

Orientierungsrahmen für den Lernbereich

Globale Entwicklung

Fachbeitrag Alte Sprachen



**ENGAGEMENT
GLOBAL**



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**

Vorbemerkung

Der vorliegende Fachbeitrag richtet sich insbesondere an Lehrkräfte und schließt konzeptionell an den KMK/BMZ Orientierungsrahmen Globale Entwicklung (2016) für die Sekundarstufe I an. In diesem Orientierungsrahmen gab es kein eigenständiges Kapitel zu Alten Sprachen. Der vorliegende Fachbeitrag wurde im Nachhinein vom Facharbeitskreis Alte Sprachen geschrieben, der für die Erstellung des neuen Orientierungsrahmens Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe (2025) einberufen wurde.

Der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung ist das Ergebnis einer Kooperation der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), durchgeführt und koordiniert von Engagement Global.

Alle Publikationen zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die Sekundarstufe I (2016) und für die gymnasiale Oberstufe (2025) finden Sie unter <https://ges.engagement-global.de/publikationen.html>.



Inhaltsverzeichnis

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	5
1. Hintergrund	7
2. Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung	8
3. Orientierung an den Inhalten und Zielen der SDGs	11
4. Orientierung an BNE-Kernkompetenzen	12
5. Orientierung auf Inklusion und einen aktiven Selbstlernprozess	15
6. Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz	17
Alte Sprachen	19
1. Verankerung von BNE in den Alten Sprachen	19
2. Fachbezogene Teilkompetenzen des Altsprachenunterrichts für den Mittleren Schulabschluss, bezogen auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs „Globale Entwicklung und BNE“	25
3. Beispielthemen für BNE im Altsprachenunterricht	28
4. Didaktisches Konzept	42
4.1 Selbstständiges Lernen	42
4.2 Sprachbildung und Scaffolding	45
4.3 Werteorientierung	47
5. Kompetenzorientierte Unterrichtsbeispiele	50
5.1 Unterrichtsbeispiel 1: Genus – Abbild oder Konstruktion von Wirklichkeit?	50
5.2 Unterrichtsbeispiel 2: Baden alle wie ein Kaiser? – Thermen in Rom und dem Imperium Romanum	81
Literaturverzeichnis	124
Impressum	129

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)/Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Jörg-Robert Schreiber

Die nachfolgende Kurzfassung bezieht sich auf den von der Kultusministerkonferenz (KMK) 2015 verabschiedeten und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) durch Engagement Global gGmbH 2016 veröffentlichten *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)*¹. Der OR verfolgt das Ziel, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Primar- und Sekundarstufe I zu verankern und nachhaltige Entwicklung zum Leitbild der Unterrichtsfächer sowie schulischen Aktivitäten zu machen. Daher werden im Folgenden die Begriffe Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) weitgehend synonym verwendet.

Zusammengefasst werden hier die im allgemeinen Teil des OR dargestellten Grundlagen sowie die Erkenntnisse aus der bisherigen Umsetzung. Dazu gehören auch die Empfehlungen der UNESCO *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to embedding* (2017)², in die Engagement Global Elemente des OR eingebracht hat. Im OR werden die bisherigen Erfahrungen der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens aufgegriffen, in eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) integriert und Anschlüsse zu aktuellen Reformen der schulischen Bildung – zum Beispiel hinsichtlich Inklusion und Digitaler Bildung – sowie zu einer Weiterentwicklung in die Oberstufe hergestellt. Das übergeordnete Bildungsziel besteht darin, grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen zu erwerben. Der OR benennt elf Kernkompetenzen in den Bereichen Erkennen – Bewerten – Handeln, auf die sich die Teil-Kompetenzen der Fächer beziehen. Kompetenzen werden im Lernprozess an Inhalten erworben, die als ein prinzipiell offener Katalog von 21 relevanten Themenbereichen benannt werden und eine Zuordnung zu den Nachhaltigen Entwicklungszielen (Sustainable Development Goals – SDGs) der *Agenda 2030* ermöglichen (s. 1. Hintergrund).

¹ Die Gesamtausgabe und Umsetzungsmaterialien werden von Engagement Global gGmbH (<https://ges.engagement-global.de/publikationen.html>, 31.10.2020) unter Beteiligung von Fachleuten der Kultusministerien, Wissenschaften, Nicht-Regierungsorganisationen und Bildungspraxis herausgegeben. Eine kostenlose Druckausgabe des gesamten Orientierungsrahmens ist beim Schulbuchverlag Cornelsen erhältlich: www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7807/ra/titel/9783060656882, (28.06.2017). Dort kann auch die digitalisierte Gesamtausgabe heruntergeladen werden. Das Portal GLOBALES LERNEN bietet in seiner Rubrik „Orientierungsrahmen“ (www.globaleslernen.de, 28.06.2017) ebenfalls Download-Möglichkeiten dieser Dokumente sowie zahlreicher Unterrichtsmaterialien, Hinweise zu Aus- und Fortbildungsveranstaltungen und Artikel zum Orientierungsrahmen an.

² UNESCO/ MGIEP (2017): *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to embedding*. New Delhi https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/complete-guidebook_textbooks-for-sustainable-development_2.pdf (31.10.2020)

Auch wenn der OR nicht speziell als Unterrichtshilfe gedacht ist, bietet er innerhalb von Fachkapiteln Anregungen für die konkrete Unterrichtsgestaltung und die Überprüfung von Lernerfolgen. Es finden sich Fachbeiträge zu Deutsch, Geografie, Geschichte, Kunst, Naturwissenschaften, Neue Fremdsprachen, Mathematik, Musik, Politische Bildung, Religion/Ethik, Sport, Wirtschaft sowie Berufliche Bildung. Sie stellen den jeweiligen Beitrag des Faches dar und benennen fachbezogene Kompetenzen, die sich auf die elf Kernkompetenzen des OR beziehen. Sie schlagen geeignete Themen vor und führen ein kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel aus, ohne dabei in diesem Rahmen auf die notwendige Differenzierung nach Alter, Entwicklung und Heterogenität der Lerngruppe sowie auf eine wünschenswerte fachverbindende bzw. fachübergreifende Umsetzung eingehen zu können. Das in den Fachbeiträgen enthaltene Unterrichtsbeispiel kann in angepasster Form Anregung für die unterrichtliche Umsetzung sein, soll aber darüber hinaus Impulse geben für die Entwicklung von Unterrichtsvorhaben und Lernmaterialien. Insbesondere soll deutlich werden, dass BNE in den Fachunterricht gut integrierbar ist. Für neun Unterrichtsfächer liegen Teilausgaben wie diese vor und können auf der Webseite von Engagement Global heruntergeladen werden: <https://ges.engagement-global.de/publikationen.html>

1. Hintergrund

Der OR sowie seine Projekte zur Umsetzung unterstützen insbesondere die Struktur- und Qualitätsentwicklung sowie die Unterrichtsgestaltung durch die Bildungsministerien der Länder, die Schulträger und vor allem durch die Schulen selbst. Es geht um Orientierung bei der Lehrplangestaltung sowie bei der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, vor allem aber um die Entwicklung eines schuleigenen Leitbilds und Curriculums durch Schulleitung, Lehrerkollegium, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern. Das geht nicht ohne Kooperationspartner aus Zivilgesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft sowie aus dem Stadtteil bzw. der Gemeinde. Im Mittelpunkt steht dabei die qualitative Weiterentwicklung von Unterricht und Lernprozessen durch Lehrende und Lernende im Sinne eines selbstdefinierten Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung. Nachhaltige Schule ist Teil einer Bildungslandschaft und umfasst auch eine Vielzahl außerunterrichtlicher Aktivitäten, Management und Verwaltung, Beschaffung, Entwicklung und Einsatz von Medien und Materialien. Im Mittelpunkt sieht der OR Lernprozesse, die in lokale, nationale, europäische und globale Entwicklungen eingebettet sind, fachliche Qualifizierung und Mündigkeit stärken und zu einer zukunftsfähigen gesellschaftlichen Transformation beitragen.

Der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)* ist ein Beitrag zur nationalen Strategie *Vom Projekt zur Struktur* im Anschluss an die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE³) 2005 – 2014. Er unterstützt institutionelle und zivilgesellschaftliche Akteure bei der Umsetzung der Ziele und Handlungsempfehlungen des Nationalen Aktionsplans zum UNESCO Weltaktionsprogramm BNE (2015 – 2019)⁴ – vor allem im Bereich der schulischen Bildung.

Die 2015 von allen Mitgliedern der Vereinten Nationen beschlossene *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* mit ihren 17 Nachhaltigkeitszielen (SDGs) und ihrer Ausrichtung auf alle Länder der Erde bietet zugleich Legitimation und Ansporn, sich an der Umsetzung der von der Staatengemeinschaft in einem breiten Beteiligungsprozess beschlossenen Agenda im eigenen Umfeld engagiert zu beteiligen⁵. Dabei spielt für die Erreichung aller 17 Ziele und das Verständnis ihrer Verflechtungen das Bildungsziel 4.7 eine zentrale Rolle:

³ BNE hat in nationalen Bildungssystemen unterschiedliche Bedeutung. In Deutschland wurde BNE spätestens seit der UN-Dekade ganz überwiegend als integratives Bildungskonzept verstanden, das Umweltbildung, Globales Lernen, Interkulturelle Bildung und weitere Bildungsansätze verbindet, die sich auf das gemeinsame Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beziehen und unter Beibehaltung des jeweils verwendeten Begriffs unterschiedliche Schwerpunkte vertreten. Das gilt auch für die in den letzten Jahren aufkommende Global Citizen Education.

⁴ Deutsche UNESCO-Kommission (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Berlin https://www.bmbf.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung.pdf (31.10.2020).

⁵ UN General Assembly (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (28.06.2017).



SDG 4: Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern

4.7: [...] bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden Wissen und Fertigkeiten erwerben, die benötigt werden, um nachhaltige Entwicklung zu fördern, einschließlich u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung

und nachhaltige Lebensformen, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, die Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Global Citizenship und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie den Beitrag von Kultur zu einer nachhaltigen Entwicklung.

Komplexe globale Entwicklungen gewinnen zunehmend Einfluss auf unser tägliches Leben und fordern jeden von uns auf, sich an einer nachhaltigen Entwicklung für eine lebenswerte Zukunft zu beteiligen. Qualität von Bildung zeichnet sich in diesem Zusammenhang dadurch aus, inwieweit sie zu einem dauerhaften Lernprozess führt, der zur eigenen Lebensgestaltung und zu einer Beteiligung an gesellschaftlicher Transformation befähigt und ermutigt. Dieser Herausforderung als Bürgerin und Bürger nachkommen zu können, bedeutet für Schülerinnen und Schüler nicht nur, sich für die eigene Zukunft zu qualifizieren, sondern auch sich als wichtiger Teil von Lebensgemeinschaften, von lokaler, nationaler, europäischer und globaler Gesellschaft wahrzunehmen und sich in demokratische Gestaltungsprozesse einzubringen. Dafür bedarf es der Orientierung und einer Bildung, die die Entwicklung der dafür notwendigen Grundkompetenzen ermöglicht.

2. Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung war in Deutschland schon vor der UN-Dekade (2005 – 2014) das universelle Prinzip, das unterschiedliche Konzepte wie Umweltbildung und Globales Lernen verbindet. Das war nicht überall so und wurde 2015 durch die *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*, die dieses Prinzip in seiner fundamentalen Bedeutung für alle Lebensbereiche herausstellt, von der Staatengemeinschaft umfassender als je zuvor vereinbart. Ziele werden allerdings auch im politischen Diskurs der *Agenda 2030*, wie im Falle der meisten politischen Diskurse, als breite Ziele und Ideale formuliert, die nicht direkt auf den Kontext ausgerichtet sind, in dem zum Beispiel Bildung und sozialer Wandel stattfinden. Politik ist auf allen Ebenen nur dann in der Lage, den Rahmen für diese Entwicklung zu schaffen, wenn sie durch eine teilnehmende, kontinuierlich lernende Zivilgesellschaft unterstützt und von dieser gefordert wird. In der Bildung ist nachhaltige Entwicklung nicht eine Vorgabe, die durch Leitplanken der Tragfähigkeit definiert ist. Ihre Aufgabe als BNE besteht darin, Orientierung im Lernprozess zu bieten und nachhaltige Entwicklung als grundlegende Einstellung und Handlungsbereitschaft zu fördern.

Die Hauptakteure, ihre Handlungsfelder und Entwicklungsperspektiven sind im Nachhaltigkeitsdiskurs traditionell auf drei Handlungsbereiche reduziert worden: Wirtschaft, Soziales und Umwelt.

Dieses *Dreieck der Nachhaltigkeit* symbolisiert in der internationalen Diskussion die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Entwicklungskonzepts. In einem solchen Modell soll wirtschaftliches Wachstum gegenüber Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit ausbalanciert werden. Forderungen, Kultur und Politik (Good Governance) in ein Modell der nachhaltigen Entwicklung zu integrieren, sind angesichts zunehmender Kritik an einem dominierenden Wachstumsparadigma und den Risiken der Finanzmärkte berechtigt. Aber auch Terrorismus und neue Formen der Kriegsführung, zerfallende Staaten und ein wachsendes Bedürfnis nach Sicherheit und Bürgerbeteiligung verlangen nach der Integration dieser Dimensionen in gemeinsame Modellvorstellungen nachhaltiger Entwicklung.

Es bedarf kaum noch einer Erklärung, dass kulturelle Vielfalt den Hintergrund darstellt. Ihre Wahrnehmung und Respektierung sind die Grundlage für friedliches Zusammenleben, Verhandlungserfolge in Konflikten sowie für zukunftsfähige Innovationen. Aus pädagogischer Sicht erscheint diese Einbindung in einem wertorientierten, global gültigen Leitbild einer inklusiven Gesellschaft, die niemanden diskriminiert oder zurücklässt, sinnvoll und zielführend (s. Abb. 1). Politik und Kultur in ihren vielfältigen Formen sind bevorzugte Themenbereiche der Massenmedien und Internetkommunikation und primäre Beteiligungsfelder für eine zukunftsfähige Entwicklung. Bei Zielkonflikten der Entwicklungsdimensionen bietet das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung mit seinem ganzheitlichen Anspruch Orientierung für das eigene Verhalten und für die Aushandlung nachhaltiger Lösungen vor dem Hintergrund kultureller Vielfalt.

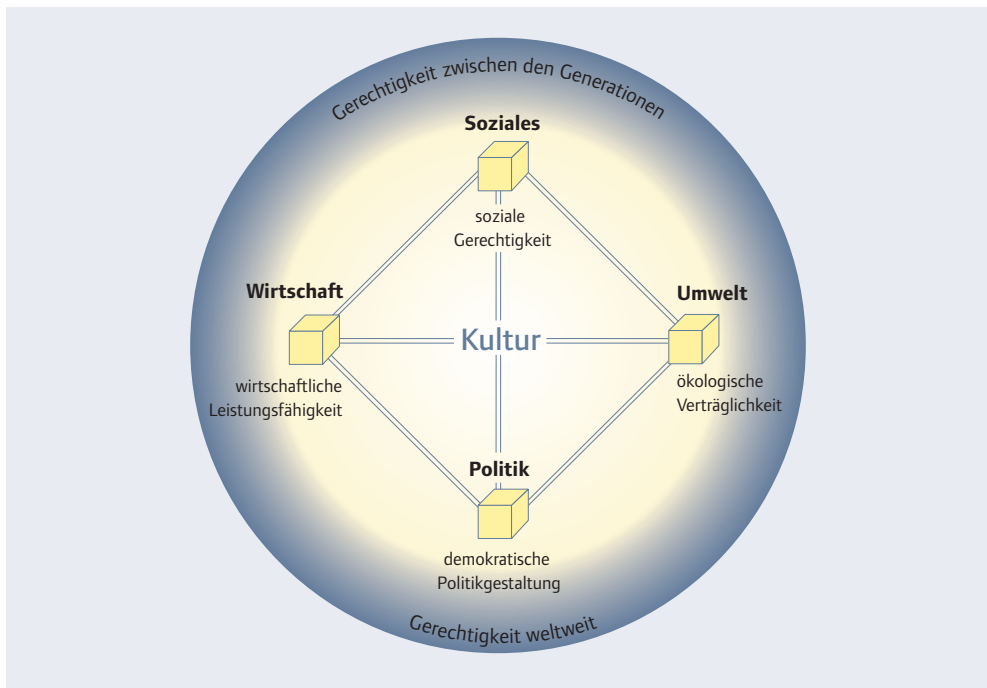


Abb. 1: Modell der nachhaltigen Entwicklung

Dieses Modell von Entwicklungsdimensionen, die oft in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen und sich im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ergänzen sollen, wurde schon früh durch fundamentale Werte und Prinzipien begleitet, unter anderem durch globale und Generationengerechtigkeit, Verantwortung als Weltbürger (global citizenship), Geschlechtergerechtigkeit, Partizipation und Inklusion, Schutz des Klimas und der natürlichen Umwelt. Die Tatsache, dass individuelle Entscheidungen zugunsten einer nachhaltigen Entwicklung nicht einfach anhand von Normen und technischen Richtlinien getroffen werden können, bedeutet nicht, dass planetarische Grenzen und Vorgaben durch internationales und nationales Recht für den Lernprozess unwesentlich sind. Nachhaltige Entwicklung ist darauf ausgerichtet, jedem Menschen den Zugang zu fundamentalen Rechten zu ermöglichen, vermag jedoch nicht in jedem Fall zu beschreiben, wie dies auf dem Weg in eine gute Zukunft konkret erreicht werden kann. Definitionen nachhaltiger Entwicklung sind daher komplex und müssen offen bleiben. Sie sollten Raum lassen für unterschiedliche Akteure, Situationen, Handlungsebenen (von individuell bis global), für kulturelle Hintergründe und schnelle Veränderungen.

Der Begriff *nachhaltige Entwicklung*, der einen Prozess beschreibt, wird dabei gegenüber dem Ziel *Nachhaltigkeit* oft bevorzugt, obwohl er nicht frei ist von kritischen Untertönen, unter anderem aufgrund der gelegentlichen, unzutreffenden Gleichsetzung von *Entwicklung* mit *Wachstum*. In der BNE wird in diesem Zusammenhang der Gebrauch des Begriffs *Entwicklung* als neutraler Terminus (von *nicht nachhaltig* zu *nachhaltig*) bevorzugt. Da nachhaltige Entwicklung Antworten auf komplexe, oft miteinander verstrickte Prozesse sucht, erscheint es selten sinnvoll, eindimensional von *wirtschaftlicher Nachhaltigkeit* oder *ökologischer Nachhaltigkeit* zu sprechen. Nachhaltige Entwicklungen erfordern einen synergetischen Prozess unter Berücksichtigung *aller* Entwicklungsdimensionen.

Bildung steht vor der Aufgabe, die Entwicklung von Kompetenzen durch Lernprozesse zu fördern, die kritische Analysen, fundierte Urteile und Handeln im Einklang mit den Prinzipien nachhaltiger Entwicklung erfordern. Dabei kommt es darauf an, relevante und an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientierte Probleme nicht nur aus einer, sondern möglichst aus allen Entwicklungsdimensionen zu erforschen, einschließlich des sozio-kulturellen Hintergrundes. Auf diese Weise können Konflikte in den Blick geraten, bevor sich feste Meinungen darüber bilden und folgenschwere Entscheidungen getroffen werden. Der offene, Orientierung bietende Ansatz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung steht auch für eine Sensibilisierung gegenüber ideologischer Instrumentalisierung.

Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet das: Lernvorhaben sollten an konkrete und lebensweltnahe Herausforderungen gebunden werden, die Schülerinnen und Schüler motivieren, die Ursachen und Akteure hinter den Zielkonflikten zwischen verschiedenen Entwicklungsdimensionen zu analysieren. Dafür bieten sich Methoden wie Rollenspiele an, die Informationsbeschaffung, Einfühlungsvermögen, Perspektivenwechsel und Kompromissbereitschaft erfordern. Die Komplexität solcher Konflikte sollte dabei so weit wie möglich erkennbar werden sowie die Notwendigkeit, Lösungsansätze an allgemeingültige Werte zu binden. Wesentlich bei der Analyse und Suche nach zukunftsfähigen Lösungen ist, dass für die Lernenden der eigene Bezug zu dem Konflikt erkennbar wird, selbst wenn es sich um ein globales oder scheinbar weit entferntes Problem handelt: Was hat das mit mir zu tun? Gibt es für mich – in meiner Einstellung oder in meinem Handeln – dazu einen sinnvollen Beitrag?

3. Orientierung an den Inhalten und Zielen der SDGs

Inhalte dominieren in der Regel die Gespräche über Unterrichtsvorhaben unter Lehrerinnen und Lehrern sowie zwischen ihnen und Schülerinnen und Schülern. Dabei wird Inhalt oft auf Lernstoff und erwartete Leistung reduziert. Themen in Lehrplänen sind häufig systematisch an bestimmten Fachprinzipien und Phänomenen der Bezugswissenschaft ausgerichtet. Die meisten verbindlichen Curricula enthalten jedoch auch erhebliche Freiräume hinsichtlich der Themengestaltung, sofern vorgegebene Standards erreicht werden. BNE kann dabei von der Möglichkeit Gebrauch machen, relevante, lebensweltnahe und problemorientierte Themen zu definieren. Jedes Nachhaltigkeitsproblem hat die Chance, zum Thema und Lerngegenstand zu werden, wenn es zu Konflikten zwischen den beteiligten Personen und Institutionen führt, die von den Folgen betroffen sind. Das ist bei allen SDGs und ihren Teilzielen der Fall, deren Zielformulierung in einem ersten didaktischen Schritt zur Erschließung eines zugrundeliegenden lokalen Problems führen kann. Wesentlicher als die Zuordnung zu einem der im OR benannten 21 Themenbereiche ist für die Wahl eines BNE-Themas die Berücksichtigung bestimmter Kriterien, von denen natürlich nicht alle erfüllt werden müssen:

BNE-Themen

- sind gesellschaftlich relevant und interessant für die Lernenden,
- sind problemorientiert und erfordern eine Stellungnahme sowie eine nachhaltige Lösung,
- regen Perspektivenwechsel an,
- erfordern die Wahrnehmung sozio-kultureller Diversität,
- geben Anlass für die Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen lokalen, nationalen, europäischen sowie globalen Faktoren und Prozessen,
- greifen Vorwissen auf und fördern selbstorganisierten Wissenserwerb,
- stellen eine Verbindung her zu einem oder mehreren SDGs,
- sind in ein Unterrichtsfach (oder mehrere) eingebettet.

Will man die 21 offenen Themenbereiche des OR inhaltlich auf wenige Kernthemen eingrenzen, so lassen sich in Anlehnung an die grundlegende Darstellung *Bildung überdenken – ein globales Gemeingut?* der UNESCO⁶ die folgenden vier benennen:

1. Umweltstress und nicht-nachhaltige Muster der wirtschaftlichen Produktion und des Konsums
2. Mehr Wohlstand, aber auch mehr Benachteiligung und Ungleichheit
3. Zunehmende Vernetzung, aber steigende Intoleranz und Gewalt
4. Fortschritte und Herausforderungen bei der Umsetzung der Menschenrechte

Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet das: Die Konzeption sollte ein klares Ziel hinsichtlich des Kompetenzerwerbs verfolgen (s. Abschnitt 4) und dies mit einem relevanten thematischen Schwerpunkt verbinden. Themen sollten anfangs so offen wie möglich sein, um von den Schülerinnen und Schülern mitgestaltet werden zu können. Dabei können die Lernenden eine Auswahl aus den 17 SDGs⁷ treffen, die sie mit ihnen bekannten Herausforderungen im eigenen Land bzw. Lebensumfeld verbinden. Die Formulierung des Themas sollte so weit wie möglich problem- und schülerorientiert sein. Aufgabe der Lehrkräfte besteht dabei vor allem darin, das Thema mit den Inhalten des Faches zu verbinden (bzw. eine fächerverbindende oder fachübergreifende Umsetzung zu ermöglichen) und geeignete methodische Ansätze, Sozial- und Organisationsformen vorzuschlagen. Das jeweilige Unterrichtsbeispiel in den Fachbeiträgen zum OR zeigt dafür Möglichkeiten auf. Weitere Themenvorschläge befinden sich in den Unterkapiteln „Beispielthemen“.

4. Orientierung an BNE-Kernkompetenzen

Kompetenzen im Sinne der weithin anerkannten Definition des Entwicklungspsychologen F. E. Weinert (2001, S. 27f)⁸ sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen 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“. Die Definition unterstreicht nicht nur den integrativen Charakter von Kompetenzen, sondern auch, dass sie lernbar sind und dass Wissen, Fähigkeiten und Fertig-

⁶ UNESCO (2016): *Bildung überdenken – ein globales Gemeingut?* Paris, S. 21–25, https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Bildung_%C3%9Cberdenken.pdf (01.08.2017).

⁷ Martens, J., Obenland, W. (2016): *Die 2030-Agenda. Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung*. Bonn/Osnabrück. https://www.globalpolicy.org/images/pdfs/GPFEurope/Agenda_2030_online.pdf (28.06.2017) und UNESCO (2017): *Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (28.06.2017).

⁸ Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel, S.17 – 31.



Abb. 2: Kompetenzmodell (Quelle: OECD [2016]: Global competency for an inclusive world. Paris)

keiten, Motivation, Bereitschaft sowie die richtige Einstellung benötigt werden, um ein Problem zu lösen. Einfach gesagt geht es um Dispositionen, um so bestimmten Erfordernissen zu genügen. BNE-Kompetenzen können bei der Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen in variablen Situationen helfen.

Kompetenzen setzen sich aus Fachwissen, interdisziplinärem und praktischem Handlungswissen, aus metakognitiven und kognitiven sowie sozialen und emotionalen Fähigkeiten und sowohl körperlichen als auch praktischen Fertigkeiten, aus Einstellungen und Werten zusammen, die in ihrem Zusammenwirken zu sinnvollen Handlungen führen können (s. Abb. 2). Die Kombinationsvielfalt von Elementen, die eine Kompetenz ausmachen, kann allerdings groß sein. Im Hinblick auf die Wissenskomponente kann die (auch aus lernpsychologischen Gründen sinnvolle) Strategie verfolgt werden, Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, themenbezogenes Wissen selbst zu erwerben und dafür erforderliche Informationen weitgehend eigenständig zu bewerten. Der Erwerb verschiedener kognitiver, kommunikativer und praktischer Fähigkeiten ist eine weitaus größere Herausforderung und erfordert Übung und Erfahrung in geeigneten Lernsituationen. Die Fächer verfügen über einen umfangreichen Fundus an Lehr- und Lernmethoden, die für die Entwicklung BNE-bezogener Fähigkeiten herangezogen werden können. BNE-Konzepte haben eine beachtliche Anzahl von Kernkompetenzen identifiziert, die untereinander und zu den elf im OR beschriebenen Kernkompetenzen (s. Abb. 3) ein hohes Maß an Übereinstimmung aufweisen. Es geht um komplementäre Teil-Kompetenzen einer holistischen Idee, wobei im Lernprozess verschiedene Teilkompetenzen zu einer umfassenden *Gestaltungskompetenz* oder *Global Competency*⁹ akkumuliert werden. Da BNE-Kompetenzen ihrem Charakter nach transversal (fächerübergreifend) sind, sollten sie (wie das im OR geschieht) mit Fachkompetenzen und anderen übergreifenden Kompetenzen, wie Kreativität oder Medienkompetenz, verbunden werden.

⁹ OECD (2016): Global competency for an inclusive world. Paris, <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (28.06.2017).

Abb. 3: Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können ...¹⁰

Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Werteorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.
	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen, zu Menschen- und Kinderrechten Stellung beziehen.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung sozio-kultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.
	10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel ... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.
	11. Partizipation und Mitgestaltung ... sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.

¹⁰ „Die Schülerinnen und Schüler können...“ bedeutet in diesem Kontext, dass sie über die jeweilige Kompetenz verfügen, aber frei darüber entscheiden, ob sie diese in gegebener Situation einsetzen.

Kompetenzen sind nicht nur outcome-orientiert, d.h. auf Lernziele ausgerichtet, sondern haben mit ihrer Ergebnisorientierung auch Bedeutung für die Themenauswahl und Unterrichtsgestaltung, da Lernprozesse in der Regel nicht aufs Geratewohl, sondern nach dem angestrebten Ergebnis gestaltet werden. Anregend für die Unterrichtsgestaltung ist hierzu die Veröffentlichung *Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives* (UNESCO 2017)¹¹ mit ihrer Übersicht zu Teilkompetenzen (hier Lernziele genannt), die den SDGs der *Agenda 2030* zugeordnet sind.

Der dem OR zugrunde liegende Kompetenzbegriff sowie das damit verbundene Ziel, Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen selbstorganisiert vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung einsetzen zu können, entspricht weitgehend den Grundelementen der von de Haan u.a. entwickelten Gestaltungskompetenz und den BNE-Kompetenzen des UNESCO Guide *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding* (2017)¹².

Für die Auswahl der in einer Unterrichtseinheit zu entwickelnden Kompetenzen bedeutet das: Die Verantwortung, einen thematischen Lerninhalt im Rahmen angemessener, schülerorientierter Lernmethoden mit der Entwicklung bestimmter Kompetenzen zu verbinden, liegt in jedem Fall bei den Lehrenden und ihrer Abstimmung mit der Lerngruppe. Dabei ist der individuelle Entwicklungsstand innerhalb der Lerngruppe soweit wie möglich zu berücksichtigen. Die ausgewählten BNE-Kompetenzen müssen dabei mit Fachkompetenzen verbunden werden. In den jeweiligen Fachbeiträgen zum OR findet sich eine Übersicht zu den „Fachbezogenen Teilkompetenzen“, die den Kernkompetenzen des OR zugeordnet sind. Selbst wenn für die Konzeption der Unterrichtseinheit eine Reihe von Kompetenzen in den Blick kommt, empfiehlt sich eine Fokussierung auf wenige, die auf die drei Kompetenzbereiche *Erkennen, Bewerten, Handeln* verteilt und den Schülerinnen und Schülern als Lernziel bewusst sind („Ich kann ...“). Bei einer Lernerfolgskontrolle kann die Anwendung dieser Kompetenzen überprüft werden.

5. Orientierung auf Inklusion und einen aktiven Selbstlernprozess

Didaktische Konzepte der BNE setzen sich sehr oft für pädagogische Lernformen und eine entsprechende Lernumgebung ein, die auf einer konstruktivistischen Lerntheorie beruhen. Dieser theoretische Ansatz hat in der Pädagogik schon früh verschiedene und zum Teil widersprüchliche Wege verfolgt (Lev Wygotsky, Jean Piaget, John Dewey u.a.). Bis hin zum

¹¹ UNESCO (2017): Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (28.06.2017).

¹² UNESCO/MGIEP (2017): Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding. New Delhi. Deutsche Ausgabe: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/complete-guidebook_textbooks-for-sustainable-development_2.pdf (31.10.2020).

interaktionistischen Konstruktivismus von Kersten Reich (2012)¹³ und zahlreichen methodischen Ansätzen anderer Pädagogen, wie Rolf Arnold und Horst Siebert, haben wesentliche Elemente Eingang in die Praxis der BNE gefunden. Das gilt auch international und für zahlreiche Veröffentlichungen der UNESCO. Dabei gilt der Grundsatz, dass inklusive und hochwertige Bildung für alle (SDG 4) das Leitziel ist und dass sich Lernen vollzieht, wo Lernende aktiv in einen Prozess der Bedeutungskonstruktion sowie der entdeckenden Rekonstruktion und der kritischen Dekonstruktion der Welt eingebunden werden, d.h. weitgehend eigenständig Wissen und Kompetenzen erwerben. Das führt zudem zu einer veränderten Rolle der Lehrkräfte, die durch genaue Beobachtung, Begleitung und Unterstützung der Lernenden leichter ein Verständnis für die Lernprozesse und damit auch eine Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler gewinnen können.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Vorliebe für Lernprojekte in der BNE erklären, selbst wenn diese eher in der mehr oder weniger stark von der Lehrkraft gestalteten Form eine wichtige Rolle spielen. Auf jeden Fall geht in solchen projektorientierten Vorhaben selbstorganisiertes Lernen deutlich über die Anwendung von Wissen und Fähigkeiten für gestellte Aufgaben hinaus. Die fächerverbindende oder fachübergreifende Organisationsform über eine deutlich längere Zeitspanne als einige Unterrichtsstunden ermöglicht die Untersuchung komplexer realer Probleme, Exkursionen, Gespräche mit Fachleuten, eine bessere Integration in ein gesamteinstitutionelles Schulkonzept und fördert damit die Entwicklung von BNE-Kernkompetenzen. Der Erfolg von selbstorganisierten Projekten und ihre Auswirkung auf selbstbestimmtes lebenslanges Lernen hängen maßgeblich davon ab, wieviel Selbstwirksamkeit in solchen Lernformen erfahren wird. In der BNE bilden lernerzentrierte, forschende und problemlösende, interaktive, selbst- und demokratisch bestimmte Lernaktivitäten zusammen mit den auf nachhaltige Lösungen ausgerichteten Problemstellungen die Kernelemente der transformativen Qualität dieses Lernansatzes.

Für die methodische Gestaltung des Unterrichts bedeutet das, Chancen zu nutzen:

- weniger vorzugeben und zu vermitteln, Freiräume für selbstbestimmte Schüleraktivitäten zu schaffen,
- mehr und genauer zu beobachten, zu beraten und zu ermutigen,
- wo immer notwendig und möglich, über Fachgrenzen hinauszugehen,
- anregende Lernumgebungen zu schaffen oder aufzusuchen,
- wechselnde kollaborative Lernsituationen zu ermöglichen,
- zu kritischer Reflexion anzuregen und soziales Aushandeln von Positionen zu üben,
- Selbstorganisation und eigenständigen Wissenserwerb zu fördern,
- an wertschätzender Beziehung zu und zwischen Schülerinnen und Schülern zu arbeiten.

¹³ Reich, Kersten (2012): Konstruktive Didaktik, (5. Aufl.). Weinheim/Basel.

Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim/Basel.

Reich, Kersten (2017): Inklusive Didaktik in der Praxis. Weinheim/Basel.

Siehe auch den Methodenpool: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/index.html> (01.08.2017).

6. Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz

Seit dem Weltgipfel in Rio de Janeiro und der auf ihm 1992 verabschiedeten *Agenda 21* ist viel über die Integration von BNE in die schulische Bildung geschrieben und gesagt worden. Auch die notwendige Einbettung von BNE in die Unterrichtsfächer wurde dabei angesprochen – in umfassender Form zuletzt durch den OR 2016 – weil ein *Andocken* eben nicht zu der in der UN-Dekade angestrebten *Verankerung* führte. Es besteht die Hoffnung, dass der im Rahmen des BNE-Weltaktionsprogramms erstellte Nationale Aktionsplan in den Bundesländern zu einer Umgestaltung der Lehrpläne führt, die dazu beiträgt, dieses Ziel zu erreichen. Absicht ist dabei nicht, die ohnehin überladenen Lehrpläne fortlaufend mit neuen Inhalten zu überfrachten, sondern eine Neuorientierung von Inhalten und pädagogischer Umsetzung zu fördern, die zu einer qualitativen Entwicklung von Bildung wesentlich beiträgt. Qualität sollte sich dabei an einer gesellschaftlich ausgehandelten Transformation in Richtung nachhaltiger Entwicklung orientieren.

Ziel der Leitidee *Vom Projekt zur Struktur* sollte es sein, BNE nach und nach in alle Fächer zu integrieren und diese stärker untereinander und mit einem gesamtinstitutionellen Ansatz zu verbinden, dessen Ausgangspunkt und Wertezentrum das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ist (s. Abb.4). Die Umsetzung eines solchen Whole School Approach wird für die meisten Schulen als Entwicklungsprozess freilich nur möglich sein, wenn sie dafür Unterstützung möglichst vieler an Schule beteiligter Akteure erhalten. Er verspricht dann allerdings von weitreichender Bedeutung für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu werden, die so Gesellschaft in ihrem Leben mitgestalten lernen.

Schulen können als Mikrokosmos der Gesellschaft verstanden werden. Sie stehen wie viele andere Institutionen vor Herausforderungen eines nachhaltigen facility management, eines verantwortungsbewussten Gebrauchs von Ressourcen, der Gestaltung demokratischer Partizipation, der Inklusion und Bearbeitung sozio-kultureller Konflikte. Dies können sie mit ihrem Bildungsauftrag verbinden. Sie werden damit zum Vorbild und zum Lernfeld fürs Leben.

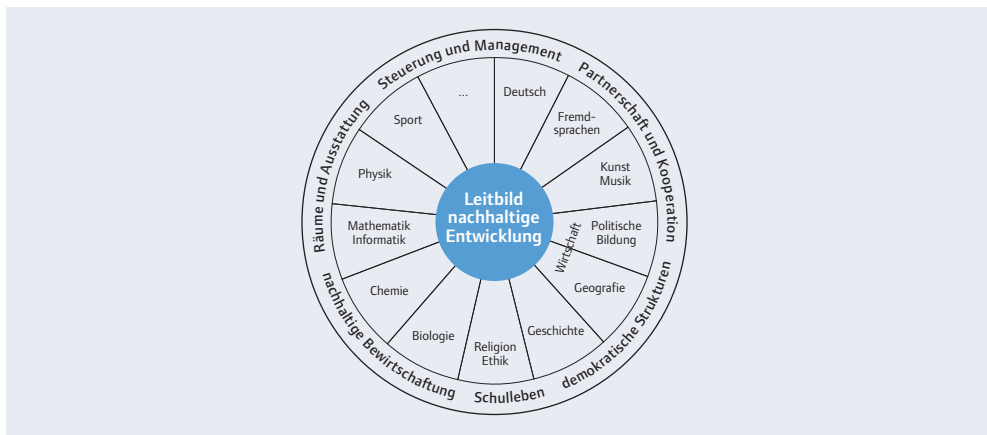


Abb. 4: Whole School Approach – Einbettung des Leitbilds nachhaltige Entwicklung in die formale Bildung

Für die Schulen, ihre Leitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern bedeutet das: Der Whole School Approach gewinnt seine Kraft durch die gemeinsame Ausrichtung und die Zusammenführung aller Aktivitäten unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Das beginnt bei einer inklusiven Grundhaltung und der Unterrichtsgestaltung und weitet sich aus auf alle schulischen Einrichtungen und unterrichtsergänzenden Aktivitäten. Durch die Verbindung des Anbaus von Gemüse im Schulgarten mit der angestrebten gesunden Ernährung aus der Region und der Gesundheitserziehung im Unterricht, der nachhaltigen Schülerfirma mit der Bearbeitung von Wirtschaftsthemen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und der Berufsorientierung, der Schulpartnerschaft mit dem Sprachunterricht und Geografieprojekten. Ausgangspunkt können bereits bestehende Schwerpunkte im Schulprofil sein, die mit unterrichtlichen Konzepten der Fächer vernetzt werden.

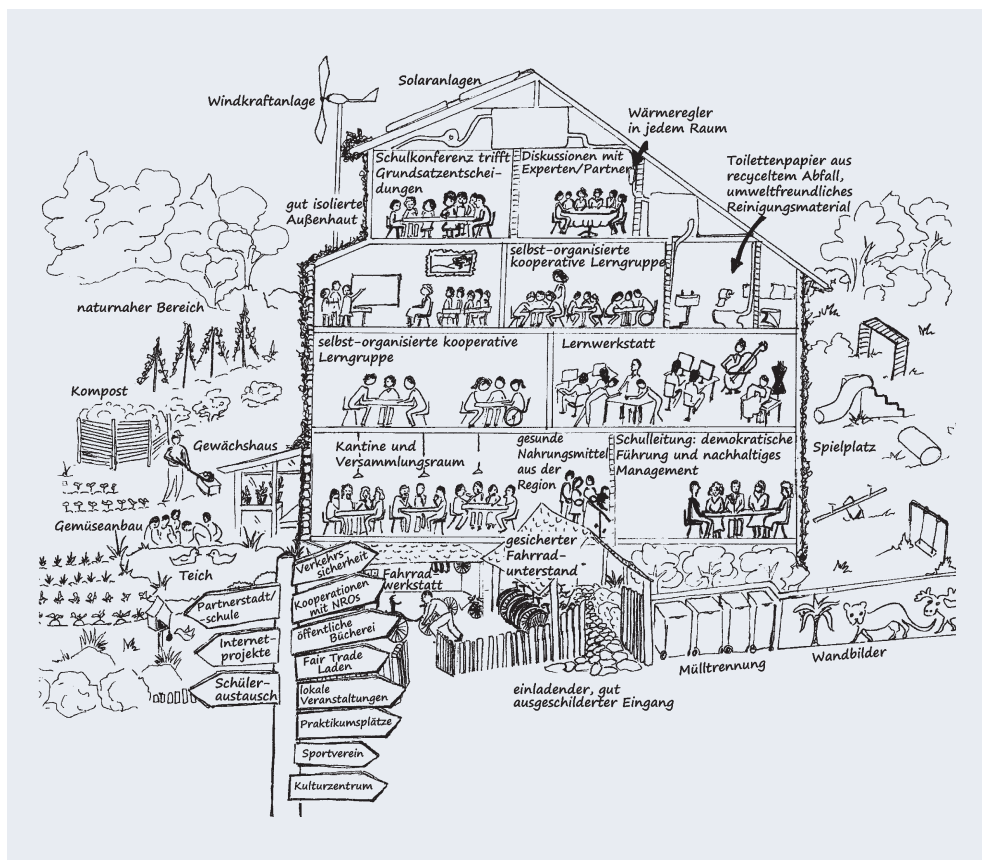


Abb. 5: Nachhaltige Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule

Quelle: in Anlehnung an: Manchester Metropolitan University: SEEPS PROJECT: Sustainability Education in European Primary Schools. COMENIUS COURSE GB 41186: Creating a Better Environment in Our School.
Vgl. <http://www.oecd.org/greengrowth/41309960.pdf> [15.01.2017].

