



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Das Themenmodul „Suche nach Sinn und Glück“ in
einem kompetenzorientierten Lateinunterricht

Verfasser

Clemens Josef Kastenhofer

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 338

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Deutsch, UF Latein

Betreuer:

Priv.-Doz. Dr. Robert Wallisch

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1. Bildungsstandards, Kompetenz, Kompetenzorientierung	5
1. 1. Bildungsstandards	5
1. 2. Kompetenz	6
1. 3. Kompetenzorientierter Unterricht	8
1. 4. Allgemeine und fachspezifische Kompetenzen, Kompetenzmodelle	9
2. Kompetenzen in Latein	11
2. 1. Übersetzen	11
2. 2. Arbeitsaufgaben	12
3. Unterrichtsmaterial	14
4. Textgestaltung	42
4. 1. Allgemeines	42
4. 2. Text 1 – Die sokratische Wende	43
4. 3. Text 2 – Wege zum Glück	44
4. 4. Text 3 – Das höchste Gut und das größte Übel	45
4. 5. Text 4 – Die stoische Ruhe	47
4. 6. Text 5 – Die Torheit und das Glück	48
4. 7. Text 6 – Glück durch Gotteserkenntnis	49
5. Übersetzungen der Texte, Lösungen und Erwartungshorizonte der Arbeitsaufgaben	52
5. 1. Text 1 – Die sokratische Wende	52
5. 1. 1. Arbeitsaufgaben	52
5. 1. 2. Übersetzung	54
5. 2. Text 2 – Wege zum Glück	55
5. 2. 1. Arbeitsaufgaben	55
5. 2. 2. Übersetzung	57
5. 3. Text 3 – Das höchste Gut und das größte Übel	58
5. 3. 1. Arbeitsaufgaben	58
5. 3. 2. Übersetzung	61
5. 4. Text 4 – Die stoische Ruhe	62
5. 4. 1. Arbeitsaufgaben	62
5. 4. 2. Übersetzung	65
5. 5. Text 5 – Die Torheit und das Glück	66
5. 5. 1. Arbeitsaufgaben	66
5. 5. 2. Übersetzung	69
5. 6. Text 6 – Glück durch Gotteserkenntnis	70
5. 6. 1. Arbeitsaufgaben	70
5. 6. 2. Übersetzung	71
6. Fachdidaktischer Kommentar	73
6. 1. Übersetzen	73
6. 2. Arbeitsaufgaben	74
6. 3. Kommentar und Begründung zu den einzelnen Texten und Arbeitsaufgaben	76

6. 3. 1. 1. Text 1 – Die sokratische Wende.....	76
6. 3. 1. 2. Arbeitsaufgaben.....	76
6. 3. 2. 1. Text 2 – Wege zum Glück.....	78
6. 3. 2. 2. Arbeitsaufgaben.....	79
6. 3. 3. 1. Text 3 – Das höchste Gut und das größte Übel.....	80
6. 3. 3. 2. Arbeitsaufgaben.....	80
6. 3. 4. 1. Text 4 – Die stoische Ruhe.....	82
6. 3. 4. 2. Arbeitsaufgaben.....	83
6. 3. 5. 1. Text 5 – Die Torheit und das Glück	85
6. 3. 5. 2. Arbeitsaufgaben	85
6. 3. 6. 1. Text 6 – Glück durch Gotteserkenntnis.....	88
6. 3. 6. 2. Arbeitsaufgaben.....	89
6. 4. Kommentartexte	91
6. 4. 1. Quellen für Kommentartexte.....	92
6. 5. Wortschatz.....	96
6. 5. 1. Lernvokabular.....	96
6. 5. 2. Vokabelangaben am Textrand.....	97

Abschließende Bemerkungen.....	99
---------------------------------------	-----------

Literaturverzeichnis.....	100
----------------------------------	------------

Anhang.....	109
Zusammenfassung.....	109
Lebenslauf.....	113

Vorwort

Nach derzeitigem Stand der Dinge muss ab dem Schuljahr 2014/15 in Österreich die teilstandardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an allen AHS verpflichtend durchgeführt werden.¹ In dieser Diplomarbeit wird die Frage erörtert, welche Konsequenzen diese Umstellung für den Lateinunterricht ganz konkret in der Praxis hat. Dabei wird vor allem darauf Wert gelegt zu zeigen, wie ein bestimmtes Themenmodul, nämlich „Suche nach Sinn und Glück“, im kompetenzorientierten Unterricht gewinnbringend aufbereitet und durchgeführt werden kann.

Zunächst wird allgemein analysiert, was Kompetenzorientierung für den Unterricht bedeutet. Dabei werden auch Begriffe, wie „Kompetenz“, „kompetenzorientiert“ oder „Bildungsstandards“ erläutert, die für diese Arbeit wesentlich sind und mit denen in der Folge häufig operiert wird.

Außerdem wird das Kompetenzmodell analysiert, das in den „Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch“² beschrieben wird und das natürlich den kompetenzorientierten Lateinunterricht maßgeblich beeinflusst.

Dann wird an Hand des im Lehrplan der AHS-Oberstufe „Latein“ festgeschriebenen Themenmoduls „Suche nach Sinn und Glück“ demonstriert, wie sich ein kompetenzorientierter Unterricht in diesem konkreten Themenmodul umsetzen lässt:

Hierzu werden geeignete lateinische Originaltexte ausgewählt und bearbeitet, die das Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchten, unterschiedlichen Gattungen angehören und in ihrer Entstehung von der Antike bis in die Neuzeit reichen. Zu diesen Texten werden Unterrichtsmaterialien erstellt, die dem Konzept der Kompetenzorientierung entsprechen.

1 Vgl.: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu.xml>, 17. 7. 2012.

2 Dujmovits, W. et al., Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch, Innsbruck und Klagenfurt 2011. (<https://www.bifie.at/node/529>, 25. 4. 2012.)

In diesem Unterrichtsmaterial, das als Handouts für die SchülerInnen konzipiert ist, werden zu den lateinischen Originaltexten kompetenzorientierte Arbeitsaufgaben formuliert. Außerdem führen deutsche Begleittexte die SchülerInnen durch die Philosophiegeschichte und liefern Hintergrundinformationen, die für die lateinischen Texte relevant sind und auch eine Hilfestellung für das Übersetzen darstellen. Darüber hinaus wird im Unterrichtsmaterial mit der Angabe von Lernvokabular eine Erweiterung des Wortschatzes der SchülerInnen angestrebt.

Zum Unterrichtsmaterial erläutert schließlich ein umfangreicher Kommentar, der sich auf die aktuelle fachdidaktische Literatur stützt, die Absichten und didaktischen Ziele, die hinter diesen Handouts stehen. Besonderes Augenmerk wird dabei stets darauf gelegt, sichtbar zu machen, welche (Teil-)Kompetenzen durch eine bestimmte Vorgehensweise oder Arbeitsaufgabe besonders gefördert werden sollen.

Außerdem wird dargestellt, wie die Materialien im Unterricht am besten einzusetzen sind und auf welche Schwierigkeiten, die in der konkreten Unterrichtssituation auftreten könnten, besonders Acht zu geben ist.

1. Bildungsstandards, Kompetenz, Kompetenzorientierung

Am Beginn dieser Arbeit sollen zunächst einige Begriffe eingehend analysiert und erläutert werden, die für diese Arbeit entscheidend sind und ihren weiteren Verlauf prägen, damit Klarheit darüber herrscht, wovon in allen weiteren didaktischen Betrachtungen die Rede ist.

In diesem Kapitel werden die Begriffsfelder „Kompetenz“, „Kompetenzorientierung“ und „Bildungsstandards“ abgesteckt, bevor im nächsten Kapitel auf die Theorie des kompetenzorientierten Lateinunterrichts eingegangen werden kann. Diese Begriffe stehen miteinander in enger Beziehung und bedürfen daher einer genauen Betrachtung und Differenzierung.

Die Begriffe „Bildungsstandards“ und „Kompetenzen“ hielten vor allem auf Grund der bildungspolitischen Debatte, die nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie losbrach, Einzug in die wissenschaftliche und politische Diskussion. Seit dieser Zeit wurde der Ruf nach einer Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht immer lauter. Um diese Qualitätsentwicklung zu fördern und sicht- und messbar zu machen, wurden in Österreich sowie in Deutschland verpflichtende Bildungsstandards für bestimmte Schulstufen eingeführt.³

1. 1. Bildungsstandards

In Österreich wurden im Jahr 2009 Bildungsstandards für die 4. und 8. Schulstufe eingeführt.⁴ In der diesbezüglichen „Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen“ wird der Begriff „Bildungsstandard“ folgendermaßen definiert:

3 Vgl.: Drieschner, E., Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens, Wiesbaden 2009, 10.

4 Vgl.: BGBl. II 1/2009.

„Bildungsstandards“ [sind] konkret formulierte Lernergebnisse in den einzelnen oder den in fachlichem Zusammenhang stehenden Pflichtgegenständen, die sich aus den Lehrplänen der [...] Schularten und Schulstufen ableiten lassen. Diese Lernergebnisse basieren auf grundlegenden Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel verfügen sollen.⁵

Diese Definition von Bildungsstandards verdeutlicht in ihrer präzisen Formulierung bereits die wesentlichen Neuerungen, welche die Einführung von Bildungsstandards in das Schulwesen bringt:

Während bis dahin die Lehrpläne ausschließlich vorgaben, welche inhaltsbezogenen Lehrziele in der jeweiligen Schulstufe zu erreichen seien, werden nun Lernergebnisse, die jede/r SchülerIn in einer bestimmten Schulstufe vorweisen muss, formuliert.⁶

Bildungspolitisch soll so durch die Festsetzung von Bildungsstandards der Übergang von der Inputsteuerung des Schulwesens, die mit inhaltlichen Vorgaben für den Unterricht und rechtlichen Vorschriften operiert, zur Outputsteuerung vollzogen werden. Bei der Outputsteuerung stehen nun die tatsächlichen Lernergebnisse der SchülerInnen im Fokus. Diese werden regelmäßig evaluiert und dabei an den zuvor definierten Standards gemessen. Die Ergebnisse der Evaluation liefern dann die Grundlage für neue bildungspolitische sowie didaktische Entscheidungen.⁷

1. 2. Kompetenz

Aus der oben zitierten Definition von Bildungsstandards geht weiters deutlich hervor, dass der Begriff untrennbar mit dem didaktischen Konzept von Kompetenzen verbunden ist, da es die zentrale Funktion der Bildungsstandards ist

⁵ BGBl. II 1/2009, 2.

⁶ Vgl.: Drieschner [s. Anm. 3], 10.

⁷ Vgl.: Drieschner [s. Anm. 3], 25-27. Vgl. auch: Kiper, H. & W. Mischke, Einführung in die Theorie des Unterrichts, Weinheim und Basel 2006, 48-50.

festzulegen, über welche Kompetenzen die SchülerInnen nach einer bestimmten Schulstufe verfügen sollen.

Was mit Kompetenzen in diesem Zusammenhang gemeint ist, wird ebenfalls in der bereits erwähnten Verordnung definiert:

„Kompetenzen“ [sind] längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen.⁸

Die Definition des Kompetenzbegriffs in der „Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen“ hat eindeutig Franz E. Weinerts Konzept zum Vorbild. Dieser versteht unter Kompetenzen

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.⁹

Da diese Definition des Begriffs „Kompetenz“ sowohl in der Fachliteratur als auch von Seiten des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur weitestgehende Akzeptanz erfährt, wird der Begriff auch in der vorliegenden Arbeit in diesem Sinne verwendet.

⁸ BGBl. II 1/2009, 2.

⁹ Weinert, F. E., Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F. E. (Hg.), Leistungsmessung in Schulen, Weinheim und Basel 2001, 27-28.

1. 3. Kompetenzorientierter Unterricht

Ähnlich wie bei der Analyse des Begriffes „Bildungsstandards“ lässt sich auch beim Betrachten des Konzepts des kompetenzorientierten Unterrichts feststellen, dass die von den SchülerInnen zu erlernenden Fertigkeiten und Fähigkeiten an Stelle von vorgegebenen Lehrinhalten in den Blickpunkt rücken. Für die Lehrenden ergibt sich daraus, dass sie sich weniger mit der Frage befassen müssen, wie sie bestimmte Inhalte am besten den SchülerInnen vermitteln können, sondern vielmehr, welche Inhalte und Methoden am besten dazu geeignet sind, dass die SchülerInnen in der Auseinandersetzung mit diesen bestimmte Kompetenzen entwickeln.¹⁰

Dabei ist zu beachten, dass durch die Kompetenzorientierung die Inhalte des Unterrichts nicht völlig nebensächlich werden oder gar verschwinden. In Österreich werden sie schließlich auch weiterhin in Form von Lehrzielen in den Lehrplänen vorgegeben und es ist darüber hinaus evident, dass sich Kompetenzen nicht losgelöst von jeglichem Inhalt ausbilden lassen. Den Lehrkräften obliegt in einem kompetenzorientierten Bildungswesen nun die Aufgabe der Verknüpfung zwischen den Inhalten und den Kompetenzen. Sie müssen entscheiden, durch welche Inhalte bestimmte Kompetenzen am besten vermittelt werden können.¹¹

Dieser Aspekt ist auch für die Konzeption meiner Diplomarbeit von gewichtiger Bedeutung, da ich zum Modul „Suche nach Sinn und Glück“ sowohl den Lehrzielen entsprechende Inhalte ausgewählt als auch diese Inhalte mit Übungen verknüpft habe, anhand derer die SchülerInnen bestimmte Kompetenzen entwickeln und festigen sollen.

Ein weiteres wichtiges Charakteristikum des Kompetenzbegriffes bei Weinert ist außerdem die Berücksichtigung von psychischen und mentalen Voraussetzungen, ohne die bestimmte Probleme nicht gelöst werden können. Es reicht also nicht, dass im Unterricht nur Fertigkeiten und Fähigkeiten anhand von

¹⁰ Vgl.: Drieschner [s. Anm. 3], 42-45.

¹¹ Vgl.: Ziener, G., Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber 2008, 40-43.

geeigneten Inhalten vermittelt werden, sondern die SchülerInnen müssen auch in ihrer Einstellung und Haltung zum Gelernten gebildet werden.¹²

Das Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichts muss es demnach sein, Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zu vermitteln. Er ist dann erfolgreich, „wenn die zu Bildenden anschließend 1. etwas mehr wissen, 2. mit diesem Wissen etwas anfangen und 3. sich dazu verhalten können.“¹³

1. 4. Allgemeine und fachspezifische Kompetenzen, Kompetenzmodelle

Zum kompetenzorientierten Unterricht muss erwähnt werden, dass auch bei den Kompetenzen zwischen allgemeinen Kompetenzen und fachspezifischen Kompetenzen unterschieden wird, genauso wie es in den Lehrplänen schon vor der Einführung von Bildungsstandards allgemeine Bildungsziele und fachspezifische Lehrziele gab.

Allgemeine Kompetenzen sind nicht an ein bestimmtes Schulfach gebunden, sondern sollen in allen Fächern gleichermaßen gefördert werden. Dazu gehören zum Beispiel Sozial- oder Methodenkompetenzen.

Die fach- oder domänenspezifischen Kompetenzen umfassen dagegen die wesentlichen Inhalte, Fertigkeiten und Einstellungen, welche die SchülerInnen im jeweiligen Fach erwerben sollen.¹⁴

Bei der Formulierung von Bildungsstandards werden nun den einzelnen Schulfächern verschiedene grundlegende Kompetenzen zugeordnet, die wiederum in kleinere Bereiche gegliedert werden. Diese Teilkompetenzen werden in Kompetenzmodellen systematisch angeordnet und miteinander in Bezug gesetzt, sodass diese „den kumulativen Kompetenzaufbau beschreiben“¹⁵ können.¹⁶

12 Vgl.: Drieschner [s. Anm. 3], 44-46.

13 Ziener [s. Anm. 11], 20.

14 Vgl.: Drieschner [s. Anm. 3], 47-48. Vgl. auch: <https://www.bifie.at/node/49>, 25. 4. 2012.

15 Criblez, L. et al., Bildungsstandards, Seelze-Velber 2009, 36.

16 Vgl.: Criblez [s. Anm. 15], 36-38. Vgl. auch: Kiper [s. Anm. 7], 47-48.

Für das Thema dieser Arbeit ist vor allem das Kompetenzmodell für das sechsjährige Latein, wie es in den „Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch“¹⁷ dargestellt wird, von Interesse. Im folgenden Kapitel wird dieses Kompetenzmodell daher noch kurz besprochen.

¹⁷ Dujmovits [s. Anm. 2].

2. Kompetenzen in Latein

Ab dem Schuljahr 2014/2015 wird in Österreich die schriftliche Reifeprüfung in allen AHS in standardisierter und kompetenzorientierter Form durchgeführt werden.¹⁸ Daher hat eine vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eingesetzte Arbeitsgruppe unter anderem je ein Kompetenzmodell für die Kurz- und die Langform des Lateinunterrichts erarbeitet, das sowohl die Grundlage für die neue Matura als auch für den darauf hinführenden Unterricht bildet, der vier beziehungsweise sechs Lernjahre umfasst.¹⁹

Die Kompetenzmodelle für die Kurz- und die Langform des Lateins ähneln sich in Aufbau und Struktur sehr stark. Aus diesem Grund und weil ich in dieser Arbeit ausschließlich Material für ein Modul der sechsjährigen Form des Faches Latein aufbereite, werde ich im Folgenden nur auf das Kompetenzmodell der Langform eingehen.

Als grundlegende Kompetenzen des Unterrichtsfaches Latein werden in diesem Modell das „Übersetzen von lateinischen Originaltexten“²⁰ sowie das „Lösen von Arbeitsaufgaben“²¹ betrachtet. Diese beiden Kompetenzen ergeben sich aus der Summe verschiedener Kompetenzbereiche, über die nun ein kurzer Überblick folgt.

2. 1. Übersetzen

Die Tätigkeit des Übersetzens von lateinischen Texten in die Zielsprache wird im Kompetenzmodell für die Langform des Faches Latein in die sechs Kompetenzbereiche „Erkennen“, „Zuordnen“, „Gliedern“, „Erfassen und Verstehen“, „Übertragen“ und „Formulieren“²² geteilt.

18 Vgl.: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu.xml>, 17. 7. 2012.

19 Vgl.: <https://www.bifie.at/node/79>, 25. 4. 2012.

20 Dujmovits [s. Anm. 2], 14.

21 Dujmovits [s. Anm. 2], 14.

22 Dujmovits [s. Anm. 2], 19.

Diese sechs Kompetenzbereiche stellen die einzelnen Schritte dar, nach denen für gewöhnlich der Übersetzungsprozess abläuft. Allerdings kann der Übersetzungsvorgang natürlich je nach Text und ÜbersetzerIn variieren. Für die Notengebung bei Schularbeiten und bei der Matura sind nur die beiden letzten Kompetenzbereiche relevant, da die ersten vier Schritte des Übersetzungsprozesses in einer schriftlichen Übersetzung nicht wahrnehmbar sind.²³

Für das Übersetzen werden neben den Kompetenzbereichen auch Anwendungsfelder beschrieben, in welchen die einzelnen Teilkompetenzen zum Tragen kommen. Die Anwendungsfelder umfassen gegliedert in die Kategorien „Lexik“, „Morphologie“ und „Satz- und Textgrammatik“²⁴ eine Beschreibung der grammatikalischen Kapitel, welche die SchülerInnen zu Beginn der Lektürephase gelernt haben sollen und deren Beherrschung für eine erfolgreiche Übersetzung unerlässlich ist.²⁵

2. 2. Arbeitsaufgaben

Vor der Einführung der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung bestanden sowohl die Schularbeiten in der Lektürephase als auch die schriftliche Matura aus zwei Teilen. Zum einen mussten die SchülerInnen einen lateinischen Text ins Deutsche bringen und zum anderen hatten sie dazugehörige Interpretationsfragen zu beantworten.²⁶

Das Übersetzen eines lateinischen Originaltextes bleibt auch im kompetenzorientierten Lateinunterricht weiterhin ein wesentlicher Bestandteil von Schularbeiten und der schriftlichen Reifeprüfung. An die Stelle der früheren Interpretationsfragen zu dem Text, der übersetzt werden musste, treten aber nun Arbeitsaufgaben zu einem gesonderten Interpretationstext, von dem die SchülerInnen keine schriftliche Übersetzung mehr erstellen müssen.²⁷

Natürlich sind diese Arbeitsaufgaben nicht nur für Schularbeiten und die Matura relevant, sondern müssen zuvor im Unterricht geübt werden, damit die Schüle-

23 Vgl.: Dujmovits [s. Anm. 2], 19.

24 Dujmovits [s. Anm. 2], 19-20.

25 Vgl.: Dujmovits [s. Anm. 2], 19-20.

26 Vgl.: Kommentar zum Lehrplan der AHS-Oberstufe „Latein“, 4-5: <http://www.gemeinsamlernen.at/>, 30. 4. 2012.

27 Vgl.: Vgl.: Dujmovits [s. Anm. 2], 35-36.

rInnen die Kompetenzen erwerben können, die für „die sprachliche und inhaltliche Analyse und Interpretation von Originaltexten sowie möglicher Vergleichsmaterialien“²⁸ nötig sind.

Im Kompetenzmodell für die Langform des Fachs Latein werden sieben verschiedene Kompetenzbereiche für die Arbeitsaufgaben angeführt. Diese Bereiche sind „Sammeln und Auflisten“, „Gliedern und Strukturieren“, „Zusammenfassen und Paraphrasieren“, „Gegenüberstellen und Vergleichen“, „Belegen und Nachweisen“, „Kommentieren und Stellungnehmen“ und „Kreatives Auseinandersetzen und Gestalten“.²⁹

Zu jedem dieser Kompetenzbereiche werden außerdem verschiedene Anwendungsfelder angegeben, die verdeutlichen, für welche konkreten Unterrichtsinhalte die jeweilige Teilkompetenz genutzt werden soll.³⁰

Auf die einzelnen Kompetenzbereiche der Arbeitsaufgaben und die dazugehörigen Anwendungsfelder werde ich im Kapitel „6. 3. Kommentar und Begründung zu den einzelnen Texten und Arbeitsaufgaben“ noch näher eingehen und diese an Hand der Übungen erläutern, die für diese Arbeit erstellt wurden. Deshalb ist es nicht notwendig, in diesem einleitenden Kapitel noch detaillierter auf diese Thematik einzugehen.

Außerdem lassen sich meiner Meinung nach die verschiedenen Kompetenzbereiche besser veranschaulichen, wenn man sie mit einer konkreten Übung in Bezug setzt.

28 Dujmovits [s. Anm. 2], 14.

29 Dujmovits [s. Anm. 2], 21-23.

30 Vgl.: Dujmovits [s. Anm. 2], 21-23.

3. Unterrichtsmaterial

Einleitung

In diesem Teil der Arbeit folgt das Unterrichtsmaterial, das ich für den kompetenzorientierten Lateinunterricht im Themenmodul „Suche nach Sinn und Glück“ erstellt habe. Dieses ist als Handout für die SchülerInnen konzipiert. Dementsprechend sind die Gliederung und das Layout schülerInnenngerecht gestaltet. Wichtige Informationen für die Lehrenden, wie didaktische Hinweise, Quellenbelege und Ähnliches finden sich deshalb erst in späteren Kapiteln.

Die Reihenfolge der Texte sollte nach Möglichkeit im Unterricht beibehalten werden, da die Texte inhaltlich aufeinander abgestimmt sind. Dadurch wird ein chronologischer Überblick über die Glückslehren von der Antike bis in die Neuzeit möglich.

Außerdem greifen manche Fragestellungen der Arbeitsaufgaben auf Texte zurück, die zuvor schon behandelt worden sind. Auch die angegebenen Vokabeln sind so auf einander abgestimmt, dass ein Lernvokabel aus einem früheren Text in einem späteren nicht mehr angegeben wird.

