

Niels Herzig

Stoische Paradoxien als lateinische Schullektüre. Zwischen *oratio erudita* und *oratio popularis*

1. Einleitung

1.1. Prolegomena

Ciceros *Paradoxa Stoicorum*, die im Jahre 46 noch vor seinen großen Werken der zweiten philosophischen Schaffensperiode, wie z. B. *Tusculanae disputationes*, *de finibus bonorum et malorum* oder *de officiis*, verfasst wurden, sind die Hauptquelle für stoische Paradoxien in der lateinischen Literatur. In den gängigen Ausgaben der schulischen Lektüren sind diese nahezu unauffindbar.¹ Das gilt ebenso für die curricularen Vorgaben.² Dennoch besitzen sie einen besonderen literarischen wie didaktischen Wert.³ Insbesondere zu letzterem versucht die folgende Erörterung Aufschluss zu geben, ohne dabei das ganze Werk in den Blick nehmen zu können. Exemplarisch sollen hierfür Auszüge aus Paradoxon VI fokussiert werden, um sprachlich-inhaltliche Impulse für eine mögliche lateinische Schullektüre aufzuzeigen.

1 Vgl. gängige Reihen, z. B. Kipf/Lobe (Hgg.): *Sammlung ratio*; Kuhlmann (Hg.): *classica*; Lobe (Hg.): *ratio* Express; Müller (Hg.): *clara*. Im Literaturverzeichnis sind Verlinkungen zu den jeweiligen Reihen angegeben.

2 Vgl. exemplarisch MSW NRW Zentralabitur 2020 – Lateinisch und NK 2017.

3 Vgl. Doepner 2018, 40: „Die Auswahl eines lateinischen Schultextes wird man [...] an einem mehrdimensionalen Modell ausrichten. Zwei Blickrichtungen sind dabei unerlässlich: Die didaktische Zugänglichkeit eines Textes und sein literaturdidaktischer Wert [...]“

1.2. Perspektiven

In den „Perspektiven für den Lateinunterricht“, die auf der Dresdner Tagung am 05./06. Dezember 2013 erstmalig veranstaltet und deren Ergebnisse 2015 publiziert wurden,⁴ sind Kriterien formuliert worden, die für den gegenwärtigen und künftigen Lateinunterricht von Nutzen sein sollten. Diese Kriterien sind jeweils verschiedenen Handlungsfeldern zuzuordnen, die zwar eine sinnvolle Kategorisierung bilden, aber nicht isoliert voneinander gedacht werden dürfen: Sprachunterricht,⁵ Lektüreunterricht,⁶ Umgang mit Heterogenität.⁷ Gerahmt von der Kompetenzorientierung bedingen diese Handlungsfelder das Konglomerat der lateinischen Unterrichtspraxis: Sprach-, Text- und Kulturkompetenz.⁸ Vermittels lateinischer Originaltexte, deren Adaption oder auch Kunsttexte sollen diese Fähigkeiten und Fertigkeiten – neben der alle Unterrichtsfächer betreffenden Methodenkompetenz – den SchülerInnen zuteilwerden. Spracherwerb und Textverständnis gehen dabei Hand in Hand mit der kulturellen Reflexion.

Dass diese gegenseitige Bedingung von Kompetenzen nicht nur auf ein Fach bezogen bleiben kann, ist spätestens dann offenbar, wenn das Wort Kultur(-kompetenz) in den Ring geworfen wird. Kultur ist

„im weitesten Sinn alles, was der Mensch selbst gestaltend hervorbringt [...]. Kulturleistungen können in der formenden Umgestaltung eines gegebenen Materials am Maßstab einer leitenden Idee bestehen, so in der Technik oder auch bildenden Kunst, oder in ideellen Formungen wie Moral, Recht, Religion, Wissenschaft, die sinngebend und gemeinschaftsorganisierend sind. Schließlich bedeutet K. in Bezug auf das Individuum die Einflussnahme auf die Entwicklung seiner geistigen und körperlichen Fähigkeiten.“⁹

Es ist deutlich, dass Kultur nicht beschränkt auf ein einziges Unterrichtsfach gesehen werden sollte. Selbiges gilt für Sprache (Sprachkompetenz) und Texte (Textkompetenz) als Austauschmittel von Kultur. Dass die lateinische Sprache einen besonderen fächerübergreifenden Wert innerhalb der Schulentwicklung besitzt, hat Kipf in der Auseinandersetzung mit SchülerInnen nichtdeutscher Herkunftssprache herausgestellt.¹⁰ Latein kann als Brücke für den deutschen Spracherwerb dienen. In ähnlicher Weise argumentiert auch

4 Vgl. Kipf/Kuhlmann 2015.

5 Vgl. Korn 2015, 27–33.

6 Vgl. Lobe 2015, 34–40.

7 Vgl. Scholz 2015, 41–47.

8 Vgl. Kuhlmann 2009, 18; vgl. Kuhlmann 2015, 23

9 Vgl. Burkard, „Kultur“.

10 Vgl. Kipf 2014.

Kuhlmann in Bezug auf den überfachlichen Wert von Latein als interdisziplinärer Bildungssprache. Er fordert die Herausstellung „metakognitive[r] Fähigkeiten“. ¹¹ Und *metakognitiv* impliziert eben nicht nur Sprach-, sondern auch Textverständnis und Reflexionsfähigkeit der eigenen Lernwege. ¹² Insofern ist eine Perspektive darin begründet, solche metakognitiven Fähigkeiten im bzw. mit Hilfe des Lateinunterrichts zu fördern.

Eine zweite Perspektive betrifft die Notwendigkeit, Texte zu behandeln, die grundlegende Strukturen ausweisen, auf Grund derer SchülerInnen sie sprachlich und stilistisch durchdringen können. ¹³ Förderlich für solch eine Auseinandersetzung sei – mit Liebe – der Bedingungskontext lebensnaher Inhalte, die nicht nur Interesse und Motivation erzeugen, sondern auch zu einer bewussten Reflexion der Inhalte anregen sollen, somit der dritten Perspektive. ¹⁴ Dieser existentielle Transfer ist zudem im Rahmen der übergeordneten Kompetenz des Lateinunterrichts, also der historischen Kommunikation, legitimiert eingefordert. ¹⁵ Ferner bedeutsam ist angesichts der reduzierten Stundentafel des Lateinunterrichts in vielen deutschen Bundesländern eine angemessene Länge bzw. – um es genauer zu nennen – Kürze der zu bewältigenden lateinischen Texte. ¹⁶

Somit können vier Perspektiven, resp. Kriterien einer Textauswahl im lateinischen Sprach- und Lektüreunterricht festgehalten werden:

- I. Interdisziplinarität zur Förderung metakognitiver Fähigkeiten;
- II. sprachlich-stilistisch zu bewältigender Anspruch;
- III. lebensnahe Inhalte als Ermöglichung eines existentiellen Transfers;
- IV. Kürze und inhaltliche Ergiebigkeit.

Diese Perspektiven scheinen angesichts der Vielzahl an Zugängen zur cicero-nianischen Schriftstellerei möglicherweise paradox, wenn doch auch noch Texte anderer Autoren im (gymnasialen Oberstufen-)Unterricht gelesen werden sollten; zumal Cicero *nota bene* nicht gerade auf Grund von kurzen Texten bekannt ist (Perspektive 3), die Inhalte oft – gerade im Bereich der Philosophie – nur sehr schwer zu durchdringen sind, wenn man z. B. an die metaphysischen Fragen in *de natura deorum* oder die Tugendethik in *de*

11 Kuhlmann 2015, 24.

12 Vgl. *ibid.*

13 Vgl. Lobe 2015, 38f.; vgl. Korn 2015, 29–31.

14 Vgl. Lobe 2015, 39.

15 Vgl. u. a. Kuhlmann 2009, 17; vgl. MSW NRW 2014a, *passim*.

16 Vgl. Lobe 2015, 36–39.

officiis denkt (Perspektive 2 und 4). Und an welcher Stelle dann auch noch interdisziplinär gearbeitet werden soll, mag ein weiterer Einwand sein.

Im Folgenden soll exemplarisch erörtert werden, inwiefern Ciceros *Paradoxa Stoicorum* geeignet sind, eine Brücke zwischen Perspektiven und realen Umständen der lateinischen Lektürepraxis zu schlagen.