Alte Sprachen

Stefan Freund, Anne Friedrich, Leoni Janssen, Peter Kuhlmann, Katja Lembke, Lars Mielke, Johanna Nickel

1. Verankerung von BNE in den Alten Sprachen

Die Alten Sprachen Latein und Griechisch leisten im Rahmen der schulischen Bildung einen eigenständigen und signifikanten Beitrag zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Indem sie sprachliche und sprachreflexive, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen vermitteln, erschließen sie grundlegende Kommunikationstechniken, Denkweisen, Werteordnungen und narrative Strukturen, die nicht nur europäische Kulturen tiefgreifend geprägt haben, sondern auch im Kontext globaler Bildungsprozesse von hoher Relevanz sind.

Die inhaltliche Ausrichtung des altsprachlichen Unterrichts, wie sie in den Curricula und Fachlehrplänen der Bundesländer für die erste, zweite und dritte Fremdsprache, in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) in der Abiturprüfung (KMK 2005a, 2005b) und in den Vereinbarungen über das Latinum und Graecum (KMK 2005c) auch bundesweit fixiert ist, lässt sich vielfältig mit den Zielkompetenzen der BNE in Verbindung bringen (z. B. Friedrich 2020, 2023; Polleichtner 2024). BNE erfährt in Transformationskompetenz, Diskurskompetenz und interkultureller reflexiver Kompetenz ihre fachspezifische Prägung (siehe Abbildung 1 und Beitrag „Alte Sprachen“ zum „KMK/BMZ Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe, herausgegeben von Engagement Global gGmbH, Bonn 2025“).¹⁴

Besonders hervorzuheben sind für die Sekundarstufe I die Aspekte Sprachbildung und interkulturelles Lernen, Weltverstehen und Wertevielfalt sowie narrative Kompetenz und ethische Reflexionsfähigkeit im Sinn einer historisch-kulturellen Perspektivübernahme. Diese Aspekte sollen im Folgenden näher erläutert werden.

¹⁴ Im fachspezifischen Beitrag der Alten Sprachen im Orientierungsrahmen für die Gymnasiale Oberstufe Engagement Global 2025, S. 441–472), dessen Erstellung diesem Beitrag voranging, werden die in Abbildung 1 ausgewiesenen Zielkompetenzen für BNE in den Alten Sprachen – Transformationskompetenz, interkulturelle reflexive Kompetenz und Diskurskompetenz – in den fachdidaktischen Diskurs eingeordnet und näher erläutert (zum Erstellungsprozess siehe Friedrich 2023, 2024). Die im Modell neben Sprach- und Textkompetenz eigens ausgewiesene Literaturkompetenz ist insofern auch für die zunächst vom Spracherwerb geprägte Sekundarstufe I relevant, als in der 9./10. Jahrgangsstufe Originallektüre erfolgt. Die intensive Sprachreflexion und diachrone Sprachbetrachtung im Altsprachenunterricht bereichert komplementär die Kommunikationsorientierung der modernen Fremdsprachen und dient so der im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) geforderten Mehrsprachigkeit (Europarat & Rat für Kulturelle Zusammenarbeit 2001; Europarat 2020). Zu den Äquivalenzstufen des altsprachlichen Spracherwerbs im Sinn des GER siehe Faller et al. 2023.

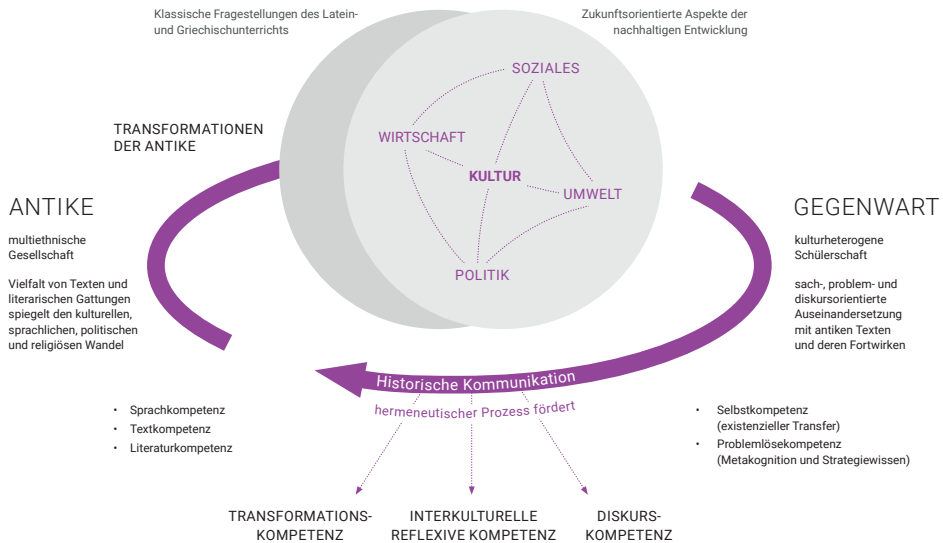


Abbildung 1: Zielkompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Alten Sprachen. Quelle: KMK/BMZ Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe, herausgegeben von Engagement Global gGmbH, Bonn 2025, Kapitel 6.11, Abb. 25. © Anne Friedrich, CC BY SA

Sprachbildung als Grundlage globalen Lernens

Im Zentrum des Unterrichts in Latein und Griechisch in der Sekundarstufe I steht die sprachliche Bildung, die in ihrer Tiefe, systematischen Klarheit und Reflexivität zentrale Voraussetzungen für lebenslanges Lernen schafft. Alle modernen Latein- und Griechisch-Lehrwerke bieten dafür in der Antike angesiedelte, didaktisierte oder adaptierte, im Verlauf der Lektionen jedoch zunehmend originale Texte antiker Autoren. Durch die intensive Auseinandersetzung mit lexikalisch-semantischen Fragen, mit morphologischen Paradigmen, mit syntaktischen Strukturen und mit komplexen Texten erwerben die Lernenden nicht nur Kompetenzen in den Bereichen Texterschließung, Textverständnis und Übersetzung, sondern auch im Hinblick auf begriffliches Differenzieren, Sprachvergleich und Analyse sprachlogischer und textlinguistischer Strukturen. Diese Kompetenzen tragen bei zur individuellen Entwicklung von kritischer Lesefähigkeit, Argumentationsfähigkeit und fundierter Urteils-sicherheit. Für die Lernenden schaffen sie somit wesentliche Voraussetzungen, sich in den globalen Diskursen und in komplexen Zusammenhängen zu orientieren, Position zu beziehen und Verantwortung zu übernehmen. Die Alten Sprachen sind in ganz verschiedenen Schulformen, nicht nur an Gymnasien, fest verankert und leisten einen grundlegenden Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit, indem sie allen Lernenden durch die intensivier-te Ausbildung einer konzeptionellen Schriftlichkeit im Deutschen und eines komplexen Textverständnisses den Zugang zu sprachlich-kultureller Teilhabe ermöglichen. Die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen wird von der KMK als Querschnittsaufgabe aller Fächer definiert, da sie grundlegend zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Entfaltung individueller Begabungen und damit zur Welt- und Wertorientierung beiträgt (KMK 2019, S. 3–5).

Interkulturelles sprachliches Lernen

Der altsprachliche Unterricht eröffnet vielfältige Perspektiven auf interkulturelle Bildung: Durch seine sprachreflexive und sprachkontrastive Ausrichtung begegnen die Lernenden anderen Formen von Wirklichkeitserfassung durch Sprache (z. B. im Hinblick auf das Phänomen des Genus; für weitere Beispiele siehe Janssen 2020). Zugleich lernen sie die Funktionsweise deskriptiver Systeme zur Beschreibung und Vermittlung komplexer Sprachstrukturen kennen, was sie beim weiteren Spracherwerb nutzen können. Gegenstand ist eine von allen Lernenden unabhängig von ihren Herkunfts- und Erstsprachen und ihrem sozialen Hintergrund gleichermaßen neu zu entdeckende Sprache („Pons Latinus“, siehe Große 2017; Kipf 2021). Der Einbezug von Herkunftssprachen im modernen Altsprachenunterricht entspricht einem wertschätzenden Umgang mit den heterogenen Lerngruppen und trägt zur Multiperspektivität und Ambiguitätstoleranz im Klassenraum bei.

Die Lernenden erfassen anhand etymologischer Zusammenhänge Elemente der interkulturellen Vernetzung sowie der Globalisierung und reflektieren so die kolonialen Mechanismen, die hinter diesen sprachlichen Zusammenhängen stehen (z. B. „Latein-Amerika“). Dieses sprachliche Lernen wirkt synergetisch mit dem Unterricht in Deutsch und in den anderen Fremdsprachen zusammen, die ähnliche Zielsetzungen verfolgen. Die globale Verbreitung von Englisch oder Spanisch lässt sich gut mit dem Status von Latein und Griechisch als *Linguae Francae* der Antike im Gebiet des heutigen Mittelmeerraums (Europa über Nordafrika bis Westasien – eine Vorform von Globalisierung) vergleichen (Contzen 2023) und sorgt, da der Wortschatz dieser Sprachen zu großen Teilen auf das Lateinische zurückgeht, für eine produktive globale Präsenz lateinischer Lexik.

Interkulturelle sprachliche Bildung basiert immer auch auf einem Zugang zur Welt „hinter den Texten“ (Glücklich 2011) und auf Wissen zu den kulturellen Hinterlassenschaften der Antike. Diese sind umso mehr einzubeziehen, als das mentale Weltwissen heutiger Jugendlicher sich fundamental von demjenigen der Antike unterscheidet.

Alterität und Identität: Perspektivwechsel und Weltverstehen

Die Texte und kulturellen Zusammenhänge, die im Zentrum des altsprachlichen Unterrichts stehen, konfrontieren die Lernenden (im Zusammenwirken mit dem Geschichtsunterricht) mit einer Lebenswelt, in der andere Denk- und Sozialstrukturen gelten, und eröffnen mitunter verblüffend ähnliche, häufiger aber komplett verschiedene und nicht selten befremdende Ansichten davon, was es bedeutet, Mensch zu sein und als Mensch in einer materiellen Welt zu leben (Schliephake 2020, S. 5, 8). Gerade diese Differenz bietet die Möglichkeit, das Eigene im Spiegel des Anderen zu erkennen und kritisch zu reflektieren, um es schließlich zu bestärken oder um neue Haltungen zu erweitern (Freund & Janssen 2017, 2019; Nickel 2020). Alltag, Rollenbilder, Kommunikationsverhalten und Wertorientierungen der Antike unterscheiden sich in vielfacher Hinsicht von heutigen Lebensrealitäten und erlauben so die Entwicklung von historischer Sensibilität, Perspektivübernahme und Empathie – zentrale Elemente globalen Lernens (Doepner 2025). Gleichzeitig bieten diese Texte individuelle, nicht nur kultur-, sondern auch epochenübergreifende Ansatzpunkte existenzieller

Identifikation: Grundlagen der *Conditio Humana* (Trauer und Hoffnung, Konflikte und Zugehörigkeiten, Streben nach Erkenntnis oder nach Gerechtigkeit usw.) begegnen den Lernenden als Themen in zugänglicher Weise bereits ab den ersten Lektionen der Lehrwerke und erlauben die Erfahrung kultur(en)übergreifender Kontinuität im Wandel.

Nachhaltigkeit im kulturellen Gedächtnis: Vielfalt der Lebensmodelle und Werte

Die den Lernenden im altsprachlichen Unterricht begegnende vorindustrielle Welt lässt einige grundlegende ökologische und ökonomische Zusammenhänge im Hinblick auf das Konsumverhalten leichter erkennen als die komplexer strukturierte Gegenwart: Auf der einen Seite stehen Elemente des Luxus und der Repräsentation, die eine politische und soziale Funktion erfüllen und zur kulturellen Identität beitragen, sowie die technische Ressourcennutzung, wie sie sich etwa im römischen Thermenwesen oder in der Wasserversorgung zeigt. Auf der anderen Seite begegnen uns ein philosophisch formuliertes Mäßigungsideal und eine vor allem dem Stand der Technik geschuldete Beschränktheit (z. B. in Zeitmessung, Kommunikation, Mobilität oder Ernährung), die ein Leben gemäß zyklischen Naturabläufen, aber auch gesellschaftlich (teilweise rigide) regulierte Formen des Konsums mit sich brachte. Die Lernenden setzen sich daher im altsprachlichen Unterricht mit alternativen Lebensmodellen auseinander, die dazu anregen, über heutige technologische, wirtschaftliche und ökologische Strukturen sowie über den Umgang mit Ressourcen und die Gestaltung des Zusammenlebens zu reflektieren und dabei ein besonderes Augenmerk auf die Vermittlung zwischen verschiedenen Zieldimensionen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung zu legen. Dies fördert das kritische Bewusstsein für Nachhaltigkeit und soziale Verantwortung. So führt der altsprachliche Unterricht heran an eine Auseinandersetzung mit den Herausforderungen, aber auch den Handlungs- und Verhaltensoptionen, die sich aus den 17 Nachhaltigkeitszielen ergeben.

Zahlreiche Grundbegriffe der heutigen Nachhaltigkeitsdiskurse haben, trotz der grundsätzlichen Verschiedenheit von Gegenwart und Antike, ihren etymologischen Ursprung im Griechischen oder Lateinischen – etwa ‚Globalisierung‘, ‚Ökologie‘, ‚Konsum‘, ‚Produktion‘, ‚Anthropozän‘, ‚Institutionen‘ oder ‚Demokratie‘ – oder werden in der Antike bereits in einer Art und Weise diskutiert – etwa ‚Gerechtigkeit‘, ‚Gleichheit‘, ‚Bildung‘, ‚Wohlergehen‘, ‚Humanität‘, ‚naturgemäßes Leben‘ –, also in einer Antike, die die gegenwärtigen Zugänge mitgeprägt hat. Die Auseinandersetzung mit antiken Begriffswelten durchbricht die intellektuellen Beschränkungen, die sich aus Einsprachigkeit ergeben (Schliephake 2020, S. 11); sie sensibilisiert die Lernenden für sprachliche Bedeutungsverschiebungen, für die Konstruktion und mögliche Verknüpfung von Konzepten und für den Einfluss sprachlicher Strukturen auf gesellschaftliche Wirklichkeit, aber auch für die Gefahren der Manipulation durch die Verwendung, den Missbrauch oder die Umdeutung bestimmter Begriffe.

Kritische Auseinandersetzung mit Narrativen

Im altsprachlichen Unterricht setzen sich die Lernenden in vielen Lehrwerklektionen mit der griechisch-römischen Mythologie auseinander, die einerseits ältere elementare Welter-

fahrungen aus den altorientalischen Kulturen verarbeitet und andererseits bis in die globalisierte Gegenwart fortwirkt. Antike Mythen eröffnen narrative Räume, in denen fundamentale Fragen des Menschseins, zum Beispiel nach Gerechtigkeit oder den Grenzen menschlicher Handlungsmöglichkeit, thematisiert werden; sie dienen der Reflexion über die Wechselwirkungen zwischen menschlichen Gemeinschaften und ihren Lebensräumen, über gesellschaftliche Ordnung und individuelle Lebensführung. Die Lernenden erkennen, wie (mythische) Narrative den Menschen Orientierung geben, Identität stiften und kraft ihrer emotionalen Wirkung zum Handeln motivieren (Schliephake 2020, S. 29 f.). Besonders bedeutsam ist in diesem Zusammenhang der Umgang mit Transformation: Antike Mythen wurden stets neu erzählt und an neue Kontexte angepasst. Die Auseinandersetzung mit mythischen Narrativen in ihren kontextspezifischen Ausformungen stärkt die kritische Kompetenz der Lernenden – ein zentrales Element im Bereich des Bewertens, das zu einem problemorientierten kreativen Handeln und einer aktualisierenden Kontextualisierung führen kann. Bedeutung erhält diese Kompetenz vor dem Hintergrund einer bis in die Gegenwart andauernden Rezeption und Transformation der Antike im multimedialen Bereich – in der Jugendliteratur (z. B. die „Percy Jackson“-Reihe) und in historisierenden (Computer-) Spielen (z. B. „Assassin's Creed“; zu Brettspielen siehe Rexhausen 2025), die oft implizit eine Neudeutung der Gegenwart und machtpolitische Zukunftsvisionen enthalten.

Der altsprachliche Unterricht macht sich auch die Analyse politischer Narrative zu eigen: Staatsgründungsmythen, Idealbilder, historische Exempla – in der erhaltenen Literatur grundsätzlich rhetorisch durchgeformt – lassen erkennen, wie gesellschaftliche Werte und Normen oder Feindbilder konstruiert werden, um das Zusammenleben innerhalb von und zwischen Gemeinschaften zu bestimmen (Schirok 2024). Bis heute werden politisch-gesellschaftliche Diskurse durch die Narrative der griechisch-römischen Kultur geprägt, die ihrerseits in Wechselbeziehungen zu Kulturen des gesamten Mittelmeerraums sowie des Vorderen Orients standen. Nicht weniger beeinflussen diese Narrative unsere Mensch-Umwelt-Beziehungen: Das Anthropozän und seine Grundüberzeugungen wurzeln im Anthropozentrismus antiker Gesellschaften (Friedrich 2020, S. 10 f.; Schliephake 2020: 1–12). Sichtbar wird das in Argumentationen zur Verfügungsgewalt des Menschen über Tiere (Vögler 2011/2013; Lahmer 1994), zu Fragen der Tierzuchtethik (Mielke & Syré 2020) und vegetarischen Ernährung (Friedrich 2024), der Urbanisierung von Landschaften und Naturwahrnehmung (Häger 2025) sowie in Erklärungsmustern für Naturphänomene und Katastrophen wie Vulkanausbrüche.

Die Lernenden erkennen dabei auch die grundsätzliche Bedeutung von Narrativen für Orientierung und Motivation und verstehen somit, welche Rolle Narrative bei Transformationsprozessen (z. B. für Verhaltensänderungen im Hinblick auf eine nachhaltige Lebensweise) spielen. Zugleich erfassen sie, wie Narrative auch im negativen Sinn manipulativ eingesetzt werden können. Durch die Auseinandersetzung mit antiken Texten entwickeln die Lernenden die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung aktueller Diskurse. Die Beschäftigung mit fremden Denk- und Deutungsmustern lässt sie zudem die Begrenztheit und Einseitigkeit der eigenen Weltsicht und Denkgewohnheiten wahrnehmen (Nickel 2023) und gibt den Blick frei für die Entwicklung neuer Verhaltensdispositionen und eigener Sprachhandlungen – etwa im Rahmen projektorientierter Szenarien (z. B. Utopieentwürfe, Rollenspiele, argumentative Stellungnahmen).

Persönlichkeitsbildung und Demokratieerziehung

Die intensive Auseinandersetzung mit Sprache, Texten, Geschichte, Narrativen sowie kulturellen Hinterlassenschaften und Deutungsmustern in den Fächern Latein und Griechisch fördert eine interkulturell und diachron differenzierte Wahrnehmung der Welt, eine vertiefte Urteilskompetenz und ein Verständnis für gesellschaftliche Pluralität und kulturelle Diversität (Doepner & Sauer 2023). Die Lernenden erarbeiten anhand einer Lebenswelt, der niemand mehr angehört, die Fähigkeit, andere Meinungen und komplexe Zusammenhänge auszuhalten, fremde Anschauungen fundiert zu bewerten und die eigene Position begründet darzulegen. In der Spannung von Rätselhaftigkeit und Deutbarkeit entwickeln sie eine Haltung der Offenheit und Toleranz – Grundlagen für demokratisches Kommunizieren und Handeln im Sinn nachhaltiger Entwicklung.

Außerschulisches Lernen und Projektarbeit

In Ergänzung zur klassischen Lehrwerkarbeit und Originaltextlektüre können Lehrkräfte für Latein und Griechisch vielfach auf die Bildungsangebote außerschulischer Partner und Bildungsinstitutionen zurückgreifen, um Lernende die Kontinuitäten und Transformationen der Antike in ihrem Lebensumfeld erkunden zu lassen: archäologische Stätten (z. B. Limes), Museen, Theater, Schlösser, Kirchen, Bibliotheken und Archive sowie Forschungseinrichtungen wie Universitäten und Akademien der Wissenschaften (Friedrich 2021; Vogel 2023). Im Sinn eines stärker durch die Lernenden selbst gesteuerten Lernprozesses sind projektorientierte Unterrichtsvorhaben anzustreben, die auch eine Öffnung des altsprachlichen Unterrichts ermöglichen, beispielsweise Lernen durch Engagement (Service Learning), wodurch Aspekte wie Handlungsorientierung und Selbstwirksamkeitserfahrung weiter ausgeprägt werden. Zu denken wäre hier für die Sekundarstufe I zum Beispiel an interaktive Projekte zur antiken Mythologie und Kultur für jüngere Kinder. Themenzentrierte fächerübergreifende Projekte wie ein Vergleich von Thermen- und Bäderwesen in verschiedenen Kulturkreisen inklusive Expertenbefragungen beteiligter Akteurinnen und Akteure vernetzen lokale Fragen mit globalen Befunden von Ressourcennutzung und persönlichen Handlungsoptionen.

Eine Integration der Ziele von BNE stärkt das den altsprachlichen Unterricht prägende Konzept der ‚historischen Kommunikation‘, rückt den Unterricht näher an die Lebenswelt der Jugendlichen und hilft, die Herkunft der Zukunft besser zu verstehen.

2. Fachbezogene Teilkompetenzen des Alt Sprachenunterrichts für den Mittleren Schulabschluss, bezogen auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs „Globale Entwicklung und BNE“

Der Orientierungsrahmen für Globale Entwicklung formuliert drei Kompetenzbereiche (Erkennen, Bewerten und Handeln) mit insgesamt elf Kernkompetenzen, die für alle Fächer richtungsweisend sind. Für die Fächer Latein und Griechisch werden in diesem Kapitel zu den elf Kernkompetenzen die fachbezogenen Teilkompetenzen formuliert, die sich sowohl auf Aspekte von Fach- und Handlungswissen, kognitive, soziale und emotionale Fähigkeiten als auch auf Werteorientierung im persönlichen und gesellschaftlichen Lebensumfeld im Sinn des BNE-Konzepts erstrecken. Die folgenden Teilkompetenzen lassen sich gemäß den Fachcurricula der Bundesländer für Latein und Griechisch gut umsetzen und sind für die jeweiligen Unterrichtsvorhaben konkreter auszuformulieren. In der Praxis sollte der Fokus innerhalb einer Unterrichtseinheit nur auf einige wenige Teilkompetenzen gelegt werden (siehe hierzu auch die erweiterte Übersicht fachbezogener Teilkompetenzen aus dem Orientierungsrahmen für die gymnasiale Oberstufe).

Tabelle 1: Fachbezogene Teilkompetenzen

BNE-Kernkompetenzen (ERKENNEN)	Fachbezogene Teilkompetenzen
Die Schülerinnen und Schüler können ...	
1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1. altsprachliche und altertumskundliche Kenntnisse und Orientierungswissen zu kulturellen Konzepten der Antike und deren Transformationen erwerben und zur Erschließung lateinischer und griechischer Texte und ihrer Deutung hinsichtlich der menschlichen Wahrnehmung von Welt und Umwelt nutzen. 2. analoge und digitale Medien sowie außerschulische Lernorte zur Recherche und Präsentation von Weltwissen nutzen und dieses durch die Auseinandersetzung mit der Antike und ihren Wertvorstellungen exemplarisch vertiefen. 3. grundlegende Fachbegriffe in den Bereichen Sprachreflexion und Grammatik, Textinterpretation und Kulturgeschichte kennen und anwenden.
2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	1. semantische und syntaktische Ausdrucksformen vergleichen und als Repräsentationen einer je spezifischen Weltdeutung verstehen. 2. interkulturelle Prozesse und Phänomene auf Sprach- und Textebene analysieren. 3. in der Antike und ihren Transformationen die kulturelle Vielfalt erkennen und damit die Genese von Kulturen und kulturellen Prägungen und mögliche Fortentwicklungen verstehen. 4. Wechselwirkungen von kultureller Vielfalt und kollektiver wie individueller Identitätskonstruktion erkennen.

BNE-Kernkompetenzen (ERKENNEN)	Fachbezogene Teilkompetenzen
3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	1. eine Vorstellung der Antike mit ihren Kennzeichen von Globalisierung und globaler Entwicklung, insbesondere hinsichtlich Migration, kolonialer Expansion, Mehrsprachigkeit, sowie hinsichtlich Fragen der Gerechtigkeit und der Verteilung von Wohlstand gewinnen. 2. Transformationsprozesse von Gesellschaft und Umwelt auf der Grundlage griechischer und lateinischer Texte erkennen und mit den Zieldimensionen nachhaltiger Entwicklung vergleichen. 3. die Transformationen der Antike in Sprache, Kultur und Gedankenwelt kennenlernen und deren Relevanz für die Gestaltung von Globalisierungs- und Entwicklungsprozessen gemäß dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung verstehen.
4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	1. das Selbstverständnis des antiken Menschen in seinen sozialen Rollen (Individuum, Familie, Gemeinwesen und Imperium/Oikumene) sowie in seiner religiös-weltanschaulichen Zuordnung verstehen und mit den eigenen Rollen und Anschauungen vergleichen. 2. die sprachliche Darstellung in die Analyse der Prozesse und Phänomene einbeziehen. 3. Auswirkungen des Agierens von Individuen und Staaten in ihrer Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen und politischen Handlungsebenen beschreiben.
BNE-Kernkompetenzen (BEWERTEN)	Fachbezogene Teilkompetenzen
Die Schülerinnen und Schüler können ...	
5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusstmachen, würdigen und reflektieren.	1. antike und daraus abgeleitete Deutungsmuster und Wertvorstellungen mit den eigenen vergleichen und den Perspektivenwechsel einüben. 2. durch Kontextualisierung Empathie für fremde Deutungsmuster und Wertvorstellungen entwickeln. 3. sich antike mythische und philosophische Weltbilder in ihrer Bedeutung für menschliche Interaktionen und individuelle Lebensgestaltung bewusst machen und würdigen.
6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ... durch kritische Reflexion zu Umwelt- und Entwicklungsfragen Stellung nehmen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.	1. die Antike als Reflexionsraum für existenzielle Grundfragen (Menschenrechte, Macht, Umgang mit kulturellen Unterschieden, Geschlechtergerechtigkeit und -rollenzuschreibungen, Grenzen ökologischer Tragfähigkeit etc.) und Aspekte von Globalisierung nutzen und zunehmend reflektiert Stellung beziehen. 2. die Grundlagen europäischer Wertesysteme und Identitäten verstehen, eurozentrische Sichtweisen hinterfragen und gemäß dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung zunehmend kritisch reflektieren. 3. digitale bzw. soziale Medien und KI-Tools für fachspezifische Aufgabenstellungen reflektiert nutzen, kritisch bewerten und individuell-kreativ einsetzen.

BNE-Kernkompetenzen (BEWERTEN)	Fachbezogene Teilkompetenzen
7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	1. ausgehend von den im Altsprachenunterricht behandelten Themen und Texten Ideen für zukunftsorientierte Handlungsansätze sammeln und auf ihre Machbarkeit und Auswirkungen hin diskutieren. 2. Phänomene von Kulturtransfer, Mehrsprachigkeit, Bildungstraditionen unter besonderer Beachtung ungleicher Machtbeziehungen infolge von Expansion und Kolonisierung untersuchen und bewerten. 3. gesellschaftliche, politische, sprachliche und religiöse Transformationen innerhalb der Antike unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen bewerten.
BNE-Kernkompetenzen (HANDELN)	Fachbezogene Teilkompetenzen
Die Schülerinnen und Schüler können ...	
8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	1. die eigene Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit altsprachlichen Texten erkennen und erproben sowie individuelle Verantwortung für die – auch kooperative – Lösung von Problemen übernehmen. 2. eigene Verhaltensmuster in ihren Auswirkungen auf Mensch und Umwelt anhand antiker Impulse reflektieren und ihr Änderungspotenzial mit Blick auf persönliche und gesellschaftlich-globale Zukunftsvisionen hin überprüfen. 3. angesichts komplexer Konfliktsituationen durch Multiperspektivität und historischen Vergleich Mitgefühl und Verantwortungsbewusstsein entwickeln und Lösungsansätze aufzeigen.
9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	1. eine kommunikative Haltung einnehmen, die dem Vorhandensein unterschiedlicher Deutungsmuster gerecht wird. 2. sprachliche Kompetenzen zum Aufdecken interessegeleiteter Kommunikationsstrategien und zur Überwindung von Verständnisschwierigkeiten nutzen. 3. in der Kommunikation und Interaktion Gemeinsamkeiten betonen und Widersprüche aushalten, Kompromisse suchen und Ideen zur Konfliktlösung formulieren. 4. mittels Reflexion von Selbst- und Fremdbildern ein ausgewogenes Selbstwertgefühl und Selbstregulation entwickeln, um Diskursräume durch die Sichtbarmachung kultureller Stereotype möglichst frei von Diskriminierung zu gestalten.

BNE-Kernkompetenzen (HANDELN)	Fachbezogene Teilkompetenzen
10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel ... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.	1. die Widersprüchlichkeit von Sichtweisen über Gesellschaft und Umwelt aushalten. 2. von einem zunehmend reflektierten Standpunkt aus und zugleich offen für eine konstruktive Weiterentwicklung persönlicher Überzeugungen im privaten wie gesellschaftlichen Umfeld im Sinn der Leitziele nachhaltiger Entwicklung agieren. 3. interkulturelle oder sprachliche Konfliktkomponenten reflektieren, zunehmend eigenständig Problemlösestrategien sprachlich angemessen anwenden und somit handlungsfähig bleiben.
11. Partizipation und Mitgestaltung ... und sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.	1. sich auf der Grundlage in die Antike zurückreichender Wertediskurse persönliche Ziele für ein sinnstiftendes Leben in globaler Verantwortung setzen. 2. einen Themenabend, eine Podiumsdiskussion, Ausstellung oder andere Aktionen zu antiken Narrativen (z. B. Mythen) und Diskursen und ihrer Rezeption unter dem Schwerpunkt eines oder mehrerer SDGs organisieren. 3. die sprachreflektorischen und sprachlich-diskursiven Fähigkeiten sowie die kulturelle und interkulturelle Kompetenz zur gesellschaftlichen Partizipation nutzen. 4. im Wissen um die interkulturelle Prägung von Transformationsprozessen die nachhaltige Entwicklung mittels wertschätzender Diskursstrategien im privaten, öffentlichen und digitalen Raum voranbringen.

3. Beispielthemen für BNE im Alt Sprachenunterricht

Die in Tabelle 2 gelisteten Beispielthemen zu den 21 Themenbereichen sollen Ideen für die fachspezifische Verankerung von BNE aufzeigen. Sowohl der Beginn der Spracherwerbsphase als auch fortgeschrittene Lerngruppen der Sekundarstufe I werden berücksichtigt. Die vorgeschlagenen Themen erheben nicht den Anspruch, vollständig zu sein oder inhaltliche Prioritäten darzustellen. Häufig bieten die aktuellen Lehrwerke bereits geeignetes Material oder einen Problemaufriss, der entsprechend den Zielsetzungen von BNE vertieft werden kann.

Zu acht ausgewählten Beispielthemen sind – in der Tabelle vermerkt und im Anschluss ausgeführt – sogenannte Anregungen formuliert. Diese Anregungen geben, basierend auf den allgemeinen didaktischen Ansätzen der Verankerung von BNE im Fach, konkretere Hinweise zur methodischen Umsetzung des jeweiligen Themas, die von Lehrkräften situationsangemessen ausgestaltet werden können.

Nicht bei allen Themen bieten sich für die Lernenden klare nachhaltige Handlungsoptionen. Nachhaltigkeitskonflikte und Widersprüche im eigenen, gesellschaftlichen und staatlichen Verhalten sollten gerade auch dann in den Blick kommen und besprochen werden, wenn sie nicht einfach oder schnell zu lösen sind. Sie ermöglichen eine Stärkung der Kompetenz, mit Komplexität und Ungewissheit umzugehen.

Tabelle 2: Liste der Beispielthemen

1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebens- verhältnisse: Diversität und Inklusion 4 HOCHWERTIGE BILDUNG  5 GESCHLECHTER- GLEICHHEIT 	▪ Wer oder was ist Familie? (und wenn ja, wie viele) [ANREGUNG 1] ▪ Archaische Wertvorstellungen im Wandel ▪ Wie handelt man richtig im Wertekonflikt? – Antigone zwischen Menschengesetz und Göttergesetz ▪ Exempla aus der römischen Geschichte als Vorbilder? Zur Konstruktion von Heldenbildern ▪ Gleiche Rechte für alle? – Männer und Frauen in der Politik [ANREGUNG 8] ▪ Interkulturelle Einflüsse – Bedrohung oder Bereicherung? (z. B. etruskische Kultur, griechische Philosophie in Rom, Isis-Kult, Athen und Sparta) ▪ Fremde Völker – barbarische Völker? Konstruktion von Fremd- bildern ▪ Die Suche nach dem Guten – Verschiedene Wege zum Glück ▪ Toleranz, Akzeptanz und Respekt: drei lateinische Begriffe zur Bestimmung des Miteinander ▪ Genus – Abbild oder Konstruktion von Wirklichkeit? [UNTERRICHTSBEISPIEL 1]
2. Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder 4 HOCHWERTIGE BILDUNG  16 FRIEDEN, GERECHTIGKEIT UND STARKE INSTITUTIONEN 	▪ Sich ein Bild von der Welt machen: mythologische, philosophi- sche, religiöse und naturwissenschaftliche Vorstellungen ▪ Gibt es die ideale Welt? <i>Aurea aetas</i> als politischer Weltentwurf ▪ <i>Interpretatio Romana</i> – Machtasymmetrie als Garant politischer Stabilität? ▪ Polytheismus oder Monotheismus? Das Christentum auf dem Weg zur Staatsreligion ▪ Religiöse Vielfalt – Weltreligionen zwischen Austausch und Abgrenzung

3. Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum „Global Village“ 16 FRIEDEN, GERECHTIGKEIT UND STARKE INSTITUTIONEN 17 PARTNERSCHAFTEN ZUR ERREICHUNG DER ZIELE	▪ Alexander der Große und die Globalisierung im Hellenismus ▪ Fluch oder Segen? Roms Herrschaft über die Welt ▪ Wie legitimiert man Expansion? Caesar in Gallien und Britannien ▪ Der Limes – eine durchlässige Grenze des römischen Reichs? ▪ Zwischen Autonomie und Ausbeutung: Die Verwaltung der Provinzen ▪ <i>Renovatio et translatio Imperii</i> – Die Romidee von Karl dem Großen bis Napoleon ▪ Aufbruch zu „neuen“ Welten: Europäer als „Entdecker“, Eroberer und Unterdrücker
4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum 8 MENSCHENWÜRDIGE ARBEIT UND WIRTSCHAFTSWACHSTUM 12 NACHHALTIGER KONSUM UND PRODUKTION	▪ „Ware“ Mensch: Sklaverei in der Antike – Herkunft, Rolle und Schicksal der Sklavinnen und Sklaven und ihre Wahrnehmung in Alltag und Philosophie ▪ Handelsplätze: Das Forum als Ort von Handel, Religion und Politik ▪ Handelsnetze: Woher kommen Getreide, Seide und Geschmeide?
5. Landwirtschaft und Ernährung 2 KEIN HUNGER 15 LEBEN AN LAND	▪ Der organisatorische Rahmen der Landwirtschaft: Kleinbauernhof und Villenwirtschaft ▪ Eine ausgebeutete <i>familia</i> – die Situation der Sklavinnen und Sklaven in der Landwirtschaft ▪ Ein „Volk von Bauern“ importiert Lebensmittel – Roms Abhängigkeit vom Getreide aus den Provinzen ▪ Dinkelbrei oder Muscheln: Was aßen die Armen, wie speisten die Reichen? ▪ Wem gehört der <i>ager publicus</i>? – Agrarreformen und Veteranenversorgung

6. Gesundheit und Krankheit  	▪ „Was haben die Römer je für uns getan?“ – Öffentliche Hygiene und Gesundheitsvorsorge in der römischen Stadt [UNTERSICHTSBEISPIEL 2] ▪ Antike Medizin und ihr Fortwirken (Ethos und Selbstverständnis des Arztberufs, Eid des Hippokrates und Genfer Ärzte-Gelöbnis, medizinische Terminologie und lateinische ärztliche Handlungsmaximen) ▪ Was ist „verrückt“? Was ist „normal“? – Kulturbedingte Konzeptionen von psychischem Wohlbefinden, geistiger Gesundheit und Krankheit
7. Bildung  	▪ Wissenschaftlicher Austausch über Kulturen und Religionen hinweg (z. B. Alphabete, Zeit- und Zahlensysteme, Medizin, Naturwissenschaften) [ANREGUNG 3] ▪ Latein – eine tote Sprache? – Latein als Welt- und Bildungssprache von der Antike bis in die Gegenwart ▪ Schule im Römischen Reich: inklusiv oder exklusiv? – Breite Alphabetisierung vs. soziale Selektivität bei der höheren Bildung ▪ Kontinuitäten antiker Bildung bis in die Gegenwart – Lateinische Sprache als Kommunikationsmedium der höheren Bildung bis ins 19. Jahrhundert (Rhetorik, Philosophie und Kanon altsprachlicher Literatur als Bildungsgegenstände) ▪ Aristoteles als Universalgelehrter und seine Rezeption im Islam ▪ Vom Papyrus zum Internet – die Materialität von Bildung: Unterrichts- und Speichermedien im Wandel der Zeit (Tonscherben, Wachstäfchen, Graffiti, Papyrusrolle, Pergamentbuch, Papier, Buchdruck, elektronische Datenbanken), Bildungszugänglichkeit in Abhängigkeit vom Medium (Bibliotheken, Buchhandel und neuere Medien, Open Access)
8. Globalisierte Freizeit  	▪ Das Theater als griechisch-römischer Exportschlager ▪ Die Thermen als Orte der Freizeit und Kennzeichen römischer Kultur [UNTERRICHTSBEISPIEL 2] ▪ Freizeit als Privileg – <i>otium</i> als Kennzeichen einer Leisure Class (Tagesabläufe im Vergleich) [ANREGUNG 4] ▪ Brot und Spiele – Organisation und Funktionsdimensionen von Gladiatorenspielen, Tierhetzen, Hinrichtungen, Wagenrennen usw.

9. Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung  	▪ Die Kosten der Thermen für die Umwelt – Wasser- und Holzverbrauch [UNTERRICHTSBEISPIEL 2] ▪ Vernichtung natürlicher Ressourcen im Krieg ▪ Wasserbedarf, Wasserversorgung, Wassermangel ▪ Der ökologische Fußabdruck der <i>Spectacula</i> – Bestandschädigung und Ausrottung von Tierpopulationen
10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts  	▪ Geht es immer bergauf oder fließt alles stromabwärts? – Zeitaltermythen, Aszendenz- und Deszendenztheorien in der Antike und in der Gegenwart ▪ Hybris-Mythen für die Gegenwart [ANREGUNG 7] ▪ <i>Citius, fortius, altius?</i> – technologischer Fortschritt und Fortschrittsvorstellungen in der Antike
11. Globale Umwelt- veränderungen  	▪ Kein Grund mehr zur Furcht? – die Wahrnehmung von und der Umgang mit Naturkatastrophen (Vulkanausbrüche, Erdbeben, Überschwemmungen, Ressourcenverknappung, auch Epidemien und Ungezieferplagen) damals und heute [ANREGUNG 5]

12. Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr  	▪ Vom Dorf zum caput mundi – Gründung und Entwicklung der Stadt Rom ▪ Aus Ziegeln gebaut angetroffen, in Marmor hinterlassen – das Bauprogramm des Augustus ▪ Lebst du noch oder wohnst du schon? – Wohnen im alten Rom, heute und in der Zukunft [ANREGUNG 2] ▪ Modelle der Urbanität: Theater, Thermen, Reitbahnen, Arenen, Tempel und Bibliotheken im Imperium Romanum ▪ Das Leben im Exil – Unheil oder Privileg? Cicero und Ovid ▪ Die Entscheidung zwischen Stadt- und Landleben – Vorzüge und Nachteile (und die Vermeidung des Dilemmas durch Zweitwohnsitze der Reichen) ▪ Gründe für Mobilität: Versklavung, Handel, Militär, Politik/Verwaltung, Bildung, Tourismus ▪ Der römische Straßenbau – ein Meilenstein der Mobilität
13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit  	▪ Sesterzen und Asse – die römische Münze als universales Zahlungs- und Kommunikationsmittel ▪ Sklavenhandel als zentraler Wirtschaftsfaktor ▪ Arbeitsmigration in Vergangenheit und Gegenwart
14. Demografische Strukturen und Entwicklungen  	▪ Herr oder Sklave – Herkunft bestimmt Schicksal ▪ Vom Tellerwäscher zum Kaiser? Wie durchlässig ist die antike Gesellschaft für sozialen Aufstieg? ▪ Ehe und Ehegesetzgebung

15. Armut und soziale Sicherheit 	▪ Arm und einsam? – die <i>familia</i> als soziales Netz ▪ Stell dir vor, es ist Krieg und alle gehen hin – Verarmung der Bauern während der Kriege in der republikanischen Zeit ▪ Vom Magen und den Gliedmaßen – die Ständekämpfe im alten Rom ▪ Wie man gebettet wird, so liegt man – Leben in der Subura, Leben in einer <i>domus</i>
16. Frieden und Konflikt 	▪ 753: ein Imperium schlüpft aus dem Ei – Wie entsteht ein Großreich und wie sichert es sein Bestehen? ▪ Rom und Karthago: Zwei imperiale Mächte im Wettstreit ▪ Piratenkriege im Mittelmeer – Gefahren und ihre Ursachen ▪ <i>Parcere subiectis – debellare superbos?</i> Wie die Römer andere Völker beherrschten ▪ Augustus als Friedenskaiser? – Pax Augusta als politisches und kulturelles Programm ▪ Imperium sine fine? Römer und Germanen: eine ambivalente Beziehung
17. Migration und Integration 	▪ Griechische Kolonisation und <i>Magna Graecia</i> ▪ Aeneas als idealer Flüchtling? – Heimat(en) und Identitätskonstruktion [ANREGUNG 6] ▪ <i>Timeo Danaos et dona ferentes?</i> – Kulturaustausch zwischen Furcht und Faszination ▪ Menschen erster und zweiter Klasse – das römische Bürgerrecht als Privileg

18. Politische Herrschaft, Demokratie und Men- schenrechte (Good Governance)  	▪ Ein neues Staatsmodell – die athenische Demokratie ▪ Wer macht Politik? – Politische Teilhabe im antiken Rom ▪ Wer regiert wen? Unterschiedliche Formen von Herrschaft im alten Rom ▪ Adel verpflichtet – Verantwortung und Missbrauch von Herrschaft ▪ Fake News und Stimmenkauf – Wahlkampf im alten Rom ▪ Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser – Gewaltenteilung nach römischem Recht ▪ Das Recht auf Recht – das Corpus iuris civilis als Garant für Rechtssicherheit und Grundlage unseres Rechtssystems ▪ Wem nützt das Recht? – Schutz und Strafe im römischen Recht
19. Entwicklungs- zusammenarbeit und ihre Institutionen  	▪ Alle Wege führen nach Rom – Rom als Zentrum der Welt ▪ <i>Graecia capta ferum victorem cepit</i> – Griechenland als kulturelles Vorbild für Rom ▪ Ägypten – ein Urlaubsort? Die Funktion von Provinzen im römischen Reich
20. Global Governance – Weltordnungspolitik  	▪ Das Volk als politische Macht in Rom und Griechenland – Woher kommt die Demokratie? ▪ <i>Romanos rerum dominos?</i> – Anspruch römischer Herrschaft

21. Kommunikation im globalen Kontext



- *Tria corda habere* – Mehrsprachigkeit und Identität in lateinischen Texten
- Killer Languages – Das Lateinische als Sprachverdränger der Antike
- Mutter Latein und ihre Töchter – Das Fortleben von Latein in modernen Sprachen

Anregungen zur methodischen Umsetzung

Anregung 1: Wer oder was ist Familie? (und wenn ja, wie viele) – Moderne Vorstellungen von Familie im Vergleich mit einer römischen *familia* (1. Lernjahr)

Die Lernenden wählen aus einer möglichst offen gehaltenen Liste (inklusive etwas entfernteren Verwandten wie z. B. Cousins und Cousinen, Freunden/Freundinnen oder Haustieren) all jene aus, die für sie „Familie“ sind, ggf. mit Visualisierung in einem Bild oder durch ein Foto, das die Lernenden in den Unterricht mitbringen. Im Unterrichtsgespräch werden Kriterien erarbeitet und gemeinsam festgehalten, die jemanden zu einem Familienmitglied machen (Verwandtschaft, Zuneigung, derselbe Haushalt etc.). Im weiteren Verlauf der Lehrbuchreihe wird anhand von Lektionstexten und deutschen Zusatztexten sowie bildlichen Darstellungen zusammengetragen, wer bzw. was alles zu einer römischen familia aus der römischen Oberschicht und aus einer unteren sozialen Schicht gehörte (ggf. mit Visualisierung in einem Bild und mit lateinischer Beschriftung der einzelnen Mitglieder), und die Erkenntnisse mit der eigenen Vorstellung von Familie verglichen. Dabei wird herausgearbeitet, dass im antiken Rom in der Regel die rechtliche Stellung unter die patria potestas als Kriterium für die Zugehörigkeit zu einer familia gilt und diese über die Größe und Bedeutung einer familia entscheidet. Ziel des Vorgehens ist die Reflexion verschiedener Konzeptionen von Familie und der Kriterien von Familienzugehörigkeit in ihrer historischen, sozialen und kulturellen Bedingtheit. Nachdem die Lernenden ein Bewusstsein dafür entwickelt haben, dass Kriterien der Familienzugehörigkeit im Wandel sind, können weitere mögliche Formen von Familie ergänzt werden, zum Beispiel Kinder mit alleinerziehenden Elternteilen, Patchworkfamilie oder sogenannte Regenbogenfamilien, sofern sie nicht ohnehin schon genannt wurden. Diese können dann im Hinblick darauf betrachtet werden, welche der im Lauf der Reihe zusammengetragenen Kriterien von Familienzugehörigkeit hier greifen. Den Lernenden wird bewusst, dass wichtige Werte und Größen in ihrem Leben (in diesem Fall die Familie) je nach historischem, sozialem und kulturellem Kontext unterschiedlich verstanden und ausgelegt werden können, und entwickeln Ambiguitätstoleranz.

Adressierte Themenbereiche: 1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion, 15 Armut und soziale Sicherheit

Anregung 2: Lebst du noch oder wohnst du schon? – Wohnen im alten Rom, heute und in der Zukunft (1. Lernjahr)

In der Einstiegsphase stellen die Lernenden in individuell gewählter Form (z. B. mit Kartenskizzen, Modellen, fiktiven Interviews, narrativen Walkthroughs) verschiedene Einzugsgebiete der eigenen Schule vor. Das Bewusstsein für die Diversität möglicher Wohnformen wird dann um eine historische Dimension erweitert: Arbeitsteilig werden zuvor übersetzte Lehrbuchtexte, Sachtexte und Anschauungsmaterial zu verschiedenen Wohngegenden und -gebäuden in Rom bzw. auf dem Land (z. B. *insulae* der Subura, *villae urbanae* auf dem Esquilin, Unterkünfte einer *villa rustica*) für eine Präsentation aufbereitet. Abschließend entwickelt die Lerngruppe ihre Wunschvorstellung einer Gemeinde, die zuvor im Unterrichtsgespräch festgelegten Kriterien entspricht (z. B. Fairness, Gesundheit, Freizeitangebot, ökologische Verträglichkeit), und präsentiert diese, erneut mit einem selbst ausgewählten Medium.

Die Schärfung des Blicks für soziale Unterschiede des Wohnens hilft im Folgenden beim Einordnen der Reichen-Perspektive vieler Lehrwerktexte.

Adressierte Themenbereiche: 1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion, 12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr, 14 Demografische Strukturen und Entwicklungen, 15 Armut und soziale Sicherheit

Anregung 3: Römische Zeitrechnung im Vergleich (2. Lernjahr)

In Lehrwerken werden häufig antike Zeitbegriffe wie *prima hora*, *prima luce* oder Ähnliches verwendet. Im Sinn einer strukturierenden Wortschatzarbeit systematisieren Schülerinnen und Schüler dieses Sachfeld in einem Wortnetz. Daraus ergeben sich erfahrungsgemäß Fragen nach der Messung von Zeit (in der Antike: Sonnenuhren, Wasseruhren, eventuell Kerzenuhren etc.) und nach sozialen Unterschieden von Tagesabläufen (römische Oberschicht mit *patronus* – *cliens* – Salutationen in der Morgenstunde vs. Handwerker oder Sklaven). Dies sollte in einer gegebenenfalls fächerübergreifenden Projektstunde „Römische Zeitrechnung“ vertieft werden in Bezug auf die Bedeutung der natürlichen Tageshelligkeit und damit im Jahresverlauf variierenden Stundenmaße, auf den Vergleich lunarer Kalenderzählung mit dem Sonnenjahr (und dem antiken Wissenstransfer von den Babyloniern, Persern, Ägyptern über die Griechen hin zu den Römern und Caesars Kalenderreform). Dies kann durch Aspekte der historischen Zeitrechnung erweitert werden: die römische Zeitrechnung ab *urbe condita* und nach Konsulatsjahren, das heißt eine nur vorwärts zählende Zeitrechnung, verglichen mit der in der Spätantike eingeführten christlichen Zeitrechnung, die rückwärts und vorwärts zählt mit dem Stichtag der Geburt Christi, oder der ähnlich verfahrenen muslimischen Zeitrechnung (Hedschra des Propheten Mohammed). Mit arbeitsteiligen Recherchen können des Weiteren parallele Systeme von Zeitberechnungen zum Beispiel in chinesischen, jüdischen oder islamischen Gesellschaften sichtbar gemacht werden, die verdeutlichen, dass für die Mehrheit der Weltbevölkerung

unsere europäische Zeitrechnung im Zuge der Industrialisierung und globalen Machtausbreitung im 18./19. Jahrhundert als „Zweitbezugssystem“ Geltung gewonnen hat.

Diese Systematisierung und Vertiefung hilft nicht nur, die Lehrwerktexte besser zu verstehen, sondern schafft ein Bewusstsein für historisch und global differierende Formen von Zeitrechnung und damit verbundene Machtstrukturen.

Adressierte Themenbereiche: 1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion, 3 Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum „Global Village“, 7 Bildung, 20 Global Governance – Weltordnungspolitik

Anregung 4: Kannten die Römer schon eine Work-Life-Balance? (3.–4. Lernjahr)

Jugendliche erleben gesellschaftliche Vorgaben zum Tagesrhythmus oft als einengend. In einem Problemaufriss hinterfragen Schülerinnen und Schüler ausgehend von individuellen Skizzen zu ihren Tagesverläufen, wie sich vorgegebene und frei bestimmbare Zeiten eines Tages zueinander verhalten und mit welchen Beschäftigungen sie jeweils gefüllt sind. Damit ergibt sich eine Überleitung zu den antiken Begriffen von *negotium* und *otium*, die mithilfe einer semantischen (Wörterbuch-)Analyse in ihrem Bedeutungsspektrum zu erschließen sind. Einerseits hilft dies, die in Lehrwerken häufig thematisierten Tagesabläufe einer senatorischen Familie zu verstehen, andererseits bereitet es die Originallektüre (z. B. Plinius) mit ihren literarisch ausgefeilten *otium*-Konzepten vor. Beim Vergleich der heutigen Tagesverlauf-Skizzen mit antiken Vorstellungen von Zeitnutzung können Schülerinnen und Schüler entdecken, wie das Zeitmanagement und die Selbstoptimierung von Zeitnutzung in den letzten Jahrhunderten immer mehr an Bedeutung gewonnen haben für die Arbeitsgesellschaft, als die wir uns (noch?) verstehen – und sie können auf Grundlage der antiken Impulse eigene Visionen diskutieren, wie ein zukünftig zunehmend von Arbeit freigesetzter Mensch sein *otium* sinnvoll gestalten könnte (wobei insbesondere der Umgang mit sozialen Medien zu berücksichtigen ist), oder wie die Gesellschaft die Verteilung von *negotium* organisieren sollte. Als Ergebnis überarbeiten die Schülerinnen und Schüler ihre individuelle Tagesverlaufsskizze zu einer Zukunftsvision.

Adressierte Themenbereiche: 1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion, 7 Bildung, 8 Globalisierte Freizeit, 10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts

Anregung 5: Der Vesuv-Ausbruch in Pompeji und heutige Vulkanrisiken (2.–3. Lernjahr)

In Anknüpfung an entsprechende Sachtexte und Lektionstexte des Lehrwerks können Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahrnehmung und beim Umgang mit Vulkanrisiken damals und heute verglichen werden. Begleitet werden sollte die Thematisierung durch Recherchen zum modernen Risikomanagement in Neapel sowie zu antiken Erklärun-

gen von Vulkan-Ausbrüchen (z. B. göttliches Wirken des Vulcanus). Dies ermöglicht eine Diskussion über antike Vorstellungen einer göttlich gedachten Natur und ihrer Gefahren.

Die Lernenden vergegenwärtigen sich die antike Lebenspraxis in erdbebengefährdeten Gebieten, insbesondere die fehlende Prävention durch besondere Bautechniken in Gebieten mit hoher Erdbebengefahr. Die Jugendlichen nutzen zum Beispiel kreative Verfahren des szenischen Interpretierens, um die praktischen Folgen des Vulkanausbruchs 79 n. Chr. (wie man den Asche-/Bimssteinregen erlebt, welche Folgen er für die Häuser/Bewohner hat, wie die Türen/Wege blockiert werden) erfahrbar zu machen. Im Anschluss soll ein Vergleich erfolgen mit modernen Bewältigungsstrategien für Naturkatastrophen und gegebenenfalls deren Scheitern (z. B. Nichtumsetzung nachhaltiger Bautechniken, die widerstandsfähiger gegenüber Naturkatastrophen machen würden).

In einer Pro-Contra-Zeitreise-Diskussion könnten einige Jugendliche die antike Vorstellung von Naturkatastrophen als göttliche Strafe vertreten, während andere mit der modernen naturwissenschaftlichen Perspektive argumentieren. Die Diskussion kann erweitert werden mit der Frage, wie der Klimawandel zu modernen Naturkatastrophen beiträgt und welche Verantwortung die Menschheit dabei trägt.

Indem die Lerngruppe historische Katastrophen mit heutigen Gefährdungen vergleicht und hinterfragt, wie die Menschheit daraus lernt, wird ein Bewusstsein geschaffen für Naturgefahren und die Bedeutung wissenschaftlicher Forschung und Präventionsmaßnahmen.

Adressierter Themenbereich: 11 Umgang mit Naturkatastrophen

Anregung 6: Aeneas – ein idealer Flüchtling? Heimatsuche, Identitätskonstruktion, Kultursynthese (3.–4. Lernjahr)

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich auf der Grundlage des in ihrem Lehrbuch gegebenen Materials und/oder einer Recherche einen Überblick über den Handlungsablauf der Aeneis und sammeln Informationen zu folgenden Themenfeldern:

- Fluchtursachen, Entscheidung zur Flucht (Fluchtentschluss), Durchführung, Organisation und Verlauf der Flucht,
- objektive (z. B. Ernährungssituation) und subjektive (z. B. Unsicherheit) Belastungen der Flucht,
- Identitätsfindung und Identitätsbewahrung (v. a. die Rolle der Religion) in migrantischen Gruppen,
- Formen der Aufnahme der migrantischen Gruppen,
- Ende der Flucht, Gestaltung der Ankunft, Bleibeentschluss,
- Belastungen und Gelingensfaktoren für Integration.

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen die für die Aeneis erarbeiteten Befunde mit modernen Fluchterfahrungen (Medien oder Betroffene). Dabei sollten Kinder/Jugendliche

mit Fluchterfahrung in der jeweiligen Lerngruppe nicht als „Token“ genutzt werden, um sie nicht zu retraumatisieren. Dies erfordert also einen sensiblen Umgang der Lehrkraft mit den möglicherweise in der Lerngruppe vorhandenen Erfahrungen und Gefühlen aus dieser Thematik.

Darauf aufbauend hinterfragen die Lernenden die Aeneis kritisch als Reframing von Flucht und Begründung eines Weltherrschaftsanspruchs (unter Einbeziehung der einschlägigen Textpassagen über die Größe Roms). Im Anschluss suchen sie nach gegenwärtigen Beispielen für politisch-ideologische Nutzung von Fluchtgeschichten (etwa: reframende Heroisierung der eigenen Fluchtgeschichte vs. xenophobe Stereotype). Ihre Ergebnisse können die Schülerinnen und Schüler in geeigneter Weise und in geeignetem Rahmen (z. B. einem Projekttag zu Flucht und Migration) veranschaulichen.

Adressierte Themenbereiche: 16 Frieden und Konflikt, 17 Migration und Integration

Anregung 7: Hybris-Mythen für die Gegenwart (3.–4. Lernjahr)

Zur Vorbereitung der Lektüre eines (Lehrbuch-)Texts, der Hybris zum Thema hat – insbesondere im Mythos, zum Beispiel Dädalus und Ikarus, Prometheus, Midas, Erysichthon, Phaethon, Peirithoos, Lykurg von Thrakien, Weltalterdeszendenz –, recherchieren die Schülerinnen und Schüler (als Hausaufgabe etwa) die Wortherkunft sowie die verschiedenen Bedeutungsmöglichkeiten des Begriffs und erläutern diese an selbstgewählten Beispielen. Die Rechercheergebnisse werden im Unterrichtsgespräch besprochen und an der Tafel fixiert, etwa in Form einer Mindmap, in der auch sinnverwandte Wörter (Dünkel, Arroganz, Hoffart etc.) ergänzt bzw. voneinander abgegrenzt werden können. Nach der Übersetzung des betreffenden Texts wird er daraufhin befragt, welches Hybriskonzept er allegorisch veranschaulicht. Dabei sollte ebenso untersucht werden, wie der Kulturfortschritt des Menschen dargestellt und bewertet wird. Die Lerngruppe diskutiert nun, ob die Erzählung in der dargebotenen Form auch in der Gegenwart noch erzieherisch wirksam werden kann. Auf Grundlage dieser Diskussion wählen die Jugendlichen individuell eine Möglichkeit der Aktualisierung des Mythos: Sie schreiben ihn um (Gibt es eine geeignetere Strafe?) oder fort (etwa aus der Perspektive der sich selbst reflektierenden Büßergestalt), wobei sie die Figuren auch in ein modernes Setting versetzen und die Folgen ihres Handelns übersteigern können („Der moderne Ikarus“). Alternativ stellen sie den Mythos im Bildmedium dar oder erstellen arbeitsteilig (digitale) Plakate zu bereits vorhandenen Rezeptionszeugnissen (mit Blick auf Auslassungen, Verfremdungen, Ergänzungen).

Adressierte Themenbereiche: 10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts, 2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder

Anregung 8: Gleiche Rechte für alle? – Männer und Frauen in der Politik (3.–5. Lernjahr)

Die Lernenden erarbeiten sich auf der Grundlage einer Recherche Informationen zur aktuellen Situation der Mitwirkungsmöglichkeiten und Beteiligung von Frauen in politischen Prozessen:

- historische Entwicklung der Teilhabe an aktivem und passivem Wahlrecht am Beispiel Deutschland und im Vergleich mit anderen Ländern, auch fächerübergreifend mit Geschichte/Politik möglich,
- aktuelle Statistik zur Beteiligung von Frauen in verschiedenen politischen Institutionen (z. B. Sitze im Bundestag, Bürgermeisteramt, andere Ämter),
- juristische Grundlagen zur Gleichstellung der Geschlechter (z. B. Art. 3 GG),
- Mechanismen der Diskriminierung von Frauen, traditionelle Geschlechtervorstellungen, medialer Umgang mit öffentlich wirkenden Frauen.

Im Anschluss erstellen die Schülerinnen und Schüler ein biografisches Profil einer exemplarisch gewählten politisch tätigen Frau aus der Gegenwart. Dieses soll mit dem Wirken herausragender (weiblicher) Persönlichkeiten der Antike kontrastiert werden.

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten an einem antiken Beispiel aus dem Lehrbuch oder der Mittelstufenlektüre (z. B. Cleopatra, Cornelia, Boudicca, Antigone, Lucretia) unter Berücksichtigung des jeweiligen gesellschaftlichen Kontexts (z. B. Wertvorstellungen, Repräsentation männlicher Perspektiven, Rollenverteilung in der familia) die Rollenzuweisungen und Erwartungen an Frauen und ihre (fehlenden) Möglichkeiten politischer Mitwirkung und vergleichen ihre Ergebnisse mit den erarbeiteten aktuellen Beispielen.

Das Unterrichtsprojekt bietet Möglichkeiten zur außerschulischen Weiterführung: Die Schülerinnen und Schüler führen Interviews mit regional politisch tätigen Frauen, identifizieren Möglichkeiten und Schwierigkeiten und entwickeln (z. B. in Form einer Meilensteinplanung für die eigene Stadt oder Gemeinde) Handlungsmöglichkeiten für eine Weiterentwicklung von Geschlechtergerechtigkeit in Bezug auf öffentliche und insbesondere politische Mitwirkung.

Adressierte Themenbereiche: 1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion, 7 Bildung, 14 Demografische Strukturen und Entwicklungen, 18 Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)

4. Didaktisches Konzept

Dieses Kapitel entwickelt Möglichkeiten, wie fachspezifische altphilologische Inhalte unter dem Leitbild von BNE (Kap. 1) in problemlösungs- und reflexionsorientierte Lernformate eingebettet werden können, die auf spezifische Kompetenzen ausgerichtet sind (Kap. 2) und durch die Auswahl geeigneter Themen konkretisiert werden (Kap. 3).

Ein auf BNE ausgerichteter Altsprachenunterricht vermittelt den Lernenden jene Kompetenzen, die sie benötigen, um proaktiv und kreativ Einfluss auf die Veränderungen und Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu nehmen und die globalisierte Welt verantwortungsbewusst mitzugestalten. Grundbedingung hierfür sind die Selbstständigkeit und Selbstorganisation der Lernenden, Sprachbildung und Werteorientierung.

4.1 Selbstständiges Lernen

Eigenverantwortliches Lernen ist die Voraussetzung dafür, gestaltend mitzuentcheiden, wie sich die Welt um einen herum entwickelt, indem es die Ausbildung individueller Lern- und Arbeitsprozesse ermöglicht. Freiheiten bei der Gestaltung der eigenen Arbeits- und Lernprozesse fördern die Entwicklung neuer und kreativer Lösungsansätze. Die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen und eigene Entscheidungen darüber zu treffen, wie diese Ziele erreicht werden können, stärken das Autonomieerleben (siehe auch das Konzept des Deeper Learning, z. B. bei Sliwka & Klopsch 2022).

Selbstständigkeit und Selbstorganisation stellen sich nicht von allein ein, sie müssen im Unterricht vermittelt werden. Dies kann nur gelingen, wenn die Lernenden „im Rahmen eines fachlich fundierten Lern- und Arbeitsprozesses bestimmte Entscheidungen über ihren Lern- und Arbeitsprozess selbst treffen“ (Sliwka & Klopsch 2022), wobei sie ihr selbstständiges Arbeiten sowohl allein als auch in Teams organisieren können. Eine wichtige Rolle kommt der metakognitiven Reflexion bzw. dem Meta-Lernen zu. Es umfasst den bewussten Umgang mit Wissen sowie die kritische Reflexion der eigenen Lernprozesse. Meta-Lernen stellt eine notwendige Bedingung für selbstständiges Arbeiten dar, da Lernende nur so in der Lage sind, eigenständig die richtigen Entscheidungen für ihre Lern- und Arbeitsprozesse zu treffen (Beyer 2021; Sliwka & Klopsch 2022).

In der Lateindidaktik wird selbstständiges Lernen zum einen verstanden als ein selbstgesteuertes Lernen, bei dem die Lernenden selbst die Kontrolle und die Steuerung über ihren Lernprozess haben, und zum anderen als problemlösendes Denken, wobei sich zwischen beiden Formen der Selbstständigkeit eine Schnittmenge ergibt. Eine Förderung der Selbstständigkeit ist im Prinzip in allen Bereichen des Lateinunterrichts möglich: bei der Aneignung kulturellen Wissens, bei der Wortschatzarbeit, beim vor allem induktiven Grammatikunterricht sowie bei der Textarbeit (Doepner & Keip 2024). Dabei können zur Unterstützung aller Arbeits-, Reflexions-, Evaluations- und Kommunikationsprozesse neben analogen auch digitale Instrumente genutzt werden (z. B. Nießen & Sauer 2020). Um Lernende in die Lage zu versetzen, in den genannten Bereichen ein erfolgreiches und zunehmend eigenstän-

diges und selbstorganisiertes Lern- und Arbeitsverhalten zu entwickeln, müssen folgende Prinzipien berücksichtigt werden:

Aufgabenstellung und Zieltransparenz

Damit Lateinlernende die Verantwortung für ihre eigenen Lern- und Arbeitsprozesse übernehmen, müssen sie zunächst für die Lösung einer Aufgabe motiviert werden. Dies gelingt vor allem dann, wenn sie vor eine herausfordernde und kognitiv aktivierende Aufgabe gestellt werden, die für ihre eigene Lebenswelt Relevanz besitzt (Sliwka & Klopsch 2022; Doepner & Keip 2024). Bei der Formulierung von Aufgabenstellungen oder von Leitfragen für die Textarbeit sollte die Lehrkraft Bezüge zu aktuellen Problemen und Fragestellungen herstellen und die kognitiven Dissonanzen nutzen, die sich aus der kulturellen Fremdheit der Antike ergeben und die eine neue Perspektive auf gegenwärtige Fragen und Probleme eröffnen. Eine weitere wichtige Voraussetzung dafür, dass Lernende sich aktiv an der Organisation ihrer Lern- und Arbeitsprozesse beteiligen können, ist Transparenz hinsichtlich der verfolgten Ziele und der zu erwerbenden Kompetenzen. Es bietet sich an, zu Beginn eines Schuljahrs oder einer Unterrichtsreihe mit Advance Organizern bzw. Lernlandkarten zu arbeiten (z. B. zu den zu erlernenden Grammatikthemen oder Kulturthemen sowie den dabei vermittelten Kompetenzen), die „eine visuell vernetzte Veranschaulichung darüber“ geben, „wie und wo das neue Wissen sinnvoll eingeordnet werden kann“ (Haas 2015). Sogenannte Kann-Listen (Operatoren) bzw. Checklisten, die zu einer Bewertung des eigenen Lernstands im Verhältnis zur Zielperspektive anleiten, unterstützen die Lernenden bei der Einschätzung ihres eigenen Kompetenzerwerbs (Haas 2015, Jung 2024).

Sorgfältige Vermittlung der Grundlagen

Selbstständigkeit in der Bewältigung fachlicher Problemstellungen kann nur gelingen, wenn alle Lernenden in die Lage versetzt werden, die Aufgabe mit ihrem jeweiligen Kenntnisstand erfolgreich zu Ende zu bringen, ohne dass so große Schwierigkeiten auftreten, dass die Lehrkraft die Steuerung ihres Lernprozesses übernehmen muss. Folglich kann Selbstständigkeit nur „durch sorgfältigen Aufbau von Kompetenzen erreicht werden“ (Doepner & Keip 2024). Bei der Planung von Aufgaben, die von den Lernenden eigenständig gelöst werden sollen, muss vorab von der Lehrkraft sorgfältig geprüft werden, welche fachlichen Grundlagen die Lernenden für das selbstständige Lösen einer Aufgabe benötigen. Dies betrifft sowohl den Bereich der Kultur- und Textkompetenz als auch den des Wortschatzes und der Grammatik. Dabei müssen die Lernenden in der Lage sein, ihr Kultur-, Wortschatz- und Grammatikwissen als flexibles Wissen zur Problemlösung einzusetzen, zum Beispiel indem die Wortschatzarbeit über das Auswendiglernen von Wortgleichungen hinausgeht und die kontextuelle Semantisierung einübt (Doepner & Keip 2024). Um Lernende zur Eigenständigkeit zu befähigen, müssen sie außerdem Strategien und Methoden einüben, mit denen sie sich beim Auftreten von Schwierigkeiten eigenständig Hilfe organisieren können. Dies geschieht zum Beispiel mithilfe des alphabetischen Vokabelverzeichnisses des Lehrbuchs, durch die Arbeit mit einem lateinischen Lexikon (Drescher & Holtermann 2024) oder mit einem deutschen oder herkunftssprachlichen Wörterbuch, wenn deutsche Vokabelangaben unbekannt sind. Auch digitale Übersetzungsunterstützungstools wie hermeneus oder lateinlex sowie datenschutzkonforme KI-Chatbots mit lateinspezifischen Übersetzungsassistenten wie telli können bei der Decodierung von Texten genutzt werden, sofern dies vorher im Unterricht eingeübt wurde (Doepner 2024a, 2024b; LGNRW 1/2024; Sauer 2024).

Differenzierung

Studien haben gezeigt, dass gerade Lernende mit einem langsameren Arbeitstempo und mit einem geringer ausgeprägten Kompetenzniveau konkretere Aufgabenstellungen mit direkterer Instruktion benötigen (Doepner & Keip 2024). Es ist daher die Aufgabe der Lehrkraft, die Lernprozesse so differenziert und personalisiert anzuleiten, dass der Lernfortschritt für alle Lernenden in eigenständigem Lernen möglich ist (Sliwka & Klopsch 2022; Doepner & Keip 2024). Dies kann zum Beispiel über verschiedene Aufgabenformate erfolgen (offene, stärker strukturierte oder spielerische Aufgaben). Die Lernenden entscheiden selbst, mit welchen Aufgaben sie arbeiten wollen; wo es nötig ist, werden sie bei der Aufgabenwahl durch die Lehrkraft unterstützt. Zudem ist es möglich, gezielte Hilfestellungen zur Verfügung zu stellen (Scaffolding), zum Beispiel in Form von flankierenden Übungen zu im Übersetzungstext enthaltenen sprachlichen Phänomenen wie beim interaktiven Übersetzungstext (Jung 2024).

Rückmeldung

Genauso wie bei stärker lehrerzentrierten Unterrichtsformaten bedarf auch das eigenverantwortliche Lernen einer Rückmeldung von außen und einer Wertschätzung der entstandenen Arbeitsprodukte. Dies kann zum einen in die Hand der Lernenden gelegt werden, zum Beispiel in Form eines schülergeleiteten Übersetzungsgesprächs oder eines Übersetzungskommentars, das heißt der Kommunikation über Übersetzungen (Doepner & Keip 2024). Denkbar sind zum anderen vorher festgelegte Präsentationsstunden, in welchen die Lernenden ihre Arbeitsergebnisse vorstellen (z. B. auf einer digitalen Pinnwand) und darüber ins Gespräch kommen, wobei sie sich kooperativ selbst Feedback und Tipps zur Weiterarbeit geben. Eine weitere Möglichkeit sind verschiedene Formen der Selbstkontrolle, zum Beispiel mithilfe von Tandembögen oder durch von der Lehrkraft vorgegebene oder mithilfe von KI erstellte Musterlösungen (Doepner 2024a). Damit die Lernenden aber nicht nur eine Rückmeldung über die sachliche Richtigkeit erhalten, sondern auch zu ihrem Lernprozess, sollten die verschiedenen Formen der Selbstkontrolle von Feedbackbögen bzw. Ich-kann-Listen begleitet sein, die die Lernenden nicht nur bei ihrer Fehleranalyse unterstützen, sondern ihnen auch Hinweise für die Lösung künftiger Aufgaben geben (siehe Aufgabenstellung und Zieltransparenz).

Reflexion der eigenen Lern- und Arbeitsprozesse

Um die metakognitive Reflexion der Lernenden zu fördern, sollte eigenständiges Lernen auch Phasen enthalten, in denen die Lernenden ihren Lernprozess sowohl für sich allein als auch zusammen mit ihrer Gruppe reflektieren, um auf dieser Basis eine bewusste Entscheidung darüber zu treffen, welche gelingenden Handlungsmuster sie beibehalten und welche neuen Wege und Ansätze sie als Nächstes ausprobieren wollen, wenn sie auf Schwierigkeiten gestoßen sind (Sliwka & Klopsch 2022). Diese Prozesse des Meta-Lernens sind anspruchsvoll und müssen unter Umständen im Unterricht angebahnt werden. Hierfür können in regelmäßigen Abständen sogenannte Reflexionsinseln in den Unterricht integriert werden. Sie erlauben den Lernenden, metakognitive Strategien einzuüben, zum Beispiel indem sie mithilfe der Sortieraufgabe, des Dreiergesprächs oder der Visualisierung von Lernzuwächsen (z. B. in Form des Strukturlegens, einer Mindmap oder einer Conceptmap) üben, ihre Lernzuwächse und ggf. vorhandene Lücken sichtbar zu machen (nähere Erläuterung der Methoden bei Haas 2015). Außerdem können Lernverträge oder Lernjournale bzw. Portfo-

lios eingesetzt werden, die die Lernenden dazu anleiten, über ihre Lernprozesse nachzudenken und Lösungsstrategien für auftretende Probleme zu entwickeln (Beyer 2021).

Sozialformen und Methoden

Im Kontext selbstständigen Arbeitens im Lateinunterricht sind kollaborative Sozialformen insofern von Bedeutung, als erst die innerhalb einer Gruppe zusammenkommenden unterschiedlichen Ideen, Sichtweisen und Expertisen die kreativen Synergien freisetzen, die für eine herausfordernde Problemlösung benötigt werden (Sliwka & Klopsch 2022). Kooperatives Lernen kann angeleitet erfolgen, zum Beispiel bei der Think-Pair-Share-Methode oder beim Partner- bzw. Gruppenpuzzle. Hier erfolgen die Formulierung der konkreten Arbeitsaufträge, die Gruppeneinteilung und die Zuteilung der einzelnen Aufgaben in der Regel durch die Lehrkraft. Avisiertes Ziel des Unterrichts sollte jedoch auch die Förderung von Eigenständigkeit bei der Organisation der Gruppenarbeit sein, wie zum Beispiel in Form eines Lernzirkels zur Vorbereitung auf die Klassenarbeit, bei dem die Lernenden selbst entscheiden, welche Inhalte sie üben wollen und wer welches Thema für die Gruppe aufbereitet (Haas 2015). Um die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme in einer Gruppenarbeit zu erhöhen, wäre beispielsweise ein Anreizsystem für mehr Selbstständigkeit denkbar, in dessen Rahmen die Lehrkraft allen Arbeitsgruppen abhängig von ihrer Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten bestimmte Privilegien gewährt, wie zum Beispiel die Erlaubnis, auch außerhalb des Unterrichtsraums oder an einem beliebigen Ort auf dem Schulgelände zu arbeiten (Sliwka & Klopsch 2022). Möglich wäre zudem die Konzeption einer alternativen Form der Leistungsüberprüfung, bei der die Lernenden die eingeübten kooperativen Arbeitsweisen zeigen. Spezifisch für den Lateinunterricht entwickelte Methoden, die die Selbstständigkeit der Lernenden im Unterricht verbessern sollen, sind z. B. Escape-Games, bei denen die Übersetzungsaufgabe mit flankierenden Wortschatz- und Grammatikrätseln versehen ist (Todtenhaupt 2024), die Methode „Moderator et Scriptor“ (Schmidt 2015) oder die projektbasierte Lektürearbeit (Doepner & Keip 2024).

4.2 Sprachbildung und Scaffolding

Sprachbildung ist ebenfalls ein zentraler Bestandteil von BNE. Sie zielt darauf ab, Lernende zu befähigen, aktiv an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen und ihre Meinungen sowie Interessen sprachlich kompetent und inhaltlich überzeugend zu artikulieren. Dabei spielt die Bildungssprache eine entscheidende Rolle (Paffrath 2023). Sie ist das Werkzeug, das den Zugang zu Wissen und die Teilhabe am Unterricht ermöglicht. Die Unterrichtssprache muss so gestaltet sein, dass alle Lernenden, unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft, daran teilhaben können (Liebsch 2023). Dies erfordert eine bewusste Förderung der Sprachkompetenzen, die über den alltäglichen Sprachgebrauch hinausgehen.

Sprache als Werkzeug für gesellschaftliche Teilhabe

Sprachbildender Unterricht unterstützt zentrale Ziele einer BNE, insbesondere Partizipation. Sprache wird dabei sowohl als Lernmedium als auch als Lerngegenstand verstanden. Die Arbeit an lateinischen Texten fördert insbesondere die Ausbildung einer Bildungssprache, die für die Teilhabe an schulischen und gesellschaftlichen Diskursen erforderlich ist, sowie die Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit in verschiedenen Sprachregistern (Beyer

et al. 2021). Die Auseinandersetzung mit lateinischen und deutschen Texten aus dem Bereich der antiken Kultur erfordert und ermöglicht den gezielten Einsatz sowie die Erweiterung der Bildungssprache: Die Lektüre sowie das selbstständige Formulieren von Informations- und Argumentationstexten fördert durch die Anwendung fachspezifischen Wortschatzes schrift- und bildungssprachliche Kompetenzen im Sinn kulturellen und sozialen Kapitals. Lernende – sowohl solche mit Deutsch als Erstsprache als auch solche mit Deutsch als Zweitsprache – profitieren von der gezielten Arbeit an komplexen Satzstrukturen (z. B. Passiv, Genitivkonstruktionen, Relativsätze) und der Einübung geeigneter fachsprachlicher Mittel zur Beschreibung, Erklärung und Bewertung von Sachverhalten. Das Verwenden des angemessenen Sprachregisters (z. B. sachlich-informierender Stil bei Sachtexten) wird durch Vorlagen und Reflexion unterstützt.

Sprachvergleich und Sprachreflexion

Im Sinn einer multiperspektivischen Sprachreflexion können Herkunftssprachen der Lernenden als Ressource eingebunden werden: Wie werden bestimmte Begriffe in verschiedenen Sprachen konnotiert? Gibt es in anderen Sprachen vergleichbare oder abweichende metaphorische Konzepte (z. B. lat. *sustinere* ‚aufrechterhalten‘ → engl. *to sustain* ‚erhalten‘ und *sustainability* ‚Erhalt [von Umwelt und Ressourcen]‘ vs. dt. *Nachhaltigkeit*)? Gibt es in anderen Sprachen vergleichbare oder abweichende Grammatikphänomene? Die vergleichende Analyse sprachlicher Elemente wie grammatikalisches Genus (die Sonne vs. *sol m.* oder ital. *il sole*), unterschiedlich gebildete Steigerungsformen in verschiedenen Sprachen oder teils geschlechtsspezifische Schimpfwörter in unterschiedlichen Sprachen kann zu einem reflektierten Sprachgebrauch beitragen: Welche Assoziationen ergeben sich durch das jeweilige Genus? Welche Metaphorik liegt den Schimpfwörtern jeweils in den unterschiedlichen Sprachen zugrunde? Dabei tritt die Lehrkraft nicht unbedingt als Expertin für alle im Unterricht behandelten Sprachen auf: Die Lernenden erklären selbst Begriffe oder Konzepte aus ihrer Herkunftssprache und werden so zu Expertinnen und Experten ihrer eigenen Sprache.

Sprachbildung konkret: Wortschatz, Grammatik, Scaffolding

Die gezielte Wortschatzarbeit umfasst die semantische Klärung und Vernetzung zentraler Begriffe sowohl im Deutschen als auch im Lateinischen. Grammatikalische Schwerpunkte können in Form funktionaler Grammatikvermittlung eingebettet werden, etwa durch die Beschreibung von Abläufen im Passiv, den Gebrauch unregelmäßig gebildeter Vergangenheitstempora oder das Einüben von Genitivkonstruktionen (Kuhlmann 2020; Große et al. 2014). Zur Unterstützung des Schreibprozesses werden Scaffolding-Maßnahmen eingesetzt, um typische schrift- und bildungssprachliche Strukturen im Deutschen zu trainieren (z. B. Genitiv, Präteritum, Konjunktiv, Passiv, Nebensätze): Vorgegebene Beispielsätze, Formulierungshilfen, Formen- und Textbausteine auf Deutsch erleichtern besonders den Lernenden mit Defiziten in der deutschen Unterrichtssprache die Produktion deutscher Übersetzungen oder das Verfassen eigener Texte (Kuhlmann & Horstmann 2018, S. 55–117). Auch der Einsatz von KI (z. B. Chatbots) kann unterstützend wirken, wenn bewusst reflektiert wird, welche sprachlichen Entscheidungen die KI beim Übersetzen trifft (Sprachregister, Satzbau, Wortwahl). So wird Sprachkompetenz nicht nur erworben, sondern aktiv reflektiert und gefestigt.

Leseförderung und Lesestrategien

Im Umgang mit deutschsprachigen Sachtexten werden Strategien wie das orientierende oder selektive Lesen, das gezielte Nachschlagen unbekannter Begriffe sowie das Formulieren von Leitfragen trainiert (Kuhlmann & Horstmann 2022, S. 32–109). Die Lernenden üben die aktive Auseinandersetzung mit Texten: „Welche Information suche ich?“, „Was verstehe ich noch nicht?“, „Wie kann ich mir einen Begriff erschließen oder seine Bedeutung recherchieren?“. Diese Strategien fördern nicht nur das Textverständnis, sondern auch die Selbstständigkeit im Umgang mit komplexeren Sachtexten (Haas 2015).

