



Demokratie- und Werterziehung im Lateinunterricht

Jochen Sauer (Hrsg.)

PropylaeuIII

FACHINFORMATIONSDIENST
ALTERTUMSWISSENSCHAFTEN

Demokratie- und Werteerziehung im Lateinunterricht

Acta Didactica Classica

Bielefelder Beiträge zur Didaktik
der Alten Sprachen in Schule und Universität

Band 6

Jochen Sauer (Hg.)

Demokratie- und Werteerziehung im Lateinunterricht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



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

Propylaeum

FACHINFORMATIONSDIENST
ALTERTUMSWISSENSCHAFTEN

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

urn: urn:nbn:de:bsz:16-propylaeum-ebook-1607-2

doi: <https://doi.org/10.11588/propylaeum.1607>

Publiziert bei

Universität Heidelberg / Universitätsbibliothek, 2025

Propylaeum – Fachinformationsdienst Altertumswissenschaften

Grabengasse 1, 69117 Heidelberg

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

E-Mail: ub@ub.uni-heidelberg.de

Text © 2025, das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser:innen.

Umschlagillustration: Leo von Klenze (1784–1864), Ideale Ansicht der Akropolis und des Areopag in Athen (1846). Öl auf Leinwand, 102,8 × 147,7 cm, Bayerische Staatsgemäldesammlungen – Neue Pinakothek München (Inventarnummer 9463).

<https://www.sammlung.pinakothek.de/de/artwork/2mxqY3Wx8b>.

ISSN 2569-0337

eISSN 2699-6332

ISBN 978-3-96929-426-0 (Softcover)

ISBN 978-3-96929-425-3 (PDF)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung und Danksagung	7
---------------------------------	---

JOCHEN SAUER

Demokratie- und Werteerziehung im Fach Latein	9
---	---

1. Demokratie und Werte – zwei Seiten einer Medaille	9
2. Konzepte im altsprachlichen Unterricht	13

UWE WALTER

Republik ohne Demokratie: der Fall Rom.....	17
---	----

1. Einige grundsätzliche Klärungen	23
2. Republik und Demokratie: nicht dasselbe!	24
3. Elemente der sozialen und politischen Ordnung der römischen Republik	27
4. Die Rolle des versammelten Volkes	29
5. Von Rom lernen?	32
Material	38

MARGOT ANGLMAYER-GEELHAAR

Die beste Welt? Utopien als Ausgangs- und Bezugstexte für Politische Bildung im Lateinunterricht der Sekundarstufe I	45
---	----

1. Einleitung: Utopie – Was ist gemeint?	45
2. Der klassische Utopiebegriff und die utopische Methode	47
3. <i>Utopia</i> und <i>Civitas Solis</i> : Abriss von Aufbau und Inhalt	52
4. Lateinunterricht und utopische Literatur	62
5. Unterrichtsbeispiel: Thematische Lektüresequenz zum Thema „Politische Utopien. Gibt es eine ideale Gesellschaft?“	70
Material	75

MORITZ RAAB

Politische Bildung im Lateinunterricht – warum eigentlich? 91

1. Einleitung	91
2. Dem Unterrichtsprinzip der politischen Bildung nachkommen	93
3. Fächerübergreifendes Lernen realisieren	97
4. Aktualisierung und Gegenwartsorientierung ermöglichen	108
5. Literarische Zugänge zum Politischen eröffnen	112
6. Politische Theorie und Ideengeschichte thematisieren	121
7. Fazit	127
Material	135

HANS-JOACHIM HÄGER

Der Ruf nach Toleranz und Mitmenschlichkeit im
 lateinischen Lektüreunterricht. Eine Sequenzplanung
 zum *humanitas*-Verständnis des jüngeren Plinius auf
 Grundlage seiner philosophisch-pädagogischen Lehrbriefe..... 139

1. Toleranz als Thema im Lateinunterricht	140
2. Der Ruf nach Toleranz und Mitmenschlichkeit	147
3. Die <i>humanitas Pliniana</i> im Lateinunterricht	202
Material	223

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....231

Einleitung und Danksagung

Das antike Rom war nie eine Demokratie. Doch ist Demokratieerziehung mehr als die bloße Beschäftigung mit einer speziellen Staats- und Gesellschaftsform. Sie umfasst immer auch Haltungen, Einstellungen und Werte, ohne die ein stabiles Gemeinwesen nicht bestehen kann – weder heute noch in Rom: So ist Werteerziehung untrennbar mit ihr verbunden. Daneben zielt Demokratieerziehung auf die Festigung der Kompetenzen, welche traditionell durch Politische Bildung angebahnt werden: politische Wissens-, Urteils-, Methoden- und Handlungskompetenz. Der fachspezifische Weg ist die Auseinandersetzung mit Literatur – nicht nur der Antike, sondern auch späterer Epochen, wie der frühen Neuzeit. Welche fachspezifischen Ansätze dazu vorliegen, zeigt der Überblicksbeitrag.

Der Aufsatz von Uwe Walter eröffnet die Fachbeiträge. Er legt dar, dass in Rom durchaus Elemente eines an dem Willen, den Wünschen und der Meinungsbildung des Volkes orientierten Handelns benannt werden können – auch wenn sich in Rom Demokratie nie als Staatsform etabliert hat. Dies macht der Beitrag an einer einschlägigen Stelle in Livius' Werk *Ab urbe condita* fest, an der die Genese des XII-Tafel-Gesetzes beschrieben wird. Die Stelle mag Anlass geben, sich zu vergegenwärtigen, dass sich politisches Handeln nicht allein in formalen Abläufen, sondern auch – und vielleicht noch mehr – in einer komplexen Resonanz zwischen Regierenden und Regierten zeigt. Diese schließt das stete Bemühen der Regierenden ein, den Willen des Volkes, so gut es geht, zu ergründen und im eigenen Handeln zu berücksichtigen, auch wenn man dazu institutionell nicht gezwungen wird. Gerade hier wird deutlich, wie politische Werthaltungen und ‚demokratisches‘ Handeln eng miteinander verwoben sind.

Der Beitrag von Margot Anglmayer-Geelhaar erschließt einen (neuzeitlichen) utopischen Text als einen Gegenstand politisch-demokratischer Bildung. Sie schlägt damit eine in den neuen Fremdsprachen gerne behandelte Literaturgattung auch für den Lateinunterricht vor. Anhand der Lektüre des neulateinischen Textes der *Civitas Solis* von Tomaso Campanella lernen die Schüler*innen ein theoretisch reflek-

tiertes Modell eines basisdemokratischen Staates kennen. Sie werden dazu angeleitet, sich mit eigenen Vorstellungen demokratischer Partizipation im Staat auseinanderzusetzen. Zu der Lektüre werden den Lehrenden kompetenzorientierte Aufgaben an die Hand gegeben, welche sich am Modell von Krammer et al. (2008) orientieren.

Moritz Raab betrachtet im dritten Beitrag Demokratiebildung aus der Perspektive der Politikdidaktik. Er zeigt auf der Basis eines grundlegenden Überblicks über administrative Rahmenregelungen und in der Diskussion befindliche Ansätze in der Didaktik der Alten Sprachen auf, welche Möglichkeiten sich für Lehrkräfte ergeben, die Politische Bildung zu einem Kerngegenstand ihres Unterrichts machen möchten. Die Überlegungen werden an zahlreichen Beispielen exemplifiziert.

Den Abschluss des Bandes bildet der Beitrag von Hans-Joachim Häger, der die *Humanitas* des jüngeren Plinius beleuchtet, die Relevanz dieses Konzepts erklärt und anhand einschlägiger Aktualisierungen für den Unterricht zugänglich macht. Dabei steht der Gedanke der Toleranz im Vordergrund. Auf der Basis einer fundierten wissenschaftlichen Textinterpretation wird eine kompetenzorientierte Reihenplanung entwickelt. Gerade hier wird die enge Anbindung von Demokratieerziehung an eine verbindliche Werteerziehung sehr deutlich.

Die Erstellung dieses Bandes wäre ohne die tatkräftige Hilfe mehrerer Personen nicht möglich gewesen. Bei der Formatierung und beim Endlektorat erhielt ich von Teresa Huster, Jastine Konermann, Kevin Reese und Jenny Teichreb große Unterstützung. Ihnen sei herzlich gedankt.

Besonderer Dank gilt dem Projekt Propylaeum und Frau Dr. Katrin Bemann sowie Frau Jelena Radosavljević, die unsere Publikation mit großer Expertise begleiteten, und Frau Daniela Jakob für das Coverdesign.

Wir hoffen, dass der vorliegende Band seine interessierten Leserinnen und Leser finden und einen Beitrag zu einer zeitgemäßen Demokratie- und Werteerziehung im altsprachlichen Unterricht leisten wird.

Bielefeld im Januar 2025

Jochen Sauer

Demokratie- und Werteerziehung im Fach Latein

1. Demokratie und Werte – zwei Seiten einer Medaille

Aus Ennius' *Annalen*, überliefert in Ciceros Schrift *De re publica*, stammt der Satz: *Moribus antiquis res stat Romana virisque* („Der römische Staat steht durch die Sitten und Männer aus alter Zeit“): Es waren verstetigte Handlungsmuster (*mores*) und die in den „großen Männern“ Roms (*viri*) kanonisierten Exempla, so auch die Forschung,¹ die das Normengefüge Roms ausmachten und den jungen Römern als Blaupause für ihr eigenes Handeln dienten. Eine systematisierte Prinzipien- oder Werteethik gab es im Rom der späten Republik nicht, erst recht keine Theorie des römischen Staates, sieht man einmal von Fremdbeschreibungen ab, wie sie etwa mit Polybius' *Historien* vorliegen. Erst in den theoretischen Schriften Ciceros wird der Versuch fassbar, mittels philosophischer Reflexion Normen auf einen unverfügbaren Referenzrahmen zu beziehen. Doch dass der in *De re publica* von Scipio beschriebene ‚beste Staat‘ kein abstraktes Konstrukt theoretischer Reflexion sei, sondern dem römischen Staat entspreche, wie er zu Scipios Tod 129 v. Chr. tatsächlich existiert habe, macht Cicero in der Schwesterschrift *De legibus* immer wieder kommentierend deutlich. Und dass dieser Staat nicht aus philosophischer Reflexion oder aus einem einmaligen Gründungs- und Gesetzgebungsakt, sondern aus dem kontinuierlich ‚klugen‘ Handeln römischer Staatslenker hervorgegangen sei, wird in Buch 2 von *De re publica*, in der sogenannten ‚Archäologie Roms‘, anschaulich referiert. Zudem entwickelt Cicero nirgendwo in seinen Schriften eine systematische Prinzipienethik. Selbst seine letzte Schrift, der Lehrtraktat *De officiis*, zeichnet sich durch ein Kernkonzept aus, welches das angemessene, gut abgewogene und in der jeweiligen Situation zuträglichste Handeln in den Mittelpunkt stellt: das stoische *Kathēkon* –

¹ Vgl. Haltenhoff (2000).

Cicero gibt es geschickt mit *officium* wieder und fügt dem Begriff damit eine unbedingte Normativität bei. Die Schrift selbst gibt den politisch Tätigen Handlungsanweisungen an die Hand, orientiert sie an einem verbindlichen Wertekanon und illustriert sie an historischen Beispielen aus dem griechischen und römischen Kontext. Kurzum: Selbst die theoretischen Staatsentwürfe Ciceros stützen sich auf flexible Formen der Normenbegründung.² Formen des Abwägens und Aushandelns spielen eine große Rolle. Gerade dies macht sie zu einem geeigneten Gegenstand von politischer Bildung und Demokratieerziehung.³

Nun sind verstetigte Handlungsmuster, Haltungen und Werte sowie eine Anbahnung von kritischer Urteilskompetenz genau das, was Demokratiebildung im innersten Kern auch heute ausmacht – jedenfalls wenn man das KMK-Papier „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung“ (KMK 2009, in der Fassung von 2018) zugrunde legt. Denn in ihm wird Demokratie weitgehend als Fähigkeit und Motivation zum demokratischen *Handeln* innerhalb der Lebenswelt der Lernenden gedeutet. Demokratieerziehung konkretisiert sich demnach insbesondere im Einüben politisch-demokratischen Verhaltens in der Schule als ‚Polis‘. Die Kenntnis klassischer Staats- bzw. Demokratie-Modelle ist hier nicht von Relevanz. Rom, das nie eine Demokratie war, hätte hier auch weitaus weniger zu bieten als moderne Staaten, die Gegenstand anderer Fächer sind.

Gerade mit einem Ansatz, in dem Werteerziehung zu einem Kern von Demokratieerziehung wird, eröffnet das KMK-Papier dem Lateinunterricht eine große Bandbreite an Möglichkeiten. Denn das römische Denken, insbesondere aber auch römische Staatstheorie ist in dem Aspekt der Orientierung am ‚richtigen‘ situativen Handeln und der Vor-

² Gleichwohl untermauerte der Gesamtentwurf in seiner verbindlichen Konsistenz Ciceros Anspruch, für die Bürgerschaft Roms und auch seine Standesgenossen Gesetze und Handlungsnormen verbindlich zu formulieren. Besonders deutlich findet sich dieser Anspruch in der (allerdings vermutlich nicht zu Ciceros Lebzeiten veröffentlichten) Schrift *De legibus: ad res publicas firmandas – id est ad stabiliendas res, sanandos populos – omnis nostra pergit oratio* (leg. 1,37). Eine solche Stellung widersprach massiv der politischen Ordnung der römischen Republik. Vgl. Jehne 2003.

³ Die Schrift als Ganzes stellt eine Anleitung zur politischen Entscheidungsfindung dar. Brüllmann/Müller 2023, 5, bezeichnen *De officiis* als „Anleitung zur Deliberation“.

sicht gegenüber theoretischen Konzepten erstaunlich anschlussfähig an dieses aktuelle schulische Rahmenkonzept.

Auch im Modell der Competences for Democratic Culture (CDC) des Europarats von 2018 (s. Abb. 1) kommt der Umsetzung demokratischen *Handelns* durch die Lernenden ein unbedingter Primat vor der theoretischen Reflexion oder der Kenntnis einschlägiger Staatsmodelle zu. In ihm werden etwa zwei klassische Kernbereiche politischer Bildung, nämlich Sach- und Urteilskompetenz, vgl. z.B. Krammer, Kühberger & Windischbauer (vgl. S. 13), unter ‚Wissen und kritisches Denken‘ subsummiert: Dagegen stehen Elemente konkreten Handelns, nämlich ‚Werte‘, ‚Einstellungen‘ und ‚Fähigkeiten‘ im Vordergrund.



Abbildung 1: Das CDC-Modell des Europarates (2018)

Das diesem Konzept zugrundeliegende Denken findet sich bereits in der Antike. So bestimmt Aristoteles das Ziel philosophischer Unterweisung in der reflektierten Einübung einer Grundhaltung (Hexis), die allein

gutes politisches Handeln ermögliche (Arist. *NE* 2, 1103a14-18). Die Hexis umfasst dabei Einstellungen, Werte und Fähigkeiten gleichermaßen.

Befreit man den heutzutage hoch ideologisch aufgeladenen Begriff der ‚Werte‘ von einer ‚prinzipienethischen‘ Fundierung einerseits, von politischen Versuchen der Vereinnahmung andererseits, so passt die ‚Werteerziehung‘ treffend zu dem von der KMK gefassten Konzept der ‚Demokratieerziehung‘. So ist es nur konsequent, dass die Bereiche ‚Werte‘ und ‚Demokratie‘ im Kernlehrplan NRW von 2019 als einzige das Suffix „-erziehung“, alle anderen dagegen „-bildung“ enthalten:⁴

Menschenrechtsbildung,
 Werteerziehung,
 politische Bildung und Demokratieerziehung,
Bildung für die digitale Welt und Medienbildung,
Bildung für nachhaltige Entwicklung,
 geschlechtersensible Bildung,
 kulturelle und interkulturelle Bildung.

In den Begriffen ‚Politische Bildung‘ und ‚Demokratieerziehung‘, welche der KLP NRW nebeneinander als dritte Querschnittsaufgabe nennt, spiegeln sich zwei didaktische Traditionen: Der Begriff ‚Politische Bildung‘ hat sich insbesondere in der Politik- und Geschichtsdidaktik etabliert, ‚Demokratieerziehung‘ stärker in der Pädagogik. Ersterer betont eher den agonalen Charakter von Politik, letzterer den kooperativen. Für erfolgreiches politisches Handeln ist jedoch immer beides nötig.

Wir haben uns bei der Betitelung dieses Bandes bewusst für die beiden Begriffe entschieden, die im Kernlehrplan NRW den Wortbestandteil ‚-erziehung‘ enthalten: Deutlich stärker als die anderen Querschnittsthemen fokussieren ‚Demokratie-‘ und ‚Werteerziehung‘ neben analytischem Wissen und Reflexionswissen eben auch die Ausbildung einer verbindlichen Haltung, die Einübung ‚demokratischer‘ Handlungsmuster sowie die Motivation, sich engagiert für Demokratie einzusetzen. Die Thematisierung von Werten und Normen einerseits, die Diskussion

⁴ KLP NRW (2019), 20. Diese „schulischen Querschnittsaufgaben“ zielen, so der Kernlehrplan NRW, in ihrer Gesamtheit auf die Entwicklung der Lernenden zu einer „mündigen und sozial verantwortlichen Person“ (ebd.).

der Exempla als Modelle guten oder schlechten Handelns andererseits charakterisieren zahlreiche Texte der lateinischen Literatur: Sie stellen somit einen geeigneten Gegenstand für die Reflexion über Werte und über Leitlinien richtigen Handelns dar. Literatur involviert die Lesenden mittels der literarischen Charaktere und der fiktiven oder historisch distanten Welten emotional in das Geschehen und konfrontiert sie so in stärkerer Weise mit strittigen Themen. Besonders die mikroskopische Textwahrnehmung und die genauen Begriffsanalysen sowie der stete Dialog mit der Gegenwart zeichnen den altsprachlichen Unterricht aus.⁵ Dadurch jedoch, dass die Texte von der Gegenwart der Lernenden distant sind, wird der Perspektivwechsel wesentlich erleichtert.

2. Konzepte im altsprachlichen Unterricht

Der Blick auf relevante Konzepte soll diese Einführung abschließen: Das Kompetenzmodell von Krammer, Windischbauer & Kühberger⁶ ist von Margot Anglmayer-Geelhaar auf den altsprachlichen Unterricht übertragen worden.⁷ Es basiert auf dem Kompetenzmodell der ‚Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung‘ (GPJE 2004) und gliedert sich in vier Teilkompetenzen.

Urteilskompetenz
Sachkompetenz
Wissenskompetenz
Handlungskompetenz

Ein besonderes Potential der Alten Sprachen für die Demokratiebildung dürfte dabei in der Ausprägung von Urteils- und Methodenkompetenz liegen, insbesondere in der kritischen Sprach- und Textanalyse. Gleich-

⁵ Der von Rainer Nickel herausgegebene Band 5/2019 des ‚Altsprachlichen Unterrichts‘ zum Thema ‚Werte‘ bietet hierfür zahlreiche Beispiele.

⁶ Krammer, Windischbauer, Kühberger (2008); vgl. Ammerer (2020).

⁷ Geelhaar (2020); zugrundegelegt ist das Modell auch bei Sauer (2023). Bei Ammerer et al. (2024) wird es mit empirischen Befunden der Fremdsprachenforschung in einen Dialog gestellt. Anglmayer-Geelhaar beschreibt in diesem Band im Detail, wie sich dieses Modell für einen Text der Gattung Utopie (Thomas Morus) zugrunde legen lässt.

wohl nimmt auch die Sachkompetenz im Bereich der Themen, die Gegenstand der gelesenen Texte sind, eine wichtige Rolle ein.

Auf der Inhaltsebene ist die Unterscheidung dreier Bereiche ziel führend, wie Moritz Raab in diesem Band ausführlich erläutert.

Polity (Form): Der politischer Handlungsrahmen

Policy (Inhalt): Inhaltliche Handlungsprogramme

Politics (Prozess): Willensbildungs- und Entscheidungsprozess

Themen aus allen drei Segmenten können Gegenstand des altsprachlichen Unterrichts werden. Raab gibt zudem einen systematischen, theoriegeleiteten Einblick in das Gebiet der ‚politischen Bildung‘.⁸

In dem von Carola Surkamp et al. 2024 verfassten Impulspapier zur Demokratiebildung in den Schulfremdsprachen finden auch die Alten Sprachen Berücksichtigung. Unterschieden werden *Themen* demokratischer Bildung und *Kompetenzen* für demokratische Partizipation. Diese seien kurz vorgestellt, da sie gute Anschlussmöglichkeiten für den altsprachlichen Unterricht bieten.

A. Themen:

„Demokratiebildung manifestiert sich in den fremdsprachlichen Fächern in der Behandlung von z. B. Kinder- und Menschenrechten oder politischen Systemen und Institutionen in verschiedenen Ländern, in der textuell-medialen Auseinandersetzung mit Kulturen in unterschiedlichen Epochen sowie in der Beschäftigung mit gesellschaftlicher Diversität, vielfältigen Lebensstilen und politischen Wertorientierungen [...].“

B. Teilkompetenzen:

„Zudem werden in den Schulfremdsprachen unverzichtbare Teilkompetenzen gefördert: das Wissen über Sprache und Kommunikation als Kernelement politisch-gesellschaftlicher Teilhabe, kultur- und machtsensible Textanalyse- und Kommunikationsfähigkeiten, die Bereitschaft zum Verstehen von und zur Verständigung mit Menschen anderer Sprachen, die Begegnung mit politisch-gesellschaftlichem Denken und Empfinden in verschiedenen Kulturräumen, Empathievermögen und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel.“

⁸ Zur Entwicklung politischer Bildung im altsprachlichen Unterricht s. Raab (2019/2020).

Im Bereich der Themen (A) stellt die Beschäftigung mit Wertbegriffen, -konzepten und historischen Exempla eine Besonderheit des altsprachlichen Unterrichts dar. An ihnen lässt sich diskutieren, was etwa gemeinsinniges Handeln bedeutet, welche Konflikte dabei entstehen können oder wie es gelingt, die Menschen ‚hinter sich zu versammeln‘. Vor diesem Hintergrund reflektieren, kritisieren oder wertschätzen die Lernenden politisches Handeln und werden ermutigt, selbst politisch tätig zu werden. Die Literaturdidaktik weist den Weg: Sie bietet Identifikation, spricht die Emotionen der Lernenden an und schafft Nähe, während die historische Distanz den Perspektivwechsel erleichtert.

Innerhalb der in (B) genannten Kompetenzen fördert der altsprachliche Unterricht insbesondere den kritischen Umgang mit Sprache, Rhetorik und Persuasion. Sprache ist schließlich das Werkzeug, mit dem politische Prozesse gestaltet und gesteuert werden. Wer die rhetorischen Techniken eines Cicero oder Caesars zu analysieren und zu verstehen lernt, wird die politische Sprache der Gegenwart besser entschlüsseln und bewerten können. Wichtig ist dafür auch das Hineinversetzen in die gegnerische Position (z. B. Verres, Clodius oder Antonius).

Wie sich diese Ansätze im täglichen Unterricht anwenden lassen, beleuchtet etwa das Themenheft „Demokratiebildung“ der Zeitschrift ‚Latein und Griechisch in NRW‘, erschienen 2023. Es stellt praktische Überlegungen vor, wie diese Querschnittsaufgabe im altsprachlichen Unterricht erfüllt werden kann. Die Bandbreite reicht dabei von einem Vergleich der Invektive im Alten Rom mit Formen moderner Polemik (Funke 2023) bis hin zu einer Lektüreeinheit zur Rede Ciceros *Pro Marcello* (Bayer 2023). Die Beispiele zeigen, wie Texte, die oft bereits Bestandteil des Unterrichts sind, durch eine entsprechende Fokussierung zu einem Ausgangspunkt für Politische Bildung werden können.

Dieser kurze Überblick über aktuelle Konzepte und der Verweis auf Anwendungsbeispiele ließen sich in vielen Facetten ergänzen. Am wichtigsten ist jedoch immer die Bereitschaft der Lehrkraft, das in den Texten inhärent Politische sichtbar und zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen. Dabei gilt es, den Transfer auf das ‚Hier und Jetzt‘ anzubahnen: auf unsere Demokratie und die zugehörigen Werte, sei es im Großen oder im Kleinen.

Literatur

- Ammerer, Heinrich; Anglmayer-Geelhaar, Margot; Gardemann, Christine; Sauer, Jochen (2024), Demokratiebildung und Politische Bildung. Eine Querschnittsaufgabe für die schulischen Unterrichtsfächer am Beispiel der fremdsprachlichen Literaturdidaktik, in: Hemmer, Michael u. a. (Hg.), *Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung*, 409–425.
- Bayer, Andrea (2023), Politisches Handeln analysieren: Ciceros Pro Marcello, in: LGNRW 4.1, 6–13. <https://doi.org/10.11576/ignrw-6465> (eingesehen am 04.03.2024).
- Bleicken, Jochen (1994), *Die athenische Demokratie*, Paderborn.
- Bringmann, Klaus (2019), *Das Volk regiert sich selbst. Eine Geschichte der Demokratie*, Darmstadt.
- Blösel, Wolfgang (2015), *Die römische Republik. Forum und Expansion*, München.
- Doepner, Thomas; Sauer, Jochen (Hg.) (2023): *Demokratiebildung. Themenheft LGNRW 4.1*. <https://doi.org/10.11576/ignrw-6483> (eingesehen am 30.03.2024).
- Doepner, Thomas; Sauer, Jochen (Hg.) (im Erscheinen): *Politische Bildung. Basisartikel*. AU.
- Europarat (Hg.) (2018), *Competences for Democratic Culture*. <http://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture> (eingesehen am 04.03.2024).
- Funke, Dorit (2023), Von Duftwolken und Dauerwellen. Körper und Invektive bei Cicero, in: LGNRW 4.1, 30–33. <https://doi.org/10.11576/ignrw-6469> (eingesehen am 04.03.2024).
- Geelhaar, Margot (2020), Politisch kompetent durch Latein? Theoretische Überlegungen und praktische Anregungen für den Unterricht, in: Ammerer, Heinrich; Geelhaar, Margot; Palmstorfer, Rainer (Hg.), *Demokratie lernen in der Schule*, Münster, 101–116. <https://eplus.uni-salzburg.at/obvusbos/content/pageview/5311246> (eingesehen am 04.03.2024).
- GPJE (2004), Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Haltenhoff, Andreas (2000), Wertbegriff und Wertbegriffe, in: Braun, Maximilian; ders.; Mutschler, Fritz-Heiner (Hg.), *Moribus antiquis res stat Romana: Römische Werte und römische Literatur im 3. und 2. Jh. v. Chr.*, Berlin/Boston, 15–30.
- Jehne, Martin (2003), Krisenwahrnehmung und Vorschläge zur Krisenüberwindung bei Cicero, in: Franchet D'Espèrey, Sylvie; Fromentin, Valérie; Gotteland, Sylvie; Roddaz, Jean-Michael (Hg.), *Fondements et crises du pouvoir*, Bordeaux, 379–396.
- Krammer, Reinhard; Kühberger, Christoph; Windischbauer, Elfriede (2008), Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNjQx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf (eingesehen am 03.03.2024).
- Raab, Moritz (2019/2020), Politische Bildung im Lateinunterricht – ein kritischer Rückblick, in: PegOn 19, 1–30. www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2019_20_1/Pegasus-2020-Raab-Version04.pdf (eingesehen am 30.03.2024).
- Sauer, Jochen (2023): Mit antiken Texten politisch denken und urteilen lernen., in: LGNRW 4.1. <https://doi.org/10.11576/ignrw-6468> (eingesehen am 03.03.2024).
- Surkamp, Carola (2024), mit Dederichs, Natalie; Derichsweiler, Sina; Sauer, Jochen; Schultze, Katrin, Perspektive der Schulfremdsprachen, in: Barth, Dorothee; Große Prues, Peter (Hg.), *Strukturen der Vielsprachigkeit – Demokratiebildung als gesellschaftlich relevante Aufgabe der Fachdidaktiken*, 14–19. <https://doi.org/10.48693/588> (eingesehen am 30.09.2024).

UWE WALTER

Republik ohne Demokratie: der Fall Rom

Zusammenfassung

Die *res publica Romana* war dezidiert eine Republik, keine Demokratie; Freiheit, Verantwortung und maximale Handlungsfähigkeit zählten, nicht Gleichheit des Stimmrechts und Mehrheitsentscheidung. Doch ohne die komplexe Einbindung des *populus Romanus* in die Politik wären die Selbstbehauptung und der expansive Erfolg Roms historisch nicht möglich gewesen. Mit Blick auf die Gegenwart vermag die römische Republik gerade durch ihr Pathos des Engagements für das Gemeinwesen einen Denkanstoß zu bieten. Hinzu kommt die lange gelebte Praxis, Spannungen und unterschiedliche Interessen durch begrenzte Mikrokonflikte auszutragen, ohne es zu einer dauerhaften Spaltung kommen zu lassen.

Gefragt, welchen Beitrag die Römer, genauer: die römische Republik zur Geschichte der Demokratie geleistet haben, befinden sich Althistoriker in einiger Verlegenheit. Dazu unten mehr. Einsteigen möchte ich stattdessen damit, mein Staunen mitzuteilen, dass ein Gedanke wie der gleich präsentierte von einem römischen Autor niedergeschrieben werden konnte. Titus Livius, der gemeinhin als Erzähler erbaulicher Tugendgeschichten gilt und als solcher zuletzt auch Abiturautor war, jedenfalls in Nordrhein-Westfalen und in Niedersachsen, berichtet im dritten Buch, wie die Römer zu ihrem später berühmten Zwölftafelgesetz kamen. Der Kontext: Auf Druck der Plebeier und ihrer Tribunen gestehen die Patrizier zu, die Gesetze für alle Bürger sichtbar aufzuzeichnen und dabei auch zu verbessern. Zu diesem Zweck wird eine Gesandtschaft nach Athen geschickt, um sich über die Gesetze Solons zu informieren. Nach deren Rückkehr nimmt in Rom eine Zehnمännerkommission (Decemvirat) ihre Arbeit auf und erarbeitet ein Gesetzgebungswerk auf zunächst zehn Tafeln, angeblich im Jahr 451 v. Chr. Livius fährt fort (3,34,1–6):

Ingentique hominum expectatione propositis decem tabulis populum ad contionem advocaverunt et, (2) quod bonum, faustum felixque rei publicae, ipsis liberisque eorum esset, ire et legere leges propositas iussere. (3) se,

quantum decem hominum ingeniis provideri potuerit, omnibus, summis infimisque, iura aequasse: plus pollere multorum ingenia consiliaque. (4) versarent in animis secum unamquamque rem, agitarent deinde sermonibus, atque in medium quid in quaque re plus minusve esset, conferrent. (5) eas leges habiturum populum Romanum quas consensus omnium non iussisse latas magis quam tulisse videri posset. (6) cum ad rumores hominum de unoquoque legum capite editos satis correctae viderentur, centuriatis comitiis decem tabularum leges perlatae sunt, qui nunc quoque, in hoc immenso aliarum super alias acervatarum legum cumulo, fons omnis publici privatique est iuris (Liv. 3,34,1–6).

Nachdem unter gewaltigen Erwartungen der Menschen zehn Tafeln öffentlich aufgestellt worden waren, beriefen sie (die *decemviri*) das Volk zu einer Versammlung ein, und mit dem Wunsch, es möge für den Staat, für sie selbst und für ihre Kinder gut, günstig und glücklich ausgehen, forderten sie es auf, hinzugehen und die Gesetzesvorschläge zu lesen. Sie hätten, soweit das zehn Leute mit ihren Fähigkeiten hätten überschauen können, für alle, hoch wie niedrig, gleiche Rechtsbestimmungen geschaffen, doch Verstand und kluge Ratschläge vieler hätten größeres Gewicht. Sie sollten jeden einzelnen Punkt bei sich überdenken, dann mit anderen darüber sprechen und vorbringen, was ihnen bei jeder Bestimmung zu weit oder nicht weit genug gehe. Das römische Volk werde solche Gesetze haben, dass es scheinen könne, als hätten alle übereinstimmend nicht etwa ihnen vorgeschlagene Gesetze beschlossen, sondern sie selbst in Vorschlag gebracht. Als die Bestimmungen aufgrund der Äußerungen zu jedem einzelnen Abschnitt hinreichend verbessert schienen, wurden die Gesetze der zehn Tafeln in den Centuriatcomitien durchgebracht; sie sind auch jetzt noch, bei dem ungeheuren Wust an übereinandergetürmten Gesetzen, die Quelle alles öffentlichen und privaten Rechts (Übers. H. J. Hillen, modifiziert).

Das wäre in der Tat ein durch sein Verfahren bemerkenswerter, überaus demokratischer Vorgang gewesen: Die politische Elite in Gestalt des gewählten Decemvirats macht zwar einen Vorschlag für eine schriftliche Fassung wesentlicher Elemente sowohl der Prozess- wie des materiellen Rechts¹, bekennt jedoch, möglicherweise überfordert zu sein,

¹ Eine gut zugängliche und erschlossene Ausgabe der Fragmente: Flach, Dieter (2004), *Das Zwölftafelgesetz*, herausgegeben, übersetzt und kommentiert (Texte zur Forschung, 83), Darmstadt. Livius spricht von zunächst zehn Tafeln, die das ‚gute‘ Decemvirat er-

weswegen die Klugheit der Vielen in einem breitangelegten öffentlichen Beratungsverfahren zum Zuge kommen solle. Der *populus Romanus*, so heißt es ausdrücklich, stimme in diesem Fall nicht nur über einen von der politischen Führung formulierten Entwurf ab, sondern formuliere die Vorschlagsvorlage beinahe selbst, indem die Bürger sich untereinander austauschen und das Ergebnis ihrer Beratungen den Legislatoren mitteilen. Durch dieses Verfahren habe das Gesetzeswerk, so suggeriert Livius am Schluss, eine solche Zustimmung und Qualität gewonnen, dass es noch nach Jahrhunderten eine wesentliche und anerkannte Rechtsquelle in Rom bildete.

Das Stück hat in der Forschung erstaunlich wenig Aufmerksamkeit gefunden. Man hat sich offenbar stillschweigend damit begnügt, den geschilderten Vorgang für unhistorisch zu halten, denn ein solches Verfahren war im republikanischen Rom zu jeder Zeit in der Tat völlig unmöglich. Vielmehr erarbeitete regelmäßig ein Volkstribun oder ein Magistrat – mit oder ohne Auftrag und Zustimmung des Senats – einen Gesetzesvorschlag aus. Dieser wurde dann für eine gewisse Zeit, nämlich ein *trinundinum*, also drei römische Wochen lang, öffentlich angeschlagen. Tatsächlich fanden in dieser Frist meist *contiones* statt, also nicht abstimmende Volksversammlungen, wie Livius eine erwähnt, in denen der Tribun oder Magistrat den meist schwer zu verstehenden Vorschlagstext erläuterte und um Zustimmung warb. Aus der späten Republik wissen wir, dass auch Gegner eines Vorschlags *contiones* nutzten, um Stimmung dagegen zu machen, wie es etwa Cicero als Konsul gegen das Ackergesetz des Volkstribunen Rullus erfolgreich tat.² Auf solchen Veranstaltungen konnten also durchaus Kontroversen ausgetragen werden, aber lediglich ‚über Bande‘, denn eine regelrechte Diskussion mit den Zuhörern oder gar Änderungs- bzw. Ergänzungsvorschläge, wie sie in der athenischen Volksversammlung vor einer

arbeitete, bevor ein personell verändertes Gremium ein Jahr später dabei war, zur Tyrannis zu entarten, was zu revolutionären Konflikten führte. Die zwei zusätzlich erarbeiteten Tafeln seien aber in Geltung geblieben. Die livianische Erzählung von der Entstehung des Zwölftafelgesetzes muss als weitgehend fiktiv betrachtet werden; vgl. z. B. Lomas (2019), 246.

² Vgl. Walter (2014).

Abstimmung möglich und wohl auch üblich waren, gab es nie. Die Zuhörer konnten allenfalls ihrer Zustimmung oder Ablehnung lautstark Ausdruck geben; so mancher Volkstribun wurde sogar regelrecht von der Rednerbühne heruntergeschrien und war dann gut beraten, den Vorschlag zurückzuziehen und seine Wunden zu lecken. Kam es hingegen zur Abstimmung über den Gesetzesvorschlag, wurde dieser, soweit wir sehen, immer gebilligt.

Livius' Bericht wird durch den ihm zugrundeliegenden Gedanken so bemerkenswert. Denn in der politischen Literatur und Philosophie der Griechen, namentlich der Athener, überwiegen bei weitem die demokratiekritischen Stimmen, während die Demokratie selbst ihr Pathos und ihre stete Selbstdarstellung in ihren Verfahren und Beschlüssen fand:³ Jeder der zahlreich überlieferten und im 5./4. Jahrhundert noch viel zahlreicheren Beschlüsse begann mit dem lapidar-stolzen Satz: „Rat und Volk haben beschlossen.“ Es folgten alle an dem Beschluss Beteiligten: die Amtsträger, der Schreiber, der Sitzungsvorsitzende, der Antragsteller, gegebenenfalls noch ein Bürger, der die Beschlussvorlage ergänzt oder modifiziert sehen wollte und dafür Zustimmung fand. Prodemokratische Argumente finden sich in der Literatur, wie erwähnt, eher selten (die Reverenz der attischen Redner gegenüber den Geschworenen oder den abstimmenden Bürgern funktionierte anders). Doch es gab sie: zum einen im bekannten sog. Protagorasmythos⁴, in dem der Sophist erzählt, wie Zeus zwei zentrale politische Tugenden und Normen, nämlich *aidôs* (Respekt) und *dikê* (Sinn für Recht und Gerechtigkeit), auf alle Menschen verteilt habe, damit alle in der Lage seien, in den Organen ihres Gemeinwesens mitzuwirken. Das andere Argument ist weniger bekannt; es findet sich bei Aristoteles referiert und wird bisweilen als Summierungs- oder Summationstheorie bezeichnet. Diese besagt, dass die Bürger zwar unterschiedlich gebildet und politisch interessiert seien und bei einzelnen Angehörigen der sozialen Elite womöglich mehr Bildung, Wissen und Interesse vorliege als bei ‚Otto Normalverbraucher‘, doch in ihrer großen Zahl, eben durch die

³ Vgl. Jordović/Walter (2018), 12f.

⁴ Plat. *Prot.* 318e–322d.

Summe von Wissen, Erfahrung und gutem Willen, brächten die einfachen Bürger größeres Gewicht auf die Waage als die Wenigen in der Elite.⁵ *Plus pollere multorum ingenia consiliaque* – dieser Satz in der zitierten Erzählung des Livius wäre einem Cicero niemals über die Lippen gekommen, und er entsprach auch in keiner Weise dem Selbstverständnis der Römer insgesamt, die in der Regel die soziale und politische Autorität ihrer Führung, also der Magistrate, des Senats und der Nobilität insgesamt, anerkannten.

Also einfach zurück zur historischen Wirklichkeit? In der römischen Republik war in der Tat mit Demokratie nicht viel los, so die allgemeine und auch durchaus berechtigte Sicht. Jedoch war und ist die Rolle des versammelten und abstimmenden bzw. beschließenden Volkes, der Comitien, zuletzt Gegenstand intensiver wissenschaftlicher Debatten. Denn die Sache ist kompliziert. Gewiss ‚machte‘ in Rom die Elite, also

⁵ Vgl. Aristot. *Pol.* 3,1281a40–1281b18 (Übers. E. Schütrumpf): „Daß aber eher die Menge der Souverän sein soll als die Besten, die nur wenige sind, könnte vielleicht in Frage gestellt werden und eine gewisse Schwierigkeit enthalten, aber vielleicht doch auch Wahrheit. Denn auch wenn jeder einzelne aus der Menge nicht selber ein guter Mann ist, so kann diese, wenn sie sich versammelt hat – also nicht als Einzelpersonen, sondern als Gesamtheit – doch besser als jene einzelnen (sehr Guten) sein – so wie die Mahlzeiten, zu denen viele ihren Beitrag leisteten, besser als diejenigen sind, die aus der Aufwendung eines einzelnen bestritten werden. Denn da sie eine große Zahl bilden, kann jeder einzelne von ihnen einen Teil charakterlicher Vorzüglichkeit und Vernunft besitzen; und wie die Menge, wenn sie sich versammelt hat, gleichsam ein einziger Mensch mit vielen Füßen und vielen Händen und vielen Wahrnehmungen werden kann, so kann sie auch im Bereich charakterlicher Haltungen und des Denkens gemeinsam ihre Fähigkeiten steigern. Deswegen beweist die Menge auch ein treffenderes Urteil über Werke der Musik und Dichtung, denn die einen besitzen Kunstverstand für einen Teil, die anderen für einen anderen, für das gesamte aber die Gesamtheit. Jedoch besteht die Überlegenheit überragender Persönlichkeiten über jeden aus der Menge – wie nach allgemeiner Auffassung die Überlegenheit der Schönen über diejenigen, die nicht schön sind, und die Überlegenheit der mit Meisterschaft gemalten Gegenstände über die der Wirklichkeit darin, daß dort in einem einzigen vereint ist, was (bei diesen) voneinander getrennt nur vereinzelt existiert; jedoch für sich genommen kann bei dem einen sehr wohl das Auge, bei irgendeinem anderen ein anderer Körperteil schöner als auf Gemälden sein. Ob allerdings in jedem einzelnen Falle das gewöhnliche Volk und die breite Masse die eben beschriebene Überlegenheit der großen Zahl über die wenigen hervorragenden Persönlichkeiten besitzt, bleibt unklar, vielleicht aber ist es, bei Zeus, klar, daß bei einigen eine solche Überlegenheit ausgeschlossen ist.“

die Nobilität, die Politik; gleichzeitig zweifelte kein römischer Bürger daran, dass dem *populus* die „höchste Gewalt über alle Dinge“ (*summa potestas omnium rerum*, Cic. *har.* 11) zukam. An anderer Stelle, nämlich bei seiner berühmten Staatsdefinition *rep.* 1,39, ließ Cicero die tatsächlichen Machtverhältnisse in der Schwebe, indem er *res publica* mit der *res populi* identifizierte, wobei er eine bestimmte Auffassung von Bürgerschaft und Gemeinwohl im Blick hatte, aber sicher keine direkte Ausübung der Regierung durch die Bürger.⁶

Man hat versucht, die komplexen Verhältnisse in das Schema antiker Begrifflichkeiten zu bringen, und in diesem Sinne die Bezeichnung Demokratie gebraucht, weil die Versammlungen der Bürger in Rom regelmäßig die Amtsträger wählten und Gesetze beschlossen. Doch die römische Republik war weder eine Demokratie noch eine bloß kaschierte Oligarchie, und auch das Etikett ‚Mischverfassung‘ zeigt nur, dass die antike Theorie und Begriffsbildung mit der simplen Frage ‚Wer herrscht?‘ wenig hilfreich ist. Neuere, juristisch akzentuierte Entwürfe haben die in der Frühen Neuzeit aufkommende Frage nach dem Sitz der Souveränität, also der (wie auch immer ausgeübten) letzten und höchsten Entscheidungsgewalt, auf Rom bezogen. Theodor Mommsen hat in diesem Sinne von der „idealen Gemeindesouveränität“ gesprochen, jedoch zugleich darauf verwiesen, dass in Rom Magistratur und Volk untrennbar miteinander verschränkt waren, insofern keine der beiden Größen für sich genommen praktisch handlungsfähig oder auch nur logisch denkbar gewesen sei: Die Magistrate wurden vom Volk gewählt und mit ihren Befugnissen ausgestattet; das Volk aber konnte sich ohne Anordnung eines Magistrats gar nicht zu einer entscheidungsbefugten Versammlung zusammenfinden – es existierte als *populus* nur durch die magistratische Handlung.⁷ Das war ein entscheidender Unterschied zum demokratischen Athen im 5. und 4. Jahrhundert, wo die Volksversamm-

⁶ *Est igitur, inquit Africanus, res publica res populi, populus autem non omnis hominum coetus quoquo modo congregatus, sed coetus multitudinis iuris consensu et utilitatis communione sociatus.* Die Forschung dazu ist uferlos; s. etwa Schofield (1995) und die dort genannte Literatur; ferner jetzt Paulson (2023), v. a. 123–132. Von den älteren deutschsprachigen Interpretationen bleiben die von Rudolf Stark (1937 und 1954) wertvoll.

⁷ Vgl. Mommsen (21907), 63–65.

lung (*ekklêsía*) regelmäßig und ohne Befehl zusammentrat, um die vom ebenfalls demokratisch bestellten Rat vorbereitete Beratungs- und Beschlussagenda abzuarbeiten – oder aber abzuändern (s. oben).⁸

1. Einige grundsätzliche Klärungen

Wort und Begriff Republik leiten sich bekanntlich von *res publica* ab.⁹ Die Römer verstanden darunter in der Zeit Ciceros ein politisches System, das vom funktionierenden Zusammenwirken mehrerer Elemente gebildet wurde, die es in formaler Hinsicht auch in der griechischen Polis gab:

- den Amtsträgern (Magistrate), die der Oberschicht entstammten, vom Volk jedes Jahr durch Wahlen bestellt wurden und zugleich mit der ganzen Machtfülle und Entscheidungskompetenz versehen waren, die Rom zu vergeben hatte;
- der Aristokratie als einer Gruppe, die sich in besonderem Maße der Politik verschrieben hatte und die ihre institutionelle Mitte im Senat fand, sowie
- dem Volk (*populus*), wie es sich in den verschiedenen Volksversammlungen manifestierte und dort in Wahlen und Abstimmungen über Gesetzesanträge seinen Willen zum Ausdruck brachte.

In der griechischen politischen Philosophie, wie wir sie bei Aristoteles und Polybios sowie bei Cicero greifen, beschrieb man eine Ordnung wie die römische als eine gemischte Verfassung aus Monarchie, Aristokratie und Demokratie, doch das war eine Hilfskonstruktion, eine brüchige analytische Krücke sozusagen. Denn die *res publica* manifestierte sich nicht primär in voneinander getrennten oder gegeneinander aus-

⁸ Zur athenischen Demokratie s. Bleicken (²1994) – auch als utb, immer noch das beste Buch zum Thema; kürzere Skizzen bieten etwa Schmitz (2017); Kloft (2010). Vgl. ferner für den größeren Zusammenhang Stüwe/Weber (2004); Bringmann (2019); Cartledge (2016).

⁹ Vgl. als Überblick Isensee (2020); ideengeschichtlich reichhaltig ist Mager (1984).

balancierten politischen Formierungen und Gewalten, sie ruhte in der römischen Gesellschaft mit ihren Räumen und Verkehrsformen. Dazu gleich. Zunächst noch einmal zum Begriff Republik. Im historischen Selbstbild der Römer, in ihrem Geschichtsmythos also, begann die *res publica* i.J. 509 nach der Vertreibung des tyrannischen Königs Tarquinius Superbus. Sie endete, wiederum schon im Bewusstsein zumindest einiger antiker Akteure, als Caesar nach seinem Sieg im Bürgerkrieg Anfang des Jahres 44 eine Alleinherrschaft auf Lebenszeit errichtete. Nach seiner Ermordung und weiteren Bürgerkriegen etablierte sein Adoptivsohn Oktavian als Imperator Caesar Augustus ab 30 eine dauerhafte Monarchie, die als Prinzipat bezeichnet wurde. Zwischen diesen beiden monarchischen Ordnungen, dem alten Königtum und dem neuen Prinzipat, steht die *res publica* oder *res publica libera*, und in dieser Gegenüberstellung ist der Begriff Republik auch in die politische Sprache Europas eingegangen: als Bezeichnung einer nicht-monarchischen, zugleich betont freiheitlichen Ordnung; das lateinische Stichwort lautet *libertas*. Im ersten Kapitel von Livius Buch 2 steht das Wort ein halbes Dutzend Mal. Noch in der Französischen Revolution spielten die römischen Kämpfer gegen die Monarchie als Vorbilder für die radikalen Anhänger einer Republik eine wichtige Rolle: der ältere Brutus, der den letzten, zum Tyrannen entarteten römischen König Tarquinius Superbus vertrieben haben soll, und der jüngere Brutus, einer der Caesar-mörder. Unter dem Schlagwort der Freiheit konnten so römische Aristokraten zu Helden einer modernen, in manchen Punkten bereits demokratischen Bewegung werden.¹⁰

2. Republik und Demokratie – nicht dasselbe!

Historisch wie auch kategorial müssen wir jedoch Republik und Demokratie strikt auseinanderhalten; darauf spielt der Titel des vorliegenden Beitrags an. Das fällt uns heute mitunter schwer, da wir von der Bundes-

¹⁰ Eine prägnante Skizze der revolutionären Aneignung Roms sowie der Vorgeschichte im spätabsoolutistischen Frankreich findet sich bei Dahlheim (⁴1995); ausführlicher Mossé (1989). Skeptischer ist Nippel (2008), 152–200.

republik Deutschland als einer parlamentarischen Demokratie sprechen. „Bundes“ meint den föderalen Aufbau, „parlamentarisch“ die Idee einer Repräsentation des Volkswillens. Republik und Demokratie erscheinen in dieser Verbindung fast deckungsgleich. Von ihrer Genese her gesehen sind beide jedoch nur weitläufig miteinander verwandt. Republik meint, wie gesagt, zunächst eine nicht-monarchische Ordnung, in der die Bürger Freiheit genießen und zugleich mit ihrer ganzen Existenz für das Gemeinwesen eintreten. Dabei bringen sie sich auch intensiv in den politischen Willensbildungsprozess ein, nicht nur bei Wahlen, sondern auch durch die Übernahme von Ämtern, durch Erwerb politischen Wissens, durch eine entsprechende Erziehung ihrer Kinder. Freiheit, Engagement, Urteilsfähigkeit und Opferbereitschaft der Bürger machen den Kern der Republik aus; diese ruht zugleich auf soliden gesellschaftlichen Fundamenten, in erster Linie der Familie und der nachbarschaftlichen Gemeinschaft. Demgegenüber war der Begriff Demokratie im neuzeitlichen politischen Denken lange negativ konnotiert, und zwar aus dem Zerrbild heraus, das antike Autoren – darunter auch Cicero – von den Verhältnissen in Athen und anderen griechischen Städten zeichneten. Demokratie war in dieser Lesart die Herrschaft der vielen Armen über die wenigen Reichen, ein primär an materiellen Interessen ausgerichtetes Regime, das wegen der Unbildung und Wankelmütigkeit der Massen zudem leicht von Demagogen ins Unglück gestürzt werden konnte.¹¹

Man kann diesen markanten Unterschied sehr gut an den Vereinigten Staaten von Amerika sehen, wo Demokratie als Selbstbeschreibung bis ins 20. Jahrhundert hinein praktisch keine Rolle spielte und man sich als Republik verstand.¹² Diese Differenzierung erklärt auch die heute tief nachwirkende Eigenheiten gerade in den USA, die ansonsten leicht als Ausfluss von Verlogenheit gebrandmarkt werden: Das Pathos von Freiheit und Selbstregierung in der Unabhängigkeitserklärung von 1776 und der Verfassung von 1783 bezog sich ausschließlich auf die Bürgergemeinschaft der neuen Republik und passte in diesem Sinne auch

¹¹ Vgl. Roberts (1994) – dazu Walter (1996), sowie Nippel (2008).

¹² Die wichtigste Ausnahme kam bezeichnenderweise von außen: de Tocqueville (1835).

zu den Verhältnissen. Es schloss alle aus, die wegen bestimmter Defekte als nicht politikfähig galten; das waren v. a. die nichtweißen Sklaven und die indigenen Nationen. Auch der politische Willensbildungsprozess in einer Republik muss keineswegs demokratisch im Sinne von Gleichheit des Stimmrechts sein; es genügt, wenn die politisch berechtigten Bürger nicht ganz wenige sind (dann wäre es nämlich eine Oligarchie) und wenn sie sich, wie angedeutet, aktiv in das Gemeinwesen einbringen. In den USA gilt das, historisch aus der Größe und Vielfalt des Landes erwachsen, v. a. für die lokale Ebene und den einzelnen Bundesstaat. Nur aus dieser Akzentuierung des Republikanischen ist zu erklären, dass bis heute in den USA Bücher erscheinen, in denen die – ganz und gar nicht demokratische (s.u.) – römische Republik als Vergleichsfolie, sogar als Arsenal politischer Klugheit, Warnungen und Handlungslehren für die Gegenwart vorgestellt wird.¹³

Wer diese Idee von Republikanismus in Acht und Bann schlagen möchte, sei daran erinnert, dass große Teile des politischen Liberalismus in Europa praktisch das gesamte 19. Jahrhundert hindurch ein ähnliches Konzept vertraten: Politisch ‚sprechfähig‘ war nur, wer als Vorstand eines eigenständigen Haushalts durch Besitz und Bildung ein besonderes Interesse an stabilen Verhältnissen sowie ein gewisses Verständnis für die öffentlichen Dinge einbrachte. Praktisch äußerte sich diese Vorstellung in sog. Zensuswahlrechten, durch die nur ein – anfangs meist sehr kleiner – Teil der männlichen Erwachsenen überhaupt wählen durfte, sowie im politischen Ausschluss von Frauen, die in Europa und den USA erst nach 1918 das Wahlrecht erhielten.

¹³ Zuletzt Strunk (2022).

3. Elemente der sozialen und politischen Ordnung der römischen Republik¹⁴

Historisch gesehen kann man die römische Republik als eine nie stillstehende Maschine zur Generierung von Macht und militärisch-politischer Handlungsfähigkeit bezeichnen. Das war im Grunde der Kern des römischen Erfolgs – wie auch später das Instrumentarium für die Zerstörung der republikanischen Ordnung, als im 1. Jahrhundert v. Chr. einige wenige Potentaten wie Sulla, Pompeius und Caesar schier unbegrenzte Ressourcen in die Hand bekamen. Man kann sagen: Die wichtigsten sozialen und politischen Formierungen und Praktiken der Römer waren darauf angelegt, dem, der jeweils an der Spitze stand, maximale Aktionsfähigkeit zu verschaffen. Es herrschte daher eine strikte Hierarchie; zugleich war darauf abgezielt, dass der Alpha stets alle Ressourcen seiner jeweiligen Formation hinter sich hatte. Es waren dies

- im Haus: der *pater familias* mit der *patria potestas* gegenüber den Hausangehörigen; eingeschlossen war darin die alleinige Befugnis zum Erwerb, zur Nutzung und zur Veräußerung des Familienvermögens. Die *patria potestas* erlosch erst mit dem Tod des *pater familias* oder einer *emancipatio*.
- im sozialen Nah- und Mittelraum die Klientelbeziehung, also die wechselseitige Beziehung eines *patronus* gegenüber den Klienten auf der Basis von anerkannter Ungleichheit.¹⁵
- in der *res publica* der Amtsträger mit einer starken Amtsgewalt (*potestas*), zum einen der Oberbeamte mit militärischer Kommandogewalt (*imperium*), zum anderen der Volkstribun mit dem Recht, der Volksversammlung Anträge vorzulegen und damit eigene politische Vorhaben durchzusetzen.

¹⁴ Das Folgende wie schon das o. Ausgeführte ist ausführlicher dargelegt in bzw. z.T. entnommen aus: Walter (2017); s. auch ders., (2020). Vgl. ferner aus jüngerer Zeit (2006); Blösel (2015); Linke (2005); Rosenstein/Morstein-Marx (2006); Hölkeskamp (2004); ders., (2019).

¹⁵ Dazu grundlegend Ganter (2015).

- in den Außenbeziehungen die Praxis Roms, Verträge fast immer aus der Position des Siegers gegenüber einem Unterworfenen zu schließen; das Bündnis sicherte Rom bei Bedarf die Ressourcen der Verbündeten.

