

Sprachsensibilität, Bildung für nachhaltige Entwicklung, künstliche Intelligenz und Kernpraktiken als aktuelle Handlungsfelder der altsprachlichen Fachdidaktik - Language Sensitivity, Education for Sustainable Development, Artificial Intelligence, and Core Practices as Current Fields of Action in Classical Language Education - Sensibilità linguistica, educazione allo sviluppo sostenibile, intelligenza artificiale e pratiche fondamentali come attuali ambiti di intervento nella didattica delle lingue classiche [Lindl, Maas]

Lindl, Alfred; Maas, Sophie K. (2026). Sprachsensibilität, Bildung für nachhaltige Entwicklung, künstliche Intelligenz und Kernpraktiken als aktuelle Handlungsfelder der altsprachlichen Fachdidaktik. *Ars docendi*, 28, settembre 2026.

Einleitung, Hintergrund und Zielsetzung

Erwartungen und Anforderungen an Bildungssysteme, Schulen und einzelne Fächer unterliegen aufgrund gesellschaftlicher Umbrüche, der Heterogenität von Lernenden und sich verändernder Lehr- sowie Lernkulturen einem steten Wandel. Eine zentrale Aufgabe der Fachdidaktik besteht darin, auf diese Veränderungen sowohl im Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungen als auch unter Berücksichtigung der genuinen Merkmale und Traditionen des jeweiligen Fachs angemessen zu reagieren. Dies kann bis zur Begründung und Legitimation der Stellung des Fachs im Bildungskanon reichen (z. B. Sodalitas, 2026). Der kontinuierliche Innovationsdruck stellt insbesondere Vertreter:innen kleinerer Schulfächer wie der altsprachlichen Didaktik vor besondere Herausforderungen, da ihnen im Vergleich etwa zur Deutsch- oder Mathematikdidaktik häufig geringere institutionelle Ressourcen zur Verfügung stehen (z. B. Freund, 2023; Kuhlmann, 2020). Umso wichtiger sind ein hohes Maß an Engagement, Offenheit gegenüber neuen Entwicklungen und die Bereitschaft, kreative Lösungsansätze zu entwickeln. Mehrere Überblicksarbeiten zeigen inzwischen sowohl die Vielfalt der daraus hervorgegangenen Forschungsansätze als auch weiterhin bestehende Forschungsdesiderate (z. B. Adema, 2019; Beyer, 2018; Beyer et al., 2019; Goik, 2021; Kuhlmann, 2020; Lindl, 2023; Lindl & Kloiber, 2017). Zudem weist die Synopse von Lindl (2025), die gezielt *empirische* Studien zum altsprachlichen Unterricht in den Blick nimmt, darauf hin, dass sich der seit längerem geforderte forschungsmethodische Paradigmenwechsel in den vergangenen Jahren zunehmend vollzieht (z. B. Adema, 2019; Beyer, 2020; Kipf, 2013; Lindl, 2025). Zu den darin schwerpunktmäßig untersuchten Themenfeldern gehören beispielsweise Übersetzen (z. B. Czaplinsky, 2022; Florian, 2015; Hoffmann, 2012; Laurs, 2025; Luger, 2020; Weiss, 2023), Transferwirkungen der Beschäftigung mit den alten Sprachen auf allgemeine kognitive Fähigkeiten (z. B. Bracke & Bradshaw, 2020; Gerhards et al., 2019; Haag & Stern, 2000, 2003; Hauspie, 2021; Ortner, 2011) bzw. auf Sprachfähigkeiten in Deutsch oder romanischen Sprachen (z. B. Goik 2021; Große, 2017; Haag

& Stern, 2002; Rummer, 2015), Wortschatzerwerb (z. B. Maas, 2026; Sauer et al., 2016; Sass, 2015; Vis, 2017), Mehrsprachigkeit (z. B. Große, 2017; Janssen, 2019; Wesselmann & Walker, 2021; siehe Handlungsfeld 1), motivationale Lernaspekte (z. B. Wagner, 2014) und an die alten Sprachen gestellte Bildungserwartungen (Maier, 2004a, 2004b, 2007, 2008).

Vor dem Hintergrund dieser Übersichten greifen wir im Folgenden vier Handlungsfelder heraus, die aus unserer Sicht größerer Aufmerksamkeit und weiterer empirischer Untersuchungen zum altsprachlichen Unterricht bedürfen (vgl. auch Lindl, 2025). Die Auswahl und Hervorhebung dieser vier Handlungsfelder stellt dabei weder die Vielfalt noch die Relevanz weiterer Themen und Fragestellungen zum altsprachlichen Unterricht infrage (vgl. hierzu auch den parallelen Beitrag von Häger et al., 2026). Im Mittelpunkt steht vielmehr die Weiterentwicklung des Fachs in den ausgewählten Handlungsfeldern. Unser Beitrag soll hierzu Impulse geben, mögliche Perspektiven aufzeigen und interessierten Leser:innen Einblicke in aktuelle Diskussionsstände eröffnen.

Handlungsfeld 1: Sprachsensibilität, Mehrsprachigkeit und Wortschatz

Die Diskussion um Sprachsensibilität, Mehrsprachigkeit und Wortschatz im Lateinunterricht ist Teil einer breiteren bildungspolitischen und sprachdidaktischen Entwicklung (Ahrenholz, 2017; Gogolin & Lange, 2011; Leisen, 2013). Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass schulischer Erfolg in hohem Maße von sprachlichen Voraussetzungen abhängt. Aktuelle Schulleistungstudien wie PISA 2025 legen erneut nahe, dass bildungssprachliche Fähigkeiten nicht bei allen Lernenden in ausreichendem Maße vorausgesetzt werden können (OECD, 2026b). Vor diesem Hintergrund hat sich das Konzept des *sprachsensiblen Fachunterrichts* etabliert (Berendes et al., 2013; FörMig-Transfer, 2009). Im Fokus steht dabei, dass sprachliche Bildung nicht allein Aufgabe des Deutschunterrichts ist, sondern von allen Unterrichtsfächern systematisch mitgetragen werden muss (Caspari, 2017; Reich, 2013). Für den Lateinunterricht besitzt dieser Ansatz besondere Relevanz, weil die deutsche Sprache hier mehrere Funktionen zugleich erfüllt: Sie ist Unterrichtssprache, Analyseinstrument und Zielsprache der Übersetzung (Beyer, 2017; Karl & Tiedemann, 2018; Siebel, 2017).

Das Übersetzen stellt im Lateinunterricht eine komplexe sprachliche Handlung dar. Lernende müssen passende deutsche Wörter auswählen, semantische Nuancen prüfen, Register unterscheiden und schriftsprachlich angemessen formulieren (Kipf, 2010; Paffrath, 2023; Westphalen, 1990). Gerade diese enge Verbindung von Sprachreflexion und sprachlicher Produktion begründet das Potenzial des Lateinunterrichts, zur Entwicklung konzeptionell-schriftsprachlicher und bildungssprachlicher Kompetenzen beizutragen (Große, 2017; Karl & Tiedemann, 2018; Kipf, 2019; Kuhlmann, 2020).

Für die weitere Argumentation ist es sinnvoll, Sprachsensibilität, Mehrsprachigkeit und Wortschatz als drei miteinander verbundene, aber analytisch unterscheidbare Bereiche zu betrachten:

- *Sprachsensibilität als fachliches Grundprinzip*: Sprachsensibilität bezeichnet zunächst die bewusste Auseinandersetzung mit Sprache im Fachunterricht. Im Lateinunterricht

zeigt sie sich vor allem darin, dass Lernende sprachliche Strukturen und Wörter vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen erkennen und sprachliche Phänomene metasprachlich beschreiben (Große, 2017; Jesper et al., 2015; Kipf, 2010; Kipf & Frings, 2014; Siebel, 2017). Sprachsensibilität richtet sich damit auf die Reflexion über Sprache selbst und auf den Aufbau eines sprachbewussten Umgangs mit Texten, Formen und Bedeutungen.

- *Mehrsprachigkeit als Nutzung sprachlicher Ressourcen:* Davon zu unterscheiden ist die Perspektive der Mehrsprachigkeit. Hier steht die Nutzung des individuellen sprachlichen Repertoires der Lernenden im Vordergrund (Janssen, 2017; Siebel, 2017, 2018; Vogel, 2017). Sprachliches Vorwissen aus Deutsch, Herkunftssprachen und weiteren Fremdsprachen können für das Lernen des Lateinischen produktiv gemacht werden. Transfermöglichkeiten zwischen Sprachen werden sichtbar gemacht und gezielt genutzt (Janssen, 2017; Kipf, 2014; Siebel, 2017, 2023; Vogel, 2017).
- *Wortschatz als eigenständiger Gegenstandsbereich:* Der Wortschatz bildet schließlich einen dritten, eigenständigen Bereich. Wortschatz stellt eine zentrale Voraussetzung für Textverstehen, Übersetzen und sprachliche Bildung im Fach Latein und somit einen Kernbereich sprachsensiblen Lateinunterrichts dar (Jahn, 2020, 2023; Kuhlmann, 2016). Dazu gehört insbesondere die Förderung deutschsprachlicher Fähigkeiten im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit und des fachlich relevanten Wortschatzes (Große, 2017; Jahn, 2023; Maas, 2026).