4.3 Werteorientierung

Der Lateinunterricht sensibilisiert sowohl für die Bedeutung von Werten für eine Gesellschaft als auch für ihre Wertevielfalt: Soziales Handeln orientiert sich als anthropologische Grundkonstante immer entweder an explizit festgeschriebenen und reflektierten Normen oder auch an implizit vorhandenen Wertvorstellungen, die nicht immer bewusst gemacht und reflektiert werden. Nicht nur zwischen verschiedenen Gesellschaften können sich diese Normen und Werte unterscheiden, sondern auch innerhalb von Gesellschaften existieren unterschiedliche Wertvorstellungen. Im Altsprachunterricht üben die Lernenden, diese (auch epochenspezifische) Werte-Diversität zu erkennen und anzuerkennen. Die dem Lateinunterricht wesenseigene Diachronizität der Lerngegenstände ermöglicht den heutigen heterogenen Lerngruppen die Reflexion über Wertvorstellungen, die sich aufgrund von Kultur, Religion, Alter, Gender usw. unterscheiden. So werden die Lernenden handlungsfähig in Bezug auf interkulturelle, interreligiöse oder zwischen Generationen auftretende Konflikte. Sie erwerben Fähigkeiten zur Gestaltung einer Kommunikation, die Diversität wertschätzt und als Ressource und Potenzial versteht. Im Lauf dieses Prozesses erweitern die Lernenden zunehmend ihre Perspektive von in ihrem lokalen Umfeld erkennbarer Diversität hin zu globalen Fragestellungen.

Wertevielfalt diachron (Antike – Gegenwart – Zukunft)

Die Lernenden finden in lateinischer sowie griechischer Literatur und antiken Kulturen unterschiedliche Wertvorstellungen und Weltdeutungen vor, die nie in Gänze mit ihren eigenen Wertvorstellungen übereinstimmen oder sogar vollkommen fremdartig erscheinen. Diese Wertvorstellungen begegnen bereits im Anfangsunterricht: Wortschatz und kulturelle Inhalte, die mit dem Wortschatz verbunden sind, führen schnell zu römischen Wertbegriffen (z. B. *virtus*, *fides*, *pietas*, *gloria*) und kulturellen Konzepten, die bestimmte Welt-, Menschen- oder auch Geschlechterbilder transportieren (z. B. *familia*, *servus*, *patria*). Dadurch ergeben sich schon im Lehrbuchunterricht vielfältige Anlässe zur Thematisierung und Reflexion auf einer sprachlichen und kulturellen Ebene (z. B. Lahann 2019; Schirok 2024). Hierbei werden im Sinn der historischen Kommunikation und durch Anregung eines existenziellen Transfers (Munding 1985) im Gegenwartsbezug (Nickel 2023a) die fremden antiken Vorstellungen mit den eigenen, in der Lerngruppe auch individuell verschiedenen Vorstellungen verglichen und begründet bewertet (Schauer 2020). Für eine methodische Strukturierung der unterschiedlichen Wertvorstellungen kann von den Lernenden ein Wertekosmos angelegt werden, der behilflich ist, sowohl eigene Werte bewusst zu machen als auch antike Wertbegriffe zu systematisieren und vertieft zu verstehen (Dethlefs-Krüger 2022).

Das diachrone Verhältnis zwischen Antike und Gegenwart lässt sich durch die Methode der Zeitreise veranschaulichen, für die Zukunft weiterdenken und auch für eine forschende Grundhaltung im Umgang mit den fremden antiken Texten und Vorstellungen nutzbar machen (siehe den Fachbeitrag Alte Sprachen im Orientierungsrahmen für die gymnasiale Oberstufe):

Tabelle 3: Methodenkasten: „Zeitreise“

Zeitreise	Textarbeit
1. Gegenwart: Problem und Präkonzepte	1. schülerorientierte Problemstellung
2. Planung der Zeitreise: Arbeitshypothese zu Erwartungen	2. Hypothesen, Fragen an den Text: Entwicklung von Beobachtungskriterien zur Texterschließung (selbstgestellter Arbeitsauftrag)
3. Vergangenheit: Wie sah das Problem vor 2000 Jahren aus? Welche Antwort wurde in der Vergangenheit gegeben? Welche Position(en) lassen sich hier erkennen? – Verifizierung oder Falsifizierung der Arbeitshypothesen	3. Texterschließung: Beantwortung der Arbeitsfragen und Verifizierung oder Falsifizierung der Hypothesen
4. Zurück in der Gegenwart: Vergleich mit ursprünglichen Annahmen/Präkonzepten, Erweiterung des Problembewusstseins, Erweiterung der eigenen Sichtweise durch Zustimmung, Ergänzung oder Ablehnung	4. Gegenwartsbezug: Vergleich und Positionierung
5. Blick in die Zukunft: Wie wird das Problem in 10/20/30/100 Jahren aussehen? Wie würde die Antwort dann lauten? Welche Position zu der Fragestellung werdet ihr dann haben?	5. Zukunftsbezug: Gedankenexperiment

Altsprachenunterricht als neutraler Diskursraum

Die in der Lerngruppe vorhandene Werte- und Perspektivenvielfalt offenbart sich in verschiedenen Lernszenarien des Altsprachenunterrichts, zum Beispiel in unterschiedlichen Ausdrucksweisen in Übersetzungen, unterschiedlichen Interpretationen oder unterschiedlichen Bewertungen oder Positionierungen zu Textinhalten. Diese Verschiedenheit kann vor dem Hintergrund der antiken Texte und des entsprechenden Kulturwissens fruchtbar gemacht werden. So können Informationen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden, z. B. um neben der überlieferten männlichen, erwachsenen Oberschichtperspektive auch andere Stimmen hörbar zu machen, wie die von Frauen, Sklaven und Sklavinnen, Kindern oder Handwerkern (siehe Thermen-Unterrichtsbeispiel). Dies kann etwa durch kreativ-produktionsorientierte Ansätze gelingen, wie Schreibaufgaben aus anderer Perspektive, Rollenspiele oder Podiumsdiskussionen mit unterschiedlichen Rollen. Hierbei wird der Lateinunterricht als „Experimentierraum“ verstanden (Schauer 2020, S. 51), in dem die Lernenden anhand von Perspektivenwechseln auch die ethische Komplexität der behandelten Themen (z. B. Freiheit, Bildung, Geschlechterrollen, politische Verantwortung, Freizeitgestaltung usw.) erfassen und reflektieren und somit ihre reflexive interkulturelle Kompetenz entwickeln (Nickel 2020, S. 3).

Wertevielfalt in der Lerngruppe

Die Interaktion in der Lerngruppe gewinnt durch eine vertiefte Reflexion über Wertvorstellungen und die Aushandlung gemeinsamer Werte, auf die sich die Lernenden interindividuell und kulturübergreifend einigen können, zum Beispiel Hilfsbereitschaft, Mut, Freiheit, Respekt. Auch für einen gelingenden Lateinunterricht ausgehandelte Regeln prägen den Umgang der Lernenden miteinander. Dazu gehört insbesondere eine wertschätzende und konstruktive Fehler- und Feedbackkultur, die regelt, wie Rückmeldungen gegeben werden, und die Fehler als Lerngelegenheit wahrnimmt, wobei die Lehrperson stets als Vorbild für wertschätzende Kommunikation dient. Eine solche Fehler- und Feedbackkultur lässt sich gut im Übersetzungsgespräch schulen (Akabay 2023; Nickel 2023b), aber auch in anderen fachspezifischen Gesprächsformen wie dem Interpretations- und Literaturgespräch (Dahmen 2023). Die Fähigkeit zu Kommunikation und Kollaboration, das heißt einer wertebasierten Kooperation (4-K-Modell) wird so im Sinn sozialen Lernens fachspezifisch erfahren und erweitert, wobei das Potenzial der Diversität der vorgetragenen Positionen und Wertvorstellungen für die gemeinsame Erarbeitung von Problemstellungen und für die eigene Perspektivenerweiterung erkannt und genutzt wird. Das Lernen an Wertbegriffen und Wertvorstellungen im Fach Latein wird auf diese Weise selbst zu einem authentischen Thema und für die Lernenden ein realer und bedeutsamer Problembereich.

Eine Herausforderung bei der Aushandlung gemeinsamer Werte kann die relative Stabilität der Wertvorstellungen in Individuen sein, die oft wenig Variabilität erlaubt und bewusst gemacht und reflektiert werden sollte. Da der Rekurs auf Werte und Wertvorstellungen wie kaum etwas anderes mit Emotionen verbunden ist, können die Jugendlichen im Lateinunterricht jedoch insbesondere lernen, Emotionen zu verbalisieren. Indem sie zum Beispiel erklären, warum eine bestimmte Wertvorstellung eines anderen (Mitlernende oder im Text geäußerte Position) zu Unbehagen, Ärger oder auch Zustimmung führt, erweitern sie ihre Kommunikationskompetenz und die Fähigkeit zu einem gewaltfreien und konstruktiven Miteinander. Die Thematisierung von Emotionen kann zum Beispiel durch die Fokussierung

auf in den lateinischen Texten erwähnte Gefühle bei der Interpretation gelingen (Keip & Kurczyk 2023), durch den Interpretationsansatz des existenziellen Transfers, der darauf abzielt, Affekte der Zustimmung und Ablehnung auszulösen (Munding 1985), oder auch durch kreativ-produktionsorientierte Verfahren.

Auf diese Weise schafft der Lateinunterricht Lernsituationen, in denen Perspektivenwechsel eingeübt werden, Multiperspektivität wahrgenommen und eine Ambiguitätstoleranz erlangt werden kann, die Komplexitäten aushält und in Interaktion neugierig, forschend und konstruktiv mit Problemstellungen umgehen lässt. All dies sind Werte, die auch zentral für eine zeitgemäße BNE stehen.

5. Kompetenzorientierte Unterrichtsbeispiele

Mit den folgenden zwei Unterrichtsbeispielen soll aufgezeigt werden, wie die Verankerung von BNE im Lateinunterricht sowohl im Rahmen der Grammatikarbeit (Beispiel 1) als auch in Bezug auf kulturwissenschaftliche Themen (Beispiel 2) gelingen kann. Beide Beispiele sind in der Spracherwerbsphase angesiedelt und dem mittleren Schwierigkeitsgrad zuzuordnen. Einleitend finden sich jeweils didaktisch-methodische Überlegungen und im Anschluss die Unterrichtsmaterialien.

5.1 Unterrichtsbeispiel 1: Genus – Abbild oder Konstruktion von Wirklichkeit?

5.1.1 Sachanalyse, didaktische Überlegungen und Kompetenzorientierung

Das fünfte der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung lautet: „Geschlechter-Gleichheit: Gleichstellung der Geschlechter erreichen und alle Frauen und Mädchen zur Selbstbestimmung befähigen.“ Dazu gehört ein bewusster Umgang mit Sprache, die geschlechtsspezifische Zuschreibungen oder auch Einschränkungen widerspiegelt, festschreibt, fortschreibt oder aufbricht. Die aktuelle Diskussion um geschlechtergerechte Sprache zeugt davon. Ihre Verhärtungen zeigen sich in Genderverboten oder der Diskussion um sogenannte woke Ausdrücke, die nach dem Willen der aktuellen US-Regierung zukünftig von Schulen und Behörden vermieden werden sollen.¹⁵ Demnach soll von ‚hate speech‘ und ‚prejudice‘, von ‚diversity‘ und ‚vulnerable populations‘, von ‚social justice‘ und ‚privileges‘, schließlich von ‚cultural heritage‘ (!) nicht mehr die Rede sein – und das wären Stichwörter, die im Lateinunterricht sehr wohl fallen dürften. Insbesondere Begriffe, die in den lateinischen Sprachunterricht gehören, fallen unter das Verdikt: ‚female‘ (Femininum), ‚gender‘ (Genus), ‚pronoun(s)‘ (Pronomen), ‚sex‘ (biologisches Geschlecht).¹⁶

¹⁵ Dokumentiert von der New York Times am 7. März 2025: <https://www.nytimes.com/interactive/2025/03/07/us/trump-federal-agencies-websites-words-dei.html>.

¹⁶ In Lehrwerken wird für den Begriff ‚biologisches Geschlecht‘ häufig der Begriff ‚natürliches Geschlecht‘ verwendet.

Der Lateinunterricht kann durch seine (sprachwissenschaftlich und historisch fundierte) Sprachreflexion dazu beitragen, die Zusammenhänge zwischen Sprache und gesellschaftlicher Realität zu erhellen und die Mitverantwortung für die Gestaltung von Veränderungsprozessen, die sich immer auch in Sprache vollziehen, zu wecken. Gerade der Blick auf die römische Antike und ihre Texte kann einerseits die sprachlichen Spuren binärer Geschlechtervorstellungen und patriarchaler Machtsysteme verstehen helfen und andererseits das kritische Bewusstsein für Sprache im Hinblick auf die Geschlechter-Gleichheit nach SDG 5 wecken.¹⁷

Allgemeines zur Einführung: Genus, Sexus, Gender

Das grammatische Geschlecht, also das *Genus* (engl. Gender; < genere natus), hat sprachwissenschaftlich betrachtet zwei wichtige Implikationen:

1. Genus ist eine unveränderliche (also lexeminhärente) Eigenschaft aller Substantive (z. B. der Tisch, *mensa* f, aber nicht *die Tisch, *mensa* *m). Nur vereinzelt gibt es Genusschwankungen, so bei Entlehnungen (z. B. die/das Mail) oder zur Bedeutungsunterscheidung (z. B. der/das Schild).¹⁸
2. Genus ist eine bestimmte Flexionskategorie bei veränderlichen Nomina wie etwa Pronomina (z. B. ihn/sie, *eum/eam*) oder Adjektiven (eine große Sache/ein großer Tag, *magna res/magnus dies*). Im Lateinischen trifft diese Flexionskategorie auch auf analytisch gebildete finite Verbformen zu (z. B. *vocati* oder *vocatae sunt*). Die flexionsbedingte Genusveränderung ergibt sich aus einer Kongruenz zu genusinvarianten Substantiven.

In manchen Sprachen ist ein Substantivgenus nicht erkennbar (z. B. im Englischen). Manche Sprachen (z. B. das Türkische oder das Japanische) haben kein Genus oder ein komplexes Genussystem, das nicht auf dem Sexus basiert (z. B. die Bantu-Sprachen¹⁹). Das Indogermanische unterschied (wie beispielsweise im Griechischen, Lateinischen und Deutschen bewahrt) drei Genera: Maskulinum, Femininum und Neutrum. Der Befund des Hethitischen legt die Vermutung nahe, dass das Indogermanische ursprünglich zwei Genera hatte, ein Genus commune (für Belebtes männlichen oder weiblichen Geschlechts) und ein Neutrum. Die Substantive des Genus commune haben sich demnach erst später in Maskulina und Feminina ausdifferenziert. Noch immer verfügen indogermanische Sprachen über Substantiva

¹⁷ Die Altsprachendidaktik hat bereits Geschlechtervielfalt und Sexualität als wichtige Unterrichtsgegenstände erkannt und hierzu anregende Materialien konzipiert, wie etwa die jüngeren Themenhefte der Zeitschrift *Der Altsprachliche Unterricht* zeigen; siehe Drescher & Werner (2019); Glücklich (2025).

¹⁸ Mit Blick auf die uns überlieferte römische Dichtung fällt bis in die frühe Kaiserzeit auf, dass das Genus zahlreicher Substantive schwankt. In Vergils Gedichten etwa besitzt das Wort *cortex* („Rinde“) bald das maskuline, bald das feminine Genus (Corbeill 2015, S. 41–103).

¹⁹ Das Genussystem der Bantu-Sprachen basiert auf einer Kombination aus semantischen und formalen Zuweisungskriterien, die nicht immer eindeutig zu erklären sind. Auch wenn die semantischen Kriterien sich zwischen den verschiedenen Bantu-Sprachen unterscheiden können, gibt es ein paar Übereinstimmungen: Manche Genus-Klassen sind determiniert durch Belebtheit, wobei Menschen in der Regel den Genus-Klassen 1/2, Tiere den Genus-Klassen 9/10 und Pflanzen den Genus-Klassen 3/4 zugewiesen werden. Ein weiteres wichtiges Kriterium stellt die Größe dar, weil einige der Genus-Klassen (in der Regel 7, 8, 11, 12, 13, 20, 21) mit geringer oder hoher Größe assoziiert werden. In manchen Bantu-Sprachen kann auch der Infinitiv eine eigene Genus-Klasse darstellen (Genus-Klasse 15), dasselbe gilt für Lokalangaben (Genus-Klassen 16, 17, 18) (Di Garbo & Verkerk 2022).

communia, die als Maskulina oder Feminina (nicht aber Neutra) verwendet werden können und in aller Regel eine Person bezeichnen (z.B. der/die Vorsitzende).

Wo Sprachen über mehrere Genera verfügen, ist, wie eingangs bereits gesagt, jedem Substantiv lexeminhärent ein Genus zugewiesen. Diese Genusdetermination *kann* in nachvollziehbarem Zusammenhang mit einem biologischen (oft auch „natürlichen“) Geschlecht (*Sexus* oder englisch ‚sex‘) des Bezeichneten stehen (z. B. der Vater, die Mutter). Das biologische Geschlecht (*Sexus*) und das grammatische Geschlecht (*Genus*) können einander aber auch widersprechen (z. B. das Mädchen), denn die Genusdetermination kann sich aus der Wortbildung mit bestimmten Suffixen (z. B. Mädchen, daher Neutrum) ergeben. Daher ist die Genusdetermination meist arbiträr im Hinblick auf den *Sexus*. Gleichwohl muss allen Ausdrücken ein Genus zugewiesen werden, auch denjenigen, die Bestandteile der beschreibbaren Welt bezeichnen, die sich keinem *Sexus* zuordnen lassen (z. B. der Tag, die Beute, das Wasser). Somit ergibt sich die (meist arbiträre) Einteilung der gesamten sprachlich fassbaren Welt in eine Kategorie (nämlich die des *Genus*), die mit einem *Sexus* (männlich oder weiblich) oder der Nichtzugehörigkeit zu dieser Binarität (Neutrum) assoziiert sein kann.

Der englische Begriff für das grammatische Geschlecht, also *Gender*, hat zudem in den letzten Jahrzehnten eine Ausweitung in die sozialen Implikationen der Geschlechtszugehörigkeit erfahren. So bezeichnet *Gender Role* (Geschlechterrolle) die Gesamtheit der Zuschreibungen und Erwartungen, die eine bestimmte Kultur und Gesellschaft einer Person, die einem bestimmten biologischen Geschlecht zugehörig gelesen wird, entgegenbringt und die Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung in den *Gender Studies* ist. Bezüglich des Individuums spricht man von dessen *Genderidentität* und *Genderausdruck*, also der Selbsteinordnung in *Genderkategorien* (z. B. Frau, Mann, *Genderqueer*) und der Darstellung dieser Einordnung nach außen (z. B. in Kleidung und Verhalten). Davon wiederum unabhängig ist die sexuelle Orientierung.

Genus, Sexus, Gender im Lateinischen

Im Lateinischen als einer ausgeprägt flektierenden Sprache mit freier Wortstellung erleichtern die drei Genera grundsätzlich durch die klar erkennbaren Kongruenzen das Erkennen der syntaktischen Bezüge. Was die Genusdetermination betrifft, so besteht im Lateinischen ein enger Zusammenhang zwischen dem *Genus* und der Deklinationszugehörigkeit eines Substantivs:

Tabelle 4: Übersicht über die Genusregeln im Lateinischen nach Rubenbauer et al. (1995, S. 23–25, 32, 35, 40–42)

Deklination	Endung Nominativ, Genitiv	Genus	Beispiel	Ausnahmen	
				natürliches Geschlecht	sonstige
1. oder ā-	-a, -ae	f	cūra	agricola m, incola m, poëta m, pīrāta m, Mosella (auch) m (und andere Flussnamen)	
2. oder ō-	-us, -ī	m	dominus	mālus f (und andere Baumnamen)	humus f, alvus f vulgus n, virus n
	-er, -ī	m	puer		
	-um, -ī	n	dōnum		
3. oder konsonantische	-or, -ris	m	dolor	soror f, arbor f, uxor f	aequor n, marmor n; cor (cordis) n, os (ossis) n
	-ōs, -ris	m	flōs		dōs (dōtis) f
	-er, -ris	m	imber	māter f	linter f
	-er, -eris	m	agger	mulier f	ver n, cadāver n, iter (itineris) n; papāver n, piper n (und weitere Pflanzennamen)
	-ō, -ōnis	f	ōrātiō	aquilō m, tīrō m, lātrō m, praedō m	sermō m, pūgiō m, leō m (und weitere Tiernamen)
	-ō, -inis	f	ōrīgō		ōrdō m
	Gleichsilbige auf -ēs, -is	f	nūbēs	vātēs m	
	Gleichsilbige auf -is, -is	f	nāvis		collis m, fascis m, mēnsis m, piscis m, orbis m; Gleichsilbige auf -nis, -nis: amnis m, finis m
	Ungleichsilbige auf -is	f	cuspis		lapis m, pulvis m, sanguis m, cinis m
	Ungleichsilbige auf [Konsonant]s	f	frōns	dux m/f	dēns m, mōns m, fōns m, pōns m, calix m, grex m; Ungleichsilbige auf -ex, -icis: cortex m
	Ungleichsilbige auf -ās/-ēs/-es/-ūs	f	salūs	comes m/f	as m, pēs m, pariēs m; Ungleichsilbige auf -es, -itis: limes m; vās n, aes n, (ne)fās n
	-e, -is	n	mare		
	-l, -lis	n	animal		sāl m, sōl m
	-ur, -ris	n	fulgur	vultur (und weitere Tiernamen)	
	-ar, -ris	n	calcar		
	-us, -ris	n	corpus	lepus (und weitere Tiernamen)	
	-men, -mīnis	n	agmen		
4. oder ū-	-us, -ūs	m	currus		acus f, domus f, manus f, porticus f, tribus f, īdūs f
	-ū, -ūs	n	cornū		
5. oder ē-	-ēs, -eī	f	rēs		diēs („Termin“) m, merīdiēs m

Ausnahmen – also Fälle, in denen ein Substantiv nicht das Genus aufweist, das die Endung erwarten ließen – können oft, aber keineswegs immer dadurch erklärt werden, dass ein wahrgenommenes biologisches Geschlecht sich gegenüber dem von der Deklination nahegelegten durchsetzt:

1. Maskulina sind Bezeichnungen männlicher Personen (z. B. *agricola* ‚der Bauer‘) und Personengruppen (z. B. *Scythae* ‚die Skythen‘), aller (größeren) Flüsse, weil sie mit einem männlichen Flussgott verbunden werden (z. B. *Albis* ‚die Elbe‘), und von Winden (z. B. *septemtrio* ‚der Nordwind‘), weil sie ebenfalls männlich personifiziert gedacht werden.
2. Feminina sind Bezeichnungen weiblicher Personen (z. B. *soror* ‚die Schwester‘), das Wort Baum (*arbor*) und Baumnamen (z. B. *fraxinus* ‚die Esche‘) entsprechend der alten Vorstellung, dass sie von Nymphen bewohnt werden oder der Baum die Mutter der Früchte ist.²⁰

Umgekehrt weicht bei kollektiven und distanzierenden Bezeichnungen mit entpersonalisierendem Charakter für Individuen (z. B. *mancipium* n ‚der Sklave‘, *scortum* n ‚die Prostituierte‘) oder Gruppen (*copiae* f ‚die Truppen‘, *auxilia* n ‚die Hilfstruppen‘) die semantische Geschlechtszuweisung dem von der Endung nahegelegten Genus.

Zur Bezeichnung von Personen(funktionen) oder von Tieren,²¹ die in weiblichem und männlichem Geschlecht vorkommen können, finden sich, neben je eigenen Ausdrücken (z. B. *pater/māter*), folgende zwei Möglichkeiten:

1. gleiche Wortstämme, die durch unterschiedliche Suffixe ein männliches und ein weibliches Substantiv bilden (*Substantiva mobilia*), z. B. *rēx/rēgīna* ‚König/Königin‘, *leō/leae-na* ‚Löwe/Löwin‘, *filius/filia* ‚Sohn/Tochter‘, *victor/victrīx* ‚Sieger/Siegerin‘;
2. identische Substantive, die ihr Genus an das Geschlecht des bezeichneten Lebewesens anpassen (*Substantiva communia*), z. B. *cīvis* ‚Bürger/Bürgerin‘, *dux* ‚Führer/Führerin‘, *comes* ‚Begleiter/Begleiterin‘, *coniunx* ‚Gatte/Gattin‘, *sacerdōs* ‚Priester/Priesterin‘, *vindex* ‚Rächer/Rächerin‘, *bōs* ‚weibliches/männliches Rind‘, *canis* ‚Hund/Hündin‘.

Die römische Antike kennt feste Geschlechterrollen. Dieser Gender-Aspekt schlägt sich auch immer wieder sprachlich nieder: So heißt beispielsweise ‚heiraten‘ bei einem Mann *in matrimonium ducere* ‚in die Ehe (eigentlich: Mutterschaft) führen‘, bei einer Frau *nubere alicui* ‚sich für jemanden verschleiern‘. Der Begriff für Tugend ist *virtus* ‚Mannheit‘, der für ‚weichlich‘ ist *effeminatus* ‚zur Frau gemacht‘.

²⁰ Die Vorstellung von Baumgöttinnen war schon im Alten Ägypten verbreitet. Doch wurde einigen wenigen Baumarten auch das männliche Geschlecht zugewiesen (Loeben 2014, S. 34–34, 44 f.).

²¹ Ansonsten hängt, wie im Deutschen, die Bezeichnung einer Tierart nicht vom Sexus des Individuums ab (z. B. *sūs* f ‚das Schwein‘, *grūs* ‚der Kranich‘, *mūs* ‚die Maus‘), oft bestimmt die Endung das Geschlecht (z. B. *ovis* f ‚das Schaf‘, *vulpes* f ‚der Fuchs‘, *tigris* f ‚der Tiger‘, *aquila* f ‚der Adler‘).

Das Genus als literarisches Mittel

Von den römischen Autoren wurde das grammatische Genus auch als literarisches Mittel genutzt, vor allem indem sie Substantive von ihrem jeweils erwarteten Genus abweichen ließen (ausführlich Corbeill 2015, S. 41–103). Voraussetzung für dieses literarische Spiel war die verbreitete Annahme, dass das grammatische Genus eines Nomens in einer mehr oder weniger konkreten Beziehung zu den Eigenschaften des realen Gegenstands steht, der durch das Nomen benannt wird; insbesondere vom femininen und maskulinen Genus wurde angenommen, dass sie für die biologischen Geschlechter und die ihnen stereotypisch zugeschriebenen Eigenschaften stehen. Das grammatische Genus ist in diesem Zusammenhang also Träger kulturell konstruierter Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit (Corbeill 2015, S. 30–40, 63–71).

Wohl eines der markantesten Beispiele für die Ineinsetzung von grammatischem Genus, biologischem und sozialem Geschlecht lässt sich in Catulls *carmen* 63 beobachten. Es erzählt die Geschichte des griechischen Epheben Attis, der sich kastriert, um sich dem Kybelekult anzuschließen. Die Kastration, dargestellt in Vers 5, wird als Entmannung verstanden.²² Attribute, die sich von da an auf Attis beziehen – sowohl diejenigen, die der Erzähler, als auch diejenigen, die die Attisfigur für sich selbst verwendet –, besitzen häufig das feminine Genus;²³ auch das Verhalten und Aussehen, das die Figur nach dem transgressiven Ereignis zeigt, galten als typisch weiblich (Holzberg 2003, S. 127; Harrison 2005, S. 14–18; Nauta 2005, S. 92–99; Corbeill 2015, S. 92–95).²⁴

Die Gründe, die den Epheben dazu bewegten, sich zu kastrieren, werden von der Figur und dem Sprecher des Gedichts wie folgt angegeben: Attis empfindet das eigene biologische Geschlecht als Last (Catull. 63.5: *ilei [...] pondera*), er verschmäht Geschlechtsverkehr (17: *Veneris nimio odio*) und scheut die Ehe (33: *veluti iuvenca vitans onus indomita iugi*). Im weiteren Sinn steht seine Entmannung dafür, dass er nicht bereit ist, Familienoberhaupt zu werden und die hiermit verbundenen Verpflichtungen zu übernehmen; er vernachlässigt die Pflichten, die er seinen Eltern und der *patria* schuldet. Im Text wird diese Interdependenz von gesellschaftlicher und geschlechtlicher Ordnung so ausdrücklich nicht thematisiert, lag für Catulls Publikum wahrscheinlich aber auf der Hand.²⁵

Attis' Bestreben, sich aus diesen gesellschaftlichen Zwängen zu befreien, stellt der Dichter allerdings als nicht (ganz) rational hin. Wiederholt bemerkt der Erzähler, dass die Figur im

²² Catull. 63.6: *membra sine viro*; 17: *corpus evirastis*.

²³ Überliefert sind in den Handschriften ab Vers 42 an mehreren Stellen auch männliche Formen, von denen die meisten jedoch in der älteren Forschungsliteratur bezweifelt werden; für eine detaillierte Übersicht siehe Nauta (2005, S. 92 f.). Jüngst diskutiert Wesselmann (2021, S. 418) dafür, dass Catull ein Changieren im grammatischen Geschlecht beabsichtigt hat und es im Attis-Gedicht „nicht um einen einfachen Wechsel vom Mann zur Frau, sondern um eine Veruneindeutigung des Geschlechts“ geht. Die im vorliegenden Beitrag vorgestellte Prosa-Adaption bietet eine vereinfachte geschlechtliche Transition des Protagonisten.

²⁴ Insbesondere erhält Attis nach der Kastration auf wundersame Weise körperliche Merkmale einer Frau: schneeweiße Hände (Catull. 63.8: *niveis [...] manibus*), zarte Finger (10: *teneris [...] digitis*) und rosige Lippen (74: *roseis [...] labellis*; siehe 88: *teneram [...] Attin*; Nauta (2005, S. 92); Wesselmann (2021, S. 418, 422).

²⁵ Nauta (2005, S. 95 f., 107 f.) zeigt diese Implikationen nachvollziehbar auf; siehe auch Wesselmann (2021, S. 425 f.).

Wahn bzw. unter dem Einfluss der mächtigen fremdartigen Göttin Kybele handelt.²⁶ Auch bereut sie ihre Entscheidung (73: *Iam iam dolet, quod egi, iam iamque paenitet!*), sobald sie wieder „bei klarem Verstand“ (46: *liquida mente*) ist. Schließlich findet Attis die Freiheit, nach der er sich sehnte, im Kybelekult nicht. Vielmehr hat er das Joch der Ehe mit einem anderen Joch vertauscht, er wird gegen seinen Willen für den Rest seines Lebens „Kybeles Dienerin“ (68: *Cybeles famula*) bleiben.²⁷

Genus im Lateinunterricht – didaktische Überlegungen

Anders als im Englischunterricht müssen sich die Lernenden sehr bald – sobald die ersten Substantive der 3. (auch: konsonantischen) Deklination im Wortschatz erscheinen – angewöhnen, neben dem Genitiv auch das Genus mitzulernen. Denn nur so können Kongruenzen und damit mögliche syntaktische Bezüge verlässlich abgeklärt werden.

Die Frage nach dem Genus steht also ohnehin im Raum – meist allerdings nur als Zusatzanforderung beim Wortschatzlernen, wie die Genitivbildung („*mons, montis*, maskulinum, der Berg“). Die Frage nach dem Genus jedoch bewusst zu machen, hilft den Lernenden nicht nur, morphologische und syntaktische Zusammenhänge zu erkennen. Der Blick auf die Genusunterschiede zwischen dem Deutschen („die Sonne“ und „der Mond“) und Lateinischen (*sol* m und *luna* f) regt außerdem mit einer sehr naheliegenden und für den Einstieg geeigneten Fragestellung die Sprachreflexion an, wobei sich der kontrastive Blick auf andere Sprachen weiten kann: Das Englische etwa unterscheidet bei Substantiven nicht zwischen Genera, wohl aber kennt es *Substantiva mobilia* (z.B. *god/goddess*) sowie bei den Pronomen drei Genera. Die romanischen Sprachen kennen kein Neutrum mehr (das eröffnet die Frage, was mit den lateinischen Neutra passiert ist). Andere Sprachen haben kein Genus – teilen die Welt also nicht in drei Geschlechter ein – oder sie haben mehr als drei.

Auf Grundlage des erworbenen sprachwissenschaftlichen Vokabulars können die Lateinschülerinnen und -schüler erste Versuche unternehmen, sich in Teilfragen der aktuellen wie kontroversen öffentlichen Diskussion über geschlechterbewussten Sprachgebrauch zu positionieren.

Mit dem sprachlichen Komplex eng verknüpft sind Aspekte der Geschlechteridentität. Catulls Attis-Gedicht (c. 63) will den Wechsel des biologischen Geschlechts in augenfälliger Weise durch das grammatische Geschlecht abbilden und macht so grundlegende Genderaspekte deutlich. Durch die Lektüre einer stark gekürzten und sprachlich wie inhaltlich vereinfachten Prosa-Adaption²⁸ können die Lernenden das literarische Spiel nachvollziehen und auf diesem Weg einen Einblick in griechisch-römische Geschlechtervorstellungen ge-

²⁶ Catull. 63.4: *stimulatus ibi furenti rabie, vagus animi*; 23: *capita maenades vi iaciunt*; 25: *vaga cohors*; 28: *linguis trepidantibus ululat*; 31: *furibunda simul anhelans vaga vadit animam agens*; 38: *rapidus furor animi*; 44: *rapida* [...] *rabie*; 54: *furibunda*; 57: *rabie fera*; 69: *maenas*; 78: *hunc furor agitet*; 79: *furoris ictu*; 89: *demens*; 92: *furor omnis*; 93: *incitatos*; *rabidos*.

²⁷ Catull. 63.90: *Ibi semper omne vitae spatium famula fuit*. Siehe zudem Kybeles Reaktion auf Attis' Rede (80): *mea libere nimis qui fugere imperia cupit*.

²⁸ Natürlich geht die Kürzung und Prosifikation, die den komplexen poetischen Text für die Sekundarstufe I verwendbar macht, mit dem Verlust des literarischen Gehalts einher. Grundsätzlich könnte auch mit einer zweisprachigen Fassung des Gedichts gearbeitet werden. Für eine Schulausgabe siehe Glücklich (2012, S. 38–44).

winnen. Catulls Attis entzieht sich der Rolle, die in der griechischen Polis für einen jungen Mann und Vollbürger vorgesehen war (ebenso wie im Alten Rom für heranwachsende Mitglieder der Oberschicht). Anhand des *carmen* wird insbesondere deutlich, welch ausgeprägte Verbindlichkeit die Geschlechterordnung für die Führungsschichten der griechischen Polis und Roms besaß. Attis' Entscheidung, aus diesem System auszubrechen, ist selbstzerstörerisch und unwiderruflich, sie ist verbunden sowohl mit einer Selbstverstümmelung als auch mit dem Ausstoß aus der Gesellschaft, ja der Zivilisation,²⁹ dem Verlust von Eigentum, Freunden und Familie. Das Gedicht darf folglich, obgleich es den Raum für Reflexionen über den Bruch mit Geschlechterrollen eröffnet, keinesfalls als Affirmation dieser Entscheidungen, als erfolgreiche Transitions- oder stolze Coming-out-Geschichte missverstanden werden. Catull erzählt von Transsexualität als unbehagliche Folge einer überschießenden, nicht mehr von Vernunftabwägungen gebändigten Sehnsucht nach Unabhängigkeit. Attis ist eine tragische Gestalt, die der Leser bedauern darf.³⁰ In der Schlusspassage des Gedichts ruft Catulls dichterisches Ich Kybele ehrerbietend an mit der Bitte, dass seiner domus eine solche Raserei erspart bleibe (91–93).

Die Lektüre der Gedichtadaption durch die Schülerinnen und Schüler bedarf einer sensiblen Begleitung durch die Lehrkraft. Ihre Besprechung darf nicht mit der Feststellung enden, dass Catulls Attis-Figur zu bedauern ist; es soll nicht der Eindruck aufkommen, dem altsprachlichen Unterricht gehe es darum, seine Lernenden zu ermahnen, dass eine Entscheidung zur Geschlechtsumwandlung wohl überlegt sein und im Nachhinein nicht bereut werden will. Vielmehr ist herauszustellen, dass glücklicherweise in heutigen Gesellschaften das biologische Geschlecht eine geringere soziale Bedeutung besitzt, eine Transition in der Regel anders motiviert ist und nicht zu einem Verlust „der sozialen und kulturellen Rückbindung an [die eigene] Heimat“ (Glücklich 2025, S. 2) führt. Darin liegt der besondere pädagogische Wert des – zugegeben düsteren – *Carmen* 63 begründet.³¹ Es veranschaulicht nicht nur die zeitlose Sehnsucht eines Heranwachsenden, aus gesellschaftlichen Zwängen auszubrechen, sondern auch zeitgebundene Rollenerwartungen vergangener Gesellschaften, denen heutige Heranwachsende sich oft nicht mehr widersetzen müssen. So kann der Lateinunterricht den Lernenden neben elementaren sprach- auch kulturwissenschaftliche Kompetenzen vermitteln.

²⁹ Man beachte den wiederholten Hinweis auf Phrygiens Wildnis: *opaca silvis redimita loca* (Catull. 63.3); *opaca nemora* (32); *sine Cerere* (36); *sola dura, mare ferum* (40); *ut apud nivem et ferarum gelida stabula forem / et earum omnia adirem furibunda latibula* (53 f.); *Ego virides algida Idae nive amicta loca colam? Ego vitam agam sub altis Phrygiae columinibus, / ubi cerva silvicultrix, ubi aper nemorivagus?* (70–72); *nemora fera* (89); siehe 14: *exules*.

³⁰ Für diese Deutung Nauta (2005, S. 100 f.). Siehe insbesondere den anschaulich geschilderten Moment, in dem Attis sich des Fehlers und seiner Folgen bewusst wird (Catull. 63.45–49): *Simul ipsa pectore Attis sua facta recoluit, / liquidaque mente vidit sine quis ubique foret, / animo aestuante rusum reditum ad vada retulit. Ibi maria vasta visens lacrimantibus oculis / patriam allocuta maesta est ita voce miseriter*; 61: *Miser a miser, querendum est etiam atque etiam, anime! Dagegen vertritt Holzberg (2003, S. 130–132) die Ansicht, dass Catulls intendiertes Publikum über Attis' Schicksal höhnisch lachen sollte.*

³¹ Für Erzählungen von einer Geschlechtsumwandlung mit einem (zumindest für die antike Leserschaft) glücklichen Ende sei auf die Iphis-Geschichte in Ovids *Metamorphosen* (IX.666–797) verwiesen. Für didaktische Besprechungen Friedrich (2019); Weichlein (2024). Auch die Verwandlung der Cainis in den Mann Caineus wird im Nachhinein von diesem nicht bedauert (Ov. Met. XII.171–209; 459–531).

Die **Zielgruppe** für die ersten beiden Module ist das 1. bis 2. Lernjahr, das dritte Modul ist für das 2. Lernjahr geeignet, jedoch frühestens ab der achten Klassenstufe.

Adressierte Themenbereiche des Orientierungsrahmens:

- 1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion (Attis' Ausbruch aus der Geschlechterordnung der Polis: Beweggründe und Folgen)
- 2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder (sprachliche Spuren binärer Geschlechtervorstellungen und patriarchaler Machtsysteme)
- 18 Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Interdependenz von gesellschaftlicher und geschlechtlicher Ordnung in der griechisch-römischen Antike)
- 21 Kommunikation im globalen Kontext (Genussysteme in verschiedenen Sprachen; Gendern in Texten)

Adressierte Nachhaltigkeitsziele:



Adressierte Kompetenzen:

Die in der Tabelle aufgeführten drei Anforderungsstufen beschreiben die Niveaus im Hinblick auf Leistungsbewertungen und Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler. Durch die jeweiligen Rahmenbedingungen, Lerngruppen und fachlichen Prioritäten können sich unterschiedliche Anforderungen ergeben. Sie müssen ggf. durch spezifische fachliche und überfachliche Anforderungen ergänzt werden.

Tabelle 5: Kompetenzraster zum Unterrichtsbeispiel „Genus – Abbild oder Konstruktion von Wirklichkeit?“

Spezifische Kompetenz	Fachkompetenz	Anforderungsstufe 1 (min.)	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3 (max.)
Die Schülerinnen und Schüler können ...				
... sich relevante Informationen über das Genusssystem in verschiedenen Sprachen beschaffen, einordnen und beurteilen.	1.1, 1.2, 1.3	... sich auf das Thema einlassen, sich aus den Fachtexten und der Internetquelle grundlegende Kenntnisse über das Genusssystem in ausgewählten Sprachen aneignen und für eine basale Sprachreflexion nutzen.	... inhaltliche Zusammenhänge erklären, Vergleiche herstellen und in die Thematik einordnen.	... die gesammelten Informationen hinsichtlich ihrer Bedeutung beurteilen und zu strittigen Fragen aus Gesellschaft und Sprachwissenschaft begründet Stellung nehmen.
... Vielfalt bei der sprachlichen Zuordnung von Genera und der gesellschaftlichen Wahrnehmung des biologischen Geschlechts erkennen.	2.1, 2.2, 6.1, 6.2	... Unterschiede in der Ausgestaltung des Genusystems in verschiedenen Sprachen erkennen und benennen.	... die Repräsentation des biologischen Geschlechts in der eigenen Sprache hinterfragen, die eigene Ausdrucksform als ein Mittel unter vielen erkennen und damit relativieren und erste Bezüge zur gesellschaftlichen Diskussion von Gender-Fragen herstellen.	... die unterschiedlichen Ausgestaltungsformen des Genusystems in den Sprachen mit der unterschiedlichen gesellschaftlichen Wahrnehmung von Gender in Beziehung setzen und im Hinblick auf die eigene Wahrnehmung hin reflektieren.
... antike Geschlechterrollen kennenlernen, mit der sprachlichen Darstellung im lateinischen Text in Verbindung setzen und mit den eigenen Vorstellungen der Geschlechterrollen vergleichen.	4.1, 5.1, 5.2, 6.1	... traditionelle Geschlechterrollen in der griechischen Polis kennenlernen, mit den eigenen vergleichen und den im lateinischen Text dargestellten Konflikt mit antiken Geschlechterrollen benennen.	... sich den im Text dargestellten Konflikt durch Kontextualisierung und Perspektivwechsel erklärbar machen.	... den im Text dargestellten Konflikt zum Ausgangspunkt nehmen, um über allgemeine Fragen der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Geschlecht, Geschlechterrollen und Rollenerwartungen sowie Entscheidungsfreiheit und Gerechtigkeit nachzudenken und begründet Stellung zu beziehen.

