

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Inklusionssensible Lektüre im Lateinunterricht

Ein Materialkonzept zu Seneca, *ep.* 16

Niels Herzig^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld,
Universitätsstraße 23,
33615 Bielefeld
niels.herzig@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Beitrag, der aus der Unterrichtspraxis entstanden und auf diese bezogen ist, wird verdeutlicht, dass lateinische Lektüre so inklusionssensibel materialisiert werden kann, dass unterschiedlich diagnostizierte Bedarfe in den typischen Phasen des Lateinunterrichts (Texterschließung, Übersetzung, Interpretation) auf dem Weg des zielgleichen Lernens qua varianter Methodik (Binnendifferenzierung, Erleichterungs-/Ersatzmaßnahmen) als Potenziale verstanden begünstigt werden können. Das hier vorzustellende Material problematisiert Senecas *epistula* 16 und ist die überarbeitete Version einer ursprünglichen Fassung, die basierend auf theoretischen Forschungserkenntnissen an die inklusiven Anforderungen einer empirisch zu begleitenden Lerngruppe gestaltet wurde. Nach der Reflexion aller am Prozess Beteiligten (Schüler*innen, Lehrkraft und Forscher*innen) fungiert das hier vorzustellende Material als Endprodukt des Forschungsprozesses, das zugleich die Erkenntnis mit sich bringt, je nach Lerngruppe und deren spezifischen Bedarfen flexibel adaptiert werden zu können. Ferner kann dieses Material als Folie für die Gestaltung weiterer Lektüren oder zur Reflexion über bisher eingesetzte Materialien verwendet werden, um den lateinischen Lektüreunterricht zukünftig inklusionssensibel arrangieren zu können.

Schlagwörter: inklusionssensibel; Lektüreunterricht; Seneca; Binnendifferenzierung; Material



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

1 Einleitung/Hinführung zum Material¹

Inklusionssensible Materialien für den lateinischen Lektüreunterricht stellen ein bisher kaum erforschtes Feld dar (vgl. Forschungsüberblick bei Herzig & Sauer, 2022, S. 192–194). Doch angesichts steigender Zahlen solcher Schüler*innen, die entweder einen Inklusionsbedarf haben (vgl. Herzig & Sauer, 2022, S. 191) oder deren Herkunftssprache im Zuge eines Fluchthintergrunds nicht Deutsch ist (vgl. Kipf, 2014, passim; siehe außerdem Kuhlmann, 2020, S. 2–3, dort auch die Abb. 1) oder denen aber aus anderen Gründen Nachteilsausgleiche bewilligt werden oder werden könnten (vgl. Lau, 2022, S. 3), z.B. aufgrund psychischer Erkrankungen, wird die Frage nach dem *Wie* auf dem Weg zur Erreichbarkeit curricularer Lernziele immer wichtiger. Dies betrifft auch und gerade den Lateinunterricht, der mitunter für solche Schüler*innen in Frage kommt, welche sich Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache aneignen (müssen) und die zusätzlich die Immersion einer für sie weiteren Fremdsprache vermeiden wollen. Das in diesem Aufsatz vorzustellende unterrichtspraktische Material, das sich auf Senecas *epistula* 16 – in der er die Philosophie als Formerin des *animus*, Ordnerin der *vita* und eine Art moralischen „Kompass“ (*sedet ad gubernaculum*; Sen., ep. 16, 3) kennzeichnet – bezieht, ist in diesem Kontext primär an zwei Gruppen der Lehrer*innenbildung adressiert:

1. Lehrer*innen der zweiten Phase bzw. Lehramtsanwärter*innen;
2. Lehrer*innen der dritten Phase bzw. erfahrene Lehrkräfte.

In diesem Rahmen dient das Material als Grundlage für Fort- und Weiterbildungen im Bereich Inklusion:

„Alle Lehrkräfte sollten so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können. Diese Kompetenzen erfahren im Studium der Fachdidaktiken und Fachwissenschaften eine Konkretisierung und Vertiefung,[sic!] und werden in Praxisabschnitten analytisch und handlungsorientiert erprobt und reflektiert.“ (KMK & HRK, 2015, S. 3)²

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass sich das erstellte Material ebenso zur kritischen Reflexion in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung wie auch und insbesondere unter Schüler*innen (der gymnasialen Oberstufe) eignet. Hieraus folgen zwei weitere adressierte Gruppen:

3. Lehrer*innen der zweiten Phase bzw. Studierende;
4. Schüler*innen.

So weist dieser Aufsatz in Folge einer empirisch auf Aktionsforschung basierenden Studie nach, dass die immanente Kritik des Materials ein Reflexionsanlass nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für Oberstufenschüler*innen im Sinne eines für sie individuell, aber auch kollektiv als Lerngruppe – die Lehrkraft einschließend – bedeutsamen Lernens mit lateinischer Lektüre darstellen kann. Und aus diesem Grund kann eine kritische, wenn auch aufgrund möglicherweise fehlender Erfahrung nicht reflexive, Auseinandersetzung mit dem Material und den hier bereitgestellten Erfahrungswerten nicht nur Lehramtsanwärter*innen, sondern auch Studierende dafür sensibilisieren, *wie* lateinischer Lektüreunterricht inklusiv gestaltet werden kann. Dies führt gleichsam zur exmanenten

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei dem Autor des Beitrags.

² Vgl. hierzu auch die Konkretisierung innerhalb von BiProfessional resp. vom *Zentrum Inklusionssensible Lehrer*innenbildung*: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/inklusion/ueberblick/>

Kritik tradierter Unterrichtsmodelle, die Inklusion z.B. zeitgeschichtlich bedingt ausgeschlossen haben (vgl. Heinrich et al., 2019, S. 20).

