



MITTEILUNGEN

des Deutschen Altphilologenverbandes

— Landesverband Niedersachsen —

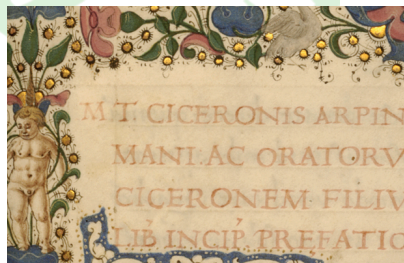
zusammen mit dem Landesverband Bremen

THEMEN:

**Tugenden in der Antike
und heute:**

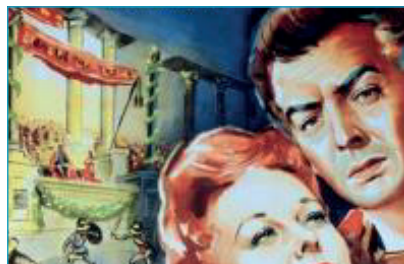
Ciceros De officiis

» Seite 33



**Antikfilme aus mehr
als 115 Jahren:**
Eine Übersicht

» Seite 62



KI-BILDUNG IN SCHULE UND ELTERNHAUS

März 2024 im Ovid-Verlag

KI-Bildung – ein Leitfaden für Lehrende, Eltern und junge Erwachsene



► wie die neuen Bild- und Textwelten
die Welt des Menschen verändern

OVID
VERLAG

KI-BILDUNG RELIGION



► existenzielle und anthropologische
Grundfragen

OVID
VERLAG

OVID
VERLAG

KI-BILDUNG LATEIN



► ein schulpraktischer Leitfaden
für Lehrerinnen und Lehrer

OVID
VERLAG

KI-BILDUNG LATEIN



Ovid • Metamorphosen

OVID
VERLAG

Impressum

Redaktion: Elias Hoffmann, Evangelisches Gymnasium Nordhorn, Bernhard-Niehues-Straße 51, 48529 Nordhorn; redaktion@NAVonline.de; Moritz Raab, Gymnasium Käthe-Kollwitz-Schule, Podbielskistraße 230, 30655 Hannover, m.raab@NAVonline.de

Landesvorsitzende Niedersachsen: Michaela Lantieri, Helene-Lange-Schule Hannover, Hohe Straße 24, 30449 Hannover, mlantieri@NAVonline.de

Landesvorsitzende Bremen: Imke Tschöpe, Rackelskamp 12, 28777 Bremen; tschoepe@nord-com.net

Manuskripte bitte als word-Dokument an die Redaktion senden. Die Veröffentlichung unverlangt eingesandter Manuskripte bleibt der Redaktion vorbehalten. Namentlich gekennzeichnete Aufsätze und Artikel geben die Meinung des jeweiligen Autors, nicht in jedem Falle die Meinung der Redaktion wieder.

Verlage werden gebeten, Besprechungsexemplare direkt an die Schriftleitung zu senden. Die Mitteilungen werden herausgegeben vom Landesverband Niedersachsen (NAV) im Deutschen Altphilologenverband (DAV).

Von den Mitgliedern des Niedersächsischen Landesverbandes wird keine Bezugsgebühr erhoben, da diese durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten ist. Für eine garantierte Zusendung müssen Änderungen der Adresse stets an den Mitgliederwart Jens Pühn (j.puehn@gmx.net) gesendet werden; bei Problemen mit der Bezugsgebühr ist Christian Scharf (cscharf@NAVonline.de) zu kontaktieren.

Layout & Satz

Clemens Liedtke MA
Mediengestaltung für Wissenschaft, Kultur u. Technik
Züricher Str. 49
70376 Stuttgart
Telefon (0711) 4 110 23 25
webmaster@NAVonline.de / www.clemensliedtke.de

Das Mitteilungsblatt online:

<http://mitteilungen.NAVonline.de>

Inhalt

Impressum	3
Zum Geleit (MICHAELA LANTIERI, KATJA SOMMER, CHRISTIAN LÖHR)	7
Aktuelles	
Latein und Griechisch als Pilotfächer neuzeitlichen Schulunterrichts – Wilhelm von Humboldts Konzeption allgemeiner Bildung (HANS-ECKEHARD LANDWEHR)	11
Aus den Arbeitskreisen des Latinistentags 2023	
Ciceros Schrift <i>De officiis</i> und der moderne Republikanismus (JOCHEN SAUER)	14
Zum Arbeitskreis „Sprachsensible Wortschatzarbeit“ im Rahmen des Landestages des Niedersächsischen Altphilologenverbandes 2023 (SOPHIE KATHARINA MAAS)	16
Aus Studium und Universität	
Griechischunterricht in der Grundschule – ein aktivsprachliches Pilotprojekt (CARA SEWING / STEFAN SCHMATZ)	19
Zu den Leitthemen für die Abiturprüfung	
„Tugenden“ in der Antike und heute: Ciceros Schrift <i>De officiis</i> als Thema für das Zentralabitur (PETER KUHLMANN)	33
Aus der Schulpraxis	
Ovids <i>heroides</i> als neue Oberstufenlektüre in der Praxis: Eine Unterrichtsstunde – Brief 5, 149-158: Oenone an Paris – eine gelungene <i>peroratio</i> ? (KATRIN HARMS-ENSINK)	44
Aus den Studienseminaren	
Eine folgenreiche Entscheidung abwägen: Zur historischen Perspektivübernahme anhand der Cincinnatus-Erzählung (MORITZ ZIMMERMANN)	50
Aus der Schülerschaft	
Antik und urban durch Italien: Studienfahrt des Kaiser-Wilhelm- und Ratsgymnasiums, Hannover (ARNO KAPPE)	58
„Lateinunterricht digital“	
Antikfilme aus mehr als 115 Jahren: Eine Übersicht (MORITZ RAAB)	62

Das Kreuzworträtsel

Karthago (MARIA SCHMUTTE).....	74
--------------------------------	----

Rezensionen

Matthias Hengelbrock (Hrsg.) (2023): Minerva am Theaterwall: Vorträge am Alten Gymnasium Oldenburg. Band 1: Geschichte und Politik. (FRIEDGAR LÖBKER)	76
--	----

Verzeichnis über die Autorinnen und Autoren	78
---	----

Zum Geleit

Liebe Mitglieder des Niedersächsischen Altphilologenverbandes,

wir möchten diese Mitteilungen zunächst zum Anlass nehmen, Ihnen Veränderungen im Vorstand zu erläutern: Da die bisherige Vorsitzende Frau Dr. Katja Sommer auf der Bundesvertreterversammlung im Mai dieses Jahres zur Vorsitzenden des Bundesverbandes gewählt werden würde, haben wir im geschäftsführenden Vorstand beschlossen, dass einer der Stellvertretenden den Vorsitz übernehmen könnte. In der Vertreterversammlung am 1. Februar 2023 wurde Michaela Lantieri zur Vorsitzenden und Katja Sommer sowie Christian Löhr zu Stellvertretern gewählt. Für das Vertrauen der Vertreterversammlung danken wir ganz herzlich. Des Weiteren wurde Christian Scharf als neuer Kassenwart gewählt, da Georg Aßmus nicht mehr kandidierte. Diesem und mittlerweile auch jenem danken wir für alle für den Verband geleistete Arbeit. Neu als Mitglieder des Gesamtvorstandes sind Jenifer Wöckener als Beisitzerin, die die Gesamtschulen vertritt, und Moritz Raab als Beisitzer für Digitalisierung. Die nächste **Vertreterversammlung** wird am **30. Januar 2024** stattfinden.

Im April konnten wir Dr. Sebastian Prignitz, den jetzigen Leiter der *Inscriptiones Graecae* an der *Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften*, dafür gewinnen, im *Museum August Kestner* einen Vortrag über die altgriechischen Bauabrechnungen in Epidauros zu halten. Unter dem Titel „Der Stein behält immer Recht“ hat Dr. Prignitz kurzweilig und mit der Möglichkeit, Abklatsche in die Hand zu nehmen, auch Schülerinnen und Schülern den Quellenwert solcher Bauabrechnungen vor Augen geführt, die unter anderem von auch uns durchaus bekanntem Diebstahl im Baugewerbe handeln.

In diesem Jahr fand ebenfalls die Endrunde des *Rerum Antiquarum Certamen* (RAC) statt, an dem sich 249 Schülerinnen und Schüler beteiligt haben. Während des Kolloquiums im Juni in Loccum konnte man erleben, welche hörenswerten Gedanken niedersächsische Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit lateinischen oder griechischen Texten entwickeln und präsentieren können. Auch angesichts dieser Ergebnisse bewahrheitet sich, dass die Beschäftigung mit Texten der Antike geeignet ist, Bildungsprozesse zu initiieren. Den (auch hier nachzulesenden) Festvortrag am 17. Juni anlässlich der Ehrung der zwölf Landessiegerinnen und -sieger sowie der Verleihung der beiden Stipendien der *Studienstiftung des deutschen Volkes* hielt Dr. Hans-Eckehard Landwehr, der aufzeigte, wie Wilhelm von Humboldt Latein und Altgriechisch als Pilotfächer neuzeitlichen Unterrichts begriff.

Im Rahmen des Festakts wurde Gaby Backhaus als Koordinatorin des Wettbewerbs verabschiedet. Sie hat seit 2009 beim RAC in verschiedenen Funktionen mitgewirkt. Organisation und Durchführung lagen lange in ihren bewährten Händen, wobei sie jedwede Anfrage mit stoischer Geduld bearbeitet hat. Dank ihrer Tätigkeit konnten zahlreiche Schülerinnen und Schüler an Auswahlkolloquien teilnehmen. Dafür danken wir ihr im Namen des NAV sehr herzlich.

Um den nächsten Wettbewerb, der im Herbst 2024 mit der Klausur beginnt, wie gewohnt durchzuführen, suchen wir Mitglieder, die sich vorstellen können, Koordinatorin bzw. Koordinator zu werden! Wir rufen alle, die sich die Koordination des RAC vorstellen können, auf, sich unter mlantieri@navonline.de zu melden. Ideal wäre sicherlich ein Team, das an der gleichen Schule oder in der gleichen Region tätig ist, um eine gemeinsame Sichtung von Klausuren bzw. Hausarbeiten zu ermöglichen.

Am 20. Juni fand zum zweiten Mal der *Tag der Alten Sprachen* an der *Georgia Augusta* in Göttingen statt. Vormittags hatten die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, je einen Vortrag zu den aktuellen Themen in Griechisch und Latein zu hören. Am Nachmittag gab es verschiedene Workshops. Zum Abschluss führte Dr. Graepler, Custos der *Sammlung der Gipsabgüsse antiker Skulpturen*, eine Gruppe Interessierter durch die Sammlungsräume, wobei er feststellte, dass noch nie so viele bei einer Führung dabei waren. Für Organisation und Durchführung des *Tages der Alten Sprachen* sei hiermit dem Seminar für Klassische Philologie der Universität Göttingen gedankt. Der nächste **Tag der Alten Sprachen** in Göttingen wird am Freitag, dem **14. Juni 2024** stattfinden.

Im September haben wir einen großartigen **Landestag** am *Marianum* in Meppen erlebt. Wir danken ganz besonders dem Schulleiter Herrn Rave, dass er den niedersächsischen Altphilologen für ihren Landestag die Bereitstellung der großzügigen Räumlichkeiten gewährt hat. Die Anregungen und der Austausch wären ohne die hervorragende Organisation vor Ort nicht möglich gewesen, wofür wir der Fachgruppe Latein des *Marianum* und ganz besonders Hendrik Schutte als Fachobmann zu Dank verpflichtet sind. Angelegentlich sei darauf hingewiesen, dass der Vorstand auf die Mitarbeit der Mitglieder angewiesen ist: Herzlichst sei all denen gedankt, die durch ihr Engagement den Verband und seine Ziele unterstützen. Der Hauptvortrag von Prof. Ulrich Schmitzer, *Humboldt-Universität zu Berlin*, über Ovids *Heroides* zeigte an Auszügen aus dem Briseis-, Medea- und Didobrief, dass man das Werk als gelungenes Experiment mit der Tradition verstehen kann. Herr Schmitzer wird eine überarbeitete Version seines Vortrages demnächst im *Gymnasium* publizieren. Zusammenfassungen zu den Inhalten zweier Arbeitskreise, die dort abgehalten wurden, finden sich überdies exemplarisch in diesem Heft.

Kurz nach den Herbstferien hatten zahlreiche niedersächsische Schülerinnen und Schüler zuerst am *Alten Gymnasium Oldenburg*, dann an der *Helene-Lange-Schule* in Hannover und zuletzt am *Wilhelm-Gymnasium* in Braunschweig die Gelegenheit, einem Vortrag von Prof. Dennis Pausch, *Philipps-Universität Marburg*, über die *Heroides* zuzuhören. Dabei untersuchte Herr Pausch die verschiedenen Briefe hinsichtlich der Frage, ob die weibliche Perspektive vom männlichen Autor ernsthaft oder parodistisch präsentiert wird.

In einem einstündigen Gespräch mit der Kultusministerin Hamburg haben wir am 26. Mai vor allem die Notwendigkeit sprachbildenden Unterrichts verdeutlicht. Wer

Sprachbildung als Hilfe dazu, die Dinge zu bezeichnen und Sachverhalte präzise zu erläutern, versteht, kann diese nicht in der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe um ein Drittel reduzieren, wie es in Niedersachsen seit 2016 möglich ist (§ 8 Absatz 3 VO-GO). Immer häufiger lesen Kolleginnen und Kollegen schriftliche Arbeiten, die sich durch einen schmerzhaft beschränkten Wortschatz sowie äußerst einfache Satzstrukturen auszeichnen. Diese Unsicherheit in Syntax und Lexik ist Folge fehlender Sprachbildung.

Das Kultusministerium hatte uns Anfang September zu einem weiteren Termin anlässlich der anstehenden Überarbeitung der VO-GO eingeladen. Der ab August 2023 in Niedersachsen für das Fach Deutsch in der Qualifikationsphase verbindliche Wegfall des Punktabzugs bei Verstößen gegen die Sprachrichtigkeit und die Einführung der „holistische[n] Bewertung der Sprachrichtigkeit im Kontext“ legte dabei böse Vorahnungen nahe. Wir wurden aber durch das Gespräch und von der grundlegenden Veränderung der gymnasialen Oberstufe, die angedacht ist, angenehm überrascht. Somit hoffen wir auf entsprechende Umsetzung, die nicht zu Bildungsabbau und letztlich zur Entwertung der niedersächsischen Hochschulreife führen mag.

Neuerungen finden sich übrigens auch hier in der Konzeption der **Mitteilungen**. Wie diese Ausgabe zeigt, soll das Heft thematisch breiter aufgestellt werden und alle einbeziehen, die mit Latein und Griechisch zu tun haben: Schülerinnen und Schüler, die von ihrem Latein- oder Griechischunterricht erzählen, Studierende, die universitäre Projekte vorstellen, Referendarinnen und Referendare, die gelungene Examenstunden zeigen, Lehrkräfte, die Erfahrungen aus der eigenen Schulpraxis schildern, sowie Personen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik, die beispielsweise zu den vorgegebenen Leitthemen für die Abiturprüfung Hintergrundinformationen liefern oder aktuelle Forschungsfragen thematisieren. So ergeben sich schließlich die hier vorzufindenden neuen Rubriken, unter denen auch künftig spannende Beiträge zu erwarten sind. Zudem soll einem von digitalen Medien unterstützten Lateinunterricht durch eine eigene Rubrik („Lateinunterricht digital“) mehr Gewicht eingeräumt werden. Erscheinen werden die Mitteilungen auch nur noch online, um eine permanente Verfügbarkeit sicherzustellen und möglichst viele Leserinnen und Leser zu erreichen. So sollen insgesamt eine inhaltlich vielseitigere und ansprechendere Lektüre realisiert und der Adressatenkreis vergrößert werden.

Wir freuen uns, Ihnen abschließend den **Bundeskongress** des DAV ankündigen zu können: Dieser wird zum traditionellen Termin nach Ostern vom **02. – 06. April 2024 in Wuppertal** stattfinden. Im Anschluss an den Eröffnungsabend am Dienstag, dem 2. April 2024, an dem auch die Humanismuspreisverleihung stattfinden wird, wird es einen Empfang für alle Besucher des Eröffnungsabends geben, um nach den pandemiebedingten Ausfällen bzw. Verlagerungen ins Digitale den persönlichen Austausch und das Kennenlernen von Kolleginnen und Kollegen aus dem gesamten

Bundesgebiet und darüber hinaus gleich am ersten Kongressabend in Schwung zu bringen!

Als Ausblick möchten wir schon den Termin für unseren kommenden **Landestag** bekannt geben, der am Freitag, dem **13. September 2024** am **Kaiser-Wilhelm- und Ratsgymnasium Hannover** stattfinden wird.

Ihnen allen wünschen wir trotz hoher Arbeitsbelastung eine gesegnete und besinnliche Weihnachtszeit!

Michaela Lantieri, Vorsitzende des Niedersächsischen Altphilologenverbandes

Dr. Katja Sommer, Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes und stellvertretende Vorsitzende des Niedersächsischen Altphilologenverbandes

Christian Löhr, stellvertretender Vorsitzender des Niedersächsischen Altphilologenverbandes

Latein und Griechisch als Pilotfächer neuzeitlichen Schulunterrichts – Wilhelm von Humboldts Konzeption allgemeiner Bildung

Zusammenfassung des Festvortrages anlässlich der Preisverleihung im Rerum Antiquarum Certamen des Niedersächsischen Altphilologenverbandes am 17.6.2023 im Kloster Loccum

HANS-ECKEHARD LANDWEHR

Ziel des Vortrags war es, einen Rahmen für die Einordnung der Leistungen zu gewinnen, zu denen das *Rerum Antiquarum Certamen* seine Schülerinnen und Schüler animiert und die in der Festveranstaltung gewürdigt werden sollten. Den Hintergrund bildeten auch antizipierte kritische Nachfragen, wie z. B. die, ob es denn überhaupt im 21. Jahrhundert (noch) legitim sein könne, im Kontext von Schule einen solchen Wettbewerb in den alten Sprachen auszuschreiben und durchzuführen.

Als Ausgangspunkt für diese Einordnung der Leistungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer diente die These, dass Wilhelm von Humboldt Latein und Griechisch als Pilotfächer eines neuzeitlichen Unterrichts nutzte, um seine Konzeption allgemeiner Bildung historisch und systematisch nachhaltig, d. h. auch über den unmittelbaren Anlass der Reform des preußischen Bildungswesens hinaus zu entwickeln und zu vermitteln¹.

Der Nachweis der These erfolgte – in der durch den Anlass der Feierstunde gebotenen Kürze – in drei Schritten:

Zunächst wurden die anthropologischen Grundlagen der Stein-Hardenbergschen Reformen als philosophischer Horizont der neuzeitlichen Reform skizziert.

Im zweiten Schritt wurde an dem 1809 entwickelten *Königsberger Schulplan* die Praxis der Reform als – von Humboldt selbst so deklarierte – exemplarische² Arbeit an der Transformation dieser neuzeitlichen Grundlagen in ein stringentes und schulpädagogisch wirksames Reformkonzept verständlich gemacht.

Im dritten Schritt ließ sich nachweisen, dass Humboldt mit dem dabei offenbar im Anschluss an seine frühen sprachphilosophischen Arbeiten entwickelten Verständnis der Sprache als der „Schwierigkeit“ der „Bezeichnung“ sowie der Bildung als der

1 Hans-Eckehard Landwehr, *Bildung – Sprache – altsprachlicher Unterricht. Eine Studie zur sprachtheoretischen Grundlegung pädagogischen Handelns bei Wilhelm von Humboldt*, Münster 1996. Zu allen drei Schritten des folgenden Nachweises der These ausführlich und mit Einzelbelegen S. 35–214.

2 Vgl. dazu auch den Brief Wilhelm von Humboldts an F. A. Wolf vom 8. August 1809 – zitiert bei E. Spranger, *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, S. 185, „... Der Plan, den ich allein gemacht, aber mit Benutzung Ihres Aufsatzes über den Unterschied der Bürger- und gelehrten Schulen, ist fertig, und in dieser Woche noch halte ich eine Konferenz mit Magistratsmitgliedern, um bedeutende Zuschüsse der Stadt zu erhalten, um dann an die Ausführung zu gehen. Schlägt dies nicht fehl, so wird es ein Beispiel für andere Städte werden.“

Fähigkeit ihrer „Überwindung“³ seiner Reform insgesamt eine eigenständige, genuin pädagogische Basis verleiht. Von dieser Basis aus konkretisierte, operationalisierte und demonstrierte er mit Hilfe von Latein und Griechisch als Pilotfächern⁴ sein Konzept für die Königsberger, indem er u. a. das Ziel des Sprachunterrichts folgendermaßen bestimmte: „Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei anderen gelernt hat, dass er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist. Sein Sprachunterricht z. B. ist auf der Schule geschlossen, wenn er dahin gekommen ist, nun mit eigener Anstrengung also ohne weitere fremde Anleitung durch den Lehrer und mit dem Gebrauche der vorhandenen Hilfsmittel jeden Schriftsteller, insoweit er wirklich verständlich ist, mit Sicherheit zu verstehen ...“⁵

Mit dem Blick auf den Wettbewerb des *Rerum Antiquarum Certamen* und vor allem die Präsentation der Ergebnisse, die die Kandidatinnen und Kandidaten der Endrunde im unmittelbaren Anschluss an den Vortrag selbst vorgenommen haben, zeigten sich neben ihren Fachkenntnissen und Fähigkeiten im selbständigen Umgang mit den antiken Texten und Zeugnissen ein Maß an Kreativität und ein Grad an geistiger und persönlicher Reife, die viele und instruktive Übereinstimmungen mit dieser unterrichtlichen Zielvorstellung einer allgemeinen Bildung bei Wilhelm von Humboldt aufwiesen.

Insbesondere das an allen Präsentationen erkennbar werdende Vorgehen, die Originalität der antiken Texte und Inhalte auch in ihren sprachlichen Eigenheiten solide zur Geltung zu bringen und dies zum Ausgangspunkt des eigenen kritischen, reflektiert hermeneutischen Umgangs und einer eigenständigen Stellungnahme zu machen, gibt nicht nur faktisch überzeugende Antworten auf mögliche kritische Anfragen nach der Legitimität eines Wettbewerbs wie des *Rerum Antiquarum Certamen* sowie eines ihm zugrundeliegenden Schulunterrichts in den alten Sprachen im 21. Jahrhundert. Darüber hinaus lassen sich aus dieser Perspektive in den Beiträgen auch Hinweise darauf erkennen, dass Humboldt mit seinem schulpädagogischen Verständnis der Sprache als „Schwierigkeit“ der „Bezeichnung“ und der Bildung als Fähigkeit ihrer Überwindung eine für den Unterricht offenbar sehr nachhaltige und pädagogisch fruchtbare Wendung zu geben vermochte.

Diese Wendung lässt sich nach wie vor offenbar auch an Latein und Griechisch als Pilotfächern eines neuzeitlichen Unterrichts besonders instruktiv demonstrieren. Sie begründet aber nach wie vor keinesfalls einen Exklusivitätsanspruch der alten Sprachen bei der pädagogischen Umsetzung der Konzeption allgemeiner Bildung.

3 Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 1960–1981. Bd. IV, S. 169, Z. 16–19 (kursive Hervorhebung im Text): „Der Elementarunterricht soll bloss in den Stand setzen, Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixiren, fixirt zu entziffern, und nur die Schwierigkeit überwinden, welche die *Bezeichnung* in allen ihren Hauptarten entgegenstellt.“

4 Hans-Eckehard Landwehr, *Bildung – Sprache – altsprachlicher Unterricht. Eine Studie zur sprachtheoretischen Grundlegung pädagogischen Handelns bei Wilhelm von Humboldt*, Münster 1996. Zum Begriff „Pilotfächer“ vor allem auch Kapitel II.6, S. 196ff.

5 Wilhelm von Humboldt, Werke Bd. IV, S. 170, Z. 18–26.

Im Gegenteil: Gerade dieses schulpädagogische Verständnis begründet für alle im neuzeitlichen Schulunterricht vertretenen Fächer eine ihnen allen gemeinsame und daher einheitliche pädagogische Verpflichtung: Ihre Aufgabe besteht darin, den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern eben diejenigen Bezeichnungen und Bezeichnungssysteme zu vermitteln, die für das jeweilige Fach und für die in ihm immer nur sprachlich vermittelten Gegenstände, Methoden, Inhalte und Sichtweisen konstitutiv sind. Sein Verständnis begründet damit das für einen neuzeitlichen Schulunterricht – nach Wilhelm von Humboldt – pädagogisch einzig legitime Ziel, alle Schülerinnen und Schüler anzuleiten, um unter den Bedingungen der Neuzeit ein selbstbestimmtes Leben, d. h. ein Leben in Freiheit, Gleichheit, Autonomie und Vernunft – kurz: in Würde – führen zu können. Dass zwei der Kandidaten, die in die Endrunde des *Rerum Antiquarum Certamen* gekommen waren, ein Stipendium der Studienstiftung des deutschen Volkes erhielten, verlieh der Würdigung und Einordnung ihrer Leistungen sowie dem Wettbewerb insgesamt eine besondere Dimension.

Ciceros Schrift *De officiis* und der moderne Republikanismus

JOCHEN SAUER

1. Der moderne Republikanismus

Der Cambridger Philosophiehistoriker MALCOLM SCHOFIELD bezeichnete CICEROS Staatstheorie in seiner 2021 erschienenen CICERO-Monographie als den „ersten überlieferten Versuch, eine ganzheitliche Begründung für die republikanische Staatsform und eine umfassende Darstellung ihrer verschiedenen Elemente zu geben“ (S. vii, Übers. Verf.). Dabei stützt sich SCHOFIELD auf einen Begriff von Republikanismus, der seit der zweiten Hälfte des 20. Jh. etabliert ist und der nach M. PHILP drei Komponenten vereinigt, nämlich dass politische Ordnung und Stabilität letztendlich auf dem Erhalt der Staatsbürgertugend („civic virtue“) beruhen; dass das Ziel der Politik das Gemeinwohl der Bürger sei; und dass beides etwas Zerbrechliches sei, wofür es bestimmte soziale, materielle, kulturelle und vor allem institutionelle Voraussetzungen gebe (PHILP 1996, 387f.). Der Republikanismus grenzt sich damit nach zwei Seiten hin ab: zum einen gegenüber dem Liberalismus, der den politischen Willen der Bürger als das Ergebnis eines Kräfteressens auf der Basis pluraler und individueller Interessen ins Zentrum setzt. Auf der anderen Seite distanziert sich der Republikanismus von einer reinen Verfahrensdemokratie, in welcher sich der politische Willen in den rein *formalen* Akten demokratischer Partizipation und ihren Institutionen manifestiert.

Der moderne Republikanismus geht zwar davon aus, dass in regelmäßigen Abständen für einen streng festgelegten Zeitraum Repräsentanten durch das Volk gewählt werden, er setzt dabei jedoch weitaus stärker auf integrative Mitwirkungsmöglichkeiten der Bürger*innen jenseits der ‚harten‘ Institutionen, da er im wertegeleiteten Handeln der einzelnen Bürger*innen und der Führenden die Basis eines vitalen Staates sieht.

Dieser Gedanke, dass in den ‚Bürgertugenden‘ (der englische Begriff ‚civic virtues‘ klingt moderner als der deutsche) der entscheidende Erfolgsfaktor eines Staats zu sehen ist, führte vor etwa 50 Jahren mit dem Erstarken liberalistischer Ideen zu einer Neubegründung des ‚Republikanismus‘. Dabei standen zunächst politische Konzepte im Vordergrund, die von einer spezifischen Form menschlichen Lebens ausgingen, die sich in beständiger, aktiver Partizipation im Staat und in der Pflege hierfür geeigneter ‚Bürgertugenden‘ manifestierten. Insbesondere JOHN G.A. POCKOCK und PAUL A. RAHE, aber auch HANNAH ARENDT, werden dieser klassisch-republikanischen Tradition zugerechnet. Die politische Philosophie des ARISTOTELES sowie dessen politisches Paradigma, die griechische Polis, waren für sie entscheidende Referenzen. Eine neue Richtung schlug dagegen der britische Historiker und Politikwissenschaftler QUENTIN SKINNER ein: Er plädierte dafür, die ‚Bürgertugenden‘ vor allem als etwas ‚instrumentell

Vorteilhaftes' anzusehen und entsprechend auszutarieren: Sie seien im Wesentlichen nützliche Instrumente zur Wahrung der politischen Verfassung und Freiheit (vgl. SKINNER 1990 und 1998). Während dieser Gedanke sich nicht mehr auf ARISTOTELES zurückführen lässt, findet man ihn prominent in CICEROS staats-theoretischen Schriften, besonders in *De re publica* und *De legibus*, dann aber auch in dem Traktat *De officiis*.

