



Universitätsverlag Potsdam

Nicola Hömke, Alexandra Forst (Hgg.)

**www.BrAnD2.**

**Wissen.**

Zweites Brandenburger Antike-Denkwerk



Potsdamer Lateintage | X  
Nicola Hömke, Alexandra Forst (Hgg.):  
Zweites Brandenburger Antike-Denkwerk



Potsdamer Lateintage | X

Nicola Hömke, Alexandra Forst (Hgg.)

[www.BrAnD2](http://www.BrAnD2).

Wissen.

Zweites Brandenburger Antike-Denkwerk

Universitätsverlag Potsdam

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

### **Universitätsverlag Potsdam 2018**

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>  
Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: -2292  
E-Mail: [verlag@uni-potsdam.de](mailto:verlag@uni-potsdam.de)

Die Schriftenreihe **Potsdamer Lateintage** wird herausgegeben von der Klassischen Philologie der Universität Potsdam

ISSN (print) 1860-5206  
ISSN (online) 2195-8696  
ISBN 978-3-86956-424-1

Satz: Angelika Schön | [www.angelikaschoen.de](http://www.angelikaschoen.de)  
Druck: docupoint GmbH Magdeburg  
Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam  
URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus4-405764](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-405764)  
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-405764>

# Inhalt

## Vorwort

Vorbemerkungen zum Thema ‚Wissen‘ 9

## Bericht zu www.BrAnD2.

### Wille. Würde. Wissen.

### Zweites Brandenburger Antike-Denkwerk 2016/17

*Nicola Hömke, Alexandra Forst* 11

---

1 Ziele 11

2 Durchführung 12

2.1 Potsdamer Lateintag 12

2.2 Schulprojekte 13

2.3 Schülerkongress 15

3 Auswertung 17

4 Ausblick 18

## Raumwissen als Raumpolitik?

### Der Testfall Rom

*Claudia Tiersch* 19

---

1 Einleitung 19

2 „Ich habe eine Stadt aus Backstein vorgefunden, und ich habe  
Euch eine Stadt aus Marmor hinterlassen“ (Suet. *Aug.* 28,3) 23

3 Transformationen der Kaiserzeit 32

4 Spätantike 38

5 Zusammenfassung 41

6 Literatur 43

## Ludus impudentiae! Der Streit um die ‚richtige‘ Wissensvermittlung an römische Schüler

<i>Nicola Hömke</i>	49
Literatur	72

## *Non scholae, sed vitae discimus* – Das Wissen der römischen Frau

<i>Tobias Collin</i>	75
1 Fachwissenschaftliche Grundlagen	79
1.1 Einleitende Gedanken	79
1.2 Einordnung in den Rahmenlehrplan und Kompetenzerwerb	80
1.3 Wissen einer römischen Frau	82
1.4 Wissenstradierung am Beispiel der Sulpicia	84
2 Konzept	84
3 Projektseminare	86
3.1 Schönheitsideale in der Antike – Wer oder was ist schön?	86
3.2 Das Leben in der römischen <i>familia</i>	91
3.3 Sulpicia. Eine römische Dichterin	98
3.4 Exkurs: Wortschatzarbeit zum Themenfeld <i>Wissen</i>	104
4 Projektpräsentation	108
5 Literatur	110
6 Anhang	113

## WISSEN MACHT... ?!

<i>Paul Rolf Köppe</i>	163
1 Fachwissenschaftliche Grundlage	164
1.1 (Schul-)Bildung im spätrepublikanischen Rom	164
1.2 Der Afrika-Exkurs in Sallusts <i>Bellum Iugurthinum</i>	167
2 Didaktisch-methodischer Kommentar zum Projektverlauf	169



2.1	Planung	169
2.2	Bearbeitungsphase	170
2.3	Der Schülerkongress	172
3	Literatur	175
4	Anhang	176

Eine Medienkompetenz aus der Antike?  
Kommunikation über Bilder mit Bildmitteln  
der Antike (www – Wissen wirkt Wunder)

*Cindy Korn, Julia Vander Elst, Benno Jakobus Walde* 185

---

1	Einführung – einige theoretisch-,phänomenologische Vorüberlegungen	188
	1.1 Erkennungszeichen und ihre Funktion	191
2	Verlauf der Arbeit am Projekt	194
	2.1 Leitidee	194
	2.2 Entwicklung der Präsentation	196
	2.3 ‚Ausflüge‘	198
	2.4 Präzisierung, Textauswahl und Weiterarbeit	203
3	Umsetzung	206
	3.1 Präsentation	206
4	Literatur	211
	4.1 Primärliteratur	211
	4.2 Sekundärliteratur	211

NIHIL NISI VERITAS

*Josephine Meinert, Brunhild Glockemann* 213

---

1	Fachdidaktische Vorüberlegungen und Konzeption	213
2	Projektverlauf	215
3	Fazit und Resümee	246
4	Literatur	247



# Vorwort

Das von der Robert Bosch Stiftung geförderte ‚Zweite Brandenburger Antike Denkwerk‘ beleuchtete im Jahr 2016 das Thema ‚Wissen‘ in seinen verschiedenen Perspektiven. Dies war antragsgemäß der letzte Durchgang unseres Projekts, [www.BrAnD2.Wille.Würde.Wissen](http://www.BrAnD2.Wille.Wuerde.Wissen). Der ‚Startschuss‘ wurde – wie in den beiden Jahren zuvor – auf dem Potsdamer Lateintag im Oktober 2016 gegeben. Das ‚große Finale‘ war der Schülerkongress im März 2017, auf dem die am Denkwerk beteiligten Lateinschüler/innen ihre Erkenntnisse in eindrucksvoller Weise präsentierten.

Die Beschäftigung mit Wissenserwerb und Wissensvermittlung in der Antike spielt sowohl im schulischen Lateinunterricht als auch im Lateinstudium eine große Rolle. Daher war das Thema Schüler/innen wie Studierenden leicht zugänglich, und es konnten alle am Projekt Beteiligten gleich zu Beginn weiterführende Vorschläge zur Bearbeitung dieses facettenreichen Themenfeldes einbringen. Dessen wissenschaftliche Behandlung wird dadurch erleichtert, dass eine Vielzahl von Quellen erhalten geblieben ist, in denen es um Wissen und Bildung in der Antike geht. Auch der Vergleich mit heutigen Formen der Ausbildung und des Zugangs zu Wissen fiel insbesondere den Schüler/innen nicht schwer. So entwickelte sich in den einzelnen Gruppen, jeweils bestehend aus Brandenburger Lateinschüler/innen und Potsdamer Studierenden der lateinischen Fachdidaktik, eine sehr produktive und gedeihliche Zusammenarbeit. Entstanden sind anspruchsvolle und zugleich unterhaltsame Präsentationen von Projektideen, die den Schülerkongress 2017 für alle zu einem unvergesslichen Erlebnis machten.

## Vorbemerkungen zum Thema ‚Wissen‘

Die Fragen, die in dieses weite Themengebiet fallen, umspannen praktisch alle Bereiche der antiken Gesellschaft. Ausgegangen sind wir zunächst von solchen, die sich auf den Begriff ‚Wissen‘ beziehen. Danach haben wir den Fokus – gerade mit Blick auf die heutige Kultur – sukzessive geweitet.

1. Welche Bezeichnungen für ‚Wissen‘ finden wir in der lateinischen Sprache? Wo lesen wir inhaltliche Definitionen? Verändert der Begriff seine Bedeutung in den verschiedenen Epochen? Welche Wissenskonzepte gibt es heutzutage?

2. Wie haben sich die großen Philosophenschulen der Antike über Wissen geäußert? Wie entsteht Wissen? Gibt es sicheres Wissen? Wie lässt sich dies beweisen? Wie äußert sich die moderne Gedächtnisforschung zu ‚Wissen‘?

3. Welche Rolle spielte Wissen in der antiken Politik und Gesellschaft? Welches Wissen galt wann als relevant? Wie wurde Wissen archiviert bzw. vermittelt? Wann war Wissen Macht? Wie und warum änderte sich der Wissenskanon? Wie viel können/müssen wir heute angesichts nahezu unbegrenzter Informationsmöglichkeiten wissen? Ist heute Kompetenzerwerb wichtiger als Wissenserwerb?

4. Welche Personen und Medien waren in der Antike bzw. sind heute an Wissensvermittlung beteiligt? An welches Publikum richten sie sich und wie legitimieren sie ihren Status gegenüber ihren Adressaten?

5. Wie wird Wissen in der antiken Literatur thematisiert? Welche Gattungen dienen der Wissensvermittlung? Wie wurde Wissensstoff schmackhaft gemacht (z.B. als Gedicht, Anekdotensammlung)? Welches Wissen setzt ein Text voraus? Welche Rolle spielt Wissen in der Gegenwartsliteratur?

Dieses Heft versammelt die Vorträge des Lateintages und eine Auswahl der schulischen Projektbeiträge. Es beginnt mit einem Bericht zum Ablauf des Projekts, auf den die Vorträge von Prof. Dr. Claudia TIERSCH und PD Dr. Nicola HÖMKE folgen. Hierauf folgen die Berichte der BrAnD-Gruppen, deren Schüler/innen das Thema mit viel Leben und Begeisterung für die Sache gefüllt haben. Die einzigartige Stimmung des Schülerkongresses kann dieses Heft freilich nicht wiedergeben. Die Kreativität und den Anspruch der Schüler/innen bezeugt es in jedem Fall.

Wir möchten uns bei allen ganz herzlich bedanken, die zu dem großen Erfolg dieses BrAnD-Durchganges und zur Fertigstellung des vorliegenden Heftes beigetragen haben.

*Potsdam, im Herbst 2017*

*Nicola Hömke, Alexandra Forst*

Bericht zu www.BrAnD2.

Wille. Würde. Wissen.

Zweites Brandenburger Antike-Denkwerk

2016/17

*Nicola Hömke, Alexandra Forst*

## 1 Ziele

Im Antike-Denkwerk geht es in erster Linie um die Vernetzung von Schule und Universität, genauer gesagt: um die Verknüpfung von Lateinunterricht mit den Inhalten und Methoden des Fachs Klassische Philologie. Schüler/innen sollen im Zuge dessen die Gedankenwelt der Antike zu wichtigen Themen menschlicher Existenz befragen und dabei fortwährend die antiken mit modernen Konzepten vergleichen. Hierzu dienen ihnen die übergeordneten Themen Wille, Würde und Wissen als Leitideen. Die Schüler/innen erhalten im Laufe des Projekts aber nicht nur einen Eindruck von der Aktualität altertumswissenschaftlicher Fragestellungen, sie werden auch mit den Methoden wissenschaftlichen Arbeitens vertraut gemacht, forschen eigenständig und reflektieren die adäquate Präsentation ihrer Projekte. All dies bereitet sie auf wesentliche Anforderungen eines Universitätsstudiums vor und führt bei vielen zu einem besonderen Interesse für die Geisteswissenschaften.

Die Studierenden der Fachdidaktik Latein profitieren von dem Projekt, da sie schon vor dem Praxissemester Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schüler/innen sammeln, indem sie ihnen Kenntnisse aus dem Fachstudium vermitteln. Dies betrifft vor allem die Suche nach einschlägigen, auf das Thema bezogenen Quellen und nach entsprechender wissenschaftlicher Literatur, die didaktische Aufbereitung des Materials und die Erarbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen. Über den Erfolg ihrer Bemühungen erhalten sie regelmäßig Rückmeldungen von den Schüler/innen und den betreuenden Lateinlehrer/innen. Letztere lernen durch das Projekt die neusten fachwissenschaftlichen Publikationen zum Thema kennen und

geben den Studierenden wie den Wissenschaftler/innen der Universität Potsdam wichtige Impulse für die weitere fachdidaktische Arbeit. Auf diese Weise führt das Projekt zu einem alle Beteiligten bereichernden Austausch. Vor allem aber begeistert das Denkwerk Schüler/innen für das Fach Latein und für die Kultur der Antike.

## 2 Durchführung

### 2.1 Potsdamer Lateintag

Den Auftakt für das BrAnD-Projekt ‚Wissen‘ bildete der Potsdamer Lateintag am 7. Oktober 2016, der an der Universität Potsdam stattfand. Zu Beginn stellte Frau Prof. Dr. Ursula GÄRTNER, die das Projekt bis März 2016 geleitet hatte, die Präsentationen der Schülergruppen zum Thema des vorherigen Durchgangs (‚Würde‘) vor. Im Anschluss hielt Frau Prof. Dr. Claudia TIERSCH von der Humboldt-Universität zu Berlin den ersten der beiden einführenden Vorträge. Darin zeigte sie anhand von Bildern und Texten, inwiefern man die römische Stadt als einen „Testfall für Raumwissen“ in der Antike begreifen kann. Der nachfolgende Vortrag von Frau PD Dr. Nicola HÖMKE behandelte den lange ausgefochtenen Streit um die ‚richtige‘ Art der Wissensvermittlung an römische Schüler/innen und sorgte bei den versammelten Lateinlehrer/innen und -schüler/innen angesichts des z. T. sonderbar erscheinenden Unterrichtsstoffs für viel Heiterkeit.

Am Nachmittag fanden Wahlveranstaltungen statt: für die Projektteilnehmer ein Workshop zu der Frage „Wie verschafften sich die Römer Informationen?“, den Dr. Alexandra FORST und PD Dr. Nicola HÖMKE durchführten. Alle anderen konnten an Schnupperseminaren zu folgenden Themen teilnehmen: „Es gibt nichts Gutes, außer: Man tut es? Seneca über Wissen und *virtus*“ (Dr. Eugen BRAUN); „Wissen mit Tradition. Wie ein literarisches Exemplum entsteht“ (Dr. Karen BLASCHKA); „*Barbarus hic ego sum*. Wissenstransfer in der antiken Welt“ (Matthias ZEIN); „Sicheres Auftreten bei völliger Ahnungslosigkeit? Inszenierung von Kompetenz in Ovids Lehrgedicht über die Liebeskunst“ (Marcella HEGER). Den Lehrer/innen wurde Gelegenheit gegeben, den Workshop „Zur Arbeit mit dem neuen Rahmenlehrplan (RLP) für die Sekundarstufe I in Berlin und Brandenburg: Die neuen Standards und standardillustrierende Aufgaben“ (Peggy KLAUSNITZER) zu besuchen.

Zu Ablauf und Themenwahl bekamen wir wieder viele positive Rückmeldungen. Das Interesse am Potsdamer Lateintag war bereits in den vergangenen Jahren erfreulich groß gewesen. Auch in diesem Jahr hatten sich überwältigend viele Lateinkurse zur Teilnahme angemeldet (insgesamt bekamen wir über 600 Anmeldungen). Dies war natürlich ein Grund zur Freude, jedoch stellte uns der zur Verfügung gestellte Hörsaal mit nur 400 Plätzen vor das Problem eines eklatanten Platzmangels. Schweren Herzens mussten wir letztlich viele Absagen versenden, auch an ‚treue‘ Besucher unseres Lateintages.

Ohne die Mittel der Robert Bosch Stiftung wäre der große Erfolg dieser Veranstaltung nicht möglich gewesen. Mit ihnen konnten wir zum einen die Reisekosten und Honorare der Vortragenden finanzieren, zum anderen die Ausgaben für die Organisation.

## 2.2 Schulprojekte

Auch in diesem Durchgang haben wir wieder mit fünf Schulen als festen Kooperationspartnern zusammengearbeitet. Im Anschluss an den Lateintag teilten die Schüler/innen dieser Gymnasien den Verantwortlichen der Universität Potsdam ihre Projektideen mit. Diese wurden dort auf ihren wissenschaftlichen Anspruch hin geprüft. Weitere Kriterien der Begutachtung waren Originalität, Durchführbarkeit und Zeitplanung. Auch sollte erkennbar sein, dass es in erster Linie die Konzepte der Schüler/innen waren. Die einzelnen Gruppen waren unterschiedlich groß; insgesamt waren über 70 Schüler/innen an dem Projekt beteiligt. Den Schülergruppen wurden jeweils ein bis drei Studierende der Fachdidaktik als Projektbetreuer an die Seite gestellt. Sie halfen den Schüler/innen bei der Literaturrecherche, machten sie mit dem wissenschaftlichen Arbeiten vertraut und unterstützten sie bei der Umsetzung ihrer Projektideen. Bei einem ersten Arbeitstreffen im November wurden folgende Teams zusammengestellt:

1. Evangelisches Gymnasium Hermannswerder, Potsdam, K 11 und 12; verantwortliche Lehrkraft: Julia Brehmer; Studierende: Brunhild Glockemann, Josephine Meinert, Birthe Neuber

2. Humboldt-Gymnasium, Potsdam, K 11; verantwortliche Lehrkraft: Jörn Mixdorf; Studierende: Thekla Hämmerling, Philipp Okonek
3. Marie-Curie-Gymnasium, Dallgow-Döberitz, K 11; verantwortliche Lehrkraft: Peggy Klausnitzer; Studierende: Benno Walde, Cindy Korn, Julia Vander Elst
4. Wolkenberg-Gymnasium, Michendorf, K 11; verantwortliche Lehrkraft: Astrid Metting; Studierender: Tobias Collin
5. Alexander-von-Humboldt-Gymnasium, Eberswalde, K 12; verantwortliche Lehrkraft: Andrea Weiner; Studierender: Paul-Rolf Köppe

Während der mehrmonatigen Projektarbeit haben die Studierenden für die Schüler/innen den Besuch einer zum Thema passenden Veranstaltung an der Universität Potsdam organisiert. In diesem Zusammenhang hielt etwa Frau PD Dr. Nicola HÖMKE einen Vortrag über Medea, in dem u. a. aufgezeigt wurde, inwiefern Dichter und Künstler bei der Inszenierung ihrer Medusa-Erzählung oder -Darstellung auf das Vorwissen des Publikums setzen, es aber auch tendenziös oder manipulativ verwenden können. Frau Dr. Alexandra FORST informierte die Schüler/innen über die Art der Wissensvermittlung in Ciceros erster Rede gegen Catilina und im Tatenbericht des Augustus. Im Anschluss an die Vorträge und Workshops erhielten die Schüler/innen Gelegenheit zu eigenen Recherchen in der Universitätsbibliothek, wobei ihnen die betreuenden Studierenden mit Rat und Tat zur Seite standen. Auf diesen Exkursionen an die Universität Potsdam bekamen die Schüler/innen also zum einen inhaltliche Anregungen zur Ausgestaltung des Themas ‚Wissen‘ bzw. ‚Wissen in der Antike‘. Zum anderen erhielten sie Einblicke in die Methoden des Fachs Klassische Philologie wie etwa das Formulieren einer wissenschaftlichen Fragestellung oder die Suche nach geeigneter Primär- und Sekundärliteratur.

Einen weiteren Pfeiler der Projektarbeit stellten die Besuche der Studierenden an der jeweiligen Schule dar, wo sie mit den Schüler/innen ausgiebig an der Umsetzung der Projektideen feilten. Darüber hinaus nutzten mehrere Schülergruppen die Möglichkeit einer Führung durch das Alte Museum in Berlin, wo Frau Dr. Frauke SONNABEND die



Teilnehmer/innen über Formen und Absichten der Wissenstradierung in der antiken Historiographie informierte und sie zudem mit museumspädagogischer Arbeit vertraut machte. Einige Schüler/innen nahmen auch das Angebot einer theaterpädagogischen Begleitung des Projekts wahr, wodurch sie die szenische Darstellung ihres Projekts perfektionierten.

Auch in dieser Projektphase waren die Mittel der Robert Bosch Stiftung von unschätzbarem Wert. Sie wurden für Reise-, Eintritts- und Führungskosten sowie für Workshops, Bücher und Theaterrequisiten verwendet.

### 2.3 Schülerkongress

Den Höhepunkt des Antike-Denkwerks bildete der Schülerkongress am 17. und 18. März 2017. Wie in den beiden vorangegangenen Jahren bereiteten die Schüler/innen am ersten Tag ihre Präsentationen vor und probten ihre Auftritte. Am zweiten stellten die Gruppen ihre Projekte der Öffentlichkeit vor und diskutierten im Anschluss mit den anderen Kongressteilnehmern die konkrete Themenwahl, die angewandten Methoden und die Art des Textzugriffs auf die jeweils zugrundegelegten antiken Quellen. Auch in diesem Jahr waren der zur Schau gestellte Ideenreichtum und die Fähigkeiten der Schüler/innen im Bereich der Präsentation beeindruckend. Ebenso war jedoch die wissenschaftliche Fundierung in allen Beiträgen deutlich erkennbar. Die Bandbreite der Präsentationen reichte von Lernvideos und anderen Filmen, in denen Personen der Antike und moderne Menschen auftraten, über Rollenspiele und Quizshows bis hin zu fast bühnenreifen Theaterdarbietungen.

Der Kongress erhielt in diesem Jahr besonders viel Zuspruch durch auswärtige Besucher. Zu Gast waren etwa der ehemalige Bundesvorsitzende des DAV Dr. Helmut MEISSNER, Dr. Josef RABL vom DAV Berlin-Brandenburg sowie mehrere Mitglieder der Schulleitungen der beteiligten Gymnasien. Sie erlebten folgende fünf Projektpräsentationen:

Die Schüler/innen des Wolkenberg-Gymnasiums Michendorf warfen im Rahmen eines Rollenspiels Licht auf die Wissensquellen einer jungen römischen Frau der Oberschicht. Dabei wurden Szenen eines antiken Familienlebens nachgestellt, in denen die Tochter gegen die

ihr zugeschriebene Rolle aufgebeht. Die Rollenverteilung zwischen römischem Mann und römischer Frau war auch Mittelpunkt der anschließenden Diskussion.

Dass Wissen Wunder wirkt, bewiesen die Teilnehmer/innen des Marie-Curie-Gymnasiums Dallgow-Döberitz ihren Zuschauer/innen. Denn nur mit Wissen aus und über die Antike könne man, so die Aussage dieser Präsentation, bestimmte Symbole und Kunstwerke verstehen und deuten. So erfuhr das Publikum etwa Interessantes über die Verbindung von Medusa, Arachne und Europa und kennt nun die Herkunft des Maserati-Dreizacks und des Rossmann-Kentauren, eines Mischwesens, das auch in beliebter Jugendliteratur wie den Percy Jackson- oder Harry Potter-Romanen begegnet.

Die Schüler/innen des Eberswalder Gymnasiums „Alexander von Humboldt“ hatten die Idee, in einer ‚Fernsehsendung‘ mit dem Namen *WISSEN MACHT ...?!* unterschiedliche Aspekte der Wissensvermittlung in Antike, Neuzeit und Moderne miteinander zu vergleichen. In zwei Lernvideos wurden zunächst die Wege des Wissenserwerbs eines antiken und eines modernen Kindes erläutert. Anschließend klärte ein moderner ‚Historiker‘ die Zuschauer/innen über ungesichertes oder gar falsches Wissen auf, wie es etwa in den ethnographischen Exkursen eines Tacitus über die Germanen begegnet.

Über die Wissensquellen des römischen Geschichtsschreibers Sallust informierten die Schüler/innen des Potsdamer Humboldt-Gymnasiums das Publikum. Dabei thematisierten sie auch die Art der Wissensvermittlung durch die antike Geschichtsschreibung. Beispielhaft zeigten sie dies an der Darstellung der Catilinarischen Verschwörung auf und nahmen die Zuschauer/innen mit auf einen Streifzug durch die Geschichte der römischen Historiographie. Am Ende thematisierten sie moderne Formen der Präsentation von Wissen über antike Ereignisse, wie sie etwa in Robert Harris’ Roman-Trilogie „Titan“ greifbar sind.

Das Evangelische Gymnasium Hermannswerder bildete den Abschluss des Kongresses: Mit Hilfe verschiedener Quellen wie den *Res gestae* des Augustus, den *Annales* des Tacitus oder Suetons Augustusbiographie konfrontierten sie das Publikum mit ganz unterschiedlichen Sichtweisen auf die Leistungen des berühmten Princeps und stellten dabei auch ‚ihr‘

Bild des Kaisers zur Diskussion. Sie nahmen die Zuschauer/innen mit auf eine Zeitreise, bei der zum einen Zeitgenossen des Augustus wie Ovid, Livia oder Tiberius, aber auch die 100 Jahre später über sie schreibenden Autoren Tacitus und Sueton in lebendiger Weise zu Wort kamen. Am Ende herrschte bei allen Begeisterung trotz Erschöpfung.

Obgleich das Antike-Denkwerk kein Wettbewerb ist, waren die Schüler/innen aufgefordert, die anderen Beiträge nach vorgegebenen Kriterien zu bewerten und sich diesen gemäß selbst einzuordnen. Maßgebliche Kriterien waren die Originalität des gewählten Themas, die Integration selbständiger wissenschaftlicher Forschung in die eigene Projektidee, der Vergleich zwischen Antike und Moderne und die Art der Präsentation. Zwar wurden alle Beiträge diesen Ansprüchen im Großen und Ganzen gerecht – dennoch ging das Evangelische Gymnasium Hermannswerder aus der Abstimmung letztlich als Sieger hervor, weil dessen Präsentation den geforderten Qualitätskriterien am deutlichsten entsprach und die Idee des ‚Re-enactments im Treppenhaus‘ als besonders originell eingeschätzt wurde.

### 3 Auswertung

Die Rückmeldungen der Studierenden zur Projektarbeit mit den Schüler/innen waren ausnahmslos positiv. Hervorgehoben wurden vor allem das große Interesse und die Bereitschaft der Schüler/innen, sich auch außerhalb des Lateinunterrichts mit Themen der Antike zu beschäftigen. Auch die Lehrer/innen sind nach wie vor von dem Projekt überzeugt und haben diesem stets Raum gegeben. Dies ist angesichts des Stoffpensums im Lateinunterricht keine Selbstverständlichkeit.

Einige Lehrer/innen hatten bereits in früheren Jahren zu bedenken gegeben, dass der Wettbewerbscharakter des Kongresses die Schüler/innen zwar einerseits durchaus dazu motiviere, eine gute Präsentation auf die Beine zu stellen; allerdings könne das ‚Ranking‘ am Ende auch zu Frustration bei manch einem/r Schüler/in führen. Wir haben dieser Befürchtung diesmal dadurch entgegenzuwirken versucht, dass jede/r beteiligte Schüler/in mit einem kleinen Präsent bedacht wurde. Zudem werden wir im kommenden Durchgang den agonalen Aspekt der Präsentationen in den Hintergrund treten lassen. Die Schüler/innen

haben sich an den Diskussionen der Workshops stets aktiv beteiligt und die Präsentationen mit viel Leidenschaft vorbereitet. Dies kann als Ausdruck dafür angesehen werden, dass sie das Projekt als informativ und inspirierend empfunden haben.

## 4      Ausblick

Dank des im Frühsommer 2017 bewilligten Verlängerungsantrags gibt es einen zusätzlichen vierten BrAnD-Durchgang 2017/18 zum Thema „Begegnung mit dem Fremden. Die Römer in den Provinzen“. Der hierauf einstimmende Potsdamer Lateintag fand am 6. Oktober 2017 statt. Den zahlreichen Anmeldungen zufolge hätte der uns zur Verfügung gestellte Hörsaal bis auf den letzten der 500 Plätze belegt sein müssen. Jedoch verhinderte das Sturmtief Xavier nicht nur die Grußworte des Universitätspräsidenten, sondern auch die Anreise vieler Schüler/innen und Lehrer/innen. Dennoch war der Lateintag für alle (immer noch gut 300) Gäste, die daran teilnehmen konnten, sehr lehrreich und unterhaltsam. Zuerst sprach Frau Prof. Dr. Anja KLÖCKNER (Klassische Archäologie, Universität Frankfurt/M.) über römische Kultpraktiken am germanischen Limes. Anschließend machte Frau PD Dr. Nicola HÖMKE die Schüler/innen mit Briefen römischer Legionäre bekannt, die einst am Nordende des Imperium Romanum in Britannien stationiert waren. Dabei schilderte sie die spannende Entdeckungsgeschichte dieser einzigartigen Dokumente und zeigte anhand der aktuellen Grabungen, dass die Antike auch in England noch immer mit ‚Händen zu greifen‘ ist. Die Workshops am Nachmittag führten Dr. Eugen BRAUN, Dr. Hedwig SCHMALZGRUBER, Dr. Eike FABER, Peggy KLAUSNITZER, PD Dr. Nicola HÖMKE und Dr. Alexandra FORST durch. Diese Vorträge und die sich daran schließende Projektarbeit werden in einen weiteren Band aus der Reihe „Potsdamer Lateintage“ Eingang finden.

# Raumwissen als Raumpolitik?

## Der Testfall Rom

*Claudia Tiersch*

### 1 Einleitung

Antike Muster urbaner Raumformung, aber auch klassizistisch inspirierte Architektur prägen auch nördlich der Alpen in großer Fülle die Städte Europas. Dies betrifft geordnete Stadtpläne genauso wie repräsentative Plätze, klassizistische Bauten oder architektonische Ausstattungsdetails. Interessanterweise stehen für diese an antiken Traditionen orientierten Bauformen auch in Deutschland keineswegs nur Bauten für höfische Zwecke oder Bauten einer bestimmten Epoche, wie etwa in Berlin die Gebäude der Schinkelschen Ära. Vielmehr gehören hierzu Gebäude, welche im Umfeld des preußischen Hofes entstanden (z. B. Schloss Glienicke,) ebenso wie öffentliche Bauten mit stärker bürgerlichem Charakter (z. B. das Gebäude der Berliner Singakademie, heute Maxim-Gorki-Theater, das Konzerthaus am Gendarmenmarkt, die Neue Wache oder die Bauten der Berliner Museumsinsel), aber auch zahllose Privathäuser. Zwei neuere Beispiele für die anhaltende Attraktivität bilden die sich stark an Gebäuden der Antike sowie der Renaissance orientierenden Bauten Richard PAULICKS an der Berliner Karl-Marx-Allee, aber auch zahlreiche aktuelle Wohngebäude, errichtet in modernen Interpretationen klassizistischer Stile.<sup>1</sup>

All diese Architekturentwürfe speisen sich von Bekenntnissen zum historischen Erbe, die man durchaus als prägend für die eigene Identität empfindet, von der Bewunderung für die Schönheit antiker Architekturtraditionen, die eigene Repräsentationsbedürfnisse abbildet. Sie alle

.....  
1 Zur kontroversen Debatte über diesen Baustil vgl. <https://www.welt.de/kultur/kunst-und-architektur/article149459471/Wer-hier-wohnt-darf-nicht-ueber-Plattenbaulachen.html>; <http://www.tagesspiegel.de/berlin/stadtplanung-berlin-bestuerzende-neubauten/12650718.html>. Bezeichnend für die Strahlkraft klassizistischer Anmutungen ist etwa die Antwort eines Projektplaners, warum man nicht stattdessen innovative Entwürfe für Wohnhäuser bevorzuge: „Klassik verkauft sich einfach besser.“, letzter Zugriff: 21.10.2017

gehören zu einem Konglomerat an Bestandteilen, die man mit antiker Architektur verbindet, die gleichsam ‚die antike Stadt‘ ausmachen. Sie alle eint die Vorstellung einer gemeinsamen, geteilten Vision dessen, was man sich unter ‚antiker Stadt‘ vorzustellen habe.<sup>2</sup> Die impliziten Vorstellungen verbinden sich mit antiken Städten, die als selbstverwaltete Bürgergemeinschaften genau den städtischen Patriotismus hervorbrachten, welcher sich dann in repräsentativen Bauformen spiegelte. Die Bauten wurden damit zum Symbol bürgerlichen Stolzes, was den Enthusiasmus gegenüber antiken Traditionen und ihren baulichen Manifestationen seit der Renaissance zusätzlich mit beförderte.

Allerdings hat ausgerechnet die neuere althistorische Forschung gegenüber dieser Verknüpfung eine zunehmende Skepsis bekundet. Ernüchterung breitete sich vor allem hinsichtlich der methodischen Chancen aus, einen antiken Typus von Urbanität zu bestimmen. Die Gründe dafür lagen in der Erkenntnis sowohl der erheblichen regionalen Differenzen im Erscheinungsbild antiker Urbanität als auch der starken diachronen Wandlungen. Tatsächlich ist die Vielfalt der hierunter subsumierten Siedlungen hinsichtlich baulicher Ausstattung beträchtlich. Zudem waren die urbanen Gemeinschaften keine statischen Gebilde, sondern durchliefen im Laufe ihrer Existenz erhebliche Veränderungen in sozialer, politischer und wirtschaftlicher Sicht, doch auch in Form ihrer baulichen Ausstattung. Das Selbstverständnis antiker Städte lag oftmals eher in einem Selbstverständnis als Bürgergemeinschaft denn in einem Grundbestand repräsentativer Bauten. Repräsentative urbanistische Ausstattungen entstanden vielfach erst nach einigen Jahrhunderten städtischer Existenz. Frank KOLB resümierte deshalb mit einiger Berechtigung: „Die unterschiedlichen Entstehungsbedingungen städtischer Siedlungen führten zu recht verschiedenen Stadt-Typen, die vom staubigen Landstädtchen bis zur dynamischen Hafen-Stadt reichten und auch in ihrer äußeren Gestalt wenig miteinander gemein hatten...“<sup>3</sup>

Hinzu kam, dass vermutete Zusammenhänge zwischen Architektur und politischen Phänomenen alles andere als eindeutig waren. So konnte

.....  
2 Vgl. etwa noch die idealisierende Darstellung der griechischen Polis bei MUMFORT 1979, welcher sie als staunenswertes Resultat einer höchst aktiven, nicht übermäßig den materiellen Entwürfen verhafteten Bürgerschaft preist, wobei Bauten später an die Stelle von Menschen getreten seien; vgl. MUMFORT 1979, 195 u. 199.

3 KOLB 2001, 890-899.

man, wie z.B. in Olynth, durchaus eine Stadterweiterung auf Basis gleichartig wirkender Typenhäuser vornehmen, ohne dass sich dahinter demokratische Tendenzen verbergen mussten, etwa im Sinne eines antiken Bauhauskonzepts.<sup>4</sup> Andererseits bedienten sich auch demokratische Städte durchaus traditional wirkender Architekturzitate der Archaik, sofern der Anspruch darin bestand, sich durch Tradition zu legitimieren.

Außerdem besaßen normative Muster oder Leitbilder antiker Urbanität je nach Region, Bevölkerungsgruppe oder Epoche durchaus unterschiedliche Geltungskraft oder Reichweite. Während sich etwa zahlreiche Bewohner intensiv mit ihren Heimatpoleis identifizierten, galt das nicht gleichermaßen etwa für Christen oder Juden, die manche Gegebenheiten ihrer städtischen Umwelt als areligiös oder unmoralisch ablehnten bzw. sich diversen Forderungen nach politischer Beteiligung sogar aktiv widersetzen. Doch auch punische oder syrische Bauern nutzten die Möglichkeiten antiker Städte bestenfalls begrenzt, etwa für Marktzwecke, schon deshalb, weil mangelnde Sprachkenntnisse oder Bürgerrechte ihre Integration erschwerten. Und während zahlreiche Städte um eine stetig prachtvollere Ausstattung wetteiferten, sind archäologisch durchaus auch Kommunen bezeugt, die trotz vorhandener wirtschaftlicher Möglichkeiten bestenfalls das Zentrum repräsentativ ausgestalteten, während normale Wohnbauten weiterhin in ephemeren Materialien ausgeführt wurden (z.T. auch nur als Zelte), oder die keinen Wert auf eine bauliche Hellenisierung oder Romanisierung legten.<sup>5</sup> Und selbst Angehörige der römischen Bildungselite standen der augusteischen Baupolitik in Rom z.T. keineswegs enthusiastisch gegenüber, selbst wenn sie nicht als Senatsangehörige in politischem Dissens zum neuen Princeps standen.<sup>6</sup>

Deshalb gibt es durchaus Stimmen, welche dafür plädieren, auch antike Städte primär unter siedlungstypologisch-funktionalen Aspekten zu sehen, wie topographischer und administrativer Geschlossenheit, einer ausgeprägten Spezialisierung und Arbeitsteilung, einer entsprechend zahlreichen, sozial differenzierten Bevölkerung sowie deren Zentralort-

.....  
4 CAHILL 2002.

5 Zur Verknüpfung von partieller Urbanisierung und spezifischer Sozialstruktur am Beispiel der Nabatäer vgl. SCHMID 2013, 251–269.

6 Vgl. hierzu die nuancierte Analyse von SCHMITZER 2016.

funktionen für ihr Umland, d. h. nach Kriterien zu gewichten, die der Stadtgeographie entstammen.

Gegen eine Fokussierung auf diese funktionalistische Minimaldefinition zur Analyse antiker Urbanität spricht jedoch der hohe Stellenwert antiker Städte für die Identität ihrer Bewohner. Sie manifestierte sich keineswegs nur in vielfachem bürgerlichen Engagement zugunsten der Heimatstadt, sondern nicht selten in der Überzeugung, die eigene Stadt sei anderen in mehrfacher Hinsicht überlegen. Die Referenzkriterien hierfür entsprachen nur begrenzt den Kriterien moderner Urbangeographie, sondern hoben dann doch immer wieder kulturelle Parameter hervor, wie die herausragende bauliche Ausstattung, die Fülle an Theatern und Bädern, die Schönheit ihrer Statuen und Platzanlagen, die besondere Bildung oder den herausragenden Bürgergeist.

Insofern erstaunt es nicht, dass einige dieser Kriterien auch in der nachantiken Geschichte prägend für das europäische Verständnis von Urbanität wurden. So pries bereits Mitte des 12. Jh. die Schrift *Mirabilia Urbis Romae* bewundernd die Wunderwerke der Stadt Rom, worunter sie keineswegs nur die zahlreichen Kirchen, sondern z. B. auch die Thermen, die Triumphbögen, die Dioskurengruppe vom Quirinal, das Hadriansgrabmal und die Kaiserforen verstand. Keineswegs zufällig entstand dieses Büchlein am Vorabend einer Zeit, als die Römer im Jahre 1143, in den letzten Monaten der Regierungszeit Papst Innozenz' II., einen Aufstand inszenierten, aufs Kapitol zogen und den seit langem abgeschafften Senat als Gegengewicht zum Papst einsetzten.<sup>7</sup>

Gerade weil diese urbanistischen Rekurse somit auf antike Traditionsbestände zielen, welche selbst einem dynamischen, oftmals auch widersprüchlichen Prozess entsprungen sind, ist es umso relevanter, nach den Mechanismen, den Triebkräften, Akteuren, Einflussfaktoren, Interessen, Machtansprüchen und kulturellen Normen dieser raumformenden Prozesse in Städten der Antike zu fragen. Auf wessen Initiativen gehen Bauten, sofern nachweisbar, zurück? Welche Interessen verbanden sich damit? Inwieweit spiegeln sich hier politische Strukturen, bürgerliche Identitäten oder historische Rückvergewisserungen? Wie nachhaltig verknüpfte sich bürgerliches Selbstbewusstsein mit

.....  
7 Vgl. VON FREISING, *chron.* 7,27.; STROTHMANN 1998, 41–77; HUBER-REBENICH/WALLRAFF/HEYDEN/KRÖNUNG 2014, 9–40, 14.



bestimmten baulichen oder urbanistischen Strukturen? Im Rahmen dieses Artikels werden Fragen von Raumwissen und Raumformungsfaktoren am Beispiel Roms exemplarisch untersucht. Gewiß bildet Rom auf Grund seiner politischen Bedeutung in vielem einen spektakulären Sonderfall. Dennoch ist es v. a. diese Stadt, welche geradezu sinnbildlich den Mythos der ‚antiken Stadt‘ verkörpert.

## 2 „Ich habe eine Stadt aus Backstein vorgefunden, und ich habe Euch eine Stadt aus Marmor hinterlassen“ (Suet. *Aug.* 28,3)

Die pointierte Feststellung des Augustus zu Ende seines Lebens wirft die Frage nach dem städtebaulichen Zustand Roms zu Zeiten der Republik auf. Bot Rom tatsächlich ein so kärgliches Erscheinungsbild, wie Augustus suggerierte? In der Tat gibt es zahlreiche Hinweise darauf. Noch im 2. Jahrhundert v. Chr. entsprach das urbane Erscheinungsbild Roms offenkundig in keiner Weise seiner politischen Vormachtstellung. Das Erscheinungsbild Roms war vielmehr geprägt durch enge Straßen, zahlreiche Statuen, sowie archaische Tempel mit hölzernen Säulen und Terrakottaschmuck. Der Kontrast zu den marmornen Städten Griechenlands und Kleinasiens, aber auch zu den hellenisierten Städten Süditaliens mit ihren oftmals repräsentativen Theatern, Bauten und Platzanlagen hätte kaum größer ausfallen können. Polybios berichtet, dass man sich am Hofe des Makedonenkönigs Philipp V. über dieses kärgliche Erscheinungsbild Roms trotz der eigenen politischen Niederlagen lustig machte.<sup>8</sup>

Allerdings beschreibt dieser Eindruck das architektonische Gefüge Roms nur zum Teil. Denn trotz aller urbanistischen Defizite verfügte Rom durchaus über herausgehobene Bauten. Hierbei handelte es sich v. a. um sakrale Bauten. Interessanterweise stammten sogar die größten unter ihnen aus der Anfangszeit der römischen Republik, darunter auch reich ausgestattete Tempel, wie z. B. der des Jupiter Capitolinus, der Saturntempel (499 v. Chr.), der Merkurtempel (495 v. Chr.), der Tempel für Ceres, Liber und Libera (493 v. Chr.) sowie der Tempel für

.....  
8 Liv. 40,5,7; vgl. TORELLI 2010, 81–101, 94.

die Dioskuren (484 v. Chr.).<sup>9</sup> Zumindest der Jupitertempel ging in seinen Anfängen sogar noch auf die etruskischen Könige zurück.

Die Zeit danach ist von einem starken Rückgang der Bautätigkeit gekennzeichnet, in der Forschung sogar als Krise des 5. Jh. bezeichnet.<sup>10</sup> Dennoch entstanden einige kleinere Tempel, z. B. ein Tempel für die Ackergottheit Semo Sancus (466 v. Chr.), für Apollo (433 v. Chr.) sowie weitere Tempel, etwa für Honos, Virtus, Pietas, gestiftet von siegreichen Feldherren als Teil ihrer Feldherrenbeute.<sup>11</sup> Obwohl auch diese Tempelbauten Ausdruck einer anhaltend hohen Wertigkeit der römischen Religion für den Zusammenhalt der Gemeinschaft waren, sind Unterschiede zu den früheren Tempelbauten unverkennbar. Zum einen waren diese neueren Tempel deutlich kleiner, zudem befanden sie sich meist außerhalb des Zentrums, v. a. auf dem Marsfeld, insbesondere im Gebiet um den Circus Flaminius.<sup>12</sup> Obwohl sie unverkennbar personifizierte Normen und Gottheiten galten, welche für die Gemeinschaft unmittelbar relevant waren, galten sie weniger als Gemeinschaftsprojekte denn als Ausdruck der politischen Selbstdarstellung ihrer Stifter, welche vom Senat nach Möglichkeit politisch eingeehrt wurden.

Insbesondere seit dem Ende des 4. Jh. v. Chr. kam es außerdem zu baulichen Aktivitäten im Bereich der städtischen Infrastruktur.<sup>13</sup> Bereits Ende des 4. Jh. v. Chr. erfolgte der Bau der Via Appia sowie der Aqua Claudia als erstem Aquädukt Roms durch Appius Claudius Caecus (das erforderliche Wasser wurde hierzu über eine Distanz von 17 km aus den Sabiner Bergen nach Rom geführt). 272 v. Chr. wurde mit dem Anio Vetus aus der Pyrrhusbeute der Bau der nächsten Wasserleitung finanziert. Weitere, immer leistungsstärkere Wasserleitungen folgten in den kommenden Jahrzehnten, welche die Wasserversorgung der Stadt sicherten. Zudem wurden für Lagerung und Handel von Getreide sowie anderen Gütern nicht nur neue Kais errichtet, sondern auch mehrere Lagerhallen, wie z. B. die Porticus Aemilia in den Ausmaßen von 487x60 m, für welche erstmals

.....  
9 TORELLI 2010, 83.

10 CORNELL 2000, 42-60, 43.

11 PIETILÄ-CASTREN 1987; ZIOLKOWSKI 1992; BEHRWALD 2009, 48-50.

12 ZANKER 2013, 40.

13 Zum Interesse der Bevölkerung an den Baukontrakten der Zensoren vgl. Polyb. 6,17,2-7; CORNELL 2000, 50.

die neue Technik des *opus caementicium* verwendet wurde.<sup>14</sup> Hinzu kamen neben der Servianischen Mauer vom Anfang des 4. Jh. v. Chr. weitere Speichergebäude, Brücken, wie der Pons Aemilius von 142 v. Chr., sowie Hallen für Handel, diplomatische Kontakte und Marktbetrieb, wie die Basilica Aemilia und die Basilica Sempronia, welche Anfang des 2. Jh. v. Chr. am Forum entstand.<sup>15</sup>

Die Motivation zu dieser erweiterten, auch veränderten Bautätigkeit war gewiss vielgestaltig.<sup>16</sup> Sie folgte v.a. funktionalen Erfordernissen, welche der erheblichen Bevölkerungszunahme Roms bereits seit dem 4. Jh. v. Chr. sowie seiner wachsenden Bedeutung als Handels- und Geschäftszentrum geschuldet waren.<sup>17</sup> Die Verlagerung des städtischen Marktbetriebs in eigene Märkte entsprach den Notwendigkeiten einer stetig wachsenden Stadt, doch sie schuf auch die Voraussetzung dafür, dass sich das Forum Romanum zum spezifischen Zentrum des öffentlichen wie politischen Lebens entwickeln konnte.<sup>18</sup>

Hinzu kam möglicherweise eine veränderte Situation im Zuge des Ständekompromisses, welche plebejischen Gruppen und deren Interessen stärkere Bedeutung einräumte. Keineswegs zufällig ist der Beginn dieser zivilen Baumaßnahmen mit App. Claudius Caecus verbunden, welcher sich mehrfach als Sachwalter des gesamten römischen Volkes positionierte und damit Senatsinteressen z.T. widersprach.<sup>19</sup> Doch auch in diesem Bereich gerieten Bauinitiativen anders als in griechischen bzw. süditalischen Kommunen nie in die Erörterungs- und Beschlussfassung der Volksversammlung, sondern verblieben beim Initiativportfolio der römischen Zensur, einem Amt, dessen Inhaber lediglich alle fünf Jahre gewählt wurde. Baumaßnahmen waren somit nicht nur quantitativ reduziert, sondern auch erneut politisch eingehegt, weil man sie insbesondere seitens des Senats immer unter dem Verdacht der individuellen Profilierung nobilitärer Amtsträger sah, wogegen man

.....  
14 ZANKER 2013, 34; CORNELL 2000, 51–53.

15 CORNELL 2000, 45–47.

16 Die Zahl der neugebauten Tempel ging parallel hierzu zurück, vgl. CORNELL 2000, 50.

17 Vgl. hierzu ZANKER 2013, 32.

18 ZANKER 2013, 36.

19 Überliefert ist z. B. seine Aufnahme von Bürgern ohne Grundbesitz in alle Tribus (304 auf die vier städtischen Tribus wieder eingeschränkt) und seine Ergänzung des Senats durch Söhne von Freigelassenen (Liv. 9,46,10f.); vgl. LINKE 2000, 69–78.

einschritt. Welchen Widerstand hierbei selbst unbestreitbare Nutzbauten seitens politischer Konkurrenten auslösten, musste etwa der ansonsten durchaus angesehene M. Porcius Cato bei der Errichtung der Porticus Aemilia erleben.<sup>20</sup>

Als dann 154 v. Chr. erstmals ein Steintheater errichtet wurde und damit ein Bauwerk, dem zusätzlich zum Argwohn wegen der erfolgreichen Baupatronage für ihren Initiator auf Grund seiner griechischen Provenienz offenbar von Seiten des Senats auch noch verderbliche Rückwirkungen auf die Sitten der Römer zuschrieb, ging der Senat sogar so weit, das bereits halb fertige Bauwerk abreißen und das Baumaterial verkaufen zu lassen. Wahrscheinlich wurde sogar noch ein Beschluss erlassen, wonach künftig niemand mehr in Rom und der näheren Umgebung Sitzbänke für Theateraufführungen bereitstellen dürfe.<sup>21</sup> Kriterium für die prekäre Anerkennung von Bauten durch die argwöhnische Senatsaristokratie war einerseits der politische Status ihres jeweiligen Initiators als Konsul oder Zensor bzw. der Umstand, dass die Bauten von größerem Nutzen seien (*maioris usus*).<sup>22</sup>

Wie nachhaltig und durchaus ambivalent selbst die Bautätigkeit der Zensoren vom Konkurrenzgedanken geprägt war, zeigt der Fall des M. Aemilius Lepidus, Zensor des Jahres 179 v. Chr. Aemilius Lepidus vervollständigte eine von seinem Kollegen bereits begonnene Basilica, die Basilica Aemilia Fulvia, baute ein (wahrscheinlich hölzernes) Theater am Apollontempel sowie einen Damm bei Tarracina. Gleichzeitig sorgte er aber dafür, am Tempel des Jupiter Capitolinus Standbilder abzunehmen, die ihm „unpassend angebracht schienen“ (*quae incommode opposita videbantur*) sowie Rundschilde und Feldzeichen jeder Art, um damit die Memoria seiner Konkurrenten zu schmälern.<sup>23</sup> Laut Livius weihte er zudem noch zwei Tempel, deren einer mit einer langen Ehreninschrift die Verdienste seines Verwandten im Kampf gegen den Seleukidenherrscher Antiochos III. pries.<sup>24</sup>

.....  
20 Plut. *Cat. Mai.* 19,3 schreibt den Widerstand v. a. Anhängern des T. Quintius Flamininus, einem der Konkurrenten Catos, zu.

21 Liv. *Epit.* 48; App. B.C. 2,1,28.

22 So das lobende Urteil über die Bautätigkeit des Zensors M. Fulvius Nobilior Liv. 40,51,4.

23 Liv. 40,51,3. Der Damm bei Tarracina nutzte zudem noch seinen eigenen Gütern, er wälzte also seine Kosten auf die Staatskasse ab.

24 Liv. 40,52,4-7; 52,1-7.

Diese besondere politische Gemengelage bedeutet nicht, dass Rom über keine städtischen Räume gemeinsamer Identität oder gemeinsamer Memoria verfügt hätte. Sie umfassten vor allem das Forum Romanum als gemeinsames politisches Zentrum, das Kapitol als sakrales Zentrum, den Palatin als legendären Gründungsort Roms mit der mythischen *casa Romuli*, die *via sacra* vom Kapitol herab über das Forum Romanum als Prozessionsweg der Triumphatoren sowie den Aventin als Zentrum der *plebs*.<sup>25</sup> Insbesondere das Forum Romanum war der Ort der politischen und mythischen Bezüge Roms. Allerdings bedeutete dies, dass man in diesen gemeinsamen Räumen bauliche Veränderungen erschwerte, manche Orte wurden niemals überbaut. Ähnliches galt auch für die Anlage neuer städtischer Plätze, wofür angesichts der angewachsenen Bevölkerung durchaus Bedarf bestanden hätte.

Bauliche Initiativen wurden somit nicht zu Gemeinschaftsprojekten, doch sie gelangten auch nur begrenzt in den Bereich nobilitärer Repräsentation. Die Herausstellung erbrachter, vorwiegend militärischer Leistungen in der römischen Öffentlichkeit konnte entweder über performative Aktionen erfolgen, wie etwa den Triumphzug<sup>26</sup> oder Spiele, oder durch die Aufstellung kleinerer Einheiten auf dem Forum wie Statuen (die zuweilen auf Senatsbeschluss jedoch auch wieder abgeräumt wurden) bzw. in seltenen Fällen Tempeln oder kleineren Triumphbögen.<sup>27</sup> Diese Kleinteiligkeit sicherte die relative Gleichheit innerhalb der nobilitären Machtkonkurrenz, sie verzögerte jedoch auch die urbanistische Entwicklung Roms.

Wenn Paul ZANKER für die Zeit ab dem 2. Jh. v. Chr. also von einem ‚umfassenden kulturellen Prozeß der Hellenisierung Roms‘ spricht, ist

.....  
25 PRIM 2016, 89–117.

26 Zur Verstärkung des Memorialcharakters dieser Route durch Stiftungen aus Siegesbeute v. a. seit der Zeit der Punischen Kriege vgl. POPKIN 2016, 46–91.

27 Beispiele hierfür sind die Duiliussäule des Konsuls von 260 v. Chr., gestiftet für einen Seesieg im 1. Punischen Krieg, zwei Triumphbögen des L. Stertinius nach seinen Siegen in Spanien 196 v. Chr. sowie ein Triumphbogen des P. Cornelius Scipio Africanus am Eingang zum Jupitertempel auf dem Kapitol; vgl. CORNELL 2000, 47; SEHLMAYER 1999; STEWART 2003. Abräumung von Ehrenstatuen auf dem Forum, 158 v. Chr.: Calpurnius Piso Frugi F 37 Peter (Plin. NH 34.30). Entfernung von *signa* auf dem Kapitol 179 v. Chr.: Liv. 40.51.2f; zu beidem vgl. SEHLMAYER 1999. 152–161.– zur Bedeutung römischer Monumente für die historische Erinnerung in der Republik vgl. HÖLKESKAMP 2001, 97–132; BEHRWALD 2009, 14.

dieser Prozess in seiner ganzen Ambivalenz in den Blick zu nehmen.<sup>28</sup> Tatsächlich gab es durchaus ein wachsendes Interesse sowie zunehmende finanzielle Möglichkeiten römischer Nobiles zur glanzvollen baulichen Selbstdarstellung nach hellenistischem Muster. Bemerkenswerte Bauten stellten in diesem Kontext z.B. drei Heiligtümer dar, welche jeweils von Säulenhallen eingerahmt wurden: der Rundtempel des Hercules Musarum (187 v. Chr.), in welchem eine griechische Statue ausgestellt wurde, die Porticus Octavia (168 v. Chr.) mit bronzenen Kapitellen sowie die Porticus Metelli, errichtet 146 v. Chr. von Q. Caecilius Metellus Macedonicus aus der Beute seiner Siege in Griechenland. Dieser Tempel, welcher dem bereits bestehenden Tempel für Juno Regina einen Tempel für Jupiter Stator hinzufügte, war vor allem deshalb bemerkenswert, weil er von einem griechischen Architekten und in griechischem Marmor gebaut wurde und in ihm zahlreiche bedeutende griechische Kunstwerke ausgestellt wurden.<sup>29</sup>

Diese Beispiele innovativen Bauens erstreckten sich jedoch v.a. im Bereich des Marsfeldes, d. h. auf unbebautem Gelände außerhalb des Stadtkerns und es handelte sich eher um Einzelbauten zumeist sakralen Charakters. Innerhalb des städtischen Innenbereichs beschränkten sich bildliche Selbstdarstellungen auf Statuen sowie vereinzelt Triumphbögen.<sup>30</sup> Insofern waren es tatsächlich nur einzelne repräsentative Bauten, wie die genannten Basiliken, welche das städtische Zentrum Roms schmückten. Repräsentative Platzanlagen nach hellenistischem Muster, welche für zahlreiche Städte Süditaliens bereits eine Selbstverständlichkeit darstellten, wären als tyrannische Eingriffe ins Stadtbild gewertet worden und am erbitterten Widerstand des Senats gescheitert.

Insofern erwies sich die spezifische politische Kultur Roms, welche bauliche Initiativen mit ihrem aristokratischen Initiator verknüpfte und manche von ihnen als Bedrohung des prekären innernobilitären Gleichgewichts qualifizierte, als Hemmschuh urbaner Entwicklungen.<sup>31</sup>

.....  
28 ZANKER 2013, 42.

29 ZANKER 2013, 42.

30 CORNELL 2000, 47.

31 Vgl. CORNELL 2000, 56, treffend: "It follows that the crude, backward and unplanned character of the city of Rome and its buildings in the middle Republic was not an accident or the product of backward technology or lack of sophistication; on the contrary, it was the result of artificial factors sustained by social, political and institutional pressures. "

Zudem gehörte die bauliche Ausschmückung Roms im Gegensatz zur militärischen Leistungsbewährung nicht zu den Gemeinschaftszielen der *res publica*. Aristokratisches Repräsentationsstreben konnte sich demzufolge nur in sehr engen Grenzen auf dem Bausektor entfalten und Bauprojekte haben auch in den öffentlichen politischen Debatten nur wenige Spuren hinterlassen. V. a. repräsentative Bauprojekte bargen eher den Verdacht, der Initiator wolle sich auf Kosten der Gemeinschaft (bzw. v. a. des Senats) selbst inszenieren. Die kulturelle Einwirkung des Hellenismus und seiner Raumformungsoptionen trafen in Rom auf ein Klima, welches die Bauten mit politischen Ingredienzien des Hellenismus wie Monarchie, Individualismus und Heroisierung von Einzelnen verband und sie als Bedrohung der Kollektivnormen des *mos maiorum* entsprechend argwöhnisch beurteilte. Rom unterschied sich hier nachhaltig von griechischen Bauten, die oftmals als gemeinsame Initiative des *demos* galten, oder z. B. von Theaterbauten in oskischen Kommunen Süditaliens, bei denen Inschriften nachweisen, dass sich hier die lokale Aristokratie zu Bauherrengemeinschaften zusammenfand.<sup>32</sup>

In der Tat kamen die größten baulichen Impulse im 1. Jh. v. Chr. dann tatsächlich von Männern, welche sich auf Grund ihrer spektakulären militärischen wie politischen Erfolge der Kontrolle des Senats zunehmend entzogen. Bewegte sich P. Cornelius Sulla noch partiell in traditionellen Bahnen, wenn er den im Bürgerkrieg abgebrannten Tempel des Jupiter Optimus Maximus auf dem Kapitol wiedererrichten ließ, allerdings in Formen, welche unter Einbeziehung der modernsten Formen griechischer Architektur in Verbindung von griechischem Peripteraltempel mit römischem Podium alles in Rom bisher Dagewesene in den Schatten stellte, ging Pompeius zwanzig Jahre später einen Schritt weiter.<sup>33</sup>

Vorgeblich war es auch bei ihm nur ein Tempel, welchen er zum Schutze Roms und seiner Bürger errichtete, tatsächlich diente der auf dem Marsfeld als Krönung errichtete kleine Tempel für Venus Victrix nicht nur der Verherrlichung der Siege seines Erbauers, sondern der sakralen Absicherung des immerhin ersten Steintheaters Roms für 17 000 Zuschauer. Hieran schloss sich zudem noch die ebenfalls sehr groß dimensionierte Porticus Pompeiana mit Parkanlage, Wasserläufen

.....  
32 WALLACE-HADRILL 2008, 115, für Praeneste.

33 Lucr. 1,1; vgl. hierzu zusammenfassend KOLB 1995, 234–271; TORELLI 2010, 98.

und Statuenschmuck an. Hier fanden sich überlebensgroße Statuen der vierzehn Völker, welche Pompeius besiegt hatte. An diese Porticus schloss eine Halle an, in welcher Pompeius den Senat empfangen konnte. Hinzu kam ein prachtvolles Villengelände ebenfalls auf dem Marsfeld.<sup>34</sup>

Caesar zielte in seinem Gestus als Alleinherrscher mit seinen Baumaßnahmen dann sogar noch auf eine deutlich weitergehende Umgestaltung des Stadtzentrums. So plante er, finanziert durch die gallische Kriegsbeute, eine Neugestaltung des Forum Romanum, welches er als langgestreckten Platz von 160x75 m konzipierte, der von Säulenhallen eingegrenzt und von einem Tempel für Venus Genetrix, die praesumptive Ahnherrin des Geschlechts der Julier, beherrscht werden sollte.<sup>35</sup> Zudem sollte ein Reitermonument Caesars den Platz als den seinigen markieren. Das Forum Julium wurde dann endgültig zur neuen Platzanlage Julius Caesars, wohin der Diktator die von Sulla restaurierten Rostra versetzen ließ. Weitere Pläne Caesars, welche unter Umleitung des Tiber die Anlage eines völlig neuen Viertels mit Marstempel und Theater nach hellenistischem Muster vorsahen, kamen wegen der Ermordung des Diktators nicht mehr zur Ausführung.<sup>36</sup>

Die größeren urbanistischen Neugestaltungen zu Ende der Republik, durch welche die Sieger ihr Erbe in den Baukörper der Stadt einschrieben, stießen also auf äußerst ambivalente Resonanz, v. a. seitens des Senats. Ciceros Gerichtsreden zeigen dagegen, wie die Verknüpfung von Topographie und historischer Memoria im Sinne des Senats geschah. So rekurrierte er in seinen Reden mehrfach auf Statuen oder Baulichkeiten und die damit verknüpften Geschichten. Er konnte also darauf vertrauen, dass die damit verknüpften Bezüge in Rom für seine Zuhörer in ihren Assoziationen und die daran gebundenen Werte als Normen der Gemeinschaft bekannt waren.<sup>37</sup> Hierbei war historische Präzision nicht

.....  
 34 Vgl. hierzu neben SAURON 1987, 457–473, jetzt RUSSELL 2015, 153–186, obwohl ihr Konzept von einer Privatisierung des Marsfelds durch Pompeius genauer zu diskutieren wäre.

35 Cic. *Att.* 4,16,8; zu den Baumaßnahmen Caesars als konkurrierende Antwort auf die Stiftungen des Pompeius vgl. TORELLI 2010, 98f.; WESTALL 1996, 83–118; VALENZANI 2006, 85–94.

36 ZANKER 2013, 48.

37 Vgl. VASALY 1993, 15–17 bzw. 99–100 zu Verweisen Ciceros auf die Statue des Jupiter Stator innerhalb einer Rede gegen Catilina; vgl. RUTLEDGE 2012, 85; GREGORY 1994, 80–99, bes. 86.



unbedingt erforderlich, die Geschichte mancher Örtlichkeiten war eher mythistorisch aufgeladen.<sup>38</sup>

Vielmehr figurierten die topographischen Bezüge eher als memoriale Stütze für das Eigentliche: die Taten und Tugenden der *viri illustres* Roms.<sup>39</sup> Dies führte Cicero sogar als Argument gegen jegliche bauliche Veränderung dieser Monumente an. Jegliche Innovation bedrohe die Identität der Gesamtgemeinde.<sup>40</sup> Zudem konfigurierte diese *memoria* zwar die Geschichte Roms als Erfolgsgeschichte des römischen Volkes, deren Erzählungen bestanden jedoch weitgehend aus den militärisch konnotierten Heldentaten seiner führenden Politiker. Wann immer in öffentlichen Reden auf Ehrenstatuen verwiesen wurde, waren es die zu *exempla* geronnenen militärischen Verdienste führender Nobiles, welche den Siegesmythos Rom fundierten und den anderen Angehörigen der römischen Bevölkerung als Ansporn dienen sollten. Topographische Bezüge konnten hierfür bedeutsam sein, Bauten jedoch traten, gerade wenn deren Geschichte das prekäre Gleichgewicht innerhalb der Nobilität zu gefährden trachtete, in ihrer Bedeutung dahinter zurück. Nur so konnte der Einfluss der einzelnen Nobiles auf die Geschehnisse der römischen Republik temporär befristet und in seiner optischen Sichtbarkeit begrenzt bleiben.

### 3 Transformationen der Kaiserzeit

Insofern erstaunt es nicht, dass der Sieger von Actium, welcher seine Herrschaft auf Dauer stellen wollte, das bauliche Erscheinungsbild Roms wie keiner der Politiker vor ihm veränderte, wenngleich er im Zuge seines

.....  
 38 Ein erhöhtes Interesse für die Bedeutung topographischer Szenerien belegen die Recherchen Varros in *De lingua latina*. Obwohl der hier präsentierte etymologische Zugriff eine oftmals spekulative Note besitzt, kommentierte Cicero diese Bemühungen mit den Worten, dass erst Varro zahlreichen Orten ihre Bedeutung zurückgegeben habe; Cic. *Academ. Post.* 9; WALLACE-HADRILL 2008, 232; zur Bedeutung von Geschichte im öffentlichen Raum Roms vgl. HÖLKESKAMP 2012, 380–414.

39 KLODT 2014, 85–123, 118.

40 Cic. *Fin.* 5,1,2. Offenbar wendete sich Cicero tatsächlich energisch gegen Neubaupläne Caesars für die *curia Hostilia*, vgl. BEHRWALD 2009, 14f. Auch VIAL-LOGEAY kommentiert zutreffend: „Le discours cicéronien procède donc à une réification de la ville en une entité cohérente, mais qui ne prend que très partiellement en compte les nouvelles données du milieu urbain: rien n'est dit des activités économiques et les travaux d'agrandissement projetés par César sont disqualifiés à travers la condamnation de son architecte, Pomponius.“ VIAL-LOGEAY 2014, 65–84, bes. 83.

Principats von einer stark auf seine Person fokussierten Bautätigkeit zu einer staatstragenderen Symbolik wechselte. So hatte er zunächst auf dem nördlichen Marsfeld ein riesiges Mausoleum für sich sowie auf dem Palatin einen Apollontempel in Verbindung mit seinem eigenen Wohnhaus in Auftrag gegeben. Später jedoch vollzog er als Ausdruck seiner Propaganda zur politischen Neuordnung als Wiederherstellung der römischen Republik eine konservative und pragmatische Wende.<sup>41</sup> Hierzu gehörten der Bau von Wasserleitungen, die Verbesserung der städtischen Infrastruktur durch die Regioneneinteilung Roms mit eigenen Kultzentren. Zudem verbesserte er die Bestimmungen für den Bau von Häusern und begrenzte die Gebäudehöhe.<sup>42</sup>

Seine oftmals hellenistisch inspirierten Bauten verbanden, wie etwa die Ara Pacis, innovative künstlerische und ideelle Akzente mit dem Rekurs auf römische Traditionen. Dies zeigte sich insbesondere auch am Forum Romanum als Erinnerungsraum, welches eine Fülle von Ehrenmonumenten für Politiker aus unterschiedlichen Zeiten als gemeinsame Tradition der restituierten *res publica* präsentierte. Zugleich verwiesen die Basilica Iulia sowie der Tempel für Divus Iulius auf die dynastische Legitimation des Princeps, der Partherbogen unterstrich seine militärischen Erfolge. Wenngleich der Platz und seine Basiliken weiterhin für öffentliche Angelegenheiten und Rituale genutzt wurden und manche der hier entstandenen Monumente auf Initiative des Senats gestiftet wurden, wurde er in den folgenden Jahrhunderten immer stärker zum Repräsentationsplatz von Alter und Bedeutung Roms sowie seiner Kaiserherrschaft. Susanne Muth hat in diesem Kontext auf einen einschneidenden Wandel in der Memorialpraxis auf dem Forum Romanum gegenüber republikanischen Zeiten verwiesen: So kam es hier nicht nur zu einer deutlich stärker restriktiven und kontrollierten Präsenzmachung von Vergangenheit, sondern die Erinnerungsmerkmale wurden auch weniger als früher auf Personen als Leistungsträger fokussiert als vielmehr auf Orte früherer Ereignisse.<sup>43</sup>

Noch stärker wurde der bauliche Stempel, welchen die römischen Kaiser ihrer Hauptstadt aufprägten, anhand der geordneten Platzanlagen der

.....  
41 Vgl. ZANKER 2013, 63f.; WALKER 2000, 61–75.

42 ZANKER 1972 sowie ders. 1970; zusammenfassend ders. 1990, bes. S. 196–217; vgl. ferner GROS/SAURON 1988, 48–67; BEHRWALD 2009, 15.

