

# Lateinische Lektüre interdisziplinär

## Metakompetenzen und *Critical Literacy* im Lateinunterricht?

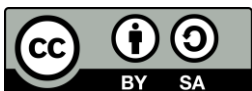
Niels Herzig<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld

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

**Zusammenfassung:** Die Auswahl der im schulischen Lateinunterricht zu lesenden Lektüre unterliegt häufig der Obligatorik ministerieller Vorgaben in Form von Lehrplänen und Vorgaben für das Zentralabitur. Zugleich soll Ziel aller unterrichtlichen Bemühungen sein, Schüler\*innen auf ihrem Weg zur Mündigkeit bzw. Autonomie zu unterstützen. In diesem Beitrag wird verdeutlicht, dass ein interdisziplinär arrangierter Lateinunterricht die Metakompetenzen des begründeten und reflektierenden Urteilens dahingehend fördert, sich kritisch-konstruktiv mit der zu lesenden Lektüre – unter dem Fokus auf eine Problemorientierung – auseinanderzusetzen. Zugleich weist dies *vice versa* nach, dass eine Orientierung an Metakompetenzen ein wichtiges Kriterium für die Lektüreauswahl sein kann. Dass gemäß konventioneller Vorgaben Literatur im Unterricht thematisiert wird, die nicht den Interessen und Bedürfnissen der Schüler\*innen entspricht, scheint zumindest dann problematisch zu sein, wenn ihnen der Weg zur Partizipation als Stufe der Mündigkeit gänzlich verwehrt werden sollte. Eine fächerübergreifende Lektüre ermöglicht das Denken über die Fachgrenzen hinaus und eröffnet damit sowohl für die Lehrenden als auch für die Schüler\*innen Möglichkeiten, Texte zu lesen, die nicht kanonisch sind, aber kritisch mit Problemen konfrontieren, die von gegenwärtig subjektiver Relevanz sind. Gleichzeitig heißt dies nicht, dass nicht auch kanonische Literatur ausgewählt werden kann, um dem Problem sprachlich und historisch nachzuspüren. Vor diesem Hintergrund ermöglicht die Orientierung an Metakompetenzen und der *Critical Literacy*, Literatur ausgehend von einem für die Schüler\*innen relevanten Problem der Gegenwart analytisch zu hinterfragen, um die eigene Urteilskompetenz fallbezogen zu schärfen.

**Schlagwörter:** Interdisziplinarität; Critical Literacy; Fächerübergreifender Unterricht; metakognitive Fähigkeiten; Exil



## 1 Einleitung

Das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Obligatorik ist in Schulen ein Kontinuum (vgl. Helsper, 2016, S. 53f., 57: „Autonomieantinomie“). Der für eine Demokratie notwendig einzuschlagende Weg zur *Mündigkeit* (vgl. § 2 Abs. 6 SchulG NRW) führt – bei genauer Betrachtung paradoxerweise – über *vormündig* zu bewältigende Lerninhalte (vgl. MSW NRW, 2014a; siehe auch MSB NRW (o.D.): Zentralabitur 2024 – Lateinisch). Während die Partizipation an der Gestaltung der Lerninhalte i.d.R. den Lehrkräften qua ihrer didaktischen Expertise obliegt und damit ein gewisser Spielraum bei der Auswahl einer Werkvorgabe sowie bei der Hinzuziehung weiterer Dokumente (wie Texte, Bilder etc.) gewährt wird, scheinen die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler\*innen auf diesen ersten Blick hin um ein Vielfaches mehr begrenzt. Wenn die Frage nach dem Kanon der zukünftig (für das Zentralabitur) zu lesenden Autor\*innen im Fach Latein gestellt wird, sollte also nicht nur in den Blickpunkt rücken, welchen literarischen und didaktischen Wert ihre Werke haben (vgl. Doepner, 2018, S. 40), sondern auch, inwiefern sie *über das Fach hinaus* von Bedeutung für Lehrer\*innen und Schüler\*innen sind (vgl. Herzig, 2023, S. 135ff.). Denn ist nicht letztlich genau das eben nicht qua Fach isolierte *cogito* (vgl. Descartes, 1870/1644, Kap. 1, Abs. 7) dasjenige, das möglichst wahrscheinlich unzweifelhaft die geforderte Mündigkeit auch *über die Schule hinaus* ausmacht?<sup>1</sup> Und sollte nicht genau deshalb der Lateinunterricht, der über solch eine Fülle an Literatur verfügt, die auch andere Fächer betrifft, interdisziplinär gedacht werden, um dem *cogito* die Freiheit zur Entfaltung zu geben? Mitunter aus diesen Gründen ist es von nicht unerheblichem Interesse, dem *cogito* der am Unterricht partizipierenden Akteur\*innen mehr Gewicht zu geben, als es durch eine Vorgabe von Lerninhalten resp. zu lesender Lektüre auf konventionellem Wege geschieht – die Auswahl kann allerdings, vor allem in der Sek. I, auch in den Präferenzen der Lehrenden begründet sein (vgl. MSB NRW, 2019). Das allerdings soll nicht ausschließen, dass derzeit obligatorische Werke von Cicero, Seneca, Augustinus oder Vergil nicht ihre Berechtigung haben. Vielmehr plädiert dieser Aufsatz dafür, die den Werken dieser, aber auch anderer Autor\*innen inhärenten Problemstellungen so zu eruieren, dass Fragen für einen über das Fach hinausgehenden Diskurs geöffnet werden. Dieser Diskurs soll schließlich zur Förderung der Metakompetenzen führen, die insbesondere im Bereich der Urteilsfähigkeit ermöglichen können, Inhalte multiperspektivisch und eben nicht nur fachlich isoliert zu betrachten sowie zu bewerten und für sich selbst zu reflektieren (vgl. Herzig, 2023, S. 352).

In diesem Aufsatz soll ein Weg aufgezeigt werden, der mit Hilfe der Verzahnung von interdisziplinärer Unterrichtsmethodik und derjenigen der *Critical Literacy* den an der tatsächlichen Unterrichtspraxis beteiligten Akteur\*innen mehr Raum zur Partizipation am Kanon gestattet. Hierfür werden zunächst die Begriffe *Interdisziplinarität* und *Critical Literacy* im Kontext des lateinischen Lektüreunterrichts erklärt, ehe ein fächerübergreifendes Metakompetenz-Modell vorgestellt wird, das die didaktischen Implikationen beider zu verzahnen vermag. Im dritten Schritt wird mittels kanonischer (Cic. *Sest.*) und nicht kanonischer Literatur (Cic. *Parad.*; Sen. *Ad Helv.*) exemplarisch gezeigt, wie diese Methodik Einzug in den Unterricht finden kann. Letztlich soll so die Frage beantwortet werden, welche Implikationen ein interdisziplinär gestalteter Lektüreunterricht auf den Kanon im Lateinunterricht hat.

---

<sup>1</sup> Das radikal skeptizistische *cogito* soll hier verstanden werden als die von äußeren Einflüssen scheinbar unbehelligte Erkenntnis, subjektiv frei denken zu können. Wenigstens die Annahme dieser eingeschränkten Freiheit, weil ja doch äußere Einflüsse wohl permanent verarbeitet werden müssen, soll den Schüler\*innen deutlich werden.

## 2 Interdisziplinarität *und* Critical Literacy?

*Interdisziplinarität* ist heute nach wie vor „im schulischen Rahmen vor allem für themenbezogene Unterrichtsformen notwendig, die eine Integration fachspezifischer Antworten auf gemeinsam entwickelte überfachliche Fragestellungen anstreben“ (Wolters, 2011, S. 162). In der Allgemeinen Didaktik resp. Erziehungswissenschaft stehen folgende Vorteile interdisziplinären bzw. fächerübergreifenden Unterrichts im Fokus:

- Ganzheitlichkeit,
- Problemorientierung,
- Vergleich mehrerer fachlicher Methoden und Wissensbestände (Perspektivenwechsel)

(vgl. Herzig, 2023, S. 347, unter Verweis auf Meyer, 2007, S. 6, und Nickel, 2001, S. 143).

