

6. Fazit – Ein Metakompetenz-Modell vermittelt stoischer Paradoxien

Die *Paradoxa Stoicorum* eignen sich für den lateinischen Lektüreunterricht der gymnasialen Oberstufe – und zwar in einem zweifachen Sinne: einem fächerübergreifenden und einem fachgebundenen.

In der fachwissenschaftlichen Erörterung interdisziplinärer Strukturen der stoischen Paradoxien Ciceros wurde deutlich, dass solche in mehrfacher Hinsicht bestehen (Kap. 2). Auf einer Makroebene, alle Paradoxien übergreifend, ist das Werk dahingehend dialektisch angelegt, dass Cicero die *oratio erudita* der Stoa in die *oratio popularis* der *res publica libera* überführen will. Das heißt, dass für ein solches Unterfangen die Vernetzung mindestens zweier Disziplinen notwendig ist: Philosophie und Rhetorik. Äußerlich stellen die Paradoxien einen geordneten, argumentationslogischen Rahmen dar, der im Stile der hellenistischen Diatribe sich der Exemplarität historischer, aber auch alltäglicher *exempla*, eines oft parataktischen Satzbaus, vieler Aufzählungen oder rhetorischer Fragen bedient, wie vor allem mit Hilfe von MacKendricks Strukturanalyse und Bringmanns Untersuchungen zum Spätwerk Ciceros verdeutlicht wurde.¹¹³⁷ Am Anfang, in den *propositiones*, wird stoisches Grundvokabular verwendet, das vor allem in den *confirmationes* seine diatribisch-römische Färbung erhält, um in den *perorationes* bzw. der *conclusio* in Paradoxon V die stoischen Lehrsätze verständlich in die Rede des Forums zu überführen. Auf der Mikroebene, d.h. in der akribischen Lektüre der einzelnen Paradoxien, wird dieser populärphilosophische Stil noch deutlicher. Cicero bedient sich insbesondere der Antithetik und Enumerationes, Negationen und Klimaxe, um seiner oft polemischen Ausdrucksweise Nachdruck zu verleihen. Zielobjekte dieser Angriffe sind Menschen, welche die *res publica libera* von innen heraus zu zerrütten drohen würden: Epikureer, Clodius, Crassus, vielleicht Lucullus. Sie werden zwar alle nicht na-

¹¹³⁷ Vgl. MacKendrick (1989), S. 87–91; vgl. Bringmann (1971), S. 60–71.

mentlich genannt, doch das, was Cicero den angesprochenen Persönlichkeiten vorwirft, müssten die Römer seiner Zeit dennoch mit eben diesen bekannten Personen der Öffentlichkeit in Verbindung gebracht haben. Denn all diese würden sich vor allem durch das Gegenteil dessen auszeichnen, was die stoischen Paradoxien als moralisch recht erachten: ihre öffentliche Zurschaustellung von Luxus oder politischer Macht. Diesen impliziten negativen *exempla* hält Cicero explizite positive entgegen, welche die stoischen Lehrsätze bekräftigen und den hieraus sich ergebenden Kriterien entsprechen würden: der Erkenntnis des *honestum* als *solum bonum* (*Parad.* I); dem Handeln im Sinne der unerschütterlichen *virtus* als einzigem Weg zur εὐδαιμονία (*Parad.* II); der *virtus* als Motiv für rechte Taten (*Parad.* III); der *divina animi constantia* als Negierung des *exilium* (*Parad.* IV); der *libertas* als Kennzeichen ausschließlich des *vir sapiens* (*Parad.* V); der *divitiae*, bemessen nach dem *animus* und in der Besinnung auf die *virtus*, als Merkmal eben dieses Ideals (*Parad.* VI). Seine Beispiele findet Cicero vor allem unter den *maiores*, so z.B. in Romulus, Brutus, M. Curius, Fabricius oder Cato maior. Grundsätzlich scheinen diese Exemplifizierungen zu überzeugen, gerade da die Taten für Rom bzw. die *res publica libera* den Römern sicher bekannt waren. Wenn Cicero sich aber selbst als ein solches Exempel ins Spiel bringt, hinkt die Bekräftigung der These, so z.B. in der Widerlegung seines Exils (*Parad.* II und IV) oder der Bekräftigung seiner *parsimonia* (*Parad.* VI). So räumt er selbst ein, sich nicht gänzlich frei von dem *error* seines Zeitalters machen zu können.¹¹³⁸ Dennoch kann – gerade unter interdisziplinären Gesichtspunkten – insgesamt konstatiert werden, dass es Cicero überwiegend gelingt, seine Intention, die stoischen Paradoxien in *communes locos* bzw. *in lucem, id est in forum*¹¹³⁹, rhetorisch zu transferieren. Die Analysen in dieser Arbeit haben gezeigt, dass die Dialektik von Philosophie und Rhetorik die Popularisierung stoischer Ethik begünstigt und zugleich ein historisches Wissen um die Bedingtheit der Zustände in der *res publica libera* schärft.