Spezifische Kompetenz	Fachkompetenz	Anforderungsstufe 1 (min.)	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3 (max.)
Die Schülerinnen und Schüler können ...				
... die Rolle von Sprache und sprachlicher Ausdrucksform erkennen und reflektieren.	4.2, 6.2	... die Rolle des grammatischen Geschlechts in der Darstellung der Attisfigur erkennen und metasprachlich korrekt benennen.	... den Einsatz des grammatischen Geschlechts als sprachliches Gestaltungsmittel erkennen und als Form des literarischen Spiels begreifen.	... die Rolle von Sprache bei der Wahrnehmung von Geschlecht und Geschlechterrolle im Kontext eines mehrsprachigen Vergleichs kritisch hinterfragen und begründet Stellung beziehen.
... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation beitragen.	9.1, 9.2, 9.4, 10.1	... die eigene Vorstellung von Geschlecht und Geschlechterrolle sachlich zum Ausdruck bringen und sich auf andere Ansichten einlassen.	... Vorstellungen von Geschlecht und Geschlechterrollen, die von den eigenen abweichen, verstehen, indem sachbezogene Nachfragen gestellt werden.	... durch Selbstreflexion und Ambiguitätstoleranz ein möglichst diskriminierungsfreies Gesprächsklima schaffen, in dem auch strittige Fragen und Konflikte sachbezogen und wertschätzend diskutiert werden.
... Handlungsfähigkeit durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.	8.3, 10.1, 10.3	... verschiedene Auffassungen zur Interpretation von Geschlecht und Geschlechterrollen aushalten.	... von einem zunehmend reflektierten Standpunkt aus Verständnis für andere Positionen entwickeln.	... gemeinsam mit der Gesprächspartnerin oder dem Gesprächspartner Konfliktkomponenten reflektieren, das Gemeinsame in den unterschiedlichen Positionen hervorheben und ggf. Problemlösungsstrategien entwickeln.

5.1.2 Ablaufplan und methodische Hinweise

Das im Folgenden vorgestellte Unterrichtsbeispiel teilt sich in drei Module, die auch unabhängig voneinander eingesetzt werden können. Das erste Modul umfasst eine Doppelstunde, das zweite eine Unterrichtsstunde, das dritte zwei Doppelstunden.

Modul A. So viele Substantive – Gibt es eine Möglichkeit, Ordnung hineinzubringen?

Die Lernenden untersuchen Genus im Deutschen und Lateinischen, differenzieren zwischen grammatischen, biologischen und sozialen Geschlechtern sowie Genuszuweisungen. Sie erweitern ihren Blick durch Sprachvergleiche, zum Beispiel mit Türkisch und einer Bantu-Sprache, und diskutieren abschließend das Gendern in Texten.

Modul B. Kategorisierung nach Genus als Hilfe beim Sprachverstehen

Durch den Vergleich von Englisch und Latein erkennen die Lernenden die Bedeutung von Genus und Kongruenz für das Sprachverstehen, wenden dieses Wissen in zweisprachigen Texten an, wobei thematisch auf Catulls Attis-Figur und damit verbundene Genderfragen vorbereitet wird.

Modul C. Das Genus als literarisches Mittel

Die Lernenden analysieren Catulls carmen 63 in vereinfachter Form, erkennen die kulturelle Bedeutung von Genus, reflektieren antike Geschlechternormen und entwickeln ein alternatives Ende für Attis' Geschichte.

Anregungen zur methodischen Umsetzung

Modul A

Ziel der ersten Unterrichtseinheit ist die Schaffung von Aufmerksamkeit für die Funktion eines Genussystems und für den Unterschied zwischen grammatischem und biologischem Geschlecht sowie die Einführung der Begriffe Genus, Sexus und Gender. Zum Einstieg in die Unterrichtseinheit werden die Lernenden dazu aufgefordert, sich, zum Beispiel in einer Murmelphase, darüber auszutauschen, nach welchen Kriterien verschiedene Substantive (M1) kategorisiert werden können. Hierbei sind verschiedene Antworten möglich: die Einteilung nach grammatischem Geschlecht, die Einteilung nach biologischem Geschlecht oder weitere Einteilungen, wie zum Beispiel nach Personen, Dingen, Ideen. Am Ende dieser Phase steht die Einsicht, dass das menschliche Bewusstsein die verschiedenen Phänomene der Welt gerne nach bestimmten Kategorien ordnet und dass Sprache ebenfalls auf ein Kategorisierungssystem zurückgreifen kann, wie zum Beispiel beim grammatischen Geschlecht. In diesem Zuge können auch die Fachbegriffe ‚Gender‘, ‚Genus‘ und ‚Sexus‘ mit den Lernenden besprochen und an der Tafel festgehalten werden, damit ihnen für die Sprachreflexion im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe die nötige Metasprache zur Verfügung steht (M2).

Im Anschluss daran wird der Blick mit dem Deutschen und Lateinischen auf zwei Sprachen gerichtet, die beide nach drei Genera kategorisieren. Obwohl das Lateinische und das Deutsche hier über eine Gemeinsamkeit verfügen, gibt es bei der Zuordnung und Markierung des Genus doch auch einige Unterschiede, die sich die Lernenden beim Ausfüllen einer sprach-

vergleichenden Tabelle zu verschiedenen Substantiven und ihrem Genus im Deutschen und Lateinischen erarbeiten und mithilfe der Verifizierung bzw. Falsifizierung einiger Hypothesen sichern (M3). Die Lernenden wiederholen hier nicht nur einzelne Vokabeln, sondern auch ihr Wissen zu den lateinischen Deklinationseendungen, gleichzeitig machen sie sich die Rolle des biologischen Geschlechts für die Genuseinteilung im Lateinischen und Deutschen bewusst (eine Ausnahme bildet hier etwa das dt. „Mädchen“). In diesem Zusammenhang werden die Lernenden auch auf den Unterschied zwischen den *Substantiva mobilia* (z. B. *amicus–amica*) und den *Substantiva communia* (z. B. *comes*) hingewiesen. Außerdem erkennen die Lernenden im Sprachvergleich die Arbitrarität bei der Zuweisung eines grammatischen Geschlechts an jene Begriffe, bei denen kein biologisches Geschlecht erkennbar ist.

Im nächsten Schritt dieser Unterrichtseinheit wird der Blick geweitet, indem auch die Herkunftssprachen der Lernenden miteinbezogen werden (M4). Je nachdem, welches Bild der Sprachvergleich innerhalb der Klasse ergibt, erkennen die Lernenden bereits hier, dass die Kategorisierung nach drei Genera wie beim Deutschen und beim Lateinischen kein Standard ist, der für alle Sprachen gilt – so hat das Arabische beispielsweise nur zwei Genera und das Türkische gar keines. Wir empfehlen an dieser Stelle eine weitergehende Recherche auf der Homepage des World Atlas of Language Structures (<https://wals.info/feature/30A#2/26.7/148.9>), die auf einer Weltkarte einen Überblick gibt über die Anzahl der in einzelnen Sprachen verwendeten Genera. Auch eine Gegenüberstellung einer Sprache ohne Genus (z. B. Türkisch) mit einer Sprache mit einem ausdifferenzierten Genussystem (z. B. einer Bantu-Sprache) ist an dieser Stelle möglich (M5).

Nachdem sich die Lernenden mit den Kategorien des grammatischen und des biologischen Geschlechts auseinandergesetzt sowie die Arbitrarität der Genuszuweisung bei nicht belebten Dingen und die Optionalität der Genuskategorisierung erkannt haben, können sie abschließend dazu aufgefordert werden, zu einer strittigen Frage der Sprachwissenschaft Stellung zu beziehen: Auf der Basis des soeben Erlernten werden Argumente für oder gegen das Gendern gesammelt (M6). Die Erprobung des Moduls hat gezeigt, dass für diesen letzten Teil der zeitliche Rahmen einer Doppelstunde meistens nicht ausreicht. Das Sammeln der Argumente kann alternativ als Hausaufgabe erfolgen. Dabei können die Lernenden zusätzlich Freundinnen, Freunde und Verwandte nach deren Ansichten befragen; die nächste Unterrichtsstunde beginnt dann mit der Präsentation und Diskussion der gesammelten Argumente, wobei zentrale Erkenntnisse und Begriffe der vorangegangenen Stunde noch einmal aufgegriffen und gefestigt werden.

Modul B

In diesem Teil der Einheit steht die textpragmatische Funktion des Genus im Mittelpunkt. Über einen englischen und lateinischen Text zu zwei griechischen Jugendlichen, Attis und Theano, an deren Namen die Lernenden das Geschlecht der beiden Personen vermutlich nicht erkennen können, wird der Blick der Lerngruppe darauf gelenkt, welche Informationen jeweils das Englische und das Lateinische zum Geschlecht der Figuren des Texts liefern. Sie erfassen hier, dass das Englische zwar über die Pronomina *he* und *she* eine Genusmarkierung vornimmt, in der Regel aber nicht bei den Adjektiven (z. B. *popular*) oder den Substantiven (*friend*). Hier liegt ein Unterschied zum Lateinischen vor, das nicht nur bei den

Pronomina *is* und *ea*, sondern auch bei den Substantiven (*amicus*, *amica*) und zumindest beim PPP (*capta*) und den dreiendigen Adjektiven (*gratus*) eine Zuweisung zu den beiden Figuren erlaubt. Indem die Lernenden die Beispielsätze ins Deutsche übersetzen, werden sie gewahr, dass auch im Deutschen über Pronomina (*sie* und *er*) und Substantive (*Freund*, *Freundin*) das Genus markiert sein kann, dass die Genusmarkierung bei Adjektiven jedoch von der Satzgliedrolle abhängt (*Attis* ist beliebt./*Attis* ist ein beliebter Junge.). Es schließt sich eine Übungsphase an, in welcher die Schülerinnen und Schüler in einem zweisprachigen Übungsformat dazu angehalten sind, sowohl im Lateinischen als auch im Deutschen eine Kongruenz herzustellen, indem in beiden Sprachen diejenigen Adjektivendungen beziehungsweise Pronomina ausgewählt werden sollen, die zu den Bezugswörtern und zum Satzkontext passen.

Modul C

Als Überleitung zum Übersetzungstext (M9) wird angekündigt, dass nun die Geschichte vom im vorangegangenen Unterrichtsabschnitt erwähnten *Attis* gelesen werden soll, eine Geschichte, die der römische Dichter Catull im ersten vorchristlichen Jahrhundert erzählt hat. Zur Einführung wird der kursiv gedruckte Einleitungstext gemeinsam gelesen; überdies kann die Lehrkraft die Lernenden Phrygien auf einer Karte suchen lassen sowie einige ergänzende Worte zur Bedeutung und Verbreitung des Kybelekults sagen. Als umfassendere inhaltliche Einleitung ist eine häusliche Vorbereitung denkbar: Die Schülerinnen und Schüler lesen den Infokasten „Die Rechte und Pflichten eines Volljährigen in der griechischen Polis“ mit der Aufgabenstellung, zentrale Pflichten und Rechte des Polisbürgers zu nennen. Auf diesem Weg können sie die Entscheidung von Catulls *Attis*, nach Phrygien zu fliehen, von Anfang an besser nachvollziehen.

Um die Lernenden in die Lage zu versetzen, das zentrale literarische Mittel des Texts selbstständig zu entdecken und sie zur Übersetzungstätigkeit zu motivieren, lässt man sie zunächst die Adjektive und Partizipien des Texts sammeln und versuchen, diese den Handlungsträgern begründet zuzuordnen (Aufgabe 1). Für die grammatische Vorerschließung ist es ferner ratsam, dass die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld der Übersetzung auf die Ablativformen in Zeile 2 auf Seite 77 (mit Wiederholung der Übersetzung des Ablativs ohne Präposition) sowie auf unregelmäßige Verbformen (Formen von *esse* sowie insbesondere *redibone* in Zeile 8 auf Seite 77) aufmerksam werden.

Während der Übersetzungsphase (Aufgabe 2) ist mit einer starken emotionalen Reaktion der Lernenden auf *Attis'* Kastration zu rechnen, der die Lehrkraft mit der sachlichen Bemerkung begegnen kann, dass die Römer ähnlich befremdet auf die Riten der Kybelepriester, insbesondere auf die Kastration, reagierten (Nauta 2005, S. 101–111) und es gebürtigen Römern nicht gestattet war, an deren Prozessionen teilzunehmen (Dion. Hal. arch. II.19.3–5).

Es ist davon auszugehen, dass trotz einer sorgfältigen grammatischen Vorerschließung einige Lernende den Wechsel des grammatischen Genus, das *Attis* im Verlauf der Erzählung zugewiesen wird, während der selbstständigen Übersetzung übersehen werden. Diese Entdeckung lässt sich jedoch nachholen, etwa indem die Lehrkraft in der Sicherungsphase nach dem passenden Personalpronomen für das Subjekt des deutschen Satzes in

den Zeilen 3 und 6 auf Seite 77 fragt und ergänzend Kasus, Numerus und Genus der Adjektive bestimmen lässt. Alternativ kann die Aufgabe 3 vor die erste Sicherungsphase gesetzt und gleich im Anschluss an die Übersetzung bearbeitet werden.³²

Bei der Besprechung der Übersetzungsvorschläge sollen die Schülerinnen und Schüler sich der Entscheidung bewusst werden, die der vorliegende Gender-Bending-Text von Übersetzenden verlangt: Wechseln sie in Zeile 3 auf Seite 77 vom männlichen zum weiblichen Pronomen (und in Zeile 8 kurz wieder zurück zum männlichen, wenn Attis von der eigenen Vergangenheit spricht) (Nauta 2005, S. 93 Anm. 22), um den Genus-Wandel der Attribute, die sich auf Attis beziehen, sowie die damit ausgedrückte Vorstellung von der Kastration als Entmannung wiederzugeben? Oder soll die Übersetzung heutige Geschlechterkonzeptionen widerspiegeln, die auf eine klare Unterscheidung zwischen Sex, Gender und grammatischem Genus Wert legen? Bei der letztgenannten Variante müsste freilich geklärt werden, ob für die Attis-Figur konsequent männliche Pronomina zu verwenden sind (schließlich sorgt der Verlust der Hoden nicht für den des Penis oder für eine Veränderung der Geschlechterchromosomen) oder von Anfang an nur weibliche Pronomina (immerhin hat sich Attis bereits vor der Kastration dagegen entschieden, dem Männlichkeitsideal der Heimat zu entsprechen). Oder sollte sogar möglichst auf die Verwendung von Pronomina für Attis verzichtet werden (da es sich um eine nicht genderkonforme Person handelt, die sich der Zwangszuweisung nach einer binären Geschlechterordnung entzieht, und überhaupt das grammatische Genus nicht zwingend mit Gender und Sexus in einem nachvollziehbaren Zusammenhang steht)? Auf diese Frage gibt es keine richtige oder falsche Antwort; vielmehr bietet jede Übersetzungsvariante eine eigene Perspektive bzw. erfüllt eine eigene Funktion.³³

Aufgabe 5, deren Bearbeitung sich an die Übersetzung anschließt, verdeutlicht den Lernenden, dass in (der Adaption von) Catulls Text keine konzeptionelle Unterscheidung zwischen Sex, Gender und Genus erfolgt; vielmehr fallen die Inhalte der drei Konzepte in eins zusammen: Der Ausbruch aus dem vorbestimmten Lebensweg eines Mannes wird sowohl durch den Verlust der Zeugungsfähigkeit als auch durch die Verbindung mit Substantiven und Adjektiven des femininen Genus markiert. Dass Attis die Kastration bewusst mit der Abkehr von der ihm von der Gesellschaft zugewiesenen Geschlechterrolle verbindet, wird (da im Übersetzungstext nur angedeutet) zuvor mithilfe des beigegebenen Info-Texts deutlicher herausgearbeitet (Aufgabe 4).

³² In den Anmerkungen seiner Catull-Schulausgabe weist Glücklich (2012) explizit auf diese sprachliche Irritation hin (z. B. 38 Anm. 8: „*citāta* bezieht sich auf den nunmehr als weiblich angesehenen Attis“; 43 Anm. 78).

³³ Für ausführlichere Überlegungen zur Herausforderung, für Catulls Attisfigur korrekte Pronomina auszuwählen, siehe Wesselmann (2021, S. 423–429). Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Pronomina-Problem bietet sich der vergleichende Einsatz verschiedener KI-Tools an, denen unterschiedlich präzierte Übersetzungsaufträge (z. B. mit oder ohne Berücksichtigung gendersensibler Sprache) erteilt werden.

Die letzte Aufgabe zum Übersetzungstext ist in ihrem Umfang variierbar: Es können lediglich grobe Handlungsskizzen vorgestellt oder in Form einer Hausaufgabe über einen längeren Zeitraum romanhafte Erzählungen entwickelt werden. Die Aufgabenstellung ist bewusst offengehalten; es wird nicht präzisiert, was unter einem Happy End zu verstehen ist, ob übernatürliche Elemente Teil der Erzählung sein dürfen und überhaupt für wen das zu konzipierende Ende glücklich sein soll. So bietet sich bei der Auswertung die Gelegenheit, deutlich zu benennen, welche Normen in der Antike sich nur im Wunschdenken überwinden ließen, in welchen Punkten sich die einzelnen Lernenden in ihren Vorstellungen von den Voraussetzungen für ein erfülltes Leben untereinander und von den Römern unterscheiden: Was bedeutete und bedeutet Glück, welche Rolle spielten und spielen dabei die Geschlechtsidentität sowie die Erfüllung von Verpflichtungen gegenüber Familie und Gesellschaft? Schließlich müssen sich die Lernenden beim Schreiben ein weiteres Mal mit der Frage auseinandersetzen, welche Pronomen sie für die Attisfigur verwenden wollen. Auch die Hinzunahme von KI-Textgenerierungsprogrammen erscheint hier vielversprechend, wenn die Lernenden die Erzeugnisse im Anschluss auf die zugrunde liegenden Werte und Normen hin untersuchen oder auch deren „Kreativität“ durch den Vergleich mit den eigenen Texten bewerten.

Literatur zum Thema:

Corbeill, A. (2015): *Sexing the world. Grammatical gender and biological sex in Ancient Rome*. Princeton/Oxford.

Di Garbo, F. & Verkerk, A. (2022): A typology of northwestern Bantu gender systems. In: *Linguistics*, 60 (4), 1169–1239.

Drescher, D. & Werner, E. (2019): „Was ist Norm, was ist Abweichung? Antike Geschlechterbilder und die gender studies als Herausforderung an die Schule“. In: *Altsprachlicher Unterricht*, 1, 2–9.

Friedrich, A. (2019): „„Hurra, es ist ein Junge!“ Zur Metamorphose der Iphis bei Ovid“. In: *Altsprachlicher Unterricht*, 1, 26–33.

Fritz, M. & Meier-Brügger, M. (2021): *Indogermanische Sprachwissenschaft* (10. Aufl.). Berlin/Boston.

Glück, H. (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Sprache* (4. Aufl.). Stuttgart, Open Access.

Glücklich, H.-J. (Hrsg.) (2012): *Catull. Gedichte*. Göttingen/Oakville.

Glücklich, H.-J. (2025): „Geschlechtervielfalt – Vielfalt der Menschen und ihrer Gefühle“. In: *Altsprachlicher Unterricht*, 1, 2–13.

Harrison, S. (2005): „Altering Attis: Ethnicity, Gender and Genre in Catullus 63“. In:

A. Harder & R. R. Nauta (Hrsg.): Catullus' Poem on Attis. Texts and Contexts (S. 11–24). Leiden.

Holzberg, N. (2003): Catull. Der Dichter und sein erotisches Werk (3. Aufl.). München.

Loeben, C. E. (2014): Der Garten im und am Grab – Götter in Gärten und Gärten für Götter: reale und dargestellte Gärten im Alten Ägypten. In: K. Coleman (Hrsg.): *Le Jardin dans l'antiquité* (S. 27–52). *Vandœuvres*.

Loporcaro, M. (2018): *Gender from Latin to Romance. History, geography, typology*. Oxford.

Nauta, R. R. (2005): Catullus 63 in a Roman Context. In: A. Harder & R. R. Nauta (Hrsg.): *Catullus' Poem on Attis. Texts and Contexts* (S. 87–119). Leiden.

Panhuis, D. (2015): *Lateinische Grammatik*. Übersetzt von Roland Hoffmann. Berlin/München/Boston.

Rubenbauer, H., Hofmann, J. B. & Heine, R. (1995): *Lateinische Grammatik* (12. Aufl.). Bamberg.

Touratier, C. (2021): *Lateinische Grammatik. Linguistische Einführung in die lateinische Sprache* (3. Aufl.). Aus dem Französischen übersetzt und bearbeitet von Bianca Liebermann. Darmstadt.

Weichlein, S. (2024): „Geschlechtsstereotype in Texten des Lateinunterrichts kritisch reflektieren – am Beispiel der Iphis-Episode aus Ovids *Metamorphosen* (Ov. Met. 9,666–797). In: *Forum Classicum*, 3, 243–262.

Wesselmann, K. (2021): „Notha mulier“. Sprechen über Gender in Catulls Attis-Gedicht. In: *Gymnasium*, 5, 415–431.

5.1.3 Materialien zum Unterrichtsbeispiel „Genus – Abbild oder Konstruktion von Wirklichkeit?“

Modul A. So viele Substantive – Gibt es eine Möglichkeit, Ordnung hineinzubringen?

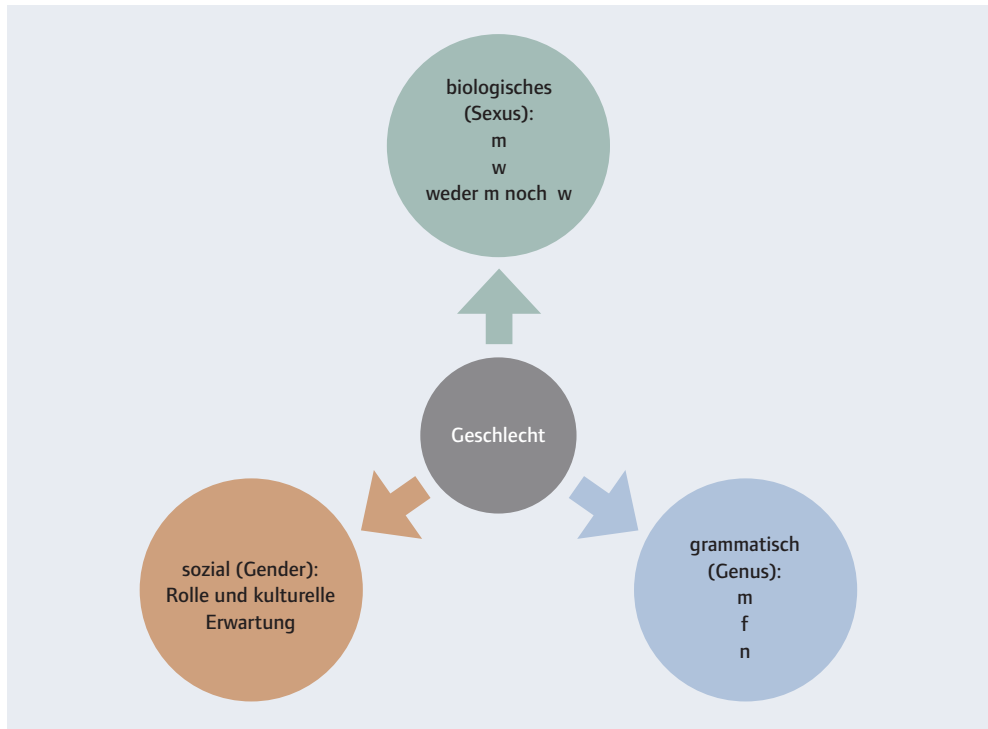
M 1 Möglichkeiten der Kategorienbildung

- a) Häufig haben Menschen das Bedürfnis, die Dinge in der Welt in Kategorien einzuteilen, damit sie sich besser orientieren können. Betrachte die folgenden Substantive und überlege, anhand welcher Kriterien man sie in drei verschiedene Kategorien einteilen könnte. Erstelle dir eine Liste der verschiedenen Möglichkeiten, Substantive zu kategorisieren.

Schülerin – Liebe – Mond – Frau – Junge – Schüler – Pilot – Pilotin – Mann – Stuhl
– Geschenk – Apfel Seemann – Brettspiel – Freund – Theater – Freundin – Fußball

- b) In den Grammatiken wird manchmal von einer Kategorisierung nach „natürlichem Geschlecht“ und nach „grammatischem Geschlecht“ gesprochen. Überlege anhand der Beispiele, was damit gemeint sein könnte.

M 2 Sicherung der Fachbegriffe im Tafelbild



Tafelbild Genus – Sexus – Gender

Der Begriff ‚Geschlecht‘ hat drei Sinnrichtungen: Das biologische Geschlecht (Sexus) orientiert sich an biologischen Eigenschaften: ‚weiblich‘, ‚männlich‘ und ‚weder ausschließlich männlich noch ausschließlich weiblich‘. Das grammatische Geschlecht (Genus) ist eine Eigenschaft, die Substantive haben (sie sind Maskulina, Feminina oder Neutra) und die Adjektive und Pronomina annehmen können. Das soziale Geschlecht (Gender) umfasst die Erwartungen und Vorstellungen, die eine Gesellschaft mit einer typisch weiblichen oder männlichen Person verbindet.

M 3 Sprachen kategorisieren nach Genus – logisch, oder?

Das Deutsche kategorisiert seine Substantive nach Genus. Auch aus dem Lateinischen kennst du die Unterscheidung von maskulin, feminin und neutrum. Doch verwenden das Deutsche und das Lateinische ein komplett gleiches System – oder gibt es Unterschiede?

a) Bearbeite die folgende Tabelle zur Genuszuordnung:

Beispiel- wort	Genitiv	Dekl. (a-, o-, u-, e- oder 3.)	Genus	dt. Bedeutung (mit Artikel)	dt. Genus
amicus					
amica					
donum					
equus				<i>das Pferd</i>	
puella					
puer		o-			
Venus					
pater					
mater					f.
animal			n.		
comes					
sol					
iter					
poeta					
dies					

[weitere Beispiele finden sich in der längeren Tabelle im Anhang]

b) Überprüfe dann anhand der Beispiele aus der Tabelle die folgenden Aussagen:

Aussage	Richtig → Beispiele	Teilweise richtig → Ergänzungen/ Korrekturen	Falsch → Gegenbeispiele
Alle lateinischen Substantive haben dasselbe Genus wie ihre deutschen Entsprechungen.			
Ich muss nur die Deklination eines lateinischen Substantivs kennen, schon kenne ich sein Genus.			
Die meisten lateinischen Substantive der a-Deklination sind Feminina.			
Das grammatische Geschlecht stimmt in allen Fällen mit dem biologischen Geschlecht überein.			
Substantive, die eine weibliche Person bezeichnen, sind im Lateinischen und Deutschen Feminina.			
Den meisten lateinischen Substantiven der o-Deklination sieht man an der Endung (-us oder -um) ihr Genus an.			

Das Genus erkennt man im Deutschen an der Endung der Substantive.			
Bist du schon fertig? Dann überlege: Gibt es im Deutschen Endungen, die das Genus eines Substantivs bestimmen?			

- c) Das Wort *comes* aus der Tabelle kann ein Maskulinum („der Begleiter“) oder ein Femininum („die Begleiterin“) sein. Solche Substantive heißen *Substantiva communia*; sie sind beiden Geschlechtern ‚gemeinsam‘ (*communis*, -e). Gibt es auch im Deutschen *Substantiva communia*? Suche Beispiele.
- d) ‚Freund‘ heißt *amicus*, ‚Freundin‘ heißt *amica*. Es gibt also eine männliche und eine weibliche Form. Solche Substantive, die zwei Genusformen bilden können, nennt man *Substantiva mobilia*, weil sie sozusagen zwischen den beiden Genera ‚beweglich‘ (*mobilis*, -e) sind. Finde weitere Beispiele für *Substantiva mobilia* aus dem dir bekannten lateinischen Wortschatz! Übrigens: Zu den *Substantiva mobilia* gehören auch *filius* und *filia* – was fällt dir bei der Wiedergabe im Deutschen auf?
- e) Fasse nun in eigenen Worten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kategorisierung nach Genus im Lateinischen und Deutschen zusammen.

Mögliche Antwortelemente:

- Beide Sprachen haben drei Genera, nämlich Maskulinum, Femininum und Neutrum.
- Beide Sprachen haben *Substantiva communia* und *Substantiva mobilia*.
- In beiden Sprachen besteht bei vielen Wörtern ein Zusammenhang zwischen biologischem und grammatischem Geschlecht.
- Im Deutschen erkennt man das Genus am Artikel, im Lateinischen nur an Nomina, die sich auf das Substantiv beziehen (v. a. Pronomina und Adjektive).
- Die Genera für dasselbe Wort im Lateinischen und im Deutschen können unterschiedlich sein (z. B. *equus* m ‚das Pferd‘).
- Im Deutschen gibt es auch Endungen, die das Genus bestimmen (z. B. -ung). Im Lateinischen ist das aber viel ausgeprägter (z. B. a-Deklination: Feminina). Bei den meisten Deklinationen gibt es klare Regeln, nach denen man das Genus bestimmen kann. Bei Ausnahmen und bei Substantiven der 3. Deklination muss man das Genus aber mitlernen.

M 4 Kategorisierung im Sprachvergleich

Auch wenn es ein paar Unterschiede im Detail gibt, beruhen die Genusssysteme des Deutschen und des Lateinischen auf demselben Grundprinzip: Beide Sprachen kategorisieren ihre Substantive nach den drei Genera maskulin, feminin oder neutrum.

Dies bedeutet aber nicht, dass alle Sprachen der Welt dasselbe Kategorisierungssystem nutzen. Nach der Zählung des World Atlas of Language Structures (<https://wals.info/feature/30A#2/26.7/148.9>, 03.06.2026) kategorisieren von den dort erfassten Sprachen ...

- ... 145 Sprachen **nicht** nach Genus.
- ... 50 Sprachen nach **zwei** Genera.
- ... 26 Sprachen nach **drei** Genera.
- ... 12 Sprachen nach **vier** Genera.
- ... 24 Sprachen nach **fünf oder mehr** Genera.

a) Sammelt nun die Sprachen, die in eurer Klasse gesprochen oder gelernt werden, und tragt sie anhand ihres Kategorisierungssystems in die Tabelle ein. Recherchiert anschließend auf der Internetseite des World Atlas of Language Structures (<https://wals.info/feature/30A#2/26.7/148.9>, 03.06.2026, siehe auch QR-Code), welche Sprachen welches Kategorisierungssystem nutzen. Ergänzt eure Liste mit ausgewählten Sprachen.



Kein Genus	Zwei Genera	Drei Genera	Vier Genera	Fünf oder mehr Genera

- b) Sucht drei verschiedene Substantive aus (z. B. das Mädchen, der Baum, die Sonne) und überprüft, welches Genus diesen Substantiven in den verschiedenen Sprachen zugeordnet wird.

M 5 Zusatzmaterial für den Sprachvergleich

Beispiel 1: Das Türkische als Sprache ohne Genus-System

öğrenci	=	der Schüler/die Schülerin
akıllı bir öğrenci	=	ein kluger Schüler/eine kluge Schülerin
O öğrencidir.	=	Sie ist Schülerin./Er ist Schüler.

Beispiel 2: Die Bantu-Sprachen

Bantu-Sprachen haben ein komplexes Genus-System, das nicht auf einer Unterscheidung nach dem biologischen Geschlecht basiert. Stattdessen gibt es einige andere Kriterien, nach welchen die einzelnen Genus-Klassen unterschieden werden können.

- Menschen gehören in der Regel zu den Genus-Klassen 1/2.
- Tiere gehören in der Regel zu den Genus-Klassen 9/10.
- Pflanzen gehören in der Regel zu den Genus-Klassen 3/4.
- Auch die Größe kann ein Kriterium für die Klassifizierung sein.
- Manche Bantu-Sprachen haben eine eigene Genus-Klasse für substantivierte Infinitive.
- Manche Bantu-Sprachen haben eine eigene Genus-Klasse für Lokalangaben.

M 6 Streitpunkt Sprache

Bei einigen Aspekten, die Sprache betreffen, sind sich die Menschen nicht immer einig. Auch die Frage, ob und wie sich das Deutsche zu einer gendersensiblen Sprache weiterentwickeln sollte, wird in der Gesellschaft diskutiert. Beziehe zu der hier abgedruckten These begründet Stellung und berücksichtige dabei, was du im Unterricht bisher zum Genus erarbeitet hast.

„Das grammatische Geschlecht ist viel entscheidender als das biologische Geschlecht. Wenn man im Deutschen das Wort ‚Chef‘ benutzt, sind Frauen natürlich mitgemeint. Gendern ist also unnötig.“

Modul B. Kategorisierung nach Genus als Hilfe beim Sprachverstehen

M 7 Wer ist wie? Wer macht was?

Wenn eine Sprache über ein Genussystem verfügt, kann das ganz praktisch sein. Es kann nämlich dabei helfen, die richtigen Bezüge zu ermitteln.

a) Sieh dir an, wie der römische Junge seine beiden griechischen Freunde Attis und Theano vorstellt (seine Aussagen wurden von einer fleißigen Lateinschülerin ins Englische übersetzt). Finde heraus, welche Aussage zu Attis passt und welche zu Theano, und markiere die Stellen in den Texten, die dir einen Hinweis auf das Genus geben.

My friend Attis and my friend Theano



© BlockDesign

Attis amicus et Theano amica



© BlockDesign

Theano is in love, but sad. Attis is popular, but careless.
He works out in the gym. She reads a book.

Theano amore capta est, sed tristis. Attis gratus est, sed
levis. Is in gymnasio se exercet. Ea librum legit.

b) Übersetze die Sätze nun ins Deutsche und markiere auch hier, an welchen Stellen das Genus deutlich wird.

M 8 Nun bist du dran!

1. Stelle in den folgenden beiden Texten die richtigen Bezüge her, indem du
 ... im lateinischen Text die Form auswählst, die in Kasus, Numerus und Genus (KNG) zu ihrem Bezugswort passt.
 ... im deutschen Text entweder die Adjektivendung ergänzt/das richtige Pronomen wählst.

Attis saepe cum amico _____ (sua/suo/suum) in gymnasio certat. Attis est adulescens _____ (celera/celer/celeri), _____ (fortis/forti/fortibus), _____ (audax, audacis, audaci). Itaque semper _____ (ceteras/ceteris/ceteros) adulescentibus in gymnasio, in palaestra, in stadio praestat. Amici gymnasi-um relinquunt _____ (lassos/lassi/lassae). Theano puella Attem, ephebum _____ (pulchrum/pulchram/pulchro), _____ (cele-
rum/celerem/celeris), in gymnasio spectat. Iam _____ (eum/eorum/eius) amat. Sed _____ (illae/illas/ille) Theanonem non amat, quamquam puella _____ (pulcher, pulchra, pulchrum) et prudens est.

Attis macht oft mit _____ Freund auf dem Sportplatz einen Wettkampf. Attis ist ein schnell____, kräftig____ und wagemutig____ Jugendlicher. Deshalb gewinnt er auch immer gegen die anderen Jugendlichen auf dem Sportplatz, auf dem Ringplatz und auf der Rennbahn.

Die Freunde verlassen erschöpft_____ den Sportplatz.

Das Mädchen Theano beobachtet Attis, den schön_____ und schnell_____ Jüngling, auf dem Sportplatz.

Schon liebt sie _____ (ihm/ihr/ihn). Aber _____ (er/sie/es) liebt Theano nicht, obwohl sie ein schön_____ und klug_____ Mädchen ist.

2. „Weiblich“ und „männlich“ werden nicht nur in der Grammatik als Kategorien verwendet. In den Gesellschaften werden mit dem Geschlecht bestimmte gesellschaftliche Rollen und Vorstellungen von „typisch weiblich“ und „typisch männlich“ verbunden.

- a) Suche aus den Texten über Attis und Theano heraus, wie Attis charakterisiert ist und wie Theano charakterisiert ist.
- b) Diskutiert in der Gruppe, welche davon für euch „typisch männliche“ und „typisch weibliche“ Eigenschaften sind.
- c) Reflektiert den Ablauf eurer Diskussion: Wie leicht ist es euch gefallen, euch auf typisch männliche und typisch weibliche Eigenschaften zu einigen? Wo wart ihr unterschiedlicher Meinung und warum?

Modul C. Genus als literarisches Mittel

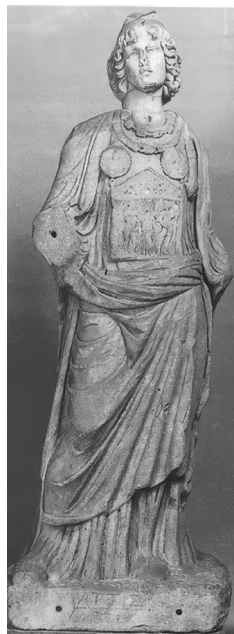
M 9 Übersetzungstext: *Im Bann der Großen Mutter* (nach einem Gedicht Catulls, 1. Jhd. v. Chr.)

Im Jahr 204 v. Chr. wurde der Kult der Großen Mutter in Rom eingeführt. Zu Catulls Lebzeiten wurde sie schon lange im Rahmen öffentlicher Spiele verehrt, obwohl gebürtige Römer selbst nicht aktiv an den Festumzügen teilnehmen durften. Priester der Kybele trugen, während sie durch Roms Straßen zogen, Frauenkleider und fremdartigen Schmuck; sie sangen Lobeshymnen, die sie auf Tamburinen oder durch Flötenspiel begleiteten, und sammelten Spenden für ihren Kult ein. Am Ende des ekstatischen Umzugs stand die Weihung der neuen Kultanhänger mit einem folgenreichen Ritual.

Abbildung 2: Cybele. Potnia theron (Herrin der Raubtiere), 3. Jahrhundert v. Chr., gefunden in Latium, heute im Archäologischen Museum von Neapel (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cyb%C3%A8le_Potnia_theron.jpg, 03.06.2026)
© Bujomar / CC-BY-SA-4.0



Abbildung 3: Statue eines Priesters der Magna Mater (Gallus) aus Rom, spätes 2. Jahrhundert n. Chr., heute in den Kapitolinischen Museen (Rom) (https://en.wikipedia.org/wiki/Galli#/media/File:Statue_of_Gallus_priest.jpg, 03.06.2026)
© Cherri777 / CC-PD-Mark



Attis, ein griechischer Jüngling, der sich auf der Schwelle zum Erwachsenwerden befindet, will sich den Verpflichtungen eines Manns und Bürgers entziehen und flieht daher aus seiner Heimatstadt. Mit einem Gefolge von Gleichgesinnten reist er über das Meer nach Kleinasien. Er macht sich auf zu einem Gebirgswald in der Nähe von Troja, um dort zum Priester der Kybele (Cybele, Gen.: Cybeles) zu werden, einer Fruchtbarkeitsgöttin, die in Kleinasien, Griechenland und Rom als „Große Göttermutter“ (*magna deorum mater*) verehrt wurde.

