

Nachwuchsforscherinnen und -forscher, bislang kaum mit Beiträgen vertreten, freuen wir uns daher ganz besonders. Einen kleinen Einblick, welche Themen gegenwärtig beforscht werden, bietet der Bericht von Margot Anglmayer-Geelhaar über das GLDG-Nachwuchskolloquium der altsprachlichen Fachdidaktik in Göttingen.

Die Beiträge dieses Heftes sind literaturdidaktisch fokussiert. Sie zeigen auf, welches Potential die altsprachliche Literaturdidaktik für das Ziel einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) bereithält: Literarisches Erleben zwingt zur Deutung, Wertung und zur Stellungnahme. Literatur fördert emotionale Anteilnahme, die zeitliche Ferne ermöglicht Distanz. Antike Texte fordern zur Reflexion über Fragen des Menschen auf: über das Eigene, das Fremde, die Gemeinschaft, die Natur.

Nachhaltigkeit hat immer eine politische Dimension: Diese entfaltet der erste Beitrag anhand der Themen ‚Migration‘, ‚Frieden‘ und ‚gerechte Herrschaft‘. Thomas Doepner umreißt hierfür ein didaktisches Konzept und skizziert zwei Reihen für die Erarbeitung dieser Themen: „Migration als Zukunftschance für Europa – Vorbild Antike?“ und „Rom als Friedensidee“. Das Vorgehen wird anhand zweier Beispieltex-  
te, dem

Rededuell zwischen Tencterern und Ubiern in Tacitus’ *Historien* für das Thema ‚Migration‘, der Lebensweise der Chauken in Plinius’ *Naturalis historia* für das Thema ‚Frieden‘ exemplifiziert.

Naturwahrnehmung ist stets durch die eigene Zeit bedingt: Ausgehend von den Villenbriefen des jüngeren Plinius zeigt Hans-Joachim Häger auf, wie Jugendliche sensibilisiert werden können, ihre eigene Naturwahrnehmung in Auseinandersetzung mit der des Plinius zu reflektieren. In dem vorgeschlagenen Konzept kommt dem literarischen Erleben der plinianischen Ästhetik eine große Rolle zu. Konkrete Aufgaben schließen den Beitrag ab.

Nachhaltig zu leben fordert, über die eigenen Glücksvorstellungen Rechenschaft abzulegen. Ausgehend von Kriterien, die Lehrerinnen und Lehrer der Alten Sprachen auf die Frage angeben, was Glück sei, zeigt Johannes Maximilian Nießen, wie Auszüge aus Augustins Schriften *De civitate Dei* sowie *De magistro* die übliche Seneca-Lektüre sinnvoll ergänzen können. Als besonders fruchtbar erweist sich der Fokus auf die Rolle der Lehrkraft. – Ich wünsche Ihnen viel Freude bei der Lektüre!

Ihr JOCHEN SAUER

## Bildung für nachhaltige Entwicklung: Die Aspekte Migration, Friede und ‚gerechte Herrschaft‘ im Spiegel lateinischer Texte<sup>1</sup>

### 1. Die politische Perspektive des Querschnittsthemas

#### 1.1. Der Ursprung: 17 SDG, Agenda 2030, OR und BNE

Das schulische Querschnittsthema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ hat zwei Wurzeln. Die eine sind die 17 SDG (Sustainable Development Goals) der Agenda 2030, ein Beschluss der Voll-

versammlung der UNO von 2015.<sup>2</sup> Ihr Vorläufer ist die Agenda 21 von 1992. Adressaten sind die Staaten der Welt, Gegenstand sind politische, wirtschaftliche, ökologische und gesellschaftliche Handlungsfelder, also ein „Aktionsplan für die Menschen, den Planeten und den Wohlstand [...] [und] den universellen Frieden“. Die zweite Wurzel sind die Empfehlungen der Kultusmi-



Abbildung: Die 17 Sustainable Development Goals

nisterkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule (BNE), zuerst 2007 zusammen mit der Deutschen UNESCO-Kommission, 2024 dann eigenständig formuliert. BNE ist dort eine Bildungs- und Erziehungsaufgabe, die die Schülerinnen und Schüler handlungsfähig für die Zukunftsaufgaben des 21. Jahrhunderts machen soll.<sup>3</sup>

2015 hat die Kultusministerkonferenz zusammen mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung diesen zweiten Strang durch einen „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)“ ausgeschärft. Er soll den Schulen Anregungen zur Neuausrichtung des schulischen Lernens und Lebens geben. Das übergeordnete Bildungsziel lautet, grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen zu vermitteln.<sup>4</sup>

Inhaltlich stellt sich dieser Orientierungsrahmen OR zwar unter das Dach der politischen 17 SDG der UNO, didaktisiert diese politischen Zielsetzungen aber deutlich, indem er zum einen elf Kernkompetenzen benennt, die einen erzieherischen Fokus implizieren (z. B. sollen die Schülerinnen und Schüler Perspektivwechsel und Empathie lernen),<sup>5</sup> und indem er den Lernprozess in die drei Lernstufen „Erkennen – Bewerten – Handeln“ einordnet. Unterrichtspraktisch bedeutet dies z. B. im Fach Englisch, dass sich die Lernenden zuerst mit Briefen junger Adivasi und weiterem Lernmaterial analytisch mit der Lebenssituation dieser indischen Volksgruppe auseinandersetzen, dann deren Identitätskampf und Umweltprobleme sowie Lösungsansätze bewerten und schließlich selbst Handlungsmöglichkeiten, z. B. eine Kontaktaufnahme zum Adivasi-Tea-Project, entwickeln.<sup>6</sup>

Der Orientierungsrahmen bietet Unterrichtsbeispiele für viele Fächer der Sekundarstufe I (Deutsch, moderne Fremdsprachen,

Kunst, Musik, die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, Religion, das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld sowie das Fach Sport). Die Alten Sprachen fehlen bislang, sind aber aktuell in der Entwicklung.<sup>7</sup>

### 1.2. Die fachdidaktische Diskussion

2020 erschien im Altsprachlichen Unterricht das Themenheft „Antike und Umwelt“, 2024 in der Reihe Didaskalika der Band „Altsprachlicher Unterricht und Bildung für nachhaltige Entwicklung“.<sup>8</sup> Beide Publikationen zeigen, dass schon in der Antike die Natur ein vielfältig behandelter Gegenstand in der Literatur und Philosophie war. Auch die Antike hatte Umweltprobleme und eine literarisch-philosophisch-wissenschaftliche Reflexion darüber. Die Inhaltsbereiche im OR (Lernbereich Globale Entwicklung) können zumindest teilweise mit griechischen und lateinischen Texten angesprochen und damit fachspezifisch gefüllt werden, wobei die Umsetzung auf die Prozessebene „Handeln“ aber, insbesondere im Vergleich zu den modernen Fremdsprachen oder zu den Gesellschaftswissenschaften, ihren Schwerpunkt mehr in der für die Altphilologie typischen theoretischen Reflexion der Gegenwart vom kritischen oder bestärkenden Standpunkt der Antike aus hat.<sup>9</sup>

Ökologie, Umweltschutz, Nachhaltigkeit etc. bleiben aber moderne Begriffe, deren Übertrag auf die antiken Texte, bei aller verblüffenden Ähnlichkeit, anachronistisch scheint. Ökologische Überlegungen über einen Eigenwert der Natur und über eine systemisch-wissenschaftliche Sichtweise auf Mensch-Umwelt-Beziehungen sind der Antike im Prinzip fremd, trotz modern anmutender Ideen mit hohem Potential dazu, die Natur gleichgewichtig zum

Menschen zu betrachten, wie Affektkontrolle oder stoischer Pantheismus.<sup>10</sup>

Der DAV-Kongress in Wuppertal 2024 zeigte noch einmal die Spannweite der Texte und Themen, mit denen die Alten Sprachen einen Beitrag zum Querschnittsthema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ leisten können. Das Grundprinzip der historischen Kommunikation und seine aktuellen Ausformungen in fachdidaktische Teilbereiche, nenne man sie nun Transformationskompetenz, Diskurskompetenz oder Literaturkompetenz, ist gut geeignet, um das übergeordnete didaktische Ziel zu erreichen, nämlich durch einen über die literarische Distanz frei gemachten Blick auf die Gegenwart neue Verhaltensdispositionen zu erkennen und auszuloten.<sup>11</sup>

### 1.3. Der hier gewählte Ansatz

Im Folgenden sollen Texte vorgestellt werden, die sich auf ausgewählte Fragestellungen des Querschnittsthemas beziehen. Als Bezugsebene wurden dabei die 17 SDG des UNO-Vollversammlungsbeschlusses gewählt. Gegenüber dem KMK-Papier zum Lernbereich „Globale Entwicklung“ haben sie den Vorteil, dass sie den politischen Aspekt in den Mittelpunkt stellen. In ihnen geht es um einen gerechten Ausgleich innerhalb der Gesellschaften und Staaten in dieser Welt bezüglich der zur Verfügung stehenden Ressourcen, so dass Wohlstand für alle ohne Zerstörung der Umwelt erreicht werden kann. Die Akzentsetzung auf politische und letztendlich staatsphilosophische Fragestellungen hat den Vorteil, dass sie mit antiken Texten gut vereinbar ist.