Das Material ist das Ergebnis einer auf Aktionsforschung basierenden Studie auf Grundlage der Auswertung von Lehrkraftinterviews, von Schüler*innen beantworteter Fragebögen und teilnehmender Beobachtung (von Lehrkraft wie Forscher) (vgl. den Beitrag von Herzig & Losing, S. 35–53 in diesem Heft) – und damit die überarbeitete Fassung desjenigen Materials, das nach einer ersten Diagnose und aufgrund theoretischer Fundierung entstanden ist sowie im Unterricht erprobt wurde. Es zeichnet sich durch die Fokussierung auf inklusionssensible Zugänge aus, die an für den Lateinunterricht bekannte Formen der Binnendifferenzierung (vgl. Scholz, 2018, S. 196–203; siehe auch Scholz, 2019, S. 194–195) und die *drei Phasen der Textarbeit* nach Kuhlmann (vgl. Kuhlmann, 2010, S. 25, Abb. Die drei Phasen der Textarbeit) anknüpfen. In diesem Kontext wurde Senecas ep. 16 didaktisch reduziert – also nicht in dem Sinne, dass sie buchstäblich reduziert worden wäre, sondern in dem Sinne, dass die gesamte Epistel um relevante Umfänge, die das inklusiv zu gestaltende Vorhaben stützen, sogar ergänzt wurde (vgl. Doepner, 2019, S. 155–157). So ist der Brief in vier Teile gegliedert worden, die mal in synoptischer Lektüre, mal ausschließlich lateinisch gelesen werden. Die dazugehörigen Arbeitsaufträge sind zum einen aufgefächert in die Phasen der Texterschließung, Übersetzung und Interpretation (vgl. Kuhlmann, 2010, *allgemein*: S. 24–29; siehe auch Herzig & Sauer, 2022, *konkret* am Beispiel der Lektüre des Germanenexkurses in Caesar, *Gall.* 21–23: S. 205–211); zum anderen sind die an Inklusionsbedarfen und Förderaspekten diagnostizierten Befunde innerhalb dieser Aufträge binnendifferenzierend berücksichtigt (vgl. Herzig & Losing in diesem Heft; siehe zum Begriff *Förderaspekt* Herzig & Sauer, 2022, S. 191–193). Während das Material als Ausgabe für Schüler*innen über das entsprechende Supplement einzusehen ist, werden im didaktischen Kommentar und unter dem Aspekt des theoretischen Hintergrunds die Begründungszusammenhänge erklärt, ehe die Ergebnisse der empirischen Studie zum Umgang mit dem Material in der Schulpraxis kurz vorgestellt werden. Eine ausführliche Dokumentation dieses Prozesses, der Reflexionsimpulse zum Material berücksichtigt, ist im Beitrag *Aktionsforschung im Lateinunterricht* dieses Themenheftes nachzulesen (vgl. Herzig & Losing in diesem Heft).

2 Didaktischer Kommentar

Die Ziele, die mit dem Material verbunden sind, sollten angelehnt an die unterschiedlich adressierten Gruppen aus wenigstens zwei verschiedenen Perspektiven begründet werden: aus der Perspektive derjenigen, die sich *didaktisch* (weiter-)bilden, und aus der Perspektive derjenigen, die eher *mathetisch* im Sinne eines erfahrungsbasierten Lernens mit dem Material konfrontiert werden, also der Schüler*innen.³

Die folgenden Begründungszusammenhänge versuchen, beide Perspektiven zu berücksichtigen. Während das Material so konzipiert wurde, dass es sich für eine Unterrichtssequenz innerhalb eines Unterrichtsvorhabens eignet (vgl. exemplarisch QUA-LiS NRW, 2022) und Seneca als abiturrelevanten Autoren berücksichtigt (vgl. MSB NRW, o.D., Grundkurs neueinsetzend (GK ne), S. 4, Grundkurs fortgeführt (GK f), S. 5, Leistungskurs (LK), S. 7), das den Vorgaben des Kernlehrplans folgt, können auf einer *Mesoebene* folgende Lernziele – dem Inhaltsfeld und seinen inhaltlichen Schwerpunkten entsprechend (in Nordrhein-Westfalen) – für die Schüler*innen festgehalten werden:

³ *Mathetik* resp. Lernen ist hier verstanden im Sinne von „Änderungen menschlichen Verhaltens und zugrunde liegender Dispositionen durch die Verarbeitung von Erfahrungen. Die beim Lernen zustande kommenden *Veränderungen* der Verhaltensdispositionen können als Neuerwerbungen, Abwandlungen und Festigungen erfolgen“ (Raither et al., 2009a, S. 68. Hervorh. i.O.). In Abgrenzung hierzu meint *Didaktik* „die Theorie des organisierten Lehrens und Lernens“, insbesondere auf Schulebene unter Einbezug des Lehrplans und die per Methodik auf die jeweilige Lerngruppe hin „transformierte“ Umgestaltung relevanter Inhalte (vgl. Raither et al., 2009b, S. 74–75).

Römisches Philosophieren
Inhaltliche Schwerpunkte Stoische und epikureische Philosophie Ethische Normen und Lebenspraxis Sinnfragen der menschlichen Existenz
Die Schüler*innen können <ul style="list-style-type: none"> • 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 (vgl. MSW NRW, 2014, S. 28).⁴

Da es sich bei diesen Lernzielen um die curriculare Norm handelt, die sowohl Lehrende als auch Lernende im Umgang mit dem Material zu berücksichtigen haben, ist die Meso- als Mittlerin zwischen der didaktischen Makro- und der mathetischen Mikroebene zu verstehen. Auf der Makroebene sind hiermit zwei Ziele verbunden, die über die curriculare Norm hinausgehen: Das Material soll zur kritischen Reflexion der dem Material impliziten Didaktik anregen. Inwiefern wird es den Ansprüchen eines inklusiven Unterrichts, der von Lerngruppe zu Lerngruppe unterschiedlich zu diagnostizieren ist, bei gleichzeitig notwendiger Orientierung an den curricularen Lernzielen gerecht? Eben weil die lerngruppenspezifische Diagnostik einer, wenn auch kompetenzorientierten, so doch statischen Lernzielorientierung im Wege zu stehen scheint, ist das konstruierte inklusionssensible Material adaptiv *und* flexibel zu verstehen – also je nach Kursform, Lernjahr, diagnostizierten Bedarfen und Förderaspekten anpassbar (vgl. Eckert & Liebsch, 2020, S. 85). Denn folgendes gilt unweigerlich:

„(1) Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet.

(2) Die Fähigkeiten und Neigungen des jungen Menschen sowie der Wille der Eltern bestimmen seinen Bildungsweg. Der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen.“ (SchulG NRW, § 1)

Und genau diese individuellen „Fähigkeiten und Neigungen“ werden im Material auf einer Mikroebene dahingehend berücksichtigt, dass die Schüler*innen selbst Schwerpunkte in der Aufgabenbearbeitung setzen können, um selbst gesetzten Zielen nachgehen zu können, die aber immer von der curricularen Norm bedingt sind und zur Reflexion auf der Makroebene beitragen.

Um diese Verzahnung aller Ebenen zu konkretisieren, soll im Folgenden ein exemplarischer Blick in das Material Aufschluss geben.⁵ Vorab: Die unterrichtspraktische Re-

⁴ Die Orientierung findet an einem GK f (Grundkurs fortgeführt) statt. Die Unterschiede zum GK ne (Grundkurs neueinsetzend) und LK (Leistungskurs) sind überschaubar. In Bezug auf letzteren sollte zusätzlich der überzeitliche Bedeutungsgehalt römischer Philosophie nachgewiesen und beurteilt werden, was trotzdem auch in einem GK thematisiert werden kann, nur eben nicht muss. Darüber hinaus sind wenige Differenzen in den Operatoren aller drei Kursformen erkenntlich, die aber keine *inhaltliche* Umorientierung erfordern (vgl. MSW NRW, 2014, S. 34–35, 43–44).