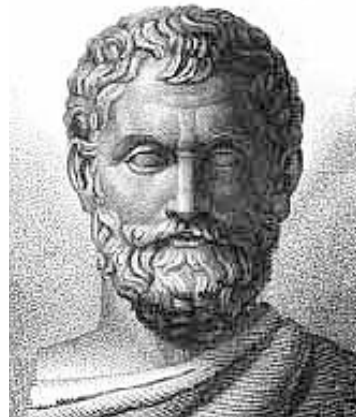
Die Anfänge der Philosophie

Die antike Philosophie nahm ihren Anfang im alten Griechenland, genauer gesagt an der kleinasiatischen Küste (heutige Türkei), wo man ab dem Ende des 7. Jahrhunderts v. Chr. begann, das bestehende Wissen über die Welt zu hinterfragen und neue Wege des Denkens einzuschlagen.

Zuvor wurde die Weltanschauung vom **Mythos** geprägt. Die Welt wurde mit Hilfe von zahlreichen Geschichten von Göttern und Helden erklärt. Doch diese Göttergeschichten verloren wohl auch durch den Kontakt zu bisher fremden Völkern und Kulturen ihre Selbstverständlichkeit für die ersten Philosophen und lieferten keine befriedigenden Antworten mehr auf ihre Fragen. Sie begannen daher mit Hilfe eigenständigen Denkens neue Antworten zu suchen.

Eine der zentralen Fragen der **Vorsokratiker**, so nennt man die frühen griechischen Philosophen, die vor Sokrates gelebt haben, war die Frage nach dem Ursprung (ἀρχή / arché) der Welt und aller Dinge.

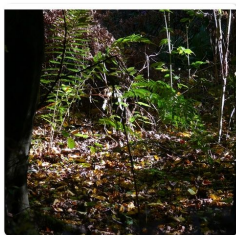
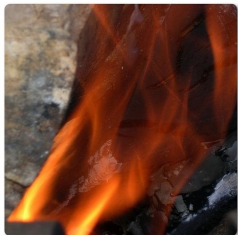
Thales von Milet (ca. 624-546 v. Chr.) betrachtete das Wasser als Ursprung allen Seins, als das Prinzip aus dem alles entsteht und in das alles wieder zurückkehrt. **Anaximander** von Milet (ca. 610-545 v. Chr.) definierte das ἄπειρον / apeiron, das Grenzenlose, Unendliche, Ewige, als den Urstoff und das Urprinzip aller Dinge. **Anaximenes** von Milet (ca. 585-525 v. Chr.) hielt schließlich die Luft für die ἀρχή / arché.



Thales von Milet

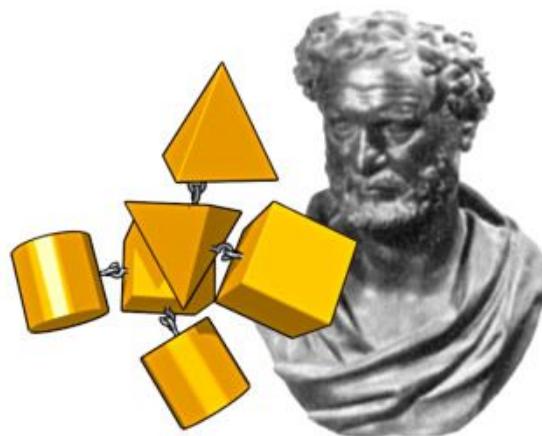
Einer der einflussreichsten Vorsokratiker war **Pythagoras** von Samos (ca. 570-497 v. Chr.), der aus der Mathematik bekannt ist. Seine Schüler und Nachfolger, die Pythagoreer, schlossen sich zu einer quasi religiösen Gemeinschaft zusammen. In ihrer Lehre spielten Zahlen und die daraus ersichtliche Harmonie des Kosmos eine bestimmende Rolle. Außerdem glaubten sie an die Seelenwanderung.

Heraklit von Ephessos (ca. 544-484 v. Chr.) erklärte nicht einen bestimmten Stoff, sondern das Werden, den ewigen Fluss der Dinge, der ständig Veränderungen hervorruft, zum Urprinzip der Welt.



Empedokles von Akragas (ca. 492-432 v. Chr.) prägte den Begriff des Elements. Er nahm an, dass alle Dinge aus der Zusammensetzung von verschiedenen stofflichen Grundbestandteilen bestehen. Seine Lehre von den vier Elementen Feuer, Erde, Wasser und Luft wirkte bis in die Neuzeit hinein nach.

Leukipp (5. Jh. v. Chr.) und sein Schüler **Demokrit** von Abdera (ca. 460-370 v. Chr.) gelten als die Begründer der Atomlehre. Sie nahmen an, dass alle Dinge aus kleinsten, nicht mehr teilbaren Körpern (ἄτομος / atomos: unzerschneidbar) bestehen, die im leeren Raum herumwirbeln und in unterschiedlichen Zusammenfügungen verschiedene Dinge ergeben.



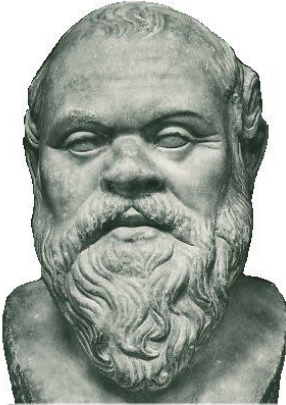
Demokrit und die Atomlehre

Text 1 – Die sokratische Wende

Philosophen habe es, so Cicero, schon gegeben, bevor man diese Bezeichnung für sie verwendete. Es seien Menschen gewesen, die nach Erkenntnis gestrebt und dabei die Natur genau betrachtet hätten.

Sokrates führte allerdings einen neuen Aspekt in die Philosophie ein:

(Cic. Tusc. 5, 10. gek.)

Ab antiqua <u>philosophia</u> usque ad <u>Socratem numeri</u> <u>motusque</u> tractabantur, et unde omnia orerentur quove reciderent, studioseque ab <u>iis siderum</u> magnitudines, <u>intervalla</u>, cursus anquirebantur et cuncta <u>caelestia</u>. Socrates autem primus philosophiam devocavit e caelo et in urbibus <u>collocavit</u> et in domus etiam introduxit et coegit <u>de vita</u> et moribus rebusque bonis et malis <u>quaerere</u>.	 Sokrates	philosophia, -ae, <i>f.</i>: Philosophie Socrates, -is, <i>m.</i>: Sokrates numeri motusque: „Zahlenverhältnisse und Bewegungsgesetze“ (vor allem in der Astro- und Kosmologie) iis: gemeint sind die Philosophen vor Sokrates sidus, -eris, <i>n.</i>: Stern intervallum, -i, <i>n.</i>: Entfernung, Abstand caelestia, -ium, <i>n. pl.</i>: Himmelserscheinungen colloco 1: ansiedeln quaero 3, quaesivi, quaesitum de + Abl.: etw. zum Gegenstand der Betrachtung machen
---	---	---

Und in einem anderen philosophischen Dialog lässt Cicero den Gelehrten Varro über Sokrates folgendes sagen:

(Cic. ac. 1, 15. gek.)

Socrates mihi videtur primus a rebus occultis et ab ipsa natura <u>involutis</u>, in quibus omnes ante eum <u>philosophi</u> occupati fuerunt, advocavisse philosophiam et ad vitam communem adduxisse, ut de virtutibus et	involvere 3, -volvi, -volutus: verbergen, verhüllen philosophus, -i, <i>m.</i>: Philosoph
--	--

vitiis omninoque de bonis rebus et malis quaereret, caelestia autem vel procul esse a nostra <u>cognitione</u> censeret vel, <u>si maxime</u> cognita essent, nihil tamen ad bene vivendum.	cognitio , -onis, <i>f.</i> : Erkenntnis, das Erkennen si maxime : selbst wenn
--	---

Arbeitsaufgaben

1.) Gliedere die Sätze der beiden Texte in Haupt- und Nebensätze sowie satzwertige Strukturen!

2.) Die Vorsokratiker beschäftigten sich vor allem mit Astronomie und der Frage nach dem Ursprung aller Dinge: Sammle Begriffe aus dem Sachfeld „Astronomie, ἀρχή / arché“ und markiere sie im Text!

Sokrates richtete dagegen sein Denken auf das Leben der Menschen: Sammle Begriffe aus dem Sachfeld „Ethik“ und markiere sie im Text!

3.) Richtig oder Falsch? - Sieh dir die folgenden Aussagen genau an, vergleiche sie mit dem Text und kreuze an, ob sie mit dem Text übereinstimmen oder nicht!

	verum	falsum
Sokrates gilt als Begründer der Astronomie.		
Sokrates beschäftigte sich mit der Frage, wie man leben soll.		
Sokrates zog viel herum und lebte in vielen verschiedenen Städten.		
Sokrates war fasziniert von okkulten Phänomenen.		
Sokrates dachte über das Gute und das Schlechte im menschlichen Leben nach.		
Sokrates war der Meinung, dass, selbst wenn man Kenntnisse über die Gestirne hat, diese trotzdem nichts zu einem guten Leben beitragen können.		

4.) Übersetze den Text!

Lernvokabular

philosophia, -ae, *f.*: Philosophie

philosophus, -i, *m.*: Philosoph

sidus, -eris, *n.*: Stern

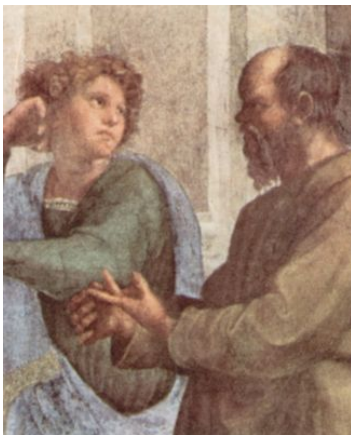
intervallum, -i, *n.*: Entfernung,
Abstand

caelestia, -ium, *n. pl.*:

Himmelserscheinungen

cognitio, -onis, *f.*: Erkenntnis, das
Erkennen

Sokrates



Sokrates im Gespräch mit
einem Schüler

Sokrates wurde um 470 v. Chr. in Athen geboren. Er gab der Philosophie eine neue Richtung, indem er den Menschen sowohl als Individuum als auch als Teil des gemeinschaftlichen Lebens in den Fokus nahm. Zentrale Fragen, die Sokrates beschäftigten, sind zum Beispiel: Was ist Tugend? Was ist Tapferkeit? Was macht einen idealen Staat aus? etc.

Dabei präsentierte Sokrates seinen Zeitgenossen aber keine fertigen Lösungen. („**Ich weiß, dass ich nichts weiß**“, ist einer seiner berühmtesten Aussprüche.) Er versuchte durch geschicktes Nachfragen, seinen Gesprächspartnern ihr Scheinwissen vor Augen zu halten und sie zum intensiveren Nachdenken zu bewegen, bis sie eine zufriedenstellende Antwort gefunden hatten. Diese Methode, die er mit der Tätigkeit einer Hebamme verglich, weil sie helfe das Wissen des anderen hervorzubringen, nennt man **Maieutik**.

Von Sokrates selbst sind uns keine Schriften überliefert. Unser Wissen über ihn beziehen wir aus Werken seiner Zeitgenossen und Schüler, von denen Platon sein berühmtester war.

Im Jahre 399 v. Chr. wurde Sokrates hingerichtet, weil man ihm Gottlosigkeit und Verführung der Jugend vorgeworfen hatte.

Wege zum Glück – Aristoteles, Hellenismus, Seneca

Sokrates wandte also die Philosophie von der Betrachtung der Natur hin zur Betrachtung des menschlichen Lebens. Wie Sokrates selbst beschäftigten sich auch seine Nachfolger unter anderem mit Fragen nach einem guten, sittlichen und gelungenen Leben.



Aristoteles

So macht sich beispielsweise **Aristoteles** darüber Gedanken, wie der Mensch zum Glück (εὐδαιμονία / Eudaimonie: wörtl.: einen guten Dämon habend) gelangen kann. Er glaubt, dass die Vernunft das ist, was den Menschen ausmacht, und darum auch sein höchstes Ziel. Deshalb wird der Mensch dann glücklich, wenn er seine Vernunft zur höchsten Entfaltung gebracht hat. Der direkte Weg zum Glück ist für ihn somit die Philosophie.

Für die Philosophen des **Hellenismus**, die den Menschen viel mehr als Individuum wahrnahmen als ihre Vorgänger in der Klassik, reichte diese Glücksdefinition nicht mehr aus. Durch die verschiedenen Erklärungsversuche, wie das persönliche Glück zu erreichen sei, bildeten sich unterschiedliche philosophische Schulen heraus, die wir in den folgenden Texten kennen lernen werden.

Diese philosophischen Strömungen wirkten über Jahrhunderte und fanden auch bei der römischen Oberschicht großen Anklang. So beschäftigte sich z. B. Lucius Annaeus Seneca (geb. um Chr. Geburt; gest. 65 n. Chr.) unter dem Einfluss hellenistischer Vorbilder intensiv mit Fragen der Ethik.

Seneca stammte aus einer reichen Familie und wurde nach seiner Ausbildung zunächst Mitglied des Senats in Rom, dann aber unter Kaiser Claudius nach Korsika verbannt. Nach seiner Rückkehr stieg er zum Erzieher des jungen Kaiser Nero auf und versuchte, ihn mit Hilfe philosophischer Lehren zu einem guten Herrscher zu bilden. Später fiel er aber bei ihm in Ungnade und widmete seine letzten Lebensjahre der intensiven Beschäftigung mit der Philosophie.

Text 2 – Wege zum Glück

In seinem Werk „de vita beata“, das Seneca seinem Bruder, dem Politiker L. Iunius Gallio widmet, versucht Seneca eine Antwort auf die Frage zu finden, wie man ein glückliches Leben erreichen könne:

(Sen. dial. 7, 1, 1-3)

Vivere, Gallio frater, omnes beate volunt, sed ad pervidendum, quid sit, quod beatam vitam efficiat, caligant; adeoque non est facile consequi beatam vitam, ut eo quisque ab ea longius recedat, quo ad illam concitatus fertur, si via lapsus est; quae ubi in contrarium ducit, ipsa velocitas maioris intervalli causa fit.

Proponendum est itaque primum, quid sit, quod appetamus; tunc circumspiciendum, qua contendere illo celerrime possimus, intellecturi in ipso itinere, si modo rectum erit, quantum cotidie profligetur quantoque propius ab eo simus, ad quod nos cupiditas naturalis impellit.



Gallio, -onis, *m.*: L. Iunius Gallio Annaeanus, Bruder von Seneca
pervideo 2, -vidi, -visum: erkennen, einsehen
caligo 1: im Dunkeln tappen
eo ... quo: umso ... je
recedo 3, -cessi, -cessum: weggehen, abweichen
via labi: sich im Weg irren (labor 3, lapsus sum: gleiten, fallen, irren)
propono 3, -posui, -positum: sich vor Augen halten
qua: wie, auf welchem Weg
profligo 1: bewältigen
naturalis, -e: natürlich, angeboren
impello 3, -puli, -pulsum: antreiben, bewegen

Quam diu quidem passim vagamur non ducem secuti,
sed fremitum et clamorem dissonum in diversa
vocantium, conteretur vita inter errores brevis, etiam si
dies noctesque bonae menti laboremus. Decernatur
itaque, et quo tendamus et qua, non sine perito aliquo,
cui explorata sint ea, in quae procedimus, quoniam
quidem non eadem hic, quae in ceteris
peregrinationibus condicio est: in illis comprehensus
aliquis limes et interrogati incolae non patiuntur errare,
at hic tritissima quaeque via et celeberrima maxime
decipit.

Nihil ergo magis
praestandum est, quam ne
pecorum ritu sequamur
antecedentium gregem
pergentes, non quo eundum
est, sed quo itur.



Lucius Annaeus Seneca

passim *adv.*: planlos, überallhin
vagor 1: umherschweifen
dissonus 3: wirr
in diversa: in die verkehrte Richtung
error, -oris *m.*: das Umherirren, Irrtum
laboro 1 + *Dat.*: sich bemühen um ...
peritus 3: erfahren, kundig
cui: = a quo
litem comprehendere: einen Weg einschlagen (*limes*, -mitis *m.*: Weg, Grenze; *comprendo*: = *comprehendo*)
interrogo 1: fragen
incola, -ae *m.*: Einwohner, Einheimischer
tritus 3: ausgetreten
celeber, -bris, -bre: belebt, zahlreich besucht
decipio 3*M*, -cepi, -ceptum: täuschen

antecedo 3, -cessi, -cessum: vorangehen
grex, gregis *m.*: Herde

Arbeitsaufgaben

1.) Seneca spricht von einem (Lebens-)Weg, der uns zum Glück führt. Kommentiere diesen Gedanken anhand folgender Leitfragen!

- Was geschieht, wenn man den falschen Weg gewählt hat, um zum Glück zu gelangen?
- Was sollte man laut Seneca daher tun, bevor man sich auf den Weg macht?

- c) Seneca erklärt, es sei auch ein erfahrener Führer auf dem Weg zum Glück nötig: Wen könnte er damit meinen? Und wer könnten diejenigen sein, die auf den falschen Pfad locken?
- d) Wie verhält sich der Weg zum Glück zu gewöhnlichen Reisen?
- e) Seneca spricht zu Beginn seinen Bruder an. Sind seine Gedanken nur an diesen gerichtet? (Beachte vor allem die Verbalformen und Pronomen im Text!)

2.) Übersetze den Text!

Lernvokabular

pervideo 2, -vidi, -visum: erkennen,
einsehen

recedo 3, -cessi, -cessum: weggehen,
abweichen

naturalis, -e: natürlich, angeboren

impello 3, -puli, -pulsum: antreiben,
bewegen

vagor 1: umherschweifen

error, -oris m.: das Umherirren, Irrtum

peritus 3: erfahren, kundig

interrogo 1: fragen

incola, -ae m.: Einwohner,

Einheimischer

celeber, -bris, -bre: belebt, zahlreich
besucht

decipio 3M, -cepi, -ceptum: täuschen

grex, gregis m.: Herde

antecedo 3, -cessi, -cessum:

vorangehen

Zum Glücksbegriff in der Antike

Im Gegensatz zum heutigen Sprachgebrauch, in dem das Glück oft als zeitlich begrenztes Hochgefühl aufgefasst wird, das mitunter stark von Zufällen abhängen kann, ist das Glück in der Antike ein **dauerhafter Zustand**, den man durch die **richtige Lebensführung** erreichen kann.

In der klassischen griechischen Philosophie wird das Glück als objektiv erfassbar eingeschätzt. Es tritt dann auf, wenn der Mensch alle **Zwecke erfüllt**, die ihm von Natur aus vorgegeben sind. Das kann also z. B. die vollkommene Entfaltung der Tugend oder der Vernunft bedeuten.

Im Hellenismus, der auch die römischen Denker stark prägte, wird das Glück als etwas Subjektives betrachtet. Man kann es weiterhin erlangen, indem man all seine Ziele erreicht, allerdings liegt es nun am Individuum selbst, zu entscheiden, was diese Ziele sind. Dadurch wird für das Erlangen des Glücks neben dem objektiven Verhalten vor allem entscheidend, welche **innere Haltung** man zu seinem Leben und seiner Umwelt annimmt.



Epikur

Epikur wurde 341 v. Chr. auf der Insel Samos geboren. Schon sehr früh begann er sich mit der Philosophie zu beschäftigen. Er lernte unter anderem von einem Anhänger Demokrits die Atomlehre kennen, die er später auch übernahm und weiterentwickelte. Um 307/306 v. Chr. ging Epikur nach Athen, wo er bis zu seinem Tod 271/270 v. Chr. in seinem Garten (κῆπος / kepos, dieser Name wurde auch für seine Schule übernommen) lehrte und zahlreiche Anhänger um sich scharte.



Seine Lehre, der **Epikureismus**, wurde noch viele Jahrhunderte nach seinem Tod fast unverändert weitergegeben und fand auch in Rom großen Zulauf. Von den Schriften Epikurs ist leider der Großteil verloren gegangen. Aber durch die Auseinandersetzung der Römer mit seiner Lehre können wir trotzdem gut nachvollziehen, worin diese bestand.

Am wichtigsten für die Vermittlung der hellenistischen Philosophie in lateinischer Sprache war M. Tullius **Cicero**. So behandelt er beispielsweise in seinem fünf Bücher umfassenden Werk „*de finibus bonorum et malorum*“ (vermutlich 45 v. Chr. verfasst) die Frage nach dem höchsten Gut und dem größten Übel aus der Sicht mehrerer philosophischer Schulen in Dialogform.

Text 3 – Das höchste Gut und das größte Übel

Im ersten Buch von „de finibus bonorum et malorum“ gibt Cicero einen Dialog wieder, den er mit dem überzeugten Epikureer L. Torquatus geführt habe. Dieser erläutert ihm die Grundlage der epikureischen Ethik:

(Cic. fin. 1, 29-30)

Quaerimus igitur, quid sit extremum et ultimum bonorum, quod omnium philosophorum sententia tale debet esse, ut <u>ad</u> id omnia <u>referri</u> oporteat, ipsum autem <u>nusquam</u> . Hoc <u>Epicurus</u> in voluptate ponit, <u>quod summum bonum esse vult</u> , summumque malum dolorem, idque instituit docere sic: omne animal, <u>simul atque</u> natum sit, voluptatem appetere eaque gaudere ut summo bono, dolorem <u>aspernari</u> ut summum malum et, quantum possit, a se <u>repellere</u> , idque facere nondum <u>depravatum</u> ipsa natura incorrupte atque integre iudicante. Itaque <u>negat</u> opus esse ratione neque disputatione, quam ob rem voluptas <u>expetenda</u> , fugiendus dolor sit: sentiri haec putat, ut <u>calere</u> ignem, <u>nivem</u> esse albam, dulce mel. Quorum nihil oportere <u>exquisitis</u> rationibus confirmare, tantum satis esse admonere.	refero , -fers, - ferre, -tuli, -latum ad + Akk: sich beziehen auf ... nusquam adv.: h: auf nichts Epicurus , -i m.: Epikur quod ... vult : Acl im Relativsatz (quod bezieht sich auf voluptate, ist aber mit summum bonum übereingestimmt) simul atque : = simulatque: sobald aspernor 1: abweisen, vermeiden repello 3, -puli, -pulsum: zurückweisen, vertreiben depravo 1: verderben negat : Subjekt ist Epikur expeto 3, -ivi, -itum: erstreben, begehren caleo 2, -ui, - : heiß sein nix , nivis f.: Schnee exquisitus 3: h: scharfsinnig
---	---

Arbeitsaufgaben

1.) Gliedere den Text nach den Stufen der Argumentation (Ausgangspunkt – Argument - Schlussfolgerung) in Sinnabschnitte!

2.) Fasse nun jeden dieser Abschnitte kurz (max. 30 Wörter pro Abschnitt) in eigenen Worten zusammen!

3.) Fasse den Vergleichstext kurz (max. 100 Wörter) in eigenen Worten zusammen!

4.) Vergleiche die beiden Texte anhand folgender Leitfragen!

- a) Analysiere die beiden Texte nach ihrer Form! Welchen literarischen Gattungen gehören die beiden Texte an?
- b) Was wollte der jeweilige Autor wohl mit seinem Text erreichen? Für welches Publikum hat er geschrieben?
- c) Wie interpretiert der Autor des Vergleichstextes die Lehre Epikurs? Zeige etwaige Übereinstimmungen bzw. Widersprüche zu Text 3 auf!

5.) Übersetze beide Texte!

Lernvokabular

aspernor 1: abweisen, vermeiden

repello 3, repuli, repulsum:

zurückweisen, vertreiben

expeto 3, -ivi, -itum: erstreben,
begehren

nix, nivis f.: Schnee

Vergleichstext

Die Carmina Burana (dt.: Gedichte aus Benediktbeuern) sind eine Sammlung von Liedern, welche zwischen dem 11. und 13. Jahrhundert entstanden sind. Zu einigen Gedichten sind die Autoren bekannt, andere sind anonym überliefert. Manche der Autoren waren sogenannte Vaganten, herumziehende Studenten oder Kleriker, die in der Kirche keine Anstellung gefunden haben und sich ihr Leben mit der Unterhaltung des weltlichen und geistlichen Adels finanzierten. Inhaltlich sind die Lieder sehr vielfältig. Es gibt z. B. moralisch-satirische Gedichte genauso wie Liebes- oder Trinklieder.



