

In utramque partem disputare

Demokratiebildung in der Lehramtsausbildung und im Unterricht der alten Sprachen

Jochen Sauer^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

* *Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
jochen.sauer@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Demokratiebildung und politische Bildung sind in den alten Sprachen vorwiegend in den Bereichen Textanalyse und Interpretation verortet. Gleichzeitig kommt ihnen die Funktion leitender Unterrichtsprinzipien zu. Das wichtigste fachspezifische didaktische Verfahren ist die historische Kommunikation, die letztlich auf dem Prinzip der klassischen Hermeneutik basiert. Der Beitrag erklärt dieses Verfahren, stellt die Potenziale der antiken Literatur für die avisierten Ziele vor und betrachtet dann exemplarisch an drei zentralen Inhaltsbereichen des Studiums im Fach Latein, wie Demokratiebildung gestaltet werden kann.

Schlagwörter: alte Sprachen, Latein, Griechisch, Politik, Demokratiebildung, historische Kommunikation, Staatstheorie, Rhetorik



1 Einführung

Die Querschnittsaufgaben „Politische Bildung und Demokratieerziehung“ und „Menschenrechtsbildung“ scheinen unter Studierenden der alten Sprachen einen nicht geringen Stellenwert einzunehmen. Im Februar 2020 wurden 22 Studierende einer fachdidaktischen B.A.-Veranstaltung in Bielefeld befragt,¹ für wie wichtig sie diese in den Kernlehrplänen für die Sek. I in NRW festgelegten Querschnittsaufgaben² für das Unterrichtsfach Latein hielten (vgl. MSW NRW, 2019, S. 10). Auf einer Skala von -3 (sehr unwichtig) bis +3 (sehr wichtig) ergaben sich Durchschnittswerte von +1,92 („Politische Bildung und Demokratieerziehung“) und +2,00 („Menschenrechtsbildung“). Nur die Querschnittsthemen „Werteerziehung“ (+2,42) sowie „Kulturelle und interkulturelle Bildung“ (+2,50) erreichten höhere Werte. Doch was bedeuten diese Querschnittsaufgaben für das Fach und die universitäre Lehramtsausbildung?

Das Selbstverständnis der alten Sprachen und ihrer Didaktik war in den Bereichen politischer Bildung und Demokratieerziehung während der letzten Jahrzehnte einem grundlegenden Wandel unterworfen.³ Wurden die Texte bis in die 1970er-Jahre hinein oft im Rahmen einer humanistisch-idealistischen Interpretation als Vorbild oder gar Richtschnur gesehen, an der sich die Lernenden in der Gegenwart orientieren konnten, so bekam spätestens ab den 1980er-Jahren das Bewusstsein der Fremdheit bzw. Alterität der Antike großes Gewicht. Uvo Hölschers (1965, S. 81) bekanntes Diktum über die Antike als das „nächste Fremde“ bringt die beiden gegensätzlichen Zugänge auf den Punkt: In den antiken Texten mag man zwar wichtige Wurzeln unserer Kultur wiederfinden, doch betrachtet man die Texte genauer, so erweisen sie sich oft als verstörend und fremd (vgl. Lorenz, 2019, insbes. S. 134). Die Dialektik von Identität und Alterität prägt auch die gegenwärtige Didaktik der alten Sprachen: Die Lernenden erhalten in den für den Unterricht ausgewählten Texten ein Identifikationsangebot, werden in ihnen aber mit Fremdem oder Verstörendem konfrontiert, das zum Gegenstand der unterrichtlichen Auseinandersetzung wird. Der Umstand, dass im altsprachlichen Unterricht der Text in seiner originalen Sprache gelesen wird, und zwar in einer mikroskopischen, kleinschrittigen Vorgehensweise, ermöglicht eine tiefgründige Analyse und die Herstellung einer besonderen Nahbeziehung zwischen Leser*innen und Text. Da die Kompetenzziele von Demokratieerziehung zu großen Teilen im Performativen liegen, gilt das Postulat, bei der Textinterpretation bevorzugt handlungs- und produktionsorientierte Arbeitsformen zu wählen.⁴

Die Alteritätserfahrung soll die Lernenden überraschen, aber auch verstören und herausfordern und die Gegenwart in einem neuen Licht erscheinen lassen. Dabei gilt es, den Tendenzen zu einseitiger Idealisierung (oder Dämonisierung) der Antike entgegenzuwirken. Das Kontroversitätsgebot in der Deutung der Antike gilt ohne Einschränkung.⁵ Allein die Rezeptionsgeschichte vergegenwärtigt, wie deutungs offen die antike Literatur

¹ Es handelte sich um die Veranstaltung „Inklusion und Integration im Lateinunterricht“ (WiSe 2019/20), die von den Studierenden in der Regel im dritten oder vierten Semester besucht wird. Von 30 eingeschriebenen Teilnehmer*innen nahmen 22 an der Erhebung teil. Das Item lautete: „Ich finde folgende Themen in der heutigen Zeit sehr wichtig (3), wichtig (2), etwas wichtig (1), weder wichtig noch unwichtig (0), nicht ganz so wichtig (-1), nicht wichtig (-2), überhaupt nicht wichtig (-3).“ Darunter waren die Querschnittsaufgaben (vgl. Anm. 2) aufgeführt.

² Diese sieben Querschnittsaufgaben sind (1) Menschenrechtsbildung, (2) Werteerziehung, (3) Politische Bildung und Demokratieerziehung, (4) Bildung für die digitale Welt und Medienbildung, (5) Bildung für nachhaltige Entwicklung, (6) Geschlechtersensible Bildung, (7) Kulturelle und interkulturelle Bildung.

³ Für die Entwicklung bis Anfang der 1980er-Jahre vgl. Lühr & Krüger (1981).

⁴ Eine konzise Zusammenstellung geeigneter Möglichkeiten für den produktions- und handlungsorientierten Literaturunterricht findet sich bei Wehmann (2007).

⁵ So fällen Lühr & Krüger (1981, S. 5) das Urteil, es sei „nicht zu übersehen, dass der altsprachliche Unterricht nicht selten vor den wirklich kontroversen Inhalten des Politischen Halt gemacht oder diese nur sehr abgeschwächt und harmonisierend vermittelt hat.“

ist. Folgerichtig stellt das Wissen um die historisch-politischen Kontexte der Texte und ihre Deutungsgeschichte einen zentralen Kern der universitären Lehramtsausbildung dar, der sich wie ein roter Faden durch das gesamte Studium zieht.⁶ Doch erschöpft sich hierin nicht der fachspezifische Beitrag des Lehramtsstudiums in den alten Sprachen.

Der vorliegende Beitrag versucht zunächst, den fachspezifischen Zugang zu dem Querschnittsthema „Demokratiebildung und demokratisch-politische Bildung“⁷ im Allgemeinen vorzustellen, und zeigt dann an drei Inhaltsbereichen antiker Literatur auf, wie Demokratiebildung in den alten Sprachen konkretisiert werden kann und welche Konsequenzen sich daraus für die erste Phase der Lehramtsausbildung ergeben. Die Überlegungen schließen dabei insbesondere an die einschlägige Übersicht von Geelhaar (2020) an.