⁵ Eine genaue Analyse jedes einzelnen Schrittes würde an dieser Stelle zu weit führen und den Blick auf die übergeordneten Ziele versperren.

flexion des Materials auf Lehrenden- und Lernendenseite hat u.a. ergeben, dass die bedarfsbezogene Aufgabengestaltung oft nicht von denjenigen gewählt wurde, für die sie konzipiert gewesen ist. Zudem haben sich durch die Reflexion des Materials neue Erkenntnisse über Bedarfe weiterer Schüler*innen ergeben, für die vor Beginn der Unterrichtssequenz keine besonderen Lernbarrieren bekannt waren. Für die Lehrer*innenbildung sind diese Befunde dahingehend relevant, wie mit dem Umstand verfahren werden kann, dass die Heterogenität der Lerngruppen als Prämisse für die Gestaltung von Lektürematerial immer wieder neu gedacht werden muss – bei gleichbleibender Normierung durch den Lehrplan. Ein Impuls ist die höhere Gewichtung der Partizipation von Schüler*innen bei der Mitgestaltung von Unterrichtsmaterial.

Zunächst ist an dieser Stelle aber notwendig, Senecas *epistula* 16 in Kürze darzustellen. Adressiert an seinen Freund Lucilius⁶ erklärt Seneca in stoischer Manier, dass das *beate vivere* untrennbar von der *sapientia* sei und *robur* notwendiges Rüstzeug, Vorsätze umzusetzen, damit die *bona mens* das werde, was die *bona voluntas* sei (vgl. Sen., ep. 16, 1). So fordert Seneca Lucilius in paränetischem Stile auf, sich zu prüfen, zu erforschen und zu beobachten: *Excute te et varie scrutare et observa* (Sen., ep. 16, 2). Dieser solle also untersuchen, ob seine theoretischen Vorsätze auch handlungsbezogen seien, da dies die Philosophie ausmache (*[...] philosophia [...] non in verbis, sed in rebus est* (Sen., ep. 16, 3)). Sie gestalte den *animus*, ordne die *vita*, lenke *actiones*, zeige dasjenige, was getan und unterlassen werden müsse (*agenda et omittenda*), und sitze am Steuer des Schiffes (*sedet ad gubernaculum*), um den Kurs des Lebens zu lenken (*dirigit cursum* (Sen., ep. 16, 3)). Unabhängig davon, ob das „Schicksal“ (*fatum/fortuna*), (ein) Gott (*deus*) oder der Zufall (*casus*) die Welt bedinge, es müsse philosophiert werden (*philosophandum est*), da die Philosophie uns Menschen schützen müsse (*philosophia nos tueri debet* (Sen., ep. 16, 4–5)). Vor diesem Hintergrund hält Seneca wiederum paränetisch fest: *[...] ut te moneam et exhorter ne patiaris impetum animi tui delabi et refrigescere. Contine illum et constitue, ut habitus animi fiat quod est impetus* (Sen., ep. 16, 6). Typisch für Senecas Briefstil ist neben diesem mahnenden, zur prüfenden Handlung auffordernden Charakter auch die zustimmende Aufnahme epikureischer Gedanken, die im Anschluss folgt:⁷ *Si ad naturam vives, numquam eris pauper: si ad opiniones, numquam eris dives.* (Sen., ep. 16, 7. Hervorh. i.O.) Die *bona voluntas*, die zur *bona mens* werden müsse, um die *sapientia* mit dem *beate vivere* dauerhaft handlungsorientiert zu verknüpfen, müsse sich also an der Natur orientieren. Bedürfnisse, die ihr unterlägen, seien begrenzt und damit diametral denjenigen entgegengestellt, die aus *falsa opinio* materiell unermesslich werden würden. Daraus schlussfolgert Seneca in einer weiteren Aufforderung den Brief abschließend, dass Lucilius sich von Nichtigem fernhalten (*Retrahe [...] a vanis*) und prüfen solle (*considera*), welches Bedürfnis naturbedingt (*naturalem*) sei und welches blinder Begierde (*caecam cupiditatem*) entspringe (Sen., ep. 16, 7).

Der Brief eignet sich sowohl aufgrund seiner *brevitas* als auch wegen seiner inhaltlich konzisen Zusammenstellung stoischer Grundbegriffe für eine Einführung in Senecas, aber auch in die römische Philosophie der klassischen Latinität allgemein. Denn diese Philosophie setzt sich gerade bei ihren wirkmächtigsten Vertretern – Cicero, Lukrez und eben Seneca – mit dem stoischen und epikureischen Gedankengebäude auseinander, um zumindest im Falle von Cicero und Seneca konkrete Handlungsanweisungen für die römische Lebenspraxis zu geben. Da die Möglichkeit besteht, dass die Schüler*innen noch gar kein Hintergrundwissen zum Fach Philosophie haben – also im Rahmen eines leistungsbezogenen Förderaspekts bzw. von Leistungsheterogenität –, rahmt das Material (siehe das Online-Supplement zu diesem Beitrag) eine interdisziplinäre Zugangsweise (M1.

⁶ Lucilius soll zwar ein Freund Senecas, die Absicht hinter der Erstellung der Briefe aber einem größeren Publikum zuträglich und die Schriften damit ein wenig auf den persönlichen Briefwechsel beschränktes Unterfangen gewesen sein (vgl. Kuhlmann, 2017a, S. 79–80).

⁷ Vgl. Schottlaender, 1987, S. 175–176. Er votiert zwar gegen einen Eklektizismus Epikurs bei Seneca, ja spricht sogar von dessen *Epikurisierung*; aber nicht zuletzt dies zeigt, dass Seneca epikureisches Gedankengut mit stoischem vermischt – sei es nun eklektisch, epikurisierend oder synkretistisch.

