

### 3. Latein im Kontext fächerübergreifenden Unterrichts

Obwohl es in der Literatur diverse theoretische Beispiele für einen Lateinunterricht gibt, der Verbindungen zu anderen Fächern aufweist, so ist doch kein normatives Gesamtkonzept für einen solchen gegeben.<sup>367</sup> Daher ist es notwendig, auf solche Konzepte zu rekurrieren, die an den Lateinunterricht, insbesondere an den lateinischen Lektüreunterricht der gymnasialen Oberstufe, anschlussfähig sind.

#### 3.1 Fächerübergreifender Unterricht im Kontext allgemeindidaktischer Diskurse

##### 3.1.1 Begriffe – Interdisziplinarität, fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht

Um zu definieren, was *interdisziplinärer* sowie *fächerübergreifender* und *fächerverbindender* Unterricht ist, muss ein Blick in die allgemeine Didaktik der Erziehungswissenschaft geworfen werden. Ein Konsens hinsichtlich einer einheitlichen Definition ist insofern festzustellen, als dass alle Begriffe implizieren, mehrere (Unterrichts-)Fächer zu umfassen.<sup>368</sup> Dies vorausgesetzt, ist *Interdisziplinarität* als Inbegriff dieser Implikation das für alle Formen eines solchen Unterrichts konstituierende Merkmal. Zurückgeführt werden muss dieser Begriff auf seinen lateinischen Ursprung: *inter disciplinas*. Genau in dieser Ausführung sind wenigstens drei relevante Textstellen belegt. Zwei von diesen

<sup>367</sup> Vgl. Kuhlmann (2015a), S. 25; vgl. Janka (2017b), S. 192; vgl. Nickel (2001), S. 142ff., hier unter dem Stichwort „Kooperation“.

<sup>368</sup> Vgl. Wolters (2011), S. 162. Sie formuliert an dieser Stelle im Zusammenhang des Projektunterrichts auch den Begriff *Transdisziplinarität*. Da dieser „jenseits der Fachgrenzen angesiedelt ist“ (ebd.), ist er für diese Arbeit, die das Fach Latein berücksichtigen muss, nicht weiter relevant.

gehen auf Autoren des frühen Mittelalters zurück, sind Cicero also unbekannt, Cassiodor und Isidor von Sevilla.<sup>369</sup> Beide stellen in der Verwendung dieser Worte einen Zusammenhang mit dem Quadrivium der *septem artes liberales* her.<sup>370</sup> Cassiodorus schreibt: *Scriptores saecularium litterarum inter disciplinas mathematicas primam omnium arithmeticom esse voluerunt, propterea quoniam musica et geometria et astronomia, quae sequuntur, indigent arithmeticom ut virtutes suas valeant explicare.*<sup>371</sup> Es ist offensichtlich, dass unter den Disziplinen trotz unterschiedlicher Fokussierung ein Zusammenhang bestehen müsse, da Musik, Geometrie und Astronomie der Arithmetik bedürften, um ihre Eigenheiten zur vollen Entfaltung bringen zu können. Isidor schreibt hierzu Folgendes: *Quam [arithmeticom] scriptores saecularium litterarum inter disciplinas mathematicas ideo primam esse voluerunt, quoniam ipsa ut sit nullam aliam indiget disciplinam. Musica autem et Geometria et Astronomia, quae sequuntur, ut sint atque subsistant istius egent auxilium.*<sup>372</sup> Hier wird zwar die Unabhängigkeit der Arithmetik von den anderen mathematischen Disziplinen hervorgehoben, aber ebenfalls auf das notwendige Bestehen jener verwiesen, um die anderen Disziplinen zu unterstützen. Da die *septem artes liberales* in ihrer Gesamtheit, also dem Trivium und Quadrivium, den Fächerkanon in der Spätantike bestimmen und somit Einfluss auf das mitteleuropäische Denken und die Organisation von Bildung haben, sind sie noch heute für unsere Schul- und Hochschulbildung historisch relevant.<sup>373</sup> Die Ka-

<sup>369</sup> Thomas von Aquin sieht überdies eine Verbindung zwischen Disziplinen innerhalb der Tugendethik: *Cum igitur inter disciplinas etiam sapientia contineatur, videtur quod prudentia sit maior quam sapientia.* Dies ist für die Begriffsbestimmung vor dem Hintergrund des heutigen Schulunterrichts aber nicht weiter zu berücksichtigen. Thomas von Aquin, STh, prima secundae quaestio 66, 5, 1.

<sup>370</sup> Vgl. Christes: *Artes liberales*. In: DNP.

<sup>371</sup> Cassiod., *inst.* II, IV, 1. *Cassiodori Senatoris Institutiones*, ed. R.A.B. Mynors, Oxford 1963.

<sup>372</sup> Isid., *orig.* III, I, 1. *Isidor Hispalensis Episcopus, Etymologiarum sive originum libri XX*. Tomus I, rec. W. M. Lindsay, Oxford 2007. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>373</sup> Vgl. Cassiod., *inst.* II, passim. So kann das *trivium* in Deutschland in den Aufgabenfeldern I und II, dem sprachlich-literarisch-künstlerischen und dem gesellschaftswissenschaftlichen, das *quadrivium* in den Aufgabenfeldern I und III, dem mathematisch-

nonisierung von Wissen geht also zurück auf interdisziplinär verstandene Strukturen.<sup>374</sup>

Heute ist eine Interdisziplinarität „im schulischen Rahmen vor allem für themenbezogene Unterrichtsformen notwendig, die eine Integration fachspezifischer Antworten auf gemeinsam entwickelte überfachliche Fragestellungen anstreben.“<sup>375</sup> Derartige Unterrichtsformen benötigen einen grundlegenden Ausgangspunkt, der von den partizipierenden Fächern gemeinsam problematisiert wird. Dies bedingt unter besonderer Berücksichtigung des Begriffs des *fächerübergreifenden* Unterrichts eine mehrperspektivische „handlungsorientierte Problemlösung“, indem die einzelnen Fächer unterschiedliche Methoden der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand anstreben.<sup>376</sup> Dennoch besteht im Unterrichtsverlauf ein „thematisch-inhaltlicher Zusammenhang“<sup>377</sup>. Meyer fasst dies folgendermaßen zusammen:

*Fächerübergreifender* Unterricht ist ein ganzheitlicher, zumeist handlungsorientiert gestalteter Unterricht, in dem fachliche Ansprüche, Wissensbestände und Prinzipien mehrerer Fächer herangezogen werden, um die den Schülern gestellten Lernaufgaben zu bewältigen.<sup>378</sup>

Begründet werden diese Zuschreibungen mit dem Verweis auf die „gesellschaftliche Wirklichkeit“, die kein Abbild einzelner voneinander

naturwissenschaftlich-technischen, wiederentdeckt werden. Vgl. APO-GOST, §7, Abs. 1 und KMK (2021), S. 4; 6; vgl. ferner Kap. 3.1.4 dieser Arbeit.

<sup>374</sup> Der Begriff der *artes liberales* ist in spätrepublikanischer Zeit wohl als Teil der *bonae artes* zu identifizieren, die den *vir bonus* auszeichneten. Vgl. Christes, *Artes liberales*, A. In: DNP. Zum „Hochschulunterricht in Form einer Rhetorikausbildung“ ab dem 1. Jh. v. Chr. vgl. Müller (2017), S. 8: „Seit Cicero umfasste er [d. i. der Hochschulunterricht; Anm. N. Herzig] juristische, historische und vor allem philosophische Bildung, die idealerweise durch einen Aufenthalt in Griechenland vervollständigt wurde.“

<sup>375</sup> Wolters (2011), S. 162.

<sup>376</sup> Vgl. Moegling (2010), S. 13.

<sup>377</sup> Ebd.

<sup>378</sup> Meyer (2007), S. 6. Hervorh. durch N. Herzig. Vgl. zur Vertiefung ferner Huwendiek (2011b), der auf Helmke rekurriert und dessen *Fachübergreifende Merkmale der Unterrichtsqualität* bespricht, die u. a. auch effiziente Klassenführung und Umgang mit Heterogenität berücksichtigen, S. 78f.; vgl. ferner Helmke (2007), S. 6–10. Eine ausführliche Erörterung der Begriffsdefinition würde an dieser Stelle zu weit gehen.

abgegrenzter Disziplinen, sondern vielmehr so konstruiert sei, dass ein zusammenhängendes Denken notwendig werde, um Problemlagen angemessen beurteilen und Handlungsmöglichkeiten planen zu können.<sup>379</sup> Ein Beispiel hierfür ist die Schere zwischen *Armut und Reichtum*, die nicht nur heute, sondern auch bereits zu Ciceros Lebenszeit ein gesellschaftliches Problem darstellte<sup>380</sup>, das er selbst insbesondere in Paradoxon VI aufgreift.<sup>381</sup> Für die Auseinandersetzung mit diesem Problem reicht ein ausschließlich wirtschaftspolitisches Denken nicht aus. Auch ethische Hintergründe und Kenntnisse in der Jurisprudenz sowie weitere Überlegungen müssen in diesem Zusammenhang thematisiert und vernetzt reflektiert werden. Hingegen scheint die Gliederung in Einzel-fächer mehr einem Spezialwissen zu dienen, das qua Wissenschaftspropädeutik den entsprechenden Einzelwissenschaften förderlich ist. Kritisiert wird hierbei die mangelnde Problematisierung und Reflexivität des einzelnen Faches, das schließlich eine Förderung des autonomen Denkens und Handelns zu wenig berücksichtigt.<sup>382</sup>

Ähnlich verhält es sich mit der Begründung des *fächerverbindenden* Unterrichts, die von Schnack folgendermaßen präzisiert wird:

- Durch die Aufgliederung des Wissens in Fächer werden die vorhandenen Zusammenhänge zwischen den Wissensbeständen der einzelnen Fächer verdeckt.

<sup>379</sup> Vgl. Moegling (2010), S. 17.

<sup>380</sup> Vgl. Knapp (2016), S. 120. Er schätzt den Anteil der armen Bevölkerung auf ca. 65%. „Die Armen lebten in sozioökonomisch benachteiligten und ungewissen Verhältnissen, und dieser Zustand bestimmte ihr Denken – eine verallgemeinernde Erklärung, die ein wichtiges Stück Alltagsrealität der römisch-griechischen Welt verdeckt. [...] Die Umwelt war eine stets gegenwärtige, wenn auch zeitweise nur potenzielle Bedrohung, die soziale Welt eine Ordnung zu ihrer Unterdrückung. Die Armen erlebten das Imperium als eine Welt der Unruhe und Ungleichheit. [...] Ihre soziopolitische Lage war die der Unterwerfung – sei es vor dem Steuereintreiber, dem Beamten, dem Grundbesitzer, dem Geldverleiher oder einfach nur vor der Not“, ders., S. 120f.

<sup>381</sup> Vgl. Cic., *Parad.* VI, passim; vgl. auch Kap. 2.2.6 dieser Arbeit.

<sup>382</sup> Vgl. Diederich/Tenorth (1997), S. 88–95, insbesondere S. 94; vgl. auch Nickel (1995), S. 3f.

- Das Prinzip des Fachunterrichts hindert die Schülerinnen und Schüler oftmals daran, die Besonderheiten und die Grenzen eines Faches zu erkennen.
- Das Lernen in Fächern wird in vielen Fällen den komplexen Problemen der Wirklichkeit nicht gerecht.
- Im Zusammenhang mit der Unterrichtsorganisation führt das Fachunterrichtsprinzip zu einer Zerstückelung des Lernens.<sup>383</sup>

Insofern die Argumente für *fächerübergreifenden* wie *fächerverbindenden* Unterricht dieselbe Grundlage in den Nachteilen der Struktur von Einzelfächern sehen und ein ganzheitliches Lernen in den Vordergrund rücken, können beide Begrifflichkeiten synonym verwendet werden.<sup>384</sup> Wolters votiert hingegen für eine klare Trennung. Für sie sei fächerübergreifender Unterricht eine „*didaktisch-methodische Großform* [...], die *spezifischen personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen* unterliegt.“<sup>385</sup> Fächerverbindender Unterricht sei hingegen „die *kleinformatigere* und deshalb organisatorisch leichter durchzuführende *Variante*“.<sup>386</sup> Dies geht zum einen einher mit der Definition von Huber/Effe-Stumpf, fachüberschreitend, fächerverknüpfend, fächerkoordinierend, fächerergänzend und fächeraussetzend seien Implikationen des Prinzips fächerübergreifenden Unterrichts. Hier entspricht die Beschreibung des fächerverknüpfenden Unterrichts, Verweise zwischen den Fächern planerisch zu gestalten, dem Kleinformat Wolters’.<sup>387</sup> Das hieße aber zum anderen, dass jeder fächerverbindende bzw. -verknüpfende Unterricht auch immer ein fächerübergreifender sein müsse, da ja eben beide einer Organisation bedürften. Weil in dieser Arbeit der Lateinunterricht und nicht Schulentwicklung als solche im Mittelpunkt steht, besteht keine Notwendigkeit, die Begriffe in der weiteren Erörterung zu differenzieren.

<sup>383</sup> Schnack (2011).

<sup>384</sup> So setzt es auch Schnack (2011) um.

<sup>385</sup> Wolters (2011), S. 147. Hervorh. im Original.

<sup>386</sup> Ebd. Hervorh. im Original.

<sup>387</sup> Vgl. Huber/Effe-Stumpf (1994), S. 64–66.

Zumindest fragwürdig scheinen die Definitionen von Meyer und Moegling wie auch die Argumente Schnacks vor dem Hintergrund einer zumeist Fach-organisierten Struktur in Deutschland.<sup>388</sup> Das heißt, dass ein Öffnen des Fachunterrichts neuer Strukturen auf Schulebene bedarf, die fächerübergreifenden Unterricht koordinierbar werden lassen. Ferner wird angemerkt, dass kein „Vollständigkeitswahn“ entstehen dürfe, ohne dabei die fachlichen Schwerpunkte zu vernachlässigen.<sup>389</sup> Ein weiterer Aspekt, der kritisch hinterfragt wird, ist, ob ein solcher Unterricht auch in der Sek. I möglich sei. Da für eine multiperspektivische Auseinandersetzung auch multiple Voraussetzungen, d.h. „Wissen über Konzepte und Sachverhalte (deklaratives Wissen) und Wissen über Regeln und Strategien (prozedurales Wissen) im jeweiligen Gegenstandsbereich“<sup>390</sup> notwendig sind, um Problemlösekompetenz zu fördern, ist eine konsequente Umsetzung bei gegebenen Fachgebundenen Strukturen in der Sek. I schwieriger umsetzbar als in der Sek. II. Dass ein Fächerübergreif in der Oberstufe stattfinden kann, legitimiert der Kernlehrplan NRW:

Die [...] vorgenommene Fokussierung auf rein fachliche und überprüfbare Kompetenzen bedeutet in diesem Zusammenhang ausdrücklich nicht, dass fachübergreifende und ggf. weniger gut zu beobachtende Kompetenzen [...] an Bedeutung verlieren bzw. deren Entwicklung nicht mehr zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule gehört.<sup>391</sup>

Der Mehrwert einer solchen Orientierung liege in den „von allen Fächern zu erfüllenden Querschnittsaufgaben“.<sup>392</sup>

In diesem Kontext trage Latein als Sprachunterricht

im Rahmen der Entwicklung von Gestaltungskompetenz zur **kritischen Reflexion** geschlechter- und **kulturstereotyper Zuordnungen, zur Werte-**

<sup>388</sup> Vgl. Diederich/Tenorth (1997), S. 76–82.

<sup>389</sup> Vgl. Moegling (2010), S. 24f.

<sup>390</sup> Baumert et al. (1999), S. 7.

<sup>391</sup> MSW NRW (2014a), S. 9f.

<sup>392</sup> MSW NRW (2014a), S. 11.

**erziehung**, zur Empathie und Solidarität, zum Aufbau sozialer Verantwortung, zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft, zur Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen, auch für kommende Generationen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung, und zur kulturellen Mitgestaltung bei. Darüber hinaus leistet [es] einen Beitrag zur interkulturellen Verständigung, **zur interdisziplinären Verknüpfung von Kompetenzen**, auch **mit gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Feldern**, sowie zur Vorbereitung auf Ausbildung, Studium, Arbeit und Beruf.<sup>393</sup>

Die hervorgehobenen Begriffe sind diejenigen, die mit Hilfe einer interdisziplinären Lektüre der *Paradoxa* in den Fokus rücken, da sich die Paradoxien primär auf die Ethik des Einzelnen konzentrieren, also auf das Handeln im politisch geprägten Umfeld, ohne aber politische Philosophie als solche zu betreiben.

Auch dadurch, dass im Kernlehrplan keine expliziten fächerübergreifenden Kompetenzen ausgewiesen werden, kann konstatiert werden, dass solche überfachlichen schwerer festzustellen und auszuformulieren sind als fachspezifische. Dennoch werden Kenntnisse dieser Art in der mündlichen Abiturprüfung eingefordert.<sup>394</sup> Ferner können sie in Form einer besonderen Lernleistung relevant werden.<sup>395</sup>

Im zuletzt gültigen Kernlehrplan für die Sek. I ist wenigstens eine Öffnung des Unterrichts gewährleistet, indem insbesondere für den Lateinunterricht im Bereich der Methodenkompetenz themenzentriert „Kenntnisse aus anderen Fächern [einbezogen] und dadurch sich allmählich zu einem Ganzen fügende Wissensinseln [gebildet werden können].“<sup>396</sup> Der mit August 2019 einsetzende neue Kernlehrplan für die Sek. I in NRW misst einer fachübergreifenden Struktur weitaus mehr Bedeutung bei. In diesem Zusammenhang scheint eine Orientierung an den Querschnittsaufgaben des KLP GOST gewollt:

- Menschenrechtsbildung,
- Werteerziehung,

<sup>393</sup> Ebd. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>394</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 55.

<sup>395</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 56.

<sup>396</sup> MSW NRW (2008b), S. 56; MSW NRW (2008a), S. 53.

- politische Bildung und Demokratieerziehung,
- Bildung für die digitale Welt und Medienbildung,
- Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- geschlechtersensible Bildung,
- kulturelle und interkulturelle Bildung.<sup>397</sup>

Für die Lektüre der *Paradoxa* könnten sicherlich die ersten beiden, also Menschenrechtsbildung und Werteerziehung, sowie die kulturelle Bildung – und möglicherweise die Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sinne von richtig zu treffenden Entscheidungen hinsichtlich Güterabwägungen – in den Fokus rücken, wenngleich festgehalten werden muss, dass diese Kompetenzen primär mittels Lehrbucharbeit erreicht werden sollen. Aus diesem Gesamtbildungsauftrag ergibt sich die Konsequenz, dass

[d]ie interdisziplinäre Verknüpfung von Schritten einer kumulativen Kompetenzentwicklung, inhaltliche Kooperationen mit anderen Fächern und Lernbereichen sowie außerschulisches Lernen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern [...] sowohl zum Erreichen und zur Vertiefung der jeweils fachlichen Ziele als auch zur Erfüllung übergreifender Aufgaben beitragen [können].<sup>398</sup>

Dies kann so auch auf die gymnasiale Oberstufe übertragen werden. Somit ist also auch vor dem Einsetzen der Sek. II fächerübergreifender Unterricht unter Einbezug des Faches Latein legitimiert.

### 3.1.2 Kompetenzorientiertes Lernen

An dieser Stelle ist es notwendig, den Begriff *Kompetenz* zu klären, auch weil dieser fachlich und überfachlich verwendet werden kann. Zurückzuführen ist der Begriff auf den lateinischen Ausdruck *competere*, der intransitiv etwa „zu etwas fähig sein“ oder „zusammentreffen“ heißen kann, transitiv „eine Sache gemeinsam oder zugleich erstreben“,

<sup>397</sup> MSB NRW (2019), S. 10.

<sup>398</sup> Ebd.



aber auch „um eine Sache wetteifern/kämpfen“. <sup>399</sup> Der Kernlehrplan fokussiert an dieser Stelle die individuellen Lernfortschritte, die sich in den ersteren Bedeutungen insofern widerspiegeln, als dass Kompetenzen einzelne, aber auch vernetzte Fähigkeiten sein können, die ein Individuum sukzessive seiner Lernprogression entsprechend aus- oder fortbilde. <sup>400</sup> Als substantiviertes Partizip Präsens Aktiv weist der Begriff Kompetenz auf eine aktiv selbstbezogene (intransitive) Handlung hin. Zugleich kommt der Begriff im Sinne einer Sozial-Kompetenz dem gemeinsamen Erstreben einer Sache (transitiv) nahe. Ähnlich definiert Weinert Kompetenzen als

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten[,] um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. <sup>401</sup>

In dieser Definition verbindet Weinert die Kompetenzen konkret mit der für fächerübergreifenden Unterricht geforderten handlungsorientierten Problemlösung. Also scheint insbesondere eine solche Unterrichtsform geeignet, die vom Bund wie vom Land für notwendig erachtete Kompetenzorientierung zu gewährleisten, z.B. im Rahmen der EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung). <sup>402</sup> Dort werden insbesondere im Bereich der schriftlichen Überprüfungsformate überfachliche Kompetenzen ersichtlich, die der Lateinunterricht auf dem Weg zur Studierfähigkeit fördern soll: „Fähigkeit zum Beobachten sprachlicher Sachverhalte“, „Fähigkeit zur Analyse und Synthese“ sowie „Fähigkeit zum Transfer, zum Diskurs und zur kriti-

<sup>399</sup> Vgl. ThLL, Sp.2065–2068.

<sup>400</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 9; vgl. zudem KMK (2005), S. 16.

<sup>401</sup> Weinert (2002b), S. 27f.

<sup>402</sup> Vgl. KMK (2005): „Die kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten lateinischer Originaltexte fördert die kulturelle und personale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler und leistet einen nachhaltigen Beitrag zum Aufbau einer vertieften Allgemeinbildung und Studierfähigkeit“, S. 5.

schen Stellungnahme“.<sup>403</sup> Solche und andere zählt Müller für die lateinische Fachdidaktik zu den „Schlüsselqualifikationen“.<sup>404</sup> Ferner ist auffällig, dass nach Weinerts Definition nicht nur kognitive, sondern auch Fähigkeiten motivationaler, volitionaler sowie sozialer Art berücksichtigt sind. Solche Kompetenzen sind prinzipiell in jedem Fach zu erwarten und können fachunabhängig verstanden werden.<sup>405</sup> Die für den Lateinunterricht festgelegten Bereiche der Sprach-, Text- und Kulturkompetenz sind hingegen fachspezifisch und werden von einer „[ü]bergreifende[n] fachliche[n] Kompetenz“<sup>406</sup>, d.i. die historische Kommunikation – die nur im Kernlehrplan NRW in dieser Form explizit genannt wird, aber prinzipiell das umfasst, was unter dem existentiellen Transfer zu verstehen ist –, gerahmt.<sup>407</sup> Die drei Kompetenzbereiche werden in der Auseinandersetzung mit sechs Inhaltsfeldern in der Eingangs- und Qualifikationsphase gefördert. Zu diesen Inhaltsfeldern gehören „Staat und Gesellschaft“, „Römische Geschichte und Politik“, „Rede und Rhetorik“, „Welterfahrung und menschliche Existenz“, „Römisches Philosophieren“ sowie „Antike Mythologie, römische Religion und Christentum“.<sup>408</sup> Die diesen Inhaltsfeldern zugeordneten fachlichen Schwerpunkte müssen mit den vorgegebenen Kompetenzbereichen so vernetzt werden, dass Kompetenzerwartungen erfüllt werden können. Solche Erwartungen „führen Prozesse und Gegenstände zusammen und beschreiben die fachlichen Anforderungen und

<sup>403</sup> KMK (2005), S. 14.

<sup>404</sup> Vgl. Müller (2017), S. 27f.

<sup>405</sup> In den Kernlehrplänen NRW GOST wird dies in den „Vorbemerkungen“ offenbar „Personal- und Sozialkompetenzen“ werden zwar im Kontext der Überfachlichkeit genannt, aber genau deshalb nicht explizit ausgewiesen, weil sie an dieser Stelle fachlich-kognitiv nicht eingefordert werden können und sollen. Vgl. z.B. MSW NRW (2014a), S. 9f.; MSW NRW (2014b), S. 9f.

<sup>406</sup> MSW NRW (2014a), S. 15.

<sup>407</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 11–13 und 17. „Die [lateinischen] Texte berühren Grundfragen menschlicher Existenz und gesellschaftlicher Zusammenhänge und Entwicklungen. Sie haben grundlegende Bedeutung für die europäische Geisteswelt [...]. In einem Prozess des Verstehens und der dialogischen Auseinandersetzung werden die Texte in den Bewusstseinshorizont des heutigen Rezipienten überführt. Dieser Prozess wird als historische Kommunikation bezeichnet“, ders., S. 11.