Die Ganzheitlichkeit richtet sich gegen die Verstetigung fachlich isolierten Wissens, das den Kontext von Problemen, die nicht singular zu lösen sind, verschleiert (vgl. Diederich & Tenorth, 1997, S. 88–95). Vielmehr ist interdisziplinär wichtig, nicht ein einzelnes Fach, sondern ein Problem in den Mittelpunkt zu rücken, dessen Lösungsweg Fähigkeiten und Wissensbestände mehrerer Fächer benötigt. Hierfür ist ein Perspektivenwechsel nötig, um diese miteinander vergleichen und abwägen zu können. Letztlich ist sogar gewollt, aufzuzeigen, dass ein einzelnes Fach bei der Lösung eines solchen Problems an seine Grenzen stößt (vgl. Hahn, 2010, S. 14f.). Um das in diesem Aufsatz exemplarisch zu behandelnde Problem des *Exils* bereits hier vorwegzunehmen, sei gesagt, dass das Fach Latein sowohl sprachliche als auch kulturelle Kompetenzen vermitteln kann, dem Wort und seiner Semantik epochenspezifisch nachzuspüren, um vor allem seine ursprüngliche Bedeutung zu entschlüsseln (vgl. Jahn, 2020, S. 23f.). Ohne ein Fach wie Recht oder Sozialwissenschaften scheint es allerdings kaum möglich, den tatsächlich gegenwärtigen Bedeutungsgehalt normativ zu verstehen (vgl. MSW NRW, 2014c, 2014d). Philosophisch betrachtet kann dann der Begriff *Exil* grundsätzlich zur Debatte gestellt werden (vgl. Henke, 2019, S. 78). Hieran kann gut veranschaulicht werden, wie die Wissensbestände des einen Faches ohne die des anderen gar nicht auskommen. Denn ohne die lateinischen Wörter *exilium* und *exul* wäre der heutige Bedeutungsgehalt des Wortes *Exil* gar nicht erst vorhanden und somit das Wort selbst vermutlich nicht einmal in irgendeinem Gesetzestext zu finden und auch philosophisch nicht hinterfragbar.

Dass ein Unterricht, der auf diesen nur kurz skizzierten Grundsätzen im Sinne von Vorteilen interdisziplinären Unterrichts basiert, unter obligatorischen Bedingungen des Abiturs stattfinden kann, belegen die Profile des Oberstufen-Kollegs Bielefeld, das eine anerkannte Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) ist (vgl. § 1 APO-OS). In ähnlicher Weise widmen sich hier i.d.R. drei Fächer einem übergeordneten Thema bzw. Problem, das in den Jahrgangsstufen 12 und 13 sukzessive multiperspektivisch betrachtet wird und gleichzeitig die Rahmenbedingungen der Kompetenzorientierung nicht missachtet. So können die Kollegiat\*innen<sup>2</sup> zwei Jahre lang in zwei bzw. drei Grundkursen vertieft ein Thema bzw. Problem aus wenigstens drei verschiedenen Fachmethodiken beleuchten (vgl. Hahn et al., 2014, S. 10ff.).

Dennoch ist diese Form des Unterrichts an Regelschulen bzw. ihren gymnasialen Oberstufen kaum etabliert, weil vor allem organisatorisch oft Hürden im Sinne von bestimmten Belegverpflichtungen einzelner Fächer durch bestimmte Schüler\*innen vorhanden sind oder aber unterschiedliche Stundenkontingente für die Fächer zur Verfügung stehen. Auch aus diesen Gründen findet das Fach Latein in den Profilen des Oberstufen-Kollegs derzeit keinen Platz, während als Fremdsprache in diesen meistens Englisch, selten Spanisch zu finden ist (vgl. Blog o.A., 2022). Denn diese Fächer werden tendenziell höher frequentiert angewählt. Eine „autonome“ Problemfindung unter den Lehrkräften und Schüler\*innen der anzubahnenden Fächerübergriffe wird also bereits

<sup>2</sup> Die Bezeichnung *Kollegiat\*innen* ersetzt am Oberstufen-Kolleg „Schüler\*innen“. Vgl. § 1 S. 1 APO-OS.

auf schulorganisatorischer Ebene durch vorhandene Obligatorik erschwert. Die diesen Strukturen impliziten Hierarchien von Wissensvermittlung führen zu der Frage, inwiefern sie der ja doch gewollten Mündigwerdung entsprechen können oder nicht doch eher das *cogito* der einzelnen Akteur\*innen in gewisser Weise „unterdrücken“.

Die *oppression* ist das wichtige Merkmal in der Dialektik der *Critical Pedagogy* Freires (vgl. Freire, 1973). Ursprünglich im Kontext der lateinamerikanischen Bildung verortet, geht das Verständnis von *oppressor* (Lehrer\*in) und *oppressed* (Schüler\*in) auf Marxsche Analysen von Gesellschaft zurück (vgl. Freire, 1973, S. 38ff.). Das Problem bestehe in der Objektifizierung und damit Dehumanisierung der *oppressed*. Doch Freire fordert keine Revolution dieses Missstandes, sondern den Dialog zwischen Lehrer\*in und Schüler\*in, der zur Reflektion und Aktion anleiten soll (vgl. Freire, 1973, S. 106). Kanonbildung, wenn man so will, erfolge hier in epochenspezifischen und jeweils gegenwärtig relevanten „thematic investigations“ (vgl. Freire, 1973, S. 95). Hingegen bezeichnet Freire die Methodik der *oppressor* als „anti-dialogical actions“ (vgl. Freire, 1973, S. 116f.). An dieser Stelle muss in Bezug auf Deutschland aus heutiger Perspektive differenziert werden: Während der Lehrplan scheinbar anti-dialogisch, also ohne Einbindung der Schüler\*innen, entsteht, ist die Unterrichtspraxis hierzulande im Gegenteil gerade vom Dialog geprägt (vgl. z.B. Henke, 2015, 2019). Dass die dialogische Pädagogik Freires hierzulande Anwendung finden kann und somit den Schüler\*innen das Wort erteilt, ist – projektartig – nachgewiesen (vgl. Mateo i Ferrer, 2022). Die *Critical Literacy* als Kind der Pädagogik Freires (Louloudi et al., 2021, S. 25) ist ebenso auf die Unterrichtspraxis bezogen. Sie geht einher mit dem Prinzip der *social justice education* (SJE; vgl. Schildhauer, S. 58–76 in diesem Band). Diese soll dazu befähigen, die sozialen Kontexte, in denen die Akteur\*innen aufwachsen, vor dem Hintergrund unterdrückender Strukturen zu analysieren und kritisch zu hinterfragen (vgl. Louloudi et al., 2021, S. 24). In diesem Zusammenhang ist nach Louloudi et al. (2021) eine der geläufigsten Definitionen für *Critical Literacy* „the use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique, and transform the norms, rule systems, and practices governing the social fields of institutions and everyday life“ (Luke, 2014, S. 21). Mit Hilfe dieser Methodik sei der Fokus gerichtet auf „sociopolitical orientation and transformative character in and out of the classroom“ (Louloudi et al., 2021, S. 25). Und dies sei eben nicht zeitlich oder fachlich begrenzt möglich, sondern immer soziokulturell epochenspezifisch beeinflusst. So beschreiben Louloudi et al. die *Critical Literacy* „as a continuum pedagogy which flourishes in educational environments and not through single activities“ (Louloudi et al., 2021, S. 25). Die Überschneidung zur interdisziplinären Unterrichtsmethodik wird offenbar:

- Ganzheitlichkeit der jeweiligen *social injustice*,
- Problemorientierung im Kontext der *oppressed*,
- Perspektivenwechsel zwischen *oppressor* and *oppressed*.

In Übertragung auf die Unterrichtspraxis schlagen Louloudi et al. vor, zwar nicht den Unterricht in Gänze umzugestalten, jedoch einzelne Teile oder Phasen mit Hilfe eines Frameworks im Sinne der *Critical Literacy* zu didaktisieren. Im Mittelpunkt sollten die Problemorientierung (*problem posing*) und das eigene Hinterfragen (*questioning*) stehen (vgl. Louloudi et al., 2021, S. 25). Als Ablauf skizzieren sie unter Rückgriff auf „multi-modal materials“ folgenden:

- (a) engaging students' thinking,
- (b) guiding students' thinking,
- (c) extending students' thinking,
- (d) reflecting and taking action against social injustice

(vgl. Louloudi et al., 2021, S. 25f., unter Rekurs auf McLaughlin & De Voodg, 2004, S. 41).

Bemerkenswerterweise entspricht diese Abfolge in sehr vielen Punkten derjenigen, die auch im Kontext fächerübergreifenden Unterrichts in der lateinischen Fachdidaktik entwickelt wurde. Zwar wird hier nicht für eine durchgehende Umgestaltung bewährter Unterrichtsmethoden geworben, so aber doch für eine punktuell interdisziplinäre Phasierung, um den lateinischen Lektüreunterricht sequenziell, z.B. in Form von Interimslektüren, fächerübergreifend zu arrangieren (vgl. Herzig, 2023, S. 269–343, hier am Beispiel von Cic., *Parad.*). Wie genau dies umgesetzt werden kann, welche weiteren Schnittmengen zur *Critical Literacy* bestehen und wie dies letztlich zu mehr Partizipation bei der Gestaltung der Kanones führen kann, sollen die folgenden beiden Kapitel aufzeigen.