Was ist Philosophie?; M6. Noch einmal: Was ist Philosophie?)⁸. Diese zeigt in den Überschriften einen hermeneutischen Aufbau, der von *Vorurteilen* der Schüler*innen ausgeht (vgl. Gadamer, 1965, S. 289; siehe auch Herzig, 2023, S. 217–218). Der erste konkrete Zugang erfolgt dann in der Auseinandersetzung mit Flammarions Holzstich (1888), der ein aufklärerisches Denken als Grundlage der Philosophie antizipiert, und mit drei Zitaten aus der Philosophiegeschichte, die jeweils das Staunen (Aristoteles), das *sapere aude* (Kant) und die wissenschaftliche Tätigkeit (Windelband) in den Vordergrund rücken – somit wird den Schüler*innen gleichsam ein je nach zeitgeschichtlichem Kontext differentes Verständnis von Philosophie offenbar, das sich doch eint, nämlich in dem Zugeständnis von Unkenntnis. In der Lektüre (M2–M5) wird den Schüler*innen dann das Verständnis für Senecas Sachurteil ermöglicht, das Philosophie vor allem als moralisch subjektive Lebenslenkerin darstellt, die unabhängig von den Umständen das Subjekt zum steten Nachdenken und Prüfen anleitet, um nichtige von Bedürfnissen *qua natura* unterscheiden zu können – um somit von der *bona voluntas* über die *bona mens* zum *beate vivere* zu gelangen. Und das wiederum berücksichtigt das Staunen über die Natur und das Eingeständnis von Unkenntnis nach Aristoteles genauso wie das Fortdauern der stoischen Lehre in Kants Aufforderung zur Loslösung aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit sowie die wissenschaftliche Prüfung von Welt und Leben nach Windelband. So können die Schüler*innen schließlich zum Abschluss der Sequenz – ihre *Vorurteile* und das Sachurteil sowie die Zitate berücksichtigend und abwägend – begründet beurteilen, was Philosophie ist oder nützt (vgl. Herzig, 2023, S. 278–280, Abb. 10).

Während M1 für den gesamten Kurs ohne ausgewiesene Differenzierung geplant ist, weil sie in der Generierung von *Vorurteilen* nicht nötig scheint, ist M6 binnendifferenzierend gestaltet. In Rekurs auf Flammarions Holzstich haben die Schüler*innen vor der Erarbeitung der gesamten *epistula* 16 die Option, einen der vorgegebenen Schwerpunkte zu wählen: **Bild-Text-Vergleich**, **Deutsche Textarbeit**, **Kreativität** (z.B. Erstellung grafischer Darstellungen). Die Auswahl genau dieser Schwerpunkte liegt in der Diagnose der Lerngruppe begründet, für die das Material konzipiert wurde. In die Didaktik übertragen heißt dies, dass folgende Förderzugänge anvisiert sind: **eine kognitiv-analytische Ersatzaufgabe für den Anforderungsbereich III**, **eine handlungsorientierte Textproduktion**, **eine visuelle Erleichterungsmaßnahme**. Während erstere den **Inklusionsbedarf Autismus-Spektrum-Störung** berücksichtigt, fokussiert die zweite den **Förderaspekt Sprachbildung in Bezug auf Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache** und die dritte den **Förderaspekt Leistung** (vgl. die Übersicht in Tab. 1).

Tabelle 1: Übersicht über M6 (eigene Darstellung)

Aufgabenschwerpunkt in Schüler*innen-Ausgabe	Didaktisches Implikat des Förderns	Anvisierter Inklusionsbedarf/Förderaspekt
Bild-Text-Vergleich (M6)	kognitiv-analytische Ersatzaufgabe für den Anforderungsbereich III	Inklusionsbedarf Autismus-Spektrum-Störung
Deutsche Textarbeit (M6)	handlungsorientierte Textproduktion	Förderaspekt Sprachbildung in Bezug auf Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache
Kreativität (M6)	visuelle Erleichterungsmaßnahme	Förderaspekt Leistung

⁸ Die Abkürzung M+Ziffer steht für die im Online-Supplement mit der entsprechenden Nummerierung bereitgestellten Materialien.

Den Schüler*innen wird aber genau diese Unterscheidung nicht offensichtlich, da eine Stigmatisierung im Sinne eines wertschätzenden Umgangs vermieden werden muss (vgl. Florian & Black-Hawkins, 2011, S. 818–819). So sollen sie sich bei der Auswahl vielmehr an ihren eigenen Potenzialen (vgl. Lau & Rath-Arnold, 2022, S. 318–319, Abb. 1) bzw. Fähigkeiten und Interessen orientieren und dies in einer die Sequenz abschließenden Reflexion des Materials begründen können. Somit sollen die Schüler*innen ihre Selbstkompetenz im Sinne der Regulation eigener Affekte im Kontext schulischer Lehr-Lern-Arrangements (vgl. Behrens & Solzbacher, 2016), die Sensibilisierung innerhalb der Lerngruppe, aber auch die Arbeit der Lehrkraft im Umgang mit der Gestaltung weiteren Lektürematerials begünstigen können (vgl. Herzig & Sauer, 2022, S. 212). Das heißt auch, dass dieses Material einerseits genauso verwendet werden kann, wie es konstruiert wurde, um mögliche Bedarfe innerhalb einer Lerngruppe überhaupt erst diagnostizieren zu können. Hier eingeschlossen ist das Anliegen, dass die auf Grundlage der Bedarfe konzipierten Aufgabenstellungen nicht notwendigerweise von denjenigen Schüler*innen, für welche diese erstellt wurden, auch ausgewählt werden müssen. Andererseits berücksichtigt dies, dass die drei Schwerpunkte je nach Lerngruppe beliebig ausgetauscht, verringert oder ergänzt werden können. Um aber bereits hier auf Erfahrungen mit dem Material zu rekurrieren, kann festgehalten werden, dass innerhalb der Gruppe der Proband*innen eher die Reduktion auf wenige Auswahlmöglichkeiten bevorzugt wurde. Denn i.d.R. wurde **die zweite Auswahlmöglichkeit** gar nicht favorisiert (vgl. Herzig & Losing, 2024). Vor allem deshalb ist in der überarbeiteten, hier vorliegenden Version des Materials in allen Übersetzungsaufgaben auf eine gesonderte Aufgabenstellung in Bezug auf diesen Förderaspekt verzichtet worden.

Die Materialien **M2. Seneca: Über Philosophie, Teil I**, und **M5. Seneca: Über Philosophie, Teil IV**, konfrontieren die Lernenden in Form synoptischer Lektüre mit den §§ 1, 2, 6 und 7. Auch hier sind binnendifferenzierende Aufgabenstellungen entsprechend der oben beschriebenen Bedarfe bzw. Potenziale dreifach wiederzufinden: **Grammatikwiederholung: Verben**, **Grammatikvertiefung: aci + nd-Formen**, **Wortschatz (M2)**; **Lexikonarbeit**, **Formulierungshilfen**, **Kreativität**, **Lateinische Textarbeit**, **Deutsche Textarbeit**, **Tabellenarbeit (M5)**.

