

JOURNAL FOR TRANSCULTURAL PRESENCES &
DIACHRONIC IDENTITIES FROM ANTIQUITY TO DATE

thersites

14/2022



www.thersites-journal.de

Imprint

Universität Potsdam 2022

Historisches Institut, Professur Geschichte des Altertums
Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam (Germany)
<https://www.thersites-journal.de/>

Editors

PD Dr. Annemarie Ambühl (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)
Prof. Dr. Filippo Carlà-Uhink (Universität Potsdam)
Dr. Christian Rollinger (Universität Trier)
Prof. Dr. Christine Walde (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

ISSN 2364-7612

Contact

Principal Contact

Prof. Dr. Filippo Carlà-Uhink
Email: thersitesjournal@uni-potsdam.de

Support Contact

Dr. Christian Rollinger
Email: thersitesjournal@uni-potsdam.de

Layout and Typesetting

text plus form, Dresden

Cover pictures

Centurión. © Carmelo Blázquez. Modelo: Raulitops.
Efebo II. © Carmelo Blázquez. Modelo: Raúl Tamez.

Published online at:

<https://doi.org/10.34679/thersites.vol14>

This work is licensed under a Creative Commons License:
Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
This does not apply to quoted content from other authors.
To view a copy of this license visit:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ALEXANDER BRÜCK

(Institut für Klassische Altertumskunde, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel)

„Rom lernt von den Griechen, Europa von Rom“¹

Fremdheit und Eurozentrismus in lateinischen Lehrwerken²

Abstract Given the immense ethnic and cultural diversity as well as the vast geographical dimensions of the Roman Empire, the teaching of Roman antiquity comprises an enormous potential to deal with the increasing heterogeneity in German-speaking classrooms. This article aims to show how the majority of contemporaneous Latin textbooks, however, fail to use this potential by being limited to mono-perspective and Eurocentric approaches to the ancient world.

In spite of didactical claims to foster students' intercultural competence, most of the textbooks depict the city of Rome as an ethnically and culturally homogeneous sphere. At the same time, they present the Roman Empire nearly exclusively from the perspective of representatives of Italian-born, powerful upper-class families firmly connected to 'Roman' culture. In doing so, the Latin textbooks falsify the ancient historical realities and deprive students of the perspectives of figures like provincials or slaves. Furthermore, the textbooks' narrative scope clearly focusses on Rome and Greece, still paying noticeable attention to West-European provinces, with the African and Asian ones being remarkably excluded. Only few exceptions among the textbooks apply alter-

¹ Dieses Zitat entstammt einem Sachtext über römische Architektur aus dem Lehrbuch *Cursus TB* (TB = Textband), 230.

² Der vorliegende Aufsatz ist aus meiner Masterarbeit aus dem Sommersemester 2021 bei Prof. Dr. Katharina Wesselmann an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel hervorgegangen. Ich möchte ihr an dieser Stelle für ihre Betreuung und zahlreiche Anregungen danken.

„Rom lernt von den Griechen, Europa von Rom“

native approaches which allow students to engage with the Roman Empire's intercultural dynamics in a more differentiated and multi-perspective way.

Keywords Latin textbooks, ethnic diversity, intercultural competence, Eurocentrism in Graeco-Roman studies, Roman provinces

EINLEITUNG

Die antiken Kulturen des Mittelmeerraums und insbesondere das Imperium Romanum existierten nicht nur auf europäischem Boden. Dennoch bleibt die wissenschaftliche und didaktische Auseinandersetzung mit der Antike vor allem in der schulischen Vermittlung bisweilen auf einen eurozentrischen Zugang reduziert. Im Kontext des heutigen Lateinunterrichts ist dies von besonderer Bedeutung, da sich die Zusammensetzung der Lerngruppen durch eine zunehmende kulturelle und bildungsbiographische Heterogenität auszeichnet. Weiter besteht in der aktuellen *communis opinio* des altsprachlichen fachdidaktischen Diskurses der Anspruch, den Lateinlernenden interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln.³ Darunter ist u. a. die „Förderung der Selbstreflexion, der kritischen Beobachtung des eigenen Standpunkts und des eigenen Handelns durch Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven bei der Erarbeitung der Unterrichtsinhalte“⁴ zu verstehen. Neben dem Verständnis fremdkultureller Werte und Schemata schließt dieser Begriff auch ein aktives Hineinversetzen in andere Perspektiven ein, und das Bemühen, auf Grundlage des erlangten (fremd)kulturellen Wissens Verständnis für fremde Narrative und Deutungsmuster zu entwickeln und kulturelle Stereotype zu durchschauen.⁵

Tatsächlich bescheinigt der fachdidaktische Diskurs der alten Sprachen gerade der Auseinandersetzung mit der Antike ein besonders vielversprechendes Potential für (inter)kulturelle Diskurse und Lernkontexte: Durch ihre zeitliche und kulturelle Distanz zu den heutigen Lernenden bietet die Antike ein neutrales Diskussionsfeld für kulturelle Unterschiede und interkulturelle Dynamiken.⁶ Außerdem ließen sich durch das Übersetzen und Interpretieren sowie die

3 Vgl. etwa Beyer (2018) 327 und 355; Nickel (2019) 231 f.; Schauer (2020) 49 f.; Wesselmann (2019) 205 f.; s. darüber hinaus den Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2013, demzufolge die Schule mittels jedes einzelnen Unterrichtsfaches den Erwerb interkultureller Kompetenzen gezielt zu fördern angehalten ist.

4 KMK (2013), 8.

5 Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit der interkulturellen Kompetenz im altsprachlichen Unterricht s. Nickel (2020) 5 f.

6 Zum besonderen interkulturellen Potential der Antike und des Lateinunterrichts s. Kipf/Frings (2014) 24; Nickel (2020) 5; Wesselmann (2019) 206 f. Die besondere Rolle der Antike hat schon Hölscher mit seinem in der altphilologischen Fachdidaktik kanonisierten Narrativ der Antike als dem „nächsten Fremden“ erfasst (1994, zuerst 1965). Dass dieses „nächste Fremde“ vom Standpunkt heutiger Lernender und Lehrender allerdings mittlerweile noch fremder be-

„Rom lernt von den Griechen, Europa von Rom“

gemeinsame Diskussion lateinischer Texte „komplexe Verstehensprozesse und Perspektivenwechsel“⁷ in Gang setzen.

Entsprechend sollten lateinische Lehrwerke, die den Lateinunterricht in hohem Maße konstituieren,⁸ die kulturelle Diversität der Antike didaktisch und fachwissenschaftlich angemessen thematisieren und den Schüler:innen vielfältige Identifikationsangebote zur Verfügung stellen, die ihnen einen individuellen und multiperspektivischen Zugang zur Auseinandersetzung mit der antiken Lebenswelt ermöglichen. Werden die aktuellen Lehrwerke diesem Anspruch gerecht?

Das Bild ist gemischt. Viele Lehrwerke setzen eine eurozentrische Tradition der sogenannten klassischen Altertumswissenschaften fort, indem sie den Schüler:innen die für sie fremde Welt des antiken Imperium Romanum mehrheitlich durch eine stadtrömische Perspektive präsentieren. Seltener fallen auch kritischere und multiperspektivische Zugänge zur Antike auf, die die kulturelle Vielfalt und die komplexen interkulturellen Dynamiken innerhalb des Römischen Reiches erfahrbar machen. Diese Tendenz zeigt sich bei verschiedenen Arten der Identifikationsangebote: (1) bei der mittlerweile kanonisierten Lehrbuchfamilie, (2) in der Gewichtung der Epochen der römischen Geschichte, (3) beim identifikatorischen Fokus, i. e. den in den Lehrbuchtexten dominierenden Figuren und Perspektiven, (4) an der Rolle der Sklav:innen und (5) der Darstellung der ethnischen und kulturellen Vielfalt des Imperium Romanum.

Unter den zeitgenössischen Lateinlehrwerken werden hier diejenigen verstanden, die als Teil der vierten und fünften Lehrbuchgeneration in der Bundesrepublik Deutschland ab dem Beginn der 2000er Jahre bis heute erschienen sind.⁹ Das sind folgende 17 Lehrwerke: *Actio* (ab 2005), *Adeamus A* (ab 2016),

ziehungsweise sogar „vollkommen fremd“ geworden und die Distanz zu ihm somit noch vergrößert worden ist, zeigte zuletzt Nickel (2019) 235.

7 Nickel (2020) 6. Für Nickel (2019) 5 stellt in diesem Zusammenhang „das Übersetzen selbst einen Kulturtransfer [...] mit einer ausgeprägt diachronen Perspektive“ dar.

8 Zur herausragenden Bedeutung des Lehrbuchs für den Lateinunterricht s. Beyer (2018) 43 f.; Maier (1979) 122; Nickel (1982) 80 und (2001) 166; Westphalen (2008) 37.

9 Nach Kipf (2006, 2010) sowie Westphalen (2008) lassen sich die lateinischen Lehrwerke nach inhaltlichen, methodischen und zeitlichen Kriterien in vier Generationen nach dem 2. Weltkrieg einteilen. Die Erweiterung dieser Klassifizierung um eine fünfte Generation ist Beyer (2018) 51–54 zu verdanken, der zufolge sich die Lehrbücher dieser Generation unter anderem durch explizite Sprachvergleiche, intensivere Wortschatzarbeit und kreativere Aufgaben zu den Lektionstexten charakterisieren.

Agite (ab 2011), *Aurea Bulla* (ab 2016)¹⁰, *Auspicia nova* (ab 2008), *Campus (neu)* (ab 2012), *Comes* (ab 2008), *Cursus A* (ab 2016), *Felix neu* (ab 2010), *Intra* (ab 2008), *Lumina nova* (ab 2010), *Pontes* (ab 2016 und ab 2020), *Prima nova* (ab 2011), *ROMA* (ab 2016), *Salvete* (ab 2007), *Via mea* (ab 2013) und *VIVA* (ab 2014).

Für den englischsprachigen Raum hat Kelly Dugan eine umfassende Analyse lateinischer und griechischer Lehrbuchtexte im Hinblick auf rassistische und die Sklaverei verharmlosende Darstellungen vorgenommen.¹¹ Für deutschsprachige Lateinlehrwerke hat Katharina Ost in einem Aufsatz alarmierende Erkenntnisse über die verharmlosende und unkritische Darstellung von Sklaverei in Lehrbüchern herausgearbeitet.¹² Davon abgesehen werden bei der Untersuchung von Lehrwerken nur selten außersprachliche Aspekte in den Blick genommen. Immerhin setzt sich Stefan Kipf diachron mit der Entwicklung des Römerbildes in lateinischen Lehrbüchern auseinander.¹³ Auch in seiner umfangreichen Darstellung der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in der BRD greift Kipf punktuell die Behandlung von Phänomenen wie Rassismus und Imperialismus in den Lehrwerken auf.¹⁴ Bei den Untersuchungen von Dietmar Schmitz¹⁵ handelt es sich eher um quantifizierende Bestandsaufnahmen der in den Lehrbüchern vorkommenden Inhalte als um kritische Analysen. In ihrer Theorie über das Lateinlehrbuch nennt Andrea Beyer die Beschäftigung mit moderner und antiker Diversität und kultureller Identität zwar als Qualitätsstandard im Rahmen einer Handreichung zur Lehrbuchkonzeption,¹⁶ setzt aber wiederum ausschließlich sprachliche Schwerpunkte bei ihren Analysekriterien für Lehrbuchtexte.¹⁷

10 *Aurea Bulla* ist als einziges Werk dieser Liste nicht in der BRD, sondern in der Schweiz erschienen.

11 Dugan (2020).

12 Ost (2021) untersucht unter anderem Übersetzungstexte, Informationstexte und Illustrationen in den Lehrwerken *Adeamus*, *Agite*, *Aurea Bulla*, *Campus neu*, *Pontes 2020*, *ROMA* und *VIVA*.

13 Kipf (2010).

14 Kipf (2006) etwa 324 f. und 327; zur Geschichte des dt. Lateinunterrichts von 1920 bis 1980 ohne dezidierten Fokus auf die Lehrwerke vgl. auch Kranzdorf (2018).

15 Schmitz (2009, 2012).

16 Beyer (2018) 355.

17 Beyer (2018) 197–231.

1. DIE LEHRBUCHFAMILIE

Die sogenannte Lehrbuchfamilie hat im Laufe des 20. Jahrhunderts einen kanonischen Status in deutschsprachigen Lehrbüchern des Lateinunterrichts erlangt.¹⁸ Diese Entwicklung entspricht den Fachanforderungen für den Lateinunterricht,¹⁹ und auch dem Anspruch, den Schüler:innen auf diese Weise sowohl motivierende und altersgerechte Identifikationsangebote als auch Alteritätserfahrungen mit dem Alltagsleben der antiken Welt zu ermöglichen, ein Ansatz, „die Schüler in eine für sie fremde Welt mit Hilfe von Alltagsthemen einzuführen, an denen unmittelbar und sehr anschaulich Nähe und Fremdheit spürbar werden“²⁰. Es ist also von großer Bedeutung, wie die lateinischen Unterrichtswerke die Lehrbuchfamilie darstellen, welchen Raum sie ihr geben und mit welchen Problemen sie dabei behaftet sind.

Eine große Mehrheit der analysierten Lehrwerke greift auf eine (oder mehrere) Lehrbuchfamilie(n) zurück. Lediglich in vier der 17 Unterrichtswerke kommt keine Lehrbuchfamilie (oder nur sehr rudimentär) vor.²¹ Um die Darstellung der Lehrbuchfamilie zu erläutern, sei exemplarisch die Familie aus *Pontes* vorgestellt, die direkt zu Beginn des Textbandes unter der Überschrift „Salve! Willkommen im alten Rom!“ mit Illustrationen und Informationstexten eingeführt wird.²² Es handelt sich hierbei um eine in Rom ansässige Oberschichtsfamilie, die von den Erträgen ihres Landguts lebt. Auf der ersten Illustration stehen alle genannten Mitglieder der *familia*, lächelnd und mit Namen beschriftet, vor ihrem Haus nebeneinander. Wie der zugehörige Informationstext verrät, ist der Vater Quintus Cornelius Priscus (unbezahlter) Rechtsanwalt, die Mutter Valeria führt den Haushalt und beaufsichtigt die Sklavin Delia und den Sklaven Syrus (in

18 Zur Geschichte der Kanonisierung der Lehrbuchfamilie ab den 1970er Jahren s. Kipf (2006) bes. 319–325.

19 Beispielsweise verorten die Fachanforderungen für den Lateinunterricht in Schleswig-Holstein grundlegende Kenntnisse über die römische *familia* als Teil des Kompetenzbereichs C „Literarische Texte deuten und in einen Kontext setzen können“ im Bereich X in der Rubrik „Privates und gesellschaftliches Leben“.

20 Kipf (2006) 319. Vgl. dazu auch Ost (2021) 49.

21 Diese sind *Auspicia*, *Lumina nova*, *ROMA* und *Intra*.

22 *Pontes 2020* TB, 14 bzw. *Pontes 2016* TB, 12.

*Pontes 2020 Lycus*²³), die ihre Tage mit Arbeiten verbringen. Die Kinder Aulus Cornelius Faustus und Cornelia gehen in die Schule und spielen in ihrer Freizeit gerne mit ihrem Hündchen Issa. Der Großvater Publius Cornelius Firmus besitzt eine *villa rustica* auf dem Land in der Nähe von Rom, in die die Familie recht frühzeitig einen Ausflug macht.²⁴ Diese Familie begleitet die Schüler:innen die ersten zehn Lektionen des Textbandes und erschließt ihnen verschiedene Bereiche des stadtrömischen Alltagslebens, wie etwa das Forum Romanum (Lektion 5), den Circus Maximus (L 6), die Thermen (L 7), das Amphitheater (L 8), die Schule (L 4) und das Leben auf einem römischen Landgut (L 3). Entscheidende Identifikationsfiguren sind hierbei vor allem die beiden Kinder Aulus und Cornelia, die sich etwa im Alter der Schüler:innen befinden. In den späteren Lektionen (11–30) tritt die Familie zu Gunsten anderer Themen wie der römischen Geschichte, der griechischen Philosophie, der Mythologie und prominenter historischer Persönlichkeiten in den Hintergrund. Dieses Muster findet sich in vielen Lehrwerken wieder. Wenn es mehrere Textbände gibt, spielt die Lehrbuchfamilie in der Regel nur im ersten Band eine Rolle. Nennenswerte Ausnahmen bilden hier *Aurea Bulla*, wo die Lehrbuchfamilien in allen drei Bänden im Mittelpunkt stehen, und *Comes*, bei dem sie in den ersten drei Bänden durchgängig von Bedeutung ist, um im vierten Band dann nur noch marginal in den Übungen aufzutreten.

Bei der kontrastiven Analyse der Darstellung der Lehrbuchfamilie in den unterschiedlichen Lehrwerken wird schnell ein nicht unerhebliches Problem deutlich: Der Bereich der fremdkulturellen antiken Lebenswelt, den die Lehrbuchfamilie den Lateinlernenden aus durchaus nachvollziehbaren didaktischen Erwägungen heraus erschließen soll, ist aufgrund ihrer ethnischen Zusammensetzung und Klassenzugehörigkeit erstaunlich limitiert. Zehn der 13 betreffenden Lehrwerke verorten ihre Lehrbuchfamilie in der stadtrömischen Ober-

23 Die Umbenennung des Sklaven von Syrus zu Lycus kann sicherlich vor dem Hintergrund des syrischen Bürgerkriegs und der sog. Flüchtlingskrise von 2015/16 in Deutschland und Europa gedeutet werden. Die Assoziation eines Sklaven mit Syrien wurde offenbar als problematisch empfunden; der Name Lycus hingegen lässt sich nicht unmittelbar mit einer modernen Nation verbinden.

24 *Pontes 2016* TB, 12 f., 26 und 39; in der leicht überarbeiteten Auflage von *Pontes 2020* TB, 14 f., 28, und 42 ist diese Darstellung als nahezu identisch zu finden.

„Rom lernt von den Griechen, Europa von Rom“

schicht, wahlweise im senatorischen,²⁵ kaufmännischen²⁶ oder Beamtenmilieu²⁷. Eine kleine Ausnahme bildet *Via mea*, dessen Lehrbuchfamilie Klientin eines einflussreichen römischen *patronus* ist und kürzlich aus der kleinen Stadt Ardea nach Rom gezogen ist (und somit immerhin auch im minimalen Sinne eine Migrationserfahrung abbildet).²⁸

Außerdem wird in der Regel darauf verzichtet, die ethnische oder territoriale Provenienz der freien Mitglieder der Lehrbuchfamilie zu erwähnen.²⁹ Für die Schüler:innen deutet also wenig darauf hin, dass diese nicht schon seit geraumer Zeit in Rom ansässig sind. Der Fokus auf eine Familie in Rom ohne Migrationserfahrung bietet aber ein sehr verzerrtes Bild der römischen Gesellschaft, wenn man die entsprechenden althistorischen Befunde in den Blick nimmt: Elio Lo Cascio stellt für das Ende der Republik immerhin einen Migrationsanteil von weit über einem Drittel an der totalen Bevölkerung Roms fest.³⁰ Auch die oberen Schichten der römischen Gesellschaft in der Antike zeichnen sich durch eine stark ausgeprägte ethnische Diversität aus, besonders in der Kaiserzeit: Laut

25 Z. B. *Agite* (vorgestellt in *Agite* TB 1, 8); in *Actio* TB 1, 20 empfangen die Eltern der Familie Senatoren zu Besuch; *Prima nova* (TB, 32 f.).

26 Z. B. *Salvete* (TB, 18); *Felix neu* (TB, 16 f.).

27 Z. B. *Comes* (TB 1, 8). Die Beobachtung, dass die Identifikationsfiguren in Lateinlehrbüchern häufig Kinder und Jugendliche aus römischen Adelsfamilien sind, machte schon Westphalen (2008) 56.

28 *Via mea* TB, 12–14. In *Adeamus* spielt immerhin auch die aus der Subura stammende Scintilla, die mit den Kindern der Lehrbuchfamilie befreundet ist, eine große Rolle. In *Comes* TB 1, 8 wird erwähnt, dass eine Familie erst kürzlich von ungenanntem Herkunftsort nach Rom gezogen ist. In *VIVA* TB, 130 f. hat sich der ehemalige Politiker und *pater familias* einer der beiden Lehrbuchfamilien mit seiner Familie auf seinen Landsitz in Lukanien zurückgezogen.

29 Eine Ausnahme stellen hier zuweilen die Sklav:innen dar, die ja auch zur römischen *familia* gehörten. Auf diese wird weiter unten dezidiert eingegangen.

30 Lo Cascio (2016) 31. Mit der *pax Augusta* sei die Migration von der italischen Halbinsel zurückgegangen, diejenige aus den anderen Provinzen hätte aber zugenommen. Lo Cascio ergänzt hier jedoch, dass viele Migrant:innen nur saisonal oder unfreiwillig durch Versklavung nach Rom gelangt sind. Hin (2013), die Rom als „Italy’s ultimate migrant city“ (Hin (2013) 218) bezeichnet, kommt in ihrer Untersuchung der Bevölkerungsdynamiken in Rom und Italien von 201 v. d. Z. bis 14 n. d. Z. anhand bio-archäologischer Befunde auf italischen Friedhöfen auf ähnliche Zahlen.

