

# Politisches Handeln analysieren: CICEROS *Pro Marcello*



von Dr. Andrea Beyer

Humboldt-Universität zu Berlin  
beyeranz@hu-berlin.de

**Schlüsselwörter:** *Demokratiebildung, Werte, Rhetorik, Inklusion, digitales Lehr-Lern-Setting, Lernaufgabe*

Der folgende Beitrag gliedert sich in zwei Abschnitte: Im ersten Abschnitt wird Demokratiebildung als Teil des Bildungsauftrages von Schule erläutert und in Beziehung zum Lateinunterricht (LU) gesetzt. Im zweiten Abschnitt wird an dem als Lernaufgabe konzipierten Unterrichtsvorhaben „Überzeugend kommunizieren – Welche Strategien der Einflussnahme nutzt CICERO in seiner Rede *Pro Marcello*?“ gezeigt, wie Demokratiebildung in den LU integriert werden kann.

## 1. Bildungsauftrag der Schule: Mündigkeit

Schule als (Aus-)Bildungsinstitution der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger zielt bereits seit Langem auf die Entfaltung von Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler, d. h. auf die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Eigenverantwortung, um unabhängig und kritisch reflektiert handeln zu können. Da der Staat allerdings auch das eigene politische System stützen will, findet diese Entwicklung zur Mündigkeit nicht im luftleeren Raum statt. Aus seiner politischen Sicht sollen die Schüler und Schülerinnen demzufolge lernen,

1. die Werte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu unterstützen,
2. an demokratischen Prozessen partizipieren zu können und zu wollen sowie
3. gesamtgesellschaftliche Entwicklungen kritisch zu reflektieren und ggf. politisch aktiv zu werden.

Das hierfür notwendige Wissen sollte ur-

sprünglich das Fach Politik vermitteln, die überfachlichen Fähigkeiten wie Selbständigkeit, Verantwortung und Urteilskraft sollten dagegen alle Fächer schulen. Doch mit dem Beginn des 21. Jh. und dem Aufkommen der Diskussion um die „Krise der Demokratie“ (vgl. auch das Konzept zur Postdemokratie von CROUCH [2004]) setzte eine erste Diskussion um Konzepte und Begriffe der expliziten demokratischen Erziehung, der politischen Bildung und des Lernens von Demokratie in Schulen ein.<sup>1</sup> In diesem Kontext dominierte zunächst der Begriff Demokratiepädagogik<sup>2</sup> (BEUTEL/FAUSER 2007), für den alternativ auch Begriffe wie Demokratielernen (EDELSTEIN 2010), Demokratiedidaktik (LANGE/HIMMELMANN 2010) und Demokratieerziehung (WEYERS 2014) verwendet wurden. Seit etwa 2018 wird der Begriff Demokratiepädagogik nun unter dem „perspektivisch erweiterten Begriff und Konzept ‚Demokratiebildung‘“ diskutiert (BEUTEL/GLOE/REINHARDT 2022, S. 19). Dazu hat vor allem die Vorgabe seitens der KMK beigetragen, die ihren eigenen Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ von 2009 im Jahr 2018 überarbeitet und auf der eigenen Webseite mit dem Oberbegriff „Demokratiebildung“ veröffentlicht hat.<sup>3</sup> Infolge dieser Genese ist Demokratiebildung heute nicht nur eine Querschnittsaufgabe aller Fächer in der Institution Schule, sondern auch weiterhin ein bis dato unzureichend entwickeltes und ausformuliertes bildungs- und demokratietheoretisches Konzept (KENNER/LANGE 2022, S. 63). Wie also werden Demokratie und Demokratiebildung im schulischen Kontext bisher verstanden?

<sup>1</sup> Besonders vorangetrieben wurde diese Diskussion durch das von 2002–2007 laufende BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ (BLK = Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung), an dem sich insgesamt rund 200 Schulen in 13 Bundesländern beteiligten. Die Materialien wie z. B. der Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik sind bis heute aktuell und auf der Webseite ([blk-demokratie.de](http://blk-demokratie.de)) zu finden.

<sup>2</sup> Demokratiepädagogik umfasst „pädagogische, insbesondere schulische und unterrichtliche Aktivitäten zur Förderung von Kompetenzen, die Menschen benötigen, um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese aktiv in Gemeinschaft mit anderen Menschen zu gestalten; um sich für Demokratie als Gesellschaftsform zu engagieren und sie durch partizipatives Engagement in lokalen und globalen Kontexten mitzugestalten; um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiterzuentwickeln“ (EDELSTEIN 2007, S. 203–204)

<sup>3</sup> <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html>. Allerdings ist das PDF des Beschlusses immer noch mit *Demokratieerziehung* betitelt.