1.3. *oratio erudita* und *oratio popularis*

Ciceros Intention ist es, mit Hilfe der *Paradoxa Stoicorum* die *oratio erudita* mit der *oratio popularis* so zu verbinden, dass jene öffentlichkeitswirksam werden ([...] *tentare volui, possentne proferri in lucem, id est in forum [...]*;¹⁷ *in communes locos*¹⁸). Denn er hat festgestellt, dass Cato, ein *perfectus [...]* *Stoicus*,¹⁹ seine Lehren nur innerhalb der Hochsprachlichkeit der Stoa erläutern könne, nicht aber allgemeinverständlich.²⁰ Ciceros Intention ist nicht fern von der Idee, die theoretischen Perspektiven der fachdidaktischen Makroebene für die LateinschülerInnen auf der Mikroebene verständlich umzusetzen, also nicht *in forum*, sondern *in scholam*.²¹ Damit einher geht folgende Leitfrage:

Inwiefern erfüllen die *Paradoxa Stoicorum* die vier aufgestellten Kriterien, also inwiefern bergen sie interdisziplinäres Potential, einen sprachlich-stilistisch zu bewältigenden Anspruch, lebensnahen Inhalt und eine inhaltlich ergiebige, aber nicht zu große Textlänge?

Den Antworten soll in diesem Zusammenhang exemplarisch mittels ausgewählter Passagen aus dem sechsten Paradoxon nachgespürt werden.²² Zuvor ist ein kurzer Überblick über das Gesamtwerk aber lohnenswert und notwendig, um dieses Paradoxon in den Werkkontext einordnen zu können.

17 Cic., *parad.* 4.

18 *Ibid.*, 3.

19 *Ibid.*, 2.

20 Vgl. *ibid.*, 3.

21 Der Begriff *schola* wird hier bewusst synonym für die Schule im heutigen Sinn gebraucht, ist also nicht misszuverstehen mit seiner ursprünglichen Bedeutung.

22 Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gesamtwerk würde an dieser Stelle zu umfassend sein.

2. Stoische Paradoxien unter fachdidaktischen Perspektiven

2.1. Paradoxien

Das Paradoxon leitet sich aus dem Altgriechischen $\pi\alpha\rho\acute{\alpha}$ $\delta\acute{o}\xi\alpha\nu$ ab und kann als Widerspruch gegen die allgemeine Meinung verstanden werden. Fasst man den Begriff enger, so kann man zwischen logischen, erkenntnistheoretischen, metaphysischen, sozialen, moralischen und rhetorischen Paradoxien unterscheiden.²³ Die stoischen Paradoxien gründen auf der stoischen Ethik, sind also inhaltlich den moralischen Paradoxien nahe. Nickel zählt sie aber zu Ciceros rhetorischen Schriften.²⁴ Dafür gibt es gute Gründe, denn sie sind in der Form hellenistischer Diatribe verfasst und verfolgen eine argumentationslogische Struktur. „Die Diatribe war die literarische Form, in der moralische Lehren popularisiert wurden.“²⁵ Daher können sie ebenfalls den rhetorischen Paradoxien zugeordnet werden. Den besonderen Wert hebt Lefèvre in Bezug auf die römische Literatur hervor: „Das Paradoxon eignet sich [...] vorzüglich zur provozierenden Formulierung unkonventioneller Thesen, wie es zum Beispiel bei den Paradoxa der Stoiker der Fall ist, die im Grund natürlich auf ernsthafter Reflexion beruhen.“²⁶ In diesem Zusammenhang ist auch mit Spott des Gegners zu rechnen.²⁷ Lefèvre stellt neben diesem ebenfalls den rhetorischen Wert dar, indem er das Paradoxon als „rhetorische Figur par excellence“ beschreibt, das der Rhetorik Pointiertheit hinzugesellt.²⁸

Aus fachdidaktischer Perspektive kann konstatiert werden, dass Paradoxien als Instrumente fungieren können, Unterricht problemorientiert zu gestalten. Was paradox erscheint, wirft Fragen auf, deren Klärung erstrebenswertes Ziel sein sollte. Ciceros *Paradoxa Stoicorum* eignen sich in diesem Kontext buchstäblich für eine modellorientierte Interpretation, welche den lateinischen Text als *exemplum* für ein kritisch zu untersuchendes,

23 Vgl. Grugel, „Paradoxie“, „paradox“.

24 Vgl. Nickel 2016, 6.

25 Bringmann 1971, 64. Die Diatribe zeichnet sich vor allem durch alltagsnahe Vergleiche und Wortwahl, rhetorische Fragen, Wortspielereien, Parataxe sowie Exemplarität aus. Vgl. *ibid.*, 63f.

26 Lefèvre 1992, 211.

27 Vgl. *ibid.*

28 Vgl. *ibid.*, 215.

menschliches Problem versteht²⁹ und didaktisch von hohem Nutzen scheint: „Zur Vermittlung wird Didaktik erst in dem Moment, in dem sie tatsächlich zwischen den Welterfahrungen der SchülerInnen (Phänomengewissheit) und dem diesen noch Unbekannten qua Sprache oder Handlungspraxis ‚vermittelt‘.“³⁰ Und ein Paradoxon spielt gerade mit diesem Unbekannten, will das Bekannte durch Widerspruch herausfordern und überraschen.

Bewusste Provokation und Infragestellung scheinbarer Wahrheiten sollen im Zusammenspiel von Phänomenologie und Dialektik die Urteilskompetenz der SchülerInnen in Form von Diskussion und Reflexion stärken. Paradoxien als literarische Gestaltungselemente lassen sich insbesondere in philosophischen Texten finden (z. B. Augustinus, *De doctrina Christiana* II,6.8.13³¹; Seneca, *Epistulae morales* I,2³²), aus denen Ciceros *Paradoxa Stoicorum* buchstäblich hervorstechen. Dieses Werk ist in Tradition der hellenistischen Diatribe verfasst worden und folgt somit einem grundsätzlich anderen rhetorischen Aufbau als die wirkmächtigen Dialoge, wie z. B. *de re publica* aus der ersten philosophischen Schaffensperiode Ciceros oder *de natura deorum* aus der zweiten. Ob Augustinus, Seneca oder Cicero, allen ist es die Mühe wert, sich den Anstrengungen hinzugeben, falsche Annahmen aufzudecken und dabei sich selbst, resp. das eigene Konstrukt des Denkens zu hinterfragen. In Zeiten von *Fake News*, in denen die heutige Schülerschaft aufwächst, kommt erschwerend hinzu, nicht nur eine oder wenige (Lehr-)Meinungen, sondern eine nahezu unermessliche Fülle an Sinneseindrücken, die permanent perzipiert werden können, gegeneinander abzuwägen und – ganz im Sinne des akademischen Skeptikers Cicero – das für sich am meisten Wahrscheinliche bzw. Überzeugende herauszufiltern. Sofern wir die digitalen Medien überhaupt selbst so steuern können, dass sie uns nur noch das generieren, was uns für am wahrscheinlichsten geeignet erscheint, tritt ein weiteres Problem auf: die Filterblase. Diese filtert auf Grund von Algorithmen – mittels berechneter Erfahrungswerte des jeweiligen Nutzers/der jeweiligen Nutzerin – dasjenige, was für die Person, die perzipiert, sinnvoll, interessant o. ä. scheint.³³ Dies betrifft z. B. Suchmaschinen oder Streaming-Dienste. Vertraue ich meiner Filterblase, erhalte ich wiederum eine Scheinwahrheit, da ja eben andere Eindrücke, mittels derer ich mich bilden könnte, ausgeblendet werden. Insofern *scheint* es unerlässlich, Paradoxien im Unterricht dann zu

29 Vgl. Doepner 2010, 128. Er beruft sich auf Maier 1987, 140. In Fußnote 15 nennt Doepner als Datierung 1984. Das stimmt aber nicht mit der bibliographischen Angabe in seinen Literaturhinweisen überein.

30 Heinrich 2008, 57.

31 Vgl. Gardini 2017, 212.

32 Vgl. Lefèvre 1992, 231.

33 Vgl. Pariser 2011, 1–3.

thematisieren, wenn SchülerInnen über das notwendige Abstraktionsvermögen verfügen.³⁴ Dies sollte für den gymnasialen Oberstufenunterricht anzunehmen sein. Abstrahiert man den Wert der Thematisierung von Paradoxien, also die Reflexion von Welt und des eigenen Selbst, so kann konstatiert werden, dass der Erziehungs- und Bildungsauftrag im Sinne eines anzustrebenden emanzipierten Mitgliedes einer demokratischen Gesellschaft, der mittels solcher Widersprüche einhergeht, im Rahmen aller Unterrichtsfächer eingelöst werden sollte. Ergo ist der Lateinunterricht ein Feld – und zwar ein als altsprachliches Fach genuines Feld –, in dem *Paradoxa* auch begrifflich problematisiert werden sollten.