Gerade an dieser Stelle zeigt der Forschungsstand ein Spannungsverhältnis. Einerseits wird die Bedeutung des Wortschatzes seit Langem hervorgehoben, andererseits ist er in der empirischen lateindidaktischen Forschung bislang wenig untersucht (Beyer, 2020, 2021; Kuhlmann, 2012). Die Forschungslücke zeigt sich besonders im Umgang mit deutschen Wörtern im Lateinunterricht. Dieser Bereich macht deutlich, dass Wortschatzarbeit ein zentraler Bestandteil sprachsensiblen Lateinunterrichts ist. Lernende müssen nicht nur lateinische Lemmata beherrschen, sondern auch jene deutschen Wörter verstehen und verwenden können, mit deren Hilfe lateinische Texte erschlossen und übersetzt werden (Demir, 2016; Kuhlmann, 2016; Maas, 2026). Die fachdidaktische Literatur benennt dabei mehrere Problembereiche: polyseme Wörter, kulturspezifische Ausdrücke, metasprachliche Fachbegriffe sowie konzeptionell-schriftsprachliche Wörter, die vielen Lernenden nicht hinreichend vertraut sind (Beyer et al., 2019; Bösch, 2012; Daum, 2016; Jahn, 2023; Janssen, 2017, 2020; Kuhlmann, 2016, 2023; Maas, 2026). Vor diesem Hintergrund lassen sich Übersetzungsfehler häufig weniger auf grammatische Defizite als auf lexikalische und semantische Schwierigkeiten zurückführen (Kuhlmann, 2012, 2025). Probleme entstehen insbesondere dann, wenn Wörter isoliert, ohne ausreichenden Kontext oder ohne semantische Präzisierung eingeführt werden (Kuhlmann, 2016; Kuhlmann & Horstmann, 2018; van de Loo, 2016).

Aus diesen Befunden ergibt sich ein doppelter Entwicklungsbedarf. Für die Unterrichtspraxis erscheint eine konsequent sprachensible Wortschatzarbeit sinnvoll, bei der neue Wörter in Bedeutungszusammenhänge eingebettet, regelmäßig wiederholt, über unterschiedliche Zugänge erschlossen und durch sprachvergleichende Verfahren vertieft werden (Eberhardt et al., 2023; Maas, 2026; Maas & Jahn, i. V.). Für die Forschung wird evident, dass belastbare diagnostische Grundlagen noch weitgehend fehlen (Maas et al., 2025). Nach Maas (2026) existieren

bislang kaum valide Verfahren, mit denen sich etwa lateinspezifische deutsche Wortschatzfähigkeiten zuverlässig erfassen lassen. Deshalb sollte genauer untersucht werden, welche deutschen Lernbedeutungen Lernende tatsächlich beherrschen, wo typische Verständnisprobleme liegen und welche sprachlichen Merkmale diese Schwierigkeiten bedingen (Beyer, 2017, 2023; Maas et al., 2025; Maas, 2026).

Sprachsensibilität, Mehrsprachigkeit und Wortschatz stehen im Lateinunterricht in enger Beziehung zueinander, erfüllen jedoch unterschiedliche Funktionen. Sprachsensibilität fördert die bewusste Reflexion über Sprache insgesamt, Mehrsprachigkeit nutzt die sprachlichen Ressourcen der Lernenden und Wortschatzarbeit sichert die semantischen Grundlagen von Textverstehen und Übersetzung. Der Lateinunterricht kann gerade durch die Verbindung von Sprachvergleich, Sprachreflexion und Übersetzung einen eigenständigen Beitrag zur sprachlichen Bildung leisten (Große, 2017; Janssen, 2017; Kipf, 2019; Paffrath, 2023). Damit dieses Potenzial wirksam wird, sollte Wortschatz jedoch nicht nur als Voraussetzung des Übersetzens, sondern als zentraler Gegenstandsbereich sprachlicher Bildung im Fach Latein verstanden werden (Florian, 2017; Kuhlmann, 2016; van de Loo, 2016).

Handlungsfeld 2: Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) für den Lateinunterricht ist vor dem Hintergrund einer umfassenderen bildungspolitischen Entwicklung zu betrachten, die sowohl durch internationale als auch durch nationale Vorgaben geprägt wird. Ausgangspunkt ist das Unterziel 4.7 der Agenda 2030 der Vereinten Nationen, worin Bildung als zentraler Faktor zur Umsetzung der 17 nachhaltigkeitsbezogenen Entwicklungsziele (*Sustainable Development Goals*, SDGs) verstanden wird (Grauer, 2025). Auf nationaler Ebene greift die *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule* diesen Ansatz auf und definiert BNE als integratives, emanzipatorisches und wertebasiertes Bildungsprinzip mit vielfältigen Anknüpfungspunkten, unter anderem zur Demokratiebildung, kulturellen Bildung und ökonomischen Bildung (Kultusministerkonferenz, 2024). Für die gymnasiale Oberstufe bündelt der *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung* diese Entwicklung. Dem altsprachlichen Unterricht wird darin ein spezifisches Potenzial zur Förderung von Transformationskompetenz, Diskurskompetenz und interkultureller reflexiver Kompetenz zugeschrieben (Friedrich, 2020, 2024). Diese erweitern die traditionellen Zielsetzungen der Sprach-, Text- und Literaturkompetenz um gesellschaftlich relevante Reflexions- und Handlungsperspektiven (Kuhlmann, 2026; Nickel & Friedrich, 2025). Die Antike fungiert dabei als historische Reflexionsfolie, die es ermöglicht, gegenwartsbezogene Nachhaltigkeitsfragen aus einer distanzierteren Perspektive zu analysieren (Friedrich, 2020, 2023; Friedrich & Nickel, 2025).

BNE lässt sich als Bildungsprinzip verstehen, das Lernende zu einer vertieften Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsbezogenen Fragen, Kontroversen und Zielkonflikten befähigen und sie zur Entwicklung begründeter Handlungsoptionen anregen soll (Kuhlmann, 2026). Grundlage bildet das Leitbild nachhaltiger Entwicklung, das ökologische, ökonomische, soziale und kulturelle Dimensionen unter Berücksichtigung planetarer Grenzen, zentraler menschlicher

Bedürfnisse und der Generationengerechtigkeit umfasst. Der *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung* operationalisiert diesen Anspruch in einem Kompetenzmodell mit den drei miteinander verschränkten Bereichen Erkennen, Bewerten und Handeln sowie elf Kernkompetenzen, die 21 Themenbereichen zugeordnet sind (Schreiber, 2025). Für die alten Sprachen werden diese Kernkompetenzen zu fachbezogenen Teilkompetenzen ausdifferenziert (Freund et al., 2025; Friedrich, 2024). So sollen Lernende im Bereich *Erkennen* unter anderem ein differenziertes Bild der Antike im Hinblick auf Phänomene wie Migration, Mehrsprachigkeit oder die Verteilung von Wohlstand entwickeln. Im Bereich *Bewerten* wird beispielsweise die Fähigkeit hervorgehoben, durch Kontextualisierung Empathie für fremde Deutungsmuster und Wertvorstellungen zu entwickeln (Freund et al., 2025).

Für den Lateinunterricht liegen damit inzwischen sowohl curriculare als auch didaktisch-methodische Grundlagen vor. Der Orientierungsrahmen enthält für die alten Sprachen ein fachbezogenes Kompetenzraster (Freund et al., 2025), 21 exemplarische Themenfelder mit Bezug zu den Nachhaltigkeitszielen der Agenda 2030 (Jesper et al., 2025), drei Unterrichtsskizzen (Freund & Jesper, 2025; Friedrich, 2025; Kuhlmann & Ritzmann, 2025) sowie ein ausführlich ausgearbeitetes Unterrichtsbeispiel zum Thema Diversität und Zugehörigkeit (Freund et al., 2025). Didaktisch wird empfohlen, dem Umgang mit sprachlich-diskursiver, ethischer und historischer Komplexität besondere Aufmerksamkeit zu widmen und zugleich Strategien der Komplexitätsreduktion zu vermitteln. Hierzu zählt etwa die Methode der Zeitreise, die eine forschende Grundhaltung im Sinne wissenschaftspropädeutischen Lernens einübt (Friedrich & Nickel, 2025). Ergänzend werden Heterogenitätssensibilität, Sprachbildung (vgl. Handlungsfeld 1) sowie literarisches Lernen als methodische Leitprinzipien hervorgehoben, die Ambiguitätstoleranz und Perspektivenwechsel fördern sollen (Friedrich & Nickel, 2025; Kuhlmann, 2026). Auch Digitalisierung wird als Querschnittsthema von BNE verstanden (vgl. Handlungsfeld 3), das neue Zugänge zu Wissen eröffnet, jedoch Medienmündigkeit und kritische Digital Literacy voraussetzt (Friedrich, 2023; Friedrich & Nickel, 2025).

