

Politische Bildung im Lateinunterricht – warum eigentlich?

Zusammenfassung

Dass der Lateinunterricht die politische Bildung der Lernenden unterstützen kann und soll, ergibt sich aus mehreren Gründen. Wie jedes Fach muss er dem Unterrichtsprinzip der politischen Bildung und dem übergeordneten Bildungsziel der Demokratieerziehung nachkommen. Pädagogisch wertvoll ist ein fächerübergreifender Unterricht – hier also die mehr oder weniger enge Verknüpfung mit dem Politikunterricht –, um bei den Lernenden überfachliche sowie fachspezifische politische Kompetenzen auszubilden und dafür inhaltliche und methodische Synergieeffekte zu nutzen. Aktualisierung, Vergleich, Diskussion und Reflexion politischer oder gesellschaftlicher Sachverhalte, Konflikte und Probleme gelingen im Lateinunterricht durch ‚existentiellen Transfer‘ und ‚historische Kommunikation‘. Auf inhaltlicher Ebene ist die Vermittlung politischer Bildung bei der Lektüre lateinischer Texte dadurch möglich, dass diese grundsätzlich Zugänge zum Politischen eröffnen, da sie stets auch politische Themen und Inhalte verarbeiten und transportieren. Insbesondere im Bereich der politischen Theorie und Ideengeschichte lohnen sich eine Auseinandersetzung mit dem Staatsdenken der Römer und der politischen Praxis sowie eine Reflexion ihres Beitrags zur Entwicklung der Demokratie.

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, warum im Lateinunterricht politische Bildung gefördert werden kann bzw. soll, und konkretisiert die dazu bereits aufgestellten Überlegungen.¹ Denn wenn zwischen Latein- und Politikunterricht eine Fächerverknüpfung stattfinden soll, müsste ein solches Unterrichtsvorhaben ja hinreichend didaktisch legitimiert sein, zumal spätestens mit der sogenannten ‚DAV-Matrix‘ Anfang der 1970er Jahre politische Bildung als Unterrichtsziel des Lateinunterrichts festgelegt wurde.² Warum oder inwiefern sich gerade

¹ Vgl. Raab (2019/2020), 22–25.

² Vgl. ebd., 6–8.

der Lateinunterricht zur Vermittlung politischer Bildung eignet, ist indes bisher kaum genauer herausgearbeitet worden.³

Daher sollen im Folgenden verschiedene Begründungsebenen betrachtet werden, die die Verknüpfung von Lateinunterricht und politischer Bildung legitimieren. Zunächst (Kap. 2) wird eine eher formale Begründung in den Blick genommen, bei der politische Bildung als Unterrichtsprinzip aller Fächer postuliert und Demokratieerziehung bzw. -bildung als übergeordnetes Bildungsziel definiert werden. Hier wird exemplarisch zu prüfen sein, inwieweit auch das Fach Latein diese Vorgaben in seinen Lehrplänen integriert hat. Da zudem zwei Fächer in Verbindung gebracht werden, muss zweitens auf das Konzept fächerübergreifenden Unterrichts eingegangen werden (Kap. 3). Hier gilt es, aus pädagogischer Sicht festzustellen, welchen ‚Mehrwert‘ eine Fächerkooperation oder gar -integration für die Lernenden hat und an welchen Stellen ein Fächerübergreifend bereits stattfinden kann. Dabei sollen auch die beiden fachdidaktischen Perspektiven auf dieses Vorhaben eingenommen werden. Sodann soll gezeigt werden, dass der Einbezug politischer Themen oder Fragestellungen auch mit dem Unterrichtsprinzip der Aktualisierung und Gegenwartsorientierung im Lateinunterricht einhergeht (Kap. 4). Schließlich soll das inhaltliche Potenzial konkretisiert werden. Hier geht es einerseits darum, durch lateinische Literatur im Allgemeinen Zugänge zum Politischen zu gewinnen und zu nutzen (Kap. 5), andererseits darum, den Beitrag der Römer zur politischen Theorie und Ideengeschichte im Besonderen herauszustellen (Kap. 6), um eine fruchtbare Auseinandersetzung der Lernenden mit politischen Themen, Frage- und Problemstellungen zu ermöglichen und dabei ihre politische Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Exemplarisch werden zudem immer wieder die Latein-Lehrpläne von Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Berlin/Brandenburg herangezogen. Insgesamt sollen die Chancen und Potenziale eines Lateinunterrichts deutlich werden, der die politische Bildung der Lernenden fördert. Ein zusammenfassendes Fazit beschließt den Beitrag (Kap. 7).

³ Eine mangelnde Legitimation und empirische Defizite wurden schon Ende der 1970er Jahre von Rainer Nickel moniert (vgl. Nickel [1978], 254f.).

2. Dem Unterrichtsprinzip der politischen Bildung nachkommen

Obleich die Kultusministerkonferenz bereits 1950 politische Bildung zum Unterrichtsprinzip aller Fächer und Schularten erklärt und damit eine „konzeptionelle Ausarbeitung“ dieses Prinzips unter systematischer Untersuchung der „politischen Implikationen aller Fächer“ nahegelegt hatte, setzte erst in den 1970er Jahren in den Fachdidaktiken eine mehr oder weniger kritische Selbstreflexion ein.⁴ Die Skepsis vieler Lehrender gegenüber der Berücksichtigung der politischen Dimension der von ihnen unterrichteten Inhalte war historisch bedingt.⁵ So fürchtete man eine erneute Funktionalisierung von Schule für politische Zwecke.⁶ Auch der altsprachliche Unterricht in der neugegründeten Bundesrepublik schreckte vor einer von seinen politischen Inhalten ausgehenden Förderung politischer Bildung und Demokratieerziehung zugunsten der Vermittlung allgemeingültiger Wertvorstellungen und der Idealisierung der Antike zurück.⁷ Noch Anfang der 1980er Jahre bescheinigte man dem Lateinunterricht eine „Flucht vor den genuin politischen Inhalten“ sowie ein „Rezeptionsdefizit“ politikdidaktischer Erkenntnisse,⁸ woran sich bis vor ein paar Jahren kaum etwas geändert hat.⁹ Das war nicht unproblematisch, barg sich doch hinter einem solchen „unpolitischen Selbstverständnis“, das der Lateinunterricht zunächst hatte, eine „unreflektierte, aber deshalb keineswegs unwirksame politische Erziehung zur Anpassung“, wie der Politikdidaktiker Wolfgang Sander feststellte.¹⁰

⁴ Sander (1999), 635.

⁵ Vgl. Lechner-Amante (2014), 204.

⁶ Vgl. Sander (1999), 634f.

⁷ Vgl. Raab (2019/2020), 2–6.

⁸ Lühr/Krüger (1981), 7.

⁹ Vgl. Raab (2019/2020), 19f. Nach den dort aufgestellten Überlegungen zu einem die politische Bildung fördernden Lateinunterricht (ebd., 20–27) folgten weitere Impulse von Geelhaar (2020) und Sauer (2021).

¹⁰ Sander (1999), 635.

Vielmehr ergeben sich dadurch, dass das Politische „ein Konstituens, ein Definitionsmoment“¹¹ jeder Sache ist, Überschneidungen zwischen Themenfeldern des Politikunterrichts und fast allen anderen Schulfächern, auch zum Lateinunterricht. Politische Fragen müssen daher stets im Unterricht aufgegriffen werden, damit die politische Dimension des behandelten Gegenstandes nicht unreflektiert bleibt sowie einer bloßen Affirmation des Politischen einer Sache und somit einer Realitätsverzerrung vorgebeugt wird.¹² Der Lateinunterricht muss demnach notwendigerweise seine politischen Implikationen ausfindig machen, thematisieren, reflektieren und für politische Bildung nutzen, um so dem von der Kultusministerkonferenz festgelegten Unterrichtsprinzip der politischen Bildung nachzukommen.¹³

Politische Bildung als Unterrichtsfach und als Unterrichtsprinzip aller Fächer, also auch des Lateinunterrichts, stehen dabei „in einem Verhältnis wechselseitiger Ergänzung zueinander“.¹⁴ Die Aufgaben und Herausforderungen politischer Bildung können vom politischen Fachunterricht alleine nämlich nicht geleistet werden, wie Alexandra Lechner-Amante unterstreicht:

„Soll die schulische politische Bildung nicht zu kurz greifen, ist sowohl ein Fachunterricht, der systematisch in politische Fragen und Probleme einführt, erforderlich, als auch die Reflexion dieser Fragen und Probleme aus der professionellen Perspektive anderer Fächer.“¹⁵

Ebenso konstatiert Wolfgang Sander:

„Politische Bildung braucht einerseits fachliche Professionalität – aber zugleich ist sie nur in interdisziplinären Zusammenhängen zu realisieren.“¹⁶

¹¹ Fischer (1970), 119, zit. n. Lechner-Amante (2014), 203.

¹² Vgl. Lechner-Amante (2014), 203f.; Sander (1999), 636.

¹³ Darüber hinaus soll politische Bildung nicht nur im Rahmen schulischen Fachunterrichts und als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip erfolgen, sondern etwa über demokratische Mitwirkungsmöglichkeiten auch als ‚Schulprinzip‘, vgl. Henkenborg (2014), 212f.

¹⁴ Sander (1999), 636.

¹⁵ Lechner-Amante (2014), 210.

¹⁶ Sander (2014), 24.

Auch der Lateinunterricht muss demnach die Systematik des politischen Fachunterrichts ergänzen. Das setzt allerdings eine entsprechende Professionalisierung der betroffenen Lehrkräfte voraus, damit sie politische Aspekte erkennen und politische Kompetenzen didaktisch fundiert vermitteln können.¹⁷ Entsprechend sind Fortbildungen und fachdidaktische Beiträge wie in diesem Band unerlässlich, um Lateinlehrkräften das nötige Know-How zur sachgemäßen Identifikation und Thematisierung politischer Inhalte im Lateinunterricht zu vermitteln.¹⁸ Wie bereits während der universitären Lehramtsausbildung angehende Lateinlehrkräfte auf einen Lateinunterricht vorbereitet werden können, der Demokratiebildung angemessen umzusetzen vermag, hat Jochen Sauer exemplarisch aufgezeigt.¹⁹

Schließlich hat die Kultusministerkonferenz 2009 die Stärkung der Demokratieerziehung²⁰ etwa durch „fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht“ und eine „verstärkte Integration der Demokratiepädagogik“ in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte postuliert.²¹ Zuletzt hat sie dies mit ihrem Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“²² bestärkt und erweitert. So sieht sie beispielsweise im „Er-

¹⁷ Lechner-Amante (2014), 210. Dies. (2014), 206, stellt dazu fest: „Damit es weder zu einer unreflektierten Politikabstinenz noch zu einer ebenso ‚illegitimen Politisierung‘ (des anderen Faches, M. R.) kommt, muss die Entscheidung, wann und wo politische Aspekte thematisiert werden, daher bewusst und möglichst auf der Basis eines Mindestmaßes an Sachkenntnis und fachdidaktischer Reflexion getroffen werden.“

¹⁸ Gerade der Aspekt der Entwicklung politischer Themen wurde kürzlich bei Raab (2023) anhand von Praxisbeispielen eingehend erläutert. Ein Analyseraster zum Politischen im Lateinunterricht findet sich zudem hier im Anhang (M 1).

¹⁹ Vgl. Sauer (2021), 61–65. Zentral seien in universitären Lehrveranstaltungen dabei das Einüben gegenwartsbezogener Interpretationsverfahren mit den Studierenden, das Bereitstellen des notwendigen historischen Hintergrundwissens oder die Erprobung produktions- und handlungsorientierter Aufgabentypen an den Texten (ebd.).

²⁰ Inzwischen spricht man treffender von ‚Demokratiebildung‘, welche im Unterschied zu Demokratieerziehung die Bürgerinnen und Bürger als politisch mündige Subjekte in den Mittelpunkt stellt (vgl. Beyer [2023], 6f.). Zum Begriff der Demokratiebildung vgl. auch Ammerer (2020), 19–21. Die EPA Sozialkunde/Politik (2005), 7, definieren eine „Demokratiefähigkeit“.

²¹ KMK (2009).

²² KMK (2018).

lernen und Erfahren von Demokratie eine Querschnittsaufgabe“²³. Dass sich zu den von der Kultusministerkonferenz genannten Beispielen zur Umsetzung in der Schule auch im Lateinunterricht „vielversprechende Ansatzpunkte“²⁴ ergeben, hat Andrea Beyer treffend dargelegt.²⁵

So wundert es nicht, dass sich schließlich auch in den Lehrplänen des Faches Latein mehr oder weniger starke Bezüge zur Demokratieerziehung finden. In Niedersachsen wird als Ziel von Oberstufenunterricht die „Entfaltung einer ganzheitlichen Persönlichkeit“ genannt, auf die „funktionierende Demokratien angewiesen“ seien.²⁶ In ähnlicher Weise verweist Berlin/Brandenburg auf „Demokratieerziehung in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft“ durch Förderung der „Stärken unterschiedlicher Persönlichkeiten“.²⁷ Sehr deutlich wird Nordrhein-Westfalen, denn dort

„[...] unterstützt der Unterricht im Fach Latein die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit und leistet weitere Beiträge zu fachübergreifenden Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht, hierzu zählen u. a. [...] politische Bildung und Demokratieerziehung [...]“.²⁸

Die Zielsetzung ist klar: Dass im Lateinunterricht politische Bildung und Demokratiebildung stattfinden, ist also bildungspolitisch gefordert. Es ist eine curriculare Vorgabe, die den Einbezug politischer Fragestellungen im Unterricht und die Unterstützung der politischen Kompetenzentwicklung bei den Lernenden geradezu einfordert.

²³ Ebd., 8.

²⁴ Vgl. Beyer (2023), 8.

²⁵ Beyer (2023).

²⁶ KC Niedersachsen Latein Sek. II (2018), 5.

²⁷ RLP Berlin/Brandenburg Latein Sek. I (2015), 23.

²⁸ KLP NRW Latein Sek. I (2019), 10.