2. Ciceros Staatstheorie und Pflichtenethik

Der Gedanke, dass darauf hingewirkt werden müsse, tugendhaftes Handeln mit dem instrumentell Nützlichen in Übereinstimmung zu bringen und umgekehrt, findet sich in *De officiis* in der Dichotomie zwischen dem *honestum* und dem *utile* prominent wieder. So müsse bei jeder Handlung zunächst abgewogen werden, inwiefern diese ethisch aner kennenswert (*honestum*, Buch 1) sei, dann, inwiefern sie nützlich (*utile*, Buch 2) sei, und schließlich, inwiefern ein Konflikt zwischen beiden zu lösen sei (Buch 3). Das *honestum* manifestiert sich dabei letztlich in den Bürgertugenden, das *utile* gewissermaßen in dem ‚instrumentell Vorteilhaften‘. Damit darf CICEROS Staatstheorie durchaus als eine frühe Vorform zeitgenössischen republikanischen Denkens gelten, wie dies auch SCHOFIELD (2021) betont.

Sicherlich wird man zeitgenössische politische Theorien nicht zum Kern der Behandlung von *De officiis* im Unterricht machen. Doch vermag eine Gegenüberstellung dieses Traktats mit modernen Konzeptionen wie der des Liberalismus oder der Verfahrensdemokratie für Schülerinnen und Schülern den Ansatz CICEROS klarer zu machen und eine Basis dafür zu schaffen, über die jeweiligen Vorzüge der einen oder anderen Konzeption zu diskutieren. Neben einschlägigen Stellen aus *De officiis* kann auch die Staatsdefinition SCIPIOS in *De re publica* 1,39 herangezogen werden, welche die doppelte Basis eines Gemeinwesens (*res publica*) vorstellt: einen verbindlichen Rechts- und Regelrahmen (*iuris consensus*) und einen gemeinsamen Nutzen (*utilitatis communio*):

„Est igitur, inquit Africanus, res publica res populi, populus autem non omnis hominum coetus quoquo modo congregatus, sed coetus multitudinis iuris consensu et utilitatis communione sociatus.“

Literatur

PHILP, M.: Republicanism and liberalism: on leadership and political order – a review. In: Democratization 3 (1996), S. 383–419.

SCHOFIELD, M.: Cicero. Political Philosophy. Oxford: Oxford University Press 2021.

SKINNER, Q.: The republican ideal of political liberty, in: G. Bock, Q. Skinner, and M. Viroli (eds.), Machiavelli and Republicanism. Cambridge: Cambridge University Press 1990, S. 293–309.

SKINNER, Q.: Liberty before Liberalism. Cambridge: Cambridge University Press 1997.

Zum Arbeitskreis „Sprachsensible Wortschatzarbeit“ im Rahmen des Landestages des Niedersächsischen Altphilologenverbandes 2023

SOPHIE KATHARINA MAAS

Im Arbeitskreis „Sprachsensible Wortschatzarbeit“ lag der Fokus auf der nicht zu vernachlässigenden deutschen Komponente von Wortschatzlernen im Lateinunterricht. Wie auch die Resonanz zum Arbeitskreis zeigte, ist die Verständlichkeit der deutschen Bedeutungsangaben von Lateinvokabeln innerhalb der letzten Jahre in den Schulen und bei den Lehrkräften zunehmend in den Fokus gerückt.

Zu Beginn des Workshops notierten die teilnehmenden Lehrkräfte in einer Wortwolke deutsche Wörter, die ihren Lernenden in den letzten Wochen und Monaten im Lateinunterricht Verständnis- und Anwendungsschwierigkeiten bereitet haben. Mehrere Lehrkräfte nannten dabei die Wörter Tugend, Opfer, freilich, tadeln, billigen und kühn. Auch die Wörter Sänfte, Oheim, fromm, verwitwet, folglich, gewähren und gutheißen wurden genannt.

Nachdem ein kurzer Abriss der Rolle der Sprache in Bildungsprozessen allgemein (nach Weinert, 2016) gegeben wurde, stand die Bedeutung der deutschen Sprache im Lateinunterricht im Vordergrund. Denn deutsche „Wortschwierigkeiten“ können im Lateinunterricht sowohl im Unterrichtsgespräch und in (mündlichen) Arbeitsaufträgen sowie allgemein im Unterrichtsmaterial als auch im Lehrbuch in den kulturspezifischen Sachtexten, den Aufgabenstellungen, den grammatischen Erklärungen, in Übersetzungen und Übersetzungsmöglichkeiten sowie im Lernwortschatz vorkommen. Zur Verdeutlichung wurden in dem kulturspezifischen Sachtext aus dem Lehrbuch *Pontes* (Behrens et al., 2021, Lektion 16) die möglichen sprachlichen Hürden (angelehnt an Riebling, 2013) durch farbliche Markierung hervorgehoben. Zu den sprachlichen Hürden zählen Fachwörter und Eigennamen, (nichtfachliche) Fremdwörter, infrequente sowie bildungssprachliche Wörter und Ausdrücke, Kollokationen, unpersönliche Ausdrücke, Nominalisierungen, Komposita, Präfix- und Suffixwörter, Form- und Strukturwörter sowie grammatisch-syntaktische Schwierigkeiten. Auch wenn nicht alle markierten sprachlichen Hürden für alle Lernenden tatsächliche Verständnisschwierigkeiten oder Verstehenshürden nach sich ziehen, konnte gezeigt werden, dass auch für die jeweilige Klassenstufe eigens verfasste Lehrbuchtexte potenzielle deutschsprachliche Schwierigkeiten in sich bergen.

Im Anschluss an den weiter gefassten Zugang zu deutschsprachlichen Schwierigkeiten im Lateinunterricht richtete sich der Fokus auf die Wortschatzarbeit. Für den Bereich des deutschen Lernwortschatzes werden schon nach Steinthal (1971) die folgenden drei „Undeutlichkeiten“ deutscher Bedeutungsangaben benannt:

- a. mehrdeutige, d.h. polyseme deutsche Wörter: Die lateinische Sprache erschließen sich die Lernenden über die deutsche Sprache, somit liegt die „Beweislast“ auf dem deutschen Wort. Das Wort „da“ ist ein Beispiel für ein mehrdeutiges Wort, denn es kann die Wortbedeutung für die lateinischen Wörter *ibi* (Adverb, lokal), *tum* (Adverb, temporal) und *quia* (Konjunktion) sein. Aus dem Deutschen erschließt sich den Lernenden, solange kein Beispielsatz zur Verdeutlichung angegeben ist, zunächst nicht, welches „da“ gemeint ist.
- b. eindeutige, aber nicht genau genug bekannte oder geläufige Wörter: In diese Kategorie fallen alle der eingangs genannten Wörter. Oft entstammen diese Wörter bildungs- und schriftsprachlichen Kontexten.
- c. kulturspezifische Wörter, bei denen die fremdkulturellen Schemata ggf. unklar sind, bspw. *familia* ≠ Familie (vgl. Janssen, 2020).

Nachdem einige Ergebnisse des Pretests des Dissertationsprojekts (Maas, 2022), das die (Un-)Verständlichkeit deutscher Wortbedeutungen lateinischer Vokabeln zum Gegenstand hat, berichtet wurden (hierzu siehe auch Maas, Willems, Kuhlmann & Jahn, i. E.), folgte die Diskussion eines Entwurfs zur kontextbasierten und sprachsensiblen Präsentation des Lernwortschatzes (Beyer, Liebsch & Schulz, 2021). Während der Diskussion standen die Aspekte der Umwälzung der deutschen Wörter sowie der Frequenzbasierung und der Defizitorientierung im Vordergrund. In der sich anschließenden Workshop-Phase erarbeiteten die Teilnehmenden ihrerseits gruppenweise Vorschläge zur sprachsensiblen Präsentation einzelner Bedeutungsangaben. Beispielshaft seien hier die Vorschläge für ‚zugestehen‘ (*concedere*) berichtet:

> *Erklärung*: Man darf etwas tun.

> *Das deutsche Fremdwort ‚Konzession‘*: Eine Kneipe darf nur das Bier verkaufen, für das eine Konzession vorliegt.

> *Beispielsatz*: Ich gestehe dir zu, dass du während des Lateinunterrichts in dein Brot beißen darfst.

Abschließend wurde einerseits die Notwendigkeit, im Sinne der Frequenzbasierung und Defizitorientierung die deutschen Bedeutungsangaben systematisch zu erklären und Anwendungsbeispiele zu geben, andererseits die dem lateinischen Lernwortschatz vorausgehende deutschsprachliche Diagnose diskutiert.

Ausgewählte Literaturangaben

- Behrens, J. et al. (2021). *Pontes. Gesamtband*. Stuttgart & Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Beyer, A., Liebsch, A.-C. & Schulz, K. (2021). *Viva. Wörter sind Wissensmagnete – Kontextbasierte Wortschatzarbeit. Lektion 1 bis 12. Material für Lernende*. Berlin.
- Janssen, L. (2020). Wenn *familia* nicht *Familie* bedeutet. Kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen anhand lateinischer Hotwords. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2(4), 88–104.

- Maas, S. K., Willems, A. S., Kuhlmann, P. & Jahn, S. (im Erscheinen). Wie können die deutschen Wortschatzfähigkeiten im Fach Latein erfasst werden? Eine Testanalyse. In A. S. Willems (Hrsg.), *„Wieso? Weshalb? Warum?“ Motivation und Einstellung in (außer)schulischen Bildungsprozessen*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Riebling, L. (2013). Heuristik der Bildungssprache. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 106–153). Münster: Waxmann.
- Steinthal, H. (1971). Zum Aufbau des Wortschatzes im Lateinunterricht. *Der Altsprachliche Unterricht*, 24(4), 20–50.
- Weinert, S. (2016). Natürliche Sprache(n) und Formelsprache(n) in der Bildung. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 3–24). Berlin & Boston: De Gruyter.

Griechischunterricht in der Grundschule – ein aktivsprachliches Pilotprojekt

CARA SEWING / STEFAN SCHMATZ

Der altsprachliche Griechischunterricht befindet sich vielerorts in der Defensive. Der kritische Dauerzustand wird bisweilen zu einem Kampf ums nackte Überleben. Auch eine altsprachliche Traditionsschule¹ wie das 1586 gegründete heutige Max-Planck-Gymnasium (MPG) im akademisch geprägten Göttingen spürt diesen Trend allzu deutlich. Das dort im Wahlpflichtprogramm ab der 8. Jahrgangsstufe angebotene Fach Griechisch verzeichnet immer geringer werdende Anwahlzahlen. In Konkurrenz mit Fächern wie Informatik, Spanisch oder „Kunst und Theater“ kann sich das als anspruchsvoll und fordernd, aber auch als verstaubt und ewiggestrig geltende Fach nicht mehr durchsetzen. Da immer öfter Griechischkurse in der 8. Klasse nicht mehr zustande kommen, bleibt der entsprechende Jahrgang bis zum Abitur ohne schulisches Griechisch-Angebot. Auch Oberstufenkurse auf erhöhtem Anforderungsniveau kommen mangels einer ausreichenden Zahl an Teilnehmer*innen immer schwieriger zustande.

Um das Aussterben des Schulfachs Griechisch zu verhindern, entstand am MPG die Idee, das Verhältnis der Schüler*innen zur Sprache Griechisch sehr früh zu gründen und so auf der affektiven Ebene eine enge Bindung zum Fach sich entwickeln zu lassen, die sich später auszahlen könnte. Während z. B. in den Fächern Latein und Französisch bereits Arbeitsgemeinschaften (AGs) an Göttinger Grundschulen bestehen, wurde etwas Vergleichbares für das Fach Griechisch nie in Erwägung gezogen.² Grund dafür war u. a. die tradierte Ansicht, grundlegende Kenntnisse in Latein seien unabdingbar für das Erlernen der griechischen Sprache. Dies überwindend, wurde das Pilotprojekt ins Leben gerufen, Griechisch im Rahmen einer AG bereits in der Grundschule zu unterrichten. Ein wesentlicher Baustein war dabei von Anfang an ein aktivsprachliches Konzept, das den Griechischunterricht mit den noch sehr jungen Schüler*innen möglich machen sollte.

Der aktivsprachliche Lateinunterricht ist in den letzten Jahren auch im deutschen Sprachraum immer mehr in den Fokus gerückt, was zahlreiche Beiträge in der Literatur eindrucksvoll widerspiegeln: Neben mehreren Berichten über positive Erfahrungen bei der Arbeit mit Ørbergs einsprachiger Lehrwerkreihe *Lingua Latina per se*

1 Es sei betont, dass der Begriff hier lediglich aussagt, dass die alten Sprachen am Göttinger Max-Planck-Gymnasium bisher durchgehend unterrichtet wurden. Im Selbstverständnis der Schulgemeinschaft, insbesondere des größten Teils des Kollegiums, besteht heute keine Identifikation mehr mit den Fächern Latein und Griechisch.

2 So ist an der Albanischschule Göttingen bspw. bereits eine Latein-AG etabliert, die von Heike Klischka, Lateinlehrerin am MPG, geleitet wird.

*illustrata*³ wurde auch ein flammendes Plädoyer für den aktivsprachlichen Lateinunterricht als vielversprechenden Gegenentwurf zum derzeit etablierten gehalten.⁴ Auch ein lehrbuchunabhängiges Konzept für interaktiven und kommunikativen einsprachigen Lateinunterricht wurde bereits entwickelt.⁵ Derzeit befindet sich ein neuer Verein, die „Initiative für innovativen Griechisch- und Lateinunterricht“ in der Gründungsphase, dessen Hauptziele in der methodischen Pluralisierung und der Loslösung von der Übersetzung als zentralem Unterrichtsgegenstand bestehen.⁶ Während einsprachige Lehrwerke für den Lateinunterricht wie das oben erwähnte zunehmend breiteren Anklang finden und die internationale Community der aktiven Lateinsprecher*innen langsam aber sicher wächst, steckt der aktivsprachliche Griechischunterricht noch in den Kinderschuhen.

Im Sommerschulhalbjahr 2023 wurden in Kooperation zwischen dem Max-Planck-Gymnasium und der Georg-August-Universität Göttingen, die das gemeinsame Interesse an der Förderung des Faches Altgriechisch an Schule und Universität verbindet, an der Albanischule Göttingen erstmals Dritt- und Viertklässler im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft aktivsprachlich in und auf Griechisch unterrichtet. Zwischen MPG und Albanischule besteht eine langjährige Kooperation im Rahmen des Kooperationsverbundes Begabungsförderung Göttingen I; nicht nur bedingt durch die enge räumliche Nähe wechseln viele Albanischüler*innen nach der 4. Klasse aufs MPG. Die lange Kooperation in der Durchführung von AGs für Grundschüler*innen durch Personal des MPG ließ Anfang 2023 die Idee reifen, auch Griechisch in diesem Format anzubieten. Für die Realisierung blieb nur wenig Zeit, und es ist der spontanen Begeisterung der Grundschullektorin zu danken, dass die AG als elftes Angebot noch auf die Liste genommen werden konnte; im direkten Wahlverfahren am selben Vormittag kam die Griechisch-AG trotz starker Konkurrenz wie „Rope Skipping“ u. ä. auf den dritten Platz der Anwahlzahlen, was mehr als überraschend war.

Der folgende Bericht widmet sich dem Konzept des aktivsprachlichen Griechischunterrichts und den Erfahrungen, die mit diesem Unterricht in der Grundschule gesammelt werden konnten. Die Durchführung des Unterrichts oblag Cara Sewing, Masterstudentin in Latein und Altgriechisch und derzeit mit der Abfassen ihrer Ab-

3 Ørberg, H. (2011): *Lingua Latina per se illustrata*. Pars I. Familia Romana, Edizioni Accademia Vivarium novum, Rom. Es existieren zudem ein zweiter Band (*Roma Aeterna*) sowie vielfältige Zusatztexte, Übungshefte und an einzelne Lektionen angepasste Originallektüren, z.B. von Vergils Aeneis, Plautus' Amphitruo oder Lukrez' *De rerum natura*.

4 So sprechen sich Dietrich (2000) und Oborski (2007) im *Forum Classicum* aufgrund von positiven Erfahrungen mit dem Lehrwerk beide ausdrücklich für seinen Einsatz im Unterricht aus, Medenus (2022) argumentiert in seinem empfehlenswerten Plädoyer für den aktivsprachlichen Lateinunterricht als sinnvollem Gegenentwurf zur gegenwärtig etablierten Form. Auch in der fachdidaktischen Forschung wird der Ansatz in jüngerer Vergangenheit zunehmend thematisiert und als erfolgversprechend eingestuft (z.B. Reinhard 2018). Trotz der zahlreichen positiven Erfahrungen ist die Lehrbuchreihe *Lingua Latina per se illustrata* bisher in keinem deutschen Bundesland als Lehrbuch zugelassen (Quelle: Deutscher Bildungsserver 2023, <https://www.bildungsserver.de/zugelassene-lernmittel-und-schulbuecher-522-de.html> , [21.07.23]).

5 Zum kommunikativen Ansatz inklusive umfangreicher Materialien für den Unterricht siehe Bethlehem (2017).

6 Bei Fragen zu und Interesse an dem Verein kann man sich bei Oliver Budey (Mail: O.Budey@gmx.de) melden.

schlussarbeit befasst.⁷ Ziel des folgenden Artikels ist es ausdrücklich nicht, ein unanfechtbares Modell zur Realisierung aktivsprachlichen Unterrichts zu liefern, und auch nicht, grundsätzlich Altgriechischunterricht für den Einsatz in der Grundschule zu propagieren, sondern vielmehr, anhand eines praktischen Realisierungsversuchs das Konzept des aktivsprachlichen Griechischunterrichts zu veranschaulichen und damit weiteren Ideen und Entwicklungen eine Diskussionsgrundlage zu geben.

Didaktisches Konzept

1. *Weshalb etwas ändern?* Dem gegenwärtigen Latein- und Griechischunterricht liegt die Annahme zugrunde, dass Latein und Griechisch sich als *alte Sprachen* grundlegend von modernen Fremdsprachen unterscheiden und deshalb auch anders gelernt und unterrichtet werden müssen.⁸ Eine naheliegende und verbreitete Argumentation, die oft auch für die Legitimation von Latein- und Griechischunterricht genutzt wird, besteht darin zu betonen, dass das Lernziel, anders als bei modernen Fremdsprachen, nicht primär Kommunikation, sondern Rezeption und Lektüre sind.⁹ Es sei daher nur folgerichtig, sich im Unterricht vorwiegend mit dem Verständnis antiker Texte und nicht mit eigener Sprachproduktion zu beschäftigen. So begründet sich die zentrale Stellung der Übersetzungsmethode,¹⁰ der häufig noch höhere Ziele zugeschrieben werden: Durch Übersetzung lernten die Schüler*innen nicht nur Genauigkeit und Disziplin, sondern entwickelten in besonderem Maße ihre intellektuellen und akademischen Fähigkeiten.¹¹ Was jedoch als positiver Nebeneffekt einer

7 Die Realisierung des Projekts wurde möglich durch Prof. Dr. Heinz-Günther Nesselrath, der das Deputat seiner Hilfskraftstunden zur Finanzierung der AG zur Verfügung stellte. Dr. Wolfram Schimpf, Schulleiter des MPG, integrierte das Projekt ins Begabungsförderungskonzept der Schule. Es sei darauf hingewiesen, dass Frau Sewing zwar keine pädagogische Ausbildung als Grundschullehrkraft besitzt und auch für gewöhnlich nicht unterrichtend an einer Schule tätig ist, fachkundiges hospitierendes Personal ihr gleichwohl eine grundlegende Eignung attestieren konnte. Einige der im folgenden vorgestellten Erkenntnisse mögen erfahrenen (Grundschul-)Lehrkräften selbstverständlich erscheinen oder nicht unbedingt dem aktivsprachlichen Unterricht zuschreibbar sein.

8 Siehe exemplarisch das Kerncurriculum (KC) Niedersachsen Latein Sek. 1 (2017), S. 5f.: „Bei der Sprachbetrachtung und Sprachbehandlung setzt der Lateinunterricht seine Schwerpunkte anders als der Unterricht in den Fächern, in denen die Kommunikation in der Fremdsprache im Vordergrund steht. Im Lateinunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler schwerpunktmäßig, Sprache analytisch zu erschließen und als Modell zu begreifen (Latein als Reflexionssprache).“

9 KC Niedersachsen Griechisch Sek. 1 (2017), S. 10: „Im Zentrum des Griechischunterrichts steht die Begegnung mit griechischsprachigen Texten.“ KC Niedersachsen Latein Sek. 1 (2017), S. 5: „Die Vermittlung der römischen Antike wird vornehmlich durch lateinischsprachige Texte ermöglicht, die somit im Mittelpunkt des Lateinunterrichts stehen.“

10 KC Niedersachsen Latein Sek. 1. (2017), S. 8; KC Niedersachsen Griechisch Sek. 1 (2017), S. 5: „Die fachspezifischen Methoden der Texterschließung und der Textanalyse sowie der Interpretation erhöhen nachweislich die Fähigkeit, Texte in anderen Fremdsprachen und in der deutschen Sprache zu verstehen. Dabei hat besonders das Übersetzen griechischer Texte in das Deutsche einen hohen sprachbildenden Wert.“ Zum Argument, durch die Beschäftigung mit Latein und Griechisch werde der Zugang zu anderen Fremdsprachen erleichtert, vgl. Medenus (2022), S. 42.

11 Siehe bspw. KC Niedersachsen Latein Sek. 1 (2017), S. 6: „Die intensive Beschäftigung mit Sprache, Übersetzung und Textanalyse, die für den Lateinunterricht konstitutiv ist, fördert in spezifischer Weise die allgemeine Lese-, Ausdrucks- und Diskursfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und trägt gleichzeitig zum Erwerb von Lern- und Arbeitshaltungen wie Konzentrationsfähigkeit und Genauigkeit, Beharrlichkeit und Zielstrebigkeit, Aufgeschlossenheit und wissenschaftlicher Neugier nachhaltig bei. Damit leistet das Fach Latein wichtige Beiträge zum wissenschaftspropädeutischen Lernen und Arbeiten, das jungen Menschen in Schule, Studium und Beruf zugute kommt.“ Oder auch KC Niedersachsen Griechisch Sek. 1 (2017), S. 10: „Damit einher geht eine Erziehung

Methode durchaus berechtigt sein mag, avanciert schnell zum Hauptargument für den altsprachlichen Unterricht. Hierbei wird missachtet, dass dieser Vorzug, der dem Unterricht in den alten Sprachen zugeschrieben wird, nicht durch das Lateinische oder Griechische selbst begründet ist, sondern nur durch die Übersetzung als Methode, die in ähnlicher Weise auf jede andere Sprache anwendbar wäre.¹² Was aber ist das Ziel, mit dem wir als Teil der heutigen Gesellschaft Latein und Griechisch lernen? Der Erwerb grammatikalischer Kenntnisse? Dies könnte auch ein intensivierter Grammatikunterricht als eigenes Schulfach leisten.¹³ Wenn das Ziel der gymnasialen Fächer Latein und Griechisch jedoch ist, die Schüler*innen zur Lektüre antiker Texte zu befähigen, muss Sprach-, nicht Grammatikkompetenz das Gütekriterium für erfolgreichen Unterricht sein.¹⁴ Bezüglich dieser Sprachkompetenz lohnt ein Blick auf die Ergebnisse der empirischen Forschung zur modernen Fremdsprachendidaktik. Denn anders als häufig behauptet führt die Übersetzungsmethodik mit ihrem Fokus auf Grammatik nicht zu höherer Genauigkeit in der Sprachkompetenz,¹⁵ im Gegenteil: Kommunikative Ansätze erreichen dieses Ziel keinesfalls weniger als der grammatikfokussierte Unterricht.¹⁶

Man könnte entgegnen, dass Altgriechisch und Latein seit vielen Jahrzehnten mithilfe der Übersetzungsmethode gelernt und unterrichtet werden und einige, insbesondere das Publikum des NAV, durch diesen Unterricht eine hohe Sprachkompetenz erreicht haben. Weshalb also sollte man anders unterrichten? Liegt der Lernerfolg nicht vielmehr in der Verantwortung der Lernenden, von denen einige ja durchaus erfolgreiche Lernprozesse mit der Übersetzungsmethodik zeigen? Doch auch, wenn sich die alten Sprachen hartnäckig in ihrem Ruf als letzte *wahrhaft gymnasiale* und schwierige Fächer halten und vielleicht auch halten möchten, kann es nicht ihr Ziel sein, den Lernerfolg einigen Wenigen vorzubehalten. Zumal aus der modernen Fremdsprachendidaktik lange bekannt ist, dass althergebrachte Methoden wie die im Altsprachenunterricht fast ausschließlich praktizierte Grammatik-Übersetzungsmethode den Großteil der Lernenden frustriert zurücklässt und auch nach langer Lernzeit nicht dazu befähigt, einen Text flüssig zu lesen, während andere Methoden weitaus höhere Erfolgsquoten zeigen.¹⁷

zu Sorgfalt und Ausdauer, weil griechische Texte sich zumeist einem flüchtigen Verständnis entziehen und ein genaues Hinsehen erfordern.“

12 Auch die Komplexität oder Andersartigkeit des Lateinischen oder Griechischen sind Argumente, die genauso für andere Sprachen wie bspw. das Chinesische oder das Japanische sprechen könnten.

13 Den Fokus des Lateinunterrichts auf Grammatik kommentiert schon Bethlehem (2017), S. 6.

14 Mehrere Studien zur Vorgehensweise der Lateinschüler*innen beim Übersetzen zeigen, dass deklaratives grammatisches Wissen meist vorhanden ist, jedoch nicht gewinnbringend zum Textverständnis eingesetzt wird. Vgl. bspw. Florian (2017), S. 28. Auch das zeigt, dass herkömmlicher, auf Grammatik fokussierter Altsprachenunterricht nicht zwangsläufig zu hoher Textkompetenz führt.

15 Lightbown/Spada (2013), S. 158.

16 Ebd., S. 159.

17 Ebd., S. 195.

2. *Weshalb sprechen, wenn man lesen möchte?* Die moderne Fremdsprachendidaktik formuliert als unverzichtbare Grundlage eines erfolgreichen Spracherwerbs eine große Menge an authentischem sprachlichem Input,¹⁸ der vielfältige Formen annehmen kann: visuell als Text, auditiv-rezeptiv, z. B. als Hörbuch, Video oder Vortrag und auch auditiv-interaktiv in Form eines Gesprächs. Selbst ohne die aktive sprachliche Betätigung des Lernenden kann durch viel authentischen Input eine Sprachebene erreicht werden, die selbst in produktiver Hinsicht dem Niveau derjenigen, die mittels kommunikativer Interaktion eine Sprache gelernt haben, nicht nachsteht.¹⁹ Weshalb also sollte man, insbesondere bei einer Sprache, bei der das Ziel nicht Kommunikation und eigene produktive Sprachtätigkeit sind, im Unterricht Wert auf die eigene Sprachproduktion legen?

Hier kann nicht genug betont werden, was besonders auch aufgrund der verbreiteten Bezeichnung *Latine loqui* oft missverstanden wird und uns dazu veranlasst hat, stattdessen die Bezeichnung *aktivsprachlicher Latein- und Griechischunterricht* zu wählen: Ziel eines solchen Unterrichts ist es in erster Linie, den sprachlichen Input selbst in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Das bedeutet, der Zielsprache Latein oder Griechisch so viel Unterrichtszeit wie möglich einzuräumen und nicht durch Übersetzungen einzelner fremdsprachlicher Wörter mehr Zeit mit der eigenen Mutter- als mit der Zielsprache zu verbringen. Das impliziert auch, von Beginn an durch Texte mit nur langsam ansteigender Schwierigkeit zu einem verstehenden Lesen hinzuführen und durch die Zeitersparnis gegenüber dem aufwändigen Übersetzen deutlich größere Lesepensa bewältigen zu können. Ein *aktivsprachlicher Latein- und Griechischunterricht* zeichnet sich daher nicht primär dadurch aus, dass in ihm gesprochen wird, sondern vielmehr dadurch, dass in ihm wirklich gelesen wird.

