

MORITZ RAAB

Politische Bildung im Lateinunterricht – ein (kritischer) Rückblick

1. Einleitung

Bereits 1950 hatte die Kultusministerkonferenz politische Bildung¹ zum Unterrichtsprinzip für alle Fächer und Schularten erklärt und damit eine konzeptionelle Ausarbeitung dieses Prinzips unter systematischer Untersuchung der politischen Implikationen aller Fächer nahegelegt (vgl. Sander 1999, S. 635). Da die Aufgaben und Herausforderungen politischer Bildung vom politischen Fachunterricht alleine nicht geleistet werden können, ist es nämlich unumgänglich, dass auch die anderen Schulfächer ihre politischen Aspekte ausfindig machen, thematisieren, reflektieren und somit den Fachunterricht ergänzen (vgl. Lechner-Amante 2014, S. 210).

Demzufolge war und ist auch der Lateinunterricht in der Pflicht, dieses Unterrichtsprinzip zu realisieren. In der Tat gab es seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland verschiedene Ansätze und Vorschläge, politische Themen und Inhalte im Lateinunterricht zu vermitteln – mit unterschiedlichen Intentionen und Methoden. Inwieweit sie allerdings tatsächlich geeignet sind, die politische Bildung der Lernenden zu fördern, ist bisher jedoch nicht geklärt.

Dieser Beitrag will daher die bisherigen Ansätze zur Integration politischer Bildung in den Lateinunterricht vorstellen und untersuchen, was sie jeweils unter „politischer Bildung“ verstehen, welche Zielsetzungen sie verfolgen, welche Vorgehensweisen sie intendieren und inwieweit sie dabei auf politikdidaktischer Grundlage beruhen. Denn ein Bezug auf die zeitgenössische Diskussion um Ziele, Inhalte und Methoden der politischen Bildung muss als unverzichtbarer Bestandteil einer solchen Modellierung gelten.

1 Dieser Beitrag bezieht sich stets auf die *schulische* politische Bildung und lässt außerschulische politische Bildungsarbeit aus naheliegenden Gründen außer Acht. Politische Bildung als eigenes Schulfach bzw. Disziplin wird zur Unterscheidung hierbei groß geschrieben.

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

Generell können in der Analyse für die Zeit seit Gründung der Bundesrepublik drei Phasen unterschieden werden, die in sich weitgehend kohärent sind. Es sind dies die 1950er/1960er Jahre, dann – unter dem Einfluss der so genannten DAV-Matrix – die 1970er/1980er Jahre mit den drei zentralen Ansätzen von Nickel 1978, Lühr/Krüger 1981 und Mayer 1982 sowie die Zeit seitdem bis heute. Für die Zeit bis zu den 1970er Jahren liegt vor allem die Darstellung von Kipf 2006 zugrunde.

Eine Zusammenfassung und ein Ausblick, der die bisherigen Ansätze kritisch reflektiert und Folgerungen für die weitere fachdidaktische Diskussion ableitet, beschließen den Beitrag.

2. Ansätze zur Integration politischer Bildung in den Lateinunterricht

2.1. Die 1950er und 1960er Jahre

Die Vermittlung politischer Bildung gehörte immer schon zu den Aufgaben des Lateinunterrichts, wobei seine Inhalte in der Vergangenheit immer wieder politisch instrumentalisiert wurden (vgl. Kipf 2006, S. 115; Kipf/Liebsch 2015, S. 42ff.). So stellt Stefan Kipf (2006, S. 115) in seiner Geschichte des altsprachlichen Unterrichts mit Blick auf die Zeit vor 1945 fest:

„Im Wilhelminischen Kaiserreich sollten die Fächer Latein und Griechisch die monarchisch-vaterländische Gesinnung der Schüler fördern, in der Weimarer Republik durch entsprechende kulturkundliche Lektüre die 'staatsbürgerliche Gesinnung' entwickeln helfen und im Nationalsozialismus der Vermittlung einer menschenfeindlichen Rassenideologie dienen.“

Die Intention, mit Hilfe politischer „Bildung“ im Lateinunterricht die bestehende Ordnung und Herrschaft zu legitimieren, ist hier offenkundig. Der Politikdidaktiker Wolfgang Sander (1999, S. 635) beschreibt dieses in der Geschichte der politischen Bildung häufig anzutreffende Phänomen als typisch für nicht-demokratische Gesellschaften:

„In der Regel diene diese Art politische Bildung der möglichst reibungslosen Integration der nachwachsenden Generation in eine autoritär verfaßte Gesellschaft. Nicht-demokratische Gesellschaften haben es seit jeher verstanden, sich die Schule als Ganzes für die politische Indoktrination zunutze zu machen.“

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

Nach 1945 erhielt die Frage nach dem Beitrag des altsprachlichen Unterrichts zur politischen Bildung neue Brisanz (vgl. hier und im Folgenden Kipf 2006, S. 115f.). Vor dem Hintergrund der Umerziehung der Deutschen zur Demokratie sollte die Schule nach Vorgabe der Alliierten nun in allen ihren Bereichen auf eben diese ausgerichtet werden, was sich unmittelbar in der Bildungspolitik und Schulgesetzgebung niederschlug. Dass politische Bildung nun als schul- und fächerübergreifende Aufgabe verstanden wurde, zeigte nicht zuletzt die Festlegung politischer Bildung als Unterrichtsprinzip durch die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 1950.

Damit musste sich letztlich auch die altsprachliche Fachdidaktik auseinandersetzen. Zahlreiche Fachvertreter hielten politische Bildung im Lateinunterricht für notwendig und sahen durchaus Möglichkeiten – wenngleich unter dem Einfluss des heute problematischen Modellbegriffs der Antike von Schadewaldt (vgl. Kipf 2006, S. 116f.). Beispielsweise formulierte Albert Klinz (1959, S. 43f.; siehe auch: Klinz 1969) konkrete Aufgabenfelder und Themenbereiche, die exemplarisch das Allgemeingültige und Überzeitliche aufzeigen sollten.

Nach Kipf (2006, S. 117f.) sollte eine ideologiekritische Interpretation der Texte und eine „Entidealisierung“ antiker Autoren indes nicht stattfinden, und auch Konzepte, die Originallektüre an demokratischen Werten auszurichten, fanden sich kaum – im Gegenteil:

„[S]tattdessen ist die [...] Tendenz zur Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Entwicklungen im demokratischen Staat deutlich, womit die Neigung zu einer unreflektierten Idealisierung der antiken Stoffe und die Betonung der elitebildenden Funktion des altsprachlichen Unterrichts einhergingen.“ (ebd., S. 118)

So wurde die Thematisierung allgemein-menschlichen Sozialverhaltens meist einer Erziehung zur Demokratie vorgezogen (vgl. Kipf 2006, S. 119). Es machte sich sogar eine grundsätzliche Skepsis gegenüber der politischen Bildung breit: So sei nach Niels Wilsing (1964, S. 52) der Lateinunterricht an die „Schwankungen“ der „politischen Mode“ nicht gebunden und könne „niemals zu einer bestimmten Staatsform oder Verfassung hinerziehen“. Damit ebnete er den „Weg zu unpolitischer poli-

Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht – ein (kritischer) Rückblick

Seiten 1 bis 30

tischer Bildung“ im Lateinunterricht (Lühr/Krüger 1981, S 11).² Einzig im Sich-Hinein-Versetzen in fremde Gedankenwelten, in der Kontrastierung von antiken und modernen Standpunkten sowie in der Vermittlung römischer Geschichte und so genannter „Staatsaltertümer“ sah Wilsing (1964, S. 52ff.) politisch-bildendes Potenzial.

Der Grund für diese Skepsis lag offenbar darin, dass politische Bildung immer noch als bloßes Instrument der Herrschaftslegitimation oder der Mission verstanden wurde (vgl. Sander 2014a, S. 27f.),³ das es zu Recht abzulehnen gilt. Vor dem Hintergrund des politisch motivierten, ideologischen Missbrauchs antiker Autoren durch den Nationalsozialismus misstraute man einer erneuten Inanspruchnahme des Lateinunterrichts für übergeordnete gesellschaftspolitische Zwecke (vgl. Kipf 2006, S. 119).

Die Skepsis ging offenbar so weit, dass die mit Entstehung der Politikdidaktik aufkommenden Modelle, Theorien, Konzepte und Methoden kaum oder gar nicht berücksichtigt wurden. So wird in der Analyse von Franz-Frieder Lühr und Joachim Krüger (1981, S. 8ff.), die die einzelnen didaktischen Phasen des Schulfaches Politische Bildung mit der zeitgenössischen altsprachlichen Fachdidaktik in Beziehung setzen, das „Rezeptionsdefizit“ (ebd., S. 7) bezüglich politischer Bildung in der altsprachlichen Didaktik deutlich:

In der **ersten Phase** der *„Erziehung zu Partnerschaft, Gemeinschaft, Formaltugenden“* (seit 1945, verstärkt seit 1949) waren ihre Ziele mit denen des Lateinunterrichts weitgehend deckungsgleich. „Harmonistisch-affirmative(n) Tendenzen“ in der politischen Bildung, die sich in einem verkürzten Politikbegriff und in der Erziehung zu partnerschaftlichem Verhalten ausdrückten (ebd., S. 9f.), entsprach im Lateinunterricht ein „moralisierend-entpolitisierende(r)

-
- 2 Vgl. zu diesem Charakteristikum des Unpolitischen auch Fuhrmann (1980, S. 6): „Die fünfziger Jahre standen im Zeichen einer konservativ-restaurativen Grundhaltung. [...] Man nahm die demokratische und freiheitliche Ordnung, die nun schon zum zweiten Male im gleichen Jahrhundert aus dem Westen importiert worden war, willig hin, verschrieb sich jedoch im übrigen gern dem Apolitismus und übte Zurückhaltung gegenüber der philosophischen, literarischen und historiographischen Tradition.“
- 3 Sander (2014a, S. 27f.) unterscheidet nämlich drei Grundmuster in der Geschichte der politischen Bildung: Herrschaftslegitimation, Mission und politische Mündigkeit. Mit Mission ist dabei eine politische Bildung als „Instrument zur Besserung gesellschaftlich-politischer Verhältnisse“ gemeint (ebd.).

Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht – ein (kritischer) Rückblick

Seiten 1 bis 30

Ansatz“, der die Aktualisierung der Leitbilder der Antike in den Vordergrund stellte, da er die antiken *exempla* als „aktuell und politisch relevant“ verstand und sie als „Lebens- und Orientierungshilfe“ ansah (ebd., S. 10).⁴

Die **zweite Phase** der „*Erziehung zu Erkenntnissen, (Fundamental-)Einsichten, politischer Urteilskraft*“ (seit 1953) wurde in den Lateinunterricht vollständig integriert, wenngleich die rein kognitiv ausgerichtete Vermittlung politischer Einsichten einen „hohen Abstraktionsgrad und damit die Gefahr der Inhaltlosigkeit“ barg (ebd., S. 11f.).

Auf die **dritte Phase** der „*Erziehung zu politischer Aktivität und Beteiligung*“ (seit 1956) hat der Lateinunterricht „nur wenig reagiert“ (ebd., S. 12).

In Bezug auf die **vierte Phase** der „*Erziehung zur Kritik und Kritikfähigkeit*“ (seit 1962) trug er jedenfalls „in seinen didaktischen Überlegungen dem Lernziel Kritikfähigkeit Rechnung“, indem nun beispielsweise die kritische Stellungnahme der Lernenden zu Textaussagen vorgeschlagen wurde (ebd., S. 13).

Die **fünfte Phase** der „*Erziehung zu Konfliktbewußtsein, Konfliktverhalten, Kompromißbereitschaft*“ (seit 1965) erfuhr dagegen kaum Aufmerksamkeit vom Lateinunterricht. Die in der politischen Bildung nun berücksichtigten Kategorien wie *Macht, Herrschaft, Interesse* usw. – in diesem Zusammenhang wird sogar von einer „Wende“ in der Politikdidaktik gesprochen – wurden auf die antiken Gesellschaften kaum angewendet: Der altsprachliche Unterricht blieb bei der „Verklärung griechischer politischer Theorie und 'Römerstolz'“ (ebd., S. 13) sowie bei der weiterhin unreflektierten Reproduktion des „Gesellschaftsbild(es) der inneren Werte“ (ebd., S. 14), obwohl eine systematische (kategoriale) Analyse und Reflexion der antiken Gesellschaftskonflikte dringend notwendig gewesen wäre (ebd.; und bis heute notwendig ist, M.R.).

Erst zur **sechsten Phase** der „*Erziehung zu Demokratie, Emanzipation, Mündigkeit*“ (seit 1961, verstärkt seit Mitte der 1960er Jahre) setzte Anfang der 1970er Jahre, ausgelöst von der vorgebrachten Kritik, der altsprachliche Unterricht habe „vor dem Erziehungsziel Mündigkeit versagt“ (ebd., S. 15), eine grundlegende Wende ein (ebd., S. 14–16; s. Kap. 2.2.).

Im Ergebnis konstatieren Lühr/Krüger, der altsprachliche Unterricht habe „lange Zeit an den eigentlich politischen Inhalten, die er vom Textbestand sehr wohl zu bieten hatte, vorbeierzogen“ (ebd., S. 17).

Insgesamt wurden die Lernenden in den 1950er/1960er Jahren auf eine politische Handlungsfähigkeit in der neu geschaffenen deutschen Demokratie nicht vorbereitet. Eine Integration politikdidaktischer Ansätze

4 Dieser Ansatz hielt sich gar bis in die 1970er Jahre; vgl. auch Kap. 2.3.1.

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

blieb weitgehend aus, das politisch-bildende Potenzial der lateinischen Texte und seiner Inhalte wurde entweder in einer Idealisierung der Antike und in der „Vermittlung allgemeiner, selbstverständlich überzeitlich gültiger sozialer Wertvorstellungen“ (Kipf 2006, S. 120) gesehen oder aber gänzlich negiert.

2.2. Die „DAV-Matrix“ und der Einzug des Politischen

Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre stürzte der altsprachliche Unterricht im Kontext der Curriculumsdiskussion in eine Krise, da seine Existenzberechtigung unter der Annahme seiner geringen Bedeutung für die Gegenwart in Frage gestellt und ihm von Saul Robinsohn – man sollte sagen: zu Recht – ein Versagen bei der Erziehung der Lernenden zur politischen Mündigkeit vorgeworfen wurde (vgl. Kipf 2006, S. 176ff.; 190ff.). Der Lateinunterricht war nun gezwungen, sich mit seinen Zielsetzungen intensiv auseinanderzusetzen und sie zu überarbeiten.

In der Folge entwickelten Otto Schönberger und Klaus Westphalen für den Deutschen Altphilologenverband (DAV) eine Lernzielmatrix (sog. DAV-Matrix), die auf der Vertikalen die Höhe der Lernzielstufen⁵ und auf der Horizontalen die vier Inhaltsklassen⁶ mit traditionellen und innovativen Aspekten angibt und damit allgemeine und fachspezifische Bildungsziele verknüpft (vgl. Kipf 2006, S. 201ff.; Ausschuss für didaktische Fragen 1971). Mit den aus ihr abgeleiteten Fachleistungen gab sie dem Lateinunterricht ein neues Profil, der nunmehr als „multivalentes Schulfach“ (Kipf 2006, S. 205) verstanden wurde und neben sprachlichen auch literarische, sozialkundliche und philosophische Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln sollte.

5 D. h. „Wissen“, „Reorganisation des Gewussten“, „Transfer“ und „Problemlösendes Denken“ nach Heinrich Roth.

6 D. h. „Sprache“, „Literatur“, „Gesellschaft, Staat, Geschichte“ und „Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus)“. Zum Bereich „Sprache“ gehören z. B. das Erlernen von Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Metasprache, zum Bereich „Literatur“ die Kenntnis literarischer Gattungen und Interpretation, zum Bereich „Gesellschaft, Staat, Geschichte“ die Vermittlung historischen und politischen Wissens und zum Bereich „Grundfragen ...“ die Behandlung philosophischer Systeme und mythologischer Stoffe (vgl. Kuhlmann 2009, S. 16).

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

Bemerkenswert ist, dass schon hier mit der dritten Inhaltsklasse *Gesellschaft, Staat, Geschichte* „neben der weithin gängigen Vermittlung von Kenntnissen über römische Geschichte, Gesellschaft, Politik und Recht eine deutliche Hinwendung zu einer gegenwartsorientierten, fachübergreifenden sozialkundlich-politischen Bildung“ erfolgt ist (Kipf 2006, S. 208). Die Stufen lauten dabei wie folgt (ebd., S. 204f.):

1. *Wissen*: Erweiterung des historisch-politischen Weltverständnisses durch Eröffnung einer neuen Dimension,
2. *Reorganisation des Gewussten*: Aktivierung isolierter Kenntnisse an geschichtlichen Quellen und politischen Texten der Römer,
3. *Transfer*: Übertragung gelerntem Wissen auf andere soziopolitische Begriffs- und Wertsysteme,
4. *Problemlösendes Denken*: Anstöße zum Durchdenken komplexer politischer Probleme.

Gemäß den Stufen der DAV-Matrix konnte bzw. sollte im Lateinunterricht nun politisches Wissen erarbeitet, auf lateinische Texte angewandt, auf andere gesellschaftliche oder politische Bereiche übertragen und als Basis zur Diskussion politischer Probleme genutzt werden. Die römische Antike diene somit nicht mehr als Vorbild für die Gegenwart, wie man in den 1950er und 1960er Jahren noch postulierte, sondern lediglich als „Folie“ zur Erörterung sozialkundlicher und politischer Fragen (vgl. Kipf 2006, S. 208). Im Ergebnis ist ein Paradigmenwechsel festzustellen, der in einer weitgehenden Entidealisierung der Antike sowie einer gesellschaftspolitischen Ausrichtung des Lateinunterrichts liegt (ebd.). Politische Bildung wurde nun als integraler Bestandteil des Lateinunterrichts verstanden.

In ähnlicher Weise verfährt mit Bezug auf philosophische Themen – zu denen beispielsweise auch die römische Staatsphilosophie zu zählen ist – die vierte Inhaltsklasse *Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus)*. Auch sie sucht einer „unhistorischen Idealisierung der Antike“ durch eine „anspruchsvolle, sachlich fundierte Auseinandersetzung mit philosophischen Grundproblemen und ihrer möglichst engen Anbindung an die Existenz der Schüler“ (Kipf 2006, S. 209) entgegenzuwirken.

Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht – ein (kritischer) Rückblick**Seiten 1 bis 30**

In den Lehrwerken rückte seitdem der Inhalt ins Zentrum (vgl. ebd., S. 324f.), wobei auch aktuelle, gesellschaftlich-politische Fragestellungen und Probleme einfließen und eine kritische Stellungnahme oder Diskussion ermöglichen sollten. Ebenso hielten in den Lehrplänen für die thematische Lektüre Themen mit starkem Gegenwartsbezug Einzug – vorrangig aus dem Inhaltsbereich *Gesellschaft, Staat, Geschichte* –, die statt einer affirmativen nun einer ideologiekritischen Betrachtungsweise unterzogen werden sollen (vgl. ebd., S. 390).