## 1.1 Demokratie

Demokratie wird vor allem mit Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit und Solidarität sowie mit Prinzipien von Rechtsstaat, Pluralismus und Volkssouveränität assoziiert. Alle diese Konzepte betonen die Demokratie aus staats-theoretischer Sicht. Doch „[a]us philosophischer Perspektive wird Demokratie heute als eine spezifische Form menschlicher, gesellschaftlicher und politischer Kooperation betrachtet“ (HIMMELMANN [2022], S. 47). Daraus ergeben sich drei Demokratieformen: die Demokratie als Herrschafts-, als Gesellschafts- und als Lebensform mit ihren jeweiligen Kernmerkmalen (Abb. 1). Diese Unter-

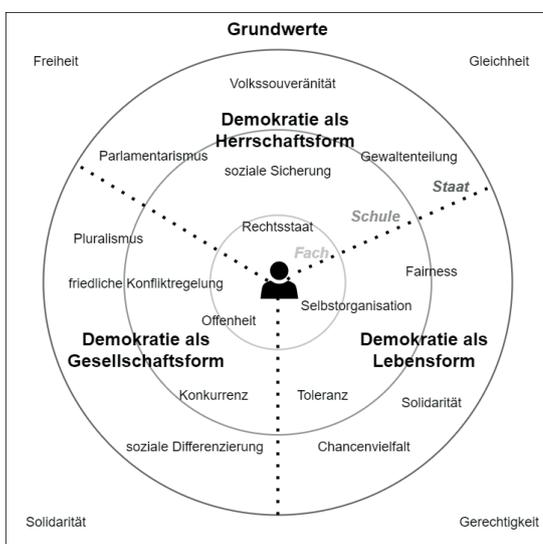


Abb. 1: In die demokratischen Grundwerte eingebettete Demokratieformen, die absteigend (Staat, Schule, Fach) von Heranwachsenden unterschiedlich direkt erlebt werden können.

teilung ist besonders sinnvoll mit Blick auf die Institution Schule, die es im Rahmen ihres Bildungsauftrages Schülerinnen und Schülern ermöglichen soll, praktische Erfahrungen mit der Demokratie zu sammeln. Jede Schul- und Unterrichtskultur bietet dazu auf allen Schulstufen Möglichkeiten, wobei aus entwicklungspsychologischer Sicht zuerst lebens- und gesellschaftsnahe, später zunehmend auch herrschaftsbezogene Demokratie erlernt werden kann (HIMMELMANN [2022], S. 50):

- Primarstufe – Demokratie als Lebensform: Entwicklung von personalen, sozialen, moralischen Voraussetzungen, z. B. Regeln verabreden und einhalten (Fairness), auf Bedürfnisse von anderen eingehen (Vielfalt),

als Gruppe Verantwortung übernehmen (Solidarität, Toleranz);

- Sekundarstufe I – Demokratie als Gesellschaftsform: Entwicklung von demokratischen Handlungskompetenzen, z. B. Jugendliche als Mediatoren in ihrer Jahrgangsstufe (friedliche Konfliktregelung), vielfältige Wettbewerbsangebote (Konkurrenz), Storytelling via Social Media (Öffentlichkeit);
- Sekundarstufe II – Demokratie als Herrschaftsform: Ausbau der demokratischen Handlungskompetenzen mit gesteigertem Abstraktions- und Reflexionsgrad, z. B. Engagement für Klimaneutralität in der Schule (Recht, Entscheidungsverfahren, Menschenrechte), kritische Reflexion der Schul- und Unterrichtskultur (Kontrolle), Autorität erleben und hinterfragen (Macht).

Es wird deutlich, dass die mehrdimensionale Sicht auf Demokratie eine alltagspraktische Relevanz mit sich bringt, deren Normen und Prinzipien bereits mit dem Eintritt in die Schule implizit und explizit thematisiert werden können und – aus Sicht des Staates – auch möglichst früh in den Köpfen der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger verankert werden sollen. Das reine Vermitteln dieser Normen, Werte und Leitprinzipien wäre jedoch nur eine Demokratieerziehung, in der die Kinder und Jugendlichen Objekte der staatlichen Erziehung wären und am Ende vielleicht keine echte Mündigkeit erreichen würden. Ergo: Demokratiebildung!

