. Im Deutschen kann es auch im futurischen Präsens wiedergegeben werden.

<sup>214</sup> MacKendrick (1989), S. 89.

<sup>215</sup> In: Nickel (2004), S. 220.

<sup>216</sup> Vgl. ebd.; vgl. ferner zu diesem Paradoxon ausführlich die Analyse der Ausgestaltung von *oratio erudita* im Sinne stoischer Syllogismen und *oratio popularis* durch Wallach (1990), passim.

<sup>217</sup> Cicero, *Parad.* IV, 27. In: Plasberg (1908), S. 14, Bruno (1962), S. 50 u. Molager (1971), S. 112.

<sup>218</sup> Cic., *Parad.* IV, 27. „What remains is not concerned with the Stoic dogma that all fools are mad, but with two different Stoic paradoxes: (i) that all fools are exiles (cf. *Mur.* 61 ‘nos, qui sapientes non sumus, *fugitivos, exsules, hostes, insanos* denique esse dicunt’), and (ii) that the wise man cannot be the victim of injury (cf. *Sen. Benef.* 2. 35 *negamus iniuriam accipere sapientem*), Lee (1953), S. 59f. Hervorh. im Original.

<sup>219</sup> Vgl. Nickel (2004), S. 220; vgl. Bruno (1962), S. 27; vgl. Molager (1971), S. 112.



ständnis ist die Hinzufügung *esse et* abdingbar, solange beide Zuschreibungen (*dementem; insanire*) erhalten bleiben. Angesprochen wird vermutlich wie in Paradoxon II Clodius.<sup>220</sup> So wird in der Anrede direkt ein historisches *exemplum*, wenn auch nicht explizit namentlich genannt, aufgegriffen, das aber zunächst die eingangs aufgestellte These, dass alle Dummköpfe wahnsinnig seien, nicht bestätigt. Clodius wird trotz oder wegen seines Wahnsinns Dummheit und Unrechtschaffenheit abgesprochen, vielmehr von Cicero eine Unzulänglichkeit attestiert. Der anschließende Satz, dessen Beginn fehlt, lautet mit Nickel folgendermaßen: ... *rebus ad victum necessariis esse invictum potest, sapientis animus magnitudine consilii, tolerantia fortunae, rerum humanarum contemptione, virtutibus denique omnibus ut moenibus septus, vincetur et expugnabitur*.<sup>221</sup> Er vermutet anscheinend als fehlendes Subjekt *oppidum*, was auch bei Molager Berücksichtigung findet.<sup>222</sup> Dies ist Nickels Übersetzungsvorschlag zu entnehmen: „(Wenn schon eine belagerte Stadt, die) mit den für den Lebensunterhalt notwendigen Dingen (versorgt ist,) uneinnehmbar sein kann [...]“.<sup>223</sup> Hier ist Bruno zuzustimmen, der *invictus* setzt, auch wenn das weitere Vokabular durchaus Assoziationen zu der Eroberung einer Stadt zulässt. Möglicherweise bezieht sich das *invictus* aber in Relation auf *sapientis animus*. Sowohl er als auch Molager schreiben ferner *tolerantia rerum humanarum, contemptione fortunae*.<sup>224</sup> Dies ist mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Enallage und daher in allen drei Versionen semantisch richtig. Letztlich ist Brunos und Molagers wie auch Plasbergs Version auch dahingehend zuzustimmen, dass sie die von Nickel gesetzte Frage *Qui ne civitate*

<sup>220</sup> Vgl. Nickel (2004), S. 275; vgl. Bruno (1962), S. 50, Sommario.; vgl. Molager, S. 111; 143; vgl. MacKendrick (1989), S. 89; vgl. Wallach (1990), S. 173; 178. Vgl. auch Kap. 2.2.2 dieser Arbeit.

<sup>221</sup> Cic., *Parad.* IV, 27. In: Nickel (2004), S. 220.

<sup>222</sup> Molager (1971) setzt *oppidum suppeditantibus* an den Anfang, vgl. S. 112.

<sup>223</sup> Nickel (2004), S. 221. Vgl. seine Anm. 27, S. 275: „In Klammern steht eine mögliche Ergänzung des hier nur lückenhaft überlieferten Textes.“

<sup>224</sup> Cic., *Parad.* IV, 27. In: Bruno (1962), S. 51 und Molager (1971), S. 112. Dies stimmt mit Plasberg (1908) überein, der aber kein Komma setzt, vgl. S. 15.

*quidem pelli potest?* relativisch verstehen.<sup>225</sup> Somit ergibt sich folgendes Konstrukt Brunos, das zur inhaltlichen Auseinandersetzung vorausgesetzt wird: ... *rebus ad victum necessariis esse invictus potest, sapientis animus magnitudine consilii, tolerantia rerum humanarum, contemptione fortunae, virtutibus denique omnibus ut moenibus saeptus vincetur et expugnabitur, qui ne civitate quidem pelli potest?*<sup>226</sup> Der *animus* des *vir sapiens* wird hier der *dementia* und der *insania* des Clodius gegenübergestellt. Jener befähigt zu einer der Stoa typischen idealen Haltung, der *tranquillitas animi* und der Gleichgültigkeit gegenüber dem Schicksal im Allgemeinen. Der ideale Weise verfügt über die Seelenruhe, die ihm in Form der *virtutes* Halt gibt.<sup>227</sup> Hervorzuheben ist die abbildende schlangenförmige, den Begriff *saeptus*, der das große Hyperbaton zu *animus* abschließt, einschließende Wortstellung *virtutibus denique omnibus ut moenibus saeptus*. Diese Haltung ermögliche dem Weisen, dass er nicht einmal aus der *civitas* vertrieben werden könne. Ab jetzt wird Ciceros Bezugnahme auf sich selbst und Clodius konkret.

Diese Bezugnahme ist eine antithetische.<sup>228</sup> Um dies dem römischen Publikum vor Augen zu führen, stellt Cicero den Begriff *civitas* in das Zentrum seiner Argumentation. Das schließt ein, diesen Begriff zu definieren. Hierfür bedient er sich einer negativen Bestimmung in Form rhetorischer Fragen: *omnisne conventus etiam ferorum et immanium, omnisne etiam fugitivorum ac latronum congregata unum in locum multitudo?*<sup>229</sup> „Cicero lehnt sich deutlich an die Staatsdefinition aus *De republ.* 1, 39 an, die den Staatsbegriff auf Rechtsgemeinschaft und Gemeinsamkeit des Nutzens gründet.“<sup>230</sup> Die parallele Anordnung suggeriert nicht nur die erwartbare Verneinung beider Fragen, sondern auch

<sup>225</sup> Vgl. ebd.

<sup>226</sup> Cic., *Parad.* IV, 27. In: Bruno (1962), S. 51.

<sup>227</sup> Vgl. Kap. 2.1 dieser Arbeit.

<sup>228</sup> Vgl. Wallach (1990), S. 174.

<sup>229</sup> Cic., *Parad.* IV, 27.

<sup>230</sup> Bringmann (1971), S. 68; vgl. Cic., *rep.* 1, 39: ‚*Est igitur*‘, inquit Africanus, ‚*res publica res populi, populus autem non omnis hominum coetus quoquo modo congregatus, sed coetus multitudinis iuris consensu et utilitatis communione sociatus*.‘ M. Tullii Ciceronis *De re publica*, septimum rec. K. Ziegler, Berlin 2009 (BT).

die Gleichsetzung von „unmenschlichen Wilden“<sup>231</sup> mit Flüchtlingen (hier negativ konnotiert) und Räufern. In Folge dieser Prämissen kann Cicero behaupten: *non igitur erat illa tum civitas, cum leges in ea nihil valebant cum iudicia iacebant cum mos patrius occiderat cum ferro pulsus magistratibus senatus nomen in re p[ublica] non erat*<sup>232</sup>. Mittels anaphorischer Stellung des *cum* und rahmender Wiederholung des *non erat* wird die Vergangenheit der *civitas*, die hier mit *res publica* ihre Identifikation römischer Couleur erfährt, vollkommen negiert, so als ob es also gar keine *civitas* gegeben hätte, als *praedonum ille concursus et te duce latrocinium in foro constitutum et reliquiae coniurationis a Catilinae furiis ad tuum scelus furoremque conversae [...]*.<sup>233</sup> Clodius selbst werden *scelus* und *furor* attestiert, seine Gefolgsmänner als Räuber und Überreste der Catilinarischen Verschwörung betitelt, die doch Cicero selbst als *consul* und *pater patriae* aufzudecken und niederzuschlagen gewusst habe. „Cicero meint vermutlich die Zeit der gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen Clodius und Milo in den fünfziger Jahren des ersten Jahrhunderts“, so Nickel.<sup>234</sup> Dem kann in Anbetracht der Zustände in den fünfziger Jahren zugestimmt werden. Angesichts der weiteren Argumentation kann die Datierung aber genauer festgestellt werden. Die negative Charakterisierung der Person Clodius sowie der Gruppierung um ihn herum mündet in der Wiederholung des *non civitas erat*.<sup>235</sup> In dieser Zeit war Cicero offiziell verbannt. Genau diesem historischen Fakt widerspricht er jedoch entschieden. *[I]taque pulsus ego civitate non sum, quae nulla erat*. Indem er unmittelbar nach der Anrede an Clodius als Anführer der dargestellten Gruppierung, *te duce*, das *ego* setzt, wird dem Leser die Antithese nicht nur semantisch, sondern auch abbildend vor Augen geführt.<sup>236</sup> In diesem Zusammenhang fährt Cicero fort: *accersitus[sic!] in civitatem sum, cum esset in*

<sup>231</sup> Nickel (2004), S. 223.

<sup>232</sup> Cic., *Parad.* IV, 27. Das *p* wird zu *publica*. Vgl. Nickel (2004), S. 222; vgl. Bruno (1962), S. 51; vgl. Molager (1971), S. 113.

<sup>233</sup> Cic., *Parad.* IV, 27f.

<sup>234</sup> Nickel (2004), S. 275, Anm. 27.

<sup>235</sup> Cic., *Parad.* IV, 28.

<sup>236</sup> Vgl. Cic., *Parad.* IV, 27f.

*re p[ublica] consul, qui tum nullus fuerat, esset senatus, qui tum occiderat, esset consensus populi liber, esset iuris et aequitatis quae vincla sunt civitatis repetita memoria.*<sup>237</sup> Die beschriebene Vergangenheit wird nun zur Vorvergangenheit, die zwischen Ciceros Konsulat und der Zeit liegt, in der Cicero nicht in Rom anwesend war, also von 58–57 v.Chr.<sup>238</sup> Nachdem der Zustand der Nicht-Existenz der *civitas* behoben worden wäre, gäbe es wieder eine bürgerliche Ordnung: *consul, senatus, consensus populi liber, iuris et aequitatis*. Angeordnet in einer Klimax, die zunächst Vergangenheit und Vorvergangenheit vergleicht (*cum – tum*), wird der Ist-Zustand nicht in personaler, sondern in übergeordneter Rechtsform gepriesen. Das *ius* und die *aequitas* als *vincula* der *civitas* sind für Cicero die entscheidenden Aspekte, um Recht und Ordnung zu wahren. Während das *ius* den Inbegriff aller Rechtsordnungen und Gesetze im Sinne des positiven Rechts darstellt, so muss die *aequitas* eher als Gleichheit aller an dieser Rechtsordnung Beteiligten, d.s. hier also die *cives* in der *civitas*, vor eben einem solchen geltenden Recht verstanden werden.<sup>239</sup> Der Fokus an dieser Stelle ist weniger die individuelle Seelenlehre als vielmehr die Notwendigkeit einer kollektiven Sicherheit und Gewährleistung der *res publica*. Daher sollte hier das Rechtsverständnis im Vordergrund bleiben. Die Quintessenz der Antithese ist, dass die *res publica* nur dann eine *civitas* sein könne, wenn Cicero anwesend sei, seine Abwesenheit voraussetze, dass keine *civitas* bestehe. Wenn keine *civitas* bestehe, könne es auch keine

<sup>237</sup> Cic., *Parad.* IV, 28. Das *p* wird zu *publica*. Vgl. Nickel (2004), S. 222; vgl. Bruno (1962), S. 52; vgl. Molager (1971), S. 113. Nickel (2004) schreibt *consensus populi liberi*, S. 222. Diese Version ist auch möglich, da der Unterschied in diesem Kontext weniger Relevanz hat. Ob die Übereinkunft, die vom Volk ausgeht, frei ist oder das Volk selbst, ist für die weitere Argumentation nicht entscheidend. Das heißt nicht, dass das Adjektiv *liber* hier keine Relevanz hat. Es ist eher so, dass die Zuschreibung „frei“ unabhängig von der grammatischen Kongruenz beim Volk bleibt.

<sup>238</sup> Vgl. Stroh (2010), S. 42ff. „[I]n fact the consuls for 58 B.C. were L. Calpurnius Piso [...] and Aulus Gabinius [...]. Clodius squared them by promising Gabinius Syria and Piso Macedonia as provinces. Cic. regarded the whole transaction als illegal“, Lee (1953), S. 63.

<sup>239</sup> Vgl. Schieman, *Aequitas*. In: DNP; vgl. Lee (1953): „*aequitas* embodies the principles of natural justice which may be invoked to supplement or correct ordinary law (*ius*)“, S. 63. Hervorh. im Original.

Verbannung aus dieser geben. Ciceros Abwesenheit von Rom ist somit die Gleichsetzung der Abwesenheit von Recht und Ordnung. Nach dieser Argumentation konnte Cicero niemals ein *exul* sein.

Er selbst sieht sich vielmehr als Opfer von Clodius' Unrecht und Frevel (*iactam et inmissam a te nefariam in me iniuriam*<sup>240</sup>). Als jener bereits im Exil weilte, soll Clodius Ciceros Häuser abbrennen und zerstören lassen haben.<sup>241</sup> Doch in Anlehnung an Paradoxon I kann Cicero behaupten, dass sein Besitz, der ja im Sinne des *vir sapiens* der Stoa nur immateriell gedacht werden könne, durch dieses unrechte Vorgehen keinen Schaden genommen habe.<sup>242</sup>

*[S]i mihi eripuisses divinam animi mei constantiam, [si] conscientiam [...] meis curis vigiliis consiliis stare te invitissimo rem p[ublicam], si huius aeterni beneficii immortalem memoriam delevisse, multo etiam magis si illam mentem unde haec consilia manarunt mihi eripuisses, tum ego acceperis me confiterer iniuriam!*<sup>243</sup>

Wenn du mir die göttliche Standfestigkeit meiner Seele gestohlen oder die Überzeugung genommen hättest, daß der Staat zwar gegen deinen erklärten Willen, aber aufgrund meiner Sorgfalt und Wachsamkeit und durch mein überlegtes Handeln noch besteht, wenn du die unauslöschliche Erinnerung an diese ewig wirkende Leistung getilgt und mir viel mehr noch jenen Geist entrissen hättest, aus dem diese Gedanken und Taten hervorgingen, dann müßte ich bekennen, daß du mir ein Unrecht zugefügt hättest.<sup>244</sup>

<sup>240</sup> Cic., *Parad.* IV, 28.

<sup>241</sup> Vgl. Cic., *Parad.* IV, 28f.; vgl. Nickel (2004), S. 275.

<sup>242</sup> Vgl. Cic., *Parad.* IV, 28f.; vgl. auch Kap. 2.2.1 dieser Arbeit.

<sup>243</sup> Cic., *Parad.* IV, 29. Hervorh. durch N. Herzig. Nickel (2004) ergänzt das *si* und lässt das Komma entfallen, S. 222. Zu Gunsten des vom *conscientiam* (bei Plasberg (1908) kursiviert hervorgehoben, S. 16) folgend abhängigen *aci* wird dies hier übernommen. Das *p* wird zu *publicam*. Vgl. ders., S. 222; vgl. Bruno (1962), S. 53; vgl. Molager (1971), S. 113. Bei ihm fehlt das *constantiam*. Das sollte aber um der Hervorhebung eben dieser Sekundärtugend willen hier nicht entfallen, wenn es – wie aufgeführt – anderweitig belegt und semantisch relevant ist; vgl. fern Lee (1953), S. 64.

<sup>244</sup> Nickel (2004), S. 223; 225.

An dieser Stelle transferiert Cicero seine staatsphilosophischen Überlegungen auf die personale Ebene des Stoikers. Er schreibt sich selbst notwendige Bedingungen eines *vir sapiens* zu – *divinam animi mei constantiam, illam mentem* – und vermengt sie mit notwendigen Bedingungen eines ruhmreichen Politikers – *conscientiam meis curis vigiliis consiliis, aeterni beneficium inmortalem memoriam*.<sup>245</sup> Die *constantia* und die *mens* stellen das Notwendige heraus, aus dem das politische Vermögen seine Entfaltungskraft schöpfen kann. Aus der *constantia* folgt das *stare* der *res publica*, nur aus der *mens* folgen die *consilia*. Ein interdisziplinäres Verständnis, um politisch relevante Probleme lösen zu können, war Cicero also nachdrücklich wichtig. In der Verbindung von philosophischer Theorie und politischer Praxis besteht das fundamentale Verständnis für sein Handeln. Der Eklektizismus, der hier akademische Gedanken zur Staatsphilosophie<sup>246</sup> mit der stoischen Weisheitslehre verbindet, ist also auch intradisziplinär zu verstehen, nämlich innerhalb der Philosophie. Letztlich mündet der durch *si* anaphorisch und durch *mihi eripuisse* iterativ begleitete Irrealis in der These, dass das Entreißen dieser Eigenschaften Cicero ein Bekenntnis abgerungen hätte, Unrecht zu erfahren. Da Clodius ihm diese immateriellen Zuschreibungen jedoch nicht zu entreißen vermochte, habe das begangene Unrecht eine andere Funktion, nämlich die seiner ruhmreichen Rückkehr nach Rom. *[S]ed si haec nec fecisti nec facere potuisti, reditum mihi gloriosum iniuria tua dedit non exitum calamitosum*.<sup>247</sup> Dass Cicero hier mit *iniuria* zwei verschiedene Kontexte bedient und er somit sagen kann, die zweite anzuerkennen, die erste jedoch nicht, ist erklärungsbedürftig. Während die *iniuria* des irrealen Satzgefüges irreal bleibt, also gar nicht eintreten kann, muss er diese auch nicht als solche anerkennen. Eine solche *res publica* könne es gar nicht geben, in der solche immateriellen Fähigkeiten entrissen werden könnten. Hingegen

<sup>245</sup> Vgl. hierzu Wallach (1990): „The use of the second person also lets Cicero complete the antithesis by presenting his own virtues indirectly, with soothing and weighty *m sounds* [...]“, S. 180. Hervorh. im Original.

<sup>246</sup> Vgl. Cic., *rep.* I, 39; vgl. auch FN230 dieser Arbeit.

<sup>247</sup> Cic., *Parad.* IV, 29.

sei die *iniuria*, die während Ciceros Abwesenheit, also der Nicht-Existenz der *civitas*, verübt worden sei, keine *iniuria* im Sinne eines geltenden Rechts, da eben keine Rechtsordnung geherrscht habe.

Die Begriffe Verbannung, Bürger, Bürgerschaft und Staatsfeind [an späterer Stelle] sind hier von der konkreten Bedeutung, die sie im Sprachgebrauch und im positiven Recht haben, losgelöst und so umgewertet, daß sie ganz auf dem moralischen Aspekt, Gerechtigkeit und Verdienst, beruhen.<sup>248</sup>

Somit kann die *iniuria* ihm seiner Argumentation nach nicht schaden. Sie könnte eher als bloße Gewalttat bezeichnet werden, die in der *civitas* seit Ciceros Rückkehr nicht mehr ungeahndet bleiben würde.<sup>249</sup> Cicero stilisiert sich – in Antithese zu Clodius – in diesem Paradoxon selbst zum historischen *exemplum*, das in den folgenden Abschnitten 29b–31 veranschaulicht wird: *Ergo ego semper civis, et tum maxime cum meam salutem senatus exteris nationibus ut civis optumi commendabat, tu ne nunc quidem, nisi forte idem hostis esse et civis potest. an tu civem ab hoste natura ac loco non animo factisque distinguis?*<sup>250</sup> Das ist im wahrsten Sinne des Wortes Polemik. Clodius wird als *hostis*, als Staatsfeind bezeichnet, obwohl er Bürger Roms ist.<sup>251</sup> Cicero selbst sei immer Bürger, unabhängig von seinem Aufenthaltsort, und das sogar auf Empfehlung des Senats. Die Unterscheidung von *hostis* und *civis* sei nach *animo factisque* zu treffen. „[Clodius is] responsible for massacre, violation and burning of temples and private houses; no better than a gladiator (Spartacus, 30). He nullified the commonwealth, which shared exile with Cicero.“<sup>252</sup> So fragt Cicero Clodius direkt: *potes autem esse tu civis, propter quem aliquando civitas non fuit, et me tuo nomine appellas, cum omnes meo discessu exulasse rem p[ublicam]*

<sup>248</sup> Bringmann (1971), S. 69.

<sup>249</sup> Vgl. Cic., *Sest.* 73. M. Tulli Ciceronis orationes: *Pro Sestio*, rec. Guilielmus Peterson 1911 (OCT).

<sup>250</sup> Cic., *Parad.* IV, 29. Das *ut* ist bei Plasberg (1908) kursiviert hervorgehoben, S. 16.

<sup>251</sup> Vgl. Cic., *Sest.* 73.

<sup>252</sup> MacKendrick (1989), S. 89.

*putent?*<sup>253</sup> Aus der Nicht-Existenz der *civitas* folge die Nicht-Existenz des Bürgerstatus Clodius' und das Exil der *civitas*. Erhalten bleibe nur der Bürgerstatus Ciceros. Das ist zwar eine kühne, aber gemäß dem Argumentationsgang konsequente These. Insofern beschreibt Cicero seinen Widersacher mit *amentissime* und konfrontiert ihn mit rhetorischen Fragen, die sein Nicht-Wissen bloßstellen sollen.<sup>254</sup> Die letzte dieser Fragen leitet über zum Rechtsverständnis innerhalb einer geordneten Gemeinschaft. *[N]escis exilium scelerum esse poenam, meum illud iter ob praeclarissimas res a me gestas esse susceptum?*<sup>255</sup> Das Exil sei folglich eine Strafe für Verbrechen. In republikanischer Zeit galt das Exil zunächst als freiwilliger Ausweg für einen Angeklagten in eine Stadt außerhalb Roms. Für den Fall, dass dem Flüchtigen eine *aquae et ignis interdictio* ausgesprochen wurde, galt sein Bürgerrecht als vergolten, sein Besitz als konfisziert und die Todesstrafe bei seiner Rückkehr.<sup>256</sup> Cicero habe keine Verbrechen begangen, sondern *res gestae*, geschichtsträchtige Taten, „deeds gloriously done“.<sup>257</sup> Hingegen seien all diejenigen, die Verbrechen begehen und entgegen der *pietas* handeln – Clodius gestehe gar, deren Anführer zu sein –, *quos leges exilio adfici volunt, exules [...], etiam si solum non mutarunt.*<sup>258</sup>

Dass dies auf Clodius zutrifft, sollen Rechtsfragen beweisen, die ein fiktiver *inimicus*, mit dem Bruno Cicero identifiziert, zu Beginn der *peroratio* stellt.<sup>259</sup> Jede dieser Fragen wird unmittelbar mit einem

<sup>253</sup> Cic., *Parad.* IV, 30. Das *p* wird zu *publicam*. Vgl. Nickel (2004), S. 224; vgl. Bruno (1962), S. 54; vgl. Molager (1971), S. 114.

<sup>254</sup> Vgl. Cic., *Parad.* IV, 30.

<sup>255</sup> Cic., *Parad.* IV, 30f.

<sup>256</sup> Vgl. Schirok (2018), S. 12.

<sup>257</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 89.

<sup>258</sup> Cic., *Parad.* IV, 31. Wallach (1990), S. 182 erklärt treffend: „By making use of Roman law and employing a legalistic tone, Cicero literally brings his paradox out into the forum.“

<sup>259</sup> Vgl. Bruno (1962), S. 55. So heißt es bei ihm: *An, cum omnes te leges exulem esse iubeant, non appellet inimicus?* Das fehlende Objekt erklärt er mit *te exulem*, ebd. Molager (1971) setzt das passive *appelletur* (in Anlehnung an die zweite Handschrift Vindobonensis 189, saec. X) als Prädikat zu *inimicus*, vgl. S. 115; im Gegensatz zu Bruno, aber auch zu Nickel (2004). Das führt allerdings dazu, den mit *te* vermutlich angesprochenen



*exemplum*, das aus dem Leben des Clodius stammen soll, beantwortet: ‚*qui cum telo fuerit*‘: *ante senatum tua sica deprehens[a e]st*; ‚*qui hominem occiderit*‘: *plurimos occidisti*; ‚*qui incendium fecerit*‘: *aedis Nympharum manu tua deflagavit*; ‚*qui templa occupaverit*‘: *in foro castra posuisti*.<sup>260</sup> Kurze Fragen und kurze exemplarische Antworten sollen die vorherige Argumentation stützen, dass sich Clodius in die Riege der Verbrecher und Frevler, den eigentlichen qua Gesetz bestimmten *exules*, zuordnen lassen muss. Davon, dass diese Taten auf populären – im Sinne von öffentlich bekannten – Fakten beruht haben sollen, ist Cicero überzeugt.<sup>261</sup> Was offensichtlich bekannt gewesen sein muss, folgt zuletzt. Clodius’ *familiarissimus*, „[g]emeint ist C. Caesar“<sup>262</sup>, habe ein *privilegium*, also ein Ausnahmegesetz, gegen ihn vorbringen wollen, das denjenigen verbannen solle, der in das Heiligtum der Bona Dea eindringe. Dies habe Clodius nicht nur getan, sondern sich sogar damit gerühmt.<sup>263</sup> Belegt ist diese Tat für das Jahr 62 v.Chr. Das Gesetz wurde von M. Pupius Piso, *consul* des Jahres 61 v.Chr., vorgelegt, aber vom Senat nicht gebilligt.<sup>264</sup> Bestehende Gesetze gab es aber dennoch.<sup>265</sup>

Clodius zum *inimicus* zu machen, obwohl er doch als politischer *hostis* im Vorhinein dargestellt wurde. So spricht – auch syntaktisch – mehr für die Version Brunos und Nickels.

<sup>260</sup> Cic., *Parad.* IV, 31.

<sup>261</sup> Vgl. Bruno (1962), S. 55; vgl. Molager (1971), S. 144; vgl. Cic., *Sest.* 69; *Mil.* 18. M. Tulli Ciceronis orationes: *Pro Milone*, rec. Albertus Curtis Clark 1901 (OCT).

<sup>262</sup> Nickel (2004), S. 276, Anm. 32.

<sup>263</sup> Vgl. Cic., *Parad.* IV, 32; vgl. auch *Att.* I, 13.

<sup>264</sup> Vgl. Bruno (1962), S. 55f. Er identifiziert mit *familiarissimus tuus* besagten M. Pupius Piso; vgl. Lee (1953), S. 67. Auch das könnte richtig sein. Vgl. Cic., *Att.* I, 13. Cicero meint in *Parad.* IV, 32 allerdings nicht die (mögliche) Verabschiedung oder das Beantragen des Gesetzes, sondern das Vorbringen desselbigen. Er verwendet *ferre*, nicht *constituere* oder *rogare*. Daher ist Nickels Annahme, dass es sich um Caesar handle, zu präferieren.

<sup>265</sup> Vgl. Molager (1971), S. 144. Er verweist auf Cic., *dom.*, 43: *vetant leges sacratae, vetant XII tabulae leges privatis hominibus inrogari*. M. Tullii Ciceronis *De domo sua*, ed. Tadeusz Maslowski, Leipzig 1981 (BT); und auf Cic., *Sest.* 65: *cum et sacratis legibus et XII tabulis sanctum esset ut ne cui privilegium inrogari liceret*. Bruno (1962) nennt selbige Stellen, vgl. S. 56.

A reference to Clodius' having sacrilegiously, disguised as a flute-girl, witnessed the women's rites of the Bona Dea, held in Caesar's house, his wife presiding; she should have been above suspicion. The scandal provoked a trial. C[icero] broke Clodius' alibi; Clodius, acquitted, took his revenge by engineering C.'s exile.<sup>266</sup>

Hiermit ist der Grund für die Polemik gegenüber Clodius offenkundig. Es wundert Cicero, dass der offensichtlich durch die *leges* ins Exil Geworfene über das *nomen exulis* nicht erschauere. Er lässt ihn einwenden, dass er in Rom, aber eben auch im Allerheiligsten gewesen sei. *[N]on igitur ubi quisque erit eius loci ius tenebit, si ibi eum legibus esse non oportebit.*<sup>267</sup> Die Konklusion greift die *propositio* nicht direkt auf. Dass jeder Dummkopf wahnsinnig sei, kann nur aus dem Zusammenhang der gesamten Argumentation entschlüsselt werden. Als Wahnsinniger wird Clodius vor allem mit dem Begriff *amentissime*<sup>268</sup> hervorgehoben, der sich dessen eben nicht bewusst sei, kein *civis*, sondern *exul* zu sein, obwohl er Cicero zum *exul* machen wollte. Dies sei aber gar nicht möglich, da Cicero qua Senatsbeschluss den Auftrag habe, in jeder *natio civis* zu sein, auch dann, wenn die *res publica* den Zustand der *civitas* gar nicht mehr habe. In solch einem Zustand soll sie sich befinden haben, weil u.a. Clodius selbst die Rechtsordnung zum Verfall gebracht haben sollte. Aus diesem Wahnsinn muss sich notwendigerweise die Dummheit ergeben, die blind vor der eigenen Gesetzeswidrigkeit, der *iniuria*, macht. Das Paradoxe an diesem Paradoxon ist die eigentliche Situation Ciceros. Historischer Fakt ist, dass er selbst im Jahre 58 v.Chr. durch die vom Volkstribunen Clodius erlassene *lex de capite civis Romani* und die *lex de exilio Ciceronis* in die Verbannung musste, u.a. auf Grund der Hinrichtung der Catilinarier ohne vorherige Anklage während seines Konsulats 63 v.Chr.<sup>269</sup> Nach Annahme der ersten *lex* wurden Ciceros Palast in Rom und seine Villa in Tusculum „geplündert

<sup>266</sup> MacKendrick (1989), S. 89.

<sup>267</sup> Cic. *Parad.* IV, 32.

<sup>268</sup> Vgl. Cic., *Sest.* 73: [...] *illum amentissimum et profligatissimum hostem* [...].

<sup>269</sup> Vgl. Stroh (2010), S. 36–39 zur Catilinarischen Verschwörung und deren Ende sowie S. 42ff. zu den Gesetzesentwürfen des Clodius; vgl. ausführlicher zu Clodius' Maßnahmen bis zur Abreise Ciceros Gelzer (2014), S. 123–128.

und zerstört.<sup>270</sup> Tatsächlich kam Cicero vor allem auf Wirken Pompeius' und Milos aus der Verbannung zurück nach Rom.

Der erste Versuch, am 23. Januar 57 einen entsprechenden Volksbeschuß herbeizuführen, scheiterte am Terror der Clodius-Banden. Erst als der Volkstribun T. Annius Milo mit tatkräftiger Unterstützung des Pompeius eine Kampftruppe aufstellte [...], konnte am 4. Sextilis (August) die Abstimmung stattfinden; sie brachte ein überwältigendes Votum für Ciceros Rückkehr.<sup>271</sup>

Insofern ist es wider die öffentliche Wahrnehmung, Cicero sei nicht im Exil gewesen, sondern derjenige, der ihn dorthin geschickt hatte.<sup>272</sup> Letztlich bleibt ein fader Beigeschmack dieser Argumentation, da Ciceros Rückberufung unter Hilfe der gewaltbereiten Truppe Milos bewirkt wurde, die in der beschriebenen Nicht-Existenz der *civitas* gewirkt haben müsste.

<sup>270</sup> Vgl. Gelzer (2014), S. 127.

<sup>271</sup> Bellen (1995), S. 130. „Als Duovir von Capua führte Pompeius einen Beschluß der Colonie herbei, der die Lex Clodia *de exilio Ciceronis* als *privilegium* brandmarkte“, Gelzer (2014), S. 135. Hervorh. im Original.

<sup>272</sup> Vgl. Wallach (1990), S. 183. Sie erklärt ebd.: „The exile theme reflects the political realities of the author's battle with Clodius. Cicero creates his own updated paradoxes that give his self-justification and denigrate his enemy.“ Fraño (2019) kommt zu einem Fazit, das dem nicht in Gänze entspricht: „By applying stoic principles to his person and through moral dishonour of Clodius, the Roman philosopher tries to defend [...] his exile [...]“, S. 25. Das trifft nicht zu, da Cicero den Begriff des Exils auf sich selbst nicht anwendet. Im Gegenteil muss er etwas nicht verteidigen, dem er nach seiner Argumentation nachweislich nicht ausgeliefert war. Er verteidigt sich vielmehr gegen ein scheinbares Exil, das in den Augen der Allgemeinheit Bestand hatte. Und genau ist das Paradoxe.

2.2.5 Paradoxon V – Ὅτι μόνος ὁ σοφὸς ἐλεύθερος καὶ πᾶς ἄφρων δοῦλος. *Solum sapientem esse liberum, et omnem stultum servum.*<sup>273</sup>

Nach MacKendrick ist der Argumentationsaufbau dergestalt: *propositio – prologue – confirmatio – conclusio*.<sup>274</sup> Die *conclusio* hat in Anbetracht des Gesamtwerks hier eine besondere, einmalige Stellung. Ein Prolog findet sich nach MacKendricks Analyse nur noch im ersten Paradoxon. Die Struktur deutet auf eine andere Form auch inhaltlicher Natur hin. Ein direkter Affront gegen einen persönlichen Gegner Ciceros ist nicht einfach herauszulesen, da die 2. Person Singular nur als Einschub in der *confirmatio* eingesetzt wird. Der noch in Paradoxon IV überaus deutliche Selbstbezug Ciceros findet in diesem nur bedingt Verwendung.

Zur *propositio*: Sowohl bei Plasberg als auch Bruno und Molager liegt eine andere lateinische Version vor, d.i. *Omnes sapientes liberos esse et stultos omnes servos*.<sup>275</sup> Da in dieser Übersetzung der Singular des Altgriechischen keine Verwendung findet, ist Nickels lateinische Version wiederum grundlegend, auch wenn keine semantische Veränderung vorliegt. Die Auseinandersetzung mit der These, die MacKendrick noch nicht unter den Prolog einordnet<sup>276</sup>, beginnt folgendermaßen: *Laudetur vero hic imperator aut etiam appelletur aut hoc nomine dignus putetur: imperator quo modo, aut cui tandem hic libero imperabit, qui non potest cupiditatibus suis imperare.*<sup>277</sup> Wer als *hic*

<sup>273</sup> In: Nickel (2004), S. 226.

<sup>274</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 89f.

<sup>275</sup> Vgl. Plasberg (1908), S. 17; vgl. Bruno (1962), S. 57; vgl. Molager (1971), S. 117.

<sup>276</sup> Das ist unklar. Ansonsten bilden in der Analyse MacKendricks die thesenhaften Paradoxien immer allein die *propositiones* ab. Warum er an dieser Stelle diesen Teil nicht dem erweiterten Prolog zuordnet oder aber als Teil der *confirmatio* – mit Unterbrechung durch die *captatio benevolentiae* in Cic., *Parad.* V, 33b – sieht, ist wohl nur dadurch zu erklären, dass er die *conclusio*, in der Cicero den *imperator* erneut nennt, als direkte Schlussfolgerung dieser Passage wählt, und nicht der eigentlichen Paradoxie. Vgl. Cic., *Parad.* V, 41b.

<sup>277</sup> Cic., *Parad.* V, 33.

*imperator* angesprochen wird, ist umstritten. Einige präferieren M. Antonius, andere L. Lucinius Lucullus, andere keine konkrete Person.<sup>278</sup> Für letzteres spricht, dass im folgenden Argumentationsgang nicht wie im Vergleich zum Paradoxon IV eine auf Ciceros Biographie bezogene Selbstreflexion im Vordergrund steht, sondern mehrere *exempla*, die vermehrt dem Alltag der Gesamtbevölkerung, nur zum Teil dem politischen Treiben der Oberschicht entnommen sind. Unter diese zählen gewiss der *imperator* und sein Aufgabenfeld, das durch die *Figura etymologica* bekräftigt wird. Die potentialen Aussagen, dass dieser *imperator* genannt und für *dignus* gehalten werden könne, seien Cicero gleichgültig. Ihn beschäftigt vielmehr die Frage, ob das Befehlen Freiheit bedeuten könne, wenn den eigenen Begierden kein Einhalt geboten werden kann. Für die Freiheit gebe es notwendige Voraussetzungen, d.i. *refrenet primum libidines, spernat voluptates, iracundiam teneat, coerceat avaritiam, ceteras animi labes repellat, tum incipiat aliis imperare cum ipse improbissimis dominis dedecori ac turpitudini parere desierit*<sup>279</sup>. In der asyndetischen *Enumeratio* zählt Cicero für die Stoa offenkundige Laster auf, die den Menschen, insbesondere seinen *animus* beeinträchtigen würden. Selbiges gelte für denjenigen, der befehlen wolle. So folgt für Cicero, dass ein solcher nur dann für einen *imperator* und *liber* gehalten werden könne, wenn er sich diesem inneren Gehorsam entziehen könne.<sup>280</sup> Es folgt – mit MacKendrick – der Prolog<sup>281</sup>, in dem Cicero um die Gunst seines Auditoriums bzw. seiner Leserschaft wirbt, indem er sie als *prudētissimi* betitelt, denen die These der *doctissimi* bzw. *eruditissimi viri* bekannt sei, dass *nisi sapientem liberum esse neminem*.<sup>282</sup> Dies ist wahrlich im Sinne einer *captatio benevolentiae* zu

<sup>278</sup> Vgl. Bruno (1962), S. 57; vgl. Englert (1990), S. 133; 136. Er vermutet Lucullus; vgl. ferner Bury (1994), S. 54f. Für ihn muss es Caesar sein. Das scheint allerdings spätestens dann fragwürdig, wenn berücksichtigt wird, dass Cicero gerade auf Grund der Begnadigung durch Caesar überhaupt erst wieder in Rom schriftstellerisch tätig sein konnte. Vgl. hierzu Stroh (2010), S. 75f.

<sup>279</sup> Cic., *Parad.* V, 33.

<sup>280</sup> Vgl. ebd.

<sup>281</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 90.

<sup>282</sup> Cic., *Parad.* V, 33f.; vgl. Nickel (2004), S. 276, Anm. 33. Er verweist auf die Parallele zu Hor., sat. 2, 7, 83: *quisnam igitur liber? Sapiens, sibi qui imperiosus.*

lesen und spiegelt wiederholt den rhetorischen Anspruch der Schrift wider – im interdisziplinären Unterfangen, stoische Philosophie zu popularisieren. Um seinem Anspruch gerecht zu werden, diesen abstrakten Satz in *loci communes* zu transferieren, stellt Cicero zu Beginn der *confirmatio* die Frage, was denn eigentlich *libertas* bedeute.<sup>283</sup> Die Antwort folgt unmittelbar: *potestas vivendi ut velis*.<sup>284</sup> Aber genau das sei dem Menschen nicht ohne Weiteres möglich. Es bedarf folgender Bedingungen:

*quis igitur vivit ut volt nisi qui recta sequitur, qui gaudet officio, cui vivendi via considerata atque provisata est, qui ne legibus quidem propter metum paret sed eas sequitur et colit quod id salutare esse maxime iudicat, qui nihil dicit nihil facit nihil cogitat denique nisi lubenter ac libere, cuius omnia consilia resque omnes quas gerit ab ipso proficiscuntur eodemque referuntur, nec est ulla res quae plus apud eum polleat quam ipsius voluntas atque iudicium;*<sup>285</sup>

Wer lebt demnach, wie er will, außer dem, der das Richtige verfolgt, der Freude hat an der Erfüllung seiner Pflicht, der den Lauf seines Lebens gut überlegt und vorausschauend geplant hat, der auch den Gesetzen nicht aus Angst gehorcht, sondern ihnen folgt und sie achtet, weil er diese Einstellung für ausgesprochen vernünftig hält, der nichts sagt, nichts tut und schließlich auch nichts denkt, wenn er es nicht gern und freiwillig tut, dessen Überlegungen und Handlungen allesamt von ihm selbst ausgehen und sich wieder auf ihn selbst beziehen und bei dem es nichts gibt, was größere

<sup>283</sup> Vgl. Bury (1994), S. 58ff. Er untersucht den Begriff *libertas* im Kontext von Cic., *Parad.* V, 33–35 politikgeschichtlich-philosophisch. Dies stützt die interdisziplinäre Lesart dieses Paradoxons. So schreibt Bury: „[P]olitisch sind die überkommenen Vorstellungen von *libertas* bereits seit dem Triumvirat ausgehöhlt, spätestens seit Pharsalus sind sie genauso wenig existent wie die einer *res publica*“, ders., S. 59. An anderer Stelle hebt er hervor: „In dieser Sphäre des rein Geistigen hat die *libertas* nichts von ihrer Lebendigkeit und Kraft verloren [...]: Ohne die konkrete Bindung an den Staat und die mit ihm verbundenen Verpflichtungen wird sie greifbar als individuelle Freiheit der Lebensführung, die gegen Einflüsse von außen abgeschirmt ist“, ders., S. 60. Hervorh. im Original.

<sup>284</sup> Vgl. Cic., *Parad.* V, 34.

<sup>285</sup> Ebd. Plasberg (1908) hebt das Präfix bei *referuntur* kursiviert hervor, S. 18.

Bedeutung für ihn haben könnte als sein eigener Wille und sein eigenes Urteil?<sup>286</sup>

Was sich liest wie das Programm der Aufklärung, ist Ciceros Übertragung des stoischen σοφός auf den *vir sapiens* römischer Couleur.<sup>287</sup> Die Freiheit, nach eigenem Willen zu leben, bedinge also der Verfolgung rechter Handlungen, der Freude an der Pflichterfüllung, einer überlegten und vorausschauenden Lebensplanung, der furchtlosen und reflektierten Gesetzestreue, letztlich dem diesen Handlungen zugrunde liegenden inneren Antrieb, d.h. Willen und Urteil. Stilistisch untermalt Cicero die Aufzählung vor allem mit der Anapher von *qui*, die dem Leser die Klimax von den rechten Handlungen über das parallelistische Trikolon *nihil dicit nihil facit nihil cogitat [...]* nisi *l[i]benter ac libere* bis hin zu sich selbst als urhebender innerer Kraft verfolgen lässt – umrahmt von *v[er]u[m]*, der Tätigkeit, und *voluntas atque iudicium*, den Triebkräften, überhaupt frei tätig zu werden. Einem solchen Mann würde sogar Fortuna weichen<sup>288</sup>, womit die Verachtung des Schicksals als Grundpfeiler des stoischen *vir sapiens* in Erinnerung gerufen wird.<sup>289</sup> *[S]oli igitur hoc contingit sapienti, ut nihil faciat invitus nihil dolens nihil coactus.*<sup>290</sup> Sich wiederum des Trikolon bedienend, ist so die Folge aus den Bedingungen im Ideal des *vir sapiens* auch stilistisch verkörpert dargestellt. Da es sich hierbei um ein Ideal handelt, kann Cicero sagen: *servi igitur omnes improbi, servi.*<sup>291</sup> An dieser Stelle wird zwischen *servi* und *mancipia* unterschieden. Letztere seien den Herren per Schuldhaft (*nexo*) oder bürgerlichem Recht (*iure civili*) verpflichtet.<sup>292</sup> Nickel

<sup>286</sup> Nickel (2004), S. 229.

<sup>287</sup> Vgl. Forscher (2018): „Das Ideal des Weisen (*sophos*) leitet Theorie und Praxis altstoischer Ethik. In ihm zentriert sich der Gedanke, dass nicht nur, ja nicht so sehr der Maßstab eherner Gesetze und traditionsgestützter Regeln, sondern situationsbezogene Vernunft über richtiges Verhalten entscheidet“, S. 217. Hervorh. im Original.

<sup>288</sup> Vgl. Cic., *Parad.* V, 34f.

<sup>289</sup> Vgl. Cic., *Parad.* IV, 27; vgl. auch Kap. 2.2.4 dieser Arbeit.

<sup>290</sup> Cic., *Parad.* V, 34.

<sup>291</sup> Cic., *Parad.* V, 35.

<sup>292</sup> Vgl. Cic., *Parad.* V, 35; vgl. Lee (1953), S. 72.

nennt sie „Eigentum ihrer Herren“.<sup>293</sup> [*S*]ed si servitus sit, sicut est, oboedientia fracti animi et abiecti et arbitrio carentis suo, quis neget omnes leves omnes cupidos omnes denique improbos esse servos?<sup>294</sup> Wenn also über Sklaverei als rechtliche Frage diskutiert wird, müssen Recht und Gesetze zu Rate gezogen werden, was die Bestimmung eines Sklaven als zu behandelnde Sache beschränkt. Wenn aber über Sklaverei als moralische Kategorie diskutiert wird, so müsse der Maßstab der *animus* sein. Da jeder Mensch über einen solchen verfüge, der *animus* immer Gefahr laufe, gebrochen zu werden, könne auch jeder leichtsinnige, begierige und unredliche Mensch als Sklave bezeichnet werden. Betont wird dies durch die Alliterationen *sed si servitus sit, sicut* und *animi et abiecti et arbitrio* sowie wiederum durch dieses wie folgendes parallelistische Trikolon, *omnes leves omnes cupidos omnes [...] improbos*. Es fällt auf, dass dieses Stilmittel eine besondere Funktion innerhalb der *Paradoxa* einnimmt, vor allem dann, wenn die Zahl der Laster und damit die Antithese zum *vir sapiens* bzw. zur *virtus* in den Mittelpunkt rückt.<sup>295</sup> Um das paradoxe Verständnis von Sklaven nicht nur stilistisch, sondern auch inhaltlich zu bekräftigen und dem Diatriben-Stil folgend zu erläutern, zählt Cicero in den Abschnitten 36–41 insgesamt sieben *exempla* auf.

(i) A man under the thumb of a woman is a vile slave (36a). A slave is a slave, even exalted ones like butlers and gardeners. So are (ii) connoisseurs of the plastic arts, or silverware, or mansions (all as like as not ill-gotten), though they call themselves *principes* or viceroys (36b–37). *Objets d'art* are aesthetically satisfying, but to be treated as toys, not shackles. L. Mummius, who despised [and destroyed] the whole of Corinth, would scorn one who doted on a paltry Corinthian chamber pot. (iii) A conspicuously *un*-consumptive old Roman like M' Curius would despise mullet- and eel-fanciers [like Lucullus] (38). (iv) Those who are greedy for cash are slaves, e.g. fawning legacy-hunters (39). So (v) are those lusting for civil or military office, e.g. those who kowtowed to [the conspirator C. Cornelius]

<sup>293</sup> Nickel (2004), S. 229.

<sup>294</sup> Cic., *Parad.* V, 35.

<sup>295</sup> Vgl. Kap. 2.2.6 dieser Arbeit.



Cethegus and his mistress (40a). (vi) Slaves to a guilty conscience, truckling to teenagers, jurors, and other possible gossips (40b). (vii) Even the orator L. Crassus, proclaiming himself a slave to the Roman people. Lofty spirits are under no obligation, except when not to recognize one would be base (41a).<sup>296</sup>

In dieser Aufzählung wird über einen den Alltag umfassenden Wortschatz inhaltlich deutlich, dass Cicero mit der moralischen Zuschreibung *servus* prinzipiell Menschen jeder sozialen Schicht und jeden Lebensbereiches versehen kann, sofern sie sich den Lastern hingäben, was in einer inhaltlichen Klimax die Abschnitte übergreifend ersichtlich wird. Eine solche Herren- und Sklavenmoral (*in magna familia servorum*<sup>297</sup>) könne in der Ehe (*mulier*)<sup>298</sup>, im häuslich-geschäftlichen Bereich (*atrienses ac topiarii; ut in familia [...], qui tergunt[sic!] qui unguni qui verrunt qui spargunt*<sup>299</sup>) oder in der Kunst (*signa, tabulae, caelatum argentum, Corinthia opera*<sup>300</sup>) festgestellt werden. Sehr weit unten auf Seiten der Sklaven sieht Cicero Politiker, die von sich meinen, *principes* zu sein, und sich doch der Gier hingeben (*istarum rerum cupiditatibus*).<sup>301</sup> Die Verachtung gegenüber solchen und anderen Dingen veranschaulichen historische *exempla* in Person von L. Mummius (*totam Corinthum contempsisset*) und M. Curius, der auch einen solchen für einen Sklaven halten würde, der „Meerbarben mit ihren Bärtchen

<sup>296</sup> MacKendrick (1989), S. 90. Hervorh. im Original. Vgl. ferner Cic., *Parad.* V, 36–41.

<sup>297</sup> Cic., *Parad.* V, 36b. In: Nickel (2004), S. 230. Plasberg (1908), S. 19, und Bruno (1962) schreiben *in magna familia stultorum*, S. 61, ebenso Molager (1971), S. 119. Bruno beschreibt unter Berufung auf Klotz' Textausgabe *M. Tullii Ciceronis Scripta quae manserunt omnia partis IV, vol. III, Lipsiae MDCCCLXXVI (1876)* und Stellas Kommentar (1948) – beide Werke konnten nicht eingesehen werden –, dass *servorum* zu erwarten, aber *stultorum* durchaus als ein mit Sklaven gleichzusetzendes Wort zu identifizieren sei. Vgl. Bruno (1962), S. 61, Anm. 37. Molager und Bruno ordnen diesen Teil im Übrigen Abschnitt 37 zu.

<sup>298</sup> Vgl. Cic., *Parad.* V, 36. Vgl. Nickel (2004): „Vielleicht spielt Cicero auf Fulvia, die Frau des Clodius, an, die als herrschsüchtig und ehrgeizig galt.“, S. 276. Vgl. Bruno (1962), S. 61. Fulvia war später auch die Frau des M. Antonius, was die Vermutung stärken könnte, dieses Paradoxon sei ihm gewidmet.

<sup>299</sup> Vgl. Cic. *Parad.* V, 37.

<sup>300</sup> Vgl. ebd.

<sup>301</sup> Vgl. ebd.

aus seinem Fischteich zieh[en] und befühl[en] und sich seiner zahlreichen Muränen rühm[en]<sup>302</sup> würde (*barbatulos mullos exceptantem de piscina et pertractantem et muraenarum copia gloriantem*).<sup>303</sup> Auch aus der Gier nach Gewinn und Erbschaft (*cupiditate peculii, hereditatis spes*) folge Sklaverei.<sup>304</sup> Ebenso könne es sich mit dem Erstreben politischer oder militärischer Karrieren (*honoris imperii provinciarum*) verhalten, das Cicero mit *domina* in einem Wort als Laster fasst und im Trikolon als Ausruf einer überaus harten Herrschaft festhält: *Quid iam illa cupiditas, quae videtur esse liberalior, honoris imperii provinciarum, quam dura est domina quam imperiosa quam vehemens!*<sup>305</sup> Dies führe dazu, anderen zu dienen, wie z.B. Cethegus und seiner Gattin Praecia.

Er war einer der brutalsten und gefährlichsten Genossen des Verschwörers Catilina im Jahre 63. Vgl. Sallust, *Catilinae Coniuratio* 43, 2, wo berichtet wird, Cethegus habe den Auftrag gehabt, mit Gewalt gegen den Consul Cicero vorzugehen. Bald nach der Aufdeckung der Verschwörung wurde Cethegus hingerichtet. Für diese Maßnahme trug Cicero die Verantwortung. – Wie schon mehrfach zu beobachten, knüpft Cicero auch hier an einem konkreten historischen Fall an, um das stoische Paradoxon zu veranschaulichen. Die Leute, die sich Cethegus unterwarfen, sind Beispiele für den Drang nach politischer Macht, der die Menschen zu Sklaven werden lässt und zutiefst erniedrigt.<sup>306</sup>

Nach Herrschaft der Begierde (*cupiditatis dominatus*) könne ein neuer *dominus* entstehen, die Furcht aus der Mitwisserschaft der begangenen Fehler (*ex conscientia peccatorum timor*). Die Macht gehe zu geschwätzigen jungen Leuten (*adulescentibus paulo loquacioribus*) und

<sup>302</sup> Nickel (2004), S. 233.

<sup>303</sup> Vgl. Cic., *Parad.* V, 38.

<sup>304</sup> Vgl. Cic., *Parad.* V, 39. „[...] Cic. has chosen *peculium* [instead of *pecunia*, Anm. N. Herzig] because it is the technical word for the money of a slave“, Lee (1953), S. 77. Hervorh. im Original.

<sup>305</sup> Cic., *Parad.* V, 40a.

<sup>306</sup> Nickel (2004), S. 276. Zur Person Praecias vgl. ebd.; vgl. zu beiden ferner Lee (1953), S. 78.

dem Richter (*iudex*) über, denen man sich als ängstlicher Sklave unterwerfen müsse.<sup>307</sup> Letztlich sei sogar L. Crassus<sup>308</sup> ein solcher, wenn er zum einen auffordere, ihn und seine Zuhörerschaft aus der Sklaverei zu retten (*,eripite nos ex servitute‘*), zum anderen ermahne, nur ihnen selbst zu dienen (*,nolite sinere nos cuiquam servire [...] nisi vobis universis‘*). Cicero schlussfolgert *dominum mutare non liber esse volt*, da L. Crassus meine, ihnen dienen zu können und zu müssen (*,quibus et possumus et debemus‘*).<sup>309</sup> Es folgt Ciceros Widerlegung des Könnens und Müssens auf Grund vom *animo excelso et alto et virtutibus exaggerato*<sup>310</sup>. Dem Ideal des Weisen würde die Abhängigkeit von der Masse zuwider sein, da er von vielen verschiedenen Schicksalsbedingungen betroffen wäre und ihnen dienlich sein müsste, obwohl er ihnen doch Gleichgültigkeit und Verachtung gegenüber zeigen müsse. So solle man laut Cicero sein Können durchaus benennen, aber nicht das Müssen, außer es betreffe die Unterlassung von Schändlichem.

Dies bringt Cicero zur kurzen, aber rahmenden *conclusio: ille videat quo modo imperator esse possit, cum eum ne liberum quidem esse ratio et veritas ipsa convincat.*<sup>311</sup> Jener, also der *imperator*, der in der *propositio* (aber nicht der Paradoxie als solcher<sup>312</sup>) genannt wird, könne auf Grund der dargelegten Argumente keinesfalls frei sein, da er seinen Begierden unterliege und so selbst zu demjenigen werde, dem befohlen werde – und zwar von seinen inneren Fesseln. Solange Wahrheit und Vernunft diese nicht lösen können, bleibe er ein Sklave. Nur wer ein *vir sapiens* sei, könne frei sein, da sich dieser aus eigenem Antrieb für das Leben entscheiden könne, das er wolle – dieses müsse zwingend in der

<sup>307</sup> Vgl. Cic., *Parad.* V, 40b.

<sup>308</sup> Gemeint ist wohl Lucius Licinius Crassus (140–91 v.Chr.). Vgl. Nickel (2004), S. 277, Anm. 41.

<sup>309</sup> Vgl. Cic., *Parad.* V, 41a; vgl. ferner Cic., *de orat.* 1, 225f. M. Tullii Ciceronis *De oratore*, ed. Kazimierz F. Kumaniecki, Leipzig 1995 (BT); vgl. hierzu auch Nickel (2004), S. 277f., Anm. 41; vgl. Bruno (1962), S. 66f., Anm. 41; vgl. Molager (1971), S. 149, Anm. 5.

<sup>310</sup> Cic., *Parad.* V, 41a.

<sup>311</sup> Cic., *Parad.* V, 41b.

<sup>312</sup> Vgl. FN276 dieser Arbeit.

Verachtung menschlicher Angelegenheiten sein und unterliege dieser einzigen Pflicht.

### 2.2.6 Paradoxon VI – Ὅτι μόνος ὁ σοφός πλούσιος. *Solum sapientem esse divitem.*<sup>313</sup>

Für das sechste Paradoxon ergibt sich mit MacKendrick folgender Aufbau: *propositio – definitio – confirmatio – peroratio.*<sup>314</sup> Die lateinische *propositio* wird bei Plasberg, Bruno und Molager folgendermaßen betitelt: *Quod solus sapiens dives.*<sup>315</sup> Dies vorausgesetzt, würde sich allerdings die Form der These von den anderen fünf *Paradoxa* abgrenzen, die alle im *aci* verfasst sind. Daher ist um der syntaktischen Einheitlichkeit willen Nickels Ausgabe Vorrang zu geben. Dass allein der Weise reich sei, gibt bereits Auskunft über ein immaterielles Verständnis von Reichtum, das in der folgenden *definitio* durch die wiederholte Setzung einer Antithese aufgeschlüsselt wird:

*Quae est ista in commemoranda pecunia tua tam insolens ostentatio: solusne tu dives? pro di immortales, egone me audi[vi]sse 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[ e]st ut ad liberaliter vivendum facile contentus sit, qui nihil quaerat nihil appetat nihil optet amplius.*<sup>316</sup>

<sup>313</sup> In: Nickel (2004), S. 236. Vgl. Herzig (2020), S. 133–145. Dort wird genau dieses *Paradoxon* aus vier fachdidaktisch relevanten Perspektiven beleuchtet: der Interdisziplinarität, eines sprachlich-stilistisch zu bewältigenden Anspruchs, des existentiellen Transfers sowie der Kürze bei inhaltlicher Ergiebigkeit. Die Ergebnisse liefern den Befund, dass eine Auseinandersetzung mit diesem Paradoxon in Form einer Schullektüre alle Perspektiven gewinnbringend berücksichtigen würde, und den Ausblick auf eine Materialisierung für die Unterrichtspraxis.

<sup>314</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 90f.

<sup>315</sup> Vgl. Plasberg (1908), S. 22; vgl. Bruno (1962), S. 68; Molager (1971), S. 124. Molager beruft sich hier wiederum auf die Handschriften Leidensis Vossianus 84, saec. IX–X, Leidensis Vossianus 86, saec. X, und Vindobonensis 189, saec. X

<sup>316</sup> Cic., *Parad.* VI, 42. Die Änderungen, die sich auf Nickel (2004), S. 236, berufen, sind im Hinblick auf die Didaktisierung schulüblicher Ausdrücke bereits hier realisiert. Vgl.

Was bedeutet deine so übertriebene Prahlerei, wenn du über dein Geld sprichst? Bist du der einzige, der reich ist? Bei den unsterblichen Göttern, soll ich mich nicht freuen, daß ich etwas gehört und gelernt habe? Bist du der einzige, der reich ist? Was wäre, wenn du gar nicht reich bist? Was wäre, wenn du so gar arm bist? Denn bei wem erkennen wir, daß er reich ist, oder welchen Menschen bezeichnen wir als reich? Meiner Meinung nach nur jemanden, der über einen so großen Besitz verfügt, daß er ohne weiteres dazu in der Lage ist, in Würde zu leben, und der nichts sucht, nach nichts strebt und nichts weiter wünscht.<sup>317</sup>

Zunächst wird mit *pecunia tua* vermutlich M. L. Crassus, der den Beinamen *Dives* trug, angesprochen.

Sein Reichtum war sprichwörtlich. Er hatte ihn unter Sulla erworben, indem er sich am Besitz politisch Geächteter maßlos bereicherte. Auch mit Catilina soll er sympathisiert haben. Er stand Clodius nahe und versuchte, Ciceros Rückberufung aus dem Exil zu verhindern.<sup>318</sup>

Will erklärt dies genauer:

Den Grundstein für sein sprichwörtlich (Cic. Att. 1,4,3) großes Vermögen (aus einem Erbe von 300 machte er, so Plut. Crassus 2, eine Hinterlassenschaft von 7100 Talenten = 42600000 Denare; nach Plin. nat. 33,134 hatte allein der Grundbesitz einen Wert von 50 Millionen Denaren) legte er in den anschließenden Proskriptionen [...]. [...] Hohe Mietgewinne erzielte C., indem er an Stelle billigst erworbener abgebrannter Häuser in Rom neue Mietskasernen durch eigene Bauhandwerker errichten ließ.<sup>319</sup>

zu *audivisse* anstelle von *audisse* auch Molager (1971), S. 124; zu *cui* anstelle von *quoi* Bruno (1961), S. 69, und Lee (1953), S. 82; zu *possessio est* anstelle von *possesio est* Molager (1971), S. 124, *possessio sit* bei Bruno (1962), S. 69.

<sup>317</sup> Nickel (2004), S. 237.

<sup>318</sup> Nickel (2004), S. 278; vgl. MacKendrick (1989): „[Against the millionaire M. Crassus].“, S. 90; vgl. Lee (1953), S. 80; vgl. Bruno (1962), S. 68f. Er verweist auf mehrere Quellen, die M. L. Crassus den Beinamen „Dives“ bescheinigen: Cic., *off.* I, 25; *fin.* II, 57; III, 75; Plin., *nat.* XXXIII, 10, und Plut., *Crass.*, 2. Vgl. auch Will, Licinius, I 11. In: DNP.

<sup>319</sup> Will, Licinius, I 11 L. Crassus, M. Consul zusammen mit Pompeius 70 und 55 v. Chr., Feldherr. In: DNP.

Es spricht also viel für die Annahme, dass dieses Paradoxon den Triumvirn Crassus in den Blick nimmt. Die *Enumeratio* der rhetorischen Fragen, gerichtet an eben diesen Crassus, konfrontiert ihn, aber auch den Rezipienten per se mit der Frage, was eigentlich der Begriff *dives* impliziere. Mit dem Verweis auf den materiellen Reichtum Crassus' forciert Cicero eine antithetische Struktur, die durch die Anapher *solus Crassus* selbst als *exemplum* des falschen Reichtums in Kontrast zum *vir sapiens* rückt. Durch den Einschub der Frage *egone me audi[vi]sse aliquid et didicisse non gaudeam?* wird der Eindruck erweckt, als ob Cicero diesen Kontrast auszufüllen vermag. So stellt er das Materielle in Frage und verweist auf eine mögliche Armut (*pauper*) trotz der *pecunia*.<sup>320</sup> Cicero schlussfolgert, dass Besitz bedeute, mit demjenigen zufrieden zu sein, was für ein freies Leben notwendig sei, und nichts weiter zu erstreben suche. Nickels Übersetzung „in Würde zu leben“ für *ad liberaliter vivendum* ist hier als zu abstrakt zu bewerten. Es ist nicht klar, was Würde hier eigentlich bedeuten soll, zumal dieser wohl eher das lateinische *dignitas* nahekommt. Grundsätzlich sollte der seit der Aufklärung und besonders im 20. Jh. prägende Begriff „Würde“, der mehr einen Zustand beschreibt und im Kontext der Menschenrechte verankert ist, im Zusammenhang lateinischer Übersetzungen vorsichtig gebraucht, wenn nicht gar gemieden werden.<sup>321</sup> Das Wort *liberaliter* ist hier wohl treffender mit „frei“ zu verstehen, und zwar einerseits die Freiheit des *vir sapiens* betreffend, also frei von Schicksalsschlägen und menschlichen Angelegenheiten zu sein – somit auch in dem Sinne eines

<sup>320</sup> Vgl. Lee (1953): „[T]here is such a thing as intellectual riches and Cic. makes a modest claim to them“, S. 81.

<sup>321</sup> Vgl. Burkard (o.D.), Würde. Ebd. ist insbesondere folgende Passage zu beachten: „Im römischen Sprachgebrauch bezieht sich ‚dignitas‘ zunächst auf das Herkommen oder das Amt und vor allem auf die individuelle politische Leistung und moralische Integrität. Bei Cicero zeigt sich der entscheidende Umbruch zum Begriff der W., die auf der menschlichen Natur beruht, d.h. in der ihm aufgrund seines Geistes zukommenden Sonderstellung. Bei ihm finden sich auch zwei weitere Begriffsmomente, die für die Geschichte folgenreich sind: Der Bezug der W. zur sittlichen Bestimmung des Menschen in der Gemeinschaft und ihre Fundierung in der Wesensähnlichkeit zwischen Gott und Mensch.“ Hervorh. im Original.

Zustands. Andererseits kann das Adverb auch die Eigenschaft implizieren, „freigebig“ zu handeln.<sup>322</sup> Auch wenn die *liberalitas* als solche an dieser Stelle nicht explizit genannt oder erläutert wird, so wird sie an anderer Stelle dieser Paradoxie als *virtus* aufgeführt.<sup>323</sup> Insofern kann sie doch aber auch gerade hier im Kontext der Verwendung von *pecunia* ein zentrales Gegenmoment zu der Crassus vorgeworfenen Verhaltensweise verbildlichen. So ist eine Übersetzung im Sinne von „freigebig zu handeln“ zu befürworten, die einschließt, dass die Freigebigkeit auf der Freiheit des *vir sapiens* beruht. Besonders in *de officiis* wird der Begriff *liberalitas* eine prominente Stellung als Teil der *iustitia* einnehmen.<sup>324</sup> Im Fortgang der *definitio* setzt Cicero beide dargestellten Aspekte von *liberaliter* durch das parallelistische Trikolon des eben nicht freigebigen Handelns *nihil quaerat nihil appetat nihil optet amplius* klar in Abgrenzung zum Bild, das Crassus exemplifizieren soll. In der *confirmatio* wird das aufgezeigt, was notwendig sei, um diese Haltung einnehmen zu können: *animus oportet tuus [t]e iudicet divitem, non hominum sermo neque possessiones tuae*.<sup>325</sup> Letztlich sei also das stoische Verständnis des *animus*, des rein Geistigen, Bedingung, um *dives* bestimmen und verstehen sowie eben auch beurteilen zu können. Das können einfache Gespräche und sichtbare materielle Dinge nicht leisten. In Kontrast stünden die Eigenschaften und das Handeln Crassus', das Cicero ihm zuschreibt:

*sin autem propter aviditatem pecuniae nullum quaestum turpem putas [...], si cotidie fraudas decipis poscis pacisceris aufers eripis, si socios spoliis aerarium expilas, si testamenta amicorum expectas, aut ne expectas quidem atque ipse supponis, haec utrum abundantis an egentis signa sunt?*

<sup>322</sup> Vgl. Corbier/Schneider, *Liberalitas, largitio*, A. In: DNP.

<sup>323</sup> Vgl. Cic., *Parad.* VI, 48: *liberalitatem Africani*.

<sup>324</sup> Vgl. z.B. Cic., *off.* I, 20;42–49; II, 32;52–85.

<sup>325</sup> Cic., *Parad.* VI, 43. Semantisch klarer als das von Plasberg (1908) und Molager (1971), S. 124, favorisierte *se* ist das *te*, das Nickel (2004), S. 236, und Bruno (1962), S. 69, setzen, da es im Einklang mit den weiteren Personalpronomen steht und den vermutlich angesprochenen Crassus fokussiert.

*animus hominis dives non arca appellari solet; quamvis illa sit plena, dum te inanem videbo divitem non putabo.*<sup>326</sup>

Wenn du aber aufgrund deiner Geldgier keine Möglichkeit, Gewinn zu machen, für schimpflich hältst [...], wenn du jeden Tag betrügst, täuschst, forderst, handelst, wegschaffst, stiehst, wenn du die Bundesgenossen ausraubst, den Staatsschatz plünderst, wenn du auf die Testamente deiner Freunde wartest oder nicht einmal darauf wartest und sie selbst fälschst – sind dies Verhaltensweisen eines übermäßig reichen Mannes oder eines in Wirklichkeit eher Bedürftigen? Die Seele eines Menschen, nicht seine Geldkassette bezeichnet man gewöhnlich als reich: Obwohl diese gefüllt ist, werde ich dich nicht für reich halten, solange ich dich selbst leer sehe.<sup>327</sup>

Die *aviditas pecuniae* sei Bedingung für das in der asyndetischen *Enumeratio* aufgezeigte lasterhafte Handeln. Die Klimax der Vergehen, vom Betrügen und Täuschen über die Räuberei der Staatskasse bis hin zur Testamentsfälschung von Freunden, gipfelt in der Schlussfolgerung, dass diese Zuschreibungen nur einem *egens*, keinem *abundans* zuteil werden können. Die starke satzübergreifende Anapher *animus* bildet den Kern von Ciceros Gegenüberstellung ab. Solange ein *vir* nicht über einen solchen *animus* verfüge, bleibt er – wie auch Clodius in *Paradoxon II*<sup>328</sup> – ein *insanus*. Nickels Übersetzung „Seele“ scheint insofern gut zu sein, als dass sie die Immaterialität hervorhebt. Allerdings birgt eine solche Übersetzung die Gefahr der Annahme einer theologischen Kategorie, die sich erst n.Chr. vor allem im Christentum entwickelt hat – das gewiss Anleihen in der Stoa, gerade im Zusammenhang der Vorstellung vom Heiligen Geist hat und insofern die Übersetzung hier dennoch rechtfertigen würde.<sup>329</sup> Es bleibt aber die Frage, ob Cicero hier wirklich etwas Theologisches oder Kosmologisches meint, dass in dem Sinne die Seele bzw. das Pneuma nach dem Ableben eines Menschen in das Universelle eines stoisch verstandenen

<sup>326</sup> Cic., *Parad.* VI, 43f.

<sup>327</sup> Nickel (2004), S. 237.

<sup>328</sup> Vgl. Cic., *Parad.* II, 17. Vgl. auch Kap. 2.2.2 dieser Arbeit.

<sup>329</sup> Hierfür wird im Lateinischen jedoch i.d.R. der Begriff *ratio* – als eine Art Weltgeist – verwendet. Vgl. Kuhlmann (2017), S. 153.



Pantheismus zurückgleite.<sup>330</sup> Es scheint ihm doch vielmehr an der geistigen Beurteilung von Reichtum bzw. *divitiae* gelegen: *etenim ex eo quantum cuique satis est metiuntur homines divitiarum modum.*<sup>331</sup> Daher wäre es sinnvoller, *animus* hier als „Geist“ oder „geistiges Vermögen“ aufzufassen. Um des Verständnisses willen, also der Überführung in die *oratio popularis*, folgen zwei (historische) *exempla*. Danaos<sup>332</sup>, dessen Vielzahl an Töchtern viele Bedürfnisse hervorrufen würde, könne nur schwerlich *dives* genannt werden, da *ipse egere se sentiat.*<sup>333</sup> Crassus (*te*) konfrontiert Cicero mit einer Vielzahl an Begierden, die nicht erfüllt werden könnten, und den dadurch bedingten Vergehen, die nötig seien, um sie dennoch widerrechtlich zu befriedigen. *[I]am fateris igitur non esse te divitem, cui tantum desit ut expleas id quod exoptas. Itaque istam paupertatem vel potius egestatem ac mendicitatem tuam numquam obscure tulisti.*<sup>334</sup> Wiederum bedient sich Cicero eines in einer Klimax aufgebauten Trikolons, um seinen Adressaten Crassus' Handeln präsent vorzuhalten. Er ist ein *exemplum*, das allen römischen Bürgern hinlänglich bekannt sein sollte. Als Triumvir ist er eine Person des öffentlichen Lebens und hat seinen materiellen Besitz und seine großen, vor allem militärischen Wünsche offen zur Schau gestellt.<sup>335</sup> Aber diesen Wünschen konnte eben nicht immer entsprochen werden, sodass Cicero ihn letztlich als nicht nur arm und bedürftig, sondern – durchaus polemisch – seinen Adressaten als Bettler vor Augen führt. Dies muss überraschen, da doch Reichtum auch in der römischen *res publica* in der Regel mit materiellem Besitz und Luxus in Verbindung gebracht wurde, während die Bettler einen Status am unteren Rand der sozialen Ordnung hatten.

<sup>330</sup> Vgl. Forschner (2018), zum Pantheismus S. 93ff., zum Pneuma, S. 117–122.

<sup>331</sup> Cic., *Parad.* VI, 44.

<sup>332</sup> „Er 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 durchlöcherteres Faß füllen müssen“, Nickel (2004), S. 278; vgl. ausführlicher Lee (1953), S. 83f.

<sup>333</sup> Vgl. Cic., *Parad.* VI, 44f.

<sup>334</sup> Cic., *Parad.* VI, 45.

<sup>335</sup> Vgl. Will, Licinus, I 11. In: DNP.

Man darf zu Recht davon ausgehen, dass die breite Bevölkerung des Römischen Reiches an Armut litt. Die Armen waren freie Männer und Frauen, die überwiegend von der Hand in den Mund lebten [...]. Die Lebensweise am Existenzminimum umfasst ein weites Spektrum – vom Straßenbettler bis zum Bauern, Pächter und Tagelöhner. Jenseits dieses Spektrums liegt das Dasein der Bevölkerungsgruppe, [...] die über ein gewisses Polster [verfügte], doch nicht wohlhabend genug [war], um bis in die Welt der Elite vorzustoßen.<sup>336</sup>

Knapps Fazit auf Grundlage verschiedener literarischer Quellen – darunter die Äsopischen Fabeln und Horazens Satiren – ist, dass Armut im Römischen Reich zwar nur schwerlich en detail rekonstruierbar, aber die Dichotomie zwischen Armut und Reichtum derart spürbar und unüberbrückbar gewesen sei, dass Wettbewerb und Neid auf den Luxus der Reichen unvermeidbar war.

Die prekäre ökonomische Lage der Armen bestimmte ihr Leben. Ihre Position in der sozialen Hierarchie war schwach und Besserung kaum zu erwarten. [...] Der Unterwerfung unter die Mächtigeren begegneten sie mit Anpassung und Widerstand. Auf eine gerechte Welt und eine Besserung ihrer Situation konnten sie zwar hoffen, aber die Unwahrscheinlichkeit eines solchen Wandels hielt sie nicht davon ab, hart zu arbeiten und – das versteht sich von selbst – diejenigen zu beneiden, die mehr hatten als sie.<sup>337</sup>

Umso paradoxer muss die unter das Bettlertum einordnende Begründung Ciceros wirken. Er stellt Crassus als *exemplum* in §§45–47a sehr deutlich dar, vermutlich als rhetorisches Mittel der Überzeugung, die ausschweifende Lebensweise des Crassus auch in der Menge der Angaben literarisch festzuhalten und zu präsentieren.<sup>338</sup> MacKendrick fasst dies so zusammen:

Crassus [...] is well-known to have defined a rich man as one who can afford a private army; until he can, he must feel destitute. Those with honourable sources of wealth, e.g. commerce, contracting, tax-collecting,

<sup>336</sup> Knapp (2012), S. 113.

<sup>337</sup> Knapp (2012), S. 142.

<sup>338</sup> Vgl. Cic., *Parad.* VI, 45–47a.

need money. So, apparently, does the ‘rich’ (Crassus), to judge by the greed company he keeps: prosecutors, informers, guilty nabobs plotting to bribe a jury. (Crassus himself) takes illegal lawyer’s fees, guarantees support to political cabals, uses his freedmen to ruin the provinces with high interest rates, forecloses on neighbours, grabs lands, enters partnerships with slaves, freedmen, clients; plays the squatter, conducts purges of the wealthy, perpetrates massacres in municipalities. It is like Sulla’s time: forged wills, gang murders, everything up for sale: recruiting, bills in the Senate, votes (others’, and his own), the courts, the household, evidence given or suppressed. Such a man cannot be truly rich, for that means having abundance, and that (Crassus) will never feel he has.<sup>339</sup>

Im Anschluss an diese ausführliche Darstellung stellt Cicero sich zunächst selbst als Gegenbeispiel zu Crassus hin, der dessen Einwand, Ciceros Vermögen sei geringzuschätzen, zustimmt.<sup>340</sup> Sodann fragt Cicero nach der Möglichkeit eines Werturteils gegenüber scheinbaren *divites*. Hierfür führt er drei konfligierende *exempla* an:

*si censenda nobis sit atque aestimanda res, utrum tandem plaris aestimemus pecuniam Pyrrhi quam Fabricio dabat an continentiam Fabrici[i] qui illam pecuniam repudiabat, utrum aurum Samnitium an responsum M'. Curii, hereditatem L. Paul[l]i an liberalitatem Africani qui eius hereditatis Q. Maximo fratri partem suam concessit?*<sup>341</sup>

Wenn wir über die Sache, um die es geht, 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? Das Gold der Samniter oder die Antwort des Manius Curius? Die Hinterlassenschaft des Lucius Paullus oder die Großzügigkeit des Africanus, der seinen Teil dieser Hinterlassenschaft seinem Bruder Quintus Maximus überließ?<sup>342</sup>

<sup>339</sup> MacKendrick (1989), S. 90f. Bei der Einschätzung, dass es sich um Crassus handeln müsse, beruft sich MacKendrick auf Plin., *nat.* XXXIII, 134, und Plut., *Crass.* 2. Vgl. ebd.; vgl. Bruno (1962), S. 68f.

<sup>340</sup> Vgl. Cic., *Parad.* VI, 47b.

<sup>341</sup> Cic., *Parad.* VI, 47bf. Es sollte *Fabricii* heißen. Vgl. Nickel (2004), S. 240; vgl. Bruno (1962), S. 74. Zudem ist *Paullus* die heute übliche Schreibweise. Vgl. Nickel (2004), S. 240; 278f., Anm. 48; 297; vgl. Lee (1953), S. 89.

<sup>342</sup> Nickel (2004), S. 241.