Die Konzentration von Macht äußerte sich auch in vielfältigen, erstrebenswerten Freiheiten, womit wir wieder beim republikanischen Kernbegriff ‚Freiheit‘ wären. So war die Stellung als *pater familias* bzw. die Aussicht darauf, nach dem Tode des Vaters selbst einer zu werden, für die römischen Bürger und wohl auch die Verbündeten, die diese Konstruktion übernahmen, sehr attraktiv, weil die *res publica* im Alltag die Häuser in Ruhe ließ und den Vätern viele Ordnungsaufgaben überließ. Zum Republikbegriff gehören seitdem sehr stark Subsidiarität und die Autonomie des Hauses, wie man bis heute wiederum sehr schön an den USA sehen kann – bis hin zu einem ausgeprägten Misstrauen gegenüber einer fernen Bundes-Regierung und Bürokratie. In Rom hielt die Stellung des *pater familias* den ‚Staat‘ klein. Die Klientelbeziehung war für beide Seiten, sowohl den sozial Überlegenen als auch für die Klienten, auf Aktualität hin angelegt, auf gegenseitige Unterstützung, wenn sie nötig war (z. B. Vertretung vor Gericht; Wahlen). Es bildete sich daher – trotz der ökonomischen Dimension des Klientelverhältnisses – keine dauerhafte Abhängigkeit heraus, wie sie feudale Systeme kennzeichnet (regelmäßige Abgaben; Zuordnung des Hintersassen allein zum Feudalherren usw.). In hohem Maße autonom agierten auch die politischen Institutionen: die Konsuln mit ihrer Amtsgewalt, der Senat mit seiner Praxis, über alle Fragen zu debattieren und gegebenenfalls Amtsträger durch Beschluss zu beauftragen, etwas zu tun, und schließlich die Volksversammlung, die für sich in Anspruch nehmen konnte, alles zu beschließen, was sie für richtig hielt. Was den Nobiles ihre *dignitas* war (Rang, Würde, Ansehen und Kompetenzzuschreibung), war für das Volk die *maiestas populi Romani*. Darin steckt der Komparativ *maior* (größer), ähnlich wie in *magistratus*. Wir haben also mehrere Ermächtigungen nebeneinander, was durchaus zu Konflikten führen konnte und in der römischen Republik auch führte (dazu gleich).

Sozusagen ausbalanciert wurden die strikte Ausrichtung auf die jeweilige Spitze und die Autonomie durch vielfältige Formen von Bindung: Soziale Gewalt war in Rom zumindest ideell immer begrenzt durch Verpflichtungen und das Gebot, Macht nicht zu missbrauchen. Das galt für die *patria potestas* des Hausvaters, aber auch für den Patron gegenüber den Klienten. Der zentrale sozialetische Begriff dafür lautete *fides* („Redlichkeit“, „Aufrichtigkeit“, „Treue“ oder „Gewissenhaftigkeit“); sie spielte in allen sozialen Binnenverhältnissen eine Rolle: zwischen Patron und Klient, zwischen Freunden (*amici*), zwischen Gläubiger und Schuldner (*fides* kann auch „Kredit“ bedeuten) sowie idealerweise auch in den Außenbeziehungen Roms.

Im politischen Raum war die Macht des einzelnen Magistrats, zumal der obersten Amtsträger, theoretisch sehr groß, in der Praxis aber mehrfach gehegt: durch die Einjährigkeit des Amtes (Annuität), die Rücksichtnahme auf die Tradition (*mos maiorum*) und die übrigen Aristokraten sowie durch Verhinderungsmechanismen, deren bekanntester das Veto eines der zehn Volkstribunen war, oder bestimmte Zeichen, die als Einrede der Götter gedeutet werden konnten.

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht nach wie vor die politische Klasse der Republik: zunächst das Patriziat, ab Mitte des 4. Jahrhunderts dann die patrizisch-plebeische Nobilität. Der Ausdruck „politische Klasse“ meint die sehr weitgehende Identifikation der eigenen Person und Existenz mit der *res publica Romana*, die Ausrichtung auf öffentliche Tätigkeit und Anerkennung. Frühe Zeugnisse dafür sind die Scipioneninschriften aus dem 3. und 2. Jahrhundert sowie die beim Älteren Plinius überlieferte, jedoch auf das 3. Jahrhundert zurückgehende, *laudatio funebris* auf L. Caecilius Metellus, Konsul 251 und 247 (s. den Anhang Nrn. 1 und 2).

4. Die Rolle des versammelten Volkes

Die beschließenden Versammlungen (*comitia*) konnten, wie schon erwähnt, aus sich heraus nicht tätig werden, sondern sie reagierten nur auf eine Aufforderung des leitenden Amtsträgers. Doch sie sicherten die

Öffentlichkeit aller Politik: Mochte das tatsächliche Gewicht des Volkes für die politische Willensbildung auch noch so gering sein, garantierten die Volksversammlungen allein durch ihre Existenz, dass alle wichtigen Entscheidungen von den aristokratischen Amtsträgern in der Öffentlichkeit dem Volke vorgestellt, begründet und gegebenenfalls verteidigt wurden. Außerdem bestimmte das Volk durch die Wahlen der Amtsträger, welche Nobiles in der Ämterlaufbahn aufstiegen und welche zurückblieben. Da es immer mehr Kandidaten als zu besetzende Stellen gab und nur zwei Männer pro Jahr das höchste Amt erreichen konnten, war der Wettbewerb scharf und die Bewerber mussten sich beliebt machen: durch Leistung, großzügige Veranstaltungen und Verzicht auf jeder Form von Überheblichkeit. Und sie mussten ein ‚dickes Fell‘ haben und Wahlniederlagen aushalten können.¹⁶ Auch nach der weitgehenden Verkümmern der Volksversammlungen, die in der späteren Republik nur noch von einem keineswegs repräsentativen Bruchteil der römischen Bürger ganz Italiens besucht werden konnten, ist die Verfassung doch niemals soweit verändert worden, dass das Volk als eine die politische Ordnung bestimmende Größe unwesentlich geworden oder gar beseitigt worden wäre.

Aus der Öffentlichkeit der Politik in der römischen Republik rührte meiner Ansicht nach ganz wesentlich auch ihr Pathos und erwächst die Bedeutung dieser historischen Formation für unser heutiges Nachdenken über Politik. Mit ihrer Gewalthaltigkeit und ihrem ungestümen Imperialismus taugt diese Republik aus unserer Sicht gewiss nicht zum Vorbild. Aber sie ist auch kein schlichtes Schreckbild, i.S. von ‚das Gegenteil ist gut!‘ Sie stellte vielmehr eine höchst spannende Verschmelzung von Phänomenen dar – und bietet gerade in ihrer Widersprüchlichkeit ein Lehrstück.

Verschränkungen von Gegensätzen prägten diese Zeit auch ganz handfest.¹⁷ Rom glich im 2. und 1. Jahrhundert nicht der wohl organisierten, marmorglänzenden Metropole der Caesaren, sondern eher einem antiken Mumbai, in dem Elendsquartiere, Bankentürme und digitale

¹⁶ Dazu jetzt Walter (2024).

¹⁷ Vgl. glänzend Holland (2015), auch zum Folgenden.

start-ups ehrgeiziger Jungunternehmer in Sichtweite beieinander liegen. Zwischen Palatin und Aventin, in der zugleich saubersten und schmutzigsten aller Städte, standen krasse Klassenunterschiede und ein inbrünstiges Gemeinschaftsgefühl Rücken an Rücken. Adel und Plebs wohnten nicht nur physisch nah beieinander. Die Römer wussten, dass sie als Sklaven eines Königs oder als genügsames Gefolge von ewigen Adelscliquen niemals imstande gewesen wären, die Welt zu erobern. Deshalb regierte die im Senat versammelte Elite die *res publica* und ihre Eroberungen, ihre einzelnen Mitglieder hatten sich jedoch zugleich jedes Jahr auf der engen Rennbahn vor den Stimmurnen dem Urteil von stadtrömischen Zufallsmehrheiten zu beugen.¹⁸ Als sich ein Standesgenosse einmal über eine Wahlniederlage beschwerte – „Das Volk hat schlecht geurteilt!“ –, entgegnete Cicero ihm:

Aber es hat geurteilt. ‚Das durfte es nicht!‘ Doch, es war dazu befugt. ‚Das lasse ich mir nicht gefallen!‘ Doch, das haben sich schon viele hochangesehene und überaus einsichtsvolle Bürger gefallen lassen. Dies ist ja das Vorrecht freier Völker und besonders unseres Volkes, der Vormacht, des Herrn und Siegers über alle Staaten: Es kann durch die Wahlen einem jeden gewähren oder vorenthalten, was es will. Doch unsere Sache ist es, ja die unsere, die wir von diesem Sturm der Volksmeinung und ihren Fluten hin und her geworfen werden, die Launen des Volkes bescheiden zu ertragen, seine Ungunst umzustimmen, seine Gunst zu erhalten, seine Aufwallungen zu beruhigen und nur dann, wenn wir uns nichts aus Ämtern machen, dem Volke nicht zu dienen, wenn wir sie aber anstreben, mit inständigen Bitten nicht lockerzulassen.¹⁹

¹⁸ Für den Wahlkampf in Rom und die verschiedenen Ebenen der politischen Kommunikation höchst ergiebig ist das *Commentariolum Petitionis*, eine Ciceros Bruder Quintus zugeschriebene kleine Schrift, die Ratschläge für einen Konsulatswahlkampf i.J. 64 enthält. Eine gute Grundlage für eigene Lektüre bieten: Q. Tullius Cicero, *Commentariolum petitionis*. Hgg., übers. u. komm. von Günter Laser (Texte zur Forschung, 75), Darmstadt 2001; Q. Tullius Cicero, *Tipps für einen erfolgreichen Wahlkampf*. Lateinisch/deutsch von Kai Brodersen, Stuttgart 2013 (reclam).

¹⁹ Cic. *Planc.* 11 (Übers. M. Fuhrmann), ausführlicher im Kontext: u. Anhang 3; dazu jetzt Karataş (2019), v. a. 168–176.

In der römischen Republik verbanden sich Phänomene wie die Ausbeutung der Sklaven, die würgende Verschuldung und die Bereitschaft zu eruptiver Gewaltausübung dialektisch mit Leittugenden, die jeden lebendigen Republikanismus bis heute auszeichnen: einer Kultur des Bürgerrechts, der Leidenschaft für Freiheit, der tiefen Furcht vor Schimpf und Schande. Denn „es gab nichts in der Republik, was so Respekt einflößend war, dass es nicht durch das schäbige Tagesgeschäft berührt werden konnte“.²⁰

Zu der problematischen Lebendigkeit des politischen Lebens in der römischen Republik gehörte auch ihr Verhältnis zur Gewalt. Hier gab es bemerkenswerte Ambivalenzen: Einerseits trug in Rom normalerweise niemand Waffen, gab es keine Duellkultur und waren kunstvoll gefertigte Waffen keine Statussymbole; auch die Zahl politischer Morde war recht gering. Andererseits gab es im Bereich des Rechts Spielräume für handfeste Selbsthilfe und konnte auf dem Feld der Politik, wenn alle Verhinderungsroutinen versagten, sehr rasch tödliche Gewalt geübt werden – und, das ist wichtig, diese sogar philosophisch gerechtfertigt werden, wie eine Passage in Ciceros *de oratore* zeigt (u. im Anhang Nr. 4).²¹ Hier möchte ich nur einen Aspekt aufgreifen, der meines Erachtens für die Demokratieerziehung von großer Bedeutung ist und zu meinem Schlussgedanken führt.

5. Von Rom lernen?

Die griechische politische Theorie, v. a. Platon und Aristoteles, nahm ihren Ausgang von den zahlreichen, oft blutig ausgetragenen inneren Konflikten in vielen griechischen Poleis, den sog. *stáseis*.²² Ihre Antwort, besonders radikal bei Platon: Alle Anstöße für Konflikte zwischen Ansprüchen, Interessen und Ansichten müssen möglichst eliminiert werden. Politik als Austrag von Konflikten ist gänzlich auszuschalten, weswegen nur diejenigen herrschen dürfen, die Einsicht in die höchsten

²⁰ Vgl. Holland (2015), 208.

²¹ Zu dem komplexen Phänomen s. Walter (2019) mit weiteren Hinweisen.

²² Vgl. zuletzt mit der Literatur Walter (2023).

Ideen haben, die Philosophen. Der Rest hat zu gehorchen, die wichtigste Tugend ist Eintracht (*homónoia*). Diese Gedankenfigur ist auch in die römische politische Philosophie hinübergeschwappt; erinnert sei nur an das Stichwort *concordia* bei Cicero oder Sallust. Daneben aber spiegelt die Cicero-Stelle über die häufigen Konflikte in der *res publica*, spiegeln auch die Erzählungen des Livius über die Ständekämpfe in der frühen Republik, eine ganz grundsätzliche Einsicht wider: Politik ist nicht die Abwesenheit von Konflikten, sondern ihr geregelter Austrag. Damit korrespondiert bei Cato, bei Cicero, aber auch bei dem Juristen Sextus Pomponius²³ in der Kaiserzeit die Vorstellung, die römische Ordnung sei keineswegs zu einem ganz frühen Zeitpunkt von einem genialen Gesetzgeber wie dem Spartaner Lykurg gleichsam herabgesandt worden (wie die Zehn Gebote den Israeliten vom Sinai), sie sei vielmehr in einer Kette von Veränderungen, oft konflikthaft, gewachsen und damit Produkt einer historischen Evolution. Diesen Gedanken hat Niccolò Machiavelli in einem zentralen Kapitel seiner *Discorsi*, einer Kunst des Politischen auf der Basis von Livius' erster Dekade, formuliert. Wir lesen unter der Überschrift „Daß die Uneinigkeit des römischen Volkes und Senats die Republik frei und mächtig machte“:

Ich will nicht unterlassen, über die Ursachen zu sprechen, welche vom Tode der Tarquinier an bis zur Einführung des Tribunats Rom erschütterten. Hierauf soll einiges andere besprochen werden, das die ziemlich häufige Meinung widerlegt, Rom sei eine zum Aufruhr geneigte Republik voll so großer Unordnungen gewesen, dass sie jeder anderen Republik nachgestanden haben würde, wenn nicht ein günstiges Geschick und kriegerische Tapferkeit jene Mängel ausgeglichen hätten. [...] Wenn man die Kämpfe zwischen den Edlen und dem Volke verdammt, so tadelt man, meiner Meinung nach, die erste Ursache der Erhaltung römischer Freiheit. Man beachtet dann mehr das Gelärm und Geschrei bei solchen Kämpfen, als die guten Wirkungen, die daraus hervorgingen, und bedenkt nicht, dass in jeder Republik das Denken und Streben der Großen und des Volkes verschieden

²³ Vgl. Sextus Pomponius, *De origine iuris et omnium magistratuum*. Über den Ursprung des Rechts und sämtlicher Ämter (Liber singularis enchiridii, Teile 1 und 2 = Digesten 1.2.2.1–34); dazu Nörr (1976). Die Schrift verdient eine neuere historische Kommentierung!

ist und dass aus ihrer Zwietracht alle Gesetze zugunsten der Freiheit hervorgehen. Auch in Rom ging es so. Von den Tarquiniern bis zu den Gracchen, in einem Zeitraum von mehr als dreihundert Jahren, hatten die Unruhen Roms selten Verbannung zur Folge, viel seltener noch floss Blut. Man kann daher diese Kämpfe weder für schädlich halten, noch glauben, dass die Republik durch Spaltungen zerrissen war, wenn sie in so langer Zeit wegen ihrer Streitigkeiten nicht mehr als acht bis zehn Bürger verbannte, sehr wenige hinrichten ließ und nicht gar viele zu Geldstrafen verurteilte. Ebenso wenig kann man irgend mit Grund eine Republik schlecht eingerichtet nennen, wenn sie so viele Beispiele von Tugend aufzuweisen hat, denn gute Beispiele entstehen durch gute Erziehung, gute Erziehung durch gute Gesetze und gute Gesetze durch jene Unruhen, die von vielen unüberlegt verdammt werden. In der Tat wird niemand, der den Ausgang derselben wohl untersucht, finden, dass eine Verbannung, eine Gewalttat zum Nachteil des allgemeinen Wohles daraus hervorging, sondern Gesetze und Einrichtungen zur Förderung der öffentlichen Freiheit.“²⁴

Rom wurde groß, weil die Akteure in der Zeit der sog. Ständekämpfe durch eine Kette von begrenzten Mikrokonflikten, bisweilen mit begrenzter Gewalt, allmählich lernten, mit Dissens und divergierenden Interessen umzugehen und immer wieder neue Gleichgewichte zu finden, ohne den ganz großen Kladderadatsch zu riskieren. Schaut man sich diesen Zusammenhang genauer an, dann ist die römische Republik für die heutige Demokratieerziehung vielleicht doch nicht so unergiebig. Und ihr Studium vermag den Sinn dafür zu schärfen, zwischen dem Konzept der Republik mit ihren Leitsternen Freiheit sowie aktive Teilhabe und der stärker auf (formale) Gleichheit ausgerichteten Demokratie zu unterscheiden.

²⁴ N. Machiavelli, *Discorsi sopra la prima Deca di Tito Livio* (1531), Kap. I 4, übers. v. J. Ziegler und F.N. Baur, zit. nach: Hauptwerke in einem Band: *Vom Staate – Vom Fürsten – Kleine Schriften*, hg. von A. Ulfig, Köln o.J., 38f.; s. Pedulla (2018).

Literatur

Textausgaben

- M. Tullius Cicero, Die Prozessreden. Herausgegeben, übersetzt und erläutert von Manfred Fuhrmann. Zürich 1997.
- M. Tulli Ciceronis De re publica, ed. K. Ziegler, Leipzig 1960 (BT).
- T. Livi Ab urbe condita, ed. R.S. Conway/ C. F. Walters, Oxford 1969 (OCT).

Forschungsliteratur

- Bleicken, Jochen (²1994), Die athenische Demokratie, Paderborn.
- Bringmann, Klaus (2019), Das Volk regiert sich selbst. Eine Geschichte der Demokratie, Darmstadt.
- Blösel, Wolfgang (2015), Die römische Republik. Forum und Expansion, München.
- Brunner, Otto; Conze, Werner; Koselleck, Reinhard (1984), Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 5, Stuttgart.
- Cartledge, Paul (2016), Democracy. A Life, Oxford.
- Dahlheim, Werner (⁴1995), Die Antike. Griechenland und Rom, Paderborn u. a., 715–725.
- Ganter, Angela (2015), Was die römische Welt zusammenhält. Patron-Klient-Verhältnisse zwischen Cicero und Cyprian, Berlin/Boston.
- Hölkeskamp, Karl-Joachim (2004), Rekonstruktionen einer Republik. Die politische Kultur des antiken Rom und die Forschungen der letzten Jahrzehnte (Historische Zeitschrift, Beiheft, 38), München.
- Hölkeskamp, Karl-Joachim (2019), ‚Cultural Turn‘ oder gar Paradigmenwechsel in der Althistorie? Die politische Kultur der römischen Republik in der neueren Forschung, in: Historische Zeitschrift 309, 1–35.
- Holland, Tom (2015), Rubikon. Triumph und Tragödie der Römischen Republik (engl. 2003). Mit einem Nachwort von Uwe Walter, Stuttgart.
- Isensee, Josef (2020), Republik, in: Staatslexikon. Recht, Wirtschaft, Gesellschaft. 8., völlig neu bearbeitete Auflage, Bd. 4, Freiburg u. a., 1417–1422.
- Jehne, Martin (2006), Die Römische Republik. Von der Gründung bis Caesar (Beck Wissen), München.
- Jordović, Ivan; Walter, Uwe (2018), Vom Feind lernen. Der Einfluss der demokratischen Ideologie auf das antidemokratische Denken im 5. und 4. Jahrhundert, in: dies. (Hgg.), Feindbild und Vorbild. Die athenische Demokratie und ihre intellektuellen Gegner (Historische Zeitschrift, Beiheft 74), Berlin/Boston, 9–44.
- Karataş, Sema (2019), Zwischen Bitten und Bestechen. Ambitus in der politischen Kultur der römischen Republik – der Fall des Cn. Plancius, Stuttgart.
- Kloft, Hans (2010), Die athenische Demokratie. Standpunkte und Kontroversen, in: Dement’eva, Vera V.; Schmitt, Tassilo (Hgg.), Volk und Demokratie im Altertum, Göttingen, 31–52.

- Linke, Bernhard (2005), Die römische Republik von den Gracchen bis Sulla, Darmstadt.
- Lomas, Kathryn (2019), Der Aufstieg Roms. Von Romulus bis Pyrrhus, Stuttgart.
- Machiavelli, N. (o.J.), *Discorsi sopra la prima Deca di Tito Livio* (1531), übers. v. J. Ziegler und F.N. Baur, zit. nach: ders., Hauptwerke in einem Band: Vom Staate – Vom Fürsten – Kleine Schriften, hg. von A. Ulfig, Köln.
- Mager, Wolfgang (1984), Republik, Gemeinwohl, in: Brunner, Otto; Conze, Werner; Koselleck, Reinhard (Hgg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 5, Stuttgart, 549–651.
- Mommsen, Theodor (²1907), *Abriss des römischen Staatsrechts*, Leipzig (Nachdruck Darmstadt 1974).
- Mossé, Claude (1989), *L'Antiquité dans la Révolution française*, Paris.
- Nippel, Wilfried (2008), Antike oder moderne Freiheit? Die Begründung der Demokratie in Athen und in der Neuzeit, Frankfurt a. M.
- Nörr, Dieter (1976), Pomponius oder „Zum Geschichtsverständnis der römischen Juristen“, in: Temporini, Hildegard; Haase, Wolfgang (Hgg.), *Aufstieg und Niedergang der römischen Welt II* 15, Berlin/New York, 497–604.
- Paulson, Lex (2023), *Cicero and the People's Will: Philosophy and Power at the End of the Roman Republic*, Cambridge.
- Pedulla, Gabriele (2018), *Machiavelli in Tumult: The Discourses on Livy and the Origins of Political Conflictualism*, Cambridge/New York.
- Roberts, Jennifer T. (1994), *Athens on Trial. The Antidemocratic Tradition in Western Thought*, Princeton.
- Rosenstein, Nathan; Morstein-Marx, Robert (Hgg.) (2006), *A Companion to the Roman Republic*, Malden u. a.
- Schmitz, Winfried (2017), Die athenische Demokratie. Vom Volk erstritten oder ein Betriebsunfall der Geschichte?, in: Arand, Tobias; Vössing, Konrad (Hgg.), *Antike im Unterricht. Das integrative Potential der Alten Geschichte für das historische Lernen*, Schwalbach, 87–99.
- Schofield, Malcolm (1995), Cicero's Definition of *Res Publica*, in: Powell, Jonathan G. F. (Hg.), *Cicero the Philosopher. Twelve Papers*, Oxford, 63–84.
- Stark, Rudolf (1937), *Res Publica*, Göttingen, (erneut abgedruckt in: Oppermann, Hans [Hg.] [1967], *Römische Wertbegriffe*, Darmstadt, 42–110).
- Stark, Rudolf (1954), Ciceros Staatsdefinition, in: *La Nouvelle Clio* 6, 57–69, (erneut abgedruckt in: Klein, Richard [Hg.] [1966], *Das Staatsdenken der Römer*, Darmstadt, 332–347).
- Strunk, Thomas E. (2022), *On the Fall of the Roman Republic: Lessons for the American People*, London/New York.
- Stüwe, Klaus; Weber, Gregor (Hgg.) (2004), *Antike und moderne Demokratie. Ausgewählte Texte*, Stuttgart.
- De Tocqueville, Alexis (1835), *De la démocratie en Amérique*, 2 Bde., Paris (zahlreiche Übersetzungen in verschiedene Sprachen).
- Walter, Uwe (1996), Rezension von Roberts (1994), in: *Historische Zeitschrift* 262, 530–532.
- Walter, Uwe (2014), *Lex incognita*. Vom ‚Übersetzen‘ der feindlichen *rogatio* in Cic. leg. agr. II, in: ders. (Hg.), *Gesetzgebung und politische Kultur in der römischen Republik*, Heidelberg, 168–182.

- Walter, Uwe (2017), Politische Ordnung in der römischen Republik (Enzyklopädie der griechisch-römischen Antike, 6), Berlin/Boston.
- Walter, Uwe (2019), Gewalterruption in der späten Republik: Unfall, stete Option oder Agens einer Dehnung von Regeln und Normen?, in: Hölkeskamp, Karl-Joachim; Hoffmann-Salz, Julia; Kostopoulos, Katharina; Lentzsch, Simon (Hgg.), Die Grenzen des Prinzips. Die Infragestellung von Werten durch Regelverstöße in antiken Gesellschaften, Stuttgart, 179–192.
- Walter, Uwe (2020), Doomed to extinction? Alte und neue Bilder der späten Republik, in: Matijević, Krešimir (Hg.), Wirtschaft und Gesellschaft in der späten Römischen Republik. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte (Scripta Mercaturae, Beihefte, 2), Gutenberg, 11–32.
- Walter, Uwe (2023), An der Stasis teilhaben. Assoziation und Dissoziation als Handlungsmuster im griechischen Bürgerstaat, in: Buddensiek, Friedemann; Odzuck, Sebastian (Hgg.), Praxis. Handeln und Handelnde in antiker Philosophie. Akten des 6. Kongresses der Gesellschaft für antike Philosophie 2019, Berlin/Boston, 207–228.
- Walter, Uwe (2024), Wenig Raum für ‚Enttäuschung‘: robuste Dispositionen in der römischen Republik, in: Kötter, Jan-Markus; Osmers, Maria; Rohde, Dorothea; Timmer, Jan (Hgg.), Zum Umgang mit Enttäuschungen in der Antike, Stuttgart, 97–114.

Material

M 1: Sarkophaginschriften auf zwei Corneli Scipiones, Rom, 3. Jh. v. Chr. (*Inscriptiones Latinae Selectae* Nr. 1 u. 3, Übers. P. Kruschwitz)
L. Corneli]o(s) Cn(aiuei) f(ilios) Scipio

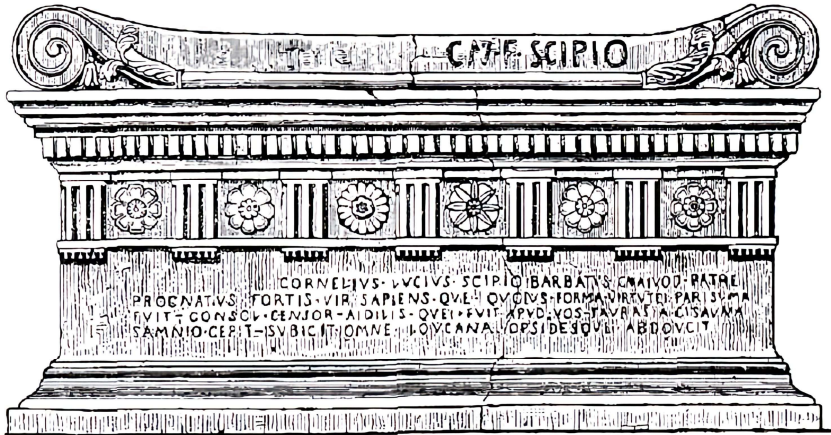


Abbildung 1: Sarkophag des L. Cornelius Scipio Barbatus (Rom, Vatikan).

[[[---]]]

[[[---]]] *Cornelius Lucius Scipio Barbatus,
Gnaivod patre prognatus, fortis vir
sapiensque, quuius forma virtutei parisuma
fuit, consol censor aidilis quei fuit apud
vos, Taurasia Cisauna Samnio cepit subigit
omne Loucanam opsidisque abdoucit.*

Dem Lucius Cornelius, Sohn des Gnaeus, Scipio

[[[-----]]]

Lucius Cornelius Scipio Barbatus,
entsprossen von seinem Vater Gnaeus, ein tapferer
und kluger Mann, dessen Gestalt seiner Tugend ebenbürtig
gewesen ist, der Konsul, Zensor, Ädil bei Euch gewesen ist,
Taurasia und Cisauna in Samnium nahm er ein,
unterwirft ganz Lukanien und führt Geiseln ab.

*[L(ucios)] Cornelio(s) L(uci) f(ilius) Scipio
[a]diles cosol cesor
hunc oino plorume cosentiont R[omane]
duonoro optumo fuise viro Cor[nelio]
Luciom Scipione. filios Barbati
consol censor aidilis hic fuet a[pud vos].
hec cepit Corsica Aleriaque urbe,
dedet Tempestatebus aide mereto.*

Lucius Cornelius Scipio, Sohn des Lucius,
Ädil, Konsul, Zensor.

Dieser eine – darüber stimmen die meisten Römer überein –
ist unter den guten Männern der beste gewesen, Cornelius
Lucius Scipio, Sohn des Barbatus.

Konsul, Zensor, Ädil ist er hier bei euch gewesen.

Er nahm Korsika ein und die Stadt Aleria,
er stiftete den ‚Stürmen‘ zum Dank einen Tempel.

M 2: Begräbnisrede auf einen Nobilis: Plin. nat. 7,139f. (Übers. R. König)

Q. Metellus in ea oratione, quam habuit supremis laudibus patris sui L. Metelli pontificis, bis consulis, dictatoris, magistri equitum, XV viri agris dandis, qui p<lu>rim<o>s elephantos ex primo Punico bello duxit in triumpho, scriptum reliquit decem maximas res optimasque, in quibus quae- rendis sapientes aetatem exigent, consummasse eum: voluisse enim primum bellatorem esse, optimum oratorem, fortissimum imperatorem, auspicio suo maximas res geri, maximo honore uti, summa sapientia esse, summum senatorem haberi, pecuniam magnam bono modo invenire, multos liberos relinquere et clarissimum

Q. Metellus hat in der Lobrede, die er bei der letzten Ehrung seines Vaters L. Metellus hielt, der Oberpriester, zweimal Konsul, Diktator, Befehlshaber der Reiterei und einer der zur Verteilung von Land erwählten Fünfzehn Männer war und der nach dem ersten Punischen Krieg erstmals Elefanten im Triumph aufführte, schriftlich überliefert, sein Vater habe die zehn höchsten und besten Vorzüge, deren Erlangung die Weisen ihr Leben widmeten, in sich vereinigt: sein Wunsch sei gewesen, der erste Krieger, der beste Redner, der tapferste Feldherr zu sein, sein Trachten daß unter seiner Leitung die wichtigsten Taten vollbracht würden, er habe die höchsten Ehrenstellen, die größte Weisheit, die höchste Senatorenwürde erstrebt, ein großes Vermögen auf rechte Weise sammeln, viele Kinder hinterlassen

in civitate esse; haec contigisse ei nec ulli alii post Romam conditam.

und der Angesehenste im Staate sein wollen; dies sei ihm zuteilgeworden und keinem anderen seit der Gründung Roms.

M 3: Die Souveränität des Volkes und die politische Leidenschaft der Nobiles – doch Wählerbeschimpfung ist tabu: Cic. *Planc.* 9–12 (Übers. M. Fuhrmann)

Hintergrund: Cicero verteidigt den der unerlaubten Wahlwerbung angeklagten Plancius und spricht dabei den Ankläger an, der bei der Wahl zum Ädilen gescheitert war.

(9) Tu continentiam, tu industriam, tu animum in rem publicam, tu virtutem, tu innocentiam, tu fidem, tu labores tuos, quod aedilis non sis factus, fractos esse et abiectos et repudiatos putas? vide tandem, Laterensis, quantum ego a te dissentiam. si me dius fidius decem soli essent in civitate viri boni sapientes iusti graves, qui te indignum aedilitate iudicavissent, gravius de te iudicatum putarem, quam est hoc quod tu metuis ne a populo iudicatum esse videatur.

non enim comitiis iudicat semper populus, sed movetur plerumque gratia, cedit precibus, facit eos a quibus est maxime ambitus, denique etiamsi iudicat, non dilectu aliquo aut sapientia ducitur ad iudicandum, sed impetu nonnumquam et quadam etiam teme-

Du glaubst also, deine Uneigennützigkeit, dein Eifer, deine Gesinnung gegenüber dem Staat, deine Tatkraft, dein ehrlicher Sinn, deine Zuverlässigkeit, deine Anstrengungen seien, weil du nicht Ädil geworden bist, für wertlos erklärt, verworfen und zurückgewiesen? Nimm endlich zur Kenntnis, Laterensis, wie sehr wir hier verschiedener Meinung sind. Wenn sich – so wahr mir Gott helfe – in unserer Bürgerschaft nur zehn tüchtige, kluge, recht denkende und angesehene Männer fänden, die urteilten, daß du des Ädilenamts nicht würdig seist: ich würde meinen, daß man ein härteres Urteil über dich gesprochen hätte als diese Willensäußerung ist, von der du fürchtest, sie könne als ein Urteil des Volkes erscheinen.

Denn bei Wahlen gibt das Volk nicht immer ein Urteil ab; vielmehr folgt es gewöhnlich seiner Neigung, es hört auf Bitten, es wählt diejenigen, die es am meisten umworben haben, und schließlich: auch wenn es ein Urteil abgibt, dann läßt es sich dabei nicht nur von einer bewußten Wahl oder von Einsicht leiten, sondern

ritate. non est enim consilium in vulgo, non ratio, non discrimen, non diligentia, semperque sapientes ea quae populus fecisset ferenda, non semper laudanda duxerunt. quare cum te aedilem fieri oportuisse dicis, populi culpam, non competitoris accusas.

(10) ut fueris dignior quam Plancius – de quo ipso te cum ita contendam paulo post ut conservem dignitatem tuam –, sed ut fueris dignior, non competitor, a quo es victus, sed populus, a quo es praeteritus, in culpa est. in quo primum illud debes putare, comitiis praesertim aediliciis studium esse populi, non iudicium; eblandita illa, non enucleata esse suffragia. eos, qui suffragium ferant, quid cuique ipsi debeant considerare saepius quam quid cuique a re publica debeatur. sin autem mavis esse iudicium, non tibi id rescindendum est, sed ferendum.

(11) ‚male iudicavit populus‘. at iudicavit. ‚non debuit‘. at potuit. ‚non fero‘. at multi clarissimi et sapientissimi cives tulerunt. est enim haec condicio liberorum populorum praecipue que huius principis populi et omnium gentium domini atque victoris, posse suffragiis vel dare vel detrudere quod velit cuique.

mitunter auch von einer plötzlichen Eingebung und sogar von Willkür. Denn die Menge ist ohne Überblick, ohne Vernunft, ohne Unterscheidungsvermögen, ohne Umsicht, und die Weisen sagen, man müsse, was das Volk tut, immer hinnehmen, aber nicht immer gutheißen. Wenn du also behauptest, du hättest Ädil werden müssen, dann wirfst du dem Volk und nicht deinem Mitbewerber ein Verschulden vor.

Gesetzt, du warst würdiger als Plancius (über diesen Punkt will ich gleich noch mit dir reden, ohne deiner Ehre zu nahe zu treten) – doch gut, du warst würdiger: nicht dein Mitbewerber, von dem du besiegt, sondern das Volk, von dem du übergangen worden bist, hat dir Unrecht getan. Hierbei mußst du zuerst bedenken, daß Wahlen, zumal für das Ädilenamt, dem freien Ermessen, nicht einem Urteil des Volkes unterliegen, daß die Stimmen erbettelt, nicht peinlich abgewogen werden, daß die Abstimmenden eher in Betracht ziehen, was sie selbst einem jeden schulden als was die Gemeinschaft ihm schuldig ist. Wenn du jedoch die Annahme vorziehst, es handele sich um ein Urteil, dann mußt du es nicht aufheben wollen, sondern hinnehmen.

„Das Volk hat schlecht geurteilt.“ Aber es hat geurteilt. „Das durfte es nicht!“ Doch, es war dazu befugt. „Das lasse ich mir nicht gefallen!“ Doch: das haben sich schon viele hochangesehene und überaus einsichtsvolle Mitbürger gefallen lassen. Dies ist ja das Vorrecht freier Völker und besonders unseres Volkes, der Vormacht, des Herrn und Siegers über alle Staaten: daß es durch die Wahlen einem jeden gewähren oder vorenthalten kann, was es will.

nostrum est autem, nostrum qui in hac tempestate populi iactemur et fluctibus, ferre modice populi voluntates, adlicere alienas, retinere partas, placare turbatas; honores si magni non putemus, non servire populo; sin eos expetamus, non defetigari supplicando.

(12) venio iam ad ipsius populi partis, ut illius contra te oratione potius quam mea disputem. qui si te cum congregiatur et si una loqui voce possit, haec dicat: „ego tibi, Laterensis, Plancium non anteposui, sed cum essetis aequae boni viri, meum beneficium ad eum potius detuli, qui a me contenderat, quam ad eum, qui mihi non nimis summisce supplicarat“.

respondebis credo te splendore et vetustate familiae fretum non valde ambiendum Putasse. at vero te ille ad sua instituta suorum que maiorum exempla revocabit; semper se dicet rogari voluisse, semper sibi supplicari; se M. Seium, qui ne equestrem quidem splendorem incolumem a calamitate iudicii retinere potuisset, homini nobilissimo innocentissimo eloquentissimo M. Pisoni praetulisse; praeposuisse se Q. Catulo summa in familia nato, sapientissimo et sanctissimo viro, non dico C. Serranum stul-

Doch unsere Sache ist es, ja die unsere, die wir von diesem Sturm der Volksmeinung und ihren Fluten hin und her geworfen werden, die Launen des Volkes gelassen zu ertragen, seine Ungunst umzustimmen, seine Gunst zu erhalten, seine Aufwallungen zu beruhigen und nur dann, wenn wir nicht auf Ämter erpicht sind, dem Volke aus dem Wege zu gehen, uns hingegen, wenn wir danach gieren, durch unermüdliches Bitten darum zu bemühen.

Ich versetze mich jetzt an die Stelle des Volkes, um dich mit seinen eigenen, nicht mit meinen Worten zu widerlegen. Wenn es nämlich gegen dich aufräte und mit einer Stimme reden könnte, dann würde es folgendes sagen: „Ich habe dich, Laterensis, nicht dem Plancius vorgezogen, sondern meinen Gunsterweis – da ihr gleich tüchtige Männer seid – lieber dem zukommen lassen, der sich bei mir darum bemüht hatte, als dem, der nicht bereit war, mich mit einiger Ergebenheit zu umwerben.“

Du wirst wohl antworten, du habest im Vertrauen auf den Glanz und das Alter deines Hauses geglaubt, keinen großen Wahlkampf führen zu sollen. Dann aber wird das Volk dich auf seine Gepflogenheiten und das Beispiel seiner Vorfahren hinweisen und sagen, es habe stets gebeten, stets umworben sein wollen, es habe einen M. Seius, der nicht einmal den Ritterrang unversehrt aus einem unglücklichen Prozeß habe retten können, einem Manne von höchstem Adel, größter Lauterkeit und glänzender Redegewandtheit, dem M. Piso, vorgezogen, ja es habe Q. Catulus abgelehnt, den Sproß eines hochangesehenen Hauses, einen Mann von großem Weit-

tissimum hominem – fuit enim tamen nobilis –, non C. Fimbriam novum hominem – fuit enim et animi satis magni et consilii –, sed Cn. Manlium, non solum ignobilem, verum sine virtute, sine ingenio, vita etiam contempta ac sordida.

blick und unbedingter Zuverlässigkeit, und statt seiner – ich sage nicht: C. Serranus, einen Dummkopf (er war immerhin von Adel), auch nicht: C. Fimbria, einen Neuling (er hatte ja viel Mut und ein treffendes Urteil) – es habe vielmehr statt seiner Cn. Mallius gewählt, dem nicht nur die adlige Herkunft, sondern auch jede Tatkraft, jedes Talent fehlte, der unbekannt und glanzlos dahingelebt hatte.



Abbildung 2: Römische Denare der Münzmeister Longinus und Nerva, die jeweils Abstimmungsvorgänge darstellen (Quelle: Numismatische Bilddatenbank Eichstätt)

M 4: Kann Gewalt in der politischen Auseinandersetzung legitim sein? (Cic. *de or.* 2,199)

Im Jahr 95 oder 94 wurde C. Norbanus wegen *maiestas minuta* angeklagt. Der Vorwurf: Einige Jahre früher, 103, hatten er und L. Appuleius Saturninus als Volkstribune Q. Servilius Caepio wegen dessen Kommandoführung in der Schlacht von Arausio (105) unter dem Vorwurf des Hochverrats vor Gericht gebracht. Während des Prozesses wurden zwei für Caepio eintretende Volkstribune mit Gewalt von der Szene entfernt und der *princeps senatus* M. Aemilius Scaurus von einem Stein

getroffen. In Ciceros Erzählung referierte der Verteidiger des Norbanus, der berühmte M. Antonius, seine damalige Rede wie folgt:

Omnium seditionum genera, vitia, pericula collegi eam que orationem ex omni rei publicae nostrae temporum varietate repetivi conclusique ita, ut dicerem, etsi omnes molestae semper seditiones fuissent, iustas tamen fuisse non nullas et prope necessarias. [...] neque reges ex hac civitate exigi neque tribunos plebis creari neque plebiscitis totiens consularem potestatem minui neque provocationem, patronam illam civitatis ac vindicem libertatis, populo Romano dari sine nobilium dissensione potuisse;

ac si illae seditiones saluti huic civitati fuissent, non continuo, si qui motus populi factus esset, id C. Norbano in nefario crimine atque in fraude capitali esse ponendum.

quod si umquam populo Romano concessum esset, ut iure incitatus videretur, id quod docebam saepe esse concessum, nullam illa causa iustiore fuisse.

Ich zählte die Arten aller Revolten, die Fehler dabei und die Gefahren auf und ging in dieser Rede auf jede Umwälzung der Verhältnisse in unserem Staat ein; daraus folgerte ich, zwar seien alle Erhebungen immer unangenehm, aber einige seien dennoch gerechtfertigt und beinahe notwendig gewesen. [...]

Weder die Könige hätten aus diesem Staat vertrieben werden können, noch hätte man Volkstribunen wählen und auch nicht so oft durch Plebiszite die konsularische Macht schmälern können; ebenso hätte das Provokationsrecht, der Schutz des Staates und Schirm der Freiheit, dem römischen Volk nicht ohne Konflikt mit den Adligen verschafft werden können.

Und falls jene Revolten dieser unserer Bürgerschaft Wohlergehen gebracht haben sollten, dürfe man nicht sogleich, wenn Unruhe im Volk aufgekommen sei, dies dem Gaius Norbanus als ein ruchloses Vergehen und ein Kapitalverbrechen anrechnen. Wenn aber dem römischen Volk jemals zugestanden worden sei, dass es sich wohl mit Recht habe aufstacheln lassen – das sei ihm, wie ich nachwies, oft zugestanden worden –, dann habe es keinen gerechteren Anlass dazu gegeben als diesen.

Die beste Welt?

Utopien als Ausgangs- und Bezugstexte für Politische Bildung im Lateinunterricht der Sekundarstufe I

Zusammenfassung

Politische Bildung ist ein Auftrag, der sich an alle Unterrichtsfächer richtet und der im Rahmen des Lateinunterrichts in der Regel durch das Lesen und Interpretieren von Texten mit politischen Inhalten umgesetzt wird. Der vorliegende Beitrag stellt dafür zwei lateinische Schriften vor, die im Unterricht bislang wenig behandelt wurden: Die *Utopia* des Thomas Morus und die *Civitas Solis* des Tommaso Campanella, die beide zu den klassischen literarischen Utopien der frühen Neuzeit zählen. Nach einer Begriffsdefinition und einer Bestimmung von Zweck und Absicht literarischer Utopien wird zunächst ein Abriss über Aufbau und Inhalt beider Werke gegeben, um anschließend ihre Eignung als Anfangslektüre (in der Sekundarstufe I) zu prüfen sowie Möglichkeiten für einen Einsatz im Unterricht speziell in Hinblick auf Politische Bildung zu diskutieren. Zu guter Letzt werden diese mehrheitlich theoretischen Überlegungen durch ein Unterrichtsbeispiel in Form einer thematischen Lektüresequenz veranschaulicht.

1. Einleitung: Utopie – Was ist gemeint?

Der Begriff ‚Utopie‘ ist in seiner Bedeutung schwer zu fassen; unterschiedliche Verwendungen sind nicht nur zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache auszumachen, auch innerhalb des Wissenschaftsdiskurses selbst hat sich ein regelrechtes Begriffsgewirr herausgebildet, sodass eine genauere Bestimmung des Wortes vorab sinnvoll und notwendig erscheint. Befragt man den Duden,¹ so bezeichnet ‚Utopie‘ einen „undurchführbar erscheinenden Plan“, eine „Idee ohne reale Grundlage“; dementsprechend charakterisiert das Adjektiv ‚utopisch‘ etwas, das „nur in der Vorstellung, Fantasie möglich“ und „mit der Wirklich-

¹ Vgl. zum Folgenden die entsprechenden Einträge im Duden-Onlinewörterbuch. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Utopie>; <https://www.duden.de/synonyme/Utopie> (eingesehen am 22.02.2024).

keit nicht vereinbar“ ist. Zentral ist also der Gedanke, dass ein Konzept lediglich in der Fiktion existiert und in der Realität nicht umgesetzt werden kann, wobei sich in diese Grundbedeutung nicht selten ein kritischer Unterton mischt, wie die vorgeschlagenen Synonyme „Kopfgeburt“, „Luftschloss“, „Hirngespinnst“ oder „Spinnerei“ nahelegen. Der alltägliche Sprachgebrauch rückt die Utopie also durchaus in die Nähe einer unnötigen, überflüssigen, für Geist und Verstand ungesunden Beschäftigung.

Demgegenüber unterscheidet der Politikwissenschaftler Thomas Schölderle im Bereich des wissenschaftlichen Diskurses drei verschiedene Ansätze, Utopien begrifflich zu fassen: Während die von ihm als ‚klassisch‘ titulierte Utopieforschung auf literarische Entwürfe fokussiert ist und aus ihnen Analysekriterien ableitet bzw. für sie erstellt, liegt dem sozialpsychologischen Ansatz ein sehr viel weiter gefasstes Verständnis von Utopie zugrunde: Ihm gemäß gilt im Grunde jede Art von „Bewusstseinsform“², die eine Veränderung der Wirklichkeit intendiert, als utopisches Denken. Für einen der prominentesten Vertreter dieser Richtung, den Philosophen Ernst Bloch, enthalten somit Schaufensterauslagen, Märchen, ebenso wie Schaubühnen, Jahrmärkte oder der Zirkus Aspekte des Utopischen.³ Dadurch wird der Begriff für eine eindeutige Merkmalbestimmung zu unscharf. Der totalitarismustheoretische Utopiebegriff schließlich lässt sich auf Karl Popper zurückführen, der in Utopien – angefangen bei Platons *Politeia* – Modelle staatlicher Unterdrückung und Antizipationen totalitärer Systeme erblickt.⁴ Breitere Aufmerksamkeit erhielt diese Denkrichtung nicht zuletzt nach dem Mauerfall, als etwa der Zeitgeschichtler Joachim Fest das Ende des real existierenden Sozialismus mit dem Ende der Utopie gleichsetzte. Doch hat bereits Joachim Kłowski darauf hingewiesen, dass Fests Auffassung des Utopiebegriffs nur auf Entwürfe seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert zutrifft.⁵ Wie dieser nämlich selbst ausführt, habe sich in eben

² Schölderle (2017), 13.

³ Vgl. Bloch (1977), 395–519. Dazu auch Fest (1991), 64f.; Schölderle (2014a), 14; (2017), 16.

⁴ Vgl. Popper (2003), bes. 104–239.

⁵ Vgl. Kłowski (2008), 8.

jener Zeit – eingeleitet mit Louis-Sébastien Merciers Roman „Das Jahr 2440“ – ein auffälliger Wandel von Raum- hin zu Zeitutopien vollzogen, der gleichzeitig einen Wandel bedeutete weg von der literarischen Fiktion, in der das Geschehen an einem entlegenen, von der westlichen Welt bislang unentdeckten Ort angesiedelt ist, hin zu – totalitär gestalteten – Staatsmodellen, deren Verwirklichung in der Zukunft beabsichtigt sei.⁶ Die Utopien der Renaissance und der frühen Neuzeit bleiben von dieser Betrachtungsweise also von vornherein ausgeschlossen.

Da der vorliegende Beitrag sich aber auf zwei literarische Utopien des 16. bzw. 17. Jahrhunderts – die *Utopia* des Thomas Morus und die *Civitas Solis* des Tommaso Campanella – fokussiert, sei zunächst genauer auf den anfangs erwähnten klassischen Utopiebegriff eingegangen, daraus Zweck und Absicht der literarischen Form abgeleitet und ein kurzer Abriss über Aufbau und Inhalt der beiden Werke gegeben. Auf der Grundlage dieser Ausführungen sollen anschließend zwei didaktische Interpretationsansätze vorgeschlagen werden, die beide die kritische Funktion von Utopien in den Vordergrund rücken (Kap. 4.2). Dieser Zugang erscheint nämlich sowohl geeignet, um fachbezogene Kompetenzen (namentlich aus dem Bereich der Kultur- bzw. Literaturkompetenz) zu fördern, als auch um zentrale Aspekte Politischer Bildung anzusprechen (Kap. 4.3).

2. Der klassische Utopiebegriff und die utopische Methode

Ausgangs- und ständiger Bezugspunkt dieses wissenschaftlichen Ansatzes ist aus gutem Grund die *Utopia* des Thomas Morus (1478–1535), hat der englische Staatsmann und spätere Heilige doch mit diesem Werk nicht nur die literarische Gattung begründet, sondern auch das

⁶ Vgl. Fest (1991), bes. 15–34. Selbst hierin widerspricht im Übrigen Schölderele (2017), 13 Fests These, wenn er bemerkt, dass der „Reduktionismus des (Anm.: totalitarismustheoretischen) Ansatzes [...] gleichsam auf der Hand [liege], denn schwerlich lässt sich allen historischen Utopieentwürfen totalitärer Gehalt, geschweige denn eine solche Funktion, und im Grunde nie: eine solche Intention nachsagen.“

Wort kreiert: Die Neuschöpfung leitet sich her aus οὐ und τόπος und bedeutet folglich ‚Nicht-Ort‘ oder ‚Nirgendwo‘. Allerdings handelt es sich offenkundig um eine Falschbildung, denn anstatt des bei Satzverneinungen üblichen οὐ wäre das korrekte Präfix das ἄ privativum – ein ‚Fehler‘, den Morus ganz bewusst in Kauf nahm. Im Englischen nämlich sind οὐ und οὐ̃ homophon, der ‚Nicht-Ort‘ wird damit gleichzeitig zum ‚guten Ort‘, zumindest wenn man ihn laut ausspricht. Dieser *pun* offenbart bereits den spielerischen, oft ironischen Charakter des Werkes, der sich auch an den Orts- und Personennamen festmachen lässt: So heißt etwa die größte Stadt der Insel *Amaurotum* wohl nach dem homerischen ἀμαυρός („dunkel“, „trübe“) und weckt damit Assoziationen zu London, der ‚Nebelstadt‘. Der Name des Seefahrers wiederum, von dem die Erzählerfigur des Morus einen ausführlichen Bericht über die staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse auf Utopia erhält, lautet Hythlodæus, was – je nach Interpretation – ‚der Schwätzer‘ (von ὕθλος „Geschwätz“ und δάιος „erfahren“) oder ‚der Feind von Geschwätz‘ (ὕθλος „Geschwätz“ und δάιος [mit langem α] „feindlich“) bedeuten kann.⁷

In dieses Nirgendwo hinein entwirft Morus also ein fiktives Staats- und Gesellschaftswesen, das in wesentlichen Punkten von der sozialen Wirklichkeit der Gegenwart des Autors abweicht und zumindest von Hythlodæus als idealtypisches Gegenmodell zur bestehenden politischen Ordnung präsentiert wird. Sehr deutlich zeigt sich dies am Ende seiner Beschreibung Utopias, wenn er zusammenfassend festhält:⁸

⁷ Vgl. dazu z. B. Waschkuhn (2003), 46f.; Schölderle (2014b), 67f.; (2017), 10f. Speziell für Hythlodæus noch Wurm (2013, 43), der auch eine Herleitung von δεινός („tüchtig“, „gewaltig“) in Erwägung zieht. Über weitere sprechende Eigennamen in der *Utopia* geben im Übrigen die Namensregister der Reclam- (Thomas Morus, *Utopia*, Lateinisch/Deutsch, Stuttgart 2012, 377–384) und der Rowohltübersetzung (Heinisch [2001], 278–292) sowie der Textausgabe von Kłowski (Thomas Morus, *Utopia*, ed. Joachim Kłowski, Frankfurt a. M. 1983, 100f.) Auskunft.

⁸ Der lateinische Text der *Utopia* folgt der Ausgabe: Thomas Morus, *Utopia*, ed. Joachim Kłowski, Frankfurt a. M. 1983 (Altsprachliche Textausgaben 16). Für die Stellenzitate angegeben sind immer das jeweilige Buch der *Utopia*, dann die Seite der Kłowski-Ausgabe und schließlich die Zeile(n).

Descripti vobis, quam potui, verissime eius formam rei publicae, quam ego certe non optimam tantum, sed solam etiam censeo, quae sibi suo iure possit rei publicae vindicare vocabulum. (Morus, *Utopia* 2, 82, 14–2, 82, 16)

Ich habe euch so wahrheitsgemäß, als mir möglich war, die Form dieses Staates beschrieben, der nach meiner festen Überzeugung der beste, ja der einzige ist, der mit Recht den Namen eines staatlichen ‚Gemeinwesens‘ für sich beanspruchen kann. (Übers. Gerhard Ritter)

Daraus aber abzuleiten, dass Morus oder überhaupt alle frühneuzeitlichen Utopisten, zu denen auch Campanella sowie im Allgemeinen noch Johann Valentin Andreae und Francis Bacon gezählt werden,⁹ mit ihren Werken ein Idealstaatsmodell¹⁰ präsentieren wollten, das in eben dieser Form real umgesetzt werden kann und soll, scheint in mehrerer Hinsicht verfehlt, wie Schölderle überzeugend darlegt: Zunächst handelt es sich bei all den genannten Werken nämlich gar nicht um staatliche Komplettentwürfe, vielmehr sind die Autoren an der Darstellung einzelner Aspekte des gesellschaftlichen Lebens und des Alltags interessiert, die sich – und damit ist ein weiterer Punkt angesprochen – bei genauerer Betrachtung oft als weniger ideal und erstrebenswert erweisen, als dies die intradiegetische Erzählfigur behaupten mag. Dafür, dass sich der Autor nicht in jedem Punkt mit seinem Staatsmodell identifiziert, spricht zunächst die Wahl der Textsorte: Es handelt sich bei Utopien eben um keine staats-theoretischen Traktate, sondern um literarische Werke, die einer ästhetischen Formung unterliegen und stilistische Mittel wie die erwähnte Ironie beinhalten können. Einen weiteren Hinweis liefert die durchwegs dialogische Struktur der Werke. Meist berichtet nämlich ein weitgereister Seemann oder ein Schiffbrüchiger einer interessierten Zuhörerschaft von einem utopischen Gemeinwesen, zu dem es ihn verschlagen habe. Während dieser vom

⁹ Zur Kategorisierung der vier „utopischen Klassiker“ vgl. Schölderle (2017), 67–83. Dazu auch Voßkamp (2016), 78–80.

¹⁰ In diesem Sinne wurden Utopien etwa von Robert Mohl (1960), 170, der als erster eine (überaus wirkmächtige) Begriffsdefinition unternahm, als „Staatsromane“ bzw. „Dichtungen“ gefasst, „welche die Schilderungen eines idealen Gesellschafts- oder Staatslebens zum Gegenstande haben.“ Vgl. dazu auch Schölderle (2014a), 10–14.

