

Ex usu cottidiano [Häger u.a.]

Häger, Hans-Joachim, Marcel Humar, Stefan Kipf, Anne Zarmsdorf (2026). Ex usu cottidiano? – Zum Spannungsverhältnis zwischen gängiger Schulpraxis und ihrer didaktischen Fundierung. Ars docendi, 28, settembre 2026.

Die altsprachliche Fachdidaktik hat ein breites Aufgabengebiet: Sie widmet sich intensiv aktuellen Problemen und Herausforderungen des Latein- und Griechischunterrichts, etwa dem Einsatz Künstlicher Intelligenz im Unterricht – und beschäftigt sich zugleich mit etablierten Gegenständen, beispielsweise mit der unterrichtlichen Behandlung einzelner Autoren, Werke und Gattungen, deren fachdidaktischer Stellenwert immer wieder neu reflektiert und aktualisiert werden muss. Auffällig ist jedoch, dass einige Themen, die bereits im alltäglichen Lateinunterricht eine hohe Präsenz und erhebliche didaktische Relevanz besitzen, in der fachdidaktischen Literatur bislang vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit erfahren haben. Gerade bei vermeintlich selbstverständlichen Bestandteilen des Unterrichts besteht dabei die Gefahr, dass ihre theoretische Begründung und empirische Untersuchung hinter ihrer praktischen Bedeutung zurückbleiben.

So kommt es u.U. zu einem alltäglichen Einsatz ohne eine fachdidaktische Absicherung. Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Beobachtung an. Er möchte schlaglichtartig ausgewählte Bereiche des Lateinunterrichts in den Blick nehmen, für die ein solcher Forschungs- und Klärungsbedarf konstatiert werden kann. Dabei geht es nicht darum, eine vollständige Forschungsagenda zu entwerfen. Vielmehr soll zum einen aufgezeigt werden, an welchen Stellen grundlegende Fragen bislang nur unzureichend theoretisch oder empirisch bearbeitet sind; zum anderen soll der Beitrag im Sinne eines Werkstattberichts skizzieren, mit welchen Ansätzen und laufenden Arbeiten versucht wird, diese Desiderate aufzugreifen. Auf diese Weise sollen nicht nur Forschungslücken benannt, sondern zugleich mögliche Perspektiven für ihre weitere Bearbeitung sichtbar gemacht werden.

Hierzu zählen Fragen des Stundeneinstiegs und der Sicherung, eine theoretische Ausleuchtung, was mit einem vermeintlich klaren Begriff wie dem Lesen im Lateinunterricht tatsächlich gemeint ist, sowie Überlegungen über Funktion sowie Wirkung von Aufgaben(formaten) im Lateinunterricht. Außerdem wird ein Modell zur zielgerichteten Planung von Interpretation vorgestellt und die Herausforderungen bei der Implementation sprachbildender Elemente in den Lateinunterricht thematisiert.

1. Stundeneinstieg und Sicherung als Schaltstellen des Lateinunterrichts

1.1 Prolegomenon

Unterricht zu planen bedeutet mehr, als einzelne Phasen in eine plausible Abfolge zu bringen. Gewiss benötigt eine Unterrichtsstunde eine erkennbare Struktur (vgl. dazu exemplarisch Fuchs 2023); mindestens ebenso entscheidend ist jedoch, wie ihre einzelnen Lernschritte fachlich aufeinander bezogen sind und was der eine für den folgenden leistet (vgl. dazu Häger 2021). Vordringlich zwei vermeintliche ‚Ränder‘ der Unterrichtsstunde verdienen deshalb besondere Aufmerksamkeit: Stundeneinstieg und Sicherung. Der Stundeneinstieg steht im Unterrichtsalltag gemeinhin am Anfang, die Sicherung häufig am Ende einer Unterrichtsstunde. Didaktisch greift diese Gegenüberstellung jedoch zu kurz.

Beide lassen sich vielmehr als Schaltstellen fachlicher Lernprozesse verstehen. Der Einstieg eröffnet neues Lernen und kann dabei bereits erworbene Wissensbestände reaktivieren. Sicherung erschöpft sich ihrerseits keineswegs in der Dokumentation entstandener Ergebnisse. Entscheidend ist vielmehr, fachliche Einsichten so weiterzuverarbeiten, dass sie für nachfolgendes Lernen erneut fruchtbar werden.

1.2 Der Stundeneinstieg als Schaltstelle fachlichen Lernens

Der Stundeneinstieg gehört zum selbstverständlichen Inventar schulischer Unterrichtsplanung. Er soll Aufmerksamkeit bündeln, Interesse wecken und vorhandenes Wissen für das Kommende aktivieren. Auch im Lateinunterricht besitzt er eine lange methodische Tradition. Gerade darin liegt jedoch ein Problem: Wo der Einstieg vornehmlich unter motivationalen oder methodischen Gesichtspunkten betrachtet wird, droht seine fachdidaktische Funktion in den Hintergrund zu treten. Ein origineller Impuls ist noch kein guter Einstieg, wenn das von ihm ausgelöste Denken für den anschließenden Lernprozess folgenlos bleibt.

Insbesondere für den kumulativ angelegten Lateinunterricht bedarf es deshalb einer genaueren Bestimmung, was ein Einstieg fachlich für das nachfolgende Lernen leisten muss. Wortschatz, Morphologie und Syntax, Texterschließung und Übersetzung sowie interpretatorisches Wissen und Können müssen fortwährend aufeinander bezogen werden. Professionelle Unterrichtsplanung muss daher antizipieren, welche bereits erworbenen Wissens- und Könnensbestände für den folgenden Lernprozess verfügbar sein oder gemacht werden müssen.

Hinzu kommt eine lernpsychologische Einschränkung: Aktuell beobachtbare Performanz darf nicht mit dauerhaftem Lernen gleichgesetzt werden (vgl. dazu Soderstrom & Bjork 2015). Gerade ein späterer Stundeneinstieg kann deshalb sichtbar machen, ob früher Erarbeitetes erneut aufgerufen und unter veränderten fachlichen Bedingungen genutzt werden kann.

Eine solche funktionale Perspektive auf den Stundeneinstieg ist in der Lateindidaktik bereits angelegt: Häger (2024) hat unterschiedliche Formen des Stundeneinstiegs für den Lateinunterricht systematisiert

und Kriterien für ihre Planung und Reflexion entwickelt. Entscheidend ist dabei nicht der eine „perfekte“ Einstieg, sondern seine Passung zu Lerngegenstand, Lernvoraussetzungen und intendierter Lernbewegung. Auch die Überlegungen von Humar (2023) zur Textvorentlastung und Textvorerschließung weisen in diese Richtung, indem vorbereitende Lernoperationen konsequent auf die nachfolgende Textarbeit bezogen werden. Weitergedacht kann der Einstieg damit sogar selbst Sicherungsfunktion übernehmen: Er eröffnet neues Lernen, indem er vorausgegangenes Lernen reaktiviert.

1.3 Von der Ergebnissicherung zur nachhaltigen Sicherung

Ergebnissicherung besitzt zu Recht einen festen Platz im Lateinunterricht (vgl. dazu Göbel 2019). In ihr werden gewonnene Erkenntnisse gebündelt, fachlich präzisiert und für die weitere Arbeit festgehalten. Im schulischen Alltag ist Sicherung deshalb häufig mit Tafelbild, Hefteintrag, Musterlösung oder abschließender Ergebnissammlung verbunden. Diese Verfahren besitzen sicherlich ihren Wert.

Problematisch wird es erst, wenn Ergebnisdokumentation und Lernen gleichgesetzt werden. Ein korrekter Hefteintrag – ganz gleich, ob analog oder digital – beweist ebenso wenig nachhaltiges Lernen wie eine überzeugende Musterübersetzung. Damit verschiebt sich die entscheidende Frage: Sicherung ist weniger von ihrer äußeren Form als von ihrer Funktion innerhalb fachlicher Lernprozesse her zu bestimmen. Sie muss gewonnene Einsichten fachlich prüfen und Wesentliches verdichten. Vor allem aber muss sie neue Erkenntnisse mit vorhandenem Wissen relationieren und für spätere fachliche Anforderungen verfügbar machen.

„Nachhaltigkeit“ bezeichnet dabei keine empirisch garantierbare Dauerhaftigkeit, sondern zunächst die didaktische Anschlussqualität eines Ergebnisses. Dabei ist zu fragen: Kann daran später unter veränderten fachlichen Bedingungen weitergearbeitet werden? Aktiver Abruf und Rekontextualisierung besitzen hierfür besondere Bedeutung (vgl. dazu Barnett & Ceci 2002 und Karpicke & Blunt 2011).

Für eine solche funktionale Erweiterung der Sicherung lassen sich bereits lateindidaktische Anknüpfungspunkte ausmachen. Die lateindidaktische Diskussion unterscheidet zwischen kontinuierlichen und abschließenden Sicherungsformen; eigene, von Häger in den vergangenen Jahren entwickelte Überlegungen führen diesen Ansatz funktional weiter. Demnach kann Sicherung während, am Ende und nach einer Erarbeitung stattfinden: als *Mikro-Sicherung*, wenn Hypothesen geprüft oder Zwischenergebnisse präzisiert werden; als *explizite Ergebnissicherung*, wenn zentrale Erkenntnisse gebündelt werden; und als *longitudinale Sicherung*, wenn erworbene Wissens- und Könnensbestände später reaktiviert, variiert und neu kontextualisiert werden. Diese Unterscheidung ist als heuristischer Modellvorschlag zu verstehen; ihre fachdidaktische Tragfähigkeit bedarf weiterer theoretischer Präzisierung und empirischer Prüfung.