3. Fächerübergreifendes Lernen realisieren

3.1 Begriff und Begründungen fächerübergreifenden Unterrichts

Wenn das Ziel eine Kooperation bzw. Integration von Lateinunterricht und politischer Bildung sein soll, so ist auch ein Blick auf die Konzeption fächerübergreifenden Lernens in der allgemeinen Pädagogik notwendig. Dabei wird davon ausgegangen, dass

„heute ein gefächerter Unterricht allein nicht mehr ausreicht für eine tragfähige Vorbereitung auf den Eintritt in und die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, sei es im Beruf, im politischen Leben oder im privaten Bereich.“²⁹

Fächerübergreifender Unterricht will jedoch den Fachunterricht nicht einfach ersetzen oder auflösen, sondern seine historisch bedingten oder systematisch begründeten Grenzen überschreiten und ihn somit ergänzen und erweitern.³⁰

Für den fächerübergreifenden Unterricht gibt es viele Organisationsformen.³¹ So kann er

„aus der Perspektive eines Unterrichtsfaches geplant werden oder mehrere Fächer verknüpfen oder, oft in Form des projektorientierten Unterrichts, den Fachunterricht zeitweise ersetzen.“³²

Damit gehen auch zahlreiche Begrifflichkeiten einher, die in der Literatur keineswegs einheitlich verwendet werden. Eine allgemein gültige Systematisierung der Fächerkooperation scheint noch ein Desiderat zu sein. Vielmehr haben verschiedene Autoren jeweils eigene Systemati-

²⁹ Duncker/Popp (1998), 8.

³⁰ Vgl. Golecki (1999), 28–32; Huber (1998), 20. So stellen Duncker/Popp (1998), 9 fest: „Fächerübergreifend zu unterrichten bedeutet keineswegs den Verzicht auf fachliche Inhalte, Denkmodelle, Einsichten und Methoden, sondern deren Integration in Lebenszusammenhänge und Problemlösungsprozesse, die aus einer oder wenigen Fachperspektiven allein nicht angegangen werden können.“

³¹ Vgl. Huber (1998), 32.

³² Tenorth/Tippelt (2012), 229.

sierungsversuche unternommen, die sich voneinander etwa durch die Anwendung mal inhaltlicher, mal methodischer oder organisatorischer Kriterien erheblich unterscheiden. Als Beispiel sei hier die Systematisierung von Ludwig Huber genannt, der fächerübergreifenden Unterricht je nach Art der Unterrichtsorganisation in ‚fachüberschreitenden‘, ‚fächerverbindenden‘ oder ‚fächerverknüpfenden‘, ‚fächerkoordinierenden‘, ‚Fachgruppen zusammenführenden‘ oder ‚fächerergänzenden‘ Unterricht einteilt.³³

Im Folgenden soll *fächerübergreifendes* Lernen als Oberbegriff für die verschiedenen Formen der Fächerkooperation gelten.³⁴ Es greift sich, um die obige Definition zu präzisieren, als

„Vorgang, bei dem Einzelne oder Gruppen Erkenntnisse, Denkweisen und Fertigkeiten aus zwei oder mehreren Fächern so zusammenführen, dass daraus ein Erkenntnisfortschritt resultiert, der die Möglichkeiten des Einzelfachs übersteigt. Dieser Erkenntnisfortschritt kann darin bestehen, dass ein Phänomen erklärt, ein Problem gelöst, ein Produkt geschaffen oder eine neue Frage aufgeworfen wird.“³⁵

Dafür lassen sich mehrere pädagogische und bildungstheoretische Begründungen anführen. Eine erste liegt in der möglichen Behandlung sogenannter ‚Schlüsselprobleme‘ der Menschheit, beispielsweise Friedenssicherung, Umweltschutz, soziale Ungleichheit oder Klimawandel, die als nur interdisziplinär lösbar gelten und dementsprechend auch in der Schule die Zusammenführung von Fachperspektiven erforderlich machen.³⁶

Damit einhergehend sollen in einem fächerübergreifenden Unterricht zweitens mit Blick auf die Anforderungen der heutigen Arbeitswelt gezielt überfachliche Kompetenzen (‚Schlüsselqualifikationen‘) bei den Lernenden gefördert werden, also methodische, soziale und per-

³³ Huber (1998), 31. Darüber hinaus kursieren viele weitere, oft synonyme Begriffe, z. B. ‚Fächerüberschreitung‘, ‚Fächervernetzung‘ oder ‚Interdisziplinarität‘.

³⁴ In Anlehnung an Huber (1998), 31, gilt demnach *fächerverbindender* Unterricht als spezielle Form *fächerübergreifenden* Unterrichts.

³⁵ Caviola/Kyburz-Graber/Locher (2011), 18.

³⁶ Vgl. Golecki (1999), 22; Caviola/Kyburz-Graber/Locher (2011), 21f.

sonale Kompetenzen, zu denen etwa Ausdauer, Toleranz, Flexibilität, Kreativität, Kooperation und Kommunikation zählen.³⁷

Zuletzt geht es um die Auseinandersetzung der Lernenden mit fachlichen Disziplinen und deren Reflexion hinsichtlich Voraussetzungen und Grenzen.³⁸ Dadurch trägt fächerübergreifender Unterricht auch zu einer vertieften Allgemeinbildung und Studierfähigkeit bei.³⁹ Wissenschaftspropädeutik im Sinne reflexiven Lernens, bei dem „Problemdefinitionen, Wirklichkeitszugänge oder -konstruktionen und Gütekriterien“⁴⁰ der spezialisierten Wissenschaften hinterfragt werden, kann als dritte und vielleicht wichtigste Legitimation gesehen werden, zumal sie ein spezifisches Bildungsziel der gymnasialen Oberstufe ist.⁴¹

So ist fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II von der Kultusministerkonferenz ausdrücklich intendiert, heißt es doch:

„Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend angelegt. Er führt exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien wie Methoden ein [...]“⁴²

Dies spiegelt sich schließlich in den Lehrplänen des Faches Latein, die in der Regel zudem thematische Anknüpfungspunkte für fächerübergreifenden Unterricht liefern.⁴³ Für die Sekundarstufe II wird in Niedersachsen festgestellt:

„Bezüge zum Fortwirken der lateinischen Sprache und römischen Literatur und Kultur in Mittelalter, Neuzeit oder Gegenwart können durch die Lektüre mittel- bzw. neulateinischer Texte hergestellt werden. Fächerüber-

³⁷ Vgl. Caviola/Kyburz-Graber/Locher (2011), 23. Golecki (1999), 22; letzterer übt zugleich Kritik an einer solchen ‚Wirtschaftsorientierung‘ von Schule.

³⁸ Vgl. Caviola/Kyburz-Graber/Locher (2011), 25.

³⁹ Vgl. Golecki (1999), 31.

⁴⁰ Huber (1998), 28.

⁴¹ Vgl. hierzu KMK (2023), 6.

⁴² KMK (2023), 6.

⁴³ So gilt bspw. für Berlin/Brandenburg: „(Die Themenfelder, M. R.) bieten zahlreiche Möglichkeiten, Bezüge zu anderen Fächern und zu übergreifenden Themen herzustellen.“ (RLP Berlin/Brandenburg Latein Sek. I [2015], 23).

greifendes bzw. fächerverbindendes Arbeiten findet hier seinen besonderen Platz.“⁴⁴

Ein Lateinunterricht, der fächerübergreifendes Lernen realisiert, kann also seinen Beitrag dafür leisten, durch die Auseinandersetzung mit ‚Schlüsselproblemen‘ bei den Lernenden das Denken in Zusammenhängen zu fördern, überfachliche Kompetenzen zu entwickeln und ihnen die Möglichkeit wissenschaftspropädeutischen, reflexiven Lernens zu eröffnen. Mithin trägt er den Vorgaben der Kultusministerkonferenz und der Lehrpläne Rechnung, Verknüpfungen – hier zum Politikunterricht – zu eruieren und für Lernprozesse zu nutzen.

3.2 Fächerübergreifendes Lernen in der Lateindidaktik

Vor diesem Hintergrund verwundert es doch, dass fächerübergreifendes Lernen in der Lateindidaktik kaum theoretisch fundiert ist.⁴⁵ Es scheint kein fachspezifisches „normatives Gesamtkonzept“⁴⁶ zu existieren, das Zielsetzungen, Chancen und Grenzen eines fächerübergreifenden altsprachlichen Unterrichts auslotet, Schnittmengen zu anderen Fächern konkretisiert sowie als Unterrichtsmodell mögliche Verfahrensweisen beschreibt und sowohl der fachlichen als auch überfachlichen Kompetenzförderung Rechnung trägt.⁴⁷ Statt einer umfassenden theoretischen Konzeptualisierung finden sich in der Literatur demnach überwiegend Einzelbeiträge, die meist potentielle Unterrichtsthemen zur Kooperation mit anderen Fächern nennen und dazu Praxisbeispiele beschreiben und reflektieren. Generell finden sich fächerübergreifende Unterrichts-

⁴⁴ KC Niedersachsen Latein Sek. II (2018), 7.

⁴⁵ Zu fächerübergreifendem Unterricht in der allgemeinen sowie altsprachlichen Didaktik vgl. auch die Analyse von Herzig (2023), 99–122 bzw. 122–139.

⁴⁶ Herzig (2023), 99.

⁴⁷ Eine Ausnahme stellt die lateindidaktische Forschung zur Verknüpfung von Englisch- und Lateinunterricht sowie zur sprachübergreifenden Arbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache dar, vgl. etwa: Doff, Sabine; Kipf, Stefan (Hg.) (2013), *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*, Bamberg; Kipf, Stefan (Hg.) (2014), *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunft lernen Latein*, Bamberg.

materialien bereits seit den 1970er Jahren,⁴⁸ konkrete Unterrichtsvorschläge spätestens seit den 1980er Jahren⁴⁹ und – für den altsprachlichen Unterricht – verstärkt um die Jahrtausendwende.⁵⁰

Es bestehen auch erste Ansätze, Möglichkeiten der Fächervernetzung zu systematisieren, wenn auch nur punktuell und ohne ausführlichere didaktisch-methodische Begründung. Herbert Zimmermann etwa skizziert knapp verschiedene Verfahrensweisen „fachübergreifenden Unterrichts“ zwischen Latein/Griechisch einerseits und Geschichte, Philosophie oder Kunst andererseits, wobei er „methodischen“ und „inhaltlichen Gewinn“ unterscheidet und als Beispielthema für ein Übergreifen zum Fach Geschichte bei der Lektüre von Caesars *De bello Gallico* etwa dessen „Politik in Rom 59–49“ anführt.⁵¹

Den letzten umfassenderen didaktischen Impuls zu dem Thema lieferte der *Altsprachliche Unterricht* mit einem Themenheft aus dem Jahr 1995 (38.4+5). Dort bleibt ebenfalls die fachdidaktische Fundierung unzureichend. In den einleitenden Überlegungen entwickelt Klaus Peter Person zwar mit Theoriebezug eine Begründung fächerübergreifenden Unterrichts im Allgemeinen und plädiert ausdrücklich für den verstärkten Einsatz dieser Unterrichtsform.⁵² In Bezug auf den Lateinunterricht bleibt er aber vage und schlägt lediglich die Einrichtung gemeinsamer Kursphasen in der Oberstufe vor, zu denen er einige – auch politische – Themenvorschläge macht.⁵³

⁴⁸ Zum Beispiel Eberhardt, Otto (1978), Literarische Texte und ihre Darstellung in Musik. Material zum fächerübergreifenden Unterricht, in: *Anregung* 24.5, 308–317.

⁴⁹ Zum Beispiel Meyer, Karlhorst (1985), Technik, ein Thema für den fächerübergreifenden Unterricht, in: *Anregung* 31.2, 110–120.

⁵⁰ Zum Beispiel Schröder, Joachim; Hochschild, Ralph (1997), Wege zu Melanchthon. Eine fächerverbindende Unterrichtseinheit für den Latein- und Religionsunterricht in Klasse 8, in: *AU* 40.6, 31–48; Sefrin-Weis, Heike (1998), Ovid für Kinder. Ein fächerübergreifendes Projekt zur antiken Mythologie in einer 5. Klasse, in: *AU* 41.1, 43–60; von Wietersheim, Dorothea (1999), Bildgeschichten verfertigen. Fächerübergreifende Arbeit im 8. und 11. Schuljahr, in: *AU* 42.6, 29–31; Lobe, Michael (2000), Martial im Jurassic Park, in: *AU* 43.3, 38–41.

⁵¹ Zimmermann (1995), 375f.

⁵² Person (1995), 12–16.

⁵³ Ebd.

Trotz mancher, teilweise wenig stichhaltiger Vorbehalte⁵⁴ sehen doch viele Stimmen die Vorzüge fächerübergreifenden Lernens,⁵⁵ manche sogar dessen Notwendigkeit, so etwa Hartmut Schmidt und Wolfgang Schoedel.⁵⁶ Als Zielsetzungen definieren diese die

„Erarbeitung sprachlicher und inhaltlicher Traditionslinien europäischer Dimensionen, um so zu deren vertieften Bewußtsein [...] zu gelangen.“⁵⁷

Außerdem nennen sie Möglichkeiten der Kooperation und machen Vorschläge zur Umgestaltung des Rahmens, um einen solchen Unterricht strukturell zu erleichtern.⁵⁸

Hans-Joachim Glücklich begründet die Notwendigkeit der Kooperation von Lateinunterricht mit anderen Fächern erstens mit der für das Fach essentiellen „Berücksichtigung vieler geschichtlicher und moderner Entwicklungen“, die sich zunächst in entsprechenden Unterrichtsmaterialien bzw. Textausgaben niederschlage.⁵⁹ Ein zweiter Grund ergibt sich bei ihm aus der „Forderung nach Durchblicken, Übersichten und Vergleichen“, die sich durch die stunden- oder tageweise Zusammenarbeit verschiedener Fächer zu einem gemeinsamen Oberthema erfüllen lasse.⁶⁰ Hierfür nennt er als Beispiele auch politische Themen wie ‚Staatsverständnis‘ oder ‚Freiheitsbegriff‘.⁶¹ Einen dritten Grund sieht er im „Bedürfnis [anderer] Fächer nach Information oder Unterstützung vom Lateinunterricht her“, dem der Lateinunterricht unbedingt – auch zum eigenen Nutzen – nachkommen solle. Überhaupt gebe es Möglichkeiten der Kooperation „zu fast allen Fächern“, je nach Thematik der Texte und Interpretationsmethode.⁶²

⁵⁴ Zum Beispiel Erdt (1997).

⁵⁵ Zum Beispiel Zimmermann (1997).

⁵⁶ Schmidt/Schoedel (1998), 29.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Ebd., 29ff.

⁵⁹ Glücklich (2008), 169.

⁶⁰ Ebd., 170.

⁶¹ Ebd.

⁶² Ebd.