In diesem Kontext eignet sich insbesondere Cicero als Vermittler der griechischen Gedankenwelt in die lateinische Sprache. So versucht er, in den *Paradoxa Stoicorum* zunächst den griechischen Begriff ins Lateinische zu übertragen, d. i. *admirabilia*, um dann am Beispiel von sechs bekannten Paradoxien die Schwierigkeit der für das Volk im Allgemeinen oft unverständlich gebildeten Rede, d. i. die *oratio erudita*, aufzuheben. Sein Ziel ist, diese zu popularisieren, also in die *oratio popularis* zu überführen, um damit zu überprüfen, ob die Differenz zwischen beiden Redetypen so aufgehoben werden könne, dass die Paradoxien allgemeinverständlich werden.³⁵ Am Beispiel des sechsten Paradoxons soll dieses Vorgehen verdeutlicht werden, ehe der Versuch unternommen wird, aus diesem Vorgehen Vorschläge für die Thematisierung der *Paradoxa* im gymnasialen Oberstufenunterricht abzuleiten. Ehe das Beispiel erläutert und mit Hilfe der aufgezeigten fachdidaktischen Perspektiven begründet wird, warum die *Paradoxa Stoicorum* im lateinischen Lektüreunterricht einen Gewinn darstellen können, wird das Gesamtwerk um der Kontextualisierung willen inhaltlich in Kürze vorgestellt.

34 Vgl. Kuhlmann 2010, 144f.

35 Vgl. Cic., *parad.* 4.

2.2. Die *Paradoxa Stoicorum* im Überblick

Ciceros *Paradoxa Stoicorum* sind aufgeteilt in ein Proömium und sechs einzelne Paradoxa mit jeweils unterschiedlich thematischer Gewichtung:

- I. Ὅτι μόνον τὸ καλὸν ἀγαθόν. *Quod honestum sit id solum bonum esse.*
- II. Ὅτι ἀπάρκης ἢ ἀρετὴ πρὸς εὐδαιμονίαν. *In quo virtus sit ei nihil deesse ad beate vivendum.*
- III. Ὅτι ἴσα τὰ ἀμαρτήματα καὶ κατορθώματα. *Aequalia esse peccata et recte facta.*
- IV. Ὅτι πᾶς ἄφρων μαίνεται. *Omnem stultum insanire.*
- V. Ὅτι μόνος ὁ σοφὸς ἐλεύθερος καὶ πᾶς ἄφρων δοῦλος. *Solum sapientem esse liberum, et omnem stultum servum.*
- VI. Ὅτι μόνος ὁ σοφὸς πλούσιος. *Solum sapientem esse divitem.*

Obleich jedes Paradoxon einen eigentlichen Schwerpunkt hat, so können doch Verbindungen unter allen hergestellt werden. Ein Grund dafür ist, dass die ersten beiden Paradoxa das Fundament der stoischen Ethik bilden. Im römischen Kontext sind das *honestum* und die *virtus* die Wegweiser zum *beate vivere*. Hier ist die teleologische Auffassung einer Glückseligkeitslehre der die stoische Ethik immer wieder umgebende Rahmen, in dessen Bilde sich die menschlichen Handlungen zu bewähren haben. Nur mittels der Orientierung an der ἀρετὴ kann die Eudaimonie erreicht werden. Die ἀρετὴ ist mit Platon gleichsam viergeteilt in die σοφία, σωφροσύνη, ἀνδρεία und die δικαιοσύνη. Das geht einher mit der Erkenntnis dessen, was weise, maßvoll, tapfer und gerecht ist. Doch bei der bloßen Erkenntnis bleibt die ἀρετὴ nicht stehen. In dem Maße, wie die Erkenntnisse umgesetzt werden, sind die ἀρεταί auch immer auf ein handlungsbezogenes Können ausgerichtet.³⁶ „[D]ie Stoa vertrat hier eine extreme Position, die zu ihrer Zeit zum Gegenstand heftiger philosophischer Diskussion und Kontroverse wurde und den meisten gegenwärtig Philosophierenden wohl nicht minder paradox erscheinen mag.“³⁷ Für Cicero lag das Problem weniger in der inhaltlichen Ausrichtung, als vielmehr in der Art und Weise des Redens über diesen Inhalt, also der *oratio erudita*. Er übertrug seine Erkenntnisse über die ἀρεταί auf das Konzept der *virtus*, das römisch konnotiert noch stärker auf die Praxis bezogen ist.³⁸ Dieser Weg dient Cicero als Vehikel, um einen Ausgleich mit der *oratio popularis* zu erwirken. So ist denn auch das dritte Paradoxon daran ausgerichtet, nicht nur zu

36 Vgl. Forschner 2018, 177–179.

37 Ibid., 178.

38 Vgl. Eisenhut 1973, 61.

betonen, dass alle durch Menschen erwirkten fehlerhaften Handlungen ebenso einander gleich seien wie deren rechte Taten, sondern auch mit Hilfe historischer Exempla diese Feststellung zu imaginieren. Solche Exempla verwendet Cicero nicht nur in diesem, sondern auch in den weiteren Paradoxa. Typisch ist zudem, dass in den Paradoxa persönliche Gegner Ciceros nicht genannt, aber in der Darstellung der unrechten Taten impliziert werden, insbesondere Clodius Pulcher, der für Ciceros Exil 58–57 verantwortlich zeichnete.³⁹

In eine zweite Kategorie, die zwar separat gelesen werden kann, aber der skizzierten Grundvoraussetzungen der stoischen Ethik bedingt, fallen die Paradoxa IV–VI. Hier ist insbesondere das Ideal des *vir sapiens* in Kontrastierung des *stultus* prominent. Nur der Weise verfüge über die bestmöglichen Erkenntnisse und das Vermögen, diese in seinen Handlungen umzusetzen; der Tor habe all dies nicht (Vernunft, Freiheit, Reichtum) und könne somit niemals glücklich werden.

2.2.1. Die Paradoxie des Reichtums (§§ 42–52)

Perspektiven auf die propositio und definitio

“Ὅτι μόνος ὁ σοφὸς πλούσιος, *Solum sapientem esse divitem*.⁴⁰ Nur der Weise ist reich. Diese These ist, ganz gleich ob altgriechisch, lateinisch oder deutsch, ein Satz, der provoziert, überrascht, Kopfschütteln verursachen kann. Insofern ist diese These quasi prädestiniert für eine paradoxe Situation im schulischen Unterricht. Bevor fachdidaktische Überlegungen getroffen werden, soll zunächst der Kontext des Paradoxons erläutert werden. Nicht Clodius, sondern Crassus ist nun mit hoher Wahrscheinlichkeit derjenige, dessen mangelnde Weisheit Cicero zu entlarven versucht. Für den Aufbau des Paradoxons gibt MacKendrick folgende Struktur vor: *propositio* – *definitio* – *confirmatio* – *peroratio*.⁴¹ Die *propositio* ist gleichbedeutend mit der Thesenstellung. An diese schließt sich die *definitio* an:

Quae est ista in commemoranda pecunia tua tam insolens ostentatio? solusne tu dives? Pro di immortales! egone me audivisse aliquid et didicisse non gaudeam? Solusne dives? Quid se ne dives quidem? quid si pauper etiam? Quem enim

39 Vgl. Stroh 2010, 42–44. „Die siebzehn Monate des „Exils“ waren die furchtbarsten in Ciceros Leben, wie wir aus vielen Briefen wissen“, *ibid.*, 44.

40 Vgl. Bruno 1962, 68: *Quod solus sapiens dives*. Ebenso Molager 1971, 124.

41 Vgl. MacKendrick 1989, 90f.

*intelligimus divitem, aut hoc verbum in quo homine ponimus? opinor in eo, cui tanta possessio est, ut ad liberaliter vivendum facile contentus sit, qui-(sic!)nihil quaerat nihil appetat nihil optet amplius.*⁴²

Dafür, dass Crassus der Angesprochene ist, spricht sein in Rom hinlänglich bekanntes Vermögen. Ferner soll er Clodius darin unterstützt haben, dass Cicero sein Exil nicht beenden solle.⁴³ Ohne Crassus wörtlich zu nennen, legt Cicero Wert darauf, darzustellen, was nach stoischer Ansicht *dives* bedeutet. In der Aufzählung rhetorischer Fragen an sein fingiertes Gegenüber sowie den Wortwiederholungen von *dives* und *solus* stellt er das Prahlerische (in *commemoranda pecunia tua tam insolens ostentatio*) und damit die Selbstbezeichnung als *dives* in Frage. Dies – der Klimax folgend – gipfelt darin, dass Cicero Crassus sogar die Möglichkeit, arm zu sein (*pauper*), unterstellt. Das muss tatsächlich ein *admirabile* für den Römer gewesen sein, da man doch eigentlich wusste, dass Crassus alles andere als arm war. Das ist aber auch sicherlich etwas Überraschendes für LateinschülerInnen unserer Zeit, wenn sie die historische Persönlichkeit Crassus bereits kennengelernt haben. Was soll das Ganze? Cicero liefert die Definition *ad hoc*. Als *dives* könne nur derjenige gelten, *cui tanta possessio est, ut ad liberaliter vivendum facile contentus sit, qui-(sic!)nihil quaerat nihil appetat nihil optet amplius*. Der Besitz bzw. das Können, zufrieden zu sein, um frei leben zu können, hat nichts mit den prahlerischen Reichtümern zu tun, die Cicero seinem Gegenüber zuschreibt. Die Freiheit – und dies sollte hier ausdrücklich nicht als die Freigebigkeit des Geldes verstanden werden – zeichne sich durch die Affektfreiheit aus, nichts weiter zu suchen, zu begehren oder zu wünschen. In Form eines parallelistischen Trikolons und der Anapher von *nihil* verdeutlicht Cicero hier das Bild des idealen Weisen, des *vir sapiens*, der sich keiner äußeren Begierden ausgesetzt sieht.