Des Weiteren generiert ein Unterricht, in dem die Zielsprache gesprochen wird, auch ein deutliches Mehr an Sprachinput als ein nur in der Muttersprache stattfindender. Studien zum Spracherwerb zeigen, dass das Erlernen einer Sprache zwar grundsätzlich auch rein rezeptiv möglich ist, jedoch in Verbindung mit direkter Interaktion in der Sprache deutlich einfacher wird.²⁰ Durch das Ausklammern des Sprechens aus dem Unterricht wird der Spracherwerb für die Schüler*innen also nicht vereinfacht, sondern erschwert. Und gerade für Genauigkeit und Detailbewusstsein im Sprachgebrauch, die so oft als Herzstück des Latein- und Griechischunterrichts hervorgehoben Kompetenzen, ist die (mündliche) Selbstbeteiligung ungemein hilfreich: Sie trägt nicht nur zur Automatisierung erlernter Sprachprozesse bei und führt so zu einem flüssigen Sprachgebrauch, sondern weist auch auf Lücken im eigenen Sprachwissen hin. Beim Sprechen sind die Lernenden, im Gegensatz zum Lesen, gezwungen, von einem rein semantischen Verständnis zum syntaktischen Produzieren über-

18 Saville-Troike (2012), S. 20.

19 Lightbown/Spada (2013), S. 161.

20 Saville-Troike (2012), S. 20; Biebricher (2008), S. 37.

zugehen. Während beim reinen Rezipieren eine Sprachinformation auf ihre semantische Bedeutung hin hierarchisiert und dadurch reduziert wahrgenommen wird, können beim Produzieren von Sprache ihre syntaktischen Strukturen nicht übergangen werden und erhalten dadurch zwangsläufig mehr Aufmerksamkeit.²¹ Selbst bei der Grammatik-Übersetzungsmethode machen viele Lehrkräfte die Erfahrung, dass Schüler*innen die semantische Bedeutung gegenüber der grammatischen Struktur eines Satzes vorrangig behandeln.²² Ein aktivsprachlicher Unterricht fördert somit insbesondere auch Sprachgenauigkeit und grammatikalisches Bewusstsein.

3. *Wie sieht ein aktivsprachlicher Unterricht in den alten Sprachen aus?* Auch hier gilt es, zunächst mit einigen Vorurteilen aufzuräumen. Zuvorderst ist festzuhalten, dass es keine Zielverschiebung gibt: Das Sprechen im Unterricht ist nicht Selbstzweck, sondern dient der Steigerung der Lektürekompetenz.²³ Dementsprechend verläuft die sprachliche Interaktion im Unterricht auch anders als in den modernen Fremdsprachen. Sprachliche Äußerungen sind meist angelehnt an einen Text, der im Zentrum des Unterrichts steht. Auf diese Weise wird die mündliche Beteiligung für die Schüler*innen niederschwelliger, da sie für ihre eigene Sprachproduktion auf Elemente aus dem Text zurückgreifen können. Gleichzeitig hilft dieser Rückgriff auf einen Text bei der Wahrung der Authentizität im Sprachgebrauch. Stilvorbild und Gegenstand der sprachlichen Auseinandersetzung bleibt weiterhin die Sprache der griechischen oder lateinischen Literatur, aus der heraus Sprachmodelle gezogen und angewandt werden. Die aktive Anwendung von Sprache bedeutet daher keine Loslösung von der Schriftsprache, sondern ihre gleichzeitige Aneignung und Umwälzung.

Auch bedeutet ein aktivsprachlicher Latein- oder Griechischunterricht nicht die Verdrängung der Grammatik aus dem Unterricht. Die Forschung zum Fremdspracherwerb zeigt vielmehr, dass die besten Ergebnisse in Hinblick auf Sprachfortschritt und -genauigkeit erzielt werden, wenn *innerhalb* einer kommunikativen Unterrichtsatmosphäre auf sprachliche Richtigkeit geachtet wird, ggf. korrigiert wird und Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache bewusstgemacht werden.²⁴ Doch ist dieses deklarative Sprachwissen nicht das Ziel, sondern nur eine Zwischenstufe. Zur Automatisierung von deklarativem Wissen über Sprache braucht es längere Spracheinheiten und praktische Übung, da erst durch die Wiederholung ein prozedurales Sprachwissen entstehen kann, bei dem bereits bekannte Sprachelemente unmittelbar verstanden werden und so Aufmerksamkeitsressourcen für neue Elemente frei werden.²⁵ Erst viele Wiederholungen machen die Ausbildung und Festigung von Schemata für Sprachelemente möglich, sichern das Verständnis, indem konstitutive

21 Saville-Troike (2012), S. 79f.; 173.

22 Florian (2017), S. 19.

23 Zum positiven Einfluss der mündlichen Sprachproduktion auf die Lesekompetenz vgl. Saville-Troike (2012), S. 186f.

24 Lightbown/Spada (2013), S. 195; 197.

25 Saville-Troike (2012), S. 80.

Elemente erkannt werden, und führen zu einem unterbewussten Sprach- und Stilgefühl.²⁶ Etablierte Latein- und Griechischlehrwerke hingegen enthalten in der Regel sehr geringe Textmengen mit einer Fülle an verschiedenen Grammatikelementen. Aktivsprachlicher Latein- und Griechischunterricht setzt dort an: Einerseits enthalten einsprachige Lehrwerke deutlich größere Textmengen, die jedoch durch die nur langsam ansteigende Komplexität und das wiederholte Umwälzen derselben Vokabeln und grammatischen Phänomene leichter zu bewältigen sind und von Beginn an zum verstehenden Lesen erziehen. Andererseits ist das Besprechen inhaltlicher Unklarheiten und die Arbeit mit dem Text in dem Moment, wo sie in der Sprache des Textes erfolgt und sprachlich an ihn anknüpft, bereits eine erste Umwälzung und Wiederholung der im Text vorkommenden sprachlichen Elemente, die den Übergang zum prozeduralen Sprachwissen begünstigt.

4. *Welches Lehrwerk?* Das erste der beiden Hauptlehrbücher der Lehrbuchreihe *Lingua Latina per se illustrata, Familia Romana*, zeichnet sich durch einen sehr niederschweligen Einstieg in den aktivsprachlichen Lateinunterricht aus, der es ermöglicht, direkt und ohne Vorkenntnisse in der Zielsprache zu agieren.

Für das Altgriechische existiert leider bisher kein ähnlich einstiegfreundliches und als vollwertiges Lehrbuch funktionierendes Äquivalent. Das Lehrwerk *Athenaze*, das meist in einsprachig unterrichteten Kursen verwendet wird, ist deutlich anspruchsvoller im Einstieg. So wird die Kenntnis des griechischen Alphabets bereits zu Beginn vorausgesetzt, es werden in den ersten Kapiteln viele neue Vokabeln eingeführt und es ist nicht komplett einsprachig.²⁷ Vorzug des Lehrwerks ist sein großer Textumfang, der den Lernenden zahlreiche Gelegenheiten zur Umwälzung und Wiederholung bietet und sie durch die schrittweise erfolgende Progression und das wiederholte Aufgreifen zuvor eingeführter Vokabeln und Grammatikelemente an ein verstehendes Lesen heranführt. Auch führt das Lehrwerk sehr weit und eignet sich dadurch, dass ab dem letzten Kapitel des ersten Bandes zunehmend auch Originaltexte (in vereinfachter Fassung) integriert werden, auch für fortgeschrittene Lernende.

Für Anfänger*innen, insbesondere Schüler*innen, empfiehlt sich als andere Einstiegselektüre das deutlich niederschwelligere Lehrbuch *Alexandros. To Hellenikon Paidion* in der Neuauflage aus dem Jahr 2014. Hier wird zu Beginn das Alphabet gelernt und geübt, die ersten Texte führen einfache grammatikalische Grundlagen ein, und

26 Königs (2013), S. 328. Zu den Bedeutungen von Wiederholungen und umfangreichen Lektüren für den Fremdsprachenerwerb siehe außerdem Biebricher (2008), S. 37: „Studien gehen davon aus, dass ein Wort mindestens sechsmal innerhalb eines Textes gelesen werden muss, bevor es behalten wird [...]. Für schwächere fremdsprachliche Leser ist sogar eine noch häufigere Wiederholung im Text sinnvoll.“

27 Es gibt eine englische (Oxford 1991) und eine italienische (Rom 11999) Version des Lehrwerks. Da das Lehrwerk in der italienischen Fassung größtenteils einsprachig ist und die deutlich längere griechische Textpassagen enthält, in denen sprachliche Umwälzung stattfindet, sei diese Version auch Leser*innen ans Herz gelegt, die kein Italienisch sprechen. Auch zu diesem Lehrwerk existieren ein zweiter Band (*Athenaze II*), Übungshefte (*Meletemata I* und *Meletemata II*) sowie an einzelne Lektionen angepasste begleitende Originallektüren (*Ephōdion I*: Äsop, Evangelien, Sentenzen des Menander, Alexanderroman, verschiedene Philosophen; *Ephōdion II*: Bibliothek des Ps.-Apollodor, Herodot, Xenophon, Jamblichus). Erster Band: Balme, M./Lawall, G./Miraglia, L./Bóri, T. F. (2020): *Athenaze. Introduzione al greco antico. Volume I*, Edizioni Accademia Vivarium Novum, Rom.

vielfache Übungen geben die Möglichkeit, sie aktivsprachlich zu trainieren. Auch ist das Lehrbuch von Beginn an einsprachig, sodass ein Unterricht in der Zielsprache ohne weitere Schwierigkeiten sofort möglich ist.²⁸

Als unterrichtliche Ergänzung und sehr leicht zu bewältigender Einstieg in Aussprache, Alphabet und erste Satzstrukturen eignet sich, insbesondere für Autodidaktiker, die Videoreihe *Ancient Greek in Action* von Luke Ranieri, die frei auf YouTube verfügbar ist.²⁹

5. *Griechisch in der Grundschule?* Inwiefern ist nun Altgriechischunterricht an der Grundschule ein sinnvolles Konzept? Wenn auch aktivsprachlicher Griechischunterricht nicht primär in der Grundschule anzusiedeln, geschweige denn auf die Grundschule beschränkt ist, hat das Konzept besonders bei der Arbeit mit jungen Schüler*innen entscheidende Vorteile. Ohne die komplizierte Abstraktion, die die metasprachliche Klassifizierung grammatischer Konzepte mit sich bringt, ermöglicht es, in der Sprache zu agieren und Sprachkompetenz zu erwerben. Dass diese nicht an die abstrahierenden Fähigkeiten gebunden ist, ja, nicht einmal von der allgemeinen Intelligenz abhängt, zeigt nicht nur die Forschung zum Erst-, sondern auch die zum Zweitspracherwerb.³⁰ Gerade für jüngere Kinder, deren Abstraktionsvermögen noch nicht voll ausgebildet ist, ermöglicht der aktivsprachliche Unterricht also, die Sprache überhaupt zu erlernen. Auch bietet aktivsprachlicher Unterricht viele Möglichkeiten für den Einsatz attraktiver, kommunikativ-spielerische Methoden. Schließlich wird durch die aktive Verwendung von Sprache auch die Distanz zwischen den Lernenden und dem Lerngegenstand verringert, wodurch eine Identifizierung der Schüler*innen mit dem Griechischen möglich wird, die den Grundstein zu einer langanhaltenden Motivation für die Beschäftigung mit den alten Sprachen legen kann. Schließlich wird bei der aktiven Anwendung des Griechischen der eigene Lernfortschritt ganz unmittelbar in der wachsenden Ausdrucksfähigkeit deutlich, während die sich hartnäckig haltende Negativkorrektur beim Übersetzen eher die Lerndefizite betont.

Sequenzplanung, Inhalte und Methoden

Der Unterricht der Altgriechisch-AG bestand aus insgesamt 14 einstündigen (d. h. 40-minütigen), von Februar bis Juli 2023 einmal wöchentlich abgehalten Sitzungen. Wie bei einer AG üblich wurden keine Hausaufgaben gestellt. Zu Beginn des Halbjahres haben sich 13 Schüler*innen (9 männlich, 4 weiblich) aus den 3. und 4. Klassen angemeldet. Die Lerngruppe zeichnete sich durch eine vergleichsweise hohe Homogenität aus: Fast alle Kinder waren (sehr) leistungsstark und in hohem Maße intrinsisch motiviert. Für den Großteil der Lerngruppe war Deutsch Muttersprache, zwei

28 Dieses Lehrwerk ist uns erst nach Abschluss des Grundschul-Griechischprojekts begegnet, weswegen es nicht im Unterricht verwendet wurde und hier nicht evaluiert wird.

29 YouTube (2023), <https://www.youtube.com/watch?v=yoYBnFZLiZo&list=PLU1WuLg45Ssix4gYLAbRTAlvfjXWKJ1EkN> [19.07.2023].

30 Saville-Troike (2012), S. 14.

Schüler*innen sind zweisprachig aufgewachsen (griechisch-deutsch bzw. türkisch-deutsch), ein vor kurzer Zeit aus der Ukraine geflüchteter Schüler sprach nur wenig Deutsch. Die drei Kinder, für die Deutsch nicht (einzige) Muttersprache war, zeigten mit die größten Lernfortschritte.

Der erteilte Unterricht lässt sich grob in drei Einheiten aufteilen, wobei Wortschatzarbeit und Sprachtraining als kontinuierliche Unterrichtsbestandteile stets aufeinander aufbauten.

Im ersten Block (1.-5. Stunde) wurden erste Begrüßungselemente auf Griechisch gelernt: Den Einstieg jeder Stunde bildete ein altgriechischer Gesprächskreis, in dem für 15 bis 20 Minuten ausschließlich Griechisch gesprochen wurde. Die Kinder lernten verschiedene Ausdrucksweisen, um sich vorzustellen, andere nach ihrem Namen zu fragen, zu sagen und danach zu fragen, wie es ihnen geht. Die Kommunikation erfolgte hierbei ausschließlich auf Griechisch, das Lernen erfolgte intuitiv und durch Nachahmung. Der Sprachgebrauch war zu diesem Zeitpunkt des Unterrichts ausschließlich mündlich; eine die mündliche Kommunikation unterstützende Wörterliste enthielt jeden griechischen Ausdruck sowohl in griechischer Schrift als auch in lateinischer Umschrift.

Parallel und als Ausgleich zu den ersten sprachlichen Grundlagen wurden die Gottheiten Hera, Zeus, Artemis, Apoll und Poseidon mit ihren jeweiligen Erkennungszeichen und Zuständigkeiten eingeführt. Diese inhaltszentrierte Auseinandersetzung mit der griechischen Mythologie erfolgte auf Deutsch. Es wurde Wert darauf gelegt, griechisch- und deutschsprachige Unterrichtsabschnitte klar voneinander zu trennen.

Ab der 4. Stunde wurde die mündliche Kommunikation durch das Erlernen der griechischen Schrift ergänzt, die zunächst jedoch losgelöst von den bereits bekannten griechischen Wörtern anhand des Deutschen geübt wurde. Das Erlernen der Schriftzeichen erfolgte gleichermaßen aktiv wie passiv: Die Kinder trainierten das Schreiben und die Aussprache der einzelnen Buchstaben und füllten dann in griechischen Buchstaben einen Steckbrief über sich aus. Die Aspirationszeichen wurden von der Lehrkraft erklärt, sobald die Kinder feststellten, dass es im griechischen Alphabet kein H gibt. Die Akzentlehre wurde beim Erlernen der Schrift zunächst vernachlässigt.

Nach einer Wiederholung der bereits gelernten Inhalte wurden im zweiten Block nach den Osterferien (6.-9. Stunde) die Kenntnisse der griechischen Schrift vertieft und auf die bereits bekannten griechischen Sprachelemente übertragen. Die Schüler*innen füllten Lückentexte auf Altgriechisch zu den im ersten Block behandelten Gottheiten aus. Neues Vokabular sowie neue Grammatikelemente (z.B. der Nominativ Plural) wurden im altgriechischen Gesprächskreis, der weiterhin den Anfang jeder Stunde bildete, neu eingeführt und direkt aktivsprachlich trainiert. Hier-

bei wurde nicht zwischen Sprachanwendung und Grammatikeinführung getrennt, sondern es wurden bekannte Elemente (z.B. die in der vorherigen Stunde eingeführten Vokabeln ἡ κόρη und ὁ παῖς) mit neuen (den Endungen des Nominativ Plurals bei der Wörter) verknüpft und in Satzzusammenhänge gebracht.³¹ Häufig wurden die so entstandenen Sätze mit Bewegungen verknüpft (z.B. αἱ κόραι/οἱ παῖδες ἀνίστανται).³²

Nachdem die Kinder eine recht sichere Basis an ersten Wörtern und Sätzen ausgebildet hatten, fasste die Lehrkraft diese in einem kleinen Lied zusammen, das zur Sicherung und Wiederholung zu Beginn jeder Stunde gemeinsam gesungen wurde. Jede Woche kam eine neue Strophe hinzu.

Der dritte Block (10.-14. Stunde) war schließlich der ersten wirklich inhaltlichen Einheit gewidmet: dem Thema „Stadt und Land“. Ziel war es, propädeutische Arbeit zum Lehrwerk *Athenaze I* zu leisten. Neben neuen Vokabeln, Phrasen (z.B. ποῦ ἐστίν;) und Grammatikbausteinen (ἐν τοῖς ἀγροῖς / ἐν ταῖς Ἀθήναις) wurde die Leitfigur des Lehrwerks, der Bauer Dikaiopolis, eingeführt. Alle neu eingeführten Begriffe wurden von nun an direkt, also ohne lateinische Umschrift, mit ihrer schriftlichen Realisierung verbunden. In den letzten beiden Stunden wurde das im Laufe der AG behandelte Vokabular durch ein Bild-Wort-Memory gesichert und, auf Wunsch der Kinder, ein (unbenoteter) Abschlusstest geschrieben.

Reflexion

Im Laufe des Halbjahres zeigte sich eine große Diskrepanz zwischen den schriftlichen und mündlichen Fortschritten der Kinder. Auf der einen Seite beeindruckten und überraschten die Gedächtnisleistungen der Schüler*innen, die sich scheinbar ohne Schwierigkeiten über mehrere Wochen hinweg Wörter merkten, die nur ein- oder zweimal im Unterrichtsgespräch gefallen waren. Auf der anderen Seite stellte das griechische Alphabet eine sehr große Hürde für viele Schüler*innen dar. Während sich einige Kinder nach wenigen Stunden bereits sehr sicher aktiv mündlich betätigten und ihnen die Interaktionen auf Altgriechisch keine Mühe zu bereiten schienen, war für sie das Lesen der griechischen Buchstaben auch nach mehreren Wochen noch mit großer Anstrengung verbunden. Der Zeitaufwand für das Lesen eines Satzes, dessen Verständnis im mündlichen Unterrichtsgespräch kein Problem darstellte, wurde von der Lehrkraft unterschätzt.

Während in der mündlichen Interaktion das Griechische ganz selbstverständlich die Sprache der Wahl war und keiner Übersetzung ins Deutsche bedurfte, zeigte sich bei schriftlichen Übungen die Tendenz mancher Kinder, in ein Übersetzen zu verfallen, obwohl dies in keiner der Übungen gefordert war. So begannen

31 Zu (fremdsprachlichem) Lernen als Verknüpfungsvorgang siehe Königs (2013), S. 328.

32 Zur Einführung in die Methode des Total Physical Response und zu ihren die Übersetzungsmethode deutlich übersteigenden Ergebnissen hinsichtlich des Sprachverständnisses vgl. Asher (1969). Eine gute Einbettung der Methode des Physical Response in einen aktivsprachlichen Griechischunterricht leistet das Lehrwerk Polis (Rico, C. (2011): Polis. Altgriechisch lernen wie eine lebende Sprache, deutsche Ausgabe, Helmut Buske Verlag, Hamburg.).

manche Schüler*innen bei den ersten im Unterricht eingesetzten Lückentexten, die griechischen Sätze erst mühsam in deutsche Buchstaben zu rekodieren, ohne hierbei sinnerfassend zu lesen.

Die kommunikativen und interaktiven Arbeitsphasen hingegen übertrafen die Erwartungen oft weit. Die Schüler*innen waren sehr aktiv und interagierten von der ersten Stunde an auf Griechisch mit der Lehrkraft. Sie sprachen ohne explizite Aufforderung direkt und intuitiv neu eingeführte Sätze und Wörter nach. Der Spracherwerb schien auf ganz natürliche Weise und ‚nebenbei‘ zu erfolgen. Die Schüler*innen zeigten bis zum Ende des Halbjahres keine Scheu, sich selbst aktiv auf Griechisch zu beteiligen.

Eine besondere Wirkung ließ sich bei Ritualen im Unterrichtsablauf feststellen: Regelmäßige Unterrichtsbestandteile wie das Singen des Liedes oder der altgriechische Gesprächskreis zu Beginn jeder Stunde schienen bei den Teilnehmer*innen Anklang zu finden und sorgten für kontinuierliche Festigung und Wiederholung. Auch hier fiel besonders das gute Gedächtnis der Kinder auf: Bereits nach wenigen Unterrichtsstunden konnten fast alle Schüler*innen das gemeinsam einstudierte vierstrophige Lied auswendig mitsingen. Auch schien die Schwelle zur Redundanz bei Wiederholungen derselben Übung für die noch sehr jungen Schüler*innen deutlich höher zu liegen, als dies bei Gymnasiast*innen der Fall gewesen wäre. Häufige Wiederholungen derselben Frage schienen ihnen Freude zu bereiten und ermöglichten Erfolgserlebnisse.

Auffällig war, dass die Konzentrationsphasen der Schüler*innen zwar sehr intensiv, jedoch von kurzer Dauer waren. Im Laufe des Halbjahres hat sich eine Zeit von ca. 15 Minuten als realistische Zeitspanne für eine konzentrierte Arbeitseinheit herausgestellt. Hilfreich für den Unterrichtsablauf waren daher häufige Wechsel von Sozialformen und Methoden.

Ergebnisse

Insgesamt ließen sich, begünstigt durch die hohe Leistungsfähigkeit und die ungewöhnliche Homogenität der Gruppe, bei allen Kindern der Lerngruppe große Fortschritte feststellen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Kinder nicht nur vier bis fünf Jahre jünger waren als Achtklässler*innen, sondern auch nur einmal wöchentlich für 40 Minuten Griechischunterricht im Rahmen einer AG erhielten.

Alle Kinder waren am Ende des Halbjahres in der Lage, sich auf Altgriechisch vorzustellen und andere Kinder nach Namen und Befinden zu fragen. Sie besaßen ein sicheres Vokabular von ca. 20 bis 30 Wörtern, die sie aktiv und passiv verstehen und anwenden konnten. Die Schüler*innen waren in der Lage, auf einfache Fragen zu antworten (z. B. *ποῦ ἐστὶν τὸ ἱερόν;* - *τὸ ἱερόν ἐν τῷ ἄστει ἐστίν.* oder *ἄρα ἄνθρωπός ἐστιν ὁ Δικαιοπόλις ἢ θεός;* - *ὁ Δικαιοπόλις ἄνθρωπός ἐστιν.*). Während bei den erlernten und im Unterricht häufig wiederholten Phrasen keine grammatikalischen Fehler ge-

macht wurden, gelang die eigenständige Abwandlung dieser Phrasen nur wenigen Schüler*innen. Das insgesamt im Unterricht verwendete Vokabular umfasste ungefähr 50 Wörter. Im altgriechischen Gesprächskreis zu Beginn jeder Stunde wurden teilweise auch Formen und grammatische Strukturen, die die Kinder im Unterricht noch nicht kennengelernt hatten, z. B. Imperative, verwendet. Durch die situative Einbettung und die Unterstützung durch Gestik stellte das Verständnis dieser Formen jedoch meist kein Problem dar.

Die größte Heterogenität zeigte die Gruppe im Umgang mit dem griechischen Alphabet: Ungefähr die Hälfte der Kinder beherrschte zu Kursabschluss die griechischen Buchstaben sehr sicher und war in der Lage, sehr einfache griechische Texte zu lesen und unmittelbar zu verstehen. Die andere Hälfte brauchte sehr viel Zeit für das Lesen und Erkennen griechischer Buchstaben und fügte die Buchstaben nur mühsam zu sinnhaften Wörtern zusammen. Dieser große Unterschied lässt sich einerseits auf die Sicherheit im deutschen Alphabet zurückführen, in dessen Anwendung die Dritt- und Viertklässler*innen ebenfalls noch große Unterschiede zeigten.³³ Einen anderen Grund mag die Einführung des griechischen Alphabets über das Deutsche darstellen.³⁴ Gerade bei jüngeren Kindern, deren Abstraktionsvermögen sich noch im Entwicklungsstadium befindet, scheint die unmittelbare Verknüpfung von Text- und Sinnbausteinen von eminenter Bedeutung zu sein. Die Tendenz mancher Kinder, griechische Texte, deren Inhalte ihnen leicht verständlich gewesen wären, erst mit deutschen Buchstaben zu transkribieren, zeigt, dass das Alphabet eine Distanz zwischen den Kindern und einem griechischen Text erzeugt, die sich nicht durch Unsicherheiten in Vokabular oder Grammatik begründet.

Fazit und Ausblick

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der aktivsprachliche Altgriechischunterricht in der Lerngruppe erstaunlich gut funktionierte. Dieses Ergebnis war zu Beginn keineswegs sicher. Die Kommunikation auf Griechisch hat den Spracherwerb und den Unterrichtsablauf nicht nur nicht erschwert, sondern im Gegenteil dazu geführt, dass insbesondere in den kommunikativen Unterrichtsphasen rasche Fortschritte erzielt wurden, wobei sich eine besondere Freude am Lernen zeigte. Die Schwierigkeiten mancher Schüler*innen mit dem Alphabet zeigen, dass eine abstrahierende Beschäftigung mit Sprache Kindern im Grundschulalter noch schwerfällt. Sinnvoll gewesen wäre deshalb von Anfang an eine Verknüpfung bekannter Wörter mit ihrer schriftlichen Realisierung, ohne den Umweg über das Deutsche zu gehen. Bei erneuter Durchführung der AG bietet sich überdies die Nutzung von *Alexandros*. To

33 Zu den positiven Effekten, die eine hohe Lesekompetenz in der eigenen Muttersprache auf die Lesefähigkeit in einer Fremdsprache ausübt, selbst bei unterschiedlichen Schriftsystemen, vgl. Saville-Troike (2012), S. 165.

34 Um zu einer flüssigen Lesekompetenz in einer Fremdsprache zu gelangen, müssen die Sprachsymbole Teil des lexikalischen Wissens der Lernenden und wie Vokabeln unmittelbar und automatisiert mit Inhalt verknüpft sein. Siehe hierzu Saville-Troike (2012), S. 174.

Hellenikon Paidion als Einstiegslektüre an.

Die aktivsprachliche Gestaltung auf Altgriechisch, insbesondere in den mündlichen Interaktionsphasen, hat vielen Kindern, denen der Umgang mit einem griechischen Text noch schwerfiel, die Möglichkeit gegeben, sich trotz dieser Barriere am Unterricht aktiv zu beteiligen und bei der Einführung neuer Vokabeln und Grammatikelemente Schritt zu halten, was in einem allein auf Schriftlichkeit basierenden Unterricht nicht möglich gewesen wäre.

Die volle Wirkung des aktivsprachlichen Konzepts könnte sich allerdings erst bei einem längerfristigen Einsatz im Rahmen des regulären Griechischunterrichts zeigen, wo auf gleicher Alters- und Intensitätsstufe sinnvolle Vergleiche zum herkömmlichen Griechischunterricht gezogen werden können. Es lässt sich jedoch begründet vermuten, dass auch für Griechisch, ähnlich wie für Latein, das Konzept des aktivsprachlichen Unterrichts in Zukunft Früchte tragen könnte.

Als offene Frage bleibt, wie die drei folgenden Schuljahre ohne Griechischunterricht überbrückt werden können, um das Interesse der Kinder an der griechischen Sprache nicht ersterben zu lassen. An möglichen Konzepten wird derzeit gearbeitet.

Für die Viertklässler*innen der Albanischule wird sich in zweieinhalb Jahren herausstellen, ob sich die positive Beziehung, die sie im Laufe der halbjährigen AG zur griechischen Sprache aufbauen konnten, auch in einer konkreten Entscheidung für Griechisch als Wahlpflichtfach niederschlagen wird. Einen Versuch, Griechisch langfristig im gymnasialen Lehrangebot Göttingens zu erhalten, war die Einrichtung der AG allemal wert. Das von allen Beteiligten positiv evaluierte Projekt soll, sofern die Personallage dies erlaubt, unbedingt fortgesetzt werden. Allen, die sich einen ähnlichen Frühunterricht im Fach Griechisch vorstellen können, aber bisher mangels Realisierbarkeitschancen davor zurückschreckten, sei das Konzept zur Nachahmung empfohlen. Das Schulfach Griechisch möge aus dem kritischen Diskurs dieses unkonventionell-innovativen Projekts gestärkt hervorgehen.