<sup>408</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 16–20.

intendierten Lernergebnisse, die auf zwei Stufen bis zum Ende der Sek. II erreicht werden sollen.“<sup>409</sup> In diesem Zusammenhang haben sie einen Bezug zu „beobachtbare[n] Handlungen“ sowie der „Bewältigung von Anforderungssituationen“, zeigen „im Sinne von Regelstandards die erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einem mittleren Abstraktionsgrad“, sind in Arbeitsaufträgen sowohl umsetz- als auch überprüfbar und „ermöglichen die Darstellung einer Progression vom Anfang bis zum Ende der Sek. II und zielen auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen“.<sup>410</sup> Genau diese in der gymnasialen Oberstufe zu erzielenden Kompetenzen sind notwendigerweise mittels Einzelfächer, die den kanonisierten Wissenschaften genügen sollen, vermittelbar. Aber „sie müssen [...] im Lernen selbst noch überboten und problematisiert werden, weil die Welt und ihre Aufgaben sich nicht säuberlich den Grenzen fügen, die Wissenschaften sich selbstdefinitiv setzen.“<sup>411</sup> Die Fächer sollten demnach nicht ersetzt, sondern so verbunden werden, dass sie „Lernanlässe“ böten, aber nicht um ihrer selbst willen, sondern damit „[d]as Prinzip, mit dem der Geltungsanspruch der Wissenschaften problematisiert werden kann, [...] von den Kompetenzerwartungen aus [bestimmt wird], mit denen die Lernenden konfrontiert werden.“<sup>412</sup> Dies trifft ebenso auf die von Klafki formulierten „Schlüsselprobleme“ (Frieden, Umwelt, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Technikfolgen, Demokratisierung, gerechte Verteilung in der Welt, Erfahrung der Liebe und individueller Glücksanspruch) zu, die neben der Gegenwarts- auch eine Zukunftsbedeutung erhalten und qua Einzelfach nicht singular zu lösen sind.<sup>413</sup> Insofern müsse die (Schul-) Bildung sich derartiger Probleme annehmen und sie zum übergreifenden Gegenstand allgemeiner Bildung erheben, wie z.B. eine gerechte Verteilung zwischen Armut und Reichtum. Die *Paradoxa I (Quod*

<sup>409</sup> Ebd., S. 16.

<sup>410</sup> Vgl. ebd.

<sup>411</sup> Diederich/Tenorth (1997), S. 91.

<sup>412</sup> Ebd.

<sup>413</sup> Vgl. Klafki (2007b), vor allem S. 56–69; vgl. ferner Huwendiek (2011a), S. 45; zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff „Schlüsselprobleme“ vgl. Huber (2001), S. 316–320.

*honestum sit id solum bonum esse.*) und VI (*Solum sapientem esse divitem.*) könnten hierfür Anknüpfungspunkte bieten, um über Gut und Güter bzw. Reichtum aus der Bedeutung der römisch-republikanischen Vergangenheit konkret textbezogen urteilen sowie über deren Bedeutung für Gegenwart und Zukunft allgemein reflektieren zu können. Inwiefern ist Ciceros Denken passgenau für unsere Gesellschaft oder wünschenswert für die zukünftige? Inwieweit ist sie in diesem Kontext problematisch? Was muss heute allgemein bedacht werden, was Cicero noch nicht denken konnte?

In Hinblick auf die Allgemeinbildung betreffenden Probleme erklären Baumert et al. Kompetenzen als fächerübergreifend, wenn sie

- a) situations- und inhaltsunabhängig definierte Fähigkeiten [sind],
- b) die in verschiedenen Fächern bzw. Lerngebieten gefordert und/oder gefördert werden,
- c) bei der Bewältigung komplexer, ganzheitlicher Anforderungen von Bedeutung sind
- d) und auf neuartige, nicht explizit im Curriculum enthaltene Aufgabenstellungen transferiert werden können.<sup>414</sup>

Insgesamt ist also festzuhalten, dass ein fächerübergreifender Unterricht den auf Schulebene etablierten Einzelfachunterricht nicht verdrängen wird und soll, dass beide aber in dialektischer Form insbesondere in der gymnasialen Oberstufe die für die Wissenschaftspropädeutik notwendigen Kompetenzen einander ergänzend vermitteln können.<sup>415</sup> Derselben Ansicht ist auch Nickel, wenn er diesbezüglich für die lateinische Fachdidaktik ergänzt, dass „[d]ie Entscheidung für fächerübergreifende Lernphasen [...] von geeigneten Inhalten ab[hängt].“<sup>416</sup>

<sup>414</sup> Baumert et al. (1999), S. 2.

<sup>415</sup> Vgl. Hahn et al. (2014b), S. 8.

<sup>416</sup> Nickel (1995), S. 3.

### 3.1.3 Gelingensbedingungen (und Grenzen) des Fächerübergreifens

Wie ersichtlich wurde, ist eine eindeutige Definition des fächerübergreifenden oder -verbindenden Unterrichts in der allgemeinen Didaktik nicht gegeben. Das führt unweigerlich dazu, dass Kriterien für einen guten fächerübergreifenden Unterricht nicht ohne weitere Studien festzulegen sind.<sup>417</sup> Auf der Basis von bisherigen Studien aus der allgemeinen Didaktik und empirischer Forschung hat Henkel<sup>418</sup> eine Übersicht erstellt, der „Qualitätsmerkmale fächerübergreifenden Unterrichts“ vergleichend zu entnehmen sind. Hierbei fallen einerseits Gemeinsamkeiten bezüglich einer Themenwahl/Problemorientierung auf, die über gesellschaftliche Probleme einen Alltagsbezug herzustellen vermöge. Zudem wird in allen dargelegten Studien eine erhöhte Partizipation der Schüler\*innen – insbesondere durch die verstärkte Möglichkeit, selbstständig zu arbeiten – sowie die Notwendigkeit von Teamteaching bzw. gegenseitigen Hospitationen durch die Lehrenden erkannt. Andererseits wird ersichtlich, dass die avisierte Wissenschaftspropädeutik, die mittels der Öffnung der Einzelfächer verstärkt werden soll, zwar durchaus Potential beinhaltet, dieses aber nicht notwendigerweise in Gänze ausschöpfen könne, um gegenüber der Unterrichtsorganisation in Einzelfächern einen Vorteil zu generieren.<sup>419</sup> Ferner wird in den jüngeren Studien darauf verwiesen, dass die differente Perspektivenübernahme innerhalb des fächerübergreifenden Unterrichts reflektiert werden sollte, sowie das Bewusstwerden auf Seiten der Schüler\*innen für ihre Rollen als Laien wie auch als Expertinnen und Experten je nach Perspektive

<sup>417</sup> Vgl. Huwendiek (2011b), S. 78f. Er bietet für empirisch unterstützte Befunde in diesem Kontext unter Rekurs auf weitere Literatur grundlegende Hinweise.

<sup>418</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 108–134. Sie verweist dort auf diverse, verwendete Studien mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten, z.B. im Kontext fachübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterrichts, an Berufsschulen, im Rahmen kollegialer Zusammenarbeit und vor allem zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe.

<sup>419</sup> Vgl. zu diesem Unterschied vor allem Henkel (2013) in der Tabelle 7 Qualitätsmerkmale fächerübergreifenden Unterrichts, hier die Zeile *Unterschiede der Schulfächer/ Fachperspektiven explizieren*, S. 132.

hervorgehoben.<sup>420</sup> So könnte z.B. eine Schülerin ein Problem aus der philosophischen Perspektive kompetent beurteilen, aber aus der Perspektive des lateinischen Sprachunterrichts mangels einer korrekten Übersetzung feststellen müssen, dass sie an dieser Stelle noch Verbesserungsbedarf hat.

Derartige Studien, welche die Qualität fächerübergreifenden Unterrichts erforschen und evaluieren, liegen für einen interdisziplinären Lateinunterricht gegenwärtig nicht vor. Umso interessanter ist es, zu ergründen, inwiefern die hier beschriebenen Gelingensbedingungen das am Fächerübergreifung partizipierende Fach Latein begünstigen könnten, welche weniger geeignet sind und welche Bedingungen das Fach selbst mit sich bringt, die in der Übersicht von Henkel ggf. nicht benannt wurden. Um diesen Fragen nachzugehen, ist es zunächst notwendig, die organisatorischen Möglichkeiten eines fächerübergreifenden Unterrichts darzustellen. Nachdem geklärt worden ist, welche Form oder Formen der Umsetzbarkeit dem Lateinunterricht in einem solchen Lehr-Lern-Arrangement zuträglich sein könnte/n, werden die Gelingensbedingungen am Beispiel der *Paradoxa* Ciceros reflektiert sowie die curricularen Kern-Kompetenzen wie auch die fächerübergreifenden nach Baumert et al. rekurrierend betrachtet.

#### 3.1.4 Möglichkeiten der Umsetzung

In diesem Kapitel werden am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld, das eine staatlich anerkannte Versuchsschule des Landes NRW ist<sup>421</sup>, einige der Formen dargestellt, in denen fächerübergreifender Unterricht bereits seit Langem erprobt und umgesetzt wird.

Grundsätzlich – also ebenfalls an Regelschulen – hat sich die Form von Aufgabenfeldern etabliert, denen die einzelnen Unterrichtsfächer zugeordnet werden. So weisen bereits diese Aufgabenfelder eine Schnittmenge der ihnen jeweils zu subsumierenden Fächer aus. Zu den Feldern zählen folgende:

<sup>420</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 130ff.

<sup>421</sup> Vgl. APO-OS, §1, Abs. 2 u. 3.

1. das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld;
2. das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld;
3. das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.<sup>422</sup>

Wie alle anderen Sprachen wird auch Latein dem sprachlich-literarisch-künstlerischen Feld zugeordnet. Hinzu kommen Kunst und Musik. Grundbedingung für die Zulassung zum Abitur ist, dass jedes der drei Felder durch mindestens ein entsprechendes Fach abgedeckt ist.<sup>423</sup> Diese Einteilung hat allerdings in der Regel nicht zur Folge, dass der Unterricht fachübergreifend angelegt sein muss. Für das Oberstufen-Kolleg gelten dieselben Richtlinien.<sup>424</sup>

Allerdings lässt die APO-OS (Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld) einen Freiraum hinsichtlich der organisatorischen Struktur von Grund- und Leistungskursen:

Im Rahmen ihres Schulprogramms kann die Schule fachliche Profile und Schwerpunkte bilden und den Schülerinnen und Schülern Fächerkombinationen zur Wahl stellen. Die sich hieraus ergebenden Bindungen für die Belegung einzelner Fächer sind für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend.<sup>425</sup>

In diesem Zusammenhang hat das Oberstufen-Kolleg – unter Berücksichtigung der Aufteilung von Einzelfächern zu den übergeordneten Aufgabenfeldern<sup>426</sup> – verschiedene Unterrichtsformen entwickelt und

<sup>422</sup> Vgl. APO-GOST, §7, Abs. 1; vgl. ferner KMK (2021), S. 4; 6.

<sup>423</sup> Vgl. APO-GOST, §12, Abs. 1.

<sup>424</sup> Vgl. APO-OS, §8.

<sup>425</sup> APO-GOST, §6, Abs. 5.

<sup>426</sup> Das Oberstufen-Kolleg kann andere Fächer anbieten als diejenigen, die in der APO-GOST aufgeführt sind, z.B. Wirtschaftswissenschaften oder Geologie. Vgl. APO-OS, §8, Abs. 2; vgl. APO-GOST, §7, Abs. 1. Beide Verfügungen erlauben zudem Erprobungen von Unterrichtsfächern. Vgl. APO-OS, §8, Abs. 3; vgl. APO-GOST, §7, Abs. 5. Allerdings darf angemerkt werden, dass das Oberstufen-Kolleg als ausgewiesene Versuchsschule des Landes NRW den expliziten Auftrag erhält, neue Lehrverfahren, -methoden, Unterrichtsorganisation etc. in wissenschaftlicher Kooperation mit der Universität Bielefeld und Abstimmung mit dem Ministerium zu erproben. Vgl. APO-OS, §1, Abs. 2, 3 u. 5.

erprobt, die entweder Fächer aus einem einzigen Aufgabenfeld oder auch Aufgabenfelder übergreifend kombinieren. Nach einer Fallstudie in fächerübergreifenden Grundkuren von Henkel/van de Wetering haben sich vier Modelle ergeben, die am Oberstufen-Kolleg im Zeitraum dieser Studie praktiziert wurden und als grundlegend für die organisatorische Struktur künftiger fächerübergreifender Unterrichtsarrangements angenommen werden können: das Rotations-Modell, das Hospitations-Modell, das Integrations-Modell und das Konvergenz-Divergenz-Modell.

Das **Rotations-Modell** sieht vor, dass ausgehend von den beteiligten Fächern ein Thema im Mittelpunkt eines Kurshalbjahres stehe, das abwechselnd aus verschiedenen Fachperspektiven beleuchtet werde.<sup>427</sup>

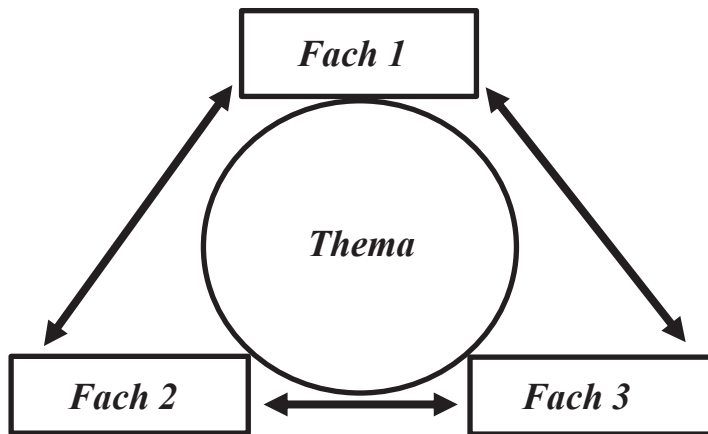


Abb. 1: Das Rotations-Modell.<sup>428</sup>

So könnten z.B. die Fächer Latein, Geschichte und Philosophie das Thema Armut-Reichtum nacheinander qua ihrer je eigenen methodisch-didaktischen wie inhaltlichen Zugangsweise aufbereiten. Dies würde

<sup>427</sup> Vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 44.

<sup>428</sup> Ebd.



mit den in Kap. 1.1 dargestellten Inhaltsbereichen der DAV-Matrix einhergehen: Der Lateinunterricht könnte Sprach- und Textkompetenz in den Bereichen *Sprache* und *Literatur* fokussieren, die Fächer *Geschichte* und *Philosophie*, deren Namen sinnbildlich für die beiden anderen Bereiche stehen, die kulturelle Kompetenz aus zwei unterschiedlichen Perspektiven.<sup>429</sup> Jeder/jedem Lehrenden kommt hierbei eine festgelegte Wochenstundenanzahl zu. Nachdem z.B. im Geschichtsunterricht die Strukturen zwischen Patriziern, Plebejern und Sklaven anhand von literarischen und Sachquellen im 1. Jh. v.Chr. aufgeschlüsselt worden sind, um historisches und politisches Wissen zu erlangen, könnte dies im Lateinunterricht mit Hilfe des zu übersetzenden und zu interpretierenden sechsten Paradoxons *Solum sapientem esse divitem*. aus der Sicht Ciceros, aber auch im Sinne eines existentiellen Transfers problematisiert und hinterfragt werden.<sup>430</sup> Sodann könnten im Philosophieunterricht der folgenden Unterrichtsstunde diese Perspektiven aufgegriffen und bspw. mit einer phänomenologischen Zugangsweise<sup>431</sup> – ausgehend vom Begriff Reichtum – dahingehend vernetzt werden, welche Arten von Reichtum es gibt und welche Probleme z.B. im Kontext von Verteilungsgerechtigkeit daraus für uns heute folgen.<sup>432</sup> Ciceros im Paradoxon VI formulierte Sicht, dass nur der Weise reich und dieser Reichtum nicht an materielle Güter, sondern allein an *virtus* und *animus* gebunden sei, könnte in diesem Zusammenhang ein Kriterium der Bewertung sein. In solch einem Gedankenkonstrukt besteht folglich gar

<sup>429</sup> Vgl. unter Verknüpfung der DAV-Matrix mit der Kompetenzorientierung Kuhlmann (2009), S. 16; vgl. ferner Kap. 1.1 dieser Arbeit.

<sup>430</sup> Vgl. Kuhlmann (2009), S. 16.

<sup>431</sup> *Phänomenologische Zugangsweise* meint hier simpliciter „etwas wahrnehmen können“. Vgl. Sistermann (2016) unter Verweis auf Martens, S. 212f. Jene Methodik kann in der Wahrnehmung und Beschreibung z.B. eines Gegenstandes oder eines Wortes zum Ausdruck kommen, um zu einer Problemstellung hinführen zu können. So kann der Begriff *Reichtum* zu Beginn einer Unterrichtsstunde aufgeworfen werden, um die Wahrnehmung auf diesen zu fokussieren und ihn dann von allen Schüler\*innen des Kurses in eigenen Worten beschreiben zu lassen. Aus den verschiedenen Beschreibungen kann sich anschließend eine Problemstellung entwickeln, die für die weitere Thematisierung konstitutiv sein wird, z.B. in Form der Frage, was der Unterschied zwischen materiell und immateriell verstandenem Reichtum sei. Vgl. Kap. 5.2 dieser Arbeit.

<sup>432</sup> Vgl. Kap. 5.2.2.1 dieser Arbeit.

keine Notwendigkeit, von Verteilungsproblematiken zu sprechen, da diese sich primär auf materielle Güter beziehen.<sup>433</sup> Bei der Systematisierung dieses Modells seien „Schnittstellensitzungen“ relevant, um auf die jeweils zuvor erarbeitete Fachperspektive Bezug nehmen zu können.<sup>434</sup>

Dem Rotations-Modell entsprungen ist das **Hospitations-Modell**. Die oben beschriebene Abfolge bleibt prinzipiell erhalten. Der grundlegende Unterschied sei, dass alle drei Fächer von nur einer/einem Lehrenden unterrichtet werden, die/der sich vorher im Team über die Inhalte und Methoden der jeweils anderen Fächer die notwendige Expertise gesichert habe. Sobald die Fachperspektive gewechselt werde, bestehe die Möglichkeit, dass die-/derjenige eigentliche Fachlehrende im Unterricht hospitiere und im Rahmen des Teamteachings mitwirke. Weitere Hospitationen und Teamsitzungen seien empfehlenswert. Wenn im Rotations-Modell der Fokus durchaus auf die jeweiligen Fachperspektiven, insbesondere in Konsequenz des Lehrendenwechsels, angestrebt werden kann, ist in diesem Modell eine ausschließliche Orientierung am Thema vorgesehen.<sup>435</sup>

Eine Problemorientierung bildet hingegen im **Integrations-Modell** den roten Faden, das auch als Generalisten-Modell beschrieben wird.<sup>436</sup> Das heißt, dass ein Problem zu Beginn des Unterrichtsvorhabens formuliert werde, das die Schüler\*innen mit Hilfe der partizipierenden Fächer und ihrer jeweils eigenen Zugangsweisen lösen müssen. Im o.g. Beispiel könnte also Reichtum derart problematisiert werden, dass eine Ursachenforschung aus historischer und philosophie-geschichtlicher Perspektive angebahnt sowie sprachlich-argumentative Möglichkeiten der Widerlegung oder Befürwortung im Lateinunterricht hinzugezogen werden könnten. So würde das Übersetzen und Interpretieren des sechs-

<sup>433</sup> Vgl. Kap. 2.2.6 dieser Arbeit. Zum Begriff der Verteilungsgerechtigkeit bzw. distributiver Gerechtigkeit vgl. Ernst (2013), *Gerechtigkeit*, S. 105; vgl. auch Höffe unter Rückgriff auf Aristoteles' *NE* (2015), S. 23; 25.

<sup>434</sup> Vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 44.

<sup>435</sup> Vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 45f.

<sup>436</sup> Vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 46.

ten Paradoxons nicht nur die fachspezifischen Methoden der Texterschließung, Übersetzung und Interpretation fördern, sondern zugleich den interdisziplinären Mehrwert hervorheben, z.B. die Förderung von reflexiver Selbstkompetenz.<sup>437</sup> Textproduktion im Sinne der Übersetzung und eigener Argumentationen, die sich an diejenige Ciceros anlehnen oder diese zu widerlegen versuchen, würden der Bildungssprache als übergeordnetem Auftrag der gymnasialen Oberstufe zugutekommen.<sup>438</sup> Kipf und Frings heben in diesem Zusammenhang mit Recht hervor, dass „das Übersetzen lateinischer Texte [als Textproduktion, Anm. N. Herzig] die Entwicklung der konzeptionellen Schriftlichkeit [...] im Deutschen [fördert].“<sup>439</sup> Unter konzeptioneller Schriftlichkeit kann an dieser Stelle die Bildungssprache verstanden werden, die sich in analysierender, interpretierender Weise mit Fachtexten wie auch in produzierender Weise von eigenen Texten auszeichnet – im Gegensatz zur konzeptionellen Mündlichkeit, die mehr der Alltagssprache entspricht, die auch fern der Schule ausgebildet wird.<sup>440</sup> Umgekehrt ist ebenso die Hervorhebung der fachspezifischen Methodik der anderen an der Problemlösung beteiligten Fächer notwendig. Unter Bezug auf das Integrations-Modell hieße dies, die Fächer also in die Problematik zu integrieren sowie das Thema und den Ablauf des Unterrichts nicht in dem Maß vorzugeben, wie es die anderen beiden Modelle beabsichtigen. Also würden sie nicht in einer klaren Abfolge unterrichtet werden, sondern mehr als „tools“ gelten. Die/der Fachlehrende würde wie

<sup>437</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 13.

<sup>438</sup> Vgl. vor allem Große (2014): „Sprachbildung für Schüler ndH [nichtdeutscher Herkunftssprache, Anm. N. Herzig] wird nicht mehr allein als Proprium von Deutsch als Zweitsprache begriffen, sondern in zunehmendem Maße als Aufgabe aller Schulfächer. Bei dem Begriff der *Durchgängigen Sprachbildung*, der im Modellprogramm *FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (2004–2009)* für die Umsetzung an den Schulen Berlins konkretisiert wurde, geht es daher um einen fächerübergreifenden Ansatz zur Sprachbildung, in dem auch das Fach Latein einen wichtigen Platz einnehmen kann“, S. 18. Hervorh. im Original; zur Sprachbildung vgl. Kipf/Frings (2014), S. 23.

<sup>439</sup> Kipf/Frings (2014), S. 23.

<sup>440</sup> Vgl. Große (2014), S. 14ff.

im Hospitations-Modell den Kurs zwar eigenständig unterrichten, Hospitationen wären aber nicht vorgesehen. Daher sollten die entsprechenden Fachlehrer\*innen sich in alle partizipierenden Fächer derart einarbeiten, dass sie auch bei eigentlich fachfremden Angelegenheiten den Schüler\*innen beratend zur Seite stehen können.<sup>441</sup>

Das **Konvergenz-Divergenz-Modell** sieht eine Absprache im Team über ein Bezugssystem vor, das nicht notwendigerweise ein Problem, sondern auch eine Theorie oder ein Begriff sein könne. Nach einem gemeinsamen Start soll jede Fachperspektive, die von einer/einem Fachlehrenden vertreten werde, antizipiert werden. Immer dann, wenn solche gemeinsamen Sitzungen stattfinden würden, müssten die Lehrenden an der Ausarbeitung der zentralen Inhalte im Team arbeiten, in den fachgebundenen Strukturen einzeln entsprechend der jeweiligen Perspektivenübernahme. Die Fächer seien prinzipiell gleichrangig, könnten aber auch zu Gunsten eines fachlichen Schwerpunktes, der sich aus dem Bezugssystem ergebe, eine Fachperspektive in den Mittelpunkt stellen. Wenn z.B. die Ethik der Stoa im Fokus stehen würde, könnte mit guten, d.i. hier curricularen Gründen dafür votiert werden, dass Latein das Leitfach sei<sup>442</sup>, Philosophie und Geschichte dennoch andere Perspektiven eröffnen könnten. Innerhalb der jeweiligen fachgebundenen Struktur sei es möglich, Informationen der anderen Fächer aufzugreifen. Die Methodik bleibe aber fachspezifisch und an das Bezugssystem gekoppelt, das allen partizipierenden Kursen zur Orientierung diene.<sup>443</sup>

<sup>441</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 152; 157; vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 46f.

<sup>442</sup> Vergleicht man die Kernlehrpläne GOST NRW Latein und Philosophie, dann fällt auf, dass die Stoa namentlich nur in demjenigen für Latein Erwähnung findet, vgl. MSW NRW (2014a), S. 28; 34; 43. Vgl. hierzu die genaue Analyse der Kompetenzen in Kap. 3.4 dieser Arbeit.

<sup>443</sup> Vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 48f. Dort wird darauf verwiesen, dass dieser Abschnitt von Kloos verfasst worden sei.