Vorbildcharakter des bislang noch unentdeckten Staats uneingeschränkt überzeugt ist, heißen seine Dialogpartner – im Falle der *Utopia* sogar die Persona des Autors selbst – durchaus nicht alle geschilderten Einrichtungen gut, vielmehr stellen sie deren reale Umsetzbarkeit in der eigenen Gesellschaft in Frage. So schließt etwa die *Utopia* mit der Feststellung der Morus-Figur:

[...] *quanquam haud pauca mihi succurrebant, quae in eius populi moribus legibusque perquam absurde videbantur instituta, [...] tamen, quoniam defessum (sc. Hythlodaeum) narrando sciebam neque mihi satis exploratum erat, possetne ferre, ut contra suam sententiam sentiretur, [...] idcirco et illorum institutione et ipsius oratione laudata manu apprehendens intro cenatum duco, praefatus tamen aliud nobis tempus iisdem de rebus altius cogitandi atque uberius cum eo conferendi fore; quod utinam aliquando contingeret.* (Morus, *Utopia* 2,86,12–2,87,5, gekürzt)

[...] Obwohl mir vielerlei in den Sinn kam, was mir an den Sitten und Gesetzen jenes Volkes überaus sonderbar erschienen war, [...] so lobte ich dennoch die Verfassung jenes Volkes und seine (=Hythlodaeus') Erzählung, da ich wusste, dass er vom Erzählen ermüdet sei, und mir nicht ganz klar darüber war, ob er es vertragen würde, wenn man abweichende Ansichten äußerte; ich schüttelte ihm die Hand und führte ihn in das Speisezimmer; doch bemerkte ich vorher, wir würden wohl noch später Zeit finden, über dieses Thema tiefer nachzudenken und ausführlicher mit ihm darüber zu sprechen. Möchte es doch einmal dazu kommen! (Übers. angelehnt an Gerhard Ritter)

So schlägt eine Reihe von Forschenden vor, Utopien weniger als „erträumte Idealstaaten“¹¹, sondern als literarische Gedankenexperimente zu fassen,¹² insofern die Autoren Modelle alternativer Wirklichkeiten

¹¹ Blüher (1920), 3.

¹² Vgl. beispielhaft Freyer (1970), 163–179; Ruyer (1986); Schölderle (2014a; 2017, 14) mit weiterführender Literatur. Die Vorstellung stammt im Übrigen zuerst vom Physiker Ernst Mach, der das Gedankenexperiment als ein Verfahren zur Erkenntnisgewinnung mittels „Variation der Tatsachen in Gedanken“ (Mach [1991], 188) beschreibt. Dieser Methode bedienten sich aber nicht nur die Naturwissenschaften: „Der Projektentmacher, der Erbauer von Luftschlössern, der Romanschreiber, der Dichter sozialer oder technischer Utopien experimentiert in Gedanken. Aber auch der solide Kaufmann, der ernste Erfinder oder Forscher tut dasselbe.“ Mach (1991), 186.

entwerfen, um durch diese potentielle Auswirkungen veränderter gesellschaftlicher Parameter zu demonstrieren. Die Utopie eröffnet demnach Möglichkeitsräume,¹³ durch die die in der Realität vorgefundenen gesellschaftlichen und staatlichen Gegebenheiten in kritischer oder satirischer Weise kommentiert werden können. Anders als etwa Science-Fiction, Märchen oder Schlaraffenland-Phantasien sind Utopien mit ihrem klaren Bezug zur sozialen Wirklichkeit des jeweiligen Autors also durchwegs politisch.¹⁴ Meist sind es einzelne Ideen oder Prinzipien, wie etwa Vernunft, Freiheit oder Kollektivismus, nach denen der Utopist seinen fiktiven Staat konstruiert und deren Wirkungsweisen er in einem möglichst konsequent durchdachten, in sich geschlossenen System präsentiert. Dem experimentellen Charakter der Utopie entspricht dabei die Tatsache, dass gerade die ‚klassischen‘ Werke der frühen Neuzeit auf einsamen, von der westlichen Welt bisher unentdeckten Inseln verortet sind, auf die sich eine Gesellschaft quasi unter Laborbedingungen ohne störende äußere Einflüsse – aber auch ohne soziale Entwicklungen – projizieren lässt. Einer Definition des Germanisten und Literaturwissenschaftlers Wilhelm Voßkamp folgend sollen Utopien also im vorliegenden Beitrag aufgefasst werden als „fiktionale, anschaulich gemachte Entwürfe von Gegenbildern [...], die sich implizit oder explizit kritisch auf eine historische Wirklichkeit beziehen, in der sie entstanden sind.“¹⁵

Die kritische Absicht der Utopie beschränkt sich freilich nicht darauf, der Gesellschaft rügend einen Spiegel vorzuhalten. Wie bereits der Philosoph Raymond Ruyer¹⁶ aufgezeigt hat, erlaubt es utopisches Denken, einen Bruch mit Denkroutinen und gewöhnlichen Kombinationstechniken zu vollziehen, indem die Grenzen der Wirklichkeit überschritten und potentielle Realitäten zumindest in Gedanken hergestellt werden. Zu erkennen, dass die vorgefundenen Bedingungen nicht absolut und unabänderlich gegeben sind und sich der Alternativen bewusst zu werden, trägt wiederum zu einem besseren Verständnis der Wirklichkeit bei.

¹³ Zum Möglichkeitsdenken vgl. Voßkamp (2016), 3–14.

¹⁴ Vgl. Waschkuhn (2003), 2f.; Schölderle (2017), 17.

¹⁵ Voßkamp (2016), 77.

¹⁶ Vgl. zum Folgenden Ruyer (1986), bes. 339; 349.

Die von Ruyter so benannte utopische Methode zielt dabei aber nicht – oder nicht in erster Linie – auf eine tatsächliche Realisierung der Utopie ab, sondern kann als Verfahren aufgefasst werden, mittels dessen der Autor das kritische Bewusstsein der Rezipient*innen schärfen will, indem er alternative Perspektiven eröffnet und die fiktive Gegenwelt als Diskussionsfolie für die Probleme der Gegenwart anbietet. Die Utopie besitzt also neben einer politischen durchaus eine pädagogische Komponente.¹⁷

Anders als es die Alltagssprache suggeriert, ist utopisches Denken im Sinne Ruyters also keine überspannte Phantasterei, vielmehr erscheint es als ein didaktisch lohnendes Unterfangen, utopische Texte bzw. die utopische Methode im Lateinunterricht speziell in Verbindung mit Politischer Bildung zu nutzen.

3. *Utopia und Civitas Solis*: Abriss von Aufbau und Inhalt

Die *Utopia* erschien erstmals 1516 in Löwen unter dem Titel *Libellus de optimo rei publicae statu deque nova insula Utopia* („Büchlein von der besten Staatsverfassung und der neuen Insel Utopia“). Die kleine lateinische Schrift gibt sich als Aufzeichnung eines Gesprächs, das Morus im Zuge eines längeren Aufenthalts in Flandern geführt haben will. Tatsächlich knüpft Morus hier an ein verbürgtes Ereignis an,¹⁸ hatte er sich doch im Jahr zuvor dort als Teil einer Delegation aufgehalten, die sich im Auftrag Heinrichs VIII. von England mit Gesandten des Herzogs von Burgund (des späteren Kaiser Karl V.) in Handelsangelegenheiten beriet. Eine längere Unterbrechung der Verhandlungen nutzend habe sich Morus zu seinem Freund Petrus Aegidius (Peter Gilles) nach Antwerpen begeben, wo die beiden auf Raffael Hythlodæus getroffen seien, einen weitgereisten Kosmopoliten, der Amerigo Vespucci bei drei seiner insgesamt vier Fahrten in die Neue Welt begleitet habe. Auf seiner letzten Reise habe Hythlodæus allerdings beschlossen, nicht

¹⁷ Vgl. Voßkamp (2016), 77f.; Schölderle (2017), 14.

¹⁸ Vgl. Waschkuhn (2003), 44; Jäckel (2012), 367; Schölderle (2014b), 58.

mehr in die Heimat zurückzukehren, sondern das neue Land zu erkunden (*Utopia* 1,7f.).¹⁹ Auf einer Expedition jenseits des Äquators habe es ihn unter anderem auf die Insel Utopia verschlagen, wo er in einem mehr als fünfjährigen Aufenthalt die Gebräuche und Sitten ihrer Bewohner in eigener Anschauung kennenlernen durfte (*Utopia* 1,29,27–1,30,3). Soweit die fingierte Rahmenhandlung des Werks. Wie aus einer der Schrift vorangestellten Vorrede (*praefatio*) hervorgeht, die sich an Aegidius richtet, will Morus die *Utopia* als Gedächtnisprotokoll verstanden wissen, das die Worte des Hythlodæus so getreulich wie möglich wiedergibt. Daher, so versichert er, habe sich das Werk auch wie von selbst geschrieben. Im selben Atemzug räumt Morus freilich ein, dass sein Bericht in manchen Punkten lückenhaft oder ungenau bleiben muss, da ihm Hythlodæus als Gewährsmann für Nachfragen nicht zur Verfügung gestanden habe und er und sein Freund Aegidius beispielsweise völlig vergessen hätten, sich nach der genauen geographischen Lage Utopias zu erkundigen.²⁰ Der teils spielerische und ironische Charakter des Werks lässt sich also bereits aus der Präfatio erschließen.

Das Werk umfasst zwei Bücher, wobei das erste als Folie dient, vor der sich die Schilderung des utopischen Staatswesens entfaltet. Anders als in der Vorrede ist hier der Ton nicht heiter, die fiktive Unterhaltung, die sich im Garten von Morus' Antwerpener Bleibe zwischen dem

¹⁹ In einem Reisebericht des Amerigo Vespucci, den Martin Waldseemüller im Jahr 1507 zusammen mit seiner *Cosmographiae Introductio* in einer lateinischen Version unter dem Titel *Quattuor Navigationes* veröffentlichte, wird tatsächlich erwähnt, dass bei der vierten Reise 24 Seeleute in einem Kastell in der Neuen Welt zurückblieben. Hythlodæus wird somit als einer dieser Männer vorgestellt; einmal mehr schafft Morus in dem Werk den Bezug zu einer realen Begebenheit (vgl. dazu Stammen [1999], 123f.). Ein Exemplar des Erstdrucks (*Cosmographiae introductio cum quibusdam geometriarum ac astronomiarum principiis ad eam rem necessariis. Insuper quattuor Americi Vesputij navigationes. Universalis cosmographiae descriptio tam in solido quam plano, eis etiam insertis quae Ptholomeo ignota a nuperis reperta sunt. Distychon [sic]: Cum deus astra regat et terrae climata Caesar nec tellus nec eis sydera majus habent ...*) ist online verfügbar, die entsprechende Stelle findet sich unter: <https://www.proquest.com/docview/2090308272?&imgSeq=115> (eingesehen am 22.03.2024).

²⁰ Dies zeigt gleichzeitig, dass der Morus der *Utopia* nicht mit der historischen Person gleichgesetzt werden darf, ist die Figur des Morus ja offensichtlich nicht in der Lage, den sprechenden Namen Utopia als ‚Nicht-Ort‘ zu entschlüsseln.

Hausherrn, Aegidius und Hythlodæus entspinnt, nimmt ihren Ausgang vielmehr bei einer schonungslosen Analyse der Missstände der Zeit. Zentrales Thema bildet die steigende Verbrechensrate in England, die von Hythlodæus ganz rational auf geänderte soziokulturelle Verhältnisse zurückgeführt wird. Das frühkapitalistische Wirtschaftssystem habe die Umwandlung von Ackerland in Weideland für die weitaus lukrativere Schafzucht forciert und damit die Verelendung und Kriminalisierung der bäuerlichen Landbevölkerung eingeleitet. Von ihren Pachtböden vertrieben, ihrer Existenzgrundlage beraubt seien diese zu Diebstahl oder Raub nachgerade gezwungen; da aber bereits auf Diebstahl der Tod stehe, schreckten sie auch vor Mord nicht zurück, zumal sie ja keine Erhöhung des Strafmaßes mehr befürchten müssten (*Utopia* 1,12,23–1,19,26). Darüber hinaus kritisiert Hythlodæus den Expansionsdrang der aufstrebenden Territorialstaaten, der Rechtsverdrehungen, Vertragsbrüche und nicht zuletzt Kriege zur Folge habe – und zwar mehrheitlich auf Kosten der Bevölkerung, die aufgrund der Gier der Herrschenden in Armut lebe und vor lauter Hunger nicht aufzubegehren wage.²¹

Von seinen Dialogpartnern dazu aufgefordert, gibt Hythlodæus schließlich eine Beschreibung des utopischen Gemeinwesens, die fast

²¹ Während die Figuren des Morus und des Aegidius ihrem Dialogpartner in der Kritik der gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten zustimmen, herrscht unter den Gesprächsteilnehmern Uneinigkeit in der Frage, ob sich Hythlodæus bei seiner Erfahrung und seinem Wissen als Berater in den Dienst eines Fürsten stellen solle. Dieser lehnt eine solche Tätigkeit kategorisch ab, zieht die *vita contemplativa* der *vita activa* vor (vgl. dazu Schölderle [2017], 25–27), da die Herrschenden insgesamt unbelehrbar blieben. Die Persona des Morus widerspricht an dieser Stelle und vertritt die Auffassung, dass ein Philosoph doch wenigstens den Versuch unternehmen solle, die Entscheidungen der Mächtigen zum Guten hin zu beeinflussen (*Utopia* 1,24,8–1,25,22). Hibst (2008, 4) und Tremmel (2016, 48–51) verweisen darauf, dass Morus mit dieser Frage wohl eigenes Erleben und eigene Überlegungen miteinfließen ließ, stand er in dieser Zeit doch vor der Entscheidung, Mitglied des königlichen Rates zu werden, wofür er sich im Übrigen 1717 tatsächlich entschied. Indiz dafür ist zudem, dass Morus das erste Buch erst später, nach Vollendung der eigentlichen Beschreibung Utopias (nunmehr Inhalt des zweiten Buches), verfasst hat, als er bereits wieder nach England zurückgekehrt war. Die Umstände der Entstehung lassen aber auch Rückschlüsse auf die Intention des Werkes zu, wie Schölderle (2014b, 64) betont: „Mit der nachträglich vorangestellten Kritik wird bewusst der Eindruck erweckt, dass Auslöser für das Portrait des ‚besten Staates‘ die empirische Analyse der Gegenwart und ihrer Hauptübel war.“

das gesamte zweite Buch einnimmt. Der Aufbau folgt dabei keiner strengen Konzeption, Hythlodæus berichtet vielmehr in lose aneinandergereihten Kapiteln unter anderem von der Geographie und der Lage der Insel, der Anlage der Städte, von den sozialen, politischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten, von Bildung, Ethik und Kriegswesen der Utopier*innen. Getragen wird das Gemeinwesen von zwei zentralen Gedanken: der Vernunft und dem Kollektivismus, wobei letzterer im Grunde aus ersterer ableitbar ist. Das Staatsgefüge und die Gesellschaftsordnung entbehren jeglicher metaphysischer Grundlage, alle Einrichtungen sind allein durch Vernunftgründe legitimiert, wobei für die Utopier*innen zuallererst das vernünftig erscheint, was der größtmöglichen Anzahl der Einwohner*innen, dem Kollektiv also, von Nutzen ist. So weisen die insgesamt 54 Städte der Insel alle einen nahezu identischen Grundriss auf und sind von der nächsten nie länger als einen Tagesmarsch entfernt (*Utopia* 2,33,15–2,33,25). Die Arbeit ist auf alle gleichmäßig aufgeteilt, sodass sie für jeden und jede nicht mehr als sechs Stunden des Tages einnimmt (*Utopia* 2,40,6–2,40,10). Das Essen wird rationell für alle gemeinsam zubereitet und in Gemeinschaftshallen eingenommen (*Utopia* 2,46,12–2,48,20), das Gewand ist einfach und zweckmäßig, für Männer und Frauen gibt es je nur ein Schnittmuster, sodass die Herstellung effizient und rasch vonstattengehen kann. Der Sorgen des Alltags enthoben nutzen die Utopier*innen ihre reichliche Freizeit aber nicht für unnütze oder gar schädliche Vergnügungen, sondern bilden sich in den Künsten und Wissenschaften weiter oder betreiben Sport (*Utopia* 2,40,11–2,41,5). Geld oder Besitz kennen sie nicht, vielmehr erhalten sie auf Verlangen alles, was sie für das tägliche Leben benötigen, aus zentralen Lagern, wohin alle Erzeugnisse abgeliefert werden. Dennoch lassen sie sich ihre Exportgüter von fremden Völkern bisweilen in Gold vergüten, um es im Kriegsfall als Zahlungsmittel einsetzen zu können; für sie selbst beläuft sich der Wert des Metalls freilich weit unter jenem des Eisens, das wenigstens als Werkzeug taugt (*Utopia* 2,49). Von wahren Nutzen sind für die Utopier*innen Luft, Wasser und Ackerboden, den sie im Übrigen ebenfalls gemeinschaftlich bebauen: Alle Einwohner*innen begeben sich dafür mindestens zwei Jahre lang aufs Land, danach steht es ihnen frei, wieder in die Stadt zurückzukehren

(*Utopia* 2,34,7–2,34,20). Bei allem Kollektivismus bleibt die Keimzelle der utopischen Gesellschaft doch die Familie, die in der Regel aus rund 10–16 Mitgliedern besteht. Je 30 dieser Familien wählen jährlich für sich ein Oberhaupt, den Syphogranten²², der in erster Linie überwacht, ob alle ihrer Arbeit nachgehen. Die insgesamt 200 Syphogranten wiederum bestimmen aus ihrer Mitte 20 Traniboren²³, die als Berater des Stadtoberhauptes, des Ademos („Oh nevolk“), fungieren. Dieser wird von den Syphogranten auf Lebenszeit aus vier Personen ausgewählt, die das Volk zuvor vorgeschlagen hat (*Utopia* 2,37,14–2,38,28). Die Gesetze Utopias schließlich sind für jedermann verständlich verfasst und auf einige wenige beschränkt (*Utopia* 2,65,26–2,66,6) – zweifellos ein deutlicher Seitenhieb auf die im ersten Buch angeprangerte Praxis der willkürlichen, auf den eigenen Vorteil bedachten Rechtsauslegung. Auch der gemeinsame Besitz, de facto ein Güterkommunismus, ist vor dem Hintergrund des ersten Buches als kritischer Gegenentwurf zu den sozialen Ungerechtigkeiten zu Morus' Zeiten interpretierbar. Ob allerdings Morus selbst die Kollektivierung des Eigentums vertreten hat, darf bezweifelt werden, wendet sich die Persona des Morus doch gleich an zwei Stellen gegen diese Vorstellung, indem sie vorbringt, dass die Menschen ohne Aussicht auf eigene Besitztümer nur unmotiviert oder gar nicht arbeiten würden (*Utopia* 1, 29, 18–1, 29, 26) und zudem mit der Beseitigung des Eigentums alle Würden und Ehrenstellungen innerhalb der Gesellschaft ihr Ende fänden, was insgesamt nicht wünschenswert sei (*Utopia* 2,86,21–2,86,25).²⁴

Neben der Gegenwartsschelte ist es für den Charakter des Werkes aber fraglos bezeichnend, dass das Vernunftdenken der Utopier*innen bisweilen ins Grotesk-Komische gesteigert wird: So haben sie beispielsweise für Gold, solange es nicht als Zahlungsmittel im Ausland benötigt

²² Die Bedeutung des Namens lässt sich vielleicht von συφός („Schweinestall“) herleiten und hätte eine Entsprechung im englischen steward (von sty, „Stall“). Vgl. dazu Thomas Morus, *Utopia*, Lateinisch/Deutsch, Stuttgart 2012, 383.

²³ Die Bedeutung ist wieder aus dem Griechischen herleitbar (θραυιβόροι: „Bankesser“, engl. bench-eaters) und vielleicht als scherzhafter Schülerausdruck erklärbar. Vgl. ebd., 383f.

²⁴ Zum ironischen Gehalt des letzten Einwands vgl. Schölderle (2017), 31f.

wird, keine andere Verwendung, als es zu Nachttöpfen oder Fußfesseln für Gefangene zu verarbeiten; Edelsteine dienen kleinen Kindern als Spielzeug (*Utopia* 2,50,1–2,51,5). Vor einer Eheschließung hat sich wiederum der Brauch eingebürgert, dass sich die beiden zukünftigen Eheleute nackt begutachten dürfen. Denn – so lautet die Begründung – wenn man bereits beim Kauf eines Gauls auf etwaige Gebrechen genau achte und zu diesem Zweck Decken und Sattel abnehmen lasse, um wieviel sinnvoller sei ein solches Vorgehen erst bei der Wahl eines Gatten bzw. einer Gattin, die ein ganzes Leben lang miteinander auskommen müssten (*Utopia* 2,63,1–1,65,5).

Das konsequente Nützlichkeitsdenken zeitigt aber auch inhumane Ergebnisse, was speziell in der Kriegspolitik offenbar wird: Denn auch wenn sie den Krieg als etwas Bestialisches (*Utopia* 2,67,2: *rem beluina*) verachten, so sind die Utopier*innen doch erstaunlich oft in kriegerische Ereignisse verwickelt, und zwar nicht nur im Fall, dass sie angegriffen werden, sondern auch zum Schutz und zur Verteidigung der Interessen ihrer Freunde oder um andere geknechtete Völker vom Tyrannenjoch zu befreien. Dabei greifen sie nur im äußersten Notfall selbst zu den Waffen, da sie unnötiges Blutvergießen ihrer eigenen Leute vermeiden wollen. Viel nützlicher erscheint es ihnen, sich jeglicher Art von Hinterlist zu bedienen, um ihre Feinde gegeneinander aufzuhetzen. So benutzen sie ihr gehortetes Gold, um immenses Kopfgeld auf die gegnerischen Anführer auszusetzen, sodass diese in permanenter Furcht und in Misstrauen auch ihrer nächsten Umgebung gegenüber leben müssen. Zudem werben sie Söldner vom brutalen und primitiven Volk der Zapoleten²⁵ an, denen sie zwar hohen Sold in Aussicht stellen, die sie aber auch bedenkenlos den höchsten Gefahren aussetzen:

Neque enim pensi quicquam habent (sc. Utopienses), quam multos ex eis perdant, rati de genere humano maximam merituros gratiam se, si tota illa

²⁵ Der Name des Volkes lässt sich von πωλεῖν („verkaufen“) herleiten – ζα dient als verstärkendes Präfix – und als „Leute, die sich verkaufen“ interpretieren. Im Übrigen sollen die Zapoleten, die als ein derbes und zähes Volk geschildert werden, das den Ackerbau meidet und Wälder und Berge bewohnt, wohl an Schweizer Söldner erinnern. Vgl. Thomas Morus, *Utopia*, ed. Joachim Kłowski, Frankfurt a. M. 1983, 101; Heinisch (2001), 292.

colluvie populi tam taetri ac nefarii orbem terrarum purgare possent.
(Morus, *Utopia* 2,70,29–2,70,32)

Denn sie (= die Utopier*innen) nehmen keinerlei Rücksicht darauf, wie viele sie von ihnen ums Leben bringen, vielmehr sind sie überzeugt, sie würden sich das größte Verdienst um das Menschengeschlecht erwerben, wenn sie den Erdball von diesem Abschaum der Menschheit, diesem abscheulichen und ruchlosen Volke ganz und gar reinigen könnten. (Übers. Gerhard Ritter)

Im Krieg zeigen sich die sonst so sanften und freundlichen Utopier*innen also noch brutaler als europäische Fürsten. „Der Effizienzgedanke“, so Schölderle, „ist in einer Weise auf die Spitze getrieben, dass ziemlich unzweideutig die Warnung vor einer Rolle der Vernunft ausgesprochen wird, die sich selbst absolut und damit ins Unrecht setzt.“²⁶

Nach dem Gesagten kann die *Utopia* als literarisches Gedankenexperiment gedeutet werden, das durchexerzieren soll, wie ein auf dem Prinzip der Ratio beruhendes Staatswesen funktionieren könnte. Augenfälliges Symbol für dieses ‚Vernunftexperiment‘ ist die isolierte geographische Lage Utopias, die ihre Einwohner bezeichnenderweise selbst herbeigeführt hätten, wie Hythlodæus berichtet: Utopos, der eponyme Staatsgründer, habe nämlich die vormalige Halbinsel durch einen in gewaltiger Anstrengung ausgehobenen Graben vom Festland abtrennen lassen (*Utopia* 2, 33, 4–2, 33, 14). Morus überlässt es allerdings seiner Leserschaft, darüber zu befinden, welche Aspekte der utopischen Gesellschaftsordnung sie für wünschens- und nachahmenswert hält, wenn er sein Werk mit den Worten schließt:

Interea quemadmodum haud possum omnibus assentiri, quae dicta sunt, [...] ita facile confiteor permulta esse in Utopiensium re publica, quae in nostris civitatibus optarim verius, quam sperarim. (Morus, *Utopia* 2,87,6–2,87,9)

Inzwischen kann ich zwar nicht allem zustimmen, was er gesagt hat, [...] doch gestehe ich gern, dass es im Staate der Utopier sehr vieles gibt, was ich in unseren Staaten eher wünschen möchte als erhoffen kann. (Übers. Klaus Heinisch)

²⁶ Schölderle (2017), 42.

Mehr als hundert Jahre mussten vergehen, ehe die literarische Gattung der Utopie mit der *Civitas Solis* eine Fortsetzung erfuhr. Ihr Autor, der aus Süditalien stammende Dominikanermönch Tommaso Campanella (1568–1639), hatte das schmale Werk im Kerker verfasst, wo er ganze 27 Jahre unter regelmäßiger Folter wegen einer Verschwörung gegen die spanische Herrschaft verbrachte. Zunächst zirkulierte die *Civitas Solis* handschriftlich in italienischer Sprache, in einer vom Autor selbst verfassten lateinischen Übersetzung kam sie schließlich 1623 in Frankfurt in den Druck.²⁷

Nach dem Vorbild der *Utopia* ist auch Campanellas Schrift als Dialog verfasst, der sich allerdings in der Hauptsache als Monolog eines genuesischen Weltumseglers und Admirals entpuppt. Von seinem Gegenüber, einem Großmeister des Hospitaliterordens (*Hospitalarius magnus*), wird dieser nämlich gleich eingangs zu einem ausführlichen Bericht über die geheimnisvolle ‚Sonnenstadt‘ aufgefordert, die er während eines erzwungenen Aufenthalts auf der Insel Taprobane²⁸ besucht habe. Die Stadt ist auf einem gewaltigen Hügel errichtet und von sieben konzentrisch angeordneten Mauerringen geschützt, die nach den sieben Planeten benannt und mit Darstellungen geschmückt sind, die das gesamte Wissen der Zeit zur Anschauung bringen.²⁹ Auf der Spitze des Hügels befindet sich ein Plateau, auf dem ein Rundtempel steht. Er dient der Verehrung der Sonne, die die Einwohner*innen als Symbol der kosmischen Ordnung und Abbild eines unsichtbaren Schöpfergottes auffassen. In vielerlei Hinsicht weist das solarische Gemeinwesen Parallelen zum utopischen Staat auf: Nicht nur, dass sich die Sonnenstadt ebenfalls auf einer abgeschiedenen Insel befindet und bislang unentdeckt geblieben ist, auch verfolgen ihre Einwohner aus Vernunftgründen eine kollektivistische Lebensweise, die derjenigen der Utopier*innen in vielem bis ins Detail gleicht. So bereiten sie die Mahlzeiten gemeinsam

²⁷ Zu Campanellas Leben vgl. z.B. Heinisch (2001), 224–226; Waschkuhn (2003), 56; Höffe (2016), 8f.

²⁸ Es handelt sich bei der Insel sehr wahrscheinlich um das heutige Sri Lanka. Vgl. dazu Kuon (2014), 90 mit Anm. 42.

²⁹ Die bunten Mauern der Solarier*innen waren im Übrigen dem Comenius eine Inspirationsquelle für seinen *orbis pictus*. Vgl. Wurm (2013), 41.

zu und nehmen das Essen gemeinsam ein, tragen identische Kleidung, kennen nur wenige, dafür klar formulierte Gesetze und verachten Gold. Es herrscht allgemeine Arbeitspflicht, die freie Zeit wird zur Weiterbildung und zur sportlichen Betätigung genutzt. Anders als die Utopier*innen meiden sie im Krieg zwar nicht die direkte Konfrontation, wenden aber ebenfalls jegliche Art von Hinterlist, wie etwa die Scheinflucht, an. In zwei Punkten allerdings weicht die Beschreibung des Campanella ganz wesentlich von der des Morus ab.³⁰ Zum einen treibt der Dominikanermönch die Idee der Gütergemeinschaft bis ins Extrem weiter, indem er auch die Frauen und Kinder zu Gemeinbesitz erklärt. Da nämlich das Wohl des Kollektivs über das des Einzelnen zu stellen sei, erscheine es nur konsequent, dass auch die Fortpflanzung den Zweck verfolgen solle, möglichst fähige Mitglieder für die Gemeinschaft zu züchten. Die Paarung erfolgt demnach ausschließlich nach eugenischen Gesichtspunkten: So werden den Männern Frauen zugeführt, die optisch und charakterlich zu ihnen passen, und selbst der Zeitpunkt der Zeugung wird nach medizinischen und astrologischen Gesichtspunkten festgelegt. Die Kinder werden gleich nach dem Abstillen in die Obhut von Erziehenden gegeben; die Gleichaltrigen bezeichnen einander daher als Geschwister und betrachten alle, die älter als sie sind, als ihre Väter und Mütter. Es ist unschwer zu erkennen, dass Campanella hierin Platon folgt, dessen Staatsentwurf zumindest für die Wächterkaste eine ganz ähnliche Lebensweise vorsieht (*rep.* 5,457c–466d). Zudem steht auch für die solarische Herrschaftsform nicht die *Utopia* des Morus Pate, sondern der platonische Ständestaat: Geistliches und weltliches Oberhaupt des Gemeinwesens ist nämlich der HOH, dessen Herrschaftsanspruch nicht etwa religiös motiviert ist, sondern in Analogie zum Philosophenkönig der *Politeia* einzig in seinem Wissen und seiner Weisheit begründet liegt. Ihm zur Seite stehen drei Beamte namens PON (die Macht, *potestas*), SIN (die Weisheit, *sapientia*) und MOR

³⁰ Vgl. hierzu auch Wurm (2013), 40–44, der neben den beiden genannten Unterschieden noch weitere (etwa die Erziehung) herausarbeitet.

(die Liebe, *amor*), die jeweils für die Bereiche Kriegswesen, Wissenschaften sowie Fortpflanzung und Ernährung zuständig sind.³¹

So fällt Campanellas Entwurf zwar in einigen Punkten rigoroser aus als der des Morus und auch die für die *Utopia* so typische spielerische Ironie findet sich in der *Civitas Solis* weit weniger, doch kann sie als klassische Utopie aufgefasst werden, insofern als ihr Autor in literarischer Form Einsichten vermitteln will, anhand derer die politische Wirklichkeit reflektiert werden kann und soll. Als eine platonische *Idea Reipublicae Philosophicae*, wie das Werk in der *editio princeps* untertitelt war, stellt die Sonnenstadt ebenso wie der utopische Prototyp des Morus keine Programmschrift dar, deren direkte Umsetzung in die Realität vom Autor intendiert ist. Vielmehr stellt Campanella den gesellschaftlichen wie politischen Missständen seiner Zeit, die er in der *Civitas Solis* durch den Mund des Genuesen kritisiert,³² ein alternatives, auf Ratio und Philosophie begründetes Modell entgegen. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass auch der Gesprächspartner des Genuesen – analog zur Morus-Figur der *Utopia* – bisweilen Zweifel an der Übertragbarkeit solarischer Gepflogenheiten auf die westliche Welt hegt: Dies gilt nicht nur für die Abschaffung des Eigentums, gegen die er ganz ähnliche Argumente vorbringt wie bereits die Persona des Morus (vgl. dazu Text I, A des Unterrichtsbeispiels), auch der Gemeinbesitz der Frauen geht dem Großmeister zu weit. Hierin scheint ihm selbst der Genuese zuzustimmen, der sonst nur Lob für die Solarier*innen findet:³³

³¹ Wie Schölderle (2017), 70 darlegt, gemahnt die Dreiheit der Beamten auch an die christliche Dreifaltigkeit. Zu den christlich-religiösen Bezügen in der *Civitas Solis* vgl. Kuon (2014), 85–89.

³² So werden beispielshalber die Eitelkeit der Frauen und die liederliche Lebensweise des Klerus angeprangert.

³³ Der Text folgt einer Edition der *Civitas Solis* aus dem Jahr 1643, die die Bibliotheca Augustana online zur Verfügung stellt: *Mundus alter et idem, sive Terra australis antehac semper incognita: longis itineribus peregrini Academici nuperrime lustrata Authore Mercurio Britanico* [Joseph Hall]. *Accessit propter affinitatem materiae Thomae Campanellae Civitas solis et Nova Atlantis Franc. Baconis, bar. de Verulamio, apud Joannem a Waesberge, Ultrajecti* [Utrecht] 1643. Verfügbar unter: https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost17/Campanella/cam_ci00.html (eingesehen am 18.03.2024).

Fieri posset ut quandoque hunc morem deponerent, nam in civitatibus subditis non sunt communia nisi bona alia; mulieres vero minime, nisi quoad obsequium, et artes. At solares id adscribunt imperfectioni aliorum, quia philosophati minime fuerint. Nihilominus mittunt ad explorandum mores nationum et meliores semper amplectuntur.

Sie könnten ja mit der Zeit diesen Gebrauch ablegen, weil zwar in den unterworfenen Städten die übrigen Dinge, aber nicht die Frauen gemeinsam sind, mit Ausnahmen ihrer Dienstleistungen und Kunstfertigkeiten. Nichtsdestoweniger rechnen sie das den Einwohnern jener eroberten Städte als eine Unvollkommenheit ihrer Philosophie an. Trotzdem schicken sie Abgesandte aus, um die Sitten anderer Völker zu erforschen und die besseren sich anzueignen. (Übers. Ignaz Emanuel Wessely)

4. Lateinunterricht und utopische Literatur

Im Folgenden wird zunächst die Eignung utopischer Texte speziell für die Sekundarstufe I (d.h. 9. und 10. Schulstufe mit Latein als 2. FS) didaktisch begründet,³⁴ danach werden mögliche Lektüre- und Interpretationszugänge vorgestellt, die auf Politische Bildung abzielen. Welche (Teil-)Kompetenzen Politischer Bildung dadurch befördert werden können, soll schließlich mithilfe eines Kompetenzstrukturmodells für Politische Bildung aufgezeigt werden.

4.1 Didaktische Begründung

Anders als in Österreich, wo mittel- und neulateinische Texte seit dem themenzentrierten Lehrplan 2004 in der Oberstufe (9.–12. Schulstufe) ihren festen Platz haben,³⁵ ist der Lektürekanon in Deutschland nach

³⁴ Vgl. dazu Hibst (2007), 8f., der eine ausführliche didaktische Begründung für die *Utopia* vorgenommen hat, die auch in den vorliegenden Beitrag eingeflossen ist, wie noch weiter unten ersichtlich wird.

³⁵ Vgl. BGBl. II Nr. 277/2004, 29. Eine Durchsicht von in Österreich approbierten Lehrbüchern hat im Übrigen ergeben, dass Ausschnitte aus der *Utopia* des Morus für das Themenmodul „Politik und Gesellschaft“ (für Latein ab der 7. Schulstufe) im Lehrbuch „Latein in unserer Zeit“ (Schepelmann, Freinbichler [2017], 106–111) aufgenommen sind. Behandelt werden ein zentraler Text aus dem ersten Buch, in dem Hythlodæus

wie vor eher auf klassische Autoren fokussiert, wenngleich in jüngerer Zeit mancherorts Möglichkeiten eingeräumt wurden, die Textauswahl über die klassische Antike hinaus zu erweitern.³⁶ So sieht beispielsweise der kompetenzorientierte Kernlehrplan aus Latein in Nordrhein-Westfalen für die Sekundarstufe I neben „Textgestaltung“ und „Sprachsystem“ als drittes Inhaltsfeld, in dessen Rahmen sich die zu erwerbenden Kompetenzen entwickeln sollen, die „Antike Welt“ vor. Der Begriff ist nicht eng gefasst, sodass die beiden neulateinischen Texte ohne Schwierigkeiten etwa dem inhaltlichen Schwerpunkt „Staat und Politik“ zugeordnet werden können. Dabei zählt auf Kompetenzstufe 2 (Schulstufen 9 und 10) zu den Können-Standards (aus dem Bereich der Kulturkompetenz) nicht nur, „antike Staats- und Gesellschaftsordnungen im Sinne der historischen Kommunikation [zu] erläutern und beurteilen“, sondern explizit auch „Nachwirkungen und Einflüsse römischer Geschichte und Kultur [...] exemplarisch dar[zu]stellen.“³⁷ Die *Utopia* wie die *Civitas Solis* können demnach als eindruckliche Beispiele dienen, um aufzuzeigen, dass die lateinische Sprache in Europa über die Antike und das christlich geprägte Mittelalter hinaus auch in der Renaissance und der frühen Neuzeit das vorrangige Kommunikationsmittel der Gelehrtenwelt bildete. Dies lässt sich gerade am Vorgehen des Campanella verdeutlichen, hatte der Dominikanermönch doch – wie ausgeführt – sein Werk zunächst auf Italienisch verfasst, übersetzte es dann aber für den Druck ins Lateinische, um auch außerhalb seiner Heimat rezipiert zu werden.³⁸ Abgesehen davon markieren die beiden Utopien den Beginn einer neuen Literaturgattung, deren Wirkung bis heute andauert

und Morus die Vor- und Nachteile gemeinsamen Eigentums diskutieren, und eine Episode aus dem zweiten Buch, die die humorvolle Schilderung enthält, wie die Utopier*innen ihr gehortetes Gold zu Nachtgeschirr umarbeiten. Der *Civitas Solis* widmen „Artes“ (Oswald et al. [2017], 84–86) und „Expressis verbis“ (Grobauer et al. [2012], 104f.) innerhalb des thematischen Moduls „Politik und Rhetorik“ (für Latein ab der 9. Schulstufe) ein eigenes Unterkapitel im Umfang von zwei bzw. vier (kurzen) Texten. Der Fokus liegt dabei auf der Herrschaftsform der Solarier*innen und dem gemeinsamen Eigentum.

³⁶ Vgl. Kipf (2001), 48–50; ders. (2019), 43f.

³⁷ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019a), 22.

³⁸ Die italienische Fassung wurde erst 1905 zum ersten Mal gedruckt. Vgl. Schölderle (2017), 68.

und aus der sich eigene Untergattungen wie etwa Dystopien oder Science Fiction entwickelt haben. Vorläufer der Utopie finden sich freilich bereits in der Antike – hier ist speziell an Platons Idealstaatsentwurf in der *Politeia*, aber auch an den Mythos des Goldenen Zeitalters zu denken³⁹ –, sodass auch Anknüpfungspunkte an die klassische Literatur gegeben sind (vgl. dazu etwa Text I, B des Unterrichtsbeispiels).

Für den Schulunterricht geeignet sind die beiden Werke aber auch in sprachlicher Hinsicht: Das Neulatein des Humanisten Morus ist nämlich ebenso wie das des Ordensmannes Campanella an der klassischen Antike orientiert; mittelalterliche Vulgarismen werden sowohl im Bereich der Semantik als auch der Morphosyntax gemieden. Damit gilt auch für die *Civitas Solis* im Wesentlichen, was Hibst für ausgewählte Textauszüge der *Utopia* in einer Schwierigkeitsanalyse ermittelt hat: Als „potentiell bekannt“ können demnach rund 80–85 % des Wortschatzes vorausgesetzt werden, zudem sind mit der Elementargrammatik der Spracherwerbsphase bis auf einige wenige Ausnahmen⁴⁰ alle grammatischen Erscheinungen abgedeckt. Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass Hibsts Untersuchung bereits eineinhalb Jahrzehnte zurückliegt, so erscheinen doch beide Werke auch für Schüler*innen der Sekundarstufe I bewältigbar, wo gemäß dem nordrhein-westfälischen Lehrplan bereits (auf Stufe 2) „leichtere und mittelschwere Originaltexte“⁴¹ erschlossen, übersetzt und interpretiert werden können. Voraussetzung ist freilich eine konsequente sprachliche und sachliche Kommentierung der ausgewählten Stellen.

Speziell einer Lektüre am Ende der Sekundarstufe I kommt zudem der episodenhafte Charakter der Werke entgegen: Wie bereits angedeutet beschreiben nämlich beide Autoren in recht loser Abfolge spezifische Aspekte des Alltags und des praktischen Lebens sowie politische Einrichtungen und ethisch-religiöse Gepflogenheiten der von ihnen entworfenen utopischen Gemeinwesen, sodass für einen Einsatz in der

³⁹ Zur *Politeia* als Vorläuferin der klassischen Utopien vgl. z. B. Spieker (2014); zum Zeitaltermythos vgl. Schölderle (2017), 51–53.

⁴⁰ Hibst (2007), 8 führt etwa Phänomene wie die relative Verschränkung, den Imperativ II oder konjunktivische Relativsätze an.

⁴¹ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019a), 21.

Schule kurze, in sich geschlossene Texte zur Verfügung stehen. Bei Schüler*innen, die erst vor kurzer Zeit den Übergang vom Lehrbuch zur Originallektüre vollzogen haben, ist dies zweifelsohne ein Vorteil. Schließlich sei auch noch angeführt, dass die Themen und Inhalte, die in der *Utopia* und der *Civitas Solis* behandelt werden, geeignet erscheinen, an die Interessen von Schüler*innen anzuknüpfen; in entwicklungspsychologischer Hinsicht nämlich besteht gerade in dieser Altersstufe (14 bis 16 Jahre) das „Verlangen nach ‚Angeboten‘ in ethischer, politischer und weltanschaulicher Hinsicht, die zum Gegenstand echter Auseinandersetzung werden können.“⁴²

4.2 Lektüreauswahl und Möglichkeiten der Interpretation

Was nun die Textauswahl samt Interpretationszugängen betrifft, so sei vorausgeschickt, dass es selbstverständlich nicht nur einen Weg gibt, sich utopischer Literatur zu nähern, zeichnen sich Utopien doch gerade durch ihre Vielschichtigkeit aus.⁴³ Je nach gewähltem Lernziel werden also Themen, Inhalte und Methoden für die Lektüre unterschiedlich ausfallen. Da der Beitrag allerdings den Schwerpunkt auf Politische Bildung legt, erscheint es zweckmäßig, sich auf die erwähnte kritische Absicht, die Voßkamp als ein wesentliches Merkmal der klassischen Utopie herausgearbeitet hat (vgl. Kap. 2), zu fokussieren. Damit rückt für die Interpretationsarbeit stärker der funktionale Aspekt der Utopie in den Vordergrund; Fragen bezüglich Aufbau und Inhalt oder der Intention sind hingegen von geringerem Interesse, obwohl auch sie nicht völlig vernachlässigt werden sollen und können. Es erscheint daher sinnvoll, die Schüler*innen zumindest in Grundzügen mit den Autoren, deren Werken, dem jeweiligen Entstehungskontext sowie der möglichen Deutung als „Vernunftexperimente“ (vgl. Kap. 3) vertraut zu machen.

Die kritische Funktion kann nun, wie bereits in Kapitel 2 ausgeführt, auf zweierlei Art aufgefasst und für die Lektüre im Lateinunterricht

⁴² Maier (1984), 134. Vgl. auch Götttschnig, Marino (2017), 42–48.

⁴³ Hibst (2007), 12 nennt etwa als alternative Zugänge zur *Utopia* des Morus, die Schrift in ihrer Abhängigkeit von Platons *Politeia* zu beleuchten oder sie in Verbindung mit bzw. im Anschluss an die Staatsschriften eines Cicero und/oder Augustinus zu lesen.

fruchtbar gemacht werden: Zum einen ist es möglich, Texte in Hinblick auf die explizit oder implizit zum Ausdruck gebrachte Gegenwartsschelte auszuwählen und mit den Schüler*innen die Absicht der Utopisten herauszuarbeiten, die gesellschaftlichen Missstände der Zeit – beispielhalber die immer größer werdende Kluft zwischen Arm und Reich, die Machtlosigkeit und das Elend des einfachen Volkes, die Gier der Herrschenden (vgl. Kap. 3) – zu kommentieren. Zum anderen können im Sinne der historischen Kommunikation bestimmte Aspekte der utopischen Entwürfe (z.B. Herrschaftssystem, Gütergemeinschaft, soziale Einrichtungen, Kriegswesen; vgl. Kap. 3) den politisch-sozialen Gegebenheiten und/oder Diskursen der Gegenwart kontrastiv vergleichend gegenübergestellt werden, um so in Anwendung der ‚utopischen Methode‘ nach Ruyer (vgl. Kap. 2) durch das Aufzeigen von Alternativen zu einem differenzierten Blick auf die Wirklichkeit und einem besseren Verständnis derselben zu gelangen.⁴⁴

Für beide Zugänge bietet sich in der Interpretationsarbeit speziell die Methode des textüberschreitenden Vergleichs an, wobei mit Vergleichsmedien (Text, Bild, etc.) und/oder Fragen, die einen unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen herstellen, gearbeitet werden kann. Gerade letztere Aufgabenformate sollten bewusst offen gestaltet werden, um damit eine Dimension literarischen Lernens anzusprechen, die „dem individuellen Erleben der Lernenden angemessenen Raum gibt und eine Bewertung erlaubt, die sich nicht mit einem einfachen Richtig-Falsch-Schema zufriedengibt.“⁴⁵ In diesem Zusammenhang spricht im Übrigen der sogenannte Beutelsbacher Konsens, in dem die

⁴⁴ In diesem zweiten Sinne kann wohl auch das von Kłowski (1984) für den Lateinunterricht entworfene und von Hibst weiterentwickelte Lernziel aufgefasst werden, das von ihnen als „Lernen, in Utopien zu denken“ umschrieben wird: „Das Wiederbeleben utopischen Denkens – nicht verstanden als träumerisches, weltfremdes, sondern als realitätskritisches und damit zukunftsorientiertes Denken –, die Kraft der Utopie, die vernunftgeleitetes, auf Veränderung gerichtetes Verhalten evozieren und dynamisieren kann, scheint mir ein geeignetes Mittel zu sein, jungen Menschen dabei zu helfen, ihr Leben gestaltend in die Hand zu nehmen, ihre Lebensbedingungen zu reflektieren und zu verbessern.“ Hibst (2007), 2.

⁴⁵ Kipf (2021), 140. Zur Kultur- bzw. Literaturkompetenz, die durch diese Art der Fragestellung angesprochen wird, vgl. Anm. 57.

Prinzipien für Politische Bildung festgelegt sind, explizit von einem „Überwältigungsverbot“, nach dem es „nicht erlaubt ist, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern“⁴⁶ – freilich solange sich dieses „selbständige Urteil“ innerhalb des gesetzlichen Rahmens bewegt.

4.3 Förderung politischer Kompetenzen

Politische Bildung stellt in Deutschland wie in Österreich nicht nur einen eigenen Unterrichtsgegenstand (oft im Verbund mit Geschichte, Sozialkunde oder Wirtschaft) dar, sondern ist auch als überfachliches – für alle Gegenstände verpflichtendes – Unterrichtsprinzip verankert.⁴⁷ Seit 2008 liegt in Österreich ein Kompetenz-Strukturmodell für Politische Bildung vor, das die hierfür zu erwerbenden Kompetenzen aufgliedert und beschreibt⁴⁸ und in beiden Bereichen, Unterrichtsfach (in der Allgemeinbildenden Höheren Schule: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung) und -prinzip, zur Anwendung kommt. Damit wurde für alle Gegenstände ein Instrumentarium geschaffen, um nachvollziehbar und transparent abzubilden, welche inhaltlichen und kompetenzbezogenen Dimensionen Politischer Bildung mit dem jeweiligen fachspezifischen Unterricht angesprochen werden können.⁴⁹ Da das Kompetenz-Strukturmodell auch anschlussfähig an deutsche Lehrplanvorgaben (etwa den Kernlehrplan für Wirtschaft-Politik des Landes Nordrhein-Westfalen⁵⁰) ist, soll es an dieser Stelle in wenigen Worten skizziert werden.

Das österreichische Modell gliedert sich auf in insgesamt vier (sich in mancher Hinsicht überschneidende) Teilkompetenzen, namentlich politische Urteils-, Handlungs-, Sach- und Methodenkompetenz, wobei sich alle diese Teilbereiche immer an bestimmten politikbezogenen In-

⁴⁶ Wehling (1977), 179. Der Inhalt des Beutelsbacher Konsenses ist auch verfügbar unter: <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens> (eingesehen am 18.03.2024).

⁴⁷ Detjen (2015).

⁴⁸ Krammer/Kühberger/Windischbauer (2008).

⁴⁹ Vgl. dazu speziell für Latein etwa Geelhaar (2020), 109–113.

⁵⁰ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019b), 13f.

halten vollziehen müssen. Diese Inhalte sollen allerdings explizit keinen Wissenskanon abbilden, sondern repräsentieren das „anlassbezogene Arbeitswissen, welches die Voraussetzung für die Bearbeitung der gestellten Probleme ist“⁵¹ (vgl. dazu Abb. 1).

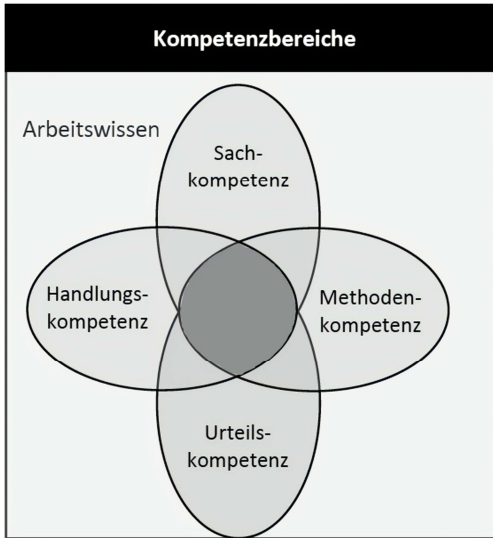


Abbildung 1: Das Kompetenz-Strukturmodell für Politische Bildung nach Krammer, Kühberger, Windischbauer (2008), 5.

Politische Sachkompetenz zielt auf das Verstehen von und Verfügen über „Kategorien und die ihnen innewohnenden Konzepte des Politischen“⁵² ab, wobei Kategorien als Fachbegriffe aus dem Bereich der Sozial- und Kulturwissenschaft zu verstehen sind (wie etwa Föderalismus, BIP oder Gender), zentrale Basiskonzepte als „Leitideen“⁵³, mit deren Hilfe sich das Wissen einordnen und strukturieren lässt (wie etwa Macht, Recht oder Gemeinwohl). Methodenkompetenz bezieht sich sowohl auf die Fähigkeit zu

einer „eigenständigen politischen Artikulation“⁵⁴ (etwa dem Anwenden verschiedener Präsentations- und Argumentationstechniken) als auch das Entschlüsseln und Verstehen fertiger Manifestationen des Politischen. Zu letzterem zählt beispielsweise das Verfügen über Analyseinstrumente, um politische Informationen oder Kommentare hinsichtlich ihrer Wirkung, Absicht oder Kommunikationsstrategie(n) zu untersuchen.

⁵¹ Krammer/Kühberger/Windischbauer (2008), 3.

⁵² Ebd., 9.

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Ebd., 8.

Mit politischer Urteilskompetenz ist zunächst das Nachvollziehen und Bewerten vorliegender politischer Urteile gemeint. So sollen diese etwa auf ihre Begründung und ihren historischen Entstehungskontext hin untersucht und ihnen ihre zugrundeliegenden politischen Wert- und/oder philosophischen Grundhaltungen zugeordnet werden können. Politische Urteilskompetenz umfasst aber auch die Fähigkeit, unterschiedliche Standpunkte und Perspektiven wahrzunehmen und zu reflektieren. Im Idealfall gelangen Schüler*innen dadurch zu einem eigenen Urteil, das sie nicht nur plausibel begründen, sondern beispielsweise auch hinsichtlich seiner (tatsächlichen oder theoretisch angenommenen) Folgen einschätzen können.

Der Bereich der politischen Handlungskompetenz bezieht sich im Wesentlichen auf „das Nutzen von Angeboten verschiedener Institutionen und politischer Einrichtungen“, aber auch auf das „Artikulieren, Vertreten und Durchsetzen von Interessen, Entscheidungen und Meinungen.“⁵⁵ Handlungskompetenz bedeutet also auch Konfliktfähigkeit sowie die Bereitschaft, Kompromisse einzugehen und Toleranz zu üben.

Die beiden Interpretationszugänge für utopische Literatur, die im vorigen Kapitel im Hinblick auf Politische Bildung vorgestellt wurden, sprechen demnach besonders Kompetenzen aus dem Bereich der Urteilskompetenz an. Zum einen nämlich lässt sich die Interpretationslinie, utopische Texte als Kommentierung damaliger gesellschaftlicher Missstände zu verstehen, auf die historische Dimension dieses Kompetenzbereichs beziehen. Die gegenwartsbezogene Interpretation im Sinne der ‚utopischen Methode‘ wiederum kann die Schüler*innen zu einem Perspektivenwechsel bzw. einer Perspektivenübernahme anregen und schließlich die eigenständige Urteilsbildung befördern. Da die Zuordnung im konkreten Anlassfall jedoch nicht immer eindeutig ausfallen kann, werden im Lektürevorschlag des folgenden Kapitels die Teilkompetenzen Politischer Bildung, die durch einzelne Textsequenzen und die ihnen zugeordneten Arbeitsaufträge entwickelt werden sollen, immer eigens ausgewiesen.

⁵⁵ Ebd., 7.

5. Unterrichtsbeispiel: Thematische Lektüresequenz zum Thema: „Politische Utopien. Gibt es eine ideale Gesellschaft?“

Wie sich die Förderung Politischer Bildung mithilfe der Lektüre utopischer Literatur konkret im Lateinunterricht verwirklichen lassen könnte, soll der folgende Lektürevorschlag veranschaulichen. Er ist konzipiert als Anfangslektüre für die Sekundarstufe I; die Kommentierung fällt daher recht großzügig aus, gegebenenfalls ist eine Streichung der einen oder anderen Angabe natürlich möglich. Die Textauswahl erfolgt nach den Gesichtspunkten Politischer Bildung und fokussiert sich daher auf die Gesellschaftsordnung, die politischen Einrichtungen und das soziale Leben, wie sie in der Utopia bzw. der Civitas Solis beschrieben sind.⁵⁶ Ausgangspunkt bildet hierfür die überzeitliche Fragestellung nach der idealen oder perfekten Gesellschaft. Die Arbeitsaufträge sollen zum einen den historischen Entstehungskontext und die literarischen Vorbilder der utopischen Texte (mittels Vergleichsmedien) beleuchten, zum anderen entsprechend der utopischen Methode einen Vergleich mit politischen Problemstellungen der Gegenwart bzw. der Erlebniswelt der Schüler*innen herstellen. Gleichzeitig mit der Förderung politischer Kompetenzen (vgl. dazu Kapitel 4.3) dienen die Interpretationsfragen auch der Ausbildung facheigener Fähigkeiten und Fertigkeiten.⁵⁷ Einige der Arbeitsaufträge orientieren sich daher an den sogenannten

⁵⁶ Das Thema Krieg wurde bewusst ausgespart, hierfür existiert bereits eine fundierte und praxisnahe Ausarbeitung für den Schulgebrauch durch Rudolf Hennebühl (2015).

⁵⁷ Wie bereits dargelegt wird mit der Lektüreauswahl und den Interpretationszugängen (neben der Text- bzw. Übersetzungskompetenz) besonders die Kulturkompetenz (bzw. z.T. auch die Literaturkompetenz nach Kipf [2021]) angesprochen. So nennt der Kernlehrplan Latein des Landes Nordrhein-Westfalen für die Sekundarstufe I (Stufe 2) als zwei zentrale Fähigkeiten/Fertigkeiten aus dem Bereich der Kulturkompetenz: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] Textaussagen im Hinblick auf Perspektiven der historischen Kommunikation (Werte und Normen, Macht und Recht, politische Betätigung, Umgang mit Fremdem, existentielle Grundfragen) differenziert erläutern und beurteilen“ sowie „Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen antiker Kultur und Gegenwart in übergreifenden Zusammenhängen differenziert erläutern und beurteilen.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019a), 21f.