¹¹³⁸ Vgl. Cic., *Parad.* VI, 50.

¹¹³⁹ Vgl. Cic., *Parad.* I, 3f.

Um zu erklären, inwiefern diese sprachlich-inhaltlichen Strukturen für den gymnasialen Oberstufenunterricht gewinnbringend verwendet werden können, musste zunächst ein Konzept erarbeitet werden, das die Kriterien für einen interdisziplinären Unterricht zu berücksichtigen weiß. Die Erörterung im Kontext allgemeindidaktischer Befunde aus normativer Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung hat aufgezeigt, dass ein fächerübergreifender Unterricht vor allem folgende Merkmale beinhalten sollte, die diesbezüglich einen Vorteil gegenüber rein fachlichen Bezügen ermöglichen können: Ganzheitlichkeit, Problemorientierung, Vergleich mehrerer fachlicher Methoden und Wissensbestände.¹¹⁴⁰ Im Kontext der kompetenzorientierten Ausrichtung der Kernlehrpläne sind fächerübergreifende Kompetenzen eher latent als offensichtlich feststellbar. Es konnte gezeigt werden, dass solche Kompetenzen derart sein sollen: situations- und inhaltsunabhängig, in unterschiedlichen Fächern und Aufgabenfeldern erforderlich und förderbar, bedeutsam in Bezug auf komplexe, problemorientierte Aufgabenformate im Sinne von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft betreffenden „Schlüsselproblemen“¹¹⁴¹ sowie übertragbar auf andere Aufgabenformate, die nicht im Lehrplan expliziert sind.¹¹⁴² Da die *Paradoxa Stoicorum* der Rhetorik und Philosophie zuzurechnen sind, bot es sich an, zwei Fächer unter einer Vereinbarkeit der Merkmale kompetenzorientierten fächerübergreifenden Unterrichts genauer zu untersuchen: Latein und Philosophie. Es wurde herausgestellt, dass insbesondere die Inhaltsfelder *Römisches Philosophieren*¹¹⁴³ und *Werte und Normen des Handelns*¹¹⁴⁴ Schnittmengen inhaltlicher Art im Bereich der philosophischen Ethik bilden und dass sich diese in den jeweils den Feldern zu subsumierenden konkretisierten Kompetenzerwartungen der Qualifikationsphase besonders deutlich zu erkennen geben. Gemessen an den Operatoren wird in beiden Fächern von Schüler*innen insbesondere das rekonstruktive Erläutern von philosophischen Positionen, die

¹¹⁴⁰ Vgl. Meyer (2007), S. 6; vgl. aber auch Nickel (2001), S. 143.

¹¹⁴¹ Vgl. Klafki (2007b), S. 56–69.

¹¹⁴² Vgl. Baumert et al. (1999), S. 2f.

¹¹⁴³ Vgl. MSW NRW (2014a), S. 20.

¹¹⁴⁴ Vgl. MSW NRW (2014b), S. 14f.

i.d.R. als Lektüre vorliegen, sowie das Beurteilen bzw. Bewerten solcher Gedankengebäude unter Einbezug des subjektiven Lebensweltbezugs gefordert (Kap. 3.4.1).