An dieser Stelle werden dem üblich angenommenen materiellen Reichtum in Form von *pecuniam*, *aurum* und *hereditatem* Wertbegriffe entgegengestellt, die mit der *virtus* in Verbindung stehen bzw. sekundäre Tugenden darstellen: *continentiam*, *liberalitatem*. Das *responsum* des M. Curius wird nicht konkretisiert, ist aber zum einen *Cato*, 55 zu entnehmen: *Curio ad focum sedenti magnum auri pondus Samnites cum attulissent, repudiati sunt*,<sup>343</sup> zum anderen wird dessen Haltung bereits in Paradoxon I beschrieben: *tenuitas victus M'. Curii*<sup>344</sup>. C. Fabricius ist in diesem ebenfalls beschrieben worden, weil er sich von Pyrrhus' Angeboten nicht habe bestechen lassen.<sup>345</sup>

König Pyrrhus versuchte Fabricius durch verlockende[sic!] Angebote auf seine Seite zu ziehen. Aber alle Versuche scheiterten an der Unbestechlichkeit des Römers (vgl. Plutarch, Pyrrhus 20). – Als Fabricius im Jahre 278 zum Consul gewählt worden war, bot ihm der Leibarzt des Pyrrhus an, diesen zu vergiften, falls ihm der Römer eine Belohnung gebe. Fabricius lieferte den Verräter an Pyrrhus aus.<sup>346</sup>

Was L. Aemilius Paullus betrifft, so „war er 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.“<sup>347</sup> In Bezug auf die zitierte lateinische Textstelle der *confirmatio* werden in der parallelistischen Struktur den jeweiligen Formen explizit *exempla* aus der römischen Geschichte zugeordnet: zu verneinende Form des Reichtums – Träger dieser Form//zu bejahende Form des Reichtums – Träger dieser Form. Hieraus ergibt sich Folgendes:

<sup>343</sup> Cic., *Cato*, 55. M. Tullii Ciceronis *Cato maior*, ed. K. Simbeck, Berlin/Boston 2005 (BT).

<sup>344</sup> Cic., *Parad.* I, 12.

<sup>345</sup> Zu L. Paullus, Africanus und Q. Maximus vgl. auch Bruno (1962), S. 74f.

<sup>346</sup> Nickel (2004), S. 278, Anm. 48.

<sup>347</sup> Ebd., S. 278f.

*haec profecto quae sunt summarum virtutum pluris aestimanda sunt quam illa quae sunt pecuniae. quis igitur, si quidem ut quisque quod plurimi sit possideat, ita divitissimus habendus sit, dubitet quin in virtute divitiae sint, quoniam nulla possessio nulla vis auri et argenti pluris quam virtus aestimanda est?*<sup>348</sup>

Diese Verhaltensweisen, die Zeichen höchster Tugenden sind, sind wirklich höher zu bewerten als jene, die nur mit Geld zu tun haben. Wenn nun jeder in dem Sinne als der Reichste anzusehen ist, daß er das besitzt, was am wertvollsten ist – wer könnte dann eigentlich daran zweifeln, daß wahrer Reichtum in der Tugend besteht, da ja kein Besitz, keine Menge an Gold und Silber für wertvoller zu halten ist als die Tugend?<sup>349</sup>

Alles, was aus der *virtus* folge, müsse höher gewertet werden als Materielles. Somit sei die *virtus* das Urteilskriterium, an dem sich Reichtum messen lassen muss. Dies ist ganz im Sinne des Urteilens gemäß dem Motiv, das in Paradoxon III beschrieben wird.<sup>350</sup> Folglich könne Reichtum (*divitiae*) nur in der *virtus* sein. Eine weitere Sekundärtugend, d.i. die *parsimonia*, stellt Cicero in §§49–50a dar. Ein negatives *exemplum*, d.i. ein *sumptuosus*, wird zur Verdeutlichung beschrieben. Da ist zum einen jemand, der das Sechsfache von Ciceros Einkommen besitze, sich die Decken vergolden und Fußböden marmorn gestalten lasse (*aurata tecta in villis et sola marmorea facienti*) und weiteren Luxus in unbegrenzter Weise begierig gönne (*signa tabulas supellectilem et vestem infinite concupiscenti*), obwohl er sich ein solches Vorhaben in dieser Ausschweifung gar nicht leisten könne.<sup>351</sup> Wiederholt bedient sich Cicero des Sachfeldes der häuslichen Einrichtung, die dem Adressaten eine Vorstellung eines luxuriösen Hauses imaginiert. Noch ehe das dritte *exemplum* in Erinnerung an die Vorfahren (*patrum nostrorum*) folgt – Manius Manilius, der ein Häuschen in den Carinen und ein

<sup>348</sup> Cic., *Parad.* VI, 48.

<sup>349</sup> Nickel (2004), S. 241.

<sup>350</sup> Vgl. auch Cic., *Parad.* III, 20.

<sup>351</sup> Vgl. Cic., *Parad.* VI, 49.

Landgut bei Labicum besessen habe. „Fu lodato per la modestia e dignità della sua vita;“<sup>352</sup> –, stellt sich Cicero selbst als Gegenbeispiel zur Verfügung. Von seinem eigenen, kleinen Einkommen (*tenui vectigali*) bleibe sogar etwas übrig, wenn seine Bedürfnisse gestillt seien. Interessant ist an dieser Stelle, dass er sich selbst mit den *cupiditat[er]s* in Verbindung bringt, er sich also keineswegs als Ideal eines *vir sapiens* darstellt. Hierfür spricht auch, dass er sich als einen Mann beschreibt, *qui morum ac temporum vitio aliquantum etiam ipse fortasse in huius saeculi errore verser*<sup>353</sup>. Das ist ein Eingeständnis. Ganz frei von Lastern sieht sich Cicero selbst nicht, obwohl er sich in den Paradoxien II und IV im politischen Kontext rühmt, immer pflichtgetreu als *civis* gehandelt zu haben. Möglicherweise sieht er sich aber hier im Bereich der *parsimonia* eher als Privat- denn als Staatsmann, auch wenn eine solche Trennung an einer Person des öffentlichen Lebens wie seiner nur schwerlich festzumachen ist. Aber trotz dieser Lage erweckt es dennoch den Anschein, als ob er über Eigenschaften verfüge, die der *virtus* entspringen, wenn er sich die *parsimonia* zuschreibt. In diesem Kontext ist auch die Aufzählung der rhetorischen Fragen zu sehen, die ihn mit dem *sumptuosus* in Vergleich setzen: *uter igitur est divitior, cui deest an cui superat, qui eget an qui abundat, cui possessio quo est maior eo plus requirit ad se tuendam an quae suis se viribus sustinet?*<sup>354</sup>

Mit *suis se viribus* stellt sich Cicero also selbst in Verbindung mit der *virtus*, die er vielleicht nicht als vollkommene hat, die aber dennoch von ihm im Rahmen seiner Möglichkeiten erstrebt wird. So schließt er die *confirmatio* mit folgenden Worten:

*„Nos igitur divitiores qui plura habemus. ‘ Utinam quidem; sed non aestimatione census verum victu atque cultu terminatur pecuniae modus. non*

<sup>352</sup> Bruno (1962), S. 77 unter Verweis auf Cic., *de orat.* III, 33, 133.

<sup>353</sup> Cic., *Parad.* VI, 50.

<sup>354</sup> Cic., *Parad.* VI, 49f. Nach Nickel (2004) sollte vor dem *possessio* anstelle von *cui* ein *cuius* stehen, vgl. S. 242. In der Handschrift Harleianus 2682 ist ein *cuius* zu finden, vgl. Molager (1971), S. 128, der sich selbst aber wie Bruno (1962), S. 77, für *cui* entscheidet. Inhaltlich ist kein Unterschied festzustellen.

*esse cupidum pecunia[ e]st, non esse emacem vectigal est; contentum vero suis rebus esse maximae sunt certissimaeque divitiae.*<sup>355</sup>

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.<sup>356</sup>

Der antithetischen Struktur folgend wird dargestellt, wie der Begriff *dives* nicht erklärt werden könne. Mittels Schätzung des Vermögens könne *pecunia* nicht bestimmt, sondern – in Alliteration und Hendiadyoin hervorgehoben, *verum victu atque cultu* – durch die Lebensweise. Die Verneinung der *cupiditas* definiere *pecunia*, die Widerlegung der *emacitas* das *vectigal*. Wieder bedient sich Cicero der parallelistischen Struktur und der Anapher, d.i. hier *non esse*. In einfachen, kurzen wie allgemeinverständlichen Sätzen kommt er zu dem Schluss, dass die Zufriedenheit mit den eigenen Lebensumständen (*suis rebus*) den höchsten und sichersten Reichtum bedeute. Hiermit leitet er über zur *peroratio*, die seine Ausführungen noch einmal wiederholend sowie abschließend zur Geltung bringt.

Unabhängig von der Bemessung großer Ländereien sei die *virtus* um ihrer selbst willen erstrebenswert, *quae nec eripi nec subripi potest, [umquam], neque naufragio neque incendio amittitur, nec [vi] tempestatum nec temporum perturbatione mutatur.*<sup>357</sup> Die Worte *umquam* und *vi* sind durch Nickel ergänzt.<sup>358</sup> Für die Verwendung des *umquam* spricht der temporale wie inhaltliche Kontext, also dass die *virtus* niemals verändert werden könne. Die Wendung *vi tempestatum nec temporum perturbatione* würde zu Gunsten eines Chiasmus verständlich

<sup>355</sup> Cic., *Parad.* VI, 50f. Bei *pecunia[ e]st* wird Nickel (2004), S. 242, Bruno (1962), S. 78, und Molager (1971), S. 128 gefolgt.

<sup>356</sup> Nickel (2004), S. 243.

<sup>357</sup> Cic., *Parad.* VI, 51.

<sup>358</sup> Vgl. Nickel (2004), S. 242; zu *vi* vgl. Plasberg (1908), S. 26, Anm. Zeile 13; vgl. auch Molager (1971), S. 129.

sein. Inhaltlich würde hier ein Mehrwert der *virtus* zugeschrieben werden, die sich also nicht nur Unruhe der Zeit, sondern auch Gewalt gegenüber resistent zeige. Aus diesen Gründen ist mit der Ausgabe Nickels an dieser Stelle fortzufahren. Die Ablative *naufragio* – eine beliebte Metapher in der antiken römischen Philosophie<sup>359</sup> – und *incendio* reihen sich in die Schicksalsumstände ein, die jemanden zu Fall bringen könnten, der *virtus* aber nicht schaden. Dieses Verständnis ist grundlegend für die Konklusion des sechsten Paradoxons. Positiv gewendet heißt dies:

*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 adpetunt nulla re egent nihil sibi deesse sentiunt nihil requirunt;*<sup>360</sup>

Auf den Punkt gebracht sei allein der *vir sapiens* jemand, der sich auf Grund seiner *virtus* zufrieden mit all seinen Umständen zeige und damit das den *divitiae* Eigentümliche verkörpere. Hervorgehoben wird dies vor allem durch die Iterationen von *soli*, der Lautmalerei des „s“, das neben *soli* insbesondere die Personalpronomen *suis* und *sibi* betont, und die asyndetische Enumeratio *nihil adpetunt nulla re egent nihil sibi deesse sentiunt nihil requirunt*, die als Bestätigung der Enumeratio in der Definition aus §42a angesehen werden muss.<sup>361</sup> Antithetisch heißt dies:

*inprobi 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.*<sup>362</sup>

<sup>359</sup> Vgl. z.B. Cic., *Tusc.* V, 5. Hier ist der Schiffbruch an sich nicht skizziert, sondern die Einfahrt in den sicheren Hafen mittels der Philosophie. Der Schiffbruch kann also indirekt als das angesehen werden, was sich ereignet, wenn man sich jener nicht hingibt.

<sup>360</sup> Cic., *Parad.* VI, 52.

<sup>361</sup> Vgl. Cic., *Parad.* VI, 42a.

<sup>362</sup> Cic., *Parad.* VI, 52. Zu *cui* anstelle von *quoi* vgl. FN316 dieser Arbeit. Nickel (2004), S. 244, und Molager (1971), S. 129, weisen *cui* aus. Vgl. auch Bruno (1962), S. 78, der sich aber für *quoi* entscheidet.



Dagegen darf man die Böartigen und Habsüchtigen, da sie unsicheren und vom Zufall abhängigen Besitz haben und ständig mehr wollen und da sich bisher noch keiner unter ihnen fand, dem das, was er besaß, genügte, nicht nur für nicht wohlhabend und reich, sondern muß sie sogar für bedürftig und arm halten.<sup>363</sup>

Also dürften die *inprobi* und *avari*, die ihre unsicheren Besitztümer dem Zufall überließen – abgebildet in der in Hyperbaton und Alliteration dargestellten Wortstellung *incertas [...] casu positas possessiones* – und trotzdem mehr haben wollten und deshalb nie zufrieden sein können, eben nicht *copiosi* und *divites*, sondern müssten vielmehr als äußerst arme Menschen eingeschätzt werden. Verdeutlicht wird dies durch die beiden antithetischen Pleonasmen *non modo non copiosi ac divites sed etiam inopes ac pauperes*. Das ist sicherlich ein Widerspruch zu der hiesigen Meinung, der Reiche verfüge über viele Besitztümer. Dass genau ein solcher aus stoischer Sicht ein *pauper* sein müsse, nur der Weise ein *dives* sein könne, ist Ciceros Abschluss der *Paradoxa*. Und genau hierin findet sich eine Rahmung zum Paradoxon I, nach dem das *bonum* ausschließlich in der praktischen Umsetzung der *virtus* ein *honestum* sein und nicht auf der *voluptas* gründen könne.<sup>364</sup> Sowohl die *voluptas* der nicht namentlich genannten Epikureer wie auch die *pecunia* des nicht namentlich genannten Crassus und das luxuriöse, von Geld und Ausschweifung geprägte Leben all dieser Menschen wird als lasterhaft gebrandmarkt. Sie fungieren als antithetische *exempla* zum eigentlich tugendhaften und damit wertvollen wie guten Leben, das die *oratio erudita* der Stoa lehrt.

<sup>363</sup> Nickel (2004), S. 245.

<sup>364</sup> Vgl. Cic., *Parad.* I, passim. Vgl. auch Kap. 2.2.1 dieser Arbeit.

## 2.3 Interdisziplinäre Strukturen – Ein vorläufiges Resümee

In den *Paradoxa Stoicorum* dominieren zwei Strukturen: eine antithetische, die durch die *elocutio* Ciceros nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich Form gewinnt, nämlich als *oratio popularis*. Auf der Makroebene belegt dies die von MacKendrick nachgewiesene Argumentationsstruktur. Gemein ist allen *Paradoxa* die Aufstellung einer moralphilosophischen These, eine Bekräftigung sowie die Entkräftung bzw. Widerlegung der Gegenseite mit Hilfe historischer *exempla* und Antithesen sowie auf dieser Grundlage eine abschließende begründete Bestätigung des eingangs formulierten Paradoxons – letzteres mit Ausnahme in Paradoxon V. Auf der Mikroebene ist besonders an zentralen Stellen wie dem jeweiligen Beginn der *confirmationes* oder den Schlussfolgerungen der *perorationes* die sprachliche Ausgestaltung in Form von Enumerationes bzw. Trikola, Asyndeta, Klimaxen oder wiederholten Negationen auffällig.

Als zweite Struktur wird die *oratio erudita* deutlich. Innerhalb dieser stehen die Begriffe *virtus* und *voluptas* sowie alle mit diesen einhergehenden Sekundärtugenden wie -laster stellvertretend für die grundsätzliche Antithese. Die Vermischung beider *orationes* offenbart die Interdisziplinarität zwischen Philosophie und Rhetorik. In den einzelnen Paradoxien werden zudem intradisziplinäre Spuren im Bereich der Philosophie deutlich. Wenn Cicero sich mit *virtus*, *voluptas* und *divitiae* auseinandersetzt, zeigt er Kenntnisse über die Ethik des Kepos und der Stoa, in Bezug auf das Exil und die *libertas* vermischt er Gedanken aus der politischen Philosophie und des positiven Rechts mit stoischem Kosmopolitismus. Über alle Paradoxien hinweg zeigt er zudem Kenntnisse der römischen Geschichte, mit deren Hilfe er die philosophische Terminologie exemplifiziert. Aus interdisziplinärer Sicht scheint ihm sein Vorhaben der Popularisierung stoischer Paradoxien also durchaus gelungen, wenn er öffentlich bekannte Persönlichkeiten – insbesondere

der römischen Historie – dahingehend kennzeichnet, ob sie die der *virtus* oder der *voluptas* eigentümlichen Merkmale verkörpern.<sup>365</sup> Wenn er aber sich selbst als *exemplum* für den *vir sapiens* der Stoa ins Spiel bringt, hinkt der Vergleich doch an einigen Stellen – wie er letztlich auch selbst einräumt, wenn er sich als in den *huius saeculi error* verwickelt betrachte. Nicht zuletzt darf nicht vergessen werden, dass die stoischen Paradoxien eine Selbstreflexion und wohl auch eine Abrechnung Ciceros mit all denjenigen sind, die für seine Abwesenheit von der römischen Politik verantwortlich zeichneten und das bisweilen zu Recht analysierte Fehlverhalten politischer Praxis darstellen, das die *res publica* in den taumelnden Zustand versetzte, dem sich schließlich Cicero selbst einige Jahre später nicht mehr entziehen konnte.<sup>366</sup>

Was folgt nun aus diesen fachwissenschaftlichen Ergebnissen für die fachdidaktische Auseinandersetzung? In diesem Kontext scheinen drei mögliche Lektüren der *Paradoxa* für den Lektüreunterricht ertragreich zu sein:

- 1) eine zusammenhängende Auseinandersetzung der *Paradoxa* I–VI;
- 2) eine isolierte Auseinandersetzung jedes einzelnen Paradoxons;
- 3) eine vernetzende Auseinandersetzung zwischen zwei oder mehreren *Paradoxa* im Sinne einer dynamischen an übergeordneten Themen oder Problemen orientierten Anpassung.

<sup>365</sup> Vgl. Wilke (2020), S. 127f. Er beschreibt Ciceros Vorgehen aufbauend auf dem „Erkenntnismodell der konjekturalen Metaphysik“, „Wie schon Ciceros eigene Argumentation zeigt, ist es vielmehr gerade der Urteilskraft des Redners aufgegeben, sich an glaubhafte Leute zu halten und Autoritäten zu identifizieren, da sich die Stimme der Natur (nach Ciceros Dafürhalten zum Beispiel die stoische Ethik) nicht direkt als *verum* mitteilt, sondern sich nur indirekt in der Kohärenz [...] als *probabile* erweist.“ Dies zeichne sich zwar im Kontext einer auf Konsens angelegten Rede als Technik der Überzeugung, aber vor allem als „ein starkes Vertrauen in eine geradezu metaphysische Qualität des Gemeinsinns aus.“, ebd. Hervorh. im Original.

<sup>366</sup> Vgl. Englert (1990), S. 136. Er sieht das Ziel erschwert, die Paradoxien zu popularisieren, wenn es scheint, dass Ciceros Selbstreflexion dominiert.

Wie die nachgewiesenen interdisziplinären Strukturen auch interdisziplinär für die gymnasiale Oberstufe nutzbar gemacht werden können und welchen Vorteil eine solche Auseinandersetzung bieten kann, soll im Folgenden erörtert werden. Hierzu ist zunächst ein Blick in fächerübergreifende Modelle der Allgemeindidaktik nötig, um die Perspektive auf die lateinische Fachdidaktik zu schärfen.

### 3. Latein im Kontext fächerübergreifenden Unterrichts

Obwohl es in der Literatur diverse theoretische Beispiele für einen Lateinunterricht gibt, der Verbindungen zu anderen Fächern aufweist, so ist doch kein normatives Gesamtkonzept für einen solchen gegeben.<sup>367</sup> Daher ist es notwendig, auf solche Konzepte zu rekurrieren, die an den Lateinunterricht, insbesondere an den lateinischen Lektüreunterricht der gymnasialen Oberstufe, anschlussfähig sind.

#### 3.1 Fächerübergreifender Unterricht im Kontext allgemeindidaktischer Diskurse

##### 3.1.1 Begriffe – Interdisziplinarität, fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht

Um zu definieren, was *interdisziplinärer* sowie *fächerübergreifender* und *fächerverbindender* Unterricht ist, muss ein Blick in die allgemeine Didaktik der Erziehungswissenschaft geworfen werden. Ein Konsens hinsichtlich einer einheitlichen Definition ist insofern festzustellen, als dass alle Begriffe implizieren, mehrere (Unterrichts-)Fächer zu umfassen.<sup>368</sup> Dies vorausgesetzt, ist *Interdisziplinarität* als Inbegriff dieser Implikation das für alle Formen eines solchen Unterrichts konstituierende Merkmal. Zurückgeführt werden muss dieser Begriff auf seinen lateinischen Ursprung: *inter disciplinas*. Genau in dieser Ausführung sind wenigstens drei relevante Textstellen belegt. Zwei von diesen

<sup>367</sup> Vgl. Kuhlmann (2015a), S. 25; vgl. Janka (2017b), S. 192; vgl. Nickel (2001), S. 142ff., hier unter dem Stichwort „Kooperation“.

<sup>368</sup> Vgl. Wolters (2011), S. 162. Sie formuliert an dieser Stelle im Zusammenhang des Projektunterrichts auch den Begriff *Transdisziplinarität*. Da dieser „jenseits der Fachgrenzen angesiedelt ist“ (ebd.), ist er für diese Arbeit, die das Fach Latein berücksichtigen muss, nicht weiter relevant.

gehen auf Autoren des frühen Mittelalters zurück, sind Cicero also unbekannt, Cassiodor und Isidor von Sevilla.<sup>369</sup> Beide stellen in der Verwendung dieser Worte einen Zusammenhang mit dem Quadrivium der *septem artes liberales* her.<sup>370</sup> Cassiodorus schreibt: *Scriptores saecularium litterarum inter disciplinas mathematicas primam omnium arithmeticom esse voluerunt, propterea quoniam musica et geometria et astronomia, quae sequuntur, indigent arithmeticom ut virtutes suas valeant explicare.*<sup>371</sup> Es ist offensichtlich, dass unter den Disziplinen trotz unterschiedlicher Fokussierung ein Zusammenhang bestehen müsse, da Musik, Geometrie und Astronomie der Arithmetik bedürften, um ihre Eigenheiten zur vollen Entfaltung bringen zu können. Isidor schreibt hierzu Folgendes: *Quam [arithmeticom] scriptores saecularium litterarum inter disciplinas mathematicas ideo primam esse voluerunt, quoniam ipsa ut sit nullam aliam indiget disciplinam. Musica autem et Geometria et Astronomia, quae sequuntur, ut sint atque subsistant istius egent auxilium.*<sup>372</sup> Hier wird zwar die Unabhängigkeit der Arithmetik von den anderen mathematischen Disziplinen hervorgehoben, aber ebenfalls auf das notwendige Bestehen jener verwiesen, um die anderen Disziplinen zu unterstützen. Da die *septem artes liberales* in ihrer Gesamtheit, also dem Trivium und Quadrivium, den Fächerkanon in der Spätantike bestimmen und somit Einfluss auf das mitteleuropäische Denken und die Organisation von Bildung haben, sind sie noch heute für unsere Schul- und Hochschulbildung historisch relevant.<sup>373</sup> Die Ka-

<sup>369</sup> Thomas von Aquin sieht überdies eine Verbindung zwischen Disziplinen innerhalb der Tugendethik: *Cum igitur inter disciplinas etiam sapientia contineatur, videtur quod prudentia sit maior quam sapientia.* Dies ist für die Begriffsbestimmung vor dem Hintergrund des heutigen Schulunterrichts aber nicht weiter zu berücksichtigen. Thomas von Aquin, STh, prima secundae quaestio 66, 5, 1.

<sup>370</sup> Vgl. Christes: *Artes liberales*. In: DNP.

<sup>371</sup> Cassiod., *inst.* II, IV, 1. *Cassiodori Senatoris Institutiones*, ed. R.A.B. Mynors, Oxford 1963.

<sup>372</sup> Isid., *orig.* III, I, 1. *Isidor Hispalensis Episcopus, Etymologiarum sive originum libri XX*. Tomus I, rec. W. M. Lindsay, Oxford 2007. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>373</sup> Vgl. Cassiod., *inst.* II, passim. So kann das *trivium* in Deutschland in den Aufgabenfeldern I und II, dem sprachlich-literarisch-künstlerischen und dem gesellschaftswissenschaftlichen, das *quadrivium* in den Aufgabenfeldern I und III, dem mathematisch-

nonisierung von Wissen geht also zurück auf interdisziplinär verstandene Strukturen.<sup>374</sup>

Heute ist eine Interdisziplinarität „im schulischen Rahmen vor allem für themenbezogene Unterrichtsformen notwendig, die eine Integration fachspezifischer Antworten auf gemeinsam entwickelte überfachliche Fragestellungen anstreben.“<sup>375</sup> Derartige Unterrichtsformen benötigen einen grundlegenden Ausgangspunkt, der von den partizipierenden Fächern gemeinsam problematisiert wird. Dies bedingt unter besonderer Berücksichtigung des Begriffs des *fächerübergreifenden* Unterrichts eine mehrperspektivische „handlungsorientierte Problemlösung“, indem die einzelnen Fächer unterschiedliche Methoden der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand anstreben.<sup>376</sup> Dennoch besteht im Unterrichtsverlauf ein „thematisch-inhaltlicher Zusammenhang“<sup>377</sup>. Meyer fasst dies folgendermaßen zusammen:

*Fächerübergreifender* Unterricht ist ein ganzheitlicher, zumeist handlungsorientiert gestalteter Unterricht, in dem fachliche Ansprüche, Wissensbestände und Prinzipien mehrerer Fächer herangezogen werden, um die den Schülern gestellten Lernaufgaben zu bewältigen.<sup>378</sup>

Begründet werden diese Zuschreibungen mit dem Verweis auf die „gesellschaftliche Wirklichkeit“, die kein Abbild einzelner voneinander

naturwissenschaftlich-technischen, wiederentdeckt werden. Vgl. APO-GOST, §7, Abs. 1 und KMK (2021), S. 4; 6; vgl. ferner Kap. 3.1.4 dieser Arbeit.

<sup>374</sup> Der Begriff der *artes liberales* ist in spätrepublikanischer Zeit wohl als Teil der *bonae artes* zu identifizieren, die den *vir bonus* auszeichneten. Vgl. Christes, *Artes liberales*, A. In: DNP. Zum „Hochschulunterricht in Form einer Rhetorikausbildung“ ab dem 1. Jh. v. Chr. vgl. Müller (2017), S. 8: „Seit Cicero umfasste er [d. i. der Hochschulunterricht; Anm. N. Herzig] juristische, historische und vor allem philosophische Bildung, die idealerweise durch einen Aufenthalt in Griechenland vervollständigt wurde.“

<sup>375</sup> Wolters (2011), S. 162.

<sup>376</sup> Vgl. Moegling (2010), S. 13.

<sup>377</sup> Ebd.

<sup>378</sup> Meyer (2007), S. 6. Hervorh. durch N. Herzig. Vgl. zur Vertiefung ferner Huwendiek (2011b), der auf Helmke rekurriert und dessen *Fachübergreifende Merkmale der Unterrichtsqualität* bespricht, die u. a. auch effiziente Klassenführung und Umgang mit Heterogenität berücksichtigen, S. 78f.; vgl. ferner Helmke (2007), S. 6–10. Eine ausführliche Erörterung der Begriffsdefinition würde an dieser Stelle zu weit gehen.

abgegrenzter Disziplinen, sondern vielmehr so konstruiert sei, dass ein zusammenhängendes Denken notwendig werde, um Problemlagen angemessen beurteilen und Handlungsmöglichkeiten planen zu können.<sup>379</sup> Ein Beispiel hierfür ist die Schere zwischen *Armut und Reichtum*, die nicht nur heute, sondern auch bereits zu Ciceros Lebenszeit ein gesellschaftliches Problem darstellte<sup>380</sup>, das er selbst insbesondere in Paradoxon VI aufgreift.<sup>381</sup> Für die Auseinandersetzung mit diesem Problem reicht ein ausschließlich wirtschaftspolitisches Denken nicht aus. Auch ethische Hintergründe und Kenntnisse in der Jurisprudenz sowie weitere Überlegungen müssen in diesem Zusammenhang thematisiert und vernetzt reflektiert werden. Hingegen scheint die Gliederung in Einzel-fächer mehr einem Spezialwissen zu dienen, das qua Wissenschaftspropädeutik den entsprechenden Einzelwissenschaften förderlich ist. Kritisiert wird hierbei die mangelnde Problematisierung und Reflexivität des einzelnen Faches, das schließlich eine Förderung des autonomen Denkens und Handelns zu wenig berücksichtigt.<sup>382</sup>

Ähnlich verhält es sich mit der Begründung des *fächerverbindenden* Unterrichts, die von Schnack folgendermaßen präzisiert wird:

- Durch die Aufgliederung des Wissens in Fächer werden die vorhandenen Zusammenhänge zwischen den Wissensbeständen der einzelnen Fächer verdeckt.

<sup>379</sup> Vgl. Moegling (2010), S. 17.

<sup>380</sup> Vgl. Knapp (2016), S. 120. Er schätzt den Anteil der armen Bevölkerung auf ca. 65%. „Die Armen lebten in sozioökonomisch benachteiligten und ungewissen Verhältnissen, und dieser Zustand bestimmte ihr Denken – eine verallgemeinernde Erklärung, die ein wichtiges Stück Alltagsrealität der römisch-griechischen Welt verdeckt. [...] Die Umwelt war eine stets gegenwärtige, wenn auch zeitweise nur potenzielle Bedrohung, die soziale Welt eine Ordnung zu ihrer Unterdrückung. Die Armen erlebten das Imperium als eine Welt der Unruhe und Ungleichheit. [...] Ihre soziopolitische Lage war die der Unterwerfung – sei es vor dem Steuereintreiber, dem Beamten, dem Grundbesitzer, dem Geldverleiher oder einfach nur vor der Not“, ders., S. 120f.

<sup>381</sup> Vgl. Cic., *Parad.* VI, passim; vgl. auch Kap. 2.2.6 dieser Arbeit.

<sup>382</sup> Vgl. Diederich/Tenorth (1997), S. 88–95, insbesondere S. 94; vgl. auch Nickel (1995), S. 3f.



- Das Prinzip des Fachunterrichts hindert die Schülerinnen und Schüler oftmals daran, die Besonderheiten und die Grenzen eines Faches zu erkennen.
- Das Lernen in Fächern wird in vielen Fällen den komplexen Problemen der Wirklichkeit nicht gerecht.
- Im Zusammenhang mit der Unterrichtsorganisation führt das Fachunterrichtsprinzip zu einer Zerstückelung des Lernens.<sup>383</sup>

Insofern die Argumente für *fächerübergreifenden* wie *fächerverbindenden* Unterricht dieselbe Grundlage in den Nachteilen der Struktur von Einzelfächern sehen und ein ganzheitliches Lernen in den Vordergrund rücken, können beide Begrifflichkeiten synonym verwendet werden.<sup>384</sup> Wolters votiert hingegen für eine klare Trennung. Für sie sei fächerübergreifender Unterricht eine „*didaktisch-methodische Großform* [...], die *spezifischen personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen* unterliegt.“<sup>385</sup> Fächerverbindender Unterricht sei hingegen „die *kleinformatigere* und deshalb organisatorisch leichter durchzuführende *Variante*“.<sup>386</sup> Dies geht zum einen einher mit der Definition von Huber/Effe-Stumpf, fachüberschreitend, fächerverknüpfend, fächerkoordinierend, fächerergänzend und fächeraussetzend seien Implikationen des Prinzips fächerübergreifenden Unterrichts. Hier entspricht die Beschreibung des fächerverknüpfenden Unterrichts, Verweise zwischen den Fächern planerisch zu gestalten, dem Kleinformat Wolters’.<sup>387</sup> Das hieße aber zum anderen, dass jeder fächerverbindende bzw. -verknüpfende Unterricht auch immer ein fächerübergreifender sein müsse, da ja eben beide einer Organisation bedürften. Weil in dieser Arbeit der Lateinunterricht und nicht Schulentwicklung als solche im Mittelpunkt steht, besteht keine Notwendigkeit, die Begriffe in der weiteren Erörterung zu differenzieren.

<sup>383</sup> Schnack (2011).

<sup>384</sup> So setzt es auch Schnack (2011) um.

<sup>385</sup> Wolters (2011), S. 147. Hervorh. im Original.

<sup>386</sup> Ebd. Hervorh. im Original.

<sup>387</sup> Vgl. Huber/Effe-Stumpf (1994), S. 64–66.

Zumindest fragwürdig scheinen die Definitionen von Meyer und Moegling wie auch die Argumente Schnacks vor dem Hintergrund einer zumeist Fach-organisierten Struktur in Deutschland.<sup>388</sup> Das heißt, dass ein Öffnen des Fachunterrichts neuer Strukturen auf Schulebene bedarf, die fächerübergreifenden Unterricht koordinierbar werden lassen. Ferner wird angemerkt, dass kein „Vollständigkeitswahn“ entstehen dürfe, ohne dabei die fachlichen Schwerpunkte zu vernachlässigen.<sup>389</sup> Ein weiterer Aspekt, der kritisch hinterfragt wird, ist, ob ein solcher Unterricht auch in der Sek. I möglich sei. Da für eine multiperspektivische Auseinandersetzung auch multiple Voraussetzungen, d.h. „Wissen über Konzepte und Sachverhalte (deklaratives Wissen) und Wissen über Regeln und Strategien (prozedurales Wissen) im jeweiligen Gegenstandsbereich“<sup>390</sup> notwendig sind, um Problemlösekompetenz zu fördern, ist eine konsequente Umsetzung bei gegebenen Fachgebundenen Strukturen in der Sek. I schwieriger umsetzbar als in der Sek. II. Dass ein Fächerübergreif in der Oberstufe stattfinden kann, legitimiert der Kernlehrplan NRW:

Die [...] vorgenommene Fokussierung auf rein fachliche und überprüfbare Kompetenzen bedeutet in diesem Zusammenhang ausdrücklich nicht, dass fachübergreifende und ggf. weniger gut zu beobachtende Kompetenzen [...] an Bedeutung verlieren bzw. deren Entwicklung nicht mehr zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule gehört.<sup>391</sup>

Der Mehrwert einer solchen Orientierung liege in den „von allen Fächern zu erfüllenden Querschnittsaufgaben“.<sup>392</sup>

In diesem Kontext trage Latein als Sprachunterricht

im Rahmen der Entwicklung von Gestaltungskompetenz zur **kritischen Reflexion** geschlechter- und **kulturstereotyper Zuordnungen, zur Werte-**

<sup>388</sup> Vgl. Diederich/Tenorth (1997), S. 76–82.

<sup>389</sup> Vgl. Moegling (2010), S. 24f.

<sup>390</sup> Baumert et al. (1999), S. 7.

<sup>391</sup> MSW NRW (2014a), S. 9f.

<sup>392</sup> MSW NRW (2014a), S. 11.

**erziehung**, zur Empathie und Solidarität, zum Aufbau sozialer Verantwortung, zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft, zur Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen, auch für kommende Generationen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung, und zur kulturellen Mitgestaltung bei. Darüber hinaus leistet [es] einen Beitrag zur interkulturellen Verständigung, **zur interdisziplinären Verknüpfung von Kompetenzen**, auch **mit gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Feldern**, sowie zur Vorbereitung auf Ausbildung, Studium, Arbeit und Beruf.<sup>393</sup>

Die hervorgehobenen Begriffe sind diejenigen, die mit Hilfe einer interdisziplinären Lektüre der *Paradoxa* in den Fokus rücken, da sich die Paradoxien primär auf die Ethik des Einzelnen konzentrieren, also auf das Handeln im politisch geprägten Umfeld, ohne aber politische Philosophie als solche zu betreiben.

Auch dadurch, dass im Kernlehrplan keine expliziten fächerübergreifenden Kompetenzen ausgewiesen werden, kann konstatiert werden, dass solche überfachlichen schwerer festzustellen und auszuformulieren sind als fachspezifische. Dennoch werden Kenntnisse dieser Art in der mündlichen Abiturprüfung eingefordert.<sup>394</sup> Ferner können sie in Form einer besonderen Lernleistung relevant werden.<sup>395</sup>

Im zuletzt gültigen Kernlehrplan für die Sek. I ist wenigstens eine Öffnung des Unterrichts gewährleistet, indem insbesondere für den Lateinunterricht im Bereich der Methodenkompetenz themenzentriert „Kenntnisse aus anderen Fächern [einbezogen] und dadurch sich allmählich zu einem Ganzen fügende Wissensinseln [gebildet werden können].“<sup>396</sup> Der mit August 2019 einsetzende neue Kernlehrplan für die Sek. I in NRW misst einer fachübergreifenden Struktur weitaus mehr Bedeutung bei. In diesem Zusammenhang scheint eine Orientierung an den Querschnittsaufgaben des KLP GOST gewollt:

- Menschenrechtsbildung,
- Werteerziehung,

<sup>393</sup> Ebd. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>394</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 55.

<sup>395</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 56.

<sup>396</sup> MSW NRW (2008b), S. 56; MSW NRW (2008a), S. 53.

- politische Bildung und Demokratieerziehung,
- Bildung für die digitale Welt und Medienbildung,
- Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- geschlechtersensible Bildung,
- kulturelle und interkulturelle Bildung.<sup>397</sup>

Für die Lektüre der *Paradoxa* könnten sicherlich die ersten beiden, also Menschenrechtsbildung und Werteerziehung, sowie die kulturelle Bildung – und möglicherweise die Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sinne von richtig zu treffenden Entscheidungen hinsichtlich Güterabwägungen – in den Fokus rücken, wenngleich festgehalten werden muss, dass diese Kompetenzen primär mittels Lehrbucharbeit erreicht werden sollen. Aus diesem Gesamtbildungsauftrag ergibt sich die Konsequenz, dass

[d]ie interdisziplinäre Verknüpfung von Schritten einer kumulativen Kompetenzentwicklung, inhaltliche Kooperationen mit anderen Fächern und Lernbereichen sowie außerschulisches Lernen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern [...] sowohl zum Erreichen und zur Vertiefung der jeweils fachlichen Ziele als auch zur Erfüllung übergreifender Aufgaben beitragen [können].<sup>398</sup>

Dies kann so auch auf die gymnasiale Oberstufe übertragen werden. Somit ist also auch vor dem Einsetzen der Sek. II fächerübergreifender Unterricht unter Einbezug des Faches Latein legitimiert.

### 3.1.2 Kompetenzorientiertes Lernen

An dieser Stelle ist es notwendig, den Begriff *Kompetenz* zu klären, auch weil dieser fachlich und überfachlich verwendet werden kann. Zurückzuführen ist der Begriff auf den lateinischen Ausdruck *competere*, der intransitiv etwa „zu etwas fähig sein“ oder „zusammentreffen“ heißen kann, transitiv „eine Sache gemeinsam oder zugleich erstreben“,

<sup>397</sup> MSB NRW (2019), S. 10.

<sup>398</sup> Ebd.

aber auch „um eine Sache wetteifern/kämpfen“. <sup>399</sup> Der Kernlehrplan fokussiert an dieser Stelle die individuellen Lernfortschritte, die sich in den ersteren Bedeutungen insofern widerspiegeln, als dass Kompetenzen einzelne, aber auch vernetzte Fähigkeiten sein können, die ein Individuum sukzessive seiner Lernprogression entsprechend aus- oder fortbilde. <sup>400</sup> Als substantiviertes Partizip Präsens Aktiv weist der Begriff Kompetenz auf eine aktiv selbstbezogene (intransitive) Handlung hin. Zugleich kommt der Begriff im Sinne einer Sozial-Kompetenz dem gemeinsamen Erstreben einer Sache (transitiv) nahe. Ähnlich definiert Weinert Kompetenzen als

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten[,] um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. <sup>401</sup>

In dieser Definition verbindet Weinert die Kompetenzen konkret mit der für fächerübergreifenden Unterricht geforderten handlungsorientierten Problemlösung. Also scheint insbesondere eine solche Unterrichtsform geeignet, die vom Bund wie vom Land für notwendig erachtete Kompetenzorientierung zu gewährleisten, z.B. im Rahmen der EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung). <sup>402</sup> Dort werden insbesondere im Bereich der schriftlichen Überprüfungsformate überfachliche Kompetenzen ersichtlich, die der Lateinunterricht auf dem Weg zur Studierfähigkeit fördern soll: „Fähigkeit zum Beobachten sprachlicher Sachverhalte“, „Fähigkeit zur Analyse und Synthese“ sowie „Fähigkeit zum Transfer, zum Diskurs und zur kriti-

<sup>399</sup> Vgl. ThLL, Sp.2065–2068.

<sup>400</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 9; vgl. zudem KMK (2005), S. 16.

<sup>401</sup> Weinert (2002b), S. 27f.

<sup>402</sup> Vgl. KMK (2005): „Die kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten lateinischer Originaltexte fördert die kulturelle und personale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler und leistet einen nachhaltigen Beitrag zum Aufbau einer vertieften Allgemeinbildung und Studierfähigkeit“, S. 5.

schen Stellungnahme“.<sup>403</sup> Solche und andere zählt Müller für die lateinische Fachdidaktik zu den „Schlüsselqualifikationen“.<sup>404</sup> Ferner ist auffällig, dass nach Weinerts Definition nicht nur kognitive, sondern auch Fähigkeiten motivationaler, volitionaler sowie sozialer Art berücksichtigt sind. Solche Kompetenzen sind prinzipiell in jedem Fach zu erwarten und können fachunabhängig verstanden werden.<sup>405</sup> Die für den Lateinunterricht festgelegten Bereiche der Sprach-, Text- und Kulturkompetenz sind hingegen fachspezifisch und werden von einer „[ü]bergreifende[n] fachliche[n] Kompetenz“<sup>406</sup>, d.i. die historische Kommunikation – die nur im Kernlehrplan NRW in dieser Form explizit genannt wird, aber prinzipiell das umfasst, was unter dem existentiellen Transfer zu verstehen ist –, gerahmt.<sup>407</sup> Die drei Kompetenzbereiche werden in der Auseinandersetzung mit sechs Inhaltsfeldern in der Eingangs- und Qualifikationsphase gefördert. Zu diesen Inhaltsfeldern gehören „Staat und Gesellschaft“, „Römische Geschichte und Politik“, „Rede und Rhetorik“, „Welterfahrung und menschliche Existenz“, „Römisches Philosophieren“ sowie „Antike Mythologie, römische Religion und Christentum“.<sup>408</sup> Die diesen Inhaltsfeldern zugeordneten fachlichen Schwerpunkte müssen mit den vorgegebenen Kompetenzbereichen so vernetzt werden, dass Kompetenzerwartungen erfüllt werden können. Solche Erwartungen „führen Prozesse und Gegenstände zusammen und beschreiben die fachlichen Anforderungen und

<sup>403</sup> KMK (2005), S. 14.

<sup>404</sup> Vgl. Müller (2017), S. 27f.

<sup>405</sup> In den Kernlehrplänen NRW GOST wird dies in den „Vorbemerkungen“ offenbar „Personal- und Sozialkompetenzen“ werden zwar im Kontext der Überfachlichkeit genannt, aber genau deshalb nicht explizit ausgewiesen, weil sie an dieser Stelle fachlich-kognitiv nicht eingefordert werden können und sollen. Vgl. z.B. MSW NRW (2014a), S. 9f.; MSW NRW (2014b), S. 9f.

<sup>406</sup> MSW NRW (2014a), S. 15.

<sup>407</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 11–13 und 17. „Die [lateinischen] Texte berühren Grundfragen menschlicher Existenz und gesellschaftlicher Zusammenhänge und Entwicklungen. Sie haben grundlegende Bedeutung für die europäische Geisteswelt [...]. In einem Prozess des Verstehens und der dialogischen Auseinandersetzung werden die Texte in den Bewusstseinshorizont des heutigen Rezipienten überführt. Dieser Prozess wird als historische Kommunikation bezeichnet“, ders., S. 11.

<sup>408</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 16–20.

intendierten Lernergebnisse, die auf zwei Stufen bis zum Ende der Sek. II erreicht werden sollen.“<sup>409</sup> In diesem Zusammenhang haben sie einen Bezug zu „beobachtbare[n] Handlungen“ sowie der „Bewältigung von Anforderungssituationen“, zeigen „im Sinne von Regelstandards die erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einem mittleren Abstraktionsgrad“, sind in Arbeitsaufträgen sowohl umsetz- als auch überprüfbar und „ermöglichen die Darstellung einer Progression vom Anfang bis zum Ende der Sek. II und zielen auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen“.<sup>410</sup> Genau diese in der gymnasialen Oberstufe zu erzielenden Kompetenzen sind notwendigerweise mittels Einzelfächer, die den kanonisierten Wissenschaften genügen sollen, vermittelbar. Aber „sie müssen [...] im Lernen selbst noch überboten und problematisiert werden, weil die Welt und ihre Aufgaben sich nicht säuberlich den Grenzen fügen, die Wissenschaften sich selbstdefinitiv setzen.“<sup>411</sup> Die Fächer sollten demnach nicht ersetzt, sondern so verbunden werden, dass sie „Lernanlässe“ böten, aber nicht um ihrer selbst willen, sondern damit „[d]as Prinzip, mit dem der Geltungsanspruch der Wissenschaften problematisiert werden kann, [...] von den Kompetenzerwartungen aus [bestimmt wird], mit denen die Lernenden konfrontiert werden.“<sup>412</sup> Dies trifft ebenso auf die von Klafki formulierten „Schlüsselprobleme“ (Frieden, Umwelt, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Technikfolgen, Demokratisierung, gerechte Verteilung in der Welt, Erfahrung der Liebe und individueller Glücksanspruch) zu, die neben der Gegenwarts- auch eine Zukunftsbedeutung erhalten und qua Einzelfach nicht singular zu lösen sind.<sup>413</sup> Insofern müsse die (Schul-) Bildung sich derartiger Probleme annehmen und sie zum übergreifenden Gegenstand allgemeiner Bildung erheben, wie z.B. eine gerechte Verteilung zwischen Armut und Reichtum. Die *Paradoxa I (Quod*

<sup>409</sup> Ebd., S. 16.

<sup>410</sup> Vgl. ebd.

<sup>411</sup> Diederich/Tenorth (1997), S. 91.

<sup>412</sup> Ebd.

<sup>413</sup> Vgl. Klafki (2007b), vor allem S. 56–69; vgl. ferner Huwendiek (2011a), S. 45; zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff „Schlüsselprobleme“ vgl. Huber (2001), S. 316–320.

*honestum sit id solum bonum esse.*) und VI (*Solum sapientem esse divitem.*) könnten hierfür Anknüpfungspunkte bieten, um über Gut und Güter bzw. Reichtum aus der Bedeutung der römisch-republikanischen Vergangenheit konkret textbezogen urteilen sowie über deren Bedeutung für Gegenwart und Zukunft allgemein reflektieren zu können. Inwiefern ist Ciceros Denken passgenau für unsere Gesellschaft oder wünschenswert für die zukünftige? Inwieweit ist sie in diesem Kontext problematisch? Was muss heute allgemein bedacht werden, was Cicero noch nicht denken konnte?

In Hinblick auf die Allgemeinbildung betreffenden Probleme erklären Baumert et al. Kompetenzen als fächerübergreifend, wenn sie

- a) situations- und inhaltsunabhängig definierte Fähigkeiten [sind],
- b) die in verschiedenen Fächern bzw. Lerngebieten gefordert und/oder gefördert werden,
- c) bei der Bewältigung komplexer, ganzheitlicher Anforderungen von Bedeutung sind
- d) und auf neuartige, nicht explizit im Curriculum enthaltene Aufgabenstellungen transferiert werden können.<sup>414</sup>

Insgesamt ist also festzuhalten, dass ein fächerübergreifender Unterricht den auf Schulebene etablierten Einzelfachunterricht nicht verdrängen wird und soll, dass beide aber in dialektischer Form insbesondere in der gymnasialen Oberstufe die für die Wissenschaftspropädeutik notwendigen Kompetenzen einander ergänzend vermitteln können.<sup>415</sup> Derselben Ansicht ist auch Nickel, wenn er diesbezüglich für die lateinische Fachdidaktik ergänzt, dass „[d]ie Entscheidung für fächerübergreifende Lernphasen [...] von geeigneten Inhalten ab[hängt].“<sup>416</sup>

<sup>414</sup> Baumert et al. (1999), S. 2.

<sup>415</sup> Vgl. Hahn et al. (2014b), S. 8.

<sup>416</sup> Nickel (1995), S. 3.



### 3.1.3 Gelingensbedingungen (und Grenzen) des Fächerübergreifens

Wie ersichtlich wurde, ist eine eindeutige Definition des fächerübergreifenden oder -verbindenden Unterrichts in der allgemeinen Didaktik nicht gegeben. Das führt unweigerlich dazu, dass Kriterien für einen guten fächerübergreifenden Unterricht nicht ohne weitere Studien festzulegen sind.<sup>417</sup> Auf der Basis von bisherigen Studien aus der allgemeinen Didaktik und empirischer Forschung hat Henkel<sup>418</sup> eine Übersicht erstellt, der „Qualitätsmerkmale fächerübergreifenden Unterrichts“ vergleichend zu entnehmen sind. Hierbei fallen einerseits Gemeinsamkeiten bezüglich einer Themenwahl/Problemorientierung auf, die über gesellschaftliche Probleme einen Alltagsbezug herzustellen vermöge. Zudem wird in allen dargelegten Studien eine erhöhte Partizipation der Schüler\*innen – insbesondere durch die verstärkte Möglichkeit, selbstständig zu arbeiten – sowie die Notwendigkeit von Teamteaching bzw. gegenseitigen Hospitationen durch die Lehrenden erkannt. Andererseits wird ersichtlich, dass die avisierte Wissenschaftspropädeutik, die mittels der Öffnung der Einzelfächer verstärkt werden soll, zwar durchaus Potential beinhaltet, dieses aber nicht notwendigerweise in Gänze ausschöpfen könne, um gegenüber der Unterrichtsorganisation in Einzelfächern einen Vorteil zu generieren.<sup>419</sup> Ferner wird in den jüngeren Studien darauf verwiesen, dass die differente Perspektivenübernahme innerhalb des fächerübergreifenden Unterrichts reflektiert werden sollte, sowie das Bewusstwerden auf Seiten der Schüler\*innen für ihre Rollen als Laien wie auch als Expertinnen und Experten je nach Perspektive

<sup>417</sup> Vgl. Huwendiek (2011b), S. 78f. Er bietet für empirisch unterstützte Befunde in diesem Kontext unter Rekurs auf weitere Literatur grundlegende Hinweise.

<sup>418</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 108–134. Sie verweist dort auf diverse, verwendete Studien mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten, z.B. im Kontext fachübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterrichts, an Berufsschulen, im Rahmen kollegialer Zusammenarbeit und vor allem zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe.

<sup>419</sup> Vgl. zu diesem Unterschied vor allem Henkel (2013) in der Tabelle 7 Qualitätsmerkmale fächerübergreifenden Unterrichts, hier die Zeile *Unterschiede der Schulfächer/ Fachperspektiven explizieren*, S. 132.

hervorgehoben.<sup>420</sup> So könnte z.B. eine Schülerin ein Problem aus der philosophischen Perspektive kompetent beurteilen, aber aus der Perspektive des lateinischen Sprachunterrichts mangels einer korrekten Übersetzung feststellen müssen, dass sie an dieser Stelle noch Verbesserungsbedarf hat.

Derartige Studien, welche die Qualität fächerübergreifenden Unterrichts erforschen und evaluieren, liegen für einen interdisziplinären Lateinunterricht gegenwärtig nicht vor. Umso interessanter ist es, zu ergründen, inwiefern die hier beschriebenen Gelingensbedingungen das am Fächerübergreifung partizipierende Fach Latein begünstigen könnten, welche weniger geeignet sind und welche Bedingungen das Fach selbst mit sich bringt, die in der Übersicht von Henkel ggf. nicht benannt wurden. Um diesen Fragen nachzugehen, ist es zunächst notwendig, die organisatorischen Möglichkeiten eines fächerübergreifenden Unterrichts darzustellen. Nachdem geklärt worden ist, welche Form oder Formen der Umsetzbarkeit dem Lateinunterricht in einem solchen Lehr-Lern-Arrangement zuträglich sein könnte/n, werden die Gelingensbedingungen am Beispiel der *Paradoxa* Ciceros reflektiert sowie die curricularen Kern-Kompetenzen wie auch die fächerübergreifenden nach Baumert et al. rekurrierend betrachtet.

### 3.1.4 Möglichkeiten der Umsetzung

In diesem Kapitel werden am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld, das eine staatlich anerkannte Versuchsschule des Landes NRW ist<sup>421</sup>, einige der Formen dargestellt, in denen fächerübergreifender Unterricht bereits seit Langem erprobt und umgesetzt wird.

Grundsätzlich – also ebenfalls an Regelschulen – hat sich die Form von Aufgabenfeldern etabliert, denen die einzelnen Unterrichtsfächer zugeordnet werden. So weisen bereits diese Aufgabenfelder eine Schnittmenge der ihnen jeweils zu subsumierenden Fächer aus. Zu den Feldern zählen folgende:

<sup>420</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 130ff.

<sup>421</sup> Vgl. APO-OS, §1, Abs. 2 u. 3.

1. das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld;
2. das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld;
3. das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.<sup>422</sup>

Wie alle anderen Sprachen wird auch Latein dem sprachlich-literarisch-künstlerischen Feld zugeordnet. Hinzu kommen Kunst und Musik. Grundbedingung für die Zulassung zum Abitur ist, dass jedes der drei Felder durch mindestens ein entsprechendes Fach abgedeckt ist.<sup>423</sup> Diese Einteilung hat allerdings in der Regel nicht zur Folge, dass der Unterricht fachübergreifend angelegt sein muss. Für das Oberstufen-Kolleg gelten dieselben Richtlinien.<sup>424</sup>

Allerdings lässt die APO-OS (Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld) einen Frei-raum hinsichtlich der organisatorischen Struktur von Grund- und Leistungskursen:

Im Rahmen ihres Schulprogramms kann die Schule fachliche Profile und Schwerpunkte bilden und den Schülerinnen und Schülern Fächerkombinationen zur Wahl stellen. Die sich hieraus ergebenden Bindungen für die Belegung einzelner Fächer sind für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend.<sup>425</sup>

In diesem Zusammenhang hat das Oberstufen-Kolleg – unter Berücksichtigung der Aufteilung von Einzelfächern zu den übergeordneten Aufgabenfeldern<sup>426</sup> – verschiedene Unterrichtsformen entwickelt und

<sup>422</sup> Vgl. APO-GOST, §7, Abs. 1; vgl. ferner KMK (2021), S. 4; 6.

<sup>423</sup> Vgl. APO-GOST, §12, Abs. 1.

<sup>424</sup> Vgl. APO-OS, §8.

<sup>425</sup> APO-GOST, §6, Abs. 5.

<sup>426</sup> Das Oberstufen-Kolleg kann andere Fächer anbieten als diejenigen, die in der APO-GOST aufgeführt sind, z.B. Wirtschaftswissenschaften oder Geologie. Vgl. APO-OS, §8, Abs. 2; vgl. APO-GOST, §7, Abs. 1. Beide Verfügungen erlauben zudem Erprobungen von Unterrichtsfächern. Vgl. APO-OS, §8, Abs. 3; vgl. APO-GOST, §7, Abs. 5. Allerdings darf angemerkt werden, dass das Oberstufen-Kolleg als ausgewiesene Versuchsschule des Landes NRW den expliziten Auftrag erhält, neue Lehrverfahren, -methoden, Unterrichtsorganisation etc. in wissenschaftlicher Kooperation mit der Universität Bielefeld und Abstimmung mit dem Ministerium zu erproben. Vgl. APO-OS, §1, Abs. 2, 3 u. 5.

erprobt, die entweder Fächer aus einem einzigen Aufgabenfeld oder auch Aufgabenfelder übergreifend kombinieren. Nach einer Fallstudie in fächerübergreifenden Grundkuren von Henkel/van de Wetering haben sich vier Modelle ergeben, die am Oberstufen-Kolleg im Zeitraum dieser Studie praktiziert wurden und als grundlegend für die organisatorische Struktur künftiger fächerübergreifender Unterrichtsarrangements angenommen werden können: das Rotations-Modell, das Hospitations-Modell, das Integrations-Modell und das Konvergenz-Divergenz-Modell.

Das **Rotations-Modell** sieht vor, dass ausgehend von den beteiligten Fächern ein Thema im Mittelpunkt eines Kurshalbjahres stehe, das abwechselnd aus verschiedenen Fachperspektiven beleuchtet werde.<sup>427</sup>

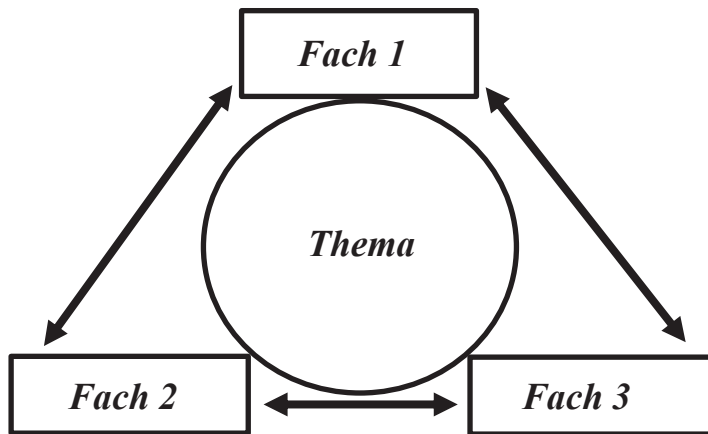


Abb. 1: Das Rotations-Modell.<sup>428</sup>

So könnten z.B. die Fächer Latein, Geschichte und Philosophie das Thema Armut-Reichtum nacheinander qua ihrer je eigenen methodisch-didaktischen wie inhaltlichen Zugangsweise aufbereiten. Dies würde

<sup>427</sup> Vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 44.

<sup>428</sup> Ebd.

mit den in Kap. 1.1 dargestellten Inhaltsbereichen der DAV-Matrix einhergehen: Der Lateinunterricht könnte Sprach- und Textkompetenz in den Bereichen *Sprache* und *Literatur* fokussieren, die Fächer *Geschichte* und *Philosophie*, deren Namen sinnbildlich für die beiden anderen Bereiche stehen, die kulturelle Kompetenz aus zwei unterschiedlichen Perspektiven.<sup>429</sup> Jeder/jedem Lehrenden kommt hierbei eine festgelegte Wochenstundenanzahl zu. Nachdem z.B. im Geschichtsunterricht die Strukturen zwischen Patriziern, Plebejern und Sklaven anhand von literarischen und Sachquellen im 1. Jh. v.Chr. aufgeschlüsselt worden sind, um historisches und politisches Wissen zu erlangen, könnte dies im Lateinunterricht mit Hilfe des zu übersetzenden und zu interpretierenden sechsten Paradoxons *Solum sapientem esse divitem*. aus der Sicht Ciceros, aber auch im Sinne eines existentiellen Transfers problematisiert und hinterfragt werden.<sup>430</sup> Sodann könnten im Philosophieunterricht der folgenden Unterrichtsstunde diese Perspektiven aufgegriffen und bspw. mit einer phänomenologischen Zugangsweise<sup>431</sup> – ausgehend vom Begriff Reichtum – dahingehend vernetzt werden, welche Arten von Reichtum es gibt und welche Probleme z.B. im Kontext von Verteilungsgerechtigkeit daraus für uns heute folgen.<sup>432</sup> Ciceros im Paradoxon VI formulierte Sicht, dass nur der Weise reich und dieser Reichtum nicht an materielle Güter, sondern allein an *virtus* und *animus* gebunden sei, könnte in diesem Zusammenhang ein Kriterium der Bewertung sein. In solch einem Gedankenkonstrukt besteht folglich gar

<sup>429</sup> Vgl. unter Verknüpfung der DAV-Matrix mit der Kompetenzorientierung Kuhlmann (2009), S. 16; vgl. ferner Kap. 1.1 dieser Arbeit.

<sup>430</sup> Vgl. Kuhlmann (2009), S. 16.

<sup>431</sup> *Phänomenologische Zugangsweise* meint hier simpliciter „etwas wahrnehmen können“. Vgl. Sistermann (2016) unter Verweis auf Martens, S. 212f. Jene Methodik kann in der Wahrnehmung und Beschreibung z.B. eines Gegenstandes oder eines Wortes zum Ausdruck kommen, um zu einer Problemstellung hinführen zu können. So kann der Begriff *Reichtum* zu Beginn einer Unterrichtsstunde aufgeworfen werden, um die Wahrnehmung auf diesen zu fokussieren und ihn dann von allen Schüler\*innen des Kurses in eigenen Worten beschreiben zu lassen. Aus den verschiedenen Beschreibungen kann sich anschließend eine Problemstellung entwickeln, die für die weitere Thematisierung konstitutiv sein wird, z.B. in Form der Frage, was der Unterschied zwischen materiell und immateriell verstandenem Reichtum sei. Vgl. Kap. 5.2 dieser Arbeit.

<sup>432</sup> Vgl. Kap. 5.2.2.1 dieser Arbeit.

keine Notwendigkeit, von Verteilungsproblematiken zu sprechen, da diese sich primär auf materielle Güter beziehen.<sup>433</sup> Bei der Systematisierung dieses Modells seien „Schnittstellensitzungen“ relevant, um auf die jeweils zuvor erarbeitete Fachperspektive Bezug nehmen zu können.<sup>434</sup>

Dem Rotations-Modell entsprungen ist das **Hospitations-Modell**. Die oben beschriebene Abfolge bleibt prinzipiell erhalten. Der grundlegende Unterschied sei, dass alle drei Fächer von nur einer/einem Lehrenden unterrichtet werden, die/der sich vorher im Team über die Inhalte und Methoden der jeweils anderen Fächer die notwendige Expertise gesichert habe. Sobald die Fachperspektive gewechselt werde, bestehe die Möglichkeit, dass die-/derjenige eigentliche Fachlehrende im Unterricht hospitiere und im Rahmen des Teamteachings mitwirke. Weitere Hospitationen und Teamsitzungen seien empfehlenswert. Wenn im Rotations-Modell der Fokus durchaus auf die jeweiligen Fachperspektiven, insbesondere in Konsequenz des Lehrendenwechsels, angestrebt werden kann, ist in diesem Modell eine ausschließliche Orientierung am Thema vorgesehen.<sup>435</sup>

Eine Problemorientierung bildet hingegen im **Integrations-Modell** den roten Faden, das auch als Generalisten-Modell beschrieben wird.<sup>436</sup> Das heißt, dass ein Problem zu Beginn des Unterrichtsvorhabens formuliert werde, das die Schüler\*innen mit Hilfe der partizipierenden Fächer und ihrer jeweils eigenen Zugangsweisen lösen müssen. Im o.g. Beispiel könnte also Reichtum derart problematisiert werden, dass eine Ursachenforschung aus historischer und philosophie-geschichtlicher Perspektive angebahnt sowie sprachlich-argumentative Möglichkeiten der Widerlegung oder Befürwortung im Lateinunterricht hinzugezogen werden könnten. So würde das Übersetzen und Interpretieren des sechs-

<sup>433</sup> Vgl. Kap. 2.2.6 dieser Arbeit. Zum Begriff der Verteilungsgerechtigkeit bzw. distributiver Gerechtigkeit vgl. Ernst (2013), *Gerechtigkeit*, S. 105; vgl. auch Höffe unter Rückgriff auf Aristoteles' *NE* (2015), S. 23; 25.

<sup>434</sup> Vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 44.

<sup>435</sup> Vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 45f.

<sup>436</sup> Vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 46.

ten Paradoxons nicht nur die fachspezifischen Methoden der Texterschließung, Übersetzung und Interpretation fördern, sondern zugleich den interdisziplinären Mehrwert hervorheben, z.B. die Förderung von reflexiver Selbstkompetenz.<sup>437</sup> Textproduktion im Sinne der Übersetzung und eigener Argumentationen, die sich an diejenige Ciceros anlehnen oder diese zu widerlegen versuchen, würden der Bildungssprache als übergeordnetem Auftrag der gymnasialen Oberstufe zugutekommen.<sup>438</sup> Kipf und Frings heben in diesem Zusammenhang mit Recht hervor, dass „das Übersetzen lateinischer Texte [als Textproduktion, Anm. N. Herzig] die Entwicklung der konzeptionellen Schriftlichkeit [...] im Deutschen [fördert].“<sup>439</sup> Unter konzeptioneller Schriftlichkeit kann an dieser Stelle die Bildungssprache verstanden werden, die sich in analysierender, interpretierender Weise mit Fachtexten wie auch in produzierender Weise von eigenen Texten auszeichnet – im Gegensatz zur konzeptionellen Mündlichkeit, die mehr der Alltagssprache entspricht, die auch fern der Schule ausgebildet wird.<sup>440</sup> Umgekehrt ist ebenso die Hervorhebung der fachspezifischen Methodik der anderen an der Problemlösung beteiligten Fächer notwendig. Unter Bezug auf das Integrations-Modell hieße dies, die Fächer also in die Problematik zu integrieren sowie das Thema und den Ablauf des Unterrichts nicht in dem Maß vorzugeben, wie es die anderen beiden Modelle beabsichtigen. Also würden sie nicht in einer klaren Abfolge unterrichtet werden, sondern mehr als „tools“ gelten. Die/der Fachlehrende würde wie

<sup>437</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 13.

<sup>438</sup> Vgl. vor allem Große (2014): „Sprachbildung für Schüler ndH [nichtdeutscher Herkunftssprache, Anm. N. Herzig] wird nicht mehr allein als Proprium von Deutsch als Zweitsprache begriffen, sondern in zunehmendem Maße als Aufgabe aller Schulfächer. Bei dem Begriff der *Durchgängigen Sprachbildung*, der im Modellprogramm *FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (2004–2009)* für die Umsetzung an den Schulen Berlins konkretisiert wurde, geht es daher um einen fächerübergreifenden Ansatz zur Sprachbildung, in dem auch das Fach Latein einen wichtigen Platz einnehmen kann“, S. 18. Hervorh. im Original; zur Sprachbildung vgl. Kipf/Frings (2014), S. 23.

<sup>439</sup> Kipf/Frings (2014), S. 23.

<sup>440</sup> Vgl. Große (2014), S. 14ff.

im Hospitations-Modell den Kurs zwar eigenständig unterrichten, Hospitationen wären aber nicht vorgesehen. Daher sollten die entsprechenden Fachlehrer\*innen sich in alle partizipierenden Fächer derart einarbeiten, dass sie auch bei eigentlich fachfremden Angelegenheiten den Schüler\*innen beratend zur Seite stehen können.<sup>441</sup>

Das **Konvergenz-Divergenz-Modell** sieht eine Absprache im Team über ein Bezugssystem vor, das nicht notwendigerweise ein Problem, sondern auch eine Theorie oder ein Begriff sein könne. Nach einem gemeinsamen Start soll jede Fachperspektive, die von einer/einem Fachlehrenden vertreten werde, antizipiert werden. Immer dann, wenn solche gemeinsamen Sitzungen stattfinden würden, müssten die Lehrenden an der Ausarbeitung der zentralen Inhalte im Team arbeiten, in den fachgebundenen Strukturen einzeln entsprechend der jeweiligen Perspektivenübernahme. Die Fächer seien prinzipiell gleichrangig, könnten aber auch zu Gunsten eines fachlichen Schwerpunktes, der sich aus dem Bezugssystem ergebe, eine Fachperspektive in den Mittelpunkt stellen. Wenn z.B. die Ethik der Stoa im Fokus stehen würde, könnte mit guten, d.i. hier curricularen Gründen dafür votiert werden, dass Latein das Leitfach sei<sup>442</sup>, Philosophie und Geschichte dennoch andere Perspektiven eröffnen könnten. Innerhalb der jeweiligen fachgebundenen Struktur sei es möglich, Informationen der anderen Fächer aufzugreifen. Die Methodik bleibe aber fachspezifisch und an das Bezugssystem gekoppelt, das allen partizipierenden Kursen zur Orientierung diene.<sup>443</sup>

<sup>441</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 152; 157; vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 46f.

<sup>442</sup> Vergleicht man die Kernlehrpläne GOST NRW Latein und Philosophie, dann fällt auf, dass die Stoa namentlich nur in demjenigen für Latein Erwähnung findet, vgl. MSW NRW (2014a), S. 28; 34; 43. Vgl. hierzu die genaue Analyse der Kompetenzen in Kap. 3.4 dieser Arbeit.

<sup>443</sup> Vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 48f. Dort wird darauf verwiesen, dass dieser Abschnitt von Kloos verfasst worden sei.



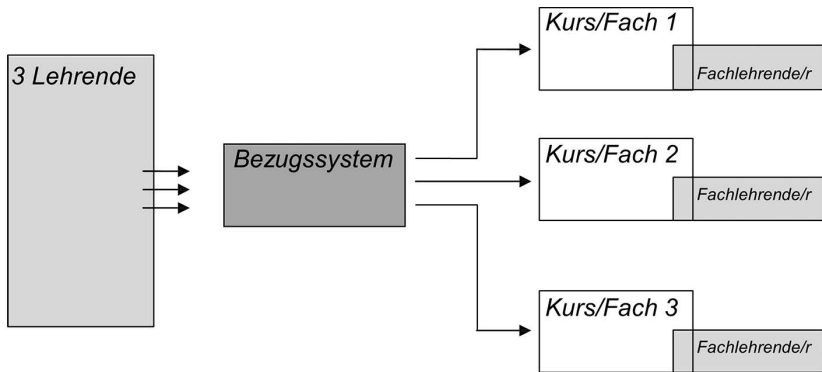


Abb. 2: Das Konvergenz-Divergenz-Modell.<sup>444</sup>

Die vier vorgestellten Modelle basieren auf der Evaluation von drei Grundkursen der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg.<sup>445</sup> Sie sind aber auch auf weitere Kursarten des Oberstufen-Kollegs übertragbar: Profile und Sequenzen.

Die Profile sind seit dem Schuljahr 2011/12 als fächerübergreifende Grundkurse verpflichtender Bestandteil für den Bildungsgang der Kollegiatinnen und Kollegiaten der Qualifikationsphase.<sup>446</sup>

Es handelt sich dabei um themenorientierte Fächerverbünde [...]. Die Kurse eines Profils besetzen feste Zeitschienen in den Stundenplänen [...]. Über zwei Jahre hinweg werden die Themen im Lichte der beteiligten Fächer erschlossen und – sofern die Lehrenden kooperieren und die Curricula abgestimmt werden – Gelegenheiten zur themenbezogenen Reflexion fachlichen Wissens und Könnens in den Unterricht integriert.<sup>447</sup>

So ist gewährleistet, dass sowohl institutionelle als auch fachliche Bedingungen eingelöst werden können, ohne einen Mehraufwand gegenüber einer Einzelfach-Struktur betreiben zu müssen. I.d.R. werden zehn

<sup>444</sup> Vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 49.

<sup>445</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 145.

<sup>446</sup> Vgl. Hahn et al. (2014b), S. 9. Die Begriffe Kollegiatinnen und Kollegiaten ersetzen am Oberstufen-Kolleg die Bezeichnung Schüler\*innen. Vgl. APO-OS, §1, Satz 1.

<sup>447</sup> Hahn et al. (2014b), S. 10.

Profile angeboten, von denen die Kollegiatinnen und Kollegiaten der Eingangsphase eines wählen müssen. Jedes dieser Profile hat ein eigenes Oberthema, das in mindestens zwei, in der Regel drei unterschiedlichen Fächern problematisiert wird. Überschneidungen zwischen den Aufgabenfeldern sind möglich. Das heißt aber auch, dass die Wahl der Kollegiatinnen und Kollegiaten auf Grund der je individuellen Belegverpflichtungen nicht immer eingelöst werden kann.<sup>448</sup> Hierfür hat das Oberstufen-Kolleg Profilzeiten eingerichtet, die jedem Jahrgang eine einheitliche Profil-Struktur vorgeben. Es besteht die Möglichkeit, dass die Lehrenden Profilzeiten verbinden, gemeinsame kleinere „Projekte“ erarbeiten lassen, im Teamteaching unterrichten, Exkursionen unternehmen und Sitzungen einrichten, in denen die Fachperspektiven reflektiert werden können. Allerdings besteht hierfür keine institutionelle Notwendigkeit, sodass die jeweiligen Aspekte von der Zusammenarbeit der Lehrenden, aber auch der Partizipation der Kollegiatinnen und Kollegiaten abhängen.<sup>449</sup> Die Profile werden also in erster Linie in der Art des Rotations-Modells durchgeführt, wenn auch Aspekte des Hospitations-Modells durchaus angewendet werden können.

Des Weiteren werden Sequenzen über zwei Semester angeboten. Diese werden als Grundkurse für das Abitur gewichtet und haben einen fachlichen Schwerpunkt, der sich aber insoweit öffnen soll, als dass fächerübergreifende Zugriffe möglich sind.<sup>450</sup> Wenn z.B. eine Sequenz mit dem fachlichen Schwerpunkt Philosophie angeboten würde, könnten auch Phasen des Lateinunterrichts Berücksichtigung finden.<sup>451</sup> Insofern entsprechen die Sequenzen eher dem Integrations-Modell. Der

<sup>448</sup> Vgl. APO-OS, §7, Abs. 1.

<sup>449</sup> Vgl. Hahn et al. (2014b), S. 10ff.

<sup>450</sup> „Der Unterricht am Oberstufen-Kolleg erfolgt in fachgebundenen Kursen oder in fächerverbindenden Kursen mit einem fachlichen Schwerpunkt“, APO-OS, §8, Abs. 1.

<sup>451</sup> So wurde es z.B. in der Sequenz „Mythos und Religionskritik“ im Wintersemester 18 und Sommersemester 19 umgesetzt. Im Kontext vom Mythos wurde Vergils Aeneis in der zusammenfassenden Ausgabe von G. Fink gelesen und hinsichtlich der mythisch-determinierten Legitimation Roms gedeutet (vgl. Fink, G. (2002), S. 369–406) sowie Tacitus' *Germania* in synoptischer Lektüre auszugsweise erarbeitet (vgl. Tac., *Germ.*) und kritisch, vor allem in Bezug auf die Gründung des Deutschen Reiches im 19. Jh., hinterfragt. Im Kontext von Religionskritik wurde u.a. der Begriff *religio* auf seinen ciceronischen

Ablauf ist ähnlich demjenigen der Profile aufgebaut, ohne aber einen Fachperspektivenwechsel in Gänze durchzuführen. Vielmehr ist die Öffnung nach innen dem eigentlichen fachlichen Schwerpunkt dienlich. Die Fremdsprachenkurse werden gesondert angeboten, da sie aufeinander aufbauend – wie an der Regelschule – belegt werden müssen.<sup>452</sup> Dennoch können auch diese sequenzielle Elemente des Fächerübergreifens berücksichtigen. Insofern kann festgehalten werden, dass die Sequenzen mehr dem Integrations-Modell entsprechen und in diesen Lateinfachkenntnissen einen Gewinn darstellen können.

In allen Modellen ist die grundlegende Phasierung gleichartig. Nach einer gemeinsamen Eröffnungsphase, in der das Thema bzw. Problem fokussiert wird, gehen die Kollegiatinnen und Kollegiaten in eine selbstständige Erarbeitungsphase über, in der die Lehrperson eine überwiegend beratende Funktion einnimmt. Zuletzt werden in einer abschließenden Phase die Ergebnisse präsentiert und diskutiert.<sup>453</sup> Spätestens an dieser Stelle sollte Raum für die Reflexion der einzelnen Fachperspektiven gegeben werden. Dies erinnert stark an die Arbeitsschritte gängiger offener Unterrichtsformen, wie des Lernens an Stationen, der Wochenplanarbeit, der Freiarbeit oder des Projektunterrichts.<sup>454</sup> Während die ersten beiden Formen mehr eine Öffnung innerhalb des Fachunterrichts darstellen, ermöglichen sowohl die Frei- als auch die Projektarbeit fächerverbindendes Lernen.<sup>455</sup>

Diese Formen bedürfen allerdings eines organisatorischen Aufwandes, der entweder gängige Stundenplanstrukturen aufbrechen muss, um regelmäßige Zeiträume für diese Art der Arbeit zu erhalten, oder aber

Ursprung in *de inventione, de natura deorum* und *de divinatione* zurückgeführt und mit Laktanz' Version in den *divinae institutiones* verglichen (vgl. Cic., *inv.* 2, 53; *div.* 2, 148; *nat.* 2, 72; vgl. Lact., *inst.* IV, 4.28). Beide Versionen lagen ebenfalls in synoptischer Lektüre vor. Der Unterricht wurde durchgeführt von N. Herzig. Die Schulhalbjahre werden am Oberstufen-Kolleg als Semester bezeichnet. Vgl. APO-OS, §17, Abs. 2; §19, Abs. 1.

<sup>452</sup> Vgl. APO-OS, §10, Abs. 1 u. 3.

<sup>453</sup> Vgl. Feurle et al. (2012), S. 85f.

<sup>454</sup> Vgl. Edel/Popp (2011), S. 121 (Lernen an Stationen), S. 124 (Freiarbeit); vgl. Wolters (2011), S. 156, Bild 5.2, S. 159, Bild 5.3 (Projektarbeit). Beide Bilder sind entnommen aus Nohl (2006): Der Projektunterricht; vgl. Keip (2007), S. 119 (Planarbeit).