Schauen wir uns diese *definitio* aus fachdidaktischer Perspektive an und überprüfen sie anhand der vier aufgestellten Kriterien, so fällt folgendes auf: [Perspektive 2] Der Satzbau ist alles andere als typisch für den ciceronianischen, resp. ciceronianisch-philosophischen Stil. Ein überwiegend kurzer, parataktischer Satzbau mit dem Hang zur Ellipse ist deutlich. Abgesehen von diesen Ellipsen, zwei *nd*-Konstruktionen und des deliberativen Konjunktivs *gaudeam* birgt die Textstelle keine größeren sprachlichen Hindernisse. Vielmehr eignet sie sich, um bestimmte Stilformen einzuüben: Ellipse, rhetorische Frage, Wortwiederholung, Klimax, Antithese (*dives* – *pauper*), Aufzählung, Parallelismus, Trikolon, Anapher. Der Wortschatz ist zwar autorenspezifisch,

⁴² Cic., *parad.* 42.

⁴³ Vgl. Nickel 2004, 278.

aber baut grundsätzlich auf den üblichen Lehrbüchern auf und bietet hier keine Besonderheiten. [Perspektive 3] Der Inhalt ist lebensnah. Reichtum war, ist und wird immer ein schulrelevantes Thema bleiben, da das Arm-Reich-Gefälle die menschliche Geschichte bestimmt, spätestens seitdem – mit Rousseau – „[d]er erste [da war], der ein Stück Land eingezäunt hatte und auf den Gedanken kam zu sagen «Dies ist mein» und der Leute fand, die einfältig genug waren, ihm zu glauben [...]“.⁴⁴ Insbesondere vor dem Hintergrund einer heterogenen Schülerschaft an Regelschulen kann davon ausgegangen werden, dass die lernpsychologischen Erfahrungen von ungleichen Besitzverhältnissen sich im Denken der SchülerInnen schon früh manifestiert und bei einer möglichen Lektüre der obengenannten Textstelle in positiven wie negativen gesellschaftlichen Teilhabeerfahrungen ausgedrückt haben.⁴⁵ In diesem Fall erscheint Ciceros These umso provokanter und könnte durch diese Überraschung die Einsicht fördern, dass sich die Lebenszufriedenheit und damit auch der Weg zur Glückseligkeit nicht oder nicht nur anhand materiellen Reichtums festmachen lassen kann; und dass es dafür nicht entscheidend ist, dem Ideal des *vir sapiens* in allen Punkten entsprechen zu müssen. Die Auseinandersetzung mit dieser Textstelle könnte ebenfalls die Einsicht derer fördern, die über einen hohen materiellen Besitz verfügen, diesen „frei“ im Sinne Ciceros zu gebrauchen und sich dessen nicht rühmen zu müssen, um die Ungleichheit gegenüber anderen hervorzuheben. [Perspektive 4] An dieser Stelle kann zwar noch kein abschließendes Fazit über das gesamte Paradoxon genannt werden, aber es ist ersichtlich, dass bereits die *definitio* inhaltlich so ergiebig zu sein scheint, dass die stoische Ethik mit existentiellen Fragen in Verbindung gebracht wird, die nicht nur die römische Leserschaft, sondern auch uns heute noch betreffen. Insofern liegt gerade in der Kürze der *definitio* der besondere Charme, inhaltlich relevante Fragen stellen und zumindest eine erste Antwort von Cicero erhalten zu können, die auf der Grundlage der stoischen Ethik fußt, welche ein zentrales Thema im lateinischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe ist.⁴⁶ [Perspektive 1] Reichtum als Oberthema lässt sich umhin in allen Fächern wiederfinden, die im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld beheimatet sind. Da Ciceros Intention ist, ausdrücklich die stoische Philosophie gesellschaftsfähig zu machen, eine Verbindung zwischen *oratio erudita* und *oratio popularis* herzustellen, ist das Fach Philosophie hier als erstes zu nennen. Hier ist also Potential zu einer vor allem

44 Rousseau 1755. In: Rippel (Hg.) 2008, 74.

45 Vgl. Scholz 2015, 41. Sie spricht hier u. a. „den familiären und sozio-ökonomischen Kontext“ an.

46 Vgl. MSW NRW Zentralabitur 2020 – Lateinisch, 3–5; vgl. MSW NRW 2014a, 28.34.43.

inhaltlich orientierten Metakompetenz gegeben. Ferner besteht auch die Möglichkeit, im Rahmen von Argumentationen und Stilmittelanalysen insbesondere sprachlich-terminologische Kompetenzen zu fördern, die z. B. in Deutsch oder Englisch ebenfalls relevant sind.

Perspektiven auf die confirmatio

Um einen Blick in den weiteren Argumentationsgang zu werfen, werden folgende zwei Passagen aus der *confirmatio* einander gegenübergestellt:

Sin autem propter aviditatem pecuniae nullum quaestum turpem putas [...], si cotidie fraudas decipis poscis pacisceris aufers eripis, si socios spoliis aerarium expilas, si testamenta amicorum expectas aut ne expectas quidem atque ipse supponis, haec utrum abundantis an egentis signa sunt? Animus hominis dives, non arca appellari solet: quamvis illa sit plena, dum te inanem videbo, divitem non putabo.⁴⁷

haec profecto, quae sunt summarum virtutum, pluris aestimanda sunt quam illa, quae sunt pecuniae. Quis igitur, si quidem ut quisque, quod plurimi sit, possideat, ita ditissimus habendus sit, dubitet, quin in virtute divitiae sint, quoniam nulla possessio, nulla vis auri et argenti pluris quam virtus aestimanda est?⁴⁸

In der *confirmatio* soll die *definitio* bekräftigt werden, also die Entlarvung des scheinbaren *dives* und die Hervorhebung eines wahren. Während sich das erste Zitat wiederum direkt an das schon zu Beginn fingierte *tu* wendet, resp. an Crassus, so fungieren im zweiten Zitat *vir*i und ihre Handlungen als Exempel, die vorher konkret benannt worden sind: C. Fabricius, M. Curius und Africanus. „Das exemplum dient als Mittel rhetorischen Argumentierens dazu, Übereinstimmung zwischen den Dogmen stoischer Ethik und der allgemeinen Anschauung zu suggerieren.“⁴⁹ Zum ersten: Crassus wird vorgeworfen, diverse Handlungen zu vollbringen, deren Ursächlichkeit schändlich (*turpem*) ist. Diese Schändlichkeit wird in Form von negativ aufgeladenen Wertbegriffen – vor allem in Form von Verben, also einem konkreten Handlungsbezug – und anaphorischer (*si*) Klimax hervorgehoben: *aviditatem pecuniae; fraudas decipis poscis pacisceris aufers eripis; expilas; testamenta [...] expectas; testamenta [...] ipse supponis*. Die Ursache ist also in der lasterhaften Gier zu finden, deren folgende Handlungen unwiderruflich lasterhaft sein müssen.⁵⁰

47 Cic., *parad.* 43f.

48 *Ibid.*, 48.