In **M2** knüpfen die Aufgaben neben der Bedarfsorientierung auch an grammatisches Vorwissen an, sodass das Material durchaus ebenso als Einstieg in eine erste kontinuierliche Lektüre dienen kann, ggf. als Übergangsektüre (vgl. van de Loo, 2019, S. 211–220). Es folgen gemeinsame Aufgaben der Ergebnissicherung, die sich auf die Feststellung der Textsorte, das Thema des Briefes und die Intention Senecas beziehen – hier sind dieselben Ergebnisse in einer Bündelung für die weitere Lektüre relevant. In **M5** folgt auf den abschnittsbezogenen Zugang zur Epistel eine Gesamtinterpretation der *epistula* 16, die neben der eher **akribisch kognitiv-analytischen Arbeit am lateinischen Text** eine **handlungsorientierte Textarbeit zur Förderung der deutschen Schriftsprache** und eine **handlungsorientierte Erleichterungsmaßnahme** berücksichtigt (vgl. die Übersicht in Tab. 2).

Tabelle 2: Übersicht über M5 (eigene Darstellung)

Aufgabenschwerpunkt in Schüler*innen-Ausgabe	Didaktisches Implikat des Förderns	Anvisierter Inklusionsbedarf/ Förderaspekt
Lateinische Textarbeit (M5)	akribisch kognitiv-analytische Arbeit am lateinischen Text	Inklusionsbedarf Autismus-Spektrum-Störung
Deutsche Textarbeit (M5)	handlungsorientierte Textarbeit zur Förderung der deutschen Schriftsprache	Förderaspekt Sprachbildung in Bezug auf Schüler*innen nicht-deutscher Herkunftssprache

Aufgabenschwerpunkt in Schüler*innen-Ausgabe	Didaktisches Implikat des Förderns	Anvisierter Inklusionsbedarf/ Förderaspekt
Tabellenarbeit (M5)	handlungsorientierte Erleichterungsmaßnahme	Förderaspekt Leistung

Dennoch wird hier wie auch in den anderen binnendifferenzierenden Aufgaben Zielgleichheit hergestellt. Nach Bearbeitung der Aufgaben können die Schüler*innen *Merkmale römischer Philosophie in Senecas ep. 16 treffend nachweisen (literarischer Brief, Verknüpfung Rhetorik-Philosophie, lebenspraktisch, zwar nicht eklektisch, aber doch Epikur zustimmend) und davon ausgehend textüberschreitend (gegenwartsbezogen) begründet erklären, inwiefern Philosophie in der Moderne bzw. vor allem auch heute noch von Nutzen ist.*

Das Zentrum des Materials bilden **M3. Seneca: Über Philosophie, Teil II**, und **M4. Seneca: Über Philosophie, Teil III**. Die Überschriften aller Materialien sind auf den Begriff „Philosophie“ hin so formuliert, um bereits an diesen Stellen den Fokus der gesamten Sequenz zu veranschaulichen – im Sinne der sich im hermeneutischen Zirkel verschränkenden Verstehenshorizonte (vgl. Herzig, 2023, S. 217). Warum diese Materialien im Zentrum stehen, ist sowohl in der inhaltlichen Relevanz der hier thematisierten Abschnitte als auch in der fachmethodischen Ausrichtung begründet. Denn an dieser Stelle finden die *typischen Phasen* des lateinischen Lektüreunterrichts ihre Verortung: Texterschließung, Übersetzung, Interpretation (vgl. Kuhlmann, 2010, S. 25; vgl. Schirok, 2013, S. 2). Und genau diese sind bei curricular bedingter Zielgleichheit genauso mit Inklusionsbedarfen und Förderaspekten gut vereinbar wie bei den mehr auf Interdisziplinarität ausgerichteten Materialien (**M1**, **M6**) (vgl. Herzig & Sauer, 2022, passim). Für **M3** wie für **M4** gilt, dass von der dem Material impliziten lernprogressiven Planung Texterschließung – Übersetzung – Interpretation abgewichen werden kann. Daher erhalten beide Materialien nach Auflistung des jeweiligen Textabschnitts eine übergeordnete Entscheidung, die von den Schüler*innen zu treffen ist: ob sie mit der Texterschließung oder der Übersetzung beginnen wollen und ob die Texterschließung in Gänze oder nur bei Bedarf bearbeitet werden soll. Aufgrund der Auswertung der empirischen Untersuchung ist nämlich der Wunsch nach Übersetzung gegenüber der Texterschließung vorrangig begründet worden (vgl. Herzig & Losing in diesem Heft). Was die Interpretation betrifft, so beruhen deren Aufgaben jeweils vor allem auf einer Paraphrase der deutschen Übersetzung, weshalb jene Phase den Abschluss bilden muss. Innerhalb beider Materialien ist eine Verdichtung der Aufgabenstellungen von Differenziertheit zu homogenen Anforderungen beabsichtigt. Während in der *Texterschließung* ein erster Zugang zum Text entweder über die **Grammatik/Lexikonarbeit** (insbesondere die Rückführung hervorgehobener flektierter Formen auf ihre Grundform und Grundbedeutung), **Textstruktur** (Wahl einer eigenen Übersetzungsmethode unter Hinweis auf Pronomina und Konjunktionen) sowie **Wortschatz/(Lexikonarbeit)** (Untersuchung nach Substantiven oder vorgegebenem Sachfeld) erfolgt, werden in der *Übersetzung* nur zwei Wahlmöglichkeiten angeboten: **die Übersetzung der jeweiligen Abschnitte mit Hilfe der System-Grammatik und des Lexikons** oder **die Übersetzung mit zusätzlicher Hilfe bereits vorübersetzter „kniffliger“ Stellen**, bei denen die Schüler*innen die richtige Wahl treffen (z.B. *otio (der Muße/die Muße)*) oder die vorgegebene Grundform richtig anwenden sollen (z.B. *ostentationi (ostentatio, ostentationis f: Prahlerei)*) (vgl. die Übersicht in Tab. 3 auf der folgenden Seite).