2 Fachspezifische Zugänge

2.1 Historische Kommunikation

Das zentrale Leitziel der altsprachlichen Didaktik ist die sogenannte historische Kommunikation.⁸ Ihr Ausgangspunkt ist die Konfrontation des antiken Textes mit der Gegenwart, die bei den Lernenden zunächst zu einer kognitiven Dissonanz⁹ führt. Es bedarf hier (wie überhaupt im Lektüreunterricht) einer geschickten Auswahl der in Frage kommenden antiken Texte und der Gestaltung passender didaktischer Settings, damit die Konfrontation zwischen Antike und Gegenwart für die Lernenden virulent und existenziell wird. Dies gelingt, wenn der Text, so Doepner (2019, S. 154), gute Möglichkeiten der Identifikation (z.B. Wie hättest du damals gehandelt?), der Irritation (Was wirkt auf dich befremdlich, entsetzlich etc.?), der Abstraktion (Welche Grundfragen des Menschlichen sind hier problematisiert?) oder der Produktion (Zu welchem Handeln regt der Text an?) bietet. Die geschickte Auswahl kleiner Passagen aus einem längeren Text und deren Aufarbeitung für den Unterricht sind regelmäßiger Gegenstand fachdidaktischer Lehrveranstaltungen.

Gerade die Herstellung einer starken kognitiven Dissonanz kann eine gute Voraussetzung für eine echte, nicht von außen herangetragene Auseinandersetzung mit den Inhalten des antiken Textes bieten: Antike Literatur muss „brennen“ und den Lernenden ein Stück Boden unter den Füßen entreißen, ihnen gleichzeitig aber stets Identifikationsangebote und Lebensweltbezüge bieten, um sie in ihrem Denken und Handeln zu bewegen. Die Textinterpretation folgt im Grundsatz den Regeln der klassischen Hermeneutik:¹⁰ Die Lernenden treten mit dem Text in eine „Kommunikation“, indem sie Fragen, die für sie virulent sind, an ihn stellen und diese primär aus ihm heraus beantworten. Die Antworten, die überraschend oder je nach Textauswahl auch verstörend sein dürfen, stellen die Basis für weitere Fragen an den Text dar, wodurch sich der hermeneutische Zirkel schließt. Dieses Verfahren erfolgt idealerweise bereits bei der Texterschließung, spätestens aber bei oder unmittelbar nach der Übersetzung des fremdsprachlichen Textes.

⁶ Vgl. das fachspezifische Kompetenzprofil für die alten Sprachen in den „Ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK, 2019, S. 8): „Studienabsolventinnen und -absolventen [...] sind in der Lage, [...] Texte in ihren historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontext einzuordnen und in ihrer Bedingtheit zu verstehen, [...] die Rezeption von Texten und Vorstellungen bis in die Gegenwart zu verfolgen; Wurzeln europäischen Denkens und Handelns in der antiken Kultur zu benennen [...].“

⁷ Die entsprechende Querschnittsaufgabe in den Kernlehrplänen des Landes NRW von 2019 lautet „politische Bildung und Demokratieerziehung“ (vgl. Anm. 2).

⁸ Vgl. MSW NRW (2019, S. 8): „Historische Kommunikation ist Leitziel des Faches Latein.“

⁹ Die kognitive Dissonanz kann natürlich auch darin bestehen, dass man eine völlig unerwartete Übereinstimmung zwischen antikem Text und Gegenwart erkennt, die zunächst nicht zu erklären ist.

¹⁰ Vgl. Lühr & Krüger (1981, S. 6): „Textinhalte, die Politisches erschließen, werden im AU [altsprachlichen Unterricht; N.H. & J.S.] hermeneutisch befragt und – soweit sinnvoll und möglich – in Beziehung zu Dokumenten und Situation der politischen Aktualität gesetzt.“

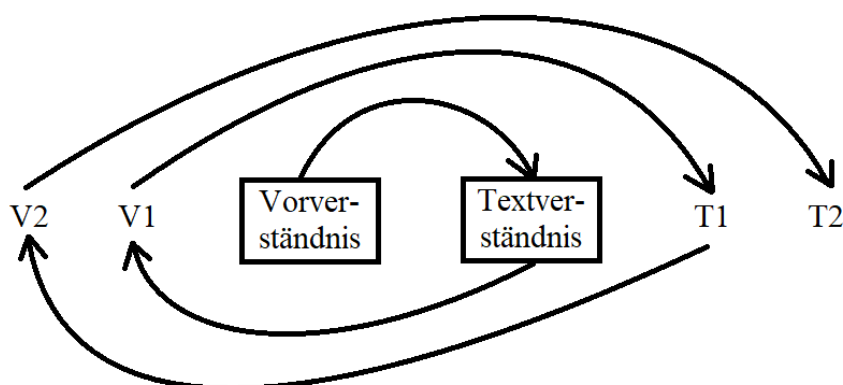


Abbildung 1: Hermeneutischer Zirkel

In einem zweiten Schritt werden Lernende dazu geführt, sich zum gelesenen antiken Text begründet zu positionieren. Diese Positionierung sollte nicht allein kognitiv-rezeptiv erfolgen, sondern in jedem Fall auch produktionsorientierte, gegebenenfalls kreative Aufgaben beinhalten.¹¹ Idealerweise erhalten die Lernenden (mit dem Ziel der Berücksichtigung verschiedener Interessen und Zugangsweisen) die Wahl zwischen verschiedenen Formaten.

Aus der Beschäftigung mit dem antiken Text soll idealerweise die Gegenwart in neuem Licht erscheinen, und es sollen Konsequenzen für das eigene Denken und Handeln gezogen werden können. Das Formulieren geschickt konzipierter und präziser Aufgabenstellungen wird oft in universitären Lehrveranstaltungen geübt, etwa wenn Studierende im Rahmen eines Seminars einen Teil einer Sitzung für ihre Kommiliton*innen gestalten und vorab eine Aufgabe versenden (nach Feedback des Dozierenden). Im Rahmen fachdidaktischer Seminare erfolgt eine Einführung in Konzepte, wie Aufgabenstellungen speziell für schulische Kontexte erstellt werden und wie Elemente der Handlungs- und Produktionsorientierung Berücksichtigung finden können.

2.2 Demokratiebildung durch gelebte Unterrichts- und Seminarpraxis

Demokratiebildung erhebt stets auch den Anspruch, gelebte Seminar- und Unterrichtspraxis zu sein. Partizipation, Mitbestimmung und Mitwirkung aller schulischen Akteur*innen sollten altersgemäß und gemäß den administrativen Möglichkeiten gestaltet werden. Die Schule wird damit zu einer Polis¹² im Kleinen, Demokratiebildung avanciert zum Unterrichtsprinzip. Dasselbe gilt nicht weniger für das universitäre Studium. Auch wenn gerade die Studierenden der Geisteswissenschaften in ihren stark individualisierten Studienstrukturen keine feste Gruppe bilden, so lassen sich auch bei ihnen (besonders effizient mittels digitaler Werkzeuge) Meinungsbildungsprozesse organisieren.¹³ Wichtig ist, dass sie sich als selbstverantwortlich nicht nur für ihren individuellen Lernprozess, sondern auch für die Förderung guter didaktischer und administrativer Rahmenbedingungen erfahren.