Der Orientierungsrahmen im Lernbereich für Globale Entwicklung (OR) erfordert dagegen zum einen in der Lernprozessstufe „Erkennen“ eine z. T. sehr fachspezifische Aus-

einandersetzung mit aktuellen Fachfragen der Nachhaltigkeitsdebatte (z. B. „die Abhängigkeit und Gestaltungsmöglichkeiten des einzelnen Konsumenten in weltweiten Produktionsnetzen an Beispielen darstellen“<sup>12</sup>), und verlangt zum anderen in der abschließenden Prozessstufe „Handeln“ eine aktive, tatsächlich praktische Tätigkeit dazu. Dies ist bei einer modernen Fremdsprache (z. B. dem Adivasi-Tea-Project) oder einem gesellschaftswissenschaftlichen Fach wie Erdkunde/Geographie besser leistbar als mit einem antiken literarischen Text.

Die Stärken der hier vorgestellten antiken Texte liegen in der literarischen Reflexion über grundsätzliche Fragen des Menschen in Bezug auf sich selbst, seine Mitmenschen, die Gesellschaft und auch auf die Umwelt. Sie thematisieren antike Problemstellungen, die den heutigen vielleicht verwandt sind, aber mit der technisch-wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Komplexität der Gegenwart nicht recht korrespondieren. Ciceros Ausführungen z. B. zum Umgang mit Staatsfinanzen und Steuern in Cic. off. 2,72-85 bieten keine Hilfen für moderne Fragen nach der richtigen Höhe der Staatsverschuldung. Sie wollen es aber auch nicht sein, denn sie werden im Unterricht als literarisch-philosophische Reflexion gelesen, die auf das Grundsätzliche der Fragestellung hinführen kann. Damit geht zwar eine inhaltliche Vereinfachung einher, allerdings auch eine Straffung und Schärfung auf der Ebene der zugrundeliegenden Werte und Haltungen, die der Leser dazu einnimmt. Und da es sich um literarisch gestaltete Texte handelt, fordern sie den Leser zur Deutung, Wertung, Positionierung und zum Weiterdenken im Sinne eines literarischen Erlebens auf. Die scheinbare Schwäche der antiken Texte wird so zu ihrer Stärke. Die großen Fragen der Gegenwart lassen

sich in ausgewählten Aspekten unter Umgehung einer überbordenden fachlichen Detailfülle direkt angehen, und dies auf einem von Traditionen und herkunftsorientierten Denkmustern eher unvorbelasteten Gebiet.

## 2. Didaktisches Konzept

Vorgestellt werden zwei thematische Reihen, keine Autorenlektüre, da das Leseinteresse aus der Gegenwart kommt. Der Einstieg muss über eine zum Thema passende aktuelle Problemstellung erfolgen.

Das grundsätzliche Ziel der Reihen lässt sich mit Schlagworten wie „Diskurskompetenz“<sup>13</sup> oder „Literaturkompetenz“<sup>14</sup> umreißen. Die literarische Behandlung eines aktuellen politisch-gesellschaftlichen Problems durch einen antiken Text führt zur „Entgegenwartisierung des Problems“ – diese Wortschöpfung sei hier erlaubt. Der Blick in die Zukunft ist literarisch möglich. Die Schülerinnen und Schüler werden durch die sprachlich-literarische Darstellung unmittelbar in lebendige Problemstellungen der Antike einbezogen und damit zu geistigen Mitakteuren der geschilderten Situation. Eine literarisch gebundene Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglicht auf emotionaler Ebene Anteilnahme und Empathie und auf kognitiver Ebene die sprachlich-inhaltlich rückgebundene Deutung von Szenen und Textaussagen. Es bestehen die Chancen zum Probedenken. Literarische Texte ermöglichen eine mehrperspektivische Betrachtungsweise. Die Deutungsoffenheit des Textes ermöglicht ein Probedenken der Schülerinnen und Schüler und der philosophische Subtext antiker Begriffe und Formulierungen begünstigt den Vergleich mit den aktuellen Themenstellungen.

Die dafür geeigneten fachdidaktischen Methoden sind neben der textimmanenten

Interpretation vor allem der existentielle Transfer und rezeptionsorientierte Literaturverfahren wie die Produktionsorientierung, die Inszenierung oder die kreative Umsetzung.<sup>15</sup>

Antike Texte unter der Perspektive von Fragestellungen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zu lesen, ist eine besonders aktuelle und spannende Form des „quid ad nos“-Prinzips. Antike Texte bekommen dadurch eine neue Perspektive und Aussagekraft für Leserinnen und Leser.

### 3. Unterrichtsbeispiel 1:

#### Migration als Zukunftschance für Europa – Vorbild Antike?

##### 3.1. Zur Themenstellung und Zielsetzung der Reihe

Migration in und nach Europa ist eine der zentralen politischen Herausforderungen unserer Zeit. Europa droht an Migrationsfragen – sei es die Binnenmigration im Schengenraum oder die Zuwanderung von außen durch Kriegsflüchtlinge, Asylbewerber und Arbeits- oder Wirtschaftsmigration – und den wirtschaftlichen, sozialen und bildungspolitischen Herausforderungen der Integration von Zuwanderung zu zerbrechen. Der Wahlerfolg europakritischer oder antieuropäischer Parteien ist auch auf die populistische Ausschlachtung der vielen noch ungelösten Herausforderungen der Migration zurückzuführen.

Eine grundsätzliche Ablehnung von Migration ist Unsinn. Es widerspricht den Idealen und der Wirklichkeit des 21. Jahrhunderts und es widerspricht der Geschichte Europas. Die Gesellschaften Europas sind immer schon durch Wanderungsbewegungen entstanden oder verändert worden. Die Idee eines unveränderlichen ethnisch-nationalen Kerns ist eine ideologische Erfindung aus der zweiten Hälfte

des 19. Jahrhunderts, die schon damals weder der Realität entsprach noch ideengeschichtlich eine Innovation darstellte.

Insbesondere die antike Welt war eine lebendige und funktionierende Migrationsgesellschaft. Natürlich gab es Probleme und auch Abgrenzungen, sei es sprachlich-kulturell (βάρβαροι), sei es religiös (Juden, Christen), sei es geographisch (limes); natürlich gab es Rivalitäten zwischen πόλεις, *regna*, *gentes* etc., die durch den Kampf um Ressourcen und aus einem Abgrenzungsbedürfnis heraus entstanden. Im Kern scheinen aber die Gesellschaften der griechisch-römischen Antike bezüglich ihrer Integrationsfähigkeit und Offenheit gegenüber Migrationsbewegungen eher ein Beispiel für die Vorteile und Chancen, die damit verbunden sind, zu sein. In der überlieferten Literatur spiegelt sich dieses Bild vielfältig, aber mit einem gegenüber Migrationsbewegungen grundsätzlich positiven Einschlag wider.

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit verschiedenen Deutungsmöglichkeiten und Bewertungen von Migration auseinandersetzen. Dies erfolgt in einem aus antiken Texten gestalteten literarischen Raum.

Sie erfahren dabei eine grundlegend positive Haltung der Antike zur Migration. Dies wird ethisch, philosophisch, historisch-politisch und in vielfältigen Alltagsszenen erfahrbar. Die auch damals vorhandenen Probleme des multikulturellen Zusammenlebens werden vielfältig sichtbar, und sie setzen sich auf verschiedenen Ebenen mit Erklärungen, warum es trotzdem gut funktioniert hat, auseinander.