Die neueren didaktischen oder methodischen Grundlagenwerke zum Lateinunterricht blenden fächerübergreifenden Unterricht weitgehend aus. Einzig Peggy Klausnitzer geht in einem Kapitel darauf ein, wobei sie fächerübergreifenden Unterricht für „unverzichtbar“ hält.⁶³ Hierbei unterscheidet sie eine Kooperation verschiedener Fächer zu bestimmten Themen oder Inhalten einerseits und im Einzelfach übergreifend zu unterrichtende Themenkomplexe wie ‚Demokratieerziehung‘ andererseits.⁶⁴ Als mögliches methodisches Vorgehen schlägt sie vor, die Curricula unterschiedlicher Fächer auf „Elemente [zu untersuchen], die übergreifend unterrichtet werden sollen“, um etwa Synergieeffekte der einzelnen Fachperspektiven nutzen zu können.⁶⁵ Als Einzelthemen im Lateinunterricht, die einen Bezug zur politischen Bildung aufweisen, nennt sie beispielsweise ‚Geschichtsschreibung‘, ‚Staatsformen‘ und ‚Rechtssysteme‘.⁶⁶ Alternativ könne man von Themen ausgehen wie ‚Europa – Entwicklung und Ideengeschichte‘, um zu „Fächerverbünden“ zu kommen.⁶⁷ Allerdings bleibt auch hier die Beschreibung eines methodischen Arrangements und didaktischer Zielsetzungen vage. Die Darstellung bleibt auf wenige allgemeine Fallbeispiele begrenzt.

Zuletzt entwickelte Niels Herzig für sein Vorhaben eines fächerübergreifenden Unterrichts zwischen den Fächern Latein und Philosophie in der gymnasialen Oberstufe ein kompetenz- und problemorientiertes Konzept mit umfassendem Theoriebezug, das auch in Bezug auf andere Fächer Anwendung finden könnte.⁶⁸

Auch wenn festzustellen ist, dass es für fächerübergreifendes Lernen im Lateinunterricht weder ein allgemeingültiges noch ein für die Integration politischer Bildung spezifisches Unterrichtsmodell gibt – dies müsste noch entwickelt werden –, so ist doch auffällig, dass in diversen didaktischen Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht immer wieder auch politische Themen formuliert und Bezüge zur politischen

⁶³ Klausnitzer (2018), 161.

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Ebd., 161f.

⁶⁶ Ebd., 162.

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ Herzig (2023), 161–179.

Bildung hergestellt wurden, zumal neuerdings auf die Rolle eines solchen Unterrichts im Rahmen der ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ verwiesen wurde.⁶⁹ Damit ist also aus Sicht der Lateindidaktik eine Verbindung von politischer Bildung und Lateinunterricht grundsätzlich möglich und sinnvoll und zudem in verschiedenen Formen realisierbar, sei es innerhalb des Lateinunterrichts oder sei es durch (temporäre) Verknüpfung von Latein- und Politikunterricht.

3.3. Fächerübergreifendes Lernen in der Politikdidaktik

Aus der Perspektive der Politikdidaktik ergeben sich für Carl Deichmann und Christian Tischner Verknüpfungen zwischen den einzelnen Fächern durch „Überschneidungen und Berührungspunkte“ bei gemeinsamen Themenkomplexen und Methoden.⁷⁰ Daraus seien dann gemeinsame Unterrichtsreihen und Projekte zu entwickeln mit der Zielsetzung, politisches Deutungs- und Orientierungswissen (also sog. politisches ‚Konzeptwissen‘) zu vermitteln und unter anderem politische Analyse-, Urteils-, Methoden- und Handlungskompetenz zu fördern.⁷¹ Demzufolge sind inhaltliche und methodische Berührungspunkte zwischen Latein- und Politikunterricht zu identifizieren, aus denen Unterrichtsreihen erwachsen könnten, die eben auch politische Lernziele verfolgen bzw. die politische Kompetenzförderung unterstützen.

Zentrales Ziel politischer Bildung ist, dass die Lernenden politisch mündige Bürgerinnen und Bürger werden und die Demokratie aktiv mitgestalten. So heißt es in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung:

„Politische Bildung zielt auf die umfassende Entwicklung politischer Mündigkeit und auf eine Weckung der Motivation und der Bereitschaft zu einem Engagement im Sinne einer Stärkung und Entfaltung einer demokratischen

⁶⁹ Vgl. Friedrich (2019), 9.

⁷⁰ Deichmann/Tischner (2014), 9.

⁷¹ Ebd.; bedeutsam seien dabei Methodenlernen, soziales Lernen und auch die starke Betonung des jeweiligen Fachaspektes (ebd., 9f.); vgl. zu grundsätzlichen Überlegungen auch Deichmann (2001).

Kultur in allen Bereichen (Lebens-, Gesellschafts-, Herrschaftsform und als globales Projekt) und in allen Dimensionen (vertikal, horizontal und deliberativ). Damit leistet das Fach Sozialkunde/Politik den zentralen schulischen Beitrag zur Erhaltung, Weiterentwicklung und Erneuerung der Demokratie.“⁷²

Dafür sollen die Lernenden neben der Methodenkompetenz politische Sach-/Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz erwerben.⁷³ *Politische Handlungskompetenz*, also etwa Fähigkeiten zur Artikulation eigener Interessen und zur Partizipation am politischen Prozess, setzt dabei die Ausbildung *politischer Urteilskompetenz* voraus, die zur eigenständigen, begründeten, kriteriengeleiteten und unterschiedliche Perspektiven einbeziehenden Beurteilung politischer Sachverhalte, Lösungsansätze und Entscheidungen befähigt. Als Grundlage hierfür gilt wiederum die politische *Sach-/Analysekompetenz*, also die Fähigkeit zur Analyse politischer, wirtschaftlicher oder gesellschaftlicher Probleme, Fälle und Konflikte mit Hilfe politikwissenschaftlicher Methoden, Kategorien und Konzepte. *Politische (Fach-)Konzepte* (z. B. ‚Demokratie‘, ‚Regierung‘, ‚Freiheit‘) stellen das dafür notwendige Fachwissen dar, das die Lernenden erwerben sollen und das es stets zu erweitern und zu differenzieren gilt.⁷⁴ *Politische Kategorien* (z. B. ‚politisches Problem‘, ‚Akteure‘, ‚Interessen‘) dienen als Analyse- und Strukturierungsinstrument.⁷⁵ Zusammen mit der *Methodenkompetenz* bilden sie die Basis für die anderen Kompetenzen.⁷⁶

⁷² EPA Sozialkunde/Politik (2005), 4.

⁷³ Vgl. hier und im Folgenden EPA Sozialkunde/Politik (2005), 7–10.

⁷⁴ Ein von mehreren Politikdidaktikern (Weißeno et al. [2010]) theoretisch entwickeltes und in der Politikdidaktik stark rezipiertes Modell des Fachwissens unterscheidet dabei zwischen Basis- und Fachkonzepten. Die einzelnen Fachkonzepte werden dabei den drei übergeordneten Basiskonzepten ‚Ordnung‘, ‚Entscheidung‘ und ‚Gemeinwohl‘ zugeordnet. In Anlehnung daran haben auch die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer Basis- und Fachkonzepte formuliert.

⁷⁵ Vgl. zur Analyse lateinischer Texte mit Hilfe politischer Kategorien Raab (2023), 35.

⁷⁶ Vgl. RLP Berlin/Brandenburg Politische Bildung Sek. I (2015), 4–6, dort auch zum oben skizzierten Zusammenhang zwischen den Kompetenzen (ebd., 4): „Die politik- und sozialwissenschaftliche (Problemlösungs-)Analyse ist eine Voraussetzung für ein reflektiertes politisches Urteil. Politisch mündiges Handeln bedingt in der Regel eine Beurteilung von Politik. Die [...] Fähigkeiten Analysieren, Urteilen sowie Handeln er-

Diese Kompetenzen bei den Lernenden zu fördern, muss also Ziel eines fächerübergreifenden Lateinunterrichts sein, der die politische Bildung der Lernenden fachgerecht unterstützt. Dies ist, wie kürzlich an mehreren Beispielen verdeutlicht,⁷⁷ grundsätzlich möglich, indem die Lernenden etwa durch die Auseinandersetzung mit den in der antiken Literatur enthaltenen politischen Fachkonzepten ihr politisches Konzeptwissen ausbauen und vernetzen oder durch die Analyse der in der Literatur dargestellten politischen Probleme und Konflikte unter Anwendung politikwissenschaftlicher Methoden (z. B. durch den Einbezug politischer Kategorien) die Analysekompetenz trainieren. Indem sie zu Textaussagen – auch kriteriengeleitet – begründet Stellung nehmen oder Bedingungen, Beweggründe und Wertgrundlagen antiker Perspektiven untersuchen, kann ihre Urteilskompetenz gefördert werden.

Im Detail – für den Unterricht in Österreich – hat Margot Geelhaar gezeigt, dass im Lateinunterricht fachspezifische Kompetenzen des Politikunterrichts ausgebildet werden können, indem sie diese mit denjenigen des Lateinunterrichts in Beziehung gesetzt hat.⁷⁸ Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass

„sich Kompetenzen auf dem Gebiet der Textanalyse und Interpretation, wie sie im Besonderen durch den Lateinunterricht vermittelt werden, gut auf Inhalte und Themen der politischen Bildung übertragen lassen.“⁷⁹

Für Jochen Sauer kann die Arbeit am lateinischen Text insbesondere die Urteils- und Methodenkompetenz adressieren, obgleich insgesamt alle Kompetenzen zu berücksichtigen sind:⁸⁰

folgen dann kompetent, wenn sie auf Fachwissen, vor allem Konzeptwissen in Form von Fachkonzepten und politikwissenschaftlichen Kategorien, basieren und notwendige Methoden [...] berücksichtigen [...].“

⁷⁷ Vgl. Raab (2023), 36f.

⁷⁸ Geelhaar (2020), 109–113. Allerdings leuchten nicht alle Beispiele ein, etwa wenn durch „simple Vokabelarbeit“ mit dem Lexem *familia* ein Beitrag zur politischen Bildung geleistet werden solle (ebd., 110).

⁷⁹ Geelhaar (2020), 113.

⁸⁰ Sauer (2023), 28.

„Das besondere Potential des Altsprachlichen Unterricht für die Demokratiebildung liegt in der Ausprägung von Urteils- und der Methodenkompetenz – letztere in Hinblick auf die Text- und Kommunikationsanalyse.“⁸¹

Somit wird deutlich, dass der Lateinunterricht durch fächerübergreifenden Unterricht die politische Kompetenzförderung der Lernenden unterstützen kann, so wie es seitens der Politikdidaktik gefordert wird. Welche Einzelkompetenzen konkret weiterentwickelt werden können, müsste aber noch genauer untersucht werden. Es scheint sinnvoll, unterschiedliche Kompetenzschwerpunkte festzulegen (je einen zum politischen Konzeptwissen, zur politischen Sach-/Analysekompetenz und zur Urteils-/Handlungskompetenz) und ihnen mehrere Teilkompetenzen bzw. einzelne Lernziele zuzuordnen, die sich sowohl latein- als auch politikdidaktisch begründen lassen.

In Bezug auf die schulische Organisation schlägt Wolfgang Sander – ähnlich den Überlegungen aus der Lateindidaktik – eine fächerübergreifende Zusammenarbeit auf drei Ebenen vor: erstens als „zwanglose Bezugnahme des Politikunterrichts auf den Gegenstandsbereich anderer Fächer (und umgekehrt)“, zweitens als „gezielte Koordination parallel laufender Unterrichtseinheiten in zwei oder mehr Fächern“ und drittens als „thematisch und zeitlich begrenzte Integration des Politikunterrichts mit anderen Fächern, etwa im Rahmen von Projektwochen“.⁸² Im Unterrichtsalltag dürfte vor allem die erste Ebene relevant sein, indem der Lateinunterricht auf Inhalte und Methoden des Politikunterrichts Bezug nimmt, ohne dass Änderungen im Stundenplan oder detaillierte Absprachen mit Politiklehrkräften nötig sind.

⁸¹ Ebd., 27.

⁸² Sander (1999), 637.

4. Aktualisierung und Gegenwartsorientierung ermöglichen

Seit den 1970er Jahren ist die Frage des ‚*Quid ad nos?*‘ immer wieder Gegenstand der lateinindaktischen Diskussion.⁸³ Inzwischen gilt Aktualisierung bzw. die Herstellung von Gegenwartsbezügen als Unterrichtsprinzip im Lateinunterricht, die Vermittlung des Unterrichtsstoffes soll sich notwendigerweise an der ‚Lebenswirklichkeit‘ der Lernenden orientieren.⁸⁴

Zur Bewältigung des Problems der Fremdheit der Antike, die sich aus der zeitlichen und kulturellen Distanz ergibt, griff man auf Uvo Hölschers Konzept von der *Antike als dem ‚nächsten Fremden‘* zurück.⁸⁵ Dieses geht nach Stefan Kipf von der Annahme aus,

„die Antike sei dem Menschen der Gegenwart zwar fremd, aber durch ihre Fundierungsfunktion für die abendländische Kultur zugleich so nah, dass man ihre Inhalte auf die Gegenwart beziehen könne.“⁸⁶

Daran anknüpfend wurden verschiedene Konzepte für Gegenwartsbezüge entwickelt, wie Kipf dargelegt hat. Das Konzept der *Antike als Gegenbild zur Gegenwart*, bei dem durch den kontrastiven Vergleich und unter Kritik an der modernen Industriegesellschaft im Lateinunterricht nun auch aktuelle gesellschaftliche Probleme thematisiert werden konnten, konnte sich langfristig nicht durchsetzen.⁸⁷

Das Konzept des ‚*existentiellen Transfers*‘ von Heinz Munding will „aus den antiken Texten erschlossene Sachverhalte mit analogen mo-

⁸³ Vgl. Kipf (2006), 346.

⁸⁴ Ebd., 347. Hierzu gibt es in der Lateinindaktik eine Fülle an Literatur und methodischen Überlegungen, z. B. das ‚Ablauf-Modell‘ von Petersen (1995), 63ff.; ders. stellt „Aktualität“ als „unverzichtbare Kategorie“ des altsprachlichen Unterrichts auf, die sich nicht nur auf die „begründete Inhaltsauswahl“, sondern besonders auf die „Verfahrens- und Methodenkonzeption“ erstreckt (ebd., 58).

⁸⁵ Vgl. Kipf (2006), 350f.

⁸⁶ Ebd., 351.