Buchmalerei im Codex Buranus: Das Schicksalsrad

(Carmina Burana 211; R)

Alte clamat Epicurus:

„Venter satur est securus.

Venter deus meus erit.

Talem deum gula quaerit,

cuius templum est coquina,

in qua redolent divina.“

Ecce deus opportunus,

nullo tempore ieiunus,

ante cibum matutinum

ebrius eructat vinum,

alte: h: laut

Epicurus, -i m.: Epikur

venter, -tris m.: Magen, Bauch

satur, -ra, -rum: satt

securus 3: sicher, sorglos

gula, -ae f.: Kehle

coquina, -ae f.: Küche

redoleo 2, -ui, - : duften

ieiunus 3: nüchtern

cibus, -i m: Speise

matutinus 3: morgendlich

ebrius 3: trunken

eructo 1: ausrülpfen

cuius <u>mensa</u> et <u>cratera</u> sunt <u>beatitudo</u> vera.	mensa , -ae <i>f.</i> : Tisch cratera , -ae <i>f.</i> : Krug beatitudo , -inis <i>f.</i> : Glück, Glückseligkeit
<u>Cutis</u> eius semper plena velut <u>uter</u> et <u>lagena</u> ; iungit <u>prandium</u> cum <u>cena</u> , unde <u>pinguis</u> <u>rubet</u> <u>gena</u> , et, si quando surgit <u>vena</u> , fortior est quam <u>catena</u> .	cutis , -is <i>f.</i> : Haut uter , utris <i>m.</i> : Schlauch lagena , -ae <i>f.</i> : Flasche prandium , -i <i>n.</i> : Frühstück cena , -ae <i>f.</i> : Mahl, Abendessen, Hauptmahlzeit pinguis , -e: fett rubeo 2, -ui, - : rot sein gena , -ae <i>f.</i> : Wange vena , -ae <i>f.</i> : h: Glied (eig. Ader) catena , -ae <i>f.</i> : h: Stahl (eig. Kette)
Sic religionis <u>cultus</u> in ventre movet tumultus, <u>rugit</u> venter in <u>agone</u> , vinum pugnat cum <u>medone</u> ; vita felix <u>otiosa</u> , circa ventrem <u>operosa</u> .	cultus , -us <i>m.</i> : Pflege, Ausübung rugio 4, -ivi, - : brüllen agon , agonis <i>m.</i> : Wettkampf, Kampf medo , medonis <i>f.</i> : Met, Bier otiosus 3: müßig, untätig operosus 3: tätig, mühevoll
Venter inquit: "Nihil curo praeter me. Sic me <u>procuro</u> , ut in pace <u>in id ipsum</u> <u>molliter</u> <u>gerens</u> <u>me ipsum</u> super <u>potum</u> , super <u>escam</u> <u>dormiam</u> et <u>requiescam</u> ."	procuro 1 + Akk.: vorsorgen für in id ipsum : vor allem, besonders, genau dazu se molliter gerere : es sich gut gehen lassen potus , -us <i>m.</i> : Trank esca , -ae <i>f.</i> : Essen dormio 4, -ivi, -itum: schlafen requiesco 3: -quievi, -quietum: ruhen, sich erholen

Lernvokabular

venter, -tris *m.*: Magen, Bauch

cibus, -i *m.*: Speise

mensa, -ae *f.*: Tisch

beatitudo, -inis *f.*: Glück,
Glückseligkeit

cultus, -us *m.*: Pflege, Ausübung

otiosus 3: müßig, untätig

dormio 4, -ivi, -itum: schlafen

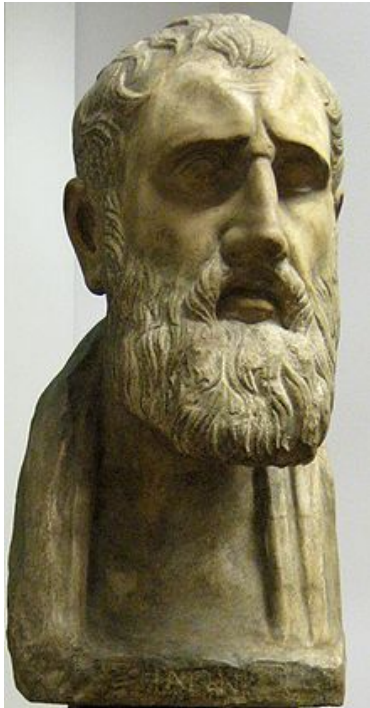
requiesco 3: -quievi, -quietum: ruhen,
sich erholen

Ergänzungen zum Epikureismus

Für Epikur war also das höchste Gut die Lust (ἡδονή / hedoné). Dabei versteht er die Lust vor allem als Freisein von Schmerzen. In diesem Sinne sprach er sich nicht dafür aus, die Lust durch Schlemmereien und Luxus zu steigern, weil dies auch negative Aspekte mit sich bringen würde, sondern die eigenen Bedürfnisse so zu minimieren, dass man sie auch wirklich und dauerhaft befriedigen kann. Es gilt also mit Hilfe der Vernunft genau abzuwägen, ob sich ein kurzfristiger Lustgewinn nicht auf lange Sicht als Ursache von Schmerz herausstellen kann.

Der Zustand, der für Epikur das Höchstmaß an Lust und daher auch an Glück bringt, ist die ἀταραξία / ataraxia. Das bedeutet so viel wie Unaufgeregtheit oder Seelenruhe. Dieser Zustand kann erreicht werden, wenn man seine natürlichen und notwendigen Bedürfnisse befriedigen kann und frei von unnötigen Begierden wie Ruhmsucht, Luxus oder Ehrgeiz ist. Außerdem muss man sich vor verschiedenen Ängsten, wie der Furcht vor den Göttern oder vor dem Tod, befreien. Die Götter sind bei Epikur nämlich nur Vorbilder für die Glückseligkeit, die sich ihr Glück nicht durch die Beschäftigung mit menschlichen Problemen nehmen lassen. Den Tod brauche man ebenfalls nicht zu fürchten, weil der Mensch ja aufhöre zu existieren, sobald der Tod eintritt.

Die Stoa



Zenon von Kiton

Die Stoa ist die zweite große philosophische Schule, die im Hellenismus entstand. Der Begründer dieser Strömung war Zenon von Kiton (333-264 v. Chr.). Der Name Stoa leitet sich von der στοὰ ποικίλη / stoa poikile ab, was soviel wie „bemalte Säulenhalle“ bedeutet. An diesem Ort begann Zenon nämlich ab ca. 300 v. Chr. in Athen zu lehren.

Die Stoa wurde anders als der Epikureismus nicht nur allein von seinem Gründer geprägt, sondern brachte zahlreiche berühmte Philosophen hervor, welche die Lehre weiterentwickelten und sie teils auch in eine neue Richtung lenkten.

In Rom fand die Stoa vor allem dank Cicero, der sich in seinen Werken eingehend mit stoischem Gedankengut beschäftigte, weite Verbreitung. Auch Seneca und später der Kaiser Marc Aurel waren stark von der stoischen Philosophie geprägt.

Text 4 – Die stoische Ruhe

Cicero erläutert in Übereinstimmung mit der stoischen Philosophie, durch welche Lebenshaltung man zu einem glücklichen Leben gelangen kann...

(Cic. Tusc. 5, 15-17)

Motus turbulenti iactationesque animorum incitatae et impetu inconsiderato elatae rationem omnem repellentes vitae beatae nullam partem relinquunt.

iactatio, -onis *f.*:
Erregung, Erschütterung
inconsideratus 3:
unbesonnen, unbedacht
effero, -fers, -fere,
extuli, elatum: h:

Quis enim potest mortem aut dolorem metuens, quorum alterum saepe adest, alterum semper <u>impendet</u>, esse non miser? Quid, si idem, quod plerumque fit, <u>paupertatem</u>, <u>ignominiam</u>, <u>infamiam</u> timet, si <u>debilitatem</u>, <u>caecitatem</u>, si denique, quod non modo singulis hominibus, sed potentibus populis saepe contigit, servitutem? Potest ea timens esse quisquam beatus?	hervorbringen pars, partis <i>f.</i>: h: Platz impendeo 2, -, - : drohen paupertas, -atis <i>f.</i>: Armut ignominia, -ae <i>f.</i>: Schande infamia, -ae <i>f.</i>: schlechter Ruf debilitas, -atis <i>f.</i>: Gebrechlichkeit caecitas, -atis <i>f.</i>: Blindheit
---	---

Und wer diese Dinge nicht nur als künftige fürchtet, sondern auch ihre Gegenwart tragen und aushalten muss? Nimm dazu die Verbannung, Trauerfälle und Verlust der Kinder. Wer durch solche Dinge gebrochen sich im Kummer aufreißt, kann der etwas anderes als übermäßig unglücklich sein? Und nun? Jenen, den wir von Lüsten entflammt und rasend sehen und der mit unersättlicher Begehrlichkeit alles gierig an sich reißt und der, je reichlicher er von allen Seiten die Genüsse schöpft, desto schlimmer und brennender durstet, werden wir den nicht mit Recht überaus unglücklich nennen? Und: Wer in Leichtfertigkeit sich begeistert und sich in leere Ausgelassenheit bedenkenlos gehen lässt, ist der nicht umso unseliger, je glücklicher er sich vorkommt? Wenn also diese elend sind, so sind umgekehrt jene glückselig, die keine Furcht erschreckt, kein Kummer zerfrisst, keine Begierden aufstacheln und keine einfältigen Ausgelassenheiten in weichlichen Genüssen auflösen. Wie man die Ruhe des Meeres daran erkennt, dass nicht der kleinste

*Lufthauch die Fluten bewegt, so sieht man den ruhigen und friedlichen Zustand der Seele daran, dass keine Leidenschaft da ist, die ihn zu stören vermöchte.*³¹

<u>Quodsi est,</u> <u>qui</u> vim fortunae, qui omnia humana, quae cuique accidere possunt, tolerabilia <u>ducat,</u> <u>ex quo</u> nec timor eum nec <u>angor</u> atingat, idemque si nihil <u>concupiscat,</u> nulla <u>ecferatur</u> animi inani voluptate, quid est, cur is non beatus sit? Et si haec virtute efficiuntur, quid est, cur virtus ipsa per se non efficiat beatos?	Quodsi est, qui: Wenn es also einen Menschen gibt, der ... duco 3, duxi, ductum: h: für etwas halten ex quo: h: wodurch; sodass angor, -oris <i>m.</i>: Beklemmung, Kummer concupisco 3, -pivi, -pitum: begehren ecferatur: = efferatur: h: getrieben werden, sich hinreißen lassen
--	---

Arbeitsaufgaben

1.) Finde im lateinischen Text Trikola, liste sie auf und benenne das Sachfeld, zu welchem die jeweiligen Ausdrücke gehören!

(„Trikolon: Dreigliedriger Ausdruck / Dreizahl): Die Verwendung dreier Wörter oder Wortgruppen, um einen nachhaltigeren Eindruck zu erreichen.“³²)

2.) In der stoischen Philosophie werden 4 verschiedene Klassen von Affekten unterschieden.³³ Finde diese im deutschen und im lateinischen Text und liste

31 Gigon, O. (Hg), Marcus Tullius Cicero. Gespräche in Tusculum, München ²1970, 329-331.

32 Oswald, R. et al., Texterschließung. Ein Hand- und Übungsbuch zu den Kompetenzbereichen, Wien 2011, 17.

33 Vgl.: Hossenfelder, M., Antike Glückslehren. Kynismus und Kyrenaismus, Stoa, Epikureismus und Skepsis. Quellen in deutscher Übersetzung mit Einführungen, Stuttgart 1996, 65-66.

die deutschen und lateinischen Bezeichnungen auf! Markiere mit jeweils einer eigenen Farbe die Stellen im deutschen und im lateinischen Text, die einen bestimmten Affekt behandeln.

3.) Übersetze den Text!

4.) In der Antike wurde über philosophische Themen oft in Form von Dialogen geschrieben. Verfasse einen Dialog zwischen einem Stoiker und einem Epikureer, in welchem die beiden darüber debattieren, wie man ein glückliches Leben erreichen kann! Verwende dabei die Texte 3 und 4 als Grundlage für die Argumentation!

(Du kannst natürlich für die Argumentation auch weitere Informationsquellen verwenden und selbständig recherchieren.) Entscheide je nach deiner eigenen Meinung zu diesem Thema, wer aus der Diskussion als Sieger hervorgeht bzw. wie das Gespräch endet!

Lernvokabular

impendeo 2, - , - : drohen

ignominia, -ae *f.*: Schande

paupertas, -atis *f.*: Armut

infamia, -ae *f.*: schlechter Ruf

Zur stoischen Glückslehre

Nach Meinung der Stoiker gelangt man nur über die Tugend allein, die sie als die richtige, von der Vernunft geleitete Einstellung zu den Dingen verstanden, zum glücklichen Leben. Alle Äußerlichkeiten des Lebens, wie Ansehen, Reichtum, Armut, Macht, körperliche Leiden, Krankheit oder Sklaverei seien daher für das Glück nicht entscheidend. Sie können ein glückliches Leben weder fördern noch verhindern. Der Stoiker begegnet diesen Dingen mit der zum geflügelten Wort gewordenen „stoischen Ruhe“. Zu dieser inneren Gelassenheit gehört auch, dass man sich von den unvernünftigen Affekten befreit und so zur ἀπάθεια / Apathie gelangt, die sich mit „Gelassenheit“ oder „Leidenschaftslosigkeit“ übersetzen lässt.

Erasmus von Rotterdam – Das Lob der Torheit



Erasmus von Rotterdam

Erasmus von Rotterdam wurde 1467 als Sohn eines Priesters in Rotterdam geboren. Nach seiner Schulbildung wurde er in ein Kloster gebracht und 1492 zum Priester geweiht. Er interessierte sich schon früh sehr für die antike Literatur, aber auch für die Theologie. Der Wunsch, sich weiter zu bilden, ließ ihn bald das Kloster verlassen. Er ging zum Studium nach Paris und hielt sich im weiteren Verlauf seines Lebens in den geistigen Zentren Europas in Frankreich, Italien, England und den Niederlanden auf. Lange Zeit lebte er auch in Basel, wo er 1536 starb.

Erasmus war einer der bedeutendsten Humanisten und hat eine große Zahl an Werken hinterlassen, die er alle in lateinischer oder altgriechischer Sprache verfasste. Er beschäftigte sich mit vielfältigen Themen, zumeist aber mit theologischen Fragen. Oft trat er als Kritiker gesellschaftlicher Zustände und besonders der katholischen Kirche auf, wollte sie aber stets unter Einbezug humanistischer Ideen von innen erneuern und distanzierte sich von allen Tendenzen der Spaltung, was unter anderem dazu führte, dass er sich mit Martin Luther überwarf.

„Das Lob der Torheit“ (Originaltitel: *Moriae encomium id est stultitiae laus*) ist eines der bekanntesten Werke des Erasmus. Diese Satire besteht aus einer Lobrede, welche die personifizierte Torheit auf sich selbst hält. Sie preist sich selbst und erklärt, dass sie überall auf der Welt und bei allen Menschen zu finden sei, besonderer Beliebtheit erfreue sie sich aber bei Philosophen, Wissenschaftlern, Literaten, Theologen, Kaufleuten, Fürsten, Königen, Priestern, Mönchen, Bischöfen und sogar Päpsten.

Erasmus gelingt es so, mit viel Witz und Ironie die gesellschaftlichen und innerkirchlichen Verhältnisse seiner Zeit zu kritisieren. Er fordert dabei den/die LeserIn ständig dazu heraus, darüber nachzudenken, ob das, was die Torheit von sich gibt, tatsächlich töricht oder vielleicht doch ausgesprochen weise ist.

Text 5 – Die Torheit und das Glück

Die Torheit erklärt, warum sie den Menschen zum Glück verhilft...

(Erasmus von Rotterdam, Moriae Encomium id est Stultitiae Laus 35 gek.)

Ut igitur inter mortales ii longissime absunt a felicitate, qui sapientiae student, ita quam minime miseri videntur ii, qui ad brutorum ingenium stulticiamque quam proxime accedunt.

Age, experiamur, num hoc quoque non Stoicis enthymematis, sed crasso quopiam exemplo queamus ostendere:



Zeichnung aus der Edition von 1515

Principio vacant mortis metu, non mediocri, per loquem, malo. Vacant conscientiae carnificina. Non territantur manium fabulamentis. Non expavescunt spectris ac lemuribus, non torquentur

metu impendentium malorum, non spe futurorum bonorum distenduntur. In summa non dilacerantur milibus curarum, quibus haec vita obnoxia est.

felicitas, -atis *f.*: Glück, Glückseligkeit
brutus 3: blöd, stumpfsinnig
stulticia = stultitia, -ae *f.*: Dummheit
quam proxime: möglichst nahe
age: wohlan, los
Stoicus 3: stoisch
enthymematum, -i *n.*: Argument, Argumentationsweise
quopiam, quapiam, quodpiam: (irgend)ein, -e
queo, -is, -ire, -ivi, -itum: können
vaco 1 + Abl.: etwas nicht haben; Subjekt sind die Dummen
conscientia, -ae *f.*: Gewissen
carnificina, -ae *f.*: Qual
terrigo 1: erschrecken
manium fabulamenta: Geschichten über das Totenreich
expavescere 3, -pavi, - : sich fürchten
spectrum, -i *n.*: Gespenst
lemures, -um *m. pl.*: Geister
torqueo 2, torsi, tortum: quälen
distendo 3, -tendi, -tentum: h: auf die Folter spannen
dilacero 1: zerfleischen
obnoxius 3: ausgesetzt, unterworfen

Non pudescunt, non verentur, non ambiunt, non invident, non amant. Denique si propius etiam ad brutorum animantium insipientiam accesserint, ne peccant quidem autoribus theologis. Hic mihi iam expendas velim, stultissime sapiens, quot undique sollicitudinibus noctes diesque discrucietur animus tuus, congeras in unum acervum universa vitae tuae incommoda atque ita demum intelliges, quantis malis meos fatuos subduxerim.



Adde huc, quod non solum ipsi perpetuo gaudent, ludunt, cantillant, rident, verum etiam caeteris omnibus, quocunque sese verterint, voluptatem, iocum, lusum risumque adferunt, velut in hoc ipsum a deorum indulgentia dati, ut humanae vitae tristiciam exhilararent.

pudescere 3, -, - : Scham empfinden
ambire 4: h: ehrgeizig sein
animans, -antis *n.*: Tier
insipientia, -ae *f.*: Unverstand, Dummheit
peccare 1: sündigen
autoribus theologis: nach Ansicht der Theologen
expendere 3, -pendi, -pensum: abwägen, beurteilen
sollicitudo, -inis *f.*: Unruhe, Besorgnis
discrucio 1: quälen, peinigen
congerere 3, -gessi, gestum: zusammentragen
acervus, -i *m.*: Haufen
incommodum, -i *n.*: Unannehmlichkeit
fatuus, -i *m.*: Narr, Dummkopf
subducere 3, -duxi, -ductum: wegziehen, -bringen

cantillo 1: singen
caeteris = ceteris
quocunque = quocumque
iocus, -i *m.*: Scherz
indulgentia, -ae *f.*: Gnade
tristiciam = tristitiam
exhilarare 1: aufheitern

Arbeitsaufgaben

1.) Die Torheit erklärt im Text, sie wolle nicht mit stoischer Argumentationsweise operieren, und auch in anderen Stellen ihrer Rede schimpft sie immer wieder über die Stoiker. Vergleiche die Aussagen, welche die Torheit trifft, mit Text 4:

- a) Wer ist laut der Torheit glücklich und worin besteht dieses Glück?
- b) Wie glauben die Stoiker zum Glück zu gelangen?
- c) Welche Gemeinsamkeiten kannst du dabei feststellen und was sind die wesentlichen Unterschiede?
- d) Warum sind für die Torheit gerade die Stoiker ein Feindbild und nicht irgendeine andere philosophische Schule?
- e) Wie lautet deine Meinung dazu? Wer hat Recht, die Stoiker oder die Torheit? Oder kannst du dir einen Mittelweg zwischen den beiden Positionen vorstellen?

2.) Die Torheit lobt sich in Erasmus' Werk selbst in höchsten Tönen und setzt ihr Gegenteil, die Weisheit, herab. Verfasse einen Brief der Weisheit, in dem sie sich gegen die Vorwürfe, welche die Torheit im Text gegen sie erhebt, zur Wehr setzt!

3.) Übersetze den Text!

Lernvokabular

felicitas, -atis *f.*: Glück, Glückseligkeit

vaco 1 + Abl.: etwas nicht haben

conscientia, -ae *f.*: Gewissen

torqueo 2, torsi, tortum: quälen

pecco 1: sündigen

sollicitudo, -inis *f.*: Unruhe, Besorgnis

incommodum, -i *n.*:

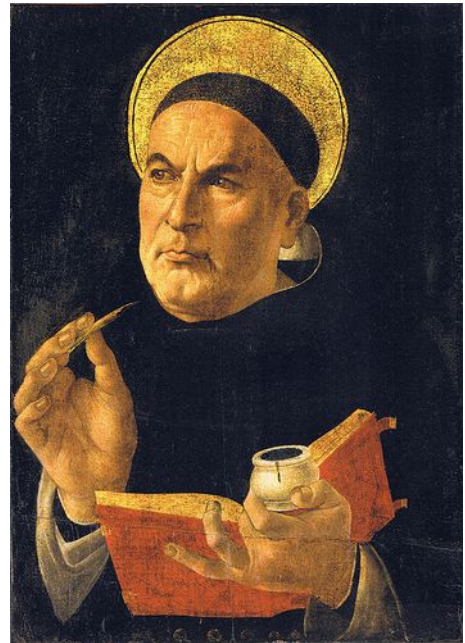
Unannehmlichkeit

iocus, -i *m.*: Scherz



Thomas von Aquin

Thomas wurde im Jahr 1224 oder 1225 in der Nähe von Aquin (ital. Aquino) in Italien geboren. Er war der jüngste Sohn einer adeligen Familie und wurde schon mit fünf Jahren ins Kloster geschickt, damit er zum Mönch und zukünftigen Abt ausgebildet werde. Doch Thomas schloss sich später gegen den Willen seiner Eltern dem Orden der Dominikaner an. Dieser noch sehr junge Bettelorden zog damals viele Menschen an, die sich für eine geistige Erneuerung stark machten. Thomas lebte einige Jahre in Paris und



Thomas von Aquin

Köln und begann dort unter anderem die Schriften des Aristoteles zu studieren. Ab 1252 lehrte er auch selbst an der Universität von Paris und später in einigen Städten Italiens.

Thomas verfasste unglaublich viele und meist äußerst umfangreiche Schriften, darunter seine Hauptwerke die „Summe gegen die Heiden“ (Summa contra gentiles) und das ausführliche Lehrbuch „Summe der Theologie“ (Summa theologiae). In seinen Werken versuchte Thomas unter anderem die Philosophie des Aristoteles, dessen Gedankengut von den Gelehrten Anfang des 13. Jahrhunderts wieder entdeckt worden war, mit der christlichen Lehre in Einklang zu bringen. Die von Thomas vertretenen Ansichten hatten über Jahrhunderte enormen Einfluss auf die Lehre der katholischen Kirche und wirken bis heute nach.

Im Jahr 1274 starb Thomas von Aquin und wurde schon 1323 heilig gesprochen.

Text 6 – Glück durch Gotteserkenntnis

Thomas von Aquin macht sich Gedanken über das Wesen des Menschen und sein höchstes Ziel...

(Thomas von Aquin, S. c. g. 3, 25 gek.)

(Thomas von Aquin, S. c. g. 3, 48 gek.)