Im Sinne der lateinischen Fachdidaktik – vor allem hinsichtlich der in Auseinandersetzung mit Kuhlmann und Korn geforderten Förderung metakognitiver Fähigkeiten¹¹⁴⁵ bzw. Kipfs und Frings' Hervorhebung von Latein als Bildungs- bzw. Reflexionssprache¹¹⁴⁶ – ist ein fächerübergreifendes Konzept erarbeitet worden, das die Förderung von (reflexiver) Urteilsfähigkeit in den Mittelpunkt rückt und welches lateinwie philosophiedidaktische Grundlagen berücksichtigt. Die Erörterung aus lateinischer Fachperspektive – unter Rekurs auf Glücklich¹¹⁴⁷, Maier¹¹⁴⁸, Nickel¹¹⁴⁹, Doepner¹¹⁵⁰ sowie Kuhlmann¹¹⁵¹ – ist zu dem Ergebnis gekommen, dass es notwendig ist, eine Symbiose aus Sprach- und Lektüreunterricht zu gewährleisten, die der bewährten Methodik von Texterschließung, Übersetzung und Interpretation ihren nötigen Raum lässt (Kap. 3.3; 3.4; 3.5), aber gleichzeitig die Qualität kooperierender, transzendierender bzw. fächerübergreifender Potentiale aus dem allgemeinbildenden Wert des Faches auf andere Fächer zu übertragen oder aber hinsichtlich individueller fachunabhängiger Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen zu fördern weiß. Um während einer solchen Kooperation auch dem Philosophieunterricht die oder besser *eine* ihm inhärente Fachmethodik zu gewähren, wurde Henkes dialektischer Ansatz¹¹⁵² erläutert und in diesem Kontext herausgearbeitet, dass eine Lektüre einer Gegenlektüre zu unterziehen ist. In der Anwendung des Konzepts heißt dies, dass die Schüler*innen eine mög-

¹¹⁴⁵ Vgl. Kuhlmann (2015a), S. 24f.; vgl. Korn (2015), S. 29.

¹¹⁴⁶ Vgl. Kipf/Frings (2014), S. 23.

¹¹⁴⁷ Vgl. Glücklich (2013), vor allem S. 169–175.

¹¹⁴⁸ Vgl. vor allem Maier (1988a), S. 165–181.

¹¹⁴⁹ Vgl. Nickel (2001), S. 46; 104f.; 117–121; 291ff.

¹¹⁵⁰ Vgl. Doepner (2019a), passim; vgl. ders. (2019b), passim.

¹¹⁵¹ Vgl. Kuhlmann (2009), passim; vgl. ders. (2010a), passim; vgl. ders. (2010b), passim; vgl. ders. (2018a), passim; vgl. ders. (2018b), passim.

¹¹⁵² Vgl. Henke (2015), passim; vgl. ders. (2019), passim.

lichst ausgewogene Argumentationsgrundlage zur Schärfung ihrer eigenen Urteile gegenüber lebensweltbezüglichen Problemen generieren können (Kap. 3.4). Dass und wie ein solch interdisziplinärer Unterricht organisatorisch umsetzbar ist, wurde mit Hilfe der Analyse von Henkels empirischen Auswertungen fächerübergreifender Grundkurse am Oberstufen-Kolleg Bielefeld erörtert (Kap. 3.1.4). Eine einfache Übertragung des Rotations-, Hospitations-, Integrations- oder Konvergenz-Divergenz-Modells¹¹⁵³ auf die Rahmenbedingungen des derzeitigen regelhaften Lateinunterrichts ist mit guten Gründen (z.B. unter dem Verweis auf das geringe Stundenkontingent) widerlegt worden (Kap. 3.5). Dennoch sind Elemente dieser Modelle für einen sich öffnenden Lateinunterricht durchaus gewinnbringend. So konnten die Vorteile verdeutlicht werden, die in der Struktur eines problem- bzw. themenorientierten Einstiegs prinzipiell fächerübergreifend möglich sind, da für einen solchen keine spezifischen Fachkenntnisse bei den Schüler*innen vorausgesetzt werden müssen, sondern vielmehr auf Grund von Vorwissen Motivation und ein Vor-Urteil gegenüber der Problematik gebildet werden soll. Das Problem sollte aber klar zu erkennende Fachbezüge antizipieren. Eine dann einsetzende fachliche Phase soll im steten Wechsel mit einer oder auch mehreren anderen fachlichen Phasen vollzogen werden, in denen mit Hilfe der üblichen jeweiligen Fachmethodik das Problem aufzuschlüsseln ist. Je Fach können die Schüler*innen mindestens ein Sachurteil rekonstruieren, mit dessen Hilfe sie angeleitete Kriterien zur Bewertung des eingangs noch spontan beurteilten Problems vorliegen haben. Ein solcher Perspektivenwechsel mindestens zweier Fächer kann dann in einer diskursiven Phase differenziert dahingehend beurteilt werden, dass die rekonstruierten Sachurteile und ihre Kriterien miteinander verglichen werden, um so nicht nur fachlich-inhaltlich, sondern auch das fachlich-methodische Wissen aus einer Beobachterperspektive zu schulen. Schließlich können diese Urteile und das methodische Wissen in einer abschließenden reflexiven Phase fächerübergreifend unter Rückgriff auf die eigenen Spontanurteile zu Beginn