⁸⁷ Vgl. Kipf (2006), 352f. Auch hier ist wieder die Gefahr einer Idealisierung der Antike gegeben.

dernen⁸⁸ vergleichen, ebenfalls unter Einbezug aktueller gesellschaftlicher oder politischer Probleme. Durch den – auch Affekte ansprechenden – Vergleich mit der Antike sollte ein besseres Verständnis der eigenen Gegenwart der Lernenden erreicht werden.⁸⁹

Ein drittes Konzept von Friedrich Maier geht davon aus, dass antike Texte als „Denkmodelle“ einer „exemplarischen Problemdarstellung“ fungieren.⁹⁰ Die dialogische, Antike und Gegenwart vergleichende „historische Kommunikation“ mit dem antiken Text soll zu einer „pädagogisch produktiven Text-Leser-Beziehung“ führen.⁹¹ Denkmodelle als „hypothetische Gebilde“ verlangen dabei nach kritischer Auseinandersetzung und stehen somit einer einseitigen Idealisierung der Antike entgegen.⁹²

Der altsprachliche Unterricht hat sich damit „zunehmend der modernen Gesellschaft und ihren Problemen“⁹³ geöffnet. Insgesamt wird nach Kipf

„die Herstellung von Gegenwartsbezügen mit einer verstärkten Entfaltung subjektiver Elemente [...] als essentielle pädagogische und fachpolitische Notwendigkeit begriffen, um den Schülern einen wirksamen Zugang zur Antike zu ermöglichen, fundiertes sprachliches, historisches und kulturelles Orientierungswissen zu vermitteln und auf diese Weise den geforderten Nachweis gesellschaftlicher Relevanz zu führen.“⁹⁴

Die zunehmende Gegenwartsorientierung zeigt sich außerdem im verstärkten Einbezug von Dokumenten der Antike-Rezeption im Unterricht und beeinflusst seither die Gestaltung der Lehrpläne.⁹⁵ Schon in der Sekundarstufe I setzen sich die Lernenden in Niedersachsen etwa

⁸⁸ Ebd., 353.

⁸⁹ Vgl. ebd. Doch auch hier bleibt die Gefahr „historisch schiefer Wertungen“ oder gar der Indoktrination, wenn der Vergleich nicht wissenschaftlich fundiert erfolgt (ebd., 354).

⁹⁰ Ebd., 355; vgl. auch Raab (2019/2020), 14–17.

⁹¹ Kipf (2006), 356.

⁹² Ebd.

⁹³ Ebd., 358.

⁹⁴ Ebd., 357f.

⁹⁵ Vgl. Kipf (2006), 358ff.

„mit den so erschlossenen Aussagen und Fragestellungen auseinander, stellen Beziehungen zu ihrer eigenen Zeit und Lebenssituation her und bemühen sich um individuelle Antworten auf die Problemstellungen der lateinischen Texte [...]“.⁹⁶

Dazu werden im Rahmen der Kulturkompetenz unter „Ethische Wertschätzung und existenzieller Transfer“ mehrere Teilkompetenzen angeführt.⁹⁷ In ähnlicher Weise heißt es für Nordrhein-Westfalen:

„Lateinische Texte eröffnen den Zugang zu einer in der Vergangenheit liegenden und in der Gegenwart wirksamen Welt. Im Spannungsfeld von Nähe und Distanz, Vertrautheit und Fremdheit, Kontinuität und Wandel sehen sich die Schülerinnen und Schüler mit Grundfragen und -konstanten menschlicher Existenz konfrontiert und gewinnen daraus wertvolle Einsichten und Perspektiven für die eigene Haltung und Positionierung in ihrem gegenwärtigen und zukünftigen Leben.“⁹⁸

Auch hier wird ein Vergleich von Antike und Gegenwart als Teil der Kulturkompetenz aufgefasst,⁹⁹ ebenso in Berlin/Brandenburg.¹⁰⁰

Gegenwartsorientierung, besonders der ‚existentielle Transfer‘ und die ‚historische Kommunikation‘, ist genuiner Bestandteil der Zielsetzungen des Lateinunterrichts. So zählt Peter Kuhlmann zu den vier zentralen Bildungszielen des Lateinunterrichts als allgemeinbildendes Unterrichtsfach:

„Sprachliche Bildung;
Literarische Bildung;
Historisch-politische Bildung und historische Kommunikation;
(Inter-)kulturelle Kompetenz und Fähigkeit zum existentiellen Transfer.“¹⁰¹

‚Historisch-politische Bildung und historische Kommunikation‘ ergeben sich nach Kuhlmann dadurch, dass dem Leser durch die „original-

⁹⁶ KC Niedersachsen Latein Sek. I (2017), 5.

⁹⁷ Ebd., 29

⁹⁸ KLP NRW Latein Sek. I (2019), 8.

⁹⁹ Vgl. ebd., 22; 27.

¹⁰⁰ Vgl. RLP Berlin/Brandenburg Latein Sek. I (2015), 19.

¹⁰¹ Kuhlmann (2009), 17.

sprachliche Lektüre lateinischer Texte der unterschiedlichsten Epochen europäischer Geschichte [...] eine dialogische Begegnung mit Kulturen der europäischen Vergangenheit¹⁰² ermöglicht wird.

Hingegen werden ‚(inter-)kulturelle Kompetenz und die Fähigkeit zum existentiellen Transfer‘ erreicht, indem das

„Eintauchen in eine fremde Denkwelt durch das Medium lateinischer Originaltexte sowie die vertiefte Kenntnis einer fremden Kultur [...] die Fähigkeit (fördert), eigene Standpunkte in Frage zu stellen und die eigenen Lebensbedingungen durch den Vergleich kultureller Unterschiede kritisch zu reflektieren.“¹⁰³

Dem kritischen Hinterfragen und Reflektieren kommt also ein hoher Stellenwert zu, muss doch die Antike heute überhaupt in „kritisch-reflektierter Distanz“¹⁰⁴ betrachtet werden.

Die Bedeutung der ‚historischen Kommunikation‘ im Kontext von Demokratiebildung und politischer Bildung ist zuletzt von Jochen Sauer mehrfach hervorgehoben worden.¹⁰⁵ So stelle sie das „wichtigste fachspezifische didaktische Verfahren“¹⁰⁶ dar, um sich mit einem lateinischen Text und seinem politischen Gehalt auseinanderzusetzen und politische Kompetenzen auszubilden.¹⁰⁷ Sauer stellt fest:

„Die historische Kommunikation, d. h. das *Quid ad nos* ist hier zentral, denn die Beurteilung der Gegenwart aus dem Auge der Vergangenheit eröffnet eine besondere Sichtweise, die kein anderes Fach in diesem Umfang zu leisten vermag.“¹⁰⁸

Dass auf dem Wege der historischen Kommunikation eine Auseinandersetzung mit fremden (antiken) politischen Standpunkten nicht nur

¹⁰² Ebd.

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Sauer (2021), 57–59; ders. (2023), 28.

¹⁰⁶ Sauer (2021), 55.

¹⁰⁷ Zur politischen Kompetenzförderung vgl. auch Sauer (2023), 26–28.

¹⁰⁸ Sauer (2023), 28.

am Originaltext, sondern bereits am Lehrbuchtext gelingen kann, haben im Übrigen Katharina Braun und Leoni Janssen gezeigt.¹⁰⁹

Nicht zuletzt drückt sich die Gegenwartsorientierung auf methodischer Ebene im Verfahren der sogenannten ‚gegenwartsbezogenen Interpretation‘ aus, welche nach Thomas Doepner „über eine direkte, unmittelbare und auch persönliche Auseinandersetzung mit dem Sinnpotenzial des antiken Textes zu einem vertieften Verständnis des Textes zu gelangen“¹¹⁰ sucht. Sie betrachtet unter anderem die „Allomorphie oder Isomorphie des Textes“, den „existenzielle(n) Transfer“, die „Exemplarität des dort vorgestellten Denkmodells“ und „im Text erkennbare anthropologische Grundfragen“.¹¹¹

Die Behandlung und Aktualisierung politischer oder gesellschaftlicher Themen, Konflikte oder Probleme im Lateinunterricht erfährt somit eine wesentliche lateindidaktische Legitimation: Der Lateinunterricht will Gegenwartsbezüge herstellen und dadurch seine gesellschaftliche Relevanz deutlich machen, Antike und Gegenwart auch unter Einbezug aktueller gesellschaftlicher Probleme vergleichen, eine dialogische Begegnung mit Kulturen der europäischen Vergangenheit ermöglichen sowie eine fruchtbare und eigene Standpunkte reflektierende Auseinandersetzung mit fremden Denkwelten erreichen. Daher können, dürfen und sollen auch im Lateinunterricht politische Sachverhalte, Frage- und Problemstellungen in antiken Texten auf die heutige Zeit übertragen, diskutiert und reflektiert werden. Dieses Unterrichtsprinzip der ‚Gegenwartsorientierung‘ spiegelt sich nicht zuletzt in den Vorgaben der Lehrpläne und entsprechenden Interpretationsverfahren.

5. Literarische Zugänge zum Politischen eröffnen

Eine politikdidaktische Fundierung des Einsatzes literarischer Texte zur politischen Bildung liegt in dem vom Politikdidaktiker Ingo Juchler entwickelten sogenannten ‚narrativen Ansatz‘, bei dem narrative Me-

¹⁰⁹ Braun/Janssen (2023).

¹¹⁰ Doepner (2011), 124.

¹¹¹ Ebd.

dien – und damit auch literarische Texte – den Lernenden Zugänge zu politischen Sachverhalten eröffnen sollen, und zwar fächerübergreifend als Ergänzung zum politischen Fachunterricht.¹¹²

Dies habe zahlreiche Vorzüge. Zunächst könnten Narrationen nach Juchler die Entwicklung eines ganzheitlichen, vernetzten Verständnisses politischer Sachverhalte fördern.¹¹³ Denn im Unterschied zu Sachtexten, die explizit politische Sachverhalte beinhalteten, erscheine in Narrationen das Politische meist nur implizit und sei mit historischen, wirtschaftlichen, rechtlichen, religiösen und anderen Themen verflochten.¹¹⁴ Die Lernenden könnten demnach, so Juchler,

„durch die Lektüre eines belletristischen Textes zunächst ganzheitlich eine ästhetische Erfahrungswelt respektive Weltwissen kennenlernen und hier- von motiviert und angeregt im Anschluss fachspezifische politische Aspekte analysieren und sich darüber austauschen.“¹¹⁵

Dieser Zugang stehe ganz im Einklang mit einer kompetenzorientierten politischen Bildung, bei der das für politische Urteilsbildung notwendige politische ‚Fachwissen‘ vernetzt in Form von Konzeptwissen erworben werden soll.¹¹⁶

Ferner könnten Lernende mit Hilfe von Narrationen Erfahrungen von „Mehrdeutigkeit“, „Ambiguität“ und „lebensweltlicher Kontin- genz“ machen.¹¹⁷ Die subjektive Perspektive von Narrationen löse beim Leser Emotionen aus und erhöhe die Bereitschaft zur Beschäftigung mit politischen Inhalten.¹¹⁸ Die unterschiedlichen Sichtweisen der literari- schen Figuren „offenbaren den Facettenreichtum persönlicher, weltan- schaulicher, moralischer und politischer Auffassungen“¹¹⁹ und animier- ten die Lernenden zur Übernahme fremder Perspektiven und zur Refle-

¹¹² Juchler (2014), 466f.; ders. (2013), 273f.; grundlegend: ders. (2012).

¹¹³ Juchler (2014), 468.

¹¹⁴ Juchler (2015), 6.

¹¹⁵ Ebd., 7.

¹¹⁶ Ebd., 5.

¹¹⁷ Ebd., 7.

¹¹⁸ Juchler (2013), 273f.

¹¹⁹ Juchler (2015), 9.

xion dieser und der eigenen Perspektive.¹²⁰ So würden bei den Lernenden die Empathiefähigkeit, das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen im Allgemeinen sowie politische Selbstreflexion gefördert.¹²¹ Damit könnten im Unterricht eingesetzte Narrationen wesentlich zur politischen Urteilsbildung beitragen, schließe doch ein politisches Urteil immer auch die Interessen anderer mit ein.¹²² Letztlich könne der Einsatz von Narrationen hermeneutische Kompetenzen und ein tieferes Verstehen des Politischen fördern sowie die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden unterstützen.¹²³

Dass lateinische Texte und der Lateinunterricht diesen Funktionen in herausragender Weise nachkommen können, liegt auf der Hand. Denn die lateinische Literatur als „kulturelles Gedächtnis“¹²⁴ und „integraler Bestandteil der Kultur“¹²⁵ verarbeitet und vermittelt eben auch das Politische, sodass die Lernenden Einsichten in die politische „Vorstellungswelt der antiken Gesellschaft“¹²⁶ gewinnen und sich mit ihr auseinandersetzen können. Schließlich geben nach Peter Kuhlmann

„literarische Texte [...] Auskunft darüber, wie einzelne Personen anderer Kulturen, bestimmte soziale Gruppen oder eine Gesellschaft ihr eigenes Handeln, ihre Werte und Normen sowie auch insgesamt die selbst erlebte Wirklichkeit deuten.“¹²⁷

Die von Juchler beschriebenen Lerneffekte entsprechen zudem den unter ‚historische Kommunikation‘ und ‚existentieller Transfer‘ subsumierten, oben dargestellten Fähigkeiten des Perspektivwechsels im Sinne eines ‚Fremdverstehens‘, der Reflexion fremder und eigener Standpunkte, der Übertragung der Erfahrungen aus dem Text auf die eigene Lebenswelt und der persönlichen Positionierung, die ein kompetenz-

¹²⁰ Ebd., 8f.

¹²¹ Juchler (2013), 274.

¹²² Juchler (2015), 9.

¹²³ Ebd., 10f.

¹²⁴ Kuhlmann (2009), 132.

¹²⁵ Kuhlmann (2010), 10.

¹²⁶ Ebd., 11.