„Bausteinen“ (2020). Darunter sind standardisierte Arbeitsaufgaben aus dem Bereich der Interpretationskompetenz nach dem österreichischen Kompetenzstrukturmodell für die Alten Sprachen zu verstehen.⁵⁸

Literatur

Textausgaben und Übersetzungen

- Thomas Campanella, *Der Sonnenstaat* (übersetzt von Ignaz Emanuel Wessely), Berlin ³2014.
- Cosmographiae introductio cum quibusdam geometriae ac astronomiae principiis ad eam rem necessariis. Insuper quattuor Americi Vespucij navigationes. Universalis cosmographiae descriptio tam in solido quam plano, eis etiam insertis quae Ptholomeo ignota a nuperis reperta sunt. Distychon [sic]. Cum deus astra regat et terrae climata Caesar nec tellus nec eis syderwieajus habent ...*, 1507. Verfügbar unter: <https://www.proquest.com/docview/2090308272?pq-origsite=primo&imgSeq=1> (eingesehen am 22.02.2024).
- Heinrich, Klaus (2001), *Der utopische Staat. Morus: Utopia. Campanella: Sonnenstaat*. Bacon: Neu-Atlantis, 26. Aufl., Reinbek.
- Thomas Morus, *Utopia*, ed. Joachim Klawnski, Frankfurt a. M. 1983 (Altspr. Textausgaben 16).
- Thomas Morus, *Utopia*, Lateinisch/Deutsch (übersetzt von Gerhard Ritter), Stuttgart 2012.
- Mundus alter et idem, sive Terra australis antehac semper incognita: longis itineribus peregrini Academici nuperrime lustrata Authore Mercurio Britanico [Joseph Hall]. Accessit propter affinitatem materiae Thomae Campanellae Civitas solis et Nova Atlantis Franc. Baconis, bar. de Verulamio, apud Joannem a Waesberge, Ultrajecti [Utrecht] 1643*. Verfügbar unter: https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspostl7/Campanella/cam_c100.html (eingesehen am 03.03.2024).
- Platon, *Der Staat. Politeia*. Griechisch-deutsch. Übersetzt von Rüdiger Rufener, Düsseldorf/ Zürich 2000.

Forschungsliteratur

- Ammerer, Heinrich (2008), *Die Siedler von Banana Bay – Der Entwurf einer Staatsutopie als erste Annäherung an politische Systeme*, in: *Forum Politische Bildung* (Hg.), *Kompetenzorientierte Politische Bildung (Informationen zur Politischen Bildung 29)*, Innsbruck/ Bozen/Wien, 74–78.
- Bloch, Ernst (1977), *Das Prinzip Hoffnung*. In fünf Teilen. Kapitel 1–32, Frankfurt a. M.
- Blüher, Rudolf (1920), *Moderne Utopien. Ein Beitrag zur Geschichte des Sozialismus*, Bonn und Leipzig.

⁵⁸ Das österreichische Kompetenz-Strukturmodell (KPM L4/L6, 2014), entworfen für die kompetenzorientierte Reifeprüfung, gliedert sich in Übersetzungs- und Interpretationskompetenz.

- Detjen, Joachim (2015), Politische Bildung. Bildungsaufgabe und Schulfach. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193595/bildungsaufgabe-und-schulfach> (eingesehen am 21.03.2024). Lizenz CC BY-NC-ND 3.0 DE.
- Fest, Joachim (1991), Der zerstörte Traum. Vom Ende des utopischen Zeitalters, 5. Aufl., Berlin.
- Freyer, Hans (1970), Gedanken zur Industriegesellschaft, Mainz.
- Geelhaar, Margot (2020), Politisch kompetent durch Latein? Theoretische Überlegungen und praktische Anregungen für den Unterricht, in: Ammerer, Heinrich; Geelhaar, Margot; Palmstorfer, Rainer (Hg.), Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften. Herausgegeben von der School of Education der Universität Salzburg), Münster, 101–116. Verfügbar unter: <https://eplus.uni-salzburg.at/obvuso/content/pageview/5311246> (eingesehen am 03.03.2024).
- Göttschnig, Verena; Marino, Stefano (2017), Interpretieren im Lateinunterricht. Ein Handbuch, Göttingen.
- Hennebühl, Rudolf (2015), „Frieden schaffen ohne Waffen“ – eine utopische Idee? In: AU 58 (2+3), 80–89.
- Hibst, Peter (2007), Von der Kunst, die Zukunft zu gestalten oder: Lernen, in Utopien zu den ken – Die Utopia des Thomas Morus im Lateinunterricht. Bildungsgehalt und didaktische Bedeutsamkeit, in: Pegasus 1/2007, 1–30.
- Höffe, Otfried (2016), Einführung, in: Höffe, Otfried (Hg.), Politische Utopien der Neuzeit. Thomas Morus, Tommaso Campanella, Francis Bacon (Klassiker Auslegen Band 61), Berlin/Boston, 1–18.
- Jäckel, Eberhard (2012), Nachwort, in: Thomas Morus, Utopia, Lateinisch/Deutsch (übersetzt von Gerhard Ritter), Stuttgart, 367–376.
- Kipf, Stefan (2001), Brauchen wir einen Kanon? Überlegungen zu einem Kernproblem des altsprachlichen Unterrichts, in: Kipf, Stefan (Hg.), Alte Texte in neuem Rahmen – Innovative Konzepte zum lateinischen Lektüreunterricht, Auxilia 50, Bamberg, 46–58.
- Kipf, Stefan (2019), Geschichte des altsprachlichen Literaturunterrichts, in: Lütge, Christiane (Hg.), Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik, Berlin/Boston, 15–46.
- Kipf, Stefan (2021), Literaturkompetenz. Fachdidaktischer Zugang, in: Jesper, Ulf; Kipf, Stefan, Riecke-Baulecke, Thomas (Hgg.), Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten, Bad Langensalza, 139–142.
- Klowski, Joachim (1984), Lernen, in Utopien zu denken. Zur Aktualität von Th. Morus' Utopia, in: Anregung. Zeitschrift für Gymnasialpädagogik 30, 2–14.
- Klowski, Joachim (2008), Zur didaktischen Begründung der Lektüre von Thomas Morus' Utopia, FC 1/2008, 7–10.
- Kuon, Peter (2014), Tommaso Campanellas Città del Sole (1619). Der ideale Staat oder die Negation der Erbsünde, in: Schölderle, Thomas (Hg.), Idealstaat oder Gedankenexperiment? Zum Staatsverständnis in den klassischen Utopien, Baden-Baden, 79–97.
- Mach, Ernst (1991), Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung (unveränderter reprographischer Nachdruck der 5., mit der vierten übereinstimmenden Auflage, Leipzig 1926), Darmstadt.
- Maier, Friedrich (1984), Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Band 2: Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts, Bamberg.

- Mohl, Robert (1960), Die Geschichte und Literatur der Staatswissenschaften in Monographien dargestellt, Bd.1 (unveränderter Abdruck der 1855 erschienenen Ausgabe), Graz.
- Popper, Karl (2003), Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band I: Der Zauber Platons, 8. Aufl. herausgegeben von Hubert Kieseewetter, Tübingen.
- Ruyer, Raymond (1986), Die utopische Methode, in: Neustüss, Arnhelm (Hg.), Utopie. Begriff und Phänomen des Utopischen, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl., Frankfurt a. M./New York, 339–360.
- Schölderle, Thomas (2014a), Idealstaat oder Gedankenexperiment? Zur Konzeptualisierung der Begriffe im Kontext von Staatsdiskurs und Utopieforschung, in: Schölderle, Thomas (Hg.), Idealstaat oder Gedankenexperiment? Zum Staatsverständnis in den klassischen Utopien, Baden-Baden, 9–28.
- Schölderle, Thomas (2014b), Thomas Morus' Utopia (1516). Das Idealstaatsmotiv und seine ironische Brechung im Gedankenexperiment, in: Schölderle, Thomas (Hg.), Idealstaat oder Gedankenexperiment? Zum Staatsverständnis in den klassischen Utopien, Baden-Baden, 55–78.
- Schölderle, Thomas (2017), Geschichte der Utopie. Eine Einführung, 2. Aufl., Köln.
- Spieker, Michael (2014), Platons Politeia (ca. 370 v. Chr.). Das *paradeigma* des gerechten Staates, in: Schölderle, Thomas (Hg.), Idealstaat oder Gedankenexperiment? Zum Staatsverständnis in den klassischen Utopien, Baden-Baden, 31–54.
- Stammen, Theo (1999), Studien zum politischen Denken des Humanismus (Reihe politisches Denken 1), Neuried.
- Tremmel, Jörg (2016), Thomas Morus: Der Philosoph als Fürstendiener oder Staatsmann?, in: Höffe, Otfried (Hg.), Politische Utopien der Neuzeit. Thomas Morus, Tommaso Campanella, Francis Bacon (Klassiker Auslegen Band 61), Berlin/Boston, 43–56.
- Voßkamp, Wilhelm (2016), Emblematisierung der Zukunft. Poetik und Geschichte literarischer Utopien von Thomas Morus bis Robert Musil, Berlin/Boston.
- Waschkuhn, Arno (2003), Politische Utopien. Ein politiktheoretischer Überblick von der Antike bis heute, München/Wien.
- Wehling, Hans-Georg (1977), Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hgg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart, 173–184.
- Wurm, Christoph (2013), Ein Platz an der Sonne? Die civitas solis des Tommaso Campanella, in: FC 1/2013, 39–45.

Schüler*innenausgaben, Lehrpläne, Leitlinien und Kompetenzmodelle

- Bausteine Latein (sechsjährig/vierjährig) für die standardisierte schriftliche Reifeprüfung (2020). Verfügbar unter: <https://www.matura.gv.at/downloads/download/bausteine-zum-erstellen-von-schularbeiten-uet-und-it> (eingesehen am 03.03.2024).
- Grobauer, Franz-Josef; Gschwandtner, Helfried; Widhalm-Kupferschmidt, Wilhelmine (2012), Expressis verbis. Eine Reise durch die Welt des Latein. Graz.
- KPM L4/L6 (2020), Kompetenzmodell für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (schriftlich) aus Latein (vierjährig/sechsjährig). Verfügbar unter: https://www.matura.gv.at/downloads?tx_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=subject%3A%2FKlassische

- +Sprachen%2F&tx_solr%5Bfilter%5D%5B1%5D=documentType%3A%2FBegleitmaterialien%2F (eingesehen am 22.02.2024).
- Krammer, Reinhard; Kühberger, Christoph; Windischbauer, Elfriede (2008), Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Verfügbar unter: https://www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf (eingesehen am 03.03.2024).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2019a), Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Latein. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9_1_klp_3402_2019_06_23.pdf (eingesehen am 18.03.2024).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2019b), Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Wirtschaft-Politik. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/215/g9_wipo_klp_%203429_2019_06_23.pdf (eingesehen am 18.03.2024).
- Oswald, Renate; Bauer, Martin; Diwiak, Kathrin; Einfalt, Mareike; Graf, Susanne; Trojer, Ute (2017), Artes. Lektürebuch 1, Wien.
- Schepelmann, Wolfgang; Freinbichler, Walter (2017), Die Macht und das Wort: Politik, Rhetorik, Propaganda im Spiegel lateinischer Texte (Latein in unserer Zeit), 3. Aufl., Wien.
- Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht, BGBl. II Nr. 277/2004. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_277/BGBLA_2004_II_277.pdf (eingesehen am 18.03.2024).

Internetquellen

- Brennan, Jason, Was spricht gegen eine Herrschaft der Wissenden?, Verfügbar unter: <https://rotary.de/gesellschaft/was-spricht-gegen-eine-herrschaft-der-wissenden-a-11260.html> (eingesehen am 18.03.2024).
- Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de/izpb/254394/berufsfreiheit (eingesehen am 18.03.2024).
- Deutsche Welle: www.dw.com/de/ein-typisch-deutscher-tagesablauf/a-16362287 (eingesehen am 18.03.2024).
- Duden online. Verfügbar unter: www.duden.de (eingesehen am 18.03.2024).
- Kleio.org: www.kleio.org/de/geschichte/mittelalter/alltag/kap_x4/ (eingesehen am 18.3.2024).
- Knefelkamp, Ulrich, Über die Pflege und medizinische Behandlung von Kranken in Spitälern vom 14. bis 16. Jahrhundert, Verfügbar unter: www.regionalgeschichte.net/bibliothek/aufsaetze/knefelkamp-behandlung-pflege-spital-mittelalter.html (eingesehen am 18.03.2024).

Bild

- Abbildung 2: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A_hospital_ward_in_the_Hotel_Dieu_Wellcome_M0004486.jpg (eingesehen am 18.03.2024).

Material

M 1: Aus der *Civitas Solis* des Tommaso Campanella

A. Gemeinsames Eigentum als Schlüssel für eine gerechte Gesellschaft?

Einleitung: Sowohl in der *Utopia* des Thomas Morus als auch in der *Civitas Solis* des Tommaso Campanella besitzen die Inseleinwohner*innen keinerlei persönliches Eigentum.

Der folgende Ausschnitt stammt aus Campanellas *Civitas Solis*: Ein genuesischer Admiral beschreibt darin seinem Gesprächspartner, einem Großmeister des Hospitaliterordens, wie die Solarier*innen ihre Gütergemeinschaft organisieren und welche Vorteile sie ihrer Meinung nach hat.

Genuensis:

Omnia illis communia sunt. Ac dispensatio ¹	1 dispensatio, -onis f.: Aufteilung
In magistratuum est ditio. Scientias	2 appropriare (1): aneignen
tamen honores et delicias communes ita habent,	3 eo ... quod: deswegen ... weil
ut nemo sibi quidpiam appropriare ² queat.	4 fovere (2): begünstigen
Aliunt omnem proprietatem eo ³ fieri ac foveri ⁴ ,	5 seorsum singuli: „ein jeder für sich allein“
quod ³ propria domicilia seorsum ⁵ singuli ⁵	6 proprius amor: Selbstsucht, Egoismus (wörtlich?)
habemus, et liberos, et uxores proprias. ^a Ex quo	
oritur proprius ⁶ amor ⁶ . [...] At cum proprium ⁶	
amorem ⁶ amiserimus, remanet tantummodo	
amor communitatis.	

a Die Solarier*innen leben in keinem Ehe- oder Familienverband. Die Kinder werden gemeinschaftlich aufgezogen und unterrichtet, um bestmögliche Erziehungsergebnisse zu erzielen.

Der Hospitaliter wendet ein, dass die Solarier*innen dann auch keine Freundschaft kennen würden, weil sie nichts besitzen würden, um zu zeigen, dass man jemanden schätzt (z. B. Geschenke oder Ehrungen).

Genuensis:

Immo maxime. Nam operae ⁷ pretium est	7	operae pretium est
videre ⁷ munera nulla quidem alterum ab altero		videre (+AcI): es ist
accipere posse; quidquid enim necesse habent,		sehenswert, beachtens-
a communitate accipiunt. Ac bene cavent	8	plus, quam mereatur:
magistratus, ne quis plus ⁸ , quam mereatur ⁸ ,		mehr als er verdient
accipiat; at nihil necessarium denegatur ulli;	9	(mereri [2]: verdienen)
amicitia vero dignoscitur ⁹ inter eos in bello, in		9 dignoscere (3): erken-
infirmirate, in scientiarum comparatione ¹⁰ , ubi	10	nen
mutuis auxiliis ac doctrina sese iuvant. [...]		10 comparatio, -onis f.: Aneignung
Afferunt ¹¹ insuper	11	afferre, affero:
<u>paupertatem asperam efficere</u> homines viles ¹² ,		vorbringen, anführen
astutos, dolosos, fures, insidiosos, [...] etc;	12	vilis, -e: käuflich
<u>divitias vero insolentes <efficere</u>	13	13 praesumere (3): (im
homines> superbos, ignorantes, proditores,		Voraus) vermuten,
praesumentes ¹³		annehmen, beurteilen
quod nesciunt, [...] etc;		
at <u>communitatem efficere</u> omnes simul		
divites,		
quia omnia habent,		
pauperes,		
quoniam nihil possident.		

(Campanella, *Civitas Solis*)

Arbeitsaufgaben

- 1) Zähle mind. drei Argumente auf, die nach Meinung der Solarier*innen für ein gemeinsames Eigentum sprechen, und belege sie mit dem passenden lateinischen Zitat aus dem Textausschnitt.
- 2) Der Hospitaliter bringt als ein Gegenargument vor, dass es ohne Privatbesitz schwierig würde, jemandem Anerkennung z. B. für besondere Leistungen zu zollen.
 - a. Kannst du dich dieser Meinung anschließen? Begründe!
 - b. Nenne weitere Gegenargumente, die dir einfallen.
- 3) Rechercheauftrag (Kurzreferat für Interessierte): Die in der *Civitas Solis* und in der *Utopia* beschriebene Gesellschaftsordnung gilt als eine Art Vorform des Kommunismus. Informiere dich über die Geschichte des Kommunismus/Sozialismus im 19. Jahrhundert und stelle sie der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung des Kapitalismus gegenüber.

Teilkompetenzen Politischer Bildung

Sachkompetenz, Urteilskompetenz

B. Wer soll herrschen?

Einleitung: Beim Entwurf eines idealen Staates stellt sich die Frage, wer über das Gemeinwesen bestimmen soll. Der genuesische Admiral zeigt in Campanellas *Civitas Solis*, welche Lösung die Solarier*innen für ihren Inselstaat gefunden haben:

Princeps magnus inter eos est sacerdos, quem	1 idioma, -atis n.: Sprache
vocant suo idiomate ¹ HOH ^a , nostro autem dicere-	2 metaphysicus, -i m.: Philosoph
mus metaphysicum ² . Hic est omnium caput in	3 temporalis, -e: irdisch, weltlich
temporalibus ³ ac spiritualibus <rebus>, omniaque	4 causa, -ae f.: Strei- tigkeit, Streitfrage
negotia ac causae ⁴ in ipsius iudicio postremum	5 terminare (1) in (+Abl.): bestimmen, entscheiden durch, von
terminantur ⁵ . Tres illi assistunt principes	6 collateralis, -e: zur Seite stehend
collaterales ⁶ , Pon, Sin, et Mor, quod nostra lingua	7 hos-ce = verstärktes <i>hos</i>
sonat Potestas, Sapientia, et Amor. ^b [...]	8 inclinare (1): (sich) neigen
Metaphysicus autem [...] omnia cum his tribus	9 con-currere (3) pari consensu: einträchtig übereinstimmen
tractat principibus: absque ipso enim factum est	
nihil; omniaque negotia Reipublicae inter quatuor	
hosce ⁷ pertractantur; et quo inclinat ⁸ metaphysicus,	
concurrunt ⁹ pari consensu ⁹ omnes. [...]	

- a Als König und oberster Priester ist der HOH (oder O, wie er weiter unten genannt wird) auch für die Verehrung der Sonne zuständig, die allerdings nicht als Gott aufgefasst wird, sondern als Sinnbild für das oberste göttliche Prinzip. Daher kommt auch der Name *Civitas Solis* („Sonnenstadt“).
- b Pon ist für das Kriegswesen zuständig, Sin für die Wissenschaften und Mor für Sozialleistungen, Nahrungsbeschaffung und -verteilung sowie für die Aufzucht der Kinder.

Attamen nemo¹⁰ O dignitatem conscendit, nisi¹⁰ 10 nemo..., nisi qui:
 qui¹⁰ omnes gentium norit¹¹ historias et ritus et „nur der..., der“
 sacrificia et leges et res publicas et monarchias et 11 norit = noverit
 inventores legum et artium et rationes¹² et 12 ratio, -onis f.: Grund
 historias caeli et telluris. Item necesse¹³ habent¹³ 13 necesse habere (2):
 <eum>^c nosse¹⁴ omnes artes mechanicas [...], 14 nosse = novisse
 item et scientias physicas, mathematicas et 15 callere (2): verstehen
 astrologicas. [...] Sed prae ceteris oportet 16 norunt = noverunt
 <eum>^c callere¹⁵ metaphysicam et theologiam 17 attingere (3), -tigi,
 [...]. -tactum: berühren,
 Ergo norunt¹⁶ longe ante, quis futurus sit O.^d Et 18 quousque: solange
 verum nisi 35. annum attigerit¹⁷, ad tantam non
 erigitur dignitatem. Hoc munus perpetuum est,
 quousque¹⁸ non invenitur, qui sapientior sit illo
 aptiorque ad regendum.

(Campanella, *Civitas Solis*)

- c Gemeint ist der HOH.
- d Die Begabung des zukünftigen HOH zeigt sich bereits im Kindesalter aufgrund seiner hervorragenden schulischen Leistungen.

Arbeitsaufgaben

- 1) Vergleiche den Text mit den folgenden zwei Ausschnitten aus Platos staats-theoretischer Schrift „Der Staat“ (*Politeia*). Nenne mindestens zwei Gemeinsamkeiten, die zwischen Campanellas HOH und Platons Philosophenkönig bestehen. Welchen wesentlichen Unterschied kannst du außerdem zwischen den beiden hinsichtlich ihrer Eignung zum Amt feststellen?

Sokrates erläutert seinen Gesprächspartnern, wer seiner Meinung nach der ideale Herrscher ist (sog. ‚Philosophen-Königssatz‘):

„Wenn nicht entweder die Philosophen Könige werden in den Städten [...] oder die, die man heute Könige und Machthaber nennt, echte und gründliche Philosophen werden, und wenn dies nicht in eins zusammenfällt: die Macht in der Stadt und die Philosophie, und all die vielen Naturen, die heute ausschließlich nach dem einen oder dem anderen streben, gewaltsam davon ausgeschlossen werden, so wird es, mein lieber Glaukon^a, mit dem Elend kein Ende haben, nicht für die Städte und auch nicht, meine ich, für das menschliche Geschlecht.“ (Plat. *rep.* 5,473c–d; Übers. Rüdiger Rufener)

Über die Auswahl des richtigen Herrschers sagt Sokrates:

„Wenn du^b also eine philosophische Seele von einer anderen unterscheiden willst, dann musst du schon von jung auf darauf achten, ob sie gerecht und milde oder unverträglich und roh ist.“ „Ja, gewiss.“ „Du wirst aber auch das nicht außer Acht lassen, denke ich.“ „Was denn?“ „Ob ihr das Lernen leicht fällt oder schwer. Oder erwartest du, dass einer je etwas richtig lieben kann, das er nur mit schmerzlichem Bemühen und ohne rechten Erfolg betreibt?“ „Schwerlich.“ (Plat. *rep.* 6,486b–c; Übers.: Rüdiger Rufener)

- a Glaukon ist Platons älterer Bruder und ein Freund des Sokrates. In Platons *Politeia* ist er einer der Gesprächspartner des Sokrates.
- b Angeredet ist Glaukon.

- 2) Auch heute noch erscheint die Idee eines Philosophenherrschers manchen attraktiv. So ließ vor kurzem der amerikanische Philosoph und Politikwissenschaftler Jason Brennan mit der provokanten These

aufhorchen, dass das Wahlrecht für alle oft zu fatalen Ergebnissen geführt habe und deshalb nur noch politisch informierte Bürger*innen wahlberechtigt sein sollten.

Lies dazu den folgenden Artikel und fasse anschließend zusammen, was nach Brennan für eine Philosophenherrschaft – er nennt sie Epistokratie („Herrschaft der Wissenden“) – und was dagegen spricht:

<https://rotary.de/gesellschaft/was-spricht-gegen-eine-herrschaft-der-wissenden-a-11260.html>

- 3) Nimm ausgehend von den drei Texten persönlich Stellung zur Idee einer Herrschaft von Weisen/Philosophen und begründe deine Meinung.

Teilkompetenzen Politischer Bildung

Sachkompetenz: Basiskonzept Macht („Wer kann mit welcher Berechtigung Macht ausüben?“), Urteilskompetenz

M 2: Aus der *Utopia* des Thomas Morus: Der Alltag auf der Insel Utopia

A. Tagesablauf

Einleitung: Ebenso wie die Solarier*innen kennen auch die Utopier*innen kein gemeinsames Eigentum. Die Aufteilung der Güter und der anfallenden Arbeit ist genau geregelt und erfolgt nach den Regeln der Vernunft. Welche Folgen das für den Tagesablauf der Bewohner und Bewohnerinnen hat, beschreibt der weitgereiste Raffael Hythlodæus seinen Gesprächspartnern Thomas Morus und Petrus Aegidius:

Qui [...] sex dumtaxat ¹ <horas> operi	1 dumtaxat: nur, lediglich
deputant ² : tres ante meridiem, a quibus	2 deputare (1): zuteilen, widmen
prandium ineunt; atque a prandio duas	3 pomeridianus (3) = post-meridianus (3)
pomeridianas ³ horas cum interquieverint,	4 sub (+Akk.): um, gegen (zeitlich)
tres deinde rursus labori datas <horas>	5 cubitum ire: schlafen gehen
cena claudunt. Cum primam horam ab	6 vindicare (1): beanspruchen
meridie numerent, sub ⁴ octavam <horam>	7 opus, -eris n.: Arbeit
cubitum eunt ⁵ . Horas octo somnus	8 arbitrium, -i n.: Ermessen, Belieben
vindicat ⁶ .	9 non quo..., sed quod: „nicht, damit man sie (gemeint ist die Freizeit) ..., sondern damit man sie“
Quidquid inter operis ⁷ horas ac somni	10 ex animi sententia: „von ganzem Herzen“
cibique medium esset, id suo cuiusque	11 quispiam, quidpiam (=quippiam): irgendjemand, irgendetwas
arbitrio ⁸ permittitur, non quo ⁹ per luxum	12 collocare (1): verwenden
aut segnitiam abutatur, sed quod ⁹ ex	
animi sententia ¹⁰ in aliud quippiam ¹¹	
studii bene colloce ¹² .	

Has intercapedines¹³ plerique impendunt¹⁴ litteris. Sollemne¹⁵ est enim publicas cotidie lectiones¹⁶ haberi antelucanis horis [...]. Hoc ipsum tempus tamen si quis arti¹⁷ suae malit insumere¹⁸ [...], haud prohibetur, quin¹⁹ laudatur quoque, ut utilis rei publicae. Super²⁰ cenam tum unam horam ludendo producant²¹, aestate in hortis, hieme in aulis illis communibus, in quibus comedunt. Ibi aut musicam exercent, aut se sermone recreant.

(Morus, *Utopia*, 2,40,5–2,40,24; gekürzt)

Arbeitsaufgaben

Vergleiche den Tagesablauf eines Utopiers/einer Utopierin entweder mit dem deiner Eltern oder mit dem einer Durchschnittsdeutschen, wie er im folgenden Artikel beschrieben ist: <https://www.dw.com/de/ein-typisch-deutscher-tagesablauf/a-16362287>

- a. Nenne Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Tagesablauf.
- b. Beschreibe und begründe, welchen Aspekten des utopischen Tagesablaufes du persönlich etwas abgewinnen kannst und welchen nicht.

Teilkompetenzen Politischer Bildung Urteilskompetenz

B. Krankenpflege

Einleitung: Die Pflege der Kranken und Gebrechlichen erfolgt auf der Insel Utopia in der Regel nicht privat, sondern wird von der Gemeinschaft organisiert, wie Hythlodæus seinen beiden Zuhörern berichtet:

Quattuor habent in ambitu ¹ civitatis hospitia ²	1	ambitus, -us m.: Umkreis, Umgebung
paulo extra muros, tam capacia ³ ,	2	hospitium, -i n.: Krankenhaus
ut totidem ⁴ oppidulis aequari ⁵ possint,	3	capax, -cis: geräumig, fassungsfähig
tum ⁶ ut ⁶ neque aegrotorum ⁷ numerus	4	totidem: ebensoviele
quamlibet ⁸ magnus	5	aequare (1): vergleichen
anguste collocaretur et per hoc incommode,	6	tum ut (+Konj.) ... tum quo (+Konj.): zum einen damit ..., zum anderen damit dadurch
tum ⁶ quo ⁶ hi,	7	aegrotus, -i m.: der Kranke
qui tali morbo tenerentur,	8	quamlibet: beliebig
cuius contagio ⁹ solet ab alio ad alium	9	contagio, -onis f.: Einwirkung, Berührung, h: (Krankheits)Keime
serpere ¹⁰ ,	10	serpere (3), serpsi: kriechen, schleichen
longius ab aliorum coetu semoveri ¹¹ possint.	11	semovere (2): trennen

Haec hospitia² ita sunt instructa atque
 omnibus rebus,
 quae ad salutem conferant¹²,
referta¹³,
 tum tam tenera¹⁴ ac sedula cura adhibetur,
 tam assidua medicorum peritissimorum
 praesentia,
 ut,
 cum illuc¹⁵ nemo mittatur invitus,
 nemo tamen fere in tota urbe sit,
 qui adversa valetudine laborans¹⁶
 non ibi decumbere¹⁷
 quam domi suae^a praeferat.

- 12 conferre, confero:
 beitragen
 13 refertus (3) (+Abl.): voll
 (von)
 14 tener, -era, -erum: zart,
 zärtlich
 15 illuc: dorthin
 16 laborare (1) (+Abl.):
 leiden (an)
 17 decumbere (3), -cubui:
 liegen, (krank)
 darniederliegen

a Im Mittelalter und der frühen Neuzeit war es üblich, im Krankheitsfall zu Hause gepflegt zu werden. Nur Arme, Alte und Schwache fanden in Spitälern Aufnahme, die somit in der Regel als ‚Sozialasyle‘ fungierten.

(Morus, *Utopia*, 2,45,21–2,46,5)

Arbeitsaufgaben

Vergleiche den Textausschnitt mit einer zeitgenössischen bildlichen Darstellung eines Spitals. Lies dazu auch die Informationen zum Bild auf der nächsten Seite.

- 1) Vergleiche den Ausgangstext mit dem Bild. Benenne mindestens vier Verbesserungen, die Morus in seiner *Utopia* für das Spitalwesen vorschlägt, und belege sie mit dem passenden lateinischen Zitat.
- 2) Warum kümmern sich die Einwohner*innen von Utopia so vorbildlich um ihre Kranken? Zähle mögliche Vernunftgründe auf, die dafür vorliegen könnten.

Teilkompetenzen Politischer Bildung Urteilskompetenz



Abbildung 2: Pariser Spital um 1500 (Quelle: Wikimedia [commons])

Bildbeschreibung: In diesem Krankensaal, an dessen Ostseite (hinten in der Mitte) sich der Altar und ein Kruzifix befinden, werden kranke Frauen und Männer von mehreren Schwestern, die an ihren schwarzen Schleiern zu erkennen sind, versorgt. Dabei werden die Kranken streng nach ihrem Geschlecht getrennt. Rechts befinden sich die Männer und links die Frauen. Wie für das gesamte Mittelalter üblich schlafen die Patienten nackt und zu zweit in einem Bett. Nur eine Patientin (links) ist bekleidet, da sie von einem Priester, der nicht in Versuchung gebracht werden darf, das Abendmahl erhält, das für jeden Neuankömmling obligatorisch war. Ein Diener, der sich zur linken Seite des Priesters befindet, hält während dieser Zeremonie eine große Kerze in seinen Händen. Die Patientin neben der neuen Kranken erhält derweil von einer Schwester etwas zu trinken.

Die kranken Männer (rechts) werden mit Speisen versorgt. Der ehemalige Bettpartner von dem Patienten ganz rechts und eine Frau, die ursprünglich die Bettstätte der neuen Patientin belegt hatte, sind vor kurzem gestorben. Ihre Leichen werden von zwei Schwestern (links unten) in Tücher eingenäht. In der vorderen Mitte bitten ein König und zwei Frauen mit ihren Kindern vor und hinter den Säulen die auf ihnen oben platzierten Heiligen um Wiedergenesung. [...] Die Gegenwart von Ärzten und medizinisch geschultem Personal wie in unseren Krankenhäusern ist nicht notwendig, da die Gesundung Gott allein oblag.

Den Geboten der christlichen Nächstenliebe entsprechend fanden in den Spitälern alle Armen, Alten, Schwachen und Kranken Aufnahme, es wurden aber auch schwangere Frauen und Findel- und Waisenkinder aufgenommen. In der städtischen Gesellschaft übernahmen die Spitäler also häufig die Funktion eines ‚Sozialasyls‘.

Textquellen: https://www.kleio.org/de/geschichte/mittelalter/alltag/kap_x4/;
<https://www.regionalgeschichte.net/bibliothek/aufsaeetze/knefelkamp-behandlung-pflege-spital-mittelalter.html>

C. Berufswahl

Einleitung: Der Seefahrer Hythlodæus berichtet, dass in Utopia – den Gesetzen der Vernunft entsprechend – bei der Berufswahl darauf Rücksicht genommen wird, was der Gemeinschaft nützt:

Ars¹ una est omnibus viris
mulieribusque promiscua²: agricultura,
cuius nemo est expers³.
Hac a pueritia⁴ erudiuntur omnes,
partim⁵ in schola traditis praeceptis⁶,
partim⁵ in agros viciniore⁷ urbi, quasi⁸
per ludum⁸ educti non⁹ intuentes modo⁹,
sed⁹ [...] tractantes etiam⁹.
Praeter agriculturam (quae est omnibus,
ut dixi, communis) quilibet unam
quampiam¹⁰ <artem> docetur. Ea est
fere¹¹ aut lanificium¹² aut operandi¹³
lini¹⁴ studium aut caementariorum¹⁵ aut
fabri¹⁶ seu ferrarii¹⁷ seu materiarii¹⁸
artificium.

- 1 ars, artis f.: Kunst, Beruf, Gewerbe
- 2 promiscuus (3): gemeinsam
- 3 expers, expertis (+Gen.): an etw. unbeteiligt, an etwas keinen Anteil haben
- 4 a pueritia: von Kindheit an
- 5 partim ... partim: teils...teils
- 6 praeceptum, -i n.: Vorschrift, Regel, Lehre
- 7 vicinus (3): nahe
- 8 quasi per ludum: wie zum Spiel
- 9 non modo...sed etiam: nicht nur..., sondern auch
- 10 quispiam, quaequam, quodpiam: irgendeiner, -e, -es
- 11 fere: gewöhnlich, in der Regel
- 12 lanificium, -i n.: Wollarbeit (Spinnen oder Weben)
- 13 operari (1): (be)arbeiten, herstellen
- 14 linum, -i n.: Leinwand
- 15 caementarius, -i n.: Maurer
- 16 faber, -bri m.: Handwerker
- 17 ferrarius (3): zum Eisen gehörig, im Eisenbereich
- 18 materiarius (3): zum Holz gehörig, „im Holzbereich“

Sed ex illis artibus¹ unusquisque aliquam discit, nec⁹ viri modo⁹, sed⁹ mulieres etiam⁹; ceterum hae velut imbecilliores¹⁹ leviora tractant. Lanam fere¹¹ linumque¹⁴ operantur¹³. Viris artes¹ reliquae magis laboriosae mandantur. Maxima²⁰ ex parte²⁰ quisque in patriis artibus educatur. nam eo²¹ plerique natura feruntur. [...] Si quis unam <artem¹> perdoctus²² artem¹ aliam praeterea cupiverit, eodem modo permittitur. Utramque <artem¹> nactus²³, utram velit, exercet, nisi alterutra²⁴ civitas magis egeat.

(Morus, *Utopia*, 2,39, 1–2,39,25; gekürzt)

- 19 imbecillus (3): schwach, kraftlos
- 20 maxima ex parte: zum größten Teil
- 21 eo: dorthin
- 22 per-docere (2): ausführlich lehren, unterrichten
- 23 nancisci (3): bekommen, erreichen, erlangen
- 24 alteruter, alterutra, alterutrum: einer, -e, -es (von beiden)

Arbeitsaufgaben

- 1) Fasse den Inhalt des Textes mit eigenen Worten zusammen.
- 2) In Deutschland ist die freie Wahl des Berufs ein Grundrecht. Informiere dich auf der Homepage für Politische Bildung über den Inhalt und die Bedeutung dieses Rechts:
<https://www.bpb.de/izpb/254394/berufsfreiheit>
- 3) Beurteile die Bestimmungen der Utopier*innen bezüglich der Wahl des Berufs aus Sicht der heutigen Rechtslage.

Teilkompetenzen Politischer Bildung

Urteilskompetenz, Sachkompetenz

M 3: Abschließende Gruppenarbeit nach Ammerer (2008)

Jetzt seid ihr an der Reihe: Versucht in der Gruppe, euren eigenen Idealstaat zu entwerfen. Geht dabei (auch) auf die politischen Bereiche ein, die bereits bei der Lektüre der *Civitas Solis* und der *Utopia* behandelt wurden. Einigt euch auf ein Staatskonzept und begründet in der anschließenden Kurzpräsentation euer Ergebnis!

Konzepte

Regierung/Staatsform

Wirtschaftsordnung/Finanzwesen

Gesundheit/Wohlfahrt

Individuelle Freiheit/Grundrechte

Fragen

Wer soll regieren? Wie lange? Wie wird der Regent ermittelt?

Wie soll mit Besitz umgegangen werden? Soll das gesamte Kapital, Grund und Boden etc. dem Staat gehören oder soll es ausschließlich in privater Hand sein? Oder sollen nur bestimmte Bereiche verstaatlicht sein? Soll es Geldverkehr geben, wenn ja, soll der Staat dann Steuern von den Menschen einziehen und zu welchem Zweck?

Soll sich der Staat um die Kranken, Armen und Alten kümmern oder soll es jedem einzelnen überlassen bleiben? Wie soll das Gesundheitswesen eingerichtet sein und wie finanziert werden?

Soll das Wohl des Gemeinwesens über dem der individuellen Freiheit stehen? Wo liegen die Grenzen der persönlichen Freiheit? Wie sollen diese Grenzen kontrolliert werden?

Teilkompetenzen Politischer Bildung

Sachkompetenz, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz

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 lohnt 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 Fächerübergriff 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

Obgleich 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 förmernden 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 begreift 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. ‚Fächertüberschreitung‘, ‚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 niederschläge.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 lateindidaktischen 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 Lateindidaktik 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.

dernen“⁸⁸ 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 Vergangenheit“¹⁰² 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 beinhalten, 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 Rechtsentwicklung 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 Doeppner (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 Demokratieerziehung 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/ignrw/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 Alt Sprachenunterricht, 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 Theorien 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/innenbildung: 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/obvuso/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 (²2009), 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 (¹1978), 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-onlinezeitschrift.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.bic-journals.de/index.php/ignrw/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.bic-journals.de/index.php/ignrw/article/view/6468/5810 (Zugriff: 20.07.2023).
- Schirok, Edith (2011), Menschenrecht und Menschenwürde. Politische und philosophische Ansätze in der Antike, in: AU 54.4+5, 4–17.
- Schirok, 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%3A151654%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_beschluesse/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_beschluesse/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 (Form)</i> Politischer Handlungsrahmen	Verträge und Abkommen mit anderen Völkern Politische Praxis (zentrale Verfassungsprinzipien): <i>Mos maiorum</i>, Annuitätsprinzip, Kollegialitätsprinzip, Iterationsverbot, <i>cursus honorum</i> ... Politische Institutionen: <i>senatus, contio (concilium plebis, comitia), consul, tribunus</i>, ... Gesetze (<i>leges</i>) und Rechtsnormen (<i>iura</i>) Gesellschaftliche und religiöse Kultur, römische Wertvorstellungen	Welche Abkommen und Verträge bestimmen den Handlungsrahmen? Welche zentralen Prinzipien der römischen politischen Praxis („Verfassung“) sind zu berücksichtigen? Welche Wirkung hat die politische Kultur? Welche politischen Institutionen sind an politischen Entscheidungen beteiligt und welche Kompetenzen haben sie? Welche Gesetze und Rechtsnormen spielen eine Rolle? Welche Wirkung hat die gesellschaftliche und religiöse Kultur? Welche römischen Wertvorstellungen beeinflussen den Handlungsrahmen?	Demokratie Gewaltenteilung Grundrechte Repräsentation Staat Internationale Beziehungen Freiheit Menschenwürde Frieden Gerechtigkeit Gleichheit
<i>Policy (Inhalt)</i> Inhaltliche Handlungsprogramme	Politisches Problem Ziele Maßnahmen/ Lösungen Ergebnisse der Politik Bewertung der Politik	Um welches politische Problem geht es? Welche Ziele sollen erreicht werden? Welche Lösungsvorschläge werden gemacht? Zu welchem Ergebnis hat die Politik geführt und wie werden diese bewertet?	Sicherheit Nachhaltigkeit Öffentliche Güter Gerechtigkeit

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.

HANS-JOACHIM HÄGER

Der Ruf nach Toleranz und Mitmenschlichkeit im lateinischen Lektüreunterricht

Eine Sequenzplanung zum *humanitas*-Verständnis
des jüngeren Plinius auf Grundlage seiner philosophisch-
pädagogischen Lehrbriefe

In tiefer Verbundenheit N. D. S. alias meinem Moriarty gewidmet

Zusammenfassung

Nach der inhaltlichen, aus aktuellen Geschehnissen hergeleiteten Begründung der Themenwahl, die sich stets an den Interessen und Bedarfen heutiger (Latein-)Schülerinnen und Schüler orientiert (Kap. 1), wird das *humanitas*-Verständnis des beliebten Schulautors Plinius des Jüngeren (* 61/62 n. Chr., † ca. 113 n. Chr.) begriffsgeschichtlich untersucht und in die Forschung eingeordnet (Kap. 2.1 und Kap. 2.2). Dabei soll u. a. die Frage beantwortet werden, inwiefern Plinius in seinen Reflexionen über Toleranz und Mitmenschlichkeit mit seinen literarischen Vorgängern übereinstimmt bzw. über sie hinausgeht. Dies erfolgt auf dem Wege einer philologisch-kulturgeschichtlichen Interpretation, welche die zentralen Belegstellen im Briefcorpus des jüngeren Plinius – zuvorderst in dessen philosophisch-pädagogischen Lehrbriefen – in den Blick nimmt. Insbesondere wird die auch für die Gegenwart evidente und hochspannende Frage beantwortet, inwiefern Plinius zwischen Toleranz und Akzeptanz differenziert (Kap. 2.3). Vor diesem Hintergrund werden abschließend einige didaktisch-methodische Impulse einschließlich einer Sequenzplanung für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem plinianischen Ruf nach Toleranz und Mitmenschlichkeit präsentiert, wobei unter Einbezug literarisch-ästhetischer Medien darauf abgezielt wird, im Sinne einer vertieft angelegten Rezeptionsdiagnostik Hermeneutik und in intensiver Auseinandersetzung mit Wertbegriffen einen existentiellen Transfer in die Alltagswelt heutiger Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten (Kap. 3). Dadurch wird sichergestellt, dass die vergleichende literarische Beschäftigung mit den antiken Wertvorstellungen einen echten Mehrwert in sich trägt und – bezogen auf den lateinischen Lektüreunterricht in der Sek. II – die Leitperspektiven der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) hinsichtlich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) einlöst.

Hans-Joachim Häger (2025): Der Ruf nach Toleranz und Mitmenschlichkeit im lateinischen Lektüreunterricht. Eine Sequenzplanung zum *humanitas*-Verständnis des jüngeren Plinius auf Grundlage seiner philosophisch-pädagogischen Lehrbriefe, in: Jochen Sauer (Hg.), Demokratie- und Werteerziehung im Lateinunterricht, Heidelberg: Propylaeum, 139–229. DOI: <https://doi.org/10.11588/propylaeum.1607.c23093>

1. Toleranz als Thema im Lateinunterricht

„Wir stehen [...] für Toleranz und gegen jede Form der Diskriminierung.“¹ Dieses Zitat aus dem Juni 2021 geht nicht etwa auf einen Politiker bzw. eine Politikerin oder auf einen Aktivisten bzw. eine Aktivistin – ganz gleich, welcher Couleur – zurück, sondern stammt aus dem Mund des früheren Kapitäns der deutschen Fußball-Nationalmannschaft, Manuel Neuer. Die Mannschaft wolle und werde während der Europameisterschaft Haltung zeigen und durch den in den Medien und in der Politik weltweit – und häufig kontrovers – diskutierten Kniefall aller auf dem Feld befindlichen Spieler vor Anpfiff eines jeden EM-Turnierspiels ein deutliches Zeichen gegen jegliche Form der Diskriminierung und für Diversität, Offenheit, Toleranz und gegen Hass, Ausgrenzung und Homophobie setzen.² Doch es blieb nicht nur bei dieser *einen* symbolischen Geste: Neuer selbst trug – getreu dem vom DFB ausgegebenen Motto „Wir sind bunt!“ – während der gesamten Europameisterschaft eine offiziell von der UEFA genehmigte regenbogenfarbige Kapitänsbinde. Dass dieser offen bekundete Einsatz für Diversität, Offenheit und Toleranz keine Selbstverständlichkeit war und ist, beweisen nicht nur die zahlreichen Buhrufe diverser Fanparteien auf den Stadiontribünen, sondern auch die Ablehnung der UEFA, die Allianz-Arena in München während der deutschen Turnierspiele ebenfalls in Regenbogenfarben zu tauchen.

Auch wenn nicht alle europäischen Länder mit diesen symbolischen Gesten einverstanden waren bzw. sind, so haben die mutigen Aktionen von Neuer & Co. dennoch für Aufsehen und Beachtung gesorgt – nicht nur in der Politik und den Medien, sondern auch im schulischen Kon-

¹ Zitat entnommen: <https://www.abendzeitung-muenchen.de/sport/fussball/wir-stehen-fuer-toleranz-dfb-elf-macht-mit-england-die-kniefall-geste-art-738618> (eingesehen am 04.01.2024).

² Vgl. auch die offizielle Mitteilung des DFB, zitiert nach SZ online vom 20.06.2021 unter: <https://www.sueddeutsche.de/sport/neuer-regenbogenbinde-kapitaensbinde-uefa-ueberpruefung-1.5328170> (eingesehen am 04.01.2024). Der Kniefall wurde am 07.06.2022 im Rahmen des Nations-League-Duells zwischen Deutschland und England in der Münchener Allianz-Arena wiederholt.

text, u. a. im Religions-, Ethik- und Philosophieunterricht. Doch gilt dies auch für den Lateinunterricht? Und überhaupt: Wie steht es um die literarische Beschäftigung mit dem Toleranzgedanken im Lateinunterricht? Diese Fragen haben den Verfasser der vorliegenden Studie dazu bewogen, sich auf die Suche nach Antworten zu begeben – zum Zwecke eines Lateinunterrichts, der gemäß den Leitperspektiven der deutschen Kultusministerkonferenz (2007 und 2017) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2017) auf nachhaltige Bildung setzt.

Wie evident die unterrichtliche Beschäftigung mit dem Toleranzgedanken ist, zeigt bereits ein flüchtiger Blick auf die jüngere pädagogische Forschung, die zuvorderst folgende globale Bildungsziele benennt: Hilfsbereitschaft, Gerechtigkeitssinn, Nachhaltigkeit und nicht zuletzt Toleranz im Sinne von Verantwortung für die Umwelt sowie Kompromiss- und Friedensfähigkeit.³ Konzise gesagt: Es geht nicht mehr und nicht minder um gelebte Toleranz. Wird dies wiederum auf das Leitthema der am 30.09.2021 an der Universität Bielefeld durchgeführten Fachtagung übertragen, so greift folgende Sentenz: Demokratie lebt von der Toleranz. In diesem Kontext sei auch an die Forderung der ehemaligen Leiterin der Bundesbehörde zum Schutz vor Diskriminierung (ADS), Christine Lüders, erinnert, wonach wir eine Gesellschaft der Vielfalt und nicht der Einfalt benötigen.⁴ Dies wiederum steht im Einklang mit der sog. Erklärung von Prinzipien der Toleranz, die von den Mitgliedstaaten der UNESCO auf der vom 28.10. bis 16.11.1995 in Paris abgehaltenen Generalkonferenz verabschiedet worden ist. Darin wird im ersten Artikel die Toleranz als solche definiert:

(1,1) Toleranz bedeutet Respekt, Akzeptanz und Anerkennung der Kulturen unserer Welt, unserer Ausdrucksformen und Gestaltungsweisen unseres Menschseins in all ihrem Reichtum und ihrer Vielfalt. Gefördert wird sie durch Wissen, Offenheit, Kommunikation und durch Freiheit des Denkens, der Gewissensentscheidung und des Glaubens. Toleranz ist Harmonie über Unterschiede hinweg. Sie ist nicht nur moralische Verpflichtung, sondern

³ Vgl. dazu Jüngling (2012).

⁴ Vgl. *ibid.*

auch eine politische und rechtliche Notwendigkeit. Toleranz ist eine Tugend, die den Frieden ermöglicht, und trägt dazu bei, den Kult des Krieges durch eine Kultur des Friedens zu überwinden. (1,2) Toleranz ist nicht gleichbedeutend mit Nachgeben, Herablassung oder Nachsicht. Toleranz ist vor allem eine aktive Einstellung, die sich stützt auf die Anerkennung der allgemeingültigen Menschenrechte und Grundfreiheiten anderer. Keinesfalls darf sie dazu missbraucht werden, irgendwelche Einschränkungen dieser Grundrechte zu rechtfertigen. Toleranz muss geübt werden von Einzelnen, von Gruppen und von Staaten. (UNESCO [1995], 1)⁵

Vor dem oben skizzierten Hintergrund rückt Bildung als anerkannt wirksamstes Mittel gegen Intoleranz in das globale Bewusstsein und wird zum fächerübergreifenden Schwerpunktthema: „Neben der rationalen ist in gleichem Maße auch die emotionale Intelligenz zum Ziel jeder Bildungsplanung zu machen.“ (Maier [2016], 14f.) Dieses Postulat ist umso dringlicher im schulischen Kontext umzusetzen, als dass Jugendliche – dies belegen eigene unterrichtliche Erfahrungen sowohl im Latein- als auch im Ethikunterricht – für Humanität und die sie tragenden Werte durchaus zugänglich sind. Diese Beobachtung teilt auch der kolumbianische Philosoph Guillermo Hoyos Vásquez:

Den Jugendlichen von heute wird vorgeworfen, sie hätten keine Werte, verhielten sich intolerant und indifferent. Das Gegenteil ist der Fall. Wenn wir nicht nur auf eine Erziehung der Vernunft, sondern auch eine des Herzens setzen, werden wir feststellen, dass Toleranz und Pluralismus, Engagement für Fairness und für Respekt vor der Verschiedenheit der Individuen, die Redlichkeit als Attribut der Gegenseitigkeit und der Solidarität heute ebenso wie früher zu den Werten der Jugendlichen zählen. Denn die

⁵ Vgl. www.unesco.de (eingesehen am 09.08.2021). Ergänzt werden kann diese wirkmächtige Definition um drei Aspekte, die im Rahmen einer durch den Verfasser dieser Studie durchgeführten Erhebung in dessen Ethikkurs der elften Jahrgangsstufe (sog. Q1) am Ratsgymnasium der Stadt Minden von den Schülerinnen und Schülern als zentral eingestuft wurden: 1. Toleranz und Akzeptanz durch Sprache unter bes. Berücksichtigung der gendergerechten Sprache (stellvertretend von Merle Brempel vorgetragen); 2. Toleranz und Akzeptanz in der Frage der Geschlechteridentität (stellvertretend von Kaja Bandini vorgetragen); 3. Toleranz und Akzeptanz im Spiegel unserer eigenen geschichtlichen Vergangenheit (stellvertretend von Marieke Frank vorgetragen).

Jugend ist von Natur aus moralisch, d. h. werteempfindlich. (Hoyos Vásquez, zitiert nach Maier [2016], 18f.)

Tatsächlich verweisen die Bildungspläne aller Fächer in den einzelnen deutschen Bundesländern in ihren allgemeinen Vorgaben auf die Leitidee der Toleranz oder zumindest auf die unbedingte Wichtigkeit der Entwicklung der Toleranz. So heißt es z. B. im Kernlehrplan Latein des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) für die Sek. II (id. 11f.):

Bei der Interpretation der lateinischen Texte suchen die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe zu vertiefender Kenntnisse der antiken Kultur zunächst die ursprüngliche Bedeutung und Wirkung der Texte zu erfassen, ehe sie sich mit den dort vorhandenen Denkmodellen und Verhaltensmustern unter Bezugnahme auf ihre eigene Gegenwart auseinandersetzen und eigene Standpunkte entwickeln. Unabhängig davon, ob diese Auseinandersetzung zur Identifikation oder zur Distanzierung führt, vermag sie Verständnis für andere Vorstellungswelten und Verhaltensweisen zu wecken, Einsicht in die Relativität menschlicher Anschauungen zu vermitteln und die eigene Gegenwart als Teil einer kontinuierlichen Entwicklung begreifen zu lassen. Damit fördert die Beschäftigung mit lateinischen Texten im Sinne der historischen Kommunikation die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer persönlichen Identität und in der Ausbildung einer von Toleranz geleiteten kulturellen und interkulturellen Kompetenz. (Kernlehrplan Lateinisch Sek. II: Gymnasium/Gesamtschule [2013], 11f.)

Deutlich dezidierter und differenzierter als der Kernlehrplan in NRW beschäftigt sich der seit 2016 gültige Bildungsplan in Baden-Württemberg (BW) mit dem Toleranzgedanken im Lateinunterricht.⁶ So wird dort u. a. konstatiert, dass die Beschäftigung mit den im Lateinunterricht behandelten Texten einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen leiste und sie zu einem konstruktiven Umgang mit Vielfalt in der immer komplexer werdenden modernen Gesellschaft befähige. Zu diesem Zweck setzten sich die Lernenden in historischer Distanz mit ihnen zunächst fremden Vorstellungen und Kulturen auseinander, stellten eigene Welt- und Wertvorstellungen infrage

⁶ Vgl. www.lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/latein/gym/bp2016/fb4/2_leit/toleranz/ (eingesehen am 04.01.2024).

und entwickelten Verständnis für und Toleranz gegenüber anderen Lebensformen und -entwürfen. Vor diesem Hintergrund leiste das Fach Latein sowohl in puncto nachhaltiger Entwicklung (BNE) als auch in puncto Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV) einen entscheidenden Beitrag:

Die Beschäftigung mit lateinischen Texten und weiteren Zeugnissen der antiken Kultur bietet vielfache Anknüpfungspunkte zur Umsetzung der Aspekte Werte und Normen in Entscheidungssituationen, Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung, Demokratiefähigkeit und Friedensbildung. Beim Kompetenzerwerb spielen in der Auseinandersetzung mit den Inhalten lateinischer Texte besonders die Aspekte personale und gesellschaftliche Vielfalt, wertorientiertes Handeln, Toleranz und Anti-Diskriminierung eine herausragende Rolle. (Bildungsplan des Gymnasiums Baden-Württemberg: Latein als zweite Fremdsprache [2016], 4)

Primäre Ziele seien die Förderung von Respekt und die gegenseitige Achtung und Wertschätzung von Verschiedenheit; ein weitergehendes Ziel sei im Sinne der Friedenserziehung die Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft – ein Ziel, das im Unterricht durch einen interkulturellen bzw. interreligiösen Dialog und einen dialogorientierten Umgang mit unterschiedlichen Positionen gefördert werden müsse.⁷

So unzweifelhaft wichtig und richtig die Forderung ist, Werte im Allgemeinen und Toleranz im Speziellen im Unterricht zu vermitteln, so anspruchsvoll und herausfordernd ist diese Aufgabe, wie auch Elke Jüngling, Dozentin an der Pädagogischen Hochschule der Evangelischen Kirche in Villigst, zu bedenken gibt:

Das Bemühen um ein vorurteilsfreies Wissen, um die Werte und Normen der anderen in der Welt eröffnet erst die Möglichkeit für einen echten Dialog. Ziel muss es sein, Anderssein nicht einfach nur zu dulden, sondern Pluralität zu respektieren und als Bereicherung wertzuschätzen. Erst das Wissen um die Begrenztheit des eigenen Standpunktes macht tolerant anderem Denken gegenüber [...]. Für die pädagogische Arbeit ist es sicher uner-

⁷ Zur Konkretisierung bzw. Ausdifferenzierung des Aspektes „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ vgl. www.lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/latein/gym/bp2016/fb4/2_leit/toleranz/ (eingesehen am 04.01.2024).

lässlich, die Schlüsselbegriffe Toleranz, Zivilcourage, Respekt klar zu erläutern und voneinander zu trennen und dabei altersgerechte aktuelle Praxisbeispiele heranzuziehen. (Jüngling [2012], o. S.)