¹¹ Vgl. Lühr & Krüger (1981, S. 5 und 6): „Das Problem der handlungsorientierten Lernziele ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil Politische Bildung, wenn sie sich auf das kognitive Lernfeld beschränkt, leicht folgenloses Postulat wird“; und: „Wenn nämlich durch die sprachliche Arbeit am Text fremdes gesellschaftliches Sein in den Erfahrungshorizont des Schülers gebracht wird, steht nicht der Lerngegenstand, sondern die ‚Art des Umgangs‘ mit ihm im Vordergrund, d.h. die kommunikative Situation zwischen Lernobjekt und Lernsubjekt ist der entscheidende pädagogische Faktor, die Inhalte sind austauschbar.“

¹² Die Übertragung dieses Begriffs auf die Schule geht auf Hartmut von Hentig zurück (vgl. den Überblick bei Eikel & Diemer, 2005; von Hentig, 1993, S. 189–195).

¹³ Bei Fragen zur thematischen wie methodischen Gestaltung des Lehrangebots und bei der Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen werden oft hohe Beteiligungsquoten erzielt.

Dieser performative Aspekt von Demokratiebildung ist vorwiegend überfachlich, jedoch ermöglichen einige altsprachliche Texte nicht nur eine Reflexion über performative Aspekte, insbesondere über Formen der Kommunikation, sondern bieten auch geeignete Anknüpfungspunkte zur Veränderung von kommunikativem Verhalten, wie in folgendem Unterkapitel erläutert werden soll.

2.3 Potenziale antiker Texte und literarischer Diskursräume

Wie in den Ausführungen in Kapitel 2.1 erläutert wurde, ist im altsprachlichen Unterricht vor allem die Analyse und die Interpretation antiker Texte das Feld der Demokratiebildung (vgl. Geelhaar, 2020, S. 101). Die uns aus der Antike überlieferten Texte, deren Kenntnis in der ersten Phase des Lehramtsstudiums erworben wird, haben dabei mehrere Potenziale.

Erstens passt der Inhalt der im Unterricht gelesenen antiken Texte oft zum Thema Demokratiebildung: Im Zentrum der Schullektüre stehen regelmäßig politisch-historische Texte, wie beispielsweise Reden oder Historikertexte, an denen die Wirkungsweise von öffentlicher Rede und Geschichtsdeutung reflektiert und erlernt werden kann. Hinzu kommt, dass frühe Formulierungen moderner staatsrechtlicher Elemente in den Bereich der griechisch-römischen Antike fallen: die Frühformen von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, der Gedanke der Mischverfassung, der Begriff der Menschenwürde oder der Naturrechtsgedanke. Zu allen diesen Bereichen gibt es geeignete altsprachliche Texte, aus denen Ausschnitte für eine statarische Lektüre gewählt werden können. Zwar weist ein Großteil der uns erhaltenen Werke im engeren Sinne politische Inhalte auf;¹⁴ über diese einschlägigen Texte hinaus enthalten aber fast alle weiteren Texte ebenfalls politische Aspekte, die Gegenstand des Unterrichts werden können.¹⁵ Die Studierenden lernen im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen einen Großteil der einschlägigen Texte zu diesen Frühformen kennen, arbeiten diese wissenschaftlich auf und stellen Verbindungen zu ihren modernen Pendanten her. In fachdidaktischen Lehrveranstaltungen lernen sie, wie sie das Leitziel der historischen Kommunikation methodisch geschickt umsetzen können. Zudem üben sie die Fähigkeit ein, kurze, für den Gegenstand relevante und auf die Lebenswelt der Schüler*innen bezogene Primärtexte auszusuchen. Dabei werden nicht nur Texte avisiert, die dezidiert politischen Inhalt haben, sondern auch solche, in denen das Politische erst durch eine methodisch geschickte Fragestellung herausgearbeitet werden muss.

Zweitens treten den Lernenden in der antiken Literatur Modelle anti-dogmatischer Argumentation entgegen: Sokrates und die sokratische Maieutik, Cicero und das akademische *In-utramque-partem-disserere*¹⁶ oder Horaz und das *Ridentem-dicere-verum*¹⁷. Es handelt sich dabei um klassische Diskursformen, die performativ umsetzen, was De-

¹⁴ Unter den vier Schwerpunktautoren für das Abitur 2020 in NRW waren drei Fachschriftsteller im weitesten Sinne (Seneca, *Epistulae morales*: Ethik; Augustinus, *De civitate dei*: Religionsphilosophie; Livius, *Ab urbe condita*: Geschichtsschreibung).

¹⁵ Vgl. Geelhaar (2020, S. 103): In der Antike waren „lateinische Texte, selbst wenn sie nicht Politik im engeren Sinne zum Inhalt haben, doch zu einem erstaunlich großen Teil politisch konnotiert. Dies trifft – für heutige Leser*innen vielleicht überraschend – auch auf literarische Genera wie Epos, Lyrik oder Elegie zu.“

¹⁶ *In utramque partem disserere*: für beide Seiten argumentieren. Es war ein gängiges Verfahren der akademischen Skepsis, in einer Streitfrage die Argumente beider Seiten einer kritischen Prüfung zu unterziehen, indem man einen Standortwechsel durchführte und die Gegenposition bestmöglich zu vertreten versuchte. Diese Richtung schlug die Schule Platons (Akademie) seit dem Scholarchen Arkesilaos (~315 bis 240/241 v. Chr.) ein.

¹⁷ *Ridentem dicere verum* / (*quid vetat*): (Was spricht dagegen,) lachend die Wahrheit zu sagen (Hor. *sat.* 1,1,24f.). Hier gilt es, auch eine unangenehme Wahrheit mit Humor zu vertreten, ohne das Gegenüber dabei vor den Kopf zu stoßen. Gerade die Satire 1,1 eignet sich sehr für eine Behandlung im Unterricht (vgl. z.B. Nickel, 2017).

mokratie verspricht: Offenheit, Antidogmatismus und (partiell) die Geltung des plausibleren Arguments. Die hinter den Begriffen stehenden literarischen Konzepte erarbeiten die Studierenden in Seminarveranstaltungen. Auf der Basis dieser Kenntnisse erstellen sie in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen (u.a. handlungsorientierte) Aufgabenstellungen, z.B. indem sie dazu anregen, diese Diskursformen in die Gegenwart zu transferieren und zu versuchen, diese in einem fiktiven Dialog, einem Streitgespräch oder einem Essay umzusetzen.

