

**MATTHIAS ZACHEL**

# Jahrgangsübergreifender Lektüreunterricht Latein

## Inhaltsverzeichnis

### 0 Einleitung

#### *TEIL 1: Analyse des jahrgangsübergreifenden Lektüreunterrichts in Latein*

##### 1 Lateinischer Lektüreunterricht

###### 1.1 Begriffsbestimmung

###### 1.2 Ziele und Vorgaben

###### 1.2.1 Fachdidaktik

###### 1.2.2 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA)

###### 1.2.3 Rahmenlehrplan (RLP)

##### 2 Jahrgangsübergreifender Unterricht

###### 2.1 Allgemeine Formen und Beweggründe

###### 2.1.1 Jahrgangsübergreifender Unterricht aus pädagogischer Motivation

###### 2.1.2 Jahrgangsübergreifender Unterricht aus organisatorischen Umständen

###### 2.2 Jahrgangsübergreifender Unterricht im Fach Latein

###### 2.2.1 Konstellationen

###### 2.2.2 Experteninterview zur Beurteilung der Konstellationen

##### 3 jüLU bei spätbeginnendem Latein

###### 3.1 Spezifische Konditionen

###### 3.1.1 Herausforderungen

###### 3.1.2 Unbeachtete Chancen

###### 3.2 Fallbeispiel eines Berliner Gymnasiums (Praxissemester)

###### 3.3 Abgleich von jüLU im Spätbeginn mit der Zielsetzung des Lektüreunterrichts

##### 4 Zwischenfazit zum jüLU: die Möglichkeit einer *virtus de necessitate*

#### *TEIL 2: Differenzierte Textaufbereitung*

##### 5 Theoretische Vorüberlegungen

###### 5.1 Heterogenität und ihre Diagnose

###### 5.2 Differenzierung

###### 5.3 Das Kieler Differenzierungsmodell (KDM)

###### 5.4 Anwendung des KDM auf die Übersetzungsarbeit im jüLU

##### 6 Textaufbereitung in Niveaustufen

###### 6.1 Status Quo für Jahrgangsklassen (Marktüberblick)

###### 6.1.1 Ausgaben mit Texten des jüngeren Plinius

###### 6.1.2 Ansätze weiterer differenzierender Textausgaben

###### 6.2 Erfahrungen mit der Methode in einem jahrgangsübergreifenden Kurs (LFP)

###### 6.3 Erstellung des Textmaterials für jahrgangsübergreifende Kurse

###### 6.3.1 Gestaltung des Blattes

###### 6.3.2 Gestaltung des lateinischen Textes

###### 6.3.3 Gestaltung der Hilfsapparate

7 Exemplarische Aufbereitung: Plinius der Jüngere, Epist. 5,19

7.1 Auswahl des Textes

7.2 Passung von Material und Kurs

8 Die Frage der Leistungsüberprüfung

8.1 Differenzierte Leistungsüberprüfung im Spannungsfeld

8.2 Vorschlag zu einer Beurteilungspraxis im jüLU

8.2.1 Unterschiedlicher Text (und/oder ad lineam-Hilfen) für die Q1

8.2.2 Eine binnendifferenzierte Klausur pro Schuljahr

8.2.3 Diversifizierung der übrigen Leistungsbewertung

9 Fazit und Ausblick

#### Literaturverzeichnis

#### *Anhang*

A.1 Textmaterial Rot

A.2 Textmaterial Gelb

A.3 Textmaterial Grün

A.4 Stundentafeln (Berlin)

A.5 Interviewleitfaden

A.6 Kodierleitfaden

A.7 Interviewtranskript (Auszug)

A.8 Auszug aus der Datenauswertung

## 0 Einleitung

*Arripe, quaeso, occasionem et fac de necessitate virtutem.*

Hieronymus, Epist. 54,6

Wenige pädagogische Konzepte sind in ihrer Beurteilung so sehr vom Kontext abhängig wie jahrgangsübergreifender Unterricht. Während er in der Schuleingangsphase ein etabliertes Konzept darstellt, wird jahrgangsübergreifender Lateinunterricht gemeinhin als *necessitas* angesehen, die man in Kauf nehmen muss, um das Fortbestehen des Fachs zu sichern. In der Sekundarstufe I gibt es dazu noch wenig Anlass: Hier sind die Jahrgangskurse hinreichend gefüllt, das Fach abzuwählen ist nur in Einzelfällen möglich. Das geläufige Problem ist, die Oberstufenkurse zu füllen. Typische Maßnahmen sind das Mischen von Lehrgängen (z. B. ein L2-Kurs wird mit L3-Schüler:innen aufgefüllt), das Einrichten sogenannter Huckepack-Kurse (ein LK wird mit GK-Schüler:innen aufgefüllt), oder schließlich das jahrgangsübergreifende Unterrichten. Dabei sind auch Mischformen zu beachten, also jahrgangsübergreifende Kurse, die auch Lehrgänge oder Kursarten kombinieren.

All diese Möglichkeiten gelten als erzwungene Übel, die immerhin besser sind, als gar keinen Oberstufenkurs anzubieten – damit wäre die Lateinlaufbahn der Lernenden nach mehreren Jahren unfreiwillig beendet, je nach Beginn des Lehrgangs noch vor dem Latinum. Die Skepsis gegenüber den Maßnahmen wird bei Barié (1979) deutlich: „Die bei solchen Notkonstruktionen auftretenden didaktischen und methodischen Schwierigkeiten sind überhaupt noch nicht absehbar“<sup>1</sup> – wobei er hier nur von Lehrgangsmischung innerhalb eines Jahrgangs spricht. Dass im Lektüreunterricht die beiden Jahrgänge der Qualifikationsphase zusammengelegt werden können, ist derweil als noch weitergehende „Notkonstruktion“ in der Schulrealität angekommen. Entgegen der Erwartung, dass es folglich eines verstärkten Engagements um die Unterrichtsqualität bedarf, wird der jahrgangsübergreifende Lektüreunterricht<sup>2</sup> still mit-

1 Barié (1979), S. 89.

2 Zur besseren Lesbarkeit wird jahrgangsübergreifender Lektüreunterricht im Folgenden mit jüLU abgekürzt.

erledigt. Die Herausforderungen und Chancen erhalten von Fachdidaktik und Rahmenlehrplan kaum Aufmerksamkeit. Obwohl Bariés Äußerung zur Lehrgangsmischung schon fast fünfzig Jahre alt ist, passt sie auch gut zur gegenwärtigen – skeptischen aber untätigten – Einstellung zum jüLU.

Dieser Zustand hat wohl mehrere Ursprünge. Im Vergleich zu den anderen Schulstufen spielt jahrgangsübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II eine untergeordnete Rolle.<sup>3</sup> Das mag daran liegen, dass diese Zeit maßgeblich als Vorbereitungszeit für die Abiturprüfungen verstanden wird. Zeit und Risikobereitschaft für pädagogische Experimente fehlen. Alle Betroffenen sind darauf bedacht, die vorgesehenen Kompetenzziele zu erreichen, da keine Schuljahre mehr zum Nachholen zur Verfügung stehen und die Abiturnote oft karriererelevant ist. Ähnlich fällt auch das Interesse der Senatsverwaltung aus. Im Berliner Schulverzeichnis sind jahrgangsübergreifende Lerngruppen der Klassen 1-3, 3-4 und 5-6 dokumentiert – eine Statistik hingegen über jahrgangsübergreifenden Lateinunterricht in der Oberstufe ist nicht einmal auf Anfrage vorhanden.

Weiterhin findet sich auch die Binnendifferenzierung – in deren Kontext jahrgangsübergreifender Unterricht zumindest leise erwähnt wird – in der Sekundarstufe II eher vernachlässigt. Unter Lateinlehrkräften scheint zwar der Konsens zu wachsen, es gehe „nie ohne Binnendifferenzierung“.<sup>4</sup> Doch im Allgemeinen ist Binnendifferenzierung eher mit der Sekundarstufe I konnotiert, Materialien für die Oberstufe sind rar.<sup>5</sup>

---

3 Im Berliner Schulgesetz wird die Senatsverwaltung angewiesen, Regelungen für den jahrgangsübergreifenden Unterricht in der Grundschule und in der Sekundarstufe I zu treffen (§20 (8) und §27), der analoge Satz zur Sekundarstufe II in §28 fehlt allerdings.

4 Scholz (2014), S. 176. Im Kontext der Tagung „Perspektiven für den Lateinunterricht III“ stimmten Vertreter:innen von Fachdidaktik, Fachaufsicht und Schulleitungen über die Aussage „Binnendifferenzierung im Unterricht führt zu einer größeren Motivation und einem größeren Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler“ wie folgt ab: 30x trifft zu, 17x trifft eher zu, 4x trifft eher nicht zu, 1x trifft nicht zu. Vgl. Meyer (2019), S. 91f.

5 Vgl. Boller & Lau (2010), S. 9.

## Forschungsstand

Der überwiegende Großteil der Forschung zu Jahrgangsmischung bezieht sich auf die Schuleingangsphase, vereinzelt auch auf die Sekundarstufe I. Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II wird ausschließlich als Spezialfall von Heterogenität behandelt. In diesem Kontext sind vor allem die Arbeiten zu Heterogenität und Differenzierung im Lateinunterricht von Ingvelde Scholz zu nennen. Diese setzen sich auch ausführlich mit Differenzierung im Oberstufenunterricht, explizit bei der Textarbeit, auseinander.<sup>6</sup> Doch auch hier wird jüLU nur vereinzelt erwähnt, eine wirkliche Problematisierung findet nicht statt. Weiterhin existieren von mehreren Verlagen Ausgaben, die Originaltexte für die Oberstufe binnendifferenziert aufbereiten. Doch auch diese berücksichtigen nie ausdrücklich jahrgangsübergreifende Kurse in Form gesonderter Materialien.

Hoffmann (2013) bietet erste Gedanken zum jahrgangsübergreifenden Griechischunterricht im Bundesland Bayern – allerdings gelangt er noch nicht zu unterrichtspraktischen Fragestellungen. Er befasst sich mit der Organisation der Inhalte, da in Bayern die Oberstufe des Altgriechischen (im Gegensatz zu Latein) nicht in vier Halbjahresthemen aufgeteilt ist.<sup>7</sup> Dass aber erst der fehlende Modulcharakter den jahrgangsübergreifenden Altsprachenunterricht zu einer anspruchsvollen Aufgabe mache, muss bezweifelt werden.<sup>8</sup>

Der Forschungsstand zu jüLU hängt unter Umständen auch damit zusammen, dass der spätbeginnende Lateinunterricht ab Klasse 8/9 (L3) bzw. 10/11 (L4) kaum erforscht ist. Auch für ihn existieren keine eigenständigen Konzepte, gewöhnlich wird er als Verkürzung der Lehrgänge L2 (ab Klasse 6/7) und L1 (ab Klasse 5) behandelt.<sup>9</sup> Auffällig ist dieser

6 Vgl. v.a. Scholz (2008a, 2008b, 2012, 2020).

7 Zur Aufteilung des lateinischen Oberstufenunterrichts (in Berlin) s. Kap. 1.2.3.

8 Vgl. Hoffmann (2013), S. 19.

9 Eine Ausnahme bildet hier Barié, der mit seinen Veröffentlichungen 1976 (in überarb. Neuauflage 1979) versucht, L3 und L4 systematisch zu erfassen und zu gestalten. Vgl. weiterhin Biermann (1971), Maier (1979), Hüls (1987) und Rohde (2020). Auch der Rahmenlehrplan der Berliner Oberstufe geht vom Standard der Lehrgänge L1 und L2 aus, vgl. Kap. 1.2.3.

Zustand (u. a. für Berlin), weil L3 mit 94 aller 129 Latein anbietenden Schulen (~73%) der am stärksten vertretene Lehrgang im Stadtstaat ist. Von diesen 94 L3 anbietenden Schulen bieten 43 auch den Lehrgang L2 an (~46%), und von den L2-L3-Schulen wiederum fünf auch L1.<sup>10</sup> Insgesamt ist also nicht nur L3 der am häufigsten angebotene Lehrgang in Berlin. Es ist darüber hinaus bei einem so großen Mehrfachangebot (insbesondere von L2 und L3) erwartbar, dass sich die Latein-Interessierten auf mehrere Kurse verteilen, die Kursstärken geringer werden und jahrgangsübergreifende Kurse (teils auch lehrgangsübergreifend) wahrscheinlicher.

*Fac de necessitate virtutem* – der einleitende Appell des Hieronymus hat in mehreren Sprachen bis heute als Sprichwort überlebt.<sup>11</sup> Man solle ein Übel, das unumgänglich ist, nicht nur hinnehmen, sondern gerade in das Gegenteil, eine Tugend wenden. Für den jüLU – der von vielen als notwendiges Übel zur Rettung des Fachs verstanden wird – ist dieser Appell noch nicht in die Tat umgesetzt. Es gibt kein Konzept für diese pädagogisch und didaktisch besondere Situation. Hier setzt die vorliegende Arbeit an.

## **Problem- und Fragestellung**

Teil der Problematik, die jüLU umgibt, ist, dass man wegen der schlechten Forschungslage kaum etwas über ihn und seine Konditionen weiß. Deshalb soll der erste Teil der Arbeit den jüLU systematisch erschließen. Dazu zählt, ihn in das Konzept jahrgangsübergreifenden Unterrichts einzurordnen und das System hinter der Kurszusammensetzung darzustellen. Für diejenigen Konstellationen, die besonderes Augenmerk verdienen, soll beschrieben werden, welche Herausforderungen zu erwarten sind. Es ist nicht Gegenstand der Arbeit, Vor- und Nachteile von Jahrgangsmischung allgemein abzuwägen – denn diese Freiheit stellt sich bei jüLU nicht.

- 
- 10 Weiterhin gibt es drei Schulen, die zusätzlich zu L3 auch L4 anbieten. All diese Zahlen für das Schuljahr 2022/23 sind dem Berliner Schulverzeichnis zu entnehmen, abrufbar unter [www.bildung.berlin.de/Schulverzeichnis](http://www.bildung.berlin.de/Schulverzeichnis), sowie den einzelnen Schulhomepages.
- 11 Neben dem Deutschen u. a. auch engl. *to make a virtue out of necessity*, franz. *faire de nécessité vertu*.

Der zweite Teil widmet sich der zentralen erwartbaren Herausforderung, der vertikalen Heterogenität bei der Textarbeit. Hierbei wird sich auf die Übersetzungsarbeit konzentriert. Es wird eine Differenzierungsaufgabe entwickelt, ihre Vorbereitung strukturiert und an einem exemplarischen Text (Plin. Epist. 5,19) durchgeführt. Zuletzt möchte die Arbeit einen Blick auf die Frage werfen, wie die Leistungsüberprüfung gestaltet werden soll und kann.

Insgesamt ergeben sich folgende zwei Forschungsfragen:

- (1) Welche spezifischen Konditionen kennzeichnen jüLU? Welchen Kurskonstellationen ist primär Aufmerksamkeit zu widmen? Welche Herausforderungen stellen sich dort, und welche Vorteile entstehen durch die Jahrgangsmischung?
- (2) Wie kann eine Differenzierungsaufgabe für jahrgangsübergreifende Übersetzungsarbeit konkret aussehen? Was ist bei der Materialerstellung zu beachten? (Wie) kann diese Aufgabe in die Leistungsüberprüfung implementiert werden?

## **Methodisches Vorgehen**

Die vorliegende Arbeit kommt aus der Praxis und möchte auch wieder zu ihr hinführen. Ihren Ausgangspunkt nimmt sie beim Lernforschungsprojekt des Praxissemesters an einem Berliner Gymnasium. Dort wurde in einer kurzen Reihe ein jahrgangsübergreifender Oberstufenkurs mit selbst erstelltem Differenzierungsmaterial unterrichtet.<sup>12</sup> Die Ergebnisse des Lernforschungsprojekts (die Unterrichtseindrücke und das Feedback der Schüler:innen zur Methode) werden die Arbeit an mehreren Stellen ergänzen (Kap. 3.2 und 6.2).

Die Forschungslücke zu jüLU kann die Arbeit nicht empirisch schließen. Dazu ist der Forschungsgegenstand (alle möglichen Konstellationen

---

12 Das Lernforschungsprojekt hatte den Titel „Differenzierung im Lektüreunterricht – Chancen und Grenzen differenziert aufbereiteter Texte bei starkem Leistungsgefälle“ und wurde im Wintersemester 2021/22 durchgeführt. Die Ergebnisse des Projekts waren Beobachtungen zur Erstellung des Materials und seiner Verwendung, sowie eine Feedbackbefragung des Kurses zu den Arbeitsblättern.

im jüLU) zu schlecht statistisch dokumentiert und für eine qualitative Analyse der Konstellationen im Rahmen dieser Arbeit zu umfangreich. Daher wird, nach der Darstellung der möglichen Konstellationen, ein Experteninterview geführt (Kap. 2.2.2 und 3.1). Die interviewte Person ermöglicht dank ihrer Berufserfahrung und ihrem Bemühen um jahrgangsübergreifenden Unterricht einen praxisnahen und fundierten Blick auf diesen schwer zugänglichen Forschungsaspekt. Das Interview wird mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Ausführlicher wird das methodische Vorgehen dieses Forschungsschritts in Kap. 2.2.2 beschrieben.

Das Interview soll, in Verbindung mit der theoretischen Auseinandersetzung und der Praxissemestererfahrung, eine Eingrenzung auf einen Problemherd ermöglichen und dessen Herausforderungen konkretisieren. Diese Konditionen können dann mit der Zielsetzung des Lektüreunterrichts abgeglichen werden.

Die Differenzierungsaufgabe, die im zweiten Teil der Arbeit behandelt wird, wurde in reduzierter Form schon im Praxissemester eingesetzt. Mit dem Kieler Differenzierungsmodell wird sie hier auf eine theoretische Basis gestellt und weiterentwickelt. In Auseinandersetzung mit verfügbaren differenzierten Textausgaben und den Richtlinien zur Textkommentierung von Jesper (o.J.) wird der Erstellungsprozess dieser Materialien strukturiert und fundiert.

## **Intendierter Beitrag**

Die Arbeit möchte der weitläufigen Einstellung zu jüLU als notwendigem, aber vernachlässigtem Übel entgegentreten. Der zentrale Gedanke ist, jüLU als Spezialfall von Jahrgangsmischung zu betrachten, und nicht als Spezialfall von Heterogenität. Ohne wissenschaftliche Behandlung findet jede Diskussion über jüLU gewissermaßen im luftleeren Raum statt. Daher will die Arbeit mit der Untersuchung der Zustände und den Gedanken zur binnendifferenzierten Übersetzungsarbeit den Anstoß geben, dass weitere Auseinandersetzung mit jüLU erfolgt und ein tragfähiges Gesamtkonzept für ihn entstehen kann. Gewisse Aspekte mögen redundant wirken, weil sie so grundlegend sind. Jedoch ist es gerade Teil der

Bemühung, grundlegende Dinge zu sortieren und zu benennen. Bislang reichte die *necessitas* des jüLU lediglich als Trostmittel<sup>13</sup> zur Sicherung des Lateinunterrichts. Zu prüfen, inwiefern eine Tugend daraus gemacht werden kann, steht noch aus.

## **Teil 1: Analyse des jahrgangsübergreifenden Lektüreunterrichts in Latein**

### **1 Lateinischer Lektüreunterricht**

#### **1.1 Begriffsbestimmung**

Lateinunterricht (LU) setzt sich aus der Spracherwerbs- und Lektürephase zusammen. Diese sind insbesondere seit der Neuorientierung der Fachdidaktik in den 1970er Jahren nicht mehr so dichotom wie zuvor, da der Spracherwerb nicht mehr nur lektürepropädeutischen Zweck hat und der Lektüreunterricht stets mit Grammatikunterricht angereichert wird.<sup>14</sup> Außerdem wurde den verschiedenen Formen von Eingangslektüre viel Aufmerksamkeit gewidmet.<sup>15</sup> Dennoch bildet der Abschluss des Lehrbuchs immer eine Zäsur für die Lernenden – zumal nicht alle Lehrgänge wirklich Zeit für eine fruchtbare Übergangsphase bieten, bevor der ‚eigentliche‘ Lektüreunterricht in der Oberstufe einsetzt. Folglich ist immer noch von einer prinzipiellen Zweiteilung zu sprechen.<sup>16</sup>

Da sich der Lektüreunterricht in den verschiedenen Lehrgängen deutlich unterscheidet, ist es notwendig, kurz die unterschiedlichen

13 Als *faciamus potius (...) de necessitate solacium* ist der Appell schon bei Quintilian (*decl. maiores* 4,10) zu finden.

14 Es geht einerseits um die nachträgliche Einführung entlegenerer Phänomene, andererseits um die Wiederholung und Reorganisation bekannter Themen, vgl. Kuhlmann (2010), S. 9, van den Loo (2014), S. 147f. Lektüreunterricht ist also immer auch Sprachunterricht, doch ist (im gesamten LU) stets „Sprache als die Sprache von Texten“ zu behandeln (Heilmann 1975, S. 11).

15 Vgl. z.B. Maier (1982), Wülfing (1982), Fink & Maier (1996), S. 62ff., König (2017), S. 139ff. Manchmal wird auch von einer Dreiteilung des LU in Spracherwerb, Erstlektüre und Hauptlektüre gesprochen, vgl. Barié (1979), S. 84.

16 Vgl. König (2017), S. 133 u. 140.

Lektüreerfahrungen darzustellen. Bei der konkreten Betrachtung jahrgangsübergreifender Arrangements werden diese Lernvoraussetzungen elementar – insbesondere bei Kursen, die nicht nur Jahrgänge, sondern auch Lehrgänge mischen.

Der Lektüreunterricht beginnt in den Lehrgängen L1 und L2 nach drei bis vier Jahren Lehrbuchphase noch in der Sekundarstufe I mit einer Form von Erstlektüre: Begleit-, Übergangs- oder Anfangslektüre. Begleitlektüre soll den letzten Teil der Spracherwerbsphase mit adaptierten Originaltexten begleiten und eine erste Lesefähigkeit bilden. Neuerdings erscheint sie schon eingepflegt in Schulbüchern.<sup>17</sup> Übergangslektüre ist losgelöster vom Lehrbuch und soll die Schüler:innen an längere Passagen lateinischer Texte gewöhnen, die auch möglichst an Lesegeschwindigkeit zunehmen.<sup>18</sup> Anfangslektüre als dritter Schritt findet nach dem Abschluss des Lehrbuchs statt und zielt darauf ab, ein erstes Werk in seiner Ganzheit zu lesen. Daher handelt es sich hierbei auch um Texte „umfassender Originalität“.<sup>19</sup> Auf Basis von ein bis zwei Jahren solcher Lektüre gehen die Lehrgänge L1 und L2 in die zweijährige Qualifikationsphase über, die maßgeblich von den vier Themenhalbjahren, die der RLP ausweist, geprägt sind (s. Kap. 1.2.3).

Der in der achten bzw. neunten Klasse startende Lehrgang L3 verweilt zwei bis drei Jahre in der Lehrbuchphase. Da die Forschung bislang dem Spätbeginn ein wirkliches Konzept schuldig bleibt, ist hier auch die Ausbildung von Lektürefähigkeit vor der Oberstufe nicht wirklich fachdidaktisch gesichert. Für L3 ist ein Jahr vor der Qualifikationsphase geplant,<sup>20</sup> eine enge Verzahnung von Spracherwerb und der Erstlektüre zudem „unbedingt anzustreben“.<sup>21</sup> Die Realität kann jedoch durchaus darin münden, dass das Lehrbuch erst mit dem Eintritt in die Oberstufe oder gar erst nach dem zweiten Halbjahr der Qualifikationsphase abge-

---

17 Vgl. Nickel (2001) 32, König (2017), S. 139f.

18 Vgl. Nickel (2001) 291, König (2017), S. 140.

19 Nickel (2001), S. 17.

20 Vgl. Maier (1979), S. 166.

21 Barié (1979), S. 89.

schlossen wird.<sup>22</sup> Lektüreunterricht umfasst im Fall L3 also die beiden Jahre der Oberstufe, und bei seltenen Zeitressourcen bis zu einem Jahr der Erstlektüre.

Für den dreijährigen Lehrgang L4 gibt es zwei Möglichkeiten: Man kann Spracherwerbs- und Lektürephase jeweils so verkürzen, dass mindestens die letzten beiden Kurshalbjahre für die Lektüre zur Verfügung stehen. Entsprechend weist der RLP nur zwei der vier Halbjahresthemen auch für L4 als verbindlich aus. Alternativ kann man beide Phasen synchronisieren und „dem Lehrgang von vornherein Originaltexte zugrunde“<sup>23</sup> legen. In beiden Fällen streben Lateinkurse, die gemäß L4 lernen, nur „Lektürefähigkeit“<sup>24</sup> an. Sie kommen aufgrund ihres sehr späten Einsetzens nicht für einen jahrgangsübergreifenden Kurs in der Oberstufe in Frage.

Daher kann der Lehrgang L4 aus den weiteren Betrachtungen ausgeschlossen werden. Ebenfalls wird sich die folgende Zielanalyse auf den Lektüreunterricht der Oberstufe beschränken. Auf ihn ist das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Arbeit gerichtet, und für ihn wird auch das Material zur Textarbeit entworfen.

## **1.2 Ziele und Vorgaben**

Welche Ziele will lateinischer Lektüreunterricht erreichen, und welche Vorgaben werden an ihn gestellt? An diesen Größen muss sich der jüLU messen. Die folgende Darstellung legt zunächst die Ziele dar, welche die Fachdidaktik formuliert, bevor sie die Praxisvorgaben für die Schule behandelt, die auf Bundes- und Landesebene gestellt werden. Dabei ist zu beachten, dass dem LU bislang ein bundesweit geltendes Kompetenz-

---

22 Hier kommt man auf vier Lehrbuchjahre, was meist mit geringer Stundenzahl in den Anfangsjahren begründet ist. Es gibt in diesem Fall keinen Übergang von Lehrbuch zu Lektüre. Tatsächlich wird umgekehrt das Lehrbuch mitgezogen, während die anspruchsvollen Inhalte der vier Kurshalbjahre behandelt werden.