Der aktuelle Forschungsstand verweist auf bestehende Herausforderungen: BNE ist in der ersten Phase der Lehrkräftebildung bislang häufig nur randständig curricular verankert (vgl. Handlungsfeld 4). Im Vorbereitungsdienst erschweren fachspezifische Prüfungslogiken sowie eine teilweise geringe BNE-Expertise der Auszubildenden eine systematische Implementierung; auch für die dritte Phase der Lehrkräftebildung existieren bislang überwiegend punktuelle, wenig systematische Fortbildungsangebote (Bergmüller et al., 2025; Brock & Holst, 2022). Hinzu kommt, dass die Umsetzung im Fachunterricht ein Umdenken der Feedback- und Prüfungskultur erfordert, da selbstbestimmtes Lernen und die Selbsteinschätzung der Lernenden stärker in den Mittelpunkt rücken (Grauer, 2025). Spezifisch für die alten Sprachen stellt sich zudem die Herausforderung, dass sich nicht für alle Themenfelder unmittelbare Handlungsoptionen ableiten lassen und Nachhaltigkeitskonflikte gerade durch ihre Offenheit und Ambivalenz gekennzeichnet sind (Meisch, 2024). Diese Spannung gilt es didaktisch produktiv zu gestalten, ohne komplexe Sachverhalte auf vermeintlich eindeutige Verhaltensregeln zu reduzieren (Jesper et al., 2025).

Für die Weiterentwicklung des Fachs zeichnet sich ein dreifacher Handlungsbedarf ab. Erstens erscheint eine stärkere strukturelle Verankerung von BNE in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung erforderlich, flankiert durch die Qualifizierung der Auszubildenden und

Kooperation mit außerschulischen Partner:innen. Dadurch kann BNE stärker als fächerübergreifende Schulentwicklungsaufgabe im Sinne eines Whole School Approach etabliert werden (Grauer, 2025). Zweitens gilt es, die vorhandenen fachspezifischen Potenziale der alten Sprachen verstärkt in projekt-, handlungs- und fächerübergreifende Lernarrangements zu überführen, die außerschulische Lernorte systematisch einbeziehen und die Selbstwirksamkeit der Lernenden fördern (Friedrich & Nickel, 2025; Grauer, 2025). Drittens beschränkt sich die Entwicklung nicht auf die gymnasiale Oberstufe (Friedrich, 2024). Der Erarbeitungsprozess einer Teilausgabe des *Orientierungsrahmens Globale Entwicklung* für die alten Sprachen in der Sekundarstufe I ist inzwischen abgeschlossen, die digitale Veröffentlichung noch im Jahr 2026 vorgesehen. Damit werden die bisher für die Oberstufe entwickelten Ansätze auf die Unter- und Mittelstufe ausgeweitet und um weitere Unterrichtsbeispiele ergänzt. Dadurch zeichnet sich eine kontinuierliche curriculare Verankerung von BNE über die gesamte Sekundarstufe hinweg ab.

Handlungsfeld 3: Digitale Tools und künstliche Intelligenz

Die fortschreitende Digitalisierung wirkt sich zunehmend auf Bildungsziele sowie auf die Gestaltung unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse aus. Diese Entwicklung wurde zunächst durch die Erfahrungen während der Pandemie und anschließend durch die breite Verfügbarkeit KI-basierter Anwendungen wie ChatGPT, Claude, Gemini oder Mistral zusätzlich beschleunigt (z. B. Beyer, 2022, 2023, 2024; Sauer, 2020, 2022a, 2024). Entsprechend haben der Aufbau und die Förderung digitaler Kompetenzen inzwischen einen festen Stellenwert sowohl in länder- und fachübergreifenden Standards als auch in Bildungsplänen der alten Sprachen (z. B. Beyer, 2022; Carretero et al., 2017; Kultusministerkonferenz 2017, 2021; Raab, 2022). Dazu zählen unter anderem der kritische und sichere Umgang mit Informationen sowie die reflektierte und zielgerichtete Verwendung digitaler Anwendungen. Außerdem bieten sich durch die modernen Technologien veränderte methodisch-didaktische Ansätze und Möglichkeiten, die sich beispielsweise nach Lernkontext, -ort und -zeit (z. B. Präsenz-, Distanz-, mobiles, E-, Blended, hybrides Lernen), Lernkonzept (z. B. inverted bzw. flipped classroom, game-based) oder dem Digitalisierungsgrad (z. B. digitalisiertes Arbeitsblatt, Lernvideo, -plattform, -software, -agent, KI-basiert) unterscheiden lassen (z. B. Beyer, 2023; Raab, 2022). Neben digitalen Anwendungen, die insbesondere eine dynamische Bearbeitung von Inhalten, einen interaktiven Informationsabruf, kollaborative Arbeitsformen und selbstreguliertes Lernen unterstützen (z. B. Beyer & Schulz, 2020; Dronia & Englisch, 2023; Raab, 2022; Sauer, 2022a, 2022b), eröffnet vor allem der Einsatz von KI neue didaktische Möglichkeiten. Diese betreffen etwa die vorentlastende Texterschließung (Clases & Clases, 2024; Clases & Henneböhl, 2024), die Übersetzung (z. B. Clases & Henneböhl, 2024; Di Maggio, 2024; Kurowsky, 2025, 2026; Scholl, 2026), die Vertiefung und Interpretation lateinischer Originaltexte (z. B. Clases & Clases, 2024; Clases & Henneböhl, 2024) sowie die Klausurvorbereitung (Steinkühler, 2024). Zudem werden unterschiedliche KI-basierte Anwendungen zur Wortschatzeinführung und zum Vokabeltraining (z. B. Clases & Henneböhl, 2024) bzw. zur Grammatikvermittlung diskutiert (z. B. Clases &

Hennebühl, 2024). Weitere Einsatzmöglichkeiten von KI bestehen darin, antike Persönlichkeiten wie Cicero, Seneca oder Vergil zu simulieren, sie als virtuelle Gesprächspartner:innen oder über fiktive Social-Media-Accounts zugänglich zu machen und auf diese Weise historische oder mythologische Ereignisse aus unterschiedlichen Perspektiven erfahrbar werden zu lassen. Dadurch können Schüler:innen in einen virtuellen Austausch mit entsprechenden Figuren treten (z. B. Clases, 2024; Clases & Hennebühl, 2024; Frese, 2023/24; Herbst, 2025; RUB Alfred Krupp-Schülerlabor, 2026).

Trotz dieser bislang vorliegenden Anwendungsbeispiele und Handlungsempfehlungen (z. B. Hennebühl, 2024; Raab, 2022; Sauer, 2022a) sind die didaktischen Potenziale sowohl digitaler Medien ohne KI-Einsatz als auch KI-basierter Anwendungen für zahlreiche Lerninhalte und Lernaktivitäten des altsprachlichen Unterrichts bisher nur begrenzt erschlossen, erprobt und reflektiert. Dies betrifft beispielsweise Wortschatzerwerb und -sicherung, Scaffolding- und Modellierungsstrategien beim Übersetzen, neue Diagnose-, Feedback- und Prüfungsformate sowie den Einsatz von KI-Agenten zur Sprachentwicklung, als individuelle Lerntutor:innen oder als virtuelle Dialogpartner:innen (vgl. auch Beyer, 2022, 2023; Walser-Bürgler, 2024). Die Verwendung von KI kann auch im altsprachlichen Unterricht neue Möglichkeiten für adaptives, differenziertes und individualisiertes Lernen eröffnen sowie Inklusionssensibilität und Lernendenautonomie unterstützen (z. B. Dronia & Englisch, 2023; Sauer, 2020, 2022b; Walser-Bürgler, 2024). Darüber hinaus können KI-basierte Anwendungen unmittelbar Rückmeldungen zu Lernprozessen geben und sich positiv auf motivationale Aspekte sowie das Immersionserleben der Schüler:innen auswirken (z. B. Hennebühl, 2024; Jung, 2024; Raab, 2022); allerdings ist insbesondere bei motivationalen Effekten zu berücksichtigen, dass diese möglicherweise nur kurzfristig bestehen (Zierer, 2020, 2021). Daneben bietet KI auch (angehenden) Lehrkräften vielfältige Unterstützungsoptionen bei der Planung und Durchführung von Unterricht. Einsatzmöglichkeiten bestehen beispielsweise bei der Erstellung von Aufgaben sowie Bild-, Video- und weiteren Lehr-Lernmaterialien, bei der Auswahl und Aufbereitung von Texten, der Konzeption einzelner Unterrichtsstunden und der Entwicklung ganzer Unterrichtssequenzen (z. B. Clases & Clases, 2024; Hennebühl, 2024; Herbst, 2025; Jung, 2024; Walser-Bürgler, 2024). Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers (2026) zeigen zudem, dass bereits neun von zehn Lehrkräften KI für schulische Zwecke nutzen (vgl. hierzu auch die vor der breiten Verfügbarkeit von KI durchgeführten Befragungen von Lateinlehrkräften zur Nutzung digitaler Medien bei Sauer, 2020, 2022b).

Entscheidend ist jedoch, *wie* KI im Unterricht eingesetzt wird. Die damit verbundenen Herausforderungen betreffen nicht nur eine unzureichende oder störanfällige technische Infrastruktur an Schulen sowie urheber- und datenschutzrechtliche Fragen. Hinzu kommen mögliche Verzerrungen in den erzeugten Inhalten, sachlich fehlerhafte Informationen und sogenannte Halluzinationen, also von KI generierte Aussagen ohne hinreichende faktische Grundlage (Beyer, 2023, 2024; Clases, 2024; Frese, 2023/24; Herbst, 2025; Sauer, 2022b; Scholl, 2026; Walser-Bürgler, 2024). Auch Aufgaben- und Prüfungsformate können an die ubiquitäre Verfügbarkeit und die sich rasch weiterentwickelnden Fähigkeiten von KI angepasst werden, um weiterhin eine lernstandsadäquate, valide Leistungsdiagnostik zu ermöglichen (Beyer, 2022, 2024; Jung, 2024). Die zentrale Aufgabe besteht vielmehr darin, empirisch fundierte didaktische Konzepte für einen angemessenen und zielführenden Einsatz digitaler Medien und KI zu entwickeln.