¹¹⁵³ Vgl. Henkel (2013), passim; vgl. Henkel/van de Wetering (unter Verweis auf Kloos) (2006), S. 44–50.

der Unterrichtssequenz oder des Unterrichtsvorhabens auf einen konkreten Fall angewendet werden, dessen Beurteilung Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges berücksichtigen muss. Auf einer Ebene der Metareflexion können die Schüler*innen so nicht nur nachhaltig ihr Urteilsvermögen argumentativ-abwägend fördern, sondern auch aufzeigen, dass die Fachperspektiven an bestimmten Punkten an ihre Grenzen stoßen, das am Fall gezeigte Problem lösen zu können. Dies ist vor allem mit Hilfe der Niveauheuristik und der wissenschaftspropädeutischen Einordnung von Hahn und Feurle et al.¹¹⁵⁴ erklärt sowie im Sinne der Hermeneutik mit den zusammengestellten Erkenntnissen der lateinischen wie philosophischen Fachdidaktik in ein grundlegendes Konzept für fächerübergreifenden Lateinunterricht übertragen worden, das prinzipiell offen für ein interdisziplinäres Arbeiten mit allen Fächern der gymnasialen Oberstufe ist (Kap. 3.5).

Den hermeneutischen Zirkel drehend – die Verstehenshorizonte von Fachwissenschaft, Allgemein- und Fachdidaktik verknüpfend – ist herausgearbeitet worden, dass eine Lektüre der *Paradoxa Stoicorum* jene interdisziplinär-didaktischen Merkmale fächerübergreifender Kompetenzen fördern kann (Kap. 4). Dazu ist zunächst dargelegt worden, dass Paradoxien als solche einen sowohl für den Latein- wie auch den Philosophieunterricht ergiebigen Unterrichtsgegenstand darstellen können, indem sie durch Kontrastierung scheinbar allgemeingültiger Sätze die Rezipientinnen und Rezipienten, d.i. hier die Schüler*innen, provozieren, eine kritisch-prüfende Haltung einzunehmen. In der Verbindung jeweils zweier inhaltlich ähnlicher Paradoxien sind drei kategoriale Probleme verdeutlicht worden, die sowohl aus lateinischer als auch philosophischer Fachperspektive beleuchtet werden können: die Gegenüberstellung der *virtus* der Stoiker und der *voluptas* der Epikureer (1) (*Parad.* II und III, ggf. unter Hinzufügung einzelner Passagen aus *Parad.* I), der *virtus* und der scheinbaren *divitiae* eines Crassus (2) (*Parad.* I und VI) sowie des *exilium* eines Clodius und der *libertas* des *vir sapiens* (3) (*Parad.* IV und V). Im Kontext der auch singulären

¹¹⁵⁴ Vgl. Hahn (2010), passim; vgl. ders. (2013), S. 161–174; vgl. Feurle et al. (2012), S. 73–94.