### 3 Ein fächerübergreifendes Metakompetenz-Modell

Das hier vorzustellende fächerübergreifende Modell zielt darauf ab, die Urteilskompetenz im Sinne einer metakognitiven Fähigkeit zu fördern (vgl. Herzig, 2023, S. 177f.; siehe auch Bessen et al., 2010, S. 23; Feurle et al., 2012, S. 86; Hahn, 2010, S. 14ff.). Hierzu ist es zunächst notwendig, ein Problem bzw. ein Thema zu eruieren, für das offensichtlich wenigstens aus zwei verschiedenen Fachperspektiven Lösungswege erarbeitet werden können. Zudem sollte das Problem dergestalt sein, dass es insbesondere aus Sicht der Schüler\*innen einen Gegenwartsbezug aufweist, dessen Problemlösung zukunftsorientiert ist und somit für sie selbst von Bedeutung (vgl. Herzig, 2023, S. 137f.; Klafki, 2007, S. 56–69). Für die Lehrenden besteht vor allem die Aufgabe darin, das Problem auch mit Blick auf die Vergangenheit vorab aufzuarbeiten – konkret in der Verarbeitung lateinischer Lektüre und ggf. weiterer Dokumente – und dies so den Schüler\*innen didaktisiert zu vermitteln. Um dies interdisziplinär zu gestalten und zugleich keine weiteren Ressourcen außerhalb des eigenen Unterrichts – also auf schulorganisatorischer Ebene – zu verbrauchen, ist es gewiss von Vorteil, Probleme in den Blick zu nehmen, die in denjenigen Fächern Lösungswege offenbaren, in denen die Lehrkraft selbst Expertise hat (vgl. Herzig, 2023, S. 169–173). Im weiteren Verlauf sollen die Schüler\*innen das zu lösende Problem nämlich multiperspektivisch betrachten, sodass mindestens zwei Sachurteile mit Hilfe zweier unterschiedlicher Fachmethodiken rekonstruiert werden, um diese sowohl inhaltlich als auch methodisch vergleichend abwägen zu können. Schließlich mündet ein solcher Vergleich in die reflexiv angewandte Bewertung realer Problemfälle, die für die Schüler\*innen Relevanz haben (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite).

Während die Sachurteile in jeweils fachlich orientierten Phasen entsprechend der jeweiligen Fachmethodik erarbeitet werden, sind die Hinführung über den Einstiegskontext sowie die abschließende Diskussion und Reflexion fächerübergreifend arrangiert. Hier wird deutlich, dass die zunächst spontane Beurteilung des Problems, das die gesamte Unterrichtssequenz oder -reihe umschließt, durch die von Lehrenden angeleitete Problemlösung qua Sachurteile an Qualität gewinnt, die auf einer Metaebene wiederum miteinander verglichen und schließlich reflexiv angewandt werden können (vgl. Bessen et al., 2010, S. 23; Feurle et al., 2012, S. 86; Hahn, 2010, S. 14ff.; Herzig, 2023, S. 177f.). Vorausgesetzt, die beiden partizipierenden Fächer seien Latein und Philosophie, wäre im fächerübergreifend diskursiven Kontext also nicht nur relevant, das *Was* der erarbeiteten Sachurteile, sondern auch das *Wie* miteinander in Bezug zu setzen. Das Bewusstsein über die Anwendung der jeweiligen Fachmethodik muss dabei nicht notwendigerweise einhergehen mit der Zustimmung zu den inhaltlich orientierten Urteilen. Wer z.B. mit der Erkenntnis, dass Cicero sein Exil für nichtig erklärt, da die *res publica* während seiner Abwesenheit gar keine freie (*libera*) mehr gewesen sei, sondern vielmehr Clodius ein Exulant sein müsse, obwohl er in Rom war, nicht einverstanden ist, muss diesen paradoxen Gedankengang nicht für gut befinden. Aber die Art und Weise, wie dieser Gedankengang im Fach Latein erarbeitet wurde, ist entscheidend für dessen Verständnis.

Vor allem die sprachliche Arbeit qua Texterschließung und Übersetzung lässt die Schüler\*innen sich mit dem Originaltext auseinandersetzen, um immersiv historisch kommunizieren zu können – so, als würde man mit Cicero selbst sprechen. In der Interpretation – zu der (die) Übersetzung bereits zu zählen ist, weil sie eben nicht wortgetreu den epochenspezifischen Gedanken der ciceronischen Gegenwart widerspiegeln kann (vgl. Benjamin, 2011, S. 387; Doepner, 2019, S. 142f.) –, wird auch ein über das Text hinausgehendes Verständnis angebahnt, das eben diese vergangene Epochenspezifika in den Blick nehmen sollte, aber auch den existenziellen Transfer im Sinne einer Verknüpfung mit der Gegenwart der Schüler\*innen ermöglicht (vgl. Doepner, 2019, S. 153; Kuhlmann, 2010, S. 22–29). Im Fach Philosophie ist der fachmethodische Ausgangspunkt während der Lektüre fremdsprachlicher Texte i.d.R. ein anderer: die Rekonstruktion der bereits vorliegenden Übersetzung. Hiermit entfällt also ein wesentlicher Interpretationsschritt im Vergleich mit dem Fach Latein. Die Arbeit erfolgt am bereits durch Dritte interpretierten Text und birgt somit das Risiko von Fehl- oder Uminterpretationen, wenn z.B. bei Cicero oder Vergil ein Wort wie *pius* nicht mit der im polytheistischen Kontext wohl eher zutreffenden Bedeutung des orthopraxen *pflichtbewusst* (gegenüber *familia, res publica* und *dei*), sondern mit der nicht zutreffenden Bedeutung des orthodoxen *fromm* (gegenüber dem allmächtigen *Deus*) angegeben wird (vgl. Kuhlmann, 2013, S. 275f.). In einem zweiten Schritt wird die rekonstruierte Lektüre mit einer weiteren Theorie verglichen, um in einem letzten Schritt die Bewertung dieser Theorien vor dem Hintergrund eines übergeordneten, meist gegenwärtigen, Problemfalls kontextualisiert zu bewerten. Diese beiden Schritte betreffend ist eine große Schnittmenge mit der Fachmethodik im Lateinunterricht ersichtlich. Was letztlich der für die Schüler\*innen geeignetere Weg zum Verständnis der vergangenen Gedanken ist, sollen diese selbst diskutieren, um in der fächerübergreifenden reflexiven Phase eine methodisch wie inhaltlich begründete Grundlage zu haben, das Problem angewandt auf ein reales Problem hin zu lösen (vgl. Herzig, 2023, S. 320ff.).

*Tabelle 1:* Fächerübergreifender Lateinunterricht zur Förderung metakognitiver Urteilskompetenz (unter Rekurs auf Bessen et al., 2010, S. 23, Feurle et al., 2012, S. 86, und Hahn, 2010, S. 16; vgl. auch Herzig, 2023, S. 178, Abb. 8, hier gekürzt)

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

In diesem Sinne ist ein interdisziplinärer Lateinunterricht gleichzeitig als multiperspektivisch kritisch reflektierende Auseinandersetzung mit Lektüre zu verstehen – im Sinne des *reflecting and taking action*, das auf Basis rekonstruktiver Analysen Handlungsoptionen erschließen und, wenn möglich, anwenden lässt. Ein solcher Unterricht versucht gerade in der Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Texten und ihren Übersetzungen aufzudecken, wie in der Literatur jeweils epochenspezifisch ein Problem, das sich in diesem Fall auf *social injustice* bezieht (*problem posing*), argumentativ betrachtet wird, welches uns – hier konkret Schüler\*innen – in der Gegenwart und nahen Zukunft selbst betrifft und damit zur Handlungsorientierung auffordert, nachdem das Problem überhaupt erst benannt und hinterfragt worden ist (*questioning*). Will man dieses interdisziplinäre Verfahren mit der Phasierung der *Critical Literacy* nach Louloudi et al. verknüpfen, so können folgende Phasen ineinander verwoben werden:

*Tabelle 2:* Fächerübergreifender Lateinunterricht zur Förderung metakognitiver Urteilskompetenz qua *Critical Literacy* (unter Rekurs auf Herzig, 2023, S. 178, Abb. 8, und Louloudi et al., 2021, S. 25f.; vgl. auch Bessen et al., 2010, S. 23, Feurle et al., 2012, S. 86, Hahn, 2010, S. 16, und McLaughlin & De Voodg, 2004, S. 41)

	<b>Interdisziplinarität</b>	<b>Critical Literacy</b>	<b>Urteil</b>
Problem (Gegenstand)	<b>Fächerübergreifender Einstiegskontext:</b> (Phänomenologische) Zugangsweise ohne konkreten Fachbezug; Antizipation von Fachbezügen: Fach 1 (Latein), Fach 2 (z.B. Philosophie), Fach 3 etc.	<b>engaging students' thinking</b>	<i>Spontanes Werturteil</i>
	<b>1. Fachlicher Kontext (Latein):</b> Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen: Texterschließung, Übersetzung, Interpretation	<b>guiding students' thinking</b>	<i>1. Sachurteil</i>
	<b>2. Fachlicher Kontext (z.B. Philosophie):</b> Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen: Rekonstruktion, Vergleich, Bewertung		<i>2. Sachurteil</i>
	<b>Ggf. 3. Fachlicher Kontext [...]</b>		<i>3. Sachurteil</i>
	<b>Ggf. 4. Fachlicher Kontext [...]</b>		<i>4. Sachurteil</i>
	<b>Fächerübergreifender diskursiver Kontext:</b> Gewichtung von Analysekrterien der fachlichen Kontexte, Argumentation	<b>extending students' thinking</b>	<i>Differenziertes Sachurteil</i>
	<b>Fächerübergreifender reflexiver Kontext:</b> Eigene Positionierung unter Berücksichtigung des Einstiegskontextes, der Fachkontexte und des diskursiven Kontextes	<b>reflecting and taking action</b>	<i>Begründetes Werturteil</i>