¹²⁷ Ebd., 12.

orientierter Lateinunterricht durch die Arbeit am und mit dem Text auszubilden sucht. Zentral sind diese Fähigkeiten nämlich im Bereich der Literaturkompetenz, die Stefan Kipf als Ergänzung zur Textkompetenz im Lateinunterricht postuliert und die inzwischen auch in Lehrpläne wie in Berlin/Brandenburg Einzug gehalten hat.¹²⁸ Literarisches Lernen sei dabei als eigene Kompetenz zu begreifen,

„die gezielt das Lernen mit, durch und über Literatur ermöglicht, und insbesondere in ästhetischen, reflektierenden und auch affektiven Komponenten über die funktionale Ausrichtung einer Textkompetenz hinausgeht“.¹²⁹

Dabei stützt sich Kipf auf einen Literaturbegriff der Germanistik sowie auf die elf Teilkompetenzen literarischen Lernens nach dem Deutschdidaktiker Kaspar Spinner, darunter eben auch die Aspekte „subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“, „sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“ und „Perspektiven literarischer Figuren wahrnehmen“.¹³⁰ Grundsätzlich liegt nach Peter Kuhlmann der didaktische ‚Mehrwert‘ lateinischer Texte

„in der besonders komplexen textuellen Gestaltung, die die Empathie des Lesers, die Entdeckung ästhetischer Gestaltungselemente sowie auch bewusste Mechanismen der Leserlenkung bzw. Rezeptionssteuerung herausfordert.“¹³¹

Juchler gibt in mehreren seiner Beiträge Beispiele für eine unterrichtspraktische Umsetzung. Dabei dienen die in der Literatur enthaltenen politischen Fachkonzepte sozusagen als Brücke zu gegenwärtigen politischen Themen und Problemen.¹³² Dies gilt es auf die lateinische

¹²⁸ Vgl. Kipf (2015).

¹²⁹ Ebd., 71.

¹³⁰ Kipf (2015), 73–80.

¹³¹ Kuhlmann (2010), 13.

¹³² Vgl. Juchler (2012), 26; im Einzelnen: 24ff. Den *Melier*-Dialog von Thukydides verknüpft Juchler beispielsweise mit der Gegenwart über die Konzepte ‚Macht‘ und ‚Recht‘, deren Verhältnis die Lernenden als ein „grundsätzlich prekäres in den internationalen Beziehungen“ (ebd.) verstehen sollen und das – übertragen auf aktuelle Konflikte – etwa anhand des Irak-Kriegs 2003 verdeutlicht werden könne.

Literatur anzuwenden, indem darin politische Konzepte, die ja die Fachinhalte der politischen Bildung kompetenzorientiert abbilden, identifiziert und für Zugänge zum Politischen genutzt werden.¹³³

Dass eben dies gelingen kann, selbst wenn das Politische nur implizit enthalten ist, mögen folgende Beispiele verdeutlichen:¹³⁴ Bei der Lektüre von Caesars *De Bello Gallico* (z. B. *Gall.* 1,1–30) kann im Kontext des Helvetierkriegs das Fachkonzept ‚Konflikt‘ oder ‚Legitimation‘ herangezogen werden, etwa zu der Frage, ob und wann Krieg legitim und legal ist. Durch die Thematisierung der *pax Augusta* im Zusammenhang mit Augustus’ *Res gestae* kann das Konzept ‚Frieden‘ vertieft werden: Was verstanden die Römer und speziell Augustus unter Frieden, was verstehen wir darunter? Unter dem Thema Machtmissbrauch in Ciceros *Orationes in Verrem* (z. B. *Verr.* 2,1–4) können die Lernenden das Konzept ‚Macht‘ erweitern. Mit der in Senecas *Epistulae morales* kritisierten unmenschlichen Behandlung von Sklaven (*epist.* 47) kann an die Fachkonzepte ‚Gleichheit‘ und ‚Menschenwürde‘ angeknüpft werden, so wie dies vor dem Hintergrund der *humanitas* auch mit den Plinius-Briefen möglich ist (*epist.* 8,16; 5,19).¹³⁵ Bei der Behandlung des Europa-Mythos bei Ovid (*Met.* 2,846–858) bzw. Hygin (*fab.* 178) und seiner spät- und nachantiken Rezeption, etwa anhand von Karikaturen oder in der Musik, kann ein Gegenwartsbezug mit dem Fachkonzept ‚Europäische Integration‘ realisiert werden.¹³⁶ Die Fülle an Themen in der lateinischen Literatur zu Natur und Umwelt, zu Naturkatastrophen (z. B. Vulkanausbruch: Plinius, *epist.* 6,16; 6,20; Sintflut: Ovid, *Met.* 1,253–312) und menschlichen Eingriffen (z. B. Bergbau: Ovid, *Met.* 1,137ff.; Landwirtschaft und Tierhaltung: Vergil, *georg.*, Columella, *R. R.* 2,1; 8,8; Stadtplanung: Vitruv, *De arch.* 1,5–7; Landgut: Plinius, *epist.* 2,17) oder auch zum ausschweifenden und verschwenderischen Lebensstil der römischen Oberschicht (Genussucht:

¹³³ Vgl. Juchler (2015), 6; ders. (2014), 467f.

¹³⁴ Zugrunde gelegt werden die von Weißeno et al. (2010) definierten Fachkonzepte (ebd., 12).

¹³⁵ Vgl. Rabeneck (2011) sowie den Beitrag von Hans-Joachim Häger in diesem Band.

¹³⁶ Vgl. Fischer/Thee (2000); Raab/Gendek (2022), dort auch mit Blick auf die Europäische Union.

Cena Trimalchionis: Petron, *Sat.* 26–41; Luxusstreben auf Kosten der Natur: Seneca, *epist.* 89,20–22; Konsum vs. Verzicht: Seneca, *epist.* 119) lädt zur Thematisierung des Konzepts ‚Nachhaltigkeit‘ ein.¹³⁷ Überdies kann mit der Analyse und Aktualisierung des Verhältnisses von Mensch und Umwelt in antiken Texten ein Beitrag zur ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ geleistet werden.¹³⁸ Selbst das Konzept ‚Rechtsstaat‘ kann adressiert werden,¹³⁹ etwa durch kreativ-produktive Verfahren zur Darstellung römischer Rechtsgrundsätze¹⁴⁰ oder handlungsorientierte Methoden wie beim Gerichtsspiel zur Vertiefung einer Textstelle.¹⁴¹ Sogar wirtschaftliche bzw. wirtschaftspolitische Themen können genutzt werden,¹⁴² um beispielsweise anhand der römischen Steuerpolitik (z. B. mit Cicero, *Verr.* 2,3)¹⁴³ das Verhältnis von ‚Staat‘ und ‚Markt‘ in Rom zu untersuchen und mit der Gegenwart zu vergleichen oder die Arbeits- und Berufswelt in Rom und aristokratische Karrieren (z. B. mit Nepos, *Vita Catonis* 1–3)¹⁴⁴ zu beleuchten. Wenn Plinius Empfehlungen zur ‚richtigen‘ Amtsführung bei der Verwaltung der Provinz Achaia (*epist.* 8,24) gibt, lässt sich zu dem Fachkonzept ‚Regierung‘ kontrastierend thematisieren, wie beispielsweise eine Kommunalverwaltung arbeitet. Die Liste an Beispielen ließe sich

¹³⁷ Vgl. Friedrich (2020), 4, mit zahlreichen exemplarischen Textstellen; zur nachhaltigen Landwirtschaft bei Columella vgl. Mielke/Syré (2020); allgemein Lahmer (1996) und Vögler (2000).

¹³⁸ Vgl. Friedrich (2020), 9f.; übrigens bezieht sich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) neben ‚Umwelt‘ auch auf die „Entwicklungsdimensionen“ ‚Soziales‘, ‚Politik‘ und ‚Wirtschaft‘ (ebd., 9). Zur BNE allgemein und zum Potenzial des altsprachlichen Unterrichts im Besonderen vgl. Friedrich (2019).

¹³⁹ Zum Thema römisches ‚Recht‘ vgl. etwa Nickel (2022), zur Beeinflussung der Rechtentwicklung durch das römische Recht vgl. Schmetterer (2020).

¹⁴⁰ Vgl. Pfaff (1999).

¹⁴¹ Vgl. Raab (2022).

¹⁴² Vgl. allgemein Günther (2011b), u. a. zur römischen Wirtschafts- und Finanzpolitik.

¹⁴³ Vgl. etwa Günther (2011a).

¹⁴⁴ Vgl. Glücklich (2011) zum „Wert der Arbeit“ (ebd., 40), Berufen und Karrieren; spannend wäre hier auch ein Transfer zur heutigen schulischen Berufsorientierung der Lernenden.

beliebig fortsetzen,¹⁴⁵ wenn gleich damit freilich noch keine politische Kompetenzförderung konkretisiert ist.

In der Tat lassen sich in der lateinischen Literatur also zahlreiche politische Fachkonzepte entdecken, die zu Thematisierung und Transfer einladen. Nicht immer ist der politische Gehalt eines Textes allerdings so offensichtlich. Zudem besteht die Gefahr, dass politische Implikationen verhüllt werden, wenn statt eines fundierten, fachgerechten Politikbegriffs ein subjektives Alltagsverständnis von Politik zugrunde gelegt wird. Wie Jochen Sauer bemerkt hat, ist

„das Politische für die heutige Leserschaft meist unsichtbar: Die Fähigkeit und die Bereitschaft, einen (antiken) Text politisch zu lesen bzw. ‚das Politische‘ aus einem Text herauszuarbeiten, muss angebahnt werden.“¹⁴⁶

Wie ‚das Politische‘ in einem literarischen Text identifiziert, analysiert und als Ausgangspunkt für politische Bildung genutzt werden kann, wurde vom Verfasser dieses Beitrags bereits ausführlich gezeigt: Mit Hilfe eines wissenschaftlichen Politikbegriffs, der drei ‚Dimensionen des Politischen‘ (*polity*: ‚Form‘, *policy*: ‚Inhalt‘ und *politics*: ‚Prozess‘) unterscheidet und ihnen jeweils spezifische politische Kategorien zuweist, lässt sich der politische Gehalt einer Textstelle sachgemäß erschließen und strukturieren, um anschließend einen geeigneten (Kompetenz-)Schwerpunkt zu setzen und das Thema bzw. die Leitfrage der Unterrichtseinheit zu formulieren.¹⁴⁷ Das Analyseraster im Anhang soll hierbei eine Hilfestellung bei der Entwicklung politischer Themen bieten.

So lassen sich selbst an auf den ersten Blick unpolitischen Texten bzw. Textstellen politische Themen ausmachen. In der Geschichte von Latona und den lykischen Bauern in Ovids *Metamorphosen* (6,313–381) beispielsweise finden sich bei ihrem Streit ums Wasser die politischen Kategorien ‚Konflikt‘ und ‚Interessen‘ (*politics*-Dimension) wie-

¹⁴⁵ Weitere Beispiele für politische Themen und mögliche Textstellen listet Doepner (2023), 40 auf.

¹⁴⁶ Sauer (2023), 26.

¹⁴⁷ Raab (2023), 34–36.

der. Über das Fachkonzept ‚öffentliche Güter‘ kann ein aktueller Konflikt um das Wasser hinzugezogen oder grundsätzlich die Ressourcen- bzw. Wasserknappheit in der heutigen Zeit problematisiert werden.¹⁴⁸ Wie bei diesem Beispiel scheint es überhaupt ideal, von gesellschaftlichen oder politischen Problemen und Konflikten auszugehen, die in der antiken Literatur vorkommen.

Wenn es um die (mediale) Durchsetzung von Interessen geht, kann auch die Sprache als Werkzeug der Beeinflussung selbst in den Blick genommen werden. So können mit Caesar etwa neben Strategien der Leserlenkung (z. B. *Gall.* 1,2–3)¹⁴⁹ und politischer Propaganda¹⁵⁰ auch ‚Fake News‘¹⁵¹, mit Sallust (z. B. *Cat.*, 20; 51f.) die Theorie des politischen ‚Framings‘¹⁵² und mit Vergils *fama* (*Aen.* 4,173–190)¹⁵³ ‚alternative Fakten‘ thematisiert und mit Bezug auf Beispiele heutiger medialer Darstellung und politischer Kommunikation aktualisiert werden.

Somit eignen sich grundsätzlich auch lateinische Texte, die nicht direkt oder nicht vordergründig politische Inhalte beinhalten, zur politischen Bildung – unabhängig von der Textgattung. Mit Hilfe politischer Kategorien lassen sich im Lateinunterricht Unterrichtsreihen zu politischen Themen, Frage- und Problemstellungen entwickeln und über die politischen Fachkonzepte lässt sich eine Aktualisierung anbahnen.

Dass das Politische ausdrücklich Unterrichtsthema werden kann, steht spätestens seit der Entwicklung der sogenannten ‚DAV-Matrix‘ in den 1970er Jahren fest, in der mit der Inhaltsklasse ‚Gesellschaft, Staat, Politik‘ politische Bildung, etwa durch die Behandlung politischer Inhalte und Diskussion politischer Probleme, als Bestandteil des Lateinunterrichts verankert wurde.¹⁵⁴ Dies wirkte sich nachhaltig auf die Gestaltung der Lehrpläne aus, die seitdem politisch-gesellschaftliche Themen und Fragestellungen – auch mit Gegenwartsbezug – ausweisen

¹⁴⁸ Vgl. Raab (2023), 36f.

¹⁴⁹ Vgl. Burrichter (2022).

¹⁵⁰ Vgl. Nickel (2018).

¹⁵¹ Vgl. Simons (2022a).

¹⁵² Vgl. Fröbus (2021).

¹⁵³ Vgl. Simons (2022b).

¹⁵⁴ Vgl. Raab (2019/2020), 6f.

und zur kritischen Stellungnahme auffordern. So lassen sich letztlich auch mit Hilfe der Lehrpläne Anknüpfungspunkte zum Politischen finden, die zur Formulierung politischer Frage- und Problemstellungen sowie zur Thematisierung politischer Fachkonzepte bei der Auseinandersetzung mit lateinischen Texten führen können.

In Nordrhein-Westfalen geht es beispielsweise in der Sekundarstufe I beim Inhaltsfeld „Antike Welt“ auch um den inhaltlichen Schwerpunkt „Staat und Politik“, zu dem die Lernenden etwa mit Bezug auf die Republik „grundlegende Strukturen der römischen Gesellschaft und Politik darstellen und vor dem Hintergrund der eigenen Lebenswelt bewerten“¹⁵⁵ sollen.

Für Berlin/Brandenburg existiert zwar kein eigenes politisches Themenfeld, doch wird unter „Begegnungen mit römischer Geschichte“ das Thema „Römischer Staat“ aufgeführt, worunter die Inhalte „Verfassung, Senat und Volksversammlung“, „Recht und Gesetz“ und „römische Werte“ zu vermitteln sind.¹⁵⁶ Zu diesen normativ-rechtlichen Grundlagen des römischen Staates lassen sich etwa die Fachkonzepte ‚Staat‘, ‚Gewaltenteilung‘ und ‚Rechtsstaat‘ vertiefen. Doch auch ein Blick auf Inhalte der anderen Themenfelder offenbart eine ganze Bandbreite an Zugängen zum Politischen, indem beispielsweise zum Thema „Konflikte zwischen gesellschaftlichen Gruppen“ die Inhalte „Patrizier und Plebejer, Optimaten und Popularen“¹⁵⁷ mit dem Fachkonzept soziale ‚Gerechtigkeit‘ oder zum Thema „Politiker und Redner“ die Inhalte „Magistrate und *cursus honorum*“¹⁵⁸ mit dem Konzept ‚Regierung‘ verknüpft werden.