23 Barié (1979), S. 84.

24 Kuhlmann (2012), S. 31.

modell fehlt, wodurch in Fachdidaktik, EPA und RLP konzeptuelle Differenzen und Überschneidungen auftreten.<sup>25</sup>

### **1.2.1 Fachdidaktik**

Der ganze LU ist multivalent angelegt, die übergeordneten Hauptinhalte sind dabei seit dem Ende der 70er-Jahre Übersetzung und Interpretation.<sup>26</sup> Unter diesem Überbau verfolgt auch der Lektüreunterricht diverse Ziele.

Zunächst ist das inhaltsorientierte Ziel der „Begegnung mit zentralen Autoren, Gattungen, Stoffen und Motiven der europäischen Literaturgeschichte“<sup>27</sup> zu nennen. Dieses literaturkundliche Wissen dient dabei nicht nur zur Einordnung der behandelten Texte, sondern bildet auch die Basis für einen ertragreichen Zugang zu moderner Literatur.<sup>28</sup> Weiterhin inhaltsorientiert ist die damit einhergehende Kulturkunde. Antike Lebenswirklichkeit und die Gedankenwelt sollen für Schüler:innen erfahrbar werden.<sup>29</sup> Im Sinne der DAV-Matrix sind dabei die Inhaltsklassen *Gesellschaft*, *Staat*, *Geschichte* und *Grundfragen menschlicher Existenz* anzusprechen. Mit der Lektüre sollen Aspekte von Politik, Rhetorik, Gesellschaft, Geschichte, Recht und Philosophie abgedeckt werden.<sup>30</sup>

Unverzichtbar ist bei allem die Arbeit am Text, welche unter anderem auf die Bildung textanalytischer Kompetenzen zielt. Alle drei Bereiche dieser Textkompetenz – deklaratives, analytisches und prozedurales Wissen – sind stark funktional ausgerichtet auf die Erschließung und Interpretation lateinischer Texte.<sup>31</sup>

Den Angelpunkt zwischen heutigen Lernenden und dem antiken Text bilden dabei die Modelle des existenziellen Transfers und der historischen

---

25 Vgl. Beyer et al. (2019), S. 85f.

26 Vgl. Kipf (2006), S. 340ff.

27 Kuhlmann (2012), S. 17.

28 Vgl. Kuhlmann (2010), S. 10.

29 Vgl. Deutscher Altphilologenverband (1971), S. 2.

30 Vgl. Heilmann (1975), S. 14-17.

31 Vgl. Kuhlmann (2010), S. 28f. Der „Primat der Textarbeit“ und das sprachbildende Übersetzen sind gerade die charakteristischen Eigenschaften des LU, vgl. Beyer et al. (2019), S. 87.

Kommunikation. Da in antiken Texten kein festgelegter Sinn gefunden werden soll, zielt der existenzielle Transfer nach Munding (1985) darauf ab, das Sinnpotential eines antiken Textes zu reaktualisieren und in Auseinandersetzung mit der Gegenwart auf die aktuelle Lebensrealität auszulegen.<sup>32</sup> Die Antike ist das uns „nächste Fremde“<sup>33</sup> – sie und ihre Literatur können also in den meisten Fällen nicht unmittelbare Betroffenheit bewirken. Nur ein „dialogische[r] Umgang“, der sie „in den eigenen Bewußtseinshorizont überführt“<sup>34</sup>, schafft dafür die Voraussetzung. Dies versteht man unter historischer Kommunikation; die Befähigung dazu ist ein ausgemachtes Ziel des LU, insbesondere der Beschäftigung mit Originalliteratur.<sup>35</sup>

Auch wenn die Schüler:innen zu diesen Zugängen befähigt werden, betont die Fachdidaktik die Relevanz einer über funktionale Textkompetenz hinausgehenden Literaturkompetenz.<sup>36</sup> Nicht genug berücksichtigt sei bisher die „Fähigkeit, freudvoll, kreativ und bewusst mit Literatur umzugehen.“<sup>37</sup> Damit wird das bei Kuhlmann (2010) noch dreigeteilte Ziel erweitert um „affektive, ästhetische und metakognitiv-reflektierende Elemente“,<sup>38</sup> die das individuelle Erleben der Literatur in den Vordergrund rücken. Gemeint sind unter anderem das Ineinandergreifen von Klang und Inhalt eines Textes, Reflexion von Fiktionalität, Autorpersonen, Aspekten der Intertextualität und Rezeptionsgeschichte. Indem der Text die Schüler:innen persönlich anspricht, kann auch eine persönliche Reaktion auf ihn erfolgen. Diese Vielfalt subjektiver Texterfahrungen soll in der Klasse zur Sprache kommen, sodass die „Unabschließbarkeit des

---

32 Vgl. Munding (1985), S. 3-16, Kuhlmann (2010), S. 22.

33 Hölscher (1965), S. 81.

34 Vomhof (1997), S. 20.

35 Vgl. ebd., S. 19f., Maier (1997), S. 323ff., Kuhlmann (2010), S 11f.

36 Vgl. Kipf (2012, 2015, 2019), Schmitzer & Kipf (2021). In Anlehnung an das von Kaspar Spinner für die Deutschdidaktik entwickelte Modell des literarischen Lernens wird hiermit einbezogen, dass man durch Literatur „Faszination erleben, sich irritieren lassen, sich von sprachlicher Schönheit anrühren lassen“ kann (Spinner 2010, S. 95).

37 Schmitzer & Kipf (2021), S. 133.

38 Kipf (2015), S. 80.

Sinnbildungsprozesses<sup>39</sup> von den Schüler:innen verinnerlicht werden kann.

Mit der individuellen Auseinandersetzung geht auch eine angestrebte Perspektivbildung einher. Um diesen Begriff besser einzuordnen, ist ein Blick auf Latein als das „Basisfach europäischer Kultur“<sup>40</sup> sinnvoll. Die These, dass nur Latein die kulturelle Identität Europas so vielfältig erfahrbar macht, führt zum Ziel, das Erkennen und Reflektieren historischer, sprachlicher und ethischer Kontinuitäten und Veränderungen zu ermöglichen und zu fördern.<sup>41</sup> Erfahrungen von Bekanntem und Fremden in Texten zu verarbeiten soll als Motor dienen für Identitätsbildung einerseits und Fremdverstehen andererseits.<sup>42</sup> Neben der schon angeklungenen Kulturkompetenz, die hier sehr auf Europa konzentriert ist, wurde der Diskurs in den letzten Jahren um den Begriff der Transkulturalität erweitert.<sup>43</sup> Gerade in den Zeiten von Globalisierung und medialer Verbundenheit der Schüler:innen in die ganze Welt soll Latein als „transkulturelles Phänomen“<sup>44</sup> dazu befähigen, „Kulturmischungen, Grenzüberschreitungen und die vielfältigen Aneignungsprozesse ‚fremden‘ Kulturguts in die eigene Tradition“<sup>45</sup> zu reflektieren. Lektüreunterricht ist dabei besonders in die Pflicht genommen, da Literatur Produkt und Gestalterin von Kultur gleichermaßen ist.<sup>46</sup>

Für all dies ist die Arbeit am lateinischen Originaltext unerlässlich. Das Übersetzen als das Proprium des altsprachlichen Unterrichts erhält

---

39 Schmitzer & Kipf (2021), S. 140.

40 Westphalen (1992).

41 Vgl. Westphalen (1992), S. 52.

42 Vgl. Kuhlmann (2012), S. 132, Schmitzer & Kipf (2021), S. 141.

43 Dass Literaturunterricht prinzipiell transkulturell angelegt sein sollte, zeigt Wintersteiner (2010). Für den Lateinunterricht vgl. Freund & Janssen (2017), Nickel (2019), Janssen (2020), Liebsch (2021) und der AU 63 (1/2020), welcher ganz diesem Thema gewidmet ist. Mundings These, dass Selbstverantwortlichkeit zu erlangen bedeutet, ein „Gefühl für das Gewordensein des Gegenwärtigen“ (1985, S. 4) zu entwickeln, liegt hier in aktualisierter Form vor.

44 Janssen (2020), S. 177.

45 Ebd., S. 185.

46 Vgl. Kuhlmann (2010), S. 10f.

von der Fachdidaktik anhaltend viel Aufmerksamkeit.<sup>47</sup> Seine vielfältig bildende Wirkung und seine Unverzichtbarkeit sind hinreichend dargestellt worden. Die Förderung der muttersprachlichen Kompetenz, das vertiefte Textverständnis und der Zugang zum Zusammenspiel von Form und Inhalt *durch* das Übersetzen bewirken den qualitativen Unterschied. Das Arbeiten *mit* einer Übersetzung reicht nicht aus.<sup>48</sup>

Zuletzt ist noch zu erwähnen, dass die Fachdidaktik auch methodische Kompetenzen als Teilziel des Lektüreunterrichts formuliert. Dies ist schon in der funktionalen Textkompetenz und im bewussten Umgang mit Literatur angeklungen. In der Oberstufe sollen die in der Sekundarstufe I ausgebildeten Lern- und Arbeitsmethoden weiterentwickelt und so Wissenschaftspropädeutik vermittelt werden.<sup>49</sup> Schließlich beabsichtigt man spätestens seit der Kompetenzorientierung, den Lernprozess und das eigene Verstehen dessen nachhaltig zu betonen, was „Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit [...] über [...] Lernprozesse und Lernergebnisse“<sup>50</sup> fördern soll.

### **1.2.2 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA)**

In den EPA sind die Anforderungen formuliert, welche die Kultusministerkonferenz bundesweit an die Abiturprüfungen stellt. Damit sind gleichzeitig auch Richtlinien dafür gegeben, was der Lateinunterricht bis zum Zeitpunkt des Abiturs, der auch das Ende der Lektürephase darstellt, vermittelt haben muss. Die EPA erwähnen die unterschiedlichen Lehrgänge nicht: unabhängig vom Lateinbeginn schreiben alle dieselben Abiturfklausuren.

Insgesamt gilt in den EPA das Übersetzen und Reflektieren lateinischer Originaltexte als zentrales Werkzeug, um einen „Zugang zu den

---

47 Vgl. Beyer et al. (2019), S. 87f. Zuletzt hat Beyer (2021) in Auseinandersetzung mit der Translationswissenschaft den komplexen Vorgang unter das Dach einer Translationskompetenz gefasst.

48 Vgl. Maier (1984), S. 91ff., Kipf (2005), S. 65, Schmitzer & Kipf (2021), S. 143.

49 Vgl. Nickel (2001), S. 200 u. 313, Kuhlmann (2010), S. 22f.

50 Kipf (2012), S. 69.

Grundlagen der europäischen Kultur”<sup>51</sup> zu finden. Dadurch soll wiederum Verständnis und Orientierungsvermögen in der Gegenwart abgeleitet werden. Konkret benannt als Grundlage für die Abiturprüfung wird die Trias *Sprache*, *Text* und *Kultur*, jeweils eingeteilt in *methodische Kompetenzen* und *Kenntnisse*.

Der Bereich *Sprache* zeichnet sich methodisch durch die Beherrschung von „Prinzipien der Wortbildungslehre“ aus, darüber hinausgehende Kenntnisse sind „autoren- und themenspezifisches Vokabular“ und „lektürerelevante Phänomene der Syntax und Morphologie“. Der Bereich *Text* umfasst die Methoden Texterschließung, Übersetzung und Interpretation, sowie die Verwendung des Wörterbuchs. Als Kenntnisse sind Textgrammatik, rhetorische Mittel und Sachkunde über Philosophie, Geschichtsschreibung und Poesie aufgeführt. *Kultur* schließlich erwartet Kenntnisse über „Staat und Gesellschaft, privates und öffentliches Leben, Philosophie, Religion, Mythologie und Kunst“ und ihre Nachwirkungen, ebenso wie über die Haltung Roms gegenüber Fremden. Als methodische Kompetenz sollen diese Kenntnisse bei der Interpretation berücksichtigt werden. Auch sollen die Schüler:innen in der Abiturprüfung in der Lage sein, zu „Fragestellungen der antiken Kultur und ihres Fortwirkens begründet Stellung zu nehmen“.

### **1.2.3 Rahmenlehrplan (RLP)**

Der RLP für die gymnasiale Oberstufe konkretisiert die Anforderungen, die bezüglich Inhalten und Kompetenzen an die Einführungs- und Qualifikationsphase gestellt werden. Da derzeit schon ein neuer RLP erarbeitet wird, ist es nicht mehr zielführend, die noch gültige Fassung von 2006 detailliert aufzuschlüsseln. Vielmehr soll hier auf einige Stellen hingewiesen werden, die auch für den jahrgangsübergreifenden Unterricht relevant werden.

Zunächst ist zu erwähnen, dass auch der RLP den zunehmend selbstständig handelnden Schüler:innen (fächerübergreifend) die Verantwortung zuweist, „sowohl den Unterricht als auch das eigene Lernen aktiv

---

51 Alle folgenden Zitate der EPA sind entnommen aus Kultusministerkonferenz (2005), S. 7-10.

selbst [zu] gestalten.“ Damit lebenslanges Lernen angestoßen wird, sollen sich die Schüler:innen „ihrer eigenen Lernwege bewusst werden“, sowie „unterschiedliche Lösungen reflektieren und selbstständig Entscheidungen treffen.“<sup>52</sup>

Das übergeordnete Ziel des LU speziell in der Sekundarstufe II ist interkulturelle Handlungsfähigkeit, welche sich aus *Sprachkompetenz*, *interkultureller Kompetenz* und *methodischer Kompetenz* zusammensetzt. Eine eigene Text- oder gar Literaturkompetenz sind in dieser Fassung noch nicht mitgedacht – Übersetzung und Einordnung von Texten gelten als Unterpunkte der Sprachkompetenz, die in die Bereiche *Lateinische Sprache* und *Text und Literatur* aufgeteilt ist. Das Verstehen, Auslegen und der weitere produktive Umgang mit Texten zählen als methodische Kompetenzen.<sup>53</sup>

Bezüglich der fachbezogenen Kompetenzen ist auffällig, dass der RLP die Eingangsvoraussetzungen für die Qualifikationsphase nach Lehrgängen differenziert, die Abschlussstandards allerdings für alle Lehrgänge gleich sind und lediglich zwischen Grund- und Leistungskurs unterscheiden wird. Es ergibt sich für die Lehrgänge L2 und L3, die mit niedrigeren Voraussetzungen starten, unausgesprochen ein formal höheres Pensum für die vier Kurshalbjahre. Die Differenzierung der Eingangsstandards kann nur einen Versuch darstellen, System in den Spätbeginn zu bringen. Auch im Rahmenlehrplan der Sekundarstufe I wird das Problem nur umrissen, laut diesem erreichen L3-Schüler:innen nach nur zwei Jahren die Niveaustufe H, wenn auch „nicht in sämtlichen Kompetenzbereichen.“<sup>54</sup>

Für die Oberstufe aller drei Lehrgänge sind schließlich die vier charakteristischen Themenfelder verbindlich, die jeweils ein Halbjahr prägen. Dabei wird keine Vorgabe über die Reihenfolge dieser Themen *Gesellschaft und Alltagsleben* (I-1), *Geschichte und Politik* (I-2), *Welterfahrung in poetischer Gestaltung* (I-3) und *Philosophie und Religion* (I-4) gemacht. Es dürfen aber I-1 und I-2 als elementarer und zugänglicher

---

52 Senatsverwaltung (2006), S. 6.

53 Vgl. ebd., S. 10.

54 Senatsverwaltung (2015), S. 9. Bzgl. der Oberstufe vgl. (2006), S. 11 u. 14.

gelten als die metrischen und philosophischen Texte in I-3 und I-4; so sind sie auch für L4 verbindlich.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass der Lektüreunterricht der Oberstufe sicherlich das Adjektiv multivalent verdient, dieser Zielreichtum jedoch auch ein straffes Programm insbesondere für spätbeginnende Lateinkurse nach sich zieht. Der Spätbeginn findet sich prinzipiell als Verkürzung der übrigen Lehrgänge behandelt, was sich aber nicht im Lektürepensum wiederspiegelt. Die drei Instanzen Fachdidaktik, Bundes- und Landesebene können sich dabei in der Zielsetzung nicht ganz decken. Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen fallen auf, vor allem hinsichtlich des Werts von produktiver Beschäftigung mit Literatur als solcher. Die gemeinsame Tendenz sowie die aktuelle Didaktik zeigt jedoch, dass der Lektüreunterricht nicht mehr nur funktionale Werkzeuge zum Übersetzen und Interpretieren vermitteln will. Vielmehr wird mit der Kompetenzorientierung, der Betonung von Perspektivbildung und Literaturkompetenz das lesende und lernende Individuum in den Mittelpunkt gerückt.<sup>55</sup> Die Beschäftigung mit lateinischen Originaltexten ist das zentrale Werkzeug, um beim Einzelnen zu Reflexion, Veränderung und Eigenverantwortlichkeit beizutragen.

Folgend wird nun jahrgangsübergreifender Unterricht im Allgemeinen besprochen, sowie jüLU als ein Spezialfall hiervon. Nach dieser Darstellung kann untersucht werden, inwiefern jüLU den oben erarbeiteten Ziele des lateinischen Lektüreunterrichts gerecht wird.

---

55 Vgl. Beyer et al. (2019), S. 85 u. 88. Diese Tendenz zeigt sich auch daran, dass der Berliner RLP für die Sekundarstufe I (2015, neun Jahre aktueller als der RLP für die Oberstufe) die Literaturkompetenz schon explizit erwähnt und sie der Kulturkompetenz an die Seite stellt, vgl. Senatsverwaltung (2015), S. 19f., Kipf (2015), S. 81.

## 2 Jahrgangsübergreifender Unterricht

### 2.1 Allgemeine Formen und Beweggründe

Dass Kinder und Jugendliche in Jahrgangsklassen beschult werden, gehört zur essentiellen Architektur moderner Schulsysteme, zur „grammar of schooling“.<sup>56</sup> Jahrgangsklassen bilden eine „fast unangefochtene verwaltungstechnische Einheit [...], die für die amtlichen Statistiken hervorragend geeignet ist.“<sup>57</sup> Sie basieren auf den beiden Annahmen, dass Geburtsjahrgänge eine homogene Lerngruppe bilden, und dass solche homogenen Lerngruppen am produktivsten zu unterrichten sind.<sup>58</sup> Es ist allerdings anzumerken, dass auch in Jahrgangsklassen Geburtsjahrgänge gemischt werden, da die Einschulung nur einmal jährlich stattfindet und außerdem einzelne Schüler:innen absichtlich früher oder später eingeschult werden, Klassen überspringen oder wiederholen. Zusätzlich können sich die Schüler:innen einer Klasse um mehrere Entwicklungsjahrgänge voneinander unterscheiden.<sup>59</sup>

Jahrgangsübergreifender Unterricht meint generell, dass die Bindung an Jahrgangsklassen aufgehoben wird und Kinder unterschiedlicher Schuljahrgänge im Rahmen desselben Kurses oder derselben Klasse unterrichtet werden. Wie im deutschsprachigen Raum üblich, werden hier die Begriffe *jahrgangsübergreifend*, *jahrgangsheterogen*, *jahrgangsgemischt* und auch *altersgemischt* synonym verwendet.<sup>60</sup> Das Mischen von Jahrgängen kann aus zwei Anlässen vorgenommen werden: aus pädagogischer Motivation oder aus organisatorischen Umständen. Diese Unter-

56 Tyack & Cuban (1995) prägten diesen Begriff für das amerikanische Schulsystem. Das Konzept einer etablierten ‚unsichtbaren‘ Architektur, zu der „age-graded classrooms [...], teaching as transmission, leveling and tracking, and schooling as a mechanism for sorting students by perceived ability“ (Mehta 2022, S. 54) gehören und von der nur in ‚besonderen‘ Schulformen abgewichen wird, lässt sich auch auf Deutschland übertragen.

57 Kaiser (2007), S. V.

58 Vgl. Laging (2007a), S. 2, Laging (2007b), S. 7f.

59 Vgl. Matter (2017), S. 74, Wagener (2022), S. 26 u. 53.

60 Vgl. Wagener (2022), S. 9. Der Begriff Jahrgang meint im Folgenden immer einen Schuljahrgang. Geburtsjahrgänge oder Entwicklungsjahrgänge werden explizit als solche bezeichnet.

scheidung ist für das Verständnis von jahrgangsgemischem Lektüreunterricht in Latein relevant, wie schon in der Einleitung angeklungen ist.

Es ist auffällig, dass die Einteilung in Jahrgangsklassen für das Schulsystem derart essentiell ist, während praktisch kein anderer gesellschaftlicher Bereich in so hohem Maß nach Geburtsjahrgang differenziert. Zusammenleben und -arbeiten außerhalb des Schulgebäudes bedeutet nahezu immer und ganz selbstverständlich, dies ‚jahrgangsübergreifend‘ zu tun.

### **2.1.1 Jahrgangsübergreifender Unterricht aus pädagogischer Motivation**

Insbesondere in der Schuleingangsphase hat sich unter dem Namen *Jahrgangsübergreifendes Lernen* (JÜL) das Mischen von Jahrgängen als pädagogisches Konzept etabliert, das seinen Ursprung in der Reformpädagogik hat. In der Regel werden hierbei jahrgangsgemischte Klassen gebildet, wobei unterschiedliche, nicht immer trennscharfe Kombinationen aus den ersten vier Jahrgängen möglich sind. Die Jahrgangsmischung bezieht sich auf die gesamte Schulwoche in allen Fächern und betrifft entsprechend auch die gesamte Schulstruktur. Durch die „bewusste Erhöhung der Heterogenität der Lerngruppe“<sup>61</sup> verspricht man sich diverse Vorteile auf Kindes- und Lehrkraftebene, allen voran ein kooperatives Miteinander, individuelle und differenzierte Förderung, sowie die Ausbildung von Selbstwirksamkeit.<sup>62</sup>

Solche pädagogisch motivierten jahrgangsgemischten Klassen sind zwar für die Grundschule deutlich besser erforscht und sehr weit verbreitet, können jedoch auch in älteren Jahrgängen auftreten. Ein Beispiel hierfür sind Gemeinschaftsschulen, die – in länderspezifisch sehr unterschiedlicher Ausprägung – mehrere Klassenstufen gemeinsam lernen lassen, z.B. von 5-6 (Saarland), 5-10 (Baden-Württemberg) oder 5-8 (Sachsen-Anhalt). Die tatsächliche Ausgestaltung des Unterrichts variiert dabei extrem, lediglich die Individualisierung des Lernens erscheint

---

61 Carle (2022), S. 525.

62 Vgl. ebd. passim, Wagener (2022), S. 9f. u. 26ff.

als gemeinsamer Nenner.<sup>63</sup> Auch Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung heben die Jahrgangsklasse auf und bilden aus jeweils drei Jahrgängen eine Unter-, Mittel-, Ober- und Werkstufe.<sup>64</sup> Darüber hinaus gibt es bundesweit vereinzelte Schulen, die aus pädagogischer Motivation jahrgangsübergreifende Klassen einrichten.<sup>65</sup>

Mit pädagogischer Absicht verbunden kann auch die Einrichtung jahrgangsübergreifender Lernformate in nur einzelnen Fächern oder Stunden sein. Beispiele hierfür sind Lernbüros,<sup>66</sup> Förder- bzw. Forderunterricht,<sup>67</sup> und Selbstständigkeitsstunden in Daltonschulen.<sup>68</sup> Alle Formate setzen bewusst zeitweise Jahrgangsmischung innerhalb eines Systems ein, das den Rest der Schulwoche auf Jahrgangsklassen beruht. Die Motivationen hängen im Detail von den zugrunde liegenden Konzepten ab; den gemeinsamen Nenner bilden aber Individualisierung und kooperatives Lernen.

## **2.1.2 Jahrgangsübergreifender Unterricht aus organisatorischen Umständen**

Auch ohne pädagogische Motivation kann jahrgangsgemischter Unterricht eingerichtet werden, wenn organisatorische Umstände Unterricht in Jahrgangsklassen nur sehr schlecht oder ganz unmöglich machen. Dies kann Schüler:innen-, Lehrkraft- oder auch Raummangel sein. Dabei kann Schüler:innenmangel (zu wenig Lernende in einem Jahrgang) als der häufigste Grund gelten, weswegen diese organisatorischen Umstän-

63 Vgl. Bohl et al. (2022), S. 167-171 u. 178f.

64 Vgl. Geiling & Weidermann (2022), S. 199f.

65 Bspw. die Gesamtschule „Bonns Fünfte“, vgl. Dreeser (2019); die Glocksee-Schule in Hannover, die Jenaplan-Schule, die Laborschule Bielefeld und die Reformschule in Kassel, vgl. Wagener (2022), S. 41ff.; sowie die Winterhuder Reformschule, vgl. Xylander (2019).