Es wird deutlich, dass die vorgestellte interdisziplinäre Methodik die Formen der Phasierung zur Methodik der *Critical Literacy* impliziert, ja vielmehr durch diese an Bedeutung gewinnt, Formen der *social injustice* methodisch angeleitet dekonstruktiv zu problematisieren, wobei der Begriff der Dekonstruktion an dieser Stelle dem philosophischen Terminus Derridas folgend meint, „etwas im Text Unsichtbares sichtbar [zu] machen oder ein Randphänomen ins Zentrum [zu] rücken“ (Rentsch & Rohbeck, 2011,

S. 412).<sup>3</sup> Insofern kann gerade ein fächerübergreifend multiperspektivisch arrangierter Lateinunterricht im Kontext von Lektüre die SJE begünstigen, um die Schüler\*innen vor dem Hintergrund ganzheitlich zu betrachtender (Schlüssel-)Probleme wie sozialer Ungerechtigkeit (vgl. Klafki, 2007, S. 56–69)<sup>4</sup> dahingehend zu unterstützen, ihre kritisch reflexive Urteilskompetenz im Sinne einer metakognitiven Fähigkeit auszubilden bzw. zu fördern. Dass eine solche Problemorientierung zeitlich kontextualisiert sein muss, damit die Schüler\*innen Ungerechtigkeiten hinterfragen können, die sie bzw. ihre epochenspezifischen Umstände betreffen, führt dazu, den Kanon der zu lesenden Lektüren immer wieder neu denken zu müssen. Insbesondere ein interdisziplinärer Lateinunterricht bietet hier eine gute Gelegenheit, traditionelle bzw. kanonische und nicht kanonische Literatur, die sich aus dem *engaging students' thinking* erst ergeben könnte, zu vereinbaren. Insofern ist es genau in dieser fächerübergreifenden Einstiegsphase möglich, in Bezug auf das *questioning* der Schüler\*innen Literatur zu sichten, die sinnvoll in die zu problematisierende Unterrichtssequenz oder -reihe implementiert werden könnte. An dieser Stelle wäre die gewollte Autonomie sowohl bei Lehrenden als auch und vor allem bei Schüler\*innen gefragt, die zur aktiven Partizipation am Kanon beitragen könnte. Im Folgenden soll anhand kanonischer und nicht kanonischer Literatur exemplarisch verdeutlicht werden, wie diese Phasierung schulpraktisch umgesetzt werden kann.

#### 4 Perspektivenwechsel durch Analytik: *exul* und *liber* in der lateinischen Lektüre

Das Exil spielt in der lateinischen Literatur vor allem dann eine Rolle, wenn die persönliche Involviertheit der Autoren gegeben ist. So sind die literarischen Verarbeitungen individueller Exilerfahrung prominent in Cic., *Sest.* und *Parad.*, oder Sen., *Ad Helv.* Mit den jeweiligen Werken, die unterschiedlichen Gattungen zuzuordnen sind, ist der entsprechende Schwerpunkt der Verarbeitung ebenso different: Während in Cic., *Sest.* (56 v. Chr.) die Anklage des Sestius den eigentlich gar nicht auf das Exil bezogenen Rahmen für dessen Verteidigung in Form einer Gerichtsrede bildet (vgl. van de Loo, 2021, S. 42f.), ist Cic., *Parad.* (46 v. Chr.) eine in der Diatribe verfasste populärphilosophische Auseinandersetzung mit ausgewählten paradoxen Thesen der Stoiker, die Cicero in Bezug zu seinem Exil setzt (vgl. Herzig, 2023). Und obwohl Sen., *Ad Helv.* (42 n. Chr.) ebenso der stoischen Philosophie zuzurechnen ist, argumentiert Seneca mit diesem Werk hingegen offenkundig in dialogischer Exilliteratur (vgl. Sauer, 2014).

Am Anfang der didaktischen Überlegungen eines interdisziplinären Lateinunterrichts steht somit nicht der\*die Autor\*in oder das Werk, sondern das Problem bzw. Thema, das für die Lernenden von Bedeutung sein sollte. Welche Werke diesbezüglich ausgewählt werden, hängt dann vor allem davon ab, inwiefern die Auseinandersetzung mit ihnen eine differenziert inhaltliche wie methodische Erarbeitung und ferner Förderung metakognitiver Fähigkeiten begünstigen kann. Die Literatur muss also Wege offenbaren, die in wenigstens zwei unterschiedlichen Fächern Lösungen anbieten können. Um dies nun mit der *Critical Literacy* zu verzahnen, sollte in der Erarbeitung darauf Wert gelegt werden, die ausgewählten Texte so lesen zu können, dass sie Antworten auf die in der Gegenwart der Schüler\*innen festgestellten Ungerechtigkeiten geben, wenigstens antizipieren können. Diese Antworten müssen keineswegs zufriedenstellend sein, ja sollten sogar kognitive Konflikte (vgl. Henke, 2015) ermöglichen, um das Problem vielschichtig

---

<sup>3</sup> *Dekonstruktion* ist hier verstanden als die mittels der *Rekonstruktion* erarbeitete Offenlegung der argumentativ-inhaltlichen Strukturen, die dazu führen soll, im reflexiven Kontext neue Konstrukte zu entwerfen, die vor den analysierten sozialen Ungerechtigkeiten in einer subjektiv relevanten Gegenwart und Zukunft schützen könnten.

<sup>4</sup> Klafki spricht von *gesellschaftlich produzierter Ungleichheit* und *gerechter Verteilung in der Welt* als zwei dieser Schlüsselprobleme, welche mit sozialer Ungerechtigkeit assoziiert werden können.



verstehen zu lernen – insbesondere in der Hinsicht, dass dieses Problem ein den gegenwärtig zeitlichen Bedingungen unterliegendes ist für denjenigen oder diejenige, der\*die eine Frage nach jenem stellt. Die oben kurz skizzierten Werke bieten einen solch vielschichtigen Zugang an, da sie sowohl im Fach Latein (*Sest., Parad., Ad Helv.*) als auch im Fach Philosophie (*Parad., Ad Helv.*) legitim ihre Verortung finden können (vgl. Herzig, 2023, S. 332–343). Werfen wir einen Blick zurück auf die Phasierung, die Interdisziplinarität mit der *Critical Literacy* (Tab. 2) verbindet, so könnte dies in folgenden Schritten im Kontext des Exilgedankens konkretisiert werden:

a) Fächerübergreifender Einstiegskontext (*engaging students' thinking*)

Die Schüler\*innen sollen mit dem Begriff *Exil* konfrontiert werden. Möglich ist hier eine erste Antizipation über Assoziationen, die sie zum Begriff haben, ein Bild oder eine These, die ihnen die Bedeutung und damit verbundene Formen von Ungerechtigkeit vergegenwärtigt. Z.B. könnten sich die Schüler\*innen spontan zu folgender Überschrift äußern: „Ukrainer im Exil: Wenn in der Heimat der Krieg ausbricht“ (Greune, 2022). Die Semantik des Begriffs *Exil* wird hier vor allem durch die Worte *Ukrainer, Heimat* und *Krieg* präsent kontextualisiert. Soziale Ungerechtigkeiten, die damit einhergehen und von den Schüler\*innen genannt werden könnten, können vielschichtig sein und betreffen mit hoher Wahrscheinlichkeit diejenigen, die ins hier negativ konnotierte Exil gehen müssen: die Ukrainer\*innen. Wer in der Überschrift nicht genannt ist, sind diejenigen, die in der Heimat bleiben und damit unmittelbar im Krieg verharren – Exil bekäme somit eine eher positiv konnotierte Bedeutung. Auch dies könnte thematisiert werden. Problematisiert werden sollte schließlich, dass der Begriff Implikationen enthält, die auf soziale Ungerechtigkeiten hinweisen, für die es aber keine einfache Lösung gibt. Dies führt zu den fachlichen Kontexten.

b) 1. Fachlicher Kontext: Latein (*guiding students' thinking*)

Im fachlichen Kontext Latein wird in der dem Fach eigentümlichen Methodik von Texterschließung, Übersetzung und Interpretation zentraler Textstellen in Cic., *Parad.* ein epochenspezifisches Sachurteil erarbeitet – im Sinne des *guiding students' thinking*.

*Quid est enim libertas? potestas vivendi, ut velis. Quis igitur vivit, ut vult, nisi qui recta sequitur, qui gaudet officio, cui vivendi via considerata atque provisa est, qui ne legibus quidem propter metum paret, sed eas sequitur atque colit, quia id salutare maxime esse iudicat, qui nihil dicit nihil facit nihil cogitat denique nisi libenter ac libere, cuius omnia consilia resque omnes, quas gerit, ab ipso proficiscuntur eodemque referuntur, nec est ulla res, quae plus apud eum polleat quam ipsius voluntas atque iudicium?* (Cic., *Parad.* V, 34; Hervorh. N.H.)