Ein drittes Potenzial liegt auf literaturdidaktischer Ebene: Die Antike tritt den Lernenden als ein Diskursraum entgegen, in dem Lizenzen und Tabus politischer Gegenwartsdiskurse nicht gelten. Daraus folgt, dass Themen, die im Alltag problembehaftet sind, sich in der Distanz des literarischen Raums oft vorurteilsfrei und offen thematisieren lassen.¹⁸ Die antike Literatur stellt so gewissermaßen einen neutralen Diskursraum (*neutral space*) dar,¹⁹ in dem staatstheoretische, religiöse oder politische Themen verhandelt werden können, die in unserer Lebenswelt schwer verhandelbar sind.²⁰ Die immer wieder aktuelle Frage etwa, inwieweit ein Staat in die Angelegenheiten eines anderen notfalls gewaltsam eingreifen darf, wird in der römischen Antike unter dem Begriff des *bellum iustum*, des gerechten Krieges, reflektiert, so etwa bei Cicero.²¹ Die Diskussion und Bewertung der ciceronischen Argumente greift das tagesaktuelle Thema auf und wirkt auf eine Meinungsbildung der Schüler*innen hin, ohne sich auf tagespolitisches Terrain begeben zu müssen. Mit der Frage, wie Staatlichkeit in einem religiösen Weltbild gedacht werden kann, setzen sich die Schüler*innen bei der Lektüre von Augustinus' Schrift *De civitate dei* (Abiturthema 2020 bis 2023)²² auseinander.²³ Die strenge Bezugnahme auf die antiken Texte vermag dabei die politische, partiell tagesaktuelle Aufladung des Themas abzuschwächen und erleichtert, auch fremde Perspektiven einzunehmen. Der meist hohe Reflexionsgrad der im altsprachlichen Unterricht in diesem Kontext gelesenen Texte erlaubt zudem, dass politische Themen in einer weitaus tiefgründigeren Weise diskutiert werden können, als es in der aktuellen Tagesdiskussion oft möglich wäre.

¹⁸ Vgl. etwa Linke (2002, S. 41), bezüglich der Behandlung von Gerechtigkeit als einem modernen regulativen Leitbegriff: „Der Rückgriff auf die antiken Grundlagen dieser Diskussion kann dem Oberstufenschüler zu größerer Klarheit des Urteils verhelfen, gerade weil der antike Diskurs über Gerechtigkeit in seiner Anstrengung um den Begriff am allerwenigsten geeignet ist, als Rüstkammer für Schlagworte der Tagesdiskussion zu dienen“.

¹⁹ Die Antike kann als „ressentimentfreier Experimentierraum dienen, in dem auf gewissermaßen sicherem Terrain kulturelle Unterschiede erkannt, diskutiert und verarbeitet werden“ (Schauer, 2020, S. 50).

²⁰ Betrachtet man den interpretierten Text aus der Gegenwart, zielt dies auf die Kompetenz der „Historischen Urteilsfähigkeit“ (vgl. KMK, 2018, S. 4) ab, differenziert in historische Sachurteile und historische Werturteile.

²¹ Vgl. hierzu Themenheft 2+3 im Jahrgang 58 (2015) der Zeitschrift *Der altsprachliche Unterricht*.

²² So wird das im *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein Westfalen Lateinisch* (MSW NRW, 2014) definierte Inhaltsfeld „Staat und Gesellschaft“ in den Vorgaben für das Zentralabitur NRW 2022 fokussiert auf „Grundlagen und Impulse des Staatsdenkens ausgehend von Augustinus, *De civitate dei* (Auswahl)“ (MSW NRW, 2021, S. 6 und 8).

²³ Um die gelesenen Texte zu aktualisieren, können die Schüler*innen vor dem Hintergrund der Definitionen Ciceros und Augustinus' Verfassungstexte unterschiedlicher Staaten vergleichen, beispielsweise Auszüge aus den Präambeln der Verfassungen der USA und des Iran. Ein Unterrichtskonzept zu diesem Vergleich entfaltet Günzel (2020, S. 109–112).

3 Einschlägige Themenbereiche in der ersten Phase der Lehramtsausbildung und im altsprachlichen Unterricht

Die Kürze dieses Beitrags fordert Konzentration: Er wird sich im zweiten Teil auf die LateinDidaktik beschränken und drei klassische „politische“ Themen des Lateinunterrichts in den Blick nehmen, deren Behandlung unter demokratiedidaktischen Gesichtspunkten skizziert werden soll: „Antike Staatstheorie“, „Staat und Politik“ und „Antike Rede und Rhetorik“.²⁴ Jeder dieser drei Inhaltsbereiche ist für eine moderne Demokratiebildung bedeutsam: Im Bereich der Staatstheorie geht es um theoretische Konzepte von Gemeinschaft, Staat und Gesellschaft und ihre Tauglichkeit als Modell oder als Identifikationsstiftendes Eigenkonzept von Staatlichkeit, im Bereich „Staat und Politik“ um die in der jeweiligen politischen Kultur ablaufenden Prozesse und ihre institutionellen Eigengeschichten²⁵ und im Bereich „Antike Rede und Rhetorik“ um die Kompetenzen der*des Einzelnen, ihre*seine Stimme innerhalb einer Gemeinschaft wirkungsvoll zu erheben.

Jeder dieser drei Bereiche hat enge Beziehungen mit einem oder mehreren Nachbarfächern, mit denen der altsprachliche Unterricht überfachlich in einen Dialog treten kann und soll. So blickt „Antike Staatstheorie“ allem voran auf Ethik oder Philosophie, „Staat und Politik“ auf die Fächer Geschichte oder Politik, „Rede und Rhetorik“ auf Deutsch oder die neuen Fremdsprachen. Sicher lassen sich weitere Kooperationen denken. Wichtig ist, dass der altsprachliche Unterricht Teil eines fächerübergreifenden didaktischen Netzwerks ist und die Studierenden die Fähigkeit erwerben, sich im Laufe ihres Studiums Zugänge zu anderen Fächern zu erschließen.²⁶

In vielen Texten, die im Unterricht gelesen werden, finden sich die genannten drei Themenbereiche nicht explizit, sondern subtil verborgen. Hier ist es Aufgabe der Lehrenden, die im Text formulierten oder implizierten Gedanken herauszuarbeiten: Erst dann wird Demokratiebildung im altsprachlichen Unterricht als Querschnittsaufgabe voll wirksam, wenn auch auf den ersten Blick unpolitische Texte unter politischen Fragestellungen betrachtet werden, wenn also z.B. im Bereich der mythologischen Dichtung (z.B. Ovid) gefragt wird, welche Herrscherkonzepte sich in der Menschen- und der Götterwelt finden lassen, wie Machtaustauschprozesse stattfinden oder wie eine Figur in der literarischen Fiktion mittels ihrer Rede Macht auf die Positionen und das Handeln Anderer ausübt (vgl. Geelhaar, 2020, S. 103). Dies gilt für Texte der Lehrbuch- und der Lektürephase gleichermaßen.