43 MUTH 2012, 3–47, 8.

Kaiserfora sichtbar. Plätze wie das Forum Augusti mit seinem Tempel für Mars Ultor, das Templum Pacis Vespasians als Erholungsort mit Brunnenläufen und Siegesmonument mit symbolgeladener Kunstpräsentation, die Fora Domitians und Nervas sowie das Trajansforum mit Basilica Ulpia, Reiterstandbild und Trajanssäule entsprachen sowohl dem Repräsentationsbedürfnis der jeweiligen Kaiser als auch dem gewachsener Bedarf an Räumen für Handel, Vorträge, Rechtsverkehr. Sie bildeten, gerade auch in der starken Abgrenzung zu den umliegenden dunklen Wohnvierteln, eine Abfolge von großen, in sich abgeschlossenen Raumeinheiten mit neuen, verschiedenartigen Raumerlebnissen, die sich in Pracht und Fülle gegenseitig steigerten.<sup>44</sup> Und gerade der Umstand, dass manche dieser Fora durchaus zerstörerisch in gewachsene Strukturen eingriffen, ließ Rom als baulichen Repräsentationsplatz der Kaiser sichtbar werden. Senatorische Repräsentationsmöglichkeiten fanden hier abseits privater Villen nahezu keinen Raum mehr.

Allerdings besaß die kaiserliche Bautätigkeit einen patronalen Zug, insofern sie breitere Kreise der Bevölkerung zu Nutznießern dieser Bautätigkeit machte. Dies betraf etwa Bauten für Unterhaltung und Freizeit, wie v. a. die stetig größer und prachtvoller ausfallenden Thermenbauten Trajans oder die Diokletiansthermen, die an dichtbesiedelten Stadtzentren angelegt wurden und damit Baden als Gemeinschaftserlebnis aller Schichten ermöglichten. Weitere Formen von Öffentlichkeit boten neben verschiedenen Flaniermeilen, v. a. elegante Portiken, von denen jede ihren eigenen Bildschmuck und ihre eigene Atmosphäre besaß. Das Nebeneinander der Anlagen war insofern als Nebeneinander von Orten bestimmter historischer Erinnerungen erfahrbar, welches dem Flaneur Vergleiche von Gegenwart und Vergangenheit ermöglichten.<sup>45</sup>

In Portiken und Tempeln präsentierten die Kaiser ähnlich wie früher die republikanischen Triumphatoren, politische Bilder, griechische Statuen und Gemälde, Beutestücke und Trophäen, jetzt allerdings auf Dauer und für eine breitere Öffentlichkeit. Hinzu kamen Theaterbauten wie das Marcellus- und das Balbustheater, Circusanlagen (Circus Maximus, Circus Flaminius, Circus des Nero beim Vatikan, Stadion Domitians) bzw. das Kolosseum der Flavier mit der reichen Dekoration ihrer Bühnenfassaden

.....  
44 ZANKER 2013, 73.

45 ZANKER 2013, 78.

und ihrer religiösen Symbolik. Insofern ist Paul ZANKER recht zu geben, wenn er konstatiert, dass dies nicht nur eine Teilhabe am Luxus Roms auch für einfachere Bürger ermöglicht habe, sondern: „Die Gestalt des feiernden Kaisers und der ihn feiernden Bilder verschmolzen in dieser religiösen Aura mit den traditionellen Götter- und Mythenbildern zu einer Einheit.“<sup>46</sup>

Hierbei werden durchaus differenzierte Aussageabsichten der jeweiligen Herrscher erkennbar, welche ihren individuellen Beitrag zur ruhmvollen Geschichte Roms unterstreichen sollten. So suggerierte Caesar durch den Tempel für Venus Genetrix als angeblicher Stammutter seines Geschlechts eine mythische Begründung seiner Herrschaft, und verband sich durch spezifische Details der Reiterstatue mit Alexander dem Großen und dessen kriegerischen Erfolgen. Manch andere Stücke seines Statuenprogramms, wie die Aufstellung einer goldenen Statue mit den Zügen Kleopatras in dem von ihm gestifteten Tempel der Venus Genetrix, waren jedoch mehrdeutig interpretierbar und betonten die Einbeziehung des hellenistischen Orients, seiner Menschen und seiner Kultur.<sup>47</sup> Augustus beeindruckte nicht nur durch spektakuläre Bauten wie die Sonnenuhr, sein Mausoleum oder die Ara Pacis, welche den Glanz hellenistischer Architektur und hellenistischer Herrscherattitüde mit dem symbolisierten Triumph über den Orient verknüpfte. Er bot mit seinen öffentlichen Bauten zugleich den Rekurs auf traditionale Lebensformen, auf den Wert von Frieden und römischem Landleben, auf die Erfüllung familiärer Rachegebote als Ausweis von *pietas* sowie auf die römische Herrschaft als Erfüllung einer geschichtlichen Mission zwischen Befriedung und Weltherrschaft.<sup>48</sup>

Andere Herrscher knüpften mit je eigenen Bildsprachen an diese komplexe, mehrere Aspekte komplementär umfassende Symbolik an. So verband Vespasian in seinem *templum pacis* mit der Zurschaustellung der Beute aus dem Jüdischen Krieg die Suggestion der erfolgreichen Abwehr jeglicher Gefahren durch die römische Armee als Voraussetzung für eine Berechtigung zur Weltherrschaft mit der Botschaft, dem römischen Volk zur Erholung und Freude wichtige Räume Roms wieder zurückzugeben

.....  
 46 ZANKER 2013, 87; ders. 1990, 1997, 1972; COARELLI 1996, 15–84; ders. 1997, 105–124; SCHEITHAUER 2000.

47 RUTLEDGE 2012, 226–235.

48 RUTLEDGE 2012, 237–271.

zu haben. Keineswegs zufällig fanden sich jetzt kostbare Stücke, die unter Nero eher in den abgeschotteten Refugien des Herrschers nur zu dessen Freude gedient hatten, jetzt im Auge einer breiten Öffentlichkeit.<sup>49</sup> Trajan wiederum verband eine Umgestaltung der Prozessionsstraße mit seinen öffentlichen Nutzbauten, eine Symbolik, welche den leistungsfähigen Eroberer und Sicherer der römischen Weltherrschaft mit dem Förderer römischen Nutzens verquickte.<sup>50</sup> Spätere Kaiser wie die Severer oder Aurelian betrieben mit ihren Baumaßnahmen nicht nur einen erhöhten Prachtaufwand, sondern betonten in der Bildsymbolik verstärkt die Beziehung zwischen Rom und dem Reich bzw. stellten wiederum ihre Sieghaftigkeit heraus.<sup>51</sup>

Allerdings ergaben Analysen der römischen Literatur, dass differenzierte politische Aussagen, welche der Bildsprache der Bauwerke sowie deren Inschriften durchaus zu entnehmen sind, sich in den literarischen Reflexionen meist nicht wiederfinden, die politischen Aussagen der Kaiser also für die Bevölkerung wahrscheinlich weniger bedeutsam waren, als in der Moderne vermutet, sie offenbar auch von einem Großteil der Bürger kurz nach ihrem Entstehungszeitpunkt nicht mehr deutbar waren.<sup>52</sup> Wahrgenommen wurden v. a. Funktionalität und Schönheit der Bauten als stetig wachsende Zahl von *ornamenta* Roms. So werden dem Rom der Kaiserzeit durch antike Autoren Epitheta wie *pulchra*, *pulcherrima* und *aurea* beigelegt.<sup>53</sup>

Gepriesen wird z.B. die Pracht des in Rom damals erst vereinzelt verwendeten Marmors, aber auch das Erscheinungsbild besonderer Bauten wie etwa des Augustusmausoleums und der Theater, die *aqua Virgo*, das Augustusforum oder der Tempel um das Kapitol. Genau deshalb betonten Autoren immer wieder den Kontrast zwischen der Bescheidenheit, ja Dürftigkeit Roms in früheren Jahre und der neugewonnenen baulichen Schönheit seit der Herrschaft des Augustus. Weitere Beurteilungskriterien waren der Zugewinn an Funktionalität (zivilisatorische

.....  
49 Vgl. RUTLEDGE 2012, 272–284.

50 Zur trajanischen Triumphalinszenierung vgl. POPKIN 2016, 92–134.

51 Vgl. hierzu SOJC 2013, 213–227, 226f.; zum auerelianischen *templum Solis* vgl. RUTLEDGE 2012, 284–286. Zur Siegesarchitektur Trajans vgl. POPKIN 2016, 92–134, bzw. zu Septimius Severus, POPKIN 2016, 135–181.

52 Zu dieser Problematik vgl. RUTLEDGE 2012, 103–110.

53 Ovid, *Pont.* 1,2; 81; 8,33; *ars* 3,113; *Mart.* 9,59,2; *Claud.* 12,19 f.; *Iuvenc. Praef.* 2; *Auson. praef.* 2; Verg. *Georg.* 2,435; Prop. 3,22,39; Tac. *hist.* 1,84,4; Rut. *Namat.* 1,47 f.; SCHEITHAUER 2000, 35–38.

Annehmlichkeit oder Erfüllung von Unterhaltungsbedürfnissen), die Freigebigkeit des Herrschers (*liberalitas*) sowie das Bauen innerhalb römischer Verhaltensnormen. Verstöße dagegen ließen die Betrachter zwischen der Bewunderung von Pracht und Neuheit sowie der Distanz gegenüber Gigantomanie schwanken (z. B. gegenüber Domitian) oder erzeugten starke Ablehnungsgefühle (z. B. gegenüber Neros *Domus aurea*, gerade weil hier weite Bereiche öffentlichen Stadtraums diesem durch Privatisierung entzogen wurden).<sup>54</sup>

Wie nachhaltig sich die Bewertungskriterien der römischen Topographie gegenüber Autoren wie Cicero verändert hatten, zeigt sich etwa in Vergils *Aeneis*, in dessen ‚Ursprungs-Rom‘ sich bereits die kommende Größe des historischen Roms unter Augustus abzeichnete: Bei einem Spaziergang zum Palatin zeigt der Arkaderkönig Euander hier seinem Gast Aeneas einige Stätten der künftigen Weltstadt. Vergil hebt hervor, dass das Kapitol, früher von wildem Strauchwerk umgeben, jetzt im Goldschmuck prangt.<sup>55</sup> Und selbst der ansonsten gegenüber Rom durchaus kulturkritisch eingestellte Properz lobt den kulturellen und baulichen Fortschritt Roms unter Augustus: Da dieser die *curia Iulia* habe bauen lassen, müsse der Senat nun nicht mehr auf der Wiese tagen, und auch die Tempel erstrahlten nun in dem ihnen gebührenden Glanz.<sup>56</sup> Raumwissen bzw. historische Memoria wurde jetzt weniger über einzelne Statuen, die damit verknüpften Personen und Normen konfiguriert, sondern über die Fülle an glanzvollen und für breite Kreise nutzbringenden Bauwerken Roms bzw. über die Monumentalität, welche jetzt die politische Bedeutung der Stadt auch baulich repräsentierte.<sup>57</sup> Der noch zu Zeiten des Augustus zuweilen kritisch distanzierte Blick der Dichter auf die neue Gestalt der *urbs Roma* und die Geltungsansprüche ihres Princeps wichen später offenbar zunehmend der Begeisterung über den Gewinn an Urbanität und damit auch die Akzeptanz für den Prinzipat.<sup>58</sup> Zudem erwuchs für die Bevölkerung das Gefühl, an der Weltherrschaft Roms jetzt auch selbst stärker als früher materiell und

.....  
54 Zusammenfassend zu den Beurteilungskriterien SCHEITHAUER 2000, 221–286.

55 Verg. *Aen.* 8,313; 337–358; SCHEITHAUER 2000, 36 f.

56 Prop. 4,1,3–14; SCHEITHAUER 2000, 36.

57 THOMAS 2007; 5–6, 168–170 zur Verbindung zwischen Denkmälern und römischer Vergangenheitsperzeption.

58 SCHMITZER 2016, 194–248, sichtbar z. B. anhand von Statius und Martial.

kulturell partizipieren zu können,<sup>59</sup> Rom wurde jetzt wirklich als *caput mundi*, da seine Kunstwerke innerhalb der Öffentlichkeit sichtbar, seine glanzvollen Thermen, Stadien und Theater durch die Öffentlichkeit nutzbar waren.

Das hieß keineswegs, dass sich die Begeisterung der Römer allein auf den Zugewinn an Annehmlichkeit und Schönheit in ihrer Stadt beschränkte und Fragen der kulturellen *memoria* keine Rolle gespielt hätten. Allerdings lohnt hier ein Blick auf deren Spezifika, für welche eine in diesem Kontext bisher nicht hinreichend gewürdigte Schrift wie Plutarchs *Römische Fragen* aufschlussreiche Indizien gibt. Die Schrift erscheint auf den ersten Blick sperrig, da unterschiedliche Deutungsangebote für römische Traditionen, Ortsgeschichte, oftmals mangelnde Sicherheit historischen Wissens, durch Spekulationen, Parallelerzählungen kompensiert werden. Deutet man diese Schrift jedoch als Ansammlung von damals sehr wahrscheinlich kursierenden Raumerzählungen und -deutungen, welche hier noch zusätzlich durch griechische Formen der Epistemologie angereichert wurden, ergeben sich Hinweise auf die Form raumbasierter römischer Identitätsbildung in der Kaiserzeit: Erforderlich hierfür war keineswegs eine präzise historische Memoria, auch die vergangenen Taten ruhmreicher republikanischer Nobiles waren nun von geringerer Bedeutung. Vielmehr wurden die zahlreichen Räume Roms mit verschiedensten Geschichten verknüpft, deren Vagheit und Widersprüchlichkeit offenbar jenseits kundiger Literatenmilieus als keineswegs problematisch empfunden wurden.

Entscheidend war vielmehr die geteilte Grundüberzeugung der Bewohner Roms von der dauerhaften Größe, Schönheit und Einzigartigkeit Roms. Diese sah man auf Grund der besonderen Verdienste der Stadt und ihrer Nahbeziehung zu den Göttern in Ewigkeit fest gegründet.<sup>60</sup> Hierbei wurde die Dauerhaftigkeit Roms geradezu zum generellen Symbol für die Existenz von Ordnung, wofür auch seine Bauten Bedeutung besaßen, welche nicht selten zum Muster für die urbane Infrastruktur anderer Städte im Römischen Reich wurde. Das Alter von Bauten, deren historischer Wert oder eine historische Dimension als essentieller Teil des kollektiven Gedächtnisses waren demgegenüber weniger relevant. Insofern war

.....  
59 Ovid *ars* 1,115 f. verweist dezidiert auf die Schätze der unterworfenen Völker als Voraussetzung für den Glanz Roms; vgl. SCHEITHAUER 2000, 37.

60 Vgl. hierzu TATUM 2014, 104–119; PASCHOUD 1967.

die Stadt als Bühne für die Chance auf visuelle Eigenwerbung jetzt weitgehend in den Händen der Kaiser und diese nutzten sie als Mittel der Konsolidierung und Legitimation ihrer Macht nach dem Muster des *mos maiorum*.<sup>61</sup> Der hierdurch gespeiste Mythos traf offenbar aber auf breitere Akzeptanz.

## 4 Spätantike

Die Zeit der Spätantike schuf insofern eine neue Situation, als die Kaiser nur noch selten in Rom residierten und die Stadt somit ihrer Rolle als politisches Zentrum weitgehend entkleidet war. Die Forschung hat die Frage, welche Faktoren fortan Identität und Raumwahrnehmung der Römer prägten, komplex beantwortet. So blieb zwar die Idee einer *Roma aeterna* auch zu dieser Zeit wichtig für die politische Legitimation der Kaiser und fand auf Münzen vielfach ihren Ausdruck. Bauten spielten in diesem Kontext interessanterweise jedoch eine höchst ambivalente Rolle, wie Ralf BEHRWALD in seinem Buch ‚Die Stadt als Museum?‘ nuanciert gezeigt hat. So sind zwar zahlreiche Restaurierungsaktivitäten der Kaiser inschriftlich belegt.<sup>62</sup> Doch das Alter der Bauten oder deren Historie wurde dort nicht als besonders bedeutsam erwähnt, eher im Gegenteil.<sup>63</sup> Erwähnte eine Inschrift die *vetustas* eines Gebäudes, geschah dies eher in negativer Konnotation und der Symbolik, man habe das vor Alter bröckelnde Bauwerk in seiner Funktion wiederhergestellt.<sup>64</sup>

Positive Impulse empfing die mit Bauten verknüpfte Romideologie eher aus dem Traditionskanon der Literatur, doch war sie auch hier nicht immer an Bauten gebunden. So waren für den Mythos Rom im Romlob Claudians Gebäude eher irrelevant.<sup>65</sup> Bei Ammians Schilderung des *adventus* von

.....  
61 RUTLEDGE 2012, 224; vgl. hierzu auch SEELENTAG 2004.

62 BAUER begründet die eher konservative Baupolitik der Tetrarchen aber auch damit, dass der kulturelle Erwartungshorizont der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen Roms den an einer Repräsentation der Neuartigkeit ihrer Machtposition interessierten Tetrarchen Grenzen gesetzt habe, BAUER 2011, 70–73.

63 Vgl. hierzu MUTH, welche anhand der Restaurierungsinschriften historischer Gebäude nachweist, dass diese zwar die Wiederherstellung des Gebäudes priesen, aber keine Verweise auf die Geschichte des Gebäudes enthielten, dieses also in ein historisch eher diffuses Licht tauchten, MUTH 2011, 263–282.

64 BEHRWALD 2009, 29–67.

65 BEHRWALD 2009, 87–96; KROLLPFEIFER 2015, 109–132.



Constantius II. in Rom werden Bauwerke zwar erwähnt, doch liegt der Fokus hier zum einen auf kaiserzeitlichen Gebäuden, zum anderen ist es weniger deren historische Relevanz, welche Constantius II. beeindruckt, als vielmehr deren Pracht. Allerdings schlägt auch ihn dieser Mythos insofern in seinen Bann, als er das Theater als Ort der Begegnung zwischen Kaiser und Volk wahrnimmt, d. h. als Raum, der spezifische Performanzen erzwingt.<sup>66</sup> Die stärker traditionsaffinen Autoren der *Historia Augusta* hingegen nutzen durchaus Fiktionen einer an historische Muster angelehnten Bautätigkeit für die von ihnen gepriesenen Kaiser, um sie als Wahrer altrömischer Traditionen und Partner des Senats herauszustellen.<sup>67</sup> Felix MUNDT spricht hier von einer Imitation der Bautätigkeit der jeweiligen Kaiser mittels der Schaffung literarischer Stadträume, um dadurch Selbstinszenierung bzw. Herrschafts-ideologie der jeweiligen Kaiser wirkungsvoll zu unterstreichen.<sup>68</sup> Eine Ursache für den von Ralf BEHRWALD ebenfalls zu Recht konstatierten Mangel an Bereitschaft seitens senatorischer Kreise, die römische Bausubstanz gezielt zu restaurieren,<sup>69</sup> ist m. E. darin zu sehen, dass senatorische Identität bereits zu republikanischen Zeiten nur bedingt mit Roms architektonischem Erbe verknüpft war und sich diese Verbindung während der Kaiserzeit, in der Rom zunehmend zur Stadt der Kaiser und der römischen Bevölkerung geworden war, weiter abgeschwächt hatte.<sup>70</sup> Sichtbar wird allerdings eine andere Form senatorischer Bautätigkeit, welche mit der zunehmenden Abwesenheit der Kaiser korrespondierte: So war die Stiftung von Forumsanlagen im späten 4. Jh. kein Privileg des Kaiserhauses mehr. Möglicherweise war es der Stadtpräfekt des Jahres 362–364, L. Turcius Apronianus Asterius, welcher das Forum Aproniani errichtete, bzw. Acilius Glabrio Sibidius, welcher ein privates Forum auf dem Marsfeld errichtete, auf dem er nach Ausweis von drei Ehreninschriften eine regelrechte Ahnengalerie etablierte.<sup>71</sup>

Ähnliche Ambivalenzen zwischen einer flagranten Ablehnung sowie der Bereitschaft zu funktionalem Gebrauch der vorhandenen Bauten Roms und dem Willen, diese in säkularisierter Form durchaus dem eigenen

.....  
66 BEHRWALD 2009, 87–96.

67 BEHRWALD 2009, 158–182.

68 MUNDT 2012, 173–194, 191.

69 BEHRWALD 2009, 129–157.

70 Zu zahlreichen Facetten des Romlobs, welche nicht mit Baulichkeiten verknüpft waren vgl. POLLMANN 2013, 11–36.

71 C<sup>I</sup>h 13,5,29 zum Forum Aproniani, CIL VI 1678; VI 1767; VI 37119; vgl. hierzu BAUER 1997, 27–53, 27–36; HAUG 2011, 111–136, 125.

Traditionsbestand zu inkorporieren, kennzeichnen auch christliche Autoren. Hier ergeben sich v.a. zeitliche Phasenverschiebungen. So gewann die Denkmaltopographie v.a. im 5. Jh. sowohl bei paganen wie christlichen Autoren eine neue, oft auch positivere Bedeutung.<sup>72</sup> Ralf BEHRWALD sieht Gründe dieser zuweilen geradezu nostalgisch wirkenden Wertschätzung z.B. in der baulichen Konkurrenz Konstantinopels. Möglicherweise führten jedoch auch Erfahrungen wie die Zerstörungen und Plünderungen Roms durch Goten und Vandalen zu einer gesteigerten Wertschätzung der bedrohten Bauten als Teil der keineswegs mehr selbstverständlichen kulturellen Identität. Präsent ist dieser Gedanke z. B. beim Romlob des christlichen Autors Prudentius, welcher hierbei durchaus auch auf Kunstwerke der Vergangenheit setzte,<sup>73</sup> aber auch bei einem Senator wie Cassiodor, welcher die neuen ostgotischen Herrscher erfolgreich für den Erhalt der städtischen Bausubstanz gewann, wie zahlreiche Gesetzesinitiativen zeigen. Präsent blieb die pagane Vergangenheit Roms auch durch historische Referenzen in spätantiken römischen Inschriften, die z. T. älteres Material verwendeten und zuweilen sogar durch topographische Verbindungen von traditionellen römischen und neuen christlichen Inschriften neue Formen von Erinnerungslandschaften konturierten.<sup>74</sup> Prokop würdigte den Traditionsstolz der Römer dann sogar mit den Worten:

*„Dabei sind aber die Römer von allen Menschen, die wir kennen, ihrer Stadt in treuester Liebe zugetan und eifrig bemüht, sämtliche Denkmäler der alten Zeit zu pflegen und zu schützen, damit nichts von dem früheren Glanze Roms zugrunde geht. Und obwohl sie schon eine ziemlich lange Zeit unter Barbarenherrschaft gestanden hatten, haben sie tatsächlich die öffentlichen Bauten und die meisten Kunstwerke vor dem Verfall zu retten vermocht, soweit man eben dank deren gediegener Ausführung imstande war, der Länge der Zeit und der Vernachlässigung zu begegnen.“<sup>75</sup>*

.....  
72 BEHRWALD 2009, 237–277.

73 Prudent c. *Symm.* 1,501–505; vgl. hierzu SCHMITZER 2011, 237–261, bes. 256 f.

74 Vgl. ORLANDI 2012, 293–307; WITSCHEL 2012, 357–406.

75 Prok. *BG* 4,22,5 (Über. VEH); vgl. BEHRWALD 2009, 11.

Die folgende Phase von Gotenkriegen und Langobardenherrschaft ab der Mitte des 6. Jh. markierte mit ihren Zerstörungen und der generellen Verarmung Italiens den Beginn des massiveren Verfalls auch der römischen Bauten. Zudem gab es durchaus Bemühungen, insbesondere seitens der Päpste, den *caput mundi*-Status Roms mit Erfolg auf christliche Bezüge zu erweitern.<sup>76</sup> Dennoch bieten interessanterweise sogar Märtyrerberichte Indizien dafür, wie präsent die nichtchristliche Vergangenheit Roms im kulturellen Gedächtnis blieb. Generell sind diese Berichte zwar von geringer topographischer Zuverlässigkeit, da sie Orte nur als topographische Hintergrundillustration für sakrale Handlung nutzen. Dennoch erwähnen sie pagane Tempel wiederholt. Besondere Bedeutung besaß hier offenbar das Kapitol, doch auch andere Großbauten erregten als *palatia* die Phantasie der späteren, unter bescheideneren urbanen Verhältnissen lebenden Autoren.<sup>77</sup> Zugleich sorgten die Überlieferungsspuren der den Mythos Rom kultivierenden Autoren dafür, dass unter veränderten historischen Umständen seit dem Mittelalter sowohl ein zunehmend selbstbewusstes Bürgertum als auch repräsentationsgewillte Herrscher die mit dieser Kultur verbundenen Bauten als Referenzpunkt nutzen konnten.<sup>78</sup>

## 5 Zusammenfassung

Die Studie fragte vor dem Hintergrund einer anhaltenden Attraktivität antiker Bauformen selbst in der Moderne, die immer auch mit Mechanismen der Identitätsprojektion verbunden sind, am Beispiel des antiken Rom danach, welches Raumwissen zur urbanistischen Ausformung dieser Stadt geführt hat. Raumwissen wurde hier gefasst als Wechselspiel aus baulichen und planerischen Eingriffen sowie deren Perzeption. Genauso relevant hierfür war jedoch auch die Frage, welche Bedeutung Bauten oder die urbanistische Gestalt Roms für die Identität und das historische Bewusstsein seiner Bewohner besaß. Es wurde erkennbar, dass die urbanistische Entwicklung Roms nicht nur äußerst heterogenen Konjunkturen folgte, sondern diese untrennbar mit dem spezifischen politisch-kulturellen Gefüge Roms verbunden waren. So erschwerte die hoch agonale, primär auf militärische Leistungsbewäh-

.....  
76 DIEFFENBACH 2012, 193–249.

77 Vgl. BEHRWALD 2012, 267–289.

78 Zum Facettenreichtum, welchen Rom und seine Ruinen z. B. im Mittelalter als Projektionsfläche für unterschiedliche politische Anliegen boten, vgl. PLOTKE 2013, 293–312.

rung, v. a. aber auf gegenseitige Machtkontrolle gerichtete Struktur der römischen Nobilität ambitionierte Bauprojekte zu Zeiten der Republik erheblich, da diese als systemsprengende Herrschaftsmanifestationen betrachtet wurden. Identitätsprägend für die republikanische Gesamtgemeinde waren deshalb Orte aus der römischen Frühzeit, während neuere Bauten nach dem Willen der Nobilität als visuelle Belege für exemplarische Tugenden oder Laster römischer Politiker hinter diesen zurücktreten sollten.

Insofern überrascht es nicht, dass die Principes als Sieger dieses Konkurrenzkampfes innerhalb der Nobilität Rom durch ihre Bauten in der Kaiserzeit dauerhaft prägten und diese Initiativen die Bedeutung von Bauten für die Identität der Römer dann generell verstärkten, wohingegen die Historizität des Raumwissens tendenziell zurückging. Dass Rom nicht nur zur Hofstadt mutierte, sondern die Bauten durch Bewohner Roms auch als Teil ihrer Identität rezipiert wurden, lag daran, dass zahlreiche Gebäude, wie Theater oder Thermen, gemäß dem patronalen Ansatz der Kaiser für eine breitere Öffentlichkeit bestimmt waren. Obzwar der Mythos Rom viele Komponenten aufwies, die nicht an Örtlichkeiten gebunden waren, sondern an bestimmte Formen des bürgerlichen Miteinanders, verstärkte sich der Wert dieser Gebäude als Identitätsmarker offenkundig schichten- und religionsübergreifend in der Zeit von politischer Krise bzw. Konkurrenzsituation durch die neue Residenz Konstantinopel seit dem 5. Jh. Die positivere Konnotation von tradierten Bauten auch in christlichen Texten dürfte dazu beigetragen haben, dass der Mythos Rom auch in nachantiken Zeiten zum Referenzpunkt für unterschiedlichste Interessenten werden konnte, und Wissen über dessen städtische Räume tradiert wurde.

## 6 Literatur

- BAUER, F. A., Stadt ohne Kaiser. Rom im Zeitalter der Dyarchie und Tetrarchie (285–306 n. Chr.), in: FUHRER, 2011, 70–73.
- BAUER, F. A., Einige weniger bekannte Platzanlagen im spätantiken Rom, in: Pratum Romanum (Gedenkschrift Richard Krautheimer), Wiesbaden 1997, 27–53.
- BEHRWALD, R., Heilsgeschichte in heidnischer Szenerie: Die Denkmaltopographie Roms in der christlichen Legendenbildung, in: BEHRWALD/WITSCHSEL 2012, 267–289.
- BEHRWALD, R., Die Stadt als Museum? Die Wahrnehmung der Monumente Roms in der Spätantike, Berlin 2009.
- BEHRWALD, R./WITSCHSEL, Chr. (Hgg.), Rom in der Spätantike. Historische Erinnerung im städtischen Raum (HABES Bd. 51), Stuttgart 2012.
- CAHILL, N. D., Household and City Organization in Olynthus, New Haven 2002.
- COARELLI, F., Le théâtre de Pompée, DHA 23/1997, 105–124.
- COARELLI, F., La cultura artistica a Roma in età repubblicana IV-II secolo a. C. in: COARELLI, F., Revixit ars, Rom 1996, 15–84.
- CORNELL, T., The City of Rome in the Middle Republic (400–100 BC), in: Coulston J./ DODOGE, H. (Hgg.), Ancient Rome. The Archeology of the Eternal City (Oxford University School of Archeology Mon. 54), Oxford 2000, 42–60.
- DIEFFENBACH, St., *Urbs* und *ecclesia* – Bezugspunkte kollektiver Heiligerinnerung im Rom des Bischofs Damasus (366–384), in: BEHRWALD/WITSCHSEL 2012, 193–249.
- FUHRER, Th. (Hg.), Rom und Mailand in der Spätantike. Repräsentationen städtischer Räume in Literatur, Architektur und Kunst (TOPOI – Berliner Studien der Alten Welt, Bd. 4), Berlin 2011.
- GREGORY, A. P., Powerful Images: Responses to Portraits and the Political Use of Images in Rome, JRA 7/1994, 80–99.
- GROS, P./SAURON, G., Das politische Programm der öffentlichen Bauten, in: Kaiser Augustus und die verlorene Republik. Eine Ausstellung im Martin-Gropius-Bau, Berlin 7. Juni–14. August 1988, Berlin 1988, 48–67.
- HAUG, A., Die Stadt als Repräsentationsraum. Rom und Mailand im 4. Jh. n. Chr., in: FUHRER 2011, 111–136.

- HÖLKEKAMP, K.-J., Im Gewebe der Geschichte(n), *Memoria, Monumente und ihre mythhistorische Vernetzung*, *Klio* 94/2012, 380–414.
- HÖLKEKAMP, K.-J., Capitol, Comitium und Forum. Öffentliche Räume, sakrale Topographie und Erinnerungslandschaften der römischen Republik, in: FALLER, St. (Hg.), *Studien zu antiken Identitäten (Identitäten und Alteritäten 9)*, Würzburg 2001, 97–132.
- HUBER-REBENICH, G./WALLRAFF, M./HEYDEN K./KRÖNUNG, Th., *Mirabilia Urbis Romae*. Die Wunderwerke der Stadt Rom. Einleitung, Übersetzung und Kommentar, Freiburg 2014, 9–40.
- KLODT, C., Roman Topography in Rhetorical strategy, in: NELIS, D./ROYO, M. (Hgg.), *Lire la ville. Fragments d'une archéologie littéraire de Rome antique (Ausonius Édition, Scripta antiqua 65)*, Paris 2014, 85–123.
- KOLB, F./EDER, W./SONNABEND, H./NISSEN, H. J./NIEMEYER, H. G./PRAYON, F., „Stadt“, in: CANCIK, H./SCHNEIDER, H. (Hgg.), *Der Neue Pauly*, Bd. 11, Stuttgart/Weimar 2001, Sp. 890–899.
- KOLB, F., *Rom. Die Geschichte der Stadt in der Antike*, München 1995.
- KROLLPFEIFER, L., Die Imagination der Stadt Rom bei Claudian, in: FUHRER, Th./MUNDT, F. (Hg.), *Cityscaping. Constructing and Modelling Images of the City (Philologus Suppl. Vol. 3)*, Berlin 2015, 109–132.
- LINKE, B., Appius Claudius Caecus – ein Leben in Zeiten des Umbruchs, in: HÖLKEKAMP, K.-J./STEIN-HÖLKEKAMP, E. (Hgg.), *Von Romulus zu Augustus. Große Gestalten der römischen Republik*, München 2000, 69–78.
- MUMFORD L., *Die Stadt: Geschichte und Ausblick*, München 1979.
- MUNDT, F., Rom als Bühne bei Cassius Dio, Herodian und in der *Historia Augusta*, in: MUNDT, F. (Hg.), *Kommunikationsräume im kaiserzeitlichen Rom (TOPOI – Berliner Studien der Alten Welt Bd. 6)*, Berlin 2012, 173–194.
- MUTH, S., Reglementierte Erinnerung. Das Forum Romanum unter Augustus als Ort kontrollierter Kommunikation, in: MUNDT, F. (Hg.), *Kommunikationsräume im kaiserzeitlichen Rom (TOPOI – Berliner Studien der Alten Welt Bd. 6)*, Berlin 2012, 3–47.
- MUTH, S., Der Dialog von Vergangenheit und Gegenwart am Forum Romanum in Rom – oder: Wie spätantik ist das spätantike Forum?, in: FUHRER 2011, 263–282.
- ORLANDI, S., Passato e presente nell'epigrafia tardoantica di Roma, in: BEHRWALD/WITSCHEL 2012, 293–307.

- PASCHOUD, F., *Roma aeterna. Études sur le patriotisme romain dans l'Occident latin à l'époque des grandes invasions* (Bibliotheca Helvetica Romana VII), Neuchâtel 1967.
- PIETILÄ-CASTREN, L., *Magnificentia publica. The Victory Monuments of the Roman Generals in the Era of the Punic Wars* (Commentationes Humanarum Litterarum 84), Helsinki 1982.
- PLOTKE, S., *Par tibi Roma nihil. Rom-Bilder in lateinischen und mittelhochdeutschen Dichtungen des 11. und 12. Jahrhunderts*, in: HARICH-SCHWARZBAUER, H./POLLMANN, K. (Hgg.), *Der Fall Roms und seine Wiederauferstehungen in Antike und Mittelalter* (Millennium – Studien 40), Berlin 2013, 293–312.
- POLLMANN, K., *The Emblematic City: Images of Rome before AD 410*, in: HARICH-SCHWARZBAUER, H./POLLMANN, K. (Hgg.), *Der Fall Roms und seine Wiederauferstehungen in Antike und Mittelalter* (Millennium – Studien 40), Berlin 2013, 11–36.
- POPKIN, M. L., *The Architecture of Roman Triumph. Monuments, Memory, and Identity*, Cambridge 2016, 46–91.
- PRIM, J., *L'Aventin et la plèbe: représentations politiques d'un espace urbain dans les sources littéraires de II<sup>e</sup> et I<sup>er</sup> siècles av. n.è.*, in: BENOIST, St./DAGUET-GAGEY, A./HOËT-VAN CAUWENBERGHE, Chr. (Hgg.), *Une mémoire en actes. Espaces, figures et discours dans le monde romain*, Villeneuve d'Ascq 2016, 89–117.
- RUSSELL, A., *The Politics of Public Space in Republican Rome*, Cambridge 2015.
- RUTLEDGE, St. H., *Ancient Rome as a Museum. Power, Identity, and the Culture of Collecting*, Oxford 2012.
- SAURON, G., *Le complexe pompéien du Champ de Mars. Nouveauté urbanistique à la finalité idéologique* in: L'Urbs: espace urbain et histoire (I<sup>er</sup> siècle av. J.-C. – III<sup>e</sup> siècle ap. J.-C. (CEFR 98) Rom 1987, 457–473.
- SCHEITHAUER, A., *Kaiserliche Bautätigkeit in Rom. Das Echo der antiken Literatur*, Stuttgart 2000.
- SCHMID, St., *Foucault and the Nabateans – or what space has to do with it*, in: MOUTON, M./SCHMIDT, S. G. (Hgg.), *Men on the Rocks. The Formation of Nabatean Petra* (Supplement to the Bulletin of Nabatean Petra 1), Berlin 2013, 251–269.
- SCHMITZER, U., *Rom im Blick. Lesarten der Stadt von Plautus bis Juvenal*, Darmstadt 2016.

- SCHMITZER, U., Raumkonkurrenz. Der symbolische Kampf um die römische Topographie im christlich-paganen Diskurs, in: FUHRER 2011, 237–261.
- SEELENTAG, G., Taten und Tugenden Trajans. Herrschaftsdarstellung im Principat (Hermes Einzelschr. H. 91), Stuttgart 2004.
- SEHLMAYER, M., Stadtrömische Ehrenstatuen der republikanischen Zeit (Historia Einzelschr. 130), Stuttgart 1999.
- SOJC, N., Der severische Palast im urbanen Kontext, in: Sojc, N./WINTERLING, A./WULF-RHEIDT, U. (Hgg.), Palast und Stadt im severischen Rom, Stuttgart 2013, 213–227.
- STEWART, P., Statues in Roman Society. Representation and Response, Oxford 2003.
- TATUM, J., Antiquarianism and its uses. Plutarch's Roman questions and his lives of early Romans, *Athenaeum* 102/2014, 104–119.
- THOMAS, E., Monumentality and the Roman Empire. Architecture in the Antonine Age, Oxford 2007.
- TORELLI, M., The Topography and Archeology of Republican Rome, in: ROSENSTEIN, N./MORSTEIN MARX, R. (Hgg.), *A Companion to the Roman Republic*, 2010, 81–101.
- VALENZANI, R. S., The Seat and Memory of Power: Caesar's Curia and Forum, in: WYKE, M. (Hg.), *Julius Caesar in Western Culture*, Oxford 2006, 85–94.
- VASALY, A., *Representation. Images of the World in Ciceronian Oratory*, Berkeley 1993.
- VIAL-LOGEAY, A., La topographie de Rome chez Cicéron, in: NELIS, D./ROYO, M. (Hgg.), *Lire la ville. Fragments d'une archéologie littéraire de Rome antique* (Ausonius Édition, *Scripta antiqua* 65), Paris 2014, 65–84.
- WALKER, S., The Moral Museum: Augustus and the City of Rome, in: COULSTON, J./DODOGE, H. (Hgg.), *Ancient Rome. The Archeology of the Eternal City* (Oxford University School of Archeology Mon. 54), Oxford 2000, 61–75.
- WALLACE-HADRILL, A., *Rome's Cultural Revolution*, Cambridge 2008.
- WESTALL, R., The Forum Iulium as representation of imperator Caesar MDAI<sup>®</sup> 103, 1996, 83–118.
- WITSCHER, Chr., Alte und neue Erinnerungsmodi in den spätantiken Inschriften Roms, in: BEHRWALD/WITSCHER 2012, 357–406.
- ZANKER, P., *Die römische Stadt. Eine kurze Geschichte*, München 2013.
- ZANKER, P., *Der Kaiser baut fürs Volk*, Opladen 1997.



- ZANKER, P., Augustus und die Macht der Bilder, München 1990.
- ZANKER, P., Forum Romanum. Die Neugestaltung durch Augustus (Monumenta artis antiquae 5), Tübingen 1972.
- ZANKER, P., Il Foro Romano: La sistemazione da Augusto alla tarda antichità, Rom 1972.
- ZANKER, P., Forum Augustum. Das Bildprogramm (Monumenta artis antiquae 2), Tübingen 1970.
- ZIOLKOWSKI, A., The Temples of Mid-Republican Rome and their Historical and Topographical Context (Saggi di storia antica 4), Rom 1992.



# Ludus impudentiae!

## Der Streit um die ‚richtige‘ Wissensvermittlung an römische Schüler

*Nicola Hömke*

1992 brachte Albert MARX, Religions- und Geschichtslehrer des humanistischen Ratsgymnasiums Hannover, meiner alten Schule, ein Büchlein zur Geschichte des Latein- und Griechischunterrichts seit Schulgründung 1267 heraus.<sup>1</sup> An den alten Studententafeln kann man dort ablesen, dass der Unterricht vor knapp 200 Jahren völlig anders aussah als heute:<sup>2</sup> Zu Beginn des 19. Jhs. hatten Ratsgymnasiasten der Obersekunda, also der 10. Klasse, zwölf Stunden Latein und sieben Stunden Griechisch pro Woche. Hinzu kamen je drei Stunden Geschichte, Religion und neuerdings auch Französisch sowie je zwei Stunden Deutsch und Mathe. Wie Sie sehen, fehlen heute selbstverständliche Fächer wie Englisch, Naturwissenschaften, Sport, Kunst oder Musik. Nur in der Abschlussklasse kamen die Schüler/innen in den Genuss von zwei Stunden Naturlehre.

Immerhin hatte sich der damalige Rektor Georg Friedrich GROTEFEND, Verfasser zweier Lateingrammatiken und Experte in mesopotamischer Keilschrift, als durchaus reformfreudig erwiesen, denn er verfügte, dass das abwechslungsreiche Trainieren des Verstandes dem stupiden Auswendiglernen vorzuziehen sei; 1825 legte er zudem durch den Ankauf einer neuartigen Luftpumpe den Grundstein der schuleigenen physikalischen Sammlung. Unbestritten war jedoch die absolute Vorrangstellung des Latein- und Griechischunterrichts: Die intime Kenntnis beider Sprachen war zwingende Voraussetzung für den späteren Besuch einer Universität, und die Werke eines Caesar, Cicero, Sallust, Livius und Vergil galten als vorbildhaft hinsichtlich des Ideals antiker Gelehrsamkeit und des Menschenbildes, vor allem aber als normgebend hinsichtlich Disziplin, tugendhafter Lebensführung und Pflichterfüllung gegenüber dem Staat.

.....

1 MARX 1992.

2 MARX 1992, 91.

Seitdem haben sich nicht nur die Wochenstundenzahlen beider Sprachen grundlegend geändert, sondern auch die Zielsetzungen des altsprachlichen Unterrichts, man könnte hier regelrecht von einem Paradigmenwechsel sprechen. Jede Neuausrichtung schulischer Bildung wurde dabei von intensiven Diskussionen um die Sinnhaftigkeit solcher Veränderungen begleitet, von Kritikern, die spätestens mit der gerade anstehenden Änderung den endgültigen Untergang abendländischer Bildung gekommen sahen. Im Kern geht es dabei immer wieder um dieselbe Frage: Was muss ein/e Schüler/in am Ende seiner schulischen Laufbahn eigentlich wissen und auf welche Strategien der Wissensvermittlung soll man als Lehrer/in dabei setzen?

In der römischen Antike gab es in den zweihundert Jahren zwischen 100 vor und 100 n.Chr. ebenfalls einen solchen Paradigmenwechsel in der schulischen Ausbildung junger Römer, der von hitzigen Diskussionen auf unterschiedlichen Ebenen begleitet wurde, dessen Konsequenzen die Schulausbildung über Jahrhunderte hinweg fundamental veränderten; er rührt an Grundfragen von Wissen und Bildung, die bis heute nichts von ihrer Aktualität verloren haben, und soll deshalb im Fokus der vorliegenden Untersuchung stehen. Für die Betrachtung möchte ich den Blick auf die Phase vor, während und nach dem Umbruch lenken, Kritiker zu Wort kommen lassen und abschließend eine Antwort auf die Frage geben, weshalb sich die Änderung ungeachtet aller Kritik und Untergangsprophetieungen als ausgesprochen populär und langlebig erwiesen hat.

Zunächst ist festzuhalten, dass nur die letzte Phase der schulischen Ausbildung überhaupt von den Änderungen betroffen war. Am Prinzip des Elementarunterrichts änderte sich im Betrachtungszeitraum dagegen praktisch nichts: Wenn ein junger Römer nicht ohnehin von seinem Vater oder einem privat finanzierten Hauslehrer unterrichtet wurde, begann seine Schullaufbahn mit 6 oder 7 Jahren beim Grundschullehrer, dem *ludi magister*, und setzte sich mit ca. 11 Jahren beim *grammaticus* fort. In der ersten Phase ging es noch um elementare Dinge wie Lesen, Schreiben und etwas Rechnen, in der zweiten um Stilistik sowie die Lektüre und die sprachliche, grammatische und metrische Analyse ausgewählter römischer und griechischer Klassikertexte. Neben Homer und der griechischen Tragödie bildeten dabei auf römischer Seite zunächst Livius Andronicus, Ennius und der Komödiendichter Terenz, später auch bzw. stattdessen

Vergil, Sallust und Cicero den Schulautorenkanon.<sup>3</sup> Eine typische Szene aus einem solchen Unterrichtsgeschehen ist uns ja aus dem berühmten Neumagener Schulrelief erhalten:



Abb. 1: Neumagener Schulrelief, 60x193 cm, Ende 2. Jh. n. Chr.; heute: Rheinisches Landesmuseum Trier, inv. 9921 (Quelle: [www.swarthmore.edu](http://www.swarthmore.edu))

Man erkennt einen Lehrer mit zwei älteren Schülern, die Schriftrollen in den Händen halten und offenbar Lektüre betreiben, dazu rechts einen gerade eintreffenden jüngeren Schüler, der ein zusammengeklapptes, mit Wachs gefülltes Schreiftäfelchen für Schreibübungen in der Hand hält.

Für die hier verfolgte Fragestellung interessant ist jedoch die Phase nach dem *grammaticus*, wenn die Schüler (und spätestens hier ging es nur noch um männliche Jugendliche und nur solche aus begüterten Familien) 15 oder 16 Jahre alt waren, also an der Grenze zur Volljährigkeit und zur *toga virilis* standen. Das traditionelle Erziehungskonzept römischer Elitefamilien sah für dieses Stadium eine praxisnahe Ausbildung gleichermaßen zum Redner, Anwalt und Politiker vor, ein *tirocinium fori*,<sup>4</sup> eine „Rekrutenzeit auf dem Forum“. Zu diesem Zweck wurde der Familienspross einem angesehenen Vertreter der Gesellschaft, vorzugsweise aus der eigenen Verwandtschaft, an die Seite gestellt, um

.....  
3 Zur römischen Erziehung und Schulbildung vgl. grundlegend immer noch MARROU 1950, seither v. a. TOO 2001 und CHRISTES/KLEIN/LÜTH 2006.

4 Zur Prägung des Begriffs vgl. GOLDBECK 2012, 72 und STROH 2011, 291.

von ihm alles Wichtige zu lernen und sich das Handwerk mit allen Tricks und Erfahrungswerten abzuschauen. Nach ca. zwei Jahren hatte der ‚Elite-Azubi‘ ausgelernt und wurde in die selbständige Berufstätigkeit und den Eintritt in den *cursus honorum* entlassen.

Der berühmteste Redner, der diese traditionelle Ausbildung genossen und später darüber geschrieben hat, ist sicher Cicero. Am Anfang seiner Schrift *Laelius de amicitia* erinnert er sich:

Cic. *Lael.* 1,1

*ego autem a patre ita eram deductus ad Scaevolam sumpta virili toga, ut, quoad possem et liceret, a senis latere numquam discederem; itaque multa ab eo prudenter disputata, multa etiam breviter et commode dicta memoriae mandabam fierique studebam eius prudentia doctor. Quo mortuo me ad pontificem Scaevolam contuli, quem unum nostrae civitatis et ingenio et iustitia praestantissimum audeo dicere.*

Ich aber war nach Anlegen der Männertoga von meinem Vater bei Scaevola dergestalt eingeführt worden, dass ich, so sehr ich nur konnte und es möglich war, nie von des alten Mannes Seite wich. Daher prägte ich mir viele seiner klugen Erörterungen ein, auch viele kurze und treffliche Aussprüche, und war eifrig bemüht, von seinem sachkundigen Wissen Nutzen zu ziehen. Nach seinem Tode schloss ich mich dem Pontifex Maximus Scaevola an, den allein ich zum herausragendsten Mann unseres Staates zu erklären wage, sowohl hinsichtlich seines Verstandes als auch seiner Gerechtigkeit.

(Übers. in Anlehnung an DIETER/HUCHTHAUSEN)

Im Falle Ciceros, eines *homo novus*, konnte nicht auf berühmte eigene Familienangehörige als Ausbilder zurückgegriffen werden, also wählte sein Vater den damals bereits 80-jährigen Quintus Mucius Scaevola Augur als Lehrer aus und nach dessen Tod einen gleichnamigen Verwandten, Quintus Mucius Scaevola Pontifex,<sup>5</sup> beide berühmte Juristen ihrer Zeit.<sup>6</sup> Hinzu kam als Lehrer der hier nicht genannte, aber später noch wichtige

.....  
5 Zu diesem vgl. den Artikel von LIEBS 2002.

6 Zur daraus resultierenden juristischen Kompetenz Ciceros vgl. GOLDBECK 2012, 73–77.

Jurist und Redner Lucius Licinius Crassus, übrigens ein Schwiegersohn des Scaevola Augur.

In Tacitus' Schrift *Dialogus de oratoribus* (Streitgespräch über die Redner) erinnert der erzkonservative Politiker Vipstanus Messalla geradezu nostalgisch verklärend an die heile Welt dieser ‚damals noch vernünftigen‘ römischen Erziehung und streicht dabei auch die Vorteile dieser Methode der Wissensvermittlung heraus:

Tac. *dial.* 34,3-4

*Magnus ex hoc usus, multum constantiae, plurimum iudicii iuuenibus statim contingebat, in media luce studentibus atque inter ipsa discrimina, ubi nemo inpune stulte aliquid aut contrarie dicit, quo minus et iudex respuat et adversarius exprobrat, ipsi denique advocati aspernentur. Igitur vera statim et incorrupta eloquentia imbuebantur; et quamquam unum sequerentur, tamen omnis eiusdem aetatis patronos in plurimis et causis et iudiciis cognoscebant; habebantque ipsius populi diversissimarum aurium copiam, ex qua facile deprehenderent, quid in quoque vel probaretur vel displiceret.*

Große Erfahrung, viel Selbstsicherheit, höchstes Urteilsvermögen wuchs daraus den jungen Leuten augenblicklich zu, studierten sie doch im Rampenlicht und am Schauplatz gerade der heikelsten Gerichtsfälle, wo niemand ungestraft etwas dumm oder widersprüchlich dahersagt, ohne dass der Richter es zurückweist und der Gegenkläger es ihm vorhält, ja, am Ende gar die eigenen, ihm als Berater an die Seite gestellten Rechtsbeistände es verwerfen. So wurden sie also sofort in die wahre und unverfälschte Redekunst eingeweiht. Und obwohl sie sich nur einem anschlossen, lernten sie doch alle Anwälte einer und derselben Zeit in sehr vielen Streitsachen und Gerichtsverhandlungen kennen, und es fanden sie auch reichlich Gelegenheit, aus der Bevölkerung selbst die verschiedensten Stimmen zu hören, um daraus leicht ersehen zu können, was bei dem jeweiligen Anwalt anerkannt wurde oder missfiel.

(Übers. FLACH)

Welche Vorteile hatte das *tirocinium fori* also für die jungen Forumsrekruten?

1. Sie lernten gleich am Ernstfall, d.h. an echten Fällen und an authentischen Orten. Dies untermauert auch ein späterer Vergleich mit der Gladiatorenausbildung: Anders als Gladiatoren, so Vipstanus Messalla, lernten künftige Redner nicht erst mit Holzstöcken, sondern gleich mit richtigen Schwertern.<sup>7</sup>
2. Dies bedingte wiederum echte Reaktionen echter Gegner, durch die z.B. Dummheit sofort bestraft wurde; die *tirones* erlangten dadurch große Erfahrung (*usus*), gutes Urteilsvermögen (*iudicium*) und *constantia* – FLACH übersetzt dies, wie oben gesehen, mit „Selbstsicherheit“, vielleicht ist aber auch „Durchhaltevermögen“ gemeint.

Mindestens ebenso wichtig dürften daneben Komponenten gewesen sein, die hier nicht so explizit formuliert werden: Wenn etwa als Vorteil genannt wird, dass die Lehrlinge an der Seite ihrer Mentoren „alle Anwälte einer und derselben Zeit“ kennenlernten, so steht dahinter klar erkennbar das Ziel, berufswichtige Kontakte zu knüpfen und Beziehungsgeflechte aufzubauen, also – modern formuliert – Networking zu betreiben.

Das System des *tirocinium fori* ist folglich in hohem Maße auf Konstanz, Tradition und Klassenbewusstsein angelegt: Das Lehrer/Schüler-Verhältnis stärkt je nach Auswahl des Lehrers die Familienbande und verschafft dem Lehrer zusätzliches Ansehen als Ausbilder, falls der Zögling später reüssiert; die Söhne wiederum werden frühzeitig in die Gesellschaft eingeführt und dazu angeleitet, möglichst viele Kontakte innerhalb der eigenen Klasse zu knüpfen und sich in die Rolle eines verantwortungsvollen *patronus* zu finden. Das *tirocinium fori*-Konzept passte somit perfekt in ein System, in dem Politik und Erziehung aufs Engste miteinander verwoben waren und das ganz auf das Prinzip der sozialen Selbstvergewisserung der herrschenden Familien ausgerichtet war. Wissensvermittlung ist hier als ganzheitliche Vorbereitung auf das Erwachsenenleben zu verstehen und erfolgt im Wesentlichen durch die während der Ausbildungszeit selbst erfahrene Demonstration von Wissenanwendung, verbunden mit der Aufforderung zur späteren *imitatio*, also der selbstverantwortlichen Nachahmung.

.....  
7 Tac. *dial.* 34,5.



Doch dann tritt „*paulo ante Ciceronis tempora*“, wie Tacitus im *Dialogus de oratoribus* festhält,<sup>8</sup> der oben angesprochene Paradigmenwechsel ein, der die Gemüter in den folgenden 200 Jahren (und im Grunde weiter bis in die moderne Rhetorikforschung hinein)<sup>9</sup> so nachhaltig erregt hat: das Auftreten der *rhetores Latini*,<sup>10</sup> der lateinischen Rhetoriklehrer, in der römischen Ausbildungslandschaft. Mutmaßlich im Jahre 93 v. Chr. eröffnete Plotius Gallus die erste Rhetorenschule in Rom. Vorbei war damit die Zeit, als das Studium professioneller Rhetorik ausschließlich in Griechenland, also auch ausschließlich in griechischer Sprache, möglich war, etwa in Athen oder – noch besser – in den boomenden Rhetorikschulen an der kleinasiatischen Küste (z. B. Milet) oder auf den vorgelagerten Inseln, v. a. (ab 120 v. Chr.) auf Rhodos. Bisher hatten junge aufstrebende, karrierebewusste Römer wie Cicero stets weite Bildungsreisen dafür unternommen.

Man erfährt von dem Aufkommen der *rhetores Latini* interessanterweise zunächst nur durch Berichte von Personen, die entweder deren Unterricht gar nicht selbst erlebt haben oder sogar aktiv versucht haben, deren Tätigkeit in Rom gänzlich zu unterbinden. Durch Sueton ist uns eine Passage aus einem verlorenen Brief Ciceros an einen gewissen Titinius bezeugt, in dem dieser seine Jugenderinnerungen über die Eröffnung der ersten Rhetorikschule in Rom durch Plotius Gallus niedergeschrieben hat:

Suet. *gramm. et rhet.* 26:

*De hoc Cicero in epistula ad M. Titinium sic refert: «Equidem memoria teneo pueris nobis primum Latine docere coepisse Plotium quendam. Ad quem cum fieret concursus quod studiosissimus quisque apud eum exerceretur, dolebam mihi idem non licere. Continebar autem doctissimorum hominum auctoritate, qui existimabant Graecis exercitationibus ali melius ingenia posse.»*

Über ihn [sc. Plotius Gallus] erzählt Cicero in seinem Brief an Marcus Titinius folgendermaßen: „Ich kann mich freilich noch gut erinnern, dass in meiner Jugend zuerst ein gewisser Plotius

.....  
8 Tac. *dial.* 35,1.

9 Für die folgenden Ausführungen vgl. insbesondere SCHMIDT 1975 und BLOOMER 2011, Kap. 3 („School of Impudence“), 37–52.

10 STROH 2011, 292 geht davon aus, dass es sich trotz des bei Sueton verwendeten Plurals zunächst nur um einen Einmannbetrieb des Plotius Gallus gehandelt habe.

damit begann, auf Latein zu unterrichten. Als alle Welt ihm zuströmte, weil gerade die klügsten Schüler bei ihm unterrichtet wurden, bedauerte ich, dass mir das nicht gestattet sei. Ich hielt mich jedoch an die Autorität hervorragender Gelehrter, die der Auffassung waren, dass der Geist durch griechische Übungen besser geschult werden könne.“

(Übers. d. Verf.)

Diese Erinnerung Ciceros ist in zweierlei Hinsicht von besonderer Relevanz. Zum einen bezeugt sie die Faszination, die von der neuen Einrichtung offenbar sofort ausging: Die Massen strömten dorthin, darunter auch exzellente Schüler, und Cicero wäre am liebsten auch mitgegangen. Zum anderen zeigt sie die sich auftuende Kluft zwischen althergebrachter Erziehungsform (mit Bildungsreise und Rhetorikunterricht in griechischer Sprache) und neuer Erziehungsform (mit Rhetorikunterricht direkt in Rom und auf Latein). Die richtige Wissensvermittlung wird so plötzlich zum Konkurrenzunternehmen.

Zwar hatten auch bisher schon Werke griechischer Redner und hellenistischer Rhetoriker allmählich Eingang in das römische Denken gefunden, aber offiziell tat sich Rom mit der Zulassung eines solchen professionellen Rhetorikunterrichts im 2. Jh. und Anfang des 1. Jhs. v. Chr. noch schwer; entsprechend hatte man ja bereits 156/155 v. Chr. die griechische Philosophengesandtschaft nach einem allzu kecken Schauredeauftritt des Karneades von Kyrene vorzeitig aus Rom hinauskomplimentiert.<sup>11</sup> Ebenso prompt erfolgte auch gut ein halbes Jahrhundert später die Reaktion auf die *rhetores Latini*: Mutmaßlich schon wenige Monate nach Schuleröffnung erließen die beiden röm. Zensoren Domitius Ahenobarbus und Licinius Crassus ein Edikt, in dem sie ihr Missfallen über die neuen Schulen äußerten und deren Schließung verfügten. Seinen Wortlaut hat mutmaßlich Sueton bewahrt:

.....  
11 Die Rede des Karneades ist nicht erhalten, vgl. aber zum Auftritt *Lact. inst.* 5,14,3-5 und zur Reaktion *Catos Plut. Cato maior* 22,3. Die Abläufe sind übersichtlich zusammengestellt bei OTTMANN 2002, Kap. 2: „Wie die Philosophie nach Rom kam (Karneades, Cato der Ältere, Panaitios und sein Schüler Poseidonios)“, 30-51; zur Diskussion um die Nachwirkung vgl. DRECOLL 2004.

Suet. *gramm et rhet.* 25,1

*De iisdem interiecto tempore Cn. Domitius Ahenobarbus L. Licinius Crassus censores ita edixerunt: «Renuntiatum est nobis esse homines, qui novum genus disciplinae instituerunt, ad quos iuventus in ludum conveniat; eos sibi nomen imposuisse Latinos rhetoras; ibi homines adolescentulos dies totos desiderare. Maiores nostri quae liberos suos discere et quos in ludos itare vellent instituerunt. Haec nova quae praeter consuetudinem ac morem maiorum fiunt, neque placent neque recta videntur. Quapropter et his qui eos ludos habent et his qui eo venire consuerunt, videtur faciendum ut ostenderemus nostram sententiam, nobis non placere.»*

Über eben jene [scil. Rhetoriklehrer] haben einige Zeit später die Zensoren Cn. Domitius Ahenobarbus und L. Licinius Crassus folgendes Edikt herausgegeben: „Es ist uns gemeldet worden, dass es Leute gibt, die eine neue Form des Unterrichts eingerichtet haben und deren Schulen die Jugend besuchen soll; diese sollen sich selbst den Namen *rhetores Latini* gegeben haben; dort sollen junge Menschen ganze Tage verträdeln. Unsere Vorfahren haben festgelegt, was ihre Kinder lernen und in welche Schulen sie gehen sollten. Diese neuartigen Dinge, die außerhalb der Gewohnheit und der Sitte der Vorfahren betrieben werden, finden weder unsere Billigung noch erscheinen sie uns richtig. Aus diesem Grund scheint es notwendig, sowohl denen, die diese Schulen innehaben, als auch denen, die regelmäßig dorthin kommen, unsere Ansicht kundzutun, dass dies nicht unsere Billigung findet.“

(Übers. d. Verf.)

Es lohnt, sich einen Augenblick lang zu vergegenwärtigen, welch sonderbaren *Terminus technicus* für die Rhetoriklehrer das Edikt mit *rhetores Latini* verwendet: eine Junktur aus dem griechischen Fremdwort *rhetores*, obendrein griechisch dekliniert (*rhetoras*), und dem lateinischen Adjektiv *Latinus*; in der Forschung ist umstritten, ob dieser Hybrid-Terminus tatsächlich von den Schulgründern selbst gewählt wurde, um sich als lateinischsprachiges Pendant möglichst eng an die wohlbekannteren griechischen Redelehrer anzuschließen oder ob Sueton einen absichtlich

unrömischen, möglicherweise abwertenden Terminus gewählt hat, um das Fremdeln der Zensoren zu verdeutlichen.<sup>12</sup>

Ebenso aufschlussreich ist ein Blick auf die Namen der Zensoren: Bei Licinius Crassus handelt es sich um Ciceros Redelehrer – dies erklärt, warum Cicero in seinem Brief an Titinius sagt, ihm sei der Besuch der *rhetores Latini* nicht gestattet gewesen. Allerdings hängt viel von der genauen Datierung ab: Das Verbot der *rhetores Latini* erfolgte 92 v. Chr., Ciceros *tirocinium fori* begann nach allgemeiner Auffassung nicht vor 91/90 v. Chr.,<sup>13</sup> und hierher wäre dann auch Ciceros Titiniusbrief zu datieren. Wenn dies zutrifft, beschreibt Ciceros Bericht den Zustand der Schulen nicht vor, sondern nach dem Zensorenedikt und wäre ein weiterer Hinweis darauf, dass der Rauswurf der *rhetores Latini* entweder nie wirklich umgesetzt wurde<sup>14</sup> oder die Welle von Schulgründungen in Rom nicht dauerhaft aufzuhalten vermochte.<sup>15</sup>

Cicero selbst hat Jahrzehnte später in seiner Schrift *De oratore* eine Dialogsituation konstruiert, die im Jahr 91 v. Chr. spielt und in der er seinem alten Lehrer Licinius Crassus eine große Rundumklage über einfallsslose Lehrer und ein Plädoyer für mehr Qualität in der Lehre in den Mund legt. In diesem Zusammenhang rechtfertigt jener auch seine Ediktmaßnahme:

Cic. *de orat.* 3,93–94

*rerum est silva magna, quam cum Graeci iam non tenerent ob eamque causam iuventus nostra dedisceret paene discendo, etiam Latini, si dis placet, hoc biennio magistri dicendi exstiterunt; quos ego censor edicto meo sustuleram, non quo, ut nescio quos dicere aiebant, acui ingenia adulescentium nollem, sed contra ingenia obtundi nolui, conrobtorari impudentiam. [94] Nam apud Graecos, cuicumodi essent, videbam tamen esse praeter hanc exercitationem linguae doctrinam aliquam*

.....  
12 Vgl. hierzu LUZZATTO 2002, 320, der es zudem für möglich hält, dass durch das Etikett *Latini* den Vorbehalten römischer Konservativer gegen griechische Einflüsse vorgebeugt werden sollte.

13 Für 91 v. Chr. z. B. GIEBEL 1977, 11f.; für 90 v. Chr. z. B. FRAZEL 2009, 39 und GELZER 2014, 8.

14 Dagegen spricht, dass Cicero Crassus im unten angefügten Zitat über die *rhetores Latini* sagen lässt: *quos ego censor edicto meo sustuleram*.

15 Dagegen STROH 2003, 31–33 (Existenz lateinischer Rhetorikschulen in Rom erst wieder ab Ende der 50er Jahre v. Chr.).

*et humanitate dignam scientiam, hos vero novos magistros nihil intellegebam posse docere, nisi ut auderent; quod etiam cum bonis rebus coniunctum per se ipsum est magno opere fugiendum: hoc cum unum traderetur et cum impudentiae ludus esset, putavi esse censoris, ne longius id serperet, providere.*

Ein weites Feld ist das der inhaltlichen Themen. Da die Griechen es nicht mehr beherrschten und aus diesem Grunde unsere Jugend es durch Lernen fast verlernte, traten – so wollte es der Himmel – in den letzten beiden Jahren auch lateinischen Lehrmeister auf. Ich hatte sie durch mein Edikt als Censor abgeschafft, nicht weil mir, wie angeblich irgendwelche Leute sagten, die Schärfung des Verstandes junger Leute unerwünscht gewesen wäre, im Gegenteil, ich wollte nicht, dass ihr Verstand abstumpfte und ihre Unverschämtheit sich entwickelte. [94] Denn bei den Griechen, welcher Art sie auch sein mochten, bemerkte ich doch außer einer solchen Zungenfertigkeit noch ein gewisses Maß von Bildung und Gelehrsamkeit auf wissenschaftlichem Niveau. Bei diesen neuen Lehrern aber musste ich erkennen, dass sie nichts anderes als Frechheit lehrten; sie aber ist, auch wenn sie sich mit guten Eigenschaften paart, schon an und für sich unbedingt zu meiden. Da nun der Unterricht nur sie vermittelte und da er eine Schule der Unverschämtheit war, hielt ich es für die Pflicht des Censors, ihr weiteres Vordringen zu verhindern.

(Übers. MERKLIN)

Licinius Crassus fand demnach also die neuen *rhetores Latini* noch schlimmer als die griechischen Redelehrer, und er warf ihnen vor, ihr Unterricht führe zur Verblödung der Jugend (*ingenia obtundi*) und sei eine Schule bzw. ein Hort der Unverschämtheit (*ludus impudentiae*) – diese Beschimpfung, Crassus von Cicero in den Mund gelegt,<sup>16</sup> wurde nachfolgend zum geflügelten Wort und taucht 150 Jahre später in Tacitus' *Dialogus de oratoribus* wortwörtlich wieder auf.<sup>17</sup> Die Frage ist, ob man Cicero glauben darf, dass es den beiden Zensoren wirklich nur um Qualitätssicherung und Jugendschutz ging. Bereits 1894 hatte Friedrich

.....  
16 Zur politischen Sprache, mit der Cicero Crassus' Stellungnahme ausstattet (*audere, impudentia* etc.) vgl. PINA POLO 1996, 84.

17 Tac. *dial.* 35,1.

MARX vermutet,<sup>18</sup> dass stattdessen vielmehr politische Gründe hinter dem Edikt gesteckt haben könnten: Schulgründer Plotius Gallus sei, so seine These, ein enger Freund des Marius und damit Anhänger der Popularen gewesen, und sein rein lateinischer Unterricht sei als gewissermaßen proletarische Provokation gegen die unter Optimaten übliche elitäre, griechischlastige Erziehung und damit indirekt gegen Sulla gerichtet gewesen. Allerdings hat Peter Leberecht SCHMIDT 1975 diese These einer politischen Motivation der Zensoren überzeugend widerlegen können.<sup>19</sup>

Trotzdem darf man sehr wohl tieferliegende Gründe hinter dem Edikt vermuten: Schließlich wurde in den *scholae* der Rhetoriklehrer prinzipiell jeder unterrichtet, der das Schulgeld aufbringen konnte. Das war ein fundamentaler Unterschied zum exklusiven *tirocinium fori*-Prinzip. Das neue *schola*-Modell könnte regelrecht als demokratisierender Faktor im Bildungswesen fungiert und damit durchaus die traditionsbewussten Gemüter der Zensoren erregt haben. Es geht also beim Wechsel von *tirocinium fori* zu *schola*-Methode um mehr als nur eine Unterrichtsform, es geht um die Grundfesten des politischen und sozialen Machtssystems in der Zeit der späten Republik.