Die didaktische Relevanz dieser Reihe besteht darin, dass ein zentrales Zukunftsthema Europas in einem quasi neutralen Raum – Antike – aber nicht wertneutral behandelt wird. Der Diskurs ist dabei offen und fordert die Schüle-



rinnen und Schüler zu eigener Stellungnahme auf. Antike kann dabei als Vorbild dienen, vielleicht aber auch nur als Anregung, sie kann aber ebenso nur als ferner Spiegel betrachtet werden, in dem man die eigene Wirklichkeit distanziert reflektieren kann.

### 3.2. Bezug zu SDG und OR

SDG 10 „Ungleichheit verringern“: Ziel ist es, bis 2030 Ungleichheit in und zwischen Ländern zu verringern. Ungleichheit ist zugleich ein Querschnittsthema in allen SDGs, denn beim Erreichen aller Ziele gilt das Prinzip „Niemanden zurücklassen“. Konkret soll dies z. B. durch geordnete und sichere Migration, durch gesteuerte Migrationspolitik und durch die Gewährleistung gleicher Möglichkeiten für alle Menschen – unabhängig von Alter, Geschlecht, sexueller Orientierung, Behinderung, Ethnizität, Religion, Herkunft oder sozialem und wirtschaftlichem Status – erreicht werden.

Im Orientierungsrahmen Lernbereich globale Entwicklung korrespondiert diese Themenstellung mit Themenbereich 17 (Migration und Integration) sowie 20 (Global Governance – Weltordnungspolitik).

### 3.3. Zielsetzung BNE

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- die sprachliche und gedankliche Darstellung der literarischen Texte in Hinsicht auf die unterschiedlichen Handlungsebenen von Individuum bis hin zur Weltebene analysieren
- die Vielfalt der menschlichen Welt im Spiegel der literarischen Darstellung erkennen
- eigene und fremde Wertorientierung in Auseinandersetzung mit den textlichen Darstellungen würdigen und reflektieren
- zu grundsätzlichen Fragen der Hilfe für Men-

schen durch ihre kritische Reflexion Stellung beziehen

- in produktiver Auseinandersetzung mit den textgebundenen Situationen und Sinnangeboten eigene Szenarien von Verständigung und Konfliktlösung entwickeln
- durch Transferangebote ihre in Auseinandersetzung mit den Texten gewonnenen Erfahrungen auf ihre gegenwärtige Situation beziehen

Die Darstellung dieser Ziele orientiert sich an den grundsätzlichen Kompetenzerwartungen des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR) von 2016 (S. 95).

### 3.4 Fachkompetenzen

Bezogen auf die Kompetenzerwartungen der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.1980 i. d. F. vom 10.02.2005) können die Schülerinnen und Schüler über grundsätzliche Kompetenzerweiterungen in Bezug auf Sprache, Texte und Kultur ...

- ihre Analyse- und Ausdrucksfähigkeit in einem politiksprachlich besonders sensiblen Bereich erweitern
- sich mit Darstellungen menschlicher Grenzsituationen in lateinischer und griechischer Literatur kritisch auseinandersetzen
- eigene Einstellungen im Umgang mit dem Fremden reflektieren
- sich anhand der Texte mit der Haltung Roms gegenüber Fremden als Paradigma der Zivilisationsentwicklung auseinandersetzen
- ihre Sicht auf die eigene Lebenswelt durch den Vergleich mit der Antike erweitern

### 3.5. Fachinhalt und Textauswahl

Die Aufnahme von Flüchtlingen und Gast-

freundschaft ist ein heiliges Recht, seine Missachtung monströs (Homer, *Odyssee*: Polyphem). Dies ist Gemeingut in der griechisch-römischen Antike (Verg. *Aen.* 1,530ff. 7,148ff.). Schutzflehenden, insbesondere bei Götteranruf oder in Tempeln, sollte Hilfe immer gewährt sein (Plaut. *Rud.* 1,5,259-289; Plaut. *Most.* 5,1,1074-1119).<sup>16</sup> Flüchtlinge verdienen Empathie (Verg. *ecl.* 1,64ff.). Menschlichkeit ist ein philosophisches Grundprinzip (Cic. *off.* 1,11-13; Sen. *epist.* 47 zum Umgang mit Sklaven; Sen. *epist.* 7,4-5 zum Mitleid mit todgeweihten Verbrechern bei den Mittagsspielen; Apul. *met.* 9,12 zum Mitleid mit den Sklaven; Sen. *epist.* 95,52f. zur Gleichheit der Menschen).

Das Asyl als Konzept ist, so Livius, eine Erfindung des Romulus, und für Livius der Eckstein des römischen Erfolges (Liv. 1,8,5f.).<sup>17</sup>

Zuwanderung und Vermischung von Menschen verschiedener Kultur, Sprache und Herkunft ist auch in der Antike nie problemlos, aber die Konflikte werden irgendwie gelöst, so dass am Ende eine neue Einigkeit entsteht (Aelius Aristides;<sup>18</sup> Sen. *de ira* 2,34,4; Nep. *praef.*). Die Vielvölkergemeinschaft des römischen Imperiums ist immer Gegenstand der literarischen Spiegelung, aber die Vermischung und das Zusammenleben werden grundsätzlich positiv aufgenommen (Sall. *Catil.* 6,1-2; Liv. 1,1).<sup>19</sup> Das römische Bürgerrecht ist im Prinzip für alle offen und wird ständig erweitert (Tac. *ann.* 11,24 zum Bürgerrecht für die *Gallia comata*). Angst vor Überfremdung ist als Thema der Literatur in den populären Literaturgattungen breit vertreten (Epigramm, Satire, Fabel: Phaedr. 1,19 *canis parturiens*; Iuv. 3,58-125; Mart. 7,30) und spiegelt sich, jetzt im Munde der Eliten (Senatsaristokratie), auch in der bei Tacitus überlieferten Gegenrede zum Bürgerrecht für die *Gallia comata* wider. Die Ursachen scheinen

den heutigen Motiven vergleichbar zu sein: Angst vor Identitätsverlust und Kampf um Ressourcen und sozial-politische Positionen (Tac. *ann.* 11,23; auch Suet. *Aug.* 40,3; Cic. *fam.* 9,15,2; Cic. *Phil.* 11,12).

Das Zusammenleben der Kulturen und Völker ist in seinen Chancen wie Problemen auch an der Peripherie des Reiches erkennbar und ist kein Privileg einer reichen und begünstigten Hauptstadt (Tac. *hist.* 4,64f.; Sen. *Ad Hel.* 6; hier wären auch die zahllosen archäologischen und historischen Beiträge der Forschung anzuführen).

Trotz aller – volkstümlichen – Kritik an Überfremdung: In der antiken Literatur findet sich kein Text, der sich grundsätzlich gegen eine Vermischung von Kulturen und Menschen verschiedener Herkunft ausspricht. Ganz im Gegenteil: Gruppierungen, die sich bewusst abgrenzen, werden kritisch gesehen (z. B. Juden, Christen, Bacchus-Kult, vgl. Tac. *hist.* 5,5; Plin. *epist.* 10,96; Liv. 39,8-19). Integration ist das Idealbild.

Es zeigen sich viele Aspekte der aktuellen Integrationsdebatte.

### 3.6. Unterrichtsbeispiel: Tac. *hist.* 4,64 f.:

#### Redeuell der Tencterer und Ubier

Bei der Gestaltung der Unterrichtsreihe muss aus den vielen genannten Möglichkeiten eine Auswahl getroffen werden. Für den Bereich „Beispiele für gelungene Integration“ soll hier das von Tacitus dargestellte Redeuell „Tencterer gegen Ubier“ vorgestellt werden. Gründe, die dafürsprechen, sind die Prägnanz der Darstellung, die vorbildhafte sprachlich-rhetorische Ausgestaltung und die aktuellen regional möglichen Bezüge.

Zum Hintergrund: Tacitus schildert in den *Historien*, 4. Buch, den Bataver-Aufstand des

Civilis, der 69-70 n. Chr., ausgehend von den im Bereich des heutigen Nijmegen lebenden germanischen Batavern, das gesamte Niedergermanien erfasste, zur Eroberung vieler römischer Legionslager (Xanten/Vetera) und Kastelle führte und sich bis zur Mosel ausdehnte. In Kapitel 64f. belagert nun der germanische Stamm der Tencterer die Colonia Claudia Ara Agrippinensium, das heutige Köln, in der ebenfalls germanische Stamm der Ubier seinen Hauptsitz hatte. Die römischen Truppen hatten sich weit weg zurückgezogen, nach Mainz, und Köln mit seinen reichen römischen Bürgern wird nur noch von seinen Mauern und den dort lebenden Ubiern geschützt.