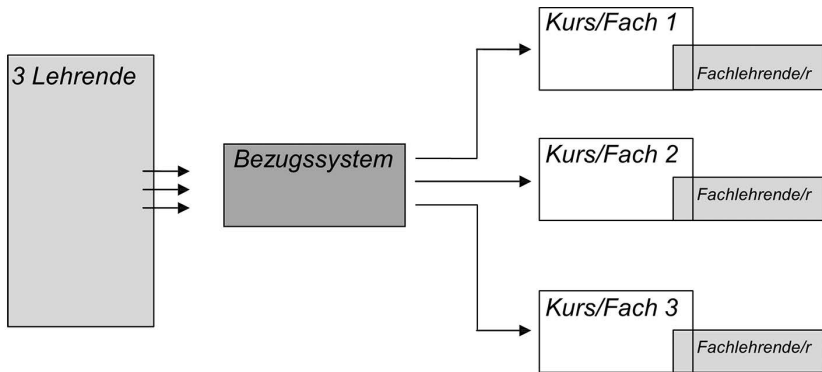


Abb. 2: Das Konvergenz-Divergenz-Modell.<sup>444</sup>

Die vier vorgestellten Modelle basieren auf der Evaluation von drei Grundkursen der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg.<sup>445</sup> Sie sind aber auch auf weitere Kursarten des Oberstufen-Kollegs übertragbar: Profile und Sequenzen.

Die Profile sind seit dem Schuljahr 2011/12 als fächerübergreifende Grundkurse verpflichtender Bestandteil für den Bildungsgang der Kollegiatinnen und Kollegiaten der Qualifikationsphase.<sup>446</sup>

Es handelt sich dabei um themenorientierte Fächerverbünde [...]. Die Kurse eines Profils besetzen feste Zeitschienen in den Stundenplänen [...]. Über zwei Jahre hinweg werden die Themen im Lichte der beteiligten Fächer erschlossen und – sofern die Lehrenden kooperieren und die Curricula abgestimmt werden – Gelegenheiten zur themenbezogenen Reflexion fachlichen Wissens und Könnens in den Unterricht integriert.<sup>447</sup>

So ist gewährleistet, dass sowohl institutionelle als auch fachliche Bedingungen eingelöst werden können, ohne einen Mehraufwand gegenüber einer Einzelfach-Struktur betreiben zu müssen. I.d.R. werden zehn

<sup>444</sup> Vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 49.

<sup>445</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 145.

<sup>446</sup> Vgl. Hahn et al. (2014b), S. 9. Die Begriffe Kollegiatinnen und Kollegiaten ersetzen am Oberstufen-Kolleg die Bezeichnung Schüler\*innen. Vgl. APO-OS, §1, Satz 1.

<sup>447</sup> Hahn et al. (2014b), S. 10.

Profile angeboten, von denen die Kollegiatinnen und Kollegiaten der Eingangsphase eines wählen müssen. Jedes dieser Profile hat ein eigenes Oberthema, das in mindestens zwei, in der Regel drei unterschiedlichen Fächern problematisiert wird. Überschneidungen zwischen den Aufgabenfeldern sind möglich. Das heißt aber auch, dass die Wahl der Kollegiatinnen und Kollegiaten auf Grund der je individuellen Belegverpflichtungen nicht immer eingelöst werden kann.<sup>448</sup> Hierfür hat das Oberstufen-Kolleg Profilzeiten eingerichtet, die jedem Jahrgang eine einheitliche Profil-Struktur vorgeben. Es besteht die Möglichkeit, dass die Lehrenden Profilzeiten verbinden, gemeinsame kleinere „Projekte“ erarbeiten lassen, im Teamteaching unterrichten, Exkursionen unternehmen und Sitzungen einrichten, in denen die Fachperspektiven reflektiert werden können. Allerdings besteht hierfür keine institutionelle Notwendigkeit, sodass die jeweiligen Aspekte von der Zusammenarbeit der Lehrenden, aber auch der Partizipation der Kollegiatinnen und Kollegiaten abhängen.<sup>449</sup> Die Profile werden also in erster Linie in der Art des Rotations-Modells durchgeführt, wenn auch Aspekte des Hospitations-Modells durchaus angewendet werden können.

Des Weiteren werden Sequenzen über zwei Semester angeboten. Diese werden als Grundkurse für das Abitur gewichtet und haben einen fachlichen Schwerpunkt, der sich aber insoweit öffnen soll, als dass fächerübergreifende Zugriffe möglich sind.<sup>450</sup> Wenn z.B. eine Sequenz mit dem fachlichen Schwerpunkt Philosophie angeboten würde, könnten auch Phasen des Lateinunterrichts Berücksichtigung finden.<sup>451</sup> Insofern entsprechen die Sequenzen eher dem Integrations-Modell. Der

<sup>448</sup> Vgl. APO-OS, §7, Abs. 1.

<sup>449</sup> Vgl. Hahn et al. (2014b), S. 10ff.

<sup>450</sup> „Der Unterricht am Oberstufen-Kolleg erfolgt in fachgebundenen Kursen oder in fächerverbindenden Kursen mit einem fachlichen Schwerpunkt“, APO-OS, §8, Abs. 1.

<sup>451</sup> So wurde es z.B. in der Sequenz „Mythos und Religionskritik“ im Wintersemester 18 und Sommersemester 19 umgesetzt. Im Kontext vom Mythos wurde Vergils Aeneis in der zusammenfassenden Ausgabe von G. Fink gelesen und hinsichtlich der mythisch-determinierten Legitimation Roms gedeutet (vgl. Fink, G. (2002), S. 369–406) sowie Tacitus' *Germania* in synoptischer Lektüre auszugsweise erarbeitet (vgl. Tac., *Germ.*) und kritisch, vor allem in Bezug auf die Gründung des Deutschen Reiches im 19. Jh., hinterfragt. Im Kontext von Religionskritik wurde u.a. der Begriff *religio* auf seinen ciceronischen

Ablauf ist ähnlich demjenigen der Profile aufgebaut, ohne aber einen Fachperspektivenwechsel in Gänze durchzuführen. Vielmehr ist die Öffnung nach innen dem eigentlichen fachlichen Schwerpunkt dienlich. Die Fremdsprachenkurse werden gesondert angeboten, da sie aufeinander aufbauend – wie an der Regelschule – belegt werden müssen.<sup>452</sup> Dennoch können auch diese sequenzielle Elemente des Fächerübergreifens berücksichtigen. Insofern kann festgehalten werden, dass die Sequenzen mehr dem Integrations-Modell entsprechen und in diesen Lateinfachkenntnissen einen Gewinn darstellen können.

In allen Modellen ist die grundlegende Phasierung gleichartig. Nach einer gemeinsamen Eröffnungsphase, in der das Thema bzw. Problem fokussiert wird, gehen die Kollegiatinnen und Kollegiaten in eine selbstständige Erarbeitungsphase über, in der die Lehrperson eine überwiegend beratende Funktion einnimmt. Zuletzt werden in einer abschließenden Phase die Ergebnisse präsentiert und diskutiert.<sup>453</sup> Spätestens an dieser Stelle sollte Raum für die Reflexion der einzelnen Fachperspektiven gegeben werden. Dies erinnert stark an die Arbeitsschritte gängiger offener Unterrichtsformen, wie des Lernens an Stationen, der Wochenplanarbeit, der Freiarbeit oder des Projektunterrichts.<sup>454</sup> Während die ersten beiden Formen mehr eine Öffnung innerhalb des Fachunterrichts darstellen, ermöglichen sowohl die Frei- als auch die Projektarbeit fächerverbindendes Lernen.<sup>455</sup>

Diese Formen bedürfen allerdings eines organisatorischen Aufwandes, der entweder gängige Stundenplanstrukturen aufbrechen muss, um regelmäßige Zeiträume für diese Art der Arbeit zu erhalten, oder aber

Ursprung in *de inventione, de natura deorum* und *de divinatione* zurückgeführt und mit Laktanz' Version in den *divinae institutiones* verglichen (vgl. Cic., *inv.* 2, 53; *div.* 2, 148; *nat.* 2, 72; vgl. Lact., *inst.* IV, 4.28). Beide Versionen lagen ebenfalls in synoptischer Lektüre vor. Der Unterricht wurde durchgeführt von N. Herzig. Die Schulhalbjahre werden am Oberstufen-Kolleg als Semester bezeichnet. Vgl. APO-OS, §17, Abs. 2; §19, Abs. 1.

<sup>452</sup> Vgl. APO-OS, §10, Abs. 1 u. 3.

<sup>453</sup> Vgl. Feurle et al. (2012), S. 85f.

<sup>454</sup> Vgl. Edel/Popp (2011), S. 121 (Lernen an Stationen), S. 124 (Freiarbeit); vgl. Wolters (2011), S. 156, Bild 5.2, S. 159, Bild 5.3 (Projektarbeit). Beide Bilder sind entnommen aus Nohl (2006): Der Projektunterricht; vgl. Keip (2007), S. 119 (Planarbeit).

<sup>455</sup> Vgl. Edel/Popp (2011), S. 125; vgl. Wolters (2011), S. 162.

konkrete Zeitfenster innerhalb eines Schul(halb)jahres zur Verfügung stellen sollte, die eine ausschließliche Widmung der jeweils gewählten Unterrichtsform ermöglichen. Dass beide Varianten tatsächlich umgesetzt werden können, belegt die Praxis vor allem reformpädagogisch orientierter Schulen. Regelmäßige „Freizeiten“ erhalten z.B. die Schüler\*innen der Dalton-Plan-Schulen in Form der „Daltonstunden“<sup>456</sup>, eine zweiwöchige jahrgangsübergreifende Projektarbeit wird zum Ende jedes Semesters<sup>457</sup> am Oberstufen-Kolleg durchgeführt und in Form erarbeiteter Produkte am abschließenden Tag der Öffentlichkeit präsentiert, z.B. die Herstellung der neuen Website.<sup>458</sup>

Die offenen Unterrichtsformen sind mittlerweile gängige Praxis in der Lehramtsausbildung, auch des Lateinunterrichts.<sup>459</sup> Das lässt darauf schließen, dass dieser als geeignet befunden wird für einen sich öffnenden Unterricht: sowohl nach innen, d.h. „zu den Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf deren verschiedene lernrelevante Bedürfnisse und die daraus resultierenden didaktischen Implikate“, als auch nach außen, d.h. „zum Schulumfeld im Hinblick auf die Bereitstellung außerschulischer Erfahrungsräume oder die Integration von außerschulischen Expertinnen und Experten in den Unterricht.“<sup>460</sup>

## 3.2 Begriffe aus fachdidaktischer Perspektive

Fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht ist Teil der lateinischen Fachdidaktik. Besonders Janka, Kipf und Kuhlmann heben

<sup>456</sup> Vgl. Bock/Wüller (2016), S. 8–12.

<sup>457</sup> Vgl. FN451 dieser Arbeit zu dem Begriff *Semester*.

<sup>458</sup> Vgl. APO-OS, §11; zur Struktur der Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg und gleichzeitig als Auszug aus dem Produkt „Website“ vgl. <https://oberstufen-kolleg.de/schule/unterrichtsformate/projekte/>, letztes Abrufdatum: 23.10.2021.

<sup>459</sup> Vgl. Kipf/Frings (2014): „Überhaupt werden in immer größerem Maße neue Methoden und Sozialformen im Unterricht verankert: Offene und projektartige Formen sind längst keine Fremdkörper mehr und gehören für immer mehr Latein- und Griechischlehrer zum gewohnten methodischen Repertoire“, S. 23. Vgl. hierzu auch Kipf (2006), S. 341ff.; vgl. ders. (2008), S. 182f.; vgl. Drumm/Frölich (2011), passim.

<sup>460</sup> Edel/Popp (2011), S. 116.



derzeit den interdisziplinären Wert des Faches hervor.<sup>461</sup> Janka beleuchtet insbesondere die Mehrsprachigkeit, dort innerhalb der Spracherwerbsphase, und rezeptionsorientierte Verfahren im Bereich der Lektüre der Metamorphosen.<sup>462</sup> Kipf betont vor allem die Funktion von Latein als Bildungssprache im Sinne der Förderung konzeptioneller Schriftlichkeit unter Verweis auf empirische Befunde im kooperierenden DaZ-Unterricht.<sup>463</sup> Kuhlmann hebt die Notwendigkeit metakognitiver Fähigkeiten, die durch den Lateinunterricht begünstigt werden können, insbesondere im Kontext der kompetenzorientierten lateinischen Literaturdidaktik hervor.<sup>464</sup> Hierzu zählen auch und vor allem philosophische Texte, die auf Grund ihrer inhaltlichen Tiefe und formalen Ausgestaltung für junge Heranwachsende der gymnasialen Oberstufe geeigneter zu sein scheinen als für Schüler\*innen der Sek. I.<sup>465</sup> Da eine Auseinandersetzung mit den elaboriert rhetorisch wie philosophisch angelegten *Paradoxa Stoicorum* also weder für die Spracherwerbsphase günstig und damit auch wenig zugänglich für Mehrsprachigkeit noch geeignet für eine rezeptionsorientierte Interpretation im Bereich der Poesie ist, scheint Kuhlmanns literaturdidaktischer Ansatz derjenige zu sein, der für die Ausarbeitung eines fächerübergreifenden Konzepts am *exemplum* dieses Werkes am meisten geeignet ist. Dennoch liefern auch die anderen Ansätze äußerst hilfreiche Anhaltspunkte um der Systematisierung fächerübergreifenden Lateinunterrichts willen.

Glücklich macht bereits 1978 auf die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen Latein und anderen Fächern aufmerksam. Diese Notwendigkeit ist unverändert Teil vom ‚Lateinunterricht‘ auch in der gleichnamigen dritten Auflage von 2008 sowie in der dieser entsprechenden

<sup>461</sup> Vgl. Janka (2017b), S. 191–202; vgl. Kipf (2014), passim; vgl. Kuhlmann (2010b), S. 22f.; vgl. ders. (2015), S. 24f.; vgl. auch Klausnitzer (2018), passim.

<sup>462</sup> Vgl. Janka (2017b), zum Projekt Latein plus im Bereich der Mehrsprachigkeit, S. 194–198, zur rezeptionsorientierten Ovid-Lektüre, S. 198–202.

<sup>463</sup> Vgl. Kipf (2014), passim; vgl. zum sprachsensiblen Lateinunterricht auch Jahn (2020), passim.

<sup>464</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 22a.

<sup>465</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 143ff.

Fassung des ebooks von 2013.<sup>466</sup> Es ist also offensichtlich, dass eine solche Kooperation im Sinne des fächerübergreifenden Unterrichts spätestens seit den Reformbewegungen in der Pädagogik der 1960er und 70er Jahre ein kontinuierliches Nachdenken über die Struktur des Lateinunterrichts beeinflusst hat.<sup>467</sup> Gewiss ist Glücklichs Abhandlung über die „Beziehungen des Lateinunterrichts zu anderen Fächern und Möglichkeiten der Kooperation“<sup>468</sup> mit einer Gesamtlänge von sieben Seiten eher kurz gehalten. Dennoch stellt er prägnant dar, warum auch der Lateinunterricht an einem fächerübergreifenden Unterricht partizipieren sollte. Hierfür hebt er zunächst hervor, dass der Lateinunterricht, der seine Ziele immer in der dialogischen Auseinandersetzung mit Vergangenheitem und Gegenwärtigem, der Überführung von (zumeist) antiker in moderne Sprachen hat, in diesem Zusammenhang auch den diesen Dialog umfassenden historischen Entwicklungsprozess berücksichtigen muss. Hieraus leitet er drei Teilnotwendigkeiten ab:

- „das Erstellen entsprechender Unterrichtsmaterialien [...], die [...] zur klaren Erkenntnis der antiken oder mittelalterlichen und der modernen Sachlage und ihrer Implikationen führen sollen“; damit einher geht, „daß Universitätslehrer und Verfasser moderner Textausgaben [...] sich auch in andere Fachgebiete einarbeiten und sie in der Lehre oder in der Präsentation von Zusatztexten berücksichtigen und in angemessener Verkürzung vermitteln müssen. Ebenso ist eine Kooperation von Vertretern verschiedener Fächer in Lehre und Textbearbeitung sinnvoll.“;
- die „[wenigstens punktuelle Begegnung] [d]er Zersplitterung des Wissens und der Fächer [...] durch Momente fächerübergreifender Arbeit und durch Vergleichen der Arbeitsweise verschiedener Fächer“, um ein Übersichtswissen zu erhalten;
- „das Bedürfnis dieser [anderen] Fächer nach Information oder Unterstützung vom Lateinunterricht her.“ Hierdurch ergebe sich

<sup>466</sup> Vgl. Glücklich (2008), S. 169f. Hierzu liegt auch die ebook-Variante (11.07.2013) vor.

<sup>467</sup> Vgl. Müller (2017), S. 16ff.

<sup>468</sup> Glücklich (2013), S. 169. Im Folgenden beziehe ich mich um der Aktualität willen auf die neueste, also die elektronische Fassung.

nicht nur die Notwendigkeit, diese Bedürfnisse zu erfüllen, sondern auch bei gleichzeitigem Informationsgewinn durch die anderen Fächer die Chance, für das Fach Latein selbst zu werben.<sup>469</sup>

In Bezug auf den fächerübergreifenden Unterricht mahnt Glücklich ähnliche Punkte an, wie sie auch in der allgemeinen Didaktik formuliert sind. Zunächst seien den Fächern Grenzen gesetzt. Hinsichtlich des Lateinunterrichts hieße dies, dass eine Kooperation nur mit denjenigen Fächern möglich sei, die dem Dialog zwischen den zugrunde liegenden Texten und den gegenwärtigen Leser\*innen förderlich, also thematisch und je nach Sprache und Interpretationsarbeit methodisch kompatibel seien.<sup>470</sup> Insofern könnten die hier antizipierten Fächer aus ihrer je spezifischen Sicht Aufklärungsarbeit hinsichtlich solcher Aspekte liefern, die der/die kompetente Fachlehrer\*in aus der Sicht seines/ihrer Faches nicht klären könne oder möglicherweise gar nicht im Blick habe. Um das aus den *Paradoxa* I und VI hergeleitete Problem von Reichtum und damit auch das Verhältnis von Reichtum und Armut wieder aufzugreifen, sei erwähnt, dass das Arm-Reich-Gefälle der ausgehenden *res publica libera*<sup>471</sup> für die heutigen Schüler\*innen verständlicher werden kann, wenn auf die Parallelen zu heutigen Auseinandersetzungen ähnlicher Art hingewiesen würde, wie sie vor allem in Schwellenländern anzutreffen sind, oder auf Veränderungen bzw. Verlagerungen in Deutschland, z.B. in Form der Bildungschancen vor dem Hintergrund monetär bedingter Zugangsmöglichkeiten zu Studium und Beruf. Ciceros Ideal des *vir sapiens* würde vermutlich beidem gleichgültig gegenüberstehen, aber ist dies zeitgemäß? Hierbei wäre es vorteilhaft, Expertinnen und Experten aus dem Fach Philosophie (oder auch aus den Fächern Geschichte, Pädagogik oder Sozialwissenschaften/Politik) hinzuzuziehen, um den Dialog zwischen Vergangenen und Gegenwärtigen anhand des modellhaften Problems zwischen Armut und Reichtum

<sup>469</sup> Vgl. Glücklich (2013), S. 169f.

<sup>470</sup> Vgl. ebd.

<sup>471</sup> Vgl. Knapp (2016), S. 120; 142.

ggf. in Form von Fallbeispielen den Schüler\*innen zu veranschaulichen. Dem Ansinnen Glücklichs hält Nickel entgegen, dass „fächerübergreifendes Denken im Fachunterricht beginnt“ und daher „die Risiken fächerübergreifender Lernversuche gering [sind].“<sup>472</sup> Er ergänzt, dass fächerübergreifendes Lernen auch fachgebunden sein könne.<sup>473</sup> Das hieße, dass eine Fachübergreifung bereits dort ansetze, wo die Lehrperson innerhalb des fachgebundenen Unterrichts den Schüler\*innen die Erfahrung ermögliche, das für das Fach notwendig zu Erlernende auf einen persönlichen Nutzen zu transferieren. An dieser Stelle ist der existentielle Transfer angesprochen, wie ihn der Kernlehrplan NRW in Form der historischen Kommunikation einfordert:

Damit fördert die Beschäftigung mit lateinischen Texten im Sinne der historischen Kommunikation die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer persönlichen Identität und in der Ausbildung einer von Toleranz geleiteten kulturellen und interkulturellen Kompetenz.<sup>474</sup>

Diese Kompetenz bringt Kuhlmann direkt mit dem Begriff des existentiellen Transfers in Verbindung, indem er den Nutzen insofern hervorhebt, als dass es den Schüler\*innen mittels der Lektüre lateinischer Originaltexte möglich werde, „eigene Standpunkte in Frage zu stellen und die eigenen Lebensbedingungen durch den Vergleich kultureller Unterschiede kritisch zu reflektieren.“<sup>475</sup> Der/die jeweilige Experte/Expertin eines Einzelfaches wäre also qua eigener Kompetenz dazu befähigt, ganzheitliche Zusammenhänge aufzuzeigen. Andernfalls könnte es aber auch unproblematischer als angenommen sein, Expertinnen und Experten wie z.B. Fachpersonal derselben Schule in den eigenen Unterricht einzuladen.

Hieran anknüpfend stellt Glücklich ebenso das Problem der Organisation auf Schulebene dar. Auf Grund der etablierten Struktur von Einzelfächern sowie der Taktung nach Stundenplänen sei eine Kooperation

<sup>472</sup> Nickel (1995), S. 3; vgl. ders., S. 4.

<sup>473</sup> Nickel (1995), S. 3.

<sup>474</sup> MSW NRW (2014a), S. 13.

<sup>475</sup> Kuhlmann (2009), S. 17.

nur punktuell bzw. zu bestimmten Terminen möglich. Hierbei wird z.B. auf „Studientage“ verwiesen.<sup>476</sup> Zudem werden Unterrichtsreihen, die von mehreren Fächern zu demselben Thema durchgeführt werden, als möglicherweise „ermüdend“ und „unökonomisch im Sinne einer Aufgabenteilung der Fächer“ wahrgenommen. In beiden Punkten stimmt Nickel überein. Aber er erweitert die Problematik, indem er auf einen erhöhten Arbeitsaufwand aller Partizipierenden, also der Lehrenden und Schüler\*innen, sowie auf einen Einbezug weniger Fächer hinweist.<sup>477</sup>

### 3.3 Sprach- und Lektüreunterricht

Maier stellt den Lateinunterricht im Kontext der Interdisziplinarität differenzierter dar, indem er zunächst Sprach- und Lektüreunterricht voneinander getrennt betrachtet.<sup>478</sup> Diesem gehe jener zwar voraus, sei aber während des Lektüreunterrichts weiterhin um der Wiederholung und Festigung willen notwendig.<sup>479</sup> In diesem Kontext nennt Maier fachimmanente sowie fachtranszendierende Ziele.<sup>480</sup> Er geht von der These aus, dass fachimmanente Ziele, die vor allem in Form des Sprachunterrichts eingelöst würden, einen Beitrag für die Lektürearbeit lieferten, der es den Schüler\*innen ermöglichen würde, über die Fachgrenzen hinweg der ganzheitlichen Bildung zuträglich zu sein.<sup>481</sup> Fachimmanent müssen also zunächst die gewonnenen sprachlichen Kenntnisse gesichert werden, ehe das Sprachsystem in seinem Aufbau, z.B. in Form von Deklinations- wie Konjugationstabellen, nachvollzogen und dessen strukturelles System verinnerlicht werden kann. Während des „Einschleifens“ in der Lektürephase sei darauf zu achten, dasjenige vorder-

<sup>476</sup> Vgl. Glücklich (2013), S. 170.

<sup>477</sup> Vgl. Nickel (2001), S. 143f.

<sup>478</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 165ff.

<sup>479</sup> Vgl. van de Loo (2019), passim, vor allem Kapitel 3.3 *Wiederholung der Grammatik während der Lektüre*.

<sup>480</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 165ff.

<sup>481</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 167.

gründig zu behandeln, was mit hoher Intensität werk- oder autoren-spezifisch wiederzuentdecken sei.<sup>482</sup> Van de Loo verweist in diesem Zusammenhang z.B. auf die satzwertigen Konstruktionen, den Konjunktiv in Hauptsätzen oder auch die Pronomina.<sup>483</sup> Dies zeigt, dass Sprach- und Lektüreunterricht keinesfalls voneinander getrennt betrachtet und gelehrt werden dürfen, sondern vielmehr insofern eine Komplementärfunktion besitzen, als dass die Lektüre lateinischer Originaltexte ein Nachdenken über und eine Reflexion von Sprache in den Blick nimmt. Dies führt zu den fachtranszendierenden Zielen, die für die Legitimation des Faches einen hohen Wert einnehmen:

Soll also die Wirkung des Lateinunterrichts über die Fachgrenzen hinaus stichhaltig begründet werden, so müssen die ausschließlich oder im übertragenden Maße diesem Fach eigenen Ziele [...] mit Nachdruck zur Kenntnis gebracht werden. Was Latein leistet, muß von dem abgehoben werden, was andere Fächer, insbesondere andere sprachliche Fächer leisten.<sup>484</sup>

Das heißt aber nicht, dass die Fächer voneinander getrennt werden müssen. Vielmehr soll herausgestellt werden, dass das Fach Latein nicht nur um der Sprache oder nur um der Lektüre originaler Texte willen gelernt werden sollte, sondern einen überfachlichen Beitrag zur allgemeinen Erziehung und Bildung – gemessen an den gegenwärtigen Lebensbedingungen der Lernenden – liefern könne und müsse.<sup>485</sup> Warum dies so sei, zeigt Maier mittels der folgenden vier übergeordneten Ziele:

<sup>482</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 167–170.