<sup>455</sup> Vgl. Edel/Popp (2011), S. 125; vgl. Wolters (2011), S. 162.

konkrete Zeitfenster innerhalb eines Schul(halb)jahres zur Verfügung stellen sollte, die eine ausschließliche Widmung der jeweils gewählten Unterrichtsform ermöglichen. Dass beide Varianten tatsächlich umgesetzt werden können, belegt die Praxis vor allem reformpädagogisch orientierter Schulen. Regelmäßige „Freizeiten“ erhalten z.B. die Schüler\*innen der Dalton-Plan-Schulen in Form der „Daltonstunden“<sup>456</sup>, eine zweiwöchige jahrgangsübergreifende Projektarbeit wird zum Ende jedes Semesters<sup>457</sup> am Oberstufen-Kolleg durchgeführt und in Form erarbeiteter Produkte am abschließenden Tag der Öffentlichkeit präsentiert, z.B. die Herstellung der neuen Website.<sup>458</sup>

Die offenen Unterrichtsformen sind mittlerweile gängige Praxis in der Lehramtsausbildung, auch des Lateinunterrichts.<sup>459</sup> Das lässt darauf schließen, dass dieser als geeignet befunden wird für einen sich öffnenden Unterricht: sowohl nach innen, d.h. „zu den Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf deren verschiedene lernrelevante Bedürfnisse und die daraus resultierenden didaktischen Implikate“, als auch nach außen, d.h. „zum Schulumfeld im Hinblick auf die Bereitstellung außerschulischer Erfahrungsräume oder die Integration von außerschulischen Expertinnen und Experten in den Unterricht.“<sup>460</sup>

## 3.2 Begriffe aus fachdidaktischer Perspektive

Fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht ist Teil der lateinischen Fachdidaktik. Besonders Janka, Kipf und Kuhlmann heben

<sup>456</sup> Vgl. Bock/Wüller (2016), S. 8–12.

<sup>457</sup> Vgl. FN451 dieser Arbeit zu dem Begriff *Semester*.

<sup>458</sup> Vgl. APO-OS, §11; zur Struktur der Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg und gleichzeitig als Auszug aus dem Produkt „Website“ vgl. <https://oberstufen-kolleg.de/schule/unterrichtsformate/projekte/>, letztes Abrufdatum: 23.10.2021.

<sup>459</sup> Vgl. Kipf/Frings (2014): „Überhaupt werden in immer größerem Maße neue Methoden und Sozialformen im Unterricht verankert: Offene und projektartige Formen sind längst keine Fremdkörper mehr und gehören für immer mehr Latein- und Griechischlehrer zum gewohnten methodischen Repertoire“, S. 23. Vgl. hierzu auch Kipf (2006), S. 341ff.; vgl. ders. (2008), S. 182f.; vgl. Drumm/Frölich (2011), passim.

<sup>460</sup> Edel/Popp (2011), S. 116.

derzeit den interdisziplinären Wert des Faches hervor.<sup>461</sup> Janka beleuchtet insbesondere die Mehrsprachigkeit, dort innerhalb der Spracherwerbsphase, und rezeptionsorientierte Verfahren im Bereich der Lektüre der Metamorphosen.<sup>462</sup> Kipf betont vor allem die Funktion von Latein als Bildungssprache im Sinne der Förderung konzeptioneller Schriftlichkeit unter Verweis auf empirische Befunde im kooperierenden DaZ-Unterricht.<sup>463</sup> Kuhlmann hebt die Notwendigkeit metakognitiver Fähigkeiten, die durch den Lateinunterricht begünstigt werden können, insbesondere im Kontext der kompetenzorientierten lateinischen Literaturdidaktik hervor.<sup>464</sup> Hierzu zählen auch und vor allem philosophische Texte, die auf Grund ihrer inhaltlichen Tiefe und formalen Ausgestaltung für junge Heranwachsende der gymnasialen Oberstufe geeigneter zu sein scheinen als für Schüler\*innen der Sek. I.<sup>465</sup> Da eine Auseinandersetzung mit den elaboriert rhetorisch wie philosophisch angelegten *Paradoxa Stoicorum* also weder für die Spracherwerbsphase günstig und damit auch wenig zugänglich für Mehrsprachigkeit noch geeignet für eine rezeptionsorientierte Interpretation im Bereich der Poesie ist, scheint Kuhlmanns literaturdidaktischer Ansatz derjenige zu sein, der für die Ausarbeitung eines fächerübergreifenden Konzepts am *exemplum* dieses Werkes am meisten geeignet ist. Dennoch liefern auch die anderen Ansätze äußerst hilfreiche Anhaltspunkte um der Systematisierung fächerübergreifenden Lateinunterrichts willen.

Glücklich macht bereits 1978 auf die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen Latein und anderen Fächern aufmerksam. Diese Notwendigkeit ist unverändert Teil vom ‚Lateinunterricht‘ auch in der gleichnamigen dritten Auflage von 2008 sowie in der dieser entsprechenden

<sup>461</sup> Vgl. Janka (2017b), S. 191–202; vgl. Kipf (2014), passim; vgl. Kuhlmann (2010b), S. 22f.; vgl. ders. (2015), S. 24f.; vgl. auch Klausnitzer (2018), passim.

<sup>462</sup> Vgl. Janka (2017b), zum Projekt Latein plus im Bereich der Mehrsprachigkeit, S. 194–198, zur rezeptionsorientierten Ovid-Lektüre, S. 198–202.

<sup>463</sup> Vgl. Kipf (2014), passim; vgl. zum sprachsensiblen Lateinunterricht auch Jahn (2020), passim.

<sup>464</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 22a.

<sup>465</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 143ff.

Fassung des ebooks von 2013.<sup>466</sup> Es ist also offensichtlich, dass eine solche Kooperation im Sinne des fächerübergreifenden Unterrichts spätestens seit den Reformbewegungen in der Pädagogik der 1960er und 70er Jahre ein kontinuierliches Nachdenken über die Struktur des Lateinunterrichts beeinflusst hat.<sup>467</sup> Gewiss ist Glücklichs Abhandlung über die „Beziehungen des Lateinunterrichts zu anderen Fächern und Möglichkeiten der Kooperation“<sup>468</sup> mit einer Gesamtlänge von sieben Seiten eher kurz gehalten. Dennoch stellt er prägnant dar, warum auch der Lateinunterricht an einem fächerübergreifenden Unterricht partizipieren sollte. Hierfür hebt er zunächst hervor, dass der Lateinunterricht, der seine Ziele immer in der dialogischen Auseinandersetzung mit Vergangenheitem und Gegenwärtigem, der Überführung von (zumeist) antiker in moderne Sprachen hat, in diesem Zusammenhang auch den diesen Dialog umfassenden historischen Entwicklungsprozess berücksichtigen muss. Hieraus leitet er drei Teilnotwendigkeiten ab:

- „das Erstellen entsprechender Unterrichtsmaterialien [...], die [...] zur klaren Erkenntnis der antiken oder mittelalterlichen und der modernen Sachlage und ihrer Implikationen führen sollen“; damit einher geht, „daß Universitätslehrer und Verfasser moderner Textausgaben [...] sich auch in andere Fachgebiete einarbeiten und sie in der Lehre oder in der Präsentation von Zusatztexten berücksichtigen und in angemessener Verkürzung vermitteln müssen. Ebenso ist eine Kooperation von Vertretern verschiedener Fächer in Lehre und Textbearbeitung sinnvoll.“;
- die „[wenigstens punktuelle Begegnung] [d]er Zersplitterung des Wissens und der Fächer [...] durch Momente fächerübergreifender Arbeit und durch Vergleichen der Arbeitsweise verschiedener Fächer“, um ein Übersichtswissen zu erhalten;
- „das Bedürfnis dieser [anderen] Fächer nach Information oder Unterstützung vom Lateinunterricht her.“ Hierdurch ergebe sich

<sup>466</sup> Vgl. Glücklich (2008), S. 169f. Hierzu liegt auch die ebook-Variante (11.07.2013) vor.

<sup>467</sup> Vgl. Müller (2017), S. 16ff.

<sup>468</sup> Glücklich (2013), S. 169. Im Folgenden beziehe ich mich um der Aktualität willen auf die neueste, also die elektronische Fassung.

nicht nur die Notwendigkeit, diese Bedürfnisse zu erfüllen, sondern auch bei gleichzeitigem Informationsgewinn durch die anderen Fächer die Chance, für das Fach Latein selbst zu werben.<sup>469</sup>

In Bezug auf den fächerübergreifenden Unterricht mahnt Glücklich ähnliche Punkte an, wie sie auch in der allgemeinen Didaktik formuliert sind. Zunächst seien den Fächern Grenzen gesetzt. Hinsichtlich des Lateinunterrichts hieße dies, dass eine Kooperation nur mit denjenigen Fächern möglich sei, die dem Dialog zwischen den zugrunde liegenden Texten und den gegenwärtigen Leser\*innen förderlich, also thematisch und je nach Sprache und Interpretationsarbeit methodisch kompatibel seien.<sup>470</sup> Insofern könnten die hier antizipierten Fächer aus ihrer je spezifischen Sicht Aufklärungsarbeit hinsichtlich solcher Aspekte liefern, die der/die kompetente Fachlehrer\*in aus der Sicht seines/ihrer Faches nicht klären könne oder möglicherweise gar nicht im Blick habe. Um das aus den *Paradoxa* I und VI hergeleitete Problem von Reichtum und damit auch das Verhältnis von Reichtum und Armut wieder aufzugreifen, sei erwähnt, dass das Arm-Reich-Gefälle der ausgehenden *res publica libera*<sup>471</sup> für die heutigen Schüler\*innen verständlicher werden kann, wenn auf die Parallelen zu heutigen Auseinandersetzungen ähnlicher Art hingewiesen würde, wie sie vor allem in Schwellenländern anzutreffen sind, oder auf Veränderungen bzw. Verlagerungen in Deutschland, z.B. in Form der Bildungschancen vor dem Hintergrund monetär bedingter Zugangsmöglichkeiten zu Studium und Beruf. Ciceros Ideal des *vir sapiens* würde vermutlich beidem gleichgültig gegenüberstehen, aber ist dies zeitgemäß? Hierbei wäre es vorteilhaft, Expertinnen und Experten aus dem Fach Philosophie (oder auch aus den Fächern Geschichte, Pädagogik oder Sozialwissenschaften/Politik) hinzuzuziehen, um den Dialog zwischen Vergangenen und Gegenwärtigen anhand des modellhaften Problems zwischen Armut und Reichtum

<sup>469</sup> Vgl. Glücklich (2013), S. 169f.

<sup>470</sup> Vgl. ebd.

<sup>471</sup> Vgl. Knapp (2016), S. 120; 142.

ggf. in Form von Fallbeispielen den Schüler\*innen zu veranschaulichen. Dem Ansinnen Glücklichs hält Nickel entgegen, dass „fächerübergreifendes Denken im Fachunterricht beginnt“ und daher „die Risiken fächerübergreifender Lernversuche gering [sind].“<sup>472</sup> Er ergänzt, dass fächerübergreifendes Lernen auch fachgebunden sein könne.<sup>473</sup> Das hieße, dass eine Fachübergreifung bereits dort ansetze, wo die Lehrperson innerhalb des fachgebundenen Unterrichts den Schüler\*innen die Erfahrung ermögliche, das für das Fach notwendig zu Erlernende auf einen persönlichen Nutzen zu transferieren. An dieser Stelle ist der existentielle Transfer angesprochen, wie ihn der Kernlehrplan NRW in Form der historischen Kommunikation einfordert:

Damit fördert die Beschäftigung mit lateinischen Texten im Sinne der historischen Kommunikation die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer persönlichen Identität und in der Ausbildung einer von Toleranz geleiteten kulturellen und interkulturellen Kompetenz.<sup>474</sup>

Diese Kompetenz bringt Kuhlmann direkt mit dem Begriff des existentiellen Transfers in Verbindung, indem er den Nutzen insofern hervorhebt, als dass es den Schüler\*innen mittels der Lektüre lateinischer Originaltexte möglich werde, „eigene Standpunkte in Frage zu stellen und die eigenen Lebensbedingungen durch den Vergleich kultureller Unterschiede kritisch zu reflektieren.“<sup>475</sup> Der/die jeweilige Experte/Expertin eines Einzelfaches wäre also qua eigener Kompetenz dazu befähigt, ganzheitliche Zusammenhänge aufzuzeigen. Andernfalls könnte es aber auch unproblematischer als angenommen sein, Expertinnen und Experten wie z.B. Fachpersonal derselben Schule in den eigenen Unterricht einzuladen.

Hieran anknüpfend stellt Glücklich ebenso das Problem der Organisation auf Schulebene dar. Auf Grund der etablierten Struktur von Einzelfächern sowie der Taktung nach Stundenplänen sei eine Kooperation

<sup>472</sup> Nickel (1995), S. 3; vgl. ders., S. 4.

<sup>473</sup> Nickel (1995), S. 3.

<sup>474</sup> MSW NRW (2014a), S. 13.

<sup>475</sup> Kuhlmann (2009), S. 17.



nur punktuell bzw. zu bestimmten Terminen möglich. Hierbei wird z.B. auf „Studientage“ verwiesen.<sup>476</sup> Zudem werden Unterrichtsreihen, die von mehreren Fächern zu demselben Thema durchgeführt werden, als möglicherweise „ermüdend“ und „unökonomisch im Sinne einer Aufgabenteilung der Fächer“ wahrgenommen. In beiden Punkten stimmt Nickel überein. Aber er erweitert die Problematik, indem er auf einen erhöhten Arbeitsaufwand aller Partizipierenden, also der Lehrenden und Schüler\*innen, sowie auf einen Einbezug weniger Fächer hinweist.<sup>477</sup>

### 3.3 Sprach- und Lektüreunterricht

Maier stellt den Lateinunterricht im Kontext der Interdisziplinarität differenzierter dar, indem er zunächst Sprach- und Lektüreunterricht voneinander getrennt betrachtet.<sup>478</sup> Diesem gehe jener zwar voraus, sei aber während des Lektüreunterrichts weiterhin um der Wiederholung und Festigung willen notwendig.<sup>479</sup> In diesem Kontext nennt Maier fachimmanente sowie fachtranszendierende Ziele.<sup>480</sup> Er geht von der These aus, dass fachimmanente Ziele, die vor allem in Form des Sprachunterrichts eingelöst würden, einen Beitrag für die Lektürearbeit lieferten, der es den Schüler\*innen ermöglichen würde, über die Fachgrenzen hinweg der ganzheitlichen Bildung zuträglich zu sein.<sup>481</sup> Fachimmanent müssen also zunächst die gewonnenen sprachlichen Kenntnisse gesichert werden, ehe das Sprachsystem in seinem Aufbau, z.B. in Form von Deklinations- wie Konjugationstabellen, nachvollzogen und dessen strukturelles System verinnerlicht werden kann. Während des „Einschleifens“ in der Lektürephase sei darauf zu achten, dasjenige vorder-

<sup>476</sup> Vgl. Glücklich (2013), S. 170.

<sup>477</sup> Vgl. Nickel (2001), S. 143f.

<sup>478</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 165ff.

<sup>479</sup> Vgl. van de Loo (2019), passim, vor allem Kapitel 3.3 *Wiederholung der Grammatik während der Lektüre*.

<sup>480</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 165ff.

<sup>481</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 167.

gründig zu behandeln, was mit hoher Intensität werk- oder autoren-spezifisch wiederzuentdecken sei.<sup>482</sup> Van de Loo verweist in diesem Zusammenhang z.B. auf die satzwertigen Konstruktionen, den Konjunktiv in Hauptsätzen oder auch die Pronomina.<sup>483</sup> Dies zeigt, dass Sprach- und Lektüreunterricht keinesfalls voneinander getrennt betrachtet und gelehrt werden dürfen, sondern vielmehr insofern eine Komplementärfunktion besitzen, als dass die Lektüre lateinischer Originaltexte ein Nachdenken über und eine Reflexion von Sprache in den Blick nimmt. Dies führt zu den fachtranszendierenden Zielen, die für die Legitimation des Faches einen hohen Wert einnehmen:

Soll also die Wirkung des Lateinunterrichts über die Fachgrenzen hinaus stichhaltig begründet werden, so müssen die ausschließlich oder im übertragenden Maße diesem Fach eigenen Ziele [...] mit Nachdruck zur Kenntnis gebracht werden. Was Latein leistet, muß von dem abgehoben werden, was andere Fächer, insbesondere andere sprachliche Fächer leisten.<sup>484</sup>

Das heißt aber nicht, dass die Fächer voneinander getrennt werden müssen. Vielmehr soll herausgestellt werden, dass das Fach Latein nicht nur um der Sprache oder nur um der Lektüre originaler Texte willen gelernt werden sollte, sondern einen überfachlichen Beitrag zur allgemeinen Erziehung und Bildung – gemessen an den gegenwärtigen Lebensbedingungen der Lernenden – liefern könne und müsse.<sup>485</sup> Warum dies so sei, zeigt Maier mittels der folgenden vier übergeordneten Ziele:

<sup>482</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 167–170.

<sup>483</sup> Vgl. van de Loo (2019), S. 219.

<sup>484</sup> Maier (1988a), S. 171. Er bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Adolf Clasen (1970).

<sup>485</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 167; 170.

- „Latein als ‚Modell für Sprache‘“
- „Die lateinische Sprache als Ordnungsprinzip des Denkens“
- „Das Übersetzen als sprachpädagogischer Elementarvorgang“
- „Die ‚rezeptiv-kreative‘ Kompetenz als Ergebnis des Lesens lateinischer Texte“<sup>486</sup>

Die lateinische **Sprache als Modell** qua der ihr eigentümlichen Systematik könne die „Muttersprache“ verständlich und reflexiv nachvollziehen lassen. Die Schüler\*innen könnten also mittels des lateinischen Sprachmodells dessen Strukturen auf ihre eigene, aber auch auf andere Sprachen übertragen.<sup>487</sup> Kuhlmann und Kipf nennen sie daher auch „Brückensprache“<sup>488</sup>. In diesem Kontext erfüllt nach Kipf und Frings Latein das Ziel, reflexiv Mehrsprachigkeit und die konzeptionelle Schriftlichkeit zu fördern, weil z.B. „die meisten europäischen Sprachen einen hohen Anteil an lateinischen Ursprüngen aufweisen“.<sup>489</sup> An dieser Stelle wird offenbar, dass in der Auseinandersetzung mit der lateinischen mittels der eigenen Sprache genuin eine Verbindung mindestens zweier Sprachen, ergo zweier Fächer stattfindet. Daher ist mindestens im fachgebundenen Unterricht quasi automatisch ein Fächerübergreif zum Einzelfach Deutsch gegeben, ohne dass irgendein/e Experte/Expertin hierfür zu Rate gezogen werden müsste. Der/die Lateinlehrende ist in diesem Fall selbst der/die Experte/Expertin, da er/sie notwendigerweise die Strukturen beider Sprachen kennen muss, um ausgehend von der deutschen Muttersprache als Lebensbedingung der Schüler\*innen diesen einen Zugang zur lateinischen Sprache zu ermöglichen.

In Bezug auf die Bezeichnung dieser Sprache als **Ordnungsprinzip des Denkens** stellt Maier fest, dass

Sprache [...] in der Regel das Medium [ist], in dem der Denkende seine Eindrücke und Vorstellungen von den Sach- und Funktionszusammen-

<sup>486</sup> Maier (1988a), S. 171ff.

<sup>487</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 171ff.

<sup>488</sup> Kuhlmann (2009), S. 38; Kipf/Frings (2014), S. 22.

<sup>489</sup> Vgl. Kipf (2014), S. 23; vgl. auch Kapitel 3.4. dieser Arbeit.

hängen der Umwelt fixiert [...]. Was in der Welt oder in der Beziehung des Menschen zur Welt geschieht oder auch nur gedacht wird, drückt sich in Sprache aus, und zwar in den Grundkategorien von Raum, Zeit und Kausalität. [...] Mit der Zunahme der Sprachkompetenz steigert sich auch die Fähigkeit, in diesen Kategorien zu denken, also die Fähigkeit zur Verallgemeinerung, zur Abstraktion. Erst abstraktes Denken ermöglicht, die Vielfalt und Komplexität der Dinge und Vorstellungen unter allgemeine, umfassende Begriffe zu ordnen.<sup>490</sup>

Das heißt, dass das verstehende Nachvollziehen der geordneten lateinischen Sprache ein eben solches Nachvollziehen von Ordnungen größerer Art fördere. Die o.g. Kategorien geben Raum für Felder, mit denen insbesondere Gesellschafts- und Naturwissenschaften in Verbindung gebracht werden können. Auch hier könnte bereits im Lateinunterricht ein Fächerübergreifungsgelingen, ohne dass mehrere Lehrende verschiedener Fächer miteinander kooperieren müssten. Kipf und Frings bestätigen diesen Mehrwert des Lateinunterrichts insofern, als dass er Latein als Brückensprache ein weiteres Ziel zuschreibt, nämlich in Form eines „europäische[n] Grundlagenfach[es]“: „Dies wird konkretisiert in den Bereichen Literatur und Mythos, Geschichte und Politik, Philosophie, Religion und materieller Kultur.“<sup>491</sup> So wäre es z.B. möglich, konkret zum Verhältnis von *virtus* und *voluptas* bzw. Tugend und Lust Paradoxon I, zu den Begriffen Exil und *libertas* Paradoxon IV und V oder aber zum Begriff Reichtum Paradoxon VI zu thematisieren.<sup>492</sup> Sicherlich wäre es von Vorteil, zu allen Themen eine Philosophielehrkraft, zum ersteren Aspekt ggf. zusätzlich Biologielehrer\*innen, zum zweiten eine/n Lehrende/n aus dem Fach Recht oder Politik, zum letzteren eine Lehrkraft des Faches Politik/Sozialwissenschaften hinzuzuziehen. Aber notwendigerweise muss die geschriebene Sprache erst in ihrer Ordnung verstanden werden, um den vermittelten Inhalt angemessen zu diskutieren. Sofern die-/ derjenige Lateinlehrende in diesem Fall nicht eines der genannten Zweifächer unterrichtete, würde eine solche Diskussion

<sup>490</sup> Maier (1988a), S. 173.

<sup>491</sup> Kipf/Frings (2014), S. 23.

<sup>492</sup> Vgl. in dieser Arbeit: Kap. 5.2, Abb. 10; Kap. 5.3, Abb. 12; Kap. 5.4, Abb. 13.

erschwert sein. Hier könnte also durchaus von einer größeren Notwendigkeit einer Kooperation gesprochen werden als beim ersten fachtranszendierenden Ziel. Maier sieht in der Auseinandersetzung mit der lateinischen Sprache, um ihre Systematik zu durchdringen, gleichzeitig die Einübung der „Fähigkeit [...], das Ganze durch seine Teile zu erklären;“ als „Prinzip wissenschaftlichen Denkens“ fördere dies letztlich die Urteilsfähigkeit des Menschen.<sup>493</sup> Eine solche Fähigkeit ist genau mit denjenigen Kompetenzen gleichzusetzen, die der Kernlehrplan im Bereich der Inhaltsfelder als Erwartungen formuliert. Wenn also das Inhaltsfeld „Römisches Philosophieren“ als umfassender Begriff es erfordert, die Kompetenz zu fördern, „philosophische Antworten auf Sinnfragen der menschlichen Existenz [...] herausarbeiten und deren Bedeutung für die eigene Lebenswirklichkeit beurteilen“<sup>494</sup> zu können, ist es notwendig, lateinische Texte von z.B. Seneca oder eben Cicero zu lesen und das geordnete Sprachsystem zu verstehen, um deren Antworten erklären und dann beurteilen zu können.

Hieran knüpft das dritte Ziel an, nämlich dass das **Übersetzen als sprachpädagogischer Elementarvorgang** ein solches analytisches und problemlösendes Denken fördere, weil der Übersetzungsvorgang genau dies einfordere.<sup>495</sup> Daher kann Maier auch mit Recht sagen, dass „[d]ie Geistestätigkeiten des Übersetzens [...] notwendig für jeden [sind], der im Studium und Beruf mit Texten umzugehen hat.“<sup>496</sup> Hiermit wird die von Baumert et al. dargelegte „Erfassung von Problemlösekompetenzen in PISA“ dahingehend aus der Perspektive des Lateinunterrichts erklärt, dass die Kompetenzen a–d<sup>497</sup> mittels des Spracherwerbs und Übersetzens eingelöst werden können. Des Weiteren wird

<sup>493</sup> Maier (1988a), S. 174.

<sup>494</sup> MSW NRW (2014a), S. 34f.

<sup>495</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 175.

<sup>496</sup> Ebd.

<sup>497</sup> Vgl. Kap. 3.1.2 dieser Arbeit: Fächerübergreifende Kompetenzen als a) „situations- und inhaltsunabhängig definierte Fähigkeiten, b) die in verschiedenen Fächern bzw. Lerngebieten gefordert und/oder gefördert werden, c) bei der Bewältigung komplexer, ganzheitlicher Anforderungen von Bedeutung sind d) und auf neuartige, nicht explizit im Curriculum enthaltene Aufgabenstellungen transferiert werden können“, Baumert et al. (1999), S. 2.

durch diese Fähigkeiten auch das „Konzept des Problemlösens“ gefördert, sofern es als „Verstehen der Problemsituation und deren schrittweise Veränderung, gestützt auf planendes und schlussfolgerndes Denken“, bestimmt sei.<sup>498</sup> Es ist somit offensichtlich, dass insbesondere das Übersetzen dem Erwerb fächerübergreifender Kompetenzen und damit einer ganzheitlichen Bildung zuträglich sein kann. Das Fach Latein kann also mittels dieses Prozesses über seine Grenzen hinweg transzendiert werden.<sup>499</sup>

[D]as Übersetzen lateinischer Texte [fördert] die Entwicklung der konzeptionellen Schriftlichkeit [...] im Deutschen, indem die Schüler lernen, genau hinzusehen, geeignete Wörter und Ausdrücke zu suchen, sie kritisch zu prüfen, auszuwählen und kreativ anzuwenden.<sup>500</sup>

Das vierte Ziel dieser Art besteht nach Maier in der Förderung „**rezeptiv-kreative[r]**“ Kompetenz.<sup>501</sup> Dies sei gleichzusetzen mit dem mikroskopischen, also einem verweilenden und die sprachliche Struktur genau erfassenden Lesen, wie es bereits in dem eben geäußerten Zitat Kipfs und Frings' anklingt. Ermöglicht werde hierdurch eine Effizienz, die über das Fach hinaus auch allen anderen Fächern bzw. sogar dem Lesen außerhalb der Schule zuträglich sei: „gegen Flüchtigkeit, gegen Oberflächlichkeit, gegen die Undisziplinertheit des Denkens, gegen das allenthalben feststellbare Verschlingen [...] von Texten und Inhalten [...]“.<sup>502</sup> Insofern der/die Schüler\*in den lateinischen Text rezipiere, also die sprachlichen Phänomene wahr- und in sich aufnehme, werde unmittelbar darauf dieses Wahrgenommene in der Sprache der/des Rezipierenden verarbeitet. Dies nennt Maier „kreatives Denken“<sup>503</sup>. Dass sich beides, das Rezipieren und das kreative Denken, „simultan“ er-

<sup>498</sup> Baumert et al. (1999), S. 3.

<sup>499</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 176.

<sup>500</sup> Kipf/Frings (2014), S. 23; vgl. aufschlussreich zur Übersetzung im Sinne eines „mehrschrittige[n] Vorgang[s]“ im Kontext der Metakognition Doepner (2019a), S. 130f.

<sup>501</sup> Maier (1988a), S. 176. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>502</sup> Maier (1988a), S. 177.

<sup>503</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 178.

eigne, muss allerdings mit Verweis auf kognitive Verarbeitungsprozesse verneint werden. Auf Grund von Kausalität kann ein Phänomen, in diesem Fall der lateinische Text, erst dann kreativ verarbeitet werden, sofern er wahrgenommen wurde.<sup>504</sup> Im Gegensatz zu anderem Sprachunterricht, der mehr auf Interaktion in der Fremdsprache ausgerichtet ist, wie in den Fächern Englisch oder Spanisch bekannt, bietet der Lateinunterricht somit ein Potential, das den zugrundeliegenden Text inhaltlich fokussiert. In diesem Zusammenhang erfolgt eine ähnliche Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen, wie es im Fach Deutsch beabsichtigt ist. Hier steht die Verzahnung von formalen Kriterien, inhaltlicher Tiefe und Einordnung in den epochalen Zusammenhang im Vordergrund, um eine bestimmte Wirkung zu erzielen.<sup>505</sup> Im Lateinunterricht impliziert dies die historische Kommunikation.<sup>506</sup> Insofern bietet also die „rezeptiv-kreative“ Kompetenz nicht nur eine Schulung für das Verständnis von Texten im Allgemeinen, sondern ebenso die besondere Chance, fächerübergreifend mit dem Fach Deutsch zu arbeiten. Der Sprach- und der Lektüreunterricht bieten gerade in der Verbindung dieser beiden Fächer eine günstige Gelegenheit und hinreichende Bedingungen, um im Literaturunterricht aus unterschiedlichen Fachperspektiven die ganzheitliche Bildung von Schüler\*innen, gerade in der gymnasialen Oberstufe, zu fördern.<sup>507</sup> Nickel erklärt, dass „[d]ie Voraussetzung für K[ooperation] im Lektüreunterricht [...] ein Thema [ist] [...], das in den beteiligten Fächern den jeweils fachspezifischen Möglichkeiten entsprechend komparativ [...] zu erarbeiten ist.“<sup>508</sup> Dies wird im Kernlehrplan durch die Vernetzung von zu fördernder Text-, Sprach- und Kulturkompetenz in der Auseinandersetzung mit Texten der sechs Inhaltsfelder manifestiert:

<sup>504</sup> Vgl. Kuhlmann (2018a), S. 31f.

<sup>505</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 177f.

<sup>506</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 11–14, insbesondere S. 12.

<sup>507</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 178–181; vgl. ders. (1987): „Die Schüler sollen im Umgang mit literarischen Texten in ihrer Sprachkompetenz und ihrer Kritikfähigkeit gefördert werden. Literaturunterricht bleibt hier nicht selbstbezogen, er dient Zielen der allgemeinen Bildung“, S. 76.

<sup>508</sup> Nickel (2001), S. 143.

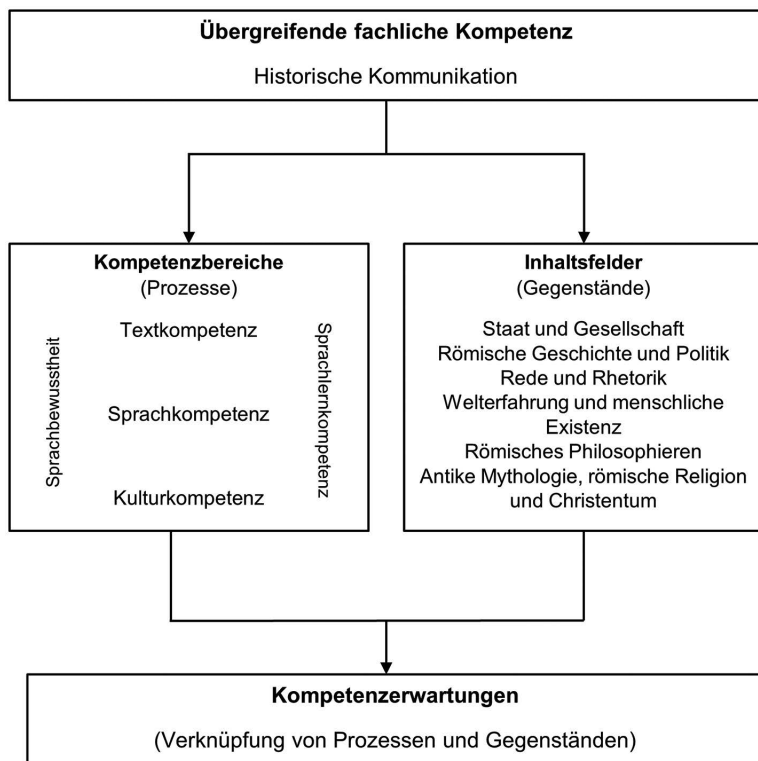


Abb. 3: Das Kompetenzmodell des Kernlehrplans NRW Lateinisch für die gymnasiale Oberstufe.<sup>509</sup>

In der übergreifenden fachlichen Kompetenz der historischen Kommunikation, die den existentiellen Transfer berücksichtigt, kommt Kipfs drittes Ziel des Lateinunterrichts besonders zum Tragen: „Grundfragen menschlicher Existenz“.<sup>510</sup> Die (Original-)Texte böten zu diesem Zwecke „Denkmodelle zur exemplarischen Darstellung und Erörterung von Problemen“. Das heißt, dass den Schüler\*innen die Möglichkeit einge-

<sup>509</sup> MSW NRW (2014a), S. 17.

<sup>510</sup> Eine solche Grundfrage könnte z.B. diejenige sein, wie man zum Glück bzw. zur εὐδαιμονία gelange. Vgl. Kap. 5.3 dieser Arbeit.



räumt werde, „distanzierter, neutraler und differenzierter“ sich selbst bzw. ihre eigenen Denkrichtungen zu reflektieren.<sup>511</sup>

Was bleibt festzuhalten?

Der Lateinunterricht ist nicht per se getrennt in Sprach- und Lektüreunterricht, sondern sollte im Sinne des Textualitätsprinzips Wortschatz und Grammatik im Kontext „kohärenter, sinnvoller und altersgerechter Texte“ vermitteln.<sup>512</sup> Somit eröffnet er durch das Zusammenspiel von Spracherwerb und einer analysierenden Lektürearbeit seine Fachgrenzen insoweit, dass Perspektiven anderer Fächer berücksichtigt werden können.<sup>513</sup> Dies kann sowohl in einem sich öffnenden, aber weiterhin fachgebundenen Lateinunterricht eingelöst werden als auch in der Kooperation mehrerer Fächer und Lehrender. In ersterem Fall ist es notwendig, dass die jeweilige Lehrperson die Expertise der zu berücksichtigenden Fachperspektiven bereits erworben hat oder sich einholt, in letzterem eine enge Zusammenarbeit und organisatorischer Aufwand, um Momente in die Unterrichtspraxis zu integrieren, die eine solche Zusammenarbeit und dadurch die jeweiligen fachlich methodischen Arbeits- und Zugangsweisen in ihrer Unterschiedlichkeit offenbar werden lassen. Im Sinne eines ganzheitlichen Denkens ist der Lateinunterricht grundsätzlich geradezu prädestiniert, um einen Fächerübergreif zu arrangieren. *Die Arbeit geschieht immer dialogisch in der Auseinandersetzung mit fremden, vergangenen Texten.* Der Text als geschriebenes Produkt ist ebenso der primäre Unterrichtsgegenstand einer Vielzahl von weiteren Fächern, insbesondere der Geisteswissenschaften und des Faches Deutsch. Das Ziel des Lateinunterrichts ist, dass die Schüler\*innen auf der Grundlage solcher Texte die *Kompetenz* erwerben, *historisch zu kommunizieren, also das Gelesene nicht nur verstehen, sondern vor allem reflektieren, vergleichen sowie hinsichtlich der eigenen Lebensführung hinterfragen und beurteilen zu können.* Genau dies ist die Quintessenz jeden Philosophieunterrichts, die Befähigung zur Problem-

<sup>511</sup> Vgl. Kipf/Frings (2014), S. 23.

<sup>512</sup> Korn (2015), S. 27.

<sup>513</sup> Vgl. ebd. Korn spricht in diesem Zusammenhang von einem „allgemeinbildende[n] Transferwert“.

reflexion und Urteilskompetenz. Aufbauend auf diesen Grundkonstanten des Lateinunterrichts können – unter Anlehnung an die Ausführungen von Glücklich, Maier, Kuhlmann sowie schließlich Kipfs und Frings’ Trias (1. Sprachbildung; 2. Latein als europäisches Grundlagenfach; 3. Grundfragen menschlicher Existenz)<sup>514</sup> – folgende Aspekte festgehalten werden, die den Kriterien eines fächerübergreifenden Unterrichts zuträglich sein können:

#### I. Latein als *Brückensprache*

- a) Modellhafte Sprachbildung als Brücke zur Muttersprache;
- b) Übersetzen als Vorgang eines problemlösenden Denkens;
- c) Übersetzen als Textproduktion zur Förderung des eigenen Ausdrucks

#### II. Latein als *Brückenkonstrukt*

- a) Sprachordnung als konstruierter Ausdruck (d.h. in Form zu rezipierender Gedanken) eines die Welt und den Menschen (ein)ordnenden Denkens;
- b) Sprache als konstruierender Ausdruck (d.h. in Form zu tätigender Gedanken der Lernenden) eines die Welt und den Menschen (ein)ordnenden Denkens

#### III. Latein als *Brückenkonstruktreflexion*

- a) Rekonstruierende Interpretation konstruierter Gedanken;
- b) (Gegenwartsbezogene) Reflexion rekonstruierter Gedanken;
- c) Transfer rekonstruierter Gedanken auf Gegenwart und Zukunft

Das Übersetzen ist bekanntlich ein Spezifikum des altsprachlichen Unterrichts, dennoch kann das hierfür notwendige akribische Lesen und Formulieren in der eigenen Sprache der Forderung nach der Förderung konzeptioneller Schriftlichkeit im Sinne der Bildungssprache besonders nachkommen. Dies könnte also vor allem kooperativen Sprachunterricht begünstigen. Umso mehr Schnittmengen ergeben sich aus den Aspekten II und III. Konstruierte Gedanken können in allen Unterrichtsfächern entdeckt werden, da in jedem Fach Sprache ein notwendiges Kriterium zum Verständnis ist. Insofern also geistes- oder naturwissenschaftliche Texte rezipiert oder selbst formuliert werden müssten,

<sup>514</sup> Vgl. Kipf/Frings (2014), S. 22f.

könnte Latein als Brückensprache fungieren. Denn es gibt zur Genüge lateinische Texte mit geistes- (z.B. alle philosophischen Texte Ciceros, ergo auch die *Paradoxa Stoicorum*) oder naturwissenschaftlichem Anspruch (z.B. Plinius d. Ä., *naturalis historia*). Genau solche Texte bieten Gelegenheit, zunächst rekonstruiert, also inhaltlich und argumentativ erschlossen zu werden, um dann in eigenen Worten reformuliert werden zu können. Weiterhin bieten sie die Möglichkeit, vor unserem heutigen Verständnis aus lateinischer und der anderen ausgewiesenen Fachperspektive interpretiert (*cur?*), reflektiert (*quid ad nos?*) und ggf. transferiert (*quid ad res futuras?*) zu werden.

Wenn Latein die Brücke zwischen zwei Sprachen (also auch von sich selbst zu Deutsch) darstellt, so muss eine solche Brücke einer Konstruktion unterliegen, die in verschiedenen Sprachen unterschiedlich ausgedrückt werden kann, aber dennoch sich gleichermaßen auf dasselbe Gemeinte bezieht.<sup>515</sup> Inwiefern diese Brücke, also das Gemeinte, für den ursprünglich Konstruierenden relevant ist, sollte interpretiert werden, um zu erfahren, ob dieses Gemeinte auch noch für uns in der Gegenwart in irgendeiner Form relevant sein kann, sei es zur Rekonstruktion, also einem Nachbau, oder zur Dekonstruktion, also einem Abbau. Auch bei einem Abbau könnte das Brückenfundament, z.B. ein paradoxer Gedanke der stoischen Ethik, hilfreich sein für eine Neukonstruktion, die eine verbesserte, den Bedingungen angepasste Brücke der Zukunft zur Folge haben könnte. In diesem Sinne würde den gegenwarts- wie zukunftsbezogenen Schlüsselproblemen Klafkis nachgegangen werden, aber auch der geforderten Problemlösung Baumerts et al., die sich an komplexen Sachverhalten orientieren und auf neuartige trans-

<sup>515</sup> Vgl. zum Übersetzen allgemein Benjamin (1923): „Vielmehr beruht alle überhistorische Verwandtschaft der Sprachen darin, daß in ihrer jeder als ganzer jeweils eines und zwar dasselbe gemeint ist, das dennoch keiner einzelnen von ihnen, sondern nur der Allheit ihrer einander ergänzenden Intentionen erreichbar ist: die reine Sprache. Während nämlich alle einzelnen Elemente, die Wörter, Sätze, Zusammenhänge von fremden Sprachen sich ausschließen, ergänzen diese Sprachen sich in ihren Intentionen selbst. Dieses Gesetz, eines der grundlegenden der Sprachphilosophie, genau zu fassen, ist in der Intention vom Gemeinten die Art des Meinens zu unterscheiden“, S. 387.

feriert werden müsse.<sup>516</sup> Kuhlmann plädiert in ähnlicher Weise für die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten, die eben nicht auf den Lateinunterricht beschränkt bleiben sollen.<sup>517</sup> Solche Fähigkeiten könnten sich in der Rekonstruktion von Literatur sowie der kritischen Reflexion und dem Transfer der rekonstruierten literarischen Fundamente zeigen, um Entscheidungen treffen zu können, die über die fachliche und gegenwärtig subjektive Relevanz hinausreichen. Wenn z.B. rekonstruiert wurde, dass Cicero in den *Paradoxa Stoicorum* das *bonum* und die *divitiae* als etwas Immaterielles deutet, dann sollte dies kritisch vor dem Hintergrund des eigenen Verständnisses von Reichtum reflektiert werden, um zu hinterfragen, ob eine solche Deutung für die in Zukunft zu bewältigende Aufgabe einer gerechten Verteilung von Gütern – bspw. unter Freunden, in der Familie, in einem Land oder global – hilfreich sein kann oder nicht.

Trotz der Vorteile, die ein fächerübergreifender Unterricht bieten könnte, ist ein die dargestellten Aspekte umfassendes Konzept für den Lateinunterricht nicht gegeben. Bevor die *Paradoxa* auf ihre fächerübergreifende Umsetzbarkeit, u.a. in Problematisierung der herausgestellten interdisziplinären Strukturen und Inhalte, z.B. zu den Begriffen *virtus* und *voluptas*, *exilium* und *libertas* oder *virtus* und *divitiae*, geprüft werden, muss daher zunächst eine Organisationsform vorliegen, auf deren Folie Sprach- und Lektüreunterricht gedacht werden kann. Daher wird in den folgenden Unterkapiteln der Versuch unternommen, ein solches Konzept im Sinne einer allgemeinen Fachdidaktik zu entwickeln. Im Kontext eines modernen Lateinunterrichts, der sich zunehmender Veränderung ausgesetzt sieht, u.a. durch die bildungspolitische Notwendigkeit, Regelstandards in Form der Kompetenzorientierung von Schüler\*innen einzufordern, „fehlt im altsprachlichen Bereich eine eigentliche fachdidaktische Fundierung aus wissenschaftlicher Perspektive sowie hieraus zu entwickelnde Unterrichtskonzepte.“<sup>518</sup>

<sup>516</sup> Vgl. Kap. 2.2 dieser Arbeit; vgl. Klafki (2007b), passim; vgl. Baumert et al. (1999), S. 2ff.

<sup>517</sup> Vgl. Kuhlmann (2015a), S. 24f.

<sup>518</sup> Kuhlmann (2015a), S. 24.

Die „Entwicklung und Erprobung kompetenzorientierter Unterrichtsverfahren, die ein selbstorganisiertes Handeln und die Ausbildung metakognitiver Fähigkeiten ermöglichen“, sind also notwendig.<sup>519</sup> Da vor der Erprobung die Entwicklung steht, soll in dieser Arbeit zunächst ein Konzept für den lateinischen Lektüreunterricht (der aber immer auch Sprachunterricht enthält) der gymnasialen Oberstufe – anknüpfend an die Unterrichts-Modelle von Henkel – erarbeitet werden, dessen normative Strukturen potentielle Leitlinien für die Praxis geben sollen.<sup>520</sup>

### 3.4 Kompetenzorientierte Anschlussfähigkeit des Unterrichtsfaches Philosophie an den Lateinunterricht

Im Folgenden soll mittels der beiden aufgezeigten Grundkonstanten (*Dialog mit fremden, vergangenen Texten; historische Kommunikation*) sowie der herausgestellten Aspekte I–III (*I. Latein als Brückensprache; II. Latein als Brückenkonstrukt; III. Latein als Brückenkonstruktreflexion*), die für einen fächerübergreifenden Lateinunterricht Anknüpfungspunkte bieten, erörtert werden, inwiefern das Fach Philosophie eine Schnittmenge mit dem Fach Latein ermöglichen kann. Um dies zu verifizieren, werden die jeweiligen Kernlehrpläne NRW exemplarisch dahingehend überprüft, ob ggf. Überschneidungen im Rahmen der Kompetenzformulierung und Inhaltsfelder ersichtlich werden. Um der Übersicht willen werden zunächst ausschließlich die ausgewiesenen Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder der jeweiligen Fächer auf Kongruenzen überprüft. Dass nur das Fach Philosophie in den Blick genommen wird, soll den Fokus auf die *Paradoxa Stoicorum* schärfen, die zwar auch Fächerverbindungen zu weiteren Fächern antizipieren<sup>521</sup>,

<sup>519</sup> Kuhlmann (2015a), S. 25.

<sup>520</sup> Den Umfang dieser Arbeit würde eine empirische Studie sprengen, sodass auf eine solche zu Gunsten eines theoretisch-normativen Konzepts mit ausführlichem Unterrichtsmaterial, das der Erprobung dienlich sein soll, verzichtet wird.

<sup>521</sup> Vgl. Kap. 2.3 und 3.3 dieser Arbeit.

aber primär der philosophischen Literatur zuzurechnen und daher hier die meisten Anknüpfungspunkte zu erwarten sind.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist die fächerübergreifende Bedeutung des Lateinunterrichts vielfach erkannt und umgesetzt worden – allerdings in den jüngsten Publikationen primär in Bezug auf die Funktion als Brückensprache.<sup>522</sup> Was die Geisteswissenschaften betrifft, ist auf weiter Flur nachweislich in der Literatur nur wenig bekannt; zu nennen sind hier Maiers „Politische Bildung an Sallusts ‚Denkmodellen‘“<sup>523</sup> und „Römischer ‚Imperialismus‘ im Pro und Contra antiker Texte“<sup>524</sup> sowie Schmidt-Berger mit den „Metamorphosen des Orpheus“. An diesem fächerübergreifenden Unterrichtsarrangement ist auch das Fach Philosophie beteiligt.<sup>525</sup> Schließlich stellt Janka am Beispiel von „Narcissus und Echo“ aus Ovids Metamorphosen einen über alle Aufgabenfelder hinweg fächerübergreifenden Ansatz dar, der Latein mit Kunst, Deutsch, aber auch Physik oder Psychologie und anderen Fächern insbesondere im Bereich der rezeptionsorientierten Interpretation verbindet.<sup>526</sup>

### 3.4.1 Kompetenzen

Der Fächerkombination Latein und Philosophie ist bisher nur wenig Aufmerksamkeit im Kontext fachdidaktisch ausgearbeiteter Entwürfe

<sup>522</sup> Vgl. Kipf (2014), passim; vgl. ferner z.B. AU (1/2016), Latein und Spanisch. Exemplarisch sind hier der Einführungsartikel von Gil und zwei Artikel von Röder zu Mehrsprachigkeit zu nennen; vgl. auch AU (4 und 5/1995), Fächerübergreifender Unterricht. Hier sind ebenfalls Artikel in Kooperation der Fremdsprachen zu nennen. Visser schreibt „Moderne Sprachen und Latein“, Fischbach über „Latein und Französisch“, Metzger und Lempp in diesem Zusammenhang über „Die Straßburger Eide“; vgl. ferner Doff/Kipf (2013): English meets Latin; vgl. Doff/Lenz (2011): passim; vgl. ferner Janka (2017b) zum Projekt „Latein plus“, das Latein und Englisch miteinander verbindet: S. 194–198. Vgl. auch FN37 dieser Arbeit.

<sup>523</sup> Vgl. Maier (1988b), S. 13–36.

<sup>524</sup> Vgl. Maier (1988b), S. 81–131.

<sup>525</sup> Vgl. Schmidt-Berger (1995), passim, insbesondere S. 130; 137–142.

<sup>526</sup> Vgl. Janka (2017b), S. 198–202.

auf Schulebene gewidmet worden.<sup>527</sup> Daher ist die praktische Umsetzbarkeit einer solchen Fächerverbindung kaum nachgewiesen. Kuhlmann weist aber deutlich darauf hin, dass die Philosophie einen der inhaltlich relevantesten Aspekte im altsprachlichen Unterricht darstellt.<sup>528</sup>

Der Philosophieunterricht bedarf wie der Lateinunterricht ebenfalls einer Lektüre, die einen Transfer aus der jeweiligen Epoche des/der Autors/Autorin in die Gegenwart leisten muss. Auch wenn die Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder nicht deckungsgleich mit denjenigen des Kernlehrplans Lateinisch sind, muss doch konstatiert werden, dass eine philosophische Auseinandersetzung, in der Problemreflexion und Urteilskompetenz geschult werden sollen, ebenso eine akribische Arbeitsweise hinsichtlich Sprache und Lektüre benötigt.

[D]ie philosophische Problemreflexion [ist] immer zugleich auf die argumentativ-dialogische Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen gerichtet, die sich im konkreten Gegenüber sowie in besonderem Maße in Werken der philosophischen Tradition finden.<sup>529</sup>

In den EPA ist dies folgendermaßen verankert: „Philosophieren ist eine Reflexionskompetenz.“ Neben der Wahrnehmungs- und Deutungs- sowie der Darstellungskompetenz wird ihr auch die Argumentations- und Urteilskompetenz legitim zugesprochen.<sup>530</sup> Diese sei eine

Fähigkeit, – Begriffe, Gedankengänge und Argumentationsstrategien bzw. deren Voraussetzungen und Konsequenzen zu erschließen, zu vergleichen, kritisch zu prüfen und ggf. zu bewerten, – eigene Überlegungen begründet und folgerichtig zu entwickeln<sup>531</sup>.

Aus all diesen Kompetenzzuschreibungen wird eine Schnittmenge zu den herausgestellten Grundkonstanten des Lateinunterrichts wie auch zu den Aspekten *II Latein als Brückenkonstrukt* und *III Latein als Brü-*

<sup>527</sup> Vgl. Kap. 1.1 sowie FN35 und FN36 dieser Arbeit.

<sup>528</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 144.

<sup>529</sup> MSW NRW (2014b), S. 12.

<sup>530</sup> Vgl. KMK (2006), S. 5f.

<sup>531</sup> KMK (2006), S. 6.

*ckenkonstruktreflexion* ersichtlich. Die hier ausgewiesenen philosophischen Zugangsweisen, die überwiegend in Form von Texten geboten werden, sind folgenden Inhaltsfeldern im Kernlehrplan NRW zuzuordnen:

- 1) Der Mensch und sein Handeln
- 2) Menschliche Erkenntnis und ihre Grenzen
- 3) Das Selbstverständnis des Menschen
- 4) Werte und Normen des Handelns
- 5) Zusammenleben in Staat und Gesellschaft
- 6) Geltungsansprüche der Wissenschaften<sup>532</sup>

Die entsprechenden Kompetenzen, die – wie auch im Lateinunterricht – inhaltlich übergreifend zu fördern sind, werden als Sach-, Urteils- und Handlungskompetenz deklariert. Hinzu kommt die Methodenkompetenz, die qua fachlicher Zugangsweise einen anderen Schwerpunkt bildet als diejenige des Faches Latein.<sup>533</sup> Die Sach-, Urteils- und Handlungskompetenz des Philosophieunterrichts bieten Schnittmengen mit der Text- und Kulturkompetenz des Lateinunterrichts insofern, als dass durch analysierende Interpretation Positionen und Gedankengebäude rekonstruiert werden müssen, um eigene Urteile zu schärfen und kreativ im Sinne von Handlungsoptionen in der Gegenwart zu werden. Insofern stellen die erarbeiteten fächerübergreifenden Aspekte I–III ausgehend vom Lateinunterricht Parallelen beider Fächer dar, die das Ziel des jeweiligen Faches in besonderem Maße vernetzen können: historische Kommunikation und philosophische Problemreflexion.

Wirft man unter der Prämisse, dass die *Paradoxa Stoicorum* als Schriftzeugnis stoischer Philosophie mit dem Schwerpunkt Ethik den Unterrichtsgegenstand beider Fächer darstellen, einen Blick in die konkretisierten Kompetenzerwartungen der jeweiligen Inhaltsfelder, so kann Folgendes grundlegend konstatiert werden:

In dem Fach Philosophie sollten die Paradoxien primär dem Inhaltsfeld 4) *Werte und Normen des Handelns* zugeordnet werden.

<sup>532</sup> Vgl. MSW NRW (2014b), S. 17f.

<sup>533</sup> Vgl. MSW NRW (2014b), S. 15–18.



**In diesem Inhaltsfeld, das sich auf Probleme der philosophischen Ethik bezieht, geht es um Kriterien für ein gelingendes und sinnvolles Leben sowie um moralische Prinzipien und deren Begründung. Schülerinnen und Schüler fragen nach Glück und Sinn des Lebens und lernen Antworten kennen, die ihnen helfen, ihr Leben bewusst und sinnvoll zu führen. Sie fragen auch nach der Gültigkeit von Sollensansprüchen, bedenken moralische Grundsätze des menschlichen Zusammenlebens und befassen sich mit dem Problem der Verantwortung für die Natur. Für diese lernen sie unterschiedliche Begründungen und Rechtfertigungen kennen und entwickeln so ein bewussteres Verhältnis zu ihren moralischen Intuitionen. In Auseinandersetzung mit Fragen angewandter Ethik erhalten sie Orientierungsmaßstäbe im Hinblick auf individuelle Entscheidungsdilemmata im Kontext gesellschaftlicher Problemlagen.<sup>534</sup>**

Ersetze man in der hervorgehobenen Textstelle „In diesem Inhaltsfeld“ sowie „Schülerinnen und Schüler“ und ihre Pronomina durch „In den *Paradoxa Stoicorum*“ und „Cicero“ und gleiche die Syntax an, so würde die parallele Rolle deutlich, die dieser in seinem Werk genauso einnimmt, wie sie von heutigen Schüler\*innen erwartet wird. Glück im Sinne der εὐδαιμονία und die hierfür notwendigen moralischen Prinzipien einer Tugendethik, also bedingt durch das Verfolgen der *virtus*, werden in den stoischen Paradoxien durchaus mit Nachdruck verhandelt.<sup>535</sup> Auch die Verantwortung für die Natur spiegelt sich in der stoischen Ethik wider, wenn diese das *secundum naturam vivere* gemäß der οἰκείωσις-Lehre einfordert, die als Bindeglied zwischen Physik und Ethik verstanden werden kann.<sup>536</sup> Fragen angewandter Ethik der Gegenwart konkret zu beantworten, ist von Cicero – bei aller vorausschauenden Pflichtethik – nicht zu erwarten. Allerdings ist in der Heranziehung historischer *exempla* durchaus Potential zu erkennen, konkrete Fälle aus der römischen Praxis in der Theorie zu diskutieren und zu

<sup>534</sup> MSW NRW (2014b), S. 17f. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>535</sup> Vgl. Cic., *Parad.*, passim; vgl. ferner insbesondere Kap. 2.2 und 2.3 dieser Arbeit.

<sup>536</sup> Vgl. Forschner (2018), S. 163–177. „Nach Cicero kulminiert also die stoische Oikeiosis in einem Punkt, in dem alle Menschen in einer Gemeinschaft der Interessen einander so nahe, lieb und vertraut sind bzw. sein sollen, wie der Einzelne sich selbst und seinen unmittelbaren Angehörigen zugeneigt ist und wohl will“, ders., S. 169.

beurteilen, z.B. in der Auseinandersetzung zwischen Cicero und Clodius das Verhalten beider Akteure.<sup>537</sup>

Geht man ferner davon aus, dass der Unterricht in einem Grundkurs der gymnasialen Oberstufe stattfinden würde, hier in der Qualifikationsphase, gäbe es folgende inhaltliche Schwerpunkte und konkretisierte Kompetenzerwartungen in diesem Inhaltsfeld<sup>538</sup> (die nicht alle mit Hilfe eines einzigen Unterrichtsgegenstandes oder Themas zu erzielen sind):

Inhaltliche Schwerpunkte:

„**Grundsätze eines gelingenden Lebens**

**Nützlichkeit und Pflicht als ethische Prinzipien**

Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten“<sup>539</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,

*erläutern* **die behandelten ethischen Positionen an Beispielen** und *ordnen* sie in das ethische Denken *ein*,

<sup>537</sup> Vgl. Cic., *Parad.* II, passim; IV, passim; vgl. auch Kap. 2.2.2, 2.2.4 und 2.3 dieser Arbeit.

<sup>538</sup> Dieser Fall ist hypothetisch und exemplarisch. Auch für einen Leistungskurs wäre der Einsatz der *Paradoxa Stoicorum* qua Inhaltsfeld und Kompetenzerwartungen möglich, vgl. MSW NRW (2014b), S. 37f.; in der Einführungsphase fehlen solche Bezüge, vgl. MSW NRW (2014b), S. 19–24.

<sup>539</sup> MSW NRW (2014b), S. 29. Hervorh. durch N. Herzig.

*analysieren* und *rekonstruieren* eine Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten begründende Position [...] in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und *erläutern* sie an Beispielen.“<sup>540</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,*

*bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten verantwortungsethischen Position zur Orientierung in Entscheidungsfeldern angewandter Ethik,*

*erörtern* unter Bezugnahme auf die behandelte verantwortungsethische Position *argumentativ abwägend* die Frage nach der moralischen Verantwortung in Entscheidungsfeldern angewandter Ethik.“<sup>541</sup>

Auffällig ist, dass die Handlungskompetenz in den Inhaltsfeldern des Kernlehrplans Philosophie keine Konkretisierung erfährt.<sup>542</sup> In den vorliegenden Textstellen sind in Fettdruck diejenigen Aspekte hervorgehoben, zu denen die *Paradoxa Stoicorum* eine inhaltliche Relevanz herzustellen vermögen. Als Schwerpunkt ist die ethische Frage nach einem gelingenden Leben in Paradoxon II grundlegend: *In quo virtus sit ei nihil deesse ad beate vivendum.*<sup>543</sup> Ebenso ist das *Wie* in diesem antizipiert, nämlich auf dem Weg der *virtus*, das auf eine Pflichtethik abzielt,

<sup>540</sup> Ebd. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>541</sup> Ebd., S. 29f. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>542</sup> Vgl. MSW NRW (2014b), passim.

<sup>543</sup> Cic., *Parad.*, II.

die Cicero schließlich in *de officiis* aufschlüsseln wird. Dort hebt er den von Panaitios herausgestellten Widerspruch zwischen Pflicht und Nutzen, *officia* und *utilia*, letztlich auf.<sup>544</sup> In den *Paradoxa* bleibt er hingegen vielmehr in der Populärphilosophie und versucht, mit Hilfe von historischen *exempla* dem römischen Publikum einen Gegenwartsbezug zur stoischen Ethik zu eröffnen – ein Mittel, das gewiss auch in *de officiis* verwendet wird, aber eben nicht im Mittelpunkt der dort formulierten *oratio erudita* steht. Er erläutert die ethische Position also an Beispielen, die wiederum von Schüler\*innen selbst erläutert werden könnten. Ob diese Position für deren Gegenwart relevant ist, könnten die Schüler\*innen angesichts der eigenen Lebensführung oder derjenigen anderer mit Hilfe von Ciceros Argumentation prüfen.

Kursiv hervorgehoben sind die (teilweise adverbial näher bestimmten) Operatoren, die den Kompetenzgewinn indizieren sollen: *rekonstruieren*, *einordnen*, *analysieren*, *erläutern*, *kriteriengeleitet* und *argumentierend bewerten* sowie *argumentativ abwägend erörtern*.<sup>545</sup> Letzterer bezieht sich allerdings auf Inhalt angewandter Ethik, der, wie oben erwähnt, eher nicht für die Behandlung der Paradoxien in Frage kommt. Hingegen fällt die Parallele der anderen Operatoren zu dem fächerübergreifenden Aspekt *III Latein als Brückenkonstruktreflexion* besonders auf. Die sachkompetente Rekonstruktion und Analyse argumentativ konstruierter Gedanken, wie sie in der Form der Diatribe als populärphilosophischem Instrument von Cicero gebraucht werden, würden aus philosophischer Fachperspektive auf eine kriteriengeleitete Bewertung dieser Gedanken vor dem Hintergrund eigener moralischer Handlungsoptionen in der Gegenwart und Zukunft abzielen. Was solche Kriterien sein können, wird in Kap. 3.4.2 erörtert.

Im Vergleich zu Inhaltsfeld, inhaltlichen Schwerpunkten und konkretisierten Kompetenzerwartungen sei an dieser Stelle dahingehend ein Blick in den Kernlehrplan Lateinisch geworfen, um dasjenige zu

<sup>544</sup> Vgl. Cic., *off.* III, 7–19a. Ebd. wird der Weg über die *media officia* beschrieben, *off.* III, 15.

<sup>545</sup> Vgl. MSW NRW (o.D.), Philosophie, Übersicht über die Operatoren.

erklären, was dort mit dem Unterrichtsgegenstand der *Paradoxa Stoi-  
corum* primär vereinbar scheint<sup>546</sup>:

Inhaltsfeld: Römisches Philosophieren

In produktiver Auseinandersetzung mit griechischen Vorbildern bedeutete den Römern das Philosophieren primär **lebenspraktisches Handeln, das aus dem Bewusstsein einer Verpflichtung und Verantwortung gegenüber der Welt und dem Menschen resultierte**. Die Arbeit an philosophischen Texten ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine **kritische Reflexion der eigenen Lebenswirklichkeit anhand überzeitlicher Denkmodelle** sowie **der Frage nach der Gültigkeit einer moralisch-sozialen Verantwortung angesichts der Herausforderungen der Gegenwart**.<sup>547</sup>

Die Parallelen zu der Definition des Inhaltsfeldes 4) *Werte und Normen des Handelns* aus dem Fach Philosophie sind offenbar: die Fokussierung auf das Verständnis handlungsbezogener Theorien, die zur Reflexion der eigenen Lebenswirklichkeit im sozialen Gefüge anregen sollen.

Bleibe ferner die Prämisse bestehen, die Auseinandersetzung mit den *Paradoxa* erfolge in einem Grundkurs der Qualifikationsphase, und hier der fortgeführten Fremdsprache<sup>548</sup>, so ergäben sich folgende legitimatorische Vorgaben:

Inhaltliche Schwerpunkte:

**„Stoische und epikureische Philosophie**

**Ethische Normen und Lebenspraxis**

**Sinnfragen der menschlichen Existenz**“<sup>549</sup>

<sup>546</sup> Vgl. zur Darstellung aller Inhaltsfelder des Unterrichtsfaches Latein für die gymnasiale Oberstufe Kap. 3.1.2 dieser Arbeit; vgl. MSW NRW (2014a), S. 17–20.

<sup>547</sup> MSW NRW (2014a), S. 20. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>548</sup> Möglich wäre auch eine Verortung innerhalb der Qualifikationsphase eines Leistungskurses, vgl. MSW NRW (2014a), S. 34f., und eines Grundkurses der neu einsetzenden Fremdsprache, vgl. MSW NRW (2014a), S. 43f.

<sup>549</sup> MSW NRW (2014a), S. 28. Hervorh. durch N. Herzig.

### 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>550</sup>

Dass die *Paradoxa Stoicorum* in diesem Inhaltsfeld verortet werden sollten, sticht buchstäblich ins Auge. Auch wenn die epikureische Philosophie nicht konkret von Cicero dargestellt wird, so bietet sie doch gerade in Paradoxon I *Quod honestum sit id solum bonum esse*. ein Pendant zum stoischen *summum bonum*, das die Epikureer ja gerade in der von Cicero zu verneinenden *voluptas* gesehen haben und sich damit strikt von dem Weg zur εὐδαιμονία bzw. zur *vita beata* im Sinne einer Pflichtethik unterschieden.<sup>551</sup> In diesen Kontext sind dann auch Paradoxon II *In quo virtus sit ei nihil deesse ad beate vivendum*. und III *Aequalia esse peccata et recte facta*. einzuordnen, in denen Cicero den Maßstab für die teleologische Ausrichtung der Stoa und den Bewertungsmaßstab für damit einhergehende Handlungen festsetzt.<sup>552</sup> Kuhlmann verweist nachdrücklich auf die Möglichkeit, in der Auseinandersetzung auf diesem Feld – zwischen Stoa und Epikureismus – das kritische Analysieren und Beurteilen zu fördern, weil die Theorien auch

<sup>550</sup> Ebd. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>551</sup> Vgl. Nickel (2021), S. 4f.; 9.

<sup>552</sup> Vgl. hierzu genauer Kap. 2.1, 2.2.1–2.2.3 und 2.3 dieser Arbeit.

heute noch unstrittig relevant sind. Besonders aus der scheinbaren Antinomie von Epikurs λάθε βιώσας und der stoischen Pflichtenlehre lassen sich „Denkmodelle“ erfahren und rekonstruktiv gegeneinander abwägen, um zu einem eigenen Urteil mit Lebensweltbezug zu gelangen.<sup>553</sup> Ferner bietet Cicero insbesondere zwar zur allgemeinen Meinung widersprüchliche, dennoch aber am historischen *exemplum* konkrete Anweisungen im Sinne von Normen für die römische Lebenspraxis, deren heutige und zukünftige Relevanz hinterfragt werden könnte. Um dies zu verifizieren, vernetzt Cicero Alltagsvokabular der *oratio popularis* (z.B. *pecunia, tecta magnifica, opes, imperia, imperator, servus, divitiae*) mit philosophischem Grundvokabular bzw. zentralen Begriffen der stoischen Ethik, also der *oratio erudita*<sup>554</sup> – ganz im Sinne der hellenistischen Diatribe –, um Fragen der menschlichen Existenz, z.B. in Bezug auf Glück und Reichtum (z.B. Paradoxon II *In quo virtus sit ei nihil deesse ad beate vivendum.*; VI *Solum sapientem esse divitem.*), Freiheit (Paradoxon V *Solum sapientem esse liberum, et omnem stultum servum.*) oder auch Leiden (Paradoxon IV *Omnem stultum insanire.*), zu beantworten. Die Antworten könnten sowohl auf ihre Anwendbarkeit zur ciceronischen Wirkungszeit geprüft als auch mit individuellen oder sozialen moralischen Kontexten der Gegenwart verglichen werden.<sup>555</sup> Ferner können in diesem Zusammenhang gattungstypische Merkmale der argumentationslogischen Diatribe<sup>556</sup>, ergo gerade der Verbindung zwischen *oratio popularis* und *oratio erudita* über historische *exempla* – im Sinne von Geltung beanspruchender Fallbeispiele<sup>557</sup> –, herausgearbeitet und erklärt werden, warum Cicero sich gerade dieser Form und nicht z.B. der dialogischen bedient.

Um der einer Kompetenz impliziten Könnens-Fähigkeit Ausdruck zu verleihen, verwendet dieser Kernlehrplan explizit – im Gegensatz zum Kernlehrplan Philosophie – das Modalverb „können“ und verbindet es an dieser Stelle mit folgenden Operatoren: *strukturiert darstellen*,

<sup>553</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 145f.; vgl. Nickel (2021), S. 9.

<sup>554</sup> Vgl. Herzig (2020), S. 133–143.

<sup>555</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 149f.

<sup>556</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 87–93; vgl. Kap. 4.2–4.4 dieser Arbeit.

<sup>557</sup> Vgl. Wilke (2020), S. 88; 128.

*erläutern* und *beurteilen* – mit einem eindeutigen Fokus auf *erläutern*.<sup>558</sup> Dennoch ist zu erkennen, dass gerade das Erläutern – in Gemenge mit der strukturierten Darstellung – der Rekonstruktion und Einordnung von ethischen Positionen im Philosophieunterricht sehr nahe scheint. Ferner zielt auch der Lateinunterricht letztlich auf die Beurteilung der philosophisch konstruierten Gedanken – ähnlich der Bewertung – aus gegenwartsbezogener Sicht in selbst zu konstruierenden Gedanken ab. Während im Philosophieunterricht die Analyse und argumentative Abwägung gesondert erwähnt werden, kann dies innerhalb des Lateinunterrichts im Zusammenspiel der Erläuterung von Inhalt und Form, d.h. der typischen Merkmale philosophischer Literatur, gesehen werden. Denn um dies erläutern zu können, ist es notwendig, die Struktur des Textes wenigstens formal analysiert zu haben.<sup>559</sup>

Um diese Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, werden im Lateinunterricht (der gymnasialen Oberstufe) üblicherweise die Methoden der Texterschließung, Übersetzung und Interpretation gebraucht.<sup>560</sup> Im hermeneutischen Zirkel<sup>561</sup> widmen sich die Schüler\*innen auf der

<sup>558</sup> Vgl. MSW NRW (o.D.), Latein, Übersicht über die Operatoren (ab 2017).

<sup>559</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 148ff.

<sup>560</sup> Vgl. Kuhlmann (2018b), S. 69ff.; vgl. ders. (2010a), S. 25, Die drei Phasen der Textarbeit. Diese sind hier nicht deckungsgleich mit den drei Methoden. In der ersten Phase „**Vor der Lektüre**“ sollen Schüler\*innen zum Text hingeführt werden, z.B. über Sachinformationen oder Generierung von Vor- und Zusammenhangswissen. In der zweiten Phase, der „**Lektüre**“, finden Texterschließung und Übersetzung ihren Platz. Schließlich ist die Interpretation das bestimmende Merkmal der dritten Phase „**Nach der Lektüre**“. Hervorh. durch N. Herzig; vgl. ferner Schirok (2013): „Als Grundpfeiler für die Arbeit an lateinischen Texten haben sich in den Lehrplänen aller Bundesländer drei Kompetenzen fest etabliert: Erschließen – Interpretieren – Übersetzen“, S. 2; zur Vertiefung vgl. Keip (2019), passim; vgl. Doepner (2019a), passim; vgl. ders. (2019b), passim.

<sup>561</sup> Vgl. Gadamer (1965), S. 250–261, insbesondere S. 253f.: „*Die hermeneutische Aufgabe geht von selbst in eine sachliche Fragestellung über* und ist von dieser immer schon mitbestimmt. [...] Wer verstehen will, wird sich von vornherein nicht der Zufälligkeit der eigenen Vormeinung überlassen dürfen, um an der Meinung des Textes so konsequent und hartnäckig wie möglich vorbeizuhören – bis etwa diese unüberhörbar wird und das vermeintliche Verständnis umstößt. Wer einen Text verstehen will, ist vielmehr bereit, sich von ihm etwas sagen zu lassen. Daher muß ein hermeneutisch geschultes Bewußtsein für die Andersheit des Textes von vornherein empfänglich sein. [...] Es gilt, der eigenen Vormeinungen innezu sein, damit sich der Text selbst in seiner



Grundlage eines morphologisch, syntaktisch, semantisch oder thematisch vorerschlossenen Textes bzw. Textauszuges der Übersetzung, die dann im Zusammenspiel mit lateinischem Original interpretiert wird, um die Vorerwartungen zu überprüfen, sich neue Informationen, z.B. in historisch-pragmatischem oder rezeptionsgeschichtlichem Kontext, anzueignen und diese textüberschreitend existentiell zu transferieren, mit denen wiederum ein anderer Text bzw. Textauszug in ähnlicher Methodik erschlossen werden kann.<sup>562</sup> Die Interpretation kann aber auch die mittlere Position einnehmen, um die Übersetzung als „krönenden Abschluss der Textarbeit [zu] bilde[n].“<sup>563</sup> Einhellig ist man sich der Notwendigkeit aller drei Methoden. In der Philosophie gibt es hingegen mehrere, teils divergierende Ansichten. Methoden eines dieser Ansätze, namentlich *der dialektischen Philosophiedidaktik* Henkes<sup>564</sup>, sollen im Folgenden Auskunft über wenigstens einen Ablauf zeitgemäßen Philosophieunterrichts darstellen, der zugleich grundlegend für einen Teil der fachdidaktischen Ausgestaltung dieser Arbeit sein wird.

### 3.4.2 Methoden – Henkes dialektischer Ansatz

Henkes dialektischer Ansatz ist in seiner Genese als Zusammenführung der Gedanken Rehfus’ und Martens’ zu sehen.<sup>565</sup> Deren Theoriegebäude haben bis in die Jetzt-Zeit die Philosophiedidaktik derart dominiert, dass zwei entgegengesetzte Lager entstanden sind. In Kürze: Rehfus’ *bildungstheoretisch-identitätstheoretischer Ansatz* hat zum Ziel,

Andersheit darstellt und damit in die Möglichkeit kommt, seine sachliche Wahrheit gegen die eigene Vormeinung auszuspielen.“ Hervorh. im Original.

<sup>562</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 24–28; zu den Begriffen textimmanenter und textüberschreitender Interpretation, dort zu den Unterschieden zwischen historisch-pragmatischer, rezeptionsgeschichtlicher und gegenwartsbezogener Interpretation vgl. vor allem Doepner (2019b), S. 143–155; vgl. zur *Interpretation* allgemein auch Nickel (2001), S. 117–121, zum *hermeneutischen Zirkel* ders., S. 104f.

<sup>563</sup> Schirok (2013), S. 3; vgl. auch Nickel (2001): „Die Ü. setzt also eine umfassende Interpretation des Textes voraus“, S. 292, könne aber auch als „Arbeitsübersetzung“ der Interpretation zunächst vorgelagert werden, vgl. ders., S. 292f.; 120.

<sup>564</sup> Vgl. Henke (2019), S. 71–83.

<sup>565</sup> Vgl. Henke (2019), S. 71f.

„den Lernenden durch Begegnung mit ausgewählten Kulturgütern zu bilden“.<sup>566</sup> Das heißt, die Schüler\*innen „hinzuführen zu den überkommenen und gegenwärtigen Problemstellungen und -lösungen der Philosophie, zu den Methoden des Philosophierens (wie zum Beispiel transzendente, **dialektische**, hermeneutische usw.) und schließlich zu den Wegen, sich philosophische Schriften philosophisch erschließen zu können.“<sup>567</sup> Der Unterricht solle in diesem Sinne reflexionsbezogen – also mehr dem Denken als dem Handeln zugeeignet sein –, seine Didaktik die gesellschaftlich-geschichtlich gewordenen Umstände in der Moderne auf empirischem Wege berücksichtigen – die „Identitätsnot“ erfahren und aushalten – und ausgehend von Descartes und Habermas das Ich als Subjekt in Bezug zum Objekt denken und so die Identitätsnot durch die Erkenntnis der notwendigen *Abarbeitung* am objektiven Geist, rekonstruktiv an Theorien und Lösungen paradigmatischer Autoren, überwinden.<sup>568</sup>

Martens' Theorie steht dem entgegen. Sein dialogisch-pragmatischer Ansatz fokussiert vielmehr die Handlungsorientierung durch Dialog.<sup>569</sup> Im inhaltlichen Zentrum stehen nicht notwendigerweise die Problemstellungen und -lösungen der Philosophie als solcher, sondern „aufgrund des Handlungsorientierungsprinzips“ gegenwärtige Probleme der Schüler\*innen.<sup>570</sup> Der Dialog ist die handlungsleitende Methode: im Unterrichtsgespräch, in Form partnerschaftlicher Dialogarbeit am Text und der „Realisierung des dabei erhaltenen Dialogangebots durch Rückfragen, Reformulierung und Problematisieren“.<sup>571</sup> In diesem Kontext erfolge Philosophieunterricht auf vier Ebenen: „Begriffsbildung, Dialog-Handeln, Deutungs-Prozess und Urteils-Bildung.“<sup>572</sup> Das angewandte Verständnis von Begriffen, die in unserer

<sup>566</sup> Pfister (2010), S. 178; vgl. in Ausführlichkeit ferner Rehfus (2019), passim; vgl. ders. (1986), passim.

<sup>567</sup> Rehfus (2019), S. 39; ders. (1986), S. 99. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>568</sup> Vgl. Pfister (2010), S. 178–181.

<sup>569</sup> Vgl. Martens (1983), S. 54–56.

<sup>570</sup> Vgl. Pfister (2010), S. 184; vgl. Martens (1983), S. 87f.

<sup>571</sup> Martens (2019a), S. 27; vgl. Pfister (2010), S. 184.

<sup>572</sup> Pfister (2010), S. 185.

Sprache gebraucht werden, sowie das respektvolle in einen Dialog Treten führe zur Erkenntnis und Akzeptanz „der eigenen und fremden Standpunkte“ im Deutungs-Prozess und schließlich zur „Entwicklung begründeter Antworten auf Fragen der Handlungsorientierung.“<sup>573</sup>

In dieser Spannung zwischen Rekonstruktion zentraler philosophischer Problemstellungen und -lösungen vermittelt philosophischer Autorität auf der einen und dialog-handlungsorientiertem Anspruch, Probleme und deren Lösungen durch die Schüler\*innen selbst formulieren zu lassen, auf der anderen Seite bewegt sich der dialektische Ansatz Henkes. Diesen entwickelt er ausgehend von der „Dialektik innerhalb der philosophiedidaktischen Grundsätze Kants und Hegels“.<sup>574</sup> Letzterem ordnet er Rehfus' Theorie zu, eine Art rekonstruktive Dialektik zwischen subjektivem und objektivem Geist, ersterem die Theorie Martens' im Sinne einer „Selbstaufklärung“ der „Lernsubjekte“.<sup>575</sup> Unter dem Rückgriff auf die Theoriegebäude Kants und Hegels argumentiert Henke dafür, dass solche Gedanken, welche über das Bewusstsein als Subjekt hinauswiesen – den subjektiven Standpunkt aufheben –, Schüler\*innen überforderten. Das (metaphysisch) spekulative Moment solle daher für den schulischen Philosophieunterricht ausgeklammert werden.<sup>576</sup> „Denn er [d.i. der subjektive Standpunkt; Anm. N. Herzig] ist es, den sich Jugendliche in und nach der Pubertät gerade mühselig erarbeiten müssen und für dessen Erarbeitung sie Hilfestellung erwarten dürfen.“<sup>577</sup> In der dazugehörigen Fußnote betont Henke, dass „[e]ine dialektische Philosophiedidaktik [...] sich damit zum Standpunkt der

<sup>573</sup> Vgl. ebd.; zur Vertiefung vgl. Martens (2019b), passim.

<sup>574</sup> Henke (2019), S. 72. Eine ausführliche Erklärung und Aufarbeitung der Grundsätze von Kant und Hegel würde an dieser Stelle zu weit führen. Es sei auf die Ausführungen und Literaturverweise Henkes in eben diesem Aufsatz *Der dialektische Ansatz* (2019) verwiesen.

<sup>575</sup> Vgl. Henke (2019), S. 71.