- 2 Attis, quia matrimonium ac omnia negotia fugiebat, patriam reliquit et in Phrygiam venit. Ubi silvam Cybeles deae accessit, ibi – incitatus furore – sibi testes silice amputavit. Tum citata tympanum capit, vaga per silvas properat, ululat furibunda.
- 4 Denique comites, quae item iam sine testibus erant, ad Idam montem ducit, ubi domus deae erat. Ibi lassae sine cena somnum capiunt. Furor abit.
- 6 Prima autem luce Attis liquida mente de suis factis cogitavit. Misera ad litus cucurrit, ibi lacrimas fudit et dixit ad patriam suam:
- 8 „O patria, quam miser reliqui, redibone ad te, ad parentes, ad amicos? Egone, qui ephebus, ego, qui gymnasii, palaestrae, stadii decus fui, ego nunc sub altis Phrygiae montibus vitam agam? Ego nunc semivir, mulier, maenas, ego Cybeles famula ero? Iam dolet, quod egi!“

(124 Wörter)

Hilfen:

ac = atque

altus, a, um – hoch, tief

amputare – abschneiden

decus, decoris, n. – die Zierde, der Stolz

citatus, a, um – begeistert

ephebus – der Jüngling (12–20 Jahre alt)

factum – die Tat

famula = serva

fundere, fundo, fudi – (ver)gießen

furibundus, a, um – Adjektiv zu furor

furor, furoris, m. – der Wahnsinn

gymnasium – das Gymnasium (*Platz in griechischen Städten, an dem die Jünglinge nackt Sport trieben*)

Ida – Ida (Gebirge in Phrygien)

incitatus, a, um – (an) getrieben

item – ebenso

lacrima – die Träne

lassus, a, um – erschöpft

liquida mens, liquidae mentis, f. – klarer Verstand

litus, litoris, n. – die Küste

luce – s. prima luce

maenas – die Mänade (*Kultanhängerin, meistens ekstatisch, der Raserei verfallen*)

maestus, a, um – traurig

matrimonium – die Ehe

mente – s. liquida mens

miser, misera, miserum – elend, arm

mons, montis, m. – der Berg, das Gebirge

negotium – die Verpflichtung

palaestra – der Ringplatz

Phrygia – Phrygien
(Region in Kleinasien)

prima luce – bei Tagesanbruch

semivir – halber Mann

silex, silicis, m. – der Stein

silva – der Wald

somnum capere – in Schlaf versinken

stadium – die Rennbahn

sub + Abl. – hier: am Fuße von

testis, testis, m. – hier: der Hoden

tympanum – das Tamburin (*eine Handtrommel, im Gottesdienst der Kybele gebraucht*)

ululare – heulend rufen

vagus, a, um – planlos, umherschweifend

vitam agere – leben

Aufgaben

1. Markiere im Text alle Adjektive und Partizipien, die die handelnde Person bzw. die handelnden Personen beschreiben. Sortiere nach Genus und entwickle eine erste begründete Vermutung zum Inhalt des Texts.
2. Übersetze nun den lateinischen Text und prüfe, ob/inwiefern die in Aufgabe 1 entwickelten Hypothesen mit dem tatsächlichen Textinhalt übereinstimmen.
3. Sieh dir nach der Übersetzung des Texts die zu Aufgabe 1 angefertigte Tabelle nochmals an. Erläutere, wie der Dichter in diesem Text das Genus einsetzt, um den Inhalt der Erzählung deutlich auszudrücken. Ergänze die Tabelle mit Substantiven aus dem Text, die die Aussageabsicht des Dichters weiter unterstreichen.
4. Leite aus dem Übersetzungstext (Beleg mit Zeilenangabe) und dem Infokasten die Beweggründe für Attis' Entscheidung ab, sich zu verletzen und dem Kybelekult beizutreten! (Zusatz: Findet Attis im Kybelekult, wonach er gesucht hat?)
5. Untersuche, woran im Text Männlichkeit und Weiblichkeit festgemacht werden. Welche anderen Geschlechtervorstellungen sind dir bekannt? Stelle eine vor und nenne Unterschiede zu der im Text vertretenen Auffassung!
6. Das Ende von Catulls Attis-Gedicht lässt sich wie folgt zusammenfassen: Erzürnt über Attis' Worte lässt Kybele einen Löwen los. Dieser vertreibt die bitterlich klagende Person von der Küste zurück in den dunklen Wald, wo sie sich für den Rest ihres Lebens aufhalten und ihrer Göttin dienen muss. Erzähle ein alternatives Ende, das ein Happy End bieten könnte.

Die Rechte und Pflichten eines Volljährigen in der griechischen Polis

Im typischen griechischen Stadtstaat (Polis) erreichte ein junger Mann spätestens mit dem zwanzigsten Lebensjahr die Volljährigkeit. Dieser Lebensabschnitt war mit verschiedenen Rechten verbunden. Der Erwachsene war heiratsfähig, er konnte ein eigenes Vermögen aufbauen und verwalten, was den Erwerb von Land- und Hausbesitz einschloss. Außerdem war er berechtigt, sich an der Regierung zu beteiligen, sowohl durch Wahlen als auch durch die Übernahme öffentlicher Aufgaben und politischer Ämter. Darunter fielen auch juristische und militärische Ämter, wie etwa das des Richters oder des Heer- und Flottenführers.

War ein Heranwachsender in den Kreis der vollwertigen Polis-Bürger aufgenommen, so wurden an ihn aber auch mehrere Pflichten herangetragen. Hierzu zählte in erster Linie die Wehrpflicht. Die Kosten für die eigene Ausrüstung musste man im Regelfall selbst tragen. Daneben konnten Bürger zu öffentlichen Abgaben verpflichtet werden. Vor allem an wohlhabende Männer sowie an Männer mit vornehmer Abstammung stellten die Gesellschaft und die eigene Familie Erwartungen, die nicht gesetzlich festgeschrieben waren und trotzdem als verbindlich galten: Sie sollten nicht nur regelmäßig an Versammlungen und Wahlen teilnehmen, sondern auch politische und kultische Aufgaben übernehmen. Zum Engagement für die Gemeinschaft zählte auch die Finanzierung von Kulte und Festen (z. B. von Theateraufführungen, musikalischen Veranstaltungen oder sportlichen Wettkämpfen) sowie des Kriegswesens (insbesondere der Flotte).

Die Jugendlichen wurden gründlich auf die Gemeinschaftsdienste vorbereitet, die man von ihnen im Erwachsenenalter erwartete. Ihre Ausbildung schloss ein sportliches und militärisches Training, die Teilnahme an besonderen Kulthandlungen und rituellen Wettkämpfen, den Unterricht in verschiedenen Fächern (z. B. Musik, Geometrie, Rhetorik) sowie diverse gemeinschaftsfördernde Aktionen (Tanz und Gesang, gemeinsame Mahlzeiten, Trainingskämpfe in Gruppen) ein.

Quellen:

Gehrke, H.-J. (1997): Ephebeia. In: Der Neue Pauly, 3, 1071–1075.

Krefeld, H. (Hrsg.) (2012): Hellenika. Einführung in die Kultur der Hellenen (4. Aufl.). Berlin.

Mohnhaupt, H. (1999): Bürger. In: Der Neue Pauly, 13, 556–560.

Anhang: Erweiterte Tabelle zu Modul A, Material 3

	Beispielwort	Genitiv	Deklination (a-, o-, u- oder 3.)	Genus	deutsche Bedeutung (mit Artikel)	deutsches Genus
(1)	amicus	amici	o-	m	der Freund	m
(2)	amica	amicae	a-	f	die Freundin	f
(3)	donum	doni	o-	n	das Geschenk	n
(4)	equus	equi	o-	m	das Pferd	n
(5)	silva	silvae	a-	f	der Wald	m
(6)	filia	filiae	a-	f	die Tochter	f
(7)	filius	fili	o-	m	der Sohn	m
(8)	vir	viri	o-	m	der Mann	m
(9)	templum	templi	o-	n	der Tempel	m
(10)	pater	patris	3.	m	der Vater	m
(11)	mater	matris	3.	f	die Mutter	m
(12)	victor	victoris	3.	m	der Sieger	m
(13)	animal	animalis	3.	n	das Lebewesen	n
(14)	dux	ducis	3.	m/f	der Anführer/die Anführerin	m/f
(15)	pons	pontis	3.	m	die Brücke	f
(16)	navis	navis	3.	f	das Schiff	n
(17)	iter	itineris	3.	n	die Reise, der Weg	f, m
(18)	poeta	poetae	a-	m	der Dichter	m
(19)	senatus	senatus	u-	m	der Senat	m
(20)	domus	domus	u-	f	das Haus	n
(21)	virtus	virtutis	3.	f	die Tüchtigkeit	f
(22)	impetus	impetus	u-	m	der Schwung	m

5.2 Unterrichtsbeispiel 2: Baden alle wie ein Kaiser? – Thermen in Rom und dem Imperium Romanum

5.2.1 Sachanalyse, Kompetenzorientierung und didaktische Überlegungen

Hygiene und Wellness, gemeinsam zu entspannen und sich zu treffen, haben im Leben (nicht nur) Jugendlicher eine große Bedeutung, deshalb trifft die in vielen Latein-Lehrwerken behandelte Thermen-Thematik bei ihnen auf großes Interesse. Aktuelle Lehrwerke fokussieren das Thema meist unter dem Aspekt der Wellness und Freizeit. Doch antike Thermen sind insofern nicht mit modernen Wellnessangeboten gleichzusetzen, als sie für die absolute Mehrheit der Bevölkerung, die zu Hause über kein Bad verfügte, nicht ein zusätzliches, sondern das einzig mögliche Hygieneangebot darstellten. Unsere heutigen Hygienestandards mit eigenem Bad pro Wohnung reichen häufig nur in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts zurück; städtische Badeanstalten hatten europaweit lange Zeit, ganz gleich den antiken Thermen, die öffentliche Hygiene sicherzustellen. Diese diachrone Erkenntnis lässt sich mit einer Globalisierung des Blicks auch als ein aktuelles Problem der knappen Ressource Wasser und seiner ungleichmäßig verteilten Zugänglichkeit in unserer heutigen Zeit fassen.

Das hier vorgeschlagene Unterrichtsprojekt soll mit seiner Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung daher weitere Facetten der Thermen-Thematik erschließen und neben dem gesundheitlichen Aspekt auch wirtschaftlich-ökologische Überlegungen im Hinblick auf Personalbedarf und Ressourcenverbrauch sowie soziale Fragen der Thermennutzung einbeziehen. Dem dient die erste Erarbeitungsphase im Hauptmodul. Als konkreter Bezugspunkt wurden die Caracalla-Thermen in Rom gewählt, da sie relativ gut dokumentiert sind.

Große Thermenanlagen stellen als Exportschlager technischer Innovation zudem einen wichtigen Baustein der Romanisierung der Provinzen im Imperium Romanum dar und verfügen über eine jahrhundertelange Erfolgsgeschichte in den verschiedensten Kulturkreisen. In Vertiefung der ersten Erarbeitungsphase können die Schülerinnen und Schüler dies in einer zweiten Erarbeitungsphase anhand konkreter Textpassagen erschließen.

Im abschließenden Reflexionsmodul sollen die im Zuge der Auseinandersetzung („historische Kommunikation“) mit antiken Befunden und Textpassagen gewonnenen Ergebnisse in unsere Gegenwart übertragen, mit aktuellen Befunden und Statistiken zu menschlicher Hygiene und zum Wasserverbrauch kontrastiert und Visionen für eine gerechte Verteilung der Ressourcen für die Zukunft entwickelt werden. Dabei sollen auch persönliche Handlungsweisen im Umgang mit Wasser reflektiert und nachhaltige Optionen entwickelt werden.

Zielgruppe der Lerneinheit: 1. bis 3. Lernjahr Latein für das Erarbeitungsmodul I; 3. bis 4. Lernjahr Latein für das Erarbeitungsmodul II

Adressierte Themenbereiche des Orientierungsrahmens:

- 6 Gesundheit und Krankheit (Aquädukte und Thermen als Teil öffentlicher Gesundheitsfürsorge)
- 8 Globalisierte Freizeit (Thermen als sozialer Treffpunkt)
- 9 Natürliche Ressourcen (Verbrauch von Wasser und Holz in Thermenanlagen)
- 12 Mobilität und Stadtentwicklung (Struktur einer römischen Stadt; Export von Thermen im Mittelmeerraum)

Adressierte Nachhaltigkeitsziele:



Adressierte Kompetenzen:

Erkennen:

Die Lernenden ...

- erwerben relevante Kenntnisse aus dem römischen Alltagsleben zum Themenbereich „römische Thermen“ (zentrale Thermenanlagen, Technik und Bau der Thermen, Wasserversorgung, Personalbedarf, Tagesablauf mit Thermenbesuch, soziale und geschlechtsbezogene Aspekte) und wenden diese bei der Texterschließung und im Vergleich mit der Gegenwart an (fachspezifische Kompetenz 1.1).
- lernen anhand relevanter historischer, kultureller, sozio-ökonomischer und technischer Zusammenhänge zum Thermen-Thema die Transformationen der Antike in Sprache, Kultur und Gedankenwelt kennen und verstehen deren Relevanz für die Gestaltung von Globalisierungs- und Entwicklungsprozessen gemäß dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung (fachspezifische Kompetenz 2.3).
- gewinnen eine Vorstellung der Antike mit ihren Kennzeichen von Globalisierung und globaler Entwicklung hinsichtlich Expansion, Gerechtigkeit und Verteilung von Wohlstand: technische Innovation (Konstruktion der Thermenanlagen, Heiztechnik, Wasserversorgung, Abwasser), Thermenkultur in Provinzen, breiter Zugang zu Hygiene, ärztlicher Versorgung und Sport- und Kulturangeboten (Gerechtigkeit und Verteilung von Wohlstand) (fachspezifische Kompetenz 3.1).

Bewerten:

Die Lernenden ...

- vergleichen antike und daraus abgeleitete kulturelle Praktiken, Deutungsmuster und Wertvorstellungen zu Thermen und Badekultur mit den eigenen und üben den Perspektivenwechsel ein (fachspezifische Kompetenz 5.1).
- nutzen die Antike als Reflexionsraum für existenzielle Grundfragen (Hygiene und Gesundheit, soziale Gerechtigkeit, Arbeit und Freizeit, nachhaltige Ressourcenverwendung) und Aspekte von Globalisierung (Mobilität und Stadtentwicklung, Bäderkultur in Rom und den Provinzen, Expansion des Imperium Romanum und Sklaverei) und beziehen zunehmend reflektiert Stellung (fachspezifische Kompetenz 6.1).
- untersuchen die Verbreitung der Bäderkultur als Phänomen von Kulturtransfer und im Zusammenhang mit Bildungstraditionen, berücksichtigen dabei auch auf Arbeitsverhältnisse (Sklaverei) bezogene ungleiche Machtbeziehungen infolge von Expansion und Kolonisierung und bewerten diese vor dem Hintergrund des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung (fachspezifische Kompetenz 7.2).

Handeln:

Die Lernenden ...

- reflektieren eigene Verhaltensmuster hinsichtlich Badekultur, Hygiene, Ressourcenverbrauch, Arbeit und Freizeit in ihren Auswirkungen auf Mensch und Umwelt anhand antiker Impulse und überprüfen ihr Änderungspotenzial auf persönliche und gesellschaftlich-globale Zukunftsvisionen hin (fachspezifische Kompetenz 8.2).
- halten die Widersprüchlichkeit von Sichtweisen über Gesellschaft und Umwelt (Bäderkulturen, Vorstellungen von Arbeitsverhältnissen und Sklaverei, Hygienepraxis, Wasserverbrauch, Geschlechtergerechtigkeit) sowohl in diachroner als auch synchroner Perspektive aus (fachspezifische Kompetenz 10.1).

5.2.2 Ablaufplan**A) Eingangsmodul: Hygiene und Körperpflege**

Im Eingangsmodul (Zeitbedarf ca. 1 bis 2 Unterrichtsstunden) orientieren sich die Lernenden ausgehend von ihrer Lebenswelt in der für sie relevanten Thematik Hygiene und Körperpflege. Dazu sammeln sie zunächst mithilfe eines digitalen Tools anonym wichtige Aspekte, die von der täglichen Dusche über Tipps von Beauty-Influencern bis zum Familienbesuch im Spaßbad reichen können, und ordnen diese anschließend nach Häufigkeit/Zeiten und Notwendigkeit. Dies und die anschließende Diskussion können für die

Selbstverständlichkeit sensibilisieren, mit der, auch mit zum Teil hohem Ressourcenverbrauch, heute bestimmte Hygiene- und Körperpflegepraktiken kultiviert werden. Dass der Zugang etwa zu frischem Wasser und Hygienestandards keineswegs selbstverständlich ist, zeigt die historische Einordnung zu Kanalisation, Wasserversorgung und Hygiene.

B) Erarbeitungsmodul I: Technik und Alltag in den römischen Thermen

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten anhand mehrerer kurzer Sachtexte (siehe Material im Anhang) relevante Aspekte der Thermen-Thematik (Rankingvorschlag: A = unbedingt zu bearbeiten, B = wichtige Ergänzung, C = bei Interesse und genügend Unterrichtszeit zu bearbeiten):

- die römischen Thermen: Technik und Ressourcen (A),
- Personalbedarf römischer Thermen (A),
- Übersicht über die Kaiserthermen in Rom (B),
- Hygiene und römische Thermen (A),
- der Thermenbesuch im Tagesablauf der Römer (A),
- wie die Caracalla-Thermen gebaut wurden (B),
- Geschlechtertrennung und Nacktheit (B),
- Schwimmen in der Antike (C),
- griechische Vorbilder für die römische Badekultur (C).

Dies kann auch arbeitsteilig mit der methodischen Umsetzung durch ein Gruppenpuzzle oder mittels Stationenlernens geschehen. Als Produkt kann ein Plakat oder eine digitale Pinnwand erstellt werden, um die Ergebnisse zu bündeln und den Lernenden für einen Vergleich sowie für die Weiterarbeit am zweiten Erarbeitungsmodul zugänglich zu machen (Zeitbedarf 3 bis 4 Unterrichtsstunden).

Die Multiperspektivität lässt sich zusätzlich fördern, indem Schülerinnen und Schüler sich vorab für bestimmte Blickwinkel entscheiden und die Sachtexte des Erarbeitungsmoduls I (oder auch die Textquellen des darauf aufbauenden Erarbeitungsmoduls II aus Sicht zum Beispiel eines Senators, eines Sklaven, einer Frau aus einer Sklaven- oder einer Senatorenfamilie, des Kaisers als Bauherr, eines Bauingenieurs bzw. Architekten, eines Bibliothekars in einer Thermenanlage, eines Fremden in Rom etc. lesen und auswerten.

Zur Abrundung kann die gut recherchierte BBC-Dokumentation eines 13-minütigen Rundgangs durch die Caracalla-Thermen mit Musikuntermalung und gut verständlichen englischen Untertiteln geschaut werden, um den Jugendlichen einen Eindruck von der Bauweise und Innenausstattung der Kaiserthermen zu geben.

Virtual Ancient Rome in 3D – Baths of Caracalla (<https://www.youtube.com/watch?v=X-QV8BJFAkrM>, 03.06.2026)



Dies kann mit einer abschließenden Kreativaufgabe verbunden werden, zum Beispiel: „Stell dir vor, du wärest ein Backstein und in der Caracalla-Therme verbaut: Wo steckst du, was siehst du, was möchtest du lieber nicht sehen? Verfasse eine kurze Bauinschrift/Nachricht, um nachkommenden Generationen einen Blick aus deiner Perspektive zu ermöglichen.“

Tipp für die ersten Lernjahre:

Die Schülerinnen und Schüler basteln die Caracalla-Thermen nach und nutzen deren verschiedene „Räumlichkeiten“ in der weiteren Lehrwerkphase zur Lokalisierung kreativer Dialoge/Rollenspiele, um über die in den Lektionen verhandelten Themen bei einem fiktiven nachmittäglichen Thermenbesuch zu plaudern. Dabei können verschiedene Aspekte des Erarbeitungsmoduls I aufgegriffen und in je neuen Personenkonstellationen memoriert, vertieft und mit Empathie belebt werden. Der den Lernenden vertraute Raum der Caracalla-Thermen kann so zu sozialen Interaktionen und Perspektivwechseln anregen.

Zur Zeitersparnis kann auf folgenden Modellbastelbogen der Caracalla-Thermen zurückgegriffen werden:

Abbildung 5: Caracalla-Therme, Maßstab 1 : 600, Größe 40 × 28 × 10 cm, bestehend aus zehn Bastelbögen. Zwei Dächer sind abnehmbar, um einen Blick ins Innere der Thermenanlage zu ermöglichen (<https://www.replik-shop.de/de/romerbad-caracalla-therme-1-600.html>, 03.06.2026). © Aue-Verlag GmbH, Möckmühl



C) Erarbeitungsmodul II: Thermen im Imperium Romanum – Was uns antike Autoren berichten

Dieses Erarbeitungsmodul vertieft die bisherigen Informationen durch eine Arbeit an kurzen lateinischen Textpassagen und kann je nach Leistungsniveau der Lerngruppe direkt an die Erarbeitungsphase I angeschlossen oder gegebenenfalls ein Lernjahr später als Interimslektüre oder im Rahmen einer fächerübergreifenden Themenwoche zum Beispiel zur Ressource Wasser angeboten werden. Das Material eignet sich auch für Wochenplanarbeit und bindendifferenzierendes Arbeiten (verschiedene Niveaustufen; bilinguale Texte für Schülerinnen und Schüler mit oder ohne Lateinkenntnisse). Durch die Auswahl der Texte wird einerseits die jahrhundertelange Tradition des antiken Bäderwesens sichtbar, andererseits auch die breite kulturassimilierende Wirkung von Thermenanlagen in den spätantiken Gesellschaften des Mittelmeerraums. Eine Verortung der Entstehungskontexte dieser Textquellen auf einer Karte des Imperium Romanum verdeutlicht die Erfolgsgeschichte der Thermen bei der Romanisierung der Provinzen.

Übersicht der ausgewählten Textpassagen (Niveaustufe 1: schwierig – 2: mittelschwierig – 3: einfach):

Ein griechisches Bad im Gymnasion (Epigrammata Graeca, 3. Jh. v. Chr.)	3
Die gute alte Zeit?! (Seneca, epistulae morales 86,4-12, 62 n. Chr.)	1
Körperwahrnehmung (Martial, epigr. 3,51, zweite Hälfte 1. Jh. n. Chr.)	1
Wer darf wann für welchen Preis baden? (Pachtordnung von Vipasca, ca. 2. Jh. n. Chr.)	3
Renovierung der Faustina-Thermen (Epigrammzyklus auf Makarios, Ende 3. Jh.)	3
Bad an und in der Mosel (Decimus Magnus Ausonius, Mosella, ca. 370 n. Chr.)	2
Kaltbad im Infinitypool (Apollinaris Sidonius, carmen 19, ca. 370 n. Chr.)	1
Heilbad von Gadara (Eudokia Augusta, ca. 370 n. Chr.)	1
Ein kleines Privatbad (Naucllius, Epigrammata Bobbiensia 4, Ende 4. Jh. n. Chr.)	2
Einladung zu einem Bad (Anthologia Latina 108 ShB [= 119 R] vermutl. 5. Jh. n. Chr.)	3
Mosaik-Inschrift aus Bad in Sullethum (Salacta/Tunesien, vermutlich 5./6. Jh. n. Chr.)	2
Die Thermen der Vandalen (Epigramm aus Tunesien, Beginn 6. Jh. n. Chr.)	1
Stifterinschrift in Konstantinopel (Anthologia Graeca 9,815, anonym, 5.-7. Jh. n. Chr.)	2

D) Reflexionsmodul und Handlungsorientierung

Für die abschließende Diskussion der Lernenden bieten sich folgende Fragestellungen an:

- Welchen Bevölkerungsschichten kommt technischer Fortschritt zugute? Wer zahlt für die Errichtung und den Unterhalt öffentlicher Einrichtungen wie der Thermen in der Antike bzw. heute?
- Ressourcenverbrauch, Personalbedarf und -kosten heutiger Bäder und Thermen? Geeignet wären hier neben Internetrecherchen vor allem Experteninterviews mit Vertreterinnen oder Vertretern der Stadtwerke (kommunale Zuschüsse für Erhalt der Bäder) oder Personal von modernen Thermenanlagen.
- Vergleich des individuellen Wasserverbrauchs in Statistiken (Deutschland/weltweit)
- Vergleich mit Bäderwesen in anderen Kulturen (z. B. Hamam)
- Zeigen die antiken Autoren ein Bewusstsein für Nachhaltigkeitsaspekte (inter-, intragenerationelle Gerechtigkeit, ökologische Tragfähigkeit, Soziales etc.)?
- Welche Fragen zum antiken Thermenwesen sind offengeblieben, welche Aspekte möchten die Lernenden durch eigene Recherchen vertiefen und in eigenständig verfassten Sachtexten, Podcasts oder Ähnlichem zukünftigen Lerngruppen für das Erarbeitungsmodul I zur Verfügung stellen?

Insbesondere die Experteninterviews geben Anlass, die Thematik im außerschulischen Raum zu vertiefen und damit den Alltagsbereich der Jugendlichen einzubeziehen und sie für Fragen nachhaltiger Ressourcennutzung zu sensibilisieren.

Ein Regionalitätsbezug lässt sich auch mit dem Besuch in Teilen erhaltener bzw. rekonstruierter antiker Thermenanlagen der germanischen Provinzen des Imperium Romanum oder historischer Bäderanlagen einlösen. Die im Zuge der Erarbeitungsmodule I und II diskutierten Aspekte können vor Ort veranschaulicht und für eine Präsentation zum Beispiel für die Schulwebsite oder Tage der offenen Tür aufbereitet werden.

Literatur zum Thema:

Brödner, E. (1983): Die römischen Thermen und das antike Badewesen. Darmstadt.

Busch, S. (1999): *Versvs balnearvm*: Die antike Dichtung über Bäder und Baden im römischen Reich. Stuttgart/Leipzig.

Hubert, H. W., Grebe, A. & Russo, A. (2020): Das Bad als Mußeraum. Räume, Träger und Praktiken der Badekultur von der Antike bis zur Gegenwart. Tübingen.

Kiby, U. (1995): Bäder und Badekultur in Orient und Okzident: Antike bis Spätbarock. Köln.

Lucore, S. K. & Trümper, M. (Hrsg.) (2013): Greek baths and bathing culture: New discoveries and approaches. Leuven.

Manderscheid, H. (1988): Römische Thermen: Aspekte von Architektur, Technik und Ausstattung. In: Frontinus-Gesellschaft (Hrsg.): Die Wasserversorgung antiker Städte: Mensch und Wasser, Mitteleuropa, Thermen, Bau/Materialien, Hygiene (S. 99–125). Mainz.

Manderscheid, H. (1989): Aspekte der Wasserbewirtschaftung römischer Thermen unter besonderer Berücksichtigung der Caracallathermen. In: Mitteilungen. Leichtweiss-Institut für Wasserbau der Technischen Universität Braunschweig, 103, S. 69–94.

Manderscheid, H. (1996): Standard und Luxus in römischen Bädern. Überlegungen aus der Sicht der Hydrotechnik. In: Bulletin Antieke Beschaving, Suppl. 4, 109–115.

Yegül, F. (2010): Bathing in the Roman world. Cambridge.

5.2.3 Materialien für die Module des Unterrichtsbeispiels „Baden alle wie ein Kaiser? – Thermen in Rom und dem Imperium Romanum“

A) Material für das Eingangsmodul: Hygiene und Körperpflege



Abbildung 6: Wassernutzung beim Händewaschen (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:OCD_handwash.jpg, 03.06.2026), © Doc James / Wikimedia Commons

Aufgaben:

1. Sammelt mithilfe eines digitalen Tools (z. B. taskcards) Aspekte, die mit Hygiene und Körperpflege zusammenhängen (Tipp: z. B. Tätigkeiten, Berufe, Orte, Gegenstände, Beautytrends).
2. Ordnet die Aspekte anschließend in einen fiktiven Wochenplan ein.

	Mo.	Di.	Mi.	Do.	Fr.	Sa.	So.
6:00 Uhr							
7:00 Uhr							
8:00 Uhr							
...							

3. Erstellt in Kleingruppen ein Ranking der gesammelten Aspekte von „Notwendig“ bis „Luxus“. Diskutiert die Ergebnisse anschließend in der Lerngruppe.



- 4.a. Ordnet die folgenden Ereignisse den richtigen Zeitangaben zu. Überprüft die Zuordnung durch eine Recherche:

2600–1800 v. Chr.
6. Jh. v. Chr.
1842
Mitte des 19. Jh.
1860
Ende 19. Jh.
heute

99 Prozent der deutschen Bevölkerung sind an die öffentliche Wasserversorgung angeschlossen.
Die Mehrheit der Bevölkerung der Städte in Deutschland ist an die Wasserversorgung angeschlossen.
In Magdeburg eröffnet die erste öffentliche Badeanstalt mit einem Schwimmbecken in Deutschland.
In Rom wird der erste Abwasserkanal (Cloaca Maxima genannt) gebaut.
Die Indus-Zivilisation baut die älteste Kanalisation der Welt im Gebiet des heutigen Pakistans.
In der Medizin wird die Bedeutung von Desinfektion und Sauberkeit entdeckt.
In Hamburg wird das erste moderne Kanalisationssystem in Deutschland gebaut.

- 4.b. Nenne mindestens einen Aspekt, über den du dich wunderst, und begründe. Recherchiere gegebenenfalls offene Fragen.
- 4.c. Recherchiere,
- wann in deinem Heimatort die Kanalisation gebaut wurde,
 - wann in deinem Heimatort die Privathaushalte an die Wasserversorgung angeschlossen wurden.

B) Material für das Erarbeitungsmodul I: Technik und Alltag in den römischen Thermen

Die römischen Thermen: Technik und Ressourcen

Die öffentlichen Thermen der römischen Antike waren repräsentative Bauwerke, die nicht nur der Körperpflege dienten, sondern auch soziale Treffpunkte und Orte der Erholung waren. Sie waren ein Symbol für die Ingenieurskunst und den Wohlstand des antiken Rom, boten sie doch Römerinnen und Römern aus allen sozialen Schichten einen luxuriösen Alltag. Die Kehrseite bildeten allerdings der enorme Verbrauch an natürlichen Ressourcen und die intensive Nutzung menschlicher Arbeitskraft (insbesondere Sklaven). Besonders bekannt sind die Caracalla-Thermen in Rom mit Platz für mehrere Tausend Besucher. Sie wurden 212–216 n. Chr. von Kaiser Caracalla erbaut. Hier wie auch bei anderen Kaiserthermen präsentierte sich der Kaiser als Wohltäter der Bevölkerung. Zugleich vergrößerten solche luxuriösen, auch dem Gemeinwohl dienenden Bauwerke den Ruhm des jeweiligen Erbauers und Stifters.

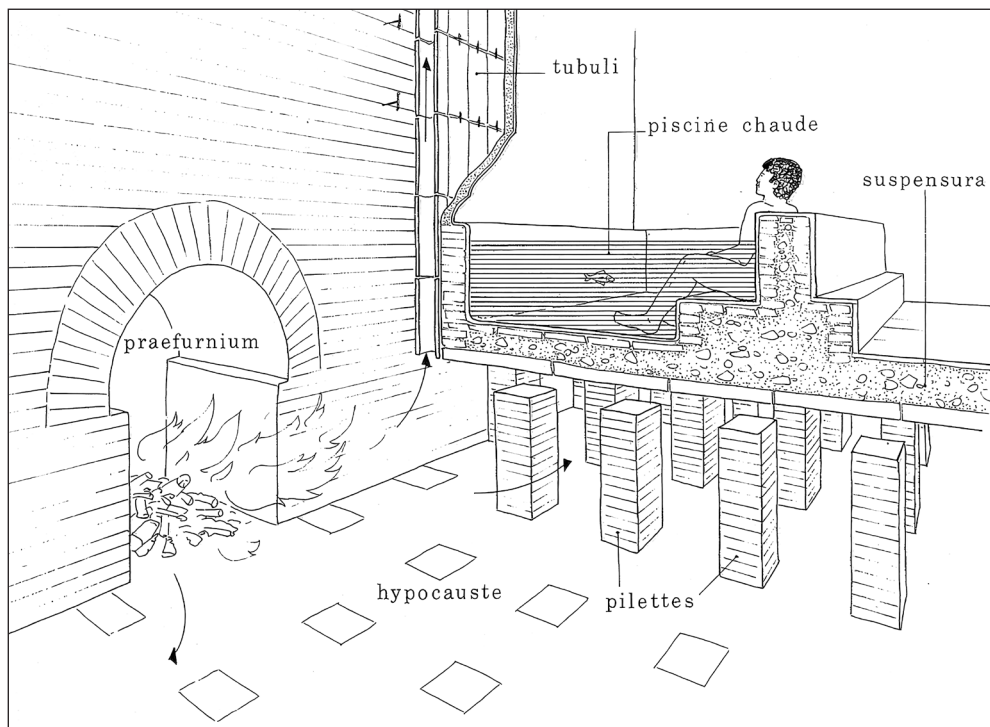
Hypokausten: Beheizt wurden die Thermen durch ein Hypokaustensystem (ὑπό/hypó ‚unter‘; καυστόν/kaustón ‚verbrannt‘). Das heißt unter den Fußböden befanden sich Hohlräume, durch die heiße Luft aus einem Heizraum (praefurnium) strömte. Zusätzlich verliefen Luftkanäle in den Wänden, um auch diese zu erwärmen. So konnten die Räume wie das Caldarium (Heißbad: vom lateinischen calidus, a, um ‚heiß‘) durchgehend hohe Temperaturen halten, während das Tepidarium (Warmbad: vom lateinischen tepidus, a, um ‚lauwarm‘) eine angenehm milde Wärme hatte.

Ressourcen: Der Betrieb der Thermen brachte einen enormen Ressourcen-Verbrauch mit sich. Die Caracalla-Thermen wurden durch die Aqua Marcia, eine der größten Wasserleitungen Roms, versorgt. Täglich benötigten die Thermen ca. 20.000 bis 30.000 m³ Wasser, um die verschiedenen Becken wie das Frigidarium (Kaltbad), das Caldarium und das große Freiluft-Schwimmbecken (natatio) zu füllen. Um die Hygiene zu gewährleisten, musste kontinuierlich Frischwasser nachgeleitet werden. Pro Jahr betrug der Wasserverbrauch somit mehr als 7 Mio. m³. Auch der Holzverbrauch war beträchtlich: Historiker schätzen, dass die Caracalla-Thermen täglich etwa zehn Tonnen Holz verbrannten, um die Öfen zu beheizen. Auf ein Jahr gerechnet ergibt das etwa 3.650 Tonnen Holz. Dieser immense Bedarf erforderte ständige Nachschublieferungen, oft über weite Strecken. Holz musste aus umliegenden Wäl-

dem oder sogar aus entfernteren Regionen geliefert werden, was den logistischen Aufwand erheblich steigerte.

Personal: Für den Betrieb der Thermen waren zahlreiche Arbeitskräfte erforderlich. Sklavinnen und Sklaven spielten dabei eine zentrale Rolle. Sie waren für das Nachlegen von Holz in den Öfen, die Reinigung der Becken und die Wartung der Anlagen zuständig. Auch Aufgaben wie das Massieren der Gäste oder das Bereitstellen von Handtüchern wurden häufig von Sklavinnen und Sklaven übernommen.

Abbildung 7: Hypokausten-System (<https://historicaldigital.com/wp-content/uploads/hipocausto.jpg>, 03.06.2026)
 „Section of Hypocauste“ von Jean-Pierre Adam – Jean-Pierre Adam, *La Construction romaine : matériaux et techniques*, Paris, Picard, coll. « Grands manuels Picard », 1984, 1re éd., in-quarto (28 cm), 756 ill., 367 p.
 Lizenziert unter Gemeinfrei über Wikimedia Commons



Aufgaben zum Hypokausten-System:

1. Erkläre das Hypokausten-System: Wie funktionierte die Beheizung der römischen Thermen?
2. Abbildung Hypokausten-System: Beschrifte die wichtigsten Teile auf der Abbildung mit deutschen Begriffen und ergänze jeweils eine kurze Erklärung.

Vertiefende Aufgaben zur arbeitsteiligen Bearbeitung oder Differenzierung nach Interesse:

1. Informiere dich über moderne Heizsysteme in Schwimmbädern oder Wellnessbereichen. Welche Unterschiede gibt es im Vergleich zum römischen Hypokausten-System?
2. Überlege, welche Umweltprobleme in der Antike durch den hohen Wasser- und Holzverbrauch entstehen konnten. Überlegt gemeinsam, ob es in der Antike Möglichkeiten gegeben hätte, die römischen Thermen umweltfreundlicher zu betreiben.
3. Nachhaltige Alternativen heute: In der Antike wurden große Mengen Holz für das Beheizen der Thermen verbrannt: Welche modernen, nachhaltigen Alternativen gibt es heute zur Energiegewinnung für Heizsysteme? Recherchiert und stellt einige vor.

Bei Interesse können diese Aufgaben fächerübergreifend ergänzt werden durch Mathematik-Aufgaben:

1. Wasserverbrauch

Die Wasserversorgung der Caracalla-Thermen erfolgte über eine Abzweigung der Aqua Marcia, eines römischen Aquädukts. Nehmen wir an, dass die Leitung pro Stunde 1500 m³ Wasser transportieren konnte. Wie viele Stunden dauerte es, bis die Thermen mit der täglichen Wassermenge versorgt waren?

2. Holzverbrauch

Ein großer Lastkarren konnte pro Fahrt 500 kg Holz transportieren.

- a) Wie viele Karrenladungen waren täglich nötig, um die Thermen mit ausreichend Brennholz zu versorgen?
- b) Wie viele Fahrten mussten im Jahr durchgeführt werden?
- c) Wie viel Waldfläche musste abgeholzt werden, um die im Text genannten ca. 3.650 t Holz zu produzieren (ihr müsst das ungefähre Gewicht eines Baums und die Abstände der Bäume in einem Wald recherchieren)?

3. Vergleich Antike und Moderne

In einem modernen Hallenbad werden pro Tag etwa 1500 m³ Wasser verbraucht. Berechne das Verhältnis des Wasserverbrauchs zwischen einem modernen Schwimmbad und den Caracalla-Thermen. Wie viel mehr oder weniger Wasser benötigten die Römer?

Personalbedarf römischer Thermen

Ein balneator (Bademeister) hatte die Aufsicht über den Thermenbetrieb inne. Diese Aufgabe konnte in kleineren öffentlichen Bädern der Pächter, das heißt Betreiber des Bads selbst sein, also ein freier Mann; in größeren Bädern wurde ein Sklave als balneator eingesetzt, der, wie alle übrigen Sklaven auch, zum Eigentum des Bads gehörte. Der balneator hatte auch die Aufgabe, die Badegäste mit Wasser zu übergießen, sie zu rasieren, epilieren, frisieren, salben und zu massieren. Diese Aufgaben konnten in größeren Bädern an weitere Skla-

ven abgegeben werden, die dann spezialisiert zum Beispiel als *mediastrinus* (Badediener, der in erster Linie die Gäste mit Wasser übergoss), *unctor* (Einsalber), *aliptes* (Masseur) oder *iaturaliptes* (Badearzt) tätig waren.

Auch auf den Sportanlagen waren Aufsichtspersonen eingesetzt, die als Trainer oder Einsalber tätig waren.

Wenn die Straßenkleidung der Badegäste nicht in abschließbaren Schließfächern verwahrt werden konnte oder reiche Badegäste ihre eigenen Sklaven zur Bewachung mitbrachten, bewachte ein *capsarius* (Kapselträger; Taschenträger), der sich in einem kleinen Nebenraum des *Apodyteriums* aufhielt, Kleidung und Wertsachen, da Diebstahl häufig vorkam. Der *Capsarius* war zuweilen auch für den Handtuchverleih zuständig. Daneben arbeitete im Eingangsbereich ein Kassierer, der das hin und wieder fällige Eintrittsgeld einsammelte. Die erhobenen Gebühren waren unterschiedlich: Neben kostenlosem Eintritt konnte auch ein Eintritt in der Höhe eines halben oder eines ganzen *As* (römische Münze) erhoben werden, vor allem wenn der Betreiber des Bads als Pächter Geld mit dem Badebetrieb verdienen wollte.

Unsichtbar für die Badegäste und im separaten Betriebsbereich der Thermen waren unzählige Sklaven für den Befeuerungsbetrieb der Heizanlagen und die Wasserversorgung zuständig.

In den großen stadtrömischen Thermen (Trajansthermen, Caracallathermen und Diokletiansthermen) belief sich die Zahl der insgesamt eingesetzten Sklaven auf 3.000, in kleineren Thermenanlagen auf immerhin 1.000 und in einfachen *balnea* auf ca. 50 Sklaven. Schätzungsweise 60.000 Sklaven arbeiteten während der Blütezeit des stadtrömischen Badebetriebs in den über 800 öffentlichen Thermen.

Aufgaben:

1. Erkläre unter Verwendung der lateinischen (Fach-)Begriffe die Aufgaben der Sklaven in den Thermen.
2. Beschreibe die Abbildung und erkläre, woran man erkennt, dass es sich um einen *balneator* handelt.
3. Erstelle eine Liste von in modernen Badeanlagen tätigen Berufen und vergleiche diese mit Blick auf Berufsbilder, Arbeitsteilung und Personalaufwand mit dem antiken römischen Thermen-Personal.

23

BALNEATOR.

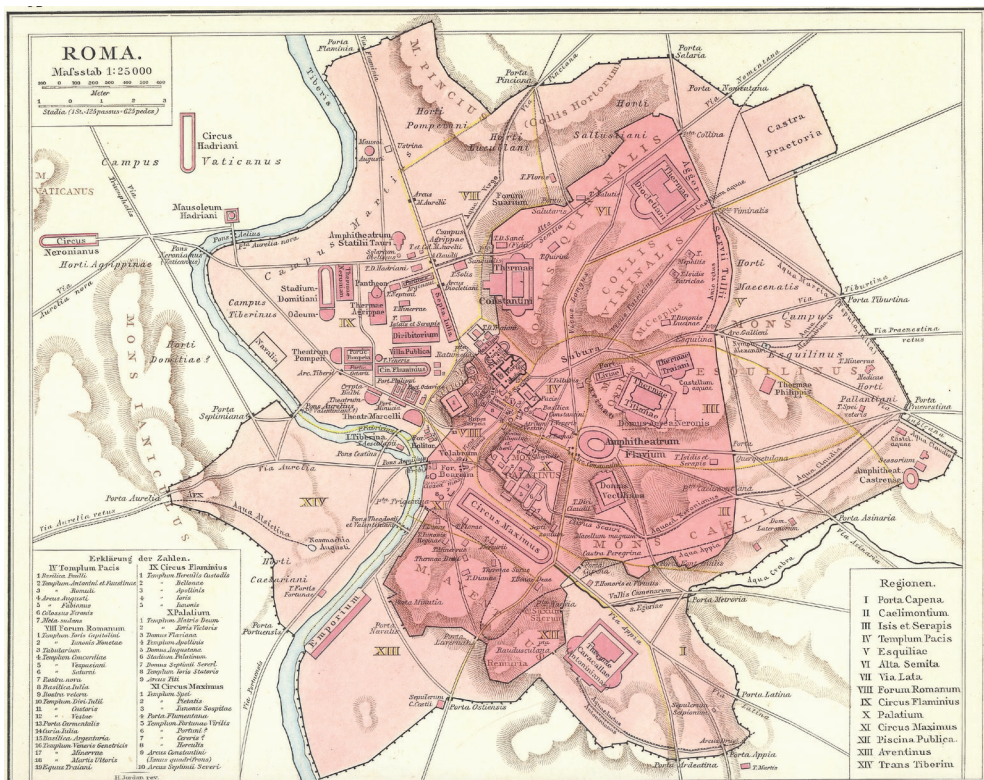
Insc. pras. Smaragd. & Vaseyl. Ann. C. T. Greville.
London. pub. by J. D. & Co. Sept. 1776. *J. Spiltham. sculp.*

Bereits in republikanischer Zeit existierten in Rom kleinere Bäder. Die ersten öffentlichen Bäder wurden im 2. Jh. v. Chr. gebaut und waren meist privat betrieben. Schon sie dienten der Körperpflege und Hygiene, waren jedoch einfacher als die späteren kaiserzeitlichen Thermen.