49 Bringmann 1971, 62.

50 Vgl. Cic., *parad.* III: *Aequalia esse peccata [...]*.

Crassus entspricht in Ciceros Augen also dem Gegenteil von dem Idealbild des *vir sapiens*, der sich ja eben durch die Affektfreiheit auszeichne und der *virtus* folge. Cicero entwirft hier vielmehr auf Grundlage eines Lasters, das die stoische Ethik ablehnt, das Bild einer handelnden Person, das römischen Bürgern der ausgehenden *res publica libera* bekannt sein sollte, auch wenn sie Crassus selbst bei solchen Handlungen vielleicht niemals beobachtet haben mögen: Täuschung, widerrechtliche Aneignung, Testamentsbetrug; Handlungen, die zur Zeit des noch andauernden Bürgerkriegs 46 den Römern durchaus präsent gewesen sein mussten. Aber all das Geld solle laut Cicero gar nicht darüber bestimmen können, ob jemand als *dives* bezeichnet werde. Dies obliege allein dem *animus*. Und genau dies werde er Crassus abstreiten, ihn vielmehr als *inanem* sehen, wenn er weiterhin von der Begierde befallen sei. Ganz gleich, ob die römische Leserschaft Crassus bei solchen Taten entdeckt haben mag oder nicht, sein Reichtum war bekannt und auch, dass er diesen „unter Sulla erworben [hatte], indem er sich am Besitz politisch Geächteter maßlos bereicherte.“⁵¹ Insofern wird offensichtlich, wie Cicero die *oratio erudita* mit der *oratio popularis* in Verbindung setzt. Das Paradoxon als solches (*oratio erudita*) wird in Form der handlungsbezogenen Wortwahl, des Bezugs auf ein historisch bekanntes Exempel und die rhetorisch ausgeschmückte Argumentationsstruktur so lebhaft (*oratio popularis*), dass der Leser eigentlich gar nicht anders kann, als den Überraschungseffekt, das scheinbar Widersinnige nun verstehen zu können. Eine Erläuterung der Untaten und der Vorwurf an Crassus, diese begangen zu haben, folgen in den §§ 44–47.⁵²

Im zweiten Zitat werden dem negativen, lasterhaften Bild positiv konnotierte Exempla entgegengehalten. Diese sind wieder in der Historie zu finden. Zunächst ist da Fabricius, der sich nicht von dem verlockenden Geld des Königs Pyrrhus verleiten ließ, auf dessen Seite überzugehen. Er steht für *continentia*.⁵³ Dann führt Cicero M. Curius ins Feld, „der als Consul [...] im Jahre 275 die Römer zum Sieg über Pyrrhus führte. Seine Einfachheit und Uneigennützigkeit waren sprichwörtlich.“⁵⁴ Schließlich wird Africanus genannt, der das Erbe seines Vaters L. Paullus, das eigentlich ihm selbst zugestanden hätte, seinem Bruder Q. Maximus gewährte. Nickel nennt dies treffend wie einfach „Großzügigkeit“.⁵⁵ Diese Handlungen wurden laut Cicero von eben diesen Männern getan, weil sie der *virtus* folgten. Ihre Handlungen waren weise, maßvoll, tapfer und gerecht; zwar nicht alle gleichermaßen – denn die

51 Nickel 2004, 278.

52 Vgl. in Kürze MacKendrick 1989, 90f.

53 Vgl. Cic., *parad.* 48.

54 Nickel 2004, 256.

55 Vgl. *ibid.*, 279.

Situationen waren ja verschiedene – so doch auf derselben Grundlage, mit Hilfe derer sie sich für die jeweils rechte Tat entscheiden konnten. Jede dieser Taten hatte nicht den materiellen Reichtum als Konsequenz im Auge, sondern das Motiv der Selbstzufriedenheit. So betont Cicero in dieser Passage vor allem den Begriff der *virtus* im Kontrast zu *pecuniae*: *haec profecto, quae sunt summarum virtutum, pluris aestimanda sunt quam illa, quae sunt pecuniae. Quis igitur [...] dubitet, quin in virtute divitiae sint, quoniam nulla possessio, nulla vis auri et argenti pluris quam virtus aestimanda est?* Es sticht also vor allem die Antithese heraus, die im Vergleich mit der oben dargestellten Crassus-Passage noch eindrücklicher wirkt. Wer der *virtus* folge, der handle recht und sei reich; wer der *aviditas pecuniae* Folge leiste, der handle unrecht und könne bloß arm sein. Sprachlich betrachtet, könnten die beiden Passagen insgesamt wohl etwas schwieriger zu gewichten sein als die *definitio*. Das liegt aber vor allem an der zweiten. In der Crassus-Passage könnten die SchülerInnen ggf. bei der von Partizipien im Genitiv ausgefüllten Frage *haec utrum abundantis an egentis signa sunt?* auf Probleme stoßen. Die zweite Passage birgt mehr sprachliches Problempotential. Die nd-Formen mit Komparation sollten aber genauso zu bewältigen sein wie der potentielle Konjunktiv *dubitet* und die Hypotaxe des zweiten Satzes. Vielmehr bietet diese Textstelle aber die Möglichkeit, nd-Formen und Komparation zu vertiefen, sofern dies in der Lehrbuchphase noch nicht nachhaltig geschehen ist. Übrigens könnte dies auch im Zusammenhang mit der *definitio*, in der neben den erwähnten nd-Formen auch der Komparativ *amplius* genannt wird, aufgearbeitet werden. Das führt zur fachdidaktischen Einschätzung.

Fassen wir diesen Vergleich zusammen, so lassen sich unter den vier aufgestellten Kriterien folgende Feststellungen machen: [Perspektive 1] Gerade die sprachlich-inhaltliche Auseinandersetzung mit der Komparation und der Antithese *virtus – aviditas pecuniae* sind metakognitiv von hohem Wert einzuschätzen. Vergleichskriterien sind notwendig, um urteilen zu können. Die Urteilskompetenz ist eine Fähigkeit, die über alle Fächer hinweg eingefordert wird.⁵⁶ In den erörterten Textstellen liegt also Potential, sowohl sprachlich die Terminologie von Komparationen als Instrument des Vergleichens als auch inhaltlich – besonders in Bezug auf Philosophie – Kriterien für ethische Handlungsoptionen aufstellen zu können: in Form von Motiven und Konsequenzen im Rahmen der stoischen Tugendethik. Im Kernlehrplan Philosophie des Landes NRW ist dies im Inhaltsfeld „Werte und Normen des

56 Dies ist i. d. R. im Anforderungsbereich III erforderlich. Für Latein sind in diesem Kontext z. B. die Operatoren „bewerten“ und „Stellung nehmen“ relevant. Vgl. MSW NRW Latein. Für das Fach Philosophie sind „beurteilen“ sowie ebenfalls „bewerten“ und „Stellung nehmen“ ausschlaggebend. Vgl. MSW NRW Philosophie.

Handelns“ gefordert.⁵⁷ Ferner bieten diese Passagen auf Grund der historischen Exempla auch Kooperationsmöglichkeiten mit Geschichte. [Perspektive 2] Sprachlich-stilistisch sind die Hürden weiterhin nicht allzu groß. Vielmehr besteht die Möglichkeit, hinsichtlich solcher Grammatikphänomene, die oft in der Lehrbuchphase noch nicht ausreichend behandelt wurden, nachzusteuern (nd-Formen, Komparation, Konjunktiv im Hauptsatz), ohne dass dies den Übersetzungs- und Interpretationsprozess stören sollte. Insbesondere die Aufzählung, Antithese und Wortwiederholung können vertieft werden. Wortschatzspezifisch müssten vermutlich einige Begriffe der Crassus-Passage neu eingeführt werden, die in der Lehrbuchphase unüblich sind (wenigstens *aerarium* und *arca*).⁵⁸ [Perspektive 3] Der Inhalt bleibt wie in der *definitio* lebensnah, aber die historischen Exempla müssen geklärt werden. Das heißt, dass das, was Cicero für seine Leserschaft beabsichtigt hat, nämlich die Überführung der *oratio erudita* in die *oratio popularis* an diesen Stellen nicht ohne weitere Kenntnisse über die aufgeführten Personen auch auf die LateinschülerInnen der heutigen Zeit wirken kann. Eine Idee könnte sein, die SchülerInnen selbst Exempla aus der Gegenwart oder der jüngeren Vergangenheit finden und in Ciceros Vergleichskriterien begründet einordnen zu lassen, um so die stoische Ethik existentiell zu transferieren.⁵⁹ [Perspektive 4] Inhaltlich ergiebig sind diese Passagen auf Grund der Fokussierung auf die stoische Tugendethik, die mit der epikureischen verglichen werden könnte (in der mehr die Konsequenzen als die Motive relevant sind).⁶⁰ Aber auch die Personen Crassus, Fabricius, M. Curius und Africanus sowie ihre historische Einordnung sind von Interesse. Ferner stellt sich die Frage, inwiefern eigentlich Cicero selbst in die von ihm aufgestellten Kriterien passen könnte. Nickel hebt dies neben weiteren möglichen Schwerpunkten in der Cicero-Lektüre hervor:

- „Das Verhältnis zur Stoa und zum Epikureismus (*De finibus; Tusculanae disputationes; De natura deorum*)“
- „Römisches *exemplum*-Denken in den philosophischen Schriften“
- „Ciceros Verhältnis zu den Mächtigen seiner Zeit (*De imperio Cn. Pompei; Philippicae orationes; In Catilinam; Pro Roscio*)“

57 Vgl. MSW NRW 2014b, 17f.

58 Vgl. Korn 2015, 30.

59 Vgl. Kuhlmann 2010, 144.

60 Vgl. Kuhlmann 2017, 158.

Amerino; *Pro Sulla*; *Pro Marcello*; *Pro Ligario*; Briefe, besonders *Ad Atticum*)⁶¹

Er nennt zwar bei den möglichen Werkangaben nicht ausdrücklich die Paradoxa, aber – wie oben nachgewiesen – könnten diese jenen subsumiert bzw. als Ergänzung hinzugefügt werden. Was die Kürze des Paradoxons insgesamt betrifft, so soll ein letzter Blick in die *peroratio* Genüge tun, um zu einem vorläufigen Fazit zu gelangen.