Die Tencterer versuchen die Ubier davon zu überzeugen, sich dem Aufstand gegen Rom anzuschließen und alle Römer in der Stadt niederzumachen (*Romanos omnis in finibus vestris trucidetis*) und selbst wieder germanisch zu werden (*instituta cultumque patrium resumite*); Freiheit und Macht wären, neben reicher Beute, der Ertrag (*bona interfectorum in medium cedant; sincerus et integer et servitutis oblitus populus aut ex aequo agetis aut aliis imperitabit*).

Die Tenctererrede umfasst 160 Wörter und könnte im Sinne einer didaktischen Reduktion zweisprachig, als Paraphrase oder wie hier als kurze Zusammenfassung angeboten werden.

Die Antwort der Ubier ist kürzer (108 Wörter) und eine Meisterleistung in rheinischer Rhetorik: Begeistert schließen sich die Ubier dem Aufruf zur germanischen Freiheit an und würden sich auch sofort mit den Tencteren verbünden und wie gefordert die Stadtmauern schleifen, aber angesichts der römischen Heere in der Ferne möchten sie die Mauern lieber noch etwas erhöhen. Im Übrigen gäbe es keine Fremden mehr bei ihnen, denn wer aus Italien

oder den anderen Provinzen gekommen war, ist entweder im Krieg gestorben oder zurückgekehrt. Für die Zugezogenen aber sei das hier ihr Vaterland geworden (*deductis olim et nobiscum per conubium sociatis quique mox provenerunt haec patria est*); niemand könne erwarten, dass man Verwandte töte (*nec vos adeo iniquos existimamus ut interfici a nobis parentes fratres liberos nostros velitis*). Im Satzsatz wird den Tencteren noch der zollfreie Übergang über den Rhein erlaubt, aber, solange man sich noch nicht an die neue Situation gewöhnt habe, nur unbewaffnet.

Der Text ist sprachlich anspruchsvoll, aber mit den entsprechenden didaktischen Hilfen gut lösbar. Inhaltlich ist er auch am Ende der Sekundarstufe I thematisierbar.

Nach der Sicherung des Textverständnisses (Erschließung und textimmanente Interpretation, ggf. erste Übersetzungen) bieten sich folgende Möglichkeiten zur thematischen, interpretierenden Auseinandersetzung an:

- Impuls mit einem Lied der Bläck Fööss, Unsere Stammbaum (Text unter <https://www.blaeckfoeoess.de/texte/stammbaum-text.html>), und folgende Aufgaben dazu: Lied kommentieren, ein Lied der Ubier verfassen, Vergleich Tacitus-Textstelle und Lied (Text und Musik) unter Wirkungsgesichtspunkten von Stilistik und rhetorischer Darstellung; eigene, auch kritische, Stellungnahme zum Lied ...
- Aufgabe: „Die Geschichte meines Namens“. Die Schülerinnen und Schüler stellen sich nacheinander vor (Name, Spitzname) und erzählen etwas über den Namen (Bedeutung, Herkunft) und die Familiengeschichte. – Erweiterung: Die Schülerinnen und Schüler recherchieren nach möglichen Namen für Bewohner der CCAA.



- Inszenierung der Textstelle, Standbild u. a. produktions- und handlungsorientierte Verfahren der Literaturdidaktik.
- „Mit Tacitus gegen Rassismus“: Verfasse mit dem rhetorischen Instrumentarium der Ubier-Rede eine Antwort auf rechtspopulistische Stammtischparolen.
- Die Tacitusstelle findet auch Verwendung im Buch „Colonia. Der Roman einer Stadt“ von Thomas R. P. Mielke (2008, S. 69f.). Man kann die Textstellen miteinander vergleichen und dann eine neue aktualisierte Form der Tacitusstelle konzipieren.
- Analyse der Werte in der Rede der Ubier und Tencterer, z. B. mit spezifischen Verfahren wie Wertepyramide, Wertequadrat etc.<sup>20</sup> Darauf folgt der Übertrag dieser auf die heutige Diskussion um Migration und Zuwanderung.
- Verallgemeinerung durch weitere Textstellen bei Caesar und anderen Autoren.<sup>21</sup>
- Vergleich der Argumentationsmuster bei Tacitus mit Ernest Renan, Rede vom 11. März 1882 in der Sorbonne: Qu'est-ce qu'une nation? („Was ist eine Nation?“)
- Hintergrundinformation: Christian Bala, Der Begriff der Nation, in: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202074/nation/>

### 3.7. Weiterführende Quellen und Literatur

Weiterführende Quellen und Literatur finden sich in den Themenheften des Altsprachlichen Unterrichts 59.4+5 (2016) „Flucht“ und 63.1 (2020) „Interkulturalität“ sowie auf den Seiten des Landesbildungsservers Baden-Württemberg (<https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/latein/texte-und-medien/flucht-exil-asyl-im-antiken-rom>).

## 4. Unterrichtsbeispiel 2:

### Rom als Friedensidee – eine antike Entwicklungs„partnerschaft“?

#### 4.1 Zur Themenstellung der Reihe

Die Gestaltung der Globalisierung ist eine der zentralen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. Zwischen hemmungsloser wirtschaftspolitischer Euphorie, nationalistischer Regression zur Zurückgewinnung der Kontrolle und der Gefahr neuer imperialistischer Bestrebungen (Russland, China etc.) gibt es auch noch das Ideal der Agenda 2030 mit einer globalen Partnerschaft.

Der römische Imperialismus ist ein widersprüchliches Phänomen und hat hier etwas mit der Globalisierung gemeinsam: Kriege, Eroberung und Ausbeutung auf der einen Seite, kulturelle Weiterentwicklung und eine Friedensordnung mit Gerechtigkeitsprinzipien auf der anderen Seite. Dies spiegelt sich in der römischen Literatur, die in Form der „Barbarenreden“ nicht mit der Kritik am eigenen Herrschaftssystem spart.

Die vorgestellte Reihe bietet auf den ersten Blick eine Auswahl von schon bekannten Texten, die aber neu sortiert und miteinander ins Gespräch gebracht werden.

Der bekannte Zugangsweg zu diesem Thema ist im Prinzip ein fachimmanenter: Die verschiedenen literarischen Spiegelungen des Imperialismus, wie *pax Romana*, der Herrschaftsauftrag des *imperium sine fine*, die zivilisatorischen Errungenschaften, aber auch der Missbrauch der Macht in der Provinzialverwaltung und der kritische Selbstblick der Römer auf die Missstände in Form der Barbarenreden, werden vorgestellt und in ihrer Darstellungsform analysiert. Gegebenenfalls folgt ein Ausblick auf Weiterleben und Rezeption der Romidee in der europäischen Geschichte, was

sicherlich interessant ist. Ein „quid ad nos“ ist dabei schwierig, denn die Bundesrepublik Deutschland befindet sich ja heutzutage nicht in einer imperialistischen Herrschaftssituation, und wenn, dann würde sie es gar nicht annehmen wollen.

Der Bezug zu den mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung verbundenen Themenstellungen könnte dies ändern.

Die nachhaltigen Weltentwicklungsziele (SDG) der Agenda 2030 adressieren alle Länder der Welt. Ziel 16 lautet „Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels.“ Das klingt schon ein wenig wie die Friedenssehnsucht in den literarischen Reflexionen der *pax Romana* bei Vergil, Tibull, Ovid etc., verbunden mit den Darstellungen der segensreichen Folgen der römischen Zivilisation (*quis enim non communicato orbe terrarum maiestate Romani imperii profecisse vitam putet commerciorum ac societate festae pacis omniaque, etiam quae antea occulta fuerant, in promiscuo usu facta?*, Plin. nat. 14,2). Die Agenda 2030 folgt dabei nicht dem Idealbild einer Weltherrschaft, sondern geht von einer „global partnership“ aus (SDG 17: „Strengthen the means of implementation and revitalize the global partnership for sustainable development“). Man kann überlegen, ob hier nicht einer der Widersprüche der SDG versteckt ist: Angesichts der vielen Unrechtsregime in der Welt und des immer wieder sichtbar werdenden Willens zum Krieg fällt es schwer, daran zu glauben, dass beides gleichzeitig erreichbar ist: Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen vs. internationale Partnerschaften. Zumindest ist dies eine Debatte, die man nicht den Stammtischen überlassen, sondern politikdidaktisch begleitet

auch im Lateinunterricht führen sollte.<sup>22</sup> Lateinische Texte bieten viele literarisch dargebotene Reflexionen zu der Fragestellung, wie man einen gerechten, nachhaltig wirksamen Frieden ohne Krieg und Machtmissbrauch herstellen kann.