Richard Duncan-Jones kamen unter den flavischen Kaisern etwa die Hälfte der Senatoren aus den Provinzen, und auch im Ritterstand, unter den Konsuln und in der Armee gab es ähnlich hohe Provinzanteile.³¹ Werner Eck spricht von dem römischen Senat gegen Ende des 2. Jhd. n. d. Z. als einer „multinationalen Versammlung, einer Vertretung führender Familien aus zahlreichen Gemeinden des Reiches“³². Das missverständliche Adjektiv *römisch* ist (nicht erst seit der *Constitutio Antoniniana*) mitnichten an eine ethnische Zugehörigkeit gebunden.³³

Die Eindimensionalität bei der Wahl der Lehrbuchfamilie führt dazu, dass Lateinlernenden mit unterschiedlichsten kulturellen Hintergründen und Migrationserfahrungen Lehrbuchkinder von einheitlicher Ethnizität als Identifikationsfiguren angeboten werden, deren kultureller Bewegungsradius nicht über das großväterliche Landgut im Umland von Rom hinausgeht. Meist wird kein anschauliches Gegenbeispiel präsentiert, das an der vermeintlichen Repräsentativität der Lehrbuchfamilie für die römische Welt zweifeln ließe. Wie die Stadt Rom als repräsentativ für die antike Welt postuliert wird,³⁴ wird eine kleine urbane italische Elite als repräsentativ für die römische Gesellschaft stilisiert. Solche fachdidaktischen und pädagogischen Entscheidungen können exkludierend für Lernende (und auch Lehrende) wirken.³⁵

31 Für einen sehr ausführlichen Überblick und detaillierte Zahlen zu den verschiedenen Bevölkerungsgruppen s. Duncan-Jones (2016) bes. 61–72. Zu den Schwierigkeiten bei der Ermittlung konkreter Zahlen, aber auch zur recht sicheren Beschreibbarkeit klarer Trends der Entwicklung bei der Herkunft der Senatoren s. Eck (2017) 100–102.

32 Eck (2017) 102. Einige Provinzen waren jedoch gegen Ende des zweiten Jhd. n. d. Z. nach bisherigem Kenntnisstand nicht im Senat vertreten; dazu gehörten Germania inferior, Britannia, die meisten Donauprovinzen sowie Iudaea und Cypern, s. Eck (2017) 102.

33 Vgl. dazu Kennedy (2017).

34 Dabei ist schwer zu leugnen, dass „das antike Rom‘ oder ‚Latein‘ [...] keine genau definierbaren Kultur- oder Sprachkreise“ sind, sondern die römische Antike auch jenseits der italischen Grenzen und des Mittelmeerraums auch in Ländern außerhalb des ehemaligen Römischen Reichs wirkte und weiterhin wirkt, Wesselmann (2019) 205.

35 In den USA hält sich schon seit längerem hartnäckig die Tendenz, dass wenige People of Colour Lateinkurse wählen oder unterrichten, vgl. Bostick (2021), Bracey (2017), Gold (2014) 206. Es handelt sich hier allerdings vorrangig um Beobachtungen an US-amerikanischen Universitäten. Für den deutschsprachigen Raum liegen derzeit leider keine aktuellen demographischen Statistiken zu den Lateinlernenden an Schulen und Universitäten vor.

Zwei Lehrwerke schlagen bei der Wahl und Darstellung ihrer Lehrbuchfamilie einen anderen Weg ein. In *Adeamus* wurde auf die fiktive Konstruktion einer römischen Familie verzichtet; stattdessen wurden die realen Cicerones gewählt, i. e. der berühmte Redner und Schriftsteller M. Tullius Cicero, seine Frau Terentia, seine Kinder Marcus und Tullia und sein Sklave Tiro sowie sein Bruder Quintus mit dessen Frau Pomponia und dem Sohn Quintus. Zusätzlich wurden noch wenige fiktive Personen ergänzt, die mit den beiden Jungen Marcus und Quintus befreundet sind. Alle 20 Lektionstexte, durch die die Familie die Schüler:innen begleitet, lassen sich dabei auf reale historische Begebenheiten zurückführen.³⁶ Zwar handelt es sich erneut um eine italische Familie aus dem Ritterstand, die fest in der römischen Gesellschaft verankert ist, aber das Leben der Cicerones bietet immerhin einen etwas dynamischeren Blick auf die Ausdehnung des antiken Römischen Reiches: Die Familienbiographie war durch Verbannung, Stahalterschaft, Bildungsreisen und Militärdienste bewegter und beweglicher als die vieler fiktiver Lehrbuchfamilien. Daneben wird das Schicksal des historischen Sklaven Tiro thematisiert.

Einen alternativen Zugang findet auch das schweizerische Unterrichtswerk *Aurea Bulla*, das an Gesamtschulen in den beiden Basler Halbkantonen eingesetzt wird. Das Lehrbuch ist nicht in erster Linie für den konventionellen Lateinunterricht konzipiert, sondern für das Unterrichtsmodell *Lingua Latein*, das vor allem das Lernen sprachlicher Systeme und von Sprache an sich in den Mittelpunkt stellt, auch mit Bezügen zu den Herkunftssprachen der Schüler:innen und zu weiteren romanischen Sprachen.³⁷ In einer jugendromanhaften Geschichte kommen mehrere Familien vor: Die wichtigsten Personen sind Iulia, die Tochter eines reichen Duumvirn aus Augusta Raurica, deren Brüder als Soldaten in Britannia stationiert sind, und Valens, der (Zieh)Sohn eines armen thrakischen Tavernenbesitzers aus Basilia.³⁸ Viele der Handlungsorte sind von den Basler Schulen aus recht einfach zu besuchen und somit potentiell stark mit der Lebenswelt der Lernenden verknüpfbar, wodurch die Identifikation mit der Geschichte und ihren Figuren noch einmal gesteigert wird.³⁹ Darüber hinaus wer-

³⁶ Zum Konzept des Lehrwerks *Adeamus* s. den Online-Bericht von Lösel (2015) im Austausch mit Markus Schauer von der Universität Bamberg.

³⁷ Zur Konzeption von *Aurea Bulla* s. Wesselmann (2019) 185–187.

³⁸ *Aurea Bulla* TB 1, 2–7.

³⁹ Vgl. Wesselmann (2019) 188.

den die Lateinlernenden in *Aurea Bulla* im Gegensatz zu vielen anderen Lehrwerken mit ethnisch und sozial sehr heterogenen (Identifikations-)Figuren, mit *liberti* und *peregrini* in einer weniger prominenten Region des antiken Römischen Reiches konfrontiert.

2. DIE DARSTELLUNG DER VERSCHIEDENEN EPOCHEN

Im Laufe der Republik- und Kaiserzeit nahm nicht nur die territoriale Ausdehnung des Römischen Reiches auf immer weitere Provinzen zu, sondern auch die migrationsbedingte ethnische und kulturelle Heterogenisierung der Bevölkerung in Rom, der Stadt, die von den meisten Lehrwerken in den Mittelpunkt gestellt wird. Nicht nur wurden immer mehr hohe politische und administrative Positionen von Menschen besetzt, die in den außeritalischen Provinzen geboren waren,⁴⁰ sondern auch die vielfältig motivierte Migration nach Rom⁴¹ sowie die erzwungene Deportation von Sklav:innen⁴² hatten enorme Zuwächse zu verzeichnen.

In nahezu allen Lehrwerken werden unterschiedliche Epochen der Antike zum Lerngegenstand. So zeigt sich in der Lektionsaufteilung des Textbandes von *Cursus* nach den einführenden Einheiten zum römischen Alltag in zeitlichen Voraus- und Rückgriffen die Behandlung (kaum datierbarer) antiker Mythologie (L21 f.), der (sagenhaften) römischen Frühgeschichte (L23–25), wichtiger republikanischer Ereignisse (L26, 28), der Punischen Kriege (L27), einer Auswahl unter-

⁴⁰ Duncan-Jones (2016) bes. 61–72; Eck (2017) 101 f.

⁴¹ In der Zeit zwischen Hannibal und Augustus muss es laut Erdkamp (2008) 419 einen vor allem ‚staatlich‘ organisierten „huge influx of immigrants“ nach Rom gegeben haben, der immer bedeutsamer geworden ist. In der Kaiserzeit lag die Migration nach Rom wohl auf einem noch höheren Niveau und speiste sich aus immer mehr außeritalischen Provinzen, vgl. Lo Cascio (2016) 30 f. Vgl. Hin (2013) bes. 212–218 für eine ausführliche Übersicht über den Facettenreichtum freiwilliger und unfreiwilliger Migration nach Rom.

⁴² Solin (2008) 111–121 ermittelt allein aus Inschriften die Gebiete Alexandrien, Pontos, Afrika, Asien, Griechenland, Gallia Cisalpina und Rom selbst als Provenienz von Versklavten in republikanischer Zeit, wobei in der Kaiserzeit noch einmal über 20 Regionen, wie etwa Germanien, Thrakien und Dakien hinzutreten.

schiedlicher römischer Kaiser (L30–32), griechischer (vor)sokratischer Philosophie (L34–36) und des Untergangs von Pompeji (L40).⁴³

Essentielle Bereiche der antiken Alltagswelt erschließen sich die Schüler:innen allerdings bei ihrem ersten Kontakt mit der antiken Welt im ersten Drittel der Lehrbücher. Dieser Teil nimmt im Vergleich zu den anderen genannten Themenbereichen auch den größten Raum ein.⁴⁴ Wie aus der untenstehenden Tabelle ersichtlich wird, kommt es in etwa einem Drittel der Fälle nicht oder nur über Umwege zu einer Verortung des Geschehens auf der Zeitachse der antiken Historie. Die fehlende zeitliche Einordnung kann den Eindruck erwecken, das Römische Reich sei ein statisches Gebilde mit dauerhaften Grenzen und unveränderlicher politischer Organisation gewesen, ohne die historischen, über viele Jahrhunderte stetig veränderlichen imperialen und interkulturellen Dynamiken und Wechselwirkungen.⁴⁵

Einige Lehrwerke verorten ihr Hauptgeschehen in der späten Republik oder der frühen Kaiserzeit, eine knappe Mehrheit im 2. oder 3. Jhd. n. d. Z. Vor allem ersteres mag nicht unbedingt verwunderlich sein, da hier eine Priorität des Lektüreunterrichts liegt.⁴⁶ Es ist allerdings die Frage, inwiefern gerade diese Zeitspanne als repräsentativ für die (römische) Antike aufgefasst werden kann und sollte.

43 Dies steht auch im Einklang mit den Fachanforderungen Latein für Schleswig-Holstein (2015) 25 f., die das Wissen und Anwenden dieser Themen als Teil der Kompetenz CX für die Sekundarstufe I formulieren. Hinzu treten in vielen Lehrwerken dann noch das 8. und 9. Jhd. über Karl den Großen und das späte 15. Jhd. über Christoph Kolumbus, vgl. etwa *Salvete* TB (L32 und 43). Auch *Adeamus*, das stark an die Zeit Ciceros geknüpft ist, löst sich nach Lektion 20 von insgesamt 43 zugunsten der genannten Themenbereiche davon. Selbst *Aurea Bulla*, das durch seinen intensiven Fokus auf seiner durchgängigen Jugendroman-Geschichte noch stärker einer bestimmten Zeit verpflichtet ist, beinhaltet auch einige Übersetzungstexte aus anderen Epochen, wie z. B. einen an die *Confessiones* des Augustinus angelehnten Text, s. *Aurea Bulla* TB 3, 116.

44 So werden etwa in *Cursus* TB die ersten 20 Lektionen für das römische Alltagsleben beansprucht.

45 Vgl. dazu Schauer (2020) 50.

46 Vgl. z. B. die Fachanforderungen Latein Schleswig-Holstein (2015) 54, die die Geschichte der „späten Republik und frühen Kaiserzeit“ als Teilbereich X der Kompetenz C definieren („Literarische Texte deuten und in einen Kontext setzen können“), allerdings im Bereich der Sekundarstufe II, also in der Regel dem Zeitraum der (beginnenden) Originallektüre.

Lehrwerk	Zeitliche Einordnung
<i>Actio</i>	Trajan ⁱ
<i>Adeamus</i>	Cicero
<i>Agite</i>	Augustus
<i>Aurea Bulla</i>	um das Jahr 212 n. d. Z.
<i>Auspicia</i>	keine feste Einordnung ⁱⁱ
<i>Campus/Campus neu</i>	keine Angabe ⁱⁱⁱ
<i>Comes</i>	2. Jhd. n. d. Z.
<i>Cursus</i>	Hadrian
<i>Felix neu</i>	keine Angabe
<i>Intra</i>	vermutlich 1. Jhd. v. d. Z. ^{iv}
<i>Lumina nova</i>	keine Angabe (Trajan)
<i>Pontes 2016/Pontes 2020</i>	Trajan
<i>Prima nova/Prima brevis</i>	keine Angabe (Trajan)
<i>ROMA</i>	keine Angabe (2. Jhd. n. d. Z.) ^v
<i>Salvete</i>	zwischen 10 und 70 n. d. Z.
<i>Via Mea</i>	1. Jhd. v. d. Z.
<i>VIVA</i>	17 v. d. Z./107 n. d. Z. ^{vi}

i Die Namen in dieser Spalte verweisen immer auf die Lebensdaten bzw. Regierungszeiten der jeweiligen Person: Häufig leisten die Lehrbücher die zeitliche Einordnung nur über die Kaisernamen.

ii In *Auspicia* lässt sich keine dominierende Epoche benennen, da sich das Lehrwerk stark auf verschiedene historische Ereignisse und Entwicklungen der Antike stützt und ihm somit kein festes Setting (und auch keine konsequente Chronologie) zugrunde liegt.

iii Die Karte des Römischen Reiches im Einband lässt bei *Campus (neu)*, *Lumina nova* und *Prima* jeweils auf die Zeit Trajans schließen.

iv Das Auftreten des Dichters Horaz in *Intra* TB, L₄ lässt auf diese Zeit schließen. Es ist aber kaum zu ermitteln, ob die anderen Anfangslektionen ebenfalls alle in dieser Zeit verortet sind.

v Die Größe des Circus Maximus (s. *ROMA* TB, 11) und die Karte im Einband lassen auf das 2. Jhd. n. d. Z. schließen.

vi In *VIVA* treten zwei verschiedene Lehrbuchfamilien zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten nacheinander auf: die Selicii 17 v. d. Z. in L_{1–17} und die Familie des C. Bruttius Praesens 107 n. d. Z. in L_{18–32}.

Tabelle 1 Die zeitliche Einordnung der Lehrwerkshandlung.

Vor dem Hintergrund der ethnischen Vielfalt und Migrationsdynamik in Rom bietet die spätere, kulturell heterogenere Kaiserzeit interessantere Identifikationsangebote für heterogen zusammengesetzte Schulklassen. Das heißt nicht, dass eine Fokussierung der späten Republik und frühen Kaiserzeit unangemessen sei, nur dass man sich der Möglichkeit gewahr sein sollte, dass die Priorisierung einer bestimmten Epoche auch Konsequenzen für die Identifikationsangebote und das vermittelte Bild der Antike nach sich ziehen kann. Einen geschickten Weg wählt hier das Lehrwerk *VIVA*, das zwei verschiedene Lehrbuchfamilien an zwei unterschiedlichen historischen Zeitpunkten verortet. Allerdings werden die Potentiale der Fokussierung auf mehrere oder eine spätere Epoche der Antike häufig nicht ausgeschöpft: Die Lehrwerke machen nur zurückhaltend Gebrauch von den umfassenden Möglichkeiten, die ihnen die rekonstruierten historischen Realitäten der antiken Gesellschaftsstrukturen bieten.

3. DER IDENTIFIKATORISCHE FOKUS

Beim identifikatorischen Fokus geht es vordringlich darum, welche Figuren in den Lehrbüchern die Schüler:innen zu Identifikationen einladen und gemeinsam mit ihnen die antike Lebenswelt erschließen. Sind sie fest in der römischen Lebenssphäre verankert oder begegnen sie – wie die heutigen Lateinlernenden – der römischen Lebenspraxis als Fremde? Hier spielt das erzähltheoretische Konzept der Fokalisierung eine Rolle: Das Identifikationspotential der Figuren kann beeinflusst werden, indem die Perspektiven der verschiedenen Figuren in einem Text erzählerisch unterschiedlich ausgestaltet werden. Eine mehr oder weniger stark fokalisierte Figur präsentiert den Leser:innen ihre Sicht auf die Dinge, kann die erzählten Ereignisse emotional filtern und auch deren zeitliche Reihenfolge festlegen.⁴⁷ Dies kann erhebliche Konsequenzen für die Wahrnehmung der antiken Welt durch die Schüler:innen haben: Junge Leser:innen nehmen intensiv an Handlungen und Erfahrungen erzählter Figuren teil und identifizieren sich mit diesen, zumal die Prozesse von Wahrnehmung und Erkenntnis, die

⁴⁷ Für einen Überblick über das erzähltheoretische Konzept der Fokalisierung im altphilologischen Kontext s. de Jong (2014) 47–72.

sie im literarischen Bereich machen, denen aus ihrer tatsächlichen Lebenswelt ähneln.⁴⁸

Wie die Mitglieder der jeweiligen Lehrbuchfamilie in den ersten Lektionstexten fokalisiert werden, zeigt sich z.B. anhand des Übersetzungstextes „In den Thermen“ aus Lektion 7 von *Agite*:

Lucius Nonius hatte einen anstrengenden Arbeitstag. Am Nachmittag will er mit Quintus in die Thermen gehen, um sich dort ein wenig zu erholen. Quintus dagegen hofft, dort seine Freunde zu treffen. Der Sklave Davus wird sie begleiten und im Umkleideraum (apodyterium) auf die Kleidung aufpassen.

Lucius Nonius Quintum vocat: „Fessus sum. Itaque mihi placet thermas visitare et ibi otio iucundo me dare. Ubi es, Quinte? Propera! Thermas visitamus!“ Quintus gaudet: „Thermas praeclaras libenter visito. Iucundum est thermas visitare et ibi amicos convenire.“

Paulo post Lucius et Quintus et Davus servus magnis thermis appropinquant. Apodyterium intrant. Lucius et Quintus togas et tunicas servo fido mandant. Lucius filio explicat: „Togas et tunicas observare necessarium est. Nam hodie multi Romani adsunt, multi apodyterium intrant.“ Quintus respondet: „Davus togas observat. Nam servus bonus et fidus est.“

Lucius et filius caldarium intrant. Hic Marcum, amicum Quinti, vident. Quintus salutatur: „Salve, Marce! Ubi sunt ceteri amici?“ Marcus ridet: „Iam diu te exspectamus, Quinte! In palaestra sumus. Ibi ludis variis nos damus.“ Tum Quintus et Marcus properant et palaestram intrant.⁴⁹

Lucius, sein Sohn Quintus und der Sklave Davus gehen in die Thermen. Die Gefühle von Vater und Sohn werden dabei (knapp) beschrieben („gaudet“ – ‚er freut

⁴⁸ Nünning (2000) 98 nennt diese Phänomene die Empathie- bzw. Identifikationshypothese und die Analogiethese. Vgl. dazu auch Nickel (2019) 239 f.; Wintersteiner (2006) 132. Damit eine solche weitgehende Einfühlung und Identifikation im Lateinunterricht nicht eine unerreichte Idealvorstellung bleibt, müssen natürlich ein tiefgehendes Textverständnis und eine intensive Textarbeit gewährleistet werden.

⁴⁹ *Agite* TB 1, 42. Im Original stehen über den lateinischen Wörtern Makra, die hier ausgelassen wurden.

sich‘) oder über ihre wörtliche Rede ausgedrückt („*Iucundum est thermas visitare*“ – ‚Es ist angenehm, die Thermen zu besuchen‘). Ihre Bewegung im Raum bestimmt das Geschehen und den erzählerischen Fokus: Sobald sie das *caldarium* betreten, schwenkt mit ihrer Perspektive die Erzählung dorthin und Quintus sieht seine Freunde. Was in der Zwischenzeit mit Davus geschieht, der auf die Kleidung aufpassen soll, erfahren wir nicht.⁵⁰

Was in diesem Beispiel noch recht trivial daherkommen mag, kann sich bei delikateren Themen als problematisch erweisen. In L11 von *Actio* unter der Überschrift „Ein Monument auf dem Forum“ erklären die Geschwister Caecilia und Quintus ihrem Freund Lucius, der, von einem Landgut in Etrurien stammend, in Rom zu Besuch ist, anhand eines Triumphbogens auf dem Forum Romanum in einem Dialog das Phänomen der Triumphzüge und beschreiben dabei neben den teilnehmenden römischen Soldaten auch die versklavten Kriegsgefangenen.

Quintus und Caecilia haben Besuch von ihrem Freund Lucius, der auf einem Landgut in Etrurien lebt. Gemeinsam spazieren sie über das Forum Romanum. Beim Tempel des vergöttlichten Julius Caesar schlendern sie durch einen Bogen. Plötzlich bleibt Lucius stehen:

„Quinte, Caecilia, videte! In hoc arcu titulus est. Legite nomina: [...]

Cur in titulo huius arcus tot Caecilii Metelli nominantur? Suntne maiores vestri?“

Caecilia: „Ita est. Hoc in titulo magni imperatores nominantur; itaque multa nomina Caeciliorum Metellorum leguntur.“

„Num arcus maiorum vestrorum est?“, Lucius interrogat.