Was ist denn **Freiheit? Die Möglichkeit zu leben, wie man will**. Wer **lebt** demnach, **wie er will**, außer dem, der das Richtige verfolgt, der Freude hat an der Erfüllung seiner Pflicht, der den Lauf seines Lebens gut überlegt und vorausschauend geplant hat, **der auch den Gesetzen nicht aus Angst gehorcht, sondern ihnen folgt und sie achtet**, weil er diese Einstellung **für** ausgesprochen **vernünftig hält, der nichts sagt, nichts tut und schließlich auch nichts denkt, wenn er es nicht gern und freiwillig tut**, dessen Überlegungen und Handlungen allesamt von ihm selbst ausgehen und sich wieder auf ihn selbst beziehen und bei dem es nichts gibt, was **größere Bedeutung für ihn haben könnte als sein eigener Wille und sein eigenes Urteil?** (Nickel in M. Tullius Cicero, 2004, S. 229; Hervorh. N.H.)

Diese zentrale Textstelle eines nicht im Kanon vorgesehenen Werkes zeigt Ciceros Verständnis von *libertas* in der Auseinandersetzung mit seinem Exil 58–57 v. Chr. Mit Hilfe der Herausstellung der hervorgehobenen Wörter kann den Schüler\*innen bewusst werden, dass dieser Begriff die *potestas vivendi, ut velis* impliziert, die sich unabhängig von den äußeren Umständen auf den eigenen Willen (*voluntas*) und das eigene Urteil (*iudicium*) beziehe. Somit sei es irrelevant, die Abwesenheit von der *res publica libera* als

*exilium* zu bezeichnen, da es für den Weisen (*sapienti*) keine Abwesenheit gegen den eigenen Willen gebe (vgl. Cic. *Parad.* IV, 34). Eingeordnet werden muss die Übersetzung in den epochenspezifischen Zusammenhang: Cicero wurde auf Veranlassung des Clodius dazu gezwungen, Rom gen Griechenland zu verlassen, obwohl die Gesetze, die Clodius vorgetragen hatte, (noch) gar keine Rechtsgültigkeit besessen hatten (*lex de capite civis Romani* und *lex de exilio Ciceronis*; vgl. Stroh, 2010, S. 42ff.). In einem historisch-pragmatischen Vergleich kann diese Fehde zwischen Cicero und Clodius vergleichend herausgearbeitet werden, wenn ein Vergleichstext hinzugezogen wird, der in der Obligatorik des Zentralabiturs NRW bis vor kurzem beständig Relevanz hatte (vgl. van de Loo, 2021, S. 41):

*qua re, cum absens rem publicam non minus magnis periculis quam quodam tempore praesens liberassem, non restitui me solum sed etiam ornari a senatu decere. Disputavit etiam multa prudenter, ita de me illum amentissimum et profligatissimum hostem pudoris et pudicitiae scripsisse quae scripsisset, iis verbis rebus sententiis ut, etiam si iure esset rogatum, tamen vim habere non posset; qua re me, qui nulla lege abessem, non restitui lege, sed revocari senatus auctoritate oportere.* (Cic., *Sest.* 73; Hervorh. N.H.)

**[D]a ich durch meine Abwesenheit den Staat ebenso vor großen Gefahren bewahrt hätte wie einst durch meine Gegenwart, müsse der Senat mich nicht nur zurückrufen, sondern auch auszeichnen.** Er [L. Cotta; N.H.] setzte auch in kluger Weise ausführlich auseinander, dieser wahnsinnige und heruntergekommene Feind alles Ehr- und Schamgefühls habe in seinem schriftlichen Gesetzesantrag gegen mich solche Worte, Begründungen und Gedanken verwendet, daß dieser Antrag, selbst wenn er formalrechtlich gültig gewesen wäre, doch keine Geltung beanspruchen könne. Da ich also durch kein gültiges Gesetz verbannt sei, brauche ich auch durch kein Gesetz in meine alten Rechte wieder eingesetzt, sondern nur durch einen Senatsbeschluß zurückgerufen zu werden. (Krüger in M. Tullius Cicero, 1999, S. 85; Hervorh. N.H.)

Ob dieser Textauszug an dieser Stelle übersetzt wird oder in synoptischer Lektüre bereits vorliegt, spielt für die lateinische Methodik der Interpretation eine untergeordnete Rolle. Vielmehr gilt es, die Gemeinsamkeiten der Begründungszusammenhänge in verschiedenen Literaturgattungen herauszuarbeiten, um zu verstehen, dass Cicero als Redner und Politiker daran gelegen ist, sich selbst in ein rechtes Licht zu rücken, indem er seine durch das Wort *exilium* öffentlich bestimmte Abwesenheit als Makel für die *res publica* kennzeichnet und die von Clodius vorgebrachten Gesetzesanträge vor Gericht als rechtlich unwirksam (*vim habere non posset*) erklärt. Die Frage ist also: Wer wird hier eigentlich ungerecht behandelt? Cicero? Clodius? Die *res publica* samt ihrer Bürger\*innen? In diesem Zusammenhang können die Schüler\*innen vergleichen, inwiefern das Exil tatsächlich Rechtsgültigkeit in der römischen Republik oder auch in der Kaiserzeit hatte – in Form der *relegatio* und *deportatio*<sup>5</sup> –, dessen Auswirkungen auf die Gesellschaft hinterfragen und somit Ciceros Aussageabsicht in der Verbindung mit seiner Rhetorik beurteilen. Inwiefern in ihrer eigenen Gegenwart *Exil* Rechtsgültigkeit besitzt oder nicht, ist somit aber nicht beantwort- und beurteilbar. Es wird deutlich, dass das Fach Latein qua seiner Methodik hier an seine Grenzen stößt und sich öffnen sollte.

## c) 2. Fachlicher Kontext: Philosophie (*guiding students' thinking*)

Im Fach Philosophie liegt die Übersetzung bereits vor. Vielmehr wird Wert auf die argumentativ inhaltliche Rekonstruktion des Inhalts gelegt. Aber auch in diesem Fach ist der Vergleich mehrerer Texte von Relevanz, um Schwächen in der jeweiligen Argumentation aufzudecken (vgl. Henke, 2019, S. 80ff.). Die Lehrenden leiten die Schüler\*innen

<sup>5</sup> „In der Kaiserzeit wurde zwischen Deportation und Relegation unterschieden. Die Deportation bedeutete den Verlust des Bürgerrechts und Besitzes sowie die lebenslängliche Verbannung an einen vorgeschriebenen Ort. Bei der Relegation behielt der Bestrafte Bürgerrecht und Besitz und wurde i.d.R. an einen vorgeschriebenen Ort mit oder ohne Frist geschickt“ (Herzig, 2023, S. 240, vgl. Fuhrmann, 1999, S. 93, und Schiroke, 2018, S. 12f.).

während des Hinterfragens also an (*guiding*). Einen Einblick in diese Methodik geben die folgenden beiden Texte, die nicht dem Kanon angehören.

Nichts gehört mir oder jemand anderem wirklich, was fortgetragen und gestohlen werden oder verloren gehen kann. Wenn du mir **die göttliche Standfestigkeit meiner Seele** [*divinam animi mei constantiam*] gestohlen oder die Überzeugung genommen hättest, daß der Staat zwar gegen deinen erklärten Willen, aber aufgrund meiner Sorgfalt und Wachsamkeit und durch mein überlegtes Handeln noch besteht, wenn du die unauslöschliche Erinnerung an diese ewig wirkende Leistung getilgt und mir viel mehr noch jenen Geist entrissen hättest, aus dem diese Gedanken und Taten hervorgingen, dann müßte ich bekennen, daß du mir ein Unrecht zugefügt hättest. Aber wenn du dies nicht tatest oder tun konntest, dann hat mir dein Unrecht eine ruhmvolle Rückkehr und keinen elenden Untergang bereitet. [...] Aber warum erwähne ich allgemeingültige Gesetze, nach denen du ohne Einschränkung ein **Verbannter** [*exul*] bist? Dein engster Vertrauter hat ein Ausnahmegesetz gegen dich eingebracht, **um dich mit der Verbannung zu bestrafen** [*ut [...] exulares*] [...]. (Cic., *Parad.* IV, 29, 32; übers. n. Nickel in M. Tullius Cicero, 2004, S. 223, 225, 227; Hervorh. N.H.)