<sup>576</sup> Vgl. Henke (2019), S. 76f.; vgl. Henke (2015), S. 88.

<sup>577</sup> Henke (2019), S. 77.

Moderne bzw. der Subjektivität als Fixpunkt schulischer Bildungsanstrengungen [bekennt].<sup>578</sup> Dies führe dazu, dass der Philosophie-Unterricht primär das Abstrakte und Autorinnen wie Autoren, die sich mit einem solchen auseinandersetzen, in den Blick nehmen solle. „Sie arbeiten mit klar umrissenen, meist dichotomisch bestimmten Begriffen und vertreten erkennbare philosophische Positionen mit einem verständlichen Inhalt, der auf dem Boden eines subjektiven Denkens steht.“<sup>579</sup> Auch wenn Henke Cicero nicht unter diesen Autoren explizit nennt, so erfüllt dieser doch genau die gesetzten Kriterien in den *Paradoxa Stoicorum*. Die Begriffe sind klar umrissen, z.B. die stoische *virtus* als Wegbereiterin des *beate vivendum* in Paradoxon II. In diesem Kontext steht sie in Dichotomie zur epikureischen *voluptas*.<sup>580</sup> Der Inhalt wird in Form der hellenistischen Diatribe von Cicero bewusst populärphilosophisch, also verständlich erklärt.<sup>581</sup> Schließlich arbeitet Cicero seine eigene Biografie, hier seine Fehde mit Clodius Pulcher<sup>582</sup>, in genau diesen umrissenen Zügen ab. Viel mehr Subjektivität in abstrakter Begriffsbestimmung scheint kaum möglich.

Henke führt dazu über, dass die rekonstruktive, „akribische“ (!) Analyse solcher Gedankengänge für das eigene Lernen lohne.<sup>583</sup> Die hier rekonstruierten Antworten sollen auf Probleme angewandt werden, die sich die Schüler\*innen selbst gestellt haben – und dies durchaus in phänomenologischer Zugangsweise<sup>584</sup> –, und sich an weiteren Beispielen beweisen, sich also einer Bewertung unterziehen.<sup>585</sup> An anderer Stelle erläutert Henke diese Theorie insofern, dass nach der Formulierung des philosophischen Problems bzw. einer entsprechenden Frage

<sup>578</sup> Ebd., FN21.

<sup>579</sup> Henke (2019), S. 78.

<sup>580</sup> Vgl. Kap. 2.2.2 und 2.3 dieser Arbeit.

<sup>581</sup> Vgl. ebd.

<sup>582</sup> Vgl. Cic., *Parad.* II, passim; IV, passim.

<sup>583</sup> Henke (2019), S. 78.

<sup>584</sup> Vgl. Sistermann (2016), S. 212f., und FN431 dieser Arbeit; vgl. auch das Bonbonmodell bei Sistermann (2016), S. 213, und bei Wittschier (2012) in Anlehnung an Sistermann und Martens' Methodenschlange, S. 5; zur Methodenschlange vgl. die gleichnamige Abb. bei Martens (2019b), S. 11.

<sup>585</sup> Vgl. Henke (2019), S. 79.

intuitive Antworten durch die Schüler\*innen erfolgen sollen, die begründet werden und konträre Positionen zum Vorschein bringen sollen.<sup>586</sup>

Mit dieser letzten Bestimmung tritt das Dialektische auf den Plan. Wenn der Schlüsselsatz einer dialektischen Philosophiedidaktik stimmt, dass es gegen Philosophie (als fest gefügte Ideologie oder Weltanschauung) kein anderes probates Mittel gibt als das Philosophieren, muss gerade dieses als die Kritik und Beurteilung fester philosophischer Standpunkte bei den Schülern angezettelt werden.<sup>587</sup>

Genau dies sei im Pluralismus der Gegenwart – „im Dschungel vielfältiger weltanschaulicher Orientierungsangebote“<sup>588</sup> – notwendig für die von jeder Schülerin und jedem Schüler zu entwickelnde Urteilskompetenz. Um diese zu schärfen, sei es notwendig, die Texte bzw. Autorinnen und Autoren nicht singular, sondern immer in geschichtlich bedingter Konfrontation vor- oder gegenläufiger Positionen vor dem eigentlichen Urteil grundlegend zu erörtern.<sup>589</sup> Ciceros römische Färbung einer hellenistischen Philosophie aus dem 4./3. Jh. v.Chr. müsste also zum einen in den Grundzügen und der Entwicklung von der älteren Stoa bis hin zur mittleren nachvollzogen werden.<sup>590</sup> Zum anderen wäre es zu Gunsten der Urteilskompetenz gewinnbringend, Ciceros philosophischen Kontrahenten, d.i. im ersten Paradoxon mit hoher Wahrscheinlichkeit Epikur<sup>591</sup>, selbst zu Wort kommen zu lassen. Dies würde Fehlannahmen auf Grund einer einzigen literarischen Quelle vermeiden und beiden Positionen zu gleichem Recht verhelfen, im Unterricht nachvollzogen werden zu können, um hiermit zwei konträre Antworten (z.B.

<sup>586</sup> Vgl. Henke (2015), S. 92f.

<sup>587</sup> Henke (2019), S. 79.

<sup>588</sup> Henke (2015), S. 86.

<sup>589</sup> Vgl. Henke (2019), S. 79f.

<sup>590</sup> Vgl. Forschner (2018), S. 13–29; vgl. auch Kuhlmann (2017), S. 146f.; 152.

<sup>591</sup> Epikur als solcher ist, wie in Kap. 2.2.1 dieser Arbeit herausgearbeitet, zwar nicht selbst das Ziel von Ciceros Polemik, sondern vielmehr die Epikureer, die in dessen Namen falsch handeln. Dennoch klingt die Kritik an der ἡδονή bzw. *voluptas* als *summum bonum* deutlich an, vgl. Cic. *Parad.* I, 6; 14f.; vgl. MacKendrick (1989), S. 88; vgl. auch Nickel (2004), S. 272, Anm. 14f.

*virtus* und *voluptas* bzw. ἡδονή) auf eine Frage (Wie gelange ich zur *vita beata* bzw. zur εὐδαιμονία?) zu erhalten und diese gegeneinander abwägen zu können.<sup>592</sup>

Den Kern des Unterrichts bilde also ein eingangs von Schüler\*innen formuliertes Problem, zu dem hingeführt werden müsse. Es werde versucht, dieses Problem zunächst konträr-intuitiv zu lösen bzw. zu beantworten, dann mittels einer analysierend-erörterten Position der Philosophiegeschichte, ggf. mit weiteren Beispielen. Mit Hilfe einer Rekonstruktion der Argumentation erfolge ein Transfer auf die Lebenswelt der Schüler\*innen. Hierauf entfalte sich durch wenigstens eine gegenläufige Position eine Kritik am vorher analysierten Standpunkt.<sup>593</sup> Die von Schüler\*innen geäußerte Kritik an den jeweiligen Positionen führe nach Henke zu einer „Beurteilungsdimension auf einem philosophisch, d.i. begrifflich und argumentativ angemessenen Niveau.“<sup>594</sup> Dies würde erstens deren nachvollziehendes Denken unter einer für sie selbst relevanten Fragestellung fördern, zweitens ihre eigene Kritik im Diskurs, also im Dialog mit Schüler\*innen und Lehrer\*in dahingehend stärken, dass eigene Argumente geprüft, wohl begründet bestätigt oder verworfen werden könnten. Dies nennt Henke die „Kritik der Kritik“.<sup>595</sup> Schließlich sollen die Schüler\*innen auf die eingangs aufgeworfene Problematik und unter Rückgriff auf die Dialektik philosophie-

<sup>592</sup> Henke selbst hat bereits eine ähnliche Gegenüberstellung von Epikurs Gedanken in Auszügen aus *Men.* und Teilen aus Senecas Lehrgebäude in *v. beat.* – beides gewiss in deutschen Übersetzungen – als Unterrichtsmaterial für einen Philosophie-Unterricht der gymnasialen Oberstufe veröffentlicht, vgl. Henke et al. (1995), S. 203–207. Allerdings greift Seneca den Epikureismus nicht derart an, wie es Cicero in den *Paradoxa* ausführt, weshalb gerade hier ein Mehrwert gegenüber einem solchen Vergleich von Theorien besteht: in der kritischen Verteidigung Epikurs gegen Ciceros argumentative Polemik. Vgl. hierzu Kap. 5.3.2 dieser Arbeit, in fachdidaktischen Ausführungen zu den *Paradoxa* II und III, ebd. zur Struktur auch Abb. 12, 1. *Fachlicher Kontext (Philosophie)*. Ferner weist Schottlaender (1987) in Bezug auf ein Epikur würdigendes Verhältnis durch Seneca vielmehr nach, dass eben dieser eine „Epikurisierung“ erfahre, S. 176.

<sup>593</sup> Vgl. Henke (2019), S. 80; vgl. Henke (2015), S. 92, Abb. 3, Das Zwei-Säulenmodell/dialektische Bonbon, in Weiterführung des Bonbon-Modells von Sistermann. Vgl. dies in Sistermann (2016), S. 213, oder bei Wittschier (2012), S. 5.

<sup>594</sup> Henke (2019), S. 81.

<sup>595</sup> Vgl. ebd.; vgl. auch Henke (2015), S. 93.

geschichtlich relevanter Positionen eine eigene Antwort bzw. eine die Schwachstellen in jenen analysierten Positionen behobene Positionierung entwickeln, die sich wiederum selbst einer Kritik zu unterwerfen habe.<sup>596</sup> Somit sei das Ziel zweifach: zum einen die „Stärkung der Subjektivität als *Begriff* im Zielfeld“<sup>597</sup> (nicht als am geistigen Objekt abarbeitendes, rein geistiges Subjekt wie bei Rehfus) sowie ein „auf Selbst- und Fremddistanzierung beruhende[s] differenzierte[s] Urteil.“<sup>598</sup> Solche Urteile wären durchaus auch affektiv beeinflusst, aber im Fokus stünde das Reflexions- wie Urteilsvermögen, sich von genau solchen affektiven Beeinflussungen zu lösen und Entscheidungen auf Grund von Abwägung zwischen widerstreitenden Argumenten zu treffen.<sup>599</sup> Und genau das scheint doch ganz im Sinne des Eklektikers Cicero zu liegen. Nicht zuletzt, weil Henke in seinem Aufsatz ‚Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte‘<sup>600</sup> wortwörtlich dafür wirbt, diese Ziele durch philosophisch „*kontraintuitiv[e]*“<sup>601</sup> Standpunkte auf dialektischem Wege zu Tage zu bringen, scheinen Ciceros *Paradoxa*, die sich gerade durch überraschende Widersprüche auszeichnen, prädestiniert für einen solchen Kompetenzgewinn.

<sup>596</sup> Vgl. Henke (2019), S. 81f.; vgl. Henke (2015), S. 93.

<sup>597</sup> Henke (2019), S. 82.

<sup>598</sup> Henke (2019), S. 83.

<sup>599</sup> Vgl. ebd., FN27.

<sup>600</sup> Vgl. Henke (2015), *passim*.

<sup>601</sup> Henke (2015), S. 88. „So bilden die kontraintuitiven Philosopheme Katalysatoren zur Anregung der Urteilsfähigkeit, weil sie deren philosophische Voraussetzungen explizit machen und zu ihrer weiteren Begründung oder auch reflektierten Revision Anlass geben“, ders., S. 89.

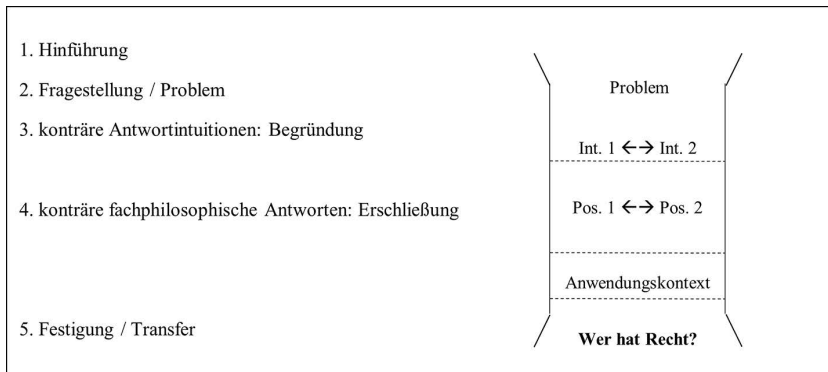


Abb. 4: Das Zwei-Säulenmodell/dialektisches Bonbon nach Henke.<sup>602</sup>

Wie dies unterrichtlich konkret werden könnte, lässt sich am Beispiel des Paradoxons VI schon hier antizipieren, ehe es in Kap. 5.2 konkretisiert wird.<sup>603</sup> Über eine Hinführung zu der Problematik zwischen Reichtum und Armut, die dahingehend Lebensweltbezug herzustellen vermag, dass nach wie vor ein Verteilungsproblem z.B. materieller Güter besteht, könnten intuitive Lösungsvorschläge bzw. Antworten auf die Frage, inwiefern dieses Problem zu lösen sei, formuliert werden. Schülerin A könnte begründet vorschlagen, dass ein bedingungsloses Grundeinkommen ein gerechtes Verteilungsinstrument wäre, Schüler B, dass sich der Reiche seine materiellen Güter durch Arbeit verdient habe und ihm nichts genommen werden dürfe. Der kognitive Konflikt würde sich dann durch Ciceros *Solum sapientem esse divitem*. ereignen. Von Materialität ist keine Spur mehr, Weisheit wäre eine unerwartete Bezugsnorm gegenüber den intuitiven Lösungsvorschlägen.<sup>604</sup> Durch eine weitere Cicero konträre Position könnte dies dahingehend forciert werden, dass die Schüler\*innen im Transfer und der letztlichen Beurteilung auf ihre konträr-intuitiven wie die konträr-rekonstruierten Antworten

<sup>602</sup> Henke (2015), S. 92.

<sup>603</sup> Für eine Behandlung des Paradoxons VI im Kontext des Lateinunterrichts plädiert Herzig (2020), passim.

<sup>604</sup> Vgl. das kontextualisierte Material in Kap. 5.2.2.3 dieser Arbeit.



Rückgriff nehmen könnten, um schließlich ein argumentativ-abwägendes, also differenziertes Urteil abzugeben.<sup>605</sup>

### 3.4.3 Fächerübergreifende Perspektiven

Henkes Ausführungen sowie die Kompetenzzuschreibungen qua EPA und Kernlehrplan zeigen an, dass besonders die Ausbildung der Urteils-kompetenz ein gemeinsames Ziel von Philosophie- und Lateinunterricht ist. Dass der Philosophieunterricht prinzipiell zu interdisziplinärem Unterricht geeignet ist, liegt auf der Hand, wenn man die Philosophie als „Mutter aller Wissenschaften“ bezeichnen mag. Daher verwundert es nicht, dass die Interdisziplinarität eine der vier Säulen sei, auf die sich die Philosophiedidaktik stütze: „1. Philosophische Bildungsforschung, 2. Interdisziplinäre Zugänge, 3. Philosophie und Unterrichtspraxis und [...] 4. Philosophie und Psychologie.“<sup>606</sup> Die Überschneidungen in den Inhaltsfeldern sowie den diesen zugeordneten, durch Operatoren gestützten Kompetenzerwartungen in den Kernlehrplänen NRW im Bereich Ethik (Werte und Normen des Handelns; Römisches Philosophieren) offenbaren sowohl Parallelen in der Aneignung deklarativen und analytischen Wissens philosophischer Theorien als auch die gleichermaßen auffallende Betonung lebenspraktischen Orientierungswissens, also eines prozeduralen.<sup>607</sup> Philosophische Urteilskompetenz und historische Kommunikation treffen sich somit im handlungsorientierten Begründen gegenwärtiger und lebensnaher Problemlagen vermittelt durch Argumente aus der Philosophiegeschichte, die Antworten resp. Lösungen auf für von Schüler\*innen selbst erprobte und formulierte Probleme geben können. Für diese Art des Zugangs spricht sich auch Henkes dialektischer Ansatz aus, der im Bereich des konträr-intuitiven Diskurses der Hermeneutik Kuhlmanns nahe kommt,

<sup>605</sup> Vgl. das kontextualisierte Material in Kap. 5.2.2.2 dieser Arbeit.

<sup>606</sup> Peters/Peters (2019), S. 14.

<sup>607</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 29; vgl. ders. (2009), S. 19f.

die sich gerade dadurch auszeichnen kann, Vorwissen durch Vermutungen über Textinhalt durch Konflikt im Dialog mit dem Text, qua Übersetzung und Interpretation, zu erweitern.<sup>608</sup>

So kann festgehalten werden, dass insbesondere *Latein als Brückenkonstrukt* Potential zur philosophischen Dialektik bietet und *Latein als Brückenkonstruktreflexion* die Möglichkeit eröffnet, aus „konträre[n] fachphilosophische[n] Antworten“<sup>609</sup> Argumente für den Diskurs zu erarbeiten, die das eigene Urteil in lebenspraktischen Fragen im Sinne einer begründeten Orientierung schärfen können. Dass mit Philosophieunterricht fächerübergreifend zielführend gearbeitet werden kann, belegen die Profile des Oberstufen-Kollegs Bielefeld, in denen bis zum Abitur mit Fächern aus allen Aufgabenfeldern an einem Thema bzw. Problem gemeinsam gearbeitet wird, oder die fächerintegrierenden Sequenzen mit fachlichem Schwerpunkt.<sup>610</sup> Inwiefern eine dieser organisatorischen Formen für die Kooperation zwischen Latein und Philosophie gemäß der herausgestellten Merkmale zutreffend sein kann, soll unter Rekurs auf Henkels empirische Ergebnisse<sup>611</sup> und mit Hilfe der darzustellenden Niveauheuristik Hahns<sup>612</sup> im Folgenden in ein generelles Konzept für einen fächerübergreifenden Lateinunterricht münden, das gleichsam auf die Behandlung der *Paradoxa Stoicorum* vorverweisen soll.

<sup>608</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 143; 147ff.; vgl. ders. (2010b), S. 23; vgl. ders. (2009), S. 139f.

<sup>609</sup> Henke (2017), S. 92, Abb. 3.

<sup>610</sup> Vgl. Kap. 3.1.4 dieser Arbeit.

<sup>611</sup> Vgl. ebd.

<sup>612</sup> Vgl. Feurle et al. (2012), passim.

## 3.5 Ein Konzept für einen (allgemeinen fachdidaktischen) fächerübergreifenden Lateinunterricht in der gymnasialen Oberstufe

### 3.5.1 Vorüberlegungen

Nachdem die möglichen Vorteile einer Fächerverbindung zwischen Latein und Philosophie im Rahmen der gesetzlich vorgeschriebenen Aufgabenfelder und der kompetenzorientierten Bildungsstruktur in NRW exemplifiziert worden sind, soll in diesem Kapitel ein Konzept vorgelegt werden, mit Hilfe dessen die Fächerverbindungen kompetenzorientiert in der Schulpraxis durchgeführt werden können. Hierfür ist es notwendig, auf die Möglichkeiten der Umsetzung aus der allgemeinen Didaktik zu rekurrieren (Kap. 3.1).

Angesichts der Tatsache, dass „[i]n den vergangenen vier Jahrzehnten [...] die wöchentlich zur Verfügung stehende Unterrichtszeit für Latein bundesweit kontinuierlich zurückgegangen [ist]“<sup>613</sup>, muss zunächst die Frage nach der Organisation geklärt werden.

Besonders drastisch sind die Einbußen im Bereich der ersten Fremdsprache: In den Klassen 5–10 ist in Baden-Württemberg seit 1974 ein Rückgang von 34 Stunden auf 25 im Jahr 2000 zu verzeichnen; im vergleichbaren Zeitraum gibt es [in] Bayern ein Minus von 30 auf 26 Stunden, in Berlin von 28 auf 26, in Hessen von 30 auf 24 und in Niedersachsen von 27 auf 22 Stunden. [...] In Bayern und Berlin verliert Latein als zweite Fremdsprache von 1974 bis 2000 jeweils zwei Stunden (von 17 auf 15 bzw. von 16 auf 14), drei Stunden gehen in Hessen (von 18 auf 15) und Niedersachsen (von 19 auf 16) verloren.<sup>614</sup>

Lobe ergänzt diese durch weitere Zahlen aus dem Jahr 2013: Bezogen auf die erste Fremdsprache erhalten Schüler\*innen in Bayern 21, in Niedersachsen 22 und in NRW 22–24 Stunden Lateinunterricht, hin-

<sup>613</sup> Lobe (2015), S. 34.

<sup>614</sup> Kipf (2006), S. 224.

sichtlich der zweiten Fremdsprache sind es in Bayern 18, in Niedersachsen 19 und in NRW 14–16.<sup>615</sup> Auf Grund dieser institutionellen Rahmenbedingungen muss der Lektüreunterricht zu Gunsten eines erweiterten Sprachunterrichts nicht ersetzt, aber in eine Art Komplementärfunktion versetzt werden. Notwendig für die Analyse und die insbesondere in der gymnasialen Oberstufe geforderte Kompetenz, mit Text und Inhalt in eine historische Kommunikation treten zu können, die zur eigenen Urteilsbildung befähigen muss, ist die sprachliche Durchdringung des jeweils zu Grunde liegenden Textmaterials. Wenn aber die Spracherwerbsphase mit Beginn der Auseinandersetzung mit Originallektüre nicht hinreichend abgeschlossen ist, muss beides in Einklang gebracht werden. Auf diese Problematik hat insbesondere van de Loo hingewiesen.<sup>616</sup> Lobe schlussfolgert aus dieser Entwicklung „Passungsprobleme zwischen dem geforderten Niveau und dem entwicklungspsychologischen Reife- und Reflexionsgrad der Schüler“ im Zuge der „Vorverlagerung von komplexen Autoren und Texten in frühere Jahrgangsstufen“.<sup>617</sup> In diesem Zusammenhang sind in den letzten Jahren vermehrt Unterrichtsmaterialien zu Autoren und Werken erschienen, die sich dieser Herausforderung annehmen.<sup>618</sup>

Vor diesem Hintergrund scheint die Organisation von fächerübergreifendem Unterricht erschwert, der ergänzend zum eigentlichen Fachunterricht zweckdienlich sein soll. Es kann also nicht vorausgesetzt werden, dass den Schüler\*innen alle grammatisch und wortschatzspezifisch notwendigen Kenntnisse zur Erschließung der üblicherweise gelesenen Lektüren bekannt sind, wenn sie diese auch aus anderer Fachperspektive beleuchten sollen. Das heißt, dass das Rotations-Modell (vgl. Kap. 3.1.4) aus systemischer Sicht eher ungeeignet scheint, die

<sup>615</sup> Vgl. Lobe (2015), S. 34.

<sup>616</sup> Vgl. van de Loo (2019), *passim*.

<sup>617</sup> Lobe (2015), S. 36.

<sup>618</sup> Exemplarisch können hier folgende genannt werden. Thematisch orientierte Lektüren: Zitzl (2010): Lebens(t)raum Staat. Politisch denken lernen mit Cicero; ders. (2009): Lebensziel Glück. Philosophieren mit Seneca und Cicero; Autorenspezifische Lektüre: Gerth/Kuhlmann (2014): Sallust, Coniuratio Catilinae; Übergangsektüre (thematisch): Heinz/Hey (2013/2015/2017): Buchners Übergangsektüre Latein 1–3.

Grenzen des Faches zu öffnen. Da in jenem Modell vorausgesetzt wird, dass die Fächer gleichgewichtet werden und den jeweils fachspezifischen Zugang zu einem übergeordneten Thema vorgeben, kann dieser Ablauf einerseits dann gestört werden, wenn die notwendigen sprachlichen Kenntnisse zur Erschließung eines lateinischen Textes nicht ausreichen. Weil dieses Modell ferner die Teamarbeit unter mehreren Fachlehrenden vorsieht, scheint bei Bedarf ein spontaner Wechsel von Lektüre- zu einem intensivierten Sprachunterricht dem Ablauf eher nicht zuträglich zu sein, zumal die Anwesenheit der Lehrenden in den jeweils anderen Fach-Unterrichtsstunden nicht vorgesehen ist. Andererseits könnte Latein dasjenige Fach darstellen, das die Rahmung des Themas und den Takt der Erschließung vorgibt, wie im Konvergenz-Divergenz-Modell unter einem bestimmten Bezugssystem wie der stoischen Ethik.<sup>619</sup> In diesem Fall wäre die Gewichtung der Fächer allerdings hierarchisch und würde die eine Fachperspektive strukturell über die andere stellen. Die Abwesenheit des/der Lateinlehrenden während der anderen Stunden würde zudem die Überprüfung der im Lateinunterricht erfahrenen Voraussetzungen und deren Nutzen für die anderen Fächer verhindern. Hieraus wird ersichtlich, dass für das Gelingen eines solchen Vorhabens die Expertise in der lateinischen Sprache bei allen Lehrenden notwendigerweise vorhanden sein sollte. Außerdem müssen für eine solche Organisationsform Zeitfenster vorhanden sein. Im Kontext des derzeit rückläufigen Stundenvolumens darf angenommen werden, dass dies für den Regelschulbetrieb eher nicht als alternative Organisationsform in Frage kommen wird.

Dieses Modell sieht ähnlich wie das Hospitations-Modell eine vermehrte Öffnung nach außen vor. Eine solche Öffnung ist nach Popp und Edel „zum Schulumfeld im Hinblick auf die Bereitstellung außerschulischer Erfahrungsräume oder die Integration von außerschulischen Expertinnen und Experten in den Unterricht“ zu verstehen.<sup>620</sup> Dieses Verständnis muss m.E. dahingehend erweitert werden, dass die Öffnung nach außen auch die Öffnung des Faches *innerhalb* des Schulumfeldes

<sup>619</sup> Vgl. Kap. 3.1.4 dieser Arbeit.

<sup>620</sup> Edel/Popp (2011), S. 116.

impliziert. Das heißt, dass die Expertinnen und Experten eben auch aus diesem Umfeld generiert sowie in den Fachunterricht integriert werden können. Das Hospitations-Modell sieht zusätzlich zum rotierenden Ablauf vor, dass die Lehrenden nach Absprache zu bestimmten Terminen im Fachunterricht der anderen Kolleginnen und Kollegen hospitieren. Ein solches Vorgehen würde die Hürde der möglicherweise fehlenden Überprüfbarkeit der im vorangehenden eigenen Unterricht gewonnenen Erkenntnisse nehmen und gleichzeitig den Schüler\*innen suggerieren können, dass die Erkenntnisse aus allen Fächern in allen Fächern verwendet werden müssen, um ein Thema multiperspektivisch und problemorientiert ganzheitlich aufarbeiten zu können.<sup>621</sup> Dennoch kann auch die Form dieses Modells nicht über die schwer umzusetzende Organisation im Schulalltag hinweghelfen, denn gerade hier ist ein zusätzlicher Mehraufwand oder eine entsprechende Entlastung des Stundenkontingents der jeweils partizipierenden Lehrenden notwendig, um die (regelmäßigen) Hospitationen zu gewährleisten.

Beide, das Rotations- und das Hospitations-Modell, sind aber durchaus im Rahmen (kleinerer) Projekte denkbar, die im Rahmen fester im Schulkalender eingeplanter Organisationsstrukturen über einen kürzeren Zeitraum durchgeführt werden könnten, wie z.B. in den Projektphasen des Oberstufen-Kollegs.<sup>622</sup>

Entgegen der rotierend-hospitierenden Partizipation dreier oder mehr Lehrender bietet das Integrations-Modell die Möglichkeit, den Unterricht primär nach innen zu öffnen, das heißt „zu den Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf deren verschiedene lernrelevante Bedürfnisse und die daraus resultierenden didaktischen Implikate.“<sup>623</sup> Konkret auf das Modell bezogen heißt dies, dass zwar eine planerische Phase vor Einsetzen des Unterrichts mit entsprechenden Fachkolleginnen und -kollegen erfolgen sollte, der Unterricht selbst aber in den Kursen durch

<sup>621</sup> Vgl. Hahn (2010), S. 9ff.

<sup>622</sup> Vgl. 3.1.4 dieser Arbeit. Zur Projektarbeit im Lateinunterricht vgl. auch Klausnitzer (2018), passim.

<sup>623</sup> Edel/Popp (2011), S. 116.

eine jeweilige Einzelperson durchgeführt wird, durch einen Generalisten bzw. eine Generalistin.<sup>624</sup> Vorteilhaft wäre in diesem Fall die Expertise des Generalisten bzw. der Generalistin in mindestens zwei der beteiligten Fächer.<sup>625</sup> Die Struktur des Unterrichts wird in diesem Modell weniger durch die einzelnen Fachperspektiven als vielmehr durch ein im Zentrum stehendes Problem vorgegeben, bei dessen Erörterung die Schüler\*innen Problemlösungsstrategien erproben und entwickeln, zu deren Hilfe sie multiperspektivische Kenntnisse benötigen. Ergo sollte über diese Kenntnisse ebenso die Lehrperson verfügen. Auch dieses Modell impliziert auf Grund der empirischen Ergebnisse Henkels die Partizipation von mindestens drei Lehrenden, die ihren Unterricht ausgehend von dem Problem in enger Zusammenarbeit führen müssen, um den Lernfortschritt der Schüler\*innen berücksichtigen zu können. Weil also ein Problem die Grundlage für den Unterricht darlegt, muss die Fachperspektive je nach Problemlösungsstrategie der einzelnen Schüler\*innen individualisiert werden. So müssen u.a. Materialien und didaktische Methoden unter den Lehrenden immer wieder ausgetauscht und aufgearbeitet werden.<sup>626</sup>

Folgendes Beispiel soll der Klärung dienen: Ist das Problem die Beantwortung der Frage, was Glück sei<sup>627</sup>, und sind die beteiligten Fächer Latein und Philosophie (zu Biologie wäre ebenfalls eine lohnenswerte Fächerübergreifung denkbar<sup>628</sup>), so könnte der Problemeinstieg durch die Konfrontation mit eben dieser Frage aufgerufen werden. Mögliche Antworten, die durch die Schüler\*innen geäußert werden könnten, würden einen subjektiven Lebensweltbezug betreffen, der Unterschiede offenbaren würde (z.B. „Glück ist, wenn ich Erfolg habe.“ oder „Ich bin glücklich, wenn Frieden herrscht.“ oder „Für Glück muss man sich anstrengen.“ o.ä.). Aus diesen Antworten könnten sich neue Fragen im

<sup>624</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 102; 152f.; 156f., FN83.

<sup>625</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 156.

<sup>626</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 156f.

<sup>627</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 28; vgl. MSW NRW (2014b), S. 29, hier formuliert in der Frage nach dem gelingenden Leben.

<sup>628</sup> Vgl. MSW NRW (2014d), S. 32ff., hier könnte eine Antwort im Kontext neuronaler Fragestellungen gegeben werden.

Sinne der beteiligten Fächer ergeben, z.B. welche Antworten die Philosophen der Antike hatten, die römischen Philosophen in diesem Zeitraum im Besonderen sowie was heutige Antworten (auch aus neurobiologischer Sicht) sein könnten.<sup>629</sup> Der Unterricht würde dann in Kursform jeweils von einer/einem Lehrenden gegeben werden, in dem sich die Schüler\*innen je nach Bedarf und Lernfortschritt der Problemlösung widmen würden, die für sie gerade notwendig zu sein scheint. Das heißt, dass im eigentlichen Lateinunterricht die einen Schüler\*innen tatsächlich einen lateinischen Text, z.B. das Paradoxon I, übersetzen, die anderen eine Übersetzung aus Aristoteles' Nikomachischer Ethik erörtern (und wieder andere sich biologisches Fachwissen aneignen würden). Selbiges würde dann für den Philosophiekurs (und ggf. Biologiekurs) gelten. Alle Lehrenden müssten also Materialien und Antworten aus drei unterschiedlichen Fachperspektiven bereithalten können.

Organisatorisch wäre dieses Modell denkbar, ohne das Stundenvolumen der Lehrenden erhöhen zu müssen. Was die Materialaufbereitung und Planung individueller Zugangsweisen betrifft, scheint ein solches Vorgehen im Sinne der Inklusion sogar wünschenswert.<sup>630</sup> Allerdings könnte dem entgegen gehalten werden, dass die Teamarbeit sowie die Aufarbeitung von Materialien der Kolleginnen und Kollegen wiederum einen zeitlichen Mehraufwand bedeuten würde. Das Fehlen eines/r weiteren Experten/in, wie es in den anderen beiden Modellen zumindest punktuell vorgesehen ist, würde die individuelle Beratung

<sup>629</sup> Vgl. Kap. 5.3.2 dieser Arbeit.

<sup>630</sup> Vgl. Jesper (2018), S. 213–224. Besonders die Entwicklung von Erleichterungs-, Ersatz- und Ergänzungsmaßnahmen bietet Anknüpfungspotential an fächerübergreifenden Unterricht, vgl. ders., S. 218f. Ebenso die Notwendigkeit der Entwicklung digitaler Materialien wird in diesem Zusammenhang erwähnt, vgl. ders., S. 223. Zum Begriff Inklusion vgl. ferner ders. (2016), S. 6f. In diesem Werk finden sich Maßnahmen zur Diagnostik und Unterstützung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung speziell im Lateinunterricht. Jesper kommt auf Grund von Beobachtungen und Interviews aus dem Schulalltag zu dem bemerkenswerten Befund, dass gerade der ritualisierte Lateinunterricht mit seiner analytischen Fachperspektive besonders geeignet für Kinder mit o.g. Diagnose ist; nur das empathische Moment, das vor allem in der Poesie interpretiert werden muss, bereite Schwierigkeiten. Vgl. ders., passim; zur individualisierten Materialerstellung im Kontext von Inklusion vgl. Herzig/Sauer (2021), passim.



der Schüler\*innen erschweren. Ferner müssten alle Kolleginnen und Kollegen in den drei Fächern soweit eingearbeitet sein, dass sie gezielt fachspezifische Kenntnisse vorweisen müssen. Hierfür scheint die Beteiligung von Lateinkolleginnen und -kollegen in allen Fächern unabdingbar, da die Aufarbeitung einer noch unbekannten Sprache für ein solches Kursangebot im Berufsalltag nahezu unmöglich scheint. Natur- und Geisteswissenschaften könnten hingegen von diesen Fächern affinen Lehrenden (z.B. der Fächer Geschichte oder Chemie) ggf. zügiger aufgearbeitet werden, da hierfür keine Spracherwerbsphase notwendig ist. Dennoch bleibt auch dies ein Zeitaufwand, der nicht im Verhältnis zum generellen Stundenkontingent steht. Ferner besteht das Problem in allen genannten Modellen, dass nur dann ein Kurs im schriftlichen oder mündlichen Abitur gewertet werden darf, wenn die Lehrenden über die entsprechende Fakultät verfügen.<sup>631</sup>

Das Konvergenz-Divergenz-Modell bietet ähnlich dem Integrations-Modell den Schüler\*innen die Möglichkeit, sich, was das Zeitvolumen betrifft, einer Fachperspektive mehr zu widmen als einer anderen, wenn das Bezugssystem dies erfordert. Wie oben dargestellt, wäre qua Lehrplanbezug stoische Ethik mehr durch den Lateinunterricht als durch den Philosophieunterricht legitimiert. Das heißt, dass jener in diesem Konzept durchaus im Fokus stehen, der Philosophieunterricht aber eine andere Fachperspektive eröffnen könnte. Auch in diesem Modell ist die Teamarbeit notwendig, um Abstimmungen im Verlauf zu gewährleisten, wenn die fachspezifischen Kurse zu fächerübergreifenden Phasen zusammenkommen, aber auch um Wissensvorsprünge desjenigen Kurses mit stärkerem Fokus auf das Bezugssystem möglichst ins Gleichgewicht mit den anderen zu bringen.<sup>632</sup> So könnte der Lateinkurs durch die Übersetzung und Interpretation von Paradoxon I schon erfahren haben, dass die Stoa das *honestum qua virtus* und der Epikureismus die *voluptas* als *summum bonum* definieren, während der Philosophiekurs – ohne Übersetzung – die Begriffe in ihrer lateinischen Version

<sup>631</sup> Vgl. APO GOST, §33, Abs. 3; §34, Abs. 1; §37, Abs. 6; §26, Abs. 4.

<sup>632</sup> Vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 48f.

noch nicht kennt und ggf. mehr den Argumentationsaufbau des Paradoxons untersucht.<sup>633</sup>

Für alle Modell-Strukturen gilt, dass sie auf der Empirie von Kursen entwickelt wurden, die von mehreren Lehrenden in Teamarbeit organisiert waren, in fachspezifischen Kursen unterrichtet wurden und in gemeinsamen Phasen der Fächerübergreifung zusammengekommen sind. Dass die Modelle in dieser Form in der Regelschule kaum praktikierbar sind, ist deutlich geworden. Dass derartige Strukturmomente in Kursformaten Berücksichtigung finden können, die von einer einzelnen Lehrperson unterrichtet werden, belegen die Sequenzen am Oberstufen-Kolleg, die einen thematischen Schwerpunkt haben, aber fächerübergreifende Phasen implizieren, um verschiedene Fachperspektiven vergleichen zu können.<sup>634</sup> In dieser Form sind sie am Generalisten-/Integrationsmodell orientiert, aber auch an der Fokussierung eines Bezugssystems, wie es im Konvergenz-Divergenz-Modell geschildert wird. Wie solche Strukturmomente auch Einzug in den konventionell fachgebundenen Lateinunterricht finden können, soll das folgende Konzept erklären.

### 3.5.2 Das Konzept

Um fächerübergreifenden Lateinunterricht in der gymnasialen Oberstufe umzusetzen, bedarf es also einer konzeptionellen Struktur, die das zeitliche Stundenvolumen i.d.R. nicht überschreitet, bei den partizipierenden Lehrenden Grundkenntnisse in der lateinischen Sprache voraussetzt, idealerweise eine Fakultas der Lehrenden berücksichtigt und eine Öffnung nach innen wie außen ermöglichen kann. Die Kompetenzorientierung berücksichtigend, sollte der inhaltliche Fokus auf einer Problemorientierung liegen, die multiperspektivisch mittels individuel-

<sup>633</sup> Vgl. Kap. 5.3.2 dieser Arbeit, dort in der Verbindung der *Paradoxa* II und III in *einem* Kurs.

<sup>634</sup> Vgl. Kap. 3.1.4 dieser Arbeit.

ler Problemlösestrategien anwendungsorientiert bzw. prozedural<sup>635</sup> bearbeitet werden kann, sodass Schüler\*innen ihre dementsprechend zu entwickelnden (metakognitiven) Kompetenzen fördern können.

Meine These ist, dass eine Verbindung aus dem Hospitations- und Integrations- sowie dem Konvergenz-Divergenz-Modell diese Bedingungen erfüllen kann:

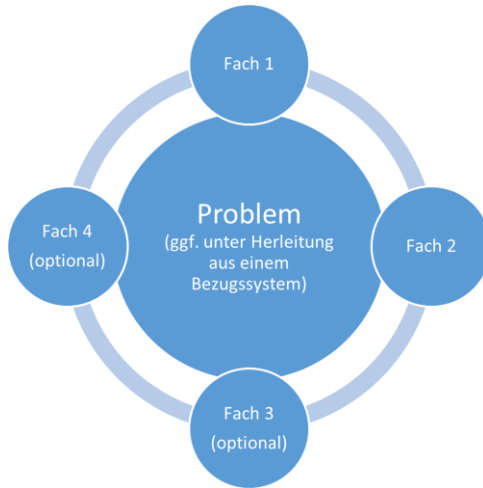


Abb. 5: Fächerübergreifende Problemorientierung.

Für ein solches Modell spricht, dass

1. die notwendige Problemorientierung für fächerübergreifenden Unterricht im Allgemeinen gegeben ist;
2. die Anzahl der partizipierenden Fächer variabel (mindestens zwei müssen beteiligt sein, weitere sind optional) und so Multiperspektivität gewährleistet ist;
3. die Fachgrenzen sowohl nach innen als auch nach außen geöffnet werden können;

<sup>635</sup> Vgl. Hahn (2012), S. 85; vgl. Kuhlmann (2010b), S. 22f.; 29.

4. nicht notwendigerweise eine Kooperation mit anderen Lehrenden eingegangen werden muss, wenn die eigene Expertise in mehreren Fächern vorhanden ist;

5. dennoch punktuell Hospitationen schulinterner wie -externer Expertinnen und Experten integriert werden bzw. Hospitationen des Kurses in außerschulischen Bereichen stattfinden können.

Das Konzept fußt auf dem Fundament, dass der Lateinunterricht in der gymnasialen Oberstufe als beständige Kursform erhalten bleibt. Hierfür spricht die sukzessive Stundenreduzierung, aus der hervorgeht, dass die Spracherwerbsphase in der Oberstufe oft noch nicht abgeschlossen ist, der Lateinunterricht vor allem eine *Offenheit nach innen*, an den individuellen Bedarfen der Schüler\*innen orientiert, zeigen muss und sollte.<sup>636</sup> In diesem Zusammenhang sollte um der Ausbildung der Bildungssprache und metakognitiven Fähigkeiten willen die/der Lateinlehrende die Grenzen des Fachs soweit öffnen, dass unterschiedliche, individuelle Problemlösestrategien zugelassen werden können.<sup>637</sup> Aber

[e]s muss deutlich erkennbar sein, dass das Fach Latein nicht einseitig für die Förderung der deutschen Sprache instrumentalisiert wird, sondern dass es seine eigenen Lernziele bzw. Kompetenzerwartungen hat und im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichts fachbezogen diejenigen deutschen Sprachkompetenzen fördert, die für das Erreichen dieser Ziele notwendig sind.<sup>638</sup>

Für die Öffnung der Fachgrenzen ist es hingegen zunächst notwendig, dass ein Problem oder ein Bezugssystem, aus dem ein Problem generiert werden kann, am Anfang des Unterrichts steht, das Fächerverbindungen aufzeigt. In all den Fächern, die im weiteren Unterrichtsgesche-

<sup>636</sup> Vgl. Scholz (2018), passim, vor allem „Heterogenität – besonders in der Lektürephase“, S. 196.

<sup>637</sup> In Bezug auf Latein rät Scholz (2018) zur „Differenzierung nach Anforderungsniveau“, „Differenzierung nach Lern- bzw. Aufgabenumfang“, „Differenzierung nach Inhalten und Interessen“, „Differenzierung nach Lernweg“ und zur „Individualisierung“, vgl. S. 198–201.

<sup>638</sup> Jahn (2020), S. 23.

hen eine Relevanz bezüglich der Problemlösung haben, muss die/der Lehrende entweder vorab auf Grund von entsprechenden Qualifikationen eine Expertise mitbringen oder aber sich die notwendigen Kenntnisse durch Kooperation mit anderen Fachvertreterinnen und -vertretern einholen. Ferner spricht für den prinzipiellen Erhalt des Fachunterrichts, dass so Abiturprüfungen ohne Weiteres abgenommen werden dürfen. Für andere Fachkonstellationen gibt es aber durchaus, wie zuvor am Beispiel der Profile des Oberstufen-Kollegs beschrieben, Organisationsformen, in denen diese für den Lateinunterricht scheinbaren Hürden genommen werden könnten.<sup>639</sup>

#### Zu Punkt 1:

Das zu wählende Problem oder Bezugssystem, das ein Problem erst offenbar, muss im Sinne der kompetenzorientierten Lehrpläne einen Lebensweltbezug für die Schüler\*innen ausweisen.<sup>640</sup> Es sollte ferner mindestens eine weitere Fachperspektive berücksichtigen, um diese miteinander vergleichen und ein abwägendes wie begründetes Urteil bezüglich einer Problemlösung formulieren zu können.<sup>641</sup>

#### Zu Punkt 2:

Unter Verweis auf Abb. 5 sollte die Anzahl der Fachperspektiven so variabel sein, dass sie entsprechend des jeweils zu erörternden Problems angepasst werden kann. Das heißt aber auch, dass das Problem bzw. Bezugssystem so gewählt werden sollte, dass bestimmte Fachperspektiven eindeutig sind und diesen eine höhere Relevanz zukommt als anderen. Es sollte sich also nicht ereignen, dass so viele Fächer zu gleichen Teilen partizipieren, dass der Unterricht vor den institutionellen

<sup>639</sup> Vgl. Kap. 3.1.4 dieser Arbeit.

<sup>640</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 11f.; 21; vgl. MSW NRW (2014b), S. 11ff.; vgl. für die Lateindidaktik und den ihr inhärenten existentiellen Transfer ferner Kuhlmann (2010b), S. 22–29; vgl. für die Philosophiedidaktik Henke (2016), S. 36ff. „Der Gefahr, dass der Philosophieunterricht zum bloß rezeptiven Traktieren philosophischer Texte ohne Bezug auf ein (lebensweltliches) Problem verkommt, kann durch eine konsequente *Problemorientierung* begegnet werden“, ders., S. 36. Hervorh. im Original.

<sup>641</sup> Vgl. Feurle et al. (2012), S. 85f.

Rahmenbedingungen nicht mehr möglich ist. Hingegen sollte genügend Zeit eingeplant werden können, um den Schüler\*innen die Möglichkeit zu geben, die relevanten Perspektiven intensiviert einzunehmen.

Zu Punkt 3:

Dieses Konzept sieht primär vor, die Fachgrenzen innerhalb des Fachunterrichts zu öffnen. Schüler\*innen sollte es ermöglicht werden, je nach Bedarf unterschiedliche Problemlösungsstrategien anzuwenden. Dies kann in Form von bewährten offenen Unterrichtsformen arrangiert werden: Lernen an Stationen, Planarbeit, Freiarbeit.<sup>642</sup>

Zu Punkt 4:

Es ist sowohl, was die Zeitersparnis, als auch, was die eigene Kompetenz betrifft, von Vorteil, das Problem für solche Fachzugänge zu öffnen, mit denen man selbst vertraut bzw. in denen man selbst qualifiziert oder fortgebildet ist. Trotzdem sollte es möglich sein, sich durch entsprechende Absprachen bei Interesse für andere Fächer die notwendigen Kenntnisse auf dem kurzen Wege im Kollegium einholen zu können.

Zu Punkt 5:

Die Öffnung nach außen sollte in diesem Konzept zu bestimmten, vereinbarten Terminen möglich sein. Das heißt, dass Kolleginnen und Kollegen in entsprechenden Zeitfenstern hospitieren bzw. in Form von Teamteaching Unterrichtsphasen leiten könnten, insbesondere dann, wenn die Kenntnisse des Generalisten bzw. der Generalistin eingeschränkt wären (siehe Punkt 4). Das heißt auch, dass Expertinnen und Experten von außerhalb integriert werden können, z.B. in Bezug auf Paradoxon I und VI Wirtschaftsphilosophen und -philosophinnen, die das gegenwärtige Wirtschaftssystem und den ihm inhärenten Begriff von Reichtum beleuchten könnten. Ebenso soll es möglich sein, mit dem Kurs in außerschulische Bereiche eintreten zu können, die nicht

<sup>642</sup> Vgl. Drumm (2011), Lernzirkel (LZ), passim; vgl. Scholz (2011), Freiarbeit (FA), passim; vgl. Keip (2011), Wochenplan, passim.

primär mit dem Lateinunterricht in Verbindung gebracht werden müssen, wie z.B. hinsichtlich der *Paradoxa* IV und V in für Schüler\*innen geöffnete Vorlesungen zum Thema Exil und Freiheit aus der Rechtsphilosophie oder Jura.<sup>643</sup>

Das Konzept soll vom Lateinunterricht gesteuert werden, aber mit Hilfe der herausgearbeiteten fächerübergreifenden Aspekte (*I. Latein als Brückensprache; II. Latein als Brückenkonstrukt; III. Latein als Brückenkonstruktreflexion*) in diesem Sinne zu metakognitiven Kompetenzen führen, die den Schüler\*innen in allen teilnehmenden Fächern und auch darüber hinaus nützlich sein können.

Hahn hat in diesem Zusammenhang eine allgemeine Niveauheuristik entworfen, in der ersichtlich wird, wie die Kompetenz, urteilen zu können, mittels Multiperspektivität entwickelt werden kann:

<sup>643</sup> Die Nähe des Oberstufen-Kollegs zur Universität Bielefeld bietet hier eine gewollte Vernetzung zwischen Schule und Hochschule: „[...] In Kooperation mit der Universität Bielefeld untersucht [das Oberstufen-Kolleg] Fragen des Übergangs zwischen Schule und Hochschule“, APO-OS, §1, Abs. 2, Satz 2. „Im Rahmen von Kooperationsvereinbarungen zwischen Fakultäten der Hochschulen und dem Oberstufen-Kolleg können Lehrveranstaltungen für entsprechend geeignete Lernende wechselseitig geöffnet und im Oberstufen-Kolleg oder in universitären Lehrveranstaltungen erbrachte Leistungen von den Fakultäten als Studienleistungen anerkannt werden“, APO-OS, §1, Abs. 3.

<b>Urteilsniveaus</b>	<b>Qualität des Urteils</b>	<b>Verhältnis von Wert- und Sachurteil</b>	<b>Bezug zum idealisierten Entscheidungsprozess</b>
0 Laien-Niveau	Spontane Werturteile, die sich weitgehend ohne gefühlsmäßigen Widerstand diskutieren und ggf. korrigieren lassen (Vorausurteile)	Werturteil ohne Rückgriff auf deskriptive Aussagen einer Sachanalyse	
1 Niveau der Perspektivenübernahme	Sachanalytische Betrachtung eines Gegenstandes mit den Methoden oder unter der Fragestellung eines Faches bzw. im Lichte eines Kriteriensystems	Sachurteil ohne Bezug zu praktischen Wertungen	Wahrnehmen und Erörtern eines Problems (vermittelt über Wissenschaft)
2 Niveau der Perspektivendifferenzierung	Sachanalytische Betrachtung eines Gegenstandes im Lichte zweier oder mehrerer Kriteriensysteme	Sachurteil ohne Bezug zu praktischen Wertungen	+ Aufstellen von Bewertungskriterien
3 Niveau der Kritik	Wertende Betrachtung eines fremden Urteils vor dem Hintergrund einer eigenen Sachanalyse	Rekonstruktive Sachurteile mit Bezug zu praktischen Wertungen	+ Gewichten dieser Kriterien
4 Niveau der Perspektivenintegration	Wertende Betrachtung eines Gegenstands vor dem Hintergrund einer eigenen Sachanalyse	Konstruktive Sachurteile mit Bezug zu praktischen Wertungen	+ Treffen einer Entscheidung nach Abwägen von Vor- und Nachteilen

Abb. 6: Die Niveauheuristik Hahns.<sup>644</sup>

<sup>644</sup> Hahn (2010), S. 14. Hiermit ist der Versuch dargestellt, „das didaktische Prinzip des Perspektivenwechsels für den Unterricht handhabbar zu machen“, ders., S. 1. Und weiter:



Das Niveau des kompetenten Urteilens werde mittels Multiperspektivität sukzessive gesteigert. Stehe zu Beginn der Problemwahrnehmung ein reines Werturteil, z.B. vermittelt phänomenologischer Methodik<sup>645</sup>, ohne Übernahme einer konkreten Fachperspektive, also das Niveau 0, so führe auf Grundlage des ersten Fachzugangs eine sachanalytische und methodisch angeleitete Zugangsweise zu einem Sachurteil bzw. Niveau 1. Indem ein solcher Zugang mittels eines oder mehrerer weiterer Fächer bzw. Kriteriensysteme erfolge, führe Niveau 2 zu einer differenzierten Perspektivenübernahme, die einen Vergleich unterschiedlicher Bewertungssysteme und damit eine differenzierte Beurteilung des Sachgegenstands nach sich ziehe. Das ist Henkes dialektischer Methodik in der Philosophiedidaktik erstaunlich nahe.<sup>646</sup> Niveau 3 führe auf der Grundlage dieser Kenntnisse zu einer Wertung eines fremden Urteils. Die Sachurteile können im Kontext von Praxis, auch auf die eigene Lebenswelt übertragen, gewichtet beurteilt werden. Letztlich führe das höchste Niveau 4 dazu, dass Schüler\*innen einen Gegenstand auf Grundlage differenzierter, rekonstruierter Sachurteile aus verschiedenen Fachperspektiven für ihr eigenes Werturteil verwenden können, um eine aus den fremden Urteilen abwägende Entscheidung treffen zu können. Auch hier sind die Parallelen zu Henke offensichtlich.<sup>647</sup>

Die [...] Urteilsniveaus orientieren sich normativ an der strukturellen Verhältnisbestimmung zwischen Sach- und Werturteil im Sinne einer Urteilsbildung, bei der Werturteile rational durch Sachurteile begründet sowie Kriterien angegeben werden, nach denen moralische Werte und Normen allgemein verbindlich sein können. Es geht demnach darum, die den subjektiven moralischen Normen zu Grunde liegenden Prinzipien und Werte

„Diese Heuristik lässt sich nur dann zu einer Qualifizierung eines Schülerurteils nutzen, wenn die Aufgabenstellung für dieses Urteil all jene rekonstruktiven, dekonstruktiven und konstruktiven Aspekte explizit einfordert [...]. Die hier entfaltenen Niveaus der Urteilsfähigkeit bieten erste Kriterien für einen Vergleich von Urteilen zu einem bestimmten Problemzusammenhang und schärfen darüber hinaus das Bewusstsein, wie der idealisierte Entscheidungsprozess im Unterricht sinnvoll anzubahnen ist“, ders., S. 14f.

<sup>645</sup> Vgl. FN431 dieser Arbeit.

<sup>646</sup> Vgl. Henke (2019), S. 77–83; vgl. ders. (2015), passim, besonders Abb. 3, S. 92; vgl. ferner Kap. 3.4.2 dieser Arbeit.

<sup>647</sup> Vgl. FN640 dieser Arbeit.

(präskriptive Aussagen) mit Argumenten (deskriptive Aussagen) zu rechtfertigen, die dem Anspruch gerecht werden können, aufgrund ihrer wissenschaftlichen Evidenz auch aus der Perspektive aller anderen einsichtig zu sein.<sup>648</sup>

Hahn stellt heraus, dass diese

Urteile als Lernleistung aufgrund der wissenschaftspropädeutischen Funktion des fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe auf einer fachlichen Basis fußen müssen, [dies] erfordert [...] ein Wechselspiel zwischen fachlichen und fächerübergreifenden Phasen des Unterrichts, in denen einzelne Schritte des idealisierten Entscheidungsprozesses erarbeitet werden. Insbesondere das über Wissenschaft vermittelte Wahrnehmen und Erörtern eines Problems und das Aufstellen von Kriterien, anhand derer die Alternativen bewertet werden können, findet in fachlichen Phasen statt, während das Gewichten der Kriterien und das Treffen einer Entscheidung nach Abwägen von Vor- und Nachteilen seinen Ort in fächerübergreifenden Phasen des Unterrichts haben sollte.<sup>649</sup>

In der Übertragung der Niveauheuristik auf das in Abb. 5 dargestellte Schema zur fächerübergreifenden Problemorientierung könnte dies folgendermaßen spezifiziert werden:

<sup>648</sup> Hahn (2010), S. 14.

<sup>649</sup> Hahn (2010), S. 15.

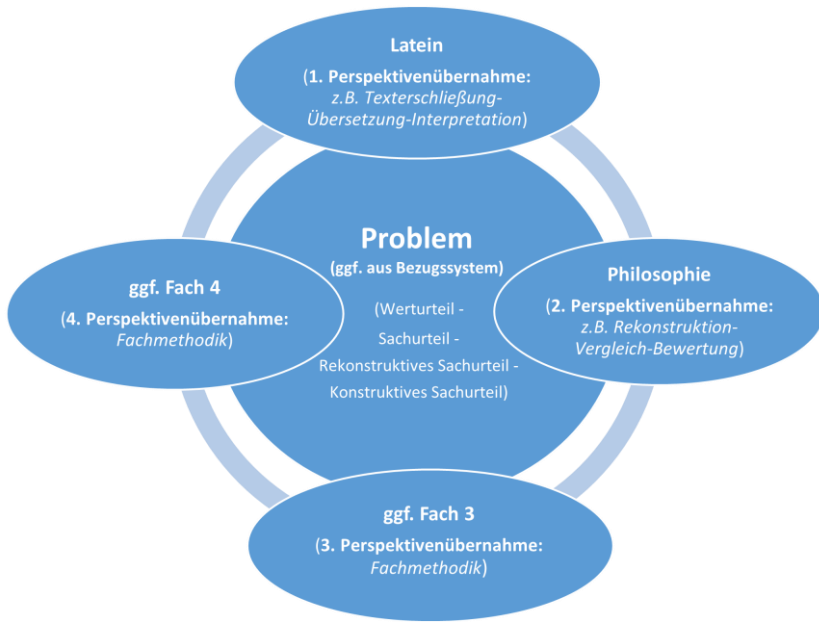


Abb. 7: Fächerübergreifende Problemorientierung mit dem Fokus auf Urteilskompetenz.

Der Ablauf müsste nach Hahn in fachliche und fächerübergreifende Phasen aufgeteilt werden, sodass die Schüler\*innen diese Phasen als solche offensichtlich erkennen können. Hierfür bietet es sich in Anlehnung an die Phasierungen von Henkel an, mindestens den Einstieg und die Reflexion am Ende eines Unterrichtsvorhabens unter fächerübergreifenden Perspektiven durchzuführen.<sup>650</sup> Zusätzlich sollten diskursive Kontexte während des Unterrichtsvorhabens fächerübergreifend, ggf. mittels der Hospitation einzelner Lehrender als Expertinnen und Experten, arrangiert werden.<sup>651</sup> Demnach könnte das Modell für den Lateinunterricht folgende Phasierung ausweisen:

<sup>650</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 154–157; vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 44–50 (S. 48–50 unter Autorschaft von Kloos).

<sup>651</sup> Vgl. Hahn (2010), S. 16.

Problem (Gegenstand)	<b>Fächerübergreifender Einstiegskontext:</b> (Phänomenologische) Zugangsweise ohne konkreten Fachbezug; Antizipation von Fachbezügen: Fach 1 (Latein), Fach 2 (z.B. Philosophie), Fach 3 etc.	<i>Spontanes Werturteil</i>
	<b>1. Fachlicher Kontext (Latein):</b> Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen: Texterschließung, Übersetzung, Interpretation	<i>1. Sachurteil</i>
	<b>2. Fachlicher Kontext (z.B. Philosophie):</b> Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen: Rekonstruktion, Vergleich, Bewertung	<i>2. Sachurteil</i>
	<b>Ggf. 3. Fachlicher Kontext:</b> Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen: Fachmethodik	<i>3. Sachurteil</i>
	<b>Ggf. 4. Fachlicher Kontext:</b> Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen: Fachmethodik	<i>4. Sachurteil</i>
	<b>Fächerübergreifender diskursiver Kontext:</b> Gewichtung von Analysekrterien der fachlichen Kontexte, Argumentation	<i>Differenziertes Sachurteil</i>
	<b>Fächerübergreifender reflexiver Kontext:</b> Eigene Positionierung unter Berücksichtigung des Einstiegskontextes, der Fachkontexte und des diskursiven Kontextes	<i>Begründetes Werturteil</i>

Abb. 8: Fächerübergreifender Lateinunterricht zur Förderung metakognitiver Urteils-kompetenz, unter Rekurs auf Feurle et al., diese wiederum in Anlehnung an Bessen et al.<sup>652</sup>

Wie dieses Modell in der lateinischen Unterrichtspraxis eines prinzipiell fachgebundenen Unterrichts umgesetzt werden könnte, soll im Folgenden mit Hilfe der *Paradoxa* und der in ihnen bereits antizipierten

<sup>652</sup> Vgl. Feurle et al. (2012), S. 86; vgl. Hahn (2010), S. 16; vgl. Bessen et al. (2010), S. 23.

interdisziplinären Problemlagen in Kap. 2.3, z.B. zwischen *virtus* und *voluptas* oder *virtus* und *divitiae* oder aber der Frage nach dem Verhältnis von Exil und Freiheit, übergeordnet zwischen *oratio erudita* und *oratio popularis* bzw. stoischer Gelehrsamkeit und populär rhetorischer *elocutio*, exemplifiziert werden.<sup>653</sup> Um aus der Komplementärfunktion von Inhalt und Sprache schließlich dasjenige abzuleiten, was für Schüler\*innen der gymnasialen Oberstufe auf dem Weg ihres Lernfortschritts erstrebenswert sein bzw. (Meta-)Kompetenzen fördern könnte, ist es in einem weiteren Schritt notwendig, die gedankliche Struktur sowie die sprachlichen Besonderheiten des Werkes dahingehend zu erörtern. Hierbei gilt es, solche Fähigkeiten und Fertigkeiten herauszustellen, die zum einen fachlich bedingt sind, zum anderen aber auch als metakognitive Fähigkeiten in der Bewertung fachunabhängig nützlich sein können.

<sup>653</sup> Zur unterrichtsrelevanten Konkretisierung vgl. die kontextuellen Umsetzungen, auch in Form der jeweiligen Abb. 10, 12 und 13, in Kap. 5.2.2, 5.3.2 und 5.4.2 dieser Arbeit.



## 4. Interdisziplinär-didaktische Implikate der *Paradoxa Stoicorum*

Als didaktische Implikate sollen im Folgenden solche Textphänomene zusammengefasst aus den *Paradoxa* herausgearbeitet werden, die im Sinne eines problemorientierten lateinischen Lektüreunterrichts gedacht werden können. Um einer heute angemessenen Didaktisierung und der zu antizipierenden Materialisierung in Kap. 5 willen wird hier die Tusculum-Ausgabe Nickels (2004) zur Grundlage genommen, da sie in Interpunktion und Morphologie dem heutigen Schullatein mehr entspricht als Plasbergs Ausgabe (1908), die z.B. oft auf Kommata vor Nebensatzeinleitenden Konjunktionen wie *ut* oder *cum* bzw. vor Relativa verzichtet und in der Schulgrammatik eher unübliche Verschleifungen wie *unumst* oder *possessio*, aber auch häufig Ausdrücke wie *quoi*, *lubidines*, *lubenter*, *accersitus* verwendet, ferner den Begriff *res publica* in all seinen Flexionen stets kürzt (z.B. *rem p.*). Semantisch sind die Abweichungen der Ausgaben aber so marginal, dass an dieser Stelle kein Verlust der in Kap. 2 diskutierten Aussagen entsteht.<sup>654</sup> Ferner sollen jene Phänomene zugleich interdisziplinäre Zugangsmöglichkeiten ausweisen, um so einen Anschluss an das erarbeitete Modell für fächerübergreifenden Lateinunterricht zu erhalten.<sup>655</sup> Zuallererst muss hierbei der Begriff *Paradoxa* selbst in den Blick genommen werden.

### 4.1 Paradoxien als Unterrichtsgegenstand

Paradoxien als solche sind vermutlich häufiger im Philosophieunterricht als im Lateinunterricht Gegenstand.<sup>656</sup> Dafür spricht, dass in jenem die Bandbreite der Verwendung größer scheint. Geht man davon aus, dass ein Paradoxon einen Widerspruch zur allgemeinen Meinung darstellt, so kann angenommen werden, dass „Paradoxien ein (leider oft

<sup>654</sup> Vgl. insbesondere Kap. 2.2 und 2.3 dieser Arbeit.

<sup>655</sup> Vgl. Kap. 3.5 dieser Arbeit, dort Abb. 7 u. Abb. 8.

<sup>656</sup> Zur genauen Überprüfung fehlen empirische Untersuchungen.

verkanntes) Kerngeschäft der Philosophie ausmachen<sup>657</sup>. Bestätigungen für diese These sind mit Kannetzky in vier übergeordneten Merkmalen zu finden. Zum einen sei das mit Paradoxien eintretende Verwundernswerte ein „*Indikator für Probleme, die durch Widersprüchlichkeit oder Zirkularität von Aussagen oder Anforderungen auf sich aufmerksam machen.*“<sup>658</sup> Zum anderen könnten sie in kontrastiver Begegnung zu scheinbar gültigem Wissen durch Infragestellung eines solchen sich selbst auflösen. In diesem Kontext würde das Paradoxe im Dunkeln, der Unverständlichkeit der Sache liegen, wäre aber durch Erhellung auflösbar. „*Paradoxien machen uns indirekt auf Selbstverständliches aufmerksam.*“<sup>659</sup> Drittens seien die Paradoxien im rhetorischen Gebrauch dazu fähig, durch Selbstwiderspruch die/den Perzipierenden dahingehend zu provozieren, dass sie/er sich nicht nur wundere, sondern auch das Perzipierte reflektiere. „*Indem sie Widersprüchliches artikulieren, sind Paradoxien ein wichtiges Medium der Reflexion.*“<sup>660</sup> Und viertens seien diese Artikulationen oftmals „*Resultate der Reflexion*“. Das heißt, dass sie erst dann zur Sprache gebracht würden, wenn Theorien entstanden seien, deren Konstrukt reflektiert und in diesem selbstverständlich Deklariertes für hinterfragbar befunden worden sei.<sup>661</sup>

Solche theoretischen Paradoxien<sup>662</sup> lassen sich zuallererst in der griechischen Vorsokratik ausfindig machen, gewinnen verstärkt in der hellenistischen Philosophie an Einfluss und somit auch in die römische Literatur Einzug. So können in der Philosophie logische, erkenntnistheoretische, metaphysische, soziale, moralische und rhetorische Paradoxien verhandelt werden.<sup>663</sup> Zu den logischen und damit ältesten sind die

<sup>657</sup> Kannetzky (2014), S. 29.

<sup>658</sup> Kannetzky (2014), S. 27. Hervorh. im Original.

<sup>659</sup> Ebd. Hervorh. im Original.

<sup>660</sup> Kannetzky (2014), S. 28. Hervorh. im Original.

<sup>661</sup> Vgl. ebd.

<sup>662</sup> Hierzu Kannetzky (2014): „Die Domäne von Paradoxien ist systematisch betriebene Theorie“, S. 29.

<sup>663</sup> Vgl. Grugel (o.D.), Paradoxie, paradox. Zur Unterscheidung dieser Typen vgl. ebd.



Bewegungsparadoxien des Zenon von Elea zu rechnen<sup>664</sup>, das Lügner-Paradox von – vermutlich – Eubulides von Milet zu den erkenntnistheoretisch-selbstbezüglichen: „Ich lüge jetzt“.<sup>665</sup> Dies kann allerdings auch den logischen Paradoxien zugerechnet werden. Logische und erkenntnistheoretische Paradoxien sind also nicht immer trennscharf voneinander zu unterscheiden. Auch metaphysische Paradoxien haben Anteil an der Logik, wie z.B. das von Gott, der Mensch werde.<sup>666</sup> Während soziale und moralische Paradoxien Widersprüche zur Lebensführung betreffen, sollen rhetorische die eigenen Argumentationen schärfen.<sup>667</sup> So ist auch hier eine Überschneidung zur Logik erkennbar.

Der Widerspruch wurde in der Geschichte der Philosophie (sieht man von der Heraklitischen Tradition in der antiken Naturphilosophie ab) zunächst primär als logisches Phänomen betrachtet [...]. Längst aber dient der Widerspruchsbegriff auch zur Bezeichnung realer Gegensätze.<sup>668</sup>

Als real sei in diesem Kontext der Widerspruch von Armut und Reichtum zu nennen. Wer reich ist, ist nicht arm. Wer arm ist, ist nicht reich. Genau diese scheinbare Beliebigkeit der Begriffsverwendung kritisiert Heinrich. Er erläutert, dass insbesondere die Diskursethik derartige Widersprüche apriori voraussetze, aber diese nicht zum Ziel haben

<sup>664</sup> Vgl. Burkard et al. (2007): „Ausgehend von einer Vorstellung von Zeit als Folge getrennter Zeitpunkte würde ein abgeschossener Pfeil, wenn man seinen Flug in einzelne Zeitpunkte zerlegt, in jedem der Punkte feststehen und sich somit auch insgesamt nicht bewegen. Nimmt man Zeit aber als ein unendl. Kontinuum an, so ergibt sich das Paradox, daß z.B. Achill im Wettlauf mit einer Schildkröte, die einen Vorsprung hat, diese niemals überholen könnte. Wenn Achill die Ausgangsposition der Schildkröte erreicht hat, so ist diese selber ja wieder ein Stück weitergekommen, so daß der Abstand zwischen beiden zwar kleiner wird, aber immer bestehen bleibt“, S. 33.

<sup>665</sup> Und das kann wahr sein, wenn das, was gesagt wurde, wahr ist. Es kann aber auch nicht wahr sein, wenn ich nicht die Wahrheit sage. Dann ist der Satz „Ich lüge jetzt.“ dennoch wahr. Selbstbezüglichkeit heißt hier, dass die Aussage des Satzes auf sich selbst Bezug nimmt. Vgl. Pittioni (o.D.), Lügner.

<sup>666</sup> Dies geht auf Sören Kierkegaard (1813–55) zurück. „Inhalt des *Glaubens* ist das *Paradox*, daß das Ewige in die Zeit gekommen ist, d.h. der Gott Mensch geworden ist“, Burkard et al. (2007), S. 162. Hervorh. im Original.

<sup>667</sup> Vgl. Grugel (o.D.), Paradoxie, paradox.

<sup>668</sup> Heinrich (2008c), S. 166.

dürfe, dass jene gänzlich aufgelöst werden.<sup>669</sup> In Bezug auf rhetorische Paradoxien mahnt er an, dass sie häufig nur paradox erscheinen und nicht „[d]en präzisen Nachweis dessen, was durch sie als widersprüchlich qualifiziert werden soll, leisten [...]“.<sup>670</sup> Dass dies nicht auf Ciceros stoische Paradoxien zutrifft, ist durch die Ausführlichkeit der Exemplarität zu Gunsten der Thesensetzung der jeweiligen *propositio* und der strukturellen Anlage der weiteren Beweisführung in Kapitel 2.2 offenbar geworden. Insbesondere in der *peroratio* des Paradoxons VI klärt er den vor allem am *exemplum* Crassus nachgewiesenen Widerspruch abschließend auf:

*Qua [sc. virtute] 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. Improbi autem et avari, quoniam incertas atque in casu positas possessiones habent et plus semper appetunt, nec eorum quisquam adhuc inventus est, cui quod haberet esset satis, non modo non copiosi ac divites, sed etiam inopes ac pauperes existimandi sunt.*<sup>671</sup>

Nur diejenigen, die über die Tugend verfügen, sind reich, denn sie allein besitzen ein gewinnbringendes und unverlierbares Vermögen; sie allein (was für den Reichtum charakteristisch ist) sind zufrieden mit ihrem Besitz; sie halten das, was sie haben, für genug, sie wollen nichts weiter; sie entbehren nichts, sie empfinden keinen Mangel; sie benötigen nichts. Dagegen darf man die Böartigen und Habsüchtigen, da sie unsicheren und vom Zufall abhängigen Besitz haben und ständig mehr wollen und da sich bisher noch keiner unter ihnen fand, dem das, was er besaß, genügte, nicht nur für nicht wohlhabend und reich, sondern muß sie sogar für bedürftig und arm halten.<sup>672</sup>

<sup>669</sup> Vgl. Heinrich (2008c), S. 168f.

<sup>670</sup> Vgl. Heinrich (2008c), S. 171.

<sup>671</sup> Cic., *Parad.* VI, 52.

<sup>672</sup> Nickel (2004), S. 243; 245.

Im Philosophieunterricht werden Paradoxien daher insbesondere dann relevant, wenn Logik, Erkenntnistheorie oder Wissenschaftsphilosophie auf dem Lehrplan stehen. Aber auch in der Ethik scheinen sie gerade dann von besonderer Bedeutung zu sein, wenn es gilt, Dilemmata zu lösen, wie z.B. das in Lehrbüchern häufig anzutreffende Gefangen-Dilemma, in dem eine Handlungsentscheidung zwingend erforderlich ist.<sup>673</sup> An dieser Stelle wird das Theoretische praktisch. In diese Kerbe schlägt auch Henkes dialektischer Ansatz, der ja gerade den kognitiven Konflikt sucht, um anwendungsorientierte Problemlösungen zu erhalten. Es kann konstatiert werden, dass Paradoxien per se kognitive Konflikte darstellen und in der Form des sozial-moralischen Typus quasi prädestiniert sind, menschliche Handlungen zu reflektieren, um zu begründeten Entscheidungen zu gelangen. Insofern könnte ein Paradoxon ein Ausgangsproblem der dialektischen Philosophiedidaktik darstellen.<sup>674</sup>

Ein Paradox tut das System, in das es eingreift, also nicht als verbraucht, veraltet, überholt oder dekadent ab, sondern zwingt es zum Experimentieren, zu Lernprozessen, zum Selbstversuch und damit zur Selbstveränderung. Das System bekommt durch das Paradox die Chance, sich zu kritisieren, zu verjüngen, zu überschreiten. Es kann sich erneuern. Paradoxien schaffen in dem Beziehungsgefüge[,] in das sie korrigierend-verneinend eingreifen, ein innovatorisches Potential.<sup>675</sup>

Daher haben sie eine „heuristische Funktion“, die mit dem dialektischen Ansatz Henkes insofern übereinkommt, als die Kritik der Kritik ein entscheidendes Momentum darstellt, Veränderungen im Denk- und Urteilsprozess zu erwirken, die nicht dogmatisch oder die paradoxe

<sup>673</sup> Vgl. Kannezky (2014), S. 30f. „Zwei des gemeinschaftlichen bewaffneten Raubüberfalls Verdächtige werden, jeder für sich, vom Staatsanwalt vor die folgende Alternative gestellt: Ein Jahr Gefängnis ist dir und dem anderen sicher [...]. Wenn du aber gegen den anderen aussagst, also aus der stillschweigenden Kooperation der Ganoven aussteigst, dann wird die Kronzeugenregelung greifen und du kommst frei. Der andere wird dann die volle Strafe von zehn Jahren absitzen. Wenn aber auch der andere aussagt, dann werdet ihr euch gegenseitig belasten und müsst beide für fünf Jahre ins Gefängnis“, ders., S. 30.

<sup>674</sup> Vgl. Henke (2015), passim; vgl. ferner Kap. 3.4.2 dieser Arbeit.

<sup>675</sup> Schäfer (1973), S. 1055.

These bestätigend, sondern argumentativ-abwägend erreicht werden sollen.<sup>676</sup>

In der lateinischen Literatur lassen sich paradoxe Situationen bzw. Merkmale in vielfältiger Ausdrucksweise entdecken: in Komödien, der – manieristischen – Dichtung, der Geschichtsschreibung sowie eben in der rhetorischen wie philosophischen Literatur.<sup>677</sup> Insofern ist die Möglichkeit, dass Lateinschüler\*innen irgendwann einmal auf solche Merkmale treffen, nicht unwahrscheinlich. Was die Komödien betrifft, so stellt Lefèvre fest:

Insbesondere war es der Sprachmeister Plautus, der die Zuschauer immer wieder mit seinen unerschöpflichen Paradoxien überraschte. Sie würzen unendlich viele Stellen und machen vor keiner Sache, keiner Person, nicht einmal vor den Göttern halt. Eine beliebte Struktur des Paradoxons ist es, daß eine übliche Redeweise oder Metapher wörtlich genommen wird.<sup>678</sup>

In der Dichtung seien dann insbesondere die Elegiker in Tradition der Neoteriker sowie Ovid zu nennen. Erstere orientierten sich an Properz' *in amore dolere volo*<sup>679</sup>, was einer Entscheidung für etwas dem Dichter Wohlgesonnenes bei gleichzeitigem Bewusstsein der Verkehrung dieses Wohlwollens in Unglück gleichkomme. Dieses Individuelle und gegen traditionelle Werte Opponierende ist in Ovids Metamorphosen weniger zu vernehmen, als vielmehr dass das Werk als Ganzes eine pointierte Paradoxie des Kosmos in Form vieler, einzelner Paradoxien vor Augen führe, die nicht durch Setzung, sondern permanenten Wandel bedingt sind – dies aber gewiss aus der subjektiven Perspektive Ovids.<sup>680</sup> Einem Wandel verleihe innerhalb der Geschichtsschreibung

<sup>676</sup> Vgl. Heinrich (2008c), S. 172f. Heinrich nimmt neben anderen auch diese Überlegungen als Ausgangspunkt für die Formulierung einer *paradoxalen Bildung*, die sich zwischen normativen Geltungsansprüchen der Bildungstheorie und erziehungswissenschaftlicher Empirie als *empirische Bildungsforschung* zu beweisen hat. Vgl. ders. (2008c), S. 174–184.

<sup>677</sup> Vgl. Lefèvre (1992), passim.

<sup>678</sup> Lefèvre (1992), S. 213.

<sup>679</sup> Prop., 3,8,23.

<sup>680</sup> Vgl. Lefèvre (1992), S. 236–240.

insbesondere Tacitus Ausdruck, indem er in den Historien die Pervertierung der altrömischen Werte paradox deutend stilisiere.<sup>681</sup> Auch wenn die Komödien eher ein Randdasein in der lateinischen Unterrichtspraxis fristen<sup>682</sup>, so sind die anderen Textgattungen immer wieder Thema vor allem im gymnasialen Oberstufenunterricht.<sup>683</sup>

Da die *Paradoxa Stoicorum* sowohl der philosophischen als auch der rhetorischen Literatur zugeordnet werden können, sollte angenommen werden, dass sie die o.g. Merkmale von Paradoxien nach Kanetzky in sich bergen. Weil sie ferner vor allem der stoischen Ethik zuzurechnen sind, sollten sie insbesondere Indikatoren sozial-moralischer Paradoxien implizieren. Ferner weisen sie eine klare Argumentationsstruktur nach Vorbild der hellenistischen Diatribe auf. Insofern kann angenommen werden, dass Cicero ebenso Elemente der stoischen Logik, d.i. hier der Rhetorik<sup>684</sup>, aufnimmt. Wie oben dargestellt, hat jede Kategorie des Paradoxen Anteil an der Logik, weshalb es gar nicht *verwunderlich* ist, dass Cicero mit seinem Werk einen interdisziplinären Zugang wählt, um zwischen *oratio erudita* und *oratio popularis* zu vermitteln. Die theoretisch-formalen Thesen der Stoiker werden anhand realer Gegensätze<sup>685</sup> exemplifiziert. Oder anders ausgedrückt: Reale, auf Empirie beruhende Gegensätze werden erst durch die Paradoxie versprachlicht und damit reflektier- wie änderbar.