Quintus ridet et respondet: „Minime. Caecilii arcus non est. Specta statuum summo in arcu positam! Arcus est Augusti praeclari. [...] Hinc etiam quadrigas vides et positum in iis quadrigis imperatorem Augustum.“ – „Nunc eum video; sed cur tot no-

⁵⁰ Vergleichbare Lektionstexte, bei denen Mitglieder der Lehrbuchfamilie beim Thermenbesuch fokalisiert werden, finden sich u. a. in *Adeamus* TB, 25, *Cursus* TB, 45; in *Via mea* TB, 34f. schauen die Kinder beim Bau einer Therme zu; in *Lumina nova* TB, 34 besucht ein zuvor nicht eingeführter Senator die Thermen.

mina aliorum virorum hic inscripta sunt?“ – „Eo modo triumphi eorum memoriae traduntur.“ – „Triumphus? Quid est triumphus?“

Quintus rem explicat et „Duci magno“, inquit, „post victoriam praeclaram triumphum agere licet. Is agmen per vias urbis ducit. Ad triumphum multi homines laeti contendunt: cuncti triumphatorem exercitumque victorem videre cupiunt. A campo Martio agmen venit: Primum soni tubarum et cornuum audiuntur. Deinde tabulae urbium alienarum videntur. Milites Romani laeti praedam manibus tenent: vasa aurea, statuas magnas, arma militum alienorum. Eae res spectatoribus speciem praeclaram praebent.“

„Sed ubi milites alieni sunt?“

„Ii captivi post quadrigas per triumphum trahuntur. Si vultus captivorum spectas, sortem eorum bene scis. Ante quadrigas summi magistratus comites videntur. Medio in agmine triumphator superbus in quadrigis stat et a populo celebratur. Servus coronam tenet et ei dicit: ‚Respice post te! Te hominem esse memento!‘

Exercitui iocos militares clamare et ducem irridere licet. Etiam milites laudantur, nam sine exercitu triumphus agi non potest. Turba hominum, dum triumphum spectat, iam ‚Macte virtute, imperator!‘, iam ‚Io triumphe!‘ clamat. Triumphus et magistratibus et militibus et populo res maxima est.“

„Hicne in foro Romano agmen consistit?“

„Minime, sed medium per forum ducitur. Dum agmen via Sacra summum Capitolium ascendit, duces hostium in carcere Tulliano necantur. Tum cornua signum dant et ad id signum triumphator ante templum Iovis taurum immolat. Populus autem tota in urbe diem noctemque celebrat.“

Tandem Lucius dicit: „Triumphum Romanis rem magnam esse intellego.“ Quintus autem: „Res magnae in Etruria accidunt, triumphus res est maxima, mi Luci!“⁵¹

51 *Actio* TB 1, 100f. Die Makra des Originals wurden hier erneut weggelassen.

Wir haben hier also eine römische Perspektive auf eine imperiale Institution, die natürlich keine kritischen Worte für letztere übrighat. Dass römisch sozialisierte Kinder den Triumphzug loben, ist nicht *per se* inkorrekt oder unangemessen. Die Frage ist jedoch, warum Lateinlernenden des 21. Jhd. gerade diese unkritische Perspektive auf den imperialen Brauch des Triumphzugs geboten wird.⁵² Auch der minimal fremdkulturell sozialisierte Lucius bringt am Ende des Textes nicht etwa Erstaunen oder Ablehnung zum Ausdruck, sondern schließt mit den Worten: „*Triumphum Romanis rem magnam esse intellego*“ (‘Ich erkenne, dass der Triumphzug für die Römer eine große Sache ist’), woraufhin Quintus ihn korrigiert: „*Res magnae in Etruria accidunt, triumphus res est maxima, mi Luci!*“ (‘Große Sachen geschehen in Etrurien, der Triumphzug ist die größte Sache (überhaupt), mein Lucius!’). Dieser romzentrische Textschluss ließe sich didaktisch produktiv nutzen, wenn es vertiefende Interpretations- oder Beurteilungsaufgaben zum Text gäbe. Die unter der Überschrift „Verstehen & Vertiefen“ ergänzten Aufgaben beschränken sich allerdings auf (Recherche-)Aufgaben zu den Anlässen von Triumphzügen, dem weiteren Schicksal der verschiedenen Gruppen von Kriegsgefangenen⁵³ und heutigen Ereignissen, die sich mit Triumphzügen vergleichen ließen.

In deutlich selteneren Fällen lösen Lehrbücher solche Szenen anders. In einem Übersetzungstext in *Comes*⁵⁴ beispielsweise wohnt der junge Sklave Dacus gemeinsam mit den anderen Kindern der Lehrbuchfamilien einem Triumphzug bei und drückt im Gegensatz zu letzteren sein Missfallen und sein Mitleid für die Gefangenen aus. Dazu soll dann auch in einer textbegleitenden Aufgabe unter anderem aus seiner Perspektive ein kleiner lateinischer Bericht geschrieben werden. Auf diese Weise bekommen die Lernenden Gelegenheit, die ihnen fremde Antike über das Hineinversetzen in eine Person, die nicht vollständig in der römischen Lebenswelt verankert und auch noch emotional betroffen ist, zu kommentieren. Durch das Schaffen einer solchen Multiperspektivität kann ein

52 Di Giulio (2020) empfiehlt Lateinlehrenden und -lernenden allgemein, immer genau zu prüfen, welche Figuren als Handlungsträger:innen in Lehrbuchtexten auftreten und wessen Perspektive präsentiert wird.

53 Die Aufgabe ist etwas irreführend und leistet keinen Perspektivwechsel, da im Übersetzungstext zu keinem Zeitpunkt die Perspektive der Kriegsgefangenen eingenommen wird und dort auch nur die Rede von nicht näher spezifizierten „*captivi*“ (‘Kriegsgefangene’) und in einem Nebensatz von „*duces hostium*“ (‘Anführer der Feinde’) ist, obwohl die Aufgabe verschiedene Gruppen von Kriegsgefangenen suggeriert, s. *Actio* TB 1, 100 f.

54 *Comes* TB 1, 27.

fruchtbarer Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozess über die antike Lebenswelt ermöglicht werden.⁵⁵

Häufig wird den Schüler:innen die Möglichkeit gegeben, sehr intensiv am emotionalen Innenleben der Figuren teilzunehmen. Beispielsweise wird in *Comes* eine ganze Sequenz (L15–21) des ersten Textbandes mit „Verliebt in Ostia“ betitelt und behandelt in mehreren Übersetzungstexten und Aufgaben detailliert das Gefühlsleben von Flavia, die sich bei einem Theaterbesuch in den jungen Marcus verliebt, während gleichzeitig der Wunsch ihres Vaters, dass sie Vestalin werden soll, auf ihr lastet. Die Geschichte gipfelt in einem dramatischen Fluchtversuch, der Rettung vor einer drohenden Entführung am Hafen und schließlich in ihrem Abschied von Marcus vor ihrer Rückreise nach Rom: Ihr Vater lenkt ein.⁵⁶ An diesem Beispiel wird deutlich, dass in den Lehrbüchern teilweise große Bemühungen aufgewandt werden, das Identifikationspotential der auftretenden Figuren zu erhöhen,⁵⁷ was sicherlich auch zur Motivation der Lernenden beitragen kann. Dass es sich bei solchen intensiv fokalisierten Identifikationsfiguren aber nicht unbedingt um Vertreter:innen der stadtrömischen Gesellschaft handeln muss, beweist wiederum *Aurea Bulla*. Dort wird den Lateinlernenden Gelegenheit geboten, die alltäglichen, aber auch vitalen Sorgen, Wünsche und Nöte des jungen Valens nachzuverfolgen, der als mittelloser *peregrinus* im kleinen helvetischen Basilia weder über juristische und politische Rechte verfügt, noch seine gute Freundin Iulia heiraten darf.⁵⁸ Gemeinsam mit seinem Vater erlebt er dann schließlich die Ausweitung des römischen Bürgerrechts unter Caracalla auf alle freien Menschen in den Provinzen. Die Schüler:innen werden dabei mit anspruchsvollen Interpretationsaufgaben konfrontiert, wie etwa der Frage, warum sich Valens kaum über diese politische Neuerung freuen kann, die glück-

55 Zum didaktischen und pädagogischen Potenzial von Multiperspektivität und von Aufgaben, die das Hineinversetzen in eine andere Sichtweise verlangen vgl. u. a. Gold (2014) 200 und 210 f.; Kipf/Frings (2014) 40; Nickel (2020) 3. Kipf/Frings (2014) 41 f. empfehlen dabei neben anderen Themen besonders Kulturkontakte und -konflikte für die Förderung der interkulturellen Kompetenz.

56 *Comes* TB 1, 74–105.

57 In *Adeamus* TB z. B. werden in den ersten 20 Lektionen Ciceros Sohn Marcus und sein Neffe Quintus intensiv begleitet und die Lernenden werden mehrfach dazu aufgefordert, sich in sie hineinzusetzen. In L20 erfährt man dann schließlich von ihren Entscheidungen für ihre berufliche Zukunft, die Schüler:innen nehmen also gewissermaßen an ihrem jugendlichen Reifeprozess teil.

58 *Aurea Bulla* TB 1, bes. 72.

Warum geht ein Barbar zur römischen Armee?

An einem anderen Streckenabschnitt der römisch-germanischen Grenze schreibt zur gleichen Zeit Mogetissa einen Brief an seine Frau Verecunda und seine Tochter Matrulla. Mogetissa und seine Einheit sind in Biriciana (heute Weißenburg) stationiert. Seit Tagen sind sie in Kämpfe mit einfallenden Barbarenstämmen verwickelt.

Mogetissa Verecundae et Matrullae suae salutem dicit¹. Iam multos dies contra barbaros pugnamus neque tamen vicimus. Labores tanti sunt, ut paene desperemus. Iterum atque iterum verba patris mihi in mentem veniunt, qui, cum a familia abirem, dixit: „Tunc profecto in exercitu Romano pugnare vis? Cur nos prodere et barbarus contra barbaros contendere vis?“ Heri tribunus nos convocavit: „Cum quiescere velitis, cum vires deficient, tamen hoc cogitate: Salus civium in manibus vestris est. Militum enim est cives ab hostibus defendere, cum civium sit militibus providere eosque omnibus rebus necessariis alere. Proinde barbaros prohibete, ne fines provinciae transeant omniaque extinguant.“

Mirum est: Barbarus cives Romanos ab aliis barbaris defendo. Sed, quamvis labores crebros sustineam, tamen haec omnia sponte mea facio. Mox enim mihi dabitur praemium, quod praestat cunctis praemiis: civitas. Tum vobis posterisque nostris item civitas erit. Valete!

Abbildung 1 Warum geht ein Barbar zur römischen Armee? (*Campus* TB, 171).

lich anmutet, aber keine echte soziale Veränderung mit sich bringt.⁵⁹ Auch die zweite Protagonistin Iulia begegnet der Stadt Rom als Fremde und bietet einen differenzierten Blick: Sie schwankt zwischen ihrer Bewunderung für die architektonischen Errungenschaften Roms und der Aussicht, dort einen Fremden zu heiraten, von ihrer Heimat durch eine lange, gefährvolle Reise getrennt.⁶⁰ Eine solche Außenperspektive auf die römische Lebenswelt kommt in den meisten Lehrwerken jedoch nicht vor.

⁵⁹ *Aurea Bulla* TB 2, 46–50.

⁶⁰ *Aurea Bulla* TB 2, 46–49 und TB 3, 50–53.

Punktuell beleuchten einige Unterrichtswerke auch nicht-römische Perspektiven auf das Geschehen im Römischen Reich. So handelt es sich in *Campus* bei dem Übersetzungstext „Warum geht ein Barbar zur römischen Armee?“ aus L24⁶¹ um einen Brief, den der aus Germanien stammende römische Soldat Mogetissa an seine Frau Verecunda schreibt.

Hier zeigt sich das schwierige Spannungsverhältnis seiner Situation als Soldat, der in einer eroberten Provinz für das römische Heer rekrutiert wurde. Einerseits sieht sich Mogetissa dem Vorwurf des Verrats durch seinen eigenen Vater ausgesetzt („*Cur nos prodere et barbarus contra barbaros contendere vis?*“ – ‚Warum willst du uns verraten und als Barbar gegen die Barbaren kämpfen?‘), andererseits hofft er, das Bürgerrecht zu erlangen und es für seine Familie nutzbar zu machen („*Tum vobis posterisque nostris item civitas erit*“ – ‚Dann werdet ihr und unsere Nachkommen ebenso das Bürgerrecht haben‘). In einem ambivalenten Zwischenfazit wundert er sich darüber, dass er als vermeintlicher ‚Barbar‘ das Römische Reich gegen andere ‚Barbaren‘ verteidigt („*Mirum est: Barbarus cives Romanos ab aliis barbaris defendo*“ – ‚Es ist seltsam: Als Barbar schütze ich römische Bürger vor anderen Barbaren‘). An diesen Text schließen sich vielversprechende Vertiefungsaufträge: Die Schüler:innen sollen erklären, wie der Begriff *barbarus* von den verschiedenen Figuren genutzt wird, weshalb Mogetissa seine Situation mit dem Wort *mirum* zusammenfasst, und sich aus der Sicht des Vaters Gründe für dessen Vorwürfe überlegen. Die Lernenden können sich auf diese Weise einem Spannungsverhältnis annähern, das in der antiken römischen Geschichte omnipräsent gewesen sein dürfte: eigenkulturelle Identität und Anpassung an eine zunächst fremde Kultur, die in der eigenen kulturellen Sphäre durch militärische Expansion immer mehr Raum einnahm.⁶² Auffällig ist jedoch, dass mit Mogetissa gerade ein Germane als prominente Figur eingesetzt wird. Einerseits mag dies damit zu erklären sein, dass die Historizität eines tatsächlichen Mogetissa durch ein römisches Militärdiplom belegt ist,⁶³ andererseits soll vielleicht gerade ein germanischer Vertreter als Identifikationsfigur für ein

61 *Campus* TB, 171.

62 Auch in *Felix neu* TB kommt die Figur des Mogetissa als germanischstämmiger Soldat in der römischen Armee vor und wird sogar über drei Lektionen (L35–37) begleitet. Allerdings sind die Texte nicht so problematisierend wie in *Campus*, sondern es geht vielmehr um Mogetissas Freude über das erhaltene Bürgerrecht.

63 Das besagte römische Militärdiplom wurde zu Beginn des 2. Jhd. n. d. Z. erlassen und 1867 im bayrischen Weißenburg gefunden wurde, s. von Christ (1868).

deutschsprachiges Publikum verstanden werden. In jedem Fall wird sich unten noch zeigen, dass der Umgang der Lehrbücher mit Germanien teilweise als widersprüchlich und problematisch aufgefasst werden kann.

In seltenen Fällen werden auch Phänomene des römischen Alltagslebens von Figuren erschlossen, die der Stadt Rom als Fremde begegnen. So schauen sich in L10 von *Via mea*⁶⁴ die beiden aus Jerusalem stammenden Juden Josephus und Simon die römischen Tempel an, machen dabei interessante Differenzierungen („*Num apud Romanos tres dei in uno templo sunt? Mirum: Nos Iudaei unum Deum colimus. [...] Nobis autem statuas Dei facere non licet.*“ – ‚Gibt es bei den Römern etwa drei Götter in einem (einzigem) Tempel? Seltsam: Wir Jüdäer/Juden verehren einen (einzigem) Gott. [...] Wir aber dürfen keine Statuen von Gott errichten.‘) und kommen durchaus auch zu kritischen Schlussfolgerungen („*Num Romani deos deasque, qui et amant et necant, colere possunt?*“ – ‚Können die Römer etwa Götter und Göttinnen, die sowohl lieben als auch töten, verehren?‘). Dieses Beispiel macht deutlich, dass Figuren, die nicht fest in der (stadt)römischen Lebenswelt verankert sind, von dieser unter anderem durch Vergleiche mit der eigenen Herkunftskultur ein differenzierteres Bild zeichnen können, was Schüler:innen, die der antiken römischen Lebensweise ja ebenfalls als Fremde begegnen, einen produktiven und reflektierten Zugang bieten kann.

Kritisch anzumerken ist hierbei aber, dass die Lehrbücher zwar hin und wieder Figuren aus den west- oder mitteleuropäischen Teilen des Römischen Reiches auftreten lassen und auch fokalisieren,⁶⁵ dass sie Identifikationsfiguren aus dem Süden, vor allem aus Nordafrika, aber sehr spärlichen Raum geben. Hier wird offenbar nur den realen historischen Persönlichkeiten Hannibal und Kleopatra ein angemessenes didaktisches Potential bescheinigt. *ROMA* beispielsweise setzt sich intensiv mit der Figur des Hannibal auseinander, indem es ihn in L21 bei der Alpenüberquerung im 2. Punischen Krieg eine Rede vor den erschöpften Puniern halten lässt, die die Schüler:innen dann möglichst wirkungsvoll vortragen sollen und deren rhetorische Wirkung in Gruppenarbeit untersucht werden soll. Außerdem soll in einer weiteren Aufgabe ein Casting mit geeigneten

64 *Via mea* TB, 57.

65 Weitere Beispiele wären Iulia aus *Aurea Bulla*, der germanische Soldat Rufus in *Via mea* TB, 65, die beiden Germanen Arminius und Flavus in *Agite* TB 2, 101; gerne genutzt werden in späteren Lektionen auch reale Personen wie der Flame Busbecq (z. B. *Pontes* 2016, TB 203) oder der Frankenherrscher Karl der Große (z. B. *Felix neu* TB, 198).

Schauspieler:innen für einen Hannibalfilm konstruiert werden.⁶⁶ Die identifikatorische Inszenierung solcher Antagonist:innen des römischen Imperialismus ist durchaus sinnvoll und notwendig,⁶⁷ die Frage ist nur, warum die nordafrikanischen Provinzen jenseits ihrer schillernden historischen Figuren derart unterrepräsentiert sind.⁶⁸ Es lässt sich nicht leugnen, dass der afrikanische Kontinent eine überaus bedeutsame Rolle in der Geschichte der antiken Welt und auch im Römischen Reich gespielt hat,⁶⁹ auch wenn diese im Zuge einer westlichen Vereinnahmung⁷⁰ der Antike häufig nur schwer einen Weg in die altertumswissenschaftlichen Diskurse findet.⁷¹ Die Lehrbücher sollten sich daher nicht davor scheuen, den afrikanischen Provinzen die ihnen zustehende Bedeutung zukommen zu lassen und ebenso afrikanische Identifikationsfiguren mit Leben zu füllen, um den Schüler:innen einen historisch angemessenen und hinreichend multiperspektivischen Blick auf die antike Lebenswelt zu geben. Eine territorial eingeschränkte oder gar willkürliche Erschließung des Römischen Reichs

66 ROMA TB, 148–150. Hannibal wird in beinahe jedem Lehrwerk behandelt. Fokalisiert wird er u. a. auch in *Via mea* TB, 146, bei seinem Suizid nach der Kriegsniederlage. Beliebt ist auch sein Schwur als Kind unter seinem Vater Hamilkar (z. B. *Campus* TB, 149). Zuweilen liegt der perspektivische und identifikatorische Schwerpunkt bei der Hannibalthematik aber auch eher auf den sich ängstigenden Menschen in Rom oder auf Scipio, z. B. *Prima nova* TB, 69 und 71.

67 Für das Beleuchten der und Hineinversetzen in die Perspektive der Gegner:innen des Römischen Reiches plädieren u. a. Kipf/Frings (2014) 40.

68 In besagtem ROMA TB ist L21 die einzige Lektion (von insgesamt 30), die überhaupt nur indirekt afrikanische Schauplätze behandelt. Auch in den meisten anderen Lehrwerken kommt der afrikanische Kontinent jenseits von Hannibal oder Kleopatra nicht vor. In *Aurea Bulla* TB 2, 129 wird immerhin in einem Sachtext auf den afrikanischstämmigen Kaiser Septimius Severus verwiesen. In *Comes* TB 2, T73 reisen die Kinder einmal nach Alexandria und bewundern den dortigen Leuchtturm und die Bibliothek.

69 Man denke an die Schriftsteller Augustinus, Terenz und Apuleius oder die Dynastie der Severer. Ferner seien auch die wissenschaftliche und wirtschaftliche Bedeutung Ägyptens, die antiken (Bürger)Kriegsschauplätze u. a. Algeriens und Tunesiens und die Tatsache, dass entscheidende Teile des römischen Nationalepos der Aeneis in Tunesien angesiedelt sind, nicht außer Acht gelassen, vgl. dazu auch Giusti (2019); Haley (1989) 337.

70 Für die Konstruktion vermeintlicher westlicher respektive weißer Superiorität über die Antike s. Bond (2018a und 2018b); Bostick (2021); Goff (2005); Talbot (2018).

71 Für einen Überblick über die wissenschaftlichen Zugänge und Bemühungen des *black classicism* s. Malamud (2016); Rankine (2006).

ohne erkennbare historische oder fachwissenschaftliche Grundlage muss sich dem Vorwurf des Eurozentrismus stellen.

Grundsätzlich begleiten nicht-römische Identifikationsfiguren, welcher Provenienz auch immer, die Lernenden nur selten länger als eine Lektion.⁷² Ihr identifikatorisches Potenzial bleibt also deutlich reduziert. Meist werden die Provinzen des Römischen Reichs sowie ihre Bewohner:innen nur behandelt, wenn Repräsentanten des römischen Imperialismus oder der Administration (also Soldaten, Feldherren, Beamte) einen Fuß in diese Gebiete setzen. So spielen die ersten 16 der insgesamt 30 Lektionen von *Pontes 2020* (mit Ausnahme einiger mythologischer Geschichten) ausnahmslos in Rom. In L17 und L18 geht es nach Kleinasien, wo M. Porcius Cato sich der Korruption durch den reichen König Deiotarus verweigert und C. Iulius Caesar sich nach seiner Gefangennahme an den dortigen Piraten rächt. In L24 kommt es zu einem fiktiven Dialog zwischen Scipio und Hannibal bei Zama, nachdem ersterer letzteren vernichtend geschlagen hat, und L26 beschäftigt sich im Zuge der Niederlage des Varus mit Germanien.⁷³ Eine Ausnahme von dieser Praxis stellt lediglich die Begegnung zwischen Alexander dem Großen und Diogenes von Sinope in Athen in L23 dar, in der keine römischen Personen vorkommen und die aus dem römischen Expansionsnarrativ herausgelöst ist.⁷⁴

Natürlich kann die Darstellung solcher Kulturkontakte und -konflikte im Sinne der Ausbildung der interkulturellen Kompetenz produktiv sein, weil sie den Vergleich und die Diskussion verschiedener, häufig entgegengesetzter Perspektiven ermöglichen. Allerdings wäre es dafür sinnvoll, wenn neben der römischen Perspektive auch den Sichtweisen derjenigen Menschen Raum gegeben würde, die in den Provinzen und romanisierten Gebieten leben. Die Lehrbuchnarra-

72 Die einzige nennenswerte Ausnahme bleiben hier Iulia und Valens aus *Aurea Bulla*; dazu kommen noch einige wenige Sklavenfiguren.