In diesem Ausschnitt aus den *Paradoxa Stoicorum* wird Clodius<sup>6</sup> damit konfrontiert, selbst ein *exul* zu sein, obwohl er eigentlich gar nicht im Exil war, Cicero hingegen auf Grund seines ihm nicht genommenen *animus* keineswegs ein *exul* sein könne. Ciceros Argumentation beruht also auf der Annahme, dass der unerschütterliche *animus* darüber entscheide, ob man im Exil sei oder nicht. Seine körperliche Abwesenheit mündete vielmehr in die „ruhmvolle Rückkehr“ und sei damit nicht als Strafe zu sehen. Diese stoische Perspektive, die hier mit römischem Recht in Verbindung gebracht wird, birgt Schwächen, da Cicero den partikularen mit dem universalen Kosmopolitismus der Stoa zu seinen Gunsten vermengt. Die Freiheit naturaliter, überall auf der Welt sein zu können, die dem universalen Denken entspringt, wird in der Stoa durch die partikulare Eingebundenheit in einen politischen Kontext relativiert (vgl. Forschner, 2018, S. 57f., 262). Das heißt, dass Menschen resp. Bürger\*innen auf Grund ihrer (politischen) Eingebundenheit die Bedingungen der Gemeinschaft, in der sie leben, zu akzeptieren haben. Ist man laut öffentlicher Ansicht im Exil, so ist man im Exil, weil es diesen Bedingungen entspricht. Deutlich wird diese argumentative Schwäche, wenn ein Blick in Senecas Brief an seine Mutter Helvia geworfen wird.

[...] betrachten wir, **was ist die Verbannung** [*exsilium*]. **Natürlich ein Ortswechsel** [*loci commutatio*]. Damit ich nicht den Eindruck erwecke, zu verniedlichen seine Macht und, was immer Schlimmstes es in sich birgt, unter der Hand zu entfernen – diesem Ortswechsel folgen Mißlichkeiten: Armut, Entehrung, Verachtung. [...] Jede Art von Menschen ist in der Stadt zusammengekommen, die auf Fähigkeiten und Schwächen hohe Preise setzt. Befiehl[,] alle diese namentlich vorzuladen, und woher von Hause ein jeder stamme, frag: sehen wirst du, der größere Teil ist es, der seine Heimat verlassen hat und gekommen ist in die größte freilich und schönste Stadt, aber dennoch nicht die seine. Dann entferne dich aus dieser Stadt, die gleichsam als Weltstadt bezeichnet werden kann; alle Städte besuche: eine jede hat einen großen Teil ihrer Bevölkerung aus der Fremde. Geh weiter aus denen, deren liebe Lage und Gunst der Landschaft viele anzieht; [...] kein Exil wirst du finden, wo sich nicht einer der Stimmung wegen aufhielte. [...] Insoweit ist also ein Ortswechsel an sich nicht beschwerlich, daß auch dieser Ort manche Menschen aus der Heimat weggeführt hat. (Seneca, *Ad Helv.* VI, 1, 3–5; übers. v. Rosenbach in L. Annaeus Seneca, 2011, S. 307, 309; Hervorh. N.H.)

Seneca bezeichnet im Sinne des universalen Kosmopolitismus der Stoa das *exsilium* als bloßen Ortswechsel (*loci commutatio*). Migration sei etwas typisch Menschliches (vgl. Herzig, 2021, S. 137), auch wenn sie „Mißlichkeiten“ mit sich bringe. Eine politische Dimension fehlt in dieser Argumentation, die *Exil* als solches aber auch nicht negiert. Nach der persönlichen Erfahrung der *relegatio*, zu der er auf Veranlassung des Claudius

<sup>6</sup> Clodius ist zwar namentlich nicht genannt, dass er gemeint ist aber weitgehend Konsens (vgl. Herzig, 2023, S. 53, Anm. 173).

wegen eines scheinbaren Ehebruchs mit Julia Livilla 41–49 n.Chr. nach Korsika verbannt worden war (vgl. Fuhrmann, 1999, S. 88-93), führte Senecas Weg schließlich ebenso wie der Ciceros wieder nach Rom zurück. Senecas Brief stammt aber aus dem Exil (vgl. Sauer, 2014), Ciceros *Paradoxa* aus Rom. Den Schüler\*innen wird so deutlich, dass die persönlichen Erfahrungen mit für die Autoren so empfundenen sozialen Ungerechtigkeiten in Form des Exils in der lateinischen Literatur unterschiedlich aufgearbeitet werden – von der scheinbaren Gelassenheit eines für den Menschen von Natur aus vorgesehenen Ortswechsels bis hin zu politischer Rechtfertigung, die in der Negierung des Rechtsanspruchs mündet. Schließlich können die Schüler\*innen auf dieser Grundlage begründet beurteilen, welcher dieser Schlussfolgerungen sie eher zustimmen würden. Dies führt zur nächsten Phase.

#### d) Fächerübergreifender diskursiver Kontext (*extending students' thinking*)

Die in den methodisch angeleiteten fachlichen Kontexten (rekonstruktiv) erarbeiteten Sachurteile werden nun miteinander (dekonstruktiv) verglichen: die *libertas* als *potestas vivendi, ut velis* mit dem *exul* trotz Verbleib in Rom und dem *exilium* als *loci commutatio*. Welchen Argumentationsgang die Schüler\*innen überzeugender finden, welche gesellschaftlichen Machtstrukturen die Argumentationen offenbaren (z.B. wer ein *Exil* aussprechen darf, wer in diesem Zusammenhang unter *social injustice* leiden muss) und ob sich die Schüler\*innen überhaupt Ciceros oder Senecas Positionen zuordnen würden, kann auf dieser Ebene differenziert beurteilt werden. Ferner ermöglicht diese interdisziplinäre Phase, den Fokus auf die unterschiedliche Fachmethodik zu richten: Mit welcher Methodik habe ich warum mehr Verständnis für den Exil-Gedanken erreichen können? Im Rahmen der *Critical Literacy* kann an dieser Stelle die Multiperspektivität einen Einblick geben, wie soziale Ungerechtigkeiten von Autor\*innen identifiziert werden und wie ihre persönliche Auseinandersetzung ihren Weg in die lateinische Literatur gefunden hat. Die Schüler\*innen können somit verstehen lernen, dass die jeweils epochenspezifischen Bedingtheiten dazu führen, etwas als ungerecht auf Grund jeweiliger Machtstrukturen zu erfahren, das vielleicht zu anderen Zeiten nicht diese Bedeutung hatte. Ciceros Argumentation wurde in einer Zeit verfasst, in der die *res publica* im Zuge der Bürgerkriege ihre *libertas* zu verlieren drohte und knapp zwei Jahrzehnte später im Prinzipat mündete; Senecas Argumentation wurde in einer für die meisten römischen Bürger\*innen nach innen hin friedlichen Zeit formuliert. So kann auf einer Metaebene einerseits erkannt werden, dass für die Bestimmung des Begriffes *Exil* in der lateinischen Literatur Grundlagen geschaffen wurden, die bis in das Bedeutungsspektrum unseres heutigen Begriffes Einzug gehalten haben. Auf der anderen Seite kann beurteilt werden, dass diese Grundlagen nicht ausreichen, um den gesamten Umfang unseres gegenwärtigen „Exils“, das z.B. die durch den Krieg bedingten ukrainischen oder syrischen Exulant\*innen wie auch das politische Exil eines Edward Snowden berücksichtigt, vergegenwärtigen zu können (*extending students' thinking*). Damit wird die letzte Phase eingeleitet.

#### e) Fächerübergreifender reflexiver Kontext (*reflecting and taking action*)

Auf dieser Ebene ist es relevant, den Schüler\*innen Raum zur handlungsorientierten Reflexion ihrer eigenen Gegenwart zu geben (*reflecting and taking action*). Hierfür kann ein Fallbeispiel Aufschluss geben, wie der Zusammenhang zwischen den Sachurteilen der Vergangenheit, den gegenwartsbezogenen Spontanurteilen zu Beginn der Unterrichtssequenz oder -reihe und den zukunftsorientierten Perspektiven hergestellt werden kann. Möglich wäre es, diese Phase so offen zu gestalten, dass die eigenen Erfahrungen mit Menschen mit Fluchthintergrund eine Reflexion über den persönlichen Umgang mit einer hieraus erwachsenen sozialen Ungerechtigkeit anregen. In diesem Kontext sollen die Spontan- und Sachurteile als Begründungsfundament dienen. Wichtig ist, deutlich zu begründen, warum Ciceros und Senecas Argumentationen in diesem Zusammenhang