<u>Naturaliter inest</u> omnibus hominibus desiderium cognoscendi causas eorum, quae videntur: unde propter <u>admirationem</u> eorum, quae videbantur, quorum causae <u>latebant</u>, homines primo <u>philosophari</u> coeperunt, invenientes autem causam <u>quiescebant</u>. Nec sistit inquisitio, <u>quousque</u> perveniatur ad primam causam: et tunc perfecte nos scire arbitramur, quando primam causam cognoscimus. Desiderat igitur homo naturaliter cognoscere primam causam quasi ultimum finem. Prima autem omnium causa Deus est. Est igitur ultimus finis hominis cognoscere Deum. Ultimus autem finis hominis 'felicitas' sive 'beatitudo' nominatur. Ultimus finis hominis <u>terminat</u> eius <u>appetitum</u> naturalem, ita quod, eo habito, nihil aliud quaeritur: si enim <u>adhuc</u> movetur ad aliud, nondum habet finem, in quo quiescat. Hoc autem in hac vita non est <u>possibile</u> accidere. Quanto enim plus aliquis intelligit, tanto	naturalis, -e: natürlich insum, -es, -esse, -fui, - : in etwas sein, innewohnen admiratione, -onis <i>f.</i>: Verwunderung, Bewunderung lateo 2, -ui, - : verborgen sein philosophor 1: philosophieren quiesco 3, quievi, quietum: ruhen quousque: so lange bis termino 1: begrenzen, beenden appetitus, -us <i>m.</i>: Verlangen adhuc: h: noch immer possibilis, -e: möglich
--	---

magis in eo desiderium intelligendi augetur, quod est hominibus naturale: nisi forte aliquis sit, qui omnia intelligat. Quod in hac vita nulli <u>unquam</u> accidit. Non est igitur possibile ultimam hominis felicitatem in hac vita esse.	unquam = umquam
---	-------------------------------

Arbeitsaufgaben

1.) Fasse jeden der drei Textabschnitte inhaltlich kurz in eigenen Worten zusammen ! (Formuliere in ganzen Sätzen! Max. 40 Wörter pro Abschnitt!)

2.) Formuliere eine Überschrift für jeden der drei Textabschnitte, welche die Kernaussage des jeweiligen Abschnitts trifft!

3.) Thomas von Aquin verwendet immer wieder Bibelzitate, um die Richtigkeit seiner Lehre zu untermauern. Seine Ansichten über das Ziel des Menschen und die Glückseligkeit versucht er mit folgender Stelle aus dem Johannesevangelium zu bekräftigen:

Das ist das ewige Leben: dich, den einzigen wahren Gott, zu erkennen. (Joh 17, 3)

Belege mit Hilfe des Textes, dass dieses Zitat geeignet ist, die Lehre des Thomas zu unterstützen!

4.) Übersetze den Text!

Lernvokabular

naturalis, -e: natürlich

insum, -es, -esse, -fui, - : in etwas sein, innewohnen

admiratio, -onis *f.*: Verwunderung, Bewunderung

quiesco 3, quievi, quietum: ruhen

possibilis, -e: möglich

4. Textgestaltung

In diesem Kapitel wird festgehalten, welchen Quellen die lateinischen Originaltexte, die im Unterrichtsmaterial dieser Arbeit zu finden sind, entnommen wurden. Außerdem wird angegeben, in wie fern diese Texte bearbeitet wurden, um sie schülerInnengerechter zu machen.

Einem kurzen allgemeinen Überblick über solche kleinen Eingriffe folgen genaue Beschreibungen zu jedem einzelnen Text sowie die Angabe, aus welcher Edition der jeweilige Text entnommen wurde. Alle durchgeführten Veränderungen sind schließlich zu jedem Text in einer Tabelle aufgelistet.

4. 1. Allgemeines

Die Eingriffe, die in den Texten vorgenommen wurden, betreffen fast ausschließlich die Interpunktion, verschiedene Schreibvarianten oder ausgelassene Textstellen.

Die Interpunktion habe ich oft dahingehend verändert, dass ich mehr Beistriche als in den Editionen gesetzt habe, damit die Teilsatzgrenzen für die SchülerInnen besser ersichtlich werden und sie somit beim Übersetzen eine Hilfestellung erhalten. Die einzelnen Veränderungen sind der Tabelle des jeweiligen Textes zu entnehmen.

Ich habe außerdem in den Texten des Unterrichtsmaterials immer zwischen *u* und *v* unterschieden, auch wenn diese Unterscheidung in manchen Ausgaben nicht getroffen wird, damit die Geschlossenheit des Unterrichtsmaterials durch eine einheitliche Schreibung bestärkt wird. Es wäre darüber hinaus für die SchülerInnen verwirrend, ständig mit verschiedenen Schreibvarianten konfrontiert zu werden. Aus Platzgründen habe ich diese Art des Eingriffs in den Text nicht in die tabellarischen Übersichten aufgenommen.

Zuweilen habe ich in den Texten einige Wörter, Satzteile oder sogar längere Passagen getilgt, um den Umfang der Übersetzungsarbeit für die SchülerInnen zu reduzieren und die Texte inhaltlich auf das Wesentliche zu beschränken. In den Tabellen ist genau aufgelistet, welche Teile des jeweiligen Textes ich

weggelassen habe. In den SchülerInnen-texten sind die Tilgungen nicht durch „(...)“ oder Ähnliches gekennzeichnet, da ich der Meinung bin, dass dies den Lesefluss der SchülerInnen stören würde. Außerdem denke ich, dass für die SchülerInnen die Kenntnis, ob ein bestimmter Satzteil fehlt oder nicht, irrelevant ist.

4. 2. Text 1 – Die sokratische Wende

Der erste Text besteht aus zwei kurzen Auszügen aus Werken Ciceros. Der erste Absatz ist eine Stelle aus den *Tusculanae Disputationes* (Cic. Tusc. 5, 10). Der Text basiert auf der Ausgabe von M. Pohlenz.³⁴

Um den Einstieg in den Text für die SchülerInnen zu erleichtern, wurde das „sed“, das eigentlich am Beginn des ersten Satzes steht, getilgt. Außerdem habe ich die Erwähnung, welchen Gelehrten Sokrates gehört habe, weggelassen, da es für das Verständnis der Textstelle meiner Meinung nach unerheblich ist.

Am Beginn eines neuen Satzes habe ich im Gegensatz zu Pohlenz immer einen Großbuchstaben gesetzt, damit die Satzgrenzen deutlicher sichtbar werden. Diese Art von Eingriffen in den Text wurde aus Platzgründen nicht in die tabellarische Übersicht aufgenommen..

Der zweite Textabschnitt ist Ciceros *Academicorum Posteriorum* (Cic. ac. 1, 15) entnommen. Der verwendete Text folgt der Edition von J. S. Reid.³⁵

Um den für die SchülerInnen ohnehin schon sehr anspruchsvollen und langen Satz ein wenig zu verkürzen, habe ich einen Nebensatz, der meines Erachtens inhaltlich vernachlässigbar ist, gestrichen.

Pohlenz	Text 1
• sed ab antiqua philosophia ... • ... usque ad Socratem, qui Archelaum, Anaxagorae	• Ab antiqua philosophia ... • ... usque ad Socratem numeri motusque tractabantur, ...

³⁴ Pohlenz, M. (Hg), M. Tulli Ciceronis Scripta quae manserunt omnia. Fasc. 44 *Tusculanae disputationes*, Stuttgart 1965, 409.

³⁵ Reid, J. S. (Hg), M. Tulli Ciceronis *Academica*, Hildesheim 1966, 109-110.

discipulum, audierat, numeri motusque tractabantur, ... • ... studioseque ab is siderum magnitudines intervalla cursus anquirebantur ...	• ... studioseque ab iis siderum magnitudines, intervalla, cursus anquirebantur ...
Reid	Text 1
• Socrates mihi uidetur, id quod constat inter omnis, primus a rebus occultis ...	• Socrates mihi videtur primus a rebus occultis ...

4. 3. Text 2 – Wege zum Glück

Der zweite Text ist der Anfang von Senecas de vita beata (Sen. dial. 7, 1, 1-3) und wird nach der Edition von M. Rosenbacher³⁶ wiedergegeben.

In den Text wurde nur hinsichtlich der Interpunktion eingegriffen. Die einzelnen Teilsätze wurden stets mit Beistrichen getrennt, damit die SchülerInnen die Teilsatzgrenzen und somit die Struktur des jeweiligen Satzes leichter erkennen können.

Außerdem habe ich am Ende des ersten Absatzes ein Fragezeichen durch einen Punkt ersetzt, weil es sich bei dem betreffenden Satz meiner Meinung nach eindeutig um keine direkte Frage handelt.

Rosenbach	Text 2
• ... ad peruidendum quid sit quod beatam uitam efficiat caligant; • Proponendum est itaque primum quid sit quod appetamus; • ... ab ea longius recedat quo	• ... ad pervidendum, quid sit, quod beatam vitam efficiat, caligant; • Proponendum est itaque primum, quid sit, quod appetamus; • ... ab ea longius recedat, quo

³⁶ Rosenbach, M. (Hg), L. Annaeus Seneca. Philosophische Schriften (5 Bd.). Band 2 De Vita beata. De Otio. De Tranquillitate Animi. De Brevitate Vitae. Ad Polybium de Consolatione. Ad Helviam Matrem De Consolatione, Darmstadt 1999, 2-4.

ad illam concitatus fertur, ... • tunc circumspiciendum qua contendere illo ... • ... quantoque propius ab eo simus ad quod nos cupiditas naturalis impellit? • ... non ducem secuti sed fremitum ... • Decernatur itaque et quo tendamus ... • ... non sine perito aliquo cui explorata sint ea in quae procedimus, ... • ... non eadem hic quae in ceteris peregrinationibus ... • Nihil ergo magis praestandum est quam ne pecorum ritu sequamur ... • ... pergentes non quo eundum est sed quo itur.	ad illam concitatus fertur, ... • tunc circumspiciendum, qua contendere illo ... • ... quantoque propius ab eo simus, ad quod nos cupiditas naturalis impellit. • ... non ducem secuti, sed fremitum ... • Decernatur itaque, et quo tendamus ... • ... non sine perito aliquo, cui explorata sint ea, in quae procedimus, ... • ... non eadem hic, quae in ceteris peregrinationibus ... • Nihil ergo magis praestandum est, quam ne pecorum ritu sequamur ... • ... pergentes, non quo eundum est, sed quo itur.
--	--

4. 4. Text 3 – Das höchste Gut und das größte Übel

Text 3 ist ein kurzer Auszug aus Ciceros de finibus bonorum et malorum (Cic. fin. 1, 29-30), der gemäß der Edition von C. Moreschini³⁷ wiedergegeben wurde.

Auch in diese Textausgabe habe ich durch eine strengere Beistrichsetzung eingegriffen, damit den SchülerInnen die einzelnen Teilsätze klarer ersichtlich werden.

³⁷ Moreschini, C. (Hg), M. Tulli Ciceronis Scripta quae manserunt omnia. Fasc. 43 De finibus bonorum et malorum, München und Leipzig 2005, 13-14.

Moreschini	Text 3
• Quaerimus igitur quid sit extremum ... • ..., quod summum bonum esse vult summumque malum dolorem, ... • ... opus esse ratione neque disputatione quam ob rem voluptas expetenda, ... • ..., idque facere nondum depravatum, ipsa natura incorrupte atque integre iudicante.	• Quaerimus igitur, quid sit extremum ... • ..., quod summum bonum esse vult, summumque malum dolorem, ... • ... opus esse ratione neque disputatione, quam ob rem voluptas expetenda, ... • ..., idque facere nondum depravatum ipsa natura incorrupte atque integre iudicante.

Der Vergleichstext zu Text 3 ist ein Gedicht aus den Carmina Burana (CB 211), das der Ausgabe von G. Bernt³⁸ folgend gesetzt wurde.

Einige der mittelalterliche Schreibweisen dieser Ausgabe habe ich in die klassischen Varianten übertragen, weil diese für die SchülerInnen verständlicher sind.

Außerdem wird im Gegensatz zur Edition Bernts jeder Satz mit einem Großbuchstaben begonnen, da so die Satzgrenzen deutlicher sichtbar werden. Dieser Eingriff wurde aus Platzgründen nicht jedes Mal in die unten stehende Tabelle aufgenommen.

Bernt	Vergleichstext zu Text 3
• talem deum gula querit, ... • ... nichil curo preter me.	• Talem deum gula quaerit, ... • ... Nihil curo praeter me.

³⁸ Bernt, C. (Hg), Carmina Burana, Stuttgart 2003, 254-256.

4. 5. Text 4 – Die stoische Ruhe

Der vierte Text ist ein Auszug aus Ciceros *Tusculanae Disputationes* (Cic. Tusc. 5, 15-17), der nach der Ausgabe von M. Pohlenz³⁹ wiedergegeben wird.

Damit die Satzgrenzen besser erkennbar werden, beginnt auch in diesem Text jeder Satz mit Großbuchstaben. Diese Veränderungen werden in der folgenden tabellarischen Übersicht nicht einzeln aufgelistet.

Außerdem wurde das „Quia“ zu Beginn des ersten Satzes weggelassen, das die Antwort auf eine Frage einleitet, die unmittelbar vor dem Beginn des ausgewählten Textabschnittes steht. Weil die SchülerInnen diese Frage nicht sehen, wäre es meiner Meinung nach äußerst verwirrend den Text mit „Weil ...“ beginnen zu lassen.

Zum besseren Verständnis habe ich darüber hinaus mehr Beistriche gesetzt als Pohlenz.

Pohlenz	Text 4
• Quia motus turbulenti iactationesque ... • ... paupertatem ignominiam infamiam timet, si debilitatem caecitatem, ... • quodsi est qui vim fortunae, ... • ..., quid est cur is non beatus sit? • ..., quid est cur virtus ipsa per se non efficiat beatos?	• Motus turbulenti iactationesque ... • ... paupertatem, ignominiam, infamiam timet, si debilitatem, caecitatem, ... • Quodsi est, qui vim fortunae, ... • ..., quid est, cur is non beatus sit? • ..., quid est, cur virtus ipsa per se non efficiat beatos?

³⁹ Pohlenz [s. Anm. 34], 411-412.

4. 6. Text 5 – Die Torheit und das Glück

Dieser Text ist ein Ausschnitt aus Erasmus von Rotterdams Moriae Encomium (Erasmus von Rotterdam, Moriae Encomium id est Stultitiae Laus 35) und basiert auf der Ausgabe von C. H. Miller.⁴⁰

Da die ausgewählte Textstelle sehr lang gewesen wäre, wurden einige Sätze beziehungsweise Nebensätze getilgt. Dabei wurde vor allem darauf geachtet, den Text auf die für die SchülerInnen wesentlichen Aussagen zu reduzieren. Die einzelnen Kürzungen sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

Außerdem wurden auch in diesem Text einige Beistriche eingefügt, die für die SchülerInnen eine übersichtlichere Gliederung und erhöhte Verständlichkeit bewirken sollen.

Miller	Text 5
• Vt igitur inter mortales ii longissime absunt a felicitate, qui sapientiae student, nimirum hoc ipso bis stulti, quod homines nati cum sint, tamen obliti conditionis suae deorum immortalium vitam affectant, et gigantum exemplo disciplinarum machinis naturae bellum inferunt, ita quam minime miseri videntur ii, qui ad brutorum ingenium stulticiamque quam proxime accedunt neque quicquam vltra hominem moliuntur. • Age experiamur num hoc ...	• Ut igitur inter mortales ii longissime absunt a felicitate, qui sapientiae student, ita quam minime miseri videntur ii, qui ad brutorum ingenium stulticiamque quam proxime accedunt. • Age, experiamur, num hoc ...

⁴⁰ Miller, C. H. (Hg), Opera omnia Desiderii Erasmi Roterodami. Ordinis quarti tomus tertius Moriae encomium id est stultitiae laus, Amsterdam und Oxford 1979, 112-114.

• ... , sed crasso quopiam exemplo queamus ostendere. Ac per Deos immortales, est ne quicquam felicius isto hominum genere, quos vulgo moriones, stultos, fatuos, ac bliteos appellant, pulcherrimis, vt equidem opinor, cognominibus? Rem dicam prima fronte stultam fortassis atque absurdam, sed tamen vnam multo verissimam. Principio vacant mortis metu, non mediocri per louem malo. • ... non dilacerantur milibus curarum quibus haec vita obnoxia est. • Adde huc quod non solum ipsi ...	• ... , sed crasso quopiam exemplo queamus ostendere: Principio vacant mortis metu, non mediocri, per lovem, malo. • ... non dilacerantur milibus curarum, quibus haec vita obnoxia est. • Adde huc, quod non solum ipsi ...
---	--

4. 7. Text 6 – Glück durch Gotteserkenntnis

Der sechste Text setzt sich aus mehreren Abschnitten aus Thomas von Aquins Summa contra gentiles zusammen. Die ersten beiden Absätze stammen aus dem 25. Kapitel des dritten Buches (Thomas von Aquin, S. c. g. 3, 25). Der letzte Absatz ist ein Auszug aus dem 48. Kapitel des dritten Buches. (Thomas von Aquin, S. c. g. 3, 48). Alle Textabschnitte sind der Edition von K. Albert et al.⁴¹ entnommen.

Die drei Absätze dieses Textes stehen bei Thomas von Aquin nicht unmittelbar nacheinander, beziehen sich inhaltlich aber klar aufeinander. Die umfangreiche Argumentation, die Thomas zwischen diesen Textabschnitten liefert, musste

⁴¹ Albert, K. et al. (Hg), Thomae Aquinatis Summae contra gentiles libri quattuor. Pars prima tomi tertii capitula continens I-LXXXIII libri, Darmstadt ³2009, 102-104 und 194.

weggelassen werden, da sie den zeitlich begrenzten Rahmen schulischer Lektüre eindeutig gesprengt hätte. Wie aus der nachfolgenden Tabelle ersichtlich wird, habe ich auch innerhalb der verwendeten Textstellen einige Sätze beziehungsweise Teilsätze getilgt, um die SchülerInnen nicht über die Maßen mit den philosophischen Termini des Aquinaten zu verwirren.

Außerdem habe ich auch in diesem Text zusätzliche Kommata gesetzt, damit den SchülerInnen die Struktur der Sätze leichter verständlich wird.

Die Kennzeichnung eines Satzes im ersten Absatz als Aristoteles-Zitat habe ich ebenfalls aufgehoben, da dies meiner Meinung nach für die SchülerInnen unerheblich ist.

Albert et al.	Text 6
• ... desiderium cognoscendi causas eorum quae videntur: • ... propter admirationem eorum quae videbantur, ... • Nec sistit inquisitio quousque perveniatur ad primam causam: • et „tunc“ perfecte „nos scire arbitramur quando primam causam cognoscimus“ [Met. I 3]. • Ultimus autem finis hominis, et cuiuslibet intellectualis substantiae, 'felicitas' sive 'beatitudo' nominatur. • ... nondum habet finem in quo quiescat. • nisi forte aliquis sit qui omnia intelligat. Quod in hac vita nulli unquam accidit qui esset solum homo, nec est possibile	• ... desiderium cognoscendi causas eorum, quae videntur: • ... propter admirationem eorum, quae videbantur, ... • Nec sistit inquisitio, quousque perveniatur ad primam causam: • et tunc perfecte nos scire arbitramur, quando primam causam cognoscimus. • Ultimus autem finis hominis 'felicitas' sive 'beatitudo' nominatur. • ... nondum habet finem, in quo quiescat. • nisi forte aliquis sit, qui omnia intelligat. Quod in hac vita nulli unquam accidit. Non est igitur possibile ...

accidere: cum in hac vita substantias separatas, quae sunt maxime intelligibilia, cognoscere non possimus, ut ostensum est. Non est igitur possibile ...	
---	--

5. Übersetzungen der Texte, Lösungen und Erwartungshorizonte der Arbeitsaufgaben

In diesem Kapitel finden sich die Übersetzungen zu allen lateinischen Texten, die im Unterrichtsmaterial aufscheinen. Außerdem stehen in diesem Kapitel die Lösungen beziehungsweise die Erwartungshorizonte aller Arbeitsaufgaben.

An dieser Stelle sei besonders darauf hingewiesen, dass viele der offenen Arbeitsaufgaben ein hohes Maß an „produktiver oder kreativer Eigenleistung“⁴² verlangen und die Antworten, welche die SchülerInnen geben, daher stark variieren können. Deshalb sind die Antworten, die in diesem Kapitel auf solche Fragen gegeben werden, auch nicht als die einzig richtige Lösung, sondern als Erwartungshorizont, also als eine mögliche Lösung zu verstehen. Wichtig ist bei diesen Antworten allerdings stets, dass die SchülerInnen grundsätzlich ein adäquates Verständnis des Textes vorweisen und auf diesen auch Bezug nehmen.

Details zu einzelnen Arbeitsaufgaben und eine allgemeine Erläuterung zu offenen und geschlossenen Arbeitsaufgaben finden sich darüber hinaus in den Kapiteln „6. 3. Kommentar und Begründung zu den einzelnen Texten und Arbeitsaufgaben“ und „6. 2. Arbeitsaufgaben“.

5. 1. Text 1 – Die sokratische Wende

5. 1. 1. Arbeitsaufgaben

1.)

Ab antiqua philosophia usque ad Socratem numeri motusque tractabantur,
et unde omnia orerentur quoque reciderent,
studioseque ab iis siderum magnitudines, intervalla, cursus anquirebantur et
cuncta caelestia.

⁴² Dujmovits [s. Anm. 2], 37.

Socrates autem primus philosophiam devocavit e caelo
et in urbibus collocavit
et in domus etiam introduxit
et coegit de vita et moribus rebusque bonis et malis quaerere.

Socrates mihi videtur primus a rebus occultis et ab ipsa natura involutis,
in quibus omnes ante eum philosophi occupati fuerunt,
avocavisse philosophiam
et ad vitam communem adduxisse,
ut de virtutibus et vitiis omninoque de bonis rebus et malis quaereret,
caelestia autem vel procul esse a nostra cognitione censeret
vel,
si maxime cognita essent,
nihil tamen ad bene vivendum.

2.)

Sachfeld „Astronomie, ἀρχή / arché“: —

Sachfeld „Ethik“: —

Ab antiqua philosophia usque ad Socratem numeri motusque tractabantur, et unde omnia orerentur quove reciderent, studioseque ab iis siderum magnitudines, intervalla, cursus anquirebantur et cuncta caelestia. Socrates autem primus philosophiam devocavit e caelo et in urbibus collocavit et in domus etiam introduxit et coegit de vita et moribus rebusque bonis et malis quaerere. Socrates mihi videtur primus a rebus occultis et ab ipsa natura involutis, in quibus omnes ante eum philosophi occupati fuerunt, avocavisse philosophiam et ad vitam communem adduxisse, ut de virtutibus et vitiis omninoque de bonis rebus et malis quaereret, caelestia autem vel procul esse a nostra cognitione censeret vel, si maxime cognita essent, nihil tamen ad bene vivendum.

3.)

	verum	falsum
Sokrates gilt als Begründer der Astronomie.		X
Sokrates beschäftigte sich mit der Frage, wie man leben soll.	X	
Sokrates zog viel herum und lebte in vielen verschiedenen Städten.		X
Sokrates war fasziniert von okkulten Phänomenen.		X
Sokrates dachte über das Gute und das Schlechte im menschlichen Leben nach.	X	
Sokrates war der Meinung, dass, selbst wenn man Kenntnisse über die Gestirne hat, diese trotzdem nichts zu einem guten Leben beitragen können.	X	

5. 1. 2. Übersetzung

(Cic. Tusc. 5, 10. *gek.*)

Von der alten Philosophie bis zu Sokrates wurden die Zahlenverhältnisse und Bewegungsgesetze behandelt, und woher alles seinen Ursprung nehme und wohin es untergehe, und es wurden von ihnen (den Philosophen vor Sokrates) eifrig die Größen, Abstände und Bahnen der Sterne und alle übrigen Himmelserscheinungen erforscht. Sokrates aber rief als erster die Philosophie vom Himmel herab, siedelte sie in den Städten an, führte sie sogar in die Häuser hinein und zwang dazu, das Leben, die Sitten und die guten und schlechten Dinge zum Gegenstand der Betrachtung zu machen.

(Cic. ac. 1, 15. *gek.*)

Sokrates scheint mir als erster die Philosophie von den verborgenen und von der Natur selbst verhüllten Dingen, mit denen sich alle Philosophen vor ihm beschäftigten, weggerufen und zum gemeinschaftlichen Leben hingeführt zu haben, so dass er die Tugenden und die Laster und überhaupt die guten und schlechten Dinge zum Gegenstand der Betrachtung machte und die Meinung vertrat, dass die Himmelserscheinungen entweder fern von unserer Erkenntnis

sein oder, selbst wenn sie durchschaut worden wären, sie dennoch nichts zum Führen eines guten Lebens beitragen würden.