In Niedersachsen ist „Politik – Geschichte“ ein Semesterthema der gymnasialen Oberstufe. Hier kann zum Beispiel die Lektüre von Tacitus’ *Annales* bei der Frage nach der Vereinbarkeit von Freiheit und Prinzipat auch auf das moderne Konzept ‚Freiheit‘ abzielen. Ebenso gibt es aus dem Bereich „Gesellschaft – Kultur“ Themen mit politischen Implikationen, etwa wenn mit Ciceros *Orationes Philippicae* das Thema „Die Rede als Mittel der Politik“ und mit Ciceros *De officiis* „Morali-

¹⁵⁵ KLP NRW Latein Sek. I (2019), 17.

¹⁵⁶ RLP Berlin/Brandenburg Latein Sek. I (2015), 30.

¹⁵⁷ RLP Berlin/Brandenburg Latein Sek. I (2015), 30.

¹⁵⁸ Ebd., 25.

sche Grundlagen politischer Kultur“ vorgegeben werden. So könnte im Kontext von Ciceros öffentlichkeitswirksamer Reden gegen Antonius das Konzept ‚Öffentlichkeit‘, mit Blick auf das *bellum iustum* das Konzept ‚Legitimation‘ behandelt werden. Gerade zur „Denkfigur des *bellum iustum*“¹⁵⁹ lassen sich nicht nur weitere antike Autoren wie Livius¹⁶⁰ oder Augustinus¹⁶¹ heranziehen, sondern auch mittelalterliche wie Thomas von Aquin¹⁶² und überdies wertvolle Gegenwartsbezüge herstellen.¹⁶³

Insgesamt gibt es somit auch zahlreiche literarische Texte explizit politischen Gehalts, die zur Thematisierung und Auseinandersetzung einladen, eine Vertiefung politischen Konzeptwissens anbahnen und schließlich eine Aktualisierung ermöglichen können. So können auf vielfältige Weise politische Themen, Frage- und Problemstellungen in den Lateinunterricht Einzug halten, was einen solchen Fächerübergreif vor allem inhaltlich legitimiert.

6. Politische Theorie und Ideengeschichte thematisieren

Mit der Behandlung von Ciceros staatsphilosophischem Werk *De re publica* hält schließlich ein Werk Einzug in den Lateinunterricht, das als Hauptwerk der römischen politischen Theorie gelten kann und insbesondere die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Verfassungsmodelle

¹⁵⁹ Schirok (2015).

¹⁶⁰ Vgl. Simons (2015).

¹⁶¹ Vgl. Günzel (2015).

¹⁶² Vgl. Laarmann (2015).

¹⁶³ Vgl. Huller/Friedrich (2015); zum „gerechten Krieg“ wurde 2015 zudem im Rahmen des Schülerlabors ‚HumanitiesLab‘ unter Leitung von Stefan Kipf und unter Mitwirkung des Verfassers ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt zwischen den Fächern Latein, Philosophie und Politik mit einer Berliner Schule erprobt, das die Perspektiven von Cicero, Thomas von Aquin und der Vereinten Nationen (UN-Charta) auf die Legitimation von Krieg zusammenführte, vgl. HU Berlin (2016).

mit Bezug auf die republikanische Praxis thematisiert. In ihr sah Cicero die sogenannte Mischverfassung als bestmögliche Form realisiert.¹⁶⁴

„Römische Staatsphilosophie“ ist offiziell für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vorgesehen, so in Niedersachsen mit dem eben genannten Werk Ciceros, wo die Lernenden „zentrale Begriffe und Aspekte der ciceronianischen Staatstheorie“¹⁶⁵ herausarbeiten und deuten sollen. Dazu gehören neben rechtsphilosophischen Aspekten unter anderem die „Definition des Staates und Theorie der Staatsentstehung“, „Charakteristika der drei grundlegenden Verfassungsformen in ihrer guten und ihrer schlechten Ausprägung“, der „Kreislauf der Verfassungen“ und „Rom als Muster der Mischverfassung“.¹⁶⁶ Auch Nordrhein-Westfalen schreibt „Staat und Staatsformen in der Reflexion“¹⁶⁷ bzw. „Staatstheorie und Staatswirklichkeit“¹⁶⁸ als Themen im Grund- bzw. Leistungskurs Latein vor, wobei zuletzt offenbar Augustinus' Werk *De civitate dei* (Bücher 14 und 19) zu lesen war.

So lassen sich im Lateinunterricht schließlich politische Theorie und Ideengeschichte thematisieren. Diese ist nach dem Politikwissenschaftler Hans Vorländer

„ein Speicher erfahrungsgesättigter Diskurse zu den Grundfragen menschlichen Zusammenlebens und politischer Ordnung.“¹⁶⁹

Diese Grundfragen betreffen etwa die Suche nach einer gerechten, guten und stabilen politischen Ordnung, die Begründung politischer Herrschaft und die ideale Beschaffenheit politischer Institutionen.¹⁷⁰

Nach Vorländer kommen der politischen Theorien- und Ideengeschichte in Bezug auf die politische Bildung drei Funktionen zu: Sie stelle erstens einen „Speicher an Orientierungs- und Deutungswissen“ dar, vermittele zweitens die Historizität des politischen Denkens und

¹⁶⁴ Vgl. Roth (2011a), 52ff.

¹⁶⁵ KC Niedersachsen Latein Sek. II (2018), 39.

¹⁶⁶ Ebd.

¹⁶⁷ KLP NRW Latein Sek. II (2014), 26.

¹⁶⁸ Ebd., 32.

¹⁶⁹ Vorländer (2008), 123f.

¹⁷⁰ Ebd., 126.

eröffne drittens insbesondere Möglichkeiten der Reflexion und des Transfers auf aktuelle politische Probleme.¹⁷¹ Dabei werde das

„Wissen um ideengeschichtliche Positionen, zentrale Begriffe [gemeint sind etwa Politik, Macht, Staat, Herrschaft, Verfassung, M. R.] und ideologische Formationen [...] genau dadurch erworben, dass kognitive, analytische und Transfer-Dimension im Lehr- und Lernprozess ineinander greifen, um die Deutungs- und Orientierungsleistung der politischen Ideengeschichte aufzudecken und für aktuelle Bezüge zu mobilisieren.“¹⁷²

Auch der Politikwissenschaftler Udo Margedant hebt die Reflexionsleistung politischer Ideengeschichte aufgrund ihrer Fülle an „Argumenten, Modellen und Sachaussagen zu fast allen Grundfragen des Politischen“ hervor.¹⁷³

Peter Massing, Gotthard Breit und Hubertus Buchstein erachten es gerade vor dem Hintergrund der weltweiten Konkurrenz der Demokratie mit anderen politischen Systemen sowie ihrer Verbesserungswürdigkeit als unerlässlich,

„sich mit Grundgedanken, Werten und Zielen der Demokratie, so wie sie im Verlauf von Jahrhunderten vorgedacht wurden, auseinanderzusetzen.“¹⁷⁴

Zudem sei es eine essentielle Voraussetzung für die Stabilität eines demokratischen Systems, dass die Bürger um die Demokratie und ihre Rolle darin, um deren historische Voraussetzungen, Funktionsbedingungen und -abläufe, strukturelle Grundlagen, deren Sinn und Wert wissen.¹⁷⁵ Dieses Wissen bilde die Grundlage für politische Urteilsfähigkeit und politische Partizipation in der Demokratie.¹⁷⁶

Politische Teilhabe setzt demnach Kenntnisse zur Demokratie und ihrer Entstehungsgeschichte voraus. Indem politische Konzepte und Theorien, Frage- und Problemstellungen in der Perspektive antiker

¹⁷¹ Ebd., 124.

¹⁷² Ebd., 130.

¹⁷³ Margedant (1999), 30f.

¹⁷⁴ Massing/Breit/Buchstein (2011), 11.

¹⁷⁵ Ebd., 11f.

¹⁷⁶ Ebd., 12.

Autoren erarbeitet, reflektiert und – ganz im Sinne der Gegenwartsorientierung – auf die Gegenwart übertragen werden, kann der Lateinunterricht die Ausbildung politisch mündiger Bürgerinnen und Bürger im demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützen.

Wie eine Aktualisierung gelingen kann, zeigt übrigens das Beispiel Niedersachsen, wo die Lernenden Ciceros Staatstheorie im Rahmen der Kulturkompetenz „mit antiken (z. B. Platon, Aristoteles, Augustinus) und modernen (z. B. Montesquieu, Hobbes, Popper) Staatstheorien und Staatsformen“ vergleichen sollen.¹⁷⁷ Dass Thomas Hobbes' staatstheoretisches Werk *Leviathan* sogar selbst zum Gegenstand des Lateinunterrichts werden kann – immerhin liegt es auch in lateinischer Sprache vor – und sich für einen Vergleich mit Ciceros Staatsmodell gewinnbringend nutzen lässt, hat Friedrich Maier bereits Ende der 1980er Jahre gezeigt.¹⁷⁸

Schließlich eignet sich Ciceros staatsphilosophisches Werk *De re publica* nicht nur für einen Vergleich mit den politischen Theorien von Platon und Aristoteles,¹⁷⁹ sondern auch zur Analyse und Reflexion seines Demokratieverständnisses¹⁸⁰ sowie seiner Freiheits-¹⁸¹ und Gerechtigkeitsvorstellungen.¹⁸² Letztere lassen sich übrigens auch mit *De officiis* (z. B. 1,20–41) erarbeiten.¹⁸³ Lohnend ist hier auf jeden Fall ein Vergleich mit heutigen demokratischen ‚Grundwerten‘ wie ‚Solidarität‘, ‚Freiheit‘ und ‚Gerechtigkeit‘.¹⁸⁴ Gerechtigkeitsdimensionen lassen sich hierbei auch an aktuellen Beispielen in Bezug auf Verteilungsgerechtigkeit (z. B. Leistungsgerechtigkeit, Egalität/Gleichheit, Bedarfsprinzip) zur Vertiefung des Fachkonzepts ‚Sozialstaat‘ diskutieren. Ebenso können Menschenrechte und Menschenwürde im Vergleich zwischen Antike und Gegenwart in den Blick genommen werden, wobei Bürger-

¹⁷⁷ KC Niedersachsen Latein Sek. II (2018), 39.

¹⁷⁸ Vgl. Maier (1988a) und – offenbar inhaltsgleich – (1988b); ders. hat auch zentrale lateinische Textstellen des *Leviathan* für den Lateinunterricht didaktisch aufbereitet (Maier [1988a], 31–37).

¹⁷⁹ Vgl. Meyerhöfer (1987) und (1990).

¹⁸⁰ Vgl. Ludolph (1994).

¹⁸¹ Vgl. Stadler (1990).

¹⁸² Vgl. Lambertz (1989); Linke (2002).

¹⁸³ Vgl. Niemann (2011).

¹⁸⁴ Zu den Grundwerten in der Demokratie vgl. bspw. Ammerer (2020), 17f.

bzw. Grundrechte, Freiheits- und Gleichheitsvorstellungen im Vordergrund stehen können.¹⁸⁵

Politische Fachkonzepte wie ‚Menschenwürde‘, ‚Grundrechte‘, ‚Freiheit‘, ‚Frieden‘ und ‚Gerechtigkeit‘ können bei den Lernenden übrigens ebenfalls stets weiterentwickelt werden, wenn römische Wertvorstellungen wie *iustitia/aequitas*, *libertas* oder *pax/concordia* im Text vorkommen, indem das antike und moderne Konzept in ihren Bedeutungen bewusst kontrastiert wird. Andernfalls besteht die Gefahr des Fortbestehens von „kulturellen Interferenzen“¹⁸⁶ bzw. ‚Fehlkonzepten‘, wenn Lernende beispielsweise bei *libertas* von einem diffusen, subjektiven Freiheitsbegriff ausgehen. Im Sinne politischer Bildung ist es hier unumgänglich, den *libertas*-Begriff, der Cicero beispielsweise in seinen *Orationes Philippicae* als Kampfbegriff zur Mobilisierung der Senatoren gegen Marc Anton dient und der sich inhaltlich – als Gegenbegriff zu *dominatio* und *regnum* – vor allem auf die Aufrechterhaltung der traditionellen republikanischen Ordnung bezieht (z. B. *Phil.* 3,28f.; 3,36), von verfassungsmäßig garantierten, modernen Freiheitsrechten zu unterscheiden (z. B. Freiheit der Person, Meinungs-, Presse-, Religionsfreiheit; Art. 2, 4, 5 GG).¹⁸⁷

Zur Entwicklung eines demokratischen politischen Systems in Rom stellt der Politikwissenschaftler Klaus Roth allerdings fest:

„Verglichen mit den politischen und philosophischen Gründungsleistungen der Griechen blieb die politische Theorie und Praxis der Römer in der Zeit der Republik auf halbem Wege stecken. Sie vermochte sich nicht aus den Fesseln der aristokratischen Herrschaft und von den Selbstverständlichkeiten der Überlieferung, dem Brauchtum der Väter (*mos maiorum*), zu lösen. Die Demokratie hatte nie eine reelle Chance in Rom.“¹⁸⁸

In der Regel dienten die geschichtlichen *exempla* der Vorfahren den Römern als Maßgabe zur pragmatischen Lösung der oligarchischen

¹⁸⁵ Vgl. Schirok (2011).

¹⁸⁶ Kuhlmann (2010), 16.

¹⁸⁷ Vgl. Raab (2023), 36.

¹⁸⁸ Roth (2011a), 22f.