66 Vgl. Leonhard (2019).

67 Vgl. Kebbe et al. (2019).

68 Helen Parkhurst begründete in den 1910er-Jahren die Dalton-Pädagogik in New York, heute gibt es Dalton-Schulen in den USA, den Niederlanden und in Deutschland. Das Konzept basiert auf der Eigenständigkeit der Schüler:innen: Jede Woche wählen sie in 10 Dalton-Stunden selbst, was und bei welcher Lehrkraft sie lernen möchten, wodurch automatisch und selbstverständlich Jahrgangsmischung entsteht, vgl. Günsche & Schenk (2018).

de auch etwas verallgemeinert demographische genannt werden.<sup>69</sup> Diese Form jahrgangsübergreifenden Unterrichts ist in der Öffentlichkeit meist negativ konnotiert, da sie als Notlösung angesichts eines Ressourcenmangels gilt und zusätzlich mit Rückständigkeit assoziiert wird. Schnell fällt der Begriff der Zwergschule, die in ländlichen Regionen zu wenige Kinder für eine Schulklasse hat.<sup>70</sup> In diesem Fall geht die Jahrgangsmischung mit der Bildung jahrgangsübergreifender Klassen einher: Dies betrifft aktuell vorrangig die Schuleingangsphase in den neuen Bundesländern.<sup>71</sup>

Allerdings ist der Umstand des Schüler:innenmangels häufig auch sehr punktuell, d. h. er betrifft nur einzelne Kurse. Prädestiniert dafür sind Fächer, die sich selbst in mehrere Kurse aufspalten (wie konfessionsgetrennter Religionsunterricht), Wahlkurse, die wenige Kinder auf ein ‚zu‘ großes Angebot verteilen, oder künstlerische Projekte, die nur wenige (begabte oder interessierte) Kinder ansprechen, wie Chöre, Orchester oder kleinere Ensembles.<sup>72</sup> Ebenso prädestiniert dazu sind Fächer, die im Lauf der Schulzeit abgewählt werden können. Insbesondere die zweiten und dritten Fremdsprachen sind in der Oberstufe davon betroffen, gering frequentierte Kurse zu unterhalten. Die Wahlmöglichkeiten der Sekundarstufe II erlauben vielen Jugendlichen, eine Sprache, die man in der 7.-9. Klasse angewählt hat, nach einem kurzen Ausprobieren wieder abzulegen. Damit immerhin Kursstärken von mehr als 5-10 Schüler:innen zustande kommen, kann man jahrgangsübergreifende Kurse einrichten.<sup>73</sup>

In beiden Beweggründen (organisatorisch vs. pädagogisch) kann die Jahrgangsmischung also die gesamte Klassenbildung betreffen oder nur in einzelnen Kursen stattfinden (Tab. 1). Es ist anzumerken, dass die Beweggründe nicht immer trennscharf sind, und insbesondere aus orga-

---

69 Vgl. Wagener (2022), S. 24.

70 Vgl. Laging (2007a), S. 1.

71 Vgl. Wagener (2022), S. 25.

72 Vgl. Sobke & Ortuño-Stühring (2019).

73 In diesem Fall verzichten manche Schulen auch auf einen Grundkurs.

nisatorischem Zwang auch pädagogisch motivierte Umsetzungsformen entstehen können, aber nicht müssen.<sup>74</sup>

Jahrgangsmischung	Pädagogisch motiviert	Organisatorisch bedingt
<b>In allen Fächern (jahrgangsübergreifende Klassenbildung)</b>	JÜL in der Schuleingangsphase, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen FS geist. Entw., Schulen mit speziellem päd. Profil	JÜL in der Schuleingangsphase (v. a. in ländlichen Regionen in Ostdeutschland)
<b>In einzelnen Fächern/ Kursen</b>	Lernbüros, Förder-/ Forderunterricht, Dalton-Stunden	Religion, Projektkurse, künstlerische Ensembles, 2./3. Fremdsprache in der Sek. II (z.B. Latein)

Tab. 1: Mögliche Anlässe und Ausgestaltungen jahrgangsübergreifenden Unterrichts

## 2.2 Jahrgangsübergreifender Unterricht im Fach Latein

Im Fach Latein tritt jahrgangsübergreifender Unterricht nur organisatorisch bedingt auf. Bislang zeichnet sich in der Fachdidaktik und an den Schulen kein Wunsch danach ab, den LU sua sponte jahrgangsgemischt zu gestalten. Wenn die Oberstufenkurse zu klein werden, um sie sinnvoll getrennt zu beschulen, werden Q1 und Q3 bzw. Q2 und Q4 zusammengelegt.<sup>75</sup>

Der Normalfall ist dabei ein Zusammenlegen von zwei Grundkursen, bzw. von zwei Leistungskursen. Theoretisch möglich ist es auch, das Hückepack-Prinzip und Jahrgangsmischung zu verbinden, und z. B. einen Q3-GK mit einem Q1-LK zusammenzuführen. Dies erscheint sinnvoller, als einen Q3-LK und Q1-GK zu kombinieren – beides ist aber als seltener anzunehmen als Kombinationen von gleichen Kursarten. Die Zahlen der Lernenden und die Bereitschaft, Latein als Leistungskurs zu wählen, müssten innerhalb der beiden Jahre sehr stark schwanken, damit ein

74 Vgl. Wagener (2022), S. 25, Sobke & Ortuño-Stühring (2019), S. 21.

75 Q1 bezeichnet das erste Halbjahr der Qualifikationsphase, Q2 das zweite, usw. Im Folgenden wird der jüngere Kursteil eines jahrgangsübergreifenden Oberstufenkurses immer Q1 genannt, der ältere Q3.

Huckepack- oder jahrgangsgemischter Kurs allein nicht ausreichen. Außerdem verzichten Schulen in solchen Fällen auch häufig komplett auf einen Leistungskurs.

In Berlin wird jüLU schulintern beschlossen und muss nur von der Schulleitung erlaubt werden. Damit ist es eine niedrigschwellige und kurzfristige Option, die Lateinkurse innerhalb der Schule zu organisieren. So bedarf es auch keines ausformulierten Konzepts für diese altersgemischte Beschoolung. Schulleitungen sind dadurch allerdings auch schnell verleitet, auf diesem Weg Personal sparen zu wollen. Während in der Berliner Oberstufe jahrgangsgemischter Unterricht hauptsächlich in den Fremdsprachen etabliert ist, startete in Brandenburg im Schuljahr 2021/22 ein Pilotprojekt, um Jahrgangsmischung in allen Fächern der Oberstufe zu testen. Jeder dieser Kurse muss beim Schulamt beantragt und genehmigt werden – mit einem Konzept, das auf Binnendifferenzierung und Leistungsbewertung eingeht. Aktuell gibt es in Brandenburg 16 jahrgangsübergreifende Lateinkurse.<sup>76</sup>

JüLU wird so stets vom Nachteil aus gedacht, weil er erstens unfreiwillig eingerichtet wird, und zweitens die Assoziation von Ressourcenmangel, Defizit und Schadensbegrenzung weckt. Das Stigma von Latein als unbeliebtem Fach wird verstärkt.

Dabei profitiert Latein von seiner Beschaffenheit als Fach, wenn es um Jahrgangsmischung in der Oberstufe geht. Die modular gestaltete Kursphase (I-1 bis I-4) erlaubt eine hohe Flexibilität. Die Halbjahre können fast problemlos so angeordnet werden, dass beide Kursteile jeweils zum Zeitpunkt ihres Abiturs alle Themen behandelt haben. Weiterhin ist der Wortschatzerwerb nicht linear (Vokabeln bauen nicht aufeinander auf); Grammatik kann gut lektürebegleitend gelernt und wiederholt werden.

Da sich die Fachdidaktik noch nicht systematisch mit jahrgangsübergreifenden Lateinkursen auseinandergesetzt hat, fehlt bisher auch eine Zielsetzung über die Überlebenssicherung hinaus. Es ist lediglich

---

76 Auch die modernen Fremdsprachen machen in Brandenburg von diesem Verfahren Gebrauch: Es gibt in der dortigen Oberstufe derzeit 25 jahrgangsübergreifende Französisch- und sieben Spanischkurse. Diese Informationen sind ein Vorgriff aus dem Interview (Kap. 2.2.2).

die Vorgabe zu finden, dass der Leistungsheterogenität, die z. B. durch Jahrgangsmischung auftritt, mit Binnendifferenzierung und Individualisierung begegnet werden müsse.<sup>77</sup> Auch der RLP beschäftigt sich nur marginal mit diesem Thema. Er beschränkt sich im Wesentlichen darauf, dass die jüngeren Schüler:innen das anzustrebende Niveau durch Binnendifferenzierung erreichen sollen. Als Beispiele bei der Übersetzung werden hierfür „unterschiedliche Textauswahl (Länge und/oder Komplexität), gesonderte Übersetzungshilfen oder unterschiedlich formulierte Arbeitsaufträge“<sup>78</sup> genannt. Ebenfalls ist die Kooperation mit den Älteren angestrebt. Insgesamt wird hier der Jahrgangsmischung die Vorgabe gegeben, den jüngeren Kursteil durch Binnendifferenzierung in das Unterrichtsgeschehen des älteren zu integrieren.

Diesen eher unkonkreten Handlungsrahmen müssen die Schulen selbstständig mit Leben füllen. Ein anschauliches Beispiel dafür bietet das schulinterne Curriculum (SchiC) für den lateinischen Oberstufenunterricht des Bertolt-Brecht-Gymnasiums Bad Freienwalde (BBG).

#### *Exemplarisches SchiC: BBG Bad Freienwalde*

Das BBG unterrichtet Latein im Lehrgang L2 ab der siebten Klasse. Nach drei Jahren Grammatikunterricht und einem Jahr Übergangslektüre sollen die Lernenden „bereit für thematische Lektüre“<sup>79</sup> sein. Für den jahrgangsübergreifenden Unterricht ist zunächst festzuhalten, dass beide Kurshälften dasselbe der vier Halbjahresthemen behandeln. Dieser Gedanke erscheint selbstverständlich, die Folgen für die Organisation der Kurshalbjahre wird jedoch im RLP nicht erwähnt. Die ältere Kurshälfte hat mit den Halbjahren I 1 und I 2 begonnen, weswegen sie im zweiten Jahr ihrer Qualifikationsphase die Halbjahre I 3 und I 4 behandelt. Der jüngere Kursteil, der erst im zweiten Jahr dazukommt, steigt folglich mit den anspruchsvolleren Halbjahren I 3 und I 4 in die Qualifikationsphase ein. Um eine Überforderung mit Dichtung am Beginn zu vermeiden, werden I-4 und I-3 getauscht (Tab.2).<sup>80</sup>

77 Vgl. Choitz & Scholz (2019), S. 76f., Scholz (2020), S. 90.

78 Senatsverwaltung (2006), S. 23.

79 Bertolt-Brecht-Gymnasium Bad Freienwalde (2021), S. 2.

80 Vgl. ebd., S. 2 u. 5.

Schuljahr 2022/23		Schuljahr 23/24		Schuljahr 24/25		usw.
Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	
Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	
<b>I-1</b> Gesellschaft und Alltagsleben	<b>I-2</b> Geschichte und Politik	<b>I-4</b> Philosophie und Religion	<b>I-3</b> Welterfahrung in poetischer Gestaltung	<b>I-1</b> Gesellschaft und Alltagsleben	<b>I-2</b> Geschichte und Politik	

Tab.2: Alternierende Abfolge der Kurshalbjahre (I-3 und I-4 getauscht) bei jahrgangsübergreifendem Unterricht laut SchiC des BBG.

Das SchiC bietet weiterhin Impulse zur differenzierenden Textarbeit, die sich weitgehend dem RLP anschließen. Der Grundgedanke, dass alle am selben Text arbeiten, soll durch eine gesonderte Aufbereitung für die Q1 realisiert werden. Hierzu gehören eine stärker gesteuerte Vorerschließung, mehr Angaben am Text selbst (oder sogar eine Adaptation), verringerte Länge des Textes durch hinzugefügte Übersetzungen, sowie Kollaboration mit dem älteren Kursteil im Zeichen gegenseitiger Hilfe. Diese Methoden (bis auf die Kollaboration) sollen auch in Klausuren angewendet werden. Für die Unterrichtspraxis wird auf existierende Textausgaben verwiesen, die Übersetzungstexte in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden anbieten. Für alle vier Halbjahre listet das SchiC mögliche Ausgaben auf.<sup>81</sup>

## 2.2.1 Konstellationen

Wenn Q1 und Q3 zusammengelegt werden, kann es zu unterschiedlichen Kombinationen kommen: Die entscheidenden Parameter dabei sind, in welchem Lehrgang die beiden Hälften jeweils lernen und ob sie nach acht oder neun Jahren das Abitur ablegen. Alle theoretisch möglichen Fälle stellen die folgenden Tabellen Tab. 3 und Tab. 4 dar. Die Kurshälften können beide im gleichen Lehrgang lernen (Tab.3). Wenn beide Kurshälften in unterschiedlichen Lehrgängen lernen (Tab.4), kann der jüngere Jahrgang im längeren Lehrgang sein (Fall 5, 7 und 9), oder aber der ältere Kursteil hat nicht nur Alters-, sondern auch Lehrgangsvorteil (Fall

81 Diese Ausgaben werden in Kap. 6.1 noch ausführlicher besprochen.

4, 6 und 8). Die Fälle 2, 3, 6 und 7 können sowohl an Gymnasien (G8) als auch an Sekundarschulen (G9) auftreten, was jeweils mit .1 und .2 gekennzeichnet ist.<sup>82</sup>

Q3	Q1	Fallbezeichnung	
		G8	G9
L1	L1	Fall 1.1	-
L2	L2	Fall 2.1	Fall 2.2
L3	L3	Fall 3.1	Fall 3.2

Tab. 3: Kombinationsmöglichkeiten mit Fallbezeichnungen: Beide Kurshälften lernen im gleichen Lehrgang.

Q3	Q1	Fallbezeichnung	
		G8	G9
L1	L2	Fall 4.1	-
L2	L1	Fall 5.1	-
L2	L3	Fall 6.1	Fall 6.2
L3	L2	Fall 7.1	Fall 7.2
L1	L3	Fall 8.1	-
L3	L1	Fall 9.1	-

Tab.4: Kombinationsmöglichkeiten mit Fallbezeichnungen: Beide Kurshälften lernen in unterschiedlichen Lehrgängen.

In dieser Darstellung kann noch nicht gut überblickt werden, zu welchem Zeitpunkt im jeweiligen Lehrgang die Jahrgangsmischung stattfindet, und in welchem Verhältnis die beiden Kurshälften mit ihrer Lateinvergangenheit zueinander stehen. Dazu stellt die Tabelle Tab. 5 die einzelnen Kombinationsmöglichkeiten mit den jeweils in Berlin vorgeschriebenen Lateinstunden pro Schuljahr dar. Sie beginnt dabei zwecks besserer Vergleichbarkeit immer mit der fünften Klasse, auch wenn der Schulwechsel in Berlin gewöhnlich mit der siebten Klasse stattfindet. Nur altsprachliche Gymnasien beginnen mit der fünften Klasse. Da der Lehrgang L3 sowohl in der achten, als auch in der neunten Klasse einsetzen kann, sind die Unterrichtsstunden in der achten Klasse in diesen Fällen eingeklammert. Der Zeitpunkt des Latinums ist mit einem vertikalen Strich | gekennzeichnet.<sup>83</sup>

82 Wenn im Folgenden ein Fall ohne Suffix .1 oder .2 genannt wird (z.B. „Fall 3“), ist er unabhängig von einer speziellen Schulform gemeint.

83 Die eingetragenen Wochenstunden sowie der Zeitpunkt des Latinums beziehen sich auf die einzelnen Vorgaben in der Sek-I-VO und der VO-GO des Berliner Schulgesetzes. Die Stundenverteilung ist nicht in allen Fällen verpflichtend, aber eine repräsentative Darstellung des Lehrgangs, vgl. Anhang A.4. Die Stundenzahl in der Qualifikationsphase hängt von der Kursart (Grund- oder Leistungskurs) ab.

**Zachel: Jahrgangsübergreifender Lektüreunterricht Latein Seiten 32 bis 150**

Abgesehen von der Gemeinsamkeit der Jahrgangsmischung ist anzunehmen, dass sich diese Fälle in der Häufigkeit des Auftretens sowie in den entstehenden Herausforderungen durchaus unterscheiden.

**Fall 1.1: beide L1 G8**

L1 (alt- sprachlich) G8	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2	Q3/4
	5	5	4	4	3	3	3/5	3/5
		5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2
		5	5	4	4	3	3	3/5

**Fall 2.1: beide L2 G8**

L2 G8	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2	Q3/4
			4	4	3	3	3/5	3/5
		5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2
				4	4	3	3	3/5

**Fall 2.2: beide L2 G9**

L2 G9	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	11. Kl.	Q1/2	Q3/4
			4	4	3	3	3	3/5	3/5
		5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	11. Kl.	Q1/2
				4	4	3	3	3	3/5

**Fall 3.1: beide L3 G8**

L3 (Spät- beginn) G8	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2	Q3/4
				(2)	2	2	4	4
		5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2
					(2)	2	2	4

**Fall 3.2: beide L3 G9**

L3 (Spät- beginn) G9	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	11. Kl.	Q1/2	Q3/4
					3	3	3	3/5	3/5
		5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	11. Kl.	Q1/2
						3	3	3	3/5

**Fall 4.1: L1 (Q3) und L2 (Q1), beide G8**

L1 (G8)	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2	Q3/4
	5	5	4	4	3	3	3/5	3/5
L2 (G8)		5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2
				4	4	3	3	3/5

**Fall 5.1: L2 (Q3) und L1 (Q1), beide G8**

L2 (G8)	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2	Q3/4
			4	4	3	3	3/5	3/5
L1 (G8)		5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2
		5	5	4	4	3	3	3/5

**Zachel: Jahrgangsübergreifender Lektüreunterricht Latein Seiten 32 bis 150****Fall 6.1: L2 (Q3) und L3 (Q1), beide G8**

L2 (G8)	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2	Q3/4
			4	4	3	3	3/5	3/5
L3 (G8)		5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2
				(2)	2	2	4	4

**Fall 6.2: L2 (Q3) und L3 (Q1), beide G9**

L2 (G9)	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	11. Kl.	Q1/2	Q3/4
			4	4	3	3	3	3/5	3/5
L3 (G9)		5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	11. Kl.	Q1/2
					3	3	3	3/5	3/5

**Fall 7.1: L3 (Q3) und L2 (Q1), beide G8**

L3 (G8)	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2	Q3/4
				(2)	2	2	4	4
L2 (G8)		5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2
				4	4	3	3	3/5

**Fall 7.2: L3 (Q3) und L2 (Q1), beide G9**

L3 (G9)	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	11. Kl.	Q1/2	Q3/4
					3	3	3	3	3
L2 (G9)		5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	11. Kl.	Q1/2
				4	4	3	3	3/5	3/5

**Fall 8.1: L1 (Q3) und L3 (Q1), beide G8**

L1 (G8)	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2	Q3/4
	5	5	4	4	3	3	3/5	3/5
L3 (G8)		5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2
				(2)	2	2	4	4

**Fall 9.1: L3 (Q3) und L1 (Q1), beide G8**

L3 (G8)	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2	Q3/4
				(2)	2	2	4	4
L1 (G8)		5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2
		5	5	4	4	3	3	3/5

Tab.5: Mögliche Kurskonstellationen bei jüLU mit Blick auf die jeweiligen Lehrgangsverläufe. Diese Darstellung ist ein Ausschnitt für den Zweck, Q3 (jeweils obere Zeile) und Q1 gegenüberzustellen. Wenn an einer Schule fortlaufend jüLU praktiziert wird, sind für beide Jahrgänge beide Kursjahre jahrgangsübergreifend. Diese dritten und vierten usw. Kursteile müssen sich in einer weiter versetzten Zeile darüber bzw. darunter dazugedacht werden.

Alle Fälle von 1.1 bis 3.2 ähneln sich dahingehend, dass beide Kursteile dieselbe Lateinvergangenheit aufweisen und lediglich um ein Kalenderjahr verschoben sind. Dass die Lehrgänge L1 und L2 schon in der Sekundarstufe I mit Erstlektüre beginnen, schlägt sich hier sichtbar im Zeitpunkt des Latinums nieder: Die Fälle 1.1 und 5.1 sind die einzigen, in denen beide Kurshälften schon vor dem gemischten Kursjahr das Latinum haben. Dies erfüllt keiner der Fälle, bei dem eine oder beide Kurshälften im Spätbeginn lernen. Im Gegenteil verdeutlicht der Kontrast zu L1 und L2 die geringen Stundenzahlen des Spätbeginns – und er macht sichtbar, an welch frühem Zeitpunkt innerhalb des spätbeginnenden Lehrgangs die Jahrgangsmischung einsetzt. Eine Q1 im Spätbeginn wird entweder nach 3/5 des Lehrgangs mit dem Jahrgang darüber gemischt (Fall 3, 6 und 8.1 bei Beginn in Kl.8) oder sogar schon nach der Hälfte (Fall 3.1, 6.1 und 8.1 bei Beginn in Kl.9).<sup>84</sup>

Wie sehr es ins Gewicht fällt, wenn der ältere Kursteil in einem längeren Lehrgang lernt als der jüngere, ist an Fall 4.1, 6 und 9.1 erkennbar: Der ältere Kursteil erwirbt zwei bis drei Jahre früher das Latinum. Die vierstündige Klasse 7/8 (bei Fall 4.1 und 8.1 die fünfstündige Klasse 5/6) lassen schon jetzt einen erheblichen Erfahrungsunterschied erwarten. Umgekehrt scheint ein ‚Lehrgangsvorteil‘ den ‚Altersvorteil‘ auf den ersten Blick gut aufzufangen (Fall 5.1, 7 und 9.1). Die Fälle 5.1, 7.2 und 9.1 zeichnet aus, dass hier der jüngere Kursteil mindestens ein Kalenderjahr vor dem älteren mit dem Lateinunterricht begonnen hat, sogar mit einer höheren Stundenzahl. Im Fall 5.1 und 7 bewirkt der Ausgleich sogar, dass hier beide Kursteile zeitgleich das Latinum erwerben.

Diese auf Tab.5 beruhenden Annahmen werden nun vertieft. Aus der Masse der Konstellationen gilt es, weniger problembehaftete Fälle auszuschließen und die zentralen Herausforderungen der übrigen zu benennen.

---

84 Diese Anteile sind nach der Anzahl der Unterrichtsjahre berechnet; nach Stundenanzahl ergäben sich noch geringere Prozentsätze.

## **2.2.2 Experteninterview zur Beurteilung der Konstellationen**

### *Wissensstand, Begründung des Interviews und Vorannahmen*

Da keine Statistik zu jahrgangsübergreifenden Lateinkursen im Land Berlin zugänglich ist, können die genannten Fälle 1 bis 9 nicht nach Auftretenshäufigkeit sortiert werden. Darüber hinaus lässt sich die Relevanz, bestimmten Formen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, nicht nur quantitativ beziffern. Ein großer Teil des Interesses ergibt sich aus spezifischen Problemen, die bei bestimmten Kurskombinationen auftreten, während andere Zusammensetzungen in der Praxis besser bewältigbar sein dürften. Auch zu diesem Untersuchungsaspekt gibt es keine Studien. Ebenfalls ist der Umfang der Kombinationsmöglichkeiten so groß, dass sich konkrete Herausforderungen im und um den Unterricht herum nicht ohne Weiteres in einer eigenen Feldstudie ermitteln lassen. Um die unterschiedlichen Fälle dennoch einzuordnen und einen Schwerpunkt festlegen zu können, wird ein Experteninterview durchgeführt. Als Vorannahme an das Interview dienen einerseits die Überlegungen aus Kap. 2.2.1. Andererseits kann aus den Lehrgangsverläufen (Kap. 1.1) die Vermutung abgeleitet werden, dass die fehlende Lektüreerfahrung spätbeginnender Lateinkurse zu enormen Hindernissen bei der Jahrgangsmischung führt. Wenn zusätzlich das Lehrbuch zu Beginn der Oberstufe nicht abgeschlossen ist, ist anzunehmen, dass der Kompetenzunterschied zum älteren Kursteil desto stärker ins Gewicht fällt, je länger dessen Lateinlehrgang ist.

### *Methodisches Vorgehen*

Als Interviewform wurde das Experteninterview gewählt, da diese über die Rolle des Interviewten definierte Form dem Forschungsinteresse besonders Genüge leistet: Ziel war das Zusammenstellen von Informationen über einen schlecht dokumentierten und wenig zugänglichen Sachverhalt. Die Expertise über diesen Sachverhalt ist bislang nur bei Einzelpersonen zu finden. Als Expert:in wurde eine Person ausgewählt, die sowohl als Lateinlehrkraft in der Oberstufe arbeitet, als auch für das Brandenburger LISUM in beratender Funktion tätig ist.<sup>85</sup> Außerdem

<sup>85</sup> Daher wurden die beiden Bundesländer im Interview häufig gegenübergestellt.

zeichnet sie sich durch ihre Bemühungen um Jahrgangsmischung in der Oberstufe aus.

Das Interviewmuster war dabei problemzentriert, da das Gespräch mittels Interviewleitfaden klar auf die Problematik unterschiedlicher Jahr- und Lehrgangskombinationen ausgerichtet war. Um sowohl die Einschätzung der unterschiedlichen Kombinationen zu gewährleisten, als auch flexibel auf nicht eingeplante Ausführungen der interviewten Person reagieren zu können, bot sich ein teilstandardisiertes Interview an.<sup>86</sup> Ungeplante Gesprächsteile ergaben sich zu den Themen Differenzierung, unbeachtete Chancen des jüLU und Leistungsüberprüfung. Die Ergebnisse dieser Teile werden an den entsprechenden Stellen der Arbeit noch einmal aufgegriffen.

Das Interview wurde in den Räumen der Universität ohne weitere anwesenden Personen durchgeführt, der Ton wurde aufgezeichnet. Anschließend wurde die Audiodatei gemäß der Regeln transkribiert, wie sie Dresing & Pehl (2018) vorstellen. Die Wahl dieser Regeln orientierte sich an der Übersichtlichkeit einer recht großen Textmenge, sowie an der Eignung, das Transkript mit einer qualitativen Inhaltsanalyse auszuwerten.<sup>87</sup> So konnten die einzelnen Informationen strukturiert und zusammengefasst werden. Eingangs wurde dafür ein Kodierleitfaden deduktiv aus dem Interviewleitfaden erstellt. Nach einem ersten Durchgang wurden induktiv weitere Kategorien ergänzt und das Material erneut kodiert.<sup>88</sup>

Die Ergebnisdarstellung umfasst das folgende Unterkapitel sowie Kap. 3.1.