5. 2. Text 2 – Wege zum Glück

5. 2. 1. Arbeitsaufgaben

1.)

- a) Wenn man den falschen Weg zum Glück gewählt hat, wird man sich umso weiter von einem glücklichen Leben weg bewegen, je mehr man versucht, zu diesem zu gelangen. Man kann sich also noch so sehr anstrengen, glücklich zu werden, wenn man den falschen Glücksversprechungen folgt, wird man dadurch geradewegs ins Unglück stürzen.
- b) Man sollte sich daher vorher darüber klar werden, was das Ziel dieses Weges ist, also worin ein glückliches Leben besteht. Dann erst sollte man sich überlegen, wie man am schnellsten dorthin gelangt. So kann man schon auf dem Weg zu einem glücklichen Leben sehen, ob man seinem Ziel näher kommt oder sich davon entfernt.
- c) Seneca meint, man brauche jemand Erfahrenen, der den Weg zum Glück kennt und deshalb diesen Weg zeigen kann. Es muss also ein Mensch sein, der wirklich weiß, wie man zum wahren Glück gelangt, beispielsweise ein Philosoph, der die richtige Lehre vertritt, wie einer der hellenistischen Vorbilder Senecas. Als Autor eines Werkes über das glückliche Leben könnte sich Seneca auch selbst gemeint haben.

Weiters schreibt Seneca, man solle nicht dem wirren Geschrei derer folgen, die in die falsche Richtung locken. Er meint damit wohl, dass man genau prüfen soll, ob der angepriesene Weg wirklich zu einem glücklichen Leben führt. Falsche Heilslehren, bloße Vergnügungssucht, der neueste Trend, die aktuelle Mode, die Glücksversprechen des Marktes und der Werbung oder einfach das, was alle anderen gerade

machen, können solche schlechten Ratgeber auf dem Weg zum glücklichen Leben sein.

- d) Auf dem Weg zum glücklichen Leben herrschen laut Seneca genau umgekehrte Bedingungen wie auf einem normalen Weg. Auf gewöhnlichen Wegen weiß man, dass man richtig ist, wenn die gleiche Route von vielen Menschen gewählt wird. Außerdem kann man jederzeit Einheimische fragen, ob man dem richtigen Pfad folgt. Auf dem Weg zum Glück dagegen führen die ausgetreten Pfade und belebten Straßen geradewegs in die Gegenrichtung. Das heißt, man kann sich, wenn man ein glückliches Leben erreichen will, nicht einfach an dem orientieren, was alle anderen machen und einem raten. Man muss sich von der Masse abheben und soll es vermeiden, einfach blindlings den anderen zu folgen.

- e) Zu Beginn spricht Seneca zwar seinen Bruder an, weil er ihm sein Buch widmet, aber danach richtet sich Seneca nicht mehr ausdrücklich an ihn und erwähnt ihn auch kein weiteres Mal.

Schon im ersten Absatz wird deutlich, dass Seneca in seinem Werk zu allen Menschen sprechen möchte, indem er feststellt, dass alle Menschen glücklich leben wollen und dass jeder sich vom Glück umso weiter entfernt, je schneller er auf dem falschen Weg dorthin zu gelangen versucht (*omnes, quisque*).

Außerdem formuliert Seneca seine Meinung, was für ein glückliches Leben zu tun sei, oft unpersönlich und verwendet dafür häufig das Gerundivum und das Passiv: *proponendum, circumspiciendum, praestandum, eundum, profligetur, conteretur, decernatur, itur*. Er spricht so nicht explizit seinen Bruder, sondern jede/n LeserIn an.

Schließlich bezieht Seneca uns alle ausdrücklich ein, indem er häufig in der ersten Person plural schreibt: *appetamus, possimus, simus, vagamur, laboremus, tendamus, procedimus, sequamur*. Auch durch die Verwendung des Personalpronomens *nos* erzielt er den gleichen Effekt.

5. 2. 2. Übersetzung

(Sen. dial. 7, 1, 1-3)

Glücklich leben, mein Bruder Gallio, wollen alle, aber beim Erkennen, was es ist, das ein glückliches Leben ausmacht, tapen sie im Dunkeln; und so wenig leicht ist es, ein glückliches Leben zu erreichen, dass jeder um so weiter von diesem abweicht, je schneller er zu ihm rennt, wenn er sich im Weg irrt; sobald dieser in die verkehrte Richtung führt, wird die Geschwindigkeit selbst zur Ursache für die größere Entfernung.

Man muss sich daher zuerst vor Augen halten, was es ist, das wir anstreben; dann genau betrachten, auf welchem Weg wir dorthin am schnellsten eilen können, wobei wir auf dem Weg selbst, wenn er nur der richtige ist, merken werden, wie viel täglich bewältigt wird und um wie viel näher wir bei dem sind, zu dem uns ein natürliches Verlangen antreibt.

Solange wir jedoch planlos umherschweifen, ohne einem Führer zu folgen, sondern dem Lärm und dem wirren Geschrei von Leuten, die uns in verkehrte Richtungen rufen, wird unser kurzes Leben unter Irrtümern aufgerieben werden, auch wenn wir uns Tag und Nacht um eine gute Gesinnung bemühen. Daher muss man entscheiden, sowohl wohin wir streben als auch wie, nicht ohne irgendeinen Erfahrenen, von dem das, zu dem wir voranschreiten, erkundet worden ist, da freilich hier nicht die selbe Bedingung wie auf den übrigen Reisen gilt. Bei jenen lassen irgendein eingeschlagener Weg und befragte Einheimische einen nicht verirren, aber hier täuschen gerade die ausgetretensten und belebtesten Wege am meisten.

Auf nichts ist deshalb mehr zu achten, als dass wir nicht nach Art des Viehs der Herde der Voranschreitenden folgen und aufbrechen, nicht wohin man gehen muss, sondern wohin man geht.

5. 3. Text 3 – Das höchste Gut und das größte Übel

5. 3. 1. Arbeitsaufgaben

1.)

Abschnitt 1: Ausgangspunkt, Fragestellung

Quaerimus igitur, quid sit extremum et ultimum bonorum, quod omnium philosophorum sententia tale debet esse, ut ad id omnia referri oporteat, ipsum autem nusquam.

Abschnitt 2: Antwort und Argumentation

Hoc Epicurus in voluptate ponit, quod summum bonum esse vult, summumque malum dolorem, idque instituit docere sic:

omne animal, simul atque natum sit, voluptatem appetere eaque gaudere ut summo bono, dolorem aspernari ut summum malum et, quantum possit, a se repellere, idque facere nondum depravatum ipsa natura incorrupte atque integre iudicante.

Abschnitt 3: Schlussfolgerung

Itaque negat opus esse ratione neque disputatione, quam ob rem voluptas expetenda, fugiendus dolor sit: sentiri haec putat, ut calere ignem, nivem esse albam, dulce mel. Quorum nihil oportere exquisitis rationibus confirmare, tantum satis esse admonere.

2.)

Abschnitt 1: Ausgangspunkt, Fragestellung

Es wird die Frage gestellt, was das höchste Gut sei, auf das sich alles beziehe und das sich selbst aber auf nichts beziehe.

Abschnitt 2: Antwort und Argumentation

Epikur gibt zur Antwort, dass das höchste Gut die Lust und das höchste Übel der Schmerz seien. Das könne man schon daran erkennen, dass jedes Lebewesen von Natur aus versuche, Lust zu gewinnen und Schmerz zu vermeiden.

Abschnitt 3: Schlussfolgerung

Daher sei es laut Epikur gar nicht nötig, darüber zu diskutieren, dass man Lust anstreben und Schmerz vermeiden soll. Dies sei so offensichtlich wie die Tatsache, dass Schnee weiß, Feuer heiß und Honig süß ist.

3.)

Der Autor lässt Epikur in der ersten Strophe den Bauch, der wohl gesättigt sein will, zu seinem Gott ausrufen.

In den folgenden drei Strophen des Gedichtes wird nun das Wesen dieser metaphorischen Gottheit beschrieben. Der vergöttlichte Bauch ist niemals nüchtern, gibt sich den ganzen Tag dem Genuss von Speisen und Wein hin und ist außerdem noch äußerst potent. Im Bauch erregt dieser Lebenswandel zwar Aufruhr, wenn dieser sich mit der Verdauung müht, dennoch wird ein Leben, in dem nur der Bauch und nicht man selbst arbeiten muss, als glücklich gepriesen.

In der letzten Strophe spricht der Bauch dann selbst und erklärt, dass er sich um nichts außer sich selbst kümmere und es sich so gut gehen lasse.

4.)

- a) Der erste Text ist in Prosa verfasst und ist ein Ausschnitt aus Ciceros „de finibus bonorum et malorum“. Der Autor geht darin der Frage nach dem höchsten Gut und dem größten Übel nach und setzt sich dabei intensiv mit der hellenistischen Philosophie auseinander. Die dialogische Form, in der „de finibus bonorum et malorum“ abgefasst ist, wird in dem vorliegenden Abschnitt allerdings nicht sichtbar.

Der Vergleichstext ist ein mittelalterliches Gedicht, das der Gattung der Vagantenlyrik zuzurechnen ist. Es besteht aus fünf Strophen zu je sechs

Versen. Die Verse reimen sich stets gemäß dem Schema aa bb cc im Endreim.

- b) Der Text Ciceros richtet sich an die gebildeten Kreise der römischen Gesellschaft. Der Autor will seinem Publikum die Philosophie näher bringen. In dem vorliegenden Text erklärt er seinen LeserInnen, was Epikur als das höchste Gut und das größte Übel angesehen hat. Er möchte erreichen, dass sein Publikum die Lehre Epikurs versteht.

Im zweiten Text erklärt der Autor den Epikureismus nicht, sondern ironisiert ihn. Sein Publikum gehört wohl ebenfalls höheren gesellschaftlichen Kreisen an, die zumindest der lateinischen Sprache mächtig und mit dem Namen Epikurs vertraut sein müssen. Allerdings soll durch dieses Gedicht nicht belehrt, sondern unterhalten werden.

- c) Der Autor des Vergleichstextes interpretiert die Lehre Epikurs als Aufruf zum maßlosen Genuss von Speise und Trank. Dass Epikur die Lust als das höchste Gut festsetzt (*Hoc Epicurus in voluptate ponit, quod summum bonum esse vult, ...*), wird im zweiten Text so aufgefasst, dass er damit den Magen zu seinem Gott erhebt, dem alles andere untergeordnet wird. Neben der Erhebung der kulinarischen Lust zum höchsten Gut wird außerdem in der dritten Strophe auch das sexuelle Vergnügen als Gut angedeutet. (... *et, si quando surgit vena, / fortior est quam catena.*)

Der Autor des Vergleichstextes erkennt zwar richtig, dass Epikur die Lust zum höchsten Gut erklärt hat, deutet dies aber fälschlicherweise als Appell zur Maßlosigkeit. Denn Epikur weist auch darauf hin, dass Schmerz als höchstes Übel stets zu vermeiden sei. (*Itaque negat opus esse ratione neque disputatione, quam ob rem voluptas expetenda, fugiendus dolor sit:*) Da eine so maßlose Völlerei, bei der das Frühstück direkt in das Abendessen übergeht, man in der Früh noch betrunken den Wein vom Vorabend aufstoßt und Wein und Bier im Magen miteinander Kämpfe austragen, zwangsläufig auch Schmerzen, wie zum Beispiel

Übelkeit, und auf lange Sicht durchaus auch gesundheitliche Schäden zur Folge haben wird, kann sie demnach nicht im Sinne Epikurs sein.

5. 3. 2. Übersetzung

(Cic. fin. 1, 29-30)

Wir fragen uns, was das äußerste und größte der Güter sei, das nach der Meinung aller Philosophen so sein muss, dass sich darauf alles bezieht, es selbst sich aber auf nichts. Dies siedelt Epikur in der Lust an, von der er will, dass sie das höchst Gut sei und der Schmerz das höchste Übel, und dies beginnt er so zu lehren:

Jedes Lebewesen verlange, sobald es geboren sei, nach Lust und freue sich daran als an dem höchsten Gut, den Schmerz vermeide es als das höchste Übel und weise ihn, so viel es könne, von sich und es handle so noch unverdorben, weil die Natur selbst unverfälscht und unversehrt urteile.

Daher sagt er, dass weder ein Beweis noch eine Diskussion nötig sei, warum die Lust zu erstreben, vor dem Schmerz zu fliehen sein. Er glaubt, dies fühle man ebenso wie, dass das Feuer heiß ist, dass der Schnee weiß ist und der Honig süß. Nichts von diesen Dingen müsse man durch scharfsinnige Beweisführungen bekräftigen, es sei ausreichend, es nur zu erwähnen.

(CB 211)

Epikur ruft laut: „Ein satter Bauch ist sorgenfrei. Der Bauch soll mein Gott sein. So einen Gott wünscht sich die Kehle, dessen Tempel die Küche ist, in der das Göttliche duftet.“

Sieh, der günstige Gott, zu keiner Zeit ist er nüchtern, vor dem Frühstück rülpst er betrunken Wein aus, dessen Tisch und dessen Krug sind die wahre Glückseligkeit.

Seine Haut ist immer voll wie ein Schlauch oder eine Flasche; er verbindet das Frühstück gleich mit dem Abendessen, weswegen seine fette Wange rot ist, und wenn sich einmal sein Glied erhebt, ist es stärker als Stahl.

So löst die Pflege der Religion im Magen einen Aufruhr aus, der Magen brüllt im Kampf, Wein kämpft mit Bier; glücklich ein untätiges Leben, das nur in Bezug auf den Bauch mühevoll ist.

Der Bauch sagt: „Um nichts außer mich selbst kümmere ich mich. So Sorge ich für mich vor, dass ich, vor allem wenn ich es mir selbst gut gehen lasse, in Frieden über Trank und über Speise schlafen und mich erholen kann.

5. 4. Text 4 – Die stoische Ruhe

5. 4. 1. Arbeitsaufgaben

1.)

...

Quid, si idem, quod plerumque fit, paupertatem, ignominiam, infamiam timet, si debilitatem, caecitatem, si denique, quod non modo singulis hominibus, sed potentibus populis saepe contigit, servitutem?

...

1. Trikolon: paupertas, ignominia, infamia / Armut, Schande, schlechter Ruf

2. Trikolon: debilitas, caecitas, servitus / Gebrechlichkeit, Blindheit, Sklaverei

Beide Trikola können dem Sachfeld „Übel“ zugerechnet werden.

Wenn man noch genauer differenzieren will, lässt sich auch noch feststellen, dass das erste Trikolon drei Übel umfasst, welche vor allem gesellschaftliche Nachteile bedeuten.

Das zweite Trikolon lässt sich hier nicht so einfach eingrenzen, weil die ersten beiden Begriffe auf körperliche Gebrechen abzielen, während die Sklaverei wieder auf die soziale Position verweist. Was aber alle drei Übel gemeinsam haben, ist, dass sie die Freiheit und Integrität des Betroffenen massiv beschränken, sei es nun die körperliche oder die gesellschaftliche.

2.)

timor, -oris <i>m</i> : Furcht	—
angor, -oris <i>m</i> : Kummer	—
cupido, -inis <i>f</i> : Begehren	—
voluptas, -atis <i>f</i> : Lust	—

Motus turbulenti iactationesque animorum incitatae et impetu inconsiderato elatae rationem omnem repellentes vitae beatae nullam partem relinquunt.

Quis enim potest mortem aut dolorem metuens, quorum alterum saepe adest, alterum semper impendit, esse non miser? Quid, si idem, quod plerumque fit, paupertatem, ignominiam, infamiam timet, si debilitatem, caecitatem, si denique, quod non modo singulis hominibus, sed potentibus populis saepe contigit, servitutem? Potest ea timens esse quisquam beatus?

Und wer diese Dinge nicht nur als künftige fürchtet, sondern auch ihre Gegenwart tragen und aushalten muss? Nimm dazu die Verbannung, Trauerfälle und Verlust der Kinder. Wer durch solche Dinge gebrochen sich im Kummer aufreibt, kann der etwas anderes als übermäßig unglücklich sein? Und nun? Jenen, den wir von Lüsten entflammt und rasend sehen und der mit unersättlicher Begehrlichkeit alles gierig an sich reißt und der, je reichlicher er von allen Seiten die Genüsse schöpft, desto schlimmer und brennender dürrt, werden wir den nicht mit Recht überaus unglücklich nennen? Und: Wer in Leichtfertigkeit sich begeistert und sich in leere Ausgelassenheit bedenkenlos gehen lässt, ist der nicht umso unseliger, je glücklicher er sich vorkommt? Wenn also diese elend sind, so sind umgekehrt jene glückselig, die keine Furcht erschreckt, kein Kummer zerfrisst, keine Begierden aufstacheln und keine einfältigen Ausgelassenheiten in weichlichen Genüssen auflösen. Wie man die Ruhe des Meeres daran erkennt, dass nicht der kleinste Lufthauch die Fluten bewegt, so sieht man den ruhigen und friedlichen Zustand der Seele daran, dass keine Leidenschaft da ist, die ihn zu stören vermöchte.

Quodsi est, qui vim fortunae, qui omnia humana, quae cuique accidere possunt, tolerabilia ducat, ex quo nec timor eum nec angor attingat, idemque si nihil concupiscat, nulla efferatur animi inani voluptate, quid est, cur is non beatus sit? Et si haec virtute efficiuntur, quid est, cur virtus ipsa per se non efficiat beatos?

4.)

Stoiker: Was glaubst du, macht ein glückliches Leben aus?

Epikureer: Ich bin der Meinung, dass man nur dann glücklich wird, wenn man darauf achtet, dass einem möglichst wenig Schmerz widerfährt, und immer versucht, in einem Zustand der Lust zu leben.

S: Wirklich? Das halte ich aber absolut nicht für einen Weg, der ins Glück führt.

E: Warum nicht?

S: Ich glaube nicht, dass die Lust uns zu einem glücklichen Leben führen kann. Ganz im Gegenteil. Ich denke, dass die Lust, genauso wie das Begehren, der Kummer oder die Angst, eine Leidenschaft ist, die uns davon abhält, glücklich zu sein, weil sie uns zu sehr in Unruhe versetzt.

E: Aber die Lust macht uns doch nicht unglücklich. Sie ist vielmehr das höchste Gut, nach dem nicht nur der Mensch, sondern überhaupt alle Lebewesen streben. Schau dir doch einmal die Natur an! Jedes Tier und auch der Mensch versucht, sobald er geboren ist, Schmerzen zu vermeiden und sich Lust zu verschaffen. Das ist so offensichtlich, dass wir eigentlich gar nicht darüber reden bräuchten!

S: Aber die Verhaltensweise von Neugeborenen oder Tieren kann uns doch nicht als höchster Maßstab zur Führung unseres Lebens dienen! Schließlich sind wir Menschen, die mit Vernunft ausgestattet sind. Außerdem liegt es nicht in unserer Macht, Schmerzen und Schicksalsschläge immer zu vermeiden. Wir können aber mit Hilfe unserer Vernunft eine innere Einstellung, das heißt ein solches Maß an Tugend, erreichen, dass wir die Schmerzen und Unannehmlichkeiten des Lebens ertragen können und nicht mehr zum Opfer unserer eigenen unvernünftigen Leidenschaften werden. Und wenn wir diese Tugendhaftigkeit erreicht haben, dann erst werden wir wirklich glücklich sein.

E: Ich glaube, wir werden uns nicht einig: Zwar hast du in mancher Hinsicht schon recht. Kummer, Angst und unerfüllbare Begierden können uns seelische Qualen bereiten und sind sicher ein Hemmnis für unsere Zufriedenheit. Aber sämtliche Leidenschaften und damit auch die Lust auszuschalten, das geht mir doch zu weit. Denn wenn man keine Lust verspürt, hat man dann nicht automatisch Unlust, die einen doch gar nicht glücklich machen kann?

S: Nein, man verspürt nicht Unlust, sondern eine Seelenruhe, die allein glücklich machen kann.

E: Ja, innere Ruhe braucht es gewiss zum Glück. Aber ich glaube, über den Weg dorthin werden wir uns so schnell nicht einigen.

S: Das glaube ich auch. Also lass uns zumindest an diesem Punkt festhalten und den Rest später genauer erörtern!

E: Einverstanden.

5. 4. 2. Übersetzung

(Cic. Tusc. 5, 15-17)

Die unruhigen Bewegungen und die aufgeregten und durch unbedachten Ansturm hervorgebrachten Erschütterungen der Seele, die jede Vernunft zurückdrängen, lassen keinen Platz für ein glückliches Leben. Wer nämlich, der Tod oder Schmerz fürchtet, von denen das eine oft da ist, das andere immer droht, könnte nicht unglücklich sein? Was ist, wenn der selbe, was meistens geschieht, Armut, Schande und einen schlechten Ruf, wenn er Gebrechlichkeit und Blindheit, wenn er schließlich, was nicht nur einzelnen Menschen, sondern mächtigen Völkern oft widerfährt, die Sklaverei fürchtet? Kann irgendjemand, wenn er diese Dinge fürchtet, glücklich sein?

Wenn es also einen Menschen gibt, der die Macht des Schicksals, der alles Menschliche, das jedem passieren kann, für etwas Erträgliches hält, wodurch ihn weder Furcht noch Kummer berühren, und wenn der selbe nichts begehrt und von keiner sinnlosen Lust der Seele getrieben wird, was gibt es für einen Grund, warum dieser nicht glücklich sein sollte? Und wenn dies alles von der Tugend bewirkt wird, was gibt es für einen Grund, warum nicht die Tugend selbst allein durch sich glückliche Menschen hervorbringen sollte?

5. 5. Text 5 – Die Torheit und das Glück

5. 5. 1. Arbeitsaufgaben

1.)

- a) Die Torheit ist der Meinung, dass nur die Dummen glücklich sind. Sie erklärt dies damit, dass diese auf Grund ihres mangelnden Intellekts frei von seelischen Übeln sind. Sie fürchten sich weder vor dem Tod oder irgendetwas anderem, noch machen sie sich überhaupt Sorgen oder Hoffnungen für die Zukunft. Sie haben nie ein schlechtes Gewissen und werden nicht von Scham, Ehrgeiz, Neid oder Liebe gequält. Stattdessen sind die Dummen stets gut gelaunt, machen Späße, spielen und treiben Scherze und erheitern so nicht nur sich selbst, sondern auch ihre Mitmenschen.
- b) Die Stoiker glauben, dass nur die Tugend zum Glück führt. Wer tugendhaft lebt, hat die richtige, nämlich von der Vernunft geleitete Einstellung zu allen Übeln, die einem im Leben widerfahren können. So kann man sich durch die Tugend von den Affekten, zu denen Furcht, Kummer, Begehren und Lust gehören und die uns allesamt unglücklich machen, befreien und so das Glück in der Ruhe der Seele finden.
- c) In beiden Texten wird davon ausgegangen, dass Affekte wie Furcht, Angst, Neid, Ehrgeiz, Kummer, Lust, Begehren oder Liebe Übel sind, die uns unglücklich machen, und dass man zu einem glücklichen Leben gelangt, wenn man frei von diesen Übeln ist.
Die Art und Weise aber, wie man sich von diesen Übeln befreien kann, unterscheidet sich in den beiden Texten grundlegend.
Die Torheit erklärt in Text 5, dass diejenigen, welche nach Weisheit streben, am unglücklichsten sind, die Dummen hingegen am glücklichsten, weil sie nicht mit ausreichend Verstand ausgestattet sind, um sich vor etwas zu fürchten, etwas zu begehren oder sich Sorgen über etwas zu machen. Das Rezept für ein glückliches Leben ist für die Torheit, sich völlig der Unvernunft und Dummheit hinzugeben.

In Text 4 dagegen wird erklärt, dass nur die Tugend von den Übeln, welche die Affekte bedeuten, befreien kann und dass somit ein Leben, in dem die Vernunft zurückgedrängt wird, nicht glücklich machen kann. Der Weg zum Glück führt also bei den Stoikern nicht über die Torheit, sondern über ihre Gegenteile, über Vernunft, Weisheit und Tugend.