1.4 Sicherung muss fachlich werden

Die allgemeindidaktische und lernpsychologische Forschung bietet wichtige Erkenntnisse zu Abruf, Transfer und nachhaltigem Lernen. Für den Lateinunterricht genügt dies jedoch nicht. Was sicherungswürdig ist, bestimmt sich vom fachlichen Lerngegenstand her.

Bei der Grammatik- und Wortschatzarbeit geht es nicht allein um das Festhalten einer Regel, sondern darum, Formen und Strukturen später wiederzuerkennen und für das Textverstehen zu funktionalisieren. Beim Übersetzen ist nicht nur die korrekte deutsche Fassung bedeutsam, sondern auch die begründete Verstehensentscheidung. Und eine Interpretation gewinnt ihre fachliche Tragfähigkeit erst durch die nachvollziehbare Rückbindung an den lateinischen Text und die Plausibilität der Argumentation mit diesem.

Ein wesentliches fachdidaktisches Desiderat liegt folglich in einer fachspezifischen Theorie der Sicherung, die deren Funktion über die einzelne Unterrichtsstunde hinaus bestimmt: Professionelle Sicherungsplanung beginnt nicht mit der Frage nach Tafelbild, Quiz oder Exit-Ticket, sondern mit drei vorausgehenden Fragen: Was ist fachlich entstanden? Was davon ist sicherungswürdig? Wofür muss es später verfügbar sein? Damit geraten zugleich die Produkte der Schülerinnen und Schüler stärker in den Blick. Übersetzungen, grammatische Analysen, Deutungshypothesen und selbst fachlich fehlerhafte Äußerungen können zu Schaltstellen weiteren Lernens werden, wenn ihre zugrunde liegenden Denk- und Verstehensprozesse diagnostisch wahrgenommen und weiterverarbeitet werden.

Eine solche fachspezifische Perspektive lässt sich an mehrere Stränge der jüngeren Lateindidaktik anschließen: Anknüpfungspunkte bieten insbesondere die Arbeiten von Kipf (2014, 2019, 2021a) zur Sprachbildung, die Überlegungen bei Humar (2023) zur kompetenzorientierten Textvorerschließung sowie Ausarbeitungen von Häger (2021) zur Unterrichtsplanung, in denen fachliche Lernprozesse jeweils funktional aufeinander bezogen werden.

Daran anschließend lassen sich – zunächst heuristisch und ohne Anspruch auf empirische Vollständigkeit oder Validierung – sechs Funktionen nachhaltiger Sicherung unterscheiden: fachliche Validierung, Selektion und Verdichtung, Relationierung, kognitive Aktivierung, diagnostische Nutzung und Anknüpfbarkeit. Ihre Tragfähigkeit entscheidet sich nicht an isolierter Anwendung, sondern an ihrem fachlich begründeten Zusammenspiel.

1.5 Fachlichkeit professionell verfügbar machen

An diesem Punkt reicht die Sicherungsfrage über die Planung der einzelnen Lateinstunde hinaus. Denn eine Lehrkraft muss fachliche Lernprozesse nicht nur strukturieren können. Sie muss erkennen, welche fachlichen Beziehungen in ihnen entstehen, deren Tragfähigkeit beurteilen und daraus begründete Entscheidungen für das weitere Lernen ableiten. Methodenkenntnis allein reicht dafür nicht aus.

Fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen müssen für konkrete unterrichtliche Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungssituationen professionell verfügbar werden. Die empirischen Arbeiten von Lindl und Hilbert bilden hierfür einen wichtigen Bezugspunkt: Fachwissen und fachdidaktisches Wissen lassen sich bei angehenden und berufstätigen Lateinlehrkräften als unterscheidbare Komponenten domänenspezifischen Professionswissens festmachen (vgl. dazu Lindl & Hilbert 2023).

Gerade für eine über die Einzelstunde hinausreichende Sicherung gewinnt dieses professionelle Urteil besondere Bedeutung. Was von einem fachlichen Lernprozess für weiteres Lernen verfügbar bleiben

soll, lässt sich nicht aus einem allgemeinen Methodenrepertoire ableiten. Es bedarf vielmehr fachdidaktisch begründeter Entscheidungen darüber, welche Lernbestände sicherungswürdig sind, welche Funktion ihnen für nachfolgende Lernprozesse zukommt und unter welchen veränderten Anforderungen sie erneut aufgegriffen und weitergeführt werden sollen. Diese Fragen berühren zugleich das an der Humboldt-Universität zu Berlin im Arbeitsbereich Didaktik der alten Sprachen angesiedelte Habitationsprojekt *Didaktik der Sicherung: Eine theoretisch-empirische Modellbildungsstudie zur fachlichen Sicherung im Lateinunterricht*. Das von Häger bearbeitete Projekt untersucht u. a. professionelle Stundenplanung im Lateinunterricht unter der Frage, wie fachliche Lernoperationen begründet aufeinander bezogen werden und wie dabei jene Lernbestände bestimmt und weitergeführt werden können, die für nachfolgendes Lernen verfügbar bleiben sollen.

Professionelle Unterrichtsplanung setzt demnach nicht allein vorhandenes Wissen voraus. Sie verlangt die Fähigkeit, dieses Wissen unter konkreten fachdidaktischen Bedingungen aufzurufen, verschiedene Wissensbestände miteinander in Bezug zu setzen und für begründetes professionelles Handeln fruchtbar zu machen.

1.6 Conclusio

Stundeneinstieg und Sicherung bleiben zwei besonders sichtbare Schaltstellen professioneller Unterrichtsplanung. Ihr Verhältnis ist jedoch weniger linear zu denken, als es traditionelle Phasenmodelle nahelegen. Der Stundeneinstieg kann vorausgegangenes Lernen reaktivieren und damit selbst Sicherungsfunktion übernehmen. Eine explizite Ergebnissicherung kann Erkenntnisse bündeln und fachlich präzisieren, ohne dass deren nachhaltige Verfügbarkeit damit bereits gewährleistet wäre. Entscheidend ist deshalb nicht allein, welche Phasen aufeinander folgen, sondern was eine fachliche Lernoperation für die nächste leistet. Professionelle Unterrichtsplanung fragt danach, was fachlich entstanden ist, was davon für weiteres Lernen verfügbar werden muss und wie daran weitergearbeitet werden kann.

Die Qualität des Lateinunterrichts entscheidet sich somit nicht allein an der Gestaltung seiner einzelnen Unterrichtsphasen, sondern ebenso daran, ob fachdidaktisch relevante Lernbestände über deren zeitliche Grenzen hinaus verfügbar bleiben, wiederaufgenommen und für weiteres Lernen produktiv weitergeführt werden können.

2. Textverstehen, Textarbeit und Lesen

Wer im Lehrkräftezimmer das Gespräch der Kolleg*innen mithört, hat sicherlich schon einmal Aussagen wie die folgenden mitbekommen: „Ich lese mit meinem Kurs Platon“ oder „Wir haben gerade Ovids Metamorphose zu Aktaion im Kurs gelesen.“ Während Lehrkräften der alten Sprachen bei solchen Aussagen vermeintlich klar ist, dass es sich bei diesem „Lesen“ um einen mehrere Stunden und Wochen umschließenden Prozess der Textdurchdringung handelt, könnten fachfremde Lehrkräfte oder auch

Eltern bei solchen Aussagen falsche Vorstellungen entwickeln: Nämlich, dass es sich um ein verstehendes Lesen in der Fremdsprache handelt, bei dem ein Text innerhalb von einer Unterrichtsstunde, zumindest oberflächlich, durch das Lesen inhaltlich durchdrungen wird.

Latein und Griechisch als textbasierte Fächer fokussieren den Umgang mit Texten. Die Sprache selbst wird mit Hilfe durch und Reflexion über Texte gelernt, im Vergleich zu den modernen Fremdsprachen weitaus seltener durch eine mündliche Auseinandersetzung mit der Sprache.