Literatur

Lehrmaterial:

Ávila, M. D. (2014): Alexandros. To Hellenikon Paidion, Cultura Clásica, Granada. (Online verfügbar unter: <https://archive.org/details/alexandros-to-hellenikon-paidion-cultura-clasica-2014/page/22/mode/2up> [21.07.2023]).

Balme, M./Lawall, G./Miraglia, L./Bórri, T. F. (2020): Athenaze. Introduzione al greco antico. Volume I, Edizioni Accademia Vivarium Novum, Rom.

Bethlehem, U. (2017): Latine loqui. gehört – gesprochen – gelernt. Kopiervorlagen zur Grammatikeinführung, 2. Auflage, Göttingen.

Ørberg, H. (2011): Lingua Latina per se illustrata. Pars I. Familia Romana, Edizioni Accademia Vivarium novum, Rom.

Rico, C. (2011): Polis. Altgriechisch lernen wie eine lebende Sprache, deutsche Ausgabe, Helmut Buske Verlag, Hamburg.

Sekundärliteratur:

Asher, J. J. (1969): The Total Physical Response Approach to Second Language Learning, The Modern Language Journal 53.1, S. 3-17.

Biebricher, C. (2008): Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen.

Dietrich, H. (2000): Lingua Latina per se illustrata. Lateinlehrgang nach einsprachiger Methode, Forum Classicum 3/2000, S. 205-209.

Florian, L. (2017): So übersetzen Schüler wirklich, Göttingen.

Königs, F. G. (2013): Lernpsychologische und psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenlernens, in: W. Hallet/ F. G. Königs, (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachendidaktik. 2. Auflage, Stuttgart/Hannover, S. 326–329.

Lightbown, P. M./Spada, N. (2013): How Languages are Learned. Oxford Handbooks for Language Teachers, 4. Auflage, Oxford.

Medenus, M. (2022): Einsprachiger Lateinunterricht – ein Gegenmodell zur derzeitigen Ausrichtung unseres Faches, Forum Classicum 1/2022, S. 41-49.

Oborski, F. (2007): Da ist mehr Latein drin. Das Lehrwerk von Hans Orberg, Forum Classicum 3/2007, S. 208-215

Reinhard, M.-L. (2018): Durch Latine loqui Sprach- und Textverständnis fördern, in: M. Korn (Hrsg.), Latein. Methodik, Berlin, S. 225-232.

Saville-Troike, M. (2012): Introducing Second Language Acquisition. Cambridge Introductions to Language and Linguistics, 2. Auflage, Cambridge.

Kerncurricula (KC):

Kerncurriculum für das Gymnasium (2017). Schuljahrgänge 5-10. Latein, herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover.

Kerncurriculum für das Gymnasium (2017). Schuljahrgänge 8-10. Griechisch, herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover.

„Tugenden“ in der Antike und heute: Ciceros Schrift *De officiis* als Thema für das Zentralabitur

PETER KUHLMANN

Die „Tugend“ als Thema

Das Wort „Tugend“ mag heute recht altmodisch klingen und von vielen Jugendlichen gar nicht mehr richtig verstanden werden. Gleichwohl ist die Frage, welche guten Eigenschaften eine Person im Idealfall ausmachen und welche Kriterien für richtiges Handeln maßgeblich sind, zeitlos. Ciceros Schrift *De officiis* („vom pflichtgemäßen Handeln“) behandelt genau diese Fragen und kann von daher eine lohnende Lektüre für heutige Menschen sein. Die Schrift wurde aufgrund ihrer Allgemeingültigkeit bereits in der Antike zu einem Klassiker der philosophischen Ethik: So gab es schon mit dem Caesar-Mörder Brutus oder Seneca Autoren, die gleichnamige, aber heute verlorene Schriften in Anlehnung an Cicero verfassten. Auch die antiken christlichen Autoren lasen die Schrift intensiv und berücksichtigten sie in ihren Werken. Der Kirchenvater und Mailänder Bischof Ambrosius (4. Jh.n.Chr.) verfasste eine heute noch erhaltene Schrift mit dem Titel *De officiis ministrorum*, die die erste systematische Darstellung der christlichen Ethik bildet. Auch im Mittelalter wurde das Werk viel gelesen und im Sinne der christlichen Ethik rezipiert. In der Frühen Neuzeit bzw. Renaissance war Ciceros *De officiis* das Vorbild für ein Werk mit dem Titel *Cortegiano* („Edelmann“), das der italienische Humanist Baldassare Castiglione um 1500 verfasste. Darin kann man nachlesen, was den idealen Mann bei Hofe ausmacht (universelle Bildung, elegante Lebensführung, hohe soziale Kompetenz im Umgang speziell mit Frauen), was dann wiederum Vorbild für das Ideal des *gentleman* wurde. Insofern bietet Ciceros Werk viele Anknüpfungspunkte für die Frage nach dem ethisch richtigen Verhalten und ist – wie unten gezeigt – sowohl für das eigene Handeln im privaten Alltag als auch für politisch-gesellschaftliche Diskussionen nach wie vor relevant.

Aufbau und Gattung der Schrift

Die Schrift *De officiis* richtet sich an Ciceros (einzigen) ca. 18/19jährigen Sohn Marcus, der somit kaum älter ist als die Schüler in einem Lateinkurs der Oberstufe. Marcus befindet sich gerade zum Philosophie-Studium in Athen und wohnt dort bei dem befreundeten Brutus. Der junge Mann interessiert sich offenbar viel mehr für Partys und andere Freizeitvergnügungen als für die eigentlich vorgesehenen Studieninhalte. Marcus studiert eigentlich bei dem bekannten Aristoteliker Kratippos, aber Cicero will die philosophischen Belehrungen vorsichtshalber mit dieser von ihm selbst stammenden Schrift unterstützen. Formal ist die Schrift als „Lehrbrief“ an den Sohn gestaltet, was bezüglich der Gattung also mit Senecas *Epistulae morales* direkt

vergleichbar ist. Allerdings weist die im Vergleich zu Senecas eher kurzen Briefen sehr lange Schrift (drei Bücher!) überwiegend die Merkmale eines philosophischen Traktats auf.

Die Schrift hat einen recht klaren Aufbau:

Buch I	Buch II	Buch III
Proömium: Empfehlungen an Marcus zu seinem Studium Definition des <i>officium</i> („pflichtgemäßes Handeln“) und des <i>honestum</i> („Ehrenhaftes“) Die vier Teilbereiche des <i>honestum</i> als Anwendungsgebiet des <i>officium</i>: 1. Weisheit/Klugheit: <i>sapientia, prudentia</i> (gr. σοφία) 2. Gerechtigkeit: <i>iustitia</i> (gr. δικαιοσύνη) 3. Charakterstärke: <i>fortitudo, magnanimitas</i> (gr. ἀνδρεία) 4. Besonnenheit: <i>temperantia, moderatio</i> (gr. σωφροσύνη)	Das Verhältnis von <i>utile</i> und <i>honestum</i>: <i>utile</i> und <i>honestum</i> stehen nicht in einem Konflikt zueinander, sondern sind untrennbar verbunden	Praxisbeispiele für den vermeintlichen Konflikt bzw. die Untrennbarkeit von <i>utile</i> und <i>honestum</i> Polemik gegen die Epikureer Schlussworte an den Sohn Marcus

Philosophische Vorbilder und stoischer Hintergrund

Cicero war eigentlich von seinem philosophischen Bekenntnis her skeptischer Akademiker. Allerdings fußt die Schrift *De officiis* im Wesentlichen auf stoischen Lehren. Besonderes Vorbild ist der griechische Stoiker Panaitios (2. Jh.v.Chr.) und dessen (verlorenes) Werk *περὶ τοῦ καθήκοντος*. Darin behandelte Panaitios den philosophischen Terminus griech. τὸ καθήκον („das Zukommende, sich Gehörende“), den Cicero mit dem lateinischen Substantiv *officium* wiedergibt. Die genaue Bedeutung lässt sich im Deutschen nicht ohne Weiteres mit einem Wort wiedergeben: Gemeint ist ein Verhalten, das sich für jemanden aus ethisch-moralischen Gesichtspunkten gehört und damit zu einer moralischen Verpflichtung wird. Meist wird Ciceros Übersetzung *officium* im Kontext dieser Schrift mit dem etwas sperrigen Ausdruck „Pflicht(gemäßes Handeln)“ übersetzt. Wenn man Cicero glauben darf, hatte Panaitios zwar die ethischen Kriterien für das richtige Handeln und in diesem Zusammenhang die vier Kardinaltugenden dargelegt; allerdings scheint bei ihm der (vermeintliche) Konflikt zwischen der Nützlichkeit und dem sittlich Guten bzw. Ehrenhaften gefehlt zu haben, weswegen Cicero dies in seinem zweiten Buch ausführlicher behandelt. Das dritte Buch scheint zumindest teilweise auf den Ausführungen des etwas jüngeren stoischen Philosophen Poseidonios (135-51 v.Chr.) zu beruhen.

Die in Ciceros Schrift ausführlich ausgeführten vier Kardinal- bzw. Haupt-Tugenden wurden schon vor der Stoa von Platon definiert und bildeten somit Allgemeingut der griechischen Philosophie. Diese vier Tugenden sind die konkrete Grundlage und der Maßstab für ein ethisch verantwortbares Handeln im Sinne des *officium* bzw. καθήκον.

Neben dem Begriff *officium* ist auch der Terminus *honestum* nicht einfach im Deutschen wiederzugeben: Im „normalen“ lateinischen Sprachgebrauch ist mit diesem von *honōs* bzw. *honor* abgeleiteten Adjektiv alles gemeint, was Ehre einbringt. In den Übersetzungen von Ciceros philosophischen Schriften findet man darüber hinaus häufig die Formulierung „sittlich gut“ für *honestum*: Tatsächlich übersetzt Cicero in seinen philosophischen Schriften selbst den griechischen Terminus *καλόν* oder *ἀγαθόν* „(sittlich) gut“ mit *honestum*, so dass diese Übersetzung naheliegt. Allerdings muss man bedenken, dass für das lateinisch-sprachige Lesepublikum die ursprüngliche Bedeutung „ehrenhaft, -voll“ immer mitschwang. Cicero versuchte demzufolge, die beiden Bedeutungen in seinem Sprachgebrauch miteinander zu kombinieren.

Historisches Setting

Neben dem Inhaltlichen ist ein Blick auf die historische Situation interessant, in der Cicero sein Werk verfasste: Die Schrift *De officiis* entstand nämlich in einer historisch sehr turbulenten Zeit, genauer: Im Herbst/Winter 44 v.Chr. innerhalb von nur wenigen Wochen. Einige Monate zuvor war der Diktator Caesar ermordet worden (15. März), und dessen politischer Gefährte Marc Anton übernahm in seiner Funktion als amtierender Konsul zunächst die Herrschaft. Cicero begrüßte wie viele andere optimistisch eingestellte Senatoren die Beseitigung des Diktators. Nach dessen Ermordung wurde es in der Stadt Rom aufgrund der politischen Unruhen für Cicero und viele andere Caesar-Gegner ungemütlich. Cicero zog sich daher aus der Stadt auf seine Landgüter zurück und versuchte, den Konsul Marc Anton mit seinen *Philippischen Reden* politisch zu bekämpfen. Diese Reden sind angefüllt mit erbitterten Hass-Tiraden gegen Marc Anton und führten letztlich dazu, dass Marc Anton bei Caesars Adoptivsohn Octavian (~ Augustus) im Folgejahr 43 v.Chr. die Ermordung Ciceros durchsetzen konnte. Auf seinem Landgut verfasste Cicero zuvor noch eine ganze Reihe philosophischer Schriften, die ihm über die verfahrenere politische Situation und nicht zuletzt über die Trauer über den Tod (Februar 45 v.Chr.) seiner geliebten Tochter Tullia hinwegtrösten sollten. Die Schrift *De officiis* ist das letzte von Cicero verfasste Werk.

Politische Zielsetzungen und Schwachstellen der Schrift

Ähnlich wie später Seneca geht auch schon Cicero vielfach problemorientiert an philosophische Fragen heran – im Unterschied zur eher systematisch-dogmatisch orientierten griechischen Philosophie. Speziell in dem Lehrbrief *De officiis* bemüht sich Cicero (trotz des griechisch-stoischen Vorbilds Panaitios) in besonderer Weise um eine eigene und romspezifische Darstellung der Thematik: Pflichten und Tugenden. Ciceros Zugriff impliziert weiter die Praxisrelevanz philosophischer Fragen nicht zuletzt für das politische Handeln in der römischen *res publica*. Im vorliegenden Text zeigt sich dies an der immer präsenten Einbindung der behandelten Fragen in die

römische Politik und den traditionellen Wertekanon der römischen Oberschicht (*mos maiorum*). Der für das Werk zentrale Begriff *honestum* (< *honos*) zeigt dies besonders: Häufig wird der Terminus in gedruckten Übersetzungen mit „sittlich gut“ wiedergegeben, allerdings bezeichnet er für lateinische Muttersprachler zunächst einmal das „Ehrenhafte“ und knüpft somit an ein zentrales Element römischer *virtus* an. Die Praxisbeispiele im dritten Buch stammen nach einhelliger Forschungsmeinung von Cicero selbst und sind stark an die politischen Rahmenbedingungen und die Lebenswelt Roms angepasst.

Die Schrift *De officiis* zeigt freilich – das soll hier nicht verschwiegen werden – im Vergleich zu philosophischen Schriften in griechischer Sprache einige Schwächen auf. So ist der Aufbau nicht immer optimal: Für Cicero stellt die Gerechtigkeit (*iustitia*) die wichtigste Tugend dar, aber er behandelt sie in Buch I erst an zweiter Stelle nach der Weisheit. Nun mag die Weisheit ohne Frage eine Art Oberbegriff für weitere Tugenden sein, so dass sie hier an erster Stelle genannt wird. Allerdings ist dann die Gewichtung der *iustitia* als wichtigster Tugend merkwürdig. Im zweiten Buch fehlt eine Definition des Begriffs *utile*, während dagegen alle anderen, auch weniger wichtigen Begriffe zuvor ausführlich definiert wurden. Die fehlende Definition dieses für die Bücher II und III ganz zentralen Begriffs *utile* untergräbt dann entsprechend die argumentative Kraft der Ausführungen in diesen Büchern. Das Lesepublikum muss sich implizit eine Definition des *utile* aus den Praxisbeispielen konstruieren. Die vielen Praxisbeispiele in Buch III zeigen nicht immer ganz zweifelsfrei, was Cicero eigentlich zeigen möchte. Hier fehlt Cicero die logische Stringenz griechischer Philosophen wie z. B. Aristoteles. Er ist in dieser Beziehung eher der Rhetoriker, dem es ausreicht, wenn die angeführten Beispiele zumindest auf den ersten Blick plausibel erscheinen. Diese Problematik kann im Unterricht gut mit den Lerngruppen analysiert und diskutiert werden.

Lebensbezug und Praxisbeispiele

Im Ganzen bietet die Schrift trotz ihrer offenkundigen argumentativen und strukturellen Schwächen aber eine Fülle von interessanten Themen, die bis heute aktuell sind: Welche ethisch-moralischen Verpflichtungen liegen unserem Handeln zugrunde? Was sind gute ethische Kriterien für unsere Entscheidungen? Welche Tugenden sind für uns heute zentral? Wie lassen sich Nutzen und Moral miteinander vereinbaren? Auch die einzelnen Praxisbeispiele Ciceros sind häufig erstaunlich aktuell: So behandelt er die Frage von Rechten zugewanderter Personen, die Rechtmäßigkeit politisch motivierter Tötungsaktionen (sog. „Tyrannenmord“) oder Kriterien für außenpolitisches Handeln. Die meisten dieser Fragen lassen sich hervorragend pro und contra im Unterricht diskutieren und können somit einen guten Beitrag zur politischen Bildung der Schülerinnen und Schüler leisten.

Was sind („Kardinal-)Tugenden“ eigentlich?

Das Wort „Tugend“ ist im heutigen Deutsch ziemlich altmodisch geworden, vor allem im Singular. Insofern sollte im Unterricht dieser deutsche Begriff überhaupt erst einmal besprochen und definiert werden, z.B. mit einer Eingangsfrage an den Kurs: „Was stellen Sie sich unter ‚Tugend(en)‘ genau vor? Nennen Sie Beispiele“, was in Partnerarbeit diskutiert werden kann.

Im Plural verwendet man den Begriff „Tugenden“ heute noch etwas häufiger – wie z. B. „deutsche Tugenden“ oder „Sekundärtugenden“. Außerdem ist das Wort missverständlich: Unter dem Adjektiv „tugendhaft“ stellen sich deutsche Muttersprachler unter anderem Personen vor, die „anständig“ bzw. enthaltsam leben und auf alles, was Spaß macht, verzichten (z.B. „tugendhafte Frauen/Mädchen“). Mit dem römischen Begriff *virtus* hat dies aber nichts zu tun. „Tugend“ bezeichnet eine ethisch einwandfreie Haltung und überhaupt gute, vorbildliche Eigenschaften. Das deutsche Substantiv leitet sich vom Verb *taugen* ab, also hat jemand „Tugend“, der „etwas taugt“.

Der griechische Philosoph Platon stellte in seinen Schriften einen ersten Katalog der vier wichtigsten Tugenden auf, an denen sich die spätere Philosophie und Cicero orientierten:

Platon (Griechisch)	Cicero (Latein)	Deutsch
1. σοφία, φρόνησις	<i>sapientia, prudentia</i>	Weisheit, Klugheit
2. δικαιοσύνη	<i>iustitia</i>	Gerechtigkeit
3. ἀνδρεία	<i>fortitudo, magnanimitas</i>	Tapferkeit, Charakterstärke, Mut
4. σωφροσύνη	<i>temperantia, moderatio</i>	Besonnenheit, Mäßigung

Eine genaue Übersetzung der Begriffe mit einem Wort ist oft schwierig, wie man schon an den unterschiedlichen Begriffen in der Tabelle sehen kann. Zum Teil sind die gängigen deutschen Übersetzungen auch etwas altmodisch. So würde man statt *Weisheit* heute vielleicht eher von *Umsicht* sprechen; statt *Gerechtigkeit* würde man heute in vielen Kontexten sicher eher *Fairness* sagen; bei der vierten Tugend ist häufig die *Selbstbeherrschung* oder *Selbstkontrolle* gemeint. Im Unterricht können diese „Tugenden“ gewertet und mit eigenen Praxisbeispielen unterlegt werden. Hier sollte vor allem besprochen werden, was die deutschen Übersetzungen *genau* bedeuten und ob sie jeweils Synonyme darstellen: Ist *Weisheit* wirklich dasselbe wie *Klugheit*? Dazu können die Schülerinnen und Schüler eine professionelle Recherche über die online-Ausgaben des *Duden* und des *Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache* anstellen (duden.de und dwds.de). Weitere Fragen können sein: Was bedeutet für die Schülerinnen in ihrem eigenen Leben „Tapferkeit“ oder „Charakterstärke“?

Den Terminus „Kardinaltugend“ können die Schülerinnen und Schüler selbst recherchieren: Er hat nichts mit einem Kardinal der Katholischen Kirche zu tun, sondern stammt von dem lateinischen Kirchenvater und Mailänder Bischof Ambrosius (4.

Jh.n.Chr.), der von *virtutes cardinales* sprach (< *cardinalis* von *cardo* „Türangel“), d.h. es geht um die vier Tugenden, die für ihn der „Angelpunkt“ aller guten Eigenschaften sind.

Abgesehen von diesem kanonischen Tugendkatalog aus der Antike gibt es auch neuzeitliche Tugendkataloge, die im Kurs behandelt und mit Ciceros Katalog abgeglichen werden können. Je nach zeitlichem Kontext definierte man naturgemäß „gute“ Charaktereigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale durchaus unterschiedlich. So gehören zu den preußischen Tugenden etwa: Gehorsam, Pflichtbewusstsein, Demut, Gottesfurcht, Pünktlichkeit, Ordnung, Fleiß, etc.

Der von der Aufklärung geprägte Pädagoge Johann Friedrich Herbart stellte folgenden Tugendkatalog auf:

- Tapferkeit
- Freiheit
- Güte
- Gerechtigkeit

Im Buddhismus gibt es die Tugenden:

- liebende Güte
- Mitgefühl
- Mitfreude
- Gleichmut

Der christliche Tugendkatalog lautet:

- Glaube
- Liebe
- Hoffnung

Sinnvoll kann in diesem Zusammenhang eine Befragung durch die Latein-Schüler im Freundeskreis oder der Familie sein, was für die befragten Personen positive Charaktereigenschaften sind, die eine ideale Persönlichkeit ausmachen. Bei eigenen Befragungen (2021-2023) unter Studierenden (Göttingen) und Lateinlehrkräften (Mecklenburg-Vorpommern) wurde Folgendes genannt:

gesellschaftliches/soziales Engagement – Mitgefühl – Hilfsbereitschaft – Durchhaltevermögen – Geduld – Toleranz – Fairness – Freundlichkeit – Mut (zum anders-sein) – Selbstbewusstsein – eigene Meinung (vertreten) – Empathie – Rücksichtnahme – Respekt – Offenheit für Neues – eigene Fehler eingestehen
--

Diese „Tugenden“ können dann weiter im Kurs mit den vier antiken Kardinaltugenden abgeglichen und ihnen zugeordnet werden. Schließlich lässt sich auch ein negativer Tugendkatalog im Kurs erstellen, d.h. welche persönlichen Eigenschaften werden heute als besonders schlecht und schädlich für das menschliche Miteinander gewertet?

„Tyrannenmord“

Im dritten Buch gibt Cicero eine Reihe von Praxisbeispielen, die auch für moderne politische Diskurse relevant sind. Zu nennen ist hier etwa der zur Abfassungszeit mit Sicherheit viel und kontrovers diskutierte „Tyrannenmord“ kurz nach der Ermordung Caesars. Das Thema behandelt Cicero in *off.* 3,19 und 3,32. Schon die Frage, ob Caesar überhaupt ein „Tyrann“ war, hätten zumindest seine Anhänger nicht bejaht. Dies führt gleich zu der schwierigen Frage nach einer im Unterricht zu diskutierenden Definition, was ein „Tyrann“ eigentlich ist. Ein weiterer Punkt ist die Tötung einer Person ohne ein ordentliches Gerichtsverfahren. Der Tyrannenmord wird heute in der Regel damit gerechtfertigt, dass durch die Tötung eines grausamen Machthabers andere Leben gerettet werden.

Cicero geht hier im Text nicht konkret auf Caesar ein, sondern erwähnt den in der Antike sprichwörtlich grausamen Tyrannen Phalaris von Agrigent (6. Jh. v. Chr.), der gemäß einigen Überlieferungen nach seiner Absetzung von den Bürgern getötet worden sein soll. Für Cicero stellt dies jedenfalls ein Beispiel für einen gerechten Tyrannenmord dar. In diesem Zusammenhang wägt er *utilitas* und *honestas* gegeneinander ab: Die Tötung eines Tyrannen ist für die grausam unterdrückten Bürger zunächst einmal nützlich, dann bringt sie aber auch – wie im Falle des Phalaris – Ehre ein oder kann im o.g. Sinne moralisch gerechtfertigt sein. So gesehen liegt hier tatsächlich ein Beispiel für die Vereinbarkeit von *utile* und *honestum* vor.

Am Schluss des Abschnitts greift Cicero auf ein Bild aus der Medizin zurück: So wie ein kranker Körperteil um der Gesundheit des gesamten Körpers manchmal amputiert werden muss, kann auch die Entfernung eines Einzelnen aus der Bürgerschaft um des Gemeinwohls willen notwendig sein.

Die Frage des gerechten „Tyrannenmordes“ stellt sich bis in die Gegenwart immer wieder und wird je nach politisch-historischem Kontext durchaus unterschiedlich beurteilt. Es gibt zu diesem Thema ohne Frage keine einfachen Antworten. Es ist allerdings zu bedenken, dass die Denkfigur des Tyrannenmordes auch in der jüngeren Zeitgeschichte vielfach als Rechtfertigung für politische Auftragsmorde durch staatliche Geheimdienste bemüht wurde. Hierzu können die Schülerinnen und Schüler Beispiele recherchieren und diskutieren. Weiter können Sie neuzeitliche „Tyrannen“ recherchieren (z.B. Mussolini, Franco, Hitler, Pinochet, Saddam Hussein etc.) und die Kriterien für einen „Tyrannenmord“ an solchen konkreten Beispielen erörtern. Im Fall von Adolf Hitler gab es eine Reihe gescheiterter Tötungsversuche, von denen speziell der Anschlag vom 20. Juli 1944 bis heute ein politischer Gedenktag der BRD ist. Dies zeigt, dass die Tötung eines Gewaltherrschers im heutigen bundesdeutschen Diskurs nicht von vornherein ausgeschlossen ist.

Die Rechte von Ausländern im Staat

Ein anderes erstaunlich aktuelles Beispiel ist die Frage nach den Rechten von Ausländern im Staat, die Cicero in *off.* 3,27f. behandelt. Hier argumentiert Cicero auf der Grundlage des stoischen Naturrechts und betont die Rechtssicherheit, die ausländischen Bürgern im Staatswesen garantiert werden muss. So betont er gleich am Anfang des Abschnitts die typisch stoische Vorstellung von der Gleichheit aller Menschen: Daher müsse Rechtssicherheit nicht nur für einheimische Bürger, sondern ebenso für Ausländer gelten. Wer dies negiere, zerstöre dann gleichsam alle Grundlagen des menschlichen Zusammenlebens und frevle sogar gegen göttliches Recht. Schließlich gehöre es zur *virtus*, alle Mitmenschen gerecht zu behandeln, wie Cicero am Schluss des Abschnitts ausführt.

Es ist hier zu bedenken, dass es natürlich nur um freie Bürger geht, nicht etwa um unfreie Ausländer, die v.a. in der Zeit der Republik kaum irgendwelche Rechtssicherheit im römischen Staat besaßen. Dass Cicero so großen Wert auf diesen Aspekt der Rechtssicherheit ausländischer Bürger legt, dürfte mit der prinzipiellen Gefahr des Reisens in der Antike zusammenhängen: In der Praxis konnte man leicht z. B. von Piraten geraubt und versklavt oder auch einfach als Geisel festgesetzt werden. Insofern war prinzipiell für alle reisenden Bürger in der Antike zumindest ein Anspruch auf Rechtssicherheit ganz zentral.

Im Kurs lassen sich Ciceros Ausführungen mit den gerade wieder sehr aktuellen Diskursen innerhalb der EU, Großbritanniens und natürlich Deutschlands vergleichen. Auffällig bei Cicero ist im Vergleich zur Gegenwart der Verzicht auf eine Unterscheidung von Ausländern aus unterschiedlichen Herkunftsländern sowie nach Migrationsgründen. Heute spielen diese beiden Aspekte eine wesentliche Rolle im öffentlichen Diskurs: Handelt es sich bei Ausländern z.B.: um Touristen, um ausländische Arbeitnehmer/-geber, um Kriegsflüchtlinge, um Asyl Suchende? Bei den Herkunftsländern spielt eine ganz zentrale Rolle, ob Ausländer aus EU-Ländern, aus Europa oder z.B. aus islamischen oder arabischen Ländern bzw. Afrika stammen. Von diesen Kriterien hängt es im Wesentlichen ab, wie „willkommen“ Ausländer sind und wie deren Rechte in Politik und Gesellschaft akzeptiert werden.

Mythologische „Praxisbeispiele“

Neben diesen unmittelbar auf die Gegenwart anwendbaren Praxisbeispielen führt Cicero im dritten Buch eine Reihe mythologischer Beispiele an, um die Tugenden der Weisheit und Gerechtigkeit zu illustrieren.

Gyges und der Ring (Cic. *off.* 3,38f.): Um das Verhältnis von nützlich und ehrenvoll/sittlich gut zu beleuchten, präsentiert Cicero die in der Antike weit verbreitete und in recht unterschiedlichen Varianten überlieferte Gyges-Geschichte. Cicero wählt die aus Platon bekannte Version, wonach der Hirte Gyges unter mysteriösen Umständen

einen magischen Ring findet, der ihn unsichtbar machen kann. Diese Macht nutzt Gyges in verderblicher Weise, um ein Verhältnis mit der Königin zu beginnen und dann mit ihrer Hilfe den eigentlichen lydischen König zu töten, was ihm die (unrechtmäßige) Königsherrschaft einbringt. Die Geschichte ist recht unterhaltsam und erinnert sicher nicht zufällig an den berühmten Ring in Tolkiens Trilogie *Herr der Ringe*. Auch dort hat der entsprechende Ring eine ähnliche, verderbliche Wirkung.