Dieser sollte kein Selbstzweck sein oder sich auf eine lediglich äußerlich modern wirkende Unterrichtsgestaltung beschränken, sondern einen echten Mehrwert für das fachliche Lernen der Schüler:innen bieten (Beyer, 2022, 2023; Jung, 2024; Kultusministerkonferenz, 2021; Raab, 2022; Sauer, 2022b, 2024). Denn trotz ihrer schnellen Weiterentwicklung ist KI aus Sicht der Unterrichtsqualitätsforschung zumindest auf absehbare Zeit zunächst nur als Lernmedium einzuordnen, das – vergleichbar mit bereits etablierten digitalen Medien – erst im didaktisch angemessenen Zusammenspiel mit einer auf die Anforderungen fachspezifischer Lehr-Lernprozesse abgestimmten Unterrichtsgestaltung Wirkung entfalten kann (z. B. Fütterer et al., 2026; Heung & Chiu, 2025; Hillmayr et al., 2017, 2020; Scheiter et al., 2025). Als generische Oberflächenstrukturen des Unterrichts (hierzu z. B. Kunter & Trautwein, 2013; Lindl & Krämer, 2022; Lindl et al., 2024) können digitale Medien und KI die intensive gedankliche Auseinandersetzung der Schüler:innen mit Fachinhalten nicht ersetzen. Auch tragen sie nicht allein durch ihren Einsatz zu fachlichen Lernerfolgen bei (z. B. Fütterer et al., 2026; OECD, 2026a). Welche konkreten Gestaltungsmerkmale insbesondere ein qualitätsvoller, KI-basierter altsprachlicher Unterricht aufweisen muss, ist bislang zu wenig bekannt und hierzu liegen bisher keine empirischen Untersuchungen vor (Beyer, 2023; Walser-Bürgler, 2024). Ebenso gibt es im Gegensatz zu anderen Schulfächern (z. B. König et al., 2020; Rothland, 2022) kaum verlässliche Daten, ob und wie Lehrkräfte der alten Sprachen KI nutzen, um Unterricht zu planen, lernförderlich zu gestalten und professionell zu reflektieren.

Handlungsfeld 4: Lehrkräfteprofessionalisierung und Core Practices

Die drei zuvor dargestellten Handlungsfelder wirken sich unmittelbar auf die Professionalisierung angehender und bereits tätiger Lehrkräfte der alten Sprachen aus. Zunehmend finden gesellschaftliche Querschnittsthemen wie Mehrsprachigkeit, Heterogenität und Inklusion (Freund, 2023; vgl. Handlungsfeld 1), Bildung für nachhaltige Entwicklung (Engagement Global, 2016; Kultusministerkonferenz, 2024; vgl. Handlungsfeld 2) sowie digitalisierungsbezogene Kompetenzen (z. B. Beyer, 2023; Kultusministerkonferenz, 2017, 2021; Redecker & Punie, 2017; vgl. Handlungsfeld 3) Eingang in die Lehrkräftebildung. Entsprechende Ausbildungsinhalte und -kapazitäten werden auch bildungspolitisch eingefordert und häufig der Fachdidaktik zugeordnet. Diese Erweiterung der Anforderungen trifft zugleich auf einen auch in den alten Sprachen spürbaren Mangel an qualifiziertem pädagogischem Personal, dem je nach Bundesland unter anderem durch unterschiedlich weitreichende (Nach-)Qualifizierungs- und Zulassungsmaßnahmen für Quer- und Seiteneinsteiger:innen begegnet wird (z. B. Gesellschaft für empirische Bildungsforschung, 2023; Ständige Wissenschaftliche Kommission, 2023a; Wissenschaftsrat, 2023).

Vor diesem Hintergrund gewinnt die grundlegende Frage erneut an Bedeutung, was eine gute Lehrkraft – auch in den alten Sprachen – eigentlich ausmacht (z. B. Weinert, 1996; Lindl & Kloiber, 2017). Unter anderem ist zu klären, welche Wissensbereiche, etwa Fach-, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen, für eine qualitativ hochwertige Unterrichtsgestaltung und erfolgreiche Lehr-Lernprozesse von Bedeutung sind (Lindl, 2024). Ebenso stellt

sich die Frage nach dem Verhältnis dieser Wissensbereiche zueinander sowie nach dem Zusammenhang zwischen theoretisch vermittelbarem Wissen und dem in konkreten Unterrichtssituationen beobachtbaren professionellen Können (z. B. Blömeke et al., 2015; Freund, 2023; Lindl & Hilbert, 2023; Neuweg, 2014). Daran schließt die Frage an, wie die einzelnen Bestandteile der Lehrkräftebildung gewichtet und miteinander verbunden werden sollen, um Lehrkräfte angemessen auf die langfristigen Herausforderungen der Unterrichtspraxis vorzubereiten.

Als ein Ansatz, der insbesondere das Verhältnis zwischen einem als theoretisch und praxisfern wahrgenommenen Wissen, das vor allem mit den universitären Anteilen der Lehrkräftebildung assoziiert wird, und einem berufsbezogenen, handlungsorientierten Können, das stärker mit eigenen Praxiserfahrungen etwa in Praktika oder im Vorbereitungsdienst in Verbindung gebracht wird (Fraefel, 2022; Freund, 2023; Sauer, 2025), neu bestimmt, wird gegenwärtig das Konzept der Kernpraktiken (*Core Practices*) diskutiert. Kernpraktiken beschreiben professionstypische und erlernbare Bestandteile unterrichtlichen Handelns, denen eine besondere Bedeutung für erfolgreichen Unterricht und Lernfortschritte der Schüler:innen zugeschrieben wird (Fraefel, 2022; Fraefel & Scheidig, 2018). Sie beruhen auf evidenzbasiertem Wissen, erfahrungsbezogenen Handlungsimpulsen und wiederholt eingeübten, klaren Routinen, sind jedoch nicht als starre oder automatisierte Handlungsschemata zu verstehen. Vielmehr sollen sie als flexible Strategien an unterschiedliche unterrichtliche Situationen angepasst und auch in anspruchsvollen Handlungskontexten produktiv eingesetzt werden können (Fraefel, 2022; Grossman, 2018).

Im Unterschied zu Kompetenzansätzen, bei denen häufig das Potenzial zu professionellem Handeln im Mittelpunkt steht (z. B. Lindl & Hilbert, 2023; Lindl & Kloiber, 2017), richtet der Ansatz der Kernpraktiken den Blick stärker auf die beobachtbare Performanz in konkreten Unterrichtssituationen (Fraefel, 2022; vgl. demgegenüber den erweiterten Kompetenzbegriff bei Blömeke et al., 2015). Zur Beurteilung solcher Kernpraktiken werden häufig Merkmale von Unterrichtsqualität herangezogen. Entsprechend sind beide Forschungsdiskurse eng miteinander verknüpft. Fragestellungen, die bislang vor allem unter dem Aspekt der Unterrichtsqualitätsforschung behandelt wurden (z. B. Hofrichter et al., 2024; Lindl & Krämer, 2022), werden dadurch aus einer neuen Perspektive aufgegriffen. Dazu gehört etwa die Frage, ob Kernpraktiken über Schularten und Jahrgangsstufen hinweg dieselbe Gültigkeit beanspruchen können und in welchem Verhältnis fachübergreifende und fachspezifische Kernpraktiken zueinanderstehen (z. B. Fraefel, 2022; Windschitl et al., 2012).

Das TeachingWorks-Programm (o. J.) beschreibt insgesamt 19 fachübergreifende Kernpraktiken, die grundsätzlich für Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer relevant sind. Dazu zählen beispielsweise ein dialogisches Klassengespräch zu führen, Lerngegenstände zu erklären und zu modellieren, Inklusion zu gestalten sowie Lernstände informell zu diagnostizieren (vgl. Burrichter & Sauer, 2027b; Fraefel, 2023). Daneben lassen sich fachspezifische Kernpraktiken bestimmen: Für die alten Sprachen (z. B. Freund & Schellenbach-Zell, 2027) werden hierzu unter anderem die Anbahnung existentiellen Transfers (Aretz & Sauer, 2027), die Texterschließung und -vorentlastung, das kritisch-reflektierende Übersetzen beziehungsweise das Übersetzungsgespräch (Burrichter & Sauer, 2027a; Sauer, 2025) sowie die fragend-entwickelnde Interpretation antiker Originaltexte gezählt.