### *Ergebnisdarstellung: Die Kombinationen*

Das Interview hat ergeben, dass alle aufgeführten Fälle prinzipiell realistisch sind. Dies ist unter anderem dem niedrigschwelligen Verfahren Berlins geschuldet, dass jahrgangsgemischter Unterricht lediglich von der Schulleitung beschlossen werden muss. Der dagegen langwierige

86 Vgl. Fuhs (2012), S. 71ff.

87 Vgl. Dresing & Pehl (2018), S. 21ff.

88 Vgl. Mayring (2015), S. 85, zur Mischform deduktiver und induktiver Vorgehensweise vgl. Kuckartz (2016), S. 95f. Die Kodierunterlagen und Auszüge aus Interview und Datenauswertung befinden sich im Anhang A.5-A.8.

Antragsprozess in Brandenburg verhindert didaktisch nicht gut vorbereitete Kombinationen. Als häufigste Form der Jahrgangsmischung ist aber das Zusammenlegen von gleichen Lehrgängen festzuhalten. Während es in Brandenburg in den letzten Jahren viele Schulen geschafft haben, Latein als Lehrgang L2 zu etablieren, ist in Berlin der Spätbeginn am stärksten vertreten. Entsprechend ist Fall 2 der populärste in Brandenburg, für Berlin spielt Fall 3 eine größere Rolle.

Aus den lehrgangsmischenden Fällen sind für Berlin die Fälle 6 und 7, also die Kombinationen von L2 und L3 am häufigsten. Das Mischen von L1 und L2 (Fälle 4 und 5) ist zwar durchaus denkbar, an altsprachlichen Schulen in Anbetracht starker Lateinkurse und der Beliebtheit der Fälle 1 und 2 aber zu vernachlässigen. Das Mischen von L1 und L3 (Fälle 8 und 9) gilt als unrealistisch: Alle fünf altsprachlichen Gymnasien in Berlin, die zusätzlich L3 anbieten, bieten auch den Lehrgang L2 an. Falls an diesen Schulen ein jahrgangsübergreifender Kurs mit L3-Beteiligung eingerichtet werden soll, besteht also stets die Möglichkeit, mit L2 zu mischen und den schwerwiegenderen Kompetenzunterschied zwischen L1 und L3 zu verhindern.

Als wenig problembehaftet können alle übrigen Fälle mit L1-Beteiligung (1, 4 und 5), sowie der Fall 2 bezeichnet werden: Hier sind nicht nur solide Kompetenzen und insbesondere Lektürefähigkeit vorhanden. Nach vier bis sechs Jahren Lateinunterricht kann auch davon ausgegangen werden, dass Jugendliche, die Latein weiter belegen, über viel Motivation verfügen. Die Belegverpflichtung für eine zweite Fremdsprache ist abgeschlossen. In Berlin bleibt als extrinsische Motivation für L2-Lernende noch das Latinum, ansonsten ist von Freiwilligkeit zu sprechen.<sup>89</sup> Als schwierig hingegen bezeichnete die interviewte Person das Mischen von L2 und L3, auch wenn es „noch eher machbar“ ist als das Mischen von L1 und L3. Als anspruchsvoll muss auch der lehrgangstreue Fall 3 bezeichnet werden. Auch wenn hier keine Lehrgänge gemischt werden, hat der jüngere Kursteil keine Lektüreroutine und befindet sich, im schlimmsten Fall, noch mitten im Spracherwerb. Auch der ältere Kursteil befand sich vor einem Jahr noch auf diesem Kompetenzstand.

---

89 In Brandenburg erwirbt der Lehrgang L2 schon nach der 10. Klasse das Latinum.

Aus diesen Überlegungen zur Häufigkeit und Problematik lässt sich schließen, dass alle Fälle mit L1-Beteiligung (1, 4, 5, 8, 9) in der Untersuchung zweitrangig behandelt werden können, weil sie entweder als gut durchführbar oder unwahrscheinlich gelten. Auch das Auffüllen von L2 (Fall 2) scheint im Gegensatz zu wirklich schwierigen Fällen keine besondere Aufmerksamkeit zu benötigen: Alle Kursteilnehmenden verfügen über Motivation, Lektürefähigkeit und -routine und bedürfen keiner neuen Grammatik mehr. Als problematisch *und* wahrscheinlich verbleiben alle Fälle mit Beteiligung des Spätbeginns, also das Auffüllen (Fall 3) und das Mischen mit L2 (Fall 6 und 7). Dieses Ergebnis – in Verbindung mit dem starken L3-Angebot in Berlin und der schlechten Forschungslage zum Spätbeginn – ergibt eine besondere Relevanz, den Spätbeginn ab hier zum Schwerpunkt der Betrachtungen zu machen.

## **3 jüLU bei spätbeginnendem Latein**

### **3.1 Spezifische Konditionen**

Wenn nur die Q3 im Spätbeginn lernt (Fall 7), ist das Einsetzen des Lateinunterrichts beider Kurshälften nicht stark versetzt gewesen, im Fall 7.1 beginnen beide sogar im selben Kalenderjahr. Sie erwerben mit Ende des altersgemischten Kurses gemeinsam das Latinum. Der jüngere Kursteil hatte vorher allerdings mehr Wochenstunden und genug Zeit für eine Form der Erstlektüre, wohingegen der ältere Kursteil sein erstes Jahr der Qualifikationsphase genutzt hat, um den wahrscheinlichen Lektüreschock zu bewältigen. Fall 7 ist aus den Fällen mit Beteiligung des Spätbeginns derjenige, bei dem das niedrigste Leistungsgefälle zwischen den Kursteilen zu erwarten ist, weil die Jahrgangsmischung dem unterschiedlichen Einsetzen der Lehrgänge entgegenwirkt.

Wenn nur die Q1 im Spätbeginn lernt (Fall 6), hat die Q3 bereits fünf bzw. sechs Lernjahre absolviert und das Latinum erworben. Die Q1 erhält es erst in zwei Jahren, bei ihr kann in der Regel noch nicht von einer abgeschlossenen Spracherwerbsphase gesprochen werden. Entweder hat sie gerade das Lehrbuch beendet, aber noch keine Lektureroutine, oder

sie muss die noch fehlende Grammatik während der ersten Kurshälften erwerben. Die Fälle 6.1 und 6.2 unterscheiden sich hinsichtlich dieser Konditionen nicht wesentlich. Fall 6 ist diejenige Kombination des Spätbeginns, bei der mit dem höchsten Leistungsgefälle zu rechnen ist.

Wenn beide Kursteile im Spätbeginn lernen (Fall 3), hat keiner von ihnen bereits das Latinum. Die Q3 hat im letzten Jahr entweder selbst die Grammatik des Lehrbuchs parallel zur Lektüre fertiggestellt oder auf Basis eines frisch beendeten Lehrbuchs ihr erstes wirkliches Lektürejahr absolviert. Der jüngere Kursteil startet wie in Fall 6 ohne Lektureroutine und wahrscheinlich ohne ernsthaft beendete Spracherwerbsphase. Charakteristisch für Fall 3 ist, dass beide Kurshälften in ihrem jeweils ersten Kursjahr dieselbe Erfahrung machen bzw. gemacht haben. Dies hat einerseits zur Folge, dass die Q3 selbst nicht lange aus dem Spracherwerb heraus ist, die Grammatikthemen der Q1 also für sie noch eine deutlich höhere Aktualität haben, als wenn die Q3 im Lehrgang L2 lernen würde. Andererseits ist seitens der Q3 hier mit mehr Verständnis für den jüngeren Kursteil zu rechnen, da der Lektüreschock und die Doppelbelastung durch nachzuholende Grammatik ihnen selbst noch in guter Erinnerung ist. Dieses Auffüllen von L3 dürfte in Berlin die häufigste der drei Kombinationen sein.<sup>90</sup>

Bei allen Kombinationen mit Spätbeginn entsteht ein Leistungsgefälle, das beim wichtigsten Aspekt des Lektüreunterrichts ins Gewicht fällt: bei der Textarbeit. Dass es auch bei der Interpretation oder Sachthemen zu so großen Spannungen kommt, ist unwahrscheinlich. Fehlende Grammatik und Lektürefähigkeit sind die erwartbaren Problemwurzeln, die sich in der Übersetzung bemerkbar machen. Wenn der Spätbeginn erst in der neunten Klasse einsetzt, oder in der achten Klasse nur sehr wenige Lateinstunden stattfinden, fehlen den Kursen beim Eintritt in die Qualifikationsphase i. d. R. noch satzwertige Konstruktionen (insb. Ablativus Absolutus), Konjunktive in Haupt- und Gliedsatz, Steigerungsformen und

---

90 Von den 94 Berliner Schulen, die L3 anbieten, bieten 43 auch L2 an (vgl. Einleitung). Es gibt also über 50 Schulen, bei denen eine Jahrgangsmischung nur im Fall 3 möglich ist. An den übrigen 43 sind theoretisch Fall 2, 3, 6 und 7 möglich; zu erwarten ist allerdings, dass Fall 6 mit hohem Leistungsgefälle nach Möglichkeit vermieden wird.

Adverbien.<sup>91</sup> Die Schüler:innen sind Lehrbuchtexte gewohnt, die auf ein grammatisches Thema zugeschnitten sind. Die fehlenden sprachlichen Phänomene sind aus den gängigen Originaltexten nicht wegzudenken, selbstständige Übersetzungen von ihnen also kaum zu erreichen. Das Übersetzen ungewohnter Ausdrücke und komplizierter Satzstrukturen kostet sie mehr Zeit als die Q3. Aus dem älteren Kursteil haben oft einzelne Schüler:innen Latein als Abiturfach gewählt, diese wollen und müssen bis zum Frühling des kommenden Jahres gut auf die Prüfung vorbereitet werden. Förderbedarf für den jüngeren sowie Forderbedarf für den älteren Kursteil fallen zusammen. Dabei gilt das schriftliche Zentralabitur ohnehin als zu schwer für spätbeginnende Lateinkurse.<sup>92</sup> Viele Lehrkräfte würden L3 daher als eigenständige Lehrgangsform bevorzugen, ähnlich wie L4 im bisherigen RLP getrennt geplant ist. Konkret steht die Überlegung im Raum, die Q1 noch nicht als Oberstufenhalbjahr zu behandeln, sondern ausschließlich für den Abschluss der Spracherwerbsphase zu nutzen. Solange der Spätbeginn aber die üblichen Abiturklausuren mitschreibt, ist im Fall 7 der Spagat nach oben hin besonders weit, im Fall 6 nach unten, und im Fall 3 in beide Richtungen.

Den Leistungsunterschied merken auch die Schüler:innen. Wenn sich die Übersetzungsgeschwindigkeit stark unterscheidet, entsteht keine gemeinsam zu vergleichende Textmenge. Besonders Lernende einer spätbeginnenden Q1 können hier schnell das Gefühl entwickeln, dass sie eigentlich schon mehr können müssten. Diese Überforderung und der Erfahrungsvorteil der Q3 können die Motivation stark beeinträchtigen. Wenn man von einer gemischten Schuleingangsphase ausgeht, liegt die letzte jahrgangsübergreifende Unterrichtserfahrung zu diesem Zeitpunkt circa zehn Jahre zurück. Die gemischte Q1/3 kann aber auch die erste altersgemischte Kurserfahrung sein. Der ungewohnte Alters- und insbesondere Leistungsunterschied lässt Q1-Schüler:innen sehr zurückhaltend werden. Sie knüpfen nur schwer Kontakte in die Q3.

91 Damit sind die schwerwiegenden Grammatikthemen genannt, die gewöhnlich im letzten Drittel des Lehrbuchs behandelt werden. Eine Auflistung fehlender Lehrbuchthemen für einen konkreten Q1-Kursteil findet sich in Kap. 3.2.

92 Dies korreliert mit dem formal höheren Lernpensum gemäß RLP (s. Kap. 1.2.3).

Die Kursteilnehmenden im Spätbeginn sind zuweilen zusätzlich belastet, wenn Latein als Wahl- oder Projektkurs geführt wird – dies tritt auch in der Oberstufe auf. Lateinlernende haben in solchen Modellen oft einen benoteten Kurs mehr und/oder mehr Wochenstunden als Mitschüler:innen, die nicht Latein gewählt haben.

### **3.1.1 Herausforderungen**

Aus diesen Konditionen des jüLU bei Beteiligung des Spätbeginns ergeben sich für Lehrkräfte und Schüler:innen eine Reihe an Herausforderungen. Die Arbeit am Text als zentrales Unterrichtselement spielt dabei immer eine präsente Rolle.

Sämtliche Formen dieser Jahrgangsmischung, besonders aber die Fälle 3 und 6, erfordern einen erheblichen Mehraufwand seitens der Lehrkraft. Viele der interviewten Person vertraute Lehrkräfte berichten davon, dass sie jede Stunde doppelt planen. Die Lernziele von Q1 und Q3 lassen sich in diesen Kursen offenbar nicht immer plausibel zusammenführen. Aus Sicht der Lehrkraft bleiben es oft zwei getrennte Lerngruppen, für die sie gedanklich getrennt plant. Zudem ist langfristige Reihenplanung nötig, um genügend passende Übersetzungstexte zu sichern: Nicht immer übersetzen beide Kursteile den gleichen Text, und auch für die Klausuren muss entsprechend geplant werden.<sup>93</sup> So erfordert es schon hinsichtlich des Planungsaufwands hohe Motivation und Bereitschaft, einen jahrgangsübergreifenden Kurs zu übernehmen: Was von den Schulleitungen mitunter als Personaleinsparung gemeint ist, verdichtet die gleiche Arbeit nur auf eine Person weniger.

Auch wenn die Lehrkraft die Gruppe in mancher Hinsicht als *eine* betrachten möchte, bleibt ein hoher Arbeitsaufwand, wenn man die unterschiedliche Übersetzungsgeschwindigkeit mittels Differenzierung auffangen und die anfallende Grammatikarbeit sinnvoll unterbringen möchte. Ein Gespür für entsprechende Maßnahmen muss von vielen Lehrkräften erst entwickelt werden, da das Thema Heterogenität innerhalb eines Jahrgangs deutlich weniger Aufmerksamkeit erhält als im jahrgangs-

---

93 Zur Klausurplanung s. genauer Kap. 8.2.

übergreifenden Kontext. Die Lehrkraft muss sich zur Zielhomogenität oder -heterogenität einer Phase bekennen, und diese für alle Teilnehmenden zugänglich und produktiv planen. In der Textarbeit müssen Q1-Schüler:innen bei unbekannten grammatischen Phänomenen funktional unterstützt werden, ohne dass die didaktische Reduktion einem komplexen Thema zu großes Unrecht tut. Ungewohnt komplexer Satzbau und neue Vokabeln sollten – wenn das Stundenziel ein gemeinsam übersetzter Textabschnitt ist – unerfahreneren Schüler:innen nicht zusätzlich im Weg stehen. Differenziertes Unterrichtsmaterial muss ggf. erstellt oder adaptiert werden – das kann Willen zur (technischen) Weiterbildung kosten, vor allem aber Zeit.

Auch die Sicherung am Stundende nimmt eine prominente Rolle ein. Hier ist es wichtig, dass alle Schüler:innen ein für ihren Stand sinnvolles Lernprodukt sichern. Eventuell haben nicht alle Lernenden die gleichen Aufgaben bearbeitet und können die Lösung nicht sofort nachvollziehen. Dennoch müssen alle Produkte gewürdigt werden und im Idealfall auch für alle einen fachlichen Nutzen bieten. Diese Schwierigkeit ergab sich bei der interviewten Lehrkraft und wurde auch über andere berichtet.

Als Herausforderung für die Lehrkraft ist schließlich noch die schwierige Moderation der geteilten Gruppe zu erwähnen. Es erweist sich als anspruchsvoll und aufwändig, eine Gruppendynamik zu entwickeln, in der die Schüler:innen selbst den Kurs nicht mehr als getrennt wahrnehmen. Auch Bemühungen wie gemeinsame Aktivitäten und Lernpatenschaften garantieren nicht den gewünschten Erfolg. Die Lernenden stehen vor einer sozialen Herausforderung, die Lehrkraft vor einer moderierenden. Denn auch hier ist es die Lehrkraft, die als Bindeglied zwischen den Kurs-teilen immer wieder ein gemeinsames Miteinander anstoßen und die Q1 stetig motivieren muss, die Freude am Fach und am Weiterlernen nicht zu verlieren. Dieser pädagogische Mehraufwand ist für viele Lehrkräfte ein Grund, keine jahrgangsübergreifenden Kurse zu übernehmen.

### **3.1.2 Unbeachtete Chancen**

Neben dem funktionalen Aspekt, dass das Fortbestehen des Fachs gesichert wird, gibt es noch einige Chancen, die im Diskurs häufig untergehen, wenn jüLU vom Nachteil aus gedacht wird. Der Spätbeginn, explizit das lehrgangstreue Auffüllen (Fall 3), kann von seinen Konditionen auch profitieren.

Die Etablierung der Jahrgangsklasse hat zur Folge, dass Jahrgangsmischung als nahezu äquivalent zu hoher Heterogenität der Schüler:innen verstanden wird. Sobald Jahrgänge zusammengelegt werden, wird Schüler:innen und Lehrkräften eine Verschiedenheit in Interessen, Leistungen und Persönlichkeiten bewusster, die ohnehin schon besteht, jetzt jedoch verstärkt vorliegt. Diese bewusste Wahrnehmung kann ein stärkeres Bemühen um Differenzierung bewirken. Wenn man nach Leistungsstärke differenziert und allen Lernenden Zugang zu allen Materialien ermöglicht, bietet man ein größeres Förderangebot nach oben und unten. Leistungsstarke Q1-Schüler:innen können sich an ein höheres Leistungsniveau trauen, leistungsschwache Q3-Lernende können eine Unterstützung wählen, die ihnen sonst gar nicht angeboten würde. So können im Unterricht individuell bessere Leistungen erzielt werden.

Weiterhin ist nicht zu unterschätzen, dass die Kursteile voneinander profitieren können. Die grammatischen Phänomene, welche die Q1 neu lernt, können der Q3 als Wiederholung und Umwälzung dienen, wie sie lektürebegleitend so wichtig ist.<sup>94</sup> Dankbar für diese angeleitete Wiederholung dürften insbesondere diejenigen der Q3 sein, die Latein im Abitur belegt haben. Alternativ zur passiven Wiederholung bietet die Situation auch eine Gelegenheit zum Lernen durch Lehren (LdL). Entgegen dem ‚klassischen‘ LdL ist dabei die Grammatik für die lehrenden Jugendlichen nicht gänzlich neu. Sie festigen ihre bisherige Kenntnis und betrachten sie aus einer neuen, erklärenden Perspektive. Die jüngeren Schüler:innen erhalten einen erfrischenden Input auf Augenhöhe und die Chance zu einem engeren sozialen Gefüge im Kurs.<sup>95</sup> Diese beiden Aspekte – ein über

94 Vgl. Van den Loo (2014), S. 147f.

95 Da die Literatur zu LdL mittlerweile sehr umfangreich ist, sei hier auf einen zusammenfassenden Aufsatz des Begründers Jean-Pol Martin (2018) verwiesen. Dort zeigt er, wie LdL unter anderem soziale Beziehungen, Selbstverwirklichung und Motivation

Jahrgangsklassen hinausgehendes Differenzierungsangebot sowie die erneute Umwälzung, optional durch LdL – ist gerade für den Spätbeginn entscheidend, und zwar insbesondere für den vorrangig auftretenden Fall 3. Hier musste die Q3 im letzten Jahr selbst als jüngerer Kursteil die Lehrbuchfertigstellung und den Lektüreschock bewältigen. Selbst dann, wenn das Lehrbuch schon am Ende der Einführungsphase beendet gewesen sein sollte, ist nicht zu erwarten, dass bei diesem Penum alle lückenlos mitgekommen sind. Selbst in Jahrgangsklassen können enorme (fachliche und persönliche) Entwicklungsunterschiede vorliegen.<sup>96</sup>

Zuletzt kann es lohnenswert sein, den Preis der anspruchsvollen pädagogischen Arbeit zu zahlen und sich um ein gut vernetztes Miteinander zwischen den Kursteilen zu bemühen. Das Sozialfeld der Jugendlichen, das bislang stark an Jahrgangsklassen orientiert ist, wird geöffnet. In Anlehnung an Patenschaften in jüngeren Klassen ist sogar denkbar, dass außerhalb des Fachs neue Bezugspersonen gefunden werden. Die Erhöhung der Diversität im Klassenraum hat dann nicht nur fachliche Vorteile durch mehr Binnendifferenzierung. Sie wird auch in besonderem Maße den Zielen der Empathie- und Persönlichkeitsbildung gerecht, indem die Auseinandersetzung mit Anderem und Anderen stärker provoziert wird.<sup>97</sup>

Die Annahme der Herausforderungen hat somit nicht nur zum Ziel, dass der LU weiter stattfinden kann und dabei eine ungewöhnlich hohe Heterogenität übersteht, sondern auch entstehende Konstellationen produktiv zu nutzen. Ein Blick auf die Gesellschaft außerhalb des Schulsystems erlaubt die Hoffnung, dass Jugendliche durch (zumindest zeitweise) jahrgangsgemischten Unterricht adäquater auf ihr weiteres Leben vorbereitet werden können.

Die interviewte Person – als eine im Thema Differenzierung sehr versierte Lehrkraft – gab an, die vom RLP gestellten Kompetenzziele seien auch jahrgangsübergreifend gut zu erreichen. Insgesamt besteht die

---

fördern kann. Zur Umsetzung bei der Grammatikwiederholung im Lektüreunterricht vgl. z.B. Gegner & Schulz (1999), S. 34ff., die die Methode in einer Jahrgangsklasse nutzen, die sich aus mehreren Lehrgängen zusammensetzt. Anwendbar ist LdL auch bei der Textarbeit selbst, vgl. ebd., S. 41ff. sowie bspw. Feyerherm (1995).

96 Vgl. Kap. 2.1. Sämtliche Differenzierungsliteratur bzw. Materialien beziehen sich auch vorrangig auf Jahrgangsklassen – der Bedarf ist also vorhanden.

97 Vgl. auch Müller (2017), S. 38f., Scholz (2012), S. 13f.

Vermutung, dass man mit einem erweiterten Differenzierungsangebot und der Verknüpfung der Ziele beider Kurse letztlich allen Schüler:innen fachlich gerechter werden kann als in einer Jahrgangsklasse.

### **3.2 Fallbeispiel eines Berliner Gymnasiums (Praxissemester)**

Als Veranschaulichung und Fortführung dieser Herausforderungen und Chancen soll die Erfahrung aus dem Praxissemester dienen.

#### *Latein am Rande*

Mit Eintritt in das Gymnasium in der siebten Klasse lernen die Schüler:innen Englisch als erste Fremdsprache, die sie schon in der Grundschule begonnen haben. Außerdem beginnt in der siebten Klasse Spanisch oder Französisch als zweite Fremdsprache. Latein kann erst in der achten Klasse im Rahmen der Profilierungskurse gewählt werden, es wird dort einmal pro Woche in einer 75-Minuten-Einheit unterrichtet. Latein ist damit stets die dritte Fremdsprache und wird in der Schullaufbahn der Schüler:innen mehr als eine AG behandelt denn als ernstzunehmende Fremdsprache. Es konkurriert in der achten Klasse mit einem sehr diversen Wahlangebot von Themen, die üblicherweise keine eigenen Unterrichtsfächer darstellen.<sup>98</sup> Schließlich erfährt die Wahl der dritten Fremdsprache eine letzte Hürde, da Latein der einzige Kurs dieses Angebots ist, der benotet wird. Schüler:innen müssen freiwillig eine Zeugnisnote mehr in Anspruch nehmen und auf die übrigen ‚überfachlichen‘ Angebote verzichten, um das konventionelle Schulfach Latein zu erlernen. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass Latein in diesem System vorrangig sehr motivierte Schüler:innen anzieht, denen das Interesse

---

98 Beispiele hierfür sind Fotografie oder Robotik. Zusätzlich konkurriert Latein mit Vertiefungsangeboten der schon gelernten Fremdsprachen: Der Fachbereich Englisch bietet beispielsweise den Profilierungskurs „The Fantastic World of Reading“ an. Dass Latein eine eher untergeordnete Rolle spielt, ist auch an der geringen Stellenzahl erkennbar: An der Schule sind drei Lehrkräfte für Latein angestellt, von denen zum Zeitpunkt des Praktikums zwei nur jeweils eine Klasse unterrichteten. Das Fach Englisch hingegen halbiert sogar in der siebten und achten Klasse die Kurse, um individuellere Unterstützung zu erzielen. Auch werben die anderen Fremdsprachen mit diversen Sprachaustauschen, die teils schon in der Sekundarstufe I stattfinden.

an diesem Fach wichtiger ist als die entstehenden Nachteile. Außerdem greifen alle Lernenden auf Kenntnisse in zwei Fremdsprachen zurück.

Der weitere Lateinweg gestaltet sich ähnlich steinig (Tab.6): Die geringe Stundenanzahl in der Sekundarstufe I mündet in einer enormen Lateinbelastung in der elften Klasse, um auf die 14 erforderlichen Wochenstunden für das Latinum zu kommen. Es findet ein jahrgangsübergreifender Kurs mit der zwölften Klasse statt. Daneben stellt die elfte Klasse in einem Zusatzkurs allein das Lehrbuch fertig. Einen Leistungskurs gibt es nicht. Positiv hervorzuheben ist, dass aufgrund des zu Beginn sehr langsamem Lateinwegs die intensive Phase in der elften Klasse erst stattfindet, wenn der Spracherwerb in Englisch und Französisch bzw. Spanisch schon weit fortgeschritten ist.