<sup>483</sup> Vgl. van de Loo (2019), S. 219.

<sup>484</sup> Maier (1988a), S. 171. Er bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Adolf Clasen (1970).

<sup>485</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 167; 170.

- „Latein als ‚Modell für Sprache‘“
- „Die lateinische Sprache als Ordnungsprinzip des Denkens“
- „Das Übersetzen als sprachpädagogischer Elementarvorgang“
- „Die ‚rezeptiv-kreative‘ Kompetenz als Ergebnis des Lesens lateinischer Texte“<sup>486</sup>

Die lateinische **Sprache als Modell** qua der ihr eigentümlichen Systematik könne die „Muttersprache“ verständlich und reflexiv nachvollziehen lassen. Die Schüler\*innen könnten also mittels des lateinischen Sprachmodells dessen Strukturen auf ihre eigene, aber auch auf andere Sprachen übertragen.<sup>487</sup> Kuhlmann und Kipf nennen sie daher auch „Brückensprache“<sup>488</sup>. In diesem Kontext erfüllt nach Kipf und Frings Latein das Ziel, reflexiv Mehrsprachigkeit und die konzeptionelle Schriftlichkeit zu fördern, weil z.B. „die meisten europäischen Sprachen einen hohen Anteil an lateinischen Ursprüngen aufweisen“.<sup>489</sup> An dieser Stelle wird offenbar, dass in der Auseinandersetzung mit der lateinischen mittels der eigenen Sprache genuin eine Verbindung mindestens zweier Sprachen, ergo zweier Fächer stattfindet. Daher ist mindestens im fachgebundenen Unterricht quasi automatisch ein Fächerübergreif zum Einzelfach Deutsch gegeben, ohne dass irgendein/e Experte/Expertin hierfür zu Rate gezogen werden müsste. Der/die Lateinlehrende ist in diesem Fall selbst der/die Experte/Expertin, da er/sie notwendigerweise die Strukturen beider Sprachen kennen muss, um ausgehend von der deutschen Muttersprache als Lebensbedingung der Schüler\*innen diesen einen Zugang zur lateinischen Sprache zu ermöglichen.

In Bezug auf die Bezeichnung dieser Sprache als **Ordnungsprinzip des Denkens** stellt Maier fest, dass

Sprache [...] in der Regel das Medium [ist], in dem der Denkende seine Eindrücke und Vorstellungen von den Sach- und Funktionszusammen-

<sup>486</sup> Maier (1988a), S. 171ff.

<sup>487</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 171ff.

<sup>488</sup> Kuhlmann (2009), S. 38; Kipf/Frings (2014), S. 22.

<sup>489</sup> Vgl. Kipf (2014), S. 23; vgl. auch Kapitel 3.4. dieser Arbeit.

hängen der Umwelt fixiert [...]. Was in der Welt oder in der Beziehung des Menschen zur Welt geschieht oder auch nur gedacht wird, drückt sich in Sprache aus, und zwar in den Grundkategorien von Raum, Zeit und Kausalität. [...] Mit der Zunahme der Sprachkompetenz steigert sich auch die Fähigkeit, in diesen Kategorien zu denken, also die Fähigkeit zur Verallgemeinerung, zur Abstraktion. Erst abstraktes Denken ermöglicht, die Vielfalt und Komplexität der Dinge und Vorstellungen unter allgemeine, umfassende Begriffe zu ordnen.<sup>490</sup>

Das heißt, dass das verstehende Nachvollziehen der geordneten lateinischen Sprache ein eben solches Nachvollziehen von Ordnungen größerer Art fördere. Die o.g. Kategorien geben Raum für Felder, mit denen insbesondere Gesellschafts- und Naturwissenschaften in Verbindung gebracht werden können. Auch hier könnte bereits im Lateinunterricht ein Fächerübergreifungsgelingen, ohne dass mehrere Lehrende verschiedener Fächer miteinander kooperieren müssten. Kipf und Frings bestätigen diesen Mehrwert des Lateinunterrichts insofern, als dass er Latein als Brückensprache ein weiteres Ziel zuschreibt, nämlich in Form eines „europäische[n] Grundlagenfach[es]“: „Dies wird konkretisiert in den Bereichen Literatur und Mythos, Geschichte und Politik, Philosophie, Religion und materieller Kultur.“<sup>491</sup> So wäre es z.B. möglich, konkret zum Verhältnis von *virtus* und *voluptas* bzw. Tugend und Lust Paradoxon I, zu den Begriffen Exil und *libertas* Paradoxon IV und V oder aber zum Begriff Reichtum Paradoxon VI zu thematisieren.<sup>492</sup> Sicherlich wäre es von Vorteil, zu allen Themen eine Philosophielehrkraft, zum ersteren Aspekt ggf. zusätzlich Biologielehrer\*innen, zum zweiten eine/n Lehrende/n aus dem Fach Recht oder Politik, zum letzteren eine Lehrkraft des Faches Politik/Sozialwissenschaften hinzuzuziehen. Aber notwendigerweise muss die geschriebene Sprache erst in ihrer Ordnung verstanden werden, um den vermittelten Inhalt angemessen zu diskutieren. Sofern die-/ derjenige Lateinlehrende in diesem Fall nicht eines der genannten Zweifächer unterrichtete, würde eine solche Diskussion

<sup>490</sup> Maier (1988a), S. 173.

<sup>491</sup> Kipf/Frings (2014), S. 23.

<sup>492</sup> Vgl. in dieser Arbeit: Kap. 5.2, Abb. 10; Kap. 5.3, Abb. 12; Kap. 5.4, Abb. 13.



erschwert sein. Hier könnte also durchaus von einer größeren Notwendigkeit einer Kooperation gesprochen werden als beim ersten fachtranszendierenden Ziel. Maier sieht in der Auseinandersetzung mit der lateinischen Sprache, um ihre Systematik zu durchdringen, gleichzeitig die Einübung der „Fähigkeit [...], das Ganze durch seine Teile zu erklären;“ als „Prinzip wissenschaftlichen Denkens“ fördere dies letztlich die Urteilsfähigkeit des Menschen.<sup>493</sup> Eine solche Fähigkeit ist genau mit denjenigen Kompetenzen gleichzusetzen, die der Kernlehrplan im Bereich der Inhaltsfelder als Erwartungen formuliert. Wenn also das Inhaltsfeld „Römisches Philosophieren“ als umfassender Begriff es erfordert, die Kompetenz zu fördern, „philosophische Antworten auf Sinnfragen der menschlichen Existenz [...] herausarbeiten und deren Bedeutung für die eigene Lebenswirklichkeit beurteilen“<sup>494</sup> zu können, ist es notwendig, lateinische Texte von z.B. Seneca oder eben Cicero zu lesen und das geordnete Sprachsystem zu verstehen, um deren Antworten erklären und dann beurteilen zu können.

Hieran knüpft das dritte Ziel an, nämlich dass das **Übersetzen als sprachpädagogischer Elementarvorgang** ein solches analytisches und problemlösendes Denken fördere, weil der Übersetzungsvorgang genau dies einfordere.<sup>495</sup> Daher kann Maier auch mit Recht sagen, dass „[d]ie Geistestätigkeiten des Übersetzens [...] notwendig für jeden [sind], der im Studium und Beruf mit Texten umzugehen hat.“<sup>496</sup> Hiermit wird die von Baumert et al. dargelegte „Erfassung von Problemlösekompetenzen in PISA“ dahingehend aus der Perspektive des Lateinunterrichts erklärt, dass die Kompetenzen a–d<sup>497</sup> mittels des Spracherwerbs und Übersetzens eingelöst werden können. Des Weiteren wird

<sup>493</sup> Maier (1988a), S. 174.

<sup>494</sup> MSW NRW (2014a), S. 34f.

<sup>495</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 175.

<sup>496</sup> Ebd.

<sup>497</sup> Vgl. Kap. 3.1.2 dieser Arbeit: Fächerübergreifende Kompetenzen als a) „situations- und inhaltsunabhängig definierte Fähigkeiten, b) die in verschiedenen Fächern bzw. Lerngebieten gefordert und/oder gefördert werden, c) bei der Bewältigung komplexer, ganzheitlicher Anforderungen von Bedeutung sind d) und auf neuartige, nicht explizit im Curriculum enthaltene Aufgabenstellungen transferiert werden können“, Baumert et al. (1999), S. 2.

durch diese Fähigkeiten auch das „Konzept des Problemlösens“ gefördert, sofern es als „Verstehen der Problemsituation und deren schrittweise Veränderung, gestützt auf planendes und schlussfolgerndes Denken“, bestimmt sei.<sup>498</sup> Es ist somit offensichtlich, dass insbesondere das Übersetzen dem Erwerb fächerübergreifender Kompetenzen und damit einer ganzheitlichen Bildung zuträglich sein kann. Das Fach Latein kann also mittels dieses Prozesses über seine Grenzen hinweg transzendiert werden.<sup>499</sup>

[D]as Übersetzen lateinischer Texte [fördert] die Entwicklung der konzeptionellen Schriftlichkeit [...] im Deutschen, indem die Schüler lernen, genau hinzusehen, geeignete Wörter und Ausdrücke zu suchen, sie kritisch zu prüfen, auszuwählen und kreativ anzuwenden.<sup>500</sup>

Das vierte Ziel dieser Art besteht nach Maier in der Förderung „**rezeptiv-kreative[r]**“ Kompetenz.<sup>501</sup> Dies sei gleichzusetzen mit dem mikroskopischen, also einem verweilenden und die sprachliche Struktur genau erfassenden Lesen, wie es bereits in dem eben geäußerten Zitat Kipfs und Frings' anklingt. Ermöglicht werde hierdurch eine Effizienz, die über das Fach hinaus auch allen anderen Fächern bzw. sogar dem Lesen außerhalb der Schule zuträglich sei: „gegen Flüchtigkeit, gegen Oberflächlichkeit, gegen die Undisziplinertheit des Denkens, gegen das allenthalben feststellbare Verschlingen [...] von Texten und Inhalten [...]“.<sup>502</sup> Insofern der/die Schüler\*in den lateinischen Text rezipiere, also die sprachlichen Phänomene wahr- und in sich aufnehme, werde unmittelbar darauf dieses Wahrgenommene in der Sprache der/des Rezipierenden verarbeitet. Dies nennt Maier „kreatives Denken“<sup>503</sup>. Dass sich beides, das Rezipieren und das kreative Denken, „simultan“ er-

<sup>498</sup> Baumert et al. (1999), S. 3.

<sup>499</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 176.

<sup>500</sup> Kipf/Frings (2014), S. 23; vgl. aufschlussreich zur Übersetzung im Sinne eines „mehrschrittige[n] Vorgang[s]“ im Kontext der Metakognition Doepner (2019a), S. 130f.

<sup>501</sup> Maier (1988a), S. 176. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>502</sup> Maier (1988a), S. 177.

<sup>503</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 178.

eigne, muss allerdings mit Verweis auf kognitive Verarbeitungsprozesse verneint werden. Auf Grund von Kausalität kann ein Phänomen, in diesem Fall der lateinische Text, erst dann kreativ verarbeitet werden, sofern er wahrgenommen wurde.<sup>504</sup> Im Gegensatz zu anderem Sprachunterricht, der mehr auf Interaktion in der Fremdsprache ausgerichtet ist, wie in den Fächern Englisch oder Spanisch bekannt, bietet der Lateinunterricht somit ein Potential, das den zugrundeliegenden Text inhaltlich fokussiert. In diesem Zusammenhang erfolgt eine ähnliche Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen, wie es im Fach Deutsch beabsichtigt ist. Hier steht die Verzahnung von formalen Kriterien, inhaltlicher Tiefe und Einordnung in den epochalen Zusammenhang im Vordergrund, um eine bestimmte Wirkung zu erzielen.<sup>505</sup> Im Lateinunterricht impliziert dies die historische Kommunikation.<sup>506</sup> Insofern bietet also die „rezeptiv-kreative“ Kompetenz nicht nur eine Schulung für das Verständnis von Texten im Allgemeinen, sondern ebenso die besondere Chance, fächerübergreifend mit dem Fach Deutsch zu arbeiten. Der Sprach- und der Lektüreunterricht bieten gerade in der Verbindung dieser beiden Fächer eine günstige Gelegenheit und hinreichende Bedingungen, um im Literaturunterricht aus unterschiedlichen Fachperspektiven die ganzheitliche Bildung von Schüler\*innen, gerade in der gymnasialen Oberstufe, zu fördern.<sup>507</sup> Nickel erklärt, dass „[d]ie Voraussetzung für K[ooperation] im Lektüreunterricht [...] ein Thema [ist] [...], das in den beteiligten Fächern den jeweils fachspezifischen Möglichkeiten entsprechend komparativ [...] zu erarbeiten ist.“<sup>508</sup> Dies wird im Kernlehrplan durch die Vernetzung von zu fördernder Text-, Sprach- und Kulturkompetenz in der Auseinandersetzung mit Texten der sechs Inhaltsfelder manifestiert:

<sup>504</sup> Vgl. Kuhlmann (2018a), S. 31f.

<sup>505</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 177f.

<sup>506</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 11–14, insbesondere S. 12.

<sup>507</sup> Vgl. Maier (1988a), S. 178–181; vgl. ders. (1987): „Die Schüler sollen im Umgang mit literarischen Texten in ihrer Sprachkompetenz und ihrer Kritikfähigkeit gefördert werden. Literaturunterricht bleibt hier nicht selbstbezogen, er dient Zielen der allgemeinen Bildung“, S. 76.

<sup>508</sup> Nickel (2001), S. 143.

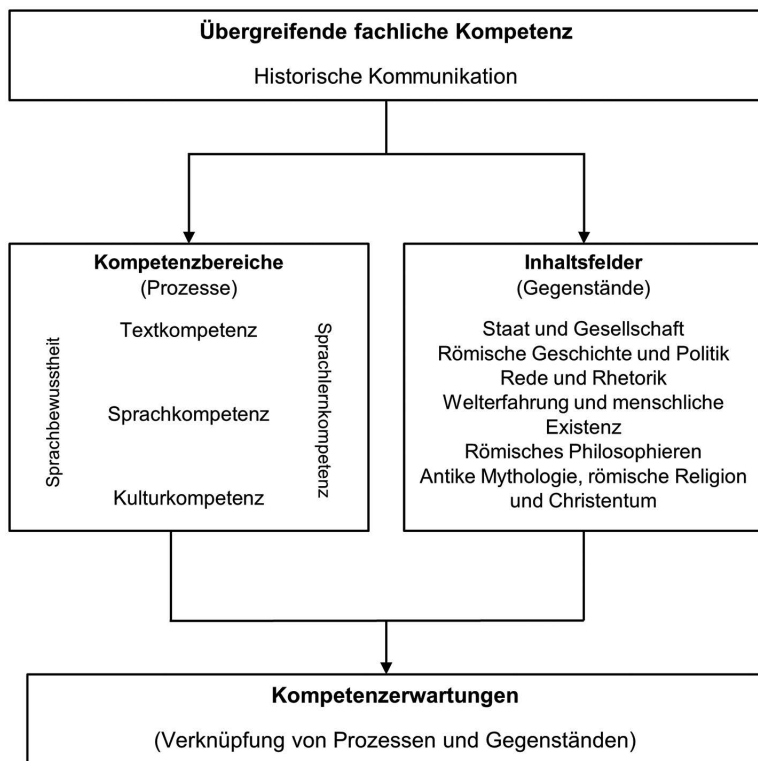


Abb. 3: Das Kompetenzmodell des Kernlehrplans NRW Lateinisch für die gymnasiale Oberstufe.<sup>509</sup>

In der übergreifenden fachlichen Kompetenz der historischen Kommunikation, die den existentiellen Transfer berücksichtigt, kommt Kipfs drittes Ziel des Lateinunterrichts besonders zum Tragen: „Grundfragen menschlicher Existenz“.<sup>510</sup> Die (Original-)Texte böten zu diesem Zwecke „Denkmodelle zur exemplarischen Darstellung und Erörterung von Problemen“. Das heißt, dass den Schüler\*innen die Möglichkeit einge-

<sup>509</sup> MSW NRW (2014a), S. 17.

<sup>510</sup> Eine solche Grundfrage könnte z.B. diejenige sein, wie man zum Glück bzw. zur εὐδαιμονία gelange. Vgl. Kap. 5.3 dieser Arbeit.

räumt werde, „distanzierter, neutraler und differenzierter“ sich selbst bzw. ihre eigenen Denkrichtungen zu reflektieren.<sup>511</sup>

Was bleibt festzuhalten?

Der Lateinunterricht ist nicht per se getrennt in Sprach- und Lektüreunterricht, sondern sollte im Sinne des Textualitätsprinzips Wortschatz und Grammatik im Kontext „kohärenter, sinnvoller und altersgerechter Texte“ vermitteln.<sup>512</sup> Somit eröffnet er durch das Zusammenspiel von Spracherwerb und einer analysierenden Lektürearbeit seine Fachgrenzen insoweit, dass Perspektiven anderer Fächer berücksichtigt werden können.<sup>513</sup> Dies kann sowohl in einem sich öffnenden, aber weiterhin fachgebundenen Lateinunterricht eingelöst werden als auch in der Kooperation mehrerer Fächer und Lehrender. In ersterem Fall ist es notwendig, dass die jeweilige Lehrperson die Expertise der zu berücksichtigenden Fachperspektiven bereits erworben hat oder sich einholt, in letzterem eine enge Zusammenarbeit und organisatorischer Aufwand, um Momente in die Unterrichtspraxis zu integrieren, die eine solche Zusammenarbeit und dadurch die jeweiligen fachlich methodischen Arbeits- und Zugangsweisen in ihrer Unterschiedlichkeit offenbar werden lassen. Im Sinne eines ganzheitlichen Denkens ist der Lateinunterricht grundsätzlich geradezu prädestiniert, um einen Fächerübergreif zu arrangieren. *Die Arbeit geschieht immer dialogisch in der Auseinandersetzung mit fremden, vergangenen Texten.* Der Text als geschriebenes Produkt ist ebenso der primäre Unterrichtsgegenstand einer Vielzahl von weiteren Fächern, insbesondere der Geisteswissenschaften und des Faches Deutsch. Das Ziel des Lateinunterrichts ist, dass die Schüler\*innen auf der Grundlage solcher Texte die *Kompetenz* erwerben, *historisch zu kommunizieren, also das Gelesene nicht nur verstehen, sondern vor allem reflektieren, vergleichen sowie hinsichtlich der eigenen Lebensführung hinterfragen und beurteilen zu können.* Genau dies ist die Quintessenz jeden Philosophieunterrichts, die Befähigung zur Problem-

<sup>511</sup> Vgl. Kipf/Frings (2014), S. 23.

<sup>512</sup> Korn (2015), S. 27.

<sup>513</sup> Vgl. ebd. Korn spricht in diesem Zusammenhang von einem „allgemeinbildende[n] Transferwert“.

reflexion und Urteilskompetenz. Aufbauend auf diesen Grundkonstanten des Lateinunterrichts können – unter Anlehnung an die Ausführungen von Glücklich, Maier, Kuhlmann sowie schließlich Kipfs und Frings’ Trias (1. Sprachbildung; 2. Latein als europäisches Grundlagenfach; 3. Grundfragen menschlicher Existenz)<sup>514</sup> – folgende Aspekte festgehalten werden, die den Kriterien eines fächerübergreifenden Unterrichts zuträglich sein können:

#### I. Latein als *Brückensprache*

- a) Modellhafte Sprachbildung als Brücke zur Muttersprache;
- b) Übersetzen als Vorgang eines problemlösenden Denkens;
- c) Übersetzen als Textproduktion zur Förderung des eigenen Ausdrucks

#### II. Latein als *Brückenkonstrukt*

- a) Sprachordnung als konstruierter Ausdruck (d.h. in Form zu rezipierender Gedanken) eines die Welt und den Menschen (ein)ordnenden Denkens;
- b) Sprache als konstruierender Ausdruck (d.h. in Form zu tätigender Gedanken der Lernenden) eines die Welt und den Menschen (ein)ordnenden Denkens

#### III. Latein als *Brückenkonstruktreflexion*

- a) Rekonstruierende Interpretation konstruierter Gedanken;
- b) (Gegenwartsbezogene) Reflexion rekonstruierter Gedanken;
- c) Transfer rekonstruierter Gedanken auf Gegenwart und Zukunft

Das Übersetzen ist bekanntlich ein Spezifikum des altsprachlichen Unterrichts, dennoch kann das hierfür notwendige akribische Lesen und Formulieren in der eigenen Sprache der Forderung nach der Förderung konzeptioneller Schriftlichkeit im Sinne der Bildungssprache besonders nachkommen. Dies könnte also vor allem kooperativen Sprachunterricht begünstigen. Umso mehr Schnittmengen ergeben sich aus den Aspekten II und III. Konstruierte Gedanken können in allen Unterrichtsfächern entdeckt werden, da in jedem Fach Sprache ein notwendiges Kriterium zum Verständnis ist. Insofern also geistes- oder naturwissenschaftliche Texte rezipiert oder selbst formuliert werden müssten,

<sup>514</sup> Vgl. Kipf/Frings (2014), S. 22f.

könnte Latein als Brückensprache fungieren. Denn es gibt zur Genüge lateinische Texte mit geistes- (z.B. alle philosophischen Texte Ciceros, ergo auch die *Paradoxa Stoicorum*) oder naturwissenschaftlichem Anspruch (z.B. Plinius d. Ä., *naturalis historia*). Genau solche Texte bieten Gelegenheit, zunächst rekonstruiert, also inhaltlich und argumentativ erschlossen zu werden, um dann in eigenen Worten reformuliert werden zu können. Weiterhin bieten sie die Möglichkeit, vor unserem heutigen Verständnis aus lateinischer und der anderen ausgewiesenen Fachperspektive interpretiert (*cur?*), reflektiert (*quid ad nos?*) und ggf. transferiert (*quid ad res futuras?*) zu werden.

Wenn Latein die Brücke zwischen zwei Sprachen (also auch von sich selbst zu Deutsch) darstellt, so muss eine solche Brücke einer Konstruktion unterliegen, die in verschiedenen Sprachen unterschiedlich ausgedrückt werden kann, aber dennoch sich gleichermaßen auf dasselbe Gemeinte bezieht.<sup>515</sup> Inwiefern diese Brücke, also das Gemeinte, für den ursprünglich Konstruierenden relevant ist, sollte interpretiert werden, um zu erfahren, ob dieses Gemeinte auch noch für uns in der Gegenwart in irgendeiner Form relevant sein kann, sei es zur Rekonstruktion, also einem Nachbau, oder zur Dekonstruktion, also einem Abbau. Auch bei einem Abbau könnte das Brückenfundament, z.B. ein paradoxer Gedanke der stoischen Ethik, hilfreich sein für eine Neukonstruktion, die eine verbesserte, den Bedingungen angepasste Brücke der Zukunft zur Folge haben könnte. In diesem Sinne würde den gegenwarts- wie zukunftsbezogenen Schlüsselproblemen Klafkis nachgegangen werden, aber auch der geforderten Problemlösung Baumerts et al., die sich an komplexen Sachverhalten orientiere und auf neuartige trans-

<sup>515</sup> Vgl. zum Übersetzen allgemein Benjamin (1923): „Vielmehr beruht alle überhistorische Verwandtschaft der Sprachen darin, daß in ihrer jeder als ganzer jeweils eines und zwar dasselbe gemeint ist, das dennoch keiner einzelnen von ihnen, sondern nur der Allheit ihrer einander ergänzenden Intentionen erreichbar ist: die reine Sprache. Während nämlich alle einzelnen Elemente, die Wörter, Sätze, Zusammenhänge von fremden Sprachen sich ausschließen, ergänzen diese Sprachen sich in ihren Intentionen selbst. Dieses Gesetz, eines der grundlegenden der Sprachphilosophie, genau zu fassen, ist in der Intention vom Gemeinten die Art des Meinens zu unterscheiden“, S. 387.

feriert werden müsse.<sup>516</sup> Kuhlmann plädiert in ähnlicher Weise für die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten, die eben nicht auf den Lateinunterricht beschränkt bleiben sollen.<sup>517</sup> Solche Fähigkeiten könnten sich in der Rekonstruktion von Literatur sowie der kritischen Reflexion und dem Transfer der rekonstruierten literarischen Fundamente zeigen, um Entscheidungen treffen zu können, die über die fachliche und gegenwärtig subjektive Relevanz hinausreichen. Wenn z.B. rekonstruiert wurde, dass Cicero in den *Paradoxa Stoicorum* das *bonum* und die *divitiae* als etwas Immaterielles deutet, dann sollte dies kritisch vor dem Hintergrund des eigenen Verständnisses von Reichtum reflektiert werden, um zu hinterfragen, ob eine solche Deutung für die in Zukunft zu bewältigende Aufgabe einer gerechten Verteilung von Gütern – bspw. unter Freunden, in der Familie, in einem Land oder global – hilfreich sein kann oder nicht.