73 Die Titel der Lektionen lauten dabei bezeichnenderweise „Geben und Nehmen: Politik in Rom“ (L17, 120–125), „Ein VIP der Antike: Caesar“ (L18, 126–131), „Rom und Karthago“ (L24, 168–173) und „Die Römer in Germanien“ (L26, 180–188). – In anderen Lehrbüchern finden sich zahlreiche weitere Beispiele: In *Campus neu* TB 2, 127 reist der römische Steuerpächter Publius nach Syrien, um ein lokales Steuerproblem zu lösen; in *Adeamus* TB, 201 hält ein römischer Heereskommandant anlässlich der Fertigstellung des Hadrianswalls eine Rede in Britannien; häufig dient auch ein Brief des Plinius d.J. an Kaiser Trajan aus Bithynien in seiner Funktion als dortiger Statthalter als Lektionstext (u. a. *Actio* TB 2, 140 f., *Intra* TB 2, 76–78, *Via mea* TB, 168 f.).

74 *Pontes 2020* TB, 158–163.

L Neues aus Germanien?

Q. Servilius Pudens war in Cäsars Heer maßgeblich am Bau der ersten Rheinbrücke beteiligt. Cäsar hatte nämlich im Jahre 56 v. Chr. beschlossen, den Rhein zu überqueren, um die Germanen zurückzudrängen, die eine ständige Bedrohung darstellten. M. Tampus unterhält sich mit ihm.

TAMPIUS: „Eh, Quinte, verumne est te una cum Caesare imperatore flumen Rhenum transisse?“

3 PUDENS: „Te non fallit. Rhenus autem, ut certe scis, latior est quam cetera flumina. Tamen Caesar imperator Rhenum, illud flumen latissimum, transire decreverat, ut Germanos a Rheno pelleret. Cum
6 putaret difficillimum esse Rhenum navibus transire, milites pontem facere iussit.“

TAMPIUS: „Per multos menses labores graviores suscepisti!“

9 PUDENS: „Diligenter audi, quid dicam: Ponte intra decem dies confecto illud flumen rapidissimum¹ sine ullo timore transiimus. Vix quisquam hoc credidit. Germani, ubi haec cognoverunt, metu coacti occasionem
12 fugiendi non omiserunt. Quamquam fortiores sunt quam gentes finitimae, tamen fuga celerrima se in silvas receperunt.“

TAMPIUS: „Cur Germani fortiores sunt gentibus finitimis? Cur Germani
15 tot gentibus virtute praestant?“

PUDENS: „E sermone, quem cum captivo Germanico habui, comperi Germanos semper virtuti studere laudisque cupidissimos esse. Itaque
18 bella acriora gerere malunt quam agros latos colere. Finitimos expellunt, ut fines vastos circum se² habeant. Iuvenes nullius nationis fortiores sunt iuvenibus Germanicis. Nam magna pars cibi e lacte³ et
21 caseo⁴ constat.“

TAMPIUS: „Semper narras de iuvenibus firmissimis et fortissimis! Nonne feminae sunt in Germania?“

24 PUDENS: „Te stultissimum praestas, Marce. Germani putant feminis inesse aliquid sanctum. Itaque consiliis earum parent. Viri etiam vulnera in proeliis accepta ostendunt matribus et coniugibus, quae ea
27 numerant⁵ et curant.“

TAMPIUS: „Nunc satis est, Quinte. Ego non vulnera, sed caput pedesque curabo; itaque me somno dabo.“

Abbildung 2 Neues aus Germanien? (*Felix neu* TB, 206).

tion folgt jedoch eher einer territorialen Raumerschließung und Bedeutungsaufladung der romanisierten Gebiete durch die römische Brille und Bewegung. Die Schüler:innen, die mit den Lehrbüchern arbeiten, können die Provinzen des Römischen Reiches häufig erst wahrnehmen, wenn sie in das Blickfeld von römischem Imperialismus oder Administration geraten, und zwar hauptsächlich über die römischen Identifikationsfiguren aus einer römischen Perspektive, die über die fremden Gegenden und ihre Kulturen berichtet. Die Perspektive der Eroberten (auf die Römer:innen und sich selbst) wird selten geboten. Ein drastisches Beispiel bietet der Übersetzungstext aus L64 von *Felix neu*:

Der Architekt Pudens aus der Stadt Rom erzählt im gallischen Arausio dem Zimmermann und Schiffsbauer Tampius von den Germanen und beschreibt ausführlich die Eigenschaften, die sie aus seiner Sicht haben. Seine Informationen beruhen laut eigener Aussage auf seinen eigenen Eindrücken bei der Rheinüberquerung und einem Gespräch mit einem germanischen Gefangenen. Auch wenn er größtenteils positiv anmutende Charakteristika zur Sprache bringt („*fortiores quam gentes finitimae*“ – ‚tapferer als die Nachbarvölker‘; „*Germanos semper virtuti studere*“ – ‚die Germanen bemühen sich immer um die Tugend‘) handelt es sich dennoch um pauschalisierende Stereotype aus römischer Perspektive („*bella acriora gerere malunt quam agros latos colere*“ – ‚sie führen lieber heftigere Kriege als weite Äcker zu bebauen‘; „*Finitimos expellunt*“ – ‚Sie vertreiben ihre (Grenz-)Nachbarn‘).⁷⁵ Auch eine an den Text angeschlossene Aufgabe, die danach fragt, welche Neuigkeiten die Lernenden über die Germanen erfahren haben, behandelt die römische Diskursmacht in dieser Situation nicht kritisch und regt auch nicht zur Reflexion dieser vermeintlichen „Neuigkeiten“ an. Es ist also mehrheitlich die römische Perspektive und Diskurshegemonie, die die aus ihrer Sicht fremden Regionen als Projektionsfläche und Imaginationsobjekt⁷⁶ mit Be-

75 Diese Vorurteile entsprechen dabei recht genau den ethnospezifischen Stereotypen gegenüber den Germanen aus römischer Perspektive, die Isaac (2006) 427–439 aus literarischen Quellen wie Tacitus’ *Germania* oder Caesars *Bellum Gallicum* herausarbeitet und zusammenstellt.

76 Hier lässt sich eine Parallele zum Vordenker des Postkolonialismus Saïd ziehen, der in seinem Werk *Orientalism* (1978) den sogenannten Orient, i. e. die östliche, also nicht westliche respektive europäische Welt, als Imaginationsobjekt und Projektionsfläche westlich dominierter Diskurse und Gedanken beschreibt, die sich damit ein identitätsstiftendes und vermeintlich unterlegendes Kontrastbild stilisieren würden, um die eigene hegemoniale Position in der Welt zu zementieren.

TEXT 1 *Gatus trifft Lucius*

Auf dem Forum von Augusta Treverorum wartet Gatus, ein Junge aus dem einheimischen Stamm der Treverer, auf seinen Onkel. Zu der Säule, in deren Schatten Gatus wartet, geht auch Lucius, ein römischer Junge. Er hat sich dort mit seinem Vater verabredet. Als Gatus den anderen Jungen sieht, will er schnell weggehen.

Lucius clamat: „Heus¹ tu! Cur me fugis? Num me times?“

Gatus: „Trevir sum. Itaque te, puerum Romanum, fugio et semper fugiam. Romani enim hostes Celtarum sunt ac victores, qui nos despiciunt. Saepe nobis magnas iniurias faciebant. Nam victoris est eos, qui superati sunt, opprimere.“

⁵ At *Lucius*: „Magnae virtutis erat vos vincere, magnae autem sapientiae est vobis consulere. Certe ignoras Gallos et Romanos nunc cum bona pace vivere. Galli etiam in legionibus nostris stipendia faciunt, quamquam non sunt Romani. Galli multis in proeliis nobiscum arma ceperunt et magna pericula sustinuerunt.“

¹⁰ Tum *Gatus* iratus: „Tace tu,“ clamat, „latrones estis! A populo Romano fines nostri occupati sunt, nobis terrae ereptae, vectigalia imposita sunt. Haec est pax Romana. Quid facitis in patria nostra?“

Lucius: „Asinus es! Nonnulli Galli etiam in civitatem Romanam accepti sunt. Nostrum est Germanos a finibus arcere. Nunc mercatores sine periculo negotia ¹⁵ agere possunt.“

Diu pueri inter se certant. Subito autem duo viri apparent: avunculus² Gati, mercator, et pater Lucii, qui extra moenia villam rusticam possidet. Amici sunt, quod iam diu inter se negotia agunt.

Tum *pater Lucii* pueros conspicit et admonet: „Cur certatis? Non solum inter ²⁰ Gallos et Romanos amicitia firma est, sed etiam inter me et avunculum² Gati.“ Tum pueri obstupescunt³. 🦋

1 heus *he!*

2 avunculus, -i m. *Onkel*

3 obstupescere *verstummen*

1 Im Gespräch zwischen Gatus und Lucius fliegen *Argumente* hin und her. Stelle die *Aussagen* einander gegenüber. Welche überzeugen dich eher? Begründe deine Entscheidung.

2 Überprüfe anhand der Karte über das römische Weltreich vorne in deinem Buch, **a** zu welchen heutigen *Ländern* das Gebiet Galliens gehört, **b** ob sich deren *Sprache* aus der lateinischen entwickelt hat.

3 Suche aus der Wortreihe die Wörter heraus, die zu den Verben der *ī*-Konjugation gehören.
facies • hostis • fugistis • accipiebat • imposui • cepisse • eripiunt • capiam •
pacem • agetis • ducem • ducam • dicam

Abbildung 3 Gatus trifft Lucius (*Salvete* TB, 101).

deutung auflädt.⁷⁷ Darüber hinaus werden die Germanen in diesem konkreten Textbeispiel aber auch durch die positiven Eigenschaften, die ihnen von einem Römer zugeschrieben werden, aufgewertet: Die Schüler:innen ‚lernen‘, wie tapfer und tugendhaft die Germanen sogar aus der Sicht der mächtigen Römer sind. Auch hier bedarf es der kritischen Reflexion durch Aufgaben oder Arbeitsaufträge, um mögliche Anklänge an einen deutschen Nationalismus konsequent zu vermeiden.

Nur selten wird in den Lehrbüchern auch den Betroffenen des römischen Imperialismus eine Stimme und gewisse Deutungsmacht eingeräumt. Vereinzelt finden sich einige Übersetzungstexte, in denen nicht-römische Figuren, besonders bei kriegerischen Auseinandersetzungen, ihrer Kritik an der römischen Expansionspraxis Ausdruck verleihen. So kommt es in einem lateinischen Übersetzungstext von *Salvete* zum Beispiel zu einer Begegnung von zwei Kindern in Augusta Treverorum, dem dort heimischen Jungen Gatus und dem römischen Jungen Lucius, woraufhin sich ein Streitgespräch zwischen den beiden über das Verhältnis der Kelten und Römer entwickelt.⁷⁸

Der Kelte Gatus, der zunächst vor Lucius wegzulaufen sucht, spricht von der fortlaufenden Verachtung und Unterdrückung, die sein Volk durch die römische Expansion erfahre („*Romani [...] nos despiciunt*“; „*victoris est eos, qui superati sunt, opprimere*“ – ‚Die Römer [...] verachten uns‘; ‚es ist typisch für einen Sieger, die Besiegten zu unterdrücken‘) und entlarvt die „*pax Romana*“ (‚römischer Frieden/Frieden auf römische Art‘) als räuberische Besetzung und Ausbeutung („*latrones estis*“; „*A populo Romano fines nostri occupati sunt, nobis terrae ereptae, vectigalia imposita sunt*“ – ‚ihr seid Räuber!‘; ‚Vom römischen Volk wurde unser Gebiet besetzt, wurden uns Ländereien entrissen, Steuern auferlegt‘). Dagegen besteht der Römer Lucius auf einer „*bona pax*“ (‚guter/anständiger Frieden‘) zwischen Kelten und Römern, die auf die römische „*virtus*“ (‚Tugend‘) und „*sapientia*“ (‚Weisheit‘) zurückzuführen sei und den Besiegten Teilhabe an Militärdienst und Bürgerrecht gewähre („*Galli etiam in legionibus nostris stipendia faciunt*“; „*Nonnulli Galli etiam in civitatem Romanam accepti sunt*“ – ‚Die Kelten leisten sogar in unseren Legionen Kriegsdienst‘; ‚Einigen Kelten wurde sogar das rö-

⁷⁷ Hier ist natürlich die Tatsache schwer zu umgehen, dass die Verfasser:innen der Lehrbücher im deutschsprachigen Raum tätig sind und damit den Lehrwerken selbst in gewisser Weise bereits eine mitteleuropäische Perspektive auf die verschiedenen Regionen des Römischen Reiches immanent, die römische Perspektive also auch nur künstlich erzeugt ist.

⁷⁸ *Salvete* TB, 101.

mische Bürgerrecht verliehen⁷⁹). Die Lösung des Konflikts durch die erwachsenen Verwandten, die eine „*amicitia firma*“ (‘feste/enge Freundschaft’) „*inter Romanos et Gallos*“ (‘zwischen Römern und Kelten’) beschwören, kann sicherlich als etwas tendenziöse Zustimmung zu dem von Lucius bemühten *pax-Romana*-Narrativ ausgelegt werden. Trotzdem wird hier ein kontroverser Widerstreit zweier Perspektiven auf die römische Eroberungspraxis geboten, und auch die beigefügten Aufgaben laden zu einer Vertiefung der beiden Streitpositionen und einer persönlichen Positionierung ein.

Die Perspektive der Gegner:innen des Römischen Reichs findet sich auch in *Agite*, wo die beiden germanischen Brüder Arminius und Flavus darüber streiten, ob man sich in Hoffnung auf Gnade und sozioökonomische Vorteile der römischen Seite unterwerfen oder die eigene Herkunftskultur gegenüber der rücksichtslosen Großmacht verteidigen soll.⁷⁹ In *Actio* ist es der britannische Stammesführer Calgacus (in der Erzählung des Historikers Tacitus), der in einer wütenden Rede seine Leute zum vermeintlichen Freiheitskampf gegen die Römer aufruft und letzteren „*superbia*“ (‘Hochmut’), „*avaritia*“ (‘Habgier’) und einen trügerischen Friedensbegriff vorwirft. Interessanterweise legt er den Römern die multiethnische Zusammensetzung ihrer Armee als Nachteil aus.⁸⁰ Dies bietet durchaus Potential für differenzierte Diskussionen im Lateinunterricht, sowohl über die Ablehnung der imperialistischen Fremdherrschaft in den eroberten Gebieten als auch über das – auch in expansionistischer Hinsicht – mehr oder weniger erfolgreiche Zusammenwirken verschiedenster Kulturen und Ethnien innerhalb der römischen Armee.

Bei der Darstellung solcher nicht-römischer Perspektiven ist natürlich auch Vorsicht geboten, da diese – in noch stärkerem Maße als die römischen, die gegebenenfalls auf antike lateinische Quellen zurückgehen – in der Regel zwangsläufig konstruiert sind, entweder von den Lehrbuchautor:innen oder über den Umweg der lateinischen Quellen: Beispielsweise legt Tacitus dem Calgacus seine Rede in den Mund. Trotzdem kann diese Praxis der Annäherung an und einem Hineinversetzen in die Perspektiven der Gegner:innen des Römischen Reichs dienlich sein, indem u. a. der Umstand, dass diese Perspektiven römisch kon-

⁷⁹ *Agite* TB 2, 101 f.

⁸⁰ *Actio* TB 2, 132 f. Calgacus sagt dort: „*Huc accedit, ut plerisque istorum nulla aut aliena patria sit, quia exercitus Romanus ex diversis populis compositus est*“ (‘Dazu kommt, dass die meisten von denen da gar keine oder eine fremde Heimat haben, weil das römische Heer aus verschiedenen Völkern zusammengesetzt ist’).

struiert sind, im Unterricht diskutiert und ihr ‚Wahrheitsgehalt‘ kritisch reflektiert wird.

Abgesehen davon fällt bei all diesen Übersetzungstexten in den Lehrbüchern – jenseits der erwähnten Hannibalthematik – auf, dass die Lehrwerke sich hauptsächlich bei den Menschen aus den mittel- und westeuropäischen Provinzen um eine lokale Perspektive bemühen. Damit stehen sie im Einklang mit den Fachanforderungen,⁸¹ indem sie das römische Nachwirken im deutschsprachigen Raum und den europäischen Nachbarstaaten betonen. Der (bildungs)biographischen und kulturellen Heterogenität der Schüler:innen sowie dem didaktischen Anspruch der Förderung von *interkultureller* Kompetenz kann aber wirksamer Rechnung getragen werden, wenn verschiedenen Perspektiven aus vielen unterschiedlichen Regionen des Römischen Reiches gleichermaßen Raum gegeben und Identifikationspotential zugestanden wird.

4. DIE ROLLE DER SKLAV:INNEN

Die Darstellung der Sklav:innen im Hinblick auf ihr identifikatorisches Potential und ihre Bedeutung für die Förderung von interkultureller Kompetenz verdient insofern ein besonderes Augenmerk, als häufig „Fremdheit (gegenüber dem römisch-griechischen Kulturraum) nur über die Sklavenfiguren konkret greifbar“⁸² wird, zumal sich die Abbildung der Heterogenität der antiken römischen Gesellschaft in den Lehrwerken in engen Grenzen hält.⁸³

Abgesehen von einer vorherrschenden verharmlosenden Darstellung der Sklaverei, die Katharina Ost für einige Lateinlehrwerke moniert hat,⁸⁴ ist zunächst

81 Die Fachanforderungen Latein SH (2015) 54 rubrizieren, allerdings für die Sekundarstufe II, unter dem Kompetenzbereich CX₄ Wissen über die geographische Ausdehnung des Römischen Reiches und die römischen Provinzen, und zwar „besonders das römische Germanien“.

82 Ost (2021) 50 f.

83 Vgl. Ost (2021) 51.

84 Ost (2021). Auch weitere, von Ost nicht untersuchte Lehrwerke fallen mitunter durch eine verharmlosende Darstellung der Sklaverei auf, vgl. etwa *Auspicia nova* TB 1, 32; *Cursus* TB, 48; *Felix neu* TB, 45; *Lumina nova* TB, 27. Es gibt aber auch einige wenige Beispiele, die stärker problematisieren, vgl. *Intra* TB 1, 20 f.; *Comes* TB 1, 37. Dugan (2020) gelangt zu

auffällig, dass dem Thema der Sklaverei in den Lehrwerken keine hinreichend ausführliche Behandlung zuteilwird, obwohl es als konstitutives Charakteristikum der antiken Welt sicherlich einige Dissonanz- und Fremdheitserfahrungen bei heutigen jungen Lernenden auslösen dürfte (und sollte): Erstens wird in keinem Lehrwerk der Sklaverei eine Sequenz aus mehreren Lektionen gewidmet, um das Thema über einen längeren Lernzeitraum gesondert zu behandeln (was etwa bei der Thematisierung des antiken Christentums oder den kulturellen Errungenschaften Griechenlands der Fall ist, wie sich unten zeigen wird).⁸⁵ Zweitens tauchen Sklav:innen in viel geringerer Anzahl auf, als es althistorische Schätzungen für den Anteil versklavter Menschen an der römischen Gesellschaft erforderlich machen würden. Obwohl sich die Lehrbuchfamilien vornehmlich aus der stadtrömischen Oberschicht rekrutieren, scheinen nur sehr wenige Sklav:innen zu ihrer *familia* zu gehören. In *Pontes 2020* werden nur die beiden Sklavenfiguren Delia und Lycus als Teil der reichen Anwaltsfamilie der Cornelii vorgestellt,⁸⁶ zu den reichen Selicii aus *VIVA* gehört nur der Sklave Gallus, wobei in L3 dann noch die Sklavin Asia dazugekauft wird.⁸⁷ Die Händlerfamilie aus *Felix neu* ‚besitzt‘ immerhin sechs Sklaven,⁸⁸ die Familie aus *Actio neu*, die allerdings nicht bildlich vorgestellt werden.⁸⁹ In keinem Lehrwerk findet sich eine höhere Anzahl. Diese Zahlen sind massiv untertrieben angesichts von mehreren Hundert Versklavten, die für antike römische Oberschichtsfami-

ähnlich problematischen Befunden in zeitgenössischen englischsprachigen Griechisch- und Lateinlehrbüchern; vgl. auch Robinson (2017).

85 Lediglich einzelne Lektionen legen mitunter den Schwerpunkt auf die Sklaverei, wie z. B. L13 „Ein Leben als ‚Sache‘ – Sklaven in Rom“ aus *Adeamus* TB, 70–73; L5 „Auf dem Sklavenmarkt“ in *Campus* TB, 42–48; L8 „Sklaven“ in *Cursus* TB, 48–51. Aber auch die Fachanforderungen Latein SH halten sich sehr unkonkret und offen: neben vielen weiteren Phänomenen wird das Thema der Sklaverei lediglich einmal erwähnt und als Teil der Kompetenz CX in Sekundarstufe I im Bereich „Privates und gesellschaftliches Leben“ rubriziert, ohne dass genauere Erklärungen oder Vorgaben damit verbunden wären (S. 25).