<b>Jahrgangsstufe</b>	<b>an ... Termin(en) pro Woche</b>	<b>in insgesamt ... Minuten pro Woche</b>	<b>umgerechnet in Wochenstunden (45 min)</b>
8. Kl.	1	75 min (= Profilierungs-kurs)	1,7
9. Kl.	1	75 min (= Wahlpflicht-unterricht)	1,7
10. Kl.	2	105 min	2,3
11. Kl.	2 +2	135 min Grundkurs +135 min Zusatzkurs	6,0
12. Kl.	2	135 min Grundkurs	3,0
			$\Sigma 14,7$

Tab.6: Stundenverteilung auf die fünf Lernjahre bei jahrgangsübergreifendem Unterricht in der 11./12. Klasse. An der Schule gibt es 75-, 60- und selten auch 30-Minuten-Stunden.

Um Kausalität festzustellen, reicht dieses Schulbeispiel selbstverständlich nicht aus, doch es illustriert, wie jüLU und ein unattraktiv gestalteter Spätbeginn korrelieren können. Außerdem ist die Schule ein Beispiel dafür, welche Folgen für die jahrgangsgemischte Oberstufe entstehen, wenn der Spätbeginn in der Sekundarstufe I mit nur wenigen Wochenstunden auskommen muss.

*Die Jahrgangsmischung der Q1/Q3*

Der altersgemischte Kurs des Praxissemesters ist ein Beispiel für den Fall 3.1 (Tab.7):

L3 (Spät- beginn) G8	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2	Q3/4
				1,7	1,7	2,3	6	3
	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Q1/2	Q3/4
				1,7	1,7	2,3	6	3

Tab. 7: jüLU an der Schule des Praxissemesters als Beispiel für den Fall 3.1.

Die Trennung von Grund- und Zusatzkurs ist charakteristisch für die vorliegende Gestaltung der Oberstufe. Denn ein nicht abgeschlossenes Lehrbuch kann auch zur Seite gelegt und die fehlende Grammatik angelehnt an die Lektüre eingeführt werden. Hier liegt der besondere Fall eines zusätzlichen Kurses im Jahrgangsverband vor, der gesondert von der Jahrgangsmischung einen geschützten Raum für sämtliche neue Grammatik im gewohnten Lerntempo bietet. Indem die Trennung von Spracherwerbs- und Lektüreunterricht aufrecht erhalten wird, entsteht allerdings ein enormer Kontrast zwischen den Wochentagen. Denn beim Eintritt in die Q1 hatte der jüngere Kursteil erst 21 der 35 Lektionen im Lehrbuch Prima C (2008) behandelt (~60%). Wesentliche Themen fehlten ihm zu diesem Zeitpunkt noch (Tab. 8). Die wenigen Stunden in der Sekundarstufe I hatten den bei L3 erwartbaren Lektüreschock noch verschlimmert, die Schüler:innen befanden sich mitten im Spracherwerb.

<b>L 22</b>	hic, ille	<b>L 29</b>	aliquis, Gen. partitivus
<b>23</b>	PPA	<b>30</b>	Abl./Gen. qualitatis, Dat. finalis,
<b>24</b>	Deponentien, ipse	<b>31</b>	ferre
<b>25</b>	u-, e-Deklination, Gen. obiectivus	<b>32</b>	Konj. Imp./Plusq.
<b>26</b>	Abl. Abs.	<b>33</b>	Gerundium, Gerundivum
<b>27</b>	Abl. Abs., idem	<b>34</b>	Konj. Präs./Perf., indirekte
<b>28</b>	Steigerung Adjektive/Adverbien	<b>35</b>	Fragesätze
			PFA, Konj. im Hauptsatz
			fieri, prädikatives Gerundivum

Tab. 8: Grammatikthemen des Buches Prima C (2008), welche die Q1 beim Eintritt in den jahrgangsübergreifenden Kurs noch nicht behandelt hatte.

Das erste Halbjahr des jahrgangsübergreifenden Kurses behandelte das Thema Gesellschaft und Alltagsleben (I-1). Zum Zeitpunkt des Praktikums wurden dreizehn Schüler:innen der elften Klasse gemeinsam mit vier Lernenden aus der zwölften Klasse unterrichtet. Das Verhältnis war sehr unausgeglichen, eine 1:1-Patenschaft oder ähnliches nicht möglich. Deutlich wird, dass hier ohne Jahrgangsmischung kaum ein Q3-Kurs zu stande gekommen wäre. Im jahrgangsübergreifenden Kurs wurde keine neue Grammatik behandelt, nur vereinzelt wurde bekannte wiederholt.

Die grammatischen Phänomene, die der Q1 im Grundkurs nicht bekannt waren, wurden deduktiv mit direkter Übersetzungsanweisung mündlich vorgegeben. Die Hilfen, die sich an die Q1 richteten, wurden auch von den Schüler:innen der Q3 dankbar angenommen, denn die Lehrkraft selbst nahm keine Trennung der Kursteile hinsichtlich Raum, Inhalt oder Material vor. Auch von Einschüben der Grammatikwiederholung profitierten alle Teilnehmenden gleichermaßen.

Die von den Lernenden gewählte Sitzordnung hingegen war klar getrennt; die vier Q3-Schüler:innen saßen beieinander, die übrigen bildeten zwei weitere Sitzgruppen. In Übersetzungsphasen gab es kaum Kooperation über die Jahrgangsgrenzen hinweg; Freundeskreise waren eindeutig auf Jahrgangszugehörigkeit beschränkt.

Auffällig war im Unterrichtsgeschehen der große Unterschied übersetzter Textmenge: Prinzipiell lieferte die Q1 in Phasen der Textarbeit eine deutlich kürzere Übersetzung als die Q3. Drei Q1-Lernende schauten in der Regel nur zurückgelehnt zu und übersetzten wenige Wörter pro Stunde. Leistungsschwache, aber Bemühte aus der Q1 schafften meist etwa die Hälfte der Textmenge, die die Q3 leistete. Nur drei sehr leistungsstarke Schüler der Q1 übersetzten qualitativ und quantitativ ähnlich wie die Q3. Die noch nicht bearbeiteten Sätze wurden den langsameren Jugendlichen bei der Sicherung in Übersetzung vorgelesen.

An Unterrichtsgesprächen beteiligten sich die Jugendlichen unabhängig von ihrer Jahrgangsstufe und nahmen aufeinander Bezug. Ein Unterschied an inhaltlicher Tiefe oder an Verständnis der Sachthemen war nicht auszumachen. Leistungsunterschiede zeigten sich verlässlich nur bei Unterrichtsgesprächen, die auf analytische Kompetenzen und die subjektive Wahrnehmung des lateinischen Texts zielten. Diejenigen

Schüler:innen, die zuvor genauere und schnellere Übersetzungen angefertigt hatten, beteiligten sich auch häufiger und intensiver an Besprechungen zu Stilmitteln oder gaben ihren Texteindruck wieder, als diejenigen, welche den Text in Übersetzung diktiert bekommen hatten.

Die Lehrkraft bemühte sich, Zusatz- und Grundkurs möglichst zu verzähnen, indem sie stets (grammatische) Parallelitäten in den Texten hervorhob, doch häufig waren die Texte dafür zu weit voneinander entfernt, oder die Schüler:innen nicht wirklich empfänglich dafür.

In diesem Fallbeispiel ist recht konkret eingetreten, was im Interview allgemein geäußert wurde: Die Verknüpfung von Spätbeginn und jüLU mündete in einer schwerfälligen Übersetzungsarbeit, die bei langsameren Schüler:innen zu Motivationsverlust und Untätigkeit führte. Die Unterrichtsphasen, in denen nicht übersetzt wurde, zeugten dagegen von einer ausgeglicheneren Beteiligung. Allerdings verhielt sich die Q1 nicht sonderlich zurückhaltend oder eingeschüchtert gegenüber dem älteren Kursteil. Die Probleme der Q1 schienen eher fachlicher als sozialer Natur zu sein – auch wenn kaum Kommunikation zwischen den Jahrgängen stattfand.

### **3.3 Abgleich von jüLU im Spätbeginn mit der Zielsetzung des Lektüreunterrichts**

Es kann an dieser Stelle nicht empirisch nachgewiesen werden, inwiefern jüLU den in Kap. 1 formulierten Zielsetzungen gerecht wird. In den vorangegangenen Kapiteln wurden allerdings recht klare Tendenzen erkennbar, welche Herausforderungen bei jüLU im Spätbeginn zu erwarten sind.

So ist in erster Linie nicht damit zu rechnen, dass inhaltsorientierte Ziele wie Literatur- und Kultatkunde in dieser Jahrgangsmischung bedroht sind. Die Schüler:innen der Q1 werden im Gegenteil eher zu früh als zu spät mit den zentralen Themen und Autoren des Lateinunterrichts bekannt gemacht. In der flexibel planbaren Kursphase erwarten die Sachthemen auch kein Vorwissen, um Kenntnisse aufzubauen. Ebenso scheinen die sprachlichen Ziele nicht in besonderem Maß in Gefahr zu sein: Fehlende Grammatik wird entweder in zusätzlichen Kursen the-

matisiert, oder der gesamte altersgemischte Kurs kann von lektürebegleitender Grammatik noch profitieren – fachlich und sozial. Die Wortschatzarbeit wird nicht behindert. Auch ist bei diesem späten Teil der Spracherwerbsphase die Wirkung von zwei schon gut bekannten Fremdsprachen nicht zu unterschätzen.

Allerdings scheint das „zentrale Werkzeug“, lateinische Originaltexte zu übersetzen und zu reflektieren, in Gefahr. Sowohl die Theorie – die Organisation des Lehrgangs und die Ergebnisse des Interviews –, als auch die praktische Erfahrung sprechen dafür, dass hier eine gewinnbringende Übersetzungsarbeit riskiert wird. Ursachen dafür sind die fehlende Lektürefähigkeit der Q1 und Demotivation, die durch zu hohe Anforderungen oder den Leistungsunterschied zustande kommt. Wenn deswegen nicht unerhebliche Teile des Kurses nur sehr wenig selbst übersetzen, besteht erstens keine Übung in der Texterschließung, die textanalytischen Kompetenzen werden also nicht gefördert. Zweitens findet keine individuelle Auseinandersetzung statt – diese bedarf des Originaltextes. Eine persönliche Reaktion zur Ästhetik bleibt aus, der Text wird in großen Teilen nur in diktierter Form erfahren. Die Vielfalt dieser Erfahrungen in der Klasse schrumpft und die Diskussion über den Text droht Diversität einzubüßen. Das Problem kann somit Folgen für die Kompetenzen von Einzelpersonen haben und für das Unterrichtsgespräch. Es sind genau die in den letzten Jahren aktualisierten Forderungen nach einer Betonung der Literaturkompetenz, die hier nicht erfüllt werden.

Weiterhin ist in den Übersetzungsphasen die Reflexion eigener Lösungen nicht gegeben, wenn die Geschwindigkeitsunterschiede beim Arbeiten zu groß werden. Wenn der Weg zur Lösung nicht eigenständig beschritten wird, schwindet die Eigenverantwortlichkeit über Lernprozess und -ergebnis. Das lesende und lernende Individuum, das eigentlich ins Zentrum des Lektüreunterrichts gestellt werden soll, läuft Gefahr, bei einer Übersetzungsarbeit im Gleichschritt unterzugehen.

Ein Unterricht, der bei Schüler:innen der Q1 das Gefühl auslöst, er sei nicht für sie gemacht, erschwert zudem ein wirkliches *Quid ad me?*, das an den lateinischen Text und die Antike gestellt werden soll. Ein diktierteter Text, zu dem kein persönlicher Bezug durch vorheriges Übersetzen aufgebaut wurde, bietet auch weniger Nährboden für existenziellen

Transfer. Ohne innere Beteiligung wird den subjektorientierten Zielen nur ein brüchiges Fundament geboten.

Auch wenn es nicht unmittelbar mit Fachdidaktik, EPA oder RLP kollidiert, ist zuletzt das soziale Gefüge im Kurs zu erwähnen: Ein Gemeinschaftsgefühl aufzubauen, erfordert stetige Bemühungen – mit dem Preis, dass sich alle Lernenden möglichst wohl im Kurs fühlen. Die Auswirkungen, die eine unangenehme Lernatmosphäre generell auf Lernprozesse hat, sind nicht zu unterschätzen.<sup>99</sup> Wenn umgekehrt allerdings die erhöhte Diversität fruchtbar eingebunden wird, kann die Sozialkompetenz geschult werden. JüLU hat die Chance, sich im gesamtgesellschaftlich atypischen Jahrgangsklassenmodell als erfrischend realitätsnahen Ort zu erweisen.

In der Summe ergeben sich neben gut erreichbaren Zielen auch einige Baustellen. Bis auf die Beziehungsarbeit stehen und fallen sie alle mit dem Ausgangsproblem der Übersetzungsarbeit. Dieser Dominoeffekt unterstreicht nicht nur, wie wichtig die Arbeit am Originaltext für die Ziele des LU ist, sondern verdeutlicht auch, dass die Übersetzungsphase als Problemherd nun zentrale Aufmerksamkeit beansprucht.

## **4 Zwischenfazit zum jüLU: die Möglichkeit einer *virtus de necessitate***

Jahrgangsübergreifender Unterricht in der lateinischen Oberstufe stellt sich als eine sehr vielseitige Idee heraus. Als spezielle Form der Jahrgangsmischung (Tab.1) ist die Unfreiwilligkeit, mit der er eingerichtet wird, ausschlaggebend für den Umgang mit ihm. Dabei fordern die vielen Ausprägungen, die jüLU mit den unterschiedlichen Konstellationen annehmen kann, in ihrer Häufigkeit und Beschaffenheit zu einem differenzierteren Umgang auf. Kap. 2.2 hat gezeigt, dass es nicht „den“ jüLU gibt, sondern dass bestimmte Gruppierungen unterschiedliche didaktische Aufmerksamkeit benötigen. Der Spätbeginn eröffnet sich dabei als eigenes Thema, das hier gesondert untersucht wurde. Kombinationen ohne Beteiligung des Spätbeginns sind nicht als problemfrei

99 Vgl. Böer et al. (2011), S. 4-6.

zu verstehen, auch hier verlangt die unterschiedliche Lektüreerfahrung und soziale Situation eine differenzierte und feinfühlige Herangehensweise. Alleinstellungsmerkmal für Konstellationen mit Spätbeginn ist allerdings die oft nicht abgeschlossene Lehrbuchphase und gänzlich fehlende Erfahrung mit Originalliteratur. Hier kristallisiert sich die Textarbeit als Problemherd heraus, weil die Förderung von Literaturkompetenz und Selbstständigkeit bedroht ist. Dies ist ein ernst zunehmendes Problem. Es erscheint jedoch unverhältnismäßig, Jahrgangsmischung in der lateinischen Oberstufe deswegen in seiner Gesamtheit oder als Prinzip zu verteufeln. Im Gegenteil ist die Möglichkeit einer *virtus de necessitate* nicht nur vorhanden, weil das Fach (und die Schüler:innen) eine durchdachte Lösung verdienen und der Wert guten Lektüreunterrichts kaum hoch genug geschätzt werden kann. Sondern es gibt mit Sprach- und Kulturkompetenz auch mehrere Bereiche, die nicht so problembehaftet sind, wie der Begriff der Notkonstruktion es wirken lässt. Ebenso verdienen weitere Chancen, die erst in der Jahrgangsmischung zum Tragen kommen, Einzug in den Diskurs. JÜLU bedacht zu gestalten, bedeutet den Versuch, allen Lernenden gerechter zu werden als im Jahrgangsklassenunterricht. Zuletzt ist nicht zu vergessen, dass die Jugendlichen auf eine Gesellschaft vorbereitet werden, die eine jahrgangsübergreifende ist.

Um dem jahrgangsübergreifenden Lateinunterricht mit seinen konkreten Herausforderungen gerechter zu werden, und einen ersten Schritt in Richtung eines Konzepts zu gehen, widmet sich der zweite Teil der Arbeit der binnendifferenzierten Übersetzung.

## Teil 2: Differenzierte Textaufbereitung

Wie kann man differenzierte Übersetzungsarbeit im jüLU gestalten, die den festgestellten Problemen entgegentritt? Um sich einem Lösungsvorschlag zu nähern, werden grundlegende Aspekte von Heterogenität und Differenzierung betrachtet, um danach die spezielle Form der differenzierten Textaufbereitung im Licht des jahrgangsübergreifenden Unterrichts zu besprechen. Als Praxisbeispiel wird in Kap. 7 der Pliniusbrief 5,19 für den jahrgangsgemischten Unterricht aufbereitet.

## 5 Theoretische Vorüberlegungen

Am Beginn jeder Differenzierungsmaßnahme steht die Diagnostik<sup>100</sup> der vorliegenden Heterogenität. Dabei werden zwei Dimensionen (vertikal und horizontal) in Betracht gezogen, sowie eine nicht abschließend aufzählbare Menge an möglichen Heterogenitätsaspekten, die bei einer konkreten Lerngruppe interindividuell vorliegen können.

### 5.1 Heterogenität und ihre Diagnose

Vertikale Heterogenität meint Unterschiede im Leistungsvermögen, während horizontale Heterogenität solche in Persönlichkeitsmerkmalen, Lerntechniken und Zugängen meint.<sup>101</sup>

Neben diesen Grunddimensionen gibt es mehrere Ansätze, die Unterschiedlichkeit zwischen Individuen zu kategorisieren, die qua Untersuchungsgegenstand Mensch kaum Anspruch auf Vollständigkeit haben können. Scholz (2012) nennt folgende Auswahl: kulturelle und nationale Identität, religiöse Sozialisation, familiärer und sozioökonomischer Kontext, Kenntnisse und Lernvoraussetzungen, Lernwege und Lernstrategien, Lern- und Arbeitsverhalten, Leistungsmotivation, Erfolgs- und Misserfolgsattribution, Temperament, sowie geschlechtsbedingte Unter-

<sup>100</sup> Diagnostik ist hier nicht im medizinischen, sondern im Wortsinn gebraucht: διαγνώσκειν – genau erkennen, beurteilen, unterscheiden. Vgl. Hey & Jesper (2015), S. 15.

<sup>101</sup> Vgl. Scholz (2012), S. 9.

schiede.<sup>102</sup> Dazu nicht ganz trennscharf abgrenzbar ist der Ansatz von Hey & Jesper (2015), die sich auf die Heterogenität von Lernvoraussetzungen konzentrieren. Sie unterscheiden dabei Lernstand, Lerneinstellung, Lernfähigkeit und psycho-soziale Lernbedingungen. Diese Bereiche sind in Wechselwirkung miteinander verknüpft.<sup>103</sup>

Der Arbeitsschritt der Diagnose ist durch die bisherigen Kapitel vorbereitet worden, da die spezielle vertikale als charakteristische Heterogenität des jüLU identifiziert wurde und ihre Folgeprobleme benannt sind. Es geht leider über den Rahmen dieser Arbeit hinaus, sich detailliert den genauen Diagnoseverfahren zu widmen, sowie weitere Heterogenitätsaspekte zu berücksichtigen. Bei der Diagnose besteht laut Scholz (2008a) jedoch kein zentraler Entwicklungsbedarf; erprobte Konzepte und niedrigschwellig einsetzbares Material auch für den altsprachlichen Unterricht liegen vor.<sup>104</sup> Der Lernstand ist im Übrigen diejenige Heterogenität, von der auch ohne einen konkreten Beispielkurs klar auszugehen ist.

## **5.2 Differenzierung**

Differenzierung begegnet Heterogenität durch Passung von Individuum und Umwelt – also von Schüler:in und Unterricht. Ziel ist ein „Optimum erreichbarer Lern- und Entwicklungsfortschritte“.<sup>105</sup>

Äußere Differenzierung möchte Heterogenität von Beginn an reduzieren und bildet dabei als möglichst homogen angenommene Lerngruppen durch inter- und intraschulische Segregation. Jedoch kann eine Selektion dabei in der Regel nur nach einem Kriterium erfolgen, wodurch Heterogenität nur in Ansätzen getilgt wird.<sup>106</sup> Im Fall des jahrgangsübergrei-

---

102 Vgl. ebd., S. 10ff.

103 Vgl. Hey & Jesper (2015), S. 15.

104 Vgl. Scholz (2008a), (2014), S. 177-183, Hey & Jesper (2015), S. 17-44, Glatt (2012), S. 14f. mit Materialien auf CD.

105 Scholz (2012), S. 14.

106 Vgl. ebd.

fenden Unterrichts ist einer der gängigsten Mechanismen zur äußeren Differenzierung – die Jahrgangsklasse – aufgehoben.<sup>107</sup>

Innere bzw. Binnendifferenzierung setzt im Rahmen des Kurses an und versteht Heterogenität dabei als Chance, Unterricht weiterzuentwickeln: Die Methode der Vermittlung und die Lernumwelt werden dabei an „den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten [...] ausgerichtet und entsprechend angepasst.“<sup>108</sup> Dabei möchte man den Unterricht nicht gänzlich individualisieren, um eine Zersplitterung zu vermeiden. Unterrichtsphasen im Klassenverband sind für das soziale Lernen und den Austausch nötig und wichtig, um die Einheit der Lerngruppe zu festigen.<sup>109</sup> Konkret eignen sich die Phasen der „Wiederholung, Übung, Vertiefung und Erweiterung“<sup>110</sup> zur Binnendifferenzierung. Ziel ist nicht, alle Schüler:innen auf den gleichen Leistungsstand zu bringen, sondern möglichst vielen zu ermöglichen, Schwierigkeiten zu bewältigen, neue Herausforderungen anzugehen und sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen.<sup>111</sup> Weiterhin übt Binnendifferenzierung Demokratie und Solidarität: gesellschaftliche Heterogenität wird im Klassenraum abgebildet, als normal verstanden und fruchtbar gemacht.<sup>112</sup> Jedoch werden der inneren Differenzierung auch Schwächen nachgesagt, gewöhnlich ein höherer Zeitaufwand, die Schwierigkeit der Zuordnung von Schüler:innen und Aufgaben, sowie die Frage nach der Proportionalität von Unterricht und Leistungsüberprüfung. Auf diese Aspekte wird im Einzelnen eingegangen, wenn das Material erstellt wird.

Die unterschiedlichen Formen der Binnendifferenzierung werden gewöhnlich in Differenzierung nach Interessen, nach Lernwegen/Zugängen, nach Arbeits- und Sozialformen, nach Quantität (Umfang) und nach

107 Dabei besteht eine Wechselwirkung zwischen Jahrgangsklasse und (angenommener) Heterogenität: Bei der Einschulung wird nach Alter differenziert, weil man zwischen Geburtsjahrgängen Heterogenität annimmt; und durch die ein Jahr frühere Beschulung entstehen Kompetenz- und Wissensunterschiede zwischen den Geburtsjahrgängen – diese prallen dann im jahrgangsübergreifenden Kurs aufeinander.

108 Scholz (2012), S. 13.

109 Vgl. Scholz (2014), S. 183, Hey & Jesper (2015), S. 13 u. 150f.

110 Müller (2017), S. 37.

111 Vgl. Scholz (2008a), S. 5 u. 12, (2014), S. 189.

112 Vgl. Scholz (2012), S. 13f.

Qualität (Anforderungsniveau) eingeteilt.<sup>113</sup> Umfassender und präziser, um auf die spezielle vertikale Heterogenität der Jahrgangsmischung in Latein zu antworten, erweist sich das aus der Altsprachendidaktik stammende Kieler Differenzierungsmodell.

### 5.3 Das Kieler Differenzierungsmodell (KDM)

Im Modell von Hey & Jesper (2015) basiert eine Binnendifferenzierungsmaßnahme auf einer Fundamentum-Aufgabe für alle, die einen bestimmten Kompetenzbereich anvisiert. Es folgt die Festlegung des *Differenzierungsziels* und der *methodischen Grundform*, die gemeinsam die Natur der Differenzierungsaufgabe bestimmen.<sup>114</sup> Als *grundlegend* gelten die folgenden Ziele:

- **Förderung der Lernbereitschaft:** An der Aufgabenschwierigkeit resignierende Schüler:innen benötigen Mut, sich unterfordert führende benötigen neuen Ehrgeiz und Willen zur Herausforderung: In beiden Fällen will man „das positive Bewusstsein von der eigenen Leistungsfähigkeit“<sup>115</sup> stärken.
- **Förderung der Selbstständigkeit:** Hiermit ist nicht nur die Entscheidungsfreiheit gemeint. Schüler:innen sollen zur Reflexion des eigenen Lernens angeregt werden und auf Basis der Selbsteinschätzung eine geeignete Aufgabenauswahl treffen können.
- **Förderung der Sozialkompetenz:** Die Heterogenität im Kurs ist zu nutzen, indem Schüler:innen lernen, anderen zu helfen und Hilfe anzunehmen. Wenn dieser Prozess geübt und reflektiert wird, profitieren alle davon, auch die entlastete Lehrkraft.

*Fachlich* davon abhängig sind diese Ziele:

- **Förderung der Schüler:innen mit Schwächen:** Diejenigen, die hinter bestimmten Leistungserwartungen zurückbleiben, sollen be-

<sup>113</sup> Vgl. Scholz (2014), S. 184-188. Scholz unterscheidet nicht zwischen der Einfachheit unterschiedlicher Texte an sich und dem variierenden Maß an Hilfen, mit dem ein einziger Text einfacher gemacht wird. Beides fällt hier unter Qualität/Anforderungsniveau.

<sup>114</sup> Im Folgenden nach Hey & Jesper (2015), S. 45-48 u. 53-71.

<sup>115</sup> Ebd., S. 54.

fähigt werden, alten Lernstoff zu verinnerlichen und neuen zu erarbeiten.

- **Förderung der Schnell-Lerner:innen:** Gleichrelevant wie das vorige Ziel, sollen Schüler:innen gefördert werden, die mehr als das Fundamentum leisten (können). Hierzu gehört die Befähigung zum eigenständigen Erarbeiten zusätzlicher Inhalte und zum Anfertigen von Lernmaterial für andere.
- **Förderung individueller Lernstile:** Lernende sollen sich in den vielfältigen Arten, etwas zu lernen, auskennen. Ihre eigenen Methoden gehören dabei reflektiert und neue ausprobiert, damit die Frage „Wie lerne ich erfolgreich?“<sup>116</sup> beantwortet werden kann.

