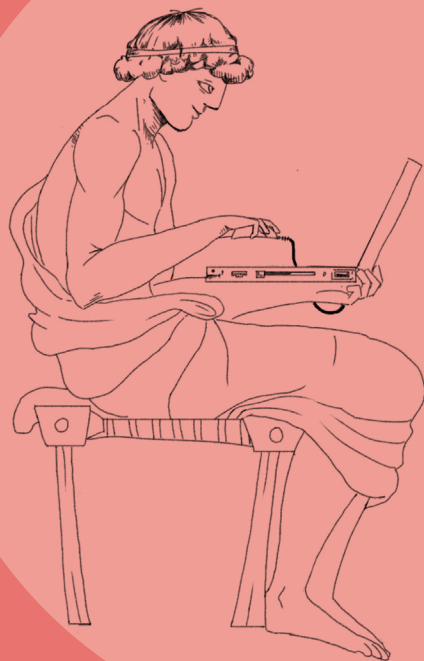


Cicero als Bildungsautor der Gegenwart

Peter Kuhlmann
Valeria Marchetti
(Hrsg.)



Cicero als Bildungsautor
der Gegenwart

Ars Didactica

Alte Sprachen lehren und lernen

Band 6

Herausgegeben von

Hans-Joachim Glücklich

Ivo Gottwald

Rainer Nickel

Felix M. Prokoph

Peter Kuhlmann
Valeria Marchetti
(Herausgeber)

CICERO ALS BILDUNGSUTOR DER GEGENWART

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



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

Propylaeum

FACHINFORMATIONSDIENST
ALTERTUMSWISSENSCHAFTEN

Publiziert bei Propylaeum,
Universitätsbibliothek Heidelberg 2020.

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

urn: urn:nbn:de:bsz:16-propylaeum-ebook-666-2

doi: <https://doi.org/10.11588/propylaeum.666>

Text © 2020. Das Copyright der Texte liegt beim jeweiligen Verfasser.

Umschlagillustrationen

Illustration (oben): Ostrakon mit Schreibübungen eines Schulanfängers, 1. Jh. n. Chr., Universitätsbibliothek Leipzig, O. Lips. Inv. 1268

Illustration (unten re.): Jim Stefaniw (Leipzig). Nach einer Figur auf der Kylix des Douris mit Schulszenen, 5. Jh. v. Chr., Antikensammlung, Staatliche Museen zu Berlin, Inv. F 2285.

ISSN 2699-576X

eISSN 2699-5751

ISBN 978-3-948465-54-4 (Hardcover)

ISBN 978-3-948465-53-7 (PDF)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
<i>Magnus Frisch</i> <i>Cicero philosophus.</i> Ciceros philosophische Schriften im Lateinunterricht	9
<i>Michael Lobe</i> <i>Cicero philosophus</i> im Bayerischen Gymnasium	35
<i>Renate Glas</i> Cicero als Schulautor in Österreich	45
<i>Valeria Marchetti</i> Cicero als Schulautor in Italien	75
<i>Ingvelde Scholz</i> Ciceros <i>De amicitia</i> im Lateinunterricht. Erfahrungen mit der differenzierten Textarbeit	89
<i>Peter Kuhlmann</i> Religion und Bildung bei Cicero als Thema für den Lateinunterricht	103
<i>Niels Herzig</i> Stoische Paradoxien als lateinische Schullektüre. Zwischen <i>oratio erudita</i> und <i>oratio popularis</i>	125
<i>Hans-Joachim Glücklich</i> „Ciceronische Staaten“. Rezeptionen von <i>De re publica</i> in den USA, in Deutschland und in deutschen Lehrplänen	149
<i>Henning Horstmann/Matthias Korn</i> Cicero als Prüfungsautor im schriftlichen Latinum. Von der Erforderlichkeit einer ganzheitlichen Berechnungsweise des Anforderungsniveaus lateinischer Texte	175
Über die Autoren	195

Vorwort

Der vorliegende Sammelband geht im Wesentlichen auf einen Workshop zurück, der im Rahmen des DFG-geförderten Göttinger Sonderforschungsbereichs 1136 „Bildung und Religion“ im Teilprojekt D 01 „Religiöses Wissen im Diskurs: Ciceros religionsphilosophische Dialoge“ vom 23.–24. November 2018 durchgeführt wurde. In den Band aufgenommen ist zudem ein wertvoller Beitrag von Hans-Joachim Glücklich zu Ciceros staatsphilosophischem Dialog *De re publica*, der dem Träger des Humanismus-Preises 2020 Karl-Heinz Töchterle gewidmet ist und für den die Herausgeber sehr herzlich danken. Zentral für den Workshop und damit für diesen Sammelband ist die Frage, welche Rolle Cicero auch heute noch als Bildungsautor in unterschiedlichen Ländern (Deutschland, Österreich, Italien und USA) spielt.

Magnus Frisch gibt zunächst einen historischen und systematischen Überblick über die Lektüre von Ciceros philosophischen Schriften im Lateinunterricht sowie über die mit Cicero verbundenen Bildungsziele mit einem Schwerpunkt in Deutschland. Die folgenden Beiträge bilden dabei zunächst eine international-vergleichende Perspektive ab und zeigen die nach wie vor hohe curriculare Relevanz von Cicero in Bayern (Michael Lobe) und Italien (Valeria Marchetti) auf, während in Österreich (Renate Glas) aufgrund der modular-thematisch organisierten Lehrpläne Cicero nicht als eigenes Thema erscheint, aber sehr wohl in den unterschiedlichen Themen und Modulen gut repräsentiert bleibt.

Die anschließenden drei Beiträge widmen sich speziellen Themen aus Ciceros philosophischem Werk: Ingvelde Scholz führt an einem Praxisbeispiel vor, wie der Freundschaftsbegriff binnendifferenziert und im Sinne des existenziellen Transfers im Unterricht anhand von Ciceros *De amicitia* behandelt werden kann. Dem für den SFB zentralen Thema der Religion widmet sich der Beitrag von Peter Kuhlmann, der v. a. auf der Grundlage von *De natura deorum* und *De divinatione* Unterrichtsvorschläge zu einem Vergleich des Religionsbegriffs in Antike und Gegenwart macht und Cicero an den neuen Orientierungsrahmen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ anschließt. Niels Herzig stellt ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis zu den in den Curricula fast nicht vorgesehenen *Paradoxa Stoicorum* vor, das literatur- und philosophiedidaktische Konzepte miteinander verbindet und für die Lektüre dieser früher einmal viel im Unterricht behandelten Kurzschrift als Einführung in die Philosophie wirbt.

Vorwort

Hans-Joachim Glücklich untersucht in seinem primär rezeptionsgeschichtlichen Beitrag die Nachwirkung von Ciceros staatsphilosophischem Dialog *De re publica* speziell in den USA und in Deutschland: Dabei zeigt er, wie stark dieses Werk (zusammen mit *De officiis*) die US-amerikanische und auch die französische Verfassung Ende des 18. Jh. beeinflusst hat. In einem zweiten Teil recherchiert Glücklich die je nach politischen Rahmenbedingungen ganz unterschiedliche Bedeutung von Ciceros *De re publica* in den deutschen Lehrplänen bis in die Gegenwart.

Wieder etwas allgemeiner ist der abschließende Beiträge gehalten: Henning Horstmann und Matthias Korn untersuchen den Schwierigkeitsgrad von Cicero-Texten, die besonders in den Latinumsprüfungen der deutschsprachigen Länder als Referenz für das „klassische“ Latein gelten, und entwickeln dabei ein Modell, um die Verständlichkeit und Übersetzbarkeit lateinischer Texte anhand objektiver Kriterien messbar zu machen.

Dank für das Gelingen des Workshops gebührt zum einen dem Göttinger SFB „Bildung und Religion“ für die Finanzierung, dann Sophie Maas für die konkrete Organisation vor Ort sowie die redaktionelle Betreuung des Bandes und schließlich den Herausgebern der Reihe „Ars Didactica“ für die freundliche Aufnahme dieses Bandes.

Peter Kuhlmann und Valeria Marchetti

Göttingen, im September 2020

Magnus Frisch

Cicero philosophus. Ciceros philosophische Schriften im Lateinunterricht

1. Einleitung

„Cicero – Redner, Staatsmann, Philosoph“, so lautet der Titel eines Buches von Wilfried Stroh.¹ Rhetorik, Politik und Philosophie, das sind die Bereiche, in denen Cicero sowohl praktisch als auch schriftstellerisch tätig war. Dazu kommen die zahlreichen Briefe, die von ihm überliefert sind.

Ein Blick in die Curricula verschiedener Bundesländer zeigt, dass auch in jedem dieser drei Bereiche Texte Ciceros zur Lektüre vorgeschrieben oder empfohlen werden. Angesichts von Quintilians Lob Ciceros als rednerisches und literarisches Vorbild (Quint. *inst.* XII praef.) und Ciceros eigener politischer Rolle in der Endzeit der römischen Republik erscheint das zumindest für seine Reden und seine rhetorischen Schriften als selbstverständlich.

Da für Cicero die philosophische Bildung und die Beschäftigung mit der Philosophie notwendige Voraussetzungen für die Ausbildung des Redners darstellten, liegt es nahe, auch philosophische Schriften Ciceros mit Schülern lesen zu wollen. Dazu kommt noch, dass Cicero als derjenige gilt, der die griechische Philosophie den Römern in lateinischer Sprache zugänglich gemacht und eine lateinische Terminologie für die Philosophie geschaffen hat.

Die Frage ist also nicht so sehr, *ob* man Ciceros philosophische Schriften – oder besser: Auszüge daraus – mit Schülern im Lateinunterricht lesen solle oder nicht, sondern *welche Textstellen zu welchen Themen man wann mit welchen Schülern auf welche Weise* behandelt.

1 Stroh 2016.

Ich befasse mich daher im Folgenden vor allem mit der Textauswahl, sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeiten und Ansätzen zur Behandlung solcher philosophischer Texte im Unterricht. Dabei gehe ich besonders auf die Möglichkeiten ein, aus Cicero einen philosophiegeschichtlichen Überblick zu gewinnen, und auf die Möglichkeiten, die seine philosophischen Texte zum existentiellen Transfer und als Anregung zum Selbst- und Weiterphilosophieren der Schülerinnen und Schüler bieten.

Dazu gebe ich zum Einstieg einen knappen Überblick über Cicero als philosophischen Schriftsteller und „Philosophen“ und gebe einen Abriss über die von ihm behandelten Themen, die von ihm verfassten philosophischen Werke und deren Form sowie seine Gründe für das Philosophieren.

Darauffolgend beleuchte ich den Aspekt der Vermittlung griechischer Philosophie durch Cicero.

Anschließend komme ich zu den eigentlichen didaktischen und methodischen Fragen der Behandlung von Ciceros Schriften im Lateinunterricht.

2. Cicero als philosophischer Schriftsteller und „Philosoph“

2.1. Schriften

Cicero hat zahlreiche Schriften zu explizit philosophischen Themen und Fragestellungen verfasst sowie Philosophie im Rahmen der Ausbildung des Redners mitbehandelt, vornehmlich in Zeiten, in denen er zur politischen Untätigkeit gezwungen war: in der Zeit zwischen seiner Rückkehr aus dem Exil in Thessalonike (57 v.Chr.) und der Übernahme der Statthalterschaft in Kilikien (51 v.Chr.), in der *de oratore* (55 v.Chr.), *de re publica* (54–51 v.Chr.) und *de legibus* (ca. 52–51 v.Chr.) entstanden, und dann wieder nach dem Ende des Bürgerkrieges und seiner Begnadigung durch Caesar (47 v.Chr.) ab 46 v.Chr. bis zu seinem Tod.

In dieser Zeit entstand innerhalb von wenigen Jahren der Großteil des philosophischen und rhetorischen Werkes: *Brutus*, *Orator* und die *Paradoxa Stoicorum* (46 v.Chr.); die *Consolatio* an sich selbst nach dem Tod seiner Tochter Tullia (März 45 v.Chr.); die Dialoge *Hortensius*, *Catulus* und *Lucullus* (März bis April 45 v.Chr.); fünf Bücher *de finibus bonorum et malorum* sowie die vier *Academici libri* (Juni 45 v.Chr.); die *Tusculanae disputationes* in fünf Büchern und drei Bücher *de natura deorum* (Juli bis Dezember 45 v.Chr.); zwei Bücher

de divinatione und der *Cato maior de senectute* (Januar bis März 44 v.Chr.); *de fato*, *Laelius de amicitia*, *de gloria* und die *Topica* (April bis November 44 v.Chr.) und schließlich die drei Bücher *de officiis* (November 44 v.Chr.). Wann der *Timaeus*, der *Protagoras*, *de virtutibus* und die *partitiones oratoriae* entstanden sind, lässt sich nicht sicher sagen.²

2.2. Philosophische Ausbildung

Schon in seiner Jugend hat sich Cicero intensiv auch mit der Philosophie befasst – zunächst jedoch wohl vor allem, um seine Beredsamkeit als Voraussetzung für seine Ämterlaufbahn zu fördern.³

Ciceros philosophische Lehrer waren der Epikureer Phaidros (*fin.* 1,16; *Tusc.* 3,38; *ac.* 1,46; *fam.* 63,2 [13,1,2])⁴, die Akademiker Philon von Larissa (*Brut.* 306; *Tusc.* 2,9,26; *ac.* 1,13; *ac.* 2,11,17; *nat.* 1,17) und Antiochos von Askalon sowie die Stoiker Diodotus (*Att.* 2,20,6; *Tusc.* 5,113; *ac.* 2,115; *nat.* 1,6) und Poseidonius von Rhodos (*nat.* 1,6).⁵ Ferner wurde er durch seinen mit griechischer Philosophie vertrauten Mentor Crassus beeinflusst.⁶

Besonders die Skepsis der jüngeren Akademie hat Cicero geprägt.⁷

2.3. Bedeutung der Philosophie für Cicero

Cicero begründet in späteren Jahren seine Beschäftigung mit der Philosophie damit, dass sie ihm Trost im Unglück biete (*nat.* 1,9), seine – erzwungenen – Mußestunden ausfülle und zur Belehrung seiner Mitbürger, besonders der römischen Jugend diene.⁸ Daneben steht aber in seinen rhetorischen Schriften – und auch gelegentlich in den philosophischen (so z. B. *Tusc.* 1,7) – immer

2 Vgl. Powell 1995, xiii–xvii sowie ausführlich Philippson 1939, 1104–1173.1183–1190.

3 Vgl. Philippson 1939, 1173–1180; vgl. auch Steinmetz 2000, 211 f. Philippson 1939, 1177 geht sogar so weit, zu behaupten, dass „[d]ie Philosophie [...] ihm [sc. Cicero] immer Hilfswissenschaft der Redekunst und Politik [blieb], aber nicht nur“, sondern dass die Philosophie später zumindest „für ihn auch Wert an sich [gewann].“

4 Vgl. zur Diskussion darum Haake 2007, 159 f.

5 Vgl. Philippson 1939, Sp. 831.1174 f.; Schmidt 1978, 115; Steinmetz 2000 sowie Stroh 2016, 16 f.

6 Vgl. Schmidt 1978, 115.

7 Vgl. Philippson 1939, 1181; Süß 1952 *passim*; Knoche 1959, 71; Striker 1995, 55–58; Steinmetz 2000 *passim* sowie Ehlers 2011 *passim*.

8 Vgl. Schulte 1962, 41 f.52 sowie *nat.* 1,7,9; ferner *div.* 2,4 f.

auch die Argumentation für und die Diskussion über die Nützlichkeit der Philosophie für den Redner.

Er verfolgte das Programm, seinen Mitbürgern die – zu seiner Zeit noch genuin griechische – Philosophie auf Latein zugänglich zu machen und dazu eine lateinische philosophische Terminologie zu schaffen (*fin.* 1,1–12; *Tusc.* 1,1.5). Darüber hinaus wollte er seine Leser dazu bringen, sich mit den in seinen Schriften behandelten Fragen selbst auseinanderzusetzen und ihr eigenes Urteilsvermögen zu schärfen.⁹ Dazu verband er griechische Philosophie mit römischen Beispielen.¹⁰

Es ging Cicero – geprägt durch die Skepsis der jüngeren Akademie – nicht um die Vermittlung von Lehrsätzen und philosophischen Systemen, sondern darum, durch das *utramque partem disserere* den wahrscheinlichsten Standpunkt herauszuarbeiten, da die Erkenntnis der Wahrheit dem Menschen nach skeptischer Position schlichtweg nicht möglich ist.¹¹

Man hat aus diesem Grunde Cicero vorgeworfen, kein richtiger Philosoph zu sein, und auch seine philosophischen Werke für wertlos erklärt, weil er die Positionen der hellenistischen Philosophie unvollständig oder falsch wiedergebe und weil er keinen einheitlichen Standpunkt und kein System vertrete; und man hat ihn sogar dafür kritisiert, dass er seine Schriften rhetorisch stilisiert habe. Doch auf diese Kritiken will ich nicht näher eingehen. Ehlers hat alles Nötige dazu gesagt.¹²

3. Cicero als Vermittler griechischer Philosophie

Angesichts der Situation, in der sich der römische Staat nach dem Bürgerkrieg befindet, präsentiert Cicero sein philosophisches Programm 44 v.Chr. (wohl kurz nach Caesars Tod) am Anfang des zweiten Buches von *de divinatione* (*div.* 2,1–7): 2,1–4 bietet einen Überblick über die bisher verfassten philosophischen Schriften; in 2,4–7 begründet Cicero die Vermittlung der Philosophie an die Jugend damit, dass es in der Situation des Staates wichtig sei, dass sich – und wenn es auch nur wenige wären – gebildete, urteilsfähige Leute dem Wohle des Staates widmen (2,4 f.); die Vermittlung der Philosophie

9 Vgl. Ehlers 2011, 267; Knoche 1959, 66 f.71.

10 Vgl. Ehlers 2011, 267; Gaertner 2000, 77.

11 Vgl. Ehlers 2011, 266.268–270; Knoche 1959, 73.

12 Vgl. Ehlers 2011.

an die älteren Mitbürger begründet er damit, sie dadurch zu beruhigen (2,5); er hofft darauf, die griechischen Schriften durch seine Vermittlung überflüssig zu machen (2,5) und generell seinen Mitbürgern und dem Staat nützlich sein zu können (2,5–7).¹³

Es geht Cicero also nicht einfach darum, den Römern Wissen über die griechische Philosophie und Lehrmeinungen griechischer Philosophen bzw. Philosophenschulen zugänglich zu machen. Vielmehr will er Philosophie und Philosophieren vermitteln und dazu beitragen, dass philosophisch gebildete, urteilsfähige Römer zum reflektierten Handeln zum Wohle der *res publica* befähigt und bewegt werden.¹⁴ Die Inhalte der griechischen Philosophie bieten so also nur die Ausgangsbasis für das eigene Philosophieren als Grundlage für eigenes Handeln.

Felix Gaertner fasst Ciceros Intention folgendermaßen zusammen:

Wahrscheinlich sind doch politische Absichten die Haupttriebfeder hinter Ciceros theoretischen Schriften; gleichzeitig ist aber Ciceros Verdienst um die Vermittlung griechischer Philosophen unbestreitbar. Indem er sich keiner philosophischen Schule fest verschreibt, sondern unterschiedliche Lehrmeinungen gegeneinander abwägt, gibt er dem Leser einen Überblick über die griechische Philosophie.¹⁵

Dementsprechend kritisch setzt sich Gaertner mit der immer wieder postulierten Vermittlerrolle Ciceros auseinander:

Cicero ist also nicht bloß ein Vermittler, wie Knoche meint, sondern vornehmlich ein Benutzer griechischer Kultur. [...] Ebenso situations- und zweckorientiert ist sein Gebrauch der griechischen Philosophie, die in seinen Händen „zu einer Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln“ [vgl. Clausewitz, Vom Kriege, 1. Buch, Kap. I, Ziffer 24] wird. [...] Er passt das griechische Denken gezielt dem Empfinden seiner Landsleute an, indem er allzu theoretische Überlegungen, die dem römischen Sinn für das Praktische widersprechen, auslässt und ähnlich eklektizistisch mit den ethischen Vorstellungen der einzelnen Schulen umgeht. Er übermittelt demnach nur ein gefiltertes – und im Falle Epikurs sogar entstelltes – Bild der griechischen Geisteswelt. Was die griechische Kultur angeht, so ist er der Wahrheit in den theoretischen Schriften kaum mehr verpflichtet als in seinen Gerichtsreden.¹⁶

¹³ Vgl. auch Knoche 1959, 57.66.

¹⁴ Vgl. Knoche 1959, 66; Gaertner 2000, 77–79.

¹⁵ Gaertner 2000, 79.

¹⁶ Gaertner 2000, 82.

Wir sollten also vorsichtig sein, Cicero einfach als Gewährsmann für die griechische Philosophie anzusehen und seine philosophischen Schriften als getreue Übertragungen aufzufassen.

4. Ciceros philosophische Schriften im Unterricht

Vor diesem Hintergrund können wir uns der Frage der Behandlung von Ciceros philosophischen Schriften im Lateinunterricht widmen.

4.1. Exkurs: Historischer Überblick

Für die didaktischen Überlegungen zu der Frage, welche Textstellen aus Ciceros philosophischen Werken lohnenswert für die Lektüre sind, ist es sinnvoll, auch einen Blick darauf zu werfen, welche Werke Ciceros und besonders welche philosophischen Werke in der Vergangenheit als Schullektüre für geeignet gehalten und im Unterricht gelesen wurden.

4.1.1. Spätantike und Mittelalter

In der Spätantike gehörte Cicero zusammen mit Sallust, Vergil und Terenz zu den vier Kernautoren des Schulwesens.¹⁷

Im Mittelalter findet man Cicero unter den einundzwanzig Schulautoren im Schulplan des Konrad von Hirsau (12. Jh.), neben Sallust, Horaz und Vergil als einen von vier klassischen Autoren, „deren Wert fast ausschließlich in ihrer moralischen Wirkung gesehen wird“.¹⁸ Gelesen wurden wohl vor allem der *Laelius de amicitia* und der *Cato maior de senectute*.¹⁹

Eine dem Alexander von Neckam zugeschriebene Übersicht über Schulautoren vom Ende des 12. Jh.s empfiehlt Ciceros *de oratore*, *Tusculanae disputationes*, *de amicitia*, *de senectute*, *de fato* und die *Paradoxa Stoicorum* als

¹⁷ Vgl. Fuhrmann 2001, 24.223 Anm. 14 mit Verweis auf *Cassiod. inst.* 1,15,7.

¹⁸ Curtius 1993, 59.

¹⁹ Vgl. *ibid.*

„commendacione digni“ und *de officiis* als „utilissimus“. ²⁰ Ferner werden die *Topica* zur Lektüre empfohlen. ²¹

Dagegen fehlt Cicero in anderen mittelalterlichen Schulplänen. ²²

4.1.2. Frühe Neuzeit

Die Rückbesinnung der Humanisten auf die Antike mit Cicero als Stilideal führte auch dazu, dass dieser wieder als Schullektüre gelesen wurde: So enthält beispielsweise die Lektüreliste, die Enea Silvio Piccolomini, der spätere Papst Pius II., 1450 in seinem pädagogischen Traktat *De liberorum educatione* für den böhmischen König Ladislaus bietet, wieder ganz selbstverständlich Cicero. In einem Brief an König Ladislaus nennt Piccolomini explizit *de officiis*, *de amicitia*, *de senectute* und die *Tusculanae disputationes*. ²³ In den kommenden Jahrzehnten setzte sich die Lektüre klassischer Autoren „mit Cicero und Vergil an der Spitze [...] allgemein durch“. ²⁴

Philipp Melancthons Schulplan „Unterricht der Visitatoren im Kurfürstentum zu Sachsen“ sieht 1528 für die Lektüre in der obersten Klasse Cicero neben Vergil und Ovid vor, ²⁵ und zwar für Cicero *de officiis* und die *epistulae familiares*. ²⁶ Johannes Sturms Lehrpläne für die Straßburger Schulen und seine Lehrbücher, an denen man sich auch andernorts orientierte, sehen die Lektüre von Ciceros Briefen und Reden als Vorbild für eigene Stilübungen vor.

Auch in der Folge ist Cicero aus den schulischen Lektüreplänen nicht mehr fortzudenken.

4.1.3. Das 19. Jahrhundert

Im 19. Jahrhundert wurden in der Schule vor allem Ciceros Reden gelesen, von den philosophischen Schriften anfangs wohl noch neben dem *Laelius* und dem *Cato maior* das *Somnium Scipionis* und die *Paradoxa Stoicorum*, wobei die Cicerolektüre mit *Laelius* in der Quarta begann, gefolgt vom *Cato maior* in

²⁰ Zitiert nach der Ausgabe von Haskins 1909, 91; vgl. auch Curtius 1993, 59.

²¹ Vgl. Haskins 1909, 92.

²² Vgl. Curtius 1993, 58–64 sowie Fuhrmann 2001, 24.

²³ Vgl. Guerra 2018, 70 Anm. 194 mit Bezug auf Enea Silvio Piccolomini *ep. saec.* 99 [229 f.], 210 f.; vgl. auch Fuhrmann 2001, 33 f.

²⁴ Fuhrmann 2001, 37.

²⁵ Vgl. Fuhrmann 2001, 52 f.

²⁶ Vgl. Friedrich 1983, 18.

der Tertia, wie Eckstein berichtet.²⁷ Allerdings hält Eckstein den *Laelius* für problematisch, weil dieser Dialog einerseits nur die Freundschaft zwischen Staatsmännern betrachte und zudem Mängel in der logischen Anordnung aufweise und andererseits aufgrund der psychologischen Reflexionen nicht altersgemäß sei.²⁸ Den *Cato maior* dagegen empfiehlt er aufgrund der treffenden Charakteristik, der durchsichtigen Anordnung und der überaus populären Behandlung schon für die Obertertia.²⁹ *De officiis* wurde wohl dennoch gelesen, auch wenn Eckstein selbst meint, dass die Schüler sich nicht sonderlich dafür interessierten.³⁰ *De finibus* sei in der Kritik der sittlichen Prinzipien zu schwierig; *de natura deorum* und *de divinatione* seien zu Recht aufgrund der unvollständigen und unklaren Darlegung der Lehren der verschiedenen Philosophenschulen sowie der Betonung politischer Interessen Ciceros verworfen worden.³¹ Die *Tusculanen* dagegen, vor allem Buch 1 und 5, empfiehlt Eckstein.³²

4.2. Lektüre philosophischer Schriften Ciceros seit dem 20. Jahrhundert

In der ersten Hälfte des 20. Jh.s scheint die Vorliebe für *Laelius de amicitia* und *Cato maior de senectute* angedauert zu haben, wie Krüger bezeugt.³³ Er selbst hält den *Cato maior* allerdings für „alles andere als jugendnah“, meint aber, der *Laelius* könne „vielleicht auch die heutige Jugend noch fesseln.“³⁴ Krüger wirft sogar die grundsätzliche Frage auf, „ob man am altsprachlichen Gymnasium Ciceros philosophischen Schriften einen Platz einräumen soll“, da es „näher [liege] die Gedanken griechischer Philosophen im ‚Original‘ zu lesen.“³⁵ Ein mehr als berechtigter Einwand. Er räumt allerdings ein, dass an einem neusprachlichen Gymnasium

ein entscheidender Platz in der Lektüre der Prima Cicero gehört [...], weil er hier noch einmal die Aufgabe zu erfüllen hat, die sich ihm, seinen

27 Vgl. Eckstein 1887, 260.

28 Vgl. *ibid.*, 260.

29 Vgl. *ibid.*, 261.

30 Vgl. *ibid.*, 263.

31 Vgl. *ibid.*, 264.

32 Vgl. *ibid.*, 263 f.

33 Vgl. Krüger/Hornig 1959, 186.

34 *Ibid.*, 186.

35 *Ibid.*, 186.; vgl. auch *ibid.* 210.

Zeitgenossen und späteren Generationen des römisch bestimmten Abendlandes gegenüber ergab: Vermittler griechischen Geistesgutes zu werden.³⁶

Doch könne man am altsprachlichen Gymnasium die griechische Philosophie besser aus den griechischen Quellen kennenlernen; an neusprachlichen Gymnasien bestehe zumindest in einigen Fällen die Möglichkeit, griechische Philosophie in deutscher Übersetzung zu lesen.³⁷

Ansonsten schlägt Krüger generell die Lektüre von Auszügen aus *de re publica* vor: 1,38–71, den Kreislauf der Verfassung und den Römerstaat als idealen Staat, ferner das *Somnium Scipionis*.³⁸

Die Vorliebe für *de re publica* seit der zweiten Hälfte des 20. Jh.s belegen auch zahlreiche in der *Anregung* und im *Altsprachlichen Unterricht* publizierte Unterrichtsvorschläge.³⁹

Daneben finden sich einige Vorschläge für Unterrichtsreihen zu *de officiis*⁴⁰ sowie vereinzelt Lektürevorschläge zu den *Tusculanae disputationes*,⁴¹ zu *de natura deorum*,⁴² *de legibus*,⁴³ zur Bedeutung philosophischer Bildung für Politiker in *de oratore*,⁴⁴ zum *Lucullus*⁴⁵ und zu den *Paradoxa Stoicorum*⁴⁶.

Dalfen schlägt eine thematische Lektüreihe zu *Cicero philosophus* bestehend aus *Tusc.* 5,5–11; *ac.* 2 (*Lucullus*) 118; *orat.* 7–10; *off.* 1,11–22; *leg.* 1,28f. sowie *rep.* 1,38–43.69 vor.⁴⁷

Neuere Lektürehefte zur römischen Philosophie sind meist nicht nach Autoren, sondern thematisch zusammengestellt und enthalten zu den jeweiligen Themen Texte Ciceros, Senecas und anderer. Auch hier finden sich häufig Textstellen aus den *Tusculanae disputationes*, vereinzelt *de natura deorum*, aber auch *de finibus bonorum et malorum* und anderen.⁴⁸

36 Ibid., 210.

37 Vgl. *ibid.*, 210.

38 Vgl. *ibid.*, 187.210.

39 So z. B. Schmüdderich 1965; Schwamborn 1970; Schönberger 1972; Kaiser 1974; Früchtel 1979; Munding 1982; Schönberger 1984; Olbrich 1984; Schlör 1984; Meyerhöfer 1987; Lambertz 1989; Meyerhöfer 1990; Stadler 1990; Ludolf 1994; Nickel 1994; Niemann 2016; Sauer 2016; Flaucher 2018.

40 Beispielsweise Glücklich 1978; Bendel 2006; Niemann 2011; Niemann 2016 sowie explizit zur Gyges-Geschichte in *off.* 3,38 f. Balzert 1996; Wenzel 1996; Dunsch 2018.

41 Hermann 1994; Schindler 1994; Dunsch 2000; Dunsch 2016.

42 Heilmann 1994; Weddigen 1994; Laarmann 2018.

43 Schindler 1996.

44 Schmidt 1994.

45 Barié 1994.

46 Bury 1994.

47 Dalfen 1992; Dalfen 1993.

48 So z. B. Frisch 2010/2015 mit Lehrerheft Frisch/Dengler 2016 oder auch Zitzl 2009.

4.3. Aktuelle Curricula

Themen aus Ciceros philosophischen Schriften und Verweise darauf finden sich in den Curricula⁴⁹ für die gymnasiale Oberstufe außerhalb der Bereiche Rede und Rhetorik in Reihen zu Politik und Staatstheorie und zur Rolle des Menschen in der Gesellschaft bzw. Gemeinschaft,⁵⁰ außerdem explizit zur Philosophie als Lehre und Lebenshilfe,⁵¹ wobei Cicero oft herangezogen wird, um Positionen der Stoa und des Epikureismus oder auch anderer Philosophenschulen darzustellen.

4.4. Textauswahl

Angesichts des großen Umfangs der philosophischen Werke Ciceros und der knapp bemessenen Zeit für philosophische (und staatstheoretische) Themen in der Lektürephase ist die Auswahl geeigneter Texte besonders wichtig.

Da wir in der Lektürephase des Lateinunterrichts darauf abzielen, den Schülerinnen und Schülern zumindest einen Einblick in die lateinische Literatur in ihrer gesamten Breite zu geben und uns bemühen „eine möglichst große Vielfalt von Textsorten, Gattungen und auch Epochen“ in der Lektüre abzudecken,⁵² verbietet sich wohl der Versuch, eines der großen philosophischen Hauptwerke Ciceros – und sei es nur auszugsweise – als Ganzschrift zu lesen, von selbst. Doch selbst eine umfangreichere auszugsweise Lektüre des *Laelius de amicitia* oder des *Cato maior de senectute* erscheint mir unangebracht, da die Schülerinnen und Schüler dann nur einen winzigen thematischen Auszug aus Ciceros philosophischem Wirken und generell aus der lateinischen Philosophie kennenlernen.

Zu Recht schlagen die Curricula thematische Reihen vor, zu Recht bieten die modernen Lektürehefte Sammlungen philosophischer Texte von verschiedenen Autoren, aus verschiedenen Epochen und aus verschiedenen Gattungen.⁵³

49 Ich beziehe mich exemplarisch auf die Kerncurricula Hessens, Niedersachsens, Bayerns und das gemeinsame Kerncurriculum von Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern.

50 KC Hessen Q 2.1, Q 2.3, Q 2.5, Q 4.3; KC Niedersachsen B.5, B.7, D.11, B.3; LP Bayern L 12.2; KC M-V / B / BB 4.4.

51 KC Hessen Q 3.1–4, Q 4.4; KC Niedersachsen D.12; LP Bayern L 10.1.3, L 11.1; KC M-V / B / BB 4.4.

52 Kuhlmann 2009, 133.

53 Vgl. Frisch 2011, 29.

Wir wissen, dass Ciceros philosophische Werke bis in die jüngste Vergangenheit nicht immer für philosophisch wertvoll gehalten worden sind und werden; in Ciceros eigener Zeit und der direkten Nachfolge konnten sie aufgrund der Wirren der Zeit wohl nur begrenzt wirken.⁵⁴ Auf die europäische Literatur- und Geistesgeschichte⁵⁵ hat Cicero wohl stärker als historische Persönlichkeit und als Redner und Redetheoretiker gewirkt denn als Philosoph. Umso wichtiger ist es, für die Lektüre philosophischer Texte Ciceros im Unterricht solche Stellen auszuwählen, die entweder tatsächlich im philosophischen Diskurs gewirkt haben oder noch wirken oder besonders exemplarisch für die Behandlung einer philosophischen Fragestellung sind und diese Fragestellung gut erschließen oder aber zeitlose Themen behandeln, die für die Schülerinnen und Schüler tatsächlich die Möglichkeit zum existentiellen Transfer bieten.⁵⁶

Dazu kommt natürlich das Kriterium der inhaltlichen und sprachlichen Schwierigkeit der Texte.⁵⁷ Die Lektüre philosophischer Texte sollte deshalb möglichst nicht die erste Begegnung mit dem Autor Cicero darstellen, um die Schülerinnen und Schüler nicht gleichzeitig mit thematischen und sprachlichen Schwierigkeiten zu konfrontieren. Es bietet sich an, erst dann Auszüge aus philosophischen Schriften Ciceros zu lesen, wenn seine sprachlichen und stilistischen Besonderheiten bereits anhand von Auszügen aus Reden oder Briefen kennengelernt wurden.

Auch die Heranziehung von Cicero zur Vermittlung griechischer Philosophie sollte unter Beachtung dieser Gesichtspunkte erfolgen. Es kann unter den heutigen Rahmenbedingungen des Lateinunterrichts nicht mehr uneingeschränkt sinnvoll sein, die griechische Philosophie anhand von Cicero zu vermitteln, auch wenn das einige Curricula vorsehen und einige Lektürehefte dazu passende Textstellen aus *de finibus* anbieten. Die Zeit, die Schülerinnen und Schüler benötigen, um Informationen über die hellenistische Philosophie durch Texterschließung und Übersetzung aus einem Cicerotext zu gewinnen, kann sicher sinnvoller verwendet werden. Die Vermittlung eines solchen Wissens kann über Sachtexte, Übersetzungen, Lehrervorträge oder Schülerreferate schneller und effizienter erfolgen. Wenn überhaupt, dann sollten auch hier *wenige, besonders repräsentative Textstellen* ausgesucht werden, an denen Cicero wesentliche Kernpositionen einer antiken Philosophenschule konzise präsentiert und sich im Idealfall mit diesen auseinandersetzt oder den

54 Vgl. Jäkel 1962, 198; Kuhlmann 2009, 133.

55 Vgl. Jäkel 1962, 198; Maier 1993, 129; Glücklich 2008, 144; Kuhlmann 2009, 134.

56 Vgl. Klafki 1962, 14 f.18; Munding 1985; Glücklich 2008, 143.145; Kuhlmann 2009, 134.

57 Vgl. Kuhlmann 2009, 134.

Leser zur eigenen Auseinandersetzung anregt. Die reine Wissensvermittlung sollte aber nicht auf diesem Wege erfolgen.

Zusammenfassend kann man sagen: Wir müssen aus Ciceros philosophischem Œuvre Textstellen aussuchen, die philosophisch wertvoll und für die Schülerinnen und Schüler lohnenswert sowie sprachlich und inhaltlich verständlich sind.

4.4.1. Inhaltliche Auswahl

Bei der inhaltlichen Auswahl darf man sich von der Kritik an Ciceros Philosophie und Philosophieren nicht abschrecken lassen. Allerdings ist es sehr lohnend, Textstellen zu den im Curriculum vorgegebenen Themenschwerpunkten – auch – daraufhin auszusuchen, ob und wie diese in der Latinistik und in der Philosophie diskutiert werden bzw. worden sind. Es geht jedoch nicht darum, anhand von Cicero *das* Philosophieren oder aber ein in sich geschlossenes philosophisches System zu vermitteln. Doch man kann anhand von Ciceros philosophischen Texten *eine* philosophische Grundhaltung und *bestimmte* philosophische Positionen und Argumente kennenlernen, sie in ihren philosophiehistorischen und historisch-politischen Kontext einordnen und sie als Impuls zur eigenen Auseinandersetzung mit grundlegenden philosophischen Fragen auffassen.

Für die Textauswahl zu meinem Lektüreheft „Philosophische Texte. O vitae philosophia dux!“⁵⁸ habe ich mich vor allem daran orientiert, welche Textstellen aus Ciceros Schriften zu den vorgegebenen Themenschwerpunkten und Fragestellungen „Was ist Philosophie?“, „Welche Themen behandelt die Philosophie?“, „Welche Bedeutung hat die Philosophie für den Menschen?“, „Wie wurde in der Antike philosophiert?“, „Glück und Unglück“, „Freiheit und Schicksal“, „Krankheit und Tod“ sowie „Angst und Leid“ – vor allem aus den *Tusculanae disputationes*, *de natura deorum* und *de finibus bonorum et malorum* – in der Philosophiegeschichte gewirkt haben. Da in einigen Bundesländer von den Curricula auch eine Vermittlung griechischer Philosophie anhand von Textstellen aus *de finibus* gefordert war, habe ich auch dafür nach geeigneten Passagen gesucht, die in der philosophischen Auseinandersetzung gewirkt haben. Als Lehrer für Philosophie und alte Sprachen bin ich dazu zunächst von der philosophischen Seite aus an die Textauswahl herangegangen: Ich habe deshalb zuerst philosophische Lexika und Überblicksliteratur zu den oben genannten Schwerpunktthemen darauf durchgesehen, ob und

58 Frisch 2010; Frisch 2015; Frisch/Dengler 2016.

welche Textstellen von Cicero dort genannt und diskutiert werden. Diese Textstellen habe ich dann als nächstes auf ihre tatsächliche inhaltliche Relevanz geprüft. Auch für die Auswahl geeigneter Textpassagen für eigene Lektüreihen ist dieser Weg gangbar.

4.4.2. Sprachliche und inhaltliche Schwierigkeiten

In einem nächsten Schritt ist es dann nötig, die inhaltlich lohnenswerten und thematisch passenden Textpassagen unter den Aspekten der Länge und sprachlicher Schwierigkeiten zu untersuchen. Für Lektürehefte lässt sich eine entsprechende Untersuchung nur recht allgemein anstellen. Als Lehrkraft einer konkreten Lerngruppe kann man natürlich viel besser einschätzen, wie viel Text man den eigenen Schülerinnen und Schülern zumuten kann und welche sprachlichen und inhaltlichen Phänomene ihnen Schwierigkeiten bereiten könnten.

Textlänge

Die Textlänge stellt besonders bei philosophischer Lektüre ein ernsthaftes Problem dar. Denn einerseits ist das Pensum, das heutzutage in einer Stunde oder Doppelstunde mit Lernenden zu bewältigen ist, verhältnismäßig gering,⁵⁹ insbesondere wenn die Texte stark periodisiert sind und viele unbekannte (Fach-)Vokabeln enthalten und dementsprechend viele Hilfen nötig sind. Andererseits sind philosophische Argumentationen verhältnismäßig komplex und oft nicht in wenigen Paragraphen zusammenzufassen. Hier kommt man ohne Paraphrasen und Darbietung von Textpassagen in Übersetzung oder zweisprachig kaum aus. Dennoch finden sich auch bei Cicero prägnante, verhältnismäßig kurze Textstellen, in denen wichtige Kernthesen diskutiert werden, vor allem in den Proömien.⁶⁰

59 Vgl. Klug 1984, 107, der mehr als zehn bis zwölf Oxford- bzw. Teubnerzeilen pro Stunde schon 1984 für unrealistisch hielt. Vgl. auch Frisch 2011, 29.

60 Vgl. Klug 1984 mit Verweis auf *rep.* 1,1–13; *Tusc.* 1,1–7.3,1–7.5,1–11; *off.* 2,1–8.3,1–6; *div.* 2,1–7; *inv.* 1,1–5 und *de orat.* 1,1–5. Vgl. ferner die Textauswahl in Frisch 2010/2015. Zu nennen sind auch *nat.* 1,6–9.

Periodenbau

Ein weiteres Problem der philosophischen Schriften Ciceros stellen natürlich dessen Periodenbau und der hohe Anteil „syntaktischer Einheiten“ im Vergleich zum statistischen Mittelwert dar, wie Friedrich Maier exemplarisch gezeigt hat.⁶¹ Diesen Schwierigkeiten kann man gut begegnen, indem man möglichst nicht Ciceros philosophische Texte als erste Cicero-Lektüre liest. Da die Lektüre von Ciceros Reden häufig am Beginn der Lektüre auf der Oberstufe steht, sollte das kein Problem sein. Wenn im Rahmen der Redenlektüre bereits auf Ciceros Periodenbau eingegangen worden ist, sind die Schüler dafür schon sensibilisiert.

Es bietet sich natürlich auch an, allgemein oder gezielt zur Vorentlastung bestimmter Textstellen Grammatikwiederholung während der Lektüre zu betreiben: Partizipialkonstruktionen, Infinitivkonstruktionen, *nd*-Formen, Gliedsätze. Sehr hilfreich ist es außerdem, wenn die Schülerinnen und Schüler mit der Kolometrie vertraut sind und in der Lage sind, die einzelnen Kola selbständig entweder durch Unterstreichungen oder Kästchen voneinander zu unterscheiden und zu klassifizieren oder aber sie entsprechend zeilenweise einzurücken.⁶² Bei besonders kniffligen Perioden bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Texterschließung zunächst eine kolometrische Analyse durchführen zu lassen. Denkbar ist natürlich auch, dass die Lehrkraft selbst den Text kolometrisch gegliedert vorlegt.

Wortschatz

Eine weitere große sprachliche Herausforderung liegt jedoch im Vokabular der Texte: Ciceros Programm, die griechische Philosophie ins Lateinische zu übertragen und dafür eine eigene lateinische philosophische Terminologie zu schaffen, führt dazu, dass ein enormer Teil der in den philosophischen Schriften vorkommenden Vokabeln den Lernenden nicht bekannt sind.

Das mag in Zeiten, in denen man die Schüler 2500 bis 3000 Vokabeln hat – mehr oder weniger mechanisch – pauken lassen, weniger problematisch gewesen sein als heute. Doch schon der *Grundwortschatz Latein nach Sachgruppen* von Hermes und Meusel (1988 u. ö.) und der *Grund- und Aufbauwortschatz Latein* von Habenstein, Hermes und Zimmermann (1992 u. ö.) bieten kaum eine angemessene Abdeckung des philosophischen Wortschatzes bei

61 Vgl. Maier 1995, 346–355.

62 Vgl. Thiemeier / Frisch 2015.

Cicero. Der heute quasi zur Norm gewordene *Bamberger Wortschatz* (2001 u. ö.) mit seinen 1246 Vokabeln Basisvokabular hat demgegenüber aber einen noch viel schlimmeren Nachteil: Weder Ciceros noch Senecas philosophische Schriften sind im zugrundeliegenden Textcorpus enthalten. (Von Cicero sind lediglich Auszüge aus den Reden gegen Verres und Catilina berücksichtigt.) Auch in den Autorenwortschätzen sucht man vergebens nach *Cicero philosophus* oder *Seneca philosophus*.

Das hat natürlich Auswirkungen auf Textauswahl, Erschließung und Übersetzung. Es bedeutet in jedem Falle, dass man ohne eine gezielte Wortschatzarbeit – bestehend aus Wiederholung des bereits erworbenen Grundwortschatzes und der Aneignung eines lektürebezogenen Aufbauwortschatzes – keine Chance auf eine gewinnbringende Lektüre philosophischer Texte von Cicero hat.

Parallel zur systematischen und regelmäßigen Wiederholung des Grundwortschatzes in der Lektüreprase oder alternativ dazu sollte man aus lern- und arbeitsökonomischen Erwägungen heraus aber auch gezielt die Grundwortschatzvokabeln wiederholen, die in den Texten der jeweiligen Lektürereihe vorkommen.

Hinzukommen sollte der Aufbau eines thematischen und in unserem Falle auch autorenbezogenen Aufbauwortschatzes speziell zur Philosophie bzw. zu den zu lesenden philosophischen Texten von Cicero. Dieser Lernwortschatz sollte – ebenfalls aus lern- und arbeitsökonomischen sowie kognitionspsychologischen Gründen – ganz konkret aus einer statistischen Auswertung der im Original zu lesenden Textpassagen erwachsen.⁶³ Ergänzt werden kann er dann noch durch solche Vokabeln, die – analog zum *Kulturwortschatz* des Bamberger Wortschatzes – in den heutigen Sprachen fortleben.⁶⁴ Natürlich geht es bei dieser Form der Wortschatzarbeit in diesem Zusammenhang ganz besonders um die Vermittlung der zugrundeliegenden philosophischen Konzepte und Schemata.

Aber bei alledem sollte man nie vergessen, dass die Sprach- und Grammatikarbeit im Rahmen philosophischer Lektüre nur ein Mittel zum Zweck ist.⁶⁵

63 Vgl. Waiblinger 1993. Dieser Vorschlag ist, soweit ich feststellen kann, in der fachdidaktischen Diskussion weitestgehend unbeachtet geblieben. Ich selbst habe jedoch für meine Unterrichtsarbeit und den Entwurf von Lektürezeilen großen Gewinn daraus gezogen und weise deshalb in meinen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und Aufsätzen immer wieder darauf hin.

64 Vgl. Dalfen 1992, 5 f.

65 Vgl. Benedicter 2005, 133; Frisch 2011, 32.

Inhaltliches Verständnis

Zusätzliche inhaltliche Schwierigkeiten ergeben sich aus der auszugsweisen oder gar „Häppchenlektüre“ philosophischer Texte. Da die in den Textpassagen erörterten Argumente aus einem komplexeren und umfangreicheren Kontext herausgegriffen worden sind, ist sowohl eine inhaltliche Vorerschließung der Texte als auch die Begleitung der Lektüre durch systematische „Realienkunde“ zum Thema Philosophie unerlässlich.⁶⁶ Das ist nicht ungewöhnlich und auch nicht unbedingt philosophiespezifisch.

Philosophiespezifisch oder doch für die Behandlung philosophischer Themen besonders wichtig ist es jedoch, dass man die Schülerinnen und Schüler auch inhaltlich für die philosophische Thematik „aufschließt“, „etwa durch aktivierende Einstiege, Gedankenexperimente, Rollenspiele, ein sokratisches Gespräch, Diskussionen, Brainstorming, Reaktivierung von Vorwissen und Erfahrungen aus der Lebenswelt [...] oder Auseinandersetzung mit deutschen Übersetzungen oder leichtverständlichen kurzen Texten moderner Philosophen oder Schriftsteller, die sich mit demselben Problem beschäftigen“⁶⁷ – und zwar nicht nur und nicht erst in der Interpretationsphase, sondern bereits vor der Auseinandersetzung mit den Texten. Das führt einerseits zu einer größeren Motivation der Lernenden und andererseits zu einer tieferen inhaltlichen Durchdringung des Textes.