Unter der Sichtweise einer nachhaltigen Entwicklung erhält die traditionelle Imperialismus-Reihe einen neuen Akzent. Die Schülerinnen und Schüler werden für die Wahrnehmung der Widersprüche sensibilisiert und können sich mit dem Instrumentarium der Literaturdidaktik konstruktiv mit diesen Widersprüchen auseinandersetzen. Ziel ist es dabei nicht, konkrete politische Handlungsoptionen für heute zu entwerfen. Aber die Schülerinnen und Schüler nutzen den Vorteil des distanzierten Diskurses mit literarischen Texten der Antike, um ihre Sprach- und Analysekompetenz im Umgang mit beschönigenden, verunklarenden, verführerischen oder durch sachliche Suggestivität beeindruckenden Darstellungen von Herrschaft und Macht zu stärken, und um sie auf gedanklich-konzeptioneller Ebene in ihren Perspektiven zu erweitern, in Haltungen zur Menschlichkeit zu bestärken und damit ihre Diskursfähigkeit zu erhöhen.

Exemplarisch soll diese Zielsetzung an einem Text (Plin. nat. 16,1-3) vorgestellt werden, an dem sich sogar explizit ökologische Entwicklungsfaktoren mit einbeziehen lassen.

Das Textbeispiel zeigt, dass ein Vergleich antiker Situationsschilderungen mit modernen Einschätzungen von Macht-, Herrschafts- und Entwicklungssituationen die Möglichkeit bietet, heutige Sichtweisen neu zu befragen.

#### 4.2 Bezug zu SDG und OR

SDG 16 „Frieden, Gerechtigkeit, starke Institutionen“: Ziel ist es, bis 2030 friedliche und inklusive Gesellschaften zu schaffen, allen

Menschen Zugang zur Justiz zu ermöglichen und leistungsfähige, rechenschaftspflichtige und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufzubauen. Hierzu gehören konkret u. a. die Verringerung aller Formen von Gewalt und die Förderung von Rechtsstaatlichkeit auf nationaler und internationaler Ebene.

SDG 17 „Globale Partnerschaften“: Ziel ist es, Umsetzungsmittel zu stärken und die Globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung mit neuem Leben zu erfüllen. Die Umsetzungsmittel beziehen sich auf die Felder Finanzen, Technologie, Handel, Politikkohärenz, Multi-Akteur-Partnerschaften und eine datengestützte Evaluation der Fortschritte.

Im Orientierungsrahmen Lernbereich globale Entwicklung werden gleich mehrere Themenbereiche angesprochen; exemplarisch seien genannt: Themenbereich 13 (Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit), 16 (Frieden und Konflikt), 19 (Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen), 20 (Global Governance – Weltordnungspolitik).

#### 4.3. Zielsetzung BNE

Mehrperspektivische Betrachtungsweise  
Die Schülerinnen und Schüler können ...

- die sprachliche und gedankliche Darstellung der literarischen Texte in Hinsicht auf eine Vielfalt von moralisch-ethischen, politischen und sozial-gesellschaftlichen Handlungsebenen analysieren
- die literarische Thematisierung der Fragen von Herrschaft und Macht, Gerechtigkeit und Frieden, Wohlstand und Freiheit kritisch reflektieren und dazu Stellung beziehen
- in produktiver und kreativer Auseinandersetzung mit den Texten alternative Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten für die dargestellten Situationen schaffen

- durch Transferangebote ihre in Auseinandersetzung mit den Texten gewonnenen Erfahrungen auf ihre gegenwärtige Situation beziehen

Die Darstellung dieser Ziele orientiert sich an den grundsätzlichen Kompetenzerwartungen des Orientierungsrahmens für den LGE von 2016 (S. 95).

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich sprachlich-gedanklich genau mit ausgewählten Formulierungen der Agenda 2030 auseinander.

#### 4.4 Fachkompetenzen

Bezogen auf die Kompetenzerwartungen der EPA (2005) können die Schülerinnen und Schüler über grundsätzliche Kompetenzerweiterungen in Bezug auf Sprache, Texte und Kultur hinaus ...

- verschiedene Positionen zum Spannungsfeld Nationalismus vs. Globalisierung bzw. politische Selbstbestimmung vs. Imperialismus erfahren
- durch intratextuelle und intertextuelle Vergleiche antike Texte schlüssig interpretieren
- moralische Kriterien für Herrschaft reflektieren – gerechter vs. ungerechter Imperialismus

#### 4.5. Fachinhalt und Textauswahl

In der lateinischen Literatur – die griechisch-hellenistische Auseinandersetzung mit dem Fremden sei hier ausgeklammert – ist die *pax Romana* seit Augustus der Begriff für Gerechtigkeit und Frieden und eine starke Zentralgewalt in der Welt, die das regelt. Dies spiegelt sich in der augusteischen Dichtung (Verg. ecl. 4; Verg. georg. 1,498ff.; Tib. 1,10,45ff.; Hor. epod. 3,1-6; Ov. fast. 1,13f. 1,709ff.) wie in der Geschichtsschreibung (Tac. Agr. 3,1) wider.

Eigentlich ein innenpolitisches Konzept (Ende der Bürgerkriege, Versöhnung zwischen Prinzipat und traditionellen republikanischen Werten und Idealen), wird die *pax Romana* als Idee auf das Vielvölkerimperium übertragen. Jede Kriegsführung ist dieser Idee unterworfen, neue eroberte Gebiete werden integriert. Das *imperium sine fine* ist ein Götterauftrag und damit Staatsraison (Liv. 1,16,8; Verg. Aen. 1,275-278). Römer herrschen zu Recht und sie herrschen gerecht (Sall. Iug. 14,18; Verg. Aen. 6,851-853; Tac. hist. 4,73; Plin. epist. 8,24).

Römische Herrschaft ist jedoch nicht immer nachhaltig, es gibt Korruption, Machtmissbrauch und unmoralisch agierende Machthaber; die sog. Barbarenreden (Iugurtha, Mithridatis bei Sallust; Calgacus und Civilis bei Tacitus, Agr. 30-32, hist. 4,17,32; für die griechischer Perspektive z. B. Liv. 33,3) sind ein selbstkritischer Spiegel der Römer darauf; teilweise werden die Versäumnisse auch explizit benannt (Tac. Agr. 15. 19,2-5).

Grundsätzlich bleibt in der literarischen Darstellung aber der römische Imperialismus ein Kulturbringer und ist eine Zivilisations- und Entwicklungshilfe für die technisch-wirtschaftlich und organisatorisch – oder auch moralisch (Griechenland) – rückständigen Gesellschaften der eroberten Gebiete (Tac. Agr. 21; Plin. nat. 14,2. 27,1; Cass. Dio 56,18,1ff.,<sup>23</sup> Aelius Aristides).<sup>24</sup> Mit ihm korrespondiert der römische Barbarentopos: Die eroberten Völker sind wankelmütig, aufständisch und kriegerisch (Caesar Gall. 1,1. 6,24,46; Tac. Germ. 4,37).

#### 4.6. Textbeispiel Plinius maior, nat. 16,1b-4:

##### Text und Interpretationsanregungen

Auch bei dieser Unterrichtsreihe muss eine didaktisch reduzierte Auswahl getroffen werden. Vielleicht ließe sich der fachliche Kern und der

thematische Bezug zur Agenda 2030 auch ganz auf die Darstellung der Lebensweise der Chauken bei Plinius dem Älteren in der *Naturalis historia* (Plin. nat. 16,1b-4) reduzieren. Die dafür nötigen Hintergrundinformationen zum Thema liefert eine von der Lehrkraft verfasste Einleitung.