- **Thermen des Agrippa:** Sie wurden im Jahr 25 v. Chr. auf dem Marsfeld in Rom erbaut und verfügten über einen künstlich angelegten See, der als natatio (Schwimmbecken) diente.
- **Thermen des Nero:** Sie wurden ebenfalls auf dem Marsfeld errichtet und sind die ersten in einer Reihe großer Kaiserthermen. Sie zeichneten sich durch eine strenge, symmetrische und spiegelbildliche Raumanordnung aus.
- **Thermen des Titus:** Sie befinden sich am Südhang des Esquilin auf dem Areal von Neros sogenanntem Goldenen Haus (der domus aurea) zwischen Kolosseum und den Trajansthermen. Nach einer Bauzeit von nur wenigen Jahren wurden sie im Jahr 80 n. Chr. eröffnet; heute sind nur noch die Grundrisse rekonstruierbar.

- Thermen des Trajan: Sie wurden im Jahr 109 n. Chr. nach nur fünfjähriger Bauzeit fertiggestellt und umfassten ein Areal von 330×315 Metern. Die Thermen boten umfangreiche Erholungsflächen.
- Thermen des Caracalla: Die Thermen umfassten eine Gesamtfläche von 140.000 m^2 und eine Badefläche von 30.000 m^2 . Sie boten Platz für 1500 Personen. Die Anlage war ausgestattet mit Einkaufsläden, Bibliotheken, einem Stadion und zahlreichen Brunnen. Neben den Thermen des Diokletian zählten sie zu den größten jemals erbauten Bädern.
- Thermen des Decius: Ein 70×35 Meter großer Thermenkomplex, zwischen 249 und 252 n. Chr. vor allem für die wohlhabenden Bewohner des Aventin errichtet (während die nahen Caracalla-Thermen vor allem für die Massennutzung durch die Bewohner der angrenzenden Wohnviertel bestimmt waren).
- Thermen des Diokletian: Die Thermen hatten eine Außenfläche von 380×370 Metern und eine Kernbaufläche von 45.000 m^2 . Sie boten Platz für mehr als 3000 Personen.

Abbildung 9: Stadtplan des antiken Rom (https://de.wikiversity.org/wiki/Datei:Roma_Plan.jpg, 03.06.2026)



Aufgaben:

1. Finde die im Text genannten Thermen auf dem römischen Stadtplan: Wie weit waren die Thermen jeweils voneinander entfernt (Tipp: Der Circus Maximus war 600 m lang)?

Wer es leichter haben möchte, findet einen Stadtplan Roms mit Markierung der Thermen unter:

<https://diercke.de/content/rom-antike-metropole-978-3-14-100870-8-141-4-2>
(03.06.2026)

2. Berechne, wie viele Besucher sich in Rom gleichzeitig in den Thermen aufhalten konnten.
3. Vergleiche die Fläche der Diokletiansthermen mit eurem Sportplatz oder Schulhof.
4. Erkläre unter Bezug auf die Begriffe ‚Demografie‘ und ‚Munificentia‘, warum die Kaiser so große Anlagen errichten ließen.

Hygiene und römische Thermen

Die römischen Thermen waren nicht nur Orte der Entspannung, sondern auch wichtige Einrichtungen für die Körperpflege. Die meisten Menschen im antiken Rom oder auch den Provinzen besaßen zu Hause keine eigenen Bäder und nutzten daher, ebenso wie die Gemeinschaftslatrinen, die öffentlichen Thermen. Dort konnten sie sich waschen, den Schmutz mit einer Strigilis (einem Schaber) entfernen und anschließend in verschiedenen Becken baden. Im Allgemeinen legten die Menschen in der Antike großen Wert auf Sauberkeit und Körperpflege.

Allerdings waren die Thermen nicht immer so sauber, wie man heute vielleicht denkt: Das Wasser wurde zwar regelmäßig erneuert, aber es badeten oft Hunderte oder sogar Tausende Menschen täglich in denselben Becken. Dies konnte zur Verbreitung von Krankheiten beitragen. Besonders in den warmen Bereichen wie dem Caldarium konnten sich Bakterien und Keime gut vermehren. Auch das Teilen von Badutensilien und Massageölen erhöhte das Risiko von Infektionen.

Der Arzt Galen warnte bereits im 2. Jh. n. Chr. vor gesundheitlichen Gefahren in den Thermen: So erwähnte er in seiner Schrift „hygieinà parangélmata“ (De sanitate tuenda – Über die Erhaltung der Gesundheit, Buch 4), dass zu häufiges Baden in warmem Wasser den Körper weich mache, die Muskeln schwäche und die Haut anfälliger für Krankheiten machen könne. Tatsächlich konnten sich besonders Menschen mit offenen Wunden oder geschwächtem Immunsystem leicht in den Thermen anstecken.

Aufgaben:

1. Erläutere, warum die römischen Thermen sowohl Orte der Körperpflege als auch soziale Treffpunkte waren.
2. Vergleiche römische Thermen mit heutigen Schwimmbädern oder Wellnessanlagen: Welche Unterschiede gibt es hinsichtlich Technik, Hygiene und Nutzung?
3. Erkläre, welche gesundheitlichen Gefahren auch in modernen Schwimmbädern oder Wellnessbereichen drohen, und vergleiche dies mit den römischen Thermen.

Abbildung 10: Zwei Strigiles und ein Töpfchen für Salböl (<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Strigiles.jpg>, 03.06.2026), © Matthias Kabel, bearbeitet, CC-BY-SA-4.0



Der Thermenbesuch im Tagesablauf der Römerinnen und Römer

Der römische Architekt Vitruv schrieb, dass die Fenster der Warmbaderäume nach Südwesten zeigen sollten. Das lag daran, dass die Römer meist vom Mittag bis zum Abend badeten. Normalerweise war die Badezeit am Nachmittag, denn der Arbeitstag in Rom begann sehr früh und endete oft schon mittags. Nach einer Pause zur Mittagszeit, die man sexta nannte (daher heute der Ausdruck „Siesta“), gingen die Römer baden, bevor sie ihre Hauptmahlzeit, die cena, einnahmen.

Der Dichter Martial (40–103 n. Chr.) gibt uns viele Hinweise auf diesen Tagesablauf. Er beschreibt das Leben der Menschen, die er kannte. Für Soldaten, Handwerker und Bauern war der Tagesablauf oft anders, besonders außerhalb Roms. Martial erwähnt, dass die Römer

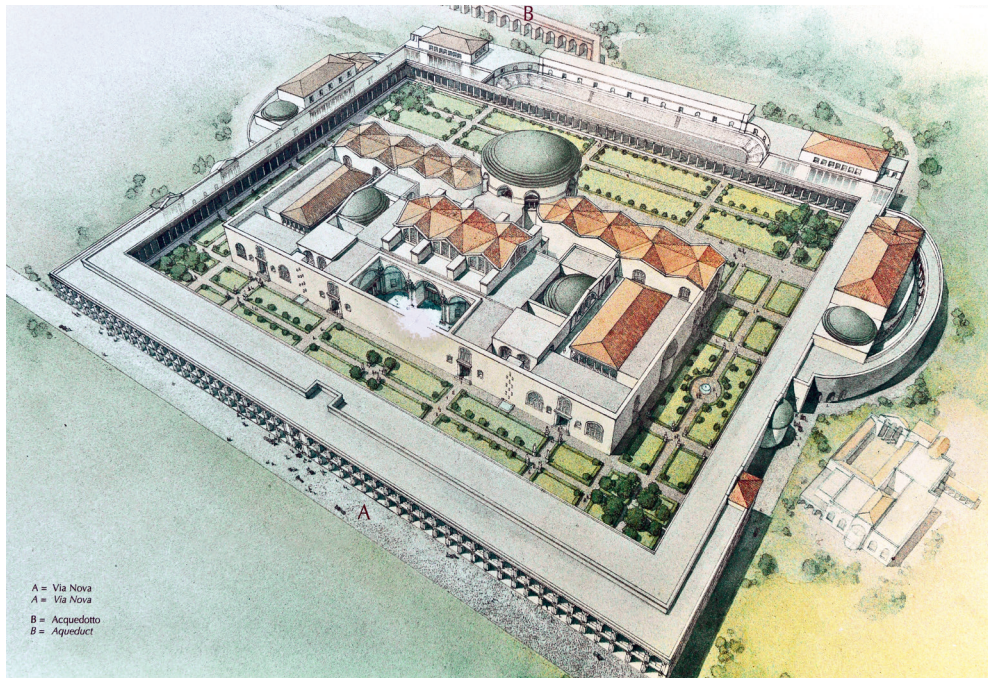
normalerweise zur achten Stunde badeten. Die Römer teilten den Tag von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang in zwölf Stunden ein. Diese Stunden waren nur im Frühling und Herbst gleich lang wie unsere. Im Winter dauerte die achte Stunde von ca. 12:45 bis 13:30 Uhr, im Sommer von ca. 13:15 bis 14:30 Uhr. Die späte Badezeit, die zehnte Stunde, ging im Winter bis 15:00 Uhr und im Sommer bis etwa 17:00 Uhr.

Vor dem Baden trieben die Römer oft Sport, um sich aufzuwärmen. Dafür gab es Sportplätze, zum Beispiel auf dem Marsfeld. In großen Bädern gab es auch eigene Sporthallen. Das Ballspiel war besonders beliebt, um sich auf das Baden vorzubereiten. Viele Bäder hatten eigene Ballspielplätze, die *sphaeristeria* genannt wurden.

Die Römer verbrachten normalerweise etwa eine Stunde mit dem reinen Baden. Häufig blieben sie aber länger in den Thermen, um sich zu unterhalten, zu lesen und Rezitationen von Literatur zuzuhören oder zu essen. Die Thermen waren ab der sechsten Stunde (d. h. ab Mittag) geöffnet, und Martial erzählt, dass er sogar nach der zehnten Stunde noch in zwei verschiedene Thermen ging. Die Bäder waren also lange geöffnet und es gibt auch Berichte über Bäderbesuche in der Dämmerung oder sogar in der Nacht.

Wähle eine der folgenden Aufgaben:

1. Schreibe einen Tagebucheintrag aus der Sicht eines Römers/einer Römerin, der/die die Thermen besucht: Was fiel dieser Person wahrscheinlich auf und welche Aspekte entgingen ihr vermutlich?
2. Schreibe einen Erfahrungsbericht aus der Perspektive eines Sklaven/einer Sklavin, der/die in einer Therme arbeitet: Was würde sie/er sich vermutlich wünschen? Was würdest du verbessern, wenn du könntest?
3. Ein Stadtrömer hat Besuch von Freunden aus der germanischen Provinz: Was könnte der Stadtrömer seinen Freunden erzählen? Verfasse einen Dialog der Freunde.

Abbildung 11: 3-D-Rekonstruktion der Caracalla-Thermen (© Eric Vandeville/akg-images)

Wie die Caracalla-Thermen in Rom gebaut wurden

Zwischen 2017 und 2020 hat sich der Bauingenieur Ulfert Martinsen der Frage gewidmet, wie die Römer es geschafft haben, die riesigen Caracalla-Thermen in nur drei Jahren zu bauen. Diese Thermen sind sehr groß: 225 Meter lang, 116 Meter breit und bis zu 56 Meter hoch!

Martinsen wollte herausfinden, welche Werkzeuge und Maschinen die Römer damals benutzt hatten. Dazu gehören Kräne, Gerüste und spezielle Formen für den Bau. Er hat auch überlegt, wie die Römer die Bauarbeiten organisiert und wie viele Menschen daran gearbeitet haben. Dabei fand er heraus, dass es vier große Bauphasen gab. Zuerst wurde der Rohbau durchgeführt, also das Grundgerüst des Gebäudes. Danach kam der Ausbau, bei dem die Innenräume gestaltet wurden. Sobald ein Teil des Rohbaus fertig war, begannen die Arbeiter sofort mit dem Ausbau. So konnten sie den engen Zeitplan einhalten.

Für die Bauarbeiten waren sehr viele Menschen nötig. Besonders für das Graben und die Erdarbeiten brauchten sie etwa 5.000 Arbeiter. Für den Rohbau waren es noch 4.000 Arbeiter und für den Ausbau arbeiteten schließlich 2.000 Menschen.

Martinsen hat seine Ergebnisse in einer Fachzeitschrift veröffentlicht, damit auch andere Menschen mehr über den beeindruckenden Bau der Caracalla-Thermen erfahren können. Wenn du mehr erfahren möchtest, dann schau hier nach:

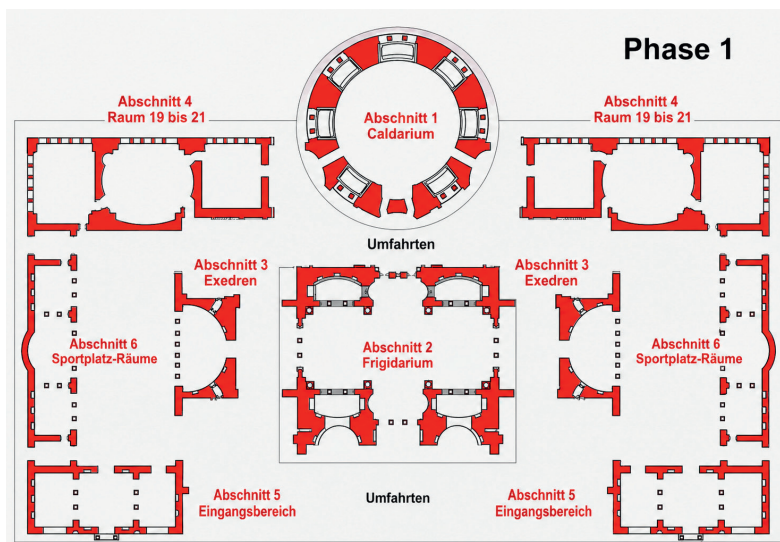
<https://www.ingenieur.de/technik/fachbereiche/bau/roemische-thermen-technikwunder-der-antike/> (03.06.2026)

<https://www.db-bauzeitung.de/news/roemische-therme-nachgerechnet/> (03.06.2026)

Aufgaben:

1. Vergleiche die Caracalla-Thermen mit heutigen Erlebnis-Bädern (z. B. Tropical Island, Aqua Mundo, Medi-Therme Bochum u. Ä.):
 - Wie verhalten sich die Größendimensionen und Angebote heutiger Erlebnisbäder im Verhältnis zu den Caracalla-Thermen?
 - Wie viele Besucher passen in heutige Erlebnisbäder – im Vergleich zu den Caracalla-Thermen?
2. Recherchiert die Baukosten eines heutigen Erlebnisbads und schätzt die Kosten, die der Bau der Caracalla-Thermen heute verursachen würde (bei einem Stundenlohn von 15 bis 20 Euro).

Abbildung 12: Bauphase 1 Rohbau (Zeichnung von Ulfert Martinsen; <https://www.db-bauzeitung.de/news/roemische-therme-nachgerechnet/> (03.06.2026). © db deutsche bauzeitung, Ausgabe 8/2020



Doch mit dem zunehmenden Einfluss der griechischen Kultur in Rom änderte sich dies spätestens in der augusteischen Zeit mit der Errichtung der ersten großen, für den Massenbetrieb ausgelegten Thermenanlagen. Ab da war Nacktheit insbesondere bei den Männern üblich. Die Römer entwickelten eine pragmatische Einstellung zur Nacktheit, da das Baden in erster Linie der Reinigung und Entspannung diene.

Männer und Frauen badeten in den römischen Thermen in der Regel zu unterschiedlichen Zeiten. In einigen Fällen konnten Frauen und Männer gleichzeitig, aber in getrennten Bereichen der Thermen baden. In anderen Fällen wurden bestimmte Tage oder Zeiten für Frauen reserviert. Wenn Frauen unter sich badeten, ist sicher auch von Nacktbaden auszugehen – in gemischten Bädern trugen Frauen häufig eine Art Bikini, obwohl es auch Berichte über nackte Frauen in den Thermen gibt. Die Einstellung zur Nacktheit konnte also je nach Region und Epoche variieren.

Von konservativen Stimmen wurde das gemischte Baden (*balnea mixta*) in der Kaiserzeit teilweise als skandalös angesehen und kritisiert. So erließ der Kaiser Hadrian (regierte 117–138 n. Chr.) beispielsweise ein Dekret, das das gemischte Baden in den Thermen verbot, um die Sittenstrenge zu wahren.

D ✂ ET ✂ M

MEMORIAE · AETERN

BLANDINIAE · MARTIOLAE · PVEL/E
 INNOCENTISSIMAE · QVAE · VIXIT
 5 ANN · XVIII · M · VIII · D · V · POMPEIVS
 sic CATVSSA · CIVES SEQVANVS · TEC
 TOR · CONIVGI · INCOMPARARILI
 ET · SIBI · BENIGNISSIME · QVAE ME
 CVM · VIXIT · ANN · V · M · VI · D XVIII
 10 sic SINE · VLA · CRIMINIS · SORDE · VIVS
 SIEI · ET · CONIVGI · PONENDVM · CY
 RAVIT · ET · SVB · ASCIA · DEDICAVIT
 TV · OVI · LEGIS · VADE · IN · APOLINIS
 LAVARI · QVOD · EGO · CVM · CONIV
 GE · FECI · VELIEM · SI · ADVC · POSSEM sic
 15 SINE · VLA · CRIMINIS · SORDE · VIVS
 TV · OVI · LEGIS · VADE · IN · APOLINIS
 15 GE · FECI · VELLEM · SI · ADVC · POSSEM · sic

Abbildung 14: Grabinschrift des Stuckateurs Pompeius Catussa für sich und seine in jungem Alter verstorbene Ehefrau (CIL XIII, 01983, aus Lugdunum [heute Lyon], 3. Jh. n. Chr.); Z. 13–15: „Du, der du diese Zeilen liest, besuche das Apollo-Bad zum Baden, so wie ich es mit meiner Frau getan habe. Ach, könnte ich es doch immer noch erleben!“

Aufgabe:

Erörtere die Vor- und Nachteile von Badeanlagen, die nicht nach Geschlechtern getrennt sind. Nutze dafür zunächst die Informationen aus dem Text über den Wandel der Einstellung der Römer zu Nacktheit im Lauf der Jahrhunderte. Ergänze anschließend um eigene Überlegungen.

Schwimmen in der Antike

Schon für die Griechen war es selbstverständlich, schwimmen zu können, und auch wenn Schwimmen nie eine offizielle sportliche Disziplin (z. B. bei den Olympischen Spielen) war, wurde es als Teil der Bildung angesehen.

Auch die Römer schwammen sehr gerne, zunächst vor allem in freien Gewässern wie dem Tiber. Vor allem am Tiberufer in der Nähe des Marsfelds schwamm man im Anschluss an das sportliche Training auf dem Marsfeld. Als der Tiber durch den Bau der Cloaca Maxima, die die Abwässer Roms in den Tiber leitete, ab deren Einmündung zu schmutzig geworden war, wurde etwas entfernt vom Tiber ein erstes öffentliches Schwimmbad (piscina publica) gebaut. Die Römer hörten allerdings nie auf, auch im Tiber zu schwimmen.

Auch in der natatio, dem Schwimmbecken der großen Thermen, konnten die Römer schwimmen. Die Becken konnten eine ausreichend große Fläche aufweisen, um Bahnen zu schwimmen. Die Tiefe betrug oft nicht viel mehr als 1,20 m, sodass ein erwachsener Römer von 1,50–1,60 m also auch etwa bis zur Brust im Wasser stehen konnte: So maß die natatio der Caracallathermen 55 × 20 m und fasste 1400 m³ Wasser.

Rein sportliche Schwimmwettkämpfe veranstalteten die Römer zwar nicht, jedoch gab es ab der Kaiserzeit in dem unter Wasser gesetzten Kolosseum auch Schwimmvorführungen.

Neben einem gesundheitlichen Nutzen – Schwimmen wurde zum Beispiel empfohlen, um gut schlafen zu können – wurde Schwimmen vor allem im militärischen Bereich als wichtig angesehen. Jeder Soldat musste schwimmen können. Regelmäßig wurden, wenn Fluss oder Meer in der Nähe lagen, Schwimmübungen durchgeführt: Hier wurde auch das Schwimmen in voller Rüstung geübt, wobei der aus Holz bestehende Schild als Schwimmhilfe genutzt wurde; sogar die Reiter übten zusammen mit ihren Pferden das Durchschwimmen von Flüssen. Dies wurde geübt für den (häufigen) Fall, dass keine Brücke zur Überquerung eines Flusses zur Verfügung stand oder ein Hochwasser durchquert werden musste. Auch Gaius Iulius Caesar soll ein sehr guter Schwimmer gewesen sein.

Abbildung 15: Taucher von Paestum (das Bild stammt aus einem etruskischen Grab und stellt vermutlich einen Übergang dar – entweder das Eintauchen vom Leben in den Tod oder das Eintauchen des Jungen in die Erwachsenenwelt; <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:PaestumTaucher.jpg> (03.06.2026). National Archaeological Museum of Paestum, Public Domain, via Wikimedia Commons). © Michael Johanning



Aufgabe:

Vergleiche die Bedeutung von Schwimmfähigkeiten in der Antike mit ihrem heutigen Stellenwert (z. B.: Wozu lernt man heute schwimmen? Welche Rolle spielt Schwimmen im heutigen Alltag?).

Griechische Vorbilder für die römische Badekultur

Schon im sozialen und kulturellen Leben der Griechen spielten Bäder eine wichtige Rolle. Obwohl die Griechen nicht die ausgedehnten Thermenkomplexe der Römer entwickelten, hatten sie dennoch eine ausgeprägte Badekultur, die sowohl der Reinigung als auch der Entspannung und sozialen Interaktion diente. Baden hatte auch eine rituelle Bedeutung: Vor religiösen Zeremonien oder Festen gingen die Teilnehmenden oft in ein Bad, um sich symbolisch zu reinigen. Im Bereich des medizinischen Badewesens spielten die therapeutischen Anlagen der Asklepieia (dem Heilgott Asklepios geweihte Heilstätten) eine bedeutende Rolle.

In vielen griechischen Städten gab es öffentliche Badeeinrichtungen, die an Gymnasien (Sportstätten) oder Palästren (Trainingsplätzen) angeschlossen waren und oft Flusswasser nutzten. Diese Bäder waren in der Regel einfach gestaltet und bestanden aus einem oder mehreren Räumen mit Becken, in denen man sich mit kaltem Wasser abspülen konnte.

Wohlhabende Griechen hatten oft private Bäder in ihren Häusern. Diese waren einfacher als die römischen Bäder und bestanden meist aus einem Raum mit einer Wanne oder einem Becken.

Im Hellenismus boomte die Badekultur, selbst in Ägypten gab es Bäder, die bis in die kleinsten Dörfer verbreitet waren: Aus Texten auf Papyrus wissen wir, dass breite Bevölkerungsschichten mehrmals pro Woche die öffentlichen Bäder aufsuchten.

Die griechische Badekultur beeinflusste stark die Römer, die später ihre eigenen, weitläufigeren und komplexeren Thermen entwickelten. Die Römer übernahmen viele Aspekte der griechischen Badetraditionen, darunter auch die Bezeichnungen *balnea* und *thermae*, und erweiterten sie um zusätzliche Einrichtungen wie Saunen und Dampfbäder.

Viele Jahrhunderte später berichtete der christliche Autor Augustinus, der selbst häufig Thermenanlagen aufsuchte, um dort philosophische Gespräche zu führen, davon, dass er beim Tod seiner Mutter im Jahr 387 n. Chr. in Ostia (Hafenstadt von Rom) ein Bad aufgesucht habe, um seinen Schmerz zu lindern. Er erklärt das damit, dass der lateinische Begriff *balnea* sich aus dem Griechischen ableite: mit *βαλανεῖον* (*balanēion*) würden die Griechen etwas bezeichnen, das den Kummer aus dem Gemüt vertreibe (Augustinus. *Confessiones* 9,12,32).

Aufgaben:

1. Tragt Begriffe für öffentliche Bäder aus verschiedenen Sprachen und Kulturkreisen zusammen und vergleiche diese.
2. Untersucht, ob in den jeweiligen Begriffen die Dimensionen Entspannung oder Ablenkung enthalten sind.

C) Material für Erarbeitungsmodul II: Thermen im Imperium Romanum – Was uns antike Autoren berichten

Anregungen für Einleitung und Abschluss des Erarbeitungsmoduls II

Vor der Lektüre

1. Nehmt Bezug auf das Erarbeitungsmodul I und sammelt in einer digitalen Pinnwand Informationen zu antiken Thermen.
2. Diskutiert die Frage: Ist Wasser ein Allgemeingut?

Während der Lektüre

3. Lokalisier die in den bearbeiteten Textquellen thematisierten Bäderanlagen auf der Karte des Imperium Romanum (siehe Seite 108).
4. Notiere soziale Aspekte der Ressource Wasser, die sich aus den Textbearbeitungen ergeben.

Nach der Lektüre

5. Diskutiert die Rolle der Thermen im Prozess der Romanisierung der Provinzen des Imperium Romanum.
6. Wählt ein geeignetes Diskussionsformat und nehmt Stellung: Haben die Römer das SDG 6 erfunden?
7. Was ist zu tun? Hol dir Anregungen auf folgender Website und notiere Ideen zur nachhaltigen Nutzung von Wasser, öffentlich und privat – gern auch als Zeitreise für unsere Gesellschaft in 10, 30, 50 Jahren.

Things to do (<https://globalgoals.org/goals/6-clean-water-and-sanitation/> 03.06.2026)

Setze dir ein Ziel und unterstütze eine Organisation, die dir am Herzen liegt. Jede Spende, egal ob groß oder klein, kann einen Unterschied machen!

4 Milliarden Menschen haben keinen Zugang zu sanitärer Grundversorgung. Lass deine Stimme hören und sprich über den Mangel an Toiletten in vielen Gemeinden auf der ganzen Welt!

Starte eine Kampagne zur Hygiene. Mache in deiner Gemeinde über soziale Medien, Schul-/Universitätskampagnen oder sogar durch eine Kampagne in deiner Nachbarschaft auf Hygieneprobleme aufmerksam, in deiner Gemeinde.

Verschwende kein Wasser. Drehe beim Spülen von Geschirr den Wasserhahn zu, nimm kurze Duschen – Badewannen verbrauchen mehr Wasser als eine 5- bis 10-minütige Dusche. Ziehe in Erwägung, einen Wasserzähler einzubauen, um deinen Wasserverbrauch zu überwachen.

Organisiere ein Reinigungsprojekt für Flüsse und Ozeane. Binde deine gesamte Gemeinschaft ein, um einen lokalen Fluss, ein Meeresufer oder einen Ozean zu reinigen.

Bleib informiert. Verfolge lokale Nachrichten und bleib mit den Global Goals online oder in den sozialen Medien verbunden unter @TheGlobalGoals.



- Alle Menschen sollen einen Zugang zu einwandfreiem und bezahlbarem Trinkwasser haben.
- Alle Menschen sollen Zugang zu einer angemessenen und gerechten Sanitärversorgung sowie Hygiene erhalten.
- Die Wasserqualität soll durch Wiederaufbereitung und gefahrlose Wiederverwendung weltweit verbessert werden.
- Die Effizienz der Wassernutzung soll in allen Sektoren wesentlich gesteigert werden.
- Auf allen Ebenen soll eine integrierte Bewirtschaftung der Wasserressourcen umgesetzt werden.
- Wasserverbundene Ökosysteme sollen geschützt und wiederhergestellt werden.

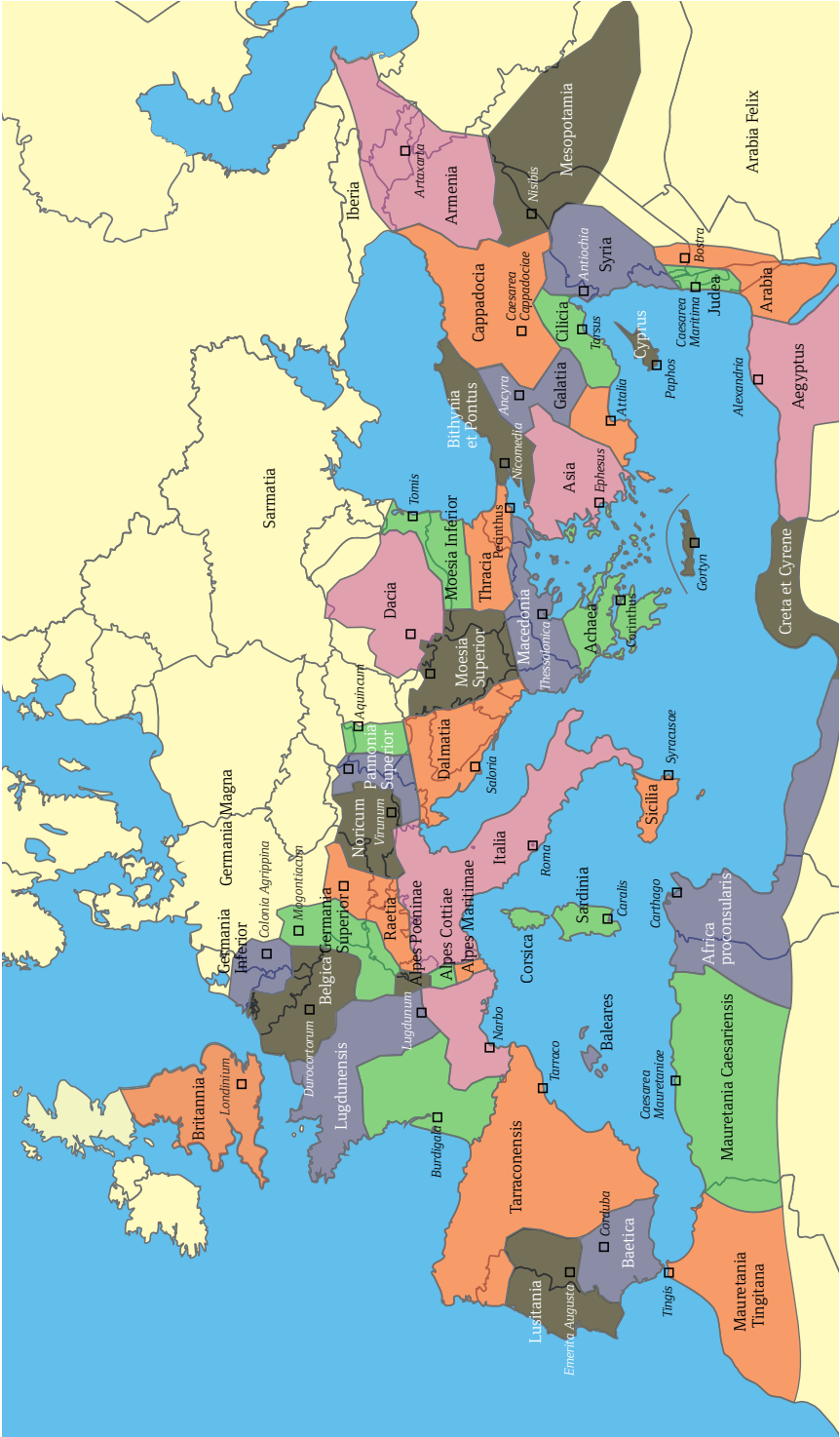


Abbildung 16: Das Römische Reich und seine Provinzen zur Zeit seiner größten Ausdehnung unter Kaiser Trajan in den Jahren 115–117 (https://de.wikipedia.org/wiki/R%C3%B6misches_Reich#/media/Datei:Roman_provinces_trajan_2.svg, 03.06.2026; CC BY-SA 3.0)

Ein griechisches Bad im Gymnasion

(Epigrammata Graeca, Kaibel Nr. 781, 3. Jh. v. Chr.)

(Busch, S. [1999]: VERSVS BALNEARVM, S. 102)

Ein Epigramm aus dem 3. Jahrhundert v. Chr. verdeutlicht uns die Funktion griechischer Bäder. Es handelt sich um einen längeren Text, der in einer Nekropole, einer Begräbnisstätte außerhalb einer Siedlung, bei dem Ort Knidos in der Region Karien (heutige Westtürkei) gefunden wurde.

Der Gott Hermes weist den Leser auf ein am Wegesrand gelegenes Gymnasion hin, das von dem wohlhabenden Bürger Antigonos zusammen mit der Familiengrabstätte errichtet wurde. Als eine Art Einladung werden das Gelände, das für sportliche und musische Wettkämpfe vorgesehen ist, sowie der Weg dorthin beschrieben: „Noch ein Stückchen des Wegs ist übrig. Doch du wirst zur Höhe gelangen, wenn du dem kurzen Weg zu meiner Linken folgst, Fremder, und wenn du mich begrüßt hast, trittst du ein [...]. Auch eine Laufbahn ist für die jungen Männer dort errichtet und eine Palaestra, ein Bad und ein Pan, der auf seiner Flöte spielt.“ (Übersetzung: S. Busch)

Aufgabe:

Erkläre aus den letzten Versen des Epigramms die für griechische Bäder typische Lage und Funktion.

Die gute alte Zeit?! – Zum Wandel der Bäderkultur in Rom

(Seneca. Epistulae morales 86,4–12)

Der berühmte römische Autor Seneca (1–65 n. Chr.) schreibt in einem seiner Briefe über die Einfachheit und Bescheidenheit der Bäder in der Zeit von Scipio Africanus (235–183 v. Chr.), dem großen Feldherrn, der Rom gegen Hannibal verteidigt hatte. Er vergleicht diese Epoche mit der luxuriösen und dekadenten Badekultur seiner eigenen Zeit und kritisiert den zunehmenden Luxus im Vergleich zur Einfachheit und Tugendhaftigkeit der Vergangenheit.

[86,4] Ich habe das aus Quadersteinen errichtete Landhaus gesehen, die Mauer, die den Park umschließt, auch die Türme, die zum Schutz des Hauses auf beiden Seiten errichtet waren, die Zisterne unterhalb der Gebäude und der Grünflächen, die sogar für die Versorgung eines Heeres hätte ausreichen können, das kleine, enge Bad, das nach alter Gewohnheit im Dunkeln liegt: Unseren Vorfahren war anscheinend nicht warm, wenn es nicht dunkel war. [5] Also empfand ich eine große Freude, als ich über Scipios Lebensgewohnheiten und unsere eigenen nachdachte: In dieser Ecke wusch sich, wenn er von der Landarbeit erschöpft war, jener „Schrecken Karthagos“, dem Rom es verdankt, dass es nur einmal erobert wurde. Er übte sich nämlich in körperlicher Arbeit und grub das Land selbst um, wie es bei den Alten der Fall war. Er stand unter diesem so unansehnlichen Dach, und ihn trug dieser so einfache Fußboden: Aber wer würde es heute ertragen, sich so zu waschen? [6] Arm und

verächtlich kommt er sich vor, wenn nicht die Wände von großen und wertvollen Spiegeln erstrahlen, wenn nicht Marmor aus Alexandria mit Marmor aus Numidien umrahmt ist, wenn nicht überall aufwändige und wie ein Gemälde aussehende Verzierungen angebracht sind, wenn sich nicht die gewölbte Decke hinter Glas versteckt, wenn nicht Marmor von der Insel Thasos, einst ein seltener Anblick in diesem oder jenem Tempel, unsere Badebecken umgibt, in die wir mit unseren vom vielen Schwitzen ausgelaugten Körpern eintauchen, wenn nicht silberne Hähne das Wasser einströmen lassen. [7] Und bisher spreche ich nur von der Badekultur der Plebejer: Was ist, wenn ich zu den Bädern der Freigelassenen komme? Welche Menge an Statuen, welche große Zahl an Säulen, die nichts tragen, sondern nur zur Zierde aufgestellt sind, um zu zeigen, was für ein Aufwand hier getrieben wird! Welche Ströme von Wasser, die sich mit gewaltigem Rauschen über die Stufen ergießen! So verwöhnt sind wir geworden, dass wir nur noch über Edelsteine schreiten wollen.

[8] In diesem Bad des Scipio sind nur winzige Fenster – eher schmale Ritzen – aus der steinernen Mauer ausgeschnitten, um ohne Schaden für das Mauerwerk Licht hereinzulassen; doch heute spricht man von „Bädern für Schaben“, wenn sie nicht so ausgestattet sind, dass sie den ganzen Tag das Sonnenlicht durch sehr große Fenster hereinlassen, wenn man nicht gleichzeitig baden und sich bräunen lassen und aus der Badewanne über Felder und Meere blicken kann. Daher gelten die Bauten, die zahlreiche Besucher und Bewunderer angelockt hatten, als sie eingeweiht wurden, schon als veraltet, sobald die Verschwendungssucht sich etwas Neues ausgedacht hat, womit sie sich selbst überbietet. [9] Aber früher gab es weniger Bäder und sie waren auch nicht so prunkvoll eingerichtet: Warum sollte man denn eine Einrichtung besonders ausstatten, die nur ein paar Pfennige kostete und zum täglichen Gebrauch und nicht zum Vergnügen gedacht war? Es wurde kein Wasser nachgegossen, und es floss nicht ununterbrochen frisches Wasser wie aus einer heißen Quelle, und man glaubte auch nicht, dass es wichtig sei, wie durchsichtig das Wasser war, in das man seinen Schmutz spülte.

[10] Doch, mein Gott, wie viel Vergnügen bereitet es, in jene dunklen und mit einfacher Tünche gestrichenen Bäder zu gehen, die Dir, wie Du weißt, Cato als Adil oder Fabius Maximus oder einer der Cornelier mit eigener Hand (auf ihre Wassertemperatur hin) geprüft hat! Denn auch diese Aufgabe erfüllten die aus dem höchsten Adel stammenden Ädilen, die Orte nämlich zu betreten, die vom Volk besucht wurden, und ihre Sauberkeit und ihre angemessene und gesunde Temperatur zu prüfen, nicht diejenige, die neulich eingeführt wurde und fast so heiß war, als ob ein irgendeines Verbrechens überführter Sklave bei lebendigem Leib darin hätte eintauchen sollen. Mir scheint kein Unterschied mehr zu bestehen, ob das Badewasser kocht oder nur heiß ist. [11] Wie sehr werfen heute manche Leute dem Scipio Anspruchslosigkeit vor, weil er das Tageslicht nicht durch breite Fensterscheiben in sein warmes Bad hatte scheinen lassen, sich nicht in strahlendem Sonnenlicht gar kochen ließ und nicht darauf wartete, im Bad seine Verdauung zu verrichten. Was für ein unglücklicher Mensch! Er wusste nicht zu leben. Er badete nicht in gefiltertem, sondern in oft trübem und, wenn es stärker regnete, in fast schon schmutzigem Wasser. Aber es kam ihm nicht darauf an, so zu baden; denn er kam, um sich dort seinen Schweiß abzuwaschen, nicht das Salböl. [12] Was werden jetzt Deiner Meinung nach bestimmte Leute dazu sagen? „Ich beneide Scipio nicht: Wer so zu baden pflegte, hat wirklich in der Verbannung gelebt.“ Nein, im Ge-

genteil, wenn Du's nur wüsstest; er badete nicht jeden Tag; denn man wusch sich, wie diejenigen sagen, die die alten Sitten überliefert haben, täglich nur die Arme und Beine, die natürlich den Schmutz der Arbeit angezogen hatten, sonst wuschen sie sich nur an den Markttagen (= einmal pro Woche) vollständig. An dieser Stelle wird jemand sagen: „Mir ist klar, dass sie äußerst unsauber waren.“ Wonach, glaubst Du, haben jene gerochen? Nach Kriegsdienst, nach Arbeit, nach Mann. Seit man saubere Bäder erfunden hatte, sind sie allerdings schmutziger, schweinischer geworden. (Übersetzung: R. Nickel)

Aufgabe:

„Die gute alte Zeit?!“ – Bezieht Stellung zu diesem weitverbreiteten Spruch und diskutiert Senecas Brief in einer Pro-Contra-Diskussion.

Körperwahrnehmung

(Martial. Epigramme 3,51)

Der römische Satiriker Martial (40–103 n. Chr.) hat einige Spottgedichte (Epigramme) auf Menschen und Situationen in Thermenanlagen geschrieben. Im folgenden Epigramm geht es um ein mögliches Treffen von ihm mit einer Frau namens Galla und um vermeintliche verborgene Mängel, die beim gemeinsamen Baden in den balnea communia zutage treten könnten.