Um die Argumentation eines philosophischen Textes überhaupt erfassen zu können, ist es angesichts der terminologischen und inhaltlichen Schwierigkeiten besonders wichtig, bei der Texterschließung und Übersetzung genau zu arbeiten.⁶⁸

Daraus ergibt sich auch, dass der erste Schritt der „Interpretation“ darin bestehen muss, die Thesen und den Argumentationsgang der Textpassage klar nachzuvollziehen, bevor man sich kritisch damit auseinandersetzen kann.⁶⁹ Daher sollte vor der Interpretation auch das Textverständnis möglichst im Plenum oder in Gruppen dokumentiert und verglichen und – angesichts der Komplexität philosophischer Fragestellungen – auch visualisiert werden.⁷⁰

Andererseits darf aber bei der Dokumentation des Textverständnisses nicht Schluss sein. Denn jetzt wird es eigentlich erst spannend! Natürlich bietet sich für die Interpretation die Einordnung des Textes in den anhand von

66 Vgl. Frisch 2011, 32.

67 Frisch 2011, 32.

68 Vgl. Frisch 2011, 32.

69 Vgl. *ibid.*, 32.

70 Vgl. *ibid.*, 32.

Sachtexten oder Vorträgen erarbeiteten philosophischen Kontext an. Der wichtigste Teil der Interpretation besteht aber darin, „die Schüler zur aktiven Auseinandersetzung mit dem philosophischen Problem und den Thesen und Argumenten“ des Textes anzuregen.⁷¹

Das kann durch eine Diskussion oder Streitfragen geschehen, durch den Vergleich mit anderen Positionen und [Paralleltexten], vor allem aber auch durch produktions- und handlungsorientierte Methoden wie das Malen von Bildern, das Schreiben von philosophischen Essays, das Verfassen eines [Briefes] an den Autor [...], Rollenspiele oder Ähnliches. Wichtig ist, dass die Schüler sich tatsächlich *aktiv* mit dem Thema auseinandersetzen, ansonsten ist alles Gerede von existentiellem Transfer sinnlos und die Beschäftigung mit der antiken Philosophie wird dem Wesen der Philosophie bzw. des Philosophierens nicht gerecht.⁷²

Es bietet sich daher an, die Schülerinnen und Schüler selbständig Bezüge zur eigenen Lebenswelt oder modernen Positionen finden zu lassen. Anleihen bei der Didaktik der Fächer Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik oder Philosophieren mit Kindern sind hier hilfreich und wünschenswert.

5. Fazit

Ciceros philosophische Schriften sind sicher nicht unbedingt der geeignetste Zugang zur römischen bzw. zur antiken Philosophie für den Lateinunterricht. Senecas Schriften, insbesondere die *Epistulae morales ad Lucilium*, sind aufgrund ihrer *brevitas* sprachlich leichter zu erfassen, bieten kürzere Textpassagen, die es teilweise erlauben, eine philosophische Argumentation sogar zusammenhängend zu lesen; zudem sind sie oft lebensnäher und so auch für heutige junge Menschen leichter zugänglich.

Cicero bietet uns jedoch aufgrund seines breiten Œuvres und der Rolle, die er selbst politisch, gesellschaftlich, aber auch philosophisch und rhetorisch gespielt hat, die Möglichkeit, einen tieferen Einblick in das Leben und Denken der römischen Oberschicht der ausgehenden Republik aus einer Hand und aus eigenem Erleben des Autors zu gewinnen.

71 Ibid., 32.

72 Ibid., 32 f.

Wenn die Schülerinnen und Schüler sich aus historischen, aber auch aus stilistischen Gründen im Lateinunterricht mit Ciceros Briefen, Reden und Rhetoriktheorie befassen, liegt es nahe, Auszüge aus seinen philosophischen Schriften wenigstens in die Behandlung der römischen Philosophie mit einfließen zu lassen, zumal seine sprachlichen Besonderheiten dann schon bekannt, wenn auch nicht unbedingt geläufig sind.

Was liegt da näher, als mit Ciceros philosophischen Schriften für den Unterricht und für die Bildung der Jugend so umzugehen, wie er es mit der griechischen Philosophie getan hat, und sich dabei an seinem eigenen „Programm“ und seiner Vorgehensweise zu orientieren? Wir dürfen Ciceros Philosophie sicher, ebenso wie er zuvor von der griechischen Philosophie situations- und zweckorientiert Gebrauch machte, eklektizistisch verwenden und uns bei der Textauswahl von den Interessen und Bedürfnissen unserer Schülerinnen und Schüler sowie von zeitlosen Fragen leiten lassen.

Ciceros an der akademischen Skepsis orientiertes Prinzip des *utramque partem disserere* ist auch für das Denken und Leben in unserer Zeit eine geeignete Richtschnur. Auch heute ist es wichtig, dass junge Menschen ihre Urteilsfähigkeit für die eigene Lebensführung und für ihr gesellschaftliches oder auch politisches Engagement schärfen, eine sichere und ruhige Haltung für das Leben und den Umgang mit dessen Widrigkeiten gewinnen und sich und ihren Mitmenschen nützen. Auch in unserer Zeit ist das Verfügen über eine philosophische Grundhaltung – neben fundierten Sachkenntnissen verschiedenster Disziplinen – hilfreich und wichtig, um angemessen über die Welt und konkrete Fragen und Probleme reden und „mitreden“ zu können. Und sicher kann die Beschäftigung mit Auszügen aus den philosophischen Schriften Ciceros auch dazu beitragen, der jungen Generation das Philosophieren als „Kulturtechnik“⁷³ und „Lebensform“⁷⁴ nahezubringen und damit einen echten Bildungswert zu gewinnen.

73 Martens 2005, bes. 30–33.

74 Engels 2012 passim.

Literaturverzeichnis

(Neben im Text angesprochener und zitierter Literatur sind hier zur Anregung noch weitere Aufsätze zur Behandlung philosophischer Texte Ciceros aufgeführt.)

- Balzer, Monika, Das „Trojanische Pferd der Moral“. Die Gyges-Geschichte bei Platon und Cicero: *Der Altsprachliche Unterricht* 39.3 (1996) 49–68.
- Barié, Paul, *Talpam num lumen desiderare putas?* Leseprobe aus dem (fast) unbekanntem Cicero: *Lucullus* 7-9: *Der Altsprachliche Unterricht* 37.6 (1994) 6–14.
- , *Vitae philosophia dux?* – Zur Lektüre philosophischer Texte auf der späten Mittelstufe: *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I* (hg. von Wilhelm Höhn/Norbert Zink; Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1987) 382–389.
- Bendel, Nicole, Das Wesen des Menschen als Quelle angemessenen Handelns. Vorschläge zu einer Unterrichtsreihe zu Cicero, *off.* 3,21–30: *Der Altsprachliche Unterricht* 49.4 (2006), 50–55.
- Benedict, Kurt, Der Philosophieunterricht im Fach Latein in Jahrgangsstufe 10 und in der Oberstufe (mit unterrichtspraktischen Beispielen): *Impulse. Dialog Schule-Wissenschaft* (hg. von Rolf Kussl; München: Bayerischer Schulbuchverlag, 2005) 120–145.
- Bockisch, Gabriele, Caesar – Gott und Philosophenkönig. Gedanken zu Cicero, *de Marcello*: *Der Altsprachliche Unterricht* 37.6 (1994) 39–44.
- Bringmann, Klaus, *Untersuchungen zum späten Cicero* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1971).
- Bury, Ernst, Innere Emigration. Cicero: *Paradoxa Stoicorum* 33–35: *Der Altsprachliche Unterricht* 37.6 (1994) 54–63.
- Curtius, Ernst R., *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter* (Tübingen/Basel: Francke Verlag, ¹¹1993).
- Dalfen, Joachim, Cicero philosophus (1. Teil), in: *IANUS – Informationen zum altsprachlichen Unterricht* 13 (1992) 5–12.
- , Cicero philosophus (2. Teil), in: *IANUS – Informationen zum altsprachlichen Unterricht* 14 (1993) 2–10.
- Dunsch, Boris, Das Tusculanen-Proömium: Epochenwechsel von der griechischen zur römischen Philosophie?: *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 46 (2000) 298–319.

- , *Honesta bonis viris, non occulta quaeruntur*. Der Ring des Gyges (Cic. Off. 3,38f.): *Der Altsprachliche Unterricht* 61.1 (2018) 10–18.
- , *O vitae Philosophia dux*. Ciceros Hymnus auf die Philosophie (*Tusc.* 5,5f.), in: *Der Altsprachliche Unterricht* 59.6 (2016) 8–13.
- Eckstein, Friedrich A., *Lateinischer und griechischer Unterricht* (Leipzig: Fues's Verlag R. Reisland, 1887).
- Ehlers, Widu-Wolfgang, Der Philosoph Cicero: *Forum Classicum* 54 (2011) 264–273.
- Engels, Helmut, Philosophieren mit Kindern: Einübung in Philosophie als Lebensform: *Kinder philosophieren* (hg. von Barbara Neisser/Udo Vorholt; Berlin/Münster: LIT-Verlag, 2012) 153–206.
- Erler, Michael, Cicero und „orthodoxer“ Epikureismus: *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 38 (1992) 307–322.
- Flaucher, Stephan, *Cicero Platonius – das Somnium Scipionis und Platons Politia*: *Der Altsprachliche Unterricht* 61.1 (2018) 24–30.
- Friedrich, Arnd, *Die Gelehrtenschulen in Marburg, Kassel und Korbach zwischen Melanchthonianismus und Ramismus in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts* (Darmstadt: Selbstverlag der Hessischen Historischen Kommission Darmstadt und der Historischen Kommission für Hessen, 1983).
- Frisch, Magnus, *Philosophische Texte. O vitae philosophiae dux!* Textband (Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2010; 2., überarbeitete Auflage Stuttgart/Leipzig, 2015).
- , Philosophische Texte im altsprachlichen Unterricht: *Forum Schule – Mitteilungsblatt des Hessischen Altphilologenverbandes* 58 (2011) 28–36.
- /Dengler, Fabiola, *Philosophische Texte. O vitae philosophiae dux!* Lehrerheft mit CD-Rom (Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag, 2016).
- Frölich, Roland, Planung von Unterrichtsreihen: *Interaktive Fachdidaktik Latein* (hg. von Marina Keip/Thomas Doepner; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009).
- Früchtel, Edgar, Rechtsprinzip oder Menschenbild? Zur Interpretation von Cicero, *De re publica* III 12–19: *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 25 (1979) 19–24.
- Fuhrmann, Manfred, *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.* (Köln: DuMont, 2001).
- Gaertner, Jan F., Cicero – ein selbstloser Mittler griechischer Geisteskultur?: *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 46 (2000) 74–82.
- Glücklich, Hans Joachim, Ciceros *De officiis* im Unterricht: *Der Altsprachliche Unterricht* 21.2 (1978) 20–44.

- , *Lateinunterricht. Didaktik und Methodik* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 32008).
- Görler, Woldemar, Das Problem der Ableitung ethischer Normen bei Cicero: *Der Altsprachliche Unterricht* 21.2 (1978) 5–19.
- Guerra, Christian, *Der erzählte Papst. Enea Silvio Piccolomini-Pius II. und die römische Historiographie in den Commentarii de rebus a se gestis* (Basel: Schwabe, 2018).
- Haake, Matthias, *Der Philosoph in der Stadt. Untersuchungen zur öffentlichen Rede über Philosophen und Philosophie in den hellenistischen Poleis* (München: Verlag C. H. Beck, 2007).
- Haskins, Charles H., A List of Text-Books from the Close of the Twelfth Century: *Harvard Studies in Classical Philology* 20 (1909) 75–94.
- Heilmann, Willibald, *Auctoritas* der Tradition und *Ratio* im Widerstreit. Zur Position des Cotta in Ciceros *De natura deorum* (3,5 und 3,51f.): *Der Altsprachliche Unterricht* 37.6 (1994) 23–30.
- Hermann, Cornelia, Affektbeherrschung als Weg zum Glück. Cicero, *Tusculanae disputationes* V 15/16: *Der Altsprachliche Unterricht* 37.6 (1994) 64–70.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.), *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Latein* (Wiesbaden, 2014).
- Huller, Eva/Friedrich, Karin, Die Auseinandersetzung mit dem „gerechten Krieg“ bei Cicero und Obama. Aus der Tradition der *bellum-iustum*-Frage die Gegenwart verstehen: *Der Altsprachliche Unterricht* 58. 2–3 (2015) 28–37.
- Jäkel, Werner, *Methodik des altsprachlichen Unterrichts* (Heidelberg: Quelle & Meyer, 1962).
- Janka, Markus, *Vitae philosophia dux: Ciceros philosophische Schriften zwischen Sitz im Leben und existentieller Fernwirkung: Lateinische Lektüre in der Oberstufe* (hg. von Rolf Kussl; Speyer: Kartoffeldruck-Verlag Kai Brodersen, 2009) 13–58.
- Junge, Carl, Epikurs Ethik im Lateinunterricht: *Der Altsprachliche Unterricht* 17.2 (1974) 74–81.
- Kaiser, Ernst-Peter, Interpretation von Cicero, *De re publica* I 43: *Der Altsprachliche Unterricht* 17.2 (1974) 60–64.
- Klafki, Wolfgang, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung: *Didaktische Analyse. Auswahl – Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule* (hg. von Heinrich Roth/Alfred Blumenthal; Hannover: Verlag Hermann Schroedel, 1962) 5–32. [Zuerst erschienen in: *Die Deutsche Schule* 10 [H. 50] (1958) 450–471.]

- Klug, Wolfgang, Zur Lektüre philosophischer Texte Ciceros im Unterricht. Ein Vorschlag: *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 30 (1984) 106–110.
- Knoche, Ulrich, Cicero: Ein Mittler griechischer Geisteskultur: *Hermes* 87 (1959) 57–74.
- Krüger, Max, *Methodik des altsprachlichen Unterrichts* (neu bearbeitet von Georg Hornig, Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Verlag Moritz Diesterweg, 1959).
- Kuhlmann, Peter, *Fachdidaktik Latein kompakt* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009).
- , Philosophische Texte: *Lateinische Literaturdidaktik* (hg. von Peter Kuhlmann; Bamberg: C. C. Buchner, 2010) 143–157.
- Laarmann, Matthias, *Plato amicus, sed Aristoteles quandoque magis amicus?!* Das aristotelische Höhlengleichnis bei Cicero, *De natura deorum* 2,95f.: *Der Altsprachliche Unterricht* 61.1 (2018) 19–23.
- Lambertz, Thomas, Das Problem der Gerechtigkeit. Unterrichtsmodell zu Cicero, *De re publica* 3,33: *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 35 (1989) 81–91.
- Ludolph, Matthias, Demokratie bei Platon und Cicero. Ein Vergleich als Beitrag zur politischen Bildung: *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 40 (1994) 157–167.
- Maier, Friedrich, *Philosophandum est. Sed quomodo et quibus auxiliis?* Philosophie der Antike mit lateinischen Texten: *Themen und Texte. Anregungen für den Lateinunterricht* (hg. von Rolf Kussli; Speyer: Kartoffel-Verlag Kai Brodersen, 2010) 129–154.
- , *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 2: Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts* (Bamberg: C. C. Buchner, 2¹⁹⁹³).
- , *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 3: Zur Praxis des lateinischen Lektüreunterrichts* (Bamberg: C. C. Buchner, 3¹⁹⁹⁵).
- Martens, Ekkehard, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik* (Hannover: Siebert Verlag, 2²⁰⁰⁵).
- Martens, Hans, Das Problem der Cicero-Lektüre: *Der Altsprachliche Unterricht* 9.1 (1966) 7–33.
- Meyerhöfer, Herbert, Platons *Politeia* – Ciceros *De re publica*. Versuch eines Vergleiches: *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 33 (1987) 218–231.
- , Die Fortentwicklung staatsphilosophischer Prinzipien bei Platon, Aristoteles und Cicero im Vergleich: *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 36 (1990) 233–243.

- Munding, Heinz, *Antike Texte – aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht* (Bamberg: C. C. Buchner, 1985).
- , Bemerkungen zu Ciceros Staatstheorie in *rep. I* aus gymnasialdidaktischer Sicht: *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 28 (1982) 92–99.
- Nickel, Rainer, Bildung braucht Praxis. Cicero: *De re publica* 1,2: *Der Altsprachliche Unterricht* 37.6 (1994) 32–38.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Abendgymnasium, das Kolleg. Latein* (Hannover, 2018).
- Niemann, Karl-Heinz, Philosophische Lektüre heute. Vorschläge zur Lektüre von Ciceros *De officiis* und *De re publica*: *Der Altsprachliche Unterricht* 59.6 (2016) 20–25.
- , Ist Menschenwürde ein Geschenk der Natur? Vorstellungen vom Zusammenleben der Menschen in Ciceros „*De officiis*“: *Der Altsprachliche Unterricht* 54.4–5 (2011) 26–41.
- Olbrich, Wilfried, Ciceros *Somnium Scipionis* – episch und dramatisch: *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 30 (1984) 97–105.
- Philippson, Robert, s. v. Tullius 29. M. Tullius Cicero. Die philosophischen Schriften: *Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft* VII A (1939) 1104–1194.
- Powell, J. G. F., Introduction: Cicero’s Philosophical Works and their Background: *Cicero the Philosopher. Twelve Papers* (hg. von J. G. F. Powell; Oxford: Oxford University Press, 1995) 1–35.
- Sauer, Jochen, Der römische Staat und seine Staatsmänner. Mit Verstand und Entscheidungskraft zum stabilen Gemeinwesen (Cicero, *De re publica* 2): *Der Altsprachliche Unterricht* 59.6 (2016) 32–40.
- Schindler, Winfried, Die Erzählung vom Damokles-Schwert – eine lateinische Parabel? (Cicero, *Tusculanen* V 61-62): *Der Altsprachliche Unterricht* 37.6 (1994) 71–79.
- , „Natura“ als oberstes Prinzip des Handelns. Ein ethischer Wert in Interpretation und Diskussion von Texten aus Ciceros „*de legibus*“: *Der Altsprachliche Unterricht* 39.3 (1996) 32–48.
- Schlör, Joachim, Antikes Denken als Herausforderung zu politischem Engagement (Cicero, *De re publica*) (Zur Diskussion gestellt): *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 30.3 (1984) 204–205.
- Schmidt, Peter L., Brauchen wir philosophisch gebildete Politiker? (Cicero, *de oratore* 3,91-95): *Der Altsprachliche Unterricht* 37.6 (1994) 45–52.
- , Cicero’s Place in Roman Philosophy: A Study of His Prefaces: *The Classical Journal* 74.2 (1978) 115–127.

- Schmüdderich, Ludwig, Versuch einer Einführung in Ciceros Schrift *De re publica* durch Interpretation von I 36–45: *Der Altsprachliche Unterricht* 8.5 (1965) 23–30.
- Schönberger, Otto, Cicero, *De re publica*. Entwurf einer Projektliste für ein Semester-Thema im Leistungskurs im Lateinischen: *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 18.1–2 (1972) 73–77.
- , Ciceros *Somnium Scipionis* als exemplarische Lektüre und Einführung in die Philosophie: *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 30.2 (1984) 93–96.
- Schulte, Hans Kurt, Cicero – Repräsentant des Römertums: *Der Altsprachliche Unterricht* 5.3 (1962) 37–66.
- Schwamborn, Herbert, Prudens. Gedanken zu Cicero, *De re publica* II 64–70: *Der Altsprachliche Unterricht* 13.1 (1970) 17–45.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg/Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hgg.), *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Latein* (Berlin/Potsdam/Schwerin, 2006).
- Stadler, Hubert, Freiheit und ihre Grenzen. Ciceros Platonübersetzung *De rep. I* 66 ff.: *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 36 (1990) 244–249.
- Steinmetz, Peter, Ciceros philosophische Anfänge: *Kleine Schriften* (hg. von Severin Koster; Stuttgart: Steiner, 2000) 210–222.
- Stratenwerth, Dietrich, Cicero und die Atomistik: *Der Altsprachliche Unterricht* 55.2 (2012) 40–47.
- Striker, Gisela, Cicero and Greek Philosophy: *Harvard Studies in Classical Philology* 97 (1995) 53–61.
- Stroh, Wilfried, *Cicero – Redner, Staatsmann, Philosoph* (München: Verlag C. H. Beck, 32016).
- Süß, Wilhelm, Die dramatische Kunst in den philosophischen Dialogen Ciceros: *Hermes* 80 (1952) 419–436.
- Thiemeier, Theresa/Frisch, Magnus, Die kolometrische Methode – mehr als nur Nebensätze einrücken: *Der Altsprachliche Unterricht* 58.5 (2015) 54–61.
- Waiblinger, Franz Peter, Neue Wege der Wortkundearbeit: *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 39 (1993) 239–242.
- Weddigen, Klaus, Disputare – Bedingungen und Beschränkung. Cicero, *de natura deorum* I 10–12: *Der Altsprachliche Unterricht* 37.6 (1994) 15–22.

- Wenzel, Michael, Der Abstieg in die Innenwelt. Der Mythos von Gyges und seinem Ring (Cicero, *de officiis* III 38) in der Sicht der stoischen Philosophie, als Märchen gedeutet und in tiefenpsychologischer Betrachtungsweise: *Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 42 (1996) 376–384.
- Zitzl, Christian, *Lebensziel Glück. Philosophieren mit Seneca und Cicero* (Bamberg: C. C. Buchner, 2009).

Michael Lobe

Cicero philosophus im bayerischen Gymnasium

1.1. Zielsetzung des Beitrags

Der vorliegende Beitrag soll zum einen aufzeigen, wie Cicero als philosophischer Autor im bayerischen Gymnasium verankert ist und mit welchen Lenkungsinstrumenten ein strukturierter Wissensaufbau für das schriftliche Zentralabitur gewährleistet wird, in dem häufig Texte des *Cicero philosophus* Grundlage sowohl für den Übersetzungs- als auch Aufgabenteil sind.

1.2. Cicero als Lektüreautor im gymnasialen bayerischen Lehrplan – ein Gesamtüberblick

Cicero ist in der Mittel- und Oberstufe sowohl des noch bestehenden achtjährigen und sukzessive auslaufenden Gymnasiums in Bayern als auch im neuen neunjährigen Bildungsgang stark repräsentiert. In der 10. Jahrgangsstufe des G8 können unter dem Trimesterthema „Rede und Brief – Kommunikation in der Antike“ „Auszüge aus einer oder mehrerer Reden“, „ausgewählte lateinische Texte zur Rhetorik“ und Briefe Ciceros gelesen werden. Im Lehrplan Plus für die 10. Jahrgangsstufe des G9 werden Prozessreden und „ggf. antike und moderne Texte zur Rhetorik“ gelesen. In der 10. Jahrgangsstufe des G8 können im Trimesterblock „Denken – ein Schlüssel zur Welt“ „einfache philosophische Texte von Cicero“ gelesen werden. In der Oberstufe des G8, der sogenannten Qualifikationsstufe, tritt Cicero in den Jahrgangsstufen 11 und 12 als philosophischer Schriftsteller in Erscheinung. Für die zum Zeitpunkt der Abfassung des Beitrags noch nicht existente neue Oberstufe des G9 kann nur vermutet werden, dass Cicero seine tragende Rolle als Vermittler der Philosophie in Rom in den Jahrgangsstufen 12 und 13 beibehalten wird.

1.3. Cicero *philosophus* im aktuellen Lehrplan Bayern G8

In der 10. Jahrgangsstufe fungiert Cicero im Trimesterblock „Denken – ein Schlüssel zur Welt“¹ als fakultativer Autor „einfacher philosophischer Texte“ neben Plinius, Seneca, Laktanz (in Auszügen), Erasmus von Rotterdam (*Apophtegmata*), Vitruv (Auszüge aus *De architectura*), Plinius d. Ä. (Auszüge aus *Naturalis Historia*) bzw. Kopernikus (Auszüge aus *De revolutionibus*). Ziel der Lektüre ist zum einen ein „Überblick über grundlegende philosophische Richtungen der Antike“ und Kenntnis „bedeutender Persönlichkeiten der europäischen Philosophie“. Dieses Trimesterthema hat zwei grundlegende Funktionen: Zum einen stellt das Thema „Philosophie“ eine Art Abschluss und Höhepunkt der Mittelstufe für die Schülerinnen und Schüler dar, die den Bildungsgang Latein beenden, zum anderen ist dieser Block eine Art philosophisches Propädeutikum für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die Latein in der Oberstufe belegen.

In der 11. Jahrgangsstufe² findet sich im Semesterthema „*Vitae philosophia dux* – philosophische Haltungen“ neben der Auswahllektüre aus Senecas *epistulae morales* ein Potpourri aus verschiedenen Werken Ciceros (Auszüge aus *De finibus*, *De natura deorum*, *Tusculanae disputationes*). Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Bereich der Ethik, insbesondere auf den hellenistischen Schulen Epikurs und der Stoa. Schwerpunktthemen ausweislich des Lehrplans sind: Philosophische Schulen der Antike, vertiefte Auseinandersetzung mit philosophischen Grundfragen und Grundbegriffen, die Übernahme griechischen Gedankenguts bei römischen Autoren, der Stellenwert der Philosophie in Rom und das griechisch-römische Gedankengut als Grundlage der europäischen Geistesgeschichte.

In der 12. Jahrgangsstufe³ steht unter dem Semesterthema „*Si in Utopia fuisses mecum* – staatsphilosophische Entwürfe“ Ciceros Schrift *de re publica* im Zentrum. Schwerpunktthemen ausweislich des Lehrplans sind: Wesentliche Strukturen des römischen Staates in Republik und Kaiserzeit, grundlegende staatsphilosophische Begriffe, antike Staatsentstehungstheorien, die Problematik des „gerechten Krieges“ und die Rolle des Einzelnen in Staat und Gesellschaft.

1 http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26212.html (zuletzt aufgerufen am 11.06.2019).

2 http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26534.html (zuletzt aufgerufen am 11.06.2019).

3 http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26534.html (zuletzt aufgerufen am 11.06.2019).

1.4. Die Projektlisten für die 11. und 12. Jahrgangsstufe

In der Qualifikationsstufe (Oberstufe) gibt es für die Jahrgangsstufen 11 und 12 je eine sogenannte Projektliste,⁴ die verschiedene Funktionen in sich vereinigt: als Unterrichtssteuerung mit Relevanz für die Abiturprüfung, als Service für die Lehrkraft, und nicht zuletzt als verpflichtende Orientierung für die Erstellung von Lektüreausgaben bzw. Lesebüchern, die in Bayern einem staatlichen Zulassungsverfahren unterworfen sind. Diese tabellarischen Projektlisten sind in 4 Rubrikspalten unterteilt: Spalte 1 führt *Themen* auf (z. B. „Inhalte und Aufgaben der Philosophie“ oder „Cicero als Vermittler griechischer Philosophie“); den *Themen* werden in Spalte 2 verbindliche *Text- bzw. Kernstellen* zugewiesen, die in den Textausgaben stehen müssen und für das Abitur vorausgesetzt werden. In Spalte 3 finden sich *zur Vertiefung geeignete Begleittexte* (wenn Zeit bleibt) und als Service für die Lehrkraft in Spalte 4 *fakultative Ergänzungstexte bzw. Referatsthemen*. (z. B. „Boethius, *consol.* 1,3,1–14 – Leistungen der Philosophie nach Boetius“ oder „Die Philosophie der Stoa“).

1.5. Die „Grundlegenden Kenntnisse Latein“ (GK) des ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung)

Bei den „Grundlegenden Kenntnissen“⁵ handelt es sich um ein 57 Seiten starkes PDF-Konvolut, das standardisiertes kulturelles, historisches und literarisches Wissen als eine Art verpflichtenden Wissenskanon für den oder die bayerische(n) Lateinschüler(in) bereithält. Es ist in sieben Rubriken („Sprache und Text“, „Topographie und Kunst“, „Geschichte“, „Politik und Gesellschaft“, „Alltags- und Privatleben“, „Religion und Mythos“, „Literatur“) sowie jeweils diesen Rubriken zugewiesene Lemmata unterteilt. Mit dem neuen Lehrplan Plus für das G9 wurde dieses Grundwissen verbindlich auf einzelne Jahrgangsstufen verteilt, was bedeutet, dass jedes Lehrbuch diesen Grundwissenszuschnitt zu erfüllen hat, wenn es in Bayern zugelassen werden soll. Als Beispiel für die Gestaltung und den Duktus sei das Lemma „Philosophie“ hierhergesetzt:

4 https://www.isb.bayern.de/download/19418/projektlisten_latein_q11_12_anlage_zu_kms_vom_29.6.2010_1.pdf (zuletzt aufgerufen am 11.06.2019).

5 https://www.isb.bayern.de/download/9813/grundkenntnisse_latein.pdf (zuletzt aufgerufen am 11.06.2019).

Der griechische Begriff Philosophie bedeutet „Liebe zur Weisheit“. Immanuel Kant, ein berühmter deutscher Philosoph des 18. Jahrhunderts, hat die Inhalte der Philosophie in den folgenden vier Fragen zusammengefasst: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? Die abendländische Philosophie begann im 6. Jh. v.Chr. mit den sogenannten Vorsokratikern, den Philosophen, die vor Sokrates lebten. Sie beschäftigten sich vor allem mit der Frage nach dem Ursprung der Dinge (Thales: „Alles besteht aus Wasser.“ – Pythagoras: „Alles ist Zahl.“ – Atomisten: „Alles besteht aus Atomen oder ist leerer Raum.“). Die berühmtesten griechischen Philosophen waren Sokrates, Platon und Aristoteles. Sokrates verfasste selbst keine Schriften. Was wir über ihn wissen, überlieferte vor allem sein Schüler Platon. Im Zentrum der sokratischen Philosophie stand nicht mehr wie bei den vor ihm wirkenden Philosophen die Natur, sondern der Mensch und die Frage, wie man ethisch richtig und moralisch gut lebt. Seine Hinwendung zur Ethik bezeichnet man als die „Sokratische Wende“ in der Philosophiegeschichte. Platon entwickelte in seiner berühmtesten Schrift, der *Politeia* („Staat“), seine bis in die Neuzeit wirkende Ideenlehre und auch die Lehre von den vier Kardinaltugenden Weisheit (*sapientia*), Tapferkeit (*fortitudo*), Besonnenheit (*temperantia*) und Gerechtigkeit (*iustitia*); auch der sogenannte Philosophen-Königsatz ist dort zu finden: „Wenn nicht entweder die Philosophen Könige werden in den Staaten oder die jetzt sogenannten Könige und Herrscher anfangen, echt und gründlich Philosophie zu treiben, und dies in eines zusammenfällt, politische Macht und Philosophie, gibt es kein Ende der Missstände in den Staaten.“ Die von ihm gegründete Philosophenschule, die Akademie, existierte die gesamte Antike und wurde erst 529 n.Chr. geschlossen. Aristoteles, der Erzieher Alexanders des Großen, war ein großer Systematiker. Ihm gelang es, das gesamte Wissen der damaligen Welt (4. Jh. v.Chr.) zu ordnen und niederzuschreiben. Er gründete eine eigene Schule, den Peripatos. Weitere griechische Philosophenschulen sind die der Stoa und die Epikurs, dessen Lehre der lateinische Dichter Lukrez im 1. Jh. v.Chr. in seinem Lehrgedicht *De rerum natura* darstellt. Vertretern des Epikureismus und der Stoa geht es darum, sich von äußeren Einflüssen unabhängig zu machen. Die Epikureer sehen das höchste Glück in der *voluptas* („Lust“), die freilich nicht gleichbedeutend mit einem luxuriösen Leben sei, sondern dann erreicht werde, wenn der Mensch Schmerz vermeide und von seelischen Ängsten (z. B. Todesfurcht) frei sei, sich so weit wie möglich aus dem politischen Leben zurückziehe (vgl. Epikurs Maxime: „Láthe bíosas!“ – „Lebe im Verborgenen!“) und in einer Gruppe Gleichgesinnter ein bescheidenes Leben führe; daher hat die Freundschaft (*amicitia*) einen sehr hohen Stellenwert bei den Epikureern. Der Stoiker hingegen sieht es als höchstes Lebensziel an, ein Leben gemäß der *ratio* („Vernunft“) zu führen und gegenüber allen Herausforderungen des Schicksals gleichmütig zu sein, ja dieses anzunehmen (vgl. Seneca: *Volentem ducunt fata, nolentem trahunt.* – „Den Willigen führt das Schicksal, den Unwilligen zerrt es mit sich.“). Seelische Unerschütterlichkeit („stoische Ruhe“) wird so zum Kennzeichen des

stoischen Weisen. Im Gegensatz zum Epikureismus sieht die Stoa in der politischen Betätigung eine Pflicht, da der Mensch erst durch den Einsatz für die Gemeinschaft zu vollendeter Tugend (*virtus*) gelangen könne. Ciceros große Leistung war es, die griechische Philosophie in Rom zu rezipieren, dafür eine neue lateinische Terminologie zu schaffen und so die griechische Philosophie in Rom sowie für lateinische Leser bekannt zu machen.⁶

2.1. Aufbau des bayrischen schriftlichen Zentralabiturs Latein

Das zentral vom Ministerium für Unterricht und Kultus München gestellte schriftliche Abitur Latein ist zweigeteilt in eine Übersetzung und einen Aufgabenteil. Der Übersetzungstext, Prosa, umfasst ca. 170 Wörter, der Aufgabenteil ist in drei Blöcke unterschiedlicher Niveaus aufgeteilt. In Teil I sind einfachere Aufgaben etwa mit den Operatoren „angeben“, „auswählen“, „ordnen“, „zusammenstellen“ vorgesehen. Von diesen jeweils mit 4 Bewertungseinheiten (BE) bepunkteten Aufgaben können die Schüler und Schülerinnen von fünf Aufgaben vier auswählen, sodass sich in Teil I eine maximal erreichbare Gesamtzahl von 16 BE ergibt. Teil II weist komplexere Aufgabentypen auf, kenntlich an Operatoren wie „entwickeln“, „belegen“, „herausarbeiten“. Von diesen jeweils mit 6 BE bepunkteten Aufgaben können die Schüler und Schülerinnen von sechs Aufgaben drei auswählen, sodass sich in Teil II eine maximal erreichbare Gesamtzahl von 18 BE ergibt. Teil III besteht aus drei verschiedenen Textauszügen mit beigegebener Übersetzung, von denen ein Text von den Schülern und Schülerinnen ausgewählt und nach formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten interpretiert werden soll, wobei zusätzlich eine weiterführende Aufgabenstellung zu bearbeiten ist. Hier sind als maximal erreichbare Gesamtzahl 16 BE festgesetzt, wobei die Interpretation mit 10 BE und die Zusatzaufgabe mit 6 BE gewichtet wird. Insgesamt sind so im dreigeteilten Aufgabenteil maximal 50 BE erreichbar. Übersetzung und Aufgabenteil werden im Verhältnis von 2:1 gewichtet. Die Bearbeitungszeit beträgt 240 Minuten, also 4 Zeitstunden.

6 Grundlegende Kenntnisse, *op. cit.* S. 46 f. (zuletzt aufgerufen am 11.06.2019).

2.2. Praxisbeispiel I: Auszug aus Ciceros *De officiis* als Abiturübersetzung 2017

Die folgende tabellarische Textsynopse stellt der besseren Übersicht halber den Originaltext aus Ciceros Schrift *de officiis* neben den zentralen Abiturtext des Jahres 2017. Der Vergleich macht deutlich, dass zahlreiche Eingriffe in den Originaltext vorgenommen wurden, die der besseren Lesbarkeit wegen vom Verfasser kategorisiert, mit eigenen Kürzeln versehen und *suo loco* in den Abiturtext eingefügt wurden. Die insgesamt sieben diagnostizierten Eingriffsarten spielen sich auf der Ebene der Lexik, der Grammatik und der Syntax ab; deshalb sind in der folgenden legendarischen Übersicht diese Kategorien den einzelnen Eingriffsarten zugeordnet. Legende und Synopse sind selbsterklärend, so dass auf eine umständliche Verbalisierung der Befunde verzichtet werden kann.

Legende der verschiedenen Adaptionen (im Text rot!)

A (Auslassung)

WS (Wortschatzeinhilfen) – LEXIK

SUF (Satzumformulierung) – SYNTAX

VU (Vereinfachende Umstellung) – SYNTAX/GRAMMATIK

VS (Vereinfachung der Syntax) – SYNTAX

E (Ergänzung) – SYNTAX/GRAMMATIK

I (geänderte Interpunktion mit Konsequenz für den Status des Satzes) – SYNTAX

Textsynopse Original und Übersetzungstext

Cicero <i>de off.</i> 3,21–24⁷ – im Kurstivdruck die Passagen, aus denen der Abiturtext generiert wird	Übersetzungstext Bayrisches Abitur 2017 (auf der Grundlage von <i>de off.</i> 3,21–24)
[21] <i>Detrahere igitur alteri aliquid et hominem hominis incommodo suum commodum augere magis est contra naturam quam mors, quam paupertas, quam dolor, quam cetera, quae possunt aut corpori accidere aut rebus externis. Nam principio tollit</i>	A <i>Hominem hominis incommodo suum commodum augere magis est contra naturam quam mors, quam paupertas, quam dolor, quam cetera, quae possunt aut corpori accidere aut rebus externis. (1)WS</i>

⁷ Gunermann 1978, 238–240.

<p><i>convictum humanum et societatem. Si enim sic erimus adfecti, ut propter suum quisque emolumentum spoliaret aut violaret alterum, dirumpi necesse est eam, quae maxime est secundum naturam, humani generis societatem.</i></p> <p>[22] Ut, si unum quodque membrum sensum hunc haberet, ut posse putaret se valere, si proximi membri validitatem ad se traduxisset, debilitari et interire totum corpus necesse esset, sic, si unus quisque nostrum ad se rapiat commoda aliorum detrahatque quod cuique possit, emolumenti sui gratia, societas hominum et communitas evertatur necesse est. Nam sibi ut quisque malit, quod ad usum vitae pertineat, quam alteri acquirere, concessum est non repugnante natura, illud natura non patitur, ut aliorum spoliis nostras facultates, copias, opes augeamus.</p> <p>[23] <i>Neque vero hoc solum natura, id est iure gentium, sed etiam legibus populorum, quibus in singulis civitatibus res publica continetur, eodem modo constitutum est, ut non liceat sui commodi causa nocere alteri. Hoc enim spectant leges, hoc volunt, incolumem esse civium coniunctionem; quam qui dirimunt, eos morte, exsilio, vinclis, damno coercent.</i></p>	<p><u>Nam ita tollitur convictus humanus et societas.</u> SUF Si enim sic erimus adfecti (2) WS, ut propter suum quisque emolumentum spoliaret aut violaret alterum, necesse est VU <u>humani generis societatem dirumpi</u>, quae maxime est secundum naturam.</p> <p>A – Gesamtauslassung von Kap. 22</p> <p>A Hoc autem non solum natura, A sed etiam legibus populorum, quibus res publica in singulis civitatibus continetur, constitutum est, ut non liceat sui commodi causa nocere alteri. Hoc enim A+VU volunt leges, incolumem esse civium coniunctionem. VS <u>Qui dirimunt E hanc coniunctionem</u>, eos morte, exsilio, vinclis, damno coercent E <u>leges</u>.</p>
---	---

<p><i>Atque hoc multo magis efficit ipsa naturae ratio, quae est lex divina et humana; cui parere qui velit (omnes autem parebunt, qui secundum naturam volent vivere), numquam committet, ut alienum appetat, et id, quod alteri detraxerit, sibi adsumat.</i></p> <p>[24] <i>Etenim multo magis est secundum naturam excelsitas animi et magnitudo itemque comitas, iustitia, liberalitas quam voluptas, quam vita, quam divitiae.</i></p>	<p>Atque hoc multo magis efficit ipsa naturae ratio, quae est lex divina et humana. I Cui parere qui (3) WS velit - omnes autem parebunt, qui secundum naturam volent vivere -, numquam committet (4) WS, ut alienum appetat, et id, quod alteri detraxerit, sibi adsumat.</p> <p>Etenim multo magis est secundum naturam A magnitudo animi itemque comitas, iustitia, liberalitas quam voluptas, quam vita (5) WS, quam divitiae.</p> <p>(1) <i>res externae</i> hier: äußere Güter (2) <i>sic affici</i> hier: in einen solchen Zustand gebracht werden (3) <i>qui</i> hier: Derjenige, welcher.../Wer... (4) <i>committere, ut</i> hier: soweit gehen, dass (5) <i>vita</i> hier: egoistische Lebensführung</p>
--	---

Die verschiedenen Adaptierungsmaßnahmen sind ein deutlicher Indikator für die Schwierigkeiten der Übersetzung, die man bei den Schülern und Schülerinnen vermutet und denen man adaptierend zu begegnen sucht. Die Texteingriffe finden sich – wie nachgewiesen – auf allen relevanten Ebenen der Lexik, der Grammatik und der Syntax. Eine zusätzliche Hilfestellung für die adäquate begriffliche Wiedergabe in die Zielsprache bieten die fünf Wortschatzangaben. Im Fall der Angabe 5 (*vita*: egoistische Lebensführung) handelt es sich um eine bereits interpretierende Wiedergabe und beraubt jedenfalls die guten Schüler und Schülerinnen der Möglichkeit, Bonuspunkte für eine treffende Übersetzung zu bekommen. Insgesamt zielen die adaptiven Eingriffe darauf ab, die Komplexität ciceronischer Perioden zu entflechten sowie Unbestimmtheitsstellen durch Subjekt- und Objektergänzungen bzw. Umstellungen auszuräumen. Der erste Affekt eines kritischen Lesers könnte sein, darin eine Art Mogelpackung zu sehen. Wer aber aus der Schulpraxis kommt und die Fähigkeiten des Durchschnittsschülers einzuschätzen weiß,

wird dieses Verfahren nicht verteufeln, sofern man an der Rekodierung als Prüfungsformat festhält. Der erfahrene Praktiker etwa wird konzedieren, dass das Misstrauen in die Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen, z. B. Subjekte im Prädikat und relative Satzanschlüsse zu erkennen, nicht unberechtigt ist.

Pädagogisch-didaktisch ist diese adaptierte Fassung *pro discipulo* gedacht, der in einer Drucksituation steht und dem man von Seiten der Administration einen einigermaßen geradlinigen, kohärenten, Stolpersteine vermeidenden Übersetzungsgang anbieten will.

2.3. Praxisbeispiel II: Der Aufgabenteil 2016

Als Beispiel für den Aufgabenteil des Bayerischen Zentralabiturs Latein sei eine Aufgabe aus dem Teil II des Jahres 2016 hergesetzt, die Cicero als Staatsphilosophen zum Thema hat.

Belegen sie an ihrer Kenntnis von Ciceros *de re publica*, dass sich Grundgedanken aus diesem Werk auch in den folgenden Auszügen aus der bayerischen Verfassung finden.

Artikel 2

- (1) Bayern ist ein Volksstaat. Träger der Staatsgewalt ist das Volk.
- (2) Das Volk tut seinen Willen durch Wahlen und Abstimmungen kund. Mehrheit entscheidet.

Artikel 3

- (1) Bayern ist ein Rechts-, Kultur- und Sozialstaat. Er dient dem Gemeinwohl.

Diese Aufgabe aus dem höherrangigen Teilbereich II ist eine Mischung aus Lernwissen und Anwendung in Form eines Transfers. Hier muss der Prüfling Ciceros Staatsdefinition (Cic. *rep.* 1,39–42) kennen und vergleichend auf die Verfassung anwenden, eine lösbare Aufgabe. Das bayerische Lateinabitur hat in seinem Aufgabenteil durch wiederkehrende Aufgabentypen und einer Art Wissenskanon⁸ traditionell einen hohen Grad an Verlässlichkeit und Vorarbeitbarkeit für die Prüflinge.

⁸ Dazu tragen einerseits die beschriebenen „Grundlegenden Kenntnisse“ des ISB bei und nicht zuletzt das Sachwissenheft *Sic est 3*, das auf 32 Seiten den wesentlichen Wissensbestand zur Oberstufe in lesbarer, kohärenter und auf das Wesentliche reduzierter Form bietet.

3. Fazit

Der Beitrag sollte darlegen, wie Cicero als philosophischer Autor im bayerischen Gymnasium verankert ist. Dabei hat sich ergeben, dass *Cicero philosophus* sowohl am Ende der Mittelstufe als auch zu Beginn und Ende der Oberstufe stark repräsentiert ist. So wird er an der Gelenkstelle der 10. Jahrgangsstufe thematisiert – sei es als Abschluss für die Schüler und Schülerinnen, die den Lehrgang Latein beenden bzw. als Propädeutikum für diejenigen Schüler und Schülerinnen, die Latein in der Oberstufe fortführen. In der Oberstufe ist Cicero sowohl im Kurshalbjahr 11/1 als philosophischer Enzyklopädist, als prägende Figur einer lateinischen philosophischen Terminologie und als Eklektiker verschiedener Richtungen philosophischer Ethik präsent als auch im Abschlusssemester 12/2, wo er ausgehend von der Lektüre der Schrift *de re publica* als Theoretiker der Staatsphilosophie fungiert. Näher beleuchtet wurden ferner die verschiedenen Maßnahmen und Instrumente, die für einen geordneten Wissensaufbau der Schüler und Schülerinnen zum Bestehen des schriftlichen bayerischen Zentralabiturs Latein ergriffen werden – von den Projektlisten mit verpflichtenden Lektürestellen über den Wissenskanon der „Grundlegenden Kenntnisse im Fach Latein“ bis hin zu adaptiven Eingriffen in den Übersetzungstext des Abiturs.

Literaturverzeichnis

- Grundlegende Kenntnisse im Fach Latein* (PDF des Instituts für Schulqualität und Bildungsforschung München).
- Gunermann, Heinz, *De officiis. Vom pflichtgemäßen Handeln* (Stuttgart: Reclam, 1978).
- Lobe, Michael, *Sic est 3. Sachwissen Latein für das Abitur* (Bamberg: C. C. Buchner, 2011).

Renate Glas

Cicero als Schulautor in Österreich

1. Es war einmal

In einem Schulbuch aus dem Jahr 1907 ist über Cicero als philosophischen Schriftsteller zu lesen:

Unter denen, die der römischen Literatur eine für alle Zeiten gültige Bedeutung verschafft haben, nimmt Cicero eine der ersten, vielleicht die erste Stelle ein. Der Grund dafür liegt ebensowohl in der Form, wie im Inhalt seiner literarischen Hinterlassenschaft. In formeller Hinsicht zeigt die Sprache Ciceros die höchste Vollendung, deren die Sprache der Römer fähig war. Bei ihm sind in Ausdruck und Satzbildung griechischer Wohllaut und griechische Schönheit mit römischer Kraft und Größe in einer Weise vereinigt, wie dies auf dem Gebiet der Dichtung nur noch bei Vergil in ähnlicher Weise hervortritt, dagegen in der Prosaliteratur von keinem Schriftsteller wieder erreicht worden ist. Daß seine literarischen Leistungen aber auch inhaltlich eine so große Wirkung ausübten, wie es tatsächlich der Fall war, findet wiederum seine Erklärung darin, daß er mit dem, was er war und leistete, nicht in den dem römischen Volkstum eigenen Schranken befangen blieb, sondern diese in der Richtung auf das allgemeine Menschliche hin, wie es sich im Griechentum darstellt, überwunden hat. Diejenigen Römer, die allezeit als die größten unter ihren Volksgenossen angesehen worden sind, ragen deshalb so hervor, weil sie in besonderem Maße bei der praktischen Betätigung ihres Volkes mitgewirkt haben, die darin aufging, Roms Staatsordnung und Rechtswesen über die Länder des Mittelmeeres zu verbreiten.¹

Ähnlich überschwänglich klingt es auch noch Jahre später in der Einleitung eines von 1948 bis in die neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts sehr verbreiteten Schulbuches über die Römische Philosophie und Briefliteratur:

M. Tullius Cicero, als Redner unerreicht, als Staatsmann höchst verdienstvoll, hat auch als Philosoph durch seine Schriften der Welt unendlich viel geschenkt. [...] Nicht nur die Schaffung der philosophischen Termini im

¹ Schiche 1907.

Lateinischen ist Ciceros Verdienst, sondern auch die Popularisierung der philosophischen Probleme, deren Verbreitung über das ganze Abendland, das Erwecken des Interesses für Philosophie durch die lebendige Darstellung, die eingestreuten Beispiele, Zitate, Verse und – durch die weise Beschränkung des Stoffes auf die *praecepta ad bene beateque vivendum*. [...] Ciceros [...] Briefe zeigen uns römisches Leben nicht nur in „Haupt- und Staatsaktionen“, sondern im Alltag, daher waren und bleiben sie eine inhaltlich und stilistisch gleich wertvolle und anregende Lektüre, die uns hilft, die Vergangenheit zu erkennen und aus ihr heraus die Gegenwart richtig zu verstehen: der klassisch geschulte Mensch ist ja nicht lebensuntüchtig, wie mancher Ignorant etwa meinen mag, sondern überlegen und dadurch glücklich nach Vergils ewig wahren Wort: *felix, qui potuit rerum cognoscere causas* (Georg. II 190).²

Auch als Redner wird Cicero in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts sehr geschätzt:

Im Gegensatz zu früheren Herausgebern sind wir der Meinung, dass die vierte Rede Ciceros gegen Verres nur in geringem Mass zu „Unterweisungen in der alten Kunst“ verwertet werden kann; vielmehr soll die Lektüre das Verständnis für das Sprachkunstwerk, das Cicero hier geschaffen hat, eröffnen und Einblick in die grossen Zusammenhänge antiker Kultur bieten.³

1.1. Cicero in Österreichs Lehrplänen

Ein Blick in die Lehrpläne des 20. Jahrhunderts zeigt den Stellenwert Ciceros als Schulautor bis zum Inkrafttreten der in Österreich zurzeit geltenden Lehrpläne. Die Lehrpläne werden in Bundesgesetzblättern für die Republik Österreich veröffentlicht und müssen verbindlich in ganz Österreich eingehalten werden.

In Österreich wird zwischen sechsjährigem Latein L6 (3. Klasse bis 8. Klasse Gymnasium, kurzfristig 9. Klasse Gymnasium) und vierjährigem Latein L4 (5. Klasse bis 8. Klasse Gymnasium) unterschieden, wobei die Stundendotation des Faches Latein im Laufe der Zeit leider eine starke Kürzung hinnehmen musste.

² Doppler 1969.

³ Kahlig/Simchen 1961.

Lehrplan 1967⁴

Sechsjähriges Latein L6 (nach drei Jahren Lateinunterricht mit je 5 Wochenstunden)

6. Klasse (4 Wochenstunden):

Festigung und Vertiefung der Grammatikkenntnisse und Weckung des Verständnisses für die Eigenart der lateinischen Sprache und ihre künstlerischen Ausdrucksmittel. Lesen von Schriftwerken: Eine Rede Ciceros. Briefe Ciceros (Zeitgeschichte). Plinius, Briefe (Kulturgeschichte, Privatleben). Etwa ab Feber: Auswahl aus Ovid (vor allem aus den Metamorphosen).