3.1 Staatstheorie

Im Bereich „Antike Staatstheorie“ kommen Studierende mit antiken Staatsentwürfen und Vorstellungen (z.B. Gerechtigkeit [vgl. Anm. 18]; Menschenwürde²⁷; Staatsbürgerschaft) in Berührung, die teilweise Eingang in die Eigengeschichte (vgl. Anm. 25) unserer westlichen Demokratie gefunden haben. Das Ziel der Beschäftigung mit antiken Staatstheorien und Konzepten liegt, um die Formulierungen des Kernlehrplans NRW für

²⁴ Die drei Kategorien sind beispielsweise in Nordrhein-Westfalen in den drei im engeren Sinne einschlägigen Inhaltsbereichen im *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Lateinisch* (MSW NRW, 2014, S. 17): „Staat und Gesellschaft“, „Römische Geschichte und Politik“, „Rede und Rhetorik“, abgebildet.

²⁵ „Eigengeschichte“ meint die Herausbildung, Verstetigung und Verteidigung einer speziellen Geschichtlichkeit einer Institution. So gehört zur Eigengeschichte westlicher Demokratie stets die Athener Demokratie, die als deren „Wiege“ verstanden wird, für moderne Gesetzlichkeit bisweilen das römische Recht.

²⁶ Explizit eingefordert wird ein fächerübergreifendes Arbeiten in den „Ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK, 2019, S. 8): „Studienabsolventinnen und -absolventen [...] sind in der Lage, [...] Inhalte der antiken Kultur und anderer Disziplinen (z.B. Geschichte, Kunst, Religion, Philosophie) fachübergreifend zu vernetzen“.

²⁷ Der Begriff der Menschenwürde findet sich explizit erstmals bei Cicero (Cic. *off.* 1,106).

die gymnasiale Oberstufe zu wählen, insbesondere darin, „Einsicht in die Relativität politischer Wertsysteme“ (MSW NRW, 2014, S. 19) zu erhalten und die „Bedingtheit des modernen Rechtsstaates sowie die eigene und individuelle Gegenwart reflektiert beurteilen zu können“ (MSW NRW, 2014, S. 19). Die genannten Ziele lassen sich beispielsweise in der Beschäftigung mit der Mischverfassung im ersten Buch von Ciceros Schrift *De re publica* avisieren (vgl. z.B. Zitzl, 2010), problemlos aber auch im Bereich der poetischen Fiktion über die Diskussion der Prinzipien göttlicher oder menschliche Ordnung in Vergils *Aeneis* oder Ovids *Metamorphosen*. Hier soll exemplarisch ein kurzer Blick auf *De re publica* geworfen werden.

Cicero entwickelt in *De re publica* mit dem in Buch I beschriebenen Verfassungskreislauf einen Deutungsrahmen von Staatlichkeit und Recht, der sich aus ausgewählten Textstellen in den philosophischen Dialogen *De re publica* und *De legibus* erarbeiten lässt. In *De legibus* porträtiert Cicero sich, seinen Bruder Quintus und seinen Freund Atticus, wie sie taugliche Gesetze für diesen römischen Staat diskutieren. In *De re publica* entfaltet Cicero ein dynamisches Staatsmodell, dem der Gedanke einer kontinuierlichen Weiterentwicklung und Anpassung an gegenwärtige politische Herausforderungen inhärent ist. So legt das zweite Buch von *De re publica* dar, wie die römischen Staatsgründer, beginnend mit Romulus, Schritt für Schritt das Gemeinwesen in einen festen, stabilen Zustand gebracht hätten,²⁸ bis dieser unter Scipio Africanus in der 2. Hälfte des 2. Jh. v. Chr. seine beste Verfassung erreicht habe.

Nach der Beschäftigung mit Elementen der Staatstheorie Ciceros kann das ciceronische Deutungsmuster in einem ersten Schritt auf das Heute appliziert werden, indem die Lernenden nach der Beschreibung dieses Deutungsmusters unseren Staat mit den Maßstäben Ciceros bewerten bzw. ihn aus seiner Perspektive betrachten: Dass unser Staat in Ciceros Augen keine *democratia*²⁹ sei, ist evident, doch ließe sich diskutieren, inwiefern er möglicherweise dem Konzept einer Mischverfassung mit demokratischen (freie Wahlen), aristokratischen (Parlament als Legislative) und monarchischen (Bundeskanzler*in und -präsident*in) Elementen entspricht. Ein geeigneter Arbeitsauftrag hierzu ließe sich nach Zitzl (2010, S. 15) formulieren: „Erklären Sie, inwiefern moderne Verfassungen eine Fortschreibung bzw. Verbesserung der römischen Mischverfassung darstellen.“

Bei der Naturrechtsthese, die in der Schrift *De legibus* entwickelt wird, stellt sich die Frage, welchen Weg wir bei der Letztbegründung rechtlicher Grundnormen beschreiten und wie Cicero etwa unsere Menschenrechte oder unser Grundgesetz bewerten könnte. Beispielhaft können Aufgaben folgenden Formats gestellt werden:

1. Ciceros Naturrechtsargumentation in *De legibus* (Wählen Sie eine Aufgabe aus!)
 - a. Versuchen Sie, unter Verwendung der Gedanken und Argumente Ciceros, die Ihnen in den gelesenen Texten begegnet sind, eine Begründung für die UN-Menschenrechte (Artikel 1 bis 4) zu formulieren! Sollten Sie auf Schwierigkeiten stoßen, erklären Sie diese Schwierigkeiten!
 - b. Lassen Sie Cicero eine Rede vor den Vereinten Nationen halten, in der er die Menschenrechte (Artikel 1 bis 4) begründet. Verwenden Sie dabei möglichst viele Gedanken und Argumente Ciceros!
 - c. Nehmen Sie Stellung, inwiefern Ciceros Argumente in *De legibus* zur Begründung der Menschenrechte geeignet sind. Recherchieren Sie in Vorbereitung auf die Sitzung andere Begründungen.
2. Tauschen Sie mit Ihren Kommilitonen untereinander die Texte aus und schreiben Sie unter den Text Ihres*Ihrer Kommiliton*in, a) inwiefern die Argumentation in Ihren Augen tatsächlich „ciceronisch“ ist und b) inwiefern Sie die Begründungen in Hinblick auf die UN-Menschenrechte überzeugen.

Neben kognitiven Lernzielen können gerade hier auch affektive avisiert werden: So liegt über der ganzen Szenerie dieses ciceronischen Vergangenheitsdialogs *De re publica* jene

²⁸ Vgl. die Texte und Aufgabenstellungen bei Fuchs (2013, S. 40–51) und Sauer (2016).