Lesbarkeit der Paradoxien wurde erörtert, dass es in dieser Zusammenstellung lohnt, jeweils ein Paradoxon im fachlichen Kontext Latein, das jeweils andere im fachlichen Kontext Philosophie zu thematisieren. Besonders die *Paradoxa* I, III und IV bieten Möglichkeiten zu einer Gegenlektüre im Sinne Henkes dialektischen Ansatzes, um Schwächen in Ciceros Argumentationen zu offenbaren: Auszüge aus Epikurs Brief an Menoikeus ermöglichen ein differenziertes Bild zur von Cicero einseitig ablehnenden *voluptas*-Lehre, die Handlungen anhand ihrer Konsequenzen bemisst; Auszüge aus Senecas *de vita beata* schärfen den Blick für den Dissens in der Stoa, ob Reichtum die Ausbildung der *virtutes* begünstige oder nicht, Auszüge aus *Ad Helviam matrem* legen Ciceros Überführung stoisch universaler Kosmologie in die partikuläre offen, die doch eigentlich getrennt voneinander seien.

Aus diesen Überlegungen wurde ein Unterrichtsvorhaben entwickelt, das drei Sequenzen zu den drei unterschiedlichen Problemorientierungen in Anlehnung an das entwickelte Phasen-Schema für fächerübergreifenden Lateinunterricht fokussiert (Kap. 5). Am Beispiel der materialisiert aufbereiteten Unterrichtssequenz „Zwischen *virtus* und *divitiae* – Was ist Reichtum?“ ist die Theorie eines solchen Unterrichts im Sinne einer Handreichung für den Unterricht praktikabel geworden. Das operationalisierte Material greift im Sinne der lateinischen Methodik zentrale Textstellen des Paradoxons VI auf, um in staratischer Lektüre die *elocutio* Ciceros als Überführung von *oratio erudita* (z.B. *Solum sapientem esse divitem*.¹¹⁵⁵; *Animus oportet tuus te iudicet divitem [...]*.¹¹⁵⁶; [...] *virtus, quae nec eripi nec subripi potest umquam [...]*.¹¹⁵⁷) in die *oratio popularis* verstehend nachvollziehen zu lassen. Im Sinne der philosophiedidaktischen Methodik konfrontiert das Material die Schüler*innen mit dem Paradoxon I in Gänze, um den argumentationslogischen Aufbau (*propositio* (– *captatio benevolentiae*) – *confirmatio* – *peroratio*) im Gleichklang mit dem Inhalt, dass nur das immaterielle

¹¹⁵⁵ Cic., *Parad.* VI, 42.

¹¹⁵⁶ Cic., *Parad.* VI, 43.

¹¹⁵⁷ Cic., *Parad.* VI, 51.

honestum ein Gut, die *voluptas* es nicht sein könne, rekonstruktiv erläutern und mit Senecas Theorie in *v. beat.* XXII und XXVI in Auszügen kritisch vergleichen zu können. In beiden Kontexten wird die metakognitive Fähigkeit geschult, „(philosophische) Antworten auf die Frage nach einer sittlichen Lebensführung **rekonstruktiv [zu] erläutern**“¹¹⁵⁸. Schließlich ermöglichen die Aufgabenformate zur diskursiven und reflexiven Phase – im Vergleich der Fachperspektivenwechsel – den Schüler*innen auf einer Metaebene, „(philosophische) Antworten auf die Frage nach einem gelingenden Leben fächerübergreifend methodisch-argumentativ abwägend **differenziert**“ und „[...] unter Bezug auf ihre Lebenswelt **begründet und wertend [zu] beurteilen**.“¹¹⁵⁹ Dass der Latein- und der Philosophieunterricht in der Anwendung ihrer methodisch gewonnenen Kenntnisse auf einen konkret gegenwärtigen Fall an ihre Grenzen stoßen, ist dabei ein wichtiges Kriterium, die Ganzheitlichkeit des alle Phasen betreffenden Problems zu verstehen. Dass beide Fächer mit ihren wissenschaftspropädeutischen Zugängen allerdings ein Fundament dafür bieten, die Genese solcher Problemfälle überhaupt verstehen zu können, ist ein Mehrwert, der erst durch die Fächer selbst und ihre wechselseitige Betrachtung zur Entfaltung kommen kann.