9. Klasse an den Oberstufenformen mit 5 bzw. 4 Wochenstunden:

Abschluss der Betrachtungen zur Sprachlehre und Sprachkunde mit einer aus dem Unterricht erarbeiteten Charakteristik der lateinischen Sprache. Lesen von Schriftwerken: Zum Themenkreis „Römische Philosophie“: Auswahl aus Ciceros philosophischen Schriften und aus Seneca (*Epistulae morales*). Augustinus. Etwa ab Feber: Zum Themenkreis „Das römische Drama“: Proben aus einer Tragödie (Seneca) und einer Komödie (Plautus).

Vierjähriges Latein L4 (nach zwei Jahren Lateinunterricht mit je 5 bzw. 4 Wochenstunden)

7. Klasse (3 Wochenstunden):

In Verbindung mit der Lektüre Festigung und Vertiefung der Grammatikkenntnisse; gelegentlich sprachkundliche Betrachtungen. Lesen von Schriftwerken: Zum Themenkreis „Cicero und seine Zeit“: Auswahl aus Sallust; eine sprachlich leichte Rede Ciceros. Briefe Ciceros (Zeitgeschichte). Etwa ab März: Einführung in die Dichterlektüre: Proben aus Ovid.

9. Klasse (4 Wochenstunden):

Vertiefung des Verständnisses für die Eigenart der lateinischen Sprache und ihre künstlerischen Ausdrucksmittel. Lesen von Schriftwerken: Zum Themenkreis „Römische Philosophie“: Auswahl aus den philosophischen und politischen Schriften Ciceros. Proben aus Seneca und Augustinus. Etwa ab Feber: Zum Themenkreis „Römische Lyrik“: Auswahl aus Catull und Horaz. Auswahl aus Martial.

4 Auszug aus dem Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 1967.

Lehrplan 1970⁵

Sechsjähriges Latein L6 (Streichung der 9. Klasse; nach drei Jahren Lateinunterricht mit je 5 Wochenstunden)

6. Klasse (3 Wochenstunden):

Lesen von Schriftwerken: Zum Themenkreis „Römische Republik“: eine Rede Ciceros. Allenfalls: Briefe Ciceros. Auswahl aus Sallust und (oder) Livius.

7. Klasse (3 Wochenstunden):

Lesen von Schriftwerken: Auswahl aus Gedichten Catulls. Zum Themenkreis „Augusteische Zeit“: Auswahl aus Vergils *Aeneis*. Zum Themenkreis „Römische Philosophie“: Auswahl aus Ciceros philosophischen Schriften, allenfalls auch aus Senecas Briefen.

Vierjähriges Latein L4 (Streichung der 9. Klasse; nach zwei Jahren Lateinunterricht mit je 5 bzw. 3 Wochenstunden)

7. Klasse (3 Wochenstunden):

In Verbindung mit der Lektüre Festigung und Vertiefung der Grammatikkenntnisse; gelegentlich sprachkundliche Betrachtungen. Lesen von Schriftwerken: Eine sprachlich leichte Rede Ciceros und (oder) Auswahl aus Sallust. Etwa ab März: Einführung in die Dichterlektüre: Auswahl aus Ovid.

8. Klasse (3 Wochenstunden):

Lesen von Schriftwerken: Auswahl aus den Gedichten Catulls. Auswahl aus den Briefen des jüngeren Plinius (jedenfalls: Ausbruch des Vesuvus; Christenbriefe). Proben aus den philosophischen Schriften Ciceros. Allenfalls: Proben aus Seneca und aus christlicher Literatur.

⁵ Auszug aus dem Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 1970. Verordnung: Änderung der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in den Schuljahren 1970/71 bis 1974/75.

Lehrplan 1976⁶

Sechsjähriges Latein L6 (nach zwei Jahren Lateinunterricht mit je 5 bzw. 4 Wochenstunden)

6. Klasse (4 Wochenstunden):

Lesen von Schriftwerken: Vertiefung der Lektüre zur Sagenwelt und Einführung in die Metrik: Auswahl aus Ovid; die Krise der römischen Republik (Ursachen und Lösungsversuche, römische Wertbegriffe): Auswahl aus Sallust, dazu eine Rede Ciceros und ausgewählte Briefliteratur dieser Zeit. Als Alternative zur Lektüre von Sallust und Cicero: Auswahl aus Livius.

7. Klasse (3 Wochenstunden):

Lesen von Schriftwerken: Römische Philosophie – der Eklektiker Cicero – die Bewältigung des Lebens: Auswahl aus Cicero und Seneca. Der Höhepunkt der römischen Epik zur Zeit des Augustus: Auswahl aus Vergil: *Aeneis*, *Bucolica*.

Vierjähriges Latein L4 (nach drei Jahren Lateinunterricht mit je 5 bzw. 4 Wochenstunden)

7. Klasse (3 Wochenstunden):

In Verbindung mit der Lektüre Festigung und Vertiefung der Grammatikkenntnisse; gelegentlich sprachkundliche Betrachtungen. Lesen von Schriftwerken: Im Zusammenhang mit dem Themenkreis „Römische Republik“ eine sprachlich leichte Rede Ciceros und (oder) Auswahl aus Sallust. Etwa ab März: Einführung in die Dichterlektüre: Auswahl aus Ovid, eventuell im Zusammenhang mit dem Themenkreis „Römische Mythologie“.

8. Klasse (3 Wochenstunden):

Lesen von Schriftwerken: Im Zusammenhang mit dem Themenkreis „Römische Philosophie“: Auswahl aus Ciceros philosophischen Schriften. Historisch bedeutsame Briefe Ciceros und des jüngeren Plinius (jedenfalls: Ausbruch des Vesuvs; Christenbriefe). Auswahl aus Vergils *Aeneis*. Lateinische Lyrik (Catull, Tibull).

6 Auszug aus dem Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 1976. Verordnung: Änderung der Verordnung über eine Änderung der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in den Schuljahren 1970/71 bis 1980/81.

Lehrplan 1989⁷

Sechsjähriges Latein L6 (nach zwei Jahren Lateinunterricht mit je 5 bzw. 4 Wochenstunden)

5. Klasse (4 Wochenstunden):

Von den folgenden Themen sind I (Caesar) und III (Cicero) vorrangig zu behandeln.

Cicero, der Mensch und Politiker in der ausgehenden Republik. Thematische Teillernziele: Kennenlernen der Persönlichkeit Ciceros. Einblick in die Bedeutung der Rhetorik und in ihre Funktion für Information und Manipulation. Einblick in das Wirken Ciceros als Redner und Politiker. Textgrundlage: Auswahl aus einer Rede Ciceros. Ergänzungstexte (auch in Übersetzung): Proben aus weiteren Reden Ciceros. Briefe Ciceros. Livius, *frag. lib. CXX*: Ciceros Tod (u. a. Querverbindungen: Deutsch, Geschichte und Sozialkunde: Manipulation durch Sprache).

6. Klasse (3 Wochenstunden):

Ergänzungstexte (auch in Übersetzung). Proben aus Reden Ciceros und aus den *Historien* Sallusts.

7. Klasse (3 Wochenstunden):

Im Laufe des März: Vom philosophischen Bemühen der Antike um Weltbild und Lebensordnung. Thematische Teillernziele: Einblick in Ansätze und Entwicklungen philosophischen Denkens in der Antike. Einblick in die Beschäftigung der antiken Philosophie mit Grundfragen menschlicher Existenz. a) Philosophie als Hilfe zur Lebensbewältigung b) Mensch – Kosmos – Gott. Kritische Auseinandersetzung mit staats-theoretischen Fragen. Kenntnis von Wirken und Bedeutung Ciceros und Senecas als philosophische Schriftsteller. Aus diesen thematischen Teillernzielen kann eine Auswahl getroffen werden. Textgrundlage: Auswahl aus den philosophischen Werken Ciceros und Senecas.

8. Klasse (3 Wochenstunden):

Aus der Welt der Römer und ihrem Fortwirken. Dem Lehrer wird es freigestellt, zum Abschluss der 8. Klasse aus den folgenden Themen zu wählen: 1. Römische Geschichtsschreibung. Textgrundlage: Auswahl aus Werken römischer Historiker. 2. Römische Redekunst. Textgrundlage: Auswahl aus Reden Ciceros. 3. Römische Philosophie. Textgrundlage: Auswahl aus Schriften Ciceros und/oder Senecas. 4. Aus römischer Dichtung. 5. Weiterwirken von Kultur und Sprache der Römer bis zur Neuzeit.

⁷ Auszug aus dem Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Jahrgang 1989.

Vierjähriges Latein L4 (nach zwei Jahren Lateinunterricht mit je 5 bzw. 4 Wochenstunden)

7. Klasse (3 Wochenstunden)

Zwischen Ia Caesar und Ib Cicero, der Redner und Politiker ist zu wählen. Thematische Teillernziele: Kennenlernen der politischen Situation am Ende der Republik. Einblick in das Wirken Ciceros als Redner und Politiker. Einsicht in die Bedeutung der Rhetorik und in ihre Funktion für Information und Manipulation. Textgrundlage: Auswahl aus einer Rede Ciceros. Ergänzungstexte (vor allem in Übersetzung): Proben aus weiteren Reden Ciceros (u. a. Querverbindungen: Deutsch: Manipulation durch Sprache. Psychologie und Philosophie: Beeinflussung der Meinungsbildung).

8. Klasse (3 Wochenstunden)

Vom philosophischen Bemühen der Antike um Weltbild und Lebensordnung. Thematische Teillernziele: Kennenlernen einiger Entwicklungen der Philosophie in der Antike. Kennenlernen einiger Texte Ciceros zur antiken Staatsphilosophie. Einblick in die Beschäftigung der antiken Philosophie mit Grundfragen menschlicher Existenz. Kenntnis von Leben und Werk Ciceros und/oder Senecas. Aus diesen thematischen Teillernzielen kann eine Auswahl getroffen werden. Textgrundlage: Auswahl aus den philosophischen Werken Ciceros und/oder Senecas.

Etwa ab März: Aus der Welt der Römer und ihrem Fortwirken. Es ist dem Lehrer freigestellt, zum Abschluss der 8. Klasse aus den folgenden Themen zu wählen: 1. Römisches Recht. Thematische Teillernziele: Einblick in einige Grundbegriffe des römischen Rechts. Kennenlernen einiger Beispiele aus der römischen Rechtspraxis. Kennenlernen einiger wichtiger heute noch gebräuchlicher römischer Rechtsregeln. Textgrundlage: Auswahl aus den *Institutionen* des Gaius und aus dem *Corpus Iuris Civilis* sowie Proben aus den Zwölftafelgesetzen. 2. Römische Geschichtsschreibung. Textgrundlage: Auswahl aus Caesar und/oder Sallust. 3. Römische Redekunst. Textgrundlage: Auswahl aus Reden Ciceros. 4. Römische Philosophie. Textgrundlage: Auswahl aus Schriften Ciceros und/oder Senecas. 5. Aus römischer Dichtung. Textgrundlage: Auswahl aus Werken römischer Dichter. 6. Weiterleben lateinischer Sprache und Kultur in Mittelalter und Neuzeit. Textgrundlage: Proben aus dem mittel- und neulateinischen Schrifttum (gegebenenfalls naturwissenschaftliche Texte).

1.2. Die „Revolution“ im österreichischen Latein-Lehrplan 2004⁸

Am 8. Juli 2004 wurden die neuen Oberstufenlehrpläne kundgemacht und traten aufsteigend ab dem Schuljahr 2004/05 in Kraft, sodass mit dem Schuljahr 2007/08 die bisherigen Lehrpläne zur Gänze durch die neuen ersetzt wurden. Im Zuge der völligen Umgestaltung und Neuorientierung der klassischen Sprachen an der Wende zum 3. Jahrtausend kam den Lehrplänen eine zentrale Rolle zu.

Die weitgreifenden Neuerungen im Lehrplan 2004 für den Lektüreunterricht an der Oberstufe (5. bis 8. Klasse Gymnasium, vierjähriges und sechsjähriges Latein) sind:

- Umstellung auf themenzentrierte Module statt reiner Autorenlektüre
- 14 Module im sechsjährigen Latein (L6), 9 Module im vierjährigen Latein (L4)
- Die Module sind jeweils auf zwei Jahre ausgelegt, sodass die Reihenfolge für die Behandlung im Unterricht in der Entscheidung des einzelnen Lehrers liegt.
- Es werden im Lektüreunterricht ausschließlich (vereinfachte) Originaltexte gelesen.
- Eine Streuung der gelesenen Texte und Autoren über alle Gattungen und Epochen ist anzustreben.
- Großer Wert ist auf die Rezeption und Wirkungsgeschichte zu legen.

Als Basiskompetenzbereiche wurden das Übersetzen und Interpretieren lateinischer Originaltexte definiert. Der Kompetenzbereich „Übersetzen“ besteht darin, einen lateinischen Originaltext inhaltsgetreu und zielsprachenadäquat in die Unterrichtssprache zu übertragen.

Im Kompetenzbereich „Interpretieren“ werden voneinander unabhängige Teilkompetenzen (Sammeln und Auflisten, Gliedern und Strukturieren, Zusammenfassen und Paraphrasieren, Gegenüberstellen und Vergleichen, Belegen und Nachweisen, Kommentieren und Stellungnahmen, kreatives

⁸ Dazu ausführlich Lošek 2016, die aktualisierte Fassung eines Vortrags, der im Rahmen des Schwerpunkts „Antike global“ beim Bundeskongress des Deutschen Altphilologenverbandes am 30. März 2016 an der Humboldt-Universität zu Berlin gehalten wurde. Der Erstabdruck erfolgte im Forum Classicum 2/2016, S. 80–90, ein Teilabdruck mit freundlicher Genehmigung der Redaktion in Circulare 2/2016, S. 4–6, eine erweiterte Fassung in IANUS 37/2016, S. 10–22. Die Lehrpläne wurden im Bundesgesetzblatt II/219 vom 9. August veröffentlicht, S. 44–52. Eine umfassende Darstellung der Entwicklung bei Glas/Oswald 2016, 2–4.

Auseinandersetzen und Gestalten) mittels unterschiedlicher Aufgabenformate getestet. Die beiden Kompetenzbereiche werden bei schriftlichen Arbeiten (Schularbeiten und Reifeprüfung) im Verhältnis 60 (Übersetzen): 40 (Interpretieren) gewertet.

Zur Bewertung wurde ein Korrekturmodell entwickelt. Der Kompetenzbereich „Übersetzen“ ist in die Kriterien Sinnerfassung, Lexik, Morphologie, Syntax und Korrektheit in der Zielsprache unterteilt. Für jede der 12 Sinneinheiten, für jeden der jeweils 6 Lexik-, Morphologie- und Syntax-Checkpoints werden 0 Punkte oder 1 Punkt vergeben. Für das Kriterium Korrektheit in der Zielsprache werden je Niveaustufe 0, 3 oder 6 Punkte vergeben.

Im Kompetenzbereich „Interpretieren“ wird das Lösen von zehn Teilaufgaben beurteilt, die aus geschlossenen (zum Beispiel Multiple Choice) und offenen (zum Beispiel Verfassen einer Paraphrase) Formaten zur sprachlichen und inhaltlichen Analyse eines Originaltextes bestehen.

Lehrplan 2004⁹

Module Lehrplan 2004 Sechsjähriges Latein L6 (nach zwei Jahren Lateinunterricht in der Unterstufe 3. und 4. Klasse mit 3 bzw. 4 Wochenstunden)

5. und 6. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler sollen folgende Ziele erreichen: Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte (verpflichtend als Einstiegsmodul): anhand von einfachen Texten verschiedene Gestalten aus Mythologie und Geschichte kennenlernen, welche die europäische Geistes- und Kulturgeschichte geprägt haben.

Der Mensch in seinem Alltag: anhand von Texten aus verschiedenen Epochen Bereiche des Alltagslebens wie Familie und Erziehung, Wohnen und Architektur, Massenunterhaltung, Sklaverei, Ernährung und Gesundheit usw. kennenlernen und durch Vergleich mit der eigenen Lebenssituation ein erweitertes Kulturverständnis gewinnen.

Eros und Amor: mit dem facettenreichen Phänomen Liebe in unterschiedlicher literarischer Darstellung vertraut werden und dabei auch erleben, wie ein lyrisches Ich seine Empfindungen ausdrückt; sich in der Auseinandersetzung mit Leid und Leidenschaft großer Liebender über die Rolle von Liebe und Partnerschaft für das eigene Leben bewusst werden.

Begegnung und Umgang mit dem Fremden: durch die Auseinandersetzung mit literarischen Zugängen zu fremden Lebens- und Denkformen (z. B.

⁹ https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_03_11855.pdf
5h6vur

Ethnographie, Reisebericht, ...) eigene Standpunkte gewinnen und dabei lernen, das Anders-Denken und Anders-Sein zu reflektieren und zu respektieren. Herkunft, Idee und Bedeutung Europas: die Entwicklung Europas zu einem Kulturraum kennen; ausgehend vom Mythos anhand von Schlüsseltexten der europäischen Geschichte Einsicht in politische und gesellschaftliche Strukturen gewinnen und das Verständnis für die europäische Identität stärken.

Austria Latina: die Spuren der Romanisierung und Christianisierung in den Gebieten des heutigen Österreich und seiner Nachbarn kennenlernen und ausgehend von schriftlichen und archäologischen Zeugnissen im lokalen und regionalen Umfeld eine Vorstellung von den vielfältigen prägenden Einflüssen auf das heutige Österreich gewinnen.

Der Mythos und seine Wirkung: den antiken Mythos in seiner bildhaften Darstellung menschlichen Daseins und seinem Versuch einer Welterklärung begreifen und seine vielfältige Wirkung in allen Bereichen der Kunst bis hin zum persönlichen Umfeld verstehen.

7. und 8. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler sollen folgende Ziele erreichen: Suche nach Sinn und Glück: kritische Auseinandersetzung mit philosophischen und poetischen Texten zu Grundfragen der menschlichen Existenz und dabei Lösungsmodelle als Anregung für die eigene Lebensbewältigung und Sinnfindung nutzen lernen.

Witz, Spott, Ironie: Humor als gesellschaftliches und literarisches Phänomen erleben, das zeitgebundenen Konventionen unterliegt und in Formen wie Komödie, Epigramm, Satire und Anekdote lebendig wird; in kreativ-kritischer Auseinandersetzung die Grenze zwischen Lachen und Lächerlichkeit ausloten.

Politik und Gesellschaft: die Voraussetzungen für die Entwicklung unterschiedlicher Staats- und Gesellschaftsordnungen verstehen; Mechanismen der Politik und die aktive und passive Rolle der Einzelnen zwischen Freiheit und Verantwortung in der Gemeinschaft verstehen; gesellschaftliche Defizite als Ursache von Auseinandersetzungen bzw. utopischen Lösungsansätzen kennenlernen.

Rhetorik, Propaganda, Manipulation: grundlegende Formen und Elemente rhetorischer Darstellung kennenlernen, die sprachlichen Instrumente und Effekte auch praktisch umsetzen und dabei anhand literarischer Beispiele erkennen, welche Risiken einseitige Propaganda in sich birgt.

„Religio“: Grundzüge der Entwicklung der antik-heidnischen Religionen und des Christentums nachvollziehen und deren bis in die Gegenwart reichende, Kultur und Politik prägende Wirkung erkennen; im Sinn der Erziehung zu Toleranz sowohl die Auseinandersetzungen zwischen den Religionen (antike Religionen – Christentum – Judentum – Islam) als auch ihr Zusammenwirken verstehen.

Fachsprachen und Fachtexte: Erschließung fachsprachlicher Termini aus Bereichen wie Medizin, Naturwissenschaften, Mathematik und Recht mit Hilfe des bisher erworbenen Wortschatzes und der Wortbildungslehre; anhand der Lektüre von Sachtexten wichtige wissenschaftliche Erkenntnisse von der

Antike bis zur Neuzeit nachvollziehen und Latein als zentrale und prägende Sprache der Wissenschaft kennenlernen.

Rezeption in Sprache und Literatur: Kenntnisse über die Entwicklung und das Weiterleben der lateinischen Sprache erwerben und diese aktiv im Sprachvergleich (romanische und slawische Sprachen, Deutsch, Englisch) anwenden; ausgehend von Originaltexten Einblick gewinnen, wie sehr Gattungen und Motive der lateinischen Literatur die westliche Kultur bis in die Gegenwart beeinflussen.

Module Lehrplan 2004 Vierjähriges Latein L4 (5. bis 8. Klasse 3 Wochenstunden)

5. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler sollen folgende Ziele erreichen:

Vertrautheit mit den Grundzügen des spezifischen Ordnungssystems der lateinischen Morphologie (Verb: Indikativ aktiv und passiv, Infinitive und Partizipia; Nomen: Kasus und Kongruenz, Adjektiva und Adverbia samt Steigerung, häufige Pronomina, Präpositionen) und der lateinischen Syntax (einfache Satzgefüge und satzwertige Konstruktionen); unter besonderer Berücksichtigung von Lehn- und Fremdwörtern durch unterschiedliche Lern-techniken und Sprachvergleich einen Basiswortschatz aufbauen und Kenntnisse der Wortbildungslehre erwerben; Einblick gewinnen in die antike Kultur und ihr Fortwirken bis in die Gegenwart.

6. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler sollen folgende Ziele erreichen:

Kenntnisse der lateinischen Morphologie (Verb: Konjunktiv aktiv und passiv, *nd*-Formen) und Syntax (konjunktivische Haupt- und Gliedsätze) erweitern und vertiefen; den Basiswortschatz festigen und erweitern und die effiziente Benutzung des Wörterbuchs lernen; in der Lektürephase des zweiten Semesters die Kenntnisse der Morphologie und Syntax nach den Erfordernissen der Textsorte vertiefen und erweitern.

Aus den folgenden beiden Modulen ist eines zu wählen:

Gestalten aus Mythologie, Legende und Geschichte: anhand von einfachen mythologischen, biographischen und hagiographischen Texten Gestalten und Persönlichkeiten kennenlernen, welche die europäische Geistes- und Kulturgeschichte geprägt haben.

Der Mensch in seinem Alltag: anhand von einfachen Texten mit dem Alltagsleben in verschiedenen Epochen vertraut werden und durch Vergleich mit der eigenen Lebenssituation ein erweitertes Kulturverständnis gewinnen.

7. und 8. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler sollen folgende Ziele erreichen: Politik und Rhetorik: durch die Lektüre von historischen und philosophischen Texten Grundkenntnisse über mögliche Staats- und Gesellschaftsformen und ihre Entwicklung aneignen; die Mittel der Rhetorik als Instrument politischer und gesellschaftlicher Prozesse kennenlernen.

Liebe, Lust und Leidenschaft: durch die Auseinandersetzung mit der dichterischen Darstellung von persönlichen Empfindungen und zwischenmenschlichen Beziehungen die Bedeutung von Liebe und Partnerschaft für die eigene Lebenswelt reflektieren.

Formen der Lebensbewältigung: sich anhand von Texten philosophischen und religiösen Inhalts mit Grundfragen der menschlichen Existenz beschäftigen; Lösungsmodelle, wie sie die antike Philosophie und das Christentum bieten, als Anregung für die eigene Lebensbewältigung und Sinnfindung nutzen lernen.

Heiteres und Hintergründiges: am Beispiel der kleinen Form wie Epigramm, Anekdote und Fabel erleben, wie gesellschaftliche und politische Missstände und menschliche Schwächen in humoristischer Weise thematisiert und kommentiert werden, und sich damit in kreativ-kritischer Weise auseinandersetzen.

Latein und Europa: anhand von Schlüsseltexten Europas den Einfluss der Romanisierung und Christianisierung auf die Regionen Europas bis in die Gegenwart kennenlernen; fokussierend auf die Austria Latina in exemplarischer Weise archäologische und schriftliche Zeugnisse im lokalen und regionalen Kontext kennenlernen.

Fachsprachen und Fachtexte: Erschließung fachsprachlicher Termini aus Bereichen wie Medizin, Mathematik, Naturwissenschaften und Recht mit Hilfe des bisher erworbenen Wortschatzes und der Wortbildungslehre; anhand der Lektüre von Sachtexten wichtige wissenschaftliche Erkenntnisse von der Antike bis zur Neuzeit nachvollziehen und Latein als zentrale und prägende Sprache der Wissenschaft kennenlernen.

Mythos und Rezeption: wirkungsmächtige Beispiele des antiken Mythos kennenlernen und sein Fortleben in verschiedenen Bereichen der Kunst anhand von Beispielen nachvollziehen.

2. Semestrierter Lehrplan 2017¹⁰

Die geplante Umstellung der Oberstufe („Neue Oberstufe NOST“), die ab dem Schuljahr 2016/17 starten sollte – allerdings mit der Möglichkeit eines „Opt-out“ (d. h. einer Verschiebung) um ein oder zwei Jahre je nach Schulstandort – brachte unter anderem eine Semestrierung der Lehrpläne mit sich. Dadurch ist neben der klaren Zuordnung der einzelnen Module zum jeweiligen Semester auch eine geringfügige Verschiebung der Abfolge der Module in der Lektüreabfolge bedingt, die den praktischen Erfahrungen der Lehrenden aus den letzten Jahren Rechnung trägt und die gesetzlich vorgeschriebenen

¹⁰ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.

Kompetenzprogressionen enthält. Neu ist auch der Begriff des Kompetenzmoduls. Der Lehrstoff und die Kompetenzen, die innerhalb eines Semesters erworben werden, sind prüfungsrelevant, sie müssen sich also in der Leistungsbeurteilung, in Schularbeiten und vor allem in den Semesterprüfungen negativ beurteilter Schüler/-innen abbilden.

Das zugrundeliegende Kompetenzmodell des Lehrplanes 2004 bleibt auch für die neuen Lehrpläne im Wesentlichen gleich und bildet die Unterscheidung in Übersetzungs- und Interpretationskompetenzen ab:¹¹

„Die beiden für den Unterrichtsgegenstand Latein [und auch für Griechisch] relevanten Kompetenzbereiche setzen sich zusammen aus Übersetzungskompetenzen und Interpretationskompetenzen. Es ist darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen entwickeln und parallel zur zunehmenden Komplexität der Texte ausbauen.“

Übersetzungskompetenzen

- den Grundwortschatz themenspezifisch erweitern und vertiefen
- zunehmende Sicherheit bei der effizienten Benutzung des Wörterbuchs gewinnen
- Kenntnisse der Morphologie und Syntax festigen
- den Ausgangstext semantisch richtig in die Zielsprache übertragen
- bei der Formulierung der Übersetzung die Normen der Zielsprache, vor allem in den Bereichen Wortstellung, Textkohärenz und Idiomatik einhalten

Interpretationskompetenzen

- Wortebene: Sammeln und Auflisten
- Satzebene: Gliedern und Strukturieren
- mit zunehmender Kompetenz auf der Textebene: Zusammenfassen und Paraphrasieren, Gegenüberstellen und Vergleichen, Kommentieren und Stellung nehmen, kreatives Auseinandersetzen und Gestalten

11 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.

Sechsjähriges Latein L6 (3 Wochenstunden)

5. Klasse: Lektüreeinstieg mit (einfachen) narrativen Texten und Inhalten, die dem Weltwissen der Lernenden nahe sind.

<i>Lehrplanmodule/Prüfungsbereich 1. und 2. Semester</i>	<i>Wesentliche Bereiche Die Schülerinnen/Schüler sollen folgende Ziele erreichen</i>
<i>Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte</i>	- anhand von einfachen Texten verschiedene Gestalten aus Mythologie und Geschichte kennenlernen, welche die europäische Geistes- und Kulturgeschichte geprägt haben
<i>Austria Latina</i>	- die Spuren der Romanisierung und Christianisierung in den Gebieten des heutigen Österreich und seiner Nachbarn kennenlernen - ausgehend von schriftlichen und archäologischen Zeugnissen im lokalen und regionalen Umfeld eine Vorstellung von den vielfältigen prägenden Einflüssen auf das heutige Österreich gewinnen
<i>Begegnung und Umgang mit dem Fremden</i>	- durch die Auseinandersetzung mit literarischen Zugängen zu fremden Lebens- und Denkformen (z. B. Ethnographie, Reisebericht, ...) eigene Standpunkte gewinnen und dabei lernen, das Anders-Denken und Anders-Sein zu reflektieren und zu respektieren

6. Klasse: Gebundene Sprache; Sprache als Medium der Manipulation

<i>Lehrplanmodule/Prüfungsbereich 3. Semester</i>	<i>Wesentliche Bereiche Die Schülerinnen/Schüler sollen folgende Ziele erreichen</i>
<i>Der Mythos und seine Wirkung</i>	- den antiken Mythos in seiner bildhaften Darstellung menschlichen Daseins und seinem Versuch einer Welterklärung begreifen und seine vielfältige Wirkung in allen Bereichen der Kunst bis hin zum persönlichen Umfeld verstehen
<i>Eros und Amor</i>	- mit dem facettenreichen Phänomen Liebe in unterschiedlicher literarischer Darstellung vertraut werden und dabei auch erleben, wie ein lyrisches Ich seine Empfindungen ausdrückt - sich in der Auseinandersetzung mit Leid und Leidenschaft großer Liebender über die Bedeutung von Liebe und Partnerschaft für das eigene Leben bewusst werden

<i>Lehrplanmodule/Prüfungsbereich 4. Semester</i>	<i>Wesentliche Bereiche Die Schülerinnen/Schüler sollen folgende Ziele erreichen</i>
<i>Rhetorik, Propaganda, Manipulation</i>	- grundlegende Formen und Elemente rhetorischer Darstellung kennenlernen, die sprachlichen Instrumente und Effekte auch praktisch umsetzen und dabei anhand literarischer Beispiele erkennen, welche Risiken einseitige Propaganda in sich birgt
<i>Witz, Spott, Ironie</i>	- Humor als gesellschaftliches und literarisches Phänomen erleben, das zeitgebundenen Konventionen unterliegt und in Formen wie Komödie, Epigramm, Satire und Anekdote lebendig wird - in kreativ-kritischer Auseinandersetzung die Grenze zwischen Lachen und Lächerlichkeit ausloten

7. Klasse: Fach- und Sondersprachen, gesellschaftspolitische Phänomene

<i>Lehrplanmodule/Prüfungsbereich 5. Semester</i>	<i>Wesentliche Bereiche Die Schülerinnen/Schüler sollen folgende Ziele erreichen</i>
<i>Politik und Gesellschaft</i>	<ul style="list-style-type: none"> - die Voraussetzungen für die Entwicklung unterschiedlicher Staats- und Gesellschaftsordnungen verstehen - Mechanismen der Politik und die aktive und passive Rolle der Einzelnen zwischen Freiheit und Verantwortung in der Gemeinschaft verstehen - gesellschaftliche Defizite als Ursache von Auseinandersetzungen bzw. utopischen Lösungsansätzen kennenlernen
<i>Herkunft, Idee und Bedeutung Europas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - die Entwicklung Europas zu einem Kulturraum kennenlernen - ausgehend vom Mythos anhand von Schlüsseltexten der europäischen Geschichte Einsicht in politische und gesellschaftliche Strukturen gewinnen und das Verständnis für die europäische Identität stärken

<i>Lehrplanmodule/Prüfungsbereich 6. Semester</i>	<i>Wesentliche Bereiche Die Schülerinnen/Schüler sollen folgende Ziele erreichen</i>
<i>Der Mensch in seinem Alltag</i>	<ul style="list-style-type: none"> - anhand von Texten aus verschiedenen Epochen Bereiche des Alltagslebens wie Familie und Erziehung, Wohnen und Architektur, Massenunterhaltung, Sklaverei, Ernährung und Gesundheit usw. kennenlernen und durch Vergleich mit der eigenen Lebenssituation ein erweitertes Kulturverständnis gewinnen
<i>Fachsprachen und Fachtexte</i>	<ul style="list-style-type: none"> - fachsprachliche Termini aus Bereichen wie Medizin, Naturwissenschaften, Mathe-

	<p>matik und Recht mit Hilfe des bisher erworbenen Wortschatzes und der Wortbildungslehre erschließen</p> <ul style="list-style-type: none"> - anhand der Lektüre von Sachtexten wichtige wissenschaftliche Erkenntnisse von der Antike bis zur Neuzeit nachvollziehen und Latein als zentrale und prägende Sprache der Wissenschaft kennenlernen
--	--

8. Klasse: Komplexe Inhalte auf Latein

<i>Lehrplanmodule/Prüfungsbereich 7. und 8. Semester</i>	<i>Wesentliche Bereiche Die Schülerinnen/Schüler sollen folgende Ziele erreichen</i>
<i>Suche nach Sinn und Glück</i>	<ul style="list-style-type: none"> - sich kritisch mit philosophischen und poetischen Texten zu Grundfragen der menschlichen Existenz auseinandersetzen und dabei Lösungsmodelle als Anregung für die eigene Lebensbewältigung und Sinnfindung nutzen lernen
<i>„Religio“</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Grundzüge der Entwicklung der antikeidnischen Religionen und des Christentums nachvollziehen und deren bis in die Gegenwart reichende Kultur und Politik prägende Wirkung erkennen - im Sinn der Erziehung zu Toleranz sowohl die Auseinandersetzungen zwischen den Religionen (antike Religionen – Christentum – Judentum – Islam) als auch ihr Zusammenwirken verstehen
<i>Rezeption in Sprache und Gesellschaft</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnisse über die Entwicklung und das Weiterleben der lateinischen Sprache erwerben und diese aktiv im Sprachvergleich (romanische und slawische Sprachen, Deutsch, Englisch) anwenden - ausgehend von Originaltexten Einblick gewinnen, wie sehr Gattungen und Motive

	der lateinischen Literatur die westliche Kultur bis in die Gegenwart beeinflussen
--	---

Vierjähriges Latein L4 (3 Wochenstunden)

5. Klasse: 1. und 2. Semester und 6. Klasse: 3. Semester (Elementarunterricht)

6. Klasse: Lektüreeinstieg mit (einfachen) narrativen Texten und Inhalten, die dem Weltwissen der Lernenden nahe sind.

<i>Lehrplanmodule/Prüfungsbereich 4. Semester</i>	<i>Wesentliche Bereiche Die Schülerinnen/Schüler sollen folgende Ziele erreichen</i>
<i>Schlüsseltexte aus der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte</i>	<ul style="list-style-type: none"> - anhand von einfachen Beschreibungen nichteuropäischer Lebensformen eigene Standpunkte reflektieren und Toleranz für das Anders-Denken und Anders-Sein entwickeln - Verständnis gewinnen für den Einfluss der Romanisierung auf die Regionen Europas unter Berücksichtigung der <i>Austria Latina</i> - anhand von einfachen Texten aus Bibel und Hagiographischen Texten das Christentum als prägende Kraft Europas kennenlernen

7. Klasse: Gebundene Sprache I, Sondersprachen unter dem Aspekt der *variatio*

<i>Lehrplanmodule/ Prüfungsbereich 5. Semester</i>	<i>Wesentliche Bereiche Die Schülerinnen/Schüler sollen folgende Ziele erreichen:</i>
<i>Heiteres und Hintergründiges</i>	- am Beispiel der kleinen Form wie Epigramm, Anekdote und Fabel erleben, wie gesellschaftliche und politische Missstände und menschliche Schwächen in humoristischer Weise thematisiert und kommentiert werden
<i>Politik und Rhetorik</i>	- durch die Lektüre von historischen und philosophischen Texten Grundkenntnisse über mögliche Staats- und Gesellschaftsformen und ihre Entwicklung aneignen - die Mittel der Rhetorik als Instrument politischer und gesellschaftlicher Prozesse kennenlernen

<i>Lehrplanmodule/ Prüfungsbereich 6. Semester</i>	<i>Wesentliche Bereiche Die Schülerinnen/Schüler sollen folgende Ziele erreichen:</i>
<i>Der Mensch in seinem Alltag</i>	- anhand von verschiedenen Texten und Textsorten mit dem Alltagsleben in unterschiedlichen sozialen Gefügen und Epochen vertraut werden und durch Vergleich mit der eigenen Lebenssituation ein erweitertes Kulturverständnis gewinnen
<i>Liebe, Lust und Leidenschaft</i>	- durch die Auseinandersetzung mit der dichterischen Darstellung von persönlichen Empfindungen und zwischenmenschlichen Beziehungen die Bedeutung von Liebe und Partnerschaft für die eigene Lebenswelt reflektieren

8. Klasse: Gebundene Sprache II, komplexe Inhalte, Fachsprache

<i>Lehrplanmodule/ Prüfungsbereich 7. und 8. Semester</i>	<i>Wesentliche Bereiche Die Schülerinnen/Schüler sollen folgende Ziele erreichen:</i>
<i>Formen der Lebensbewältigung</i>	<ul style="list-style-type: none"> - sich anhand von Texten philosophischen und religiösen Inhalts mit Grundfragen der menschlichen Existenz beschäftigen - Lösungsmodelle, wie sie die antike Philosophie und religiöse Denkmodelle bieten, als Anregung für die eigene Lebensbewältigung und Sinnfindung nutzen lernen
<i>Mythos und Rezeption</i>	<ul style="list-style-type: none"> - wirkungsmächtige Beispiele des antiken Mythos kennenlernen und sein Fortleben in verschiedenen Bereichen der Kunst anhand von Beispielen nachvollziehen
<i>Fachsprachen und Fachtexte</i>	<ul style="list-style-type: none"> - fachsprachliche Termini aus Bereichen wie Medizin, Mathematik, Naturwissenschaften und Recht mit Hilfe des bisher erworbenen Wortschatzes und der Wortbildungslehre erschließen - anhand der Lektüre von Sachtexten wichtige wissenschaftliche Erkenntnisse von der Antike bis zur Neuzeit nachvollziehen und Latein als zentrale und prägende Sprache der Wissenschaft kennenlernen

3. Welchen Stellenwert nimmt Cicero in den derzeit aktuellen Lateinlehrplänen Österreichs ein und in welchen Modulen ist er verankert?

Da die Lehrbücher oft als der „geheime Lehrplan“ angesehen werden, untersuchte ich die für den Lateinunterricht approbierten Lehrbücher und Übungsbüchern (Stand 2018). Diese Untersuchung basiert auf einer tabellarischen Auflistung, die das Koordinationsteam der Klassischen Sprachen am Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung den Aufgabenerstellern der standardisierten Reifeprüfung als Arbeitsgrundlage für die Auswahl geeigneter Textstellen zur Verfügung stellt. Damit soll vermieden werden, dass Texte bei der Standardisierten Reifeprüfung bearbeitet werden müssen, die zuvor schon im Unterricht behandelt wurden. Es ergab sich folgende Statistik: Von den insgesamt 2827 Textstellen sind 274 Textstellen Cicero zuzuordnen. In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass es im Neuen Stowasser 41.443 Siglen AUTHOR gibt. Erfasst wurden 60 Autoren. Auf Cicero entfallen 8.668 Siglen. Die folgenden vier Abbildungen¹² geben einen Überblick über alle mehrmals in den österreichischen Lehr- und Übungsbüchern vorkommenden Autoren. Nicht angeführt werden alle Autoren und Werke, die weniger als dreimal vorkommen.

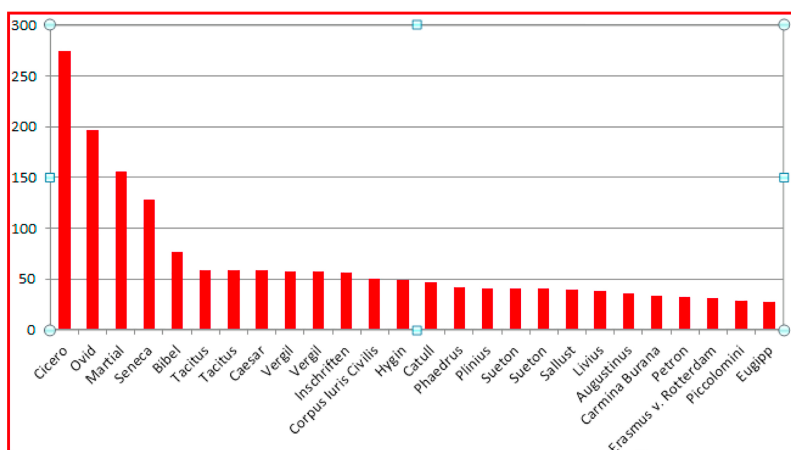


Abb. 1

¹² Abbildungen 1, 2, 3: Übersicht über die Häufigkeit der in Österreichs approbierten Lehrbüchern und Übungsbüchern vorkommenden Autoren, Erstellerin: Renate Glas.

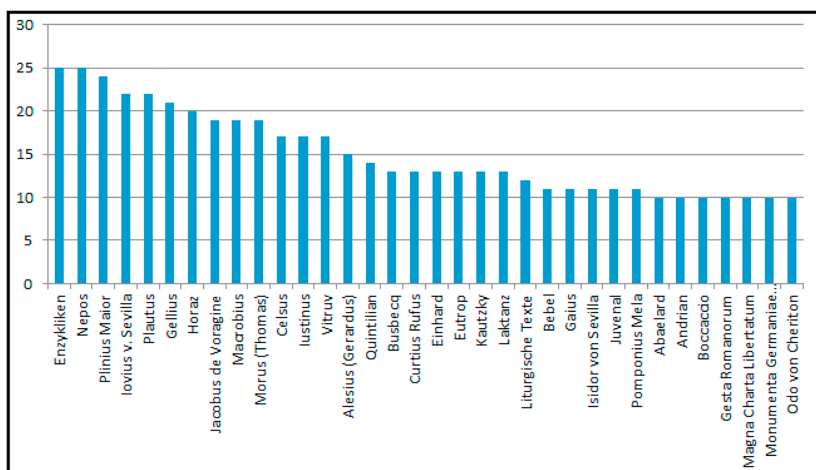


Abb. 2

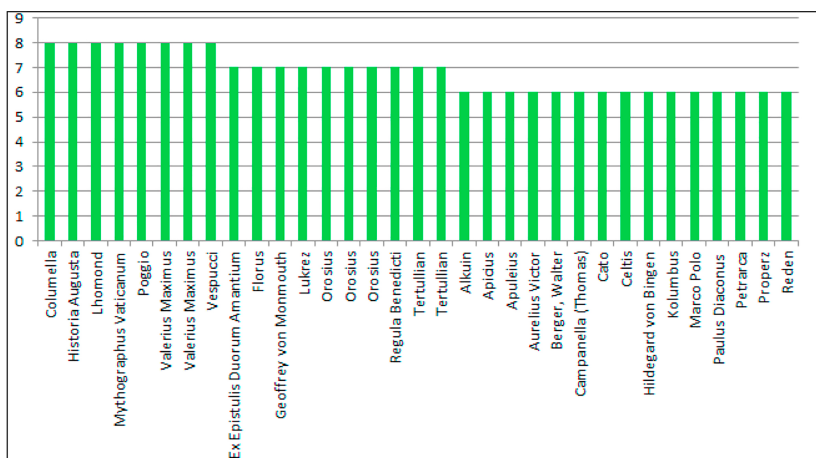


Abb. 3

Meine Untersuchung der 274 Textstellen von Cicero in den österreichischen Lehr- und Übungsbüchern ergab die folgende Rangliste:¹³

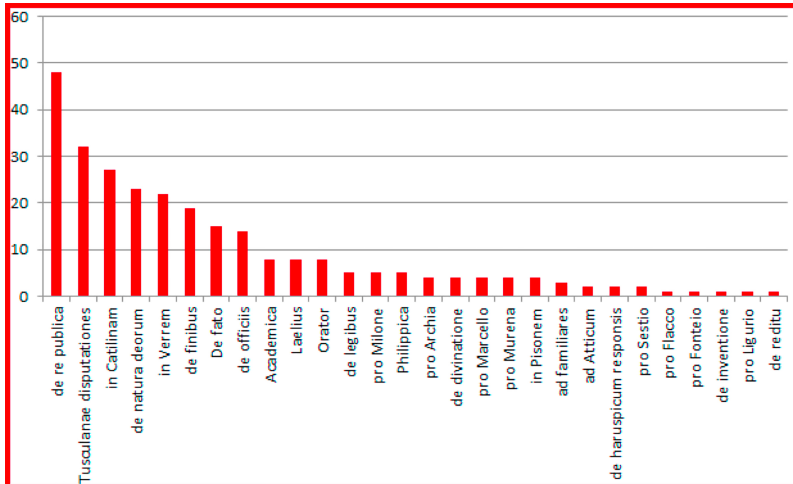


Abb. 4

Interessant sind auch das mehrmalige Vorkommen und die damit verbundene Beliebtheit bestimmter Textstellen in den verschiedenen Lehrbüchern. Manche dieser mehrmals vorkommenden Textstellen tragen sogar die identische Überschrift, manche unterscheiden sich nur minimal.

Ciceros *de re publica* ist mit 48 Textstellen der absolute Spitzenreiter. Unter den 48 Textstellen wiederum kommt *rep.* 1,69 neunmal vor; *rep.* 1,39,41–45 achtmal; *rep.* 1,42 fünfmal; *rep.* 6,17 viermal; *rep.* 2,45 dreimal; und *rep.* 2,4,2–5, *rep.* 2,47, *rep.* 3,33 und *rep.* 6,13 je zweimal vor. Zu *rep.* 1,69 werden folgende Überschriften verwendet: Welche Staatsform ist die beste? (dreimal); Welches ist die beste Staatsform? Die beste Staatsform; Ciceros Idealstaat; Welche Staatsform ist die Welt? Die beste Staatsform; Die gemischte Verfassung.

Den zweiten Platz nehmen die *Tusculanae disputationes* mit 32 Textstellen ein. Dabei kommt *Tusc.* 5,15 viermal vor; *Tusc.* 5,5 und *Tusc.* 1,97–99 je dreimal und *Tusc.* 5,64, *Tusc.* 5,16 und *Tusc.* 2,11 je zweimal.

Knapp dahinter liegen die Reden *in Catilinam* mit 27 Textstellen. Hier wiederum sind beliebte Stellen *Catil.* 1,32–33 viermal und *Catil.* 1,10f., *Catil.* 1,17, *Catil.* 1,18 und *Catil.* 1,27,2 je zweimal.

¹³ Abbildung 4: Textstellen von Cicero, Erstellerin: Renate Glas.

Eine Untersuchung der nicht zum Zuge gekommenen Werke ergab bei den *Oratoria* Ciceros: *pro Quinctio*; *de lege agraria contra Rullum*; *pro Caecina*; *post reditum in Quirites*; *pro Cn. Plancio*; *pro Caelio*; *pro Roscio Amerino*; *pro Cluentio*; *de domo sua*; *pro Rabirio Postumo*; *pro Deiotaro*; *pro Roscio Comodeo*; *de imperio Cn. Pompeo*; *pro Rabirio perduellionis reo*; *pro Sulla*; *in Vatinius*; *pro Balbo*; *pro Scauro*.

Bei den *Philosophia* Ciceros: *de inventione*; *de partitione oratoria*; *de optimo genere oratorum*; *Brutus*; *de consulatu suo*; *Cato maior de senectute*; *de officiis*; *Topica*; *Paradoxa Stoicorum*.

Bei den *Epistulae*: *ad Quintum*; *ad Brutum*.

Wirft man einen zusammenfassenden Blick auf die Lehrpläne ab dem Jahr 1967 bis 2004, so zeigt sich, dass die Reden Ciceros, Auszüge aus seinen philosophischen und politischen Werken und seinen Briefen vorgeschrieben waren. So musste bis zum Lehrplan 1989 eine Rede Ciceros gelesen werden, manchmal mit der Einschränkung einer leichten Rede Ciceros, ab 1989 nur mehr eine Auswahl aus Ciceros Reden.

Seit der Einführung der neuen Lehrpläne spielt Cicero zwar eine Rolle, jedoch keine dominante mehr. Mit dem Lehrplan 2004 kam es zur Umstellung auf themenzentrierte Module statt reiner Autorenlektüre. Es wird nicht mehr explizit verlangt, Cicero zu lesen. Die Cicerolektüre kann aber in fast allen Modulen verankert werden. Im Grunde sind nur die Module ausgeschlossen, in denen der Mythos behandelt werden muss. Ebenso verhält es sich beim semestrierten Lehrplan 2017, der momentan in ganz Österreich verpflichtend einzuhalten ist.

In Österreich reagierten die Schulbuchverlage sehr schnell auf die neuen Lehrpläne. Textstellen von Cicero sind daher in den meisten Lehr- und Übungsbüchern zu folgenden Modulen im sechsjährigen Latein enthalten: Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte; Begegnung und Umgang mit dem Fremden; Eros und Amor; Rhetorik, Propaganda, Manipulation; Witz, Spott, Ironie; Politik und Gesellschaft; Herkunft, Idee und Bedeutung Europas; Der Mensch in seinem Alltag; Fachsprachen und Fachtexte; Suche nach Sinn und Glück; „Religio“; Rezeption in Sprache und Gesellschaft.

Ebenso verhält es sich bei Modulen des vierjährigen Lateins: Schlüsseltexte aus der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte; Heiteres und Hintergründiges; Politik und Rhetorik; Der Mensch in seinem Alltag; Liebe Lust und Leidenschaft; Formen der Lebensbewältigung; Fachsprachen und Fachtexte.

Keine Texte von Cicero gibt es zu den Modulen (L6) *Austria Latina*; *Der Mythos und seine Wirkung*; und zum Modul (L4) *Mythos und Rezeption*.

4. Wie schaut es mit dem Stellenwert Ciceros als Autor in der Standardisierten Reifeprüfung¹⁴, die seit dem Schuljahr 2012/13 in Österreich stattfindet, aus?