Der Umgang mit Texten, die Arbeit an und mit ihnen, literarisches Lernen, Lektüre und Übersetzen sind dabei nicht nur für die Lehrkräfte, sondern auch für die Schüler*innen im altsprachlichen Unterricht von zentraler Bedeutung. Täglich werden in Latein- und Griechischklassen Texte vorgelesen, vorentlastet, vorerschlossen (zur Begriffsabgrenzung siehe Humar 2023), übersetzt und analysiert wie interpretiert. Die Übersetzungen werden gemeinsam diskutiert und verbessert, der Textinhalt paraphrasiert und durch (gemeinsame) Fragen und Diskussionen erschlossen sowie deutsche Informationstexte auf der Suche nach Hintergrund- sowie Zusatzinformationen hinzugezogen. Und trotzdem sind viele dieser dem Unterricht so wohlbekannten Prozesse in der Fachdidaktik der alten Sprachen nicht in Gänze untersucht. Es lassen sich zwar mehrere Aufsätze finden, in denen eine theoretische Fundierung und auch terminologische wie konzeptionelle Abgrenzung der gebräuchlichen Methoden und Begriffe angebahnt werden (siehe Humar 2023, Schirok 2013; sowie die Themenhefte des Altsprachlichen Unterrichts 2003 „Übersetzen“, 2013 „Texterschließung“, 2014 „Textinterpretation“, 2015 „Textübersetzung“, 2017 „Textverständnis überprüfen“), doch sind diese Themen nicht in vollem Umfang fachdidaktisch erforscht. Was genau umfasst Lesen oder den Prozess der Lektüre? Zwar liegen in den Bereichen der Literaturdidaktik (Kuhlmann 2010) sowie der Texterschließung und dem Textverstehen (Kuhlmann 2022) umfangreichere Betrachtungen vor, doch ist der Bedarf nach theoretischer Fundierung wie auch fachdidaktischer Ausgestaltung dieser Aspekte weit größer. Empirische Belege für die Wirksamkeit der Methoden fehlen ebenfalls meist gänzlich.

2.1 Lesen im altsprachlichen Unterricht

Obwohl Lesen für die meisten Menschen ein alltäglicher Vorgang ist, der nahezu unbemerkt, aber doch stetig abläuft – sei es die Haltestellenanzeige im öffentlichen Personennahverkehr, die Werbung auf der Straße, die Aufschrift auf dem Pulli des Gegenübers – ist es nicht trivial, Lesen als Fähigkeit zu beschreiben. Lesen meint meist ein Leseverstehen, also eine visuelle Aufnahme von Buchstaben, oder auch nicht-linearen Texten, deren Bedeutungsinhalt unter Aufbau einer mentalen Repräsentation erschlossen wird. Dabei ist je nach Lesemotivation und Erkenntnisinteresse entweder der Text als Ganzes wichtig, oder Details innerhalb des Textes gewinnen stärkere Relevanz. Dieses Leseverstehen im Umgang mit kontinuierlichen Texten konstituiert sich durch eine Kombination mehrerer komplexer wie auch miteinander verwobener Prozesse. Ein Lesen im Fremdsprachenunterricht wird durch den Unterschied von Erst- und Fremdsprache sowie auch die kulturellen Unterschiede, die in den fremdsprachlichen Texten nahezu stets einen Ausdruck finden, verlangsamt und erschwert.

Auch wenn Lesen als verkürzte Form des Verbs *vorlesen* betrachtet werden kann, so zeigt sich doch gerade im Erwerb von Fremdsprachen zwar eine Verbindung, doch auch ein Unterschied zwischen diesen beiden Vorgängen (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2025, Thonhauser 2008, Seval Karacabey 2021): So kann vermutlich ein jeder/eine jede einen fremdsprachlichen Text vorlesen, wenn das verwendete Alphabet dem bereits bekannten entspricht, obwohl die Fremdsprache nicht beherrscht wird. Dieses Vorlesen ist sicherlich sehr langsam, stockend, nicht mit einer sinntragenden Betonung versehen und bestimmt nicht immer phonetisch korrekt, möglicherweise würde die Fremdsprache von Sprecher*innen der Sprache nicht einmal als solche identifiziert werden. Doch auch wenn ein solches Vorlesen möglich ist, so wird aus diesem Vorgehen sicherlich kein Textverständnis zu gewinnen sein. Diese Beobachtungen gelten auch für die Sprache Latein. Das Vorlesen hat im Lateinunterricht, besonders in Zusammenhang mit der Vorerschließung und Übersetzung einen festen Platz: So wird der Text zum Zweck der Vorerschließung durch die Lehrkraft betont vorgelesen, durch die Schüler*innen zum Beispiel in Phasen des Übersetzungsvergleichs. Doch weder Lehrkräfte noch Schüler*innen sollten dabei in die Irre geführt werden und besonders Schüler*innen sollte transparent gemacht werden, dass ein unbekannter anspruchsvoller literarischer Text auch für Lehrkräfte herausfordernd ist und nicht immer beim ersten Lesen einfach ‚heruntergelesen‘ werden kann. Gerade das Vorlesen der Texte durch die unterrichtenden Lehrkräfte wird, besonders bei lyrischen Texten, im Studium erlernt und geübt und im unterrichtlichen Kontext zuhause zunächst vorbereitet.

Ob ein Lesen im Lateinunterricht stattfindet, kann nicht pauschal und absolut beantwortet werden. Denn zum einen muss die Frage aufgeworfen werden, ob ein Lesen in der Fremdsprache Latein in Hinblick auf die sprachlichen Kompetenzen von den Lernenden erreicht werden kann. Zum anderen muss die Fragestellung geklärt werden, wie und mit welchem theoretischen Hintergrund ein Lesen in den Unterricht integriert werden kann. Während Kuhlmann (2010) zwar darauf eingeht, dass im Vergleich zum modernen Fremdsprachenunterricht die Beschäftigung mit einem Text in unterschiedliche Phasen gegliedert werden kann (vor-während-nach der Textarbeit), bleibt dennoch gänzlich unbeachtet, auf welcher theoretischen Basis und didaktischer Grundlage der Umgang mit dem Text im altsprachlichen Unterricht konkret ausgestaltet werden soll. Handelt es sich beim modernen Fremdsprachenunterricht um einen *pre-while-post reading* Ansatz, ist im altsprachlichen Unterricht fraglich, ob und inwiefern von einem Lesen oder einer im Unterricht zu entwickelnden Lesekompetenz die Rede sein kann. Zwar schließt dies nicht aus, dass ein solcher Ansatz in den altsprachlichen Unterricht übertragen werden könnte. Doch muss dabei berücksichtigt werden, dass ein fremdsprachliches, verstehendes Lesen, bei welchem die Prozesse der Dekodierung und Rekodierung in überaus kleiner zeitlicher Distanz voneinander ablaufen, sich von einem Übersetzungsprozess wie dem der alten Sprachen unterscheidet, bei welchem diese Schritte in zeitlicher Distanz voneinander ablaufen (und bisweilen mehrere Phasen der Rekodierung nötig sind). Zudem weist Kuhlmann die Textvorerschließung im Latein- und Griechischunterricht nicht der Phase des *pre-reading*, sondern der des *while-readings* zu, obwohl das zumindest den aus dem Englischunterricht übernommenen Phasen und der dort auffindbaren Strukturierung widerspricht (vgl. Kuhlmann 2022, S. 24). Schon in diesem Beispiel lässt sich ableiten, dass die Reflexion

über das Lesen und den Umgang mit Texten im fachdidaktischen Diskurs der alten Sprachen im Vergleich zu den modernen Fremdsprachen nicht abgeschlossen ist. Während die Deutschdidaktik eine Lesedidaktik vorweisen kann, die sich besonders auf den Erwerb der Lesekompetenz und dem Entnehmen von Informationen aus Sachtexten konzentriert, warten auch die Didaktiken der modernen (schulischen) Fremdsprachen mit Theorien zur Fundierung der Lesekompetenz, Leitlinien, Studien und zum Teil empirischen Erkenntnissen auf. Sowohl für das Fach Deutsch wie auch für die modernen Fremdsprachen gilt, dass die Entwicklung der Lesekompetenz als zentraler Bestandteil der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Lehrplänen und rechtlichen Rahmenbedingungen des Unterrichts ausgewiesen wird (vgl. für Berlin/Brandenburg Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Teil C Deutsch 2014 S. 11ff., 16, 20; Rahmenlehrplan Teil C Deutsch Jahrgangsstufen 1–10 2023, S. 4, 6, 26f; Rahmenlehrplan Teil C Moderne Fremdsprachen Jahrgangsstufen 1–10 2024, S. 5, 7, 21, 22). Auch in vielen Lehrplänen und Curricula für den Lateinunterricht lassen sich Verweise auf das Lesen finden, doch unterscheiden sich diese zwischen den Bundesländern stark (vgl. exemplarisch Fachanforderungen Latein Schleswig-Holstein 2015, S. 22; Rahmenlehrplan [Mecklenburg-Vorpommern] Latein Sekundarstufe I Jahrgangsstufen 1–10 2025, S. 24), was auch auf die fehlende theoretische Fundierung dieser Kompetenz in der Didaktik der alten Sprachen zurückgeführt werden kann.

Es zeigt sich, dass bereits auf der basalen Ebene, in der Verwendung eines geteilten und prägnanten Vokabulars und der Beschreibung der unterrichtlichen Abläufe, Prozesse und Vorgehensweisen eine Uneinigkeit besteht, die es zunächst aufzulösen gilt, um auf dieser Grundlage den Umgang mit Texten, Textverstehen wie auch Lesen im altsprachlichen Unterricht zu konkretisieren. Für diesen komplexen Prozess bestehend aus Vorerschließung, Vorentlastung, Dekodierung, Rekodierung, Übersetzungsvergleich und Interpretation eignet sich im Kontext der alten Sprachen der traditionelle Begriff der Lektüre.