Die Bedeutung der DAV-Matrix insgesamt ist kaum zu unterschätzen, war sie doch der erste Versuch, Fachleistungen in umfassender Weise auf erziehungswissenschaftlicher Grundlage zu beschreiben und an den gesellschaftlichen Anforderungen auszurichten, sodass der Lateinunterricht seinen Anschluss an die allgemeine Pädagogik und Didaktik finden und die Curriculumsdiskussion überstehen konnte (vgl. Kipf 2006, S. 210ff.). Die beiden Inhaltsklassen *Gesellschaft, Staat, Geschichte* und *Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus)* offenbarten mit ihrem Bezug auf „spezifisch politische Situationen des Menschen“ (Nickel 1978, S. 249) explizit das politische und politisch-bildende Potenzial des Lateinunterrichts, das es fortan unter den Vorzeichen von Ideologiekritik, Gegenwartsbezug und Problemorientierung zu entfalten galt. Zudem lieferte die DAV-Matrix eine erziehungswissenschaftlich legitimierte Lernschiittfolge zur Erarbeitung und Anwendung politischen Wissens, woran weitere Konzepte anknüpfen konnten.

2.3. Die 1970er und 1980er Jahre**2.3.1. Nickel: Formale und materiale Lernziele in der Diskussion**

Die Innovationen der DAV-Matrix mit ihrem expliziten Einbezug des Politischen schlugen sich allerdings nur teilweise in den neuen fachdidaktischen Grundlagenwerken nieder. So widmet Rainer Nickel Anfang der 1970er Jahre in seinem Band „Die Alten Sprachen in der Schule“ (¹1974, ²1978) dem Thema der politischen Bildung ein eigenes Kapitel, wohingegen etwa die Werke von Glücklich (¹1978, ³2010) oder Höhn/Zink (1979)

Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht – ein (kritischer) Rückblick

Seiten 1 bis 30

das Themenfeld nur stichpunktartig einbeziehen⁷ bzw. ganz ausklammern.

Mit Verweis auf die DAV-Matrix konstatiert Nickel (1978, S. 249) indes das Politische sogar als „zentrale(n) Gegenstand“ des altsprachlichen Unterrichts – gerade im Rahmen der thematischen Lektüre – und hebt politische Bildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip hervor:

„Die politische Bildung gehört zu den Themen, die in besonderem Maße auf fächerübergreifende Bezüge angewiesen sind und die Grenzen des altsprachlichen Unterrichts überschreiten.“ (ebd., S. 249)

Ausgehend von der einschlägigen Literatur der 1960er Jahre⁸ macht Nickel zwei zentrale Zielsetzungen politischer Bildung im Lateinunterricht aus, die er im Weiteren kritisch hinterfragt:

„1. In Auseinandersetzung mit der fremden Sprache und ihren Inhalten soll ein politisches Verhalten und Handeln, das *Verstehen des Fremden*, eingeübt und damit die Fähigkeit zu fruchtbarer politischer Aktion gefördert werden.
2. Anhand bestimmter Modellfälle aus der Antike sollen *Einsichten in politische Phänomene und Probleme* erwachsen. – Politische Bildung hat also einen praktischen (Üben des Verstehens) und einen theoretischen (Einsichten vermitteln) Aspekt. Das Arbeitsmittel ist in beiden Fällen der fremdsprachliche literarische Text, die Methode ist das Übersetzen und Interpretieren im Unterrichtsgespräch.“ (ebd., S. 250)

Dabei folge das erste Ziel dem Prinzip einer *formalen Bildung* und soll durch die sprachliche Arbeit am Text (das Übersetzen) erreicht werden (ebd., S. 250f.). Hierzu räumt Nickel den geringen Rückhalt in der altsprachlichen Didaktik der 1970er Jahre ein:

„Die Überzeugung, daß Übersetzen und Auseinandersetzung mit dem altsprachlichen Text bereits politisches Tun seien, bei dem die Konfrontation der eigenen mit der fremden Vorstellungswelt und Ausdrucksform bildungswirksam werde, wird von der Mehrheit der Theoretiker nicht geteilt.“ (ebd., S. 252)

7 So nennt Glücklich (2010, S. 170) lediglich Oberthemen einer möglichen Fächerkooperation, darunter auch die folgenden aus dem historisch-politischen Bereich: „Staatsverständnis, Freiheitsbegriff, Autorität“.

8 Als Quellen liegen beispielsweise Beiträge von Niels Wilsing, Ernst Römisch, Walter Rüegg, Albert Klinz u. a. aus *Gymnasium* oder dem *Altsprachlichen Unterricht* der 1960er Jahre, in wenigen Fällen auch der 1950er Jahren zu Grunde.

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick**

Seiten 1 bis 30

Mit Blick auf die zweite Zielsetzung, der das Prinzip einer *materiellen Bildung* zu Grunde liege, sollen aus „politisch bedeutsame(n) Texten“ – etwa von Sallust, Livius, Tacitus oder Cicero – so genannte „Grund- und Leitthemen“ zur Einführung in ein bestimmtes politisches Problem herausgearbeitet werden (ebd., S. 252). Durch einen Vergleich mit politischen Phänomenen der Neuzeit und Gegenwart sollen die Bedeutung römischer Wertvorstellungen für die Gegenwart hervorgehoben und überzeitlich gültige Prinzipien aufgezeigt werden (ebd.):

„Das angestrebte Ziel politischer Bildungsarbeit ist demnach Vermittlung von Einsichten und Erkenntnissen anhand antiker Modelle, Exempel, Wertbegriffe oder Leitbilder.“ (ebd., S. 253)⁹

Politische Bildung im Lateinunterricht bedeutete demnach mit den Worten von Nickel:

„Die Interpretation von Wertbegriffen, die Aktualisierung und Parallelisierung politischer Phänomene und Probleme, die Darstellung von Leit- und Gegenbildern, das Lernen historischer Fakten – das sind die wichtigsten Wege zur politischen Bildung.“ (ebd., S. 254)

Dabei moniert er eine unzureichende Legitimation der Eignung altsprachlicher Texte für politische Bildung. Anstelle „echte(r) Beweise dafür, daß durch antike Texte nun auch wirklich politische Bildung möglich ist“, stütze sich die Didaktik der politischen Bildung im altsprachlichen Unterricht lediglich auf Hypothesen (ebd., S. 254). Als fehlendes Ziel konstatiert er die politische Handlungsfähigkeit, bei ihm „*politische Aktion*“ genannt (ebd.):

„Das ist ein Kennzeichen der im ganzen (sic!) gesehen konservativ-traditionalistischen Konzeption einer politischen Bildung durch Lektüre und Interpretation antiker Schriftsteller. Hier sind Einsicht und Erkenntnis wichtiger als Handeln aufgrund von Einsicht und Erkenntnis. Politik im altsprachlichen Unterricht ist demnach allenfalls Theorie und kann nicht den Anspruch erheben, auf politisches Handeln unmittelbar vorzubereiten. Die *res gestae* und nicht die *res gerendae* stehen im Mittelpunkt der politischen Bildungsarbeit.“ (ebd.)

9 Für eine Reihe von (Unterrichts-)Beispielen in der fachdidaktischen Literatur der 1960er Jahre (v. a. im AU XI, 5, 1968), in Teilen auch der 1970er Jahre siehe Nickel 1978, S. 253f. und S. 324–326.

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

Der Gefahr, dass der Lateinunterricht zu einer „ausschließlich konservativen und veränderungsfeindlichen Haltung“ erziehe, könne nach Nickel möglicherweise dadurch entgangen werden, dass das Verstehen von bzw. die Auseinandersetzung mit fremden Meinungen viel stärker geübt werden müsste als bisher, sofern dies tatsächlich einer politischen Handlungsfähigkeit dienlich sei (ebd., S. 254).

Generell kritisiert Nickel, dass die bisherigen Ansätze zur politischen Bildung im Lateinunterricht Inhalte, Methoden und Ziele rein „normativ und ungeprüft festsetzen“ und keine „konkreten und nachprüfbaren“ Unterrichtserfahrungen mit den aufgestellten Forderungen thematisieren würden (ebd., S. 254). Es sei ebenso fraglich, wie der Lernerfolg der Lernenden vor dem Hintergrund einer so verstandenen politischen Bildung zu messen sei (ebd.). Den Inhalten fehle es an Begründungen ihrer „didaktischen Relevanz“ und „Bildungswirksamkeit“ jenseits von „Bildungstradition“ und „klassischem Gehalt“, es sei nicht geklärt, ob die Methoden tatsächlich zielführend seien, und schließlich sei die Setzung der Ziele in vielerlei Hinsicht „fragwürdig“ (ebd., S. 254f.). Eine „empirische Erprobung“ der bisherigen didaktischen Hypothesen scheine daher angezeigt. Zudem stelle die DAV-Matrix nun Ziele einer politischen Bildungsarbeit im Lateinunterricht auf, an denen die Inhalte ausgerichtet und entsprechend angepasst oder erweitert werden müssten (ebd., S. 255).

Die Darstellung von Nickel macht deutlich, dass es bis dato noch kein fachdidaktisch legitimates, theoretisch untermauertes, an den neuen Lernzielen der DAV-Matrix orientiertes und in der Praxis erprobtes Konzept gab, das eine Integration politischer Bildung angemessen realisiert. Mit seiner „Kritik der bisherigen Theorie einer politischen Bildung“ (ebd., S. 255) – insbesondere mit Blick auf die fehlende politische Handlungsfähigkeit sowie die mangelnde Legitimation und die empirischen Defizite im Bereich der Inhalte, Methoden und Ziele – liefert er wertvolle Anstöße für die weitere Diskussion. In Richtung einer politischen Handlungsorientierung denken wenig später auch Lühr/Krüger (1981), die dafür tatsächlich auch ein konkretes, auf mehreren Lernschritten aufbauendes Unterrichtsszenario beschreiben.