- d) Die Stoiker sind für die Torheit ein Feindbild, weil sie die Tugend, welche für sie eine vernünftige Einstellung zu den Dingen des Lebens ist, als das höchste Gut betrachten und so das Streben nach Weisheit für ein geglücktes Leben als unerlässlich erachten. Da sich die Stoiker auf diese Weise gegen Unvernunft und Dummheit richten, werden sie natürlich zu Gegnern der Torheit.
- e) Ich persönlich denke, dass beide Positionen zu extrem sind. Die Torheit hat meiner Meinung nach zwar damit Recht, dass es manchmal für das Glück förderlicher ist, wenn man sich weniger Sorgen macht und nicht so viel über die Zukunft nachdenkt. Allerdings kann ein Übermaß an Dummheit auch neue Sorgen, irrealen Ängste oder unbegründeten Neid hervorbringen. Insofern sehe ich Dummheit allein als keine Garantie für ein glückliches Leben.

Auch die stoische Lebensweise, welche alle Affekte für Übel hält, die man nur durch Tugendhaftigkeit los wird, muss meiner Meinung nach nicht immer zum Glück führen. Ich denke, dass es in vielen Situationen besser ist, seine Gefühle und Leidenschaften zuzulassen und zu lernen, damit umzugehen, als sie von vornherein als schlecht zu betrachten und sich gegen sie zu wehren. Eine gewisse innere Gelassenheit gegenüber Äußerlichkeiten kann man, so meine ich, trotzdem bewahren und diese Einstellung wird für ein geglücktes Leben sicher auch förderlich sein.

2.)

Liebe Torheit,

in deiner Rede, die bezeichnenderweise schon den Titel „Lob der Torheit“ trägt, rühmst du dich selbst über die Maßen und erklärst, du selbst wärst es, die den

Menschen Glückseligkeit brächte. Ich, die Weisheit, würde hingegen jeden ins Unglück stürzen, der sich nach mir sehnt und mich aufrichtig erstrebt.

Deine Ausführungen haben mich nicht nur persönlich gekränkt, sondern sie entbehren auch objektiv betrachtet jeglicher Wahrheit und Gültigkeit. Deshalb halte ich es für angebracht und auch notwendig, dir diesen Brief zu senden, um einige deiner Anschuldigungen richtig zu stellen und dir zu beweisen, dass du, wie könntest du auch anders, nur Dummheiten von dir gibst.

Du behauptest gleich zu Beginn, dass deine Schützlinge, also die Dummen, keine Furcht kennen würden, was sie zu glücklicheren Menschen machen würde. In Wahrheit fürchten sich aber allzu oft gerade die Dummen vor den harmlosesten Dingen, nur weil sie diese nicht verstehen. Die Weisen und Klugen dagegen können abschätzen, was wirklich gefährlich ist und was nicht. Sie suchen beispielsweise zu Recht Schutz vor einem Gewitter, weil sie wissen, dass der Blitzschlag gefährlich werden kann. Die Angst aber, der Himmel könne ihnen auf den Kopf fallen, kennen nur die Dummen.

Außerdem sprichst du die Dummen gleich von allen möglichen Sorgen, Leidenschaften und Affekten frei. Dabei verhält es sich aber mit all diesen von dir als Übel diagnostizierten Seelenzuständen ähnlich wie mit der Furcht. Der Weise versteht, sie richtig zu deuten, und erliegt ihnen nicht blind. Die Dummen hingegen sind oft nur von ihnen allein gelenkt und getrieben und geben sich ihnen hin, ohne auch nur im Mindesten darüber nachzudenken, was sie eigentlich tun.

Zum Schluss betonst du noch, wie heiter und fröhlich die Dummen wären und wie sehr auch ihre Mitmenschen davon profitieren würden. In einem Punkt muss ich dir hierbei Recht geben: Auch kluge und weise Menschen lassen sich oft gerne von Narren erheitern. Allerdings kennen sie den Unterschied zwischen Spiel und Vergnügen einerseits und den Pflichten und Aufgaben des Lebens andererseits. Die Abwechslung in diesen Dingen macht nämlich ein geglücktes Leben aus und der Weise ist sich darüber bewusst. Für die Dummen und Narren gibt es aber nur Spiel und Spaß. Sie können darüber gar nicht mehr glücklich werden, weil es für sie nicht die willkommene Abwechslung, sondern unfreiwillig ihr alltägliches Leben ist.

Du siehst also, dass die Menschen durch dich nicht glücklich werden können, sondern dass im Gegenteil du das größte Unglück für die Menschen bist! Der Weg zum Glück führt allein über mich.

Mit freundlichen Grüßen,
Die Weisheit

5. 5. 2. Übersetzung

(Erasmus von Rotterdam, Moriae Encomium id est Stultitiae Laus 35 *gek.*)

Wie daher unter den Sterblichen diejenigen am weitesten von der Glückseligkeit entfernt sind, die nach Weisheit streben, so erscheinen diejenigen als am wenigsten unglücklich, die an den Verstand der Stumpfsinnigen und die Dummheit so nahe wie möglich herankommen.

Wohlan, lasst uns versuchen, ob wir auch das nicht mit stoischer Argumentationsweise, sondern mit irgendeinem starken Beispiel zeigen können:

Erstens haben die Dummen keine Angst vor dem Tod, die, beim Jupiter, kein geringes Übel ist. Sie kennen keine Gewissensqual. Sie werden nicht durch Geschichten über das Totenreich in Schrecken versetzt. Sie fürchten sich nicht vor Gespenstern und Geistern, sie werden weder durch die Furcht vor drohenden Übeln gequält noch von der Hoffnung auf zukünftiges Gutes auf die Folter gespannt. Überhaupt werden sie nicht von den tausenden Sorgen zerfleischt, welchen dieses Leben ausgesetzt ist. Sie empfinden keine Scham, sie fürchten sich nicht, sie haben keinen Ehrgeiz, sie sind nicht neidisch und sie lieben nicht. Wenn sie schließlich sogar ziemlich nahe an die Dummheit stumpfsinniger Tiere herangekommen sind, sündigen sie nach Ansicht der Theologen nicht einmal. Wäge mir hier einmal ab, du selten dummer Weiser, wie viele Tage und Nächte dein Geist in jeder Hinsicht von Sorgen gepeinigt wird, trage alle Unannehmlichkeiten deines Lebens auf einen Haufen zusammen und so wirst du dann einsehen, von wie vielen Übeln ich meine Dummköpfe weggebracht habe.

Füge hier hinzu, dass nicht nur sie selbst sich fortwährend freuen, spielen, singen und lachen, sondern auch allen anderen, wohin auch immer sie sich begeben haben, Vergnügen, Scherz, Spiel und Gelächter bringen.

5. 6. Text 6 – Glück durch Gotteserkenntnis

5. 6. 1. Arbeitsaufgaben

1.)

Jeder Mensch hat das natürliche Verlangen, die Ursachen und Gründe aller Dinge zu verstehen. Um diese herauszufinden, haben die Menschen begonnen zu philosophieren. Sie versuchen solange, alle Ursachen herauszufinden, bis sie die erste Ursache erkannt haben. Das ist nämlich das Ziel des Menschen. Da die erste Ursache von allem Gott ist, ist es das Ziel des Menschen, Gott zu erkennen.

Das Ziel des Menschen wird auch Glück oder Glückseligkeit genannt.

Wenn der Mensch sein Ziel erreicht hat, ist sein Verlangen nach Erkenntnis gestillt. Das ist aber in diesem Leben nicht möglich, weil man immer noch mehr wissen will, je mehr man erkennt. Man müsste alles völlig verstehen, um sein Ziel zu erreichen, und das ist noch nie jemandem in diesem Leben gelungen. Daher ist es in diesem Leben unmöglich, die Glückseligkeit zu erlangen.

2.)

Gott zu erkennen, ist das Ziel des Menschen.

Glücklich ist, wer sein Ziel erreicht!

Das Glück ist nicht in diesem Leben.

3.)

Das Ziel des Menschen ist es laut Thomas von Aquin, Gott zu erkennen und so die Glückseligkeit zu erlangen. (*Est igitur ultimus finis hominis cognoscere Deum. Ultimus autem finis hominis 'felicitas' sive 'beatitudo' nominatur.*)

Das Bibelzitat unterstützt diese These des Thomas, da es das ewige Leben, also einen Zustand der dauerhaften Glückseligkeit, mit der Erkenntnis Gottes gleichsetzt.

Thomas stellt außerdem fest, dass dieses Ziel des Menschen nicht in diesem Leben erreicht werden kann. (*Non est igitur possibile ultimam hominis felicitatem in hac vita esse.*) Auch diese Aussage wird durch das Bibelzitat bekräftigt, indem die Gotteserkenntnis erst im ewigen Leben und nicht schon im Diesseits angesiedelt wird.

5. 6. 2. Übersetzung

(Thomas von Aquin, S. c. g. 3, 25 gek.)

(Thomas von Aquin, S. c. g. 3, 48 gek.)

Von Natur aus wohnt allen Menschen das Verlangen inne, die Ursachen dessen, was man sieht, zu erkennen: daher begannen die Menschen wegen der Verwunderung über das, was man sah, dessen Ursachen aber verborgen lagen, erstmals zu philosophieren, diejenigen, welche die Ursache aber entdeckt hatten, gaben Ruhe. Und die Untersuchung steht so lange nicht still, bis man zur ersten Ursache gelangt: und wir glauben dann etwas vollständig zu wissen, wenn wir die erste Ursache erkennen. Daher verlangt der Mensch von Natur aus als sein äußerstes Ziel, die erste Ursache zu erkennen. Die erste Ursache aber von allem ist Gott. Das äußerste Ziel des Menschen ist es daher, Gott zu erkennen.

Das äußerste Ziel des Menschen aber nennt man Glück oder Glückseligkeit.

Das äußerste Ziel des Menschen beendet sein natürliches Verlangen, so dass, wenn es erreicht worden ist, nichts anderes mehr begehrt wird: wenn er nämlich noch immer zu etwas anderem gedrängt wird, hat er noch nicht das

Ziel erreicht, in dem er ruht. Dass dies aber in diesem Leben passiert, ist unmöglich. Um wie viel mehr nämlich jemand erkennt, um so viel mehr wird in ihm das Verlangen zu erkennen vergrößert, das für den Menschen natürlich ist: außer es gäbe vielleicht jemanden, der alles erkennen würde. Das ist in diesem Leben niemandem je passiert.

Es ist daher nicht möglich, dass es die letzte Glückseligkeit des Menschen in diesem Leben gibt.

6. Fachdidaktischer Kommentar

6. 1. Übersetzen

Zu den lateinischen Originaltexten sind im Unterrichtsmaterial, das für diese Arbeit erstellt wurde, jeweils verschiedene kompetenzorientierte Arbeitsaufgaben formuliert. Das Übersetzen des gesamten Textes ist dabei immer eine dieser Aufgaben, da die SchülerInnen natürlich auch in ihrer Übersetzungskompetenz geschult werden sollen. Das Erstellen der Übersetzung steht meist an letzter Stelle der Arbeitsaufgaben.

Dass die SchülerInnen die Arbeitsaufgaben stets vor dem Erstellen einer angemessenen Übersetzung lösen sollen, hat hauptsächlich zwei Gründe: Erstens dient diese Vorgehensweise der Übung für Schularbeiten und für die schriftliche Matura, weil dort zum Interpretationstext auch Arbeitsaufgaben gelöst werden müssen, ohne dass eine schriftliche Übersetzung verlangt wird. Zweitens leisten die SchülerInnen beim Durchführen der Übungen bereits Arbeit am Text, die als Vorbereitung und Hilfestellung für das Übersetzen dient, beziehungsweise einen Teilaspekt des Übersetzungsvorgangs darstellt. So erfordern die Arbeitsaufgaben mehr oder weniger direkt die Anwendung der Kompetenzbereiche „Erkennen“, „Zuordnen“, „Gliedern“ und „Erfassen und Verstehen“, die zum Kompetenzmodell des Übersetzens gehören. Die beiden Bereiche „Übertragen“ und „Formulieren“ kommen dagegen erst beim Übersetzen selbst zum Tragen.⁴³

Anders formuliert bedeutet das, dass das „VERSTEHEN der fremdsprachlichen Äußerung“⁴⁴ und die „formale und inhaltliche Erschließung (DEKODIEREN)“⁴⁵ schon in den Arbeitsaufgaben geleistet werden muss. Die „Formulierung in der Zielsprache (REKODIEREN)“⁴⁶ erfolgt aber erst beim Erstellen der tatsächlichen Übersetzung.

43 Vgl.: Dujmovits [s. Anm. 2], 19.

44 Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2009, 96.

45 Kuhlmann [s. Anm. 44], 96.

46 Kuhlmann [s. Anm. 44], 96.

Welche Übersetzungsmethode bei den einzelnen Texten im Unterricht schließlich angewandt wird, bleibt der Lehrkraft überlassen und hängt von der konkreten Unterrichtssituation ab. Grundsätzlich sollte aber Vorarbeit, die in den Arbeitsaufgaben geleistet wird, für den Übersetzungsprozess gewinnbringend einfließen.

Die Texte eignen sich außerdem grundsätzlich für verschiedene Sozialformen und können beispielsweise im Klassenverband, in Gruppen oder selbständig übersetzt werden. Gerade für ein selbständiges Übersetzen ist die Vorer-schließung durch die jeweiligen Übungen von großem Nutzen. Die Entscheidung für die geeignete Sozialform muss sich klarerweise ebenfalls an der konkreten Unterrichtssituation orientieren und wird daher in dieser Arbeit weitgehend offen gelassen.

6. 2. Arbeitsaufgaben

Zu jedem lateinischen Text müssen die SchülerInnen verschiedene Arbeitsauf-gaben erfüllen. Diese dienen, wie bereits erwähnt, einerseits als Vorbereitung, Ergänzung und Hilfestellung für die Übersetzung, andererseits sollen die SchülerInnen daran ihre Kompetenzen im Bezug auf „die sprachliche und inhaltliche Analyse und Interpretation von Originaltexten sowie möglicher Vergleichsmaterialien“⁴⁷ entwickeln und weiterbilden.

Grundsätzlich wird in den „Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzori-entierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch“ zwischen geschlossenen und offenen Aufga-benformaten unterschieden. Geschlossene Aufgabenformate geben verschiedene Antwortoptionen vor, aus denen die SchülerInnen lediglich die richtige auswählen müssen. Die SchülerInnen müssen darüber hinaus nicht produktiv oder kreativ tätig werden. Offene Aufgabenformate dagegen verlangen, dass selbst eine Antwort formuliert wird, deren Korrektheit an Hand

⁴⁷ Dujmovits [s. Anm. 2], 14.

eines Lösungsschlüssels aller möglichen Antworten oder eines definierten Erwartungshorizonts überprüft wird.⁴⁸

In dieser Arbeit werden überwiegend offene Arbeitsaufgaben formuliert, da diese anspruchsvoller sind und daher meiner Meinung nach im Unterricht mehr Übung bedürfen. Darüber hinaus spricht auch der Umstand, dass das Modul „Suche nach Sinn und Glück“ für eine siebte oder achte Klasse vorgesehen ist, dafür, den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben höher anzusetzen als in den Schulstufen davor. Außerdem bin ich der Meinung, dass sich gerade philosophische Inhalte bestens dazu eignen, die SchülerInnen produktiv tätig werden zu lassen, damit sie sich mit den Themen intensiver auseinandersetzen und so eigenständige Gedanken dazu entwickeln können.

Die Arbeitsaufgaben in dieser Arbeit sind so gewählt, dass innerhalb des Moduls alle sieben Kompetenzbereiche abgedeckt werden, welche in den „Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch“ definiert werden.⁴⁹ Auch alle Anwendungsfelder dieser Bereiche in einem Modul zu bearbeiten, ist auf Grund des beschränkten Umfangs eines Moduls und somit auch dieser Arbeit nicht möglich. Es wurde allerdings in dieser Arbeit darauf geachtet, möglichst viele verschiedene Anwendungsfelder einzubringen, damit der Unterricht für die SchülerInnen abwechslungsreicher ist und außerdem die Diplomarbeit eine größere Anzahl an verschiedenen Beispielen für kompetenzorientierte Übungen enthält.

In den nun folgenden Kapiteln werden die einzelnen Texte des Unterrichtsmaterials und die dazugehörigen Arbeitsaufgaben didaktisch begründet und kommentiert.

Zu jeder Arbeitsaufgabe wird dabei zuerst angegeben, welchen Kompetenzbereich sie betrifft und welches Anwendungsfeld vorliegt, damit sofort ersichtlich wird, was die jeweilige Übung trainieren soll. Danach folgen weitere didaktische Überlegungen zu der behandelten Arbeitsaufgabe.

48 Vgl.: Dujmovits [s. Anm. 2], 37.

49 Vgl.: Dujmovits [s. Anm. 2], 21-23.

6. 3. Kommentar und Begründung zu den einzelnen Texten und Arbeitsaufgaben

6. 3. 1. 1. Text 1 – Die sokratische Wende

Der erste Text bietet eine Einführung in die antike Philosophie. Nachdem die SchülerInnen im deutschen Begleittext über die Anfänge der griechischen Philosophie und die Vorsokratiker gelesen haben, vermitteln der lateinische Text und die kurze zusätzliche Information über Sokrates die Wendung, welche das philosophische Denken unter seinem Einfluss in der Antike genommen hat. Die SchülerInnen werden so an die Stelle der Philosophiegeschichte geführt, an der das Nachdenken über das Leben der Menschen und damit auch über die Frage, was das Glück sei, beginnt.

6. 3. 1. 2. Arbeitsaufgaben

1.)

Die erste Übung verlangt von den SchülerInnen, ihre Kompetenz im Bereich „Gliedern und Strukturieren“ im Anwendungsfeld „Formale Gliederung“⁵⁰ unter Beweis zu stellen.

Da Text 1 aus drei sehr langen Perioden besteht, ist es sinnvoll, dass sich die SchülerInnen zunächst einen Überblick über die syntaktische Struktur der Sätze verschaffen. Diese Vorgehensweise stellt den ersten Schritt in einer Übersetzung nach der „Konstruktionsmethode“⁵¹ dar. Wird die erste Übung von den SchülerInnen also erfolgreich bewältigt, haben sie sich gleichzeitig eine Basis für die Übersetzung des Textes geschaffen. Die Übung fördert so nicht nur die Kompetenz des Gliederns und Strukturierens an sich, sondern zeigt den SchülerInnen gleichzeitig einen gangbaren Weg, um mit den langen Perioden mancher lateinischer Texte zurecht zu kommen.

⁵⁰ Dujmovits [s. Anm. 2], 21.

⁵¹ Vgl.: Kuhlmann [s. Anm. 44], 102-104.

Man könnte die formale Analyse auch noch komplettieren, indem man die SchülerInnen auch sämtliche Satzglieder markieren lässt.

Die Markierung von Haupt- und Nebensätzen kann durch Unterstreichen der Teilsätze in verschiedenen Farben vorgenommen werden.

Meiner Meinung nach ist es allerdings besser, die SchülerInnen dazu anzuhalten, den Text in eine kolometrische Gliederung zu setzen, bei der die untergeordneten Nebensätze eingerückt dargestellt werden. Dadurch wird die syntaktische Struktur des Satzes anschaulicher gemacht. Auch Kuhlmann empfiehlt, dieses Verfahren gelegentlich von den SchülerInnen selbst vornehmen zu lassen, räumt aber auch ein, dass dies mit erheblichem Schreibaufwand verbunden ist.⁵²

2.)

Mit Hilfe der zweiten Arbeitsaufgabe wird der Kompetenzbereich „Sammeln und Auflisten“ geübt. Das Anwendungsfeld der Aufgabe sind „Sachfelder“.⁵³

Unter Sachfeld sind Wörter zu verstehen, „die sich auf denselben außersprachlichen Bereich beziehen; auch wortartenübergreifend.“⁵⁴ Falls die SchülerInnen mit dem Begriff „Sachfeld“ nicht vertraut sind, muss dieser natürlich von der Lehrkraft zusätzlich erläutert werden. Da aber anzunehmen ist, dass in einer 7. bzw. 8. Klasse schon ähnliche Übungen durchgeführt worden sind, wird der Begriff in dieser Arbeit als bekannt vorausgesetzt.

Beim Sammeln von Begriffen, die einem bestimmten Sachfeld zugeordnet sind, werden die SchülerInnen dazu gebracht, sich Klarheit über die Bedeutung aller lateinischen Wörter im Text zu verschaffen. Auf die formale Dekodierung, die in der ersten Übung vorgenommen wurde, folgt so eine erste inhaltliche Erschließung des Textes. Beides ist besonders bei komplexen Texten eine wesentliche Voraussetzung für eine gelungene Übersetzung.⁵⁵

52 Vgl.: Kuhlmann [s. Anm. 44], 100-102.

53 Dujmovits [s. Anm. 2], 21.

54 Dujmovits [s. Anm. 2], 21.

55 Vgl.: Kuhlmann [s. Anm. 44], 97.

3.)

Der Kompetenzbereich „Gegenüberstellen und Vergleichen“ kommt in der dritten Übung im Anwendungsfeld „Aussagen zum Text“⁵⁶ zum Tragen.

Die Herausforderung der dritten Übung besteht für die SchülerInnen darin, den Inhalt des Textes grob zu erfassen und zu prüfen, ob dieser mit den vorgegebenen Aussagen übereinstimmt. Die Übung stellt also eine weitere Annäherung an eine endgültige Übersetzung dar.

4.)

Zum Schluss sollen die SchülerInnen nun eine angemessene Übersetzung des Textes anfertigen, was mit Hilfe der bereits geleisteten Arbeit am Text, die durch die vorangegangenen Übungen angeleitet wurde, keine allzu großen Probleme mehr bereiten sollte.

In den Übungen 1, 2 und 4 können die beiden Textabschnitte auch einzeln behandelt werden. Die dritte Arbeitsaufgabe müsste erst dahingehend modifiziert werden.

Bei einer getrennten Behandlung der beiden Textabschnitte könnte zum Beispiel der erste in der Schule und der zweite als Hausübung bearbeitet werden. Diese Vorgehensweise bietet sich meiner Meinung nach auf Grund der Ähnlichkeit der beiden Sequenzen hervorragend an.

6. 3. 2. 1. Text 2 – Wege zum Glück

Im zweiten Text wird nun das eigentliche Thema eröffnet, das auch die folgenden Unterrichtseinheiten prägen wird: die Suche nach dem Glück. Anhand der ersten Passagen aus Senecas „de vita beata“ werden die SchülerInnen mit dem Glücksbegriff der antiken Philosophie vertraut gemacht und zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dieser Gedankenwelt angeregt.

⁵⁶ Dujmovits [s. Anm. 2], 22.

6. 3. 2. 2. Arbeitsaufgaben

1.)

Beim Lösen der ersten Arbeitsaufgabe üben die SchülerInnen ihre Kompetenzen im Bereich „Kommentieren und Stellungnehmen“, indem sie das Anwendungsfeld „Denkansätze“⁵⁷ behandeln. Sie sollen dabei Senecas Gedanken vom (Lebens-)Weg, der zum Glück führen kann, „auf Basis [...] ihrer sprachlichen, formalen bzw. inhaltlichen Analyse [...] anhand von Leitfragen [...] kommentieren.“⁵⁸

Die Mehrzahl der Leitfragen dieser Arbeitsaufgabe zielt allerdings auf eine inhaltliche Analyse ab. Dieser Schwerpunkt ist bewusst gewählt, da es bei diesem Text als besonders wichtig erscheint, dass sich die SchülerInnen mit Senecas Metapher intensiv auseinandersetzen und auch belegen können, dass sie verstehen, was Seneca mit seinem Bild meint. Dabei kann natürlich eine sprachliche und formale Analyse in den Antworten zu Leitfragen, welche diese nicht explizit fordern, trotzdem die inhaltliche Argumentation unterstützen.