86 *Pontes 2020* TB, 14 f. In L2 ‚leiht‘ der auf dem Land lebende Großvater der Familie dann noch Decius und Crispina aus (s. *Pontes 2020* TB, 22).

87 *VIVA* TB, 14 f. und 24 f.

88 *Felix neu* TB, 16 f.

89 *Actio* TB 1, 16.

lien historisch belegt sind.⁹⁰ Drittens handelt es sich bei der Sklaverei um ein im antiken Rom omnipräsentes Phänomen, das die Lehrwerke aber in der Regel nur punktuell abhandeln. Nach einer kurzen Abhandlung, vorzugsweise in einer einzelnen Lektion im ersten Drittel des Textbandes, tritt das Thema häufig in den Hintergrund und spielt keine Rolle mehr, sodass auch das vereinzelte Auftreten von versklavten Nebenfiguren in späteren Übersetzungstexten und Übungen keine aktualisierende Wirkung entfalten kann. Dies lässt sich besonders an Lehrwerken mit mehreren Bänden beobachten, etwa *Actio*, *Agite* und *Campus neu*, in denen die Sklaverei nach dem ersten Textband nahezu ausgeblendet wird. In *Auspicia* findet sich in keinem der drei Bände überhaupt eine dezidierte Auseinandersetzung mit dem Thema der Sklaverei und auch keine einzige versklavte Figur, der ein Name zugestanden wird. Eine Ausnahme bietet *Comes*, in dem der Sklavenjunge Dacus durchgängig eine der Hauptfiguren darstellt, die auch regelmäßig eine eigene, fokalisierte Perspektive auf die erzählten Geschehnisse in der antiken Welt bietet.⁹¹

Die weitgehende Ausblendung oder rudimentäre Auseinandersetzung mit der antiken Sklaverei trägt nicht dazu bei, die Sklav:innen als Identifikationsfiguren aufzubauen. Außerdem wird so auch der erkenntnisfördernde perspektivische Zugang zum Unterrichtsgegenstand der antiken Welt um die Wahrnehmung eines beträchtlichen Teils der römischen Gesellschaft reduziert.⁹²

Nur in wenigen Lehrwerken finden sich Bestrebungen, die Lebensrealität der Sklav:innen näher zu beleuchten und sich ihrer (vermeintlichen) Wahrnehmung

⁹⁰ Laut Edmondson (2011) 339 waren für senatorische Familien in Rom rund 500 Sklav:innen keine Seltenheit, vgl. auch Scheidel (2005) 67. Harris (1989) 65 stellt allgemein einen Sklavenanteil von über 22 % an der antiken römischen Gesellschaft in den Raum. Bradley (2011) 251 zufolge würden sich minimalistische Schätzungen des Sklaventeils im Italien der späten Republik und der Machtübernahme des Augustus auf 15 bis 25 % belaufen. Morley 2011 bringt einen Sklavenanteil von „perhaps as much as 35 percent of the population“ (265) des antiken Italiens ins Spiel, für dessen Abnahme im Laufe der Kaiserzeit es auch wenig Gründe gebe. Dass die Quantität der versklavten Bevölkerung nicht angemessen abgebildet wird, zeigt auch Ost (2021) 60 f. in ihrer Lehrwerkanalyse.

⁹¹ *Comes* TB 1–4, passim.

⁹² Ost (2021) 84 f. fasst das didaktische Potential der Perspektive der Versklavten auf die römische Welt prägnant zusammen: Es „erschließt sich aus der liminalen Position, überall mit dabei zu sein aber zu keinem Zeitpunkt mitdazuzugehören, aus der riskanten Bewegung in einem Feld zwischen entmenschlichtem Arbeitsgerät, engem Vertrauten und potenziellem Feind ein ‚fremder‘, hinterfragender und für schulische Zwecke wertvoller Blick auf alle Aspekte der römischen Gesellschaft“.

der römischen Gesellschaft anzunähern. So gibt es jenseits der einzelnen Lektionen, die der Thematisierung der Sklaverei gewidmet sind, Übersetzungstexte und Übungen, die Sklavenfiguren fokalisieren oder in den Mittelpunkt der Handlung stellen. Zum Beispiel wird in *Cursus* das lateinische Futur I anhand eines lateinischen Textes eingeführt, der aus den Gedanken der Sklavin Galla aus der Lehrbuchfamilie besteht. Darin äußert sie die Hoffnung, dass Gallien sich von der römischen Herrschaft befreien und sie selbst eines Tages wieder in ihrer Heimat leben können wird, aber auch ihr Bewusstsein darüber, dass sie noch lange als unfreier Mensch ihrer römischen *familia* wird dienen müssen.⁹³ In *Aurea Bulla* schildert ein deutscher Text unter der Überschrift „Ein Tag in Augusta Raurica“ ausführlich unter anderem einen exemplarischen Tag aus dem Leben des Sklaven Ocellio, der mit seinen beiden Kindern Einkäufe und Botengänge für eine der beiden Lehrbuchfamilien erledigt.⁹⁴ Eine solche Wahrnehmung der römischen Welt aus der ‚Sklavenbrille‘ ist durchaus sinnvoll, da die Sklavenfiguren durch ihre häufig fremdkulturelle Sozialisation den heutigen Schüler:innen, die der antik-römischen Lebensweise ja ebenfalls als Fremde gegenüberstehen, in gewisser Weise näher stehen als die stadtrömischen Figuren, für die die Thermen, Gladiatorenkämpfe und Wagenrennen eine Selbstverständlichkeit darstellen. So staunen zwei gallische Sklaven in *Prima* nicht schlecht, als sie der Hausverwalter der Lehrbuchfamilie anlässlich eines anstehenden Festessens in die römischen Tischsitten einweist.⁹⁵ In *Campus* sehen sich die Sklaven Lydus und Syrus Sprachproblemen ausgesetzt, bis die Kinder der Lehrbuchfamilie ihnen Latein beibringen, die Schüler:innen lernen also gewissermaßen mit den Sklaven Latein.⁹⁶

In solchen Passagen werden die Sklavenfiguren zumeist aber nur vorübergehend in den Mittelpunkt gestellt; ein kontinuierlich prominentes Auftreten

93 *Cursus* TB, 102.

94 *Aurea Bulla* TB 1, 95–97. Sehr interessant ist auch ein Übersetzungstext in *Salvete* TB, 45, in dem sich die beiden Sklaven Sabinus und Damophilus kontrovers über den parallel ablaufenden Spartakusaufstand unterhalten und ihre damit verbundenen Hoffnungen und Ängste zum Ausdruck bringen.

95 *Prima nova* TB, 44. Ganz ähnlich *Actio* TB 1, 22.

96 Diese Passage aus *Campus* TB, 23 ist allerdings keineswegs unproblematisch, da hier über die Sprache auch die soziale Hierarchie und das Sklavenschicksal zementiert werden. Die Kinder legen nämlich großen Wert darauf, dass die Sklaven den Satz „*Servus sum*“ beherrschen.

dieser Figuren ist selten vorzufinden. Die größte Ausnahme bildet dabei der bereits angesprochene Dacus aus *Comes*, der gemeinsam mit den römischen Kindern der Lehrbuchfamilien eingeführt wird und die Lernenden durch alle vier Textbände und auch das Zusatzmaterial begleitet. Dabei bietet er, nicht zuletzt bedingt durch seine Herkunft und sozialen Status, zuweilen von den freien römischen Kindern abweichende Einschätzungen über Phänomene wie die römischen Triumphzüge und Kriegserfolge oder die Situation des Christentums. Außerdem reflektiert er auch in mehreren Grammatikübungen seine eigene Lebenssituation als Versklavter.⁹⁷ In *ROMA* spielt direkt in den ersten drei Lektionen der Sklave Davus die Hauptrolle in den Texten und Übungen und wird dabei begleitet, wie er gemeinsam mit seinen Mitsklavinnen Afra und Lydia eine Verschwörung bei den Wagenrennen aufdeckt und schließlich durch Mut und Intelligenz das von ihm geliebte Rennpferd Incitatus vor der Ermordung retten kann.⁹⁸

Abgesehen von diesen Identifikationsbeispielen ist die Auswahl der auftretenden Sklavenfiguren in der Mehrheit der Lehrwerke eher darauf angelegt, die Distanz zwischen ihnen und den Lernenden zusätzlich zu vergrößern, und zwar im Sinne einer „demographischen Distanz“.⁹⁹ Die nicht zu leugnende Omnipräsenz von versklavten Kindern im Römischen Reich und im antiken Rom¹⁰⁰ ignorieren die meisten Lehrwerke. Nur in drei der 17 analysierten Unterrichtswerke tauchen versklavte Kinder explizit auf, und nur der bereits mehrfach erwähnte Dacus aus *Comes* wird zu einer kontinuierlich auftretenden Identifikationsfigur aufgebaut.¹⁰¹ Die Schüler:innen kommen also kaum mit Sklavenfiguren in ihrem Alter in Kontakt, während die gleichaltrigen freien Kinder der Lehrbuchfamilien allgegenwärtig sind. Beobachtungen aus der fachdidaktischen Forschung,

97 *Comes* TB 1–4 und AH (AH = Arbeitsheft) 2–4, passim.

98 *ROMA* TB, 12–29.

99 Der Begriff wird von Ost (2021) 65 verwendet, die der Mehrzahl der von ihr analysierten Lehrbücher ebenfalls die Konstruktion einer starken Distanz zwischen den Lernenden und den Sklavenfiguren nachweist.

100 Zur Situation versklavter Kinder und ihrer großen ökonomischen Bedeutung für das antike Rom vgl. Laes (2008). Duncan-Jones (2016) 134 weist außerdem auf die Tatsache hin, dass auch ausgesetzte Kinder in Rom häufig versklavt wurden.

101 Ansonsten finden sich noch die beiden Kinder Evenus und Philetus des Sklaven Ocellio aus *Aurea Bulla*. In *VIVA* TB, 24–26 ist bei der bildlichen Darstellung eines Sklavenmarktes auch ein kleiner Junge zu sehen, der ein Schild mit dem Namen „Balbus“ um den Hals trägt.

dass sich heutige Lateinlernende kaum an der antiken Sklaverei stoßen und mit Leichtigkeit in Distanz zu ihr und auch zur Auseinandersetzung mit ihr treten können,¹⁰² sind daher nicht verwunderlich.

Ferner stammen die Sklav:innen in den Lehrwerken auffallend häufig aus dem südöstlichen Mittelmeerraum, während solche aus den Gebieten nördlich der Alpen nur sehr selten anzutreffen sind.¹⁰³ In diesem Zusammenhang ist der irreführende und teilweise historisch falsche Umgang mit Ethnika festzuhalten, also die Assoziation von Sklavennamen mit ihrer geographischen Herkunft: So heißt es zum Beispiel in *Campus neu* in einem Sachtext zu römischen Namen: „Ein typischer Sklavename ist z.B. Syrus, der die Herkunft aus der Provinz Syrien verrät“¹⁰⁴. Eine solche herkunftsbezeichnende Verwendung von Sklavennamen entspricht nicht den althistorischen Erkenntnissen über die römische Namensgebung.¹⁰⁵ Die mit Abstand ‚beliebtesten‘ Herkunftsregionen der Sklav:innen in den Lehrwerken sind Syrien¹⁰⁶ und Kleinasien¹⁰⁷, besonders für Hauslehrer der Lehrbuchfamilien aber auch die griechischen Provinzen¹⁰⁸. Die mittel- und westeuropäischen Regionen sind hier deutlich weniger vertreten.¹⁰⁹ Die Darstellung der Sklaverei in den Lehrwerken ist also insofern eurozentrisch (und ggwb. nationalistisch), als sie fälschlicherweise suggeriert, europäische (und germanische) Ethnien und Territorien seien stärker gegen Sklaverei gefeit gewesen als etwa die asiatischen. Ferner, wie Ost zurecht bemerkt, „dürfte es für Schülerin-

102 Gold (2014) 210 f. und DuBois (2014) 187.

103 Vgl. Ost (2021) 67.

104 *Campus neu* TB 1, 18. Vgl. zum fehlerhaften Umgang mit den Ethnika erneut Ost (2021) 67. Weitere Beispiele für die herkunftsbezeichnende Verwendung von Sklavennamen finden sich in *Comes* TB 1, 13; *Cursus* TB, 18; *Felix neu* TB, 44; *Intra* TB 1, 21.

105 Vgl. Solin (2008) 108. Lediglich *Aurea Bulla* (TB 1, 111 f.) und *ROMA* (TB, 56) weisen darauf hin, dass Sklav:innen entweder ihren ursprünglichen Namen behielten oder von ihrem Herrn mehr oder weniger willkürlich einen neuen Namen zugewiesen bekamen.

106 Z.B. *Pontes 2016* TB, 12; *Felix neu* TB, 17; *Campus* TB, 20; *Cursus* TB, 12; *Salvete* TB, 19.

107 Z.B. *Actio* TB 1, 16; *Pontes 2020* TB, 14; *Felix neu* TB, 17; *Campus* TB, 20; *Intra* TB 1, 16; *VIVA* TB, 24 f.

108 Z.B. *Agite* TB 1, 94; *Campus* TB, 37; *Intra* TB 1, 11; *Via mea* TB, 18 f.

109 Zusätzlich zu den von Ost genannten Lehrwerken *Aurea Bulla* und *VIVA* treten Sklav:innenfiguren aus Gallien, Germanien und Britannien noch auf in *Intra* TB 1, 16 und 22 f.; *Prima nova* 29 und 44; *Salvete* TB, 19; *Actio* TB 1, 16; *Cursus* TB, 12.

„Ihr wart Barbaren!“

Während T. Aufidius Aridus mit seiner Frau und seinem Sohn im Amphitheater von Nemausus den Spielen zusieht, arbeiten Flavia und Galla gemeinsam im Haus.

Flavia, dum cum Galla cenam parat, dicit:

„Quam dura fortuna est!

³ Domina mihi¹ labores imponit; pareo et dominae placere debeo.

Semper Romam cogito. Quam iucunda vita ibi erat!

Tum ego eram domina; non laborabam, sed labores servis imponebam.

⁶ Servi mihi¹ parebant et laborare debebant.

Hic ego laborare debeo, sed labores puella Romana digni non sunt“; et magna voce addit: „Domina nata sum, non serva.“

⁹ Tum Galla: „Quid dicis, Flavia?

Neque ego neque Galli ad servitutem nati sumus.

Quondam liberi eramus et ...“

¹² Flavia: „Homines barbari eratis;

mores Gallorum asperi erant.“

Galla: „Erras, Flavia. Galli humanitate non carebant.

¹⁵ Druides² magnum exemplum dabant.

Nemo eos³ sapientia superabat.

De cunctis controversiis⁴ publicis ac privatis statuebant.

¹⁸ Nemo druides² non audiebat.“

Flavia: „Sed ut reges cum populo agebant et deis homines sacrificare solebant.

²¹ Num hic⁵ mos exemplum humanitatis est?

Num tu hunc⁵ morem humanum dicis?

Romani Gallis mores imponere debebant.“

²⁴ Galla nihil respondet.

Maesta est, quod Flavia adhuc se⁶ dominam putat neque mentem mutare cogitat.



Abbildung 4 „Ihr wart Barbaren!“ (Cursus TB, 63).

nen und Schülern mit Wurzeln im Nahen Osten kaum ermutigend sein, einzig in Gestalt von Sklavinnen und Sklaven in ihrem Lateinlehrbuch Repräsentation zu finden¹¹⁰. Die Unterrepräsentation der asiatischen Provinzen bei gleichzeitiger Überrepräsentanz der von dort stammenden Sklav:innen führt dazu, dass eine Schülerin mit syrischen Wurzeln nur eine *serva Syra* oder einen *servus Syrus* als Anzeichen für die Einbindung ihres Herkunftsortes in das im Lateinunterricht behandelte Römische Reich vorfindet.

Auffällig ist auch, dass die Lehrwerke das etwaige Sklavenschicksal von Menschen stadtrömischer oder italischer Provenienz nahezu konsequent ausblenden. Es gibt Ausnahmen: In *Cursus* gerät die junge Flavia, Tochter einer der beiden Lehrbuchfamilien, gemeinsam mit ihrer Sklavin Galla in die Fänge von Piraten und wird schließlich in einer kleinasiatischen Stadt an einen gallischen Weinhändler verkauft, der sie schließlich wieder an ihren Vater zurückgibt.¹¹¹

Daraus ergeben sich durchaus vielversprechende Lernsituationen im Sinne der interkulturellen Kompetenz; so müssen Flavia und Galla in einem lateinischen Übersetzungstext gemeinsam Hausarbeiten im Anwesen des gallischen Weinhändlers verrichten und Flavia beharrt arrogant weiterhin auf ihrer ehemaligen Position als Herrin von Galla („*Domina nata sum, non serva*“ – ‚Ich bin als Herrin geboren, nicht als Sklavin‘) und besteht darauf, dass „*labores puella Romana digni non sunt*“ (‚Arbeiten sind eines römischen Mädchens nicht würdig‘) und „*Romani Gallis mores imponere debebant*“ (‚die Römer mussten den Kelten Sitten auferlegen‘), während Galla ihr wütend klarzumachen versucht, dass „*neque ego neque Galli ad servitutem nati sumus*“ (‚weder ich noch die Kelten sind zur Sklaverei geboren worden‘). Der Dialog zwischen den beiden Frauen macht auch als eines von sehr wenigen Beispielen das Phänomen der Intersektionalität, also der Überschneidung verschiedener Diskriminierungsformen und deren Wechselwirkung, im antiken Römischen Reich ansatzweise erfahrbar: Galla und Flavia erleben durch ihre Versklavtheit und ihr Frausein in einer sklavenhaltenden und patriarchalischen Gesellschaft eine besondere Form der Diskriminierung, sind nicht nur zur Unfreiheit und Zwangsarbeit, sondern augenscheinlich auch zur Beschränkung auf die häusliche Sphäre verdammt. Dabei konkurrieren sie auch untereinander, indem Flavia versucht, ihre Herkunft aus einer höheren Gesellschaftsschicht und ihre vermeintliche Überlegenheit *qua* ethnisch-kultureller Provenienz gegenüber Galla geltend zu machen.

110 Ost (2021) 67, Anm. 92.

111 *Cursus* TB, 41–89.

„Rom lernt von den Griechen, Europa von Rom“

Von solchen äußerst rar gesäten Beispielen abgesehen scheint in fast allen Lehrwerken aber eher der Gedanke durch, dass die Sklaverei ausschließlich auf nicht-italische Völker beschränkt gewesen wäre. Dies ist historisch inkorrekt¹¹² und didaktisch heikel, weil es so erneut zu einer Abwertung der Menschen in den Provinzen zugunsten eines Sonderstatus der ‚Römer‘ kommen könnte.

Eines der größten Probleme der Lehrwerke im Themenfeld der Sklaverei ist die Tatsache, dass die Schüler:innen nicht selten zur Identifikation mit einer *dominus-* oder *domina-*Perspektive gedrängt werden. Beispielsweise fällt in *Actio* in einer Grammatikeinheit zum Genitiv ein Satz wie „*Servorum bonorum est domino semper parere*“ (‚Es ist ein Merkmal guter Sklaven, ihrem Herrn stets zu gehorchen‘), ohne dass hier irgendeine Sprechinstanz markiert und damit eine Distanzierung vom Inhalt erreicht würde.¹¹³ Im Textband von *VIVA* heißt es gar in der deutschen Einleitung des lateinischen Übersetzungstext von L3 unter der zweifelhaften Überschrift „Augen auf beim Sklavenkauf“:

Jetzt reicht es Aurelia [der Mutter aus der Lehrbuchfamilie]: Gallus [der Sklave der Familie] ist einfach zu nichts zu gebrauchen. Deshalb hat sie beschlossen, endlich eine tüchtige Sklavin zu kaufen. Die Familie ist auf dem Weg zum Markt.¹¹⁴

Dazu kommt, dass die Lernenden in einigen Aufgaben und Übungsformaten dazu angehalten werden, eine Sklavenhalterperspektive zu übernehmen. In *Actio* fordert eine Aufgabe dazu auf, aus der Perspektive eines Geschirrhändlers bei einem befreundeten Gewürzhändler über die eigenen Sklaven zu klagen und zu erzählen, wie diese im vorangestellten lateinischen Übersetzungstext im Hafen das falsche Handelsschiff identifiziert haben.¹¹⁵ Noch drastischer wird es im Arbeitsheft von *Prima nova*, wo es heißt: „Mit dem Sklaven Bibulus hat Aulus keine rechte Freude, denn Bibulus ist faul und ungehorsam.“ Daraufhin sollen aus Sicht des Aulus lateinische Befehle zur Einübung des Imperativs formuliert wer-

112 Zur Versklavung italischer Zivilpersonen bspw. durch Piraterie und Raub s. Solin (2008) 20 f. Zur Versklavung ausgesetzter Kinder in Rom und der Möglichkeit des Selbstverkaufs in die Sklaverei, z. B. aus finanzieller Not s. Harris (1989) 62; Duncan-Jones (2016) 134 und 142–145.

113 *Actio* TB 1, 95

114 *VIVA* TB, 24.

115 *Actio* TB 1, 90 f.

Ist Cornelia eine Sklavin?

Der kleine Wortwechsel macht die Menge neugierig; Paulus hat sich nach vorne gedrängt:

Venalicus¹: „Audite, viri Romani! Veni, puer! Venite ad me, o pueri puellaeque! Hīc vobis servum bonum praebeo: Ex Africa venit. Campos et agros Romanos non timet. In cunctis campis agrisque bene laborat! Domino semper paret ut puer magistro. Dominus imperat et
5 servi mei statim properant.“

Da lachen alle. Cornelia, die von der Sonne gebräunt ist, hat sich nach vorn gedrängt und steht mit Paulus, Marcus und Titus in der ersten Reihe. Paulus erlaubt sich einen Scherz und schubst sie nach vorne, sodass sie unmittelbar vor dem Händler steht.