Tabelle 3: Übersicht über M3/4 (eigene Darstellung)

Aufgabenschwerpunkt in Schüler*innen-Ausgabe		Didaktisches Implikat des Förderns	Anvisierter Inklusionsbedarf/Förderaspekt
Texterschließung	Übersetzung		
Grammatik/ Lexikonarbeit (M3/4)	Übersetzung der jeweiligen Abschnitte mit Hilfe der System-Grammatik und des Lexikons	akribisch kognitiv-analytische Arbeit am lateinischen Text	Inklusionsbedarf Autismus-Spektrum-Störung
Textstruktur (M3/4)		Handlungsorientierte Textarbeit zur Förderung der deutschen Schriftsprache	Förderaspekt Sprachbildung in Bezug auf Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache
Wortschatz (/Lexikonarbeit) (M3/4)	Übersetzung mit zusätzlicher Hilfe bereits vorübersetzter „kniffliger“ Stellen	Handlungsorientierte Erleichterungsmaßnahme	Förderaspekt Leistung

Aufgrund der empirischen Untersuchung hat sich die ursprünglich dreifach gegliederte Aufgabenauswahl auf diese beiden Varianten beschränkt, weshalb für die Lerngruppe, in der das Material getestet wurde, letztlich auf die dritte Variante einer angewandten Übersetzungsmethodik verzichtet wurde. Eine solche ist allerdings in der o.a. Texterschließung als dekodierende Option berücksichtigt (vgl. zu den jeweiligen Methoden Kuhlmann, 2018, S. 71–73). In der *Interpretation* werden schließlich alle Schüler*innen mit denselben Aufgaben konfrontiert, die – je nach Lesart der Aufgabe – aber doch unterschiedlich bearbeitet werden können. Die erklärende Paraphrasierung, was die *philosophia* nach Seneca ist (**M3**) und nutzt (**M4**), sowie die Analyse der jeweiligen stilistischen Untermalung (**M3**: *non in verbis sed in rebus est. [...] animum format et fabricat, vitam disponit, actiones regit, agenda et omittenda demonstrat [...] (Sen., ep. 16, 3). / M4: quid mihi prodest philosophia, si fatum est? quid prodest, si deus rector est? quid prodest, si casus imperat? (Sen., ep. 16, 4)*) kann auf verschiedenen Wegen erfolgen, z.B. handschriftlich als Text, über ein digitales Tool, im Diskurs mit einem Partner o.ä. Das Ziel bleibt dennoch jeweils dasselbe, d.i. die begründete Erklärung, dass *philosophia* theoretische wie handlungsbezogene, resp. praktische, Tätigkeiten ausbilde, da sie sowohl theoretisch als auch praktisch sei (**M3**), und dass sie unabhängig der Bedingungen dieser Welt zum Schutz des Menschen nutze (**M4**).

Nach der Erarbeitung des gesamten Materials und den entsprechenden Ergebnissicherungen im Plenum soll schließlich auf einer Meta-Ebene das Material im Kurs diskutiert und reflektiert werden. Die Schüler*innen sollten dabei vor allem folgende Fragen für sich klären und ihre Antworten (freiwillig) im Plenum kundtun: Für welche Aufgaben bzw. welchen Schwerpunkt habe ich mich jeweils warum entschieden? Warum ist mir die jeweilige Bearbeitung gelungen oder nicht? Gibt es weitere Aufgabentypen, die mir bei weiteren Lektüren helfen könnten? So können die Schüler*innen, aber auch die Lehrkraft für die individuellen Zugänge der jeweils anderen sensibilisiert werden, indem sie

deren jeweils subjektive Begründungsmuster verstehen lernen. Zudem erhält die Lehrkraft in dieser Form eine genauere Diagnose der Lerngruppe, um zukünftige Lektüren möglichst passgenau auch auf zuvor latente Bedarfe hin zu planen. In diesem Sinne könnte die nächste Lektüre weniger oder auch mehr inklusionssensible Aufgabenstellungen und Materialkonstruktionen berücksichtigen. Eine solche Meta-Reflexion ist also nützlich sowohl für die (Fort-)Bildung auf didaktischer als auch für die Bildung auf mathematischer Ebene: für Lehrer*innen wie Schüler*innen.

3 Das Material

Über das Online-Supplement kann das Material eingesehen und zum Zwecke der Nachnutzung verwendet werden. Um der Übersicht willen ist folgenden Angaben die Sequenzierung des Materials zu entnehmen:

- M1: Was ist Philosophie? Flammarions Holzstich (1888)
- M2: Seneca: Über Philosophie, Teil I (Sen., ep. 16, 1–2)
- M3: Seneca: Über Philosophie, Teil II (Sen., ep. 16, 3)
- M4: Seneca: Über Philosophie, Teil III (Sen., ep. 16, 4–5)
- M5: Seneca: Über Philosophie, Teil IV (Sen., ep. 16, 6–9)
- M6: Noch einmal: Was ist Philosophie? (Sen., ep. 16 und Flammarions Holzstich)

4 Theoretischer Hintergrund

Für den Lateinunterricht der gymnasialen Oberstufe liegen kaum Erkenntnisse über inklusionssensible Zugangsweisen vor. Aber gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Bedingungen, die mindestens bis zur Flüchtlingspolitik 2015 zurückgedacht werden müssen und durch die Pandemie sowie die jüngsten Flüchtlingsströme aus der Ukraine potenziert worden sind, muss sich dieser Unterricht für eine zunehmende Sensibilisierung für Menschen mit Inklusionsbedarfen jeglicher Art offen zeigen. Aber dabei, und das soll keineswegs vergessen werden, darf der Anspruch des Faches nicht in Frage gestellt werden. Genau deshalb ist es umso wichtiger, didaktisch neue Wege zu ermöglichen, die curriculare Obligatorik und die individuellen Voraussetzungen der jeweils Lernenden in Einklang bringen zu können.

In der lateinischen Fachdidaktik muss der Blick gar nicht weit reichen, denn es kann auf einen großen Fundus an bewährter Fachmethodik zurückgegriffen werden, die diesen Einklang ermöglichen kann. Im vorgestellten Material sind dies zum einen *die drei Phasen der Textarbeit* nach Kuhlmann (vgl. Kuhlmann, 2010, S. 24–29) und die hermeneutische Interpretation nach Kuhlmann und Doepner (vgl. Doepner, 2019, S. 141–154; siehe auch Kuhlmann, 2009, S. 139–141; 2010, S. 22–24), Differenzierung nach Scholz (vgl. Scholz, 2018, passim) und Inklusion nach Jesper (vgl. Jesper, 2018, passim). Die drei Phasen der Texterschließung, Übersetzung und Interpretation sind notwendig, um einen lateinischen Text dekodieren, rekodieren und historisch einordnen zu können sowie die Lerner*innen ein Sinnpotenzial des Inhalts für ihre Gegenwart entfalten zu lassen (vgl. Doepner, 2019, S. 141–154; siehe auch Kuhlmann, 2010, S. 24–29). Dafür, dass die Phasierung anders gestaltet werden kann, plädiert Schirok, welche die Übersetzung als „krönenden Abschluss“ sieht (vgl. Schirok, 2013, S. 3; siehe auch Nickel, 2001, S. 292–293). Dem Umstand, dass die kontinuierliche Lektüre oft nicht die Übersetzung ganzer Texte ermöglicht, wird durch die Einbindung synoptischer im Sinne einer kursorischen Lektüre begegnet (vgl. Kuhlmann, 2018, S. 76–77). Was die (Binnen-)Differenzierung betrifft, so schlägt Scholz u.a. „[d]ifferenzierte Materialien“ vor, die nach „Niveaustufen“ organisiert sein können, oder „[z]usätzliche Hilfsmittel“. Beides ist vor allem in den drei Phasen der Textarbeit in **M3** und **M4** berücksichtigt (Scholz, 2018, S. 198). So sind gerade während der Übersetzung zwei Niveaustufen ersichtlich, von