Cicero will die hübsch erzählte Geschichte als philosophisch-ethisches Exemplum nutzen, um zu zeigen, dass der wahre Weise niemals so handeln würde wie Gyges. Der wirklich Weise müsse sich nicht verstecken, weil er nur Handlungen vollbringe, von denen jeder erfahren dürfe. Insofern würde er einen solchen Ring nie für unmoralische Handlungen nutzen, auch wenn er niemals dafür belangt werden könnte.

Dieser letzte Gedanke mag noch einigermaßen plausibel sein. Ob die Geschichte für die Vereinbarkeit von *utile* und *honestum* im Sinne Ciceros taugt, ist hingegen eine ganz andere Frage: Der „Held“ der Geschichte (Gyges) hat ja schließlich aus seiner persönlichen Sicht einen großen Nutzen aus dem unethischen Gebrauch des Rings gezogen – er wurde laut Mythos nicht zur Rechenschaft gezogen, sondern begründete sogar eine eigene Dynastie. Zudem hat er unzweifelhaft literarischen Ruhm (*gloria, honor*) erworben, wie Ciceros Erwähnung selbst zeigt.

Die Tricks des Odysseus (Cic. off. 3,97-99): Cicero möchte anhand einiger Tricks des zunächst wenig kriegsbegeisterten Odysseus eine typische Lebensweisheit illustrieren: Vieles im Leben, das auf den ersten Blick unvorteilhaft erscheint, erweist sich im Nachhinein als durchaus nützlich und gut. Darüber, ob Ciceros Odysseus-Beispiel überhaupt hierfür einschlägig ist, müsste aber unbedingt im Unterricht diskutiert werden!

Odysseus stellte sich nach dem Beschluss der griechischen Fürsten/Könige, Troja wegen Helenas Raub anzugreifen, zunächst wahnsinnig, um so dem Krieg zu entgehen – allerdings ohne Erfolg. Für ihn war es zunächst (scheinbar) nützlicher, friedlich zu Hause bei den Seinen zu bleiben, allerdings mit dem Nachteil, dabei keinen Kriegsrühm ernten zu können. Durch die Teilnahme am Trojanischen Krieg und die anschließenden gefährlichen Abenteuer auf der zehnjährigen Rückreise konnte er jedoch laut Cicero unsterblichen Ruhm erlangen, was langfristig für ihn „nützlicher“ (laut Cicero!) war.

Die hier vorgelegte Argumentation mag auf den ersten Blick nachvollziehbar sein. Die Schlussfolgerung lässt sich dennoch bei näherer Betrachtung kontrovers diskutieren: Es geht Cicero im Text v.a. darum, was andere über einen sagen (*Quid enim Ulixem auditurum fuisse putas...*) – nicht gerade ein besonders philosophischer Standpunkt! Ein ethisches Kriterium stellt die Meinung der Anderen jedenfalls nicht dar. Auch aus Odysseus' eigener Perspektive sowie der seiner Angehörigen (Penelope, Telemach, Laertes) hätte eine Nicht-Teilnahme am Krieg durchaus vorteilhafter gewesen sein können. Zudem war der griechische Feldzug *aller* Griechen gegen Troja wegen *einer* entführten Ehefrau schon nach vielfacher antiker Auffassung unver-

hältnismäßig und aufgrund der vielen Opfer keineswegs moralisch unumstritten. Auch bietet Cicero entsprechend einiges Material zu kontroversen Diskussionen im Unterricht.

„Arbeit ist dreckig“: Zur Bewertung von Berufen und Erwerbstätigkeit

Zum Schluss kommen wir noch einmal auf das erste Buch von *De officiis* zurück. Am Ende dieses Buches (Cic. off. 1,150f.) befindet sich ein berüchtigtes Kapitel zur mangelnden Ehrenhaftigkeit von (antiker) Erwerbsarbeit. Dieser Text macht den Eindruck eines Exkurses innerhalb von *De officiis*, ist aber aus moderner Perspektive wegen seiner heute erschreckend wirkenden Wertungen sehr interessant. In der ersten Texthälfte stellt Cicero eine ganze Reihe vorwiegend handwerklicher Berufe vor, die er als „schmutzig“ und „unwürdig“ deklassiert. Im mittleren Teil erfolgt seine Erklärung hierfür: Es geht um Lohnarbeit und Geldverdienen, was gegebenenfalls Betrug und unrechtmäßige Bereicherung einschließen kann. Im Anschluss daran nennt Cicero wiederum einige weitere handwerkliche und kulinarische Berufe sowie künstlerisch Tätige aus der Unterhaltungsbranche als ebenfalls unedle Berufsgruppen. Am Schluss folgen dann die einzigen Berufe, die ehrenvoll sind: Arzt, Architekt, Lehrer. Sie sind als akademische Berufe intellektuell anspruchsvoll und dienen der Gemeinschaft.

Zu bedenken ist auch hier: Cicero war als Grundbesitzer und Vermieter ebenso am Geldverdienen interessiert und verhielt sich gegenüber seinen Mietern keineswegs verantwortungsvoller als die Angehörigen der hier kritisierten Berufe. Zudem ist kaum vorstellbar, wie der Alltag in der Antike ohne die Angehörigen der hier als schmutzig verunglimpften Berufe hätte funktionieren können. Die Textpassage sollte möglichst auch im Unterricht behandelt werden, weil sie provoziert und heutigen Lernenden die eben doch sehr unterschiedlichen Wertvorstellungen in Antike und Gegenwart vor Augen führt. Zugleich bietet der Text Anlass, sich über die dort genannten Berufsgruppen zu informieren und deren gesellschaftliche Relevanz in der antiken Gesellschaft zu recherchieren.

Fazit

Die Schrift *De officiis* mag aus fachwissenschaftlicher und philosophischer Sicht kein besonders gelungenes Werk von Cicero sein. Der Lehrbrief vermittelt aber interessante Einblicke in die Praxis der (Aus-)Bildung und Berufe in der römischen Antike. Vor allem aber lassen sich anhand der Schrift grundlegende Fragen der Tugend-Ethik behandeln. Dabei können im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts vielfältige Aspekte der begrifflichen Semantik von Wertbegriffen im Deutschen und anderen Sprachen betrachtet werden. Im Ganzen kann die Behandlung der Schrift einen substantiellen Beitrag zu einer historisch fundierten politischen Bildung heutiger Schülerinnen und Schüler leisten.

Literatur:

Textausgaben / (Schul-)Kommentare:

Brüllmann, Philipp / Müller, Jörn: Cicero, De officiis (Klassiker auslegen), Berlin: De Gruyter 2023.

Gunermann, Heinz: Cicero, De officiis. Vom pflichtgemäßen Handeln: Lateinisch / Deutsch, Stuttgart: Reclam 2005.

Kuhlmann, Peter: Ethik und Politik. Cicero, De officiis (Classica: Schülerband + Lehrerband), Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2023/24 (im Satz).

Lobe, Michael / Haß, Karin / Mohr, Michael: Der Gemeinschaft verpflichtet. Lektüreklassiker fürs Abitur: Cicero, De officiis (= ratio Express), Bamberg: C.C. Buchner 2018.

Nickel, Rainer: Cicero, De officiis. Lateinisch / Deutsch (Sammlung Tusculum), Berlin: De Gruyter 2011.

Winterbottom, Michael: M. Tulli Ciceronis. De officiis, Oxford University Press: Oxford 1994.

Sekundärliteratur:

Ammerer, Heinrich et al. (Hgg.): Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer, Münster 2020.

Baraz, Yelena: A written republic. Cicero's philosophical politics, Princeton 2012.

Basile, Pierfrancesco: Antike Philosophie, Bielefeld 2021.

Bendel, Nicole: Das Wesen des Menschen als Quelle unangemessenen Handelns: Vorschläge zu einer Unterrichtsreihe zu Cic., off. 3, 21–30, in: AU 49.4 (2006), 50–55.

Bleistein, Marco: "Alia ex alia nexa": Untersuchungen zur Struktur von Ciceros Philosophieren, Heidelberg 2022.

Diez, Christopher: Echte Philosophie? Neue Perspektiven auf die Cicero-Lektüre in der Oberstufe, in: Forum Classicum 66, 2023, 28–40.

Dunsch, Boris: "Honestas bonis viris, non occulta quaeruntur": der Ring des Gyges (Cic. Off. 3, 38f.), in: AU 61.1 (2018), 10–18.

Girardet, Klaus Martin: "Gerechter Krieg": von Ciceros Konzept des "bellum iustum" bis zur UNO-Charta, in: Gymnasium 114.1, 2007, 1–35.

Maso, Stefano: Cicero's philosophy, Berlin 2022.

Sauer, Jochen: Philosophie im politischen Raum? Überlegungen zu Ciceros Philosophica der 50er Jahre. *Hermes*. 145,3 (2017) 303–316.

Sauer Jochen: Mit antiken Texten politisch denken und urteilen lernen. Demokratiebildung in der alltäglichen Textlektüre. *Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen*. 2023; 4(1): 26–29.

Schirok, Edith: Zur Denkfigur des "bellum iustum", in: AU 58.2/3, 2015, 2–13.

Schofield, Malcolm: Cicero. Political philosophy, Oxford 2021.

Ovids *heroides* als neue Oberstufenlektüre in der Praxis: Eine Unterrichtsstunde - Brief 5, 149-158: Oenone an Paris – eine gelungene *peroratio*?

KATRIN HARMS-ENSINK

Die vorliegende Stunde lässt sich dem Leitthema 4 des Kerncurriculums ‚Mythische Frauengestalten im literarischen Brief anhand von ausgewählten Briefen aus Ovids *heroides*‘ zuordnen und wurde für einen Kurs eines zwölften Jahrgangs mit erhöhtem Anforderungsniveau konzipiert. (Vgl. [13], 32) Die ausgewählten Briefe orientieren sich an den im Kerncurriculum genannten Mythen des trojanischen Sagenkreises. (Vgl. [13], 32) Der fünfte Brief wird aufgrund der anknüpfenden Thematik des trojanischen Sagenkreises durch den Adressaten Paris an den ersten Brief angeschlossen. Hieraus resultiert eine Vertiefung der Thematik des trojanischen Sagenkreises aus Sicht einer weiteren Heroine namens Oenone. Ovid ließ die ehemalige, verlassene Gattin des Paris einen Brief an ihn voll von Liebe, Wut und Verzweiflung formulieren. Sie erinnert ihn an die schöne gemeinsame Zeit, als sie zusammen durch die Wälder zogen. Sie weist auf ihre erhabene Abstammung hin, trotz der sie den damaligen Hirtenjungen, der ihr eine ewige Liebe verspricht, nicht abweist. Sie erzählt ihm von ihren Qualen, die sie erleidet, weil er sie verließ. Zudem weist sie auf die Gefahren der Liebe zu Helena hin, die bereits jemanden geliebt habe, der nun allein im Bett liege und somit Rache begehren könnte. Somit werden in diesem Brief bereits bekannte Gattungsmerkmale der *Heroides* (Vgl. [13], 32; Vgl. [10], 10; Vgl. [1]) in einem neuen Kontext wieder aufgegriffen und vertieft.

Während im ersten Brief Bestandteile einer Liebeselegie nachgewiesen wurden und der Schwerpunkt hier auf die Emotionen gelegt wurde, untersuchte der Kurs im Verlauf der zweiten Unterrichtsreihe den fünften Brief der *Heroides* hinsichtlich des Aufbaus einer Rede. Vor der zugrundeliegenden Stunde wurden an ausgewählten Textstellen bereits die Bestandteile von einem *exordium*, einer *narratio* und einer *argumentatio* nachgewiesen. Für die vorliegende Stunde ergibt sich somit die Stundenfrage: Ov. her. 5, 149-158¹ – eine gelungene *peroratio*?

Vor der Stunde:

In der Unterrichtsreihe hinweg wird ein Tafelbild (Material 1) entwickelt und stetig ergänzt. Es zeigt in Kürze die Ergebnisse der bisherigen Unterrichtsreihe hinsichtlich der Untersuchung eines Aufbaus einer Rede. Bereits in der vorherigen Stunde formulieren die Schüler die Stundenfrage: Ov. her. 5, 149-158 – eine gelungene *peroratio*? und nehmen diese mit in die Hausaufgabe, die aus zeitökonomischen Gründen bereits aus der Übersetzung der ersten vier Verse besteht. Indem die

1 Der unveränderte Originaltext (Vgl. [17] 68, [12] 56) umfasst 8 Verse mit insgesamt 55 Worten. Sowohl aufgrund der Fragwürdigkeit der Verse (Vgl. Textkritische Apparate [15] 30 und [19] 113 hinsichtlich einer Interpolation) sowie aus zeitökonomischen Gründen findet hier eine Reduktion der Verse 151 und 152 (Vgl. [4] 90f, [15] 30) statt.

Schüler durch richtige Vorerwartungen ein deutlich schnelleres als auch besseres Textverständnis erhalten (Vgl. [11] 120), werden vor der Übersetzungsphase die in der *peroratio* erwarteten Rückgriffe auf die Argumente Oenones gesammelt und im Verlauf der Folgestunde auf ihr Vorhandensein überprüft. Für einen lexikalischen Zugang wurden dem Kurs zu dem autorenspezifischen Grundwortschatz weitere textspezifische Vokabeln und Junktoren bereitgestellt.

Hausaufgabe² zur vorliegenden Stunde: Übersetzen Sie Ov. her. 5, 149–152 und zeigen Sie typische Bestandteile einer *peroratio*.

Stundeneinstieg:

Die Stunde wird anhand eines stillen Impulses des entwickelten Tafelbildes eingeleitet und führt so zu einem kurzen Rückgriff auf die letzte Stunde. Die Schüler nennen die Bestandteile einer gelungenen *peroratio*, die als Tabelle festgehalten werden. Anschließend erfolgen die Korrektur und Würdigung der Hausaufgabe mittels Übersetzungsblatt und Dokumentenkamera. Nach jedem elegischen Distichon werden Bestandteile einer gelungenen *peroratio* mittels lateinischer Zitate in der Tabelle gesammelt. Vertiefend wird die Stilistik und Metrik betrachtet: Durch das stilistische Gestaltungsmittel der Alliteration sowie die exponierte Wortstellung *me miseram* (V. 1) wird ihre quälende Situation verdeutlicht. Durch die gewählten M-Laute wird eine weinerliche Betonung möglich, die ihre jämmerliche Situation nahezu toniert. Die folgende Alliteration mit einem Polyptoton im zweiten Vers (*artis ab arte*) bezieht sich auf das "am Ende ihrer Künste sein", auf die mitleidserregende Situation, in der sie der Liebe hilflos ausgeliefert ist. Auch hier wird die Qual durch die A-Laute toniert. Diese Stelle wird nach den Herbstferien als Parallelstelle zum zwölften Brief (V. 165–168) (Vgl. [2], 115) gereicht. Während das Hyperbaton *graminibus ... creandis* (V. 3) durch die Wortstellung die Fülle der heilenden Kräuter auf der ganzen Erde bildlich abbildet, wird durch das Enjambement und die Ellipse auch die Machtlosigkeit des Gottes der Heilung einbezogen, was ihre Situation nahezu aussichtslos macht. Die Ellipse bewirkt einen emotionalen Moment, ein Abbrechen des Gedankens und ein schnelles Übersetzen zum nächsten Aspekt. Dieser nächste Aspekt stellt eines der bereits genannten Hauptargumente Oenones dar. Auch dies gilt als Bestandteil einer *peroratio* in Form einer *recapitulatio*, die im Folgenden betrachtet wird. Dazu gehört der Appell an das Pflichtgefühl von Paris, der als einzige Rettung genannt wird. Dies wird durch die exponierte Wortstellung und die Penthemimeres zwischen *auxilium* und *tu* (V. 4) verstärkt. Die Penthemimeres

2 Hinsichtlich der Hausaufgaben wurde in der Vorstunde zum einen der Akkusativ des Ausrufs *me miseram* (V. 1) sowie der unterschiedliche Gebrauch des Wortes *quod* in Vers 1 (kausale Konjunktion) und 3 (Relativpronomen) erarbeitet. Da bereits die passive Konstruktion *deficior ab arte* (V. 2) eine anspruchsvolle Textstelle darstellt, wird die Auflösung der Apposition *prudens artis* (V. 2) als Relativsatz angegeben. Dies gilt ebenso für der Gerundivkonstruktion *graminibus creandis* (V. 3) als Ablativ der Beschreibung zu *fecunda* (V. 3). Indem bereits das Relativpronomen *quod* vorentlastet wurde, sowie die Satzkonstruktion von den Versen drei und vier mithilfe einer Angabe vorstrukturiert wird, folgt aufgrund des hohen Leistungsniveaus eine für nur ausgewählte Schüler zugängliche Entlastung der Ellipse.

betont diese Worte jedoch nicht nur, außerdem ist er zur Zeit von der Hilfe entfernt, er ist nicht da. Hier wird somit die Stilistik mit der Metrik verbunden. Die Schüler stellen anhand der Übersicht fest, dass im folgenden Abschnitt eine *recapitulatio* sowie ein Appell folgen könnten. Dies wird als Überleitung zur nächsten Textstelle genutzt.

Erarbeitungsphase

Der weitere Text wird vorgetragen und ein erstes Textverständnis anhand bekannter Vokabeln und Junkturen erarbeitet. Der Text wird entsprechend vorentlastet.³

Anschließend erfolgt die Übersetzung der Verse 153–158. Während dieser Übersetzung sollen die Schüler weitere Bestandteile einer *peroratio* nachweisen. Das Nennen und Deuten der Stilistik dient wegen der hohen interpretatorischen Anforderung als quantitative und qualitative Differenzierungsaufgabe für Schüler, die den Text im Stundenverlauf bereits übersetzt haben.

Es folgen die Besprechung der übersetzten Verse sowie deren Einordnungen und Interpretation.

„Sie verdiene es“ als erstes Argument wird durch das stilistische Mittel des Parallelismus von *et potes et merui* (V. 5) unterstützt. Sie verdiene es genauso, wie er in der Lage dazu ist, was sie zuvor als sichere Tatsache beschrieb. Beide Tatsachen sind somit gleichgestellt und unbestritten. Dies sollte auch in der Übersetzung deutlich hervorgehoben werden.

Weiterhin unterstreicht das Hyperbaton von *dignae puellae* (V. 5) die Würdigkeit Oenones. Aufgrund ihrer noblen Abstammung sowie ihre bisher würdigen Taten gegenüber Paris besitzt sie nahezu einen Anspruch auf diesen Wunsch. Anschließend weist Oenone auf die Komplikationen in Bezug auf Helena hin, indem sie auf die Griechen und die blutverschmierten Waffen verweist. Dadurch wird der Trojanische Krieg als mythologische Anspielung angedeutet. (Vgl. [13], 32) Im siebten Vers wird Paris an die „schöne alte Zeit“ erinnert, in der sie zusammen im Kindesalter durch die Wälder zogen, was die exponierte Wortstellung *puerilibus annis* stützt. Anschließend wird die Konstanz der Liebe von Oenone angesprochen, indem sie seine ist, war und immer noch sein möchte. Diese Stelle wirkt durch das Hysteron Proteron, Polyphton, die Klimax, das Trikolon und Enjambement stilistisch überladen. Im Verlaufe des Unterrichts wird dementsprechend vor allem auf das doppelte Polyphton von *tuus* und *esse* im Zusammenspiel eingegangen, das ihren Wunsch, ein Paar zu sein, aufgrund der Du-und-Ich-Gegenüberstellung ausdrücklich hervorhebt und damit, trotz der

3 Zur Textvorentlastung wird zuvor *miserere* (V. 3) als Imperativ Singular Präsens des Deponens bestimmt. Weitere Angaben werden aufgrund der unüblichen Verwendung (*cum Danais* (V.6) und *ferre*(V.6)) mittels einer Übersetzung gegeben. Der Relativsatz im letzten Vers wird aufgrund der Komplexität betreffs der Ellipse sowie der Zeitökonomie auf Basis einer didaktischen Reduktion bilingual gereicht. (Vgl. [2], 115)

flehenden Bitte, wie eine Aufforderung an Paris durch die t-Laute klingt. Aufgrund der nahezu stilistischen Überladung des Textes werden im Verlauf der Stunde gegebenenfalls Stilmittel außer Acht gelassen, wenn der Inhalt und die Intention des Textes bereits intensiv erfasst wurden. Ein Aufgreifen weiterer Stilmittel von Seiten der Schüler wird anhand einer notwendig eingeforderten Interpretation situativ ergänzt. Indem die Schüler den Text analysieren und übersetzen, die Argumente Oenones sowie deren stilistische Unterstützung herausarbeiten und interpretieren sowie die Textstelle anschließend hinsichtlich einer gelungenen *peroratio* bewerten, werden die Schüler in der Sprachkompetenz, Textkompetenz und Kulturkompetenz gefördert. (Vgl. [13] 28,34)

Stundenausstieg

Anschließend bewerten die Schüler das Ende des fünften Briefes als eine gelungene *peroratio*. Es wird die Frage gestellt, ob Paris sich von diesem Brief mit den gelungenen Redeaspekten zur Rückkehr bewegen lässt. Während so das Ende des Mythos besprochen wird, wird nochmals die Fiktion der Briefe aufgegriffen. Dies bildet das Ende der Stunde.

Nach der Stunde

In der darauffolgenden Stunde folgt die Diskussion über die Unterrichtsreihenfrage „Der fünfte Brief der Heroides – der Aufbau einer Rede?“, worauf anschließend die Gattung des Werkes diskutiert wird.

Material

1. Tafelbild Unterrichtsreihe

Der fünfte Brief der Heroides – der Aufbau einer Rede?

√ *exordium* √ *narratio* √ *argumentatio* *peroratio*

Ov. her. 5, 149-158 – eine gelungene *peroratio*?

2. Textblatt

Vokabeln:	siehe Grundwortschatz + Vokabeln und Junktur Oenone und Paris
Grammatisch:	Akkusativ des Ausrufs, quod-Sätze, Deponentien, Imperativ
Junktur:	<i>me miseram, medicabilis amor, defici ab, auxilium ferre, digna puella, arma ferre</i>

1. **Übersetzen** Sie den lateinischen Text in angemessenes Deutsch
2. **Zeigen** Sie, dass es sich bei der vorliegenden Textstelle um eine typische *peroratio* handelt.
3. **Nennen** Sie die stilistischen Mittel (Alliteration, Polypoton, Hyperbaton, Parallelismus) aus den Versen 1 – 8 und **erläutern** Sie deren Funktion im Textzusammenhang.

Am Ende ihres Briefes wendet sich Oenone nochmals mit einer ergreifenden peroratio an Paris selbst...

1	Me miseram, quod amor non est medicabilis herbis!	
2	Deficior <u>prudens artis</u> ab arte mea.	prudens artis Ich, die der Heilkunst kundig ist,
	<u>Quod nec graminibus tellus fecunda creandis</u>	Quod...., auxilium... Lesen Sie Auxilium, quod... graminibus fecunda creandis reich im Hervorbringen von Kräutern
4	nec <u>deus, auxilium</u> tu mihi ferre potes.	deus gemeint ist hier der Gott Apollon
	Et potes et merui – dignae miserere puellae!	
6	Non ego <u>cum Danais</u> arma cruenta <u>fero</u> –	cum Danais wie die Griechen ferre, fero hier im Gespräch haben, mit sich bringen
	sed tua sum tecumque fui <u>puerilibus annis</u>	puerilibus annis seit deiner Kindheit an
8	et tua, <u>quod superest temporis</u> , esse precor!	quod superest temporis für die Zeit, die noch bleibt precari, precor bitten

3. Bestandteile einer *peroratio*

Erregung von Emotionen - Mitleid -	recapitulatio - Argumente Oenones -	Appell/Wunsch - foedus aeternum -

4. Bestandteile einer *peroratio* (ausgefüllt)

Erregung von Emotionen - Mitleid -	recapitulatio - Argumente Oenones -	Appell/Wunsch - foedus aeternum -
<i>Me miseram</i> (V.1) (Alliteration)	<i>Et potes et merui</i> (V.5) (Parallelismus)	<i>auxilium tu</i> (V.4)
<i>artis ab arte</i> (V.2) (Alliteration und Polypoton)	<i>dignae puellae</i> (V. 5) (Hyperbaton)	<i>tua sum tecumque fui...</i> <i>tua ...esse</i> (V.7f) (Trikolon, Polyptoton)
<i>graminibus...creandis</i> (V.3) (Hyperbaton)	<i>puerilibus annis</i> (V.7) (exponierte Wortstellung)	

Literatur

[1] Albrecht, Michael von / Ernst ZINN (Hgg.): Ovid, Darmstadt 1968.

[2] Bebergal, C. (2013). A student's commentary on Heroides 5, 16, and 17. Florida State University Libraries. <http://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu%3A254421>

- [3] Bolton, M. (2009). Gendered spaces in Ovid's *Heroides*. *Classical World*, 102(3), 273–290. <https://doi.org/10.1353/clw.0.0099>
- [4] Bovet, G.; Huwendiek, V. (Hg.) (2020): *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf. Sekundarstufe I + II*. 12. Auflage. Cornelsen. Berlin.
- [5] Dörrie, Heinrich: *P. Ovidii Nasonis Epistulae Heroidum*, Berlin/New York 1971. [G. P. Gold, *Gnomon* 46, 1974, 475-484; M. D. Reeve, *CR* 24, 1974, 57-64; J. M. Hunt, *CPh* 70, 1975, 215-224].
- [6] Enone, Apollo pastore e L'amore immedicabile: giochi ovidiani su di un topos elegiaco on JSTOR. (o. D.). <https://www.jstor.org/stable/40235999>
- [7] Glücklich, H. (2012). *Roma - Amor: Liebeslegien von Tibull, Propertius und Ovid*. Textausgabe.
- [8] Hardie, P. (2002). *The Cambridge companion to Ovid*. In Cambridge University Press eBooks. <https://doi.org/10.1017/ccol0521772818>
- [9] Housman, A. E. (1897). Ovid's "Heroides." *The Classical Review*, 11(2), 102–106. <http://www.jstor.org/stable/692836>
- [10] Kuhlmann, P. (2023b). *Ovid, heroides*.
- [11] Kuhlmann, P. (2012): *Fachdidaktik Latein kompakt*. 3., durchgesehene Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.
- [12] Naso, Publius Ovidius (2000b). *Briefe der Heroinnen*.
- [13] Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2018): *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe – die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe – das Abendgymnasium – das Kolleg. Latein*. Hannover.
- [14] Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2018): *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe – die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe – das Abendgymnasium – das Kolleg. Deutsch*. Hannover.
- [15] Palmer, Arthur P.: *P. Ovidi Nasonis Heroides*, Oxford 1898 (Ndr. Exeter 2005). [Housman, *CR* 13, 1899, 172-178]
- [16] *Omnia vincit amor: Or, why Oenone should have known it would never work out (Eclogue 10 and Heroides 5)* on JSTOR. (o. D.). <https://www.jstor.org/stable/40236152>
- [17] *Ovid. Heroides. Amores*. Translated by Grant Showerman. Revised by G. P. Goold. Loeb Classical Library 41. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1914.
- Sicherl, Martin (1963). Vermeintliche Versinterpolationen in Ovids *Heroides*. *Hermes* 91 (2):190-212.
- [18] Ovid & Del Baño, F. M. (1986). *Heroidas*. Editorial CSIC - CSIC Press.
- [19] Smile and imagery in ovid heroides 4 and 5 on JSTOR. (o. D.). <https://www.jstor.org/stable/23061193>
- [20] Ueding, G. (1992). *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. In Niemeyer eBooks. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/10900/59913/1/Knape%20%281992%29%20%e2%80%93%20c3%84nderungskategorien.pdf>

Eine folgenreiche Entscheidung abwägen: Zur historischen Perspektivübernahme anhand der Cincinnatus-Erzählung

*Der Mythos um Cincinnatus dient als wertvolle Erzählung, um den Schüler*innen einen historisch-ethischen Perspektivwechsel zu ermöglichen. Ein Beispiel aus dem Lehrwerk „Roma“.*

MORITZ ZIMMERMANN

1. Problemstellung und thematische Hinführung

Wie kann es gelingen, dass Schüler*innen eine antike Perspektive einnehmen und ihnen so Lebenswirklichkeiten der römischen Welt eröffnet werden? Das folgende Beispiel möchte für dieses unterrichtspraktische Problem ein mögliches Vorgehen anbieten. Grundlage dafür ist eine Adaption eines Lehrbuchtextes, der sich an der gängigen Erzählung um den ehemaligen Konsul Cincinnatus orientiert. Dieser wurde in einer äußeren Bedrohungslage von einer Gesandtschaft des Senats gebeten, seine für die Existenzsicherung seiner Familie essentielle Feldarbeit aufzugeben und das Amt des Diktators zu übernehmen, um Rom gegen feindliche Völker zu verteidigen und so vor dem Untergang zu bewahren.