²⁹ *civitas popularis* (Cic. *rep.* 1,42); vgl. zu Ciceros Demokratievorstellung Ludolph (1994, S. 160–166).

dunkle Phaidon-Stimmung, von der die antiken Leser*innen wissen, dass der Tod des Hauptunterredners, Scipio, unmittelbar bevorsteht, der wiederum ein Sinnbild für den baldigen Untergang der *Res publica libera* ist. Dieser Umstand mag zu dem Bewusstsein führen, dass auch wir in historischer Perspektive auf nicht mehr als einer kleinen Insel in einer Art „Meer der Instabilität“ leben und dass wir unser Leben und unseren Staat unter Umständen fälschlich für sicher halten.

Denn auch wenn Staatsmodelle, wie etwa die Mischverfassung aus Ciceros Schrift *De re publica*, manchen Zeitgenossen als bestmögliche Organisationsformen menschlicher Gemeinschaft erschienen, war ihre Existenz oder Geltung stets begrenzt: Der römische Staat, der von Cicero als „ewig“ gedacht wurde, hatte irgendwann sein Ende. Dieser Umstand macht nachdenklich und verweist darauf, dass auch unsere moderne Demokratie und Rechtsstaatlichkeit etwas historisch Gewordenes sind und wieder vergehen können – und führt die Notwendigkeit vor Augen, die Demokratie und den Rechtsstaat nicht als selbstverständlich anzusehen, sondern notfalls für beides zu kämpfen. Gerade die Vergegenwärtigung dieses Gedankens kann ein Motor für eine Veränderung in der Haltung und im Handeln der Lernenden sein und sie dazu anspornen, sich für das Gemeinwesen zu engagieren.

Aufgabe der universitären Phase der Lehramtsausbildung ist es, innerhalb der Herausbildung von textanalytischen und -interpretatorischen Fähigkeiten stets auch gegenwartsbezogene Formen der Interpretation einzuführen, zu üben und die Frage nach den Konsequenzen für unsere eigene Zeit präsent zu halten.

3.2 Antiker Staat und Politik

Im zweiten Bereich „Antiker Staat und Politik“ gilt es zuallererst, die Lernenden von der Vorstellung eines stringent strukturierten Systems wegzuführen und sie in Prinzipien machtorientierten Handelns und in die zugehörigen Machtaustauschprozesse einzuführen. Die situativen Umstände einer Rede (z.B. *In Catilinam*) bieten Anlass, die Machtkonstellation der politischen Auseinandersetzung zu analysieren und zu bewerten, wie die einzelnen Redner in dem Kontext verschiedener Interessen für die eigenen werben bzw. sie durchsetzen. Die Analyse dieser Machtaustauschprozesse kann zu einem Ziel von Demokratiebildung beitragen, nämlich zur „Entwicklung von Konfliktfähigkeit, um die in einer pluralistischen Gesellschaft stets vorhandenen Konflikte zwischen unterschiedlichen Interessengruppen verstehen, aushalten und mit ihnen auf demokratischem Wege produktiv umgehen zu können“ (KMK, 2018, S. 8).

Die erste Aufgabe besteht darin, die Interessenlagen der antiken Akteure zu erfassen, die Situation und die „Trends“ der Zeit zu charakterisieren und schließlich das Handeln der einzelnen Individuen (z.B. Catilinas) zu erklären. Gegenwärtige Lektüreausgaben sind allzu oft auf Ciceros Perspektive und Deutung fokussiert und legen selten dar, dass Catilina gute Gründe hatte, Cicero zu bekämpfen und so zu handeln, wie er handelte; außerdem wäre herauszuarbeiten, dass es gute Gründe aus der Sicht der römischen Senatsaristokratie gab, Ciceros Macht angesichts seines ungekannt schroffen und kompromisslosen Auftretens zu beschränken. Die recht komplexe Rekonstruktion der Machtkonstellationen sollte in einer universitären Lehrveranstaltung idealerweise unter Einbezug der Alten Geschichte erarbeitet werden. In fachdidaktischen Lehrveranstaltungen lässt sich an handlungs- oder produktionsorientierten Aufgabenstellungen (einschließlich detaillierter Erwartungshorizonte) arbeiten. Eine Aufgabe könnte lauten:

1. Recherchieren Sie die Historie von Clodius' und Ciceros Verhältnis! Dokumentieren Sie, was Sie recherchiert haben (Quellenangaben und ggf. Links).
2. Verfassen Sie auf der Basis Ihrer Recherche und Ihrer lateinischen Textlektüre einen Brief des Clodius an einen seiner Vertrauten (Abfassungsjahr: 62 v. Chr.) und bringen Sie in diesem Brief Clodius' Sicht auf Cicero zum Ausdruck.

Auch die politische Kommunikationskultur der römischen Republik kann zu einem sinnvollen Bildungsgegenstand werden. So wird im Rahmen der Lektüre von Ciceros harten

Attacken auf Verres oder Catilina, auf Clodius, Gabinius oder Piso stets auch die Frage nach den Maßstäben politischer Korrektheit gestellt.³⁰

Hier hat universitäre Lehre jenseits des facheigenen philologischen Zugriffs die Aufgabe, eine ausreichend breite historische Wissensbasis zu liefern, um die angehenden Lehrkräfte zu befähigen, die Situation und die Interessenlage sowohl Ciceros als auch besonders seiner Kontrahenten zu rekonstruieren und zu einer gut ponderierten Beurteilung von Ciceros rhetorischem Handeln zu gelangen. Darüber hinaus gilt es, ein Set an handlungs- und produktionsorientierten Aufgabentypen an den Texten zu erproben, die den Inhalten der Texte gerecht werden.

3.3 Antike Rede und Rhetorik

Im Bereich „Antike Rede und Rhetorik“ erarbeiten die Studierenden die Prinzipien und die Terminologie der hellenistischen Rhetorik und setzen sich mit der sprachlich-persuasiven Gestaltung von Reden und ihrer Medialität in Antike und Gegenwart auseinander.³¹ Dies kann gut im Vergleich mit einer modernen Rede geschehen. Leitend ist die Frage, inwiefern es mittels Sprache gelingen kann, als Einzelne*r in Staat und Gesellschaft aus der Menschenmenge hervorzutreten, sich Gehör zu verschaffen und seinen*ihren Überlegungen Ausdruck und Geltung zu verleihen, auch wenn man gegen mächtige Institutionen antreten muss. *Locus classicus* ist Cicero, *De oratore* 1,31f.:³²

„Was nämlich ist so bewundernswert, wie wenn aus einer unbegrenzten Anzahl von Menschen ein Einzelner hervortritt, der das, was allen von der Natur gegeben ist, entweder allein oder mit ganz wenigen zusammen verwirklichen kann? [...] Oder was so mächtig und großartig, wie wenn die Emotionen des Volkes, die Bedenken der Richter und die Strenge des Senats durch die Rede eines Einzigen umgestimmt werden? Was ist ferner so königlich, so edel, so rühmlich, wie wenn man Flehenden Hilfe bringt, Niedergeschlagene aufrichtet, ihnen Rettung bringt, sie aus Gefahren befreit, Menschen im Staat zurückhält? Was aber ist so notwendig, wie immer Waffen zu besitzen, mit denen man sich selbst schützen oder Schurken herausfordern oder, wenn man herausgefordert wird, sich rächen kann?“

Im Rahmen der Lektüre von Ciceros Reden beschäftigen sich die Studierenden nicht nur mit der Frage nach dem Wert, der Wirkung und der Leistung von Rhetorik heute und in der Antike, sondern auch mit dem „Fortwirken antiker rhetorischer Schemata bis in die Gegenwart“ und weisen diese „anhand einer zeitgenössischen Rede nach“ (MSW NRW, 2014, S. 23, 43).