Herrschaftskonflikte.¹⁸⁹ Gleichzeitig ist der Beitrag der Römer zur „Genealogie des Staates“¹⁹⁰ aber nicht unbedeutend:

„Erst in der Krise der Republik setzten theoretische Reflexionen ein, die – animiert durch die Rezeption der griechischen Philosophie – neue Horizonte öffneten. Sie führten zu einer philosophischen Rückbesinnung auf die Grundsätze und Formen, Werte und Institutionen der republikanischen Praxis, die auf Rechtssicherheit und Gewaltenteilung bedacht war und eine Ämterordnung geschaffen hatte, die späteren Zeiten als Vorbild diente und bedeutsam für die Entstehung und Entwicklung des europäischen und amerikanischen Staatensystems, für die Etablierung des bürgerlichen Rechtsstaates, die Machtkontrolle und die Verankerung einer Ämterlaufbahn in den heutigen repräsentativen Demokratien wurde.“¹⁹¹

Das römische Recht und die Rechtswissenschaft, das im Zusammenspiel von Senat, Magistrat und Volksversammlung institutionalisierte System der Gewaltenteilung und -verschränkung (*checks and balances*) und die Schaffung einer Ämterlaufbahn haben eine nachhaltige Wirkung ausgeübt, wenn gleich die römische Republik ein aristokratisch-oligarchisches System war und die Römer in ihrem Denken die Demokratietheorie selbst kaum stimuliert haben.¹⁹² So können im Zusammenhang mit der Verfassungs- und Rechtstheorie gerade politische Konzepte wie ‚Gewaltenteilung‘, ‚Staat‘, ‚Rechtsstaat‘ und ‚Grundrechte‘ durch einen Vergleich vertieft werden, wenn gleich auf die Problematisierung der autokratischen und diskriminierenden Elemente nicht verzichtet werden darf.

¹⁸⁹ Vgl. ebd., 23.

¹⁹⁰ Roth (2011b).

¹⁹¹ Roth (2011a), 23.

¹⁹² Roth (2011a), 55ff.

7. Fazit

Die Begründungen für den Einbezug und die Förderung politischer Bildung im Lateinunterricht sind vielfältig. Zunächst muss dieser dem seit 1950 gültigen Unterrichtsprinzip der politischen Bildung nachkommen und notwendigerweise seine politischen Implikationen ausfindig machen, thematisieren und reflektieren und so den politischen Fachunterricht ergänzen, zumal insbesondere Demokratieverziehung auch in den Latein-Lehrplänen verankert ist. Dafür muss Lateinlehrkräften freilich das entsprechende politikdidaktische ‚Handwerkszeug‘ zur Verfügung gestellt werden.

Das Konzept fächerübergreifenden Unterrichts, der sich in unterschiedlichen Organisationsformen und verschiedenen Graden der Interdisziplinarität realisiert, liefert pädagogische und bildungstheoretische Begründungen, indem sich die Lernenden mit Schlüsselproblemen der Menschheit auseinandersetzen, überfachliche Kompetenzen erwerben und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten üben. Ein Fächerübergreifung zum Politikunterricht trägt dabei auch den Vorgaben von Kultusministerkonferenz und Lehrplänen Rechnung. Auch wenn fächerübergreifender Unterricht in der Lateindidaktik kaum theoretisch fundiert und konzeptionell ausgearbeitet ist, werden doch auch dort immer wieder seine Chancen hervorgehoben, politische Beispielthemen genannt und Bezüge zur politischen Bildung hergestellt. Ein Fächerübergreifung kann schon dadurch erfolgen, dass der Lateinunterricht selbst auf Inhalte und Methoden des Politikunterrichts Bezug nimmt und die politische Kompetenzförderung unterstützt.

Im Sinne der Gegenwartsorientierung sind Aktualisierung, Vergleich, Diskussion und Reflexion politischer oder gesellschaftlicher Sachverhalte, Konflikte und Probleme auch für den Lateinunterricht gewinnbringend, für den ‚existentieller Transfer‘ und ‚historische Kommunikation‘ schließlich zentrale Bildungsziele darstellen.

Gemäß dem narrativen Ansatz aus der Politikdidaktik können grundsätzlich auch literarische Texte Zugänge zum Politischen eröffnen und die politische Bildung unterstützen, indem die in der lateinischen Literatur enthaltenen politischen Fachkonzepte identifiziert, im

Unterricht thematisiert und für einen Transfer zur Gegenwart genutzt werden. Über einen Politikbegriff aus der Politikwissenschaft lässt sich generell der politische Gehalt eines Textes analysieren und strukturieren und damit für politische Bildungsprozesse nutzen. Nicht zuletzt finden sich politische Themen, Inhalte oder Anknüpfungspunkte in den Latein-Lehrplänen.

Insbesondere die Beschäftigung mit römischer Staatsphilosophie im Lateinunterricht als Bestandteil politischer Theorie und Ideengeschichte fördert das Verständnis für die Demokratie und die Fähigkeit zur politischen Partizipation, wenn die Lernenden politische Grundfragen und -probleme aktualisieren, vergleichen und reflektieren. Damit kann der Einsatz literarischer lateinischer Texte zur politischen Bildung vor allem durch ihr inhaltliches Potenzial begründet werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Vermittlung politischer Bildung im, durch und mit Lateinunterricht nicht nur viele Chancen mit sich bringt, sondern sogar eine Notwendigkeit darstellt, künftig zumal vor dem Hintergrund einer zu erwartenden steigenden Relevanz einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘.

Ausgehend von diesen Überlegungen sind nun konkrete Handlungsfelder und Lernziele zu formulieren, die spezifische politische Teilkompetenzen in den Blick nehmen, sowie ein Unterrichtsmodell zur Förderung eben dieser Kompetenzen im Lateinunterricht zu entwickeln, das sich auch im Unterrichtsalltag einfach einsetzen lässt.

Unbestritten bleibt, dass sich der Lateinunterricht nicht zum Politikunterricht wandeln darf. Im Zentrum stehen weiterhin die Förderung von Sprach-, Text-, Literatur- und Kulturkompetenz und die Übersetzung und Interpretation des lateinischen, literarischen Textes.

Literatur

Lateindidaktik

Beyer, Andrea (2023), Politisches Handeln analysieren. Ciceros *Pro Marcello*, in: LGNRW 4.1, 6–13, abrufbar unter: <https://www.bicjournals.de/index.php/lgnrw/article/view/6465/5808> (Zugriff: 20.07.2023).

- Braun, Katharina; Janssen, Leonie (2023), *Tu regere imperio populos, Romane, memento* (Verg. *Aen.* 6,851). Demokratiebildung durch historische Kommunikation in der Lehrbuchphase, in: LGNRW 4.1, 18–25, abrufbar unter: <https://www.biejournals.de/index.php/lgnrw/article/view/6467/5811> (Zugriff: 20.07.2023).
- Burrichter, Dennis (2022), *Venit, vidit, socios defendit?* Die Macht der Worte als Mittel der Leserlenkung in Caesars *De bello Gallico*, in: AU 65.3+4, 44–53.
- Doepner, Thomas (2011), Interpretation, in: Keip, Marina; Doepner, Thomas (Hg.): Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen, 113–145.
- Doepner, Thomas (2023), Der Rahmen für die politische Bildung im Lateinunterricht, in: LGNRW 4.1, 39–41, abrufbar unter: <https://www.biejournals.de/index.php/lgnrw/article/view/6471/5814> (Zugriff: 20.07.2023).
- Erdt, Werner (1997), Grundsätzliches zum Problem des fächerübergreifenden (Latein-) Unterrichts, in: FC 2, 85–86.
- Fischer, Petra; Sylvia Thee (2000), „Der Mythos von Europa“ in einem Kombi-Kurs L. II / L. III, in: AU 43.4+5, 62–69.
- Friedrich, Anne (2019), Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Wo stehen die Alten Sprachen?, in: FC 62.1, 4–11.
- Friedrich, Anne (2020), Mensch und Umwelt in der Antike. Zur Bildung für nachhaltige Entwicklung im Altsprachenunterricht, in: AU 63.2, 2–11.
- Fröbus, Simon (2021), Sprache und ihr politisches Programm in Sallusts *Catilinae coniuratio*. Zur Funktion von Sprache unter Einbezug der psycholinguistischen Theories des politischen Framings, in: AU 64.6, 33–44.
- Geelhaar, Margot (2020), Politisch kompetent durch Latein? Theoretische Überlegungen und praktische Anregungen für den Unterricht, in: Heinrich Ammerer; Margot Geelhaar; Rainer Palmstorfer (Hg.), Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer, Münster (= Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften. Herausgegeben von der School of Education der Universität Salzburg), 101–116, abrufbar unter: <https://eplus.uni-salzburg.at/obvusboa/content/pageview/5311246> (Zugriff: 28.05.2023).
- Glücklich, Hans-Joachim (2008), Lateinunterricht. Didaktik und Methodik, Göttingen.
- Glücklich, Hans-Joachim (2011), Zwei Karrieren. Arbeit – Bestandteil menschlichen Lebens und Grundlage menschlichen Zusammenlebens, in: AU 54.3, 39–45.
- Günther, Sven (2011a), Auf Raubzug in Sizilien. Die römische Steuerpolitik im Spiegel von Ciceros Verrinen, in: AU 54.3, 46–54.
- Günther, Sven (2011b), *Imperium Romanum oeconomicum*. Die Römer und die Wirtschaft, in: AU 54.3, 55–65.
- Günzel, Peter (2015), Augustin und das *bellum iustum*: Die christliche Interpretation eines antiken Begriffs, in: AU 58.2+3, 48–55.
- Herzig, Niels (2023), Ciceros *Paradoxa Stoicorum* als interdisziplinäre Schullektüre für die Fächer Latein und Philosophie. Eine Untersuchung eines fächerübergreifenden Kompetenzgewinns, in: Acta Didactica Classica 4, Heidelberg, abrufbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2969614/2969617/1002-29-102223-1-10-20230110.pdf> (Zugriff: 24.07.2023).
- HU Berlin – Humboldt-Universität zu Berlin (2016), Gerechter Krieg. *Bellum iustum*, auf: pse.hu-berlin.de, zuletzt geändert am 25.05.2016, abrufbar unter: <https://pse.hu-berlin.de/>

- de/institut/organe_gremien/Gremien_AGs/ag-labore-und-werkstaetten/humanitieslab/latein-griechisch/gerechter-krieg-1/gerechter-krieg (Zugriff: 27.07.2023).
- Huller, Eva; Friedrich, Karin (2015), Die Auseinandersetzung mit dem „gerechten Krieg“ bei Cicero und Obama. Aus der Tradition der *bellum-iustum*-Frage die Gegenwart verstehen, in: AU 58.2+3, 28–37.
- 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, Bamberg.
- Kipf, Stefan (2015), ... und wo bleibt die Literatur? Gedanken zum Kompetenzerwerb im altsprachlichen Unterricht, in: FC 58.2, 70–83.
- Klausnitzer, Peggy (2018), Projektunterricht und fächerübergreifender Unterricht, in: Korn, Matthias (Hg.), Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, 158–165.
- Kuhlmann, Peter (2009), Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen.
- Kuhlmann, Peter (2010), Modelle und Methoden, in: ders; Eickhoff, Birgit; Horstmann, Henning; Rühl, Meike (Hg.), Lateinische Literaturdidaktik, Bamberg, 8–38.
- Laarmann, Matthias (2015), Thomas von Aquin zum *bellum iustum*: Eine Systematisierung der Friedensethik der Kirchenväter im Zeitalter der Kreuzzüge, in: AU 58.2+3, 70–79.
- Lahmer, Karl (1996), Problemfeld: Natur und Umwelt, in: Auxilia 40, 17–45.
- Lambertz, Thomas (1989), Das Problem der Gerechtigkeit. Unterrichtsmodell zu Cicero, *De re publica* 3,33, in: Anregung 35.2, 81–91.
- Linke, Bernd (2002), Cicero, Platon und das Problem der Gerechtigkeit. Eine Unterrichtsreihe zu Cicero, *De re publica* III in der gymnasialen Oberstufe, in: Pegasus Onlinezeitschrift, 1, 41–51, abrufbar unter: http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/alte_seite/erga12002linke.htm (Zugriff: 15.06.2024).
- Ludolph, Matthias (1994), Demokratie bei Platon und Cicero. Ein Vergleich als Beitrag zur politischen Bildung, in: Anregung 40.3, 157–167.
- Lühr, Franz-Frieder; Krüger, Joachim (1981), Probleme politischer Bildung im altsprachlichen Unterricht, in: AU 24.2, 5–28.
- Maier, Friedrich (1988a), Der „Leviathan“ oder das „Staatsungeheuer“. Thomas Hobbes' politische Philosophie im Lateinunterricht, in: AU 31.3, 24–48.
- Maier, Friedrich (1988b), Der Staat als Ungeheuer. Hobbes' Leviathan im Vergleich mit Ciceros *De re publica*. Eine Textauswahl mit Interpretation, in: Auxilia 18, 141–173.
- Meyerhöfer, Herbert (1987), Platons Politeia – Ciceros *De re publica*. Versuch eines Vergleiches, in: Anregung 33.4, 218–231.
- Meyerhöfer, Herbert (1990), Die Fortentwicklung staatsphilosophischer Prinzipien bei Platon, Aristoteles und Cicero im Vergleich, in: Anregung 36.4, 233–243.
- Mielke, Lars; Syré, Evelyn (2020), Landwirtschaft mit Anstand? Zu Elementen nachhaltigen Denkens in Columellas Agronomie, in: AU 63.2, 19–29.
- Nickel, Rainer (1978), Die alten Sprachen in der Schule, Frankfurt a. M.
- Nickel, Rainer (2018), Cicero und Caesars *clementia*. Der Brief als Lebenszeugnis und als Mittel politischer Propaganda, in: AU 61.5, 26–31.
- Nickel, Rainer (2022), Das Recht in Sprache und Literatur der Römer, in: AU 65.2, 2–7.