Cum faciem laudo, cum miror crura manusque,
dicere, Galla, soles „nuda placebo magis“,
et semper vitas communia balnea nobis.
numquid, Galla, times ne — tibi non placeam?

facies, faciei, f. – Gesicht

mirari – bewundern

crus, cruris, n. – Bein

Galla – Name einer römischen Frau (eventuell eine Sklavin oder Freigelassene gallischer Herkunft)

solēre dicere – zu sagen pflegen

vitare – vermeiden

communis, e + Dat. – gemeinsam mit, zusammen mit

numquid – etwa

timēre, ne + Konj. ... – befürchten, dass ...

placēre – gefallen

Aufgaben:

1. Übersetze das lateinische Epigramm.
2. Erkläre, welche Körperteile im ersten Vers genannt werden und warum (nur) diese.
3. Informiere dich über die literarische Gattung der Epigramme und ihren typischen Aufbau: Analysiere danach den Aufbau dieses Epigramms von Martial: Welche Funktion hat der letzte halbe Vers?
4. Gib dem Epigramm eine passende Überschrift.

Wer darf wann für welchen Preis baden?

(Die Pachtordnung von Vipasca. CIL II 5881 = ILS 6891)

Etwas Besonderes stellt die auf einer Bronzeplatte erhaltene Bergwerksordnung von Vipasca, einer Erzmine bei Aljustrel im südlichen Portugal, aus dem 2. Jh. n. Chr. dar: Die Ordnung enthält – neben Bestimmungen für andere Gewerbe – Informationen über die Bedingungen, zu denen das örtliche Bad bewirtschaftet werden durfte.

Pachtordnung für das Bad von Vipasca

Der Betreiber des Bades [...] ist verpflichtet, das Bad, das er bis zum Tag vor dem ersten Juli gepachtet hat, täglich auf eigene Kosten zu beheizen und bereitzustellen. Es soll von Tagesanbruch bis zur siebten Tagesstunde für Frauen und von der achten Tagesstunde bis zur zweiten Stunde der Nacht für Männer geöffnet sein, gemäß den Anweisungen des jeweiligen Leiters der Bergwerke. [...] Der Betreiber darf für die Nutzung von jedem Mann ein halbes As und von jeder Frau ein As verlangen. Von der Zahlung ausgenommen sind kaiserliche Freigelassene und Sklaven, die im Dienst des Leiters stehen oder Vergünstigungen erhalten, ebenso Jungen und Soldaten. [...]

Aufgaben:

1. Benenne mit eigenen Worten, welche Bestimmungen für verschiedene Personenkreise in dieser Ordnung vorgeschrieben werden.
2. Bilde Hypothesen darüber, warum manche Personen Sonderrechte besitzen, und notiere insbesondere Vermutungen, wie sich die unterschiedlichen Eintrittspreise für Männer und Frauen erklären lassen könnten.
3. Vergleiche diese Bestimmungen mit unseren heutigen Eintrittsregeln für Bäder.

Renovierung der Faustina-Thermen

(Epigrammzyklus auf Makarios, Ende 3. Jh.)

(Busch, S. [1999]: VERSVS BALNEARVM, S. 153–169)

Für die bedeutende griechische Handelsstadt Milet, heute in der Türkei gelegen, hatte Faustina, die Ehefrau des römischen Kaisers Marc Aurel, in den Jahren 161–176 n. Chr. die Errichtung einer großen Thermenanlage gesponsort. Circa 100 Jahre später sorgte Markarios, ein hoher Verwaltungsbeamter dieser römischen Provinz Asia (ein sogenannter Asiarch), mit seiner Frau Eucharía dafür, dass der Gebäudekomplex grundlegend renoviert werden konnte. Vier Bauinschriften innerhalb der Thermenanlage verewigen den Namen des Makarios und erinnerten die Besucher an den edlen Spender. Sie sind am Eingang zum Musensaal angebracht, der Kulturveranstaltungen diente.

Das erste Epigramm, am Anfang unvollständig erhalten, ermöglicht die historische Einordnung, denn es gibt eine Anspielung auf den Goteneinfall im Jahr 263 n. Chr., bei dem die Thermenanlage in den Verteidigungsring um Milet einbezogen und dadurch vermutlich beschädigt wurde:

„[...] Makarios [...] wehrte den Angriff der männermordenden Feinde ab; seinen Ruhm bei den Bürgern vermehrte er gewaltig; als Gegengabe für die Asiarchie errichtete er das Bad neu.“

Es handelt sich um einen nicht unüblichen Prozess: Als Bedingung für eine Amtsübernahme musste der Gemeinde eine Gegenleistung erbracht werden – damit ist zugleich klar, dass nur jemand, der sich dies leisten konnte, auch für das Amt infrage kam.

Das zweite Epigramm bietet eine interessante neue Information:

„Glückauf! Dies ist das beeindruckende Werk des Makarios, das er vollbrachte, um seiner Heimatstadt dankbar etwas zurückzugeben. Als Gegenleistung für die Ehre der Asiarchie schuf er für die Stadt höchsten Ruhm durch die Großzügigkeit seiner Frau Eucharía.“

Im dritten Epigramm wird hervorgehoben, wie Makarios das Bad der Kaiserin Faustina in alte Schönheit zurückversetzt, sodass sich nun alle Einwohner Milets wieder an den „sorgenlösenden Fluten“ erfreuen können.

Im Schlussepigramm des Zyklus vollzieht sich ein Wechsel der Sprechsituation:

„Einst warst du als Faustinas Bad bekannt, doch nun nennt dich die Heimatstadt das Bad des Makarios. Ohne Rücksicht auf seine Mittel und mit großzügiger Gesinnung hat er dein altes Antlitz erneuert und dich wiederhergestellt.“

Aufgaben:

1. Deute die Rolle der aus wohlhabender Familie stammenden Eucharía, wie sie aus dem Schluss des zweiten Bauepigramms hervorgeht.
2. Bestimme die Sprechersituation im vierten Epigramm und gib den Inhalt mit eigenen Worten wieder.

Wenn man berücksichtigt, dass erst in der Spätantike das stille, lautlose Lesen üblich wurde, dann kann man sich vorstellen, dass der Badbesucher mit seinem halblauten (Vor-)Lesen des Schlussepigramms eine Umbenennung des Bades vollzog. Doch war dem wirklich so? Vermutlich ist es ein beabsichtigtes literarisches Spiel des Makarios, der diese Verse in Auftrag gab. Denn bei der Renovierung von Gebäuden durften die ursprünglichen Stifterinschriften nicht ausgelöscht werden. Auch heute noch sind uns diese Thermen als Faustina-Thermen bekannt.

Bad an und in der Mosel

(Decimus Magnus Ausonius, Mosella, ca. 370 n. Chr.)

(Busch, S. [1999]: VERSVS BALNEARVM, S. 59–62)

Der aus Burdigala (heute Bordeaux) stammende Ausonius arbeitete als Rhetorikprofessor und Prinzenerzieher am Ende des 4. Jh. n. Chr. in der Kaiserresidenz Trier. Trotz seines christlichen Glaubens beschäftigte er sich in seinen Werken viel mit heidnischer Literatur und Kultur. Heute ist er vor allem für sein 480 Hexameter langes Gedicht auf die Mosel bekannt, in dem er den Fluss, seine Weinhänge und die Villen am Ufer lobte, insbesondere eine direkt mit dem Fluss verbundene Bäderanlage.

Aufgaben:

1. Finde für die Sinneinheiten des in drei Abschnitte gegliederten Textes deutsche oder lateinische Überschriften.
2. Äußere Vermutungen, warum Ausonius hervorhebt, dass die Menschen lieber den Fluss statt der Bassins der Thermenanlage nutzen.
3. Ausonius spricht von einem „Fremden aus Baiae“. Informiere dich über das römische Seebad Baiae und den Ruf, den es unter Römern hatte. Deute vor diesem Hintergrund die letzten Verse.

Mosella, 335–348

- 335 Atria quid memorem viridantibus assita pratis
 innumerisque super nitentia tecta columnis,
 quid quae fluminea substructa crepidine fumant
 balnea, ferventi cum Mulciber haustus operto
 volvit anhelatas tectoria per cava flammās,
 340 inclusum glomerans aestu expirante vaporem?

Vidi ego defessos multo sudore lavacri
 fastidisse lacus et frigora piscinarum
 ut vivis fruerentur aquis, mox amne refotos
 plaudenti gelidum flumen pepulisse natatu.

- 345 Quod si Cumanis huc afforet hospes ab oris,
 crederet Euboicas simulacra exilia Baias
 his donasse locis: tantus cultusque nitorque
 allicit, et nullum parit oblectatio luxum.

Gedicht auf die Mosel, 335–348

- 335 Was soll ich die Hallen erwähnen, die neben grünen Wiesen gelegen sind, und die
 Dächer, die auf unzähligen Säulen ruhen, was die auf dem Flussufer errichteten
 Bäder, die dampfen, wenn das Feuer [*Mulciber* = der Gott Vulcanus], in dem
 glühenden Ofen gesammelt, seine atemlosen Flammen durch die hohlen [Wand-
 und Fußboden-] Verkleidungen wälzte
 340 und dabei die eingeschlossene Heißluft zusammenballte, während die Gluthitze
 sich ausbreitete?

Ich habe selbst gesehen, wie die vom vielen Schweiß des Bades erschöpften
 Menschen die Becken verschmähnten und die Kühle der Schwimmbassins, um sich
 am frischen Flusswasser zu erquicken, und wie sie, vom Fluss erfrischt, die
 eiskalte Strömung mit aufklatschenden Schwimmbewegungen schlugen.

- 345 Wenn ein Fremder von der Küste von Cumae [am Golf von Neapel] hierherkäme,
 würde er glauben, dass Baiæ, die von Siedlern aus Euböa gegründete Kolonie, ein
 feines Abbild ihrer selbst diesem Ort hier geschenkt hätte. So großer Komfort und
 Glanz lockt an, und doch führt die Erquickung nicht zur Ausschweifung.

(Übersetzung: nach S. Busch)

Kaltbad im Infinitypool

[Sidonius Apollinaris, carmen 19, ca. 370 n. Chr.]

(Busch, S. [1999]: VERSVS BALNEARVM, S. 66–78)

Sidonius wurde 430 n. Chr. in Lyon geboren und gehörte dem Hochadel an. Er erlebte die Auflösung der römischen Machtstrukturen in seiner Heimat Gallien. Um 470 n. Chr. wurde er zum Bischof der Auvergne gewählt, brachte seine administrativen Erfahrungen in die Kirchenverwaltung ein und entsagte ab da seinem literarischen Schaffen. Doch sein bis dahin entstandenes Werk ist ein gutes Beispiel für die christlich-spätantike Mischkultur: Auch Sidonius versuchte, die römischen Bildungstraditionen fortzuführen. So beschrieb er das private Bad in seiner Villa Avitacum in der Nähe von Clermont, direkt an einem See gelegen.

De piscina sua
 Intrate algentes post balnea torrida fluctus
 ut solidet calidam frigore lymphæ cutem;
 et licet hoc solo mergatis membra liquore,
 per stagnum nostrum lumina vestra natant.

Über das eigene Schwimmbecken:

Tretet ein in die eiskalten Fluten nach dem heißen Bad, damit das Wasser die erhitzte Haut durch Kälte festigt. Und wenn ihr auch eure Glieder nur in dieses Wasser taucht, eure Augen gleiten über unseren See.

(Übersetzung: nach S. Busch)

Aufgaben:

1. Das Gedicht war eventuell innerhalb der Thermenanlage im Übergang vom Heißraum zu einem kleinen Freiluftbassin angebracht, das von einem Bergbach gespeist wurde. Markiere die konträren Sachfelder „heiß“ und „kalt“ im deutschen und im lateinischen Text.
2. Benenne die Wirkung, die dieser Übergang von „heiß“ zu „kalt“ laut Sidonius auslöst, mit eigenen Worten. Welches ist das sinntragende lateinische Prädikat im Finalsatz des zweiten Verses? Kannst du die Wirkung aus eigenem Erleben bestätigen?
3. Vergleiche deine Überlegungen mit den folgenden Notizen antiker Ärzte:

Plinius der Ältere (1. Jh. n. Chr.), *Naturalis historia* 25,77:

„Dieselben Brüder [Musa, Leibarzt des Königs Augustus, und Euphorbos, Leibarzt des Königs Juba] verordneten auch, nach dem Bade den Körper mit viel kaltem Wasser abzukühlen; vorher bestand nämlich die Sitte, sich nur in warmem Wasser zu waschen, wie wir es auch bei Homer finden.“

Galen (2. Jh. n. Chr.), meth. med. 11,10:

„Wenn wir nach dem Bad in das kalte Becken steigen, scheint uns dasselbe zu widerfahren wie bei der Stählung des Eisens: Wir werden nämlich abgekühlt und durch Anspannung gefestigt, gerade so wie jenes, wenn es erst glühend gemacht und dann in das kalte Wasserbad getaucht wird.“

4. Setze den zweiten Teil des Gedichts von Sidonius in Bezug zum Titel dieses Arbeitsblatts und zur Aussage des Autors Seneca (1. Jh. n. Chr.) in seinen *Epistulae Morales* 86,8: „Heutzutage nennt man ein Bad ein finsternes Loch, [...] wenn man nicht ‚durch große Fenster‘ aus der Wanne über Äcker und Meere schauen kann.“ Diskutiert die historische und sozialpolitische Dimension dieses Ausrufs von Seneca.

Heilbad von Gadara

(Eudokia Augusta, ca. 370 n. Chr.)

(Busch, S. [1999]: *VERSVS BALNEARVM*, S. 84–98)

Nahe der Stadt Gadara im heutigen Jordanien gab es die heißen Quellen des Klibanos, die wegen ihrer Heilkraft berühmt waren. Die von den Römern im 2. Jh. n. Chr. hier erbauten Thermalbäder wurden über einen sehr langen Zeitraum, auch von den Arabern noch, bis ins 9. Jh. hinein genutzt, erweitert und umgebaut. Bei den Ausgrabungen, die außer den Thermenanlagen auch ein Theater, Kolonnadenstraßen und Gästequartiere zutage brachten, wurde eine 16 Hexameter umfassende griechische Inschrift auf einer Marmorplatte gefunden, von der hier nur die ersten und letzten drei Verse wiedergegeben werden sollen:

+ Εὐδοκίας Αὐγούστης +
 Πολλὰ μὲν ἐν βίῳ τῳ κ(αὶ) ἀπίρονα θαύματ' ὅπωπα,
 τίς δέ κεν ἐξερέοι, πόσα δὲ στόματ', ὧ κλίβαν' ἐσθλέ,
 σὸν μένος, οὐτιδανὸς γεγαῶς βροτός; ἀλλὰ σε μᾶλλον
 [...]
 ὠδεῖν οὖσι τεὸν μένος ὄβριμον ἦνεκ[ἐς αἰέν.]
 ἀλλὰ Θεὸν κλυτόμητιν αἰέισομ[αι, ὃς τόσον ἔργον]
 εἰς εὐεργεσίην μερόπων τεχν[ήσατο πάντων.]

„Gedicht“ der Kaiserin Eudokia:

(1–3) Viele und unermessliche Wunder habe ich in meinem Leben gesehen; wer aber, welcher unwürdige Sterbliche, könnte verkünden, und wie viele Mänder „wären ihm hierfür notwendig“, o edler Klibanos, „wie groß“ deine Kraft „ist“ [...]?

(14–16) Denen, die Schmerzen haben, fließt deine starke Kraft unaufhörlich. / Doch Gott, den für seine Weisheit berühmten, werde ich besingen, der ein solches Werk / zur Wohltat an allen Menschen geschaffen hat.

(Übersetzung: nach S. Busch)

Wir haben hier den seltenen Fall, dass uns das Werk einer antiken Autorin vorliegt. Es handelt sich um die circa 400 n. Chr. in Athen geborene Tochter eines heidnischen Rhetoriklehrers, die 421 n. Chr. nach Konstantinopel kam und, nach ihrer christlichen Taufe, die Gattin von Theodosius wurde, des Alleinherrschers über den Osten des Imperium Romanum. Eudokia, eine sehr gebildete und fromme Frau, trennte sich nach 20 Ehejahren von ihrem Gatten, zog sich nach Jerusalem zurück und bereicherte als Mäzenin das kulturelle und religiöse Leben.

Aufgaben:

1. Zu Beginn des Gedichts stellt Eudokia das auf einer Reise von ihr mit eigenen Augen gesehene Wunder des heißen Quells Klibanos heraus. Analysiere die Stilistik ihrer Formulierungen.
2. Am Gedichtende wird das Naturwunder des heißen Quells Klibanos von ihr in einen anderen Zusammenhang gestellt. Erkläre dies unter Berücksichtigung von Eudokias Glauben.
3. Recherchiere zum antiken Gadara und mache dir Notizen über die kulturellen Transformationen der antiken Stadt in den folgenden Jahrhunderten.
4. Finde heraus, welche Bedeutung eine zur Erneuerung der Thermen im 7. Jh. gesetzte Inschrift für die bis heute in der islamischen Welt verwendete Hidschrī-Jahreszählung hat (Tipp: Wikipedia-Eintrag zu Gadara = Umm Qais).

Ein kleines Privatbad

(Naucellius, Epigrammata Bobbiensia 4, Ende 4. Jh. n. Chr.)

Naucellius, ein römischer Senator und Dichter, hatte sich am Ende des 4. Jahrhunderts n. Chr. aus der aktiven Politik zurückgezogen und lebte auf seinem Landsitz bei Spoleto (Italien). Dort schrieb er Gedichte, unter anderem folgendes Epigramm auf ein kleines Privatbad.

Hospes, balneolum breve sum. comite utier uno
vis? Etiam **famulos**, si **duo** sint, patiar.
Pluribus offender, quia tunc ita laesis usum
non secus ac magno qui lavat in populo.

Lieber Gast, ich bin ein kleines Bad. Möchtest du einen Begleiter mitbringen? Auch kann ich noch verkraften. Doch bei mehr Personen fühle ich mich überfordert, da mein Nutzen dann beeinträchtigt wird – ähnlich wie beim Baden in einem großen Volksgetümmel. (Übersetzung: A. Friedrich/S. Freund)

Aufgaben:

1. Ermittle im ersten Vers des lateinischen Texts, mit welchen Mitteln die Kleinheit des Bads zum Ausdruck gebracht wird.
2. Ergänze aus dem zweiten Vers, wie viele und welche Personen außer dem Gast (hospes) und seinem Begleiter (comes) noch ins Bad passen.
3. Erläutere die überraschende Wendung des Gedankengangs am Ende des Epigramms.

Einladung zu einem Bad

(Anthologia Latina 108 ShB [= 119 R])

(Busch, S. [1999]: VERSVS BALNEARVM, S. 234–235)

Das folgende Gedicht stammt aus der Anthologia Latina, einer Sammlung kleinerer lateinischer Gedichte (anthologia ‚Blütenlese‘), die in verschiedenen Handschriften überliefert wurden und aus dem 2. bis 6. Jahrhundert n. Chr. stammen.

De balneis

Aspice fulgentis tectis et gurgite Baias,
 dant quibus <h>aut parvum pictor et unda decus.
 Namque gerunt pulchras splendentia culmina formas,
 blandaque perspicuo fonte fluenta cadunt.
 Gaudia qui **gemino** gestit decerpere **fructu**
 et vita novit praetereunte frui,
 hic lauet; hic corpus reparans mentemque relaxans,
 lumina picturis, membra fo<ve>bit aquis.

Sieh dieses durch seine Dächer und durch seine Wasserflut glänzende Bad an, dem ein Maler und die Wellen sehr großen Schmuck verleihen. Denn es tragen die schimmernden Giebel schöne Bilder, und liebliche Wasserströme fallen aus kristallklarem Quell hernieder. Wer sich danach sehnt, **mit zweifachem Genuss** Freuden zu empfinden, und wer das vorübereilende Leben zu genießen versteht, der nehme hier ein Bad. Wenn er hier den Leib erholt und den Geist entspannt, wird er die Augen an den Malereien, die Glieder an den Wassern erquickten.

(Übersetzung: nach S. Busch)

Aufgabe:

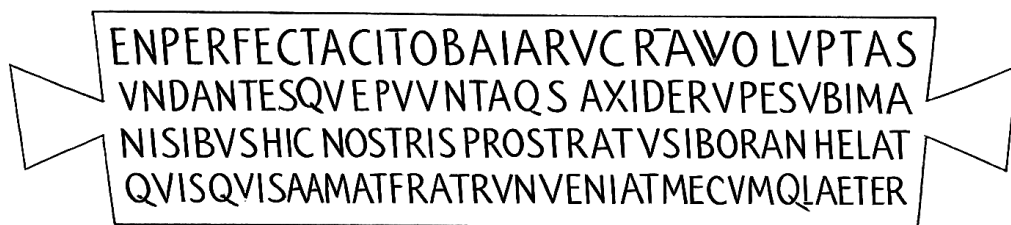
Markiere im lateinischen und im deutschen Text mit verschiedenen Farben, worin der zweifache Genuss für den Benutzer dieses Bads besteht.

Mosaik-Inschrift aus einem Bad in Sullectum

(Salacta/Tunesien, vermutlich 5./6. Jh. n. Chr.)

(Busch, S. [1999]: *VERSVS BALNEARVM*, S. 235–238)

Auf einem Mosaikfußboden im Frigidarium eines kleinen Thermenkomplexes im Küstenort Sullectum (Tunesien), der 1962 ausgegraben wurde, fand sich neben geometrischen Motiven auch eine Inschriftentafel (*tabula ansata*: Tafel mit Henkeln zum Angreifen auf beiden Seiten) mit folgender Inschrift:



Die Ausgräber und ersten Herausgeber der archäologischen Funde haben den lateinischen Text der Inschrift in folgender Form wiedergegeben:

en perfecta cito baiaru(m) grata voluptas
undantesque fluunt aq(uae) saxi de rupe sub ima
nisibus hic nostris prostratus libor anhelat.
quisquis amat fratrum veniat mecumq(ue) laetetur.

Aufgaben:

1. Inschriften wurden üblicherweise in scriptio continua („zusammenhängende Schreibung“) verfasst: Trage mit Trennstrichen die Wortgrenzen der lateinischen Wörter in der Inschriftentafel ein.
2. Das Imperium Romanum umfasste weite Gebiete Nordafrikas. Recherchiere die Lage und Bedeutung des antiken Orts Sullectum.

3. Antike Handwerker haben die Inschriften nicht selbst geschrieben oder gar gedichtet, sondern es lagen ihnen Muster vor, die sie nachgebildet haben. Hier hatte sich in die schriftliche Muster-Fassung offenbar der Fehlerteufel eingeschlichen, denn anhand des Versmaßes und inhaltlicher Überlegungen lässt sich der lateinische Text verbessern (siehe unten). Vielleicht gelingt es dir bereits, die Hexameter im lateinischen Epigramm zu markieren und den Text im Versmaß vorzulesen?

En perfecta cito baiarum grata voluptas
undantesque fluunt aquae saxi de rupe sublime.
Nisibus hic nostris prostratus labor anhelat.
Quisquis amat fratrum veniat mecumque lavetur.

Sieh! Fertiggestellt ist schon das angenehme Vergnügen des Bades, und reich strömend fließen die Wasser von dem hohen Felsen.
Niedergestreckt durch unsere Bemühungen ringt der Neid [der die Fertigstellung des Bauwerks verhindern wollte] um Atem. Wer von den Freunden [an dem Bad] Gefallen findet, soll kommen und sich mit mir baden.

(Übersetzung: nach S. Busch)

Die Thermen der Vandalen

(Epigramm aus Karthago/Tunesien, Beginn 6. Jh. n. Chr.)

(Busch, S. [1999]: VERSVS BALNEARVM, S. 240–244)

Der germanische Volksstamm der Vandalen drang 429 n. Chr. in Nordafrika ein und herrschte dort bis zur Eroberung durch die Byzantiner im Jahre 534 n. Chr. Die aus römischer Zeit existenten Thermenanlagen fanden großen Gefallen bei den neuen Bewohnern des Landstrichs und so sorgten die vandalischen Herrscher für deren Instandhaltung und sogar den Bau neuer Thermenkomplexe.

Gebamundus, ein Verwandter des letzten Vandalenkönigs Gelimer, wird in einer in Karthago gefundenen Inschrift verewigt. Es handelt sich um eine in zwei Teile zerbrochene Marmorplatte, deren größere linke Seite später im Fußboden einer Synagoge verbaut worden war und daher an ihrem rechten Rand beschädigt ist (in der Wiedergabe der Inschrift mit den eckigen Klammern markiert).

Cerne salutiferas sp[lendent]i marmore baias,
 qui calidos aest[us tan]gere quaeris aquis.
 Hic ubi Vulcano Ne[ptunus] certat amore,
 nec necat unda f[ocum n]ec nocet ignis aquas.
 Gaude operi, Gebam[unde, tu]o, regalis origo,
 deliciis sospes ute[re cum] populo.

Sieh an das heilbringende Bad mit seinem blinkenden Marmor, der du die Gluthitze durch das Wasser brechen willst. Hier, wo mit Vulcanus Neptunus in Eintracht streitet, erstickt weder das Wasser das Feuer, noch schadet das Feuer den Wassern. Freue dich über dein Werk, Gebamundus, königlicher Spross, und nutze die Annehmlichkeiten in voller Gesundheit zusammen mit dem Volke.

(Übersetzung: nach S. Busch)

Aufgaben:

1. Man sieht in diesem Epigramm deutlich, dass die längst christianisierten Vandalen die heidnischen römischen Bildungstraditionen übernehmen: Zwei bekannte römische Götter stehen hier als Personifikationen der widerstreitenden Elemente Wasser *unda/aquae* und Feuer *ignis/focus*: Welche sind es und wofür stehen sie?
2. Finde heraus, mit welchem lateinischen Wortspiel die friedliche Koexistenz dieser beiden Elemente in Vers 4 zum Ausdruck gebracht wird.
3. Formuliere den Inhalt der letzten beiden Verse mit eigenen Worten und benenne, welche Tradition(en) der Römer die Vandalen hier ebenfalls übernehmen.
4. Recherchiert zum Volksstamm der Vandalen und diskutiert, woher unser Begriff ‚Vandalismus‘ stammt und ob er historisch angemessen ist.
5. Die Inschrift ist in elegischen Distichen, dem typischen antiken Versmaß für Epigramme, abgefasst: Vielleicht gelingt es dir bereits, die Hexameter und Pentameter im lateinischen Text zu markieren und das Epigramm im Versmaß vorzulesen? Das metrische Schema findest du hier: <https://de.wikipedia.org/wiki/Distichon> (03.06.2026)

Stifterinschrift für ein Bad in Konstantinopel

(Anthologia Graeca 9,815, anonym, 5.–7. Jh. n. Chr.)

(Busch, S. [1999]: VERSVS BALNEARVM, S. 126–128)

Das folgende Epigramm greift eine eigentlich für Grabepigramme typische Form auf, in denen der Vorbeikommende eingeladen wird zu verweilen und des Toten zu gedenken. Stattdessen haben wir es hier mit einer Bau- und Ehreninschrift zu tun:

Ξεῖνε, τί νῦν σπεύδεις ὁρώων ἀκεσώδυνον ὕδωρ;
 Εὐφροσύνης τὸ λοετρόν, ἀπορρύπτει μελεδῶνας,
 μόχθον ἐλαφρίζει· τόδε γὰρ ποίησε **Μιχαήλ**,
 ὃς κρατερῆς αὐλῆς βασιλίδος ἡγεμονεύει.

- 1 Fremder, was eilst du jetzt vorüber, obwohl du das schmerzlindernde Wasser siehst?
- 2 Dies ist das Bad der Heiterkeit, es wäscht die Sorgen fort,
- 3 die Mühsal erleichtert es; denn dies hat geschaffen,
- 4 der am mächtigen kaiserlichen Hof Befehle gibt.

(Übersetzung: nach S. BUSCH)

Aufgaben:

1. Überlege, aus welcher Perspektive das Epigramm geschrieben ist und in welcher Situation sich der angesprochene Fremde hier befindet.
2. Die traditionell den Bädern zugeschriebene schmerzlindernde Wirkung wird hier durch die Nennung einer der drei Chariten (römisch: Grazien) in Vers 2 betont: Informiere dich zu den drei Chariten und markiere im griechischen Text, welche der drei mit der deutschen Übersetzung ‚Heiterkeit‘ hier zur Namenspatronin des Bads wird.
3. Bestimme aus dem griechischen Text den Namen der Stifterpersönlichkeit des Bads.
4. Das im Laufe des 4. Jahrhunderts n. Chr. christianisierte Imperium Romanum wurde im Jahr 395 n. Chr. in eine westliche und eine östliche Reichshälfte geteilt, in der jeweils ein Kaiser regierte. Mit der Christianisierung wurden auch die alten römischen Namensformen aufgegeben. Erkläre vor diesem Hintergrund den Namen unseres hier im Epigramm genannten Stifters, eines hohen Verwaltungsbeamten in Konstantinopel.

Literaturverzeichnis

KMK – Kultusministerkonferenz (2019): Empfehlung: Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (05.06.2026).

KMK – Kultusministerkonferenz (2005a): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.1980 i. d. F. vom 10.02.2005). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_02_01-EPA-Latein.pdf (05.06.2026).

KMK – Kultusministerkonferenz (2005b): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Griechisch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.1980 i. d. F. vom 10.02.2005). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_02_01-EPA-Griechisch.pdf (05.06.2026).

KMK – Kultusministerkonferenz (2005c): Vereinbarung über das Latinum und das Graecum. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/Latinum_Graecum.pdf (05.06.2026).

Akbay, Z. (2023): Über die Übersetzung sprechen. Das schülergesteuerte Übersetzungsgespräch. In: *Altsprachlicher Unterricht*, 5, 10–17.

Beyer, A. et al. (2021): Sprachkompetenz. In: U. Jesper, S. Kipf & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten* (S. 95–110). Hannover.

Beyer, A. (2021): Fähigkeit zum Meta-Lernen. In: U. Jesper, S. Kipf & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten* (S. 184–191). Hannover.

Contzen, C. v. (2023): Back to the Future. Lingua-franca-Kommunikation damals und heute. In: *Altsprachlicher Unterricht*, 5, 44–50.

Dahmen, J. (2023): Über Literatur sprechen. Das literarische Gespräch im altsprachlichen Unterricht. In: *Altsprachlicher Unterricht*, 5, 18–26.

Dethlefs-Krüger, K. (2022): Latein verbindet Antike und Gegenwart – Einen Wertekosmos anlegen als Kompass für die Interpretation lateinischer Texte vom Anfangs- bis zum Lektüreunterricht in den Jahrgangsstufen 7–10. In: *PegOn*, XXI, 109–126.

Doepner, T. & Keip, M. (2024): Selbstständigkeit im Lateinunterricht. Didaktisches Konzept, fachliche Grundlagen und praktische Umsetzung. In: *Altsprachlicher Unterricht*, 5, 2–11.

Doepner, T. (2024a): Selbstständigkeit und KI. Ein Chatbot als Nachhilfelehrer. In: Altsprachlicher Unterricht, 5, 40–47.

Doepner, T. (2024b): ChatGPT als Hilfsmittel. In: Altsprachlicher Unterricht, 5, 48–51.

Doepner, T. (2025): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Die Aspekte Migration, Frieden und ‚gerechte Herrschaft‘ im Spiegel lateinischer Texte. In: Forum Classicum, 1, 4–21.

Doepner, T. & Sauer, J. (Hrsg.) (2023): Themenheft „Demokratiebildung“. Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen 4/1 2023. <https://www.biejournals.de/index.php/lgnrw/issue/view/431> (05.06.2026).

Drescher, D. & Holtermann, M. (2024): Clever von A bis Z. Reflektiertes und selbstorganisiertes Arbeiten mit dem Wörterbuch. In: Altsprachlicher Unterricht, 5, 33–39.

KMK/BMZ Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe, herausgegeben von Engagement Global gGmbH, Bonn 2025. https://www.engagement-global.de/files/2_Media/Publikationen/Globale_Entwicklung_Schule/251030_Orientierungsrahmen_globale_Entwicklung_gymnasiale_Oberstufe.pdf (05.06.2026).

Europarat (Hrsg.) (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen Begleitband mit neuen Deskriptoren.

Europarat & Rat Für Kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.

Faller, S., Kuhlmann, P., Pütz, H.-J. & Toma, A. (2023): Ansatz für eine Standardisierung von Latein- und Griechischkenntnissen in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. In: Forum Classicum, 3, 219–226.

Freund, S. & Janssen, L. (Hrsg.) (2017): *Communis lingua gentibus*. Interkulturalität und Lateinunterricht. Speyer.

Freund, S. & Janssen, L. (Hrsg.) (2019): *Non ignarus docendi*. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung. Bad Heilbrunn.

Friedrich, A. (2024): Der Beitrag von Latein und Griechisch zum KMK/BMZ-Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ – BNE am Beispiel von Senecas Vegetarismus-Erfahrungen (epist. 108). In: W. Polleichtner (Hrsg.): Altsprachlicher Unterricht und Bildung für nachhaltige Entwicklung (S. 7–48). Kartoffeldruck-Verlag.

Friedrich, A. (2023): Transformation, Interkulturalität, Diskurs. Zum Potenzial der Alten Sprachen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In: Forum Classicum, 4, 289–294.

Friedrich, A. (2021): Griechisch-römische Antike an außerschulischen Lernorten entdecken: Ein didaktisch-methodischer Zugang. In: Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen, LGNRW 2.2, 8–9.

Friedrich, A. (2020): Mensch und Umwelt in der Antike. Zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Altsprachunterricht. In: Altsprachlicher Unterricht, 2, 2–11.

Glücklich, H.-J. (2011): Hinter den Texten. In: Altsprachlicher Unterricht, 3, 4–13.

Große, M. et al. (2014): Zweitspracherwerb und lateinische Unterrichtspraxis. In: S. Kipf (Hrsg.): Integration durch Sprache (S. 59–111).

Große, M. (2017): Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts. Frankfurt am Main.

Haas, U. (2015): Selbstorganisiertes Lernen im Unterricht. Eine unterrichtspraktische Einführung. Weinheim/Basel.

Häger, J.-J. (2025): Naturwahrnehmung in den Villenbriefen des jüngeren Plinius. Exemplarische Verdeutlichung eines authentischen Lebensweltbezugs im lateinischen Lektüreunterricht. In: Forum Classicum, 1, 22–29.

Janssen, L. (2020): Wenn familia nicht Familie bedeutet. Kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen anhand lateinischer Hotwords. In: PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 2 (4), 88–104.

Jung, S. (2024): Et tu, quo vadis? Selbstständiges Übersetzen – keine mission impossible! In: Altsprachlicher Unterricht, 5, 12–18.

Keip, M. & Kurczyk, S. (2023): Liebe, Freude, Wut. Den Gefühlen von Lehrbuchfiguren auf der Spur. In: Altsprachlicher Unterricht, 3+4, 14–23.

Kipf, S. (2021): Latein als Modellfall/Sprachbildung. In: U. Jesper, S. Kipf & T. Riecke-Bau-
lecke (Hrsg.), Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten (S. 102–110). Hannover.

Kipf, S. (Hrsg.) (2014): Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein. Bamberg.

Kuhlmann, P. & Horstmann, H. (2022): Texte erschließen und verstehen. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht. Göttingen.

Kuhlmann, P. & Horstmann, H. (2018): Wortschatz und Grammatik üben. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht. Göttingen

Kuhlmann, P. (2020): Möglichkeiten der Sprachförderung durch Lateinunterricht angesichts einer heterogenen Schülerschaft. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 2/4, 1–10.

Lahann, O. (2019): Werte ja, Laster nein? In: Altsprachlicher Unterricht, 5, 10–15.

Lahmer, K. (1994): Das Verhältnis von Natur und Mensch in Antike und Gegenwart. Voraussetzungen für den Lektüreunterricht. Bamberg.

Liebsch, A.-C. (2023): Inklusion. In: S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.): Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht (S. 344–351). Tübingen.

Mielke, L. & Syré, E. (2020): Landwirtschaft mit Anstand? Zu Elementen nachhaltigen Denkens in Columellas Agronomie. In: Altsprachlicher Unterricht, 2, 19–29.

Mindt, N. (2021): Transformationen der Antike. In: U. Jesper, S. Kipf & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten (S. 162–169). Hannover.

Munding, H. (1985): Antike Texte – aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht. Bamberg.

Nickel, J. (2023a): Gegenwartsbezug. In: S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.): Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht (S. 241–248). Tübingen.

Nickel, J. (2023b): Kommunikation im altsprachlichen Unterricht. Mehr als nur „historisch“! In: Altsprachlicher Unterricht, 5, 2–9.

Nickel, J. (2020): Wir und die anderen – die anderen und wir? Interkulturalität im altsprachlichen Unterricht. In: Altsprachlicher Unterricht, 1, 2–9.

Nießen, J. M. & Sauer, J. (2020): Themenheft: Digitalisierung. Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen, 1 (2).

Paffrath, S. (2023): Sprachbildung. In: S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.): Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht (S. 753–763). Tübingen.

Polleichtner, W. (Hrsg.) (2024): Altsprachlicher Unterricht und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Speyer.

Rexhausen, S. (2025): Die besten Spiele, die während der Antike spielen. <https://spiele.tips/die-besten-spiele-die-waehrend-der-antike-spielen> (05.06.2026).

- Sauer, J. (Hrsg.) (2024): Themenheft „Künstliche Intelligenz“. Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen 5/1. <https://www.biejournals.de/index.php/lgnrw/issue/view/479> (05.06.2026).
- Schauer, M. (2020): Altsprachlicher Unterricht und Interkulturalität: vom Modell zum Diskurs. In: Altsprachlicher Unterricht, 1, 49–51.
- Schirok, E. (2024): Romidee – Romkritik. In: Altsprachlicher Unterricht, 1, 2–9.
- Schliephake, C. (2020): The Environmental Humanities and the Ancient World. Questions and Perspectives. Cambridge.
- Schmidt, J. (2015): Moderator et scriptor. In: Altsprachlicher Unterricht, 5, 24–25.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2022): Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters. Weinheim/Basel.
- Todtenhaupt, B. (2024): Auf den Spuren von Aeneas. Escape-Games zu Basiskompetenzen der lateinischen Sprache. In: Altsprachlicher Unterricht, 5, 26–32.
- Vögler, G. (2011/2013): Mensch und Natur in der Antike (= Antike und Gegenwart, Schülerheft + Lehrerkommentar). Bamberg.
- Vogel, M. (2023): Außerschulische Lernorte. In: S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.): Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht (S. 54–62). Tübingen.

Impressum

Herausgeberin:

**ENGAGEMENT
GLOBAL**



ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH

Friedrich-Ebert-Allee 40, 53113 Bonn

Telefon: +49 228 20717-0

E-Mail: info@engagement-global.de

www.engagement-global.de

Umsetzung: BlockDesign – Agentur für Kommunikation, Berlin

Umschlaggestaltung: Corinna Babylon, Berlin

Icons auf dem Umschlag: © United Nations: Sustainable Development Goals

Lektorat: Martin Zimmermann

Redaktion:

Christina Berndt (Engagement Global)

Dr. Claire Grauer, paseo GmbH

Im Auftrag des:



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

www.bmz.de, E-Mail: poststelle@bmz.bund.de

Dienstsitz Bonn

Postfach 12 03 22, 53045 Bonn

Telefon: +49 228 99 535-0

Fax: +49 228 99 535-2500

Dienstsitz Berlin

Stresemannstraße 94, 10963 Berlin

Telefon: +49 30 18 535-0

Fax: +49 30 18 535-2501

**KULTUSMINISTER
KONFERENZ****Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik
Deutschland**

www.kmk.org, E-Mail: poststelle@kmk.org

Taubenstraße 10, 10117 Berlin

Postfach 11 03 42, 10833 Berlin

Telefon: +49 30 254 18-499

Fax: +49 30 254 18-450

Autorinnen und Autoren des Fachbeitrags Alte Sprachen: Prof. Dr. Stefan Freund,
Dr. Anne Friedrich, Leoni Janssen, Prof. Dr. Peter Kuhlmann, Prof. Dr. Katja Lembke,
Dr. Lars Mielke, PD Dr. Johanna Nickel

Die jeweiligen Autorinnen und Autoren sind für den Inhalt allein verantwortlich. Die in der Publikation dargestellten Positionen geben nicht notwendigerweise den Standpunkt des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung wieder.

Die Websites Dritter, deren Internetadressen in diesem Werk angegeben sind, wurden vor Drucklegung sorgfältig geprüft. Engagement Global übernimmt keine Gewähr für die Aktualität und den Inhalt dieser Seiten oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind.

Sollte es in einem Einzelfall nicht gelungen sein, die korrekten Rechteinhaber von Texten und Abbildungen ausfindig zu machen, so werden berechnete Ansprüche selbstverständlich im Rahmen der üblichen Regelungen abgegolten.

KMK, BMZ & Engagement Global (Hrsg.). (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (2. Aktualisierte und erweiterte Auflage). Fachbeitrag Alte Sprachen (Stand: 2026)

© Engagement Global gGmbH, Bonn

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Es darf mit Zustimmung der Engagement Global gGmbH, Bonn, in ein Netzwerk eingestellt und öffentlich zugänglich gemacht werden