Venalicus: „Servus meus etiam pulcher est. Et niger est. Ah, puella! Et tu pulchra es, sed neque nigra neque candida² es. Esne serva?“ Cornelia:
„Serva non sum. Sum libera. Sum filia liberi viri Romani, neque filia servi nigri neque filia
10 servae candidae sum!“

Frech zeigt sie auf Paulus, der neben ihr steht:

„Sed videsne puerum? E Syria venit. Servus est, servus miser. Etiam vita pueri misera est!“ Statim Paulus clamat: „Sic non est: Servus miser non sum. Romanus et liber sum, vita mea est vita
15 Romani liberi!“ Et Titus: „Sic est! Nos cuncti non sumus servi, sed liberi! Vita nostra misera non est.“ Nunc venalicus ridet: „Verba vestra bona sunt. Adhuc pueri et puellae estis et magistris tantum in ludo paretis; itaque miseri non estis!“

Abbildung 5 Ist Cornelia eine Sklavin? (*Campus* TB, 47).

den.¹¹⁶ Dieses Aufgabenformat, i. e. die Formulierung von lateinischen Befehlen aus Sicht eines *dominus*, einer *domina* oder auch eines Kindes an versklavte Menschen, ist in den Arbeitsheften allgemein eine prominente Form der Übung des lateinischen Imperativs.¹¹⁷ In *Pontes* sollen die Lernenden den Sklav:innen der Lehrbuchfamilie aus einem Pool von Infinitivausdrücken jeweils eine Auf-

¹¹⁶ *Prima nova* AH 1, 20.

¹¹⁷ S. auch *Adeamus* AH 2, 74; *Aurea Bulla* AH 1, 8; *VIVA* TB, 27.

„Rom lernt von den Griechen, Europa von Rom“

gabe mithilfe einer Konstruktion aus *debet/debent* (,er/sie muss/soll/sie müssen/sollen) und einem davon abhängigen Infinitivausdruck zuweisen¹¹⁸ und sich in *VIVA* aus Sicht der Herrin Aurelia Wünsche an ihre neue Sklavin Asia überlegen und dann auf Latein formulieren.¹¹⁹ Insgesamt werden in den Lehrwerken also häufig nicht nur die Sklavenhalter:innen fokalisiert, sondern auch eine Identifikation mit ihrer Perspektive forciert,¹²⁰ die einen kritischen, multiperspektivischen Blick auf die Strukturen der antiken römischen Gesellschaft und ein empathisches Bewusstsein für die Lebenssituation unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen in nicht unerheblichem Maße erschweren dürfte.

Ein Beispiel aus dem Lehrwerk *Campus* fällt durch unverhohlenen Rassismus auf. Es handelt sich um einen lateinischen Übersetzungstext mit dem Titel „Ist Cornelia eine Sklavin?“ aus dem Textband von *Campus*.¹²¹

Auf einem Sklavenmarkt in Rom preist ein Sklavenhändler die Arbeitskraft und den Gehorsam eines afrikanischen Sklaven an. Die römischen Kinder, die beständig lachen und die ganze Szenerie als eine ausgesprochen heitere Angelegenheit auffassen, machen sich einen Scherz daraus, dass die sonnengebräunte Cornelia vor den Händler geschubst wird, sodass dieser sich fragt, ob sie eine Sklavin sei, da sie ja „*neque nigra neque candida*“ (,weder schwarz noch weiß‘) sei. Sie besteht darauf, dass sie eine freie Römerin, weder die Tochter eines „*servus niger*“ (,schwarzer Sklave‘) noch einer „*serva candida*“ (,weiße Sklavin‘) sei. Zunächst einmal scheint hier eine falsche Auffassung von der antiken Sklaverei durch: Anders als etwa die neuzeitliche Sklaverei in Nord- und Südamerika, war die Hautfarbe im Römischen Reich kein „determining factor of enslavement“¹²², wengleich auch in der Antike Vorurteile und Stereotype an eine bestimmte Hautfarbe geknüpft wurden.¹²³ Der Lehrbuchtext suggeriert aber das Gegenteil, da Cornelias sonnengebräunte Haut Anlass zu Spekulationen und Potential für

118 *Pontes 2016* AH 1, 10.

119 *VIVA* TB, 27.

120 Auch Ost (2021) 68–74 macht diese Beobachtung und führt sie sehr anschaulich an weiteren Beispielen aus. Für (teils noch gravierendere) Beispiele aus englischsprachigen Lateinlehrbüchern vgl. Bostick (2021) und Di Giulio (2020).

121 *Campus* TB, 47.

122 Rankine (2006) 5. Vgl. dazu auch DuBois (2014) 198; Gold (2014) 203.

123 Vgl. Rankine (2006) 5. Allgemein zu ethnospezifischen Stereotypen und Protorassismus in der Antike s. Isaac (2006).

derartige ‚Scherze‘ bietet. Als nächstes bezeichnet Cornelia Paulus „frech“ als syrischen Sklaven, woraufhin er und Titus schließlich betonen, dass die Kinder eben im Gegensatz zu den *servi* (‚Sklaven‘) „*liberi*“ (‚frei‘)¹²⁴ seien. Am Ende freut sich auch der Sklavenhändler lachend über die „*verba [...] bona*“ (‚gute Worte‘) der Kinder. Das Lehrerheft von *Campus* gibt für diesen Text Folgendes als didaktische Erklärung:

An seinem [des Sklavenhändlers] Umgang mit den Sklaven wird den Schülern nochmals der für die Antike prägende Unterschied zwischen Freien und Sklaven deutlich. Letztere sind Handelsware und müssen ihren Herren gehorchen. Unmerklich ist somit [...] der Ernst des Lebens in die [...] heile Kinderwelt hereingebrochen.¹²⁵

Tatsächlich ist vom „Ernst des Lebens“ inmitten der scherzenden Kinder und des lachenden Sklavenhändlers wenig zu spüren. Vielmehr machen sich die Kinder, unter denen in den vorherigen Lektionen vor allem Cornelia als recht starke Identifikationsfigur eingeführt wurde, über den Unterschied zwischen Freien und Versklavten lustig. Ein solches Verhalten ließe sich womöglich noch für eine kritische Auseinandersetzung mit der antiken Sklaverei im Klassenraum nutzen, wenn es irgendeine geeignete Interpretations- oder Reflexionsaufgabe zu dem Text gäbe, aber das ist nicht der Fall. Vielmehr fragen die Aufgaben zunächst nur nach den Worten des Sklavenhändlers;¹²⁶ unter der Überschrift „Verschiedene Perspektiven entwickeln“ soll dann in der Klasse auf Grundlage der Lektion eine Diskussion zum Thema „Sklaverei im antiken Rom“ erfolgen, anhand von Beispielfragen wie „Wie wurde man zum Sklaven? Wie behandelten die Römer ihre Sklaven?“. ¹²⁷ Im gesamten Übersetzungstext (und auch in den vorherigen Texten der Lektion) tritt keine einzige mit Namen versehene Sklavenfigur als handelndes Subjekt auf. Auf Basis der Kommunikation von ausschließlich freien und sklavenhaltenden Figuren soll also eine Diskussion über versklavte Menschen und den Umgang ebendieser Figuren mit den Versklavten geführt werden, die schwerlich eine ganzheitliche, *multiperspektivische* Erschließung und kritische

124 Theoretisch wäre hier auch die Übersetzung ‚Kinder‘ möglich.

125 *Campus* LH (LH = Lehrerheft) 1, 33.

126 *Campus* TB, 47, Aufgabe a): „1. Welche Verbformen findest du in den ersten drei Sätzen des Sklavenhändlers. Welche herrschen in der zweiten Hälfte seiner Anpreisungen vor? [...] Was drücken die unterschiedlichen Verbformen aus?“

127 *Campus* TB, 47, Aufgabe c).

Auseinandersetzung mit der Thematik leisten dürfte. Vielmehr wird hier der den Lernenden aufgedrängte Blick der sklavenhaltenden Gesellschaft auf eine ver-sklavte, anonyme und entindividualisierte Menschengruppe zementiert.

Im Arbeitsheft von *Campus* kommen außerdem in einer Übung, die als Lückentext an den oben besprochenen Übersetzungstext angelehnt ist, folgende Sätze vor: „*Servas (vester) semper in (ager) tantum, numquam in villa laborare video. Itaque servae (vester) non (pulcher), sed (niger) sunt*“ (‚(Euer) Sklavinnen sehe ich immer nur auf (das Feld), niemals im Haus arbeiten. Deshalb sind (euer) Sklavinnen nicht (schön), sondern (schwarz)‘).¹²⁸ Hier wird also eine schwarze Hautfarbe in einen klar markierten Gegensatz zu körperlicher Schönheit gestellt („*non (pulcher), sed (niger)*“ – ‚nicht (schön), sondern (schwarz)‘).¹²⁹ Dass solche rassistischen Inhalte im Gewand von vermeintlich harm- und belanglosen Grammatikübungen in einem modernen Lateinlehrwerk nicht das Geringste verloren haben, bedarf keiner weiteren Erläuterung.

5. DIE ETHNISCHE UND KULTURELLE DIVERSITÄT

Im Sinne der fachwissenschaftlichen Korrektheit und fachdidaktischen Förderung von interkultureller Kompetenz im Lateinunterricht sollte den Lehrwerken daran gelegen sein, die antike Welt in ihrer ethnischen und kulturellen Heterogenität und Dynamik authentisch abzubilden. Insgesamt lassen die Lehrwerke kaum einen Zweifel daran, dass es sich beim Römischen Reich der Antike – spätestens in der späten Republik und im Kaiserreich – um ein Imperium von enormer territorialer Ausdehnung handelte, das sich folglich auch durch das Zusammenleben von Menschen verschiedenster Herkunft auszeichnete. Nicht zuletzt die in den Textbänden enthaltenen Karten des Römischen Reiches (vorzugsweise zu seiner größten Ausdehnung unter Trajan) und die Thematisierung

¹²⁸ *Campus* AH 1, 22.

¹²⁹ Auch der vom Lösungsheft des *Campus* AH 1 gegebene Übersetzungsvorschlag für diese Sätze, der die dunkle Hautfarbe anscheinend mit der Sonneneinstrahlung bei der Feldarbeit begründen will, ändern nichts am rassistischen Charakter daran („[...] Deshalb sind eure Sklavinnen nicht schön, sondern schwarz(gebrannt)“ [sic!]; AH Lösungsheft, 5.).

der militärischen Expansion und Provinzverwaltung machen dies deutlich. Hin und wieder verweisen die Lehrbücher auch explizit darauf, wenn etwa *Salvete* das Römische Reich in einem Sachtext über die Verbreitung religiöser Kulte in Rom als „offenen Vielvölkerstaat“¹³⁰ bezeichnet oder *Prima* in mehreren Informationstexten auf den Handel mit Waren aus fernen Provinzen in Rom aufmerksam macht.¹³¹ Dennoch entsteht in der Regel der Eindruck, dass die Stadt Rom selbst, in der die meisten Lehrwerke die Handlung ihrer Übersetzungstexte, die Aktivitäten der Lehrbuchfamilien und weiterer Figuren verorten, zumindest im Hinblick auf die freie Bevölkerung eine ethnisch und kulturell recht homogene Sphäre darstellt, die hauptsächlich Menschen italischer Herkunft beherbergt. Nicht zuletzt die Ethnizität der Lehrbuchfamilien und weiterer Identifikationsfiguren trägt zu diesem Eindruck bei. Auch bei den zahlreichen, teils ausführlichen Sachtexten zu den Gladiatoren, Senatoren oder Kaisern lassen sich die Lehrbücher oft die Gelegenheit entgehen, auf deren vielfältige ethnische Zusammensetzung hinzuweisen. Als eines von wenigen Lehrwerken behandelt *Aurea Bulla* den sozialen Status und die rechtliche Lage der sogenannten *peregrini* in der römischen Gesellschaft¹³² und verweist auf die vielfältige Provenienz der römischen Kaiser.¹³³

Allerdings gibt es eine Minderheit im antiken Römischen Reich, die eine ganz besondere Berücksichtigung relativ unabhängig von ihrer territorialen Provenienz durch eine Großzahl der Lehrwerke erfährt: die Anhänger:innen des christlichen Glaubens. Ihnen sind häufig ganze Sequenzen in den Lehrbüchern gewidmet,¹³⁴ und ihre Situation wird auch umfassend in Sach- und Übersetzungstexten problematisiert. In *Comes* TB 3 beispielsweise lernen die Kinder der Lehrbuchfamilien über das Mädchen Balbina aus dem römischen Handwerks-

130 *Salvete* TB, 228.

131 *Prima nova* TB, 16, 32, 36. Vgl. auch *Actio* TB 1, 92; *Agite* TB 1, 105; *Campus* TB, 35; *Felix neu* TB, 32.

132 *Aurea Bulla* TB 1, 79 f.

133 *Aurea Bulla* TB 1, 129–133 thematisiert umfassend die Kaiserfamilie der Severer, die aus dem libyschen Leptis Magna stammte. Auch *Pontes 2016* TB, 148 weist in einem Sachtext darauf hin, dass die Kaiser nicht selten aus den Provinzen stammten.

134 Z. B. „Latein zwischen Antike und Moderne“ (L31–34) in *Pontes 2016* TB, 186–206; „Verfolgung und Bekehrung – die Anfänge des Christentums“ (L22 f.) in *Campus* TB, 155–166; „Die Römer und die Christen“ (L26 f.) in *ROMA* TB, 178–191; „Glaube, Gott und Ewigkeit“ (L77–80) in *Comes* TB 3, 98–119; „Römer und Christen“ (L32–37) in *Intra* TB 2, 60–109.

viertel vier Lektionen lang (L77–80) die christliche Religion und ihre Situation in Rom kennen und wohnen schließlich auch einer religiösen Zeremonie einer christlichen Gemeinde bei.¹³⁵ Begleitet werden die Übersetzungstexte dabei von Sachtexten über die Christenverfolgungen, die konstantinische Wende und die Bibel. Auch die Übungen behandeln christliche Themen oder stellen direkt eine biblische Geschichte dar. Dabei kommt es durchaus zu produktiven Differenz-erfahrungen, wenn etwa die Unterschiede zwischen dem christlichen Glauben und dem römischen Polytheismus von den Lernenden herausgearbeitet werden sollen.¹³⁶ Außerdem können die Schüler:innen sowohl an der kognitiven Dissonanz der Kinder der Lehrbuchfamilie teilhaben, wenn sie sich Fragen stellen wie „*Cur ille Iesus in cruce fixus est? Nonne ea est poena sceleratorum?*“ (Warum wurde jener Jesus ans Kreuz genagelt? Ist das nicht eine Strafe für Verbrecher?)¹³⁷, als auch von den diskriminierenden Erfahrungen aus Sicht der jungen Christin Balbina erfahren: „*Novimus enim eos [Petrum et Paulum], quamvis placidi erant, Nerone imperatore pro fide sua occisos esse*“ (Wir wissen nämlich, dass sie [Petrus und Paulus], wie friedfertig auch immer sie waren, unter Kaiser Nero für ihren Glauben hingerichtet worden sind)¹³⁸.

Natürlich ist es angemessen, das Christentum als entscheidenden Bestandteil der römischen und antiken Geschichte – und aufgrund seiner bedeutenden Konsequenzen für die Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit – eingehend zu thematisieren, ein Vorgehen, das auch im Einklang mit den Fachanforderungen steht.¹³⁹ Eine Schwierigkeit besteht allerdings darin, dass die Lehrwerke keiner anderen Religion einen ausführlichen Umgang zuteilwerden lassen – mit Ausnahme des griechisch-römischen Polytheismus. Immerhin widmet *Prima nova* eine Lektion dem Isis-Kult und fordert die Schüler:innen auf, diesen mit der römischen Götterverehrung und dem Christentum zu vergleichen.¹⁴⁰ Am intensivsten beschäftigt sich *Aurea Bulla* mit der religiösen Vielfalt im Römischen Reich in einem ausführlichen Informationstext, in dem verschiedene Kulte und

135 *Comes* TB 3, 98–119.

136 *Comes* TB 3, 109.

137 *Comes* TB 3, 109.

138 *Comes* TB 3, 113.

139 Das Christentum ist Bestandteil der Kompetenz CX in Sekundarstufe I und II laut den Fachanforderungen Latein SH (2015) 26 und 55.

140 *Prima nova* TB, 226 f.

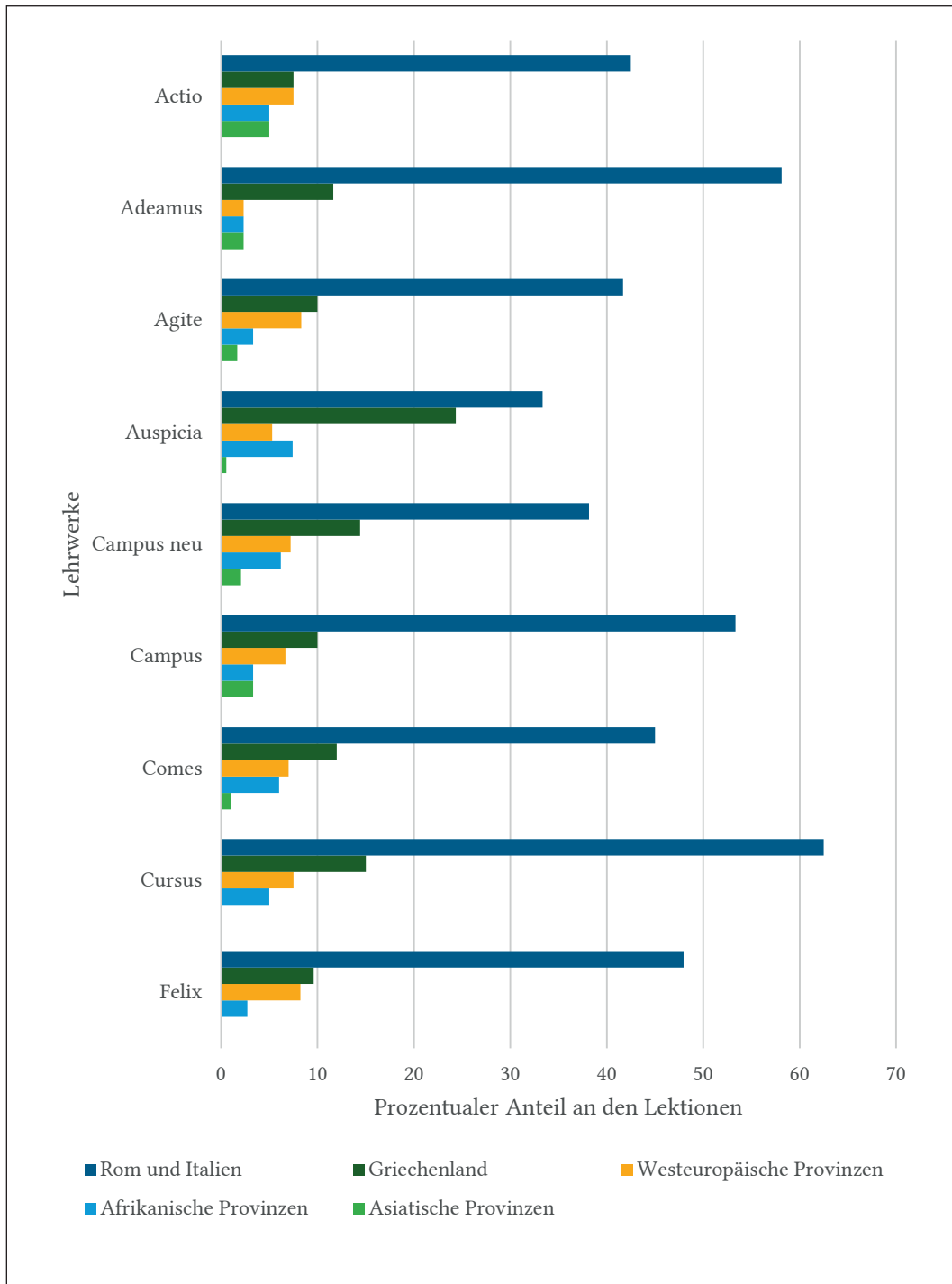


Abbildung 6 Der Anteil der Provinzen in den Lehrwerken A (Erstellt von Alexander Brück).