Von den 28 bisher abgehaltenen Klausuren (Haupt- und Nebentermine) kam Cicero bei den Hauptterminen nicht vor. Im sechsjährigen Latein zweimal bei den Übersetzungstexten des 1. Nebentermins (jeweils aus *de legibus*) und einmal beim Interpretationstext des 2. Nebentermins (*Cato maior de senectute*); im vierjährigen Latein einmal als Interpretationstext beim 1. Nebentermin (*de re publica*). Die Aufgabenstellungen sind unter dem Link „Frühere Prüfungsaufgaben“ zu finden.¹⁵

Nebentermin 1 2015/16 – Latein (AHS) (6-jährig) Cicero *de legibus*,
Übersetzungstext

Nebentermin 1 2014/15 – Latein (AHS) (6-jährig) Cicero *de legibus*,
Übersetzungstext

Nebentermin 1 2017/18 – Latein (AHS) (4-jährig) Cicero *de re publica*,
Interpretationstext

Nebentermin 2 2017/18 – Latein (AHS) (6-jährig) Cicero *Cato maior de senectute*,
Interpretationstext

5. Conclusio

Da der österreichische Lehrplan nicht mehr auf reiner Autorenlektüre, sondern auf themenzentrierten Modulen aufgebaut ist, spielt Cicero zwar noch immer eine wichtige, aber im Vergleich zu den vorher gültigen Lehrplänen keine dominante Rolle. Er kann zwar in den meisten Modulen gelesen werden, allerdings durch die Vorgabe, eine Streuung der gelesenen Texte und Autoren über alle Gattungen und Epochen anzustreben, nicht mehr vorrangig.

¹⁴ <https://www.srdp.at/>.

¹⁵ <https://srdp.at/schriftliche-pruefungen/klassische-sprachen/allgemeine-informationen>.

Zusammenstellung der untersuchten Schul- und Übungsbücher:

- Bauer, Michael/Dangl, Kristina/Kautzky, Wolfram, *Medias In Res! Mythos, Liebe und Humor. Kompetenzorientierter Übungsband* (Linz: Veritas-Verlag, 2012).
- Cescutti, Eva/Goldstern, Christian, *Amor vincit omnia. Lust und Leidenschaft in der lateinischen Literatur – Neubearbeitung mit kompetenzorientierten Übungen* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, 2006).
- Freinbichler, Walter, *Fachsprache Latein: Texte aus Naturwissenschaft – Medizin – Recht. Lat./Dt. (Latein in unserer Zeit)* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, 2009).
- , *Latein in unserer Zeit – Das Lektürebuch I, Übungsschularbeiten* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, 2010).
- Freundorfer, Martin, *Latein. Interpretationstexte 1* (Brunn am Gebirge: ikon Verlag, 2013).
- , *Latein. Interpretationstexte 2* (Brunn am Gebirge: ikon Verlag, 2013).
- Fussl, Eva/Fussl, Maximilian, *Grundfragen der menschlichen Existenz. Sinn und Glück im Spiegel der antiken Philosophie (Latein in unserer Zeit)* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, 2007).
- Grobauer, Franz-Joseph/Gschwandtner, Helfried/Widhalm-Kupferschmidt, Wilhelmine, *Expressis Verbis – Lesebuch Latein* (Wien: Leykam Buchverlag, 2016).
- /Huber, Michael/Ledermann, Elias/Weihs, Dorothea, *Ex libris Latein-Einstiegstexte* (Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2017).
- /Huber, Michael/Ledermann, Elias/Weihs, Dorothea, *Ex libris Latein-Textband* (Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2017).
- Grom, Andrea / Kautzky, Wolfram, *Medias In Res! Europa, Politik, Philosophie und Fachliteratur. Kompetenzorientierter Übungsband* (Linz: Veritas-Verlag, 2014).
- Gschwandtner, Helfried (Hg.), *Latein-Lektüre aktiv. Res politica. Politik und Gesellschaft* (Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2006).
- , *Latein-Lektüre aktiv. Wege und Werte* (Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2006).
- , *Latein-Lektüre aktiv. Witz und Wahrheit* (Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2006).
- , *Latein-Lektüre aktiv. Inter religiones* (Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2007).

- , *Latein-Lektüre aktiv. Lateinische Fachsprache. Texte aus Naturwissenschaften, Jurisprudenz, Medizin und Theologie* (Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2007).
- , *Latein-Lektüre aktiv. Patrimonium Latinitatis. Die Rezeption des Lateinischen in Sprache und Literatur* (Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2007).
- , *Latein-Lektüre aktiv. Worte und Taten. Lateinische Texte zu Politik und Rhetorik* (Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2007).
- (Hg.)/Glas, Renate/Zedrosser, Ulla, *Latein-Lektüre aktiv. Alltagsgeschichten* (Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2004).
- /Grobauer, Franz-Joseph/Widhalm-Kupferschmidt, Wilhelmine, *Latein-Lektüre aktiv. Aus Mythos und Geschichte* (Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2004).
- /Fassler, Fritz/Huber, Michael, *Latein-Lektüre aktiv. Begegnungen* (Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2005).
- /Grobauer, Franz-Joseph/Widhalm-Kupferschmidt, Wilhelmine, *Latein-Lektüre aktiv. Europa* (Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2006).
- (Hg.)/Keplinger, Klemens, *Ars Rhetorica. Toms Rhetorisches Erbe* (Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2007).
- /Glas, Renate/Zedrosser, Ulla, *Latein-Lektüre aktiv. Ewige Liebe* (Wien, Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2010).
- /Grobauer, Franz-Joseph, *Latein-Lektüre aktiv. Götter, Mächte und Heroen* (Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2012).
- Kautzky, Wolfram, *Durchstarten mit Latein. Übersetzungstraining für Caesar, Cicero & Co.* (Linz: Veritas-Verlag, 1999).
- , *Medias In Res! Texte: Mythos, Liebe und Humor* (Linz: Veritas-Verlag, 2012).
- , *Medias In Res! Texte: Mythos, Liebe und Humor. CD-ROM* (Linz: Veritas-Verlag, 2012).
- /Hissek, Oliver, *Medias In Res! Texte: Europa, Politik, Philosophie und Fachliteratur. Für die 7. und 8. Klasse AHS* (Linz: Veritas-Verlag, 2012).
- /Hissek, Oliver, *Medias In Res! Texte: Europa, Politik, Philosophie und Fachliteratur. CD-ROM* (Linz: Veritas-Verlag, 2012).
- /Hissek, Oliver, *Medias In Res! Texte. 7. Klasse. Kompetenzmodul 5 und 6* (Linz: Veritas-Verlag, 2018).
- /Hissek, Oliver, *Medias In Res! Texte L4. Kompetenzmodul 7 – für das 4-jährige Latein* (Linz: Veritas-Verlag, im Erscheinen).

- Klug, Josef/Kurz, Rainer/Zins, Isabella, *Lege et intellege. Lateinische Textsammlung (Teil 1) für den Unterricht in der 7. Klasse (Kurzform: vierjähriges Latein)* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, 2018).
- /Kurz, Rainer/Zins, Isabella, *Lege et intellege. Lateinische Textsammlung (Teil 2) für den Unterricht in der 8. Klasse (Kurzform: vierjähriges Latein)* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, im Erscheinen).
- Kurz, Rainer, *Lege et intellege. Übungsband (Teil 1) für die 7. Klasse (Kurzform: vierjähriges Latein)* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, 2018).
- , *Lege et intellege. Übungsband (Teil 2) für die 8. Klasse (Kurzform: vierjähriges Latein)* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, im Erscheinen).
- Lachawitz, Günter, *Iocus – Iambus – Saturia. Heiteres und Hintergründiges in lateinischen Texten – Neubearbeitung mit kompetenzorientierten Übungen* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, 2017).
- Melchart, Rudolf, *Religio. Religion und Glaube in lateinischen Texten – Neubearbeitung mit kompetenzorientierten Übungen* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, 2017).
- Müller, Werner/Lachawitz, Günter/Oswald, Renate/Pietsch, Wolfgang J./Niedermayr, Hermann (Hgg.), *Edle Wilde und grausame Barbaren: Begegnung und Umgang mit dem Fremden im Spiegel lateinischer Texte. Lat./Dt. (Latein in unserer Zeit)* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, 2005).
- /Lachawitz, Günter/Oswald, Renate/Pietsch, Wolfgang J./Niedermayr, Hermann, *Das Lektürebuch. Band I: Rostra – Amor vincit omnia – Grundfragen der menschlichen Existenz – Iocus, Iambus, Saturia* (Wien: Verlag Hölder-Pichler, 2010).
- /Lachawitz, Günter/Oswald, Renate/Pietsch, Wolfgang J./Niedermayr, Hermann, *Das Lektürebuch. Band II: Europa Latina – Fachsprache Latein – Unsterblicher Mythos* (Wien: Verlag Hölder-Pichler, 2010).
- Oswald, Renate, *Unsterblicher Mythos – Übungstexte: Antike Dichtung und ihr Fortwirken (Latein in unserer Zeit)* (Wien: Verlag Hölder-Pichler, 2007).
- , *Alltag im antiken Rom BREVIS: Von Arbeitsteilung bis Zirkusspiel (Latein in unserer Zeit)* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, 2009).
- /Schuller, Michaela, *Alltag im antiken Rom: Von Arbeitsteilung bis Zirkusspiel – Neubearbeitung mit kompetenzorientierten Übungen* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, 2008).
- /Bauer, Martin M./Lamot, Christof/Müller, Werner, *Texterschließung. Ein Hand- und Übungsbuch zu den Kompetenzbereichen (Latein in unserer Zeit)* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, 2011).

- /Bauer, Martin M./Einfalt, Mareike/Graf, Susanne/Trojer, Ute/Diwiak, Kathrin, *Artes. Lektürebuch 1* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, 2017).
- /Bauer, Martin M./Einfalt, Mareike/Graf, Susanne/Trojer, Ute/Diwiak, Kathrin, *Artes. Lektürebuch 2* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, 2017).
- Schepelmann, Wolfgang, *Die Macht und das Wort: Politik, Rhetorik, Propaganda im Spiegel lateinischer Texte – Neubearbeitung mit kompetenzorientierten Übungen* (Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, 2008).
- , *Imagines: Gestalten und Persönlichkeiten aus Geschichte, Mythos und Legende (Latein in unserer Zeit)* (Wien: new academic press, 2010).

Literaturverzeichnis

- Doppler, Fritz (Hg.), *Römische Philosophie und Briefliteratur. Auswahl aus Ciceros philosophischen Schriften und Briefen sowie aus den Briefen des jüngeren Plinius mit einigen Proben aus Seneca* (Wien: Hölder-Pichler-Tempsky Österreichischer Bundesverlag, 1965).
- Kahlig, Wilhelm/Simchen, Gustav, *Ciceros vierte Rede gegen Verres* (Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt, 1961).
- Lošek, Fritz, *Austria Latina*. Von einer „sterbenden Sprache“ zum Trendfach und zum Vorzeigemodell: Altsprachlicher Unterricht in Österreich: *Cursor* 13 (2017) 42–47.
- Schiche, Theodor (Hg.), *M. Tulli Ciceronis Tusculanarum Disputationum Libri Quinque* (Wien: Tempsky, 1907).

Cicero als Schulautor in Italien

1. Einleitung¹

Cicero gehörte schon zu seinen Lebzeiten zum Kanon lateinischer Autoren. Seine Werke wurden im Laufe der Jahrhunderte studiert und galten als Vorbild für die klassisch-lateinische Prosasprache. Somit hat Cicero als Schulautor eine sehr lange Tradition.² Darüber hinaus scheint er auch heutzutage immer noch ein wichtiger Autor in den schulischen *curricula* zu sein – sowohl als Denker innerhalb der westlichen Kultur als auch als Autor für den Reichtum und die Anzahl seiner Werke.

In dem vorliegenden Beitrag soll insbesondere Ciceros heutige Rolle innerhalb des italienischen Schulsystems analysiert werden. In der italienischen Schule gehört Cicero seit dem Beginn der Reflexion über die italienische Schule zum Lateinprogramm. Es ist also selbstverständlich, dass in jedem Schultyp, in dem Latein unterrichtet wird, die Schüler zu irgendeinem Zeitpunkt mit Ciceros Reden konfrontiert werden, oder – wenn auch in geringem Maße – mit seinem Denksystem. Was sich jedoch maßgeblich unterscheidet, ist, wie tiefgehend Cicero als Autor behandelt und was genau über ihn vermittelt wird. Unter anderem wird dieser Aspekt an konkreten Beispielen sowie an italienischen Schulgesetzen erläutert.

Dieser Beitrag ist folgendermaßen gestaltet: Im ersten Teil wird kurz auf die Rolle der lateinischen Sprache im italienischen Schulsystem eingegangen. Im zweiten Teil wird dann die Rolle Ciceros in den Schulprogrammen

1 Dieser Aufsatz wurde im Rahmen der Tagung „Cicero als Bildungsautor der Gegenwart“ (Göttingen, 23-24 November 2018) vorgetragen. Der folgende Beitrag ist eine bearbeitete Version des Tagungsaufsatzes und ist im Rahmen des SFB 1136 „Bildung und Religion in Kulturen des Mittelmeerraums und seiner Umwelt von der Antike bis zum Mittelalter und zum Klassischen Islam“ entstanden, Teilprojekt D01 „Religiöses Wissen im Diskurs: Ciceros religionsphilosophische Dialoge.“ Der SFB wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft an der Georg-August-Universität Göttingen finanziert.

2 Morelli 2006, 87–138.

erläutert. Es wird erklärt, welchen Platz Cicero in der Schule einnimmt, in welchen Schuljahren dieser Autor gelesen wird, wie viel Zeit und Unterrichtsstunden innerhalb eines Schuljahres Cicero gewidmet sind, usw. In einem dritten Teil werden problematische Aspekte sowie Beispiele und Vorschläge für die Lehre Ciceros in der italienischen Schule angeführt. Der Beitrag endet mit einigen kritischen Schlussfolgerungen.

2. Latein in der italienischen Schule

Die Geschichte der lateinischen Sprache in Italien beginnt kurz vor der italienischen Einheit im Jahr 1861. Die erste Etappe ist dabei die „Legge Casati“,³ die im Jahr 1859 verfasst wurde. Mit diesem Gesetz wurden die Programme und die Stunden des Lateinunterrichts an den italienischen Gymnasien festgelegt. Die Schule wurde zum ersten Mal als öffentliche Einrichtung gestaltet und es wurden zwei verschiedene Wege aufgezeigt: Nach der Grundschule konnte man sich entweder für das Gymnasium („Istruzione secondaria classica“) oder aber für eine technische Bildung („Istruzione tecnica“) entscheiden. Das Gymnasium dauerte acht Jahre und war die einzige Schule, die die Weiterbildung an der Universität ermöglichte. Die ersten fünf Jahre hießen „Ginnasio“, die letzten drei „Liceo“. Im Gymnasium und Lyzeum nahmen die humanistischen Fächer (Latein, Griechisch, Italienisch, Philosophie usw.) die meisten Stunden ein; es wurden bis zu neun Stunden pro Woche der lateinischen Sprache gewidmet. Im Gymnasium wurde ausschließlich auf die Grammatik und Sprache geachtet; erst ab dem Lyzeum wurde der Literatur Raum zugewiesen.⁴

Dieser Schulabschnitt war so konzipiert, dass er die Führungsschicht der Gesellschaft ausbilden sollte. Dabei legte man größten Wert auf die Grammatik. In den letzten drei Jahren des Lyzeums war die Analyse und Erklärung aller Werke der wichtigsten lateinischen Autoren vorgeschrieben. Ein dementsprechend gestalteter Lateinunterricht ergab verschiedene Schwierigkeiten, sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schüler. Dies legen zumindest die Inspektionen von Seiten des Ministeriums nahe. Die bekannteste ist die sogenannte „Inchiesta Scialoja“, die zwischen 1872 und 1875 in ganz Italien

3 Ein Überblick über die „Legge Casati“ findet sich bei Ricuperati 2015, 13–23.

4 Morelli 2010, 47–51.

durchgeführt wurde.⁵ Folgende problematische Aspekte der Lateinlehre im neugeborenen italienischen Staat kamen dabei zum Vorschein:

1. In der Schule wurde zu viel Grammatik unterrichtet, sodass der Schüler gelangweilt oder überfordert war. Auch die Schultexte achteten auf die Grammatik und vernachlässigten die Literatur.⁶
2. Auch das Studium der Literatur der lateinischen Autoren war nicht mit einem Studium ihres kulturellen Kontextes verbunden, denn nur die Sprache stand im Vordergrund.
3. Die Lehrmethode war für das Alter der Schüler unangemessen.
4. Das Programm war zu umfangreich.
5. Zwischen Gymnasium und Lyzeum bestand keine Kontinuität.
6. Die Schulergebnisse zeigten paradoxerweise eine Schwäche im Bereich der Grammatik.

Weitere Reformen wurden also eingeleitet, um die Lage des Lateinunterrichts zu verbessern. Die wichtigste Schulreform, die „Riforma Gentile“,⁷ gab es erst im Jahr 1923. Der Philosoph Giovanni Gentile entwickelte eine strukturelle Reform des Schulsystems, deren wichtigste Ergebnisse vorsahen, dass die Schulpflicht bis zum 14. Lebensjahr etabliert wurde und neue Arten von Schulen nach der Grundschule entstanden: Neben dem „Liceo-Ginnasio“ und der technischen Schule wurde zwei weitere Schulen gegründet: zunächst das „Istituto magistrale“, das die Grundschullehrer ausbilden sollte und das „Liceo moderno“, das im Jahr 1911 als wissenschaftliche Schule gegründet, nun reformiert und „Liceo scientifico“ genannt wurde. Dieses war so konzipiert, dass man im Anschluss die wissenschaftlichen Universitäten besuchen konnte oder aber auch die Fakultät der Medizin. Mit der „Riforma Bottai“⁸ im Jahr 1939 wurde dann eine „Scuola media unica“, also eine Mittelschule, gegründet, an der man nach einer Prüfung aufgenommen werden konnte. Alle anderen Schüler wurden nach der Grundschule zur „Scuola di avviamento professionale“ geschickt, um einen spezifischen Beruf zu erlernen.

Erst in den Sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts lassen sich weitere signifikante Entwicklungen im Schulbereich Italiens und insbesondere über den Unterricht in der lateinischen Sprache zu finden. Dabei gab es hauptsächlich Diskussionen über zwei Themen: ob in der Mittelschule weiterhin Latein gelernt werden sollte und welche neuen Methoden angewandt werden

⁵ Eine ausführliche Behandlung findet sich bei Morelli 2008, 11–103.

⁶ Über die lateinische Grammatik im Unterricht siehe Morelli 2015, 197–248.

⁷ Eine ausführliche Beschreibung findet sich bei Ricuperati 2015, 63–97 und 117–137.

⁸ Ricuperati 2015, 141–145.

sollten.⁹ Letztendlich wurde im Jahr 1962 die „Scuola media unificata“¹⁰ gegründet, also eine Schulform von drei Jahren, die für alle Schüler gleich waren. Danach konnte man sich zwischen den verschiedenen Lyzeen entscheiden. In dieser neuen Einrichtung wurde die lateinische Sprache nur zeitweise, nicht über alle drei Jahre, gelernt. Schließlich wurde im Jahr 1977 das Latein in der Mittelschule komplett abgeschafft. Nun musste das gesamte Lateinprogramm, das bislang auf acht Jahre verteilt war, in den fünf Jahren des Lyzeums unterrichtet werden.

In den Jahren 2008–2010 wurden durch die „Riforma Gelmini“ alle Arten von Hochschulen¹¹ reformiert, sodass es heutzutage sechs verschiedene Arten von Lyzeen gibt.¹² Die Schulprogramme wurden bei eben dieser Reform abgeschafft und durch allgemeine Richtlinien ersetzt (diese nennen sich „Indicazioni nazionali“ für die Lyzeen und „Linee guida“ für die technischen und Berufsschulen).¹³

Aus der dargelegten Geschichte der italienischen Schule geht hervor, dass dem Lateinunterricht im Laufe der Jahrzehnte immer weniger Raum gewidmet wurde, sodass die lateinische Sprache heutzutage nur noch an einigen Lyzeen gelernt wird. Auch die Stundenanzahl wurde im Laufe der Jahrzehnte geringer. Was die Lateinlehre im Allgemeinen betrifft, so verfügen die Lateinlehrer – sowie alle anderen – über „Allgemeine Richtlinien“,¹⁴ an der sich ihr Unterricht orientiert. Im Lateinunterricht hatte Cicero seit je her eine prominente Stelle inne, wie im Folgenden verdeutlicht wird.

9 Hier kam der Einfluss der pädagogischen Methoden aus den USA stark durch, z. B. *learning by doing*.

10 Ricuperati 2015, 263 und 267.

11 Mit diesem Begriff sind alle Schularten (Gymnasium, Berufsschule oder Gesamtschule) gemeint, die man in Italien zwischen 14 und 19 Jahren besucht.

12 Außer den oben genannten sechs Lyzeen (was mit einem Gymnasium verglichen werden kann) gibt es auch die „Scuole tecniche“ (technische Schulen) und die „Scuole professionali“ (Berufsschulen). Ein Überblick ist auf <https://www.miur.gov.it/web/guest/scuola-secondaria-di-secondo-grado> zu finden.

13 Sie enthalten für jedes Fach sowohl „Allgemeine Richtlinien und Kompetenzen“ („Linee generali e competenze“) als auch „Spezifische Lernziele“ („Obiettivi specifici di apprendimento“). Heutzutage gilt die im Jahr 2015 eingeführte „Reform Gute Schule“ („Riforma della Buona Scuola“, Renzi-Regierung). Sie hat jedoch an der Lehre der lateinischen Sprache nichts geändert. In letzter Zeit wurden von dem Minister für Schule und Universität, Bussetti (in der Regierung Conte ab 2018), Änderungen in den Abiturprüfungen vorgenommen, nicht aber in der Lateinlehre insgesamt.

14 Im Folgenden ist nur die Rede von den italienischen Lyzeen, da nur in dieser Schulart Latein unterrichtet wird. Deshalb werden lediglich die „Indicazioni nazionali“ in Betracht gezogen und nicht auch die „Linee Guida“. Die „Indicazioni nazionali“ werden durch die freie Übersetzung „Allgemeine Richtlinien“ umschrieben.

3. Cicero in der italienischen Schule

Um zu verstehen, wann und in welcher Form die Lektüre Ciceros erfolgt, sind noch einige Eigenschaften der italienischen Schule zu verdeutlichen. Zunächst gibt es heutzutage sechs verschiedene Arten von Lyzeen:

1. Liceo classico
2. Liceo scientifico
3. Liceo delle Scienze umane
4. Liceo linguistico
5. Liceo coreutico e musicale
6. Liceo artistico

Nur in den ersten drei dieser Lyzeen wird fünf Jahre lang Latein gelernt. Im „Liceo linguistico“ studiert man nur in den ersten zwei Jahren Latein. Die Wochenstunden sind in den fünf Jahren – sowohl für die Sprache als auch für den Bereich Literatur / Kultur – folgendermaßen verteilt:

	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	4. Jahr	5. Jahr
Classico¹⁵	5	5	4	4	4
Scientifico	3	3	3	3	3
Sc. Umane	3	3	2	2	2
Linguistico	2	2	-	-	-

Zweitens, was die Lehrinhalte oder das -programm betrifft, so greifen die Lehrer – wie bereits erwähnt – für die Lyzeen auf die „Allgemeinen Richtlinien“ zurück, die im Rahmen des Lehrfreiheitsprinzips kein Programm im Sinne von bestimmten Inhalten, Texten oder Methoden vorschreiben, sondern Lehranweisungen geben. Was in den „Allgemeinen Richtlinien“ steht, muss aber beachtet werden. Im Fall von dem „Liceo classico“¹⁶ geht Folgendes daraus hervor:

15 Eigentlich werden die fünf Jahre des „Liceo classico“ folgendermaßen genannt: „quarto“ und „quinto Ginnasio“ (erstes und zweites Jahr), „primo“, „secondo e terzo Liceo“ (drittes, viertes und fünftes Jahr). Diese Nennung erinnert noch an die Zeiten, in denen fünf Jahre „Ginnasio“ und drei Jahre „Liceo“ vorgesehen waren und wird nur für das „Liceo classico“ verwendet. Um Verwirrungen zu vermeiden und da diese spezifische Terminologie für den vorliegenden Beitrag nicht relevant ist, wird darauf verzichtet.

16 Siehe hier <https://www.miur.gov.it/liceo-classico>.

1. Im dritten und vierten Jahr des Lyzeums sollen die wichtigsten Texte der lateinischen Literatur von ihrem Anfang bis zur augusteischen Epoche analysiert werden. Cicero wird zwischen Sallust und Lukrez explizit erwähnt. Dies bedeutet, dass Cicero verpflichtend als Autor der lateinischen Literatur behandelt werden soll, innerhalb eines Zeitraums von den zwei Jahren, in der die lateinische Literatur eingeführt und bis zum Ende der Republik behandelt wird.¹⁷
2. Das chronologische Kriterium kann, muss aber nicht unbedingt verwendet werden; es wird explizit gesagt, dass die lateinische Literatur auch nach Gattungen behandelt werden darf.
3. Wichtig ist, dass die römische Kultur durch die Auswahl der Texte berücksichtigt ist, besonders im Vergleich zur griechischen Literatur und in ihrer Rezeption und Nachhaltigkeit von Argumenten in der italienischen und europäischen Literatur.
4. Erlaubt ist auch, Texte in der italienischen Übersetzung zu behandeln, um die Werke, aus denen die Textstellen stammen, besser zu verstehen.
5. Auch die Metrik wird berücksichtigt: explizit genannt werden Hexameter und elegisches Distichon.
6. Zum Schluss wird noch erwähnt, dass man die lateinischen Texte durch kritische Lektüren ergänzen solle.

Was das „Liceo scientifico“¹⁸ und das „Liceo delle scienze umane“¹⁹ betrifft, so werden alle oben genannten Aspekte erwähnt, mit Ausnahme der letzten beiden. Dies bedeutet, dass man in einem „Liceo scientifico“ nicht unbedingt die lateinische Metrik einführen muss, man es aber selbstverständlich tun kann. Problematisch scheint ein anderer Aspekt zu sein: Gemäß den Richtlinien soll der Bezug auf die griechische Literatur auch im Fall von Lyzeen durchgeführt werden, in denen kein Griechisch gelernt wird, was diese Aufgabe nicht nur unmöglich, sondern auch sinnlos macht. Dies ist nicht als Kritik den „Allgemeinen Richtlinien“ gegenüber zu sehen, sondern dient lediglich dazu, eine Problematik in diesem Bereich aufzuzeigen. Selbstverständlich ist es wünschenswert und möglich, immer wieder Bezüge zu der griechischen Kultur herzustellen, auch in Schularten, die kein Griechisch lehren. Das kann z. B. anhand griechischer Texte in Übersetzung oder durch den Vergleich der lateinischen und griechischen Kultur geschehen. Da es aber in der Formulierung der „Allgemeinen Richtlinien“ explizit um die griechische Literatur geht,

17 Die lateinische Literatur der Kaiserzeit und Spätantike wird im fünften und letzten Jahr des Lyzeums behandelt.

18 Siehe hier <https://www.miur.gov.it/web/guest/liceo-scientifico>.

19 Siehe hier <https://www.miur.gov.it/web/guest/liceo-scienze-umane>.

scheinen Bezüge in diesem Sinne in Lyzeen ohne Griechisch zumindest erklärungsbedürftig zu sein.

Fragt man dann danach, wie die Praxis aussieht, so arbeitet man nach Programm und Modulen:²⁰ Der Lehrer erstellt am Anfang des Schuljahres ein Programm mit all den Inhalten, die in einem bestimmten Fach gelehrt werden sollen. Die Programme stehen oft auf der Webpage der Schule – und somit auch der Öffentlichkeit zur Verfügung – und können ausführlicher oder eher sehr knapp beschrieben werden. Oft sind die Inhalte auf die einzelnen Schulmonate verteilt und auch die Kompetenzen und Fähigkeiten werden aufgelistet; in anderen Fällen hingegen werden nur Oberthemen angegeben. Man arbeitet mit Modulen, die eine oder mehrere didaktische Einheiten oder Lerneinheiten aufweisen können.²¹ Es gibt verschiedene Modultypen:

1. Autor
2. Werk
3. Gattung
4. Thematik

Nicht alle Autoren bieten sich für alle Arten an; die erwähnten Modultypen können miteinander kombiniert werden. In jedem Modul werden normalerweise folgende Punkte skizziert:

1. Inhalt des Moduls.
2. Stundenzahl, die für ein Modul nötig ist.
3. Zeitpunkt im Laufe des Jahres, zu dem das Modul konkret durchgenommen wird.
4. Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die die Schüler schon besitzen sollen, um das Modul zu absolvieren und solche, die sie durch das Modul erreichen sollen. Diese werden allerdings nicht jedes Mal für jedes Modul geschildert, sondern im Allgemeinen für das gesamte Fach.

²⁰ „Programmazioni“ und „moduli“ auf Italienisch.

²¹ Man spricht in Italien in dem Erziehungsbereich u. a. von „moduli“, „unità didattiche“ und „unità di apprendimento“, ohne dass in der Forschung noch in der Praxis eine einheitliche Meinung dazu besteht. Die Moduldidaktik wurde vor Jahren eingeführt und ist noch heute der Arbeitsrahmen, in den die Programme oder Inhalte unterteilt werden. Darüber hinaus ist zu beachten, dass die Moduldidaktik innerhalb der Didaktik nach Kompetenzen aufzuteilen ist. Für eine Übersicht des Konzepts der Kompetenzen innerhalb der Schule siehe Marchetti 2018, 552–558.

Bei genauerer Betrachtung der Programme²² lässt sich feststellen, dass Cicero schon zu Ende des dritten Jahres eingeführt werden kann, entweder durch die Behandlung seiner Biographie oder anhand von konkreten Themen. Zu Beginn des vierten Jahres werden die Inhalte dann vertieft und weitere Themen analysiert, um einen möglichst breiten Einblick in seine Werke zu erlangen. Das Autormodul wird oft den anderen Modularten vorgezogen, da in Fällen wie Cicero – d. h. bei Autoren, von denen wir zahlreiche Werke besitzen – diese Modulart am einfachsten ist. Auch die Wahl von verschiedenen Textstellen aus verschiedenen Werken wird am häufigsten getroffen. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass die Philosophie bei Cicero immer häufiger thematisiert wird. Das Gattungsmodul funktioniert bei Cicero nicht aufgrund seiner Werke, es sei denn man wählt die Briefe aus. Für die Reden und die Traktate verfügen wir innerhalb der lateinischen Literatur über zu wenig weitere Quellen; diese werden in der Schule nicht in Betracht gezogen. Anders sieht der Fall aus, wenn man über ein Themenmodul spricht: Theoretisch bietet eine solche Modulart sehr viele Möglichkeiten – gerade bei Cicero, der alle möglichen Bereiche des Lebens in seinen Werken behandelt. Aber diese Themenfülle ist in der Schule ein Hindernis, denn man kann ein, maximal zwei, Themenmodule in einem Jahr abschließen; dies würde im Fall von Cicero bedeuten, dass man am Ende seines gesamten Œuvre nur zwei Themen kennt. Deshalb entscheiden sich die meisten Lehrkräfte für das Autormodul oder neben diesem Modul für die Behandlung Ciceros nach Themen.

4. Problematische Aspekte beim Unterrichten Ciceros an der italienischen Schule

Die oben aufgeführten Überlegungen haben besonders im Fall Ciceros einige problematische, aber auch interessante Aspekte aufgezeigt. Das Autormodul ist das beliebteste und am weitesten verbreitete Modul, um Cicero zu behandeln: Man führt Ciceros Persönlichkeit und Leben ein, indem konkrete Textstellen auf Latein oder auf Italienisch gelesen werden. Die Textmenge ist

²² Wie bereits erwähnt, lassen sich die Programme für jedes Fach meistens auf die Webpages jeder Schule finden. Die Überlegungen, die im Folgenden skizziert werden, resultieren aus dem Vergleich zwischen verschiedenen Programmen von Lyzeen verschiedener Art, die einen solchen Internetauftritt haben. Für diesen Beitrag ist die Art der jeweiligen Lyzeen bzw. die Namen der Schulen nicht von Bedeutung.

dabei variabel.²³ Wenn Cicero als Autormodul behandelt wird, so ist es nicht möglich, mehr als zehn Texte in der Klasse vorzustellen und zu behandeln: einige auf Latein mit Kommentar, andere direkt in der italienischen Übersetzung, wenn man so viele Texte und Werke Ciceros überhaupt behandeln möchte. Diese Modultypologie lässt sich in Ciceros Fall leicht mit der zweiten Möglichkeit kombinieren, nämlich dem Werkmodul: Dies würde bedeuten, dass man eine allgemeine Einleitung zu Ciceros Leben und literarischem Werk vorlegt und anschließend ein ganzes Werk ausführlich liest und kommentiert. Ein gutes Beispiel dafür ist *Pro Archia*, die keine rein technische Rede darstellt und auch nicht zu lang ist. Es gibt zwei sinnvolle Möglichkeiten, das ganze Werk zu behandeln:

1. Man widmet diesem Text eine Stunde pro Woche. Gleichzeitig werden die anderen Themen der lateinischen Literatur behandelt, sodass es möglich ist, neue Themen bereits einzuführen, während man noch mit *Pro Archia* arbeitet. Das heißt also, dass sich das Werkmodul zeitlich mit dem Autormodul überschneidet.
2. Man verschiebt die Lektüre der Rede *Pro Archia* auf das Ende des dritten Jahres. Die Erklärung des Werkes wird dann im vierten Jahr wieder aufgegriffen und ist für die Zeugnisbewertung gültig, man spart aber die Zeit im vierten Jahr für andere Module.

Es versteht sich von selbst, dass man Cicero nicht allein in Werkmodulen behandeln kann; dies bietet sich in anderen Fällen – z. B. bei der Komödie von Plautus – hingegen gut an, da man nach Abschluss einen Autor nur durch ein einziges Werk kennt. Cicero kann natürlich in Gattungs- oder Themenmodule einbezogen werden. Wenn man z. B. die Briefgattung als Modul vorsieht, so sind Ciceros Briefe überaus geeignet; wenn man beschließt, die Rhetorik in Rom als Thema zu behandeln, so spielt Cicero ebenso eine relevante Rolle.

²³ Es kann an dieser Stelle nicht auf die Problematik des Lehrmaterials eingegangen werden. Als Beispiel sei nur unterstrichen, dass in Garbarino 2003, 184–304, 22 Textstellen aus *Pro Archia*, *Catilinae*, *Tusculanae*, *Laelius de amicitia* und den Briefen vorkommen. Pontiggia/Grandi 2014, 455–604, verleihen dem allgemeinen Teil (Leben und Werke Ciceros) mehr Raum (49 Textstellen). Außerdem gibt es viele Onlineaktivitäten. Aus den Reden finden sich Textstellen aus: *Verrinae*, *Catilinae*, *Pro Murena*, *Pro Archia*, *Pro Sestio* und *Pro Caelio*; für die anderen Werke gibt es Textstellen aus: *De inventione*, *De oratore*, *De re publica*, *De legibus*, weiterhin aus *Orator*, *De finibus*, *De officiis* und aus wenigen Briefen. Die Anzahl der Texte, die nur auf Latein zu finden sind, ist höher als im ersten Buch. Die Menge an Kommentaren ist allerdings ungefähr gleich.

Zudem könnte ein Themenmodul über die Philosophie in Rom Cicero miteinschließen, da man durch ihn auch Werke präsentieren kann, die normalerweise von den Schulprogrammen vernachlässigt werden.

In Fällen von Autoren wie Cicero werden die Autor- und Werkmodule gern kombiniert und am häufigsten verwendet. Mögliche Einwände gegen Cicero innerhalb eines Gattungs- oder Thematikmoduls sind folgende:

1. Zeitaufwand.
2. Materialsuche (die Schulbücher haben wenig bzw. keine Vorschläge).
3. Man kennt Cicero nur durch eine begrenzte Anzahl von Werken.
4. Diese Module erstrecken sich über eine lange Zeit, sodass die Schüler am Ende kein repräsentatives Bild von Cicero haben.

Bei der Behandlung Ciceros ist das Problem also die Menge an Werken und Texten; man kann nicht einfach ein oder zwei Werke in den Unterricht aufnehmen und es scheint schwierig, eine Auswahl zu treffen. So wird das Problem entweder mit vielen Texten aus vielen Werken gelöst oder aber man betrachtet die Schriften nach Thematiken, sowie z. B. die Rhetorik (*De inventione*, *De oratore* und eine Rede), die Politik (*De re publica* und *De legibus*), die Philosophie (*Tusculanae*, *De officiis*, *De finibus*). Man muss sich jedoch darüber im Klaren sein, dass diese keine Thematikmodule, sondern thematische Behandlungen innerhalb eines klassischen Autormoduls darstellen. Die Briefe werden dann normalerweise für sich behandelt, ohne dass eine Verbindung zu den übrigen Werken hergestellt wird.

Für diese problematischen Aspekte gibt es keine einheitliche Lösung. Versuche eines Umgangs sind dabei stark vom Klassenniveau und vom Interesse der Schüler abhängig. Einige Vorschläge zu der Lehre Ciceros in der Schule sind beispielsweise:

1. Es scheint in Ciceros Fall sinnvoll, Werke wie *Pro Archia* oder *Laelius de amicitia* ganz zu lesen; sie weisen einerseits ansprechende Themen, die einerseits Nachwirkungen auf die italienische Literatur haben, andererseits Themen (wie die Freundschaft), die eine kulturelle Reflexion bieten (Entwicklung dieses Begriffs über die Jahrtausende), auf. Das Werkmodul scheint also eine sehr gute Lösung zu sein.

2. Rhetorische Werke können z. B. innerhalb eines dreijährigen Themenmoduls behandelt werden, nämlich die Rhetorik in Rom.²⁴
3. Wenn man ein Themenmodul über die Philosophie in Rom unterrichten möchte, so könnte dies z. B. die epikureische Philosophie in Rom betreffen; man könnte Stellen von Cicero (*De finibus*, *De natura deorum* usw.) sowie Lukrez auswählen und nebenbei Persönlichkeiten wie Atticus, Nigidius Figulus usw. erwähnen. In diesem Fall würden aber Ciceros philosophische Werke, in denen keine epikureische Philosophie vorkommt, wegfallen. Ein solches Modul beschränkt also die Textauswahl; dieser Ansatz steht im Gegensatz zu einer anderen Lösung, bei der die philosophischen Schriften als Ausgangspunkt genommen und nach Themen behandelt werden.
4. Die Briefe könnte man in zweierlei Hinsichten behandeln: Entweder schließt man Ciceros Briefe in die Behandlung anderer Autoren der späten Republik mit ein – z. B. die Briefe, wo die Persönlichkeiten Caesars oder Varros geschildert werden – oder man analysiert sie als Zeugnisse der Umgangssprache, wenn auch unter einem literarischen Einfluss. Wenn man z. B. Plautus einführt, so könnte man diesen Autor auch durch Textstellen auf Latein lesen – was in der Regel nicht geschieht, da die Sprache des Plautus für Schüler höchst anspruchsvoll ist. Wenn man zuvor das Konzept der Entwicklung der Sprache eingeführt hat, so könnte man ein Modul mit folgenden Inhalten aufbauen: Merkmale des Lateins bei Plautus; deren Entwicklung im klassischen Latein; Umgangssprache am Ende der Republik anhand von Ciceros Briefen. Diese zweite Möglichkeit in der Behandlung der Briefe Ciceros zeigt einige Vorteile:
 - a. Man könnte in der Mitte des dritten Jahres einen Teil von Ciceros Werken (die Briefe) behandeln.
 - b. Man könnte den Schülern das Konzept der Entwicklung der Sprache näherbringen.
 - c. Man könnte im Anschluss kurze Textstellen von Plautus auf Latein lesen, da die Eigenschaften des Altlateins bereits eingeführt wurden.
 - d. Man könnte die Briefe Ciceros unter einem bis dato vernachlässigten Aspekt behandeln und muss sie weder weglassen noch erst im vierten Jahr behandeln, in dem Cicero bereits ein sehr umfangreiches Modul darstellt.

24 Kuhlmann/Pinkernell-Kreidt 2017, 131–143.

5. Schlussfolgerungen

Die Analyse hat gezeigt, dass Latein an der italienischen Schule immer eine bedeutende – besser gesagt, dominante – Rolle gespielt hat. Man hat sich allerdings für viele Jahrzehnte nur auf die Grammatik und wenig auf die Literatur fokussiert. Nebenbei wurde im Laufe der Jahrzehnte der lateinischen Sprache an der Schule immer weniger Raum und Zeit gewidmet. Heutzutage ist die Lage so, dass man in fünf Jahren bei sehr geringer Stundenanzahl die gesamte lateinische Grammatik und Literatur lernt. Dies führt dazu, dass man den Schülern in kurzer Zeit so viel wie möglich beibringen muss. Außerdem soll man die römische Kultur im Allgemeinen stärker berücksichtigen und sie nicht ausschließlich durch literarische Texte vermitteln. Zu diesen Problemen kommt noch die Tatsache, dass die Ziele der LateinDidaktik, wie sie in der Theorie und den offiziellen Unterlagen vorgeschrieben werden und wie sie mit den „Allgemeinen Zielen“ dieses Faches im europäischen Bereich ergänzt werden, auf Hindernisse in der Praxis stoßen:

1. Das Programm ist zu umfangreich und die Stundenanzahl zu gering.
2. Bevor man überhaupt mit Latein anfangen kann, muss oft die italienische Grammatik ausführlich behandelt werden.
3. Die Abiturprüfung zielt darauf ab, einen Text übersetzen zu können. Alle weiteren Ziele (Aneignung der römischen Kultur; Kontinuität und Diskontinuität der römischen Kultur mit der griechischen und den europäischen Kulturen usw.) werden am Ende der fünf Jahre nicht berücksichtigt und finden keinen Raum in der Leistungsbeurteilung.

In der Didaktik des Lateins besteht in Italien also eine Kluft zwischen Theorie und Praxis, was den Unterricht erheblich erschwert. Konkret betreffen diese Schwierigkeiten umso mehr einen Autor wie Cicero, von dem sehr viele und verschiedene Werke überliefert sind und der dementsprechend bedeutend für die lateinische Literatur ist. Die Herausforderung wird dadurch gelöst, dass man den Schülern möglichst viele Werke vorstellt und so viele Textstellen wie möglich analysiert. Damit versucht man einerseits, den Schülern einen möglichst breiten Einblick in seine Werke zu verschaffen, andererseits instrumentalisiert man Ciceros Werke für möglichst viele Übersetzungen, um die Schüler auf die Abiturprüfung vorzubereiten. Die Behandlung Ciceros erfolgt oft auch anhand von Themen, sodass die Textstellen nach diesem Kriterium

vorgeschlagen werden. Eine weitere, innovative Möglichkeit besteht darin, zumindest ein Werk komplett zu lesen.

Dass die Lage des Lateins in Italien schwierig ist, wird immer wieder betont:²⁵ Vonseiten der Schulen und Universitäten werden immer häufiger Bewältigungsstrategien vorgeschlagen (u. a. eine Anpassung der Abiturprüfung im „Liceo classico“ an den Wert der Kultur; Lateinunterricht bereits ab der Mittelschule; mehr Unterrichtsstunden, sodass man nicht auf die alten Sprachen zugunsten modernerer Fächer verzichten muss). Die meistens dieser Vorschläge sind allerdings bisher ungehört geblieben.

Was zuletzt Cicero als Bildungsautor der Gegenwart betrifft, so scheint er immer noch seine Berechtigung in den Schulbüchern zu haben; dies lässt sich vor allem daran feststellen, dass in den letzten Jahren immer mehr Werke von ihm behandelt wurden, die zu bestimmten, prägenden Themen der römischen Kultur (wie Philosophie oder Religion) gehören.²⁶ Die Rolle Ciceros innerhalb der Schulprogramme zeigt, dass sein Potential keineswegs ausgeschöpft ist und dass er uns als Bildungsautor der Gegenwart noch viel zu bieten hat.

Literaturverzeichnis

- Bettini, Maurizio, *A che servono i Greci e i Romani?* (Torino: Einaudi, 2017).
- Dionigi, Ivano, *Il presente non basta. La lezione del latino* (Milano: Mondadori, 2016).
- Garbarino, Giovanna, *Opera. Letteratura-Testi – Cultura latina. 1B. L'età di Cesare* (Varese: Paravia, 2003).
- Kuhlmann, Peter/Pinkernell-Kreidt, Susanne (Hgg.), *Res romanae. Literatur und Kultur im antiken Rom* (München: Oldenbourg Schulbuchverlag, 2017).
- Marchetti, Valeria, *L'humanitas ciceroniana e la scuola italiana oggi: Paideia & Humanitas: formar e educar ontem e hoje/to form and educate yesterday and today* (hg. von Alberto F. Araújo/Custódia Martins/Henrique M. Carvalho/José P. Serra/Justino Magalhães; Lisboa: Húmus, 2018) 547–560.

²⁵ Siehe z. B. Dionigi 2016, 99–112 und Bettini 2017, 136–147.

²⁶ Siehe z. B. die Beiträge von Frisch und Herzig zur Philosophie sowie Kuhlmann zur Religion in diesem Sammelband.

- Morelli, Patrizia, L'insegnamento del latino e l'elaborazione del „canone“ degli Auctores dalla tarda antichità all'età dei Lumi: *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione* 3 (2006) 87–138.
- , *Una cultura classica per la formazione delle élites. L'insegnamento del latino nei Ginnasi-Licei postunitari attraverso l'inchiesta Scialoja sull'istruzione secondaria (1872–1875)* (Macerata: EUM Edizioni, 2008).
- , L'insegnamento del latino nell'Italia post-unitaria (1860–1900): *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia* (hg. von Paolo Bianchini; Torino: SEI, 2010) 47–66.
- , *Pro forma latina. Per un profilo storico-critico delle grammatiche latine* (Macerata: Edizioni Simple, 2015).
- Pontiggia, Giancarlo/Grandi, Maria C., *Bibliotheca latina. Storia e testi della letteratura latina. Volume 1. Dalle origini a Cesare* (Milano: Principato, 2014).
- Ricuperati, Giuseppe, *Storia della scuola italiana. Dall'Unità ad oggi* (Brescia: La Scuola, 2015).

Ingvelde Scholz

Ciceros *De amicitia* im

Lateinunterricht.

Unterrichtspraktische Erfahrungen mit der differenzierten Textarbeit

1. Einleitung

Die Beschäftigung mit Ciceros *De amicitia* hat über viele Jahrzehnte im Lateinunterricht ein Schattendasein geführt. Im Rahmen der Lektüre von Ciceros philosophischen Werken standen eher die Schriften *De re publica*, *De legibus* und *De officiis* im Zentrum des Interesses.

In jüngerer Zeit sind zu Ciceros Schrift *De amicitia* erfreulicherweise verstärkt Schulausgaben erschienen, die sich diesem besonders für Jugendliche so wichtigen Thema widmen.

Im Mittelpunkt der folgenden, im Unterricht erprobten Lektüreeinheit von Ciceros *De amicitia* steht die fachdidaktische und methodische Frage, wie es gelingen kann, heterogene Lerngruppen mit einer differenzierten Textarbeit an die Lektüre von Ciceros *De amicitia* heranzuführen und ihnen Freude und Lernerfolg bei der Lektüre zu vermitteln.

2. Methodisch-didaktische Konzeption und unterrichtspraktische Umsetzung

Die Erfahrungen im Lateinunterricht zeigen, dass die Schülerschaft immer heterogener wird. Bereits in der Spracherwerbsphase werden leistungsschwä-

chere Schüler beim Lernen im Gleichschritt entmutigt und schalten ab, während die besonders Begabten und Interessierten über Langeweile und fehlende Herausforderungen klagen. Diese bereits im Lehrbuchunterricht bestehende Heterogenität wird in der Lektürephase mit voranschreitender Klassen- bzw. Jahrgangsstufe oft noch verstärkt:

- In der Oberstufe wird ein breites Lateinangebot vor allem in kleineren Schulen oft nur dadurch möglich, dass es – je nach Rahmenbedingungen des Bundeslandes – sogenannte „Huckepack-Kurse“ (Kombination aus Grund- und Leistungskurs) gibt.
- Manche Schulen bieten auch jahrgangsübergreifende Kurse an, in denen einige Schüler bereits ein Schuljahr lang Lateinunterricht erhalten haben, während andere Schüler gerade erst in die Kursstufe eintreten.
- Vielerorts wird die Heterogenität in der Kursstufe noch dadurch verstärkt, dass ein Teil der Lerngruppe Latein als Prüfungsfach gewählt hat und auf die anstehende Abiturprüfung vorbereitet werden muss, während ein anderer Teil keine Prüfung ablegt.

Statt unseren Lateinunterricht an einem fiktiven Durchschnittsschüler auszurichten, sind wir daher vor allem für die Lektürephase gut beraten, uns der immer stärker werdenden Vielfalt bewusst zu werden und ihr durch differenzierende und individualisierende Maßnahmen so weit wie möglich gerecht zu werden.

3. Die Lektüreeinheit

3.1. Einstieg in die Lektüreeinheit

Um die Schüler mit ihren unterschiedlichen Vorerfahrungen und Erwartungen auf die themenorientierte Cicero-Lektüre einzustimmen, empfiehlt es sich, verschiedene Zitate zum Thema „Freundschaft“ auf Deutsch zu präsentieren, zu denen die Jugendlichen Stellung nehmen sollen. Auf diese Weise können sie sich ganz offen und ohne sprachliche Hürden auf das neue Thema einlassen und ihre persönlichen Erfahrungen und offenen Fragen einbringen.

Beispiele für Zitate:

Die Neigung zur Freundschaft entsteht oft plötzlich,
die Freundschaft selbst braucht Zeit.
(Aristoteles, 384–322 v.Chr.)