Trotz der Vorteile, die ein fächerübergreifender Unterricht bieten könnte, ist ein die dargestellten Aspekte umfassendes Konzept für den Lateinunterricht nicht gegeben. Bevor die *Paradoxa* auf ihre fächerübergreifende Umsetzbarkeit, u.a. in Problematisierung der herausgestellten interdisziplinären Strukturen und Inhalte, z.B. zu den Begriffen *virtus* und *voluptas*, *exilium* und *libertas* oder *virtus* und *divitiae*, geprüft werden, muss daher zunächst eine Organisationsform vorliegen, auf deren Folie Sprach- und Lektüreunterricht gedacht werden kann. Daher wird in den folgenden Unterkapiteln der Versuch unternommen, ein solches Konzept im Sinne einer allgemeinen Fachdidaktik zu entwickeln. Im Kontext eines modernen Lateinunterrichts, der sich zunehmender Veränderung ausgesetzt sieht, u.a. durch die bildungspolitische Notwendigkeit, Regelstandards in Form der Kompetenzorientierung von Schüler\*innen einzufordern, „fehlt im altsprachlichen Bereich eine eigentliche fachdidaktische Fundierung aus wissenschaftlicher Perspektive sowie hieraus zu entwickelnde Unterrichtskonzepte.“<sup>518</sup>

<sup>516</sup> Vgl. Kap. 2.2 dieser Arbeit; vgl. Klafki (2007b), passim; vgl. Baumert et al. (1999), S. 2ff.

<sup>517</sup> Vgl. Kuhlmann (2015a), S. 24f.

<sup>518</sup> Kuhlmann (2015a), S. 24.



Die „Entwicklung und Erprobung kompetenzorientierter Unterrichtsverfahren, die ein selbstorganisiertes Handeln und die Ausbildung metakognitiver Fähigkeiten ermöglichen“, sind also notwendig.<sup>519</sup> Da vor der Erprobung die Entwicklung steht, soll in dieser Arbeit zunächst ein Konzept für den lateinischen Lektüreunterricht (der aber immer auch Sprachunterricht enthält) der gymnasialen Oberstufe – anknüpfend an die Unterrichts-Modelle von Henkel – erarbeitet werden, dessen normative Strukturen potentielle Leitlinien für die Praxis geben sollen.<sup>520</sup>

### 3.4 Kompetenzorientierte Anschlussfähigkeit des Unterrichtsfaches Philosophie an den Lateinunterricht

Im Folgenden soll mittels der beiden aufgezeigten Grundkonstanten (*Dialog mit fremden, vergangenen Texten; historische Kommunikation*) sowie der herausgestellten Aspekte I–III (*I. Latein als Brückensprache; II. Latein als Brückenkonstrukt; III. Latein als Brückenkonstruktreflexion*), die für einen fächerübergreifenden Lateinunterricht Anknüpfungspunkte bieten, erörtert werden, inwiefern das Fach Philosophie eine Schnittmenge mit dem Fach Latein ermöglichen kann. Um dies zu verifizieren, werden die jeweiligen Kernlehrpläne NRW exemplarisch dahingehend überprüft, ob ggf. Überschneidungen im Rahmen der Kompetenzformulierung und Inhaltsfelder ersichtlich werden. Um der Übersicht willen werden zunächst ausschließlich die ausgewiesenen Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder der jeweiligen Fächer auf Kongruenzen überprüft. Dass nur das Fach Philosophie in den Blick genommen wird, soll den Fokus auf die *Paradoxa Stoicorum* schärfen, die zwar auch Fächerverbindungen zu weiteren Fächern antizipieren<sup>521</sup>,

<sup>519</sup> Kuhlmann (2015a), S. 25.

<sup>520</sup> Den Umfang dieser Arbeit würde eine empirische Studie sprengen, sodass auf eine solche zu Gunsten eines theoretisch-normativen Konzepts mit ausführlichem Unterrichtsmaterial, das der Erprobung dienlich sein soll, verzichtet wird.

<sup>521</sup> Vgl. Kap. 2.3 und 3.3 dieser Arbeit.

aber primär der philosophischen Literatur zuzurechnen und daher hier die meisten Anknüpfungspunkte zu erwarten sind.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist die fächerübergreifende Bedeutung des Lateinunterrichts vielfach erkannt und umgesetzt worden – allerdings in den jüngsten Publikationen primär in Bezug auf die Funktion als Brückensprache.<sup>522</sup> Was die Geisteswissenschaften betrifft, ist auf weiter Flur nachweislich in der Literatur nur wenig bekannt; zu nennen sind hier Maiers „Politische Bildung an Sallusts ‚Denkmodellen‘“<sup>523</sup> und „Römischer ‚Imperialismus‘ im Pro und Contra antiker Texte“<sup>524</sup> sowie Schmidt-Berger mit den „Metamorphosen des Orpheus“. An diesem fächerübergreifenden Unterrichtsarrangement ist auch das Fach Philosophie beteiligt.<sup>525</sup> Schließlich stellt Janka am Beispiel von „Narcissus und Echo“ aus Ovids Metamorphosen einen über alle Aufgabenfelder hinweg fächerübergreifenden Ansatz dar, der Latein mit Kunst, Deutsch, aber auch Physik oder Psychologie und anderen Fächern insbesondere im Bereich der rezeptionsorientierten Interpretation verbindet.<sup>526</sup>

### 3.4.1 Kompetenzen

Der Fächerkombination Latein und Philosophie ist bisher nur wenig Aufmerksamkeit im Kontext fachdidaktisch ausgearbeiteter Entwürfe

<sup>522</sup> Vgl. Kipf (2014), passim; vgl. ferner z.B. AU (1/2016), Latein und Spanisch. Exemplarisch sind hier der Einführungsartikel von Gil und zwei Artikel von Röder zu Mehrsprachigkeit zu nennen; vgl. auch AU (4 und 5/1995), Fächerübergreifender Unterricht. Hier sind ebenfalls Artikel in Kooperation der Fremdsprachen zu nennen. Visser schreibt „Moderne Sprachen und Latein“, Fischbach über „Latein und Französisch“, Metzger und Lempp in diesem Zusammenhang über „Die Straßburger Eide“; vgl. ferner Doff/Kipf (2013): English meets Latin; vgl. Doff/Lenz (2011): passim; vgl. ferner Janka (2017b) zum Projekt „Latein plus“, das Latein und Englisch miteinander verbindet: S. 194–198. Vgl. auch FN37 dieser Arbeit.

<sup>523</sup> Vgl. Maier (1988b), S. 13–36.

<sup>524</sup> Vgl. Maier (1988b), S. 81–131.

<sup>525</sup> Vgl. Schmidt-Berger (1995), passim, insbesondere S. 130; 137–142.

<sup>526</sup> Vgl. Janka (2017b), S. 198–202.

auf Schulebene gewidmet worden.<sup>527</sup> Daher ist die praktische Umsetzbarkeit einer solchen Fächerverbindung kaum nachgewiesen. Kuhlmann weist aber deutlich darauf hin, dass die Philosophie einen der inhaltlich relevantesten Aspekte im altsprachlichen Unterricht darstellt.<sup>528</sup>

Der Philosophieunterricht bedarf wie der Lateinunterricht ebenfalls einer Lektüre, die einen Transfer aus der jeweiligen Epoche des/der Autors/Autorin in die Gegenwart leisten muss. Auch wenn die Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder nicht deckungsgleich mit denjenigen des Kernlehrplans Lateinisch sind, muss doch konstatiert werden, dass eine philosophische Auseinandersetzung, in der Problemreflexion und Urteilskompetenz geschult werden sollen, ebenso eine akribische Arbeitsweise hinsichtlich Sprache und Lektüre benötigt.

[D]ie philosophische Problemreflexion [ist] immer zugleich auf die argumentativ-dialogische Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen gerichtet, die sich im konkreten Gegenüber sowie in besonderem Maße in Werken der philosophischen Tradition finden.<sup>529</sup>

In den EPA ist dies folgendermaßen verankert: „Philosophieren ist eine Reflexionskompetenz.“ Neben der Wahrnehmungs- und Deutungs- sowie der Darstellungskompetenz wird ihr auch die Argumentations- und Urteilskompetenz legitim zugesprochen.<sup>530</sup> Diese sei eine

Fähigkeit, – Begriffe, Gedankengänge und Argumentationsstrategien bzw. deren Voraussetzungen und Konsequenzen zu erschließen, zu vergleichen, kritisch zu prüfen und ggf. zu bewerten, – eigene Überlegungen begründet und folgerichtig zu entwickeln<sup>531</sup>.

Aus all diesen Kompetenzzuschreibungen wird eine Schnittmenge zu den herausgestellten Grundkonstanten des Lateinunterrichts wie auch zu den Aspekten *II Latein als Brückenkonstrukt* und *III Latein als Brü-*

<sup>527</sup> Vgl. Kap. 1.1 sowie FN35 und FN36 dieser Arbeit.

<sup>528</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 144.

<sup>529</sup> MSW NRW (2014b), S. 12.

<sup>530</sup> Vgl. KMK (2006), S. 5f.

<sup>531</sup> KMK (2006), S. 6.

*ckenkonstruktreflexion* ersichtlich. Die hier ausgewiesenen philosophischen Zugangsweisen, die überwiegend in Form von Texten geboten werden, sind folgenden Inhaltsfeldern im Kernlehrplan NRW zuzuordnen:

- 1) Der Mensch und sein Handeln
- 2) Menschliche Erkenntnis und ihre Grenzen
- 3) Das Selbstverständnis des Menschen
- 4) Werte und Normen des Handelns
- 5) Zusammenleben in Staat und Gesellschaft
- 6) Geltungsansprüche der Wissenschaften<sup>532</sup>

Die entsprechenden Kompetenzen, die – wie auch im Lateinunterricht – inhaltlich übergreifend zu fördern sind, werden als Sach-, Urteils- und Handlungskompetenz deklariert. Hinzu kommt die Methodenkompetenz, die qua fachlicher Zugangsweise einen anderen Schwerpunkt bildet als diejenige des Faches Latein.<sup>533</sup> Die Sach-, Urteils- und Handlungskompetenz des Philosophieunterrichts bieten Schnittmengen mit der Text- und Kulturkompetenz des Lateinunterrichts insofern, als dass durch analysierende Interpretation Positionen und Gedankengebäude rekonstruiert werden müssen, um eigene Urteile zu schärfen und kreativ im Sinne von Handlungsoptionen in der Gegenwart zu werden. Insofern stellen die erarbeiteten fächerübergreifenden Aspekte I–III ausgehend vom Lateinunterricht Parallelen beider Fächer dar, die das Ziel des jeweiligen Faches in besonderem Maße vernetzen können: historische Kommunikation und philosophische Problemreflexion.

Wirft man unter der Prämisse, dass die *Paradoxa Stoicorum* als Schriftzeugnis stoischer Philosophie mit dem Schwerpunkt Ethik den Unterrichtsgegenstand beider Fächer darstellen, einen Blick in die konkretisierten Kompetenzerwartungen der jeweiligen Inhaltsfelder, so kann Folgendes grundlegend konstatiert werden:

In dem Fach Philosophie sollten die Paradoxien primär dem Inhaltsfeld 4) *Werte und Normen des Handelns* zugeordnet werden.

<sup>532</sup> Vgl. MSW NRW (2014b), S. 17f.

<sup>533</sup> Vgl. MSW NRW (2014b), S. 15–18.

**In diesem Inhaltsfeld, das sich auf Probleme der philosophischen Ethik bezieht, geht es um Kriterien für ein gelingendes und sinnvolles Leben sowie um moralische Prinzipien und deren Begründung. Schülerinnen und Schüler fragen nach Glück und Sinn des Lebens und lernen Antworten kennen, die ihnen helfen, ihr Leben bewusst und sinnvoll zu führen. Sie fragen auch nach der Gültigkeit von Sollensansprüchen, bedenken moralische Grundsätze des menschlichen Zusammenlebens und befassen sich mit dem Problem der Verantwortung für die Natur. Für diese lernen sie unterschiedliche Begründungen und Rechtfertigungen kennen und entwickeln so ein bewussteres Verhältnis zu ihren moralischen Intuitionen. In Auseinandersetzung mit Fragen angewandter Ethik erhalten sie Orientierungsmaßstäbe im Hinblick auf individuelle Entscheidungsdilemmata im Kontext gesellschaftlicher Problemlagen.<sup>534</sup>**

Ersetze man in der hervorgehobenen Textstelle „In diesem Inhaltsfeld“ sowie „Schülerinnen und Schüler“ und ihre Pronomina durch „In den *Paradoxa Stoicorum*“ und „Cicero“ und gleiche die Syntax an, so würde die parallele Rolle deutlich, die dieser in seinem Werk genauso einnimmt, wie sie von heutigen Schüler\*innen erwartet wird. Glück im Sinne der εὐδαιμονία und die hierfür notwendigen moralischen Prinzipien einer Tugendethik, also bedingt durch das Verfolgen der *virtus*, werden in den stoischen Paradoxien durchaus mit Nachdruck verhandelt.<sup>535</sup> Auch die Verantwortung für die Natur spiegelt sich in der stoischen Ethik wider, wenn diese das *secundum naturam vivere* gemäß der οἰκείωσις-Lehre einfordert, die als Bindeglied zwischen Physik und Ethik verstanden werden kann.<sup>536</sup> Fragen angewandter Ethik der Gegenwart konkret zu beantworten, ist von Cicero – bei aller vorausschauenden Pflichtethik – nicht zu erwarten. Allerdings ist in der Heranziehung historischer *exempla* durchaus Potential zu erkennen, konkrete Fälle aus der römischen Praxis in der Theorie zu diskutieren und zu

<sup>534</sup> MSW NRW (2014b), S. 17f. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>535</sup> Vgl. Cic., *Parad.*, passim; vgl. ferner insbesondere Kap. 2.2 und 2.3 dieser Arbeit.

<sup>536</sup> Vgl. Forschner (2018), S. 163–177. „Nach Cicero kulminiert also die stoische Oikeiosis in einem Punkt, in dem alle Menschen in einer Gemeinschaft der Interessen einander so nahe, lieb und vertraut sind bzw. sein sollen, wie der Einzelne sich selbst und seinen unmittelbaren Angehörigen zugeneigt ist und wohl will“, ders., S. 169.

beurteilen, z.B. in der Auseinandersetzung zwischen Cicero und Clodius das Verhalten beider Akteure.<sup>537</sup>

Geht man ferner davon aus, dass der Unterricht in einem Grundkurs der gymnasialen Oberstufe stattfinden würde, hier in der Qualifikationsphase, gäbe es folgende inhaltliche Schwerpunkte und konkretisierte Kompetenzerwartungen in diesem Inhaltsfeld<sup>538</sup> (die nicht alle mit Hilfe eines einzigen Unterrichtsgegenstandes oder Themas zu erzielen sind):

Inhaltliche Schwerpunkte:

„**Grundsätze eines gelingenden Lebens**

**Nützlichkeit und Pflicht als ethische Prinzipien**

Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten“<sup>539</sup>

Sachkompetenz

„Die Schülerinnen und Schüler

*rekonstruieren* eine **philosophische Antwort auf die Frage nach dem gelingenden Leben** in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und *ordnen* sie in das ethische Denken *ein*,

*analysieren* **ethische Positionen, die** auf dem Prinzip der Nützlichkeit und **auf dem Prinzip der Pflicht basieren**, in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten,

*erläutern* **die behandelten ethischen Positionen an Beispielen** und *ordnen* sie in das ethische Denken *ein*,

<sup>537</sup> Vgl. Cic., *Parad.* II, passim; IV, passim; vgl. auch Kap. 2.2.2, 2.2.4 und 2.3 dieser Arbeit.

<sup>538</sup> Dieser Fall ist hypothetisch und exemplarisch. Auch für einen Leistungskurs wäre der Einsatz der *Paradoxa Stoicorum* qua Inhaltsfeld und Kompetenzerwartungen möglich, vgl. MSW NRW (2014b), S. 37f.; in der Einführungsphase fehlen solche Bezüge, vgl. MSW NRW (2014b), S. 19–24.

<sup>539</sup> MSW NRW (2014b), S. 29. Hervorh. durch N. Herzig.

*analysieren* und *rekonstruieren* eine Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten begründende Position [...] in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und *erläutern* sie an Beispielen.“<sup>540</sup>

#### Urteilskompetenz

„Die Schülerinnen und Schüler

*bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten eudämonistischen Position zur Orientierung in Fragen der eigenen Lebensführung,*

*bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit utilitaristischer und deontologischer Grundsätze zur Orientierung in Fragen moralischen Handelns,*

*bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten verantwortungsethischen Position zur Orientierung in Entscheidungsfeldern angewandter Ethik,*

*erörtern* unter Bezugnahme auf die behandelte verantwortungsethische Position *argumentativ abwägend* die Frage nach der moralischen Verantwortung in Entscheidungsfeldern angewandter Ethik.“<sup>541</sup>

Auffällig ist, dass die Handlungskompetenz in den Inhaltsfeldern des Kernlehrplans Philosophie keine Konkretisierung erfährt.<sup>542</sup> In den vorliegenden Textstellen sind in Fettdruck diejenigen Aspekte hervorgehoben, zu denen die *Paradoxa Stoicorum* eine inhaltliche Relevanz herzustellen vermögen. Als Schwerpunkt ist die ethische Frage nach einem gelingenden Leben in Paradoxon II grundlegend: *In quo virtus sit ei nihil deesse ad beate vivendum.*<sup>543</sup> Ebenso ist das *Wie* in diesem antizipiert, nämlich auf dem Weg der *virtus*, das auf eine Pflichtethik abzielt,

<sup>540</sup> Ebd. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>541</sup> Ebd., S. 29f. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>542</sup> Vgl. MSW NRW (2014b), passim.

<sup>543</sup> Cic., *Parad.*, II.

die Cicero schließlich in *de officiis* aufschlüsseln wird. Dort hebt er den von Panaitios herausgestellten Widerspruch zwischen Pflicht und Nutzen, *officia* und *utilia*, letztlich auf.<sup>544</sup> In den *Paradoxa* bleibt er hingegen vielmehr in der Populärphilosophie und versucht, mit Hilfe von historischen *exempla* dem römischen Publikum einen Gegenwartsbezug zur stoischen Ethik zu eröffnen – ein Mittel, das gewiss auch in *de officiis* verwendet wird, aber eben nicht im Mittelpunkt der dort formulierten *oratio erudita* steht. Er erläutert die ethische Position also an Beispielen, die wiederum von Schüler\*innen selbst erläutert werden könnten. Ob diese Position für deren Gegenwart relevant ist, könnten die Schüler\*innen angesichts der eigenen Lebensführung oder derjenigen anderer mit Hilfe von Ciceros Argumentation prüfen.

Kursiv hervorgehoben sind die (teilweise adverbial näher bestimmten) Operatoren, die den Kompetenzgewinn indizieren sollen: *rekonstruieren*, *einordnen*, *analysieren*, *erläutern*, *kriteriengeleitet* und *argumentierend bewerten* sowie *argumentativ abwägend erörtern*.<sup>545</sup> Letzterer bezieht sich allerdings auf Inhalt angewandter Ethik, der, wie oben erwähnt, eher nicht für die Behandlung der Paradoxien in Frage kommt. Hingegen fällt die Parallele der anderen Operatoren zu dem fächerübergreifenden Aspekt *III Latein als Brückenkonstruktreflexion* besonders auf. Die sachkompetente Rekonstruktion und Analyse argumentativ konstruierter Gedanken, wie sie in der Form der Diatribe als populärphilosophischem Instrument von Cicero gebraucht werden, würden aus philosophischer Fachperspektive auf eine kriteriengeleitete Bewertung dieser Gedanken vor dem Hintergrund eigener moralischer Handlungsoptionen in der Gegenwart und Zukunft abzielen. Was solche Kriterien sein können, wird in Kap. 3.4.2 erörtert.

Im Vergleich zu Inhaltsfeld, inhaltlichen Schwerpunkten und konkretisierten Kompetenzerwartungen sei an dieser Stelle dahingehend ein Blick in den Kernlehrplan Lateinisch geworfen, um dasjenige zu

<sup>544</sup> Vgl. Cic., *off.* III, 7–19a. Ebd. wird der Weg über die *media officia* beschrieben, *off.* III, 15.

<sup>545</sup> Vgl. MSW NRW (o.D.), Philosophie, Übersicht über die Operatoren.



erklären, was dort mit dem Unterrichtsgegenstand der *Paradoxa Stoi-  
corum* primär vereinbar scheint<sup>546</sup>:

Inhaltsfeld: Römisches Philosophieren

In produktiver Auseinandersetzung mit griechischen Vorbildern bedeutete den Römern das Philosophieren primär **lebenspraktisches Handeln, das aus dem Bewusstsein einer Verpflichtung und Verantwortung gegenüber der Welt und dem Menschen resultierte**. Die Arbeit an philosophischen Texten ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine **kritische Reflexion der eigenen Lebenswirklichkeit anhand überzeitlicher Denkmodelle** sowie **der Frage nach der Gültigkeit einer moralisch-sozialen Verantwortung angesichts der Herausforderungen der Gegenwart**.<sup>547</sup>

Die Parallelen zu der Definition des Inhaltsfeldes 4) *Werte und Normen des Handelns* aus dem Fach Philosophie sind offenbar: die Fokussierung auf das Verständnis handlungsbezogener Theorien, die zur Reflexion der eigenen Lebenswirklichkeit im sozialen Gefüge anregen sollen.

Bleibe ferner die Prämisse bestehen, die Auseinandersetzung mit den *Paradoxa* erfolge in einem Grundkurs der Qualifikationsphase, und hier der fortgeführten Fremdsprache<sup>548</sup>, so ergäben sich folgende legitimatorische Vorgaben:

Inhaltliche Schwerpunkte:

**„Stoische und epikureische Philosophie  
Ethische Normen und Lebenspraxis  
Sinnfragen der menschlichen Existenz“**<sup>549</sup>

<sup>546</sup> Vgl. zur Darstellung aller Inhaltsfelder des Unterrichtsfaches Latein für die gymnasiale Oberstufe Kap. 3.1.2 dieser Arbeit; vgl. MSW NRW (2014a), S. 17–20.

<sup>547</sup> MSW NRW (2014a), S. 20. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>548</sup> Möglich wäre auch eine Verortung innerhalb der Qualifikationsphase eines Leistungskurses, vgl. MSW NRW (2014a), S. 34f., und eines Grundkurses der neu einsetzenden Fremdsprache, vgl. MSW NRW (2014a), S. 43f.

<sup>549</sup> MSW NRW (2014a), S. 28. Hervorh. durch N. Herzig.

### Kompetenzen

„Die Schülerinnen und Schüler können

**Grundbegriffe und zentrale Inhalte der stoischen und epikureischen Philosophie** *strukturiert darstellen* und ihre Bedeutung für das römische Philosophieren *erläutern*,

**Empfehlungen zu einer sittlichen Lebensführung** *erläutern* und deren **Anwendbarkeit für Individuum und Gesellschaft** *beurteilen*,

**philosophische Antworten auf Sinnfragen der menschlichen Existenz (Glück, Freiheit, Schicksal, Leiden, Tod)** und deren **Bedeutung für die eigene Lebenswirklichkeit** *beurteilen*,

**typische Merkmale philosophischer Literatur** (Brief, Dialog) in ihrer Funktion *erläutern*.<sup>550</sup>

Dass die *Paradoxa Stoicorum* in diesem Inhaltsfeld verortet werden sollten, sticht buchstäblich ins Auge. Auch wenn die epikureische Philosophie nicht konkret von Cicero dargestellt wird, so bietet sie doch gerade in Paradoxon I *Quod honestum sit id solum bonum esse*. ein Pendant zum stoischen *summum bonum*, das die Epikureer ja gerade in der von Cicero zu verneinenden *voluptas* gesehen haben und sich damit strikt von dem Weg zur εὐδαιμονία bzw. zur *vita beata* im Sinne einer Pflichtethik unterschieden.<sup>551</sup> In diesen Kontext sind dann auch Paradoxon II *In quo virtus sit ei nihil deesse ad beate vivendum*. und III *Aequalia esse peccata et recte facta*. einzuordnen, in denen Cicero den Maßstab für die teleologische Ausrichtung der Stoa und den Bewertungsmaßstab für damit einhergehende Handlungen festsetzt.<sup>552</sup> Kuhlmann verweist nachdrücklich auf die Möglichkeit, in der Auseinandersetzung auf diesem Feld – zwischen Stoa und Epikureismus – das kritische Analysieren und Beurteilen zu fördern, weil die Theorien auch

<sup>550</sup> Ebd. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>551</sup> Vgl. Nickel (2021), S. 4f.; 9.