Perspektiven auf die peroratio

Nachdem Cicero die *confirmatio* mit weiteren Exempla, auch unter Einbezug seiner eigenen Person hinsichtlich der *parsimonia* – er spricht sich sogar selbst auf Grund der Eingebundenheit in die zeitlichen Umstände einen Fehler zu⁶² –, abgeschlossen hat,⁶³ folgt die *peroratio*. In dieser behält Cicero die antithetische Struktur bei:

*Qua [sc. virtute] praediti qui sunt soli sunt divites, soli enim possident res et fructuosas et sempiternas solique (quod est proprium divitiarum) contenti sunt rebus suis, satis esse putant, quod est, nihil appetunt, nulla re egent, nihil sibi deesse sentiunt, nihil requirunt.*⁶⁴

*Improbi autem et avari, quoniam incertas atque in casu positas possessiones habent et plus semper appetunt, nec eorum quisquam adhuc inventus est, cui quod haberet esset satis, non modo non copiosi ac divites, sed etiam inopes ac pauperes existimandi sunt.*⁶⁵

Es seien nur diejenigen als *divites* zu bewerten, welche der *virtus* mächtig sind. Das heißt, dass auch nur diese gewinnbringendes und ewig währendes Hab und Gut ihr Eigen nennen können, was das Eigentümliche von Reichtum (*proprium divitiarum*) sei. Hieraus folgert Cicero die Selbstzufriedenheit (*contenti*) und rekurriert auf die Affektfreiheit der *definitio* mit Hilfe einer asyndetischen wie anaphorischen (*nihil*) Aufzählung. Verstärkt wird die Singularität der *viri sapientes*, die er als Träger der *virtus* voraussetzt, durch das wiederholende *soli*. Genau dem setzt er in §52b die *improbi* und *avari* entgegen. Diese würden sich durch unsichere und zufällige Besitztümer

61 Nickel 2016, 2. Hervorhebungen im Original.

62 Vgl. Cic., *parad.* 50: *Sed quid ego de me loquor, qui morum ac temporum vitio aliquantum etiam ipse fortasse in huius saeculi errore verser?*

63 Zur inhaltlichen Vertiefung vgl. MacKendrick 1989, 91.

64 Cic., *parad.* 52a.

65 Ibid., 52b.

(verbildlicht durch das Hyperbaton *incertas atque in casu positas possessiones*) sowie die stete Begierde, solche zu vermehren, auszeichnen – also durch alles andere als Selbstzufriedenheit. So kommt Cicero mit Abschluss des Paradoxons zur Konklusion, dass diese Menschen nicht nur nicht reich, sondern sogar völlig mittellos zu bewerten seien – hervorgehoben durch die Pleonasmen in der Antithese *non modo non copiosi ac divites, sed etiam inopes ac pauperes*. Cicero schildert uns hier eine Dichotomie von *divites* und *pauperes*, die auf Grund der Motive, also der *virtus* und der *aviditas pecuniae*, als solche bewertet werden, die sich ihm, der römischen Leserschaft und uns aber erst in den jeweiligen Handlungen offenbaren. Wenn Cicero es auch nicht direkt ausdrückt, so ist auf Grund der gesamten Argumentationsstruktur des Paradoxons offensichtlich, dass Crassus letzteren, also den *pauperes* zugerechnet werden muss. Ihm fehlt die *virtus*, er ist bestimmt von der *aviditas*. Cicero scheint mit Abschluss des Paradoxons die Überführung der Hochsprachlichkeit (*oratio erudita*) in die populäre Sprache (*in communes locos*) zu gelingen. Während *propositio* und *peroratio* stark von der Begrifflichkeit der stoischen Ethik geprägt sind, so sind insbesondere die *confirmatio* und zu einem großen Teil bereits die *definitio* mit römischem Kolorit in Form von historischen Exempla und Praxisbezug versehen. Dass das gesamte Paradoxon im Stil der hellenistischen Diatribe zudem ein Vokabular verwendet, das voll von Wortwiederholungen und Aufzählungen gezeichnet ist, verdeutlicht Ciceros Bemühen, die Hochsprachlichkeit der Stoiker alltagstauglich zu formulieren. Umrahmt wird dies – ganz im Sinne des Rhetorikers – von einer durchdachten Argumentationslogik und rhetorischen Stilmitteln, die zwar in hoher Zahl verwendet werden, aber doch auf eine einfache Unterscheidung zwischen *divites* und *pauperes* im Sinne der Stoa ausgelegt sind. Scheinbar ganz nebenbei besitzt das Paradoxon eine persönliche Abrechnung Ciceros mit dem namentlich nicht genannten, nach herkömmlicher sowie ganz und gar nicht stoischer Anschauung wohl reichsten Manne Roms.

Für die fachdidaktischen Perspektiven können folgende Schlüsse gezogen werden: [Perspektive 1] In Fortführung der *confirmatio* kann die Urteilskompetenz verstärkt in den Blick genommen werden. Sind Ciceros Urteilskriterien (*virtus, animus*) angemessen, um einen Menschen als *dives* bzw. reich bezeichnen zu können? Reicht es aus, die Motivlage und nicht z. B. die Konsequenzen der Handlungen als Gradmesser für die Beurteilung rechten wie falschen Handelns zu bemühen? Es wird deutlich, dass eine Überschneidung zu der im Philosophieunterricht relevanten Unterscheidung von deontologischer und utilitaristischer Ethik eine Möglichkeit bieten könnte, um die

Urteilskompetenz metakognitiv zu schärfen.⁶⁶ In diesem Kontext wäre es ebenso möglich, Fallbeispiele der Gegenwart heranzuziehen, um herauszufinden, ob Ciceros Urteilskriterien für gegenwartsbezogene Fälle praktikabel sind – man denke bspw. im Fach Pädagogik an Fälle von armen und reichen Familien. Da sich Cicero weiterhin der Antithesen und einer rhetorischen Argumentationsstruktur bedient, scheinen Bezüge zum Fach Deutsch geeignet.⁶⁷ [Perspektive 2] Die beiden abschließenden, z.T. gekürzten Sätze aus der *peroratio* sind gewiss umfangreicher als die Parataxe der *definitio*. Dennoch weist insbesondere der Satz aus § 51a keine unüblichen Konstruktionen, Konjunktive o.ä. auf. Vielmehr bietet er auf Grund der bereits bekannten *definitio* – vorausgesetzt, diese wurde gelesen und analysiert – viele stilistische Phänomene, die um der Nachhaltigkeit willen gezielt vertieft werden könnten: Aufzählung, Asyndeton, Anapher, Wortwiederholung. Im Übergang zu § 51b käme die Antithese hinzu, die sowohl satzübergreifend als auch in dem Abschnitt selbst interpretiert werden kann. Hinzu kommen vor allem das hervorgehobene Hyperbaton und die wirkungsvollen Pleonasmen, welche die Antithese impliziert. Eine Hürde könnte in diesem Abschnitt die hypotaktische Satzstruktur darstellen. Insbesondere muss in diesem Fall erkannt werden, dass *existimandi sunt* als prädikatives Gerundivum notwendigerweise den Hauptsatz beendet. Beide Abschnitte zusammengefasst, lässt sich wiederholend ein autoren- bzw. sachfeldbezogener Wortschatz entdecken, der auf Grund der immer präsenten Thematik des Reichtums durchaus einprägsam ist bzw. bereits bekannte Vokabeln aus der Lehrbuchphase wiederholend verwendet.⁶⁸ [Perspektive 3] Dass die Thematik lebensnah ist, wurde bereits für die *definitio* und die *confirmatio* nachgewiesen. Selbiges gilt auch für die *peroratio*. Gewiss formuliert Cicero zum Abschluss abstrakter als noch mit Hilfe der Exemplarität im vorhergehenden Argumentationsabschnitt. Dennoch ist die Dichotomie so eindeutig, dass es heutigen LateinschülerInnen ermöglicht wird, eigene Gedanken über Reiche (*divites*) und Arme (*pauperes*) in Ciceros Sinne anzustellen, und sie dabei ggf. auf verblüffende Ergebnisse kommen, die noch vor der Lektüre des Paradoxons ganz anders hätten ausfallen können. So könnte auf einmal ein vermögender Hotelier gar nicht mehr so reich scheinen wie vorher angenommen; oder ein materiell bedürftiger Mensch reich scheinen, weil er mit seinen Umständen in einem Sozialstaat dennoch zufrieden sein kann. [Perspektive 4] Die verwendete Passage aus der *peroratio* umfasst über die Hälfte dieser. Nun ist klar, dass *perorationes* i. d. R. eher kurz