Ein Blick in die Lehrpläne und Curricula zeigt, dass in der unterrichtlichen Praxis bereits eine Lesekompetenz gefördert werden soll, auch wenn diese sehr unterschiedlich definiert und gestaltet ist. Besonders am Beispiel des Vorlesens des zu übersetzenden Textes, welches fest in der unterrichtlichen Praxis verankert ist, wird deutlich, dass es einer fachdidaktischen Fundierung und Theoriebildung bedarf, die die bestehende Praxis reflektiert, einbindet, ergänzt und mit Blick auf den Kompetenzerwerb der Schüler*innen unterstützt. Dabei wird auch zu untersuchen sein, ob der Prozess der Lektüre im Lateinunterricht durch ein fremdsprachlich verstehendes Lesen unterstützt werden kann. Hierfür bedarf es einer Modellierung, die auch empirisch untersucht, bis zu welcher Textkomplexität ein Text durch die Schüler*innen tatsächlich fremdsprachlich verstehend gelesen werden kann.

3. Aufgaben im Lateinunterricht

Eine Aufgabe im Unterricht gilt als „Handlungsauftrag, der Lernende dazu auffordert, sich mit einer Situation auseinanderzusetzen, deren Aspekte sie in bestimmter Art und Weise bearbeiten sollen, um

ein Problem zu lösen und spezifische Ergebnisse zu erbringen“ (Liebsch 2019/2020, S. 4; ähnlich auch die Definition bei Drüke-Noe et al. 2017, S. 209). Aufgrund ihrer initiierenden, steuernden (Leisen 2010) und aktivierenden Funktion nehmen Aufgaben in der Unterrichtspraxis eine zentrale Rolle ein. Entscheidend ist dabei, welche Lernprozesse die Aufgaben aufgrund ihrer spezifischen Gestaltung anregen und welche Anforderungen sie an die Lernenden stellen.

Doch wie sieht es mit den Aufgaben und der didaktischen Reflexion über diese im Lateinunterricht (LU) aus? Um diese Leitfrage etwas differenzierter anzugehen, sollen im Folgenden drei didaktische Bereiche näher ausgeleuchtet werden: Die Klassifizierung von Aufgaben hinsichtlich ihrer Funktion und Gestaltung, die empirische Forschung zur Wirksamkeit von Aufgaben sowie die Reflexion von Aufgaben in der Unterrichtspraxis.

3.1 Fehlende Systematik der Aufgaben

Von einer etablierten und theoretisch wie empirisch konsolidierten Aufgabenkultur kann für den altsprachlichen Unterricht bislang nur eingeschränkt gesprochen werden (vgl. Liebsch 2019/2020, S. 28; Liebsch 2023): Den alten Sprachen mangelt es an einer fachspezifischen, systematischen fachdidaktisch ausgerichteten Auseinandersetzung mit der Funktion, Form und Wirkung von Aufgaben für Lehr-Lern-Prozesse. Ausnahmen bilden die Arbeiten von Liebsch (2019/2020, 2021, 2023) sowie Beyer (2018), besonders S. 166–191; diese ersten Systematisierungen haben sich aber bislang weder zu einer umfassenden Theorie der Aufgaben verdichtet noch sind ihre Annahmen und Überlegungen hinreichend empirisch validiert.

Während andere Fächer (wie die Naturwissenschaften oder moderne Fremdsprachen) bereits mit differenzierten Modellen wie dem *task-based learning* (Mertens 2010) arbeiten, spielt eine solche Aufgabenorientierung im Lateinunterricht bisher keine nennenswerte Rolle¹. Hinzu kommt eine mangelnde Differenzierung von Aufgabentypen: In der Lateindidaktik werden verschiedene Aufgabentypen mit unterschiedlichen Funktionen – namentlich Lernaufgaben, Übungsaufgaben und Leistungsaufgaben (dazu auch Liebsch 2023) – bisher nicht systematisch gegeneinander abgegrenzt. Im Gegenteil: Die Begriffe „Übung“ und „Aufgabe“ werden häufig nicht trennscharf und gelegentlich sogar synonym verwendet (beispielsweise lässt sich dies etwa am Griechisch-Lehrbuch *Dialogos*, Westermann 2020, beobachten). Es bedarf daher einer Neukonzeption von Aufgaben unter strikter Berücksichtigung von Qualitätsmerkmalen, um klar voneinander abgrenzbare Lern-, Übungs- und Leistungsaufgaben zu erhalten. Zudem sollten auch lerntheoretische Überlegungen bei der Aufgabenkonzeption stärker berücksichtigt werden

Eine fehlende Differenzierung hat unmittelbar Effekte auf den Unterricht: Oft werden aufgrund der fehlenden Abgrenzung der Aufgabentypen Aspekte des Lernens und Leistens (Testen) miteinander vermischt, sodass für die Schüler und Schülerinnen in den Aufgaben nicht transparent ist, ob eine Aufgabe dem Kompetenzaufbau (Lernen) oder der Leistungsfeststellung (Prüfen) dient (dazu Liebsch 2019/2020,

¹ In dem Methodenhandbuch, das von M. Korn (2018) herausgegeben wurde, spielt die Aufgabenreflexion keine Rolle.

S. 20 mit weiteren Literaturangaben). Hinzu kommt ein zu geringes kognitives Aktivierungspotenzial in Lehrbüchern (vgl. zum Folgenden Beyer 2018, S. 301; dazu Liebsch 2019/2020): Empirische Analysen von Lateinlehrbüchern der fünften Generation zeigen, dass etwa 50 % der Aufgaben dem untersten Anforderungsbereich (AFB I) zuzuordnen sind. Aufgaben in Lehrbüchern haben daher oft ein eher geringes kognitives Aktivierungspotenzial und fordern die Lernenden selten zu vertieftem Nachdenken oder komplexen Problemlösungen heraus.

Die Folgen sind deutlich: Durch die eher unterkomplexen und wenig aktivierenden Aufgaben „verschenken Lateinlehrkräfte Lernpotenziale“ (Liebsch 2019/2020, S. 17). Der bisherige fachdidaktische Diskurs konzentriert sich vornehmlich auf das Üben und dessen lernpsychologische Grundsätze. Es besteht aber ein Bedarf an der Entwicklung von komplexen Aufgaben, die über einfache Übungen hinausgehen. Diese sollten prozessorientiert sein, individuelle Lösungswege ermöglichen und eine Herausforderung enthalten, um echtes Interesse zu wecken. Weiterhin wäre zu fragen, welche Elemente des *task-based learning* konkret für den Lateinunterricht fruchtbar gemacht werden könnten.

3.2 Fehlende Evidenzbasierung

Bisher liegt für den Lateinunterricht noch keine empirische Evidenz für die fachdidaktisch begründete Beurteilung von Aufgabenkategorien vor. Es fehlen ebenso wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse darüber, welche spezifische Beschaffenheit Lern-, Übungs- und Leistungsaufgaben im Sprach- und Lektüreunterricht haben müssen, um tatsächlich lernwirksam zu sein und ob sie dies dann auch sind (hier wäre die Perspektive der Lernenden wichtig). Erste Versuche einer empirischen Überprüfung der Wirkung von Aufgaben im Latein- und Griechischunterricht werden momentan im Rahmen eines Projekts von Marcel Humar (Freie Universität Berlin) und Anne Zarmsdorf (Humboldt-Universität zu Berlin) unternommen. Die Studie untersucht konkret Übungsaufgaben mit besonders kreativem oder spielerischem Charakter (Rätselaufgaben, Wortgitter, Suchspiele o.Ä.) hin auf Spaß- und Frusterleben (und daran geknüpft Motivation) sowie die subjektive Einschätzung, ob durch die Aufgaben wirklich sprachliche Kompetenzen eingeübt werden. Damit soll zum ersten Mal erhoben werden, wie Schüler und Schülerinnen Übungsaufgaben beurteilen und ob – so die Begründung für diese Aufgaben – kreative Aufgaben wirklich mehr Spaß machen und dabei Kompetenzen fördern. Dass solchen Aufgabenformaten in aktuellen Lehrwerken eine nicht unerhebliche Bedeutung zugemessen wird, zeigt exemplarisch ein Blick in ein aktuelles Lateinlehrbuch (*tibi*, Cornelsen 2025²): Dort finden sich im ersten Band insgesamt 87 Übungsaufgaben, von denen sechs einen Rätselcharakter aufweisen, acht um eine unterhaltende Geschichte aufgebaut sind (die aber nichts mit der Aufgabe an sich zu tun hat) und ganze zwölf Aufgaben, die zur Bearbeitung Kreativität erfordern (Wörter Schlange usw.). Das sind immerhin insgesamt fast 30 % der Aufgaben.

Es gibt weiterhin Aufgaben für die Forschung: Erstens bedarf es systematischer, lehrwerksübergreifender Aufgabenanalysen, die die Verteilung unterschiedlicher Aufgabenformate, deren kognitives

² Siehe zu *tibi* 1 die Rezension von Zarmsdorf (2025). Ebenso auch Zarmsdorf (2026).

Aktivierungsniveau untersuchen und systematisieren. Zweitens sind größer angelegte Wirkungsstudien erforderlich, die prüfen, welche Lernprozesse und Lernergebnisse diese Aufgaben unter konkreten Unterrichtsbedingungen tatsächlich hervorrufen. Um evidenzbasierte Aussagen über das kognitive Anspruchsniveau von Aufgaben in Lehrbüchern treffen zu können, sind weiterführende Studien mit umfassenden Datensätzen notwendig, die auch über die Grenzen eines Bundeslandes hinaus erste Evidenzen liefern.