Unter direkter Bezugnahme auf die Forderung Jünglings nach terminologischer Ausdifferenzierung sind Toleranz und andere verwandte Begriffe (z. B. Akzeptanz) präzise voneinander zu trennen. Während nämlich Toleranz im Allgemeinen – definitorisch heruntergebrochen – eine als nicht richtig empfundene Haltung, Handlungsweise oder Meinung einer anderen Person erträgt,⁸ erkennt Akzeptanz eben diese, auch wenn sie von der eigenen Haltung abweichen, als gleichberechtigt an. Konzise gesprochen: Akzeptanz ist in ihrer verstehenden Haltung eine Steigerung der Toleranz.⁹ Letzteres stellt eine wichtige und unbedingt

⁸ Vgl. auch die differenzierte Definition des Philosophen Hastedt (2015), 7f.: „Toleranz umfasst zugleich Ablehnung und Geltenlassen von Haltungen und Handlungen von Personen, mit dem Ergebnis einer Duldung oder einer friedlich bleibenden Koexistenz (eventuell sogar gesteigert bis hin zum gegenseitigen Respekt). Toleranz unterscheidet sich sowohl von Anerkennung und Wertschätzung (denen das Moment der Ablehnung fehlt) als auch von bloßer Gleichgültigkeit und Beziehungslosigkeit (hinter denen gar kein Kontakt steht). Toleranz muss schwerfallen. Toleranz, die leichtfällt, ist keine [...]. Sonst kommt es schnell zu einer zustimmenden Anerkennung, oder es bleibt bei Gleichgültigkeit und Beziehungslosigkeit, die den Ehrentitel der Toleranz schon gar nicht verdienen.“ Ganz ähnlich urteilt der ehemalige Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland, Joachim Gauck: „Toleranz wächst in der lebenslangen Bereitschaft der Einzelnen, die sich verändernde Welt wahrzunehmen. Sie hilft, sich mit offenen Augen und offenen Sinnen dem Neuen zu stellen, anfängliche Angst zu überwinden, eigenes Denken und Handeln zu bestätigen oder aber entsprechend neuen Gegebenheiten auch zu korrigieren. Toleranz ist zwar weder selbstverständlich noch einfach; sie bleibt eine Anstrengung und so manches Mal eine Zumutung. Aber wie so oft im Leben: Wer eine Herausforderung annimmt und sie erfolgreich bewältigt, wird mit Glücksgefühlen belohnt. Wir sollten Toleranz also nicht nur als Zumutung oder mögliche Überforderung begreifen, sondern auch als Ausdruck menschlicher Reife, als zivilisatorische Leistung, die den Menschen wachsen lässt und ein friedliches Zusammenleben ermöglicht. Toleranz ist, um ein betagtes Wort zu benutzen: eine beglückende Tugend.“ (Gauck [2020], 207f.)

⁹ Zu einem prägnanten Abriss zur Begriffsgeschichte des Wortes Toleranz – angefangen bei den Vorsokratikern bis hin zu der sich im Neuen Testament spiegelnden Lehre Jesu Christi vgl. Seubert/Bartosch (2013), 53–56.

notwendige Erweiterung gegenüber der oben angesprochenen Erklärung der UNESCO (1995) dar. Diese feine terminologische Differenzierung wird bereits von dem jüngeren Plinius (* 61/62 n. Chr., † ca. 113 n. Chr.) in seinen philosophisch-pädagogischen Lehrbriefen vorgenommen.¹⁰ Dies wird im Folgenden nicht nur anhand exemplarisch ausgewählter Pliniusbriefe, sondern auch anhand einer für den lateinischen Lektüreunterricht ausgearbeiteten Sequenzplanung zum *humanitas*-Verständnis des jüngeren Plinius nachgewiesen. Dabei wird der in der lateinischen Fachdidaktik zuletzt vermehrt (u. a. von Schmitzer/Kipf [2021] und Liebsch [2021]) geäußerten Maxime gefolgt, im Zuge der Unterrichtsplanung nicht nur die Sprach-, sondern auch die Text- und in besonderer Weise die Literaturkompetenz mit einer damit konsequent einhergehenden Anbahnung eines existentiellen Transfers auszuschärfen bzw. zu vertiefen. Dies wiederum trägt konkreten Forderungen heutiger Lateinschülerinnen und -schüler Rechnung; hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf Alina Rapoport, Absolventin des Frankfurter Goethe-Gymnasiums, die eine zeitgerechte humanistische Bildung mit einer gleichgewichtig zu vermittelnden Verstandes- und Charakterbildung im Sinne der Bildungsidee Wilhelm von Humboldts postuliert:

Genau das sind doch die Eigenschaften, die heutzutage als die wichtigsten Qualifikationen im Beruf gelten: Lernfähigkeit, schnelle Auffassungsgabe, Flexibilität und Mobilität. Diese Qualitäten, verbunden mit der Herausbildung einer selbständig denkenden, toleranten, kritischen und vor allem humanen Persönlichkeit, ergeben gemeinsam erst einen ganzheitlichen, ‚ganzen‘ Menschen. Das ist das Ziel humanistischer Bildung. (Rapoport, zitiert nach Maier [2016], 19)

Diesen Mahnruf nach humanistischer Bildung im Sinne der Humboldtischen Bildungsidee ernstnehmend, macht es sich der vorliegende Beitrag zur Aufgabe, das *humanitas*-Verständnis des jüngeren Plinius unter besonderer Berücksichtigung des Toleranzgedankens sowohl aus

¹⁰ Vgl. dazu auch treffend Mahnke (2015), 4: „Und so ist die immer wieder geforderte Toleranz gegenüber anderen nicht das eigentlich angestrebte Ziel, sondern der Weg zum Ziel allgemeiner gegenseitiger Akzeptanz.“

literaturästhetischer als auch aus moralischer bzw. ethischer Perspektive zu betrachten und für die unterrichtliche Beschäftigung fruchtbar zu machen, wobei dem zwischenmenschlichen Aspekt im *humanitas*-Verständnis nachhaltige Beachtung geschenkt werden soll, um dessen ursprüngliche „Nähe zur φιλανθρωπία wieder stärker bewusst [zu] machen und das *humanum* als Verpflichtung zu mitmenschlicher Humanität in das Zentrum einer ‚humanistischen‘ Bildung [zu] stellen, ohne deren idealistische Orientierung aufzugeben.“ (Nickel [2006], 5)

2. Der Ruf nach Toleranz und Mitmenschlichkeit

2.1 Einbettung des Themas in die Forschung

In kaum einer anderen literarischen Gattung kommt die Leserschaft dem jeweiligen Autor so nahe wie in Briefen. Auch die römische Antike bildete diesbezüglich keine Ausnahme, im Gegenteil: Neben Marcus Tullius Cicero ist es vor allem der jüngere Plinius, der seiner Leserschaft in seinem zehn Bücher umfassenden, sorgfältig durchkomponierten Briefcorpus¹¹ nicht nur einen kaum zu unterschätzenden Einblick in das politische, literarische und kulturelle Leben der flavisch-trajanischen Zeit, sondern auch facettenreiche Schlaglichter auf sein Privat-

¹¹ Zu unterscheiden ist zwischen den ersten neun Büchern mit insgesamt 247 Briefen, die an über hundert verschiedene Adressaten gerichtet sind. Die Empfänger sind Landsleute, Verwandte und Freunde des Plinius, die seine politischen und literarischen Interessen teilen. Unter den Adressaten nehmen Tacitus (mit 11 Briefen), Quintilian und Sueton eine exponierte Stellung ein. Vgl. dazu auch die konzise, in der Sache vorzügliche Einführung von Philips (1986), 9–16. Die Briefe des zehnten Buches nehmen eine Sonderstellung ein und waren ursprünglich nicht für eine Publikation vorgesehen. Es handelt sich hierbei um Briefe, die Plinius während seiner Zeit als Statthalter der Provinz Bithynia-Pontus (zwischen 111 und 113 n. Chr.) an den damaligen Kaiser Trajan gesendet hat, und um die Antwortschreiben Trajans. Zur Sonderstellung des zehnten Buches der plinianischen Briefsammlung vgl. Philips (1986), 13, Krasser (1997), 556 und Williams (2007).

leben gewährt.¹² Auch wenn sich die jüngere Pliniusforschung dahingehend einig ist, dass es sich bei den Episteln des jüngeren Plinius um Kunstbriefe handelt, sind sie für den Einsatz im lateinischen Lektüreunterricht – nicht zuletzt unter literaturästhetischen Aspekten – höchst reizvoll. Sie sind dazu prädestiniert, das Interesse heutiger Schülerinnen und Schüler unter besonderer Berücksichtigung der Frage nach der Selbstporträtierung zu wecken, zumal die Preisgabe von persönlichen Informationen an ein breiteres Publikum in den heutigen sozialen Netzwerken stetig an Bedeutung gewinnt und für die Jugendlichen beinahe schon zur Normalität geworden ist.¹³ Hier kann die Pliniuslektüre einen wichtigen Beitrag zur Medienerziehung leisten.¹⁴ Aber auch in sprachlicher Hinsicht ist sie lohnenswert; so sensibilisiert eine differenzierte Beschäftigung mit dem plinianischen Kunstbrief die Schülerinnen und Schüler für die unterschiedlich hohe sprachliche Dichte und die Vielfalt literarischer Ausdrucksformen, was letztlich ihr Bewusstsein sowohl für den ästhetischen Eigenwert des Lateinischen als auch für die Über-

¹² Einen konzisen Überblick über den aktuellen Forschungsstand hinsichtlich des plinianischen Briefcorpus gibt Häger (2019), 17–31. Demnach haben sich in der jüngeren Pliniusforschung folgende Schwerpunkte herauskristallisiert: Das Rollenbewusstsein, die Werteorientierung unter bes. Berücksichtigung des *humanitas*-Verständnisses, die Selbstporträtierung und die Erzählstrategien des jüngeren Plinius. Vgl. dazu auch Fögen (2017), 22, dem in den folgenden Beobachtungen zugestimmt wird: „Ähnlich wie für andere Autoren und Gattungen spielt auch für die Plinius-Forschung die Frage nach literarischen Modellen und Intertextualität eine wichtige Rolle. Grundlegend für das Verständnis des antiken Briefes und damit auch für die Episteln des Plinius ist die Feststellung, daß es sich um eine sehr flexible literarische Form oder Textgattung handelt, die sich für unterschiedliche Zwecke eignet. Dieser Umstand ermöglicht zum einen die Behandlung einer Reihe verschiedener Themen und Motive, zum anderen das Aufgreifen von Strukturen und Konventionen diverser etablierter Textformen.“ Einen prägnanten Überblick über die zentrale Forschungsliteratur zu den plinianischen Briefen geben sowohl Fögen (2017), 22f. mit den dortigen Anm. 3–5, als auch Häger (2019), 17–31 mit den dortigen Anm. 1–42 als auch Häger (2023), 623–626. Vgl. zuletzt auch Neger (2021), 13–20.

¹³ Zum Vergleich der Alltagskommunikation in Gegenwart und Antike vgl. Kuhlmann (2014b), 8.

¹⁴ Zum Beitrag der Pliniusbriefe für die Medienkompetenz heutiger Schülerinnen und Schüler vgl. Kuhlmann (2014a), 7.

setzungs- und Manipulationskraft von Sprache schärft.¹⁵ Zugleich sollten die Lernenden mit klugen Arbeitsaufträgen dazu angeleitet werden, die vermeintliche Eitelkeit und Selbstbestätigung des jüngeren Plinius zu erkennen und nachzuweisen, wobei das als Lob anderer getarnte Selbstlob besonderer Aufmerksamkeit bedarf.¹⁶ Eine weitere Chance, Schülerinnen und Schüler zur Lektüre lateinischer Texte anzuregen, liegt in den vielfältigen Reflexionen, die uns der jüngere Plinius über das gesellschaftliche, kulturelle und politische Leben der frühen römischen Kaiserzeit gewährt.

Neben den literarischen und motivationalen Gründen, die für eine unterrichtliche Lektüre der Pliniusbriefe sprechen, sind auch die dort behandelten Inhalte reizvoll. Unbestreitbarer Höhepunkt und Pflichtaufgabe der Pliniuslektüre ist und bleibt die Schilderung des Vesuv-Ausbruchs im Jahre 79 n. Chr. (vgl. Plin. *epist.* 6,16 und 6,20).¹⁷

¹⁵ Gerade hier haben die Fachkolleginnen und -kollegen in der Schule eine hohe Verantwortung, die Schülerinnen und Schüler trotz häufig konstatierter Defizite in der Grammatik- und Vokabelbeherrschung im Sinne einer nachhaltigen Stärkung der Sprach- und Textkompetenz dazu anzuhalten, sich mit dem lateinischen Text (auch mit schwierigen Textstellen!) intensiv auseinanderzusetzen, ihn sprachlich-stilistisch zu durchdringen und ihre philologischen Erkenntnisse für eine autorengerechte Interpretation nutzbar zu machen.

¹⁶ Zur Frage des Selbstlobes bzw. des *iudicium alienum* als eines Charakteristikums der plinianischen Briefsammlung vgl. Offermann (1975), bes. 137, Rudd (1992), Illias-Zarifopol (1996), Krasser (1997), Ludolph (1997), bes. 196–198, Radicke (1997), bes. 461f., Gibson (2003), Gauly (2008), Haltenhoff (2011), Fögen (2015), bes. 26f.; 30; 38 und Neger (2015).

¹⁷ Zur schulischen Erarbeitung der Vesuvbriefe des jüngeren Plinius sind aufgrund ihrer zahlreichen schülerorientierten Arbeitsaufträge und Materialien, die auf archäologischen und rezeptionsgeschichtlichen Funden fußen, die folgenden Lektürehefte besonders geeignet: Benedicter (1999), 66–75 und Müller/Göttsching/Scholz (2014). Neben der Behandlung der Vesuvbriefe finden sich in nahezu allen neueren Lektüreheften folgende thematische Einheiten der Pliniuslektüre: 1. Die Werteorientierung des jüngeren Plinius anhand des Spannungsverhältnisses von *otium* und *negotium* (vorherrschend didaktisch aufbereitet anhand von Plin. *epist.* 1,9); 2. Das Familien- und Eheleben des jüngeren Plinius (vorherrschend didaktisch aufbereitet anhand von Plin. *epist.* 4,19); 3. Die Haltung des jüngeren Plinius gegenüber seinen Sklaven (vorherrschend didaktisch aufbereitet anhand von Plin. *epist.* 3,14; 8,16); 4. Aufruf zur Toleranz und Mil-

Überdies sollten auf Grundlage der sog. philosophisch-pädagogischen Lehrbriefe existentielle Fragestellungen aufgegriffen und erörtert werden, wie z.B. die Frage der Toleranz im Umgang mit Menschen verschiedener Gesellschaftsschichten, im Umgang mit (Alltags-)Fehlern und nicht zuletzt im Umgang mit der Vielfalt an Lebensstilen.

Auch in der klassisch-philologischen Forschung ist konstatiert worden, dass der jüngere Plinius in seinem Briefcorpus wiederholt – und zwar vielfach mit subtilen literarischen Techniken und unter Rückgriff auf lebensnahe Beispiele aus dem Alltagsleben – ethischen Fragestellungen nachgeht:

Die Lebensnähe seiner literarisch motivierten Beispiele und Anekdoten trägt zu einer Anschaulichkeit bei, die eine hohe Nachvollziehbarkeit der inhaltlichen Botschaft garantiert und auf deren Umsetzung im Leben eines jeden einzelnen Lesers abzielt. [...] Die [...] literarischen Techniken, die er in seinen Episteln verwendet, sowie seine [...] artikuliert ausdrückliche Vermeidung der Darlegung umständlicher Lehrgebäude legen nahe, daß es ihm vor allem um praktische, populäre Philosophie ging, die er in möglichst komprimierter Form seinen Lesern nahebringen wollte. Seine Briefe [...] sind aber deswegen noch lange nicht ein bloßes Spiel, sondern bilden aufschlußreiche Zeugnisse eines Angehörigen der römischen Oberschicht, der sich innerhalb eines Netzwerks positioniert und Fragestellungen beleuchtet, die für die Leser seiner Zeit von hohem Belang waren. Sie erscheinen damit als Ausdruck einer ethischen und sozialen Verantwortung und tragen im Sinne einer kalkulierten Persönlichkeitskonstruktion dazu bei, Plinius als gewichtige Autorität seiner Epoche hervortreten zu lassen,

de bzw. der jüngere Plinius als *homo humanus* (vorherrschend didaktisch aufbereitet anhand von Plin. *epist.* 9,12), 5. Kritik am Verhalten römischer Zeitgenossen (vorherrschend didaktisch aufbereitet anhand von Plin. *epist.* 2,6; 9,6); 6. Der jüngere Plinius und die Frage des Umgangs mit den Christen in der Provinz Bithynia-Pontus (vorherrschend didaktisch aufbereitet anhand von Plin. *epist.* 10,96; 10,97). Eine nützliche Liste neuerer Lektürehefte und weiterer Hilfestellungen zur unterrichtlichen Beschäftigung mit den Pliniusbriefen bietet Häger (2015), 593–596 und ders. (2017), 46–51. Hierbei sind die durchaus ansprechenden Lektürehefte von Bossmanns (2020) und Keip/Doepner (2020) zu ergänzen.

die anderen mit Ratschlägen zur Seite steht und sich ihnen als Vorbild empfiehlt. (Fögen [2017], 55f.)

Die intendierte Vorbildhaftigkeit spiegelt sich zuvorderst in den besagten philosophisch-pädagogischen Lehrbriefen, in denen Plinius sich als *homo humanus* inszeniert. Dabei wendet Plinius sich zwar formal an einen bestimmten Adressaten, richtet seine Aussagen auch – um nicht zu sagen: vordringlich – an ein breiteres (aristokratisches) Lesepublikum. In diesem Kontext darf – hier ist Lefèvre (2009), 289–295 zuzustimmen – dem jüngeren Plinius eine wahrhafte Besinnung auf den Menschen nicht abgesprochen werden, zumal es zumeist wertschätzende Porträts sind, die er von seinen männlichen und weiblichen Zeitgenossen zu zeichnen versteht.¹⁸ Zurückzuführen ist dies auf eine Geisteshaltung, die von *humanitas* geprägt ist. Keinesfalls darf die plinianische *humanitas* mit dem heutzutage vorherrschenden Verständnis von Humanität¹⁹ gleichgesetzt werden – allein schon deshalb nicht, da sich das antike *humanitas*-Verständnis deutlich komplexer gestaltet und – terminologisch betrachtet – einer sorgfältigen Differenzierung bedarf.

2.2 Zur Etymologie des Begriffes *humanitas* – ein Forschungsabriss

In der ursprünglichen Bedeutung ist der Begriff *humanitas* von jeglichem Dogma befreit und zielt – von dem Adjektiv *humanus* abgeleitet – auf das volle Mensch-Sein des Individuums in all seinen konkreten sozialen Beziehungen (vgl. dazu bes. Nickel [2006], 4 und Kuhlmann

¹⁸ Vgl. dazu auch – einschließlich einer sorgfältigen Analyse der sog. Porträtbriefe im plinianischen Briefcorpus – Pausch (2004), 51–146.

¹⁹ Eine in der Forschungsliteratur häufig anzutreffende Definition von Humanität umreißt Scholz (2009), 249: „Mit Humanität bezeichnen wir heutzutage vornehmlich eine individuelle Charaktereigenschaft: eine den Menschen zugewandte Freundlichkeit, die sich dadurch auszeichnet, dass sie eben gerade keinen Bezug mehr zur politischen Sphäre hat; eine Freundlichkeit, die sich vielmehr kosmopolitisch versteht: als eine ethische Grundhaltung, die in der fremden Not die Möglichkeit der eigenen anerkennt und sich aus diesem Grund auf individuellem Wege den Nöten anderer zuwendet. Es ist eine Humanität gegenüber jeder Form von Barberei – dies der moderne Gegenbegriff –, ob diese nun politischer Natur oder sozialer Natur ist.“

[2014], 47). Aus diesem Kern hat sich – spätestens ab ca. 81/80 v. Chr. – die Bedeutungsebene der Mitmenschlichkeit im Sinne einer menschenfreundlichen Grundhaltung entwickelt:

Es ist leicht zu sehen, wie sich aus dieser frühesten Grundbedeutung von *humanitas*, Menschsein, die Gleichsetzung von *humanitas* mit Mitleid, *misericordia*, Milde, *mansuetudo*, Güte, *clementia*, entwickelt hat. Damit wird *humanitas* zur Tugend der Mitmenschlichkeit, und dies ist das ganze Altertum hindurch ihre vorherrschende Bedeutung geblieben. (Stroh [2008], 161f.)

Dem begrifflichen Pendant $\phi\lambda\alpha\nu\theta\rho\omega\pi\acute{\iota}\alpha$ entsprechend, legt die soeben skizzierte Bedeutungsebene – darin ist sich die Forschung grundsätzlich einig – griechischen Einfluss nahe (vgl. dazu u. a. Kuhlmann [2014], 47 und Maier [2016], 11f.; vgl. zuvor bereits Rieks [1967], 236), insbesondere durch die stoische Philosophie rund um Panaitios (hierzu kritisch Stroh [2008], 162).²⁰ In der stoischen Lehre gründe – so der Hinweis aus der Forschung (vgl. oben) – Mitmenschlichkeit auf der Anerkennung der Würde des Menschen ohne Unterschied von Herkunft, Rasse oder Religion (vgl. dazu exemplarisch Sen. *epist.* 95,51–53; id. *benef.* 3,18,2). Bereits Cicero bezeichnet in einem Brief an seinen Bruder Quintus – zum Zeitpunkt der Briefabfassung Statthalter in Kleinasien, einem von griechischer Kultur geprägten Land – die *humanitas* voll Dankbarkeit als ein Geschenk der Griechen an die Römer:

Cum [...] ei generi hominum praesimus, non modo in quo ipsa sit sed etiam a quo ad alios pervenisse putetur humanitas, certe iis eam potissimum tribuere debemus a quibus accepimus. Non enim me hoc iam dicere pudebit

²⁰ Vgl. dazu auch Plin. *epist.* 8,24,2: *Cogita te missum in provinciam Achaïam, illam veram et meram Graeciam, in qua primum humanitas, literae, etiam fruges inventae esse creduntur.* Vgl. dazu auch Thommel (2015), 46. Epistel 8,24 bildet zusammen mit den vorausgehenden Briefen 8,22 und 8,23 nicht nur eine „*humanitas*-Trias“ (Lefèvre [2009], 289), sondern schließt auch – gleichsam als programmatischer Höhepunkt – das achte Buch der plinianischen Briefsammlung ab; eben dieses durchzieht als Grundthema die *humanitas*. Vgl. dazu Philips (2001), 5 mit dortiger Anm. 6. Grundsätzlich zur Epistel 8,24 vgl. exemplarisch Zucker (1929), Cova (1972), 28–35 und Lefèvre (2009), 290 mit den dortigen Anm. 75–78.

[...], *nos ea quae consecuti sumus iis studiis et artibus esse adeptos quae sint nobis Graeciae monumentis disciplinisque tradita. Qua re praeter communem fidem quae omnibus debetur, praeterea nos isti hominum generi praecipue debere videmur, ut, quorum praeceptis sumus eruditi, apud eos ipsos quod ab iis didicerimus velimus expromere.* (Cic. ad Q. fr. 1,1,27f.)

Nun sind wir [...] über eine Bevölkerung gesetzt, die nicht nur selbst Kultur besitzt, sondern die sie auch, wie allgemein anerkannt, andern vermittelt hat; da müssen wir gewiss vor allem denen gegenüber Kultur beweisen, von denen wir sie empfangen haben. Denn ich scheue mich nachgerade nicht, offen auszusprechen [...], dass wir unsere Erfolge der Beschäftigung mit den Wissenschaften und Künsten verdanken, die uns in den Denkmälern und Lehren Griechenlands überliefert sind. Mithin, will mir scheinen, sind wir, abgesehen von der selbstverständlichen Aufgeschlossenheit, die wir jedem Menschen schulden, darüber hinaus diesem Menschenschlag gegenüber besonders dazu verpflichtet, uns zu bemühen, bei denen, deren Unterweisung wir unsere Bildung verdanken, zu betätigen, was wir von ihnen gelernt haben. (Übers. Helmut Kasten [1965])

Ferner belegt dieses Briefdokument mit Nachdruck, dass der *Humanitas*-Begriff in spätrepublikanischer Zeit weiter aufgewertet wurde, indem Cicero mit Verweis auf die griechische Vorbildhaftigkeit auch höhere Bildung und Kultur in diesen Begriff mit einbezog (vgl. dazu auch Cic. Arch. 17–30; vgl. ähnlich Gell. 13,17). Somit ist *humanitas* nicht mehr nur im Bereich der Mitmenschlichkeit verortet und als *mansuetudo*, *comitas*, *benivolentia*, *misericordia*, *clementia* oder *venia* aufzufassen; *humanitas* umfasst jetzt vielmehr auch geistig-literarische Bildung und ist hierbei u. a. mit *urbanitas*,²¹ *doctrina* und den *artes* verknüpft (vgl. dazu auch Nickel [2006], 5). Pointiert formuliert: Hinsichtlich seiner Bedeutungsebenen besitzt der Begriff *humanitas* spätestens seit Cicero sowohl eine ethische als auch eine intellektuelle Komponente; *humanitas* bezeichnet also Haltung und Wissen:

²¹ Vgl. dazu auch treffend Stroh (2008), 162. Zu weiterführender Literatur bzgl. des Verständnisses von *urbanitas* vgl. bes. Scholz (2009), 254 mit dortiger Anm. 15.

Damit nicht genug: Für Cicero ist mit dem ethisch-politischen und dem intellektuell-literarischen Aspekt das Wesen des Menschen als Menschen nicht erfüllt. Erst wenn die ästhetische Komponente hinzukommt, feines, kultiviertes, gesittetes Dasein voll Kunstsinn, Heiterkeit, Anmut, Witz und Geschmack, erst dann vollendet sich vollkommenes und wahres Menschentum im umfassenden Sinn. (Mayer [1968], 67, zitiert nach Nickel [2006], 5)²²

Diese von Mayer (ibid.) vertretene Position wurde zuletzt von Sauer (2016), 16 gestützt. Dieser verweist – in Anlehnung an Rieks (1967) – dezidiert auf die Substrukturen im ciceronischen *humanitas*-Verständnis, als da wären: sittliche und geistige Bildung – menschlicher Edelmut, Würde und Adel menschlichen Geistes, Ehrbarkeit – Witz, Geschmack, Humor, Anmut, Eleganz, Feinsinnigkeit – Geist, Bildung, Erziehung, Urbanität – innere Ausgeglichenheit – Freundlichkeit, Güte, Milde, Menschenfreundlichkeit, Gastfreundlichkeit, Großzügigkeit, Freigebigkeit.

Ganz offenkundig fungiert *humanitas* ab der späten Republik als Projektionsfläche für Verhaltensregeln bzw. Umgangsformen der Senatsaristokratie und bezeichnet hier eine habituell gewordene höflich zurückhaltende Form des Umgangs untereinander (vgl. dazu Cic. *fam.* 11,27,6).²³ Letzteres unterstreichen sowohl Caesar (*Gall.* 1,47) als auch erneut Cicero in einem Brief an Gaius Matius:

Omnia me tua delectant sed maxime maxima cum fides in amicitia, consilium, gravitas, constantia tum lepos, humanitas, litterae. (Cic. *fam.* 11,27, 6)

Ich liebe alles an Dir, vor allem aber Deine unverbrüchliche Treue in der Freundschaft, Deine Klugheit, Deine sittliche Haltung, Deine Charakterfestigkeit wie auch Dein gefälliges, freundliches Wesen, Deine Bildung. (Übers. Helmut Kasten [1965])

²² Vgl. ähnlich Scholz (2009), 260: „*Humanitas* macht so – zumindest der literarischen Darstellung Cicero zufolge – wesentlich eine feinsinnige, gewandte Art aus (*lepos*), Liebenswürdigkeit (*suavitas*), eine angenehme, joviale Art (*iucunditas*) und eine gewisse Grazie und Anmut (*gratia*).“

²³ Einen Überblick über die Forschungsliteratur gibt Scholz (2011), 317 mit dortiger Anm. 374.

Der durch das asyndetische, die *humanitas* rahmende Trikolon pointierte Satzschluss bestätigt die oben bereits vorgetragene These: Für Cicero gehören mitmenschliches, kultiviertes Verhalten und (ästhetische) Bildung untrennbar zusammen.²⁴ In diesem Zusammenhang sei auch an die Eingangsszenerie von Ciceros Dialog *De Oratore* erinnert, in welcher der Charakter des bekannten Redners Lucius Licinius Crassus als durchweg feinsinnig gerühmt wird (vgl. dazu Cic. *De orat.* 1,27). Vornehmlich seine Liebenswürdigkeit (*iucunditas*) und seine in den Wortbeiträgen und Gesprächen erkennbare heitere Anmut (*lepos*) zeichnen diesen Lucius Licinius Crassus laut ciceronischer Darstellung aus.

In der bald darauf einsetzenden römischen Kaiserzeit, in der das Ideal eines integralen Aristokraten noch stärker als zuvor expliziert wurde, blieb die philanthropische Seite des *humanitas*-Begriffes weiterhin präsent; vermehrt jedoch rückte dessen intellektuelle Bedeutungsebene in den Fokus. Dabei ist die Intellektualisierung als Kultivierung der παιδεία zu verstehen; denn das eigene Verhalten sollte fortan auch vor philosophischen Lehrsätzen Bestand haben und gleichsam auf sich selbst stehen können.²⁵ In enger Anlehnung an Ciceros Verständnis gehörten also παιδεία (= *eruditio institutioque in bonas artes*) und φιλανθρωπία

²⁴ Nach Scholz (2011), 318 mit dortiger Anm. 376 beziehen sich *lepos*, *humanitas* und *litterae* nicht auf das öffentliche Handeln, sondern auf die Privatsphäre, auf das Verhalten der ‚leisure class‘ von Rittern und Senatoren im Rahmen gemeinsamer Zusammenkünfte bei Banketten (*convivia*) und anderen Formen der Geselligkeit, insbesondere auf ihre Fähigkeit zu gebildeter Konversation und höflich-kultiviertem Umgang miteinander, die jegliches Zusammentreffen ebenso angenehm wie intellektuell reizvoll und herausfordernd machten. Die harmonische Atmosphäre einer solch kultivierten Unterhaltung hat Cicero besonders eindrucksvoll in *De oratore* geschildert: Niemand prahlt dort lauthals von seinen Taten (vgl. Cic. *de orat.* 2,17), niemand scherzt auf Kosten von anderen, niemand ereifert sich, niemand wird ausfällig, niemand bleibt unbeachtet und unbeteiligt. Den älteren und sozial höherstehenden Gesprächsteilnehmern begegnen die Jüngeren mit großer Achtung und Respekt.

²⁵ Vgl. dazu umfassend Scholz (2004), bes. 18–22, ders. (2011), bes. 361–368, Walter (2011) und Maier (2016).

(= *dexteritas quaedam benivolentiaque erga omnis homines promisca*) untrennbar zusammen.²⁶

Ob und in welchem Maße das für den jüngeren Plinius zu gelten hat, soll im folgenden Unterkapitel erläutert werden. Dabei ist es dringlich angezeigt, die Bedeutungsebenen der *humanitas* anhand von konkreten, den Begriff explizierenden Textstellen zu untersuchen – nicht zuletzt deshalb, da es sich bei der *humanitas* – wie bisher festgestellt werden konnte – nicht um einen abstrakten Begriff handelt (vgl. dazu auch treffend Bieler [31972], 86f.; vgl. zuletzt auch Sauer [2016]). Zugleich ist mit Bezug auf die vorliegende Studie darauf hinzuweisen, dass aufgrund der Bedeutungsfülle, die der *humanitas*-Begriff im plinianischen Briefcorpus aufweist, nicht alle Bedeutungsnuancen gleichermaßen intensiv beleuchtet werden können. Von daher liegt der Fokus der Untersuchung – wie eingangs in Kap. 1 bereits angekündigt – primär auf denjenigen Textstellen, die den zwischenmenschlichen Aspekt im plinianischen *humanitas*-Verständnis erhellen, ohne jedoch dessen intellektuelle Färbung zu vernachlässigen.

2.3 Die *humanitas Pliniana* und ihre Bedeutungsebenen

2.3.1 Die wahrhaft menschliche Mitte im Verständnis des Plinius

Sowohl in den ersten neun Briefbüchern, deren Adressaten vorwiegend Freunde, Familienmitglieder und andere Wegbegleiter sind, als auch im zehnten Buch, das ausschließlich mit offiziellen Schreiben an Kaiser Trajan (einschließlich dessen formaler Antworten) gespickt ist, als auch im *Panegyricus Traiani* erweist sich der jüngere Plinius als überzeugter

²⁶ Zur Entwicklung der *humanitas*-Vorstellung bei Cicero vgl. Scholz (2009), Maier (2016), bes. 12f., Sauer (2016) und Leonhardt (2023), 332–334. Zum Vergleich der *humanitas*-Konzepte Ciceros und des jüngeren Plinius vgl. Rieks (1967), 226 und Lefèvre (2009), 294. Zum Ideal der im Denken des Plinius komplex angelegten *humanitas* vgl. in der älteren Forschung Rieks (1967), 225–253, Büttler (1970), 107–118 und Cova (1978), 86–113, in der jüngeren Forschung Philips (2001), Wolff (2003), 66–70, Méthy (2007), 25–30; 248–255, Lefèvre (2009), bes. 169–221. 289–294 und Fögen (2017).

Vertreter einer von *humanitas* durchzogenen Gesinnung. Dabei wird in der folgenden Untersuchung nachgewiesen, dass Plinius bei seinen Bezugnahmen auf die *humanitas* den Schwerpunkt eindeutig auf die philanthrophische Bedeutungsebene dieses Begriffes legt. In diesem Kontext formuliert Plinius gegen Ende seiner Briefsammlung – gleichsam als programmatisches Siegel –, wie aus seiner Sicht mitmenschliche Solidarität konkret verwirklicht werden könne:

Primum est autem suo esse contentum, deinde, quos praecipue scias indigere, sustentantem foventemque orbe quodam socialitatis ambire. (Plin. epist. 9,30,3f.)

Der erste Grundsatz ist, mit dem zufrieden zu sein, was man hat; dann soll man die, die man als besonders bedürftig kennt, unterstützen, ihnen helfen und sie gleichsam mit einem Kreis menschlicher Anteilnahme umgeben. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

An dieser Lebensmaxime wird mit einigem Nachdruck deutlich, dass das Wirken der *humanitas* im Verständnis des Plinius auf den Mitmenschen ausgreift und diesen umfasst. Die plinianische *humanitas* ist hier ganz in die Nähe der φιλάνθρωπία gerückt und kann mit Begriffen wie Menschenfreundlichkeit, Nachsicht, Güte, Milde, Solidarität und nicht zuletzt Toleranz assoziiert werden. Bereits hier deutet sich an, dass die in der Forschung, zuletzt von Nickel (2006), 5 formulierte These, wonach der ethische, auf Mitmenschlichkeit ausgerichtete Kern der *humanitas* in der römischen Kaiserzeit deutlich in den Hintergrund gedrängt wurde und dadurch der Bedeutungsinhalt des *humanitas*-Begriffes eine – so wörtlich –, „fatale Verengung“ (ibid.) erfuhr, nicht haltbar ist (korrekt aufgefasst hingegen von Scholz [2011], 323).

Bezugnehmend auf die kritisch beleuchtete These Nickels soll ergänzend auf die Lebensmaxime des jüngeren Plinius hingewiesen werden; diese sieht nicht nur eine milde, maßhaltende Ausgeglichenheit zwischen den beiden Polen des Ernstes und der Heiterkeit vor, sondern prägt auch die von Plinius geforderte *humanitas*, die sowohl eine intellektuelle als auch eine zutiefst (mit-)menschliche Seite in sich vereint:

Ut in vita sic in studiis pulcherrimum et humanissimum existimo severitatem comitatemque miscere. (Plin. epist. 8,21,1)

Wie im Leben, so halte ich es auch bei den wissenschaftlichen Betätigungen für das Schönste und Menschlichste, Ernst und Heiterkeit miteinander zu verquicken. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

2.3.2 Die intellektuelle Bedeutungsebene der *humanitas Pliniana*

Wenngleich Plinius – wie oben bereits erwähnt – in seinen *Epistulae* die ethische Dimension des *humanitas*-Begriffes in allen Facetten beleuchtet, betont er an zahlreichen Briefstellen ebenso deutlich, dass das *humanum* auch durch eine umfassende ästhetische Bildung und durch das unbedingte Streben nach intellektuellem Austausch konstituiert wird:

Quare ego Isaeum non disertissimum tantum, verum etiam beatissimum iudico. Quem tu nisi cognoscere concupiscis, saxeus ferreusque es. [...] inlitteratum iners ac paene etiam turpe est, non putare tanti cognitionem qua nulla est iucundior, nulla pulchrior, nulla denique humanior. (Plin. epist. 2,3,7f.)

Deshalb halte ich den Isaeus nicht nur für einen sehr redegewandten, sondern auch für einen sehr glücklichen Mann. Wenn Du ihn nicht kennenlernen willst, bist Du aus Stein und Eisen. [...] Ungebildet, träge, ja beinahe schändlich zu nennen ist, wer eine solche Bekanntschaft für so geringachtet, während es doch keine angenehmere, schönere, kurz, menschlichere gibt als diese. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

In Epistel 5,3,2 entgegnet Plinius denjenigen Freunden, die ihn tadeln, weil er unter die Verse-Schmiede bzw. Verse-Rezitatoren gegangen sei, Folgendes:

Facio non numquam versiculos severos parum, facio; nam et comoedias audio et specto mimos et lyricos lego et Sotadicos intellego; aliquando praeterea rideo iocor ludo, utque omnia innoxiae remissionis genera breviter amplectar: Homo sum. (Plin. epist. 5,3,2)

Ich mache bisweilen Verse, die nicht sehr ernst sind, ja, die mache ich; denn ich höre mir auch Komödien an, sehe Possenspielen zu, lese lyrische Gedichte und kenne die Sotadiker; außerdem lache ich bisweilen, scherze, spiele, und, um alle Arten unschuldiger Entspannung kurz zusammenzufassen: Ich bin ein Mensch. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Zum Wesen eines Menschen gehöre – wie Plinius es hier mit einer Anspielung auf den berühmten Terenzvers aus „Der Selbstquäler“ (= *Haut.* 77) verdeutlicht – Heiterkeit, Lockerheit und eine gegenüber sich selbst empfundene Freiheit dazu, im Unterschied zu allzu stumpfem Ernst: Während manche Zeitgenossen Plinius als *homo severus* charakterisieren, genügt es ihm nach eigener Aussage in Epistel 7,4,1, *non ineptus* zu sein. In eben dieser Epistel 7,4 preist Plinius auch das *ingenium* Ciceros:

[...] *quo seria condidit et quo humanis salibus multo varioque lepore magnorum ostendit mentes gaudere virorum.* (Plin. *epist.* 7,4,6)

[...] mit der [scil.: Begabung] er Ernstes schuf und mit der er zeigte, wie sich die Herzen großer Männer oft über mannigfachen Humor und feinen Witz freuen. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Auch hier haben wir es mit einer intellektuellen Erscheinungsform der *humanitas* zu tun, und zwar mit jener feinen, urbanen und dem Humor bzw. Witz nicht abschwörenden Geistigkeit, die nach Ansicht des jüngeren Plinius ganz besonders Cicero repräsentiert. Im Weiteren zeigen die soeben zitierten Verse, wie wenig die verschiedenen Spielarten der *humanitas* zu trennen sind: Jene ciceronische Verbindung von Ernst (*seria*) und Heiterkeit (*lepos*) ist ja wiederum nichts Anderes als die oben unter Kap. 2.1 behandelte wahrhaft menschliche Mitte bzw. die Lebensmaxime, zu der Plinius sich in Epistel 8,21,1 bekennt.

Dass die Verbindung von Ernst und Heiterkeit nur unter Mühen zu verwirklichen ist, hat Cicero selbst zugestanden (vgl. dazu Cic. *leg.* 3,1). Schwieriger als die fast selbstverständliche römische *gravitas* erscheint dabei stets die sie mildernde und lockernde *humanitas*. Hierbei ist ein Blick auf den Pliniusbrief 4,3 an Arrius Antoninus aufschlussreich:

Quod semel atque iterum consul fuisti similis antiquis, quod proconsul Asiae qualis ante te qualis post te vix unus aut alter [...], quod sanctitate quod auctoritate, aetate quoque princeps civitatis, est quidem venerabile et pulchrum; ego tamen te vel magis in remissionibus miror. Nam severitatem istam pari iucunditate condire, summaeque gravitati tantum comitatus adiungere, non minus difficile quam magnum est. (Plin. epist. 4,3,1f.)

Dass Du zweimal Konsul gewesen bist und zwar den Alten ähnlich, dass Du Prokonsul von Asien gewesen bist, wie vor Dir und nach Dir kaum einer [...], dass Du durch Deine Rechtschaffenheit, Dein Ansehen und auch Dein Alter der führende Mann der Bürgerschaft bist, ist zwar verehrungswürdig und schön; aber dennoch bewundere ich Dich sogar mehr in Deinen Erholungsstunden. Denn diese Strenge mit gleicher Freundlichkeit zu würzen und mit höchster Würde so viel Höflichkeit zu verbinden, das ist ebenso schwierig wie groß. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Wenn im weiteren Verlauf der Epistel 4,3 die griechischen Epigramme als Produkt der Mußestunden des Antoninus bezeichnet und mit höchstem Lob bedacht werden, fällt bezeichnenderweise der Begriff *humanitas* im Sinne von geschliffenem Wortwitz vor dem Hintergrund ästhetischer Bildung:

Quantum ibi humanitatis venustatis, quam dulcia illa quam amantia quam arguta quam recta! (Plin. epist. 4,3,4)

Wieviel Feinheit, wieviel Anmut ist in ihnen enthalten, wie reizend, wie liebenswert, wie geistvoll, wie richtig ist das alles! (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Ein Zwischenfazit lautet wie folgt: Plinius lehnt sich explizit an das differenzierte *humanitas*-Verständnis seines rhetorischen Vorbildes Cicero an und verortet *humanitas* nicht nur im Bereich der Mitmenschlichkeit, sondern ganz ausdrücklich auch im Bereich der geistig-literarischen Bildung. Plinius betont die kaum zu unterschätzende Bedeutung der umgänglichen Art desjenigen, der sich zu benehmen und geistreiche, humorvolle Konversation zu führen versteht, also das, was in der Forschung gemeinhin als *urbanitas* bezeichnet wird. In diesem Zusammen-

hang gilt für Plinius das, was Stroh (2008), 162 mit Blick auf das *humanitas*-Verständnis Ciceros pointiert hat:

„Was gehört mehr zur *humanitas* als die Fähigkeit zu witzig geschliffener Rede?“, heißt es bei ihm einmal; und *humanitas* behält immer auch diese Bedeutung humorvoll heiterer Urbanität. Diese Form der Mitmenschlichkeit verknüpft sich im Laufe der Sprachentwicklung leicht mit der Idee der literarischen Bildung, denn es ist ja klar, dass der gebildete, belesene Mensch auch der bessere, unterhaltsamere Gesellschafter ist. (Stroh [2008], 162)

2.3.3 Die philanthropische Bedeutungsebene der *humanitas Pliniana*

Ähnlich wie dies für Cicero gilt, so ist *humanitas* für den jüngeren Plinius hellenistisches Erbe. Dies spiegelt sich in Epistel 8,24 – einem der wohl prominentesten Pliniusbriefe – wider. Epistel 8,24 bildet zusammen mit den vorausgehenden Briefen 8,22 und 8,23 nicht nur eine „*humanitas*-Trias“, sondern schließt auch – gleichsam als programmatischer Höhepunkt – das achte Buch der plinianischen Briefsammlung ab; eben dieses durchzieht als Grundthema die *humanitas*.²⁷ In besagter Epistel 8,24 ruft der jüngere Plinius dem kaiserlichen Beauftragten Maximus, bevor dieser *ad ordinandum statum liberarum civitatum* nach Griechenland abreist, in Erinnerung, welchem Land und welcher Vergangenheit er begegnen werde: nämlich dem wahren und unverfälschten Griechenland, wo zuerst *humanitas*, Wissenschaft und Ackerbau aufgekommen sein sollen, den *homines maxime homines*, den „Freiesten der Freien“, den Schöpfern und Vermittlern von geistiger Kultur und moralischer Gesinnung, denen man sich mit der Zuneigung des dankbar Empfangenden zu nähern habe (vgl. dazu bes. Plin. *epist.* 8,24,2.4). Und wenn auch von der einstigen Größe nur noch – so Plinius weiter – ein Schatten übrig sei, so könne doch bloß ein harter, wilder Barbar ihnen dieses Letzte nehmen. Für Maximus hingegen zieme es sich, jedem die noch verbliebene Würde und Freiheit zu belassen, ja selbst über das eitle Prunken mit der Vergangenheit hinwegzusehen (vgl. dazu Plin.

²⁷ Grundsätzlich zur Epistel 8,24 vgl. exemplarisch Zucker (1929), Cova (1972), 28–35 und Lefèvre (2009), 290 mit den dortigen Anm. 75–78. Vgl. dazu auch Thommel (2015), 46 und zuvor bereits Philips (2001), 5 mit dortiger Anm. 6.

epist. 8,24,3f.). Dabei müsse er sich nicht davor fürchten, dass diese Nachgiebigkeit seine Autorität untergraben werde:

Male vim suam potestas aliorum contumeliis experitur, male terrore veneratio acquiritur, longeque valentior amor ad obtinendum quod velis quam timor. Nam timor abit si recedas, manet amor. (Plin. *epist.* 8,24,6)

Schlimm ist es, wenn die Amtsgewalt ihre Macht an der Erniedrigung anderer versucht; schlimm ist es, wenn man sich Achtung durch Schrecken erwirbt. Weit stärker als die Furcht ist die Liebe, um das zu erreichen, was man will. Denn die Furcht schwindet, wenn man weggeht, die Liebe aber bleibt. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Mit diesen Mahnungen beweist Plinius *humanitas*, die sich in besagter Epistel 8,24 im einfühlsamen Entgegenkommen und zartem Verständnis für das geschwächte Gegenüber äußert. Dabei zeigt sich erneut die gedankliche Nähe zwischen Plinius und Cicero; denn Letzterer hatte eben dieses *humanitas*-Verständnis in seinem oben unter Kap. 2.2 zitierten Brief an den Bruder Quintus bereits vorgezeichnet:

Sit lictor non suae [saevitiae] sed tuae lenitatis apparitor. [...] Haec [...] severitas acerba videretur, nisi multis condimentis humanitatis mitigaretur. Quod si haec lenitas grata Romae est, ubi tanta adrogantia est, tam immoderata libertas, tam infinita hominum licentia [...], quam iucunda tandem praetoris comitas in Asia potest esse! [...] Certe iis eam [scil.: humanitatem] potissimum tribuere debemus a quibus accepimus. (Cic. *ad Q. fr.* 1,1,13; 21f.; 27)

Der Liktör sei Vollstrecker nicht seiner üblen Laune, sondern Deiner Milde. [...]. Diese [...] Strenge würde herb erscheinen, würde sie nicht gemildert durch eine tüchtige Beigabe von Leutseligkeit. Ist somit solche Milde schon in Rom willkommen, wo eine derartige Anmaßung, so ungezügelter Freiheit und so grenzenlose Willkür unter den Leuten herrscht [...], wie angenehm muss da in Asien die Leutseligkeit des Statthalters empfunden werden! [...] Da müssen wir gewiss vor allem denen gegenüber Kultur beweisen, von denen wir sie empfangen haben. (Übers. Helmut Kasten [1965])

Wir befinden uns nunmehr inmitten des philanthropisch gefärbten Bedeutungsspektrums des im plinianischen Briefwerk zugrundegelegten *humanitas*-Verständnisses. Im Folgenden wird nachzuweisen sein, dass

humanitas sich nach Überzeugung des Plinius zuvorderst durch Einfühlungsvermögen, Nachsicht, Milde, Menschenfreundlichkeit, Solidarität und Güte konkretisiert.

Bleiben wir in diesem Zusammenhang bei Personen, bei denen Plinius die *humanitas* in musterhafter Weise umgesetzt sieht. Hier ist zunächst der von Plinius hochgeschätzte Kaiser Trajan zu nennen. Dieser lebe *humanitas* vor – im Äußeren wie im Inneren:

Non tu civium amplexus ad pedes tuos deprimis, nec osculum manu reddis; manet imperatori quae prior oris humanitas, dexterarum verecundia. (Plin. paneg. 24,2)

Wenn deine Untertanen dich umarmen wollen, müssen sie nicht zu deinen Füßen niedersinken, und du erwidert ihren Kuss nicht mit der Hand; auch als Kaiser schenkst du ihnen wie zuvor dein freundliches Antlitz und du scheust dich vor einem Missbrauch der Rechten. (Übers. Werner Kühn [2008])

Überhaupt sind *indulgentia* und mit ihr *bonitas* als Zeichen höchster sittlicher Moral in der Regierungszeit Trajans als zentrale Merkmale einer von *humanitas* geleiteten Person betrachtet worden.²⁸ Doch nicht nur das: In Epistel 6,31 wird deutlich, dass die Villa des Kaisers nicht bloß der Ort des kaiserlichen *consilium* ist, sondern auch geistiger Lebensraum. So sei laut Plinius das Leben in der kaiserlichen Villa aufgeteilt gewesen in Arbeit und Muße: Auf die strengen Verhandlungen folgten gemeinsame Mahlzeiten mit dem Kaiser, Kunstdarbietungen und Gespräche bis tief in die Nacht, wie es auch auf Ciceros Landgütern zu geschehen pflegte:

Vides quam honesti, quam severi dies; quos iucundissimae remissiones sequebantur. Adhibebamur cotidie cenae; erat modica, si principem cogitares. Interdum acroamata audiebamus, interdum iucundissimis sermonibus nox ducebatur. (Plin. epist. 6,31,13)

²⁸ Vgl. dazu Méthy (2007), 236 mit den dortigen Anm. 134 und 135 unter Nennung weiterführender Literatur.

Du siehst, was für ehrenvolle, was für ernsthafte Tage das waren; ihnen folgten überaus angenehme Erholungsstunden. Wir wurden täglich zu Tisch geladen. Er war bescheiden, wenn man bedenkt, dass es die Tafel des Kaisers war. Manchmal hörten wir musikalische Darbietungen, manchmal verbrachten wir die Nacht bei sehr angenehmen Gesprächen. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Doch nicht nur die *simplicitas* kennzeichnet den von *humanitas* durchzogenen Menschentyp und den Lebensstil des Kaisers. Am letzten Tag dieser Zusammenkunft ließ Trajan den Mitgliedern des *consilium* zum Abschied Gastgeschenke reichen, was Plinius auch als Ausdruck der *humanitas* wertet:

Summo die abeuntibus nobis (tam diligens in Caesare humanitas) xenia sunt missa. (Plin. epist. 6,31,14)

Am letzten Tag vor unserer Abreise – so aufmerksam war der Kaiser in seiner Menschenfreundlichkeit – wurden uns Gastgeschenke überreicht. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])²⁹

Mit *humanitas* ist hier zuvorkommendes Verhalten im Umgang miteinander – ganz im Sinne der bekannten Definition bei Gellius (*id.* 13,17,1) *dexteritas quaedam benivolentiaque erga (omnis) homines* – gemeint. Eben dieses den Menschen zugewandte Verhalten weiß Plinius an seinem Kaiser zu schätzen. Verwiesen sei in diesem Kontext auch auf den Tugendkatalog, den Plinius im *Panegyricus* 49,4–8 für Kaiser Trajan entwirft; in diesem steht die *humanitas* im Zentrum der lobenswerten Eigenschaften Trajans.

Neben Kaiser Trajan ist es im plinianischen Briefcorpus vor allem der stoische Philosoph Euphrates, in dessen Person und Auftreten sich alles findet, was Plinius unter *humanitas* versteht (vgl. dazu Plin. *epist.* 1,10). Dieser Euphrates lehrt nicht nur *humanitas* in seinen Vorträgen, sondern ist von ihr auch vollends erfüllt und verkörpert sie in vorbildhafter Weise:

Est enim obvius et expositus, plenusque humanitate quam praecipit. Atque utinam sic ipse. [...] Ad hoc proceritas corporis, decora facies, demissus

²⁹ Vgl. dazu auch Bütler (1970), 117.

capillus, ingens et cana barba; quae licet fortuita et inania putentur, illi tamen plurimum venerationis adquirunt. Nullus horror in cultu, nulla tristitia, multum severitatis; reverearis occursum, non reformides. Vitae sanctitas summa; comitas par: insectatur vitia non homines, nec castigat errantes sed emendat. (Plin. epist. 1,10,2.6f.)

Denn er ist aufgeschlossen, zugänglich und voller Menschenfreundlichkeit, die er auch in seinen Lehren vertritt. [...] Dazu kommen noch sein hoher Wuchs, sein schönes Aussehen, sein lang herabhängendes Haar und sein wallender weißer Bart. Das mag man für Zufälligkeiten und Äußerlichkeiten halten, es trägt jedoch sehr viel zu seiner Verehrung bei. In seiner äußeren Erscheinung zeigt sich nichts Abstoßendes, nichts Finsteres, aber ein großer Ernst. Man begegnet ihm voller Ehrerbietung, aber ohne Furcht. Überragend ist seine Rechtschaffenheit, ebenso seine Freundlichkeit; er verfolgt die Laster, nicht die Menschen; die Irrenden weist er nicht zurecht, sondern bessert sie. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])³⁰

Auch bei Euphrates bedeutet die *humanitas* in der Darstellung des Plinius vor allem die Milderung aller Härten: Er sei aufgeschlossen (*expositus*), zugänglich (*obvius*), liebenswürdig und gewinnend im Gespräch. Auch seinem Äußeren, seinem Gebaren fehle jede Rauheit, jeder finstere, kalte Ernst, werde doch das zweifellos auch vorhandene Strenge, Erhabene und Ehrfurchteinflößende an seinem Wesen (vgl. Plin. *epist.* 1,10,6: *severitatis*) begleitet von freundlicher Heiterkeit (vgl. Plin. *epist.* 1,10,7: *comitas*). Die letzte Bemerkung erinnert uns einmal mehr an die Lebensmaxime des Plinius in Epistel 8,21,1, die sich konsequent an der *humanitas* orientiert, und zwar als maßhaltende Ausgeglichenheit bzw. als goldene Mitte zwischen den beiden Polen des Ernstes und der Heiterkeit.

Plinius präsentiert seiner Leserschaft Euphrates als einen Mann, dessen *humanitas* das milde, mit dem eigenen sittlichen Fortschritt wachsende Verständnis für die Schwächeren in sich trägt. Auch hier ist eine weitere intratextuelle Klammer innerhalb des Briefwerkes zu erkennen, denn wir werden auch an die – oben bereits behandelte – Epistel 8,24 erinnert, in der Plinius den kaiserlichen Beauftragten Maximus dazu anhält, sich dem nunmehr geschwächten Griechenland

³⁰ Vgl. dazu auch Bütler (1970), 117.

mit Einfühlsamkeit und Dankbarkeit für das Empfangene zu nähern. Ehrliche Empathie, die frei ist von jeder Arroganz oder Überheblichkeit, scheint ein wichtiges Element des plinianischen *humanitas*-Verständnisses zu sein.

Tatsächlich hören wir in der soeben zitierten Textstelle Plin. *epist.* 1,10,7, dass Euphrates die Laster anprangerte, nicht aber die Menschen (*insectatur vitia, non homines*).³¹ Statt jene, die sich verloren hätten, scharf zurechtzuweisen, sei es das Bestreben des Euphrates gewesen, ihnen zu helfen und sie zu bessern (*nec castigat errantes sed emendat*).

Der Aspekt des Lehrens zum Zwecke der Optimierung sowohl der Haltung als auch des Handelns bringt uns auf direktem Wege zu den sog. philosophisch-pädagogischen Lehrbriefen des jüngeren Plinius. In eben diesen erstrahlt die philanthropische Seite des *humanitas*-Begriffes besonders leuchtend. Exemplifiziert wird dies im Folgenden anhand der drei von Wolff (2003), 69 als besonders aussagekräftig gekennzeichneten Episteln 8,22; 9,12 und 9,17.