#### 4.6.a) Text

Lateinischer Text online am leichtesten zugänglich über die Bibliotheca Augustana (<https://www.hs-augsburg.de/~harsch/augustana.html>). Hier nur die Übersetzung von mir:

Als Nächstes muss ich über die eicheltragenden Bäume berichten, die den Sterblichen als erstes als Nahrungsquelle dienten, gleichsam als Ammen eines kraftlosen und wilden Lebens, wenn nicht das durch eigene Anschauung gewonnene Erstaunen mich dazu drängte zu berichten, wie das Leben derjenigen ist, die ohne Bäume, ohne Sträucher leben. (2) Ich habe freilich schon davon gesprochen, dass im Osten einige Völker nahe beim Ozean leben, die sich in vergleichbarer Not befinden. Ich habe aber auch im Norden welche gesehen, die zu den Chauken gehören, die man die größeren und die kleineren Chauken nennt. In ungeheurer Strömung läuft dort zweimal am Tag, einmal tagsüber und einmal nachts, der Ozean in unermesslicher Weite herein und verunkelt dabei die ewige Streitfrage der Natur und lässt sie unentschieden, ob das Gebiet Land oder ein Teil des Meeres ist. (3) Dort lebt ein armseliges Volk; es besitzt hohe Hügel oder eher mit Händen aufgeworfene Dämme, die sie an der bisher erfahrenen Hochwasserlinie ausrichten; in den Hütten, die sie dort errichtet haben, leben sie vergleichbar den Seefahrern in ihren Kajüten, wenn das Wasser alles umgebende Land bedeckt hat, wie Schiffbrüchige aber, wenn das Wasser zurückgegangen ist. Sie jagen die Fische, die mit dem Meer zurückgehen wollen, um ihre Rasenhütten herum. Sie haben kein Vieh, trinken (anders als die Nachbarstämme) keine Milch und können auch nicht mit Wildtieren kämpfen, weil jedes Gebüsch in weiter Ferne



ist. (4) Aus Flechtenbinsen (*ulva*) und Salzbinsen (*paluster*) knüpfen sie Seile, um für den Fischfang Netze aufzustellen. Und mit den Händen nehmen sie feuchte Erde (Schlamm, Torf), die sie mehr durch Wind als durch die Sonne trocknen lassen, und mit diesem Erdmaterial (Torf) garen sie ihr Essen und wärmen ihre vom Nordwind steifen Glieder. Zum Trinken haben sie nichts außer Regenwasser, aufgefangen in Gruben am Eingang ihrer Häuser. Und diese Stämme sagen, wenn sie heute vom Römischen Volk besiegt werden würden, dass sie als Sklaven dienen würden. In Wahrheit ist es aber so: Das Schicksal verschont viele, um sie zu strafen.

#### 4.6.b) Deutung

Der Chaukenbericht des Plinius muss in einem literarischen Kontext gesehen werden. Er steht innerhalb der Abhandlung über die Bäume (Plin. nat. 12-17). Mit ihnen, den Bäumen, beginnt die Darstellung der Flora, denn sie sind das größte Geschenk der Natur für den Menschen (*summumque munus homini datum arbores silvaeque*, Plin. nat. 12,1,1). Mit Buch 16 verlässt Plinius den geographischen Bereich der mediterranen und subtropischen Klimazonen, in denen deren Nutz- und Fruchtbäume behandelt wurden. Der Chaukenbericht ist die programmatische Einleitung in den Bereich der Waldbäume und die Gebiete nördlich der Alpen. Während Buch 12 mit dem euphorischen Loblied auf die Bäume begann (*summumque munus, numinum templa, mille praeterea sunt usus earum [sic: arborum]*), steht am Anfang von Buch 16 die drastische Schilderung eines Landes ohne Bäume, in dem, logischerweise, auch ein Volk leben muss, das kaum eine nennenswerte Kulturstufe erreicht hat.

Zu diesem Grundgedanken kommt ein zweites bei Plinius mehrfach vertretenes Motiv hinzu: Für Plinius steht der zivilisatorische Erfolg des römischen Imperiums außer Frage

(Plin. nat. 14,2. 27,3). Die Darstellung in nat. 16,1-3 hat im Prinzip dieselbe Stoßrichtung, nur dass die Argumentation jetzt „ex negativo“ erfolgt: Wer außerhalb des Imperiums lebt, ist von dessen Wohltaten ausgeschlossen und lebt auf einer erbärmlichen Kulturstufe.

Die literarische Einbettung ist auch in der gekürzten Textversion wie oben im Prinzip noch erkennbar, da 16,1a das Prolegomenathema „Bäume als erste Kultur“ wieder aufgreift und wenn der Schluss für den Leser als Zitat eines Mimendichters erkennbar gemacht wird.

Die Passage selbst ist stilistisch-rhetorisch planvoll gestaltet, und gleicht auch damit den Buchanfängen des Plinius.

Der Text beginnt mit einem Landschafts-panorama (16,2), fokussiert dann auf die Siedlungen (16,3a), auf das Leben in den Siedlungen (16,3b) und schließlich auf das Leben der Chauken in den Hütten beim Netzefflechten am Torffeuer (16,4a). Zum Schluss hört man ihre Stimmen, die Chauken kommen zu Wort *si vincantur [...] servire se dicunt* (16,4b). Der Schlusssatz fällt aus der Darstellung und ist sprachlich auch ungewöhnlich für Plinius.

Es gibt drei semantische Felder: Landschaftsbeschreibung und Lebensführung im Einklang mit bzw. Respekt vor der Natur (*vita sine arbore ulla, vasto ibi meatu, tumulos optinent altos, pisces venantur ... etc.*), Naturgefahren (*in inmensum oceanus, controversiam dubiam terrae sit an maris, navigantibus similes [...] naufragis vero, septentrione*) und fehlende Zivilisation mit Armut (*misera gens, tribunalia extracta manibus, tuguria, non pecudem his habere, captumque manibus lutum, potus non nisi ex imbre*). Die drei Felder überlagern sich, da je nach Wertung ein Ausdruck zur Landschaftsbeschreibung oder zum Bereich Armut gehören kann. In 16,3 werden die drei Bereiche zusammengeführt



und die Darstellung kippt. Aus der *misera gens*, Schiffbrüchigen gleich, die notdürftig die „fliehenden“ Fische jagen, wird ein Mangelvolk: *non pecudem [...] non lacte [...] potus non nisi ex imbre [...]*.

Der Text ist vordergründig eine Ethnographie der Chauken. Die Darstellung des Plinius wird als sachlich weitgehend zutreffend eingeschätzt, da er als Militär über Gebiete und Lebensweise der Chauken aus eigener Anschauung oder durch unmittelbare Gewährsmänner informiert worden ist. Auch bestätigen archäologische Befunde, insbesondere die Ausgrabungen bei der Wurt Feddersen Wierde im Wesermündungsgebiet nördlich von Bremerhaven, die grundsätzlichen Aussagen des Plinius zur Landschaft und der Siedlungsform der Chauken.<sup>25</sup>

In seiner Bewertung der Chauken wird man Plinius jedoch eine falsche Tendenz unterstellen müssen. Denn die archäologischen Befunde deuten auf eine eher sehr wohlhabende und erfolgreiche germanische Gesellschaft hin.<sup>26</sup> Dazu passt dann auch die Charakterisierung der Chauken bei Tacitus Germ. 35. Die abweichende Bewertung bei Plinius, nat. lässt sich gut durch die Autorenintention erklären. Plinius geht es nicht um Ethnographie, sondern um die Darstellung der Natur in ihrer nutzbringenden, den Menschen in seiner Vernunft stärkenden Funktion. Es ist dabei ein Schwanken zwischen Faszination für die Natur und moralisierender Naturlehre. Der Schlusssatz ist vielleicht ein Zitat des Mimen-Dichters Decimus Laberius.<sup>27</sup> Mit *multis fortuna parcit in poenam* (Plin. nat. 16,4) wäre dann ein würdiger pathetischer Abschluss der Einstiegs Passage gegeben, auf die dann mit *aliud e silvis miraculum: totam reliquam Germaniam operiunt adduntque frigori umbras* (Plin. nat. 16,5) nahtlos ein neuer Spannungsbogen folgt. Auch in der Naturgeschichte

will der antike Leser unterhalten werden, zumal wenn es um so exotische Sachverhalte wie die unbekannten nördlichen Wälder geht.