Nachdem die Schüler*innen eines 7. Jahrgangs anhand der Erzählungen um *Odysseus*,¹ *Romulus* und *Cloelia* der Frage nachgegangen sind, weshalb gerade diese Geschichten eine konstitutive, gemeinschaftsbildende Rezeption in der Antike erfahren, verschiebt sich der inhaltliche Fokus zusehends auf zentrale Begriffe der römischen Morallehre (*mores maiorum*, *virtus*, *gloria*, *pietas* und *fides*), mit denen die Wirksamkeit der historischen *exempla* neu gedeutet werden kann: Die Fülle an Vorbildern aus der „grauen Vorzeit“ der frühen Republik ist kein Zufall, sondern ein Merkmal römischer „Erinnerungskultur“ – die Sitten der weit entfernten Vorfahren besaßen handlungsleitenden Einfluss auf das ethische Selbstverständnis nachfolgender Generationen. Oder in anderen Worten: *exempla* boten moralische Orientierungshilfe.

An dieser Stelle knüpft das vorliegende Beispiel an, das mit dem Einstieg in die Cincinnatus-Episode einen Spannungsbogen für die kommende Stunde aufbaut und den Zweck erfüllt, dass die Schüler*innen anhand des Textabschnittes die Bitte der Gesandten an Cincinnatus erklären und dessen nun erforderliche ethische Entscheidung abwägen. Letztlich ist beabsichtigt, in den sich anschließenden Unterrichtsstunden die Geschichte um Cincinnatus zu beenden und der Frage nachzugehen, weshalb sein Verhalten – gemeint ist die Annahme des Diktatoren-Amtes und die zügige Niederlegung des Amtes nach getaner Arbeit – Vorbildfunktion für die römische Gesellschaft der späten Republik besaß. Auch eine Konfrontation von antiken und

1 Siehe zu *Odysseus*' Vorgehen im Angesicht des drohenden Kriegsdienstes das „Hilfsmaterial für die Vertiefung“ im Anhang.

modernen „Erinnerungspraktiken“ kann sich als Abschluss der Einheit als höchst fruchtbar erweisen.

Die hier thematisierte Bitte der Gesandten stellt eine Schlüsselszene in der gesamten Erzählung dar, mit deren existenziellen Folgen für Cincinnatus die Schüler*innen in Auseinandersetzung treten müssen – zur Debatte steht die Aufgabe eines friedlichen und zurückgezogenen Familienlebens für eine lebensgefährliche Rettungsaktion des Staatswesens, an deren Ende allerdings womöglich großer Ruhm wartet – Cincinnatus also am Scheideweg? Die Konfrontation mit einer schwierigen Entscheidung besitzt auch jenseits der curricularen Anforderungen Spannungscharakter und die inhärente Aufforderung zur ethischen Positionierung. Die Schüler*innen werden mit einem Thema konfrontiert, das gleichzeitig irritiert, zur weiteren Vernetzung bereits vorhandenen Wissens über politische Ämter der Antike anregt und die Frage nach den Vorzügen des privaten und öffentlichen Raumes thematisiert. Daran anknüpfend erhalten die Schüler*innen einen Einblick in die römische Wertelehre. Anders gewendet: die Einsicht in die wechselseitige Abhängigkeit von Weltbild und Normen, die es bei einer Abwägung der weitreichenden Entscheidung von Cincinnatus erfordert, fördert das historische Fremdverstehen und setzt zugleich einen kenntnisreichen argumentativen Standpunkt voraus. Das heißt, dass erst durch dieses Verständnis der Zusammenhänge ein „vorurteilsfreie(r) Umgang mit (historisch, M. Z.) fremden Kulturen und ein bewusster(r) Blick auf die eigene Kultur“² unterstützt werden kann.

2. Konkretes Vorgehen im Unterricht

Für die vorliegende Unterrichtsstunde bedeutet das konkret: Das Ziel der Stunde ist es, die Entscheidung, vor der Cincinnatus steht, abwägend zu bewerten. Um dieses Ziel zu erreichen, arbeiten die Schüler*innen im Schwerpunkt der Stunde das zentrale Anliegen der Gesandten an den früheren Konsul Cincinnatus heraus, indem sie in Partnerarbeit den adaptierten Ausschnitt des Textes „Ein Bauer wird Diktator“ aus der elften Lektion des Lehrwerks „Roma“ übersetzen. Dazu beschreiben die Schüler*innen in einem ersten Lernschritt ein Bild,³ das den wichtigen Moment des Aufeinandertreffens der Gesandten und Cincinnatus auf dem Land einfängt. Die Darstellung dient als Grundlage für die Schüler*innen, um Fragen zu stellen, die nach der Beschreibung und Einordnung unbeantwortet bleiben, denn über die Akteure herrscht Klarheit, doch welchen Hintergrund die Ankunft der Senatsgesandten besitzt, bleibt indes unklar, kurz: die Schüler*innen entwickeln ein Problembewusstsein für die inhaltliche Leerstelle und formulieren die Leitfrage der Stunde: „Wie lautet die Bitte der Gesandten?“ Um an die heterogenen Vorerwartungen der Schüler*innen

2 Niedersächsisches Kultusministerium: *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10. Latein*, Hannover 2017, S. 5.

3 Abrufbar unter: <https://cdn.britannica.com/87/197487-050-55A67AE3/Lucius-Quinctius-Cincinnatus-dictator-position-Rome-woodcut.jpg> (Zugriff: 25.11.23).

anzuknüpfen, die sich in den letzten Unterrichtsstunden immer wieder ergeben haben, ist es sinnvoll, dass die Schüler*innen im zweiten Lernschritt auf der Grundlage ihres bisherigen Kenntnisstandes Hypothesen über die Bitte der Gesandten aufstellen.⁴ Dabei ist davon auszugehen, dass die Lerngruppe einen grundsätzlichen Wunsch der Gesandten nach Hilfe oder Unterstützung antizipiert, sodass diese Hypothese für die Arbeit am Text vorentlastend funktionalisiert wird.

Die Übersetzung des Textes ist erforderlich, um eine Antwort auf die Leitfrage zu erhalten, weshalb die Schüler*innen in einem dritten Lernschritt den Lektionstext zielsprachenorientiert und unter Verwendung der „Expertentipps“⁵ in die deutsche Sprache übersetzen (zentrale Schüleraktivität). Im vierten Lernschritt vergleichen die Schüler*innen Ihre Übersetzungen anschließend im Korrektorgespräch, diskutieren über alternative Lösungen und entwickeln so einen verbindlichen Übersetzungsvorschlag. Dieser stellt als Arbeitsversion die Grundlage für den fünften Lernschritt, die Beantwortung der Leitfrage, dar, indem sie die Kernaussage des Textes paraphrasieren: Die Gesandten kommen mit der Nachricht, dass Rom von den Aequern existenziell bedroht ist. Daher richten sie die Bitte an Cincinnatus, das Amt des Diktators anzunehmen und Rom aus dieser Notlage zu befreien. Freilich, die Ernennung eines Diktators ist den Schüler*innen als antike politische Form der Reaktion auf den Notstand ein Begriff. Dennoch liegt hier eine Bitte vor, die in den Augen der Lerngruppe erklärungsbedürftig erscheint: Denn weshalb nehmen zwei Gesandte den Weg aus der Stadt auf das Land auf sich, um einen einfachen Bauern aufzusuchen, von dem sie sich obendrein auch noch erhoffen, er könne die gesamte Republik vor der sicheren Niederlage bewahren? Diese Irritation der Schüler*innen dient als Grundlage, um im sechsten und letzten Lernschritt Cincinnatus' Entscheidungsfindung abzuwägen.⁶ Sie erklären aus dessen Perspektive, inwiefern die Entscheidungsfindung für ihn eine Herausforderung darstellt. Zum einen erläutern sie unter Rückbezug auf ihr Vorwissen zu der bereits bekannten Odysseus-Episode und der römischen Tugendlehre die Offenheit der Entscheidungsfindung, anders gewendet: die Schüler*innen stehen vor der Entscheidung: Nimmt sich Cincinnatus vielleicht Odysseus als Vorbild und bevorzugt das Familienleben? Oder beweist Cincinnatus hohes Pflichtbewusstsein gegenüber Rom? Zum anderen kommen sie zu der Schlussfolgerung, dass sowohl eine Zu- als auch eine Absage weitreichende Konsequenzen auf privater (d.h. Aufgabe der Familie) und auf öffentlicher Ebene (d.h. Untergang Roms; Cincinnatus hat sich nicht um den Staat verdient gemacht) hätte. Trifftige Argumente für beide Entscheidungen sind vorgebracht, doch der Ausgang ist offen – dieser „Cliffhanger“ verweist mit dem sich abzeichnenden Spannungsbogen auf die kommende Unterrichtsstunde.

4 Siehe für die Hypothesen, die Textübersetzung sowie die verschriftlichte Antwort auf die erkenntnisleitende Stundenfrage das „antizipierte Tafelbild“ im Anhang.

5 Expertentipps sind z. B. „*dictatorem facere* – jmd. zum Diktator ernennen“ oder „*Übersetze* das *te* im 3. Satz mit „dich“ und *ordne* den Satz folgendermaßen: *Itaque volumus te dictatorem facere.*“

6 Siehe für die Verschriftlichung des Abwägungsprozesses das „antizipierte Tafelbild der Vertiefung“ im Anhang.

Alternativ wären gleich zwei Optionen möglich: Erstens wäre auch ein kreativer Zugang für Cincinnatus' Entscheidungsfindung denkbar. Hier sollen die Schüler*innen einen inneren Monolog verfassen, der Cincinnatus' möglichen inneren Konflikt nach der Bitte der Gesandten darlegt, wobei der Abwägungsprozess als notwendige Voraussetzung dafür benötigt wird und die Erstellung dieses Produkts zeitintensiv ist, weshalb hier eine Verlagerung in die Hausaufgaben eine tragfähige Alternative darstellt.

Damit die Cincinnatus-Episode letztlich eine persönliche Relevanz für die Lerner*innen erhält, wäre zweitens ein Lebensweltbezug denkbar, indem die Schüler*innen durch historischen Diskurs das damalige moralische Wertesystem mit den eigenen Wertesystemen vergleichen und darüber in Austausch treten.

3. Reflexion und Ausblick

Insgesamt hat sich die dargelegte Unterrichtsstunde in der Praxis bewährt. Die Schüler*innen konnten anhand des Textabschnittes das Hilfsge such der Gesandten an den ehemaligen Konsul Cincinnatus übersetzen und auf Grundlage ihres Vorwissens zur römischen Wertelehre Cincinnatus' Entscheidungsfindung erörtern, indem sie aus antiker Perspektive Begründungen für eine Annahme und eine Ablehnung des Hilfsge suchs gegeneinander abgewogen haben und somit auch die weitreichenden Konsequenzen beider Handlungsoptionen erläutern konnten.

Aus methodischer Sicht erweist es sich bei der Kürze des Textes und aufgrund seines niedrigen Schwierigkeitsgrades als nur wenig sinnvoll, eine Textvorerschließung vorzunehmen, die über das sinnbetonte Vorlesen des gesamten Abschnitts hinausgeht, da leistungsstärkere Schüler*innen den Inhalt unmittelbar verstehen und eine Übersetzung aus Schüler*innensicht daher obsolet erscheinen lässt.

In Bezug auf die Materialaufbereitung bietet sich zukünftig als zusätzliches, optisches Scaffold für die Schüler*innen die Abbildung einer Waage an, um den eigentlichen Entscheidungsprozess der Lerngruppe effizienter sichtbar zu machen und nochmals den abwägenden Charakter der Vertiefungsphase zu unterstreichen.

Entscheidend für eine gehaltvolle vertiefende Abwägung ist darüber hinaus die sichere Kenntnis des radikalen Gegenbeispiels zu Cincinnatus: die berühmte Odysseus-Episode aus der *Ilias*, in der sich Odysseus durch vorgetäuschten Wahnsinn als untauglich für den Krieg darzustellen versucht, um ein Leben mit der eigenen Familie weiterführen zu können – er hätte also das private Glück vorgezogen. Hier hat sich ein zusätzliches Hilfsmaterial als funktional erwiesen, das unter Umständen einen notwendigen Zwischenschritt vor Cincinnatus' Entscheidungsfindung ermöglicht.

4. Anhang

4.1. Verlaufsplan

Phase	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozialform/Medien
Einstieg 5'	„Beschreibt die auf dem Bild dargestellte Szene.“ „Was lässt das Bild unbeantwortet?“	Sus beschreiben die Abbildung und leiten davon ausgehend offenbleibende Fragen ab: <i>Ihr seid die Gesandten? Hohen sie einen „Hüfing“? Warum ist Cincinnatus jetzt ein Bauer und kein Konsul mehr? Wie lautet die Bitte der Gesandten?</i>	UG Einsteigsfolie
Leitfrage Hypothesen 5'	Wie lautet die Bitte der Gesandten an Cincinnatus? „Was meint ihr: Was könnten Gesandte des Senats in Rom von einem Bauern wie Cincinnatus wollen?“ → hält Vermutungen an linker Whiteboardseite fest.	Die Sus stellen erste Vorvermutungen an das Stundenkema, indem sie hypothesische Lösungen zu der Leitfrage der Stunde aufstellen: „Wie lautet die Bitte der Gesandten?“ (<i>Cincinnatus hat virtus: eine besondere Fähigkeit; er kann evens was andere nicht können; der Senat benötigt Hilfe; er soll wieder Konsul werden</i>).	ggf. Murmelphasen UG; Whiteboard
Pleum Textprä- sentation 2'	IK liest die Aufgaben vor, beantwortet eventuelle Fragen und vermittelt der Sus grundlegende Informationen zur Bearbeitung. IK liest nun den lateinischen Text sinbdeut vor.	Bekommen das AB ausgeh. Sus machen sich gegebenenfalls nach dem ersten Hören Notizen.	LV Tablet; Whiteboard
Erarbei- tung 10'	Überleitung: „Nur diese ersten Vermutungen, wenn ihr jetzt den Text mit euren Sitznachbarn übersezt.“ IK leitet die Erarbeitungsphase ein: beantwortet offene Fragen zum Arbeitsauftrag und leistet Hilfestellung während der Übersetzungsarbeit; verweist auf Sozialform, Zeit, formale Bearbeitung, Differenzierungsangebot.	Die Sus überprüfen ihre Hypothesen, indem sie den lateinischen Text kooperativ und unter Zuhilfenahme der Hilfestellungen zielsprachenorientiert übersetzen.	Arbeitsblatt GA
Sicherung 13'	Die Sus moderieren das Korrektorgespräch und die IK hält die Übersetzung schriftlich fest. Nach der Präsentation fordert die IK ggf. noch Präzisierungen ein oder übernimmt – bei fehlender analytischer Tiefe – die notwendige Klärung zentraler Punkte im UG.	Die Sus präsentieren ihr Ergebnis u. moderiert Vergleich mit der Klasse. Sie ergänzen bzw. verbessern sich gegenseitig durch erkenntnistellende Hinweise.	SV; UG Tablet; Beamer UG Whiteboard
	Pleum: „Paraphrasiert die inhaltlichen Aussagen des Textes.“ „Vergleicht sie mit Euren Hypothesen vom Anhang.“ „Welche Antwort auf die Leitfrage können wir notieren?“	Die Sus formulieren eine Antwort auf die LE: <i>Rom ist in No und die Gesandten möchten Cincinnatus darüber berichten, dass er zum Diktator gewählt werden soll.</i>	
Möglicher Stundenaussieg I			
Vertiefung 10'	„Cincinnatus soll also zum Diktator ernannt werden. Er steht also vor einer sehr wichtigen Entscheidung! Ihm geht jetzt bestimmt unheimlich viel durch den Kopf – vor allem: Soll er das Hillegesuch annehmen oder ablehnen? Welche Argumente sprechen dafür, welche dagegen – was meint ihr?“	Die Sus eröffnen auf Grundlage ihres Vorwissens zur römischen Weltelche Cincinnatus' Entscheidungsfindung, indem sie aus antiker Perspektive Begründungen für eine Annahme und eine Ablehnung des Hillegesuchs gegeneinander abwägen und die weitreichenden Konsequenzen beider Handlungsoptionen erläutern.	Murmelphasen: Arbeitsblatt TPs; UG
Möglicher Stundenaussieg II			
Didaktische Reserve/HA			
Aufgabe: Eine Entscheidung für oder gegen Rom? Verlasse einen inneren Monolog, den Cincinnatus im Moment des Hillegesuchs geführt haben könnte!			

4.2 Arbeitsblatt: Die Bitte der Gesandten

In einer Notsituation Roms eilen die Gesandten des Senats mit einer besonderen Aufforderung zum ehemaligen Konsul Cincinnatus, der mittlerweile zurückgezogen und friedlich mit seiner Familie auf dem Land als Bauer lebt. Folgende Bitte richten die Gesandten an ihn:

1. „Tu nobis adesse debes!
2. Aequi Romam circumvenerunt.
3. Itaque te dictatorem facere volumus.
4. Serva nostram urbem! Responde!”

Vokabelhilfen

Z.1: **adesse** – helfen

Z.2: **Aequi** – Die Aequer (ein Rom gegenüber feindlich eingestelltes Volk)

circumvenire – umschließen

Übersetzung:

Antwort auf die Frage: „Was wollen die Gesandten von Cincinnatus?“

Aufgaben

1. **Übersetze** den Text ins Deutsche.
2. (Für die Schnellen): **Notiere** im Kästchen eine vorläufige Antwort auf die Frage, was die Gesandten von Cincinnatus wollen.
3. (Schon fertig?): **Vergleiche** die Situation, in der sich Cincinnatus befindet, mit der bekannten Odysseus-Episode.

4.3 Antizipiertes Tafelbild

<u>Vorerwartungen</u>	LF: Was wollen die Gesandten von Cincinnatus?	<u>Antwort auf LF</u>
- eine besondere Fähigkeit, die dem Senat hilft. - er kann etwas, was andere nicht können - der Senat benötigt Hilfe - er soll wieder Konsul werden - Cincinnatus hat virtus - Cincinnatus unternimmt wie Odysseus bereits einen Täuschungsversuch.	1. "Tu nobis <u>adesse</u> debes. <i>Du musst uns helfen.</i> 2. Aequi Romam <u>circumvenerunt</u>! <i>Die Aequer haben Rom umzingelt.</i> 3. Itaque te <u>dictatorem facere</u> volumus. <i>Daher wollen wir dich zum Diktator ernennen.</i> 4. Nostram urbem serva! Responde!" <i>Rette unsere Stadt! Antworte!</i>	<i>Rom ist in Not und die Gesandten möchten Cincinnatus darüber <u>unterrichten</u>, dass er zum Diktator gewählt werden soll.</i>

4.4 Antizipiertes Tafelbild der Vertiefung

<u>Cincinnatus' Entscheidung</u>	
<u>Ja, ich nehme an</u>	<u>Nein, ich lehne ab</u>
- Einsatz für die Interessen Roms - <i>Virtus</i> unter Beweis stellen im Krieg - Vorbilder aus den Reihen der eigenen Vorfahren, die handlungsleitend für Cincinnatus sind (<i>mos maiorum</i>) - selbst ein Beispiel vorbildlichen Verhaltens sein	- Familienleben nicht aufgeben (wie bei Odysseus) - Rückzug aus der Politik - Wunsch nach friedlichem Leben ohne Krieg → Todesgefahr - Vielleicht ist Cincinnatus bereits zu alt - Verantwortung und Macht des Diktatorenamtes zu groß
Wie wird sich Cincinnatus tatsächlich entscheiden? Die Antwort gibt es in der nächsten „Folge“	

4.5 Hilfsmaterial für die Vertiefung⁷

Vergleichsbeispiel: Der wahnsinnige Odysseus

- Krieg zwischen Griechen und Trojanern steht bevor.
- Odysseus soll für die griechischen verbände Kriegsdienst leisten.
- Odysseus möchte seine Familie nicht zurücklassen und ein friedliches Leben führen.
- Odysseus stellt sich selbst als wahnsinnigen Bauern da, der keinen Kriegsdienst mehr leisten kann.
- Letztlich wird der Täuschungsversuch aufgedeckt

⁷ Zur visuellen Unterstützung können einzelne Szenen zu Odysseus aus dem comicartigen *YouTube*-Video „Odysseus' Wahnsinn – Die Griechen versammeln sich zum Krieg – Des Trojanischen Krieges Saga #06“, abrufbar auf <https://youtu.be/iqvDgm1V87Y> (Zugriff: 06.12.2023), als Screenshots verwendet werden, z. B. Bild 1: Minute 1:59; Bild 2: Minute 3:53; Bild 3: Minute 4:19.

Antik und urban durch Italien: Studienfahrt des Kaiser-Wilhelm- und Ratsgymnasiums (Hannover)

ARNO KAPPE

(JAHRGANG 13, KAISER-WILHELM- UND RATSGYMNASIUM, HANNOVER)

Unsere Studienfahrt nach Rom und Sorrent begann in den frühen Morgenstunden, als der Bus von unserer Schule um 1:15 Uhr nach Hamburg abfuhr. Um halb sieben betraten wir das Flugzeug über die noch nächtliche Landebahn, doch nach dem Abheben, über den Wolken, empfing uns ein atemberaubender Sonnenaufgang; ein gelungener Start, auch wenn er mit einer leichten Verspätung und bei vielen mit Müdigkeit verbunden war.

Um zwölf Uhr in Rom angekommen, erwartete uns ein umfangreiches Programm, das die kommenden Tage mit faszinierenden Eindrücken erfüllen sollte. Überwiegend zu Fuß erkundeten wir am ersten Tag das Pantheon, die *Piazza Navona* und den Trevibrunnen in der wuseligen Stadt. Den Abschluss bildete bei Sonnenuntergang die Spanische Treppe mit Blick über Rom.

Der zweite Tag führte uns überwiegend ins antike Rom. Allerdings waren die Bahnen und Stationen so überfüllt, dass wir uns an den Stationen auf die Züge – einmal sogar auf mehrere – aufteilen mussten. Auch die strengen Sicherheitskontrollen und langen Schlangen, zum Beispiel vor dem *Amphitheatrum Flavium* (Kolosseum), entwickelten sich in den folgenden Tagen zur Normalität. Die beeindruckende Arena, in der einst Gladiatoren in erbitterten Kämpfen aufeinandertrafen und Seeschlachten auf Wasser stattfinden konnten, hinterließ beim Besichtigen einen bleibenden Eindruck. Vom Palatin aus hatten wir Aussicht über die Stadt und stiegen auf das *Forum Romanum* hinab. Die Kapitolinischen Museen entführten uns in die römische Geschichte und ermöglichten den Blick auf das Forum Romanum auf Höhe und in beeindruckender Nähe der Fundamente der Tempelreste.

Am dritten Tag gelangten wir über die *Via Appia Antica* zu den Domitilla-Katakomben, wo wir nach einem Vortrag in der Katakombenbasilika bei einem Rundgang einige der unterirdischen Gräber aus dem ersten bis vierten Jahrhundert sahen, die noch vereinzelt Knochen enthielten. Der Stadtteil EUR (*Esposizione Universale di Roma*) – als „untypischer“ *Grand-Tour*-Reiseaspekt – ermöglichte uns, einen Eindruck von den architektonischen Zeugnissen der Mussolini-Ära zu bekommen: Die monumentale Größe und symmetrische Anordnung erzeugten einen Eindruck von Macht und Autorität. Die Verwendung großer Steine und antiker römischer Elemente sollten eine Verbindung zur Vergangenheit vermitteln, die das Selbstbewusstsein und die Dominanz des faschistischen Regimes zu unterstreichen beabsichtigte. Die *Basilika San Paolo fuori le Mura* und die Caracalla-Thermen wetteiferten mit Größe und Pracht.

Wie einst auch Goethe schritten wir am vierten Tag durch die Porta Flaminia auf die *Piazza del Popolo*. Hinter dem flaminischen Obelisk fächerten drei elegante Ein-

kaufsstraßen Rom auf. Im Zentrum war die *Via del Corso* mit Blick auf die *Piazza Venezia*, über der das Vittorio-Emanuelle-II.-Denkmal thronte. Das Ziel war die Wohnung Goethes (*Casa di Goethe*) während seines Aufenthalts in Rom. Die Parkanlagen *Villa Borghese* ließen uns durchatmen, bevor wir eine Führung im jüdischen Museum hatten, die in der großen Synagoge von Rom endete. Die Besichtigung der *Ara Pacis* und der Lateranbasilika als ehemaliger päpstlicher Residenz rundeten diesen Tag ab.

Die Vielzahl exterritorialer Gebiete des Vatikans ließen uns oft den Staat wechseln, am fünften Tag sogar sechs Mal. Den *Campo Santo Teutonico*, einen deutschen Friedhof auf italienischem Staatsgebiet, kann man beispielsweise nur über den Vatikan betreten. Von da aus verließen wir über den Petersplatz Vatikanstadt und betraten sie wieder über die vatikanischen Museen, wo uns die päpstlichen Kunstsammlungen mit einer ausführlichen Audioguide-Führung unseres Lehrers erwarteten. Highlights waren die Laokoon-Gruppe, die „Schule von Athen“, die Sixtinische Kapelle und natürlich der Petersdom. Der anstrengende Aufstieg auf die Kuppel des Petersdomes mit über 550 Stufen mündete in einen atemberaubenden Rundblick weit über Rom hinaus. Den Tag beschlossen wir mit dem Besuch des Marcellus-Theaters, dem Vorbild des Kolosseums, und der täglichen Freizeit.

Der sechste Tag begann mit einem Besuch der prächtigen *Santa Maria Maggiore* in der Nähe unseres Hotels. Anschließend fuhren wir nach Tivoli, wo wir uns von der Hektik der Großstadt erholen konnten und durch die *Villa d'Este* und ihren beeindruckenden Garten mit unzähligen Fontänen schlenderten. Nach dieser erholsamen Auszeit konnten wir ab dem Nachmittag in unserer Freizeit noch einmal die Straßen Roms erleben, bevor wir uns auf den nächsten Teil unserer Reise nach Sorrent vorbereiteten.

Der am siebten Tag geplante Hotelwechsel von Rom nach *Piano di Sorrento* gestaltete sich unerwartet langwierig, da das Busunternehmen uns in Rom vergaß. Die Abfahrt verzögerte sich dadurch um mehr als drei Stunden...

Eigentlich wollten wir am nächsten Tag mit der S-Bahn nach Neapel fahren, doch Streiks verhinderten das. Für die meisten von uns sollte allerdings dieser spontan umgeplante achte Tag das Highlight unserer Studienfahrt werden. Das Programm des letzten ganzen Tages wurde vorgezogen, da wir hierbei nicht auf die S-Bahn, sondern nur auf eine Fähre angewiesen waren: Die Überfahrt nach Capri. Ein anstrengender Aufstieg zur *Villa Jovis*, dem ehemaligen Palast des römischen Kaisers Tiberius, belohnte uns mit einer fulminanten Aussicht. Da die Ausgrabungsstätten in Italien montags meistens geschlossen haben und der diensthabende Wächter von nichts anderem zu überzeugen war, konnten wir die *Villa Jovis* jedoch nur von außen betrachten, während wir uns Vorträge dazu anhörten. Anschließend gab es die Optionen, am Strand auf der anderen Seite der Insel mit herrlicher Aussicht zu baden, und/oder die Insel selbstständig zu erkunden.

Pompeji, eine Stadt, die vor fast zweitausend Jahren im Schatten des Vesuvus verschüttet wurde, war das Ziel des neunten Reisetages. In der antiken Stadt entdeckten wir nicht nur die „Zebrastreifen“, auf denen einst Menschen von einer zur anderen Straßenseite hüpfen und Wagen mit passender Spurbreite passieren konnten, sondern auch die prächtigen Villen, die damals von wohlhabenden Bürgern bewohnt wurden. Die erstaunlich gut erhaltenen Fresken an den Wänden erzählten Geschichten einer vergangenen Zeit, als das Leben in Pompeji noch in vollem Schwange war. Ein Besuch im *Lupanar*, dem antiken Bordell, gewährte uns auch interessante Einblicke in die sozialen und kulturellen Aspekte des römischen Lebens.