Auch wenn beide Lehrformen noch lange Zeit nebeneinander herliefen, setzte sich doch letztlich die neue Rhetorikschule als Standard durch. Ein Blick auf die in Rhetoriklehrwerken wie Quintilians *Institutio oratoria* überlieferten Unterrichtsinhalte verdeutlicht, welches Wissen dort auf welche Weise vermittelt wurde. Quintilian listet in *inst.* 1,9 und 2,4 z.B. eine 14-stufige Liste rhetorischer Vorübungen, sogenannter *Progymnasmata*,<sup>20</sup> mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad auf, die ein Rhetorikschüler durchlaufen musste:

.....

18 MARX 1894, 145-153.

19 SCHMIDT 1975, bes. 196f. und 199-201.

20 Zu Inhalten und Bandbreite der römischen Progymnasmata (bei Quintilian auch *praexercitationes* oder *praexercitamina* genannt) vgl. WEBB 2001 und KRAUS 2005; zu Quintilians didaktischem Konzept in *inst.* 1 und 2 sehr nützlich AX 2010. Für den griechischen Rhetorikunterricht existiert dank der Progymnasmata-Sammlungen des Aelius Theon (Mitte 1. Jh. n. Chr.), des Hermogenes und des Aphthonios Sophistes wesentlich umfangreicheres Material, gut aufgearbeitet durch KENNEDY 2003; daneben wegen der Synopse und der konkreten Beispiele immer noch lesenswert PENNDORF 1911.

1. *Fabula*
2. *Chria*
3. *Narratio*
4. *Proverbium*
5. *Refutatio*
6. *Confirmatio*
7. *Locus communis*
8. *Encomium*
9. *Vituperatio*
10. *Comparatio*
11. *Fictio personae*
12. *Descriptio (Ekphrasis)*
13. *Suasoria*
14. *Controversia*

Am Anfang geht es nur um Zusammenfassungen oder Nacherzählungen von Fabeln oder Anekdoten, in Schritt 5 (*Refutatio*) werden dann Widerlegungen vorgegebener Positionen oder historischer Behauptungen geübt, etwa „Ist es glaubhaft, dass Romulus und Remus von einer Wölfin gesäugt wurden?“; in Schritt 10 (*Comparatio*) werden Vergleiche geübt, z.B. „Wessen Ruhm ist größer: der des Rechtsgelehrten oder des Offiziers?“ usw. Die ersten dieser Übungen wurden üblicherweise noch beim *Grammaticus* eingeübt; beim *Rhetor* hingegen ging es vornehmlich um die letzten beiden Schritte, die Einübung von Suasorie und Kontroverse.

Bei der **Suasorie**, der Beratungsrede, diskutierte der Schüler aus Sicht einer Persönlichkeit des Mythos oder der Historie in einer bekannten Schlüsselsituation das Für und Wider einer wichtigen Entscheidung. In der Suasoriensammlung Senecas des Älteren<sup>21</sup> gilt es beispielsweise, sich in Cicero hineinzusetzen und abzuwägen, ob er seine eigenen Werke verbrennen soll, wenn er dafür von Marcus Antonius nicht auf die Proskriptionsliste gesetzt, sondern begnadigt wird. Die aus ethischer Sicht vorzuziehende Position besteht in diesem Fall natürlich darin zu argumentieren, warum Cicero, auch wenn er nicht ermordet worden wäre, lieber freiwillig in den Tod gegangen wäre als seine Werke zu verbrennen.

.....

21 Sen. *suas.* 7. Senecas Suasorien sind durch den Kommentar von FEDDERN 2013 gut erschlossen und in Übersetzung leicht zugänglich bei O. u. E. SCHÖNBERGER 2004.

Bei einer **Kontroverse** übernahm ein Schüler in einem fingierten Rechtsfall mit erfundenem oder realem Gesetz und vorgegebener Fallskizze die eigene Anklage oder Verteidigung.<sup>22</sup> Diese beiden Redeübungen wurden unter dem neu gebildeten bzw. umgewidmeten Begriff der *declamatio*, der Deklamation, subsumiert,<sup>23</sup> der Rhetor wurde bei diesen Übungen zum Deklamator.

Aus dem 2. Jh. n. Chr. besitzen wir mit den sogenannten *Declamationes minores*, den „Kleineren“ oder „Kürzeren Deklamationen“,<sup>24</sup> eine Sammlung von Deklamationsthemen für den Rhetorikunterricht, vielleicht aus der Schule Quintilians. Die erhaltenen Skizzen enthalten stets das Thema und zugehörige didaktische Anweisungen (*sermones*) des Rhetors an seine Schüler, was bei dem Thema zu beachten oder wie die Argumentation zu gliedern ist; leider fehlen in fast allen Fällen die endgültigen Ausformulierungen der Deklamationen. Ein Beispiel mag immerhin veranschaulichen, mit welchen Kontroversienthemen dort gearbeitet wurde:

Ps.-Quint. *Decl. min.* 259

*Pauper naufragae liberator, maritus*

*Dives cum amico paupere et filia navigabat. Naufragium fecit. Extulit filiam divitis pauper. Rumor erat eam nupturam cuidam nobili iuveni. Quodam tempore in domo divitis tumultus fuit; inventi sunt una pauper et puella; ab utroque dictum est vitiatam puellam. Imperavit filiae dives ut nuptias optaret. Educta ad magistratum optavit. Postea comperit dives non esse vitiatam puellam. Imperat ut relinquat pauperem. Nolentem relinquere abdicat.*

Armer rettet <und> heiratet Schiffbrüchige

Ein Reicher ging mit seinem armen Freund und seiner Tochter auf Seereise. Es kam zu einem Schiffbruch. Der Arme errettete die Tochter des Reichen. Es gab das Gerücht, sie werde bald einen vornehmen jungen Mann heiraten. Später gab es im Haus

.....  
22 Handelte es sich bei dem Klagenden bzw. Angeklagten der gewählten Seite um eine Frau, figurierte der Redner üblicherweise als deren Rechtsbeistand.

23 Die Begriffsgeschichte von *declamare* bzw. *declamatio* behandelt ebenso umfassend wie überzeugend STROH 2003.

24 Textzugriff am besten über die kommentierte Ausgabe von WINTERBOTTOM 1984; zur ersten Orientierung immer noch empfehlenswert HÄKANSON 1986; neueste Forschung zu den *Declamationes minores* in CASAMENTO/VAN MAL-MAEDER/PASETTI 2016.



des Reichen Aufruhr; es werden der Arme und das Mädchen beieinander gefunden; von beiden wird behauptet, das Mädchen sei entehrt worden. Der Reiche befahl dem Mädchen, dass sie um die Hochzeit bitten solle. Sie wurde vor den Magistrat geführt und bat darum. Später erfuhr der Reiche, dass das Mädchen nicht entehrt worden sei. Er befiehlt ihr, den Armen zu verlassen. Als sie sich weigert, verstößt er sie.

(Übers. d. Verf.)

Wie würde man als Rhetorikschüler in diesem Fall als Verteidiger der Tochter oder auch als klagender Vater argumentieren und was hätte man zu beachten? Der Lehrer gibt dazu in seinem *sermo* folgende Empfehlung:

Ps.-Quint. *Decl. min.* 259 Sermo I:

*In omnibus quidem abdicationis controversiis, quatenus pro liberis dicimus, summissa debet esse actio et satisfactioni similis. In hac tamen controversia istud aliquanto magis servandum est. Nam et filia est quae abdicatur, et hic pater aliquid etiam boni et clementis viri fecit et nobis tutissimum uti hic etiam bonitate.*

In allen Kontroversien mit Verstoßungen wird, sofern wir für die Kinder sprechen, die Rede friedfertig und einer Versöhnung ähnlich sein müssen. In dieser Kontroverse muss das noch um einiges mehr beachtet werden. Denn zum einen ist es seine Tochter, die verstoßen wird, zum anderen hat hier der Vater auch wie ein anständiger und mildherziger Mann gehandelt, und es ist für uns der sicherste Weg, hier die Anständigkeit zu nutzen.

(Übers. d. Verf.)

Der Lehrer benennt hier einige wichtige Gefahren bei der Wahl der falschen Strategie und zieht daraus Konsequenzen für seine eigene taktische Empfehlung: Fährt man als Verteidiger der Tochter allzu heftige Anschuldigungen gegen den Vater auf, bringt man womöglich die Richter gegen sich auf, weil diese dem Vater zu Gute hielten, dass er sich zuvor (nämlich bei Aufdeckung der „Entehrung“) immer anständig verhalten habe. Stattdessen sollte man lieber auf Versöhnung setzen und (so wird in einem späteren zweiten *sermo* klargemacht) alles daransetzen, beim Vater Sympathie für den *Pauper*, den armen Ehemann, zu wecken. Die Argumentation hob dann darauf ab, dem Vater zu zeigen, dass es

schlimmer hätte kommen können, etwa: „Lieber reicher Vater, sei doch froh, dass der Arme sich anständig gegenüber deiner Tochter verhalten hat – oder wäre es dir lieber gewesen, deine Tochter wäre von ihm tatsächlich zuvor vergewaltigt worden?“

Der Begleitaspekt der Vergewaltigung und der daraus resultierenden Ehe verweist zudem auf eines der berühmtesten Deklamationsthemen überhaupt, das im Folgenden vorgestellt werden soll. Als Grundlage dient das (fiktive) Gesetz, dass eine vergewaltigte Frau wählen dürfe, ob sie den Vergewaltiger hinrichten lassen oder ohne eigene Mitgiftzahlung<sup>25</sup> heiraten wolle. Seneca der Ältere überliefert folgenden Wortlaut:

Sen. d.Ä. *contr.* 1,5

*lex: RAPTA RAPTORIS AVT MORTEM AVT  
INDOTATAS NVPTIAS OPTET.*

*Una nocte quidam duas rapuit. altera mortem optat, altera nuptias.*

Gesetz: „Eine vergewaltigte Frau darf ihren Vergewaltiger entweder hinrichten lassen oder ihn mitgiftfrei heiraten.“

(Übers. d. Verf.)

Ein Mann vergewaltigte in einer Nacht zwei Frauen: Die eine fordert seinen Tod, die andere die Ehe.

Ausgerechnet dieses Deklamationsthema ist über Jahrhunderte in zahlreichen Wiederholungen und Varianten überliefert.<sup>26</sup> Seneca der Ältere, Vater des Philosophen Seneca, hat nach eigener Aussage<sup>27</sup> im hohen Greisenalter von über 90 Jahren seine lebenslangen Erinnerungen an hunderte verschiedener Deklamatoren und Deklamationen aufgeschrieben und thematisch sortiert. Auch zu diesem Thema hat er verschiedene Redner gehört und führt Beispiele für beide Seiten an, d. h. sowohl für diejenigen, die den Vergewaltiger in ihren Plädoyers hinrichten lassen, als auch die-

.....  
25 Diese Maßnahme zielte zweifellos darauf ab, die Frau durch die derart erzwungene ‚Legalisierung‘ ihrer misslichen Situation zumindest wirtschaftlich und rechtlich abzusichern.

26 Eine nützliche Liste mehrfach behandelter Deklamationsthemen findet sich in BORNECQUE 1902, 75. Zu *contr.* 1,5 vgl. auch WINTERBOTTOM 1980, Kap. II.8.

27 Sen. *contr.* 1 pr. 1-4, abgefasst vermutlich um 39 n. Chr.

jenigen, die ihn begnadigen wollen. Der berühmte Deklamator Latro hat für die Hinrichtung plädiert:

Sen. d. Ä. *contr.* 1,5,1

*PORCI LATRONIS. Iam se parabat in tertiam, nisi nox defecisset. Stupro accusatur, stupro defenditur; cum altera rapta litigat, alteram advocat. Vindicate, patres, vindicate, fratres, vindicate, mariti; fortior publicae disciplinae severitas surgat: iam binae rapiuntur!*

Porcius Latro: „Schon wollte er über eine dritte herfallen, wenn nicht die Nacht zu Ende gegangen wäre. Die Vergewaltigung führt zur Anklage gegen ihn, die Vergewaltigung hilft ihm zu seiner Verteidigung: Mit dem einen Opfer streitet er, das andere ruft er zu Hilfe! Straft ihn, Väter, straft ihn, Brüder, straft ihn, Ehemänner! Schärfer denn je soll die Strenge öffentlicher Zucht und Ordnung einschreiten: <Denn> Vergewaltigungen erfolgen nun bereits im Doppelpack!

(Übers. d. Verf. in Anlehnung an SCHÖNBERGER)

Latro zielt im Folgenden seine gesamte Argumentation darauf ab, dass nicht die Frau mit ihrem Gnadengesuch die Rechte der anderen Frau überrennen dürfe, sondern allenfalls für sich allein sprechen könne (was bedeutet, dass im Falle eines Doppeltäters das Hinrichtungsvotum der einen Frau bereits genügt). Außerdem bestehe die Gefahr, dass künftig jeder Vergewaltiger straffrei ausgehe, wenn er durch Multiplikation seiner Untat seine Chancen verbessere, dass wenigstens ein Opfer in ärmlichen Umständen darunter sei, das bereit sei, ihn als Gatten zu wählen.

Aber es gibt auch Vertreter der *altera pars*, der Gegenseite, die auf Begnadigung plädieren und versuchen, den Fall zu einer aus den Fugen geratenen Liebesgeschichte zu drehen:

Sen. d. Ä. *contr.* 1,5,3:

*Ex altera parte. POMPEI SILONIS. Postero die cum illi narratus esset nocturnus error, dum putat se in unam incidisse, huic priori supplices summisit manus, hanc prius deprecatus est, exoravit. propter hoc, puto, ista magis raptori irascitur. Altera ex puellis raptorem mori vult, altera servari; reum alter iudex damnat, alter absolvit: inter pares sententias mitior vincat.*

*Für die Gegenseite.* Pompeius Silo: Als man dem Täter am nächsten Tag seinen nächtlichen Irrtum vorhielt – er meinte nämlich, er sei nur an *eine* geraten –, streckte er flehend die Arme nach der ersten aus, bat sie zuerst um Gnade und gewann Vergebung von ihr. Deshalb, meine ich, zürnt die andere ihrem Verführer erst recht. Das eine Mädchen wünscht den Tod des Verführers, das andere seine Rettung; der eine Richter verurteilt den Angeklagten, der andere spricht ihn frei. Bei Stimmen-gleichheit soll aber das mildere Urteil obsiegen.

(Übers. SCHÖNBERGER)

Senecas Erinnerung nach hat Pompeius Silo offenbar zu einem besonderen *Color* (Zusatzaspekt) gegriffen: Sein Angeklagter behauptet, es sei ihm immer nur um dieselbe gegangen, die zweite sei lediglich eine Verwechslung gewesen. Der *Color* wird sogar zum tragenden Aspekt der Argumentationsstrategie: Dass die zweite Frau voller Wut seinen Tod fordere, resultiere aus ihrer Eifersucht über die Bevorzugung der anderen Frau. So wird aus einem Vergewaltiger ein verzweifelter Liebender, der zwischen die Fronten zweier rivalisierender Frauen geraten ist. Manche Deklamatoren untermauern ihre Argumentation zudem mit mythischen Exempla, z.B. Argentarius mit seinem Hinweis auf die Sabinerinnen, die ihren Ehemännern ja auch verziehen hätten, obwohl sie von ihnen geraubt und entehrt worden seien.<sup>28</sup>

An diesen beiden Fällen aus den *Declamationes minores* und aus Senecas Erinnerungen sehen Sie schon, dass es den Rhetoren in den Schulen offenbar nicht darum ging, möglichst praxisnahe, realistische Fälle für den Unterricht zu verwenden, im Gegenteil: Nur allzu berechtigt erscheinen die Vorwürfe der antiken Zeitgenossen, die Rhetoren versuchten die Jugendlichen mit effektheischerischen, weltfremden Themen in ihre Schulen zu locken und würden sich nicht darum scheren, ob und wie ihre Absolventen im späteren richtigen Berufsleben zurechtkämen.<sup>29</sup>

Die Frage, welche Strategie ausgerechnet mit solchen Übungen verfolgt wurde, ist nicht ganz einfach zu beantworten, nicht zuletzt deshalb, weil

.....

28 Sen. *contr.* 1,5,3.

29 Kritik z.B. durch Petr. *sat.* 1–2; Quint. *inst.* 2,10; Tac. *dial.* 28–32 (Rede des Vipstanus Messalla); Plin. *epist.* 2,14. Zur Einführung in diese vor allem im 1. Jh. n. Chr. geführte Debatte vgl. HELDMANN 1982; HÖMKE 2002, 45–82; STROH 2011.

die römische Deklamationskunst entweder gleich seit Anbeginn oder spätestens seit augusteischer Zeit über die Grenzen des Schulbetriebs hinaus gewachsen ist – hinein in die Erwachsenenwelt und zu einem Medium der Unterhaltung in kleinem oder großem Kreis.<sup>30</sup>

Die Nachrichten über solche Anwendungen sind vielfältig und bunt gestreut: Von Cicero ist bekannt, dass er sich als Erwachsener in griechischen und lateinischen Deklamationen übte, quasi als Form geistreicher Entspannung.<sup>31</sup> Auf seine alten Tage hatte ihn also das neue Unterrichtskonzept doch noch eingeholt. Auch die politische Prominenz erlag der Faszination der Deklamation: Sueton berichtet, Pompeius habe zur Entspannung während des Bürgerkriegs deklamiert, Octavian (der spätere Kaiser Augustus) in den Kampfpausen gegen die Caesarmörder, und das Ganze wahlweise allein oder in kleinen, elitären, privaten Zirkeln.<sup>32</sup> Seneca der Ältere gibt an diversen Stellen Kommentare des Augustus zum Besten, die diesen als fachkundigen und scharfzüngigen Kritiker ausweisen.<sup>33</sup> Marcus Antonius soll sogar seinen persönlichen Rhetoriklehrer im Gefolge mitgeführt haben – ähnlich wie heute berühmte Tennisspieler oder Fußballer ihre Physiotherapeuten.<sup>34</sup>

Die Rhetorenschulen selbst leisteten der Veröffentlichung der Deklamationskunst aktiv Vorschub: Da die Rhetoren auf das Geld ihrer Schüler (bzw. das der Eltern) angewiesen waren und in Konkurrenz zueinander standen, veranstalteten sie regelmäßig ‚Tage der offenen Tür‘,<sup>35</sup> auf denen sie im Wechsel mit ihren Meisterschülern deklamierten, oder ‚Lehrerwettkämpfe‘,<sup>36</sup> bei denen sie gegeneinander antraten und an aufeinanderfolgenden Tagen über dasselbe Thema deklamierten. Quintilian kritisiert dieses Gehabe als kontraproduktiv, wenn nämlich die Zurschaustellung der Meisterschüler nur dazu diene, den Ehrgeiz der Väter zu bedienen, drang aber damit nicht

.....  
30 Zur Entwicklung des römischen Deklamationswesens z.B. BONNER 1949; HÖMKE 2002, 10–29; FEDDERN 2013, 7–35. Zu den Anfängen der Deklamationspraxis in Rom STROH 2003.

31 Cic. *Tusc. disp.* 1,4,7; *ad Att.* 9,4,1 u. 3; *Brut.* 90,310; Suet. *gramm et rhet.* 25,3.

32 Suet. *gramm. et rhet.* 25,3; Suet. *Aug.* 84; vgl. auch Cic. *Phil.* 2,17.

33 Sen. *contr.* 2,5,20; 4 pr. 4f.; 10 pr. 14; vgl. auch Suet. *Aug.* 86.

34 Vgl. Cic. *Phil.* 2,17.

35 Z.B. Sen. *contr.* 3 pr. 16 und 7 pr. 1 (Albucius Silus).

36 Z.B. Sen. *contr.* 1,7,13; 2,1,25 f.

durch.<sup>37</sup> Der ernerische Satiriker Persius beschreibt sich als ein solches Opfer des Elternstolzes und formuliert:

Pers. sat. 3,44–47  
*saepe oculos, memini, tangebam parvus olivo,  
grandia si nollem morituri verba Catonis  
dicere non sano multum laudanda magistro,  
quae pater adductis sudans audiret amicis.*

Oft hab' ich – ich weiß es noch –  
als Knabe die Augen mit Öl mir bestrichen,  
wenn ich die großen Worte des todgeweihten Cato  
nicht rezitieren wollte,  
damit sie – zum maßlosen Lob des närrischen Lehrers –  
mein Vater, schweißnass, vor geladenen Freunden vernähme.

(Übers. KISSEL)

Manche Redner machten aus solchen Auftritten eine richtige Show, entsprechend werden sie in der Sekundärliteratur als „Schauredner“ oder „Konzertredner“ betitelt. Kennzeichnend war dabei offenbar die spielerische Interaktion des Deklamators mit dem Publikum: Der Rhetor Haterius etwa deklamierte mit besonderem Vergnügen aus dem Stegreif und ließ sich bei der Darbietung von einem Gehilfen ‚coachen‘: Dieser hatte die Aufgabe, die Stimmung des Publikums im Auge zu behalten und den Meister durch entsprechende Handzeichen anzufeuern oder zu zügeln.<sup>38</sup> Andere ließen sich – wie heute im Improviations-theater – Thema oder Todesart aus dem Publikum zurufen. Plinius d. J. wiederum bietet uns mit *epist.* 2,3 eine der enthusiastischsten Schilderungen öffentlicher Deklamationsdarbietungen überhaupt. Begeistert rühmt er das Talent, den Gedankenreichtum und die Ausdrucksfülle des griechischen Gastredners Isaios, der aus dem Stegreif in reinstem Attisch über vom Publikum vorgegebene fingierte Kontroversienthemen deklamiert habe. Leider erfahren wir auch dort nicht genau, in welcher Größenordnung und in welchem organisatorischen Rahmen man sich solche Schaufvorstellungen

.....

<sup>37</sup> Vgl. Quintilians Kritik an Senecas Praxis in *inst.* 10,1,130.

<sup>38</sup> Sen. *contr.* 4 pr. 7.

zu denken hat. Als Veranstaltungsorte kamen neben Privatvillen und gemieteten Auditorien auch öffentliche Plätze mit Holztribünen infrage, wie sie etwa für Pantomimen- und Mimusdarbietungen verwendet wurden.



Abb. 2: So stellte sich BURMAN 1720 eine typische Schau declamation vor (Frontispiz der *Declamationes maiores*, hg. BURMAN 1720)

Manche Städte besaßen neben dem Theater ein kleineres, überdachtes Odeon mit einigen hundert Plätzen, das sich meines Erachtens am besten für solche größeren Anlässe, etwa die Auftritte des gefeierten Wanderredners Apuleius, anbot:

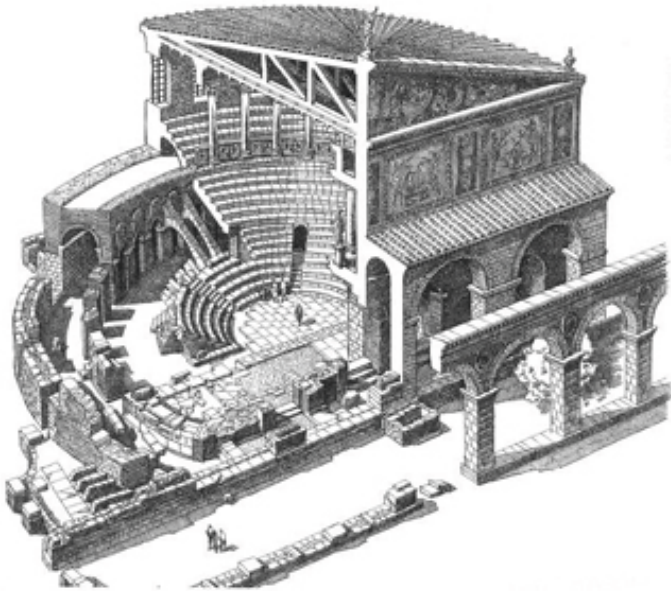


Abb. 3.: Rekonstruktionszeichnung des römischen Odeons von Gortys/Kreta  
(Zeichner: CORNI, [www.francescocorni.com](http://www.francescocorni.com))

Zum Schluss bleibt noch die eingangs erhobene Frage nach dem Fortwirken der Schuldeklamation. Die zuvor behandelten Stellen zeigen die ganze Paradoxie des Phänomens: Bereits seit ihrem Aufkommen in augusteischer Zeit war die römische Deklamation als zentraler Unterrichtsbestandteil der neuen Rhetorikschulen Gegenstand von Spott und Kritik. Bei der Auswahl der Figuren und Stoffe, so wettert Quintilian in *inst.* 2,10, greife man nur allzu gern zu Zauberern, Pestilenz, Orakelsprüchen, bösen Stiefmüttern und weiterem noch Fabulöserem, wie es in echten Prozessen nicht zu finden sei. Themen wie diese seien unglaublich und dichterisch, folglich zur Ausbildung der Jugendlichen ungeeignet – zumal, falls sie nicht einmal nur erhaben und schwülstig (*grandia et tumida*), sondern dumm und lächerlich (*stulta et ridicula*) seien. Petron hat in seinem Roman solche zeitgenössische Kritik in der Figur des überkandidelten Agamemnon in herrlicher Satire verarbeitet. Und doch steht dieser versammelten Kritik die unbestreitbare Tatsache gegenüber,



dass Deklamationsübungen im antiken Schulsystem jahrhundertlange Popularität genossen.

In der philologischen Forschung hat die undifferenzierte Übernahme antiker Kritik in Kombination mit der Idealvorstellung einer streng funktionalisierten, strikt praxisorientierten, moralisch integren Rhetorik der römischen Republik lange Zeit zur Pauschalverurteilung des Deklamationsgenres geführt,<sup>39</sup> von der sich dieses Forschungsgebiet erst in den letzten 25 Jahren erholt hat. Inzwischen ist die Erkenntnis gereift, dass die wenigen Beispiele überlieferter Deklamationen nicht an den durch Cicero geschulten Ansprüchen gemessen werden sollten, sei es, weil einige von ihnen ohnehin eher dem Unterhaltungs- oder gar Literatursektor zuzurechnen sind, sei es, weil sich bei den Schuldeklamationen eine erkennbar andere didaktische Strategie manifestiert: Modern zugespitzt könnte man sagen, dass hier das *tirocinium fori*-Modell, ein Modell des reinen Wissenserwerbs vermittelt Aneignung vorgegebener Kenntnisse und exempla, ersetzt ist durch das eher kompetenzorientierte *schola*-Modell, bei dem der Redner in die Lage versetzt wird, selbstbestimmt eine situationsadäquate Argumentationsstrategie zu wählen und damit jede noch so abstruse Situation zu meistern.

Die damit verbundene unglaubliche Flexibilität des neuen Systems und die ihm innewohnende Idee des lebenslangen, nicht funktionspezifischen Lernens scheinen mir neben vielen anderen Erklärungsansätzen<sup>40</sup> wesentliche Gründe dafür zu sein, warum dieses Modell fast 700 Jahre lang, vom frühen 1. Jahrhundert vor Christus bis zum Ende antiker Schulbildung im 6. Jahrhundert nach Christus, so populär blieb, den Übergang ins Christentum schaffte und als schriftliche Übungsform selbst im Mittelalter weiter gepflegt wurde.<sup>41</sup> So siegte der *ludus impudentiae*, der Hort der Unverschämtheit, letztlich eben doch über seine Kritiker.

.....  
39 Vgl. z.B. den Auftakt in HAMMER 1893, der Deklamationen als „Auswüchse“ und „Entartung“ des geistigen Lebens der Antike bezeichnet; KROLL 1940, Sp. 1120 spricht in seinem RE-Artikel von Deklamationen als Produkten eines überreizten Zeitschmacks „verbildeter Gehirne“ und „geistiger Verkrüppelung“.

40 Nicht eingegangen werden kann hier z. B. auf die durchaus wirkmächtige Forschungsrichtung, die den Deklamationen eine wichtige Funktion in der Werte- und Identitätsbildung der römischen Elitejugend zuerkennt, vgl. hierzu z.B. BLOOMER 1997; GUNDERSON 2003; BERNSTEIN 2013. Den provokant-experimentellen Charakter der *Declamationes maiores* betonte dagegen zuletzt CONNOLLY 2016.

41 Vgl. hierzu z. B. die Studie von HAYE 1999.

## Literatur

### Primärliteratur

- MARX, F. (Hg.), Marcus Tullius Cicero. Incerti auctoris de ratione dicendi ad C. Herennium libri IV, Lipsiae 1894.
- DIETER, H./HUCHTHAUSEN L., Marcus T. Cicero. Laelius über die Freundschaft, a.d. Lat. übers. in: Cicero. Werke in drei Bänden, Bd. 3 Berlin/Weimar 1989, 123–163.
- MERKLIN, H. (Hg.), Marcus Tullius Cicero. De oratore. Über den Redner. Lat.-dt. übers. u. hg., Stuttgart <sup>2</sup>1976.
- FLACH, D. (Hg.), Cornelius Tacitus. Dialogus de oratoribus. Streitgespräch über die Redner, eingel., hg., übers. u. erl., Stuttgart 2005.
- BURMAN, P. (Hg.), M. Fabii Quintiliani, ut ferunt, declamationes XIX majores, et quae ex CCCLXXXVIII supersunt CXLV minores. Et Calpurnii Flacci declamationes. Cum notis doctorum virorum, Lugduni Batavorum 1720.
- HÅKANSON, L. (Hg.), Declamationes XIX maiores Quintiliano falso ascriptae, Stuttgart 1982.
- WINTERBOTTOM, M. (Hg.), The Minor Declamations Ascribed to Quintilian, Berlin/New York 1984 (TuK 13).
- SCHÖNBERGER, O. u. E. (Hgg.), Lucius Annaeus Seneca der Ältere. Sentenzen, Einteilungen, Färbungen von Rednern und Redelehrern, Würzburg 2004.
- KISSEL, W. (Hg.), Aules Persius Flaccus. Satiren, hg., übers. u. komm., Heidelberg 1990.

### Sekundärliteratur

- AX, W., Quintilian für Lehrer. Bemerkungen zu Buch 1 und 2 der Institutio oratoria, in: Pegasus Online-Zeitschrift X/1, 2010, 1-18. URL: [www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2010\\_1/erga\\_1\\_2010\\_ax.pdf](http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2010_1/erga_1_2010_ax.pdf) (Zugriff am 1.04.17).
- BERNSTEIN, N. W., Ethics, Identity, and Community in Later Roman Declamation, Oxford 2013.
- BLOOMER, W. M., Schooling in Persona: Imagination and Subordination in Roman Antiquity, in: ClAnt 16.1, 1997, 57–78.
- BLOOMER, W. M., The School of Rome. Latin Studies and the origins of Liberal Education, Berkeley/Los Angeles/London 2011.

- BONNER, St. F., *Roman Declamation in the Late Republic and Early Empire*, Berkeley/Los Angeles 1949 (ND 1969).
- BORNECQUE, H., *Les déclamations et les déclamateurs d'après Sénèque le Père*. Travaux et mémoires de l'Université de Lille, N.S. I.1, Lille 1902 (ND Hildesheim 1967).
- CASAMENTO, A./VAN MAL-MAEDER, D./PASETTI, L. (Hgg.), *Le Declamazioni minori dello Pseudo-Quintiliano*. Discorsi immaginari tra letteratura e diritto, Berlin/Boston 2016 (BzA 361).
- CHRISTES, J./KLEIN, R./LÜTH, Ch. (Hgg.), *Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike*. Darmstadt 2006.
- CONNOLLY, J., *Imaginative fiction beyond social and moral norms*, in: M. T. DINTER/Ch. GUSSERIN/M. MARTINHO (Hgg.), *Reading Roman Declamation. The Declamations Ascribed to Quintilian*. Berlin/Boston 2016 (BzA 342).
- DRECOLL, C., *Die Karneadesgesandtschaft und ihre Auswirkungen in Rom*, in: *Hermes* 132, 2004, 82–91.
- FEDDERN, St., *Die Suasorien des Älteren Seneca*, Einl., Text u. Komm., Berlin/Boston 2013 (GFA Beih. N, F. 4).
- FRAZEL, Th. D., *The Rhetoric of Cicero's „In Verrem“*. Göttingen 2009.
- GELZER, M., *Cicero, Ein biographischer Versuch*. 2., erweit. Aufl. m. e. forschungsgeschichtl. Einl. u. e. Ergänzungsbibliographie v. W. RIESS, Stuttgart 2014.
- GIEBEL, M., *Marcus Tullius Cicero mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Reinbek bei Hamburg 1977.
- GOLDBECK, F., *Strategien der Wissensvermittlung in Rom. Zum sog. tirocinium fori in der späten Republik und der frühen Kaiserzeit*, in: Th. FUHRER/A.-B. RENGER (Hgg.): *Performanz von Wissen. Strategien der Wissensvermittlung in der Vormoderne*, Heidelberg 2012, 71–93.
- GUNDERSON, E., *Declamation, Paternity, and Roman Identity, Authority and the Rhetorical Self*, Cambridge 2003.
- HÅKANSON, L., *Die quintilianischen Deklamationen in der neueren Forschung*, in: ANRW II 32.4, 1986, 2272–2303.
- HAMMER, C., *Beiträge zu den 19 grösseren quintilianischen Deklamationen*. Progr. d. K.-Wilh.-Gymn. i. M. f. d. Schulj. 1892/93, München 1893.
- HAYE, Th., *Oratio. Mittelalterliche Redekunst in lateinischer Sprache*, Leiden/Boston/Köln 1999.
- HELDMANN, K., *Antike Theorien über Entwicklung und Verfall der Redekunst*, München 1982 (Zetemata 77).

- HÖMKE, N., Gesetzt den Fall, ein Geist erscheint. Komposition und Motivik der ps-quintilianischen *Declamationes maiores* X, XIV und XV. Heidelberg 2002 (Kalliope 6).
- KENNEDY, G. A. (Hg.), *Progymnasmata*. Greek Textbooks of Prose Composition and Rhetoric. Transl. with introd. and notes, Leiden/Boston 2003.
- KRAUS, M., *Progymnasmata*, *Gymnasmata*, in: G. UEDING (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Bd. 7, 2005, Sp. 159–191.
- KROLL, W., „Rhetorik, Nr. 38: Die Deklamationen“, in: RE Suppl. VII, Stuttgart 1940, Sp. 1119–1124.
- LIEBS, D., Q. Mucius Scaevola (Pontifex), in: W. SUERBAUM (Hg.), *Die archaische Literatur. Von den Anfängen bis Sullas Tod*, München 2002 (HAW, *Gesch. d. röm. Lit.* Bd. VIII,1; HLL Bd. 1), 569–571.
- LUZZATTO, M. T., Lo scandalo dei „rhetori latini“. Contributo alla storia dei rapporti culturali fra Grecia e Roma, in: *Studi storici. Rivista trimestrale dell’Istituto Gramsci* 43, 2002, 301–346.
- MARROU, H. I., *Histoire de l’éducation dans l’antiquité*, Paris 1950.
- MARX, A., *Geschichte des Ratsgymnasiums Hannover 1267–1992*, Hannover 1992.
- OTTMANN, H., *Geschichte des politischen Denkens*, Bd. 2.1: *Die Römer*, Stuttgart 2002.
- PENNDORF, J., *Progymnasmata*. Rhetorische Anfangsübungen der alten Griechen und Römer, Plauen i. V. 1911.
- PINA POLO, F., *Contra arma verbis*. Der Redner vor dem Volk in der späten römischen Republik, a. d. Span. v. E. LIESS, Stuttgart 1996 (HABES 22).
- SCHMIDT, P. L., Die Anfänge der institutionellen Rhetorik in Rom, in: E. LEFÈVRE (Hg.), *Monumentum Chiloniense*, Studien zur augusteischen Zeit, FS E. BURCK, Amsterdam 1975, 183–216.
- STROH, W., *Declamatio*, in: B.-J. SCHRÖDER/J.-P. SCHRÖDER (Hgg.), *Studium declamatorium*. Untersuchungen zu Schulübungen und Prunkreden von der Antike bis zur Neuzeit. München/Leipzig 2003, 5–34.
- STROH, W., *Die Macht der Rede*. Eine kleine Geschichte der Rhetorik im alten Griechenland und Rom, Berlin 2011.
- TOO, Y. L. (Hg.), *Education in Greek and Roman Antiquity*, Leiden/Boston/Köln 2001.
- WEBB, R., *The progymnasmata as practice*, in: Too 2001, 289–316.
- WINTERBOTTOM, M. (Hg.), *Roman Declamation*, Extracts ed. with comm. Bristol 1980.

*Non scholae, sed vitae discimus –*  
 Das Wissen der römischen Frau

*Tobias Collin*

Wolkenberg-Gymnasium Michendorf, 11 Schüler/innen der Jahrgangsstufe 11 (Leistungskurs), Latein als 2. Fremdsprache (5. Lernjahr)		
Wissensbezüge und Wissenstradierung der römischen Frau mit abschließender Präsentation in einem Rollenspiel		
<b>Teilschritt des Projekts</b>	<b>Inhalt/Zielstellung des Teilschritts</b>	<b>Ergebnis/Produkt</b>
Erarbeiten einer konkreten Fragestellung und Planung der gemeinsamen Arbeit	Erstes Treffen von Schülervetretern, der Lehrerin und dem Studierenden zur Projektfindung	Grobe Zielstellung der gemeinsamen Arbeit: Wissensbezüge und Wissenstradierung der römischen Frau  (offene Entwicklungstendenzen)

<p>1. Seminar:  Schönheitsideale in der Antike – Wer oder was ist schön?</p>	<p>Ermittlung von ersten Wissensbezügen der römischen Frau durch die Auseinandersetzung mit den Schönheitsidealen in der Antike (Ov. <i>ars.</i> 3.193–204, 3.129–136, 3.159–166 zum weiblichen Schönheitsideal und 1.505–524 zum männlichen Schönheitsideal) und der heutigen Zeit</p> <p>kritische Untersuchungen zum antiken Schönheitskult (Prop. <i>carm.</i> 1.2.1–8 und Ov. <i>medic.</i> 43–46)</p>	<p>Gemeinschaftlich erarbeitetes Tafelbild zu den Schönheitsidealen in der Antike (Schwerpunktsetzung auf die römische Frau)</p> <p>Erarbeitung antiker und heutiger Wissensbezüge zum Schönheitskult</p> <p>Herstellung von Gegenwartsbezügen, Ermittlung von Bedeutungsrelevanzen</p>
--	---	---

<p>2. Seminar:</p> <p>Das Leben in der römischen <i>familia</i></p>	<p>Einführung in das Leben der römischen <i>familia</i> (Gai. <i>inst.</i> 1.9.2 und 1.127, Ulp. <i>Dig.</i> 50.16.195.2) unter genauer Betrachtung der Wissensweitergabe mit abschließendem Vergleich zum heutigen Familienbild</p> <p>Erarbeitung eines Idealbildes zur <i>mater familias</i> (Cato <i>agr.</i> 143.1–3 und Tac. <i>dial.</i> 28) im Kontrast zur Vorstellung des <i>pater familias</i> (Colum. <i>rust.</i> 12. praef)</p> <p>Einblick in das Schulleben des antiken Rom</p>	<p>Visualisierung der Unterrichtsergebnisse durch Präsentation in einem differenzierten Schaubild</p> <p>Erweiterung der Materialsammlung für das Projekt in Hinblick auf Grundlagen zur Wissensaneignung durch die römische Frau</p> <p>Handreichung zum Schulaufbau im antiken Rom als weiterer Wissensquelle einer römischen Frau</p>
---	---	--

<p>3. Seminar:</p> <p>Sulpicia. Eine römische Dichterin</p>	<p>Wissenstradierung einer römischen Frau am Beispiel der Sulpicia (Tib. <i>carm.</i> 3.13–18) mit exemplarischer Gegenüberstellung zur Liebeslyrik des 21. Jahrhunderts (<i>Love me like you do</i> von Ellie Goulding)</p> <p>Überprüfung und Festigung des bisherigen Erkenntnisgewinns (<i>CIL</i> VI 15346, <i>CIL</i> VI 11602 und <i>DE</i> 8444)</p> <p>problemorientierter Einblick in die Lebenswelt der Sulpicia und Einführung in die römische Liebeselegie</p>	<p>Schaubild zu den Elegien der Sulpicia als Beispiel für die Wissenstradierung bzw. Wissensweitergabe durch eine römische Frau nach einhergehender Problematisierung der Sulpicia</p> <p>Tafelbild zum Idealbild der römischen <i>matrona</i> zur Wiederholung</p>
<p>4. Seminar:</p> <p>Exkurs: Wortschatzarbeit zum Themenfeld <i>Wissen</i></p>	<p>Fokussierung auf den Wissensbegriff – Bedeutung, Synonymik und Phraseologie zum Wortfeld <i>Wissen</i></p> <p>Hinführung und Verknüpfung der Ergebnisse zu den erarbeiteten Wissensbezügen und der Wissenstradierung</p>	<p>Schaubild zum Wissensbegriff</p> <p>Fertigstellung der Materialsammlung</p>



<p>Zusammenführung der Seminarbeiträge und Ausarbeitung der Projektpräsentation</p>	<p>Systematisierung der Ergebnisse zu den Wissensbezügen und einer möglichen Wissenstradierung durch die römische Frau</p> <p>Erstellung von Präsentationsmaterial (Drehbuch)</p> <p>Aufgabenverteilung für die Projektpräsentation mit anschließenden ersten Proben</p>	<p>Systematisierung der Ergebnisse in kleineren Tafelbildern und Beantwortung inhaltlicher Fragen</p> <p>Drehbuch für die Projektpräsentation in Form eines Rollenspiels</p>
<p>Präsentation</p>	<p>Rollenspiel einer Alltagsszene aus dem Schulalltag der Gegenwart mit Übertrag in die Lebenswelt eines römischen Mädchens</p>	<p>Darstellung möglicher Wissensbezüge und Wissenstradierungen im kontrastiven Vergleich zur Gegenwart</p>

# 1 Fachwissenschaftliche Grundlagen

## 1.1 Einleitende Gedanken

Im Rahmen des Zweiten Brandenburger Antike-Denkwerks stand in diesem Jahr die Behandlung des Themas *Wissen* im Vordergrund. Bereits die griechischen Philosophen der klassischen Zeit waren der Überzeugung, dass wirkliches Wissen vom Glauben und vom Menschen selbst abhängt. Wenn eine Person glaubte, etwas zu wissen, wurde sie aufgefordert, ihre Behauptungen zu begründen und zu beweisen. Sie erkannten, dass sicheres Wissen nicht allein in der Wiedergabe einer Definition besteht. Auch die Römer diskutierten den Wissensbegriff intensiv. In seiner Kritik an den Philosophenschulen verwies etwa Seneca darauf, dass man nicht für das

Leben, sondern für die Schule lernen müsse (*Non vitae, sed scholae discimus*). Diesen Gedanken trifft man auch heutzutage in umgekehrter Fassung häufig an, wenn es um die Unendlichkeit und Tragweite von Wissen geht. Ob *Wer wird Millionär?* oder *Wissen macht Ah!*, die Bedeutung von Wissen bleibt angesichts der zahlreichen Wissenszugänge in Form der sozialen Medien oder durch Quizshows im Fernsehen stets präsent, ja erfährt einen wahrhaften Boom. Denn mit Wissen können Menschen erfolgreich arbeiten, Leistungen erbringen und Macht ausüben. Dabei bedient sich die Moderne häufig der Beispiele vergangener Epochen. In Anlehnung an die Sentenz des englischen Philosophen Francis BACON „*Scientia potentia est*“ gab sich etwa ein österreichisches Wissenschaftsmagazin den Namen *Scientia potentia est - Wissenswert* und betonte damit den informativen Gehalt der Sendung.

Doch auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex *Wissen* findet bis heute keinen Abschluss. Im Laufe der Zeit wurden immer neue Wissenskonzepte für unterschiedliche Kontexte entwickelt. Gemeinsam ist allen diesen Konzepten, dass sicheres Wissen stets auf ein Bezugsobjekt ausgerichtet ist, dem wiederum individuelle Merkmale zugeschrieben werden.

## 1.2 Einordnung in den Rahmenlehrplan und Kompetenzerwerb

Vor Beginn der Projektarbeit mit den Schülern/innen des Wolkenberg-Gymnasiums mussten Voraussetzungen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit anhand des Rahmenlehrplans geprüft werden. Die Schüler/innen der Jahrgangsstufe 11 hatten den Wunsch geäußert, sich durch die Bearbeitung verschiedener Textstellen den Wissensbezügen und der Wissenstradierung durch die römische Frau zu nähern. Dabei sollte die Textarbeit in Vorbereitung auf das Abitur im Vordergrund stehen. Denn hierdurch könnte das Leseverständnis und Sprachempfinden der Schüler/innen gefördert werden.

Als das Leben der römischen *familia* intensiver betrachtet und Verhaltensweisen römischer Frauen sowie ihre gesellschaftliche Stellung näher untersucht wurden, lernten die Schüler/innen in Anlehnung

an das abiturrelevante Themenfeld *Gesellschaft und Alltagsleben* auch die Sozialstruktur der römischen Gesellschaft näher kennen. Der Großteil der von mir ausgewählten Texte stammte von den Autoren Gaius, Ulpian, Columella und Sulpicia, die den Schüler/innen noch nicht bekannt waren. Aus diesem Grund sowie aus Zeitgründen habe ich mich vorwiegend auf kleinere, zweisprachige Textpassagen konzentriert. Zur Vorentlastung gab ich den Schüler/innen im Vorfeld notwendige Hintergrundinformationen. Zudem lasen sie Auszüge aus Ovids *Ars amatoria*, also eines Autors, der für die Qualifikationsphase verbindlich ist. Im Zuge der Behandlung der Sulpicia-Gedichte eigneten sie sich parallel zum Thema *Wissen der römischen Frau* Kenntnisse über das lyrische Motiv der Liebe an, das im Einklang mit dem Themenfeld *Welterfahrung in poetischer Gestaltung* steht.

Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema *Wissen der römischen Frau* durchlebten die Schüler/innen einen Lernprozess, in den sie eigene Einstellungen, Erfahrungen und Vorkenntnisse einbringen konnten. Mittels der Themenwahl übernahmen sie Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung und den eigenen Lernprozess. Die jeweils abschließende Herstellung von Gegenwartsbezügen am Ende einer Sitzung schärfte die Perspektive auf antike Zustände und ließ eine kritische Wahrnehmung von Phänomenen wie dem Schönheitskult zu. Die entworfenen Arbeitsmaterialien, deren Aufbereitung und Einsatz im Seminar sollten alle Kompetenzbereiche abdecken. Durch die Übersetzung kleinerer Textabschnitte, das Nachweisen stilistischer Gestaltungsmittel, das Erkennen grammatikalischer Phänomene und die Anwendung von Texterschließungsmethoden konnten die Sprachkompetenzen der Schüler/innen gefestigt und erweitert werden. Dabei wurde ihre interkulturelle Kompetenz durch die Einblicke in weibliche Lebenswelten der Antike und in die Intentionen von Autoren in Abhängigkeit vom jeweiligen kulturellen Umfeld geschult. Das für die Schüler/innen noch unbekanntes thematische Terrain machte einige Informationstexte notwendig, deren Inhalt von den Schüler/innen selbstständig oder in der Gruppe erfasst werden musste. Die Präsentation der Gruppenergebnisse und die Problematisierung von Sachverhalten bedurften methodischer Kompetenzen der Projektteilnehmer, die im Zuge dessen trainiert wurden.

### 1.3 Wissen einer römischen Frau

Im Zentrum der Projektarbeit stand die thematische Aufarbeitung des Wissens römischer Frauen. Hierbei haben sich die Schüler/innen an den in den antiken Texten formulierten Idealen für Frauen der römischen Oberschicht orientiert. Diese spiegelten selbstverständlich nicht die tatsächlichen Verhältnisse, in denen die Mehrheit der römischen Frauen lebte. Vielmehr hatte die römische Frau in Abhängigkeit von ihrem gesellschaftlichen Stand, ihrem Umfeld und der jeweiligen Zeit in der Regel einen stark eingeschränkten Zugang zu Wissen. Erstes Wissen erlangte ein römisches Mädchen in ihrer *familia*. In diesem Personenverband, an dessen Spitze der *pater familias* als männlicher Vorstand fungierte, wurden ihr Einstellungen, Orientierungen, Verhaltensweisen und Kenntnisse vermittelt. Frauen oblagen, auch im Falle des Erreichens der Mündigkeit mit dem 12. Lebensjahr, der Hausgewalt des Hausvaters.

Für die Erziehung der Kinder war in erster Hinsicht die *mater familias* verantwortlich. Diese hatte ihre Kinder zu verantwortungsbewussten und gebildeten Menschen zu erziehen. Bei der Erziehung der Tochter bestand die Hauptaufgabe darin, dass sie auf das Eheleben mit einem potenten Mann vorbereitet werden musste. Für eine aristokratische Römerin war es von besonderer Bedeutung, mit ihrem Ehemann möglichst viele Nachkommen zu zeugen. Bevor die Tochter jedoch ins Eheleben eintrat, sollte sie im Alter von 12 bis 14 Jahren durch ihre Mutter mit den Eigenschaften einer strebsamen und zuverlässigen *matrona* vertraut gemacht werden. Da die Erziehung alleinige Aufgabe der Mutter war, hatte sie einen großen Einfluss auf die Entwicklung der töchterlichen Weltanschauung und ihres Benehmens. Einen Beitrag zum Haushaltswesen hatte die junge Römerin im Bereich der Textilverarbeitung beizusteuern, indem sie Grundfertigkeiten wie das Spinnen und Weben gemeinsam mit den Sklavinnen erlernte. Hierdurch konnte ausreichend Kleidung für die Familie hergestellt werden. Ebenfalls war sie für die Zusammenstellung der Speisen bei Gastmählern verantwortlich. Besaß die *familia* einen ausgedehnten Grundbesitz, brauchte sie zahlreiche Sklaven, um den Haushaltstätigkeiten wie dem Kochen und Putzen nachzukommen. Eine gute Ehefrau hatte dabei die Aufgabe, den Sklaven im Dienste eines funktionierenden Haushalts ihre jeweiligen Aufgaben zuzuteilen. Aber auch das Erlernen eines Musikinstruments war ein wichtiger Aspekt in der Erziehung römischer Frauen.

Wenn diese ihren späteren Mann zu Gastmählern begleiteten, konnten sie nämlich durch das Musizieren für Unterhaltung sorgen, was ein positives Licht auf ihren Ehemann warf. Ehrfurcht gegenüber dem Ehemann, Reinlichkeit und Häuslichkeit sowie Zurückhaltung und Keuschheit waren weitere wichtige Kennzeichen einer gut gebildeten Römerin.

Neben der Vorbereitung auf das Eheleben besuchte ein Großteil der römischen Mädchen zwischen dem 7. und 11. Lebensjahr die Elementarschule. Die Eltern konnten selbst entscheiden, ob sie ihre Kinder daheim durch einen kostspieligen Hauslehrer unterrichten ließen oder sie auf eine öffentliche Schule schickten. Besonders in ärmeren Familien gingen die Töchter ebenso wie ihre Brüder gemeinsam in eine Klasse, wo sie von einem *ludi magister* oder einem *litterator* eine Grundausbildung im Lesen und Schreiben erhielten. Ihre Kenntnisse waren dennoch zumeist rudimentärer Natur, da sie nach dem Erlernen von Einzelbuchstaben, Buchstabenverbindungen und Silben lediglich kleinere Sätze lasen. Der *calculator* erteilte den Jungen und Mädchen Unterricht im Rechnen, wobei sich die Rechenkünste der meisten Schüler/innen am Ende der Schulzeit wohl auf die Grundrechenarten Addition und Subtraktion beschränkten. An dieser Stelle endete häufig die schulische Ausbildung der jungen Frauen, die nunmehr auf das Eheleben vorbereitet wurden. In den Genuss einer Grammatikschule gelangten vermutlich nur wenige Mädchen.

Weitere Wissensbereiche junger Römerinnen lassen sich jedoch aus den literarisch vermittelten Schönheitsidealen ableiten. Die Römer beschäftigten sich ausgiebig mit der Frage, was die Schönheit eines Menschen ausmacht. Als Beispiel sei hier Ovid erwähnt, der in seinen Werken *Ars amatoria* und *De medicamine faciei feminae* Ratschläge zur Schönheitspflege der Frau gibt. Er geht hier etwa auf die im Idealfall fehlende Körperbehaarung bei Frauen ein und empfiehlt eine dezente Ausgestaltung des Gesichts durch Make-up. Als Statussymbol galt eine helle Haut, da ein dunkler Teint als Zeichen für einen niedrigen sozialen Status angesehen wurde. Haarmoden veränderten sich im Laufe der Zeit und wurden in der Kaiserzeit stark durch das Aussehen der Kaiserfrauen bestimmt. Eine zusätzliche Orientierung im Hinblick auf die Haartracht lieferten Münzportraits. Des Weiteren versuchten sowohl Frauen als auch Männer, sich durch den Gebrauch verschiedener Kosmetika, Haarfärbemittel oder Perücken ihr jugendliches Aussehen zu erhalten.

## 1.4 Wissenstradierung am Beispiel der Sulpicia

Da so gut wie keine Texte weiblicher Autoren der römischen Antike überliefert sind, habe ich für die Projektarbeit die Liebeselgien der Sulpicia auserwählt. Dabei handelt es sich um sechs kürzere Gedichte des *Corpus Tibullianum*, in denen die Liebesbeziehung eines lyrischen Ichs zu einem Geliebten namens Cerinthus beschrieben wird. Will man die Frage nach den Wissensquellen der Sulpicia beantworten, so ist die Antwort im unmittelbaren Umfeld der Sulpicia zu suchen. Sie stammte aus einer hochgebildeten und künstlerisch begabten Familie. Als Nichte des Mäzens M. Valerius Messalla Corvinus, der durch einen literarischen Kreis großen Einfluss ausübte, befand sie sich geradezu im künstlerischen Zentrum Roms. Auch die Teilnahme an den regelmäßig stattfindenden *cenae* hat ihr sicher Kontakte zu einflussreichen Dichtern ihrer Zeit verschafft.

Die Liebe des lyrischen Ichs ist von schmerzhaften Empfindungen geprägt, die in der Angst vor räumlicher Trennung und vor einer fremden Frau begründet sind. Dabei orientiert sich Sulpicia an bekannten Motiven der römischen Liebeselegie; es sind jedoch auch eigene Charakteristika erkennbar. So ordnet sich das lyrische Ich zwar dem Geliebten trotz der zu erwartenden Leiden und der geforderten gesellschaftlichen Normen mit aller Vehemenz unter. Es fehlt jedoch der Wunsch einer lebenslangen Bindung, und auch die außereheliche Beziehung verstößt gegen die einer römischen Frau auferlegten Konvention, keusch und treu zu sein. Abschließend sei angemerkt, dass von der Forschung zuweilen bezweifelt wird, dass die Elegien tatsächlich von einer Frau namens Sulpicia stammen. In dieser Frage wird jedoch angesichts der Quellenlage kaum eine abschließende Antwort gefunden werden können.

## 2 Konzept

In diesem BrAnD-Projekt bestand das Anliegen darin, die Gedankenwelt der Antike zu erkunden und Fragen an antike Quellen zu formulieren. Nach der inhaltlichen Erschließung dieser Quellen galt es, durch einen Vergleich deren möglichen Einfluss auf spätere Epochen und die Gegenwart zu untersuchen. Die Ergebnisse sollten am Ende in einer angemessenen Form präsentiert werden.

Als erste konzeptionelle Idee für die Projektarbeit zum Thema *Wissen* wollten die Projektteilnehmer des Wolkenberg-Gymnasiums das Wissen von Frauen und Männern unter Hinzunahme unterschiedlicher Textarten vergleichen. Neben dem erworbenen Wissen aufgrund von Bildung und Erziehung sollte auch das Wissen als Ergebnis von Erfahrungen einer einzelnen Person betrachtet werden. Dabei wurde gewünscht, dass die Unterrichtsarbeit mit der Projektarbeit verknüpft wird und schwerpunktmäßig die Textarbeit im Mittelpunkt stehen sollte.

In einem ersten Arbeitstreffen an der Universität Potsdam wurde mit Schülervertreter/innen und der betreuenden Lehrerin eine konkrete Fragestellung entwickelt. Ausgehend von einer römischen Frau der Oberschicht im Zeitraum zwischen dem Anfang des 1. Jahrhunderts v. Chr. und dem Ende des 1. Jahrhunderts n. Chr. sollte im Besonderen anhand verschiedener Quellenzugänge untersucht werden, woher die Frau im Idealfall ihr Wissen bezog und in welcher Form sie ihr Wissen auch an die Öffentlichkeit weitergeben konnte. Da der Großteil des Leistungskurses aus Mädchen bestand, wurde zugunsten der Interessenlage der Schwerpunkt auf die römische Frau gelegt. Als Anregungen für die Projektpräsentation waren nunmehr schülergerechte Materialien zusammenzustellen. Die Suche nach geeigneten Quellen für Wissensbezüge und die Wissenstradierung der römischen Frau gestaltete sich äußerst schwierig. Da antike Autoren vorwiegend Männer waren, ist das Wissen antiker Frauen schlecht überliefert. Allenfalls waren die antiken Quellen an Frauen adressiert. Ein häufig anzutreffender, negativer Befund in Quellen, in welchem Frauen ausschließlich auf äußere Merkmale reduziert wurden, trug zur weiteren Problematisierung der Thematik bei. Bei der Auswahl der Texte wurde darauf geachtet, dass diese inhaltlich und sprachlich in Übereinstimmung mit den Voraussetzungen der Schüler/innen bewältigt werden konnten.

Durch den steten Vergleich mit der Wissenswelt des römischen Mannes sollte die Bedeutungsdimension von Wissensbezügen und Wissensweitergabe der römischen Frau verdeutlicht werden. Am Rande des ersten Projektseminars wurde die Präsentationsweise bereits festgelegt. So sollten die Projektergebnisse in einem Rollenspiel verarbeitet werden, in welchem die Wissensbezüge und die Wissenstradierung durch die römische Frau verkörpert werden sollten. Um deren Bedeutungsrelevanz

für die Gegenwart zu vermitteln, waren auch Alltagsszenen von Heute geplant.

### 3 Projektseminare

#### 3.1 Schönheitsideale in der Antike – Wer oder was ist schön?

**Vorüberlegungen:** Als Einstieg in die Seminararbeit zum Wissen einer römischen Frau war es für mich wichtig, den Schüler/innen einen angenehmen und zugleich aktuellen Zugang zu diesem Themenkomplex zu schaffen. Daher fiel die Wahl auf den Schönheitskult der Römer im Vergleich zu heutigen Idealen. Bereits die Griechen und die Römer entwickelten einen Schönheitskanon, in welchem die Frage beantwortet wurde, wie ein schöner Körper und ideale Gesichtszüge beschaffen sein müssten. Diese Frage betraf beide Geschlechter. Jene Schönheitsvorstellungen beeinflussen heute noch unser Schönheitsempfinden.

**Zielorientierung:** Die Schüler/innen sollen einen ersten Einblick in einen möglichen Wissensbezug der römischen Frau des Prinzipats in Form der Schönheitsideale erhalten. Nachdem zu Beginn erste Vorüberlegungen zu möglichen Schönheitsidealen beider Geschlechter in Zeiten der Antike und Gegenwart getroffen werden, sollten in zweiteiliger Gruppenarbeit mithilfe von informativen Texten und zweisprachiger Quellenauszüge des Schulbuchautoren Ovids (*Ars amatoria*) die männlichen und weiblichen Schönheitsideale der Antike unter Betrachtung ausgewählter Schwerpunkte erarbeitet werden. Um den Gegenwartsbezug herzustellen, waren durch Einblicke in heutige Schönheitsideale am Beispiel unterschiedlicher Zugänge (z. B. soziale Medien, Modezeitschriften, Vorbilder) Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur antiken Zeit festzustellen.

**Verlauf Projektsitzung:** Nach Begrüßung und kurzem Kennenlernen war zu Beginn der Sitzung die Vorstellungskraft der Schüler/innen gefragt. In Form einer Gedankensammlung wurden mögliche Schönheitsideale der heutigen Zeit und der Römer als Vorlauf in eine Tabelle eingetragen. Dabei wurde sofort auffällig, dass große Ähnlichkeiten bei den Schönheitsidealen



der beiden verschiedenen Zeitepochen bestanden. Die ersten Ergebnisse sollten zum Abschluss der Sitzung nach den erworbenen Informationen im Zuge der Gruppenarbeit in Relation zur Wirklichkeit gesetzt werden. Doch im Vorfeld der Gruppenarbeit wurden neben kürzeren Informationstexten zur Morgentouillette der Römer und der Haarpflege im alten Rom auch Abbildungen zu Schmuckutensilien und römischen Haarfrisuren nach Münzportraits eingeschaltet, um Vorkenntnisse bei den Schülern/innen zu generieren und eine Vorentlastung zu schaffen.

Im Hauptteil der Sitzung wurde der Kurs aufgrund der überschaubaren Klassenstärke in zwei Gruppen eingeteilt, in welchen neben dem männlichen vor allem das weibliche Schönheitsideal der Römer herauszufiltern war. Dafür wurden Textauszüge aus Ovids *Ars amatoria* in einer zweisprachigen Vorlage zur Verfügung gestellt. Dies geschah, um einerseits den zeitlichen Aufwand einzudämmen und andererseits um einer möglichen Überforderung entgegenzuwirken. Ovid als bereits bekannter Schulbuchautor mitsamt seiner sprachlichen Eigenheiten vereinfachte das Lesen der vorliegenden Textauszüge. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit wurden in einem gemeinschaftlich erarbeiteten Tafelbild zusammengefasst. Im Tafelbild haben wir uns an Schwerpunkten wie der idealen Haut, Frisur oder dem Jugend- und Haarlosigkeitideal eines Römers orientiert. Beim weiblichen Schönheitsideal konnte zusätzlich mithilfe der Ratschläge, die Ovid seinem Rezipienten erteilte, eine Vorlage für ein antikes Make-up entwickelt werden.

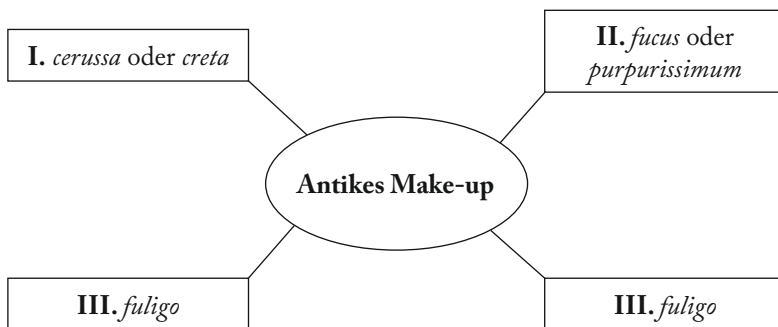


Abb. 1: Schaubild zu einem antiken Make-up

## Das weibliche Schönheitsideal

Quam paene admonui, ne trux caper iret in alas  
neve forent duris aspera crura pilis!  
sed non **Caucasen** doceo de rupe puellas  
quaeque bibant undas, Myse **Caice**, tuas.  
quid, si praecipiam ne fuscet inertia dentes  
oraque suscepta mane laventur aqua?  
scitis et inducta candorem quaerere creta;  
sanguine quae vero non rubet, arte rubet;  
arte supercilii confinia nuda repletis  
parvaeque sinceras velat aluta genas.  
nec pudor est oculos tenui signare favilla  
vel prope te nato, lucide **Cydne**, croco.

(Ovid, *Ars amatoria* 3,193-204)

### Angaben:

- Caucasus** - Hochgebirge zwischen  
Schwarzem und  
Kaspischem Meer  
**Caicus** - Fluss in Mysien (Kleinasien)  
**Cydnus** - Fluss in Kilikien bei Tarsus  
(Kleinasien)

Beinahe hätte ich euch noch ermahnt: Lasst den Geruch des trotzigen Bockes nicht unter die Achselhöhlen kommen und die Beine nicht von borstigen Härchen rau sein. Aber ich belehre ja keine Mädchen vom kaukasischen Felsen oder solche, die Wasser vom mysischen Caicus trinken. Soll ich euch etwa auch noch vorschreiben, die Zähne nicht durch Saumseligkeit braun werden zu lassen und morgens den Mund mit Wasser auszuspülen? Ihr versteht euch darauf, durch Kreide eine weiße Hautfarbe zu bekommen, eine, die von Natur keine roten Wangen hat, hat sie durch Kunst. Durch Kunst füllt ihr die kahlen Stellen neben den Augenbrauen aus, und ein kleines Schönheitspflasterchen verhüllt die echten Wangen. Und ihr schämt euch nicht, die Augen mit feiner Asche zu untermalen oder mit Krokus, der an deinem Ufer, du klarer Cyd nus, wächst.

(Übers. von ALBRECHT)

Abb. 2: Arbeitsblatt zum weiblichen Schönheitsideal

Bei der weiterführenden Arbeit stand die Übersetzung einzelner Textpassagen von Ovids *De medicamine faciei femineae* und Properz' *Carmina* im Vordergrund, um die Übersetzungstechniken auszubauen und zu vertiefen. Neben der Übersetzungsarbeit wurde den Schüler/innen auch die Erschließung grammatikalischer Phänomene und die Paraphrasierung abverlangt.

**Die Pflege des weiblichen Gesichts (Ovid, De medicamine faciei femineae 43-46)**

Prima sit in vobis morum **tutela**, puellae:  
**Ingenio** facies **conciliante** placet.  
Certus amor **morum** est, formam **populabitur** aetas,  
Et **placitus rugis** vultus **aratus** erit.

**Angaben:**

1	<b>tutela, -ae f.:</b> Schutz, Fürsorge	
2	<b>ingenium, -i n.:</b> <i>bier:</i> Charakter	<b>conciliare, -vi, -tus:</b> gewinnen, empfehlen
3	<b>mos, -ris m.:</b> <i>bier:</i> Charakter, Persönlichkeit	<b>populare, -vi, -tus:</b> verwüsten
4	<b>placitus:</b> abzuleiten von <i>placere</i>	<b>ruga, -ae f.:</b> Falte <b>aratus, -a, -um:</b> durchpflügt

**Aufgaben:**

- 1.) Übersetze den Text in angemessenes Deutsch.
- 2.) Bestimme die Partizipialkonstruktion *ingenio conciliante* (Z.2).
- 3.) Formuliere kurz die Kernaussage der beiden Texte.

Abb. 3: Arbeitsblatt zur Kritik am Schönheitskult in der Antike

Inhaltlich wurden Textauszüge ausgewählt, die bewusst Kritik am Schönheitskult üben, um einen zusätzlichen Aspekt aufzuzeigen. Denn es gab auch einige Stimmen, die die kunstvolle Schönheit hinterfragten und vielmehr auf Dinge wie die Natur und die Sittenreinheit verwiesen. Hierdurch konnte das bereits ausgestaltete Tafelbild mit nützlichen Informationen ergänzt werden.