Im Rückblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit kann konstatiert werden, dass das entwickelte normative Konzept für fächerübergreifenden Lateinunterricht, das die grundsätzlich fachgebundene Organisationsstruktur nicht aufzulösen gedenkt, (meta-kompetenzorientierte) Vernetzungsmöglichkeiten mit allen Fächern der gymnasialen Oberstufe bietet, die fachlich inhaltliche wie methodische Expertise der Lehrperson in den partizipierenden Fächern aber gegeben sein muss. Das Konzept soll keineswegs als ein durchgängiges Prinzip des lateinischen Lektüreunterrichts verstanden werden, aber als sinnvolle Alternative zum üblichen Fachunterricht, um gerade die in der Lateinidaktik geforderte Förderung von Meta-Kompetenzen anzustreben.

¹¹⁵⁸ Kap. 5.2.1 dieser Arbeit.

¹¹⁵⁹ Ebd.

In der Fortsetzung dieses Gedankens entsteht die Vorstellung von einer Schule, in der dem weiterhin vom Fachprinzip regierten Unterricht ein Bereich fächerübergreifenden Lernens – nicht nur als gelegentliche Verzierung, sondern als konstitutives Element – entgegengestellt ist, der unter einem Kontrastprinzip stehend alternative, eben nicht fachlich vorgeordnete Lernerfahrungen und Entwicklungen ermöglicht, von der Problemorientierung bis zum Perspektivenwechsel, und damit auf einen Umgang mit Wissenschaft vorbereitet, wie er jenseits von Unterricht in Schule und Hochschule in Forschung und Praxis immer mehr gefordert wird.¹¹⁶⁰

Die Arbeit hat zudem gezeigt, dass Ciceros *Paradoxa Stoicorum* eine geeignete Alternative zu gängigen Lektüren im Bereich der römischen Philosophie darstellen. Dafür spricht vor allem die im Gegensatz zu den Dialogen Ciceros leichtere Zugänglichkeit, da das Werk sowohl kurz als auch weniger voraussetzungsreich in grundlegenden Kenntnissen zur (stoischen) Philosophie ist. Die Themen haben zudem einen klaren Lebensweltbezug (Glück, Freiheit, Reichtum) und können somit dem existentiellen Transfer dienlich, zugleich inhaltlich wie stilistisch ergiebig sein, wenn Grundbegriffe der Stoa und rhetorische Mittel herausgearbeitet und gedeutet werden. Zudem bieten alle Paradoxien Potential, historisch-pragmatisch interpretiert zu werden, um so auch eine zeitgeschichtliche Einordnung vornehmen zu können. In diesem Sinne sind sie sowohl von literaturdidaktischem Wert als auch didaktischer Zugänglichkeit.¹¹⁶¹ Gewiss müssen die stoischen Paradoxien nicht in der vorgeschriebenen Sequenzierung oder überhaupt fächerübergreifend unterrichtet werden. Sie können, wie gezeigt, auch als Ganzschrift oder jeweils einzeln – z.B. als Interimslektüre – Einzug in den geregelten Fachunterricht finden. Diese Arbeit hat aber deutlich nachgewiesen, dass gerade in einer interdisziplinären Auseinandersetzung mit dem Fach Philosophie ein metakognitiver Mehrwert für die Schüler*innen, die schließlich von all den Überlegungen am meisten profitieren sollen, erzielt werden kann. Ferner wurde in der fachdidaktischen Ausarbeitung deutlich, dass auch andere Fachperspektiven – wie diejenigen aus

¹¹⁶⁰ Huber (2001), S. 326.

¹¹⁶¹ Vgl. Doepner (2018), S. 40. Genau diese beiden Maßstäbe macht Doepner als Richtmaß für die Auswahl von Literatur im Kontext des lateinischen Lektüreunterrichts aus.