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30****2.3.2. Lühr/Krüger: Handlungsorientierte Lernziele
und Unterrichtsphasierung**

Auch Lühr/Krüger (1981, S. 5) konstatieren die „Vermittlung gesellschaftsbezogener Lernziele“ im Lateinunterricht als selbstverständlich, wobei bislang jedoch seine politischen Implikationen und sein politisch-bildendes Potenzial kaum reflektiert worden seien:

„Trotz einer Fülle didaktisch bedeutsamer Texte zu Fragen der Politik und Gesellschaft ist nicht zu übersehen, daß der altsprachliche Unterricht nicht selten vor den wirklich kontroversen Inhalten des Politischen Halt gemacht oder diese nur sehr abgeschwächt und harmonisierend vermittelt hat.“ (ebd., S. 5)

Sie bescheinigen dem Lateinunterricht geradezu eine „Flucht vor den genuin politischen Inhalten“ infolge einer „Übergewichtung des formalen Aspekts“ (ebd., S. 7).

Dem setzen sie ein eigenes Modell zur politischen Bildung im Lateinunterricht entgegen, das aufbauend auf den kognitiven und affektiven Lernzielen die bisher fehlenden *handlungsorientierten Lernziele* fokussiert (ebd., S. 17–22). Ihrem Modell liegt dabei ein komplexes Verständnis politischer Bildung zu Grunde: So gehen sie etwa auf die für den Lernprozess relevanten „Situationen“, „Qualifikationen/Verhaltensdispositionen“ und „Lerngegenstände“ ein, unterscheiden verschiedene „Lernzielebenen“ („kognitive“, „instrumentelle“, d. h. methodische, „affektive“, „handlungsorientierte“) und formulieren als übergeordnete Zielsetzungen, die Lernenden über das Erreichen „politischer Kompetenz“ und in „kritischer Loyalität zum Grundgesetz“ zu einer „produktiven Gestaltung der komplexen und konfliktreichen gesellschaftlichen Realität“ und zu einer „Sicherung und Erweiterung der Demokratisierung“ zu befähigen (ebd., S. 18f.). In ihrer Konzeption nehmen sie übrigens immer wieder Bezug auf die zeitgenössische politikdidaktische Diskussion, z. B. mit Verweis auf die (heutigen) ‚Klassiker der Politikdidaktik‘ Rolf Schmiederer, Hermann Giesecke, Klaus Peter Wallraven oder Eckart Dietrich. Dies hatte bei den bisherigen Ansätzen kaum oder gar nicht stattgefunden.

Das Modell, das die Autoren anhand einer Fabel von Phaedrus (I,15) zum Thema „Legitimation politischer und wirtschaftlicher Macht im römischen Reich“ (ebd., S. 25) veranschaulichen, basiert auf mehreren Unterrichtsschritten („Phasen“), denen freilich eine ‚Sachanalyse‘ zum

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick**

Seiten 1 bis 30

politischen Problem und Inhalt sowie zur Textaussage und Interpretation durch die Lehrkraft vorausgehen (ebd., S. 19–21, S. 25–28):

1. Zunächst sollen das *Vorverständnis* der Lernenden und damit latent vorhandene Verhaltensdispositionen (z. B. Vorurteile) ermittelt werden, etwa mündlich durch Sammlung von Äußerungen der Lernenden im Unterrichtsgespräch oder schriftlich über Fragebögen.
2. In der Phase der *Information, Analyse, Kritik* würden der lateinische Text übersetzt und notwendige Zusatzinformationen vermittelt, z. B. durch Begleittexte, Referate, einen Lehrervortrag. Die Lernenden könnten durch die Analyse zu politischen Erkenntnissen und Einsichten gelangen, eine kritische Bewertung gesellschaftlicher Zustände vornehmen, Konfliktbewusstsein entwickeln sowie „Alternativen des Denkens und Handelns“ (ebd., S. 27) diskutieren. Letzteres erfolge über einen Transfer bzw. eine Aktualisierung des politischen Problems, Konflikts oder Phänomens.
3. Die kritische Analyse und Stellungnahme könnten dann zu einer *Revision des Vorverständnisses* bzw. der *Verhaltensdispositionen* führen.
4. In einem letzten Schritt werde eine *politische Aktion* angebahnt, die bei Personenbezug in der Schule (z. B. durch Entwicklung sozialer Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit), bei Institutionenbezug nachschulisch stattfinde, also von der Schule lediglich vorbereitet werden könne (z. B. durch Befähigung der Lernenden zur eigenen Positionierung und durch Aufzeigen von Möglichkeiten und Grenzen politischen Handelns).

Das Ergebnis könne ein Lateinunterricht sein, der „die konfliktreiche gesellschaftliche Wirklichkeit der Antike“ wiedergebe, sich selbst der „konfliktreichen gesellschaftlichen Wirklichkeit der eigenen Zeit“ öffne, sich „von normativen, idealisierenden, integrativen Prinzipien der Didaktik“ abwende, die Lernenden „politisch zu sensibilisieren“ vermöge und schließlich handlungsorientiertes Lernen ermögliche (ebd., S. 21f.).

Mit dem Ansatz von Lühr/Krüger gibt es erstmals ein Konzept, das auf politikdidaktischer Grundlage, unter Klärung der Ziele politischer Bildung und ausgerichtet am lateinischen Text ein unterrichtspraktisches Vorgehen entwickelt und dabei nicht auf der rein kognitiven oder affektiven Ebene stehen bleibt, sondern sogar eine handlungsorientierte anstrebt. Es ist damit bemerkenswert modern, ähnelt es in seiner Phasierung doch sehr einem heutigen unterrichtlichen Vorgehen (vgl. etwa Ackermann et al. 2010; Massing/Lach 2013) und in seiner didaktischen Ausgestaltung heute gültigen politikdidaktischen Prinzipien wie *Schüler-*

Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht – ein (kritischer) Rückblick

Seiten 1 bis 30

orientierung (1. Schritt), *Problem-* (2. Schritt) oder *Handlungsorientierung* (3./4. Schritt).¹⁰ Zudem sind die Abfrage des Vorverständnisses (so genannter ‚Präkonzepte‘; 1. Schritt) und dessen mögliche Revision nach der Erarbeitung des Neuen (3. Schritt) zentral in einer kompetenzorientierten politischen Bildung, wenn es um eine Erweiterung und Reflexion des politischen (Konzept-)Wissens geht.

Insgesamt sind gerade die Zielklärung politischer Bildung und der Rückgriff auf die Politikdidaktik unverzichtbare Elemente einer Konzeption politischer Bildung im Lateinunterricht – und gleichzeitig neu in der lateindidaktischen Diskussion.

2.3.3. Maier: Die „anthropologische Interpretation“

Ebenso postuliert Friedrich Maier ein Jahr später politische Bildung als „fächerübergreifendes Prinzip“, das auf Grundlage altsprachlicher Texte und ihrer dem Wortsinn nach „politischen“, also „gemeinschaftsbezogen(en) (πολιτικός)“ Inhalte zu realisieren sei (Maier 1982, S. 210). Zur konkreten Ausgestaltung politischer Bildung im Lateinunterricht macht er zunächst zwei konträre Zielsetzungen mit jeweils verschiedenen Interpretationsansätzen aus – die „kritiklos-affirmative Interpretation“¹¹ und die „ideologiekritische Interpretation“¹² –, die er jedoch beide ablehnt:

„Weder die kritiklose Rezeption und Weitergabe noch die kritisch negative Auswertung der politischen Texte und ihrer Inhalte kann im Lateinunterricht

10 Zu den politikdidaktischen Prinzipien im Detail vgl. etwa May/Schattschneider 2014.

11 Diese sehe das politische Denken der Römer und Griechen auch für die Gegenwart noch als gültig und verbindlich an: „Vertreter dieser Richtung übernehmen die hier erkennbaren πολιτεύματα (Grundsätze politischen Denkens und Handelns), indem sie sie kritiklos bejahen, und geben sie mit nachdrücklicher Empfehlung an die Jugend weiter. Sie verbinden damit die Erwartung, daß sich diese Grundsätze im Schüler festsetzen (internalisieren) und zu Haltungen verfestigen, die sich einmal womöglich in aktiv-politisches Handeln umsetzen. Zwischen Antike und Gegenwart wird ein Gleichheitszeichen gesetzt [...]“ (Maier 1982, S. 211).

12 Vertreter dieser Richtung gingen davon aus, dass Antike und Gegenwart in keiner Hinsicht miteinander vergleichbar seien und dass man aus antiken Texten, wenn überhaupt, nur negativ lernen könne: „Griechische und römische ‚Politik‘ ist in ihren Augen Ideologie und die klassischen Werke ihrer Literatur sind bestenfalls als ‚ideologische Leichen‘ brauchbar.“ Anhand der lateinischen Literatur sollen der „kritische Umgang mit ideologieträchtigen Schriftprodukten“ erlernt und „so durch das abzulehnende Gegenbild der Antike“ eine „Bejahung des gegenwärtigen politischen Zustandes“ erreicht werden (Maier 1982, S. 212).

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

eine politische Bildung ermöglichen, wie sie der Sache und dem Schüler gemäß ist.“ (ebd., S. 213)

Unter Berücksichtigung der jeweiligen entwicklungs- und jugendpsychologischen Situation der Lernenden sowie unter der Annahme, dass antike Texte sich als „Denkmodelle“ begreifen ließen und eine historisch-politische Wirklichkeit interpretierten, schlägt Maier als Mittelweg die „*anthropologische Interpretation*“ vor, die

„durch Vergleich und Kontrast vor allem auf die Konstanz menschlichen Denkens und Handelns im politischen Raum abhebt“ (ebd., S. 215).