In der römisch philosophischen Literatur ist das Paradoxon vor allem bei Seneca prominent. Er stelle es „in den Dienst seiner Protreptik [...]“: Dadurch daß diese besondere Pointe am Ende steht, hallt sie in dem Hörer oder Leser noch lange nach. Es handelt sich letztlich um ein stilistisches Phänomen.<sup>686</sup> Lefèvre exemplifiziert dies an folgenden Episteln: ep. 2,5: *honesta res et laeta paupertas*; ep. 3,6: *quidam adeo in latebras refugerunt, ut putent in turbido esse quidquid in luce est*; ep.

<sup>681</sup> Vgl. Lefèvre (1992), S. 234–236.

<sup>682</sup> Vgl. Eickhoff (2010), S. 158.

<sup>683</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 32.

<sup>684</sup> Cicero verwendet hier also nicht die Dialektik. Zur Dualität der (stoischen) Logik vgl. Seneca, ep. 89, 17; zur Vertiefung vgl. Forscher (2018), S. 31–36.

<sup>685</sup> Vgl. Heinrich (2008c), S. 166.

<sup>686</sup> Lefèvre (1992), S. 232.

4,11: *cui cum paupertate bene convenit, dives est*; ep. 5,9: *multa bona nostra nobis nocent*.<sup>687</sup> Eine auffallende Parallele zu Ciceros *Paradoxa Stoicorum* ist, dass auch Seneca als stoischer Philosoph vom Nutzen paradoxer Sprache zur Infragestellung menschlichen Handelns und gleichzeitiger Setzung ethischer Normen bewusst Gebrauch macht. Insofern haben auch Senecas Episteln einen Anteil diatribischer Elemente.<sup>688</sup> Dass die Paradoxien in den Episteln ihre Verortung als pointiertes Stilelement am Ende haben, ist hingegen ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal zu Ciceros *Paradoxa Stoicorum*, in denen dieser das pointierte Momentum jeweils an den Anfang, als *propositio* setzt und mindestens in *confirmatio* und *peroratio/conclusio* zu beweisen versucht. Denn Ciceros Ziel ist hier nicht primär die unterrichtende Belehrung, sondern populärphilosophische Überzeugungsarbeit qua rhetorischen Spiels, also der Versuch einer Zusammenführung von *oratio erudita* und *oratio popularis*.<sup>689</sup> Dies trifft mit Kuhlmann den Kern der Behandlung römisch philosophischer Literatur im Lateinunterricht der gymnasialen Oberstufe:

Besonders die Schriften Ciceros und Senecas weisen [...] eine starke Tendenz zur Rhetorisierung auf, was u.a. mit der herausragenden Bedeutung der Rhetorik in der Erziehung und damit mit den Wahrnehmungsgewohnheiten der römischen Oberschicht zusammenhängt [...]. Speziell in Rom müssen philosophische Lehrsätze nicht nur wahr sein, die Wahrheit muss auch ästhetischen Ansprüchen in Form rhetorischen Putzes genügen.<sup>690</sup>

In Zusammenführung der drei Aspekte fächerübergreifenden Lateinunterrichts (*I. Latein als Brückensprache*; *II. Latein als Brückenkonstrukt*; *III. Latein als Brückenkonstruktreflexion*) wird ersichtlich, dass Ciceros

<sup>687</sup> Vgl. ebd.; vgl. ferner Sen., *ep.*, 2;3;4;5. Sénèque, *Lettres à Lucilius*. Tome I, ed. François Préchac, Paris 1964 (Société d'Édition „Les Belles Lettres“).

<sup>688</sup> Vgl. Uthemann/Görgemanns, *Diatriben*, B. In: DNP.

<sup>689</sup> Vgl. Cic., *Parad.* I: *ego tibi illa ipsa, quae vix in gymnasiis et in otio Stoici probant, ludens conieci in communes locos*; vgl. hierzu Wallach (1990), S. 171f.; vgl. Herzig (2020), S. 128; 131; vgl. ferner Lefèvre (1992), S. 216f.

<sup>690</sup> Kuhlmann (2010c), S. 143.

*Paradoxa Stoicorum* – argumentativ rhetorisierend in lateinischer Sprache konstruiert – sechs einzelne Probleme in den Mittelpunkt rücken können, die sowohl mithilfe der lateinischen Methodik (Texterschließung – Übersetzung – Interpretation) als auch mittels des dialektischen Zugangs aus philosophischer Unterrichtsperspektive rekonstruiert werden können, um menschliche Handlungen im Kontext der stoischen Ethik aufschlüsseln, scheinbar Wahres enttarnen und neue Denk- wie Handlungsmöglichkeiten begründen zu können. Dies könnte gleichsam zur Reflexion von Praxis unter der Prämisse normativer Setzungen führen, um solche Setzungen und Praxen bestätigen, verwerfen oder ändern zu können. Auf das Paradoxon VI *Solum sapientem esse divitem*, unter der Problematisierung der materiellen Verteilung zwischen Armut und Reichtum im Hier und Jetzt bezogen, müsste also zum einen diskutiert werden, ob die von Cicero begründete These Anspruch auf Veränderung gegenwärtiger Verteilungsproblematiken anmelden könnte; zum anderen, wenn dieser Anspruch Bestätigung finden sollte, inwiefern die paradoxe Feststellung zu einer tatsächlichen Änderung in der Praxis führen könnte. Was neben diesem weitere konkrete Probleme sein könnten, wird im Folgenden anhand übergreifender didaktischer Implikate der einzelnen Paradoxien spezifiziert.

## 4.2 *virtus, voluptas* und *vitia* als strukturgebende Elemente (*Parad.* I, II, III und VI)

In der alliterativen Zusammenstellung der Begriffe *virtus, voluptas* und *vitia* wird offenbar, was Cicero insbesondere in den *Paradoxa* I, II, III und VI popularisieren möchte. Er fokussiert die stoische Tugendethik in Antithese zur epikureischen, ohne diese ausdrücklich zu nennen. Um dies in *loci communes* zu transferieren, schlägt er eine Brücke zwischen zwei Wortschätzen, einem antithetisch-ethischen der *oratio erudita* (z.B. *virtus, (summu) bonum, summi viri, honestum, prudentia, vir [...] fortis et sapiens, beate vivere, animus* vs. *voluptas, cupiditas, libido, avaritia, stuprum, peccare*) und einem an scheinbar alltäglichem

Reichtum orientierten der *oratio popularis* (z.B. *pecunia, tecta magnifica, imperia, marmorea tecta ebore, tabula, supellectilis, epulae, mulier, virgo, pater, servus, histrio, dives, pauper*). Im Bereich der Stilistik sind Enumerationes, parallele und anaphorische wie asyndetische Satzstrukturen, die oft in einer Klimax und im Trikolon angelegt sind, sowie Alliterationen und eben Antithesen prominent. Hinzu kommt die von MacKendrick herausgearbeitete Argumentationsstruktur der Diatribe, die in den ersten drei und dem sechsten Paradoxon grundsätzlich demselben Schema folge, in Paradoxon I ergänzt durch den Prolog, in Paradoxon VI durch die *definitio*. In diesem Zusammenhang sind den genannten Paradoxien aus der Perspektive des Lateinunterrichts lektürespezifische Zugänge implizit, die eine autorenspezifische Wortschatzarbeit, Stilistik und Textgattung berücksichtigen können. Bezogen auf die Interpretationsmethodik lassen sich aus der Zusammenstellung der Begriffe zur Tugendethik insbesondere zwei Linien ziehen.

Zum einen birgt ein historisch-pragmatischer Zugang<sup>691</sup> Potential, Ciceros hier transferierte „angewandte“ Tugendethik einem philosophiegeschichtlichen Rückblick zu unterziehen. Denn er bedient sich offensichtlich stoischer Lehrsätze, die in Abgrenzung zu denen anderer Philosophenschulen stehen. Es böte sich also eine Einführung in und eine Unterscheidung der vier hellenistischen Schulen an: Akademie, Peripatos, Kepos und eben der Stoa – zumal Cicero bereits im Prooemium wie in Paradoxon III wortwörtlich Sokrates ins Spiel bringt.<sup>692</sup> Insbesondere sollten die Ansätze der Tugendethiken von Stoa und Epikureismus miteinander verglichen werden, da Cicero offenkundig an letzterem *voluptas*-Verständnis Kritik übt, um in Antithese den Wert

<sup>691</sup> Vgl. Doepner (2019b): „Texte stehen immer in einem konkreten historischen Kontext. [...] Im Konzept der historisch-pragmatischen Interpretation geht es also darum, weitere Kenntnisse über die Antike dafür zu benutzen, um zu einem vertieften Verständnis eines Textes zu gelangen“, S. 147. Ich würde diese Formulierung verallgemeinern und anstelle von „die Antike“ folgenden Terminus verwenden: „die zeitgeschichtlich relevanten Konstituenten des jeweils vorliegenden Textes“, da auch mittelalterliche oder neuzeitliche lateinische Texte den Unterrichtsgegenstand darstellen können. Gewiss trifft aber Doepners Definition auf den Großteil der im Lateinunterricht zu behandelnden Texte zu, so auch auf Ciceros Werke.

<sup>692</sup> Vgl. Cic., *Parad.* Prooemium, 4; III, 23.



der stoischen *virtus* hervorzuheben. Was die lateinischen Begriffe betrifft, die Cicero aus dem Griechischen übertragen hat, könnten ferner Parallelen zu ausgewählten Werken Senecas hergestellt werden, der dem Epikureismus – anders als Cicero im vorliegenden Werk – toleranter gegenübertritt.<sup>693</sup> Insbesondere Ciceros Argument der Freiheit vor Todes- und Verbannungsfurcht in der *confirmatio* des zweiten Paradoxons antizipiert Parallelen zum Kepos, um sie sodann durch den Grund, nämlich das Wissen um den Tod überdauernden Ruhm (*laus*), welcher durch die *virtus* bedingt sei, anders zu gewichten.<sup>694</sup> Die Veränderungen von der alten über die mittlere Stoa, deren Denken Cicero vor allem durch Panaitios aufnimmt und überarbeitet<sup>695</sup>, hin zur jüngeren könnten zudem veranschaulicht und vor dem Hintergrund der scheidenden *res publica* problematisiert werden.<sup>696</sup> In Ciceros *Paradoxa* wird schließlich stoische Theorie anwendungsorientiert gedacht – und das ist das spezifisch Römische in Abgrenzung zur bloßen Übernahme hellenistischer Theorien.<sup>697</sup>

<sup>693</sup> Vgl. Gigon (1968), S. 14; 16; vgl. Sen., *v. beat.* XIII, 2–5. Sénèque, Dialogues. Tome second, ed. A. Bourgery, Paris 1962 (Société d'Édition „Les Belles Lettres“); vgl. auch Schottländer (1987), passim. Er sieht vor allem in der senecanischen Auffassung von *Freude* und *Freundschaft* epikureische Züge und verwehrt sich gegen einen in diesem Sinne verstandenen bloßen Eklektizismus. Vielmehr sei dies als *actio et reactio pares* zu werten. „Seneca will zwar das Stoische an Epikur herauslösen, erfährt aber, da er es doch bis in das kleinste Fragment hinein immer mit dem ganzen Epikur zu tun hat, selber eine Epikurisierung“, ders., S. 175f.

<sup>694</sup> Vgl. Cic., *Parad.* II, 18f.

<sup>695</sup> Vgl. Cic., *off.* III, 7–19a; vgl. Forschner (2018): „Ein wesentliches Brückenglied vom stoischen Begriff des Zukommenden, Passenden und Gebührenden (*kathêkon*) zum neuzeitlichen Begriff der Pflicht (*obligatio*) liefert dann Cicero, der das stoische *kathêkon* mit dem Ausdruck ‚*officium*‘ in die Vorstellungs- und Begriffswelt eines römischen Bürgers und republikanischen Aristokraten übersetzt und mit den Verpflichtungen der sozialen Standes- und politischen Ämterordnung verbindet“, S. 207. Hervorh. im Original.

<sup>696</sup> Vgl. Forschner (2018), S. 207f.; 215.

<sup>697</sup> Vgl. Maurach (2006), S. 76ff.; vgl. ferner das für die Unterrichtspraxis erstellte Material *Cicero – Stoische Paradoxien (Paradoxa Stoicorum, 46 v.Chr.)* in Kap. 5.2.2.2 dieser Arbeit, das eine Einführung in das Werk und die Stoa gibt.

Zum anderen ist ein gegenwartsbezogener Zugang<sup>698</sup> dahingehend möglich, die für die *res publica* transferierte Tugendethik erneut zu übertragen – auf die Lebenswelt der heutigen Schüler\*innen. In diesem Kontext ist es notwendig, diese auch selbst zu Wort kommen zu lassen, um ihnen zu ermöglichen, gängige Übersetzungen der Begriffe *virtus*, *voluptas* und *vitia*, die z.B. als *Lust*, *Tugend* und *Laster* rekodiert werden können, zu deuten und den Prozess des Hinterfragens, was diese Begriffe eigentlich für die Schüler\*innen selbst für eine Relevanz haben und woher sie kommen, in Gang zu setzen.<sup>699</sup> Vom eigenen Vorverständnis der deutschen Ausdrücke ausgehend, können die Schüler\*innen im Sinne eines Fremdverstehens der lateinischen Begriffe, das gerade der historisch-pragmatische Zugang erwirken soll, hermeneutisch jenes Vorverständnis erweitern, um die historisch und auch gegenwärtig kontextuelle Verwendung solcher Begriffe reflektierend beurteilen zu können.<sup>700</sup> Da die für einen solchen Lehr-Lern-Prozess in Frage kommenden Paradoxien allerdings nicht ohne weitere, den Prozess anstoßende und begleitende Hilfe derart erschlossen werden können, bedarf es der Analyse potentieller Zugänge für den Oberstufenunterricht – und das in Interdisziplinarität mit dem Fach Philosophie. Ciceros *oratio popularis* wird somit zur *oratio erudita* für die Gegenwart, deren Entschlüsselung in der didaktisch zu reduzierenden Exemplifikation Aufgabe der folgenden Ausführungen sein wird.<sup>701</sup>

<sup>698</sup> Vgl. Doepner (2019b): „Im Konzept der gegenwartsbezogenen Interpretation geht es [...] darum, über eine direkte, unmittelbare und auch persönliche Auseinandersetzung mit dem Sinnpotenzial des antiken Textes zu einem vertieften Verständnis des Textes (!) zu gelangen“, S. 153. Hervorh. im Original. Zum Begriff „des antiken Textes“ vgl. FN691 dieser Arbeit.

<sup>699</sup> Vgl. Kuhlmann (2011), S. 118f.

<sup>700</sup> Vgl. Kuhlmann (2011), S. 120f.

<sup>701</sup> Zur didaktischen Reduktion vgl. Doepner (2019b), S. 155ff. „Antike Texte sind für erwachsene Leser einer hochgebildeten Oberschicht geschrieben. In der Schule lesen dieselben Texte junge Menschen, die über eine recht geringe Sprachkompetenz und über einen Bruchteil des damaligen Weltwissens verfügen. Die Hauptaufgabe der didaktischen Überlegungen ist es daher, erstens eine für jugendliche Leser geeignete Textstelle zu ermitteln [...] und dann herauszustellen, wie man Text und Leser zusammenbringt, damit es zu einer sinnstiftenden Auseinandersetzung kommen kann“, ders., S. 155.

4.2.1 *virtus* und *voluptas*

Im Folgenden wird vor allem ein Blick auf die *Paradoxa* II und III geworfen, die im Hinblick auf die Unterscheidung von *virtus* und *voluptas* zentrale Stellen offenbaren, die aus lateinischer und philosophischer Fachperspektive kritisch beleuchtet werden können. Paradoxon II ist auf Grund seiner Kürze und präzisen Antithetik besonders geeignet für einen lateinischen Zugang, der sich der statarischen Lektüre bedient. So beginnt die zweite Paradoxie sogleich mit der These *In quo virtus sit ei nihil deesse ad beate vivendum*.<sup>702</sup> Die Notwendigkeit der *virtus* für die εὐδαιμονία wird also direkt gesetzt, ehe Cicero diese Abhängigkeit in der *confirmatio* unter Angriff auf Clodius<sup>703</sup> expliziert:

*Nescis, insane, nescis, quantas vires virtus habeat; nomen tantum virtutis usurpas, quid ipsa valeat, ignoras. Nemo potest non beatissimus esse, qui est totus aptus ex sese quique in se uno sua ponit omnia; cui spes omnis et ratio et cogitatio pendet ex fortuna, huic nihil potest esse certi, nihil quod exploratum habeat permansurum sibi unum diem.*<sup>704</sup>

Du Narr, du weißt nicht, wie stark die Kräfte sind, über die die Tugend verfügt; du benutzt nur den Namen der Tugend, weißt aber nicht, was sie selbst bedeutet. Jeder, der ausschließlich von sich selbst bestimmt wird und alles, was er besitzt, in sich allein verwahrt, kann nur ausgesprochen glücklich sein. Wer seine Hoffnung, seine Berechnung und sein Denken ganz von den äußeren Umständen abhängig macht, für den kann es keine Sicherheit und auch sonst nichts geben, wovon er mit Gewißheit sagen kann, daß es für ihn auch nur einen einzigen Tag lang Bestand haben wird.<sup>705</sup>

An dieser Stelle verbindet Cicero die beiden zentralen Begriffe *virtus* und *beatissimus* der *oratio erudita* in kurzem Satzbau mit Hilfe der negativ konnotierten Anaphern von *nescis* und *nihil*, um den Kern der *virtus* in der Litotes *Nemo potest non* und der Geminatio von *se* in die

<sup>702</sup> Cic., *Parad.* II, 16.

<sup>703</sup> Vgl. Kap. 2.2.2 dieser Arbeit.

<sup>704</sup> Cic., *Parad.* II, 17. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>705</sup> Nickel (2004), S. 211; 213.

*oratio popularis* stilistisch zu überführen. Ein glückseliges Leben sei also keineswegs von äußeren, unsicheren Umständen abhängig zu machen, sondern nur aus sich selbst heraus erstrebbar. „The words [d.i. *totus aptus ex sese*, Anm. N. Herzig] express the Stoic ideal of ‚self-sufficiency‘ (αὐτάρκεια).“<sup>706</sup> Im weiteren Verlauf dieser Bekräftigung der eingangs aufgestellten These geht Cicero auf seine Verbannung ein, die in der Fokussierung des Problems zwischen *virtus* und *voluptas* aber nicht zentral sein soll, dafür an anderer Stelle.<sup>707</sup>

*Mors terribilis est eis, quorum cum vita omnia exstinguuntur, non eis, quorum laus emori non potest, exilium autem illis, quibus quasi circumscriptus est habitandi locus, non eis, qui omnem orbem terrarum unam urbem esse ducunt. Te miseriae, te aerumnae premunt omnes, qui te beatum qui florentem putas; tuae libidines te torquent, tu dies noctesque cruciaris, cui nec sat est, quod est, et id ipsum ne non sit diuturnum, times; te conscientiae stimulant maleficiorum tuorum, te metus exanimant iudiciorum atque legum; quocumque aspexisti, ut furiae sic tuae tibi occurrunt iniuriae, quae te respirare non sinunt.*<sup>708</sup>

Der Tod ist furchtbar für alle, mit deren Leben auch alles andere verlischt, aber nicht für diejenigen, deren Ruhm unvergänglich ist; die Verbannung ist für jene furchtbar, die nur einen gleichsam abgezirkelten Raum zum Leben haben, nicht aber für alle anderen, die den gesamten Erdkreis für eine einzige Stadt halten. Dich bedrängt alles Unglück und alles Leid, der du glaubst, daß du glücklich bist und es dir glänzend geht; deine Begierden peinigen dich, Tag und Nacht leidest du Folterqualen; denn es genügt dir nicht, was da ist, und daß gerade dies keinen Bestand hat, fürchtest du. Das Bewußtsein deiner Schandtaten versetzt dich in Unruhe, die Angst vor Strafprozessen und Gesetzen bringt dich um; wohin auch immer du blickst, deine Untaten, die dich keinen Atem holen lassen, setzen dir zu wie Furien.<sup>709</sup>

<sup>706</sup> Lee (1953), S. 46. Hervorh. im Original.

<sup>707</sup> Vgl. Kap. 4.3 dieser Arbeit.

<sup>708</sup> Cic., *Parad.* II, 18. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>709</sup> Nickel (2004), S. 213.

Im Mittelpunkt dieser Passage steht die Antithese zwischen *beatum* und den *libidines* als Stellvertreter für die *voluptas*. Eingerahmt wird dies von Ciceros wiederum antithetischer Auseinandersetzung mit seiner Verbannung, die er für sich als nichtig bezeichnen könne, da er den gesamten Erdkreis als eine einzige, seine Stadt anerkenne. Zudem sei er auch gegen die Todesfurcht gefeit, da sein Ruhm (*laus*) den Tod überdauere. Clodius hingegen sei auf Grund seiner *libidines* dazu nicht in der Lage und zu den anderen (*illis*) zu zählen. Die *libidines* seien dafür verantwortlich, nicht glücklich, sondern in Furcht (*cruciaris, times, metus*) zu leben und zwar vor allem gegenüber den staatlichen Einrichtungen der *iustitia* (*iudiciorum, legum*). Clodius dient hier somit als *exemplum* für dasjenige, was der *virtus* und damit der Möglichkeit auf ein Leben mit dem Ziel der εὐδαιμονία widerspreche. Dass Cicero selbst als positives *exemplum* herauszulesen ist, müsste durch biographische Verweise auf sein Exil und seinen währenden Ruhm über andere Primär- und Sekundärquellen erschlossen werden.<sup>710</sup> Auch hier gelingt die Überführung der *oratio erudita* in die *oratio popularis* vor allem über Antithesen, aber auch die einprägsamen Anaphern von *te*, die gehäuften Alliterationen und das damit ins Gedächtnis gerufene Verhältnis zwischen Cicero und Clodius. Beide aufgeführten Textstellen eignen sich also besonders gut für eine Analyse von Stilmitteln und Wort- (z.B. Negationen, Pronomina) oder Sachfeldern (z.B. Furcht, Recht) in Kombination mit einer historisch-pragmatischen Interpretation. Ebenso sollte die *peroratio* dieses Paradoxons in den Blick genommen werden:

*Quam ob rem ut improbo et stulto et inerti nemini bene esse potest, sic bonus vir et fortis et sapiens miser esse non potest. Nec vero cuius virtus*

<sup>710</sup> Als Primärquelle kommt z.B. Cic., *Sest.* 73 in Frage, als Sekundärquelle bspw. Stroh (2010), S. 36–50. Vgl. auch Maurach (2006): „Schön aber sagte Knoche 73, daß Cicero sich nicht nur um die Darlegung bemüht hat, sondern – so schwer es ihm auch fiel – darum, aus ‚dem Mittler zum Wegbereiter‘ zu werden: den aufgezeigten Weg selber zu gehen. Er hat mit dieser hohen Forderung schwer gerungen [...]; aber nicht zuletzt sein Tod bewies, daß dieses sein Ringen nicht umsonst gewesen ist“, S. 78; vgl. auch Knoche (1959), S. 73.

*moresque laudandi sunt, eius non laudanda vita est, neque porro fugienda vita, quae laudanda est; esset autem fugienda, si esset misera. Quam ob rem quidquid est laudabile, idem et beatum et florens et expetendum videri debet.*<sup>711</sup>

Deshalb gilt der Satz: Wie es einem Schlechten, Törichten und Unfähigen nicht gut gehen kann, so kann ein guter, tapferer und weiser Mann nicht unglücklich sein. Doch es ist ausgeschlossen, daß das Leben eines Menschen, dessen Tugend und Charakter lobenswert sind, nicht lobenswert ist, und daß ferner ein Leben, das lobenswert ist, abzulehnen ist; es wäre aber abzulehnen, wenn es unglücklich wäre. Deshalb muß alles, was lobenswert ist, ebenso auch glücklich, glänzend und erstrebenswert erscheinen.<sup>712</sup>

Dass es sich bei dieser Textstelle um den Abschluss und damit um die *peroratio* des Paradoxons handelt, wird stilistisch aus der Anapher *Quam ob rem* ersichtlich. Aus der antithetisch angelegten *confirmatio* folgt Ciceros Gegenüberstellung zweier Männer: *improbo et stulto et inertum nemini* und *bonus vir et fortis et sapiens*. Letzterer entspricht dem *vir sapiens* als Idealbild der Stoa, dessen Leben auf Grund seiner *virtus* immer lobenswert und daher glücklich sein müsse. Elend und daher zu meiden sei dasjenige des törichten, unrechtschaffenen Niemandes, der in Folge der *libidines*, also der *voluptas* handle. Ausdruck findet beides auch in der Gegenüberstellung der Iterationes von *laudare*, *fugere* und *miser*. Daher ist für die Schüler\*innen diese Passage wiederum eine geeignete Möglichkeit, mit Hilfe einer Stilmittelanalyse zu erschließen, inwiefern Cicero die Gelehrtensprache der Stoa popularisiert.<sup>713</sup> Ob diese Popularisierung gelingt, kann mit Hilfe weiterer Quellen konkreter beurteilt werden, die zudem den impliziten Angriff auf den Epikureismus erhellen können.

<sup>711</sup> Cic., *Parad.* II, 19. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>712</sup> Nickel (2004), S. 213; 215.

<sup>713</sup> Vgl. zur unterrichtsrelevanten Kontextualisierung im Rahmen des *Fachlichen Kontextes Latein* Kap. 5.3.2 dieser Arbeit.

Hierbei wäre ein Vergleich mit folgenden Passagen aus anderen philosophischen Werken Ciceros gattungsübergreifend denkbar<sup>714</sup>:

*sed quia, nec qui propter metum praesidium reliquit, quod est ignaviae, nec qui propter avaritiam clam depositum non reddidit, quod est iniustitiae, nec qui propter temeritatem male rem gessit, quod est stultitiae, frugi appellari solet, eo tris virtutes, fortitudinem iustitiam prudentiam, frugalitas complexa est (etsi hoc quidem commune est virtutum; omnes enim inter se nexae et iugatae sunt): reliqua igitur et quarta virtus sit ipsa frugalitas. eius enim videtur esse proprium motus animi adpetentis regere et sedare semperque adversantem libidini moderatam in omni re servare constantiam. cui contrarium vitium nequitia dicitur.*<sup>715</sup>

Weil aber weder wer aus Furcht seinen Posten verlassen hat, was Feigheit ist, noch wer aus Habgier ein heimlich hinterlegtes Pfand nicht zurückgegeben hat, was zur Ungerechtigkeit gehört, und auch nicht wer aus Unbesonnenheit eine Aufgabe schlecht ausgeführt hat, was ein Zeichen von Dummheit ist, rechtschaffen genannt zu werden pflegt, deswegen umfaßt die Rechtschaffenheit (*frugalitas*) diese drei Tugenden, nämlich die Tapferkeit, Gerechtigkeit und Klugheit (freilich ist das den Tugenden gemeinsam; denn alle sind untereinander verbunden und verknüpft): die letzte und vierte Tugend sei also die Rechtschaffenheit im eigentlichen Sinne. Die ihr eigene Aufgabe scheint es zu sein, die Erregungen der begehrenden Seele zu lenken und zu dämpfen und immer der Begierde entgegenzutreten und maßvolle Gelassenheit in jeder Lage zu bewahren. Das ihr entgegengesetzte Laster heißt Nichtsnutzigkeit (*nequitia*).<sup>716</sup>

Dieses Zitat ist eingebettet in die Argumentation des M über die These, dass auch der Kummer den Weisen befallt, aus Sicht der Stoiker in den Tuskulanischen Gesprächen 45 v.Chr. In diesem Dialog, in dem M den *magister* darstellt<sup>717</sup>, berichtet dieser auch über die Ansicht der Peripatetiker.

<sup>714</sup> Vgl. Kap. 2.1 und zur unterrichtsrelevanten Kontextualisierung im Rahmen des *Fachlichen Kontextes Latein* Kap. 5.3.2 dieser Arbeit, dort auch Abb. 12, 2. *Fachlicher Kontext (Latein)*.

<sup>715</sup> Cic., *Tusc.* III, 17. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>716</sup> Kirfel (2008), S. 233. Hervorh. im Original.

<sup>717</sup> Vgl. Kirfel (2008), S. 21. Zur aufgestellten These von Buch 3 vgl. ders., S. 26.

tetiker, Kyrenaiker und Epikureer über eben jene These. Da in den *Paradoxa* gegen die Lehren letzterer argumentiert wird, böte es sich an, ebenso diese vergleichend zu Wort kommen zu lassen, z.B. in folgender Passage:

*Levationem autem aegritudinis in duabus rebus ponit, avocatione a cogitanda molestia et revocatione ad contemplandas voluptates. [...] quibus ille et praeteritarum memoria et spe consequentium sapientis vitam refertam putat. Haec nostro more nos diximus, Epicurii dicunt suo.*<sup>718</sup>

Eine Linderung des Kammers aber sieht er [d.i. Epikur; Anm. N. Herzig] in zwei Dingen, in der Abwendung von dem Gedanken an Bedrückendes und in der Hinwendung zur Betrachtung von Genüssen. [...] [E]r glaubt, daß das Leben eines weisen Mannes von der Erinnerung an vergangene und der Hoffnung auf kommende Gelüste ganz erfüllt sei. Dies haben wir nun auf unsere Art dargelegt, die Epikureer sagen es auf ihre Art;<sup>719</sup>

In der Gegenüberstellung beider Passagen zeigen die hervorgehobenen Worte die schon in den *Paradoxa* 46 v.Chr. dargelegte Antithese zwischen stoisch deontologischem *virtus*-Denken und epikureisch konsequentialistischem *voluptas*-Denken. Die Dialogform führt die in Kürze popularisierten Gedanken aber weiter aus. Der Begriffsumfang der *virtutes* wird ausdifferenziert und konkreten *vitia* entgegengesetzt, der Begriff *consequentium* wird konkret mit den *voluptates* in Verbindung gebracht. Die Epikureer werden explizit genannt. Es kann hier nicht nur eine Weiterentwicklung der ciceronischen Theorie aus den *Paradoxa* erfahren werden, sondern auch ein Vergleich zwischen zwei verschiedenen Argumentationsarten. Während die *Paradoxa* als Diatribe mehr einem rhetorischen, teilweise polemischen Ausdruck folgen und ihre Überzeugungskraft aus (historischer) Exemplarität und Kürze gewinnen, ist die Dialogform vielmehr eine offene Form der Meinungsbildung, die durchaus Ciceros Kritik am Epikureismus berücksichtigt, aber letztlich die Hörer\*innen bzw. Leser\*innen dazu ermutigt, sich

<sup>718</sup> Cic., *Tusc.* III, 33. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>719</sup> Kirfel (2008), S. 249.



selbst über die eingangs aufgestellte These ein Urteil zu bilden – im Sinne des *in utramque partem disserere*. „[...] Ciceros Dialoge wollen dem Rezipienten keine geschlossenen Lehrsysteme als Lernstoff (im Sinne deklarativen Wissens) vermitteln, sondern einen kreativen Prozess in ihm auslösen, bei dem er sich selbständig ein Urteil zu philosophischen Problemen bildet.“<sup>720</sup> Es lohnt also ein Vergleich zwischen dem Aufbau einzelner Passagen des Paradoxons II und der aufgeführten aus den *Tusculanae disputationes*, um zum einen die geistesgeschichtliche Weiterentwicklung des stoischen Konzepts der *virtus* im Gegensatz zur *voluptas* und den *vitia* zu verfolgen, zum anderen um des argumentativen Aufbaus willen verschiedener (philosophischer) Textgattungen zu einem ähnlichen Thema. Dies könnte ergänzt werden um einen Einblick in die Gesamtstruktur des Briefes in Ciceros *de officiis* 44 v.Chr. als erziehende Lehrform, den Cicero an seinen Sohn richtet.<sup>721</sup> Inhaltlich konkreter könnten Auszüge aus *off.* I, 18–151 ausgewählt werden, in denen Cicero der Reihe nach die *virtutes sapientia, iustitia, magnitudo animi/fortitudo* und die *modestia/moderatio/temperantia* im Kontext des *honestum*, aus dem die handlungsbezogenen *officia* folgen, darstellt. Hier wären auch ein synoptisches Verfahren oder einsprachige Lektüren denkbar, um der Fülle der Gedanken gerecht werden zu können. Allein an dieser Fülle kann das seit 46 v.Chr. ausdifferenzierte Konzept der ciceronisch stoischen Tugendethik bewusst werden. Einleitend in Form und Inhalt wäre folgender Auszug hilfreich<sup>722</sup>:

*Formam quidem ipsam, Marce fili, et tamquam faciem honesti vides, quae si oculis cerneretur, mirabiles amores, ut ait Plato, excitaret sapientiae. Sed omne, quod est honestum, id quattuor partium oritur ex aliqua. Aut enim in perspicientia veri sollertiaque versatur aut in hominum societate tuenda tribuendoque suum cuique et rerum contractarum fide aut in animi excelsi atque invicti magnitudine ac robore aut in omnium, quae*

<sup>720</sup> Kuhlmann (2010c), S. 143; vgl. ders. (2017), S. 150.

<sup>721</sup> Vgl. Cic., *off.* I, 1–3.

<sup>722</sup> Vgl. zur unterrichtsrelevanten Kontextualisierung im Rahmen des *Fachlichen Kontextes Latein* Kap. 5.3.2 dieser Arbeit, dort auch Abb. 12, 2. *Fachlicher Kontext (Latein)*.

*fiunt quaeque dicuntur ordine et modo, in quo inest modestia et temperantia.*<sup>723</sup>

Die wahre Gestalt, mein Sohn Marcus, und gleichsam das Antlitz des Ehrenhaften siehst du, „die, wenn sie mit Augen erkannt würde, bewunderungswürdige Liebe“, wie Plato sagt, „zur Weisheit wachriefe“. – Aber alles, was ehrenhaft ist, geht aus einem der vier Teilbereiche hervor. Denn entweder ist es zu Hause im Durchschauen und Verstehen der Wahrheit (a) oder im Beschützen der Gemeinschaft der Menschen, darin, einem jeden das Seine zuzuteilen, und in Verlässlichkeiten bei Verträgen (b) oder in Größe und Kraft eines hervorragenden und unbezwingbaren Geistes (c) oder in Ordnung und Maß aller Handlungen und Äußerungen, worin maßvolle Beschränkung und Ausgeglichenheit beruht (d).<sup>724</sup>

Während die Briefform durch die Anrede an den Sohn Marcus deutlich wird, ist die systematische Auflistung der jeweiligen Bereiche der einzelnen *virtutes* in einer langen verweilenden polysyndetischen Reihung ohne jegliche Exemplarität formuliert. Das ist ein offensichtlicher Unterschied zu den Merkmalen der *Paradoxa*. Hervorgehoben in der dargestellten Passage sind der Reihe nach die *sapientia* (*in perspicientia veri sollertiaque*), die *iustitia* (*in hominum societate tuenda tribuendoque suum cuique et rerum contractarum fide*), die *magnitudo animi* als Umdeutung der *fortitudo* bzw. griechischen ἀνδρεία (*in animi excelsi atque invicti magnitudine ac robore*) und eben die *modestia* bzw. *temperantia* für σωφροσύνη (*in omnium, quae fiunt quaeque dicuntur ordine et modo, in quo inest modestia et temperantia*).<sup>725</sup>

Ferner wären ebenso Bezüge zu *de finibus bonorum et malorum* oder aber auch zum Aufbau bestimmter Reden Ciceros möglich, um einen Fokus auf die Argumentationsstruktur – ausgehend von den Analysen MacKendricks – zu legen. Dies wird in Kap. 4.3 noch einmal aufgegriffen. Sollten die aufgeführten Werke Hauptlektüren darstellen, wären die *Paradoxa Stoicorum* unter den genannten formalen wie inhaltlichen

<sup>723</sup> Cic., *off.* I, 15. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>724</sup> Gunermann (2007), S. 17.

<sup>725</sup> Vgl. Gunermann (2007), S. 337f., Anm. 44.

Aspekten ebenso als Interimslektüre zur „Auflockerung“ oder Vertiefung „thematischer Schwerpunkte“ denkbar.<sup>726</sup>

Die zweite Interpretationslinie führt zur gegenwartsbezogenen Interpretation, also zum existentiellen Transfer.<sup>727</sup> Fragen nach dem guten und rechten Leben, der Tugendhaftigkeit und der Vermeidung von Gier bzw. Anhäufung luxuriöser Materie können genauso auch heute gestellt werden. Cicero bietet mit seinem Vokabular und der Argumentationslogik der zweiten Paradoxie (aber auch der ersten und dritten) einen kleinen Kriterienkatalog dafür, dass sich der/die Lesende selbst und seine/ihre Idee vom Gut einer Prüfung unterziehen kann, ohne Cicero zustimmen zu müssen. So muss eine für die Schüler\*innen relevante Vorstellung von einem höchsten Gut nicht notwendigerweise Ciceros Bedingungen der *virtutes* unterlegen sein. Ihre Idee vom Glück ist aber notwendigerweise an die Bedingungen der Gegenwart gekoppelt, also subjektiv relevant. Die Auseinandersetzung mit der *vita beata* bzw. εὐδαιμονία in stoischer Herleitung kann sie jedoch zu einem diese subjektiven Bedingungen reflektierenden Verhalten anleiten.<sup>728</sup>

Genau unter diesem Aspekt erhält auch die Perspektive des Philosophieunterrichts Relevanz. Das Problem, ein gutes Leben von einem weniger guten unterscheiden zu können, ist geradezu ein symptomatisches für die Philosophiegeschichte und auf unterschiedlichsten Wegen zu beantworten versucht worden.<sup>729</sup> Cicero bietet eine Antwort, deren Argumentationslogik auch unter Einschluss der gehäuften Antithesen in

<sup>726</sup> Vgl. Nickel (2001), S. 116; vgl. auch Lee (1953): „Standing as it does midway between the oratorical and the philosophical style of Cicero, it forms an excellent introduction to the manner of his major dialogues and treatises“, S. XXVII.

<sup>727</sup> Vgl. Doepner (2019b), S. 153; vgl. hierzu FN698 dieser Arbeit.

<sup>728</sup> Vgl. zur unterrichtsrelevanten Kontextualisierung im Rahmen des *Fachlichen Kontextes Latein* und des *Fächerübergreifenden diskursiven wie reflexiven Kontextes* Kap. 5.3.2 dieser Arbeit.

<sup>729</sup> Zur Einordnung verschiedener Epochen vgl. exemplarisch folgende Werke, die sich explizit mit dieser Problematik befassen: Antike: Aristoteles, *Nikomachische Ethik*; Cicero, *de finibus bonorum et malorum*; Seneca, *de vita beata*; Spätantike/Patristik: Augustinus, *Confessiones*; Mittelalter/Scholastik: Thomas von Aquin, *Summa theologiae*; Aufklärung: I. Kant, *Die Metaphysik der Sitten*; (Post-)Moderne: H. Arendt, *Vita activa*.

allen *Paradoxa* erörtert werden könnte. Eine Stellungnahme gegenüber der erörterten Tugendethik würde letztlich die Möglichkeit geben, die eigene Urteilskompetenz zu schärfen. Ciceros Ethik ist bereits 46 v. Chr. als Pflichtethik bzw. deontologisch formuliert (in *de officiis* wird dies 44 v. Chr. schließlich zum Hauptthema), die einer konsequentialistischen, wie sie der Epikureismus vertritt, entgegensteht.<sup>730</sup> Schüler\*innen hätten mittels der Lektüre der *Paradoxa* I, II, III und VI unter der Fokussierung der Begriffe *virtus*, *voluptas* und *vitia* also eine besondere Gelegenheit, ihr eigenes Handeln zu überprüfen und sich reflektiert wie begründet für oder gegen Ciceros stoische Lehren zu entscheiden.

Insofern legt Ciceros intradisziplinäres Wirken in der Philosophie, das in den Antithesen Ausdruck erhält, das Fundament für eine interdisziplinäre Auseinandersetzung heutiger Schulfächer. In Anknüpfung an die oben erwähnten, sich für einen Vergleich eignenden Passagen aus anderen Hauptwerken Ciceros könnte dies in Übersetzung auch der Erörterung und Stellungnahme im Philosophieunterricht dienlich sein.

Aber vor allem Paradoxon III birgt Potential, die Lehren Epikurs und der Stoa aus philosophiedidaktischer Perspektive gegenüberzustellen. Nach Cicero sei die menschliche *culpa* nicht *rerum eventis*, sondern *vitiis hominum* zu bemessen. Das heißt, dass die *causa*, also ausschließlich das Motiv darüber entscheiden könne, ob eine Handlung als gut oder schlecht zu bewerten sei – also unabhängig von den Konsequenzen einer Handlung. Handle man auf Grund der *virtus* im Einklang mit dem *animus*, so handle man recht; würden Taten auf Grund des Motivs der *voluptas* begangen, so könnten sie nur lasterhaft sein. Deswegen kommt Cicero zu dem Schluss, dass alle fehlerhaft begangenen Taten ebenso einander gleich seien wie gute.<sup>731</sup> Genau das ist der Hauptunterschied zur epikureischen Lehre, welche die *virtutes* keinesfalls missbilligt, aber nicht um ihrer selbst willen denkt. Diese müssen sogar befolgt

<sup>730</sup> Zur Weiterführung epikureischer Gedanken vor allem in der Aufklärung, dort innerhalb der utilitaristischen Ethik vgl. Rehbock (2011), S. 248.

<sup>731</sup> Vgl. Cic., *Parad.* III.

werden, um zur εὐδαιμονία zu gelangen.<sup>732</sup> Aber entscheidend ist für die Epikureer eben nicht das Motiv, sondern die Folge aus der begangenen Tat, d.i. die Vergrößerung von (geistiger) Lust und die Verminderung von Schmerz im Seienden.<sup>733</sup>

Möglich wären in diesem Kontext Einblicke in ethische Gedanken wirklicher Epikureer, wie z.B. in Epikurs Brief an Menoikeus<sup>734</sup>, um die Urteilskompetenz durch wohl begründete Argumente beider Seiten zu fördern.<sup>735</sup> Dies wäre ganz im Sinne Henkes dialektischer Forderung nach der Kritik der Kritik.<sup>736</sup>

Epikur schreibt: „Wir müssen uns also kümmern um das, was die Glückseligkeit schafft: wenn sie da ist, so besitzen wir alles, wenn sie aber nicht da ist, dann tun wir alles, um sie zu besitzen.“<sup>737</sup> Mit Ciceros zweiter Paradoxie liege alles, was für die εὐδαιμονία getan werden könne, in der *virtus*: *In quo virtus sit ei nihil deesse ad beate vivendum*.<sup>738</sup> Das *bonum* stehe laut Ciceros erster Paradoxie notwendigerweise mit der *virtus* in Einklang und entspreche ausschließlich dem *honestum*: *profecto nihil est aliud bene et beate vivere nisi honeste et recte vivere*.<sup>739</sup> Die *voluptas* sei daher kein Gut, weil sie nichts an sich habe, das einen *vir* zu einem besseren oder lobenswerteren erhöhen könne.<sup>740</sup> Vielmehr sei diese mit *vitia* verbunden:

<sup>732</sup> Vgl. Epik., *Men.* 132: „Denn die Tugenden sind von Natur verbunden mit dem lustvollen Leben, und das lustvolle Leben ist von ihnen untrennbar“, übersetzt von Gigon (1968), S. 104.

<sup>733</sup> Vgl. Gigon (1968), S. 25.

<sup>734</sup> Vgl. Epik. *Men.*

<sup>735</sup> Vgl. Rehbock (2011), S. 238f.; 244; vgl. zur unterrichtsrelevanten Kontextualisierung im Rahmen des *Fachlichen Kontextes Philosophie* Kap. 5.3.2 dieser Arbeit, dort auch Abb. 12, *I. Fachlicher Kontext (Philosophie)*.

<sup>736</sup> Vgl. Henke (2019), S. 80–83; vgl. ferner Kap. 3.4.2 dieser Arbeit.

<sup>737</sup> Epik., *Men.* 122. In: Gigon (1968), S. 100.

<sup>738</sup> Cic., *Parad.* II, 16.

<sup>739</sup> Cic., *Parad.* I, 15; vgl. auch ders., *Parad.* I, 9: *Si, quod recte fit et honeste et cum virtute, id bene fieri vere dicitur, quod rectum et honestum et cum virtute est, id solum opinor bonum.*

<sup>740</sup> Vgl. ebd.

*Numquam [...] eas [...] vo[ll]uptates in bonis rebus aut expetendis esse duxi, quippe cum viderem rebus his circumfluentes ea tamen desiderare maxime, quibus abundarent. Neque enim umquam expletur nec satiatur cupiditatis sitis, neque solum ea qui habent libidine augendi cruciantur sed etiam amittendi metu.*<sup>741</sup>

Niemals [...] habe ich die Auffassung vertreten, daß [...] ihre Vergnügungen [...] zu den guten oder erstrebenswerten Dingen gehören, weil ich nämlich sah, daß sie, obwohl sie in diesen Dingen schwammen, dennoch gerade das am meisten entbehrten, was sie im Überfluß besaßen. Denn die Gier auf Lust wird niemals befriedigt und gestillt, und diejenigen, die diese Dinge haben, werden nicht nur von dem Drang, ihren Besitz zu vergrößern, sondern auch von der Angst, alles zu verlieren, geplagt.<sup>742</sup>

Epikur ist da gänzlich anderer Ansicht:

Ferner ist zu beachten, daß die Begierden teils natürliche, teils nichtige sind. Von den natürlichen wiederum sind die einen notwendig, die anderen bloß natürlich. Von den notwendigen endlich sind die einen notwendig zur Glückseligkeit, die anderen zur Ungestörtheit des Leibes, die dritten zum Leben überhaupt. Eine unverwirrte Betrachtung dieser Dinge weiß jedes Wählen und Meiden zurückzuführen auf die Gesundheit des Leibes und Beruhigkeit der Seele; denn dies ist die Erfüllung des seligen Lebens. Um dessentwillen tun wir nämlich alles: damit wir weder Schmerz noch Verwirrung empfinden. [...] Dann nämlich bedürfen wir der Lust, wenn uns die Abwesenheit der Lust schmerzt. Wenn uns aber nichts schmerzt, dann bedürfen wir der Lust nicht mehr.<sup>743</sup>

Obgleich beide, Cicero und Epikur, teleologisch argumentieren, unterscheiden sich deren Beweisführungen doch beträchtlich auf dem Weg zum τέλος. Letzterer sieht gerade in der ήδονή das für das glückselige Leben Notwendige. Schmerzfreiheit und Seelenruhe können nur durch das rechte „Wählen und Meiden“ derjenigen Begierden, die aus der ήδονή entspringen, erwirkt werden. Insofern hält Epikur fest:

<sup>741</sup> Cic., *Parad.* I, 6. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>742</sup> Nickel (2004), S. 205.

<sup>743</sup> Epik., *Men.* 127f. In: Gígon (1968), S. 102f. In der Folge wird um der besseren Lesbarkeit willen auf das griechische Original verzichtet.

Darum nennen wir auch die Lust Anfang und Ende des seligen Lebens. Denn sie haben wir als das erste und angeborene Gut erkannt, von ihr aus beginnen wir mit allem Wählen und Meiden, und auf sie greifen wir zurück, indem wir mit der Empfindung als Maßstab jedes Gut beurteilen.<sup>744</sup>

Ciceros Maßstab ist der dritten Paradoxie zu entnehmen: *nec enim peccata rerum eventis sed vitiis hominum metienda sunt; in quo peccatur, id potest aliud alio maius esse aut minus, ipsum quidem illud peccare quoquo verteris, unum[e]st.*<sup>745</sup> Daraus folge: *Quod si virtutes sunt pares inter se, paria esse etiam vitia necesse[e]st.*<sup>746</sup> Da Cicero die *vitia* im ersten Paradoxon mit den *voluptates* in Verbindung gebracht hat, müsse nach dieser Zusammenführung alles, was die *voluptates* auslöse, also lasterhafte Handlungen, als fehlerhaft bzw. nicht recht bewertet werden. Für Cicero scheint die *voluptas* ein schändliches Motiv zu sein, die *virtus* das einzig rechte, das *honestum* das *summum bonum*.<sup>747</sup> Die Motivlage ist zu beurteilen. Hingegen ist für Epikur die ἡδονή das καλὸν ἀγαθόν, deren Folgen in Form der Empfindungen an Körper und Seele zu beurteilen seien.

Und eben weil sie das erste und angeborene Gut ist, darum wählen wir auch nicht jede Lust, sondern es kommt vor, daß wir über viele Lustempfindungen hinweggehen, wenn sich für uns aus ihnen ein Übermaß an Lästigem ergibt. Wir ziehen auch viele Schmerzen Lustempfindungen vor, wenn uns auf das lange dauernde Ertragen der Schmerzen eine größere Lust nachfolgt. Jede Lust also, da sie eine uns angemessene Natur hat, ist ein Gut, aber nicht jede ist zu wählen; wie auch jeder Schmerz ein Übel ist, aber nicht jeder muß natürlicherweise immer zu fliehen sein. Durch wechselseitiges Abmessen und durch die Beachtung des Zuträglichen und Abträglichem vermag man dies alles zu beurteilen.<sup>748</sup>

<sup>744</sup> Epik., *Men.* 128f. In: Gigon (1968), S. 103.

<sup>745</sup> Cic., *Parad.* III, 20.

<sup>746</sup> Cic., *Parad.* III, 21. Bei *necesse [e]st* folge ich Nickel (2004), Molager (1971) und Bruno (1962).

<sup>747</sup> Vgl. Cic., *Parad.* I, 6: *Quod honestum sit id solum bonum esse.*

<sup>748</sup> Epik., *Men.* 129f. In: Gigon (1968), S. 103.

Weil Epikur von einer anderen Bewertungsgrundlage ausgeht, kommt er zu dem Schluss, dass ein Gut gemieden, ein Schmerz gewählt werden könne, wenn beides auf Dauer der Schmerzfreiheit und ἀταραξία zugutekomme; konsequentialistisch ausgedrückt: den Lustgewinn maximiere. Entgegen der Aussage Ciceros, die Epikureer würden sich auf eine Theorie stützen, die die *voluptas* als *summum bonum* ausrufe<sup>749</sup> und damit jeglicher Laster fröhne, dies – wahrlich antithetisch-polemisch – *vox pecudum videtur esse, non hominum*<sup>750</sup>, scheinen Epikurs folgende Worte eine direkte Reaktion auf Cicero zu sein:

Wenn wir also sagen, daß die Lust das Lebensziel sei, so meinen wir nicht die Lüste der Wüstlinge und das bloße Genießen, wie einige aus Unkenntnis und weil sie mit uns nicht übereinstimmen oder weil sie uns mißverstehen, meinen, sondern wir verstehen darunter, weder Schmerz im Körper noch Beunruhigung in der Seele zu empfinden. [...] Für all dies ist der Anfang und das größte Gut die Einsicht. [...] Aus ihr entspringen alle übrigen Tugenden, und sie lehrt, daß es nicht möglich ist, lustvoll zu leben ohne verständig, schön und gerecht zu leben, noch auch verständig, schön und gut, ohne lustvoll zu leben. Denn die Tugenden sind von Natur verbunden mit dem lustvollen Leben, und das lustvolle Leben ist von ihnen untrennbar.<sup>751</sup>

Also haben in Epikurs Theorie die ἀρεταί ebenso eine gewichtige Bedeutung wie in Ciceros die *virtutes*, wenn auch nicht dieselbe. Während in der stoischen Lehre die *virtus* allein um ihrer selbst willen zu deuten ist, sind die ἀρεταί in der epikureischen Lehre notwendige Folge der Einsicht in das rechte Wählen und Meiden sowie stete Begleitung der ἡδονή. Dass diese Lehre missinterpretiert werden könne, gesteht Epikur selbst ein, grenzt sich damit aber auch von solchen Leuten ab, denen Cicero konkret in der *res publica libera*, also ca. 200 Jahre nach Epikurs Lebens- und Wirkungszeit den Vorwurf macht, durch das Motiv *voluptates* begründet der Genuss- und Verschwendungssucht anheim zu fallen. Insofern lohnt sich der Blick in die ursprüngliche Theorie Epikurs,

<sup>749</sup> Vgl. Cic., *Parad.* I, 14; vgl. auch Kap. 2.2.1 dieser Arbeit.

<sup>750</sup> Cic., *Parad.* I, 14.

<sup>751</sup> Epik., *Men.* 131f. In: Gigon (1968), S. 104.



die, obwohl sie zwei Jahrhunderte vor Cicero verfasst wurde, als eine rechtfertigende Antwort auf Ciceros Vorwürfe gegen die – nicht namentlich genannten – Epikureer wenigstens seiner Zeit gelesen werden kann. So können die an einigen Stellen nicht gänzlich überzeugenden Kritikpunkte an der *voluptas* zurechtgerückt, „falsche“ Epikureer, welche die eigentlichen philosophischen Grundlagen verfehlen, entlarvt, Epikur selbst rehabilitiert werden, auch wenn die Interpretinnen und Interpreten nach dieser Lektüre weiterhin Ciceros Ansicht treu bleiben wollen. Die Kritik der Kritik sollte in jedem Fall die Kompetenz der heutigen Schüler\*innen zu einer abwägenden und nicht einseitigen Beurteilung von „Lust“ stärken.<sup>752</sup>

#### 4.2.2 *virtus* und *divitiae*

*Reichtum* ist in seiner geschichtlichen Entwicklung ein vor allem in unserer heutigen Zeit zu problematisierendes Thema, dessen philosophisch mitteleuropäische Ursprünge bis in die griechische Antike zurückreichen.<sup>753</sup> Als wegweisend für den Geldverkehr moderner Staaten können das Römische Reich zur Zeit der klassischen Latinität<sup>754</sup>, für die

<sup>752</sup> Vgl. zur unterrichtsrelevanten Kontextualisierung im Rahmen des *Fachlichen Kontextes Philosophie* und des *Fächerübergreifenden Einstiegs*- wie auch des *diskursiven* und *reflexiven Kontextes* Kap. 5.3.2, zu den angestrebten (Meta-)Kompetenzen vgl. Kap. 5.3.1 dieser Arbeit.

<sup>753</sup> Vgl. Velten (2014), S. 62–68. „Im Wesentlichen ist es die heutige Form des Reichtums, die zu Beginn der griechischen Antike entsteht und zu dieser Zeit ein gänzlich neues Phänomen innerhalb der europäischen Kultur darstellt. Deshalb ist die Reaktion der intellektuellen Eliten auf den Reichtum in dieser Epoche soziologisch besonders interessant“, ders., S. 64f. Es ist nicht nur soziologisch, sondern auch philosophisch von Interesse.

<sup>754</sup> Vgl. Woolf (2015), S. 126. „Nach der Zerstörung Korinths im Jahre 146 v.Chr. war Rom auch der zentrale Umschlagsplatz für den Handel im westlichen Mittelmeer geworden. Zugleich mit der Zunahme des Anteils der nicht auf dem Lande lebenden Bevölkerung wuchs auch der Bedarf an Lebensmitteln. Der Import aus entfernten Gebieten war teuer und risikoreich. Eines Tages sollte Rom zu diesem Mittel greifen, als die Stadt in der Zeit des Augustus die Bevölkerungszahl von fast einer Million Menschen erreichte. [...] Sklaven boten in der Zeit der Expansion in der Fremde billige Arbeitskraft. Kapitalintensive Landwirtschaft wurde ein Weg, um die erworbenen kurzfristigen Profite aus Beute in Unternehmungen zu investieren, die langfristige Erträge brachten. [...] Es gab in

philosophische Reflexion die in dieser Zeit wirkenden Autoren, allen voran Cicero und Seneca, geltend gemacht werden.<sup>755</sup> Ein besonderes Merkmal dieser Zeit, das den Reichtum betreffe, ist die ethische Orientierung am *summum bonum*.<sup>756</sup>

Dies ist auch in den stoischen Paradoxien grundlegend für die Bewertung menschlichen Handelns. Dass Cicero vor allem Crassus' scheinbare *divitiae* und dessen Umgang mit diesen in der *res publica libera* ablehnt, sollte mittels Texterschließung, Übersetzung und Interpretation des Paradoxons VI erfolgen. Insbesondere das Spektrum der Sachfelder Armut und Reichtum der *oratio popularis* könnte hier mit den Begriffen *animus*, *virtus* und *bonum* der *oratio erudita* in Verbindung gebracht werden.<sup>757</sup> Die Grundlage dafür, dass nach der Stoa *divitiae* eben nicht als *bonum* deklariert werden dürfen, liefert Paradoxon I. Somit wäre es möglich, dieses aus der Perspektive des Philosophieunterrichts zu rekonstruieren.<sup>758</sup> Aus der lateinischen Fachperspektive böte sich der historisch-pragmatische Zugriff auf die sechste Paradoxie insofern an, als dass Crassus als Widersacher der stoischen Lehre biographisch erfasst werden sollte, um Ciceros Kritik an dessen scheinbar verschwenderischem Umgang mit *pecunia* nachvollziehen und beurteilen zu können.<sup>759</sup> Ebenso gewinnbringend ist hier Ciceros Selbstreflexion: *quid ego de me loquor, qui morum ac temporum vitio aliquantum etiam ipse fortasse in huius saeculi errore verser?*<sup>760</sup> Denn er selbst ver-

der Tat ein verbreitetes und beständiges Interesse an Methoden, den Wert von Agrarland zu steigern“, ebd.

<sup>755</sup> Vgl. Velten (2014), S. 295–304 zu Cicero, S. 311–319 zu Seneca, S. 322 zu beiden.

<sup>756</sup> Vgl. Velten (2014), S. 66.

<sup>757</sup> Vgl. Herzig (2020), S. 133–143; vgl. zur unterrichtsrelevanten, materialgestützten Kontextualisierung im Rahmen des *Fachlichen Kontextes Latein* Kap. 5.2.2.3 dieser Arbeit.

<sup>758</sup> Vgl. zur unterrichtsrelevanten, materialgestützten Kontextualisierung im Rahmen des *Fachlichen Kontextes Philosophie* Kap. 5.2.2.2 dieser Arbeit. Vgl. ebd. das für die Unterrichtspraxis erstellte Material *Cicero – Paradoxon I (Teil 1–3)* und die dementsprechend operationalisierten *Arbeitsaufträge*.

<sup>759</sup> Vgl. Doepner (2019b), S. 147f. Ebd. benennt Doepner ausdrücklich auch die „Autorenbiographie“, „politikgeschichtliche Aspekte“ und „geistesgeschichtliche philosophische Zusammenhänge“.

<sup>760</sup> Cic., *Parad.* VI, 50.

fügte gewiss über beträchtliche Besitztümer und Geld.<sup>761</sup> Im Folgejahr seines Konsulats und nach dem Aufstieg zum *pater patriae*

fühlte [Cicero] [...] das Bedürfnis, in der Stadt einen standesgemäßen Palast zu besitzen. Er verhandelte mit Crassus wegen dessen väterlichen Hauses auf dem Palatin. Da es 3 ½ Millionen Sesterzen kosten sollte, mußte er Kapital aufnehmen, und es hieß, daß er 2 Millionen von Sulla [...] erhielt.<sup>762</sup>

Wenn Bringmann erklärt, dass Cicero über Machtmittel dieser Art nicht verfügt, meint er dies sicherlich im Vergleich mit der aristokratischen Elite.<sup>763</sup> Im Vergleich mit der Gesamtpopulation muss konstatiert werden, dass Cicero vermögend war.<sup>764</sup>

Cicero steht trotz seiner Kritik an der Fadenscheinigkeit der Lösungen für das *Reichtumsproblem der Philosophen* selbst mitten in seinem Zentrum. Sein Reichtum ist ihm einerseits wichtig und selbstverständlich, auch um ihn vom Pöbel abzuheben, andererseits übt er die Philosophie aus, die gespielte Verachtung des Reichtums, um ihn über die anderen, bloß Reichen, die noch nicht im Besitz dieser höheren Bildung sind, aufzuwerten – die Reichtumsphilosophie ist auch hier als reines[,] aber verdecktes Kampfmittel um soziale Stellung lesbar.<sup>765</sup>

<sup>761</sup> Ciceros Vater gehörte dem *ordo equester* an und seine Familie verfügte über Grundbesitz. Vgl. Gelzer (2014), S. 5. „Seitdem sich die Plebeier im 4. Jahrhundert den Zugang zu allen Staatsämtern erstritten hatten, wurde der Senat ständig aus der Schicht des wohlhabenden Bürgertums ergänzt, die man seit dem 3. Jahrhundert als *ordo equester* bezeichnete; ‚Ritterstand‘, weil es sich zunächst um Bürger der 1. Censurklasse handelte, die als vermögliche Grundbesitzer im Heeresaufgebot mit eigenem Pferd Dienst leisten konnten. Seit dem 2. Jahrhundert entwickelte er sich zu dem Großbürgertum, dessen Reichtum vorwiegend aus Handel und Staatspachten stammte und in Grundbesitz angelegt wurde“, ders., S. 15. Hervorh. im Original.

<sup>762</sup> Gelzer (2014), S. 99f. Es ist P. Sulla gemeint, der wegen *ambitus* 66 v.Chr. und wegen Teilnahme an der Catilinarischen Verschwörung 62 v.Chr. vor Gericht stand. Ihn verteidigten Cicero und Hortensius mit Erfolg.

<sup>763</sup> Vgl. Bringmann, Cicero, I. Historisch. In: DNP.

<sup>764</sup> Vgl. Knapp (2016), S. 120.

<sup>765</sup> Velten (2014), S. 300f. Hervorh. im Original.

Veltens Deutung, die vor allem Bezug auf *de officiis* nimmt, ist zum einen dahingehend richtig, dass sie Cicero ins Zentrum der ethischen Reflexion rückt, zum anderen dahingehend wenigstens fragwürdig, ob die Verachtung tatsächlich gespielt ist. Denn bezogen auf das Paradoxon VI, unter der Prämisse, dass Cicero widerrechtliches Anhäufen von Besitztümern und Verschwendungssucht – in diesem Falle des von Sullas Proskriptionen profitierenden Crassus – missbilligt, er selbst derartige Handlungen nachweislich nicht getan hat<sup>766</sup>, ist die Verachtung schlüssig, auch wenn Cicero selbst besitzend war. Daher ist auch nur schwer verständlich, warum seine Argumentation als „Kampfmittel um soziale Stellung“ hervortreten sollte. Cicero dürfte es als Gebildetem ja gerade nicht notwendig gewesen sein, derart kämpfen zu müssen, sondern erhaben über einen solchen Kampf zu sein.

Gegenwartsbezogen interpretierend könnte dann ein zu bewertender Vergleich mit Personen der heute bekannten Öffentlichkeit, die über einen großen materiellen Reichtum verfügen, hergestellt werden.<sup>767</sup> Dabei sollte durchaus darauf Wert gelegt werden, dem Crassus von Cicero zugeschriebenen Verhalten (*[...] propter aviditatem pecuniae nullum quaestum turpem putas [...], [...] cotidie fraudas decipis pacis-ceris aufers eripis, [...] socios spoliis aerarium expilas, [...] testamenta amicorum exspectas aut ne exspectas quidem atque ipse supponis [...]*?<sup>768</sup>) auf Grund seiner Motivlage (*Improbi autem et avari, quoniam incertas atque in casu positas possessiones habent et plus semper appetunt [...]*.<sup>769</sup>) und der daraus folgenden Zuschreibung (*[...] inopes ac pauperes existimandi sunt.*<sup>770</sup>) ähnlich bekannte, aber auch die Thesen widerlegende Personen der Gegenwart, die mehr der *virtus*

<sup>766</sup> Vgl. Woolf (2015), S. 203; Ciceros bekannte Kapitalaufnahmen waren wohl legal, wenn auch nicht unumstritten. Vgl. Gelzer (2014), S. 99f. In seiner Exilzeit schenkte ihm Atticus eine beträchtliche Summe, 250000 Sesterzen. Vgl. ders., S. 131.

<sup>767</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 149; vgl. Doepner (2019b), S. 124f. vor allem in Bezug auf den existentiellen Transfer.

<sup>768</sup> Cic., *Parad.* VI, 43.

<sup>769</sup> Cic., *Parad.* VI, 52.

<sup>770</sup> Ebd.

und der *parsimonia* trotz materiellen Reichtums entsprechen, auszuwählen oder zu konstruieren.

Grundlegend für diese beiden Interpretationslinien ist die statarische Lektüre zentraler Textstellen<sup>771</sup>, so die Bekräftigung der These, dass nur der Weise reich sei, durch die *confirmatio*, in der Crassus wohl direkt angesprochen wird.<sup>772</sup>

*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 se 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-[sic!] nihil quaerat nihil appetat nihil optet amplius.*<sup>773</sup>

Was bedeutet deine so übertriebene Prahlerei, wenn du über dein Geld sprichst? Bist du der einzige, der reich ist? Bei den unsterblichen Göttern, soll ich mich nicht freuen, daß ich etwas gehört und gelernt habe? Bist du der einzige, der reich ist? Was wäre, wenn du gar nicht reich bist? Was wäre, wenn du sogar arm bist? Denn bei wem erkennen wir, daß er reich ist, oder welchen Menschen bezeichnen wir als reich? Meiner Meinung nach nur jemanden, der über einen so großen Besitz verfügt, daß er ohne weiteres dazu in der Lage ist, [freigebig] zu leben, und der nichts sucht, nach nichts strebt und nichts weiter wünscht.<sup>774</sup>

Mittels der Aneinanderreihung teils wiederholender rhetorischer Fragen an die zweite Person wird der Fokus deutlich auf die Frage gerichtet, was eigentlich *dives* bedeute, ob Crassus nicht vielleicht – trotz der *pecunia* – *pauper* sei. Cicero vermutet, dass ein *dives* sich durch Freigebigkeit, Zufriedenheit und – in parallelistischem Trikolon ausge-

<sup>771</sup> Vgl. Nickel (2001), S. 176, Lektüre, statarische.

<sup>772</sup> Vgl. hierzu das für die Unterrichtspraxis erstellte Material *Cicero – Paradoxon VI (Teil I)* und die dementsprechend operationalisierten *Arbeitsaufträge* in Kap. 5.2.2.3 dieser Arbeit.

<sup>773</sup> Cic., *Parad.* VI, 42. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>774</sup> Nickel (2004), S. 237. Die Junktions „in Würde“ ist durch „freigebig“ von N. Herzig ersetzt worden. Vgl. hierzu Kap. 2.2.6 und FN321 dieser Arbeit.

drückt – nicht durch Begierde und Wünsche auszeichne.<sup>775</sup> Kurz darauf beginnt er mit einer genaueren Erklärung des Gegensatzes, in die zwei ausführlichere *exempla* (zu Danaos und Crassus selbst<sup>776</sup>) eingebettet sind. Diese könnten in synoptischer oder einsprachiger Lektüre gelesen werden<sup>777</sup>, um sich dann mittels des mikroskopischen Lesens wieder einer für die Problemorientierung zentralen Stelle zu widmen.<sup>778</sup>

*Sin autem propter aviditatem pecuniae nullum quaestum turpem putas [...], si cotidie fraudas decipis poscis pacisceris aufers eripis, si socios spoliis aerarium expilas, si testamenta amicorum exspectas aut ne exspectas quidem atque ipse supponis, haec utrum abundantis an egentis signa sunt? Animus hominis dives, non arca appellari solet: quamvis illa sit plena, dum te inanem videbo, divitem non putabo.*<sup>779</sup>

Wenn du aber aufgrund deiner Geldgier keine Möglichkeit, Gewinn zu machen, für schimpflich hältst [...], wenn du jeden Tag betrügst, täuschst, forderst, handelst, wegschaffst, stiehlt, wenn du die Bundesgenossen ausraubst, den Staatsschatz plünderst, wenn du auf die Testamente deiner Freunde wartest oder nicht einmal darauf wartest und sie selbst fälschst – sind dies Verhaltensweisen eines übermäßig reichen Mannes oder eines in Wirklichkeit eher Bedürftigen? Die Seele eines Menschen, nicht seine Geldkassette bezeichnet man gewöhnlich als reich: Obwohl diese gefüllt ist, werde ich dich nicht für reich halten, solange ich dich selbst leer sehe.<sup>780</sup>

*haec profecto, quae sunt summarum virtutum, pluris aestimanda sunt quam illa, quae sunt pecuniae. Quis igitur, si quidem ut quisque, quod*

<sup>775</sup> Vgl. hierzu die operationalisierten *Arbeitsaufträge* im Rahmen der *Interpretation* des für die Unterrichtspraxis erstellten Materials *Cicero – Paradoxon VI (Teil 1)* in Kap. 5.2.2.3 dieser Arbeit.

<sup>776</sup> Vgl. Kap. 2.2.6 dieser Arbeit; vgl. ferner Cic., *Parad.* VI, 44–47.

<sup>777</sup> Vgl. hierzu die operationalisierten *Arbeitsaufträge* im Rahmen der *Interpretation* des für die Unterrichtspraxis erstellten Materials *Cicero – Paradoxon VI (Teil 2)* in Kap. 5.2.2.3 dieser Arbeit.

<sup>778</sup> Vgl. hierzu das für die Unterrichtspraxis erstellte Material *Cicero – Paradoxon VI (Teil 2)* und die dementsprechend operationalisierten *Arbeitsaufträge* in Kap. 5.2.2.3 dieser Arbeit.

<sup>779</sup> Cic., *Parad.* VI, 43f. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>780</sup> Nickel (2004), S. 237.

*plurimi sit, possideat, ita ditissimus habendus sit, dubitet, quin in virtute divitiae sint, quoniam nulla possessio, nulla vis auri et argenti pluris quam virtus aestimanda est?*<sup>781</sup>

Diese Verhaltensweisen, die Zeichen höchster Tugenden sind, sind wirklich höher zu bewerten als jene, die nur mit Geld zu tun haben. Wenn nun jeder in dem Sinne als der Reichste anzusehen ist, daß er das besitzt, was am wertvollsten ist – wer könnte dann eigentlich daran zweifeln, daß wahrer Reichtum in der Tugend besteht, da ja kein Besitz, keine Menge an Gold und Silber für wertvoller zu halten ist als die Tugend?<sup>782</sup>

In diesen Passagen erläutert Cicero, dass Crassus' Umgang mit *pecunia* auf Grund von *aviditas* zu schändlichen Handlungen führe, wodurch ihm in einer langen *Enumeratio* so ziemlich alles von Täuschung über Fortreißen bis hin zur Unterschlagung von Testamenten zum Vorwurf gemacht wird. Das sei Zeichen eines Bedürftigen (*egentis*). Vielmehr könne nur der *animus* eines Menschen, nicht seine *arca* reich genannt werden. Daher sei Crassus lediglich – antithetisch – *inanem*. Mit Hilfe dieser stoischen Begründung könne ein Mensch dann als *dives* angesehen werden, wenn er Zeichen der *virtutes* aufweise. Unter Berufung auf Fabricius' *continentia*, M. Curius und Africanus' *liberalitas*<sup>783</sup>, die allesamt Geld oder Gold zurückgewiesen haben sollen, erläutert Cicero, dass derjenige *divitissimus* sei, dessen *divitiae* mit der *virtus* übereinstimmen. An dieser Stelle werden die Begriffe der *oratio erudita* mit Begriffen der *oratio popularis*, die in Aufzählung negiert werden, verbunden: *possessio, vis auri et argenti*. In diesem Zusammenhang stellt Cicero im Folgenden eine Sekundärtugend heraus, der es sich auch aus fachdidaktischer Sicht nachzuspüren lohnt: die *parsimonia*.

<sup>781</sup> Cic., *Parad.* VI, 48. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>782</sup> Nickel (2004), S. 241.

<sup>783</sup> Vgl. Cic., *Parad.* VI, 48. M. Curius wird hier keine konkrete *virtus* zugeschrieben, dafür aber eine Sekundärtugend in *Parad.* I, 12: *tenuitas victus M' Curii*. „Er 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“, Nickel (2004), S. 276, Anm. 38.

*O di immortales! non intellegunt homines, quam magnum vectigal sit parsimonia! [...] ex meo tenui vectigali detractis sumptibus cupiditatis aliquid etiam redundabit. Uter igitur est divitior, cui deest an cui superat? qui eget an qui abundat? cuius possessio, quo est maior, eo plus requirit ad se tuendam, an quae suis se viribus sustinet? Sed quid ego de me loquor, qui morum ac temporum vitio aliquantum etiam ipse fortasse in huius saeculi errore verser?*<sup>784</sup>

Bei den unsterblichen Göttern! Die Menschen sehen nicht ein, welch große Einnahmequelle die Sparsamkeit ist. [...] Von meinem kleinen Einkommen wird sogar noch etwas übrig bleiben, nachdem die Ausgaben für meine Bedürfnisse abgezogen sind. Wer ist also reicher? Wer zu wenig oder wer zu viel hat? Wem etwas fehlt oder wer im Überfluß schwimmt? Wessen Besitz mit wachsendem Umfang auch erhöhten Aufwand zu seiner Unterhaltung erfordert oder wer sich aus eigener Kraft erhält? 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?<sup>785</sup>

Besonders interessant für den Oberstufenunterricht ist an dieser Stelle Ciceros Selbstreflexion und damit seine eigene Exemplarität für die *parsimonia*, von der er aber behauptet, dass er sie nicht in vollem Umfang ausleben könne, da er in den *error* seines Zeitalters verwickelt sei, dennoch näher an sie herankomme als Crassus, dessen Verschwendungssucht er vorher dargestellt hat.<sup>786</sup> Dies könnte wiederum in Synopse oder einsprachiger deutscher Lektüre nachvollzogen werden. Genau dieser Vergleich könnte vermittels eines Einblicks in Crassus' und Ciceros historisch belegte Einkünfte<sup>787</sup> und Ausgaben problematisiert werden, um dessen *parsimonia* sowie die Kritik an jenem auch histo-

<sup>784</sup> Cic., *Parad.* VI, 49f.

<sup>785</sup> Nickel (2004), S. 241; 243.

<sup>786</sup> Vgl. Cic., *Parad.* VI, 49.

<sup>787</sup> Vgl. Will, Licinius, I 11 L. Crassus, M. Consul zusammen mit Pompeius 70 und 55 v.Chr., Feldherr. In: DNP; vgl. ferner Kap. 2.2.6 dieser Arbeit; vgl. Gelzer (2014), S. 99; 131.



risch zu rekonstruieren bzw. zu überprüfen.<sup>788</sup> So soll Cicero z.B. 56 v.Chr. von Caesar 800.000 Sesterzen erhalten haben, als dieser die Vormacht in seinen Provinzen auf eine Rede Ciceros hin nicht ablegen musste.<sup>789</sup>

Nach einem weiteren historischen *exemplum*<sup>790</sup> gelangt Cicero zur *peroratio*. In all den aufgeführten Passagen fallen insbesondere Enumerationes, Trikola und Klimaxe auf, die im Abschluss des Paradoxons vor allem mittels Antithese den Unterschied zwischen wahren und falschem Reichtum offenbaren sollen<sup>791</sup>:

[...] *quanti est aestimanda virtus, quae nec eripi nec subripi potest unquam, neque naufragio neque incendio amittitur, nec vi tempestatum nec temporum perturbatione mutatur! Qua praediti qui 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.*<sup>792</sup>

[...] [W]ie hoch ist dann die Tugend zu bewerten, die weder jemals geraubt noch gestohlen werden kann, weder durch Schiffbruch noch durch Feuer verloren geht und weder durch die Gewalt der Stürme noch durch stürmische Zeiten verändert wird? Nur diejenigen, die über die Tugend verfügen, sind reich, denn sie allein besitzen ein gewinnbringendes und unverlierba-

<sup>788</sup> Vgl. hierzu die operationalisierten *Arbeitsaufträge* im Rahmen der *Interpretation* des für die Unterrichtspraxis erstellten Materials *Cicero – Paradoxon VI (Teil 3)* in Kap. 5.2.2.3 dieser Arbeit.

<sup>789</sup> Vgl. Bellen (1995), S. 132. Ferner soll sich auf Grundlage der Konferenz von Luca nicht nur dies ereignet haben: „Schließlich wurde vereinbart, daß Pompeius seine Beziehungen zu Cicero dazu benutzen sollte, diesen von einem geplanten Vorgehen gegen Caesar wegen der *lex Iulia de agro Campano* abzubringen. Die Beschlüsse von Luca wurden zunächst in bezug[sic!] auf Cicero ausgeführt: Pompeius brachte zustande, daß der redegewaltige Konsular durch seine Abwesenheit die Debatte über die *lex Campana* entschärfte, daß er die Besoldung der vier Legionen aus der Staatskasse gar befürwortete und daß er durch eine geradezu spektakuläre Senatsrede verhinderte, daß Caesars Provinzen, wie von L. Domitius Ahenobarbus beabsichtigt, zur Disposition gestellt wurden“, ebd. Hervorh. im Original. Zu der *lex Iulia de agro Campano* vgl. ders., S. 127.

<sup>790</sup> Manius Manilius. Vgl. Kap. 2.2.6 dieser Arbeit; vgl. ferner Cic., *Parad.* VI, 50.

<sup>791</sup> Für eine Analyse weiterer Textstellen vgl. Herzig (2020), S. 133–143.