Biologie, Sozialwissenschaften, Pädagogik oder Recht – auf die dargestellten Probleme eine weitere Anknüpfungsmöglichkeit bieten würden. In diesem Kontext wären weitere fächerübergreifende Ausarbeitungen im Sinne des erarbeiteten Konzepts entweder zu den *Paradoxa* selbst oder aber zu anderen, auch nicht philosophischen Werken Ciceros sowie anderer Autoren durchaus wünschenswert. Ein weiterer Ausblick betrifft die empirische Überprüfung des Konzepts oder auch des Materials, wenngleich eingewandt werden muss, dass gerade für fächerübergreifende Kompetenzen gilt, dass sie mit gängigen empirischen Methoden nur schwer überprüfbar sind.¹¹⁶² Dem Anspruch dieser Arbeit, normative Grundlagen und hierfür praktisches, fächerübergreifendes Material aufzubereiten, das überhaupt einer empirischen Überprüfung unterzogen werden könnte, ist entsprochen worden. Die fachwissenschaftliche wie fachdidaktische Erörterung der *Paradoxa Stoicorum* sowie ihre exemplarische Materialisierung haben dies nachgewiesen.

Ciceros aus unserer heutigen Sicht interdisziplinäre Vorgehensweise in der Verbindung von Philosophie und Rhetorik ist in vielen seiner Werke, vor allem den philosophischen Dialogen, anzutreffen, aber die *Paradoxa Stoicorum* bieten nicht zuletzt auf Grund ihrer Kürze in Form der Diatribe eine Verdichtung dieser Interdisziplinarität. Gerade in dem Ansinnen Ciceros, die *oratio erudita* der stoischen Philosophie zu popularisieren, ist die markante Überschneidung zu einer heute wichtigen Aufgabe der lateinischen Fachdidaktik zu sehen: der didaktischen Reduktion schwer verständlicher Literatur zu Gunsten einer adressatengerechten, die Lebenswelt der Rezipientinnen und Rezipienten bzw. Schüler*innen betreffenden Zugänglichkeit kulturellen Wissens.¹¹⁶³ Die Auseinandersetzung mit lateinischer Literatur, die interdisziplinäre Zugänge bietet, kann das Verständnis solcher Fragen fördern, die sich Menschen seit der Antike immer wieder stellen. Dass deren Beantwortung eines komplexen überfachlichen Wissens bedarf,

¹¹⁶² Vgl. Baumert et al. (1999), S. 2–13.

¹¹⁶³ Vgl. Doepner (2018), S. 40; vgl. Lobe (2015), S. 38f.

wird den Schüler*innen insbesondere in einem konzeptionell fächerübergreifenden Unterricht deutlich. Eine interdisziplinäre Schullektüre der *Paradoxa Stoicorum* in den Fächern Latein und Philosophie ist in diesem Sinne besonders wertvoll, um kulturelles Wissen und damit einhergehende Metakompetenzen zu vermitteln: Die sechs Paradoxien bieten unterschiedliche Themenschwerpunkte, die gerade wegen der hier gewählten *elocutio* Ciceros und Kürze oft leichter für Schüler*innen zugänglich sind als in vielen anderen seiner philosophischen Schriften. Daher sind Ciceros Sachurteile gegenüber den von ihm aufgeworfenen Problemen in jedem einzelnen Paradoxon zügig nachvollziehbar, ohne sie in einen größeren Zusammenhang innerhalb des Gesamtwerks einordnen zu müssen. Das betrifft gleichermaßen den fachmethodischen Zugang im Lateinunterricht wie im Philosophieunterricht. Genau das erleichtert eine interdisziplinäre Schullektüre, um die verschiedenen Sachurteile und ihre fachmethodischen Zugänge einander gegenüberzustellen. Und dies wiederum fördert besonders die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen, sodass Schüler*innen für sie selbst relevante überfachliche Fragen differenziert und reflektiert beurteilen können. So können Ciceros *Paradoxa Stoicorum* den Kanon der in der Schule zu lesenden Werke nicht nur erweitern, sondern stellen gerade als interdisziplinäre Lektüre einen besonderen Gewinn für den heutigen Lateinunterricht dar.