Zum Ende der Sitzung wurde das heutige Schönheitsideal anhand von medialen Gebrauchsanleitungen (Tutorials) und inhaltlichen Auszügen aus Modezeitschriften den Schüler/innen aufgezeigt. Hierbei konnten im Rückblick auf die eingangs angestellten Vorüberlegungen sowohl Schnittpunkte als auch eindeutige Unterschiede zwischen den einzelnen Schönheitsidealen der Antike und der Moderne festgehalten werden. Auffällig blieb im Endeffekt hingegen, dass sich die Wissensbezüge im Bezug auf den Schönheitskult in der heutigen Zeit deutlich erweitert haben. So stehen uns heutzutage im Gegensatz zur Antike, wo antike Autoren wie Ovid Ratschläge und Rezepte zur Schönheitspflege verbreiteten und Frauenfrisuren sich an Vorbildern oder Münzportraits orientierten, zusätzlich neben den zahlreichen sozialen Plattformen auch Modezeitschriften oder öffentliche Berühmtheiten als Ansatzpunkt zur Verschönerung parat. Diesen Zugang hatten jedoch gewiss nicht alle römischen Frauen des Prinzipats, weshalb von Pauschalisierungen Abstand genommen werden muss. Vielmehr ist dies in Abhängigkeit zu

setzen von unterschiedlichen Faktoren wie etwa einem Leseverständnis durch eine gute Schulausbildung oder einem gesellschaftlichen Stand.

**Fachdidaktischer Kommentar:** Um die Neugierde der Schüler/innen zu wecken, die sich größtenteils aus weiblichen Kursteilnehmerinnen zusammensetzten, habe ich ihnen mit den Schönheitsidealen der Antike bewusst einen attraktiven Einstieg vermittelt. Anfangs wurde das Vorwissen mithilfe von Vorüberlegungen aktiviert, um den vorläufigen Kenntnisstand abzuprüfen. Erste Gedanken wurden tabellarisch festgehalten, wobei sie nach dem erworbenen Wissen während des Seminars auf ihre Richtigkeit überprüft wurden. Zugunsten einer zentralen, detaillierten Untersuchung habe ich von Beginn an Schwerpunkte gesetzt, um wiederum eine mögliche Überladung zu verhindern. Das Vorschalten von kleineren Informationstexten ermöglichte es den Schülern/innen zu paraphrasieren und Zusatzinformationen dank der Texterschließung zu erfassen. Die Bereitstellung von ausgewählten Abbildungen diente der Unterstützung des Leseverständnisses und bot einen visuellen Einblick in den Themenkomplex. Aufgrund der geringen Klassenstärke reichte es aus, das männliche und weibliche Schönheitsideal in zwei Gruppen bearbeiten zu lassen. Dabei wurden kleinere Textauszüge aus Ovids *Ars amatoria* ausgewählt, da ihnen die Lektüre Ovids bereits vertraut war. Aufgrund des zeitlichen Aufwands habe ich eine zweisprachige Darstellung bevorzugt. Trotz der deutschen Übersetzung war es für die Ergebnissicherung von Bedeutung, lateinische Schlüsselbegriffe zu identifizieren. Unerlässlich war das Angeben von Eigennamen einzelner Persönlichkeiten oder geographischer Bezeichnungen. Nach Präsentation der Gruppenergebnisse wurden die Resultate in einem Tafelbild nach vorgegebenen Gesichtspunkten zusammengeführt. Parallel wurden sie mit den tabellarisch festgehaltenen Eingangsüberlegungen verknüpft. Die Schüler/innen konnten auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen gegenwärtigen und vergangenen Schönheitsidealen hinweisen und dadurch ihre Vorkenntnisse festigen bzw. korrigieren. Um die Übersetzungsarbeit nicht außer Acht zu lassen, habe ich zwei mittelschwere Texte in den eingeteilten Gruppen aufbereitet, indem ich schwer abzuleitende Wortformen in ihrer Grundform und -bedeutung angegeben habe. Auf dieser Grundlage konnten die Schüler/innen in kurzer Zeit die Texte unter Berücksichtigung grammatikalischer Phänomene und der lateinischen Satzstruktur ins Deutsche übersetzen. Inhaltlich konnte eine eindeutige Kritik am Schönheitskult nach Auseinandersetzung mit den Empfindungen antiker

Autoren erfolgen. Abschließend wurden Wissensbezüge der heutigen und antiken Zeit, bezogen auf die Schönheitsideale, ermittelt, wobei mitunter interessante Querverbindungen offenbar wurden. Dadurch gelang es, erste Impulse für die Projektpräsentation zu sammeln.

### 3.2 Das Leben in der römischen *familia*

**Vorüberlegungen:** Nachdem die Schüler/innen erste externe Wissensbezüge der römischen Frau kennengelernt hatten, war es notwendig, einen grundlegenden internen Wissensbezug aufzuzeigen. Dafür bot sich die römische *familia* als kleinste Bezugseinheit im römischen Staatswesen an. Denn dieser Personenverband, in welchem die Frau unter anderem als *mater familias* integriert war, stellt nicht nur einen Wissensbezug dar, sondern offenbart zugleich Grundvoraussetzungen für weitere Formen der Wissensaneignung. Dabei ist ein Einblick in die Struktur der römischen *familia* unter Einbeziehung von Rechtsauffassungen notwendig. Im Besonderen sollten sich die Schüler/innen hierbei der Stellung der Frau mit ihren Aufgabenbereichen und Rechten widmen. Um die Bedeutungsrelevanzen zu ermitteln, musste zum Ende hin ein Vergleich zwischen dem römischen Familienideal und dem heutigen Familienbild erfolgen. Abschließend sollte der Blick auch auf die schulische Ausbildung als akademische Wissensstätte in frühen Lebensjahren gerichtet werden.

**Zielorientierung:** Zunächst sollten die Schüler/innen die Grundlage aller Wissensbezüge der römischen Frau kennenlernen, die sich in der eigenen *familia* widerspiegelte. Dafür bedarf es eines Einblicks in die Struktur und Hierarchie der römischen *familia* anhand der römischen Rechtsauffassung (Gaius, Ulpian). Mithilfe geeigneter Textauszüge aus der Antike galt es folglich, das Idealbild eines *pater familias* unter Einbeziehung der väterlichen Gewalt (*patria potestas*) und einer *mater familias* in Gruppenarbeit herauszuarbeiten. Hierbei sollten sich die Schüler/innen auf deren Rollen, Eigenschaften und Aufgabenbereiche konzentrieren. Nicht unberücksichtigt durfte dabei die Stellung der Kinder bleiben. Nachdem die Gruppenergebnisse in ansprechender Form dargestellt waren, sollten die gewonnenen Kenntnisse über die emanzipierte Stellung der Frau und das allgemeine Familienbild der heutigen Zeit gegenübergestellt werden.

**Verlauf Projektsitzung:** Mit einem unvermittelten Beginn ging es in dieses Projektseminar. Nachdem die Schüler/innen ein antikes Make-up anhand von Schlüsselbegriffen wie *cerussa*, *creta*, *fucus*, *fuligo* und *splenium* erstellen mussten, wurden die Wissensbezüge zu den Schönheitsidealen (z.B. sozialen Medien, Modezeitschriften, Freunde, Münzportraits, Autoren) der Antike und der Moderne zugeordnet.

Nach Abschluss der Ergebnissicherung der vorherigen Sitzung begann die Einführung in das Leben der römischen *familia* wie bereits gewohnt mit ersten Vorüberlegungen. Dabei wurde in Anlehnung an die Vorstellungen der Schüler/innen die Frage beantwortet, aus welchen Mitgliedern sich eine römische *familia* zusammengesetzt haben dürfte und welche Rollen ihnen zugeordnet werden könnten. Als Voraussetzung für die themenorientierte Arbeit war es zunächst notwendig, das Verständnis einer römischen *familia* nach römischer Rechtsauffassung zu erlangen. In Einzelarbeit habe ich einen Rechtstext des römischen Juristen Ulpian hinsichtlich der Organisation des römischen Familienbildes paraphrasiert. Dabei erkannten die Schüler/innen die auf den *pater familias* hin gerichtete monokratische Struktur der römischen *familia*, die die Gesamtheit aller der unter der Gewalt des Hausvaters stehenden Personen umfasste. Darin waren neben der Ehefrau, den Hauskindern auch das Hausvermögen und die Sklavenschaft enthalten.

Einem Großteil oblag die Gruppenarbeit zu den antiken Idealen eines *pater familias* und einer *mater familias* mit ihren gewünschten Aufgabenbereichen und Eigenschaften. Bei der Bearbeitung der Rolle des *pater familias* standen den Schüler/innen neben einem Informationstext eine rechtsähnliche Quelle des Gaius (*institutiones*) zur *patria potestas* und ein Auszug des römischen Schriftstellers Columella aus dem Werk *De re rustica* zur Verfügung. Bei den antiken Quellen war eine zweisprachige Ausführung angebracht, da das Vokabular und die Satzkonstruktionen die Vorkenntnisse der Schüler/innen überstieg und aufgrund des zeitlichen Aufwands ungeeignet war. Nichtsdestotrotz gewährleistete dies eine Erweiterung des eigenen Wortschatzes und den Umgang mit spezifischen Fachtermini. Die väterliche Gewalt konnte als totalitäre, unbeschränkte und lebenslange Gewalt über die übrigen Familienmitglieder identifiziert werden. Aber auch die Aufgabenbereiche des Hausvaters konnten in einem gelungenen Schaubild präsentiert werden. Dabei dienten Karteikarten

mit Oberbegriffen, ausführenden Informationen und ergänzenden Verbindungslinien als nützliche Unterstützung für die Präsentation.

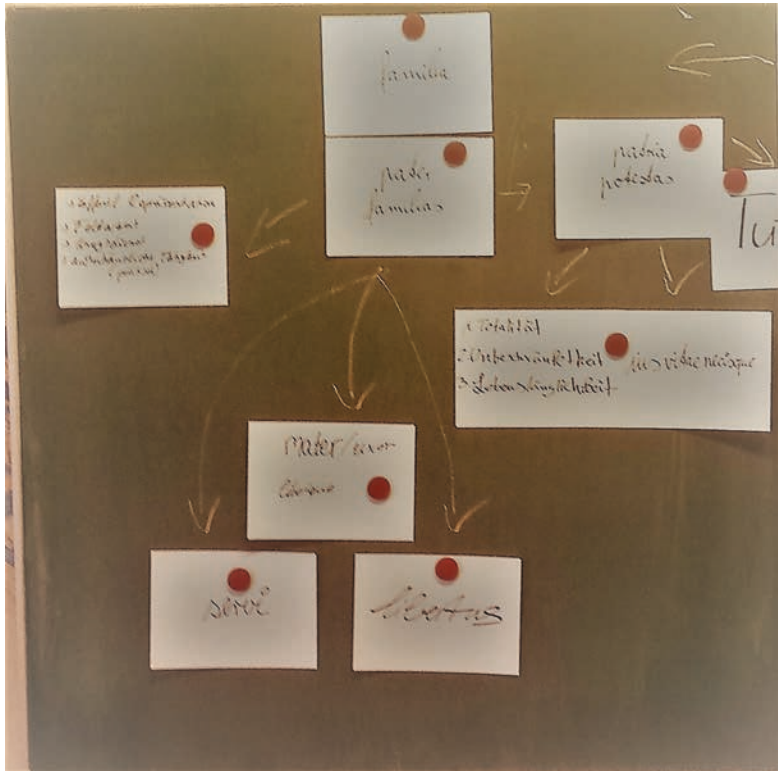


Abb. 4: Schaubild der Schüler/innen zum *paterfamilias*

Foto: Tobias Collin

Während die eine Gruppe das Idealbild des römischen Familienoberhaupts erarbeitete, wurde die andere Gruppe beauftragt, die Stellung der *materfamilias* und die Eigenschaften und die Arbeitsbereiche, über die sie verfügen sollte, zu ermitteln. Ideale Eigenschaften der römischen Frau konnten in einer zweisprachigen Textpassage des Schriftstellers Cato des Älteren, der in *De agri cultura* einem Gutsverwalter Anweisungen für den Umgang mit seiner Frau gibt, herausgefiltert werden.

## M7 Die ideale Ehefrau eines Gutsverwalters

Cato der Ältere (3./2. Jh. v. Chr.) gibt in *De agricultura* dem Verwalter Anweisungen für den Umgang mit seiner Frau:

Vilicae quae sunt officia, curato, faciat. Si eam tibi dederit dominus uxorem, esto contentus. Ea te metuat facito. Ne nimium luxuriosa siet. Vicinas aliasque mulieres quam minimum utatur neve domum neve ad sese recipiat. Ad cenam nequo eat neve ambulatrix siet. Rem divinam ni faciat neve mandat, qui pro ea faciat, iniussu domini aut dominae. Scito dominum pro tota familia rem divinam facere. Munda siet; villam conversam mundeque habeat: focum purum, circum versum cotidie, priusquam cubitum eat, habeat. Kalendis, idibus, nonis, festus dies cum erit, coronam in focum indat, per eosdemque dies lari familiari pro copia supplicet. Cibum tibi et familiae curet, uti coctum habeat.

(Cato der Ältere, *De agri cultura* 143, 1-3)

Du sollst dafür sorgen, dass diese die Pflichten einer Frau eines Landgutsverwalters erfüllt. Wenn der Herr sie dir zur Gattin gegeben hat, sollst du zufrieden sein. Mach, dass diese dich fürchtet. Sie soll nicht so verschwenderisch sein. Sie soll möglichst wenig Umgang mit den Nachbarn noch mit anderen Ehefrauen haben, weder soll sie nach Hause noch bei sich empfangen. Zum Essen soll sie nirgendwohin gehen und auch nicht eine Herumtreiberin sein. Weder soll sie einen Gottesdienst abhalten noch jemanden beauftragen, der ihn für sie abhält, ohne Befehl des Herrn oder der Herrin. Du sollst wissen, dass der Herr für das ganze Gesinde den Gottesdienst abhält. Sie soll reinlich sein. Das Landhaus soll sie sauber ausgefegt und reinlich halten: Den Herd soll sie rein, ringsum täglich gefegt halten, bevor er schlafen geht. An den Kalenden, Iden, Nonen, und wenn es ein feierlicher Tag sein wird, soll sie einen Kranz auf den Herd darauf legen, durch die dieselben Tage soll sie zum Hausgott für die Ernte beten. Sie soll dafür sorgen, dass sie das Essen für dich und das Gesinde gekocht hat.

(Übers. SCHÖNBERGER)

Abb. 5: Auszug aus dem Arbeitsblatt zu dem Idealbild einer römischen *matrona*

Zusätzlich konnte ein Abschnitt aus dem *Dialogus de oratoribus* des Historikers Tacitus zu Rate gezogen werden, in welchem die Wertvorstellungen einer guten römischen Frau erörtert wurden.





<p><b>1. Elementarschule</b> - vom 7.–11. Lebensjahr - Fächer: Lesen, Rechnen, Schreiben - Grundausbildung für Jungen und Mädchen (besonders der ärmeren Schichten)</p> <p><b>2. Grammatikschule</b> - vom 11.–15. Lebensjahr - Fächer: Texterklärung (metrische und grammatikalische Einzelfragen) → Schwerpunkt auf der Dichtung mit dem Ziel der Gelehrsamkeit - vornehmlich für die Oberschicht</p> <p><b>3. Rhetorikschule</b> - ab 16. Lebensjahr - Fächer: Gerichtsreden (<i>controversiae</i>) und politische Reden → Ziel: Übungsreden zu ausgewählten Reden (Deklamationen) - Vorbereitung auf die Ämterlaufbahn</p>
--

Abb. 7: Übersicht zur schulischen Ausbildung in Rom um 100 v. Chr.

Als dann beide Schaubilder konstruktiv und intensiv diskutiert und ausgewertet wurden, konnten zum Abschluss mithilfe eigener Erfahrungen und einem Zwischenbericht zum heutigen Familienbild sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Idealbildern der Antike und Moderne registriert werden. Als Konklusion hielten die Schüler/innen fest, dass die Familie zwar den ersten und internen Wissensbezug darstellt, aber die Auswahl an zu erwerbendem Wissen in der Antike weitestgehend vorgeschrieben wurde und daher deutlich eingeschränkter war.

**Fachdidaktischer Kommentar:** Zu Beginn der Unterrichtssequenz bestand das primäre Ziel darin, dass die Schüler/innen ihre kürzlich erworbenen Kenntnisse festigen. Als Gedächtnisstütze wurden Schlüsselbegriffe auf Karteikarten wahllos an der Tafel angebracht, wobei Erinnerungsstücke aktiviert wurden und diese einzelnen Kategorien, beispielsweise beim antiken Make-up in einer bestimmten Chronologie, zuzuordnen waren. Hierbei mussten die Schüler/innen im Kollektiv Entscheidungen treffen und diese anschließend begründen können. Fehleinschätzungen waren dabei aufschlussreich sowohl für den

Lehrenden als Ansatzpunkt als auch für die Schüler/innen als wichtiger Erfahrungsprozess. Bei den Vorüberlegungen legten sie ihr individuelles Wissen zur römischen *familia* dar, indem sie traditionelle Vorstellungen zum Maßstab nahmen. Auffallend war dabei die Fokussierung der römischen *familia* auf den Personenverband, in welchem der Hausvater die höchste Stellung genoss und die Frau vorwiegend nur häuslichen Tätigkeiten nachkommen musste. Dieses Bild konnte spätestens durch die Hinzunahme der Sulpicia in der darauffolgenden Sitzung in mancherlei Hinsicht revidiert werden. Für einen anfänglichen Einblick in die Organisationsstruktur erschien ein Rechtstext des Ulpian als besonders ratsam, da die notwendigen Inhalte durch klare und präzise Formulierungen des Autors verständlich erfasst werden konnten. Obwohl die *familia* als grundlegender Wissensbezug der römischen Frau im Vordergrund stand, war es zum Verstehen des Zusammenlebens innerhalb der *familia* notwendig, den *pater familias* mitsamt seiner *patria potestas* miteinzubeziehen. Aus diesem Grunde wurden in zwei Gruppen durch Bereitstellung verschiedener Texte die Stellungen, Eigenschaften und Aufgabenbereiche der *mater familias* und des *pater familias* näher untersucht. Eine bunte Textauswahl forderte von den Gruppenteilnehmern einerseits die Kerninhalte einzelner Textabschnitte zu erfassen und andererseits die Intentionen der antiken Quellen vor ihrem jeweiligen Hintergrund zu erkennen. Aufgrund der Vielzahl an dargestellten Materialien wurden die Aufgaben sinnvoll innerhalb der jeweiligen Gruppe aufgeteilt und in ihrem Inhalt den Mitschüler/innen weitergegeben. Hierdurch wurde das selbstständige Arbeiten trainiert.

Aber auch einzelne Begriffe mit einem großen Bedeutungsumfang wie die *patria potestas* wurden in ihrem inhaltlichen Umfang entschlüsselt. Nebenher erhielten sie dadurch strukturierte und systematische Kenntnisse über das römische Alltagsleben. Das Vorverständnis konnte nach hermeneutischer Auffassung mit den neuen Informationen verknüpft werden. Nach der Analyse und Interpretation der Quellen wurden die Informationen gezielt verarbeitet und abschließend in einem Schaubild mithilfe von Karteikarten präsentiert. Durch Verbindungslinien und gezielten Absetzungen wurden den Mitschüler/innen die Zusammenhänge erläutert. Gewisse Fragen zu einzelnen Aspekten wie den Rechten einer römischen Ehefrau oder möglichen Zugängen zu weiteren Bildungsmöglichkeiten wurden im Gespräch diskutiert und geklärt. Bei der Überprüfung des antiken Familienbildes auf ihre Aktualität wurde

der Kontrast zwischen den verschiedenen Idealen aufgrund der freien Bildungsmöglichkeit und der emanzipierten Stellung der Familienmitglieder offensichtlich. Hierdurch wurden die stark veränderten Wissensbezugsmöglichkeiten aufgrund verschiedener Erziehungsschwerpunkte aufgezeigt.

### 3.3 Sulpicia. Eine römische Dichterin

**Vorüberlegungen:** Die Schüler/innen erhielten in den ersten beiden Projektseminaren verschiedene externe und interne Wissensbezüge der römischen Frau in Abhängigkeit von einzelnen Faktoren. Zudem lernten sie mit der Bezugseinheit der römischen *familia* die Grundlage der Wissensaneignung und weitere Wissensangebote kennen. Aufgrund des großen Themenkomplexes war eine Wiederholung der gewonnenen Erkenntnisse empfehlenswert. Nunmehr war es neben den Wissensbezügen an der Zeit, sich auch einem konkreten Beispiel zu widmen, in welchem die Wissenstradierung erfolgte. Die römische Dichterin Sulpicia diente dabei als lohnenswertes Beispiel, da andere berühmte weibliche Frauenwelten wie die der Priesterin Pythia aufgrund vorrangig griechischer Quellen oder der einflussreichen Clodia Metelli aufgrund ihrer tendenziösen Quellenlage als Möglichkeiten durchfielen. Weil die Schüler/innen in ihren lateinischen Lernjahren sich zunehmend mit prosaischen Texten auseinandersetzten, war eine Einführung in die Gattung der Liebeselegie, welche auch Sulpicia verfasste, und in die Lebenswelt der Sulpicia im Vorfeld hilfreich. Damit wurden auch Voraussetzungen für die erfolgreiche Wissenstradierung der Sulpicia geliefert. Diese Elegien sind zumeist nach einem metrischen Rhythmus gesungen worden, und in Anlehnung an diesen können Querverbindungen zur heutigen Zeit auch durch moderne Songtexte, deren Hauptthema das Motiv der Liebe ist, hergestellt werden.

**Zielorientierung:** Nach dem Kennenlernen von Wissensbezügen anhand der römischen Schönheitsideale und des Lebens in der römischen *familia* stand folglich die Wissenstradierung am Beispiel der Sulpicia im Mittelpunkt. Im Vorfeld stand der Erkenntniserwerb der letzten Sitzung auf dem Prüfstand. Dabei sollten Grabinschriften als neue Quelle hinzugezogen werden, aus welchen das Idealbild der römischen Frau herauszuarbeiten war. Zugunsten einer besseren Übersichtlichkeit war dies mit passenden

Attributen aus den Textauszügen zu belegen. Die Ergebnisse wurden in einem kleinen, gemeinschaftlich organisierten Tafelbild gesammelt. Als zusätzliche Abwechslung zu der intensiven Textarbeit plante ich ein Quiz, wodurch die Lernfortschritte spielerisch dokumentiert werden konnten. Im Hauptteil sollte die Auseinandersetzung mit den Elegien der Sulpicia nach inhaltlichen und formalen Gesichtspunkten gruppenorientiert stattfinden. Die Betrachtung der Wissensbezüge für die Liebeselegien der Sulpicia durfte hierbei nicht vernachlässigt werden. Zur vollständigen Bewältigung der Aufgabenstellungen waren Hintergrundinformationen zur Person der Sulpicia und dem elegischen Wertesystem unabdingbar. Im Anschluss an die anschauliche Präsentation der Arbeitsergebnisse galt es, Beziehungen zur Gegenwart herzustellen. Dabei war es notwendig, sich ausgiebig mit der Liebeslyrik des 21. Jahrhunderts zu beschäftigen und aufgrund des besseren Zugangs einen geeigneten, bekannten Liebessong auszuwählen.

**Verlauf Projektsitzung:** Durch die ausführliche und intensive Bearbeitung wurde zu Beginn der Lernfortschritt kontrolliert und dokumentiert. Verschiedene Auszüge aus Grabinschriften untersuchten die Schüler/innen zu Beginn auf die Frage nach dem Idealbild einer römischen *matrona* mit ihren zu erwartenden Tugenden. Mithilfe von Attributen, die am Text zu belegen waren, wurde deren Idealbild skizziert. So konnte dokumentiert werden, dass die römische Frau das Haus hüten, die Wolle spinnen und eine Vielzahl an Kindern gebären sollte. Dieses Bild wurde mit stereotypischen Adjektiven wie *pudica* (sittsam), *pia* (fromm), *sollicita* (besorgt), *casta* (keusch), *frugi* (sparsam) oder auch *laboriosa* (fleißig) aus den Inschriften unterstützt.

In Form eines Quiz wurde dann das erworbene Wissen zur römischen *familia* nochmals gesichert, indem die Schüler/innen Behauptungen als wahr oder falsch identifizieren mussten, sodass sie anschließend ein Lösungswort nach korrekter Entscheidung erhielten.

**Quiz**

Entscheide, ob die behaupteten Aussagen zutreffen oder nicht. Wenn ihr euch stets richtig entscheidet, erhaltet ihr ein Lösungswort, das sich aus den korrekten Buchstaben (von oben nach unten zu lesen) ergibt.

	<b>verus</b>	<b>falsus</b>
1.) Die römische <i>familia</i> war ein Personenverband, der sich ausschließlich aus der Kernfamilie ( <i>pater, mater, liberi</i> ) zusammensetzte.	<b>V</b>	<b>U</b>
2.) Starb der <i>pater familias</i> , wurden die Frauen und die Kinder zu Personen eigenen Rechts ( <i>sui iuris</i> ).	<b>N</b>	<b>R</b>
3.) Die rechtliche Minderstellung wurde begründet mit dem Leichtsinn ( <i>levitas animi</i> ) und der Schwäche ( <i>infirmitas sexus</i> ) des weiblichen Geschlechts.	<b>I</b>	<b>E</b>
4.) Vor der Heirat musste der Ehemann seiner zukünftigen Ehefrau eine Mitgift ( <i>dos</i> ) mitbringen, die er nach ihrem Tode zurückerstattet bekommen konnte.	<b>T</b>	<b>V</b>
5.) In Vorbereitung auf das Eheleben wurde die Frau in den Fächern Haushaltslehre, Rhetorik und Philosophie ausgebildet.	<b>A</b>	<b>I</b>
6.) Heiratete die Tochter, blieb sie in der <i>potestas</i> des Vaters oder wurde der Gewalt ihres Ehemannes oder Schwiegervaters unterstellt.	<b>R</b>	<b>T</b>
7.) Die <i>patria potestas</i> schloss auch das Recht ein, die Unterworfenen unter Umständen zu töten ( <i>ius vitae necisque</i> ).	<b>A</b>	<b>E</b>

**Lösungswort:** \_\_\_\_\_

Abb. 8: Arbeitsblatt zur Überprüfung des Erkenntnisgewinns zur römischen *familia*

Den Großteil der Sitzung machte schließlich die Auseinandersetzung mit den Elegien der Sulpicia aus, wobei den Schüler/innen deutlich gemacht worden ist, dass ein äußerst differenziertes Urteil über jene Elegien bestehe. Fraglich ist zudem, ob diese kurzen Gedichte überhaupt von einer Frau wie Sulpicia geschrieben werden konnten. Ein kurzer Informationstext gewährte einen Einblick in mögliche Wissensbezüge der Sulpicia, die durch ihre Herkunft und den Kontakt zum literarischen Zentrum Roms gelang. Durch die Konfrontation mit der noch weitestgehend unbekanntesten Liebeselegie wurde eine kurze Einführung in diese Gattung eingeschaltet. Neben der Konzeptualisierung und dem elegischen Distichon als Versmaß wurden auch das Grundthema der Liebe näher analysiert. Diese Vorkenntnisse waren für die Schüler/innen eine nützliche Hilfestellung, um sich schließlich den Elegien der Sulpicia zu widmen. Jene Elegien wurden in zweisprachiger Ausführung angeboten, da neben den durchaus anspruchsvollen Satzkonstruktionen auch das Deutungsproblem ungeahnte Schwierigkeiten aufweisen würde. Die Aufgabenstellungen wurden auf zwei Gruppen aufgeteilt.

**Aufgaben:**

- 1.) Beschreibe mit eigenen Worten die Liebesbeziehung der Sulpicia zu ihrem Geliebten.
- 2.) Erstelle unter intensiver Betrachtung der Elegie 3,13 ein Wortfeld zum Themenkomplex „Kommunikation“.
- 3.) Inwiefern bleibt Sulpicia dem elegischen Wertesystem (M3) treu? Welche Gedanken werden übernommen und welche sind neu?
- 4.) Identifiziere folgendes Stilmittel: *digno digna fuisse ferar* (3,13). Welche Bedeutung hat das rhetorische Mittel in diesem Kontext?

Abb. 9: Aufgabenstellungen zu den Elegien der Sulpicia

Nachdem die schmerzvolle Liebesbeziehung der Sulpicia beschrieben wurde, wurde die Gruppe aufgefordert, ein Wortfeld zum Themenkomplex *Kommunikation* zu erstellen. Dadurch wurde der Zugang zum Textverständnis erleichtert. Die Teilnehmer/innen der anderen Gruppen konnten

Kennzeichen der römischen Liebeselgie an den Elegien der *Sulpiciae* bestätigen und erkannten zugleich neue Gedankengänge. So ordnet sich das weibliche lyrische Ich zwar der leidvollen Liebe als antikonventioneller Lebensform unter, wendet sich aber von einem ewigen Liebesbund entschieden ab. Die dazugehörigen Ergebnisse wurden anhand eines Schaubildes, das die Liebesbeziehung zwischen dem lyrischen Ich und dem Geliebten unter Einbeziehung der elegischen Wertevorstellungen symbolisiert, vorgestellt.

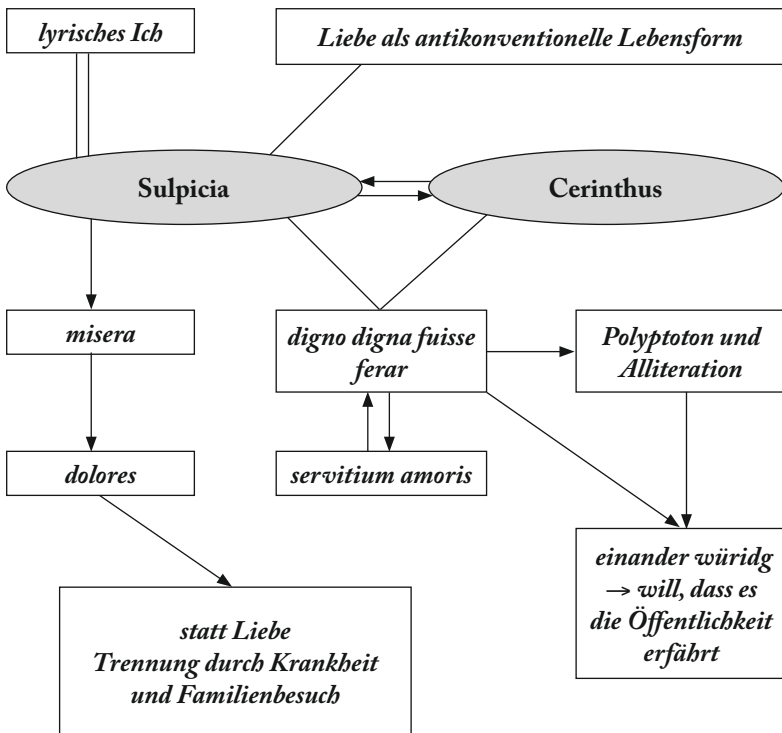


Abb. 10: Schaubild zu den Elegien der *Sulpicia*



Auch die Arbeit mit stilistischen Eigenheiten sollte nicht zu kurz kommen. Die Schüler/innen wurden nach dem rhetorischen Mittel der Alliteration und des Polyptotons sowie ihrer entsprechenden Semantik abgefragt. Die höhere Eindringlichkeit zugunsten einer höheren Aufmerksamkeit beim Rezipienten konnte problemlos erkannt werden.

Nachdem die Wissenstradierung am Beispiel der Sulpicia durch die Vorstellung der Ergebnisse abgeschlossen wurde, wurde ein Kontrast zur Gegenwart aufgeworfen. Innerhalb der Liebeslyrik der Moderne wurde ein bekannter Liebesong der britischen Sängerin und Songwriterin Ellie GOULDING ausgewählt, in welcher die Leiden des unglücklich Liebenden zwar ebenso präsent sind, die Autorin sich aber nicht mehr derart rigoros an irgendwelche Richtlinien zu halten scheint und hierdurch freier im Inhalt wirkt. Menschliche Empfindungen konnten zwar heute wie damals durch das Schreiben verarbeitet werden, aber der schematische Gedanke der römischen Liebeslegie veränderte sich hin zum offenen, direkten und populären Liebeslied der Gegenwart. Festzuhalten bleibt, dass die Wissenstradierung der Frau in der römischen Zeit absolut eingeschränkt war, da das Schreiben in der Öffentlichkeit den Männern vorbehalten war und die Frauen im frühen Alter zusehends auf andere Schwerpunkte wie das Eheleben vorbereitet wurden.

**Fachdidaktischer Kommentar:** Nachdem Wissensbezüge der römischen Frau in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren selbstständig erarbeitet werden konnten, wurde der Fokus nun auf die Wissenstradierung am Beispiel der Sulpicia gelenkt. Zur Sicherung des Erkenntnisgewinns bedurfte es zunächst einer Wiederholung. Unter Hinzunahme einer neuen Quellengattung in Form der Grabinschriften konnte das Idealbild der römischen *matrona* gefestigt werden. Neben der Textarbeit stand hierbei auch die quellenkritische Herangehensweise im Mittelpunkt. Eine muntere Abwechslung und Entspannung bot das anschließende Quiz zu aufgestellten Behauptungen der Organisationsstruktur der römischen *familia*. Aufgrund der noch unbehandelten Thematik der römischen Liebeslegie musste anfangs eine gelenkte Auseinandersetzung mit der Person der Sulpicia und den Eigenheiten der römischen Liebeslegien erfolgen. Metrische und stilistische Besonderheiten wurden kurz erläutert, wobei die Sinnerschließung für die Wissenstradierung im Vordergrund stand. Daher erschien eine Präsentation in einer zweisprachigen Ausgabe überaus sinnvoll. Textzusammenhänge wurden erkannt, wobei auch die

Arbeit mit den Wörterbüchern zur Identifizierung von Schlüsselbegriffen trainiert werden konnte. Auch der gedankliche Aufbau, die Argumentationsstruktur und die lyrischen Motive des Autors der *Sulpiciae Elegidia* konnten unter Verwendung einfacher Texterschließungsmethoden gedeutet und beschrieben werden. Dies war insbesondere bei der Wortfelderstellung eines Themenkomplexes notwendig. Parallel dazu wurde der themenorientierte Wortschatz erweitert. Im Zuge der Beschreibung der Liebesbeziehung des lyrischen Ichs gelang es den Schüler/innen, die historische Bedingtheit der Denkweise des Verfassers nachzuweisen. Unter Anwendung der sprachlichen Fachtermini konnten exemplarisch sprachliche Gestaltungsmittel erkannt und beschrieben werden. Die Schüler/innen entwickelten selbständig innerhalb der jeweiligen Gruppe eine Übersicht an der Tafel, indem die Ergebnisse zahlreicher Einzelinformationen adressatengerecht reflektiert wurden. Dabei konnten sie auch Verknüpfungspunkte zu dem elegischen Wertesystem und den heutigen Liebesliedern herstellen. Auf Gemeinsamkeiten in Bezug auf das Grundthema der unerfüllten, schmerzvollen Liebesbeziehung wurde ebenso hingewiesen wie auf zahlreiche Unterschiede zur Gegenwart.

### 3.4 Exkurs: Wortschatzarbeit zum Themenfeld *Wissen*

**Vorüberlegungen:** Zum Abschluss der Projektseminararbeit mit den Schüler/innen fehlte noch eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex *Wissen* als Basis für die Projektpräsentation. Verschiedene Wissensbezüge und auch die Wissenstradierung am Beispiel der Elegien der Sulpicia konnten bereits erfolgreich vermittelt werden. Dadurch bestand bereits ein großer Fundus für die Materialsammlung. Erste Gedanken für die Umsetzung in eine mögliche Präsentation wurden diskutiert und eingebunden. Für eine gelungene Bearbeitung mit dem Themenkomplex *Wissen* wurde eine Wortfeldarbeit bevorzugt, in der neben aktueller Bedeutungsrelevanzen auch die Synonymik und die Phraseologie zum Wortfeld *Wissen* beleuchtet werden sollte. Dadurch würden die Grenzen und die Vielschichtigkeit des Wissensbegriffs offen gezeigt werden können. Aber auch die Entwicklung der Bedeutung von Wissen musste berücksichtigt werden.

**Zielorientierung:** Im Zentrum der Wortfeldarbeit mit dem Wissensbegriff stand die Vermittlung des großen Bedeutungsumfangs des Wortes *Wissen*. Dabei sollten zum Einstieg den Schüler/innen verschiedene Redewendungen, die sich mit dem Wissensbegriff mehr oder weniger auseinandersetzen, vorgestellt werden, bevor sie einzelnen Persönlichkeiten zuzuordnen waren. Hierbei waren insbesondere die Vorkenntnisse und die Intuitionen der Schüler/innen gefragt. Zugleich sollte dadurch die Aktualität des Wissensbegriffs aufgezeigt werden, der sämtliche Generationen vergangener Epochen beschäftigte. Anschließend sollte das Vorwissen der Schüler/innen aktiviert werden, indem der Bedeutungsumfang des Wissensbegriffs an Beispielen erörtert und durch die Sammlung zahlreicher dazugehöriger Synonyme bestätigt werden sollte. Anhand von Textauszügen aus der *Lateinischen Synonymik*<sup>1</sup> von Hermann Menge waren in Gruppenarbeit individuell feste Schemata zu den Themenfeldern *Wissen* und *Unwissenheit* zu entwickeln, die neben der Pluralität des Wissensbegriffs auch dessen Barrieren darstellen sollte. Neben einem erweiterten Verständnis zum Wissensbegriff war diese Arbeit ebenso darauf angelegt, den eigenen themenorientierten Wortschatz auszuweiten und Querverbindungen zu den bisherigen Wissensbezügen und der Wissenstradierung nachzubilden.

**Verlauf Projektsitzung:** Wissensbezüge einer römischen Frau am Beispiel antiker Schönheitsideale und des Lebens innerhalb der römischen *familia* konnten ebenso ermittelt werden wie die Wissenstradierung anhand der römischen Dichterin Sulpicia. Entwicklungstendenzen und Gegenwartsbezüge konnten exemplarisch aufgezeigt werden. Nach Abschluss dieser Unterrichtssequenzen wurde nun durch die intensive Aufarbeitung des Wissensbegriffs die Verbindung zum großen Projektthema des BrAnD-Projekts *Wissen* in den Fokus gerückt.

Als Einstieg wurden verschiedene Zitate aus verschiedenen Epochen an die Tafel gebracht, die wiederum von unterschiedlichen berühmten Personen stammten. Der Wissensbegriff war jederzeit Bestandteil des kulturellen Lebens und besaß stets einen maßgeblichen Anteil in der Lebenswelt der Menschen. So wies Ende des 16. Jahrhunderts der englische Philosoph Francis Bacon auf die Bedeutung von Wissen hin, auf den das Sprichwort *Scientia potentia est* zurückgeht. Aber auch schon der römische Dichter

.....  
1 MENGE 2011.

Horaz erkannte, dass das gesamte Wissen der Menschen nicht vollends ausgeschöpft werden kann (*Nec scire fas est omnia*). Zunächst waren die lateinischen Zitate durch Erschließung der Satzkonstruktionen und Funktionen ins Deutsche zu übertragen, bevor die den vorgegebenen Personen zugewiesen wurden. Die Zitatesammlung wurde durch eigene Beispiele der Schüler/innen aus der Muttersprache ergänzt. Am Ende der Vorüberlegungen wurde sich mit dem deutschen Wissensbegriff anhand unterschiedlicher Definitionen kritisch auseinandergesetzt. Dies legte offen, dass der Wissensbegriff in den jeweiligen Auszügen einige individuelle Gedanken enthält. Dennoch konnte festgehalten werden, dass das Wissen nicht die Wiedergabe einer Definition, sondern vielmehr das Ergebnis eines Erkenntnisprozesses darstellt. Auch die abschließende gemeinsame Ansammlung zahlreicher Synonyme des deutschen Wortes *Wissen* offenbarte den immensen Bedeutungsumfang des Wissensbegriffs.

Nachdem die Vorüberlegungen abgeschlossen worden waren, wurden in Gruppenarbeit ein Schema zu den Wortfeldern *Wissen* und *Unwissenheit* anhand des Einblicks in fachwissenschaftliche Abschnitte der lateinischen Synonymik erstellt.

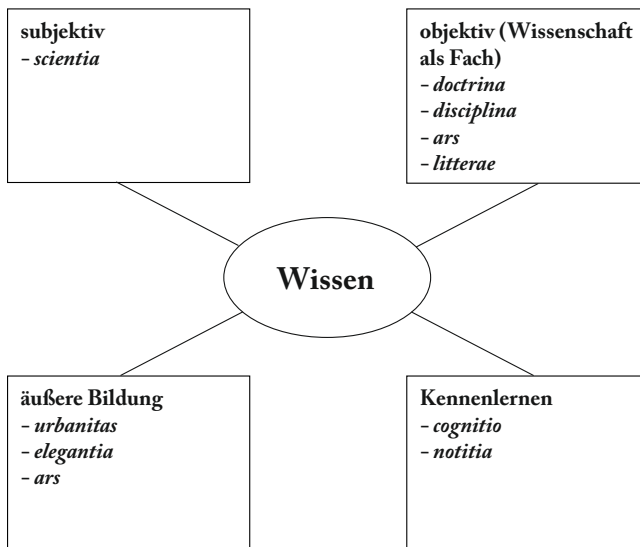


Abb. 11: Beispiel für ein Schema zum Wissensbegriff

Neben der Vielschichtigkeit des Wissensbegriffs konnten auch dessen Grenzen von den Schüler/innen offenbart werden. Aufgrund der Wissenschaftlichkeit und des damit verbundenen erhöhten Anforderungsniveaus wurden Hilfestellungen erteilt, die die Arbeit in der Gruppe vereinfachten. Die erstellten Schemata wurden rege diskutiert und die Ergebnisse konnten zu der Materialsammlung hinzugefügt werden. Weitere Handreichungen zum lateinischen Wortschatz des Wissensbegriffs und zu deren Phraseologie umrundeten die Beschäftigung mit diesem Themenkomplex und boten zugleich eine gute Grundlage für die Projektpräsentation.

**Fachdidaktischer Kommentar:** Als Einstieg in das Seminar mussten die Schüler/innen ihre fachübergreifenden Kenntnisse aus der Philosophie und der Geschichte einbeziehen, um entsprechende Zitate zum Wortfeld *Wissen* den jeweiligen Autoren der Redewendung zuzuordnen. Dank der Beherrschung eines umfassenden Wortschatzes, wesentlicher Tempus- und Kasusfunktionen sowie einfacher Satzerschließungsmethoden waren die Schüler/innen in der Lage, die kurzen einfachen Sprichwörter vor der Zuordnung zu übersetzen. Ebenfalls wurden die Intentionen der Zitate erkannt und erläutert. Die Zitatesammlung konnte durch die Verknüpfung mit eigenem Vorwissen aus anderen Fächern erweitert werden. Problemorientiert wurden unterschiedliche Definitionen des Wissensbegriffs miteinander verglichen und auf ihren Inhalt hin beurteilt. Der Umgang griechischer Philosophen mit dem Wissensbegriff legte dessen Bedeutungsdimensionen bereits in der Antike offen. Die Vielseitigkeit des Wissensbegriffs wurde anhand des Aufzählens von verschiedenen Synonymen verdeutlicht, die an der Tafel notiert wurden. Diese reichten von Aspekten wie *Einsicht* und *Einblick* über *Weisheit* und *Gelehrtheit* bis hin zu *Beherrschung* oder *Können*. In Gruppenarbeit waren die Schüler/innen aufgefordert, mithilfe eines Schemas die Komplexität eines Begriffes mit seinen verschiedenen Dimensionen und Anknüpfungspunkten zu offenbaren. Dabei mussten zahlreiche, komplexe Informationen themenorientiert verarbeitet und in ein Schema eingepflegt werden. Auch das Paraphrasieren größerer Textabschnitte wurde hierdurch wiederholt eingeübt. Da die Textauszüge durchweg wissenschaftlicher Natur waren, war es nötig, den Gruppenteilnehmer/innen bei Unklarheiten Unterstützung zugunsten des Lernfortschritts zu liefern. Bei der Texterschließung unbekannter Vokabeln half den Schüler/innen ebenso die Ableitung einzelner Termini durch Fremdwörter oder

Vokabeln aus anderen ihnen bekannten Sprachen wie Englisch oder Französisch.

In angemessener Form wurden die Ergebnisse schließlich den Mitschüler/innen übersichtlich und sachgerecht nach eigenen Kriterien präsentiert. Dabei wurden verschiedene Darstellungsformen von Schaubildern verwendet, die aber durch Erklärungen, Abgrenzungen und Schwerpunktsetzungen veranschaulicht wirkten.

## 4 Projektpräsentation

Im Rahmen des Schülerkongresses stellten die Schüler/innen am 18. März 2017 ihre Projektarbeit in Form eines Rollenspiels dar, das den Gästen einen Einblick in die Wissenswelt einer römischen Frau der Oberschicht zur Zeit um 90 n. Chr. geben sollte. Im Mittelpunkt stand dabei die Auseinandersetzung mit verschiedenen Wissenszugängen und einer möglichen Wissensweitergabe durch die römische Frau. Als Grundlage diente dabei die Materialsammlung, in welcher die Ergebnisse der Projektseminare gesammelt wurden. Die Ergebnisse wurden systematisiert und relevante Themenschwerpunkte fanden Eingang in die Präsentation. Der Gegenwartsbezug wurde auch berücksichtigt, um die Dimensionen zwischen Antike und Gegenwart zu verdeutlichen.

Nachdem sich die Schüler/innen frühzeitig für ein Rollenspiel als Präsentationsform entschieden hatten, wurden die Schüler/innen in einzelne Gruppen eingeteilt, in welchen ihnen verschiedene Aufgaben zugewiesen wurden. So waren drei Schüler für das Erstellen des Drehbuchs und einer unterstützenden Powerpoint-Präsentation verantwortlich.

**Darsteller:**

Lea - Conni (Schülerin, 15 Jahre alt)  
Laurence - Juliane (Schülerin, 15 Jahre alt)  
Lukas - Herr Müller (Lateinlehrer)  
Michelle - Cornelia (römisches Mädchen der Oberschicht aus dem 1.Jh. n.Chr., 15 Jahre alt)  
Talea - Iulia (Sklavin der Familie aus dem 1.Jh. n.Chr.)  
Pascal - Vater der Cornelia (römischer Mann der Oberschicht aus dem 1.Jh. n.Chr.)  
Kim - Mutter der Cornelia (römische Frau der Oberschicht aus dem 1.Jh. n.Chr.)  
Malte - Ovid (römischer Dichter)

**1. Szene**

*Juliane steht ungeduldig auf der Straße, schaut unruhig auf die Uhr und wirkt nervös. Conny kommt gebetzt angelaufen. Beide wollen am Montag gemeinsam zur Schule gehen. Zu Beginn des Tages steht für die Schülerinnen der 9.Klasse eine Lateinstunde auf dem Programm. Im Gegensatz dazu erscheint Juliane aufgestylt.*

**3. Szene**

*Iulia legt alle Schminkutensilien beiseite und reicht Cornelia die Wolle. Zugleich betritt ihre Mutter den Raum. Ehrfürchtig erblickt die Sklavin Iulia die Mutter und geht aus dem Raum.*

**M:** (*schmunzelt stolz*) Wunderbar, wie du heute aussiehst! Ganz nach den Schönheitsidealen einer edlen römischen Frau. *Der Blick fällt erstaunt auf die Wolle.* Lanam facias! Es gefällt mir, dass du bereits ohne Anordnung deinen täglichen Pflichten nachkommst und die Wolle spinnst.

**C:** (*nachdenklich*) Was erwartest du von mir, Mutter?

**M:** Natürlich wünsche ich mir eine Tochter, die fleißig bei der Wollarbeit ist, ein Musikinstrument erlernt und zudem gehorsam, fromm und sittsam ist.

**C:** (*genervt*) Was muss ich denn sonst noch können?

**M:** (*geduldig*) Es liegt in der Natur der Frau, das Haus zu bewahren. Dein zukünftiger Mann wird ebenfalls von dir verlangen, dass du dich um deine Kinder kümmerst und sogar Gastmähler für die familia planen kannst. Grundsätzlich ist es auch wichtig, viele Kinder auf die Welt zu bringen.

**M:** (*Die Mutter sieht auf die gespannene Wolle und zögert*) Wie ich sehe, benötigst du noch ein wenig Übung. Komm! Ich zeige dir, wie man die Wolle angemessen spinnst.

**C:** (*trotzig*) Wozu muss ich denn das wissen?

**M:** Schon deine Vorfahren mussten dies lernen. Außerdem willst du doch eine gute zukünftige Ehefrau sein. Sie darf nicht luxuriosa sein, sie darf nicht abergläubig sein, sie soll reinlich sein, sie soll für das Abendmahl sorgen und ehrfürchtig gegenüber ihrem Mann sein. Ebenso musst du deinem Ehemann gegenüber treu sein. Ich wünsche mir, dass du eine wahre univira sein wirst.

*Die Mutter nimmt die Wolle, spinnst kurz weiter und gibt sie dann ihrer Tochter zurück.*

**M:** Siehst du, wie es noch besser geht. (*steht auf*) Aber nun muss ich meinen eigenen Aufgaben nachkommen. Aber wenn du all dies kannst, wirst du einen guten Ehemann finden.

Abb. 12: Auszug aus dem Drehbuch für die Projektpräsentation

Die anderen Schüler/innen wurden aktiv in das Rollenspiel als Darsteller/innen einbezogen. Drei Schüler/innen widmeten sich als Schülerinnen und Lehrer den Schulalltagsszenen der Gegenwart, während die weiteren Schüler/innen den Part der antiken Szenen übernahmen. Mit einer besonderen Rolle wurde ein Schüler betraut, der die Rolle des Ovid übernehmen sollte. Im elegischen Distichon gesprochen, gab er aus

seiner *Ars amatoria* eine Anleitung für das Verschönern des weiblichen Gesichtes. In den letzten gemeinsamen Sitzungen sowie am Vortag des Schülerkongresses wurden die Szenen eingeprobt und in Bedarfsfällen im Detail abgeändert.

Unter dem Motto „*Non scholae, sed vitae discimus* – Das Wissen der römischen Frau“ wurde zu Beginn eine Alltagsszene aus dem Schulalltag dargestellt. Der Schlaf einer Schülerin während einer Unterrichtsstunde ermöglichte den Übergang in eine antike Lebenswelt einer jungen Frau aus einer traditionellen, gut situierten Familie. Innerhalb dieser Traumwelt wurden verschiedene Szenen unter Beachtung damaliger Formulierungen, Kleidungen und einzelner Abläufe präsentiert, die inhaltlich verschiedene Wissensbezüge und die Wissenstradierung durch die römische Frau exemplarisch wiedergaben. Durch die Rückkehr in die Gegenwart, die durch einen lauten Knall ausgelöst wurde, wurde das kleine Schauspiel umrahmt. Für ein besseres Verständnis beim Auditorium wurde das Rollenspiel parallel mit einer Powerpoint-Präsentation unterstützt, die wichtige Begleitinformationen zu bestimmten Personen und Inhalten enthielt.

An dieser Stelle möchte ich mich als studentischer Vertreter sowohl bei Frau Metting als betreuender Lateinlehrerin am Wolkenberg-Gymnasium in Michendorf als auch bei ihren Schülern/innen für die äußerst angenehme und produktive Zusammenarbeit bedanken. Wir können mit Stolz auf ein erfolgreiches Projekt zurückblicken.

## 5 Literatur

### Primärliteratur

- BEHREND, O./KNÜTEL, R./KUPISCH, B./SEILER, H. H. (Hgg.), *Corpus Iuris civilis, Die Institutionen. Text und Übersetzung*, Heidelberg 2007.
- BLANK-SANGMEISTER, U. (Hg.), *Römische Frauen, Ausgewählte Texte. Lateinisch/deutsch*, Stuttgart 2001.
- LENZ, F. W. (Hg.), *Ovid, Heilmittel gegen die Liebe. Die Pflege des weiblichen Gesichts. Lateinisch und Deutsch*, Berlin 1960.



- MANTHE, U. (Hg.), Gaius, Institutiones. Die Institutionen des Gaius, Darmstadt 2004.
- RICHTER, W. (Hg.), Lucius Iunius Moderatus Columella, Zwölf Bücher über Landwirtschaft. Buch eines Unbekannten über Baumzucht. Lateinisch-deutsch, München 1981–1983.
- SCHÖNEBERGER, O. (Hg.), Marcus Porcius Cato, Vom Landbau. Fragmente. Alle erhaltenen Schriften. Lateinisch-deutsch, München 1980.
- VOLKMER, H. (Hg.), P. Cornelius Tacitus, Das Gespräch über die Redner. Dialogibus de oratoribus. Lateinisch-deutsch, Düsseldorf/Zürich 1998.
- VON ALBRECHT, M. (Hg.), Ovid, Ars amatoria. Lateinisch/deutsch, Stuttgart 2003.

## Sekundärliteratur

- BALSDON, D., Die Frau in der römischen Antike, aus dem Englischen von Modeste zur Nedden Pferdekamp, München 1989.
- CHRISTES, J., Bildung und Gesellschaft. Die Einschätzung der Bildung und ihrer Vermittler in der griechisch-römischen Antike, Darmstadt 1975.
- CHRISTES, J./KLEIN, R./LÜTH, C., Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike, Darmstadt 2006.
- FUHRER, T./RENGER, A.-B. (Hgg.), Performanz von Wissen. Strategien der Wissensvermittlung in der Vormoderne, Heidelberg 2012.
- GÄRTNER, U., Brandenburger Antike-Denkwerk. Kulturelle Identität – Römisches Recht, Potsdam 2014.
- HARTMANN, E., Frauen in der Antike. Weibliche Lebenswelten von Sappho bis Theodora, München 2007.
- KORN, F. W., Wissenschaftstheorie für Pädagogen, München 1999.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg, Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Latein, 2012.
- POMMEROY, S. B., Frauenleben im klassischen Altertum, aus dem Englischen übersetzt von N. F. MATTHEIS, Stuttgart 1985.
- PROBST, S. u. V., Frauendichtung in Rom. Die Elegien der Sulpicia, in: AU 35 (1992), 19–36.

- RAPP, C./WAGNER, T., Wissen und Bildung in der antiken Philosophie, Stuttgart/Weimar 2006.
- REIF, H. (Hg.), Die Familie in der Geschichte. Mit Beiträgen von G. DOHRN-VAN ROSSUM, S.-A. FUSCO, J. KOCKA, J. MOSSER, I. PEIKERT, H. REIF, Th. SCHULER, Göttingen 1982.
- SIEPE, F., Die Farben des Eros. Schönheitsideale im Wandel der Zeit, Berlin 2007.
- SPÄTH, T./WAGNER-HASEL, B., Frauenwelten in der Antike. Geschlechterordnung und weibliche Lebenspraxis, mit 162 Quellentexten und Bildquellen, Stuttgart/Weimar 2000.

## Lexika und Nachschlagewerke

- LANGE, H.-J., PONS. Schau nach – blick durch! Wortschatz nach Themen. Latein. Nachschlagen, verstehen, behalten, Stuttgart 2008.
- MEISSNER, C. F., Lateinische Phraseologie, Leipzig 1878.
- MENGE, H., Lateinische Synonymik, Heidelberg 2011.
- WEBER, K.-W., Alltag im Alten Rom. Das Leben in der Stadt. Ein Lexikon, Mannheim 2011.

## Elektronische Quellen

- <http://www.songtexte.com/songtext/ellie-goulding/love-me-like-you-do-5376579d.html> (Zugriff am 29.05.2017)
- <http://www.songtexte.com/uebersetzung/ellie-goulding/love-me-like-you-do-deutsch-2bd6ccc2.html> (Zugriff am 29.05.2017)

## 6 Anhang

### **M1 Unterrichtsmaterialien zum Projektseminar**

### **„Schönheitsideale in der Antike - Wer oder was ist schön?“**

#### **Schönheitsideale in der Antike**

#### **Wer oder was ist schön?**

#### **Vorüberlegungen:**

- 1.) Beschreibe kurz die weiblichen und männlichen Schönheitsideale der heutigen Zeit und fülle die Tabelle mit deinen Gedanken aus.
- 2.) Stelle dir vor, wie diese bei den Römern ausgesehen haben könnten.
- 3.) Gab es womöglich große Unterschiede oder sind sie sich doch im Grunde sehr ähnlich?

Heutiges Schönheitsideal

<b>Frauen</b>	<b>Männer</b>

## Schönheitsideal der Römer

Frauen	Männer

### M1 Die Morgentoilette der Römer und Römerinnen

Die Römer standen je nach sozialer Stellung und Beruf zu den unterschiedlichsten Zeiten auf. Gemeinsam war jedoch allen die morgendliche Körperpflege (*cultus*). Die Römer und Römerinnen der Oberschicht ließen sich dafür von ihren Sklaven Utensilien wie Wasser, Schwamm, Seife und Öle reichen. Nach dem Waschen bzw. dem Vollbad wurde der Körper eingesalbt und parfümiert. Ein *tonsor* pflegte dann das Haar, den Bart und auch die Nägel des Mannes. Die feine Dame ließ sich nur von ihren Sklavinnen frisieren (*ornatrices*), die teilweise sogar sehr gefährlich lebten, wenn ihnen Fehler beim Frisieren unterlief. Dem täglichen Schminken gingen aufwendige Gesichtsmasken voraus, die die Haut zart werden ließen. Als Make-up-Grundlage diente ein Puder aus Bleiweiß oder Kreide, es folgten Rouge, Glimmer, das Schwärzen von Wimpern und Nachziehen von Augenbrauen, sowie grüner oder blauer Lidschatten und Lidstrich. Auch Lippenstifte wird es wahrscheinlich gegeben haben, doch ist dies schriftlich nicht bezeugt. Schließlich wurden für das komplizierte Anlegen der Kleider ebenfalls die jeweiligen Sklaven benötigt. Männer trugen wenig oder gar keinen Schmuck, Frauen hingegen schmückten sich unabhängig ihrer Gesellschaftsschicht gerne und auch viel. Ringe, Ohrringe, Armreifen, Halsketten u.v.m. aus Gold und Silber, mit Perlen oder Edelsteinen aus dem Orient, dienten als Statussymbol und wurden öffentlich zur Schau getragen, sodass solchen Frauen oft Luxus- und Verschwendungssucht nachgesagt wurde.

## M2 Die Haarpflege im alten Rom

Bei den Römern bestimmten vor allem ordentliche und saubere Kleidung ein gepflegtes Äußeres. Bis ins 5. Jh. v.Chr. waren Haare und deren Frisuren für den Durchschnittsrömer irrelevant. Man ließ die Haare lang wachsen und einfach herunterhängen. Erst als angeblich 300 v. Chr. die erste Barbierstube in Rom eröffnete, legte man allmählich Wert auf eine gepflegte Haarpracht. In der Republik waren die Frisuren eher schlicht, da beispielsweise kunstvoll herausgeputzte Frauen verdächtig erschienen und oft als „leichte Mädchen“ ausgewiesen wurden. Jedoch lockerte sich diese Anschauung in der Kaiserzeit, sodass zahlreiche Frauen, auch die der Oberschicht, ansprechende Frisuren trugen. Die jeweils aktuellen Haarmoden wurden stark vom Aussehen des Kaisers und seiner Kaiserin bestimmt. Doch sollte die Frisur stets zur individuellen Kopf- und Gesichtsform passen, egal ob sie im Moment modern war oder nicht. Kurzhaarfrisuren galten stets als männlich und streng, Langhaarfrisuren an Männern waren dagegen fast nur bei Bedienungssklaven in Haushalten oder bei männlichen Prostituierten zu finden. Bereits damals galt eine sorgfältige Haarpflege als besonders wichtiger Bestandteil des weiblichen *cultus*. Die Haare einer Frau sollten gut frisiert sein, angenehm riechen und schön glänzen, was durch das Einsalben einer Fettsubstanz mit ätherischen Ölen erreicht werden konnte.

Es gab zahlreiche Frauenfrisuren unterschiedlichster Art, die auf Münzportraits gut zu erkennen sind (Abb. 15). Dabei kamen häufig für kunstvoll gesteckte Frisuren wollene Bänder (*vittae*), Haarnetze, Reifen und vor allem Haarnadeln sowie falsche Haarteile zum Einsatz. Diese Dinge sollten natürlich nicht nur ihre eigentliche Funktion erfüllen, sondern dienten vielmehr auch als dekorative Schmuckstücke. Auch waren die Römerinnen in der Lage, ihr Haar mithilfe eines hohlen Eisenstabes, der im Feuer erhitzt wurde, zu ondulieren. Selbst das Färben von Haaren wurde damals schon praktiziert. Frauen färbten also ihre Haare, um positiv aufzufallen und für die Männerwelt attraktiver zu erscheinen. Aber auch Männer versuchten, ihr tatsächliches Alter mithilfe von Färbemitteln zu verbergen. Wenn beispielsweise das Auszupfen von grauen Haaren nicht mehr ausreichte, färbten sie sich die Haare wieder pechschwarz (Mart. 3,43). Für rötlich schimmernde Haare nutzte man in der Frühzeit Asche. Für eine echte Rotfärbung wurde ab der Kaiserzeit Hennapulver verwendet, welches aus Ägypten eingeführt wurde. Doch die bei den

Römerinnen beliebteste Haarfarbe war Blond. Die dafür notwendigen Färbemittel kamen aus Nordeuropa, z.B. Seifenkugeln aus Wiesbaden oder der „batavische Schaum“ aus den heutigen Niederlanden. Es gab auch andere Tönungen, wobei Properz sogar von einem auffälligen Blau spricht (Prop. 2,18,9). Wer jedoch mit seiner Haarpracht nicht zufrieden war, vielleicht schlechten Haarwuchs hatte, das Haar übertrieben färbte oder lockte oder nur noch sehr wenig Haare besaß, der konnte sich getrost in Fachgeschäften Haarteile oder gar Perücken kaufen. Besonders beliebt waren dabei blonde Perücken, die aus den Haaren gefangener Germaninnen hergestellt wurden.

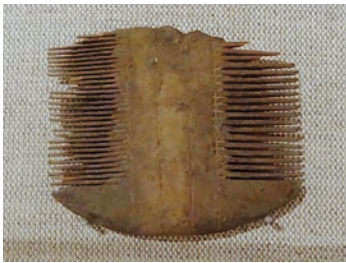


Abb. 13: Spätromischer Holzkamm (pecten) aus Antinoe/Ägypten, 4.–7. Jh. n. Chr., heute im Spurlock Museum, Univ. of Illinois at Urbana-Champaign (UIUC), USA. (Quelle: Wikimedia Commons *pecten*)



Abb. 14: Römische Frauenfrisuren nach Münzportraits (Quelle: WEEBER 2011, 117)

## Das weibliche Schönheitsideal

<p><i>Quam paene admonui, ne trux caper iret in alas neve forent duris aspera crura pilis! sed non <b>Caucasen</b> doceo de rupe puellas quaeque bibant undas, Myse <b>Caice</b>, tuas. quid, si praecipiam ne fuscet inertia dentes oraque suscepta mane laeventur aqua? scitis et inducta candorem quaerere creta; sanguine quae vero non rubet, arte rubet; arte supercilii confinia nuda repletis parvaeque sinceras velat aluta genas. nec pudor est oculos tenui signare favilla vel prope te nato, lucide <b>Cydney</b>, croco.</i></p> <p>(Ovid, <i>Ars amatoria</i> 3,193–204)</p>	<p>Beinahe hätte ich euch noch ermahnt: Lasst den Geruch des trotzigen Bockes nicht unter die Achselhöhlen kommen und die Beine nicht von borstigen Härchen rau sein. Aber ich belehre ja keine Mädchen vom kaukasischen Felsen oder solche, die Wasser vom mysischen Caicus trinken. Soll ich euch etwa auch noch vorschreiben, die Zähne nicht durch Saumseligkeit braun werden zu lassen und morgens den Mund mit Wasser auszuspülen? Ihr versteht euch darauf, durch Kreide eine weiße Hautfarbe zu bekommen, eine, die von Natur keine roten Wangen hat, hat sie durch Kunst. Durch Kunst füllt ihr die kahlen Stellen neben den Augenbrauen aus, und ein kleines Schönheitspflasterchen verhüllt die echten Wangen. Und ihr schämt euch nicht, die Augen mit feiner Asche zu untermalen oder mit Krokus, der an deinem Ufer, du klarer Cydnus, wächst.</p> <p>(Übers. von ALBRECHT)</p>
---	---

### Angaben:

- Caucasus** - Hochgebirge zwischen  
Schwarzem und Kaspischem Meer
- Caicus** - Fluss in Mysien (Kleinasien)
- Cydnus** - Fluss in Kilikien bei Tarsus (Kleinasien)

<p><i>Vos quoque non caris aures onerate lapillis, quos legit in viridi decolor Indus aqua, nec prodite graves insuto vestibus auro: per quas nos petitis, saepe fugatis, opes. munditiis capimur: non sint sine lege capilli; admotae formam dantque negantque manus. nec genus ornatus unum est: quod quamquam decebit elegat et speculum consulat ante suum.</i></p> <p>(Ovid, <i>Ars amatoria</i> 3,129–136)</p>	<p>Beschwert auch ihr nicht eure Ohren mit teuren Steinen, die der fahle Inder im grünlichen Wasser sammelt, und geht nicht mit golddurchwirkten Kleidern belastet an die Öffentlichkeit; mit dem Prunk, der uns anlocken soll, verjagt ihr uns oft. Sauberkeit nimmt uns ein, das Haar sei nicht ungeordnet, ein Handgriff kann ihm die rechte Form verleihen und nehmen. Es gibt auch mehr als nur eine Haartracht; eine jede möge auswählen, was ihr steht, und vorher den Spiegel befragen.</p> <p>(Übers. von ALBRECHT)</p>
--	--

<p><i>o quantum indulget vestra natura decori, quarum sunt multis damna pianda modis! nos male detegimur, raptique aetate capilli, ut Borea frondes excutiente, cadunt; femina canitiem Germanis inficit herbis, et melior vero quaeritur arte color, femina procedit densissima crinibus emptis proque suis alios efficit aere suos.</i></p> <p>(Ovid, <i>Ars amatoria</i> 3,159–166)</p>	<p>O wie großmütig hilft die Natur eurer Schönheit nach! Auf vielerlei Arten müsst ihr eure Mängel ausgleichen. Wir Männer werden traurig entblößt, und die Haare, die die Zeit raubt, fallen, wie wenn der Nordwind das Laub von den Bäumen schüttelt; die Frau aber färbt ihr graues Haar mit germanischen Kräutern, und durch Kunst sucht man eine bessere Farbe als die echte zu erwerben. Die Frau schreitet einher, dicht umwallt von gekauftem Haar, und als Ersatz für das eigene verwandelt sie fremdes für Geld in eigenes. (Übers. von ALBRECHT)</p>
--	---

### Das männliche Schönheitsideal

<p><i>Sed tibi nec ferro placeat torquere capillos, nec tua mordaci pumice crura teras; ista iube faciant, quorum Cybeleia mater concinitur Phrygiis exululata modis. forma viros neglecta decet; Minoida Theseus abstulit, a nulla tempora comptus acu; <b>Hippolytum Phaedra</b>, nec erat bene cultus, amavit; cura deae silvis aptus Adonis erat. munditie placeant, fuscantur corpora Campo; sit bene conveniens et sine labe toga. [...] careant rubigine dentes; nec vagus in laxa pes tibi pelle natet; nec male deformet rigidos tonsura capillos: sit coma, sit trita barba resecta manu. et nihil emineant et sint sine sordibus ungues, inque cava nullus stet tibi nare pilus. nec male odorati sit tristis anhelitus oris, nec laedat naris virque paterque gregis. cetera lascivae faciant concede puellae et si quis male vir quaerit habere virum.</i></p> <p>(Ovid, <i>Ars amatoria</i> 1,505–524)</p>	<p>Aber finde keinen Gefallen daran, das Haar mit der Brennschere zu kräuseln, und reib dir die Schenkel nicht mit rauem Bimsstein glatt. Überlass das den <b>Eunuchen</b>, die die Mutter Cybele mit phrygischen Melodien heulend ansingen. Nachlässige Schönheit steht Männern. Theseus, der nie an der Schläfe eine einzige Haarnadel trug, riss Ariadne hin. Phaedra liebte den Hippolytus; dabei war er ungepflegt. Die Göttin liebte den Waldmenschen Adonis. Durch Sauberkeit erzeuge dein Körper Wohlgefallen, lass ihn auf dem Marsfeld bräunen. Die Toga sei gut passend und ohne Flecken. [...] Die Zähne seien frei von Belag, und der Fuß schwimme nicht schlotternd in zu weitem Leder. Der Haarschnitt entstelle nicht dein Haar zu Stacheln, Haar und Bart seien von kundiger Hand geschnitten. Lass die Nägel nicht vorstehen, lass sie sauber und rein sein, und aus den Nasenlöchern stehe dir kein Härchen hervor. Auch soll der Mund nicht übel riechen, der Atem nicht widerlich sein, und unter der Achsel soll nicht der stinkende Bock, der Herr der Ziegenherde, hausen. Alles übrige überlass den lockeren Mädchen oder Leuten, die keine rechten Männer sind und um Männer buhlen. (Übers. von ALBRECHT)</p>
--	--

### Angaben:

- Eunuchen** - kastrierte Männer  
**Cybele** - phrygische Muttergöttheit  
**Theseus** - berühmter Held der griechischen Mythologie (König in Athen, Ariadne, Minotauros)



**Hippolytus** - Stiefsohn der Phaedra  
**Phaedra** - Tochter des König Minos, zweite Gattin des Theseus

### Aufgaben:

- 1.) Hat sich eure anfängliche Meinung über Schönheit und Körperpflege der Römer nach dem Lesen der Informationstexte und der Originallektüre bestätigt oder gar stark verändert?
- 2.) Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich zur heutigen Zeit feststellen?