Betritt jemand das Haus eines Freundes, so kann er gleich beim Eintreten dessen Wohlwollen erkennen, auch wenn kein Wort gesprochen wird.
Der Pförtner ist freundlich, der Hund kommt wedelnd heraus, es eilt jemand herbei und setzt ihm einen Stuhl freundlich zurecht.
(Apollodoros von Karystos, 3. Jahrhundert v.Chr.)

Kritisiere einen Freund heimlich und lobe ihn öffentlich.
(Leonardo da Vinci, 1452–1519)

Die Freunde, die man morgens um vier anrufen kann, die zählen.
(Marlene Dietrich, 1901–1992)

Freundschaft ist, wenn dich einer für gutes Schwimmen lobt,
nachdem du beim Segeln gekentert bist.
(Werner Schneyder, geb. 1937)

Die Zitate kann man in unterschiedlicher Form präsentieren:

Konventioneller Unterricht: Die Lehrkraft präsentiert die Zitate auf dem Whiteboard, unter der Dokumentenkamera oder mithilfe eines anderen Mediums.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten folgende Impulse:

- Wähle mindestens zwei Zitate aus, die dich besonders ansprechen (Einzelarbeit).
- Notiere stichwortartig, was dir an diesen Zitaten gefällt (Einzelarbeit).
- Tausche dich mit deinem Sitznachbarn/deiner Sitznachbarin aus (Partnerarbeit).
- Gestaltet gemeinsam ein Poster oder eine Mindmap mit der Überschrift „Freundschaft ist für uns...“ (Partnerarbeit).

Anschließend können verschiedene Teams ihre Ergebnisse präsentieren (Plenum).

Zitatenspaziergang: Die Zitate werden in großer Schrift auf DIN-A3-Blättern kopiert und an verschiedenen Stellen des Klassenzimmers aufgehängt. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst drei bis fünf Minuten von Zitat zu Zitat gehen, ohne miteinander zu sprechen. Sie lesen sich die Zitate in Ruhe durch und überlegen sich, welches Zitat ihnen gut oder besonders gut gefällt. Mit einer entsprechenden Aufforderung oder einem akustischen Signal (z. B. Glocke) bittet die Lehrkraft, dass jeder Schüler zunächst zu dem Zitat gehen soll, das ihn am meisten anspricht. Vor dem jeweiligen Zitat tauschen sich die Schülergruppen ca. fünf bis zehn Minuten darüber aus, warum sie das Zitat gewählt haben. Anschließend fordert die Lehrkraft die Schüler auf, nun das Zitat aufzusuchen, das sie weniger angesprochen hat. Es findet wieder ein Gedankenaustausch der Kleingruppen von ca. fünf bis zehn Minuten statt, bei dem die Jugendlichen ihre Entscheidung begründen. Schließlich nehmen alle Schüler ihren gewohnten Platz im Klassenzimmer ein und äußern ihre Erwartungen und Fragen für die kommende Unterrichtseinheit zum Thema Freundschaft, die in Form einer Mindmap an der Tafel und im Heft festgehalten werden sollten. Dieses offene Verfahren bezieht die heterogenen Wünsche und eventuell auch Fragen und Bedenken der Schüler ein und bietet der Lehrkraft die Möglichkeit, im Laufe der Lektüre an geeigneter Stelle darauf einzugehen.

Zitatenpuzzle: Für diese Methode ist es erforderlich, dass die Lehrkraft die Zitate zunächst in kleine Schnipsel schneidet, die anschließend in einen Briefumschlag gelegt werden. Zu Beginn der Stunde werden die Schüler aufgefordert, jeweils zwei Tische zusammenzustellen und sich in kleinen Teams von maximal 6 Schülern an einen Doppeltisch zu setzen. Jede Kleingruppe bekommt einen verschlossenen Briefumschlag mit den Zitatenschnipseln und dem Arbeitsauftrag, die Puzzleteile so anzuordnen, dass ein sinnvoller Satz entsteht. Anschließend tauschen sich die verschiedenen Kleingruppen über ihr Zitat aus. Nach etwa fünf bis zehn Minuten stellen die Schüler die Tische wieder in der üblichen Sitzordnung hin und nehmen ihren gewohnten Platz ein. Die Kleingruppen stellen der Klasse ihr Zitat vor und nehmen kritisch dazu Stellung. Zum Abschluss äußern die Schülerinnen und Schüler nach der bereits beim Zitatenspaziergang beschriebenen Methode (s.o.) ihre Erwartungen, Wünsche oder Fragen.

Nach diesem offenen Einstieg in das Thema beginnt die eigentliche Lektüre von Ciceros *De officiis*.

3.2. Vertikale Differenzierung bei der Übersetzung

Bei der Übersetzung lateinischer Texte ins Deutsche zeigen sich innerhalb einer Lerngruppe vor allem im Bereich des Anforderungsniveaus und Leistungsvermögens bisweilen deutliche Unterschiede: Während sprachlich begabte Schüler syntaktisch anspruchsvolle und komplexe Texte auch ohne Unterstützung ins Deutsche übersetzen können, brauchen leistungsschwächere Schüler in der Regel verschiedene Hinweise und Hilfestellungen.

Den unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler kann man bei der Übersetzung mit einer vertikalen Differenzierung nach Anforderungsniveau Rechnung tragen: Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler können den Originaltext mit wenigen Vokabelhilfen ins Deutsche übersetzen, während leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler bei Bedarf auf einen adaptierten Text zurückgreifen können, der mit verschiedenen Erleichterungen sowie mit semantischen und syntaktischen Hilfestellungen versehen ist.

Bei den adaptierten Texten sind z. B. folgende Erleichterungen möglich: vereinfachte Wortstellung (in der Regel Subjekt am Anfang, Prädikat am Ende des Satzes), Einrückmethode, Unterstreichungen der Subjunktionen, Einfügung oder typografische Hervorhebung von Wörtern oder Wortgruppen, Ergänzung von Ellipsen usw. Zusätzlich zu den Hilfestellungen kann die Lehrkraft in der adaptierten Version ein sogenanntes Textgerüst farblich oder auch durch Fettdruck oder Kursivdruck hervorheben. Dieses Textgerüst zieht sich wie ein roter Faden durch die Lektüre und eröffnet den schwächeren Schülern vor der Übersetzung die Möglichkeit, wie beim diagonalen Lesen einen groben Überblick über den Inhalt zu bekommen.

Bei der adaptierten Version empfiehlt es sich, die Unterstützungsangebote und Hilfestellungen im Laufe der Lektüre immer sparsamer zu gestalten und somit die Anforderungen an die Jugendlichen kontinuierlich zu steigern. Dadurch werden alle Schülerinnen und Schüler ermutigt und aufgefordert, sich in großen oder kleinen Schritten der Originallektüre zu nähern.

Bei diesem differenzierten Lernangebot stellt sich die grundsätzliche Frage, wie die Zuordnung der Schüler zu den beiden Anspruchsniveaus erfolgen soll. Selbstverständlich können verschiedene Wege beschritten werden: Auswahl der Textvariante durch die Schüler selbst, Zuordnung durch die Lehrkraft auf der Grundlage der bisherigen Leistungen der Schüler etc. Nach den Erfahrungen der Autorin hat es sich in der Unterrichtspraxis bewährt, die Schüler selbst das Anforderungsniveau wählen zu lassen, da sie sich in aller Regel sehr realistisch einschätzen. Dadurch soll eine

Etikettierung bzw. Stigmatisierung sowie eine einseitige Fixierung durch die Lehrkraft vermieden und die Eigenverantwortlichkeit der Schüler gestärkt werden. Hat ein Schüler sich über- oder unterschätzt, kann er bereits nach kurzer Zeit eine entsprechende Korrektur vornehmen.

Die Entscheidung, ob die Zuordnung offen kommuniziert werden soll oder nicht, sollte von der konkreten Atmosphäre im Klassenverband abhängig gemacht werden und sich an den Bedürfnissen und Zielsetzungen der Lernenden, der Lehrkraft und des Unterrichts orientieren.

Die Lektüreinheit konzentriert sich auf Textpassagen zu Fragestellungen, die auch in heutiger Zeit nichts an Aktualität eingebüßt haben, wie z. B.:

- Worin bestehen das Wesen und der Wert einer Freundschaft?
- Wen sollte man zum Freund bzw. zur Freundin wählen?
- Was sollten Freunde und Freundinnen beachten?
- Welche Gefahren können einer Freundschaft drohen
- und wie kann man damit umgehen?
- Sollte eine Freundschaft um jeden Preis aufrechterhalten werden?

Als Einstiegstext in die Lektüre bietet sich ein Auszug aus Ciceros *De amicitia* 6,20 an, in dem das Wesen und der Wert der Freundschaft im Mittelpunkt steht.

Der Text wird in zwei Versionen dargeboten, von denen die Schülerinnen und Schüler eine auswählen und übersetzen.¹ Es sei darauf hingewiesen, dass allen Schülern der lateinische Originaltext mit den Vokabelhilfen vorliegt, also auch den Schülern, die sich für die adaptierte Version entschieden haben.

¹ Die folgenden Beispiele sind entnommen aus: Götttsching/Scholz 2013, 6f. Die Abkürzung KT weist auf die Klappentexte hin, die weitere Hinweise zur Übersetzung, Grammatik usw. enthalten.

<h2>1 Freundschaft – philosophisch betrachtet</h2>	
<p>Est enim amicitia nihil aliud nisi omnium divinarum humanarumque rerum cum benevolentia et caritate consensio. Qua quidem haud scio, an excepta sapientia nihil melius homini sit a dis immortalibus datum.</p> <p>5 Divitias alii praeponunt, bonam alii valetudinem, alii potentiam, alii honores, multi etiam voluptates. Beluarum hoc quidem extremum, illa autem superiora caduca et incerta, posita non tam in consiliis nostris quam in fortunae temeritate. Qui autem in virtute summum</p> <p>10 bonum ponunt, praeclare illi quidem. Sed haec ipsa virtus amicitiam et gignit et continet. Nec sine virtute amicitia esse ullo pacto potest.</p>	<p>cōnsēnsiō, ōnis f Übereinstimmung quā → <i>KT III relativischer Satzanschluss (= eā), Abl. comparationis</i> im Vergleich zu dieser • haud sciō an nihil melius wohl kaum etwas Besseres • sapientia Weisheit praeponere voranstellen bēlua Tier • hoc ... extrēmum, illā ... superiōrā → <i>KT IV</i> extrēmum <i>Nom. Sg. n</i> der letzte Punkt • superiōrā <i>Nom. Pl. n</i> die vorigen Punkte • cadūcus hinfällig • temeritās, ātis <i>f</i> Laune qui <i>Nom. Pl. m Relativsatz zu illi</i> haec ipsa virtūs → <i>KT IV</i> • nec ullō pactō <i>Abl.</i> auf keine Weise, wirklich nicht</p>

Abb. 1: Lateinischer Originaltext mit Vokabelhilfen (Auszug)

<p>Amicitia enim nihil aliud est nisi consensio omnium divinarum humanarumque rerum cum benevolentia et caritate.</p> <p>Haud scio,</p> <p>an homini excepta sapientia nihil melius a dis immortalibus quam eā (= eā) datum sit.</p> <p>5 Alii [amicitiae] divitias, alii bonam valetudinem, alii potentiam, alii honores, multi etiam voluptates praeponunt.</p> <p>Hoc quidem extremum beluarum [est], illa autem superiora caduca et incerta [sunt], posita non tam in consiliis nostris quam in temeritate fortunae.</p> <p>Illi autem,</p> <p>10 qui summum bonum in virtute ponunt, praeclare quidem [faciunt]. Sed haec ipsa virtus amicitiam et gignit et continet. Nec amicitia sine virtute ullo pacto esse potest.</p>	<p>nihil aliud ... nisi nichts anderes als</p> <p>excepta sapientia → <i>KT IV</i> ausgenommen die Weisheit, mit Ausnahme der Weisheit</p> <p>hoc ... extrēmum dieser ganz zuletzt genannte Punkt (<i>gemeint ist voluptatēs praeponere</i>) • bēluarum est → <i>KT III</i> ist den Tieren eigen illā autem superiōrā jene vorherigen Punkte aber • positā <i>PC</i> bezogen auf illā superiōrā</p> <p>praeclare facere vortrefflich handeln • haec ipsa virtūs → <i>KT IV</i></p>
---	--

Abb. 2: Adaptierter Text mit weiteren Vokabelhilfen und Hinweisen (Auszug)

3.3. Horizontale Differenzierung bei der Interpretation

Übersetzung und Interpretation bilden eine Einheit und ergänzen einander. Die Übersetzung ist sozusagen das Fundament des Hauses. Die Interpretation ist das Haus selbst: Die Eingangstür führt zur Deutung des übersetzten Textes; in den einzelnen Räumen kann sich der Besucher verschiedenen Aspekten widmen, die das Beziehungsgeflecht widerspiegeln, in denen ein Text steht. Die Interpretation vertieft und vollendet daher die Auseinandersetzung mit dem lateinischen Text. Die vorliegende Lektüreeinheit ist deshalb so konzipiert, dass in der Regel zunächst die Übersetzung des Textes vorgenommen wird, bevor die Interpretationsaufgaben bearbeitet werden. Selbstverständlich sind auch andere Wege möglich.

Die Aufgaben und Impulse zur Interpretation beziehen sich stets auf den originalen Cicero-Text. Damit ist gewährleistet, dass auch die Schülerinnen und Schüler, die in der Übersetzungsphase mit der adaptierten Version gearbeitet haben, sich im Rahmen der Interpretation mit dem Originaltext auseinandersetzen.

Während die Übersetzungstexte nach dem Prinzip der vertikalen Differenzierung gestaltet sind, liegt den Interpretationsaufgaben das Prinzip der horizontalen Differenzierung zugrunde: Aus vielen verschiedenen, im Ansatz gleichwertigen Denkansätzen und Gestaltungswegen wird eine Interpretation des Textes „gewebt“. Die Interpretation entsteht also aus der Summe verschiedener Wege, die beschritten werden, um sich dem Text anzunähern und ihn in seiner Vielschichtigkeit zu verstehen und zu durchdringen. Einzelne Aufgaben (kognitive, affektive, kreative, produktive) bzw. deren Lösungsansätze und Blickwinkel sind Puzzleteile und fügen sich zu einem Gesamtbild. Damit trägt jede Aufgabe zur Interpretation bei.

In der vorliegenden Lektüreeihe stehen zwei Interpretationsansätze und Zielrichtungen im Mittelpunkt, die einander ergänzen:

- Die Interpretation eines Textabschnittes wird jeweils mit der *hermeneutischen Interpretation*² eröffnet. Die *hermeneutiké téchne* (τέχνη: Fähigkeit, Kunstfertigkeit, Handwerk) bildet die Eingangstür und sichert das Textverständnis, indem sie den Schülern einen Zugang zu Inhalt und Struktur des Textes eröffnet.
- Die *pädagogische Interpretation* schlägt eine Brücke vom antiken Text zur Welt der Jugendlichen. Damit trägt sie dazu bei, dass die Schüler den antiken Text in Beziehung zu

2 Vgl. Kuhlmann 2009, 139.

aktuellen Frage- und Problemstellungen setzen und die Werthaltungen und Verhaltensweisen der Antike und Gegenwart miteinander vergleichen.³ In diesem produktiven Prozess sind die Jugendlichen aufgefordert, gewohnte Vorstellungen zu hinterfragen und ggf. zu ergänzen oder zu korrigieren.

Dieser Zweiteilung kann man bei den Interpretationsaufgaben Rechnung tragen:

Die mit „F“ (= *Fundamentum*) bezeichneten Aufgaben sind Pflicht- oder Wahlpflichtaufgaben. Sie beziehen sich auf grundlegende Aspekte der Textarbeit, wie sie für die hermeneutische Interpretation postuliert werden (z. B. durch Übersetzung, synoptisches Lesen, Paraphrasieren, Gliederung, Ordnen und Bewerten von Aspekten etc.).

Die mit „A“ (= *Additum*) gekennzeichneten Aufgaben gehen über die reine Rekonstruktion bzw. Reorganisation des Textes hinaus. Sie ermitteln sowohl seine soziologischen und kulturellen Rahmenbedingungen als auch seinen Sinngehalt, sofern er für die Gegenwart reaktiviert und vor allem gewinnbringend nachvollzogen werden kann. Zu den „A“-Aufgaben gehören auch produktive bzw. kreative Aufgaben, die den Schülern Wege aufzeigen, wie sie zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Text gelangen können.

Ergänzende Zusatztexte sowie Bildmaterialien aus der Antike wie aus der Gegenwart eröffnen weitere Perspektiven und regen die Jugendlichen zu einer vertieften und differenzierten Auseinandersetzung mit diesem wichtigen Thema an.

³ Vgl. Munding 1985, 10–15.

Horizontale Differenzierung bei der Interpretation: Beispiel für „F“- und „A“-Aufgaben (Auszug)⁴

Zur Veranschaulichung der unterrichtspraktischen Umsetzung sollen im Folgenden lediglich drei „F“-Aufgaben und eine „A“-Aufgabe präsentiert werden.

F1 In aller Kürze

Geben Sie die Kernaussagen des lateinischen Textes in fünf kurzen deutschen Sätzen wieder.

F2 Freundschaftstugenden

1. Nennen Sie – auch mit lateinischen Wendungen – die drei übergeordneten Eigenschaften, die nach Cicero mit der Freundschaft verbunden sind.
2. Stellen Sie deren Verhältnis zueinander mit einer Skizze dar.
3. Nennen Sie auf Deutsch zu jeder übergeordneten Eigenschaft vier Teil-eigenschaften. Beispiel: Eigenschaft *caritas*. Zu ihr gehören Achtung, Respekt ...

F3 Stilfragen

Sammeln Sie in Partnerarbeit aus den Z. 5–9A Stilmittel und nennen Sie deren Funktion im Hinblick auf die Textaussage.

Abb. 3: Beispiele für „F“-Aufgaben

A3 Alte Freunde?

Vergleichen Sie das Bild mit Ciceros Vorstellungen von der Freundschaft, indem Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede benennen.



Abb. 4: Beispiele für eine „A“-Aufgabe

⁴ Vgl. Götttsching/Scholz 2013, 8f.

M1 ** Facetten der Freundschaft

1. Bilden Sie vier Gruppen. Stellen Sie entsprechend Ihrer Gruppenzuweisung aus allen Texten ein lateinisches Sachfeld zu folgenden Themen zusammen:
Gruppe 1: Tugend/Tugenden
Gruppe 2: Laster/Untugenden
Gruppe 3: Was Freundschaft ausmacht
Gruppe 4: Was Freundschaft stört oder verhindert.
2. Bilden Sie zwei Großgruppen: Gruppe 1 geht zu Gruppe 2, Gruppe 3 geht zu Gruppe 4.
 - a) Stellen Sie die lateinischen Begriffe zu Antithesen zusammen. Berücksichtigen Sie, dass zu manchen Begriffen mehrere Gegenbegriffe passen.
 - b) Gestalten Sie in Ihren Großgruppen eine visuelle Darstellung der gewonnenen Gegensatzpaare (Mindmap, Collage, Comic mit Strichmännchen o. a.).

Abb. 5: Beispiel für eine Pflichtaufgabe⁵

3.4. Gesamtinterpretation: Rückblick und Vertiefung

Im Anschluss an die Übersetzung und Interpretation mehrerer Textpassagen aus Ciceros *De amicitia* erhalten die Schüler verschiedene Materialien und Aufgaben, die einen Rückblick und eine Vertiefung ermöglichen. Damit ist gewährleistet, dass die Schüler sich nicht nur mit einzelnen Texten bzw. Textpassagen auseinandersetzen, sondern auch wirklich eine gesamte Lektüreeinheit in den Blick nehmen.

Auch bei der Gesamtinterpretation werden die individuellen Neigungen und Interessen der Jugendlichen berücksichtigt: Während die mit „**“ gekennzeichneten Pflichtaufgaben von allen Schülern bearbeitet werden müssen, handelt es sich bei denen mit „*“ gekennzeichneten Aufgaben um Wahlpflichtaufgaben, von denen die Schüler je nach Interesse mindestens zwei auswählen und bearbeiten sollen.

⁵ Vgl. Götttsching/Scholz 2013, 42.

M 5 * Rangfolge

- Gesund zu sein gilt mir als höchstes Gut.
- An zweiter Stelle steht meine Schönheit.
- Reich sein, ohne jemanden zu betrügen, kommt für mich an dritter Stelle.
- Den vierten Rang nimmt (ein), mit meinen Freunden zusammen zu sein.

unbekannter Autor

1. Wie stehen Sie zu dieser Anordnung? Erläutern Sie Ihre Meinung.
2. Entwickeln Sie dazu eine Podiumsdiskussion mit folgenden Gesprächsteilnehmern: ein(e) Moderator(in) – Cicero, der für die Freundschaft als höchsten Wert eintritt – eine Person, für die Gesundheit der höchste Wert ist – eine Person, für die Schönheit an erster Stelle steht – eine Person, die für Reichtum plädiert. Ziel der Diskussion soll sein herauszufinden, welche Güter in der modernen Gesellschaft mit der Freundschaft konkurrieren. Hinweis: Sie können auch andere Güter in die Diskussion einbringen.

Abb. 6: Beispiel für eine Wahlpflichtaufgabe⁶

4. Zusammenfassung und Fazit

Die vorgestellte Lektüreeinheit mit dem Schwerpunkt der differenzierten Textarbeit wurde mehrfach in verschiedenen Schulen und Klassen(stufen) erprobt. Die Erfahrungen zeigen, dass man mit den differenzierten Text- und Aufgabenangeboten mehr Schülerinnen und Schüler erreicht, als dies beim Lernen im Gleichschritt möglich ist.

Die Schülerinnen und Schüler haben vor allem folgende Aspekte positiv hervorgehoben:

- Leistungsschwächere Schüler, die sich „eigentlich schon aufgegeben“ hätten, betonten, dass sie durch die differenzierte Lektüre, insbesondere die adaptierten Texte, die Erfahrung gemacht hätten, endlich mal wieder etwas hinzubekommen. Diese „kleinen Erfolge“ hätten ihnen das Gefühl gegeben, „doch etwas zu können“, und sie zu weiteren Schritten auf diesem Weg ermutigt.
- Leistungsstarke Schüler, die sich im konventionellen Lateinunterricht nach eigener Aussage oft langweilen, waren froh und dankbar, dass sie dank der differenzierten Angebote

⁶ Vgl. Götttsching/Scholz 2013, 43.

auch mal „richtig harte Nüsse knacken“ konnten. Dadurch hätten sie gemerkt, welche Fähigkeiten noch in ihnen stecken.

- Auch die Kolleginnen und Kollegen äußerten, dass es sich lohne, den konventionellen Unterricht durch differenzierte Unterrichtsphasen zu ergänzen, da man dadurch deutlich mehr Schüler erreichen könne als im traditionellen Unterricht.

Diese Erfahrungen zeigen, dass die differenzierte Lektüre bei allen am Lernprozess Beteiligten zu mehr Freude und Erfolg geführt hat.

Literaturverzeichnis

Göttsching, Verena/Scholz, Ingvalde, *Freunde finden und gewinnen. Meilensteine und Stolpersteine der Freundschaft in Ciceros De amicitia* (Bamberg: C. C. Buchner, 2013).

Kuhlmann, Peter, *Fachdidaktik Latein kompakt* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009).

Munding, Heinz, *Antike Texte – Aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht* (Bamberg: C. C. Buchner, 1985).

Peter Kuhlmann

Religion und Bildung bei Cicero als Thema für den Lateinunterricht

1. Religion als Thema im Lateinunterricht der Lektürephase

In der griechisch-römischen Kultur spielte die Religion eine zentrale Rolle, die nahezu alle Bereiche des politischen und privaten Lebens durchzog. Überblickt man hingegen die aktuellen Oberstufencurricula für Deutschland und Österreich, ergibt sich ein eher erstaunliches Bild: Zumindest in den bundesdeutschen Lehrplänen finden sich so gut wie keine eigenen abiturrelevanten Schwerpunktthemen zur römischen Religion. Zwar wird das Thema Religion durchaus in den EPA und auch sonst in Kerncurricula und Bildungsstandards erwähnt, dann aber eher allgemein als Teil der Kulturkompetenz. Zudem scheint keine klare Definition dessen zugrunde zu liegen, was „Religion“ genau bedeutet, d. h. ob hiermit der Götterkult oder auch der Mythos gemeint ist. Speziell in den EPA und im KC Niedersachsen erscheint Religion zudem im Zusammenhang mit der Philosophie, obgleich zunächst kein sachlicher Zusammenhang zwischen römischer *religio* und Philosophie besteht:

EPA: „Kenntnisse [...] Sachgebiete der antiken Kultur: [...] Philosophie, **Religion**, Mythologie.“¹

KC Latein Sek. II Niedersachsen: „Gegenstandsbereich Philosophie – **Religion**“ (Cic. *rep.* und *fn.*); „SuS vergleichen Elemente der römischen Gesellschafts- und Lebensstruktur mit denen ihres eigenen Erfahrungs- und Erlebensbereiches (z. B. Erziehung, Schulbildung; politisches Handeln; Kult und **Religion**).“²

1 Einheitliche Prüfungsanforderungen 2005, 10.

2 KC Latein Sek. II Niedersachsen 2018, 39.51.

KC Latein Sek. II Hessen: „Sich-Einlassen auf existentielle Fragen der Weltdeutung und Sinnfindung (**Religion**, Philosophie, Ethik).“³

In Hessen existiert als drittes Kursthema („Q 3“) „Philosophie als System und Lebenshilfe“,⁴ in dem das Religionsverständnis der Römer in Verbindung mit Schicksal und Determination sowie den Gottesvorstellungen von Stoa und Epikur behandelt werden sollen; allerdings sind auch hier offenkundig philosophische Konzepte und nicht die *religio* selbst die Grundlage.

Ein etwas anderes Bild ergibt sich im Falle von Österreich, das in seinem kompetenzorientierten Lehrplan ein eigenes Modul zum Thema *religio* ausweist, d. h. in diesem Zusammenhang nicht den modernen Terminus, sondern den originalen lateinischen Begriff verwendet. Zudem formuliert allein der österreichische Lehrplan konkrete Kompetenzen zu dem entsprechenden Thema:

Österreich: Modul „*religio*“; SuS können „Grundzüge der Entwicklung der antik-heidnischen **Religionen** und des Christentums nachvollziehen (+ Nachwirkung); im Sinn der Erziehung zu Toleranz [...] Auseinandersetzungen zwischen den Religionen [...] als auch ihr Zusammenwirken verstehen“.⁵

Freilich schlagen die bundesdeutschen EPA immerhin ein Kursthema „Christentum und Antike“ vor,⁶ allerdings eben kein eigenes Thema zur eigentlichen *religio Romana*. Somit werden die Lehrpläne kaum der antiken Lebenswelt gerecht und gehen das Thema allenfalls aus einer christlich geprägten Perspektive an, die sicher für die Gegenwart kaum noch angemessen sein dürfte, da mittlerweile ein großer Teil der Latein Lernenden nicht christlich und z.T. überhaupt nicht religiös sozialisiert ist. Auf der anderen Seite ist die „Religion“ aufgrund der aus ihr resultierenden Probleme und Konflikte seit den letzten Jahren wieder stark präsent und bestimmt zunehmend den politischen und gesellschaftlichen Diskurs. Zu Recht enthält daher der von den Altphilologen bislang kaum wahrgenommene „Orientierungsrahmen Bildung für nachhaltige Entwicklung“⁷ einen eigenen Bereich „Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder“ mit konkret ausgewiesenen Kompetenzen, die hervorragend zum Themenfeld antiker Religion passen.⁸

3 KC Latein Sek. II Hessen 2014, 5.

4 KC Latein Sek. II Hessen 2014, 34.

5 Sainitzer 2007, 4.

6 Einheitliche Prüfungsanforderungen 2005, 32.

7 Schreiber/Siege 2017.

8 Schreiber/Siege 2017, 97.273.

Überblickt man nun den Bestand an Textausgaben für die Schule, die sich mit Religion in Rom befassen, bleibt das Bild angesichts der eher geringen curricularen Verankerung naturgemäß überschaubar. Die Mainzer Latinistin Antonie Wlosok hatte 1970 für den Klett-Verlag eine fachlich sehr fundierte und auch in fachwissenschaftlichen Publikationen viel zitierte Textausgabe „Rom und die Christen“ mit umfangreicher Kommentierung erstellt, die bis heute Maßstäbe setzt.⁹ In stark verkürzter und für heutige schulpraktische Zwecke vermutlich leichter benutzbarer Form hat derselbe Verlag 30 Jahre später diese Ausgabe in der Bearbeitung von Maria Giesche herausgebracht.¹⁰ Eine weitere knappe Textausgabe mit demselben Titel im Stark-Verlag haben Dietmar Schmitz und Michael Wissemann einige Jahre später herausgegeben.¹¹ Zuletzt erschien dann 2011 eine vergleichbare, aber deutlich umfangreichere Ausgabe zu demselben Thema von Katharina Waack-Erdmann, die im Lehrerband viele kulturgeschichtliche Hintergrundinformationen zum römischen Staat und seinem Verhältnis zum Christentum liefert.¹² Alle diese Ausgaben behandeln, ähnlich wie die Curricula, die *religio Romana* nicht für sich selbst, sondern lediglich im Rahmen der Auseinandersetzung zwischen dem polytheistisch fundierten Staat Rom und dem aufkommenden Christentum – ein eigenständiger Zugang zur römischen Religion ist für Lernende (und sicher auch: Lehrende) somit nicht oder allenfalls eingeschränkt möglich.

Etwas anders ist die für das österreichische Religions-Modul gestaltete Ausgabe „*Inter religiones*“ von Lukas Sainitzer, die noch stärker als der Band von Wlosok religionsphilosophische Texte aus polytheistischem Kontext – v.a. von Cicero – berücksichtigt, darüber hinaus Judentum und Islam behandelt, allerdings nicht wirklich auf eine christliche oder zumindest monotheistische Darstellungsperspektive verzichtet.¹³

Es fehlt mithin nach wie vor nicht nur ein thematisches Modul zur antiken Kultreligion in den Curricula, sondern auch eine einschlägige Textausgabe, die Lernenden einen neutralen Zugang zu diesem Phänomen bietet. Dabei sollte natürlich ein Vergleich zu anderen Religionen nicht ausgeschlossen sein, allerdings müssten dann neben dem Christentum die anderen in der Gegenwart verbreiteten Religionen wie etwa die Hindu-Religion(en), der Buddhismus oder der Islam ebenso darin behandelt werden. Eine einseitig-christliche Perspektive erscheint mir jedenfalls heutzutage ebenso problematisch

9 Wlosok 1970.

10 Wlosok/Giesche 2000.

11 Schmitz/Wissemann 2004.

12 Waack-Erdmann 2011.

13 Sainitzer 2007.

wie die in den vorhandenen Schulausgaben ex- oder implizit feststellbare teleologische Betrachtung, die für die Antike eine „Entwicklung“ vom (unterlegenen) „Heidentum“ zum (überlegenen) Christentum suggeriert und dies möglicherweise noch mit einer Bewertung der unterschiedlichen Religionen verbindet. Zu vermeiden ist überhaupt auch die für den Lateinunterricht immer noch dominante eurozentrische Perspektive, zumal das *Imperium Romanum* sich ja keineswegs nur auf europäische Territorien beschränkte und viele Latein Lernende im deutschsprachigen Raum zumindest über ihre Eltern oder Elternteile aus außereuropäischen Ländern stammen.

Für eine mögliche Behandlung des Themas Religion im Lateinunterricht sind schließlich die Einstellungen und das Vorwissen von Lernenden relevant. Tatsächlich liegen zwei empirische Erhebungen hierzu aus den letzten 10 Jahren vor, die Vorstellungen und Assoziationen heutiger Jugendlicher zum Begriff „Religion“ erhoben haben.¹⁴ Danach verbinden Jugendliche mit diesem Begriff fast ausschließlich Dinge, die gut zu monotheistischen Religionen – v.a. dem Christentum – passen, jedoch nicht unbedingt zur antiken Kultreligion. Als wichtige Begriffe und Assoziationen wurden u. a. genannt: Glaube an Gott, Kirche, Gebet, Kirche, Bibel, Religionsunterricht, Papst, Pfarrer, Glaube/Bekenntnis, Missionierung, Religion als Privatsache. Es handelt sich also im Wesentlichen um Konzepte und Institutionen, die der Erfahrungswelt christlich und europäisch sozialisierter Personen entspringen und nicht nur für Jugendliche, sondern selbstverständlich ebenso für einen großen Teil der erwachsenen Lehrkräfte typisch sind. Entsprechend nehmen Lernende und Lehrende Merkmale antiker Religion(en) und die antiken Texte aus diesem Umfeld durch diesen kulturell geprägten Filter der sogenannten „Buch-“ oder auch „Universalreligionen“ wahr.

Wenn man nun einige dieser Begriffe und Assoziationen auf ihre Passgenauigkeit zur *religio Romana* überprüft, gibt es eine ganze Reihe von Unterschieden. Zwar gibt es eine Reihe von (scheinbaren) Parallelen wie den Glauben an Gott bzw. Götter, religiöse Versammlungsorte (Kirche bzw. Tempel), Priester und Gebete; allerdings überwiegen letztlich doch die Unterschiede, wie schon bei der Zahl der Götter oder der Rolle von Priestern deutlich wird. Auch Missionierung, „heilige“ Offenbarungs-Schriften oder Religionsunterricht waren der antiken polytheistischen Religion im Grunde fremd, während auf der anderen Seite zumindest die Staatskulte alles andere als Privatsache waren.

Doch was waren eigentlich die zentralen Merkmale antiker Kultreligion und besonders der *religio Romana*? Bei Cicero findet sich für den lateinischen

14 Josza/Knauth/Weiße 2009 für NRW.

Begriff *religio* in *nat.* 2,8 die Erklärung als *cultus deorum*, und tatsächlich spielte in Rom die korrekte Ausübung des Kultes für die Götter die zentrale Rolle. In der modernen Religionswissenschaft spricht man daher von einem „orthopraxen“ Religionstypus,¹⁵ d. h. wenn die in der Regel mit der Polisgemeinschaft identische Kultgemeinschaft die Rituale richtig durchführt („richtig handelt“), ist der Schutz der Staatsgötter für das Wohlergehen der Polisgemeinschaft gesichert. Im Gegensatz dazu sind z. B. Christentum oder Islam eher Glaubens-Religionen, weil in ihnen trotz vorhandenen Ritualen doch eher eine (angeblich göttlich offenbarte) Glaubenslehre zur Sicherung des individuellen Seelenheils im Zentrum steht. Die Hindu-Religion(en) dagegen entspricht mit ihrer starken Präsenz kultischer Handlungen (*dharma*) in Vielem der antiken Orthopraxie.¹⁶ Speziell im Falle Roms spricht man zudem häufig von einer „Bürgerreligion“ (*civil religion*), weil die Kulte von der Bürgergemeinschaft und ihren Magistraten betreut werden und es keinen eigentlich geistlichen Stand gibt: Die Priester rekrutieren sich aus der Bürgerschaft (durch Volkswahl oder Kooptierung u.ä.), nehmen in der Regel am normalen bürgerlichen Leben teil und können selbstverständlich alle zivilen und militärischen Ämter wahrnehmen. So war der 63 v.Chr. gewählte *pontifex maximus* Gaius Iulius Caesar bekanntlich auch Konsul, Feldherr und zuletzt Diktator, was für einen Papst oder Bischof zumindest heute kaum denkbar wäre.¹⁷

Auf der anderen Seite gab es aber in der nicht-christlichen Antike durchaus so etwas wie „Glaubenslehren“, nur eben nicht im Bereich der Religion, sondern in der Philosophie mit ihren unterschiedlichen Schulen (Stoa, Epikur, Akademie, Peripatos). Jede dieser Schulen besaß gewissermaßen ein eigenes „Dogma“ (abgesehen vielleicht von der skeptischen Akademie), das ähnlich bindend für die Schulanhänger war wie heutzutage die konfessionellen Glaubensunterschiede innerhalb einer Religion oder natürlich die unterschiedlichen Glaubensvorstellungen konkurrierender Religionen wie Christentum und Islam. In der Moderne ist im Übrigen die Abgrenzung zwischen Religion und Philosophie nicht immer ganz einfach. So gelten der Buddhismus oder der Konfuzianismus teilweise als Religion, als Philosophie oder als beides zugleich.

In der Antike selbst waren Religion und Philosophie insofern miteinander verbunden, als sich die einzelnen Philosophenschulen des Hellenismus mit den Göttern und damit auch der Frage der Götter beschäftigten. Der antik-philosophische Terminus hierzu ist *θεολογία* oder lateinisch *theologia* als die „Lehre von den Göttern“ oder „Lehre vom Göttlichen“. In Rom fanden solche

15 Scheid 1997; Rüpke 2001.

16 Vgl. Michaels 2012, 30–37.

17 Vgl. Kuhlmann 2016; Egelhaaf-Gaiser 2017.

theologischen Fragen schon früh Eingang in den Bildungsdiskurs – beginnend mit der lateinischen Version *ἱερὰ ἀναγραφὴ* des Euhemeros, die Ennius um 200 v. Chr. anfertigte. Im Bildungsdiskurs des 1. Jh. v. Chr. gewinnt die Frage nach der richtigen Götterlehre zunehmend an Raum: Bei Varro, dessen Schriften Cicero in seinen religionsphilosophischen Dialogen *de natura deorum* und *de divinatione* offenkundig rezipiert hat, begegnet der Begriff *theologia* zum ersten Mal im Lateinischen und bezeichnet dort als *theologia tripartita* drei unterschiedliche Ausprägungen von Religion, nämlich das *genus mythicon* für die (fiktionalen) Dichtermythen, das *genus civile* für den Staatskult mit seinen Ritualen und schließlich das *genus physicon* oder die *theologia naturalis* für die philosophische bzw. gewissermaßen „wissenschaftliche“, also „richtige“ Götterbetrachtung. Gleichwohl dürfen für die Antike Philosophie und Religion nicht gleichgesetzt werden, sondern es gab eben nur einen „wissenschaftlichen“ Diskurs zum Phänomen Religion im Rahmen der Philosophie. Diesen Diskurs nannte man in Rom spätestens seit Varro „Theologie“, was wiederum nicht deckungsgleich mit christlicher, islamischer oder jüdischer Theologie ist, denn Varro wollte keine Glaubenslehren oder Dogmen verbreiten, sondern war vermutlich ähnlich wie Cicero neben stoischen Einflüssen auch der skeptischen Akademie verbunden. Der nicht-christliche Theologie-Begriff dürfte eher unserem Konzept von Religionswissenschaft entsprechen.

2. Cicero als Skeptiker

Diese undogmatisch-skeptische und quasi-wissenschaftliche Sicht auf die Religion gilt in besonderer Weise für Cicero und seine einschlägigen Dialoge *de natura deorum* und *de divinatione*, die es insofern verdienen, viel stärker Eingang in den schulischen Lateinunterricht zu finden. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang Ciceros Motto relativ am Anfang seines Dialogs über das Wesen der Götter, wonach die Autorität der Lehrenden meist den Lernenden schade (*nat.* 1,10: *obest plerumque iis, qui discere volunt, auctoritas eorum, qui se docere profitentur*) – nicht nur ein schöner Unterrichtseinstieg für Schülerinnen und Schüler, sondern dazu ein völlig anderer „theologischer“ Zugang als in traditionellen Theologien der monotheistischen Religionen üblich. Einen „Lehrstuhl für Dogmatik“ würde ein Cicero heute wohl kaum besetzen oder vergeben wollen. Dies hängt mit seinem die skeptische

Akademie mit der Rhetorik verbindenden Grundsatz des *in utramque partem disserere* zusammen, den schon der griechische Akademiker Karneades praktizierte. Entsprechend lässt Cicero in seinem Dialog Vertreter des Epikureismus, der Stoa und der skeptischen Akademie auftreten, die die Götterlehren bzw. „Theologien“ der hellenistischen Schulen *pro* und *contra* diskutieren:

Haus des <i>pontifex maximus</i> Aurelius Cotta		
<i>Buch I</i> (<i>Epikur</i>)	<i>Buch II</i> (<i>Stoa</i>)	<i>Buch III</i> (<i>Akademie</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • Velleius stellt die epikureische Götterlehre dar • der <i>pontifex maximus</i> Cotta widerlegt die epikureische Götterlehre 	<ul style="list-style-type: none"> • Balbus stellt die stoische Götterlehre dar 	<ul style="list-style-type: none"> • der <i>pontifex maximus</i> Cotta widerlegt die stoische Götterlehre • Cicero tendiert vorsichtig zur Stoa

Die ganze undogmatische und „anti-autoritäre“ Grundhaltung Ciceros kommt schließlich im Schluss des Dialogs zum Ausdruck, wo der Autor schreibt: „Nach diesen Worten trennten wir uns, und zwar so, dass (der Epikureer) Velleius Cottas Vortrag für zutreffender hielt, während mir die Worte des (Stoikers) Balbus der Wahrscheinlichkeit näher zu kommen schienen“ (*...ut... mihi Balbi ad veritatis similitudinem videretur esse propensior*). Die Unterstreichungen zeigen hier die vielen Kautelen Ciceros, die vor jeglicher abschließenden Sicherheit des Urteils warnen. Zugleich ist der Schluss natürlich für den Leser grotesk, wenn ausgerechnet ein besonders dogmatisch denkender Epikureer die Meinung der Skepsis übernimmt und der schon aufgrund seines Priesteramtes und Bekenntnisses zur akademischen Skepsis für den Leser eigentlich leicht mit der Dialogfigur Cotta zu identifizierende Augur Cicero plötzlich zur Stoa überschwenkt, deren Lehren in Buch III ausführlich, genüsslich und sehr überzeugend zerpfückt wurden.

Dasselbe Prinzip des *in utramque partem disserere* findet sich in dem etwas anders angelegten Dialog *de divinatione*, in dem zunächst Ciceros Bruder Quintus im ersten Buch die römische *divinatio*, also die Kunst der

Zeichendeutung, mithilfe der stoischen Philosophie begründet, während Marcus Tullius Cicero selbst im zweiten Buch aus skeptischer Perspektive die Grundlagen der *divinatio* grundsätzlich in Frage stellt. Auch hier hat man den Eindruck aufgrund der sehr überzeugenden Argumente und der Verteilung der Dialogrollen, die skeptische Position müsse doch die „richtige“ sein, allerdings mahnt der Dialog über das Wesen der Götter mit seinem Schluss zur Vorsicht. Am Ende muss eben jeder Leser für sich selbst entscheiden, welche Auffassung ihm am wahrscheinlichsten erscheint, denn völlige Gewissheit im Sinne „absoluter Wahrheit“ gibt es – anders als in monotheistischen Religionen – in Ciceros „Theologie“ gerade nicht.

Insbesondere dieser Aspekt macht den didaktischen Nutzen für den Schulunterricht aus: Es geht Cicero nicht um die Vermittlung statischen Wissens, sondern um die Vermittlung von „Kompetenzen“, nämlich konkret um die Fähigkeit, bestimmte Lehren von unterschiedlichen Standpunkten aus zu beleuchten und durchzudiskutieren, um so zu einem selbständigen Urteil zu gelangen – also eine Art Urteilskompetenz. Hier ist Cicero sehr modern.

Im Folgenden werden nun einige Textbeispiele in leicht adaptierter Version vorgestellt, die interessante Aspekte zum Thema Religion für den Lateinunterricht bieten.

2.1. Definition und Etymologie von *religio*

Wie oben bereits erwähnt, behandelt Cicero in seinem Dialog über das Wesen der Götter die Frage, was *religio* genau ist. Die eigentliche Definition gibt dort der stoische Dialogsprecher Balbus im Zusammenhang seiner Ausführungen über die Notwendigkeit der Kultpraxis für das Heil des römischen Staates – ganz im Sinne der oben beschriebenen Orthopraxie; dazu rekurriert er auf den von Cicero sehr geschätzten Historiker Coelius Antipater als Gewährsmann:

Coelius scribit

*C. Flaminius religione [= Kult] neglectā cecidisse apud Transumenum
cum magno rei publicae vulnere.*

*Quorum exitio intellegi potest
rem publicam amplificatam esse imperiis eorum,
qui religionibus paruissent.*

*Et si conferre volumus nostra cum externis,
ceteris rebus aut pares aut etiam inferiores <nos esse> reperiemur,
religione, id est cultu deorum, multo superiores <nos esse>.*

Die Einbettung zeigt gut, dass die Bedeutung von *religio* ~ *cultus (deorum)* offenbar eine schon seit dem 2. Jh.v.Chr. übliche gewesen sein muss und es sich hier nicht um eine ciceronische Besonderheit handelt. Das Beispiel der Katastrophe am Trasumenischen See im 2. Punischen Krieg soll die Bedeutung der Kultbeachtung illustrieren. Die abschließende Bemerkung des Balbus, Rom sei durch eben diese strikte Beachtung kultischer Vorschriften groß geworden, war offenbar Teil der kollektiven römischen Identität, wie auch aus dem Geschichtswerk des Livius immer wieder hervorgeht.

Cicero behandelt in seinem Dialog auch die Etymologie von *religio* – für die Stoa war die Etymologie wichtiger Teil ihrer Sprachwissenschaft. Der Stoiker Balbus führt dazu in seiner Rede aus:

[...] *apud Homerum dei [...] sua propria bella gesserunt.*
haec et dicuntur et creduntur stultissime et plena sunt futilitatis.
[Die wahre[n] Gottheit[en] ist/sind aber ganz anders und frei von diesen Fehlern/Affekten; sie müssen wir verehren.]
non enim philosophi solum,
verum etiam maiores nostri superstitionem a religione separaverunt.
nam qui totos dies precabantur et immolabant, ut sui liberi superstites essent,
superstitiosi sunt appellati;
qui autem omnia, quae ad cultum deorum pertinerent,
diligenter retractarent et tamquam relegerent [immer wieder erwägen],
sunt dicti religiosi ex relegendo.

Balbus' Worte zeigen im ersten Teil die typisch stoische Auffassung von den Göttern als moralisch integren Wesen, die sich anders als im Mythos (bei Varro: *genus mythicon*) durch die Freiheit von Affekten auszeichnen. Damit ist Balbus bzw. die Stoa ein Beispiel für das bei Varro sogenannte *genus physicon* bzw. die *theologia naturalis*. Im zweiten Teil der Ausführungen geht er auf die Abgrenzung von *religio* und *superstitio* ein und schließt *religio* etymologisch an *relegere* an. Ob die Etymologie im modernen wissenschaftlichen Sinne korrekt ist, spielt an dieser Stelle keine Rolle. Wichtig ist nur die Assoziation und semantische Anknüpfung für den lateinischen Muttersprachler, für den *religio* und *relegere* eine Wortfamilie bilden konnten. Der Begriff *religio* impliziert somit Aspekte von Sorgfalt und verantwortungsvollem Verhalten.

Im Unterricht können Schülerinnen und Schüler anhand dieser Stelle selbst mithilfe eines Wörterbuchs die Semantik der im Text genannten Begriffe recherchieren und in diesem Rahmen die Bedeutung des Begriffs *theologia* eruieren. Dabei ergibt sich folgendes Bild:¹⁸

18 Wörterbücher Pons und Casio.

religio: 1. Rücksicht, Besorgnis, Bedenken. 2. Gewissensskrupel. 3. Gewissenhaftigkeit, Genauigkeit. 4. religiöses Gefühl, Frömmigkeit. 5. Gottesverehrung. 6. Aberglaube *perturbari religione et metu*.

superstitio: 1. Aberglaube, Irrglaube. 2. heilige Scheu. 3. Verehrung einer Gottheit. 4. fremder Kult.

theologia: Lehre von göttlichen Dingen.

Die Recherche zeigt für die Lernenden ein vermutlich erstaunliches Ergebnis: Das lateinische Lexem *religio* ist, ganz anders als deutsch *Religion* oder englisch/französisch *religion*, überhaupt kein primär religiös konnotierter Begriff, sondern weist eine durchaus profane Semantik auf. Weiter ergibt die Recherche eine nur unscharfe Abgrenzung von *religio* und *superstitio*, auch wenn Balbus hier eine schärfere semantische Trennung vornimmt. Allerdings gehören die beiden Lexeme *superstitio* und das griechische Fremdwort *theologia* tatsächlich primär dem religiösen Bereich an, wobei *theologia* im nicht-christlichen Latein ein rein philosophischer Fachterminus ist und offenbar nicht Teil des Alltagswortschatzes.