<sup>792</sup> Cic., *Parad.* VI, 51f. Hervorh. durch N. Herzig.

res Vermögen; sie allein (was für den Reichtum charakteristisch ist) sind zufrieden mit ihrem Besitz; sie halten das, was sie haben, für genug, sie wollen nichts weiter; sie entbehren nichts, sie empfinden keinen Mangel; sie benötigen nichts.<sup>793</sup>

*Improbi autem et avari, quoniam incertae atque in casu positae possessiones habent et plus semper appetunt, nec eorum quisquam adhuc inventus est, cui quod haberet esset satis, non modo non copiosi ac divites, sed etiam inopes ac pauperes existimandi sunt.*<sup>794</sup>

Dagegen darf man die Böartigen und Habsüchtigen, da sie unsicheren und vom Zufall abhängigen Besitz haben und ständig mehr wollen und da sich bisher noch keiner unter ihnen fand, dem das, was er besaß, genügte, nicht nur für nicht wohlhabend und reich, sondern muß sie sogar für bedürftig und arm halten.<sup>795</sup>

Die unerschütterliche *virtus* wird hier als entscheidendes Kriterium für die Feststellung von *divitiae* bestätigt, die These, nur der *vir sapiens* sei ein *dives*, bekräftigt. Als Grund wird vor allem die Folge aus der *virtus* beschrieben, nämlich die Zufriedenheit (*contentus*) mit dem, was einem zuteil ist, ohne begierig nach mehr zu trachten. Cicero sagt hier allerdings nicht, inwiefern jemand zu dem gekommen ist, was ihm zu eigen ist. Diejenigen, die sich aber durch Unrechtschaffenheit und Gier (*Improbi autem et avari*) auszeichnen, zu denen hier nach Ciceros Darstellung Crassus zu zählen ist, seien infolgedessen an ungewisse und zufällige Besitztümer gebunden und daher als arm und bedürftig (*inopes ac pauperes*) zu kennzeichnen. Die genaue Analyse dieser Gegenüberstellung ermöglicht ein vertieftes Verständnis für Ciceros Argumentationsstil auf sprachlicher, für die Unterscheidung von immateriellem Reichtum und Armut trotz materieller Besitztümer aus der Perspektive der Stoa auf inhaltlicher Ebene. Dieses Textverständnis kann genutzt werden, um Reichtum in der Gegenwart beurteilen zu können, also ob dieser notwendigerweise an Besitz gebunden sein muss oder nicht, ob z.B.

<sup>793</sup> Nickel (2004), S. 243; 245.

<sup>794</sup> Cic., *Parad.* VI, 52.

<sup>795</sup> Nickel (2004), S. 245.

Bildung als reich gelte, ob soziale Herkunft über Reichtum entscheide oder nicht etc.<sup>796</sup> Ein existentieller Transfer eignet sich offenkundig hervorragend, um Ciceros Theorie auf den Lebensweltbezug heutiger Schüler\*innen zu abstrahieren.<sup>797</sup> „Zwar ist Literatur besonders geeignet, Schüler in fremde Kulturen und Denkweisen einzuführen, aber zugleich darf sie den Verstehenshorizont von Schülern auch nicht übersteigen; sie muss einen EXISTENZIELLEN TRANSFER ermöglichen.“<sup>798</sup> Und ein solcher Verstehenshorizont wird in diesem Paradoxon nicht durch ein verklausuliertes System der stoischen Ethik, Physik und Logik überstiegen, sondern durch den Bezug auf (römische) Praxis vielmehr im Sinne des *top-down* (Vorwissen über Reichtum) und *bottom-up* (neue Informationen über den Reichtum durch die Lektüre) befördert.<sup>799</sup> Frei nach Gadamer kann festgehalten werden, dass eine im Fach Latein derart methodisch angeleitete Lektüre der sechsten Paradoxie eine Horizontverschmelzung zwischen dem des gegenwärtigen Vorurteils und dem vergangenen, historischen Horizont wissenschaftspropädeutisch begünstigen kann.<sup>800</sup> So scheint mit Hahn ein Wechsel

<sup>796</sup> Vgl. hierzu das für die Unterrichtspraxis erstellte Material *Cicero – Paradoxon VI (Teil 3)* und die dementsprechend operationalisierten *Arbeitsaufträge* in Kap. 5.2.2.3 dieser Arbeit.

<sup>797</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 147f. „Die philosophischen Systeme der Antike bieten in der Regel umfassende Modelle zur Welterklärung und Lebensbewältigung an, die man analysieren, kritisch hinterfragen und entweder annehmen oder ablehnen kann“, ders., S. 147.

<sup>798</sup> Kuhlmann (2009), S. 134. Hervorh. im Original.

<sup>799</sup> Die Begriffe sind aus der Wahrnehmungspsychologie abgeleitet und werden in der Lateinidaktik vor allem mit der Texterschließung in Verbindung gebracht. Vgl. Kuhlmann (2009), S. 120f. „Beim *top-down* [...] strukturiert das Vorwissen und eine generelle Vorerwartung das grobe Verständnis des Textganzen“, ebd. „Bei der genauen Lektüre nimmt der Rezipient alle sprachlichen Einzelinformationen von der Lexik über die morphologischen und syntaktischen bis hin zu den satzübergreifenden und den Textstrukturierenden Elementen auf und konstruiert so aus den Einzelheiten den genauen Textsinn im Ganzen (*bottom-up* [...])“, ders., S. 121; vgl. auch ders. (2018a), S. 31.

<sup>800</sup> Vgl. Gadamer (1965): „In Wahrheit ist der Horizont der Gegenwart in steter Bildung begriffen, sofern wir alle unsere Vorurteile ständig erproben müssen. Zu solcher Erprobung gehört nicht zuletzt die Begegnung mit der Vergangenheit und das Verstehen der Überlieferung, aus der wir kommen. Der Horizont der Gegenwart bildet sich also gar nicht ohne die Vergangenheit“, S. 289; vgl. auch Kuhlmann (2010b), S. 15f., und Nickel

der Fachperspektiven besonders geeignet, die Fachmethodik im Wechsel der Fach-Perspektive zu beleuchten, um herauszustellen, welchen Wert bei der Aneignung von Wissen eigentlich die jeweilige Methode habe.<sup>801</sup>

Die Vorteile des fächerübergreifenden Unterrichts in der Sekundarstufe II können sich vor allem dann entfalten, wenn dort zunächst weniger die Beobachtung dessen thematisiert wird, *was* in den Fächern beobachtet wird, sondern die Beobachtung, *wie* sie beobachten!<sup>802</sup>

Hierfür sei es aber zunächst notwendig, fachliches Wissen zu erlangen.<sup>803</sup>

Mittels eines Vergleiches mit Senecas Ausführungen in *de vita beata*, einem *dialogus*, wäre es aus philosophiedidaktischer Perspektive hinsichtlich der *divitiae* möglich, Ciceros aus der mittleren Stoa geprägte Kritik im Fokus der jüngeren Stoa zu relativieren<sup>804</sup>:

*Quid autem dubii est quin haec maior materia sapienti viro sit animum explicandi suum in divitiis quam in paupertate, cum in hac unum genus virtutis sit non inclinari nec deprimi, in divitiis et temperantia et liberalitas et diligentia et dispositio et magnificentia campum habeat patentem? [...] Malam valetudinem tolerabit, bonam optabit. Quaedam enim, etiam si in summam rei parva sunt [ait] et subduci sine ruina principalis boni possunt, adiciunt tamen aliquid ad perpetuam laetitiam et ex virtute nascentem: sic illum afficiunt divitiae et exhilarant, ut navigantem secundus et ferens ven-*

(2001), S. 118; vgl. in diesem Zusammenhang zur Wissenschaftspropädeutik Hahn (2013), S. 166f.

<sup>801</sup> Vgl. zur unterrichtsrelevanten, materialgestützten Kontextualisierung im Rahmen des *Fächerübergreifenden Einstiegscontextes*, des *Fachlichen Contextes Latein* sowie des *Fächerübergreifenden diskursiven wie reflexiven Contextes* Kap. 5.2.2.1, 5.2.2.3–5.2.2.5, zum Überblick des dort konkretisierten Konzepts Abb. 10 in Kap. 5.2.2 dieser Arbeit.

<sup>802</sup> Hahn (2013), S. 168. Hervorh. im Original.

<sup>803</sup> Vgl. ebd.

<sup>804</sup> Vgl. hierzu das für die Unterrichtspraxis erstellte Material *Seneca – Der Reichtum des Weisen* und die dementsprechend operationalisierten *Arbeitsaufträge* in Kap. 5.2.2.2 dieser Arbeit.

*tus, ut dies bonus et in bruma ac frigore apricus locus. Quis porro sapientium (nostrorum dico quibus unum est bonum virtus) negat etiam haec quae indifferentia vocamus habere aliquid in se pretii et alia aliis esse potiora? Quibusdam ex iis tribuitur aliquid honoris, quibusdam multum. Ne erres itaque, inter potiora divitiae sunt. – Quid ergo, inquis, me derides, cum eundem apud te locum habeant quem apud me? – Vis scire quam non eundem habeant locum? Mihi divitiae si effluerint, nihil auferent nisi semet ipsas, tu stupebis et videberis tibi sine te relictus, si illae a te recesserint; apud me divitiae aliquem locum habent, apud te summum; ad postremum divitiae meae sunt, tu divitiarum es.*<sup>805</sup>

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, Freigebigkeit, Sorgfalt, Überblick und Großzügigkeit ein weites Feld vorfinden? [...] Schlechte Gesundheit wird er ertragen, gute 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, 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 er denselben Rang bei dir einnimmt wie bei mir?“ Du willst wissen, inwiefern er nicht denselben Platz einnimmt? Der Reichtum – wenn er **mir** unter den Händen zerrinnt, wird er nichts wegtragen, nur sich selber, **du** wirst betäubt sein und dir vorkommen wie ohne dich zurückgelassen, wenn er dich verlassen hat; bei **mir** hat der Reichtum irgendeinen Rang, bei **dir** den höchsten; an letzter Stelle steht **mein** Reichtum, **du** bist sein Eigentum.<sup>806</sup>

<sup>805</sup> Sen., v. *beat.* XXII. Hervorh. durch A. Bourgery: *indifferentia* (im Original ist das „in“ kursiv, in Formatierung durch N. Herzig hier im Fließtext fett hervorgehoben) ist häufiger als *differentia* in den Handschriften verwendet. Vgl. Rosenbach (Hg.) (2011a), S. 54.

<sup>806</sup> Rosenbach (2011a), S. 55; 57. Hervorh. durch ders. (im Original kursiv, in Formatierung durch N. Herzig hier im Fließtext fett hervorgehoben).

In Rosenbachs Übersetzung wird der *animus* mit „Seele“, die *virtus* mit „sittliche Vollkommenheit“ wiedergegeben, was sicherlich Berechtigung hat, da erstere eine primär nicht körperliche Substanz betrifft, letzteres in der Tat Vollkommenes meint. Allerdings sind die Übersetzungen aus heutiger Perspektive eher nicht ganz zutreffend. In der Stoa umfasst der *animus* mehr das geistige Vermögen, Entscheidungen auf Grund der *ratio* vor dem Motiv der *virtus* treffen zu können, und zwar *secundum naturam vivere*.<sup>807</sup> Eben solche Möglichkeiten der Entscheidungsfindung schreibt Seneca dem *sapiens vir* zu. Mit dem Begriff „Seele“ ist eine solche In-Bezug-Setzung nur sehr schwer möglich. Dass die *virtus* als Motiv für solche Entscheidungen notwendig ist, wird durch Rosenbachs Übersetzung nicht gestört. Dass solche Motive aber rein sittlicher Natur sein sollen, ist abwegig. Da der *animus* der Stoa eben ein geistiges Vermögen impliziert, müssen unter den *virtutes* nicht nur sittlich, sondern auch geistig vollkommene Zustände sein. Man denke an Aristoteles' ethische und dianoëtische Tugenden, die Seneca – auch dank der Überlieferung Ciceros – bekannt gewesen sein müssen.<sup>808</sup> U.a. das hat Seneca wohl vor Augen, wenn er den Vergleich zwischen *sapienti viro [...] in divitiis* und demjenigen *in paupertate* zieht. Dem ersten spricht er viele *virtutes*, an dieser Stelle überwiegend Sekundärtugenden zu (*liberalitas, diligentia, dispositio, magnificentia*) – mit Ausnahme der *temperantia*. Notwendig für all diese Tugenden muss aber die *sapientia* sein.<sup>809</sup> Allein dem *vir sapiens* ist zu entnehmen, dass die *virtus* nicht nur sittlich, sondern auch geistig sein muss. Um all dies zu umgehen, bietet es sich an, entweder den weniger spezialisierten Begriff „Tugend“ zu verwenden oder aber *virtus* ebenso wie *animus* gänzlich unübersetzt zu lassen, da das Bedeutungsspektrum beider im Deutschen nicht in Kürze abgebildet werden kann. In diesem Kontext fasst Doepner den Vorgang der Substitution bzw. Adaption ausgangssprachlicher Termini in die deutsche Zielsprache – in dem

<sup>807</sup> Vgl. Cic., *fin.* III, 20f.; vgl. Ciceros hier dargelegte Zusammenfassung der οἰκείωσις-Lehre mit Chrysipp und Seneca bei Forschner (2018), S. 170–177.

<sup>808</sup> Vgl. Aristot., *NE* II, 1108b-1109a; III–VI, passim. Die Lehre der Peripatetiker war Seneca bekannt, vgl. Sen., *ep.* 89, 10; vgl. ferner Kap. 2.1 dieser Arbeit.

<sup>809</sup> Vgl. Eisenhut (1973), S. 138.

Sinne einer „Ersetzung von Begriffen, die eigentlich unübersetzbar sind, da sie in einem spezifischen Milieu verankert sind [...]“<sup>810</sup> – als für Schüler\*innen i.d.R. „nicht leistbar“ auf und führt gerade die *virtus* als prominentes Beispiel an.<sup>811</sup> Genau an dieser Stelle ist Senecas Kritik an der Philosophenschule offenbar, der er selbst angehört: *nostrorum dico quibus unum est bonum virtus*. Ein Bezug zu Ciceros Paradoxon I kann offensichtlich hergestellt werden: *Quod honestum sit id solum bonum esse*.<sup>812</sup> Konkreter erläutert Cicero: *Si, quod recte fit et honeste et cum virtute, id bene fieri vere dicitur, quod rectum et honestum et cum virtute est, id solum opinor bonum*.<sup>813</sup> Während Cicero das als Gut beschreibt, was mit der *virtus* in Einklang steht, ist die *virtus* identisch mit dem Gut bei Seneca.<sup>814</sup> Deutlicher wird die Unterscheidung in konkreter Anwendung auf den Reichtum. Wenn Cicero in Paradoxon VI nur dem Weisen Reichtum (*divitiae*) zuspricht, diesen Reichtum als etwas notwendigerweise Immaterielles auffasst, d.h. reich an *virtus* zu sein, ist für Seneca der Reichtum durchaus mit *materia* verbunden, deren Verfügbarkeit kein Laster darstelle und nicht zur (geistigen) Armut führe. Vielmehr gewähre der materielle Reichtum größeren Raum zur geistigen und sittlichen Entfaltung als ein Leben in Armut, das nur eine einzige *virtus* erfordere: *non inclinari nec deprimi*. Dies zählt zur *fortitudo*.<sup>815</sup> Seneca gesteht zwar ein, dass der Reichtum zu den *indifferentia* zähle, unter diesen aber einen höheren Wert besitze, weil die *divitiae* ein sorgloseres und damit ein mehr dem *animus* sich potentiell widmendes Leben ermöglichen würden. Allerdings schade es dem *sapiens vir* nicht, wenn der Reichtum davonflöbe (*divitiae si effluxerint, nihil auferent nisi semet ipsas*). Hierfür habe der Weise die *tranquillitas*

<sup>810</sup> Doepner (2019a), S. 122.

<sup>811</sup> Vgl. Doepner (2019a), S. 121f. Vgl. auch Kap. 2.1 dieser Arbeit.

<sup>812</sup> Cic., *Parad.* I, 6.

<sup>813</sup> Cic., *Parad.* I, 9.

<sup>814</sup> Vgl. Eisenhut (1973), S. 139. „Für Seneca ist *virtus* das *summum bonum*“, ebd. Hervorh. im Original.

<sup>815</sup> Vgl. hierzu und zur gesamten Gegenüberstellung in Sen., *v. beat.* XXII, 1 auch ders., *v. beat.* XV, 7: *Ergo paupertati adhibebimus illas quae pugnare sciunt fortiores, divitiis illas diligentiores quae suspensum gradum ponunt et pondus suus sustinent.*

*animi*, er sei also *securus*.<sup>816</sup> Schließlich übt Seneca in dieser Passage Kritik an demjenigen, der den *divitiae* etwas Höheres einräume und sich somit in deren Abhängigkeit begeben. Das widerspräche dem Ansinnen, dem *animus* und damit der *virtus* Raum zu geben. Trotz dieser Parallele zu Ciceros stoischen Paradoxien wird doch offensichtlich, dass Seneca nicht damit einverstanden ist, Reichtum bloß immateriell aufzufassen. Für ihn hat das materielle Vermögen, das einen zufällig trifft<sup>817</sup>, weder etwas Gutes noch Schlechtes an sich.<sup>818</sup> Das richtige Gebrauchen des Reichtums, z.B. in Form von überlegten Schenkungen, also der *liberalitas*<sup>819</sup>, oder andere Schritte auf dem Weg zur geistigen wie sittlichen Vervollkommenung im Schoße des Reichtums seien vielmehr bewusst als Geschenk des Schicksals<sup>820</sup> anzunehmen.

Und das markiert einen deutlichen Unterschied zu Ciceros Angriff auf die materialistisch geprägte Oberschicht der *res publica libera*. Insofern bietet der o.a. Ausschnitt aus *de vita beata* eine kritische Auseinandersetzung innerhalb der stoischen Schule, die als Kritik der Kritik gelesen werden kann, wodurch Schüler\*innen ein differenziertes Bild zum Reichtum zur Zeit der klassischen Latinität erfahren und als Beurteilungsgrundlage für Probleme der vergangenen, aber auch der Jetztzeit erwerben können.<sup>821</sup> Man muss aber einwenden, dass auch Cicero selbst ein weitaus differenzierteres Bild zu der Problematik hat, allerdings vor allem erst in *de officiis* veröffentlicht. Dort zählt er die *liberalitas* zu den Teilbereichen der *iustitia*. In diesem Kontext sei zu bedenken, Privateigentum als solches und gemeines Eigentum als solches

<sup>816</sup> Vgl. Sen., v. *beat.* XXI, 2.

<sup>817</sup> Vgl. ebd.: *Divitias quidem ubi tutius fortuna deponet quam ibi unde sine querela reddentis receptura est?* Vgl. ders., v. *beat.* XXIII, 4: *[Et] habebit itaque opes sed tamquam leves et avolaturas [...]*.

<sup>818</sup> Vgl. Sen., v. *beat.* XXIV, 5: *Divitias nego bonum esse : nam si essent, bonos facerent; nunc, quoniam quod apud malos deprenditur dici bonum non potest, hoc illis nomen nego. Ceterum et habendas esse et utiles et magna commoda vitae afferentis fateor.*

<sup>819</sup> Vgl. Sen., v. *beat.* XXIII, 5; XXIV, 1–3.

<sup>820</sup> Vgl. Forscher (2018), S. 238.

<sup>821</sup> Vgl. Henke (2015), S. 93.



zu betrachten.<sup>822</sup> Cicero sagt also, Seneca ähnlich, dass gerechtes Handeln Freigebigkeit erfordere – unter Wahrung der Dichotomie von Privatem und Gemeinschaftlichem. Jedoch bestreitet Cicero, dass einem Menschen Privateigentum zufällig, *qua natura*, zufalle, sondern *occupatione, victoria* oder *lege, pactione, condicione, sorte* (im Sinne einer menschlichen Wahl).<sup>823</sup> Auf diese Weise erworben sei materieller Reichtum vor allem durch Grundbesitz gegeben über das, *quae natura fuerant communia*.<sup>824</sup> Das ist wiederum ein Unterschied zu der auf Zufälligkeit beruhenden Verteilung von Reichtum nach Seneca. Dass die Begründung von Reichtum bzw. Eigentum grundsätzlich problematisch in der Stoa war, stellt Gunermann nachdrücklich klar:

Manche Stoiker befürworteten radikale Reformen auf sozialem Gebiet: [...] Blossios von Kyme, Schüler des Diogenes, und Antipater (beide Stoiker) beeinflussten Ti. Gracchus [...]. Man wird annehmen müssen, daß die griechisch-römische Stoa in Rom dann ihr revolutionäres Anliegen aufgegeben hat und zur sittlichen Begründung des Privateigentums gelangt ist [...]. Der Zwiespalt der Stoa in dieser Frage klingt hier durch. Bei den Reformen der Gracchen beriefen sich beide Seiten auf die Stoa [...].<sup>825</sup>

Somit ist es nicht verwunderlich, dass in Ciceros und Senecas Ausführungen grundsätzliche Einigkeit bei Grundlagen der Stoa im Kontext von *virtus, animus* und *tranquillitas animi* liegt, in der Begründung ihrer jeweils zeitgeschichtlichen Kontextualisierung von Reichtum aber andere Muster in der *res publica libera* als im Prinzipat anzutreffen sind. Ebenso nimmt in beiden Begründungsmustern zwar die *liberalitas* einen besonderen Stellenwert als Sekundärtugend ein – Cicero widmet ihr ferner in *off.* I gemeinsam mit der *beneficentia*, der Wohltätigkeit, vor allem die Kapitel 42–49, in *off.* II die Kapitel 32 und 52–85<sup>826</sup> –, aber in Vermögensfragen ist Cicero an dieser Stelle anderer Ansicht:

<sup>822</sup> Vgl. Cic., *off.* I, 20.

<sup>823</sup> Vgl. Cic., *off.* I, 21.

<sup>824</sup> Ebd.

<sup>825</sup> Gunermann (2007), S. 339, Anm. 55.

<sup>826</sup> Vgl. Cic., *off.* II, 52: [...] *de beneficentia ac de liberalitate dicendum est, cuius est ratio duplex. Nam aut opera benigne fit indigentibus aut pecunia.*

*Res autem familiaris quaeri debet iis rebus, a quibus abest turpitude, conservari autem diligentia et parsimonia, eisdem etiam rebus auferri.*<sup>827</sup> Nicht unter diese Kategorie fallen mit Cicero Zöllner (*portitorum*), Geldverleiher (*eneratorum*), als *inliberales* Tagelöhner (*mercenariorum*) und Händler (*qui mercantur a mercatoribus, quod statim vendant*), Handwerker (*opifices*) und schließlich *ministrae [...] voluptatum*. Unter diese fielen mit Berufung auf Terenz „Fischhändler, Metzger, Köche, Geflügelhändler und Fischer“<sup>828</sup> („*cetarii, lanii, coqui, factores, piscatores*“<sup>829</sup>) sowie Salbenhändler (*unguentarios*), Tänzer (*saltatores*) und das ganze Ensemble des Tanzspiels (*totumque ludum talarium*).<sup>830</sup> Velten erkennt hierin, „was Cicero alles unter *turpitude* versteht, nämlich alle Formen der bürgerlichen Reichtumserzeugung, selbst das darstellende Künstlertum.“<sup>831</sup> Zwar ist für Cicero die *diligentia* als sorgfältige Umsicht ebenso notwendig wie für Seneca, aber die *parsimonia* und die Vermehrung von Besitz ist auffallend anders als in *de vita beata* begründet. Sicherlich spielen bei der Betrachtung die biographischen Hintergründe beider eine besondere Rolle: Cicero als *homo novus*, der wohl über viel Geld verfügte<sup>832</sup>, aber sich Ruhm – insbesondere als erster Redner Roms – erarbeiten musste, im Gegensatz zu Seneca als einem der am Vermögen gemessen reichsten Männer Roms<sup>833</sup>, dessen Vater schon in die elitären Kreise der reichen Bürger vorgezogen war.<sup>834</sup> Die ausführliche Darlegung der *liberalitas* und

<sup>827</sup> Cic., *off.* II, 87.

<sup>828</sup> Gunermann (2007), S. 131.

<sup>829</sup> Cic., *off.* I, 150 in Bezug auf Ter., *Eun.* 257; vgl. Gunermann (2007), S. 362, Anm. 262.

<sup>830</sup> Vgl. die ganze Aufzählung bei Cic., *off.* I, 150.

<sup>831</sup> Velten (2014), S. 298. Hervorh. im Original.

<sup>832</sup> Vgl. Gelzer (2014), S. 5; 15; vgl. ferner FN761 dieser Arbeit.

<sup>833</sup> Vgl. Fuhrmann (1999), S. 225ff.

<sup>834</sup> Vgl. Fuhrmann (1999), S. 19f. „Der Ritterstand, ursprünglich ein Reiteradel, war seit spätrepublikanischer Zeit eine im wesentlichen unpolitische, auf wirtschaftliche Erfolge bedachte Schicht zwischen Plebs und Senatsaristokratie; wer ihm angehören wollte, mußte ein bestimmtes Vermögen nachweisen und bedurfte seit Augustus der Ernennung durch den Kaiser. Der Vater Seneca [...] war also Ritter [...] durch sein eigenes Verdienst: Er hat sich wahrscheinlich als Advokat oder Vermögensverwalter zu dieser Stellung emporgearbeitet“, ebd.; vgl. ferner Calboli et al., Seneca, L. Annaeus S. Politiker und stoischer Philosoph, 1. Jh. In: DNP.

*beneficentia* könnte durch einen Verweis auf *de officiis* also in einen größeren Zusammenhang gebracht werden.<sup>835</sup> Ciceros Kritik in den Paradoxien weist aber mehr auf Grundsätzliches hin. Und in diesem Punkt liegen Seneca und er zumindest dann nicht weit auseinander, wenn jener zusammenfassend schreibt:

*divitiae enim apud sapientem virum in servitute sunt, apud stultum in imperio; sapiens divitiis nihil permittit, vobis divitiae omnia; vos, tamquam aliquis vobis aeternam possessionem earum promiserit, assuescitis illis et cohaeretis, sapiens tunc maxime paupertatem meditatur cum in mediis divitiis constitit.*<sup>836</sup>

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; ihr – 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.<sup>837</sup>

In der Zusammenführung der beiden *Paradoxa* I und VI, also der Setzung des *bonum* durch *virtus* und der Gleichsetzung von *divitiae* und dem Vermögen der *virtus*, mit Senecas Ausführungen insbesondere in *v. beat.* XXII kann heutigen Schüler\*innen ein differenziertes Urteil zweier intradisziplinärer Lehrmeinungen offenbart werden, die sie in kritischer Abwägung für die Bewertung ihrer eigenen Lebenswelt nutzen können. Aus der Perspektive des Philosophieunterrichts würde hierbei der methodische Zugriff auf die deutsche Übersetzung erfolgen, in dem vergleichend die Gedanken aus einem oder beiden Paradoxien sowie aus dem Textauszug Senecas argumentativ rekonstruiert werden

<sup>835</sup> Vgl. hierzu das für die Unterrichtspraxis erstellte Material *Seneca – Der Reichtum des Weisen* und die dementsprechend operationalisierten *Arbeitsaufträge*, insbesondere im Kontext des *Vergleichens* in Kap. 5.2.2.2 dieser Arbeit.

<sup>836</sup> Sen., *v. beat.* XXVI, 1. Vgl. in diesem Zusammenhang deutliche Parallelen zu Cic., *Parad. V: Solum sapientem esse liberum, et omnem stultum servum* und weitere Stellen in ders.

<sup>837</sup> Rosenbach (2011), S. 67; 69. Dort ist „ihr“ kursiv hervorgehoben.

sollten, um sie dann vergleichen und transferieren zu können. Die argumentative Rekonstruktion des Paradoxons I, die per Konfrontation mit der *propositio* zu einem kognitiven Konflikt führt, der erst in der Analyse der Argumentationsschritte aufgeschlüsselt wird, und die Aufdeckung von Schwächen in Ciceros Argumentation durch die Lektüre von Senecas Theorie zeigen den dialektischen Zugang Henkes, der schließlich im Transfer auf ein gegenwärtig relevantes Problem im Kontext des Reichtums entfaltet wird.<sup>838</sup> Im Perspektivenvergleich mit der lateinischen Fachmethodik können die Schüler\*innen nicht nur drei verschiedene Sachurteile (Ciceros in Paradoxon I und VI sowie Senecas in *de vita beata*) zu einem lebensweltbezüglichen Problem erfahren, sondern auch verstehen, dass dieses Problem interdisziplinär mit unterschiedlichen Methoden beantwortet werden kann und beide Methoden einen sinnvollen Beitrag zur Gesamtreflexion eines Problems, das eben nicht fachgebunden ist, leisten können.<sup>839</sup> Hierfür bieten die diskursive und reflexive fächerübergreifende Phase Gelegenheit.<sup>840</sup> Ein genaues Ablaufschema inklusive zu verwendender Materialien, die auch die Rekonstruktion aus philosophischer Perspektive expliziter in den Blick nehmen, wird in Kap. 5 vorgestellt.<sup>841</sup>

In einem fächerübergreifenden Zusammenhang trifft das, was zur historisch-pragmatischen Interpretation aus der Perspektive des Lateinunterrichts bereits oben gesagt wurde, ebenso auf einen systematischen Philosophieunterricht zu, der die hellenistischen „Systeme“ vor dem Hintergrund ihrer zeitgeschichtlichen Einordnung zu verstehen versucht. Und auf diesem Wege könnte Ciceros Verständnis des *vir sapiens* in der *res publica* dahingehend problematisiert werden, ob dieses – wenn auch nicht heute – zu den Umständen seiner eigenen Lebenszeit

<sup>838</sup> Vgl. Henke (2015), S. 92f.

<sup>839</sup> Vgl. Hahn (2013), S. 169–171.

<sup>840</sup> Vgl. Kap. 3.5.2 und Abb. 8 dieser Arbeit; vgl. auch Feurle et al. (2012), S. 86, Abb. 2; vgl. konkret die materialisierten wie operationalisierten *Arbeitsaufträge zur Diskussion der Frage: „Was ist Reichtum?“ im Kontext von Ciceros Paradoxa I und VI* in Kap. 5.2.2.4 sowie die *Arbeitsaufträge zur Diskussion und Reflexion* dieser Frage in Kap. 5.2.2.5 dieser Arbeit und deren dort jeweils kontextualisierte Umsetzung.

<sup>841</sup> Vgl. Kap. 5.2 dieser Arbeit.

nachvollziehbar sei. Dies birgt gleichsam die Möglichkeit wie Notwendigkeit, Ciceros Biographie vor allem zwischen 63 und 46 v.Chr. in den Blick zu nehmen.<sup>842</sup>

### 4.3 *exul* und *liber* als strukturgebende Elemente (Parad. II, IV und V)

Im Kontext dieser Biographie ist das Paradoxon IV von besonderem Interesse. Hier bemüht Cicero vermutlich Clodius<sup>843</sup> als persönlichen Gegner. Ausgehend von der stoischen Definition, dass nur der *animus* des *vir sapiens* im Einklang mit dem Motiv der *virtus* einen rechtschaffenen Mann ausmache, wird der namentlich nicht genannte Clodius als *demens* und *insanus* bezeichnet. Dieser personale Selbstbezug Ciceros zu Clodius muss bis zur Catilinarischen Verschwörung zurückgedacht werden, da ja Clodius auf Grund von Ciceros Mitwirken in der Sache der Hinrichtung Catilinas und seiner Mitverschwörer die *leges de capite civis Romani* und *de exilio Ciceronis* entworfen hatte.<sup>844</sup> Insofern spielen Ciceros Konsulatsjahr 63, dessen Exilzeit 58–57 v.Chr. sowie die andauernde Fehde zwischen den auf der einen Seite Cicero wohlgesonnenen Pompeius und Milo sowie auf der anderen Seite Clodius mit Unterstützung Caesars bis zur Ermordung des Clodius 52 v.Chr.<sup>845</sup> eine zentrale Rolle in Ciceros Rückschau.

Bis zum 4. August 57, dem Tag seiner Rückkehr nach Italien, war [Cicero] in Griechenland im ‚Exil‘, wie man heute sagt, dem Sprachgebrauch des Clodius folgend: Cicero widersprach dem mit Recht, denn er hatte nie die Absicht gehabt, seine Staatsbürgerschaft (*civitas*) aufzugeben, und die zweite *lex Clodia* betrachtete er als widerrechtlich.<sup>846</sup>

<sup>842</sup> Vgl. Sauer (im Erscheinen).

<sup>843</sup> Vgl. Kap. 2.2.4 dieser Arbeit.

<sup>844</sup> Vgl. ebd.; vgl. auch Stroh (2010), S. 36–39; 42ff.; vgl. ferner Wallach (1990), S. 181.

<sup>845</sup> Vgl. Stroh (2010), S. 37–50; 66. Vgl. auch Bellen (1995), S. 129f.; 133f.

<sup>846</sup> Stroh (2010), S. 44. Hervorh. im Original.

Diesbezüglich überrascht Ciceros hervorstechende, antithetische Wortwahl aus dem Sachfeld Politik in den *Paradoxa* II, IV und V nicht (z.B. *civitas, res publica, consul, senatus, consensus populi liberi, ius, aequitas, civis, libertas* vs. *exilium, scelus, iniuria, hostis, servitus*). Diese Begriffe sollten dem Alltagsvokabular der Römer geläufig gewesen sein und können somit zunächst der *oratio popularis* zugeordnet werden. In der Verknüpfung stoisch aufgeladener Wertbegriffe der *oratio erudita* (z.B. *sapiens, animus, tolerantia rerum humanarum, contemptio fortunae, virtus*), die in Ciceros eigener *divina animi constantia* und *mens* münden, beinhalten diese wortschatzspezifischen Strukturen also Potential, nicht nur philosophisch, sondern auch politisch relevante Begriffe der römischen Literatur vertiefend erfahren zu können.<sup>847</sup> An dieser Stelle fällt auf, dass Cicero interdisziplinär argumentiert, also zwischen Politik und stoischer Philosophie, um letztere populär werden zu lassen. In Bezug auf die Politik bedient sich Cicero zudem akademischer Gedanken zur Staatsphilosophie aus *rep. I*, 39<sup>848</sup>, arbeitet also wiederum intradisziplinär im Bereich der Philosophie. Aus lateinischer Fachperspektive ergeben sich wiederum die zwei oben genannten Linien der historisch-pragmatischen wie der gegenwartsbezogenen Interpretation.<sup>849</sup> In erster Linie könnten neben biographischen Daten zu Cicero die zeitgeschichtlichen Umstände, beginnend mit Ciceros Konsulatsjahr über das Triumvirat und seine Exilzeit bis hin zum Tode Crassus' 53<sup>850</sup> und Clodius' 52 v.Chr. thematisiert werden. Die tragenden Begriffe *exul* und *hostis* sowie die damit einhergehende Frage nach Bestand und Rechtsgültigkeit einer *civitas* und eines *civis* in einer solchen bilden den strukturellen Rahmen. Ciceros These, dass er

<sup>847</sup> Vgl. Bury (1994), passim, insbesondere zur *libertas* im Kontext von Cic., *Parad. V*, 33–35, S. 58ff. Er stellt dieser Textstelle eine für Schüler\*innen psychologisch-philosophische und gesellschaftspolitische Aktualität aus, vgl. ders., S. 63. Die Argumente, die u.a. in der subjektiven Konfrontation mit dem Freiheitsbegriff und der Beurteilung der paradoxen Verwendung des Sklavenbegriffs stehen, können so auch heute noch, 27 Jahre später, gelten.

<sup>848</sup> Vgl. Kap. 2.2.4 dieser Arbeit.

<sup>849</sup> Vgl. Doepner (2019b), S. 147f.; 153; vgl. Kuhlmann (2010c), S. 148f.

<sup>850</sup> Vgl. Bellen (1995), S. 133.

im Gegensatz zu Clodius niemals *exul* gewesen sein könne, auch wenn er nicht in Rom war, weil er zum einen vom Senat äußeren Nationen als *civis optimus* anvertraut wurde<sup>851</sup>, zum anderen eine *civitas* sich durch *ius* und *aequitas* auszeichne, diese aber eben nicht herrschten, als er fern war, könnte mit den historischen Fakten verglichen werden. Ein genauerer Blick auf die *leges Clodiae* wie auf die verteilten Machtrollen zwischen 60 und 57 v.Chr. wäre nicht nur hinsichtlich der Frage, ob Ciceros stoische Thesen haltbar sein konnten, von Interesse, sondern auch darüber hinaus im Hinblick auf Ursachenforschung für die im Verfall befindliche *res publica*. Was *exul* und *hostis* sowie *ius* und *iniuria* konkret für den Rechtsstaat bedeuteten, wie das *ius* gebrochen wurde und welche Konsequenzen dies tatsächlich hatte, bergen interdisziplinäres Potential. „[Das Bürgerrecht] endet durch Tod, durch Verurteilung zu bestimmten Strafen (*capitis deminutio media*) oder durch Auswanderung und Annahme eines anderen Bürgerrechts (*c.d. minima*, Gai. inst. 1,162).“<sup>852</sup> (Die Quelle, auf die sich Galsterer beruft, ist allerdings weit nach Ciceros Ableben zu datieren.)

Damit einher geht die zweite Linie. Reflektiert werden könnten der Status des Exils (z.B. in Bezug auf Emigration und Flucht)<sup>853</sup>, des Staatsfeindes (z.B. Terrorismus)<sup>854</sup> oder des Staatswesens *per se*, also was einen Staat zu einem Staat mache und welche Unterschiede zur *civitas* bestehen.<sup>855</sup> Aus lateinischer Fachperspektive böte sich eine Lektüre des Paradoxons II an.<sup>856</sup> Da dieses aber primär die *virtus* als

<sup>851</sup> Vgl. Cic., *Parad.* IV, 29: *Ergo ego semper civis, et tum maxime cum meam salutem senatus exteris nationibus ut civis optimi commendabat [...]*.

<sup>852</sup> Galsterer, *Civitas*, B. Bürgerrecht. In: DNP. Hervorh. im Original.

<sup>853</sup> Vgl. Schirok (2018), S. 20; vgl. Bury (1994), passim.

<sup>854</sup> Vgl. StGB §129a.

<sup>855</sup> „C. ist die Gesamtheit der *cives* [...]. In seiner Bed. ziemlich synonym mit *populus*, wird es von den Römern selten für den eigenen Staat verwandt (dafür: *populus Romanus*), ist aber offizieller Ausdruck für alle nicht-röm. Gemeinden, Stämme oder griech. *poleis* mit republikanischer Verfassung. Kennzeichen einer *c.* ist ein Staatsvolk, fast immer ein bestimmtes Territorium sowie eine gewisse Autonomie (*suis legibus uti*) und meist ein städtisches Zentrum“, Galsterer, *Civitas*, A. Gemeinde. In: DNP. Hervorh. im Original.

<sup>856</sup> Vgl. zur unterrichtsrelevanten Kontextualisierung im Rahmen des *Fachlichen Kontextes Latein* Kap. 5.4.2 dieser Arbeit.

notwendige Bedingung für die *vita beata* betrachtet, obgleich das Exil und der Angriff auf Clodius als *exempla* der *confirmatio* dienen<sup>857</sup>, scheint eine Kontextualisierung des Begriffes *liber* bzw. *libertas* im Rahmen von Paradoxon V geeigneter, die verlorene Freiheit der *res publica libera* und der in ihnen lebenden *cives* zu problematisieren. So beginnt die fünfte Paradoxie mit der These *Solum sapientem esse liberum, et omnem stultum servum*.<sup>858</sup> und rückt damit zugleich den gesuchten Begriff ins Zentrum – in Antithese zu *servum*. Da die folgende *confirmatio* viele historische *exempla* enthält, sollten zentrale Textstellen, die der grundlegenden Argumentation dienen, der Problemorientierung besonders zuträglich sind und zentrale Aussagen im Sinne der Stoa aufweisen, der statarischen Lektüre zufallen, während die Exemplarität durchaus synoptisch oder in einsprachiger deutscher Lektüre, in jedem Fall aber kursorisch erfolgen könnte.<sup>859</sup> Im Folgenden sollen die zentralen Stellen genauer betrachtet werden.

*Laudetur vero hic **imperator** aut etiam appelletur aut hoc nomine dignus putetur: **imperator** quo modo? aut cui tandem hic libero **imperabit**, qui non potest cupiditatibus suis **imperare**? Refrenet primum libidines, spernat voluptates, iracundiam teneat, coerceat avaritiam, ceteras animi labes repellat; tum incipiat aliis **imperare**, cum ipse improbissimis dominis dedecorat turpitudini parere desierit: dum quidem his obediens, non modo **imperator**, sed liber habendus omnino non erit.*<sup>860</sup>

Dieser Mensch mag ruhig als Befehlshaber gepriesen oder auch als solcher begrüßt oder dieses Titels für würdig gehalten werden: Inwiefern ist er ein Befehlshaber? Oder welchem freien Mann wird dieser Mensch denn eigentlich Befehle erteilen, der nicht in der Lage ist, seinen eigenen Leidenschaften Befehle zu erteilen? Er möge zuerst seine Begierden zügeln, seine Lüste verachten, seinen Jähzorn beherrschen, seine Habsucht in Schranken halten und die anderen Laster der Seele vertreiben; dann mag er anfangen,

<sup>857</sup> Vgl. Kap. 2.2.2 dieser Arbeit.

<sup>858</sup> Cic., *Parad.* V, 33.

<sup>859</sup> Vgl. Nickel (2001), S. 175 zur kursorischen, S. 176 zur statarischen Lektüre.

<sup>860</sup> Cic., *Parad.* V, 33. Hervorh. durch N. Herzig.



anderen Befehle zu erteilen, wenn er selbst aufgehört hat, den schändlichsten Herren, der Unehre und der Gemeinheit, Gehorsam zu leisten: Solange er sich diesen freilich unterwirft, wird es völlig ausgeschlossen sein, ihn für einen Befehlshaber oder gar für einen freien Menschen zu halten.<sup>861</sup>

Der *imperator* – unabhängig davon, wen Cicero hiermit genau meint<sup>862</sup> –, ist ein für Ciceros Publikum wie auch heutige Schüler\*innen des fortgeschrittenen Lateinunterrichts gängiger Begriff für einen Befehlshaber. Umso erstaunlicher muss es wirken, dass Cicero ihm diese Eigentümlichkeit im „Prologue“<sup>863</sup> abspricht. Er bedient sich dazu insbesondere eben des Wortfeldes *imperare* und verbindet dies mit stoischen *vitia* (*cupiditatibus, libidines, voluptates, iracundia, avaritia, ceteras animi labes*), die jener zügeln müsse, um seinem Namen auch gerecht werden zu können – in einer schier endlosen *Enumeratio*. Wenn er dies nicht schaffe, werde der *imperator* auch nicht *liber* sein. Was das wiederum genau bedeute, beantwortet Cicero kurz darauf.

*Quid est enim libertas? potestas vivendi, ut velis. Quis igitur vivit, ut vult, nisi qui recta sequitur, qui gaudet officio, cui vivendi via considerata atque provisiva est, qui ne legibus quidem propter metum paret, sed eas sequitur atque colit, quia id salutare maxime esse iudicat, qui nihil dicit nihil facit nihil cogitat denique nisi libenter ac libere, cuius omnia consilia resque omnes, quas gerit, ab ipso proficiscuntur eodemque referuntur, nec est ulla res, quae plus apud eum polleat quam ipsius voluntas atque iudicium? [...] Soli igitur hoc contingit sapienti, ut nihil faciat invitus, nihil dolens, nihil coactus.*<sup>864</sup>

Was ist denn Freiheit? Die Möglichkeit zu leben, wie man will. Wer lebt demnach, wie er will, außer dem, der das Richtige verfolgt, der Freude hat an der Erfüllung seiner Pflicht, der den Lauf seines Lebens gut überlegt und vorausschauend geplant hat, der auch den Gesetzen nicht aus Angst gehorcht, sondern ihnen folgt und sie achtet, weil er diese Einstellung für ausgesprochen vernünftig hält, der nichts sagt, nichts tut und schließlich auch

<sup>861</sup> Nickel (2004), S. 227.

<sup>862</sup> Vgl. Kap. 2.2.5 dieser Arbeit.

<sup>863</sup> MacKendrick (1989), S. 90.

<sup>864</sup> Cic., *Parad.* V, 34. Hervorh. durch N. Herzig.

nichts denkt, wenn er es nicht gern und freiwillig tut, dessen Überlegungen und Handlungen allesamt von ihm selbst ausgehen und sich wieder auf ihn selbst beziehen und bei dem es nichts gibt, was größere Bedeutung für ihn haben könnte als sein eigener Wille und sein eigenes Urteil? [...] Demnach gelingt es nur dem Weisen, nichts gegen seinen Willen, nichts mit Bedauern, nichts unter Zwang zu tun.<sup>865</sup>

Für die *Paradoxa* ist der dritte Satz untypisch, für Cicero selbst eigentlich Usus. Auch wenn dieser Satz überaus hypotaktisch formuliert ist, fällt bei näherer Betrachtung auf, dass die einzelnen Gliedsätze für sich genommen keine schwierigen satzwertigen Konstruktionen beinhalten und gut in der Pendelmethode Wort für Wort übersetzt werden können (das Gerundium und der *aci* können ebenfalls in dieser Methode wiedergegeben werden).<sup>866</sup> Die *libertas* sei eine Lebenseinstellung: *potestas vivendi, ut velis*. Aber das Wollen (*voluntas*) und Urteilen (*iudicium*) dürfe nicht irgendein unbegründetes, anderen als einem selbst (*ipsius*) folgendes sein. Es müsse Gesetze aus freien Stücken achten, nicht aus Furcht. Diese Gegenüberstellung kann besonders einsichtig werden durch das Trikolon mit alliterativer Antithese: *qui nihil dicit nihil facit nihil cogitat denique nisi libenter ac libere*. Nicht aus der politischen Stellung heraus, sondern aus der Lebenseinstellung des *vir sapiens* folge das Vermögen bzw. die Fähigkeit, frei zu sein und ungezwungen nichts gegen seinen Willen zu tun. So fährt Cicero denn auch fort:

*Quod etsi ita esse pluribus verbis disserendum est, illud tamen et breve et confitendum est, nisi qui ita sit affectus esse liberum neminem. Servi igitur omnes improbi, servi! Nec hoc tam re est quam dictu inopinatum atque mirabile. Non enim ita dicunt eos esse servos ut mancipia, quae sunt minorum facta nexu aut aliquo iure civili; sed si servitutis sit, sicut est, obedientia fracti animi et abiecti et arbitrio carentis suo, quis neget omnes leves omnes cupidos omnes denique improbos esse servos?*<sup>867</sup>

<sup>865</sup> Nickel (2004), S. 229.

<sup>866</sup> Zur Pendelmethode vgl. Kuhlmann (2018b), S. 72f., ausführlicher ders. (2009), S. 106ff.

<sup>867</sup> Cic., *Parad.* V, 35. Hervorh. durch N. Herzig.

Auch wenn man sich damit so ausgiebig auseinandersetzen muß, so ist doch jene einfache und überzeugende Feststellung zu treffen, daß niemand frei ist, wenn er nicht diese Einstellung hat. Also sind alle schlechten Menschen Sklaven, ja, Sklaven. Diese Feststellung ist in Wirklichkeit nicht so überraschend und erstaunlich, wie sie klingt. Denn das heißt nicht, daß diese Menschen in dem Sinne Sklaven sind wie unsere Sklaven, die aufgrund eines Vertrags oder einer zivilrechtlichen Entscheidung zum Eigentum ihrer Herren wurden; aber wenn Sklavenschaft, wie es der Fall ist, die Unterwerfung einer gebrochenen, zerstörten und der eigenen Urteilsfähigkeit beraubten Seele bedeutet, wer könnte dann verneinen, daß alle verantwortungslosen, alle von Begierden besessenen und schließlich alle schlechten Menschen Sklaven sind?<sup>868</sup>

Es ist notwendig, die Unterscheidung Ciceros zwischen den dem Zivilrecht unterworfenen Sklaven im Sinne von *mancipia* und den Sklaven aus Unterwerfung ihrer gebrochenen „Seele“ bzw. ihres gebrochenen Geistes<sup>869</sup> zu verdeutlichen, den *servi*. Unter letztere könnten prinzipiell alle Menschen zu rechnen sein, verdeutlicht im alliterativen Trikolon *obedientia fracti animi et abiecti et arbitrio carentis suo* und der enumerativen Klimax *omnes leves omnes cupidos omnes denique improbos esse servos*. Hierdurch wird die Paradoxie der These heutigen Schüler\*innen erst richtig erfahrbar: Der Weise sei frei, der Tor ein Sklave. Aber nicht jeder Imperator ist weise, nicht jeder rechtliche Sklave ein Sklave seiner selbst. Cicero führt nun viele *exempla* ins Feld, von der Unterwerfung eines Mannes unter seine Frau<sup>870</sup>, vieler Männer unter das Atrium oder den Garten und Künste<sup>871</sup> und L. Mummius sowie M. Curius als Gegenbeispiele.<sup>872</sup> Es folgen Erbschleicher<sup>873</sup> und dann der Drang nach einem *imperium*.

<sup>868</sup> Nickel (2004), S. 229; 231.

<sup>869</sup> Vgl. zur Problematik der Übersetzung des Begriffs *animus* als „Seele“ im Kontext der Stoa Kap. 2.2.6 dieser Arbeit.

<sup>870</sup> Vgl. Nickel (2004): „Vielleicht spielt Cicero auf Fulvia, die Frau des Clodius, an, die als herrschsüchtig und ehrgeizig galt“, S. 276, Anm. 36.

<sup>871</sup> Vgl. Cic., *Parad.* V, 36f.

<sup>872</sup> Vgl. Cic., *Parad.* V, 38.

<sup>873</sup> Vgl. Cic., *Parad.* V, 39.

*Quid? iam illa cupiditas quae videtur esse liberalior, honoris imperii provinciarum, quam dura est domina, quam imperiosa, quam vehemens! [...] Quid? cum cupiditatum dominatus excessit et alius est dominus exortus ex conscientia peccatorum timor, quam est illa misera quam dura servitus!*<sup>874</sup>

Wie weiter? Wie sieht es mit jenem Drang aus, der eines freien Mannes eher würdig zu sein scheint, dem Drang nach einem Ehrenamt, nach einem Kommando, nach einer Statthalterschaft? Was für ein harter, herrschsüchtiger und gewaltiger Herrscher ist dieser Drang! [...] Was passiert, wenn die Herrschaft der Begierden zu Ende ist und eine andere Macht kommt: die Furcht, die aus dem Schuldbewußtsein entsteht? Wie erbärmlich und wie hart ist jene Sklaverei!<sup>875</sup>

Eingebettet in diese Ausrufe ist der Fall von Cethegus, dem Mitverschwörer Catilinas, der als *exemplum* in Übersetzung problematisiert werden kann, aber in dieser Form nicht zwingend notwendig ist, um Ciceros Argumentation an dieser Stelle nachvollziehen zu können. Der Schein eines freien Menschen, der nach einem *imperium* strebe, wird dadurch als solcher aufgedeckt, dass dieses Streben einen Drang verkörpere, von dem der Mensch beherrscht sei – wiederum ausgedrückt in einem Trikolon. Sei diese Begierde nicht mehr vorhanden, entstehe Furcht als neue Herrscherin. Warum der *imperator*, der im Prolog genannt wird, also im Sinne der Stoa nicht *liber* sein könne, wenn er nicht zugleich *sapiens* sei, wird nun auch sprachlich in Form der parallelistischen Ausrufe deutlich. Nach einem weiteren *exemplum*, d.i. sich nicht der Masse hingeben zu dürfen (Lucius Crassus<sup>876</sup>), gelangt Cicero zur *peroratio*: [...] *ille videat, quomodo imperator esse possit, cum eum ne liberum quidem esse ratio et veritas ipsa convincat.*<sup>877</sup>

Frei zu sein, bedeute demnach auch, *ratio* und *veritas* als Beurteilungskriterien zu gebrauchen. Was für einen Menschen Cicero im Kon-

<sup>874</sup> Cic., *Parad.* V, 40. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>875</sup> Nickel (2004), S. 233; 235.

<sup>876</sup> Vgl. Kap. 2.2.5 dieser Arbeit.

<sup>877</sup> Cic., *Parad.* V, 41b. Hervorh. durch N. Herzig.

text der stoischen Paradoxien also als *liber* bezeichnen würde, ist deutlich, aber es bleibt unklar, inwiefern eine Institution wie die *res publica* eine *libera* genannt werden kann, auch wenn dies hier von Cicero nicht darzustellen beabsichtigt war. So verwendet er aber doch den Begriff in Paradoxon IV in besonderer Verbindung zu seinem Exil: *consensus populi liberi*<sup>878</sup>.

Solche textimmanenten inhaltlichen Bezüge wie auch solche hinsichtlich des rhetorischen Aufbaus könnte man unter Hinzuziehung ausgewählter Passagen aus *Pro Sestio* 56 v. Chr., d. i. ein Jahr nach Ciceros Rückberufung aus dem Exil, im Kontext der historisch-pragmatischen Interpretation erarbeitend vergleichen.<sup>879</sup> Geeignet ist z. B. folgender Textauszug:

*Tum princeps rogatus sententiam L. Cotta dixit id quod dignissimum re publica fuit, nihil de me actum esse iure, nihil more maiorum, nihil legibus; non posse quemquam de civitate tolli sine iudicio; de capite non modo ferri, sed ne iudicari quidem posse nisi comitiis centuriatis; vim fuisse illam, flammam quassatae rei publicae perturbatorumque temporum; iure iudiciisque sublatis; magna rerum permutatione impendente, declinasse me paulum et spe reliquae tranquillitatis praesentis fluctus tempestatemque fugisse; qua re, cum absens rem publicam non minus magnis periculis quam quodam tempore praesens liberassem, non restitui me solum sed etiam ornari a senatu decere. Disputavit etiam multa prudenter, ita de me illum amentissimum et profligatissimum hostem pudoris et pudicitiae scripsisse quae scripsisset, iis verbis rebus sententiis ut, etiam si iure esset rogatum, tamen vim habere non posset; qua re me, qui nulla lege abessem, non restitui lege, sed revocari senatus auctoritate oportere.*<sup>880</sup>

<sup>878</sup> Cic., *Parad.* IV, 28.

<sup>879</sup> Vgl. Doepner (2019b), S. 147f., nämlich autorenbiographisch und politikgeschichtlich; vgl. zur unterrichtsrelevanten Kontextualisierung im Rahmen des *Fachlichen Kontextes Latein* Kap. 5.4.2 dieser Arbeit, dort auch Abb. 13, 2. *Fachlicher Kontext (Latein)*.

<sup>880</sup> Cic., *Sest.* 73. Hervorh. durch N. Herzig.

Darauf wurde als erster L. Cotta nach seiner Meinung gefragt, und das, was er sagte, entsprach genau der Ehre des Staates: nichts, was über mich verhandelt worden sei, sei rechtmäßig gewesen, nichts habe der Sitte der Verfahren entsprochen, nichts den Gesetzen; niemand könne ohne Gerichtsurteil aus der Gemeinschaft der Bürger ausgeschlossen werden; über Leib und Leben eines Bürgers dürfe kein Antrag gestellt, geschweige denn ein Urteil gefällt werden außer in den Zenturiatkomitien; Gewalt sei das damals gewesen, ein Fanal der Zerrüttung des Staates und der wirren Zeiten; da Recht und Rechtsprechung aufgehoben waren, da eine gewaltige Umwälzung drohte, sei ich ein wenig aus dem Wege gegangen und hätte mich in der Hoffnung auf künftige Ruhe den Strudeln und Stürmen der Gegenwart entzogen; da ich durch meine Abwesenheit den Staat ebenso vor großen Gefahren bewahrt hätte wie einst durch meine Gegenwart, müsse der Senat mich nicht nur zurückrufen, sondern auch auszeichnen. Er setzte auch in kluger Weise ausführlich auseinander, dieser wahnsinnige und heruntergekommene Feind alles Ehr- und Schamgefühls habe in seinem schriftlichen Gesetzesantrag gegen mich solche Worte, Begründungen und Gedanken verwendet, daß dieser Antrag, selbst wenn er formalrechtlich gültig gewesen wäre, doch keine Geltung beanspruchen könne. Da ich also durch kein gültiges Gesetz verbannt sei, brauche ich auch durch kein Gesetz in meine alten Rechte wieder eingesetzt, sondern nur durch einen Senatsbeschluß zurückgerufen zu werden.<sup>881</sup>

Dieser Text ist ein Auszug aus der *argumentatio*, in dem Cicero mit Hilfe der indirekten Reden L. Cottas genau das darzustellen versucht, was er zehn Jahre später in den *Paradoxa* bzgl. seiner Exilzeit wiederholt, d.i. die Nicht-Existenz der *res publica libera* bei gleichzeitiger Hochschätzung seiner eigenen Verdienste um die Beständigkeit dieser. Hervorgehoben sind zunächst die rechtswidrigen Vorgänge gegenüber seiner Person und der gänzliche Niedergang des Rechtssystems (*iure iudiciisque sublatis*), was Cicero den Richtern vor Augen führt, die doch eigentlich den Fall Sestius behandeln sollten, der sich für Ciceros Rückberufung eingesetzt hatte, vor Gericht *de ambitu* und *de vi* stand.<sup>882</sup> Er selbst sei zwar abwesend (*absens*) gewesen, habe in dieser Zeit die *res publica* aber von großen Gefahren befreit (*liberassem*) und müsse deshalb vom Senat ausgezeichnet werden (*decere*). Clodius wird im Nach-

<sup>881</sup> Krüger (1999), S. 83; 85.

<sup>882</sup> Vgl. Krüger (1999), S. 194.

satz mit *illum amentissimum et profligatissimum hostem* bezeichnet, also beinahe noch harscher als in den *Paradoxa* II (*insane*) und IV (*dementem esse et insanire; hostis*). Als Staatsfeind mögen seine schriftlichen Anträge zwar formal Gültigkeit besessen haben, aber keine Gesetzeskraft (*vim*). Von einem Exil ist keine Rede, eher von einer Auszeit Ciceros im Sinne der bewahrenden *libertas* der *res publica*, der er durch seine Rückberufung politisch gewollt wieder aktiv nachgehen könne. Was formal besonders interessant im Vergleich mit den *Paradoxa* ist, ist die Verkehrung der eigentlichen Anklage des Sestius hin zu Ciceros Aufarbeitung seiner Exilzeit, die er zur Abrechnung mit Clodius und der „Selbstinszenierung“ in Darlegung der Ursachen für seine eigene Abwesenheit verwendet.<sup>883</sup>

Blickt man aber auf die Rede als Ganzes, so ist man zunächst verwirrt über die Fülle der behandelten Themen: Mit der Person des Sestius und der gerichtlichen Untersuchung befaßt sich nur ein kleiner Teil der Rede (6–14; 75–95; 144–147); einen breiten Raum nehmen die Vorgänge um Ciceros Verbannung ein (15–74; 127–131) [...].<sup>884</sup>

Dies bietet Anlass, die *Paradoxa* II, IV und V auf ähnliche Argumentationsstrukturen hin zu analysieren. Ferner fällt auf, dass der Redeabschnitt qua rhetorischer *elocutio* anders ausgefeilt scheint, um die *iudices* zu überzeugen. Das angesprochene Publikum ist in dieser Gerichtsrede ein anderes als dasjenige, welches mit den *Paradoxa* angesprochen wird. Cicero geht konkret auf die Gesetzesentwürfe des Clodius ein, umrahmt von Begriffen aus dem römischen *ius*, weniger mit Hilfe kurzer, prägnanter Exemplarität – die Pendelmethode ist hier eher ungeeignet.<sup>885</sup> Die stoische Philosophie spielt in dieser Passage nahezu gar keine Rolle; und wenn ihr eine solche zukommt, dann in der durch Antithesen verdeutlichten Notwendigkeit der *iustitia*. Diese antithetische

<sup>883</sup> Vgl. van de Loo (2021), S. 42f.; 65. Hier findet sich der Begriff „Selbstinszenierung“.

<sup>884</sup> Krüger (1999), S. 195.

<sup>885</sup> Vgl. Kuhlmann (2018b): „Für Satzperioden mit Nebensätzen sind komplexe Zusatzregeln erforderlich [...]“, S. 72. In Kombination mit der Konstruktionsmethode scheint hier eine Lösung bereit zu stehen. Vgl. ders.: S. 71ff.

Struktur wiederum gewinnt in der Gegenüberstellung von *civis* und *hostis* wie von *libertas* und *servitus* in den *Paradoxa* IV und V an besonderer Bedeutung. Es ist offensichtlich, dass sich Cicero in der philosophischen Abhandlung über stoische Paradoxien gewisser rhetorischer Kniffe bedient, um der Vermittlung moralischer Werte besonderen Nachdruck zu verleihen, ohne jedoch konkret auf bestimmte Rechtsnormen eingehen zu wollen, wie er es in *Pro Sestio* an vielen Stellen umsetzt, weshalb auch andere Passagen zum Vergleich hinzugezogen werden könnten.<sup>886</sup>

An der Schnittstelle von Rechts- und moralischen Fragen setzt die Perspektive des Philosophieunterrichts an.<sup>887</sup> Ein Wechsel der Fachperspektive scheint also auch mittels der hier vorliegenden Thematik die Urteilsfähigkeit der Schüler\*innen für Inhalt und Fach-Methodik in Bezug auf ein Problem zu begünstigen, das keinem Fach singularär zur Lösung gestellt werden kann.<sup>888</sup> Staatsphilosophie ist spätestens mit Platons *Politeia* ein Hauptthema der Philosophie. Insofern bietet Cicero vor allem in den *Paradoxa* IV und V Gelegenheit, die Umstände der *res publica libera* sozusagen aus erster Hand nicht nur in einem theoretischen

<sup>886</sup> Vgl. Kap. 2.2.4 dieser Arbeit, dort FN261 und 265; zum Unterschied zwischen *orationes* und *Paradoxa* vgl. Englert (1990), S. 137.

<sup>887</sup> Dem Thema „Flucht und Exil“ hat sich in jüngerer Zeit Ransbach (2020) mit Unterrichtsmaterial zu Hannah Arendt und Judith Shklar zugewandt. Ferner ist „Migration“ der Schwerpunkt der Zeitschrift *Ethik und Unterricht* (2/2018).

<sup>888</sup> Vgl. Hahn (2013): „Sie [d.i. die Figur des Perspektivenwechsels; Anm. N. Herzig] kann verstanden werden als **Differenzierung zwischen zwei verschiedenen Fachperspektiven**, um die exemplarisch gewählte Bearbeitung eines Themas mit Begriffen, Methoden und grundlegenden Wissensbeständen eines Fachs so zu überprüfen, dass eine genauere Kenntnis von der Leistungsfähigkeit und den Grenzen des jeweils gewählten fachlichen Zugangs durch Vergleiche und Verbindungen mit anderen Zugängen zur Deutung der Welt erreicht wird – dies würde den [...] mit Huber benannten **überfachlich-relativierenden Vergleich von fachlichen Grundbegriffen und Grundmethoden** betreffen. Ein Perspektivenwechsel kann sich aber auch auf die **Differenzierungen zwischen einer Fachperspektive und einer ungefächerten Problemperspektive** beziehen, um Fachwissen und Fachmethoden situationsbezogen zur Analyse und Bearbeitung von Problemen nutzen zu können – dies beträfe die [...] mit Huber benannte **Metareflexion**, die explizit einer Kultivierung von Urteil und Kritik dient“, S. 169. Hervorh. durch N. Herzig; vgl. ferner Huber (2009), S. 402ff.; vgl. ders. (2001), S. 323f.



schen, sondern auch aus der Praxis reflektierten Urteil zu erfahren und zu deuten. Das ist in der Art der populär formulierten Diatribe ein einmaliges Zeugnis der lateinischen Literatur. Geradezu nebenbei erfährt der Leser den typisch eklektischen Stil, mit dem sich Cicero seiner eigenen Quellen z.B. in *rep.*, in der stoischen Philosophie oder aber in den politischen Bedingungen seiner Zeit bedient, um dem Unterschied zwischen vermeintlicher Verbannung eines *civis* durch einen scheinbar gesetzestreuem *hostis* Ausdruck zu verleihen; um sich damit selbst als einen jederzeit an jedem Ort im Sinne des *ius* handelnden *vir sapiens* ins *rechte* Licht zu rücken. Ob dies konform zu seiner eigenen Argumentationslogik ist, könnte mit Hilfe der Textgrundlagen erörtert und vergleichend mit den historischen Fakten dahingehend problematisierend reflektiert werden, ob Cicero seinem Ideal denn tatsächlich entspricht (vor allem dann, wenn er durch Milos Truppe zurück nach Rom gelangt<sup>889</sup>). Er selbst begründet dies mit seinen *res gestae* und dem Fernbleiben von *scelera*, die Clodius wiederum begangen haben soll.<sup>890</sup> Ferner könnten mit Hilfe der aufgestellten These zum Rechtsverhältnis in einer *civitas* Fälle von Exulanten der Gegenwart kritisch beurteilt werden, also inwiefern sie dem Recht entsprechen oder nicht und ob eine solche Rechtsprechung überhaupt angemessen ist.

Ein Zugang im Sinne Henkes dialektischer Didaktik könnte durch eine Gegenlektüre von Senecas *Ad Helviam matrem* in Auszügen hergestellt werden.<sup>891</sup> Dass dieses Werk einen durchaus vielversprechenden didaktischen Charakter als themenorientierte Lektüre für die gymnasiale Oberstufe hat, ist jüngst von Boris Dunsch dargestellt worden.<sup>892</sup> Seneca, der 41 n.Chr. im Zuge der Anzeige der Messalina, des

<sup>889</sup> Vgl. Kap. 2.2.4 dieser Arbeit.

<sup>890</sup> Mit den *res gestae* ist wohl primär die Aufdeckung der Catilinarischen Verschwörung und der damit verbundene Aufstieg zum *pater patriae* gemeint. Zu den *scelera* des Clodius vgl. Kap. 2.2.4 dieser Arbeit, insbesondere die Ausführungen zum Bona Dea-Skandal.

<sup>891</sup> Vgl. zur unterrichtsrelevanten Kontextualisierung im Rahmen des *Fachlichen Kontextes Philosophie* Kap. 5.4.2 dieser Arbeit, dort auch Abb. 13, 1. *Fachlicher Kontext (Philosophie)*.

<sup>892</sup> Vgl. Dunsch (2018), *passim*.

Kaisers Claudius' Ehefrau, mit Julia Livilla Ehebruch begangen haben soll, wurde daraufhin aus eben diesem Grund von jenem Kaiser nach Korsika verbannt.<sup>893</sup> In der Kaiserzeit wurde zwischen Deportation und Relegation unterschieden. Die Deportation bedeutete den Verlust des Bürgerrechts und Besitzes sowie die lebenslängliche Verbannung an einen vorgeschriebenen Ort. Bei der Relegation behielt der Bestrafte Bürgerrecht und Besitz und wurde i. d. R. an einen vorgeschriebenen Ort mit oder ohne Frist geschickt.<sup>894</sup> Auf Senecas Verbannung nach Korsika traf wohl Letzteres zu.<sup>895</sup> Von dort aus schreibt er an seine Mutter eine Trostschrift, in der er vor der eigentlichen *consolatio* in stoischer Manier erklärt, was der Begriff Exil eigentlich bedeute:

[...] *videamus quid sit exsilium. Nempe loci commutatio. Ne angustare videar vim eius et quicquid pessimum in se habet subtrahere, hanc commutationem loci sequuntur incommode : paupertas, ignominia, contemptus. [...] Nullum non hominum genus concurrat in urbem et virtutibus et vitiis magna pretia ponentem. Iube istos omnes ad nomen citari et „unde domo“ quisque sit quaere: videbis maiorem partem esse quae, relictis sedibus suis, venerit in maximam quidem ac pulcherrimam urbem, non tamen suam. Deinde ab hac civitate discede, quae veluti communis potest dici; omnes urbes circumi : nulla non magnam partem peregrinae multitudinis habet. Transi ab iis quarum amoena positio et opportunitas regionis plures allucit; [...] nullum invenies exsilium in quo non aliquis animi causa moretur. [...] Usque eo ergo commutatio ipsa locorum gravis non est, ut hic quoque locus a patria quosdam abduxerit.*<sup>896</sup>

[...] betrachten wir, was ist die Verbannung. Natürlich ein Ortswechsel. Damit ich nicht den Eindruck erwecke, zu verniedlichen seine Macht und, was immer Schlimmstes es in sich birgt, unter der Hand zu entfernen –

<sup>893</sup> Vgl. Fuhrmann (1999), S. 88–93. Messalina wollte primär Julia Livilla ausschalten, um sie davon abzuhalten, ihr den Rang streitig zu machen. Seneca war quasi ein Bauernopfer.

<sup>894</sup> Vgl. Fuhrmann (1999), S. 93; vgl. auch Schirok (2018), S. 12f. Zum Vergleich mit dem Exil zur Zeit der *res publica* vgl. ebd. und Kap. 2.2.4 dieser Arbeit.

<sup>895</sup> Vgl. Fuhrmann (1999), S. 93.

<sup>896</sup> Sen., *Ad Helv.* VI, 1;3–5. Sénèque, Dialogues. Tome troisième. Consolations. ed. René Waltz, Paris 1961 (Société d'Édition „Les Belles Lettres“).

diesem Ortswechsel folgen Mißlichkeiten: Armut, Entehrung, Verachtung. [...] Jede Art von Menschen ist in der Stadt zusammengekommen, die auf Fähigkeiten und Schwächen hohe Preise setzt. Befiehl [,] alle diese namentlich vorzuladen, und woher von Hause ein jeder stamme, frag: sehen wirst du, der größere Teil ist es, der seine Heimat verlassen hat und gekommen ist in die größte freilich und schönste Stadt, aber dennoch nicht die seine. Dann entferne dich aus dieser Stadt, die gleichsam als Weltstadt bezeichnet werden kann; alle Städte besuche: eine jede hat einen großen Teil ihrer Bevölkerung aus der Fremde. Geh weiter aus denen, deren liebliche Lage und Gunst der Landschaft viele anzieht; [...] kein Exil wirst du finden, wo sich nicht einer der Stimmung wegen aufhielte. [...] Insoweit ist also ein Ortswechsel an sich nicht beschwerlich, daß auch dieser Ort manche Menschen aus der Heimat weggeführt hat.<sup>897</sup>

Der Kern Senecas erster Antwort auf die Frage, was das Exil sei, ist präzise wie simpel in *Iterationes* hervorgehoben: *commutatio loci*. Dass dieser Ortswechsel nicht nur Vorteile mit sich bringe, gesteht er ein. Dass er eine menschliche Eigentümlichkeit ist, seine geistige Verfassung – den *animus* – zu verbessern, hebt er dafür umso deutlicher hervor. In Rosenbachs Übersetzung ist der *animus* an dieser Stelle mit „Stimmung“ wiedergegeben. Gemütsstimmung oder geistige Verfassung erhellt den Kern von Senecas Gedanken im Sinne der Stoa aber wohl mehr.<sup>898</sup> Im Zentrum steht der stoische Kosmopolitismus, jederzeit an jedem Ort auf dem Erdkreis sein Zuhause, wenn auch nicht seine Heimat zu haben.<sup>899</sup> Dies gehe damit einher, dass eine Stadt viele

<sup>897</sup> Rosenbach (2011a), S. 307; 309. Folgende kursive Hervorh. im Original: „Fähigkeiten und Schwächen“.

<sup>898</sup> Vgl. die Übersetzungsproblematik von *animus* und *virtus* in Bezug auf Seneca, v. *beat.* XXII, die in Kapitel 4.2.2 dieser Arbeit diskutiert wird.

<sup>899</sup> Vgl. Forschner (2018), S. 257f.; vgl. aber auch ders. unter Rekurs auf Sen., *de otio* IV: „Die Stoiker unterschieden offensichtlich von ihren Anfängen in Athen bis in die Zeit des römischen Kaiserreichs zwei politische Gemeinwesen, jenes partikuläre, in das die besonderen Lebensumstände einen versetzt haben, und das universale, in dem Götter und Menschen als Bürger leben und dessen Grenzen ‚durch die Reichweite der Sonne bestimmt wird‘. Unbeschadet dessen, dass die Kosmopolis mit ihren weisen Subjekten die wahre Stadt ist, gilt es, als Mensch auch dem partikulären, nichtidealen Gemeinwesen auf Erden dienlich zu sein“, S. 262. Hervorh. im Original.

Fremde aufnehmen, auch wenn sie ihnen keine Heimat bzw. kein Vaterland bieten könne. Trotzdem fordert Seneca geradezu auf, seine Heimat zu verlassen und andere Orte um des *animus* willen zu erkunden (*discede, circumi, Transi*). So kommt er zu einem vorläufigen Schluss, dass das Exil unter diesen Prämissen nicht beschwerlich sein könne. Das ist doch eine starke Umdeutung des Exilgedankens, der vor allem in Ciceros Paradoxon IV erklärt ist. Für Seneca hat das Exil keinen politischen Charakter, auch wenn es vom Volk beschlossen worden sei (*ita enim populus iussit; sed populi scita ex magna parte sapientes abrogant*<sup>900</sup>). In der positiven Konnotation des Exils als *commutatio loci* besteht für ihn gar keine Notwendigkeit, seinen Verbanner Claudius so anzugreifen, wie Cicero es gegenüber Clodius überaus polemisch umsetzt, wenn er diesen als *hostis* und Exulanten – in Bezug auf den Bona Dea-Skandal – überführt, obwohl er doch eigentlich in Rom weilt:

*Sed quid ego communes leges profero, quibus omnibus es exul? familiarissimus tuus de te privilegium tulit, ut, si in opertum Bonae Deae accessisses, exulares; [...] Et quidem in aperto fuisti. Non igitur, ubi quisque erit, eius loci ius tenebit, si ibi eum legibus esse non oportebit.*<sup>901</sup>

Aber warum erwähne ich allgemeingültige Gesetze, nach denen du ohne Einschränkung ein Verbannter bist? Dein engster Vertrauter hat ein Ausnahmegesetz gegen dich eingebracht, um dich mit der Verbannung zu bestrafen, falls du in das Allerheiligste der Bona Dea eingedrungen wärst; [...] Ja, du bist tatsächlich im Allerheiligsten gewesen. Es wird also niemand das Recht haben, an dem Ort zu sein, wo er sich jeweils aufhält, wenn es aufgrund der Gesetze ausgeschlossen ist, daß er sich dort aufhält.<sup>902</sup>

Exulant zu sein, ohne einen Ortswechsel vorgenommen zu haben, widerspricht der Aussage Senecas, seine Heimat verlassen zu müssen. Vielmehr würde dieser wohl Cicero trotz dessen Widerlegung aus politisch-philosophischer Sicht, er selbst sei niemals Exulant, sondern ein *civis* gewesen (*Ergo ego semper civis, et tum maxime cum meam salu-*

<sup>900</sup> Sen., *Ad Helv.* V, 6.

<sup>901</sup> Cic., *Parad.* IV, 32.

<sup>902</sup> Nickel (2004), S. 227.

*tem senatus exteris nationibus ut civis optimi commendabat [...]*<sup>903</sup>), erklären, dass er, gerade weil er den Ort scheinbar freiwillig im Vertrauen auf den Senat gewechselt habe, ein Exulant genannt werden müsse.

Seneca ordnet im Kontext der Physik, d.i. die Naturphilosophie der Stoa, den Geist bzw. die Seele vielmehr in den übergeordneten Kosmos ein:

*Invenio qui dicant inesse naturalem quandam irritationem animis commutandi sedes et transferendi domicilia : mobilis enim et inquieta homini mens data est; nusquam se tenet, spargitur, et cogitationes suas in omnia nota atque ignota dimittit, vaga et quietis impatiens et novitate rerum laetissima. Quod non miraberis si primam eius originem aspexeris. Non est ex terreno et gravi concreta corpore : ex illo caelesti spiritu descendit; caelestium autem natura semper in motu est, fugit et velocissimo cursu agitur. Aspice sidera mundum illustrantia : nullum eorum perstat. Sol labitur assidue et locum ex loco mutat et, quamvis cum universo vertatur, in contrarium nihilo minus ipsi mundo refertur; per omnes signorum partes discurret, numquam resistit: perpetua eius agitatio et aliunde alio commigratio est. [...] I nunc et humanum animum, ex iisdem quibus divina constant seminibus compositum, moleste ferre transitum ac migrationem puta, cum dei natura assidua et citatissima commutatione vel delectet se vel conservet.*<sup>904</sup>

Ich finde Menschen, die sagen, es wohne eine Art natürlichen Reizes den Seelen inne, zu wechseln den Aufenthalt und zu verlegen den Wohnsitz: eine bewegliche nämlich und unrastige Seele ist dem Menschen gegeben; nirgend hält sie sich, sie zerstreut sich, und ihre Gedanken läßt sie in allem Bekannten und Unbekannten schweifen, unstet und Ruhe nicht ertragend und über neue Erlebnisse höchst erfreut. Darüber wirst du dich nicht wundern, wenn du ihren ersten Ursprung betrachtet hast. Nicht ist sie aus irdischer und schwerer Körperlichkeit geschaffen: von jenem Himmelsgeist ist sie herabgestiegen; der Himmlischen Wesen aber besteht stets in Bewegung, es flieht und befindet sich in schnellstem Lauf. Betrachte die Gestirne, die Welt erleuchtend: keines von ihnen steht still. Die Sonne bewegt sich unablässig und wechselt von Ort zu Ort, und obwohl sie sich mit dem

<sup>903</sup> Cic., *Parad.* IV, 30.

<sup>904</sup> Sen., *Ad Helv.* VI, 6–8.