### Appell an die Jugend

**Natürlicher Schmuck** (Properz, Carmina 1,2,1-8)

1        *Quid iuvat ornato procedere, vita, capillo  
              et tenuis Coa veste movere sinus,  
aut quid Orontea crinis perfundere murra,  
              teque peregrinis vendere muneribus,*  
5        *naturaeque decus mercato perdere cultu.  
              nec sinere in propriis membra nitere bonis?*  
*Crede mihi, non ulla tuae est medicina figurae:  
              nudus Amor formae non amat artificem.*

### Angaben:

- 1    *capillus, -i m.:* (Haupt-)Haar
- 2    *Coa veste:* aus koischem Stoff    *sinus, -us m.:* Gewandbausch
- 3    *Orontes:* Fluss in Syrien        *crinis, -is m.:* Haar  
      *murra, -ae f.:* Myrrhe
- 4    *peregrinus, -a, -um:* ausländisch
- 5    *decus, -oris n.:* Schönheit        *mercari, -atus sum:* kaufen  
      *cultus, -us m.:* hier: Schmuck
- 6    *membrum, -i n.:* im Plural: Körper
- 7    *medicina, -ae f.:* Heilmittel, hier: Schönheitsmittel
- 8    *artifex, -icis m./f.:* Künstler/in

**Aufgaben:**

- 1.) Übersetze den Text in angemessenes Deutsch.
- 2.) Wovon hängt der Infinitiv *procedere* (Z.1) ab?

**Die Pflege des weiblichen Gesichts**

(Ovid, De medicamine faciei femineae 43–46)

*Prima sit in vobis morum tutela, puellae:  
Ingenio facies conciliante placet.  
Certus amor morum est, formam populabitur aetas,  
Et placitus rugis vultus aratus erit.*

**Angaben:**

- 1 *tutela, -ae f.*: Schutz, Fürsorge
- 2 *ingenium, -i n.*: hier: Charakter  
*conciliare, -vi, -tus*: gewinnen, empfehlen
- 3 *mos, -ris m.*: hier: Charakter, Persönlichkeit  
*populare, -vi, -tus*: verwüsten
- 4 *placitus*: abzuleiten von *placere*     *ruga, -ae f.*: Falte  
*aratus, -a, -um*: durchpflügt

**Aufgaben:**

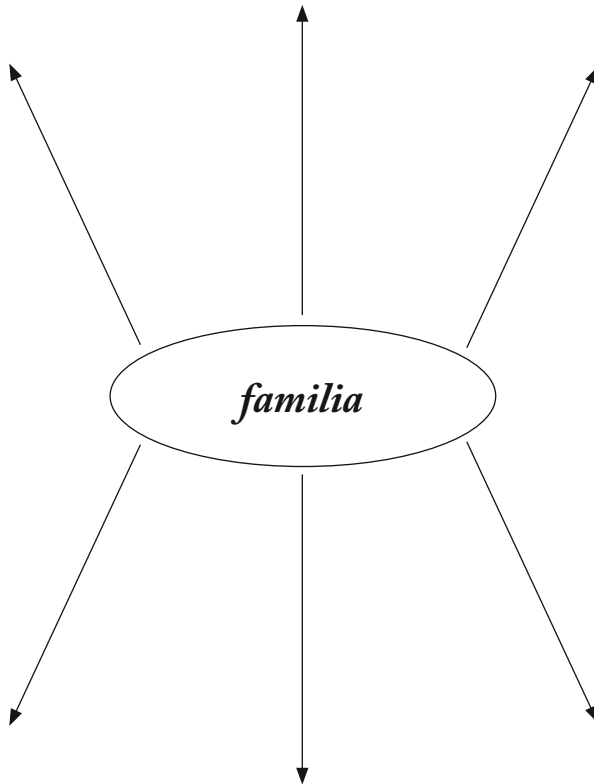
- 1.) Übersetze den Text in angemessenes Deutsch.
- 2.) Bestimme die Partizipialkonstruktion *conciliante* (Z.2).
- 3.) Formuliere kurz die Kernaussage der beiden Texte.

## M2 Unterrichtsmaterialien zum Projektseminar „Das Leben in der römischen *familia*“

### Das Leben in der römischen *familia*

#### Vorüberlegungen:

- 1.) Überlege dir, aus welchen Bestandteilen sich eine römische *familia* zusammengesetzt haben könnte.
- 2.) Welche Rollen könnten die einzelnen Mitglieder der *familia* eingenommen haben?



## M1 Organisation einer römischen *familia*

Der römische Jurist Ulpian aus dem 3. Jh. n. Chr. widmet sich der Familie nach römischer Rechtsauffassung.

<p><i>Familiae appellatio refertur et ad corporis cuiusdam significationem, quod aut iure proprio ipsorum aut communi uniuersae cognationis continetur. Iure proprio familiam dicimus plures personas, quae sunt sub unius potestate aut natura aut iure subiectae, ut puta patrem familias, matrem familias, filium familias, filiam familias quique deinceps vicem eorum sequuntur, ut puta nepotes et neptes et deinceps. pater autem familias appellatur qui in domo dominium habet, recteque hoc nomine appellatur, quamvis filium non habeat: non enim solam personam eius, sed et ius demonstramus: denique et pupillum patrem familias appellamus, et cum pater familias moritur, quotquot capita et subiecta fuerint, singulas familias incipiunt habere: singuli enim patrum familiarum nomen subeunt. Idemque eveniet et in eo qui emancipatus est: nam et hic sui iuris effectus propriam familiam habet.</i></p> <p>(Ulpian, <i>Libro quadragesimo sexto ad edictum</i> 50,16,195,2)</p>	<p>Der Ausdruck Familie bezieht sich auf die Bezeichnung einer gewissen Gemeinschaft, die entweder ihr besonderes Recht hat oder die von dem Recht der gemeinsamen Verwandtschaft zusammengehalten wird. Als Familie besonderen Rechts bezeichnen wir mehrere Personen, die unter der Gewalt eines Einzigen stehen, der sie entweder durch das natürliche Verhältnis oder durch das Recht unterstehen, wie zum Beispiel der Hausvater, die Hausmutter, der Haussohn, die Haustochter sowie diejenigen, die darauf folgend an deren Stelle nachfolgen, wie zum Beispiel Enkel, Enkelinnen und so fort. Hausvater aber wird genannt, wer im Haus die Herrschaft über die Personen und Sachen, aus denen die Familie besteht, hat, und richtigerweise wird auch derjenige mit diesem Namen genannt, der keinen Sohn hat: Denn nicht nur die Person, sondern auch das Rechtsverhältnis bezeichnen wir so: Folglich nennen wir auch einen Unmündigen Hausvater. Und wenn der Hausvater stirbt, nehmen so viele Häupter, wie viele nur immer diesem unterworfen gewesen sind, als einzelne Familien den Anfang. Denn jeder Einzelne nimmt den Namen Hausvater an. Und dasselbe geschieht auch bei demjenigen, der emancipiert wurde: Denn auch dieser bildet, da er eigenen Rechts geworden ist, eine eigene Familie.</p> <p>(Übers. GÄRTNER)</p>
---	---

### A: *pater familias*

## M2 Die väterliche Gewalt (*patria potestas*)

Gaius, ein römischer Jurist aus dem 2. Jh. n. Chr., beschäftigt sich in einem Lehrbuch mit den Elementen des Römischen Rechts, hier im Besonderen mit der väterlichen Gewalt.

<p><i>Ius autem potestatis, quod in liberos habemus, proprium est civium Romanorum: nulli enim alii sunt homines, qui talem in liberos habeant potestatem, qualem nos habemus.</i></p> <p>(Gaius, <i>Institutiones</i> 1,9,2)</p>	<p>Das Recht der väterlichen Gewalt, das wir über die Kinder haben, ist eine Eigentümlichkeit der römischen Bürger. Es gibt nämlich anderswo keine anderen Menschen, die eine solche Gewalt über die Kinder haben wie wir.</p> <p>(ÜBERS. BEHRENS/KNÜTEL/KUPISCH/SEILER)</p>
<p><i>Hi vero, qui in potestate parentis sunt, mortuo eo sui iuris fiunt. sed hoc distinctionem recipit: nam mortuo patre sane omni modo filii filiaeque sui iuris efficiuntur; mortuo vero avo non omni modo nepotes neptesque sui iuris fiunt, sed ita, si post mortem avi in patris sui potestatem recasuri non sint. itaque si moriente avo pater eorum et vivat et in potestate patris fuerit, tunc obitum avi in patris sui potestate fiunt;</i></p> <p>(Gaius, <i>Institutiones</i> 1,127)</p>	<p>Diejenigen hingegen, die in der Hausgewalt eines Hausvaters stehen, werden durch seinen Tod rechtlich selbstständig. Aber hier wird Folgendes unterschieden: Wenn der Vater stirbt, werden die Söhne oder Töchter wirklich in jedem Fall rechtlich selbstständig; stirbt aber der Großvater, so werden Enkel oder Enkelinnen nicht in jedem Fall rechtlich selbstständig, sondern nur dann, wenn sie nach dem Tode des Großvaters nicht in die Hausgewalt ihres Vaters fallen. Wenn somit beim Tode des Großvaters ihr Vater sowohl lebt als auch in der Hausgewalt seines Vaters gewesen ist, dann kommen sie nach dem Tode des Großvaters in die Hausgewalt ihres Vaters;</p> <p>(ÜBERS. MANTHE)</p>

### M3 Merkmale der *patria potestas*

Folgende Merkmale kennzeichnen die *patria potestas* im Besonderen:

- *Totalität, umfassende Machtfülle:*  
Die väterliche Gewalt erstreckte sich nicht nur auf alle Personen, Sachen und Rechtsgüter des Hauses, sondern gestattete dem Familienoberhaupt auch, seine Kinder auszusetzen oder zu verkaufen. Die Züchtigungs- und Strafgewalt schloss das Recht ein, die der väterlichen Gewalt Unterworfenen unter Umständen sogar zu töten (*ius vitae necisque*).
- *Unbeschränktheit:*  
Alle Lebensbereiche (Erziehung, Ausbildung, Berufswahl, Eheschließung) fielen unter die Bestimmungsgewalt des Vaters. Allein er war zu Entscheidungen berechtigt, seine Entscheidungen waren bindend. Vermögensrechtlich waren die Familienangehörigen allenfalls Empfänger eines Teils der Einkünfte des als Individualvermögens des *pater familias* aufgefassten Hausgutes.

- *Lebenslänglichkeit:*  
Die Ausübung der *patria potestas* gebührte in Rom in vollem Umfang dem Vater, solange er lebt, ungeachtet von Altersschwäche oder Krankheit, ja sogar Geisteskrankheit.

## M4 Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau

Lucius Iunius Moderatus Columella verfasste unter der Herrschaft von Kaiser Claudius ein mehrbändiges Werk über die Landwirtschaft, in welchem er sich in einem kurzen Absatz über die Rollenverteilung zwischen Mann und Frau äußerte:

<p>[4] <i>Quare, cum et operam et diligentiam desiderarent ea, quae proposuimus, nec exigua cura foris acquirerentur, quae domi custodiri oporteret, iure, ut dixi, natura comparata est [opera] mulieris ad domesticam diligentiam, viri autem ad exercitationem forensem et</i></p> <p><i>extraneam; itaque viro calores et frigora perpetienda, tum etiam itinera et labores pacis ac belli, id est rusticationis et militarium stipendiorum, deus tribuit.</i></p> <p>(Columella, <i>De re rustica</i> 12, praefatio)</p>	<p>[4] Weil diese Dinge, die wir zur Sprache brachten, sowohl Mühe als auch Sorgfalt verlangten, und diese Dinge, die zuhause bewacht werden mussten, nicht mit kleiner Mühe draußen erworben wurden, ist das Wesen der Frau zurecht, wie ich sagte, zur häuslichen Fürsorge bestimmt, das des Mannes aber zur öffentlichen und außerhäuslichen Tätigkeit; deshalb müssen von einem Mann Hitze und Kälte ausgehalten werden, ebenso teilte der Gott auch die Wege und Arbeiten des Friedens und des Krieges, das heißt die der Feldarbeit und des Kriegsdienstes, (dem Manne) zu.</p> <p>(Übers. RICHER)</p>
---	--

### Aufgaben:

- 1.) Beschreibe das Idealbild des *pater familias* im antiken Rom.
- 2.) Stelle deine Ergebnisse in einem Schaubild unter Einbeziehung der *patria potestas* dar.

## **B: mater familias**

### **M5 Stellung der Frau**

Ein Mädchen wird zu einer Frau, indem sie mit einem Mann den Bund der Ehe eingeht. Hierzu muss sie ihrem zukünftigen Ehemann eine *dos* (Mitgift) mitbringen.

Frauen, die nach dem einen oder anderen altüberlieferten Hochzeitszeremoniell geheiratet hatten, waren von ihren Männern abhängig (*in manu*) und hatten dann keinen eigenen Besitz mehr. Daneben gab es die freie Ehe, nach der die Frau von ihrem Vater abhängig, nämlich der *patria potestas* (väterlichen Gewalt) unterstellt blieb, es sei denn, sie erlangte aufgrund ihrer Kinderanzahl die Unabhängigkeit. Die augusteischen Ehegesetze belohnten bei freien Frauen die Geburt von drei Kindern, bei Freigelassenen die Geburt von vier Kindern mit der Freistellung vom Erfordernis der Vormundschaft. Starb ihr Vater, wurde ihr ein *tutor* (Vormund) zugeteilt, den ihr Vater testamentarisch dazu bestimmt hatte. In Wirklichkeit war sie alles andere als abhängig, da ihr Vormund seine Pflichten sehr leicht nahm. Sie brauchte sich nur an den *praetor* zu wenden, und der Vormund wurde durch einen gefälligeren Mann ersetzt. Bedurfte sie hingegen in einer schwierigen Angelegenheit materieller Hilfe, dann beantragte sie die Ernennung eines Verwalters (*curator*). Die *univira* (einmal verheiratete Frau) galt als Ideal in der römischen Gesellschaft.

Ein Senatsbeschluss (*Senatus Consultum Vellaeianum*) aus der Mitte des 1. Jhs. n. Chr. verbot Frauen jegliche Form von Interzession. Interzession (Dazwischentreten) nannte man das Eingehen von Verbindlichkeiten im Interesse Dritter. Frauen durften also weder eine Bürgschaft abschließen noch ein Pfand bestellen. Auch der Schuldbetritt (Mitübernahme der Schuld eines anderen) war untersagt. Schließlich fiel unter das Interzessionsverbot der Geschäftsabschluss im Interesse eines anderen. Als Grund für den Erlass des Senatsbeschlusses wurde der Schutz der Frauen vor ihrer eigenen Schwäche angegeben. Durch das Verbot hat man versucht, die Frauen vom Wirtschaftsleben und von politischer Einflussnahme fernzuhalten, da die Übernahme einer Bürgschaft der Freundschaftspflicht entsprach und zum Knüpfen von Netzwerken führte.

Ihren gesamten persönlichen Besitz dürfen sie frei nach Belieben verkaufen, vererben oder stiften, ohne dass ihr Mann darüber zu entscheiden hat. Die Teilhabe am Besitz ihres Mannes ist, sofern er es erlaubt, durchaus gestattet. Verfügte eine Frau aus eigenem Recht über Besitz, konnte sie die Verwaltung ihrem Mann übertragen, der ihr über ihr Einkommen Rechenschaft ablegen musste.

Erstaunlicherweise hatten sie sogar das Recht, eigene *servi* (Sklaven) zu besitzen und über sie zu entscheiden. Auch beim Erbrecht sind Frauen nicht zu kurz gekommen, denn laut der *leges duodecim tabularum* können Söhne und Töchter gleichermaßen erben, sofern es die vererbende Person nicht anders festgelegt hat. Auf diesem Wege gelangten viele Frauen zu beträchtlichem Vermögen. Wenn sie die *potestas* ihres Vaters oder Mannes komplett verlassen haben sollten, so konnten sie über ihr gesamtes Vermögen nach freiem Willen verfügen.

## M6 Die Vorbereitungen einer Frau auf das Eheleben

Damit das Mädchen eine optimale, verantwortungsbewusste *matrona* und *mater familias* werden konnte, waren zunächst einmal die wichtigsten Eheideale zu beachten:

- Treue und Hingabe zum Gatten und der Familie
- Häuslichkeit und Fruchtbarkeit

Die Ausbildung einer jungen Frau war auf diese Ideale gerichtet und somit sehr wichtig für eine zukünftige Ehefrau. Die einzelnen Punkte der Ausbildung waren folgende:

- Textilverarbeitung (Weben und Spinnen)
- Speisen für Gastmähler zusammenstellen
- Sklavenhaltung (nur in wohlhabenden Familien)
- Musikinstrument erlernen

Diese Ausbildung genossen sie im Allgemeinen durch ihre Mutter. Erwähnenswert ist zum anderen, dass in der Zeit, in der sie auf ihr Eheleben vorbereitet wurden (meist vom 12.-14. Lebensjahr), ihre Brüder anderweitig ausgebildet wurden. Jene erhielten mit 14 Jahren



eine Ausbildung in den Fächern Rhetorik, Philosophie und klassische Literatur. Natürlich konnten sie ebenfalls eine ähnliche Ausbildung absolvieren, jedoch nur, wenn ihr Vater oder ihr zukünftiger Ehemann es erlauben oder besonderen Wert darauf legten.

## M7 Die ideale Ehefrau eines Gutsverwalters

Cato der Ältere (3./2. Jh. v. Chr.) gibt in *De agri cultura* dem Verwalter Anweisungen für den Umgang mit seiner Frau:

<p><i>Vilicae quae sunt officia, curato, faciat. Si eam tibi dederit dominus uxorem, esto contentus. Ea te metuat facito. Ne nimium luxuriosa siet. Vicinas aliasque mulieres quam minimum utatur neve domum neve ad sese recipiat. Ad cenam nequo eat neve ambulatrix siet. Rem divinam ni faciat neve mandet, qui pro ea faciat, iniussu domini aut dominae. Scito dominum pro tota familia rem divinam facere. Munda siet; villam conversam mundeque habeat: focum purum, circum versum cotidie, priusquam cubitum eat, habeat. Kalendis, idibus, nonis, festus dies cum erit, coronam in focum indat, per eosdemque dies lari familiari pro copia supplicet. Cibum tibi et familiae curet, uti coctum habeat. Gallinas multas et ova uti habeat; pira arida, sorba, ficos, uvas passas, sorba in sapa et pira et uvas in doliis et mala strutea; uvas in vinaciis et in urceis in terra obrutas et nuces praenestinas recentes in urceo in terra obrutas habeat. Mala scantiana in doliis et alia, quae condi solent, et silvatica, haec omnia quotannis diligenter uti condita habeat. Farinam bonam et far suptile sciati facere.</i></p>	<p>Du sollst dafür sorgen, dass diese die Pflichten einer Frau eines Landgutsverwalters erfüllt. Wenn der Herr sie dir zur Gattin gegeben hat, sollst du zufrieden sein. Mach, dass diese dich fürchtet. Sie soll nicht so verschwenderisch sein. Sie soll möglichst wenig Umgang mit den Nachbarn noch mit anderen Ehefrauen haben, weder soll sie nach Hause noch bei sich empfangen. Zum Essen soll sie nirgendwohin gehen und auch nicht eine Herumtreiberin sein. Weder soll sie einen Gottesdienst abhalten noch jemanden beauftragen, der ihn für sie abhält, ohne Befehl des Herrn oder der Herrin. Du sollst wissen, dass der Herr für das ganze Gesinde den Gottesdienst abhält. Sie soll reinlich sein. Das Landhaus soll sie sauber ausgefegt und reinlich halten: Den Herd soll sie rein, ringsum täglich gefegt halten, bevor er schlafen geht. An den Kalenden, Iden, Nonen, und wenn es ein feierlicher Tag sein wird, soll sie einen Kranz auf den Herd darauf legen, durch die dieselben Tage soll sie zum Hausgott für die Ernte beten. Sie soll dafür sorgen, dass sie das Essen für dich und das Gesinde gekocht hat. Sie soll dafür sorgen, dass sie viele Hühner und Eier hat. Sie soll gedörrte Birnen, Vogelbeeren, Feigen, getrocknete Weintrauben, Vogelbeeren im Saft und sowohl Birnen als auch Trauben in Fässern und Sperlingsäpfel haben. Die Trauben in Weinbeerhülsen, Krügen und in der Erde soll sie, nachdem sie zugedeckt wurden, halten, und frische Nüsse aus Praeneste in einem Krug in einer Erde, nachdem sie vergraben wurden, halten. Äpfel aus Kampanien in Fässern und andere Dinge, die man pflegt aufzubewahren, und wild wachsende Dinge, dies alles soll sie jedes Jahr sorgfältig konserviert haben. Sie soll verstehen, gutes Mehl und feines Dinkelschrot herzustellen.</p>
<p>(Cato der Ältere, <i>De agri cultura</i> 143,1-3)</p>	<p>(Übers. SCHÖNBERGER)</p>

## M8 Die Erziehung der Kinder

Der Historiker Tacitus (1./2. Jh. n. Chr.) beschreibt die Erziehung, wobei er die Rolle der Frauen als Vermittlerinnen traditioneller Werte hervorhebt:

*Nam pridem suus cuique filius, ex casta parente natus, non in cellula emptae nutricis, sed gremio ac sinu matris educabatur, cuius praecipua laus erat tueri domum et inservire liberis. Eligebatur autem maior aliqua natu propinqua, cuius probatis spectatisque moribus omnis eiusdem familiae suboles committeretur; Coram qua neque dicere fas erat quod turpe dictu, neque facere quod inbonestum factu videretur. Ac non studia modo curasque, sed remissiones etiam lusisque puerorum sanctitate quadam ac verecundia temperabat.*

[...]

*Quae disciplina ac severitas eo pertinebat, ut sincera et integra et nullis pravitatibus detorta unius cuiusque natura toto statim pectore arripere artis honestas, et sive ad rem militarem sive ad iuris scientiam sive ad eloquentiae studium inclinasset, id solum ageret, id univrsam hauriret.*

(Tacitus, *Dialogus de oratoribus* 28)

Denn einst wurde eines jeden Sohn, von einer sittenreinen Mutter geboren, nicht in der Kammer einer gekauften Amme, sondern auf dem Schoß und am Busen der Mutter aufgezogen, deren besonderes Verdienst es war, das Haus zu hüten und sich ganz den Kindern zu widmen. Daneben aber wählte man eine ältere Verwandte aus, deren erprobter und bewährter Sittlichkeit man die gesamte Nachkommenschaft der gleichen Familie anvertrauen konnte; in ihrer Gegenwart war es nicht erlaubt, das zu sagen, was unanständig, noch das zu tun, was unehrenhaft erschien. Und nicht nur das Lernen und die häusliche Arbeit, sondern auch die Erholungsstunden und die Spiele der Knaben lenkte die Mutter mit einer gewissen Züchtigkeit und Zurückhaltung.

[...]

Diese Zucht und Strenge zielten darauf, dass die Natur eines jeden, lauter, unverdorben und durch keine Torheit fehlgeleitet, sich sogleich die edlen Fertigkeiten mit ganzer Seele zu eigen machte und, mochte sie zum Kriegswesen, zur Rechtswissenschaft oder zum Studium der Redekunst neigen, dies allein betrieb, dies vollständig in sich aufnahm.

(Übers. VOLKMER)

### Aufgaben:

- 1.) Welche Rolle nahm die *mater familias* in der römischen *familia* ein?
- 2.) Welches Idealbild einer Ehefrau wird im antiken Rom vermittelt? Welche Eigenschaften sollte sie besitzen? Welche Arbeitsbereiche oblagen der *mater familias*?

## M9 Heutiges Familienbild

Familie wird in erster Linie über Kinder definiert, ein weiteres entscheidendes Kriterium für die Definition einer Familie ist die Ehe oder Partnerschaft zwischen Mann und Frau. Alleinerziehende mit Kindern werden eher als Familie angesehen, wenn sie eine neue Partnerschaft eingehen.

Die ideale Mutter ist zuständig für die praktische Organisation der Familie wie Förderung der Kinder, Nachhilfe und Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag, die Kindererziehung und Wertevermittlung sowie für die Fürsorge für das leibliche Wohlergehen. Zum anderen soll sie einem Beruf nachgehen, um finanziell unabhängig zu sein, beruflichen Erfolg haben und durch ihre Berufstätigkeit ein Vorbild für ihre Kinder sein. Den Kindern ist Wärme und Sicherheit zu geben.

Der ideale Vater wird klar in der Berufswelt verortet und als Ernährer verstanden: Für die finanzielle Unabhängigkeit soll der Mann einem Beruf nachgehen. Er sollte beruflich erfolgreich sein und die Familie ernähren können, wobei er ausreichend Zeit mit der Familie verbringen sollte.

Präferiert wird eine partnerschaftliche Aufgabenverteilung zwischen Mann und Frau. Die Aufgaben sollten auf beide Elternteile gleichermaßen verteilt sein. Arztbesuche, das Anziehen der Kinder sowie das Kochen werden tendenziell noch eher den Frauen zugeordnet.

In den ersten Lebensjahren empfindet die Mehrheit eine Betreuung der Kinder von zu Hause aus sinnvoll, anstatt die Kinder zunächst in einer Betreuungseinrichtung unterzubringen. Während die Zeugung von Kindern als zentrale Funktion der Ehe in den Hintergrund getreten ist (wie auch der Bevölkerungsrückgang zeigt), ist die Sozialisationsfunktion wichtiger geworden. Zum einen sind die Erwartungen der Gesellschaft an die Familienerziehung gestiegen, insbesondere was die Vorbereitung auf die Schule, die Förderung schulischer Leistungen und die Befähigung zum Leben in einer hochkomplexen Gesellschaft betrifft. Zum anderen stellen Eltern an sich selbst als Erzieher höhere Ansprüche und denken mehr über Erziehung nach. Die Entwicklung verläuft in Richtung aktiverer Elternschaft und intensiverer Förderung der Kinder. Es wird mehr Wert auf die Schulbildung, die berufliche Ausbildung oder ein

Universitätsstudium gelegt. Hier wird auch deutlich, dass die Familie im Verlauf der letzten Jahrhunderte viele Bildungsaufgaben an spezialisierte Teilsysteme der Gesellschaft abgetreten hat.

Heute sind es meist nicht mehr als zwei Kinder, dies beweist auch eine deutsche Studie, die besagt, dass eine durchschnittliche Familie in Deutschland nicht mehr als 1 ½ Kinder in die Welt setzt. Der Kopf der Familie ist schon lange nicht mehr der Vater, sondern eher die Mutter, sie verwaltet das Geld, geht zumeist auch arbeiten und macht ebenfalls noch den Haushalt. Gleichberechtigung wird dies genannt und schafft eine völlig neue Art der Familie, die nicht immer nur Gutes mit sich bringt. Dadurch, dass beide Elternteile arbeiten gehen, bleibt nur noch wenig Zeit für die Erziehung, und so wachsen die Anmeldezahlen in Tagesstätten stetig an. Die Anzahl der Eheschließungen ist nicht nur rückläufig, sondern es werden auch immer mehr Ehen im Verhältnis dazu geschieden.

Im Vergleich zu vergangenen Jahrhunderten ist ferner eine deutliche Entwicklung weg von patriarchalischen Familienstrukturen und hin zu mehr Partnerschaft und Mitbestimmung festzustellen. Einerseits hat der Ehemann an Macht gegenüber der Ehefrau eingebüßt, andererseits haben die Eltern einen großen Teil ihrer Autorität gegenüber den Kindern verloren. Schon kleinere Kinder werden bei anstehenden Familienentscheidungen nach ihrer Meinung gefragt und bestimmen mit über Familienaktivitäten. Generell wird Kindern mehr Entscheidungsfreiheit gewährt – was z. B. Kleidung, Essen und Freizeit betrifft.

### **Aufgaben:**

- 1.) Beschreibe kurz das Idealbild einer Familie der heutigen Zeit.
- 2.) Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich zur Antike feststellen?

*Non vitae, sed scholae discimus* (Seneca) –

Schulische Ausbildung in Rom (ca. ab 100 v. Chr.)

### **1. Elementarschule**

- vom 7.-11. Lebensjahr
- Fächer: Lesen, Rechnen, Schreiben
- Grundausbildung für Jungen und Mädchen (besonders der ärmeren Schichten)

### **2. Grammatikschule**

- vom 11.-15. Lebensjahr
- Fächer: Texterklärung (metrische und grammatikalische Einzelfragen)  
→ Schwerpunkt auf die Dichtung mit dem Ziel der Gelehrsamkeit
- vornehmlich für die Oberschicht

### **3. Rhetorikschule**

- ab 16. Lebensjahr
- Fächer: Gerichtsreden (*controversiae*) und politische Reden  
→ Ziel: Übungsreden zu ausgewählten Reden (Deklamationen)
- Vorbereitung auf die Ämterlaufbahn

## M3 Unterrichtsmaterialen zum Projektseminar Sulpicia. Eine römische Dichterin

### Sulpicia. Eine römische Dichterin

#### 1 Wiederholung

##### M1 Das Idealbild einer römischen *matrona*

Diese Grabinschrift, die einer Claudia gewidmet war, offenbart das Idealbild einer römischen Frau:

<p><i>Hospes, quod deico, paullum est; asta ac pellege. Heic es sepulcrum hau pulcrum pulcraī feminae. Nomen parentes nominarunt Claudiam. Suom mareitum corde deilexit souo. Gnatos duos creavit. Horunc alterum in terra linguū, alium sub terra locat. Sermone lepido, tum autem incessu commodo. Domum servavit, lanam fecit. Dixi, abei.</i></p> <p>(<i>Corpus Inscriptionum Latinarum</i> (CIL) VI 15346)</p>	<p>Fremdling, was ich sage, ist kurz; bleib stehen und lies: Hier ist das nicht schöne Grab einer schönen Frau. Mit Namen nannten die Eltern sie Claudia. Ihren Gatten hat sie von ganzem Herzen geliebt. Zwei Kinder brachte sie zur Welt: eines von beiden lässt sie auf Erden zurück, eines unter der Erde beigesetzt. Ihre Rede war anmutig, ihr Gang indes gefällig. Sie hütete das Haus, spann Wolle. Ich bin zu Ende, geh!</p> <p>(Übers. BLANK-SANGMEISTER)</p>
<p><i>Incomparabilis coniux, mater bona, avia piissima, pudica, religiosa, laboriosa, frugi, efficax, vigilans, sollicita, univira, unicuba, [t]otius industriae et fidei matrona.</i></p> <p>(<i>Inscriptiones Latinae Selectae</i> (DE) 8444)</p>	<p>(Sie war) eine unvergleichliche Gattin, gute Mutter, überaus liebevolle Großmutter, züchtig, fromm, fleißig, brav, energisch, wachsam, besorgt; sie war nur einmal verheiratet, teilte nur mit einem das Lager; sie war eine Frau voller Tatkraft und Verlässlichkeit.</p> <p>(Übers. BLANK-SANGMEISTER)</p>
<p><i>Hic sita est Amymone Marci optima et pulcherrima, lanifica, pia, pudica, frugi, casta, domiseda.</i></p> <p>(<i>Corpus Inscriptionum Latinarum</i> (CIL) VI 11602)</p>	<p>Hier ruht Amymone, die Frau des Marcus; sie war sehr gut und sehr schön, spann Wolle, war fromm, sittsam, sparsam, keusch, häuslich.</p> <p>(Übers. BLANK-SANGMEISTER)</p>

### Aufgaben:

- 1.) Beschreibe das Idealbild einer römischen *matrona*. Welche Tugenden wurden von ihr erwartet?
- 2.) Belege das Idealbild mit typischen Adjektiven, die das Ideal einer römischen Frau kennzeichnen.

### Quiz

Entscheide, ob die behaupteten Aussagen zutreffen oder nicht. Wenn ihr euch stets richtig entscheidet, erhaltet ihr ein Lösungswort, das sich aus den korrekten Buchstaben (von oben nach unten zu lesen) ergibt.

	<b>verus</b>	<b>falsus</b>
1.) Die römische <i>familia</i> war ein Personenverband, der sich ausschließlich aus der Kernfamilie ( <i>pater, mater, liberi</i> ) zusammensetzte.	<b>V</b>	<b>U</b>
2.) Starb der <i>pater familias</i> , wurden die Frauen und die Kinder zu Personen eigenen Rechts ( <i>sui iuris</i> ).	<b>N</b>	<b>R</b>
3.) Die rechtliche Minderstellung wurde begründet mit dem Leichtsin ( <i>levitas animi</i> ) und der Schwäche ( <i>infirmitas sexus</i> ) des weiblichen Geschlechts.	<b>I</b>	<b>E</b>
4.) Vor der Heirat musste der Ehemann seiner zukünftigen Ehefrau eine Mitgift ( <i>dos</i> ) mitbringen, die er nach ihrem Tode zurückerstattet bekommen.	<b>T</b>	<b>V</b>
5.) In Vorbereitung auf das Eheleben wurde die Frau in den Fächern Haushaltslehre, Rhetorik und Philosophie ausgebildet.	<b>A</b>	<b>I</b>

- |  |   |   |
|--|---|---|
| 6.) Heiratete die Tochter, blieb sie in der <i>potestas</i> des Vaters oder wurde der Gewalt ihres Ehemannes oder Schwiegervaters unterstellt. | R | T |
| 7.) Die <i>patria potestas</i> schloss auch das Recht ein, die Unterworfenen unter Umständen zu töten ( <i>ius vitae necisque</i> ).           | A | E |

**Lösungswort:** \_\_\_\_\_

## 2 Hauptteil

### M2 Sulpicia – Eine römische Dichterin

Das Schreiben für die Öffentlichkeit war in der Antike den Männern vorbehalten. In der Antike sind von den schreibenden Frauen lediglich die Namen, in Ausnahmefällen die Werke überliefert. Dieser Umstand betrifft im Besonderen die römische Kultur. Erst im augusteischen Prinzipat sind Gedichte erhalten, welche vermutlich von Frauen verfasst wurden, unter anderem die Elegien<sup>2</sup> der Sulpicia. Es wird davon ausgegangen, dass Sulpicia die Nichte des Marcus Valerius Messalla Corvinus und die Tochter des Servius Sulpicius Rufus war. Servius Sulpicius Rufus (gest. um 45 v. Chr.) war mit Valeria, der Schwester Messallas, verheiratet gewesen. Sulpicia stammte sowohl mütterlicher – und väterlicherseits – ihr Großvater war der berühmte Jurist und Freund Ciceros, Servius Sulpicius Rufus – aus einer hochgebildeten und künstlerisch begabten Familie. Die Römerinnen der Oberschicht kamen durch die Teilnahme an der *cena*, einem abendlichen Gastmahl, an einen zentralen Ort des literarisch-künstlerischen Lebens. Als Nichte des Messalla geriet sie unmittelbar in Kontakt zu einem literarischen Zentrum Roms. Dadurch besaß sie die Gelegenheit, führende Dichter ihrer Zeit vortragen zu hören und im besten Fall mit ihnen ins Gespräch zu kommen.

.....  
 2 Die Elegie bezeichnet ein zumeist in Distichen verfasstes Klagelied, in welchem oft traurige Themen behandelt werden.



Fraglich bleibt, ob diese kurzen Gedichte tatsächlich von einer Frau geschrieben wurden und unter welchen Bedingungen eine Frau in der römischen Antike Elegien verfasste. Über diese Elegien der Sulpicia besteht ein äußerst differenziertes wissenschaftliches Urteil.

Sicher festgehalten werden kann, dass ihre Gedichte schriftlich zirkulierten und für Gedichte des Tibull gehalten wurden, da sie schließlich in den *Corpus Tibullianum* aufgenommen wurden.

### **M3 Kennzeichen der römischen Liebeslegie**

Als Kennzeichen dieser Gattung gilt neben dem gemeinsamen Grundthema der Liebe auch die einheitliche Konzeptionalisierung. Formal ist die Elegie auf das elegische Distichon, den ständigen Wechsel von Hexameter und Pentameter, festgelegt.

#### **Die Liebe als leidvolle Unterwerfung**

Das lyrische Ich der Liebeslegie, allgemein der Elegiker, ist bereit, sich seiner Geliebten unterzuordnen und wie ein Sklave ihre Launen zu ertragen, egal ob er höheren Ranges ist (*servitium amoris*). Die Leiden (*dolores*), die die Geliebte ihm zufügt, stehen dabei im Mittelpunkt. Das lyrische Ich bezeichnet sich häufig selbst als unglücklich (*miser*) und beschreibt ausführlich die Leiden, die ihm durch die Liebe zugefügt werden.

#### **Die Liebe als antikonventionelle Lebensform**

Die Liebe wird vom Elegiker als Lebensform stilisiert, die dabei in Diskrepanz zu den gesellschaftlich geforderten Verhaltensmustern steht. Er möchte ausschließlich seiner Geliebten dienen. Anstelle von Ruhm und Reichtum streben die Elegiker nach Liebe.

#### **Die Liebe als Lebensbund**

Der Elegiker wünscht sich eine lebenslange Bindung zu seiner Geliebten (*foedus aeternum*). Dadurch geriet die außereheliche Beziehung in Konkurrenz zur Ehe.

## M4 Sulpicia und die Liebe

Sulpicia beschreibt in sechs kurzen Gedichten, die im Corpus *Tibullianum* überliefert sind, ihre Liebesbeziehung zu dem Geliebten Cerinthus:

<p><b>Sulpiciae Elegidia</b> I (3,13)</p> <p><i>Tandem venit amor: qualem texisse pudore quam nudasse alicui sit mihi fama magis. Exorata meis illum Cytberea Camenis attulit in nostrum deposuitque sinum. Exsolvit promissa Venus: mea gaudia narret, dicetur si quis non habuisse sua. Non ego signatis quicquam mandare tabellis, ne legat id nemo quam meus ante, velim. Sed peccasse iuvat, vultus componere famae taedet: cum digno digna fuisse ferar.</i></p>	<p>Endlich ergriff mich die Liebe. Sie aus Scham zu verbergen brächte mir mehr üble Nachrede ein, als sie zu offenbaren. Venus, die ich mit meinen Gedichten angefleht hatte, brachte mir diesen Mann und legte ihn an meine Brust. Venus hat ihr Versprechen eingelöst. Mag meine Liebesfreuden weitererzählen, wer in dem Ruf steht, selbst keine genossen zu haben. Nichts möchte ich mehr versiegelten Briefchen anvertrauen, damit es nicht ein anderer als der Meine vorher liest. Im Gegenteil: Mein "Fehltritt" freut mich, und meinem Ruf zuliebe eine sittsame Miene aufzusetzen, widert mich an. Man soll sagen: zwei Menschen, einander würdig, waren zusammen.</p>
<p>II (3,14)</p> <p><i>Invisus natalis adest, qui rure molesto et sine Cerintho tristis agendus erit. Dulcius urbe quid est? an villa sit apta puellae atque Arretino frigidus amnis agro? Iam, nimum Messalla mei studioso, quiescas, neu tempestivae saepe, propinque, viae.</i></p> <p><i>Hic animum sensusque meos abducta relinquo, arbitrio quam vis non sinis esse meo.</i></p>	<p>Mein verhasster Geburtstag ist da, den ich auf dem öden Land und fern von Cerinthus als Trauertag werde verbringen müssen. Was ist schöner als Rom? Ist etwa ein Landhaus</p> <p>und der kalte Arno bei Arezzo eine passende Umgebung für ein junges Mädchen? Lass' es doch gut sein, Messalla, mein Onkel! Allzu sehr und zu oft kümmerst du dich um mich und um die mir ungelegene Reise! Hier lasse ich, werde ich auch fortgeführt, mein Herz und meine Empfindungen zurück, da du ja nicht zulässt, dass ich nach meinen Vorstellungen lebe.</p>

<p>III (3,15)  <i>Scis iter ex animo sublatum triste puellae?                  Natali Romae iam licet esse tuae.                  Omnibus ille dies nobis genialis agatur,                  qui necopinata nun tibi forte venit.</i></p>	<p>Weißt du, dass die grässliche Reise aufgehoben ist, ganz nach dem Wunsch deines Mädchens?                  Nun ist es ihr erlaubt, an ihrem Geburtstag in Rom zu sein.                  Wir alle wollen diesen Tag als Feiertag begehen,                  der dir nun durch einen nicht zu erwartenden Zufall zuteil wird.</p>
<p>IV (3,16)  <i>Gratum est, securum multum quod iam tibi de me permittis. Subito ne male inepta cadam!                  Sit tibi cura togae potior pressumque quasillo scortum quam Servi filia Sulpicia:                  solliciti sunt pro nobis, quibus illa dolori est ne cedam ignoto, maxima causa, toro.</i></p>	<p>Weißt du, dass die grässliche Reise aufgehoben ist, ganz nach dem Wunsch deines Mädchens?                  Nun ist es ihr erlaubt, an ihrem Geburtstag in Rom zu sein.                  Wir alle wollen diesen Tag als Feiertag begehen,                  der dir nun durch einen nicht zu erwartenden Zufall zuteil wird.</p>
<p>V (3,17)  <i>Estne tibi Cerinthe, tuae pia cura puellae,                  quod mea nun vexat corpora fessa calor?                  A ego non aliter tristes evincere morbos optarim, quam te si quoque velle putem.                  At mihi quid prosit morbos evincere,                  si tu nostra potes lento pectore ferre mala?</i></p>	<p>Machst du dir, Cerinthus, um dein Mädchen noch innige Sorgen,                  da das Fieber nun meinen erschöpften Körper quält?                  Ach, ich wollte die üble Krankheit nicht anders besiegen                  als in dem Glauben, auch du wünschtest es dir.                  Denn was sollte es mir nützen, die Krankheit zu besiegen,                  wenn du meine Leiden mit Gleichmut erträgest?</p>
<p>VI (3,18)  <i>Ne tibi sim, mea lux, aequae iam fervida cura,                  ac videor paucos ante famisse dies,                  si quicquam tota commisi stulta iuventa,                  cuius me fatear paenituisse magis,                  besterna quam te solum quod nocte reliqui,                  ardorem cupiens dissimulare meum.</i></p> <p>(Tibull, <i>Carmina</i> 3,13-18)</p>	<p>Ich will, mein Geliebter, dein brennendes Verlangen nicht mehr entzünden,                  wie ich es offenbar vor wenigen Tagen noch tat,                  wenn ich in all meiner Jugend aus Thorheit je etwas begangen habe,                  was mich - ich gestehe es frei - mehr gereut hätte:                  nämlich dass ich dich in der gestrigen Nacht verließ,                  um meine Liebesglut vor dir zu verbergen.</p> <p>(Übers PROBST)</p>

## Aufgaben:

- 1.) Beschreibe mit eigenen Worten die Liebesbeziehung der Sulpicia zu ihrem Geliebten.
- 2.) Erstelle unter intensiver Betrachtung der Elegie 3,13 ein Wortfeld zum Themenkomplex ‚Kommunikation‘.

- 3.) Inwiefern bleibt Sulpicia dem elegischen Wertesystem (M3) treu? Welche Gedanken werden übernommen und welche sind neu?
- 4.) Identifiziere folgendes Stilmittel: *digno digna fuisse ferar* (3,13). Welche Bedeutung hat das rhetorische Mittel in diesem Kontext?

## M5 Liebeslyrik im 21. Jahrhundert

### Ellie Goulding – Love Me Like You Do

Ellie GOULDING (geb. am 30. Dezember 1986) ist eine britische Sängerin und Songwriterin. Bereits im Alter von 15 Jahren lernte sie das Gitarrespielen und begann, eigene Songs zu schreiben. Neben der Gitarre spielte sie Klarinette und Schlagzeug. Nach ihrem Schulabschluss fing Goulding ein Studium an, in welchem sie den Produzenten Starsmith kennenlernte, welcher einen großen Einfluss auf sie nahm und maßgeblich an ihrem Debütalbum beteiligt war. Nach zwei Jahren brach sie ihr Studium aber ab und zog nach London, wo sie in britischen Pubs als Sängerin auftrat. Dort wurde sie schließlich von einem Plattenlabel entdeckt und unter Vertrag genommen. Ihre musikalische Karriere ging fortan kontinuierlich steil bergauf, sodass sie nicht nur die Charts stürmte, sondern auch schnell weltweite Bekanntheit erlangte. Im Februar 2015 stieg ihr Song „Love Me Like You Do“, Teil des Soundtracks zu dem Film „Fifty Shades of Grey“, in Deutschland, Österreich und der Schweiz direkt auf Platz 1. Mit sechs Wochen an der Spitze der deutschen Charts ist dieser Song der erfolgreichste einer britischen Solointerpretin:

Originaltext	deutsche Übersetzung
You're the light, you're the night You're the color of my blood You're the cure, you're the pain You're the only thing I wanna touch Never knew that it could mean so much, so much	Du bist das Licht, du bist die Nacht Du bist die Farbe meines Blutes Du bist die Heilung, du bist der Schmerz Du bist das Einzige, das ich berühren möchte Ich hätte nie gedacht, dass es so viel bedeuten kann, so viel
You're the fear, I don't care ,Cause I've never been so high Follow me through the dark Let me take you past our satellites You can see the world you brought to life, to life	Du bist die Angst, es ist mir egal Weil ich noch nie so high war Folge mir durch die Dunkelheit Lass mich dich hinter unsere Satelliten führen Du kannst die Welt sehen, die du ins Leben gerufen hast, ins Leben

Das Wissen der römischen Frau

<p>So love me like you do, lo-lo-love me like you do          Love me like you do, lo-lo-love me like you do          Touch me like you do, to-to-touch me like you do          What are you waiting for?</p>	<p>Also lieb mich so wie du es tust, lieb mich wie du es tust          Lieb mich so wie du es tust, lieb mich wie du es tust          Berühr mich so wie du es tust, berühr mich wie du es tust          Worauf wartest du?</p>
<p>Fading in, fading out          On the edge of paradise          Every inch of your skin is a holy grail I've got to find          Only you can set my heart on fire, on fire          Yeah, I'll let you set the pace,          Cause I'm not thinking straight          My head's spinning around I can't see clear no more          What are you waiting for?</p>	<p>Einblenden, ausblenden          Am Rande des Paradieses          Jeder Zentimeter deiner Haut ist ein heiliger Gral, den ich finden muss          Nur du kannst mein Herz in Brand stecken, in Brand          Yeah, ich lasse dich das Tempo bestimmen          Weil ich nicht mehr klar denken kann          Mein Kopf dreht sich, ich kann nicht mehr klar sehen          Worauf wartest du?</p>
<p>Love me like you do, lo-lo-love me like you do (like you do)          Love me like you do, lo-lo-love me like you do          Touch me like you do, to-to-touch me like you do          What are you waiting for?</p> <p>Love me like you do, lo-lo-love me like you do (like you do)          Love me like you do, lo-lo-love me like you do (yeah)          Touch me like you do, to-to-touch me like you do          What are you waiting for?</p>	<p>Also lieb mich so wie du es tust, lieb mich wie du es tust          Lieb mich so wie du es tust, lieb mich wie du es tust          Berühr mich so wie du es tust, berühr mich wie du es tust          Worauf wartest du?</p> <p>Also lieb mich so wie du es tust, lieb mich wie du es tust          Lieb mich so wie du es tust, lieb mich wie du es tust          Berühr mich so wie du es tust, berühr mich wie du es tust          Worauf wartest du?</p>
<p>I'll let you set the pace          ,Cause I'm not thinking straight          My head's spinning around I can't see clear no more          What are you waiting for?</p>	<p>Yeah ich lasse dich das Tempo bestimmen          Weil ich nicht mehr klar denken kann          Mein Kopf dreht sich, ich kann nicht mehr klar sehen          Worauf wartest du?</p>

<p>Love me like you do, lo-lo-love me like you do (like you do) Love me like you do, lo-lo-love me like you do (yeah) Touch me like you do, to-to-touch me like you do What are you waiting for?</p> <p>Love me like you do, lo-lo-love me like you do (like you do) Love me like you do, lo-lo-love me like you do (oh) Touch me like you do, to-to-touch me like you do What are you waiting for?</p> <p>(Quelle: <a href="http://www.songtexte.com/songtext/ellie-goulding/love-me-like-you-do-5376579d.html">http://www.songtexte.com/songtext/ellie-goulding/love-me-like-you-do-5376579d.html</a>, Zugriff am 29.05.2017)</p>	<p>Also lieb mich so wie du es tust, lieb mich wie du es tust Lieb mich so wie du es tust, lieb mich wie du es tust Berühr mich so wie du es tust, berühr mich wie du es tust Worauf wartest du? Also lieb mich so wie du es tust, lieb mich wie du es tust Lieb mich so wie du es tust, lieb mich wie du es tust Berühr mich so wie du es tust, berühr mich wie du es tust Worauf wartest du? (Quelle: <a href="http://www.songtexte.com/uebersetzung/ellie-goulding/love-me-like-you-do-deutsch-2bd6ccc2.html">http://www.songtexte.com/uebersetzung/ellie-goulding/love-me-like-you-do-deutsch-2bd6ccc2.html</a>, Zugriff am 29.05.2017)</p>
---	---

### Aufgaben:

- 1.) Beschreibe mit eigenen Worten die Liebesbeziehung zwischen dem lyrischen Ich und der geliebten Person.
- 2.) Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede fallen zu der Liebeslegie der Sulpicia auf?

## M4 Unterrichtsmaterialien zum Seminarekurs „Wortschatzarbeit zum Themenfeld *Wissen*“

### Wissen

#### A. Definition/Bedeutung

**Definition:** „**Wissen** wird als Besitz einer **Erkenntnis**, mithin als **Kenntnis** verstanden. Es kann individuell erworben und **in Lernprozessen** vermittelt und angeeignet werden. [...] In dieser Bestimmung steht Wissen Menschen zur Anwendung zur Verfügung. Mit [...] Wissen können Menschen **erfolgreich arbeiten**, **Leistungen erbringen** und **Macht ausüben**.“ (Friedrich W. KORN, Wissenschaftstheorie für Pädagogen, München 1999, 82.)

- a) **Gesamtheit der Kenntnisse, die jemand [auf einem bestimmten Gebiet] hat**

*Beispiele:*

- ein umfangreiches, umfassendes, gründliches, gesichertes Wissen
- jemandes praktisches, theoretisches Wissen
- das menschliche Wissen
- ein großes Wissen haben, besitzen
- er musste unbedingt sein Wissen anbringen

**b) Kenntnis, das Wissen von etwas**

*Beispiele:*

- ein wortloses, untrügliches Wissen
- meines Wissens (soviel ich weiß; Abkürzung: m. W.) ist er verreist
- im Wissen um diese Dinge
- jemanden mit Wissen (während man sich seines Handelns voll bewusst ist) benachteiligen
- etwas nach bestem Wissen und Gewissen tun
- etwas wider besseres/(seltener:) gegen [sein] besseres Wissen (obwohl man weiß, dass es falsch ist) tun
- das geschah ohne mein Wissen

**B. Synonyme**

Beherrschung, Beschlagenheit, Bildung, Einblick, Einsicht, Erfahrung, Kenntnis, Gelehrtheit, Besonnenheit, Gewissheit, Lehre, Intelligenz, Horizont, Weisheit, Übung, geistiger Überblick, Überzeugung, Sicherheit, Bewusstsein, Erkenntnis, Know-how, Verstand, Ahnung, Können ...

**C. Redensarten, Wendungen, Sprichwörter**

Beispiele:

- \* Wissen ist Macht. (nach dem englischen Philosophen Francis BACON, 1561–1626) – *Scientia potentia est.*
- \* Wir wissen es nicht und wir werden es niemals wissen. (nach dem Physiologen Emil Heinrich DU BOIS-REYMOND, 1818–1896) – *Ignoramus et ignorabimus.*
- \* Es ist unmöglich, alles zu wissen. (Horaz, 65–8 v. Chr.) – *Nec scire fas est omnia.*
- \* Nicht fürs Leben lernen wir, sondern für die Schule. (Seneca, 4 v. Chr.–65 n. Chr.) – *Non vitae, sed scholae discimus.*
- \* Ich weiß, dass ich nichts weiß. (Sokrates, 469–399 v. Chr.) – *Scio me nihil scire.*

#### **D. Wie alles anfing**

- Griechische Philosophen (ca. 400 v. Chr.) stellten als erste Personen fest, dass wirkliches Wissen (episteme) von Meinung oder Glauben (doxa) zu differenzieren ist.
- Wenn eine Person behauptete, etwas zu wissen, musste sie in der Lage sein, die Wahrheit ihres Wissens zu rechtfertigen, zu begründen, zu zeigen. → Wissen ist wahre, gerechtfertigte Überzeugung.



**Hermann MENGE, Lateinische Synonymik, Heidelberg <sup>9</sup>2011.**

**„228. Gelehrsamkeit, Wissenschaft, Bildung**

**Cultus animi (ingenii)** allgem. ‚geistige Bildung‘.

**doctrina** subjektiv die durch Unterweisung und Lehre erworbene ‚Gelehrsamkeit, gelehrte Bildung‘; objektiv eine einzelne ‚Wissenschaft‘, im Plur. ‚Wissenschaften‘, bes. die abstrakten, spekulativen, die zur philosophischen und gelehrten Bildung gehören.

**eruditio** die durch Unterricht, Erziehung und Leben vermittelte ‚intellektuelle Bildung, geistige Bildung‘, zugleich gedacht in ihrer Einwirkung auf die Veredlung des ganzen Menschen, der durch sie aus dem Zustand der Rohheit befreit wird. – Noch mehr wird die sittliche Veredlung hervorgehoben durch die Bezeichnung **humanitas** ‚echt menschliche, allgemeine Bildung‘, Inbegriff aller Geistes- und Herzensbildung, die den Menschen erst zum Menschen macht. – Dagegen bezeichnet **urbanitas** [s. 176] und noch stärker **elegantia** die ‚äußere Bildung‘, das feine Benehmen im gesellschaftlichen Leben.

**scientia** [nur im Sing.] bedeutet nie eine einzelne Wissenschaft oder ein wissenschaftliches Fach [disciplina, doctrina, ars], sondern stets das subjektive ‚Wissen‘, die erlangte ‚Kenntnis‘ als Summe dessen, was einer weiß oder versteht [sc. atque usus: theoretisches und praktisches Wissen], die ‚Einsicht‘ in eine Sache [sc. belli, rei militaris, iuris, in legibus interpretandis]. Man hüte sich also, ‚Wissenschaften‘ durch scientiae zu übersetzen.

**notitia** ‚Kunde‘, passivisch das ‚Bekanntsein‘, aktivisch ‚die Bekanntschaft mit, das Wissen um etwas‘.

**cognitio** klass. nur das ‚Erkennen, Kennenlernen‘, also ‚Erkenntnis‘ als Tätigkeit des Geistes, nicht die dadurch erworbene Wissenschaft oder Kenntnis [Der Plur. cognitiones bezeichnet bei Cicero ‚Begriffe‘ = notiones].

**disciplina** subjektiv die durch Unterricht oder Schulung gewonnene ‚praktische Kenntnis, praktisches Wissen‘ [homo summa disciplina]; objektiv eine einzelne ‚Wissenschaft, ein wissenschaftliches Fach‘, Plur. disciplinae ‚Wissenschaften‘, bes. die praktischen, dem Leben angehörigen [d. iuris civilis, militaris, bellica, magorum, sacrificandi, dicendi].

**ars** ‚Kunst‘ 1. subjektiv als angeborene oder erworbene ‚Geschicklichkeit, Fertigkeit‘ im Hervorbringen mechanischer oder geistiger Werke; 2. objektiv entweder ‚Kunst‘ im engeren Sinne, schöne Kunst, im Plur. die sogen. schönen Künste und Wissenschaften (Musik, Poesie, Philosophie, Beredsamkeit, Geschichte u. a.), die als Vermittlerinnen ästhetischer Bildung durch die Bezeichnungen *artes liberales, ingenuae, bonae, optimae, elegantes, humanitatis* u. a. ausgezeichnet werden, – oder die niederen Künste, Handwerk und Gewerbe, die des Gewinnes wegen betrieben werden (*artes illiberales, sordidae*); oder Theorie, wissenschaftliches System, systematische Gelehrsamkeit; endlich ein einzelnes Fach der Wissenschaften oder schönen Künste.

A. **Artificium** die ‚Kunst‘, wie sie sich in Ausübung und Anwendung zeigt, die schaffende Kunst, ‚Handwerk, Metier‘; auch ‚Kunstfertigkeit, Kunstgriff‘ im guten und üblen Sinn.

**litterae** allgem. die ‚Wissenschaften‘, die in Schriften vorliegen und den Studierenden mit Kenntnissen bereichern; dann die ‚gelehrte, wissenschaftliche Bildung‘ in ihrem ganzen Umfang als Resultat des Studiums.

A. 1. *Litterae* bedeutet auch ‚Literatur‘ (litteris Graecis studere). Dagegen bezeichnet litteratura nur ‚Buchstabenschrift, das Schreiben der Buchstaben‘.

A. 2. **Gebildet. Eruditus** durch Unterricht, Erziehung und das Leben zugleich intellektuell und sittlich gebildet. **doctus** durch Unterricht, bes. philosophisches Studium gebildet. **litteratus** in der Literatur bewandert, allgem. wissenschaftlich gebildet. **humanus** durch echt menschliche Geistes- und Herzensbildung veredelt. **urbanus**, stärker **elegans** (auch politus) wer im geselligen Leben feine äußere Bildung zeigt.“ (S. 135 f.)

### „34. Denken, nachdenken

**Cogitare** (secum, cum animo suo) allgem. ‚denken‘ = nachdenken, überlegen, sich im Geiste mit etwas beschäftigen; de aliquo ‚an jdn. denken, zurückdenken‘, de re ‚über etwas nachdenken‘, aliquid ‚an etwas denken, auf etwas seine Gedanken richten‘, facere ‚zu tun gedenken, im Sinne haben‘.

A. *Stärker*: aliquid meinte (animo, secum) agitare, volvere, volutare.

**meditari** aliquid ‚auf etwas sinnen‘ (fugam, accusationem) oder de re ‚über etwas nachdenken, nachsinnen‘, um sich auf die Ausführung vorzubereiten.

**commentari** aliquid ‚etwas überdenken‘ oder de re ‚über etwas nachdenken‘, um sich klar zu sein, wie man über etwas seine Ansicht entwickeln oder bei einer Handlung sich angemessen benehmen soll.

**deliberare** (de re, secum) ‚beratschlagen‘, was zu tun sei, die Gründe für und gegen etwas abwägen.

**reputare** aliquid secum ‚berechnen, überlegen‘, um zu gründlicher Erkenntnis zu gelangen.

**perpendere** (aliquid) ‚genau erwägen‘, um sein Urteil festzustellen.  
**expendere** ‚abwägen‘, alles Einzelne prüfend erwägen, um auf den Grund der Sache zu dringen.

**consulere, consultare** (de re) mit sich oder anderen ‚zu Rate gehen‘, welchen Plan man befolgen soll.

**sentire** (bene, male, ita de alicue re) ‚denken = wirklich gesinnt sein‘, eine bestimmte Gesinnung oder Überzeugung haben im Ggs. zum bloßen Schein oder zu einer aufgedrungenen, fremden Ansicht [Turpe est aliud loqui, aliud sentire].“ (S. 21f.)

## Hermann MENGE, Lateinische Synonymik, Heidelberg 92011.

### „78. Nicht wissen

Um *scire* von *novisse*, *nescire* von *ignorare* mechanisch unterscheiden zu können, braucht man nur zu prüfen, ob im Deutschen sich jeweils der Ausdruck ‚wissen‘ durch ‚Kenntnis, Erfahrung haben von‘ (*novisse*) oder durch ‚ein Wissen haben von‘ (*scire*), und ob der Ausdruck ‚nicht wissen‘ sich durch ‚keine Kenntnis, Erfahrung haben von‘ (*ignorare*) oder durch ‚kein Wissen haben von‘ (*nescire*) ersetzen läßt. ‚Wissen‘ = ‚eingesehen oder gelernt haben‘ ist stets *scire*.

**ignorare** ‚nicht kennen‘ [Ggs. *novisse*, *cognovisse*, *kennen*], unbekannt sein mit, keine Kenntnis haben von dem, was man durch öftere Wahrnehmung wissen kann; es ist durch geistige Erfahrung begründet [Maiore studio Lucullus philosophiae deditus fuit quam, qui illum ignorabant, arbitrabantur. Non ignoro, quanta ex dissensionibus incommoda oriri soleant. Octavii eloquentia fuerat ante consulatum ignorata].

A.1. Unser ‚ignorieren‘ ist lat. meist *dissimulare* oder *neglegere*, *nihil curare aliquem* (*aliquid*).

**nescire** ‚nicht wissen‘ [Ggs. *scire*], ‚kein Bewußtsein, keine Vorstellung haben‘ von dem, was man durch Nachdenken, durch Einsicht und Gedächtnis wissen kann; es ist vorzugsweise durch unzulängliche Geistesgaben begründet [Animus utrum anima sit an ignis, nescio nec me pudet fateri nescire, quod nesciam. Nemo disertus esse potest in eo, quod nesciat. Quid nobis agendum sit, nescio.]

A.2. Das deutsche ‚wir wissen‘ von geschichtlichen Tatsachen der Vergangenheit heißt nicht *scimus*, sondern *accepimus*, *memoriae proditum est*, *constat inter omnes*.

Man unterscheidet: *scimus* wir wissen = es ist uns bekannt; *novimus*, *cognovimus* = wir haben in Erfahrung gebracht; *audivimus* = wir haben gehört = es ist zu unseren Ohren gedrungen; *comperimus* wir haben es sicher erfahren; *experti sumus* wir haben durch Versuch (an uns) erfahren; *experti scimus* wir wissen aus Erfahrung.

A.3. Steht das deutsche ‚wissen‘ mit einem abhängigen Infinitiv, im Sinne von ‚verstehen‘ (‚Er weiß die Menschen zu täuschen‘), so steht im Lat. nur *scire* (*nescire*) c. inf., nie *ignorare*; z. B. *Vincere scis*, Hannibal, *victoria uti nescis*. Vgl. aber Rep. 298.

A.4. ‚*Wohl wissen*‘ heißt in der Regel *non ignorare* oder *non nescium esse*.“ (S. 50f.)

### „186. Unwissenheit (s. 320)

**ignoratio** das (auch unverschuldete) ‚Nichtkennen, Unkenntnis‘, auf einen einzelnen Fall oder auf spezielle Tatsachen bezogen, die man noch nicht kennt.

**ignorantia** ‚Unkunde, Unbekanntschaft mit etwas‘ als dauernder Zustand, meist selbstverschuldet und daher tadelhaft [Doch werden *ignoratio* und *ignorantia* nicht selten in gleichem Sinn gebraucht und bezeichnen einfach das Nichtkennen, die Unbekanntschaft mit etwas].

**inscitia** [s. 320] die infolge des Mangels an Kenntnissen, Erfahrung oder Fähigkeit hervortretende ‚Unwissenheit‘ oder ‚Ungeschicklichkeit, Unfähigkeit‘ als dauernder Zustand und stets tadelnd.

**inscientia** ‚Nichtwissen‘, Unkunde oder Mangel an Wissen in einzelnen Fällen, gleichviel ob mit oder ohne Schuld des betreffenden Subjekts; im wesentlichen = *ignoratio*.

**imprudencia** ‚Mangel an Umsicht und Aufmerksamkeit, Übereilung‘ (selten das ‚Nichtkennen‘).

**imperitia** [nicht bei Cic.], ‚Unerfahrenheit, Unkenntnis‘.“ (S. 112)

„320. Unwissend (s. 186)

**Nescius** ‚nicht wissend‘ bezieht sich stets auf einen speziellen Fall, bezeichnet also nichts Dauerndes und es ist an sich nicht tadelnd [iratum te regi Deiotaro fuisse non erant nescii].

A. Nescius kommt fast nur in der Phrase non sum nescius mit Acc. c. inf. oder indirektem Fragesatz vor.

**inscius** ‚unwissend‘ (weder durch Unterricht noch durch Erfahrung mit den allgemeinen Kenntnissen und Grundsätzen einer Sache, Kunst vertraut) bezeichnet den, dessen Unwissenheit als dauernd und tadelhaft angesehen wird [distinguimus artificem ab inscio; medici inscii imperitiae. Gewöhnlich steht es absolut, selten mit Gen., nie mit Acc. c. inf.].

**insciens** ‚unwissentlich, ohne Wissen‘ [me insciente factum est; inscientibus cunctis].

**inscitus** [selten] von Sachen ‚ungeschickt‘, nicht in zweckdienlicher Weise eingerichtet.

**imprudens** ‚nicht vermutend, nicht ahnend‘, unwissentlich [impr. feci; ab amicis imprudentes prodimur]; selten ‚mit etwas unbekannt‘ [impr. impendentium malorum, belli].

**ignarus** ‚ohne Kenntnis, unkundig‘, unbekannt mit einer Sache, von der sich Anschauung oder Kenntnis gewinnen läßt [ign. huius oppidi, legum, faciendae orationis].

**imperitus** ‚unerfahren‘ in einer Sache, deren Kenntnis sich durch Erfahrung oder Beobachtung gewinnen läßt [imp. iuris civilis, usus militaris, generis pugnae].

**rudis** ‚ganz unwissend und ungebildet‘ [r. Graecarum litterarum, rei militaris, omnium rerum, in iure civili].

**illitteratus** ‚ohne Sprach- und Literaturkenntnisse‘. **indoctus** ‚nicht wissenschaftlich gebildet‘.

A. Steht ‚roh‘ in Bezug auf Fleisch, Früchte usw. im Gegensatz zu ‚gekocht, gebraten‘, heißt es nicht *rudis*, sondern **crudus**.“ (S. 181f.)