Die Wahl der Methode erfolgt aus drei Gruppen mit insgesamt neun Grundformen. *Zusätzliche Aufgaben* bieten die folgenden Methoden:

- **Addita** werden in der Regel nach der Aufgabe für alle bearbeitet und sollen die schnell Lernenden belohnen. Es können hier Zusatzkenntnisse erworben oder neue Lernmaterialien erstellt werden; beides ist anschließend in den Unterricht zu integrieren.
- **Unterstützungsaufgaben** sind „Hilfsmittel, damit das Fundamentum erreicht wird.“<sup>117</sup> Sie können in Form einer Vorentlastung als Vorbereitung auf die ‚eigentliche‘ Aufgabe dienen, aber auch nachträglich als zusätzliche Übung fungieren.

*Variierende Aufgaben* kommen in der größten Methodengruppe zum Einsatz:

- **Quantität:** Bei ungefähr gleichbleibendem Schwierigkeitsgrad variiert der Arbeitsumfang der Aufgaben. Oft wird dabei ein Mindestumfang festgelegt. Ein simples Beispiel für die Übersetzungsarbeit wäre die ausdrückliche Einteilung, wie viele Zeilen übersetzt werden sollen.
- **Niveau:** Die Aufgaben sind unterschiedlich komplex oder erfordern einen höheren Grad an Selbstständigkeit oder Transfer.
- **Hilfen:** Zu einer Aufgabe können mehrere Arten von Hilfe angeboten werden, die den Lernprozess unterschiedlich feingliedrig unter-

116 Hey & Jesper (2015), S. 58.

117 Ebd., S. 64.

stützen. Schüler:innen entscheiden selbst, auf welche Impulse oder Teillösungen sie zugreifen. Im Idealfall werden damit nicht Lücken geschlossen, sondern Hinweise gegeben, wie die Lücke selbst geschlossen werden kann – also Hilfe zur Selbsthilfe.

- **Themen:** Hierbei können verschiedene Interessen der Schüler:innen berücksichtigt werden, indem z.B. unterschiedliche Texte übersetzt oder Interpretationsschwerpunkte gesetzt werden. Denkbar ist auch eine Wahl des Aufgabenthemas nach Förderbedarf.
- **Methoden:** Durch eine Variation des Arbeitswegs oder der Darstellungsweise lernen Schüler:innen unterschiedliche Denkwege, Ausdrucksformen und Medien kennen und können reflektieren, welche davon für sie besonders geeignet sind.

Auch *soziale Arrangements* können genutzt werden:

- **Unterstützung durch Mitschüler:innen** erfordert zunächst eine Einzelarbeitsphase. Anschließend kooperieren zwei Personen als Lerner und Lernhelfer, dabei wird ein fachlicher Fortschritt für den Lerner, und ein sozialer und kommunikativer Fortschritt vor allem für den Helfer beabsichtigt. Es sind aber auch Symbiosen von ähnlich Leistungsstarken denkbar. Für alle Arten gilt jedoch, dass ein produktiver und angenehmer Umgang viel Übung und Reflexion der Methode erfordert.
- **Unterstützung durch die Lehrkraft** kann punktuell oder über eine ganze Arbeitsphase hinweg erfolgen. Diese Methode kann vertikal sowohl nach oben als auch nach unten differenzieren. Voraussetzung bleibt, dass die übrigen Schüler:innen gewohnt sind, allein zu arbeiten, und eine sinnvolle Beschäftigung haben.

Wenn Kompetenzbereich und Fundamentum-Aufgabe vorliegen, wird also aus diesen Zielen und Grundformen gewählt. Keines der sechs möglichen Ziele ist je gänzlich zu vernachlässigen, im Übrigen beeinflussen sie sich gegenseitig.<sup>118</sup> Eine Schwerpunktsetzung ist aber sinnvoll, damit der Effekt der Differenzierung nicht in der Breite verloren geht. Bei der Wahl der Grundform bietet sich die Konzentration auf eine an, um das Geschehen nicht zu überladen. Soziale Arrangements sind jedoch meist

---

118 Vgl. Hey & Jesper (2015), S. 47.

niedrigschwellig und spontan einsetzbar, falls sich weitere Individualisierung als nötig erweist.

## **5.4 Anwendung des KDM auf die Übersetzungsarbeit im jüLU**

Im Folgenden wird ein Vorschlag gemacht, wie das Kieler Differenzierungsmodell auf die Übersetzungsarbeit eines Kurses im jahrgangsgemischten Lektüreunterricht angewendet werden kann. Es wird von einem Kurs im Fall 3 oder Fall 6 ausgegangen, in dem die in Kap. 3.1 beschriebenen Herausforderungen auftreten. Natürlich sind dabei je nach Schüler:innen andere Schwerpunktsetzungen möglich. Hier soll erreicht werden, dass alle Teilnehmenden mit ähnlicher Geschwindigkeit übersetzen, damit ein gemeinsames Lernprodukt entsteht, das auch gemeinsam gesichert werden kann.

### *Wahl des Kompetenzbereichs und der Aufgabe für alle*

Der Kompetenzbereich ist die Übersetzung. Der Umfang der Übersetzung richtet sich u.a. nach der eingeplanten Zeit. In der Regel werden auch bei nicht differenzierten Textaufbereitungen Übersetzungshilfen angegeben. Die Aufgabe für alle kann etwa lauten: „Übersetze den Text von Z.1-10 mit deine:r Sitznachbar:in.“

### *Wahl des Differenzierungsziels*

Damit das Übersetzen für den jüngeren Kursteil nicht zu einer demotivierenden Unterrichtsphase und die individuelle Auseinandersetzung mit dem Text nicht gefährdet wird, muss das Primärziel die Förderung der Schüler:innen mit Schwächen sein. Die akute Herausforderung bleibt, die noch nicht abgeschlossene Spracherwerbsphase verträglich zu machen mit den Originaltexten aus der Oberstufe. Sekundär ist das allgemeine Ziel der Förderung der Selbstständigkeit zu nennen. Es war eines der bemängelten Symptome, dass diese bei der Auseinandersetzung mit dem Text fehlte. Den Schüler:innen soll die Verantwortung über ihren Lernprozess und -erfolg wieder zurückgegeben werden.

### *Wahl der Grundform*

Die Wahl der Grundform richtet sich nach dem konkreten Anliegen, dass alle Schüler:innen in dieser Phase denselben Text übersetzen sollen – in ähnlicher Geschwindigkeit. Eine Grundform lässt sich nach dem Ausschlussverfahren finden. Die Differenzierung nach Themen und Textniveaus ist nicht sinnvoll, da die gemeinsame Textgrundlage entfällt. Auch die Grundformen Addita und Quantität scheinen nicht zielführend: Schneller Arbeitende einfach mehr übersetzen zu lassen oder – als einzige Differenzierungsmaßnahme – ihnen Zusatzaufgaben zu geben, ist genau der Status Quo, der vermieden werden soll. Nach (Übersetzungs-) Methoden zu differenzieren, setzt voraus, dass die Lernenden mit diesen vertraut sind.<sup>119</sup> Weiterhin ist fraglich, inwiefern dadurch ein Unterschied in der übersetzten *Textmenge* bewirkt wird, wenn viele grammatischen Phänomene der jüngeren Kurshälfte schlicht nicht bekannt sind. Eine soziale Form der Differenzierung durch Unterstützung der Lehrkraft ist langfristig nur durchführbar, wenn es sehr wenige leistungsschwache Schüler:innen gibt. Andernfalls kann die Lehrkraft kaum allen gerecht werden. Dass sich Schüler:innen gegenseitig unterstützen, ist in Anbe tracht der ebenfalls anvisierten Sozialkompetenz sinnvoll. Es basiert allerdings wiederum auf vorbereitender Einzelarbeit, bei der zu befürchten ist, dass sie nicht ernsthaft durchgeführt wird, wenn die Antworten später vorgesagt werden können. Im Übrigen ist hier auf ein mögliches Förderungsgefälle zu achten, wenn Leistungsstarke und -schwache nicht in ausgewogenem Verhältnis anwesend sind.

Um langsame Übersetzer:innen dazu zu befähigen, von den für die Q1 unverhältnismäßigen Hürden nicht abgebremst zu werden, müssen sie konkret bei diesen Hürden unterstützt werden. Dazu könnten Unterstützungsaufgaben als Grundform dienen, welche vor der Übersetzung den Text vorentlasten. Dies ist ein durchaus valider Weg, der beim speziellen Fall des jüLU aber die Frage aufwirft, wie Unterstützungsaufgaben für grammatische Themen aussehen können, die die Q1 noch nicht behandelt hat. Tendenziell ist hier auch mit einer geringeren Übersetzungsmenge zu rechnen.

<sup>119</sup> Dass die Schüler:innen mit Übersetzungsmethoden wirklich vertraut sind, wäre sehr wünschenswert, entspricht aber nicht der Schulrealität, vgl. Kipf (2012), S. 69 u. 71f.

Diejenige Grundform, die den Zweck am besten zu erfüllen scheint, ist der unterschiedliche Umfang der Hilfen. Der zu bearbeitende Originaltext steht in mehreren Versionen zur Verfügung, die mit steigendem Umfang der Hilfestellungen versehen sind. Alle arbeiten am selben Text und werden unterstützt, in gleicher Zeit eine ähnliche Textmenge zu bewältigen. Q1-Schüler:innen werden nicht von unverhältnismäßig komplexem Satzbau demotiviert, während Leistungsstarke sich herausgefordert sehen, es mit wenig oder ohne Hilfe zu schaffen. Die Hilfen können die Satzerschließung durch optische Strukturierung erleichtern; oder sie zielen konkret auf Vokabeln oder Verbvalenzen. Teil der Anwendung auf die Jahrgangsmischung ist eine separater Hilfsapparat für den jüngeren Kursteil.<sup>120</sup>

Weitere Differenzierung in Form von Unterstützung durch Mitschüler:innen ist möglich, ohne die Probleme auszulösen, die bei sozialer Differenzierung als einziger Maßnahme auftreten können (s.o.).

### *Entwicklung der Differenzierungsaufgabe*

Im Sinne der Selbstständigkeit, der Lernreflexion und der Kompetenzorientierung ist der erste Teil der Differenzierungsaufgabe, selbst ein Niveau zu wählen. Die Selbsteinschätzung ist in der Regel realistisch und kommuniziert die Offenheit des Lernraumes.<sup>121</sup> Ebenfalls wird im jüLU die Durchlässigkeit der Niveaustufen und somit die Einheit der Gruppe betont. Es sollte vor der Arbeitsphase erwähnt werden, dass ein Niveauwechsel auch nachträglich möglich ist.

Bei der Übersetzung mit einer anderen Person, die das gleiche Niveau gewählt hat, können die zur Verfügung stehenden Hilfen genutzt werden. Da der Hintergedanke ist, dass sich die übersetzten Textmengen innerhalb des Kurses ähneln, wird eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Originaltext gewährleistet, bevor eine Sicherung im Plenum erfolgt.

Die Differenzierung möchte aber nicht bei Vereinfachungen stehenbleiben. Sie soll möglichst nachhaltig und kompetenzorientiert bleiben. Die Differenzierungsaufgabe soll auch Lernprozesse initiieren, die Hilfen

---

120 Die gestuften Hilfen werden in Kap. 6.3.1 bis 6.3.3 genauer betrachtet.

121 Vgl. Scholz (2020), S. 93.

sich also, wie im KDM beschrieben (Kap.5.3), in Teilen obsolet machen. Dass eine ausreichende Verinnerlichung während des Übersetzens geschieht, ist nicht zu erwarten. Stattdessen bietet sich eine Reflexion und Aufarbeitung genannter Hilfen nach dem Übersetzen an. Dies kann gut individuell durchgeführt werden. *Alle* genutzten Hilfsangaben bspw. in ein Grammatik- oder Vokabelheft zu schreiben, kann überfordern und die Aufmerksamkeit auch auf Unwichtiges lenken. Hier können zwei Strategien – oder eine Mischung – verfolgt werden:

Die Schüler:innen wählen selbst eine bestimmte Zahl an Hilfsangaben aus, die sie besonders schwierig oder hilfreich fanden. Diese schreiben sie in ihr Heft, schlagen ggf. das Kapitel im Lehrwerk nach oder wenden bei Vokabeln ihnen bekannte Methoden der Wortschatzarbeit an (ein Bild dazu skizzieren, Wortfelder erstellen, verwandte Wörter in anderen Sprachen recherchieren, ...). Diese Umwälzung der Hilfen kann auch von der Lehrkraft gesteuert werden. Sie ist in der Lage zu beurteilen, welche Konstruktions- oder Vokabelangaben in Zukunft häufiger gebraucht werden, wie sie sinnvoll gruppiert werden können, oder welche repräsentativen Sätze noch einmal angeschaut werden sollten. Um den eigenen Lernprozess zu reflektieren, bietet es sich jedoch an, dass die Schüler:innen mindestens den Großteil derjenigen Baustellen des Textes selbst bestimmen, die sie für sich wiederholungswürdig einschätzen.

Langfristig kann man sich vorstellen, dass Lernende nicht nur eigenverantwortlich ihre Kompetenzentwicklung erwirken, sondern es auch wichtiger und ertragreicher wird, zu kooperieren und voneinander zu lernen. Wenn zum Beispiel eine Person nach dem letzten Übersetzungs- text Steigerungsformen wiederholt hat, kann sie beim nächsten Übersetzen in Partnerarbeit einer anderen Person damit helfen, und von deren gefestigtem Wissen über den nominalen Abl. Abs. profitieren. Ebenfalls kann sich die Lehrkraft Feedback zum individuellen Lernstand der Schüler:innen einholen und bei Bedarf zusätzliche Übungen anbieten.

Für diese Phase der reflektierenden Umwälzung ist nach der Sicherung der Übersetzung Zeit einzuplanen. So ist sichergestellt, dass die Hilfsangaben und deren Satzkontext richtig verstanden wurden. Bei fünf bis zehn Minuten dieser Phase, im Idealfall mit einer kleinen individuel-

len Wiederholung in der nächsten Stunde, wird auch den Schüler:innen die Relevanz dieser Nachhaltigkeit bewusst.

Die folgende Abbildung Abb.1 zeigt das Kieler Differenzierungsmodell mit der hier erfolgten Anwendung auf die Übersetzungsarbeit im jüLU. Die Formulierung der Differenzierungsaufgabe ist dabei als Gerüst zu verstehen und für den jeweiligen Text und Kurs hinsichtlich der Zeilenangaben, sowie dem Umfang und der Steuerung der Reflexion anzupassen.

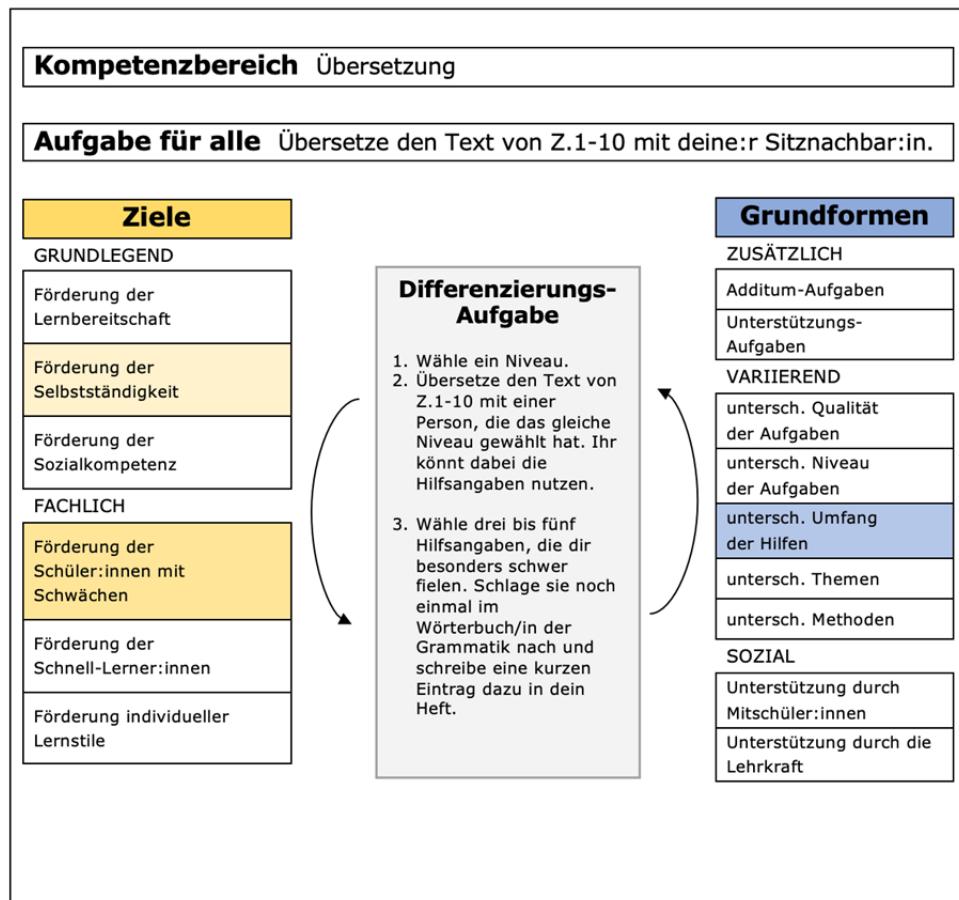


Abb.1: Kieler Differenzierungsmodell nach Hey & Jesper (2015) beispielhaft angewandt auf die Übersetzungsarbeit im jüLU (Fall 3 oder 6).

Abschließend seien noch zwei Hinweise zu diesem und dem folgenden Kapitel erwähnt:

Das Modell von Hey & Jesper überlappt sich terminologisch mit den Kategorien von bspw. Scholz (2014): Das, was im KDM ein unterschiedlicher Umfang an Hilfen genannt wird, fällt bei Scholz unter eine Abstufung des *Niveaus*.<sup>122</sup> Da praktisch alle Textausgaben, die mit dieser Methode arbeiten, von *Niveau* sprechen, wird diese Bezeichnung im Folgenden übernommen. Sie ist dabei aber nicht zu verwechseln mit der Differenzierung nach *Aufgabenniveau* im Sinne des KDM, welche mehr oder weniger Selbstständigkeit bzw. Transfer erwarten.

Zuletzt ist noch einmal zu berücksichtigen, dass natürlich auch andere Grundformen (und Ziele) valide Differenzierungsansätze für jüLU sind. Die vorliegende Wahl war vom speziellen Motiv geprägt, dass alle Lernenden in ähnlichem Zeitumfang denselben Text übersetzen sollen, wobei eine möglichst individuelle Originaltexterfahrung gewährleistet bleibt. Denselben Text in mehreren Niveaustufen zur Verfügung zu stellen, ist ein prinzipiell gängiges Konzept hierfür. Insgesamt ist die Differenzierungsaufgabe nicht als Grundform des gesamten Unterrichts zu verstehen. Wie erwähnt, sind auch undifferenzierte Phasen und Abwechslung wichtig. Für eine binnendifferenzierte Textarbeit im hier vorgestellten Sinne schlägt Scholz (2008) einen Prozentsatz von 20-25% des Unterrichts vor; Sauter (2008) geht mit der Differenzierung über die Übersetzung hinaus und veranschlagt 40-50%.<sup>123</sup>

Wie genau kann das Material für eine solche Textarbeit in der Jahrgangsmischung aussehen?

---

122 Vgl. Fn 113. Auch Sauter (2008), S. 67 spricht dabei von Texten, die im Anforderungsniveau differieren.

123 Vgl. Scholz (2008a), S. 4, Sauter (2008), S. 69.

## 6 Textaufbereitung in Niveaustufen

Übersetzungsarbeit durch gestufte Hilfen zu differenzieren, ist ein Konzept, das in der Didaktik für den Unterricht in Jahrgangsklassen bekannt ist<sup>124</sup> und für welches auch mehrere Verlage Kopiervorlagen publizieren. Eine Auslegung dieser Methode auf jahrgangsübergreifende Lerngruppen stellt hingegen ein Desiderat dar. Dies hängt wohl auch damit zusammen, dass ein systematisches Weiterdenken durch die große Menge an möglichen Konstellationen des jüLU erschwert wird. Um den Status Quo der Veröffentlichungen zu dieser Methode festzuhalten und sinnvolle Ideen in die jahrgangsgemischte Variante einfließen zu lassen, erfolgt zuerst ein Marktüberblick über die gängigen differenzierenden Textausgaben. Die verschiedenen Verlage unterscheiden sich nämlich durchaus in ihrer Herangehensweise an dieselbe Methode: Es gibt nicht ‚die‘ binnendifferenzierte Textaufbereitung in Niveaustufen.<sup>125</sup> Gemeinsam haben alle die Verwendung gewisser Formen von Hilfsapparaten, also Übersetzungshilfen auf dem Arbeitsblatt. Diese Apparate werden hier synonym auch Kommentar genannt. Da in Kapitel 7 Plin. Epist. 5,19 aufbereitet wird, ist es sinnvoll, vorrangig die verfügbaren (für Jahrgangsklassen) differenzierten Pliniusausgaben zu betrachten. Anschließend können diese Erkenntnisse mit Ideen aus Publikationen zu anderen lateinischen Autoren angereichert werden.

### 6.1 Status Quo für Jahrgangsklassen (Marktüberblick)

#### 6.1.1 Ausgaben mit Texten des jüngeren Plinius

Binnendifferenzierte Pliniusbriefe bieten die Reihen *Explica* und *Scala*.<sup>126</sup>

124 Scholz (2008a, 2008b, 2020), Hey & Jesper (2015), S. 97f., Choitz & Scholz (2019), S. 69ff.

125 Das hat für die Unterrichtspraxis auch zur Folge, dass wenig Ritualisierung bezogen auf ein bestimmtes Material stattfinden kann.

126 Bossmanns (2020), Götsching et al. (2014). Das Heft der Classica-Reihe zu Plinius (Kuhlmann 2014) bietet zwar die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung nach Niveau, allerdings im engeren Sinne des Kieler Differenzierungsmodells: Die Niveaus A, B und C stellen hier unterschiedliche Texte dar, und nicht denselben Text in unterschiedlicher Aufbereitung. Diese Methode ist natürlich auch denkbar, steht hier aber nicht im Fokus.

### *Explica*

Charakteristisch für diese Ausgabe ist das Selbstverständnis als binnendifferenzierte Lektüre zum Falten. Es werden zwei Varianten desselben Textes angeboten, die in Form von drei Niveaustufen genutzt werden können: die erste Seite enthält den Originaltext mit wenigen Vokabelangaben (*ad lineam*) und stellt das schwierigste Niveau dar. Ein mittleres Niveau kann genutzt werden, indem dieser Vokabelrand weggeklappt und der ausführlichere Hilfsapparat des darunterliegenden Blattes sichtbar wird. Das dritte und einfachste Niveau erhält man, indem man ausschließlich das zweite Blatt nutzt, hier ist neben dem ausführlicheren *ad lineam*-Apparat der Text stellenweise kolometrisch, stellenweise mit der Einrückmethode aufbereitet. Subjekte und Prädikate sind farblich hervorgehoben, interlineare Syntaxhilfen (z. B. „+ AcI“) und gefüllte Ellipsen („<est>“) erleichtern das Übersetzen. Ansonsten entsprechen beide Textvarianten dem Original. Der Hilfsapparat an der rechten Seite ist ‚inklusiv‘: Dies soll bedeuten, dass alle Hilfsangaben des schwierigen Niveaus auch im ausführlicheren Apparat enthalten sind.<sup>127</sup> Die *Explica*-Ausgabe vereint also auf zwei Blättern drei Niveaus, allerdings müssen beide Blätter gedruckt und zusammengeheftet werden, damit das Falten zur Geltung kommt. Die spezielle Aufbereitung des lateinischen Textes im einfachsten Niveau schafft es, den Text visuell stark zu entlasten und dabei das lateinische Original beizubehalten, ohne Wörter umzustellen oder auszulassen. Nachteil der Reduzierung auf zwei Blätter ist ein fehlendes Zwischenniveau des lateinischen Textes selbst.<sup>128</sup>

### *Scala*

In der Ausgabe von Götsching et al. (2014) liegen je zwei Varianten eines Briefes vor, stets auf einer Doppelseite. Links befindet sich der Originaltext mit *ad lineam*-Vokabelhilfen. Auf der rechten Seite ist der Text in Einrückmethode dargestellt, Subjunktionen sind unterstrichen und Ellipsen gefüllt. Auch hier bietet ein *ad-lineam*-Apparat zusätzliche

<sup>127</sup> Nicht bei allen differenzierten Materialien ist das der Fall. Um diese Eigenschaft zu beschreiben, wird in den folgenden Kapiteln der Begriff ‚inklusiv‘ in dieser Bedeutung gebraucht: Der kleinere Apparat ist eine Teilmenge des ausführlicheren Apparats.

<sup>128</sup> Vgl. Bossmanns (2020), S. 3 u. 5-7.

Vokabel- und Syntaxhilfen – allerdings nicht inklusiv. Die Vokabelangaben der linken Seite sind nicht wiederholt. Das einfachere Niveau kann nicht allein stehen, sondern muss als zusätzliche Hilfe zum schwereren Niveau gedacht werden. Man könnte sich vorstellen, von der rechten Seite auszugehen und stets den linken Hilfsapparat im Auge zu halten, jedoch funktioniert dies nicht mehr ad lineam: Die kolometrische Anordnung verhindert die direkte Zuordnung.<sup>129</sup>

Auch wenn die übrigen Publikationen mit der Methode der gestuften Hilfen keine Pliniustexte enthalten, lohnt sich dennoch ein Blick auf diesen Markt: Gewisse Aspekte werden sich als zu vermeiden herausstellen, andere als für den jahrgangsübergreifenden Unterricht produktiv.