66 Vgl. MSW NRW 2014b, 29.38.

67 Vgl. MSW NRW 2014c, 20f.28.35.42.

68 Vgl. Korn 2015, 30.

gehalten sind. Dennoch liegt in dieser wie auch im gesamten Paradoxon VI eine Kürze vor, die im fortgeschrittenen Lateinunterricht so zu bewältigen ist, dass der gesamte Text in relativ kurzer Sequenzierung in den Blick genommen werden kann – in dieser Zeit und Ausführlichkeit sind z. B. die *Tusculanae disputationes* nicht zu interpretieren. Dies kann gleichzeitig Erfolgserlebnisse bei den SchülerInnen hervorrufen, einen *ganzen* lateinischen Text bewältigt zu haben.⁶⁹ Ferner beinhaltet dieser Text inhaltlich relevante Informationen nicht nur über die stoische Ethik, sondern auch über historische Bezüge und die Möglichkeit, Ciceros Selbstbild zu hinterfragen. War Cicero eigentlich ein *dives*? Was hat ihn dazu bewegt, sich in dieser Form gegen Crassus zu wenden, der schon 53 gestorben war und dieses Werk niemals hätte lesen können?⁷⁰ Insofern kann das Paradoxon VI eigenständig oder aber z. B. in Verbindung mit den umfangreicheren Hauptwerken *Tusculanae disputationes*, *de finibus bonorum et malorum* oder aber *de officiis* gelesen werden, die alle den *vir sapiens* und die Tugendethik der Stoa thematisieren.

3. Fazit und fachdidaktischer Ausblick

Stoische Paradoxien sind ein bislang wenig probates Mittel gewesen, um lateinischen Lektüreunterricht zu gestalten. Dass diese aber durchaus *probiert* werden können, hat die Erörterung zentraler Passagen aus dem Paradoxon VI gezeigt. Wenn auch nur exemplarisch dargestellt, so ist offensichtlich, dass Ciceros *Paradoxa Stoicorum* nicht nur das Potential haben, im fortgeschrittenen Lateinunterricht gelesen zu werden, sondern auch einen Wert, der sie in der Reihe der ciceronianischen Werkausgabe eine Sonderstellung einnehmen lässt. In der Art der hellenistischen Diatribe verfasst, sind die Thesen als solche irritierend, provokant und überraschend. Sie regen zum Nachdenken an. *Solum sapientem esse divitem*. Das sechste Paradoxon symbolisiert die Einfachheit der Aussage, die ein Konstrukt impliziert, das erfordert, die stoische Ethik in ihren Grundzügen zu durchdringen. Und in diesem Kontext ist die Aussage der allgemeinen Auffassung, wer reich sei, entgegengesetzt. Nicht derjenige, der überaus materiell begütert ist und sich damit rühmen kann, darf als *dives* bezeichnet werden, da er von der *aviditas pecuniae*, einem falschen, lasterhaften Motiv geleitet ist. Vielmehr kann nur derjenige ein *dives* genannt werden, der über das rechte Motiv verfügt, die *virtus* im Einklang

69 Vgl. Lobe 2015, 38.

70 Für weiterführende Gedanken vgl. Nickel 2004, 293–296.

mit dem *animus*. Ohne Erläuterungen scheint das Paradoxon unverständlich. Auch die Hochsprachlichkeit in Form der wirkungstragenden Begriffe der Stoiker bleibt in der *oratio erudita*. Aber es gelingt Cicero, diese mit Hilfe von historischer Exemplarität (Crassus; Fabricius, M. Curius, Africanus), überwiegend einfacher, parataktischer Satzstruktur sowie Sprache und Inhalt verbindenden ausdrucksstarken rhetorischen Mitteln (Antithese, Aufzählung, Anapher etc.) *in communes locos* zu überführen. Die Intention, einen Ausgleich zwischen theoretischer Hochsprachlichkeit und praxisorientierter *oratio popularis* zu schaffen, ist am Beispiel des sechsten Paradoxons nachgewiesen worden.

Werfen wir einen Blick zurück auf die Perspektiven, so kann *erstens* konstatiert werden, dass dieses Paradoxon interdisziplinäres Potential birgt. Es kann insbesondere mit Hilfe von Ciceros aufgestellten Kriterien die Urteilskompetenz fördern, die über alle Fächer hinweg in der schulischen Bildung eingefordert wird. Insbesondere der Bezug zu gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wird deutlich, hier auf Grund der thematischen Orientierung an der Tugendethik vor allem zur Philosophie. Ferner können über die Argumentationstechnik und rhetorischen Mittel Verbindungen zu anderen Sprachen, vor allem Deutsch oder Englisch angebahnt werden, die der Analyse von z. B. Reden zuträglich sein können. *Zweitens* ist die von Cicero verwendete Sprache bezogen auf dessen Lektüre-*corpus* ungewöhnlich einfach. Bis auf wenige satzwertige Konstruktionen, die zum großen Teil auf *nd*-Konstruktionen beschränkt bleiben, und sachfeldbezogene Vokabeln bietet der Text einen guten Anschluss an die Lehrbuchphase oder leichtere Originallektüre. Das liegt auch an den nachhaltig verwendeten rhetorischen Mitteln, die direkt mit dem Inhalt verbunden werden können (z. B. Antithesen zur Hervorhebung von Dichotomien oder anaphorische Aufzählungen zur Verdeutlichung lasterhafter Handlungen). *Drittens* ist das Thema Reichtum so prominent, dass es jederzeit Neugier und Interesse sowie auch Bezüge zur eigenen Gegenwart der LateinschülerInnen ermöglichen kann. Das heißt gewiss nicht, dass diese mit Ciceros Ausführungen einverstanden sein müssen, aber das Nachvollziehen der Argumentation kann zur kritischen Reflexion der eigenen Lebenswirklichkeit bzw. eigener Erfahrungen mit materiellem und immateriellem Besitz anleiten. Und *viertens* ist das Paradoxon so kurz, dass es nicht unbedingt in Gänze übersetzt werden muss, aber z. B. abwechselnd kursorisch und statarisch gelesen werden könnte, um so Erfolgserlebnisse der Durchdringung vollständiger lateinischer Lektüren erzeugen zu können. Trotzdem ist es inhaltlich so ergiebig, dass es in Grundlagen der stoischen Ethik einführen kann sowie Potential zum Vergleich mit der epikureischen und zur Beleuchtung des historischen Kontextes der ausgehenden *res publica libera* hat – vor allem unter

Bezug auf Crassus und Ciceros Selbstbild. In diesem Zusammenhang bietet es Gelegenheit, nicht nur eigenständig, sondern auch als Interimslektüre oder Zweittext zu den größeren Werken der zweiten philosophischen Schaffensperiode Ciceros hinzugezogen zu werden.⁷¹

Aufbauend auf diesen Gedanken ist es von Interesse, wie genau eine fachdidaktische Aufbereitung des Paradoxons *materialiter* aussehen könnte, um es für den lateinischen Lektüreunterricht in der Schule so nutzbar zu machen, dass die Perspektiven nicht bloß perspektivisch bleiben. Ferner sollten auch die anderen fünf Paradoxa in ähnlicher Weise auf ihren didaktischen Nutzen hin untersucht werden.

Das heißt konkret: Was könnte bzw. sollte fachdidaktisch unternommen werden, damit die SchülerInnen mit Hilfe der *Paradoxa Stoicorum* Sprach-, Text- und Kulturkompetenz nicht nur fachlich, sondern auch metakognitiv erwerben können? Oder anders ausgedrückt: Es scheint von hohem Nutzen zu sein, die *oratio erudita* Ciceros in die *oratio popularis* der Gegenwart zu transferieren.