Da der Text nicht gerade kurz ist und manche Passagen auch sprachlich anspruchsvoll sind, könnte es sinnvoll sein, den Text im Unterricht gemeinsam zu besprechen, formale oder inhaltliche Unklarheiten zu beseitigen und eine kurze Paraphrase des Inhalts zu erstellen, bevor die SchülerInnen die Übungen bearbeiten und eine Übersetzung erstellen. Ob sich die Lehrkraft für diesen ersten Schritt entscheidet oder gleich mit dem Lösen der Arbeitsaufgaben beginnt, liegt in ihrem Ermessen und wird unter anderem vom Niveau der Klasse abhängen. Darum und weil ich die Kompetenz des Paraphrasierens in meiner Arbeit anhand von anderen Texten gezielt üben lasse, habe ich darauf verzichtet, eine dementsprechende Übung voran zu stellen.

2.)

Die zweite Arbeitsaufgabe besteht schließlich aus der Erstellung einer angemessenen Übersetzung.

⁵⁷ Dujmovits [s. Anm. 2], 22.

⁵⁸ Dujmovits [s. Anm. 2], 22.

6. 3. 3. 1. Text 3 – Das höchste Gut und das größte Übel

Mit dem dritten Text wird den SchülerInnen der Epikureismus als die Lehre einer der bedeutendsten hellenistischen Schulen, die auch in Rom lange Zeit wirkte, näher gebracht. Der Text behandelt den Ausgangspunkt der epikureischen Ethik, nämlich dass das höchste Gut die Lust sei.

Im Vergleichstext wird diese Lehre in einem mittelalterlichen Vagantengedicht ironisch ausgelegt. Dieser Text soll den SchülerInnen einerseits aufzeigen, dass man sich mit gewichtigen philosophischen Lehren durchaus auch spielerisch auseinandersetzen kann, andererseits wird durch den Text der vor allem in der christlichen Rezeption tatsächlich oft geäußerte Vorwurf, Epikur spreche sich für maßlose Ausschweifungen aus,⁵⁹ zum Ausdruck gebracht.

Außerdem kommt dem humorvollen Vagantengedicht in diesem Modul die Funktion zu, den Unterricht für die SchülerInnen ein wenig aufzulockern, wozu einige Carmina Burana stets gut geeignet sind.⁶⁰

Darüber hinaus trägt die Beschäftigung mit dem Vergleichstext dem Lehrplan Rechnung, welcher vorschreibt, dass in den einzelnen Modulen „[e]rgänzend zur Übersetzungsarbeit [...] Beispiele aus der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte anzuwenden [sind].“⁶¹ Ebenso wird durch den Vergleichstext die Vorschrift des Lehrplans erfüllt, dass im Modul „Suche nach Sinn und Glück“ auch poetische Texte behandelt werden müssen.⁶²

6. 3. 3. 2. Arbeitsaufgaben

1.)

Die erste Arbeitsaufgabe bewegt sich im Anwendungsfeld „Einteilen in Sinnabschnitte“⁶³ des Kompetenzbereichs „Gliedern und Strukturieren“.

59 Vgl.: Schmid, W., Epikur, RAC 5 (1962), 792-796.

60 Vgl.: Glücklich, H.-J., Lateinunterricht, Didaktik und Methodik, Göttingen ³2008, 154-155.

61 Lehrplan der AHS-Oberstufe „Latein“, 1:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml, 10. 5. 2012.

62 Vgl.: Lehrplan der AHS-Oberstufe „Latein“, 3:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml, 10. 5. 2012.

63 Dujmovits [s. Anm. 2], 21.

Die SchülerInnen sollen sich an Hand dieser Übung einen ersten Überblick über die inhaltliche Struktur des Textes verschaffen. Der Text eignet sich für diese Aufgabe besonders gut, weil die Stufen der Argumentation (Fragestellung, Antwort und Argumentation, Schlussfolgerung) deutlich sichtbar sind. Durch das Erstellen einer Gliederung gemäß dieser Struktur wird den SchülerInnen verdeutlicht, wie man eine wirkungsvolle Argumentation formal aufbauen kann.

2.)

Die zweite Übung überprüft die Kompetenzen der SchülerInnen im Bereich „Zusammenfassen und Paraphrasieren“ im Anwendungsfeld „Einzelne Passagen“.⁶⁴

Die SchülerInnen müssen nun den Inhalt der Sinnabschnitte, die sie in der vorigen Übung festgelegt haben, kurz paraphrasieren. Diese Übung korrespondiert sehr stark mit der ersten Arbeitsaufgabe. Denn um die Sinnabschnitte richtig gliedern zu können, müssen die SchülerInnen den Inhalt des Textes zumindest gedanklich bereits erfasst haben. Nun sollen sie diese gedankliche Paraphrase auch zu Papier bringen, was sie unter Umständen dazu bringen kann, – und dieser Schritt ist durchaus im Sinne der Übung – ihre ursprüngliche Einteilung in drei Abschnitte noch einmal zu revidieren und gegebenenfalls zu korrigieren.

Die Übung ist also auch als eine Art „Hilfsübung“ zur ersten Arbeitsaufgabe gedacht, die auch vernachlässigt werden könnte, wenn das Übungsformat des Einteilens in Sinnabschnitte den SchülerInnen bereits in Fleisch und Blut übergegangen ist.

3.)

Die dritte Arbeitsaufgabe gehört ebenfalls zum Kompetenzbereich „Zusammenfassen und Paraphrasieren“, allerdings liegt hier das Anwendungsfeld im „Gesamttext“.⁶⁵

⁶⁴ Dujmovits [s. Anm. 2], 21.

⁶⁵ Dujmovits [s. Anm. 2], 21.

Diese Übung behandelt nur den Vergleichstext, den die SchülerInnen zuerst einmal inhaltlich erfassen sollen, bevor sie ihn in der vierten Arbeitsaufgabe mit dem ersten Text vergleichen müssen.

Für diese Übung gilt Ähnliches wie für die vorige: Sie unterstützt das Gelingen des Textvergleichs, könnte aber unter Umständen in Klassen mit hohem Leistungsniveau auch weggelassen werden.

4.)

Die SchülerInnen müssen in der vierten Arbeitsaufgabe ihre Kompetenzen im Bereich „Gegenüberstellen und Vergleichen“ im Anwendungsfeld „Zusätzliche Texte“⁶⁶ unter Beweis stellen.

Gelenkt von Leitfragen sollen die SchülerInnen „Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede“ hinsichtlich der Form, der Intention und des Inhalts der beiden Texte „sichtbar machen.“⁶⁷

Aus Platzgründen und weil anzunehmen ist, dass die SchülerInnen in der siebten bzw. achten Klasse schon einmal mit einem Gedicht aus den Carmina Burana zu tun hatten, habe ich die Zusatzinformationen dazu gering gehalten. Außerdem erscheint das Gedicht in der Unterrichtskonzeption nur als Vergleichstext und der thematische Fokus des Moduls ist natürlich stärker auf den Haupttext gerichtet.

5.)

Zum Schluss müssen schließlich beide Texte übersetzt werden.

6. 3. 4. 1. Text 4 – Die stoische Ruhe

Durch die Lektüre von Text 4 werden die SchülerInnen mit der stoischen Philosophie und ihrer Glückslehre bekannt gemacht.

Da der behandelte Textausschnitt aus Ciceros Tuscultanae disputationes sehr lang ist, wird der mittlere Teil in der deutschen Übersetzung von O. Gigon⁶⁸ angegeben. Diese Vorgehensweise ist ein probates und in der Fachdidaktik

66 Dujmovits [s. Anm. 2], 22.

67 Dujmovits [s. Anm. 2], 22.

68 Gigon [s. Anm. 31], 329-331.

anerkanntes Mittel, um größere Textmengen im Unterricht bewältigen zu können.⁶⁹ Auch der Lehrplan weist darauf hin, dass „[i]m Interesse der Geschlossenheit des Moduls [...] Texte auch [...] in Übersetzung zu bearbeiten [sind].“⁷⁰

Die lateinischen Textabschnitte bestehen teils aus relativ langen und komplexen Perioden. Aus diesem Grund sind sie in kolometrischer Darstellung gesetzt. Die syntaktische Gliederung wird so auch optisch sichtbar und die SchülerInnen können die Struktur des Satzes besser erfassen.⁷¹

6. 3. 4. 2. Arbeitsaufgaben

1.)

Die erste Arbeitsaufgabe ist dem Kompetenzbereich „Sammeln und Auflisten“ zuzurechnen und „Stilmittel“⁷² sind das Anwendungsfeld der Übung.

Falls die SchülerInnen mit dem Stilmittel „Trikolon“ noch nicht vertraut sind, sollte zur Arbeitsaufgabe jedenfalls auch die in Klammer gesetzte Erklärung hinzugefügt werden. Auch weitere mündliche Erläuterungen und die ergänzende Nennung von Beispielen durch die Lehrkraft wären zusätzlich hilfreich.

Sollten die SchülerInnen das „Trikolon“ aber bereits kennen, kann die Erklärung getrost weggelassen werden. Stattdessen sollte man in diesem Fall noch folgende Frage hinzufügen: Welcher Effekt wird durch den Einsatz dieses Stilmittels erzielt?

Diese zusätzliche Frage ist meiner Meinung nach von großer Bedeutung, da erst so das Sammeln und Auflisten zu einer tiefer greifenden Interpretation führt. Die SchülerInnen müssen sich dann nicht nur mit der reinen Textanalyse, also der Frage, wie der Text geschrieben ist, befassen, sondern werden gleich zur Frage nach dem „Warum?“ weitergeleitet.⁷³

69 Vgl.: Glücklich [s. Anm. 60], 83.

70 Lehrplan der AHS-Oberstufe „Latein“, 1:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml, 10. 5. 2012.

71 Vgl.: Kuhlmann [s. Anm. 44], 100-102.

72 Vgl.: Dujmovits [s. Anm. 2], 21.

73 Vgl.: Kuhlmann [s. Anm. 44], 139-140.

2.)

In der zweiten Übung sind „Sachfelder“⁷⁴ das Anwendungsgebiet, in welchem die SchülerInnen ihre Kompetenzen im Bereich „Sammeln und Auflisten“ unter Beweis stellen müssen.

Die Übung soll nicht nur allein die Fähigkeiten der SchülerInnen zur Textanalyse schulen, sondern soll ihnen auch auf inhaltlicher Ebene neue Aufschlüsse bringen. So lernen sie die vier Affektklassen der Stoiker kennen und veranschaulichen durch das Markieren der Textstellen selbst, wie Cicero diese der Reihe nach behandelt und seine Argumentation daran entfaltet.

3.)

Die dritte Arbeitsaufgabe ist das Erstellen einer angemessenen Übersetzung des Textes. Die SchülerInnen werden dabei natürlich durch die kolometrische Darstellung und die bereits in Übung 1. und 2. geleistete stilistische und inhaltliche Analysearbeit unterstützt.

4.)

In der vierten Übung wird von den SchülerInnen nun verlangt, dass sie ihre Kompetenzen im Bereich „Kreatives Auseinandersetzen und Gestalten“ im Anwendungsfeld „Dialogisieren“⁷⁵ schulen.

Diese Übung ist von den SchülerInnen erst nach dem Übersetzen durchzuführen, da sie eine genaue Kenntnis des Textes erfordert. Außerdem müssen die SchülerInnen auch noch einmal auf Text 3 zurückgreifen und es ist natürlich sinnvoll, wenn beide Texte in gleichem Ausmaß behandelt wurden.

Das Verfassen eines Dialoges soll den SchülerInnen einerseits Abwechslung und kreative Freiheiten bieten, die sie sonst beim Übersetzen weniger ausleben können, andererseits dient die Arbeitsaufgabe auch dazu, dass sich die SchülerInnen noch einmal mit den beiden hellenistischen Philosophenschulen inhaltlich auseinandersetzen und aus den Texten die Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen herausfiltern.

74 Vgl.: Dujmovits [s. Anm. 2], 21.

75 Vgl.: Dujmovits [s. Anm. 2], 23.

Die kreative Form dieser Arbeit am Text und die damit verbundenen Freiheiten im Denken und Schreiben sollen den SchülerInnen einen neuen und persönlichen Blick auf die Texte ermöglichen. Die Übung ist so als wichtiger Teil der Textinterpretation zu verstehen, denn „[g]erade kreative und produktionsorientierte Methoden können Schülern [sic] den Blick für vorhandene Leerstellen und auch innere Widersprüche im Text besonders schärfen.“⁷⁶

6. 3. 5. 1. Text 5 – Die Torheit und das Glück

Der fünfte Text soll ein wenig zur Auflockerung des Unterrichts beitragen und die SchülerInnen weg von den seriösen und komplexen Überlegungen der verschiedenen Philosophenschulen hin zu einem humorvollen und satirischen Umgang mit dem Thema Glück führen. Freilich soll dabei nicht der Eindruck entstehen, der Text diene nur dem Jux und der Unterhaltung allein. Die SchülerInnen werden durch den Text und die dazugehörigen Arbeitsaufgaben dazu angehalten, sich zu überlegen, worin die Ironie in den Aussagen der Torheit besteht und an welchen Stellen man sie vielleicht doch auch ernst nehmen sollte.

Außerdem wird den SchülerInnen vor allem im Kontrast zu Text 6 vor Augen geführt, mit welcher spielerischer Leichtigkeit man sich im Humanismus diesem Thema schon nähern kann, während im Mittelalter so eine Vorgehensweise für Thomas von Aquin noch undenkbar gewesen wäre.

6. 3. 5. 2. Arbeitsaufgaben

1.)

Im Kern zielt die erste Arbeitsaufgabe auf das Vergleichen von Texten ab. Allerdings sind einzelne Punkte dieser Übung durchaus auch anderen Kompetenzbereichen zuzuordnen. Daher wird im folgenden jede Leitfrage einzeln kommentiert.

⁷⁶ Kuhlmann [s. Anm. 44], 141.

- a) Die erste Frage fordert die SchülerInnen in ihrer Kompetenz im Bereich „Zusammenfassen und Paraphrasieren“ im Anwendungsfeld „Gesamter Text“.⁷⁷

Diese Aufgabe ist dem Vergleichen der beiden Texte vorangestellt, damit die SchülerInnen sich zuerst einmal mit dem neuen Text beschäftigen und versuchen, diesen inhaltlich zu erfassen. Denn erst wenn sie diesen Schritt vollzogen haben, kann ein Vergleich mit einem zweiten Text gelingen.

- b) Auch die zweite Frage gehört zum Kompetenzbereich „Zusammenfassen und Paraphrasieren“ und hat ebenfalls den „Gesamten Text“⁷⁸ als Anwendungsfeld.

Durch diese Fragestellung soll noch einmal der Inhalt von Text 4 aufgefrischt werden, damit die SchülerInnen sich noch einmal die wesentlichen Aspekte der stoischen Philosophie vergegenwärtigen, bevor sie dieses Wissen im Textvergleich anwenden müssen.

- c) Beim Beantworten der dritten Leitfrage sind schließlich Kompetenzen im Bereich „Gegenüberstellen und Vergleichen“ im Anwendungsfeld „Zusätzliche Texte“⁷⁹ gefragt.

Die SchülerInnen sollen nun die stoische Glückskonzeption mit den Aussagen, welche die Torheit über das Glück trifft, vergleichen. Dabei sollen sie erkennen, dass die beiden Positionen, obwohl sie vordergründig gegenteilig sind, doch einige Gemeinsamkeiten haben.

Der Vergleich wird dadurch erleichtert, dass der zusätzliche Text bereits bekannt ist und eingehend bearbeitet wurde.

- d) Frage d) zielt ebenfalls auf den Kompetenzbereich „Gegenüberstellen und Vergleichen“ im Anwendungsfeld „Zusätzliche Texte“⁸⁰ ab.

Die Frage ist allerdings ein wenig anspruchsvoller und setzt voraus, dass die SchülerInnen die Grundzüge der stoischen Philosophie gut

77 Dujmovits [s. Anm. 2], 21.

78 Dujmovits [s. Anm. 2], 21.

79 Dujmovits [s. Anm. 2], 22.

80 Dujmovits [s. Anm. 2], 22.

verstanden haben. Falls sich die Frage im Unterricht als zu schwierig herausstellen sollte, könnte man die SchülerInnen auch darauf hinweisen, dass sie als Vergleichstext nicht nur Text 4, sondern auch die danach stehenden Erläuterungen zur stoischen Glückslehre verwenden können.

- e) Zum Schluss werden die SchülerInnen nach ihrer persönlichen Meinung befragt. In dieser Frage spielen mehrere Kompetenzbereiche eine Rolle. Zum einen kommt natürlich auch hier der Bereich „Gegenüberstellen und Vergleichen“ im Feld „Zusätzliche Texte“⁸¹ zur Anwendung. Denn um ihre persönliche Meinung zu den Positionen, die in den beiden Texten vertreten werden, kund zu tun, müssen sich die SchülerInnen zwangsläufig mit den beiden Texten auseinandersetzen und sie vergleichen.

Außerdem sind die SchülerInnen durch die Fragestellung aufgefordert, persönlich Stellung zum Gedankengebäude der beiden Texte zu nehmen. Eine solche Tätigkeit lässt sich auch dem Kompetenzbereich „Kommentieren und Stellungnehmen“ zurechnen, der hier im Feld „Denkansätze“⁸² zur Anwendung kommt.

Die persönliche Meinung von den SchülerInnen einzufordern ist meines Erachtens für das Thema „Suche nach Sinn und Glück“ essentiell. Denn die SchülerInnen sollen nicht nur verschiedene Denkansätze kennen lernen, sondern sich auch kritisch damit auseinandersetzen „und dabei Lösungsmodelle als Anregung für die eigene Lebensbewältigung und Sinnfindung nutzen lernen.“⁸³

Hierbei ist noch anzumerken, dass es natürlich schwierig ist, den Erwartungshorizont für eine persönliche Stellungnahme zu definieren. Wie die SchülerInnen zu den verschiedenen philosophischen Ansätzen stehen, bleibt natürlich ihnen überlassen und kann auch niemals eine Grundlage für eine Leistungsbeurteilung sein. Allerdings ist es natürlich auch bei dieser Frage unerlässlich, dass die SchülerInnen den Bezug zu den Texten herstellen können und die Texte richtig verstanden haben.

81 Dujmovits [s. Anm. 2], 22.

82 Dujmovits [s. Anm. 2], 22.

83 Lehrplan der AHS-Oberstufe „Latein“, 3:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml, 10. 5. 2012.

Der in dieser Arbeit festgelegte Erwartungshorizont ist daher auch nur auf diesen Aspekt zu beziehen und kann nicht exemplarisch für die „richtige“ persönliche Meinung stehen.

2.)

Die zweite Aufgabenstellung verlangt von den SchülerInnen „Kreatives Auseinandersetzen und Gestalten“ im Anwendungsfeld „Verfassen von Antwortschreiben“.⁸⁴

Diese Übung fordert von den SchülerInnen zunächst eine genaue inhaltliche Analyse. Denn sie müssen zuerst einmal herausfinden, was überhaupt die Vorwürfe sind, welche die Torheit gegen die Weisheit erhebt.

Erst der zweite Schritt ist dann die kreative Auseinandersetzung mit dem Text. Die SchülerInnen müssen sich überlegen, was sie den Anschuldigungen entgegenhalten könnten und wie sie das möglichst geschickt in Form eines Briefes formulieren.

Zum Erwartungshorizont lässt sich auch bei dieser Übung feststellen, dass die Analysearbeit am Text natürlich richtig vollzogen werden muss. Das heißt, dass die SchülerInnen wirklich auf die Vorwürfe antworten, die im Text erhoben werden. Bei der Gestaltung der Einwände dagegen und bei der Formulierung des Briefes, die mehr oder weniger feindselig ausfallen kann, sind der Kreativität der SchülerInnen allerdings keine Grenzen gesetzt.

3.)

Nach dieser sehr ausgedehnten Arbeit an den inhaltlichen Aspekten des Textes steht nun das Übersetzen.

6. 3. 6. 1. Text 6 – Glück durch Gotteserkenntnis

Der sechste Text soll den SchülerInnen einen kurzen Einblick in die Gedankenwelt des Mittelalters bieten. Dabei wird aufgezeigt, dass die Frage, was ein glückliches Leben ausmacht, nicht nur in der Antike brisant war, sondern auch in späteren Epochen die Menschen beschäftigte. Im vom Christentum durch-

⁸⁴ Dujmovits [s. Anm. 2], 23.

drungenen Mittelalter führt nun kein Weg daran vorbei, diese Frage mit Hilfe der Theologie zu beantworten. Den SchülerInnen soll durch den Text des Thomas von Aquin diese Sichtweise auf das menschliche Glück demonstriert werden, welche im Unterricht auch in Bezug zu den bisher behandelten Zugängen zu diesem Thema zu setzen ist.

6. 3. 6. 2. Arbeitsaufgaben

1.)

Bei der ersten Arbeitsaufgabe zum Text 6 sollen die SchülerInnen die Kompetenz „Zusammenfassen und Paraphrasieren“ trainieren. Es soll geübt werden, „den Inhalt der vorgelegten Textstelle/n [...] zusammenzufassen und mit eigenen Worten wiederzugeben“. ⁸⁵ Das Anwendungsfeld dieser Übung sind klarerweise „Einzelne Passagen“. ⁸⁶

Die drei Textabschnitte beziehen sich zwar aufeinander, stehen aber in Thomas von Aquins Summa contra gentiles an verschiedenen Stellen und erläutern jeweils einen eigenen Gedanken. Daher ist es hier sinnvoller, nicht den gesamten Text zusammenfassen zu lassen, sondern die drei Teile zunächst getrennt bearbeiten zu lassen. Außerdem bietet diese Gliederung den Vorteil, dass die Lehrkraft in der konkreten Unterrichtssituation flexibler entscheiden kann, ob die SchülerInnen bestimmte Absätze selbständig, in Kleingruppen, im Klassenverband oder als Hausübung bearbeiten sollen.

2.)

Die zweite Arbeitsaufgabe soll die SchülerInnen in zwei Kompetenzbereichen schulen. Für das Herausfiltern der Kernaussage eines Abschnittes und das Formulieren einer treffenden Überschrift werden sowohl Kompetenzen im „Zusammenfassen und Paraphrasieren“ als auch im „Kreativen Auseinandersetzen und Gestalten“ benötigt. ⁸⁷

⁸⁵ Dujmovits [s. Anm. 2], 21.

⁸⁶ Dujmovits [s. Anm. 2], 21.

⁸⁷ Vgl.: Dujmovits [s. Anm. 2], 44.

Die zu diesen Kompetenzen gehörigen Anwendungsfelder sind „Einzelne Passagen“⁸⁸ beziehungsweise „Formulieren von Überschriften“.⁸⁹

3.)

Die SchülerInnen werden in der dritten Arbeitsaufgabe im Kompetenzbereich „Belegen und Nachweisen“ geschult. Sie sollen dabei belegen, dass die Betrachtungen des Thomas unter anderem auf der Interpretation der Bibel beruhen. Da somit der Text von Thomas von Aquin als „Interpretationszeugnis[...]“⁹⁰ des Bibelzitats verstanden wird, fällt die Arbeitsaufgabe in eben dieses Anwendungsfeld.

Diese Übung bringt die SchülerInnen nicht nur zu einer intensiven inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Text, sondern zeigt ihnen auch auf, wie wichtig die Bibel als Supertext für die Gedankenwelt des Thomas und des gesamten Mittelalters ist.

4.)

Die vierte Arbeitsaufgabe besteht schließlich darin, eine Übersetzung für den gesamten Text anzufertigen. Diese Aufgabe erst zum Schluss vorzunehmen, ist hier besonders wichtig, da die SchülerInnen beim Paraphrasieren den lateinischen Text und nicht die selbst angefertigte Übersetzung im Auge haben sollen.

88 Dujmovits [s. Anm. 2], 21.

89 Dujmovits [s. Anm. 2], 23.

90 Dujmovits [s. Anm. 2], 22.

6. 4. Kommentartexte

Zu jedem lateinischen Text gibt es in den Unterrichtsmaterialien einen oder mehrere deutsche Kommentartexte. Diese erläutern Hintergründe zu den Texten, liefern Informationen über den jeweiligen Autor, geben einen Überblick über das philosophische Programm, zu dem der jeweilige Text gehört, oder bieten einen philosophiegeschichtlichen Überblick.