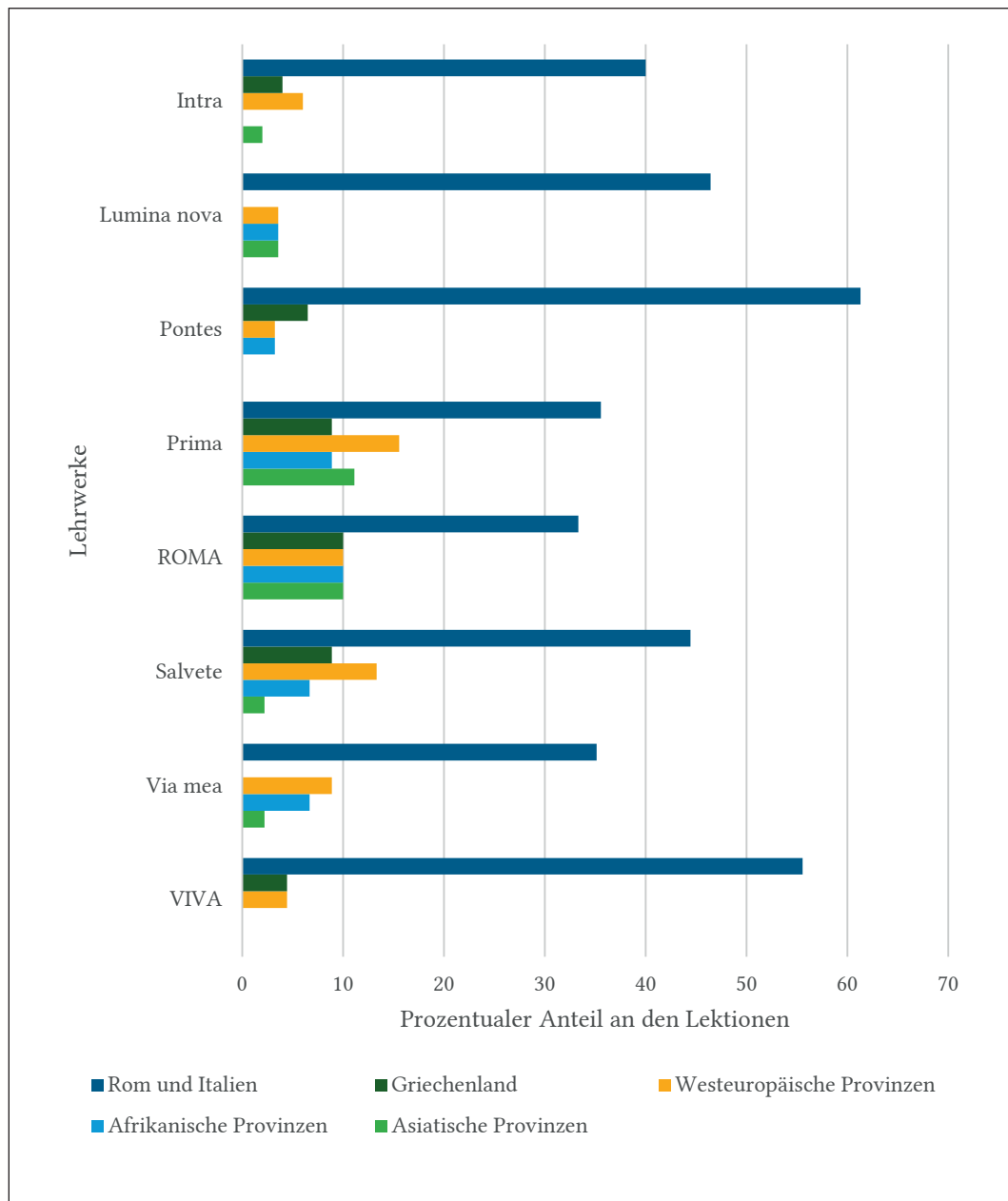


Abbildung 7 Der Anteil der Provinzen in den Lehrwerken B (Erstellt von Alexander Brück).

Religionen wie der Mithraskult,¹⁴¹ das Christentum und der Glaube an Isis oder Kybele nebeneinander gestellt werden.¹⁴² Vereinzelt behandeln die Lehrwerke auch die Situation der Jüd:innen in Rom respektive im Römischen Reich, allerdings nie über mehr als eine Lektion.¹⁴³ Insgesamt wird dem Christentum als Religion und Minderheit innerhalb der römischen Gesellschaft ein deutlicher Sonderstatus zugewiesen, auf Kosten anderer ebenfalls wichtiger religiöser, ethnischer und sozialer Gruppen in Rom.

Auch der Anteil der verschiedenen Regionen des Römischen Reiches in den Lehrbüchern ist stark unterschiedlich. In den folgenden Diagrammen ist jeweils der prozentuale Anteil derjenigen Lektionen, die primär eine bestimmte Provinz des Römischen Reiches behandeln, an der Gesamtzahl aller Lektionen eines Lehrbuchs dargestellt.¹⁴⁴ Dabei handelt es sich in der Regel um den Schauplatz der in der jeweiligen Lektion – vorzugsweise im lateinischen Übersetzungstext – erzählten Ereignisse; bei nicht eindeutiger Lokalisierbarkeit auch um die Provinz, auf der der thematische Schwerpunkt lastet. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind die Regionen zusammengefasst.¹⁴⁵ Nicht beachtet sind hier Lektionen, die mythologische Themen oder pseudohistorische Ereignisse der römischen Frühzeit behandeln, ebenso solche, die im Mittelalter oder der Neuzeit angesetzt oder nicht eindeutig lokalisierbar sind.

Bereits nach einem kurzen Blick auf die Diagramme wird, wie sich auch oben bereits angedeutet hat, deutlich, dass alle Lehrwerke die Stadt Rom (und das italienische Umland) in den Mittelpunkt stellen. Die Provinzen sind unterrepräsentiert, besonders die afrikanischen und asiatischen, während die westeuropäischen in

141 Für eine Beschäftigung mit dem Mithraskult böten die zahlreichen Mithräen im deutschsprachigen Raum eigentlich interessante außerschulische Lernorte.

142 *Aurea Bulla* TB 3, 162–169.

143 *Actio* TB 2, 124–127; *ROMA* TB, 129 f.; *Via mea* TB, 57–60.

144 Aufgrund seiner besonderen Lehrbuchstruktur und -narration, die durch häufige Ortswechsel und thematische Einschübe die Zuordnung eines Kapitels zu einer Provinz verkompliziert, taucht *Aurea Bulla* in den Diagrammen nicht auf.

145 Als westeuropäische Provinzen tauchen in den Lehrwerken Britannia und die gallischen und germanischen Provinzen auf, als asiatische Syria, Asia und Iudea, als afrikanische Aegyptus und Africa (beziehungsweise ausschließlich die Stadt Karthago); unter Griechenland sind hier hauptsächlich Macedonia, Epirus, Achaia und Creta zu verstehen. Provinzen aus anderen Regionen sind nicht nennenswert vertreten, sodass sie hier keine Berücksichtigung finden.

vielen Lehrwerken ein wenig besser abschneiden.¹⁴⁶ Auf diese Weise wird sich bei den Lateinlernenden nicht ohne Weiteres ein Bewusstsein für die Ausdehnung und dynamische Vielfalt des Römischen Reiches entwickeln können. Auch gehen beträchtliche Chancen verloren, der zunehmenden kulturellen Heterogenität der Schüler:innen konstruktiv zu begegnen und die vielfach beschworene interkulturelle Kompetenz im Lateinunterricht produktiv zu fördern, wenn das Römische Reich didaktisch auf seine Hauptstadt zentralisiert und reduziert wird (die in der Darstellung der Lehrwerke ja auch nicht von der historisch nachgewiesenen Heterogenität geprägt ist). Dazu kommt die Tatsache, dass die Provinzen in den meisten Lehrwerken erst in den späteren Lektionen behandelt werden.¹⁴⁷ All dies trägt zu der Problematik der Altertumswissenschaften bei, im Zuge einer eurozentrischen Geschichtsauffassung die Bedeutung anderer Kulturräume auszublenden, insbesondere des afrikanischen und des asiatischen Kontinents.¹⁴⁸ Damit entsprechen viele Lehrwerke durchaus nicht dem jüngeren fachdidaktischen Diskurs, in dem vermehrt die Stimmen lauter werden, die eine Legitimation des Lateinunterrichts über die Schaffung einer europäischen Identität oder die Auseinandersetzung mit einem vermeintlichen europäischen Erbe als überholt erachten.¹⁴⁹

Weiter reproduzieren die Lehrwerke auch in kulturkundlichen Sachtexten mitunter Stereotype gegenüber nicht-römischen Kulturen, ohne dass diese Ausdrücke einer (römischen) Erzählstimme in den Mund gelegt würden: In *Prima nova* wird den kleinasiatischen Provinzen eine „Neigung zur Prachtentfaltung“ sowie „asiatische Liebe zum Überfluss“¹⁵⁰ unterstellt. In *Auspicia* heißt es in einem Sachtext über Caesars kriegerische Handlungen in Germanien: „Ins-

146 Auch Schmitz (2009) bes. 91 bemerkt in seiner Bestandsaufnahme der Themen in deutschen Lateinlehrwerken die Unterrepräsentation Nordafrikas und des Ostens des Römischen Reiches und die Tatsache, dass Britannien, Gallien und Germanien regelmäßiger behandelt werden.

147 In *Felix neu* ist erst L35 von 73 erstmals dezidiert einer außeritalischen Provinz gewidmet, in *Comes* erst L46 in TB 2, in *Campus* L 21 von 30, um nur einige Beispiele zu nennen.

148 Eine solche Tendenz wird vielfach von Altertumsforscher:innen, besonders in den USA, beklagt, vgl. etwa Decreus (2007); Haley (1989) bes. 333; Hardwick (2005); Vasunia (2013); allgemein zur Untersuchung von eurozentrischen Geschichtsauffassungen s. Conrad/Randeria (2013).

149 Vgl. etwa Kipf/Frings (2014) 23 und 40; Schauer (2020) 49 f.

150 *Prima nova* TB, 178.

gesamt waren die Germanen ein urwüchsiges Naturvolk, nicht verweichlicht wie vielfach die Bevölkerung in Städten; die Angst der Römer vor ihnen war demnach nicht unbegründet¹⁵¹. Eine solche germanophile Aussage, die nicht kritisch hinterfragt wird, begibt sich in eine gefährliche Nähe zu einem deutschen Nationalismus. In *Felix neu* sagt eine fiktive Schülerin oder ein Schüler, er oder sie habe gelesen, „dass die Kelten und Germanen nicht so gut gepflegt waren: Fast alle hatten struppige Vollbärte, igitt. Da sieht doch ein Römer viel besser aus, viel zivilisierter – na, wie heutzutage eben“¹⁵². Relativiert oder kritisch eingeordnet wird diese Aussage nicht; das Lehrbuch fährt mit einer Beschreibung römischer Hygieneutensilien fort. Tatsächlich aktualisieren die Lehrwerke so auch antike römische Stereotype gegenüber fremden Kulturräumen: Benjamin Isaac, der in seinem Werk *The Invention of Racism in Classical Antiquity* anhand von antiken literarischen Quellen die Verbreitung eines Protorassismus in der Antike nachweist und einen detaillierten Überblick über römische (und griechische) Stereotype gegenüber verschiedenen Ethnien und Kulturräumen gibt, arbeitet die Diffamierung Kleinasien als „land of luxury, softness, and lack of morals“¹⁵³ heraus und die Stilisierung der Menschen in Germanien als „brave and firm, prone to anger, and therefore unconquerable“ und von „pure lineage“¹⁵⁴. Letztere wären in der römischen Wahrnehmung häufig „the opposite of most eastern peoples: they were not corrupt, decadent, or perverse“¹⁵⁵. Eine solche Aktualisierung jahrtausendealter Stereotype im modernen Lateinunterricht entbehrt jeglicher didaktischen und fachwissenschaftlichen Grundlage.

Immerhin versuchen einige Lehrwerke, die Schüler:innen die ehemalige Verankerung heutiger Staaten im Römischen Reich kennenlernen zu lassen. Wenn etwa *Actio* die Lernenden in einer Aufgabe nach dem heutigen Land fragt, in dem Hannibals Herkunftsort zu lokalisieren ist,¹⁵⁶ oder in *Via mea* der Rechercheauftrag gestellt wird, die römischen Provinzen in der heutigen Türkei zusammenzustellen und die Namen damaliger und heutiger lokaler Städte heraus-

151 *Auspicia nova* TB 1, 58.

152 *Felix neu* TB, 114.

153 Isaac (2006) 305.

154 Isaac (2006) 438.

155 Isaac (2006) 439.

156 *Actio* TB 2, 19.

„Rom lernt von den Griechen, Europa von Rom“

zufinden,¹⁵⁷ können die Lernenden ein Bewusstsein über die Ausdehnung und Vielfalt des Römischen Reiches entwickeln. Angesichts der kulturellen Heterogenität in heutigen Klassenräumen kann das im besten Falle eine identitätsstiftende und -verbindende Wirkung entfalten, indem beispielsweise Schüler:innen mit nordafrikanischen, mitteleuropäischen oder türkischen Wurzeln der vergleichbaren Situation ihrer Herkunftsländer als ehemals romanisierter Gebiete gewahr werden.¹⁵⁸

Nach der omnipräsenten Thematisierung von Rom und Italien nimmt Griechenland in einem Großteil der Lehrwerke den meisten Raum ein. Häufig sind den interkulturellen Kontakten von Rom und Griechenland ganze Sequenzen gewidmet.¹⁵⁹ Nicht selten begeben sich die Lehrbücher bei ihrer Würdigung der antiken griechischen Leistungen auf kulturtheoretisch heikles Terrain: Griechenland wird in Bezug auf seine kulturellen Exporte nach Rom und seiner Rolle in der antiken Welt ein unerreichter Sonderstatus zugeschrieben, was die anderen Provinzen des Römischen Reiches (und Rom selbst) kulturell abwertet. Immer wieder wird Griechenland, gleichsam in einer fortdauernden Tradition des deutschen Philhellenismus,¹⁶⁰ als „Wiege der westlichen Kultur“¹⁶¹ bezeichnet, als „Ursprung der antiken Kultur“, als „Ursprung von Kultur und Bildung in der gesamten römischen Welt“¹⁶². Ferner wird ihm eine in ihrer Konzeption chauvinistisch anmutende ‚kulturelle Überlegenheit‘ gegenüber Rom attestiert:

157 *Via mea* TB, 170. Auch in *Cursus* TB, 25 sollen die Lernenden mindestens 15 heutige Länder aus dem Gebiet des ehemaligen Römischen Reiches nennen. In *Aurea Bulla* TB 1, 32 f. werden sogar einzelne Gebäude der Lehrbuchhandlung, wie z. B. die *taberna* von Basilia im heutigen Basel, präzise lokalisiert.

158 Vgl. dazu Wesselmann (2019) 184.

159 Z. B. „Grossartige Griechen“ (L23–25) in *ROMA* TB, 158–177; „Die Griechen erklären die Welt“ (L27–32) in *Prima nova* TB, 131–158; „Rom und die Griechen – zwischen Bewunderung und Eroberung“ in *Campus neu* TB 2, 40–51. *Auspicia* TB 2 behandelt sogar umfassend frühe griechische Zivilisationen, wie etwa die minoische (K5–11; 19–39) und mykenische Kultur (K12–15) (39–51). Auch die Fachanforderungen Latein SH, 55 weisen im Kompetenzbereich CX, allerdings der Sekundarstufe II, auf die Bedeutung Griechenlands in Literatur und Philosophie hin. Schmitz (2012) 17 f. fällt ebenfalls das große Spektrum an griechischen Inhalten in Lateinlehrbüchern auf.

160 Umfangreich zur Tradition des deutschen Philhellenismus s. Marchand (1996).

161 *Comes* TB 3, 10.

162 Beide Zitate aus *Adeamus* TB, 94.

Beispielsweise ist in *Roma* die Rede davon, dass das „recht kulturlose Volk“ der Römer sich lediglich auf Staats- und Militärorganisation gut verstanden hätte, bis es das „großartige Volk“ der Griechen kennengelernt hätte.¹⁶³ Hier drängt sich die Frage auf, was unter ‚Kulturlosigkeit‘ oder ‚kultureller Unterlegenheit‘ überhaupt zu verstehen sein soll. Die Konstruktion von kulturellen Hierarchien ist mit einem offenen, dynamischen (und demokratischen) Kulturbegriff schwer vereinbar.¹⁶⁴ Wenn den Schüler:innen die Antike hauptsächlich über die Dualität von Rom und Griechenland erschlossen wird, ergibt sich daraus eine Auffassung der antiken Welt und ihres Vermächtnisses als nahezu rein griechisch-römisch, wobei die anderen Provinzen allenfalls von untergeordneter Bedeutung sind. So entsteht gewissermaßen ein Universalanspruch griechischer und römischer Kulturleistungen auf eine vermeintliche europäische Identität, den *Cursus* entsprechend auf den Punkt bringt: „Rom lernt von den Griechen, Europa von Rom“¹⁶⁵. Eine umfassende Auseinandersetzung mit dem antiken Rom und Griechenland sollte in den Lehrwerken nicht in eine (bewusste oder unbewusste) Ausblendung oder Abwertung der anderen Regionen münden, um das bereits angesprochene enorme Identifikationspotential des vielfältigen Römischen Reiches nicht abzuschwächen.

SCHLUSSBETRACHTUNG

Die Lehrwerke, die im Lateinunterricht an deutschsprachigen Schulen gegenwärtig zum Einsatz kommen, bilden die ethnische und kulturelle Diversität der Antike nur unzureichend ab und bieten den heterogenen Lerngruppen keine hinreichend vielfältigen und multiperspektivischen Identifikationsangebote und Zugänge zur antiken Welt. Damit werden sie auch dem fachdidaktischen

¹⁶³ *ROMA TB*, 158 f. Auch laut *Cursus TB*, 77 wären die die Griechen den Römern „kulturell [...] überlegen“. *Campus TB*, 181 wendet das Konzept der kulturellen Überlegenheit auf die römisch-germanischen Beziehungen an: „Die Römer waren den Germanen kulturell weit überlegen“.

¹⁶⁴ Für das Konzept eines offenen Kulturbegriffs s. allgemein Yousefi/Braun (2010) 10–26 und aus lateinisch-fachdidaktischer Perspektive Kipf/Frings (2014) 37 f; Nickel (2020) 7.

¹⁶⁵ *Cursus TB*, 230. Konkret handelt es sich hierbei um die Überschrift für einen Sachtext zur römischen Architektur.

Anspruch der Förderung von interkultureller Kompetenz nicht gerecht. Das in diesem Zusammenhang der Antike attestierte vielversprechende Potential wird nicht ausreichend genutzt, weil die historischen Realitäten des Imperium Romanum ungenau oder gar verfälscht wiedergegeben und in den Lehrbuchtexten einseitige Perspektiven eingenommen werden.

Obwohl die Lehrbuchhandlung häufig in Epochen der antiken Geschichte stattfindet, die sich durch eine zunehmende Heterogenisierung und Migrationsdynamik des Römischen Reiches auszeichneten, werden in den Lehrbuchtexten und -übungen in der Regel Figuren von einheitlicher Ethnizität fokalisiert, die konsequent in der stadtrömischen Oberschicht verankert sind. Die Stadt Rom selbst wird, zumindest in Bezug auf ihre freien Bewohner:innen, größtenteils als eine kulturell homogene Sphäre dargestellt. Dabei wird das in der Antike omnipräsente Phänomen der Sklaverei nur punktuell behandelt und wiederum ethnisch verfälscht, wodurch Gebiete wie das heutige Syrien oder die Türkei fast ausschließlich über versklavte Figuren in den Lehrbüchern repräsentiert werden. Darüber hinaus werden die afrikanischen und asiatischen Regionen des Imperium Romanum überwiegend ausgeblendet, während den westeuropäischen und besonders den griechischen Provinzen deutlich mehr Raum gegeben wird. Hierbei finden sich unzeitgemäße ethnospezifische Stereotype und ein problematisches Konzept von kultureller Hierarchisierung. Auffällige Sonderrollen kommen dabei den kulturellen Errungenschaften Griechenlands und der sozialgeschichtlichen Bedeutung des Christentums zu. In einer teleologisch anmutenden Perspektive werden sie als unvermeidliche und essentielle Wurzeln des modernen Europas stilisiert.

Außerdem wird den Schüler:innen die Antike nur in Einzelfällen und auch selten über einen längeren Zeitraum aus der Perspektive von Figuren wie etwa *peregrini* oder Versklavten erschlossen, die der römischen Lebenswelt, wie sie selbst ja auch, als Fremde begegnen. Einzelne Ausnahmefälle unter den Lehrwerken zeigen aber, wie das didaktische Potential der Antike und des Römischen Reichs gewinnbringend ausgeschöpft werden kann, indem sie die dominierende stadtrömische Perspektive um die alternativen Sichtweisen nicht-römisch sozialisierter Figuren erweitern und den Lernenden auf diese Weise interessante und lernförderliche Differenzenerfahrungen nutzbar machen.

Insgesamt täuschen diese wichtigen Ansätze aber nicht darüber hinweg, dass zukünftigen Lateinlehrwerken erhebliche Herausforderungen hinsichtlich der historisch korrekten Abbildung der Diversität des Imperium Romanum und der Schaffung multiperspektivischer Identifikationsangebote bevorstehen, wenn sie die Grundlage für einen zeitgemäßen Lateinunterricht bilden wollen. Auch fach-

didaktische Leitlinien¹⁶⁶ und altertumswissenschaftliche Diskurse gründen noch zu häufig auf einem eurozentrischen Selbstverständnis¹⁶⁷ und bereiten den Lehrwerken so wenig konstruktiven Gestaltungsraum.

Künftig dürften und sollten noch weitere Untersuchungsschwerpunkte an Lehrwerke herangetragen werden: Diese reichen etwa von den aktuellen Gedanken postkolonialer Theorien im Kontext der Antikenforschung¹⁶⁸ über die genderspezifische Betrachtung der Rolle und Repräsentanz von Frauen und Mädchen in den Lehrwerken¹⁶⁹ bis zur Analyse etwaiger klassistischer Tendenzen im Hinblick auf die Darstellung der römischen Gesellschaft. In diesem Zusammenhang spielt auch das (oben nur angerissene) Phänomen der Intersektionalität eine größere Rolle, das sicherlich auch für die antike römische Gesellschaft von großer Bedeutung gewesen ist. Neben den Texten und Übungen sollten dabei zusätzlich noch die Abbildungen und Illustrationen als weitere Lehrbuchelemente einer Analyse unterzogen werden, um anhand von ihnen die genannten Phänomene möglichst ganzheitlich untersuchen zu können.