Beginnen wir mit der Epistel 8,22, in der Plinius in puncto *humanitas* ein persönliches Bekenntnis, das von Griffin (2007), 475 als „his own humane creed“ bezeichnet wird, abgibt. Nach einer prägnanten Vorstellung eines allgemeinen Charaktertypus, der sich über die Fehler bzw. Unzulänglichkeiten seiner Mitmenschen entsetzt und dabei selbst Sklave seiner eigenen Laster ist (Plin. *epist.* 8,22,1), definiert Plinius die aus seiner Sicht vollkommenste Haltung eines Menschen:

*Atque ego optimum et emendatissimum existimo, qui ceteris ita ignoscit, tamquam ipse cotidie peccet, ita peccatis abstinet tamquam nemini ignoscat. Proinde hoc domi hoc foris hoc in omni vitae genere teneamus, ut nobis implacabiles simus, exorabiles istis etiam qui dare veniam nisi sibi nesciunt, mandemusque memoriae, quod vir mitissimus et ob hoc quoque maximus Thrasea crebro dicere solebat: „Qui vitia odit, homines odit.“ (Plin. *epist.* 8,22,2f.)*

Und ich halte den für den besten und vollkommensten Menschen, der den übrigen so verzeiht, als ob er selbst täglich Fehler mache, und der sich so von Fehlern fernhält, als ob er niemandem verzeihe. Daher lasst uns zu

³¹ Vgl. ähnlich Mart. 10,33,9f.

Hause, in der Öffentlichkeit, in jeder Lebenslage an dieser Regel festhalten, dass wir uns gegenüber unerbittlich sind, nachsichtig aber gegen die, die nur sich selbst zu verzeihen wissen. Deshalb wollen wir uns das gut merken, was ein überaus milder und deswegen auch sehr bedeutender Mann, Thrasea Paetus, oft zu sagen pflegte: „Wer die menschlichen Fehler hasst, hasst die Menschen.“ (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

An dieser vielzitierten und für das plinianische *humanitas*-Verständnis zentralen Passage lässt sich die rhetorische Technik des Plinius in seinen philosophisch-pädagogischen Lehrbriefen trefflich nachzeichnen: Aus der Definition des seiner Meinung nach vollendetsten Menschen leitet er den in einen adhortativen Konjunktiv gekleideten Appell ab, gegenüber dem fehlerhaften Verhalten anderer Sanftmut (Plin. *epist.* 8,22,1: *lenitas*) und Nachsicht (ibid.: *clementia*) zu üben. Dabei wird das Sachfeld „Toleranz“ neben den aus dem Briefeingang bekannten Substantiven *lenitas* und *clementia* auch durch das zentral gestellte *venia*,³² das Verb *ignoscere* und die Adjektive *exorabilis* und *mitis* umrissen. In seiner Gültigkeit untermauert wird der Aufruf zu nachsichtigem und sanftmütigem Verhalten abschließend durch ein wörtliches Zitat des römischen Senators und Stoikers Thrasea Paetus.³³ Plinius stimmt mit der sentenzartigen Auffassung des Thrasea Paetus vollends überein, woraus abzuleiten ist, dass beide Männer den Menschen gerade wegen seiner wesensgemäßen Schwäche als Menschen anerkennen.³⁴

³² Allen die Mitmenschlichkeit spiegelnden Begriffen *lenitas*, *clementia* und *venia* ist als gemeinsamer Nenner zueigen, dass sie sich in ihren jeweiligen Wortbedeutungen von (übermäßiger) Härte distanzieren; vgl. dazu auch Méthy (2007), 234.

³³ Thrasea Paetus folgt in seiner sentenzartigen Äußerung offensichtlich nicht dem Rigorismus der Alten Stoa, sondern dem gemäßigten ethischen Denken der mittleren Stoa, etwa des Panaitios (*fr.* 111, ed. van Straaten); vgl. dazu auch Gell. 12,5. Zum Gesamtzusammenhang vgl. auch Bütler (1970), 234f. mit dortiger Anm. 20. Allgemein zu Sentenzen im Briefcorpus des jüngeren Plinius vgl. bes. Vielberg (2003), 47f.; vgl. auch Whitton (2013), 26–28, Schwerdtner (2015), 40–44 und Fögen (2017), 25f. mit dortiger Anm. 10.

³⁴ Ähnlich ist dies bei der von Plinius mit großer Wertschätzung ausgestatteten Schilderung des Philosophen Euphrates zu beobachten (vgl. Plin. *epist.* 1,10,7: *insectatur vitia, non homines*). Vgl. ähnlich auch Mart. 10,33,9f.

Wohlüberlegt gestaltet sich der Briefschluss: Unter Einsatz einer wirkungsvollen Aposiopese (*nuper quidam* ...) demonstriert Plinius exakt das, was er zuvor in seinem Brief empfiehlt:

Nuper quidam – sed melius coram; quamquam ne tunc quidem. Vereor enim ne id, quod improbo, consecrari carpere referre huic quod cum maxime praecipimus, repugnet. Quisquis ille qualiscumque sileatur, quem insignire exempli nihil, non insignire humanitatis plurimum refert. (Plin. *epist.* 8,22,4)

Neulich hat jemand – aber besser darüber mündlich; freilich, auch nicht einmal dann. Denn ich fürchte, dass das, was ich zum Vorwurf mache, nämlich das Verfolgen, Kritisieren und Weitertragen, mit meinen wichtigsten Grundsätzen im Widerspruch steht. Wer er und was er auch immer sein mag, es soll verschwiegen werden. Nenne ich ihn namentlich, ist für das Beispiel nichts gewonnen; nenne ich ihn nicht, aber sehr viel für die Menschlichkeit. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Insbesondere die in einem klangstarken asyndetischen Trikolon aneinandergereihten Verben *consecrari*, *carpere* und *referre* verdeutlichen die von *humanitas* durchwirkte Grundhaltung des jüngeren Plinius, und zwar in diesem Fall den Verzicht auf das tadelnde Anprangern des fehlerhaften Verhaltens seiner Mitmenschen.³⁵ Dies ist – hier ist Fögen (2017), 54 zuzustimmen – aus Sicht der dem Brief zugrundeliegenden Lehrfunktion, die sich am Schluss in dem Verb *praecipere* spiegelt (Plin. *epist.* 8,22,4), keinesfalls abträglich, im Gegenteil: Ein Nennen des Missetäters liefe den zuvor erläuterten Prinzipien des Plinius zuwider:³⁶

³⁵ Plinius verwendet zur Anonymisierung der von ihm in seinen Briefen auftretenden Personen häufig das Indefinitpronomen *quidam*; vgl. dazu auch Plin. *epist.* 2,6,1; 6,17,1; 9,27,1; vgl. dazu auch Büttler (1970), 96, Philips (2001), 6 mit den dortigen Anm. 14 und 15 und Fögen (2017), 24 mit dortiger Anm. 7. In der jüngeren Forschung wird der Verzicht auf die Nennung eines konkreten Namens damit begründet, dass es sich hier um ein *exemplum fictum* handelt; vgl. dazu exemplarisch Audano (2016), 191.

³⁶ Auch Cicero empfiehlt in *Cic. off.* 1,134 Zurückhaltung vor Gericht, zumindest gegen Abwesende, um sich nicht dem Verdacht der Charakterschwäche auszusetzen; vgl. dazu auch Bury (1999), 118.

Verschweigen des Übeltäters fördert die Humanität. Man kann sagen: nicht nur die Humanität, sondern eben auch die Wirksamkeit seiner Darlegung, die so ein Exemplum wird. Plinius zeigt einen Weg zur Toleranz und Humanität anhand seiner persönlichen Versuchung auf, einen Missliebigen zu kritisieren, und er zeigt an seinem eigenen Beispiel, wie er dieser Versuchung widersteht und das Verhalten durch Verschweigen des Namens allgemein macht. Er schreibt keine Satire, die Namen verwendet, seien es erfundene oder tatsächliche, sondern eine Diatribe, die von starker Aggressivität zu Humanität findet. (Glücklich [2003], 49)

Ein Exemplum für diese Technik der Anonymisierung und nicht zuletzt für den bereits in Epistel 8,22 erkennbaren Ruf nach Mitmenschlichkeit, Toleranz und Nachsicht stellt in besonders schillernder Weise die Epistel 9,12 – zuletzt von Fögen (2017), 23–45 philologisch-kulturgeschichtlich und unter Nachweis zahlreicher intertextueller Referenzen vortrefflich interpretiert³⁷ – dar. Plinius erzählt in dem referentiell gehaltenen Briefeingang – in (vermeintlich) nüchtern-sachlichem Ton – davon, einen ihm bekannten, jedoch nicht namentlich genannten Vater im vertraulichen, sog. Vier-Augen-Gespräch getadelt zu haben, weil dieser seinen Sohn aufgrund dessen aufwändiger Vergnügungen (der Sohn gibt viel Geld für den Unterhalt von Pferden und Hunden aus)³⁸

³⁷ Ebenfalls empfehlenswert ist die sehr sorgfältige Interpretation von Philips (2001).

³⁸ Zur häufig in der römischen Literatur thematisierten Vorliebe der Jugend für Hunde und Pferde und der damit verbundenen Kritik vgl. Plin. *epist.* 4,2,3; vgl. auch Ter. *Andr.* 55–58; Sall. *Cat.* 14,6. Zu weiteren Belegstellen vgl. Philips (2001), 6 mit dortiger Anm. 12. Überhaupt ist die verschwenderische Lebensweise junger Menschen und die diesbezügliche kritische Haltung strenger Väter „ein überzeitliches Thema“ (Philips [2001], 6), wie dies z. B. die Komödien des Terenz dokumentieren; vgl. dazu umfassend – mit dezidierten Textbelegen und Analysen – Fögen (2017), 32–41. Zu dem Vater-Sohn-Konflikt als einem typischen Motiv aus der Komödie vgl. ebenfalls Fögen (2017), 32 mit dortiger Anm. 26. Fögen arbeitet in seiner feinen Studie auf Grundlage einschlägiger intertextueller Referenzen heraus, dass der jüngere Plinius in Epistel 9,12 gleich mehrere Genres in ein und demselben Text verbindet; dies sind im hiesigen Fall Elemente aus der Komödie (s. o.), aus philosophisch-pädagogischen Lehrschriften und bis zu einem gewissen Grad auch aus der Exempla-Literatur. Eine pointierte, ganz an dem von Kuhlmann (2014a), 80f. empfohlenen Kommunikationsmodell von Roman O. Jakobson – erweitert um den sog. illokutiven Akt nach John Langshaw Austin – ausgerichtete philologische Interpretation zu Plin. *epist.* 9,12 hat Häger (2015), 585 vorgelegt.

gescholten hatte (Plin. *epist.* 9,12,1). In dem sachlich anmutenden, jedoch grundsätzlich illokutiv gefärbten Briefbeginn verbirgt sich indirekte Kritik an dem aus Sicht des Plinius überhart reagierenden Vater, was das frontal gestellte, die verbale Züchtigung anzeigende Prädikat *castigabat* und die intensiv-iterative Aktionsart des inkludierten Imperfekts nachhaltig unter Beweis stellen.³⁹ In diesem Kontext fragt Plinius den besagten Vater, ob er denn in seiner Jugend niemals etwas Vergleichbares getan habe und sogar jetzt noch bisweilen tue, was *pari gravitate* getadelt werden könne.⁴⁰ Implizit wirft Plinius diesem Vater vor, sich selbst gegenüber weniger streng zu sein als gegenüber anderen, z. B. gegenüber dem eigenen Sohn (Plin. *epist.* 9,12,1): *Non omnes homines aliquo errore ducuntur?* Mit dieser rhetorischen Frage versucht Plinius, den Vater zu einer maßvollen väterlichen Strenge anzuhalten:

³⁹ Zur Beschreibung des Scheltens nutzt Plinius das ausdrucksstarke Verb *castigare*, das in seinem Briefcorpus gerne im Zusammenhang mit menschlichen Lastern Verwendung findet; vgl. dazu exemplarisch Plin. *epist.* 1,10,7. Vgl. außerhalb der plinianischen Briefsammlung Plin. *paneg.* 46,6; Iuv. 2,9. Zu weiteren Belegstellen vgl. Philips (2001), 6 mit dortiger Anm. 10. Der Gedanke, dass der Mensch fremde Fehler sieht, sich selbst aber für schuldlos hält, findet sich in der römischen Literatur häufig; vgl. dazu mit zahlreichen Belegstellen Philips (2001), 7 mit dortiger Anm. 23. Eine besonders markante Nähe zu Plin. *epist.* 9,12,1 sieht Philips (id.), 8 in Sen. *dial.* 4,28,8. Fögen (2017), 33f. erkennt in der Fallbeschreibung zu Briefbeginn (Plin. *epist.* 9,12,1) eine intertextuelle Referenz an die Eingangsszene der 423 v. Chr. uraufgeführten „Wolken“ des Aristophanes (vgl. id.), 12–17. Hier beklagt sich der Vater Strepsiades über die extravagante, hohe Kosten verursachende Pferdeliebhabe seines Sohnes Pheidippides.

⁴⁰ Adressiert ist die Epistel 9,12 an Terentius Iunior (ebenfalls der Adressat der Epistel 7,25). Dieser galt – wird der Darstellung des jüngeren Plinius in Epistel 7,25 gefolgt – als äußerst kenntnisreicher und gebildeter Mann, der nach dem freiwilligen Verzicht auf eine politische Karriere zurückgezogen auf dem Lande lebte. Ansonsten wissen wir nicht viel Erhellendes über Terentius Iunior, erst recht nichts über das Verhältnis zwischen ihm und seinem Sohn. Vgl. dazu Fögen (2017), 32 mit dortiger Anm. 25. Vgl. – insbesondere vor dem soeben skizzierten Hintergrund – die treffend formulierte Frage von Königer (1990), 38: „Sollte ausgerechnet ein Mensch von solcher Wesensart und Lebenseinstellung die vorgebrachte Warnung nötig haben?“

Haec tibi admonitus immodicae severitatis exemplo, pro amore mutuo scripsi, ne quando tu quoque filium tuum acerbius duriusque tractares. (Plin. *epist.* 9,12,2)

Durch dieses Beispiel einer übermäßigen Strenge gewarnt, schreibe ich Dir dies wegen unserer gegenseitigen Zuneigung, damit nicht auch Du einmal mit Deinem Sohn allzu streng und hart umgehst. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Auch Väter seien einmal jung gewesen; unter Rückgriff auf dieses Wissen sollten sie sich – so der Appell des Plinius – in Bezug auf ihre Vaterschaft immer wieder bewusst machen, sowohl selbst Mensch als auch Vater eines Menschen zu sein.

Plinius zeigt sich in der folgenden, gegenüber dem Briefeingang expressiveren Textpassage zunehmend aufgewühlt, ja geradezu echauffiert ob des in seinen Augen überharten Verhaltens des Vaters:

Cogita et illum puerum esse et te fuisse, atque ita hoc quod es pater utere, ut memineris et hominem esse te et hominis patrem. (Plin. *epist.* 9,12,2)

Bedenke, dass er noch ein Kind ist und Du einmal eines gewesen bist! Gebrauche Deine Stellung als Vater so, dass Du stets daran denkst, ein Mensch und Vater eines Menschen zu sein! (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Diese durch den in exponierter Frontstellung befindlichen Imperativ *cogita*⁴¹ besonders eindringlich wirkende Aufforderung des Plinius hält diesen Vater im Speziellen und alle *patres* im Allgemeinen dazu an, ihre *patria potestas* maßvoll einzusetzen⁴² und mit ihrem (männlichen)

⁴¹ Vgl. ähnlich Plin. *epist.* 5,8,12; 6,15,2; 8,24,2.

⁴² Mit dem wertenden Adjektiv *immodica* wendet sich Plinius gegen einen übertrieben bzw. maßlos strengen Erziehungsstil; vgl. dazu auch Philips (2001), 9 mit dortiger Anm. 33. Plinius steht mit seiner Warnung vor übertriebener Strenge und dem Streben nach dem rechten Maß in einer langen Tradition: Auch Quintilian, der Rhetoriklehrer des jüngeren Plinius, fordert hinsichtlich der Kindererziehung, den goldenen Mittelweg einzuschlagen (vgl. dazu id. *Inst.* 2,2,4–15). Ähnliche Gedanken finden sich bei Plutarch (vgl. dazu id. *mor.* 13D). Zum Gedanken des rechten Maßes vgl. auch Cic. *leg.* 3,3,1;

Nachwuchs – eingedenk der eigenen Unvollkommenheit – verständnisvoll⁴³ und nachsichtig umzugehen:

Vater und Sohn sind wesensmäßig von vergleichbarer Beschaffenheit und deshalb auch qualitativ von gleichem Rang. Der Unterschied des Lebensalters ist demgegenüber sekundär. [...] Ein Kennzeichen der menschlichen Natur ist die Unvollkommenheit.⁴⁴ Da jeder Mensch mit Mängeln behaftet ist, hat niemand das Recht, sich z.B. aufgrund seines Alters über einen anderen zu erheben und ihn qualitativ herabzusetzen. Alle sind auf Nachsicht angewiesen und ihrerseits zur Nachsicht verpflichtet. (Übers. Königer [1990], 39)

Bemerkenswert an dem markanten Briefschluss Plin. *epist.* 9,12,2 ist nicht nur der Ruf nach einem toleranten und nachsichtigen Verhalten des Vaters, sondern auch die implizite Mahnung, sich in seiner Rolle als Vater immer wieder zu reflektieren; konzise gesagt: Erst durch die Selbsterkenntnis, ein Mensch unter Menschen zu sein, gelangt das Menschsein zu seiner Vollkommenheit. Plinius präsentiert sich hier abermals – nicht zuletzt im Sinne der im Briefcorpus durchgängig anzutreffenden Selbstporträtierung⁴⁵ – in puncto Toleranz und Mitmensch-

off. 1,86; Hor. *c.* 2,10,5; zum Gesamtzusammenhang einschließlich weiterer einschlägiger Textbelege vgl. Philips (2001), 9 mit dortiger Anm. 37.

⁴³ Vgl. dazu auch Büttler (1970), 111 und Philips (2001), 10. Vgl. in der römischen Literatur auch Ter. *Heaut.* 99. Vgl. hierzu auch Fögen (2017), 38–40.

⁴⁴ Vgl. ähnlich Philips (2001), 9f. Philips (*ibid.*) verweist mit einigem Recht darauf, dass in der von Plinius herangezogenen Wendung *memineris et hominem esse te* eine Reminiszenz an die Worte *respice post te, hominem te esse memento* durchschimmert; diese Worte rief ein Sklave dem siegreichen Feldherrn während des Triumphzuges zu; vgl. dazu auch Curt. 7,35,26. Zu weiteren Belegstellen vgl. Philips (2001), 10 mit dortiger Anm. 39.

⁴⁵ Zur Technik der Selbstporträtierung in den Pliniusbriefen vgl. auch Whitton (2013), 9 mit dortiger Anm. 52: „Celebrating the *exempla* of others, however, is only part of the story: Pliny also provides one himself. [...] He presents at every turn a model life in the fragmentary self-portrait that is the *Epistles*.“ Bereits Radicke (1997) und Henderson (2002) konstatieren, dass sich die (vornehmlich im dritten Epistelbuch zahlreich vertretenen) Fremdporträts stets auf das Selbstbild des Autors bezögen. Das wiederum führt in Anlehnung an die grundsätzlichen Überlegungen von Pausch (2004), 76 hinsichtlich der literarischen Technik der plinianischen Personendarstellung zu einer

lichkeit als einen vorbildlichen, pointiert formuliert als einen wahren *homo humanus*: Er lässt sein Lesepublikum wissen, dass sich seine *humanitas* in gleichem Maße auf alle Menschen bezieht: „Die Tatsache, daß jemand ein Mensch ist, genügt für ihn, um liebevolles Verständnis von seinen Mitmenschen zu ernten.“ (Rieks [1967], 234)⁴⁶

Auch hier ein Wort zur rhetorischen Technik, die Plinius innerhalb dieses philosophisch-pädagogischen Lehrbriefes anwendet (vgl. dazu auch Königer [1990], 38 und Philips [2001], 5f.): Plinius gibt zunächst ein persönliches Erlebnis wieder,⁴⁷ um dann – von eben diesem ausgehend – in der für ihn charakteristischen *brevitas*⁴⁸ und rhetorischen *eloquentia*⁴⁹ ein nach seiner Einschätzung falsches bzw. richtiges Verhalten in einer bestimmten Lebenssituation zu beleuchten.⁵⁰ Dabei

Art „Gruppenbild“, in dem sich eine sozial weitgehend homogene Kommunikationsgemeinschaft – mit Plinius an exponierter Stelle – widerspiegele. Vgl. dazu auch Stein-Hölkesskamp (2019), 27. Zu Studien über die plinianische Selbstporträrierung in der jüngeren Forschung vgl. Ludolph (1997), Hoffer (1999), Méthy (2007), Marchesi (2008), Lefèvre (2009) und Gibson/Morello (2012); vgl. auch folgende Sammelbände: Castagna/Lefèvre (2003), Gibson/Morello (2003), Devillers (2015) und Marchesi (2015). Zu dem von Plinius in seinen Briefen selbst formulierten Wunsch, in der Nachwelt fortdauernde Anerkennung zu erhalten, vgl. Plin. *epist.* 9,14,1: *Posteris an aliqua cura nostri, nescio; nos certe meremur, ut sit aliqua, non dico ingenio (id enim superbum), sed studio et labore et reverentia posterorum.*

⁴⁶ Bezogen auf Plinius' Haltung in Erziehungsfragen warnt Königer (1990), 39 mit einigem Recht vor Folgendem: „Man darf freilich Plinius nicht als frühen Vorläufer neuzeitlicher Entwicklungspsychologie und zeitgenössischer antiautoritärer Erziehungsprinzipien oder gar als den Vertreter einer bequemen Laissez-Faire-Pädagogik missverstehen. Er orientiert sich für seine eigene Person an allgemein anerkannten, für unverzichtbar gehaltenen Werten, die er bei der Kindererziehung selbstverständlich verwirklicht sehen will. Dies bestätigen andere seiner Briefe unmissverständlich. [Vgl. dazu Plin. *epist.* 7,24,3; 4,19,6; 4,13,4; 3,3,3] Wogegen er sich jedoch mit Entschiedenheit wendet, ist die Überreaktion des Vaters auf ein relativ geringfügiges Vergehen.“

⁴⁷ Vgl. dazu auch Philips (1984), 186.

⁴⁸ Vgl. dazu auch Gamberini (1983), 151, Weische (1989), 383 und Philips (2001), 5.

⁴⁹ Vgl. dazu auch Gamberini (1983), 251f.

⁵⁰ Ludolph (1997), 197 sieht in der Einflechtung der *Exempla* eine für Plinius willkommene Möglichkeit, seine Leserschaft in seinem Sinne zu lenken und sich in diesem Kontext als Exemplum eines idealen Aristokraten zu inszenieren. Die Wichtigkeit des

weist er ausdrücklich auf das Exemplarische des geschilderten Falls hin (vgl. Plin. *epist.* 9,12,2: *admonitus [...] exemplo [...] scripsi*) und unterstreicht die Lehrfunktion seines Schreibens (vgl. *ibid.*: *ne [...] tu quoque [...] tractares – cogita*). Eine ganz ähnliche Technik wendet Plinius auch in Epistel 2,6 an;⁵¹ dort äußert er seine Empörung über die auf einem Gastmahl selbst erlebte, aus seiner Sicht unsägliche Verbindung von Verschwendung und Geiz (vgl. dazu Plin. *epist.* 2,6,6: *sub exemplo*). Überdies steht die didaktische Note, die Plinius seiner dortigen Beschreibung verleiht, der Leserschaft klar vor Augen (vgl. *ibid.*: *Quorsus haec? Ne tibi ... imponat – praemonere, quid debeas fugere*).⁵²

Eine prägnante Zwischensicherung lautet wie folgt: Es wäre völlig verfehlt, Plinius auf Grundlage der Epistel 9,12 als frühen Vorläufer neuzeitlicher Entwicklungspsychologie und zeitgenössischer antiautoritärer Erziehungsprinzipien oder gar als den Vertreter einer bequemen Laissez-Faire-Pädagogik misszuverstehen. Er orientiert sich für seine eigene Person an allgemein anerkannten, z. B. bei Quintilian in seiner *Institutio oratoria* (hier z. B. id. 2,2,5–8 oder id. 2,3,12) schriftlich fixierten, für unverzichtbar gehaltenen Werten, die er bei der Kindererziehung selbstverständlich verwirklicht sehen will. Dies bestätigen andere seiner Briefe unmissverständlich: So lobt er beispielsweise Ummidia Quadratilla, dass sie ihren Enkel *severissime* hat erziehen lassen (vgl. Plin. *epist.* 7,24,3). Oder er empfiehlt hinsichtlich der schulischen Ausbildung einen Rhetor, in dessen Schule *severitas, pudor, in primis castitas* (vgl. Plin. *epist.* 3,3,3) garantiert sind (vgl. ferner Plin. *epist.* 4,13,4 und 4,19,6). Wogegen Plinius sich jedoch in der traktierten Epistel 9,12 mit Entschiedenheit wendet, ist die Überreaktion des Vaters auf ein verhältnismäßig geringfügiges Vergehen des Sohnes.

Neben den bereits oben behandelten Episteln 8,22 und 9,12 sticht, wenn wir über den Ruf des Plinius nach Toleranz und Mitmenschlichkeit

Einbezugs von Exempla betont auch Seneca; vgl. dazu id. *epist.* 6,5. Vgl. dazu auch in der jüngeren Forschung Urban (2011).

⁵¹ Vgl. ferner Plin. *epist.* 7,22; 8,12; 9,7; 9,30.

⁵² Vgl. dazu überzeugend Königer (1990), 38 und bes. Fögen (2017), 45–50; zur Interpretation der Epistel 2,6 des Plinius vgl. auch Cova (1972), 22–24, Philips (1986), 45–51 und Whitton (2013), 120–128.

nachdenken, vor allem der Brief 9,17 heraus – ein Schreiben, das völlig unverständlich bislang sowohl von der Forschung als auch von nahezu allen Lektüreheften vernachlässigt worden ist. In eben dieser 17. Epistel des neunten Buches der plinianischen Briefsammlung schildert Plinius, dass der durch seine Sittenstrenge bekannte Rhetor und Literat Iulius Genitor⁵³ sich schriftlich bei ihm beklagt habe, dass er bei der Teilnahme an einem üppigen Gastmahl, einer *cena lautissima*,⁵⁴ den Auftritt von Possenreißern, Balletttänzern und Narren hat ertragen müssen:

Recepi litteras tuas quibus quereris taedio tibi fuisse quamvis lautissimam cenam, quia scurrae cinaedi moriones mensis inerrabant. (Plin. *epist.* 9,17, 1)

Ich habe Deinen Brief erhalten, in dem Du Dich beklagst, Du habest Dich über ein Gastmahl, so üppig es auch war, sehr geärgert, weil Spaßmacher, Balletttänzer und Narren sich zwischen den Tischen herumtrieben! (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

⁵³ Iulius Genitor war dem jüngeren Plinius insofern zu Dank verpflichtet, da dieser ihn der Corellia Hispulla als Lehrer für ihren Sohn L. Neratius Corellius Pansa empfohlen hatte (vgl. dazu Plin. *epist.* 3,3,3.5f.). Corellia Hispulla selbst war die Tochter des Corellius Rufus, der um das Jahr 79 n. Chr. Konsul war und später als Statthalter der Provinz Germania superior amtierte. Zum Gesamtkontext vgl. Stein-Hölkeskamp (2005), 55f. Iulius Genitor selbst war kein Angehöriger der römischen Nobilität. Er ist ein Bekannter des Philosophen Artemidorus, mit dem der jüngere Plinius während seiner Militärzeit in Syrien Freundschaft geschlossen und dessen besondere Dankbarkeit er sich durch mutige Unterstützung während der Domitianischen Verfolgung erworben hatte (vgl. dazu auch Plin. *epist.* 7,30,4). Zu diesem Zusammenhang vgl. Königer (1990), 51. Zur Person des Iulius Genitor, Adressat der Episteln 3,11; 7,30 und 9,17, vgl. PIR² I 341; vgl. auch Gerth (1918) und Philips & Giebel (1998), 831 mit dortiger Anm. 15.

⁵⁴ Weder der Begriff *cena* noch das ebenfalls gebräuchliche *convivium* fungieren – werden sie als Einzelbegriffe herangezogen – als *termini technici* für eine spezielle Bankettform. Erst durch den Zusatz von Attributen gewinnen sie an semantischer Schärfe. Dabei sind Wendungen wie *cena familiaris* oder *convivium familiare* zur Bezeichnung täglicher Gastmähler von Wortkombinationen mit Attributen wie *luxuriosus*, *sollemnis* oder *grande*, unter denen außergewöhnlich opulente Bankette aufgefasst werden, zu unterscheiden. Zu letzteren zählt auch die *cena lautissima*, über die Plinius in Epistel 9,17 Auskunft gibt. Zur terminologischen Definition der angezeigten Bankettformen vgl. umfassend Schnurbusch (2011), 144; 173.

Mit welcher Entrüstung Iulius Genitor seine Kritik an der Niveaulosigkeit des Unterhaltungsprogramms auf besagtem Bankett vorgetragen hat, zeichnet Plinius in der sprachlich-stilistischen Gestaltung seiner Epistel nach. Hier sei sowohl auf die Wortwahl (vgl. bes. das Substantiv *taedium*⁵⁵ und das Verb *inerrare*⁵⁶) als auch auf die in ein asyndetisches Trikolon gekleidete Anordnung der im Rahmenprogramm auftretenden Protagonisten *scurrae* – *cinaedi*⁵⁷ – *moriones*⁵⁸ als auch auf die iterative Aktionsart des pointiert am betonten Schluss des Satzes positionierten Prädikats *inerrabant* hingewiesen. Plinius stimmt der von Iulius Genitor vorgebrachten Kritik im Grundsatz zwar zu, schließt sich aber der Schärfe im Tonfall nicht an und hält den sittenstrengen Freund einerseits beschwichtigend, andererseits mahnend dazu an, dem so barsch kritisierten Unterhaltungsprogramm und den dort auftretenden Künstlern mit stoischer Gelassenheit und Milde zu begegnen:

⁵⁵ Zur Bedeutung des Substantivs *taedium* als eines markanten Ausdrucks des Ekels und der Abscheu vgl. Lewis & Short (1969), 1834; vgl. dazu auch OLD II (2012), 2095 und Carlon (2016), 151.

⁵⁶ Das an dieser Stelle wenig schmeichelhafte, ausschließlich im nachklassischen Latein vorzufindende Verb *inerrare* versinnbildlicht nach Lewis & Short (1969), 940 ein tänzelndes Hin- und Herbewegen, in diesem Fall das der im Begleitprogramm auftretenden Künstler; es impliziert hier zugleich, dass den Anwesenden angesichts der ständigen, für Unruhe sorgenden Bewegungen der Auftretenden schummerig vor Augen werden konnte. Im Briefwerk des Plinius vgl. ähnlich Plin. *epist.* 7,27,6 (hier in Bezug auf ein hin- und herschwirrendes Gespenst).

⁵⁷ Unter *cinaedi* werden gemeinhin Männer verstanden, „who were professional dancers of a type associated with the East, dancing with a *tympanum* and seductively wiggling their buttocks in such a way as to suggest anal intercourse. In a transferred sense it came to describe a man who was not a dancer but who displayed the salient characteristics of a *cinaedus* in the strict sense: he was a gender-deviant, a ‚non-man‘ who broke the rules of masculine comportment and whose effeminate disorder might be embodied in the particular symptom of seeking to be penetrated.“ (Williams [1999], 178)

⁵⁸ Unter den *moriones* sind (teils verkleidete) Narren zu verstehen; vgl. dazu Lewis & Short (1969), 1165 s. v. *morio*. Vgl. auch Mart. 6,39; 8,13; 14,210. Vgl. dazu auch Schnurbusch (2011), 107 mit dortiger Anm. 319. Zu den asyndetisch angereihten Protagonisten des Begleitprogramms bemerkt Carlon (2016), 151 treffend: „Asyndeton in this list of entertainers fits the carnival atmosphere that their presence must have created.“

Vis tu remittere aliquid ex rugis? Equidem nihil tale habeo, habentes tamen fero. Cur ergo non habeo? Quia nequaquam me ut inexpectatum festivumve delectat, si quid molle a cinaedo, petulans a scurra, stultum a morione profertur. (Plin. *epist.* 9,17,2)

Willst Du Deine gerunzelte Stirn nicht ein wenig glätten? Ich selbst habe nichts Derartiges, aber dennoch dulde ich es bei anderen. Aber warum habe ich das nicht? Weil es mir keineswegs Vergnügen bereitet wie eine unerwartete Unterhaltung, wenn etwas Anzügliches von einem Balletttänzer, etwas Unverschämtes von einem Spaßmacher, etwas Törichtes von einem Narren geboten wird. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Die Reaktion des jüngeren Plinius ist in vielerlei Hinsicht bemerkenswert: Zunächst einmal ist sein Bestreben erkennbar, sich der Sache als solcher mit der nötigen Reflektiertheit zuzuwenden. Dadurch präsentiert er sich zugleich – wie so häufig in seinen Episteln – als besonnenen und lebenserfahrenen Gesprächspartner, der es vermag, seine Freunde mit Ratschlägen und klugen Impulsen in Alltagsfragen eine selbst-reflektierte Haltung einnehmen zu lassen. Zu diesem Zweck pflegt Plinius zwei geschickte Fragen in seine Darstellung ein: Mit der ersten Frage, die von freundschaftlichem Verständnis zeugt, wirkt er beschwichtigend auf den aufgebrachten Iulius Genitor ein, mit dem Ziel, die Sache selbst nochmals – und zwar nunmehr aus einer unaufgeregten und möglichst souveränen Haltung heraus – zu betrachten; zum anderen lädt er seinen Gesprächspartner mit einer nur scheinbar eingeworfenen zweiten Frage (*cur ergo non habeo?*) dazu ein, den Sachverhalt aus den Augen des Plinius zu betrachten – eine geschickte Strategie, um Iulius Genitor letztlich von der eigenen Position zu überzeugen. Und eben diese zeichnet sich durch Toleranz aus. Was bedeutet das genau? Plinius macht keinen Hehl daraus, dass er im Grundsatz die Meinung des Iulius Genitor teilt und das beschriebene Unterhaltungsprogramm ablehnt. Das bedeutet aber im Umkehrschluss nicht, den Geschmack seiner Mitmenschen zu verurteilen. Konkret bedeutet dies: Gemäß seines von ihm vertretenen und durchgängig vorgelebten ästhetischen Empfindens – zuvorderst in Fragen der Literatur – lässt er auf seinen eigenen Gastmählern Vorleser, Lyraspieler und Komödianten auftreten (vgl.

Plin. *epist.* 9,17,3: *lector aut lyristes aut comoedus*).⁵⁹ Er selbst – so die unzweideutige Botschaft – mache sich nichts aus *scurrae*, *cinaedi* und *moriones*; dennoch lasse er seinen Zeitgenossen die Freude daran, weil er wisse, wie viele Gäste sich umgekehrt bei seinen intellektuell hochwertigeren Begleitprogrammen bei Tisch langweilten:

Atque adeo quam multos putas esse, quos ea quibus ego et tu capimur et ducimur, partim ut inepta partim ut molestissima offendant! Quam multi, cum lector aut lyristes aut comoedus inductus est, calceos poscunt aut non

⁵⁹ Plinius richtet sich in seinem Unterhaltungsprogramm streng nach den Vorgaben seines Lehrers Quintilian. Dieser lehrt, dass sowohl die Komödie als auch die Musik einen prägenden Einfluss auf den *orator perfectus* hätten; vgl. dazu exemplarisch Quint. *inst.* 1,11,1–14. Der *comoedus* bot keine Pantomime, die von der aristokratischen Oberschicht als anstößig empfunden wurde (vgl. Sherwin-White [1968], 431), dar; der *lyristes* beschränkte sich auf traditionelle Musik und verzichtete sowohl auf exotische Klänge als auch auf Tanzbegleitung; der *lector* trug aus anspruchsvollen literarischen Werken vor. Welche Texte dies im Einzelnen waren, darüber gibt Johnson (2010), 60f. Auskunft: „Poetic works such as Vergil’s *Georgics*, or the oddly popular *Phaenomena* of Aratus, with its many adaptations and translations; and also a host of prose texts, such as medical or agricultural or scientific treatises, whose contents bespeak a technical handbook, but whose style often manifests a higher rhetoric. [...] In any case, for friends to get together as an entertainment to listen to difficult texts, including technical treatises, reflects a sociological aspect of reading unfamiliar to us, and yet entirely within the bounds of normative behavior for the Plinii.“ Dazu passt auch die Sentenz Senecas (Sen. *epist.* 82,3): *otium sine litteris mors est et hominis vivi sepultura*. Als *lectores* fungierten im Hause des Plinius gebildete Haussklaven, u. a. ein gewisser Encolpius (vgl. Plin. *epist.* 8,1) oder ein gewisser Zosimus, der zugleich auch als *comoedus* fungierte (vgl. Plin. *epist.* 5,19). Vgl. dazu auch Johnson (2010), 59 mit dortiger Anm. 66 und Schnurbusch (2011), 107 mit dortiger Anm. 324. Vgl. auch Cic. *fam.* 5,9,2; vgl. auch Nep. *Att.* 14,1; Plin. *epist.* 1,15,2; 3,1,8; 3,5,11–14; 9,34; 9,36,4; Gell. 3,19,1; Suet. *Aug.* 78; id. *Claud.* 41,2; CIL VI 3978; VI 8786; VI 33473; VI 33830; VI 34270; vgl. zum Gesamtkontext auch Schnurbusch (2011), 107. Die *lectores* nahmen im aristokratischen Hauspersonal häufig eine exponierte Stellung ein und hatten zu ihren *domini* mitunter sogar eine sehr enge Bindung. Vgl. dazu bes. Cic. *Att.* 1,12,4 und Plin. *epist.* 8,1,2. Zur Bedeutung des in der römischen Kaiserzeit in voller Blüte stehenden Rezitationswesens vgl. Plin. *epist.* 1,13. Vgl. dazu in der Forschung exemplarisch Fantham (1998). Zu Dichterlesungen im Speziellen vgl. auch Plin. *epist.* 4,27 und 8,21. Vgl. dazu auch Johnson (2010), 43–45 und Stein-Hölkeskamp (2019), 45f.

minore cum taedio recubant, quam tu ista (sic enim adpellas) prodigia perpessus es! (Plin. *epist.* 9,17,3)

Und wie viele Menschen gibt es wohl nach Deiner Meinung, denen das, woran Du und ich Vergnügen finden und uns begeistern, teils als unpassend, teils als äußerst langweilig missfällt! Wie viele gibt es, die, wenn ein Vorleser, Leierspieler oder Komödiant auftritt, aufstehen oder mit ebenso großem Abscheu [sic!] sitzen bleiben wie Du, der Du diese Ungeheuer (denn so nennst Du sie) erdulden musstest. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Tatsächlich deckt sich diese Darstellung des jüngeren Plinius mit den zahlreichen Äußerungen, die er in seinem Briefwerk über Gastmähler und die damit verbundenen Unterhaltungsprogramme macht. In diesem Kontext erklärt Plinius in Epistel 1,15 seiner Leserschaft en détail, was er unter einem idealen Gastmahl versteht (vgl. dazu bes. Plin. *epist.* 1, 15,1f.).⁶⁰ Über allem steht bei der von Plinius präferierten *cena* das Gebot der Bescheidenheit (*frugalitas*).⁶¹ Letzteres lässt sich zuvorderst an den gereichten Speisen ablesen: Es waren nicht mehr als ein Kopf Salat (*lactucae singulae*) und für jeden Gast zwei Eier (*ova bina*), drei Weinbergsschnecken (*cochleae ternae*), Speltgrauen mit Honigwein (*halica cum mulso*), Oliven (*olivae*), Mangoldwurzeln (*betacei*), Gurken (*cucur-*

⁶⁰ Eine treffende Interpretation der Epistel 1,15 legt Stein-Hölkeskamp (2005), 249–252 vor. Vgl. zuvor bereits dies. (2002), 465–469.

⁶¹ Treffend konstatiert Schnurbusch (2011), 174: „Selbst seine prächsvolleren Gastmähler dürften sich mithin durch eine außergewöhnliche Bescheidenheit ausgezeichnet haben.“ Zum Qualitätsmerkmal der *frugalitas* als fester Bestandteil der aristokratischen Werte- und Normenwelt vgl. Carlon (2016), 19: „*frugalitas* is an imperial virtue, one that Pliny assigns to Trajan in his *Panegyricus* (3.41.49.51.88) and that appears repeatedly throughout the letters to define proper behavior and Pliny’s character.“ Vgl. dazu auch Whitton (2013), 109: „*frugalitas* features recurrently in Pliny’s lexicon of praise.“ Zur terminologischen Gleichsetzung von *frugalitas* mit *parsimonia* vgl. Brandt (1999), 396, der *frugalitas* bzw. *parsimonia* als moralischen Wertbegriff identifiziert, indem er der Definition von Kloft (1970), 36 folgt: „Die bewusste Absage an einen aufwendigen Lebensstil, den Willen, die eigenen Mittel nur spärlich einzusetzen und anzuwenden.“ (Brandt [1999], 396). Vgl. dazu auch OLD I (2012), 811 und ThLL 6.1 (1912–1926), 1400,74–1402,68 s. v. *frugalitas*.

bitae), Zwiebeln (*bulbi*) und einige andere kleinere Köstlichkeiten vorgesehen. Das Unterhaltungsprogramm, das die kultivierte Gastlichkeit des Plinius und sein Streben nach (literatur-)ästhetischen Genuss widerspiegelt, umfasste einen Komödienschauspieler (*comoedus*), einen Vorleser (*lector*) und einen Lyraspieler (*lyristes*). Damit grenzt Plinius sich ganz bewusst von den Programmen anderer Gastmähler ab; so echauffiert Plinius sich in Epistel 1,15,3 darüber, dass sein junger und am Beginn einer glänzenden politischen Karriere stehender Freund C. Septicius Clarus die Einladung zu einer plinianischen *cena* ausgeschlagen und stattdessen ein Gastmahl besucht habe, im Zuge dessen Austern (*ostrea*), Sautaschen (*vulvae*) und Seeigel (*echini*) gereicht und temperamentvolle Tänze der bekannten Gaditanerinnen (*Gaditanae*)⁶² dargeboten wurden. Dass jemand aus seinem Freundeskreis feurige Tänze den bei der plinianischen *cena* anzutreffenden intellektuell hochwertigen Darbietungen und philosophisch-gelehrten Gesprächen vorzieht, verletzt Plinius spürbar:

Dabis poenas, non dico quas. Dure fecisti: invidisti, nescio an tibi, certe mihi, sed tamen et tibi. Quantum nos lusissemus, risissemus studuissemus! Potes adparatius cenare apud multos, nusquam hilarius simplicius incautius. In summa experire, et nisi postea te aliis potius excusaveris, mihi semper excusa. Vale. (Plin. epist. 1,15,3f.)

Das wirst Du mir büßen; wie, sage ich nicht; gefühllos hast Du gehandelt, Du hast die Freude verdorben, ob Dir, weiß ich nicht, mir gewiss, aber sicherlich auch Dir. Wie hätten wir gescherzt, gelacht und philosophiert! Du kannst bei vielen Leuten prächtiger speisen, nirgends aber heiterer, unbefangener und sorgloser. Kurz und gut, versuche es und, wenn Du dann

⁶² Die *Gaditanae* stammten aus dem spanischen Gades und waren für ihre lasziven Tänze berühmt; vgl. dazu Mart. 5,78; 6,71; 14,203; Iuv. 11,162; vgl. auch Schnurbusch (2011), 107 mit dortiger Anm. 323. Vgl. auch Stein-Hölkeskamp (2002), 465f. und Gowers (1993), 267–279.

nicht lieber bei anderen absagen willst, dann sage bei mir für immer ab. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])⁶³

Generell lehnt – hier ist Stein-Hölkeskamp (2019), 44f. zuzustimmen – der jüngere Plinius frivole Vergnügungen aller Art während Gastmählern kategorisch ab, was nicht zuletzt daran liegt, dass er im Hause seines sittenstrengen und hochgebildeten Onkels sozialisiert worden ist. Über diese prägende Erziehung berichtet der jüngere Plinius in Epistel 3,5,11: So duldete der gestrenge Onkel z. B. während der Abendmahlzeiten keinerlei Scherze oder andere Torheiten und ließ stattdessen stets ein Buch vorlesen. Dabei beeindruckt es Plinius sehr, dass sich der Onkel sogar während des Essens unaufhörlich Notizen machte. Überhaupt ist ihm sein Onkel zeitlebens ein Vorbild und dessen musterhaftes Verhalten verbindliche Norm und verpflichtendes Exemplum.⁶⁴

Das in Wort und Tat gelebte Bekenntnis zur Bescheidenheit bedeutet aber keineswegs, dass der jüngere Plinius die Gastmähler – sowohl die eigenen als auch die besuchten – nicht genoss. Vornehmlich die abwechslungsreichen, häufig philosophisch geprägten Gespräche wurden von Plinius geschätzt, sodass sich seine Teilnahme an Gastmählern – wie z. B. an denen des von Plinius hochverehrten Vestricius Spurinna⁶⁵ –

⁶³ Überzeugend analysiert Königer (1990), 52, dass der im Kontext der Androhung einer geheimnisvollen Strafe (*dabis poenas, non dico quas*) noch scherzhaft aufzufassende Ton der Epistel sich allmählich wandelt und unter Zuhilfenahme von irrealen Verbformen und von Komparativen letztlich sehr ernsthaft anmutet. Plinius ist mit Nachdruck daran gelegen, sich in Fragen des idealen Gastmahls ganz klar von anderen Konzeptionen abzugrenzen und seine Vorstellung einer den Intellekt und die Kultiviertheit ansprechenden *cena* als Ideal herauszustreichen. Trotz des ernsthaften Grundtons darf die von Plinius zum Briefende in Aussicht gestellte Möglichkeit, Septicius Clarus die Freundschaft zu kündigen, mit einem Augenzwinkern ausgesprochen worden sein und somit zu der scherzhaft formulierten Androhung einer Strafe in Korrelation gesetzt werden. Das rigorose Aufkündigen einer Freundschaft widerspräche der im Briefcorpus immer wieder begegnenden freundlichen, empathischen und – insbesondere in Freundschaften – auf Harmonie und Reziprozität ausgerichteten Wesensart des Plinius.

⁶⁴ Vgl. dazu auch Stein-Hölkeskamp (2005), 250f. und (2019), 45f.

⁶⁵ Zur Person des Vestricius Spurinna vgl. Birley (2000), 100, Stein-Hölkeskamp (2002), 466 mit dortiger Anm. 4 und Lefèvre (2009), 45f.

bis in die Nachtstunden hinziehen konnten (vgl. dazu Plin. *epist.* 3,1,9).⁶⁶ Dabei sind es die anregenden, intellektuell anspruchsvollen Gespräche, die auch bei den Banketten des Kaisers Trajan in dessen kaiserlicher Villa in Centum Cellae eine nicht unerhebliche Rolle spielten: Man habe dort – so berichtet Plinius in Epistel 6,31,13 – bescheiden getafelt, gelegentlich musikalischen Darbietungen gelauscht und die gemeinsame Zeit primär mit *sermones iucundissimi* verbracht:

Auch dem jüngeren Plinius dienen die mitternächtlichen Mähler hier als Chiffre, um seine Einschätzung der Herrschaftspraxis Trajans zu formulieren. [...] Sie versinnbildlichen seine Leutseligkeit und Liberalität und fungieren in den Texten des Plinius somit als Metaphern eines expliziten Herrscherlobs. (Stein-Hölkeskamp [2005], 258)

Werden die bisher untersuchten Textpassagen synoptisch betrachtet, fällt auf: Intellektuelle bzw. kulturelle Genüsse haben im Denken des Plinius Vorrang vor kulinarischen.⁶⁷ Doch nicht nur die größeren, von Plinius veranstalteten Bankette waren von *frugalitas* und intellektuellen Darbietungen geprägt; das traf auch auf die täglichen, recht intimen Mähler mit seiner Ehegattin zu: So schreibt er in Epistel 9,36,4 an seinen engen Freund Cn. Pedianus Fuscus Salinator, der einer vornehmen Patrizierfamilie entstammte, er lasse sich – dem Vorbild seines Onkels folgend – bei diesen kleineren Mählern, an denen nur seine Frau, er und mitunter einige Freunde teilnehmen, stets ein Buch vorlesen. Hier zeigt sich mit Nachdruck, was zuletzt Stein-Hölkeskamp (2019) überzeugend herausgearbeitet hat: Der literarische Diskurs spiegelt eine zentrale Facette der konkreten Lebenswelt einer wohlhabenden Elite, die sich nicht

⁶⁶ Zur Textstelle vgl. Sherwin-White (1968), 209, Büttler (1970), 41; 47; 122 und Gowers (1993), 268f.

⁶⁷ Vgl. dazu treffend Stein-Hölkeskamp (2002), 487: „Im Brennpunkt dieses Spiegels entsteht dabei zugleich ein besonders scharf konturiertes Bild jenes Diskurses, in dem sich die Gesellschaft einer bestimmten Epoche jeweils auch generell über Nähe und Distanz, Luxus und Dekadenz, Ästhetik und Moral verständigte, ihre diesbezüglichen Konzepte und Wertvorstellungen in der stabilisierenden Kontinuität von Herkommen und Tradition positionierte und sich dabei ihres Normsystems und zugleich ihrer selbst neu versicherte.“

zuletzt durch ihr überlegenes Wissen eine hohe distinktive Qualität zuwies. Das spiegelt sich auch in den Beschäftigungen, denen Plinius nach Beendigung des Essens nachging: Dann nämlich lauschte er an lauen Sommerabenden den Beiträgen eines Komödienschauspielers oder eines Lyraspielers. In den Wintermonaten jedoch verzichtete er auf das Unterhaltungsprogramm bei kleineren *cenae* gänzlich, um sich ausschließlich seinen *studia* zu widmen (vgl. dazu auch Plin. *epist.* 9,40,1f.).⁶⁸ Dieser explizite Hinweis auf seine unermüdlichen wissenschaftlichen Betätigungen ist – zumal am Ende seines Briefcorpus – ein einprägsamer Indikator für ein Selbstporträt, das sich durch das gesamte Briefcorpus zieht und Plinius als das vorbildhafte Exemplum eines umfassend gebildeten und höchst eifrigen römischen Aristokraten ausweist.

Nicht unerheblich für den jüngeren Plinius ist das räumliche Ambiente, in dem die von ihm ausgerichteten Bankette stattfanden: Sowohl auf seinem Laurentinum als auch in den Tusci verfügte er über jeweils mehrere Speiseräume.⁶⁹ Insgesamt betrachtet haben wir uns das in den Augen des Plinius ideale Gastmahl wie folgt vorzustellen:

Das Mahl fand in einem stilvoll ausgestatteten Raum statt, der der Jahreszeit entsprechend ausgewählt wurde. Er sollte den Gästen einen möglichst vollkommenen ästhetischen Genuss der umgebenden Natur gestatten. Es wurden einfache, nicht zu üppige Speisen serviert. Einheimischen Produkten wurde, wenn möglich, der Vorzug gegeben. Größere Bedeutung als der Sorge um das leibliche Wohl der Gäste kam ohnehin dem anspruchsvollen Unterhaltungsprogramm und der niveauvollen Konversation zu. Alle Gäste wurden gleich behandelt, und es herrschte allgemein eine heitere und entspannte Atmosphäre. (Stein-Hölkeskamp [2002], 469)

⁶⁸ Zu einem aus Sicht des Plinius idealen Tagesablauf auf seinem Landgut vgl. Plin. *epist.* 9,36; vgl. dazu in der Forschung exemplarisch Stein-Hölkeskamp (2003), 328–336.

⁶⁹ Zur ausführlichen Beschreibung der plinianischen Wohnräume unter besonderer Berücksichtigung der für die *cenae* vorgesehenen Speiseräume vgl. Stein-Hölkeskamp (2002), 468 und Schnurbusch (2011), 65–81.

Diese Ansicht bezüglich des idealen Gastmahls teilt der jüngere Plinius mit zahlreichen Autoren – zuvorderst mit Statius, Martial und Iuvenal⁷⁰ –, die allesamt den Verzicht auf kulinarische Extravaganzen propagieren, ein intellektuell anspruchsvolles Unterhaltungsprogramm favorisieren, eine nach Statusgruppen abgestufte Bewirtung der Gäste ablehnen (vgl. dazu bes. Plin. *epist.* 2,6) und das Gastmahl als politikfreien Raum begreifen:

Das Gastmahl, das jahrhundertlang zentraler Teil der hochgradig politisierten Lebensführung einer Elite war, [...] wird damit nun geradezu zu einer genuin privaten Sphäre erklärt, die vom öffentlichen politischen Bereich eindeutig zu scheiden sei. Diese Entwicklung entspricht der veränderten Rolle der gesellschaftlichen Führungsschicht in einem Gemeinwesen, dessen institutionelle und politische Strukturen sich in den letzten Generationen immerhin durchaus grundlegend gewandelt hatten. Sie spiegelt jenen Prozess wider, in dem die kaiserzeitlichen Erben der republikanischen politischen Klasse bei ihrer Suche nach neuen Distinktionsmerkmalen im außerstaatlichen Bereich nun unter anderem auch verstärkt um die Herstellung einer kultivierten Lebensatmosphäre im privaten Bereich bemüht waren. (Stein-Hölkeskamp [2002], 486f.)⁷¹

Vor dem Hintergrund dieser seiner in zahlreichen Briefen präsentierten Grundhaltung gegenüber Gastmählern und dessen Begleitprogrammen ist die tolerante Haltung des jüngeren Plinius in Epistel 9,17 umso bemerkenswerter, zumal zwei völlig verschiedene Ansätze aufeinanderprallen, was die beiden in Epistel 9,17 inkludierten Trikola untermauern (auf der einen Seite Plin. *epist.* 9,17,2: *scurrae* – *cinaedi* – *moriones*,

⁷⁰ Eine umfassende und kompetente Analyse der Vorstellungen Iuvenals, Martials und des Statius hinsichtlich der Ausgestaltung der Gastmähler hat Stein-Hölkeskamp (2002), hier bes. 469–485 vorgelegt.

⁷¹ Vgl. dazu ähnlich Johnson (2010), 60f.: „These choices of entertainment are, then, validating choices for the community, since they fold in with well-established ideas of refinement and moderation and self-improvement, and since they offer a sense of superiority and exclusiveness, in contrast to those whose pleasures tend toward sea urchins and *Gaditanae*. [...] Music and comedy may seem agreeable enough in the abstract, but in Pliny’s depiction these are clearly the choices of the more earnest, serious, upright community.“

auf der anderen Seite Plin. *epist.* 9,17,3: *lector aut lyristes aut comoe-dus*). Doch auch in der direkten Gegenüberstellung der beiden Trikola zeigen sich die nicht von allen Mitgliedern der römischen Elite geteilten Vorstellungen des jüngeren Plinius hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung des persönlichen *otium*:⁷² Während auf der von Iulius Genitor kritisierten *cena lautissima* mehrere Darbietungen schillernder Art bestaunt werden konnten, gab sich Plinius auf seinen Banketten deutlich bescheidener, was die durchgängig im Singular gehaltenen Glieder des Trikolon und die auf Auswahl zielende Korrelation *aut ... aut* – im Gegensatz zur üppigen *cumulatio* – nachhaltig unter Beweis stellen. Das wiederum bedeutet: Die Grundsätze des jüngeren Plinius sind nachweislich mit den Werten der *frugalitas* und *continentia* und keinesfalls mit der *luxuria* verbunden.⁷³ Alles Übermäßige und Übertriebene ist Plinius fremd, er steht für eine bescheidene Lebenshaltung – auch hinsichtlich der eigenen Vergnügungen.