#### 4.6.c) Aufgaben für den Unterricht

Der Text ist sprachlich anspruchsvoll und bedarf vieler Hilfen. Es ist durchaus denkbar, ihn nur in einer zweisprachigen Version anzubieten und die Aufgaben zur Interpretation mit konkreter Spracharbeit zu verbinden (Gliederung, semantische Felder, Stilmittel, literarische Rahmung). Diese sprachlich-gestalterischen Elemente lassen sich, ebenso wie die vielen Stilmittel, von Schülerinnen und Schülern gut entdecken.

Thematisch muss im Einstieg der Kontext von *pax Romana* und Romanisierung als Zivilisationsauftrag Roms hergestellt sein. Der konkrete Anlass zur Lektüre dieser Passage könnte ein Problemaufwurf sein: Wie wissenschaftlich-sachlich ist der Autor in seiner Darstellung von Natur und Lebensweise eines Volkes außerhalb des Imperiums? Denn solche Darstellungen sind selten und höchst interessant. Überliefert ist mehr die Lebensweise der Römer in der Hauptstadt.

Bei der Texterschließung und -analyse sollen die Schülerinnen und Schüler:

- die Textaussage verstehen (keine Bäume – Ödnis – fehlende Kultur – Selbstausschluss von Zivilisation),
- die literarische Gestaltung eines vordergründigen sachlichen Textes erkennen,
- die Autorenintention durch textimmanente Interpretation und Zusatzinformationen erkennen.

Nach der Sicherung des Textverständnisses bieten sich folgende Möglichkeiten zur thematischen, interpretierenden Auseinandersetzung an.

Möglichkeit 1: Die Schülerinnen und Schüler kontrastieren die Forderungen von SDG 17 (Globale Partnerschaft) mit dem „Zivilisations-imperialismus“ bei Plinius d. Ä. Sie gehen dabei produktiv-kreativ mit dem Text um und versuchen, moderne Gedanken in die Antike zurück zu transferieren. Dabei setzen sie sich vertieft mit den Forderungen und Formulierungen der Agenda 2030 auseinander.

- Zeitreise I: Agitatoren der Agenda 2030 treffen Plinius den Älteren und versuchen, ihn bei der Abfassung von c.16,1b-4 zu einer zwar sachlich korrekten, aber partnerschaftlichen (SDG 17) Perspektive zu bringen. Aufgabe: Formulierungsvorschläge (Deutsch, Latein).
- Zeitreise II: Plinius taucht 2025 auf – sein Kommentar zur Agenda 2030 (notwendig dazu weitere Texte, z. B. Plinius der Jüngere, Tacitus oder Aristides, zur Romanisierung).
- Oder (statt Kommentar): Plinius in einer Talkshow zur Agenda 2030 (mit Gesprächspartnern aus Umweltverbänden).
- Zeitreise III: Chauken 2025 – ihr Kommentar zur Agenda 2030 (Schülerinnen und Schüler bekommen dafür die einleitende Erklärung, lesen sie aus Sicht der Chauken/aus Sicht des Plinius).
- Gegenrede der Chauken zu Plinius verfassen

Möglichkeit 2: Haltungen, wie sie bei Plinius dem Älteren sichtbar werden, sind auch heute noch vorhanden. „Partnerschaftlichkeit“ ist in einer Welt, in der es große Ungleichgewichte in der technischen-zivilisatorischen und wirtschaftlich-militärischen Macht gibt, nicht von selbst gegeben. Die Analyse des Pliniustextes schärft die Fähigkeit, die sprachlich-gedankliche Darstellung solcher Machtgefälle besser zu erkennen und damit umzugehen.

- Als „Isolierte Völker“, oder auch Naturvölker bezeichnet man indigene Gemeinschaften, die ohne Kontakt zu der technisierten modernen Mehrheitsgesellschaft leben. Am bekanntesten sind z. B. die Yanomami im Amazonasgebiet oder die Sentinelesen auf einer Andamanen-Insel im Indischen Ozean. Dort starb 2018 der 26-jährige US-Missionar John Chau, als er beim Versuch, auf der Insel zu landen und die Einwohner zu missionieren, von Pfeilen getötet wurde. Dieser Vorfall hat unterschiedliche Kommentare hervorgerufen:

Aufgabe: Bewerte die Stellungnahmen zu dem Andamanen-Vorfall. Benutze dabei die anhand der Plinius-Lektüre erworbenen Fähigkeiten, um Sachgehalt, sprachlich-rhetorische Darstellung und Autorenintention zu erkennen und miteinander in Beziehung zu setzen.

- (1) “While the total population in the Andaman and Nicobar Islands has soared from 30,971 in 1951 to about 400,000, the number of indigenous people (excluding the Sentinelese) in the Andamans has sharply dwindled from a conservatively estimated 4,800 in 1858 to about 674. ... The history of outsiders’ relations with the indigenous people of the Andamans has a clear pattern – colonisation, exploitation and eventual extermination. If we are to learn anything from our past, it is that the Sentinelese should be left alone on North Sentinel Island.” (The Guardian, 27.11.2018)
- (2) “Feeling bored or exhausted with modern life, some eco-Westerners seem intent on bigging up the lifestyles of hidden, obscure tribes as a more authentic form of existence. It is their prejudices – against modernity, against Western civilisation itself – that drives their weird and paternalistic celebra-

tion of tribal life. In truth, there is nothing to celebrate in the exclusion of the Sentinelese people and other tribespeople from the gains of modernity, from the human family. Our common humanity demands that we make contact with these peoples and patiently try to convince them to become civilised.” (The Spectator, 26.11.2018)

Zit. nach: <https://www.eurotopics.net/en/210727/should-indigenous-tribes-remain-isolated> (Aufruf 20.12.2020)

Möglichkeit 3: Die Schülerinnen und Schüler thematisieren den latenten Widerspruch zwischen Ökonomie und Ökologie in der Agenda 2030 dadurch, dass sie Abs. 33 der Agenda mit der Chaukendarstellung bei Plinius vergleichen. Das Vexierbild der Pliniusdarstellung befördert einen reflexiv-kritischen Blick auch auf die Agenda und erfordert eine Urteilsbildung.

- In der einleitenden Erklärung zur Agenda 2030 findet sich in Abs. 33 folgende Formulierung:

„Wir sind uns dessen bewusst, dass die soziale und wirtschaftliche Entwicklung vom nachhaltigen Umgang mit den natürlichen Ressourcen der Erde abhängt. Wir sind daher entschlossen, die Ozeane und Meere, die Süßwasserressourcen sowie die Wälder, Berge und Trockengebiete zu erhalten und nachhaltig zu nutzen und die biologische Vielfalt, die Ökosysteme und die wildlebenden Tiere und Pflanzen zu schützen. Wir sind außerdem entschlossen, den nachhaltigen Tourismus zu fördern, gegen Wasserknappheit und Wasserverschmutzung anzugehen, die Zusammenarbeit im Hinblick auf Wüstenbildung, Staubstürme, Landverödung und Dürre zu stärken und die Resilienz und die Katastrophenvorsorge zu fördern. In dieser Hinsicht sehen wir der dreizehnten Tagung der Konferenz der Vertragsparteien des Übereinkommens über die biologische Vielfalt in Mexiko mit Interesse entgegen.“ (Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am

25. September 2015 [ohne Überweisung an einen Hauptausschuss (A/70/L.1)]. -70/1. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung).

Aufgabe: Kommentiere diesen Absatz unter der Fragestellung, ob das Volk der Chauken ein Vorbild ist?

#### 4.7. Weiterführende Quellen und Literatur

Weiterführende Quellen und Literatur finden sich im Themenheft des Altsprachlichen Unterrichts 67.1 „Romidee und Romkritik“, insb. in den Beiträgen von E. Schirok, B. Simons und T. Choitz/P. Scholmeyer. Die Agenda 2030 ist in offizieller dt. Übers. unter folgendem Link abrufbar: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>

#### Literatur:

- André, J. (1962): Pline l'Ancien, Histoire naturelle, livre XVI. Texte établi, traduit et commenté par J. André (Collection des Universités de France, publiée sous le patronage de l'Association G. Budé), Paris.
- Choitz, T. / Scholmeyer, P. (2024): Wie gelungene Integration funktioniert. Das römische Reich und seine Provinzen im 2. Jh. n. Chr., AU, 67.1, S. 46-50.
- Doepner, T. (2022): Einstieg in die Literatur. Eine Herausforderung für den Lateinunterricht, AU, 65.6, S. 2-13.
- Friedrich, A. (2020): Mensch und Umwelt in der Antike. Zur Bildung für nachhaltige Entwicklung im Altsprachenunterricht, AU, 63.4, S. 2-11.
- Friedrich, A. (2023): Transformation, Interkulturalität, Diskurs – Zum Potential der Alten Sprachen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Forum Classicum, 4, S. 289-294.
- Friedrich, A. (2024): Der Beitrag von Latein und Griechisch zum KMK/BMZ-Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung i. R. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ – BNE am Beispiel von Senecas Vegetarismus-Erfahrungen (epist. 108), in: W. Polleichtner (Hrsg.), Altsprachlicher Unterricht und Bildung für nachhaltige Entwicklung, Didaskalika, Speyer, S. 41-80.