### Aufgabe:

Entwickelt in den Gruppen ein Schema, das sowohl die Vielseitigkeit als auch die Grenzen des Wissensbegriffs aufzeigt.

## M5 Handreichungen zur Vertiefung des erworbenen Wissens

**Hans-Joachim Lange, PONS. Schau nach – blick durch! Wortschatz nach Themen. Latein. Nachschlagen, verstehen, behalten, Stuttgart 2008.**

### Fähigkeiten des Menschen

#### „Denken und Wissen

<i>scientia, scientiae f.</i>	Wissen, Kenntnis	engl. <i>science</i>
<i>scire, scio, scii/scivi, scitum</i>	wissen	
<i>nescire, nescio, nescii/nescivi, nescitum</i>	nicht wissen	
<i>consciūs, -a, -um m. Gen./Dat.</i>	vertraut (mit), eingeweiht (in), bewusst	engl. <i>conscious</i>
<i>ignorare, ignoro, ignoravi, ignoratum</i>	nicht kennen, nicht wissen	<i>ignorant, ignorieren</i>
<b>non ignorare</b>	genau kennen/wissen	
<i>errare, erro, erravi, erratum</i>	(sich) irren	engl. <i>error</i> „ <i>Errare humanum est.</i> “
<i>noscere, nosco, novi, notum</i>	kennen lernen, erkennen	
<i>novisse, novi</i>	kennen, wissen	
<i>notus, -a, -um</i>	bekannt	
<i>cognoscere, cognosco, cognovi, cognitum</i>	erkennen, bemerken, kennen lernen	<i>incognito</i>
<i>occultus, -a, -um</i>	verborgen, geheim	<i>Okkultismus</i>

<b>reperire</b> , reperiro, repperi, repertum	(wieder) finden	<i>Repertoire</i>
<b>experiri</b> , experior, expertus sum	erfahren, erproben	<i>Experte, Experiment</i>
<b>intelligere</b> , intellego, intellexi, intellectum	verstehen, erkennen, begreifen, wahrnehmen	<i>Intelligenz, intellektuell</i>
<b>memoria</b> , memoriae f.	Erinnerung, Gedächtnis, Zeit	Memoiren, engl. <i>memory</i> , frz. <i>memoire</i>
<b>memoria tenere</b>	im Gedächtnis behalten, sich erinnern	
<b>meminisse</b> , meminī <i>m. Gen.</i>	sich erinnern, denken an	
<b>beneficii meminisse</b>	sich an die Wohltat erinnern	
<b>memor</b> , memor, memor ( <i>Gen.: memoris</i> )	sich erinnernd (an), eingedenk	
<b>memor sum tui</b>	ich denke an Dich	
<b>oblivisci</b> , obliviscor, oblitus sum <i>m. Gen.</i>	vergessen, übersehen	
<b>oblitus salutis meae</b>	mein Wohlergehen außer Acht lassen	
<b>putare</b> , puto, putavi, putatum	glauben, meinen, halten für	
<b>ducere</b> , duco, duxi, ductum	glauben, meinen, halten für, führen, ziehen	
<b>reri</b> , reor, ratus sum	meinen, glauben, halten für	<i>Rate</i>
<b>arbitrari</b> , arbitror, arbitratus sum	glauben, meinen, halten für	frz. <i>arbitre</i>
<b>credere</b> , credo, credidi, creditum	glauben, (an)vertrauen	<i>Kredit</i> , frz. <i>croire</i>
<b>incredibilis</b> , incredibilis, incredibile ( <i>Gen.: incredibilis</i> )	unglaublich, außerordentlich	engl./frz. <i>incredible</i>
<b>susplicari</b> , suspicor, suspicatus sum	vermuten, Verdacht schöpfen	<i>suspekt</i> , engl. <i>to suspect</i> , frz. <i>suspecter</i>
<b>suspicio</b> , suspicionis f.	Verdacht, Vermutung	engl. <i>suspicion</i>
<b>discere</b> , disco, didici	lernen	
<b>docere</b> , doceo, docui, doctum	lehren	<i>Doktor, Dozent, Doktrin</i>
<b>doctus</b> , -a, -um	gelehrt, gebildet	
<b>magister</b> , magistri m.	Lehrer	<i>Meister</i>
<b>exponere</b> , expono, exposui, expositum	darlegen, ausstellen, aussetzen	<i>Exponat</i> , engl./frz. <i>exposition</i>
<b>opinio</b> , opinionis f.	Meinung, Vermutung, Erwartung	engl./frz. <i>Opinion</i>
<b>Venit opinione celerius</b>	Er kam unerwartet schnell.	

(Lange, PONS S. 23f.)



**Carl Friedrich Meissner, Lateinische Phraseologie, Leipzig 1878.**

**VI. Der Geist und seine Funktionen**

**7. Wissen, Gewissheit, Überzeugung**

<i>adducor ut credam</i> .....	ich komme zu der Überzeugung
<i>aliquid compertum habeo</i> .....	ich weiß etw. gewiss
<i>aliquid exploratum habeo</i> .....	etw. ist mir gewiss
<i>aliquid pro certo habeo</i> .....	ich halte etw. für gewiss
<i>certe scio</i> .....	ja gewiss
<i>certe scio</i> .....	in der Tat
<i>certe scio</i> .....	ich weiß es
<i>certe scio</i> .....	ich weiß gewiss
<i>certe scio</i> .....	ich bin fest überzeugt
<i>certum scio</i> .....	ich weiß es als etwas Gewisses
<i>ex animi mei sententia</i> .....	nach meiner tiefsten Überzeugung
<i>hoc certum est</i> .....	so viel ist gewiss
<i>illud pro certo affirmare licet</i> .....	so viel lässt sich mit Bestimmtheit behaupten
<i>inter omnes constat</i> .....	es ist allgemein bekannt
<i>inter omnes constat</i> .....	es ist eine bekannte Tatsache
<i>me fugit</i> .....	es entgeht mir
<i>me praterit</i> .....	es entgeht mir
<i>meo iudicio utor</i> .....	ich folge meiner Überzeugung
<i>mihi exploratum est</i> .....	es ist für mich ausgemacht
<i>mihi persuasi</i> .....	ich bin überzeugt
<i>mihi persuasum est</i> .....	ich bin überzeugt
<i>non ignoro</i> .....	ich kenne gut
<i>non ignoro</i> .....	ich weiß genau
<i>non possum adduci, ut credam</i> .....	ich kann mich nicht überzeugen
<i>non sum ignarus</i> .....	ich weiß recht wohl
<i>non sum nescius</i> .....	ich weiß recht wohl
<i>persuade tibi!</i> .....	sei überzeugt!
<i>pro certo dico</i> .....	ich behaupte mit Bestimmtheit
<i>pro certo nego (+AcI)</i> .....	ich sage mit Bestimmtheit, dass nicht
	...
<i>pro certo puto</i> .....	ich glaube mit Bestimmtheit

<i>pro certo scio, quid rei sit</i> .....	ich weiß mit Gewissheit, was der Fall ist
<i>probe scio</i> .....	ich weiß recht wohl
<i>quantum scio</i> .....	so viel ich weiß
<i>quantum scio</i> .....	so viel mir bewusst ist
<i>quod sciam</i> .....	so viel ich weiß
<i>sic habeto!</i> .....	wisse Folgendes!
<i>sic volo te tibi persuadere</i> .....	sei überzeugt!
<i>velim tibi ita persuadeas!</i> .....	sei überzeugt!

## M6 Drehbuch zur Projektpräsentation

### „*Non scholae, sed vitae discimus* – Das Wissen der römischen Frau“

#### Drehbuch BrAnD-Projekt

#### *Non scholae, sed vitae discimus.* – Das Wissen der römischen Frau

#### Darsteller:

Lea – Conni (Schülerin, 15 Jahre alt)

Laurence – Juliane (Schülerin, 15 Jahre alt)

Lukas – Herr Müller (Lateinlehrer)

Michelle – Cornelia (römisches Mädchen der Oberschicht aus dem 1. Jh. n. Chr., 15 Jahre alt)

Talea – Iulia (Sklavin der Familie aus dem 1. Jh. n. Chr.)

Pascal – Vater der Cornelia (römischer Mann der Oberschicht aus dem 1. Jh. n. Chr.)

Kim – Mutter der Cornelia (römische Frau der Oberschicht aus dem 1. Jh. n. Chr.)

Malte – Ovid (römischer Dichter)

#### 1. Szene

*Juliane steht ungeduldig auf der Straße, schaut unruhig auf die Uhr und wirkt nervös. Conny kommt gehetzt angelaufen. Beide wollen am Montag gemeinsam zur Schule gehen. Zu Beginn des Tages steht für die Schülerinnen*

*der 9. Klasse eine Lateinstunde auf dem Programm. Im Gegensatz dazu erscheint Juliane aufgestylt.*

**J:** (*ziemlich genervt*) Conni! Ich warte schon voll lange auf dich. Wegen dir kommen wir noch zu spät zum Unterricht!

**C:** (*gähnend*) Sorry, hab verschlafen ... Musste gestern Abend noch Latein lernen und es wurde dann ziemlich spät. Montag ist doch ein wirklicher Scheißtag! Warum müssen wir morgens immer mit Latein beginnen? Was hast du denn am Wochenende so gemacht?

**J:** (*aufgeregt*) Ich war mit einer Freundin am Samstag im Kino und wir haben uns zusammen den neuen Teil von *Fifty Shades of Grey* angeschaut. Den kann ich dir nur empfehlen. Und dieser eine Typ sah so mega aus.

**C:** (*beeindruckt*) Den muss ich mir dann unbedingt auch ansehen.

**J:** (*etwas nachdenklich*) Du siehst ziemlich blass aus.

*Conny fasst sich an die Wange und fühlt sich unbehaglich.*

**J:** (*redet weiter, als ob nichts wäre*) Aber da fällt mir was ein: Gestern war ich nämlich wieder stundenlang auf *YouTube* unterwegs und habe ein total cooles Make-up-Tutorial gesehen. Die sah auch erst vor dem Schminken so (*räuspert sich*)... naja aus. Ich hab das dann gleich heute früh ausprobiert und ich bin total zufrieden. (*strahlt und deutet auf ihr Gesicht*)

**C:** (*nicht zustimmend*) Wow, kannst du mir das vielleicht gleich zeigen?

**J:** Ja klar, kann ich machen. → *EINSPIELUNG TUTORIAL (zeigt das Tutorial auf ihrem Smartphone)*

**Hr. M.:** *Herr Müller bereitet die Unterrichtsstunde vor, indem er bereits das Tafelbild vorbereitet. Zuvor packt er seine Tasche mit den benötigten Unterrichtsmaterialien aus.*

*Wenige Sekunden vor Stundenbeginn befinden sich Conni und Juliane zwar bereits im Schulgebäude, aber eilen angesichts der fortgeschrittenen Zeit Richtung Klassenzimmer.*

**C:** Hey, siehst du. Wir haben es sogar noch rechtzeitig geschafft. (*lächelt zufrieden*)

*Beide kommen in den Klassenraum und setzen sich auf ihre Plätze.*

*Herr Müller bemerkt die Schüler und hebt die Augenbraue. Es klingelt in demselben Augenblick.*

→ **GERÄUSCH KLINGEL**

**Hr. M.:** *Salvete discipuli!*

**Alle Schüler:** *Salve magister!*

**Hr. M.:** Heute beschäftigen wir uns mit dem Alltag einer römischen Frau: Morgens, nach dem Aufstehen, schminkt sie sich zunächst. Dafür hat Ovid in seiner *Ars amatoria* einige Regeln aufgestellt und Tipps sowie Hinweise gegeben. Dafür werden wir uns demnächst jenen Texten Ovids widmen. Aber keine Angst, wir werden mit der zweisprachigen Reclam-Ausgabe arbeiten. (*Herr Müller zeigt seinen Schülern diese Ausgabe, indem er sie in die Höhe hebt*).

**J:** (*generot flüstert sie Conny zu*) Schon wieder dieser Reclam?

**C:** (*überrascht flüstert sie zurück*) Der hat aber auch viele Bücher geschrieben.

**J:** (*nickt übereinstimmend und erwidert lautstark*) Das muss ein Guter gewesen sein.

**Hr. M.:** (*kopfschüttelnd fährt er fort*) Jetzt ist aber gut. Auch den übrigen Alltag und die Aufgaben einer Frau sind aus der Antike überliefert, zum Beispiel von Cato dem Älteren. Eine römische Frau blieb normalerweise zu Hause und kümmerte sich vorrangig um die Kindererziehung und den Haushalt. Sie verteilte Aufgaben an die Sklaven und erledigte viele Aufgaben auch selbst. Die Töchter konnten bis zum 12. Lebensjahr zur Elementarschule gehen und wurden außerdem gelehrt, Tätigkeiten im Haushalt zu erledigen und sich auf die Ehe vorzubereiten.

*Während der Lehrer spricht, schläft Conni langsam ein.*

→ *TRAUMMUSIK (SZENENWECHSEL IN DIE ANTIKE)*

## 2. Szene

*Übergang von der Gegenwart in die Antike.*

*Conni erwacht als Cornelia auf einem Stuhl in einem großräumigen, offenen Raum, während sie in eine römischen Stola gekleidet ist. Sie befindet sich im Jahr 90 n. Chr., und die Sklavin Iulia steht neben ihr und beginnt damit, sie zu schminken. Iulia legt sich bereits alle dafür benötigten Utensilien wie beispielsweise etwaaige Schminktöpfe, Schüsseln und Schälchen zurecht.*

**C:** Spare nicht mit der *creta*! *Creta* ist unsere Grundlage. Eine Alternative wäre *cerussa*. Das ist mit Honig vermischt aufzutragen.

*Die Sklavin Iulia trägt mehr creta aus einem Schälchen auf.*

**I:** Aber sei vorsichtig, Cornelia, du willst du doch nicht aussehen wie ein Mädchen, das leicht zu haben ist.

**C:** *(schnaubt und verdreht die Augen)* Aber das macht meine Haut schön hell. Das lässt mich anmutig wirken. Dies lass meine Sorge sein, Iulia. Und jetzt mach mit dem *fucus* weiter! Dadurch werden meine Wangen noch rosiger.

*Iulia nimmt das Rouge und schminkt weiter.*

**I:** Soll ich dir noch die Wimpern mit Ruß schwärzen?

**C:** Sehr gerne.

*Das Schwärzen der Wimpern erledigt sie mit dem fuligo.*

**I:** Bevorzugst du heute blauen oder grünen Lidschatten?

**C:** Nimm lieber den grünen. Das betont das Braun meiner Augen besser.

**I:** Benötigst du noch ein *splenium*?

**C:** (*nickt zustimmend*)

**I:** Auf die Wange oder auf die Stirn?

**C:** Natürlich auf die Wange. Das dürfte gut zu meinem Typ passen.

*Iulia schminkt Cornelia weiter und will nun ihr Haar zurechtstecken.*

**I:** Soll ich dir das Haar mit einer *vitta* zu einem Bausch auftürmen oder willst du das Haar nach hinten gekämmt haben, sodass ich es am Nacken mit einem *nodus* zusammenfasse?

**C:** Benutze die *vitta*. Mein Haar muss voluminös sein.

*Das Haar wird dementsprechend zurechtgesteckt. Zum Abschluss wird noch der Rest an Körperbehaarung von Cornelia mithilfe von Pinzetten und Bronzemessern entfernt. Darin zeigt sich Iulia sehr routiniert.*

*Währenddessen erscheint der Geist Ovids und hält seine Rede aus der Ars amatoria 3,193–204.*

**O:** *Ov., Ars amatoria 3,193–204 im elegischen Distichon*

→ *EINBLENDUNG DER DEUTSCHEN ÜBERSETZUNG*

### 3. Szene

*Iulia legt alle Schminkutensilien beiseite und reicht Cornelia die Wolle. Zugleich betritt ihre Mutter den Raum. Ehrfürchtig erblickt die Sklavin Iulia die Mutter und geht aus dem Raum.*

**M:** (*schmunzelt stolz*) Wunderbar, wie du heute aussiehst! Ganz nach den Schönheitsidealen einer edlen römischen Frau. *Der Blick fällt erstaunt auf die Wolle. Lanam facias!* Es gefällt mir, dass du bereits ohne Anordnung deinen täglichen Pflichten nachkommst und die Wolle spinnst.

**C:** (*nachdenklich*) Was erwartest du von mir, Mutter?

**M:** Natürlich wünsche ich mir eine Tochter, die fleißig bei der Wollarbeit ist, ein Musikinstrument erlernt und zudem gehorsam, fromm und sittsam ist.

**C:** (*genervt*) Was muss ich denn sonst noch können?

**M:** (*geduldig*) Es liegt in der Natur der Frau, das Haus zu bewahren. Dein zukünftiger Mann wird ebenfalls von dir verlangen, dass du dich um deine Kinder kümmerst und sogar Gastmähler für die *familia* planen kannst. Grundsätzlich ist es auch wichtig, viele Kinder auf die Welt zu bringen.

**M:** (*Die Mutter sieht auf die gesponnene Wolle und zögert*) Wie ich sehe, benötigst du noch ein wenig Übung. Komm! Ich zeige dir, wie man die Wolle angemessen spinnt.

**C:** (*trotzig*) Wozu muss ich denn das wissen?

**M:** Schon deine Vorfahren mussten dies lernen. Außerdem willst du doch eine gute zukünftige Ehefrau sein. Sie darf nicht *luxuriosa* sein, sie darf nicht abergläubig sein, sie soll reinlich sein, sie soll für das Abendmahl sorgen und ehrfürchtig gegenüber ihrem Mann sein. Ebenso musst du deinem Ehemann gegenüber treu sein. Ich wünsche mir, dass du eine wahre *univira* sein wirst.

*Die Mutter nimmt die Wolle, spinnt kurz weiter und gibt sie dann ihrer Tochter zurück.*

**M:** Siehst du, wie es noch besser geht. (*steht auf*) Aber nun muss ich meinen eigenen Aufgaben nachkommen. Aber wenn du all dies kannst, wirst du einen guten Ehemann finden.

*Während die Mutter nun davonschreitet, verbleibt Cornelia allein zurück und seufzt laut. Nachdenklich und niedergeschlagen steht sie nun aber auf, geht in die Mitte des Raumes und führt einen ergreifenden Monolog mit sich selbst.*

**C:** *(lautstark und die Arme ausbreitend)* Die Dichtkunst ist das, was mich interessiert. Nicht diese häuslichen Tätigkeiten! Ich stamme aus einer gebildeten Familie und dennoch ist es mir nicht gestattet, mich einem künstlerischen Leben zu widmen. *(hält kurz inne)* Mir ist bewusst, dass das Schreiben in der Öffentlichkeit eine Aufgabe der Männer ist, dennoch hinderte dies Sulpicia, die Nichte des Marcus Valerius Messalla Corvinus und die Tochter des Servius Sulpicius Rufus, nicht daran, sich mit den Künsten zu befassen. Und genau dies will ich auch tun. Auch ich gedenke, mein Wissen an meine Nachwelt weiterzugeben. Wissen über die Liebe. Durch Liebeslegien, wie die der Sulpicia, welche über die Liebe als *servitium amoris* und als antikonventionelle Lebensform schrieb. Denn sie konnte ihre Liebe nicht verbergen und drückte sie mit ihren Worten aus. Aber dies verstößt ja gegen den Vorsatz, als Frau keusch und treu zu sein. Aber solch einer Tätigkeit möchte ich nachkommen, und keiner anderen.

*Julia betritt nun den Raum und nimmt die gesponnene Wolle.*

**I:** Es ist Zeit. Die *cena* wird sogleich angerichtet.

*Beide verlassen nun den Raum, um ins Speisezimmer für das anstehende Abendmahl zu gehen.*

#### 4. Szene

*Julia deckt den Tisch und bereitet alles für die opulente cena vor. Dafür werden unter anderem Datteln, Weintrauben und ausreichend Wein auf den Tisch gestellt. Cornelia sitzt bereits am Tisch. Die Eltern kommen hinzu und setzen sich bereits. Der Vater blickt zunächst auf das vorbereitete Abendmahl und wendet seinen Blick nun in Richtung seiner Tochter.*

**V:** Was hast du den ganzen Tag gemacht, Tochter?

**C:** Ich bin meinen häuslichen Tätigkeiten nachgegangen, wie es mir von Mutter aufgetragen wurde.

**M:** *(vorwurfsvoll)* Eine Sklavin hat mir deine Arbeit gezeigt. Mir scheint, dass du nicht vorangekommen bist.



**V:** *(mit autoritärer Stimme)* Nicht schon wieder, Cornelia! Was hat dich von deiner Arbeit ferngehalten?

**C:** Die Arbeiten der Hausfrau interessieren mich nicht. Ich möchte mich lieber mit der Dichtkunst befassen.

**V:** *(zornig)* Was für eine absurde Idee! ... **Cornelia unterbricht ihren Vater sofort und vehement.**

**C:** *(leidenschaftlich)* Sulpicia ist mein Vorbild. Ich habe ihre Werke gelesen und nie hat mir etwas mehr gefallen. Als Frau hat sie so viel erreicht und ich möchte so werden wie sie! Ich möchte eine außergewöhnliche römische Frau werden!

**Der Vater erhebt sich von seinem Stuhl und schlägt mit beiden Händen auf den Tisch.**

**V:** *(wütend und lautstark)* Cornelia! So haben wir dich nicht erzogen und ich dulde nicht, dass du mich unterbrichst!

**C:** *(herausfordernd)* Du hast Recht, Vater. Die Erziehung oblag ja auch allein meiner Mutter.

**M:** *(ebenfalls erbost)* Dein Verhalten ist inakzeptabel! So sprichst du weder mit mir und vor allem nicht mit deinem Vater.

**V:** *(eindringlich, aber nun etwas ruhiger)* Du musst lernen, dich unterzuordnen und deinen Pflichten nachzugehen. Die Dichtung ist keine ehrbare Aufgabe für eine römische Frau! Du darfst deiner Familie und deinem zukünftigen Ehemann keine Schande bringen.

**C:** *(springt erzürnt auf)* Ich will diesen Anforderungen nicht gerecht werden. Dies ist kein Leben für mich! Mutter, ich benötige den Unterricht beim *grammaticus*, um die wichtigsten Dichter kennenzulernen und meine literarischen und grammatikalischen Kenntnisse zu verbessern. Es reicht für meinen Traum nicht aus, nur lesen, schreiben und rechnen zu können. Ich muss in eine gute *schola*.

**M:** (*appellierend*) Dafür brauchst du *disciplina*. Deine aktuelle *scientia* reicht doch, oder?! Mir ist deine *elegantia* wichtiger. Du wirst noch viele Dinge kennenlernen.

*Cornelia schmeißt vor Wut über das fehlende Verständnis der Eltern einen Teller vom Tisch.*

## 5. Szene

*Beim Aufprall des Tellers schmeißt Herr Müller gleichzeitig ein Buch auf den Tisch, an dem Conni sitzt. Rückkehr in die Gegenwart.*

→ *SZENENWECHSEL (ABBRUCH DES TRAUMES UND RÜCKKEHR IN DIE REALITÄT)*

*Conni erwacht durch den großen Knall plötzlich und blickt erschrocken auf.*

**Hr. M.:** (*ironisch*) Wie ich sehe, Conni, hast du gerade im Unterricht gut aufgepasst. Fasse doch noch einmal zusammen, was wir gerade besprochen haben.

**C:** (*verwirrt und stotternd*) Ähm ... ja ... es ging um die römische Frau.

**Hr. M.:** (*streng*) Etwas genauer bitte!

**C:** (*nun etwas sicherer*) Es geht um die römische Frau mitsamt ihrem Wissen und Aussehen. Eine römische Frau lässt sich am Vormittag von einer Sklavin schminken. Zuerst kommen Kreide und Rouge. Sie trägt auch Lidschatten und Lippenstift auf. Ihre Haare müssen auch frisiert, also geflochten und hochgesteckt werden. Die römische Frau soll sich um die Kinder und um den Haushalt kümmern, Wolle bearbeiten, ein Musikinstrument erlernen und sich dem Hausherrn unterordnen. Das sind die typischen Aufgaben einer Frau der Antike.

Aber nicht alle Frauen gingen damals nur den häuslichen Tätigkeiten nach. Sulpicia zum Beispiel war eine Dichterin. Überlicherweise waren dies aber nur Männer, die im öffentlichen Bereich tätig waren.

**Hr. M.:** (*überrascht und kurzzeitig sprachlos*) ... nicht schlecht, Conni!  
Das werde ich gleich positiv vermerken für deine Mitarbeit.

*Conni freut sich und lächelt.*

**J:** (*erstaunt und fassungslos*) Woher weißt du denn alles, Conni? Du hast doch die ganze Zeit geschlafen.

**C:** (*lächelnd*) Wenn du wüsstest ...

ENDE



# WISSEN MACHT... ?!

*Paul Rolf Köppe*

Alexander von Humboldt-Gymnasium Eberswalde, 15 Schüler/innen der Jahrgangsstufe 12, Latein als 3. Fremdsprache (4. Lernjahr)		
WISSEN MACHT... ?! Eine Wissenssendung zum menschlichen (Un-)Wissen.		
Teilschritt des Projekts	Inhalt/Zielstellung des Teilschritts	Ergebnis/Produkt
Finden der Fragestellung und Planung der gemeinsamen Arbeit	Erstes Treffen von Schülervertreter/innen, der Lehrerin und den Studierenden zur Projektfindung	Zielstellung der gemeinsamen Arbeit; Ideensammlung und Terminabsprachen
Projektphase I: Vorwissen	Aufarbeitung des Vorwissens: Ovids <i>Ars Amatoria</i> , Alexander von Humboldts Umgang mit Wissen	Übersichtsmaterial zu dem in Ovids Werk enthaltenem Wissen; Überblick zu Humboldts Vorgehen
Projektphase II: Exkurse der Historiographen	Sallusts Afrika-Exkurs im <i>Bellum Iugurthinum</i> ; kritische Auseinandersetzung mit Inhalt der Exkurse; Reflexion von heutigem Wissen über die „Fremden“	Anknüpfungspunkte für die weitere Bearbeitung an Tacitus Exkursen in der <i>Germania</i>
Projektphase III: Seminar zur Wissensvermittlung im alten Rom von Frau Dr. Forst	Einblick in die römische Schulbildung und das <i>tirocinium fori</i> ; Gemeinsamkeiten und Unterschiede antiker und heutiger Schulbildung	Schaubild zur antiken Schulbildung und Materialsammlung zum <i>tirocinium fori</i>
Projektphase IV: Ausarbeitung der Teilbeiträge	Vertiefende Auseinandersetzung mit dem bisher ausgearbeiteten Material	Gruppenarbeit zu den Teilthemen; Herstellung von Dialogen und Videos
Projektphase V: Zusammenführen der Teilbeiträge zu einer logisch-aufgebauten Wissenssendung	Letzte Bearbeitung der Teilbeiträge und Herstellung von Übergängen	Fertiger Ablauf der Wissenssendung
Präsentation		Wissenssendung mit dem Titel „WISSEN MACHT... ?!“

In einer Wissenssendung, angelehnt an „Wissen macht Ah!“<sup>1</sup>, präsentierten ein/e moderne/r und ein/e antike/r Moderator/in verschiedene Beiträge, Videos und Interviews zum großen Thema *Wissen*. Da es ein zentrales Anliegen des BrAnD-Projektes war und ist, bei der Behandlung der vorgegebenen Themen „Grundkonstanten menschlichen Lebens in ständigem Vergleich zwischen Antike und Heute“<sup>1</sup> zu reflektieren, entwickelten die 15 Schüler/innen des Gymnasiums „Alexander von Humboldt“ aus Eberswalde, zusammen mit ihrer Lehrkraft und von mir unterstützt, Beiträge, die diese *historische Kommunikation* widerspiegeln sollten:

1. (Schul-)Bildung im Alten Rom und der Gegenwart
2. Ein Universalgenie als Namensgeber der Schule: Wie HUMBOLDT mit *seinem* Wissen umging
3. Kanonisiertes (Un-)Wissen: Exkurse der antiken Historiographen
4. Ovid: Wie man die Liebe findet

Die Schüler/innen befanden sich zum Zeitpunkt der Erarbeitung im zwölften Jahrgang und somit kurz vor dem Abitur. Daher sollte so viel wie möglich unmittelbar aus dem Unterricht entstehen und an Vorwissen anknüpfen. Aus diesem Grund musste ich zu HUMBOLDTs Umgang mit Wissen keine weiteren Materialien bereitstellen, und auch mit Blick auf Ovid konnten die Schüler/innen auf die im Unterricht behandelten Auszüge aus der *Ars Amatoria*<sup>2</sup> zurückgreifen. Daher werde ich im Folgenden auf diese Teile der Präsentation nicht näher eingehen.

## 1 Fachwissenschaftliche Grundlage

### 1.1 (Schul-)Bildung im spätrepublikanischen Rom

Die Bildung im städtischen, spätrepublikanischen Rom (genauso wie vorher und heutzutage auch) begann mit den eigenen Erfahrungen der Kinder, mit dem Erklären und dem Aufzeigen von Verhaltensweisen durch die Eltern, Verwandten und Hausangestellten. Die Bildung im Sinne von schulischer Lernphase nahm seinen Anfang mit ca. sieben Jahren

.....

1 GÄRTNER 2016, 11.

2 Siehe Anhang 1 und 2.

in den Elementarschulen, deren Unterricht allen Gesellschaftsschichten zugänglich war und meist an öffentlichen, vielbesuchten und lauten Plätzen stattfand. Der sogenannte *magister ludi* brachte den Schüler/innen dabei die Grundlagen des Schreibens, Lesens und Rechnens bei. Das Lesen erlernten sie beginnend mit dem Alphabet, mit Silben und Wörtern bis hin zu moralischen Lehrsätzen und schließlich zusammenhängenden Texten. Das Vorlesen des Lehrers nahm dabei eine zentrale Rolle ein. Auf Wachstafeln erlernten die Schüler/innen das Schreiben, indem sie bereits vorgezogene Buchstaben nachzogen oder der Lehrer die Hand des Schülers führte. Das Rechnen, das hieß nach Beendigung der Elementarschule das Beherrschen von Addition und Subtraktion, erlernten sie mit Hilfe der Finger, danach des Rechenbrettes. Bücher gab es kaum, weil sie schlichtweg zu teuer waren. Den Lernenden wurde daher im Zuge des Auswendiglernens eine große Gedächtnisleistung abverlangt. Eine weitere Besonderheit war, dass es für die Elementarschulen keine Schulpflicht gab, so dass es vor allem sozial besser gestellte Familien vorzogen, ihren Kindern Privatunterricht zu bezahlen.<sup>3</sup>

Nach vier Jahren in der Elementarschule war die schulische Ausbildung für Kinder aus einfachen Verhältnissen oftmals schon beendet, und sie mussten sich der Arbeit widmen. Die männlichen Kinder wohlhabenderer Eltern, nun im Alter von ca. elf Jahren, konnten ebenfalls für eine Dauer von vier Jahren die Grammatikschule besuchen. In ähnlich primitiven Räumlichkeiten wie die der Elementarschulen und bei nahezu gleichbleibender Methodik der Wissensvermittlung lernten die Schüler jetzt beim *grammaticus*. In seinem Unterricht sollte das grammatische und metrische Grundlagenwissen der Schüler mit dem Ziel des korrekten lateinischen Sprachgebrauchs und der Kenntnis wichtiger Autoren erweitert werden. Alles in allem war also eine allgemeine Gelehrsamkeit das Hauptziel dieser Ausbildungsstufe. Naturwissenschaftliche Fragestellungen wurden jedoch nur in Verbindung mit literarischen Texten behandelt.<sup>4</sup>

Mit dem Anlegen der *toga virilis*, die die Jugendlichen als vollwertige römische Bürger kennzeichnete, begann eine zweigleisige Ausbildung für die jungen Erwachsenen der römischen Oberschicht. Zum einen konnten

.....

3 Vgl. BORMANN 2006, 102–104.

4 Vgl. ders., 104–106.

sie die Rhetorikschule besuchen und zum anderen eine „Forumslehrzeit“, das sogenannte *tirocinium fori*, in Anspruch nehmen. In den Rhetorikschulen erhielten die Lernenden bei zumeist griechischen Redelehrern eine rhetorische Ausbildung. Der Unterricht war dabei in einen theoretischen und einen überwiegend praktischen Teil aufgeteilt, die aber parallel liefen und ineinander übergingen. Im theoretischen Teil setzten sie sich mit rhetorischer Fachliteratur, der Interpretation berühmter Reden und rhetorisch anspruchsvolleren Prosawerken auseinander. In der Praxis hielten die Schüler Übungsreden zu ihnen vom Redelehrer gestellten Themen, die sogenannten Deklamationen. Dabei unterschied man die *controversia*, einen erfundenen Rechtsfall bei dem die Schüler für eine Seite argumentieren sollten, von der *suasoria*, einer Rede, in der man einer bekannten Persönlichkeit aus der Vergangenheit beratend zur Seite stand, und vom *genus demonstrativum*, wozu im Wesentlichen Lobreden gehörten.<sup>5</sup> Mit Blick auf die hier zu erlernende Kompetenz hält K. VÖSSING Folgendes fest,<sup>6</sup>

„Der römische Professor [...] wollte seine Schüler befähigen, das, was sie schon im Grammatikunterricht begonnen hatten, nämlich die Einübung einer elitären [...] Form literarischer Kommunikation, so zu vervollkommen, dass sie dies in einer großen Öffentlichkeit wirkungsvoll vorführen konnten.“

Hatten die Schüler es in den Rhetorikschulen mit *rhetores*, also Redelehrern, zu tun, die dem Prinzip des *docere* und *discere* folgten, war ihre „Forumslehrzeit“ dagegen von *oratores*, also Rednern, geprägt. Hier kann von einem Lehrer-Schüler-Verhältnis aber nicht mehr die Rede sein, denn die jungen Männer begleiteten lediglich erfahrene Senatoren über ein Jahr und lernten durch Beobachtungen und Imitation. Den senatorischen Rednern, zu denen nur die Jugendlichen der sozialen Elite Zugang hatten, wurde dabei eine *ignorantia docendi*, die Unfähigkeit zu lehren, nachgesagt, was dafür spricht, dass es keine konkrete Strategie der Wissensvermittlung gab.<sup>7</sup> Vielmehr führten die Senatoren nur die direkte, praktische Anwendung performativ vor, so dass den jungen, männlichen Begleitern nichts anderes übrig blieb als das nachzuahmen (*imitatio*),

.....

5 Vgl. VÖSSING 2006, 139–141.

6 Vgl. ders., 144, s. Fußnote 10, S. 168.

7 Vgl. GOLDBECK 2012, 77–80.



was sie zuvor bei den senatorischen Rednern beobachtet hatten. Darüber hinaus erwarben sie bei den Senatoren Kenntnisse über das Recht, was für die jungen Begleiter unabdingbar war, sofern sie den *cursus honorum* in Angriff nehmen wollten. Den Senatoren kam darüber hinaus die Aufgabe der Kontrolle des Verhaltens ihrer jugendlichen Begleiter zu, damit diese ihre *innocentia*, Unbescholtenheit, bewahrten.<sup>8</sup>

Während für die Mädchen der unteren Schichten nach Beendigung der Elementarschule die schulische Laufbahn vorüber war, konnten die Jungen also ihre Bildung noch lange und in unterschiedlichen Formen fortsetzen, um im besten Fall den *cursus honorum* einzuschlagen. Dies sagt schon einiges über die Gesellschaft und das Alltagsleben, wie es auch der Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg für die gymnasiale Oberstufe in Kapitel 4 fordert. Ein Teilaspekt hiervon sind „römische Männer- und Frauengestalten und ihre Entfaltungsmöglichkeiten“;<sup>9</sup> letztere konnten im Rahmen des Projekts also zumindest für den Bereich der Bildung aufgezeigt werden.

## 1.2 Der Afrika-Exkurs in Sallusts *Bellum Iugurthinum*

Das *Bellum Iugurthinum* ist das zweite literarische Werk des Geschichtsschreibers Sallusts. In diesem prangert er den Sittenverfall innerhalb der römischen Gesellschaft (teils implizit, teils explizit) an und fordert damit zu einem moralisch besseren Leben auf. Dementsprechend findet sich in den Kapiteln 17-19 ein Exkurs über Afrika, mit dessen Hilfe der Autor den Sittenverfall zu verdeutlichen versucht. Denn gerade durch die stereotypen, moralisch-charakterlichen Zuschreibungen hinsichtlich der afrikanischen Völker zeigt Sallust implizit die Schwäche der Römer auf, da sie das afrikanische Heer mit ihrem Befehlshaber Iugurtha nicht hatten eher besiegen können.

Solche Exkurse sind den antiken Geschichtswerken immanent, die stets eine Mischung aus Historiographie, Geographie und Ethnographie sind. Bereits im 5. Jh. v. Chr. lassen sich bei Herodot und Thukydides erste Tendenzen in diese Richtung beobachten, so dass es nicht verwundert,

.....

8 Vgl. GOLDBECK 2012, 74.

9 RLP Berlin-Brandenburg 2012, 21.

wenn im Laufe der Jahrhunderte diese Exkurse eigene Stilgesetze und geographische Typologien entwickelten. Auch Sallust folgt einer solchen Typologie, wenn er die Beschaffenheit des Landes, die klimatischen Bedingungen, die Tierwelt, die dort lebenden Völker, ihre Sitten und Besonderheiten und ihre Geschichte beschreibt. Mit Blick auf die oft pauschalisierenden Ausführungen muss aber, wie Stephan SCHMAL zu Recht bemerkt, Folgendes beachtet werden:

„Das rationalisierende Verfahren ist nur der methodische Kernbestandteil eines großen Feldes von stereotypen Wahrnehmungsmustern und Interpretationskategorien, deren dichtes Geflecht die antike Ethnographie ausmacht bzw. sie mit Sinn besetzt.“<sup>10</sup>

Um zu verstehen, warum ausgerechnet dadurch die Ethnographie für die antiken Historiographen mit Sinn besetzt wurde, bietet wiederum Sallusts Afrika-Exkurs passende Textstellen. So verwendet bspw. Sallust in Kapitel 17,5 für alle Völker Nordafrikas den pauschalisierenden Ausdruck *genus hominum*. Dies spiegelt den zeitgenössischen Umweltgedanken, dem gemäß sich der Mensch und auch das Tier den Umweltbedingungen anpassen, wider. Da in Nordafrika mit den Wüsten, der Hitze und den rauen, unzugänglichen Landschaften die Umweltbedingungen besonders hart erscheinen, sind laut Sallust eben auch die Tiere wilder und gefährlicher und die Menschen roh, aber zugleich urmenschlich und gesund. Indem die afrikanischen Menschen solchermaßen beschrieben werden, wird die römische Lebensweise als verweichlicht dargestellt. Ein weiteres Beispiel für die oben zitierten stereotypen Wahrnehmungsmuster und Interpretationskategorien findet sich in Kapitel 18,7. Hier bringt Sallust die feindlichen Numider in Zusammenhang mit einer nomadischen Lebensweise, um sie weiter zu deklassieren, obwohl Sallust mit Sicherheit wusste, dass die Numider mehrere befestigte Städte besaßen und auch Handel in Übersee trieben. Der Autor bedient damit eine Maxime der antiken Ethnographie, denn die Zuschreibung als Nomaden in der von Rom aus betrachteten Peripherie ist ein stets wiederkehrendes Merkmal. Dadurch verfestigt sich beim Leser das Bild vom Barbaren, der nicht nur eine unzivilisierte Lebensweise pflegt, sondern diesem Leben auch moralisch-charakterlich entspricht. So führt Sallust im weiteren

.....  
10 SCHMAL 2001, 98.

Kriegsverlauf das unstete Kampfverhalten der numidischen Soldaten mehrmals auf ihre Lebensweise zurück.

Das behandelte Thema findet seine Berechtigung im Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg (gymnasiale Oberstufe) unter dem Kapitel „Kompetenzen und Inhalte“, wo unter 4.2. Geschichte und Politik „Darstellungen fremder Völker bei römischen Autoren“<sup>11</sup> aufgeführt werden. Anhand von Sallusts Ausführungen im Afrika-Exkurs konnte nicht nur dem geforderten Inhalt entsprochen werden, sondern auch die Literaturkompetenz der Schüler/innen weiter ausgebaut werden. Denn Sallusts Exkurs zeigt exemplarisch die charakteristischen Merkmale der antiken Historiographie. Die Schüler/innen konnten dabei erfahren, wie der Geschichtsschreiber Sallust zu Lasten der *Wahrheit*, aber zu Gunsten der von ihm verfolgten Intention mit Hilfe der Exkurse ungesichertes und pauschalisierendes *Wissen* verbreitete.<sup>12</sup>

## 2 Didaktisch-methodischer Kommentar zum Projektverlauf

### 2.1 Planung

Die Schüler/innen des Alexander von Humboldt-Gymnasiums nahmen bereits zum zweiten Mal an diesem Projekt teil. Da sie mit den Abläufen schon vertraut waren, wussten sie zeitig, welche Themen sie in welcher Präsentationsform zeigen wollten. Wie auch im Vorjahr sollte eine Wissenssendung entstehen, die sich mit verschiedenen Aspekten zum Thema *Wissen* beschäftigt. Da die Grundkonstanten schon frühzeitig feststanden, konnten beim ersten Treffen bereits die einzelnen Themenbereiche<sup>13</sup> festgelegt und Termine dafür vereinbart werden.

.....  
11 RLP, gymnasiale Oberstufe, 22.

12 Zu weiteren Kompetenzbezügen siehe 2.2.

13 Zu den Themenbereichen siehe Einleitung.

## 2.2 Bearbeitungsphase

### 2.2.1 (Schul-)Bildung im spätrepublikanischen Rom

Im Ablauf des zweiten Brandenburger Antike-Denkwerks war unter anderem ein Besuch der Schülergruppe an der Universität Potsdam vorgesehen, um bspw. eine Literaturrecherche in der Bibliothek zu machen und/oder einen Vortrag, ein Seminar oder ähnliches zu besuchen. Da die Schülergruppe bereits im Vorjahr recherchiert hatte, konnte sie sich auf ein Seminar zum oben genannten Thema konzentrieren.

Frau Dr. Alexandra FORST stellte in einem Einführungsvortrag die schulische Ausbildung in Elementar-, Grammatik- und Rhetorikschule vor. Dabei konnten sich die Schüler/innen anhand eines kompakten Tafelbildes Notizen machen. Ein weiterer Schwerpunkt des Seminars lag auf dem *tirocinium fori*. Dieses Thema war für die Lernenden gänzlich neu, weswegen ich mich im Vorfeld für eine Arbeit an Stationen in Kleingruppen entschied, um sie zum einen nach dem Vortrag erneut zu aktivieren, zum anderen, damit sie konzentriert Lernmaterial bearbeiten und etwas mitnehmen konnten, was ihnen bei der Umsetzung der Präsentation in ihrer Schule nutzen konnte. Zu Beginn wurden dementsprechend die Stationen hergerichtet, ehe jede/r Schüler/ in ein Aufgabenblatt mit einem Einführungstext und den Arbeitsaufträgen bekam.<sup>14</sup> Nach der Aufteilung in die drei Stationen hatten die Kleingruppen Zeit zur Bearbeitung des Arbeitsauftrags. Die Zeit war dabei so bemessen, dass keine der Gruppen an den Stationen lange vor den anderen Gruppen fertig war, damit die Konzentration der Gruppen hoch blieb. An den Stationen lagen verschiedene Textausschnitte aus, die zur Beantwortung der Fragen dienlich waren. So gab es Ausschnitte aus Fachartikeln, aber auch aus antiken Texten wie Ciceros *Brutus*.<sup>15</sup>

Als ein zentrales Ziel des Faches Latein wird die Erlangung von interkultureller Kompetenz formuliert.<sup>16</sup> Dazu heißt es im Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe des Landes Brandenburg, dass „[d]ie Schülerinnen und Schüler [...] auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen

.....

14 Siehe Anhang 3.

15 Siehe als Beispiel für eine Stationenarbeit Anhang 4.

16 Vgl. KUHLMANN 2012, 17.

vergangenen und gegenwärtigen Wahrnehmungen und Perspektiven hin [weisen].“<sup>17</sup> Dieser Vergleich und die damit einhergehende Reflexion des eigenen Standpunktes ist auch ein Hauptziel des BrAnD-Projektes, weshalb nach der Arbeit an den Stationen im Klassengespräch der Frage nachgegangen wurde, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich hinsichtlich der Bildung zwischen der Antike und der heutigen Welt finden lassen. Das Ergebnis dieses Vergleichs präsentierten die Schüler/innen auf dem Schülerkongress in zwei Kurzvideos von jeweils einer Minute.

### 2.2.2 Der Afrika-Exkurs in Sallusts *Bellum Iugurthinum*

Ein Teilbereich der Wissenssendung beschäftigte sich mit Exkursen der antiken Historiographen. Dieses Thema kam als Schülerwunsch auf mich zu, sodass ich dies bereitwillig in die Planungen mit einbezog, um die bestehende intrinsische Motivation zu intensivieren. Der Schülerwunsch zielte allerdings konkret auf den Autor Tacitus ab, da sich ein Teil der Schüler/innen mit diesem Autor bereits gut auskannte. Wie in der Überschrift ersichtlich, konzentrierte ich mich aber auf Sallusts Afrika-Exkurs, um an diesem Beispiel Grundlegendes zu erläutern und auf diesem Fundament zur intensiven Weiterarbeit an Tacitus Germanen-Exkursen zu befähigen.

Mit einem Kurzvortrag begann ich die Stunde vor der Lateinklasse, zu dem jede/r Schüler/in ein Handout bekam.<sup>18</sup> Dieser befasste sich mit der Person Sallust und den wichtigsten Charakteristika der Exkurse. Da die Klasse sich in der Bearbeitung der Teilbeiträge aufgeteilt hatte, hielt ich den Kurzvortrag so kurz wie nötig. Darauf zog sich der betreffende Klassenteil mit mir zurück, um die Arbeit mittels Gesprächsaustausch an Tacitus Exkursen fortzusetzen. Dabei herrschte eine rege Beteiligung, da zum einen die Parallelen zwischen den Exkursen verblüfften, zum anderen die Frage aufkam, ob es denn heute anders wäre (Stichwort „Alternative Fakten“). Diese Reflexion, die sich in der aufgekommenen Frage zeigte, entspricht exakt dem Fachprofil Latein. So heißt es wiederum im Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe des Landes Brandenburg:

.....

17 RLP Berlin-Brandenburg 2012, 13.

18 Siehe Anhang 5.

„Einen Beitrag zur interkulturellen Kommunikation leistet der Lateinunterricht durch soziokulturelles Orientierungswissen und Sensibilisierung für vergangene fremde Wahrnehmungen und Perspektiven. Er fördert die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivwechsel [...] und gegebenenfalls die Relativierung des eigenen Standpunktes.“<sup>19</sup>

Auf der Grundlage der nahezu manipulativ wirkenden Exkurse der Historiographen, die durchaus „bei einer vertieften Beschäftigung [...] Unbehagen auslösen und zu unbequemen Reflexionen veranlassen“,<sup>20</sup> zeigt sich letztlich der pädagogische Mehrwert des Fachs Latein. Denn die kritische Wahrnehmung des Bestehenden fußte auf eben dieser Grundlage.

### 2.3 Der Schülerkongress

Beim Schülerkongress trugen die Schüler/innen vor einem größeren Publikum ihre Wissenssendung vor. In dieser leiteten zwei Live-Präsentatoren die Wissenssendung mit ihren einzelnen Beiträgen zum Thema Wissen. Aus dem anfänglichen Gespräch zwischen den beiden grundverschiedenen Moderatoren (ein antiker, konservativer *magister* und eine junge, aufgeschlossene Moderatorin) ergab sich die erste Kontroverse. So sah der *magister* auf seinem Weg zum Schülerkongress angeblich, wie eine Frau lateinische Grammatik vermittelte, und empörte sich darüber: *O tempora, o mores!* Seine jüngere Kollegin beruhigte ihn und zeigte ihm anhand eines Kurzvideos, wie der Wissenserwerb eines modernen Kindes heutzutage ablaufen kann und was sich für Möglichkeiten dabei (auch für Frauen) ergeben. In diesem Video sah man Paula, die in ihren Anfangsjahren erste Erfahrungen mittels Geschmack oder Schmerz macht und von ihren Eltern eine Menge lernt. Mit sechs Jahren besucht sie dann die Schule, liest Bücher und weiß das Internet zu nutzen. Nach ihrer Schulausbildung macht sie sich auf zu einem sogenannten *work and travel*-Jahr nach Australien, wo sie die unterschiedlichsten Menschen, Tiere und Gewohnheiten kennenlernt. Zurück in ihrer Heimat besucht sie dann die Universität und studiert das Fach ihrer Wahl. Mit dem Universitätsabschluss arbeitet sie dann in ihrem eigenen Labor und hilft neues

.....  
19 RLP, gymnasiale Oberstufe, 9.

20 KUHLMANN 2012, 18.

Wissen zu erlangen, was sie bspw. an ihre eigenen Kinder weitergeben kann. Nachdem der *magister* dieses Video gesehen hatte, erklärt er seine Verwunderung, die er beim Anblick einer weiblichen Dozentin hatte, indem er selbst ein Kurzvideo zeigt.<sup>21</sup> Die grundlegenden Unterschiede in der Bildung wurden darauf von den beiden Moderierenden festgestellt: So war die höhere Bildung im Antiken Rom generell nur männlichen Kindern aus sozial starken Familien zugänglich, während Mädchen bereits nach der Elementarschule aufhörten. Die junge Moderatorin betonte aber nochmals die heute vorherrschende Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern in der Bildung, da das *Wissen* ein universelles sei.

Universelles Wissen stellte dann auch das geeignete Stichwort für die Überleitung zum nächsten Programmpunkt dar, denn es wurde danach gefragt, wie *unser Wissen* eigentlich entstand und verbreitet wurde. Aus diesem Grund trat nun das Universalgenie Alexander von HUMBOLDT mit seinem Begleiter Aimé BONPLAND auf. Diese berichteten von ihren ausgiebigen Reisen und wie sie auf diesen mit ihren neuen Erkenntnissen (aus eurozentrischer Sicht) umgingen. Zur Verdeutlichung dokumentierten sie eine neue Pflanze, beschrifteten diese, versuchten sie zu konservieren und machten ihr *Wissen* dann später anhand von Büchern oder durch Vorlesungen der Öffentlichkeit zugänglich.

Dass man allerdings stets kritisch hinsichtlich des *Wissens* anderer sein sollte, machte das folgende Interview mit einem modernen Historiker deutlich. Dieser beschäftigte sich mit den Exkursen des römischen Historiographen Publius Cornelius Tacitus in dessen Werk *Germania*. Dabei stellte er die typischen Merkmale dieser Gattung heraus<sup>22</sup> und zeigte auf diese Weise, dass oftmals auch ungesichertes oder gar falsches *Wissen* Verbreitung fand (und auch heute noch findet). So sah Tacitus die Germanen als Urbevölkerung an, in der alle Menschen dieselbe Herkunft hatten und nicht in dieses Gebiet eingewandert sein konnten.<sup>23</sup> Aus heutiger Sicht wissen wir aber, dass die Germanen ein indoeuropäisches Volk und somit durchaus eingewandert waren. Des Weiteren gab es in der Antike verschiedene Völkerwanderungen, so dass sich auch

.....

21 Der Inhalt dieses Videos ist Kapitel 1.1 zu entnehmen.

22 Siehe dazu Kapitel 1.2.

23 Vgl. Tac. *Germ.* 1-5.

die germanischen Stämme zwangsläufig mit Stämmen anderer Völker einlassen mussten.

Im letzten Teil der Wissenssendung wurde wiederum auf einen römischen Autor Bezug genommen. Der *magister* leitete hier ein Video ein, in dem gezeigt wurde, was uns Ovid in seiner *Ars amatoria* über die Liebe verrät. So wurde in dem Video der Frage nachgegangen, wo man die Liebe findet, wie man sich auf ein Date vorbereitet, wie man kleine Makel verbirgt und was für eine Taktik man anwenden sollte, um dem Gegenüber zu imponieren. Nach dem Video merkte die moderne Moderatorin mit ironischem Unterton an, dass sie das Ganze bisher immer ganz anders angegangen sei.

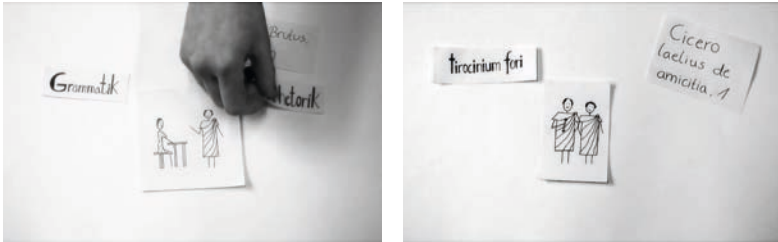


Abb. 1 und 2: Ausschnitte aus dem Lernvideo

Was konnten die beiden Präsentatoren und die Zuschauer nun aus der Sendung lernen und festhalten? Was macht Wissen denn nun, nachdem man die Teilbeiträge gesehen hat? Wissen macht erfolgreich, attraktiv, manipulativ, wohlhabend, süchtig, mächtig, glücklich und berühmt, so lautete das Fazit der Präsentatoren aus der Wissenssendung.

Für mich persönlich waren die zahlreichen Reflexionen zwischen Antike und Heute besonders erfreulich, die sich aus den Denkanstößen im Seminar und im Unterricht ergaben, so dass ich als studentischer Vertreter mit Stolz auf die von den Schüler/innen entwickelte Präsentation und das erfolgreiche Projekt blicke.



### 3 Literatur

- BORMANN, D., Schule: Elementar- und Grammatikunterricht. Rom – Republik und Kaiserzeit, in: CHRISTES, J./KLEIN, R./LÜTH, Ch. (Hgg.), Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike, Darmstadt 2006, 101–110.
- GÄRTNER, U., www.BrAnD2.Wille. Zweites Brandenburger Antike-Denkwerk, Potsdam 2016.
- GOLDBECK, F., Strategien der Wissensvermittlung in Rom. Zum sog. *tirocinium fori* in der späten Republik und der frühen Kaiserzeit, in: FUHRER, Th./RENGER, A.-B. (Hgg.), Performanz von Wissen. Strategien der Wissensvermittlung in der Vormoderne, Heidelberg 2012, 71–93.
- KUHLMANN, P., Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2012.
- KYTZLER, B. (Hg.): Marcus Tullius Cicero. Brutus, lateinisch-deutsch, München 1990.
- ONIGA, R., *Sallustio e l'etnografia*, Pisa 1995.
- SCHMAL, St., Sallust, Darmstadt 2001.
- VÖSSING, K., Studium. Rom – Republik und Kaiserzeit, in: CHRISTES, J./KLEIN, R./LÜTH, Ch. (Hgg.), Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike, Darmstadt 2006, 136–145.

## 4 Anhang

### Anhang 1

#### Chancen beim Symposium – Aber prüfe sie bei Tag!<sup>24</sup>

*Dant etiam positis aditum convivio mensis:  
est aliquid praeter vina, quod inde petas.  
Vina parant animos, faciuntque caloribus aptos:  
cura fugit multo diluiturque mero.  
Tunc veniunt risus, tum pauper cornua sumit,  
tum dolor et curae rugaque frontis abit.  
Tunc aperit mentes aevo rarissima nostro  
simplicitas, artes excutiente deo.  
Illic saepe animos iuvenum rapuere puellae,  
et Venus in vinis, ignis in igne fuit.  
Hic tu fallaci nimium ne crede lucernae:  
iudicio formae noxque merumque nocent.  
Luce deas caeloque Paris spectavit aperto,  
cum dixit Veneri „vincis utramque, Venus.“*

**aditus, us** (*adire*): Zugang, Möglichkeit – **convivium, -i**: Gastmahl, Gelage – Erg. zu *faciunt aptos* <*animos*> – **calor, oris**: Wärme, Hitze, Liebesglut – **aptus**: passend, geeignet – **diluere**: wegspülen – **merum, -i**: der (unvermischte) Wein (normalerweise wurde der Tischwein mit Wasser vermischt, damit er keine so starke Wirkung hatte) – **risus, us** (*ridere*): Gelächter, Lachen – **cornua sumere**: „Hörner gewinnen“, Mut fassen (Metapher) – **ruga**: Falte, Runzel – **frons, -ntis**: Stirn – **aevum, -i**: Zeit; *aevo nostro*: Abl. temp. (gemeint ist Ovids Lebenszeit) – **simplicitas, -atis**: Einfachheit, Aufrichtigkeit – **ars, artis** h.: Künstelei, Verstellung, Intrige – **excutere**: vertreiben – Erg. *deo* <*vini*> – **rapuere** ~ rapuerunt – **fallax, -acis** (*fallere*): trügerisch, täuschend – **nimium** (Adv.): zu sehr – **lucerna**: Öllampe, Leuchte – **forma**: Gestalt, Schönheit – **lux, lucis**: Licht – **deae**: Venus, Juno, Minerva – *caelo aperto*: Nom. Wendung im Abl. (modal)

.....

24 Ovid, *Ars Amatoria* 1, 232–248.

**Lorenzo da Ponte / W. A. Mozart: Wallung des Blutes**

Treibt der Champagner das Blut erst im Kreise,  
dann gibt's ein Leben, herrlich und frei!

Artige Mädchen führst du mir leise  
nach deiner Weise zum Tanzen herbei.

(Champagnerarie aus der Oper *Don Giovanni*)



Abb. 3: Schönheitskonkurrenz, Karikatur von M. HEINRICH

## Anhang 2

1. Übersetzt mindestens 8 Verse genau und analysiert sie stilistisch.
2. Überträgt Ovids Anweisungen in unsere Zeit.  
Ideen: moderne Nachdichtung, Werbung, Partneragenturtext o. a.  
(Poster, ppt, szenisches Spiel)

## Treffpunkt Circus<sup>25</sup>

*Nec te nobilium fugiat certamen equorum:  
 multa capax populi commoda Circus habet.  
 Nil opus est digitis, per quos arcana loquaris,  
 nec tibi per nutus accipienda nota est.  
 Proximus a domina nullo prohibente sedeto;  
 iunge tuum lateri, qua potes, usque latus.  
 Et bene, quod cogit, si nolit, linea iungi,  
 quod tibi tangenda est lege puella loci.  
 Hic tibi quaeratur socii sermonis origo  
 et moveant primos publica verba sonos:  
 cuius equi veniant, facito, studiose requiras,  
 nec mora: quisquis erit, cui favet illa, fave!  
 At cum pompa frequens caelestibus ibit eburnis,  
 tu Veneri dominae plaude favente manu.*

**certamen, -inis** (*certare*): Wettstreit, Wettkampf – **capax, -acis** (*capere*)  
**alcs rei**: fassungsfähig, geräumig für – **commodum, -i**: Vorteil – **nil** ~  
*nihil*; adv. Akk. („keineswegs“) – **opus est alqa re**: es ist etwas nötig, man  
braucht etwas – **arcanus**: geheimnisvoll, geheim – **nutus, -us**: Kopfnicken,  
Wink – **nota** (*noscere, notus*): Zeichen – **proximus a**: ganz nahe bei – **nullo**  
*prohibente*: Abl. Abs. – **iungere**: verbinden, h.: drücken – **latus, -eris**:  
Flanke, Schenkel – **qua**: wie, soweit – **usque** (Adv.): ununterbrochen –  
Ordnung: *Iunge usque latus <tuun> lateri <eius>, qua potes* – Erg. *Bene <est>*  
– **quod** (fakt.): dass – **linea**: Schranke, Barriere, Markierung; (zwischen  
den Sitzreihen im Theater oder Circus) – **iungi** (mediale Bedeutung):  
sich zusammendrücken, sich zusammendrängen – **lex, legis**: Regel; Verb.  
*Lege loci – tibi*: Dat. auct. – **socius** h. Adj.: gesellig, vertraut – **publicus**:  
allgemein, üblich – **sonus**: Klang, Wort, Äußerung – *facito <ut> ... requiras*  
– **studiosus** (*studium*): angestrengt, eifrig – *nec mora <sit>* – **favere alci**:  
seine Gunst zeigen, zuklatschen jdm. – **pompa**: (Fest-)Zug – **frequens,**  
**-ntis**: zahlreich – **caelestes, -ium**: Götter(-bilder) – **eburn(e)us**: aus  
Elfenbein – *caelestibus eburneis*: Abl. Sociativus („mit ...“)

.....

25 Ovid, *Ars Amatoria* 1, 135–148.

## Anhang 3

### Strategien der Wissensvermittlung in Rom

#### Zum sogenannten *tirocinium fori* in der späten Republik und der frühen Kaiserzeit

„Mit dem Ablegen der *toga praetexta* und dem erstmaligen Anlegen der Männertoga, wohl im Alter von 14-16 Jahren, verließ der junge Römer den Bereich des Hauses. Es begann damit ein neuer Abschnitt auf dem Weg zum vollwertigen *civis*, der von der Forschung [...] *tirocinium fori* bezeichnet wird.“

„Das *tirocinium fori* (meint) eine Art ‚Lehrzeit‘ auf dem Forum, durch die man mit jenen Sachkenntnissen, Abläufen und Verhaltensweisen vertraut gemacht wurde, die man für eine erfolgreiche Karriere, insbesondere den *cursus honorum* benötigte. Der junge Römer wurde zu diesem Zweck an ein erfahrenes Mitglied des Senatorenstandes übergeben. Für die Dauer eines Jahres, teilweise auch länger, begleitete er den Älteren und bereitete sich so auf den eigentlichen Beginn seiner Laufbahn vor“ (GOLDBECK 2012, 72-94).

#### Aufgabenstellungen für die einzelnen Stationen:

1. Welche Personen sind an der Bildung während des sog. *tirocinium fori* beteiligt? Welche Kompetenzen und Eigenschaften besaßen sie? Nenne diese erst allgemein und dann konkret am Beispiel von Cicero!
2. a) Wie fand dabei Wissensvermittlung statt? Nenne dazu wichtige lateinische Schlagworte!  
b) Erläutere, wer Zugang zu so einer Bildung hatte und wie diese zustande kam!
3. Wie bildete sich bspw. Cicero außerhalb des *tirocinium fori* weiter? Wie fand die Wissensvermittlung dort statt? Warum missfiel dem Senatsadel diese Form der Bildung?

4. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich zwischen Antike und Gegenwart finden?

## Anhang 4

Station 1: Welche Personen sind an der Bildung während des sog. *tirocinium fori* beteiligt? Welche Kompetenzen und Eigenschaften besaßen sie? Nenne diese erst allgemein und dann konkret am Beispiel von Cicero!

„Wie er schreibt, wurde er von seinem Vater dem Q. Mucius Scaevola Augur (cos. 117 v. Chr.) anvertraut, *ut a senis latere numquam discederem*. Dies geschah, nachdem er erstmalig die *toga virilis* angelegt hatte, d. h. im Jahre 91 oder 90 v. Chr. Die ständige Begleitung des damals ca. 80-jährigen Scaevola verschaffte Cicero und anderen, darunter seinem Bruder Quintus und seinem Freund M. Pomponius Atticus, grundlegende Kenntnisse im Recht.“<sup>26</sup>

„Die Betonung gerade der juristischen Kompetenzen ScaevolAs zielt dabei nicht allein auf sein fachliches Wissen. Die Zuschreibung, im *ius civile* außerordentlich bewandert zu sein, ist auch als allgemeine Aussage über das hohe Ansehen, das Scaevola in der *res publica* besaß, zu deuten. So wird von Cicero in *de legibus* ausgeführt, dass es stets gerade die bedeutendsten Männer (*summi viri*) waren, die dem Volk Rechtsauskünfte erteilten.“<sup>27</sup>

„Dass Rutilius sich neben juristischem Wissen aufgrund seiner Nähe zu P. Mucius Scaevola auch den Ruf der *innocentia* erwarb, verweist bereits auf eine weitere Eigenschaft, die älteren Senatoren zugeschrieben wurde und die für ihre Rolle als vorbildliche Bezugspersonen während des *tirocinium* wichtig war.“<sup>28</sup>

„Zu den Fähigkeiten der ‚Ausbilder‘ auf dem Forum zählte somit neben Rechtskenntnis wesentlich auch, dass sie dazu in der Lage waren, die sittliche Unversehrtheit bzw. den Anstand der jungen Männer, die in

.....  
26 GOLDBECK 2012, 73.

27 Ebd., 74.

28 Ebd.

dieser Hinsicht als stark gefährdet galten, durch beständige Kontrolle ihres Verhaltens sicherzustellen.

Schließlich wird – in Tacitus' *dialogus de oratoribus* – eine letzte Fertigkeit angesprochen, die während des *tirocinium* vermittelt wurde: die Redekunst. Im *dialogus* geht Vipstanus Messalla im Laufe der Gespräche auf die Ausbildung junger Römer früherer, republikanischer Zeiten ein. Messalla bzw. Tacitus bieten eine ähnliche Szenerie wie Cicero: Der junge Mann wurde, nach seiner ‚häuslichen‘ Ausbildung, von seinem Vater oder von Verwandten dem besten Redner der *civitas* übergeben, dem er fortan nicht mehr von der Seite zu weichen hatte. Zugleich ist klar, dass dieser namentlich nicht benannte Mentor aus den Reihen der senatorischen Führungsschicht stammte, da er sowohl in Prozessen (*iudicia*) als auch politischen Versammlungen (*contiones*) aktiv war. Die ständige Begleitung ermöglichte es den jungen Männern, die besonderen Fähigkeiten der besten Redner in der Praxis zu beobachten und so zu erlernen: rhetorische Durchsetzungsfähigkeit und Standfestigkeit, Urteilskraft, das Berücksichtigen der Adressaten und die Fähigkeit, Andersmeinende zu überzeugen. Man lernte also, kurz gesagt, das angemessene rhetorische Gesamtverhalten und gelangte so zur *vera et incorrupta eloquentia*.<sup>29</sup>

## Anhang 5

### Der Afrika-Exkurs in Sallusts *Bellum Iugurthinum*

#### 1. Gaius Sallustius Crispus – Leben und Werke

- 86 v. Chr. in Amiternum geboren und 34 v. Chr. gestorben
- röm. Politiker und Historiograph
- 52 v. Chr. Volkstribun, 50 Rauswurf aus dem Senat → Caesaranhänger
- 46 v. Chr. Prokonsul der Provinz *Africa Nova*
- nach der Ermordung Caesars Rückzug aus Politik
- Werke: *De Catilinae coniuratione* (ca. 43/42 bzw. 41/40)

.....  
 29 Vgl. GOLDBECK 2012, 76

*Bellum Iugurthinum* → geht auf die ersten Ursachen zurück, die den Bürgerkrieg und den Ruin des röm. Staates vorbereiteten (Sittenverfall)

### *Historiae*

## **2. Der Exkurs – Rüstzeug eines Historiographen**

- Geschichtsschreibung, Geographie und Ethnographie in Antike kaum unterschieden
- eigene Stilgesetze und geographische Typologie: Beschaffenheit des Landes, klimatische Bedingungen, Tierwelt, die dort lebenden Völker, ihre Sitten und Besonderheiten, ihre Geschichte
- griechische „Vorreiter“: Herodot (ca. 484 – 425 v. Chr.) und Thukydides (454 – 399 v. Chr.)