- Niemann, Karl-Heinz (2011), Ist Menschenwürde ein Geschenk der Natur? Vorstellungen vom Zusammenleben der Menschen in Ciceros „De officiis“, in: AU 54.4+5, 26–41.
- Person, Klaus Peter (1995), Fächertübergreifender Unterricht, in: AU 38.4+5, 8–16.
- Petersen, Peter (1995), „Gegenwartsbezüge“ in den Alten Sprachen. Anregungen zu einer schülerorientierten Vermittlungskategorie des altsprachlichen Unterrichts, in: Bayer, Karl; Petersen, Peter; Westphalen, Klaus (Hg.), Die Antike und ihre Vermittlung – Festschrift für Friedrich Maier zum 60. Geburtstag, München, 58–74.
- Pfaff, Doris (1999), Lateinische Rechtsgrundsätze darstellen, in: AU 42.6, 25–28.
- Raab, Moritz (2019/2020), Politische Bildung im Lateinunterricht – Ein (kritischer) Rückblick, in: Pegasus Onlinezeitschrift 19, 1–30, abrufbar unter: http://www.pegasus-onlinezeit.schrift.de/2019_20_1/Pegasus-2020-Raab-Version04.pdf (Zugriff: 15.06.2024).
- Raab, Moritz (2022), Das Gerichtsspiel im Lateinunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu einer handlungsorientierten Unterrichtsmethode, in: AU 65.2, 45–51.
- Raab, Moritz (2023), Wo ist ‚das Politische‘ in der lateinischen Literatur? Zur Entwicklung politischer Themen im Lateinunterricht, in: LGNRW 4.1, 34–38, abrufbar unter: www.bie.journals.de/index.php/lgnrw/article/view/6470/5813 (Zugriff: 04.06.2023).
- Raab, Moritz; Gendek, Jan-David (2022), Zwischen Popmusik und politischer Bildung. Möglichkeiten der Aktualisierung des Europa-Mythos, in: AU 65.1, 10–22.
- Rabeneck, Volker (2011), „*Totidem hostes esse quot servos*“? Die Behandlung von Sklaven in Rom, in: AU 54.4+5, 48–61.
- Sauer, Jochen (2021), *In utramque partem disputare*. Demokratieerziehung in der Lehramtsausbildung und im Unterricht der alten Sprachen, in: PraxisForschungLehrer*innen-Bildung (PFLB) 3.3, 55–68, abrufbar unter: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/4359/4232> (Zugriff: 20.07.2023).
- Sauer, Jochen (2023), Mit antiken Texten politisch denken und urteilen lernen. Demokratiebildung in der alltäglichen Textlektüre, in: LGNRW 4.1, 26–29, abrufbar unter: www.bie.journals.de/index.php/lgnrw/article/view/6468/5810 (Zugriff: 20.07.2023).
- Shirok, Edith (2011), Menschenrecht und Menschenwürde. Politische und philosophische Ansätze in der Antike, in: AU 54.4+5, 4–17.
- Shirok, Edith (2015), Zur Denkfigur des *bellum iustum*, in: AU 58.2+3, 2–13.
- Schmetterer, Christoph (2020), Das römische Recht und seine Bedeutung für die Rechtsentwicklung bis heute, in: cursor. Zeitschrift für Freunde der lateinischen Sprache und europäischen Kultur, 16 (August), 66–70, abrufbar unter: http://www.amici-online.eu/Cursor_16.pdf#Cursor16_14_HP.indd%3A.151654%3A866 (Zugriff: 24.07.2023).
- Schmidt, Hartmut; Schoedel, Wolfgang (1998), Latein im schulischen Fächerkanon heute, in: MDAV Niedersachsen 48.3/4, 27–32.
- Simons, Benedikt (2015), Livius und das *bellum iustum*, in: AU 58.2+3, 37–47.
- Simons, Benedikt (2022a), *Veni, vidi, vici*. Caesar und die bekanntesten Fake News der Antike, in: AU 65.3+4, 54–61.
- Simons, Benedikt (2022b), Vergils Reflexion über „*alternative facts*“, in: AU 65.3+4, 62–71.
- Stadler, Hubert (1990), Freiheit und ihre Grenzen. Ciceros Platonübersetzung *De rep.* I 66 ff., in: Anregung 36.4, 244–249.

- Vögler, Gudrun (2000), Dachte man in der Antike ökologisch? Mensch und Umwelt im Spiegel antiker Literatur, in: FC 43.4, 241–253, abrufbar unter: www.altphilologenverband.de/forumclassicum/pdf/FC2000-4.pdf (Zugriff: 27.07.2023).
- Zimmermann, Herbert (1995), Zur Didaktik und Methodik des fachübergreifenden Unterrichts, in: *Anregung* 41, 373–376.
- Zimmermann, Herbert (1997), Fächerübergreifender Unterricht, in: FC 3, 127–128.

Politikdidaktik und -wissenschaft

- Ammerer, Heinrich (2020), Lernen, in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer, in: Ammerer, Heinrich; Geelhaar, Margot; Palmstorfer, Rainer (Hg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer*, Münster/New York (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, 9), 15–29, abrufbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20502/pdf/Ammerer_Geelhaar_Palmstorfer_2020_Demokratie_lernen.pdf (Zugriff: 24.07.2023).
- Deichmann, Carl (2001), *Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts.
- Deichmann, Carl; Tischner, Christian K. (2014), Zur Einführung, in: dies. (Hg.), *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts., 7–14.
- Henkenborg, Peter (⁴2014), Politische Bildung als Schulprinzip, in: Sander, Wolfgang (Hg.), *Handbuch politische Bildung*, Bonn, 212–221.
- Juchler, Ingo (2012), *Der narrative Ansatz in der politischen Bildung*, Berlin.
- Juchler, Ingo (2013), Der narrative Ansatz, in: Deichmann, Carl; Tischner, Christian K. (Hg.), *Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts, 273–286.
- Juchler, Ingo (⁴2014), Mit narrativen Medien lernen: Biografie, Belletristik, Spielfilm, in: Sander, Wolfgang (Hg.), *Handbuch politische Bildung*, Bonn, 466–473.
- Juchler, Ingo (2015), *Narrationen in der politischen Bildung. Band 1: Sophokles, Thukydides, Kleist und Hein*, Wiesbaden.
- Lechner-Amante, Alexandra (⁴2014), Politische Bildung als Unterrichtsprinzip, in: Sander, Wolfgang (Hg.), *Handbuch politische Bildung*, Bonn, 203–211.
- Margedant, Udo (1999), Politische Ideengeschichte und politische Bildung, in: Mickel, Wolfgang W. (Hg.), *Handbuch zur politischen Bildung*, Bonn, 25–31.
- Massing, Peter; Breit, Gotthard; Buchstein, Hubertus (⁸2011), Vorwort, in: dies. (Hg.), *Demokratiethorien. Von der Antike bis zur Gegenwart. Texte und Interpretationshilfen*, Bonn, 9–16.
- Roth, Klaus (⁸2011a), Antike, in: Massing, Peter; Breit, Gotthard; Buchstein, Hubertus (Hg.), *Demokratiethorien. Von der Antike bis zur Gegenwart. Texte und Interpretationshilfen*, Bonn, 17–60.
- Roth, Klaus (²2011b), *Genealogie des Staates. Prämissen eines neuzeitlichen Politikdenkens*, Berlin.
- Sander, Wolfgang (1999), Politische Bildung als Prinzip in den Lernbereichen, in: Mickel, Wolfgang W. (Hg.), *Handbuch zur politischen Bildung*, Bonn, 634–638.

- Sander, Wolfgang (2014), Fächerübergreifende politische Bildung – Ansätze und Perspektiven, in: Deichmann, Carl; Tischner, Christian K. (Hg.), Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., 15–26.
- Vorländer, Hans (2008), Was uns die Troglodyten lehren. Die politische Ideengeschichte als Speicher des politischen Deutungs- und Orientierungswissens, in: Weißeno, Georg (Hg.), Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn, 122–132.
- Weißeno, Georg; Detjen, Joachim; Juchler, Ingo; Massing, Peter; Richter, Dagmar (2010), Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell, Bonn.

Pädagogik

- Caviola, Hugo; Kyburz-Graber, Regula; Locher, Sibylle (2011), Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht. Ein Handbuch für Lehrpersonen, Bern.
- Duncker, Ludwig; Popp, Walter (1998), Formen fächerübergreifenden Unterrichts auf der Sekundarstufe – eine Einleitung, in: dies. (Hg.), Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II: Prinzipien, Perspektiven, Beispiele, Bad Heilbrunn/Obb., 7–17.
- Golecki, Reinhardt (1999), Ziele und Formen fächerverbindenden Unterrichts auf der gymnasialen Oberstufe, in: ders. (Hg.), Fächerverbindender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe, Bad Heilbrunn/Obb., 19–40.
- Huber, Ludwig (1998), Fächerübergreifender Unterricht – auch auf der Sekundarstufe II?, in: Duncker, Ludwig; Popp, Walter (Hg.), Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II: Prinzipien, Perspektiven, Beispiele, Bad Heilbrunn/Obb., 18–33.
- Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hg.) (2012), BELTZ Lexikon Pädagogik, Weinheim/Basel, s.v. „Fächerübergreifender Unterricht“, „fächerverbindender Unterricht“, 229.

Lehrpläne und Vorgaben

- EPA – Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Sozialkunde/Politik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. Vom 17.11.2005, abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Sozialk-Politik.pdf (Zugriff: 15.06.2024).
- KC Niedersachsen Latein Sek. I – Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2017), Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5 – 10. Latein, Hannover, abrufbar unter: <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=196> (Zugriff: 15.06.2024).
- KC Niedersachsen Latein Sek. II – Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2018), Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe; die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe; das Abendgymnasium; das Kolleg. Latein, Hannover, abrufbar unter: <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=131> (Zugriff: 15.06.2024).
- KLP NRW Latein Sek. I – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2019), Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Latein, Düsseldorf, abrufbar unter: www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9_1_klp_3402_2019_06_23.pdf (Zugriff: 15.06.2024).
- KLP NRW Latein Sek. II – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2014), Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule

- in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch, Düsseldorf, abrufbar unter: www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/la/KLP_GOSt_Lateinisch.pdf (Zugriff: 15.06.2024).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2009), Ergebnisse der 325. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 5. und 6. März 2009 in Stralsund, abrufbar unter: www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/detail/News/ergebnisse-der-325-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-5-und-6-maerz-2009-in-stralsund.html (Zugriff: 15.06.2024).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2018), Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. Vom 11.10.2018), abrufbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (Zugriff: 15.06.2024).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2023), Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung (Beschluss der KMK vom 07.07.1972 i. d. F. Vom 16.03.2023), abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf (Zugriff: 15.06.2024).
- RLP Berlin/Brandenburg Latein Sek. I – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) (2015), Rahmenlehrplan, Jahrgangsstufen 1 – 10. Teil C. Latein, Jahrgangsstufen 5 – 10, Berlin; Potsdam, abrufbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Latein_2015_11_10_WEB.pdf (Zugriff: 15.06.2024).
- RLP Berlin/Brandenburg Politische Bildung Sek. I – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) (2015), Rahmenlehrplan, Jahrgangsstufen 1 – 10. Teil C. Politische Bildung, Jahrgangsstufen 7 – 10, Berlin; Potsdam, abrufbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf (Zugriff: 15.06.2024).

Material

Das Analyseraster eröffnet durch politische Dimensionen, Kategorien und den ihnen zugeordneten Schlüsselfragen einen strukturierten Zugang zum Politischen und kann bei der Unterrichtsplanung als Ausgangspunkt zur Entwicklung politischer Themen, Frage- und Problemstellungen genutzt werden.

Die angeführten Fachkonzepte zeigen exemplarisch mögliche inhaltliche Vertiefungsmöglichkeiten. So lassen sich durch einen lateinischen Text, in dem beispielsweise auf politische Institutionen der römischen Republik eingegangen wird (Dimension ‚*polity*‘), Konzepte wie ‚Gewaltenteilung‘ oder ‚Staat‘ in den Blick nehmen.

Tabelle: Analyseraster zum Politischen für den Lateinunterricht

Dimensionen	Kategorien	Schlüsselfragen	Mögliche Fachkonzepte (Bsp.)
<i>Polity</i> (Form) Politischer Handlungsrahmen	<p>Verträge und Abkommen mit anderen Völkern</p> <p>Politische Praxis (zentrale Verfassungsprinzipien): <i>Mos maiorum</i>, Annuitätsprinzip, Kollegialitätsprinzip, Iterationsverbot, <i>cursus honorum</i> ...</p> <p>Politische Institutionen: <i>senatus</i>, <i>contio</i> (<i>concilium plebis</i>, <i>comitia</i>), <i>consul</i>, <i>tribunus</i>, ...</p> <p>Gesetze (<i>leges</i>) und Rechtsnormen (<i>iura</i>)</p> <p>Gesellschaftliche und religiöse Kultur, römische Wertvorstellungen</p>	<p>Welche Abkommen und Verträge bestimmen den Handlungsrahmen?</p> <p>Welche zentralen Prinzipien der römischen politischen Praxis („Verfassung“) sind zu berücksichtigen? Welche Wirkung hat die politische Kultur?</p> <p>Welche politischen Institutionen sind an politischen Entscheidungen beteiligt und welche Kompetenzen haben sie?</p> <p>Welche Gesetze und Rechtsnormen spielen eine Rolle?</p> <p>Welche Wirkung hat die gesellschaftliche und religiöse Kultur? Welche römischen Wertvorstellungen beeinflussen den Handlungsrahmen?</p>	<p>Demokratie</p> <p>Gewaltenteilung</p> <p>Grundrechte</p> <p>Repräsentation</p> <p>Staat</p> <p>Internationale Beziehungen</p> <p>Freiheit</p> <p>Menschenwürde</p> <p>Frieden</p> <p>Gerechtigkeit</p> <p>Gleichheit</p>
<i>Policy</i> (Inhalt) Inhaltliche Handlungsprogramme	<p>Politisches Problem</p> <p>Ziele</p> <p>Maßnahmen/ Lösungen</p> <p>Ergebnisse der Politik</p> <p>Bewertung der Politik</p>	<p>Um welches politische Problem geht es?</p> <p>Welche Ziele sollen erreicht werden?</p> <p>Welche Lösungsvorschläge werden gemacht?</p> <p>Zu welchem Ergebnis hat die Politik geführt und wie werden diese bewertet?</p>	<p>Sicherheit</p> <p>Nachhaltigkeit</p> <p>Öffentliche Güter</p> <p>Gerechtigkeit</p>

Tabelle: (Fortsetzung)

Dimen- sionen	Kategorien	Schlüsselfragen	Mögliche Fach- konzepte (Bsp.)
<i>Politics</i> (Prozess) Politischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozess	Politische Akteure Beteiligte, Betroffene Partizipation Konflikte Kampf um Macht- anteile und um Entscheidungsbefugnis Interessen (-artikulation, -durchsetzung) Legitimations- beschaffung	Welche politischen Akteure stehen im Mittelpunkt? Wer ist beteiligt, wer betroffen? Welche Chancen der Mitwirkung bestehen und welche werden genutzt? Wie verlaufen die Konfliktlinien? Welche Machtstrukturen lassen sich feststellen und was beeinflusst sie? Welche Interessen können definiert werden und wie werden sie durchgesetzt? Wie wird Zustimmung gesucht?	Sicherheit Nachhaltigkeit Öffentliche Güter Gerechtigkeit

Quelle: Ackermann, Paul; Breit, Gotthard; Cremer, Will; Massing, Peter; Weinbrenner, Peter (2010), Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts, 29f., für den Lateinunterricht angepasst.