Erwerb und Förderung von Kernpraktiken können etwa in speziellen Seminarkonzepten der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, in Begleitveranstaltungen der Schulpraktika während der universitären Ausbildungsphase, in angeleiteten Reflexionsphasen während des Vorbereitungsdiensts und Berufseinstiegs sowie in spezifischen Fortbildungsangeboten in der dritten Phase erfolgen (Fraefel, 2022; vgl. dazu auch Sauer, 2025). In solchen Formaten werden überschaubare Handlungseinheiten wiederholt erprobt, reflektiert, vertieft, verstanden und zunehmend sicher verfügbar gemacht. Auf diese Weise soll professionelles Handeln schrittweise erlernbar werden (Fraefel, 2022), was eine Grundlage aktueller Reformvorschläge zur Lehrkräftebildung bildet (z. B. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2025; Bernholt et al., 2023; Fraefel, 2026; Ständige Wissenschaftliche Kommission, 2023b).

Welchen Beitrag der Ansatz der Kernpraktiken langfristig zur Professionalisierung von Lehrkräften der alten Sprachen leisten kann und welche Praktiken für das fachliche Lernen in den alten Sprachen eine besondere Bedeutung besitzen, lässt sich derzeit noch nicht abschließend beurteilen. Erste Befunde deuten zwar darauf hin, dass bereits der gemeinsame Austausch über Kernpraktiken wichtige Aushandlungs- und Vernetzungsprozesse zwischen Vertreter:innen verschiedener Phasen der Lehrkräftebildung anregen kann. Auf diese Weise können gemeinsame Ausbildungsinhalte präzisiert, neue Aus- und Fortbildungskonzepte und -formate entwickelt, die Kohärenz zwischen den Ausbildungsphasen gestärkt und Prozesse der Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung unterstützt werden (Schellenbach-Zell et al., 2024; Schellenbach-Zell & Hartmann, 2022). Allerdings befindet sich die Auseinandersetzung mit Kernpraktiken insgesamt noch in einem frühen theoretisch-konzeptuellen Stadium und erfordert weitere theoretische Ausarbeitungen sowie empirische Untersuchungen. Dieses Desiderat gilt umso mehr, als auch in angrenzenden Forschungsfeldern wesentliche Grundlagen bislang nur begrenzt vorliegen. So verfügt nämlich sowohl die Forschung zur Unterrichtsqualität in den alten Sprachen (Hofrichter et al., 2024; Lindl, 2024; Lindl et al., 2025) als auch zur Professionalisierung von Lehrkräften nur über eine eingeschränkte empirische Basis (Freund, 2023; Kuhlmann, 2020; Lindl & Hilbert, 2023; Lindl & Kloiber, 2017).

Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen und altsprachendidaktischer Forschung haben wir in diesem Beitrag vier zentrale Handlungsfelder herausgegriffen. Für diese haben wir Einblicke in den gegenwärtigen Fachdiskurs gegeben sowie bestehende Leerstellen, Aufgaben und Entwicklungsperspektiven aufgezeigt. Die zahlreichen inhaltlichen Verbindungen zwischen den Handlungsfeldern verdeutlichen dabei, dass diese nicht isoliert betrachtet werden können. Vielmehr erfordert ihre Weiterentwicklung die Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen: In personell-institutioneller Hinsicht betrifft dies beispielsweise Schüler:innen, Lehrkräfte, schulische und universitäre Akteur:innen der Lehrkräftebildung sowie Vertreter:innen aus Bildungsadministration, Fachverbänden und Bildungspolitik. Auch inhaltlich ist eine fachübergreifende Zusammenarbeit erforderlich. Dabei sind unter anderem Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Pädagogik und

Psychologie sowie weitere Disziplinen einzubeziehen, deren Gegenstände für den altsprachlichen Unterricht von Bedeutung sind. Die unterschiedlichen Perspektiven können dazu beitragen, die aufgeworfenen Fragestellungen gemeinsam zu diskutieren und weiterzuentwickeln (Lindl, 2023). Auch in forschungsmethodischer Hinsicht bleiben Bedarfe offen: Zahlreiche der genannten Konzepte bedürfen einer weiteren theoretischen Klärung und konzeptuellen Präzisierung. Zugleich sind ihre Annahmen und Wirkungen empirisch zu untersuchen und abzusichern. Hierfür sollte das Spektrum qualitativer und quantitativer sowie explorativer und konfirmatorischer Forschungsmethoden genutzt werden. Entscheidend ist dabei, dass die gewonnenen Befunde wissenschaftlichen Standards entsprechen und einer kritischen Überprüfung zugänglich sind (Beyer, 2022; Lindl, 2023, 2025).

Für eine vergleichsweise kleine Fachgemeinschaft wie die der alten Sprachen und ihrer Didaktik sind diese Anforderungen mit erheblichen Herausforderungen verbunden. Umso wichtiger ist es, die vorhandenen Ressourcen gezielt zu bündeln und bestehende Forschungs- und Kooperationsstrukturen weiterzuentwickeln. Dass hierzu bereits vielfältige Beiträge geleistet werden, zeigen die zahlreichen Studien und Veröffentlichungen zu den dargestellten Handlungsfeldern. Ihre weitere Bearbeitung ist auch deshalb von Bedeutung, weil sie zur fachlichen Weiterentwicklung von Latein und Griechisch in Schule und Universität sowie zur Reflexion ihres Bildungsauftrags unter den Bedingungen des 21. Jahrhunderts beiträgt.

Literatur

- Adema, S. (2019). Latin learning and instruction as a research field. *Journal of Latin Linguistics*, 18(1–2), 35–59. <https://doi.org/10.1515/joll-2019-0001>.
- Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1–31). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110404166-001>
- Aretz, S. & Sauer, J. (2027). Core Practice 13: Existentiellen Transfer anbahnen. In S. Freund & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Core Practices für die Lateinlehrkräftebildung? Ein Vorschlag*. Polyphem.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2025). *Lehrkräftebildung für das 21. Jahrhundert: Attraktivität und Qualität durch Professionsbezug und Wissenschaftsorientierung. Gutachten der Expertinnen- und Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Bayern*. https://www.stmwk.bayern.de/download/22818_Gutachten-zur-Weiterentwicklung-der-
- Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B. & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 17–41). Waxmann.
- Bergmüller, C., Brämer, A. & Kühne, J. (2025). Bildung für nachhaltige Entwicklung mit globaler Perspektive in der Lehrkräftebildung. In Engagement Global gGmbH (Hrsg.), *KMK/BMZ Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 721–748). Westermann.
- Bernholt, A., Sorge, S., Rönnebeck, S. & Parchmann, I. (2023). Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrkräftebildung–Diskussion ausgewählter Erkenntnisse und weiterführender Bedarfe. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 99–121. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00162-5>
- Beyer, A. & Schulz, K. (2020). CALLIDUS – Korpusbasierte, digitale Wortschatzarbeit im Lateinunterricht. In S. Chronopoulos, F. K. Maier & A. Novokhatko (Hrsg.), *Digitale Altertumswissenschaften. Thesen und Debatten zu Methoden und Anwendungen* (S. 149–167). Propylaeum.
- Beyer, A. (2017). Sprachbildung im Lateinunterricht – Wie Phönix aus der Asche?! *Forum Classicum*, 60(1), 10–16. <https://doi.org/10.11588/fc.2017.1.44759>
- Beyer, A. (2018). *Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive*. Winter. <https://doi.org/10.33675/978-3-8253-7858-5>
- Beyer, A. (2020). Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 19, 1–29.
- Beyer, A. (2021). Wortschatzkompetenz. In U. Jesper, S. Kipf & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten* (S. 111–127). Kallmeyer & Klett.
- Beyer, A. (2022). Alte Sprachen auch noch in einer digitalen neuen Welt? *Forum Classicum*, 2022(3), 220–226.

- Beyer, A. (2023). Digitalisierung. In S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zur Didaktik des altsprachlichen Unterrichts* (S. 194–207). Narr Francke Attempto.
- Beyer, A. (2023). Wortschatzerwerb. In S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht* (S. 917–929). Narr Francke Attempto.
- Beyer, A. (2024). KI im altsprachlichen Unterricht. *Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen. Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW*, 5(1). 9–15.
- Beyer, A., Kipf, S., Liebsch, A.-C. & Zimmermann, S. (2019). Zwischen Aktualität und historischer Forschung: Entwicklungstendenzen in der Fachdidaktik Latein. *Forum Classicum*, 2019(2), 85–96. <https://doi.org/10.11588/fc.2019.2.64750>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bösch, F. (2012). *Methodische Überlegungen zur Wortschatzarbeit im Lateinunterricht. Mit praxisorientierten Übungen*. AV Akademikerverlag.
- Bracke, E. & Bradshaw, C. (2020). The impact of learning Latin on school pupils: a review of existing data. *The Language Learning Journal*, 48(2), 226–236. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1400578>.
- Brock, A. & Holst, J. (2022). *Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule: Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36094>
- Burrichter, D. & Sauer, J. (2027a). Core Practice 7: Deutsch-lateinische Übersetzung. In S. Freund & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Core Practices für die Lateinlehrkräftebildung? Ein Vorschlag*. Polyphem.
- Burrichter, D. & Sauer, J. (2027b). Core Practice 9: Inklusion gestalten. In S. Freund & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Core Practices für die Lateinlehrkräftebildung? Ein Vorschlag*. Polyphem.
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. *Publications Office of the European Union*. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/38842>
- Caspari, D. (2017). *Sprachbildung in den Fächern. Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Freie Universität Berlin.
- Clases, O. & Clases, W. (2024). Individuelle Förderung mittels künstlicher Intelligenz: Entlastung der Lehrkräfte und Differenzierung für Lernende. *Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen. Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW*, 5(1). 16–19.
- Clases, O. & Hennebühl, R. (2024). Schulpraktischer Leitfaden. In Hennebühl, R. (Hrsg.), *KI-Bildung im Lateinunterricht – ein schulpraktischer Leitfaden* (S. 38–121). Ovid-Verlag.
- Clases, O. (2024). KI-Gesprächsarrangements im Lateinunterricht: Lateinische und multilinguale Dialoge mit fiktiven KI-Gesprächspartnern führen. *Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen. Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW*, 5(1). 30–33.