## 1.2 Demokratiebildung

Im Gegensatz zur Demokratieerziehung<sup>4</sup> geht das Konzept der Demokratiebildung von den Bürgern und Bürgerinnen als politische Subjekte aus, die in der Lage sind, „die gegebene Ordnung zu durchschauen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten“ (KENNER/LANGE [2022], S. 65). Wenn die Schule also die o. g. Mündigkeit ihrer Subjekte anstrebt, muss sie trotz ihrer systembedingten Machtasymmetrien<sup>5</sup> als Lernort der Demokratie etabliert werden, deren Fundamente auf wechselseitiger Wertschätzung und Anerkennung beru-

<sup>4</sup> Der Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Latein erwähnt einmalig Demokratieerziehung gekoppelt mit politischer Bildung als fachübergreifende Querschnittsaufgabe (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [2019], S. 10).

<sup>5</sup> „Die Schule ist geprägt von strukturellen Zwängen, die sich in Stundenplänen, Unterrichtsfächern, Benotungen und der Selektionsfunktion manifestieren“, so KENNER/LANGE (2022), S. 68.

hen. Dies gilt für alle Beteiligten auf allen Ebenen und drückt sich in einer entsprechenden Schul- und Unterrichtskultur aus. Demnach findet Demokratiebildung – ausgedrückt als Erwerb und Ausbau von Demokratiekompetenzen, d. h. von Fähigkeiten zum Verhalten in und zum Umgang mit Demokratie in ihren drei Formen (s. o.) – in allen schulischen Handlungsfeldern statt: im Fachunterricht, im fächerübergreifenden Projektunterricht o. Ä., in der Schulorganisation und -verwaltung, in schulischen Veranstaltungen sowie in Kooperationen mit außerschulischen Partnern (vgl. z. B. den Leitfaden des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, FEIL [2019]). Dabei ist „die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zur Übernahme von Verantwortung und zur aktiven Mitgestaltung des Schullebens zu fordern und zu fördern“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ [2018], S. 8). Die im KMK-Beschluss genannten Beispiele (ebd. S. 8–10), dies zu ermöglichen, bieten auch für den LU vielversprechende Ansatzpunkte:

- **Wissen:** Vermittlung eines differenzierten Demokratiebegriffs (s. o.), Demokratie als Aushandeln von politischen Überzeugungen (*partes* im Senat, Senat und Volksversammlung) und Wertvorstellungen (*rex – dictator – princeps* vs. *consul – tribunus – populus*, Konzept *cives*, Legitimation der Regierung), Förderung des Verständnisses von Minderheitenschutz („Fremde“ in Rom, Einwohner in römischen Provinzen) und einer fachlich fundierten Auseinandersetzung mit allen Formen der Diskriminierung (Frauen, Sklaven, Proletariat, Stereotype über Nicht-Römer), Verdeutlichung der wechselseitigen Bezüge von lokalem und globalem Handeln (Rom und seine Provinzen, Imperium Romanum und externe Reiche), Thematisierung von Werten im Kontext (*auctoritas*, *dignitas*, *liberalitas*, ...) und von Religion als öffentliche oder private Handlung (Entstehung einer Volksreligion, Staatsreligion vs. private Religionsausübung);
- **Fähigkeiten:** Entwicklung von Konfliktfähigkeit und von Fähigkeiten zur Analy-

se und Beurteilung demokratiefeindlicher Systeme und Tendenzen (Übergang von der Republik zum Prinzipat, vom Prinzipat zum Dominat), Stärkung der Medienkompetenz (Qualität von Quellen, unterschiedliche Darstellungsformen, zielorientierte Medienwahl, ...), Ausbau der Selbst- und Sozialkompetenz (Selbstevaluation, Zeitmanagement, Selbstregulierung, Kooperation);

- **Methoden:** projektorientierter (fachübergreifender) Unterricht (z. B. Machtdemonstration durch Kunst), handlungs- und erfahrungsorientierte Methoden (Debatte, Rollenspiel, Fallstudie, ...), digitalgestütztes Lernen (kooperative Ergebnissicherung, Differenzierung, multimodales Erschließen von Inhalten, ...);
- **Haltungen und Einstellungen:** Werte (*sapientia*, *virtus*, *fortuna*, ...)⁶, Menschenrechte (Umgang mit Andersdenkenden, z. B. politischen Gegnern), Glauben und Religion (*religio*, Mysterien, Monotheismus – Polytheismus), Verantwortung übernehmen und tragen (Schüler als Lernbegleiter anderer Schüler, Gruppensprecher, Peer-to-Peer-Feedback, ...), Mitwirken wollen.

Wie diese Übersicht zeigt, ist Demokratiebildung ein Teil der individuellen Bildung, die eine umfassende Mündigkeit und Emanzipation der Heranwachsenden intendiert. Damit ist der zugrundeliegende Ansatz nicht völlig neu. Neu hingegen sind Explizitheit und ausdrückliche Fokussierung auf demokratische Bildung, die sicherlich als Reaktion auf die wachsenden Ängste anlässlich des „gefühlten“ und nur begrenzt empirisch messbaren⁷ Qualitätsverlusts der westlichen Demokratien zu verstehen sind.