Doch erst die eigene Gestaltung einer Rede (natürlich unter zumindest partieller Verwendung antiker, ggf. speziell ciceronischer Elemente) kann einen wirklich handlungsorientierten Beitrag zur politischen Bildung leisten. Wichtig ist, dass die selbst erstellten, unter Verwendung antiker Elemente verfassten Reden (wenigstens kursinterne) Wirksamkeit erlangen und dabei in einen „politischen“ Wettstreit treten, an dessen Ende die „Polites“, hier die Studierenden, über die Reden abstimmen. Damit wird der Seminarraum oder das Latein-Klassenzimmer für eine gewisse Zeit zum „Forum“, zum politischen Lebensraum.

Universitäre Lehre sollte ein solches Unterrichtsszenario vorbereiten: Nach einem straffen Grundkurs zu den zentralen Elementen und Schemata griechisch-römischer Rhetorik konzipieren die Studierenden stichpunktartig eine eigene Rede und durchlaufen dabei die Schritte der Konzeption einer Rede gemäß antiker Rhetoriktheorie (*quinque officia oratoris*). Damit durchlaufen die Studierenden ein Verfahren, das dem ähnelt, das

³⁰ Vgl. hierzu den Unterrichtsvorschlag von Thommel (2016).

³¹ Hier besteht eine enge Korrespondenz mit den Vorgaben in den Lehrplänen der Bundesländer, so z.B. in NRW (vgl. MSW NRW, 2014, S. 19): „Im Umgang mit bis in die heutige Zeit in Gedankengut und Terminologie nachwirkenden Prinzipien der antiken Rhetorik setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit der meinungsbildenden Macht des Wortes auch in der modernen Kommunikationsgesellschaft kritisch auseinander.“

³² Übersetzung T. Nüßlein (2007).

sie mit den Schüler*innen später auch im Unterricht – didaktisch sinnvoll reduziert – durchführen können. Parallel dazu erarbeiten sie zusätzlich einen Kriterienkatalog zur Bewertung der Rede auf der Basis der Vorschriften der antiken Rhetorik.

In einem zweiten Schritt halten die Studierenden ihre Rede vor ihren Kommiliton*innen und lassen sich von ihnen Feedback geben. Dabei werden die Kriterienkataloge getestet und optimiert.

Fehlt die Zeit im Seminar, so kann das Halten und Rezipieren der Reden im virtuellen Raum erfolgen. Die Studierenden nehmen die Reden als Video auf und verfassen jeweils zur Rede eines anderen ein kurzes Review, das auf den Kriterienkatalog bezogen ist – und annotieren die Stellen, an denen sie den Kriterienkatalog erweitern möchten. Es folgt die gegenseitige Lektüre der Reviews und der Erweiterungsvorschläge des Kriterienkatalogs.

In einem dritten Schritt formulieren die Studierenden eine prägnant und klar formulierte Aufgabenstellung für Schüler*innen zur Konzeption und zum Vortrag einer Rede und stellen die entwickelten Kriterien zu einem Erwartungshorizont zusammen, der auf Schemata und Elemente der antiken Rhetorik fokussiert ist. Wichtig ist, dass die Schüler*innen die vorausgesetzten Schemata und Elemente der antiken Rhetorik zuvor im Unterricht behandelt haben und dass aus der Formulierung der Aufgabenstellung hervorgeht, welche herangezogen werden sollen: Die Bewertungskriterien müssen aus der Aufgabenstellung implizit hervorgehen. Dabei kann es sich etwa um die einzelnen Vorschriften für die Abfassung der klassischen fünf Teile einer Rede handeln (*quinque partes orationis*, s.u.).

Die Aufgabenstellung könnte folgendermaßen lauten:

- A. Konzipieren Sie in Stichpunkten eine Rede zum angegebenen Thema. Sie sollte eine prägnante Einleitung (*exordium*), eine Strukturankündigung (*partitio*), eine kurze und klare Darstellung des Sachverhalts aus parteiischer Sicht (*narratio*), genau zwei Pro-Argumente zu Ihrer Position und ein Contra-Argument gegen eine Gegenposition (*argumentatio*) enthalten, bevor Sie in der *peroratio* Ihre Hörerschaft mit einem flammenden Appell verabschieden. Orientieren Sie sich an den im Unterricht erarbeiteten Merkmalen der einzelnen Redeteile! Nur den ersten und den letzten Satz Ihrer Rede dürfen Sie ausformulieren.
- B. Halten Sie die stichpunkthaft konzipierte Rede frei vor Ihren Mitschüler*innen! Lassen Sie sich durch das Publikum anhand des ausgegebenen Kriterienkatalogs bewerten.
- C. Überlegen Sie anschließend, inwiefern die vorliegende Kriterienliste weiter verändert werden sollte.

Wichtig ist, die Länge der Reden stark zu begrenzen, damit für das Feedback ausreichend Zeit bleibt. Elementar ist der Wettkampfcharakter, in dessen Rahmen einzelne Schüler*innen Niederlagen, andere Siege erringen. Gerade die Fähigkeit, Niederlagen auszuhalten und im Siegen maßvoll zu bleiben, ist hier ein Bildungsziel.

4 Fazit

Abschließend soll der oben entfaltete fachspezifische Zugang der alten Sprachen zum Thema Demokratiebildung mit einem aktuellen Kompetenz-Strukturmodell politischer Bildung abgeglichen werden:³³ Nach der einschlägigen Unterteilung von Krammer, Kühberger und Windischbauer (2008) zielt politische Bildung in kognitiver Hinsicht auf das Wissen um demokratische Strukturen und deren Wirkweisen mit dem Ziel ihrer Beherrschung ab (politische Sachkompetenz).³⁴ Darunter fällt auch das Wissen um ihre Gefährdungen.³⁵ Zweitens vermittelt Demokratiebildung den Lernenden die Fähigkeit, in politischen Fragen ein gut ponderiertes und interessenbezogenes Urteil zu fällen (politische Urteilskompetenz). Gerade in diesen ersten beiden Bereichen der politischen Sach- und Urteilskompetenz dürfte ein besonderes Potenzial altsprachlicher Didaktik liegen, da die historische Kommunikation gerade diese Kompetenzen adressiert.