Dabei unterscheidet er gemäß Entwicklung, Interessen und Einstellungen der Lernenden drei Arten der Textbearbeitung, die als Stufen sukzessive aufeinander aufbauen (ebd., S. 215ff.):

1. Die „*sachorientierte Textbearbeitung*“ ziele auf das Erfassen der Sachinhalte (Realien), also auf die Klärung „politisch bedeutsame(r) Fakten, Verhaltensweisen und Zusammenhänge“ (ebd., S. 216). So seien die im Text enthaltenen Sachinformationen etwa über politische Akteure, Gesetze und Regelungen, kulturelle Unterschiede zwischen Völkern, politische Prozesse und Beziehungen, militärische Unternehmungen, geographische oder wirtschaftliche Bedingungen und Vorgänge herauszuarbeiten. Sie finde vor allem im Rahmen der Anfangslektüre Anwendung.

2. Die „*problemorientierte Textbearbeitung*“ beziehe sich auf das Problematisieren, kritische Hinterfragen und Reflektieren der Darstellungen des antiken Textes, indem er „transzendiert, mit Sichtweisen und Urteilen unserer Zeit wertend in Beziehung gebracht, aktualisiert“ werde (ebd., S. 217). Gegenstand seien hier beispielsweise politische Einstellungen, Werte und Normen, Beziehungen zwischen Völkern oder sozial- und machtpolitische Entwicklungen. Voraussetzung sei die sachorientierte Textbearbeitung (ebd., S. 216f.).

3. Die „*modellorientierte Textbearbeitung*“ stelle das Problem durch ein Arrangement von Texten „verschiedenen weltanschaulichen, politischen, philosophischen Standorts“ in einen größeren Zusammenhang und mache es im Rahmen einer solchen „didaktische(n) Modellsituation“ zum „exemplarischen Fall“ (ebd., S. 217f.). Ausgehend von den verschiedenen, miteinander in Beziehung gesetzten Perspektiven der einzelnen Texte sollen die Lernenden verschiedene Denkmöglichkeiten hinsichtlich ihres Wahrheitsgehalts untersuchen und beurteilen sowie sie mit modernen Auffassungen vergleichen (Transfer, Aktualisierung). Exemplarisch könnten etwa „Probleme der politischen Macht und Moral, das Verhältnis von Macht und Recht, politische Systeme und ihre geistigen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen, Strukturen, Erscheinungsformen, Überzeugungs- und Rechtfertigungsmechanismen von Ideologien“ (ebd., S. 218) behandelt werden. Dieser Inter-

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

pretationsansatz werde erst in der Oberstufe erreicht und setze eine Textarbeit nach den anderen zwei Stufen stets voraus (ebd., S. 218f.).

Maier sieht durchaus die Möglichkeit, dass der altsprachliche Unterricht politische Bildung im Unterricht fördern könne, stellt aber Klärungsbedarf bei der Frage fest, „auf welchen Grundlagen und mit welchen Zielen heute allgemein politische Bildung in der Schule vermittelt werden soll“ (ebd., S. 219). Entsprechend entbehrt sein Konzept der Sach-, Problem- und Modellorientierung einer umfassenden politikdidaktischen Grundlage, wenn gleich er auf einzelne Theoretiker verweist und auf ein Mitte der 1970er Jahre entwickeltes, politikdidaktisches Konzept der „Rationalität als Ziel politischer Bildung“ (u. a. nach Manfred Hättich) eingeht (ebd., S. 220). Ein systematischer Einbezug von Zielsetzungen, Inhalten und Methoden politischer Bildung fehlt, obwohl ihre Klärung notwendige Voraussetzung gewesen wäre. Die grundlegende Arbeit von Lühr/Krüger wird zwar erwähnt, konnte aber – wohl wegen der zeitlichen Nähe – nicht substantiell verarbeitet werden (vgl. Maier 1982, S. 201, Anm. 2).

Als Zielsetzung einer politisch-bildenden Arbeit mit seinem Modell formuliert Maier (1982, S. 220):

„Die Schüler lernen Stoffe der historisch-politischen Wirklichkeit der Antike kennen, setzen sich damit fragend auseinander und suchen dazu von ihrem zeitgebundenen Standort aus eine persönliche Stellungnahme zu finden.“

Dadurch erführen die Lernenden auch „Möglichkeiten zur Identifikation mit dem Denken, Handeln und Leiden der Personen“ (ebd., S. 220). Im Bereich eines politischen Handelns seien dem Lateinunterricht vor den Gefahren von Indoktrination oder Manipulation jedoch Grenzen gesetzt. Er könne höchstens Wissen vermitteln, ein politisches Bewusstsein fördern oder in Wertefragen sensibilisieren (ebd., S. 220f.).¹³ Maier sieht somit den Beitrag des altsprachlichen Unterrichts zur politischen Bildung vor allem in der Behandlung der „unentbehrliche(n) historische(n) Dimension, wozu auch die Fremdheit der Originalsprache beiträgt“ (ebd.,

13 In ähnlicher Weise geht es auch bei Fuhrmann (1980, S. 2f.), wenn gleich er die Leistung des altsprachlichen Unterrichts im „sozialethisch-politischen Bereich“ der Allgemeinbildung hervorhebt, vor allem um die Vermittlung von „Staatesethos“, womit „ein allen Staatsbürgern gemeinsamer Bestand von politischen Grundüberzeugungen“ gemeint ist (ebd.).

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

S. 221): Durch die Distanz zu „Ereignissen, Konflikten und Bedürfnissen der Gegenwart“ könnten die Lernenden „aus der Perspektive antiker Texte eher das Bleibende, Allgemeingültige, das Grundsätzliche im Werden und Vergehen politischer Situationen, also in der Geschichte“ sehen und spüren, „wie Politik und Sprache von Anfang an eine unauflösbare Verbindung eingegangen sind“ (ebd.).

Dies erinnert unweigerlich an die Postulate nach dem Aufzeigen des Allgemeingültigen und Überzeitlichen aus den 1950er/1960er Jahren. Politische Bildung verbleibt hier weitgehend wieder auf einer kognitiven Ebene – handlungsorientierte Lernziele werden sogar abgelehnt. Gleichsam beinhaltet Maiers Modell mit der Thematisierung politischer Sachverhalte, Probleme und exemplarischer Fälle im Rahmen einer römischen Perspektive auf das Politische durchaus Vorzüge. So finden sich Ähnlichkeiten zu den heutigen politikdidaktischen Prinzipien *Schülerorientierung* (durch Ausrichtung an Interessen, Einstellungen und der Entwicklung der Lernenden), *Problemorientierung* (in der problemorientierten Textbearbeitung) oder *Exemplarität* und *Multiperspektivität* bzw. *Kontroversität* (in der modellorientierten Textbearbeitung), auch wenn sie sich wohl eher zufällig ergeben dürften, da ja explizite Bezüge zu den klassischen politikdidaktischen Theorien, die sich später in diesen Prinzipien konzeptionell niederschlagen (vgl. May/Schattschneider 2014, S. 37), ausbleiben. Gerade aber die multiperspektivische und kontroverse Betrachtung eines politischen Problems oder Konflikts und die Ausrichtung des Lernprozesses an exemplarischen Fällen sind Charakteristika eines heutigen Politikunterrichts und sollten auch bei politischen Bildungsprozessen im Lateinunterricht Anwendung finden.

2.4. Die Folgezeit

Soweit aus der Literatur ersichtlich, wurde das Thema in den Folgejahren an den Rand gedrängt. Es wurden keine fachdidaktischen Überlegungen oder gar Konzeptionen einer politischen Bildung im Lateinunterricht mehr diskutiert. Die Anfang der 1980er Jahre zum Teil grundlegend entwickelten Modelle von Lühr/Krüger oder Maier wurden allem Anschein nach nicht aktiv rezipiert.

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

Wie wenig Beachtung dem Thema beigemessen wird, zeigt auch ein Blick in die neuere fachdidaktische Literatur. Die von Nickel 1978 beschriebenen, noch auf den Überlegungen der 1960er Jahre beruhenden Ziele, d. h. *Verstehen des Fremden* sowie *Einsichten in politische Phänomene und Probleme*, finden sich heute noch unverändert im „Lexikon zum Lateinunterricht“ von 2001 (vgl. Nickel 2001, S. 225). Lediglich die Europäische Idee wurde darin mit dem Aspekt einer „Bildung eines europäischen Bewusstseins durch Auseinandersetzung mit den geistig-kulturellen Grundlagen Europas“ ergänzt (ebd., S. 225f.). Neuere fachdidaktische Grundlagenwerke blenden das Thema ganz aus (etwa Kuhlmann 2009, Keip/Doepner 2011, Janka 2017).¹⁴

2.5. Zusammenfassung

In den 1950er und 1960er Jahren erfolgte „politische“ Bildung im Lateinunterricht unter den Vorzeichen einer Antike-Idealisierung und Gegenwarts kritik zur Vermittlung allgemeingültiger Wertvorstellungen. Es machte sich ihr gegenüber sogar allgemeine Skepsis breit. Wie wenig im Lateinunterricht überhaupt politische Bildung Einzug hielt, zeigt ein Vergleich zwischen den einzelnen didaktischen Phasen der Politischen Bildung und der Lateindidaktik.

Erst im Kontext der Curriculumsdiskussion Anfang der 1970er Jahre wurde in der so genannten DAV-Matrix politische Bildung als Bestandteil des Lateinunterrichts verankert, womit unter anderem eine weitgehende Entidealisierung der Antike und eine verstärkt inhaltliche, ideologiekritische, gesellschaftspolitische und gegenwartsorientierte Ausrichtung des Lateinunterrichts einhergingen, was sich ebenso in den Lehrwerken und Lehrplänen zeigte.