- Czaplinsky, W. (2022). *Ignorieren oder inferieren? Eine qualitative Untersuchung zu Erschließungsprozessen unbekannter lateinischer Wörter während des Übersetzens*. LIT.
- Daum, M. (2016). *Wortschatz und Lehrbuch. Ein Kriterienkatalog für die Wortschatzkonzeption in Lateinlehrwerken*. Kartoffeldruck-Verlag Kai Brodersen.
- Demir, Y. (2016). Warum hilft das Fach Latein Schülerinnen und Schülern, die deutsche Sprache besser zu beherrschen? *Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband Niedersachsen*, 71, 30–39.
- Deutsches Schulbarometer (2026) = Robert Bosch Stiftung (2026). *Deutsches Schulbarometer 2026: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung.
- Di Maggio, L. (2024). Mea culpa – vielen Dank für die Klärung! Übersetzen mit ChatGPT im Lateinunterricht. *Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen. Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW*, 5(1). 34–38.
- Dronia, M. & Englisch, C. (2023). Lateinlektüre im digitalen Zeitalter. *Forum Classicum*, 2023(2), 119–122.
- Eberhardt, C., Ehlen, O., Korn, M. & Kuhlmann, P. (2023). *VIVA – Latein für alle. Ein Workbook für nicht-gymnasiales Latein*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Engagement Global (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Cornelsen.
- Florian, L. (2015). *Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?* Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737004107>.
- Florian, L. (2017). *So übersetzen Schüler wirklich*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- FörMig-Transfer. (2009). *Wege zur durchgängigen Sprachbildung. Ein Orientierungsrahmen für Schulen*. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 344–364. <https://doi.org/10.36950/bzl.36.3.2018.9423>
- Fraefel, U. (2022). Mittels Kernpraktiken zu professionellem Unterrichten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(3), 16–29. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-01>
- Fraefel, U. (2023). *Erfolgreichen Unterricht planen: Pragmatisch, praktisch, professionell*. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838560434>
- Fraefel, U. (2026). Kernpraktiken: Ein Schlüsselkonzept der Lehrkräftebildung. *Pädagogik*, 78(2), 48–51. <https://doi.org/10.3262/PAED2602048>
- Frese, N. (2023/24). Lucius Annaeus Seneca hat ein neues Bild gepostet! – Eine historische Persönlichkeit durch KI-generierte Bilder und Videos und ein Instagram-Profil „zum Leben erwecken“. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 22, 66–76.
- Freund, S. & Jesper, U. (2025). Unterrichtsskizze 2. In Engagement Global gGmbH (Hrsg.), *OR-Fachausgabe Alte Sprachen. KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe* (S. 55–56). Westermann.
- Freund, S. & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.) (2027). *Core Practices für die Lateinlehrkräftebildung? Ein Vorschlag*. Polyphem.
- Freund, S. (2023). *Lehrkräftebildung*. In S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zur Didaktik des altsprachlichen Unterrichts* (S. 436–443). Narr Francke Attempto.

- Freund, S., Friedrich, A. & Nickel, J. (2025). Kompetenzorientierung. In Engagement Global gGmbH (Hrsg.), *OR-Fachausgabe Alte Sprachen. KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe* (S. 37–41). Westermann.
- Freund, S., Friedrich, A., Kuhlmann, P., Nickel, J. & Ritzmann, S. (2025). Unterrichtsbeispiel. In Engagement Global gGmbH (Hrsg.), *OR-Fachausgabe Alte Sprachen. KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe* (S. 58–63). Westermann.
- Friedrich, A. & Nickel, J. (2025). Didaktisches Konzept. In Engagement Global gGmbH (Hrsg.), *OR-Fachausgabe Alte Sprachen. KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe* (S. 41–48). Westermann.
- Friedrich, A. (2020). Mensch und Umwelt in der Antike. Zur Bildung für nachhaltige Entwicklung im Alt Sprachenunterricht. *Der Alt sprachliche Unterricht*, 63(2), 2–11.
- Friedrich, A. (2023). Transformation, Interkulturalität, Diskurs – Zum Potenzial der Alten Sprachen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). *Forum Classicum*, 66(4), 289–294. <https://doi.org/10.11588/fc.2023.4.104145>
- Friedrich, A. (2024). Der Beitrag von Latein und Griechisch zum KMK/BMZ-Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ – BNE am Beispiel von Senecas Vegetarismus-Erfahrungen (epist. 108). In W. Polleichtner (Hrsg.), *Alt sprachlicher Unterricht und Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 41–79). Kartoffeldruck-Verlag Kai Brodersen.
- Friedrich, A. (2025). Unterrichtsskizze 3. In Engagement Global gGmbH (Hrsg.), *OR-Fachausgabe Alte Sprachen. KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe* (S. 56–58). Westermann.
- Fütterer, T., Bardach, L., Kuhn, J., Keller, S. D. & Gerjets, P. (2026). Enhancing school students' self-regulated learning through generative AI support: A randomized controlled trial. *Educational Psychology Review*, 38(1), 1–64. <https://doi.org/10.1007/s10648-026-10133-8>
- Gerhards, J., Sawert, T. & Kohler, U. (2019). Des Kaisers alte Kleider: Fiktion und Wirklichkeit des Nutzens von Lateinkenntnissen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 71, 309–326. <https://doi.org/10.1007/s11577-019-00624-8>.
- Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF) (2023). *Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels*. <https://www.gebf-ev.de/men%C3%BC/stellungnahmen-der-gebf/alternative-qualifikationswege-f%C3%BCr-lehrkr%C3%A4fte-ohne-traditionelles-lehramtsstudium-in-zeiten-des-lehrkr%C3%A4ftemangels/>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Goik, L. S. (2021). *Zur Wirkung des Lateinunterrichts: Ergebnisse einer Längsschnittstudie*. Logos.
- Grauer, C. (2025). Kurzfassung. KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe. In Engagement Global gGmbH (Hrsg.), *OR-Fachausgabe Alte Sprachen. KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe* (S. 3–27). Westermann.

- Große, M. (2017). *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache: Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11739>.
- Grossman, P. (Hrsg.) (2018). *Teaching Core Practices in Teacher Education*. Harvard Education Press.
- Haag, L. & Stern, E. (2000). Non scholae sed vitae discimus? Auf der Suche nach globalen und spezifischen Transfereffekten des Lateinunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(2+3), 146–157. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.23.146>.
- Haag, L. & Stern, E. (2002). Latein oder Französisch? Eine Untersuchung zum Einfluss der zweiten Fremdsprache auf das Lernen von Spanisch. *Französisch heute*, 33(4), 522–525.
- Haag, L. & Stern, E. (2003). In Search of the Benefits of Learning Latin. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 174–178. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.174>.
- Häger, H.-J., Humar, M., Kipf, S. & Zarmsdorf, A. (2026). *Ex usu cottidiano? – Zum Spannungsverhältnis zwischen gängiger Schulpraxis und ihrer didaktischen Fundierung. Ars docendi*, 28. <https://www.arsdocendi.eu>.
- Hauspie, C. (2021). *The transfer effects of Latin on study achievement in Flemish academic higher education*. Universität Gent.
- Hennebühl, R. (Hrsg.) (2024). *KI-Bildung im Lateinunterricht – ein schulpraktischer Leitfaden*. Ovid-Verlag.
- Herbst, J. (2025). „Didactica ex machina“? (Risiko-) Potentiale von KI-Einsatz im Lateinunterricht. *Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbandes – Landesverband Niedersachsen – zusammen mit dem Landesverband Bremen*, 81(1), 41–49.
- Heung, Y. M. E. & Chiu, T. K. (2025). How ChatGPT impacts student engagement from a systematic review and meta-analysis study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100361. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100361>
- Hillmayr, D., Reinhold, F., Ziernwald, L. & Reiss, K. (2017). *Digitale Medien im mathematisch naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe. Einsatzmöglichkeiten, Umsetzung und Wirksamkeit*. Waxmann.
- Hillmayr, D., Ziernwald, L., Reinhold, F., Hofer, S. I. & Reiss, K. M. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education*, 153, 103897. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103897>
- Hoffmann, B. (2012). *Antike und moderne Strategien der Texterschließung. Eine Untersuchung in der Lektürephase des gymnasialen Lateinunterrichts auf der Grundlage von Originalquellen*. Universität Kassel.
- Hofrichter, M., Lindl, A., Rader, M. & Krämer, A. (2024). Was macht guten Fremdsprachenunterricht aus? Theoretische Überlegungen und erste Ergebnisse einer interdisziplinären Onlinebefragung in den Fächern Englisch und Latein. In V. Lohe, A. Lindl & P. Kirchhoff (Hrsg.), *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken* (S. 109–137). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999201.05>