denen die zweite weitere Vokabelhilfen bereithält. Nach Scholz haben zudem die „Differenzierung nach Lerninhalten und Interessen“ sowie die nach „Lernweg“ Relevanz (Scholz, 2018, S. 200), die sich in allen Materialien (**M1–M6**) und in **M2–M6** über die jeweils auszuwählenden farblich hervorgehobenen Schwerpunkte wiederfinden lassen. Hier liegt der Fokus auf dem „[h]andlungsorientierte[n] Lernweg“⁹ im Sinne der Textproduktion im Deutschen, dem „[k]ognitiv-analytische[n] Lernweg“ für Schüler*innen mit autistischen Zügen und dem „[v]isuelle[n] Lernweg“ in Form kreativer Aufgaben oder Tabellenarbeit für Schüler*innen mit Nachholbedarf im Bereich Leistung (vgl. Scholz, 2018, S. 200–201; siehe auch Herzig & Sauer, 2022, S. 203–211). Ergänzt wird die Berücksichtigung dieser Differenzierung um *Ersatz-* und *Erleichterungsmaßnahmen* nach Jesper, die dennoch den „Kern“ des Faches nicht in Frage stellen, also hier Zielgleichheit gewähren sollen (vgl. Jesper, 2018, S. 218–222). Die zusätzlichen Vokabelhilfen in den jeweiligen Materialien zur Übersetzung können gleichsam als Erleichterung verstanden werden (**M3**; **M4**). In der Interpretation der gesamten *epistula* 16 werden ferner zwei Formen der Ersatzmaßnahmen umgesetzt: zum einen für die bei Lernenden mit Autismus-Spektrum-Störung i.d.R. festzustellende fehlende Empathie für die in Flammarions Holzstich abgebildete Person, die hinter ihr scheinbar manifestiertes Weltbild zu blicken scheint (**M6**). Diese Lernenden können bei Wahl entsprechender Aufgabe versuchen, die im Holzstich benannten Elemente im lateinischen Text zu entdecken, um Bild und Text nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu überprüfen. So können sie dennoch das Ziel erreichen, die Fortwirkung der senecanischen Philosophie bis in die Moderne begründet nachzuvollziehen. Zum anderen ist unter Rücksicht auf den Förderaspekt Leistung, der auch aufgrund von Absenz zustande kommen kann (vgl. Herzig & Losing in diesem Heft), die Möglichkeit gegeben, diese begründete Erklärung kreativ in Form einer Ausmalung des Holzstiches vorzunehmen, um diese im Plenum vorzustellen (**M6**). Eine weitere Erleichterungsmaßnahme im Kontext dieses Bedarfs findet sich in der Möglichkeit, die Merkmale römischer Philosophie der *epistula* 16 in Form einer vorstrukturierten Tabelle einzuordnen (**M5**). Schließlich ist in der Rahmung der Materialien der Einbezug interdisziplinärer Zugangsmöglichkeiten berücksichtigt, die zum einen wiederum auf Scholz’ Differenzierung des Materials bzw. nach Lerninhalten und Interesse rekurren, zum anderen aber auch gerade deshalb auf die Möglichkeit, den allgemeinbildenden Charakter des Faches unter Berücksichtigung individueller (nicht) vorhandener Kenntnisse hervorzuheben. Über die methodische *variatio* kann in Form eines Text-Bild-Vergleiches oder aber in Form eines eigenen argumentativen Textes unter Bezug auf den Holzstich und Seneca das Verständnis für das Fortleben der stoischen resp. senecanischen Gedanken in den Bedeutungen der Philosophie der Moderne ein metakognitives Verständnis für den Wert lateinischer Literatur vermittelt werden (**M1**; **M6**) (vgl. Herzig, 2023, am Beispiel der *Paradoxa Stoicorum* Ciceros: S. 351–352).

Nicht zuletzt beruht das Material auf der empirischen Auswertung, die im Beitrag „Aktionsforschung im Lateinunterricht“ in diesem Heft vorgestellt wird. So ist das Material nicht nur ein Konstrukt, das von Forscher*innen, sondern auch aus lehrender wie lernender Perspektive reflektiert und mitgestaltet wurde. Die Partizipation bei der Konzipierung inklusionssensibler Materialien für den lateinischen Lektüreunterricht der gymnasialen Oberstufe sollte von allen am Prozess beteiligten Akteur*innen berücksichtigt werden, um Material zu erstellen, das sowohl (angehenden) Lehrer*innen als auch und vor allem den Bedarfen der jeweiligen Schüler*innen gerecht werden sollte (vgl. Herzig & Sauer, 2022, S. 211–213)¹⁰.

⁹ Der Begriff ist eigentlich unpassend, da er nicht die Frage beantworten kann, warum ein kognitiv-analytischer oder ein visueller Lernweg nicht auch handlungsorientiert sei. Dennoch wird der Begriff hier mit dem Zusatz der *aktiven* Textproduktion verwendet, um ihn von der vielleicht eher *passiven* Rolle bei der Wahrnehmung der Visualisierung und des Textes in der kognitiven Analyse zu unterscheiden.

¹⁰ Im Sinne von Eckert und Liebsch (2020, S. 85) sollte das Material didaktisch adaptierbar sein.

5 Erfahrungen

Ein ausführlicher Erfahrungsbericht kann in dem Beitrag „Aktionsforschung im Lateinunterricht“ (vgl. Herzig & Losing in diesem Heft) in diesem Themenheft eingesehen werden. In diesem wird deutlich, dass sowohl für die Lehrer*innenbildung als auch diejenige der Schüler*innen die gemeinsame Reflexion eingesetzter Materialien im lateinischen Lektüreunterricht zu mehr Partizipationsstrukturen und damit auch zu einer höheren Sensibilisierung für Bedarfe und Potenziale der gesamten Lerngruppe führen kann. Wie dies in Einklang mit den kompetenzorientierten Vorgaben resp. curricularen Normen gebracht werden kann, ist eine weiterzudenkende Perspektive für den Lektüreunterricht insgesamt. Es hat sich nämlich gezeigt, dass für die inklusionssensible Materialerstellung ein adaptiv-dynamischer Ansatz notwendig ist, der nicht an starre Aufgabentypen gebunden sein sollte, die wiederum nicht immer auf die Voraussetzungen der jeweiligen Bedarfe in den Lerngruppen eingehen (können).