## 2. Demokratiebildend auf den Spuren CICEROS

Demokratiebildung verlangt als Querschnittsaufgabe für alle Fächer im Kern nichts Neues vom LU, sondern nur mehr Explizitheit, ggf. eine leichte Verschiebung von Themenschwerpunkten und eine Erweiterung des Methoden- und Medienrepertoires. Das Ziel der

6 Insbesondere die Begriffe Wertorientierung, Werteerziehung und -vermittlung stehen in einem engen Zusammenhang mit der Demokratiebildung. Interessant ist, dass sich Eltern und Lehrkräfte weitgehend einig sind, dass ein entwicklungsfördernder Ansatz incl. Nachdenken über das moralisch richtige Handeln in bestimmten Situationen gut und ein Vorbildansatz ohne aktive Auseinandersetzung mit den vermittelten Werten eher nicht geeignet ist, um Werte in der Schule zu vermitteln (vgl. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH 2018, S. 29ff., Auswertung der Studie in DRAHMANN/CRAMER/MERK [2020]). Demnach ist das entscheidende Kriterium für den erwarteten Erfolg der Wertevermittlung die Reflexion, die im LU aufgrund seiner Eigenheiten besonders stark verankert sein sollte.

7 „[...] die zentralen Indizes der Messung demokratischer Qualität verzeichnen keinen systematischen Rückgang der durchschnittlichen Demokratiequalität in den letzten drei Jahrzehnten“, so BEIN (2018), S. 147. Am Ende seiner Analyse der Indizes kommt der Autor allerdings zu dem Schluss, dass „die Methoden der empirischen Demokratie-messung unter Umständen an die veränderten Herausforderungen der westlichen Demokratien angepasst werden müssen“ (ebd. S. 163).

Demokratiebildung, d. h. die Mündigkeit der Schüler und Schülerinnen, deckt sich mit dem Ziel des LU, der individuelle Bildung sowie die Gleichgewichtung der Kompetenzfelder Strategie, Person und Sache anstrebt (BEYER/KIPF [2021]). Ausgehend von dieser individuellen Bildung als Ausdruck individueller Entfaltungsmöglichkeiten am Lernort Schule treffen sich der LU, die Demokratiebildung (KENNER/LANGE [2019], S. 126) und die Forderung nach einem inklusiven Fachunterricht (vgl. Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL), FROHN [2019]). Da es sich bei dem DiMiLL um ein lernerzentriertes Modell handelt, das u. a. zur Unterrichtsplanung genutzt werden kann, hat es sich für die Entwicklung des hier vorgestellten Unterrichtsvorhabens angeboten. Von zentraler Bedeutung in diesem Modell sind die vier sog. Prozessmerkmale (*Kommunikation, Partizipation, Kooperation, Reflexion*), die als Grundprämissen eines an Inklusion orientierten Fachunterrichts gelten. Sie stellen wichtige Ansatzpunkte für die Demokratiebildung im LU dar, weil sie ein demokratisches Miteinander erst ermöglichen. Bei der konkreten Planung des Unterrichts wird die Lehrkraft durch die interdependenten Strukturmerkmale (*Ausgangslage, Themen und Inhalte, Methoden und Medien, Erfolgskontrolle*) unterstützt, wobei diese auch für die Durchführung und Reflexion des eigenen Unterrichts hilfreich sind. Um Demokratiebildung in den LU zu integrieren, kann die Lehrkraft im Rahmen der Strukturmerkmale die o. g. Kategorien (Wissen, Fähigkeiten, Methoden, Haltungen) einbinden, indem sie bspw. eine digital gestützte Lernaufgabe mit dem Schwerpunkt der Analyse politischen Handelns entwirft, in der Schüler und Schülerinnen anhand CICEROS Rede *Pro Marcello* kooperativ und eigenverantwortlich ein Lernprodukt erstellen, bei dessen Präsentation sie auch über ihre Medienwahl und inhaltliche Struktur reflektieren.