Eine Zusammenfassung hinsichtlich der zahlreichen Erkenntnisse, die sich aus der Analyse der Epistel 9,17 in puncto Gesinnung des jüngeren Plinius und seines Umgangs mit seinen Mitmenschen gewinnen lassen, lautet wie folgt: Wie in zahlreichen vorangegangenen Briefen präsentiert Plinius seiner Leserschaft eine konkrete Situation aus dem Alltagsleben der römischen Kaiserzeit und entwickelt daraus in der ihm eigentümlichen Kürze und rhetorischen Eleganz das Thema des Briefes: Es geht um die persönlichen Präferenzen hinsichtlich des Unterhaltungsprogramms auf Gastmählern – ein Thema, das für die aristokratische Leserschaft des Plinius aufgrund des ihm zugrundeliegenden Aktualitätsbezugs von hoher Evidenz ist.

Wie bereits Epistel 9,12, so gehört auch das vorliegende Schreiben zu der nicht unbeträchtlichen Gruppe von Briefen,⁷⁴ in denen Plinius

⁷² Ein leidenschaftliches Plädoyer des Plinius für ein sinnhaftes, den *studia* gewidmetes *otium* – fernab der hektischen Betriebsamkeit in der Stadt – findet sich in Epistel 1,9. Vgl. dazu bes. Leach (2003), hier bes. 156–163.

⁷³ Diese Grundsätze teilt der jüngere Plinius mit Seneca, der sich in seinen *Epistulae Morales* über die „Freude am Verkehrten“, in diesem Fall an der übertriebenen Genussucht, ereifert; vgl. dazu Sen. *epist.* 122,5. Vgl. auch Stein-Hölkesskamp (2005), 211–219.

⁷⁴ Vgl. dazu auch Sherwin-White (1968), 45 unter der dortigen Rubrik „Admonitions“.

zunächst ein falsches bzw. überzogenes Verhalten in einer bestimmten Situation aufzeigt und dann den Adressaten (damit implizit auch die Leserschaft) mahnt, aus dem als negativ bzw. als unpassend empfundenen Exemplum die richtigen Lehren für das eigene Verhalten zu ziehen. Wir können hier auch von einem sog. *Protreptikos* sprechen.⁷⁵ Neben der Anleitung zur Selbstreflexion fördert Plinius in unserem konkreten Fall durch das angeleitete Nachdenken über sinnvolle Handlungsalternativen letztlich auch das soziale Miteinander, da er voller Emphase zu gegenseitiger Toleranz aufruft:

Demus igitur alienis oblectationibus veniam, ut nostris impetremus. (Plin. *epist.* 9,17,4)

Wir wollen also gegenüber den Vergnügungen anderer Milde üben, damit wir sie auch für unsere bekommen! (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Plinius bleibt in der vorliegenden Epistel 9,17 seinem Stil treu: Auch hier schließt er – flankiert von einem eindringlich wirkenden Coniunctivus Hortativus – mit einer Lebensmaxime, die sowohl für den konkreten Adressaten des Briefes als auch für die aristokratische Leserschaft im Allgemeinen gilt. Diese literarische Technik ist ein Charakteristikum der philosophisch-pädagogischen Lehrbriefe des Plinius, wie bereits Fögen (2017), 24 mit Bezug auf eine andere Epistel (d. i. Plin. *epist.* 7,26) konstatiert hat:

Die Absicht seiner Briefe ist eben gerade nicht die ausführliche philosophische Debatte, sondern das Bestreben, Regeln und Methoden für das Erreichen eines erfüllten Daseins auf eine prägnante und griffige Formel zu reduzieren. (Fögen [2017], 24)

Zugleich kann konstatiert werden: Die in seiner Lebensmaxime aufleuchtende tolerante Haltung des jüngeren Plinius kommt seinem eher

⁷⁵ Zum Therapieaspekt in den philosophisch-pädagogischen Lehrbriefen des jüngeren Plinius (auch im Vergleich mit Senecas *Epistulae morales*) vgl. Urban (2011), 135 mit dortiger Anm. 273.

zu Lob als zu Tadel neigenden Naturell entgegen, wobei die Toleranz darin besteht, die Vorlieben seiner Mitmenschen zu ertragen (vgl. Plin. *epist.* 9,17,2: *fero*)⁷⁶ und diesen mit Milde und Nachsicht zu begegnen (vgl. Plin. *epist.* 9,17,4):

Obwohl selbst nach festen Grundsätzen handelnd, empfindet er doch Unbehagen angesichts durchgreifender Strenge und unnachsichtiger Rigidität. [...] Er passt sich selbst zwar nicht dem Geschmack der anderen, schon gar nicht dem der Masse an [...], will sie aber auch nicht umerziehen. Er gesteht ihnen das Recht auf seichte Vergnügungen zu, da sie ihm harmlos und keinesfalls moralisch anstößig erscheinen, erwartet aber umgekehrt auch von ihnen, dass sie ihm dieselbe Toleranz entgegenbringen. (Übers. Königer [1990], 52)

Im Kriterium der moralischen Anstößigkeit mag gewiss auch der Umstand begründet liegen, warum die kritische Haltung des jüngeren Plinius gegenüber den Belustigungen im Zuge der Wagenrennen im Circus Maximus in der Forschung als vergleichsweise scharf tadelnd wahrgenommen wird.⁷⁷ Massenveranstaltungen wie etwa Wagenrennen oder auch Gladiatorenkämpfe, bei denen es – zugespitzt formuliert – um Leben und Tod geht, stellen aufgrund der bei den Zuschauern ausgelösten martialischen Gier nach Sensation vom Standpunkt des Plinius aus nicht nur eine moralische Anstößigkeit dar, sondern fördern die gefährliche Verrohung der Sitten. Dagegen scheinen Plinius die frivolen Einlagen der *scurrae*, *cinaedi* und *moriones* auf Gastmählern vergleichsweise harmlos.

In diesem Kontext passt auch die Feststellung, dass Plinius in Epistel 9,17 sehr genau zwischen Toleranz und Akzeptanz differenziert. Er erträgt das vom Großteil seiner Mitmenschen auf Gastmählern präferierte seichte, mitunter sogar frivole Unterhaltungsprogramm, akzeptiert dies

⁷⁶ Zu dem Verb *ferre* als Ausdruck des Ertragens einer unangenehmen bzw. lästigen Situation, die mit den eigenen Vorlieben wenig gemein hat, vgl. Menge (1988), 39f., § 59. Vgl. dazu auch ThLL 6.1 (1912–1926), 538,79–539,48, der nicht nur auf das Ertragen der konkreten unangenehmen Situation hinweist, sondern dies auf die (im vorliegenden Fall im Begleitprogramm auftretenden) Personen bzw. Künstler ausweitet.

⁷⁷ Vgl. dazu bes. Ziegler (2016), 26.

jedoch nicht. Denn das könnte eine Veränderung seiner Prinzipien nach sich ziehen, was für Plinius nicht in Frage kommt:

Non rationem sed stomachum tibi narro. (Plin. *epist.* 9,17,3)

Ich spreche zu Dir nicht über meine Prinzipien, sondern über meinen Geschmack. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Die Toleranz des jüngeren Plinius hat also auch Grenzen – und zwar exakt dann, wenn von außen die Geisteshaltung (*ratio*)⁷⁸ als solche angefochten wird – eine Feststellung, die aus der oben angezeigten pointierten und in der für Plinius typischen Kürze formulierten Aussage unmissverständlich hervorgeht und so in der Forschung bislang noch nicht artikuliert worden ist. Plinius bleibt seiner grundsätzlichen, dem *mos maiorum* verpflichteten Gesinnung treu, ist aber dazu bereit, auf dem neutraleren Feld der ästhetischen Geschmacksfragen (*stomachus*)⁷⁹ Toleranz zu zeigen.

Doch Plinius wäre nicht Plinius, würde er mit der Inszenierung seiner selbst als eines toleranten Aristokraten der Kaiserzeit neben der Anbahnung eines echten sozialen Miteinanders nicht eine weitere Intention verfolgen, und zwar seiner Leserschaft und seinem aristokratischen Umfeld als Exemplum zu dienen. Aus der Darstellung in Epistel 9,17 geht unzweideutig hervor, dass Plinius seine ästhetische Präferenz, bei der Zusammenstellung des Unterhaltungsprogramms im Zuge eigener Gastmähler die Werte der *frugalitas* und *continentia* zur Geltung kommen zu lassen, für musterhaft erachtet. Zugleich präsentiert er sich und Iulius Genitor als Mitglieder einer moralisch vorbildlich agierenden Elite, die sich einer deutlich größeren, anonym bleibenden Menge an Zeitgenossen ausgesetzt sieht; eben dieser Menge, deren Mitglieder sich weniger intellektuellen Vergnügungen hingeben, Geschmacksnormen diktieren

⁷⁸ Zu dem Begriff *ratio* als Ausdruck der Geisteskraft, die das Denken nach Prinzipien gestaltet, vgl. Menge (1988), 148, § 258.

⁷⁹ Zu dem Begriff *stomachus* als Ausdruck für den ästhetischen Geschmack vgl. OLD II (2012), 2012, Lewis & Short (1968), 1763f. und Carlon (2016), 151. Im Briefwerk des Plinius vgl. ähnlich Plin. *epist.* 1,24,3 und 6,14,2.

zu wollen, ist ebenso unmöglich wie unklug. Stattdessen ist es aus Sicht des Plinius angezeigt, im Sinne der von ihm propagierten *humanitas* für gegenseitige Toleranz zu werben. Zugleich stellt Plinius sich mit dieser Haltung innerhalb seines Briefwerkes, nicht zuletzt zum Zwecke der eigenen Selbstporträtierung, als nachahmenswertes Exemplum dar – in diesem Fall als *homo humanus*, der sich als Vorreiter einer verhältnismäßig kleinen Zahl an moralisch anständigen Römern inszeniert. Eben diese haben sich der Bewahrung des *mos maiorum* verschrieben und setzen alles daran, die alten klassischen Werte (wie z. B. *frugalitas*) zu verteidigen – Werte, die für die norditalische Heimat des Plinius charakteristisch sind und in dessen Briefwerk eine zentrale Rolle spielen.⁸⁰

Auch in seinen sog. Sklavenbriefen präsentiert sich der jüngere Plinius als *homo humanus* und auf dieser Folie ehrlich besorgt um erkrankte Sklaven (von Plinius gerne mit dem Possessivum *mei* bezeichnet⁸¹), wobei ihn besonders das Schicksal junger *servi* umtreibt, wie dies besonders eindrücklich Epistel 8,16 unterstreicht. Deren tiefemotionale Färbung spiegelt sich bereits in dem allerersten Wort:

Confecerunt me infirmitates meorum, mortes etiam, et quidem iuvenum.
(Plin. *epist.* 8,16,3)

Krankheiten meiner Leute, auch Todesfälle, und zwar von noch jungen Menschen, haben mich tief getroffen. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

⁸⁰ Zu dem im plinianischen Briefcorpus eingewobenen Wertecode zählt Santoro-L'Hoir (1992), 408 *fama, gloria, fides, constantia, gravitas, prudentia, castitas, fortitudo, iustitia, liberalitas, pudor, dignitas, existimatio, auctoritas, sanctitas, patientia, virtus*. Diese *virtutes* werden laut Santoro-L'Hoir (ibid.) u. a. in folgenden Pliniusbriefen entfaltet: Plin. *epist.* 1,5; 1,7; 1,14; 1,18; 1,22; 2,4; 2,7; 2,9; 2,15; 3,21; 4,12. Zur Werteorientierung des Plinius vgl. auch Haltenhoff (2011); zur plinianischen Präsentation der aristokratischen Werte- und Normenwelt in Form von Charakterisierungen plinianischer *amici* vgl. Page (2015), 144–153. Zur wertkonservativen Prägung der norditalischen Heimat des jüngeren Plinius vgl. umfassend Mratschek (1984 und 2003). Vgl. dazu auch Hoffer (1999), 189 und Häger (2019), 157f.

⁸¹ Vgl. ferner Plin. *epist.* 1,4,3; 2,17,24; 5,19,1; 8,19,1; 9,36,4.

Plinius stellt ganz bewusst seine Emotionen – wie so häufig in seinen *Epistulae* – an den Anfang seines Schreibens, erst danach nennt er die Gründe, die bemerkenswert anmuten: *infirmitates meorum, mortes etiam et quidem iuvenum*. Die Aufzählung dieser Gründe stellt eine Klimax dar: Sie reicht von den Krankheiten seiner Leute zu Sterbefällen und danach zu den Sterbefällen der in ihrer Blüte stehenden Männer. Plinius inszeniert sich hier in der Rolle eines sorgenvollen und mitfühlenden *dominus*. Er leidet – so die Kernaussage –, wenn seine Sklaven leiden. Ferner unterstreicht Plinius nachdrücklich, dass seine Gefühle, die er seinen Sklaven entgegenbringt, von ehrlicher Zuneigung geprägt sind. Darauf verweist auch das Possessivum *mei*, das Plinius beinahe liebevoll zur Bezeichnung seiner Sklaven verwendet.⁸² Sowohl das frontal-gestellte, die Programmatik der Epistel umreißende Prädikat *confecerunt* als auch die angesprochene Klimax sind maßgeblich für die Emotionssteuerung in dieser Epistel verantwortlich: Die Leserschaft soll nicht nur in eine ähnliche Betroffenheit wie Plinius selbst versetzt und für das Schicksal junger Sklaven sensibilisiert werden, sondern zugleich Plinius in seiner Vorbildhaftigkeit als *homo humanus* Respekt und Anerkennung zollen.

Auch im weiteren Verlauf der Epistel 8,16 wird die über das rein Ökonomische hinausgehende Perspektive des jüngeren Plinius deutlich: Er betrachtet seine Sklaven als Menschen, er erkennt ihr Menschsein an. Diese Geisteshaltung spendet Plinius nach dem Zeugnis seiner Briefe bei Krankheits- und Todesfällen innerhalb seines Gesindes einen gewissen – wenn auch schwachen – Trost (vgl. dazu Plin. *epist.* 8,16,1). Überdies veranlasst ihn seine *humanitas*, das Los seiner schwer erkrankten Sklaven zu erleichtern, indem er ihnen die Freiheit schenkt und ihnen sogar erlaubt, Testamente aufzusetzen, die er vollstreckt, als wären sie rechtsgültig – freilich nur innerhalb der eigenen Hausgemeinschaft: *nam servis res publica quaedam et quasi civitas domus est* (Plin. *epist.* 8,16,2):

⁸² Vgl. ferner Plin. *epist.* 1,4,3; 2,17,24; 5,19,1; 8,19,1; 9,36,4.

Der Vergleich ist treffend; findet doch die väterliche Güte, mit der er seine eigenen Untergebenen behandelt, ihre Entsprechung in dem milden Sinn, mit welchem der gute Herrscher, ohne seine überlegene Macht zu mißbrauchen, das Regiment über die Bürger ausübt. So hat sich Traian durch seine Fürsorge und Umgänglichkeit als ‚Vater des Vaterlandes‘ erwiesen, noch bevor er diesen Titel offiziell ausgesprochen bekam. (Bütler [1970], 112)

Doch diese Grundhaltung ist – hier zeigt sich Plinius überaus selbst-reflektiert – Fluch und Segen zugleich, denn er gesteht in drastischen, überaus anschaulichen Worten, dass er Gefahr läuft, an dieser seiner eigenen *humanitas* zu zerbrechen:

Debilitor et frangor eadem illa humanitate, quae me ut hoc ipsum permitterem induxit. (Plin. *epist.* 8,16,3)

Aber dennoch bin ich entmutigt und erschüttert, gerade aufgrund dieser Menschenfreundlichkeit, die mich veranlasst hat, eben dieses zu erlauben. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Ähnlich wie dies die beiden exponiert an den Satzanfang positionierten Prädikate *debilitor* und *frangor* verdeutlichen, so ist auch das übrige Vokabular der sechzehnten Epistel des achten Briefbuches von Emotionen und Gefühlsregungen durchwirkt; das gilt neben den oben bereits aufgezeigten Beispielen ganz besonders für die folgende Bemerkung, die Plinius in eine Sentenz kleidet:

Hominis est enim adfici dolore, sentire, resistere tamen et solacia admittere, non solaciis non egere. (Plin. *epist.* 8,16,4).

Denn es gehört zum Menschen, Schmerz zu empfinden, Gefühle zu haben, dennoch sich zu fassen, Trost anzunehmen, nicht aber, keiner Tröstungen zu bedürfen. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Zwar stehen den das Wesen der *humanitas* symbolisierenden Infinitiven *adfici dolore* und *sentire* die beiden die Beherrschung und Überwindung solcher Regungen umspannenden Begriffe *resistere* und *solacia admittere* (vermeintlich) antithetisch gegenüber, dennoch bedeutet das für den *dominus* nicht – wie etwa in einer mathematischen Gleichung –,

der Tröstung nicht zu bedürfen (vgl. hier auch die Litotes bzw. die doppelte Verneinung, welche die Entschiedenheit der plinianischen Grundhaltung unterstreicht). Konzise gesagt: Es gehört für Plinius zum Menschsein, des Trostes zu bedürfen. Das ist – hier ist Lefèvre (2009), 188 zuzustimmen – ein starker Ausdruck der individuellen *humanitas Pliniana*.

Auch in Epistel 8,1 zeigt er die gleiche zarte Besorgnis um den erkrankten Lektor Encolpius,⁸³ der – wie auch der *comoedus* Zosimus in Epistel 5,19 – zu den Gebildeten in der *familia Pliniana* gehört (vgl. Plin. *epist.* 9,36,4). Diesem Encolpius bedeuteten *studia* – hier ähnelt er seinem *dominus* in markanter Weise – alles. Vor diesem Hintergrund sei es aus Sicht des Plinius umso tragischer, dass dieser sich ihnen aufgrund einer hartnäckigen Halsentzündung und eines Blutsturzes nicht widmen und seinen Herrn Plinius mit dem Wohlklang seiner Stimme nicht mehr umschmeicheln könne:

Quam triste hoc ipsi, quam acerbum mihi, si is cui omnis ex studiis gratia inhabilis studiis fuerit! Quis deinde libellos meos sic leget, sic amabit? Quem aures meae sic sequentur? (Plin. *epist.* 8,1,2).

Wie traurig ist das für ihn selbst, wie bitter für mich, wenn er, der seine ganze Beliebtheit meinen Studien verdankt, für die Studien untauglich wird! Wer wird dann meine Schriften so gut vorlesen, sie so schätzen? (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Auch wenn einige Interpreten – exemplarisch sei auf Beck (2019), 204f. verwiesen – in dieser Textpassage monieren, dass Plinius hier primär die Funktion des Lektors bzw. allein dessen praktischen Nutzen betone, so ist Plinius seine auch hier durchschimmernde, auf Mitmenschlichkeit, Milde und Nachsicht durchwirkte Gesinnung nicht abzusprechen. Denn erst diese befähigt ihn nach eigenen Worten dazu, die Ansprüche an einen *pater familias* – darin stimmt er mit Seneca überein (Sen. *epist.* 47,14) – zu erfüllen, und zwar, dem Vorbild des Odysseus folgend (Hom. *Od.* 2,47. 234; 5,12), seinen Untertanen ein milder Vater zu sein

⁸³ Zur Person des Encolpius vgl. PIR² E 58.

(vgl. Plin. *epist.* 5,19,2). Darüber hinaus resultiere – wie Plinius in Epistel 5,19,4 ausführt – aus den *ministeria* letztlich die *caritas* (vgl. dazu auch Lefèvre [2009], 192).

Auf der Folie seiner offensichtlich im Leben fest verankerten *humanitas* mutet es nicht überraschend an, dass Sklaven befreundeter Aristokraten Plinius baten, als Mittelsmann und Fürsprecher bei den jeweiligen *domini* zu fungieren; so bittet Plinius in Epistel 9,21 einen gewissen Sabinianus um Gnade für einen Freigelassenen, der – ihm zu Füßen liegend – sein Vergehen reumütig gestanden habe:

Irasceris, scio, et irasceris merito, id quoque scio; sed tunc praecipua mansuetudinis laus, cum irae causa iustissima est. Amasti hominem et, spero, amabis: interim sufficit ut exorari te sinas. [...] Remitte aliquid adulescentiae ipsius, remitte lacrimis, remitte indulgentiae tuae. Ne torseris illum, ne torseris etiam te; torqueris enim cum tam lenis irasceris. (Plin. *epist.* 9,21,2f.)

Ich weiß, Du bist zornig; und Du bist mit Recht zornig, das weiß ich auch. Aber man muss Nachsicht dann besonders loben, wenn der Grund zum Zorn sehr berechtigt ist. Du hast den Mann geliebt und wirst ihn, wie ich hoffe, wieder lieben. [...] Halte seiner Jugend etwas zugute, seinen Tränen, Deiner Nachsicht. Quäle ihn nicht länger, damit Du nicht auch Dich quälst! Denn Du quälst Dich, wenn Du, ein so milder Mann, zornig bist. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Der hier inkludierte Gedanke *sed tunc praecipua mansuetudinis laus, cum irae causa iustissima est* entspricht der bereits im Kontext der Epistel 8,22 geäußerten Lebensweisheit, wonach der Fehlerfreie und deshalb zur Entrüstung am meisten Berechtigte am ehesten zum Verzeihen bereit sein müsse. Unter dieser Prämisse wird Sabinianus darin bestärkt, nicht gegen die ihm eigene *indulgentia* anzukämpfen und damit sich nicht selbst zu quälen, zumal er offensichtlich für seine *lenitas* bekannt ist (vgl. Plin. *epist.* 9,21,3).⁸⁴

⁸⁴ *Indulgentia* und ihr Synonym *bonitas* – für sich genommen Zeichen höchster sittlicher Moralvorstellung – sind insbesondere in der Regierungszeit Trajans als zentrale Merkmale einer von *humanitas* geleiteten Person betrachtet worden, wobei sich nach

Wer Plinius in seinem konsequenten Ruf nach einer auf Toleranz, Nachsicht und Mitmenschlichkeit fußenden Behandlung des Gesindes Naivität zu unterstellen versucht, der irrt: In Epistel 3,14 reflektiert er – ausgehend von der mitunter zu beobachtenden Undankbarkeit der Sklaven (Plin. *epist.* 3,14,5) – in dramatischen Bildern, welchen Gefahren ein Sklavenhalter ausgesetzt ist. So habe der Senator Larcius Macedo, ein politischer Emporkömmling und grausamer *dominus*, unter den Schlägen seiner Sklaven den Tod gefunden (vgl. Plin. *epist.* 3,14,1–4). Auch wenn Plinius seine Abneigung gegen den nicht von *humanitas* geleiteten Sklavenhalter, der allzusehr vergessen bzw. sich nur zu gut daran erinnert habe, dass noch sein Vater ein Sklave gewesen ist (Plin. *epist.* 3,14,1), unzweideutig durchschimmern lässt, warnt er zugleich davor, sich als Sklavenhalter vollständig sicher zu wähnen – trotz der im Umgang mit dem eigenen Gesinde gelebten *humanitas*:

Vides quot periculis quot contumeliis quot ludibriis simus obnoxii; nec est quod quisquam possit esse securus, quia sit remissus et mitis; non enim iudicio domini sed scelere perimuntur. (Plin. *epist.* 3,14,5)

Du siehst, wie vielen Gefahren, wie vielen Beschimpfungen, wie vielen Verspottungen wir ausgesetzt sind; und es gibt keinen Grund, dass jemand sicher sein kann, weil er ein nachsichtiger und milder Herr ist; denn nicht auf Grund einer Überlegung werden Herren umgebracht, sondern aus Bosheit. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Selbst aus diesem Negativbeispiel kann geschlussfolgert werden: Die in den philosophisch-pädagogischen Lehrbriefen des Plinius stets geforderte, von *lenitas*, *clementia*, *venia* und *indulgentia* geprägte Geisteshaltung scheint in dessen politischen und privaten Umfeld durchaus

Darstellung des Plinius zuvorderst Kaiser Trajan durch diese Qualitätsmerkmale auszeichnete; vgl. dazu konzise Méthy (2007), 236 mit den dortigen Anm. 134 und 135 unter Nennung weiterführender Literatur. Zu der im obigen Zitat enthaltenen, die Mitmenschlichkeit des Sabinianus betonenden Junktur *amasti hominem* vgl. unter Nennung weiterführender Literatur philologisch wertvoll Méthy (2007), 243 mit den dortigen Anm. 163–165.

verbreitet gewesen zu sein, was in der Forschung als „bemerkenswert“ (Lefèvre [2009], 292) bezeichnet wird:

Video quam molliter tuos habeas; quo simplicius tibi confitebor, qua indulgentia meos tractem. [...] Quod si essem natura asperior et durior, frangeret me tamen infirmitas liberti mei Zosimi, cui tanto maior humanitas exhibenda est, quanto nunc illa magis eget. (Plin. *epist.* 5,19,1f.)

Ich sehe, wie gütig Du Deine Leute behandelst; um so aufrichtiger will ich Dir bekennen, mit welcher Milde ich die meinen behandle. [...] Wäre ich von Natur aus rauher und härter, würde mich dennoch die Krankheit meines Freigelassenen Zosimus erschüttern, dem man um so mehr Milde erweisen muss, je mehr er ihrer jetzt bedarf. (Übers. Heribert Philips & Marion Giebel [1998])

Insbesondere die Passage *video quam molliter tuos habeas; quo simplicius tibi confitebor* ist eine intertextuelle Referenz auf Sen. *epist.* 47,1: *libenter ex iis, qui a te veniunt, cognovi familiariter te cum servis tuis vivere [...]*.⁸⁵ Eingedenk dieser Referenz (vgl. ferner – noch vor Seneca und Plinius – Cic. *ad Q. fr.* 1,1,37) ist es bemerkenswert, dass in der Forschung der von Plinius propagierte maßvolle und humane Umgang mit Sklaven immer noch als exzeptionell deklariert wird (vgl. hier bes. von Haehling [1994], 60 und Lefèvre [2009], 292).⁸⁶ Letztlich wird –

⁸⁵ Vgl. auch Cic. *ad Q. fr.* 1,1,37: *omnes enim, qui istinc veniunt, ita de tua virtute, integritate, humanitate commemorant [...]*. Nach Knoch (2005), 76 ist Senecas Briefanfang „eine Art positives Gegenstück“ zu dem Ciceros; Knoch (ibid.) sieht in dem oben zitierten Briefauszug aus den plinianischen Briefen einen Beleg für einen „regelrechten“ Wetteifer, „sich in der milden Behandlung ihrer Sklaven gegenseitig zu übertreffen“.

⁸⁶ Vgl. exemplarisch Lefèvre (2009), 292; vgl. zuvor bereits von Haehling (1994), 60: „[...] entspricht gewiss nicht der zu jener Zeit praktizierten Norm. Ungeachtet des Wissens um sein exzeptionelles Vorgehen versteht er seine diesbezüglichen Schreiben jedoch nicht nur als Ausdruck prahlerischer Zuschaustellung eigener Mildtätigkeit, vielmehr ist es ihm ein zentrales Anliegen, seinen jeweiligen Adressaten zu einer ähnlichen Einstellung zu veranlassen.“ Dagegen richtig Niemann (2006), 22: „Da diese [scil.: Gedanken] in ihrer Mehrzahl nicht unbedingt als originell oder revolutionär einzustufen sind, kann man davon ausgehen, dass er mit seinen Äußerungen und Auffassungen nicht gerade in einen krassen Gegensatz zum Denken seiner Adressaten und Zeitgenossen

davon ist sicher auszugehen – ein menschenwürdiges Miteinander im Einzelfall vom Charakter des Sklavenhalters ebenso wie von dem des bzw. der Unfreien abhängig gewesen sein.

2.3.4 Conclusio: Wie weit reicht die *humanitas Pliniana*?

Plinius präsentiert sich im Spiegel seiner Briefsammlung durchgängig als – wie Méthy (2007), 447 konstatiert – „un homme de bien“ und dadurch zugleich seiner aristokratischen Leserschaft als ein musterhaftes Exemplum eines *vir Romanus*, dessen Geisteshaltung durchzogen ist von einer nuancierten – man ist geneigt zu sagen: ganzheitlich angelegten – *humanitas*,⁸⁷ die zwar eine hohe Affinität für die philanthropische Ausdeutung des Begriffes aufweist, aber ebenso die intellektuelle Ebene, nicht zuletzt durch die zahlreichen Appelle zur Selbstreflexion, anspricht und auf diesem Wege vor den philosophischen Lehrsätzen der damaligen Zeit mühelos bestehen konnte. Pointiert formuliert: Für den jüngeren Plinius gehören – in enger Anlehnung an Ciceros Verständnis – *παιδεία* (= *eruditio institutioque in bonas artes*) und *φιλανθρωπία* (= *dexteritas quaedam benivolentiaque erga omnis homines promisca*) untrennbar zusammen. Zusammengefasst bedeutet das: Es konnte in der vorliegenden Studie nachgewiesen werden, dass Plinius „fast alle Ausformungen und Nuancen ciceronischer und nachciceronischer Humanität in seinem Werk zu vereinigen scheint.“ (Rieks [1967], 225)

Mit dem Hinweis auf die von Lefèvre (2009), 289–294 korrekt getroffene Bemerkung, dass Plinius – wird sein gesamtes Briefwerk in den Blick genommen – eine ernsthafte Besinnung auf den Menschen nicht abgesprochen werden könne,⁸⁸ präzisiert Méthy (2007) dies dahingehend, dass Plinius in seinen Briefen – zumeist im Rahmen der größtenteils wertschätzenden Porträts männlicher und weiblicher Zeitgenossen –

getreten sein wird. So gesehen kann man es dann doch wagen, seinen Äußerungen zum jetzigen Thema [...] bei aller gebotenen Vorsicht eine gewisse Repräsentativität zuzubilligen.“

⁸⁷ Vgl. dazu auch in der älteren Forschung Peter (1965), 101f. und in der jüngeren Forschung Lefèvre (2009), 294.

⁸⁸ Vgl. dazu auch oben Anm. 26.

eine eigene ideale Konzeption des Menschen entwickelt habe, die bestimmt sei von sozialen Normen, moralischen Qualitäten, humanem Empfinden, Feinsinn und einem die innere Haltung repräsentierenden öffentlichen Auftreten, das andere für sich einzunehmen versteht.⁸⁹

Hier soll im Folgenden angesetzt und abschließend auf die literarische Auseinandersetzung des jüngeren Plinius mit dem *humanitas*-Begriff fokussiert werden, zuvorderst im Spiegel der in dem vorliegenden Beitrag schwerpunktmäßig untersuchten philosophisch-pädagogischen Lehrbriefe: In eben diesen Schreiben verfolgt Plinius die Intention, seine Adressaten bzw. sein Lesepublikum für die Schwächen, Fehler und Notlagen des Anderen bzw. der Anderen zu sensibilisieren. Dabei sticht die Epistel 9,17 heraus; hier stellt Plinius unmissverständlich klar: Auch wenn man den Vergnügungen bzw. Vorlieben Anderer im eigenen Leben nicht folgt, d. h. diese für sich selbst nicht akzeptiert, bedeutet das im Umkehrschluss nicht, diese Vorlieben zu negieren. Diese sollen, so das Plädoyer des Plinius, toleriert werden – vorausgesetzt, man selbst wird in seiner Haltung ebenso sehr toleriert. Was ist daraus zu schlussfolgern? Eines gewiss: Plinius ist nicht naiv und differenziert sehr genau zwischen Toleranz und Akzeptanz.

Apropos Toleranz: Die Toleranz, die Plinius in Epistel 9,17 für Erwachsene einfordert, muss – das betont er in der in Erziehungsfragen reizvollen Epistel 9,12 – auch Kindern entgegengebracht werden, und zwar mit Verweis auf die Wesensgleichheit von Vater und Sohn als Menschen. Eben diese Wesensgleichheit ist laut Plinius der Maßstab erzieherischen Handelns.

Doch Plinius fordert nicht nur Toleranz, Nachsicht und Mitmenschlichkeit gegenüber Anderen, sondern auch die stetige Selbstreflexion und Selbstprüfung des Einzelnen. In diesem Punkt kommt er den Forde-

⁸⁹ Erstrebens- und gewiss lohnenswerte Studienprojekte zur weiterführenden Erforschung des *humanitas*-Verständnisses im Briefcorpus des jüngeren Plinius sind einerseits die sorgfältige Untersuchung der intellektuellen Bedeutungsebene des *humanitas*-Begriffes beim jüngeren Plinius unter bes. Berücksichtigung der Ironie als einer urbanen Kommunikations- und Lebensform als auch das Aufdecken und Systematisieren von Substrukturen im *humanitas*-Begriff unter bes. Berücksichtigung zentraler Begriffe wie z. B. *comitas* und *liberalitas*.

rungen der stoischen Ethik – insbesondere den Gedanken Senecas (vgl. dazu z.B. *de tranquillitate animi* 6,1,1 oder vgl. auch weitere, zahlreiche Auszüge aus *de beata vita*)⁹⁰ – recht nahe. Plinius präsentiert seiner Leserschaft in seinen philosophisch-pädagogischen Lehrbriefen – nicht selten in der expressiven Form von in Appellen gekleideten Lebensweisheiten – folgende Erkenntnis: *severitas* auf der einen Seite, *lenitas, clementia, venia, indulgentia* und *comitas* auf der anderen Seite schließen sich – wie sich dies sowohl in dem von Plinius hochgeschätzten Philosophen Euphrates in Epistel 1,10⁹¹ als auch in dem an prominenter Stelle in Epistel 8,22,2f. zitierten Stoiker Thrasea Paetus in besonderer Weise bemerkbar macht – keinesfalls aus, im Gegenteil: Diese nur vermeintlichen Gegenpole sind für den jüngeren Plinius letztlich unbedingter Ausweis für einen *vir bonus*.⁹² Und als einen solchen inszeniert Plinius sich in allen dieser Studie zugrundegelegten philosophisch-pädagogischen Lehrbriefen, was aber angesichts der im Briefcorpus forcierten Selbstporträtierung des Plinius und dessen erklärtem Streben sowohl nach einem vorbildhaften, überlieferungswürdigen Leben als auch – mit Blick auf die Nachwelt – nach *gloria* nicht überraschen darf:

Die Lebensnähe seiner literarisch motivierten Beispiele und Anekdoten trägt zu einer Anschaulichkeit bei, die eine hohe Nachvollziehbarkeit der inhaltlichen Botschaft garantiert und auf deren Umsetzung im Leben eines jeden einzelnen Lesers abzielt. [...] Die [...] literarischen Techniken, die er in seinen Episteln verwendet, sowie seine [...] artikulierte ausdrückliche Vermeidung der Darlegung umständlicher Lehrgebäude legen nahe, daß es

⁹⁰ Zur zentralen Bedeutung der Selbstreflexion in der stoischen Philosophie – auch fernab der Frage nach Toleranz und Mitmenschlichkeit – vgl. unter Nennung weiterer einschlägiger Textbelege Wildberger II (2012), 772f.

⁹¹ Vgl. dazu Rieks (1967), 239–241 und Büttler (1970), 116; weitere Personen, in denen sich zwei Gegenpole ähnlicher Art (im Folgenden *gravitas* und *comitas*) verbinden, sind u. a. Arrius Antoninus (vgl. Plin. *epist.* 4,3,2), Fuscus Salinator (vgl. Plin. *epist.* 6,26,1) und Pompeius Quintianus (vgl. Plin. *epist.* 9,9,2).

⁹² Diese vermeintlichen Gegensätze, die tatsächlich aber synergetisch wirken, finden sich – wie oben bereits erwähnt – auch in der Lebensmaxime des Plinius wieder (vgl. dazu Plin. *epist.* 8,21,1): *ut in vita, sic in studiis pulcherrimum et humanissimum existimo severitatem comitatemque miscere*.

ihm vor allem um praktische, populäre Philosophie ging, die er in möglichst komprimierter Form seinen Lesern nahebringen wollte. Seine Briefe [...] sind aber deswegen noch lange nicht ein bloßes Spiel, sondern bilden aufschlußreiche Zeugnisse eines Angehörigen der römischen Oberschicht, der sich innerhalb eines Netzwerks positioniert und Fragestellungen beleuchtet, die für die Leser seiner Zeit von hohem Belang waren. Sie erscheinen damit als Ausdruck einer ethischen und sozialen Verantwortung und tragen im Sinne einer kalkulierten Persönlichkeitskonstruktion dazu bei, Plinius als gewichtige Autorität seiner Epoche hervortreten zu lassen, die anderen mit Ratschlägen zur Seite steht und sich ihnen als Vorbild empfiehlt. (Fögen [2017], 55f.)

Diese (intendierte!) Vorbildhaftigkeit hat dazu geführt, dass in der Forschung seit einiger Zeit die Tendenz zu beobachten ist, Plinius eine einzigartige Menschlichkeit zu bescheinigen und in ihm einen Menschen zu sehen, der seiner Zeit weit voraus war (vgl. exemplarisch Lefèvre [2009], 190). Er habe *humanitas* – so Lefèvre (2009), 182 wörtlich – „vorgelebt“. Ja mehr noch, Lefèvre (id.), 169 hebt Plinius unumwunden auf einen Schild: „In einer Darstellung der römischen *humanitas* verdient Plinius’ Name einen ehrenvollen Platz.“ Doch bereits vor Lefèvre sind in eine ähnliche Richtung weisende Stimmen zu vernehmen, so z. B. die von Sherwin-White (1966), 350. 467, Rieks (1967), 237, Bütler (1970), 116 und Griffin (2007), 475. Dabei könne der Ausruf *homo sum* gleichsam als eine autonome Begründung der von Plinius praktizierten (Mit-)Menschlichkeit verstanden werden. Selbst der in der Forschung häufig als Pliniuskritiker hervorgetretene Offermann (1980), 37 bekennt: „Ein sensibel-verletzbarer Mensch [...] berührt sympathisch.“ Ähnlich Eigler (2005), 67, der Plinius als „ungewöhnlich human“ bezeichnet. Ohne dem Plinius etwas von seiner Ehrenhaftigkeit und seiner Grundhaltung, *humanitas* in sämtlichen diesem Begriff eigenen Facetten leben zu wollen, zu nehmen, folgt der Verfasser der vorliegenden Studie der Position von Méthy (2007), 447, die in der Frage der Bewertung der angeblich so musterhaft vorgelebten *humanitas* des Plinius Zurückhaltung empfiehlt. Ja mehr noch: Das von Plinius selbst entworfene Idealbild eines Mannes, der die von ihm selbst postulierte *humanitas*

musterhaft und uneingeschränkt vorlebt, erfülle Plinius – so Méthy (ibid.) – nicht.

Méthys überzeugende Einschätzung soll an dieser Stelle insofern ergänzt werden, als dass wir uns immer bewusst machen müssen, dass uns ausschließlich literarische Zeugnisse, die eine bestimmte Intention verfolgen, vorliegen. Vor diesem Hintergrund ist es ratsam, die zahlreichen Aussagen des Plinius zur *humanitas* – primär diejenigen, die sich auf das vorgeblich humane Verhalten gegenüber Sklaven und Freigelassenen konzentrieren – konsequent auf intertextuelle Referenzen zu überprüfen. Dies ist ein lohnenswertes Unterfangen, denn es finden sich – wie in der vorliegenden Studie an einigen Stellen nachgewiesen werden konnte – deutliche, mitunter sogar wörtliche Anklänge an die literarischen Vorgänger Cicero und Seneca.⁹³

Es ist zweifelsohne nachvollziehbar, wenn einige Interpreten – es sind in der Forschung nur wenige – die *humanitas* des Plinius hinterfragen. Denn diese scheint tatsächlich nicht frei von Kalkül zu sein. Außerdem ist es derselbe Plinius, der sich einerseits in seinen sog. Sklavenbriefen seiner *humanitas* rühmt, andererseits aber wie selbstverständlich und mahnend voraussetzt, dass das Verhältnis des Sklaven zum Herrn von Furcht bestimmt sein müsse (vgl. hier bes. Plin. *epist.* 1,4,4), und der im Falle von Ungehorsam Einzelner die Tötung aller Sklaven als selbstverständlich kollektiv zu büßende Strafe befürwortet

⁹³ Arg herabsetzend im Ton argumentiert von Haehling (1994), 60 mit dortiger Anm. 70: „[...] würde die von Humanität getragene Motivation seiner Wohltaten noch greller in einem Licht von Selbstgefälligkeit und Gefallsucht erscheinen.“ Vgl. ähnlich Knoch (2005), 76: „[...] nach dem Motto ‚Tue Gutes und rede darüber‘“. Vgl. zuletzt auch Beck (2019), bes. 202–205, hier 202: „Zu überdenken, zu hinterfragen ist, wie human ein Mensch wirklich ist, der sich seine *humanitas* selbst bescheinigt und diese ohne eine Spur von Bescheidenheit und ohne jeden Skrupel zur Schau stellt. Eine derartige Selbstinszenierung, wie sie bei Plinius vorliegt, entwertet eine echte Menschenfreundlichkeit, die zu einem Großteil gerade auf der Zurücknahme der eigenen Persönlichkeit und des eigenen Vorteiles beruhen sollte. Und so entspricht es kaum der Menschenwürde und seinen Freunden entgegenzubringenden Achtung, wenn Plinius ihre Notlagen in seinen Briefen öffentlich macht, um sich mit seinem finanziellen Engagement rühmend selbst zu präsentieren.“

(vgl. hier Plin. *epist.* 3,14 über den Mord an Larcus Macedo).⁹⁴ Und es ist auch derselbe Plinius, der in der Provinz Folterverhöre an Sklaven vornehmen ließ und in seiner Behandlung der Christen zwar auf eine allgemeine Verfolgung verzichtete, aber dennoch Geständige töten ließ (vgl. dazu Plin. *epist.* 10,96). Auf den Punkt gebracht: Insbesondere im Hinblick auf die von Plinius intensiv fokussierte philanthropische Seite des *humanitas*-Begriffes und die daran geknüpften Forderungen und Empfehlungen ist – wird das Briefwerk des Plinius als Ganzes betrachtet – eine offensichtliche, nicht aufzulösende Diskrepanz zwischen Ideal und Wirklichkeit zu konstatieren (vgl. ähnlich – bezogen auf Senecas Leben und Werk – Fuhrer [2000]).

Wie auch immer man sich in der Frage positioniert, ob Plinius das von Lefèvre postulierte Ehrenabzeichen hinsichtlich der in seinen Briefen dokumentierten *humanitas* tatsächlich verdient, so bleibt davon die folgende abrundende Feststellung unberührt: Die von Plinius, Seneca und zuvor von Cicero postulierte *humanitas* darf keinesfalls missverstanden werden als ein Prinzip, das die unterschiedslose Gleichheit aller fordert und die gesellschaftlichen Hierarchien aufhebt; wer dies annimmt, erliegt einem Trugschluss:

„*Humanitas*“ ist vielmehr ein lebendiges, dynamisches Prinzip, das die antike Gesellschaftsordnung zur Voraussetzung hat. Nur da alle Menschen in ihren äußeren Bedingungen ungleich sind, gibt es einen beständigen Anlaß, ihre Gleichheit in dem einen, entscheidenden Punkte zu betonen und zu vollziehen: Als Menschen sind alle Menschen gleich. Das mag hier als Erklärung genügen für die Tatsache, daß von der Humanitätsidee in der Antike nie revolutionäre Anstöße im Sinne radikaler Veränderung der bestehenden Verhältnisse ausgegangen sind, daß vielmehr der Gedanke der Humanität meist als konservative und historisch retrospektive Tendenz soziale Gebilde voraussetzt. (Rieks [1967], 236)

Ein letztes Wort zu der in der Forschungsliteratur häufig vorzufindenden, unbedarften und daher umso schwerer zu ertragenden Gleichsetzung der Begriffe Humanität und *humanitas*: Keinesfalls darf die plinianische

⁹⁴ Vgl. dazu auch Finley (2019), 121 und Beck (2019), 202f.

humanitas mit dem heutzutage vorherrschenden Verständnis von Humanität⁹⁵ gleichgesetzt werden – allein schon deshalb nicht, da sich das antike *humanitas*-Verständnis deutlich komplexer gestaltet und – terminologisch betrachtet – einer sorgfältigen Differenzierung bedarf. Wenn man aber dennoch nicht darauf verzichten will, antike *humanitas* mit neuzeitlicher Humanität miteinander in einen direkten Vergleich zu setzen, so sollte dabei Folgendes unbedingt im Auge behalten werden: zum einen die historische Differenz, zum anderen die anthropologische Konstanz.

3. Die *humanitas Pliniana* im Lateinunterricht

3.1 Grundlegende Vorbemerkungen

Soll die in der vorliegenden Studie verhandelte *humanitas Pliniana* unter besonderer Berücksichtigung des Rufes nach Toleranz und Mitmenschlichkeit Eingang in den lateinischen Lektüreunterricht finden, bieten sich dafür (mindestens) die folgenden zwei Möglichkeiten der Einflechtung an:

- A. Als intertextuelles Vergleichsmedium während der Lektüre der nahezu in allen Bundesländern zum Einsatz kommenden *Epistulae morales* Senecas (in der Sek. II).⁹⁶

⁹⁵ Vgl. dazu auch oben Anm. 19.

⁹⁶ Als unterrichtsbegleitendes Lektüreheft im Kontext der Senecalektüre ist – nicht zuletzt aufgrund des beinahe unerschöpflichen Schatzes an klugen, die Originallektüre bereichernden und vertiefenden rezeptionsdiagnostischen Ansätzen – unbedingt zu empfehlen: Hennebühl (2016). Darin wird auch der *humanitas*-Gedanke anhand von Auszügen aus Sen. *epist.* 88 und aus dem senecaischen Dialog *de ira* konkret erarbeitet und aus verschiedenen Perspektiven (Seneca; Cicero; das Neue Testament) interpretatorisch beleuchtet (vgl. Hennebühl [id.], 116–119).

- B. Als primäre Textgrundlage für die Lektüre zentraler Briefe aus dem Corpus des jüngeren Plinius (z. B. als Übergangslektüre in der Sek. I oder als Eingangslektüre in der Sek. II).

Als obligatorische Textgrundlage bieten sich zuvorderst die zwei in den gängigen Lektüreheften hinreichend kommentierten Briefe 8,22 und 9,12 an. Als besonders ergiebig erweist sich – wie dies unter Kap. 2.2 nachgewiesen werden konnte – die bislang von nahezu allen Lektüreheften außer Acht gelassene Epistel 9,17. Sie soll in der unter Kap. 3.2 präsentierten Sequenzplanung als zentrale Textgrundlage dienen. Von daher bietet es sich an, während des Unterrichtsvorhabens neben Plin. *epist.* 9,17 auch die von Thommel (2015) zurecht als sprachlich gut zu bewältigende Epistel 8,22 in statarisch-mikroskopischer Lektüre zu lesen, philologisch-kulturgeschichtlich zu interpretieren und anschließend die dort von Plinius inkludierten, für Heranwachsende existentiellen Fragestellungen unter Anwendung verschiedener Methoden (z. B. in verschiedenen mündlichen und schriftlichen Diskussionsformen) zu erörtern:

Gleichermaßen beginnen Jugendliche aber auch, das eigene Verhalten zu reflektieren und persönliche Wertmaßstäbe zu entwickeln. Und eben hierbei kann die Beschäftigung mit dem Brief 8,22 des jüngeren Plinius Hilfestellung leisten. So fordert er neben dem Adressaten jeden Leser seines Briefes auf, sich mit dem eigenen Umfeld und indirekt auch mit sich selbst kritisch auseinanderzusetzen. Des Weiteren präsentiert Plinius ein konkretes Handlungskonzept für den Umgang mit eigenen Fehlern bzw. denen anderer, sodass die Lernenden unmittelbar umzusetzende Anweisungen für ihnen bekannte Alltagssituationen erhalten. Deshalb ist es für die Behandlung im Unterricht nur folgerichtig, wenn neben der Übersetzung des lateinischen Textes der inhaltliche Transfer auf die Lebens- und Erfahrungsbereiche der Lernenden im Vordergrund steht. So können diese eine konkrete Vorstellung davon entwickeln, was Humanität in ihrer Lebenswelt bedeuten kann. (Thommel [2015], 47)

Zusammengefasst bedeutet das: Epistel 9,17 und 8,22 stehen im Fokus der konkreten unterrichtlichen Beschäftigung, wohingegen sich die kurze, sprachlich durchaus mittelschwere, inhaltlich jedoch recht eingängige

Epistel 9,12 für eine schriftliche Leistungsüberprüfung (z. B. als Textgrundlage für eine Klausur) am Ende der Unterrichtseinheit anbietet.

3.2 Didaktisch-methodische Impulse für den Lektüreunterricht

Es ist Thommel (2015), die unter dem bewusst provozierenden und überdies wort- und wirkungsstarken Titel „Werterziehung für Lästermäuler“ eine griffige und durchaus motivierende Kurzeinheit zu Plin. *epist.* 8,22 vorgelegt hat, vollumfänglich zuzustimmen, wenn sie zu bedenken gibt, dass die Ausführungen des Plinius den Jugendlichen im heutigen Lateinunterricht mitunter sehr abstrakt erscheinen, sodass für die Lehrkräfte die Maxime gelte, die plinianischen Gedanken zu konkretisieren und somit in die Lebenswelt der Jugendlichen zu transferieren (vgl. dazu Thommel [2015], 47).

Diesen Ansatz konsequent weiterführend, wird die unten zu skizzierende unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem plinianischen Ruf nach Toleranz und Mitmenschlichkeit in ihrer didaktisch-methodischen Ausrichtung sowohl die von Maier (²1993), 135–140 propagierte problem- bzw. modellorientierte Interpretationsmethode umsetzen als auch dem von Schauer (2019) unterbreiteten, in seiner Ausrichtung sehr klugen, weil realitätsnahen Vorschlag hinsichtlich eines ressentimentfreien Experimentierraumes folgen.⁹⁷

Beiden didaktisch-methodischen Zugriffen geht – das ist eine didaktische Selbstverständlichkeit – eine sorgfältige Sprach- und Textarbeit

⁹⁷ Vgl. dazu Schauer (2019), 182f.: „Wenn nun die Antike das nächste Fremde ist, weil ein großer Teil unseres Bildungsgutes aus ihr hervorgegangen oder auf sie zurückzuführen ist, dann ist sie doch, wie ich meine, ein ideales Modell distanzierter Diskursbetrachtung. Die lateinischen Texte, die in der Schule gelesen werden, sind voll von fremdkulturellen und bekannten Schemata, und die klassischen Texte bieten erhellende Perspektiven und anregende Ambivalenzen zu allen großen Fragen der Menschheit. [...] Wie der lateinische Sprachunterricht einer mehrsprachigen Schülerschaft als Brückensprache zur Sprachbildung dienen kann, so könnte der lateinische Lektüreunterricht einer multikulturellen Schülerschaft als ressentimentfreier Experimentierraum dienen, in dem auf gewissermaßen sicherem Terrain kulturelle Unterschiede erkannt, diskutiert und verarbeitet werden. Denn die römische Welt ist für alle weit weg und für alle fremd.“

anhand der beiden Episteln 8,22 und 9,17 voraus (Epistel 9,12 wird als Klausuraufgabe zurückgehalten). Hierbei hat sich in der Praxis – insbesondere im Zuge der intensiven Beschäftigung mit den philosophisch-pädagogischen Lehrbriefen des Plinius – das von Kuhlmann (2014a), 80f. empfohlene Kommunikationsmodell nach Roman O. Jakobson, erweitert um den illokutiven Akt nach John Langshaw Austin, bewährt. Exemplifiziert wird dies anhand der von Häger (2015), 585 vorgelegten Interpretation zu Plin. *epist.* 9,12 (vgl. dazu unten unter M 1a+b).

Eingepflegt ist die Sequenz zum plinianischen Ruf nach Toleranz und Mitmenschlichkeit in eine Reihenplanung, die Plinius als Zeitzeugen der römischen Kaiserzeit in den Blick nimmt und auf dieser thematischen Folie seine *Epistulae* unter besonderer Berücksichtigung der in der Pliniusforschung besonders diskutierten Aspekte der Werteorientierung, des Rollenbewusstseins, der Selbstporträtierung und der vom Autor herangezogenen Erzählstrategien auswertet. Die Reihenplanung ist das Ergebnis eines jahrelangen, auf Nachhaltigkeit angelegten und von Schülerevaluationen begleiteten Unterrichtsprozesses. Sie soll bei den Schülerinnen und Schülern Begeisterung für das Lateinische entfachen, denn „[...] Literatur sollte natürlich auch für Schüler interessant, unterhaltsam und spannend sein.“ (Kuhlmann [2012], 134). Dabei ist eine vollständige Erarbeitung der in der Reihenplanung veranschlagten Texte ausdrücklich nicht intendiert; die Textmenge nämlich ist abhängig von der Leistungsstärke der jeweiligen Lerngruppe.

Den inneren Zusammenhang der angezeigten Reihenkonzeption bildet der konsequent angebaute Einblick in das Privat- und Seelenleben des jüngeren Plinius, wobei der Fokus – wie oben bereits angedeutet – auf die in der Pliniusforschung vielbesprochene Selbstporträtierung gelegt wird. Dieser Ansatz bildet sich aus motivationaler Perspektive betrachtet deshalb umso dringlicher an, als die Preisgabe persönlicher Informationen an ein breiteres Publikum in den heutigen sozialen Netzwerken (twitter, instagram, snapchat etc.) zu einem festen Bestandteil der Alltagswelt unserer Schülerinnen und Schüler geworden ist. Hier kann die Pliniuslektüre einen wichtigen Beitrag zur Medienerziehung der Lernenden leisten. Aber auch in sprachlich-stilistischer Hinsicht ist sie lohnenswert.

Zusammengefasst bedeutet das: Die Lektüre der plinianischen Briefe löst nicht nur das in den Richtlinien und Lehrplänen aller Bundesländer postulierte Gebot des existentiellen Transfers konsequent ein, sondern fördert das in der neuen lateinischen Fachdidaktik u. a. von Kipf (2015), Wittich (2015), 79–84 und Schmitzer & Kipf (2021) propagierte Prinzip, eine nachhaltige und auf eigenes Erleben und ästhetischen Genuss ausgerichtete Lektürekompetenz auf Seiten der Lernenden anzubahnen.

Die im Folgenden (hier stark verkürzt dargestellte) Reihenplanung läuft nach anfänglichen Reflexen zum Streben des Plinius nach literarischer *gloria* und *aeternitas* und zu dessen Privatleben unter besonderer Berücksichtigung seiner Rolle als Ehemann stringent auf die von ihm (nicht zuletzt in der Behandlung seiner Sklavenschaft sichtbar werdende und auch in anderen Lebensbereichen aktiv gelebte) *humanitas* zu, wobei der plinianische Ruf nach Toleranz und Mitmenschlichkeit den programmatischen Höhepunkt der Reihe darstellt:

- I. Der Brief in der römischen Literatur: Kommunikationsmittel und literarische Gattung inkl. eines realienkundlichen Abrisses zu Material und Transport eines Briefes in der Antike

- II. Die Gedankenwelt des jüngeren Plinius
 - II.1 Erschließung der vielfältigen Facetten der Gedankenwelt des Plinius anhand einer Collage (= Coverbilder diverser Lektürehefte zum Briefwerk des jüngeren Plinius).
 - II.2 Erwartungen an die Lektüre der Pliniusbriefe inkl. Sammlung der Problemfragen der Schülerinnen und Schüler.
 - II.3 Kurzabriss zum Leben und Werk des jüngeren Plinius (ggf. als Referat ausgewählter Schülerinnen und Schüler).
 - II.4 Annäherung an die Gedankenwelt des jüngeren Plinius durch Erschließung der aussagekräftigen Epistel 9,14 und an die Eigenart und Komposition der plinianischen *Epistulae* durch Erschließung der Episteln 1,1; 1,11; 9,2 einschließlich grund-

sätzlicher Leitlinien bzgl. der Sprache und des Stils in den plinianischen *Epistulae*.

- II.5 Nach der ersten Beschäftigung mit den Pliniusbriefen:
Selbstbeurteilung zur Erhebung der Lernvoraussetzungen und -bedarfe der Schülerinnen und Schüler.
- II.6 Inhaltsbezogene Absprachen mit den Schülerinnen und Schülern (→ Transparenz bzgl. der Inhalte der Reihenplanung).