## **3. Sallusts Afrika-Exkurs**

- Kapitel 17 folgt der Typologie: von der Meerenge von Gibraltar im Westen bis nach *Katabathmos* im Osten als Grenze zu Ägypten, wildes und hafensloses Meer, Feldfrüchte, keine Baumfrüchte, Wassermangel, gesunde Menschen, wilde Tiere
- Kapitel 18/19 folgt der historisch-mythologische Exkurs, wobei Quelle schon vorher genannt wird
  - „*Libri Punici*“, wohl von König Hiempsal II
  - Anfangsvölker Gätuler und Libyer, die näher dem *mare Africum* lebten
  - Herkules' Heer löste sich nach seinem Tode auf; Meder, Perser und Armenier setzen nach Afrika über und vermischten sich mit den Gätulern (Perser) und Libyern (Meder, Armenier)
  - Macht der Perser wuchs, sodass sie sich von den anderen trennten und die Gebiete nahe Karthago besetzten (Numidien); nannten sich von da an Numider
  - phönizische Städte an der Meeresküste: Hipponne, Hadrumetum, Leptis, auch Karthago
  - Kyrene, eine Kolonie der Theräer, als „Grenzstadt“ zu Ägypten
  - die Meder setzten sich in Mauretaniens nieder und hießen von nun an Mauren; Herrscher war König Bocchus

## **4. Einzelne Passagen genauer betrachtet**

- typischer Einstieg in den Exkurs (*BI 17,1*): *Res postulare videtur [...]*
- vergleiche *BI 79,1* oder *Cat. 5,9*



- *Katabathmos* (17,4) als Grenzregion zwischen Afrika und Asien folgt nicht der Auffassung des griech. Historiographen Hekataios von Milet aus dem 5. Jh. v. Chr., der den Nil als Grenze sah
  - Name abgeleitet von gr. καταβαίνω – hinabgehen; dies lässt auf ein Gefälle bzw. eine Senke schließen, welche die Griechen von Kyrene kommend am Golf von Sallum vorfanden
- in *BI 17,5* wird für alle Völker Nordafrikas pauschalisierend „genus hominum“ verwendet
  - spiegelt den Umweltgedanken wider, dass sich Mensch und Tier der Umwelt anpassen
  - wilde Tiere in rauer und unzugänglicher Landschaft/Wüsten
  - generell rohe Zustände an der Peripherie, dafür urmenschlich und gesund
- Tod von Herkules in Spanien (*BI 18,3*) → mythische Hellenisierung?
- in *BI 18,7* bringt Sallust die Numider in Zusammenhang mit den Nomaden, obwohl bspw. Iugurtha beste Kontakte zur Nobilität Roms pflegt
  - Nomadentum in der sogenannten Peripherie stets in der antiken Ethnographie zu finden
  - im weiteren Buch verfestigt sich das Bild vom Barbaren: nicht nur unzivilisierte Lebensweise und Nomadentum, sondern auch moralisch-charakterliche Zuschreibungen
- Etymologie als Bestandteil von Rationalisierungen (Meder → Mauren in *BI 18,10*)
  - „Das rationalisierende Verfahren ist nur der methodische Kernbestandteil eines großen Feldes von stereotypen Wahrnehmungsmustern und Interpretationskategorien, deren dichtes Geflecht die antike Ethnographie ausmacht bzw. sie mit Sinn besetzt.“ (SCHMAL 2001, 98)

## Literatur:

- BÜCHNER, K. (Hg.), Sallustius Crispus, Gaius, *Bellum Iugurthinum*, Der Krieg mit Iugurtha, Lateinisch/Deutsch, Stuttgart 1997.
- ONIGA, R., *Sallustio e l'etnografia*, Pisa 1995.
- SCHMAL, St., Sallust, Darmstadt 2001.



# Eine Medienkompetenz aus der Antike?

## Kommunikation über Bilder mit Bildmitteln der Antike (www – Wissen wirkt Wunder)

*Cindy Korn, Julia Vander Elst, Benno Jakobus Walde*

Marie-Curie-Gymnasium Dallgow-Döberitz, 6 Schüler/innen der Jahrgangsstufe 11, Kurs auf erhöhtem Niveau, Latein als 2. Fremdsprache (5. Lernjahr)		
Über die Bedeutung von Wissen aus der Antike für die Wahrnehmung, Wirkung und Deutung ausgewählter neuzeitlicher Kunstwerke sowie alltäglich begegnender Mythenadaptationen.		
<b>Teilschritt des Projekts</b>	<b>Inhalt/Zielstellung des Teilschritts</b>	<b>Ergebnis/Produkt</b>
Erstes Arbeitstreffen	Wissens- und Interessensaustausch, Themenpräzisierung, Besprechung möglicher Textgrundlagen und der Präsentationsform	Präsentationsidee: (fiktiver) Gemäldegaleriegang zu den Themen Anatomie/ Mythologie; mögliche textuelle Grundlagen: u. a. Galen, Ovid

<p>Studierendenvortrag zur Ikonographie (angeleitete, interaktive Arbeitssitzung)</p>	<p>Einblick in die Bedeutung und Deutung ikonographischer Beigaben; Übungseinheit zur Interpretation eines Gemäldes unter Anwendung des erworbenen Wissens sowie unter Zuhilfenahme eines dazugehörigen (lateinischen) Originaltextes</p>	<p>Kenntnis der Vorgehensweise bei der Erschließung und Deutung eines Gemäldes sowie Herstellung von Bezügen des Motivs zur (möglichen) textuellen Grundlage</p>
<p>Arbeitsphase I</p>	<p>Präzisierung der Präsentationsform; Materialsammlung zu potenziellen Renaissancegemälden für den Galeriegang; Vorschlag zur Einbindung moderner Mythenadaptationen in die Projektarbeit</p>	<p>Festlegung des Dreischritts <i>Moderne Mythenadaptation – Renaissancegemälde – lateinische Textgrundlage</i> für die Präsentation; Idee zur Einbindung des Publikums</p>
<p>Vortrag von Frau PD Dr. phil. HÖMKE zur mythologischen Gestalt „Medusa“</p>	<p>Vorstellung originaler Textgrundlagen zu Medusas Gestalt und Wesen, sowie deren (möglicher) Einfluss auf die Medusa-Rezeption in ausgewählten Kunstobjekten der Antike und Neuzeit</p>	<p>Exemplarisches Wissen zum Wandel und zur „Herkunft“ einer mythologischen Figur; Veranschaulichung des Dreischritts (in umgekehrter Reihenfolge) am Beispiel der „Medusa“</p>

Arbeitsphase II	Materialsammlung zu modernen Mythen-adaptationen; thematisch engere Auswahl geeigneter Gemälde und Texte;	Festlegung des Mythos um „Arachne“ als Leitmotiv für die Wahl von Adaptationen, Gemälden und lateinischen Originaltexten
Besuch in der <i>Gemäldegalerie Berlin</i>	Detaillierte Betrachtung und Besprechung ausgewählter Gemälde am Original	Praktische Übung zum Dreischritt; Festlegung von drei konkreten Gemälden und dazugehörigen originalen Textgrundlagen; Auswahl passender moderner Mythen-adaptationen; Einteilung der Schüler/innen in Interessensgruppen

Arbeitsphase III	Individuelle Recherchearbeit der Schüler/innen in den Interessensgruppen zu ihren jeweiligen Mythen; Bereitstellung relevanter fachwissenschaftlicher Literatur durch die Studierenden sowie Hilfe im Umgang mit wissenschaftlichen Textausgaben und Kommentaren	Schüler/innen werden zu „Experten“ für ihren jeweiligen Mythenbereich; Vorauswahl und Präzisierung der für die Präsentation relevanten Informationen; Einüben der Präsentation in Form eines Dialoges; Planung der Publikumsbeteiligung; Planung und Erstellung der präsentationsbegleitenden Powerpoint
Schülerkongress	Präsentation der Arbeitsergebnisse	Powerpointgestützte Präsentation unter dem Titel „www – Wissen wirkt Wunder“.

## 1 Einführung – einige theoretisch- ,phänomenologische‘ Vorüberlegungen

Worin steckt eigentlich kein Wissen der Antike? Es begegnet uns heute doch nahezu in allen Bereichen. Halten wir uns nur einige Beispiele vor Augen: Wir jonglieren mit Begriffen wie Computer (*computare*), Signal (*signum*), Digital (*digitus*), Text (*textus*) oder gar Arachnophobie (Arachne und φόβος) und etc. pp. (*et cetera perge, perge*).<sup>1</sup> So könnten wir wohl ohne Aufhörens fortfahren.

.....  
1 Für weitere Beispiele siehe STROH 2009.

Uns hingegen – zwei Schülerinnen und vier Schüler der 11. Klasse des Marie-Curie-Gymnasiums in Dallgow-Döberitz, mit Unterstützung der Lehrkraft Frau Peggy KLAUSNITZER sowie dreier Studierender der Universität Potsdam – hat eine ganz andere, jedoch ebenso populäre Erfindung der Antike in ihren Bann geschlagen: die Attribute, jene Beigaben der mythischen Gestalten, die als ihr jeweiliges Erkennungszeichen (Ikon) dienen. Den mythischen Protagonisten der antiken Geschichten, den Sterblichen gleichwie den Göttern, wurden solche Erkennungszeichen vielgestalt beigegeben, ob als Gegenstände oder Tiere: So trägt Neptun seinen Dreizack, Hermes Flügelhelm und Flügelsandalen, Jupiter hält ein Blitzbündel in seinen Händen, wird gar mit oder als Adler dargestellt, und Diana ist an ihrem Bogen leicht erkennbar – um nur eine kleine Auswahl zu nennen. Diese Attribute waren in der Antike hilfreich, um Skulpturen, Reliefs oder Figurendarstellungen auf Vasen- und Wandmalereien zu identifizieren und charakterisieren zu können. Aber auch die neuzeitlichen Künstler bedienten sich auf ihren Gemälden der überlieferten Attribute, auf dass deren Betrachter die Szenen und handelnden Gestalten wiedererkennen und deuten konnten. Es ist die sogenannte Ikonographische Forschung, die es sich nochmals zur Aufgabe gemacht hat, all diese auf Gemälden, Graphiken und anderen auf uns gekommenen Kulturgütern auffindbaren ikonografischen Beigaben zu archivieren, zu beschreiben und zu deuten.<sup>2</sup> Heute versammeln umfangreiche Lexika das Wissen um jene Erkennungszeichen.

Woher kennen wir aber jene weit zurückreichenden Geschichten und Attribute? Wie sind sie tradiert worden? Bis in die Spätantike hinein kursierten die Geschichten in vielfältigen Adaptationen und Abschriften in den privaten und öffentlichen Bibliotheken, deren größte die von Alexandria war. Vor allem durch Kriege und Brände wird es zu Verlusten gekommen sein. Mit Anbruch des Mittelalters brach die schriftliche Überlieferung zwar massiv ein, doch standen nun die Klöster im Zentrum der Wissensüberlieferung. Die Mönche sammelten und kopierten in ihren Skriptorien das antike Wissen. Oftmals blieben uns wichtige antike Schriften nur aus ungewollt wirtschaftlichen Gründen erhalten, nämlich in Form von Palimpsesten. Diese waren zunächst eine reine Sparmaßnahme, bei der man etwa alte Pergamente lateinischer

.....  
2 Zur Ikonographie siehe die einschlägigen Werke von PANOFSKY 1978 und 1980.

oder griechischer Autoren abschabte und erneut verwendete. Es gereicht uns nun zum Vorteil, dass der ursprüngliche Text dennoch lesbar oder zumindest rekonstruierbar war und ist. Besonders der Renaissance – der Epochenbegriff bedeutet Wiedergeburt und meint eine Wiedergeburt der Antike – haben wir es zu verdanken, dass jenes Wissen in der heutigen Breite auf uns gekommen ist und weiterhin gepflegt wurde. Denn hier nun stieg das Interesse an antiker Kultur sprunghaft an. Die Renaissance war damit ein früher Historismus. Man orientierte sich in der eigenen Gegenwart also an einer vergangenen und vermeintlich idealen Zeit und versprach sich und der eigenen Kultur Erneuerung aus Altem. Der Rückgriff förderte unzählige Schriften und geballtes antikes Wissen zutage, demgegenüber man sich positionieren musste. Neben den wissenschaftlichen Bereichen betraf dies auch die Literatur und die Kunst, die sich intensiv mit der griechischen und römischen Mythologie auseinandersetzten. So bevölkern die griechischen und römischen Götter heute eine Vielzahl der Gemälde in unseren Museen und Sammlungen. In der Malerei galt es, die Inhalte möglichst gut bildlich zu vermitteln. Besonders in adligen Kreisen konnte man sich so gut in der antiken Mythologie aus, dass man durch Abweichungen neue Aussagen codieren konnte. Der Vergleich mit dem antiken Originaltext bringt bei der Bildbetrachtung heute noch Abweichungen hervor, die es zu klären und erklären gilt. Mit Hilfe von Ovids *Metamorphosen*, von Hygins *Fabeln* und seiner Schrift *de astronomia*, sowie Lucans *de Bello civili* galt es für uns, jene Hintergründe in den Bildern aufzuschlüsseln (dazu unten). Bilder lesen zu lernen,<sup>3</sup> gehörte auch damals schon zu den grundlegenden Übungen der jungen Höflinge. Die Verwendung des Emblems trug nicht nur eine schmückende Funktion in sich, sondern wurde zunehmend ein Teil der höfischen und politischen Kommunikation – die Diplomatie bediente sich lange Zeit einer bildlichen Sprache.<sup>4</sup> Dies brachte neue Formen hervor, die sich wiederum auf die Kunst auswirkten. So legte als erster (und dies bereits 1531) Andrea ALCIATUS eine Sammlung von Emblemata vor.<sup>5</sup> Bei diesen Sinnbildern handelt es sich um Sentenzen (sinnreiche Aussagen), die mittels Bildern erklärt und später meist um kleine Gedichte ergänzt wurden. Diese Sinnbilder entstammten wiederum der antiken Literatur

.....  
3 Eine hervorragende Einführung zum Verstehen von Bildern liefert BÄTSCHMANN 2009.  
4 Siehe hierzu etwa HARMS/PEIL 2002, besonders die Beiträge in Band 1, 415–517.  
5 HENKEL/SCHÖNE 1996, XXXIII.



oder der Bibel.<sup>6</sup> So wurde etwa Achills Zorn in Homers Epos *Ilias* mit dem eines Löwen verglichen, was dazu führte, dass dieser Vergleich auch bei anderen Autoren Anwendung fand und für deren Gestalten adaptiert wurde.<sup>7</sup> In den Emblemata waren nun solche Gleichnisse versammelt und man bemühte sich darum, ihre Herkunft zu erforschen. Die Verwendung der Emblematik beschränkte sich indes nicht nur auf Literatur und Kunst, sondern reichte ebenso in Bereiche wie Musik, Theologie, Pädagogik und fand sich zuletzt sogar in Realien des Alltags wieder, etwa als Bilder auf Möbeln oder Fliesen.<sup>8</sup> Wenn man heute jener Ikonographie und Emblematik in der höfischen Kunst nachspürt, so erhält man einen Eindruck von der großen Erzählkunst des so statisch daherkommenden Mediums ‚Gemälde‘. Die Erkennungszeichen waren nicht mehr nur Beigaben, um Personen zu erkennen, sie konnten etwa um bestimmte Eigenschaften ergänzt sein. Nachdem also die Ikonographie eines Bildes analysiert worden ist und mittels der Beigaben die Protagonisten ausgemacht waren, galt es, jenes Bild und die darin enthaltenen Zeichen zu interpretieren. Was wollte der Maler damit sagen? Die Interpretation nennt man Ikonologie. Cesare Ripa veröffentlichte gegen Ende des 16. Jahrhunderts seine *Iconologia*, die auch eine ikonographische Kompilation war. Mit dem Aufkommen der Akademien, in denen meist berühmte Künstler wie Ripa lehrten und ihre Erfahrungen in theoretischen Schriften niederlegten, wuchs das gesammelte Wissen zu einem vielfach verwendeten und rezipierten Korpus heran.

## 1.1 Erkennungszeichen und ihre Funktion

Schon im Mittelalter gab es ein ähnliches Phänomen wie in der Antike. Die Heiligen wurden mit Attributen versehen und so entstand eine eigene christliche Ikonographie. Doch auch ein Herold setzte sich bei Hofe mit Erkennungszeichen auseinander, nämlich mit den unzähligen Wappen der Adligen (zuerst als Erkennungszeichen auf dem Schild etwa eines Ritters, später, im Spätmittelalter, vermehrt auch als Bürgerwappen

.....  
6 Näheres zum Bild in der Emblematik etwa bei SCHOLZ 2002, 335–367.

7 Das Löwengleichnis findet sich etwa bei Hom. *Il.* 20, 164–173; Hes. *scut.* 424–432; Theoc. *Id.* 13, 62–65; Lucr. 3, 288–289 und 294–298; Cat. 63, 76–84; Verg. *aen.* 9, 791–798 und 12, 1–9; Hor. *carm.* 3, 2; Plin. *nat. hist.* 8, 49–50; Lucan. 1, 205b–212.

8 STRASSER/WADE 2004.

in den Städten). Der Herold musste sie ‚lesen‘, das Wappenbild einer Familie erkennen und diese wiederum einem Stand zuordnen können. Die Heraldik, die daraus erwachsene Wissenschaft, beschäftigt sich heute noch damit. Eine ganz ähnliche Funktion wie die Wappen haben heute Firmenlogos. Doch auch Icons im Internet stehen etwa für eine Firma oder ein bestimmtes Produkt, wie eine App. Warum ist das eigentlich so? Es geht dabei stets darum, ein schnelles Wiedererkennen zu gewährleisten, ob einer Firma, eines Designers, einer Band, eines Labels oder etwa einer Fußballmannschaft. Hier streifen wir den Bereich der Semiotik – der Lehre oder Theorie der Zeichen.<sup>9</sup> Es geht dabei also zentral um Kommunikation. Ein Zeichen ist schließlich nutzlos, wenn keiner erkennt, wofür es steht. Wer findet sich heute, dem das Zeichen (Icon) von Twitter oder Facebook nicht geläufig ist?

Der Rückgriff auf antikes Wissen ist in der angloamerikanischen Kultur besonders verbreitet und beliebt. Gerade bei der NASA (National Aeronautics and Space Administration) in den Vereinigten Staaten wird dies ersichtlich. So fliegt eine ARES-Rakete zum Planeten Mars - der Kriegsgott besucht sich demnach selbst. Wer hat noch nichts von den Apollomissionen zum Mond gehört? Da viele Himmelskörper in der Antike bereits nach den Göttern benannt wurden, begegnen auch unter den Benennungen der Missionen dieser Raumfahrtbehörde mythische Gestalten wie Calipso, Europa, Juno, Mercury (Merkur), Mars, Orion, Phoenix, Psyche, Themis, oder gar Ulysses (Odysseus).<sup>10</sup> Ähnliches lässt sich bei deutschen Autobauern finden, um ein skurriles Beispiel anzuführen: Ob es wohl ein gelehrter Witz war, als der VW-Konzern einen VW Phaeton bauen ließ? Dass also unter dem Namen des vermessenen und unkundigen Wagenlenkers und ‚Helden‘ des wohl schlimmsten Unfalls in der antiken Mythologie ein Luxuswagen auf den Markt kam? Wir werden vermuten müssen, dass die Antikenlektüre in diesem Fall vernachlässigt wurde.<sup>11</sup> Inzwischen wird der Wagen nicht mehr produziert, doch wissen wir von anderer Stelle, dass es seit dem 19. Jahrhundert bereits Kutschen vom Typ Phaeton gab, die nicht von einem

.....  
9 Hierzu etwa NÖTH 2000 oder SCHÖNRICH 1999.

10 <https://www.nasa.gov/missions> (Zugriff am 29.05.2017).

11 Zu finden in Ovids *Metamorphosen* (Ov. met. 1,750 – 2,339).

Kutscher, sondern von den Herrschaften selbst gelenkt wurden: Daher stammt also der gelehrte Witz!<sup>12</sup>

Gingen wir zurück zu den frühesten Ursprüngen von Erkennungszeichen, so fänden wir älteste Reste bei der Erforschung der Handelsgeschichte im Alten Ägypten. Die Verwendung solcher Handelsmarken oder Markenzeichen wird wohl nie abgebrochen sein. Die Tuchhändler des Mittelalters verwendeten eigene, Papierhändler gaben ihren Papiersieben das Zeichen ihrer Papierhütte zu, so dass Wasserzeichen entstanden. Schmiede verwendeten Punzen mit ihren Meistermarken und später den Firmenzeichen. Gerade Markenzeichen sind heute identitätsstiftend. Wer trägt Puma, wer Versace oder Hess Natur? Doch was steckt tatsächlich hinter den Zeichen und Symbolen, die sich Firmen zu ihrer Repräsentation ausgewählt haben? Was steckt hinter den Firmenlogos von Rossmann, Maserati oder etwa Versace? Was hat das Pokémon Arceus mit Jupiter zu tun? Wo spricht das Wissen der Antike in unserem Alltag zu uns und was wissen wir darüber denn noch?

Durch häufige Rezeption und Adaption eines Zeichens wurde diesem mittels der unterschiedlichen Geschichten eine facettenreiche Bedeutung zuteil. So nimmt es nicht wunder, wenn sich unsere moderne Geschichtskultur oder die Popkultur (wenn man beide überhaupt unterscheiden will und kann) ihrer bedienen. Nicht nur im Kino sind die antiken Figuren aus Mitteleuropa beliebt – gerade im Science-Fiction-Bereich –, sondern auch in völlig anderen Kulturkreisen wie in japanischen Mangas finden sie Anwendung. Aus gegebenem Interesse haben wir uns mit den bekannten Pokémon-Figuren beschäftigt. Sie waren zunächst Figuren eines Videospieles, die nachmals zu einem Comic verarbeitet wurden.<sup>13</sup> So ist etwa Arceus (japanisch: アルセウス [*A ru se u su*]) eines der sogenannten legendären Pokémon der 4. Generation, dessen Name sich aus den griechischen Begriffen ἀρχή und Ζεύς herleitet (Anfang

.....  
12 <http://www.volkswagen.de/de/models/informationen-zum-phaeton.html> (Zugriff am 29.05.2017),  
[https://de.wikipedia.org/wiki/Phaeton\\_\(Kutsche\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Phaeton_(Kutsche)) (Zugriff am 29.05.2017).

13 Das Videospiele ist erstmals 1996 in Japan entwickelt worden und enthielt damit die erste Generation der Spielfiguren, zu denen bereits Pikachu, das heute bekannteste Pokémon, zählte. Inzwischen sind mehrere Generationen aufgelegt worden. Die Pokémonwelt wurde zusätzlich im Kino gezeigt, als TV-Serie aufgelegt und als Sammelkartenspiel angeboten. Außerdem konnte man zahlreiche Fanartikel erwerben, wie Figuren, Kuscheltiere oder Bücher.

und Zeus – quasi ein Hinweis auf den Schöpfer). Interessant an dieser Figur ist deren Fähigkeit, ihr Aussehen verändern zu können<sup>14</sup> – auch hier ein altbekannter Topos aus den *Metamorphosen* (μεταμόρφωσις - Verwandlung) des Ovid, die unten noch besprochen werden.

Die schier unglaubliche Vielzahl der Geschichten und die Verstrickungen dieser ineinander machten es seit jeher schwer, dieses geballte Wissen zu fassen. Bereits in der Antike, vor allem in der augusteischen Zeit, wurden deshalb kurzgefasste Wissenssammlungen, also Enzyklopädien, angestrebt, wie wir sie etwa von Hygin kennen.<sup>15</sup> Ovid ist bezüglich des Wissens um Mythenstoffe wohl der bekannteste Dichter, denn mittels seiner *Metamorphosen* hat er ein Gesamtwerk angestrebt, in dem er die aus vielen einzelnen Geschichten stammenden Protagonisten samt ihrer Vorfahren, Mitstreiter, Gegner und Geliebten versammelte und eine mythische Menschheitsgeschichte von den Anfängen bis hin zu den eigenen Tagen niederschrieb.<sup>16</sup> Sein Werk machten wir deshalb zur Grundlage unseres Projektes.

## 2 Verlauf der Arbeit am Projekt

### 2.1 Leitidee

Ein erstes Treffen erfolgte zur Themenbesprechung sowie zum Informationsaustausch zwischen den Schüler/innen und den betreuenden Studierenden, wo die Schüler/innen mitteilen konnten, wie vertraut sie mit der Thematik selbst waren und welche eigenen Vorstellungen sie bezüglich des Projektes und seiner Umsetzung hatten. Das Interesse, das die Schüler/innen hierbei einerseits für Medizin/Anatomie, andererseits für Mythologie äußerten, sollte bei der Suche nach Gemälden für die Präsentation und dazu passenden lateinischen Texten richtungsweisend sein. Für die Präsentation selbst war die Leitidee, eine Art fiktiven „Galeriegang“ zu kreieren: Dem Publikum würden hierbei eine Reihe von Gemälden zu medizinischen, anatomischen oder mythologischen Themen (z. B. per Beamer) präsentiert werden, deren Darstellung zunächst – ohne Wissen – idealerweise rätselhaft und wunderbarlich erschien. Danach

.....  
14 <https://www.pokewiki.de/Arceus>. (Zugriff am 29.05.2017)

15 VON ALBRECHT 1994, 455–463.

16 Ders., 623–648.

würden die Schüler/innen Informationen zu den Darstellungen auf den Gemälden und den ihnen zugrunde liegenden lateinischen Texten präsentieren. Anschließend würden jene Gemälde noch einmal betrachtet werden, um zu sehen, ob und wie sich die Wahrnehmung des Bildes mit entsprechendem Hintergrundwissen verändert hat. Als Textgrundlage für die medizinisch/anatomische Ausrichtung war zunächst Galen, ein griechisch-römischer Arzt, der z.B. als Vertreter der Körpersäftetheorie und für seine anatomischen Studien bekannt ist,<sup>17</sup> angedacht. Für den umgekehrten Ansatz sollten antike Schilderungen von Krankheitsbildern oder medizinischen Praktiken an modernem Wissen geprüft und verständlich gemacht werden. Entsprechende Texte galt es hierfür zu finden (z.B. ausgehend vom Buch von Stephan BERRY „Antike im Labor“, Darmstadt 2012). Für die mythologische Ausrichtung bot z.B. der lateinische Dichter Ovid mit seinem Werk *Metamorphosen* eine sehr ergiebige Textgrundlage.

Bei der Suche nach geeigneten Gemälden zur Mythologie stellten wir schnell fest, dass es einen (höchst erfreulichen) Überfluss an hervorragenden Gemälden zu diesem Thema gibt. Für die medizinisch/anatomische Ausrichtung war es hingegen deutlich schwieriger, geeignete Gemälde zu finden, die bei der Umsetzung der Leitidee hilfreich sein könnten. Daher wurde für die weitere Arbeit am Projekt der Schwerpunkt zunächst auf Gemälde und Texte mit mythologischem Inhalt gelegt. Um aus der Vielfalt und großen Anzahl an Gemälden eine sinnvolle Auswahl treffen zu können, sollte das Gemälde „Las Hilanderas“ (übersetzt: „Die Spinnerinnen“) von Diego VELÁZQUEZ, das bereits im Themenvorschlag angekündigt worden ist, die Grundlage bilden. Denn an diesem Werk selbst wird ersichtlich, welche Wunder Wissen bewirken kann: Augenscheinlich zeigt dieses Kunstwerk das Innere einer Webstube, in der im Vordergrund drei Weberinnen an Webstühlen arbeiten, während im Hintergrund weitere Frauengestalten einen bereits gewobenen Wandteppich aufhängen. Bei genauerer Betrachtung aber, und mit entsprechendem Hintergrundwissen, entpuppt sich diese scheinbar gewöhnliche Szene als eine Rezeption des Mythos um den legendären Wettstreit zwischen der Weberin Arachne und der Göttin Minerva.<sup>18</sup> Des Weiteren bedient sich der Künstler eines anderen Ge-

.....  
17 Vgl. NUTTON/VON REPERT-BISMARCK 1998, 748–756.

18 Vgl. auch GEORGIEVSKA-SHINE/SILVER 2014, 261–263.

mälde, namentlich TIZIANs „Raub der Europa“, um eine der Szenen zu veranschaulichen, die Arachne auf ihrem Teppich webt.<sup>19</sup> Hierbei formte VELÁZQUEZ das Gemälde von TIZIAN in jenen Wandteppich um, welcher von den Frauengestalten im Hintergrund des Bildes aufgehängt wird. „Las Hilanderas“ ist somit selbst ein Paradebeispiel dafür, welche Wirkung Wissen haben kann. Es ist zudem sehr geeignet, um ausgehend vom Mythos der Arachne samt ihrem legendären Teppich, der zahlreiche Liebschaften und Seitensprünge der Götter thematisiert, die weiteren für das Projekt relevanten Mythen auszuwählen.

## 2.2 Entwicklung der Präsentation

Auf der Suche nach geeigneten Gemälden fanden sich insbesondere während der Internet-Recherche inmitten der Suchergebnisse immer wieder moderne Logos, Firmen, Produkte, Figuren, u.v.m., deren Design oder Namen an eine Gestalt aus der antiken Mythologie angelehnt waren. Zugleich waren einigen der Schüler/innen bereits aus Computer- und Kartenspielen, Büchern, Filmen und Fernsehserien ebenfalls Figuren bekannt, deren Design, Namen und sogar besondere Fähigkeiten von der römischen und griechischen Mythologie inspiriert waren (so z.B. einzelne Charaktere aus der japanischen Anime-Serie Fate/stay night, Monster aus dem Kartenspiel Yu-Gi-Oh! oder einzelne Wesen aus den Pokémon-Spielen). Daher entstand die Idee, nicht nur eine Brücke zwischen den neuzeitlichen Gemälden und dem antiken Text zu schlagen, sondern durch die Einbeziehung aktueller, von Mythen inspirierter „Objekte“ an die Lebenswelt der Schüler/innen und des Publikums anzuknüpfen. Wir suchten daher nach modernen Adaptionen antiker Mythen(-figuren), die uns alltäglich in Form von solcher „Objekte“ – wie z.B. Produkte und Produktnamen, Markennamen, Firmennamen, Logos und Labels, Maskottchen, Figuren aus Spielen, Filmen, Zeichentrickserien, Comics oder Mangas, aber auch Fachbegriffe aus Medizin und Biologie – begegnen und deren Gestalt sich auf Figuren aus der griechischen oder römischen Mythenwelt zurückführen lässt. Hierbei sollte natürlich weiterhin die Leitidee des Projekts im Vordergrund stehen, nämlich der Frage nachzugehen, welche Wirkung eine solche moderne Mythenadaption

.....  
19 Ebd..

ohne Wissen um Herkunft und Kontext des zugrunde liegenden (,originalen‘) Mythos hat, und wie sich die Wahrnehmung des betreffenden Objekts ggf. verändert, wenn man es mit entsprechendem Hintergrundwissen betrachtet.<sup>20</sup>

Aus dem bunten Fundus an Alltags-Mythen, den wir gemeinsam zusammentragen konnten, wurde eine engere Auswahl getroffen, in welche nur Mythenadaptionen aufgenommen wurden, die sich sinnvoll mit dem Arachne-Mythos und dem von ihr erschaffenen Teppich, dessen gewebte Geschehnisse sich wie ein roter Faden durch die gesamte Präsentation ziehen sollten, verknüpfen ließen. Bei der damit verbundenen Recherche stellte sich heraus, dass sogar Objekte, die auf den ersten Blick nichts miteinander gemeinsam haben, überraschenderweise zum gleichen Mythenkreis gehören können. Hieraus ergab sich eine spannende Idee für die Präsentation: So sollten dem Publikum zu Beginn der Präsentation eben solche Objekte vorgelegt werden, die offenbar nichts miteinander zu tun haben (z. B. eine 2-Euro-Münze aus Griechenland und das Foto einer Spinne). Dann sollte das Publikum die Gelegenheit erhalten, eigene Vermutungen zu äußern, welche Verbindung wohl zwischen den Objekten bestehen könnte. Anschließend würde die Auflösung durch die Schüler/innen erfolgen, um mit ihrem zuvor erarbeiteten Wissen die Zusammenhänge zwischen den Gegenständen zu erläutern und die jeweiligen mythologischen Figuren in ihren zugehörigen Kontext einzuordnen. Dies sollte unter Einbeziehung der Renaissance-Gemälde und der antiken (lateinischen) Textgrundlage erfolgen, welche für die Rezeption und Ausformung der jeweiligen Mythengestalt von Bedeutung waren.

.....

20 Mit diesem Ansatz verbunden ließe sich weiteren interessanten Fragen nachgehen, z. B. warum die betreffende mythologische Figur wohl zur ‚Vermarktung‘ des jeweiligen Objektes ausgewählt wurde und was sich der Hersteller von dieser Strategie verspricht. Bei der Umsetzung antiker, mythologischer Figuren in Filmen, Spielen oder Zeichentrickserien wäre wiederum interessant zu untersuchen, wie die jeweilige Figur umgesetzt worden ist, welche antiken (Text-)Quellen den Produzenten bei der Gestaltung wohl als Vorbild gedient haben könnten, ob es sich um eine ‚originalgetreue‘ oder eher ‚freie‘ Rezeption handelt, und welche Wirkung mit der entsprechenden Rezeption erzeugt werden sollte. Um den Rahmen des Projektes jedoch nicht zu überschreiten, konnten solche weiterführenden Fragestellungen nur bedingt oder auswahlweise besprochen und berücksichtigt werden.

## 2.3 ‚Ausflüge‘

Um die Schüler/innen auf die bevorstehende Arbeit mit Gemälden sowie Darstellungen von Göttern bzw. göttlichen Figuren (im Rahmen der mythologischen Ausrichtung) vorzubereiten, würde es sich als nützlich erweisen, mit den Schüler/innen zunächst einen ‚Einführungskurs‘ in die ‚Ikonographie‘ zu unternehmen. So wurden in einem interaktiven Vortrag die SuS von einem der Studierenden an die theoretische Bedeutung von ikonographischen Beigaben herangeführt und wie diese helfen können, z. B. unbekannte Personen oder Sachverhalte zu identifizieren.

In der modernen Welt helfen uns bestimmte Logos, Labels, Schriftzüge, Erkennungssymbole oder auch Farben dabei, Produkte, Marken, Personen oder Botschaften schnell zuzuordnen. Wie oben bereits ausgeführt, spielten solche ‚Erkennungsmerkmale‘ bereits in der Antike eine wichtige Rolle.



Abb. 1: Louis de SILVESTRE, Augustus schließt den Tempel des Janus, Gemäldegalerie Alte Meister, Dresden (Quelle: bpk/Staatliche Kunstsammlungen Dresden)



Praktisch wurde dieses Verfahren anhand des Gemäldes „Augustus schließt den Tempel des Janus“ (162,2 x 201,8 cm, Öl auf Leinwand, Gemäldegalerie Alte Meister, Dresden) eingeübt, das von Louis DE SILVESTRE dem Jüngeren im Jahre 1757 für König August III. von Polen, Kurfürst von Sachsen, gemalt worden war. Selbst ohne Kenntnis des Titels sollte es nicht schwer fallen, einzelne Figuren anhand ihrer Attribute zu erkennen und die Szene anhand der von Säulen geprägten tempelartigen Architektur im Hintergrund der griechisch-römischen Antike zuzuordnen. Aber was die komplexe Szene zu bedeuten hat, lässt sich nur durch geduldiges Betrachten der einzelnen Akteure und ihrer Erkennungsmerkmale bzw. Attribute sowie ihre Stellung in der Komposition herausfinden. Die Schüler/innen bewiesen hierbei große Nervenstärke und es gelang ihnen, zunächst in Einzelarbeit, dann im gemeinsamen Austausch untereinander und mit den Studierenden (die ggf. noch fehlendes Hintergrundwissen zur Deutung der Figuren ergänzten) die Szene auf dem Gemälde mit einem sehr aufmerksamen Blick fürs Detail Stück für Stück zu entschlüsseln. Wir gingen dabei schrittweise vor: Zunächst erfolgte eine Erschließung anhand der eigenen Erfahrung in Bezug auf Ikonographie und eine Feststellung der Wissenslücken. Dann wurden Nachschlagewerke eingeführt und das fehlende Wissen ergänzt. Im ikonologischen Teil, also der Interpretation, bearbeiteten die Schüler/innen zunächst einen Auszug aus den *Res gestae* des Augustus, einer Schilderung von dessen Taten zu seiner Regierungszeit, welche mit großer Wahrscheinlichkeit eine Hauptinspiration für die Gestaltung dieses Gemäldes gewesen ist, und prüften die Darstellung des Künstlers am lateinischen Originaltext (unter Bereitstellung einer Übersetzung). Hierbei fielen Unterschiede auf, denn der Künstler hatte offenbar eine konkrete Auswahl an Mitteln der augusteischen Selbstdarstellung getroffen und zudem einige Figuren benutzt, die nicht zu den von Augustus niedergeschriebenen zählten. Mit der nun erfolgten Offenbarung des Titels erkannten die Schüler/innen selbstständig, dass es sich bei der Bildaussage um eine politische Botschaft des bevorstehenden Friedens zur Zeit des Königs August III. handelte, bei der man sich der Idee der *pax augusta* des Kaisers Augustus bedient hatte.

Im Rahmen dieser Übungseinheit lernten die Schüler/innen somit nicht nur den notwendigen geduldigen Blick für durchaus aussagekräftige Details, sondern sie wurden zugleich mit dem für die weitere Arbeit am

Projekt prägenden Umgang mit Gemälden, deren Deutung, und der Arbeit mit den dazugehörigen Originaltexten vertraut gemacht.

Ein weiterer ‚Ausflug‘ führte in die Herkunftsgeschichte der mythologischen Gestalt ‚Medusa‘. Hierfür wurden die Schüler/innen zu einem Vortrag von Frau PD Dr. phil. HÖMKE an die Universität Potsdam eingeladen. In ihrem Vortrag stellte Frau HÖMKE die ‚Entstehung‘ und den Wandel dieser für ihre Schlangenhaare und ihren versteinernen Blick berühmten ‚Kreatur‘ anschaulich und wissenschaftlich fundiert dar: Von den ersten schriftlichen Erwähnungen bei Homer und Hesiod aus dem 7. Jh. v. Chr. sowie den ersten bildlichen Darstellungen (z. B. die Vase des sog. Gorgo-Malers), über verschiedenartig aufgefasste Medusen in den Gemälden aus der Renaissancezeit bis hin zu modernen Medusen in Filmen, dem Unterhaltungsgeschäft, Pop-Kultur, Mode und Kunst. Auffallend waren hierbei besonders die verschiedenen ‚Gesichter‘, die Medusa im Laufe der Zeit angenommen hat: So wurde sie einerseits als hässliches und furchtbares Ungeheuer aufgefasst bzw. dargestellt, andererseits als armes, unschuldiges Mädchen und Opfer einer unverdienten göttlichen Strafe, und schließlich (vor allem in den neuzeitlichen Rezeptionen sehr präsent) als verführerische, aber unheilbringende Frau. Aber nicht nur ihr Charakterbild, auch ihre Gestalt scheint je nach Kontext und Wirkungsabsicht zu variieren und reicht von ‚exotisch‘ anmutender Schlangenschönheit bis hin zum gruseligen Alienwesen mit reptilienartigen Zügen. Bemerkenswert ist, dass diese spannende Ambivalenz bereits in der Antike existent war und bis heute der Figur der Medusa eine besondere Faszination und Beliebtheit zu verleihen scheint.

Der Vortrag hat auch gezeigt, dass es zwar diese Vielzahl von verschiedenen ‚Medusen‘ gibt, es aber durchaus interessant sein kann, sich auf Spurensuche zu begeben, woher die ‚Idee‘ zur Medusa eigentlich stammt, und wer jene uns jeweils bekannte ‚Medusa‘ eigentlich geschaffen hat. Für die Schüler/innen bot dieser Vortrag zudem eine anschauliche Heranführung an den Dreischnitt (antiker Text – Renaissancegemälde – moderne Rezeption), auf dem das Projekt (allerdings in umgekehrter Reihenfolge) aufbaut.



Abb. 2: Jacob JORDAENS, Die Entführung der Europa (Quelle: Gemäldegalerie, Staatliche Museen zu Berlin, Preußischer Kulturbesitz, Foto: Jörg P. Anders)



Abb. 3: Peter Paul RUBENS, Perseus befreit Andromeda (Quelle: Gemäldegalerie, Staatliche Museen zu Berlin, Preußischer Kulturbesitz, Foto: Jörg P. Anders)



Abb. 4: ANTONIO DA CORREGGIO, Leda mit dem Schwan (Quelle: Gemäldegalerie, Staatliche Museen zu Berlin, Preußischer Kulturbesitz, Foto: Jörg P. Anders)

Im Hinblick auf die Auswahl der für das Projekt relevanten Gemälde bot sich ein Besuch in der Gemäldegalerie Berlin an. In dieser Galerie waren drei Gemälde, die für Projekt und Präsentation besonders in Frage kämen, in voller Größe und Farbenpracht zu sehen, namentlich Jacob JORDAENS' „Die Entführung der Europa“, Peter Paul RUBENS' „Perseus befreit Andromeda“, und CORREGGIOS „Leda mit dem Schwan“. Vor Ort konnten die Schüler/innen nun die Gemälde in ihrer gesamten Dimension wahrnehmen, wodurch auch Feinheiten und Einzelheiten in der Darstellung ihre tatsächliche Wirkungskraft entfalten konnten.

Bei jedem dieser Gemälde erhielten die Schüler/innen Zeit, um zunächst die jeweils dargestellte Szene auf sich wirken zu lassen. Danach wurden die ersten Eindrücke zusammengetragen und die Schüler/innen konnten benennen, welche Figuren sie (z.B. anhand von Attributen oder Vorwissen) erkennen konnten, wie sie die dargestellte Szene deuten würden, und ob ihnen bei der Gestaltung etwas Besonderes aufgefallen ist. Anschließend erfolgte von Seiten der betreuenden Lehrkraft und der

Studierenden ein kurzer Beitrag mit Informationen zu dem jeweiligen Gemälde selbst (Künstler, Einordnung in die entsprechende Epoche, Stilrichtung, Besonderes zur Entstehungsgeschichte), zur Einordnung der dargestellten Figuren in ihren jeweiligen mythologischen Kontext sowie zu weiteren, vergleichbaren (oder auffällig unterschiedlichen) Rezeptionen derselben Szene in anderen Kunstwerken. Außerdem wurden potenzielle textuelle Grundlagen, von denen der Künstler sich bei seiner Umsetzung (möglicherweise) hat inspirieren lassen, vorgestellt und besprochen (lateinisch/deutsche Auszüge). Während dieses Beitrags konnte das Gemälde stets unter Berücksichtigung der neu erhaltenen Informationen betrachtet werden, sodass der Blick frei wurde für neue Details und weiterführende Fragen, z.B. warum der Künstler wohl bestimmte Gestaltungselemente so gewählt hat und welche Wirkung er mit seiner Art der Darstellung (auch im Hinblick auf Stilvorgaben der jeweiligen Epoche) erzeugen wollte.

Neben den für das Projekt relevanten Gemälden fanden natürlich zahlreiche weitere Gemälde die Aufmerksamkeit der Schüler/innen. Zwar konnten diese nicht ebenso detailliert besprochen werden, aber es war erfreulich zu sehen, mit welchem großem Interesse die Schüler/innen auch an die anderen Gemälde herangingen, stehen blieben und diese aufmerksam betrachteten.

## 2.4 Präzisierung, Textauswahl und Weiterarbeit

Nach den Eindrücken aus der Gemäldegalerie wurde im anschließenden Nachbereitungs- und Auswertungsgespräch beschlossen, den Schwerpunkt des Projekts tatsächlich auf die mythologische Thematik zu verlegen, insbesondere auch, um den weiteren Arbeitsprozess zu präzisieren. Es bot sich an, sich hierbei auf die Mythenkreise der soeben genauer betrachteten Gemälde (Europa/Jupiter, Leda/Jupiter, Perseus/Medusa) zu konzentrieren, denn zum einen bestanden bereits zahlreiche vielversprechende Ideen für die Einbindung moderner Rezeptionen zu jenen Figuren, zum anderen ließen sich jene Mythen hervorragend mit dem Arachne-Mythos verbinden. Zusammen mit dem Gemälde „Las Hilanderas“ würden diese drei Gemälde sowie die ihnen zugrundeliegenden Mythenkreise die Grundlage für die Weiterarbeit am Projekt und an der dafür vorgesehenen Präsentation bilden. Die vielen weiteren Ideen und Ansätze, die alle Teilnehmer fleißig zusammengestellt hatten (auf

dem Arbeitstisch stapelten sich Materialien und Beispiele für moderne Mythenadaptation) mussten schweren Herzens zunächst beiseite gelegt werden, da es schlichtweg unmöglich gewesen wäre, alle zu berücksichtigen und gleichzeitig den zeitlichen Rahmen der Präsentation sowie deren sinnvolle Einheitlichkeit zu gewährleisten. Es entstand aber rasch die Idee, eine Auswahl dieser Materialien in einer Art Collage am Ende der Präsentation zumindest optisch zu präsentieren, um einen Eindruck von den vielen weiteren Möglichkeiten, denen diese Form der Präsentation hätte nachgehen können, zu vermitteln.

Nach jener Eingrenzung von Gemälden und Mythen bildeten die Schüler/innen drei ‚Interessensgruppen‘, um gemeinsam effektiver an ihren Ideen arbeiten zu können. Jeweils zu zweit arbeiteten die Schüler/innen fortan intensiv am Mythos von Europa/Jupiter bzw. Leda/Jupiter. Weiterhin lag uns am Herzen, Zentauren als mythologische Gestalten mit einzubeziehen, nicht nur weil hierdurch eine Verbindung zur medizinischen Ausrichtung gewahrt werden konnte (über den gelehrten Zentaur Chiron), sondern auch weil ihre fantasievolle Umsetzung in Filmen (z. B. Narnia, Harry Potter), Video- und Computerspielen (z. B. League of Legends) bei den Schüler/innen großes Interesse fanden.

Nun konnte die weitere Arbeit zügig und gezielt vorangehen: Die sechs Schüler/innen erarbeiteten sich mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln und Medien in ihrer jeweiligen Interessensgruppe umfangreiches Wissen zum Inhalt und zu den Figuren ihres gewählten Mythos, sowie zu den dazugehörigen Gemälden und Rezeptionen. Darüber hinaus suchten sie nach weiteren, interessanten antiken sowie modernen Rezeptionen und befassten sich mit den zum Mythos gehörigen originalen Textquellen.<sup>21</sup>

Die Studierenden beschafften hierbei u. a. aus der Universitätsbibliothek die entsprechenden lateinischen Textgrundlagen zu den ausgewählten Mythen sowie weiterführende fachwissenschaftliche Literatur zu Mythen und Mythenfiguren, Gemälden, Künstlern und Autoren. Sie halfen bei der Suche nach geeigneten Textpassagen für die Präsentation, weiteren

.....  
21 Der Perseus/Medusa-Mythenkreis nahm hierbei aufgrund seiner Komplexität eine gesonderte Rolle ein und würde von den Schüler/innen, da diese sich bereits mit ihren Mythen befassten, in gemeinsamer Arbeit mit der betreuenden Lehrkraft bearbeitet werden.



Rezeptionen und gaben Hinweise für die Arbeit mit den wissenschaftlichen Kommentaren sowie zweisprachigen Textausgaben, die für das Verständnis der Originaltexte unverzichtbar sind.

Was die Wahl der originalen Texte betrifft, so konzentrierten wir uns vorrangig auf Ovids *Metamorphosen*, da sich in diesem Werk sowohl eine geeignete Darstellung des Arachne-Mythos findet (vgl. Ovid *met.* 6,1–145) als auch parallele Darstellungen zu den im Webteppich eingeflochtenen Mythen (vgl. Ovid *met.* 2,833–875 und 6,103–107 für Europa sowie Ovid *met.* 4, 604–5,249 und 6,119–120 für Medusa bzw. Perseus) vorhanden sind. Für die originale Textgrundlage zu den Zentauren<sup>22</sup> war ebenfalls Ovid (vgl. *met.* 2,633–675 für Chiron und 12,210–535 für die sog. „Kentauiromachie“ – den Kampf der Lapithen und Kentauren) sowie Lukan (vgl. *bell. civ.* 6,386–394) ein wichtiger Ansatzpunkt. Es ließen sich auch weitere parallele Darstellungen zu den relevanten Mythen finden (z. B. Medusa bei Lukan *bell. civ.* 9,630–658), aber um den Präsentationsrahmen nicht zu überschreiten, entschieden wir uns vornehmlich für Textstellen aus Ovids *Metamorphosen*. Für die Arbeit mit den originalen Texten erhielten die Schüler/innen außerdem durch die Studierenden eine kurze Einführung zum Versmaß des Hexameters und zur Skandierung von lateinischen Texten, da es beabsichtigt war, dass die Schüler/innen einen kurzen Auszug aus dem Originaltext im entsprechenden Versmaß bei der Präsentation vorlesen.

Im weiteren Verlauf arbeitete sich jede Schüler/innen-Interessensgruppe zu einer ‚Expertengruppe‘ für ihren jeweiligen Mythos empor. Aus den umfangreichen Informationen wurden schließlich die wichtigsten für die Präsentation ausgewählt und aufeinander abgestimmt. Die Präsentation selbst sollte in Form eines sich entwickelnden, wechselseitigen Dialoges zwischen den beiden Mitgliedern einer Expertengruppe erfolgen.

.....  
22 Die Bezeichnung stammt ursprünglich aus dem Griechischen: Κένταυρος (Kentauros). Die lateinische Entsprechung lautet *Centaurus* – woher sich die im Deutschen gebräuchliche Form „Zentaur“ herleitet.

### 3 Umsetzung

Das Projekt fand seine Umsetzung in Form eines Schülerkongresses am 18. März 2017 an der Universität Potsdam. Es beteiligten sich fünf Schulen aus dem Land Brandenburg: das Gymnasium Michendorf, das Humboldt-Gymnasium Eberswalde, das Marie-Curie-Gymnasium Dallgow-Döberitz, das Evangelische Gymnasium Hermannswerder und das Humboldt-Gymnasium Potsdam. Der Schülerkongress wurde durch den Fachbereich Klassische Philologie der Universität Potsdam unter der Leitung von Frau PD Dr. phil. Nicola HÖMKE, Frau Dr. Alexandra FORST und Frau Peggy KLAUSNITZER ausgerichtet. Unter den Zuschauern fanden sich Eltern der beteiligten Schüler/innen, Student/innen und Dozent/innen der Klassischen Philologie sowie der ehemalige Bundesvorsitzende des DAV Dr. Helmut MEISSNER, Dr. Josef RABL vom DAV Berlin-Brandenburg sowie mehrere Mitglieder von Schulleitungen der beteiligten Gymnasien.

Am Vortag der Präsentation hatten die Schüler/innen Gelegenheit, die Technik für ihre Präsentationen im Vortragssaal zu testen, einen Eindruck von der Akustik zu bekommen und dem eigenen Auftreten den letzten Schliff zu geben. Es wurde intensiv bis in den Nachmittag geprobt.

Die Schulen losten die Reihenfolge der Präsentationen aus, wobei das Marie-Curie-Gymnasium an zweiter Stelle auftreten sollte.

#### 3.1 Präsentation

Die Schüler/innen hatten für jedes der vorzustellenden Themen Umschläge mit verschiedenen Objekten gefüllt und diese im Publikum platziert. In den Umschlägen befanden sich: ein Prospekt von Versace, eine Zuckertüte aus Italien, eine 2-Euro-Münze aus Griechenland, ein Foto einer Spinne, ein Foto eines Maserati, ein Bild des Messerblocks der Firma Zwilling, ein Werbeprospekt der Firma Rossmann, eine Halskette mit Anhänger des Sternbilds Schütze und ein Pullover mit dem Kopf der Medusa.



Die Präsentation begann damit, dass die Schüler/innen sich und ihre Schule gemeinsam vorstellten. Sie stand unter dem Titel „Wissen wirkt Wunder“. Zwei Schülerinnen fragten zunächst ins Publikum, wer einen Umschlag mit der entsprechenden Nummer vor sich liegen habe, und forderten dann diesen Zuschauer auf, den Umschlag zu öffnen. Der erste Zuschauer öffnete den Umschlag und entnahm ihm den Versace-Prospekt. Auf Nachfrage hob er ihn hoch und zeigte ihn dem restlichen Publikum. Die Schülerin fragte den Zuschauer, ob er beschreiben könne, was auf dem Prospekt zu sehen sei. Er antwortete „Tassen und Geschirr.“ Ob er noch etwas ausmachen könne? „Ja, so ein komisches Gesicht.“ Mehr konnte er dazu nicht sagen. Die Schülerin bat nun eine andere Zuschauerin den zweiten Umschlag zu öffnen. Er enthielt die 2-Euro-Münze. Die Zuschauerin wurde gefragt, was sie gefunden habe und gebeten, ihren Fund den anderen Zuschauern zu zeigen. Gleichzeitig erschien per Beamer ein Bild von der Münze. Auf Nachfrage, was denn auf der Münze sei, antwortete die Frau, da seien eine Frau und eine Kuh zu sehen. Nun wurde von den Schülerinnen ins Publikum gefragt, was denn diese beiden Gegenstände verbinde. Da niemand eine Antwort hatte, übernahmen sie es, die Zuschauer zu unterrichten. Der (fiktive) Galeriegang begann. An der Wand erschien das Gemälde „Las Hilanderas“ (Die Spinnerinnen) von Diego VELÁZQUEZ. Eine Schülerin erklärte kurz den biographischen Hintergrund des Malers. Dann traten die Schülerinnen in einen Dialog darüber ein, was auf dem Bild zu sehen war: Auf dem Gemälde wird in der linken oberen Ecke ein roter Vorhang zur Seite gezogen, der den Blick frei gibt auf eine Bühnenszene, die sich auf zwei Bildebenen entfaltet.

Im Vordergrund sind mehrere Frauen in einer Werkstatt damit beschäftigt, Wolle zu spinnen. Am Spinnrad selbst sitzt eine alte Frau und spricht mit der Frau, die den roten Vorhang hält. Im Hintergrund sind mehrere Frauen in einem mit kostbaren Gobelins ausgestatteten Raum zu erkennen. Eine von ihnen trägt einen griechischen Helm und macht eine drohende Geste in Richtung der anderen Frau. Die beiden Szenen im Vorder- und im Hintergrund sind verbunden durch die Legende vom Schicksal der Arachne. Der Schlüssel zum Verständnis ist das Motiv des im Hintergrund dargestellten Gobelins. Er zeigt den Raub der Europa. Arachne hatte dieses Motiv gewählt, um im Wettstreit mit der Göttin Minerva um die beste Webkunst zu gewinnen.

VELÁZQUEZ war ein großer Bewunderer von TIZIAN. Das Gemälde „Las Hilanderas“ ist (auch) ein Tribut an ihn, denn TIZIAN malte den „Raub der Europa“, wie ihn VELÁZQUEZ auf dem Gobelin zeigt. An der Wand erscheint das Bild von TIZIAN. Also, VELÁZQUEZ hat sich von TIZIAN inspirieren lassen, aber woher nahm Tizian seine Inspiration?

Von Ovid. Der römische Dichter Publius Ovidius Naso erzählt im zweiten Buch seiner *Metamorphosen* die Geschichte von Europa. Zur Veranschaulichung tragen die Schülerinnen einen Auszug der in Hexametern geschriebenen Geschichte auf Latein vor. Anschließend übersetzt eine Schülerin den Text ins Deutsche und liest eine kurze Textpassage aus der Übersetzung vor. Bei Ovid wird die Geschichte so erzählt, dass sich Göttervater Jupiter wegen seiner eifersüchtigen Gattin Juno in einen Stier verwandelt, um die schöne Königstochter Europa aufzusuchen. Der Stier hat eine kräftige, aber friedlich aussehende Gestalt mit kleinen Hörnern und ist schneeweiß. Er mischt sich unter die anderen Stiere der königlichen Herde und nähert sich so Europa. Diese spielt mit ihren Gefährtinnen am Strand. Da der Stier so freundlich wirkt, überwindet sie rasch ihre Furcht, nähert sich ihm, füttert ihn und bekränzt seine Stirn mit Blumen. Schließlich traut sie sich, auf seinen Rücken zu klettern. Genau in dem Moment galoppiert der Stier mit ihr ins Meer und trägt sie nach Kreta. TIZIAN hat den Moment eingefangen, da der Stier durch das aufspritzende Wasser galoppiert, Europa sich mit einer Hand an einem Horn festklammert und mit der anderen ihr Gewand festhält. Da das Wasser auf ihre nackten Füße spritzt, ruft sie erschreckt aus.

Damit wird der Bogen zur griechischen 2-Euro-Münze geschlagen. Für den Unwissenden zeigt sie (nur) eine ‚Frau‘ und eine ‚Kuh‘. Der Wissende erkennt in diesem Motiv die entführte Europa. Doch wie geht der Wettstreit zwischen Arachne und Minerva aus? Arachne wählt für ihren Teppich ein Motiv, das die Ungerechtigkeiten, die die Götter den Menschen gegenüber begehen, darstellt. Doch Athene kann nicht ertragen, dass Arachne die bessere Webtechnik hat und fühlt sich zudem durch das Motiv des Teppichs angegriffen. In ihrem Zorn verletzt sie Arachne so sehr, dass diese sich das Leben nehmen will. Im letzten Moment wird sie jedoch von Athene in eine Spinne verwandelt.

Aber wie passen jetzt Minerva, Arachne und Europa zu einem Prospekt über Geschirr von Versace, fragen sich die beiden Schülerinnen. Nun, ganz einfach. Das Logo der Firma Versace zeigt die sogenannte „Medusa Rondanini“ des griechischen Bildhauers PHIDIAS. Er prägte damit den klassisch-schönen Medusentypus. Wer aber war dieses griechische Ungeheuer? Medusa war eine Gorgone und Tochter zweier Meeresgottheiten, jedoch sterblich. Als junge Frau wird sie auf den Stufen eines Minerva-Tempels von Neptun vergewaltigt. Darüber ist die Göttin so erzürnt, dass sie Medusa in ein Ungeheuer mit Schlangenhaaren verwandelt, dessen Blick jeden Mann zu Stein erstarren lässt. Perseus, ein Sohn von Jupiter, nimmt die Herausforderung auf sich, Medusa das Haupt abzuschlagen. Dies gelingt ihm aber nur mit Hilfe von Athene, die ihm einen verspiegelten Schild leiht. Perseus, der Medusa nicht ansehen kann, ohne selbst zu Stein zu werden, nutzt den Schild um zu sehen, wohin er sein Schwert führt – und schlägt Medusa das Haupt ab. Dem enthaupteten Körper Medusas entspringen das geflügelte Pferd Pegasos und der Krieger Chrysaor.

Perseus nimmt das abgeschlagene Haupt der Medusa in einem Beutel mit. Auf seinem Rückweg errettet er mit Hilfe des Medusenhauptes die Königstochter Andromeda. Schließlich überbringt Perseus zum Dank das Haupt der Minerva, die es auf ihren Schild heftet.

Auch hier hat der Dichter Ovid uns die Geschichte dazu überliefert: Im vierten Buch der *Metamorphosen* erzählt er die Geschichte von Perseus und damit indirekt das Schicksal der Medusa. Wie kommt jetzt aber Medusas Kopf auf die Teller und Tassen von Versace? Der Mythos von Medusa beschäftigte über Jahrhunderte hinweg verschiedenste Künstler. Dabei veränderte sich die Darstellung des Medusenhauptes dramatisch. Während die ersten Darstellungen sie noch fratzenhaft hässlich zeigen, gelingt PHIDIAS mit der besagten „Medusa Rondanini“ eine neue ästhetische Interpretation der Figur. In der Renaissance greift CELLINI das Motiv auf und lehnt sich dabei an PHIDIAS an. Die Medusa von CARAVAGGIO aus dem 16. Jh. zeigt jedoch wieder stärker das abschreckende Moment der Figur. So blieb das Motiv des Medusenhauptes bis in die Gegenwart hinein für Künstler eine Inspiration und Herausforderung. Als Logo von Versace soll Medusa eine elegante und mutige Frau symbolisieren, die ihre eigene Sinnlichkeit nicht fürchtet und bereit ist, Risiken einzugehen. Schließlich öffnete die Schülerin noch einen großen Umschlag und

entnahm ihm einen Pullover mit dem Kopf der Medusa auf Vorder- und Rückseite. Unter dem Applaus des Publikums zog sie ihn über.

Im folgenden stellten die übrigen vier Schüler jeweils zu zweit die Verbindung des Gemäldes „Leda und der Schwan“ mit der Legende von Castor und Pollux und dem Sternbild der Zwillinge her und die Verbindung des Logos Rossmann mit der Geschichte des Zentauren Chiron. Dazu wurde außerdem ein modernes Gemälde des Motivs „Leda und der Schwan“ gezeigt.

Die Präsentation endete mit einem Ausblick. Es wurden die verschiedensten Logos der Gegenwart gezeigt, die eine Verbindung zur Antike haben und über die man noch (sehr) viel hätte erzählen können. Dazu erklang Musik der Gruppe Bastille mit dem Titel „Icarus“.

Das Format für die Präsentation wurde bewusst interaktiv gewählt. Die Schüler/innen wollten das Publikum aus der passiven Rolle des Zuhörers herausholen und in die aktive Rolle eines Beteiligten versetzen, der durch seine Fragen die Präsentation mitgestaltet. Daher traten die Schüler/innen in den Dialog mit dem Publikum und miteinander ein. Die geführten Gespräche sollten für die Zuschauer leicht verständlich, unterhaltsam, aber dennoch nicht inhaltsarm sein. Ganz im Gegenteil, es sollte in kurzer Zeit eine Fülle von Wissen vermittelt werden.

Daneben wollten die Schüler/innen auf anschauliche Weise zeigen, dass der Lateinunterricht Wissen vermittelt, das alltagstauglich und fächerübergreifend ist. Die (kulturgeschichtlichen) Kenntnisse, die im Lateinunterricht vermittelt werden, haben Bezüge zu Kunst, Philosophie, Geschichte, Politik und Architektur – um nur einige zu nennen. Das Wissen über die Antike erklärt uns, woher wir kommen. Aber es bestimmt auch (mit), wohin wir gehen.

Dieses Wissen wird viel häufiger benötigt, um die eigene Umwelt zu begreifen, als es auf den ersten Blick scheint. Wir sind umgeben von Andeutungen auf Personen, Ereignisse oder Mythen der Antike. Doch Logos, Motive und Bilder geben ihre Geheimnisse nur demjenigen preis, der sie entschlüsselt. Der Schlüssel dazu ist das Wissen über die Antike, das Wissen über Mythen, Ereignisse, Kunst und Literatur. Wissen wirkt Wunder.

## 4 Literatur

### 4.1 Primärliteratur

- BÖMER, F., P. Ovidius Naso, *Metamorphosen*, Kommentar von F. BÖMER, Buch I–III, Heidelberg 1969.
- BÖMER, F., P. Ovidius Naso, *Metamorphosen*, Kommentar von F. BÖMER, Buch IV–V, Heidelberg 1976.
- BÖMER, F., P. Ovidius Naso, *Metamorphosen*, Kommentar von F. BÖMER, Buch VI–VII, Heidelberg 1976.
- BÖMER, F., P. Ovidius Naso, *Metamorphosen*, Kommentar von F. BÖMER, Buch XII–XIII, Heidelberg 1982.
- EHWALD, R. (Hg.), P. Ovidius Naso, *Metamorphosen*, Erster Band: Buch I–VII, erklärt von M. HAUPT, korrigiert und bibliographisch ergänzt von M. VON ALBRECHT, Dublin/Zürich <sup>10</sup>1966.
- FINK, G. (Hg.), Publius Ovidius Naso, *Metamorphosen*, Düsseldorf 2004.
- HILL, D. E. (Hg.), Ovid, *Metamorphoses V – VIII*, Warminster 1985.
- LUCK, G. (Hg.), M. Annaeus Lucanus, *De bello civili – Der Bürgerkrieg*, Lateinisch/Deutsch, Stuttgart 2009.
- MARSHALL, P. K. (Hg.), *Hygini Fabulae*, Stuttgart 1993.
- RÖSCH, E. (Hg.), Publius Ovidius Naso, *Metamorphosen*, Lateinisch – deutsch, mit einer Einführung von N. HOLZBERG, München <sup>13</sup>1992.
- SHACKLETON BAILEY, D. R. (Hg.), M. Annaei Lucani *De bello civili libri X*, Berlin 2009.
- VIRÉ, G. (Hg.), *Hygini De astronomia*, Stuttgart 1992.

### 4.2 Sekundärliteratur

- VON ALBRECHT, M., *Geschichte der römischen Literatur von Andronicus bis Boethius und ihr Fortwirken*, 2 Bände, München 1994.
- BÄTSCHMANN, O., *Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik*, Darmstadt 2009.
- BIZZARRI, G./GUIDI, M./LUCARELLI, A. (Hgg.), *Il Nettuno del Giambologna. Storia e restauro*, Milano 1989.
- BÜTTNER, N./HEINEN, U. (Hgg.), *Peter Paul Rubens – Barocke Leidenschaften*, München 2004.
- COLIVA, A. (Hg.), *Museo e Galleria Borghese, Correggio e l'Antico*, Milano 2008.

- Gemäldegalerie Berlin – Gesamtverzeichnis, Staatliche Museen zu Berlin Preußischer Kulturbesitz, bearb. von H. BOCK, I. GEISMEIER, R. GROSSHANS, J. KELCH, W. H. KÖHLER, R. MICHAELIS, H. NÜTZMANN und E. SCHLEIER, Berlin 1996.
- Gemäldegalerie Berlin, Prestel Museumsführer, Red. R. MICHAELIS, München 2012.
- GEORGIEVSKA-SHINE, A./SILVER, L., Rubens, Velázquez, and the King of Spain, Surrey 2014.
- HARMS, W./PEIL, D. (Hgg.), Polyvalenz und Multifunktionalität der Emblematik. Akten des 5. Internationalen Kongresses der Society for Emblem Studies, 2 Bände, Frankfurt am Main 2002.
- HENKEL, A./SCHÖNE, A. (Hgg.), Handbuch zur Sinnbildkunst des XVI. und XVII. Jahrhunderts, Stuttgart 1996.
- NÖTH, W., Handbuch der Semiotik, Stuttgart 2000.
- NUTTON, V./VON REPERT-BISMARCK, L. (Übersetzer), Galenos aus Pergamon, in: Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike, 4. Bd., Stuttgart 1998, 748–756.
- PANOFSKY, E., Sinn und Deutung in der bildenden Kunst (Meaning in the Visual Arts), Köln 1978.
- PANOFSKY, E., Studien zur Ikonologie (Studies in Iconology). Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance, Köln 1980.
- SCHOLZ, B. F., Emblem und Emblempoetik. Historische und systematische Studien, Berlin 2002.
- SCHÖNRICH, G., Semiotik zur Einführung, Hamburg 1999.
- STRASSER, G. F./WADE, M. R. (Hgg.), Die Domänen des Emblems: Außerliterarische Anwendungen der Emblematik, Wiesbaden 2004.
- STROH, W., Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache, Berlin 2009.