## 2.1 CICEROS *Pro Marcello* als multimodale Lernaufgabe

Das Unterrichtsvorhaben „Überzeugend kommunizieren – Welche Strategien der Einflussnahme nutzt CICERO in seiner Rede *Pro Marcello*?“ ist für die Lektürephase nach dem Ende

der Lehrbuchphase konzipiert und als hybride Lernaufgabe angelegt. Im Zentrum der Lernaufgabe steht CICEROS Rede *Pro Marcello*, die sich aufgrund ihrer Kürze (~ 2800 Wörter) und ihrer überschaubaren Personenkonstellation als Ganzschrift zu bearbeiten empfiehlt. Ziel der Lernaufgabe ist es, dass sich die Schüler und Schülerinnen CICEROS rhetorische Strategien der Einflussnahme auf CAESAR und den Senat erarbeiten und ihre Ergebnisse in einem Lernprodukt (Strategiemodell und Wahlpflichtaufgabe)<sup>8</sup> präsentieren. Dazu bearbeiten sie die Rede u. a. mithilfe einer audiovisuellen Erschließungsmethode (Hör-Lese-Verstehen) und interaktiven Übungen, übersetzen verschiedene Redeauszüge, vergleichen Übersetzungen unter Bezugnahme auf den Ausgangstext miteinander, reflektieren über den Übersetzungsprozess sowie ihren eigenen Lernprozess (sog. Reflexionsinseln) und geben sich gegenseitig zu den Lernprodukten ein kriterienorientiertes Peer-to-Peer-Feedback.

Obwohl viele Materialien der Lernaufgabe zum Herunterladen und analogen Verwenden bereitstehen, ist sie dennoch als digitalgestützte Lernaufgabe für ein hybrides Unterrichtsetting in einem Moodlekurs auf *Logineo LMS* (in NRW) implementiert worden. Erst in der Lernumgebung können die vielfältigen multimodalen Lernarrangements (z. B. Video, Audio, Visualisierung, interaktive Übung mit automatischem Feedback, Begleitstory) ihre Wirkung erzielen. **Caveat:** Die Lernaufgabe ist in Zusammenarbeit mit *QUA-LiS NRW* als Prototyp für digitalgestützte Lernaufgaben im fortgeschrittenen Spracherwerb des LU entwickelt worden. Aufgrund der zeitlichen Rahmenbedingungen des Projekts erfolgte die Ausgestaltung des Lernprozesses nur exemplarisch (Abb. 2). An drei ausgewählten Textstellen (§§ 1–4a, 16–20, 23b–24) wird der Einsatz von Interaktionen, Medien und Methoden vorgeführt, die den Standardlateinunterricht sinnvoll erweitern und zum Gelingen der Lernaufgabe wesentlich beitragen.

Link zum Moodle-Kurs: <https://402000>.

[logineonrw-lms.de/course/view.php?id=124](https://logineonrw-lms.de/course/view.php?id=124)

<sup>8</sup> Lernaufgabe: Die Schüler und Schülerinnen stellen ihre Arbeitsergebnisse in einem Strategiemodell dar, das sie entweder digital veranschaulichen oder an einer frei gewählten anderen Rede überprüfen oder zum Verfassen einer eigenen Rede nutzen.