- Frings, A. K. (2020): *Matronis votum solvit libens merito*. Matronenweihungen im Rheinland als Zeugnisse einer interkulturellen Begegnung, AU, 63.1, S. 28-35.
- Götttsching, V. / Marino, S. (2016): Interpretieren im Lateinunterricht. Ein Handbuch, Göttingen, S. 140-162.
- Hensel, A. (2023): Interpretation, in: S. Kipf / M. Schauer (Hrsg.), Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht, Stuttgart, S. 356-371.
- Karlsen, H.-J. (2020): Zwischen Tradition und Innovation, in: G. Uelsberg / M. Wemhoff (Hrsg.), Germanen. Eine archäologische Bestandsaufnahme, Darmstadt, S. 66-83.
- Kreuz, A. (2020): Frühgermanische Landwirtschaft und Ernährung, in: G. Uelsberg / M. Wemhoff (Hrsg.), Germanen. Eine archäologische Bestandsaufnahme, Darmstadt, S. 118-145.
- Nickel, J. (2020): Wir und die anderen - die anderen und wir? Interkulturalität im altsprachlichen Unterricht, AU, 63.1, S. 2-9.
- Nickel, J. (2023): Denkmodell, in: S. Kipf / M. Schauer (Hrsg.), Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht, Stuttgart, S. 175f.
- Niemann, K.-H. (2016): Flucht, Schutzsuche und Schutzgewährung. Eine Unterrichtsreihe im Rahmen der Aeneis-Lektüre, AU, 59.4+5, S. 22-37.
- Polleichtner, W. (Hrsg.) (2024): Altsprachlicher Unterricht und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Speyer.
- Riemer, P. (2016): Flüchtlingsschicksale in der Antike – Mythos und Realität, AU, 59.4+5, S. 4-9.
- Schauer, M. (2020): Altsprachlicher Unterricht und Interkulturalität: Vom Modell zum Diskurs, AU, 63.1, S. 49-51.
- Schirok, E. (2024): Romidee – Romkritisch, AU, 67.1, S. 2-9.
- Schuster, J. (2020): Vom Pfosten zum Haus zum Gehöft, in: G. Uelsberg / M. Wemhoff (Hrsg.), Germanen. Eine archäologische Bestandsaufnahme, Darmstadt, S. 84-101.
- Simons, B. (2024): Zivilisatorische Heilsbringer oder unterdrückende Besatzer? Die Romanisierung aus Sicht der Römer und der römischen Gegner, AU, 67.1, S. 17-26.
- Steuer, H. (2020): Zehn Vorurteile antiker und moderner Historiker, in: G. Uelsberg / M. Wemhoff (Hrsg.), Germanen. Eine archäologische Bestandsaufnahme, Darmstadt, S. 42-65.

Vögler, G. (2000): Dachte man in der Antike ökologisch? Mensch und Umwelt im Spiegel antiker Literatur, Forum Classicum, 4, S. 241-253.

Weidauer, J. (2020): Der römische Blick auf die Germanen. Die literarische Konstruktion römischer Identität durch die Abgrenzung von fremden Völkern, AU, 63.1, S. 36-43.

Zanini, A. (2016): Flucht im Spannungsfeld von Aggression und Integration bei Sallust und Livius, AU, 59.4+5, S. 53-61.

#### Anmerkungen:

- 1) Der Beitrag geht auf einen Workshop beim DAV-Bundeskongress in Wuppertal im April 2024 zurück und verdankt viel dem Austausch auf dem Kongress sowie den Anregungen des Orientierungsrahmens „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ für die Alten Sprachen (Sek. II; publ. voraussichtlich 2025). Die hier gewählte politische Perspektivierung und die Unterrichtsbeispiele sind dort aber so nicht vertreten.
- 2) <https://sdgs.un.org/2030agenda> (Offizielle Agenda 2030-Seite der UNO). Agenda 2030 in offizieller deutscher Übersetzung unter <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>. Hilfreiche Kommentierung im Rahmen der politischen Bildung und weitere Angebote bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württembergs <https://www.lpb-bw.de/17-sdgs#c100956>.
- 3) Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.06.2024) [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2024/2024\\_06\\_13-BNE-Empfehlung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf).
- 4) [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf). – Grundsätzliche Orientierung der Kultusministerkonferenz zum Thema bei <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.html>.
- 5) Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (wie Anm. 4), S. 95.
- 6) Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (wie Anm. 4), S. 164-172.
- 7) Friedrich 2023 und 2024.
- 8) Polleichtner 2024.



- 9) Der Altsprachliche Unterricht 2020, Heft 4 (Mensch und Umwelt).
- 10) Vögler 2000. Allerdings stellt dann Friedrich 2020, S. 9ff. nachvollziehbar die Verbindung zum OR her; dort auch, wie Friedrich 2023, der Überblick über die Diskussion dazu.
- 11) Friedrich 2023. Dort auch der Hinweis auf die Arbeitsgruppe der Alten Sprache im Orientierungsrahmen im Lernbereich Globale Entwicklung der KMK. Die Ergebnisse des öffentlichen Beteiligungsprozesses sind bald zu erwarten (<https://orgos.mitdenken.online/>).
- 12) OR (wie Anm. 4), S. 228 (Fach Geographie/ Erdkunde, Sekundarstufe I).
- 13) Schauer 2020; Nickel 2023.
- 14) Hensel 2023; Doepner 2022; Friedrich 2023, S. 291ff.
- 15) Alle weiterführenden Hinweise hierzu aktuell bei Hensel 2023.
- 16) Niemann 2016.
- 17) Riemer 2016, mit weiteren Textstellen und Hinweisen.
- 18) Übersetzung und erläuternde Hinweise dazu bei Choitz/Schollmeyer 2024.
- 19) Zanini 2016.
- 20) Verfahren und Anregungen dazu, wie mit Schülerinnen und Schülern über Werte in lateinischen Texten geredet werden kann, im Altsprachlichen Unterricht 2019, Heft 5 (Werte), und bei Götsching/Marino 2016, S. 140-162.
- 21) Weidauer 2020.
- 22) <https://www.lpb-bw.de/17-sdgs#c100921>: Die SDG haben einen immanenten Widerspruch in mehreren Zielsetzungen: Zum einen wirtschaftliche Weiterentwicklung für alle Menschen, zum anderen Schutz der natürlichen Ressourcen. Ökologie vs. Prosperität. Weitere Zielkonflikte bestehen z. B. zwischen Gemeinwohl und Freiheitsrechten des Einzelnen, zwischen Marktwirtschaft und staatlicher Steuerung. – Die Zielvorgaben im Lernbereich Globale Entwicklung sind dagegen konvergent konstruiert und alle gut. Sie haben einen erzieherischen Grundimpuls und sollen zum Guten lenken.
- 23) Dazu Simons 2024.
- 24) Choitz/Schollmeyer 2024 (wie Anm. 17).
- 25) Karlsen 2020; Kreuz 2020; Schuster 2020.
- 26) Steuer 2020.
- 27) So die Vermutung bei André 1962, S. 104. Der Mimen-Dichter Decimus Laberius ist auch an anderer Stelle von Plinius zitiert, s. Ribbeck, Otto, Scaenicae Romanorum Poesis Fragmenta Bd. 2, Comiorum Romanorum praeter Plautum et Terentium fragmenta, Leipzig 1873, S. 300, Frg. 13.

THOMAS DOEPNER



**Bögl**  
DRUCK

**Druckerei & Lettershop**  
**drucken • personalisieren • versenden**

Spörerauer Straße 2 • 84174 Eching/Weixerau  
Tel. 08709/1565 • Fax 3319  
info@boegl-druck.de • www.boegl-druck.de