Den südlichsten Punkt unserer Bildungsreise markierte die antike Stadt Paestum, zur Zeit ihrer Gründung Ποσειδώνια (Poseidonia) genannt. Das UNESCO-Weltkulturerbe ist für seine gut erhaltenen griechischen Tempel auf dem sonst vergleichsweise flachen Ausgrabungsfeld bekannt: Die Basilika, der Ceres-Tempel und als Höhepunkt der Neptun-Poseidon-Tempel. Das dazugehörige Museum, welches ironischerweise selbst auf antikem Stadtboden steht, präsentierte uns Artefakte (u.a. das Fresko des „Tauchers“), die in den Ruinen entdeckt wurden und von einem blühenden kulturellen Zentrum zeugen.

Am letzten Tag des „Steine-Guckens“ fuhren wir mit der S-Bahn nach Herculaneum, einer weiteren Stadt, die vom Ausbruch des Vesuvus im Jahr 79 betroffen war. Im Gegensatz zu Pompeji wurde Herculaneum jedoch von Lavaschlamm konserviert, was zu einem erstaunlich guten Erhalt der Bauten beitrug. Während wir selbstständig durch die antiken Straßen wandelten, konnten wir die teils mehrstöckigen Gebäude bewundern, die manchmal sogar noch verkohlte Holzreste, als Bett-, Decken- oder Türkonstruktionen, enthielten. Die Knochenreste am damals landeinwärts liegenden Strand zeigten, dass die Evakuierung, die die Bewohner retten sollte, nicht abgeschlossen war. Anschließend waren wir noch in der *Villa Oplontis*. Die Ausgrabungsstätten Herculaneum und Oplontis befanden sich deutlich tiefer als die heutige Straßenebene: Um uns herum waren Steinwände mit Überresten vergangener Epochen, während darauf Häuser aus heutiger Zeit den Horizont nach oben verschoben – ein beeindruckender Kontrast.

Am zwölften Tag fuhren wir mit der S-Bahn bis nach Neapel. Beim Verlassen des Hauptbahnhofs bot sich uns ein ungewohntes Stadtbild, das durch hohe Arbeitslosigkeit, sozioökonomische Unterschiede und hohe Bevölkerungsdichte erklärt werden kann und sich je nach Stadtteil stark unterscheidet. Spannende Lehrer- und Schülerführungen begleiteten den Besuch des archäologischen Nationalmuseums. Das Museum beherbergt eine beeindruckende Sammlung von Kunstwerken und Artefakten aus den antiken Städten Pompeji und Herculaneum, aber auch beispielsweise Statuen aus den Caracalla-Thermen oder die Sammlung der Adelsfamilie Farnese. Natürlich wollten wir auch den kulinarischen Bedürfnissen

nachgehen. Die Stadt ist berühmt für ihre köstliche Pizza, und das konnten viele von uns definitiv bestätigen.

Nachdem wir die Koffer gepackt und unsere Zimmer geräumt hatten, konnten wir die Zeit des letzten Tages bis zum frühen Abend frei nutzen. Die meisten, wie auch die Lehrer, fuhren nach Sorrento, um die engen belebten Gassen dort zu erkunden, und nutzten die Zeit, um Souvenirs für Familie und Bekannte zu besorgen. Pünktlich zum Sonnenuntergang starteten die beiden Busse in Richtung Neapel. Von dort ging der Flug nach Köln, sodass wir bis nach Hannover ein letztes Mal Reisebus fuhren. Schließlich erreichten wir das KWR noch vor Sonnenaufgang (um 6 Uhr), müde, erschöpft, aber übertoll mit vielen Eindrücken.

Diese Studienfahrt war für uns nicht nur ein spannendes und unvergessliches Ereignis, sondern auch ein Privileg: zwei Wochen gut durchdachtes Programm, tiefe Einblicke in die Schätze der Antike, Raum für individuelle Erkundungen und Entdeckungen, das heutige Italien aus verschiedenen Perspektiven (aber immer bei bestem Wetter). Wir sind alle dankbar für dieses einzigartige Erlebnis, das uns allen lange in Erinnerung bleiben wird.



Das Forum von Pompeji mit dem Vesuv im Hintergrund

Antikfilme aus mehr als 115 Jahren: Eine Übersicht

MORITZ RAAB

Dass im Genre ‚Antikfilm‘ auch knapp 20 Jahre nach WOLFGANG PETERSENS „Troja“ (2004) zahlreiche Produktionen – verstärkt auch als Fernseh- und Online-Serien – entstanden sind und immer wieder neue Antikfilme wie zuletzt der „Seneca“-Film (2023) in die Kinos kommen, zeigt, dass seine Beliebtheit ungebrochen hoch ist. Das war freilich nicht immer so, betrachtet man seine wechselhafte Geschichte.¹ Dabei hat der Antikfilm wesentliche Stationen der Filmgeschichte miterlebt, so etwa den Übergang von Stumm- auf Tonfilm, von Schwarz-Weiß auf Farbe, die Entwicklung des Breitwandformats, die Anwendung jeweils neuester, insbesondere computergestützter Technologien sowie die Etablierung von Formaten wie Fernseh-Zweiteilern oder Fernsehserien.

Grund genug, um einmal Antikfilme von Beginn des 20. Jahrhunderts bis heute zu sammeln und in einer Übersicht mit filmischen Kurzinformationen² zusammenzustellen. Grundlage stellt die Auflistung „Antike-Filme im Überblick“ von stern.de vom 29.04.2004 dar, welche hiermit korrigiert, ergänzt und fortgeführt wird. Diese Zusammenstellung ist als Anregung für weitere persönliche Filmerlebnisse und -erfahrungen zu verstehen, als Fundus für eine mögliche Filmauswahl für Unterrichtszwecke³ sowie als Unterstützung der fachdidaktischen Forschungsarbeit im Bereich ‚Antike im Film‘.

Unter Antikfilmen werden dafür im Folgenden solche Spielfilme und Fernseh- bzw. Onlineserien verstanden, die *gänzlich in der griechisch-römischen Antike spielen und historische, literarische und/oder mythische Stoffe oder Figuren thematisieren*. Ausgeklammert werden in der Regel Filme mit biblischen Geschichten (‚Bibelfilme‘), Dokumentarfilme sowie Filme, die nicht in deutscher (bzw. lateinischer) Sprache vorliegen. Filme mit lediglich einzelnen antiken bzw. mythologischen Motiven oder Elementen (z. B. „Percy Jackson“ [2010, 2013], „Harry Potter“ [2001–2011]) fallen nicht unter das hier zugrunde gelegte Verständnis von Antikfilmen.⁴ Ebenso werden weder Zeichentrickfilme (z. B. „Asterix“ [seit 1967], Disney’s „Hercules“ [1997]) noch Parodien (z. B. „Das Leben des Brian“ [1979]) oder Musikfilme (z. B. „Toll trieben es die alten Römer“ [1966]) gelistet.⁵

1 Zu „Aufstieg, Niedergang und Renaissance“ des Antikfilms vgl. Wieber (2005b), 44f.

2 Zu den Angaben: Im Kursivdruck steht, sofern anders lautend als in der deutschen Version, der Originaltitel des Films. Die Jahresangaben beziehen sich auf das erstmalige Erscheinungsjahr des Films. Bei fremdsprachigen Filmen geschieht es nicht selten, dass sie in Deutschland erst ein Jahr später herauskommen. Die Länderkennzeichnung bezieht sich auf die internationalen Nationalitätszeichen für Kraftfahrzeuge. Von den Schauspielern wird – außer bei den Stummfilmen – der bzw. werden die Hauptdarsteller exemplarisch genannt, ohne dass eine Wertung vorgenommen wird. Serien sind unten meist als solche gekennzeichnet und umfassen sowohl Fernseh- als auch Online-Serien (z. B. auf Netflix).

3 Zur Legitimation des Filmeinsatzes im Lateinunterricht vgl. etwa Glücklich (2018), 120–124.

4 Gleichwohl bieten auch solche Filme didaktisches Potenzial für den Lateinunterricht – vgl. dazu Stierstorfer (2017), 211–214.

5 Deutlich weiter gefasst ist dagegen die Definition von Antikfilmen bei Wieber (2005a, 7), die auch die letztgenannten Filme bspw. mit einschließt. Zu verschiedenen Klassifikationen von „Filmen mit antikem Sujet“ vgl. ebd., 5–7.

Die Vielfalt der hier genannten Antikfilme etwa hinsichtlich filmischer Qualität, Themenauswahl und Authentizität ist immens: Von billigem ‚Sandalenkitsch‘ zu aufwändigen Inszenierungen, von primitivem Pappmaché zu spektakulären Kulissen und gemäldeartigen Filmeinstellungen, von trivialen Dialogen bis zu psychologisierenden Charakterzeichnungen, von lärmendem Schlachtgetümmel und actionreichen, packenden Abenteuern bis zu fiktiven Liebesgeschichten und bewegenden Dramen ist alles dabei. So sind sie denn auch mal mehr, mal weniger nah an der historischen Realität, am literarischen Original oder an der ursprünglichen mythischen Erzählung – und werden von der Kritik mal gefeiert, mal verrissen.⁶

Gerade auf diese mitunter starken Abweichungen oder Veränderungen von historischen Fakten, mythischen bzw. literarischen Stoffen sei an dieser Stelle ausdrücklich hingewiesen, will man Filme im Unterricht einsetzen. Eine „gezielte Auseinandersetzung“ mit der filmischen Darstellung inklusive einer kritischen Reflexion der vom Film transportierten Bilder der Antike ist im Anschluss an das Filmerleben im Unterricht unerlässlich.⁷ Ebenso sollte bedacht werden, dass manche Filme oder Serien durch sehr gewalthaltige Szenen eine Altersfreigabe ab 16 Jahren oder sogar erst ab 18 Jahren beinhalten. Vor allem letztere Filme sind für den unterrichtlichen Einsatz kaum geeignet. Außerdem können Filme – gerade aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – stark ideologisch geprägt sein. Hier ist also Vorsicht geboten. Diese Auflistung fungiert demnach nicht gleichzeitig als Empfehlung. So gilt es für die Verwendung im Unterricht, einen Film bzw. eine Serie jeweils genau auf die didaktische und pädagogische Eignung zu prüfen, ehe die Schülerinnen und Schüler damit konfrontiert werden. Der Filmeinsatz ist stets methodisch und inhaltlich vor- und nachzubereiten, wozu auch ein Text-Film-Vergleich oder eine Filmkritik gehören können.⁸

Wünschenswert wäre diesbezüglich für die Zukunft eine stärkere didaktische Aufbereitung im Unterricht gut einsetzbarer Antikfilme, die mit Leitfragen und Arbeitsaufträgen versehen sowie durch Unterrichtsmaterialien angereichert werden. Zunächst wären dafür qualitativ hochwertige und didaktisch geeignete Filme oder Serien auszuwählen und spezifischen Autoren oder Textstellen zuzuordnen, wie das DENNIS GRESSEL exemplarisch und überblicksartig getan hat: So könnten beispielsweise „Troja“ (2004) im Kontext von VERGILS *Aeneis* (Buch 2), „Julius Caesar“ (2002) zu der Lektüre von CAESARS *De bello Gallico* bzw. *De bello civili* und „Quo vadis?“ (1951) vor dem Hintergrund von TACITUS' *Annales* gesehen und thematisiert werden.⁹ Dies gilt

6 Als grobe Orientierung für die nachfolgende Nennung von Filmen dienen zusätzlich die Filmbewertungen bei IMDb, welche etwa 5 von 10 Sternen oder mehr erhalten haben, und die dort sowie auf Filmdienst.de aufgeführten Filmkritiken.

7 Wieber (2005a), 5; zum Problemgehalt filmisch vermittelter Bilder der Antike vgl. ebd., 4f.

8 Vgl. zu didaktischen Funktionen und zur methodischen Umsetzung des Filmeinsatzes im Lateinunterricht Raab (2022), 111–113; Praxisbeispiele finden sich etwa im AU-Heft 1/2005 („Antike im Film“), unter anderem zum Filmeinsatz von „Troja“ (2004), sowie bei Gressel (2019), 36f., dort mit dem Schwerpunkt Filmkritik.

9 Gressel (2019), 37.

es schließlich auf die neueren Filme zu übertragen: „Pompeii“ (2014) könnte die Lektüre der Vesuvbriefe des PLINIUS vertiefen, die Serien über Odysseus (2013) und Troja (2018) könnten die OVID- oder HYGIN-Lektüre und „Seneca“ (2023) SÜETONS Nero-Biographie begleiten.

Die folgenden Angaben sind ohne Gewähr auf Korrektheit. Eine vollständige Darstellung kann freilich nicht geleistet werden – dafür wurden zu viele Antikfilme gedreht, zumal während des „Booms“ des (insbesondere italienischen) Antikfilms in den 1950er und 1960er Jahren. Sollten filmgeschichtlich nennenswerte oder allgemein sehenswerte Antikfilme fehlen oder sich Fehler eingeschlichen haben, so bin ich für einen Hinweis dankbar. Nun aber ‚Film ab‘ für einen kleinen Streifzug durch die Antikfilm-Produktionen aus mehr als 115 Jahren!

1900–1909

Ben Hur (US 1907, Regie: Sidney Olcott; Stummfilm)¹⁰

Julius Caesar (US 1908, Regie: J. Stuart Blackton/William V. Ranous; Stummfilm)

1910–1919

La caduta di Troia (I 1911, Regie: Giovanni Pastrone/Luigi Romano Borgnetto; Stummfilm)¹¹

Die Herrin des Nils / Cleopatra (*Marc'Antonio e Cleopatra*, I 1913, Regie: Enrico Guazzoni; Stummfilm)

Die letzten Tage von Pompeji (*Gli ultimi giorni di Pompeii*, I 1913, Regie: Mario Caserini, Eleuterio Rodolfi; Stummfilm)

Quo Vadis? (I 1913, Regie: Enrico Guazzoni; Stummfilm)

Spartacus (*Spartaco / Spartaco, il gladiatore della Tracia*, I 1913, Regie: Giovanni Enrico Vidali; Stummfilm)

Cabiria (I 1914, Regie: Giovanni Pastrone; Stummfilm)

Julius Caesar (I 1914, Regie: Enrico Guazzoni; Stummfilm)

Cleopatra (US 1917, Regie: J. Gordon Edwards; Stummfilm, in Teilen verschollen)

1920–1929

Nero (I/US 1922, Regie: J. Gordon Edwards; Stummfilm, gilt heute als verschollen)

Die Hermannschlacht (D 1924, Regie: Leo König; Stummfilm; mit deutsch-nationaler, völkischer Ausrichtung!)

Helena (D 1924, Regie: Manfred Noa; Stummfilm, zweiteilig)

Messalina (I 1924, Regie: Enrico Guazzoni; Stummfilm)

10 Einige der älteren Filme sind, wie dieser Stummfilm, frei im Internet verfügbar, etwa auf YouTube.

11 Zur Rezeption der Mythen um Troja seit der Stummfilmzeit vgl. Wieber (2005c).

Quo Vadis? (I 1924, Regie: Georg Jacoby/Gabriellino D'Annunzio; Stummfilm)

Salambo / Der Kampf um Karthago (*Salambo/Salammbô*, A/F 1924, Regie: Pierre Marodon; Stummfilm), mit Jeanne de Balzac

Ben Hur (*Ben-Hur: A Tale of the Christ*, US 1925, Regie: Fred Niblo u.a.; Stummfilm)

Die letzten Tage von Pompeji (*Gli ultimi giorni di Pompeii*, I 1926, Regie: Carmine Gallone/Amleto Palermi; Stummfilm)

1930–1939

Im Zeichen des Kreuzes (*The Sign of the Cross*, US 1932, Regie: Cecil B. DeMille), mit Charles Laughton

Cleopatra (US 1934, Regie: Cecil B. DeMille), mit Claudette Colbert

Der Untergang von Pompeji (*The Last Days of Pompeii*; US 1935; Regie Ernest B. Schoedsack), mit Preston Foster, Alan Hale und Basil Rathbone

1940–1949

Sikandar (IND 1941, Regie: Sohrab Modi; über Alexander den Großen), mit Prithviraj Kapoor

Caesar und Cleopatra (*Caesar & Cleopatra*, UK 1945, Regie: Gabriel Pascal), mit Vivien Leigh

Fabiola (I 1949, Regie: Alessandro Blasetti, Marcel Carné), mit Michèle Morgan und Henri Vidal

1950–1959

Die letzten Tage von Pompeji (*Gli ultimi giorni di Pompei*, I/F 1950, Regie: Marcel L'Herbier/Paolo Moffa), mit Micheline Presle und Georges Marchal

Messalina (I/F/E 1951, Regie: Carmine Gallone; ab 18!), mit María Félix

Quo vadis? (US 1951, Regie: Mervyn LeRoy), mit Robert Taylor, Peter Ustinov und Buddy Baer

Androkles und der Löwe (*Androcles and the Lion*, US 1952, Regie: Chester Erskine), mit Jean Simmons, Victor Mature und Alan Young

Das Gewand (*The Robe*, US 1953, Regie: Henry Koster), mit Richard Burton

Die Schlange vom Nil (*Serpent of the Nil*; US 1953, Regie: William Castle), mit Raymond Burr und Rhonda Fleming

Julius Caesar (US 1953, Regie: Joseph L. Mankiewicz), mit Marlon Brando

Spartacus, der Rebell von Rom (*Spartaco / Sins of Rome*, F/I 1953, Regie: Riccardo Freda), mit Massimo Girotti und Ludmilla Tchérina

Attila, der Hunnenkönig (*Sign of the Pagan*, US 1954, Regie: Douglas Sirk), mit Jeff Chandler, Jack Palance und Ludmilla Tchérina

Attila, die Geißel Gottes (*Attila*, I/F 1954, Regie: Pietro Francisci), mit Anthony Quinn und Sophia Loren

Der silberne Kelch / Basilus – Held von Rom (*The Silver Chalice*, US 1954, Regie: Victor Saville), mit Paul Newman

Die Fahrten des Odysseus (*Ulisse*, I 1954, Regie: Mario Camerini), mit Kirk Douglas, Silvana Mangano und Anthony Quinn

Die Gladiatoren (*Demetrius and the Gladiators*, US 1954, Regie: Delmer Daves) mit Ernest Borgnine, Victor Mature und Susan Hayward

Alexander der Große (*Alexander the Great*, US/E 1956, Regie: Robert Rossen), mit Richard Burton

Die schöne Helena / Der Untergang von Troja (*Helen of Troy*, US/I 1956, Regie: Robert Wise), mit Rossana Podestà und Jacques Sernas

Die Sklavinnen von Karthago (*Le schiave di Cartagine*, I/E 1956, Regie: Guido Brignone), mit Gianna Maria Canale, Marisa Allasio und Jorge Mistral

Aphrodite – Göttin der Liebe (*Afrodite, dea dell'amore*, I 1958, Regie: Mario Bonnard), mit Isabelle Corey, Antonio De Teffè und Irène Tunc

Aufstand der Gladiatoren (*La rivolta dei gladiatori*, I/E/F 1958, Regie: Vittorio Cottafavi), mit Ettore Manni, Gianna Maria Canale und Mara Cruz

Die unglaublichen Abenteuer des Herkules (*Le fatiche di Ercole*, I 1958, Regie: Pietro Francisci), mit Steve Reeves und Sylva Koscina

Im Zeichen Roms (*Nel segno di Roma*; I/F/D 1958, Regie: Guido Brignone u.a.), mit Folco Lulli und Chelo Alonso

Aufstand der Legionen (*Salammbo*, I/F 1959, Regie: Sergio Grieco), mit Jeanne Valeri

Ben Hur (*Ben-Hur*, US 1959, Regie: William Wyler), mit Charlton Heston, Haya Harareet und Stephen Boyd

Die Legionen des Cäsars (*Le legioni di Cleopatra*, I/E/F 1959, Regie: Vittorio Cottafavi), mit Linda Cristal, Ettore Manni und Georges Marchal

Die letzten Tage von Pompeji (*Gli ultimi giorni di Pompei*, I/E/MC/D 1959, Regie: Mario Bonnard), mit Steve Reeves und Christine Kaufmann

Die Schlacht von Marathon (*La battaglia di Maratona*; I/F 1959, Regie: Jacques Tourneur), mit Steve Reeves und Mylène Demongeot

Hannibal (*Annibale*, I 1959, Regie: Carlo Ludovico Bragaglia/Edgar G. Ulmer), mit Victor Mature, Rita Gam, Carlo Pedersoli (alias Bud Spencer) und Mario Girotti (alias Terence Hill)

Herkules und die Königin der Amazonen (*Ercole e la regina di Lidia*, I/F 1959, Regie: Pietro Francisci), mit Steve Reeves und Sylva Koscina

1960–1969

Antea – Sklavin Roms (*La Schiava di Roma*, I 1960, Regie: Sergio Grieco/Franco Prosperi), mit Guy Madison und Rossana Podestà

Archimedes – Der Löwe von Syrakus (*L'Assedio di Siracusa / La Charge de Syracus*, F/I 1960, Regie: Pietro Francisci) mit Rossano Brazzi und Tina Louise

Die Rache der Barbaren (*La furia dei barbari*, I 1960, Regie: Guido Malatesta), mit Edmund Purdom und Rossana Podestà

Die Rache des Herkules (*La Vendetta di Ercole*, I/F 1960, Regie: Vittorio Cottafavi), mit Mark Forest

Die Sklaven Roms (*La rivolta degli schiavi*, E/I/D 1960, Regie: Nunzio Malasomma), mit Lang Jeffries, Wandisa Guida und Rhonda Fleming

Kampf um Rom / Alarich – Eroberer von Rom / Alarich – Kampf um Rom / Alarichs Kampf gegen Rom (*La Vendetta dei Barbari*, I 1960, Regie: Giuseppe Vari), mit Daniella Rocca, Anthony Steel und Cesare Fantoni

Karthago in Flammen (*Cartagine in flamme*, I/F 1960, Regie Carmine Gallone), mit Pierre Brasseur, Anne Heywood und Mario Girotti (alias Terence Hill)

Liebesnächte des Herkules (*Gli amori di Ercole*, I/F 1960, Regie: Carlo Ludovico Bragaglia), mit Jayne Mansfield und Mickey Hargitay

Messalina (*Messalina Venere imperatrice*, I 1960, Regie: Vittorio Cottafavi), mit Belinda Lee

Spartacus (US 1960, Regie: Stanley Kubrick), mit Kirk Douglas, Laurence Olivier, Charles Laughton und Peter Ustinov

Theseus, Held von Hellas (*Teseo contro il Minotauro*, I 1960, Regie: Silvio Amadio), mit Bob Mathias und Rosanna Schiaffino

Der Kampf um Troja (*La guerra di Troia / La guerre de Troie*, I/F 1961, Regie: Giorgio Ferroni), mit Steve Reeves, Juliette Mayniel und Edy Vessel

Der Koloss von Rhodos (*Il colosso di Rodi*, I/F/E 1961, Regie: Sergio Leone), mit Rory Calhoun, Conrado San Martín und Lea Massari

Der Raub der Sabinerinnen (*Il Ratto delle Sabine*, I u.a. 1961, Regie: Richard Pottier), mit Roger Moore, Jean Marais und Mylène Demongeot

Der unbesiegbare Gladiator (*Il gladiatore invincibile*, I/E 1961, Regie: Anthony Mompfet), mit Richard Harrison und Isabelle Corey

Die verlorene Legion (*Orazi e Curiazi*, I 1961, Regie: Ferdinando Baldi), mit Alan Ladd und Franca Bettoja

Konstantin der Große (*Costantino il grande*, I 1961, Regie: Lionello De Felice), mit Cornel Wilde, Carlo Ninchi und Elisa Cegani

Romulus und Remus (*Romolo e Remo*, I/F 1961, Regie: Sergio Corbucci), mit Gordon Scott und Steve Reeves

Achilles / Der Zorn des Achilles (*L'ira di Achille*, I 1962, Regie: Marino Girolami), mit Gordon Mitchell

Cleopatra, die nackte Königin vom Nil (*Cléopâtre, une reine pour César / Una regina per Cesare*, F/I 1962, Regie: Piero Pierotti/Viktor Tourjansky), mit Pascale Petit

Das Gold der Caesaren (*Oro per i Cesari*, I/F 1962, Regie: Andre De Toth), mit Mylene Demongeot und Jeffrey Hunter

Der Gladiator von Rom (*Il gladiatore di Roma*, I 1962, Regie: Mario Costa), mit Wandisa Guida und Gordon Scott

Der Löwe von Sparta (*The 300 Spartans*, US 1962, Regie: Rudolph Maté), mit Richard Egan und Ralph Richardson

Der Sohn des Spartakus (*Il figlio di Spartacus*, I 1962, Regie: Sergio Corbucci), mit Steve Reeves, Jacques Sernas und Gianna Maria Canale

Die letzten Stunden von Pompeji (*Anno 79 – La Distruzione Di Ercolano*, I/F 1962, Regie: Gianfranco Parolini), mit Brad Harris und Susan Paget

Die sieben Gladiatoren (*I sette gladiatori*, I/E 1962, Regie: Pedro Lazaga), mit Richard Harrison und Loredana Nusciak

Die Zerstörung Roms / Die Zerstörung von Rom (*Il crollo di Roma*, I 1962, Regie: Anthony M. Dawson [= Antonio Margheriti]), mit Loredana Nusciak und Carl Möhner

Elektra (*Ilektra*, GR 1962, Regie: Michael Cacoyannis), mit Irene Papas

Julius Cäsar, der Tyrann von Rom / Julius Cäsar, der Eroberer Galliens (*Giulio Cesare, il conquistatore delle Gallie*, I 1962, Regie: Tanio Boccia), mit Cameron Mitchell und Rik Battaglia

Kampf der Gladiatoren / Einer gegen Rom (*Solo contro Roma*, I 1962, Regie: Luciano Ricci [alias Herbert Wise] u.a.), mit Rossana Podestà und Lang Jeffries

Taurus, der Gigant von Thessalien (*Taur, il re della forza bruta*, I/F 1962, Regie: Antonio Leonviola), mit Joe Robinson

Brenno – der Herr des Schreckens (*Brenno il nemico di Roma*, I 1963, Regie: Giacomo Gentilomo), mit Gordon Mitchell

Cleopatra (US 1963, Regie: Joseph L. Mankiewicz), mit Elizabeth Taylor und Richard Burton

Die Eroberung von Mykene (*La conquista di Micene*, I/F 1963, Regie: Giorgio Ferroni), mit Gordon Scott und Alessandra Panaro

Die Schlacht der Gladiatoren / Der Tribun von Rom (*Coriolano, eroe senza patria*, I/F 1963, Regie: Giorgio Ferroni), mit Gordon Scott, Alberto Lupo und Lilla Brignone

Herkules, Samson und Odysseus (*Ercole sfida Sansone*, I 1963, Regie: Pietro Francisci), mit Kirk Morris, Richard Lloyd und Liana Orfei

Jason und die Argonauten (*Jason and the Argonauts*, US/UK 1963, Regie: Don Chaffey), mit Todd Armstrong und Nancy Kovack

Der Aufstand der Prätorianer (*La rivolta dei Pretoriani*, I 1964, Regie: Alfonso Brescia), mit Moira Orfei und Richard Harrison

Der größte der Gladiatoren (*Il magnifico gladiatore*, I 1964, Regie: Alfonso Brescia), mit Mark Forest und Marilù Tolo

Der Löwe von Theben (*Il leone di Tebe*, I/F 1964, Regie: Giorgio Ferroni), mit Mark Forest und Yvonne Furneaux

Der Sohn von Cäsar und Cleopatra (*Il Figlio di Cleopatra*, I/ET 1964, Regie: Ferdinando Baldi), mit Mark Damon und Scilla Gabel

Der stärkste Mann der Welt (*Il trionfo di Ercole*, I/F 1964, Regie: Alberto de Martino), mit Dan Vadis

Der Titan mit der eisernen Faust / Spartacus, der Held mit der eisernen Faust (*Il colosso di Roma*, I 1964, Regie: Giorgio Ferroni), mit Gordon Scott

Der Untergang des Römischen Reiches (*The Fall of the Roman Empire*, US 1964, Regie: Anthony Mann), mit Sophia Loren, Stephen Boyd und Alec Guinness

Die Giganten von Rom (*I giganti di Roma*, I/F 1964, Regie: Anthony M. Dawson [= Antonio Margheriti]), mit Richard Harrison und Wandisa Guida

Die siegreichen Zehn (*Il trionfo dei dieci gladiatori*, I/E 1964, Regie: Nick Nostro), mit Dan Vadis und Helga Liné