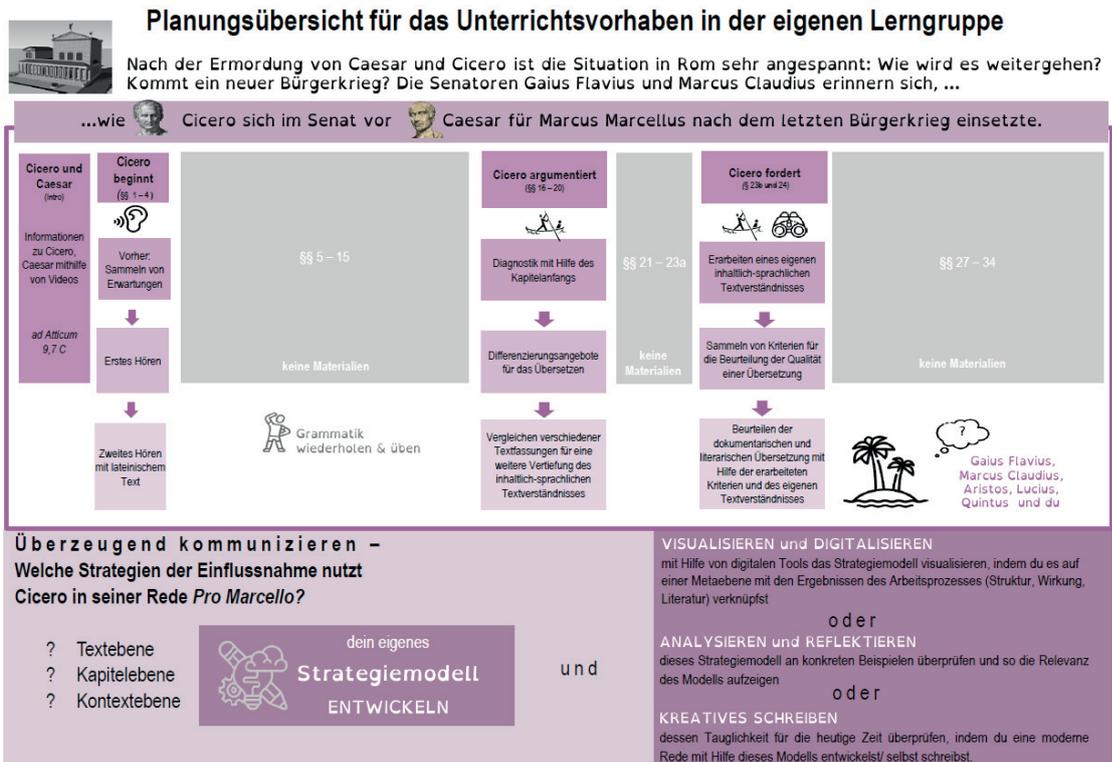


Abb. 2: Struktur- und Inhaltsübersicht zur Lernaufgabe „Überzeugend kommunizieren – Welche Strategien der Einflussnahme nutzt CICERO in seiner Rede Pro Marcello?“ in Form eines Advanced Organisers.



Abb. 3: Abschnitte der Lernaufgabe und Materialsammlung im Moodlekurs auf Logineo LMS.

## 2.2 Demokratiebildung durch Prozessmerkmale

Im Hintergrund der Lernaufgabe schimmern stets die vier Prozessmerkmale (DiMiLL, s. o.) durch. Die **Kommunikation** kann privat zwischen zwei Personen (Mitteilungsfunktion bei Moodle ohne separate E-Mail), öffentlich in der Gruppe (z. B. Forum) oder privat zwischen Lehrkraft und Schüler oder Schülerin (z. B. Aufgabe) erfolgen. Um sowohl synchrone als auch asynchrone **Kooperation** zu

unterstützen, können die Schüler und Schülerinnen die Moodle-Tools *Board* (z. B. zur Ergebnissicherung) oder *PDF-Annotation* (z. B. zur gemeinsamen Bearbeitung einer Quelle) nutzen. **Partizipationsmöglichkeiten** erhalten sie beim gemeinsamen Festlegen von Bewertungs- (Lernprodukt) und Gütekriterien (sinngemäßes Lesen, Übersetzungsvergleich), bei der Auswahl der Gruppenmitglieder, bei der Gestaltung und Präsentation des Lernproduktes sowie bei der Selbstevaluation (Lektion „Wie fit bist du?“). Es wäre außerdem denkbar,



**Quintus** (*überrascht*): „Aber Aristos, was sollen wir denn jetzt mit unseren Texten anfangen? Es ist doch bloß ein kurzer Auszug aus Ciceros Rede.“

**Aristos** (*ruhig*): „Ihr seid doch heute nicht zum ersten Mal hier, oder? Ihr sollt den Abschnitt übersetzen. Dafür müsst ihr euch so richtig in die Rhetorik von Cicero hineinversetzen. Beachtet die Wortwahl im Kontext, den Satzbau und die stilistischen Mittel, damit eure Übersetzung einerseits Ciceros Art und Weise zu sprechen widerspiegelt, andererseits auch im Griechischen gut klingt und leicht verständlich ist.“

**Lucius** (*stöhnt*): „Aristos, können wir nicht bitte im Lateinischen bleiben? Das Übersetzen ist immer so mühsam...“

**Aristos** (*energisch*): „Nein, das können wir nicht! Seht das mal so: Wenn ihr übersetzt, lernt ihr noch viel über die Feinheiten der lateinischen Sprache und über die Möglichkeiten, wie ihr diese im Griechischen ausdrücken könnt. Euer Griechisch wird dadurch mit Sicherheit auch besser – naja, zumindest hoffe ich das.“

*Die beiden Jugendlichen machen sich wenig überzeugt an die Arbeit. Doch schon kurze Zeit später sind sie konzentriert in ihre Übersetzungen vertieft ...*

Abb. 4: Auszug aus der Rahmenhandlung, die die Schüler und Schülerinnen während der Lernaufgabe im Moodlekurs auf Logineo LMS begleitet.

die Schüler und Schülerinnen bei der Auswahl weiterer Textstellen zu beteiligen, wenn sie dies leisten können (Voraussetzung: aussagekräftige Informierung durch die Lehrkraft, Fähigkeit zur Einschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten). Die zentrale Bedeutung der **Reflexion** können die Schülerinnen und Schüler schon daran erkennen, dass jeder Textabschnitt von einer sog. Reflexionsinsel begleitet wird. Hier findet ein explizites Nachdenken auf der Metaebene statt, z. B. über die Qualitätskriterien für einen guten Lesevortrag oder über den (individuellen und allgemeinen) Nutzen von Hilfen im Übersetzungsprozess. Selbst in der Rahmenhandlung ist in den Dialogen eine Reflexion eingebettet, die allerdings zumeist implizit angelegt ist und z. B. den Sinn der anstehenden Aufgabe erörtert.