All umdreht, bewegt sie sich nichtsdestoweniger entgegengesetzt dem All selber; durch alle Sternbilder eilt sie, niemals bleibt sie stehen: ununterbrochen ist ihre Bewegung und ihre Wanderung von einem Ort zum anderen. [...] Geh nun und meine, die menschliche Seele, aus denselben Keimen gebildet, aus denen das Göttliche besteht, ertrage widerwillig Fortgang und Wanderschaft, während das Wesen des Gottes an ständigem und raschem Wechsel sich erfreut oder sich dadurch erhält.<sup>905</sup>

Offenbar ist für Seneca als Vertreter der jüngeren Stoa die ursprüngliche Naturlehre der Stoiker hier prominent. Der *animus*, ob als Seele oder Geist aufgefasst, sei in jedem Fall immateriell – also *incorporalis*.<sup>906</sup> Er gebe dem Menschen vermittels seiner beweglichen Natur den Antrieb zum Ortswechsel. Als Beweis, der natürlich nach heutigen physikalischen und astronomischen Erkenntnissen, spätestens seit der Ablösung des geozentrischen durch das heliozentrische Weltbild, nicht mehr in Bezug auf *Sol* Stand hält, illustriert Seneca dennoch wortgewandt die Planetenwanderung. Stilistisch eindrucksvoll werden die noch zuvor dem menschlichen Exulanten zugeschriebenen Eigenschaften insbesondere am Beispiel der Sonne erhöht: *Sol [...] locum ex loco mutat*. Ihr wird eine *commigratio* zugeschrieben, die Seneca später auf die Völkerwanderung übertragen wird.<sup>907</sup> Wenn die menschliche Seele denselben Ursprung habe wie alles Göttliche, dann müsse auch ihr notwendigerweise die *commutatio* zu eigen sein und sie *transitum ac migrationem* gerne auf sich nehmen. Während Cicero seinen Willen zur Migration in der Angelegenheit 58–57 v. Chr. dem politischen Wohlwollen des Senats entnommen habe und dies im Sinne des stoischen Kosmopolitismus als (Welt)bürger – in der Vermischung der partikulären und universalen Kosmopolis<sup>908</sup> –, also als *civis* zu bewerten sei,

<sup>905</sup> Rosenbach (2011a), S. 309; 311.

<sup>906</sup> Vgl. Sen. *ep.* 89, 16.

<sup>907</sup> Vgl. Sen., *Ad Helv.* VII.

<sup>908</sup> Vgl. Forschner (2018), S. 262; vgl. auch Sen., *de otio* IV, 1: *Duas res publicas animo complectamur: alteram magnam et vere publicam, qua dii atque homines continentur, in qua non ad hunc angulum respicimus aut ad illum, sed terminos civitatis nostrae cum sole metimur; alteram, cui nos ascripsit condicio nascendi (haec aut Atheniensium erit aut Carthaginiensium aut alterius alicuius urbis), quae non ad omnes pertineat homines, sed*

scheint ein solch politisches Motiv für Senecas Argumentation und Aufarbeitung seiner Verbannung 41 n.Chr. überhaupt keine Bedeutung zu haben. Eingebettet in den stoisch determinierten Kosmos sei es sogar notwendig, beständig den Ort zu wechseln, weil der *animus* dieser *commutatio loci* natürlicherweise bedürfe – dies mehr im Sinne des universalen Kosmopolitismus.<sup>909</sup> Cicero deutet den Ursprung seines *animus* im Sinne der politischen Rechtfertigung anders:

*Nihil neque meum est neque cuiusquam, quod auferri quod eripi quod amitti potest. Si mihi eripuisses **divinam animi mei constantiam**, si conscientiam meis curis vigiliis consiliis stare te invitissimo rempublicam, si huius aeterni beneficii immortalem memoriam delevisse, multo etiam magis si illam mentem, unde haec consilia manarunt, mihi eripuisses, tum ego accepisse me confiterer iniuriam! Sed si haec nec fecisti nec facere potuisti, reditum mihi gloriosum iniuria tua dedit, non exitum calamitosum.*<sup>910</sup>

Nichts gehört mir oder jemand anderem wirklich, was fortgetragen und gestohlen werden oder verloren gehen kann. Wenn du mir die göttliche Standfestigkeit meiner Seele gestohlen oder die Überzeugung genommen hättest, daß der Staat zwar gegen deinen erklärten Willen, aber aufgrund meiner Sorgfalt und Wachsamkeit und durch mein überlegtes Handeln noch besteht, wenn du die unauslöschliche Erinnerung an diese ewig wirkende Leistung getilgt und mir viel mehr noch jenen Geist entrissen hättest, aus dem diese Gedanken und Taten hervorgingen, dann müßte ich bekennen, daß du mir ein Unrecht zugefügt hättest. Aber wenn du dies nicht tatest oder tun konntest, dann hat mir dein Unrecht eine ruhmvolle Rückkehr und keinen elenden Untergang bereitet.<sup>911</sup>

Auch er bekennt, dass der *animus* göttlich, immateriell, sei und daher von Clodius nicht entrissen werden könne, auch wenn Ciceros Haus und

*ad certos*. Sénèque, Dialogues. Tome IV, ed. René Waltz, Paris 1965 (Société d'Édition „Les Belles Lettres“).

<sup>909</sup> Vgl. ebd.

<sup>910</sup> Cic., *Parad.* IV, 29; vgl. ders. *Parad.* IV, 27: *Qui [d.i. animus] ne civitate quidem pelli potest.*

<sup>911</sup> Nickel (2004), S. 223; 225.

dessen Besitztümer in Brand gesteckt wurden.<sup>912</sup> Jedoch ist dieser Ursprungsgedanke kurz im Vergleich zu seiner Selbstreflexion und dem Angriff auf die begangene *iniuria* des Clodius. Vielmehr rückt er im Kontext der göttlichen Herkunft seines höchst eigenen *animus* (*animi mei*) die daraus folgende *immortalis memoria* an seine Leistung in der Aufdeckung der Catilinarischen Verschwörung und der damit einhergehenden Bewahrung der *res publica* in den Mittelpunkt. Seneca benennt hingegen den *humanus animus*. Kritisch kann hiermit also vor allem Ciceros Selbstbezug hinsichtlich des Exilgedankens in Herleitung der stoischen *animus*-Lehre gedeutet werden, die erst in Senecas Ausführungen verallgemeinert wird, ohne persönliche Kränkungen im Sinne einer politischen Rechtfertigung popularisieren zu müssen. Dies liegt auch, aber eben nicht nur, in der Anlage als Konsolationsschrift begründet. Dennoch gelingt es Seneca, die Exilproblematik weitaus umfassender in die Naturphilosophie der Stoa einzuordnen und so die Argumentation wie das Selbstbild Ciceros im Paradoxon IV verstärkt zu hinterfragen.

Im weiteren Verlauf widmet Seneca sich den genannten *incommoda*: *paupertas, ignominia, contemptus*<sup>913</sup>. Zunächst entkräftet er jedes weitere Argument gegen den Ortswechsel per se:

*Adversus ipsam commutatinem locorum [...] satis hoc remedii putat Varro, doctissimus Romanorum, quod, quocumque venimus, eadem rerum natura utendum est; M. Brutus satis hoc putat, quod licet in exsilium euntibus virtutes suas secum ferre. [...] Quantulum enim est quod perdidimus! Duo, quae pulcherrima sunt, quocumque nos moverimus sequentur : natura communis et propria virtus.*<sup>914</sup>

Gegen den Ortswechsel an sich [...] hält folgendes für genug als Heilmittel Varro, der gelehrteste Römer: wohin immer wir kommen, sind wir auf dieselbe Natur angewiesen. Marcus Brutus hält dies für genug, daß es denen erlaubt ist, die in die Verbannung gehen, ihren Charakter mit sich zu nehmen. [...] Wie wenig nämlich ist, was wir verloren haben! Zwei Dinge, die

<sup>912</sup> Vgl. *Parad.* IV, 28; vgl. ferner Stroh (2010), S. 43.

<sup>913</sup> Sen., *Ad Helv.* VI, 1.

<sup>914</sup> Sen., *Ad Helv.* VIII, 1; 2.



sehr schön sind – wohin immer wir uns bewegen, werden sie uns folgen: die allen gemeine Natur und die eigene sittliche Vollkommenheit.<sup>915</sup>

Die Übersetzung „Charakter“ ist nach allem vorher Genannten und Bekannten über die Entwicklung der *virtus* in der Stoa an dieser Stelle sicherlich zu schwach, über die „sittliche Vollkommenheit“ wurde in Kap. 4.2.2 zu Gunsten einer sittlichen *und* geistigen Vollkommenheit plädiert.<sup>916</sup> Alle *virtutes*, Primär- und Sekundärtugenden, seien nach Seneca hier derart immateriell aufzufassen, dass sie – unabhängig vom Ort in dieser Welt – mitgenommen würden. Die Natur, die dem Menschen den *animus* verliehen habe, dessen richtiger Gebrauch die dem Menschen eigentümlichen *virtutes* erst hervorrufen könne, ist genau deshalb als überall identisch zu bewerten, weil überall Menschen leben, die gleichermaßen ausgestattet seien und mit der ihnen gegebenen Natur zurechtkommen würden. Unter Berufung auf Varro<sup>917</sup> und M. Brutus<sup>918</sup>, an den Cicero – wie erwähnt – seine *Paradoxa Stoicorum* formal richtet, hat Seneca sogar zwei historische Autoritätsargumente vorzuweisen. In der Folge dieser Grundsätze entkräftet er zunächst die *paupertas*:

*Cupididati nihil satis est; naturae satis est etiam parum. Nullum ergo paupertas exsulis incommodum habet : nullum enim tam inops exsilium est, quod non alendo homini abunde fertile sit.*<sup>919</sup> [...] *Necessariis rebus et exsilia sufficiunt, supervacuis nec regna. Animus est, qui divites facit. Hic in exsilia sequitur et in solitudinibus asperrimis, cum quantum satis est sustinendo corpori invenit, ipse bonis suis abundat et fruitur; pecunia ad animum nihil pertinet, non magis quam ad deos immortales. [...] Ideoque nec*

<sup>915</sup> Rosenbach (2011a), S. 317.

<sup>916</sup> Vgl. Kap. 4.2.2 dieser Arbeit.

<sup>917</sup> Vgl. Rosenbach (2011a): „Marcus Terentius Varro aus Reate, 116–27 v.Chr., der berühmte römische Universalgelehrte“, S. 370, Anm. 11.

<sup>918</sup> Vgl. ebd.: „Marcus Iunius Brutus widmete Cicero eine Monographie ‚De virtute‘; Cicero, *Tusculanae disputationes* 5,1“, Anm. 13. Hervorh. im Original.

<sup>919</sup> Sen., *Ad Helv.* X, 11.

*exsulare umquam potest, liber et diis cognatus, et omni mundo omnique aevo par.*<sup>920</sup>

Der Gier ist nichts genug; der Natur genügt auch das Geringste. Keine Unbequemlichkeit also enthält die Armut des Verbannten: keine Verbannung nämlich ist so armselig, daß sie nicht, einen Menschen zu ernähren, reichlich fruchtbar ist. [...] Notwendigen Bedürfnissen wird auch Verbannung genügen, überflüssigen auch Königreiche nicht. Der Geist ist es, der reich macht. Er folgt in die Verbannung, und in rauhesten Einöden – dadurch, daß er, was zum Lebensunterhalt genug ist, findet – hat er selber reichen Überfluß an seinen eigenen Gütern und Genuß; Geld hat keinen Einfluß auf den Geist, ebensowenig wie auf die unsterblichen Götter. [...] Deswegen kann er [d.i. der Geist; Anm. N. Herzig] niemals in Verbannung weilen, frei und den Göttern verwandt, jeder Welt und jedem Zeitalter gewachsen.<sup>921</sup>

Wie schon im vorherigen Kapitel zum Problem zwischen *virtus* und *divitiae* im Kontext von *de vita beata* und parallel zu Ciceros Argumentation in Paradoxon VI ist die *paupertas* in der Stoa keineswegs mit materieller Armut gleichzusetzen, vielmehr sei der *animus* unabhängig von einer solchen und könne trotz Verbannung sich an dem erfreuen, was die Natur des jeweiligen Ortes ihm biete. In Ciceros sechster Paradoxie verbindet dieser allerdings seine Gedanken zur Bewertung des Reichtums nicht explizit mit dem Exil, sondern vielmehr mit Crassus.<sup>922</sup>

Seneca fährt schließlich fort mit der Entkräftung der *ignominia* und des *contemptus*:

*Quis usque eo ad conspiciendam veritatem excaecatus est, ut ignominiam putet Marci Catonis fuisse duplicem in petitione praeturae et consulatus repulsam? Ignominia illa praeturae et consulatus fuit, quibus ex Catone honor habebatur. Nemo ab alio contemnitur nisi a se ante contemptus est. [...] Scio quosdam dicere contemptu nihil esse gravius, mortem ipsis potiore videri. His ego respondebo et exsilium saepe contempitione omni carere : si magnus vir cecidit, magnus iacuit [...].*<sup>923</sup>

<sup>920</sup> Sen., *Ad Helv.* XI, 4;5;7.

<sup>921</sup> Rosenbach (2011a), S. 329; 331.

<sup>922</sup> Vgl. Cic., *Parad.* VI, passim; vgl. Kap. 4.2.2 dieser Arbeit.

<sup>923</sup> Sen., *Ad Helv.* XIII, 5;6;8.

Wer ist bis zu diesem Grade, die Wahrheit zu verachten, verblendet, daß er meine, eine Entehrung für Marcus Cato sei gewesen die doppelte – bei Bewerbung um Prätur und Konsulat – Niederlage? Eine Entehrung war das für Prätur und Konsulat, denen Catos [Erfolg] eine Ehre gewesen wäre. Niemand wird von einem anderen verachtet, wenn er nicht vorher von sich selber verachtet worden ist. [...] Ich weiß, manche sagen, mehr als Verachtung sei nichts belastend, der Tod schein ihnen besser. Denen will ich antworten, auch Verbannung ist oft frei von jeder Verachtung: wenn ein bedeutender Mann gefallen ist, ist er auch nach dem Fall bedeutend [...].<sup>924</sup>

Auch hier ist die Parallele zu Cicero offensichtlich, wenn dieser in Paradoxon IV schreibt:

*Itaque pulsus ego civitate non sum, quae nulla erat: arcessitus in civitatem sum, cum esset in republica consul, qui tum nullus fuerat, esset senatus, qui tum occiderat, esset consensus populi liberi, esset iuris et aequitatis, quae vincula sunt civitatis, repetita memoria.*<sup>925</sup>

Deshalb bin ich auch nicht aus einer Bürgerschaft ausgestoßen worden, die keine mehr war: Ich wurde in die Bürgerschaft zurückgeholt, als in unserem Staat wieder ein Consul war, der damals nicht existiert hatte, als es wieder einen Senat gab, der damals am Boden lag, als in einem freien Volk wieder Einigkeit herrschte, als die Erinnerung an Recht und Billigkeit, die die Bürgerschaft zusammenhalten, wieder erwacht war.<sup>926</sup>

Cicero bedient sich hier zwar nicht der Begriffe *ignominia* und *contemptus*, empfiehlt sich aber selbst als potentiell *exemplum*, das M. Cato in Senecas Argumentation einnimmt, der im Übrigen von Cicero bereits im Prooemium als *perfectus* [...] *Stoicus* gekennzeichnet wird.<sup>927</sup> Dieser bewarb sich 55 v.Chr. um das Amt des Prätors und 52 v.Chr. um das Konsulat vergeblich.<sup>928</sup> Dennoch muss er in Senecas Augen ein *vir magnus* gewesen sein, der sich selbst keiner Verachtung

<sup>924</sup> Rosenbach (2011a), S. 337; 339. Hervorh. [Erfolg] im Original.

<sup>925</sup> Cic., *Parad.* IV, 28.

<sup>926</sup> Nickel (2004), S. 223.

<sup>927</sup> Vgl. Cic., *Parad.* Prooemium, 2.

<sup>928</sup> Vgl. Rosenbach (2011a), S. 371, Anm. 25.

ausgesetzt gesehen haben – weder von ihm selbst noch von anderen – und daher trotz politischer Niederlagen nicht in Verruf geraten sein dürfte.<sup>929</sup> Cicero geht sogar noch weiter und sagt selbstbezüglich, dass das Konsulat, der Staat, das Volk nur dann in Freiheit Bestand haben konnten, als er selbst zurückgerufen worden sei. Obwohl er abwesend war, sei er also keineswegs unbedeutend gewesen. Vielmehr sei die *res publica* von Bedeutungslosigkeit bedroht gewesen, ehe er selbst ihr die Bedeutung habe wieder zukommen lassen (*repetita memoria*), die ihr unter Clodius nicht vergönnt gewesen sei. So habe Cicero für dessen Räubereien Verachtung empfunden: *Ac vide, quam ista tui latrocinii tela contempserim*.<sup>930</sup> Seneca argumentiert nicht direkt gegen Ciceros These, dass aus dem Exil heraus Verachtung geübt werden könne. Das ist beiden Argumentationen zu entnehmen. Bei Seneca steht aber insbesondere im Vordergrund, dass derjenige, der im Exil weile, selbst keine Verachtung erfahren könne, solange er sich der natürlichen Beschaffenheit des Ortes, der Welt und seines *animus* bewusst sei. Dies sei Trostmittel gegen den vermeintlichen Nachteil, der ihm durch das Exil angedroht werde. Nach Ciceros Argumentation benötige er selbst als Exulant, als den er sich ja nicht einmal bezeichnet, gar kein Trostmittel. Er ist nach wie vor ein *civis*. Wenn jemand Trost im Sinne einer Verbesserung des Rufes benötige, dann sei es die *res publica*. Derjenige, der diese Verbesserung herbeiführen könne, sei Cicero höchstpersönlich – und das sei dem Senat bewusst. Denn genau aus diesem Grund erfolge seine Rückberufung.

Es ist offensichtlich, dass Senecas Auseinandersetzung mit dem Exil in der Schrift *Ad Helviam matrem* allgemeiner formuliert ist, obwohl er sich selbst in der Verbannungssituation befindet. Die von Cicero noch stark selbstbezogene Erklärung, was seine Verbannung vor allem politisch bedeute, geschieht zwar auf denselben stoischen Grundgedanken eines unerschütterlichen *animus* und eines überall in der Welt heimisch werdenden Menschen, ist aber gerade im Kontext der verwendeten Begriffe aus der Rechtsphilosophie bzw. der politischen Praxis als weniger

<sup>929</sup> Vgl. Frigo, Porcius, I 7 P. Cato (Uticensis). In: DNP.

<sup>930</sup> Cic., *Parad.* IV, 28.

populär zu bewerten, als es Senecas allgemeine Hinweise zur Linderung des Schmerzes sind, der in einer Verbannung erfahren werden kann – überdies können in diesem Fall auch Angehörige Schmerzen haben, insbesondere die Mutter in Betrachtung desjenigen, der im Exil weilt.<sup>931</sup> Die explizitere Begründung im stoischen Kosmos deckt die Schwächen auf, die Cicero selbst zu umgehen gedenkt, indem er die partikuläre mit der universalen Kosmopolis zu seinen Gunsten vermengt. Zwar bedient dieser sich der *oratio popularis*, kann sich aber nicht von seinem starken Selbstbezug lösen und somit auch nur schwerlich unabhängig von politischer Praxis argumentieren, wie es Seneca gelingt. Aber – das muss eingewendet werden – zu Ciceros Lebzeit ist der Gedanke, dass die *res publica* im Niedergang begriffen sei, vermutlich in der Gesamtbevölkerung derart spürbar, dass seine angesprochene Fehde mit Clodius durchaus viele römische Bürger erreicht haben dürfte.

Vor dem Hintergrund fachdidaktischer Überlegungen scheint jedoch Senecas Argumentation für die heutigen Schüler\*innen greifbarer, da das Exil als *commutatio loci* verstanden tatsächlich ein gewöhnliches, globales Phänomen geworden ist, ob in der Vertreibung aus dem Herkunftsort, im Beruf der Eltern (Arbeitsmigration), in schulischen wie universitären Austauschprogrammen (Bildungsmigration) oder anderweitig spürbar.<sup>932</sup> Dass unsere Republik sich in einer ähnlichen Lage wie derjenigen Ciceros befindet, ist nicht gegeben, weshalb sein Angriff auf Clodius als *exul* und *hostis* erst durch die Kritik der Kritik in Form von Senecas Argumentation sich als zu schwach für die Schüler\*innen heute herausstellen könnte. Insofern bietet eine Dialektik beider Lektüren Potential, das eigene Urteil der Schüler\*innen in Bezug auf die Frage, was ein Exil bedeute, zu schärfen. „Der Einbezug beurteilender Einwände führt zudem dazu, dass der kritisierte Autor oder Text noch einmal unter beurteilendem Blickwinkel neu gelesen wird,

<sup>931</sup> Vgl. Sen., *Ad Helv.* IV, 1: *constitui enim vincere dolorem tuum [...]. Vincam autem, puto, primum si ostendero nihil me pati propter quod ipse dici possim miser, nedum propter quod miseros etiam quos contingo faciam [...].*

<sup>932</sup> Vgl. Kleist (2018), S. 5f.

um die Berechtigung der Kritik zu prüfen.“<sup>933</sup> Somit wäre es dem Urteil durchaus zuträglich, das Paradoxon IV und die bereits rekonstruierte Argumentation mit den neu gewonnenen Erkenntnissen über den stoischen Kosmopolitismus in Senecas Konsolationsschrift vergleichend-prüfend zu lesen.<sup>934</sup>

In einer abschließenden interdisziplinären Phase könnten die aus beiden Lektüren gewonnenen Wissensbestände und aufgestellten Kriterien zur Bewertung des Exils mit denjenigen Kriterien zur Bewertung von *libertas* des lateinischen Fachkontextes verglichen werden, um nicht nur verschiedene Urteile inhaltlicher Art, sondern auch methodisch differente Zugangsweisen auf einer Metaebene zur Diskussion zu stellen.<sup>935</sup> Letztlich kann dies dazu führen, dass die Schüler\*innen verstehen lernen, dass Probleme solch komplexer Art nicht qua singulärem Fachbezug gelöst werden können, weil sie sich eben nicht aus den Einzelfächern generieren lassen oder durch diese konstruiert, sondern vielmehr ein menschlich – in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – zu bewältigendes Daseinsphänomen sind.<sup>936</sup> Das heißt auch, dass der Latein- wie der Philosophieunterricht an Grenzen stoßen, das Problem zwischen *exul* und *liber* zu lösen. Die staratische Lektüre und historisch-pragmatische Interpretation können zwar die akribische Analyse des Textmaterials und die ihm zugrundeliegenden zeitgeschichtlichen Konstituenten begünstigen, sind aber nur schwerlich mit der aktiven Bewältigung gegenwärtiger Problemlagen zu vereinbaren. Der Philosophieunterricht will zwar auf eine Handlungskompetenz hinaus, dieser wird aber zugleich eingeräumt, ein reflektierendes Orientierungswissen zu sein.<sup>937</sup> In der dialektischen Reflexion wird die Grenze der eigentlichen Praxis deutlich. Die Beantwortung, was ein Exil vor allem für

<sup>933</sup> Henke (2015), S. 93.

<sup>934</sup> Vgl. zur unterrichtsrelevanten Kontextualisierung im Rahmen des *Fachlichen Kontextes Philosophie* Kap. 5.4.2 dieser Arbeit.

<sup>935</sup> Vgl. zur unterrichtsrelevanten Kontextualisierung im Rahmen des *Fächerübergreifenden diskursiven wie reflexiven Kontextes* Kap. 5.4.2 dieser Arbeit.

<sup>936</sup> Vgl. Hahn (2013), S. 168; vgl. Baumert et al. (1999), S. 2; vgl. Klafki (2007b), S. 56–69.

<sup>937</sup> Vgl. MSW NRW (2014b), S. 16.

Menschen in unserer Gegenwart bedeutet, bedarf weiterer Kenntnisse, insbesondere aus erster Hand. Was denken eigentlich die Menschen, die heute emigrieren, über ihre Emigration? Wie empfindet ein politisch verurteilter Exulant seine Situation? Wie bewerten diese Menschen ihre „Freiheit“? Um diese Fragen zu klären, sind sicherlich Fächer hilfreich, die mit eben solchen Fallbeispielen fachmethodisch arbeiten.<sup>938</sup> Dass dies hilfreich sein kann, kann aber gerade erst dann in solcher Form nachvollzogen werden, wenn Fächer wie Latein und Philosophie mit den ihnen inhärenten wissenschaftspropädeutischen Methoden im Zuge eines Perspektivenwechsels zu theoretischen Erkenntnissen führen und miteinander differenziert und reflexiv auf einer Metaebene beurteilt worden sind.<sup>939</sup>

#### 4.4 Historische *exempla* als strukturstützende Elemente

Ciceros Urteile in den sechs Paradoxien gründen ebenfalls auf Problemen, die sich erst in einem interdisziplinären Lichte erhellen.<sup>940</sup> Um der antithetischen Struktur seiner Argumente nachhaltig Ausdruck zu verleihen, bedient sich Cicero expliziter und impliziter historischer *exempla*. Zu den expliziten sollten solche gerechnet werden, deren Namen ausdrücklich genannt werden. Als implizit können diejenigen verstanden werden, die nicht genannt, aber für den Römer wie für heute kundige Leser\*innen aus den in Antithese gesetzten Formulierungen und Anreden ableitbar sind.<sup>941</sup> Dies betrifft im ersten Paradoxon die Epikureer (*quidem*<sup>942</sup>), im zweiten (*Nescis, insane, nescis*<sup>943</sup>) wie im vierten Clodius (*Ego vero te non stultum [...], sed dementem esse et insanire*<sup>944</sup>), im fünften möglicherweise Lucullus (*Laudetur vero hic*

<sup>938</sup> Z.B. Erziehungswissenschaft, vgl. MSW NRW (2014e), S. 16; oder Sozialwissenschaften, vgl. MSW NRW (2014f), S. 22.

<sup>939</sup> Vgl. Hahn (2013), S. 168f.

<sup>940</sup> Vgl. Kap. 2.3 dieser Arbeit.

<sup>941</sup> Vgl. Englert (1990), S. 132f.

<sup>942</sup> Cic., *Parad.* I, 14.

<sup>943</sup> Cic., *Parad.* II, 17.

<sup>944</sup> Cic., *Parad.* IV, 27.

*imperator*<sup>945</sup>), im sechsten sicherlich Crassus (*Quae est ista in commemoranda pecunia tua tam insolens ostentatio? solusne tu dives?*<sup>946</sup>). Lediglich im dritten Paradoxon scheint der Gesprächspartner neutral zu sein (*Parva*, *inquis*, *res est.*<sup>947</sup>).<sup>948</sup> Mit Ausnahme des letzten stehen alle impliziten *exempla* für Gegenentwürfe zum dargestellten *vir sapiens*, den zumeist Cicero selbst verkörpert. Sie stehen also jeweils als Beispiel für die zu entkräftende Position in den entsprechenden Paradoxien. Wenn Cicero sich selbst aufführt, dann steht er hingegen als *exemplum* für die zu bestärkende Seite, so vor allem in den *Paradoxa* IV und VI.<sup>949</sup> Die Taten, auf die sich Cicero bei der Verwendung der *exempla* jeweils bezieht, sind entgegen der Nicht-Veröffentlichung der Namen bekannt im römischen Volk. Mit dieser Nicht-Veröffentlichung entgeht Cicero der Gefahr, rechtliche Sanktionen erfahren zu müssen<sup>950</sup> und sich in der Öffentlichkeit gegenüber den Popularen, zu denen Clodius, Crassus und Lucullus zählten, zu verantworten. Vielleicht zeugt dies aber auch trotz aller Kritik von einer gewissen Ehrerweisung gegenüber den bereits Verstorbenen.<sup>951</sup>

<sup>945</sup> Cic., *Parad.* V, 33.

<sup>946</sup> Cic., *Parad.* VI, 42.

<sup>947</sup> Cic., *Parad.* III, 20.

<sup>948</sup> Vgl. Bruno (1962), S. 42.

<sup>949</sup> Vgl. Cicero, *Parad.* IV, 28–30, passim; vgl. ders. *Parad.* VI, 47;50.

<sup>950</sup> Auch wenn sich Bringmann (1971) hier nicht konkret auf dieses Phänomen bezieht, so doch auf den historisch relevanten Zusammenhang einer Lobigung Catos – Brutus' Onkel und Anhänger der von den Popularen im Bürgerkrieg besiegten Optimaten –, die durch eine Herabwürdigung namentlich exponierter Personen hervorgehoben würde, vgl. S. 70; vgl. in dem Zusammenhang Cic., *Parad.* Prooemium, 1–3; vgl. dies im Zusammenhang mit Caesars Diktatur bei Gelzer (2014), S. 248; vgl. hierzu FN2 dieser Arbeit; vgl. ferner Englert (1990), S. 133. Er schätzt die Nicht-Veröffentlichung anders ein: „Cicero carefully avoids naming his opponents, his audience, and specific times and places, because he is engaged, as he said in the introduction, in turning Stoic paradoxes into commonplaces. As commonplaces, they are meant to be ‘general,’[sic!] in a form that could be easily adapted to individual speeches“, ebd. Hervorh. im Original.

<sup>951</sup> Lucullus starb 56 v.Chr. Zu diesem, dessen Schwager Clodius war, vgl. Will, Lici-nius, I 26 L. Lucullus. In: DNP.



Explizite *exempla* lassen sich in allen Paradoxien wiederfinden, vor allem in den *confirmaciones*, einige in Wiederholung, die meisten singular. Diejenigen, die zur Bekräftigung der Thesen bzw. der jeweiligen *propositio* zu Rate gezogen werden, sind positiv konnotiert; diejenigen, die entgegen der *propositio* stehen und entkräftet werden, sind wie die (meisten) impliziten *exempla* negativ konnotiert. Die Mehrzahl der expliziten *exempla* ist der ersten Gruppierung zuzuordnen. Zu dieser zählen insbesondere M. Curius auf Grund der *tenuitas victus* (*Parad.* I, V und VI<sup>952</sup>), C. Fabricius wegen der *continentia* (*Parad.* I und VI<sup>953</sup>) und Africanus minor wegen seiner *liberalitas* (*Parad.* VI; ferner in *Parad.* I<sup>954</sup>). Hier bedarf Cicero nur weniger Worte, um die Persönlichkeiten ins Gedächtnis zu rufen. Etwas ausführlicher berichtet er über Bias als das Materielle Geringachtenden (*Parad.* I<sup>955</sup>), im historisch-mythischen Kontext über Romulus und N. Pompilius, die sich durch *res gestae* auszeichneten (*Parad.* I<sup>956</sup>), hinsichtlich Brutus in Bezug auf das *officium* als *vir fortis et magnus* (*Parad.* I<sup>957</sup>) sowie wieder im real-historischen Zusammenhang über M. Regulus, dessen *magnitudo animi*, *gravitas*, *fides*, *constantia* und andere *virtutes* hervorgehoben werden, und C. Marius, der als *fortunatus* und *vir summus* beschrieben wird (*Parad.* II<sup>958</sup>). Es ist deutlich, dass diese historischen Persönlichkeiten entweder Primär- oder Sekundärtugenden verkörpern, die zum einen von der Stoa notwendigerweise eingefordert werden, um zur εὐδαιμονία gelangen zu können, zum anderen von Cicero als notwendiges Kriterium für politischen Erfolg in Form von Nützlichkeit für die *civitas* bzw. *res publica* gesetzt werden. Die *res gestae* der römischen Könige mit Ausnahme der Taten von Tarquinius Superbus müssten also aus diesen Gründen tugendhaft bedingt sein, da sie einen hohen Nutzen für die römische *civitas* erzielt hätten. Dies ist insofern neu für das

<sup>952</sup> Vgl. Cic., *Parad.* I, 12; V, 38; VI, 48.

<sup>953</sup> Vgl. Cic., *Parad.* I, 12; VI, 48.

<sup>954</sup> Vgl. Cic., *Parad.* VI, 48; I, 12.

<sup>955</sup> Vgl. Cic., *Parad.* I, 8f.

<sup>956</sup> Vgl. Cic., *Parad.* I, 11.

<sup>957</sup> Vgl. Cic., *Parad.* I, 12.

<sup>958</sup> Vgl. Cic., *Parad.* II, 16.

Verständnis innerhalb der Stoa, als dass doch eigentlich der Nutzen keine entscheidende Rolle in einer deontologischen Ethik spielen sollte, sondern das Motiv, wie Cicero selbst bekräftigt.<sup>959</sup> Hier wird ganz offensichtlich stoisches Gedankengut mit einer Ciceros Lebenszeit betreffenden Problemlage verbunden und im Sinne des Eklektizismus anwendungsorientiert umgedeutet – und dies später in *de officiis* systematisiert.<sup>960</sup> Die *vita contemplativa* der hellenistischen Theorie wird zur *vita activa* der römisch-politischen Praxis, die Philosophie der Stoa zum Fundament moralisch rechtschaffenen Handelns.

Im Gegensatz hierzu steht die Gruppierung expliziter, negativer *exempla*. In diesem Bereich ist Tarquinius Superbus zu nennen, den Cicero aus der Reihe der *reges*, die *res gestae* geleistet haben, ausschließt, ohne weiter auf ihn einzugehen. Dies deutet auf das allgegenwärtige Bewusstsein im römischen Volk hin, die vermeintlichen Gräueltaten dieses Gewaltherrschers zu kennen.<sup>961</sup> Ausgiebiger stellt Cicero den Vatermord, also *iniuria*, der Saguntiner dar (*Parad.* III<sup>962</sup>), um einerseits die *causa* einer Tat als Maßstab für moralisch recht und unrecht hervorzuheben, um andererseits aber auch die Menge der Verfehlungen (*peccantur*) in gerade dieser Angelegenheit vor Augen zu führen, also den Mord an einem Menschen, der einem den Platz im Privaten wie im

<sup>959</sup> Vgl. Cic., *Parad.* III, 20; vgl. Kap. 2.2.3 dieser Arbeit; vgl. Forschner (2018): „Handlungen werden von der Stoa vorwiegend unter zwei Gesichtspunkten betrachtet: nach der Disposition des Handelnden, aus der sie entspringen, und nach dem (welthaften) Inhalt, auf den sie zielen bzw. den sie realisieren. Die Disposition ist es, die über die sittliche oder unsittliche Qualität der Handlung entscheidet, der Inhalt ist es, der eine Handlung zu einer passenden, unpassenden oder neutralen macht“, S. 211.

<sup>960</sup> Vgl. Forschner (2018): „Durch Ciceros Übersetzung von *kathêkon* in *officium* entscheidet nun nicht nur der Begriff der Natur, sondern auch der ganz im Sozialen beheimatete Begriff der Rolle [...] über die Interpretation dessen, was es für den Einzelnen zu tun und zu lassen gilt. Zudem erscheint diese Rolle auf das Gemeinwohl der politisch organisierten (und republikanisch interpretierten) Gemeinschaft zentriert“, S. 208. Hervorh. im Original. Auch wenn Forschners Aussagen primär auf *de officiis* bezogen sind, so treffen sie doch auch auf die exemplarische Verwendung historisch anleitender „Rollen“ in den *Paradoxa* zu.

<sup>961</sup> Vgl. Fündling, Tarquinius, 12 T. Superbus, L. In: DNP.

<sup>962</sup> Vgl. Cic., *Parad.* III, 24.

Öffentlichen sorgsam bereitet hat.<sup>963</sup> Ein weiteres prominentes *exemplum* stellt C. Cornelius Cethegus, „einer der brutalsten und gefährlichsten Genossen des Verschwörers Catilina“<sup>964</sup> und einer derjenigen, die unter Ciceros Verantwortung hingerichtet wurden<sup>965</sup>, dar (*Parad.* V<sup>966</sup>). Er wird als *non probatissimus* beschrieben. Vielmehr steht aber der von Cicero aufgeführte Kontext im Vordergrund, dass die *cupiditas* solche Leute, die sich für *amplissimi* hielten, dazu zwang, einen Mann wie Cethegus und Praecia, dessen Geliebte<sup>967</sup>, aufzusuchen und ihnen zu dienen (*servire*). Dies stehe für *servitus*, nicht für *libertas*.<sup>968</sup>

Wie schon mehrfach zu beobachten, knüpft Cicero auch hier an einem konkreten historischen Fall an, um das stoische Paradoxon zu veranschaulichen. Die Leute, die sich Cethegus unterwarfen, sind Beispiele für den Drang nach politischer Macht, der die Menschen zu Sklaven werden lässt und zutiefst erniedrigt.<sup>969</sup>

Des Weiteren wird im fünften Paradoxon der Redner L. Crassus zitiert, den Cicero zwar als *vir eloquentissimus* bezeichnet, aber die zitierte Rede *copiosa magis quam sapiens*, in der L. Crassus das Auditorium vor der *servitus* bewahren wolle, indem nicht irgendjemandem, sondern allen gedient werden müsse.<sup>970</sup> Es bliebe folglich beim Abhängigkeitsverhältnis des *servire*. Ferner stehen den positiven *exempla* C. Fabricius, M. Curius und Africanus minor jeweils folgende negative entgegen: *pecunia* des Pyrrhus, *aurum* der Samniten und *hereditas* des L. Paullus (*Parad.* VI<sup>971</sup>), ohne die Samniten und letzteren konkret abzuwerten als vielmehr die materiellen Güter, die sie zu schenken bzw. zu vererben gedachten.<sup>972</sup>

<sup>963</sup> Vgl. Kap. 2.2.3 dieser Arbeit.

<sup>964</sup> Nickel (2004), S. 276, Anm. 40.

<sup>965</sup> Vgl. ebd.

<sup>966</sup> Vgl. Cic., *Parad.* V, 40a.

<sup>967</sup> Vgl. ebd.

<sup>968</sup> Vgl. Cicero, *Parad.* V, 40.

<sup>969</sup> Nickel (2004), S. 276.

<sup>970</sup> Vgl. Kap. 2.2.5 dieser Arbeit.

<sup>971</sup> Vgl. Cicero, *Parad.* VI, 48.

<sup>972</sup> Vgl. Kap. 2.2.6. dieser Arbeit; vgl. ferner Herzig (2020), S. 137f.

In Zusammenfassung der negativen *exempla* fällt auf, dass die *vitia* als solche weniger Erwähnung finden – nur in der *cupiditas* –, als es die *virtutes* bei den positiven *exempla* erfahren. Cicero legt hier mehr Wert auf die Herausstellung von Folgen der *vitia*, also *iniuria*, *peccare*, *servitus* und der Bestechung bzw. Weitergabe materieller, und damit nach stoischer Auffassung wertloser Güter.<sup>973</sup>

Mit Hilfe der historischen Bezüge lässt sich erstens insbesondere die historisch-pragmatische Interpretation politikgeschichtlich problemorientiert aufwerfen.<sup>974</sup> Zweitens ist aber ebenso wiederum der existentielle Transfer in Form eines Gegenwartsbezuges möglich.<sup>975</sup> Bezogen auf den ersten Interpretationszugang könnten die aufgeführten Personen und die ihnen zugeschriebenen Kontexte mit Hilfe anderer Quellen dahingehend überprüft werden, ob Cicero seine Informationen durch historische Literatur absichern kann oder die Vermutung zur Umdichtung im Sinne eines den Leser/Hörer manipulierenden *persuadere* bestehen sollte, um stoische Theorie publikumswirksam werden zu lassen, ohne größeren Wert auf historische Richtigkeit zu legen. Hierbei wäre es durchaus möglich, antike lateinische Geschichtsschreibung als gattungsübergreifendes Element zu vernetzen. Denn diese zeichnet sich eben durch die Subjektivierung und einen moralisch erziehenden Charakter aus.<sup>976</sup> Die Werteerziehung spielt in Ciceros Diatribenstil eine nicht weniger gewichtige Rolle. Über den Philosophieunterricht hinaus bieten sich also gerade die historischen *exempla* für eine fächerübergreifende Arbeit mit dem Fach Geschichte in Form einer „kritische[n] Distanz“ zur Vergangenheit an, um die historischen Bedingungen der Gegenwart reflektieren zu können.<sup>977</sup> Ferner bietet Ciceros

<sup>973</sup> Zu den ἀδιάφορα bzw. *indifferentia* vgl. Kuhlmann (2017), S. 154f. Für eine ausführlichere Darstellung vgl. Forschner (2018), S. 187–192.

<sup>974</sup> Vgl. Doepner (2019b), S. 147f.

<sup>975</sup> Vgl. Doepner (2019b), S. 153f.

<sup>976</sup> Vgl. Kuhlmann/Pinkernell-Kreidt (2017b): „Insgesamt ist die antike Geschichtsschreibung bei aller Bekundung von Objektivität und Ursachenforschung nicht wie die moderne einer streng die Fakten präsentierenden Darstellung verpflichtet. [...] Die antike Historiographie will eher **moralisch belehren** und **Handlungsmöglichkeiten aufzeigen**“, S. 120. Hervorh. im Original.

<sup>977</sup> Vgl. MSW NRW (2014g), S. 12.

antithetisches Selbstbild Anlass, seine Biographie darauf zu überprüfen, ob er tatsächlich seinen eigenen Kriterien gerecht wird, was er sogar selbst auf Grund seiner lasterhaften Zeitgebundenheit in Zweifel zieht.<sup>978</sup> Genau an dieser Stelle kann der Gegenwartsbezug einsetzen.<sup>979</sup> Inwiefern können die Schüler\*innen positive wie negative (historische) *exempla* der jüngeren Vergangenheit oder aber der Gegenwart in Ciceros Argumentation einordnen? Inwieweit gibt es z.B. bestimmte Politiker, welche die *magnitudo animi*, *gravitas*, *fides*, *constantia* eines M. Regulus verkörpern, oder Menschen, welche einem vermeintlichen Staatsfeind in *servitus* folgen und ihre *libertas* aufgeben? Wenn aber Ciceros Argumentation als wissenschaftlich nicht haltbar bzw. überzeugend angesehen wird, welche Argumentation mit Hilfe welcher *exempla* aus „unserer“ Zeit hätte mehr Überzeugungskraft? Dies könnte in eine kreativ-produktive Interpretationsarbeit münden, welche die Argumentationsfähigkeit der Schüler\*innen fördern könnte, z.B. in Debatten oder einer schriftlichen Stellungnahme – unabhängig davon, ob sie mit Ciceros Gedanken einhergehen oder nicht.<sup>980</sup>

Was den Philosophieunterricht betrifft, so erhält Ciceros Argumentationsgang durch die historischen Bezüge Exemplarität, die der Urteilskompetenz besonders zuträglich sein kann. Die Schüler\*innen können so erfahren, dass die Überzeugungsarbeit dann überaus wirksam ist, wenn allgemein bekannte Beispiele zu Rate gezogen werden, die keiner überwuchernden Erklärung bedürfen. Zudem kann so der Stil der Diatribe als eine Form kurzer, prägnanter Beweisführung erörtert werden, die Pro- und Contra-Argumente gegeneinander abwägt, um aufgestellte

<sup>978</sup> Vgl. Cic., *Parad.* VI, 50; vgl. ferner Kap. 4.2.2 dieser Arbeit; vgl. auch Sauer (im Erscheinen).

<sup>979</sup> Vgl. Sauer (im Erscheinen).

<sup>980</sup> Vgl. Doepner (2019b), S. 153f.; vgl. zur Umsetzung historisch-pragmatischer und gegenwartsorientierter Interpretation konkret das für die Unterrichtspraxis erstellte Material *Cicero – Paradoxon VI (Teil 1–3)* und die dementsprechend operationalisierten *Arbeitsaufträge* im Rahmen der *Interpretation* in Kap. 5.2.2.3 dieser Arbeit.

Thesen in einer Konklusion zusammenzuführen.<sup>981</sup> Das entspricht gängigen Unterrichtsformen, die nicht nur im Zuge des gymnasialen Philosophie-, sondern auch des Deutschunterrichts eingeübt werden sollten.<sup>982</sup> Ferner könnte auch ein phänomenologischer Zugang gewählt werden, wenn z.B. der Begriff Reichtum zunächst in Bildern der Gegenwart so erfahrbar gemacht würde, dass aus diesem ein Problem wie das zwischen Armut und Reichtum erwachsen könnte.<sup>983</sup> Aus diesem Gegenwartsbezug heraus könnte in der Lektüre des Paradoxons VI der Gegensatz zwischen arm und reich mittels des impliziten *exemplum* Crassus und Cicero selbst oder aber der expliziten (Pyrrhus, Samniten, L. Paullus als materiell Begüterte vs. C. Fabricius, M. Curius, Africanus minor als stoische Werte Tragende) vertiefend erörtert und bewertet werden. Eine solche Bewertung wäre ferner, wie bereits zuvor erwähnt, ergänzt durch eine historische Quellenarbeit in Form des Geschichtsunterrichts gewiss noch ergiebiger.<sup>984</sup> In der je spezifischen Fachmethodik würde auf einer Metaebene das fachspezifische Vorgehen ebenso gewürdigt wie die jeweiligen Grenzen aufgezeigt werden, um ein derartiges Problem ganzheitlich erfassen zu können. Ein solches metakognitives Urteil wäre dann zweifach: die Beurteilung des fachspezifisch erworbenen Sachwissens und die Beurteilung der Differenzen beider oder mehrerer Fachperspektiven.<sup>985</sup>

<sup>981</sup> Vgl. hierzu das für die Unterrichtspraxis erstellte Material *Cicero – Paradoxon I (Teil 1–3)* sowie *Seneca – Der Reichtum des Weisen* und die dementsprechend operationalisierten *Arbeitsaufträge* in Kap. 5.2.2.2 dieser Arbeit.

<sup>982</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 20; 55; vgl. MSW NRW (2014c), S. 42; vgl. Henke (2016), S. 33; vgl. Pfister (2010), S. 45ff.

<sup>983</sup> Vgl. zur unterrichtsrelevanten Konkretisierung den *Fächerübergreifenden Einsteigskontext* in Kap. 5.2.2.1 dieser Arbeit.

<sup>984</sup> Vgl. zu Paradoxon VI unter genau dieser Problematik Herzig (2020): S. 135f.; 138f.; 141f.; 144.

<sup>985</sup> „Wissenschaftspropädeutische Reflexionsformen [...] bauen aufeinander auf und lassen sich in zwei unterschiedliche Formen des fächerübergreifenden Arbeitens realisieren. Die eine Form folgt dem Konvergenzprinzip und dient dem Aufbau von (insb. methodischem) Orientierungswissen, die andere folgt dem Divergenzprinzip und dient dem reflexiven Perspektivenwechsel“, Hahn (2013), S. 170; vgl. konkret die materialisierten wie operationalisierten *Arbeitsaufträge zur Diskussion der Frage: „Was ist*

## 4.5 (Fach-)Didaktisches Zwischenfazit

Insgesamt kann konstatiert werden, dass die *Paradoxa Stoicorum* didaktisches Potential bergen, das insbesondere durch interdisziplinäres Arbeiten zwischen den Fächern Latein und Philosophie, ggf. ergänzt durch weitere Fächer, einen Mehrwert gegenüber der Arbeit der gängigen Fachstruktur offenbart. Dies betrifft vor allem den Bereich der Urteilskompetenz, da in der Bewertung von Ciceros dargestellten Problemen bzw. dessen Erziehungscharakter zur stoischen Ethik ganzheitliche Kenntnisse aus verschiedenen Bereichen zuträglich sind, um zum einen die Argumentationen Ciceros dezidiert nachvollziehen, zum anderen aber auch eigene Argumentationen überzeugend formulieren zu können. Ein solches interdisziplinäres Arbeiten könnte also die im Schulkontext geforderte Bildungssprache über alle Fächer hinweg besonders fördern und damit dem Anspruch nach der Ausbildung metakognitiver Fähigkeiten nachkommen.<sup>986</sup> Der Wert des Lateinunterrichts in Form der Lektürearbeit wäre hierbei in folgenden Aspekten, die in Kap. 3.3 für einen fächerübergreifenden Lateinunterricht herausgearbeitet wurden, federführend, weil die Probleme in einem Bezugssystem eruiert worden sind<sup>987</sup>, das qua Lehrplan explizit dem Lateinunterricht der gymnasialen Oberstufe entspringt, d.i. die stoische Philosophie<sup>988</sup>:

### I. Latein als Brückensprache

- a) Modellhafte Sprachbildung als Brücke zur Muttersprache;
- b) Übersetzen als Vorgang eines problemlösenden Denkens;
- c) Übersetzen als Textproduktion zur Förderung des eigenen Ausdrucks<sup>989</sup>

*Reichtum?‘‘ im Kontext von Ciceros Paradoxa I und VI in Kap. 5.2.2.4 sowie die Arbeitsaufträge zur Diskussion und Reflexion dieser Frage in Kap. 5.2.2.5 dieser Arbeit und deren dort jeweils kontextualisierte Umsetzung.*

<sup>986</sup> Vgl. Kuhlmann (2015a), S. 21–25; vgl. Korn (2015), S. 29; vgl. Kipf/Frings (2014), S. 23; vgl. KMK (2005), S. 14; vgl. KMK (2006), S. 6; vgl. ferner Kap. 3.1.2 und 3.4 dieser Arbeit.

<sup>987</sup> Vgl. Kap. 3.4.1 und 3.5.2 dieser Arbeit; vgl. ferner Henkel/van de Wetering (2006), S. 48f. Dort wird darauf verwiesen, dass dieser Abschnitt von Kloos verfasst worden sei.

<sup>988</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 28; 34; 43.

<sup>989</sup> Vgl. Kap. 3.3 dieser Arbeit.

Weniger die modellhafte Sprachbildung als vielmehr der Übersetzungsvorgang zentraler Begriffe der *oratio erudita* der stoischen Ethik und Physik scheinen das für den fächerübergreifenden Unterricht charakteristische problemlösende Denken zu fördern.<sup>990</sup> Begriffe wie *virtus*, *animus* und *libertas* werden dann in ihrem Bedeutungsspektrum erfasst, wenn sie in Antithetik zu mehr populären Begriffen gesetzt werden, wie *voluptas*, *divitiae* und *exilium* (auch wenn *voluptas* durchaus als ein Begriff der lateinischen Bildungssprache verstanden werden kann). Die dieser Antithetik immanenten Probleme werden durch den Übersetzungsvorgang fachmethodisch zu lösen versucht. Die jeweils im Deutschen zu wählenden Begriffe tragen dann auch zur Sprachbildung vor allem im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit bei (z.B. Tugend, Geist, Freiheit).<sup>991</sup> Besonders in der Interdisziplinarität kann verstehend nachvollzogen werden, dass solche Begriffe auch einen Wert über das Fach Latein hinaus besitzen und eine kulturgeschichtliche Entwicklung genommen haben, die sich bis in unseren Wortschatz manifestiert hat. Schließlich tragen die für die Problemlösung zu verwendenden Begriffe vermittels der schriftlichen Dokumentation zur individuellen Textproduktion bei, um so auch nachhaltig als Teil der Bildungssprache im Gedächtnis verankert zu sein.

## II. Latein als Brückenkonstrukt

- a) Sprachordnung als konstruierter Ausdruck (d.h. in Form zu rezipierender Gedanken) eines die Welt und den Menschen (ein)ordnenden Denkens;
- b) Sprache als konstruierender Ausdruck (d.h. in Form zu tätiger Gedanken der Lernenden) eines die Welt und den Menschen (ein)ordnenden Denkens<sup>992</sup>

Cicero konstruiert seine Gedanken zur stoischen Ethik und Physik in schriftlich konstruierten Argumentationen. Hierbei geht er einer klaren

<sup>990</sup> Vgl. Baumert et al. (1999), S. 2ff.

<sup>991</sup> Vgl. Kipf/Frings (2014), S. 23. „Andererseits fördert das Übersetzen lateinischer Texte die Entwicklung der konzeptionellen Schriftlichkeit [...] im Deutschen, indem die Schüler lernen, genau hinzusehen, geeignete Wörter und Ausdrücke zu suchen, sie kritisch zu prüfen, auszuwählen und kreativ anzuwenden“, ebd.; vgl. Jahn (2020), S. 24ff.

<sup>992</sup> Vgl. Kap. 3.3 dieser Arbeit.



Grundstruktur nach (*propositio – confirmatio – peroratio*), die je nach Paradoxie leicht geändert wird.<sup>993</sup> Das *admirabile*, das in Tradition der *oratio erudita* der älteren Stoa steht und deren Wertbegriffe in lateinischer Übertragung hervorhebt, wird in der *confirmatio* mit rhetorischen Stilmitteln – vor allem mittels satzimmanenter und transphrastischer Antithetik – und am Alltag der Römer orientiertem Vokabular sowie dem Einsatz historischer Exemplarität in ein populäres Licht gerückt und in der *peroratio* aufgelöst. Die Schüler\*innen können genau diese Versprachlichung rekonstruieren, im Lateinunterricht insbesondere unter der Anwendung statarischer und cursorischer Lektüre. In der Rekonstruktion der ciceronischen Argumentationsstruktur sind sie zudem gefordert, selbst konstruierend tätig zu werden, indem sie Inhalt und Sprache in eigenen Worten selbst versprachlichen müssen – im Sinne einer textimmanenten Interpretation.<sup>994</sup> Z.B. müssen sie erklären können, dass Cicero in Paradoxon VI die These *Solum sapientem esse divitem*. dahingehend auf das römische Forum transferieren kann, dass er in der Gegenüberstellung von Crassus' Verschwendungssucht und dem *vir sapiens*, der sich mit Hilfe seines geistigen Vermögens und der *virtus* bewusst sei, alles zu besitzen, auch wenn er keine materiellen Güter habe, letztlich jegliche Begierde nach materiellem Luxus als arm, die Zufriedenheit mit dem von Natur aus Gegebenem qua *virtus* als reich bewertet. Dass solche Zusammenfassungen auch anderen Fächern oder allgemein der Bildungssprache zugutekommen, wird durch einen fächerübergreifenden Perspektivenwechsel zum Philosophieunterricht deutlich. Auch hier ist in ähnlicher Weise das Erläutern bzw. die Erarbeitung von philosophischen Texten hinsichtlich These, Argumentationsgang und Schlussfolgerung gefragt.<sup>995</sup> Der Nachvollzug und die

<sup>993</sup> Und zwar in Paradoxon I und V ergänzt um eine *captatio benevolentiae*, in V die *peroratio* ersetzt durch eine *conclusio*, in VI ergänzt um eine *definitio*. Vgl. MacKendrick (1989), S. 87–91; vgl. ferner Kap. 2.2 dieser Arbeit.

<sup>994</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 25f. Er versteht unter diesen Schritten eine Zusammenführung vom *Was* (dargestellt wird) und *Wie* (es dargestellt wird) im Sinne einer Textanalyse; vgl. auch Doepner (2019b), S. 143–146.

<sup>995</sup> Vgl. MSW NRW (o.D.), Philosophie, Übersicht über die Operatoren; vgl. Henke (2016), S. 24.

Erarbeitung konstruierter Gedanken sollten also nach wie vor in fachspezifischen Phasen stattfinden.

### III. Latein als Brückenkonstruktreflexion

- a) Rekonstruierende Interpretation konstruierter Gedanken;
- b) (Gegenwartsbezogene) Reflexion rekonstruierter Gedanken;
- c) Transfer rekonstruierter Gedanken auf Gegenwart und Zukunft<sup>996</sup>

In der Rekonstruktion textüberschreitender Art<sup>997</sup> können die von Cicero konstruierten Gedankengänge, die von Schüler\*innen zusammengefasst erklärt wurden, zweifach interpretiert werden: historisch-pragmatisch und gegenwartsbezogen. Der historisch-pragmatische Zugang gewährt eine Deutung der Paradoxien vor dem Hintergrund ihrer zeitgeschichtlichen Entwicklung. Es wäre also sinnvoll, Ciceros Darstellung mit Grundzügen der stoischen Lehren zu vergleichen und vor allem Abweichungen hervorzuheben (z.B. die Vermengung der partikulären und universalen Kosmologie in der Problemlösung zwischen Exil und Freiheit). Ferner kann auch ein Vergleich mit der weiteren Entwicklung der von Cicero aufgestellten Theorien und Argumentationsstruktur ergiebig sein, wie z.B. in den systematischeren Darlegungen zur Tugendethik in den dialogischen *Tusculanae disputationes* oder der Briefliteratur *de officiis*. Insbesondere die in den *Paradoxa Stoicorum* verwendeten historischen *exempla*, zu denen Cicero implizit selbst zu rechnen ist, bieten eine Folie zur reflektierten Beurteilung. Inwiefern erfüllen die positiven *exempla*, allen voran der Autor, die aufgestellten Bewertungskriterien, die negativen diese nicht? Inwieweit sind diese Bewertungskriterien überhaupt angemessen im Kontext der ausgehenden *res publica libera*? Diese Fragen können auf die Gegenwart übertragen werden. Inwiefern überzeugen Ciceros Beweisführungen und der Transfer der *oratio erudita* über die *oratio popularis* der römischen

<sup>996</sup> Vgl. Kap. 3.3 dieser Arbeit.

<sup>997</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 26ff. Kuhlmann erklärt, dass innerhalb dieses Interpretationszugangs das *Warum* der Darstellung und die  *kreativ-produktive* Umsetzung der Schüler\*innen im Vordergrund stehen sollten; vgl. ders. (2009), S. 139; vgl. auch Doepner (2019b), S. 147–155.

Republik in die *oratio popularis* der heutigen Bundesrepublik bzw. der globalisierten Welt? Welche *exempla* wären heute denkbar, die Ciceros Kriterien erfüllen oder nicht? Kreativ-produktive Auseinandersetzungen wären hier sicherlich motivierend, z.B. in argumentativer Form als polemischer Angriff eines heutigen „Crassus“ auf Ciceros Polemik in Paradoxon VI oder als Debattenform zwischen einem Stoiker, einem Epikureer und einem heutigen Neurobiologen zu der Frage, wie man zum Glück gelange bzw. ob es überhaupt erreichbar sei. Dies wäre ganz im Sinne historischer Kommunikation.<sup>998</sup> Solch ein Transfer wird auch im Philosophieunterricht angestrebt, wenn die Problemreflexion im Mittelpunkt steht.<sup>999</sup> Für eine derartige Reflexion ist es ebenso wichtig, die rekonstruierten Argumente auf ihre Stichhaltigkeit zu überprüfen. Dies kann besonders mittels dialektischer Methodik von Rede und Gegenrede Schwächen aufdecken, die für eine (erneute) Beurteilung der Paradoxien zuträglich sind. Aus der Dialektik heraus kann genau wie in der aufgezeigten Interpretationmethodik des Lateinunterrichts das Urteilsvermögen der Schüler\*innen gestärkt werden. Gerade hier, bei der reflexiv-diskursiven Betrachtung aufgeworfener Probleme, bieten sich fächerübergreifende Phasen an, welche die jeweils spezifische Zugangsweise der einzelnen Fächer mittels Perspektivenwechsel hervorheben.<sup>1000</sup> Reflektiert werden soll also nicht nur das jeweils rekonstruierte Sachurteil der beiden Fachzugänge, sondern auch ihre je eigene Methodik. Hierbei kann auf einer Metaebene evaluiert werden, dass die Fächer mittels ihrer jeweiligen Methodik für die aufgeworfenen Probleme zwar Problemlösungen anbieten, jene aber nicht in Gänze gelöst werden können, weil für einen solchen Prozess mehr als ein Fachzugang notwendig ist. Es könnte ferner reflektiert werden, dass weitere Methoden, die in anderen Fächern prominent sind, notwendigerweise zur Problemlösung bedacht werden müssen. Und das trifft letztlich Kuhlmanns Abschluss der dritten Phase lateinischer Text-

<sup>998</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 11 ff.

<sup>999</sup> Vgl. MSW NRW (2014b), S. 12 f.

<sup>1000</sup> Vgl. Abb. 8 in Kap. 3.5.2 dieser Arbeit; vgl. ferner Feurle et al. (2012), S. 86, Abb. 2.

arbeit, wenn er „Diskussion; Reflexion; Evaluation“ benennt<sup>1001</sup>, und Henkes dialektischen Ansatz der Philosophiedidaktik, wenn er erklärt, dass „kognitive Konflikte nicht nur die für eine offene Gesellschaft notwendige philosophische Urteilsfähigkeit gezielt aus[bilden], sondern [...] auch die Basis für eine lebendige intellektuelle Entwicklung in grundlegenden Orientierungen [liefern], wie sie Menschen als selbstreflexive Wesen im Laufe ihres Lebens gewöhnlich vollziehen.“<sup>1002</sup>

Die dialogische Auseinandersetzung mit den stoischen Paradoxien Ciceros oder auch nur Teilen von diesen kann also in der Theorie besonderen Wert haben, die Urteils- und Reflexionskompetenz von Schüler\*innen in Kooperation mit anderen Fächern, besonders mit Philosophie, zu steigern. Wie eine solche Arbeit organisiert werden und materialiter aussehen könnte, soll folgendes Kapitel antizipieren.

<sup>1001</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 25.

<sup>1002</sup> Henke (2015), S. 94.

## 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 singular betrachtetete 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

<p>Problem (Zwischen <i>virtus</i> und <i>divitiae</i> – Was ist Reichtum?)</p>	<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> <b><i>Quod honestum sit id solum bonum esse. (Paradoxon I)</i></b> 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.</i> (Paradoxon VI)</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 brüstet? 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 Textvorerwärtung – 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*, *incertas*, *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, welch 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 Rekurrirung 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 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 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-satzung „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>Omnes 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 Thesensetzung 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.



## 6. Fazit – Ein Metakompetenz-Modell vermittelt stoischer Paradoxien

Die *Paradoxa Stoicorum* eignen sich für den lateinischen Lektüreunterricht der gymnasialen Oberstufe – und zwar in einem zweifachen Sinne: einem fächerübergreifenden und einem fachgebundenen.

In der fachwissenschaftlichen Erörterung interdisziplinärer Strukturen der stoischen Paradoxien Ciceros wurde deutlich, dass solche in mehrfacher Hinsicht bestehen (Kap. 2). Auf einer Makroebene, alle Paradoxien übergreifend, ist das Werk dahingehend dialektisch angelegt, dass Cicero die *oratio erudita* der Stoa in die *oratio popularis* der *res publica libera* überführen will. Das heißt, dass für ein solches Unterfangen die Vernetzung mindestens zweier Disziplinen notwendig ist: Philosophie und Rhetorik. Äußerlich stellen die Paradoxien einen geordneten, argumentationslogischen Rahmen dar, der im Stile der hellenistischen Diatribe sich der Exemplarität historischer, aber auch alltäglicher *exempla*, eines oft parataktischen Satzbaus, vieler Aufzählungen oder rhetorischer Fragen bedient, wie vor allem mit Hilfe von MacKendricks Strukturanalyse und Bringmanns Untersuchungen zum Spätwerk Ciceros verdeutlicht wurde.<sup>1137</sup> Am Anfang, in den *propositiones*, wird stoisches Grundvokabular verwendet, das vor allem in den *confirmationes* seine diatribisch-römische Färbung erhält, um in den *perorationes* bzw. der *conclusio* in Paradoxon V die stoischen Lehrsätze verständlich in die Rede des Forums zu überführen. Auf der Mikroebene, d.h. in der akribischen Lektüre der einzelnen Paradoxien, wird dieser populärphilosophische Stil noch deutlicher. Cicero bedient sich insbesondere der Antithetik und Enumerationes, Negationen und Klimaxe, um seiner oft polemischen Ausdrucksweise Nachdruck zu verleihen. Zielobjekte dieser Angriffe sind Menschen, welche die *res publica libera* von innen heraus zu zerrütten drohen würden: Epikureer, Clodius, Crassus, vielleicht Lucullus. Sie werden zwar alle nicht na-

<sup>1137</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 87–91; vgl. Bringmann (1971), S. 60–71.

mentlich genannt, doch das, was Cicero den angesprochenen Persönlichkeiten vorwirft, müssten die Römer seiner Zeit dennoch mit eben diesen bekannten Personen der Öffentlichkeit in Verbindung gebracht haben. Denn all diese würden sich vor allem durch das Gegenteil dessen auszeichnen, was die stoischen Paradoxien als moralisch recht erachten: ihre öffentliche Zurschaustellung von Luxus oder politischer Macht. Diesen impliziten negativen *exempla* hält Cicero explizite positive entgegen, welche die stoischen Lehrsätze bekräftigen und den hieraus sich ergebenden Kriterien entsprechen würden: der Erkenntnis des *honestum* als *solum bonum* (*Parad.* I); dem Handeln im Sinne der unerschütterlichen *virtus* als einzigem Weg zur εὐδαιμονία (*Parad.* II); der *virtus* als Motiv für rechte Taten (*Parad.* III); der *divina animi constantia* als Negierung des *exilium* (*Parad.* IV); der *libertas* als Kennzeichen ausschließlich des *vir sapiens* (*Parad.* V); der *divitiae*, bemessen nach dem *animus* und in der Besinnung auf die *virtus*, als Merkmal eben dieses Ideals (*Parad.* VI). Seine Beispiele findet Cicero vor allem unter den *maiores*, so z.B. in Romulus, Brutus, M. Curius, Fabricius oder Cato maior. Grundsätzlich scheinen diese Exemplifizierungen zu überzeugen, gerade da die Taten für Rom bzw. die *res publica libera* den Römern sicher bekannt waren. Wenn Cicero sich aber selbst als ein solches Exempel ins Spiel bringt, hinkt die Bekräftigung der These, so z.B. in der Widerlegung seines Exils (*Parad.* II und IV) oder der Bekräftigung seiner *parsimonia* (*Parad.* VI). So räumt er selbst ein, sich nicht gänzlich frei von dem *error* seines Zeitalters machen zu können.<sup>1138</sup> Dennoch kann – gerade unter interdisziplinären Gesichtspunkten – insgesamt konstatiert werden, dass es Cicero überwiegend gelingt, seine Intention, die stoischen Paradoxien in *communes locos* bzw. *in lucem, id est in forum*<sup>1139</sup>, rhetorisch zu transferieren. Die Analysen in dieser Arbeit haben gezeigt, dass die Dialektik von Philosophie und Rhetorik die Popularisierung stoischer Ethik begünstigt und zugleich ein historisches Wissen um die Bedingtheit der Zustände in der *res publica libera* schärft.

<sup>1138</sup> Vgl. Cic., *Parad.* VI, 50.

<sup>1139</sup> Vgl. Cic., *Parad.* I, 3f.

Um zu erklären, inwiefern diese sprachlich-inhaltlichen Strukturen für den gymnasialen Oberstufenunterricht gewinnbringend verwendet werden können, musste zunächst ein Konzept erarbeitet werden, das die Kriterien für einen interdisziplinären Unterricht zu berücksichtigen weiß. Die Erörterung im Kontext allgemeindidaktischer Befunde aus normativer Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung hat aufgezeigt, dass ein fächerübergreifender Unterricht vor allem folgende Merkmale beinhalten sollte, die diesbezüglich einen Vorteil gegenüber rein fachlichen Bezügen ermöglichen können: Ganzheitlichkeit, Problemorientierung, Vergleich mehrerer fachlicher Methoden und Wissensbestände.<sup>1140</sup> Im Kontext der kompetenzorientierten Ausrichtung der Kernlehrpläne sind fächerübergreifende Kompetenzen eher latent als offensichtlich feststellbar. Es konnte gezeigt werden, dass solche Kompetenzen derart sein sollen: situations- und inhaltsunabhängig, in unterschiedlichen Fächern und Aufgabenfeldern erforderlich und förderbar, bedeutsam in Bezug auf komplexe, problemorientierte Aufgabenformate im Sinne von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft betreffenden „Schlüsselproblemen“<sup>1141</sup> sowie übertragbar auf andere Aufgabenformate, die nicht im Lehrplan expliziert sind.<sup>1142</sup> Da die *Paradoxa Stoicorum* der Rhetorik und Philosophie zuzurechnen sind, bot es sich an, zwei Fächer unter einer Vereinbarkeit der Merkmale kompetenzorientierten fächerübergreifenden Unterrichts genauer zu untersuchen: Latein und Philosophie. Es wurde herausgestellt, dass insbesondere die Inhaltsfelder *Römisches Philosophieren*<sup>1143</sup> und *Werte und Normen des Handelns*<sup>1144</sup> Schnittmengen inhaltlicher Art im Bereich der philosophischen Ethik bilden und dass sich diese in den jeweils den Feldern zu subsumierenden konkretisierten Kompetenzerwartungen der Qualifikationsphase besonders deutlich zu erkennen geben. Gemessen an den Operatoren wird in beiden Fächern von Schüler\*innen insbesondere das rekonstruktive Erläutern von philosophischen Positionen, die

<sup>1140</sup> Vgl. Meyer (2007), S. 6; vgl. aber auch Nickel (2001), S. 143.

<sup>1141</sup> Vgl. Klafki (2007b), S. 56–69.

<sup>1142</sup> Vgl. Baumert et al. (1999), S. 2f.

<sup>1143</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 20.

<sup>1144</sup> Vgl. MSW NRW (2014b), S. 14f.

i.d.R. als Lektüre vorliegen, sowie das Beurteilen bzw. Bewerten solcher Gedankengebäude unter Einbezug des subjektiven Lebensweltbezugs gefordert (Kap. 3.4.1).

Im Sinne der lateinischen Fachdidaktik – vor allem hinsichtlich der in Auseinandersetzung mit Kuhlmann und Korn geforderten Förderung metakognitiver Fähigkeiten<sup>1145</sup> bzw. Kipfs und Frings' Hervorhebung von Latein als Bildungs- bzw. Reflexionssprache<sup>1146</sup> – ist ein fächerübergreifendes Konzept erarbeitet worden, das die Förderung von (reflexiver) Urteilsfähigkeit in den Mittelpunkt rückt und welches lateinwie philosophiedidaktische Grundlagen berücksichtigt. Die Erörterung aus lateinischer Fachperspektive – unter Rekurs auf Glücklich<sup>1147</sup>, Maier<sup>1148</sup>, Nickel<sup>1149</sup>, Doepner<sup>1150</sup> sowie Kuhlmann<sup>1151</sup> – ist zu dem Ergebnis gekommen, dass es notwendig ist, eine Symbiose aus Sprach- und Lektüreunterricht zu gewährleisten, die der bewährten Methodik von Texterschließung, Übersetzung und Interpretation ihren nötigen Raum lässt (Kap. 3.3; 3.4; 3.5), aber gleichzeitig die Qualität kooperierender, transzendierender bzw. fächerübergreifender Potentiale aus dem allgemeinbildenden Wert des Faches auf andere Fächer zu übertragen oder aber hinsichtlich individueller fachunabhängiger Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler\*innen zu fördern weiß. Um während einer solchen Kooperation auch dem Philosophieunterricht die oder besser *eine* ihm inhärente Fachmethodik zu gewähren, wurde Henkes dialektischer Ansatz<sup>1152</sup> erläutert und in diesem Kontext herausgearbeitet, dass eine Lektüre einer Gegenlektüre zu unterziehen ist. In der Anwendung des Konzepts heißt dies, dass die Schüler\*innen eine mög-

<sup>1145</sup> Vgl. Kuhlmann (2015a), S. 24f.; vgl. Korn (2015), S. 29.

<sup>1146</sup> Vgl. Kipf/Frings (2014), S. 23.

<sup>1147</sup> Vgl. Glücklich (2013), vor allem S. 169–175.

<sup>1148</sup> Vgl. vor allem Maier (1988a), S. 165–181.

<sup>1149</sup> Vgl. Nickel (2001), S. 46; 104f.; 117–121; 291ff.

<sup>1150</sup> Vgl. Doepner (2019a), passim; vgl. ders. (2019b), passim.

<sup>1151</sup> Vgl. Kuhlmann (2009), passim; vgl. ders. (2010a), passim; vgl. ders. (2010b), passim; vgl. ders. (2018a), passim; vgl. ders. (2018b), passim.

<sup>1152</sup> Vgl. Henke (2015), passim; vgl. ders. (2019), passim.

lichst ausgewogene Argumentationsgrundlage zur Schärfung ihrer eigenen Urteile gegenüber lebensweltbezüglichen Problemen generieren können (Kap. 3.4). Dass und wie ein solch interdisziplinärer Unterricht organisatorisch umsetzbar ist, wurde mit Hilfe der Analyse von Henkels empirischen Auswertungen fächerübergreifender Grundkurse am Oberstufen-Kolleg Bielefeld erörtert (Kap. 3.1.4). Eine einfache Übertragung des Rotations-, Hospitations-, Integrations- oder Konvergenz-Divergenz-Modells<sup>1153</sup> auf die Rahmenbedingungen des derzeitigen regelhaften Lateinunterrichts ist mit guten Gründen (z.B. unter dem Verweis auf das geringe Stundenkontingent) widerlegt worden (Kap. 3.5). Dennoch sind Elemente dieser Modelle für einen sich öffnenden Lateinunterricht durchaus gewinnbringend. So konnten die Vorteile verdeutlicht werden, die in der Struktur eines problem- bzw. themenorientierten Einstiegs prinzipiell fächerübergreifend möglich sind, da für einen solchen keine spezifischen Fachkenntnisse bei den Schüler\*innen vorausgesetzt werden müssen, sondern vielmehr auf Grund von Vorwissen Motivation und ein Vor-Urteil gegenüber der Problematik gebildet werden soll. Das Problem sollte aber klar zu erkennende Fachbezüge antizipieren. Eine dann einsetzende fachliche Phase soll im steten Wechsel mit einer oder auch mehreren anderen fachlichen Phasen vollzogen werden, in denen mit Hilfe der üblichen jeweiligen Fachmethodik das Problem aufzuschlüsseln ist. Je Fach können die Schüler\*innen mindestens ein Sachurteil rekonstruieren, mit dessen Hilfe sie angeleitete Kriterien zur Bewertung des eingangs noch spontan beurteilten Problems vorliegen haben. Ein solcher Perspektivenwechsel mindestens zweier Fächer kann dann in einer diskursiven Phase differenziert dahingehend beurteilt werden, dass die rekonstruierten Sachurteile und ihre Kriterien miteinander verglichen werden, um so nicht nur fachlich-inhaltlich, sondern auch das fachlich-methodische Wissen aus einer Beobachterperspektive zu schulen. Schließlich können diese Urteile und das methodische Wissen in einer abschließenden reflexiven Phase fächerübergreifend unter Rückgriff auf die eigenen Spontanurteile zu Beginn

<sup>1153</sup> Vgl. Henkel (2013), passim; vgl. Henkel/van de Wetering (unter Verweis auf Kloos) (2006), S. 44–50.

der Unterrichtssequenz oder des Unterrichtsvorhabens auf einen konkreten Fall angewendet werden, dessen Beurteilung Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges berücksichtigen muss. Auf einer Ebene der Metareflexion können die Schüler\*innen so nicht nur nachhaltig ihr Urteilsvermögen argumentativ-abwägend fördern, sondern auch aufzeigen, dass die Fachperspektiven an bestimmten Punkten an ihre Grenzen stoßen, das am Fall gezeigte Problem lösen zu können. Dies ist vor allem mit Hilfe der Niveauheuristik und der wissenschaftspropädeutischen Einordnung von Hahn und Feurle et al.<sup>1154</sup> erklärt sowie im Sinne der Hermeneutik mit den zusammengestellten Erkenntnissen der lateinischen wie philosophischen Fachdidaktik in ein grundlegendes Konzept für fächerübergreifenden Lateinunterricht übertragen worden, das prinzipiell offen für ein interdisziplinäres Arbeiten mit allen Fächern der gymnasialen Oberstufe ist (Kap. 3.5).

Den hermeneutischen Zirkel drehend – die Verstehenshorizonte von Fachwissenschaft, Allgemein- und Fachdidaktik verknüpfend – ist herausgearbeitet worden, dass eine Lektüre der *Paradoxa Stoicorum* jene interdisziplinär-didaktischen Merkmale fächerübergreifender Kompetenzen fördern kann (Kap. 4). Dazu ist zunächst dargelegt worden, dass Paradoxien als solche einen sowohl für den Latein- wie auch den Philosophieunterricht ergiebigen Unterrichtsgegenstand darstellen können, indem sie durch Kontrastierung scheinbar allgemeingültiger Sätze die Rezipientinnen und Rezipienten, d.i. hier die Schüler\*innen, provozieren, eine kritisch-prüfende Haltung einzunehmen. In der Verbindung jeweils zweier inhaltlich ähnlicher Paradoxien sind drei kategoriale Probleme verdeutlicht worden, die sowohl aus lateinischer als auch philosophischer Fachperspektive beleuchtet werden können: die Gegenüberstellung der *virtus* der Stoiker und der *voluptas* der Epikureer (1) (*Parad.* II und III, ggf. unter Hinzufügung einzelner Passagen aus *Parad.* I), der *virtus* und der scheinbaren *divitiae* eines Crassus (2) (*Parad.* I und VI) sowie des *exilium* eines Clodius und der *libertas* des *vir sapiens* (3) (*Parad.* IV und V). Im Kontext der auch singulären

<sup>1154</sup> Vgl. Hahn (2010), passim; vgl. ders. (2013), S. 161–174; vgl. Feurle et al. (2012), S. 73–94.



Lesbarkeit der Paradoxien wurde erörtert, dass es in dieser Zusammenstellung lohnt, jeweils ein Paradoxon im fachlichen Kontext Latein, das jeweils andere im fachlichen Kontext Philosophie zu thematisieren. Besonders die *Paradoxa* I, III und IV bieten Möglichkeiten zu einer Gegenlektüre im Sinne Henkes dialektischen Ansatzes, um Schwächen in Ciceros Argumentationen zu offenbaren: Auszüge aus Epikurs Brief an Menoikeus ermöglichen ein differenziertes Bild zur von Cicero einseitig ablehnenden *voluptas*-Lehre, die Handlungen anhand ihrer Konsequenzen bemisst; Auszüge aus Senecas *de vita beata* schärfen den Blick für den Dissens in der Stoa, ob Reichtum die Ausbildung der *virtutes* begünstige oder nicht, Auszüge aus *Ad Helviam matrem* legen Ciceros Überführung stoisch universaler Kosmologie in die partikuläre offen, die doch eigentlich getrennt voneinander seien.