### **6.1.2 Ansätze weiterer differenzierender Textausgaben**

Wenn es konkret um die Erfahrung des Originaltextes gehen soll, ist die Technik der Catilina-Ausgabe von Weber (2020) zu vermeiden: Hier besteht der Unterschied zwischen den Niveaus (blau–rot–schwarz) darin, dass in etlichen Sätzen Wörter oder ganze Satzabschnitte getilgt werden. Die entsprechenden Wörter sind in den anspruchsvolleren Niveaus kursiv gesetzt, eine Information, die eher für Lehrkräfte als Lernende relevant ist. Diese Adaption von Texten hat natürlich ihre Legitimation. Um jedoch stilistische Mittel und Eigenheiten, den Klang des Textes und Aussagendetails niemandem vorzuenthalten, ist es im Sinne einer Literaturkompetenzförderung, allen Schüler:innen den gesamten Originaltext auszuteilen. Eine Wortumstellung oder Umformulierung mittels Gradatim-Methode kann z. B. auch als Fußnote erfolgen. Auch werden alle drei Varianten vom selben sub linea-Apparat genährt, der zwar farblich markiert, welche Hilfen für welche Textversion relevant sind, letztlich aber die Schüler:innen die für sie wichtigen Angaben lange suchen lässt. Separate ad lineam-Hilfen für jedes Niveau erweisen sich hier als unkomplizierter.

129 Die Vorgehensweise ist nicht so selbstverständlich, wie die Einleitung es klingen lässt, vgl. Götsching et al. (2014), S. 3f. u. 6f. Eine ähnliche Taktik verfolgt Scholz (2020), S. 94f. in ihrem Beitrag zu Ciceros *de amicitia*. Hier können Schüler:innen eine adaptierte Version (mit Wortumstellungen) mit zusätzlichen Vokabelhilfen wählen, erhalten aber auch den Originaltext mit grundlegenden Hilfen.

Einen völlig anderen Ansatz verfolgt Glatt (2012) in seiner Ausgabe des Germanenexkurses bei Cäsar. Zwar plant die Publikation bei sieben Doppelstunden nur zwei Übersetzungsstunden, und spricht dabei hauptsächlich methodische Kompetenzen an und kaum – wie versprochen – Sozialkompetenz oder literarische Bildung.<sup>130</sup> Doch ist der Ausgabe ihr interessanter Ansatz nicht abzusprechen, die unterschiedlichen Niveaus der Textaufbereitung zu konstruieren. Eine Variante des Textes wird hier nicht ‚einfacher‘ oder ‚schwerer‘, indem mehr Hilfen aller Art beigelegt werden. Vielmehr wird nach vorangegangener Diagnostik der Hilfsbedarfe W-, S- und F-Hilfe geboten für Wortschatz, Satzlehre und Formenlehre. Dabei gibt es auch kombinierte Materialien, insgesamt also acht verschiedene.<sup>131</sup> Die Zuordnung der Schüler:innen erfolgt hier also kriterial, anders wäre bei der großen Menge an Hilfsangeboten wohl auch der Überblick im Unterricht kaum möglich. Leider bleibt es zu bezweifeln, ob sich Lernende – auch bei voriger Diagnostik – einer der Gruppen trennscharf zuordnen lassen. Manche Hilfen, sei es eine entlegene Vokabelbedeutung oder ein punktuell eigenwilliger Satzbau, sind wohl allen Schüler:innen angeraten – nicht nur denjenigen, die prinzipiell z. B. Wortschatzschwächen haben. Aus Glatts Ausgabe sei hier der Impuls mitgenommen, dass bei den Lernenden eine Reflexion über ihre Schwächen und den Lernprozess angeregt werden kann, wenn auch eine Auseinandersetzung mit der *Art* der Hilfestellung erfolgt. Die Amores-Ausgabe von Klug (2014) löst dies beispielsweise, indem Vokabelhilfen als Fußnoten vorliegen, während Grammatikhilfen ad lineam gegeben sind.

Bisher wurden Ausgaben mit zwei, drei und acht Niveaus erwähnt, eine Variante von vier Niveaus findet sich im Lektüreprojekt zu Phädrus von Scholz & Sauter (2009). Die Niveaus Rot, Gelb, Hellblau und Grün stehen dabei für wachsende Schwierigkeit, wobei die grünen Kopien ein Zusatzmaterial (*Additum*) darstellen, mit dem „auf spielerische und produktive Weise“<sup>132</sup> gearbeitet werden kann: die Versreihenfolge ist durch-

---

130 Vgl. Kipf (2012), S. 74.

131 W, S, F, WS, WF, SF, sowie WSF und O (ohne Hilfen), vgl. Glatt (2012), S. 17.

132 Scholz & Sauter (2009), S. 39.

einander gebracht, einzelne Buchstaben nicht lesbar, oder der Text als Buchstabenkette formatiert.

Die unterschiedlichen Publikationen weisen eine Vielfalt an Möglichkeiten auf, die Schwierigkeitsgrade zu benennen. Es finden sich (mit je einem Beispiel): von Ampeln inspirierte Farben (Scholz & Sauter 2009), beliebige Farben (Weber 2020), Punkte •, ••, ••• (Klug 2014) und Buchstaben A, B, C (Uhl 2013). Die Explica-Lektüre zum Falten kommt durch den fließenden Übergang der drei Niveaus ohne Benennung aus. Es ist nicht davon auszugehen, dass die Benennung erhebliche Folgen hat. Einzig zu berücksichtigen ist der Aspekt der Stigmatisierung bei der Bearbeitung eines leichten Niveaus.

## **6.2 Erfahrungen mit der Methode in einem jahrgangsübergreifenden Kurs (LFP)**

Im Rahmen des Praxissemesters wurde für den jahrgangsübergreifenden Kurs der Pliniusbrief 5,19 in drei Niveaustufen aufbereitet. Die Erfahrungen im Klassenraum und die anschließende Befragung der Schüler:innen hat zu ersten Erkenntnissen über das Material im Rahmen der Jahrgangsmischung geführt. Dabei bestand jedes Niveau aus einem A4-Blatt im Querformat, das in drei Spalten aufgeteilt war. Die Hauptspalte links beinhaltete den lateinischen Text, die zweite Spalte Vokabelangaben, und die rechte Spalte Hilfen, die sich explizit an die Q1 richteten. Hierin waren bspw. konkrete Übersetzungshinweise für die noch nicht behandelten Konjunktive. Diese Spalte war bei allen Niveaus inhaltsgleich und befand sich außen, damit Lernende aus der Q3 sie wegklappen konnten. Auf Grammatikhilfen in Form eines sub linea-Apparates wurde mit Fußnoten verwiesen. Die Schüler:innen hatten nach einer kurzen Einführung in das Material keine Probleme, die unterschiedlichen Hilfen zu nutzen und gaben an, das Material sei übersichtlich.

Alle Lernenden konnten also unabhängig vom Jahrgang aus allen Niveaustufen wählen. Die Bezeichnung erfolgte dabei über Ampelfarben, die als Wörter auf die Blätter geschrieben waren. Die Befragung am Ende der Unterrichtsreihe ergab, dass es unbekannt und uninteressant war,

welches Niveau die Mitschüler:innen gewählt hatten. Die Niveaustufen unterschieden sich dabei wie folgt:

Das rote Niveau verfügte über den Originaltext mit wenigen Vokabel- und Grammatikangaben. Im gelben Niveau waren in beiden Kategorien zusätzliche Angaben vorhanden, die Apparate der drei Stufen waren inklusiv. Neben weiteren Hilfen zeichnete sich das grüne Material dadurch aus, dass der lateinische Text in Einrückmethode dargestellt war.

An dieser Konzeption wurde die Kritik geäußert, dass sich die Niveaus insgesamt zu wenig unterschieden. Das rote Material wurde in beiden Durchgängen von niemandem gewählt, weil die Schüler:innen keine sinnvolle Herausforderung darin sahen. In ihren Augen bedeutete es nur, mehr Vokabeln nachschlagen zu müssen. Daher wurde auch von Leistungsstarken ausschließlich Gelb gewählt. Das grüne Niveau hingegen wurde recht wenig gewählt, weil die Schüler:innen statt mehr gedruckter Hilfen lieber die Lehrkraft gefragt haben.<sup>133</sup>

Dennoch äußerten die Schüler:innen von selbst, dass ihnen eine ungefähre Angleichung im Übersetzungstempo aufgefallen sei. Sie befürworteten dies, weil sich so niemand zu langsam fühlen oder auf andere warten musste. Dies ist einerseits erwähnenswert, weil es exemplarisch zeigt, wie Geschwindigkeitsdifferenzen oder ihr Ausbleiben dem Kurs selbst (positiv) auffallen, und andererseits, weil dieser Effekt schon bei einer recht geringen Streuung der Niveauwahl erreicht wurde.

Schon bei der Erstellung des Materials stellte sich die Frage, wie bestimmte Hilfsangaben einem Niveau zuzuordnen sind. Diese Frage konnte auch im Rahmen des LFPs nicht abschließend beantwortet werden. Jedoch wurde festgestellt, dass für eine Zuordnung von Hilfsangaben zu Niveaus der individuelle Kurs ausschlaggebend bleiben muss. Eine ‚objektive‘ Hierarchisierung der Angaben kann kaum eine fruchtbare Differenzierung für einen konkreten Kurs erreichen. Entsprechend wird mit besserer Kenntnis des Kurses auch ein besser auf ihn abgestimmtes Material

133 Der Text wurde in zwei Etappen übersetzt, die Lernenden wählten also zweimal ein Niveau. Die genauen Zahlen nach zwei Durchgängen lauteten: 40% grün, 60% gelb (1. Durchgang); 13% grün, 87% gelb (2. Durchgang). Es ist zu berücksichtigen, dass die Lerngruppe mit dieser Methode nicht vertraut war. Vielleicht hängt das Ergebnis bzw. diese Aussagen der Lernenden u.a. damit zusammen, dass das mittlere Niveau dem undifferenzierten ‚Normalbetrieb‘ am nächsten kam.

zu erwarten sein. Das Feedback der jahrgangsübergreifenden Gruppe kann aber von Beginn an berücksichtigt werden: Die unterschiedlichen Anforderungsstufen sollen sich nicht nur in Einzelheiten unterscheiden. Insbesondere darf ein anspruchsvoller Niveau nicht nur mehr Fleißaufgaben beinhalten. Dass das rote Niveau als „das Niveau, bei dem man mehr Vokabeln nachschlagen muss“ wahrgenommen wurde, zeigt klar, dass die Schüler:innen bei der Wahl einen höheren Niveaus ihre Texterschließungskompetenz herausgefördert sehen wollen. Weiterhin wurde darüber debattiert, wie viele Übersetzungsvorschläge pro Vokabelangabe gemacht werden sollen. Der Kurs war darüber gespalten, einige bevorzugten eine einzelne klare Übersetzung. Andere fühlten sich dadurch gezwungen, den Satz genau so zu verstehen und zu formulieren, wie die Lehrkraft es vorgab.

Bewährt hat sich die Textmenge pro Blatt: Der Brief 5,19 wurde in zwei Durchgängen übersetzt, die Lernenden mussten also etwa in der Hälfte des Briefes ihr Niveau neuwählen. Dabei haben mindestens 27% das Niveau gewechselt.<sup>134</sup> So konnte die Methode auch Raum dazu bieten, dass sich Lernende einer neuen Herausforderung stellen oder besser einschätzen lernen; außerdem wurde niemand von einer zu großen Originaltextmenge überfordert.

### **6.3 Erstellung des Textmaterials für jahrgangsübergreifende Kurse**

Auf Basis der bisherigen Gedanken, insbesondere in Kapitel 6, werden nun Grundsätze formuliert, wie die Methode der gestuften Hilfen bei der Übersetzungsarbeit in einem jahrgangsgemischten Kurs gestaltet werden kann. Dieser Katalog richtet sich an einen Kurs im Fall 3 oder 6, bei dem der jüngere Kursteil die Lehrbuchphase noch nicht abgeschlossen hat. Das Material aus dem LFP wird dabei mit den neuen Erkenntnissen weiterentwickelt.

---

<sup>134</sup> Vgl. Fn 133. Es wurde anonym die Anzahl der Schüler:innen pro Niveau erhoben, und nicht, wer welches Niveau genommen hat. Daher kann die Fluktuation nur nach unten abgeschätzt werden.

Es gibt die drei Niveaus Rot, Gelb und Grün.<sup>135</sup> Die Benennung erfolgt in Ampelfarben, Rot ist das anspruchsvollste Niveau. Die Textmenge pro Durchgang sollte überschaubar bleiben. So wird bei einer längeren Passage eine zweite Niveauwahl obligatorisch, zu der sich manche Schüler:innen aus Eigeninitiative womöglich nicht durchringen. Ebenso bietet der Wechsel Anlass, im Sinne des Scaffoldings das Gerüst zurückzubauen.<sup>136</sup>

### **6.3.1 Gestaltung des Blattes**

Die Gestaltung des Blatts folgt dem Material des Praxissemesters (Abb.2). Die Q3 klappt den Q1-Apparat zu Beginn um (Faltkante f3). Insgesamt sind die einzelnen Apparate auf diese Art übersichtlich; ein Blick nach rechts erfolgt beim Lesen praktisch automatisch und ein Blick nach unten muss nur bei einer Fußnote getätigt werden. Durch die Aufteilung von Vokabel- und Konstruktionshilfen wissen die Lernenden, welche Art an Hilfe sie an der entsprechenden Stelle zu erwarten haben – und welche Art sie benötigen bzw. nutzen.<sup>137</sup>

Darüber hinaus soll der Apparat am rechten Rand die Q1 nicht nur zielsicher entlasten, indem er ihr entsprechende Informationen gibt. Diese Hilfen von den übrigen zu trennen, zeigt den jüngeren Kursteilnehmer:innen auch an, welche Schwierigkeiten im Text sie noch nicht eigenständig bewältigen müssen. Es wird dem Gefühl entgegengewirkt, dass der Unterricht prinzipiell zu schwer oder nicht für die Q1

---

135 Die Anzahl hält die Balance: Zwei Niveaus sind als Differenzierungsangebot dürftig und könnten zudem im jüLU als unmittelbare Unterscheidung zwischen Q1 und Q3 verstanden werden. Vier oder mehr Niveaus übersteigen schnell ein zumutbares Arbeitspensum für die Vorbereitung, weiterhin wächst mit jedem Niveau die Schwierigkeit, einzelne Hilfen einer Stufe zuzuordnen. Drei Niveaus bilden einen sinnvollen Kompromiss.

136 Vgl. Choitz & Scholz (2019), S. 70, die bei vier Niveaus nach einer Weile das einfachste wegfallen lassen wollen, sowie Götschling & Marino (2008), S. 54.

137 Dieser Aspekt ist in der Praxis nicht so marginal wie in der Theorie: Wenn man als Lernende:r an einem Satz arbeitet, möchte man nicht davon abgelenkt werden, Hilfen zu suchen. Man sieht schnell, ob rechts neben dem Text etwas steht oder nicht, und muss auf der Suche nach einer Vokabel keine Grammatikhilfen oder Eigennamen im selben Apparat durchkämmen. Außerdem verhindert die Aufteilung in ad linea- und sub linea-Apparat, dass insgesamt drei Apparate nebeneinander stehen.

gemacht ist, wenn ein Originaltext mit Konjunktiven, Deponentien, oder Steigerungsformen behandelt wird. Erwartetes und noch nicht Erwartetes wird klar getrennt.

Lateinischer Text	Vokabelhilfen	Angaben für die Q1
Gallia est omnis <sup>1</sup> divisa in partes tres...		
1sub linea: Konstruktionshilfen	f1	(f2) f3

Abb.2: Design des Arbeitsblattes mit möglichen Faltkanten f1, f2 und f3.

Zusätzlich zu den drei gedruckten Niveaustufen lassen sich natürlich durch weiteres Falten andere Abstufungen erzeugen: Beispielsweise könnte die Q3 auch die Vokabelangaben an f1 wegklappen. Je nachdem, wie bastelfreudig der Kurs ist, kann auch die Vokabelspalte an f1 nach hinten geklappt, und anschließend diese an f2 nochmal nach vorne geknickt werden. So sind die Vokabelhilfen ausgeblendet, die Angaben für die Q1 jedoch sichtbar – eine Variante, die für Knobelnde der Q1 ausprobiert werden kann, denn die Angaben in der äußeren Spalte sind wegen des Lehrbuchrückstandes auch für sie notwendig. Theoretisch ist auch der sub linea-Apparat faltbar, falls man auf Konstruktionshilfen verzichten möchte.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass diese Gestaltung einen Kompromiss darstellt, der möglichst vielen der diversen Anliegen nachkommen möchte. Entsprechend kann das Material nicht alle Aspekte gänzlich erfüllen und hat beispielsweise die Schwäche, die unterschiedlichen Arten von Hilfen dem selben abstrakten Schwierigkeitsgrad zugeordnet werden müssen (z. B.: Hilft eine Vokabelangabe zu *admone-re* auf dem gleichen ‚Schwierigkeitsgrad‘ wie die Angabe, dass auf *uti* der

Ablativ folgt?). Alle Alternativen weisen jedoch noch größere Nachteile auf.<sup>138</sup>

### **6.3.2 Gestaltung des lateinischen Textes**

Lektüreunterricht lebt vom lateinischen Originaltext. Klang und Stil sind Kernelemente dieser Literatur. Daher sollten alle Schüler:innen von Beginn an mit dem kompletten Originaltext arbeiten und ihn nicht erst als gemeinsame Interpretationsgrundlage ausgeteilt bekommen. Einerseits ist die Übersetzung schon Teil der Interpretation, andererseits verändert sich die Wahrnehmung des Textes durch getilgte Passagen, Stilmittel können verloren gehen, Gedanken werden beschnitten. Schwierige Phrasen oder – falls enthalten – ein griechisches Zitat zu entfernen, richtet in dieser Hinsicht mehr Schaden an, als es Abhilfe schafft.<sup>139</sup> Daher sollte es auch nicht als Hilfe genutzt werden, die Wortstellung zu ersetzen.<sup>140</sup> Eine Umstellung oder Aufbereitung mit der Gradatim-Methode sind weiterhin sinnvoll und möglich im sub linea-Apparat, aber nicht anstelle des Orig-

138 Abgewogen wurden auch andere Gestaltungen: 1) Mehrere Niveaus nebeneinander zum Wegklappen auf ein Blatt. Da an dem speziellen Q1-Apparat festgehalten werden soll, würde dies in einer Überzahl an Spalten resultieren. Außerdem wäre der Q1-Apparat nur mit viel Geschick wieder hinzufaltbar. 2) Niveautrennung von Konstruktions- und Vokabelhilfen. Wenn man beide Apparate jeweils in Rot, Gelb und Grün einteilt, gäbe es insgesamt  $3 \cdot 3 = 9$  Niveaus. Das ist nicht nur technisch in der Vorbereitung sehr aufwendig, sondern auch im Klassenraum schwer zu organisieren. Ebenfalls wird es bei zwei Achsen der Niveaus fraglich, wie gut sich Schüler:innen noch selbst zuordnen können. 3) Hilfekarten. Üblich sind gestuften Hilfen auch in Form von Hilfekarten, die sich Lernende akut nehmen können. Dies hat den großen Vorteil, dass man den bloßen lateinischen Text in drei Niveaus aufbereiten könnte (z. B.: keine Struktur – kolometrisch – kolometrisch mit zusätzlichen syntaktischen Markierungen) und unabhängig davon jede weitere Hilfe individuell in Anspruch genommen werden kann, wie sie benötigt wird. Allerdings setzt dies einen enormen Arbeitsaufwand voraus (Erstellung unterschiedlicher Hilfekarten für jeden Satz/Absatz inkl. Ausschneiden, Duplikate, Markierung des Niveaus) und dürfte im Klassenraum in ständiger Bewegung münden, bedenkt man, wie viele Hilfen bei einem Originaltext von 200-300 Wörtern in Anspruch genommen werden. Lediglich drei unterschiedliche Blätter für den gesamten Kurs ausdrucken zu müssen, wirkt dagegen deutlich umsetzbarer. All diese Alternativen schränken in größerem Maß die Aspekte Übersichtlichkeit, Vorbereitungszeit, überschaubare Niveauanzahl und Classroom-Management ein. Die Schwäche, dass bei den drei Niveaus unweigerlich Hilfen gruppiert werden müssen, fällt weniger ins Gewicht.

139 Ähnlich argumentiert auch Sauter (2008), S. 67 u. 69.

140 Scholz (2020), S. 93, schlägt dies vor.

nals. Im Übrigen war das Verknüpfen der unterschiedlichen Leistungen in der Sicherung am Stundende eine der Herausforderungen des jüLU. Die Besprechung im Plenum ist unkomplizierter, wenn nur eine Textversion im Umlauf ist.

Generell sollte der Zeilenabstand zwei Zeilen betragen, damit dort Notizen Platz finden und der ad lineam-Apparat nicht zu eng gesetzt werden muss. Der rote Texte ist nicht weiter strukturiert. Die gelbe Variante bietet besonders komplexe Sätze in kolometrischer Darstellung an. Indem jedes Kolon in einer neuen Zeile beginnt, wird die Satzstruktur zugänglicher, unabhängig von weiteren Hilfsangaben. Dies erfolgt auf eine Weise, die dem antiken Sprach- und Textverständnis nahe kommt: Redner nutzten Kolometrie, um ihre Texte in kleine Abschnitte einzuteilen, die gut merkbar und am Stück aussprechbar waren. Diese Strukturierbarkeit gilt jedoch für „praktisch alle lateinischen Texte aus der Antike“.<sup>141</sup> Für Schüler:innen wird der Text so auf einer neuen Ebene erfahrbar, die ästhetisches (klangliches) Empfinden anspricht und das Sprachgefühl dafür fördert, wie Gedanken phrasiert wurden. Allerdings wird im gelben Niveau noch auf das Einrücken der Nebensätze verzichtet, das als Teil der „klassischen Kolometrie“<sup>142</sup> bezeichnet wird. Dadurch vereinfacht das gelbe Niveau den Text nicht zu sehr, eingängige Abschnitte sind den Lernenden auch ohne Kolometrie zuzutrauen.<sup>143</sup>

Das grüne Niveau strukturiert den gesamten Text, indem Gliedsätze je nach ihrer Ordnung eingerückt werden. Hauptsätze können unmittelbar identifiziert werden. Auch die Textformatierung selbst soll inklusiv sein, das gelbe Niveau also an keiner Stelle ‚mehr Informationen‘ geben als das rote. Daher ist die Einrückung der Sätze, die Gelb kolometrisch setzt, auch bei Rot durch Aufteilung in Kola ergänzt. Insgesamt wird durch diese Abstufung im Text ein größerer Unterschied zwischen den Niveaus erreicht, wie es im LFP gefordert wurde. Außerdem wird ausgenutzt, dass hier – im Vergleich zur Explica-Reihe – drei Niveaus auch drei unterschiedliche Textformatierungen bieten.

141 Horstmann & Kuhlmann (2022), S. 45, vgl. auch Thiemeier & Frisch (2015), S. 54 u. 58.

142 Horstmann & Kuhlmann (2022), S. 45.

143 Vgl. Thiemeier & Frisch (2015), S. 60.

### 6.3.3 Gestaltung der Hilfsapparate

Das Material ist so angelegt, dass alle Schüler:innen – unabhängig von Q1 oder Q3 – mit jedem Niveau arbeiten können. Alle Niveaus verfügen über denselben separaten Q1-Apparat am rechten Rand, der sich am aktuellen Kompetenzstand des jüngeren Kursteils orientiert.<sup>144</sup> Eine Person aus der Q1 kann das anspruchsvollste Niveau nehmen und eine Person aus der Q3 das mit den meisten Hilfen. So wird vermieden, dass von Beginn an zwischen den Kursteilen unterschieden wird, und auch kursteilübergreifend Partnerarbeit ermöglicht. Bei der Niveauwahl geht es nur um den individuellen Lernprozess und die Selbsteinschätzung. Vokabel- und Konstruktionsapparat sind dabei inklusiv, d. h. jedes Blatt kann für sich stehen, man muss nicht zusätzlich zum eigenen Blatt noch ein anderes Niveau konsultieren.<sup>145</sup>

Mit der Gestaltung der Apparate und dem Ablauf der Differenzierungsaufgabe wird versucht, das Spannungsfeld zwischen Unmittelbarkeit und Kompetenzorientierung zu lösen. Die Binnendifferenzierung will schwächeren Lernenden ermöglichen, bald ohne einen Teil dieser Hilfen auszukommen. Mit bloßen Vokabelangaben wäre diesem Ziel nicht Rechnung getragen. Manche Textausgaben versuchen Apparate daher kompetenzorientierter zu gestalten und sie mit nachhaltig gedachten Informationen zu versehen. Dadurch wirken die Apparate aber oft überfrachtet und lenken von der Übersetzungstätigkeit ab, wobei die Zusatzinformationen dennoch untergehen.<sup>146</sup>

Aus diesem Grund ist die Differenzierungsaufgabe so angelegt, dass die Hilfsangaben während des Übersetzens unmittelbare und funktionale

144 Dies ist sehr präzise möglich, wenn der jüngere Kursteil das Lehrbuch tatsächlich fertigstellt, sich also in einer bestimmten Lektion befindet. Alle Vokabeln und grammatischen Phänomene, die jenseits dieser Lektion, aber noch im Lehrbuch liegen, finden im Q1-Apparat Platz. Ohne Lehrbuch muss die Lehrkraft diesen Kompetenzstand überblicken und nicht bekannte Grammatik und Wortschatz abschätzen.