zugestimmt wird oder nicht. Mit wohl begründeten Argumenten kann dafür oder dagegen votiert werden, wenn die Relevanz in der auf Zukunft ausgerichteten Handlungsorientierung besteht, gegenwärtige Missstände, die sich aus dem Exil ergeben, aufzuheben, wie z.B. die abgebrannte Flüchtlingsunterkunft in der Gemeinde Groß Strömkendorf (vgl. ARD, 2022). Ciceros stoische Auslegung der *libertas* in *Parad.* V, 34, das zu tun, was man wolle, sofern das eigene *iudicium* dem *animus* unterliege, kann nur schwerlich bei der Bewältigung dieses Problems helfen, da der *vir sapiens* kraft seiner einhergehenden Affektfreiheit eine solche Tat als indifferent zu bewerten habe. Sie gehe ihn nichts an. In Anlehnung an Ciceros Gedanken in *Parad.* IV, 29, 32 könnte argumentiert werden, dass die vermeintlichen Täter\*innen eigentlich als *exules* betitelt werden müssten, weil sie wider das Gesetz gehandelt haben, und nicht die in der Flüchtlingsunterkunft legitim lebenden Menschen. Diese Paradoxie führt im Sinne eines kognitiven Konflikts zwar zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit der Situation, zeigt aber bis auf die Feststellung, dass die Tat rechtswidrig war, keine konkreten Lösungsvorschläge für z.B. künftige Präventionen gegenüber solchen Missständen auf. Schließlich scheint auch Senecas universal kosmopolitische *commutatio loci* in diesem Kontext künftiger Handlungsoptionen wenig hilfreich, da sie das politische Momentum ausschließt. Für die gegenwärtige und künftige Wertschätzung der betroffenen und allgemein migrierenden Menschen ist Senecas Annahme allerdings nahezu unentbehrlich (vgl. Herzig, 2021, S. 137ff.). Es wird deutlich, dass sowohl das Fach Latein als auch das Fach Philosophie bei der Eruiierung konkreter Handlungsoptionen, die gegenwärtige Gesetzeslagen und Politik berücksichtigen müssen, zwar in der Theorie Fundamente zur Herleitung und Reflexion bieten, aber kaum Praxisanleitungen geben können. Hier wären Fächer wie Recht oder Sozialwissenschaften geeignet, fallorientiert zu arbeiten (vgl. MSW NRW, 2014c, 2014d). So wird schließlich in dieser Phase die Metakompetenz angestrebt, das bzw. die aufgeworfenen Problem(e), das bzw. die sich in der Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Begriffes *Exil* ergibt/ergeben, begründet und wertend auch über die beteiligten Fächer hinaus zu beurteilen.

## 5 Critical Literacy *qua* Interdisziplinarität! – Resümee und Ausblick

Ein interdisziplinärer Lateinunterricht kann die Kanonfrage des 21. Jahrhunderts zwar nicht hinreichend beantworten, aber er weist einen Weg, der die Interessen der Schüler\*innen nicht nur anerkennt, sondern diesen auch eine Möglichkeit zur aktiven Partizipation am Kanon gewährt. Auch wenn bisweilen die Obligatorik nach wie vor in den Händen weniger liegt und möglicherweise liegen wird, so ist doch zumindest in der schulpraktischen Realität an gewissen Punkten die Möglichkeit gegeben, die Schüler\*innen in ihrer Rolle als zentrale Akteur\*innen des Unterrichtsgeschehens wenigstens auf einer subjektiv bedeutsamen Ebene in die Auswahl zu lesender Lektüre einzubinden. Gewiss erfolgt die konkrete Auswahl durch die Lehrenden, die in einer Hand die bis dato obligatorisch zu lesenden Texte haben, in der anderen die zeitgeschichtlich eingebundenen Interessen und Bedürfnisse nach subjektiver Relevanz. Insofern können die in der herrschenden Obligatorik zu findenden Lektüren bereits Textstellen enthalten, die mit diesen Bedürfnissen verknüpfbar sind. Insofern können aber auch Texte von Autor\*innen in den Blick rücken, die fernab vom derzeit herrschenden Kanon sind, z.B. auch alt-, mittel- oder neulateinische Lektüren. Welche Texte letztlich verwendet werden, hängt in einem interdisziplinären Lateinunterricht von der Problemstellung ab (*problem posing*), die in der fächerübergreifenden Einstiegsphase gemeinsam mit den Schüler\*innen eruiert und in den fächerübergreifenden diskursiven wie reflexiven Phasen auf einer Metaebene beurteilt werden kann. Als Kriterium für diese Eruiierung bietet sich, wie gezeigt worden ist, die *Critical Literacy* an, die nahtlos in das Konzept für einen solchen

Unterricht integriert werden kann. Der Gewinn besteht vor allem in der klaren Ausrichtung auf die Feststellung und Hinterfragung sozialer Ungerechtigkeiten (*questioning*). Diese Hinterfragung beginnt in der Gegenwart, da nur sie für die Schüler\*innen unmittelbar bedeutsam ist. Am Beispiel des Exilgedankens, der gewiss von den Lehrenden bereits vor der Planung antizipiert worden sein sollte, können die Schüler\*innen ihre je subjektiven Erfahrungen verwenden, um die sozialen Ungerechtigkeiten, von denen die *oppressed* – zu denen sie auch selbst zählen können – betroffen sind, herauszuarbeiten und diese spontan zu beurteilen (*engaging students' thinking*). In der angeleiteten Phase werden die Schüler\*innen durch das von den Lehrenden auf der Grundlage von Obligatorik und *questioning* erstellte Material bei der Erarbeitung wenigstens zweier Sachurteile angeleitet, um fachmethodisch variante Zugänge zur kritischen Lektüre (historisch) relevanter Texte verstehen zu lernen. So kann ein Einblick in die epochenspezifische Auseinandersetzung mit derjenigen Problemstellung erfolgen, die aus der Gegenwart erwächst, und können gleichzeitig zeitgeschichtlich begründete Unterschiede (und ggf. auch Gemeinsamkeiten) im Kontext sozialer Ungerechtigkeiten ausgehend von dieser Problemstellung festgestellt werden (*guiding students' thinking*). Ein weiterer Vorteil der interdisziplinären Ausrichtung des Unterrichts besteht in der Möglichkeit, mehr lesen zu können und somit an einigen Stellen ein tieferes Verständnis für die epochenspezifischen Zusammenhänge zu gewinnen, da z.B. das Fach Philosophie es erlaubt, bereits übersetzte Texte als Grundlage der fachmethodisch angeleiteten Auseinandersetzung zu verwenden. Sodann sollen die Sachurteile in der fächerübergreifenden diskursiven Phase inhaltlich wie fachmethodisch verglichen werden, um so die Metakompetenz des abwägenden Urteilens zu stärken, indem auch offensichtlich wird, dass die aus der Gegenwart eruierten Problemstellungen qua singulärer Fachmethodik nicht in Gänze lösbar sind, aber mittels dieser doch vor allem das in der Vergangenheit begründete Verständnis für das Bedeutungsspektrum solcher Probleme verständlich wird (*extending students' thinking*). Schließlich werden in der fächerübergreifend reflexiven Phase die Spontan- und Sachurteile als Grundlage für die Bewertung gegenwärtig relevanter Fälle verwendet, deren Lösung auf die Zukunft weist und damit für die Schüler\*innen bedeutsam bleibt. Als Metakompetenz steht hier das reflektierte, unter Bezug auf ihre Lebenswelt begründete Beurteilen der Schüler\*innen im Fokus, das zugleich Handlungsoptionen aufzeigen soll, um sozial ungerechte Missstände aufzulösen (*reflecting and taking action*). Dieser Beitrag plädiert somit nicht dafür, den Kanon der zu lesenden Autor\*innen gänzlich neu zu denken, und auch nicht dafür, den Lateinunterricht in Gänze interdisziplinär zu gestalten. Vielmehr plädiert er dafür, die Erkenntnis, dass Interdisziplinarität in Verbindung mit der *Critical Literacy* mehr Partizipationsmöglichkeiten auf Seiten der Schüler\*innen in den Blick nehmen kann, zu nutzen, um die Obligatorik des Kanons und die gewollte Autonomie der Schüler\*innen mehr in Einklang zu bringen – z.B. in Form von Interimslektüren und kurzer Unterrichtssequenzen. Mündigkeit – konkretisiert im *cogito* – soll schließlich dazu führen, nicht nur Ungerechtigkeiten feststellen, sie hinterfragen und umdenken zu können, sondern auch den für die Demokratie notwendigen Dialog zu suchen. Auf einer Mikroebene der Schulpraxis zeigt das vorgestellte Konzept für einen fächerübergreifenden Lateinunterricht genau diese Notwendigkeit, Schüler\*innen zum kritisch konstruktiven Dialog anzuleiten und sie selbst als Akteur\*innen an der Konzeptionierung zu lesender Lektüren partizipieren zu lassen.