2.2. *Fatum* und kosmische Ordnung

In seinem Dialog *de divinatione* behandelt Cicero die Frage, ob es ein *fatum* gibt und – falls dies so ist – ob dann das Wissen um die eigene Zukunft überhaupt nützlich ist. Wie oben dargelegt, spricht sich Ciceros Bruder Quintus im ersten Buch für die stoische Position aus, die von der Existenz eines alles lenkenden Schicksals ausgeht, und verteidigt den Nutzen der *divinatio*. Beide Punkte sind auch heute noch interessant: Durch Erkenntnisse der Neurobiologie wird die Entscheidungsfreiheit des Menschen immer wieder in Frage gestellt, was auf eine Determination menschlichen Handelns in der Lebenspraxis hinausläuft. Vor allem aber die Frage, ob man seine eigene Zukunft kennen sollte, beschäftigt tatsächlich viele Menschen, was etwa die Popularität von Horoskopern u. ä. zeigt. Im zweiten Buch seines Dialogs vertritt Cicero – ähnlich wie auch später in der Schrift *de fato* – eine antistoische Position und erklärt das *fatum* für Aberglauben (*superstitio*). Auch von der *divinatio* hält er nichts, denn erstens ist sie ja nutzlos, wenn das Schicksal unveränderlich feststeht; zweitens schadet es seiner Meinung nach nur, wenn man v.a. sein kommendes Unglück schon vorher kennt, und bringt dafür mythologische und historische Beispiele (*div.* 2,19-22):

*Anile sane et plenum superstitionis est ipsum nomen fati [...]
Si omnia fato fiunt, quid mihi divinatio prodest? [...]*

*Sin autem,
cum auspiciis obtemperatum esset,
classes [im 2. Pun. Krieg] interiturae non essent,
non interierunt fato.
Vultis autem omnia fato fieri!
Nulla igitur est divinatio.
Atque ego arbitror
ne utilem quidem esse nobis futurarum rerum scientiam.
Quae enim vita fuisset Priamo,
si ab adolescentia scisset,
quos eventus senectutis esset habiturus? [...]
[Es folgt das Beispiel Caesars und seiner Ermordung.]
Certe igitur ignoratio futurorum malorum utilior est quam scientia!*

Die Ausführungen sind nicht zuletzt deswegen erstaunlich, weil Cicero selbst Augur war und somit in die Zeichendeutung an prominenter Stelle eingebunden war. Dieser sicher nicht nur für Schülerinnen und Schüler überraschende Befund lässt sich nur im Rahmen des orthopraxen Charakters der *religio Romana* erklären: Solange die Kulte und damit auch die *divinatio* durchgeführt wurden, war die staatliche Ordnung nicht gefährdet. Was die Kultpriester selbst über die kultische Handlung und ihre Bedeutung dachten („glaubten“), spielte anders als in den Glaubens-Religionen zunächst keine Rolle. Aus der skeptischen Grundhaltung heraus ergibt sich weiter der Schluss, dass der Leser nicht unbedingt Ciceros Folgerungen völlig übernehmen muss. Cicero spielt hier v.a. die Rolle des *advocatus diaboli* in der extrem zugespitzten Darstellung der Standpunkte.

Ein weiterer Punkt sollte für Lernende an dieser Stelle interessant sein: Obgleich diese Art von Diskussion scheinbar die Grundlagen des römischen Staatskultes berührt, gab es keinerlei Sanktionen oder Versuche, religionskritische Publikationen dieser Art zu unterdrücken. Das gilt erst recht für Lukrezens Lehrgedicht *de rerum natura*, das mit seiner epikureischen Grundauffassung vielen Römern geradezu atheistisch erschien. Hier gibt es einen deutlichen Kontrast nicht nur zum christlichen Mittelalter und der Frühen Neuzeit mit der Inquisition und den „Ketzer“-Verfolgungen, sondern selbst zur Gegenwart: Auch heute dulden die christlichen Kirchen im Grunde keine heterodoxen Auffassungen ihrer eigenen Funktionäre und Amtsträger. Ein lutherischer oder katholischer Pfarrer, der die Wirksamkeit so zentraler Rituale bzw. Sakramente wie der Taufe oder des Abendmahls öffentlich und in publikumswirksamen Büchern negieren würde, bliebe auch heute nicht lange in seinem Amt. Der Augur Cicero dagegen konnte von keiner übergeordneten

„Amtskirche“ belangt werden, weil so etwas in der römischen Bürger-Religion nicht existierte.

Eine weitere, für heutige religiöse Menschen wichtige Frage ist die nach der göttlichen Vorsehung und Fürsorge bzw. *providentia*. Dies behandelt Cicero wiederum in seinem Dialog über das Wesen der Götter. Dort verteidigt der Stoiker Balbus nicht nur das *fatum*, sondern auch die göttliche *providentia*, wonach alles im Kosmos wohlgeordnet sei. Insbesondere sei – ähnlich wie z. B. im Christentum – alles auf den Menschen hin fokussiert, da dieser durch seinen Geist (*ratio, ingenium, mens*) am Göttlichen teilhabe (*nat.* 2,133.154f.):

133 *Quorum causā quis dixerit effectum esse mundum?*
scilicet eorum animantium causā,
quae ratione utuntur;
hi sunt di et homines;
quibus profecto nihil est melius;
ratio est enim, quae praestet omnibus.

[...alles ist wunderbar für den Menschen gemacht]

154 *Quibus rebus expositis satis docuisse videor,*
quanto hominis naturā anteiret omnes animantes.
Ex quo debet intellegi
nec figuram situmque membrorum
nec talem ingenii mentisque vim effici potuisse fortunā. [...]

155 *Est enim mundus quasi communis deorum atque hominum domus aut urbs*
utrorumque;
soli enim ratione utentes iure ac lege vivunt.

Doch im dritten Buch (*nat.* 3,65-93) hält der skeptische *pontifex* Cotta dagegen:

Die stoische Vorstellung von der göttlichen *providentia* („Vorsehung/Fürsorge“) für Mensch und Kosmos ist in Cottas Augen völliger Unsinn, wenn man sieht, wieviel Unrecht auf der Welt geschieht und offensichtlich ungestraft bleibt. Er fragt in diesem Zusammenhang sogar, ob die stoischen Götter überhaupt in der Lage seien, aktiv Entscheidungen zu treffen, wenn es doch ein *fatum* gebe. Im stoischen System ist demzufolge die Frage der Theodizee für Cotta nicht befriedigend beantwortet.

Cotta weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich die Menschen oft gegen die Götter für das Schlechte entscheiden, und fragt, ob die Götter dies nicht im Voraus wussten und warum sie es dann nicht verhindert haben. Um das Fehlkonzept von der göttlichen Fürsorge weiter zu unterminieren, stellt er die Frage, warum die Götter den Menschen überhaupt als so defizitäres Wesen konstruiert haben, das häufig zum Schlechten neigt.

All dies sind kritische Fragen, die sich auch viele Glaubenszweifler in den monotheistischen Glaubensreligionen immer wieder gestellt haben und von daher nicht nur für antike Stoiker und Anhänger polytheistischer Kulte in der Antike relevant waren. Insofern lassen sich hier gute Fächerübergriffe zum Unterrichtsfach Religion (oder Philosophie) realisieren, wo entsprechende Fragen ebenfalls thematisiert werden, aber vermutlich mit anderen Antworten als bei Cicero.

2.3. Die *ratio*

Die in den Balbus- und Cotta-Reden befindlichen Ausführungen zur *ratio* gehören nach unserem modernen Verständnis nicht unbedingt in den Bereich Religion. Gleichwohl hat im christlichen Diskurs auch immer die Frage, ob der Mensch ein Vernunftwesen sei, eine Rolle gespielt. Für die meisten antiken Philosophenschulen konstituiert sich der Mensch in seinem Menschsein geradezu durch seine *ratio*, denn sie ist das distinkte Merkmal des Menschen im Gegensatz zu allen anderen Lebewesen (auch *off.* 1,11-14). Bei Seneca bilden *ratio* und *virtus* daher sogar die eigentlichen Güter des Menschen. In der Moderne gibt es sicher auch die Tendenz, den Menschen als Vernunftwesen zu definieren, allerdings spielen heute im Gegensatz zur Stoa auch die emotionalen Aspekte eine zentrale Rolle für das Menschsein. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Diskussionsbeitrag des *pontifex* Cotta zum stoischen *ratio*-Konzept, in dem er Negativbeispiele menschlicher Freveltaten aufgrund einer fehlgeleiteten *ratio* anführt und damit das „Gottesgeschenk“ der *ratio* in Frage stellt (*nat.* 3,65-93):

Hanc tantam malorum sementim a dis immortalibus arbitramur esse factam?

Si enim di rationem hominibus dederunt,

malitiam dederunt!

est enim malitia versuta et fallax ratio nocendi;

idem di etiam fraudem dederunt, facinus ceteraque,

quorum nihil nec suscipi sine ratione nec effici potest.

[...]

Utinam ne di istam calliditatem hominibus dedissent,

qua perpauci bene utuntur;

[...]

hoc „donum divinum“ rationis et consilii hominibus ad fraudem,

non ad bonitatem impertitum esse videtur!

An der Passage sind zwei Aspekte relevant:

Zum einen zeigt Cotta hier, dass die *ratio* keineswegs nur positive Eigenschaften mit sich bringt, weil sie eben auch zu schädlichem Verhalten und Betrug führen kann. Auf die Moderne angewandt lässt sich als weiteres aktuelles Beispiel der technologische Fortschritt und Erfindungsreichtum des Menschen nennen, der z. B. im Falle der technologischen Nutzung fossiler Rohstoffe und der Erfindung von Plastik zu erheblichen Schäden an Natur und Umwelt führt. Diese negativen Folgen menschlicher *ratio* gehen sogar noch weit über Cottas Beispiele hinaus, die noch keine so globalen Auswirkungen hatten.

Ein zweiter Punkt betrifft die Semantik des Lexems *ratio*, die Cotta hier quasi nebenbei diskutiert. Im stoisch-philosophischen Kontext würde man unter *ratio* die ‘Vernunft’ verstehen, die besonders im Deutschen eher positiv konnotiert ist. Dies macht die deutsche Wortfamilie deutlich, wenn man etwa an das Adjektiv ‘vernünftig’ denkt: Ein „vernünftiges Handeln“ wäre im Deutschen zugleich ein ethisch verantwortliches Handeln und nicht dasselbe wie „rationales Handeln“. Das lateinische Substantiv *ratio* besitzt demgegenüber andere Konnotationen, weil es eben im Ganzen die „berechnende Intelligenz“ bezeichnet, wie die Cotta-Passage mit dem Synonym *calliditas* („Schläue“) illustriert.

Schülerinnen und Schüler können dies mithilfe einer Wörterbucharbeit selbst eruieren, indem sie die entsprechenden Substantive mit ihren genauen Bedeutungen recherchieren:¹⁹

ratio: 1. Rechnung, **Berechnung**. 2. Rechenschaft. 3. Verzeichnis, Liste. 4. Summe, Zahl. 5. Geldgeschäft. 6. Angelegenheiten, Sache. 7. **Vorteil**, Interesse. 8. ... 13. **Vernunft**, vernünftiges Denken. 14. Einsicht. 15. Beweisführung ... 24. Beschaffenheit.

calliditas: 1. Verschlagenheit, List. 2. geistige Gewandtheit.

mens: 1. Denkvermögen, Verstand. 2. Einsicht. 3. Besinnung. 4. Denkart, Charakter. 5. Gewissen.

Hier ist noch das Substantiv *mens* aufgeführt, weil es eigentlich eher dem entspricht, was wir im Deutschen als „Vernunft“ im Sinne vernünftigen Handelns verstehen würden. Insofern ist es eigentlich erstaunlich, dass sich Cicero bei der Wiedergabe des griechisch-stoischen Terminus λόγος für *ratio* und nicht *mens* entschieden hat.

¹⁹ Z. B. Wörterbücher Pons und Casio.

2.4. Gibt es Wunder?

In vielen von der Antike bis in die Gegenwart verbreiteten Religionen gehören Wunder zum festen Inventar. Ob es sich um die Teilung des Roten Meeres im antiken Judentum, um wundersame Heilungen durch antike Götter oder um die Auferstehung Jesu im Christentum handelt, immer sind sogenannte „Wunder“ Zeichen göttlichen Handelns im menschlichen Alltag. Für die Katholische Kirche ist sogar eine Mindestanzahl offiziell „beglaubigter“ Wunder die Grundlage für Selig- und Heiligsprechungen. Speziell in der römischen Religion spielen solche Götterzeichen (*ostenta, signa*) eine zentrale Rolle, weil sie den Menschen den Götterwillen anzeigen.²⁰ Anders als im Christentum erscheinen solche Zeichen allerdings in der Regel im negativen Sinne als Unglück und Katastrophen wie v.a. Missgeburten, Erdbeben, Vulkanausbrüche oder Blutregen. Doch gibt es v.a. in der antiken Literatur vielfach positive Omina, die z. B. früh auf die Herrschaft von Kaisern vorausdeuten oder wundersame Heilungen durch Kaiser wie Vespasian, der auf seiner Ägyptenreise ähnlich wie Jesus Blinde heilte (Tac. *hist.* 4,81).²¹ Die korrekte Deutung solcher Götterzeichen oblag den entsprechenden Priestern im Rahmen der *divinatio*. Entsprechend behandelt Cicero in seinem Dialog über die Zeichendeutung das Thema Wunder ausführlich. Sein Bruder Quintus glaubt nicht nur an die Existenz von Wunderzeichen, sondern rechtfertigt im ersten Buch des Dialogs auch die Vorstellung, dass die Götter den Menschen Zeichen in Form solcher Wundererscheinungen geben, um sie in ihrer Fürsorge vor Unheil zu warnen, was wiederum die Relevanz der *divinatio* rechtfertigen soll. Sein Bruder Marcus zweifelt dieses System aus skeptisch-akademischer Sicht an (*div.* 2,54-61):

54 *Quid autem volunt di immortales,
primum ea significantes,
quae sine interpretibus non possimus intellegere,
deinde ea <significantes>,
quae cavere nequeamus?*

Cicero geht hier noch einmal auf die Unsinnigkeit von Zeichen im Sinne einer Warnung ein, wenn das, wovor gewarnt wird, unentrinnbar ist: Solche fatalen Warnungen würden auch wohlmeinende menschliche Freunde niemals geben. Neu ist die zu Recht gestellte Frage, warum göttliche Zeichen so dunkel seien, dass man unbedingt spezielle Kultexperten benötigt, um ihren Sinn

20 Rosenberger 1998.

21 Kuhlmann 2008.

zu verstehen, denn dies konterkariert naturgemäß die vermeintliche Fürsorge der Götter für die Menschen. Dies lässt sich ohne Weiteres auf gläubige Christen übertragen, die möglicherweise in ihrem Leben ebenfalls auf göttliche Zeichen bei schwierigen Entscheidungen hoffen und dann nicht genau wissen, wie sie vermeintliche Zeichen Gottes interpretieren sollen. Cicero fragt im folgenden Paragraphen (*div.* 2,55), warum uns die Götter nicht klar sagen können, was sie wollen.

Grundsätzlicher wird Cicero dann im folgenden Abschnitt (*div.* 58): Dort erklärt er, es gebe sowieso keine „Wunder“ (*div.* 2,61: *nulla portenta sunt*), denn nichts geschehe gegen die Naturgesetze; alle scheinbaren Wunder wie Blutregen könne man letztlich naturwissenschaftlich erklären. Er nimmt in diesem ganzen Abschnitt eine interessante Definition von „Wunder“ (*res mirabilis*) vor, die man auch mit Schülerinnen und Schülern versuchen kann: Ein Wunder ist laut Cicero (v.a. *div.* 49f.) und sicher auch nach modernem Verständnis eine selten auftretende Erscheinung, für die man keine Erklärung hat. Allerdings haben streng genommen viele Erscheinungen in unserem Alltag keine für uns evidente Erklärung – zumal in unserer heutigen technisierten Welt: Wer kann schon genau erklären, wie ein Computer, Fernseher oder Smartphone technisch *genau* funktioniert? Dennoch halten wir es nicht für ein „Wunder“, weil es zu unserem Alltag gehört und wir zumindest von Experten „wissen“, dass die Funktionsweise naturwissenschaftlich erklärbar ist. Und ob eine Erscheinung sehr selten oder häufig auftritt, unterliegt ebenfalls in gewissem Maße dem Zufall, d. h. wenn ein Römer jeden Tag einen Blutregen erleben würde, hielte er ihn nicht mehr für eine *res mirabilis*. Im Ganzen zeigt sich hier also wieder eine erstaunlich säkulare Weltsicht bei Cicero, die viele Anschauungen aus der Zeit seit der Aufklärung vorwegnimmt.

2.5. Toleranz gegenüber fremden Kulturen/Religionen?

Zuletzt soll noch die heute besonders aktuelle Frage behandelt werden, wie „tolerant“ ein Staat gegenüber fremden Religionen sein darf und sollte. Speziell im Falle Roms ist vielfach von der besonderen „Toleranz“ des römischen Staates gegenüber anderen Kulturen und Göttern die Rede, was wiederum das gelegentlich harte Durchgreifen gegenüber dem aufkommenden Christentum erklärungsbedürftig macht. Beispiele für die vermeintliche „Toleranz“ der Römer sind die Aufnahme fremder Götter in den Staatskult (z. B. Magna Mater 204 v. Chr.), die religiösen Privilegien der jüdischen

Bevölkerung oder in den Provinzen die Angleichung römischer Gottheiten und Kulte mit lokalen Göttern.²²

Vor diesem Hintergrund mag es erstaunen, dass Cicero in seinem Dialog über die Gesetze nur die traditionellen Kulte und Götter der *urbs Roma* im römischen Staat dulden möchte (*leg.* 2,19-25). Cicero tritt hier selbst als Dialogsprecher auf und zitiert gegenüber seinen Gesprächspartnern Quintus und Atticus Passagen aus den XII-Tafel-Gesetzen zur *religio*, die sich auf Kultverpflichtungen beziehen (*leg.* 19-22). Weiter heißt es dort (*leg.* 25):

*suos [= private] deos aut novos aut alienigenas coli
confusionem religionum habet,
et ignotas caerimonias sacerdotum.
nam a patribus acceptos deos ita coli placet,
si huic legi paruerunt ipsi patres.*

Für römische Bürger ist der *mos maiorum* in Religionsfragen also handlungsleitend. Was Bürger mit fremdem Bürgerrecht (oder modern gesprochen: anderer Staatsangehörigkeit) für Götter verehren und für Kulte praktizieren, spielt natürlich keine Rolle. Diese kurze Passage erklärt somit sehr gut die realen historischen Verhältnisse und zeigt zugleich die engen Grenzen vermeintlicher religiöser „Toleranz“ auf: Römische Bürger sind durch ihr Bürgerrecht Angehörige der römischen Kultgemeinschaft und insofern auch in den entsprechenden Kult eingebunden. Weichen sie davon ab, gefährden sie im Sinne der Orthopraxie die *salus rei publicae*.²³

Auf der anderen Seite hielten die Römer natürlich die Gottheiten anderer Völker für ebenso real wie die eigenen Götter, woraus der Respekt gegenüber diesen Gottheiten entsprang. Um sich auch deren Schutz und Gunst zu sichern, konnten sie sogar im Rahmen von Senatsbeschlüssen in den eigenen Staatskult inkorporiert werden. Dies hat aber nichts mit religiöser „Toleranz“ – also Duldsamkeit – zu tun, sondern ist ein rein pragmatisches Handlungsprinzip – ebenso wie die konservative Haltung gegenüber den eigenen althergebrachten Kulturen: Veränderungen waren in diesem Bereich besonders riskant, weil man die Reaktion der Götter auf solche Neuerungen nicht einschätzen konnte. Somit lässt sich auch in diesem religionspolitischen Bereich wieder sehen, dass sich die Römer weniger von glaubensbasierten religiösen Überzeugungen leiten ließen, sondern vielmehr von politischem Pragmatismus, der die Götter als reale Größe in das staatliche Handeln miteinbezog.

22 Gschlöbl 2006.

23 Scheid 1997.

Es ist in diesem Zusammenhang sicher interessant, diese Einstellung mit aktuellen Diskussionen zur Rolle bestimmter Religionen in Deutschland und Europa zu vergleichen. Dabei lassen sich nämlich viele Unterschiede feststellen: Dies beginnt schon mit dem speziell für das multikonfessionelle Deutschland charakteristische Fehlen einer mit dem Bürgerrecht automatisch verbundenen Religion oder Konfession, auch wenn gewisse Parteien und gesellschaftliche Gruppen gern das „christliche Abendland“ oder die „christlichen Wurzeln“ unserer „Heimat“ beschwören. In den letzten Jahrhunderten war die Bevölkerung in Deutschland katholisch, lutherisch, reformiert, uniert oder jüdisch, in den letzten Jahrzehnten zunehmend areligiös; im Habsburgerreich gab es zudem jahrhundertlang große muslimische Bevölkerungsgruppen. Auch fehlt im aktuellen Diskurs oft gänzlich der römische Pragmatismus; stattdessen werden Diskussionen speziell zum Islam in Deutschland und Europa v. a. emotional und damit irrational geführt.

3. Fazit

Der Durchgang durch einige zentrale Textpassagen in Ciceros religionsphilosophischen Dialogen hat gezeigt, wie aktuell der antike Diskurs zum Thema Religion in vieler Hinsicht ist. Der Bildungswert der Texte liegt darin, dass er heutigen Lesern und Lernenden die Unterschiede zwischen römischer *religio* und modern-westlichen Religionsvorstellungen zeigen kann. Diese Unterschiede manifestieren sich in den unterschiedlichen Religionstypen, d. h. dem Gegensatz zwischen der orthoprax verfassten römischen Kultreligion und den heute durch Christentum und Islam sehr weit verbreiteten Glaubens-Religionen. Der Blick auf Rom zeigt aber, dass Religion nicht notwendig eine Glaubenslehre als zentralen Kern besitzen muss, was man in der Moderne übrigens auch an den Hindu-Religion(en) sehen kann. Wenn im deutschen Sprachgebrauch Anhänger beliebiger Religionen häufig als „Gläubige“ bezeichnet werden, vermittelt diese Benennung einen falschen Eindruck von dem, was Religion sein kann. Übrigens sind zumindest den meisten Kirchenmitgliedern in Deutschland die zentralen Glaubenslehren des Christentums heute gar nicht mehr so wichtig, wie der Religionstypus suggeriert: Stattdessen werden eher die von den Kirchen verwalteten Rituale wie Kommunion, Konfirmation, kirchliche Hochzeit/Bestattung oder das Gemeindeleben als solches wertgeschätzt.²⁴ Hierzu eine (anonyme) Umfrage durchzuführen,

24 MDG-Milieuhandbuch 2013; Oschatz 1999.

könnte im Rahmen eines entsprechenden Unterrichtsprojekts zu interessanten Ergebnissen führen. Übrigens weiß laut einer neuen Befragung auch ein großer Teil der „hoch religiösen“ Jugendlichen heute oft gar nicht, welcher Konfession sie genau angehören.²⁵

Wie das Beispiel Rom zeigt, kann eine Religion auch ohne eine Kirche oder kirchenähnliche Organisation existieren und benötigt auch keinen eigenen geistlichen Stand. Schließlich lassen die typologischen Merkmale von Christentum und Islam auch die Probleme von Heterodoxie und religiös bedingten Konflikten erkennen, die aus einer Glaubens-Religion erwachsen können, aber in der polytheistischen Antike so (noch) nicht oder kaum existierten. Vielmehr ermöglicht die Orthopraxie einen offeneren Diskurs ohne religiöse Unterdrückung.

Ciceros Dialoge machen zudem ein modern anmutendes Konzept von „religiöser Bildung“ deutlich, sofern man überhaupt bei ihm davon sprechen kann, denn Religion war ja in der Antike kein Teil der *artes liberales* und insofern nicht wirklich ein anerkannter Teil der Allgemeinbildung. Für Cicero war es aber wichtig, die Fähigkeit zu vermitteln, professionell über theologische Fragen diskutieren zu können, die Grundlagen der römischen Staatsreligion kritisch zu hinterfragen und dabei auch jegliche philosophische Autorität in Frage zu stellen. Er wollte also anders als z. B. sein Zeitgenosse Varro kein (statisches) religiöses oder theologisches Wissen vermitteln, sondern diskursive Kompetenzen.

Eine Unterrichtseinheit zu Ciceros religionsphilosophischen Texten würde schließlich sehr gut in den eingangs erwähnten BNE-Orientierungsrahmen passen. Dort werden drei zentrale Kompetenzen definiert: erkennen – bewerten – handeln. Für die hier vorgeschlagene Unterrichtsreihe lassen sich in diesem Zusammenhang folgende konkrete Kompetenzen formulieren:

erkennen

- „Religion“ vs. „Philosophie“ abgrenzen und definieren
- Ciceros skeptischen Standpunkt nachweisen und erläutern
- Ciceros skeptische Sicht mit der orthopraxen römischen religio-Auffassung erklären

bewerten

- Merkmale antik-polytheistischer Kultreligionen beschreiben und unterschiedliche Religionstypen vergleichen
- Vor- und Nachteile „orthodoxer“ Glaubensreligionen im Vergleich zu Kultreligionen bewerten

25 Faix/Künkler 2018.

handeln

- eigene religiöse Standpunkte hinterfragen
- aktiv an religiös-theologischen Diskursen teilnehmen und sich wertschätzend mit anderen religiösen Standpunkten auseinandersetzen

Dies zeigt, dass auch der Lateinunterricht einen wertvollen Beitrag zu einer fundierten und auf gegenwärtige Diskussionen vorbereitenden Allgemeinbildung beitragen kann.

Literaturverzeichnis

Beschlüsse der Kulturministerkonferenz, *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Latein* (Berlin, 2005).

Egelhaaf-Gaiser, Ulrike, Religion: *Res Romanae* (hg. von Peter Kuhlmann/Susanne Pinkernell-Kreidt; Berlin: Cornelsen, 2017) 227-243.

Faix, Tobias/Künkler, Tobias, *Generation Lobpreis und die Zukunft der Kirche. Das Buch zur empirica Jugendstudie 2018* (Neukirchen: Neukirchener Verlag, 2018).

Gschlößl, Roland, *Im Schmelztiegel der Religionen. Göttertausch bei Kelten, Römern und Germanen* (Mainz: Verlag Philipp von Zabern, 2006).

Hessisches Kultusministerium (Hg.), *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Latein* (Wiesbaden, 2014).

Jozsa, Dan-Paul/Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hgg.), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas* (Münster: Waxmann Verlag, 2009).

Kuhlmann, Peter, Die Macht des Numinosen: Prodigien und Götterwille in Rom: *Vorsehung, Schicksal und göttliche Macht: Antike Stimmen zu einem aktuellen Thema* (hg. von Hermann Spieckermann/Reinhard G. Kratz; Tübingen: Mohr Siebeck, 2008) 171-192.

—, Religion im griechisch-römischen Kulturraum: *Der Altsprachliche Unterricht* 29.2 (2016) 2-9.

MDG Medien-Dienstleistung GmbH (Hg.), *MDG-Milieuhandbuch 2013: Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus* (Heidelberg/München 2013).

Michaels, Axel, *Der Hinduismus. Geschichte und Gegenwart* (München: C. H. Beck, 2012).

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Abendgymnasium, das Kolleg. Latein* (Hannover, 2018).
- Oschwald, Hanspeter, *Glaube in Deutschland. Das Lexikon zu Religionen und Glaubensgemeinschaften* (Mannheim: Meyers Lexikonverlag, 1999).
- Rosenberger, Veit, *Gezähmte Götter. Das Prodigienwesen der römischen Republik* (Darmstadt: Franz Steiner Verlag, 1998).
- Rüpke, Jörg, *Die Religion der Römer. Eine Einführung* (München: C. H. Beck Verlag, 2001).
- Sainitzer, Lukas, *Inter religiones. Lateinische Texte zu Religionen, Religionskonflikten und religiösen Dialogen. Modul „religio“* (Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2007).
- Scheid, John, *Römische Religion, Einleitung in die lateinische Philologie* (hg. von Fritz Graf; Stuttgart / Leipzig: De Gruyter, 1997) 469–492.
- Schmitz, Dietmar/Wissemann, Michael, *Lektüre Latein – Rom und die Christen* (Freising: Stark Verlag, 2004).
- Schreiber, Jörg-Robert/Siege, Hannes, *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Berlin: Engagement Global, 2017).
- Waack-Erdmann, Katharina, *Römischer Staat und frühes Christentum. Antike und Gegenwart* (Bamberg: C. C. Buchner, 2011).
- Wlosok, Antonie, *Rom und die Christen* (Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1970).
- /Giesche, Maria, *Rom und die Christen* (Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2000).

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 ἀρετή kann die Eudaimonie erreicht werden. Die ἀρετή 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 ἀρετή 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 exspectas aut ne exspectas quidem atque ipse supponis, haec utrum abundantis an egentis signa sunt? Animus hominis dives, non arca appellari solet: quamvis illa sit plena, dum te inanem videbo, divitem non putabo.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 [...] exspectas; 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 lebensnahem 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).

Hans-Joachim Glücklich

„Ciceronische Staaten“. Rezeptionen von *De re publica* in den USA, in Deutschland und in deutschen Lehrplänen

Für Karlheinz Töchterle,
Träger des Humanismuspreises
des Deutschen Altphilologenverbandes 2020

George Washington – ein Römer?

Der erste amerikanische Präsident, George Washington, der Besieger der englischen Kolonialherrscher und Mitbegründer der Vereinigten Staaten von Amerika (Unabhängigkeitserklärung 1776), begeisterte auch die Europäer mit seinem Kampf gegen die Kolonialmächte und für die Demokratie.¹

1 Zeitangaben zu den im Folgenden genannten Personen, Ereignissen, Gesetzen. Marcus Tullius Cicero: 106–43 v. Chr. Werke u. a.: *Epistulae ad Atticum* (16 Bücher mit Briefen aus den Jahren 68–44 v. Chr.); *De re publica* (54–52 v. Chr.); *De officiis* (44 v. Chr.). – Gaius Iulius Caesar: 100–44 v. Chr.: Werke u. a.: *Bellum Gallicum*, *Bellum civile*. – Lucius Quintus Cincinnatus: 519–430 v. Chr. – Antonio Canova: 1757–1822. – George Washington: 1732–1799, 1. Präsident der USA 1789–1797. – Thomas Jefferson: 1743–1826, 3. Präsident der USA 1801–1809. – James Madison: 1751–1836, 4. Präsident der USA 1809–1817. – Abraham Lincoln: 1809–1865, 16. Präsident der USA, 1861–1865. – John F. Kennedy: 1917–1963, 35. Präsident der USA 1961–1963. – Bill Clinton: 42. Präsident der USA 1993–2001. – George W. Bush: 43. Präsident der USA 2001–2009. – Barack Obama: 44. Präsident der USA seit 2009. – Declaration of Independence: 4. Juli 1776. – Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte Frankreich: 26. August 1789. – Italienische Unabhängigkeitskriege: 1848–1866. – Deutsche Revolution und Frankfurter Nationalversammlung: 1848–1849 (28.12.1848 im Reichsgesetzblatt: Reichsgesetz betreffend die Grundrechte des deutschen Volkes vom 27. Dezember 1848; 28. März 1849: vollständige Reichsverfassung (erbliches Staatsoberhaupt). – Weimarer Reichsverfassung: verkündet 14.8.1919. – Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland: 23.5.1949.

Wer sich George Washington vorstellt, stellt ihn sich meist als Mann in staatstragender Pose wie auf bekannten Gemälden vor oder kennt seinen Kopf vom 1-Dollar-Schein der USA.

Aber im Jahr 1820 stellte der italienische Bildhauer Antonio Canova (1757–1822) Washington in antikem Gewand dar. Er hatte George Washington nie gesehen. Für das Regierungsgebäude des Staates North Carolina in Raleigh stellte er ihn als Caesar dar. Die Statue ist nur noch in Abgüssen erhalten. Washington ist hier der gerechte und intelligente Gesetzgeber Caesar, nicht der Eroberer Galliens, nicht der Alleinherrscher nach Überschreitung des Rubikons. Ihn als den großen Gesetzgeber und Herrscher darzustellen, lag mehrfach in Canovas Vorstellungsbereich. Denn erstens war seine Heimat Venetien noch von Frankreich beherrscht und zweitens sah man in Caesar immer wieder einen Überwinder parteiischer Interessen und einen Einiger Europas.

Für ihn war Washington wie Caesar ein Einiger eines Landes gegen aristokratische Fremdherrschaft. Es war die Zeit, als der Einfluss der amerikanischen Revolution, der Unabhängigkeitserklärung, der Errichtung eines demokratischen Staates längst auf Europa übergesprungen war. Im 18. Jahrhundert war aber Caesar eher mit Großbritannien gleichgesetzt worden, als Beherrscher Europas, wenn nicht der Welt, angelsächsischer Herrschaftsanspruch wurde als Caesarismus bezeichnet (*caesarism*).

Washington ließ sich dennoch gern als Römer darstellen und viele Büsten zeigen ihn als *togatus*, Mann in der Toga. Insbesondere der bodenständige, nur zur Rettung des Volkes von seinem Landgut durch einhelligen Beschluss des Senats nach Rom geholte Cincinnatus hatte es ihm angetan. Er gefiel Washington, der selbst aus eher einfachen Verhältnissen stammte.

Die Römer sahen in Cincinnatus das Urbild der Verbindung von Bodenständigkeit (als Bauer) und Gerechtigkeit und Aktivität (als Politiker), also die Verkörperung der *virtus*. Die Stadt Cincinnati (im Staat Ohio) heißt nach Cincinnatus-Washington. Washington war schon in jungen Jahren an der Ohio Company interessiert, die in der wirtschaftlichen Ausbeutung der westlich gelegenen Gebiete, große Entwicklungschancen sah. Er unterstützte die aus früheren Offizieren des Revolutionskriegs bestehende Washington-Gesellschaft in dieser Stadt, die "Society of the Cincinnati" (also der Washingtonianer), die landesweit an Einfluss auf die Politik gewann und schließlich 1790 die Stadt Losantoville nach sich selbst und damit auch nach Washington in Cincinnati umbenannten.

Wie kamen Amerikaner des 18. und 19. Jahrhunderts dazu, sich mit Römern zu identifizieren?

Die Berufung auf sogenannte Helden der römischen Republik folgte der Auffassung, von der damals in Europa lebende und ausgewanderte Europäer beherrscht wurden: Die Menschen der römische Republik verkörpern solche persönlichen Tugenden und Rom verkörpert solche staatlichen Komponenten, die für ein Leben in Freiheit und Demokratie maßgeblich sind.

Prägend für die „Gründerväter“ und andere Amerikaner bzw. ihre führenden Politiker war die Lektüre christlicher und heidnischer Schriftsteller der Antike sowie einiger Staatsphilosophen ihrer Zeit. Man hat die Lektüre der Gründerväter gründlich analysiert.

Aus der Häufigkeit, mit der von ihnen bestimmte Autoren zitiert werden, hat man eine Hitliste der „Top-Autoren“ erstellt²: An vierter Stelle steht Plutarch, an 12. Stelle Cicero. Die ersten fünf Plätze nehmen ein: der Heilige Paulus und verschiedene Staatstheoretiker: Montesquieu, William Blackstone, John Locke, David Hume. Wir können aus dieser Leseliste ersehen, wie die Gründerväter von einer Mischung aus christlicher und antiker Literatur und Moralphilosophie und von den Werken großer Staatsphilosophen geprägt sind.

Vor allem Ciceros Briefe und sein Werk *De officiis* übten großen Einfluss aus und sein Bild von der römischen Republik, das auch aus den Darstellungen der republikanischen Helden bei Plutarch und bei Livius deutlich wird, prägte die Gründerväter. Plutarchs *Lebensbeschreibungen* waren in den USA Kinderlektüre noch im 20. Jahrhundert. Ciceros *De officiis* und seine Briefe waren Gegenstand des Unterrichts in den so genannten Grammar Schools des 18. und 19. Jahrhunderts und wurden sowohl grammatisch wie inhaltlich lang und breit ausgewertet. Darüber legen die Stundenpläne ebenso Zeugnis ab wie die Äußerungen z. B. der Präsidenten Thomas Jefferson und John Adams. *De officiis* wurde ein Leitbuch für die Vorstellungen vom Verhalten der Politiker im Einklang mit den Werten des Staates.

Thomas Jefferson war erfreut, als der Verlag seiner „Übersicht über die Rechte von Britisch-Amerika“ („A Summary View of the Rights of British America“) ein Zitat aus *De officiis* voranstellte, denn er fühlte sich durch dieses trefflich charakterisiert:

2 Vgl. *The Online Library of Liberty* © 2004 Liberty Fund, Inc.

Est igitur proprium munus magistratus intellegere se gerere personam civitatis debereque eius dignitatem et decus sustinere, servare leges, iura describere, ea fidei suae commissa meminisse (Cicero, off. 1,124).

(Es ist also die angemessene genuine Aufgabe eines Mannes im Staatsdienst zu erkennen, dass er die Rolle des Volkes ausführt (*personam gerere*), dessen Würde und Ehre aufrecht zu erhalten, die Gesetze zu bewahren, die Rechte angemessen zu verteilen, im Bewusstsein zu haben, dass diese seiner Verantwortung und Verlässlichkeit (*fidēs*) anvertraut sind.)

Ciceros Werk *De re publica*

Ähnliche Gedanken wie in *De officiis* finden sich auch in Ciceros Werk *De re publica*, das man entweder als „Der Staat“ oder als „Die Staatsverfassung“ übersetzen kann, beides meint *res publica*. Hier sind diese Gedanken eingebettet in ein Gesamtkonzept vom Wesen des Staates, vom Wesen des Rechts und der Gesetzgebung und von den Aufgaben des Politikers und der Bürger. Sie sind in vielfältiger Weise zur Grundlage der USA und vieler europäischer Staaten geworden.

Um zunächst noch einmal die Aufgaben des Politikers im Zusammenhang dieses Werkes zu nennen: Im 5. Buch des Werkes (*rep.* 5,8) vergleicht Cicero die Aufgabe, das *opus*, verschiedener Berufsgruppen. Als Ziel des Staatslenkers nennt er: *beata civium vita*. Dieses Ziel wird sodann spezifiziert: Das Leben der Bürger soll sein:

- I. *opibus firma*: politisch und militärisch gesichert,
- II. *copiis locuples*: an Ressourcen reich, wirtschaftlich gesichert,
- III. *gloriā ampla*: durch Anerkennung der Gesellschaft reich und ausgeweitet,
- IV. *virtute honesta*: durch Einsatz für den Staat lebenswert, selbstbestimmt und zur Anerkennung führend.

Daraus folgt: Ausschluss bestimmter Gruppen oder aller Bürger von der Regierung, Ausschluss von Bürgern von gesellschaftlicher Anerkennung, mangelnde physische, finanzielle und wirtschaftliche Sicherheit sind ein Hindernis für Glück.

Cicero meint allerdings mit „Bürgern“ all die, die das römische Bürgerrecht besitzen, nicht Fremde, nicht Sklaven. Hierin liegt eine Begrenzung im

Denken der Antike, die sich bis weit ins 19. Jahrhundert hinein erhalten hat. Der Adressatenkreis ist heute erweitert. Im Zeichen der Europäischen Union gilt die Forderung ebenso wie im Zeichen des Imperium Romanum, in dem ja auch sehr viele Menschen das römische Bürgerrecht hatten, in wirtschaftlich blühenden Städten im ganzen Imperium lebten und von der römischen Militärmaschine geschützt wurden.

De re publica – ein Fundament Europas?

De re publica wurde ein Fundament Europas, obwohl das Werk über viele Jahrhunderte verschwunden war und erst 1820 vom Direktor der vatikanischen Bibliothek, Angelo Mai, wiederentdeckt und herausgegeben wurde. Einflussreich war das Werk aber sogar in der Zeit, als es verschwunden war. Dafür gibt es viele Gründe:

1) Cicero umspielt die Gedanken des Werkes in anderen Werken, manchmal sogar mit Selbstzitat. Den zitierten Text aus *De re publica*, entstanden in den Jahren 54–52 v. Chr., zitiert Cicero zum Beispiel in einem kritischen Brief aus dem Jahr 49 v. Chr., als Caesar den Rubikon überschritten hat und Pompeius versucht, sich nach Griechenland zu retten und von dort aus Caesar mit seinen Truppen zu bekämpfen. Cicero kritisiert dabei die Gegenwart.

2) Das Werk wirkte in der Rezeption vieler anderer Autoren weiter, z. B. des Historikers Sallust und der Kirchenväter Augustinus und Laktanz. Ciceros Gedanken zu Themen wie Gerechtigkeit, gerechter Krieg, Aufgaben des Politikers, Grundlagen eines Staates, Naturrecht waren so immer bekannt, zum Teil aus wörtlichen Zitaten.

Die politisch und politologisch bedeutenden Passagen des Werks

Die Passagen, die von größter Bedeutung sind und es, neben dem *Somnium Scipionis*, zu größtem Einfluss auf europäisches Denken und auf das Staatswesen brachten, sind die folgenden.

1. Definition des Staates und des Staatsvolkes (1,39)³:

„Es ist also“, sagte Africanus, „das Staatswesen die Sache des Staatsvolkes. Ein Staatsvolk aber ist nicht jede Ansammlung von Menschen, die auf irgendeine Weise zusammengeschart wurde, sondern die Ansammlung einer größeren Menge, die zu einer Gemeinschaft vereinigt wurde durch die gemeinsame Auffassung vom Recht (*iuris consensu*) und durch die Gemeinsamkeit des Nutzens (*utilitatis communione*). Ihre erste Ursache zusammenzukommen ist aber nicht so sehr die Schwäche als vielmehr eine Art natürlicher – man könnte sagen – Herdentrieb der Menschen. Denn unsere Gattung ist nicht isoliert und einzeln umherschweifend.“

Der Begriff ‘Volk’ wird hier nicht wie im deutschen Grundgesetz (Art. 116, auch 20 Abs. 2 GG) an ein bestimmtes Staatsgebiet gebunden. Der Geselligkeitstrieb steht am Beginn nicht nur jeden menschlichen Zusammenkommens, sondern auch der Staatsbildung. Staat und Menschennatur werden nicht als Gegensatz angesehen. Der natürliche Geselligkeitstrieb wird als Auslöser einer Staatenbildung angesehen, die Übereinstimmung über das Recht und die Gemeinsamkeit des Nutzens aber werden als Grundlage des Staates bezeichnet. Entsprechend bindet die Verfassung der Europäischen Union den Zutritt zur Europäischen Union an das Bekenntnis zu bestimmten Werten.⁴ Diese sind in Artikel 1f. der Präambel eines Vertrags für eine europäische Verfassung beschrieben: Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit, Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Personen, die Minderheiten angehören.

3 Ausführlichere Darstellung in Glücklich 1996 und Glücklich 1997.

4 Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (vom 23.5.1949), Artikel 116. – Präambel des Vertrags über eine Verfassung für Europa in der am 29. Oktober 2004 in Rom unterzeichneten und am 16. Dezember 2004 im Amtsblatt der Europäischen Union (Reihe C Nr. 310) veröffentlichten Fassung.

2. Checks and Balances

Cicero erläutert seine Staatsdefinition, indem er alle Verhaltensweisen von Bürgern und Politikern und alle Staatsformen daran misst, wie weit sie die in der Definition der Grundlagen des Staates enthaltenen Kriterien befolgen. Die verschiedenen Gruppen und Institutionen unterliegen einer gegenseitigen Kontrolle. Er entwickelt daraus das bekannte System der *checks and balances* zwischen den einzelnen Gruppen des Staates. Wer gegen den *consensus iuris* (die gemeinsame Auffassung vom Recht) oder gegen die *communio utilitatis* (die Gemeinsamkeit des Nutzens) verstößt, muss dies rechtfertigen oder die Konsequenzen ziehen und die Macht abgeben.

3. Die Mischverfassung (1,45 und 1,69)

Cicero lässt in den Paragraphen 47–64 die Vor- und Nachteile und die Probleme der verschiedenen ungemischten Verfassungen erörtern, von Befürwortern und Gegnern; das Plädoyer für die Monarchie trägt er im eigenen Namen vor. Es müsse im Staat etwas Väterliches geben, also ein monarchisches Element. Es müsse eine Möglichkeit geben, die Fähigsten am Staat teilnehmen zu lassen, also ein aristokratisches Element. Und es müsse das Gesamtvolk beteiligt sein, mitbestimmen, also ein demokratisches Element. So bereitet er auf die Begründung der Mischverfassung vor. Diese stellt er in den Paragraphen 1,45 und 69 dar.

Es gibt heute – von Diktaturen, Militärdiktaturen und absoluten Monarchien abgesehen – fast überall auf der Welt Mischverfassungen. Sie verteilen die Anteile an der Herrschaft verschieden und heißen Parlamentarisches Regierungssystem, präsidentielles Regierungssystem, parlamentsgebundene Exekutivgewalt, semipräsidentielles Regierungssystem, konstitutionelle Monarchie, parlamentarische Monarchie.⁵ Die Demokratie der Antike, besonders die athenische, kann nicht mit modernen Demokratien gleichgesetzt werden. Demokratie meint heute verfassungsrechtlich nichts anderes als Mischverfassung.⁶ Die Geschichte der USA hat viele Autoren zu der Ansicht geführt, die amerikanische Demokratie sei ganz verschieden vom englischen parlamentarischen System. James Madison leitete die Idee der repräsentativen Demokratie aus Europa her und zeigt in seinen Ausführungen, dass er sich ihres geschichtlichen Ursprungs bewusst ist. Aber selbst er schreibt: „Amerika

⁵ Vgl. die Übersicht mit weiterführenden Links bei wikipedia: Liste der Regierungssysteme: http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Regierungssysteme_nach_Staat.

⁶ Vgl. Sternberger 1984, 34.

kann das Verdienst beanspruchen, die Basis ungemischter und umfassender Republiken entdeckt zu haben.“⁷

4. Die Vor- und Nachteile der ungemischten Verfassungen und Regierungen

Die Darstellung der Vorzüge und Nachteile ungemischter Verfassungen (Monarchie, Aristokratie, radikale Demokratie) in Buch 1,44–64 beruht auf Erfahrungen der Antike, spricht aber auch heutige Probleme an, z. B. Entmachtung der Wähler, Notwendigkeit zu pluralistischem Denken, Probleme des Pluralismus, etwa: wie weit der Pluralismus gehen darf. Die Demokratievertreter bei Cicero betonen den gemeinsamen Nutzen, die heutige Pluralismustheorie betont die weitgehende Übereinstimmung aller. Während die Pluralismusvertreter keinen totalen Einheitswillen voraussetzen, sondern nur eine Gemeinsamkeit in Grundfragen, verlangen die Demokratievertreter in Ciceros Werk eine durchgehende *concordia*. Trotzdem werden auch von den Demokratievertretern partielle Interessen zu Recht als unausweichlich bezeichnet. Die Pluralismusvertreter erklären sie aber darüber hinaus zu einem integralen Bestandteil der Demokratie. Dies wird in der Mischverfassung berücksichtigt.

5. Die Entwicklung der römischen Verfassung und des römischen Staates (Buch 2)

Der Darstellung der römischen Geschichte im 2. Buch als Verfassungsgeschichte, als Geschichte der Entwicklung auf die Mischverfassung hin ist ein heuristisches Modell der Entwicklung eines Staates von der Monarchie über die Aristokratie und einige Züge der Demokratie hin zur Mischverfassung. Man kann an ihr exemplarisch verfolgen, welche Kriterien für die Entstehung und Errichtung und für die Bewahrung eines Staatswesens gelten:

Penetration: die Errichtung einer rationalen Bürokratie;

Integration: gleiche Zugangsbedingungen zu Ämtern, Werten und Ressourcen für alle Schichten des Volkes;

Identitätsbildung: Entwicklung von Medien für die Sozialisierung der Staatsbürger in eine nationale Gemeinschaft;

⁷ Madison, James, in: The Federalist XIV, 30. November 1787, Ausgabe in Everyman's Library, 63.

Legitimität: Schaffung von Vertrauen gegenüber den politischen Institutionen;

Partizipation: Ausdehnung des Wahlrechts auf vorher unterprivilegierte Bevölkerungsgruppen sowie Rechtsschutz für organisierte Oppositionsgruppen;

Distribution: Umverteilung zwischen reichen und ärmeren Schichten und Kommunen.⁸

Cicero bevorzugt die Mischverfassung als Interessenausgleich im Dienst der Erhaltung der Ursachen, die den Staat haben entstehen lassen. Dabei haben die politisch Führenden die besondere Aufgabe, immer für diesen Interessenausgleich tätig zu sein.

6. Naturrecht und *vera lex*

Auch der Abschnitt über das Naturrecht und die *vera lex* (3,32–40) war immer vorhanden. Eine *res publica* liegt nur vor, wenn sie gut und gerecht regiert wird, gleichgültig, ob nur von einem einzigen König, von wenigen Optimaten oder vom gesamten Volk: *tunc esse rem publicam, id est rem populi, cum bene ac iuste geritur, sive ab uno rege sive a paucis optimatibus sive ab universo populo* (Inhaltsangabe zu Buch 3 bei Augustinus, *civ.* 2,21).

Ungerechtigkeit ist ein Eingriff in die Natur des Menschen und erlaubt es ihm sich zu wehren. Es gibt ein Recht, das sich auf die Natur des Menschen gründet. Der Mensch ist „als Geschöpf Gottes Teil der Naturordnung und dank seiner Vernunftnatur Teilhaber der göttlichen *ratio* [...], die sich im ewigen Gesetz niederschlägt“.⁹ „Verfassung und Rechtssystem, die ja in Ciceros Zeit in ihren Grundfesten erschüttert waren, sollen durch die Verankerung in einem „ewigen Gesetz“ verbessert, der Willkür entzogen und vor allem an Grundsätzen, die der bloßen Nützlichkeitsbewertung entzogen sind, ausgerichtet und somit gerechtfertigt werden“.¹⁰

Jürgen Blänsdorf zeigt, dass die Naturrechtslehre in der Ausprägung Ciceros die Grundlage moderner Verfassungen wurde. Die Erklärung der Grundrechte von Virginia vom 12. Juni 1776 führte die Menschenrechte ausdrücklich auf die Natur zurück; gemeint ist hier ein sich aus der Natur des Menschen ergebendes Seinsrecht. Artikel 1 lautet:

8 Vgl. Rokkan 1969.

9 Blänsdorf 1987, 33.

10 Blänsdorf 1987, 33.

Alle Menschen sind von Natur aus gleichermaßen frei und unabhängig und besitzen gewisse angeborene Rechte, deren sie, wenn sie den Status einer Gesellschaft annehmen, durch keine Abmachung ihre Nachkommenschaft berauben oder entkleiden können, und zwar den Genuß des Lebens und der Freiheit und dazu die Möglichkeit, Eigentum zu erwerben und zu besitzen und Glück und Sicherheit zu erstreben und zu erlangen.