- Jahn, S. (2020). *Sprachsensibler Lateinunterricht*. ProDaz. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/jahn_sprachsensibler_lateinunterricht.pdf
- Jahn, S. (2023). Sprachsensibler Lateinunterricht – Ansätze und Desiderata. In O. Ehlen, G. Kiefer & M. Lobe (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht V. Beiträge zur Tagung am 26.11.2021* (S. 19–35). Ernst Klett Verlag.
- Janssen, L. (2017). Aequali cura: Ein Plädoyer für eine fachdidaktisch fundierte Auseinandersetzung mit Herkunftssprachen im Unterricht. In S. Freund & L. Janssen (Hrsg.), *Communis lingua gentibus. Interkulturalität und Lateinunterricht* (S. 125–150). Kartoffeldruck-Verlag Kai Brodersen.
- Janssen, L. (2019). Reflexion in fachdidaktischen Schulforschungsprojekten – Was, wie und wozu reflektieren Studierende bei Umsetzungsversuchen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts unter Einbezug migrationsbedingter Mehrsprachigkeit? In S. Freund & L. Janssen (Hrsg.), *Non ignarus docendi: Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung* (S. 100–121). Julius Klinkhardt.
- Janssen, L. (2020). Wenn *familia* nicht Familie bedeutet. Kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen anhand lateinischer Hotwords. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2(4), 88–104.
- Jesper, U., Demir, Y., Heinsohn, M., Kühn-Wichmann, G. & Kunz, B. (2015). *Lateinunterricht integriert. Empfehlungen für Latein-Lehrkräfte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache*. C. C. Buchner.
- Jesper, U., Kuhlmann, P. & Ritzmann, S. (2025). Beispielthemen. In Engagement Global gGmbH (Hrsg.), *OR-Fachausgabe Alte Sprachen. KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe* (S. 49–53). Westermann.
- Jung, S. (2024). KI und Lehrbucharbeit im zweiten Lernjahr: Mehr Fluch als Segen für die Unterrichtsplanung und -vorbereitung? *Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen. Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW*, 5(1), 20–23.
- Karl, C. & Tiedemann, N. (2018). Sprachbildung und Sprachförderung im Lateinunterricht. *Der Altsprachliche Unterricht*, 61(6), 2–11.
- Kipf, S. & Frings, K. (2014). Latein als Brückensprache. In S. Kipf (Hrsg.), *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein* (S. 22–42). C. C. Buchner.
- Kipf, S. (2010). Integration durch Bildung. Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein. *Forum Classicum*, 53(3), 181–197. <https://doi.org/10.11588/fc.2010.3.38974>
- Kipf, S. (2013). *Ars didactica necesse est colatur*, Aufgaben und Perspektiven altsprachlicher Fachdidaktik. In U. Schmitzer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Philologie, Themen und Methoden der Klassischen Philologie heute* (S. 259–275). Edition Ruprecht.
- Kipf, S. (2014). Lateinunterricht und Zweitsprachförderung: Neue Perspektiven für eine alte Sprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 138–147.
- Kipf, S. (2019). Mit Heterogenität produktiv umgehen? Sprachsensibel Latein unterrichten! In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (4., verbesserte und erweiterte Auflage, S. 77–96). Vandenhoeck & Ruprecht.

- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Fladung, I. & Glutsch, N. (2020). Pre-service-teachers' generic and subject-specific lesson-planning skills: On learning adaptive teaching during initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 131–150. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1679115>
- Kuhlmann, P. & Horstmann, H. (2018). *Wortschatz und Grammatik üben. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhlmann, P. & Ritzmann, S. (2025). Unterrichtsskizze 1. In Engagement Global gGmbH (Hrsg.), *OR-Fachausgabe Alte Sprachen. KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe* (S. 53–54). Westermann.
- Kuhlmann, P. (2012). Das Verhältnis von Vokabel- und Grammatikwissen bei der Textarbeit. *Forum Schule*, 59, 99–110.
- Kuhlmann, P. (2016). Wortschatzlernen im Lateinunterricht. Mythen und Fakten. *Forum Schule*, 63, 40–56.
- Kuhlmann, P. (2020). Latein in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Auf dem Weg zu mehr Empirie und Professionalisierung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 456–461). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-054>.
- Kuhlmann, P. (2020). Möglichkeiten der Sprachförderung durch Lateinunterricht angesichts einer heterogenen Schülerschaft. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2(4), 1–10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3433>
- Kuhlmann, P. (2023). Wortschatzlernen in den alten und neuen Sprachen – ein Vergleich. *Forum Classicum*, 66(3), 213–219. <https://doi.org/10.11588/fc.2023.3.102296>
- Kuhlmann, P. (2025). Wortschatz beherrschen und Texte verstehen: Wortschatz-Erwerb in der Lehrbuchphase. *Der Altsprachliche Unterricht*, 68(6), 2–9.
- Kuhlmann, P. (2026). Perspektivität in der Didaktik der Alten Sprachen. Historische Kommunikation, existenzieller Transfer und Interkulturalität. In A. Burkard, C. Link, B. Schröder & C. Surkamp (Hrsg.), *Perspektivität in den Fächern* (S. 15–29). Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf
- Kultusministerkonferenz (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf
- Kultusministerkonferenz (2024). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.06.2024)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838538952>
- Kurowsky, S. (2025). Übersetzen von Latein und Altgriechisch mit ChatGPT. *Digital Classics Online*, 11, 1–33.

- Kurowsky, S. (2026). Übersetzen von Latein und Altgriechisch mit ChatGPT – Reloaded: Zur Struktur interpretativer Entscheidungen. *Digital Classics Online*, 12, 45–67.
- Laurs, T. (2025). *Lateinische Texte und ihre Schwierigkeit. Eine empirische Untersuchung*. J. B. Metzler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-71135-4>
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Grundlagenteil*. Ernst Klett Sprachen.
- Lindl, A. & Hilbert, S. (2023). Modelling, Structure and Development of Domain-specific Professional Knowledge of Latin Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 134, 104262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104262>
- Lindl, A. & Kloiber, H. (2017). *artifices docendi* – FALKO-L: Modellierung und Messung domänenspezifischer Kompetenzen von Lateinlehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO – Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 153–199). Waxmann.
- Lindl, A. & Krämer, A. (2022). Was macht guten Lateinunterricht aus? Eine Delphi-Studie zu Unterrichtsqualität im Fach Latein. *Die Alten Sprachen im Unterricht*, 69(1), 9–15.
- Lindl, A. (2023). Bildungswissenschaft und Bildungsforschung. In S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zur Didaktik des altsprachlichen Unterrichts* (S. 783–791). Narr Francke Attempto.
- Lindl, A. (2024). Lateinunterricht (*ars docendi*) im Spiegel der Wissenschaft – aktuelle Forschungsperspektiven aus dem Vorhaben FALKO-PV. *Ars docendi*, 18, 1–17. <https://www.arsdocendi.eu>.
- Lindl, A. (2025). Empirische Forschung in der Didaktik der alten Sprachen – eine systematische Zwischenbilanz zu deren Stand, Themen, Methoden und Perspektiven. In O. Ehlen, H. Kloiber & C. Stadler (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht VI* (S. 68–95). Klett.
- Lindl, A., Lohe, V. & Kirchhoff, P. (2024). Fachspezifische Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen – Grundlagen und Forschungsansätze. In V. Lohe, A. Lindl & P. Kirchhoff (Hrsg.), *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken* (S. 9–37). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999201.01>
- Lindl, A., Simböck, L., Rader, M., Hofrichter, M., Gutmiedl, M., Böhringer, S. & Ehrich, P. (2025). Merkmale guten Unterrichts aus Sicht von (angehenden) Lehrkräften – Ergebnisse einer Onlinebefragung in den fünf Unterrichtsfächern Deutsch, Englisch, Evangelische Religion, Latein und Musik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28(3), 1633–1664. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01323-1>
- Luger, S. (2020). *Lost in Latin translation: Teaching students to produce coherent target texts*. Universität Amsterdam.
- Maas, S. K. & Jahn, S. (i. V.). *Sprachensible Wortschatzarbeit im Lateinunterricht. Theoretische Grundlagen und didaktische Umsetzung* [Manuskript].