### 2.3 Demokratiebildung durch Kontrastierung

Um im Verlauf der Lernaufgabe kooperativ das Lernprodukt (Strategiemodell + Teilaufgabe, s. o.) entwickeln zu können, analysieren die Schüler und Schülerinnen anhand CICEROS Rede *Pro Marcello* politisches Handeln im Kontext dieser Zeit. Dazu erarbeiten sie sich zuerst mithilfe von entsprechend aufbereiteten Materialien notwendige Hintergrundinformationen. Die Hauptarbeit erfolgt anschließend am Originaltext. Ausgehend von der Makrostruktur (historischer Kontext, die Rede *Pro Marcello* in ihrer Gesamtheit) untersuchen die Schülerinnen und Schüler die Rede in ihrer Mikrostruktur, wobei sie in jedem Abschnitt auch auf die Makroebene „herauszoomen“, um die einzelnen Merkmale der Rede zu einem Strategiemodell zusammensetzen zu können. Die prozessorientierte Lernaufgabe bietet für die Arbeit an der Makro- und Mikrostruktur (*distant* und *close reading*)<sup>9</sup> Materialien und Methoden:

	Abschnitt	Inhalt	Medien	Methode
Makrostruktur	CICERO und CAESAR	Biographien der Protagonisten, CAESARS Brief (49 v. Chr.)	Video, Text, Logineo LMS	Kreatives Schreiben
	CICERO beginnt	Rede als politischer Akt einer Person	Audio, Text, Logineo LMS	Hör-Lese-Verstehen
Mikrostruktur		<i>Captatio benevolentiae</i> , Eigenschaften CAESARS		Sprachlich-inhaltliche Analysen
	CICERO argumentiert	CAESARS Leistungen und Tugenden	Text, Logineo LMS, Diagnostik	Übersetzen mit verschiedenen Textfassungen
	CICERO fordert	Appell an CAESAR, wichtige politische Bereiche der <i>res publica</i>	Text, Logineo LMS	Leseverstehen, Übersetzungsvergleich, Strukturbild

<sup>9</sup> Literatur zu *distant* und *close reading*: NÜNNING (2013); MORETTI (2016); GREENHAM (2019); BRUMMETT (2019).

Wenn dieses Analysieren ebenfalls explizit demokratiebildend genutzt werden soll, dann bieten sich folgende Aspekte an:

- **Wissen:** Herrschaftsform der *res publica*, demokratische Elemente in der Gesellschaft ohne Gleichberechtigung aller (Parteien, Reden im Senat vor einem *dictator*), fehlender Rechtsstaat (Begnadigung der Pompejaner vs. Freispruch), politische Entscheidungsprozesse in der *res publica*, Bürgerkrieg (Ursachen, Folgen) und seine Bedeutung für das bestehende politische System;
- **Fähigkeiten:** Thematisierung und Lösung von Konflikten in der Gruppenarbeit, Analyse und Beurteilung demokratiefeindlicher Tendenzen (*dictator* vs. *senatores*), Begründung der Medienwahl (Lernprodukt), Reflexion über den Lernprozess;
- **Methoden:** „Fallstudie CICERO“ (was will er erreichen und warum?), kooperative Ergebnissicherung, multimodales Erschließen und Bearbeiten von Inhalten;
- **Haltungen und Einstellungen:** *sapientia* als Merkmal eines politischen Anführers, Umgang mit Andersdenkenden (Pompejanern), wertschätzendes und fundiertes Peer-to-Peer-Feedback.

Einige der vorgeschlagenen Perspektiven können den Lernprozess hinsichtlich der Entwicklung eines Strategiemodells erheblich unterstützen, da davon auszugehen ist, dass den Schülerinnen und Schülern nicht nur der historisch-politische Hintergrund sehr fremd ist, sondern sie auch mit dem modernen politischen System einer Demokratie als Herrschaftsform kaum vertraut sind. Um aber politische Strategien analysieren und aufdecken zu können, benötigen sie neben sprachlichen Fähigkeiten vor allem ein Verständnis für die zugrunde liegenden politischen Systeme und deren Wertvorstellungen. Zur Entwicklung einer fundierten, vom Anlass ausgehenden Perspektive auf beide Systeme (CICERO spricht vor dem *dictator* Caesar im römischen Senat) bietet sich die Methode des Kontrastierens an, u. a.:

- Wer spräche heutzutage vor wem, um eine Rehabilitation von politischen Gegnern zu erreichen? Wie können Gegner rehabilitiert werden?
- Welches Setting ist heute alternativ zum Vorgehen CICEROS zu erwarten? Welche vergleichbaren Situationen sind denkbar?
- Welche Funktionen übernehmen Reden in welchem Rahmen heutzutage?