## Literatur und Internetquellen

### Primärliteratur

M. Tullii Ciceronis *Paradoxa Stoicorum, Academicorum reliquiae cum Lucullo, Timaeus, De natura deorum, de divinatione, de fato, fasc. I.* (1908). Hrsg. v. O. Plasberg (BT). De Gruyter. <https://archive.org/details/paradoxastoicoru01ciceuoft/mode/2up>

- M. Tullius Cicero. (1999). *Pro P. Sestio oratio. Lateinisch/Deutsch*. Übersetzt u. hrsg. v. G. Krüger. Reclam.
- M. Tullius Cicero. (2004). *De Legibus, Paradoxa Stoicorum. Über die Gesetze, Stoische Paradoxien. Lateinisch und deutsch*. Hrsg., übersetzt u. erläutert v. R. Nickel (3. Aufl.). Artemis & Winkler.
- L. Annaeus Seneca. (2011). Ad Helviam matrem de consolatione. Trostschrift an die Mutter Helvia. Übers., eingeleitet u. m. Anm. versehen v. M. Rosenbach. In L. Annaeus Seneca, *Philosophische Schriften. Lateinisch und Deutsch. Sonderausgabe, Bd. 2: Dialoge VII–XII*. Lateinischer Text v. R. Waltz [Sénèque, Dialogues. Tome troisième. Consolations, 4. Auflage, Paris 1961 (Société d'Édition «Les Belles Lettres»)] (2. Aufl.). Hrsg. v. M. Rosenbach. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

## Sekundärliteratur

- APO-OS. (Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld). Vom 20. Juni 2002 (GV. NRW. S. 268). Zuletzt geändert durch Art. 10 der Verordnung vom 23. März 2022 (GV. NRW. S. 405).
- ARD. (2022, 20. Oktober). *Flüchtlingsunterkunft abgebrannt*. <https://www.tagesschau.de/inland/fluechtlingsunterkunft-feuer-101.html>
- Benjamin, W. (2011). Die Aufgabe des Übersetzers. In W. Benjamin, Charles Baudelaire: Tableaux Parisiens. Deutsche Übersetzung mit einer Einleitung über die Aufgabe des Übersetzers. In W. Benjamin (Hrsg.), *Gesammelte Werke I* (S. 383–393). Zweitausendeins.
- Bessen, J., Feurle, G., Habigsberg, A., Hahn, S., Kraft, M., Thormann, E. & von Fabeck, H. (2010). *Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht der Hauptphase*. Unveröff. Manuskript.
- Blog o.A. (2022). <http://blog.oberstufenkolleg.de/wp-content/uploads/2021/06/Profilbrochure-2021–2023.pdf>
- Descartes, R. (1870/1644). Prinzipien der Philosophie. In R. Descartes, *Rene Descartes' philosophische Werke, Abteilung 3*. Text nach der Übersetzung durch J.H. von Kirchmann. L. Heimann.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Cornelsen.
- Doepner, T. (2018). Literatur. In M. Korn (Hrsg.), *Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 39–50). Cornelsen.
- Doepner, T. (2019). Interpretation. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (S. 141–178). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Feurle, G., Guschker, B., Habigsberg, A., Hahn, S., Thormann, E. & von Fabeck, H. (2012). Orientierungsrahmen für das fächerübergreifende Arbeiten im Oberstufen-Kolleg. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 7 (2), 73–93.
- Forschner, M. (2018). *Die Philosophie der Stoa. Logik, Physik und Ethik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Mit einer Einführung v. E. Lange. In deutscher Übertragung v. W. Simpfendorfer. Rowohlt.
- Fuhrmann, M. (1999). *Seneca und Kaiser Nero. Eine Biographie*. Fischer Taschenbuch.
- Greune, A. (2022, 15. März). *Ukrainer im Exil: Wenn in der Heimat der Krieg ausbricht*. Süddeutsche Zeitung. <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/starnberg/landwirtschaftsschule-herrsching-ukraine-putin-krieg-exil-oleksiy-viktorovych-jungbauer-1.5547658?reduced=true>

- Hahn, S. (2010). *Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg: Eine Zwischenbilanz zu Konzept, Umsetzung und Entwicklungspotentialen*. Unveröff. Manuskript.
- Hahn, S., Heinrich, M. & Klewin, G. (2014). Studien zum fächerübergreifenden Unterricht – eine Einführung in den Band. In S. Hahn, M. Heinrich, & G. Klewin (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (S. 5–14). MV.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Klinkhardt.
- Henke, R.W. (2015). Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik, Band 1: Didaktik und Methodik* (2., durchges. Aufl.) (S. 86–94). Schöningh UTB.
- Henke, R.W. (2019). Der dialektische Ansatz. In M. Peters & J. Peters (Hrsg.), *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte* (S. 71–83). Meiner.
- Herzig, N. (2021). Exkurs über das (nächste) Fremde: Perspektiven aus der lateinischen Fachdidaktik. *WE\_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4 (1), 131–140. <https://doi.org/10.11576/weos-5010>
- Herzig, N. (2023). *Ciceros Paradoxa Stoicorum als interdisziplinäre Schullektüre für die Fächer Latein und Philosophie. Eine Untersuchung eines fächerübergreifenden Kompetenzerwerbs* (Acta Didactica Classica. Bielefelder Beiträge zur Didaktik der Alten Sprachen in Schule und Universität, Bd. 4). Propylaeum.
- Jahn, S. (2020). *Sprachsensibler Lateinunterricht*. Kompetenzzentrum ProDaZ. [www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/jahn\\_sprachsensibler\\_lateinunterricht.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/jahn_sprachsensibler_lateinunterricht.pdf)
- Klafki, W. (2007). Zweite Studie. Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Auflage) (S. 43–81). Beltz.
- Kuhlmann, P. (2010). Modelle und Methoden. In P. Kuhlmann (Hrsg.), *Lateinische Literaturdidaktik* (S. 8–38). C.C. Buchner.
- Kuhlmann, P. (2013). Literatur und Religion im antiken Rom. *Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen 2012*, 274–280. <https://doi.org/10.26015/adwdoc-s-1601>
- Louloudi, E., König, L. & Schildhauer, P. (2021). Developing Critical Cultural and Digital Literacy. From Primary School to Teacher Education and Back. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer\*innenbildung*, 3 (3), 23–38. <https://doi.org/10.11576/pflb-4357>
- Luke, A. (2014). Defining Critical Literacy. In J.Z. Pandya & J. Ávila (Hrsg.), *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts* (S. 20–31). Routledge.
- Mateo i Ferrer, M. (2022). ZUSAMMENKUNFT. Ein Schulprojekt für Emanzipation durch Dialog und kritische Reflexion. *Dialogische Erziehung*, (1–2 [Sonderheft 1]: Freire-100), 33–44.
- McLaughlin, M. & De Voodg, G. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. Scholastic.
- Meyer, H. (2007). Dritte Lektion. Ergänzung zu Abschnitt 2. In H. Meyer, *Grundformen des Unterrichts – Langfassung* (S. 60–62). [https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/personen/hilbert.meyer/Grundformen\\_des\\_Unterrichts\\_Langfassung.pdf](https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/personen/hilbert.meyer/Grundformen_des_Unterrichts_Langfassung.pdf)
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (o.D.). *Zentralabitur 2024 – Lateinisch*. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5445>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I, Gymnasium in Nordrhein-*



- Westfalen, Latein*. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9\\_1\\_klp\\_3402\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9_1_klp_3402_2019_06_23.pdf)
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014a). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Lateinisch*.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014b). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Philosophie*.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014c). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Recht*.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014d). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Sozialwissenschaften*.
- Nickel, R. (2001). *Lexikon zum Lateinunterricht*. C.C. Buchner.
- Rentsch, T. & Rohbeck, J. (2011). Denkrichtungen und Methoden. In P. Breitenstein & J. Rohbeck (Hrsg.), *Philosophie. Geschichte – Disziplinen – Kompetenzen* (S. 409–419). J.B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-00402-4\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-476-00402-4_26)
- Sauer, J. (2014). *Consolatio ad Helviam*. In G. Damschen & A. Heil (Hrsg.), *Brill's Companion to Seneca. Philosopher and Dramatist* (S. 171–173). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004217089\\_017](https://doi.org/10.1163/9789004217089_017)
- Schildhauer, P. (2023). A Critical Approach to L2 Classroom Discourse Competence. Some Preliminary Considerations for English Language Teaching. *PraxisForschungLehrer\*innenbildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 5 (3), 58–76. <https://doi.org/10.11576/pflb-6282>
- Schirok, E. (2013). Vom Dekodieren zum Rekodieren. Texterschließung – Interpretation – Übersetzung: Versuch einer Begriffsklärung. *AU – Der Altsprachliche Unterricht*, 56 (6), 2–15.
- Schirok, E. (2018). Leben im Exil – Rom. *AU – Der Altsprachliche Unterricht*, 61 (3 + 4), 12–21.
- Stroh, W. (2010). *Cicero, Redner, Staatsmann, Philosoph* (2., durchges. Aufl.). C.H. Beck.
- van de Loo, T. (2021). Ciceros Darstellung seines Exils in seiner Rede *Pro Sestio* und in Briefen aus der Exilzeit. In L. Benz & J. Sauer (Hrsg.), *Rhetorik – Politik – Propaganda. Cicero und die Macht des Wortes* (2. Aufl.) (S. 39–68). Propylaeum. <https://doi.org/10.11588/propylaeum.836.c11454>
- Wolters, A. (2011). Projektpädagogik zur Jahrtausendwende. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (6. Aufl.) (S. 140–169). Cornelsen.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Herzig, N. (2023). Lateinische Lektüre interdisziplinär. Metakompetenzen und *Critical Literacy* im Lateinunterricht? *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 5 (3), 77–93. <https://doi.org/10.11576/pflb-6287>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel 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/de/legalcode>