Auch in der wenige Wochen später, am 4. Juli 1776, verkündeten Unabhängigkeitserklärung diente die Berufung auf die „Laws of Nature“ und auf „Nature’s God“ dazu, das Recht zum Widerstand gegen eine entartete Regierung zu begründen: „Wir halten diese Wahrheiten für von selbst einleuchtend, daß alle Menschen gleich geschaffen, von ihrem Schöpfer mit gewissen unveräußerlichen Rechten begabt sind, daß darunter sind Leben, Freiheit und das Streben nach Glück.“

Kurz darauf, am 26. August bzw. 3. November 1789, verkündet die „Declaration des droits de l’homme et du citoyen“ in der Präambel die „natürlichen, unveräußerlichen und geheiligten Rechte des Menschen“, die „auf einfache und unwidersprüchliche Grundsätze gegründet“ sein sollen. Sie wurde der „Constitution Française“ vom 3. September 1791 vorangestellt.

Darauf greift das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 zurück. Es sagt in Artikel 1:

- (1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.
- (2) Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.

Das taten die Verfasser des Grundgesetzes im Bewusstsein, dass es in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft keine Rechtsinstanz mehr gegeben hatte, die es erlaubte sich zu wehren; einzige Möglichkeit war der politische Widerstand. Sie greifen damit zum Naturrecht in einer ähnlichen Situation wie es Cicero tat, als in der Endphase der römischen Republik Rechtsbewusstsein und Verfassungsnormen schwerstens gefährdet waren.

Es gibt aber einen bezeichnenden Unterschied: Das deutsche Grundgesetz stellt die Menschenwürde voran und folgert aus ihr Menschenrechte, Frieden und Gerechtigkeit. Die Erklärung der Grundrechte von Virginia setzt die Freiheit voran und schließt an sie die Möglichkeit an, „Eigentum zu erwerben und zu besitzen und Glück und Sicherheit zu erstreben und zu erlangen.“

Die Unterschiede in der Gesetzgebung und Rechtsprechung zwischen den USA und der Bundesrepublik Deutschland sehen amerikanische

Autoren deutlicher als deutsche. „Fasziniert zeigen sich die amerikanischen Autoren insbesondere von der objektiven Wertordnung, die das Bundesverfassungsgericht dem Grundgesetz zur Sicherung und Entfaltung des Menschenwürde- und Menschenrechtsgehalts der Grundrechte entnommen hat. In der Betonung menschlicher Würde liegt nach Überzeugung von Kommers und Miller der zentrale Schlüssel zum Verständnis des deutschen Verfassungsrechts – in Antithese zum Freiheitsgedanken als prägendem Element des amerikanischen Verfassungsrechts.“¹¹

7. Der gerechte Krieg

Auch die Passagen zum *bellum iustum* und zum gerechten Imperialismus (3,34–37) waren seit jeher bekannt und haben in der Diskussion um den gerechten Krieg immer eine Rolle gespielt.

Sie betrafen erstens „gerechte Gründe“ wie den feindseligen Charakter des Gegners, das Vorliegen eines konkreten Angriffs auf das Gebiet der Römer oder ihrer Verbündeten (*iniuriae*), das Barbarentum der Gegner und fehlende römische Wertvorstellungen, mangelnde Versöhnungsbereitschaft. Zweitens: „gerechtfertigte Absichten“ wie Verteidigung des Staatsgebiets, Schutz der Verbündeten, Wiederherstellung eines gestörten Bündnisses (*pax*), Sicherung der Herrschaft (*imperium*).

Drittens: die korrekte Eröffnung des Krieges mit feierlicher, rituell festgelegter Kriegserklärung (*indictio belli*), vorausgehender Schadensersatzforderung (*rerum repetitio*), vorausgehender Senatsbeschluss, der das Überschreiten der Grenzen und die Aufstellung von Truppen anordnete oder erlaubte.

Die Lehre vom „gerechten Krieg“ hat die Politik bis heute beeinflusst. Sie wurde verändert, bekämpft und wieder neu aufgenommen.¹² In der Gegenwart wurde die Theorie des „gerechten Krieges“ zunehmend mit Skepsis betrachtet oder abgelehnt. Mehr und mehr schien sich eine völlige moralische Ächtung des Krieges (in jeglicher Form) durchzusetzen. Aber seit dem Falkland-Krieg Großbritanniens gegen Argentinien (1982) und seit den verschiedenen Kriegen der USA gegen den Irak (Kuweit-Krieg 1991, Irak-Krieg 2004) spielt die Argumentation mit dem *bellum iustum* wieder eine Rolle. Dabei versucht man sich, auf die UN-Charta zu berufen.¹³

11 So Gelinsky 2013, 26.

12 Schulgerechter Überblick bei Siebenborn 1990, 1991 und 1995.

13 Charta der Vereinten Nationen vom 26. Juni 1942, Kapitel VII: Maßnahmen bei Bedrohung oder Bruch des Friedens und bei Angriffshandlungen (Artikel 39–51).

In Rom bedeutete die Auffassung vom *bellum iustum* zunächst nur etwas Formales: Der Krieg musste förmlich erklärt sein. Cicero brachte eine moralische Dimension in diese Lehre.

Resumé

Der teils heimliche, teils offene Schirmherr der Unabhängigkeitserklärung, der amerikanischen Verfassung und danach auch der französischen Revolution und der französischen Verfassung und schließlich auch des deutschen Grundgesetzes und der Demokratien in vielen europäischen Ländern war Marcus Tullius Cicero. Das berühmte Werk *De officiis*, „Die Pflichten“, war Schullektüre in Europa wie in den Vereinigten Staaten und aus diesem Werk haben die *Founder Fathers*, die Gründerväter, sehr oft zitiert. Dies verband sich mit der Lektüre der Briefe Ciceros und des Werkes *De re publica*. Michael Lind schreibt daher hymnisch in seiner Besprechung von Anthony Everitts Buch „Cicero“: „The United States – more than even France – is a Ciceronian republic.“¹⁴

Ciceros *De re publica* in Rezeption und Schule

Es ist also sehr sinnvoll, Ciceros *De re publica* als einen Text zur politischen Bewusstseinsbildung und zur politischen Bildung zu lesen und zu interpretieren. Dabei wären sowohl die Haltungen der verschiedenen deutschen Staaten zum Text als auch die Wirkungen auf die USA sowie die Rückkehr dieser Gedanken aus den USA in die Bundesrepublik Deutschland zu berücksichtigen. Allerdings war das Bewusstsein der weltpolitischen Bedeutung von Ciceros *De re publica* nicht immer vorhanden und droht auch wieder verloren zu gehen, wie ein Blick auf die deutschen Lehrpläne des 20. Jahrhunderts

(<http://www.un.org/aboutun/charter/>). Besonders sind Artikel 41–43 hervorzuheben: Vgl. auch Albert 1980, 12–25.

¹⁴ Lind 2002. Der Rezensionstext ist im Internet zu finden: <http://www.washingtonpost.com/ac2/wp-dyn?pagename=article&node=&contentId=A20750-2002Jun20¬Found=true>. Buch und Rezensent haben auch Gegenstimmen erfahren, aber beide bringen wichtige und bedenkenswerte Aspekte zur Beurteilung Ciceros und seiner Bedeutung.

zeigt. Der folgende Überblick berücksichtigt auch die Rezeption in der Antike und weitet sich zu einem Ausblick in die Zukunft.

1. Rezeption des Werkes in der Antike

Ciceros *De re publica* hatte nicht viel Wirkung auf seine Zeit. Zwar heißt es in einem Brief seines Freundes Caelius, sein Werk übe starke Wirkung auf jeden aus (*tui politici libri omnibus vigent, fam. 8,1,4*). Aber keiner der bedeutenden Politiker änderte seine Ziele aufgrund des Werkes, und es wurde keine Schullektüre. Wir erkennen Spuren des Werkes in späteren Werken von Salust, Vergil, Augustinus und Laktanz, aber keine Wirkung auf Politik und Realität.

Wir können die Gründe sehen, warum Caelius sagte, das Werk wirke bei jedermann stark. Die Römer müssen verstanden haben, was Cicero seiner Zeit sagen wollte. Ciceros *De re publica* wurde wohl vorwiegend als Aussage gegen die Politik und gegen die Politiker seiner Zeit gesehen:

- Das Proömium zu Buch 5 spricht in Paragraph 2 davon, dass die alten Werte verblasst sind und dass alle Aristokraten die Schuld am Verlust der alten *res publica* tragen.
- Das Bewusstsein der Leistungen von Generationen für die Entwicklung des römischen Staates und seiner Verfassung und für deren Kontinuität wird im Proömium zu Buch 2 hervorgehoben und wohl vermisst. Aber so gut wie niemand richtete zur Zeit Ciceros sein Handeln an dieser Bedeutung aus. Wir wissen, dass es in der späten Republik allgemeine Gewohnheit war, von den alten Werten zu sprechen, aber nicht ihnen gemäß zu leben oder gar an sie zu glauben. Das zeigen zum Beispiel Caesars Argumentation mit den *mores maiorum* in seinem *Bellum Gallicum* und Sallusts Klage, dass die Bedeutung der alten Bezeichnungen verschwunden ist (z. B. *Cat. 38,3: bonum publicum simulantes pro sua quisque potentia certabant, u.ä.*).
- Ein neues Lebensgefühl der *vita contemplativa* oder eher *otiosa* wird im Proömium des 1. Buches bekämpft (1,1–12).
- Immer wieder wird die Notwendigkeit sozialer Wohlfahrt und sozialer Gesetze gezeigt und zum Ausgleich zwischen den sozialen Gruppen gemahnt (z. B. 2,59). Das hatten gerade auch umstrittene Herrscher wie Caesar, Augustus und Nero selbst erkannt und sich zum Ziel gesetzt.
- Die Monarchie wird zwar gerühmt, aber gleichzeitig wird gezeigt, dass es unmöglich ist, dass jemand allein ein guter

Monarch sein kann. Die Vorteile der historisch gewachsenen Mischverfassung werden gepriesen, und jeder, der diese Verfassungsform beenden und zerstören möchte, wird als Despot, als Diktator in unserem Sinne, erwiesen. Tyrannei wird als hässlich und inhuman dargestellt. Der Widerstand gegen Diktaturbestrebungen wird gerechtfertigt und verherrlicht, so in der Person des Brutus (2,46) und in der immer wieder gezeigten Abscheulichkeit des Tyrannen (etwa 2,47). Das alles konnte den Senat und seine Parteiführer Pompeius und Caesar nur missfallen.

- Die Aristokraten haben lächerliche oder angreifbare Argumente für ihre Regierungsform vorzutragen (1,51–53). Viele Senatoren mussten sich diskreditiert und angegriffen vorkommen.

Historiker zeigen weitere Gründe dafür, warum *De re publica* praktisch und theoretisch misslungen ist:

- Sein Appell an die *concordia omnium* und an den *consensus omnium bonorum* war weit von der Realität entfernt, sein Staatsentwurf räumte nicht allen real existierenden Gruppen und Individuen und ihren Zielen Platz ein.
- Ciceros Gedanken waren auf den Zustand und die Verfassung der Stadt Rom konzentriert, galten nicht dem ganzen römischen Reich. Vor allem widmete er den Provinzen und dem römischen Heer keine Aufmerksamkeit. Aber seit den Zeiten der Gracchen waren die Provinzen und das Heer politische Faktoren. Die Revolution der Gracchen hatte ihre Ursachen in Kriegen in Spanien, Pompeius gewann seine Macht im Krieg gegen Mithridates, Caesar in seinen Kriegen in Gallien.¹⁵

Diese Gedanken Ciceros waren in der Zeit von Caesars Diktatur und der Herrschaft des Augustus und seiner Nachfolger nicht akzeptabel. Während Caesars Diktatur hielt Cicero Reden vor seinem Angesicht, die ihn rühmten und beeinflussen sollten – aber im Nachhinein als direkter Angriff auf seine eigenen Gedanken über Diktatur und Mischverfassung ausgelegt werden konnten oder sogar mussten.

15 Vgl. Demandt 1993, 244.

In der Zeit des Augustus gewöhnte sich sogar die Aristokratie daran, machtlos, aber angesehen zu sein, und genoss ihren ruhigen und luxuriösen Lebensstil und den Frieden.¹⁶ In der Kaiserzeit erschienen Ciceros staatspolitische Gedanken überholt und bedeutungslos. Tacitus schreibt in seinen *Annalen*:

Nam cunctas nationes et urbes populus aut primores aut singuli regunt: delecta ex iis et consociata rei publicae forma laudari facilius quam evenire, vel, si evenit, haud diuturna esse potest. (Tac. ann. 4,33)

(Alle Nationen und Städte werden vom Volk oder von der Aristokratie oder nur von einem Einzelnen regiert. Eine Staatsform, die aus diesen drei Gruppen selektiv zusammengesetzt wird, kann leichter gerühmt werden als zustandekommen, und sollte sie zustandekommen, kann sie nicht lange dauern.)

2. Ciceros *De re publica* im Schulunterricht vor 1933

Selbst als das Werk von Angelo Mai 1820 wiederentdeckt und publiziert wurde, wurde es keine Schullektüre. Die Lehrpläne des neunzehnten Jahrhunderts hatten als Ziel des Lateinunterrichts, gut Latein zu schreiben und zu sprechen, und daher favorisierten sie Ciceros Reden und rhetorische Werke.

Im deutschsprachigen Raum erhielten erst in der preußischen Lehrplanrevision von 1901 Teile aus *De re publica*, besonders das Proömium zum 1. Buch (1,1–12), die Ausführungen zur Mischverfassung und das *Somnium Scipionis*, Aufnahme in eine Auswahl aus Ciceros philosophischen Schriften. Sie sollten die politisch-nationale Erziehung mitgestalten.¹⁷

Aber erst seit den preußischen Richtlinien von 1925 ist Ciceros *De re publica* ein Bestandteil der Lateinlehrpläne.¹⁸ Die Lehrplanverfasser der damaligen Zeit sahen die Bedeutung von Ciceros *De re publica* so: Seine Theorie der Verfassungsarten gäben einen Anstoß, über die Form der Regierung nachzudenken. Seine Gedanken hätten welthistorische Bedeutung, weil sie den Prinzipat des Augustus vorbereiteten und weil die Idee der Gewaltenteilung die amerikanische Verfassung von 1787 beeinflusst habe. In der jungen deutschen Demokratie schauten also Politiker und Didaktiker auf die Inspiration der

16 Vgl. Meier 1995 / Schneider 1995.

17 Vgl. Weissenfels 1892 und Töchterle 1978, 32f.

18 Vgl. Richert 1925 und Töchterle 1978, 38–42.

Antike und auf die erfolgreichste Demokratie der Zeit, versuchten beides zu verbinden und auf diese Weise *De re publica* für den Unterricht zu empfehlen.¹⁹

Man kann daraus ersehen, wie didaktische Entscheidungen getroffen werden:

- Staat und Regierung verlangen, dass die Unterrichtsgegenstände den staatlichen Auffassungen, Grundsätzen, Zielen entsprechen.
- Das Schulfach will seine Bedeutung und Unentbehrlichkeit unter Beweis stellen.
- Es gibt erwiesene Bedürfnisse der Schüler und anerkannte Ziele, die sie erreichen sollen.
- Die Zeitverhältnisse und die Sichtweisen verändern sich.

Und unter diesen vier Aspekten wird mal dieses, mal jenes literarische Werk, mal dieser, mal jener Teil eines Werkes interessant, anders als vorher verstanden und für den Unterricht empfohlen. Oft richtet sich auch die Wissenschaft, wiewohl grundsätzlich eigentlich frei in der Wahl ihrer Gegenstände, nach den tatsächlichen oder vermeintlichen Bedürfnissen und Wünschen des Staates und wählt entsprechend Literatur als Lehrstoff aus oder interpretiert sie staatskonform oder oppositionell dazu.

In den Zwanziger-Jahren dieses Jahrhunderts suchten Philologie und Geschichtswissenschaft den Einfluss von Ciceros *De re publica* auf den Prinzipat des Augustus zu zeigen. Aber in der Zeit der jungen Demokratie in Deutschland legten es auch andere Gründe nahe, eine Auswahl aus *De re publica* für den Schulunterricht zu empfehlen. Die Stundenzahl war reduziert, die politische Erziehung wurde Unterrichtsgegenstand, sie war nicht an ein Fach gebunden, sondern schon damals Unterrichtsprinzip, das in vielen Fächern verfolgt werden konnte.

3. Rezeption des Werkes im Nationalsozialismus

Das Ziel der politischen Erziehung verhinderte nicht das Aufkommen des Nationalsozialismus und eine hinreichende Zahl von Wählern und Anhängern der NSDAP. In der Zeit des Nationalsozialismus war das Thema Staat, Führertum und Bürgerpflichten zunächst einmal im Bereich des altsprachlichen Unterrichts, der sich vorwiegend auf die humanistischen Gymnasien konzentrierte, Platons *Politeia* zugewiesen. Eine geradezu hymnische Rechtferti-

¹⁹ Vgl. 1930 und Töchterle 1978, 40.

gung der Lektüre dieses Werkes und anderer Werke Platons findet sich zum Beispiel bei Hans Bogner.²⁰ Seiner Meinung nach haben Platon und der Nationalsozialismus viele gemeinsame Vorstellungen, etwa die Unterordnung des Individuums unter das Ganze des Staates, das Verlangen nach wirklichem Führertum, die Bindung des Führers an eine höhere Idee, nicht an die Zufriedenheit der Bürger, ja sogar die Idee der rassistischen Selektion.

Hinter diesen Ausführungen steht die nationalsozialistische, von Hitler vertretene Auffassung von der Herkunft des „nordischen“ und germanischen Menschen, die sich Hitler aus wissenschaftlichen Veröffentlichungen verschaffte: Die vorgeschichtlichen Germanen seien roh und barbarisch gewesen (wie sie Plinius d. Ä. in seiner *Naturalis historia* 16,2–4 beschreibt). Im 2. Jahrtausend seien Germanen aus dem Baltikum in den Mittelmeerraum gewandert und hätten dort in einem sonnigen Klima all ihre rassistischen Eigenarten und Potentiale zur Entwicklung bringen können, dann wie ein neuer Prometheus erst die griechische und dann die römische Zivilisation geschaffen. Später seien die Römer, also diese genannten Germanen, wieder nach Norden gegangen, um den dortigen „Lackeln“ die Zivilisation, wenn auch in etwas größerer Form, zu bringen. Daraus habe sich das Heilige Römische Reich deutscher Nation entwickelt. An dieses schließe das „Dritte Reich“ an.²¹

Es war recht selbstverständlich, dass sich die Lehrplanautoren daran machten, Texte zu finden, die zu solchen Ideen passten. So machte der Lehrplan von 1938 auch Ciceros *De re publica* obligatorisch für das erste Halbjahr der 11. Klasse des altsprachlichen Gymnasiums (bei 12 Schuljahren). Grundsätzlich war die Vorstellung der Lehrplanmacher die, dass römisches Wesen, römischer Charakter, römische Lebensführung unabhängig von griechischen Anschauungen gewürdigt werden sollten. All diese Dinge wurden damals gerne mit dem heute noch von Philologen gebrauchten Ausdruck „Römertum“ zusammengefasst, der so unangenehm an den Ausdruck „Deutschtum“ erinnert.

Was war für nationalsozialistische Pädagogik und Lehrplanarbeit so attraktiv an diesem Römertum? Das Geschichtsbewusstsein der Römer, ihr Gefühl, der Vergangenheit verpflichtet zu sein, ihre Bindung an Staat und Volk sollten herausgearbeitet werden. Wir haben schon gesehen, dass man daran zweifeln darf, ob die Römer zur Zeit Ciceros und Caesars diese Eigenschaften wirklich hatten. Aber da jedermann von ihnen sprach und sie als Argumente

²⁰ Bogner 1937, 8f.

²¹ Vgl. Adolf Hitler, *Mein Kampf*, z. B. in den Volksausgaben der Hitlerzeit S. 469f.; Picker 1976, z. B. Gespräch vom 11.12.1941 und Gespräch vom 4.2.1942. Vgl. auch Fritsch 1989, 138f. und Nickel 1970, 111–128.

benutzte, konnte niemand diesen Argumentationen entgehen oder sie vermeiden, und die Leser späterer Generationen glaubten an sie.

An Ciceros *De re publica* hob man vor allem seine Darstellung des politischen Führers heraus: Wieder wurde die Vorstellung ins Spiel gebracht, dass Cicero den kommenden Prinzipat des Augustus beschrieben habe. E. Struck schreibt:²² „[...] dass es möglich war, einen solchen *princeps* in die römische Mischverfassung [...], in die römische Staats- und Gesellschaftsordnung einzubauen, ohne Umsturz der republikanischen Verfassung, sondern gerade als ihren sittlichen Träger und Erhalter aus dem ewigen Rechte des Würdigsten und Besten auf Führung, hat die Tat des Augustus gezeigt. Es ist die gemeinsame altrömische Wertordnung, der Glaube an die Ewigkeit Roms, die Ciceros Staatsschrift und Augustus' Staatsschöpfung verbinden.“ Der Prinzipat entspringe vor allem aus der Sehnsucht aller *cives boni* nach einem „starken Führer“, der für „Ruhe, Ordnung und Macht“ sorgt. H. Lang empfiehlt die Lektüre des 5. Buches, weil in ihm „das Ideal des politischen Führers“ dargestellt sei.²³

Moritz Harich²⁴ liest aus *de re publica* 1,52 die folgende „Charakteristik“ eines Führers heraus: „voller persönlicher Einsatz“, „Unterordnung des Ich unter das Ganze“, „ein vom Materiellen freier Sinn“, „Verzicht, Opfer“ (und bricht dann die Interpretation bei *suam vitam ut legem praefert suis civibus* ab, weil der Rest seine Interpretation stören würde, zeigt dieser doch, dass zu dieser Haltung ein Einzelner gar nicht fähig ist).²⁵

Werner Walther²⁶ sieht den Zusammenhang des *Somnium Scipionis* mit dem übrigen Werk darin, dass hier die „Göttlichkeit“ und „Heiligkeit“ der staatsmännischen Aufgabe und die „Ewigkeit“ des Staates das Führertum ins Mythisch-Irrationale hebe. Kurt Sachse²⁷ empfiehlt, die Lektüre mit dem *Somnium Scipionis* abzuschließen, „weil dieser kleine Schlussschnitt aus Ciceros „Staat“ typisch römisches Gedankengut bringt, das doch wieder so ganz dem germanischen verwandt ist: Die Betätigung des Mannes zum Nutzen von Staat und Volk findet der Gottheit höchsten Lohn; denn Staatenbildung der Menschen ist gottgewollt: „*sunt autem optimae curae de salute patriae*“ (des Menschen wertvollstes Sorgen gilt dem Staat).“ Moritz Harich²⁸ kritisiert, dass Cicero in seiner Staatsdefinition 1,39 den Begriff des Volkes nicht an

22 Struck 1939, 216.218.

23 Lang 1938, 49.

24 Harich 1941, 140.

25 Eindrucksvoll gezeigt von Töchterle 1978, 55.

26 Walther 1941, 136–139.

27 Sachse 1933, 70.

28 Harich 1942, 160.

Rassemerkmale bindet; Cicero habe nicht die „Erkenntnisse“ der „modernen Biologie“ gehabt. Karl Atzert²⁹ kritisiert in seiner Schulausgabe Ciceros Bindung des Rechts an den Staat. Den antiken Rechtstheoretikern fehle die „uns heute geläufige Erkenntnis eines völkischen, aus Blut und Boden gegebenen Rechts“. „Recht aber wurzelt nicht im Staat, sondern im Volk, wie wir heute wissen.“ Der Autor beweist nicht, wie sich Recht aus Blut und Boden herleitet.

4. *De re publica* im Schulunterricht nach 1945

Kein Wunder, dass nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs Ciceros *De re publica* erst einmal aus den Lehrplänen verschwunden war bzw. im Schulunterricht nur wenig gelesen wurde. In der weiterhin angebotenen Textausgabe von Atzert wurden einige problematische Erläuterungen und Kommentierungen gestrichen oder umformuliert. Lange Zeit war die einzige neue Textausgabe die von Schwamborn.³⁰ Sie enthielt den ganzen Text des Werkes und kommentierte ihn umfangreich und gut, legte aber den Schwerpunkt auf Ciceros Quellen und nicht auf Cicero als unsere Quelle für heutige Verhältnisse und Sichtweisen. Schwamborn betont zwar, es sei Aufgabe der Schüler, die Worte und die erwähnten Sachen zu erklären, die geistesgeschichtlichen Zusammenhänge zu sehen und das Werk kritisch zu beurteilen,³¹ aber er meint nur eine ästhetische Kritik, ein Urteil über das Verhältnis von Form und Inhalt.

Diese Behandlung von *De re publica* war das Ergebnis der Erfahrungen und Irrwege im Dritten Reich. Auf die Anfänge europäischen Denkens zurückzublicken war nicht länger ein Weg, eine weitere Bestätigung des Führers zu finden, sondern es bedeutete, die in irgendeiner Weise erzieherische Bedeutung der Antike herauszufinden und zu diskutieren. Um die dazu nötigen Kenntnisse zu erreichen und eine Diskussion möglich zu machen, schien Schwamborns Weg der beste: eine vermeintlich neutrale Ausgabe des Werkes mit Kommentierung der Quellen und Präsentation des ganzen Textes, die es Lehrern und Schülern überließ, ob sie das ganze Werk oder eine von ihnen getroffene Auswahl lasen. Aber niemand konnte (in der Schule) das ganze Werk auf Latein lesen, und sogar ein so guter Kommentar wie der Schwamborns konnte nicht solche Schüler zufriedenstellen, die an aktueller Politik interessiert waren und nach dem Sinn und den Zielen ihrer Zukunft suchten.

29 Atzert 1940, 52f.

30 Schwamborn 1952.

31 Schwamborn 1952, 51f.

5. *De re publica* im Schulunterricht seit 1970

Der „Übersetzungsbetrieb“ brachte in den Sechziger Jahren den Lateinunterricht auf einen Tiefstand öffentlicher Reputation. Er fiel nicht nur sehr vielen Schülern und Schülerinnen schwer, er vernachlässigte auch das Lesen der Texte und die fruchtbare Auseinandersetzung mit ihren Inhalten und verstieß gegen seine eigene Ideologie, nach der das Übersetzen die Beherrschung der deutschen Sprache schule und sensibel für Ausdrucksnuancen mache. Die meisten Schüler und viele Pädagogen sahen in einem Fach keinen Sinn, das überforderte und doch so wenig zur Bewältigung des Lebens und zum Durchschauen der Umwelt beizutragen schien. So suchte Saul Robinsohn 1969 in seinem Buch „Bildungsreform als Reform des Curriculums“ den Lateinunterricht aus dem Gymnasium zu verbannen. In Reaktion darauf versuchte der Deutsche Altphilologenverband, die Bedeutung des Latein- und des Griechischunterrichts von der inhaltlichen Seite her zu zeigen. Er entwickelte die Matrix von Lernzielen und berücksichtigte neben den inhaltlichen und gleichzeitig methodischen Lernzielbereichen Sprache und Literatur auch solche Inhaltsklassen, die sich mit den geäußerten Gedanken, ihrem Zusammenhang mit der Zeit und ihrem Fortwirken bis in unsere Zeit auseinandersetzen (Inhaltsklassen „Geschichte“ und „Humanismus“).

Zur selben Zeit, in der Robinsohn seinen Generalangriff auf die alten Sprachen in der Schule startete und der Deutsche Altphilologenverband relativ erfolgreich die Stellung verteidigte, machten Studentenrevolten und ein neues kritisches Denken der sogenannten Achtundsechziger-Generation Politik und politisches Denken zu einem Hauptgegenstand des Unterrichts oder gaben diesem Fach neue Ziele.

In den späten Vierziger und in den Fünfzigerjahren waren Ziele des politischen Unterrichts oder der politischen Bildung:

- (1) Die Schüler sollten zu Partnerschaft, Gemeinsinn und formalen Tugenden geführt werden.
- (2) Die Schüler sollten eine Kenntnis der politischen Institutionen und der politischen Entwicklungen bekommen und die Fähigkeit zu politischem Urteilen erreichen.
- (3) Die Schüler sollten in politischer Aktivität und in Teilhabe am politischen Leben geübt werden.

In den Sechzigerjahren entdeckte man drei andere Ziele der politischen Bildung:

- (4) Die Schüler sollten fähig werden, Gesellschaft und Politik zu kritisieren.
- (5) Schüler sollten sich bewusst werden, dass Konflikte notwendig sind, aber die Bereitschaft zu Kompromissen entwickeln.
- (6) Schüler sollten zum Verständnis der Demokratie und zur Fähigkeit geführt werden, demokratisch zu denken und zu handeln, sodass sie emanzipierte und autonome Persönlichkeiten wurden.³²

Das war die Stunde von *De re publica*. Im Zuge der Politisierung der Jugendlichen kam *De re publica* zu neuen Ehren. Man entwickelte thematische Vorschläge für eine Lektüre ausgewählter Texte aus *De re publica* unter Gesichtspunkten wie „Der Einzelne und der Staat“ und „*Accedere ad rem publicam – recedere a re publica*“. Cicero schien mit seiner Aufforderung zu politischer Tätigkeit, mit seiner Staatsdefinition, mit seiner Warnung vor dem Kreislauf der Verfassungen und seinem Plädoyer für die Mischverfassung regelrecht modern. Aber wieder wurde nur ein Teilaspekt oder wurden nur wenige Teilaspekte aus seinem Werk in isolierter Form berücksichtigt.³³

6. Lateinunterricht in West- und Ostdeutschland nach der Vereinigung beider deutscher Staaten

Dies wiederholte sich in ähnlicher Weise in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten im Jahre 1990. Was in der alten Bundesrepublik Deutschland als Wiederanknüpfung an die kurze Zeit der Weimarer Republik und der Demokratie erfolgte, erfolgte in den neuen Bundesländern als Anknüpfung an die erfolgreiche Demokratie der westdeutschen Bundesländer. Beide Male galt das Gymnasium und sein humanistischer oder noch in Teilen humanistischer Lehrplan als Modell. Aber *De re publica* war da nicht erste Wahl. Die *Atticusvita* des Nepos zeigte, wie man in verschiedenen politischen Systemen überleben konnte. Die *Catilinae coniuratio* Sallusts wurde als ein Beispiel falschen Staatsverständnisses gelesen. Augusteische Dichtung, gerade Horaz, gegen den die DDR-Dichter immer wieder polemisiert hatten und von dem sie trotzdem fasziniert waren, schien staatliche Werte zu empfehlen. Livius führte auf die Anfänge eines

³² Vgl. Lühr/Krüger 1981, 9.

³³ Unter den Protesten sei der von Werner Suerbaum 1973, 230–237 erwähnt.

erfolgreichen Staatswesens zurück. Von Cicero interessierten eher Briefe, Reden, Moralphilosophie. Das alles hat sich später wieder verändert.

7. *De re publica* im heutigen Unterricht

Auch heute spielen aus dem großen Werk vor allem die schon vorher zur Lektüre empfohlenen Abschnitte eine Rolle: das Proömium zum 1. Buch, (1,1–12), die Staatsdefinition (1,39), die grundsätzliche Wertung der drei Grundverfassungsformen (1,42–45), die Darstellung der Vorzüge und der Nachteile der drei Verfassungsformen Demokratie, Aristokratie und Monarchie (1,47–64), die Darlegungen zur Mischverfassung (1,45 und 69), die Anforderungen an den idealen Politiker (1,45; 5,8; 6,15f.) und die metaphysische Rechtfertigung der politischen Tätigkeit im *Somnium Scipionis* (6,13–29). Dies zeigt auch meine eigene Auswahl in meiner Textausgabe.

Im Zeichen der zunehmenden Probleme der Europäischen Union und der USA im Verhältnis zueinander wären die politischen Gedanken Ciceros weiterhin eine sehr sinnvolle Lektüre. Die damit verbunden Kompetenzen sind wieder so erforderlich wie in der Antike, in der Neuzeit und in der aktuellen Weltsituation:

Die Schülerin / der Schüler

- kann die Verfassung von Staaten und ihre Geschichte erfassen und verstehen,
- kann Verfassungen verschiedener Staaten vergleichen und in Bezug zueinander setzen,
- kann in ähnlichen und unterschiedlichen Verfassungen die Sehnsucht nach Glück des Einzelnen wie die Verantwortung für die Gemeinschaft erkennen und anerkennen,
- kann die Grundlegung heutigen Staatsverständnisses in Ciceros Staatslehre erkennen und sie auf seine eigene Lebenswelt beziehen,
- kann die verbindenden Werte antiker Staaten und ihren Einfluss auf heutige Staaten erkennen,
- kann einen selbstbezogenen oder nur auf die eigene Nation bezogenen Standpunkt revidieren oder um die Anerkennung anderer Standpunkte erweitern,
- kann mit diesem Wissen und mit diesen Einsichten konstruktiv an der Völkerverbindung und am Friedensprozess arbeiten.

Keine schlechten Kompetenzen und Ergebnisse, zumal wenn sie auf Textkompetenzen und Interpretationskompetenzen aufbauen, die ein Ergebnis klarer und empathischer geistiger Schulung und des sinnvollen langsamen Lesens sind.³⁴

Literaturverzeichnis

- Albert, Sigrid, *Bellum iustum*. Die Theorie des „gerechten Krieges“ und ihre praktische Bedeutung für die auswärtigen Auseinandersetzungen Roms in republikanischer Zeit (Lassleben: Kallmünz, 1980).
- Atzert, Karl, *De re publica*, Text (21./23. Aufl., Kommentar 10./12. Aufl.) (Münster: Aschendorff, 1940).
- Blänsdorf, Jürgen, Das Naturrecht in der Verfassung – Von Ciceros Staatstheorie zum modernen Naturrechtsdenken: *Lateinische Literatur, heute wirkend* (Bd. 2) (hg. von Hans-Joachim Glücklich; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1987) 30–59.
- Bogner, Hans, *Platon im Unterricht* (Frankfurt am Main: Auf dem Wege zum nationalpolitischen Gymnasium. Beiträge zur nationalsozialistischen Ausrichtung des altsprachlichen Unterrichts. Herausgegeben auf Veranlassung des Reichssachbearbeiters für alte Sprachen im NSLB, 1937).
- Bruhn, Ewald, *Altsprachlicher Unterricht* (Leipzig: Handbuch für höhere Schulen zur Einführung in ihr Wesen und ihre Aufgaben, 1930).
- Demandt, Alexander, *Der Idealstaat. Die politischen Theorien der Antike* (Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 1993).

³⁴ Der Beitrag verwendet Teile früherer Veröffentlichungen des Verfassers, siehe Literaturverzeichnis. Er wurde als Vortrag in anderer Form vielfach in den USA (Universität Boston, Kongress der American Classical League in Buffalo, NY), an deutschen Universitäten (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Ludwig-Maximilian-Universität München) und Schulen (Görres-Gymnasium Düsseldorf, Kaiser-Wilhelm- und Ratsgymnasium Hannover, Kurfürst-Ruprecht-Gymnasium Neustadt a. d. W.) und in der Akademie für Politische Bildung Tutzing gehalten. In der hier vorgelegten Form ist er Karlheinz Töchterle gewidmet, dem Träger des Humanismuspreises des Deutschen Altphilologenverbands 2020. Der Verfasser hat in dessen Jugend und in dessen bewusster Entscheidung für Latein Parallelen zu seinem eigenen Leben entdeckt. Vgl. Friederike Leibl. Karlheinz Töchterle: „Ich habe ganze Nächte lang nur gelesen“, in: Die Presse, 27.03.2015 (<https://www.diepresse.com/4696042/karlheinz-toechterle-ich-habe-ganze-nachte-lang-nur-gelesen>).

- Everitt, Anthony, *Cicero: The Life and Times of Rome's Greatest Politician* (New York: Random House, 2002).
- Fritsch, Andreas, Die altsprachlichen Fächer im nationalsozialistischen Schulsystem: *Schule und Unterricht im Dritten Reich* (hg. von Reinhard Dithmar; Neuwied/Hamburg: Luchterhand, 1989) 138f.
- Gelinsky, Katja, Rezension von Donald P. Kommers/Russell A. Miller: *The Constitutional Jurisprudence of the Federal Republic of Germany*, 3. Aufl. London 2012: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (05.02.2013, Feuilleton) 26.
- Glücklich, Hans-Joachim, *Cicero. De re publica* 2. veränd. Aufl. 2007 (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1996).
- , *Ciceros De re publica im Unterricht* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1997).
- , *Ciceros De re publica – in Europa, in den USA und in der Oberstufe des Gymnasiums: Lateinische Lektüre in der Oberstufe* (hg. von Rolf Kussel; Speyer: Kartoffeldruck-Verlag, 2009) 91–124.
- Harich, Moritz, Was hat uns Ciceros *De re publica* I 51–52 zu sagen?: *Neue Jahrbücher für Antike und deutsche Bildung* 4 (1941) 140.
- , Zu den Begriffen Volk und Staat in Ciceros *de re publica* I 39–41: *Neue Jahrbücher für Antike und deutsche Bildung* 5 (1942) 158–160.
- Lang, H., Die Cicerolektüre im Dienste der nationalpolitischen Erziehung: *Die alten Sprachen* 3 (1938) 41–54.
- Lind, Michael, *The Washington Post* vom 23.6.2002.
- Lühr, Franz-Frieder/Krüger, Joachim, Probleme politischer Bildung im altsprachlichen Unterricht: *Der altsprachliche Unterricht* 24/2 (1981) 5–28.
- Meier, Christian, Lebenskunst als Kompensation von Machtdefizit?: *Römische Lebenskunst. Interdisziplinäres Kolloquium zum 85. Geburtstag von Viktor Pöschl* (hg. von Geza Alföldy/Tonio Hölscher/Rudolf Kettmann/Hubert Petersmann; Heidelberg: Winter, 1995) 57–66.
- Nickel, Rainer, Der Mythos vom Dritten Reich und seinem Führer in der Ideologie des humanistischen Gymnasiums vor 1945: *Paedagogica historica* 10 (1970) 111–128.
- Picker, Henry, *Hitlers Tischgespräche im Führerhauptquartier*, 3. Aufl. (Stuttgart: Busse-Seewald-Verlag, 1976).
- Richert, Hans, *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens*, 4. und 5. Aufl. (Berlin: Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung, 1925).

- Rokkan, Stein, Die vergleichende Analyse der Staaten- und Nationenbildung: Modelle und Methoden: *Theorien des sozialen Wandels* (hg. von Wolfgang Zapf; Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch, 1969) 228–252.
- Sachse, Kurt, Vorschläge zum altsprachlichen Lehrplan eines deutschen Gymnasiums: *Humanistische Bildung im nationalsozialistischen Staate, Neue Wege zur Antike* 1. Reihe, Heft 9 (1933) 59–80.
- Schneider, Katja, *Villa und Natur. Eine Studie zur römischen Oberschichtkultur im letzten vor- und ersten nachchristlichen Jahrhundert* (München: TuduV-Verlagsgesellschaft, 1995).
- Schwaborn, Herbert, *M. Tullius Cicero: De re publica. Vollständige Textausgabe* (Paderborn: Schöningh, 1952).
- Siebenborn, Elmar, *Bellum iustum*. Caesar in der abendländischen Theorie des Gerechten Krieges: *Der altsprachliche Unterricht* 33/5 (1990) 39–55.
- , *Bellum Iustum*. Spät- und nachantike Positionen: *Der altsprachliche Unterricht* 34/1,2 (1991) 75–92.
- , *C. Iulius Caesar, De Bello Gallico*. Texte mit Erläuterungen. Arbeitsaufträge, Begleittexte und Stilistik (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1995).
- Sternberger, Dolf, Die neue Politie. Vorschläge zu einer Revision der Lehre vom Verfassungsstaat: *Jahrbuch des öffentlichen Rechts der Gegenwart. Neue Folge*, Band 33 (hg. von Peter Häberle; Tübingen: Mohr Siebeck, 1984).
- Struck, E., Ciceros Schrift *de re publica* im Unterricht des Gymnasiums und der Oberschule: *Neue Jahrbücher für Antike und deutsche Bildung* 2 (1939) 216–229.
- Suerbaum, Werner, Vor dem Ende der Ganzschriftlektüre?: *Anregung* 19 (1973,) 230–237.
- Töchterle, Karlheinz, *Ciceros Staatsschrift im Unterricht. Eine historische und systematische Analyse ihrer Behandlung an den Schulen Österreichs und Deutschlands* (Innsbruck: Wagner, 1978).
- Walther, Werner, Zu Ciceros *de re publica*. Der politische und unpolitische Mensch: *Neue Jahrbücher für Antike und deutsche Bildung* 4 (1941) 136–139
- Weissenfels, Oskar, *Cicero als Schulschriftsteller* (Leipzig: Teubner, 1892) [reprint: Kessinger Pub Co, 2010].

Henning Horstmann/Matthias Korn

Cicero als Prüfungsautor im schriftlichen Latinum. Von der Erforderlichkeit einer ganzheitlichen Berechnungsweise des Anforderungsniveaus lateinischer Texte

1. Vorbemerkungen

Auf Bundesebene ist Rechtsgrundlage für den Nachweis des Latinums an Schulen und Universitäten der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 22. September 2005. Diese Grundlage wird von den Ländern jeweils auf Verordnungs- oder Erlassebene spezifiziert. Schulrechtlich maßgeblich sind die Dokumente der jeweiligen Landesebene. Die Praxis der schriftlichen Latinumsprüfungen an den Universitäten wurde 2016 von Lichy¹ untersucht. Wir konzentrieren uns daher hier auf den Bereich der Schulen.

2. Kurze Geschichte des Latinums in den Ländern der BR Deutschland

Bis zum Jahr 1979 unterschieden die Länder lediglich zwischen den Abschlüssen „Kleines Latinum“ und „Großes Latinum“. Die Festlegung des Anforderungsniveaus lag allein in der Hoheit des jeweiligen Landes.

Durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26. Oktober 1979 wurden folgende Vereinheitlichungen geschaffen:

¹ Siehe Literaturverzeichnis.

- I. Für den Abschluss wurde die einheitliche Bezeichnung „Latinum“ eingeführt, eine parallellaufende, weitere Verwendung der Bezeichnungen „Kleines Latinum“ und „Großes Latinum“ aber der Hoheit des jeweiligen Landes überlassen.
- II. Als Anforderungsniveau wurde bestimmt: „[...] lateinische Originaltexte im sprachlichen Schwierigkeitsgrad inhaltlich anspruchsvollerer Stellen (bezogen auf Autoren wie Cicero, Sallust, Livius oder auf vergleichbare andere Autoren) [...]“²
- III. Die Verwendung eines Wörterbuches wurde generell zugelassen.
- IV. Der schulische Erwerb des Latinums ohne Ergänzungsprüfung, das sogenannte Ersitzen, wurde gekoppelt an das Absolvieren aufsteigenden Pflichtunterrichts mit einer Lerndauer von mindestens vier Jahren und das Erreichen der Note „Ausreichend“ (4) an dessen Ende.
- V. Als spezifische Fachleistung der Ergänzungsprüfung wurde die Übersetzung eines lateinischen Textes ins Deutsche festgelegt.

Diese Vereinheitlichungen wurden 26 Jahre später durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22. September 2005 in folgender Weise weiterentwickelt:

- I. Im Hinblick auf das Anforderungsniveau wurden die Autorennamen durch Textgattungen bzw. -sorten ersetzt: „[...] lateinische Originaltexte im sprachlichen Schwierigkeitsgrad inhaltlich anspruchsvollerer Stellen (bezogen auf Bereiche der politischen Rede, der Philosophie und der Historiographie) [...]“³
- II. Die Verwendung eines Wörterbuches wurde in die Entscheidungshoheit des jeweiligen Landes gelegt.
- III. Als Alternative zur Fachleistung „Übersetzung“ wird die zweiteilige Fachleistung „Übersetzung und Interpretation“ festgelegt.

Bei Lichte betrachtet hat der KMK-Beschluss von 2005 den Beschluss von 1979 nur unwesentlich modifiziert und damit den doch beträchtlichen Entwicklungen im Bereich der Fachdidaktik und der Akzeptanz des Faches kaum Rechnung getragen. Dabei war zudem der Ersatz der Autorennamen aus dem

2 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1979, Ziffer 2.

3 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005, Ziffer 2.

Beschluss von 1979 gar nicht erforderlich, weil schon damals „Autoren wie“⁴ und „vergleichbare Autoren“⁵ geschrieben stand und die Fachdidaktik bekanntlich bis heute keine valide Berechnungsweise zur intersubjektiv überprüfaren Feststellung des Anforderungsniveaus lateinischer Texte entwickelt hat. Befürchtet wurde damals offenbar, dass die Autorennamen Cicero, Sallust und Livius zu wirkmächtig seien. Zu dieser Befürchtung bestand seinerzeit auch aller Anlass, denn die Realität der Ergänzungsprüfungen aus den Jahren zwischen 2000 und 2005 zeigt deutlich, dass weitestgehend Cicero Autor der Texte war, die zur schriftlichen Latinumsprüfung als Aufgaben vorgelegt wurden. Schauen wir also heute, 13 Jahre später, ob sich daran etwas geändert hat.

3. Die Dominanz von Cicero-Texten in der schriftlichen Latinumsprüfung

Unsere Recherchen zu den schriftlichen Ergänzungsprüfungen zum Erwerb des Latinums im Bereich der Schulen ergaben:

Grundlage der Recherchen waren die je 16 offiziellen Landes-CDs mit den schriftlichen Abiturprüfungen 2016 und 2017. Nur vier Länder lieferten aber in diesem Rahmen auch die schriftlichen Ergänzungsprüfungen zum Nachweis des Latinums: Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen. Aus diesen vier Ländern lagen somit insgesamt sieben⁶ schriftliche Latinumsprüfungen vor. Fünf von diesen waren aus dem Bereich der Schriften Ciceros. Auf der Grundlage der – zugegebenermaßen spärlichen – öffentlich zugänglichen Dokumente kann also festgestellt werden, dass sich im Bereich der Schulen auch nach der Modifikation von 2005 kaum etwas verändert hat und der seit 1979 bestehende Spielraum weiterhin ungenutzt blieb. Im Bereich Universität, der 2016 von Lichy untersucht wurde, ergibt sich ein durchaus anderes Bild: Von den Lichy vorliegenden 16 Ergänzungsprüfungen an

4 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1979, Ziffer 2.

5 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1979, Ziffer 2.

6 Cic. *Catil.* 1,44.; Cic. *Flacc.* 3f.; Cic. *Lael.* 17f.; Cic. *S. Rosc.* 29–34; Cic. *S. Rosc.* 73–76; Lhomond, *De viris*, 358f.: Caesars Tod; Lhomond, *De viris*, 342–344: *Secundum bellum civile*.

Universitäten aus fünf Bundesländern aus den Jahren 2014 und 2015 sind sieben aus dem Bereich der Werke Ciceros, neun aber nicht.⁷

Es ist aber nicht nur die nach wie vor bestehende Dominanz Ciceros, sondern auch die Ungleichartigkeit im Anforderungsniveau der Prüfungsaufgaben, die im Bereich der Ergänzungsprüfung an Schulen Fragen aufwirft (dazu s. u.).

4. Die Auswirkungen der KMK-Beschlüsse zum Latinum

Die Auswirkungen der KMK-Beschlüsse von 1979 und 2005 werden gemeinhin in ihrer Tragweite unterschätzt.

Der KMK-Beschluss von 2005 und die darauf basierenden Spezifizierungen der Länder sind zwar nach wie vor in Kraft, deren Bezugsgröße hingegen, das Latinum, ist als akademische Zulassungsvoraussetzung zugunsten der innerhalb von Universitäten oder Universitätsfakultäten nachgewiesenen Lateinkenntnisse weitestgehend weggebrochen. Damit ist – Status quo im Jahre 2018 – das Latinum ein luxuriöses Bildungsrelikt. Das ist – für sich genommen – nicht weiter schlimm. Als verhängnisvoll hingegen erweist sich die Verflechtung zwischen dem KMK-Beschluss und dem Unterricht im (Wahl-)Pflichtfach Latein. Denn in fast allen Ländern bestimmt der KMK-Beschluss mit seiner Kombination von Anforderungsniveau und Lehrgangsdauer auch nach dem faktischen Ende der Verwertbarkeit des Latinums weiterhin Stofffülle und Lernprogression der Kerncurricula des Faches.

Der Lehrplan Latein Gymnasium des Freistaats Sachsen z. B. sieht in der vierten überarbeiteten Fassung von 2019 beim Lehrgang „Latein als zweite Fremdsprache“ im Rahmen von 16 Jahreswochenstunden drei Schuljahre Lehrbucharbeit (10 JWS) und zwei Lektürejahre (6 JWS) vor. Das prüfungsfreie Ersitzen des Latinums ist bei ausreichenden Leistungen am Ende des zweiten Lektürejahres vorgesehen, in dem der Lehrplan inhaltlich neben den Werken Catulls die Reden Ciceros vorsieht.

Ohne die Orientierung am KMK-Beschluss von 2005 und ohne Bezugnahme auf die Erteilung des Latinums könnten Stofffülle und

⁷ Cic. *Catil.* 4,18f.; Cic. *Mur.* 51f.; Cic. *Phil.* 3,8f.; Cic. *Phil.* 7,25f.; Cic. *rep.* 1,38f.; Cic. *Tusc.* 1,3f.; Cic. *Tusc.* 1,9f.; *Gesta Romanorum* 108; Laktantius, *De ira* 4; Lhomond, *De viris*, 76–80; Marius; Melanchthon, *Declamatio de laude vitae scholasticae*, CR 11, Sp. 302; Ov. *am.* 3,11a; Ov. *met.* 2,150–183; Ov. *rem.* 135–176; Sall. *Cat.* 40; Sall. *Jug.* 97,1 (Stellen nach Lichy).

Lernprogression der Kerncurricula des Lateinunterrichts v.a. im Bereich der zweiten Fremdsprache entschärft werden. Das seinerseits erscheint aus fachdidaktischer Sicht dringend geboten, um die seit zehn Jahren kontinuierlich gesunkene Akzeptanz des Unterrichtsfaches zu erhöhen.