3.3 Fehlende Reflexion der Unterrichtspraxis

Ein erhebliches Forschungsdesiderat besteht darin, dass es kaum Erkenntnisse darüber gibt, wie Lehrkräfte im Lateinunterricht tatsächlich mit den Aufgaben aus den Lehrbüchern umgehen, ob bestimmte Aufgaben selektiert werden und wie dies begründet wird. Es fehlen zudem Erhebungen, in welchem Maße Lehrkräfte überhaupt die Struktur und Zielsetzung von Aufgaben ziel- und ressourcenorientiert reflektieren. Die Auswahl und Gestaltung lernwirksamer Aufgaben erfordert nämlich ein hohes Maß an didaktischer und diagnostischer Kompetenz, um Aufgaben passgenau auf das Vorwissen und die Lernvoraussetzungen einer spezifischen Lerngruppe zuzuschneiden. Denn eine Lehrbuchaufgabe ist noch kein Unterricht. Eine Lehrkraft kann eine didaktisch wenig leistungsfähige Aufgabe durch spezifische Techniken (Scaffolding, Kontextualisierung, usw.) aktivierend umgestalten. Die Qualität einer Aufgabe kann daher nicht unabhängig von ihrer unterrichtlichen Implementation beurteilt werden.

Es wäre wünschenswert, Konzepte zu erarbeiten, die Lehrkräfte bei der didaktischen Arbeit mit Aufgaben unterstützen (dazu auch Drüke-Noe et al. 2017). Zur Professionalisierung der Lehrkräfte ließe sich beispielsweise der Einsatz von Instrumenten wie dem FLACT-Modell (*Framework for Language Awareness and Cognitively stimulating Tasks*) im Rahmen des Lateinunterrichts erproben. Dieses Raster dient „der Reflexion und Bewertung von Aufgaben und kann gleichermaßen als Leitfaden dienen, um Aufgaben in Bezug auf kognitive Aktivierung für einen sprachsensiblen Unterricht anzupassen/zu konzipieren“ (Baumann 2025, S. 32). Es bleibt aber offen, inwiefern dieses Raster für den Lateinunterricht modifiziert werden müsste.

4. Interpretationsstunden – Planung und Durchführung

4.1 Die Interpretation im Lateinunterricht

Im altsprachlichen Lektüreunterricht steht traditionell das Lernen durch Literatur im Vordergrund, bei dem z.B. auf dem Weg der historischen Kommunikation (Maier 1997), des existenziellen Transfers (Munding 1985) oder einer existentiellen Interpretation (Hennebühl 2024) die Förderung historisch-kultureller Kompetenzen und insbesondere die persönliche Entwicklung der Lernenden im Zentrum stehen soll. Dabei steht konsequenterweise die Nutzbarmachung von Gegenwartsbezügen im Vorder-

grund, wenn z.B. Götttsching/Marino (2017) darauf verweisen, dass es bei der Vorbereitung einer Interpretation „unsere wichtigste Aufgabe“ sei, „Aspekte jugendlicher Lebenswelten als Bezugspunkt für die Interpretation aufzuspüren.“ (ebd., S. 42).

Der Text als literarisches Dokument und Lerngegenstand aus eigenem Recht steht dabei nicht im Vordergrund, er bleibt eher Mittel zum pädagogischen, d.h. insbesondere humanistisch determinierten Zweck (vgl. Kipf 2015). Dies ist erstaunlich, wenn man bedenkt, dass die von Hans-Joachim Glücklich bereits 1979 vorgelegte Definition von Interpretation deutlich mehr als diese persönliche Ebene implizierte. Interpretation ist nämlich die: „Stiftung von Beziehungen zwischen den verschiedenen Elementen eines Textes, zwischen Text und Autor, zwischen Autor, Text und der historischen, literarischen und binnenliterarischen [...] Um-, Vor- und Nachwelt, zwischen allen genannten Faktoren und dem Interpreten, seinen Anschauungen, seinen Erfahrungen und seinen Gedanken, die von dem Text und seinen Elementen aktiviert und in einen neuen Zusammenhang gebracht werden.“ (Glücklich 1979, S. 171; zuletzt zitiert in Hensel 2023, S. 356)

4.2 Zielgerichtet interpretieren – ein Planungsmodell für den altsprachlichen Unterricht

Tatsächlich soll eine inhaltlich ausgewogene Interpretation auch das Lernen über Literatur ermöglichen, wobei ein persönlicher Bezug zum Lernenden nicht vernachlässigt werden muss. Es geht nämlich darum, dass die Lernenden durch die Lektüre lateinischer oder griechischer Originaltexte auch für ihren eigenen, d.h. freudvollen, kreativen und bewussten Umgang mit Literatur insgesamt profitieren. Obwohl der Erwerb von Literaturkompetenz (Kipf 2021b) mittlerweile in der didaktischen Literatur und auch in Rahmenlehrplänen (z.B. Berlin 2025) durchaus etabliert ist, kann der konstatierte Mangel in Bezug auf das Lernen über Literatur nicht verwundern: Es fehlt nämlich bisher für den altsprachlichen Unterricht ein kriteriengeleitetes, literaturwissenschaftlich begründetes und methodisch beschriebenes Planungsmodell, auf dessen Grundlage der Unterricht eine bessere Fundierung erhält, so dass die literarisch gestalteten Texte unabhängig vom subjektiven Empfinden auch literarisch gewürdigt und interpretiert werden können, wobei Analyse und Interpretation nicht zusammenfallen, sondern als getrennte Prozesse zu betrachten sind. Zudem liefern auch empirisch erhobene Befunde Indizien, dass von Lehrkräften die Bedeutung der Interpretation zwar anerkannt wird, die Art der unterrichtlichen Umsetzung jedoch große Unterschiede aufweist, die nachhaltig vom vorhandenen literaturwissenschaftlichen Kompetenzniveau der Lehrkräfte beeinflusst werden (vgl. Humar/Çoban 2025).

Hierfür hat das Team der Berliner altsprachlichen Fachdidaktik in Zusammenarbeit mit Markus Schauer (Bamberg) ein sechsstufiges Modell entwickelt, dass es Lehrkräften ermöglichen soll, zielgerichtet eine Interpretation zu planen, die Lernen durch und über Literatur ermöglicht. Das Modell soll systematisch verschiedene Zugänge zu Analyse und Interpretation eröffnen, eine einfache, strukturierte Handhabung ermöglichen, um Interpretation zu einem fassbaren Gegenstand zu machen und den Kompetenzzuwachs der Lernenden gezielt in den Blick zu nehmen. Dabei werden bekannte Einzelelemente unterrichtlicher Planung zu einem neuartigen Gesamtprozess kombiniert, der als wiederhol- und somit

ständig optimierbare Kreisbewegung angelegt ist und den Versuch darstellt, literaturtheoretische Konzepte in schüleradäquater Form in den Unterrichtsplanung zu integrieren.

Nach der Lektüre der unterrichtlichen Vorgaben (Rahmenlehrplan, schulinternes Curriculum) und des fremdsprachlichen Textes, der im Unterricht behandelt werden soll, wird zunächst eine zentrale Leitfrage bzw. Problemstellung für die Textarbeit festgelegt. Dann erfolgt die Klärung der Frage, in welcher Form der Inhalt des Textes mit den Schülerinnen und Schülern erschlossen werden soll: in Form der Übersetzung eines Originaltextes, als Lektüre eines zweisprachigen Textes, als Paraphrase oder mit Hilfe einer deutschen Übersetzung. In der folgenden Stufe wird der Text (je nach Schwerpunktsetzung der Fragestellung und der Form der Texterschließung) unter literaturwissenschaftlichen, textgrammatischen oder sachkundlichen Gesichtspunkten analysiert.

Die Analyse bezieht sich dabei nur auf werkimmanente und im Text konkret nachweisbare Aspekte. Erst dann erfolgt die eigentliche Interpretation. Sie dient der individuellen Bedeutungszuweisung, geht über den Text hinaus und erfolgt stets auf der Grundlage der zuvor erfolgten Analyse. Die Interpretation hat Hypothesencharakter und muss aufgrund der Analyse plausibel begründbar sein. So sollen offenere Interpretationszugänge ermöglicht werden, um auf eine schematische Richtig-Falsch-Bewertung zu verzichten, die sich allzu oft lediglich auf die oberflächliche Auswertung eines Stilmittels, die Klärung der vermeintlichen Autorenintention oder einer scheinbar objektiven anthropologischen Wahrheit beschränkt.

In Anlehnung an Umberto Eco's Semiotik (Eco 1992) werden bei der Interpretation im Spannungsfeld zwischen unendlicher und univoker Interpretierbarkeit eines Textes drei sog. Intentionstypen (1992, S. 35–39) adressiert, die je nach Schwerpunktsetzung im Unterricht unterschiedlich intensiv bearbeitet werden können und eine Interpretation abseits der didaktisch problematischen Richtig-Falsch-Schemata ermöglichen:

- die *intentio auctoris*, d.h. die mögliche Wirkungsabsicht des Autors oder die Rolle der Biographie des Autors,
- die *intentio operis*, d.h. die mögliche literatur-, gattungs-, kulturgeschichtliche Bedeutung des Textes unabhängig vom Autor und
- die *intentio lectoris*, also die mögliche Wirkung bei zeitgenössischen, historischen oder aktuellen Rezipienten, also z.B. auch bei den Schülerinnen und Schülern.