Die Realien, die in diesen Begleittexten präsentiert werden, stellen für die SchülerInnen eine wichtige Hilfe für das Verständnis der lateinischen Originaltexte dar, indem sie den SchülerInnen geschichtliche und philosophische Anknüpfungspunkte bieten.⁹¹

Außerdem sorgen die Kommentartexte dafür, dass die SchülerInnen nicht nur in ihrer Sprach- und Textkompetenz gebildet werden, sondern darüber hinaus auch die Förderung von Kulturkompetenz ihren Platz im Unterricht findet. Die SchülerInnen eignen sich also auch deklaratives Wissen an, das es ihnen unter anderem ermöglicht, (geistes-)geschichtliche und philosophische Zusammenhänge zu verstehen und für das eigene Handeln nutzbar zu machen.⁹²

Schließlich bleibt noch zu erwähnen, dass es keineswegs beliebig ist, ob der Kommentartext im Unterrichtsmaterial vor oder nach den dazugehörigen lateinischen Originaltext gesetzt ist.

Vor dem lateinischen Text leistet der Kommentar nämlich stets den Einstieg in das neue Thema und bietet Informationen, die für das richtige Verstehen des Textes hilfreich sind.

Die Anmerkungen, die erst nach dem Text und den Übungen zu finden sind, versorgen die SchülerInnen mit zusätzlichen Informationen zum jeweiligen Thema. Da diese weiterführenden Erklärungen manchmal aber die Lösungen der Arbeitsaufgaben vorwegnehmen beziehungsweise die SchülerInnen dazu verleiten könnten, die Lösungen nur im Kommentar und nicht mehr im lateinischen Originaltext zu suchen, sollten diese Kommentartexte den SchülerInnen

91 Vgl.: Glücklich [s. Anm. 60], 235.

92 Vgl.: Kuhlmann, P., Kompetenzorientierung und Lateinunterricht in der Oberstufe, in: Forum Classicum 2/2011, 115-116.

erst nach dem Lösen der Arbeitsaufgaben ausgehändigt und im Unterricht behandelt werden.

6. 4. 1. Quellen für Kommentartexte

In den Unterrichtsmaterialien, welche als Handouts für die SchülerInnen konzipiert sind, ist nicht angegeben, aus welchen Quellen die Informationen der Kommentartexte stammen, da dies für die SchülerInnen keine Rolle spielt. Es würde auf den Handouts zusätzlichen Platz benötigen und im schlimmsten Fall die Aufmerksamkeit der SchülerInnen vom Wesentlichen ablenken.

Um den Anforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens aber dennoch zu genügen, sind in diesem Kapitel zu jedem Kommentartext die Quellen aufgelistet, die bei der Erstellung verwendet wurden.

Diese Liste ist außerdem nicht nur als Quellenbeleg zu verstehen, sondern soll dem/der LeserIn Auskunft darüber geben, wo man noch weitere Informationen zu einem bestimmten Thema findet.

- **Text 1**

Die Anfänge der Philosophie

- Hirschberger, J., Kleine Philosophiegeschichte, Freiburg ²1993, 13-20.

Sokrates

- Masek, M., Geschichte der antiken Philosophie, Wien 2011, 117-137.

- **Text 2**

Wege zum Glück – Aristoteles, Hellenismus, Seneca

Zu Aristoteles und den hellenistischen Glückslehren:

- Hossenfelder, M., Antike Glückslehren. Kynismus und Kyrenaismus, Stoa, Epikureismus und Skepsis. Quellen in deutscher Übersetzung mit Einführungen, Stuttgart 1996, XIII-XXVII.

Zu Seneca:

- Fuhrmann, M., Seneca der Jüngere, in: Metzler Lexikon Antiker Autoren (hrsg. v. O. Schütze), Stuttgart und Weimar 1997, 631-635.

Zum Glücksbegriff in der Antike

- Hossenfelder, M., Antike Glückslehren. Kynismus und Kyrenaismus, Stoa, Epikureismus und Skepsis. Quellen in deutscher Übersetzung mit Einführungen, Stuttgart 1996, XIII-XXVII.
- Hossenfelder, M., Glück, DNP 4 (1998), 1101-1103.

- **Text 3**

Epikur

Zu Epikur und dem Epikureismus:

- Hauskeller, M., Geschichte der Ethik. Antike, München 1997, 133-136.
- Zacher, K.-D., Epikur, in: Metzler Lexikon Antiker Autoren (hrsg. v. O. Schütze), Stuttgart und Weimar 1997, 238-240.

Zu Cicero und „de finibus bonorum et malorum“:

- Nickel, R., De finibus bonorum et malorum, in: Lexikon der antiken Literatur, Darmstadt 1999, 212-214.

Vergleichstext

- Bernt, C. (Hg), Carmina Burana, Stuttgart 2003, 5-9.

Ergänzungen zum Epikureismus

- Hossenfelder, M., Antike Glückslehren. Kynismus und Kyrenaismus, Stoa, Epikureismus und Skepsis. Quellen in deutscher Übersetzung mit Einführungen, Stuttgart 1996, 163-173.
- Horn, Ch., Antike Lebenskunst, Glück und Moral von Sokrates bis zu den Neuplatonikern, München 1998, 90-100.

• Text 4

Die Stoa

- Hauskeller, M., Geschichte der Ethik. Antike, München 1997, 190-194.
- Masek, M., Geschichte der antiken Philosophie, Wien 2011, 215-220.

Zur stoischen Glückslehre

- Hossenfelder, M., Antike Glückslehren. Kynismus und Kyrenaismus, Stoa, Epikureismus und Skepsis. Quellen in deutscher Übersetzung mit Einführungen, Stuttgart 1996, 64-72.

• Text 5

Erasmus von Rotterdam – Das Lob der Torheit

Zum Leben des Erasmus:

- Augustijn, C., Erasmus, TRE 10 (1982), 1-3.
- Ribhegge, W., Erasmus von Rotterdam, Darmstadt 2010, 11-21.

Zum Lob der Tohrheit:

- Ribhegge, W., Erasmus von Rotterdam, Darmstadt 2010, 63-68.
- Halkin, L. E., Erasmus von Rotterdam. Eine Biographie, Zürich 1989, 91-107.

- **Text 6**

Thomas von Aquin

- Hauskeller, M., Geschichte der Ethik. Mittelalter, München 1999, 155-161.
- Forschner, M., Über das Glück des Menschen. Aristoteles, Epikur, Stoa, Thomas von Aquin, Kant, Darmstadt 1993, 80-106.

6. 5. Wortschatz

6. 5. 1. Lernvokabular

Der Oberstufenlehrplan für das Fach Latein schreibt vor, dass „[f]ür jedes Modul [...] ein dem Bedarf entsprechendes Vokabular zu erarbeiten“⁹³ ist. Aus diesem Grund wurden in die Handouts des Unterrichtsmaterials auch Lernvokabeln aufgenommen. Diese sollen den Basiswortschatz für eine Lektüre philosophischer lateinischer Texte bilden.

Dabei wird im Unterrichtsmaterial von einer großen, gesamten Auflistung aller wichtigen Vokabeln Abstand genommen. Es werden dagegen nach jedem lateinischen Text die relevanten Wörter, die in diesem Text vorgekommen sind, in einem kleinen Lernvokabularium gesammelt.

Das Lernen der Vokabeln soll den SchülerInnen so in zweifacher Hinsicht erleichtert werden. Erstens bleibt so die Anzahl der neu zu lernenden Wörter stets überschaubar und zweitens können die neuen Vokabeln besser im Gehirn abgespeichert werden, wenn die SchülerInnen sie mit dem Inhalt des zuvor gelesenen Textes vernetzen können.⁹⁴

Da das in dieser Arbeit aufbereitete Modul laut Lehrplan in der 7. oder 8. Klasse zu behandeln ist,⁹⁵ darf vorausgesetzt werden, dass die SchülerInnen schon einen gewissen Grundstock an Vokabelwissen mitbringen. Allerdings ist es im Detail schwierig festzulegen, welche Vokabeln man voraussetzen und welche man als neu betrachten kann. Dies hängt unter anderem vom Wortschatz des Lehrbuchs, das im Anfangsunterricht verwendet wurde, vom Vokabular, das in den vorangegangenen Modulen erarbeitet wurde, und nicht zuletzt vom individuellen Vokabelschatz des/r einzelnen Schülers/in ab.

Weil das in dieser Arbeit aufbereitete Unterrichtsmaterial in jeder Klasse gleichermaßen angewandt werden können soll, ist es zielführend, einen möglichst allgemeinen Rahmen als Wortschatzvoraussetzung zu wählen.

93 Lehrplan der AHS-Oberstufe „Latein“, 1.

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml, 10. 5. 2012.

94 Vgl.: Kuhlmann [s. Anm. 44], 58.

95 Vgl.: Lehrplan der AHS-Oberstufe „Latein“, 3.

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml, 10. 5. 2012.

Deshalb werden in dieser Arbeit alle Vokabeln, die in Kletts „Grund- und Aufbauwortschatz Latein“⁹⁶ als Grundwortschatz verzeichnet sind, als den SchülerInnen bekannt betrachtet. Dieser Grundwortschatz beruht auf statistischen Untersuchungen zur Häufigkeit von Wörtern in klassischen, lateinischen Texten und umfasst circa 1400 Vokabeln.⁹⁷

Ins Lernvokabular wurden nun jene Vokabel aufgenommen, die im oben genannten Wortschatzverzeichnis als Aufbauwortschatz gelistet sind. Dieser umfasst circa 1300 Vokabel, die als systematische Erweiterung des Grundwortschatzes konzipiert sind.⁹⁸

Außerdem wurden vereinzelt auch Wörter zum Lernvokabular hinzugefügt, die in beiden Listen nicht aufscheinen, aber entweder in den ausgewählten Texten häufiger vorkommen oder speziell für das Verständnis von philosophischen Texten wichtig sind.

6. 5. 2. Vokabelangaben am Textrand

In den lateinischen Texten sind in den Handouts als Hilfestellung für die SchülerInnen einige Vokabeln jeweils am rechten Rand angegeben. Um das Auffinden dieser Hinweise zu erleichtern, sind die angegebenen Wörter zusätzlich im Text unterstrichen.

Es werden allerdings nicht alle Vokabeln angegeben, die den SchülerInnen vermutlich unbekannt sind. Die SchülerInnen sollen nämlich sowohl im Unterricht als auch bei den Hausübungen den Umgang mit dem Wörterbuch trainieren, da dieser „[e]in besonderes Feld der Wortschatzarbeit“⁹⁹ darstellt.

Angegeben werden vor allem Wörter, die im Kontext der jeweiligen Stelle eine besondere Bedeutung haben. Außerdem finden sich auch alle Wörter, die im Lernvokabularium verzeichnet sind, unter den Vokabelangaben am rechten Rand des Textes. Diese doppelte Anführung der Lernvokabeln erfolgt deshalb, weil die SchülerInnen so beim Übersetzen nicht auf zwei unterschiedliche Bereiche, in denen Vokabeln angegebenen werden, Acht geben müssen.

96 Habenstein, E. et al., Grund- und Aufbauwortschatz Latein, Leipzig 2000.

97 Vgl.: Habenstein [s. Anm. 96], 6-7.

98 Vgl.: Habenstein [s. Anm. 96], 6-7.

99 Kuhlmann [s. Anm. 44], 67.

Darüber hinaus wird rechts neben dem Übersetzungstext auch auf ungewöhnliche beziehungsweise den SchülerInnen unbekannte grammatikalische Phänomene hingewiesen und gegebenenfalls der fehlende inhaltliche Kontext hergestellt, der für eine gelungene Übersetzung notwendig ist.

Abschließende Bemerkungen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kompetenzorientierung einige Veränderungen für den Lateinunterricht mit sich bringt. Die Interpretation und die Analyse von Texten, die zuvor meist nur angeleitet durch Interpretationsfragen, die relativ beliebig gestaltet werden konnten, erfolgten, werden nun an Hand von Arbeitsaufgaben durchgeführt, die sehr klar auf eine bestimmte Teilkompetenz abzielen. Dabei müssen sich die SchülerInnen mitunter genauer mit den lateinischen Originaltexten befassen, als das vielleicht früher der Fall war. Diese Nähe zum Text und die Gewissheit darüber, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten eine bestimmte Übung fördern soll, sehe ich als die größten Vorteile des kompetenzorientierten Lateinunterrichts.

Die Erstellung, die Begründung und der Kommentar von Unterrichtsmaterialien für einen kompetenzorientierten Lateinunterricht zum Themenmodul „Suche nach Sinn und Glück“ haben in dieser Arbeit auch gezeigt, dass es zu diesem Modul viele geeignete Texte und dazu passende Aufgabenformate gibt, die ein kompetenzorientiertes Unterrichten ermöglichen.

Leider gab es noch keine Möglichkeit, die in dieser Arbeit vorgestellten Unterrichtskonzepte auch tatsächlich in die Praxis umzusetzen. Dies würde sicher zusätzlich wertvolle Erkenntnisse zu Tage bringen.

Ich hoffe, dass sich unter den geneigten LeserInnen auch Lateinlehrende finden, welchen die für diese Diplomarbeit erstellten und kommentierten Materialien beim Unterrichten Nutzen bringen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Pohlenz, M. (Hg), M. Tulli Ciceronis Scripta quae manserunt omnia. Fasc. 44 Tusculanae disputationes, Stuttgart 1965.
- Reid, J. S. (Hg), M. Tulli Ciceronis Academica, Hildesheim 1966.
- Gigon, O. (Hg), Marcus Tullius Cicero. Gespräche in Tusculum, München ²1970.
- Miller, C. H. (Hg), Opera omnia Desiderii Erasmi Roterodami. Ordinis quarti tomus tertius Moriae encomium id est stultitiae laus, Amsterdam und Oxford 1979.
- Rosenbach, M. (Hg), L. Annaeus Seneca. Philosophische Schriften (5 Bd.). Band 2 De Vita beata. De Otio. De Tranquillitate Animi. De Brevitate Vitae. Ad Polybium de Consolatione. Ad Helviam Matrem De Consolatione, Darmstadt 1999.
- Bernt, C. (Hg), Carmina Burana, Stuttgart 2003.
- Moerschini, C. (Hg), M. Tulli Ciceronis Scripta quae manserunt omnia. Fasc. 43 De finibus bonorum et malorum, München und Leipzig 2005.
- Albert, K. et al. (Hg), Thomae Aquinatis Summae contra gentiles libri quattuor. Pars prima tomi tertii capitula continens I-LXXXIII libri, Darmstadt ³2009.

Forschungsliteratur

- Augustijn, C., Erasmus, TRE 10 (1982), 1-3.
- Forschner, M., Über das Glück des Menschen. Aristoteles, Epikur, Stoa, Thomas von Aquin, Kant, Darmstadt 1993.
- Fuhrmann, M., Seneca der Jüngere, in: Metzler Lexikon Antiker Autoren (hrsg. v. O. Schütze), Stuttgart und Weimar 1997, 631-635.
- Halkin, L. E., Erasmus von Rotterdam. Eine Biographie, Zürich 1989.
- Hauskeller, M., Geschichte der Ethik. Antike, München 1997, 133-136.
- Hauskeller, M., Geschichte der Ethik. Mittelalter, München 1999.
- Hirschberger, J., Kleine Philosophiegeschichte, Freiburg ²1993.
- Horn, Ch., Antike Lebenskunst, Glück und Moral von Sokrates bis zu den Neuplatonikern, München 1998.
- Hossenfelder, M., Antike Glückslehren. Kynismus und Kyrenaismus, Stoa, Epikureismus und Skepsis. Quellen in deutscher Übersetzung mit Einführungen, Stuttgart 1996.
- Hossenfelder, M., Glück, DNP 4 (1998), 1101-1103.
- Masek, M., Geschichte der antiken Philosophie, Wien 2011.
- Nickel, R., De finibus bonorum et malorum, in: Lexikon der antiken Literatur, Darmstadt 1999, 212-214.
- Schmid, W., Epikur, RAC 5 (1962), 681-819.

- Ribhegge, W., Erasmus von Rotterdam, Darmstadt 2010.
- Zacher, K.-D., Epikur, in: Metzler Lexikon Antiker Autoren (hrsg. v. O. Schütze), Stuttgart und Weimar 1997, 238-240.

Pädagogische und didaktische Literatur

- Criblez, L. et al., Bildungsstandards, Seelze-Velber 2009.
- Drieschner, E., Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens, Wiesbaden 2009.
- Glücklich, H.-J., Lateinunterricht, Didaktik und Methodik, Göttingen³2008.
- Habenstein, E. et al., Grund- und Aufbauwortschatz Latein, Leipzig 2000.
- Kiper, H. & W. Mischke, Einführung in die Theorie des Unterrichts, Weinheim und Basel 2006.
- Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen²2009.
- Kuhlmann, P., Kompetenzorientierung und Lateinunterricht in der Oberstufe, in: Forum Classicum 2/2011, 114-123.
- Oswald, R. et al., Texterschließung. Ein Hand- und Übungsbuch zu den Kompetenzbereichen, Wien 2011.
- Weinert, F. E., Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert F. E. (Hg.), Leistungsmessung in Schulen, Weinheim und Basel 2001, 17-31.
- Ziener, G., Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber 2008.

Lehrpläne, Verordnungen, etc.

- BGBl. II 1/2009.
- Dujmovits, W. et al., Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch, Innsbruck und Klagenfurt 2011. (<https://www.bifie.at/node/529>, 25. 4. 2012.)
- Kommentar zum Lehrplan der AHS-Oberstufe „Latein“:
<http://www.gemeinsamlernen.at/>, 30. 4. 2012.
- Lehrplan der AHS-Oberstufe „Latein“:
http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml, 10. 5. 2012.

Internetquellen

- <https://www.bifie.at/node/49>, 25. 4. 2012.
- <https://www.bifie.at/node/79>, 25. 4. 2012.
- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu.xml>, 17. 7. 2012.

Bildnachweis

Die Abbildungen sind nach der Reihenfolge ihres Auftretens in dieser Arbeit geordnet:

- Abbildung 1:
<http://www.anderegg-web.ch/phil/thales-de-milet.jpg>, 13. 7. 2012.
- Abbildung 2:
<http://img.fotocommunity.com/images/Natur/Die-Elemente/die-Elemente-a23231102.jpg>, 13. 7. 2012.
- Abbildung 3:
http://kworkquark.desy.de/_medien/demokrit_atome.jpg, 13. 7. 2012.
- Abbildung 4:
<http://www.seam-uni-essen.de/kompetenz/spakobilder/sokrates01.jpg>,
13. 7. 2012.
- Abbildung 5:
<http://www.malerei-meisterwerke.de/images/raffael-stanza-della-segnatura-im-vatikan-fuer-papst-julius-ii.-wandfresko-die-schule-von-athen-detail-sokrates-und-xenophon-07910.jpg>, 13. 7. 2012.
- Abbildung 6:
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/9/9d/Aristotle_by_Raphael.jpg/220px-Aristotle_by_Raphael.jpg, 13.7. 2012.
- Abbildung 7:
<http://www.mfromm.de/wp-content/uploads/2010/12/Pfad.jpg>, 13. 7. 2012.

- Abbildung 8:
http://images.zeno.org/Philosophie/I/big/sene_000.jpg, 15. 7. 2012.
- Abbildung 9:
http://www.wissenschaft.de/sixcms/media.php/1434/gl_ck.jpg, 15. 7. 2012.
- Abbildung 10:
<http://epikur.ch/images/Epikur%20bw.gif>, 15. 7. 2012.
- Abbildung 11:
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/43/CarminaBurana_wheeler.jpg, 16. 7. 2012.
- Abbildung 12:
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/a/a2/Hans_Holbein_d._J._046.jpg/220px-Hans_Holbein_d._J._046.jpg, 16. 7. 2012.
- Abbildung 13:
http://4.bp.blogspot.com/-XIKTmC5mdvg/T_wJMshSgvl/AAAAAAAAAiA/B8ZLhhfJO4Q/s1600/Torheit.jpg, 16. 7. 2012.
- Abbildung 14:
<http://zeilen-sprung.de/wp-content/uploads/2010/04/narr.gif>, 16. 7. 2012.
- Abbildung 15:
<http://u.jimdo.com/www31/o/s31713705514f3b83/img/ie5a321889b64f5a5/1332745894/std/deutsches-asterix-archiv-1998-2012-zeichnungen-albert-uderzo-les-editions-albert-ren%C3%A9-goscinnny-uderzo.jpg>, 16. 7. 2012.

- Abbildung 16:
http://farm3.static.flickr.com/2746/4255923385_4f8d166a81.jpg, 16. 7.
2012.

Anhang

Zusammenfassung

Ab dem Schuljahr 2014/15 wird in Österreich die teilstandardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an den AHS flächendeckend durchgeführt. Die Diplomarbeit setzt sich mit der Frage auseinander, welche Konsequenzen diese Umstellung für den Lateinunterricht in der Praxis hat.

Zunächst wird allgemein analysiert, was Kompetenzorientierung für den Unterricht bedeutet. Dabei werden auch für diese Arbeit relevante Begriffe, wie „Kompetenz“, „kompetenzorientiert“ oder „Bildungsstandards“ erläutert. Außerdem wird das Kompetenzmodell analysiert, das in den „Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch“¹⁰⁰ beschrieben wird und das auch den kompetenzorientierten Lateinunterricht maßgeblich beeinflusst.

Dann wird an Hand des im Lehrplan der AHS-Oberstufe „Latein“ festgeschriebenen Themenmoduls „Suche nach Sinn und Glück“ aufgezeigt, wie sich ein kompetenzorientierter Unterricht in diesem konkreten Themenmodul umsetzen lässt:

Hierzu wurden geeignete lateinische Originaltexte ausgewählt und bearbeitet, die das Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchten, unterschiedlichen Gattungen angehören und in ihrer Entstehung von der Antike bis in die Neuzeit reichen. Zu den Texten wurden umfangreiche Unterrichtsmaterialien erstellt, die dem Konzept der Kompetenzorientierung Rechnung tragen. Dazu erläutert ein ausführlicher Kommentar, der sich auf die neueste fachdidaktische Literatur stützt, die Absichten und didaktischen Ziele, die hinter diesem Unterrichtsmaterial stehen. Außerdem wird dargestellt, wie dieses Material im Unterricht am besten einzusetzen ist und auf welche Schwierigkeiten, die in der konkreten Unterrichtssituation auftreten könnten, besonders Acht zu geben ist.

¹⁰⁰Dujmovits, W. et al., Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch, Innsbruck und Klagenfurt 2011. (<https://www.bifie.at/node/529>, 25. 4. 2012.)

Die Arbeit umfasst des weiteren genaue Angaben zur Gestaltung der lateinischen Originaltexte sowie die Lösungen beziehungsweise Erwartungshorizonte zu den kompetenzorientierten Arbeitsaufgaben, die im Unterrichtsmaterial formuliert wurden.

Das Ziel der Arbeit ist es, zu einem konkreten Unterrichtsthema, nämlich dem Modul „Suche nach Sinn und Glück“, geeignete Texte und Inhalte zu finden und mögliche Formen eines kompetenzorientierten Lateinunterrichts aufzuzeigen. Die daraus gewonnenen Einsichten können als exemplarisch und für andere Inhalte des Lateinunterrichts adaptierbar betrachtet werden.

Schließlich soll die Arbeit die Möglichkeit bieten, die erstellten Materialien im Lateinunterricht unter Berücksichtigung des didaktischen Kommentars auch tatsächlich anzuwenden.

Lebenslauf

PERSÖNLICHES

NAME	Clemens Josef Kastenhofer
GEBURTSDATEN	18. Oktober 1985 Linz
ELTERN	Josef und Maria Kastenhofer

AUSBILDUNG

2005 – 2012	Studium des Unterrichtsfaches Latein und des Unterrichtsfaches Deutsch an der Universität Wien
FEB. – JULI 2009	Erasmus-Studienaufenthalt an der Università degli Studi Perugia (Italien)
2004 – 2005	Zivildienst beim mobilen Hilfsdienst des Verein Miteinander, Linz
1996 – 2004	Bischöfliches Gymnasium Petrinum, Linz
1992 – 1996	Volksschule VS 48, Linz