- Maas, S. K. (2026). *Fachspezifische deutsche Wortschatzfähigkeiten von Schüler*innen im Lateinunterricht. Eine quantitative Querschnittsstudie zur Schwierigkeit deutscher Lernbedeutungen in Lateinlehrbüchern und der schulischen Praxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-51399-3>
- Maas, S. K., Willems, A. S., Kuhlmann, P. & Jahn, S. (2025). Wie können die deutschen Wortschatzfähigkeiten im Fach Latein erfasst werden? Eine Testanalyse. In A. S. Willems (Hrsg.), *„Wieso? Weshalb? Warum?“ Motivation und Einstellung in (außer-)schulischen Bildungskontexten* (S. 93–120). Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2025-2846>
- Maier, F. (2004a). Antike als „Weltkulturerbe“: Was Schüler wollen, was Lehrer sollen. In R. Kussl (Hrsg.), *Alte Texte – neue Wege* (S. 173–191). Bayerischer Schulbuch Verlag.
- Maier, F. (2004b). Antike Texte als „Weltkulturerbe“: Was Schüler und Eltern wollen – eine empirische Untersuchung zum lateinischen Lektüreunterricht. *Forum Classicum*, 47(2), 122–125.
- Maier, F. (2007). Das Erbe der Antike: „Erwirb es, um es zu besitzen!“ Elternerwartungen – repräsentativ erfragt. *Latein Forum*, 62, 16–28.
- Maier, F. (2008). Das Erbe der Antike: „Erwirb es, um es zu besitzen!“ Elternerwartungen – repräsentativ erfragt. In F. Maier & K. Westphalen (Hrsg.), *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis* (S. 8–26). C. C. Buchner.
- Meisch, S. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung im altsprachlichen Unterricht. In W. Polleichtner (Hrsg.), *Altsprachlicher Unterricht und Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 11–39). Kartoffeldruck-Verlag Kai Brodersen.
- Neuweg, H. G. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl.; S. 583–614). Waxmann.
- Nickel, J. & Friedrich, A. (2025). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Fächergruppe Alte Sprachen (Latein/Griechisch). In Engagement Global gGmbH (Hrsg.), *OR-Fachausgabe Alte Sprachen. KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe* (S. 34–37). Westermann.
- OECD (2026a). *OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/062a7394-en>.
- OECD (2026b). *PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/062a7394-en>.
- Ortner, T. M. (2011). Der Latein-Effekt – Schult Lateinunterricht die kognitiven Fähigkeiten? *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 11(1), 69–81.
- Paffrath, S. (2023). Sprachbildung. In S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht* (S. 753–763). Narr Francke Attempto Verlag.
- Raab, M. (2022). *Digitalisierung im Lateinunterricht. Ein fachdidaktischer Überblick*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666703027>
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

- Reich, H. H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 55–70). Waxmann.
- Rothland, M. (2022). Anmerkungen zur Modellierung und Operationalisierung (allgemeindidaktischer) Unterrichtsplanungskompetenz. *Unterrichtswissenschaft*, 50(3), 347–372. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00111-0>
- RUB Alfred Krupp-Schülerlabor (2026). *Mit KI durch die Aeneis: Alt trifft Neu – Vergil im Zeitalter von Künstlicher Intelligenz*. <https://www.aks.ruhr-uni-bochum.de/aks/projekte/mit-ki-durch-die-aeneis.html.de>
- Rummer, R. (2015). Der Einfluss des schulischen Lateinunterrichts auf die Tempuswahl im Deutschen. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 63, 247–264. <https://doi.org/10.1515/zfal-2015-0015>
- Sass, A. (2015). *Sprachenübergreifendes Vokabellernen: eine qualitativ-interpretative Studie zur Vernetzung der Fächer Englisch und Latein*. Universität Bremen.
- Sauer, J. (2020). Lateinunterricht in Corona-Zeiten. Eine Befragung von Lehrer*innen der Alten Sprachen zum Abschluss des Schuljahres 2019/20. *Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen. Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW*, 1(2), 8–12.
- Sauer, J. (2022b). Überlegungen zur individuellen Förderung digital. Aktuelle Bedarfe der Weiterbildung. In J. Sauer (Hrsg.), *Lateinische Grammatik unterrichten analog und digital in Theorie und Praxis* (S. 133–146). Propylaeum.
- Sauer, J. (2024). Einleitung in das Themenheft „Künstliche Intelligenz“. *Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen. Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW*, 5(1), 6–8.
- Sauer, J. (2025). Perspektiven auf Praxisphasen im Lehramtsstudium aus der Sicht der Fachwissenschaften. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & T. Gaube (Hrsg.), *Schulische Praxisphasen zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 43–51). Julius Klinkhardt.
- Sauer, J. (Hrsg.) (2022a). *Lateinische Grammatik unterrichten analog und digital in Theorie und Praxis*. Propylaeum.
- Sauer, J., Baden, V., Bockermann, P., Engelbrecht, V. & Neufeld, P. (2016). Wortschatz in der Werkstatt. Vier empirische Forschungsprojekte zur Professionalisierung der beruflichen Selbstreflexion im Studium. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 16, 1–50.
- Scheiter, K., Bauer, E., Omarchevska, Y., Schumacher, C. & Sailer, M. (2025). *Künstliche Intelligenz in der Schule: Eine Handreichung zum Stand in Wissenschaft und Praxis*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.empirische-bildungs-forschung-bmbfsfj.de/img/KI_Review_20250318_Veroeffentlichung.pdf
- Schellenbach-Zell, J. & Hartmann, U. (2022). Core Practices als Boundary Objects im Praxissemester. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(3), 110–119. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-08>
- Schellenbach-Zell, J., Rochnia, M. & Hartmann, U. (2024). Core Practices für das Praxissemester. Eine Delphi-Studie. *Bildungsforschung*, 30(1), 1–30.
- Scholl, R. (2026). *Nullius addictus iurare in verba artificialis intelligentiae oder fide, sed cui, vide*. Miszelle zu Übersetzen von Latein und Altgriechisch mit ChatGPT – Reloaded: Zur

- Struktur interpretativer Entscheidungen von Sylvia Kurowsky. *Digital Classics Online*, 12, 68–73.
- Schreiber, J.-R. (2025). Leitbilder, Kompetenzen und didaktische Konzepte. In Engagement Global gGmbH (Hrsg.), *KMK/BMZ Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 137–166). Westermann.
- Siebel, K. (2017). *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht. Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz*. V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737006699>
- Siebel, K. (2018). Wortschatzarbeit, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. *Der Altsprachliche Unterricht*, 61(6), 34–41.
- Siebel, K. (2023). Mehrsprachigkeit. In S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht* (S. 533–540). Narr Francke Attempto Verlag.
- Sodalitas (2026). Stellungnahme der SODALITAS vom 27.02.2026. 10 Thesen. *Circulare*, 2026(1+2). <https://sodalitas.info/circulare/>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (2023a). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. <http://dx.doi.org/10.25656/01:26372>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (2023b). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. <http://dx.doi.org/10.25656/01:28059>
- Steinkühler, L. (2024). Intelligente Klausurvorbereitung mit KI: Lernende zu mehr Motivation und Eigenverantwortlichkeit anleiten. *Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen. Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW*, 5(1). 24–29.
- TeachingWorks (o. J.). *High-leverage practices*. <http://www.teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices>
- Van de Loo, T. (2016). Wortschatzarbeit. Neuere Perspektiven und schulische Praxis. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 16, 131–151.
- Vis, J. (2017). The acquisition of ancient Greek vocabulary. In T. Georgakopoulos, T.-S. Pavlidou, M. Pechlivanos, A. Alexiadou, J. Androutsopoulos, A. Kalokairinos, S. Skopeteas & K. Stathi (Hrsg.), *Proceedings of the 12th International Conference on Greek Linguistics* (Vol. 2; S. 1171–1186). Freie Universität Berlin.
- Vogel, M. (2017). Mehrsprachigkeit als Chance zu nachhaltigem Lernerfolg bei der Wortschatzarbeit? In S. Freund & L. Janssen (Hrsg.), *Communis lingua gentibus. Interkulturalität und Lateinunterricht* (S. 151–184). Kartoffeldruck-Verlag Kai Brodersen.
- Wagner, D. (2014). *Self-regulated learning and Latin translation achievement: Effectiveness of different intervention approaches to foster self-regulated learning and Latin translation competency and the examination of cross-lagged relations*. Universität des Saarlandes.
- Walser-Bürgler, I. (2024). Eine neue Form des ‚individual tutoring‘: ChatGPT und Gemini im Lateinunterricht. *Forum Classicum*, 2024(1), 4–14.
- Weinert, F. (1996). ‚Der gute Lehrer‘, ‚die gute Lehrerin‘ im Spiegel der Wissenschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14(2), 141–151. <https://doi.org/10.36950/bzl.14.2.1996.10478>
- Weiss, A. F. (2023). How do L2 learners deal with a „dead“ language? A psycholinguistic study on sentence processing in Latin. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 7, 43–61. <https://doi.org/10.1007/s41809-023-00121-7>

- Wesselmann, K. & Walker, M. (2021). Chance Mehrsprachigkeit: Latein als sozialer Katalysator. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(2), 251–270.
- Westphalen, K. (1990). Einige Monita zum lateinischen Sprachunterricht. Mit kritischen Anmerkungen zur Schulbuchgestaltung. In K. Westphalen (Hrsg.), *Bildung durch Sprache. Beiträge zum lateinischen Grammatikunterricht* (S. 72–86). C. C. Buchner.
- Windschitl, M., Thompson, J., Braaten, M. & Stroupe, D. (2012). Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science. *Science Education*, 96(5), 878–903. <https://doi.org/10.1002/sce.21027>
- Wissenschaftsrat (2023). *Empfehlungen zur Lehramtsausbildung im Fach Mathematik*. <https://doi.org/10.57674/7epf-fp50>
- Zierer, K. (2020). Die Wirkung digitaler Medien im Schulunterricht – Chancen und Risiken der Digitalisierung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In R. A. Fürst (Hrsg.), *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland* (S. 373–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30525-3_15
- Zierer, K. (2021). Zwischen Dichtung und Wahrheit: Möglichkeiten und Grenzen von digitalen Medien im Bildungssystem. *Pädagogische Rundschau*, 75(4), 377–392. <https://doi.org/10.3726/PR042021.0035>