Im letzten (Reflexions-) Schritt der Planung werden die Ergebnisse der Interpretation an die eingangs festgelegte Fragestellung zurückgebunden, um ungeklärt gebliebene Aspekte oder Widersprüche zu Tage treten zu lassen. Dabei soll auch deutlich werden, ob ggf. die Analyse des Textes modifiziert werden muss. Darauf aufbauend kann die Planung und der auf ihr basierende Unterricht verbessert durchlaufen werden. Im Planungsprozess ist es sinnvoll, die Ergebnisse der Planungsstufen kritisch miteinander abzugleichen, um innere Widersprüche zu vermeiden und ein konsistentes Unterrichtsgeschehen sicherzustellen.

Das Planungsmodell wurde mit Expert*innen aus der Fachwissenschaft, Studierenden und praktizierenden Lehrkräften diskutiert, durch die Nutzung für konkrete Unterrichtsvorhaben pilotiert und auf Grundlage der eingegangenen Rückmeldungen optimiert. Positiv wurden dabei die klare Struktur des Modells, sein Prozesscharakter und die Rückbindung der einzelnen Planungsschritte aneinander hervorgehoben. Durch die Pilotierung wurde zudem der letzte, reflexive Planungsschritt in das ursprünglich fünfschrittige Planungsmodell neu aufgenommen. Das Planungsmodell soll im Rahmen eines frei verfügbaren Studienbuches sorgfältig begründet, beschrieben und mit Fallbeispielen aus zentralen Autoren des Latein- und Griechischunterrichts zur Anwendung im Unterricht aufbereitet werden. Die Fertigstellung ist für den Sommer 2027 geplant.

5. Implementation von sprachbildendem Lateinunterricht als Herausforderung

5.1 Sprachbildung – zentrale Punkte

Grundsätzlich bezeichnet „schulische Sprachbildung [...] systematisch angeregte Sprachentwicklungsprozesse aller Schülerinnen und Schüler und ist allgemeine Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Sie erfolgt nicht beiläufig, sondern gezielt, indem die Lehrkraft geeignete Situationen aufgreift, sprachlich bildende Kontexte plant und gestaltet. [...]“ (Basiscurriculum Sprachbildung 2015, S. 10). Diese eminent wichtige Aufgabe kann der Lateinunterricht in sinnvoller Weise erfüllen, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt werden (Kipf 2020, S. 8):

1. Die Lateinlehrkräfte verfügen über ein geschärftes Bewusstsein für die sprachlichen Ressourcen ihrer Schülerinnen und Schüler, sind somit sprachsensibel.
2. Erarbeitung und Anwendung der Grammatik erfolgen auf der Grundlage metasprachlicher Reflexion und durch Sprachvergleich, wodurch gezielt Sprachbewusstheit gefördert wird.
3. Dekodierung, Rekodierung und Interpretation lateinischer Texte sind für die Sprachbildung von zentraler Bedeutung, da hierbei eine hohe Frequenz an standardsprachlichen Phänomenen im Deutschen thematisiert wird und durch die intensive sprachliche Arbeit am lateinischen Text den Lernenden wenig Raum bleibt, vermeintlich schwierige Phänomene im Deutschen zu vermeiden. Stattdessen werden standardsprachliche Satzmuster im Deutschen aktiv produziert und der Wortschatz erweitert. Systematische Rückmeldung erfolgt durch Korrektur, langsames Vorgehen ermöglicht Reflexion und Präzision. Ferner fördert sprachbildender Lateinunterricht stets die lateinische Sprachkompetenz. Schließlich ist von zentraler Bedeutung, dass das Fach an den Schulen in ein bildungssprachliches Gesamtkonzept eingebunden wird, da es seine Potenziale nicht in Abgrenzung als unverbundener

Solitär, sondern in Abstimmung mit den anderen Fächern entfalten soll. So werden auch Synergieeffekte ermöglicht.

5.2 Sprachbildung und Unterrichtsmaterial

Wer seinen Lateinunterricht sprachbildend gestalten und Sprachentwicklungsprozesse gezielt fördern will, findet hierzu ein vielfältiges Angebot an fachdidaktischer Literatur, die es erlaubt, sich diesem Thema auf unterschiedliche Art und Weise zu nähern. Ausgehend von Grundlagenarbeiten zur Konzeption und empirischen Erprobung sprachbildenden Lateinunterrichts (Kipf 2014, Beyer 2017, Große 2017, Karl/Tiedemann 2018, Kipf 2021a, Paffrath 2023) finden sich zahlreiche Publikationen, die materialgesättigte Handreichungen für den Unterricht bieten (Jesper 2015a, 2015b, 2018; Kipf 2014, 2019; siehe auch Heft 6 des *AU* (2018) zum Thema Sprachbildung und Sprachförderung).

Diese fachdidaktischen Innovationen spiegeln sich jedoch noch nicht in der Gestaltung der Unterrichtswerke wider. Eine systematische und nach den Ergebnissen fachdidaktischer Forschung gestaltete Materialsammlung bieten lediglich die sprachbildenden Ergänzungshefte zu *Adeamus N* (Kipf 2020, 2024). Ansonsten finden sich in den modernen Unterrichtswerken zumeist nur einzelne Rubriken zur Förderung von Sprachbildung, so z.B. *Deutsch ist anders in Roma* (2016) oder *Über Sprachen nachdenken* im Lehrbuch *Tibi* (2025, 2026), das bisher am konsequentesten unter sprachbildenden Auspizien gestaltet ist. Insgesamt besteht hier noch erheblicher Entwicklungsbedarf (für das Fach Griechisch liegen bisher keine Materialien vor).

5.3 Sprachbildung im Curriculum

Ähnlich uneinheitlich stellt sich die curriculare Verankerung der Sprachbildung dar. Obwohl diese von der KMK (2019) als Querschnittsaufgabe für den Fachunterricht empfohlen wird, wurde diese bisher in nur acht der sechzehn Bundesländer verbindlich gemacht. Vorreiter waren Berlin und Brandenburg mit dem seit 2015 gültigen *Basiscurriculum Sprachbildung*, das eine unmittelbare Verankerung der Sprachbildung in den Fachlehrplänen zur Folge hat. Auch im Lehramtsstudium und im Vorbereitungsdienst ist die Qualifizierung in fachbezogener Sprachbildung fest verortet. Ähnliches gilt auch für Nordrhein-Westfalen, wo im Kernlehrplan die Querschnittsaufgabe Sprachbildung ebenfalls als zentrales Ziel des Lateinunterrichts festgelegt ist (2019, S. 8). Ferner finden wir Sprachbildung als Querschnittsaufgabe mit entsprechender curricularer Verankerung im Lateinunterricht in den Ländern Schleswig-Holstein (2015), Hamburg (2024), Mecklenburg-Vorpommern (2025), Thüringen (2025) und zuletzt in Baden-Württemberg, wo bisher nur eine allgemeine Verwaltungsvorschrift über die Grundsätze zur Sprachbildung und Sprachförderung (2025) existiert, die Sprachbildung als regelhaften Teil des Fachunterrichts festlegt.

Unter diesen Bedingungen kann es nicht verwundern, dass die systematische Implementation von Sprachbildung in den Lateinunterricht ein unerfülltes Desiderat darstellt. Es ist davon auszugehen, dass Sprachbildung trotz bestehender Konzepte und Materialien immer noch nicht zur selbstverständlichen

Grundausrüstung des Lateinunterrichts gehört, obwohl das Fach im Vergleich zu den anderen Schulfächern hierfür über hervorragende Potenziale verfügt, und zwar auf der Grundlage spezifischer Fachleistungen des Lateinunterrichts. Hinweise hierauf geben Befunde einer (bisher unveröffentlichten) Befragung von 32 Lateinlehrkräften aus Baden-Württemberg (Çoban 2026). Dabei wurde deutlich, dass Sprachbildung „in hohem Maße vom individuellen Ermessen, von der Sensibilität und den Erfahrungen der einzelnen Lehrkraft anhängig“ (ebd., S. 284) ist. Zwar benennen die befragten Lehrkräfte „wiederholt sprachliche Heterogenität, migrationsbezogene Disparitäten und unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen als große Herausforderungen“ (ebd., S. 284) des Lateinunterrichts, leiten daraus aber nur selten „ein konsequent sprachbildendes Planungsprinzip“ (ebd., S. 284 f.) ab.

Ganz offensichtlich sind Lehrkräfte aufgrund mangelnden Professionswissens noch nicht in der Lage, Lateinunterricht sprachbildend zu gestalten. Es genügt daher ganz sicher nicht, darauf zu verweisen, dass man schon immer Sprachbildung betrieben habe, auch wenn man keine klare Vorstellung davon hat, was Sprachbildung jenseits eines herkömmlichen Grammatikunterrichts wirklich meint. Wenn in den Lehrbüchern nur wenig sprachbildende Aufgabenformate geboten werden und Sprachbildung nicht bereits systematisch im Rahmen der Lehrkräftebildung, also in Studium und Vorbereitungsdienst, eingebunden wird, bleibt die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass der Lateinunterricht auch in Zukunft nicht so sprachbildend angereichert wird, wie es zweifellos möglich wäre.