5. Wesentliche Voraussetzung: (k)ein einheitliches Anforderungsniveau

Die nachgewiesene Dominanz von Cicero-Texten im schulischen Latinum zeigt, dass der in den KMK-Vorgaben nun auch explizit angebotene Spielraum bei der Textauswahl kaum ausgenutzt wird. Nun ließe sich einwenden, dass diese relative Zurückhaltung didaktisch überaus sinnvoll ist, weil durch die Konzentration auf einen Autor zugleich ein weitestgehend einheitliches Anforderungsniveau in den bundesweiten Latinumsprüfungen sichergestellt werde. Dass es ein solches Bestreben gibt, kann zunächst einmal nicht verwundern – die gesetzlichen Vorgaben nämlich sind bemerkenswert unklar und offen, fordern sie doch für das Latinum „lateinische Originaltexte im sprachlichen Schwierigkeitsgrad inhaltlich *anspruchsvoller* Stellen.“⁸ Was genau soll das bedeuten? Und wie lassen sich solche Textstellen identifizieren?

Dabei ist nun den Autoren solcher und anderer Vorgaben und Curricula gar kein Vorwurf zu machen, denn eine objektiv bestimmbare Definition des Schwierigkeitsgrades eines lateinischen Textes existiert schlicht nicht. Die Beurteilung von Textschwierigkeit obliegt in der Praxis einzig dem subjektiven Eindruck von Didaktikern, Philologen oder Kommissionsmitgliedern. Handelt es sich beim Beurteilenden etwa um eine Lehrerin bzw. einen Lehrer mit großer fachlicher und didaktischer Expertise, so kann man zumindest darauf bauen, statt einer bloßen „Bauchentscheidung“ tatsächlich eine einigermaßen valide Einschätzung über die Eignung eines bestimmten Textes für eine bestimmte Prüfung zu erhalten. Aufschlussreich jedoch ist, dass meist

⁸ So bspw. der Wortlaut in den aktuellen „Anforderungen der Erweiterungsprüfungen Latinum – Kleines Latinum – Graecum – Hebraicum“, die die Bezirksregierung Köln (NRW) auf ihrer Homepage anführt (vgl. https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/leistungen/abteilung04/43/erweiterungspruefung/ [letzter Zugriff am 19.04.2019]). Die oben (siehe Kap. 2) angegebene Formulierung des übergeordneten KMK-Beschlusses ist sogar noch offener, fordert sie doch „lateinische Originaltexte im sprachlichen Schwierigkeitsgrad inhaltlich anspruchsvollerer Stellen“ – der relativierende Komparativ ist besonders aufschlussreich, bleibt er doch völlig inhaltsleer.

auch solche Experten einen Text vor allem im Verhältnis zu einem anderen einschätzen können („Text A ist leichter/schwieriger als Text B“), nicht aber absolut. Hinzu kommt: Sobald ein zweiter, dritter oder gar noch mehr Beurteiler hinzugezogen werden, wird in der Regel rasch offenbar, auf wie unsicheren Füßen unser Urteil über einen bestimmten Text steht. Die Autoren dieses Aufsatzes haben beispielsweise den Teilnehmern der diesem Band zugrundeliegenden Tagung jeweils drei Cicero-Latinumsprüfungstexte⁹ aus dem Jahr 2017 (aus drei verschiedenen Bundesländern) vorgelegt und sie darum gebeten, die drei Texte nach ihrem Schwierigkeitsgrad von leicht bis schwer anzuordnen. Beim Abgleich der jeweils gefundenen Reihenfolge ergab sich, dass selbst diese Runde ausgewiesener Didaktik- und Cicero-Experten zu einem völlig heterogenen Gesamtbild kam – alle sechs möglichen Kombinationen wurden mehrfach genannt; ein von einigen als besonders schwer eingeschätzter Text erschien anderen gerade als der leichteste und umgekehrt.

Fest steht, dass in diesem Punkt schon immer eine erstaunlich große formale Unklarheit herrscht. Mangels besserer Alternativen werden in Lehrplänen vage, unkonkrete Formulierungen getroffen, die zumeist lediglich darauf beruhen, bestimmten lateinischen Autoren und Werken ein niedriges, mittleres oder hohes Anspruchsniveau zuzuweisen. Als Beispiel können wieder die nordrhein-westfälischen Vorgaben zum „Kleinen Latinum“ gelten:¹⁰ Dort heißt es, man müsse dafür „lateinische Originaltexte im sprachlichen Schwierigkeitsgrad inhaltlich *mittelschwerer* Stellen“ erfassen und übersetzen können; und weiter: „Als mittelschwere Texte können beispielsweise Texte auf dem Niveau Caesars (*De bello Gallico*), Cornelius Nepos oder leichtere Stellen aus Ciceros Briefen gelten.“ Eine vermeintliche Präzisierung dessen, was als „mittelschwer“ zu gelten hat, ist aus Anwendersicht löblich, aber dennoch wird im Ergebnis so getan, als ob beispielsweise eine Caesar- oder Nepos-Textstelle grundsätzlich „leichter“ sei als z. B. eine Ovid- oder Tacitus-Stelle. Dass es aber natürlich immer auf die konkrete Passage ankommt und dass „leicht“ und „schwierig“ auch nicht näher definiert werden, ist nicht nur didaktisch, sondern etwa auch prüfungsrechtlich gesehen äußerst unbefriedigend.

9 Baden-Württemberg: Ergänzungsprüfung Latinum Schule 2016 auf der Grundlage von Cic. *S. Rosc.* 29–34, Thüringen: Ergänzungsprüfung Latinum Schule 2017 auf der Grundlage von Cic. *Flacc.* 3f., Bayern: Ergänzungsprüfung Latinum Schule 2017 auf der Grundlage von Cic. *Lael.* 17f.

10 Siehe Anm. 8 für die Online-Quelle des Zitats.

6. Die Berechnung von Textschwierigkeit nach Friedrich Maier und Karl Bayer

In der lateinischen Fachdidaktik wurden vor ca. 40 bzw. 20 Jahren zwei Versuche unternommen, hier Abhilfe zu schaffen und den Schwierigkeitsgrad eines Textes messbar zu machen. Sie seien im Folgenden kurz vorgestellt, um vor diesem Hintergrund weitere Überlegungen anstellen zu können:¹¹

(1) *Methode F. Maier:* In seinem groß angelegten und breit rezipierten Grundlagenwerk *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt* (3 Bände, Bamberg 1979–1985) stellte Friedrich Maier auch die Ergebnisse einer breit angelegten empirischen Studie dar. Er untersuchte dabei sowohl Schulautoren (Cäsar, Cicero, Livius, Sallust, Seneca, Ovid, Vergil) als auch Abiturklausuren bzw. Klassenarbeiten (aus den Jahren 1901–1971) und erstellte Frequenzstatistiken zu wichtigen syntaktischen Erscheinungen des Lateinischen (z. B. AcI, Gerundivum, Finalsatz etc.). So ermittelte er (aus insgesamt knapp 90.000 Wörtern) für jedes analysierte syntaktische Phänomen den sogenannten „Teubnerseiten-Koeffizienten“, der angibt, wie oft ein Phänomen auf einer fiktiven Seite einer Teubner-Textausgabe (Durchschnittsumfang: ca. 230 Wörter) auftaucht. Auf der Basis dieser statistischen Mittelwerte konnte Maier postulieren, dass ein Prüfungstext von ca. 110 Wörtern durchschnittlich 16,5 SE (= syntaktische Erscheinungen) enthält – beispielsweise 4–5 Gliedsätze, 3–4 Partizipien, 1–2 *nd*-Formen usw. Jeder neue potentielle Prüfungstext muss demzufolge nur noch syntaktisch untersucht, durchgezählt und mit der Verteilungskurve des statistischen Mittelwerts verglichen werden – kommt man auf weniger als 16,6 SE, ist es ein leichter Text, kommt man auf deutlich mehr, ein schwieriger.

(2) *Methode K. Bayer:* In einem (erstmal) 1998 publizierten Aufsatz demonstrierte Karl Bayer ein eigenes Modell zur Schwierigkeitsgradmessung, das sich als substantielle Weiterentwicklung des Modells von Maier versteht.¹² Er benutzt vier Indikatoren, die für ihn Textschwierigkeit abbilden – durch das (mehr oder weniger arbiträre) Festlegen und Zählen von sogenannten „Gewichtungseinheiten“ (GE)

11 Die jüngst veröffentlichten Arbeiten von Bayer (siehe Literaturverzeichnis), die sich ebenfalls mit den Themen Anspruchsniveau und Schwierigkeit von lateinischen (Lehrbuch-)Texten beschäftigen, können hier unberücksichtigt bleiben, weil sie von ganz anderen Voraussetzungen ausgehen und andere Ziele verfolgen.

12 Vgl. Bayer 1998.

innerhalb jeder Kategorie, deren anschließende Summierung und Division durch die Wortzahl des Textes ermittelt Bayer einen skalierbaren Quotienten, den er wiederum einem bestimmten Anspruchsniveau zuweist. Bayer zieht folgende Indikatoren heran: Wortstellung (Kategorie A/B), d. h. für jede Positionsverschiebung, die zwischen lateinischem Ausgangssatz und deutscher Übersetzung in Gedanken vorzunehmen ist, vergibt er 1 GE; Syntax (Kategorie C), d. h. die syntaktischen Erscheinungen, die schon Maier gezählt hatte, nun aber mit jeweils verschiedenen Punktwerten von 1–4 GE bedacht; sowie sogenannte „weitere Indikatoren“ (Kategorie D), ein Sammelbecken für verschiedene andere Phänomene wie Ellipsen, indirekte Rede, besonders lange Sätze, Homonyme, Verben im Potentialis u. a., die ebenfalls mit unterschiedlich vielen GE versehen sind.

Insgesamt ist es auffällig, dass beide Modelle, insbesondere aber die ausdifferenzierte Berechnungsmethode von Bayer, keinen größeren Niederschlag in der lateinischen Fachdidaktik gefunden haben. Die Verfasser dieses Beitrags sind Mitglieder einer seit 2015/2016 tätigen, sächsisch-thüringisch-niedersächsischen Arbeitsgruppe aus Fachlehrerinnen und -lehrern, Universitätsforschern und ministeriellen Vertretern, die sich im Zuge der Etablierung einer besseren Vergleichbarkeit der jeweiligen Latinumsprüfungen auch mit den Möglichkeiten und Grenzen einer objektiven Einschätzung des Schwierigkeitsgrades von Prüfungstexten befasst hat.¹³ Innerhalb dieser Arbeitsgruppe wurden die Modelle von Maier und Bayer ausprobiert, doch letztlich konnten beide nicht überzeugen. Dies liegt vor allem daran, dass sie nur einen sehr begrenzten Ausschnitt derjenigen Faktoren einbeziehen, die wir für die Konstitution des Schwierigkeitsgrades eines Textes für maßgeblich halten. Obwohl man sich über die vielen Grenzen eines solchen Ansinnens im Klaren sein muss – etwa, dass es keine absolute Textschwierigkeit geben kann, weil jeder Rezipient individuell ist, oder dass sich solch abstrakte Kategorien wie Textverstehen und Schwierigkeitsgrad von vornherein einer mathematischer Berechenbarkeit entziehen –, glauben wir, dass es dennoch möglich ist, mithilfe angepasster Untersuchungsparameter zu einer tiefgründigeren und zumindest valideren Abschätzung kommen zu können.

¹³ Weitere Mitglieder dieser Arbeitsgruppe sind: Anna Philina Burmester (Dresden), Cornelia Eberhardt (Erfurt), Dr. Jörg Freydank (Meißen), Beate Hertel (Saalfeld), Clemens Krause (Gerstungen), Katrin Lucius (Dresden), Gabriele Ott-Großmann (Dresden), Ulrike Rüpke (Erfurt) und Arend Smid (Dresden).

7. Weiterentwicklung

Aus diesen Gründen wurde ein neues Analysemodell für Textschwierigkeit entwickelt, dessen Grundzüge hier im Folgenden vorgestellt werden. Dabei ist gleich zu Beginn darauf hinzuweisen, dass sich das vorliegende Modell noch im Arbeitsstadium befindet und noch breiter empirisch getestet werden muss – wir rufen hier gern zur weiteren Mitarbeit auf. Doch auch im jetzigen Zustand ist das Modell schon benutzbar; dabei berücksichtigt es Aspekte, die bislang nur sporadisch oder gar nicht in den Blick genommen wurden.

Der ursprüngliche Plan bestand in einer Weiterentwicklung der Methode Bayers, die erweitert und vertieft werden sollte. Als grundsätzlich überzeugend schätzten wir nämlich den Versuch ein, aus einer möglichst objektiven Beurteilung eines Textes heraus einen skalierbaren Quotienten zu ermitteln, so dass wir dieses Ziel übernahmen. Auch die Zuweisung von bestimmten Punkten zu bestimmten Erscheinungen griffen wir auf (wobei wir Bayers Begriff „Gewichtungseinheit“ für diese Schwierigkeits-Punkte vorerst auch selbst verwenden). Andererseits erschien die Konzentration auf die Textsyntax (Maier) bzw. zusätzlich auf Wortstellung und ausgesuchte weitere Phänomene (Bayer) als zu begrenzt, um Textschwierigkeit valide zu erfassen. Deshalb wurden auf Basis von Erkenntnissen aus Leseforschung, Sprachwissenschaft, Fremdsprachendidaktik, Lernpsychologie und empirischen Forschungsarbeiten der Lateindidaktik neue übergeordnete Untersuchungsparameter sowie konkrete Items entwickelt, die in der Schwierigkeitsanalyse berücksichtigt werden sollten. Als (bis heute) problematisch erwies sich im Laufe des bisherigen Entwicklungsprozesses nicht nur die komplexe Festlegung auf einen Katalog alter und neuer Kriterien, sondern gerade auch die Beibehaltung einer praktikablen Handhabung. Im Laufe der letzten drei Jahre wurde das Modell deshalb sukzessiv diskutiert, geändert und evaluiert; auch eine wissenschaftliche Einbettung wurde von Beginn an angestrebt: Die Arbeitsgruppe stellte ihr Modell auf Tagungen und Kongressen vor, an der TU Dresden sowie den Universitäten Göttingen und Leipzig war es schon mehrfach Gegenstand fachdidaktischer Seminare und Übungen, und auch Abschluss- und Hausarbeiten dazu wurden vergeben. Weitere Projekte sind bereits geplant; ein Ende dieses Arbeitsprozesses ist auch deshalb, wie gesagt, noch nicht eindeutig abzusehen.

Konkret ruht das neu entwickelte Modell (grafische Abbildung s.u.) auf fünf Säulen, aus denen sich die Textschwierigkeit hinreichend genau ergibt:

- (A) Lexik
- (B) Morphologie
- (C) Syntax
- (D) Textstruktur
- (E) Pragmatik

Innerhalb dieser Kategorien werden über mehrere Items Punkte bzw. Gewichtungseinheiten (GE) verteilt, die am Ende summiert und durch die Gesamtanzahl geteilt werden. Der so ermittelte Quotient beschreibt als absoluter Wert den Schwierigkeitsgrad des Textes; derzeit ist es aber noch zu früh, nähere Angaben zu einer bestimmten Skalierung zu machen, weil hierfür noch eine längere Testphase nötig ist.

Während Kategorie C (Syntax) recht genau dem entspricht, was Maier und Bayer vorgegeben hatten, handelt es sich bei den übrigen um neue, eigene Indikatoren, die in dieser Form bisher noch nicht zur Messung von Schwierigkeitsgraden herangezogen wurden. Im Rahmen dieses Beitrags kann nun nicht jedes Item innerhalb der fünf Säulen ausführlich vorgestellt und diskutiert werden; stattdessen mögen ein paar übergreifende Hinweise ausreichen: In Kategorie A (Lexik) wird grundsätzlich jedes lateinische Wort mit einem Punkt (GE) für seine spezielle Bedeutung versehen. Zusätzlich aber, und hierauf liegt das eigentliche Augenmerk, wird u. a. evaluiert, wie viele Bedeutungsangaben der Lernende bei ein und demselben Wort berücksichtigen muss (je mehr, desto höhere Verpunktung), und ob die konkret erforderliche Bedeutungsangabe an Position 1 im zugrunde liegenden Verzeichnis steht (falls nicht, mehr GE).¹⁴ In Kategorie B (Morphologie) werden Pronomina, Steigerungsformen und *verba anomala* innerhalb eines Textes verpunktet; besonders wichtig aber ist, dass jede mehrdeutige bzw. homografe Form entsprechende Zuschläge bekommt und dass bei Verben jede Abweichung von einem definierten Standard (= 3. Person Indikativ Präsens Aktiv) gezählt wird. Die schon erwähnte Kategorie C greift die wichtigsten Phänomene der lateinischen Syntax auf und weist ihnen jeweils einen Wert von 1–4 GE zu. In Spalte D (Textstruktur) werden etwa Konnektoren und Prädikate eigens gezählt und verpunktet; auch Ellipsen (vor allem auch solche des Subjekts) sollen hier Berücksichtigung finden, wobei gerade dieses Item

¹⁴ Damit werden die jüngsten empirischen Forschungsergebnisse zum Ablauf des Übersetzungsprozesses bei Schülerinnen und Schülern berücksichtigt (vgl. v.a. Florian 2015).

noch nicht endgültig geklärt ist. Kategorie E (Pragmatik) greift den Umstand auf, dass lateinische Texte oftmals realienkundliches Wissen erfordern, das viele Leser nicht automatisch zur Verfügung haben – je nachdem, ob ein Isomorph oder Allomorph (eigen- bzw. interkulturell übertragbares oder fremdkulturelles Konzept) im Text vorliegt, sollen hier deshalb GE vergeben werden. Zusätzlich sollen alle abstrakten (d. h. nicht-gegenständlichen) Begriffe einen Punkt erhalten, um somit wenigstens grob den Abstraktionsgrad eines Textes messen zu können; auch hier besteht noch weiterer Klärungsbedarf.

Allen diesen fünf Kategorien vorgeschaltet ist die Untersuchung eines Textes hinsichtlich seiner Satzlängen, wobei im Einklang mit lernpsychologischen Forschungsergebnissen grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass ab jeweils 6–7 Wörtern die durchschnittliche Aufmerksamkeitsspanne des Arbeitsgedächtnisses überlastet wird; daher erscheint in diesem Fall für den betreffenden Satz ein entsprechender GE-Zuschlag gerechtfertigt.

Noch einige Hinweise zur Nutzungsweise und zum Adressatenkreis: Das Modell ist (zumindest zum jetzigen Zeitpunkt) so ausgelegt, dass nicht zwangsweise alle Kategorien mitsamt allen Items angewendet werden müssen, um einen Text messen. Dies wäre natürlich optimal, aber auch mit großem Zeit- und Notationsaufwand verbunden, der – abgesehen vielleicht von Prüfungskommissionen und Lehrbuchautorenrunden – für eine „normale“ Lehrerin/einen „normalen“ Lehrer im Unterrichtsalltag kaum zu leisten ist. In der vorliegenden Fassung soll und kann das Modell vorrangig dabei helfen, didaktisierte Texte der Sekundarstufe I einzuschätzen, d. h. vom Anfangsunterricht bis etwa zur Latinumsprüfung. Deziert nicht geeignet erscheint es uns (derzeit) für anspruchsvolle Originallektüre, im Besonderen für lateinische Dichtung – hier müssten noch spezielle, eigene Messindikatoren gefunden werden. In Bezug auf den Anfangsunterricht wird umgekehrt unmittelbar deutlich, dass nicht alle fünf Spalten von Anfang an gleiche Bedeutung haben: Morphologie, Syntax, aber auch Textstruktur und Pragmatik werden erst im Laufe der Lehrbucharbeit zu signifikanten Problemfeldern; gleich zu Beginn jedoch – und dann fortwährend – sind die Vokabelbedeutungen relevant. Mit anderen Worten: Das Modell sollte von links nach rechts mit sukzessiver Hinzunahme weiterer Kategorien genutzt werden – es ist ausreichend und sachdienlich, zunächst nur Spalte A zu benutzen, bevor die Folgespalten später hinzukommen. Wir plädieren hier darüber hinaus, obwohl dies noch nicht ausreichend empirisch getestet werden konnte, für ein flexibles Vorgehen: Es macht durchaus Sinn, auch zu Beginn der Spracherwerbsphase ggf. einzelne Items aus den Spalten B–E zur Messung zu A hinzunehmen, um bestimmte, als besonders relevant eingeschätzte Schwierig-

keiten abbilden zu können (z. B. B6: mehrdeutige/homographe Formen; C7: Attribute und Prädikativa, besonders bei nicht direkt erkennbarer KNG-Kongruenz; D2: Prädikate etc.).

Hingewiesen sei noch auf zwei wichtige Aspekte: Erstens, das Modell sieht in der Praxis keinerlei Kompensationen oder Punkterlasse für sich wiederholende Phänomene vor. Unabhängig davon, um welches Item es sich handelt, soll so berücksichtigt werden, dass sich der Kontext immer wieder (ggf. auch nur leicht) ändert; es kann also nicht einfach davon ausgegangen werden, dass eine Form oder ein Phänomen beim zweiten oder dritten Auftauchen grundsätzlich leichter bzw. einfacher verständlich ist als beim ersten Mal. Genauso ist das Modell nicht darauf ausgelegt, in irgendeiner Form das vorherige Unterrichtsgeschehen, einleitende Hinweistexte, unterstützende Visualisierungen oder unter dem Text befindliche Vokabelhilfen in die Berechnung einfließen zu lassen. Selbstverständlich wird ein Text in einem gewissen Sinne „leichter“, wenn bestimmte Phänomene im vorherigen Unterricht drei Wochen lang thematisiert wurden oder wenn unter dem Text bestimmte Phänomene angegeben oder entlastet werden. Das Modell aber ist darauf ausgelegt, möglichst objektiv und valide zu messen und dabei davon auszugehen, dass der Lernende unmittelbar nur mit dem Text allein zu tun hat (Paratexte übrigens werden sehr oft schlicht gar nicht wahrgenommen, selbst wenn man explizit darauf hinweist).

Unter dem Modell (s. Folgeseite) befindet sich zweitens ein Kasten mit einer Auswahl weiterer Items, die potenziell Eingang finden könnten. Damit soll ein weiteres Mal verdeutlicht werden, dass es sich tatsächlich um einen Arbeitsstand handelt – die aufgeführten Punkte (und sicherlich noch andere, nicht genannte) müssen noch diskutiert, präzisiert und entschieden werden.

8. Kriterienkatalog zur Berechnung des Schwierigkeitsgrades von lateinischen Texten

Erarbeitet von und © bei der niedersächsisch-sächsisch-thüringischen Arbeitsgruppe „Weiterentwicklung Latein“ (Stand: April 2019) – Zielperspektive: Rechnerische Ermittlung eines möglichst objektiven Wertes zur Erfassung der Textschwierigkeit, gespeist aus folgenden Parametern (GE = Gewichtungseinheit):

Übergeordnetes Kriterium:

Satzlängenzuschlag: Satzlänge > 6 Wörter: 1 GE; Satzlänge > 12

Wörter: 2 GE;

Satzlänge > 18 Wörter: 3 GE usw.

(ein Satzende wird auch nach Doppelpunkt und Semikolon angesetzt)

A. Lexik	<p>A1) Jedes Wort: grundsätzlich 1 GE</p> <p>A2) Bei mehreren Bedeutungsangaben zu demselben Wort: 2 Bedeutungen: + 1 GE; 3 Bedeutungen: + 2 GE; mehr als 3 Bedeutungen: + 3 GE</p> <p>A3) Bei mehreren Bedeutungsangaben: Steht die im Text erforderliche Bedeutung im zugrunde gelegten Vokabelverzeichnis (Lehrbuchphase) NICHT an der ersten Position: +1 GE</p> <p>A4) Nachgestelltes Wort, das mit dem vorangehenden verschmolzen ist (z. B. <i>-que, -ne, -cum</i>): + 1 GE</p>
-----------------	--

B. Morphologie	<p>B1) Andere Form als 3. Person: 1 GE</p> <p>B2) Anderes Tempus als Präsens (auch bei Infinitiven und Partizipien): 1 GE</p> <p>B3) Anderer Modus als Indikativ: 1 GE</p> <p>B4) Anderes Genus verbi als Aktiv (auch bei Infinitiven und Partizipien): 1 GE</p> <p>B5) Pronomen: 1 GE</p> <p>B6) Mehrdeutige und homographie Form: 1 GE</p> <p>B7) Form eines verbum anomalum (auch Komposita), d. h. konkret: <i>esse</i> (mit Ausnahme der hochfrequenten Formen <i>est, sunt, esse, velle, nolle, malle, fieri, posse, ire, ferre</i>: 1 GE</p> <p>B8) Steigerungsform: 1 GE</p>
-----------------------	--

C. Syntax	<p>C1) Präpositionslose semantische Kasusfunktion (z. B. abl. instr., gen. qual.): 1 GE</p> <p>C2) Wortstellung – Objekt an erster Stelle im Satz/Kolon: 1 GE</p> <p>C3) Subjekts- und Objektsinfinitiv: 1 GE</p> <p>C4) Nebensatz (Relativsatz, indirekter Fragesatz, Subjunktionalsatz): 2 GE; bei Nebensatz zweiter Ordnung: + 1 GE</p> <p>C5) Relativer Satzanschluss: 2 GE</p> <p>C6) Satzwertige Konstruktion (NcI/AcI, P.C., Abl. abs., nd-Form): 4 GE; mit darin eingeschlossenem Satzglied: 5 GE</p> <p>C7) Attribut und Prädikativum (Apposition und Prädikatsnomen eingeschlossen): 1 GE;</p>
------------------	---

	<p>wenn aber die Kongruenz zum Bezugswort NICHT auf den ersten Blick erkennbar ist (d. h. keine identischen Wortendungen): + 1 GE; bei gesperrtem oder proleptischem Genitivattribut: + 1 GE</p>
<p>D. Textstruktur</p>	<p>D1) Konnektor (d. h. satzverbindende Konjunktion, Partikel, Adverb): 1 GE</p> <p>D2) jedes Prädikat: 1 GE</p> <p>D3) Ellipsen (auch solche des Subjekts; bei mehreren Prädikaten im Satz nur, wenn sie durch ein oder mehrere Satzglieder getrennt sind; Ausnahme: <i>ait, inquit</i>, fehlendes <i>dicit</i> bei der Einleitung von direkter Rede): 1 GE</p> <p>D4) Hyperbaton (bei Nomina): 1 GE</p>
<p>E. Pragmatik</p>	<p>E1) Pro Begriff, Konzept, Hintergrund(wissen) etc., der/das NICHT unmittelbar für SuS in der Gegenwart verständlich bzw. zugänglich ist, werden vergeben: Isomorph (eigenkulturelles bzw. interkulturell übertragbares Konzept): 1 GE Allomorph (fremd-kulturelles, nicht übertragbares Konzept): 2 GE</p> <p>Beispiele für Isomorphe: <i>Africa, Germani, amphora, triclinium, forum, imperator</i></p> <p>Beispiele für Allomorphe: <i>Stoici, Epicurei, religio, virtus, fatum, ara, deus</i></p> <p>E2) Abstraktum: + 1 GE</p>

Fakultative/zu diskutierende Zusätze (Auswahl):

- Signifikanter Stammwechsel bei Verben im Perfekt-Stamm (auch: PPP/PFA; signifikant = alles außer *v-* und *u-*Perfekt): 1 GE
- Veraltete oder ungebräuchliche deutsche Bedeutungsangaben (z. B. *solere*: „pflegen“; *esse*: „gereichen zu“; *servare*: „wahren“): 1 GE
- Kohärenzbrüche und Leerstellen (irritierende inhaltliche Brüche in der Gedankenführung; unerwartetes Auslassen von Informationen): 1 GE

In der Praxis lässt sich das Modell am ehesten so handhaben, dass man den zu untersuchenden Text Wort für Wort in eine Excel-Tabelle einträgt, um dann die einzelnen Spalten durchzugehen und GE/Punkte zu verteilen; am Ende der Tabelle lassen sich über entsprechende Formeln Teilsummen und Quotient dann automatisiert berechnen. Es ist durchaus normal bzw. gewollt, dass einzelne Wörter/Satzteile mehrere Punkte aus unterschiedlichen Spalten auf sich vereinen – in der Gesamtschau lässt sich dann an solchen GE-Kumulationen innerhalb der Tabelle gut erkennen, wo der Text besondere Schwierigkeiten bietet – und ggf. noch verändert werden sollte, bevor er Unterrichts- oder Prüfungsgegenstand wird.

9. Vorläufige Ergebnisse

Die ersten Ergebnisse im Umgang mit dem Schwierigkeits-Modell lassen zwar noch keine pauschalen Einschätzungen zu, sind aber in jedem Fall ermutigend. Hier ist insbesondere eine unveröffentlichte Seminararbeit¹⁵ von Matthias Theißen (Göttingen) zu nennen, der neun mehrfach erprobte mündliche Prüfungstexte für das Kleine Latinum analysierte (6 x Caesar, 3 x Cicero): Dabei zeigte sich, dass der mithilfe unseres Modells ermittelte Quotient in acht von neun Fällen eindeutig mit der Experten-Einschätzung des erfahrenen Prüfers (und Texterstellers) korrelierte, der seinen Texten im Vorfeld die Etiketten „leicht“, „mittel“ und „schwer“ zuweisen sollte. Zusätzlich fiel auf, dass die untersuchten Cicero-Texte im rechnerischen Durchschnitt etwas leichter waren als die Caesar-Texte, wobei sich das Schwierigkeitsprofil

¹⁵ Vgl. Theißen 2018.

allerdings auch markant unterschied: Während die Syntax (Spalte C) bei Caesar etwas anspruchsvoller war, kamen bei Cicero mehr GE aus den Spalten Lexik und Textstruktur (Spalte A/D).

Weiterhin haben sich bereits mehrere kleine Arbeitsgruppen mit den Texten von fünf frühen Lektionen (jeweils L.6–10) aus aktuellen Lehrbüchern (*Prima nova*, *Via mea* und *Roma*) beschäftigt und diese mithilfe des Modells analysiert. Während im Fall von *Roma* hierbei eine signifikante Progression festgestellt werden konnte (L.6: Quotient 3,0; L.7: 3,5; L.8: 3,66; L.9: 3,94; L.10: 4,47), waren die Ergebnisse bei den anderen beiden Lehrbüchern nicht so eindeutig; vielmehr schwankte der Quotient hier teilweise recht stark oder pendelte unverändert um einen Wert von 3,3–3,6.

Im Fall der oben genannten Cicero-Latinumstexte aus dem Jahr 2017 (die hier aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht veröffentlicht werden dürfen), dies sei zuletzt noch erwähnt, ergab eine Analyse mittels unseres Modells, dass die drei Texte in den Spalten B (Morphologie) und C (Syntax) interessanterweise praktisch keine signifikanten Unterschiede in den GE-Teilsummen zeigten. Anders sah es hingegen in den anderen Kategorien aus – insbesondere in den Spalten D (Textstruktur) und E (Pragmatik) differierten die Texte statistisch auffällig, was letztlich zu einem recht eindeutigen Ranking führte: Spitzenreiter war der Latinumstext aus Thüringen mit einem Quotienten von 6,66; ein deutlich höherer Wert als die Texte aus Bayern (6,14) und Baden-Württemberg (5,99). Die Gründe für diese Divergenz liegen in mehreren unterschiedlichen Aspekten, die hier nur angerissen werden können: Beispielsweise erwies sich die baden-württembergische Aufgabe in der Textstruktur signifikant weniger komplex als die thüringische mit ihren zahlreichen Ellipsen und ihren langen Sätzen. Gegenüber dem baden-württembergischen Text wiederum sammeln die anderen beiden Texte erkennbar mehr GE in Spalte E (Pragmatik), was v.a. an dem verwendeten politischen Fachvokabular liegen dürfte. In puncto Lexik (Spalte A) schließlich ist der thüringische Text, wie die Analyse ergab, klar komplexer, da hier u. a. besonders viele Vokabelbedeutungen nicht an erster Position im Wörterbuch (verwendet wurde der Neue Stowasser¹⁶) zu finden waren.

Insgesamt scheint sich der mithilfe unseres Modells ermittelte Quotient bislang also in einem Messbereich von ca. 2,5 (Anfangsunterricht) bis ca. 7,0 (Latinumsprüfung) zu bewegen; diese Skalierung muss allerdings noch validiert und präzisiert werden.

16 Vgl. Lošek 2016.

10. Fazit

Abgesehen von konkreten Zahlenwerten sind zwei wichtige vorläufige Ergebnisse festzuhalten: Erstens zeigen sehr viele unserer Analysen, dass es teilweise erstaunlich hohe Unterschiede zwischen Texten gibt, die eigentlich keine haben sollten. Mit anderen Worten, wir sind immer wieder erstaunt, wie unähnlich verschiedene Texte für dieselbe Zielgruppe/Prüfungsform in ihrem Schwierigkeitsgrad sind. Insofern hilft es enorm, und hierin liegt das zweite übergeordnete Ergebnis, dass das vorliegende neue Modell in hohem Maße Sensibilität dafür schafft, was genau an einem Text schwierig ist. Auch wenn die Feinjustierung und Endskalierung noch nicht abgeschlossen ist, hilft es aufgrund seiner systematischen Herangehensweise ungemein dabei, das so unpräzise, subjektive Bauchgefühl in der Einschätzung des Anspruchsniveaus eines Textes vielleicht noch nicht völlig auszuschalten, aber es kriterienorientiert und nachvollziehbar zu hinterfragen.

Nun ist klar, dass in puncto Konzeption, Handhabung und Verwertbarkeit des Modells noch einige Arbeit zu leisten ist. Dennoch haben wir den Eindruck gewonnen, bereits zu diesem Zeitpunkt ein hochinteressantes und nützliches Werkzeug zur didaktischen Analyse lateinischer Texte in der Hand zu haben. Über hilfreichen Input jeglicher Art ist die Arbeitsgruppe deshalb dankbar; gern rufen wir dazu auf, unser Modell zu testen und uns Rückmeldungen zu geben.

Literaturverzeichnis

- Bayer, Karl, Zur Bestimmung des Schwierigkeitsgrades lateinischer Prüfungstexte: *Anregung* 44/4 (1998) 228–241 [erneut veröffentlicht in *Pegasus online* III/2 (2003) 1–19].
- Beyer, Andrea, Lateinische Lehrbuchtexte und ihr Anspruchsniveau: *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg* 62 (2018) 73–81.
- , *Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive. Theorie, Analyse, Konzeption* (Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2019).
- Florian, Lena, *Heimliche Strategien: Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015).

- Lichy, Nick, *Latinum (un)gleich Latinum? Untersuchungen zur Vergleichbarkeit der schriftlichen Latinumsprüfungen ausgewählter Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland* (Masterarbeit TU Dresden, 2016).
- Lošek, Fritz (Hg.), *Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. Begründet von J. M. Stowasser, M. Petschenig, F. Skutsch. Völlige Neubearbeitung* (München: Oldenbourg Schulbuchverlag, 2016).
- Maier, Friedrich, *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt* (3 Bände) (Bamberg: C. C. Buchner, 1979–1984).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.), *Lehrplan Gymnasium Latein 2004 / 2007 / 2009 / 2011 / 2019* (Dresden: Saxoprint, im Druck).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Vereinbarung über das Latinum und das Graecum (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26. Oktober 1979)* (Bonn: Selbstverlag, 1979).
- , *Vereinbarung über das Latinum und das Graecum (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22. September 2005)* (Berlin: Selbstverlag, 2005).
- Theißen, Matthias, *Die Schwierigkeit mit der Schwierigkeit. Bemessung des Schwierigkeitsgrades mündlicher Prüfungstexte des Kleinen Latinums und Latinums* (Seminararbeit Georg-August-Universität Göttingen, 2018).

Über die Autoren

Magnus Frisch

Studium der Philosophie, Klassischen Philologie und Geschichte an der Universität Greifswald. 2005–2006 Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Altertumswissenschaften der Universität Greifswald. 2006–2008 Referendariat am Friedrich-Ludwig-Jahn Gymnasium Greifswald, daneben Lehrbeauftragter am Institut für Altertumswissenschaften der Universität Greifswald. 2008–2010 Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Fremdsprachliche Philologien (Abteilung Klassische Philologie) der Universität Greifswald, kooptiert an das Institut für Bildungswissenschaften. 2010–2011 Studienrat am Gymnasium Christianeum in Hamburg. 2011–2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Heinrich-Schliemann-Institut für Altertumswissenschaften der Universität Rostock. Seit 2012 Akademischer Rat am Institut für Klassische Sprachen und Literaturen (Seminar für Klassische Philologie) der Universität Marburg. Ebendort 2016 Promotion. Daneben seit 2018 Tätigkeit als Philosophischer Berater. Neuere Veröffentlichungen: (2017), „ἡ μάλα θαῦμα κύων ὄδε κείτ’ ἐνὶ κόπρῳ. The Anagnorisis of Odysseus and His Dog Argos (Hom. *Od.* 17, 290–327)“, in: *Literatūra – Research Journal for Literary Scholarship* 59.3, 7–18; (2017), „*Nil utilius, nil praestantius*. Über Geschichte, Wesen und Bedeutung des akademischen Lebens in Daniel Hermanns Gedicht *De vita literata sive scholastica*“, in: Jönsson, A.; Vogt-Spira, G. (Hgg.): *The Classical Tradition in the Baltic Region. Perceptions and Adaptations of Greece and Rome*, Hildesheim/Zürich/New York, 55–75; (2018), *Metrik im altsprachlichen Unterricht*.

Renate Glas

Studium der Germanistik und Klassischen Philologie an der Karl-Franzens-Universität Graz. 1978 ebendort Sponsion. 1977–1997 Unterrichtstätigkeit am Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Lerchenfeldstraße Klagenfurt, 1998–2019 am Europagymnasium Klagenfurt, 2007–2019 an der Bundeshandelsakademie Klagenfurt, 2018–2019 an der International School Carinthia; 1997/98–2011 Lehrbeauftragte für Fachdidaktik und Projektstudium am Institut für Klassische Philologie der Karl-Franzens-Universität Graz, Vortragstätigkeit an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs, an der VHS Klagenfurt, an der Urania Graz, an der Akademie für Kunst und Kultur,

Euroclassica, Fachhochschulen in Villach und Graz in den Bereichen Fachdidaktik, Rechtsgrundlagen, PR, Erwachsenenbildung; 2011–2012 Vortragende im „Train the Trainer“ Lehrgang; seit 2009 Item-Writerin für die schriftliche standardisierte Reifeprüfung und für die Kompensationsprüfungen in der Arbeitsgruppe der Klassischen Sprachen des BMBWF; Fachbuchautorin (Reihe Latein Lektüre aktiv: Catull, Ewige Liebe, Antike Alltagsgeschichten; Reihe Antike und Gegenwart: Frauen in der Antike; Lehrerkommentar Frauen in der Antike); Lexikografin (Der Neue Stowasser). Neuere Veröffentlichungen: (2018), „Entwicklung von Testsystemen in den klassischen Sprachen“; „Implementierung und Washback der neuen Testsysteme in den klassischen Sprachen auf den Unterricht“, in: Sigott, G. (Hg.): Language Testing in Austria: Taking Stock. Sprachtesten in Österreich: Eine Bestandsaufnahme.

Hans-Joachim Glücklich

1960–1965 Studium der klassischen Philologie, der Philosophie und der Germanistik in Heidelberg und Rom; seit 1973: Fachleiter Latein und Griechisch am Staatl. Studienseminar Mainz; seit 1982 Honorarprofessor für Didaktik der alten Sprachen an der Universität Heidelberg; Ehrenvorsitzender des Landesverbandes Rheinland-Pfalz im Deutschen Altphilologenverband, 1999–2003: Präsident von Euroclassica (Dachverband der europäischen Altphilologenverbände), Ehrenbürger von Chios, Homeropolis und Oinussae; Ehrungen durch den DAV und die Dragomanov-Universität Kiew; Herausgeber, Mit Herausgeber und Autor in den Reihen: *Exempla*. Lateinische Texte, *Consilia*. Kommentare für den Unterricht, *Libellus*. Lateinische Texte und Lehrerkommentare; *Ars Didactica*. Alte Sprachen lehren und lernen. Standardwerk: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik, Göttingen 1978, ³2008; neuere Veröffentlichungen: (2016/2017) Der junge Ionathas. Aus den Gesta Romanorum, 2. überarb. und erg. Aufl., + Lehrerheft mit CD-ROM; (2017) Caesar. Alea iacta est, Lehrerheft. – Textverständnis und seine Überprüfung, in: Forum Classicum, Heft 4/ 2017, 214–227; (2019) Livius – Ab urbe condita. Römische Männer, Frauen, Wertvorstellungen, Schülerheft. – Bild und Text im Lateinunterricht, in: Matthias Korn (Hg.): Latein. Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 106–116; Film und Lateinunterricht, ebenda 117–127; Pyramus und Thisbe – Transformationen, in: Scrinium. Mitteilungen der Landesverbände Rheinland-Pfalz und Saarland im Deutschen Altphilologenverband 59/2, 4–23. – Körperliche und seelische Grausamkeit in schöner Darstellung. Ästhetische und seelische Wirkungen, in: Der altsprachliche Unterricht 62,6, 18–25. (2020) Texte lesen, verstehen, interpretieren. Problem und

Chance des Lateinunterrichts, in Meinolf Vielberg (Hrsg.): Universitäts- und Bildungslandschaften um 1800, Stuttgart, 137–191.

Niels Herzig

Studium der Klassischen Philologie, Schwerpunkt Latinistik, und der Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und der Universität Bielefeld, 2006–2013 Studium der Philosophie an der Universität Bielefeld. 2013 M.Ed. und Erstes Staatsexamen. 2014 Zweites Staatsexamen mit den Unterrichtsfächern Latein, Philosophie und Praktische Philosophie für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen am ZfsL Minden. Seit 2015 Lehrer am Oberstufen-Kolleg Bielefeld für die Fächer Latein und Philosophie. Seit 2016 Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich der lateinischen Fachdidaktik an der Universität Bielefeld. Seit 2017 Promotionsstudent ebendort. Neuere Veröffentlichung: (2017), „Psychagogie in Ciceros erster *Catilinaria*? Vorschläge für eine gegenwartsbezogene Auseinandersetzung mit Cic. *Cat.* 1,32–33“, in: Benz, L.; Sauer, J. (Hgg.): Rhetorik, Politik, Propaganda. Cicero und die Macht des Wortes, Speyer, 69–100.

Henning Horstmann

2003–2009 Studium der Griechischen, Lateinischen und Romanischen Philologie (Französisch) in Göttingen und Aix-en-Provence (Erstes Staatsexamen). Seit 2009 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Lateinische Philologie und Fachdidaktik der Alten Sprachen der Universität Göttingen. 2013 Promotion (Thema: „Erzähler – Text – Leser in Ovids *Metamorphosen*“). 2013–2015 Referendariat am Studienseminar Göttingen (Zweites Staatsexamen). Neuere Veröffentlichungen: (2018), Der Konjunktiv im Lateinunterricht. Wege einer sprachbildenden Einführung, Wiederholung und Vertiefung (Reihe Didaxis); (2018), Wortschatz und Grammatik üben. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht (zusammen mit P. Kuhlmann).

Matthias Korn

Studium der Fächer Latein, Griechisch und Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn. 1982–1983 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bonn. 1983–1985 Referendariat in Münster/Westf. und Zweites Staatsexamen in Latein und Griechisch. 1985–1993 Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Über die Autoren

bzw. Assistent am Lehrstuhl für Klassische Philologie der Katholischen Universität Eichstätt. Ebendort 1989 Promotion. 1993–2003 Lehrer am St. Benno-Gymnasium Dresden, am Vitzthum-Gymnasium Dresden, am Sächsischen Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen, daneben Lehrbeauftragter für Latein am Seminar Dresden, Fachberater für Latein in den Regionalschulämtern Dresden und Bautzen. Seit 2003 Referent im Sächsischen Staatsministerium für Kultus, seit 2016 vollabgeordnet an die Universität Leipzig, daneben Lehraufträge an der TU Dresden. Neuere Veröffentlichungen: (2018–2019, zur Fortsetzung), *Die Zukunft der fachbezogenen Strategien des altsprachlichen Unterrichts – Eine Vision* (zusammen mit J. Trompke); (2018), *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*; (2018), „Wortschatz“, in: Korn, M. (Hg.): *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin, 10–18.

Peter Kuhlmann

Studium der Klassischen Philologie an den Universitäten Gießen und Kiel und Staatsexamen in den Fächern Latein, Griechisch und Spanisch. 1993 Promotion an der Universität Gießen über die Literarischen Papyri der Gießener Papyrussammlungen. 1995 Zweites Staatsexamen. 2000 Habilitation in Klassischer Philologie zur Religionspolitik Kaiser Hadrians. Seit 2004 Professor für Lateinische Philologie und Fachdidaktik der Alten Sprachen an der Universität Göttingen. Neuere Veröffentlichungen: (2016), *Die Philosophie der Stoa. Senecas Epistulae Morales*; (2017), *Res Romanae*. Literatur und Kultur im alten Rom (zusammen mit S. Pinkernell-Kreidt; (2018), *Wortschatz und Grammatik üben. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht* (zusammen mit H. Horstmann).

Michael Lobe

Studium der Latinistik und Germanistik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und Friedrich-Alexander-Universität Erlangen 1987–1994. Erstes Staatsexamen 1994. Zweites Staatsexamen 1996. Gymnasiallehrer seit 1996. Promotion an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 1998. Ständiger Lehrbeauftragter an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg seit 1999; seit 2019 Honorarprofessor für Didaktik der Lateinischen Sprache und Literatur. Seminarlehrer für Latein am Melanchthon-Gymnasium Nürnberg seit 2005. Herausgeber der lateinischen Lektüriereihen „Sammlung *ratio*“ und „*ratio express*“ sowie Autor zahlreicher lateinischer Unterrichtswerke (Latein mit Felix, Campus, Roma). Neuere Veröffentlichungen: (2016), „*Lux verae*

humanitatis effulgeat. Zum sechzigsten Todesjahr des schwäbischen Horaz Hermann Weller (1878–1956)“, in: Forum Classicum 4, 196–205; (2017), „Fron-
talunterricht. Zur Klarstellung eines Begriffs“, in: Forum Classicum 3, 151–
155; (2018), „Liebesdichter oder Zeitenrichter. Über Ovids *Amores*“, in: Mittei-
lungen des Deutschen Altphilologenverbandes, Heft 1.

Valeria Marchetti

2008–2014 Studium der Klassischen Philologie an der Universität Macerata
(Italien). 2014–2015 Referendariat für Italienisch und Latein ebendort. 2019
Promotion in Lateinischer Philologie (SFB 1136 „Bildung und Religion“) mit
einer Arbeit über Ciceros religionsphilosophische Dialoge an der Georg-Aug-
ust-Universität Göttingen. Lehrerin für Italienisch in Italien. Neuere Veröf-
fentlichungen: (2018), „L’humanitas ciceroniana e la scuola italiana oggi“, in:
Araújo, A. F./Martins, C./Carvalho, H. M./Serra, J. P./Magalhães (Hgg.): Pai-
deia & Humanitas: formar e educar ontem e hoje / to form and educate y-
esterday and today, Lisboa, 547–560 (im Druck); „Bildungsüberlegungen in
Ciceros *De natura deorum* und *De divinatione*“, in: Kuhlmann, P.; Marchetti,
V. (Hgg.): Cicero im Rahmen der römischen Bildungskultur.

Ingvalde Scholz

Studium der Klassischen Philologie (Latein) und der Evangelischen Theologie
an der Universität Heidelberg. 1990–1992 Referendariat am Seminar für Di-
daktik und Lehrerbildung in Heidelberg. Ab 1992 Lehrerin für Latein und
evangelische Religion am Scheffold-Gymnasium in Schwäbisch Gmünd, seit
2007 am Friedrich-Schiller-Gymnasium in Marbach am Neckar. Seit 1997 Fach-
leiterin für Latein am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Stuttgart so-
wie Fachberaterin für Alte Sprachen am Regierungspräsidium Stuttgart, seit
2002 Lehrbeauftragte für pädagogische Psychologie sowie Leiterin der Profil-
gruppe „Differenzierung und Begabtenförderung“ am Seminar Stuttgart; zahl-
reiche Publikationen, darunter Lektüreausgaben zu Ovid, Cicero, Caesar, Pli-
nius, Phaedrus usw. Bücher zu fachdidaktischen Themen, wie z. B. Diagnose
und Differenzierung, neue Formen der Leistungserhebung und Leistungsbeur-
teilung, Begabtenförderung usw.; gefragte Fortbildnerin und Referentin im In-
und Ausland zu fachdidaktischen wie pädagogischen Themen.

Cicero gehört nach wie vor zu den zentralen Schulautoren des Lateinunterrichts. Eine im Rahmen des Göttinger Sonderforschungsbereichs „Bildung und Religion“ ausgerichtete Fachtagung im November 2018 widmete sich dem Bildungswert speziell der philosophischen Schriften Ciceros. Die Ergebnisse dieser Tagung mit Beiträgen aus verschiedenen deutschen Bundesländern sowie Österreich und Italien sind im vorliegenden Band zusammengestellt und geben dia- und synchrone Einblicke in die Praxis der Cicero-Lektüre sowie zu seiner Bedeutung als Prüfungsautor. Sie zeigen die verschiedenen Facetten von Cicero als Bildungsautor im doppelten Sinne: Zum einen gehört Cicero zum Bildungskanon der lateinisch Gebildeten auch in der Gegenwart, zum anderen will Cicero selbst Bildungsautor sein und mit seinem Werk zur *humanitas* seiner Leser beitragen.

ISBN 978-3-948465-54-4