III. Plinius im lebenslangen Streben nach literarischer *gloria* und *aeternitas*
(Textgrundlage: Plin. *epist.* 9,3; 9,23)

- Schwerpunkt der Interpretation:
Plinius als Literat seiner Zeit: Das Streben nach *aeternitas*
- Erarbeitung des Begriffes *gloria* (ggf. als SuS-Referat).
- Vergleich mit weiteren Reflexionen zur Erlangung von Ruhm (u. a. bei Ovid und Tacitus).
- Exkurs (bei synoptischer Lektüre):
Die Freundschaft zwischen dem jüngeren Plinius und Tacitus anhand Plin. *epist.* 7,20 mit dem Versuch der Bestimmung des Freundschaftsbegriffes beim jüngeren Plinius (inkl. Begriffsdefinition von Freundschaft bei Cicero und in der römischen Spätantike, z. B. beim Kirchenvater Augustinus).

IV. Plinius als Zeitzeuge: Der Vesuvausbruch im Jahre 79 n. Chr.
(Textgrundlage: Plin. *epist.* 6,16; 6,20)

- Schwerpunkt der Interpretation:
 - a) Rekonstruktion einer Naturkatastrophe,
 - b) Charakterbilder im Briefcorpus: Der Tod des Onkels.
- Historische Kommunikation, u. a. unter Einsatz eines (Film-) Protokolls zur TV-Dokumentation (BBC) zum Vesuvausbruch im Vergleich zu der literarischen Darstellung des Plinius in den beiden oben angezeigten sog. Vesuvbriefen.

V. Plinius als Privat- und Karrieremensch oder: Ein Leben zwischen *otium* und *negotium*

(Textgrundlage: Plin. *epist.* 1,9; 1,6; 9,36)

- Schwerpunkt der Interpretation:
Spannungsverhältnis *otium* – *negotium*.
- Vergleich mit Ciceros Reflexionen zur Muße und Einsamkeit.
- Historische Kommunikation, u. a. durch die Anbahnung eines literarischen Transfers in die Gegenwart (z. B. in Form „aktualisierter Pliniusbriefe“).

VI. Plinius als liebender und leidenschaftlicher Ehemann

(Textgrundlage: Plin. *epist.* 4,19; 6,4; 6,7; Klausur: Plin. *epist.* 7,5)

- Schwerpunkt der Interpretation:
a) Rollenbewusstsein (Vorbildfunktion, Idealisierung),
b) Plinius' Inszenierung seiner Ehe als eines elegischen Liebesverhältnisses.
- Erarbeitung des soziokulturellen Hintergrundes:
Die Ehe in der römischen Antike – ein Forschungsabriss.
- Vergleich mit weiteren antiken Ehedarstellungen (unter bes. Berücksichtigung der Ehe von Cicero und Terentia im Spiegel von Cic. *fam.* 14,1–4).

VII. Gelebte *humanitas* – Plinius zur Sklavenfrage

(Textgrundlage: Plin. *epist.* 8,16; 5,19; alternativ: Plin. *epist.* 3,14)

- Schwerpunkt der Interpretation:
Die menschenwürdige Behandlung von Sklaven und ihre Grenzen aus der Perspektive des jüngeren Plinius.
- Erarbeitung des soziokulturellen Hintergrundes:
Die Behandlung der Sklaven in der Antike.
- Vergleich mit weiteren antiken, teils stark divergierenden Positionen zur Sklavenfrage (u. a. bei Cato maior, Cicero, Seneca).

- Historische Kommunikation, u. a. auf dem Wege der reflektierenden Erarbeitung heutiger widriger Arbeitsbedingungen (z. B. auf Grundlage ausgewählter Zeitungsbeiträge zur sklaventartigen Ausbeutung der Arbeitskräfte im Kontext der Fußball-WM 2022 in Katar).

VIII. Plinius als moralische Instanz: Der Ruf nach Toleranz und Mitmenschlichkeit

(Textgrundlage: Plin. *epist.* 9,17; 8,22; Klausur: Plin. *epist.* 9,12)

Zur inhaltlichen und praktischen Ausgestaltung dieser zentralen Unterrichtseinheit vgl. unten den umfassenden Ideenpool!

IX. Plinius – einmal anders: Wut auf den verhassten Delator Marcus Aquilius Regulus

(Textgrundlage: Plin. *epist.* 1,5; alternativ: Plin. *epist.* 4,2; 4,7; 6,2)

- Schwerpunkt der Interpretation:
 - a) Rollenbewusstsein (Vorbildfunktion, Idealisierung),
 - b) Plinius' emotionsreiche Selbstinszenierung als Kritiker von Angehörigen des verhassten Nero- und Domitian-Regimes (= Plinius als Gegenentwurf zu Regulus),
 - c) Regulus als Negativbeispiel innerhalb der im Briefcorpus entfalteten idealen Konzeption des Menschen.

X. Plinius im Urteil der Nachwelt (u. a. Erschließung der Ehreninschrift für den jüngeren Plinius, in: CIL V, 5262; Erarbeitung des über viele Jahrzehnte hindurch ambivalenten Bildes des jüngeren Plinius in der Forschung mit Beiträgen von Offermann [1975] und Lefèvre [2009]);

abschließend: Reflexiver Rückblick auf die gesamte Unterrichtsreihe einschließlich Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf ihren Lernfortschritt bzw. auf die Ausschärfung ihrer Kompetenzen; ganz am Ende: Einholen eines Feedbacks seitens der Lernenden.

Die im Folgenden präsentierten Impulse zur inhaltlichen und praktischen Ausgestaltung der Unterrichtseinheit zum plinianischen Ruf nach Toleranz und Mitmenschlichkeit sind als Ideenpool zu verstehen. Dabei folgt die Unterrichtseinheit in ihrer kompetenzorientierten Ausrichtung dem Drei-Phasen-Modell der Texarbeit von Kuhlmann (2010), 25 und Wittich (2015), 84.

Pre-Reading-Phase

- A. Aktueller Einstieg in die Unterrichtseinheit:
Ausgehend von der Abbildung bzgl. des Kniefalls der deutschen Fußballnationalmannschaft vor dem Achtelfinalspiel der EM gegen England (vgl. unten unter M 2): Erarbeitung der Problemfragen der SuS hinsichtlich des Themas Toleranz im lateinischen Lektüreunterricht, z.B. „Sollte die Toleranz – konsequent gedacht – die ausnahmslose bzw. vollständige Akzeptanz zum Ziel haben?“
- B. Schriftliche Formulierung einer eigenen Definition der Begriffe Toleranz und Akzeptanz (→ diese Definitionen werden im Laufe der Unterrichtsreihe mit Plinius in Vergleich gesetzt!).
- C. Der Toleranzgedanke in der europäischen Geistesgeschichte (ggf. als SuS-Referat, basierend auf selbst recherchiertem Material, ggf. flankiert von dem Aufsatz von Seubert & Bartosch („Toleranz in europäischen Traditionen“) aus dem Jahre 2013 und der Pariser Erklärung der UNESCO aus dem Jahre 1995).

D. Schriftliche Stellungnahme zu den folgenden Aussprüchen:

D.1	Theodor Fontane (*1819, † 1898, dt. Schriftsteller)	„Ignorieren ist noch keine Toleranz.“
D.2	Prof. Dr. Heiner Hastedt (*1958, dt. Philosoph)	„Toleranz muss schwer- fallen: Toleranz, die leicht- fällt, ist keine.“
D.3	Joachim Gauck (*1940, ev. Theologe u. ehemaliger dt. Bundes- präsident)	„Wir sollten Toleranz nicht nicht nur als Zumutung begreifen, sondern als be- glückende Tugend.“
D.4	Fiete Mats Moennig (*2005, Schüler am Rats- gymnasium der Stadt Minden)	„Ist es tolerant, wenn In- toleranz nicht toleriert wird?“

While-Reading-Phase

- A. Erarbeitung des in der Tradition Ciceros stehenden *humanitas*-Verständnisses des Plinius (ggf. als SuS-Referat).
- B. Dem Impuls von Margot Geelhaar (2020), 110 nach eifriger Vokabelarbeit folgend: Vergleichende Wortschatzarbeit zum Sachfeld *humanitas*: Sammlung sämtlicher Wörter bzw. Wortarten, die aus Sicht des Plinius *humanitas* in all ihren Nuancen widerspiegeln (z.B. *lenitas*, *clementia*, *venia* und *indulgentia*).
- C. Eingliederung des Rufes nach Toleranz und Mitmenschlichkeit in das *humanitas*-Verständnis des jüngeren Plinius.
- D. Intention der statarisch-mikroskopisch erfolgenden Sprach- und Textarbeit anhand der philosophisch-pädagogischen Lehr-

briefe des Plinius (Plin. *epist.* 8,22; 9,17 [zu der für die Schülerhand kommentierten Epistel 9,17 vgl. unten unter M 3a–c]; als Klausurtext geeignet: Plin. *epist.* 9,12): Erarbeitung des plinianischen Verständnisses von Toleranz in Abgrenzung zur Akzeptanz mit konsequentem Rückbezug auf die Problemfragen der SuS zu Beginn der Unterrichtseinheit.

Post-Reading-Phase

- A. Schriftliche Stellungnahme – und zwar aus Sicht des jüngeren Plinius (!) – zu der im philosophischen Diskurs getätigten Aussage von StD i. R. Hans-Peter Mahnke (2015), 4: „Und so ist die immer wieder geforderte Toleranz gegenüber anderen nicht das eigentlich angestrebte Ziel, sondern der Weg zum Ziel allgemeiner gegenseitiger Akzeptanz.“
- B. Erarbeitung der Bedeutung der Selbstreflexion im Zusammenhang mit ethischen Fragestellungen (angelehnt an Plin. *epist.* 8,22; 9,12; 9,17): Inwiefern kann die Philosophie der Weg zu einer echten Mitmenschlichkeit sein? Ziehen Sie konkrete Beispiele aus Ihrer Alltagswelt heran!
- C. Analyse der literarischen Technik des Plinius in seinen philosophisch-pädagogischen Lehrbriefen unter bes. Berücksichtigung der Briefschlüsse (→ Stichwort: Lebensmaxime, zumeist in einen Coniunctivus Hortativus gekleidet).
- D. Autorenübergreifende Interpretation hinsichtlich des Toleranzgedankens in der römischen Literatur, z.B. in puncto Verhalten gegenüber der Genuss- und Vergnügungssucht einiger Mitglieder der römischen Oberschicht (vgl. dazu Plin. *epist.*

1,15 und 9,17 mit Bezug auf Sen. *epist.* 122,5) und/oder in puncto Behandlung der eigenen Sklavenschar (vgl. dazu Plin. *epist.* 5,19; 8,16 mit Bezug auf Sen. *epist.* 47).

- E. Podiumsdiskussion, die sich – soziokulturell angelegt – mit der Position des deutschen „Spiegel“-Autors und Buchautors Henryk M. Broder erörternd beschäftigt. Broder hatte seine Dankesrede anlässlich der Überreichung des Ludwig-Börne-Preises wie folgt überschrieben: „Toleranz hilft nur den Rücksichtslosen!“ Diese These wiederum soll als thematischer Aufhänger für die Podiumsdiskussion fungieren. Im Zuge dieser gewiss spannenden und einen jeden Menschen herausfordernden Diskussion werden die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, nicht nur auf ihre eigenen, zu Beginn der Unterrichtseinheit fixierten Definitionen zur Toleranz, sondern auch auf die im Zuge der Sequenz erarbeiteten Reflexionen Ciceros, Senecas und des jüngeren Plinius konsequent zurückzugreifen und auf diesem Wege ihre Sprach-, Text-, Kultur- und Methodenkompetenz auszuschärfen.
- F. Bildinterpretationen (u. a. zu den dringlich zu thematisierenden Grenzen der Toleranz), mit konsequentem Bezug auf die Aussagen des jüngeren Plinius in seinen philosophisch-pädagogischen Lehrbriefen 8,22; 9,12; 9,17 (ein Beispiel findet sich unten unter M 4).
- G. Kompetenzsicherungsaufgabe (gefolgt wird hier der Anregung von Markus Schauer bzgl. eines ressentimentfreien Experimentierraums unter bes. Berücksichtigung kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede, im vorliegenden Fall in Fragen der Toleranz):

Wissenschaftspropädeutische Beschäftigung mit der Frage der Toleranz aus interkultureller Perspektive unter Nutzung der Erkenntnisse der Forschungsergebnisse der Universität

Wien zu dem gleichnamigen Thema; alternative Aufgabe: Nehmen Sie vor dem Hintergrund Ihrer eigenständigen Recherchen begründet Stellung zu der Frage, inwiefern sich der Ruf nach Toleranz und Mitmenschlichkeit in der Geschichte des Imperium Romanum verwirklicht hat!

- H. Außerunterrichtliches, produktionsorientiertes Projekt:
Der Ruf nach Toleranz und Mitmenschlichkeit als Grundlage für ein „Jahr der Toleranz“ im Schulleben einschließlich Workshops und der kreativen Konzeption von Wandzeitungen, Plakaten oder Flyern zu den verschiedenen Lebensbereichen, in denen Toleranz eine zentrale Rolle spielt; dabei lautet die verbindliche Bedingung: Sowohl die in den plinianischen philosophisch-pädagogischen Lehrbriefen 8,22; 9,12; 9,17 und in den sog. Sklavenbriefen 8,16 und 5,19 getätigten Aussagen über Toleranz bzw. Mitmenschlichkeit als auch andere Unterrichtsergebnisse (z.B. die Nachzeichnung des Toleranzgedankens in der europäischen Geistesgeschichte) sollen in die künstlerische Gestaltung Eingang finden. Das angezeigte Projekt lädt explizit zur fächerübergreifenden Zusammenarbeit – z.B. im Rahmen einer Projektwoche – ein. In diesem Kontext bietet sich die Zusammenarbeit mit der Fachschaft Politik/Sozialwissenschaften in besonderer Weise an, wenn beispielsweise das aktuelle, im Jahre 2020 publizierte Buch (Titel: „Toleranz: einfach schwer“) des ehemaligen deutschen Bundespräsidenten Joachim Gauck (* 1940) zugrundegelegt wird. Besonders geeignet scheint hier eine fächerübergreifende Auseinandersetzung mit dem Gauckschen Verständnis von Toleranz, das er in zwölf Aspekte untergliedert (vgl. dazu Gauck [2020], 51–62).
- I. Auswertender Rückblick auf die Unterrichtseinheit zum plinianischen Ruf nach Toleranz und Mitmenschlichkeit im Sinne des *Visible Feedback* (z. B. unterfüttert durch Evaluationsbögen).

Literatur

Vorbemerkung

Die Abkürzungen der in der Studie herangezogenen lateinischen Quellen folgen von der ersten Nennung an: *Thesaurus Linguae Latinae* (abgekürzt: ThLL). Editus iussu et auctoritate consilii ab academiis societatibusque diversarum nationum electi. Index librorum scriptorum inscriptionum ex quibus exempla afferuntur, Leipzig ²1990 (Neubearbeitung der 1. Aufl., Leipzig 1904).

Lehrpläne

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2016. Bildungsplan für das Gymnasium: Latein als 2. Fremdsprache, Stuttgart.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. 2013. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in NRW, Frechen.

Textausgaben

C. Plini Caecili Secundi *Epistularum libri decem*, recognovit brevique adnotatione critica instruxit R[oger] A. B. Mynors, Oxford 1963.

L. Annaeus Seneca, *Philosophische Schriften*. Lateinisch – Deutsch. Sonderausgabe. Bd. III: *Ad Lucilium Epistulae morales* 1–69. Lateinischer Text von Abel Bourgery & René Waltz, übers., eingel. u. mit Anm. vers. v. Martin Rosenbach, Darmstadt 1995.

L. Annaeus Seneca, *Philosophische Schriften*. Lateinisch – Deutsch. Sonderausgabe. Bd. IV: *Ad Lucilium Epistulae morales* 70–124. Lateinischer Text von Abel Bourgery & René Waltz, übers., eingel. u. mit Anm. vers. v. Martin Rosenbach, Darmstadt 1995.

Lucii Annaei Senecae, *ad Lucilium Epistulae morales*, rec. L[eighton] D[urham] Reynolds, Oxford 1965, ND Oxford 1969.

Lektürehefte

Benedict, Karl (1999), *Antike Briefe: Cicero – Plinius – Seneca*. Mit Begleittexten von Petrarca u. a. (Antike und Gegenwart). Lektüreheft, Bamberg.

Bossmann, Beate (2020), *Plinius: Eine kurze Briefauswahl (explica!)*, Göttingen.

Hennebühl, Rudolf (2016), *Seneca: Philosophische Schriften (Latein kreativ 4)*. Lektüreheft, Bad Driburg.

Keip, Marina; Doepner, Thomas (2020), *Plinius: Briefe*. Arbeitsheft, München.

Kuhlmann, Peter (2014a), *Plinius und Cicero. Antike Briefliteratur (Classica 4)*. Lektüreheft, Göttingen.

Müller, Bernhard J.; Götsching, Verena; Scholz, Ingvalde (2014), Vorbilder von gestern, Vorbilder für heute? – Plinius' Briefe über richtige Einstellungen und richtiges Verhalten (Scala 3). Lektüreheft, Bamberg.

Philips, Heribert (1986), Plinius der Jüngere: Briefe (Auswahl). Mit einer Einführung, textkritischem Apparat und Kommentar, Paderborn/Wien/München/Zürich.

Übersetzungen

Philips, Heribert & Giebel, Marion (1998), C. Plinius Caecilius Secundus. Sämtliche Briefe, Lateinisch – Deutsch. Mit einem Nachwort v. Wilhelm Kierdorf, Stuttgart.

Rosenbach, Manfred (⁴1995), L. Annaeus Seneca: Philosophische Schriften. Lateinisch und Deutsch. Band III: An Lucilius (Briefe 1–69), übers. u. eingel. v. Manfred Rosenbach, Darmstadt.

Kommentare

Carlson, Jacqueline (2016), *Selected Letters from Pliny the Younger's Epistulae. A Commentary* (Oxford Greek and Latin College Commentaries), Oxford.

Sherwin-White, A[drian] N[icholas] (1968), *The Letters of Pliny. A Historical and Social Commentary*, Oxford 1966, Korr. ND Oxford.

Whitton, Christopher L. (2013), *Pliny: Epistles book II*, Cambridge.

Williams, Wynne (2007), *Pliny: Correspondence with Trajan from Bithynia (Epistles X)*, translated, with Introduction and Commentary, Warminster 1990, ND Oxford.

Handbücher

Kühner, Raphael; Stegmann, Carl (⁵1976), *Ausführliche Grammatik der lateinischen Sprache. Teil 2: Satzlehre. 2 Bde.*, Darmstadt.

Lewis, Charlton T.; Short, Charles (1969), *A Latin Dictionary*, Oxford 1879, ND Oxford.

Menge, Hermann (⁷1988), *Lateinische Synonymik. Neu bearbeitet v. Otto Schönberger*, Heidelberg.

OLD (⁴2012) = *Oxford Latin Dictionary*, edited by Glare, P[eter] G. W., Oxford.

PIR² (²1933–2009) = *Prosopographia Imperii Romani saec. I. II. III. 8 Bde.*, hg. v. Eck, Werner; Groag, Edmund; Heil, Matthäus; Heinrichs, Johannes; Petersen, Leiva; Stein, Arthur; Wachtel, Klaus, Berlin.

Forschungsliteratur in Auswahl

Albrecht, Michael von (³2012), *Geschichte der römischen Literatur: Von Andronicus bis Boethius und ihr Fortwirken*, 2 Bde., verb. u. erw., Berlin.

Audano, Sergio (2016), *Et hominem esse te et hominis patrem. La chiusa di una lettera di Plinio il Giovane (IX 12, 2) e il recupero di una sententia consolatoria*, in: *Aevum* 90, 189–203.

- Beck, Jan-Wilhelm (2019), Menschenwürde in Rom. Cicero, Seneca, Plinius und (ihre) Sklaven, in: Göttinger Forum für Altertumswissenschaften 22, 179–212.
- Bieler, Ludwig (1972), Geschichte der römischen Literatur. Bd. 1: Die Geschichte der Republik (Sammlung Götschen), 3. Aufl. Berlin.
- Birley, Anthony Richard (2000), *Onomasticon to the Younger Pliny. Letters and Panegyric*, München/Leipzig.
- Brandt, Axel (1999), *Moralische Werte in den Res gestae des Ammianus Marcellinus*. Diss. Göttingen 1997 (Hypomnemata 122), Göttingen.
- Büttler, Hans-Peter (1970), Die geistige Welt des jüngeren Plinius. Studien zur Thematik seiner Briefe, Diss. Zürich 1967 (BKA W N. F. 2. Reihe 38), Heidelberg.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017), Nationaler Aktionsplan für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm, Berlin, in: https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?jsessionid=62B97AADD83476B756454EFA30A21741.live722?__blob=publicationFile&v=1 (eingesehen am 11.01.2022).
- Bury, Ernst (1999), Plinius d. J.: Epistulae. Interpretationen (Colloquium Didacticum), Leipzig/Stuttgart/Düsseldorf.
- Castagna, Luigi & Lefèvre, Eckard (2003), Plinius der Jüngere und seine Zeit. Atti del Colloquio tenutosi a Menaggio, 29 maggio – 1 giugno 2002 (BzA 187), München/Leipzig.
- Cova, Pier Vincenzo (1972), Arte allusiva e stilizzazione retorica nelle lettere di Plinio. A proposito di VI,31,16–17; II,6; VIII,16; VIII,24; VII,33,10, in: *Aevum* 46, 16–36.
- Cova, Pier Vincenzo (1978), La misura umana di Plinio di Giovane, in: Ders., *Lo stoico imperfetto. Un'immagine minore dell'uomo nella letteratura latina del Principato*, Napoli, 86–113.
- Devillers, Olivier (2015), *Autour de Pline le Jeune. En hommage à Nicole Méthy (Scripta antiqua 74)*, Bordeaux.
- Eigler, Ulrich (2005), *Familiariter cum servis vivere*: Einige Überlegungen zu Inhalt und Hintergrund von Senecas Epistel 47, in: Baier, Thomas; Manuwald, Gesine; Zimmermann, Bernhard (Hg.), *Seneca: philosophus et magister. Festschrift für Eckard Lefèvre zum 70. Geburtstag* (Rombach Wissenschaften; Reihe Paradeigmata 4), Freiburg im Breisgau/Berlin, 63–79.
- Fantham, Elaine (1998), *Literarisches Leben im antiken Rom. Sozialgeschichte der römischen Literatur von Cicero bis Apuleius*, Stuttgart & Weimar.
- Finley, Moses I. (1998), *Ancient Slavery and Modern Ideology*, hg. v. Brent D. Shaw, 2. Aufl. Princeton.
- Fögen, Thorsten (2015), *Ars moriendi. Literarische Portraits von Selbsttötung bei Plinius dem Jüngeren und Tacitus*, in: *A&A* 61, 21–56.
- Fögen, Thorsten (2017), Gattungsvielfalt in den Briefen des Jüngeren Plinius: Episteln im Spannungsfeld von ethischer Unterweisung und literarischer Pluridimensionalität, in: *Gymnasium* 124.1, 21–60.
- Fuhrer, Therese (2000), Von der Diskrepanz zwischen Ideal und Wirklichkeit, in: Erler, Michael; Graeser, Andreas (Hg.), *Philosophen des Altertums. Vom Hellenismus bis zur Spätantike. Eine Einführung*, Darmstadt, 91–108.
- Gamberini, Federico (1983), *Stylistic Theory and Practice in the Younger Pliny* (AWTS 11), Hildesheim/Zürich/New York.

- Gauk, Joachim (2020), Toleranz: einfach schwer. In Zusammenarbeit mit Helga Hirsch, München.
- Gauly, Bardo Maria (2008), *Magis homines iuvat gloria lata quam magna*. Das Selbstlob in Plinius' Briefen und seine Funktion, in: Arweiler, Alexander H. & Gauly, Bardon Maria (Hg.), *Machtfragen. Zur kulturellen Repräsentation und Konstruktion von Macht in Antike, Mittelalter und Neuzeit*, Stuttgart, 187–204.
- Geelhaar, Margot (2020), Politisch kompetent durch Latein? Theoretische Überlegungen und praktische Anregungen für den Unterricht, in: Ammerer, Heinrich; Geelhaar, Margot; Palmstorfer, Rainer (Hg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften 9), Münster/New York, 101–116.
- Gerth, Karl (1918), Iulius Genitor (261), in: RE X.1, 611f.
- Gibson, Roy; Morello, Ruth (2003), Re-Imagining Pliny the Younger, in: *Arethusa* 36.2, 107–262.
- Gibson, Roy; Morello, Ruth (2012), *Reading the Letters of Pliny the Younger: An Introduction*, Cambridge.
- Glücklich, Hans-Joachim (2003), Die Briefe des jüngeren Plinius im Unterricht (Consilia 21), Göttingen.
- Gowers, Emily (1993), *The Loaded Table. Representations of Food in Roman Literature*, Oxford.
- Griffin, Miriam Tamara (2007), The Younger Pliny's debt to moral philosophy, in: HSPH 103, 451–481.
- Häger, Hans-Joachim (2015), Das Briefcorpus des jüngeren Plinius. Neuere Tendenzen in Altertumswissenschaft und Didaktik, in: *Gymnasium* 122.6, 559–596.
- Häger, Hans-Joachim (2017), *Motivation im Lateinunterricht* (didaxis 6), Bamberg.
- Häger, Hans-Joachim (2019), Plinius über die Ehe und den idealen Ehemann. Zur literarischen Inszenierung von Männlichkeiten und Emotionen in Ehe und Familie der römischen Kaiserzeit, Diss. München 2019 (Kalliope 18), Heidelberg.
- Häger, Hans-Joachim (2021), Lateinunterricht planen, in: Jesper, Ulf & Kipf, Stefan & Riecke-Baulecke, Thomas, *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten*, Hannover, 60–76.
- Häger, Hans-Joachim (2023), Plinius der Jüngere, in: Kipf, Stefan & Schauer, Markus (Hg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht*, Tübingen, 619–626.
- Haehling, Raban von (1994), Sozialer Frieden und Standesdenken aus der Sicht des jüngeren Plinius, in: Günther, Rosmarie; Rebenich, Stefan (Hg.), *E fontibus haurire*. Beiträge zur römischen Geschichte und zu ihren Hilfswissenschaften. Heinrich Chantaine zum 65. Geburtstag (Studien zur Geschichte und Kultur des Altertums 8), Paderborn/München/Wien/Zürich, 45–61.
- Haltenhoff, Andreas (2011), Wertorientierung, Rollenbewußtsein und Kommunikationspragmatik in den Briefen des Jüngeren Plinius, in: Haltenhoff, Andreas; Heil, Andreas; Mutschler, Fritz-Heiner (Hg.), *Römische Werte und römische Literatur im frühen Prinzipat* (BzA 275), Berlin, 167–205.
- Hastedt, Heiner (2015), Was ist Toleranz? Philosophische und philosophiegeschichtliche Klärungen, in: *Ethik & Unterricht* 3, 7–11.
- Henderson, John (2002), *Pliny's Statue: The Letters, Self-Portraiture & Classical Art*, Exeter.

- Hoffer, Stanley E. (1999), *The Anxieties of Pliny the Younger* (American Classical Studies), Atlanta (Georgia).
- Ilias-Zarifopol, Christina Ioana (1996), *Portrait of a Pragmatic Hero: Narrative Strategies of Self-Presentation in Pliny's Letters*, Diss. Indiana 1994, Ann Arbor.
- Johnson, William A. (2010), *Readers and Reading Culture in the High Roman Empire. A Study of Elite Communities* (Classical Culture and Society), Oxford.
- Jüngling, Elke (2012), Bildungsziel Toleranz oder Respekt oder Zivilcourage, Schwerte, in: <https://silo.tips/download/bildungsziel-toleranz-oder-respekt-oder-zivilcourage> (eingesehen am 07.07. 2024).
- Kipf, Stefan (2015), ... und wo bleibt die Literatur? Gedanken zum Kompetenzerwerb im altsprachlichen Unterricht, in: FC 58.2, 70–83.
- Kloft, Hans (1970), *Liberalitas principis. Herkunft und Bedeutung. Studien zur Prinzipatsideologie* (KHAb 18), Köln.
- Knoch, Stefan (2005), *Sklavenfürsorge im Römischen Reich: Formen und Motive zwischen humanitas und utilitas* (Sklaverei – Knechtschaft – Zwangsarbeit 2), Hildesheim/Zürich/New York.
- Königer, Hildegard (1990), *Plinius der Jüngere, Ausgewählte Briefe. Lehrerkommentar* (Altsprachliche Textausgaben), Berlin.
- Krasser, Helmut (1997), *Plinius der Jüngere*, in: Schütze, Oliver (Hg.), *Metzler-Lexikon antiker Autoren*, Stuttgart/Weimar, 555–559.
- Kuhlmann, Peter (2010), *Die praktische Arbeit am Text*, in: Kuhlmann, Peter & Eickhoff, Birgit & Horstmann, Henning & Rühl, Meike, *Lateinische Literaturdidaktik* (Studienbücher Latein), Bamberg, 24–29.
- Kuhlmann, Peter (³2012), *Fachdidaktik Latein kompakt*, Göttingen.
- Kuhlmann, Peter (2014b), *Römische Briefliteratur: Plinius und Cicero. Lehrerband zum Lektüreheft „Plinius und Cicero. Antike Briefliteratur“* (Classica 4), Göttingen.
- Kultusministerkonferenz/Deutsche UNESCO Kommission (2007), *Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“*, Berlin, in: https://nachhaltigkeit.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/nachhaltigkeit.bildung-rp.de/Downloads/070615_KMK-DUK-Empfehlung_BNE.pdf (eingesehen am 11.01.2024).
- Kultusministerkonferenz (2017), *Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 17.03.2017*, Berlin, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_03_17-Bericht-BNE-2017.pdf (eingesehen am 11.01.2024).
- Leach, Eleanor Winsor (2003), *Otium as luxuria: Economy of Status in the Younger Pliny's Letters and Roman Portrait Sculpture*, *Arethusa* 36.2, 147–165.
- Lefèvre, Eckard (2009), *Vom Römertum zum Ästhetizismus. Studien zu den Briefen des jüngeren Plinius* (BzA 269), Berlin/New York.
- Leonhardt, Jürgen (2023), *Humanismus*, in: Kipf, Stefan & Schauer, Markus (Hg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht*, Tübingen, 331–343.
- Liebsch, Ann-Catherine (2021), *Fähigkeiten zum Lerntransfer*, in: Jesper, Ulf & Kipf, Stefan & Riecke-Baulecke, Thomas, *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten*, Hannover, 177–183.

- Ludolph, Matthias (1997), Epistolographie und Selbstdarstellung. Untersuchungen zu den „Paradebriefen“ Plinius des Jüngeren, Diss. München 1996 (Classica Monacensia 17), Tübingen.
- Mahnke, Hans-Peter (2015), Toleranz, in: Ethik & Unterricht 3, 4–6.
- Maier, Friedrich (1993), Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 2: Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts, Bamberg.
- Maier, Friedrich (2016), Humanität und humanistische Bildung, in: Ders., „Ich suche Menschen.“ – pro humanitate. Humanität und humanistische Bildung. Sieben Essays, Bad Driburg, 8–20.
- Marchesi, Ilaria (2008), The Art of Pliny's Letters. A Poetics of Allusion in the Private Correspondence, Cambridge.
- Marchesi, Ilaria (2015), Pliny the Book-Maker: Betting on Posterity in the Epistles, Oxford.
- Méthy, Nicole (2007), Les lettres de Pline le Jeune. Une représentation de l'homme, Paris.
- Mratschek, Sigrid (1984), Est enim ille flos Italiae. Literatur und Gesellschaft in der Transpadana, Athenaeum N. S. 62, 154–189.
- Mratschek, Sigrid (2003), Illa nostra Italia. Plinius und die Wiedergeburt der Literatur in der Transpadana, in: Castagna, Luigi & Lefèvre, Eckard unter Mitarbeit v. Chiara Riboldi & Stefan Faller, Plinius der Jüngere und seine Zeit. Atti del Colloquio tenutosi a Menaggio, 29 maggio – 1 giugno 2002 (BzA 187), München/Leipzig, 219–241.
- Neger, Margot (2015), „Neque enim vereor, ne iactantior videar...“. Plinius und der kaiserzeitliche Diskurs über das Selbstlob, Gymnasium 122.4, 315–338.
- Neger, Margot (2021), Epistolare Narrationen. Studien zur Erzähltechnik des jüngeren Plinius (Classica Monacensia 56), Tübingen.
- Nickel, Rainer (2006), *Humanitas* und Humanität, in: AU 49.4, 4–9.
- Offermann, Helmut (1975), Plinius naïv?, in: Patzer, Andreas (Hg.), Apophoreta. Festschrift für Uvo Hölscher zum 60. Geburtstag, Bonn, 122–144.
- Page, Sven (2015), Der ideale Aristokrat. Plinius der Jüngere und das Sozialprofil der Senatoren in der Kaiserzeit, Diss. Darmstadt 2012 (Studien zur Alten Geschichte 24), Heidelberg.
- Pausch, Dennis (2004), Biographie und Bildungskultur. Personendarstellungen bei Plinius dem Jüngeren, Gellius und Sueton (Millennium-Studies 4), Berlin/New York.
- Peter, Hermann (1965), Der Brief in der römischen Literatur, Leipzig 1901, ND Hildesheim.
- Philips, Heribert (1984), Ein lesenswerter Brief. Interpretation von Plin. epist. VII,26, in: Anregung 30.3, 184–190.
- Philips, Heribert (2001), Plinius als *homo humanus* – Interpretation von epist. 9,12, in: MDAV – NRW 49.4, 4–10.
- Radicke, Jan (1997), Die Selbstdarstellung des Plinius in seinen Briefen, in: Hermes 125, 447–469.
- Rieks, Rudolf (1967), Homo, humanus, humanitas. Zur Humanität in der lateinischen Literatur des ersten nachchristlichen Jahrhunderts, Diss. Tübingen 1964, München.
- Rudd, Niall (1992), Stratagems of Vanity. Cicero, Ad familiares 5.12 and Pliny's letters, in: Woodmann, Anthony John; Powell, Jonathan G. F., Author and audience in Latin literature, Cambridge, 18–32.

- Santoro L'Hoir, Francesca (1992), *The Rhetoric of Gender Terms: ‚Man‘, ‚Woman‘, and the Portrayal of Character in Latin Prose* (Mnemosyne supplements 120), Leiden/New York/Köln.
- Sauer, Jochen (2016), *Humanitas* und Rhetorik. Cicero, *De oratore* 1, 26–34, in: AU 59.6, 14–19.
- Schauer, Markus (2019), Klasse Klassik im Lateinzimmer, in: Beuter, Katharina & Vogt, Sabine et al., *Sprache und kulturelle Bildung. Perspektiven für eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung und einen heterogenitätssensiblen Unterricht* (Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung 9), Bamberg, 169–184.
- Schmitzer, Ulrich; Kipf, Stefan (2021), Literaturkompetenz, in: Jesper, Ulf; Kipf, Stefan; Riecke-Baulecke, Thomas (Hg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten*, Hannover, 133–143.
- Schnurbusch, Dirk (2011), *Convivium. Form und Bedeutung aristokratischer Geselligkeit in der römischen Antike* (Historia Einzelschriften 219), Stuttgart.
- Scholz, Peter (2004), Der Senat und die Intellektualisierung der Politik – Einige Bemerkungen zur Krise der traditionellen Erziehung in der späten römischen Republik, in: Kretschmann, Carsten; Pahl, Henning; Scholz, Peter, *Wissen in der Krise* (Wissenskultur und gesellschaftlicher Wandel 7), Berlin, 17–27.
- Scholz, Peter (2009), Die Kunst der Höflichkeit im spätrepublikanischen Rom. *Humanitas* als sozial distinguierender Verhaltensmodus der Senatsaristokratie, in: Engel, Gisela; Rang, Brita; Scholz, Susanne; Süßmann, Johannes, *Konjunkturen der Höflichkeit in der Frühen Neuzeit* (Zeitsprünge. Forschungen zur Frühen Neuzeit 13.3/4), Frankfurt a. M., 249–273.
- Scholz, Peter (2011), Den Vätern folgen. Sozialisation und Erziehung der republikanischen Senatsaristokratie (Studien zur Alten Geschichte 13), Berlin.
- Schwerdtner, Katrin (2015), *Plinius und seine Klassiker. Studien zur literarischen Zitation in den Pliniusbriefen*, Diss. Trier 2013 (BzA 340), Berlin/Boston.
- Seubert, Harald; Bartosch, David (2013), Toleranz in europäischen Traditionen, in: Yousefi, Hamid Reza; Seubert, Harald (Hg.), *Toleranz im Weltkontext. Geschichten – Erscheinungsformen – Neue Entwicklungen*, Wiesbaden, 53–63.
- Stein-Hölkeskamp, Elke (2002), Culinarische Codes: Das ideale Bankett bei Plinius d. Jüngeren und seinen Zeitgenossen, in: *Klio* 84.2, 465–490.
- Stein-Hölkeskamp, Elke (2003), Vom homo politicus zum homo litteratus. Lebensziele und Lebensideale in der römischen Elite von Cicero bis zum jüngeren Plinius, in: Hölkeskamp, Karl-Joachim & Rösen, Jörn & Stein-Hölkeskamp, Elke & Grütter, Heinrich Theodor, *Sinn (in) der Antike. Orientierungssysteme, Leitbilder und Wertkonzepte im Altertum*, Mainz am Rhein, 315–334.
- Stein-Hölkeskamp, Elke (2005), *Das römische Gastmahl. Eine Kulturgeschichte*, München.
- Stein-Hölkeskamp, Elke (2019), Die feinen Unterschiede. Kultur, Kunst und Konsum im antiken Rom (Münchner Vorlesungen zu Antiken Welten 5), Berlin/Boston.
- Stroh, Wilfried (2008), Von der humanitas zum Humanismus. Vortrag zum Festakt des Realgymnasiums Rämibühl im Schauspielhaus Zürich am 04.09.2008, in: FC 51.3, 158–164.
- Syme, Robert (1958), *Tacitus*, Vol. 2, Oxford.
- Thommel, Marianne (2015), Werteerziehung für Lästermäuler, in: AU 4, 46–51.
- Thraede, Klaus (1970), *Grundzüge griechisch-römischer Brieftopik* (Zetemata 48), München.

- Turpin, William (2008), Tacitus, Stoic exempla, and the praecipuum munus annalium, in: *CIAnt* 27.2, 359–404.
- UNESCO (1995), Erklärung von Prinzipien der Toleranz, Paris, in: <https://www.unesco.de> (eingesehen am 05.01.2024).
- Urban, David C. (2011), The Use of Exempla from Cicero to Pliny the Younger (Publicly Accessible Penn Dissertations 591), Pennsylvania, in: <https://repository.upenn.edu/edissertations/591> (eingesehen am 28.08.2024).
- Vielberg, Meinolf (2003), Sentenzen im Werk des jüngeren Plinius, in: Castagna, Luigi & Lefèvre, Eckard unter Mitarbeit v. Chiara Riboldi & Stefan Faller, Plinius der Jüngere und seine Zeit. Atti del Colloquio tenutosi a Menaggio, 29 maggio – 1 giugno 2002 (BzA 187), München/Leipzig, 35–50.
- Walter, Uwe (2011), Vom integralen Aristokraten zum Karrierespezialisten? – Versuch einer Bilanz, in: Blösel, Wolfgang & Hölkeskamp, Karl-Joachim, Von der militia equestris zur militia urbana. Prominenzrollen und Karrierefelder im antiken Rom. Beiträge einer internationalen Tagung vom 16. bis 18. Mai 2008 an der Universität Köln, Stuttgart, 223–237.
- Weische, Alfons (1989), Plinius der Jüngere und Cicero. Untersuchungen zur römischen Epistolographie in Republik und Kaiserzeit, ANRW II.33.1, 375–386.
- Wildberger, Julia (2012), Seneca und die Stoa: Der Platz des Menschen in der Welt, Bd. 2: Anhänge, Literatur, Anmerkungen und Register, Berlin/New York.
- Williams, Craig A. (1999), Roman Homosexuality. Ideologies of Masculinity in Classical Antiquity, New York/Oxford.
- Wittich, Peggy (2015), Latein unterrichten: Planen, durchführen, reflektieren (Scriptor Praxis), Berlin.
- Wolff, Étienne (2003), Pline le Jeune ou le refus du pessimisme. Essai sur sa correspondance, Rennes.
- Ziegler, Mario (2016), Der Zeitvertreib der alten Dame. Das Brettspiel in der Beurteilung der kaiserzeitlichen Gesellschaft, in: Göttinger Forum für Altertumswissenschaft 19, 23–38.
- Zucker, Friedrich (1929), Plinius epist. VIII 24. Ein Denkmal antiker Humanität, in: *Philologus* 84, 209–232.

Onlinequellen

- <https://www.abendzeitung-muenchen.de/sport/fussball/wir-stehen-fuer-toleranz-dfb-elf-macht-mit-england-die-kniefall-geste-art-738618> (eingesehen am 04.01.2024).
- https://www.lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/latein/gym/bp2016/fb4/2_leit/toleranz/ (eingesehen am 04.01.2024).
- <https://www.sueddeutsche.de/sport/neuer-regenbogenbinde-kapitaensbinde-uefa-ueberpruefung-1.5328170> (eingesehen am 04.01.2024).

Material

M 1a: Interpretation Plin. *epist.* 9,12 – Teil I (nach Häger [2015], 585)
(gemäß dem Kommunikationsmodell von Jakobson & Austin)

Folgende Funktionstypen hinsichtlich der kommunikativen Aussagen des Plinius werden gemäß dem Modell von Jakobson & Austin unterschieden:

- referentiell: Informationen vermitteln (sachliche Ebene).
- phatisch: Kontakt aufnehmen und erhalten.
- expressiv: Gefühle bzw. Einstellungen ausdrücken, sich selbst darstellen.
- poetisch: Sprache bewusst bzw. ästhetisch gestalten.
- appellativ: Auffordern, fragen.
- illokutiv: Sachinformationen als indirekte Aufforderung bzw. als indirekten Wunsch vermitteln.

Verdeutlicht sei die Sinnhaftigkeit dieses Kommunikationsmodells an dem kurzen philosophisch-pädagogischen Lehrbrief Plin. *epist.* 9,12, der alle oben angezeigten Funktionstypen in sich trägt:

- referentiell: Plinius berichtet in (vermeintlich) nüchtern-sachlichem Ton von einem Pferde- und Hundekauf (vgl. Plin. *epist.* 9,12,1: *castigabat quidam filium suum quod paulo sumptuosius equos et canes emeret.*).
- phatisch: Plinius erläutert dem Adressaten (in diesem Fall C. Terentius Iunior) den Anlass seines Briefes; er schreibe aus freundschaftlicher Zuneigung, die auf Gegenseitigkeit beruhe und Sorge für den Freund impliziere (vgl. Plin. *epist.* 9,12,2: *Haec tibi admonitus immodicae severitatis exemplo pro amore mutuo scripsi.*).

M 1b: Interpretation Plin. *epist.* 9,12 – Teil II (nach Häger [2015], 585)
(gemäß dem Kommunikationsmodell von Jakobson & Austin)

- **expressiv:** Plinius zeigt sich aufgewühlt, ja geradezu echauffiert ob des in seinen Augen überharten Verhaltens des in der Anekdote tadelnden Vaters. Dadurch präsentiert Plinius sich als einen auf Nachsicht und Toleranz bedachten Menschenfreund, der *humanitas* im Alltag zu leben pflegt (vgl. Plin. *epist.* 9,12,2: *Cogita et illum puerum esse et te fuisse.*).
- **poetisch:** In seiner rhetorischen Beschlagenheit verwendet Plinius im ersten Teil dieser kurzen Epistel eine verhältnismäßig lange Aneinanderreihung rhetorischer Fragen, auf die im zweiten Teil der Epistel scharfe Appelle folgen (vgl. Plin. *epist.* 9,12,1: *Numquamne fecisti, quod a patre corripui posset? ‚Fecisti‘ dico? Non interdum facis, quod filius tuus, si repente pater ille tu filius pari gravitate reprehendat? Non omnes homines aliquo errore ducuntur? Non hic in illo sibi, in hoc alius indulget?*).
- **appellativ:** Nach den rhetorischen Fragen im ersten Teil des Briefes appelliert Plinius an seinen Adressaten, den eigenen Sohn mit Nachsicht und Toleranz zu behandeln (vgl. Plin. *epist.* 9,12,2: *Cogita et illum puerum esse et te fuisse, atque ita hoc quod es pater utere ut memineris et hominem esse te et hominis patrem!*).
- **illokutiv:** In dem sachlich anmutenden Bericht über den verschwenderischen Pferde- und Hundekauf verbirgt sich bereits die indirekte Kritik an dem vermeintlich überhart reagierenden Vater, was die exponierte Frontstellung des die verbale Züchtigung anzeigenden Prädikats *castigat* und die intensiv-iterative Aktionsart des Imperfekts nachhaltig unter Beweis stellen (vgl. Plin. *epist.* 9,12,1: *castigabat quidam filium suum quod paulo sumptuosius equos et canes emeret.*).

M 2: Der Kniefall der deutschen Fußballnationalmannschaft bei der EM im Londoner Wembley-Stadion am 29.06.2021

Arbeitsaufträge:

A.

Erläutern Sie vor dem Hintergrund Ihrer Sachkenntnis, welche Intention die deutsche Fußballnationalmannschaft mit dieser Aufsehen erregenden Geste verfolgte!

B.

Nehmen Sie begründet Stellung zur Sinnhaftigkeit einer solchen Aktion im Rahmen einer weltweit beachteten Sportveranstaltung!

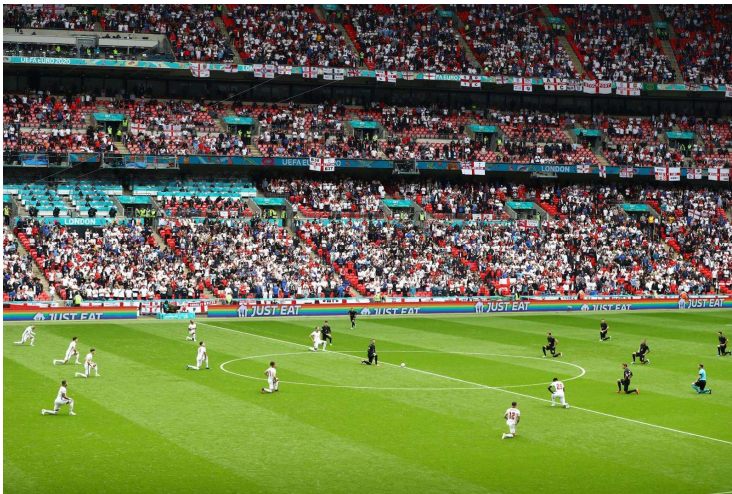


Abbildung 1: Kniefall der deutschen Nationalmannschaft im Wembley-Stadion

M 3a: Plin. *epist.* 9,17 (für die Schülerhand kommentiert) – Teil I

Der kleine, aber feine Unterschied zwischen Toleranz und Akzeptanz

Vorbemerkung:

In der siebzehnten Epistel des neunten Buches der plinianischen Briefsammlung schildert Plinius, dass sein Förderer, der durch seine Sittenstrenge bekannte Rhetor und Literat Iulius Genitor, sich schriftlich bei ihm beklagt habe, dass er bei der Teilnahme an einem prächtigen Gastmahl (*cena*) etwas für ihn Unsägliches hat ertragen müssen:

- 01 C. PLINIUS GENITORI SUO S.
(9,17,1) Recepi litteras tuas, quibus quereris taedio tibi fuisse quamvis lautissimam cenam, quia scurrae cinaedi moriones mensis inerrabant.
- 05 (9,17,2) Vis tu remittere aliquid ex rugis? Equidem nihil tale habeo, habentes tamen fero. Cur ergo non habeo? Quia nequaquam me ut inexpectatum festivumve delectat, si quid molle a cinaedo, petulans a scurra, stultum a morione profertur.
(9,17,3) Non rationem, sed stomachum tibi narro. Atque adeo
- 10 quam multos putas esse, quos ea, quibus ego et tu capimur et ducimur, partim ut inepta, partim ut molestissima offendant! Quam multi, cum lector aut lyristes aut comoedus inductus est, calceos poscunt aut non minore cum taedio recubant, quam tu ista — sic enim adpellas — prodigia perpressus es!
- 15 (9,17,4) Demus igitur alienis oblectationibus veniam, ut nostris impetremus.
Vale.

M 3b: Plin. *epist.* 9,17 (für die Schülerhand kommentiert) – Teil II

Der kleine, aber feine Unterschied zwischen Toleranz und Akzeptanz

Der oben angezeigte Originaltext ist entnommen worden:

C. Plini Caecili Secundi Epistularum libri decem, recognovit brevique adnotatione critica instruxit R[oger] A. B. Mynors, Oxford 1963, 270f.; zur besseren Lesbarkeit für die Schülerinnen und Schüler sind zusätzliche Interpunktionen eingepflegt worden.

Hilfen zum Text:

Z. 02	taedium, taedii (n.)	<u>hier:</u> Abscheu; Ekel
Z. 03	quamvīs lautus, -a, -um cinaedus, cinaedi (m.)	<u>hier:</u> außerordentlich <u>hier:</u> prächtig; üppig Tänzer
		<u>beachten Sie:</u> Es handelt sich hierbei um einen Darsteller obszöner Tänze.
Z. 04	mēnsīs inerrāre (-errō, -errāvi, -errātum)	<u>übersetzen Sie:</u> zwischen den Tischen umherirren
Z. 05	remittere, -mittō, -mīsī, -missum rūga, -ae (f.)	<u>hier:</u> glätten gerunzelte Stirn
Z. 07	ut inexpectātum fēstīvumve mollis, -e	<u>übersetzen Sie:</u> wie etwas unerwartet Amüsantes <u>hier:</u> anzüglich
Z. 08	petulāns, petulantis	<u>hier:</u> unverschämt

M 3c: Plin. *epist.* 9,17 (für die Schülerhand kommentiert) – Teil III

Der kleine, aber feine Unterschied zwischen Toleranz und Akzeptanz

Hilfen zum Text:

Z. 09 stomachus, stomachi (m.)

hier: Geschmack

Z. 10 quam multōs putās esse

übersetzen Sie:

Wie viele Menschen es
deiner Meinung nach gibt!

beachten Sie: Hier handelt es sich nicht um eine Frage, sondern um einen Ausruf.

Z. 13 calceos pōscere (pōscō, popōsci, -)

übersetzen Sie:

aufstehen und gehen

Z. 14 prōdigium, prōdigii (n.)
perpessus es

hier: Ungeheuer

beachten Sie: Führen Sie dieses Deponens im Wörterbuch auf *perpetior* zurück!

M 4: Jan Tomaschoff (*1951; dt. Arzt, Karikaturist, Buchautor),
Karikatur zu den Grenzen der Toleranz

Arbeitsaufträge:

A.

Interpretieren Sie die unten angezeigte Karikatur, indem Sie einerseits die Aussageabsicht des Künstlers ermitteln und andererseits zu eben dieser begründet Stellung nehmen!

B.

Erläutern Sie – ausgehend von der vorliegenden Karikatur und fußend auf Ihrem während der Unterrichtseinheit erworbenen Fachwissen –, inwiefern es auch für den jüngeren Plinius Grenzen in puncto Toleranz gibt! Untermauern Sie Ihre Aussagen mit konkreten Textbelegen!



Abbildung 2: Toleranz (Jan Tomaschoff / toonpool.com)

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Mag. PD Dr. **Margot Anglmayer-Geelhaar**, ist Universitätsassistentin am Fachbereich Altertumswissenschaften der Universität Salzburg. Sie lehrt und forscht im Bereich der Didaktik der Alten Sprachen. Ihren aktuellen Forschungsschwerpunkt bilden die Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Österreich sowie die Analyse von Latein- und Griechischlehrplänen.

Dr. **Hans-Joachim Häger**, StD, ist Seminarlehrer am ZfsL Minden und fungiert dort als Kernseminar- sowie als Fachleiter im Regierungsbezirk Detmold, Region Minden-Lübbecke. Ferner ist er für die Betreuung der Praxissemesterstudierenden im Fach Latein zuständig. Am Ratsgymnasium Minden unterrichtet er Latein und ev. Religionslehre. Ferner führt er für die Fachaufsicht Latein den Prüfungsvorsitz im Zuge der EWP zum Abitur in Westfalen. Er ist Mitglied des ‚Forum Didacticum‘ der LMU München, gehört dem Lehrstab am Institut für Klassische Philologie der Humboldt-Universität zu Berlin an und arbeitet dort im Fachbereich der Didaktik der Alten Sprachen unter Leitung von Prof. Dr. Stefan Kipf.

Moritz Raab, StR, unterrichtet die Fächer Latein und Politik/Wirtschaft am Gymnasium Käthe-Kollwitz-Schule in Hannover. Seit seinem Studium beschäftigt er sich mit Möglichkeiten der politischen Bildung im Lateinunterricht. Dieses Interesse schlägt sich in mehreren Publikationen nieder, darunter „Politische Bildung im Lateinunterricht – ein (kritischer) Rückblick“ (2019/2020), „Wo ist ‚das Politische‘ in der lateinischen Literatur? Zur Entwicklung politischer Themen im Lateinunterricht“ (2023) und der Eintrag „Politikunterricht“ im UTB-Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht (2023).

Dr. **Jochen Sauer**, StR i.H., ist im Fachbereich Klassische Philologie an der Universität Bielefeld tätig. Er hat u. a. zu den Philosophica Ciceros und Augustins publiziert. Gegenwärtig arbeitet er zur lateinischen Literatur des dritten und vierten Jh. n. Chr., zur Poetik des antiken

Dialogs sowie zur altsprachlichen Literaturdidaktik. Er ist Schriftleiter des ‚Forum Classicum‘ und Mitherausgeber der Reihe ‚Acta Didactica Classica‘.

Prof. Dr. **Uwe Walter** ist Professor für Alte Geschichte an der Universität Bielefeld. Er hat zahlreiche Publikationen zur Entwicklung der griechischen Polis, zur Geschichte, Verfassung und Kultur der römischen Republik sowie zur römischen Geschichtsschreibung und zur Wissenschaftsgeschichte vorgelegt, zuletzt „Politische Ordnung in der römischen Republik“ (2017) und „Griechische Geschichte ca. 800–322“ (2022, zusammen mit Raimund Schulz). Ferner ist er u. a. Mitherausgeber der „Historischen Zeitschrift“ und der „Studien zur Alten Geschichte“.

Zur Reihe ‚Acta Didactica Classica‘

Die Reihe ‚Acta Didactica Classica. Bielefelder Beiträge zur Didaktik der Alten Sprachen in Schule und Universität‘ ist an der Schnittstelle zwischen klassisch-philologischer Forschung und Lehre an Schulen und Universitäten verortet. Sie sieht sich in besonderem Maße der zweiten und ganz besonders der dritte Phase der Lehrer*innenbildung verpflichtet, deren wichtige Charakteristika zum einen eine konsequente Bedarfsfokussierung und Problembezogenheit, zum anderen stets eine konsequente Orientierung am aktuellen Stand der Forschung sein müssen. Gleichzeitig adressiert die Reihe Studierende und Lehrende an Universitäten, für welche die Reihe basale Einführungen in die jeweils behandelten Themen bietet.

Das antike Rom war nie eine Demokratie, und die römische Gesellschaft unterschied sich in ihren Werten von der heutigen fundamental. Doch lassen sich die Ziele von Demokratie- und Werteerziehung dennoch im Lateinunterricht erreichen. Der Band versammelt dazu fünf Beiträge ausgewiesener Expertinnen und Experten des Fachs an der Schnittstelle zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Er zeigt beispielhaft auf, welche Texte und Konzepte geeignet sind, um dieses Ziel zu erreichen. Die vorgestellten Beispiele betreffen die klassische Geschichtsschreibung (Livius), die kaiserzeitliche Briefliteratur (Plinius d. J.), schließlich utopische Literatur der frühen Neuzeit. Zudem wird ein Überblick über den Bereich der politischen Bildung im Lateinunterricht gegeben.