5.4 Sprachbildung – Notwendigkeiten und Ausblick

Diese unbefriedigende Situation erfordert die Entwicklung von systematisch angelegten Unterstützung- und Fortbildungsmaßnahmen, die über bisherige nur punktuelle Angebote hinausgehen.

1. Fortbildungsveranstaltungen, zumal wenn sie auf zeitlich eng begrenzte, einmalige Ereignisse beschränkt bleiben, entfalten nur schwerlich nachhaltige Wirkung. Um die Schwelle für die Gestaltung eines sprachbildend ausgerichteten Lateinunterrichts deutlich zu senken, bedarf es daher langfristiger und leicht abrufbarer Angebote. Hierzu ist von der altsprachlichen Fachdidaktik in Berlin geplant, das Format Podcast für die Lehrkräftefortbildung zu erschließen. In einer mehrteiligen, leicht zugänglichen Reihe sollen die fachdidaktischen Grundlagen und methodischen Umsetzungsmöglichkeiten für sprachbildenden Lateinunterricht vorgestellt und diskutiert werden. Parallel dazu wird eine Moodle-Plattform erstellt, die Materialien zum Download und die Möglichkeit zu direkten Beratungsangeboten anbietet. Denkbar ist auch die Vernetzung verschiedener Lehrkräfte untereinander, um den Unterricht im Austausch miteinander weiterzuentwickeln.

2. Um systematisch zu erkunden, wie Implementation von Sprachbildung im Fachunterricht erfolgreich umgesetzt werden kann, wurde im Februar 2026 zwischen dem Ratsgymnasium Minden und der Humboldt-Universität, d.h. dem Arbeitsgebiet Didaktik der alten Sprachen des Instituts für Klassische Philologie, ein Kooperationsvertrag geschlossen. Grundlage des Projekts bildete ein gemeinsam organisierter *Interdisziplinärer Kongress zur Sprachbildung – Grundlagen und Perspektiven einer neuen*

Lernkultur, der am 30.10.2025 im Ratsgymnasium Minden durchgeführt wurde (vgl. Ratsgymnasium Minden 2025). Neben dem Ratsgymnasium Minden waren das Ratsgymnasium Bielefeld, das Leopoldinum Detmold und das Theodorianum Paderborn beteiligt, und zwar mit ihren Schulleitungen, Stufenkoordinator*innen sowie den Fachschaftsvorsitzenden.

Diese Schulen hatten sich vor zwei Jahren in einem Netzwerk zusammengeschlossen, um den Stellenwert des Doppelsprachenprofils „Latein ab Klasse 5“ (Englisch/Latein) im Rahmen der Rückkehr zu G9 neu zu definieren. Der Kongress am 30. Oktober 2025 markierte den Auftakt zu einer weiteren zweijährigen Projektphase, in der insbesondere Sprachbildung in den schulischen Curricula aller Fächer verankert werden soll, um „die Schülerinnen und Schüler individuell in ihren sprachlichen Lernbiographien zu unterstützen“ (Ratsgymnasium Minden 2025).

Das Programm des Kongresses am 30.10.2025 bot Vorträge und Diskussionsforen mit Expert*innen aus der Sprachbildungsforschung, und zwar für alle Schulfächer bzw. Fächergruppen, um in überzeugender Weise Sprachbildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer sichtbar zu machen. Im Nachgang zum Kongress wurden an den beteiligten Schulen pädagogische Tage durchgeführt, um die gesammelten Informationen an die Kollegien weiterzugeben. Der Lateinunterricht als sprachbildende Instanz wird somit konsequent als Teil eines gesamtschulischen Sprachbildungskonzeptes betrachtet, um die vorhandenen Potenziale erfolgreich wirksam werden zu lassen.

Laut Kooperationsvertrag erhält das wissenschaftliche Personal der Universität die Gelegenheit, im Unterricht des Ratsgymnasiums Minden zu hospitieren und die dort verwendeten Lernformen kennenzulernen. Den Lehrkräften der Schule wird die Gelegenheit geboten, fachdidaktische Fortbildungen der Universität zu besuchen. Durch diese interinstitutionelle Kooperation auf Augenhöhe soll die Expertise beider Vertragspartner nachhaltig gefördert werden. Schließlich erhalten die Mitarbeiter der Universität die Möglichkeit, in der Schule unterrichtsbezogene Daten zu erheben und in enger Abstimmung mit der Schule zur Entwicklung und Evaluation von Unterricht und Unterrichtsmaterialien zu nutzen. So sollen grundlegende Erkenntnisse gewonnen werden, wie Sprachbildung im Fachunterricht implementiert und nachhaltig durchgeführt werden kann. Es ist selbstverständlich, dass auch die anderen Schulen des Netzwerkes in die gemeinsame Arbeit eingebunden werden. Für den Lateinunterricht ist dabei besonders interessant, unter welchen Bedingungen seine sprachbildenden Potenziale für die gesamte Schulgemeinschaft nutzbar gemacht werden können.

Literatur

- Barnett, Susan M./Ceci, Stephen J. (2002). When and where do we apply what we learn? A Taxonomy for Far Transfer. In: *Psychological Bulletin* 128, 4, S. 612–637. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.612>
- Baumann, Simone (2025). Kognitive Aktivierung im sprachsensiblen Unterricht durch komplexe Aufgaben. In: *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 9, S. 22–47.
- Beyer, Andrea (2017). Sprachbildung im Lateinunterricht – Wie Phönix aus der Asche?! In: *Forum Classicum* 60, 1, S. 10–16.
- Beyer, Andrea (2018). *Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive*, Heidelberg: Winter Verlag.
- Bohl, Thorsten/Kleinknecht, Marc/Batzel, Andrea/Richey, Petra (2012). *Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Çoban, Merve (2026). *Fachdidaktische Forschung zwischen Empirie und Theoriebildung – Scaffoldingstrategien in der Lehrbuchphase des sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Diss. HU Berlin (bisher unveröffentlicht).
- Drücke-Noe, Christina/Maier, Uwe/Kleinknecht, Marc/Metz, Kerstin/Hoppe, Henriette/Bohl, Thorsten (2017). Lehrkräfte bei der Auswahl und Gestaltung von Aufgaben professionalisieren – Wie verändert eine Fortbildung zu Merkmalen kognitiv-aktivierender Aufgaben die aufgabenbezogene Unterrichtsplanung von Lehrkräften? In: Wernke, Stephan/Zierer, Klaus (Hrsg.): *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Bad Heilbrunn: Klinkhardt*, S. 208–223.
- Eco, Umberto (1992). *Die Grenzen der Interpretation*. Wien: Hanser.
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2024). *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Alte Sprachen: Latein* (URL: <https://dokumente.hamburg.de/resource/blob/798496/96483de36de5ffda921da25169018379/alte-sprachen-latein-data.pdf>). Zuletzt abgerufen: 20.8.2026.
- Fuchs, Johannes (2023). Unterrichtsplanung. In: Kipf, Stefan/Schauer, Markus (Hrsg.): *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 865–875.
- Glücklich, Hans-Joachim (1979). Übersetzen und Interpretieren im Lateinunterricht der Sekundarstufe I. In: Höhn, Wilhelm/Zink, Norbert (Hrsg.): *Handbuch für den Lateinunterricht, Sekundarstufe II*. Frankfurt/M: Diesterweg, S. 151–177.
- Göbel, Carina (2019). Unterrichtsergebnisse sichern. In: *Der altsprachliche Unterricht* 62, 2, S. 24–29.
- Göttsching, Verena/Marino, Stefano (2017). *Interpretieren im Lateinunterricht. Ein Handbuch*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Große, Maria (2017). *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprach-sensiblen Lateinunterrichts*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata (2025). Vorlesen lehren und lernen. Didaktisch-methodische Implikationen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). In: *Linguistische Treffen in Wrocław* 2/2025, S. 311–323.
- Häger, Hans-Joachim (2024). Aller Anfang ist schwer, aber definitiv zu meistern! Der Stundeneinstieg als Schaltstelle des Lateinunterrichts und als Herausforderung einer jeden Unterrichtsplanung. In: *Mitteilungen NAV* 80, 1, S. 72–83.