# NIHIL NISI VERITAS

*Josephine Meinert, Brunhild Glockemann*

Schülergruppe: 15 Schüler/innen aus zwei Lateinkursen auf erhöhtem Niveau der Jahrgangsstufen 11 (KeN 11) und 12 (KeN 12)

verantwortliche Lehrkraft: Julia Brehmer

Studierende: Josephine Meinert (Lehramt Latein/Geschichte) und Brunhild Glockemann (Lehramt Latein/Biologie)



Abb. 1: Team Hermannswerder, Foto: Julia Brehmer

## 1 Fachdidaktische Vorüberlegungen und Konzeption

Das Brandenburger Antike-Denkwerk BrAnD ist Teil des langjährigen bundesweiten Fördermittelprojekts DENKWERK der Robert Bosch Stiftung, zu dessen erklärten Zielen eine Vernetzung und gemeinsame Arbeit von Geisteswissenschaftlern bzw. Studierenden der Universitäten mit Lehrenden und Lernenden gehört. DENKWERK will Schüler/innen für Geisteswissenschaften interessieren, begeistern, das Teilprojekt BrAnD besonders für das Fach Latein bzw. die Klassische Philologie.

Im letzten Projektjahr von BrAnD stand WISSEN im Fokus der Aktivitäten, ein vielschichtiges und ein in Antike wie Gegenwart gleichermaßen zentrales, unmittelbar relevantes Thema für Schüler/innen – aber natürlich weit über den Kontext Schule hinaus. Entsprechend vielfältig und unterschiedlich waren die Herangehensweisen, die Interessen der fünf teilnehmenden Teams.

Die Gruppe des Evangelischen Gymnasiums Hermannswerder wünschte sich für ihr Projekt eine Beschäftigung mit der Frage, was das richtige WISSEN, was Wahrheit ist oder sein kann im Bereich von Geschichte, Geschichtsforschung, Geschichtsschreibung – in der Antike und heute. Wie ist mit den Quellen umzugehen, was für Quellen gibt es, wie wurde und wird daraus WISSEN bzw. Wahrheit? Kann überhaupt „die eine Wahrheit“ gefunden werden? Dieser Thematik wollten die Schüler/innen sich im Rahmen von BrAnD und zugleich im Unterricht widmen und dabei den Schwerpunkt auf das Bild des julisch-claudischen Kaiserhauses und des Augustus setzen. Namentlich war die Auseinandersetzung mit Suetons Kaiserviten und mit Texten Ovids gewünscht. Das Konzept des BrAnD-Projektes für das Team Hermannswerder wurde entwickelt und realisiert einerseits auf Basis der dargestellten inhaltlichen Aspekte, andererseits, indem das grundsätzliche Projektanliegen aufgenommen wurde: den Teilnehmenden das Denken und die Arbeitsmethoden der Klassischen Philologie näher zu bringen und in dieser Kombination erfahrbar zu machen, dass Latein nicht nur eine ‚tote Sprache‘ und kein „Fach für Spezialisten und angehende Philologen, sondern als allgemeinbildendes Unterrichtsfach“<sup>1</sup> von grundsätzlicher, aktueller Bedeutung ist. Wie sehr die Lernenden sich mit dem WISSEN über die *domus Augusta* sowie die Person des ersten römischen Princeps sachlich fundiert und höchst kreativ beschäftigt haben und dass es dabei auch zu einer bewussten, durchaus emotionalen Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Geschichte gekommen war, wurde in der Abschlusspräsentation sowohl im szenischen Teil als auch im diesen umrahmenden Vortragsteil überdeutlich. Hier erwies sich als zutreffend eine beflügelnd positive Aussage von Peggy WITTICH zum Unterrichtsfach Latein: „Lateinische Texte öffnen Schülern das Tor zu tiefgründigen Beschäf-

.....  
1 KUHLMANN 2012, 17.



tigungen mit Lebensfragen, die jeden von ihnen bewegen und die zuvor jahrhundertlang Menschen bewegt haben.“<sup>2</sup>

Das Gesamtkonzept mit seinen unterschiedlichen Phasen, Methoden und Medien versuchte, wesentlichen Ansprüchen an einen gelingenden Lateinunterricht gerecht zu werden, die unter anderem fordern:

- geeignete/unterschiedliche,
- Medien,
- Typen von Aufgaben,
- Textsorten,
- Lernorte,
- unterschiedliche Sinne aktivieren/nutzen.<sup>3</sup>

In höherem Maße als dies im Unterrichtsalltag oft möglich ist, standen die Wünsche, Ansätze und Vorstellungen der Schüler/innen bei der Planung und Umsetzung des Konzeptes im Vordergrund, ganz besonders auch bei der Gestaltung und Realisierung der Abschlusspräsentation.

Im Folgenden sollen die einzelnen Arbeitstreffen und -phasen vorgestellt und erörtert werden.

## 2 Projektverlauf

<b>Termine und Orte der Teamtreffen</b>	<b>Inhalte der Treffen</b>
16.11.2016, Universität Potsdam	Bildung aller 5 BrAnD-Teams; Abstimmung über mögliche/gewünschte Themen, Methoden sowie Teilschritte der Arbeit im Team Hermannswerder, basierend auf dem im Oktober erstellten „Wunschzettel“ der Schüler/innen

.....

2 WITTICH 2015, 21.

3 Vgl. WITTICH 2015, 18.

20.12.2016, Schule Hermannswerder	<p>1.) Klärung der geplanten Projektphasen (spielerisch, Gruppenarbeit)</p> <p>2.) Stationsarbeit im Platzdeckchen-Verfahren, Thema „Woher, wie, was wissen wir? – in Antike und heute“</p> <p>3.) Gruppenarbeit zur Erstellung eines lateinisch-deutschen Wortfeldes zu den Begriffen WISSEN und Wahrheit (Methodenarbeit: Lexik, Synonymik, Phraseologie)</p>
23.01.2017, Schule Hermannswerder	Workshop, szenische Darstellung: Einführung in die und Praktizieren der Methode living history/historical reenactment anhand der <i>domus Augusta</i> mit Blick auf das Phänomen „Konstrukt Geschichte“
26.01.2017, Berlin, Altes Museum	<p>Führung durch Frau Dr. SONNABEND im Alten Museum Berlin zu zwei Themen:</p> <p>a) antike Historiographie</p> <p>b) Caesar, Augustus und die Mitglieder der julisch-claudischen Kaiserfamilie</p> <p>anschließend: gemeinsames Arbeitsessen</p>
21.02.2017, Universität Potsdam	<p>„Uni-Tag“:</p> <p>a) Einführung zu Augustus' <i>res gestae</i> durch Frau Dr. FORST</p> <p>b) Überblick über antike Literatur, Schwerpunkte Sueton, Tacitus, Ovid</p> <p>c) Übungen zu Literaturgattungen und zur Methode „Paralleltextrarbeit“</p> <p>d) Recherchezeit in Bibliothek der Universität</p> <p>e) Planungsrunde zum weiteren Vorgehen</p>
15.03.2017, Schule Hermannswerder	Arbeitssitzung für Präsentation: Arbeit an Texten für Vortragsteil und Inszenierung
17.03.2017, Universität Potsdam	Arbeiten an & Proben für Abschlusspräsentation
18.03.2017, Universität Potsdam	Schülerkongress

Abb. 2: Termine des Projekts

## **Termin 1, 16.11.2016, Universität Potsdam: Erste Planungen und Ideen**

Am Abend des 16.11.2016 trafen sich die Studierenden der Universität Potsdam und die Schüler/innen des Gymnasiums in Hermannswerder das erste Mal, um sich über konkrete Wünsche und Termine auszutauschen. Im Vorfeld wurden von der Lehrkraft bereits Themenvorschläge gegeben,

auf deren Grundlage die Studierenden eine grobe Planung von Themen und Terminen vorgaben. Die Schüler/innen der KeN 11 wünschten sich als Themenschwerpunkt Augustus und das julisch-claudische Geschlecht sowie die Geschichtsschreibung auf ihren Wahrheitsgehalt zu untersuchen. Die drei Schüler des KeN 12 waren sehr aufgeschlossen und für Themenvorschläge offen, hätten jedoch gerne noch ihren derzeitigen Unterrichtsschwerpunkt Ovid in das Projekt mit eingebracht, was in der weiteren Planung berücksichtigt wurde. Die Vorschläge der Studierenden wurden sehr gut aufgenommen und an manchen Stellen noch gekürzt oder erweitert, sodass am Ende ein abgerundetes Programm zu Augustus und seiner Familie herauskam. In diesem Zuge wurde auch ein Termin für den Besuch der Studierenden an der Schule im Dezember ausgemacht. Bis dahin gab es einen regen E-Mail-Kontakt mit der Lehrkraft, die die Studierenden über die Unterrichtsfortschritte informierte und ihnen das erarbeitete Material zukommen ließ. Auf diesem Material bauten die Studierenden am 20. Dezember 2016 ihre Doppelstunde Latein der KeN 11 auf.

### **Termin 2, 20.12.2016, Schule Hermannswerder: Grundlagen erarbeiten**

Im Rahmen eines Besuches der beiden Studierenden im Gymnasium Hermannswerder fanden drei Arbeitsphasen statt. Nach einigen kurzen Informationen zum Projekt BrAnD und Denkwerk an sich wurden in Form eines Gruppenspiels die vorgesehenen Aktivitäten und präsentiert bzw. sichtbar gemacht.

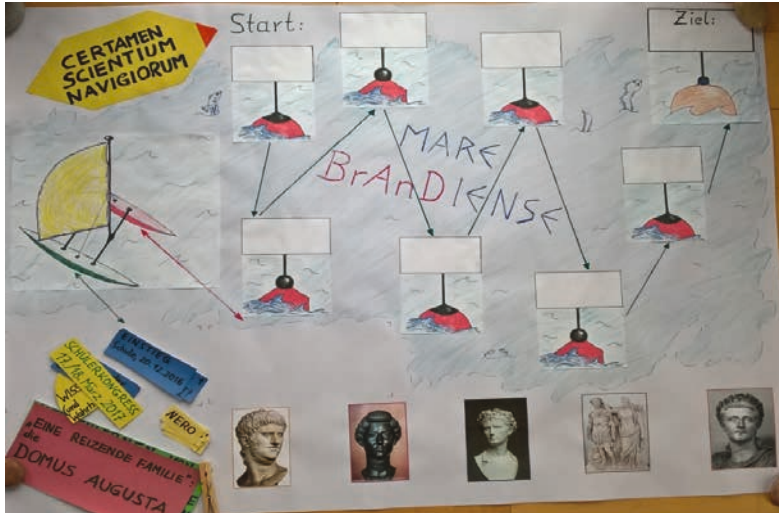


Abb. 3: Poster zum Projektverlauf, Foto: Brunhild Glockemann

Eine dritte Phase thematisierte einerseits die lateinischen Begriffe, das Wortfeld, das im Kontext WISSEN und Wahrheit relevant ist. Dabei wurde für die Schüler/innen die große Vielfalt der antiken Vorstellungen zum Komplex WISSEN ersichtlich und zugleich das Problem des richtigen Übersetzens einer Vokabel einmal mehr vor Augen geführt. Zugleich war sie dem Kennenlernen einer sehr typischen und wichtigen Methodik altphilologischen Arbeitens gewidmet, der Lexik bzw. Synonymik inkl. eines Blickes in die Phraseologie. Dazu wurden den Lernenden unterschiedliche Wörterbücher mit unterschiedlichem Anspruchslevel zur Verfügung gestellt, die sie im Rahmen einer Kleingruppenarbeit erkundeten und mittels derer als Ergebnis ein entsprechendes Wortfeld erstellt und im Plenum zusammengetragen wurde.

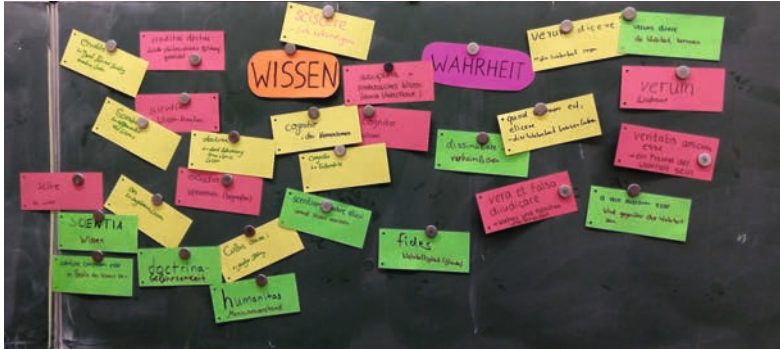


Abb. 4: Vokabelvielfalt Wissen, Foto: Josephine Meinert

## Arbeitsblatt

### für die Erstellung eines Wortfeldes:

### WISSEN/WAHRHEIT

#### Definitionen

„Die **Lexik** ist die Disziplin, die sich mit der Wortebene beschäftigt. Unter dem Lexikon einer Sprache versteht man den Wortbestand der gesamten Sprache, während man den Wortbestand eines Texts oder den Wortschatz eines Sprechers/Hörers als Vokabular bezeichnet.“ [https://www.uni-trier.de/fileadmin/\\_migrated/.../LDV\\_Einfuehrung\\_Skript\\_1-4.pdf](https://www.uni-trier.de/fileadmin/_migrated/.../LDV_Einfuehrung_Skript_1-4.pdf) (Zugriff am 10.12.2016)

**Phraseologie:** a) Gesamtheit typischer Wortverbindungen, charakteristischer Redensarten, Redewendungen einer Sprache;  
b) Zusammenstellung, Sammlung solcher Redewendungen.

**Synonym:** Wort, das einem anderen in Bezug auf die Bedeutung ähnlich od. gleich ist (z. B. starten/anfahren/anlassen)

**Synonymik:** Teilgebiet der Linguistik, das sich mit der Synonymie befasst (...).

Duden. Das Fremdwörterbuch. Hg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion: M. WERMKE et al. Mannheim 2007, 797 und 1014.

## Aufgaben

1.) Schaut euch gemeinsam die verschiedenen Bücher an. Die folgende Tabelle listet wesentliche Unterschiede zwischen den Werken auf. Vervollständigt die Verbindungslinien in der Tabelle (Pfeil = Beispiel). **Arbeitet dabei als Team.** (5 min)

Lateinische Phraseologie (SCHÖNBERGER oder MEISSNER/MECKELNBORG)	ermöglicht es, für (fast) jedes deutsche Wort lateinische Vokabeln zu finden
Taschenwörterbuch Latein (MENGE/PERTSCH, LANGENSCHIEDT)	bietet zu bestimmten deutschen Begriffen mehrere unterschiedliche lateinische Möglichkeiten und erläutert die Unterschiede
Ausführliches Handwörterbuch (GEORGES)	bietet lateinische Wortkombinationen, die zusammen verwendet werden (können/dürfen)
Lateinische Synonymik (MENGE)	Nachschlagewerk nur für Latein → Deutsch, gibt zu vielen lat. Vokabeln auch an, welcher Autor sie nutzt und nennt konkrete Beispiele

2.) Stellt mithilfe der Bücher 3–5 Vokabeln und 1–2 Phrasen für das Wortfeld zusammen. Teilt die Arbeit auf. Schreibt eure Begriffe und Phrasen lateinisch und mit deutschen Bedeutungen auf jeweils eine farbige Puppe. Macht euch die Bedeutungsunterschiede zwischen den lateinischen Synonymen bewusst. Befestigt eure Puppen an der Tafel. (10 min)

3.) Jede Gruppe stellt ihre Ergebnisse an der Tafel kurz vor. (insgesamt 5 min)

Abb. 5: Arbeitsblatt zum Wortfeld Wissen

Nach einer kurzen Pause begann der letzte Teil unserer ersten BrAnD-Sitzung. Ganz im Sinne des Themas WISSEN wollten die Studierenden in einer letzten Arbeitsphase drei Dinge erreichen: 1.) für die Vielfalt des Themas WISSEN in Antike und Gegenwart – Unterschiede und Übereinstimmungen, 2.) einen Eindruck über den WISSENSstand der Schüler/innen gewinnen sowie 3.) mögliche WISSENSlücken der Schüler/innen füllen. Dafür wurde eine spezielle Form von Gruppen- Stationsarbeit genutzt. Die Lernenden teilten sich in vier nach Farben sortierte Gruppen (dafür wurden weihnachtliche Naschereien gezogen, die mit einem farbigen Punkt versehen waren). Alle Schüler/innen mit gleichfarbigem Punkt setzten sich jeweils zusammen an einen Tisch, auf welchem zwei große Arbeitsbögen übereinander bereit lagen. In einer ersten Runde kamen die oberen, in der zweiten Runde dann die darunter liegenden zum Einsatz.

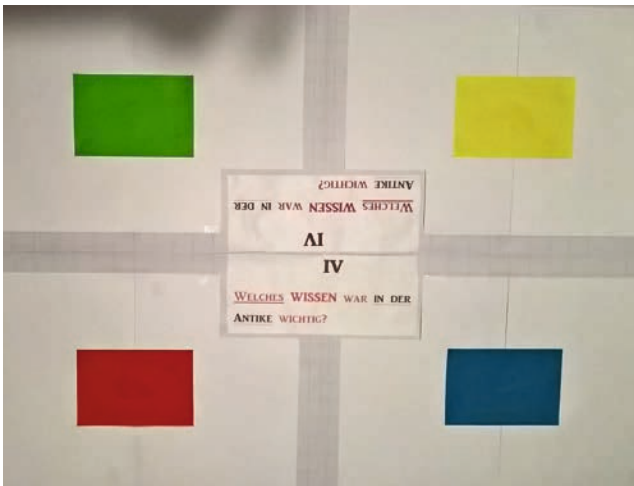


Abb. 6: Platzdeckchen-Spiel zum Thema WISSEN, Foto: Brunhild Glockemann

Jeder Tisch hatte seine eigene Frage. Bsp. I: Wie und wo bekam man in der Antike WISSEN? Die Gruppen klappten nun das Feld ihrer Farbe um und schrieben dort ihre Antworten auf. Dafür hatten sie 30 Sekunden Zeit, bevor ein „Gong“ ertönte und sie zum nächsten Tisch gehen mussten, um die nächste Frage zu beantworten. Der bewegte und spielerische Ansatz des Übungsdesigns führte zu einer deutlichen Aktivierung, zu Motivation und Engagement. Die ersten vier Arbeits-



blätter und -schritte bezogen sich auf WISSEN in der Antike. Als die Gruppen sodann wieder an ihre ursprünglichen Tische zurückkehrten, mussten sie einen Perspektivwechsel vollziehen und sich in einer zweiten Runde dem WISSEN in der Gegenwart zuwenden. Dazu wurden die zweiten, unteren Bögen bearbeitet, welche dieselben Fragen präsentierten wie zuvor, nur, dass sie sich nun auf die Gegenwart bezogen. Insgesamt galt es folgende Fragen zu beantworten:

**I**

Wie und wo bekam man in der Antike **WISSEN**? (allgemein)

**I**

Wie und wo bekommt man in der Gegenwart **WISSEN**? (allgemein)

**II**

In welcher Art von Schriftstücken und Gegenständen war **WISSEN** in der Antike zu finden?

**II**

In welcher Art von Schriftstücken und Gegenständen ist **WISSEN** in der Gegenwart zu finden? (allgemein/über die Antike)

**III**

Wozu wurde in der Antike **WISSEN** im Leben benötigt?

**III**

Wozu wird in der Gegenwart **WISSEN** im Leben benötigt?

**IV**

Welches **WISSEN** war in der Antike wichtig?

**IV**

Welches **WISSEN** ist in der Gegenwart wichtig?

Die Schüler/innen hatten sichtlich Spaß und spornten sich gegenseitig an. Für die Auswertung wurden zunächst die vier Antike-Plakate an die Tafel gehangen und verschiedene Gruppen aufgefordert, ihre Antworten und Gedanken vorzustellen. Dabei wurde ersichtlich, dass bereits ein großer Fundus über WISSEN in der Antike bei den Schülern/innen existierte. Doch auch zum WISSEN in der Gegenwart gab es viele interessante Antworten, wie die später aufgehängten Plakate zeigten. Dabei erkannten die Lernenden auch, dass trotz der sehr großen zeitlichen Entfernung immer noch Parallelen zwischen der WISSENSaneignung

und der WISSENSverwendung in Antike und Gegenwart bestehen. Auf diese Brücke zwischen Antike und Gegenwart, die der Lateinunterricht gewährleisten soll, macht auch der Rahmenlehrplan des Landes Brandenburg von 2012 aufmerksam: „Viele Fragen und Themen der römischen Antike sind von zeitloser Gültigkeit und betreffen die eigene Erfahrungswelt der Jugendlichen. Somit kommt dem Lateinunterricht in der heutigen Zeit auch eine aktuelle Bedeutung zu.“<sup>4</sup>

Die Ergebnisse wurden von den Studierenden in einer Tabelle übersichtlich zusammengefasst und den Schüler/innen für ihren Hefter zur Verfügung gestellt.

.....  
4 [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale\\_oberstufe/curricula/2012/Latein-VRLP\\_GOST\\_2012\\_Brandenburg.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2012/Latein-VRLP_GOST_2012_Brandenburg.pdf), S. 9 (Zugriff am 27.03.2017).

## Wissenslücken füllen

### I Woher kam/kommt Wissen?

Antike	Heute
- Hauslehrer	- Internet
- Rednerschulen	- Bücher
- Bibliotheken	- soziale Netzwerke
- Marktplatz	- Schule & Uni
- sämtliche Schriften → (Lehr-) Gedichte, hist. Schilderungen etc.	- Herausforderungen/Fehler
- Reden	- sozialer Austausch mit Freunden
- Theater	- Erfahrungen → über Generationen → Eltern/Großeltern

### II In welchen Schriftstücken und Gegenständen war/ ist Wissen zu finden?

Antike	Heute
- Lehrgedichte/-werke	- (Sach-)Bücher
- Gedichte	- Zeitung
- Gesetzestexte	- Internet
- Stein- & Wachstafeln	- Speichermedien (Sticks, Festplatte)
- Inschriften	- Radio
- Skulpturen/Statuen	- Museen
- Schriftrollen/Papyrus	- Videos
- öffentliche Aushänge	- Lieder
- Briefe	- historische Gegenstände/Reden

Abb. 7: Ergebnis des Platzdeckchen-Spiels WISSEN

### III Wozu wurde/wird Wissen benötigt?

Antike	Heute
- politische Karriere → Reden halten/ Gerichtsprozesse führen	- Überleben
- Lebensgrundlage/-versicherung	- Selbstbewusstsein
- Ansehen/ Leben im Adel → „aufsteigen“ → Konversation	- Beruf/Ausbildung → Geld verdienen → Erreichen von Lebensstandard → Karriere machen
- Frauen/Männer ‚klarmachen‘	- soziale Interaktion (Freunde, Familie)
- Kriegsführung	- Gesellschaft/Alltag bewältigen
- Entwicklung der Kultur	- Diskussionen führen können/ sich ausdrücken können

### IV Welches Wissen war/ist wichtig?

Antike	Heute
- Grundbildung (Rechnen, Schreiben, Lesen)	- Grundlagen (Rechnen, Schreiben, Lesen)
- Naturwissenschaften	- umfassende Allgemeinbildung (viele Fächer in Schule)
- Rhetorik	- fachspezifisches Wissen → Beruf: Ingenieur, Medizin etc.
- Literatur	- Fremdsprachen (Englisch)
- Gesetzeslage/Rechte	- soziales Wissen/Sozialverhalten
- Philosophie	- eigene Rechte
- Taktik/Kriegswesen	- Auto fahren
- Wissen über Ständegesellschaft → wo ist mein eigener Platz in der Gesellschaft; wo stehen andere etc.	- Wissen über selbstständiges Leben → Steuererklärung etc.

## Termin 3, 23.01.2017, Schule Hermannswerder: Living-History-Workshop



Abb. 8: Workshop Historical Reenactment, Foto: Josephine Meinert

Das nächste Treffen am Gymnasium Hermannswerder stand ganz im Zeichen der julisch-claudischen Herrscherdynastie. Dafür hatten sich die beiden Studierenden des Teams im Vorfeld zunächst mit einem Promotionsstudenten der Universität Potsdam aus dem Fachbereich Geschichte getroffen, Sebastian Ernst, der sich seit längerem intensiv und praktisch mit der Methodik der Historical Reenactment befasst, um über das prinzipielle Herangehen zu sprechen. Für die konkrete Umsetzung dieser Projektphase wurde anschließend eine Studierende der Humboldt-Universität Berlin gewonnen, Stephanie Schwanz, die über praktische Erfahrungen mit Theaterworkshops verfügt. Ein passgenaues Konzept zum Living-History-Workshop für das BrAnD-Team Hermannswerder wurde zuvor gemeinsam entwickelt. In Absprache mit der Lehrkraft sollten die Familienmitglieder der julisch-claudischen Dynastie in diesem Workshop zum Leben erwachen. Dabei sollte das Hineinversetzen in eine dieser antiken Personen im Vordergrund stehen, um das Wissen und Nicht-Wissen über sie aufzudecken und eine Grundlage für ein Theaterstück am Präsentationstag des Schülerkongresses zu schaffen.

Damit die Schüler/innen nicht vollkommen ins kalte Wasser geworfen wurden und eine Grundlage über „Living-History“ erhielten, bekamen sie zu Anfang des Workshops einen kurzen Einblick in diese Art der Geschichtsdarstellung. Den Studierenden war besonders wichtig, den Schüler/innen erkennbar zu machen, dass es keine absolute historische Wahrheit gibt und auch beim „Hineinversetzen“ in eine Person nie deren genaue Gefühlswelt nachempfunden werden kann, da auch diese stark von historischen und individuellen Bedingtheiten bestimmt ist. Egal wie authentisch das Kostüm oder die Umgebung rekonstruiert werden, man sollte zwangsläufig immer eine gewisse Distanz zur gespielten Person bewahren. Darauf baute die kleine Anfangsübung auf: Jede/r sollte eine kurze Geschichte über den eigenen Vornamen erzählen: „Ich heiße Josephine Maria. Meine Mutti gab mir den Namen, weil sie zu dieser Zeit gerade ein Buch über Napoleon las und den Namen und die Person der Frau Napoleons ‚Josephin‘ so schön und interessant fand. Mein Vater hatte da wenig mitzureden...“ Auf diese Weise konnten sich die Schüler/innen noch einmal namentlich der Workshopleiterin vorstellen und erkannten schnell, wie unterschiedlich Geschichten erzählt wurden. Die einen wussten zu berichten, was genau ihr Name bedeutet und aus welcher Sprache er stammt. Andere wiederum erzählten über ihren zweiten Vornamen oder warum sie ihren Namen besonders schön finden. Mit dem Hinweis darauf, dass auch Geschichtsschreiber/innen immer Tatsachen und Begebenheiten auf ihre eigene Weise erzähl(t)en und man daher diese Wahrheiten immer kritisch hinterfragen sollte, ging es los mit der Praxis. Um die Schüler/innen nach einem langen Schultag noch einmal zu mobilisieren, gab es ein kurzes, lustiges Aktivierungsspiel, bei dem sie mit Begeisterung dabei waren. Danach begann der anspruchsvollere Teil des Workshops. Aus privatem und universitärem Kostümfundus waren zahlreiche Kostüme und Requisiten mitgebracht worden. Die Schüler/innen durften sich aus einer Liste von Familienmitgliedern des Augustus eine Rolle aussuchen, sich danach eigenständig einkleiden und Requisiten für ihre Rolle an sich nehmen. Jede/r erhielt eine Rolle, wobei auch „niedrige“ Rollen eines Frisiersklaven, eines Sekretärs oder eines Kochs vergeben wurden. Anschließend sollten sich die Schüler/innen gemäß ihrer gesellschaftlichen Position und den Beziehungen untereinander für ein Gruppenbild aufstellen. Bereits hier wurde deutlich, dass es entscheidende Wissenslücken über die familiären Beziehungen der Figuren gab. Bei der anschließenden, kurzen Auswertungsrunde wurden die Teilnehmenden auf ihre Kleidungs- und Requisitenauswahl



Abb. 9: 3 Szenen aus dem Workshop Historical Reenactment, Fotos: Josephine Meinert

angesprochen und warum sie sich ausgerechnet für dieses oder jenes entschieden hatten. Auch hier wurde schnell klar, dass man bestimmte Stereotypen im Kopf hat, die durch Filme oder historische Romane entstanden sind, welche beim Schauen oder Lesen jedoch nie hinterfragt wurden. Um das Hineinversetzen in eine Person noch konkreter zu üben, wurden die Teilnehmer/innen in vier Gruppen geteilt. Jeder Gruppe wurde eine antike Persönlichkeit zugeordnet: Augustus, seine Frau Livia, der Dichter Ovid (um auch dem Wunsch der KeN 12 nachzukommen) und der spätere Kaiser Nero. Im Anschluss sollten sich zwei Gruppen in einem „Battle“ gegenüberstehen und über ein vorgegebenes Problem diskutieren. Um den Gruppen das Einfühlen in ihre Rolle zu erleichtern, wurden zu den vier Personen Steckbriefe ausgegeben, welche die wichtigsten Eckdaten der Persönlichkeiten beinhalteten. Daraufhin wurden vier Ovids gegen vier Augusti in den Ring geschickt. Die Frage, welche diskutiert werden sollte, lautete: „Welches konkrete Problem besteht zwischen euch?“ Die Diskussion war sehr angeregt und amüsant. Zudem wurde auch hier wieder ersichtlich, dass jede/r seine eigene Meinung und Sympathie zur Figur in das Spiel einbrachte und somit seine ganz eigene und persönliche historische Wahrheit vertrat. Zuletzt gab es einen „Battle“ zwischen Livia und Nero mit der Frage: „Wie siehst du, Livia, deinen Nachfahren Nero von oben (aus den Wolken) herab?“ Bei der anschließenden Auswertung äußerten sich die Schüler/innen sehr positiv: Der Workshop sei besonders hilfreich gewesen, die Wissenslücken über die jeweiligen Personen offenzulegen, aber auch, sich in die Charaktere der julisch-claudischen

Dynastie hineinzu fühlen und hineinzudenken. An diesen Punkten könne man sehr gut für die Präsentation ansetzen.



Abb. 10: Szene aus Workshop Historical Reenactment, Foto: Josephine Meinert

## **Termin 4, 26.01.2017, Berlin, Altes Museum: Historiographie und Caesaren**

Der Besuch der Antikensammlung in Berlin war einerseits sehr unterrichtskompatibel und passgenau zum neuen, vom Schuljahr 2017/18 an verbindlichen Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg bzw. dem dort genannten Themenfeld 3.6:

### **3.6. Begegnungen mit Architektur, Kunst und Wissenschaft**

Die Themenfelder und Themen sind verpflichtend.  
Die grau unterlegten Inhalte sind von zentraler Bedeutung und sollten in der Regel im Lateinunterricht (unabhängig von seinem unterschiedlichen Einsetzen) Berücksichtigung finden.  
Nicht unterlegte Inhalte dienen als Anregungen für weitere Schwerpunktsetzungen.



<b>Themen</b>	<b>Inhalte</b>
Architektur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Topographie Roms</li> <li>• typische Bauformen Tempel, Atrium, Insulae, Fora, Basilicae, Amphitheater, Aquädukte, Triumphbögen, Thermen der Kaiserzeit</li> <li>• Spuren römischer Architektur im heutigen Europa</li> <li>• römisch geprägte Stadtgrundrisse in Europa</li> <li>• Vergleich der griechischen und römischen Architektur</li> <li>• römische Grabbauten und christliche Katakomben</li> </ul>
Kunst	<ul style="list-style-type: none"> <li>• römische Porträtkunst</li> <li>• Reliefkunst, Mosaik und Wandmalerei</li> <li>• römische Skulpturen</li> <li>• etruskischer und griechischer Einfluss auf die römische Kunst</li> <li>• augusteisches Bildprogramm</li> <li>• wichtige Werke antiker Kunst in Museen in Deutschland und Europa</li> </ul>
Wissenschaft	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beispiele für Leistungen antiker Persönlichkeiten in wesentlichen wissenschaftlichen Disziplinen</li> <li>• die Rolle des Lateinischen als Wissenschaftssprache</li> <li>• die sieben freien Künste der Spätantike</li> <li>• Einblick in lateinische wissenschaftliche Schriften aus Mittelalter und Renaissance</li> <li>• Universalgelehrte des Mittelalters</li> </ul>

Abb. 11: Auszug Rahmenlehrplan Berlin/Brandenburg, Fach Latein <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rp-online/c-fächer/latein/themen-und-inhalte/> (Zugriff am 25.03.2017)

Zugleich fand im Rahmen einer perfekt auf die Interessen des Teams Hermannswerder im BrAnD-Projekt, das julisch-claudische Kaiserhaus sowie die antike Historiographie, ausgerichteten dialogischen Führung

der Historikerin Dr. SONNABEND eine ganz besondere, bereichernde Begegnung mit authentischen Zeitzeugen statt, wie sie im schulischen Alltag des Lateinunterrichts selten erfolgen kann:

„Gegenüber dem Schulbuch ermöglicht das Museum die unmittelbare Begegnung mit Gegenständen in ihrer ganzen Größe, [...] in ihrer stofflichen Beschaffenheit und ihren Strukturen aus zumeist unterschiedlichen Perspektiven und in neuen Zusammenhängen. Damit ist ein mit anderen Mitteln nicht erreichbarer Grad an Anschaulichkeit gegeben. Schließlich kann die Authentizität eines Gegenstandes die unterschiedlichsten Reaktionen hervorrufen: andächtige Bewunderung, Befremdung, Neugier, das Verlangen nach Berühren und Benutzen etc. [...] Die eigenen Eindrücke werden zu Ausgangspunkten für das Erfassen der jeweils vorgestellten Situation. Die Bedeutung der eigenen Eindrücke zeigt sich allerdings erst in der Kommunikation über sie.“<sup>5</sup>

Dass diese ganz andere Form der Begegnung sich sehr positiv auf Kreativität und Motivation der Schüler/innen auswirkte, wurde in dem direkt anschließenden Arbeitsessen deutlich, denn zwischen Pizza und Pasta nahm die Abschlusspräsentation mit vielen lebendigen Ideen konkrete Gestalt an.

## **Termin 5, 21.02.2017, Universität Potsdam: Der akademische Einblick**

Das dritte Arbeitstreffen fand an der Universität Potsdam statt und sollte, neben den thematischen Aspekten, den Schülern/innen auch einen Blick in den studentischen und universitären Alltag ermöglichen. So fanden die verschiedenen Arbeitsphasen in typischen Räumen des studentischen Lebens statt, in einem Hörsaal, einem Seminarraum und der Bibliothek.

.....  
5 MATTHES 1998, 12.

Zunächst erhielten die Lernenden durch Frau Dr. FORST einen Einblick in die *res gestae* des Augustus, in Aufbau, Inhalt, einige lateinische Passagen und auch in die Besonderheiten der Überlieferung dieses sowohl von Archäologen wie Altphilologen für ihr Fach beanspruchten Werkes. Dabei wurde dargestellt, dass der von Augustus selbst am Ende seines Lebens verfasste Tatenbericht eine der entscheidenden Grundlagen für das WISSEN über den ersten römischen Princeps ist. Die anschließenden beiden Übungen sollten auf Basis dieses Werkes einen Einblick in eine sehr wichtige und zugleich besonders anspruchsvolle Methode altphilologischen Arbeitens geben: den Umgang mit Paralleltexten. Die Auswertung unterschiedlicher antiker Texte und Autoren, gerade auch mit Blick auf deren Gattungszugehörigkeit sowie die damit verbundenen Konventionen und Lesererwartungen, ist für Altphilologen wie Historiker von großer Bedeutung – nicht zuletzt bei der Suche nach WISSEN bzw. Wahrheit in verschiedener Hinsicht. Um den Lateinschülern/innen einen Eindruck dessen zu ermöglichen, wurde zunächst das System von Literaturgattungen und deren Konventionen thematisiert, wobei eine Partnerübung mit deutschen Texten den Einstieg bildete. In einem zweiten Schritt behandelten die Schüler/innen in Stationsarbeit verschiedene Paralleltexte von Tacitus, Sueton, Plinius d. Ä. sowie Ovid in Synopsis mit bestimmten Passagen der *res gestae*. Die Texte wurden jeweils zweisprachig zur Verfügung gestellt, ergänzt durch Informationen zu den Autoren (Beispiel s. u.). Zu jeder Station gehörten klare Arbeitsaufträge, die einen Einstieg in die Methode ermöglichen sollten. Ovid-Texte wurden von den drei Teilnehmern aus dem KeN 12, Sueton, Tacitus und der augusteische Tatenbericht vom KeN 11 auch im Unterricht behandelt. Letztlich bildeten die *res gestae* und Werke des Sueton, Tacitus und Ovid die wesentliche Grundlage für das Projekt sowie für die Erkenntnisse und Ergebnisse, die in der Abschlusspräsentation dargestellt wurden.

## Gattungsheroen & -heroinen

Ihr bekommt jeweils zu zweit ein Stückchen Text, das immer der Anfang eines Werkes ist. Lest die Passage und bearbeitet mit eurer Partnerin bzw. eurem Partner vier Aufgaben dazu (kurz, brainstormartig, festhalten nur weniger Stichworte).

1.) Stellt eine Vermutung auf, um welche Art von Werk es sich handeln könnte.

-  
-  
-

2.) Nennt zwei bis fünf Merkmale, die für eure Einordnung wichtig sind.

-  
-  
-

3.) Tauscht euch darüber aus, welche Erwartungen ihr als Leserin oder Leser an ein solches Werk habt. Denkt vor allem darüber nach, was ihr unter den Aspekten WISSEN und WAHRHEIT von diesem Text erwartet. Berücksichtigt dabei, was für eine Art von WISSEN oder WAHRHEIT ihr dabei im Sinn habt (konkret, fachlich-sachlich, philosophisch-ethisch, persönlich-privat, umfassend...?).

-  
-  
-

4.) Schätzt ein, ob ihr das von der Autorin oder dem Autor gedachte Zielpublikum seid. Begründet eure Annahme.

-  
-  
-

Abb. 14: Arbeitsblatt Textarten, Teil 1

**Drei Textbeispiele:**

**B)**

*Szene: Febrbellin. Ein Garten im alt-französischen Stil. Im Hintergrund ein Schloss, von welchem eine Rampe herabführt. Es ist Nacht (...).*

*Graf von Hohenzollern:*

*Der Prinz von Homburg, unser tapfrer Vetter,  
Der an der Reiter Spitze seit drei Tagen  
Den flücht'gen Schweden münter nachgesetzt  
Und sich erst heute wieder, atemlos,  
Im Hauptquartier zu Febrbellin zezeigt: (...)*

**D)**

*Am Südende des Schwielowsees liegt, eingebettet in waldige Höhen, das Dorf Ferch. Dieses schöne Stück Erde in der Mark soll seine Entstehung einer Zauberin verdanken. Vor langer Zeit, so wurde erzählt, zog ein Ritter von seiner Burg an der Havel aus, um sich für einen Kriegszug dem Heer seines Landesherrn anzuschließen. Er ritt durch meilenweite Wälder, und als die Nacht hereinbrach, bemerkte er mit Schrecken, dass er sich verirrt hatte und nicht Weg und Steg mehr kannte. Der Ritter war aber in das Gebiet einer schönen Zauberin geraten, die ihn an sich locken und betören wollte.*

**E)**

*Wir Geretteten,  
Aus deren hohlem Gebein der Tod schon seine Flöten schnitt,  
An deren Sehnen der Tod schon seinen Bogen strich –  
Unsere Leiber klagen noch nach  
Mit ihrer verstümmelten Musik.  
Wir Geretteten,  
Immer noch hängen die Schlingen für unsere Hülsen gedreht  
Vor uns in der blauen Luft –  
Immer noch füllen sich die Stundenuhren mit unserem tropfenden Blut.  
Wir Geretteten*

Abb. 15: Arbeitsblatt Textarten, Teil 2

## Aufgaben – Gruppentisch Tacitus

Tacitus' Geschichtswerk *Annales* beginnt am Ende der Herrschaft und des Lebens des Augustus, das Hauptinteresse des Historikers gilt den anschließenden fünf Caesaren der julisch-claudischen Dynastie. Eine lange Textpassage in Form eines Nachrufes zum ersten Princeps findet sich jedoch. Der Autor bietet zu den meisten seiner Hauptfiguren eine solche Gesamtwürdigung von Leben und Werken, die in aller Regel auf die Darstellung des Todes der Person folgt. In diesem Fall ist der Nachruf zweiteilig – und er ist besonders interessant für unsere Suche nach dem wahren Augustus.

Zu Beginn seiner großen Werke präsentiert Tacitus seiner Leserschaft den Anspruch, dass Historiographie zur Unvoreingenommenheit verpflichtet sei: *sine ira et studio*. Inwieweit der Autor dieser gattungstypischen Forderung gerecht wird, **wie** er **welches WISSEN in was für einer Reihenfolge** darbietet (oder gerade nicht erwähnt) und welche WAHRHEITEN über Geschichte er seiner Leserschaft anbietet, sind ungemein spannende Fragen.

I) Lest zunächst den Textabschnitt I, 9 und gewinnt so einen konkreten Eindruck der Gattung Historiographie. Überlegt/Diskutiert, ob die hierin aufgeführten Tatsachen und das Bild des Princeps mit den euch bekannten Teilen der *res gestae* in etwa übereinstimmen.

II) Lest nun den Textabschnitt I, 10 und die Parallelstellen den *res gestae*. Vergleicht den Grundtenor der beiden Tacitus-Passagen, diskutiert und beantwortet dabei folgende Fragen:

Wessen Blick auf Augustus wird jeweils formuliert? Woraus schließt ihr dies?

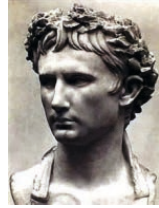
-  
-  
-

Welche Arten von Fakten über Augustus werden jeweils angesprochen?

-  
-  
-



Abb. Tacitus: S. 239 dieses Bandes.  
Abb. Augustus: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Augustus\\_Bevilacqua\\_Glyptothek\\_Munich\\_317.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Augustus_Bevilacqua_Glyptothek_Munich_317.jpg) (Zugriff am 25.03.2017)



### Gruppentisch – Tacitus vs. Augustus

*ultus hinc ipso de Augusto sermo, plerisque vana mirantibus: quod idem dies accepti quondam imperii princeps et vitae supremus, quod Nolae in domo et cubiculo, in quo pater eius Octavius, vitam finivisset. numerus etiam consulatum celebrabatur, quo Valerium Corvum et C. Marium simul aequaverat, continuata per septem et triginta annos tribunicia potestas, nomen imperatoris semel atque vicies partum, aliaque honorum multiplicata aut nova, at apud prudentes vita eius varie extollebatur arguebaturve. hi: pietate erga parentem et necessitudine rei publicae, in qua nullus tunc legibus locus, ad arma civilia actum, quae neque parari possent neque haberi per bonas artes, multa Antonio, dum interfectores patris ulcisceretur, multa Lepido concessisse. postquam hic socordia senuerit, ille per libidines pessum datus sit, non aliud discordarais patriae remedium fuisse, quam ut ab imo regeretur. non regno tamen neque dictatura, sed principis nomine constitutam rem publica (...).*

(Tacitus, *Annales* I, 9)

Darauf wurde viel von Augustus selbst geredet, wobei sich die meisten über leere Zufälligkeiten wunderten: dass er am gleichen Tage (am 19. 8. 14 n. Chr.) gestorben sei, an dem er die Regierung übernommen, dass er in Nola im gleichen Hause und Schlafgemache wie sein Vater Octavius geendet habe. Auch die Zahl seiner Konsulate (13) wurde gerühmt, worin er dem Valerius Corvus (6) und dem C. Marius (7) zusammengenommen gleichgekommen sei; ebenso die Tatsache, dass er 37 Jahre hindurch ununterbrochen die tribunizische Gewalt innegehabt, dass er den Ehrennamen eines Imperators 21mal erworben habe, und dass andere Ehrenämter vielfach von ihm bekleidet oder für ihn neu geschaffen wurden. Von einsichtigen Männern wurde sein Leben bald gepriesen, bald getadelt. Die einen erklärten, er sei durch die Pietät gegen seinen Adoptivvater (= Julius Caesar) und durch die moralische Verpflichtung einem Staate gegenüber, in dem damals kein Raum mehr für gesetzliches Vorgehen war, zum Bürgerkriege gezwungen worden, der mit rechtlichen Mitteln weder vorbereitet noch geführt werden konnte. Viele Zugeständnisse habe er dem Antonius machen müssen, nur um an den Mördern des Vaters Rache zu nehmen, viele auch dem Lepidus. Nachdem dieser in Schaffheit gealtert, jener durch Ausschweifungen zugrunde gegangen sei, habe es kein anderes Heilmittel für die Zerrissenheit des Vaterlandes gegeben, als dass es von einem Manne regiert wurde. Dennoch habe er den Staat nicht als Monarch oder Diktator, sondern unter dem Titel eines Princeps wiederhergestellt.



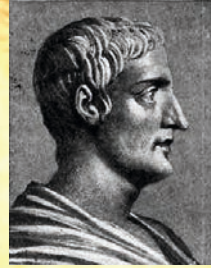
<p><i>Dicebatur contra: pietatem erga parentem et tempora rei publicae obtentui sumpta; ceterum cupidine dominandi concitos per largitionem veteranos, paratum ab adolescente privato exercitum, corruptus consulis legiones, simulatam Pompeianarum partium gratiam.</i></p> <p><i>mox, ubi decreto patrum fasces et ius praetoris invaserit, caesis Hirtio et Pansa, sive hostis illos, seu Pansam venenum vulneri adfusum, sui milites Hirtium et machinator doli Caesar abstulerit, utriusque copias occupavisse; extortum invito senatu consulatum, armaque, quae in Antonium acceperit, contra rem publicam versa;</i></p> <p>(Tacitus, <i>Annales</i> I, 10)</p>	<p>Es wurde dagegen vorgebracht: Das Pflichtgefühl gegenüber dem Vater (scil. C. Iulius Caesar) und die (scil. schwierigen) Zeiten der <i>res publica</i> seien zum Vorwand genommen worden, im Übrigen seien aus Herrschsucht aufgewiegelt worden durch Schenkungen die Veteranen; aufgestellt worden sei von dem jungen Mann als Privatmann ein Heer, Legionen des (eines) Konsuls seien bestochen worden, vorgetäuscht worden sei eine Begünstigung der Pompeianischen Partei. Bald darauf habe er, sobald er durch einen Senatsbeschluss Rutenbündel (= Zeichen der Amtswürde) und die Rechtsposition eines Prätors erlangt hatte, nach dem Tode des Hirtius und Pansa (scil. beide Konsuln sterben im Zusammenhang mit der Schlacht bei Mutina) – mag nun der Feind beide, mag den Pansa das in seine Wunde geträufelte Gift, mögen den Hirtius die eigenen Soldaten oder Oktavian als Anstifter ihrer Meuterei aus dem Wege geräumt haben – die Truppen beider an sich gebracht; er habe gegen den Willen des Senats das Konsulat erzwungen und die Waffen, die er gegen Antonius erhalten hatte, gegen die <i>res publica</i> gewendet;</p>
---	--

<p><i>Annos undeviginti natus exercitum privato consilio et privata impensa comparavi, per quem rem publicam a dominatione factionis oppressam in libertatem vindicavi. Eo nomine senatus decretis honorificis in ordinem suum me adlegit C. Pansa et A. Hirtio consulibus consularem locum sententiae dicendae tribuens et imperium mihi dedit. Res publica ne quid detrimenti caperet, me pro praetore simul cum consulibus providere iussit. Populus autem eodem anno me consulem, cum consul uterque in bello cecidisset, et triumvirum rei publicae constituendae creavit.</i></p> <p>(Augustus, <i>Res Gestae</i> 1)</p>	<p>Mit neunzehn Jahren habe ich aus privater Initiative und auf private Kosten ein Heer aufgestellt, mit dem ich dem Staatswesen, durch das ich den von der Gewaltherrschaft einer politischen Machtgruppe unterdrückten Staat in die Freiheit entließ. Um dessentwillen hat der Senat mit ehrenden Beschlüssen mich im Konsulatsjahr des Gaius Pansa und Aulus Hirtius [43 v.Chr.] in die Riege der Senatoren aufgenommen, wobei er mir einen konsularischen Rang bei den Beschlussfassungen zuordnete, und er gab mir die militärische Befehlsgewalt. Damit der Staat nicht irgendeinen Schaden nähme, hieß er (scil. der Senat) mich (an eines Prätors statt) im Range eines Proprietors zugleich mit den Konsuln Sorge tragen. Das Volk allerdings wählte mich im selben Jahr zum Consul, als beide Konsuln im Krieg gefallen waren, und zum Triumvirn zur Neuordnung des Staatswesens.</p>
--	---

Abb.: 17: Arbeitsblatt Geschichtsschreibung, Teil 2



DE TACITI VITA PERSONAQUE  
**Publius Cornelius Tacitus**



- geboren ca. 55 n. Chr., evtl. im südlichen Gallien
- Erziehung/Ausbildung in Rom, Lehrer: zwei berühmte aus Gallien
- stammende Rhetoriker: M. Aper, Iulius Secundus
- Ehe mit Iulia, Tochter des angesehenen Magistrats und Generals
- Gnaeus Iulius Agricola
- *cursus honorum* Beginn unter Kaiser Vespasian (Regierungszeit: 69 bis 79 n. Chr.),
- Prätor 88 n. Chr. (unter Kaiser Domitian) Konsul 97 n. Chr. (unter Kaiser Nerva),
- Prokonsul in Provinz Asien 112/113
- angesehener Redner Erwähnung als Ankläger ca. 97/98 n. Chr. gemeinsam mit seinem Freund Plinius d. J.
- Freund des jüngeren Plinius
- literarische Werke *De vita et moribus Iulii Agricolae* (Biographie des Schwiegervaters, erschienen 98 n. Chr.); *De origine et situ Germanorum* („Über Ursprung und Wohnsitze der Germanen“, erschienen 98 n. Chr.); *Dialogus de oratoribus* (Dialog über die alte und die zeitgenössische Beredsamkeit, ca. 102 erschienen); *Historiae* (die Geschichte des flavischen Kaiserhauses, nur zu ca. 1/3 erhalten, erschienen nach 105); *Annales* (*Ab excessu divi Augustus*: „Vom Tode des göttlichen Augustus an“, die Geschichte des iulisch-claudischen Kaiserhauses von Tiberius an, erhalten zu ca. 2/3, erschienen vermutlich nach 115)
- Tod ca. 120 n. Chr. (Regierungszeit Kaiser Hadrian)

[https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Tacitus&title=Special:Search&profile=defaul&fulltext=1&uselang=de&searchToken=otj2qxw9u79ikwg5fa42xxp0#/media/File:Gaius\\_Cornelius\\_Tacitus\\_mirror.jpg](https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Tacitus&title=Special:Search&profile=defaul&fulltext=1&uselang=de&searchToken=otj2qxw9u79ikwg5fa42xxp0#/media/File:Gaius_Cornelius_Tacitus_mirror.jpg) (Zugriff am 23.03.2017)

Abb. 18: Steckbrief zu Tacitus

DE OVIDI VITA PERSONAQUE  
**Publius Ovidius Naso**



Mein Name ist NASO, PUBLIUS OVIDIUS NASO. Unsterblichen Ruhm werde ich jedoch genießen als OVID. Sicher hast du von mir gehört. Was ihr Nachgeborenen über mich wissen – besser: **glauben** – sollt, findet ihr vor allem in meinen eigenen Werken, besonders im letzten Teil meiner *tristia* („Lieder der Trauer“), verfasst an meinem tristen Verbannungsort Tomi.

- geboren 43 v. Chr. als (jüngerer) Sohn einer wohlhabenden Familie aus dem Stand der „Ritter“ (*eques*); Jugend- und Erwachsenenalter unter dem Prinzipat des Augustus, also in der *pax augusta*
- standesgemäße Ausbildung in Rom; dreimal verheiratet, eine Tochter
- den großen Vergil nur noch kurz aus der Ferne erlebt; Orientierung an den großen Dichtern der römischen Liebesepik
- ab ca. 20 v. Chr. bekannt und erfolgreich durch die *amores* (elegische „Liebesgedichte“); nach dem Tod des Horaz gefeiertster Dichter Roms (nun ja, jedenfalls bis zum Jahr 8 n. Chr. ...)
- wichtigste Themen der Dichtungen: die Liebe in all ihren hellen und düsteren Facetten sowie Mythen; bekannteste Werke: *ars amatoria* (Lehrgedicht/e zur „Liebeskunst“), *metamorphoses* („Verwandlungssagen“), *fasti* („Festtagskalender“)
- Verbannung durch Edikt des Augustus im Jahr 8 n. Chr. nach Tomi am Schwarzen Meer; die beiden Gründe meiner *deportatio* hinterlasse ich den Nachgeborenen als großes Rätsel und deute sie nur mit zwei Wörtern an: CARMEN (denkt etwa an meine oft frech-frivole *ars amatoria* aber auch an die *metamorphoses* und Augustus, dessen Selbstdarstellung und dessen Bemühungen um die Tugend und eheliche Treue seiner Römer) sowie ERROR (dass Augustus‘ seine lebensfreudige Enkelin Iulia (Julia) im selben Jahr verbannte wie mich, ist vielleicht kein Zufall...)
- gestorben 17 oder 18 n. Chr. in Tomi

Abb. 19: Steckbrief zu Ovid

Nach einer kurzen Mittagspause erhielten die Besucher aus Hermannswerder noch einen selbsttätig gestalteten Einblick in die Arbeit mit Fachliteratur, indem sie in einem Gruppenarbeitsraum der Universitätsbibliothek als Partnerarbeit Publikationen zu bestimmten Mitgliedern oder Aspekten des julisch-claudischen Herrscherhauses mittels der Datenbanken der Bibliothek recherchierten und den Standort der Bücher ermittelten.

Die letzte Phase des Universitätsbesuches bildete eine Ortsbegehung auf der Suche nach dem bestgeeigneten Ort für die szenische Abschlusspräsentation des Teams Hermannswerder beim Schülerkongress. In dem dabei infrage kommenden Hörsaal wurden schließlich die Gedanken hierüber sowie über das weitere Arbeiten an der Präsentation gesammelt und besprochen, mit denen die Schüler/innen sich in der Folge in der Schule weiter beschäftigten.

**Termin 6, 15.03.2017,**

### **Schule Hermannswerder: Arbeitssitzung für Präsentation**

Sowohl im Rahmen des Living-History-Workshops als auch im Verlauf des Universitäts-Besuches und besonders im Unterricht hatten die Schüler/innen sich mit unterschiedlichen Seiten und mit unterschiedlichen Blickwinkeln befasst, aus denen einerseits der „Privatmann“ Octavian/Augustus, der Adoptivsohn, der Vater, Ehegatte und *pater familias*, betrachtet werden konnte und andererseits der „Staatsmann“, der Princeps. Dieser spezielle Blickwinkel, diese eine Wahrheit – von vielen verschiedenen – über den Princeps sollte sich in der szenischen Abschlusspräsentation in ihrem Wortbeitrag wiederfinden. Andere Teilnehmende des KeN 11 hatten sich hingegen dazu entschlossen, sich als Menschen der Gegenwart mit Augustus auseinanderzusetzen und anhand des durch die antiken Zeugnisse in Wort und Bild überlieferten WISSENS zu einer „modernen“, zu ihrer eigenen Wahrheit über Person und Phänomen Augustus zu kommen. Die szenische Abschlusspräsentation, welche das Team Hermannswerder entwickelte, beinhaltete genau diese beiden Aspekte: einerseits die von den Schüler/innen ausgemachten ganz unterschiedlichen Sichtweisen aus der Antike und in der Antike auf den ersten Princeps, andererseits den modernen, distanzierten, über

WISSEN und Wahrheit immer wieder reflektierenden Blick. Den Gestaltungsrahmen bzw. szenischen Ablauf hatte das Team bereits vorab erarbeitet. In der Arbeitssitzung am 15. März begannen die Schüler/innen die Texte zu erstellen, welche sie in ihrer jeweiligen Rolle als entweder antike Person oder als Teil einer Besuchergruppe im Rom des Jahres 2017 zur Präsentation beitragen würden. Außerdem arbeiteten drei Schülerinnen an dem Text für einen kurzen Vortrag zum Projektablauf und zu den als wesentlich erachteten Ergebnissen, welcher die szenische Darstellung umrahmen sollte. Alle Texte wurden selbstständig und ausschließlich von den Lernenden selbst erstellt, die Lehrkraft moderierte das Arbeitstreffen, Lehrkraft und Studierende standen als Beratende für sachliche und andere Fragen zur Verfügung. Am Ende des Treffens waren zwar die meisten Texte noch nicht fertig, es gab aber für jeden klare Vorstellungen, sodass alle Schüler/innen ihre Passagen bis zum 17. März problemlos komplettieren konnten. Auch der Gesamtablauf der Präsentation war konkretisiert.

**Termin 7, 17.03.2017,**

**Universität Potsdam: Vorbereitungstag für Schülerkongress**

Der letzte Tag vor dem Schülerkongress bzw. der großen Ergebnispräsentation war geprägt von konzentriertem, diszipliniertem Arbeiten. Nach einer ersten Textprobe war noch eine ganze Reihe von Kürzungen vorzunehmen, dann folgten drei szenische Proben am gewählten Spielort, in deren Rahmen auch die Kostüme und Requisiten erstmals getestet und modifiziert wurden. Sehr wichtig, konstruktiv, kompetent und von einem außergewöhnlich freundlichen Umgang miteinander geprägt war das Feedback im Team zu den jeweiligen Probendurchgängen. Während die szenischen Teile am Ende komplett waren und bis auf wenige Textunsicherheiten keine Probleme mehr bestanden, blieb für den umrahmenden Kursvortrag und der damit verbundenen Visualisierung noch manches zu tun, auch nach dem Auseinandergehen des Teams am Nachmittag. Dennoch blieb die Stimmung gut und konstruktiv, selbst als letzte Arbeiten am folgenden Morgen unmittelbar vor Kongressbeginn noch zu beenden waren. Wie inspiriert und harmonisch die Gruppe ihre Präsentation gemeinsam erstellt und wie sehr jede und jeder einzelne hinter dem Ergebnis stand, wurde am folgenden Tag sehr deutlich.





Abb. 20: Probenphase beim Schülerkongress, Foto 1, Foto: Josephine Meinert

**Termin 8, 18.03.2017, Universität Potsdam:  
Ergebnispräsentation, Schülerkongress**



Abb. 21: Probenphase beim Schülerkongress, Foto 2, Foto: Josephine Meinert

Am Präsentationstag lag eine angenehme Spannung in der Luft. Morgens wurden die letzten Feinschliffe an den Kostümen und an den Gestaltungselementen des Kurzvortrag vorgenommen, bevor man sich in den Hörsaal begab, um die Präsentationen der anderen Gruppen anzusehen.

Nach der Mittagspause blieben die Schauspieler/innen des Stückes im Vorbereitungsraum, um die Kostüme anzulegen, während sich der andere Teil des Teams die Präsentation des Humboldt-Gymnasiums Potsdam anschaute. Zuletzt wurde noch der Spielort für die Präsentation hergerichtet.

Zunächst blieben die Zuschauer/innen mit einem Teil des Teams im Hörsaal, wo die Präsentation mit einem kurzen Einführungsvortrag begann. Darin erläuterten zwei Schülerinnen des KeN 11, wie sie bei der Annäherung an Augustus und seine Dynastie vorgegangen waren. Diese Schritte und Gedankengänge wurden an einer Stellwand mit bunten Begriffskarten festgehalten. In einem fließendem Übergang begann das Theaterstück, indem ein Schüler sich selbst in einen Touristenführer und alle Zuhörer/innen in Touristen verwandelte. Diese forderte er sodann auf, sich umgehend mit ihm zum Forum Augustum zu begeben, welches sich neben dem Hörsaal im hinteren Foyer des Gebäudes befand. Dort standen die verkleideten Schüler/innen bereits unter Laken verdeckt, still und steif als Statuen auf ihren Podesten. Nachdem sich alle Touristen einen geeigneten Platz zum Zuhören gesucht hatten, gab der Touristenführer kurze Informationen über das Augustusforum und forderte die Schüler/innen des Teams auf, welche sich ebenfalls in Touristen verwandelt hatten, die Laken von den Statuen zu entfernen. Daraufhin kam er auf den erhabenen Augustus zu sprechen und als eine Touristin eine interessierte Frage stellte, erweckte der Touristenführer die Figur des Augustus mit einem Fingerschnippen zum Leben. In dem folgenden Monolog pries Augustus seine eigenen Taten und seine Person. Durch ein zweites Fingerschnippen des Touristenführers erstarrte er abermals. Auf weitere Nachfragen der Touristen zur Wahrheit über Augustus, dessen Wesen und Taten hin, wurden nach und nach die anderen Statuen zum Leben erweckt und befragt: ein zeitgenössischer Senator, der keine besonders hohe Meinung von Augustus hatte; der Dichter Ovid mit einem besonders blumigen Monolog, in welchem er über seine Verbannung durch Augustus nach Tomi klagte; die einzige Tochter des Princeps, Julia, die kein einzig gutes Haar an ihrem Vater ließ, und auch der Nachfolger

Tiberius beklagte sich über Augustus' Ignoranz und Verachtung ihm gegenüber. Der Stiefvater C. Iulius Caesar und mehr noch Augustus' Frau Livia priesen dagegen dessen Vorzüge und stellten ihn wiederum in ein besseres Licht. Der letzte Kaiser der julisch-claudischen Dynastie, Nero, wusste in seiner etwas verrückten Art wenig mehr über seinen berühmten Ahnen zu berichten, als dass dieser, ganz anders als er selbst natürlich, nur ein sehr mäßiger Schauspieler gewesen sei. Die beiden Schriftsteller Sueton und Tacitus warfen einen besonders erfrischenden und in Suetons Fall amüsanten Blick auf Augustus. Sie zankten sich wortreich, aufgebracht und jedes Fingerschnippen ignorierend über die historische Wahrheit und ihren Stellenwert in der Geschichtsschreibung, bis sie endlich von dem entnervten Fremdenführer und den Touristen durch ein übergeworfenes Laken zum Schweigen gebracht werden konnten. Schließlich verabschiedete sich der Fremdenführer, und noch einmal wurde die Stellwand mit den Begriffskarten für ein abschließendes Fazit mit hervorgeholt. Am Applaus und den Nachfragen des Publikums erkannte man die Begeisterung über das gelungene Stück.

Im Anschluss wurde von der Jury und den Schüler/innen ein Sieger gekürt, wobei sich das Team von Hermannswerder als Sieger durchsetzte, knapp gefolgt vom Team des Humboldt Gymnasiums aus Eberswalde und dem Marie-Curie Gymnasium aus Dallgow Döberitz. Die kleine Prämie, zugleich Erinnerung an das Projekt, eine nachhaltig wissensfördernde Tasse voller Latein, erhielten freilich alle Teilnehmer/innen der fünf Schulen, denn sie alle hatten gelungene und einfallsreiche Präsentationen dargeboten.



Abb. 22: Präsentation beim Schülerkongress, Fotos: Josephine Meinert

### 3 Fazit und Resümee

Das BrAnD-Projekt mit dem Lateinkurs auf erhöhtem Niveau 11 und 12 vom Evangelischen Gymnasium Hermannswerder Potsdam stand unter dem Oberthema WISSEN.

Den Schüler/innen sowie der Lehrkraft war es ein großes Anliegen, sich näher mit Augustus, der julisch-claudischen Dynastie, mit geschichtlichem WISSEN und der historischen Wahrheit auseinanderzusetzen. Dafür wurde in Zusammenarbeit mit den Studierenden ein vielfältiges Programm erstellt, um die Schüler/innen bestmöglich auf die Präsentation am Tag des Schülerkongresses vorzubereiten und dem doch sehr komplexen Themenwunsch gerecht zu werden.

Der erste Besuch in der Schule sollte die KeN-Mitglieder in die altphilologische Arbeitsweise einführen, die als Anforderungen im BrAnD-Projekt verankert sind, sowie den Wissensstand der Lernenden für die Studierenden transparent machen und auf die folgenden Termine vorbereiten. Der Museumsbesuch im Alten Museum Berlin gewährleistete einen Wissenszuwachs und eine Auffrischung des bereits erworbenen



WISSENS über Augustus und seine Familie. Beim anschließenden Essen wurden bereits recht konkrete Pläne für die Präsentation geschmiedet. Durch den kurz darauf folgenden Living-History-Workshop wurden die Schüler/innen darin unterstützt und bestärkt, ihre Präsentation als Theaterstück umzusetzen. Der Besuch in der Universität Potsdam gab ihnen weitere Textgrundlagen über Augustus von verschiedenen Schriftstellern und ließ sie ein wenig altphilologisch-akademische Luft schnuppern. Damit waren gute Voraussetzungen für die szenische Ergebnispräsentation im März geschaffen worden. Die selbstgeschriebenen Texte der Präsentation zeigten schließlich, dass die Schüler/innen gut und sehr vielseitig informiert waren und die großartige schauspielerische Leistung aller war ein Indiz für die Schaffensfreude und den Erfolg des Projektes.

Die Arbeitsatmosphäre innerhalb des Teams, wozu auch die Lehrkraft und die Studierenden zählten, war jederzeit sehr positiv, produktiv und von Hilfsbereitschaft geprägt. Die Lernenden nahmen mit Begeisterung an den verschiedenen Veranstaltungen teil, eine kleine Feedback-Befragung in der Schülerschaft bestätigte diesen Eindruck – und mehr noch die begeisterte und begeisternde Präsentation am Tag des Schülerkongresses.

## 4 Literatur

KUHLMANN, P., Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2012.

MATTHES, M., Einführung, in: Museumspädagogischer Dienst Berlin et al. (Hg.), Schule und Museum. Vom Nutzen des Museums für die Schule, Berlin 1998.

WITTICH, P., Latein unterrichten: planen, durchführen, reflektieren, Berlin 2015.

[http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale\\_oberstufe/curricula/2012/Latein-VRLP\\_GOST\\_2012\\_Brandenburg.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2012/Latein-VRLP_GOST_2012_Brandenburg.pdf) (Aufruf: 27.03.2017).

2 Fotos zum Museumbesuch 26.01.2017:

Büste der Kleopatra, Altes Museum Berlin, <https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Kleopatra-VII.-Altes-Museum-Berlin1.jpg> (Zugriff am: 25.03.2017).

Der „Grüne Caesar“, abfotografiert aus R. SCHWARZMAIER, A. SCHOLL, M. MAISCHBERGER (Hgg.): Staatliche Museen zu Berlin. Die Antikensammlung. Altes Museum, Neues Museum, Pergamonmuseum, Darmstadt 2012.



Abb. 23: Gespanntes Zuhören (bei den Präsentationen) auf dem Schülerkongress,  
Foto: Josephine Meinert

Die Schüler/innen der KeN 11 und 12 glücklich, stolz und zufrieden nach der Präsentation.







Mit „Wissen“ kommt der zweite Durchgang des insgesamt dreijährigen Brandenburger Antike-Denkwerks zum Abschluss, das der Zusammenarbeit zwischen der Klassischen Philologie der Universität Potsdam und ausgewählten Brandenburger Gymnasien dient und von der Robert Bosch Stiftung gefördert wird.

Der vorliegende Band enthält zum einen die beiden Impulsvorträge vom Potsdamer Lateintag im Oktober 2016: Prof. Dr. Claudia Tiersch zeigt, inwiefern sich im antiken Rom Raumwissen als Raumpolitik offenbarte, und PD Dr. Nicola Hömke beleuchtet den Streit um die „richtige“ Wissensvermittlung an römische Schüler in der ausgehenden Republik. Zum anderen sind die fantasievollen Ergebnisse dokumentiert, die die Schüler zusammen mit ihren studentischen Mentoren in der mehrmonatigen Projektphase zum Thema „Wissen“ erarbeiteten und auf einem eigenen Schülerkongress im März 2017 präsentierten.

ISBN 978-3-86956-424-1



online