Literatur und Internetquellen

- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis*. Beltz.
- Burkard, F.-P., Kunzmann, P. & Wiedmann, F. (2007). *dtv-Atlas Philosophie* (13., durchges. u. korr. Aufl.). dtv.
- Doepner, T. (2019). Interpretation. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (S. 141–178). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eckert, J. & Liebsch, A.-C. (2020). Der Baustein Adaptive didaktische Kompetenz: inklusive (Fach-)Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz. In E. Brodessa, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 76–87). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5798_03.4
- Flammarions Holzstich* (unbekannter Autor, 1888). Erstmals erschienen in L’atmosphère, La forme du ciel, Kapitel Le jour, Paris. <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/87/Flammarion.jpg>
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Gadamer, H.-G. (1965). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (2., durch einen Nachtrag erw. Aufl.). Mohr-Siebeck.
- Heinrich, M., Schweitzer, J. & Streblov, L. (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 1–29. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1538>
- Herzig, N. (2023). *Ciceros Paradoxa Stoicorum als interdisziplinäre Schullektüre für die Fächer Latein und Philosophie. Eine Untersuchung eines fächerübergreifenden Kompetenzgewinns* (Acta Didactica Classica. Bielefelder Beiträge zur Didaktik der Alten Sprachen in Schule und Universität, Bd. 4). Propylaeum.
- Herzig, N. & Losing, O. (2024). Aktionsforschung im Lateinunterricht. Erstellung und Erprobung inklusionssensibler Materialien. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 35–53. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7702>
- Herzig, N. & Sauer, J. (2022). Differenzierung und Reflexion im inklusiven Lateinunterricht. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (S. 189–216). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_9

- Jesper, U. (2018). Inklusiver Lateinunterricht. In M. Korn (Hrsg.), *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 213–224). Cornelsen.
- Kipf, S. (Hrsg.). (2014). *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. C.C. Buchner.
- KMK & HRK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Hochschulrektorenkonferenz) (Hrsg.). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Kuhlmann, P. (2009). *Fachdidaktik Latein kompakt* (2. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhlmann, P. (2010). Modelle und Methoden. In P. Kuhlmann (Hrsg.), *Lateinische Literaturdidaktik* (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts) (S. 8–38). C.C. Buchner.
- Kuhlmann, P. (2017a). Literatur: Nachaugusteische Zeit. In P. Kuhlmann & S. Pinkernell-Kreidt (Hrsg.), *Res Romanae. Literatur und Kultur im antiken Rom* (S. 74–92). Oldenbourg.
- Kuhlmann, P. (2017b). Philosophie. In P. Kuhlmann & S. Pinkernell-Kreidt (Hrsg.), *Res Romanae. Literatur und Kultur im antiken Rom* (S. 144–160). Oldenbourg.
- Kuhlmann, P. (2018). Textkompetenz: Methoden und Strategien. In M. Korn (Hrsg.), *Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 69–78). Cornelsen.
- Kuhlmann, P. (2020). Möglichkeiten der Sprachförderung durch Lateinunterricht angesichts einer heterogenen Schülerschaft. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4), 1–10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3433>
- Lau, R. (2022). Mit Lisa durch die Oberstufe: Hintergründe und Anregungen zur Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 26–63. <https://doi.org/10.25656/01:30063>
- Lau, R. & Rath-Arnold, I. (2022). Inklusives Handeln in der gymnasialen Oberstufe: Potenzialförderung für alle durch persönlichkeitsensible Unterrichtsgestaltung am Beispiel des Biologieunterrichts. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblow (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (S. 315–339). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_14
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (o.D.). *Zentralabitur 2024 – Lateinisch*. MSB NRW.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Lateinisch*. MSW NRW.
- Nickel, R. (2001). *Lexikon zum Lateinunterricht*. C.C. Buchner.
- QUA-LiS NRW (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW). (2022). *Konkretisierung Qualifikationsphase 1 Unterrichtsvorhaben 1*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-weiterbildung/skolleg/abendgymnasium-kolleg/latein/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan/q1_1.html
- Raither, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009a). Lernen (Mathetik). In J. Raither, B. Dollinger & G. Hörmann (Hrsg.), *Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen* (3. Aufl.) (S. 67–73). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91828-0_7
- Raither, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009b). Didaktik. In J. Raither, B. Dollinger & G. Hörmann (Hrsg.), *Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker*

- *Fachrichtungen* (3. Aufl.) (S. 74–88). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91828-0_8
- Schirok, E. (2013). Vom Dekodieren zum Rekodieren. Texterschließung – Interpretation – Übersetzung: Versuch einer Begriffsklärung. *Der altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch*, 56 (6), 2–15.
- Scholz, I. (2018). Differenzierung. In M. Korn (Hrsg.), *Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 195–204). Cornelsen.
- Scholz, I. (2019). Diagnose und Differenzierung. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (S. 193–208). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schottlaender, R. (1987/1955). Epikureisches bei Seneca. Ein Ringen um den Sinn von Freude und Freundschaft. *Philologus. Zeitschrift für das Klassische Altertum*, 99 (1–2), 133–148. (= G. Maurach (Hrsg.), *Seneca als Philosoph*. (2., mit neuer Einl. u. Bibliogr. vers. Aufl.) (S. 167–184). WBG.) <https://doi.org/10.1524/phil.1955.99.12.133>
- SchulG NRW (*Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*) mit Stand vom 7.09.2022.
- Seneca, L. Annaeus (2011). Ad Lucilium epistulae morales I–LXIX. An Lucilium, Briefe über Ethik 1–69. Übersetzt, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von M. Rosenbach. In M. Rosenbach (Hrsg.), *L. Annaeus Seneca, Philosophische Schriften. Lateinisch und Deutsch. Sonderausgabe, Bd. 3. Lateinischer Text von F. Préchac [Sénèque, Lettres à Lucilius. Tome I (livres I–IV), 4. Aufl., Paris 1964; Tome II (livres V–VII), 4. Aufl., Paris 1963 (Société d’Édition „Les Belles Lettres“)]* (2. Aufl.). WBG.
- van de Loo, T. (2019). Grammatikarbeit während der Lektüre. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (S. 209–222). Vandenhoeck & Ruprecht.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Herzig, N. (2024). Inklusionssensible Lektüre im Lateinunterricht. Ein Materialkonzept zu Seneca, *ep.* 16. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 21–34. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7621>

Online-Supplement:

Material mit Arbeitsaufträgen

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>