Kaiser der Gladiatoren / Titan der Gladiatoren (*I due gladiatori*, I 1964, Regie: Mario Caiano), mit Moira Orfei und Richard Harrison

Revanche für Spartakus (*La vendetta di Spartacus*, I 1964, Regie: Michele Lupo), mit Roger Browne und Gordon Mitchell

Der letzte große Sieg der Daker / Kampf der Titanen gegen Rom (*Dacii*, RO/F 1966, Regie: Sergiu Nicolaescu), mit Pierre Brice und Marie-José Nat

Hermann der Cherusker – Die Schlacht im Teutoburger Wald (*Il massacro della Foresta Nera*, D/I 1966/1967, Regie: Ferdinando Baldi), mit Hans von Borsody, Cameron Mitchell und Antonella Lualdi

Die Säule des Trajan / Der Tyrann (*Columna*, RO/D 1968, Regie: Mircea Dragan), mit Richard Johnson, Antonella Lualdi und Ilarion Cioban

Kampf um Rom (D/I/RO 1968, Regie: Robert Siodmak; zweiteilig), mit Laurence Harvey, Orson Welles und Sylva Koscina

König Oedipus (*Oedipus the King*, UK 1968, Regie: Philip Saville), mit Christopher Plummer, Lilli Palmer und Donald Sutherland

Fellinis Satyricon (*Fellini – Satyricon*, I/F 1969, Regie: Federico Fellini), mit Martin Potter, Hiram Keller und Max Born

Medea (I/F/D 1969, Regie: Pier Paolo Pasolini), mit Maria Callas

1970–1979

Antonius und Cleopatra (*Antony And Cleopatra*, UK/E/CH 1972, Regie: Charlton Heston), mit Charlton Heston und Hildegard Neil

Ich, Claudius, Kaiser und Gott (*I, Claudius*, UK 1976, Regie: Herbert Wise; Serie), mit Derek Jacobi und Siân Phillips

Iphigenie (Ιφιγένεια/*Ifigenia*, GR 1977, Regie: Michael Cacoyannis), mit Irene Papas

1980–1989

Das Gold der Daker (*Burebista*, RO 1980, Regie: Gheorghe Vitanidis), mit George Constantiu und Ion Dichiseanu

Kampf der Titanen (*Clash of the Titans*, US/UK 1981, Regie: Desmond Davis), mit Harry Hamlin, Judi Bowker und Maggie Smith

Masada (US 1981, Regie: Boris Sagal; vierteilige Serie), mit Peter O'Toole, Peter Strauss und Barbara Carrera

Die letzten Tage von Pompeji (*The Last Days of Pompeii / Gli ultimi giorni di Pompei*, UK/I/US 1984, Regie: Peter Hunt; Serie), mit Ned Beatty, Franco Nero und Linda Purl

Quo Vadis? (I u.a. 1985, Regie: Franco Rossi; vierteilig), mit Klaus Maria Brandauer, Frederic Forrest und Cristina Raines

1990–1999

Hercules (*Hercules: The Legendary Journeys*, US/NZ 1995–1999, Serie; vorausgegangen sind fünf Fernsehfilme von 1994), mit Kevin Sorbo

Die Hermannsschlacht (D 1996, Regie: Christian Deckert u.a.; auch auf Lateinisch!), mit Hartmut Kiesel, Stefan Mischer und Svea Timande

Die Abenteuer des Odysseus (*The Odyssey*, US 1997, Regie: Andrei Konchalovsky; zweiteilig), mit Armand Assante und Greta Scacchi

Cleopatra (US/D 1999, Regie: Franc Roddam; zweiteilig), mit Leonor Varela, Billy Zane und Timothy Dalton

Titus (US/I 1999, Regie: Julie Taymor), mit Anthony Hopkins und Jessica Lange

2000–2009

Gladiator (US/UK 2000, Regie: Ridley Scott), mit Russell Crowe, Joaquin Phoenix und Connie Nielsen

Jason und der Kampf um das Goldene Vlies (*Jason and the Argonauts*, US 2000, Regie: Nick Willing; zweiteilig), mit Jason London

Attila – Der Hunne (*Attila*, US 2001, Regie: Dick Lowry; zweiteilig), mit Gerard Butler

Nero – der Tyrann Roms / Quo vadis? – Rom muss brennen! (*Quo vadis?*, PL/US 2001, Regie: Jerzy Kawalerowicz), mit Paweł Deląg und Magdalena Mielcarz

Vercingétorix – Kampf gegen Rom / Druids – Der letzte Kampf gegen Rom (*Vercingétorix – la légende du druide roi*, F/CDN 2000/2001, Regie: Jacques Dorfmann), mit Christopher Lambert, Klaus Maria Brandauer und Max von Sydow

Julius Caesar (US/I/D/NL 2002, Regie: Uli Edel; zweiteilig), mit Jeremy Sisto, Richard Harris, Heino Ferch und Tobias Moretti

Augustus – Mein Vater der Kaiser (*Imperium – Augustus*, US/D/I 2003, Regie: Roger Young; zweiteilig), mit Peter O'Toole, Vittoria Belvedere und Charlotte Rampling

Held der Gladiatoren (D/A 2003, Regie: Jorgo Papavassiliou), mit Stephan Luca und Andrea Clevén

Helena von Troja (*Helen of Troy*, US 2003, Regie: John Kent Harrison; zweiteilig), mit Sienna Guillory und Matthew Marsden

Alexander (US u.a. 2004, Regie: Oliver Stone), mit Colin Farrell, Angelina Jolie und Anthony Hopkins

Nero – Die dunkle Seite der Macht (*Imperium – Nerone*, I/E/D 2004, Regie: Paul Marcus), mit Hans Matheson, Laura Morante und Matthias Habich

Spartacus (US 2004, Regie: Robert Dornhelm), mit Goran Visnjic

Troja (*Troy*, US/M/UK 2004, Regie: Wolfgang Petersen), mit Brad Pitt, Diane Kruger, Orlando Bloom und Peter O'Toole

Empire / Rom – Blut und Spiele (*Empire*, US 2005, Regie: Greg Yaitanes u.a.; zweiteilig sowie als sechsteilige Serie), mit Santiago Cabrera, Vincent Regan und Emily Blunt

Herkules (*Hercules*, US 2005, Regie: Roger Young; zweiteilig), mit Paul Telfer, Timothy Dalton und Elizabeth Perkins

Rom (*Rome*, US/UK/I 2005–2007, Regie: Michael Apted u.a.; Serie; ab 18!), mit Kevin McKidd,

Ray Stevenson und Ciarán Hinds

Hannibal – Der Albtraum Roms (*Hannibal – Rome's Worst Nightmare*, UK 2006, Regie: Edward Bazalgette), mit Alexander Siddig

300 (US/CND 2007, Regie: Zack Snyder), mit Gerard Butler

Die letzte Legion (*The Last Legion*, UK/F 2007, Regie: Doug Lefler), mit Colin Firth, Ben Kingsley und Aishwarya Rai Bachchan

Pompeji – Der Untergang (*Pompei*, I 2007, Regie: Giulio Base; zweiteilig), mit Lorenzo Crespi und Andrea Osvárt

Agora – Die Säulen des Himmels (*Agora*, E 2009, Regie: Alejandro Amenábar), mit Rachel Weisz und Max Minghella

Augustinus (*Sant'Agostino*, I/D 2009, Regie: Christian Duguay; zweiteilig), mit Franco Nero

2010–2019

Ben Hur (*US u.a.* 2010, Regie: Steve Shill; zweiteilig), mit Joseph Morgan, Stephen Campbell Moore und Emily VanCamp

Centurion (UK/F 2010, Regie: Neil Marshall; ab 18!), mit Michael Fassbender, Olga Kurylenko und Dominic West

Kampf der Titanen (*Clash of the Titans*, US 2010, Regie: Louis Leterrier), mit Sam Worthington, Liam Neeson, Ralph Fiennes, Gemma Arterton und Mads Mikkelsen

Spartacus (*Spartacus: I. Blood and Sand; II. Vengeance; III. War of the Damned*, US 2010–2013; sehr gewalthaltige Serie; ab 18!), mit Andy Whitfield und Liam McIntyre

Der Adler der neunten Legion (*The Eagle*, US/UK 2011, Regie: Kevin Macdonald), mit Channing Tatum, Jamie Bell und Donald Sutherland

Krieg der Götter (*Immortals*, US 2011, Regie: Tarsem Singh), mit Henry Cavill und Freida Pinto

Zorn der Titanen (*Wrath of the Titans*, US/E 2012, Regie: Jonathan Liebesman), mit Sam Worthington, Liam Neeson, Ralph Fiennes, Rosamund Pike und Bill Nighy

Odysseus – Macht, Intrige, Mythos (*Odysseus*, F/I 2013, Regie: Stéphane Giusti; Serie), mit Alessio Boni, Caterina Murino und Niels Schneider

300: Rise of an Empire (US 2014, Regie: Noam Murro; ab 18!), mit Sullivan Stapleton, Eva Green und Lena Headey

Hercules (US 2014, Regie: Brett Ratner), mit Dwayne Johnson

Pompeii (CND/D 2014, Regie: Paul W. S. Anderson), mit Kit Harington, Emily Browning und Kiefer Sutherland

The Legend of Hercules (US 2014, Regie: Renny Harlin), mit Kellan Lutz

Ben Hur (*Ben-Hur*, US 2016, Regie: Timur Bekmambetow), mit Jack Huston, Toby Kebbell und Morgan Freeman

Britannia (US/UK 2018–2021, Regie: Jez Butterworth u.a.; Serie), mit David Morrissey, Kelly Reilly und Eleanor Worthington-Cox

Troja: Untergang einer Stadt (*Troy: Fall of a City*, UK/US 2018, Regie: Mark Brozel, Owen Harris u.a.; Serie), mit Louis Hunter, Bella Dayne, David Threlfall und David Gyasi

The First King: Romulus & Remus (*Il primo re*, I/B 2019, Regie: Matteo Rovere; auf (Alt-)Lateinisch; ab 18!), mit Alessandro Borghi und Alessio Lapice

seit 2020

Barbaren (*Barbarians*, D 2020, 2022, Regie: Barbara Eder u.a.; Serie, teilweise auf Lateinisch!), mit Jeanne Goursaud, Laurence Rupp und David Schütter

Romulus (I 2020, 2022, Regie: Matteo Rovere; Serie, auf (Alt-)Lateinisch!), mit Andrea Arcangeli und Marianna Fontana

Domina (UK 2021, Regie: Claire McCarthy u.a.; Serie über Livia Drusilla), mit Kasia Smutniak und Matthew McNulty

Seneca – Oder: Über die Geburt von Erdbeben (*Seneca; Seneca – On the Creation of Earthquakes*, D/MA 2023, Regie: Robert Schwentke), mit John Malkovich, Tom Xander und Geraldine Chaplin

Angekündigt oder geplant

Gladiator 2 (US/UK 2024, Regie: Ridley Scott), mit Paul Mescal, Connie Nielsen und Denzel Washington

The Return (I/UK 2024 [?], Regie: Uberto Pasolini; über die Rückkehr von Odysseus), mit Ralph Fiennes und Juliette Binoche

Cleopatra (US 2025 [?], Regie: Kari Skogland), mit Gal Gadot

Weitere Informationen zu den Filmen sowie Filmkritiken

The Internet Movie Data Base (IMDb): www.imdb.com

Filmdienst.de (mit der Datenbank „Lexikon des Internationalen Films“): <https://www.filmdienst.de/>

Literatur

- Antike-Filme im Überblick, stern.de vom 29.04.2004, abrufbar unter <https://www.stern.de/kultur/film/1914-bis-heute-antike-filme-im-ueberblick-3072144.html> (Zugriff: 03.12.2023).
- Glücklich, Hans-Joachim (2018): Film und Lateinunterricht, in: Korn, Matthias (Hrsg.): Latein-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, 117–127.
- Gressel, Dennis (2019): 33 Ideen Digitale Medien: Latein, Augsburg: Auer (hier Kap. „Antike Inhalte in Filmen bewerten“, 36f.).
- Raab, Moritz (2022): Digitalisierung im Lateinunterricht: Ein fachdidaktischer Überblick, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (hier Kap.: „Antike-Rezeption in Filmen und Serien“, 111–113).
- Stierstorfer, Michael (2017): Latein und die Präsenz der Antike in der postmodernen Alltagskultur, in: Janka, Markus (Hrsg.): Latein-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, 203–221.
- Wieber, Anja (2005a): Antike bewegt: Antike, Film und altsprachlicher Unterricht, in: AU 48.1, 4–12.
- Wieber, Anja (2005b): Einhundert Jahre Antikfilm, in: AU 48.1, 44–47.
- Wieber, Anja (2005c): Künde, Muse, mir von einer Filmiliade..., in: AU 48.1, 48–49.

Das Rätsel

Karthago

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

Alphabet

Hamilcar

Ebro

Aeneas

Hasdrubal

Rom

Hispania

Plutarch

Phoenizier

Polybius

Purpur

Byblos

Livius

Po

Sagunt

Baal

Alpen

Hannibal

Rhone

Cannae

Dido

Scipio

Zama

Ceterum censeo ...

Sizilien



© M. Schmutte, Diepholz

Waagrecht:

- 1 Das heutige Cartagena in Spanien hieß in der Antike ~ („neues Carthago“). Gegründet wurde die Stadt um 230 v. Chr. von Hannibals Schwager Hasdrubal.
- 6 Um 1200 v. Chr. schufen die Phoenizier die erste Lautschrift; erstmals stand ein Buchstabe für einen Laut. Sie gelten damit als Erfinder des ~s.
- 9 Diese Stadt nördlich von Neapel war im 2. Pun. Krieg stark umkämpft. Etwa 150 Jahre später nahm der Sklavenaufstand unter Spartacus hier seinen Anfang.
- 11 Südlich von Neapel liegt am Golf von Neapel diese von den Phoeniziern gegründete und heute bei Touristen sehr beliebte Stadt. (dt. Bezeichnung)
- 13 Mit diesen beiden Buchstaben beginnen allein fünf der hier gesuchten Namen von Karthagern.
- 14 Diese Tiere machten die Alpenüberquerung Hannibals noch schwieriger. (lat. Bezeichnung)
- 16 An diesem Nebenfluss des Po errang Hannibal seinen ersten größeren Sieg gegen die Römer.
- 17 In diesem heutigen Staat lag das antike Karthago.
- 19 Dieser röm. Feldherr war 5x Consul und 2x Dictator. Den gesuchten Beinamen erhielt er aufgrund seiner Hin- und Hertaaktik gegen Hannibal. Sein Nachfolger gab diese Taktik auf, was zur katastrophalen Niederlage bei Cannae (216) führte. Der Schriftsteller Plutarch widmete ihm eine Biographie.
- 23 Den Karthagern war die Kunst der ~bläselei bekannt und Produkte aus diesem Material gehörten neben dem Purpur zu ihren wertvollsten Handelsgütern.
- 24 Im 1. Pun. Krieg waren die Römer der Seemacht Karthago unterlegen. Dann aber erlanden sie die ~.
- 26 Neben dem Ägyptischen Museum in Kairo ist dieses Museum in Tunis, der Hauptstadt Tunesiens, das bedeutendste archäologische Museum Nordafrikas.
- 27 Dieser Trojaner wäre gerne bei der Königin Dido geblieben, musste aber seine Mission erfüllen, in Italien Stammvater der Römer zu werden.
- 28 Der Befehlshaber von Hannibals Reiterei war der Numiderfürst Maharbal. Gesucht ist die lat. Bezeichnung für „Reiter“.
- 31 Dieser Schriftsteller widmete dem Hannibal-Gegner Q. Fabius Maximus „Cunctator“ eine Biographie.
- 33 An diesem Ort erlitten die Römer 216 ihre schwerste Niederlage gegen Hannibal.
- 46 Dieser Fluss in Spanien bildete nach dem Vertrag zw. Hasdrubal und den Römern (um 225) die Grenze.
- 47 Er ist der bekannteste Karthager.
- 49 Diesen großen frz. Fluss überquerte Hannibal auf seinem Weg nach Italien.
- 51 Hier baute Hannibals Vater Hamilcar Barkas eine neue Machtbasis auf. (lat. Bezeichnung)
- 53 Das wohl wichtigste Bauwerk in Karthago war der ~.
- 54 Sie gilt als sagenhafte Gründerin Karthagos.
- 56 Karthagos Reichtum beruhte auf seinem Handel. Gesucht ist das lat. Wort für „Kaufmann, Händler“.
- 57 Diesen Beinamen erhielt Scipio nach dem Sieg über Hannibal bei Zama (202).
- 58 Die Länder Spanien und Portugal bilden eine Halbinsel, die nach dieser antiken Volksgruppe benannt ist.
- 59 So hieß der Vater des Hannibal (K = C).
- 61 Der Hauptgott Karthagos hieß ~-Hammon.
- 63 So lautet der Familienname Hannibals.
- 66 Dieser Karthager, der um 450 an der Westküste Afrikas wohl bis an den Golf von Guinea segelte, war neben Himilco der berühmteste Seefahrer Karthagos.

- 67 Hannibal überquerte nicht nur die Alpen, sondern auch die ~renäen.
- 69 Die ~ waren die erste große Seefahrernation. Sie lebten im Bereich des heutigen Libanon.
- 70 Dieser Schriftsteller (ca. 200-118) verfasste ein Werk über die Punischen Kriege.
- 71 Er war der jüngste Bruder Hannibals.
- 72 Die Eroberung dieser Stadt in Spanien gilt als Beginn des 2. Pun. Krieges (218-201).
- 73 Heerführer der Römer war i.d.R. der ~.
- 74 Nach dem 1. Pun. Krieg verloren die Karthager Sizilien und mussten zudem hohe ~ an die Römer zahlen.
- 77 In dieser Stadt befindet sich das Bardo-Museum.
- 78 Hier besiegte Scipio Hannibal (202).

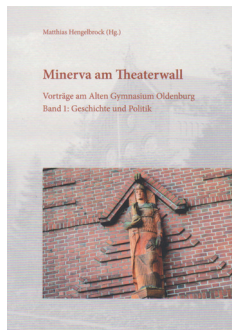
Senkrecht

- 1 Dieses soll Cato der Ältere (234-149) bzgl. Karthago permanent gefordert haben.
- 2 Hannibal überquerte mit seinen Truppen die ~.
- 3 Gesucht ist die lat. Bezeichnung für „Redner“.
- 4 Nach dem 1. Pun. Krieg löste Rom Karthago als beherrschende Seemacht ab. Lat. „Meer“ heißt ~.
- 5 Dieser Numiderfürst leitete die Reiterei Hannibals.
- 6 Dieser makedonische Feldherr (356-323) ist vielleicht noch berühmter als Hannibal.
- 7 Dieser große Fluss prägt in Norditalien die ~-Ebene.
- 8 Mit diesem Buchstaben beginnt der Vorname Scipios.
- 10 So nannten die Römer die Karthager.
- 12 Dies war das römische Machtzentrum.
- 15 In den Alpen sahen Hannibals Männer Schnee, lat. „nix“. Gesucht ist der Plural (Schneemassen).
- 18 Byblos, Tyros und ~ waren phoenizische Städte.
- 20 Carthago Nova, gegr. von Hasdrubal, heißt heute ~.
- 21 Sidon, Tyros und ~ waren phoenizische Städte.
- 22 Hannibal überquerte die Alpen. Lat. „über“ heißt ~.
- 25 So lautet der dichterische Name der Dido.
- 29 Um diese Insel wurde im 1. Pun. Krieg heftig gekämpft. Sie wurde die erste Provinz der Römer.
- 30 Gesucht ist der Hauptort auf besagter Insel. Er wurde von den Karthagern gegründet.
- 32 Dieser Römer besiegte Hannibal 202 bei Zama.
- 44 An diesem See erlitten die Römer eine schwere Niederlage gegen Hannibal (217).
- 45 Gesucht ist das lat. Wort für „Schiff“.
- 47 Hannibals Schwager und auch sein Bruder hießen so.
- 48 Neben Polybios und Plutarch erhalten wir auch von diesem Schriftsteller Informationen über Karthago.
- 50 Scipio überzeugte diesen numidischen Reiterfürsten, die Seiten zu wechseln und gegen Hannibal zu kämpfen.
- 52 Hannibal stand beinahe bei den Römern ~-.
- 55 Neben Hanno dem Seefahrer war er der berühmteste karth. Seefahrer. Er segelte nach Norden.
- 60 Diese Stadt in Südspanien ist karth. Ursprungs.
- 62 Dido floh der Sage nach vor ihrem Bruder ~.
- 64 Hannibal floh aus Karthago und kämpfte mit dem König von Syrien namens ~ III. weiter gegen die Römer.
- 65 Der Name Phoenizier geht auf ihr wichtigste Handelsgut zurück; es war ein Stoff namens ~.
- 68 Vertreter dieses Volksstammes lebten in weiten Teilen Europas einschl. der Brit. Inseln.
- 72 Ein Synonym für einen guten Taktiker ist ein ~.
- 75 Byblos, Sidon und ~ waren phoenizische Städte.
- 76 An der Spitze Karthagos standen als oberste Verwaltungsbeamte zwei ~en.

Rezension:

Matthias Hengelbrock (Hrsg.) (2023): *Minerva am Theaterwall: Vorträge am Alten Gymnasium Oldenburg. Band 1: Geschichte und Politik.* Oldenburg, Isensee, 240 S. (ISBN: 978-3-7308-2001-8)

FRIEDGAR LÖBKER



Seit Jahren ist die Vortragsreihe „Minerva am Theaterwall“ ein fester Bestandteil am Alten Gymnasium Oldenburg und erfährt große Resonanz. Auf der Grundlage dieser Veranstaltungen ist jüngst der erste Band der gleichnamigen Reihe mit Beiträgen renommierter Wissenschaftler aus den Bereichen Alte Geschichte und Klassische Philologie erschienen. Der Herausgeber Matthias Hengelbrock verweist in seinem Vorwort auf das bildungsbürgerlich-humanistische Erbe in Oldenburg, insbesondere am Alten Gymnasium, das von bedeutenden Oldenburger Herzögen bis ins 20. Jahrhundert weitergetragen wurde. Mit Blick auf das 450-jährige Schuljubiläum des Alten Gymnasiums wurde das

thematische Spektrum noch einmal erweitert. Unter Berücksichtigung der Leitthemen im Abitur sollen Einblicke in die Vielfalt wissenschaftlicher Disziplinen ermöglicht werden, aber auch gezielt bildungsrelevante Fragestellungen das Interesse junger Heranwachsender fördern.

Den Auftakt zu dieser Dokumentation bildet Wilfried Stroh mit seinem Beitrag „Ciceros Kampf gegen Antonius“. Der Leser wird hier strukturiert und kompakt in die Konfliktlage am Ende der römischen Republik eingeführt, die sich in der Auseinandersetzung zwischen den beiden Antipoden Cicero und Antonius wie in einem Brennglas verdichtet. In einem übersichtlich und sinnvoll gegliederten Aufbau wird die politische Debatte im Spiegel der *Philippischen Reden* entfaltet. Der Bezug zum Leitthema 7 im niedersächsischen Oberstufencurriculum Latein wird allenthalben sichtbar. Nützliche Querverbindungen, sei es zur literarischen Vorlage bei Demosthenes, sei es zu den historischen Vorgängen von Cäsars Ermordung bis hin zum Aufstieg des jungen Octavian, ermöglichen eine kurzweilige, am Forschungsstand orientierte und unterrichtsbegleitende Lektüre. Die Einteilung der Kapitel in 5 Akte orientiert sich an der Dramentheorie und skizziert die Abläufe bis hin zur Ermordung Ciceros.

In der altsprachlichen Fachdidaktik tritt bekanntlich der didaktisch relevante Bildungswert eines Gegenstandes in den Vordergrund. So eröffnet der Althistoriker Uwe Walter seinen Beitrag „Der schwierige aufrechte Gang“ mit der Frage „Warum Tacitus lesen?“. Die Reduktion auf die Kompetenzen von Kaiser und Nobilität und das Verhältnis zwischen Princeps und Senat in den *Annalen* zielt auf ein Kernanlie-

gen der taciteischen Geschichtsschreibung. Dass die Monopolisierung der Macht „in den Händen eines Einzelnen ein politisches Klima der Angst erzeugt“, leitet sich aus dem didaktischen Aufriss zum Leitthema 10 „Prinzipat und Freiheit“ ab. Dieser Ansatz wirkt wie ein Kristallisationskern: Dass Tacitus sein Geschichtswerk an den Ursachen, Folgen und Wirkungen des kaiserlichen Machtmonopols entfaltet, wird facettenreich ausgeführt. Weiterführende Literaturverweise runden den thematischen Aufriss ab. Ggf. hätte man noch stärker die psychologisierende und den Leser lenkende Darstellungsform in Tacitus' *Annalen* herausstellen können.

Eine didaktische Schwerpunktsetzung findet sich auch in Walters Abhandlung zur livianischen Geschichtsschreibung. Die Darstellung römischer *virtutes* im Spiegel des Erzählstils bei Livius kann dabei als Orientierungsrahmen mit Bezug auf das Leitthema 8 im Curriculum gelten. So gelingt dem Verfasser auch hier eine erklärende Ergänzung zur Lektüre von Episoden im Geschichtswerk *ab urbe condita*. Dabei gibt er aufschlussreiche Hinweise zur Klärung zentraler Fragen: Sind die Erzählungen bei Livius Mythen, Geschichten oder Geschichte? Worin liegt ihr Wahrheitsgehalt? Welche Funktionen und/oder Wirkungen konnten die bei Livius erzählten Geschichten bei den römischen Lesern erzeugen? Somit lassen sich die Ausführungen als Unterstützungsangebot zur Schullektüre verstehen.

Dafür kann exemplarisch auch die Publikation von Michael Sommer über Lucius Quinctius Cincinnatus, den bei Livius stilisierten Retter der Republik, stehen. Der Althistoriker zeigt auf, welche Gründe und Faktoren darauf schließen lassen, dass diese Episode eher literarisch als historiographisch angelegt ist. Damit gelingt es, das Selbstverständnis antiker Historiographen zu beleuchten, welches wiederum jungen Heranwachsenden die Augen öffnen kann: So lernen sie zwischen Historiographie in alten Kulturen und moderner Geschichtswissenschaft zu unterscheiden.

Dazu trägt auch der Aufsatz über Sallusts Deutung der römischen Geschichte von Ernst Baltrusch bei. Die Begegnung mit einem Denkmodell zur geschichtlichen Entwicklung ist im Leitthema 9 des niedersächsischen Kerncurriculums für Latein vorgesehen. Warum sich Sallust einer moralisierenden Geschichtsschreibung verpflichtet, wird von dem Berliner Althistoriker facettenreich analysiert. In strukturierter und übersichtlicher Weise werden auch hier unter Einbeziehung der beiden Monographien *De coniuratione Catilinae* und *Bellum Iugurthinum* Hilfen zur Didaktisierung gegeben, die mit einer gründlichen Einordnung in historische Zusammenhänge verbunden sind.

Der erste Band aus der Reihe „Minerva am Theaterwall“ lehrt und erfreut mit zahlreichen Beiträgen, von denen hier einige exemplarisch ausgewählt wurden. Sie alle können als umfassend informierende, unterhaltsame und nützliche Lektüre zur Vermittlung in unterrichtlichen Kontexten genutzt werden; überdies eignen sie sich für Lehrende und Lernende gleichermaßen als Anleitung, Orientierung und Hilfestellung.

Verzeichnis über die Autorinnen und Autoren

(in alphabetischer Reihenfolge)

Katrin Harms-Ensink, Nordhorn
katrin.harms-ensink@egn-noh.de

Arno Kappe, Hannover
arne.spark.kappe@kwr-hannover.eu

Prof. Dr. Peter Kuhlmann, Göttingen
Peter.Kuhlmann@phil.uni-goettingen.de

Dr. Hans-Eckehard Landwehr, Minden (Westfalen)
landtext@t-online.de

Friedgar Löbker, Aurich
friedgar@loebker-online.de

Sophie Katharina Maas, Göttingen
sophiekatarina.maas@uni-goettingen.de

Moritz Raab, Hannover
moritz.raab@schulen-hannover.de

Dr. Jochen Sauer, Bielefeld
jochen.sauer@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Stefan Schmatz, Göttingen
s.schmatz@mpgg.de

Maria Schmutte, Diepholz
mschmutte@quisfitcrassus.de

Cara Sewing, Göttingen
caraleonie.sewing@uni-goettingen.de

Moritz Zimmermann, Hannover
moritz.zimmermann@schulen-hannover.de