Performativ intendiert Demokratiebildung zudem die Befähigung, in demokratischen Strukturen wirksam zu werden (politische Handlungskompetenz) und dabei andere Menschen für demokratisches Handeln zu gewinnen. Hierzu müssen auch Methoden politischer Einflussnahme, z.B. die freie Rede, eingeübt werden (politische Methodenkompetenz). In affektiver Hinsicht zielt Demokratiebildung auf die Motivation und Begeisterung, sich in demokratischen Strukturen zu beteiligen, aber auch auf die Resilienz, Niederlagen in Meinungsbildungsprozessen auszuhalten, und weckt einen Impetus, sich für Demokratie einzusetzen und notfalls für sie zu kämpfen.³⁶

Auch das Avisieren der letztgenannten Kompetenzen ist im altsprachlichen Unterricht, wie gezeigt wurde, im Grundsatz möglich, wenngleich die meisten Textausgaben keine passenden produktions- und handlungsorientierte Arbeitsaufträge vorsehen. Vermitteln die universitären Lehrveranstaltungen zu ihrer Erstellung jedoch das entsprechende Rüstzeug, stehen die Chancen gut, dass der altsprachliche Unterricht den Kompetenzerwartungen moderner Demokratiebildung auch in der Praxis vollständig gerecht wird.

Literatur und Internetquellen

- Doepner, T. (2019). Interpretation. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (S. 141–178). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Eikel, A., & Diemer, T. (2005). *Schule als Polis*. Berlin: Bund-Länder-Kommission. Zugriff am 14.04.2021. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2008/250/pdf/Schule_als_Polis_Download.pdf.
- Fuchs, T. (2013). *Cicero, De re publica*. Göttingen: V&R.
- Geelhaar, M. (2020). Politisch kompetent durch Latein? Theoretische Überlegungen und praktische Anregungen für den Unterricht. In H. Ammerer, M. Geelhaar & R.

³³ Die Unterteilung in vier Kompetenzen folgt im Grundsatz Krammer, Kühberger & Windischbauer (2008), ohne dabei die vorgenommene weiterführende Differenzierung dieser Kompetenzen vorauszusetzen. Unter Kompetenzen werden „jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften verstanden, die es den SchülerInnen ermöglichen, selbstständig Probleme in unterschiedlichen Situationen zu lösen“ (Krammer, Kühberger & Windischbauer, 2008, S. 3).

³⁴ „Politische Sachkompetenz“ meint nach Krammer, Kühberger & Windischbauer (2008, S. 4) „das Verfügenkönnen über (Basis-)Konzepte, die als Knotenpunkte im Netzwerk des Politischen fungieren (etwa: ‚Herrschaft‘, ‚Gesellschaft‘, ‚Macht‘, ‚System‘, ‚Recht‘, ‚Öffentlichkeit‘, ‚Gemeinwohl‘, ‚Knappheit der Ressourcen‘).“

³⁵ Dieser Aspekt wird in den KMK-Richtlinien (KMK, 2018, S. 2) bereits in den Vorbemerkungen explizit herausgehoben: „Eine besondere Herausforderung für die Schule sind ausgrenzende, menschenverachtende und antidemokratische Grundpositionen. Zudem gilt es, jedem Geschichtsrevisionismus entgegenzutreten und sich aktiv mit vereinfachenden Gesellschaftsbildern auseinanderzusetzen.“

³⁶ Vgl. das Bekenntnis zur Wehrhaftigkeit der Demokratie in GG, Art. 21 Abs. 2; Art. 79 Abs. 3 (vgl. KMK, 2018, S. 2).

- Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 101–116). Münster: Waxmann.
- Günzel, P. (2020). Ciceros Staatsdefinition in Augustins *De civitate Dei*. In J. Sauer (Hrsg.), *Augustinus, De civitate Dei. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Zugänge* (S. 89–115). Heidelberg: Propylaeum.
- Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München & Wien: Hanser.
- Hölscher, U. (1965). *Die Chance des Unbehagens. Drei Essays zur Situation der Klassischen Studien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018. Zugriff am 23.04.2021. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.05.2019. Zugriff am 23.04.2021. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
- Krammer, R., Kühberger, C., & Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Zugriff am 23.04.2021. Verfügbar unter: https://www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf.
- Linke, B. (2002). Cicero, Platon und das Problem der Gerechtigkeit. Eine Unterrichtsreihe zu Cicero, *De re publica III* in der gymnasialen Oberstufe. *Pegasus Onlinezeitschrift*, 3, 41–51.
- Lorenz, S. (2018). Antike als Vorbild und Gegensatz: Wertekonflikte und die kritische Auseinandersetzung mit der antiken Kultur im Lateinunterricht. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 18, 111–138.
- Ludolph, M. (1994). Demokratie bei Platon und Cicero. Ein Vergleich als Beitrag zur politischen Bildung. *Anregung*, 40 (3), 157–167.
- Lühr, F.-F., & Krüger, J. (1981). Probleme politischer Bildung im altsprachlichen Unterricht. *Der Altsprachliche Unterricht*, 24 (2), 5–28.
- Maier, F. (2013). Europa – ein übergreifender Bildungsauftrag. Was der Unterricht der klassischen Sprachen dazu beitragen kann und soll. *Forum Classicum*, 2013 (1), 11–18.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein Westfalen Lateinisch*. Düsseldorf: MSW NRW. Zugriff am 23.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/lateinisch/index.html>.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Latein*. Düsseldorf: MSW NRW. Zugriff am 23.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-aufsteigend-ab-2019-20/index.html>.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2021). *Zentralabitur 2022 – Lateinisch*. Düsseldorf: MSW NRW. Zugriff am 23.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4991>.
- Nickel, R. (2017). Tua res agitur. Satirisches in der *Satire* 1,1 des Horaz. *Der Altsprachliche Unterricht*, 60 (2), 8–12.

- Nüsslein, T. (2007). *Cicero. De oratore – Über den Redner*. München: Artemis & Winkler.
- Sauer, J. (2016). Der römische Staat und seine Staatsmänner. Mit Verstand und Entscheidungskraft zum stabilen Gemeinwesen (Cicero, De re publica 2). *Der altsprachliche Unterricht*, 59 (6), 32–36.
- Schauer, M. (2020). Altsprachlicher Unterricht und Interkulturalität: Vom Modell zum Diskurs. *Der altsprachliche Unterricht*, 63 (1), 49–52.
- Thommel, O. (2016). Politisch korrekt? Ciceros Angriffe auf Gabinius und Piso als Einblick in die politische Kultur der *res publica*. *Der Altsprachliche Unterricht*, 59 (6), 26–31.
- Wehmann, P. (2007). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In J. Drumm & R. Frölich (Hrsg.), *Innovative Methoden für den Lateinunterricht* (S. 14–31), Göttingen: V&R.
- Zitzl, C. (2010). *Lebens(t)raum Staat. Politisch denken lernen mit Cicero*. Bamberg: C.C. Buchner.

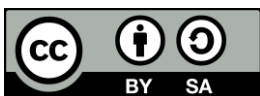
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Sauer, J. (2021). In utramque partem disputare. Demokratiebildung in der Lehramtsausbildung und im Unterricht der alten Sprachen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3), 55–68. <https://doi.org/10.11576/pflb-4359>

Online verfügbar: 26.04.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>