So kritisierte beispielsweise Nickel, der wie andere Fachvertreter in der Folgezeit auf das Politische als zentralen Gegenstand des altsprachlichen Unterrichts hinwies, die bisherigen Zielsetzungen von politischer Bildung im Lateinunterricht, nämlich dass durch den Übersetzungsvorgang das „Verstehen des Fremden“ geübt und an antiken Modellen „po-

14 Allerdings postuliert Kuhlmann (2009, S. 17) mit Verweis auf die DAV-Matrix „historisch-politische Bildung und historische Kommunikation“ als ein zentrales Bildungsziel des Lateinunterrichts.

Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht – ein (kritischer) Rückblick**Seiten 1 bis 30**

litische Einsichten“ gewonnen werden sollten. Er erkannte als fehlendes Ziel die politische Handlungsfähigkeit und stellte die bisherigen Inhalte, Methoden und Ziele vor dem Hintergrund einer mangelnden Legitimation, empirischer Defizite und der neuen Vorgaben durch die DAV-Matrix zur Diskussion. In ähnlich kritischer Haltung entwickelten Lühr/Krüger unter Fokussierung handlungsorientierter Lernziele ein Modell, das von einer „Phase des Vorverständnisses“ über eine der „Information, Analyse und Kritik“ zu einer „Phase der Aktion“ führen soll, womit sie auch gleich eine konkrete Unterrichtsphasierung beschrieben. Maier wiederum entwarf die so genannte „anthropologische Interpretation“, die dem geistigen Entwicklungsstand der Lernenden gemäß eine „sachorientierte“, „problemorientierte“ und „modellorientierte Textbearbeitung“ anstrebt, in denen politische Inhalte in drei unterschiedlichen Abstraktionsgraden thematisiert werden können. Jedoch überwiegt hier eine am Allgemeingültigen ausgerichtete kognitiv-historische und fehlt die handlungsorientierte Dimension. Ein Modell, das die Lernzielstufen der DAV-Matrix im Bereich der politischen Bildung substantiell einbezieht, wurde übrigens – soweit ersichtlich – nicht entwickelt.

Anfang der 1980er Jahre verlor sich schließlich das Interesse der Forschung an diesem Thema. Bis heute wurden keine weiteren lateindidaktischen Konzepte zur Integration politischer Bildung mehr entwickelt oder diskutiert. Die neuere fachdidaktische Literatur blendet das Thema sogar ganz aus. Politische Bildung soll gewissermaßen indirekt durch eine entsprechend ausgerichtete Interpretation vermittelt werden.

3. Konsequenzen und Ausblick

Dass auch der Lateinunterricht das seit 1950 gültige Unterrichtsprinzip der politischen Bildung berücksichtigen muss, steht außer Frage. Doch, wenn gleich mit der DAV-Matrix Anfang der 1970er Jahre politische Bildung zu einem Unterrichtsziel des Lateinunterrichts avancierte, besteht hierbei noch immer ein erhebliches theoretisches Defizit. Denn was politische Bildung eigentlich bedeutet, welche Ziele und Inhalte sie verfolgt und was der Lateinunterricht konkret dafür beitragen kann, ist bisher in

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

der lateindidaktischen Literatur nicht oder nur unzureichend beantwortet worden. Gleichzeitig stellt sie jedoch eine Notwendigkeit für die Stabilität und den Fortbestand unseres demokratisch verfassten Gemeinwesens, für die eigene politische Orientierung und für politische Partizipation überhaupt dar.

Abgesehen von Lühr/Krüger (1981, S. 17ff.) verzichten die bisherigen Überlegungen und Ansätze aus der Lateindidaktik auf einen systematischen, politikdidaktischen Theoriebezug, der als begründendes Fundament einer zeitgenössischen politischen Bildung im Lateinunterricht hätte dienen können. Es ist nicht einmal klar, welcher Politikbegriff ihnen jeweils zugrunde liegt – auf ein politikwissenschaftliches Politikverständnis (siehe dazu: Massing 1995, S. 65ff.) wird jedenfalls kein Bezug genommen. Allenfalls führt man zur Definition das Wort auf seinen griechischen Ursprung zurück (bspw. Maier 1982, S. 210).

Der Lateinunterricht darf aber nicht bei den Überlegungen aus den 1970er und 1980er Jahren stehen bleiben. Er bedarf einer fundierten theoretischen wie unterrichtspraktischen Ausarbeitung einer politischen Bildung, wozu er auch den Forschungsstand der Politikdidaktik mit Bezug auf Zielsetzungen, Inhalte und Methoden von Politikunterricht einbeziehen muss, um ein solches Konzept auf eine didaktisch haltbare und zeitgemäße Grundlage zu stellen.

Was ist also zu tun? Um politische Bildung im Lateinunterricht sach- und fachgerecht zu fördern, ist ausgehend von o. g. theoretischen Defiziten eine Klärung folgender fünf Fragen essentiell:

1. Was ist Politik?
2. Welche Zielsetzungen verfolgen Politikunterricht bzw. politische Bildung?
3. Warum kann bzw. soll politische Bildung im Lateinunterricht gefördert werden?
4. Wozu und wie kann politische Bildung im Lateinunterricht gefördert werden?
5. Wie kann ein politisch bildender Lateinunterricht in der (Unterrichts-)Praxis aussehen?

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

Im Folgenden sei versucht, erste Antworten und Impulse zu liefern, die die weitere Diskussion anregen mögen und eine theoretisch fundierte Konzeptualisierung eines politisch bildenden Lateinunterrichts zu realisieren helfen.

Wenn das Politische Ausgangspunkt einer Fächerverknüpfung sein soll, ist zunächst der Politikbegriff zu klären. Denn ein Zugang zum Politischen lässt sich nur über einen spezifischen, präzisen Politikbegriff gewinnen, der über ein subjektives Alltagsverständnis von Politik hinausgeht (vgl. Ackermann et al. 2010, S. 19; Massing 1995, S. 65f.). Hier sollte auf einen Politikbegriff aus der Politikwissenschaft Bezug genommen werden. Einen unverkürzten, umfassenden und zugleich strukturierenden Begriff von Politik bieten zwei Sichtweisen: die eine unterscheidet *drei Dimensionen des Politischen*: eine institutionelle Dimension („*polity*“, den politischen Handlungsrahmen), eine normativ-inhaltliche Dimension („*policy*“, inhaltliche Handlungsprogramme) und eine prozesuale Dimension („*politics*“, den politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess; vgl. Massing 1995, S. 77, Ackermann et al. 2010, S. 21f., S. 27–30). Eine andere Sichtweise geht von Politik als einem Prozess der Problemverarbeitung oder -bewältigung aus und legt das Modell des dynamisch-prozessual angelegten *Politikzyklus* zugrunde, der den Problembearbeitungsprozess in verschiedene Phasen unterteilt: Problem → Auseinandersetzung → Entscheidung → Vollzug der Entscheidung → Bewertung → Reaktionen → neues Problem usw. (vgl. Ackermann et al. 2010, S. 22ff., S. 31–35, Massing 1995, S. 84f.). Beide Politikbegriffe ermöglichen einen fachwissenschaftlichen Zugang zum Unterrichtsgegenstand und können als Hilfsmittel bei der Analyse eines politischen Sachverhalts, Problems oder Konflikts dienen (vgl. Ackermann et al. 2010, S. 27–38).¹⁵ Mit Hilfe dieser beiden Analyseinstrumente ließe sich also das Politische in lateinischen Texten identifizieren, analysieren und – fachlich korrekt – als Ausgangspunkt für politische Bildungsprozesse nutzen.

Mit Bezug auf die zweite Frage gilt es, Begriff und Zielsetzungen der politischen Bildung zu klären. Hier sind das Fachverständnis der Politikdidaktik und die durch Politikunterricht zu fördernden Kompetenzen

15 Eine systematische Analyse antiker Gesellschaftskonflikte wurde übrigens bereits von Lühr/Krüger 1981, S. 14 für notwendig erachtet.

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

einzu beziehen. Als oberstes Ziel in der politischen Bildung gilt beispielsweise die *politische Mündigkeit*, die durch die Entwicklung der *politischen Sach-/Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz*, flankiert von *politischem Konzeptwissen* und *Methodenkompetenz*, erreicht werden soll (vgl. EPA 2005, Pohl 2014).¹⁶ Entsprechend wäre zu prüfen, inwiefern auch der Lateinunterricht dem Ziel der *politischen Mündigkeit* Rechnung tragen kann, indem er die politische Kompetenzentwicklung der Lernenden unterstützt. Dazu müssten die zu entwickelnden Kompetenzen des Politikunterrichts mit denen des Lateinunterrichts in Beziehung gesetzt und Parallelen ausfindig gemacht werden.

Auch bei den oben beschriebenen Modellen wäre eine politische Kompetenzförderung denkbar, die allerdings noch zu konkretisieren wäre. So sind in den Zielsetzungen der von Lühr/Krüger entwickelten Schritte Vorläufer der *politischen Sach-/Analyse-, der Urteils- und Handlungskompetenz* erkennbar. Einen Text in Maiers Modell in der sachorientierten Textbearbeitung unter Kategorien wie Akteuren, Rechtslage oder Institutionen zu analysieren, wäre in jedem Falle ein richtiger Ansatz zur Förderung der *politischen Analysekompetenz*, die Beurteilung und Stellungnahme zu politischen Sachverhalten oder Positionen in der problem- und modellorientierten Textbearbeitung ein richtiger Schritt zur Förderung der *politischen Urteilskompetenz*. In jedem Falle müsste – ganz im Sinne von Lühr/Krüger – die *politische Handlungskompetenz* angestrebt werden, ohne freilich die Lernenden durch Manipulation oder Indoktrination zu einem bestimmten politischen Handeln zu bringen, worauf Maier zu Recht hingewiesen hat. Dies wäre ohnehin mit der Ausbildung politischer Mündigkeit und politikdidaktischen Grundsätzen unvereinbar. Klar ist aber, dass politische Handlungsfähigkeit mehr braucht als lediglich das „Verstehen des Fremden“.