<sup>552</sup> Vgl. hierzu genauer Kap. 2.1, 2.2.1–2.2.3 und 2.3 dieser Arbeit.

heute noch unstrittig relevant sind. Besonders aus der scheinbaren Antinomie von Epikurs λάθε βίωσας und der stoischen Pflichtenlehre lassen sich „Denkmodelle“ erfahren und rekonstruktiv gegeneinander abwägen, um zu einem eigenen Urteil mit Lebensweltbezug zu gelangen.<sup>553</sup> Ferner bietet Cicero insbesondere zwar zur allgemeinen Meinung widersprüchliche, dennoch aber am historischen *exemplum* konkrete Anweisungen im Sinne von Normen für die römische Lebenspraxis, deren heutige und zukünftige Relevanz hinterfragt werden könnte. Um dies zu verifizieren, vernetzt Cicero Alltagsvokabular der *oratio popularis* (z.B. *pecunia, tecta magnifica, opes, imperia, imperator, servus, divitiae*) mit philosophischem Grundvokabular bzw. zentralen Begriffen der stoischen Ethik, also der *oratio erudita*<sup>554</sup> – ganz im Sinne der hellenistischen Diatribe –, um Fragen der menschlichen Existenz, z.B. in Bezug auf Glück und Reichtum (z.B. Paradoxon II *In quo virtus sit ei nihil deesse ad beate vivendum.*; VI *Solum sapientem esse divitem.*), Freiheit (Paradoxon V *Solum sapientem esse liberum, et omnem stultum servum.*) oder auch Leiden (Paradoxon IV *Omnem stultum insanire.*), zu beantworten. Die Antworten könnten sowohl auf ihre Anwendbarkeit zur ciceronischen Wirkungszeit geprüft als auch mit individuellen oder sozialen moralischen Kontexten der Gegenwart verglichen werden.<sup>555</sup> Ferner können in diesem Zusammenhang gattungstypische Merkmale der argumentationslogischen Diatribe<sup>556</sup>, ergo gerade der Verbindung zwischen *oratio popularis* und *oratio erudita* über historische *exempla* – im Sinne von Geltung beanspruchender Fallbeispiele<sup>557</sup> –, herausgearbeitet und erklärt werden, warum Cicero sich gerade dieser Form und nicht z.B. der dialogischen bedient.

Um der einer Kompetenz impliziten Könnens-Fähigkeit Ausdruck zu verleihen, verwendet dieser Kernlehrplan explizit – im Gegensatz zum Kernlehrplan Philosophie – das Modalverb „können“ und verbindet es an dieser Stelle mit folgenden Operatoren: *strukturiert darstellen,*

<sup>553</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 145f.; vgl. Nickel (2021), S. 9.

<sup>554</sup> Vgl. Herzig (2020), S. 133–143.

<sup>555</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 149f.

<sup>556</sup> Vgl. MacKendrick (1989), S. 87–93; vgl. Kap. 4.2–4.4 dieser Arbeit.

<sup>557</sup> Vgl. Wilke (2020), S. 88; 128.

*erläutern* und *beurteilen* – mit einem eindeutigen Fokus auf *erläutern*.<sup>558</sup> Dennoch ist zu erkennen, dass gerade das Erläutern – in Gemenge mit der strukturierten Darstellung – der Rekonstruktion und Einordnung von ethischen Positionen im Philosophieunterricht sehr nahe scheint. Ferner zielt auch der Lateinunterricht letztlich auf die Beurteilung der philosophisch konstruierten Gedanken – ähnlich der Bewertung – aus gegenwartsbezogener Sicht in selbst zu konstruierenden Gedanken ab. Während im Philosophieunterricht die Analyse und argumentative Abwägung gesondert erwähnt werden, kann dies innerhalb des Lateinunterrichts im Zusammenspiel der Erläuterung von Inhalt und Form, d.h. der typischen Merkmale philosophischer Literatur, gesehen werden. Denn um dies erläutern zu können, ist es notwendig, die Struktur des Textes wenigstens formal analysiert zu haben.<sup>559</sup>

Um diese Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, werden im Lateinunterricht (der gymnasialen Oberstufe) üblicherweise die Methoden der Texterschließung, Übersetzung und Interpretation gebraucht.<sup>560</sup> Im hermeneutischen Zirkel<sup>561</sup> widmen sich die Schüler\*innen auf der

<sup>558</sup> Vgl. MSW NRW (o.D.), Latein, Übersicht über die Operatoren (ab 2017).

<sup>559</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 148ff.

<sup>560</sup> Vgl. Kuhlmann (2018b), S. 69ff.; vgl. ders. (2010a), S. 25, Die drei Phasen der Textarbeit. Diese sind hier nicht deckungsgleich mit den drei Methoden. In der ersten Phase „**Vor der Lektüre**“ sollen Schüler\*innen zum Text hingeführt werden, z.B. über Sachinformationen oder Generierung von Vor- und Zusammenhangswissen. In der zweiten Phase, der „**Lektüre**“, finden Texterschließung und Übersetzung ihren Platz. Schließlich ist die Interpretation das bestimmende Merkmal der dritten Phase „**Nach der Lektüre**“. Hervorh. durch N. Herzig; vgl. ferner Schirok (2013): „Als Grundpfeiler für die Arbeit an lateinischen Texten haben sich in den Lehrplänen aller Bundesländer drei Kompetenzen fest etabliert: Erschließen – Interpretieren – Übersetzen“, S. 2; zur Vertiefung vgl. Keip (2019), passim; vgl. Doepner (2019a), passim; vgl. ders. (2019b), passim.

<sup>561</sup> Vgl. Gadamer (1965), S. 250–261, insbesondere S. 253f.: „*Die hermeneutische Aufgabe geht von selbst in eine sachliche Fragestellung über* und ist von dieser immer schon mitbestimmt. [...] Wer verstehen will, wird sich von vornherein nicht der Zufälligkeit der eigenen Vormeinung überlassen dürfen, um an der Meinung des Textes so konsequent und hartnäckig wie möglich vorbeizuhören – bis etwa diese unüberhörbar wird und das vermeintliche Verständnis umstößt. Wer einen Text verstehen will, ist vielmehr bereit, sich von ihm etwas sagen zu lassen. Daher muß ein hermeneutisch geschultes Bewußtsein für die Andersheit des Textes von vornherein empfänglich sein. [...] Es gilt, der eigenen Vormeinungen innezu sein, damit sich der Text selbst in seiner

Grundlage eines morphologisch, syntaktisch, semantisch oder thematisch vorerschlossenen Textes bzw. Textauszuges der Übersetzung, die dann im Zusammenspiel mit lateinischem Original interpretiert wird, um die Vorerwartungen zu überprüfen, sich neue Informationen, z.B. in historisch-pragmatischem oder rezeptionsgeschichtlichem Kontext, anzueignen und diese textüberschreitend existentiell zu transferieren, mit denen wiederum ein anderer Text bzw. Textauszug in ähnlicher Methodik erschlossen werden kann.<sup>562</sup> Die Interpretation kann aber auch die mittlere Position einnehmen, um die Übersetzung als „krönenden Abschluss der Textarbeit [zu] bilde[n].“<sup>563</sup> Einhellig ist man sich der Notwendigkeit aller drei Methoden. In der Philosophie gibt es hingegen mehrere, teils divergierende Ansichten. Methoden eines dieser Ansätze, namentlich *der dialektischen Philosophiedidaktik* Henkes<sup>564</sup>, sollen im Folgenden Auskunft über wenigstens einen Ablauf zeitgemäßen Philosophieunterrichts darstellen, der zugleich grundlegend für einen Teil der fachdidaktischen Ausgestaltung dieser Arbeit sein wird.

### 3.4.2 Methoden – Henkes dialektischer Ansatz

Henkes dialektischer Ansatz ist in seiner Genese als Zusammenführung der Gedanken Rehfus’ und Martens’ zu sehen.<sup>565</sup> Deren Theoriegebäude haben bis in die Jetzt-Zeit die Philosophiedidaktik derart dominiert, dass zwei entgegengesetzte Lager entstanden sind. In Kürze: Rehfus’ *bildungstheoretisch-identitätstheoretischer Ansatz* hat zum Ziel,

Andersheit darstellt und damit in die Möglichkeit kommt, seine sachliche Wahrheit gegen die eigene Vormeinung auszuspielen.“ Hervorh. im Original.

<sup>562</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 24–28; zu den Begriffen textimmanenter und textüberschreitender Interpretation, dort zu den Unterschieden zwischen historisch-pragmatischer, rezeptionsgeschichtlicher und gegenwartsbezogener Interpretation vgl. vor allem Doepner (2019b), S. 143–155; vgl. zur *Interpretation* allgemein auch Nickel (2001), S. 117–121, zum *hermeneutischen Zirkel* ders., S. 104f.

<sup>563</sup> Schirok (2013), S. 3; vgl. auch Nickel (2001): „Die Ü. setzt also eine umfassende Interpretation des Textes voraus“, S. 292, könne aber auch als „Arbeitsübersetzung“ der Interpretation zunächst vorgelagert werden, vgl. ders., S. 292f.; 120.

<sup>564</sup> Vgl. Henke (2019), S. 71–83.

<sup>565</sup> Vgl. Henke (2019), S. 71f.

„den Lernenden durch Begegnung mit ausgewählten Kulturgütern zu bilden“.<sup>566</sup> Das heißt, die Schüler\*innen „hinzuführen zu den überkommenen und gegenwärtigen Problemstellungen und -lösungen der Philosophie, zu den Methoden des Philosophierens (wie zum Beispiel transzendente, **dialektische**, hermeneutische usw.) und schließlich zu den Wegen, sich philosophische Schriften philosophisch erschließen zu können.“<sup>567</sup> Der Unterricht solle in diesem Sinne reflexionsbezogen – also mehr dem Denken als dem Handeln zugeeignet sein –, seine Didaktik die gesellschaftlich-geschichtlich gewordenen Umstände in der Moderne auf empirischem Wege berücksichtigen – die „Identitätsnot“ erfahren und aushalten – und ausgehend von Descartes und Habermas das Ich als Subjekt in Bezug zum Objekt denken und so die Identitätsnot durch die Erkenntnis der notwendigen *Abarbeitung* am objektiven Geist, rekonstruktiv an Theorien und Lösungen paradigmatischer Autoren, überwinden.<sup>568</sup>

Martens' Theorie steht dem entgegen. Sein dialogisch-pragmatischer Ansatz fokussiert vielmehr die Handlungsorientierung durch Dialog.<sup>569</sup> Im inhaltlichen Zentrum stehen nicht notwendigerweise die Problemstellungen und -lösungen der Philosophie als solcher, sondern „aufgrund des Handlungsorientierungsprinzips“ gegenwärtige Probleme der Schüler\*innen.<sup>570</sup> Der Dialog ist die handlungsleitende Methode: im Unterrichtsgespräch, in Form partnerschaftlicher Dialogarbeit am Text und der „Realisierung des dabei erhaltenen Dialogangebots durch Rückfragen, Reformulierung und Problematisieren“.<sup>571</sup> In diesem Kontext erfolge Philosophieunterricht auf vier Ebenen: „Begriffsbildung, Dialog-Handeln, Deutungs-Prozess und Urteils-Bildung.“<sup>572</sup> Das angewandte Verständnis von Begriffen, die in unserer

<sup>566</sup> Pfister (2010), S. 178; vgl. in Ausführlichkeit ferner Rehfus (2019), passim; vgl. ders. (1986), passim.

<sup>567</sup> Rehfus (2019), S. 39; ders. (1986), S. 99. Hervorh. durch N. Herzig.

<sup>568</sup> Vgl. Pfister (2010), S. 178–181.

<sup>569</sup> Vgl. Martens (1983), S. 54–56.

<sup>570</sup> Vgl. Pfister (2010), S. 184; vgl. Martens (1983), S. 87f.

<sup>571</sup> Martens (2019a), S. 27; vgl. Pfister (2010), S. 184.

<sup>572</sup> Pfister (2010), S. 185.

Sprache gebraucht werden, sowie das respektvolle in einen Dialog Treten führe zur Erkenntnis und Akzeptanz „der eigenen und fremden Standpunkte“ im Deutungs-Prozess und schließlich zur „Entwicklung begründeter Antworten auf Fragen der Handlungsorientierung.“<sup>573</sup>

In dieser Spannung zwischen Rekonstruktion zentraler philosophischer Problemstellungen und -lösungen vermittelt philosophischer Autorität auf der einen und dialog-handlungsorientiertem Anspruch, Probleme und deren Lösungen durch die Schüler\*innen selbst formulieren zu lassen, auf der anderen Seite bewegt sich der dialektische Ansatz Henkes. Diesen entwickelt er ausgehend von der „Dialektik innerhalb der philosophiedidaktischen Grundsätze Kants und Hegels“.<sup>574</sup> Letzterem ordnet er Rehfus' Theorie zu, eine Art rekonstruktive Dialektik zwischen subjektivem und objektivem Geist, ersterem die Theorie Martens' im Sinne einer „Selbstaufklärung“ der „Lernsubjekte“.<sup>575</sup> Unter dem Rückgriff auf die Theoriegebäude Kants und Hegels argumentiert Henke dafür, dass solche Gedanken, welche über das Bewusstsein als Subjekt hinauswiesen – den subjektiven Standpunkt aufheben –, Schüler\*innen überforderten. Das (metaphysisch) spekulative Moment solle daher für den schulischen Philosophieunterricht ausgeklammert werden.<sup>576</sup> „Denn er [d.i. der subjektive Standpunkt; Anm. N. Herzig] ist es, den sich Jugendliche in und nach der Pubertät gerade mühselig erarbeiten müssen und für dessen Erarbeitung sie Hilfestellung erwarten dürfen.“<sup>577</sup> In der dazugehörigen Fußnote betont Henke, dass „[e]ine dialektische Philosophiedidaktik [...] sich damit zum Standpunkt der

<sup>573</sup> Vgl. ebd.; zur Vertiefung vgl. Martens (2019b), passim.

<sup>574</sup> Henke (2019), S. 72. Eine ausführliche Erklärung und Aufarbeitung der Grundsätze von Kant und Hegel würde an dieser Stelle zu weit führen. Es sei auf die Ausführungen und Literaturverweise Henkes in eben diesem Aufsatz *Der dialektische Ansatz* (2019) verwiesen.

<sup>575</sup> Vgl. Henke (2019), S. 71.

<sup>576</sup> Vgl. Henke (2019), S. 76f.; vgl. Henke (2015), S. 88.

<sup>577</sup> Henke (2019), S. 77.

Moderne bzw. der Subjektivität als Fixpunkt schulischer Bildungsanstrengungen [bekennt].<sup>578</sup> Dies führe dazu, dass der Philosophie-Unterricht primär das Abstrakte und Autorinnen wie Autoren, die sich mit einem solchen auseinandersetzen, in den Blick nehmen solle. „Sie arbeiten mit klar umrissenen, meist dichotomisch bestimmten Begriffen und vertreten erkennbare philosophische Positionen mit einem verständlichen Inhalt, der auf dem Boden eines subjektiven Denkens steht.“<sup>579</sup> Auch wenn Henke Cicero nicht unter diesen Autoren explizit nennt, so erfüllt dieser doch genau die gesetzten Kriterien in den *Paradoxa Stoicorum*. Die Begriffe sind klar umrissen, z.B. die stoische *virtus* als Wegbereiterin des *beate vivendum* in Paradoxon II. In diesem Kontext steht sie in Dichotomie zur epikureischen *voluptas*.<sup>580</sup> Der Inhalt wird in Form der hellenistischen Diatribe von Cicero bewusst populärphilosophisch, also verständlich erklärt.<sup>581</sup> Schließlich arbeitet Cicero seine eigene Biografie, hier seine Fehde mit Clodius Pulcher<sup>582</sup>, in genau diesen umrissenen Zügen ab. Viel mehr Subjektivität in abstrakter Begriffsbestimmung scheint kaum möglich.

Henke führt dazu über, dass die rekonstruktive, „akribische“ (!) Analyse solcher Gedankengänge für das eigene Lernen lohne.<sup>583</sup> Die hier rekonstruierten Antworten sollen auf Probleme angewandt werden, die sich die Schüler\*innen selbst gestellt haben – und dies durchaus in phänomenologischer Zugangsweise<sup>584</sup> –, und sich an weiteren Beispielen beweisen, sich also einer Bewertung unterziehen.<sup>585</sup> An anderer Stelle erläutert Henke diese Theorie insofern, dass nach der Formulierung des philosophischen Problems bzw. einer entsprechenden Frage

<sup>578</sup> Ebd., FN21.

<sup>579</sup> Henke (2019), S. 78.

<sup>580</sup> Vgl. Kap. 2.2.2 und 2.3 dieser Arbeit.

<sup>581</sup> Vgl. ebd.

<sup>582</sup> Vgl. Cic., *Parad.* II, passim; IV, passim.

<sup>583</sup> Henke (2019), S. 78.

<sup>584</sup> Vgl. Sistermann (2016), S. 212f., und FN431 dieser Arbeit; vgl. auch das Bonbonmodell bei Sistermann (2016), S. 213, und bei Wittschiefer (2012) in Anlehnung an Sistermann und Martens' Methodenschlange, S. 5; zur Methodenschlange vgl. die gleichnamige Abb. bei Martens (2019b), S. 11.

<sup>585</sup> Vgl. Henke (2019), S. 79.



intuitive Antworten durch die Schüler\*innen erfolgen sollen, die begründet werden und konträre Positionen zum Vorschein bringen sollen.<sup>586</sup>

Mit dieser letzten Bestimmung tritt das Dialektische auf den Plan. Wenn der Schlüsselsatz einer dialektischen Philosophiedidaktik stimmt, dass es gegen Philosophie (als fest gefügte Ideologie oder Weltanschauung) kein anderes probates Mittel gibt als das Philosophieren, muss gerade dieses als die Kritik und Beurteilung fester philosophischer Standpunkte bei den Schülern angezettelt werden.<sup>587</sup>

Genau dies sei im Pluralismus der Gegenwart – „im Dschungel vielfältiger weltanschaulicher Orientierungsangebote“<sup>588</sup> – notwendig für die von jeder Schülerin und jedem Schüler zu entwickelnde Urteilskompetenz. Um diese zu schärfen, sei es notwendig, die Texte bzw. Autorinnen und Autoren nicht singular, sondern immer in geschichtlich bedingter Konfrontation vor- oder gegenläufiger Positionen vor dem eigentlichen Urteil grundlegend zu erörtern.<sup>589</sup> Ciceros römische Färbung einer hellenistischen Philosophie aus dem 4./3. Jh. v.Chr. müsste also zum einen in den Grundzügen und der Entwicklung von der älteren Stoa bis hin zur mittleren nachvollzogen werden.<sup>590</sup> Zum anderen wäre es zu Gunsten der Urteilskompetenz gewinnbringend, Ciceros philosophischen Kontrahenten, d.i. im ersten Paradoxon mit hoher Wahrscheinlichkeit Epikur<sup>591</sup>, selbst zu Wort kommen zu lassen. Dies würde Fehlannahmen auf Grund einer einzigen literarischen Quelle vermeiden und beiden Positionen zu gleichem Recht verhelfen, im Unterricht nachvollzogen werden zu können, um hiermit zwei konträre Antworten (z.B.

<sup>586</sup> Vgl. Henke (2015), S. 92f.

<sup>587</sup> Henke (2019), S. 79.

<sup>588</sup> Henke (2015), S. 86.

<sup>589</sup> Vgl. Henke (2019), S. 79f.

<sup>590</sup> Vgl. Forschner (2018), S. 13–29; vgl. auch Kuhlmann (2017), S. 146f.; 152.

<sup>591</sup> Epikur als solcher ist, wie in Kap. 2.2.1 dieser Arbeit herausgearbeitet, zwar nicht selbst das Ziel von Ciceros Polemik, sondern vielmehr die Epikureer, die in dessen Namen falsch handeln. Dennoch klingt die Kritik an der ἡδονή bzw. *voluptas* als *summum bonum* deutlich an, vgl. Cic. *Parad.* I, 6; 14f.; vgl. MacKendrick (1989), S. 88; vgl. auch Nickel (2004), S. 272, Anm. 14f.

*virtus* und *voluptas* bzw. ἡδονή) auf eine Frage (Wie gelange ich zur *vita beata* bzw. zur εὐδαιμονία?) zu erhalten und diese gegeneinander abwägen zu können.<sup>592</sup>

Den Kern des Unterrichts bilde also ein eingangs von Schüler\*innen formuliertes Problem, zu dem hingeführt werden müsse. Es werde versucht, dieses Problem zunächst konträr-intuitiv zu lösen bzw. zu beantworten, dann mittels einer analysierend-erörterten Position der Philosophiegeschichte, ggf. mit weiteren Beispielen. Mit Hilfe einer Rekonstruktion der Argumentation erfolge ein Transfer auf die Lebenswelt der Schüler\*innen. Hierauf entfalte sich durch wenigstens eine gegenläufige Position eine Kritik am vorher analysierten Standpunkt.<sup>593</sup> Die von Schüler\*innen geäußerte Kritik an den jeweiligen Positionen führe nach Henke zu einer „Beurteilungsdimension auf einem philosophisch, d.i. begrifflich und argumentativ angemessenen Niveau.“<sup>594</sup> Dies würde erstens deren nachvollziehendes Denken unter einer für sie selbst relevanten Fragestellung fördern, zweitens ihre eigene Kritik im Diskurs, also im Dialog mit Schüler\*innen und Lehrer\*in dahingehend stärken, dass eigene Argumente geprüft, wohl begründet bestätigt oder verworfen werden könnten. Dies nennt Henke die „Kritik der Kritik“.<sup>595</sup> Schließlich sollen die Schüler\*innen auf die eingangs aufgeworfene Problematik und unter Rückgriff auf die Dialektik philosophie-

<sup>592</sup> Henke selbst hat bereits eine ähnliche Gegenüberstellung von Epikurs Gedanken in Auszügen aus *Men.* und Teilen aus Senecas Lehrgebäude in *v. beat.* – beides gewiss in deutschen Übersetzungen – als Unterrichtsmaterial für einen Philosophie-Unterricht der gymnasialen Oberstufe veröffentlicht, vgl. Henke et al. (1995), S. 203–207. Allerdings greift Seneca den Epikureismus nicht derart an, wie es Cicero in den *Paradoxa* ausführt, weshalb gerade hier ein Mehrwert gegenüber einem solchen Vergleich von Theorien besteht: in der kritischen Verteidigung Epikurs gegen Ciceros argumentative Polemik. Vgl. hierzu Kap. 5.3.2 dieser Arbeit, in fachdidaktischen Ausführungen zu den *Paradoxa* II und III, ebd. zur Struktur auch Abb. 12, 1. *Fachlicher Kontext (Philosophie)*. Ferner weist Schottlaender (1987) in Bezug auf ein Epikur würdigendes Verhältnis durch Seneca vielmehr nach, dass eben dieser eine „Epikurisierung“ erfahre, S. 176.

<sup>593</sup> Vgl. Henke (2019), S. 80; vgl. Henke (2015), S. 92, Abb. 3, Das Zwei-Säulenmodell/dialektische Bonbon, in Weiterführung des Bonbon-Modells von Sistermann. Vgl. dies in Sistermann (2016), S. 213, oder bei Wittschier (2012), S. 5.

<sup>594</sup> Henke (2019), S. 81.

<sup>595</sup> Vgl. ebd.; vgl. auch Henke (2015), S. 93.

geschichtlich relevanter Positionen eine eigene Antwort bzw. eine die Schwachstellen in jenen analysierten Positionen behobene Positionierung entwickeln, die sich wiederum selbst einer Kritik zu unterwerfen habe.<sup>596</sup> Somit sei das Ziel zweifach: zum einen die „Stärkung der Subjektivität als *Begriff* im Zielfeld“<sup>597</sup> (nicht als am geistigen Objekt abarbeitendes, rein geistiges Subjekt wie bei Rehfus) sowie ein „auf Selbst- und Fremddistanzierung beruhende[s] differenzierte[s] Urteil.“<sup>598</sup> Solche Urteile wären durchaus auch affektiv beeinflusst, aber im Fokus stünde das Reflexions- wie Urteilsvermögen, sich von genau solchen affektiven Beeinflussungen zu lösen und Entscheidungen auf Grund von Abwägung zwischen widerstreitenden Argumenten zu treffen.<sup>599</sup> Und genau das scheint doch ganz im Sinne des Eklektikers Cicero zu liegen. Nicht zuletzt, weil Henke in seinem Aufsatz ‚Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte‘<sup>600</sup> wortwörtlich dafür wirbt, diese Ziele durch philosophisch „*kontraintuitiv[e]*“<sup>601</sup> Standpunkte auf dialektischem Wege zu Tage zu bringen, scheinen Ciceros *Paradoxa*, die sich gerade durch überraschende Widersprüche auszeichnen, prädestiniert für einen solchen Kompetenzgewinn.

<sup>596</sup> Vgl. Henke (2019), S. 81f.; vgl. Henke (2015), S. 93.

<sup>597</sup> Henke (2019), S. 82.

<sup>598</sup> Henke (2019), S. 83.

<sup>599</sup> Vgl. ebd., FN27.

<sup>600</sup> Vgl. Henke (2015), *passim*.

<sup>601</sup> Henke (2015), S. 88. „So bilden die kontraintuitiven Philosopheme Katalysatoren zur Anregung der Urteilsfähigkeit, weil sie deren philosophische Voraussetzungen explizit machen und zu ihrer weiteren Begründung oder auch reflektierten Revision Anlass geben“, ders., S. 89.