Diese kritische Betrachtung der Lateinlehrwerke ist zwingend notwendig, da die Antike mit ihrer enormen Vielfalt, aber auch ihren komplexen interkulturellen Widersprüchen und Konflikten sehr viel für in vielerlei Hinsicht heterogene Klassenräume zu bieten hat. Dieses Potential ungenutzt verstreichen zu lassen, bedeutet für die Zukunft des altsprachlichen Unterrichts nichts Gutes.

166 In den Fachanforderungen Latein vieler deutscher Bundesländer, so auch denen von Schleswig-Holstein (2015), wird die interkulturelle Kompetenz nicht einmal erwähnt; s. dazu Nickel (2020) 3 und 9.

167 Zum Eurozentrismus in den sogenannten klassischen Altertumswissenschaften und/oder der altsprachlichen Fachdidaktik vgl. etwa Decreus (2017) 251; Haley (1989); Kipf/Frings (2014) 23 und 40; Schauer (2020) 49 f.; Vasunia (2013).

168 Z. B. Young (2001).

169 Erste Ansätze dazu bei Schmitz (2012) 19–21.

BIBLIOGRAPHIE

Lehrwerke

Actio:

Holtermann/Meyer-Eppler (2006). – Martin Holtermann/Irmgard Meyer-Eppler (Ed.), *Actio 1–2* (Leipzig: Klett 2005–6).

Adeamus:

Berchtold/Schauer (2017). – Volker Berchtold/Markus Schauer (Ed.), *Adeamus! Arbeitsheft 2. Ausgabe A* (Berlin: Oldenbourg 2017).

Berchtold/Schauer (2016). – Volker Berchtold/Markus Schauer (Ed.), *Adeamus! Ausgabe A* (Berlin: Oldenbourg 2016).

Agite:

Vogel/van Vugt (2011–14). – Jürgen Vogel/Benedikt van Vugt (Ed.), *Agite 1–3* (Paderborn: Schöningh 2011–14).

Aurea Bulla:

Müller et al. (2016–17). – Martin Müller et al., *Aurea Bulla: Latein. Mehrsprachigkeit. Kulturgeschichte. Lehrbuch Band 1–3* (Liestal: Verlag Basel-Landschaft 2016–17).

Müller et al. (2016). – Martin Müller et al., *Aurea Bulla: Exercitia. Caput I–IV* (Liestal: Verlag Basel-Landschaft 2016).

Auspicia:

Hoffmann et al. (2008–9). – Günther Hoffmann et al., *Auspicia. Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache in drei Bänden* (Regensburg: Latein-Buch-Verlag 2008–9).

Campus:

Utz et al. (2021). – Clement Utz et al., (Ed.), *Campus. Gesamtkurs Latein. Ausgabe A. Training 1 mit Lernsoftware. Zu den Lektionen 1–14* (Bamberg: C. C. Buchner 2021).

Utz et al. (2020). – Clement Utz et al., (Ed.), *Campus. Gesamtkurs Latein. Ausgabe A. Lehrermappe 1* (Bamberg: C. C. Buchner 2020).

Utz/Kammerer (2020). – Clement Utz/Andrea Kammerer (Ed.), *Campus neu. Gesamtkurs Latein. Ausgabe C. Band 1–3* (Bamberg: C. C. Buchner 2020).

Utz et al. (2012). – Clement Utz et al., (Ed.), *Campus. Gesamtkurs Latein. Ausgabe A. Textband* (Bamberg: C. C. Buchner 2012).

Comes:

Czempinski (2009–11). – Christian Czempinski (Ed.), *Comes 2–4. Arbeitsheft* (München: Oldenbourg 2009–11).

Czempinski (2008–11). – Christian Czempinski (Ed.), *Comes 1–4* (München: Oldenbourg 2008–11).

Cursus:

Hotz/Maier (2020). – Michael Hotz/Friedrich Maier (Ed.), *Cursus. Texte und Übungen. Ausgabe A* (Bamberg: C. C. Buchner 2016).

Felix neu:

Utz/Kammerer (2010). – Clement Utz/Andrea Kammerer (Ed.), *Felix Neu. Textband. Unterrichtswerk für Latein* (Bamberg: C. C. Buchner 2010).

Intra:

Blank-Sangmeister et al. (2008–10). – Ursula Blank-Sangmeister et al., *Intra: Lehrgang für Latein ab Klasse 5 oder 6. Texte und Übungen I–II* (Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2008–10).

Lumina nova:

Blank-Sangmeister/Müller (2016). – Ursula Blank-Sangmeister/Hubert Müller, *Lumina nova. Texte und Übungen* (Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2016).

Pontes:

Becker et al. (2016). – Gloria Becker et al., *Pontes. Gesamtband. Arbeitsheft 1* (Stuttgart: Klett 2016).

Behrens et al. (2020). – Jürgen Behrens et al., *Pontes. Gesamtband* (Stuttgart: Klett 2020).

Behrens et al. (2016). – Jürgen Behrens et al., *Pontes. Gesamtband* (Stuttgart: Klett 2016).

Prima:

Utz/Kammerer (2020). – Clement Utz/Andrea Kammerer (Ed.), *Prima. Nova: Latein lernen. Arbeitsheft 1* (Bamberg: C. C. Buchner 2020).

„Rom lernt von den Griechen, Europa von Rom“

Utz/Kammerer (2011). – Clement Utz/Andrea Kammerer (Ed.), *Prima. Nova: Latein lernen. Textband* (Regensburg: C. C. Buchner 2011).

ROMA:

Utz/Kammerer (2016). – Clement Utz/Andrea Kammerer (Ed.), *ROMA: Textband. Ausgabe A* (Bamberg: C. C. Buchner 2016).

Salvete:

Althoff (2009). – Ulrike Althoff et al., *Salvete. Neue Ausgabe. Texte und Übungen. Gesamtband* (Berlin: Cornelsen 2009).

Via mea:

Kuhlmann et al. (2016). – Peter Kuhlmann et al. (Ed.), *Via mea. Gesamtband* (Berlin: Cornelsen 2016).

VIVA:

Bartoszek et al. (2014). – Verena Bartoszek et al., *VIVA. Lehrgang für Latein ab Klasse 5 oder 6. Gesamtband* (Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2014).

Forschungsliteratur

Beyer (2018). – Andrea Beyer, *Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive. Theorie, Analyse, Konzeption* (Heidelberg 2018) (Sprachwissenschaftliche Studienbücher).

Bond (2018a). – Sarah E. Bond, *Signs of the Times: Ancient Symbols Reused by Hate Groups*, *Medium* 15. 09. 2018, online unter: <https://sarahebond.medium.com/signs-of-the-times-ancient-symbols-reused-by-hate-groups-832719a00eea> (letzter Zugriff: 05. 01. 2022).

Bond (2018b). – Sarah E. Bond, *The Misuse of an Ancient Roman Acronym by White Nationalist Groups*, *Hyperallergic* 30. 08. 2018, online unter: <https://hyperallergic.com/457510/-the-misuse-of-an-ancient-roman-acronym-by-white-nationalist-groups/> (letzter Zugriff: 05. 01. 2022).

Bostick (2021). – Dani Bostick, *The Classical Roots of White Supremacy, Learning for Justice* 66 (2021), online unter: <https://www.learningforjustice.org/magazine/spring-2021/the-classical-roots-of-white-supremacy> (letzter Zugriff: 05. 01. 2022).

- Bracey (2017). – John Bracey, Why Students of Colour Don't Take Latin, *Eidolon* 12. 10. 2017, online unter: <https://eidolon.pub/why-students-of-color-dont-take-latin-4ddee3144934> (letzter Zugriff: 05. 01. 2022).
- Bradley (2011). – Keith Bradley, Slavery in the Roman Republic, in: Ders./Paul Cartledge (Ed.): *The Ancient Mediterranean World* (Cambridge 2011) (= *The Cambridge World History of Slavery* 1) 241–264.
- Decreus (2007). – Freddy Decreus, ‚The Same Kind of Smile?‘ About the ‚Use and Abuse‘ of Theory in Constructing the Classical Tradition, in: Lorna Hardwick/Carol Gillespie (Ed.), *Classics in Post-colonial Worlds* (Oxford 2007) (*Classical presences*) 245–264.
- de Jong (2014). – Irene J. F. de Jong, *Narratology & Classics. A Practical Guide* (Oxford 2014).
- Di Giulio (2020). – Tom Di Giulio: Five Tips for Teaching Racial Competency with Racially Biased Textbooks: A 21st Century Skill for Classicists, *Ad Aequiora* 10. 01. 2020, online unter: <https://medium.com/ad-meliora/five-tips-for-teaching-racial-competency-with-racially-biased-textbooks-708706aao4cc> (letzter Zugriff: 05. 01. 2022).
- DuBois (2014). – Page DuBois, Teaching the Uncomfortable Subject of Slavery, in: Nancy S. Rabinowitz/Fiona McHardy (Ed.), *From Abortion to Pederasty: Addressing Difficult Topics in the Classics Classroom* (Columbus (OH) 2014) 187–198.
- Dugan (2020). – Kelly P. Dugan, Antiracism and Restorative Justice in Classics Pedagogy: Race, Slavery and the Function of Language in Beginning Greek and Latin Textbooks, (Athens (GA) 2020) (*Hochschulschrift University of Georgia*).
- Duncan-Jones (2016). – Richard Duncan-Jones, *Power and Privilege in Roman Society* (Cambridge 2016).
- Eck (2017). – Werner Eck: *Ordo Senatorius und Mobilität. Auswirkungen und Konsequenzen im Imperium Romanum*, in: Elio Lo Cascio/Laurens E. Tacoma (Ed.), *The Impact of Mobility and Migration in the Roman Empire* (Leiden (u. a.) 2017) (= *Impact of Empire* 22) 100–115.
- Edmondson (2011). – Jonathan Edmondson, Slavery and the Roman Family, in: Keith Bradley/Paul Cartledge (Ed.), *The Ancient Mediterranean World* (Cambridge 2011) (= *The Cambridge World History of Slavery* 1) 337–361.
- Erdkamp (2008). – Paul Erdkamp, Mobility and Migration in Italy in the Second Century BC, in: Luuk de Ligt/Simon Northwood (Ed.), *People, Land, and Politics: Demographic Developments and the Transformation of Roman Italy 300 BC–AD 14*, (Leiden (u. a.) 2008) (= *Mnemosyne Supplementum* 303) 417–449.

- Giusti (2019). – Elena Giusti, *Centring Africa in Greek and Roman Literature, while Decolonising the Classics Classroom*, Cambridge School Classic Projects Blog o. D., online unter: https://blog.cambridgescp.com/centring-africa-greek-and-roman-literature-while-decolonising-classics-classroom?fbclid=IwAR1MrsoYRMglOpZ_4-rKgoyibWqs-Lju3n_-V7oJyNodZUOtZt2rUKUIooGt5A (letzter Zugriff: 05. 01. 2022).
- Goff (2005). – Barbara Goff (Ed.), *Classics and Colonialism* (London 2005).
- Gold (2014). – Barbara Gold, *Teaching Ancient Comedy: Joking About Race, Ethnicity, and Slavery*, in: Nancy S. Rabinowitz/Fiona McHardy (Ed.), *From Abortion to Pederasty: Addressing Difficult Topics in the Classics Classroom*, (Columbus (OH) 2014) 199–211.
- Haley (1989). – Shelley P. Haley, *Classics and Minorities*, in: Phyllis Culham/Lowell Edmunds (Ed.), *Classics: a discipline and profession in crisis?* (Lanham 1989) 333–338.
- Hardwick (2005). – Lorna Hardwick, *Refiguring Classical Texts: Aspects of the Postcolonial Condition*, in: Barbara Goff (Ed.): *Classics and Colonialism* (London 2005) 107–117.
- Harris (1999). – William V., *Demography, Geography and the Sources of Roman Slaves*, *JRS* 89 (1999) 62–75.
- Hin (2013). – Saskia Hin, *The Demography of Roman Italy: Population Dynamics in an Ancient Conquest Society 201 BCE–14 CE* (Cambridge 2013).
- Hölscher (1965). – Uvo Hölscher, *Das nächste Fremde. Von Texten der griechischen Frühzeit und ihrem Reflex in der Moderne*, hrsg. von Joachim Latacz und Manfred Kraus (München 1994) (zuerst 1965).
- Isaac (2006). – Benjamin Isaac, *The Invention of Racism in Classical Antiquity*, (Princeton 2006).
- Kennedy (2017). – Rebecca F. Kennedy, *Why I Teach About Race and Ethnicity in the Classical World*, *Eidolon* 11. 09. 2017, online unter: <https://eidolon.pub/why-i-teach-about-race-and-ethnicity-in-the-classical-world-ade379722170> (letzter Zugriff: 05. 01. 2022).
- Kipf/Frings (2014). – Stefan Kipf/Katharina Frings, *Latein als Brückensprache*, in: Stefan Kipf (Ed.) *Integration durch Sprache* (Bamberg 2014) (Studienbücher Latein) 22–42.
- Kipf (2010). – Stefan Kipf, *Romani bellum amabant – Zur Entwicklung des Römerbildes in den lateinischen Unterrichtswerken seit 1945*, *Pegasus-Onlinezeitschrift* 10/1 (2010) 61–88.

- Kipf (2006). – Stefan Kipf, *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland: Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Bamberg 2006.
- KMK (2013). – Kultusministerkonferenz, *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluss der vom 25. 10. 1996 i. d. F. vom 05. 12. 2013*, online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (letzter Zugriff: 05. 01. 2022).
- Kranzdorf (2018). – Anna Kranzdorf, *Ausleseinstrument, Denkschule und Muttersprache des Abendlandes: Debatten um den Lateinunterricht in Deutschland 1920–1980* (Berlin, Boston 2018) (= Wertewandel im 20. Jahrhundert 5).
- Laes (2008). – Christian Laes, *Child Slaves at Work in Roman Antiquity*, *Ancient Society* 38 (2008) 235–283.
- Lo Cascio (2016). – Elio Lo Cascio, *The Impact of Migration on the Demographic Profile of the City of Rome. A Reassessment*, in: Luuk de Ligt/Laurens E. Tacoma (Ed.), *Migration and Mobility in the Early Roman Empire* (Leiden (u. a.) 2016) 23–32.
- Lösel (2015). – Andrea Lösel, *Ein neuartiges didaktisches Konzept*, 29. 10. 2015 (aktualisiert 26. 07. 2018), online unter: <https://www.uni-bamberg.de/minf/news-medieninformatik/artikel/schauer-lehrwerk/> (letzter Zugriff: 05. 01. 2022).
- Maier (1979). – Friedrich Maier, *Zur Theorie und Praxis des lateinischen Sprachunterrichts* (Bamberg 1979) (= Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt 1).
- Malamud (2016). – Margaret Malamud, *African Americans and the Classics: Antiquity, Abolition and Activism* (London (u. a.) 2016) (= Library of Classical Studies 12).
- Marchand (1996). – Suzanne L. Marchand, *Down from Olympus: Archaeology and Philhellenism in Germany, 1750–1970* (Princeton u. a. 1996).
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein: *Fachanforderungen Latein*, Kiel 2015.
- Morley (2011). – Neville Morley, *Slavery under the Principate*, in: Keith Bradley/Paul Cartledge (Ed.), *The Ancient Mediterranean World* (Cambridge 2011) (= The Cambridge World History of Slavery 1) 265–286.
- Nickel (2020). – Johanna Nickel, *Wir und die anderen – die anderen und wir? Interkulturalität im altsprachlichen Unterricht*, *AU* 63/1 (2020) 2–9.

- Nickel (2020). – Johanna Nickel, Interkulturelles Lernen im altsprachlichen Unterricht – Ein literaturdidaktischer Blick auf „Interkulturelle Kompetenzen“, in: Stefan Freund/Leoni Janssen (Ed.), *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung* (Bad Heilbrunn 2019) 231–250.
- Nickel (2001). – Rainer Nickel, *Lexikon zum Lateinunterricht* (Bamberg 2001).
- Nickel (1982). – Rainer Nickel, *Einführung in die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts* (Darmstadt 1982) (Die Altertumswissenschaft).
- Nünning (2000). – Ansgar Nünning, ‚Intermisunderstanding‘. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens. Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme, in: Lothar Bredella et al. (Ed.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* (Tübingen 2000) (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) 84–132.
- Ost (2021). – Katharina Ost, Zur Darstellung von Sklaverei in grundständigen Lehrwerken des Lateinunterrichts, in: Wolfgang Polleichtner (Ed.), *Quid novi? Fragen an die altsprachliche Fachdidaktik* (Speyer 2021) (= *Didaskalika* 6) 49–88.
- Rankine (2006). – Patrice Rankine, *Ulysses in Black: Ralph Ellison, Classicism, and African American Literature* (Wisconsin 2006) (Wisconsin Studies in Classics).
- Robinson (2017). – Erik Robinson, „The Slaves Were Happy“: High School Latin and the Horrors of Classical Studies, *Eidolon* 25. 09. 2017, online unter: <https://eidolon.pub/the-slaves-were-happy-high-school-latin-and-the-horrors-of-classical-studies-4e1123649916> (letzter Zugriff: 05. 01. 2022).
- Saïd (1978). – Edward W. Saïd: *Orientalism* (New York 1978).
- Schauer (2020). – Markus Schauer, Altsprachlicher Unterricht und Interkulturalität: vom Modell zum Diskurs, *AU* 63/1 (2020) 49–51.
- Scheidel (2005). – Walter Scheidel, Human Mobility in Roman Italy, II: The Slave Population, *JRS* 95 (2005) 64–79.
- Schmitz (2017). – Dietmar Schmitz, Anregungen und Überlegungen zu einer modernen Lehrbuchkonzeption, *Forum Classicum* 3 (2017), 144–146.
- Schmitz, Dietmar: „Πάντα ῥεῖ – Wandel in der Konzeption lateinischer Unterrichtswerke. Ein Streifzug durch die Jahrzehnte bis heute (II)“, *Forum Classicum* 1 (2012), 15–32.
- Schmitz, Dietmar: Πάντα ῥεῖ – Wandel in der Konzeption lateinischer Unterrichtswerke, *Forum Classicum* 2 (2009) 85–103.

- Solin (2008). – Heikki Solin, Zur Herkunft der römischen Sklaven, in: Heinz Heinen (Ed.), Menschenraub, Menschenhandel und Sklaverei in antiker und moderner Perspektive (Stuttgart 2008) (= Forschungen zur antiken Sklaverei 37).
- Talbot (2018). – Margaret Talbot, The Myth of Whiteness in Classical Sculpture, *The New Yorker* 29. 10. 2018, online unter: <https://www.newyorker.com/magazine/2018/10/29/the-myth-of-whiteness-in-classical-sculpture> (letzter Zugriff: 05. 01. 2022).
- Vasunia (2013). – Phiroze Vasunia, *The Classics and Colonial India* (Oxford 2013) (Classical Presences).
- von Christ (1868). – Wilhelm von Christ, Ueber ein bei Weissenburg gefundenes römisches Militärdiplom, *Sitzungsberichte der Königlich Bayerischen Akademie der Wissenschaften* 1 (1868) 409–447.
- Wesselmann (2019). – Katharina Wesselmann, Neue Herausforderungen für neue Lateinlehrende: Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität am Beispiel des Lehrmittels Aurea Bulla, in: Stefan Freund/Leoni Janssen (Ed.), *Non ignarus docendi: Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung* (Bad Heilbrunn 2019) 184–211.
- Westphalen (2008). – Klaus Westphalen, Lateinische Unterrichtswerke – einst und jetzt, in: Friedrich Maier/Klaus Westphalen (Ed.): *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I: Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis* (Bamberg 2008) (= Auxilia 59) 36–62.
- Wintersteiner (2006). – Werner Wintersteiner: *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis* (Innsbruck (u. a.) 2006) (= Ide extra 12).
- Young (2001). – Robert J. C. Young, *Postcolonialism. An Historical Introduction* (Oxford (u. a.) 2001).
- Yousefi/Braun (2011). – Hamid R. Yousefi/Ina Braun, *Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung* (Darmstadt 2011) (Einführung Philosophie).

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

- Abb. 1: Warum geht ein Barbar zur römischen Armee?, Bild: Clement Utz et al., (Ed.), *Campus. Gesamtkurs Latein. Ausgabe A. Textband* (Bamberg: C. C. Buchner 2012), S. 171

„Rom lernt von den Griechen, Europa von Rom“

- Abb. 2: Neues aus Germanien?, Bild: Clement Utz/Andrea Kammerer (Ed.), *Felix Neu. Textband. Unterrichtswerk für Latein* (Bamberg: C. C. Buchner²2010), S. 206
- Abb. 3: Gatus trifft Lucius, Bild: Ulrike Althoff et al., *Salvete. Neue Ausgabe. Texte und Übungen. Gesamtband* (Berlin: Cornelsen 2009), S. 101
- Abb. 4: „Ihr wart Barbaren!“, Bild: Michael Hotz/Friedrich Maier (Ed.), *Cursus. Texte und Übungen. Ausgabe A* (Bamberg: C. C. Buchner 2016), S. 63
- Abb. 5: Ist Cornelia eine Sklavin?, Bild: Clement Utz et al., (Ed.), *Campus. Gesamtkurs Latein. Ausgabe A. Textband* (Bamberg: C. C. Buchner 2012), S. 47
- Abb. 6: Der Anteil der Provinzen in den Lehrwerken A, Bild: Alexander Brück
- Abb. 7: Der Anteil der Provinzen in den Lehrwerken B, Bild: Alexander Brück

Alexander Brück

Institut für Klassische Altertumskunde, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Christian-Albrechts-Platz 4, 24118 Kiel, Deutschland

brueck-alex@web.de

Suggested citation

Brück, Alexander: „Rom lernt von den Griechen, Europa von Rom“. Fremdheit und Eurozentrismus in lateinischen Lehrwerken. In: *thersites* 14 (2022), pp. 41–102.

<https://doi.org/10.34679/thersites.vol14.198>