Literaturverzeichnis

- Bringmann, Klaus, *Untersuchungen zum späten Cicero* (Hypomnemata 29; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1971).
- Bruno, Giuseppe (Hg.), *M. Tullius Cicero, Paradoxa Stoicorum: Cicerone. Paradoxa Stoicorum* (Mailand: Società Editrice Dante Alighieri, 1962).
- Burkard, Franz-Peter, Kultur: *Metzler Lexikon Philosophie* <https://www.spektrum.de/lexikon/philosophie/kultur/1174> (letzter Zugriff am 27.04.2019).
- Doepner, Thomas, Interpretation: *Interaktive Fachdidaktik Latein* (hg. von ders. / Marina Keip; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010) 113–145.
- , Literatur: *Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (hg. von Matthias Korn; Berlin: Cornelsen, 2018) 39–50.

71 Vgl. Niemann 2016, 25. Er plädiert dafür, dass „[u]nter den aktuellen Rahmenbedingungen des Lateinunterrichts [...] sich philosophische Lektüre vorwiegend nur in kürzeren Lektüreeinheiten realisieren [lässt].“ Er spricht sich ebenso für die Relevanz kritischer Reflexion von lebensnahe Inhalt aus wie für „Modulthemen“, die „einzeln als Interimslektüre im Unterricht behandelt [...] oder in einer Kombination aus zwei und mehr Modulen zu einer entsprechend längeren Unterrichtsreihe zusammengefügt werden [können].“

- Eisenhut, Werner: *Virtus Romana. Ihre Stellung im römischen Wertesystem* (SETA XII; München: Wilhelm Fink Verlag, 1973).
- Englert, Walter, *Bringing Philosophy to the Light: Cicero's Paradoxa Stoicorum: Apeiron 23/4* (1990) 117–142.
- Forschner, Maximilian, *Die Philosophie der Stoa. Logik, Physik und Ethik* (Darmstadt: WBG, 2018).
- Gardini, Nicola, *Latein lebt. Von der Schönheit einer nutzlosen Sprache* (aus dem Italienischen von Stefanie Römer; Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2017).
- Grugel, Dorit, *Paradoxie, paradox: Metzler Lexikon Philosophie* <https://www.spektrum.de/lexikon/philosophie/paradoxie-paradox/1523> (letzter Zugriff am 27.04.2019).
- Heinrich, Martin, *Pyrrhonische Skepsis und Skepsis gegenüber der Didaktik: Minima Didactica – Unsicherheit, Skepsis und Widersprüchlichkeit als Herausforderungen für die Didaktik* (hg. von ders.; Münster: MV-Verlag, 2008) 45–68.
- Kipf, Stefan, *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein* (Studienbücher Latein; Bamberg: C. C. Buchner, 2014).
- /Kuhlmann, Peter (Hgg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./6.12.2013* (Studienbücher Latein; Regensburg: C. C. Buchner, 2015).
- /Lobe, Michael, *Sammlung ratio. Die Klassiker der lateinischen Schullektüre* (C. C. Buchner) https://www.ccbuchner.de/reihe-1-1/sammlung_ratio-85/ (letzter Zugriff am 27.04.2019).
- Korn, Matthias (Hg.), *Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (Berlin: Cornelsen, 2018).
- , *Das Handlungsfeld Sprachunterricht: Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./6.12.2013* (hg. von Stefan Kipf / Peter Kuhlmann; Studienbücher Latein; Regensburg: C. C. Buchner, 2015) 27–33.
- Kuhlmann, Peter, *Philosophie: Res Romanae. Literatur und Kultur im Antiken Rom* (hg. von ders. / Susanne Pinkernell-Kreidt; Berlin: Oldenbourg, 2017) 144–160.
- , *Perspektivenwechsel: Kompetenzen vs. Lernziele: Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./6.12.2013* (hg. von Stefan Kipf / ders.; Studienbücher Latein; Regensburg: C. C. Buchner, 2015) 16–26.
- , *Philosophische Texte: Lateinische Literaturdidaktik* (hg. von ders.; Studienbücher Latein; Bamberg: C. C. Buchner, 2010) 143–157.

- , *Fachdidaktik Latein kompakt* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009).
- (Hg.), *classica. Kompetenzorientierte lateinische Lektüre* (Vandenhoeck & Ruprecht) <https://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/53/classica> (letzter Zugriff am 27.04.2019).
- Lefèvre, Eckard, Die Bedeutung des Paradoxen in der römischen Literatur: *Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens* (hg. von Paul Geyer; Tübingen: Stauffenberg-Verlag, 1992) 209–246.
- Lobe, Michael, Das Handlungsfeld Lektüreunterricht: *Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./6.12.2013* (hg. von Stefan Kipf / Peter Kuhlmann; Studienbücher Latein; Regensburg: C. C. Buchner, 2015) 34–40.
- , *ratio Express. Lektüreklassiker fürs Abitur* (C. C. Buchner) https://www.ccbuchner.de/reihe-0-0/ratio_express-325/ (letzter Zugriff am 27.04.2019).
- MacKendrick, Paul, *The Philosophical Books of Cicero* (London: Duckworth, 1989).
- Maier, Friedrich, *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts* (Bd.2; Bamberg: C. C. Buchner, 1987).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW), *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Lateinisch* (HN 4710; Frechen, 2014a).
- , *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Philosophie* (HN 4716; Frechen, 2014b).
- , *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Deutsch* (HN 4701; Frechen, 2014c).
- , *Zentralabitur 2020 – Lateinisch* <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/get-file.php?file=4579> (letzter Zugriff am 27.04.2019).
- , *Latein. Übersicht über die Operatoren (ab 2017)* <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-wbk/faecher/get-file.php?file=2238> (letzter Zugriff am 27.04.2019).
- , *Philosophie. Übersicht über die Operatoren* <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-wbk/faecher/get-file.php?file=2287> (letzter Zugriff am 27.04.2019).
- Molager, Jean (Hg.), *M. Tullius Cicero, Paradoxa Stoicorum: Cicéron. Les Paradoxes des Stoiciens* (Paris: Société d'Édition "Les belles Lettres", 1971).
- Müller, Hubert (Hg.), *clara. Kurze lateinische Texte* (Vandenhoeck & Ruprecht) <https://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/themen->

- entdecken/schule-und-unterricht/latein/lektueren/clara/?p=1 (letzter Zugriff am 27.04.2019).
- Nickel, Rainer (Hg.), *M. Tullius Cicero, Paradoxa Stoicorum: De Legibus, Paradoxa Stoicorum. Über die Gesetze / Stoische Paradoxien. Lateinisch und deutsch* (München / Zürich: Artemis & Winkler, 2004).
- , *Cicero: Der Altsprachliche Unterricht* 6 (2016) 2–7.
- , *M. Tullius Cicero. De Legibus, Paradoxa Stoicorum. Über die Gesetze / Stoische Paradoxien. Lateinisch und deutsch* (Sammlung Tusculum; München / Zürich: Artemis & Winkler, 2004).
- Niedersächsisches Kultusministerium (NK), 5. *Latein – Hinweise zur schriftlichen Abiturprüfung 2020* (2017) <http://www.nibis.de/uploads/1gosin/files/abitur2020/05LateinHinweise2020.pdf> (letzter Zugriff am 27.04.2019).
- Niemann, Karl-Heinz, Philosophische Lektüre heute. Vorschläge zur Lektüre von Ciceros *De officiis* und *De re publica*: *Der Altsprachliche Unterricht* 6 (2016) 20–25.
- Pariser, Eli, *The Filter Bubble. What the Internet Is Hiding from You* (London: Viking, Penguin Group, 2011).
- Philippson, Robert, Tullius 29. Die philosophischen Schriften: *Paulys Realencyclopädie der classischen Alterthumswissenschaft* 1104–1191. (https://de.wikisource.org/wiki/RE:Tullius_29#Die_philosophischen_Schriften., letztes Abrufdatum: 27.04.2019).
- Rousseau, Jean-Jacques, *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen* (1755) (übersetzt und hg. von Philipp Rippel; Stuttgart: Reclam, 2008).
- Scholz, Ingvelde, Umgang mit Heterogenität: *Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./6.12.2013* (hg. von Stefan Kipf / Peter Kuhlmann; Studienbücher Latein; Regensburg: C. C. Buchner, 2015) 41–47.
- Stroh, Wilfried, *Cicero, Redner, Staatsmann, Philosoph* (München: C. H. Beck, 2010).