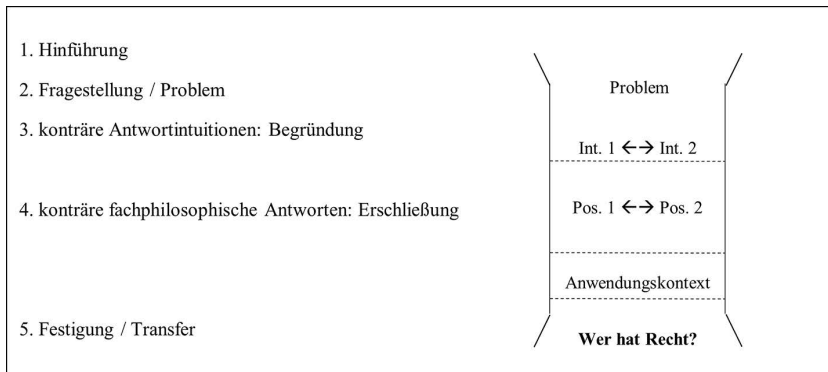


Abb. 4: Das Zwei-Säulenmodell/dialektisches Bonbon nach Henke.<sup>602</sup>

Wie dies unterrichtlich konkret werden könnte, lässt sich am Beispiel des Paradoxons VI schon hier antizipieren, ehe es in Kap. 5.2 konkretisiert wird.<sup>603</sup> Über eine Hinführung zu der Problematik zwischen Reichtum und Armut, die dahingehend Lebensweltbezug herzustellen vermag, dass nach wie vor ein Verteilungsproblem z.B. materieller Güter besteht, könnten intuitive Lösungsvorschläge bzw. Antworten auf die Frage, inwiefern dieses Problem zu lösen sei, formuliert werden. Schülerin A könnte begründet vorschlagen, dass ein bedingungsloses Grundeinkommen ein gerechtes Verteilungsinstrument wäre, Schüler B, dass sich der Reiche seine materiellen Güter durch Arbeit verdient habe und ihm nichts genommen werden dürfe. Der kognitive Konflikt würde sich dann durch Ciceros *Solum sapientem esse divitem*. ereignen. Von Materialität ist keine Spur mehr, Weisheit wäre eine unerwartete Bezugsnorm gegenüber den intuitiven Lösungsvorschlägen.<sup>604</sup> Durch eine weitere Cicero konträre Position könnte dies dahingehend forciert werden, dass die Schüler\*innen im Transfer und der letztlichen Beurteilung auf ihre konträr-intuitiven wie die konträr-rekonstruierten Antworten

<sup>602</sup> Henke (2015), S. 92.

<sup>603</sup> Für eine Behandlung des Paradoxons VI im Kontext des Lateinunterrichts plädiert Herzig (2020), passim.

<sup>604</sup> Vgl. das kontextualisierte Material in Kap. 5.2.2.3 dieser Arbeit.

Rückgriff nehmen könnten, um schließlich ein argumentativ-abwägendes, also differenziertes Urteil abzugeben.<sup>605</sup>

### 3.4.3 Fächerübergreifende Perspektiven

Henkes Ausführungen sowie die Kompetenzzuschreibungen qua EPA und Kernlehrplan zeigen an, dass besonders die Ausbildung der Urteils-kompetenz ein gemeinsames Ziel von Philosophie- und Lateinunterricht ist. Dass der Philosophieunterricht prinzipiell zu interdisziplinärem Unterricht geeignet ist, liegt auf der Hand, wenn man die Philosophie als „Mutter aller Wissenschaften“ bezeichnen mag. Daher verwundert es nicht, dass die Interdisziplinarität eine der vier Säulen sei, auf die sich die Philosophiedidaktik stütze: „1. Philosophische Bildungsforschung, 2. Interdisziplinäre Zugänge, 3. Philosophie und Unterrichtspraxis und [...] 4. Philosophie und Psychologie.“<sup>606</sup> Die Überschneidungen in den Inhaltsfeldern sowie den diesen zugeordneten, durch Operatoren gestützten Kompetenzerwartungen in den Kernlehrplänen NRW im Bereich Ethik (Werte und Normen des Handelns; Römisches Philosophieren) offenbaren sowohl Parallelen in der Aneignung deklarativen und analytischen Wissens philosophischer Theorien als auch die gleichermaßen auffallende Betonung lebenspraktischen Orientierungswissens, also eines prozeduralen.<sup>607</sup> Philosophische Urteilskompetenz und historische Kommunikation treffen sich somit im handlungsorientierten Begründen gegenwärtiger und lebensnaher Problemlagen vermittelt durch Argumente aus der Philosophiegeschichte, die Antworten resp. Lösungen auf für von Schüler\*innen selbst erfahrene und formulierte Probleme geben können. Für diese Art des Zugangs spricht sich auch Henkes dialektischer Ansatz aus, der im Bereich des konträr-intuitiven Diskurses der Hermeneutik Kuhlmanns nahe kommt,

<sup>605</sup> Vgl. das kontextualisierte Material in Kap. 5.2.2.2 dieser Arbeit.

<sup>606</sup> Peters/Peters (2019), S. 14.

<sup>607</sup> Vgl. Kuhlmann (2010b), S. 29; vgl. ders. (2009), S. 19f.

die sich gerade dadurch auszeichnen kann, Vorwissen durch Vermutungen über Textinhalt durch Konflikt im Dialog mit dem Text, qua Übersetzung und Interpretation, zu erweitern.<sup>608</sup>

So kann festgehalten werden, dass insbesondere *Latein als Brückenkonstrukt* Potential zur philosophischen Dialektik bietet und *Latein als Brückenkonstruktreflexion* die Möglichkeit eröffnet, aus „konträre[n] fachphilosophische[n] Antworten“<sup>609</sup> Argumente für den Diskurs zu erarbeiten, die das eigene Urteil in lebenspraktischen Fragen im Sinne einer begründeten Orientierung schärfen können. Dass mit Philosophieunterricht fächerübergreifend zielführend gearbeitet werden kann, belegen die Profile des Oberstufen-Kollegs Bielefeld, in denen bis zum Abitur mit Fächern aus allen Aufgabenfeldern an einem Thema bzw. Problem gemeinsam gearbeitet wird, oder die fächerintegrierenden Sequenzen mit fachlichem Schwerpunkt.<sup>610</sup> Inwiefern eine dieser organisatorischen Formen für die Kooperation zwischen Latein und Philosophie gemäß der herausgestellten Merkmale zutreffend sein kann, soll unter Rekurs auf Henkels empirische Ergebnisse<sup>611</sup> und mit Hilfe der darzustellenden Niveauheuristik Hahns<sup>612</sup> im Folgenden in ein generelles Konzept für einen fächerübergreifenden Lateinunterricht münden, das gleichsam auf die Behandlung der *Paradoxa Stoicorum* vorverweisen soll.

<sup>608</sup> Vgl. Kuhlmann (2010c), S. 143; 147ff.; vgl. ders. (2010b), S. 23; vgl. ders. (2009), S. 139f.

<sup>609</sup> Henke (2017), S. 92, Abb. 3.

<sup>610</sup> Vgl. Kap. 3.1.4 dieser Arbeit.

<sup>611</sup> Vgl. ebd.

<sup>612</sup> Vgl. Feurle et al. (2012), passim.

## 3.5 Ein Konzept für einen (allgemeinen fachdidaktischen) fächerübergreifenden Lateinunterricht in der gymnasialen Oberstufe

### 3.5.1 Vorüberlegungen

Nachdem die möglichen Vorteile einer Fächerverbindung zwischen Latein und Philosophie im Rahmen der gesetzlich vorgeschriebenen Aufgabenfelder und der kompetenzorientierten Bildungsstruktur in NRW exemplifiziert worden sind, soll in diesem Kapitel ein Konzept vorgelegt werden, mit Hilfe dessen die Fächerverbindungen kompetenzorientiert in der Schulpraxis durchgeführt werden können. Hierfür ist es notwendig, auf die Möglichkeiten der Umsetzung aus der allgemeinen Didaktik zu rekurrieren (Kap. 3.1).

Angesichts der Tatsache, dass „[i]n den vergangenen vier Jahrzehnten [...] die wöchentlich zur Verfügung stehende Unterrichtszeit für Latein bundesweit kontinuierlich zurückgegangen [ist]“<sup>613</sup>, muss zunächst die Frage nach der Organisation geklärt werden.

Besonders drastisch sind die Einbußen im Bereich der ersten Fremdsprache: In den Klassen 5–10 ist in Baden-Württemberg seit 1974 ein Rückgang von 34 Stunden auf 25 im Jahr 2000 zu verzeichnen; im vergleichbaren Zeitraum gibt es [in] Bayern ein Minus von 30 auf 26 Stunden, in Berlin von 28 auf 26, in Hessen von 30 auf 24 und in Niedersachsen von 27 auf 22 Stunden. [...] In Bayern und Berlin verliert Latein als zweite Fremdsprache von 1974 bis 2000 jeweils zwei Stunden (von 17 auf 15 bzw. von 16 auf 14), drei Stunden gehen in Hessen (von 18 auf 15) und Niedersachsen (von 19 auf 16) verloren.<sup>614</sup>

Lobe ergänzt diese durch weitere Zahlen aus dem Jahr 2013: Bezogen auf die erste Fremdsprache erhalten Schüler\*innen in Bayern 21, in Niedersachsen 22 und in NRW 22–24 Stunden Lateinunterricht, hin-

<sup>613</sup> Lobe (2015), S. 34.

<sup>614</sup> Kipf (2006), S. 224.

sichtlich der zweiten Fremdsprache sind es in Bayern 18, in Niedersachsen 19 und in NRW 14–16.<sup>615</sup> Auf Grund dieser institutionellen Rahmenbedingungen muss der Lektüreunterricht zu Gunsten eines erweiterten Sprachunterrichts nicht ersetzt, aber in eine Art Komplementärfunktion versetzt werden. Notwendig für die Analyse und die insbesondere in der gymnasialen Oberstufe geforderte Kompetenz, mit Text und Inhalt in eine historische Kommunikation treten zu können, die zur eigenen Urteilsbildung befähigen muss, ist die sprachliche Durchdringung des jeweils zu Grunde liegenden Textmaterials. Wenn aber die Spracherwerbsphase mit Beginn der Auseinandersetzung mit Originallektüre nicht hinreichend abgeschlossen ist, muss beides in Einklang gebracht werden. Auf diese Problematik hat insbesondere van de Loo hingewiesen.<sup>616</sup> Lobe schlussfolgert aus dieser Entwicklung „Passungsprobleme zwischen dem geforderten Niveau und dem entwicklungspsychologischen Reife- und Reflexionsgrad der Schüler“ im Zuge der „Vorverlagerung von komplexen Autoren und Texten in frühere Jahrgangsstufen“.<sup>617</sup> In diesem Zusammenhang sind in den letzten Jahren vermehrt Unterrichtsmaterialien zu Autoren und Werken erschienen, die sich dieser Herausforderung annehmen.<sup>618</sup>

Vor diesem Hintergrund scheint die Organisation von fächerübergreifendem Unterricht erschwert, der ergänzend zum eigentlichen Fachunterricht zweckdienlich sein soll. Es kann also nicht vorausgesetzt werden, dass den Schüler\*innen alle grammatisch und wortschatzspezifisch notwendigen Kenntnisse zur Erschließung der üblicherweise gelesenen Lektüren bekannt sind, wenn sie diese auch aus anderer Fachperspektive beleuchten sollen. Das heißt, dass das Rotations-Modell (vgl. Kap. 3.1.4) aus systemischer Sicht eher ungeeignet scheint, die

<sup>615</sup> Vgl. Lobe (2015), S. 34.

<sup>616</sup> Vgl. van de Loo (2019), *passim*.

<sup>617</sup> Lobe (2015), S. 36.

<sup>618</sup> Exemplarisch können hier folgende genannt werden. Thematisch orientierte Lektüren: Zitzl (2010): Lebens(t)raum Staat. Politisch denken lernen mit Cicero; ders. (2009): Lebensziel Glück. Philosophieren mit Seneca und Cicero; Autorenspezifische Lektüre: Gerth/Kuhlmann (2014): Sallust, *Coniuratio Catilinae*; Übergangsektüre (thematisch): Heinz/Hey (2013/2015/2017): Buchners Übergangsektüre Latein 1–3.



Grenzen des Faches zu öffnen. Da in jenem Modell vorausgesetzt wird, dass die Fächer gleichgewichtet werden und den jeweils fachspezifischen Zugang zu einem übergeordneten Thema vorgeben, kann dieser Ablauf einerseits dann gestört werden, wenn die notwendigen sprachlichen Kenntnisse zur Erschließung eines lateinischen Textes nicht ausreichen. Weil dieses Modell ferner die Teamarbeit unter mehreren Fachlehrenden vorsieht, scheint bei Bedarf ein spontaner Wechsel von Lektüre- zu einem intensivierten Sprachunterricht dem Ablauf eher nicht zuträglich zu sein, zumal die Anwesenheit der Lehrenden in den jeweils anderen Fach-Unterrichtsstunden nicht vorgesehen ist. Andererseits könnte Latein dasjenige Fach darstellen, das die Rahmung des Themas und den Takt der Erschließung vorgibt, wie im Konvergenz-Divergenz-Modell unter einem bestimmten Bezugssystem wie der stoischen Ethik.<sup>619</sup> In diesem Fall wäre die Gewichtung der Fächer allerdings hierarchisch und würde die eine Fachperspektive strukturell über die andere stellen. Die Abwesenheit des/der Lateinlehrenden während der anderen Stunden würde zudem die Überprüfung der im Lateinunterricht erfahrenen Voraussetzungen und deren Nutzen für die anderen Fächer verhindern. Hieraus wird ersichtlich, dass für das Gelingen eines solchen Vorhabens die Expertise in der lateinischen Sprache bei allen Lehrenden notwendigerweise vorhanden sein sollte. Außerdem müssen für eine solche Organisationsform Zeitfenster vorhanden sein. Im Kontext des derzeit rückläufigen Stundenvolumens darf angenommen werden, dass dies für den Regelschulbetrieb eher nicht als alternative Organisationsform in Frage kommen wird.

Dieses Modell sieht ähnlich wie das Hospitations-Modell eine vermehrte Öffnung nach außen vor. Eine solche Öffnung ist nach Popp und Edel „zum Schulumfeld im Hinblick auf die Bereitstellung außerschulischer Erfahrungsräume oder die Integration von außerschulischen Expertinnen und Experten in den Unterricht“ zu verstehen.<sup>620</sup> Dieses Verständnis muss m.E. dahingehend erweitert werden, dass die Öffnung nach außen auch die Öffnung des Faches *innerhalb* des Schulumfeldes

<sup>619</sup> Vgl. Kap. 3.1.4 dieser Arbeit.

<sup>620</sup> Edel/Popp (2011), S. 116.

impliziert. Das heißt, dass die Expertinnen und Experten eben auch aus diesem Umfeld generiert sowie in den Fachunterricht integriert werden können. Das Hospitations-Modell sieht zusätzlich zum rotierenden Ablauf vor, dass die Lehrenden nach Absprache zu bestimmten Terminen im Fachunterricht der anderen Kolleginnen und Kollegen hospitieren. Ein solches Vorgehen würde die Hürde der möglicherweise fehlenden Überprüfbarkeit der im vorangehenden eigenen Unterricht gewonnenen Erkenntnisse nehmen und gleichzeitig den Schüler\*innen suggerieren können, dass die Erkenntnisse aus allen Fächern in allen Fächern verwendet werden müssen, um ein Thema multiperspektivisch und problemorientiert ganzheitlich aufarbeiten zu können.<sup>621</sup> Dennoch kann auch die Form dieses Modells nicht über die schwer umzusetzende Organisation im Schulalltag hinweghelfen, denn gerade hier ist ein zusätzlicher Mehraufwand oder eine entsprechende Entlastung des Stundenkontingents der jeweils partizipierenden Lehrenden notwendig, um die (regelmäßigen) Hospitationen zu gewährleisten.

Beide, das Rotations- und das Hospitations-Modell, sind aber durchaus im Rahmen (kleinerer) Projekte denkbar, die im Rahmen fester im Schulkalender eingeplanter Organisationsstrukturen über einen kürzeren Zeitraum durchgeführt werden könnten, wie z.B. in den Projektphasen des Oberstufen-Kollegs.<sup>622</sup>

Entgegen der rotierend-hospitierenden Partizipation dreier oder mehr Lehrender bietet das Integrations-Modell die Möglichkeit, den Unterricht primär nach innen zu öffnen, das heißt „zu den Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf deren verschiedene lernrelevante Bedürfnisse und die daraus resultierenden didaktischen Implikate.“<sup>623</sup> Konkret auf das Modell bezogen heißt dies, dass zwar eine planerische Phase vor Einsetzen des Unterrichts mit entsprechenden Fachkolleginnen und -kollegen erfolgen sollte, der Unterricht selbst aber in den Kursen durch

<sup>621</sup> Vgl. Hahn (2010), S. 9ff.

<sup>622</sup> Vgl. 3.1.4 dieser Arbeit. Zur Projektarbeit im Lateinunterricht vgl. auch Klausnitzer (2018), passim.

<sup>623</sup> Edel/Popp (2011), S. 116.

eine jeweilige Einzelperson durchgeführt wird, durch einen Generalisten bzw. eine Generalistin.<sup>624</sup> Vorteilhaft wäre in diesem Fall die Expertise des Generalisten bzw. der Generalistin in mindestens zwei der beteiligten Fächer.<sup>625</sup> Die Struktur des Unterrichts wird in diesem Modell weniger durch die einzelnen Fachperspektiven als vielmehr durch ein im Zentrum stehendes Problem vorgegeben, bei dessen Erörterung die Schüler\*innen Problemlösungsstrategien erproben und entwickeln, zu deren Hilfe sie multiperspektivische Kenntnisse benötigen. Ergo sollte über diese Kenntnisse ebenso die Lehrperson verfügen. Auch dieses Modell impliziert auf Grund der empirischen Ergebnisse Henkels die Partizipation von mindestens drei Lehrenden, die ihren Unterricht ausgehend von dem Problem in enger Zusammenarbeit führen müssen, um den Lernfortschritt der Schüler\*innen berücksichtigen zu können. Weil also ein Problem die Grundlage für den Unterricht darlegt, muss die Fachperspektive je nach Problemlösungsstrategie der einzelnen Schüler\*innen individualisiert werden. So müssen u.a. Materialien und didaktische Methoden unter den Lehrenden immer wieder ausgetauscht und aufgearbeitet werden.<sup>626</sup>

Folgendes Beispiel soll der Klärung dienen: Ist das Problem die Beantwortung der Frage, was Glück sei<sup>627</sup>, und sind die beteiligten Fächer Latein und Philosophie (zu Biologie wäre ebenfalls eine lohnenswerte Fächerübergreifung denkbar<sup>628</sup>), so könnte der Problemeinstieg durch die Konfrontation mit eben dieser Frage aufgerufen werden. Mögliche Antworten, die durch die Schüler\*innen geäußert werden könnten, würden einen subjektiven Lebensweltbezug betreffen, der Unterschiede offenbaren würde (z.B. „Glück ist, wenn ich Erfolg habe.“ oder „Ich bin glücklich, wenn Frieden herrscht.“ oder „Für Glück muss man sich anstrengen.“ o.ä.). Aus diesen Antworten könnten sich neue Fragen im

<sup>624</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 102; 152f.; 156f., FN83.

<sup>625</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 156.

<sup>626</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 156f.

<sup>627</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 28; vgl. MSW NRW (2014b), S. 29, hier formuliert in der Frage nach dem gelingenden Leben.

<sup>628</sup> Vgl. MSW NRW (2014d), S. 32ff., hier könnte eine Antwort im Kontext neuronaler Fragestellungen gegeben werden.

Sinne der beteiligten Fächer ergeben, z.B. welche Antworten die Philosophen der Antike hatten, die römischen Philosophen in diesem Zeitraum im Besonderen sowie was heutige Antworten (auch aus neurobiologischer Sicht) sein könnten.<sup>629</sup> Der Unterricht würde dann in Kursform jeweils von einer/einem Lehrenden gegeben werden, in dem sich die Schüler\*innen je nach Bedarf und Lernfortschritt der Problemlösung widmen würden, die für sie gerade notwendig zu sein scheint. Das heißt, dass im eigentlichen Lateinunterricht die einen Schüler\*innen tatsächlich einen lateinischen Text, z.B. das Paradoxon I, übersetzen, die anderen eine Übersetzung aus Aristoteles' Nikomachischer Ethik erörtern (und wieder andere sich biologisches Fachwissen aneignen würden). Selbiges würde dann für den Philosophiekurs (und ggf. Biologiekurs) gelten. Alle Lehrenden müssten also Materialien und Antworten aus drei unterschiedlichen Fachperspektiven bereithalten können.

Organisatorisch wäre dieses Modell denkbar, ohne das Stundenvolumen der Lehrenden erhöhen zu müssen. Was die Materialaufbereitung und Planung individueller Zugangsweisen betrifft, scheint ein solches Vorgehen im Sinne der Inklusion sogar wünschenswert.<sup>630</sup> Allerdings könnte dem entgegen gehalten werden, dass die Teamarbeit sowie die Aufarbeitung von Materialien der Kolleginnen und Kollegen wiederum einen zeitlichen Mehraufwand bedeuten würde. Das Fehlen eines/r weiteren Experten/in, wie es in den anderen beiden Modellen zumindest punktuell vorgesehen ist, würde die individuelle Beratung

<sup>629</sup> Vgl. Kap. 5.3.2 dieser Arbeit.

<sup>630</sup> Vgl. Jesper (2018), S. 213–224. Besonders die Entwicklung von Erleichterungs-, Ersatz- und Ergänzungsmaßnahmen bietet Anknüpfungspotential an fächerübergreifenden Unterricht, vgl. ders., S. 218f. Ebenso die Notwendigkeit der Entwicklung digitaler Materialien wird in diesem Zusammenhang erwähnt, vgl. ders., S. 223. Zum Begriff Inklusion vgl. ferner ders. (2016), S. 6f. In diesem Werk finden sich Maßnahmen zur Diagnostik und Unterstützung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung speziell im Lateinunterricht. Jesper kommt auf Grund von Beobachtungen und Interviews aus dem Schulalltag zu dem bemerkenswerten Befund, dass gerade der ritualisierte Lateinunterricht mit seiner analytischen Fachperspektive besonders geeignet für Kinder mit o.g. Diagnose ist; nur das empathische Moment, das vor allem in der Poesie interpretiert werden muss, bereite Schwierigkeiten. Vgl. ders., passim; zur individualisierten Materialerstellung im Kontext von Inklusion vgl. Herzig/Sauer (2021), passim.

der Schüler\*innen erschweren. Ferner müssten alle Kolleginnen und Kollegen in den drei Fächern soweit eingearbeitet sein, dass sie gezielt fachspezifische Kenntnisse vorweisen müssen. Hierfür scheint die Beteiligung von Lateinkolleginnen und -kollegen in allen Fächern unabdingbar, da die Aufarbeitung einer noch unbekanntem Sprache für ein solches Kursangebot im Berufsalltag nahezu unmöglich scheint. Natur- und Geisteswissenschaften könnten hingegen von diesen Fächern affinen Lehrenden (z.B. der Fächer Geschichte oder Chemie) ggf. zügiger aufgearbeitet werden, da hierfür keine Spracherwerbsphase notwendig ist. Dennoch bleibt auch dies ein Zeitaufwand, der nicht im Verhältnis zum generellen Stundenkontingent steht. Ferner besteht das Problem in allen genannten Modellen, dass nur dann ein Kurs im schriftlichen oder mündlichen Abitur gewertet werden darf, wenn die Lehrenden über die entsprechende Fakultät verfügen.<sup>631</sup>

Das Konvergenz-Divergenz-Modell bietet ähnlich dem Integrations-Modell den Schüler\*innen die Möglichkeit, sich, was das Zeitvolumen betrifft, einer Fachperspektive mehr zu widmen als einer anderen, wenn das Bezugssystem dies erfordert. Wie oben dargestellt, wäre qua Lehrplanbezug stoische Ethik mehr durch den Lateinunterricht als durch den Philosophieunterricht legitimiert. Das heißt, dass jener in diesem Konzept durchaus im Fokus stehen, der Philosophieunterricht aber eine andere Fachperspektive eröffnen könnte. Auch in diesem Modell ist die Teamarbeit notwendig, um Abstimmungen im Verlauf zu gewährleisten, wenn die fachspezifischen Kurse zu fächerübergreifenden Phasen zusammenkommen, aber auch um Wissensvorsprünge desjenigen Kurses mit stärkerem Fokus auf das Bezugssystem möglichst ins Gleichgewicht mit den anderen zu bringen.<sup>632</sup> So könnte der Lateinkurs durch die Übersetzung und Interpretation von Paradoxon I schon erfahren haben, dass die Stoa das *honestum qua virtus* und der Epikureismus die *voluptas* als *summum bonum* definieren, während der Philosophiekurs – ohne Übersetzung – die Begriffe in ihrer lateinischen Version

<sup>631</sup> Vgl. APO GOST, §33, Abs. 3; §34, Abs. 1; §37, Abs. 6; §26, Abs. 4.