Die dritte Frage nach der Legitimation einer Fächerkooperation oder -integration ist bisher nur formal beantwortet worden: Die Kultusministerkonferenz hat politische Bildung zum *Unterrichtsprinzip* aller Fächer und Schularten erklärt, wonach eben auch der Lateinunterricht seine politischen Implikationen untersuchen und für politische Bildungsprozesse

16 Zu den Debatten um die Kompetenzorientierung in der politischen Bildung vgl. Sander 2014b.

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

fruchtbar machen soll (vgl. dazu allgemein: Sander 1999, S. 635). Politische Bildung als Unterrichtsfach ist nämlich auf die Ergänzung durch andere Fächer angewiesen (vgl. Sander 1999, S. 636, Lechner-Amante 2014, S. 210). Vielmehr könnte eine Fächerkooperation bzw. -integration aber auch mit Blick auf ihr pädagogisches und didaktisches Potenzial legitimiert werden.

Eine pädagogische und bildungstheoretische Begründung kann im Konzept *fächerübergreifenden Lernens* liegen. Fächerübergreifender Unterricht wird verstanden als

„Vorgang, bei dem Einzelne oder Gruppen Erkenntnisse, Denkweisen und Fertigkeiten aus zwei oder mehreren Fächern so zusammenführen, dass daraus ein Erkenntnisfortschritt resultiert, der die Möglichkeiten des Einzelfachs übersteigt. Dieser Erkenntnisfortschritt kann darin bestehen, dass ein Phänomen erklärt, ein Problem gelöst, ein Produkt geschaffen oder eine neue Frage aufgeworfen wird.“ (Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011, S. 18)

Als Vorzüge eines solchen Unterrichts werden etwa die interdisziplinäre Auseinandersetzung mit „Schlüsselproblemen der Menschheit“ (W. Klafki), die Förderung überfachlicher Kompetenzen („Schlüsselqualifikationen“) und die Möglichkeit wissenschaftspropädeutischen, reflexiven Lernens gesehen (vgl. etwa: Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011, S. 21–25; Huber 1998; Golecki 1999).

Eine solche Art von Unterricht müsste denn auch für das Vorhaben gelten, Lateinunterricht und politische Bildung zu verknüpfen. Folglich wären sowohl latein- als auch politikdidaktische Anforderungen und Konzeptionen fächerübergreifenden Unterrichts zu untersuchen sowie inhaltliche und methodische Berührungspunkte zwischen den beiden Fächern ausfindig zu machen (vgl. Deichmann/Tischner 2014, S. 9). Überhaupt realisiert sich fächerübergreifender Unterricht in unterschiedlichen Organisationsformen (vgl. Huber 1998, S. 32) und Unterrichtsmodellen (vgl. Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011), die eine alltagstaugliche und unterrichtspraktische Umsetzung eines politisch bildenden Lateinunterrichts ermöglichen könnten.

Aus lateindidaktischer Sicht mag die Thematisierung antiker und moderner politischer Probleme, Konflikte und Phänomene dem Unterrichtsprinzip der *Aktualisierung* bzw. der Herstellung von *Gegenwarts-*

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

bezügen nachkommen (vgl. Kipf 2006, S. 347), das sich in unterschiedlichen Konzeptionen ausdrückt. Vor allem im Rahmen des existenziellen Transfers und der historischen Kommunikation (vgl. Kipf 2006, S. 353–356, Kuhlmann 2009, S. 17) könnten politische Themen behandelt, problematisiert und diskutiert werden, wird doch

„die Herstellung von Gegenwartsbezügen mit einer verstärkten Entfaltung subjektiver Elemente [...] als essentielle pädagogische und fachpolitische Notwendigkeit begriffen, um den Schülern einen wirksamen Zugang zur Antike zu ermöglichen, fundiertes sprachliches, historisches und kulturelles Orientierungswissen zu vermitteln und auf diese Weise den geforderten Nachweis gesellschaftlicher Relevanz zu führen.“ (Kipf 2006, S. 357f.)

Eine politikdidaktische Fundierung des Einsatzes literarischer Texte zur politischen Bildung kann im von Ingo Juchler entwickelten so genannten *narrativen Ansatz* liegen. Dieser will durch Narrationen, in denen das Politische oft nur implizit erscheint und mit anderen Themen verflochten ist, einen Zugang zum Politischen eröffnen und u. a. die Entwicklung eines ganzheitlichen, vernetzten Verständnisses politischer Sachverhalte fördern (vgl. dazu grundlegend: Juchler 2012, 2015). Der narrative Ansatz soll fächerübergreifend als Ergänzung zum politischen Fachunterricht erfolgen (vgl. Juchler 2013, S. 274). Die Lernenden könnten

„durch die Lektüre eines belletristischen Textes zunächst ganzheitlich eine ästhetische Erfahrungswelt respektive Weltwissen kennenlernen und hiervon motiviert und angeregt im Anschluss fachspezifische politische Aspekte analysieren und sich darüber austauschen.“ (Juchler 2015, S. 7)

Aus dem narrativen Ansatz müssten demnach Methoden und Vorgehensweisen abgeleitet werden, um ausgehend vom lateinischen, literarischen Text Zugänge zum Politischen zu finden und sein politisch bildendes Potenzial zu entfalten.

Letztlich und vor allem müsste das Vorhaben auch inhaltlich begründet werden. Es gilt herauszufinden, inwiefern die lateinischen Texte – implizit wie explizit – politische Themen enthalten, die sich zur politischen Bildung eignen. Durch Texte explizit politischen Inhalts (z. B. Cic., *rep./leg.*) könnten sich die Lernenden im Lateinunterricht nicht zuletzt mit politischer Theorie und Ideengeschichte als „Speicher erfahrungsgesättigter Diskurse zu den Grundfragen menschlichen Zusammenlebens und

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

politischer Ordnung“ (Vorländer 2008, S. 123f.) auseinandersetzen und die Beiträge der Römer zur „Genealogie des Staates“ (Roth 2011) analysieren und reflektieren. Das inhaltliche Potenzial hat allgemein bereits die DAV-Matrix aufgezeigt und wurde auch in der Literatur immer wieder hervorgehoben (vgl. etwa: Lühr/Krüger 1981, S. 5, 7; Maier 1982, S. 216–218; Fuhrmann 1980).¹⁷

Wozu und wie könnte nun aber – um auf die vierte Frage zu kommen – der Lateinunterricht die politische Bildung der Lernenden konkret fördern? Mit Blick auf die Zielsetzungen muss gelten, dass sowohl die lateinische als auch die politische Kompetenzentwicklung der Lernenden unterstützt wird. Das heißt, das Unterrichtsvorhaben muss einen Schwerpunkt in der politischen Sach-/Analyse-, Urteils-, Handlungskompetenz oder im Konzeptwissen aufweisen und gleichzeitig die lateinische (inter-)kulturelle, Text- bzw. Literaturkompetenz fördern (vgl. Kuhlmann 2009, S. 17f., Kipf 2015), etwa über den existenziellen Transfer oder die historische Kommunikation. Zudem könnten – je nach Grad der Interdisziplinarität – überfachliche Lernziele fächerübergreifenden Unterrichts verfolgt werden. Es gilt zu prüfen, welche Kompetenzen aus Latein- und Politikunterricht in spezifischen Lernsituationen kombiniert und welche gemeinsamen Lernziele formuliert werden können. Hiervon ausgehend wären dann Handlungsfelder und Zielsetzungen eines politisch bildenden Lateinunterrichts zu konkretisieren und daran orientierte Unterrichtsmodelle zu entwickeln. Grundlage ist dabei stets der lateinische literarische Text, der politische Themen, Probleme, Kontroversen und Konzepte implizit oder explizit verarbeitet.

Methodisch könnte ein solches Fächerübergreifen gelingen, indem – wie bereits angedeutet – mit Hilfe des narrativen Ansatzes aus der Politikdidaktik und entsprechender (aktualisierender) Interpretationsverfahren aus der Lateindidaktik eine Brücke vom lateinischen Text zu politischen Themen, Frage- und Problemstellungen geschlagen wird. Dies sah in gewisser Weise auch bereits die DAV-Matrix mit neu ge-

17 Zur Vermittlung von „Staatsethos“ hält Fuhrmann (1980, S. 3) etwa folgende Themengebiete aus dem „sozialethisch-politischen Bereich“ für relevant: „die griechische und römische Geschichtsschreibung; die griechische, römische und christliche Staats- und Gesellschaftslehre; die politische Beredsamkeit der Griechen und Römer; das römische Recht.“

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

schaffenen Prinzipien wie Gegenwarts- und Problemorientierung sowie ihren vier Lernzielstufen vor, die gleichsam als Lernschritte von einer textbezogenen Erarbeitung des (politischen) Wissens über Anwendung und Transfer zu einer Problematisierung (Diskussion, Kritik) der (politischen) Textaussagen verstanden werden können. So wäre sicherlich die *post-reading*-Phase, also die Phase der Textanalyse und -interpretation, die zentrale Andockstelle für das Fächerübergreifen. Je nach dem angestrebten Grad der Interdisziplinarität könnten verschiedene Unterrichtsmodelle fächerübergreifenden Lernens zugrunde gelegt werden. In der Unterrichtsplanung dürften schließlich die politikdidaktischen Prinzipien als Planungshilfen und Gütekriterien (vgl. May/Schattschneider 2014, S. 39, Pohl 2014, S. 189f.) sowie die Grundsätze des so genannten „Beutelsbacher Konsenses“, etwa das Überwältigungsverbot oder das Kontroversitätsgebot, als Korrektiv gegen Einseitigkeiten fungieren (vgl. Sander 2014a, S. 20–22). Gerade politikdidaktische Prinzipien wie *Kontroversität* und *Multiperspektivität* (Einbezug verschiedener Positionen, Sich-Hinein-Versetzen in andere, gegensätzliche Sichtweisen), *Exemplarität* (ein politisches Problem hat exemplarischen Charakter und ermöglicht verallgemeinerbare Erkenntnisse, freilich ohne überzeitlich gültige Prinzipien und Wertvorstellungen zu propagieren)¹⁸ oder *Problemorientierung* (Kritik und Diskussion der Textinhalte) waren in den oben dargestellten Modellen ja durchaus implizit enthalten und sollten auch in künftigen Modellen angemessen realisiert werden. Das umstrittene Ziel einer *Handlungsorientierung* – wie Lühr/Krüger es intendierten – wird dabei noch zu erörtern sein.