Aus diesen Überlegungen wurde ein Unterrichtsvorhaben entwickelt, das drei Sequenzen zu den drei unterschiedlichen Problemorientierungen in Anlehnung an das entwickelte Phasen-Schema für fächerübergreifenden Lateinunterricht fokussiert (Kap. 5). Am Beispiel der materialisiert aufbereiteten Unterrichtssequenz „Zwischen *virtus* und *divitiae* – Was ist Reichtum?“ ist die Theorie eines solchen Unterrichts im Sinne einer Handreichung für den Unterricht praktikabel geworden. Das operationalisierte Material greift im Sinne der lateinischen Methodik zentrale Textstellen des Paradoxons VI auf, um in staratischer Lektüre die *elocutio* Ciceros als Überführung von *oratio erudita* (z.B. *Solum sapientem esse divitem*.<sup>1155</sup>; *Animus oportet tuus te iudicet divitem [...]*.<sup>1156</sup>; [...] *virtus, quae nec eripi nec subripi potest umquam [...]*.<sup>1157</sup>) in die *oratio popularis* verstehend nachvollziehen zu lassen. Im Sinne der philosophiedidaktischen Methodik konfrontiert das Material die Schüler\*innen mit dem Paradoxon I in Gänze, um den argumentationslogischen Aufbau (*propositio* (– *captatio benevolentiae*) – *confirmatio* – *peroratio*) im Gleichklang mit dem Inhalt, dass nur das immaterielle

<sup>1155</sup> Cic., *Parad.* VI, 42.

<sup>1156</sup> Cic., *Parad.* VI, 43.

<sup>1157</sup> Cic., *Parad.* VI, 51.

*honestum* ein Gut, die *voluptas* es nicht sein könne, rekonstruktiv erläutern und mit Senecas Theorie in *v. beat.* XXII und XXVI in Auszügen kritisch vergleichen zu können. In beiden Kontexten wird die metakognitive Fähigkeit geschult, „(philosophische) Antworten auf die Frage nach einer sittlichen Lebensführung **rekonstruktiv [zu] erläutern**“<sup>1158</sup>. Schließlich ermöglichen die Aufgabenformate zur diskursiven und reflexiven Phase – im Vergleich der Fachperspektivenwechsel – den Schüler\*innen auf einer Metaebene, „(philosophische) Antworten auf die Frage nach einem gelingenden Leben fächerübergreifend methodisch-argumentativ abwägend **differenziert**“ und „[...] unter Bezug auf ihre Lebenswelt **begründet und wertend [zu] beurteilen**.“<sup>1159</sup> Dass der Latein- und der Philosophieunterricht in der Anwendung ihrer methodisch gewonnenen Kenntnisse auf einen konkret gegenwärtigen Fall an ihre Grenzen stoßen, ist dabei ein wichtiges Kriterium, die Ganzheitlichkeit des alle Phasen betreffenden Problems zu verstehen. Dass beide Fächer mit ihren wissenschaftspropädeutischen Zugängen allerdings ein Fundament dafür bieten, die Genese solcher Problemfälle überhaupt verstehen zu können, ist ein Mehrwert, der erst durch die Fächer selbst und ihre wechselseitige Betrachtung zur Entfaltung kommen kann.

Im Rückblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit kann konstatiert werden, dass das entwickelte normative Konzept für fächerübergreifenden Lateinunterricht, das die grundsätzlich fachgebundene Organisationsstruktur nicht aufzulösen gedenkt, (meta-kompetenzorientierte) Vernetzungsmöglichkeiten mit allen Fächern der gymnasialen Oberstufe bietet, die fachlich inhaltliche wie methodische Expertise der Lehrperson in den partizipierenden Fächern aber gegeben sein muss. Das Konzept soll keineswegs als ein durchgängiges Prinzip des lateinischen Lektüreunterrichts verstanden werden, aber als sinnvolle Alternative zum üblichen Fachunterricht, um gerade die in der Lateinidaktik geforderte Förderung von Meta-Kompetenzen anzustreben.

<sup>1158</sup> Kap. 5.2.1 dieser Arbeit.

<sup>1159</sup> Ebd.

In der Fortsetzung dieses Gedankens entsteht die Vorstellung von einer Schule, in der dem weiterhin vom Fachprinzip regierten Unterricht ein Bereich fächerübergreifenden Lernens – nicht nur als gelegentliche Verzierung, sondern als konstitutives Element – entgegengestellt ist, der unter einem Kontrastprinzip stehend alternative, eben nicht fachlich vorgeordnete Lernerfahrungen und Entwicklungen ermöglicht, von der Problemorientierung bis zum Perspektivenwechsel, und damit auf einen Umgang mit Wissenschaft vorbereitet, wie er jenseits von Unterricht in Schule und Hochschule in Forschung und Praxis immer mehr gefordert wird.<sup>1160</sup>

Die Arbeit hat zudem gezeigt, dass Ciceros *Paradoxa Stoicorum* eine geeignete Alternative zu gängigen Lektüren im Bereich der römischen Philosophie darstellen. Dafür spricht vor allem die im Gegensatz zu den Dialogen Ciceros leichtere Zugänglichkeit, da das Werk sowohl kurz als auch weniger voraussetzungsreich in grundlegenden Kenntnissen zur (stoischen) Philosophie ist. Die Themen haben zudem einen klaren Lebensweltbezug (Glück, Freiheit, Reichtum) und können somit dem existentiellen Transfer dienlich, zugleich inhaltlich wie stilistisch ergiebig sein, wenn Grundbegriffe der Stoa und rhetorische Mittel herausgearbeitet und gedeutet werden. Zudem bieten alle Paradoxien Potential, historisch-pragmatisch interpretiert zu werden, um so auch eine zeitgeschichtliche Einordnung vornehmen zu können. In diesem Sinne sind sie sowohl von literaturdidaktischem Wert als auch didaktischer Zugänglichkeit.<sup>1161</sup> Gewiss müssen die stoischen Paradoxien nicht in der vorgeschriebenen Sequenzierung oder überhaupt fächerübergreifend unterrichtet werden. Sie können, wie gezeigt, auch als Ganzschrift oder jeweils einzeln – z.B. als Interimslektüre – Einzug in den geregelten Fachunterricht finden. Diese Arbeit hat aber deutlich nachgewiesen, dass gerade in einer interdisziplinären Auseinandersetzung mit dem Fach Philosophie ein metakognitiver Mehrwert für die Schüler\*innen, die schließlich von all den Überlegungen am meisten profitieren sollen, erzielt werden kann. Ferner wurde in der fachdidaktischen Ausarbeitung deutlich, dass auch andere Fachperspektiven – wie diejenigen aus

<sup>1160</sup> Huber (2001), S. 326.

<sup>1161</sup> Vgl. Doepner (2018), S. 40. Genau diese beiden Maßstäbe macht Doepner als Richtmaß für die Auswahl von Literatur im Kontext des lateinischen Lektüreunterrichts aus.

Biologie, Sozialwissenschaften, Pädagogik oder Recht – auf die dargestellten Probleme eine weitere Anknüpfungsmöglichkeit bieten würden. In diesem Kontext wären weitere fächerübergreifende Ausarbeitungen im Sinne des erarbeiteten Konzepts entweder zu den *Paradoxa* selbst oder aber zu anderen, auch nicht philosophischen Werken Ciceros sowie anderer Autoren durchaus wünschenswert. Ein weiterer Ausblick betrifft die empirische Überprüfung des Konzepts oder auch des Materials, wenngleich eingewandt werden muss, dass gerade für fächerübergreifende Kompetenzen gilt, dass sie mit gängigen empirischen Methoden nur schwer überprüfbar sind.<sup>1162</sup> Dem Anspruch dieser Arbeit, normative Grundlagen und hierfür praktisches, fächerübergreifendes Material aufzubereiten, das überhaupt einer empirischen Überprüfung unterzogen werden könnte, ist entsprochen worden. Die fachwissenschaftliche wie fachdidaktische Erörterung der *Paradoxa Stoicorum* sowie ihre exemplarische Materialisierung haben dies nachgewiesen.

Ciceros aus unserer heutigen Sicht interdisziplinäre Vorgehensweise in der Verbindung von Philosophie und Rhetorik ist in vielen seiner Werke, vor allem den philosophischen Dialogen, anzutreffen, aber die *Paradoxa Stoicorum* bieten nicht zuletzt auf Grund ihrer Kürze in Form der Diatribe eine Verdichtung dieser Interdisziplinarität. Gerade in dem Ansinnen Ciceros, die *oratio erudita* der stoischen Philosophie zu popularisieren, ist die markante Überschneidung zu einer heute wichtigen Aufgabe der lateinischen Fachdidaktik zu sehen: der didaktischen Reduktion schwer verständlicher Literatur zu Gunsten einer adressatengerechten, die Lebenswelt der Rezipientinnen und Rezipienten bzw. Schüler\*innen betreffenden Zugänglichkeit kulturellen Wissens.<sup>1163</sup> Die Auseinandersetzung mit lateinischer Literatur, die interdisziplinäre Zugänge bietet, kann das Verständnis solcher Fragen fördern, die sich Menschen seit der Antike immer wieder stellen. Dass deren Beantwortung eines komplexen überfachlichen Wissens bedarf,

<sup>1162</sup> Vgl. Baumert et al. (1999), S. 2–13.

<sup>1163</sup> Vgl. Doepner (2018), S. 40; vgl. Lobe (2015), S. 38f.

wird den Schüler\*innen insbesondere in einem konzeptionell fächerübergreifenden Unterricht deutlich. Eine interdisziplinäre Schullektüre der *Paradoxa Stoicorum* in den Fächern Latein und Philosophie ist in diesem Sinne besonders wertvoll, um kulturelles Wissen und damit einhergehende Metakompetenzen zu vermitteln: Die sechs Paradoxien bieten unterschiedliche Themenschwerpunkte, die gerade wegen der hier gewählten *elocutio* Ciceros und Kürze oft leichter für Schüler\*innen zugänglich sind als in vielen anderen seiner philosophischen Schriften. Daher sind Ciceros Sachurteile gegenüber den von ihm aufgeworfenen Problemen in jedem einzelnen Paradoxon zügig nachvollziehbar, ohne sie in einen größeren Zusammenhang innerhalb des Gesamtwerks einordnen zu müssen. Das betrifft gleichermaßen den fachmethodischen Zugang im Lateinunterricht wie im Philosophieunterricht. Genau das erleichtert eine interdisziplinäre Schullektüre, um die verschiedenen Sachurteile und ihre fachmethodischen Zugänge einander gegenüberzustellen. Und dies wiederum fördert besonders die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen, sodass Schüler\*innen für sie selbst relevante überfachliche Fragen differenziert und reflektiert beurteilen können. So können Ciceros *Paradoxa Stoicorum* den Kanon der in der Schule zu lesenden Werke nicht nur erweitern, sondern stellen gerade als interdisziplinäre Lektüre einen besonderen Gewinn für den heutigen Lateinunterricht dar.



# Literaturverzeichnis

*Das letzte Abrufdatum der Internet-Quellen ist am Ende des Verzeichnisses aufgeführt. Das jeweils letzte Abrufdatum zu den Beiträgen in Der Neue Pauly ist dem Ende der jeweiligen bibliographischen Angabe zu entnehmen. Im Fließtext wird auf eine Angabe dieser Daten verzichtet. Weitere Beiträge in digitalen Lexika sind i.d.R. mit (o.D.) gekennzeichnet.*

## 1. Textausgaben, Kommentare und Übersetzungen zu den *Paradoxa Stoicorum*

Cicéron, Les Paradoxes des Stoiciens, Texte établi et traduit par Jean Molager, Société d'Édition „Les Belles Lettres“ Paris 1971.

Cicerone Paradoxa Stoicorum, a cura di Giuseppe Bruno, seconda edizione riveduta (Nuova collezione di classici Greci e Latini con note diretta da R. Cantarella e B. Riposati, Serie Latina, Vol. IX), Società Editrice Dante Alighieri p. a., Milano–Roma–Napoli–Città di Castello 1962.

Cicero's Paradoxa Stoicorum: A new translation with philosophical commentary. A Thesis in Classical Humanities, ed. Mark O. Webb, Graduate Faculty of Texas Tech University 1985. Online abrufbar unter: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1010.912&rep=rep1&type=pdf>.

Marcus Tullius Cicero's Paradoxe der Stoiker an Marcus Brutus, übersetzt und erklärt von Raphael Kühner (Classiker, No. 165), Kraus und Hoffmann, Stuttgart 1864. Online abrufbar unter: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10244822?q=%28Paradoxe+der+Stoiker%29&page=,1>.

M. Tullii Ciceronis Paradoxa Stoicorum, with Introduction and Notes by A.G. Lee (Classical Series), London 1953.

M. Tullii Ciceronis Paradoxa Stoicorum, Academicorum reliquiae cum Lucullo, Timaeus, De natura deorum, de divinatione, de fato, fasc. I, ed. Otto Plasberg (BT), Leipzig 1908. Online abrufbar unter: <https://archive.org/details/paradoxastoiworu01ciceuoft/mode/2up>.

M. Tullius Cicero, De Legibus, Paradoxa Stoicorum. Über die Gesetze, Stoische Paradoxien. Lateinisch und deutsch, hrsg., übersetzt und erläutert von Rainer Nickel, 3. Auflage (Sammlung Tusculum, Artemis & Winkler), München/Zürich 2004.

## 2. Textausgaben, Kommentare und Übersetzungen zu weiteren Werken Ciceros

### Philosophica

- M. Tulli Ciceronis De officiis, rec. Michael Winterbottom (OCT), Oxford 1994.
- M. Tullii Ciceronis scripta quae manserunt omnia, fasc. 3, De oratore, ed. Kazimierz F. Kumaniecki, editio stereotypa editionis primae (MCMLXIX) (BT), Leipzig 1995.
- M. Tullii Ciceronis scripta quae manserunt omnia, fasc. 39, De re publica, librorum sex quae manserunt, septimum rec. Konrat Ziegler, accedit tabula, editio stereotypa editionis septimae (MCMLXIX), De Gruyter (BT), Berlin 2009.
- M. Tullii Ciceronis scripta quae manserunt omnia, fasc. 44, Tusculanae disputationes, rec. Max Pohlenz, editio stereotypa editionis prioris (MCMXVIII), De Gruyter (BT), Berlin 2008.
- M. Tullii Ciceronis scripta quae manserunt omnia, fasc. 46, De divinatione, de fato, Timaeus, ed. Otto Plasberg, rec. Wilhelm Ax (BT), Stuttgart 1965.
- M. Tullii Ciceronis scripta quae manserunt omnia, fasc. 47, De natura deorum, post Otto Plasberg ed. Wilhelm Ax, editio stereotypa editionis secundae (MCMXXXIII), De Gruyter (BT), Berlin 2008.
- M. Tullius Cicero, Cato Maior de senectute. Über das Alter & Laelius de amicitia. Über die Freundschaft. Lateinisch–deutsch, mit einer Einführung hrsg. von Rainer Nickel, übersetzt von Max Faltner, mit einem Register von Gerhard Fink, 5., komplett überarbeitete Auflage (Sammlung Tusculum, Akademie Verlag), Berlin 2011.
- M. Tullius Cicero, De divinatione. Über die Wahrsagung, hrsg. von Christoph Schäublin, 3. überarbeitete Auflage (Sammlung Tusculum, Akademie-Verlag), Berlin 2013.
- M. Tullii Ciceronis scripta quae manserunt omnia, fasc. 43, De finibus bonorum et malorum, rec. Theodor Schiche, editio stereotypa editionis secundae (MCMXV), Teubner (BT), Stuttgart 1993.
- M. Tullius Cicero, De finibus bonorum et malorum. Von den Grenzen im Guten und Bösen. Lateinisch und Deutsch, eingeleitet von Karl Atzert (Die Bibliothek der Alten Welt, Römische Reihe, Artemis Verlag), Zürich und Stuttgart 1964.
- M. Tullius Cicero, De natura deorum. Über das Wesen der Götter. Lateinisch / Deutsch, übersetzt und hrsg. von Ursula Blank-Sangmeister, mit einem Nachwort von Klaus Thraede, Reclam, Stuttgart 2011.
- M. Tullius Cicero, De officiis. Vom pflichtgemäßen Handeln. Lateinisch / Deutsch, übersetzt, kommentiert und hrsg. von Heinz Gunermann, durchgesehene und bibliographisch ergänzte Ausgabe, Reclam, Stuttgart 2007.
- M. Tullius Cicero, De oratore. Über den Redner. Lateinisch-deutsch, hrsg. und übersetzt von Theodor Nüßlein (2007) (Sammlung Tusculum, Artemis & Winkler), Düsseldorf 2007.
- M. Tullius Cicero, De re publica. Der Staat. Lateinisch –deutsch, hrsg. und übersetzt von Rainer Nickel. (Sammlung Tusculum, Artemis & Winkler), Mannheim 2010.



- M. Tullius Cicero, Hortensius – Lucullus – Academici libri, Lateinisch – deutsch, hrsg., übersetzt und kommentiert von Ferdinand Broemser / Olof Gigon / Laila Straume-Zimmermann, 2. Auflage (Sammlung Tusculum, Artemis & Winkler), Düsseldorf/Zürich 1997.
- M. Tullius Cicero, scripta quae manserunt omnia, fasc. 47, Cato Maior, Laelius, rec. Karl Simbeck, de gloria, rec. Otto Plasberg, editio stereotypa editionis prioris (MCMXVII), Karl Sauer Verlag (BT), München/Leipzig 2005.
- M. Tullius Cicero, Tusculanae disputationes. Gespräche in Tusculum. Lateinisch / Deutsch, übersetzt und hrsg. von Ernst Alfred Kirfel, bibliographisch ergänzte Ausgabe, Reclam, Stuttgart 2008.
- MacKendrick, Paul (1989): The Philosophical Books of Cicero, with the collaboration of Karen Lee Singh, Duckworth, London.

### Rhetorik, Reden, Briefe

- M. Tullii Ciceronis Epistulae ad Atticum, Vol. I, Libri I–VIII, ed. David R. Shackleton Bailey (BT), Stuttgart 1987.
- M. Tullii Ciceronis scripta quae manserunt omnia, fasc. 21, Orationes cum senatui gratias egit, cum populo gratias egit, De domo sua, De haruspicum responsis, ed. Tadeusz Maslowski (BT), Leipzig 1981.
- M. Tullius Cicero, Berühmte Briefe. Briefe aus dem Exil, Szenen einer Ehe. Lateinisch – Deutsch, eingeleitet, übersetzt und erläutert von Lenelotte Möller, Marix Verlag, Wiesbaden 2009.
- M. Tullius Cicero, De inventione/De optimo genere oratorum. Über die Auffindung des Stoffes/Über die beste Gattung von Rednern. Lateinisch – Deutsch, hrsg. und übersetzt von Theodor Nüßlein (Sammlung Tusculum, Artemis und Winkler), WBG, Darmstadt 1998.
- M. Tullius Cicero, Philippicae orationes, Die Philippischen Reden. Lateinisch – deutsch, hrsg. überarbeitet und eingeleitet von Rainer Nickel, übersetzt von Manfred Fuhrmann (Sammlung Tusculum, Akademie Verlag), Berlin 2013.
- M. Tullius Cicero, Pro L. Murena oratio. Ciceros Rede für L. Murena hrsg. von Hermann Adolf Koch, in zweiter Auflage überarbeitet von G. Landgraf (Griechische und lateinische Klassiker. Schulausgaben mit Anmerkungen, Teubner), Leipzig 1885.
- M. Tullius Cicero, Pro P. Sestio oratio. Lateinisch / Deutsch, übersetzt und hrsg. von Gerhard Krüger, Reclam, Stuttgart 1980.
- M. Tullius Cicero, Pro T. Annio Milone oratio. Rede für Titus Annius Milo. Mit dem Kommentar des Asconius. Lateinisch / Deutsch, übersetzt und hrsg. von Marion Giebel, Reclam, Stuttgart 2011.
- M. Tullii Ciceronis orationes fasc.II: Pro Milone, Pro Marcello, Pro Ligario, Pro rege Deiotaro, Philippicae, rec. Albertus Curtis Clark (OCT), Oxford 1901.
- M. Tullii Ciceronis orationes fasc. V: Cum senatui gratias egit; Cum populo gratias egit; De domo sua; De haruspicum responso; Pro Sestio; In Vatinius; De provinciis consularibus; Pro Balbo, rec. Guilielmus Peterson (OCT), Oxford 1911.

### 3. Weitere lateinische und griechische Textausgaben, Kommentare und Übersetzungen

- Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, Übersetzung und Nachwort von Franz Dirlmeier, mit Anmerkungen von Ernst A. Schmidt, bibliographisch ergänzte Ausgabe, Reclam, Ditzingen 2004.
- Aristotle's *Ethica Nicomachea*, ed. J. Bywater, Clarendon Press (OCT), Oxford 1894.
- Aurelius Augustinus, *Confessiones*. Bekenntnisse. Lateinisch – Deutsch, übersetzt, hrsg. und kommentiert von Kurt Flasch / Burkhard Mojsisch, mit einer Einleitung von Kurt Flasch, Reclam, Stuttgart 2009.
- Cassiodori Senatoris *Institutiones*, ed. Roger A.B. Mynors, University Press, Oxford 1963.
- Diogenis Laertii *Vitae philosophorum*, Vol. I, Libri I–X, ed. Miroslav Marcovich, De Gruyter (BT), Berlin 2008.
- Diogenes Laertius, *Leben und Meinungen berühmter Philosophen*, übersetzt und erläutert von Otto Apelt, hrsg. von ders. und Hans Günter Zekl, 3. Auflage der Ausgabe von 1921 mit neuem Vorwort von Hans Günter Zekl (Philosophische Bibliothek, Bd. 53/54, Felix Meiner), Hamburg 1990.
- Epikur, *Fragmente, Briefe, Kyriai Doxai, Gnomologium Vaticanum*. Wege zum Glück. Griechisch – Lateinisch – Deutsch, hrsg. und übersetzt von Rainer Nickel, 3. überarbeitete Auflage (Sammlung Tusculum, Artemis & Winkler), Mannheim 2011.
- Epikur, *Von der Überwindung der Furcht*. Katechismus, Lehrbriefe, Spruchsammlung, *Fragmente*. Eingeleitet und übertragen von Olof Gigon (Meisterwerke der Antike, Artemis), Zürich 1968.
- Isidor Hispalensis Episcopus, *Etymologiarum sive originum libri XX*, recognovit brevisque adnotatione critica instruxit W.M. Lindsay, Tomus I, Libros I–X continens (Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis), reprinted, Oxford University Press, Oxford 2007.
- L. Annaeus Seneca, *De vita beata*. Über das glückliche Leben, übersetzt, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Manfred Rosenbach (2011). In: ders. (Hg.): L. Annaeus Seneca, *Philosophische Schriften*. Lateinisch und Deutsch, Sonderausgabe, Bd. 2, *Dialoge VII–XII*, lateinischer Text von Abel Bourgery [Sénèque, *Dialogues*. Tome second. *De la Vie heureuse, De la Brièveté de la Vie*, 5. Auflage, Paris 1962 (Société d'Édition „Les Belles Lettres“)], 2. Auflage, WBG, Darmstadt 2011.
- L. Annaeus Seneca, *De otio*. Über die Musse, übersetzt, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Manfred Rosenbach. In: ders. (Hg.): L. Annaeus Seneca, *Philosophische Schriften*. Lateinisch und Deutsch, Sonderausgabe, Bd. 2, *Dialoge VII–XII*, lateinischer Text René Waltz [Sénèque, *Dialogues*. Tome IV. *De la Providence, De la Constance du Sage, De la Tranquillité de l'Âme, De l'Oisiveté*, 5. Auflage, Paris 1965 (Société d'Édition „Les Belles Lettres“)], 2. Auflage, WBG, Darmstadt 2011.
- L. Annaeus Seneca, *Ad Helviam matrem de consolatione*. Trostschrift an die Mutter Helvia, übersetzt, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Manfred Rosenbach. In: ders. (Hg.): L. Annaeus Seneca, *Philosophische Schriften*. Lateinisch und Deutsch, Sonderausgabe, Bd. 2, *Dialoge VII–XII*, lateinischer Text von René Waltz [Sénèque, *Dialogues*. Tome troisième. *Consolations*, 4. Auflage, Paris 1961 (Société d'Édition „Les Belles Lettres“)], 2. Auflage, WBG, Darmstadt 2011.

- L. Annaeus Seneca, *Ad Lucilium epistulae morales I–LXIX*. An Lucilius, Briefe über Ethik 1–69, übersetzt, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Manfred Rosenbach. In: ders. (Hg.): L. Annaeus Seneca, Philosophische Schriften. Lateinisch und Deutsch, Sonderausgabe, Bd. 3, lateinischer Text von Francois Préchac [Sénèque, Lettres à Lucilius. Tome I (livres I–IV)], 4. Auflage, Paris 1964; Tome II (livres V–VII), 4. Auflage, Paris 1963 (Société d’Édition „Les Belles Lettres“)], 2. Auflage, WBG, Darmstadt 2011.
- L. Annaeus Seneca, *Ad Lucilium epistulae morales LXX–CXXXIV*, [CXXXV]. An Lucilius, Briefe über Ethik 70–124, [125] übersetzt, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Manfred Rosenbach. In: ders. (Hg.): L. Annaeus Seneca, Philosophische Schriften. Lateinisch und Deutsch, Sonderausgabe, Bd. 4, lateinischer Text von Francois Préchac [Sénèque, Lettres à Lucilius. Tome III (livres VIII–XIII)], 2. Auflage, Paris 1965; Tome IV (livres XIV–XVIII), Paris 1962; Tome V (livres XIX–XX), Paris 1964 (Société d’Édition „Les Belles Lettres“)], 2. Auflage, WBG, Darmstadt 2011.
- Sextus Propertius, *Carmina*. Sämtliche Gedichte. Lateinisch / Deutsch, übersetzt und hrsg. von Burkhard Mojsisch / Hans-Horst Schwarz / Isabel J. Tautz, Reclam, Stuttgart 1993.
- Thomas von Aquin, *Summa Theologiae*. Textum Leoninum Romae 1888 editum (Edition, Lateinisch). Online abrufbar unter: <https://bkv.unifr.ch/de/works/sth/versions/summer-theologie>.

#### 4. Forschungsliteratur

- Arendt, Hannah (2011): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, 10. Auflage, Piper, München/Zürich.
- Badian, Ernst / Mehl, Andreas / Folkerts, Menso et al.: ‚Attalos/-us‘. In: *Der Neue Pauly*. Ed. Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte), Cambridge/Halle a.S./München. Brill Reference Online. Web. 24 Apr. 2020. Online abrufbar unter: [https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/attalos-us-e207300?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=attalos%2F-us](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/attalos-us-e207300?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=attalos%2F-us).
- Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred (1999): *Erfassung fächerübergreifender Problemlösekompetenzen in PISA, OECD PISA Deutschland*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin. Online abrufbar unter: [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_2103567\\_4/component/file\\_2103566content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_2103567_4/component/file_2103566content).
- Bellen, Heinz (1995): *Grundzüge der römischen Geschichte*. Erster Teil. Von der Königszeit bis zum Übergang der Republik in den Prinzipat, 2., durchgesehene Auflage, Primus Verlag, WBG, Darmstadt.
- Benjamin, Walter (1923): *Die Aufgabe des Übersetzers*. In: ders.: *Charles Baudelaire: Tableaux Parisiens*. Deutsche Übersetzung mit einer Einleitung über die Aufgabe des Übersetzers. In: Walter Benjamin, *Gesammelte Werke I*, Zweitausendeins, Frankfurt a.M. 2011, S. 383–393.
- Benz, Lore / Sauer, Jochen (Hg.) (2021): *Rhetorik – Politik – Propaganda*. Cicero und die Macht des Wortes. In: *Acta Didactica Classica*. Bielefelder Beiträge zur Didaktik der Alten Sprachen in Schule und Universität, Bd. 1, Propylaeum, Heidelberg. Online abrufbar unter: <https://doi.org/10.11588/propylaeum.836>.

- Bessen, Jupp / Feurle, Gisela / Habigsberg, Annette / Hahn, Stefan / Kraft, Marion / Thor-  
mann, Ellen / von Fabeck, Hans (2010): Kompetenzerwerb im fächertübergreifenden  
Unterricht der Hauptphase. Bielefeld, unveröffentlichtes Manuskript.
- Bock, Werner / Wüller, Martin (2016): Flexibilisierung des Unterrichts in der Sekundarstufe  
II am Gymnasium Alsdorf. In: Schriftenreihe zur Daltonpädagogik, Heft 6, Dalton Ver-  
einigung Deutschland, Alsdorf. Online abrufbar unter: [https://www.daltongymnasium-  
alsdorf.de/gleitzeit](https://www.daltongymnasium-alsdorf.de/gleitzeit) und weiterführende Verlinkung.
- Bovet, Gislinde / Huwendiek, Volker (Hg.) (2011): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und  
Psychologie für den Lehrberuf, 6. Auflage, Cornelsen, Berlin.
- Breitenstein, Peggy / Rohbeck, Johannes (Hg.) (2011): Philosophie. Geschichte – Diszipli-  
nen – Kompetenzen, Metzler, Stuttgart.
- Bringmann, Klaus (1971): Untersuchungen zum späten Cicero. In: Hypomnemata, Heft 29,  
Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- Bringmann, Klaus: Cicero, I. Historisch. In: Bringmann, Klaus / Leonhardt, Jürgen: ‚Cicero‘.  
In: Der Neue Pauly. Ed. Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Man-  
fred Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte), Frankfurt a.M./Mar-  
burg/Lahn. Brill Reference Online. Web. 3 May 2020. Online abrufbar unter:  
[https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/cicero-e234410?s.num=  
0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Cicero](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/cicero-e234410?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Cicero).
- Bringmann, Klaus / Leonhardt, Jürgen: ‚Cicero‘. In: Der Neue Pauly. Ed. Hubert Cancik,  
Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und Wissenschafts-  
geschichte), Frankfurt a.M./Marburg/Lahn. Brill Reference Online. Web. 3 May 2020.  
Online abrufbar unter: [https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/  
cicero-e234410?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Cicero](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/cicero-e234410?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Cicero).
- Burkard, Franz-Peter (o.D.): ‚Würde‘. In: Prechtel, Peter / Burkard, Franz-Peter (Hg.): Metz-  
ler Lexikon Philosophie. Online abrufbar unter: [https://www.spektrum.de/lexikon/  
philosophie/wuerde/2252](https://www.spektrum.de/lexikon/philosophie/wuerde/2252).
- Burkard, Franz-Peter / Kunzmann, Peter / Wiedmann, Franz (2007): dtv-Atlas Philosophie,  
13. durchgesehene und korrigierte Auflage, DTV, München.
- Bury, Ernst (1994): Innere Emigration. Cicero: Paradoxa Stoicorum 33–35. In: Der alt-  
sprachliche Unterricht (AU) 6/1994, S. 54–63.
- Calboli, Gualtiero / Dingel, Joachim / Walde, Christine: ‚Seneca‘. In: Der Neue Pauly. Ed.  
Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und  
Wissenschaftsgeschichte). Brill Reference Online. Web. 24 Apr. 2020. Online abrufbar  
unter: [https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/seneca-e1108480?  
s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Seneca](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/seneca-e1108480?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Seneca).
- Clasen, Adolf (1970): Wozu Latein? Wie ist sein Platz im modernen Curriculum zu begrün-  
den?, Carl Winter Universitätsverlag, Heidelberg. In: Deutscher Altphilologenverband  
(Hg.): Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes 2 u. 3/1970, München.  
Online abrufbar unter: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/mdav1970/0042/image>.
- Christes, Johannes: ‚Artes Liberales‘. In: Der Neue Pauly. Ed. Hubert Cancik, Helmuth  
Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschich-  
te), Berlin. Brill Reference Online. Web. 24 Apr. 2020. Online abrufbar unter: [https://re-  
ferenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/artes-liberales-e202570?s.num=0  
&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=artes+liberales](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/artes-liberales-e202570?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=artes+liberales).

- Corbier, Mireille / Schneider, Helmuth: ‚Liberalitas, Largitio‘. In: Der Neue Pauly. Ed. Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte), Paris/Kassel. Brill Reference Online. Web. 24 Apr. 2020. Online abrufbar unter: [https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/liberalitas-largitio-e703670?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=liberalitas+largitio](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/liberalitas-largitio-e703670?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=liberalitas+largitio).
- Diederich, Jürgen / Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung, Cornelsen, Berlin.
- Dingel, Joachim: Seneca, L. Annaeus S. Politiker und stoischer Philosoph, 1. Jh. In: Calboli, Gualtiero / Dingel, Joachim / Walde, Christine: ‚Seneca‘. In: Der Neue Pauly. Ed. Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte). Brill Reference Online. Web. 24 Apr. 2020. Online abrufbar unter: [https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/seneca-e1108480?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Seneca](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/seneca-e1108480?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Seneca).
- Doepner, Thomas (2018): Literatur. In: Korn, Matthias (Hg.): Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen, Berlin, S. 39–50.
- Doepner, Thomas (2019a): Übersetzung. In: Keip, Marina / Doepner, Thomas (Hg): Interaktive Fachdidaktik Latein, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 119–140.
- Doepner, Thomas (2019b): Interpretation. In: Keip, Marina / Doepner, Thomas (Hg): Interaktive Fachdidaktik Latein, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 141–178.
- Doff, Sabine / Kipf, Stefan (2013): English meets Latin (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts), C.C. Buchner, Bamberg.
- Doff, Sabine / Lenz, Annina (2011): Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von English und Latein. In: Pegasus-Onlinezeitschrift XI, Heft 1/2011, S. 31–49. Online abrufbar unter: [http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2011\\_1/pegasus\\_2011-1\\_doff.pdf](http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2011_1/pegasus_2011-1_doff.pdf).
- Dommaschk, Ruth (o.D.): ‚Areté‘. In: Precht, Peter / Burkard, Franz-Peter (Hg.): Metzler Lexikon Philosophie. Online abrufbar unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/philosophie/arete/199>.
- Drumm, Julia (2011): Lernzirkel (LZ). In: Drumm, Julia / Frölich, Roland (Hg.): Innovative Methoden für den Lateinunterricht, 2. Auflage, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 63–89.
- Drumm, Julia / Frölich, Roland (2011) (Hg.): Innovative Methoden für den Lateinunterricht, 2. Auflage, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- Dunsch, Boris (2018): *Constitui vincere dolorem tuum*. Senecas Trostschrift *Ad Helviam matrem* als themenorientierte Lektüre. In: AU 3 u. 4/2018, S. 83–93.
- Edel, Norbert / Popp, Markus (2011): Offener Unterricht. In: Bovet, Gislinde / Huwendiek, Volker (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf, Cornelsen, 6. Auflage, Berlin, S. 110–129.
- Eder, Judith / Fenzl, Hanni (2020): *Mens erudita in corpore sano*. Eine fächerübergreifende Projektwoche in Cambodunum. In: AU, 5/2020, S. 12–16.
- Eickhoff, Birgit (2010): Komödien. In: Kuhlmann, Peter (Hg.): Lateinische Literaturdidaktik (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts), C.C. Buchner, Bamberg, S. 158–172.

- Eisenhut, Werner (1973): *Virtus Romana. Ihre Stellung im römischen Wertesystem*. In: *Studia et testimonia antiqua* 13, Fink, München.
- Elvers, Karl-Ludwig / Nadig, Peter C. / Frigo, Thomas et al.: ‚Licinius‘. In: *Der Neue Pauly*. Ed. Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte), Bochum/Duisburg/Bonn. Brill Reference Online. Web. 24 Apr. 2020. Online abrufbar unter: [https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/licinius-e704320?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Licinius](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/licinius-e704320?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Licinius).
- Elvers, Karl-Ludwig / Nadig, Peter C. / Frigo, Thomas et al.: ‚Porcius‘. In: *Der Neue Pauly*. Ed. Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte), Bochum/Duisburg/Bonn. Brill Reference Online. Web. 24 Apr. 2020. Online abrufbar unter: [https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/porcius-e1004920?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Porcius](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/porcius-e1004920?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Porcius).
- Elvers, Karl-Ludwig: ‚Scipionenkreis‘. In: *Der Neue Pauly*. Ed. Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte). Brill Reference Online. Web. 24 Apr. 2020. Online abrufbar unter: [https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/scipionenkreis-e1105630?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Scipionenkreis](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/scipionenkreis-e1105630?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Scipionenkreis).
- Englert, Walter (1990): *Bringing Philosophy to the Light: Cicero's Paradoxa Stoicorum*. In: *Apeiron*, Vol. 23, No. 4, S. 117–142.
- Ernst, Gerhard (2013): ‚Gerechtigkeit‘. In: *Lexikon Philosophie. Hundert Grundbegriffe*, Reclam, Stuttgart, S. 105–109.
- Feurle, Gisela / Guschker, Birgit / Habigsberg, Annette / Hahn, Stefan / Thormann, Ellen / von Fabeck, Hans (2012): Orientierungsrahmen für das fächerübergreifende Arbeiten im Oberstufen-Kolleg. In: *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 7. Jahrgang, Heft 2/2012: Interdisziplinarität, LIT Verlag, Berlin, S. 73–93.
- Fischbach, Sigrid (1995): Latein und Französisch. Überlegungen und Materialien zur Kooperation beider Fächer. In: *AU* 4 u. 5/1995, S. 47–57.
- Forschner, Maximilian (2018): *Die Philosophie der Stoa. Logik, Physik und Ethik*, WBG, Darmstadt.
- Fraño, Peter (2019): Cicero and Clodius in the Work *Stoic Paradoxes* (Cic. *Parad.* 27–32). In: *Electryone*, Vol.6, S. 15–27. Online abrufbar unter: <https://www.electryone.gr/wp-content/uploads/2.-P.Fra%C5%88o-2019-6.1-pp.-15-27.pdf>.
- Frigo, Thomas: Porcius, I 7 P. Cato (Uticensis), M. Erbitterter Gegner Caesars in der Endphase der Republik. In: Elvers, Karl-Ludwig / Nadig, Peter C. / Frigo, Thomas et al.: ‚Porcius‘. In: *Der Neue Pauly*. Ed. Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte), Bochum/Duisburg/Bonn. Brill Reference Online. Web. 24 Apr. 2020. Online abrufbar unter: [https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/cato-e229220?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Cato](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/cato-e229220?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Cato).
- Frisch, Magnus (2020): Cicero philosophus. Ciceros philosophische Schriften im Lateinunterricht. In: Kuhlmann, Peter / Marchetti, Valeria (Hg.): *Cicero als Bildungsautor der Gegenwart*. In: *Ars Didactica – Alte Sprachen lehren und lernen*, Bd.6, Propylaeum, Heidelberg, S. 9–33.

- Frölich, Roland (2019): Planung von Unterrichtsreihen. In: Keip, Marina / Doepner, Thomas (Hg.): Interaktive Fachdidaktik Latein, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 179–192.
- Fuhrmann, Manfred (1999): Seneca und Kaiser Nero. Eine Biographie, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M.
- Fündling, Jörg: Tarquinius, 12 T. Superbus, L. In: Schirmer, Brigitte / Müller, Christian / Fündling, Jörg: ‚Tarquinius‘. In: Der Neue Pauly. Ed. Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte). Brill Reference Online. Web. 24 Apr. 2020. Online abrufbar unter: [https://reference-works.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/tarquinius-e1200920?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Tarquinius](https://reference-works.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/tarquinius-e1200920?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Tarquinius).
- Funke, Peter / Pinkernell-Kreidt, Susanne (2017): Staat und Gesellschaft. In: Kuhlmann, Peter / Pinkernell-Kreidt, Susanne (Hg.): Res Romanae. Literatur und Kultur im antiken Rom, Oldenbourg, Berlin, S. 161–218.
- Gadamer, Hans-Georg (1965): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 2. Auflage, durch einen Nachtrag erweitert, Mohr-Siebeck, Tübingen.
- Galsterer, Hartmut: ‚Civitas‘. In: Der Neue Pauly. Ed. Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte), Bonn. Brill Reference Online. Web. 24 Apr. 2020. Online abrufbar unter: [https://reference-works.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/civitas-e235100?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Civitas%23](https://reference-works.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/civitas-e235100?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Civitas%23).
- Gelzer, Matthias (2014): Cicero. Ein biographischer Versuch, 2., erweiterte Auflage mit einer forschungsgeschichtlichen Einleitung und einer Ergänzungsbibliographie von Riess, Werner. In: Riess, Werner (Hg.): Alte Geschichte, Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- Glücklich, Hans-Joachim (2013/2008): Lateinunterricht. Didaktik und Methodik, 3. Auflage, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen. Online abrufbar unter: [https://content-select.com/media/lgcy\\_viewer/536b5eb6-84f0-4de5-a58f-4d792efc1343](https://content-select.com/media/lgcy_viewer/536b5eb6-84f0-4de5-a58f-4d792efc1343).
- Große, Maria (2014): Deutsch als Zweitsprache – Eine Einführung. In: Kipf, Stefan (Hg.): Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts), C.C. Buchner, Bamberg, S. 7–21.
- Grugel, Dorit (o.D.): ‚Paradoxie, paradox‘. In: Prechtel, Peter / Burkard, Franz-Peter (Hg.): Metzler Lexikon Philosophie. Online abrufbar unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/philosophie/paradoxie-paradox/1523>.
- Häger, Hans-Joachim (2017): Motivation im Lateinunterricht. Kompetenzorientiertes Unterrichtsmaterial zu den Briefen Ciceros, Senecas und des jüngeren Plinius, C.C. Buchner, Bamberg.
- Hahn, Stefan (2010): Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg: Eine Zwischenbilanz zu Konzept, Umsetzung und Entwicklungspotentialen. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hahn, Stefan (2013): Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe. In: Bosse, Dorit / Eberle, Franz / Schneider-Taylor, Barbara (Hg.): Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe, Springer VS, Wiesbaden, S. 161–174.
- Hahn, Stefan / Heinrich, Martin / Klewin, Gabriele (Hg.) (2014a): Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014, MV-Verlag, Münster.



- Hahn, Stefan / Heinrich, Martin / Klewin, Gabriele (2014b): Studien zum fächerübergreifenden Unterricht – eine Einführung in den Band. In: dies. (Hg.): Studien zum fächerübergreifenden Unterricht, Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014, MV-Verlag, Münster, S. 5–14.
- Heilmann, Willibald (1993): Interpretation im Rahmen eines lateinischen Literaturunterrichts. In: AU 4 u. 5/1993, S. 5–22.
- Heinrich, Martin (2008a): *Minima Didactica – Unsicherheit, Skepsis und Widersprüchlichkeit als Herausforderungen für die Didaktik*. MV-Verlag, Münster.
- Heinrich, Martin (2008b): *Pyrrhonische Skepsis und Skepsis gegenüber der Didaktik*. In: ders. (Hrsg.): *Minima Didactica – Unsicherheit, Skepsis und Widersprüchlichkeit als Herausforderungen für die Didaktik*. MV-Verlag, Münster, S. 45–57.
- Heinrich, Martin (2008c): *Vom widersprüchlichen „Widerspruchsdenken“ in der Pädagogik. Reflexionen in bildungstheoretischer Absicht*. In: ders. (Hrsg.): *Minima Didactica – Unsicherheit, Skepsis und Widersprüchlichkeit als Herausforderungen für die Didaktik*, MV-Verlag, Münster, S. 157–188.
- Helmke, Andreas (2007): *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Landau/Pfalz. Online abrufbar unter: [https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst\\_schule/downloads/andreas\\_helmke\\_.pdf](https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf).
- Henke, Roland W. (2019): *Der dialektische Ansatz*. In: Peters, Martina und Jörg (Hg.): *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, Meiner, Hamburg, S. 71–83.
- Henke, Roland W. (2015): *Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte*. In: Nida-Rümelin, Julian / Spiegel, Irina / Tiedemann, Markus: *Handbuch Philosophie und Ethik*. Bd. 1: *Didaktik und Methodik*, 2. Auflage, UTB, S. 86–94.
- Henke, Roland W. (2016): *Philosophie-Curricula als Instrumente zur Steuerung des Unterrichts*. In: *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, Haupt-Verlag, Bern, S. 21–42.
- Henkel, Christiane (2013): *Fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe entwickeln und erproben. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zu einer fächerübergreifenden Didaktik*. Dissertation, Universität Bielefeld.
- Henkel, Christiane / van de Wetering, Denis (2006): *Studienfächerorientierung und fächerübergreifender Unterricht. Abschlussbericht zur Evaluation der Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg 2002–2005, unter Mitarbeit von Hermann Kloos*. In: *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, Heft 2/2006, LIT-Verlag, Berlin, S. 4–58.
- Herzig, Niels (2020): *Stoische Paradoxien als lateinische Schullektüre*. In: Kuhlmann, Peter / Marchetti, Valeria (Hg.): *Cicero als Bildungsautor der Gegenwart*. In: *Ars Didactica – Alte Sprachen lehren und lernen*, Bd. 6, Propylaeum, Heidelberg, S. 125–148. Online abrufbar unter: <https://books.ub.uni-heidelberg.de/propylaeum/reader/download/666/666-30-90578-1-10-20201006.pdf>.
- Herzig, Niels / Sauer, Jochen (2021): *Differenzierung und Reflexion im inklusiven Lateinunterricht*. In: Braksiek, Michael / Golus, Kinga / Gröben, Bernd / Heinrich, Martin / Schildhauer, Peter / Streblov, Lilian: *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion*, Springer VS, Wiesbaden, S. 189–216. Online abrufbar unter: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_9).
- Höffe, Otfried (2015): *Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung*, 5. Auflage, Beck, München.



- Huber, Ludwig (2001): Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. Theodor Schulze zum 75. Geburtstag gewidmet. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jahrg., Heft 3/2001, S. 307–331.
- Huber, Ludwig (2009): Kapitel 5: Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht. In: Mertens, Gerhard / Frost, Ursula / Böhm, Winfried / Ladenthin, Volker (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. II/1: Schule, Schöningh, Paderborn, S. 397–411.
- Huber, Ludwig / Effe-Stumpf, Gertrud (1994): Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufenkolleg. In: Krause-Isermann, Ursula / Kupsch, Joachim / Schumacher, Michael (Hg.): Perspektivenwechsel: Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene. Oberstufen-Kolleg NRW, Ambos, Bd. 38, Bielefeld, S. 63–86.
- Huwendiek, Volker (2011a): Didaktische Modelle. In: Bovet, Gislinde / Huwendiek, Volker (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf, 6. Auflage, Cornelsen, Berlin, S. 35–69.
- Huwendiek, Volker (2011b): Unterrichtsmethoden. In: Bovet, Gislinde / Huwendiek, Volker (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf, 6. Auflage, Cornelsen, Berlin, S. 70–109.
- Jahn, Stefanie (2020): Sprachsensibler Lateinunterricht. In: Kompetenzzentrum ProDaZ. Online abrufbar unter: [www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/jahn\\_sprachsensibler\\_lateinunterricht.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/jahn_sprachsensibler_lateinunterricht.pdf).
- Janka, Markus (Hg.) (2017a): Latein-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen, Berlin.
- Janka, Markus (2017b): Kooperation im fächerverbindenden und fächerübergreifenden Lateinunterricht. In: ders. (Hg.): Latein-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen, Berlin, S. 191–202.
- Jesper, Ulf (2016): Inklusiver Lateinunterricht. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQ.SH)).
- Jesper, Ulf (2018): Inklusiver Lateinunterricht. In: Korn, Matthias (Hg.): Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen, Berlin, S. 213–224.
- Kannetzky, Frank (2014): Zur Logik des Seltsamen. Paradoxien und ihre Lösungsstrategien. In: Grätzer, Wolfgang / Neumaier, Otto (Hg.): Der Gordische Knoten. Lösungsszenarien in Wissenschaft und Kunst, LIT Verlag, Wien–Münster, S. 27–54.
- Kant, Immanuel (1797): Die Metaphysik der Sitten. In: ders. (1977): Werke in zwölf Bänden, Bd. 8, Holzinger, Frankfurt a.M.
- Keip, Marina (2011): Wochenplan. In: Drumm, Julia / Frölich, Roland (Hg.): Innovative Methoden für den Lateinunterricht, 2. Auflage, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 103–130.
- Keip, Marina (2019): Texterschließung. In: Keip, Marina / Doepner, Thomas (Hg.): Interaktive Fachdidaktik Latein, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 97–118.
- Keip, Marina / Doepner, Thomas (Hg.) (2019): Interaktive Fachdidaktik Latein, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- Kipf, Stefan (2006): Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, C.C. Buchner, Bamberg.

- Kipf, Stefan (2008): Schule im Umbruch – Perspektiven für den altsprachlichen Unterricht. In: Doff, Sabine / Hüllen, Werner / Klippel, Friederike (Hg.): *Visions of Languages in Education*, Langenscheidt, München, S. 181–193.
- Kipf, Stefan (Hg.) (2014): *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein* (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts), C.C. Buchner, Bamberg.
- Kipf, Stefan / Frings, Katharina (2014): Latein als Brückensprache. In: Kipf, Stefan (Hg.): *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein* (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts), C.C. Buchner, Bamberg, S. 22–42.
- Kipf, Stefan / Kuhlmann, Peter (Hg.) (2015): *Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./6.12.2013* (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts), C.C. Buchner, Bamberg.
- Kipf, Stefan / Schauer, Markus (Hg.) (im Erscheinen): *Fachlexikon zur Didaktik des altsprachlichen Unterrichts*, Narr Francke Attempto, Tübingen.
- Klafki, Wolfgang (2007a): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 6., neu ausgestattete Auflage, Beltz, Weinheim und Basel.
- Klafki, Wolfgang (2007b): *Zweite Studie. Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*. In: ders.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 6., neu ausgestattete Auflage, Beltz, Weinheim und Basel, S. 43–81.
- Klausnitzer, Peggy (2018): *Projektunterricht und fächerübergreifender Unterricht*. In: Korn, Matthias (Hg.): *Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen, Berlin, S. 158–165.
- Kleist, Olaf (2018): *Mixed Migration. Der Flüchtling als politische und ethische Figur*. In: *Ethik und Unterricht* 2/2018: *Migration*, S. 4–7.
- Knapp, Robert (2016): *Römer im Schatten der Geschichte. Gladiatoren, Prostituierte, Soldaten: Männer und Frauen im Römischen Reich*. Aus dem Englischen von Ute Spengler, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Knoche, Ulrich (1959): *Cicero – Ein Mittler griechischer Geisteskultur*. In: *Hermes* 87, Heft 1, Franz Steiner Verlag, S. 57–74.
- Korn, Matthias (2015): *Das Handlungsfeld Sprachunterricht*. In: Kipf, Stefan / Kuhlmann, Peter (Hg.): *Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./6.12.2013* (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts), C.C. Buchner, Bamberg, S. 27–33.
- Korn, Matthias (Hg.) (2018): *Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen, Berlin.
- Kuhlmann, Peter (2009): *Fachdidaktik Latein kompakt*, 2. Auflage, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- Kuhlmann, Peter (Hg.) (2010a): *Lateinische Literaturdidaktik* (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts), C.C. Buchner, Bamberg.
- Kuhlmann, Peter (2010b): *Modelle und Methoden*. In: ders. (Hg.): *Lateinische Literaturdidaktik* (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts), C.C. Buchner, Bamberg, S. 8–38.

- Kuhlmann, Peter (2010c): Philosophische Texte. In: ders. (Hg.): Lateinische Literaturdidaktik (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts), C.C. Buchner, Bamberg, S. 143–157.
- Kuhlmann, Peter (2011): Kompetenzorientierung und Lateinunterricht in der Oberstufe. In: Forum Classicum. Zeitschrift für die Fächer Latein und Griechisch an Schulen und Universitäten 2/2011, S. 114–123.
- Kuhlmann, Peter (2015a): Perspektivenwechsel: Kompetenzen vs. Lernziele. In: Kipf, Stefan / Kuhlmann, Peter (Hg.): Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./6.12.2013 (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts), C.C. Buchner, Bamberg, S. 16–26.
- Kuhlmann, Peter (2017): Philosophie. In: Kuhlmann, Peter / Pinkernell-Kreidt, Susanne (Hg.): Res Romanae. Literatur und Kultur im antiken Rom, Oldenbourg, Berlin, S. 144–160.
- Kuhlmann, Peter (2018a): Textverstehen. In: Korn, Matthias (Hg.): Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen, Berlin, S. 29–38.
- Kuhlmann, Peter (2018b): Textkompetenz: Methoden und Strategien. In: Korn, Matthias (Hg.): Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen, Berlin, S. 69–78.
- Kuhlmann, Peter (Hg.) (2020): Cicero als Bildungsautor der Gegenwart, Propylaeum, Heidelberg.
- Kuhlmann, Peter / Pinkernell-Kreidt, Susanne (Hg.) (2017a): Res Romanae. Literatur und Kultur im antiken Rom, Oldenbourg, Berlin.
- Kuhlmann, Peter / Pinkernell-Kreidt, Susanne (2017b): Gattungen. In: Kuhlmann, Peter / Pinkernell-Kreidt, Susanne (Hg.): Res Romanae. Literatur und Kultur im antiken Rom, Oldenbourg, Berlin, S. 115–130.
- Kumaniecki, Kazimierz (1957): Ciceros Paradoxa und die römische Wirklichkeit. In: Philologus. Zeitschrift für antike Literatur und ihre Rezeption, Bd. 101, 1 u. 2, S. 113–134.
- Lefèvre, Eckard (1992): Die Bedeutung des Paradoxen in der römischen Literatur. In: Geyer, Paul / Hagenbüchle, Roland (Hg.): Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens. Stauffenburg-Verl., Tübingen, S. 209–246.
- Metzger, Susanne / Lempp, Ulrich (1995): Die Straßburger Eide. In: AU, 4 u. 5/1995, S. 110–119.
- Lobe, Michael (2015): Das Handlungsfeld Lektüreunterricht. In: Kipf, Stefan / Kuhlmann, Peter: Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./6.12.2013 (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts), C.C. Buchner, Bamberg, S. 34–40.
- Maier, Friedrich (1987): Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. 2, Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts, 2., durchgesehene Auflage, C.C. Buchner, Bamberg.
- Maier, Friedrich (1988a): Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. 1, Zur Theorie und Praxis des lateinischen Sprachunterrichts, 3. Auflage, C.C. Buchner, Bamberg.
- Maier, Friedrich (1988b): Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. 3, Zur Praxis des lateinischen Lektüreunterrichts, 2., durchgesehene Auflage, C.C. Buchner, Bamberg.

- Marsh, David (2013): Cicero in the Renaissance. In: Steel, Catherine (Hg.): *The Cambridge Companion to Cicero*, Cambridge University Press, Cambridge, S. 306–317.
- Martens, Ekkehard (1979): *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Schroedel, Hannover.
- Martens, Ekkehard (1983): Einführung in die Didaktik der Philosophie. In: *Die Philosophie. Einführungen in Gegenstand, Methoden und Ergebnisse ihrer Disziplinen*, WBG, Darmstadt.
- Martens, Ekkehard (1986): Philosophie als Problem- und Lerngeschichte. Ein dialogisch-pragmatischer Ansatz. In: Rehfuß, Wulff D. / Becker, Horst (Hg.): *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, Schwann, Düsseldorf, S. 89–97.
- Martens, Ekkehard (2019a): Der dialogisch-pragmatische Ansatz. In: Peters, Martina und Jörg (Hg.): *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, Meiner, Hamburg, S. 27–35.
- Martens, Ekkehard (2019b): Der kulturtechnische Ansatz. In: Peters, Martina und Jörg (Hg.): *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, Meiner, Hamburg, S. 105–118.
- Martin, Thomas (1995): „Arm vor Gott“ – „Salz der Erde“ – „Licht der Welt“. Fächerübergreifende Arbeit an biblischen Texten und Begriffen. In: AU 4 u. 5/1995, S. 72–90.
- Maurach, Gregor (Hg.) (1987): *Seneca als Philosoph. 2., mit neuer Einleitung und Bibliographie* versehene Auflage, WBG, Darmstadt.
- Maurach, Gregor (2006): *Geschichte der römischen Philosophie. Eine Einführung*, 3., durchgesehene und erweiterte Auflage, WBG, Darmstadt.
- Mehl, Andreas: Attalos/us, [5] A. II., Philadelphos. In: Badian, Ernst / Mehl, Andreas / Folkerts, Menso et al.: ‚Attalos/-us‘. In: *Der Neue Pauly*. Ed. Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte), Cambridge/Halle a.S./München. Brill Reference Online. Web. 24 Apr. 2020. Online abrufbar unter: [https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/attalos-us-e207300?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=attalos%2F-us](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/attalos-us-e207300?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=attalos%2F-us).
- Meyer, Hilbert (2007): *Grundformen des Unterrichts – Langfassung. Dritte Lektion. Ergänzung zu Abschnitt 2*, S. 60ff. Online abrufbar unter: [https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/personen/hilbert.meyer/Grundformen\\_des\\_Unterrichts\\_Langfassung.pdf](https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/personen/hilbert.meyer/Grundformen_des_Unterrichts_Langfassung.pdf)
- Moegling, Klaus (2010): *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und Handelns*, Prolog-Verlag, Kassel.
- Müller, Volker (2017): Historisch-institutionelle und kulturelle Voraussetzungen. In: Janka, Markus (Hg.): *Latein-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen, Berlin, S. 8–34.
- Nesemann, Matthias (1995): „Cave mulierem“. Fächerübergreifende Erstlektüre in Klasse 9. In: AU, 4 u. 5/1995, S. 58–71.
- Neumann, Kirsten (1995): „Die Liebesqualen des Catull“ in Sprache und Musik. Erfahrungen mit fächerübergreifendem Unterricht in Klasse 11. In: AU 4 u. 5/1995, S. 91–109.
- Nickel, Johanna (2020): Können wir Prometheus heute noch trauen? Von Platon zur modernen Verantwortungsethik. In: AU 2/2020, S. 12–18.
- Nickel, Rainer (1995): Fächerübergreifender Unterricht. Zur Einführung. In: AU 4 u. 5/1995, S. 3–6.
- Nickel, Rainer (2001): *Lexikon zum Lateinunterricht*, C.C. Buchner, Bamberg.
- Nickel, Rainer (2014): Interpretieren heißt Verknüpfen. In: AU 5/2014, S. 2–7.

- Nickel, Rainer (2016): Cicero. In: AU 6/2016, S. 2–7.
- Nickel, Rainer (2018): ... *perque omnia saecula fama ... vivam*. Die Erschließung biographischer Hintergründe. In: AU 5/2018, S. 2–7.
- Nickel, Rainer (2021): Epikur in Rom. *voluptas* vs. *virtus*. In: AU, 2/2021, S. 2–9.
- Niemann, Karl-Heinz (2016): Philosophische Lektüre heute. Vorschläge zur Lektüre von Ciceros *De officiis* und *De re publica*. In: AU 6/2016, S. 20–25.
- Person, Klaus Peter (1995): Fächerübergreifender Unterricht. In: AU 4 u. 5/1995, S. 8–16.
- Peters, Martina und Peters, Jörg (Hg.) (2019): *Moderne Philosophiedidaktik*, Meiner, Hamburg.
- Pfister, Jonas (2010): *Fachdidaktik Philosophie*, UTB/Haupt Verlag, Bern.
- Pfister, Jonas / Zimmermann, Peter (Hg.) (2016): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, DTB/Haupt Verlag, Bern.
- Philippson, Robert (1939): Marcus Tullius Cicero. Die philosophischen Schriften. In: *Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft (RE)*, Bd.7, A, 1 Tullius, Sp. 1104–1191, Stuttgart.
- Pittioni, Veit (o.D.): ‚Lügner‘. In: Prechtel, Peter / Burkard, Franz-Peter (Hg.): *Metzler Lexikon Philosophie*. Online abrufbar unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/philosophie/luegner/1246>.
- Pohlenz, Max (1992): *Die Stoa. Geschichte einer geistigen Bewegung*, 7. Auflage, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- Ransbach, Lea (2020): Flucht und Exil. In: *Ethik und Unterricht 1/2020: Kant heute unterrichten*, S. 55–56.
- Rehbock, Theda (2011): Ethik. In: Breitenstein, Peggy / Rohbeck, Johannes (Hg.): *Philosophie. Geschichte – Disziplinen – Kompetenzen*, Metzler, Stuttgart, S. 233–259.
- Rehfuß, Wulff D. (1986): Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik. In: Rehfuß, Wulff D. / Becker, Horst (Hg.): *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, Schwann, Düsseldorf, S. 98–113.
- Rehfuß, Wulff D. (2019): Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz. In: Peters, Martina und Jörg (Hg.): *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, Meiner, Hamburg, S. 37–51.
- Rehfuß, Wulff D. / Becker, Horst (Hg.) (1986): *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, Schwann, Düsseldorf.
- Sauer, Jochen (im Erscheinen): s.v. Cicero. In: Kipf, Stefan / Schauer, Markus (Hg.): *Fachlexikon zur Didaktik des altsprachlichen Unterrichts*, Narr Francke Attempto, Tübingen.
- Schäfer, Klaus (1973): ‚Paradox‘. In: Krings, Hermann / Baumgartner, Hans Michael / Wild, Christoph (Hg.): *Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, Bd. 4, Mensch – Relation, Kösel, München, S. 1051–1059.
- Schiemann, Gottfried: ‚Aequitas‘. In: *Der Neue Pauly*. Ed. Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte), Tübingen. Brill Reference Online. Web. 3 May 2020. Online abrufbar unter: [https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/aequitas-e105850?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=aequitas](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/aequitas-e105850?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=aequitas).
- Schirmer, Brigitte / Müller, Christian / Fündling, Jörg: ‚Tarquinius‘. In: *Der Neue Pauly*. Ed. Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und

- Wissenschaftsgeschichte). Brill Reference Online. Web. 24 Apr. 2020. Online abrufbar unter: [https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/tarquinius-e1200920?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Tarquinius](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/tarquinius-e1200920?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Tarquinius).
- Schirok, Edith (2013): Vom Dekodieren zum Rekodieren. Texterschließung – Interpretation – Übersetzung: Versuch einer Begriffsklärung. In: AU 6/2013, S. 2–15.
- Schirok, Edith (2018): Leben im Exil – Rom. In: AU 3 u. 4/2018, S. 12–21.
- Schmidt-Berger, Ute (1995): Metamorphosen des Orpheus. Eine Leitgestalt europäischer Kulturgeschichte in einem fächerübergreifenden Projekt. In: AU 4 u. 5/1995, S. 128–162.
- Schnack, Jochen (2011): Fächerverbindendes Lernen, Pädagogik 7–8/2011. Online abrufbar unter: [https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themen/schwerpunkte/faecherverbindendes\\_lernen.html](https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themen/schwerpunkte/faecherverbindendes_lernen.html).
- Schofield, Malcolm (2013): Writing Philosophy. In: Steel, Catherine (Hg.): The Cambridge Companion to Cicero, Cambridge University Press, Cambridge, S. 73–87.
- Scholz, Ingvelde (2011): Freiarbeit (FA). In: Drumm, Julia / Frölich, Roland (Hg.): Innovative Methoden für den Lateinunterricht, 2. Auflage, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 90–102.
- Scholz, Ingvelde (2018): Differenzierung. In: Korn, Matthias (Hg.): Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen, Berlin, S. 195–204.
- Scholz, Ingvelde (2019): Diagnose und Differenzierung. In: Keip, Marina / Doepner, Thomas (Hg.): Interaktive Fachdidaktik Latein, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 193–208.
- Schottlaender, Rudolf (1987): Epikureisches bei Seneca. Ein Ringen um den Sinn von Freude und Freundschaft. Erstmals erschienen 1955. In: Philologus. Zeitschrift für das Klassische Altertum 99, S.133–148. In: Maurach, Gregor (Hg.): Seneca als Philosoph. 2., mit neuer Einleitung und Bibliographie versehene Auflage, WBG, Darmstadt, S. 167–184.
- Schulz-Koppe, Hans-Jürgen (2018): Latein als Brückensprache. In: Forum Classicum. Zeitschrift für die Fächer Latein und Griechisch an Schulen und Universitäten 1/2018, S. 20–24.
- Sistermann, Rolf (2016): Problemorientierung, Lernphasen, Arbeitsaufgaben. In: Pfister, Jonas / Zimmermann, Peter (Hg.): Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts, DTB/Haupt Verlag, Bern, S. 203–223.
- Steel, Catherine (Hg.) (2013): The Cambridge Companion to Cicero, Cambridge University Press, Cambridge.
- Stroh, Wilfried (2010): Cicero, Redner, Staatsmann, Philosoph, 2., durchgesehene Auflage, C. H. Beck, München.
- Stroh, Wilfried (2011): Cicero und die Macht der Rede. Eine kleine Geschichte der Rhetorik im alten Griechenland und Rom, List, München.
- Uthemann, Karl-Heinz / Görgemanns, Herwig: ‚Diatribē‘. In: Der Neue Pauly. Ed. Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte), Amsterdam/Heidelberg. Brill Reference Online. Web. 24 Apr. 2020. Online abrufbar unter: [https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/diatrib-e316870?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=diatribe](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/diatrib-e316870?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=diatribe).

- van de Loo, Tom (2019): Grammatikarbeit während der Lektüre. In: Keip, Marina / Doepner, Thomas (Hg.): Interaktive Fachdidaktik Latein, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 209–222.
- van de Loo, Tom (2021): Ciceros Darstellung seines Exils in seiner Rede *Pro Sestio* und in Briefen aus der Exilzeit. In: Benz, Lore / Sauer, Jochen (Hg.): Rhetorik – Politik – Propaganda. Cicero und die Macht des Wortes. In: Acta Didactica Classica. Bielefelder Beiträge zur Didaktik der Alten Sprachen in Schule und Universität, Bd. 1, 2. Auflage, Propylaeum, Heidelberg, S. 39–68. Online abrufbar unter: <https://doi.org/10.11588/propylaeum.836.c11454>.
- Velten, Robert (2009): Die Soziologie der antiken Reichtumsphilosophie. Reichtum und Vermögen im Spiegel der Kulturgeschichte. In: Druyen, T. / Lauterbach, W. / Grundmann, M. (Hg.): Reichtum und Vermögen. Zur gesellschaftlichen Bedeutung der Reichtums- und Vermögensforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 242–254.
- Velten, Robert (2014): Eine soziologische Analyse der Genese der Europäischen Philosophie des Reichtums. In: Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe XI, Bd. 5, MV-Verlag, Münster.
- Visser, Tamara (1995): Moderne Sprachen und Latein. Eine Unterrichtsreihe für Latein III. In: AU 4 u. 5/1995, S. 30–46.
- Wallach, Barbara Price (1990): Rhetoric and Paradox: Cicero, ‚Paradoxa Stoicorum IV‘, Hermes, Bd. 118, 2/1990, S. 171–183.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2002a): Leistungsmessungen in Schulen, 2. Auflage, Beltz, Weinheim und Basel.
- Weinert, Franz E. (2002b): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, 2. Auflage, Beltz, Weinheim und Basel, S. 17–31.
- Wilke, Christian (2020): Paradoxie und Konsens. Praktiken antikonsensualer Rede in Philosophie und Rhetorik der Antike, Frühen Neuzeit und Moderne. In: Ethik – Text – Kultur, Bd. 16, Wilhelm Fink Verlag, Paderborn.
- Will, Wolfgang: Licinius, I 11. In: Elvers, Karl-Ludwig / Nadig, Peter C. / Frigo, Thomas et al.: ‚Licinius‘. In: Der Neue Pauly. Ed. Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte), Bochum/Duisburg/Bonn. Brill Reference Online. Web. 24 Apr. 2020. Online abrufbar unter: [https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/licinius-e704320?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Licinius](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/licinius-e704320?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Licinius).
- Will, Wolfgang: Licinius, I 26 L. Lucullus, L. Consul 74 v.Chr., Oberbefehlshaber im 3. Mithradatischen Krieg. In: Elvers, Karl-Ludwig / Nadig, Peter C. / Frigo, Thomas et al.: ‚Licinius‘. In: Der Neue Pauly. Ed. Hubert Cancik, Helmuth Schneider (Antike), 38; Manfred Landfester (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte), Bochum/Duisburg/Bonn. Brill Reference Online. Web. 24 Apr. 2020. Online abrufbar unter: [https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/licinius-e704320?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Licinius](https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/licinius-e704320?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.der-neue-pauly&s.q=Licinius).
- Wittschier, Michael (2012): Gesprächsschlüssel Philosophie. 30 Moderationsmodule mit Beispielen, Bayerischer Schulbuch Verlag, Patmos, München.
- Wöhler, Hans-Ulrich (2011): Antike. In: Breitenstein, Peggy / Rohbeck, Johannes (Hg.): Philosophie. Geschichte – Disziplinen – Kompetenzen, Metzler, Stuttgart, S. 3–23.



- Wolters, Angelika (2011): Projektpädagogik zur Jahrtausendwende. In: Bovet, Gislinde / Huwendiek, Volker (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf, Cornelsen, Berlin, 6. Auflage, S. 140–169.
- Woolf, Greg (2015): Rom. Die Biographie eines Weltreichs. Aus dem Englischen von Andreas Wittenburg, englische Originalausgabe 2012, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Woolf, Raphael (2015): Cicero. The Philosophy of a Roman Sceptic. In: Philosophy of the Roman World, Routledge, London and New York.
- Zacher, Klaus-Dieter (o.D.): ‚Ataraxie‘. In: Prechtel, Peter / Burkard, Franz-Peter (Hg.): Metzler Lexikon Philosophie. Online abrufbar unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/philosophie/ataraxie/218>.

## 5. Lehrpläne und Gesetze

- Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06\\_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung vom 07.07.1972 i.d.F. vom 18.02.2021. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/1972/1972\\_07\\_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf).
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Latein. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.1980 i.d.F. vom 10.02.2005. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/1980/1980\\_02\\_01\\_EPA\\_Latein.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/1980/1980_02_01_EPA_Latein.pdf).
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) (2006): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Philosophie. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006. Online abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Philosophie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (Hg.) (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I, Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Latein, Düsseldorf. Online abrufbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9\\_1\\_klp\\_3402\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9_1_klp_3402_2019_06_23.pdf).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.D.): Zentralabitur 2020 – Lateinisch. (Online nicht mehr verfügbar.)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2008a): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Latein, Frechen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008b): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I für das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Latein, Frechen.



- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2014a): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Lateinisch, Frechen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014b): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Philosophie, Frechen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014c): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Deutsch, Frechen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014d): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Biologie, Frechen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014e): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Erziehungswissenschaft, Frechen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014f): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Sozialwissenschaften, Frechen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014g): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Geschichte, Frechen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014h): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Recht, Frechen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.D.): Latein, Übersicht über die Operatoren (ab 2017). Online abrufbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9\\_1\\_klp\\_3402\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9_1_klp_3402_2019_06_23.pdf).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.D.): Philosophie, Übersicht über die Operatoren. Online abrufbar unter: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabiturwbk/faecher/getfile.php?file=2287>.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS NRW 2021a). Online abrufbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/lateinisch/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan/schulinterner-lehrplan.html>.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS NRW 2021b). Online abrufbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/lateinisch/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan/uv\\_q1\\_gk\\_ff\\_1.html](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/lateinisch/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan/uv_q1_gk_ff_1.html).
- Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST) vom 05. Oktober 1998 mit Stand vom 18.02.2020. In: Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.).
- Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld (APO-OS). Vom 20. Juni 2002 (GV. NRW. S. 268). Zuletzt geändert durch Art. 3 der Verordnung vom 12. Juli 2018 (GV. NRW. S. 406).

## 6. AU-Themenhefte, weiterführende fachdidaktische Literatur und Lehrbuchausgaben

- AU 6/1994: Philosophische Texte Ciceros.  
 AU 4 u. 5/1995: Fächerübergreifender Unterricht.  
 AU 2/2009: Latein und Musik.  
 AU 6/2013: Texterschließung.  
 AU 5/2014: Textinterpretation.  
 AU 5/2015: Textübersetzung.  
 AU 1/2016: Latein und Spanisch.  
 AU 6/2016: Cicero.  
 AU 1/2018: Plato Romanus.  
 AU 3 u. 4/2018: Leben im Exil.  
 AU 5/2018: Biographische Hintergründe.  
 AU 5/2019: Werte.  
 AU 2/2020: Mensch und Umwelt.  
 AU 5/2020: Jenseits des Alltags: Besondere Organisationsformen.  
 AU 1/2021: Epikur.

- Bechthold-Hengelhaupt, Tilman (2017): Abitur-Wissen Latein. Römische Philosophie, Stark Verlag, Hallbergmoos.  
 Ethik und Unterricht 2/2018: Migration.  
 Frisch, Magnus (2015): Philosophische Texte. O vitae philosophia dux! 2. Auflage. In: Libellus, Klett, Stuttgart.  
 Fuchs, Thorsten (2013): Cicero, De re publica. In: classica. Kompetenzorientierte lateinische Lektüre, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.  
 Gerth, Susanne / Kuhlmann, Peter (2014): Sallust, Coniuratio Catilinae. In: Kuhlmann, Peter (Hg.): classica. Kompetenzorientierte lateinische Lektüre, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.  
 Großbauer, Franz-Joseph (2004): Römische Philosophie, 2. Auflage. In: Gschwandtner, Helfried / Brandstätter, Christian (Hg.): Latein Lektüre aktiv!, ÖBV, Wien.  
 Heinz, Wolff-Rüdiger / Hey, Gerhard (2013): Buchners Übergangselektüre Latein 1. In: Utz, Clemens (Hg.): Lesebücher für den Lateinunterricht: Bamberger Bibliothek, C.C. Buchner, Bamberg.  
 Heinz, Wolff-Rüdiger / Hey, Gerhard (2015): Buchners Übergangselektüre Latein 2. In: Utz, Clemens (Hg.): Lesebücher für den Lateinunterricht: Bamberger Bibliothek, C.C. Buchner, Bamberg.  
 Heinz, Wolff-Rüdiger / Hey, Gerhard (2017): Buchners Übergangselektüre Latein 3. In: Utz, Clemens (Hg.): Lesebücher für den Lateinunterricht: Bamberger Bibliothek, C.C. Buchner, Bamberg.

- Henke, Roland W. / Aßmann, Lothar / Bergmann, Reiner / Schulze, Matthias / Sewing, Eva-Maria (1995): Zugänge zur Philosophie. Grundband für die Oberstufe, Cornelsen, Berlin.
- Hotz, Michael / Maier, Friedrich (Hg.) (2016): Cursus. Texte und Übungen. Ausgabe A, C.C. Buchner/Cornelsen, Bamberg/Berlin.
- Kipf, Stefan / Schauer, Markus (2011): Clavis Didactica Latina. Bibliographie für den Lateinunterricht 2, C.C. Buchner, Bamberg.
- Kliemt, Stefan (2008): Cicero, de finibus bonorum et malorum. Eine Textauswahl. In: Müller, Hubert (Hg.): clara. Kurze lateinische Texte, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- Kuhlmann, Peter (2015b): Römische Philosophie: Epikur bei Cicero. In: ders. (Hg.): classica. Kompetenzorientierte lateinische Lektüre, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- Kuhlmann, Peter (2016): Die Philosophie der Stoa: Seneca, Epistulae morales. In: ders. (Hg.): classica. Kompetenzorientierte lateinische Lektüre, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- Zitzl, Christian (2009): Lebensziel Glück. Philosophieren mit Seneca und Cicero. In: Kipf, Stefan / Lobe, Michael (Hg.): Sammlung ratio, C.C. Buchner, Bamberg.
- Zitzl, Christian (2010): Lebens(t)raum Staat. Politisch denken lernen mit Cicero. In: Kipf, Stefan / Lobe, Michael (Hg.): Sammlung ratio, C.C. Buchner, Bamberg.

*Letztes Abrufdatum der Internet-Quellen: 05/2022.*



# Abbildungsverzeichnis und audiovisuelle Medien

## Abbildungen im Text

Abb. 1 u. 2 aus: Henkel, Christiane / van de Wetering, Denis (2006): S. 44, 49.

Abb. 3 aus: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014a): S. 17.

Abb. 4 aus: Henke, Roland W. (2015): S. 92.

Abb. 6 aus: Hahn (2010): S. 14.

Abb. 5, 7 u. 9 erstellt von N. Herzig im Rahmen dieser Arbeit.

Abb. 8, 10, 12 u. 13 in Anlehnung an Feurle et al. (2012): S. 86 und Bessen et al. (2010): S. 23 erstellt von N. Herzig im Rahmen dieser Arbeit.

Abb. 11 ist ein anonymisierter Auszug von Ergebnissen in einem von N. Herzig erteilten Grundkurs Philosophie am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Der Auszug basiert auf der Software von [mentimeter.com](https://www.mentimeter.com).

## Abbildungen im Material

Abb. 1 aus Carr, Adam (2005): [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stoa\\_in\\_Athens.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stoa_in_Athens.jpg) (Fotografie).

Abb. 2 aus Sauvin, A. (2013): [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) (Fotografie).

## Audiovisuelle Medien

ML Mona Lisa (2010): Arme Kinder, reiche Kinder. ZDF, 12.12.2010, 18.00 bis 18.30, 5:22 Min. Beitragsdauer.

<https://www.mentimeter.com/>

*I.d.R. letztes Abrufdatum der Internet-Quellen: 05/2022.*

Ciceros *Paradoxa Stoicorum* (46 v. Chr.) sind ein im Schulkontext lange in Vergessenheit geratenes Werk, das den Anspruch hat, die Gelehrtensprache der stoischen Philosophie mit Hilfe der Rhetorik zu popularisieren. Dieser aus heutiger Perspektive interdisziplinäre Charakter und die Kürze des Werks sind Gründe, die den Schüler\*innen unserer Zeit einen ungewohnt offenen wie leichten Zugang zu lateinisch philosophischer Literatur erlauben, der den Blick auf den fächerübergreifenden Wert des Fachs lenkt. Dabei stehen so schwierig zu definierende und gleichzeitig den Alltag bestimmende Begriffe wie Glück, Freiheit und Reichtum im Fokus dieses Buches, das die Vorzüge der *Paradoxa Stoicorum* sowie eines interdisziplinären Lateinunterrichts nachweist.

ISBN 978-3-96929-133-7