- Wie deckt man heute Strategien der Beeinflussung auf?

Diese konkreten Anknüpfungspunkte schaffen nicht nur einen erfreulichen Lebensweltbezug, sondern eine tragfähige Basis, auf der politische Strategien untersucht, bewertet und übertragen werden können (s. Transfer-Teilaufgaben für das Lernprodukt). Zugleich wird eine zu große Abstraktheit vermieden, z. B. eine Gesamtdarstellung der beiden politischen Systeme, die eher im Politik- oder Geschichtsunterricht der Oberstufe zu verorten ist. Vor allem aber können die Schüler und Schülerinnen im LU erleben, dass sprachliche Arbeit keinen Selbstzweck erfüllt. Durch ihren intensiven Umgang mit Sprache werden sie dazu befähigt, nicht nur Aufgaben im LU erfolgreich zu bewältigen, sondern auch die Bedeutung, Wirkung und Macht von Sprache heutzutage zu erkennen und kritisch zu reflektieren sowie Sprache selbst mündig zu verwenden. Denn echte Mündigkeit setzt die Beherrschung von Sprache in all ihren Formen voraus – damals wie heute!

## Literatur und Internetquellen

- BEIN, S. (2018): Demokratien in der Krise? Zum Beitrag zentraler Indizes der Demokratiemessung zur Debatte um Funktionsstörungen etablierter Demokratien. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft 28, H. 2, S. 147–171.
- BEUTEL, W./FAUSER, P. (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.
- BEUTEL, W./GLOE, M./REINHARDT, V. (2022): Demokratiepädagogik. In: BEUTEL, W./GLOE, M./HIMMELMANN, G./LANGE, D./REINHARDT, V./SEIFERT, A. (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 19–42.
- BEYER, A./KIPF, S. (2021): Kompetenzen und Bildung. In: KIPF, S./JESPER, U./RIECKE-BAULECKE, T. (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten. Hannover, S. 19–34.
- BRUMMETT, B. S. (2019): Techniques of Close Reading. Thousand Oaks.
- CROUCH, C. (2004): Post-democracy. Cambridge.
- DRAHMANN, M./CRAMER, C./MERK, S. (2020): Wertorientierungen und Werterziehung. Ergebnisse einer repräsentativen Studie zur Perspektive von Lehrpersonen und Eltern schulpflichtiger Kinder. Tübingen.
- EDELSTEIN, W. (2007): Demokratiebildung. Versuch einer Definition. In: BEUTEL, W./FAUSER, P. (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts., S. 203–204.
- EDELSTEIN, W. (2010): Demokratielernen in der Schule. Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen eines Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In: Kentron. Journal zur Lehrerbildung 23, S. 28–30.
- FEIL, R. (2019): Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Stuttgart.
- forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2018): Wertorientierung und Werterziehung. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Eltern schulpflichtiger Kinder. Berlin.
- FROHN, J. (2019): Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen. Aufbau, Interdependenzen und Akteur\*innen. In: FROHN, J./BRODESSER, E./MOSER, V./PECH, D. (Hrsg.): Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn, S. 28–33.
- GREENHAM, D. (2019): Close reading. The basics. Boca Raton, FL.
- HIMMELMANN, G. (2022): Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform – Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik. In: BEUTEL u. a., Handbuch Demokratiepädagogik, S. 43–51.
- KENNER, S./LANGE, D. (2019): Schule als Lernort der Demokratie. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71, H. 2, S. 120–130.
- KENNER, S./LANGE, D. (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: BEUTEL u. a., Handbuch Demokratiepädagogik, S. 62–71.
- Kultusministerkonferenz (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule.
- LANGE, D./HIMMELMANN, G. (Hrsg.) (2010): Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung. Wiesbaden.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I, Gymnasium in Nordrhein-Westfalen (Latein).
- MORETTI, F. (2016): Distant reading. Konstanz.
- WEYERS, S. (2014): Demokratie als Ziel und Mittel der Erziehung? Paradoxien, Perspektiven und Grenzen demokratischer Erziehung. In: GARZ, D./ZIZEK, B. (Hrsg.): Wie wir zu dem werden, was wir sind. Wiesbaden, S. 257–286.