Diese in der oben skizzierten Form pädagogisch und fachdidaktisch legitimierten und modellierten Möglichkeiten der Fächerkooperation bzw. -integration wären mit Blick auf die fünfte Frage schließlich zu erproben, zu evaluieren und zu reflektieren. So ließen sich auch – ganz im Sinne

18 Zur Exemplarität im Lateinunterricht vgl. etwa Fuhrmann (1980, S. 3): „Die Quellen, die über die antike Polis und ihre Grundlagen unterrichten, eignen sich deshalb in besonderem Maße für das Anschauungs- und Deutungsbedürfnis Jugendlicher, weil sie selbst überaus anschaulich und deutungsbereit zu sein pflegen: sie streben in Form und Inhalt nach Prägnanz und suchen das Gegebene auf elementare Kategorien und Probleme zu reduzieren, ohne bei diesem Abstraktionsprozeß auf das Paradigma, den konkreten Fall zu verzichten.“

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

Nickels – empirische Erkenntnisse gewinnen, auf denen die weitere Diskussion aufbauen kann. Sie sollten allerdings nicht allein im Sinne von projektartigem Unterricht (z. B. im Rahmen von Projektwochen oder -tagen) konzipiert werden, sondern auch oder vielmehr als alltagstaugliche, direkt umsetzbare unterrichtliche Vorgehensweisen, damit ein solches Vorhaben nicht die Ausnahme bleibt, sondern zur Regel wird und kontinuierlich die politische Mündigkeit der Lernenden auszubilden hilft.

Gelingt eine solche umfassende Legitimation, theoretisch fundierte Konzeptualisierung und unterrichtspraktische Umsetzung eines fächerübergreifenden, politisch bildenden Lateinunterrichts, dann könnte dieser in der Tat mit seinem erheblichen politisch-bildenden Potenzial einer modernen politischen Bildung Rechnung tragen und in Gestalt einer gesteigerten Fachlegitimation sogar die Früchte dessen ernten.

4. Literatur

Zur politischen Bildung im Lateinunterricht

- Fuhrmann, M. (1980): Allgemeinbildung – Staatsethos – Alte Sprachen. I und II, in: *MDAV* 2/1980, S. 1–12; 3/1980, S. 2–4.
- Klinz, A. (1959): Möglichkeiten und Gesichtspunkte für die politische Erziehung im altsprachlichen Unterricht, in: *Das Studienseminar*, Band 4, S. 43–53.
- Klinz, A. (1969): *Der Unterricht in den alten Sprachen und die politische Bildung*, Hannover.
- Lühr, F.-F. / Krüger, J. (1981): Probleme politischer Bildung im altsprachlichen Unterricht, in: *Der altsprachliche Unterricht* 24, 2/1981, S. 5–28.
- Maier, F. (1982): Politische Bildung in den Alten Sprachen: Problemlage, in: Gruber, J. / Maier, F. (Hgg.): *Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 2*, München, S. 210–221.
- Nickel, R. (1978): *Die alten Sprachen in der Schule*. 2. Aufl., Frankfurt/M.
- Nickel, R. (2001): *Lexikon zum Lateinunterricht*. Bamberg, s. v. „Politische Bildung“, S. 225f.

Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht – ein (kritischer) Rückblick**Seiten 1 bis 30**

Wilsing, N. (1964): *Die Praxis des Lateinunterrichts*, Teil II: Probleme der Lektüre. 2. Aufl., Stuttgart.

Zur Politikdidaktik

Ackermann, P. / Breit, G. / Cremer, W. / Massing, P. / Weinbrenner, P. (2010): *Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht*. Überarb. Aufl., Schwalbach/Ts.

Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik [„EPA“]. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005, abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Sozialk-Politik.pdf (Zugriff: 12.12.2019).

Juchler, I. (2012): *Der narrative Ansatz in der politischen Bildung*, Berlin.

Juchler, I. (2013): Der narrative Ansatz, in: Deichmann, C. / Tischner, Chr. K. (Hgg.): *Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts, S. 273–286.

Juchler, I. (2015): *Narrationen in der politischen Bildung. Band 1: Sophokles, Thukydides, Kleist und Heine*, Wiesbaden.

Lechner-Amante, A. (2014): Politische Bildung als Unterrichtsprinzip, in: Sander, W. (Hg.): *Handbuch politische Bildung*, 4. Aufl., Bonn, S. 203–211.

Massing, P. (1995): Wege zum Politischen, in: Massing, P. / Weißeno, G. (Hgg.): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*, Opladen (Schriften zur politischen Didaktik, Band 24), S. 61–98.

Massing, P. / Lach, K. (2013): Unterrichtsphasen, in: Breit, G. et al.: *Methodentraining für den Politikunterricht II. Arbeitstechniken, Sozialformen, Unterrichtsphasen*. 2. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 205–238.

May, M. / Schattschneider, J. (2014): „Klassische“ didaktische Theorien zur politischen Bildung, in: Sander, W. (Hg.): *Handbuch politische Bildung*, 4. Aufl., Bonn, S. 31–41.

Pohl, K. (2014): Schulischer Fachunterricht, in: Sander, W. (Hg.): *Handbuch politische Bildung*, 4. Aufl., Bonn, S. 186–193.

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30**

- Sander, W. (1999): Politische Bildung als Prinzip in den Lernbereichen, in: Mickel, W. W. (Hg.): *Handbuch zur politischen Bildung*, Bonn, S. 634–638.
- Sander, W. (2014a): Geschichte der politischen Bildung, in: ders. (Hg.): *Handbuch politische Bildung*, 4. Aufl., Bonn, S. 15–30.
- Sander, W. (2014b): Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung, in: ders. (Hg.): *Handbuch politische Bildung*, 4. Aufl., Bonn, S. 113–124.

Zur Geschichte des Lateinunterrichts

- Ausschuss für didaktische Fragen im DAV (1971) (Hg.): *Materialien zur Curriculum-Entwicklung im Fach Latein*, München.
- Kipf, S. (2006): *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Bamberg.
- Kipf, S. / Liebsch, A. C. (2015): Kleine Geschichte des Lateinunterrichts in Deutschland, in: *LGBB* 02/2015, S. 39–45.

Zur Lateindidaktik im Allgemeinen

- Glücklich, H.-J. (2010): *Lateinunterricht. Didaktik und Methodik*, 3. Aufl., Göttingen.
- Höhn, W. / Zink, N. (1979) (Hgg.): *Handbuch für den Lateinunterricht, Sekundarstufe II*, Frankfurt.
- Janka, M. (Hg.) (2017): *Lateindidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin.
- Keip, M. / Doepner, T. (2011) (Hgg.): *Interaktive Fachdidaktik Latein*, 2. Aufl., Göttingen.
- Kipf, S. (2015): ... und wo bleibt die Literatur? Gedanken zum Kompetenzerwerb im altsprachlichen Unterricht, in: *Forum Classicum* Jg. 58, 2/2015, S. 70–83.
- Kuhlmann, P. (2009): *Fachdidaktik Latein kompakt*, 2. Aufl., Göttingen.

**Raab: Politische Bildung im Lateinunterricht –
ein (kritischer) Rückblick****Seiten 1 bis 30****Zum fächerübergreifenden Unterricht**

Caviola, H. / Kyburz-Graber, R. / Locher, S. (2011): *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht. Ein Handbuch für Lehrpersonen*, Bern.

Deichmann, C. / Tischner, Chr. K. (2014): Zur Einführung, in: dies. (Hgg.): *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 7–14.

Golecki, R. (1999): Ziele und Formen fächerverbindenden Unterrichts auf der gymnasialen Oberstufe, in: ders. (Hg.): *Fächerverbindender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe*. Bad Heilbrunn/Obb., S. 19–40.

Huber, L. (1998): Fächerübergreifender Unterricht – auch auf der Sekundarstufe II?, in: Duncker, L. / Popp, W. (Hgg.): *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II: Prinzipien, Perspektiven, Beispiele*. Bad Heilbrunn/Obb., S. 18–33.

Zur politischen Theorie und Ideengeschichte

Roth, K. (2011): *Genealogie des Staates. Prämissen eines neuzeitlichen Politikdenkens*, 2. Aufl., Berlin.

Vorländer, H. (2008): Was uns die Troglodyten lehren. Die politische Ideengeschichte als Speicher des politischen Deutungs- und Orientierungswissens, in: Weißeno, G. (Hg.): *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*, Bonn, 122–132.

Moritz Raab,
moritz.raab@schulen-hannover.de