<sup>632</sup> Vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 48f.

noch nicht kennt und ggf. mehr den Argumentationsaufbau des Paradoxons untersucht.<sup>633</sup>

Für alle Modell-Strukturen gilt, dass sie auf der Empirie von Kursen entwickelt wurden, die von mehreren Lehrenden in Teamarbeit organisiert waren, in fachspezifischen Kursen unterrichtet wurden und in gemeinsamen Phasen der Fächerübergreifung zusammengekommen sind. Dass die Modelle in dieser Form in der Regelschule kaum praktikierbar sind, ist deutlich geworden. Dass derartige Strukturmomente in Kursformaten Berücksichtigung finden können, die von einer einzelnen Lehrperson unterrichtet werden, belegen die Sequenzen am Oberstufen-Kolleg, die einen thematischen Schwerpunkt haben, aber fächerübergreifende Phasen implizieren, um verschiedene Fachperspektiven vergleichen zu können.<sup>634</sup> In dieser Form sind sie am Generalisten-/Integrationsmodell orientiert, aber auch an der Fokussierung eines Bezugssystems, wie es im Konvergenz-Divergenz-Modell geschildert wird. Wie solche Strukturmomente auch Einzug in den konventionell fachgebundenen Lateinunterricht finden können, soll das folgende Konzept erklären.

### 3.5.2 Das Konzept

Um fächerübergreifenden Lateinunterricht in der gymnasialen Oberstufe umzusetzen, bedarf es also einer konzeptionellen Struktur, die das zeitliche Stundenvolumen i.d.R. nicht überschreitet, bei den partizipierenden Lehrenden Grundkenntnisse in der lateinischen Sprache voraussetzt, idealerweise eine Fakultas der Lehrenden berücksichtigt und eine Öffnung nach innen wie außen ermöglichen kann. Die Kompetenzorientierung berücksichtigend, sollte der inhaltliche Fokus auf einer Problemorientierung liegen, die multiperspektivisch mittels individuel-

<sup>633</sup> Vgl. Kap. 5.3.2 dieser Arbeit, dort in der Verbindung der *Paradoxa* II und III in *einem* Kurs.

<sup>634</sup> Vgl. Kap. 3.1.4 dieser Arbeit.

ler Problemlösestrategien anwendungsorientiert bzw. prozedural<sup>635</sup> bearbeitet werden kann, sodass Schüler\*innen ihre dementsprechend zu entwickelnden (metakognitiven) Kompetenzen fördern können.

Meine These ist, dass eine Verbindung aus dem Hospitations- und Integrations- sowie dem Konvergenz-Divergenz-Modell diese Bedingungen erfüllen kann:

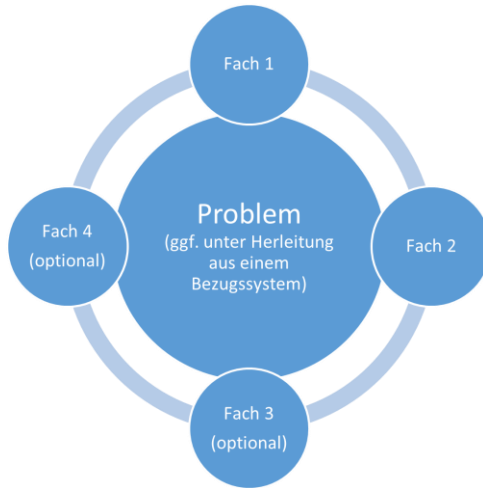


Abb. 5: Fächerübergreifende Problemorientierung.

Für ein solches Modell spricht, dass

1. die notwendige Problemorientierung für fächerübergreifenden Unterricht im Allgemeinen gegeben ist;
2. die Anzahl der partizipierenden Fächer variabel (mindestens zwei müssen beteiligt sein, weitere sind optional) und so Multiperspektivität gewährleistet ist;
3. die Fachgrenzen sowohl nach innen als auch nach außen geöffnet werden können;

<sup>635</sup> Vgl. Hahn (2012), S. 85; vgl. Kuhlmann (2010b), S. 22f.; 29.

4. nicht notwendigerweise eine Kooperation mit anderen Lehrenden eingegangen werden muss, wenn die eigene Expertise in mehreren Fächern vorhanden ist;

5. dennoch punktuell Hospitationen schulinterner wie -externer Expertinnen und Experten integriert werden bzw. Hospitationen des Kurses in außerschulischen Bereichen stattfinden können.

Das Konzept fußt auf dem Fundament, dass der Lateinunterricht in der gymnasialen Oberstufe als beständige Kursform erhalten bleibt. Hierfür spricht die sukzessive Stundenreduzierung, aus der hervorgeht, dass die Spracherwerbsphase in der Oberstufe oft noch nicht abgeschlossen ist, der Lateinunterricht vor allem eine *Offenheit nach innen*, an den individuellen Bedarfen der Schüler\*innen orientiert, zeigen muss und sollte.<sup>636</sup> In diesem Zusammenhang sollte um der Ausbildung der Bildungssprache und metakognitiven Fähigkeiten willen die/der Lateinlehrende die Grenzen des Fachs soweit öffnen, dass unterschiedliche, individuelle Problemlösestrategien zugelassen werden können.<sup>637</sup> Aber

[e]s muss deutlich erkennbar sein, dass das Fach Latein nicht einseitig für die Förderung der deutschen Sprache instrumentalisiert wird, sondern dass es seine eigenen Lernziele bzw. Kompetenzerwartungen hat und im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichts fachbezogen diejenigen deutschen Sprachkompetenzen fördert, die für das Erreichen dieser Ziele notwendig sind.<sup>638</sup>

Für die Öffnung der Fachgrenzen ist es hingegen zunächst notwendig, dass ein Problem oder ein Bezugssystem, aus dem ein Problem generiert werden kann, am Anfang des Unterrichts steht, das Fächerverbindungen aufzeigt. In all den Fächern, die im weiteren Unterrichtsgesche-

<sup>636</sup> Vgl. Scholz (2018), passim, vor allem „Heterogenität – besonders in der Lektürephase“, S. 196.

<sup>637</sup> In Bezug auf Latein rät Scholz (2018) zur „Differenzierung nach Anforderungsniveau“, „Differenzierung nach Lern- bzw. Aufgabenumfang“, „Differenzierung nach Inhalten und Interessen“, „Differenzierung nach Lernweg“ und zur „Individualisierung“, vgl. S. 198–201.

<sup>638</sup> Jahn (2020), S. 23.



hen eine Relevanz bezüglich der Problemlösung haben, muss die/der Lehrende entweder vorab auf Grund von entsprechenden Qualifikationen eine Expertise mitbringen oder aber sich die notwendigen Kenntnisse durch Kooperation mit anderen Fachvertreterinnen und -vertretern einholen. Ferner spricht für den prinzipiellen Erhalt des Fachunterrichts, dass so Abiturprüfungen ohne Weiteres abgenommen werden dürfen. Für andere Fachkonstellationen gibt es aber durchaus, wie zuvor am Beispiel der Profile des Oberstufen-Kollegs beschrieben, Organisationsformen, in denen diese für den Lateinunterricht scheinbaren Hürden genommen werden könnten.<sup>639</sup>

#### Zu Punkt 1:

Das zu wählende Problem oder Bezugssystem, das ein Problem erst offenbar, muss im Sinne der kompetenzorientierten Lehrpläne einen Lebensweltbezug für die Schüler\*innen ausweisen.<sup>640</sup> Es sollte ferner mindestens eine weitere Fachperspektive berücksichtigen, um diese miteinander vergleichen und ein abwägendes wie begründetes Urteil bezüglich einer Problemlösung formulieren zu können.<sup>641</sup>

#### Zu Punkt 2:

Unter Verweis auf Abb. 5 sollte die Anzahl der Fachperspektiven so variabel sein, dass sie entsprechend des jeweils zu erörternden Problems angepasst werden kann. Das heißt aber auch, dass das Problem bzw. Bezugssystem so gewählt werden sollte, dass bestimmte Fachperspektiven eindeutig sind und diesen eine höhere Relevanz zukommt als anderen. Es sollte sich also nicht ereignen, dass so viele Fächer zu gleichen Teilen partizipieren, dass der Unterricht vor den institutionellen

<sup>639</sup> Vgl. Kap. 3.1.4 dieser Arbeit.

<sup>640</sup> Vgl. MSW NRW (2014a), S. 11f.; 21; vgl. MSW NRW (2014b), S. 11ff.; vgl. für die Lateindidaktik und den ihr inhärenten existentiellen Transfer ferner Kuhlmann (2010b), S. 22–29; vgl. für die Philosophiedidaktik Henke (2016), S. 36ff. „Der Gefahr, dass der Philosophieunterricht zum bloß rezeptiven Traktieren philosophischer Texte ohne Bezug auf ein (lebensweltliches) Problem verkommt, kann durch eine konsequente *Problemorientierung* begegnet werden“, ders., S. 36. Hervorh. im Original.

<sup>641</sup> Vgl. Feurle et al. (2012), S. 85f.

Rahmenbedingungen nicht mehr möglich ist. Hingegen sollte genügend Zeit eingeplant werden können, um den Schüler\*innen die Möglichkeit zu geben, die relevanten Perspektiven intensiviert einzunehmen.

Zu Punkt 3:

Dieses Konzept sieht primär vor, die Fachgrenzen innerhalb des Fachunterrichts zu öffnen. Schüler\*innen sollte es ermöglicht werden, je nach Bedarf unterschiedliche Problemlösungsstrategien anzuwenden. Dies kann in Form von bewährten offenen Unterrichtsformen arrangiert werden: Lernen an Stationen, Planarbeit, Freiarbeit.<sup>642</sup>

Zu Punkt 4:

Es ist sowohl, was die Zeitersparnis, als auch, was die eigene Kompetenz betrifft, von Vorteil, das Problem für solche Fachzugänge zu öffnen, mit denen man selbst vertraut bzw. in denen man selbst qualifiziert oder fortgebildet ist. Trotzdem sollte es möglich sein, sich durch entsprechende Absprachen bei Interesse für andere Fächer die notwendigen Kenntnisse auf dem kurzen Wege im Kollegium einholen zu können.

Zu Punkt 5:

Die Öffnung nach außen sollte in diesem Konzept zu bestimmten, vereinbarten Terminen möglich sein. Das heißt, dass Kolleginnen und Kollegen in entsprechenden Zeitfenstern hospitieren bzw. in Form von Teamteaching Unterrichtsphasen leiten könnten, insbesondere dann, wenn die Kenntnisse des Generalisten bzw. der Generalistin eingeschränkt wären (siehe Punkt 4). Das heißt auch, dass Expertinnen und Experten von außerhalb integriert werden können, z.B. in Bezug auf Paradoxon I und VI Wirtschaftsphilosophen und -philosophinnen, die das gegenwärtige Wirtschaftssystem und den ihm inhärenten Begriff von Reichtum beleuchten könnten. Ebenso soll es möglich sein, mit dem Kurs in außerschulische Bereiche eintreten zu können, die nicht

<sup>642</sup> Vgl. Drumm (2011), Lernzirkel (LZ), passim; vgl. Scholz (2011), Freiarbeit (FA), passim; vgl. Keip (2011), Wochenplan, passim.

primär mit dem Lateinunterricht in Verbindung gebracht werden müssen, wie z.B. hinsichtlich der *Paradoxa* IV und V in für Schüler\*innen geöffnete Vorlesungen zum Thema Exil und Freiheit aus der Rechtsphilosophie oder Jura.<sup>643</sup>

Das Konzept soll vom Lateinunterricht gesteuert werden, aber mit Hilfe der herausgearbeiteten fächerübergreifenden Aspekte (*I. Latein als Brückensprache; II. Latein als Brückenkonstrukt; III. Latein als Brückenkonstruktreflexion*) in diesem Sinne zu metakognitiven Kompetenzen führen, die den Schüler\*innen in allen teilnehmenden Fächern und auch darüber hinaus nützlich sein können.

Hahn hat in diesem Zusammenhang eine allgemeine Niveauheuristik entworfen, in der ersichtlich wird, wie die Kompetenz, urteilen zu können, mittels Multiperspektivität entwickelt werden kann:

<sup>643</sup> Die Nähe des Oberstufen-Kollegs zur Universität Bielefeld bietet hier eine gewollte Vernetzung zwischen Schule und Hochschule: „[...] In Kooperation mit der Universität Bielefeld untersucht [das Oberstufen-Kolleg] Fragen des Übergangs zwischen Schule und Hochschule“, APO-OS, §1, Abs. 2, Satz 2. „Im Rahmen von Kooperationsvereinbarungen zwischen Fakultäten der Hochschulen und dem Oberstufen-Kolleg können Lehrveranstaltungen für entsprechend geeignete Lernende wechselseitig geöffnet und im Oberstufen-Kolleg oder in universitären Lehrveranstaltungen erbrachte Leistungen von den Fakultäten als Studienleistungen anerkannt werden“, APO-OS, §1, Abs. 3.

<b>Urteilsniveaus</b>	<b>Qualität des Urteils</b>	<b>Verhältnis von Wert- und Sachurteil</b>	<b>Bezug zum idealisierten Entscheidungsprozess</b>
0 Laien-Niveau	Spontane Werturteile, die sich weitgehend ohne gefühlsmäßigen Widerstand diskutieren und ggf. korrigieren lassen (Vorausurteile)	Werturteil ohne Rückgriff auf deskriptive Aussagen einer Sachanalyse	
1 Niveau der Perspektivenübernahme	Sachanalytische Betrachtung eines Gegenstandes mit den Methoden oder unter der Fragestellung eines Faches bzw. im Lichte eines Kriteriensystems	Sachurteil ohne Bezug zu praktischen Wertungen	Wahrnehmen und Erörtern eines Problems (vermittelt über Wissenschaft)
2 Niveau der Perspektivendifferenzierung	Sachanalytische Betrachtung eines Gegenstandes im Lichte zweier oder mehrerer Kriteriensysteme	Sachurteil ohne Bezug zu praktischen Wertungen	+ Aufstellen von Bewertungskriterien
3 Niveau der Kritik	Wertende Betrachtung eines fremden Urteils vor dem Hintergrund einer eigenen Sachanalyse	Rekonstruktive Sachurteile mit Bezug zu praktischen Wertungen	+ Gewichten dieser Kriterien
4 Niveau der Perspektivenintegration	Wertende Betrachtung eines Gegenstands vor dem Hintergrund einer eigenen Sachanalyse	Konstruktive Sachurteile mit Bezug zu praktischen Wertungen	+ Treffen einer Entscheidung nach Abwägen von Vor- und Nachteilen

Abb. 6: Die Niveauheuristik Hahns.<sup>644</sup>

<sup>644</sup> Hahn (2010), S. 14. Hiermit ist der Versuch dargestellt, „das didaktische Prinzip des Perspektivenwechsels für den Unterricht handhabbar zu machen“, ders., S. 1. Und weiter:

Das Niveau des kompetenten Urteilens werde mittels Multiperspektivität sukzessive gesteigert. Stehe zu Beginn der Problemwahrnehmung ein reines Werturteil, z.B. vermittelt phänomenologischer Methodik<sup>645</sup>, ohne Übernahme einer konkreten Fachperspektive, also das Niveau 0, so führe auf Grundlage des ersten Fachzugangs eine sachanalytische und methodisch angeleitete Zugangsweise zu einem Sachurteil bzw. Niveau 1. Indem ein solcher Zugang mittels eines oder mehrerer weiterer Fächer bzw. Kriteriensysteme erfolge, führe Niveau 2 zu einer differenzierten Perspektivenübernahme, die einen Vergleich unterschiedlicher Bewertungssysteme und damit eine differenzierte Beurteilung des Sachgegenstands nach sich ziehe. Das ist Henkes dialektischer Methodik in der Philosophiedidaktik erstaunlich nahe.<sup>646</sup> Niveau 3 führe auf der Grundlage dieser Kenntnisse zu einer Wertung eines fremden Urteils. Die Sachurteile können im Kontext von Praxis, auch auf die eigene Lebenswelt übertragen, gewichtet beurteilt werden. Letztlich führe das höchste Niveau 4 dazu, dass Schüler\*innen einen Gegenstand auf Grundlage differenzierter, rekonstruierter Sachurteile aus verschiedenen Fachperspektiven für ihr eigenes Werturteil verwenden können, um eine aus den fremden Urteilen abwägende Entscheidung treffen zu können. Auch hier sind die Parallelen zu Henke offensichtlich.<sup>647</sup>

Die [...] Urteilsniveaus orientieren sich normativ an der strukturellen Verhältnisbestimmung zwischen Sach- und Werturteil im Sinne einer Urteilsbildung, bei der Werturteile rational durch Sachurteile begründet sowie Kriterien angegeben werden, nach denen moralische Werte und Normen allgemein verbindlich sein können. Es geht demnach darum, die den subjektiven moralischen Normen zu Grunde liegenden Prinzipien und Werte

„Diese Heuristik lässt sich nur dann zu einer Qualifizierung eines Schülerurteils nutzen, wenn die Aufgabenstellung für dieses Urteil all jene rekonstruktiven, dekonstruktiven und konstruktiven Aspekte explizit einfordert [...]. Die hier entfaltenen Niveaus der Urteilsfähigkeit bieten erste Kriterien für einen Vergleich von Urteilen zu einem bestimmten Problemzusammenhang und schärfen darüber hinaus das Bewusstsein, wie der idealisierte Entscheidungsprozess im Unterricht sinnvoll anzubahnen ist“, ders., S. 14f.

<sup>645</sup> Vgl. FN431 dieser Arbeit.

<sup>646</sup> Vgl. Henke (2019), S. 77–83; vgl. ders. (2015), passim, besonders Abb. 3, S. 92; vgl. ferner Kap. 3.4.2 dieser Arbeit.

<sup>647</sup> Vgl. FN640 dieser Arbeit.

(präskriptive Aussagen) mit Argumenten (deskriptive Aussagen) zu rechtfertigen, die dem Anspruch gerecht werden können, aufgrund ihrer wissenschaftlichen Evidenz auch aus der Perspektive aller anderen einsichtig zu sein.<sup>648</sup>

Hahn stellt heraus, dass diese

Urteile als Lernleistung aufgrund der wissenschaftspropädeutischen Funktion des fächerübergreifenden Unterrichts in der Oberstufe auf einer fachlichen Basis fußen müssen, [dies] erfordert [...] ein Wechselspiel zwischen fachlichen und fächerübergreifenden Phasen des Unterrichts, in denen einzelne Schritte des idealisierten Entscheidungsprozesses erarbeitet werden. Insbesondere das über Wissenschaft vermittelte Wahrnehmen und Erörtern eines Problems und das Aufstellen von Kriterien, anhand derer die Alternativen bewertet werden können, findet in fachlichen Phasen statt, während das Gewichten der Kriterien und das Treffen einer Entscheidung nach Abwägen von Vor- und Nachteilen seinen Ort in fächerübergreifenden Phasen des Unterrichts haben sollte.<sup>649</sup>

In der Übertragung der Niveauheuristik auf das in Abb. 5 dargestellte Schema zur fächerübergreifenden Problemorientierung könnte dies folgendermaßen spezifiziert werden:

<sup>648</sup> Hahn (2010), S. 14.

<sup>649</sup> Hahn (2010), S. 15.

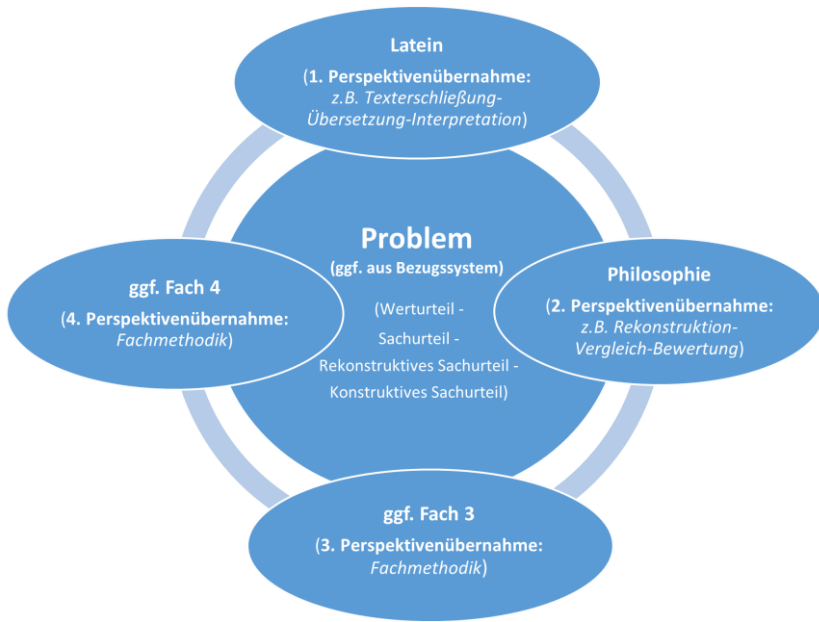


Abb. 7: Fächerübergreifende Problemorientierung mit dem Fokus auf Urteilskompetenz.

Der Ablauf müsste nach Hahn in fachliche und fächerübergreifende Phasen aufgeteilt werden, sodass die Schüler\*innen diese Phasen als solche offensichtlich erkennen können. Hierfür bietet es sich in Anlehnung an die Phasierungen von Henkel an, mindestens den Einstieg und die Reflexion am Ende eines Unterrichtsvorhabens unter fächerübergreifenden Perspektiven durchzuführen.<sup>650</sup> Zusätzlich sollten diskursive Kontexte während des Unterrichtsvorhabens fächerübergreifend, ggf. mittels der Hospitation einzelner Lehrender als Expertinnen und Experten, arrangiert werden.<sup>651</sup> Demnach könnte das Modell für den Lateinunterricht folgende Phasierung ausweisen:

<sup>650</sup> Vgl. Henkel (2013), S. 154–157; vgl. Henkel/van de Wetering (2006), S. 44–50 (S. 48–50 unter Autorschaft von Kloos).

<sup>651</sup> Vgl. Hahn (2010), S. 16.

Problem (Gegenstand)	<b>Fächerübergreifender Einstiegskontext:</b> (Phänomenologische) Zugangsweise ohne konkreten Fachbezug; Antizipation von Fachbezügen: Fach 1 (Latein), Fach 2 (z.B. Philosophie), Fach 3 etc.	<i>Spontanes Werturteil</i>
	<b>1. Fachlicher Kontext (Latein):</b> Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen: Texterschließung, Übersetzung, Interpretation	<i>1. Sachurteil</i>
	<b>2. Fachlicher Kontext (z.B. Philosophie):</b> Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen: Rekonstruktion, Vergleich, Bewertung	<i>2. Sachurteil</i>
	<b>Ggf. 3. Fachlicher Kontext:</b> Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen: Fachmethodik	<i>3. Sachurteil</i>
	<b>Ggf. 4. Fachlicher Kontext:</b> Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen: Fachmethodik	<i>4. Sachurteil</i>
	<b>Fächerübergreifender diskursiver Kontext:</b> Gewichtung von Analyse Kriterien der fachlichen Kontexte, Argumentation	<i>Differenziertes Sachurteil</i>
	<b>Fächerübergreifender reflexiver Kontext:</b> Eigene Positionierung unter Berücksichtigung des Einstiegskontextes, der Fachkontexte und des diskursiven Kontextes	<i>Begründetes Werturteil</i>

Abb. 8: Fächerübergreifender Lateinunterricht zur Förderung metakognitiver Urteilskompetenz, unter Rekurs auf Feurle et al., diese wiederum in Anlehnung an Bessen et al.<sup>652</sup>

Wie dieses Modell in der lateinischen Unterrichtspraxis eines prinzipiell fachgebundenen Unterrichts umgesetzt werden könnte, soll im Folgenden mit Hilfe der *Paradoxa* und der in ihnen bereits antizipierten

<sup>652</sup> Vgl. Feurle et al. (2012), S. 86; vgl. Hahn (2010), S. 16; vgl. Bessen et al. (2010), S. 23.



interdisziplinären Problemlagen in Kap. 2.3, z.B. zwischen *virtus* und *voluptas* oder *virtus* und *divitiae* oder aber der Frage nach dem Verhältnis von Exil und Freiheit, übergeordnet zwischen *oratio erudita* und *oratio popularis* bzw. stoischer Gelehrsamkeit und populär rhetorischer *elocutio*, exemplifiziert werden.<sup>653</sup> Um aus der Komplementärfunktion von Inhalt und Sprache schließlich dasjenige abzuleiten, was für Schüler\*innen der gymnasialen Oberstufe auf dem Weg ihres Lernfortschritts erstrebenswert sein bzw. (Meta-)Kompetenzen fördern könnte, ist es in einem weiteren Schritt notwendig, die gedankliche Struktur sowie die sprachlichen Besonderheiten des Werkes dahingehend zu erörtern. Hierbei gilt es, solche Fähigkeiten und Fertigkeiten herauszustellen, die zum einen fachlich bedingt sind, zum anderen aber auch als metakognitive Fähigkeiten in der Bewertung fachunabhängig nützlich sein können.

<sup>653</sup> Zur unterrichtsrelevanten Konkretisierung vgl. die kontextuellen Umsetzungen, auch in Form der jeweiligen Abb. 10, 12 und 13, in Kap. 5.2.2, 5.3.2 und 5.4.2 dieser Arbeit.