- Häger, Hans-Joachim (2021). Lateinunterricht planen. In: Jesper, Ulf/Kipf, Stefan/Riecke-Baulecke, Thorsten (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten, Hannover: Klett & Kallmeyer, S. 60–76.
- Hennebühl, Rudolf (2024). Existentiell ausgerichtete Lektüre in den Alten Sprachen. In: LGNRW 5, 2, S. 6–10.
- Hensel, Andreas (2023). Interpretation. In: Kipf, Stefan/Schauer, Markus (Hrsg.): Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 356–371.
- Humar, Marcel (2023). Kompetenzorientierung und -anbahnung durch Textvorentlastung und Textvorer-schließung bei der Textarbeit. In: LGBB 67, 3, S. 118–123.
- Humar, Marcel/Çoban, Merve (2025). Literaturtheoretische Fundierung und praktische Gestaltung der Interpretation im Lateinunterricht. Interviews mit Lehrkräften zur Dokumentation einer bisher unerforschten Schulpraxis. In: PFLB 7, 1, S. 57–79. <https://doi.org/10.11576/pflb-7947>
- Jesper, Ulf (2018). Sprachförderung durch Differenzierung. In: Der altsprachliche Unterricht 61, 6, S. 28–32.
- Jesper, Ulf u.a. (2015a). Latein integriert. Empfehlungen für Latein-Lehrkräfte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache. Bamberg: C.C. Buchner.
- Jesper, Ulf u.a. (2015b). Latein hilft, die deutsche Sprache zu beherrschen. Handreichung für Latein-Lehrkräfte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache, Kiel: IQSH.
- Karl, Carolin/Tiedemann, Nina (2018). Sprachbildung und Sprachförderung im Lateinunterricht. In: Der altsprachliche Unterricht 61, 6, S. 2–11.
- Karpicke, Jeffrey D./Blunt, Janell R. (2011). Retrieval Practice Produces More Learning than Elaborative Studying with Concept Mapping. In: Science 331.6018, S. 772–775.
- Kipf, Stefan (Hrsg.) (2014). Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunft lernen Latein. Bamberg: C.C. Buchner. Nachdruck 2021, Heidelberg: Propylaeum (<https://books.ub.uni-heidelberg.de/propylaeum/catalog/book/856>)
- Kipf, Stefan (2015). ... und wo bleibt die Literatur? Gedanken zum Kompetenzerwerb im altsprachlichen Unterricht. In: Forum Classicum 58, 2, S. 70–83.
- Kipf, Stefan (2019). Mit Heterogenität produktiv umgehen? Sprachsensibel Latein unterrichten! In: Keip, Marina /Doepner, Thomas (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein, 4. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, S. 77–96.
- Kipf, Stefan (2020) (Hrsg.). Adeamus! Ausgabe 1, Sprachbildend unterrichten. Berlin: Cornelsen.
- Kipf, Stefan (2021a). Latein als Modellfall, Sprachbildung. In: Jesper, Ulf/Kipf, Stefan/Riecke-Baulecke, Thorsten (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten, Hannover: Klett & Kallmeyer, S. 102–110.
- Kipf, Stefan (mit Ulrich Schmitzer) (2021b). Literaturkompetenz. In: Jesper, Ulf/Kipf, Stefan/Riecke-Baulecke, Thorsten (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten, Hannover: Klett & Kallmeyer, S. 133–143.
- Kipf, Stefan (Hrsg.) (2024). Adeamus! Ausgabe 2, Sprachbildend unterrichten. Berlin: Cornelsen.
- Korn, Matthias (Hrsg.) (2018). Latein. Methodik. Berlin: Cornelsen.

- Kuhlmann, Peter/Horstmann, Henning/Rühl, Mareike (2010). Lateinische Literaturdidaktik. Bamberg: C.C. Buchner.
- Kuhlmann, Peter/Horstmann, Henning/Korn, Matthias (2022). Texte erschließen und verstehen. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Kultusministerkonferenz (2019). Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken (Beschluss vom 05.12.2019) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf. Zuletzt abgerufen: 20.8.2026
- Kussl, Rudolf/Scheibmayr, Werner/van Vugt, Benedikt (Hrsg.) (2026). Dialogos. Lehrwerk für Altgriechisch. Braunschweig: Westermann.
- Leisen, Josef (2010). Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In: Kiper, Hanna/Meints, Waltraud/Peters, Sebastian/Schlump, Stephanie/Schmit, Stefan (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 60–67.
- Liebsch, Ann-Catherine (2023). Aufgaben. In: Kipf, Stefan/Schauer, Markus (Hrsg.): Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 45–52.
- Liebsch, Ann-Catherine (2021). Lernaufgaben im Lateinunterricht. Wissenschaftliches Vorwort. In: QUA-Lis NRW (Hrsg.): Macht der Worte – Wozu können antike Schriftsteller Figuren der römischen Frühzeit nutzen? Eine digital gestützte Lernaufgabe für das Unterrichtsvorhaben „Zwischen Mythos und Geschichte“, S. 4–6.
- Liebsch, Ann-Catherine (2019/2020). Cogitamus ergo sumus. Kognitive Aktivierung im Lateinunterricht. In: Pegasus-Onlinezeitschrift 14, 1, S. 1–33.
- Lindl, Alfred/Hilbert, Sven (2023). Modelling, Structure and Development of Domain-specific Professional Knowledge of Latin Teachers, in: Teaching and Teacher Education 134, 104262, S. 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104262>
- Maier, Friedrich (1997). Textgrammatik und Historische Kommunikation. Überlegungen zu neuen Methoden des lateinischen Lektüreunterrichts. In: Die Anregung 43, S. 314–328.
- Mertens, Jürgen (2010). Aufgabenorientiertes Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 7–9.
- Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern (2025). Rahmenplan Latein Sekundarstufe I Jahrgangsstufe 5 bis 10, https://www.bildung-mv.de/export/sites/-bildungsserver/.galleries/dokumente/unterricht/rahmenplaene/RP_Lat_5-10_Sek_I_2025.pdf. Zuletzt abgerufen: 20.8.2026.
- Ministerium für Kultus und Unterricht des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.) (2025). Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die Grundsätze zur Sprachbildung und Sprachförderung https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vwv/verwaltungsvorschrift-2025.pdf. Zuletzt abgerufen: 20.8.2026.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2015). Fachanforderungen Latein, Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II <https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/latein/fachanforderungen.html?file=files/Fachanfor>

- derungen%20und%20Leitf%C3%A4den/Sekundarstufe/Leitf%C3%A4den/Leitfaden%20Latein%20Sekundarstufe%20%282016%29.pdf&cid=16987. Zuletzt abgerufen: 20.8.2026.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019). Nordrhein-Westfalen Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium https://lehrplannavigator.nrw.de/-system/files/media/document/file/g9_l_klp_3402_2019_06_23_0.pdf. Zuletzt abgerufen: 20.8.2026.
- Munding, Heinz (1985). Antike Texte – aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht. Bamberg: C.C. Buchner.
- Paffrath, Stefan (2023). Sprachbildung. In: Kipf, Stefan/Schauer, Markus (Hrsg.), Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 753–763.
- Ratsgymnasium Minden (2025). Interdisziplinärer Kongress zur Sprachbildung – Grundlagen und Perspektiven für eine neue Lernkultur. https://www.ratsgymnasium.de/news-details?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=605&cHash=9f25cd93a1cb210fc2410d55c3e2ef08. Zuletzt abgerufen: 20.8.2026.
- Schirok, Edith (2013). Vom Dekodieren zum Rekodieren. Texterschließung – Interpretation – Übersetzung: Versuch einer Begriffsklärung. In: Der altsprachliche Unterricht 56, 6, S. 2–15.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2014) Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Teil C Deutsch <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/rahmenlehrplan-deutsch-go-teil-c.pdf> Zuletzt abgerufen: 22.9.2026.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2015). Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10, Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung, Basiscurriculum Sprachbildung. Berlin, S. 4–12. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10.pdf Zuletzt abgerufen: 22.9.2026.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2023). Rahmenlehrplan Teil C Deutsch Sek. I, Jahrgangsstufen 1–10. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_h_2024_02_28.pdf Zuletzt abgerufen: 22.9.2026.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2024). Rahmenlehrplan Teil C Moderne Fremdsprachen Jahrgangsstufen 1–10. <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/klasse-1-10/moderne-fremdsprachen-teil-c.pdf> Zuletzt abgerufen: 22.9.2026.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2025). Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Teil C Latein. https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/oberstufe/rlp-go-teil-c-latein-neu_25-26.pdf. Zuletzt abgerufen: 20.8.2026.
- Seval Karacabey, Muğla (2021). Vorlesen als Impuls zur Leseförderung in der sprachlichen und kulturellen Bildung. In: Diyalog 2021/2, S. 715–729.

- Soderstrom, Nicholas C./Bjork, Robert A. (2015). Learning Versus Performance: An Integrative Review. In: Perspectives on Psychological Science 10, 2, S. 176–199.
- Thonhauser, Ingo (2008). Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht. Was können Lernende mit dem Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht anfangen? In: Fremdsprache Deutsch 39, S. 17–22.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2025). Lehrplan für das Gymnasium Latein <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=18850>. Zuletzt abgerufen: 20.8.2026.
- Utz, Clement/Kammerer, Andrea (2016). Roma. Textband Ausgabe A. Bamberg: C.C. Buchner.
- Von Scheven, Eva/Weidmann, Dirk (Hrsg.) (2025). Tibi 1. Latein für Dich. Berlin: Cornelsen.
- Von Scheven, Eva/Weidmann, Dirk (Hrsg.) (2026). Tibi 2. Latein für Dich. Berlin: Cornelsen.
- Zarmsdorf, Anne (2025). Rez. zu: tibi 1. Latein für dich. In: LGBB 69, 2, S. 106–111.
- Zarmsdorf, Anne (2026). Lehrbuchvorstellung „tibi - Latein für dich“. Eine Rezension. In: Ars docendi, 27 [ohne Paginierung].