145 Die Inklusivität hat auch Folgen für die Reflexionsphase: Sie ist zwar individuell, wird aber auch von der Niveauwahl beeinflusst: Lernende, deren Material nur anspruchsvolle Hinweise gibt und an keine grundlegende Grammatik/Vokabeln erinnert, wählen aus einem im Schnitt anspruchsvollerem Pool an Angaben, die sie noch einmal genauer lernen. Da die Niveaus inklusiv sind, kann es aber auch vorkommen, dass eine Person mit grünem Niveau bei der Reflexion dieselben Angaben wählt.

146 Vgl. Glücklich (2010).

Hilfe leisten sollen. In den Apparaten ist auf jegliche unnötige Information und gedankliche Exkurse zu verzichten. Grammatische Hilfen einzurichten und Erklärungen nachzuschlagen, ist absichtlich in die Reflexionsphase nach der Übersetzung ausgelagert. So werden Schüler:innen nicht vom Übersetzen abgelenkt und die individuell relevanten Informationen werden später mit größerer Wahrscheinlichkeit verinnerlicht. Daraus ergibt sich zum einen, dass pro Vokabelangabe nur eine deutsche Übersetzung gegeben wird – diese Frage war am Ende des LFPs noch offen. Diese Übersetzung muss aber nicht genutzt werden, sondern ist als Denkimpuls zu verstehen und kann natürlich auch mit dem Wörterbuch vertieft werden. Zum anderen sollte die Formatierung der Apparate in den meisten Aspekten den Forderungen Ulf Jespers folgen: Es gelten die Grundsätze der Übersichtlichkeit und der Zurückhaltung gegenüber dem Text.<sup>147</sup> Die Abstufungen des Materials sind in Tab.9 zusammengefasst.

---

147 Konkret bedeutet dies: Die Schriftgröße des Kommentars ist kleiner, und für jede Angabe wird eine neue Zeile begonnen. Die Wörter des Originaltextes sind fett zu drucken und mit einem kleinen Leerraum von der deutschen Entsprechung zu trennen. Anmerkungen, die keine Übersetzung sind, werden kursiv gedruckt. Der Kommentar verzichtet auf alle nicht unbedingt notwendigen Zeichen. In diesem Sinne gibt es auch Richtlinien für den Umfang einer Angabe: Bspw. erhalten nur diejenigen Substantive eine Genitiv- und Genusangabe, die nicht der o- oder a-Deklination angehören, bzw. unregelmäßig sind. Vgl. Jesper (o.J.). Hierbei und insgesamt bietet sich aber ein gewisses Augenmaß an. Die Kenntnis des Kurses und seiner fachlichen Baustellen sollte in Zweifelsfällen immer stärkeren Einfluss haben als ein objektiver Gestaltungsgrundsatz.

	<b>Rot</b>	<b>Gelb</b>	<b>Grün</b>
Textgestaltung	Originaltext in normaler Textformatierung	Originaltext, besonders komplexe Sätze kolometrisch	Originaltext komplett in Einrückmethode; die kolometrischen Sätze von Gelb auch kolometrisch
Hilfsangaben	einzelne, schwer nachschlagbare Vokabeln; Konstruktionen, die kursspezifische Baustellen sind	zusätzlich: Vokabeln, die in einer kontextbezogenen Bedeutung vorliegen; Stellen entlasten, die eine hohe Dichte unbekannter Wörter haben;	zusätzliche Angaben, um Texterschließung zu unterstützen, ggf. auch solche, die an eigentlich bekannte Grammatik erinnern
	Apparat mit Vokabel- und Grammatikhilfen für die Q1 (bei allen gleich)		
Reflexion / Aufarbeitung	beschränkt sich auf kursspezifische Baustellen, keine Grundlagen	auch z.B. grammatische Phänomene, die einen Satz für eine kol. Darstellung qualifizieren (viele PCs, Abl. Abs. usw.); Verb-valenzen, die nicht trivial sind (z.B. admonere + Gen.)	auch schon bekannter Wortschatz oder Grammatik kann aufgearbeitet werden

Tab.9: Synoptische Darstellung der Textniveaus (Darstellung angelehnt an Sauter (2008), S. 68).

## 7 Exemplarische Aufbereitung: Plinius der Jüngere, Epist. 5,19

### 7.1 Auswahl des Textes

Da Plinius der Jüngere kein für die Qualifikationsphase verbindlicher Autor ist,<sup>148</sup> und – wenn Plinius behandelt wird – Epist. 5,19 hinter anderen seiner Briefe zurücksteht, soll die Wahl dieses Textes für die exemplarische Aufbereitung kurz begründet werden. Die Argumentation orientiert sich an den fünf Fragen, die zur Ermittlung des Bildungsgehaltes nach Klafki bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Die Unterrichtseinheit wird dabei im Halbjahr I-1 verordnet.

Plinius' Briefe sind berühmte, repräsentative Beispiele für antike Epistolographie und für gebildete, literarisch tätige und moralisch orientierte Mitglieder der römischen Oberschicht. Sowohl sind einzelne Briefe als zentrale Quellen kanonisch geworden (z. B. die Vesuv- und Christenbriefe), als auch ermöglicht das übrige Corpus, durch die Augen eines Zeitzeugen tief in die antike Gesellschaft und Gedankenwelt sowie auf relevante Persönlichkeiten zu blicken. Dabei gewonnene Erkenntnisse sind fruchtbar für alle anderen Halbjahre des Lektüreunterrichts: Plinius' sprachliche Ästhetik, seine Personendarstellungen und Überzeugungskraft bieten eine Kontrastierung zu Seneca, Livius und Cicero an. Der Brief 5,19 steht exemplarisch für Plinius' Rotieren um die *humanitas*. Wie der Rest des Corpus ist er dazu „prädestiniert, sich in Schule und Wissenschaft mit sozialen, pädagogischen und ethischen Fragestellungen auseinanderzusetzen.“<sup>149</sup> Zum direkten Vergleich eignen sich explizit Cic. fam. 16,14f. und Sen. Epist. 47.<sup>150</sup>

Die Einzelteile des Themas ordnen sich passend in das Halbjahr I-1 ein. Das Alltagsleben der römischen Oberschicht wird aus erster Hand beleuchtet; auf abstrakterer Ebene kann die römische Gesellschafts-

148 Vgl. Senatsverwaltung (2006), S. 20. Außerdem hatten die Lernenden im jüLU der Fälle 3 und 6 keine Zeit für eine Form der Erstlektüre in der zehnten Klasse oder eine Beschäftigung mit dem Thema Briefliteratur, für das Plinius wiederum gängig ist.

149 Häger (2015), S. 586.

150 Vgl. Häger (2017), S. 45f. u. 54f.

struktur reflektiert werden. Weitere Aspekte sind Plinius' Rollenverständnis des *dominus* einer *familia*, der Brief als *sermo absentis*, und inwiefern *humanitas* als zwischenmenschliche Grundlage verstanden wurde. Thematisch vorausgegangen sein müssen die Grundlagen der römischen Gesellschaftsordnung, die jedoch auch der jüngere Kursteil schon in den ersten Lehrbuchhälften behandelt hat.

Das gesamte Corpus und auch 5,19 ist ein Musterbeispiel für das Zusammenspiel von Selbstportraitzierung, Leserlenkung und Wertorientierung. All diese Aspekte haben schon vor der Lektüre eine Bedeutung im Leben der Schüler:innen: Selbstdarstellung ist durch Social Media alltäglich, dabei wird mittlerweile auf den Plattformen selbst recht prominent über deren Unauthentizität diskutiert. Strategien zur Leser- bzw. Rezipientenlenkung sind Teil des Deutsch- und modernen Fremdsprachenunterrichts; im Oberstufenalter sind sie den Jugendlichen auch aus den Nachrichten und auf Social Media geführten Diskursen bekannt. Zuletzt ist Moralität und Reflexion in den letzten Jahren als Thema zentral geworden, indem das private Handeln und Sprechen vor den Folien von u. a. Klimawandel und sozialer, rassistischer und geschlechtlicher Diskriminierung immer politischer wird.

Es bedarf wohl keiner großen Ausführung darüber, dass die Frage nach *humanitas*, die u. a. in Epist. 5,19 verhandelt wird, ein Element der Allgemein- und Menschenbildung ist, und damit auch elementare Zukunftsbedeutung für die Lernenden hat. Die Sklavenfrage, und wie wir mit vererbter Benachteiligung umgehen, bleibt hochaktuell.

Da die Einzelaspekte so aktuell sind, besteht kein weiter Weg, um deren antike Vorläufer zu motivieren. Im Gegenteil dürfte es höchst interessant sein, wie fremd geglaubte Menschen aus der Antike sich mit sehr persönlichen Fragen der heutigen Zeit auseinandergesetzt haben. Indem man diese Lebenswelten fortlaufend vergleicht und dieselben Fragen an Antike und Moderne stellt, findet historische Kommunikation statt. Als beispielhafte Transfermöglichkeit kann man sich die Erstellung eines Social Media-Profil für Plinius vorstellen.

Plinius schreibt ein zugängliches und gleichzeitig ästhetisch anspruchsvolles Latein. Seine Sprache ist durch Klarheit und Prägnanz gekennzeichnet, und die verhältnismäßig kurzen Briefe vermitteln das Ge-

fühl einer Ganzschriftlektüre. Sie durch entsprechende Aufbereitung für den binnendifferenzierten Unterricht nutzbar zu machen, ist eine aktuelle Aufgabe der Fachdidaktik. Die erschienenen Textausgaben kreisen um Briefe wie 1,9; 4,19; 6,16 & 20; 8,16 oder 10,96.<sup>151</sup> Epist. 5,19 hingegen liegt bisher in keiner differenzierten Aufbereitung vor.

## 7.2 Passung von Material und Kurs

Das Unterrichtsmaterial wird hier exemplarisch für einen Kurs im Fall 3.1 erstellt. Als Prototyp kann der Kurs aus dem Praxissemester mit dem Lehrbuch Prima C gelten. Das Material soll gegen Ende des ersten Kurshalbjahres bearbeitet werden, angelehnt an Kap. 3.2 kann die Q1 in Lektion 28 angenommen werden.<sup>152</sup> Im folgenden Text sind Vokabeln der Lektionen 29-35 blau markiert, und Vokabeln, die nicht in Prima C vorkommen, orange. Textstellen, die Grammatik der Lektionen 29-35 voraussetzen, sind unterstrichen (s. S. 34 Tab.8). Grau hinterlegt sind Vokabeln, die selbst oder in verwandter Form in Lektion 28 vorkommen (z. B. *parcus* in §9 – *parcere* in L28), sowie die Grammatik der Lektion 28 (Steigerungsformen).

Alle blauen oder unterstrichenen Stellen sind also im Q1-Apparat aufzufangen. Die Verteilung oranger Vokabeln gibt Aufschluss darüber, welche Stellen aufgrund ihrer Dichte zu entlasten sind: Besonders die §§3, 6 und 9 weisen eine hohe Anzahl an Vokabeln auf, die auch der Q3 nicht bekannt sein dürften. Es ist jedoch kaum zu ermitteln, welche Vokabeln die älteren Kursteilnehmer abseits des Lehrbuchs gelernt haben.

Für eine kolometrische Aufbereitung im gelben Niveau bietet sich vor allem §6 an: Mit 24 Wörtern liegt ein im Text herausstechend langer Satz vor. Die drei PC *missus*, *confirmatus* und *admonitus* bieten sehr viele Informationen auf geringem Raum, wobei kaum auf strukturierende Kommae zurückgegriffen werden kann. Nur die temporalen *dum*-Sätze sind so abgetrennt. Argumentiert man nur über Satzlänge, könnte auch der zweite Satz von §2 (*Quod si essem ...*) dafür ausgewählt werden,

151 Vgl. Häger (2015), S. 580f. u. 587, Götsching et al. (2014), Bossmanns (2020).

152 Dies entspricht knapp der Hälfte des Jahrespensums, wenn man davon ausgeht, dass das Lehrbuch mit dem Ende der Q2 beendet werden soll.

Plin. Epist. 5,19

C. Plinius Valerio Paulino suo salutem dixit.

(1) Video, quam **molliter** tuos **habeas**; quo **simplicius** tibi **confitebor**, qua **indulgentia** meos **tractem**.

(2) Est mihi semper in animo et Homericum illud “πατὴρ δ' ὁς ἡπιος ἦεν” et hoc nostrum “pater familiae”. Quod **si essem** natura **asperior** et **durior**, **frangeret** me tamen **infirmitas** liberti mei Zosimi, cui tanto **maior** humanitas **exhibenda est**, quanto nunc illa **magis** eget.

(3) Homo probus, officiosus, litteratus; et **ars** quidem eius et **quasi inscriptio comoedus**, in qua **plurimum** facit. Nam **pronuntiat** acriter **sapienter** apte decenter etiam; utitur et **cithara perite**, ultra **quam** comoedo necesse est. Idem tam commode et orationes et **historias** et carmina legit, **ut** hoc solum **didicisse videatur**.  
 (4) Haec tibi **sedulo exposui**, quo **magis scires**, quam multa unus mihi et quam iucunda **ministeria praestaret**. Accedit longa iam **caritas** hominis, quam ipsa pericula auxerunt.

(5) Est enim ita natura comparatum, **ut** nihil **aeque** amorem **incitet** et **accendat** quam **carendi** metus. Quem ego pro hoc non **semel** patior.

(6) Nam ante **aliquot** annos, dum **intente** **instanterque** **pronuntiat**, sanguinem **reiecit** atque ob hoc in Aegyptum missus a me post longam **peregrinationem** confirmatus rediit nuper; deinde dum per **continuos** dies nimis **imperat** voci, **veteris infirmitatis** **tussicula** admonitus rursus sanguinem **reddidit**.

(7) Qua ex causa **destinavi** eum mittere in **praedia** tua, quae Foro Iulii **possides**. Audivi enim te **saepe** **referentem** esse ibi et **aera** **salubrem** et **lac** eiusmodi **curationibus** **accommodatissimum**.

(8) Rogo ergo **scribas** tuis, **ut** illi villa, ut domus **pateat**, **offerant** etiam **sumptibus** eius, si quid opus erit.

(9) Erit autem opus **modico**; est enim tam **parcus** et **continens**, **ut** non solum **delicias** verum etiam **necessitates** **valetudinis** **frugalitate** **restringat**. Ego proficiscenti tantum **viatici** dabo, quantum **sufficiat** eunti in tua.

Vale.

allerdings strukturiert sich dieser Satz selbst deutlich besser über die Kommata zwischen Bedingung und Folge und vor dem Relativsatz. Auch der §4 weist Nebensätze der zweiten Ordnung auf, wird aber durch die Kommata entlastet.

Die jahrgangsgemischte Gruppe aus Kap. 3.2 hatte speziell Schwierigkeiten im Umgang mit korrelativen Verbindungen.<sup>153</sup> Da diese an sechs

153 Vgl. RHH §§246f.

Stellen vorkommen, bietet es sich an, sie auf allen Niveaus anzugeben. Diese in der Reflexionsphase zu berücksichtigen, eignet sich auch als Impuls der Lehrkraft, wenn die Schüler:innen dies nicht von selbst tun.

Die graue Hinterlegung zeigt, dass der Text parallel zu Lektion 28 nicht ungeeignet ist: Zehn Stellen wenden das aktuelle Grammatikthema an, vier weitere üben die Vokabeln.

Auf dieser Basis kann für den konkreten Kurs das Material erstellt werden. Es befindet sich in Anhang A.1-A.3.

## 8 Die Frage der Leistungsüberprüfung

Wenn man die vorgestellte Methode zur Binnendifferenzierung in einem jahrgangsübergreifenden Kurs nutzt, stellt sich unweigerlich die Frage nach einer angemessenen Form der Leistungsüberprüfung bzw. -bewertung, die diesem Unterricht gerecht wird. Dabei spielen didaktische, juristische und auch gesellschaftliche Gesichtspunkte eine Rolle.

### 8.1 Differenzierte Leistungsüberprüfung im Spannungsfeld

Ein Grundsatz der Leistungsüberprüfung ist die Proportionalität der Prüfung zum vorangegangen Unterricht. Damit eine Prüfung inhalts valide ist, sollte ihr Sachinhalt im Unterricht als bedeutsam vermittelt worden sein und die Aufgabenstichprobe (also die Wahl der Prüfungsaufgabe), die Prüfungsform und der Schwierigkeitsgrad den Unterricht so proportional wie möglich abbilden.<sup>154</sup> Wenn also die vorgestellte Methode zu einem bemerkenswerten Prozentsatz Teil der Übersetzungspraxis im Unterricht war, ist es angemessen, eine Klausur nach diesem Differenzierungsschema in Betracht zu ziehen. Denn gerade dies dürfte das am schnellsten geäußerte Gegenargument von Kritiker:innen vertikaler Binnendifferenzierung sein: Man belüge die Schüler:innen, wenn man das Übersetzen im Unterricht auf diese Weise vereinfache und in der Klausur doch alle das schwerste Niveau übersetzen ließe. Prinzipiell ist dieser Kritik entgegenzuhalten, dass die stattdessen praktizierte Leistungsmessung nicht weniger die Gütekriterien von Messungen verletzt.<sup>155</sup> Darüber hinaus ist generell die Tendenz festzustellen, dass zwar der Unterricht immer offener, selbstständiger und individualisierter geworden ist, die Leistungsüberprüfung jedoch diesem Fortschritt hinterherhinkt.<sup>156</sup> Dabei wird schon lange im Rahmen eines pädagogischen Leistungsbegriffs<sup>157</sup>

154 Vgl. Sacher (2009), S. 56-59, Scholz (2017), S. 70.

155 Vgl. Scholz (2011), S. 158f. U.a. bewerten verschiedene Lehrkräfte dieselbe schriftliche Schülerleistung enorm unterschiedlich.

156 Vgl. Hoffmeister (2008), S. 179, Scholz (2010), S. 74.

157 Vgl. Bohl (2001), S. 27-32. Leistung im pädagogischen Kontext weist demnach folgende Merkmale auf: Sie gründet auf einer vertrauensvollen Beziehungsstruktur, ist subjektbezogen und individuell, solidarisch, vielfältig und produkt- und prozessorien-

eine Beurteilungskultur gefordert, die nicht mehr alle Individuen eines Kurses im gleichen Zeitfenster und in Einzelarbeit die gleiche schriftliche Aufgabe bearbeiten lässt. Vielmehr bietet sich eine Strategie an, die u. a. mittels differenzierter Aufgabenstellungen der Individualität der Lernenden und der anvisierten Persönlichkeitsentwicklung und Handlungskompetenz gerecht wird.<sup>158</sup> Innerhalb des juristischen Rahmens bedeutet dies, die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung in Klausuren zu prüfen und auszuschöpfen, und so viel Gewicht wie möglich von diesen schriftlichen Erhebungen zu nehmen.<sup>159</sup>

All diese Entwicklungen beziehen sich nicht speziell auf den jahrgangsübergreifenden Unterricht, sondern betreffen Leistungsbewertung im Allgemeinen.

Für das Fach Latein gilt, dass die häufig auftretende Abwärtsspirale vermieden werden soll: Schlechte Leistungen führen zu schlechter Bewertung und diese zu weniger Motivation, für bessere Leistungen zu arbeiten.<sup>160</sup> Erfahrungen mit Binnendifferenzierung in Übersetzungsklausuren zeigen derweil vielversprechende Erfolge. In der Prüfungssituation nicht resignieren zu müssen, hat auf schwächere Schüler:innen eine motivierende Funktion, die „nicht hoch genug geschätzt werden [kann].“<sup>161</sup> Es kann geschlossen werden, dass für die Jahrgangsmischung in Latein die genannten Forderungen an die Leistungsbewertung nur zu bekraftigen sind.

Allerdings ist die traditionelle ‚geschlossene‘ Bewertungspraxis nicht ohne Grund ein so schwer zu änderndes Verfahren. Mit einheitlichen bzw. zentralisierten Anforderungen, denen undifferenzierte Klausuren

---

tiert, auf systemische Unterstützung angewiesen, nicht wertfrei beschreibbar, bedarf der Kommunikation und Reflexion und unterliegt einer Fremd- und Selbstbeurteilung.

158 Vgl. Scholz (2010), S. 75f., (2011), S. 33f. Auch im Berliner Rahmenlehrplan ist diese Tendenz abgebildet (vgl. Senatsverwaltung (2006), S. 26), der Primat der schriftlichen Klausur aber natürlich noch im Schulgesetz verankert (VO-GO §14(1)). Dabei impliziert die oben genannte Proportionalität nicht nur, dass auch differenzierte Übersetzungsklausuren ihre Berechtigung haben, sondern auch, dass sich andere Prüfungsformen und produktivere Prüfungsaufgaben etablieren müssen, vgl. Beyer et al. (2019), S. 88, Bauder (2006), S. 129ff.

159 Vgl. Paradies et al. (2012), S. 54.

160 Vgl. Fink & Maier (1996), S. 166, Scholz (2011), S. 37f.

161 Scholz (2017), S. 73, vgl. auch (2008a), S. 10.

nachkommen, sichert der Staat die Einhaltung von Bildungsstandards und somit die Legitimation der Bildungsabschlüsse. Weiterhin gewährt die Gleichheit von Anforderungen an alle eine hohe Vergleichbarkeit und den Lehrkräften damit Sicherheit bei der schwierigen Aufgabe der Benotung. Zuletzt erreicht die gewohnte Prüfungsform, dass die Leistung eigenständig und in einer bestimmten Zeitspanne erbracht wird.<sup>162</sup> Diese Aspekte der Normierung und Vergleichbarkeit wollen der (Leistungs-) Gesellschaft Fairness und Chancengleichheit kommunizieren. Sie sind so etabliert, dass sie von vielen erwartet werden.

Diese ‚geschlossene‘ Klausurform als Leistungsüberprüfung gibt das Berliner Schulgesetz als juristische Grundlage vor: In der Q1 bis Q3 werden im Grundkurs eine, im Leistungskurs zwei Klausuren pro Halbjahr geschrieben, in der Q4 jeweils eine. Diese Klausuren sollen sich im Verlauf der Qualifikationsphase dem Niveau der Abituraufgaben annähern, welche Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen erwarten. Zusatzkurse dürfen alle, Leistungskurse bis zu zwei Klausuren durch Projektarbeiten in Einzel- oder Gruppenarbeit ersetzen. Zusätzlich zu Klausuren dürfen in allen Fächern Kurzkontrollen durchgeführt werden.<sup>163</sup> Während das Schulgesetz keine Vorgaben zum jahrgangsübergreifenden Unterricht macht, weist der Rahmenlehrplan darauf hin, dass die Klausurerstellung hier nach Jahrgangszugehörigkeit „angemessen zu differenzieren“<sup>164</sup> sei.

Angesichts dieser langlebigen und in viele Bereiche verwurzelten Kultur der Leistungsbewertung stellt sich die Frage, in welcher Radicalität die in Kap. 6 und 7 vorgestellte Methode der gestuften Hilfen in die Leistungsüberprüfung der Jahrgangsmischung übernommen werden kann und will.<sup>165</sup> Zur Beantwortung ist es notwendig, das Material noch

---

162 Vgl. Hoffmeister (2008), S. 179ff. u. 183.

163 Vgl. VO-GO §14 (1)-(3). Zum Annäherung an das Abiturniveau und dessen Anforderungen vgl. Senatsverwaltung (2006), S. 7, Kultusministerkonferenz (2005), S. 12.

164 Senatsverwaltung (2006), S. 27: Damit ist „sowohl der auszuählende Übersetzungstext (hinsichtlich Länge, Komplexität, Anzahl der Hilfestellungen) als auch der zweite Teil der Klausur (Anspruchsniveau und Umfang der Interpretationsaufgabe)“ gemeint.

165 Effektiv geht es hier um die Textaufbereitung in Niveaustufen, nicht um die Reflexionsphase.

einmal zu zerlegen: Einerseits liegt die pragmatische Unterscheidung zwischen jüngerem und älteren Kursteil in Form des ad lineam-Apparates am rechten Rand der Arbeitsblätter vor. Dieses Element darf und muss, wenn beide Kursteile den gleichen Text übersetzen, beibehalten werden. Andererseits gibt es die quer dazu verlaufende Differenzierung in drei Niveaus, die im Unterricht für alle offenstanden. Diesbezüglich muss auch der Hintergedanke der Methode bedacht werden. Vertikale Differenzierung ist ein Mittel, um möglichst vielen Schüler:innen – insbesondere im Lernraum – Zugang zu einem Lernprodukt und einem eigenständigen Erfolgserlebnis zu ermöglichen. Dabei visiert man, wie oben formuliert (Kap. 5.4. u. 6.3.3), eine nachhaltige Entwicklung an. Der Unterricht will nicht bei einer Vereinfachung stehen bleiben, sondern die Schüler:innen zu besserer Leistung befähigen. Auf den üblichen Einwand der Kritiker:innen – die Methode belüge die Lernenden vor einer undifferenzierten Klausur – will man auch antworten: Die Methode ermöglicht den Lernenden eine Verbesserung, sodass sie die undifferenzierte Klausur besser bewältigen.

## **8.2 Vorschlag zu einer Beurteilungspraxis im jüLU**

Wie lässt sich auf Basis dieses Spannungsfelds eine praktikable Leistungsüberprüfung im jüLU gestalten? Choitz & Scholz (2019) ist zuzustimmen, dass im Allgemeinen „eine behutsame sukzessive Steigerung der Anforderungen angezeigt“<sup>166</sup> ist. Der folgende Vorschlag richtet sich an einen Grundkurs, der also vier gemeinsame Klausuren schreibt.<sup>167</sup> Dabei werden auch Äußerungen aus dem Experteninterview berücksichtigt. Ein Hinweis zum Leistungskurs erfolgt am Ende.

---

166 Choitz & Scholz (2019), S. 77 Fn 11.

167 Hiermit ist gemeint, dass jede:r Schüler:in eines jüLU-Kurses bis zum Abitur vier Klausuren schreibt – in einer konkreten Q1/3-Gruppe sind es nur zwei ‚gemeinsame‘ Klausuren. Dann rückt ein neuer Q1-Jahrgang nach, usw. Vgl. später Tab.9.

### **8.2.1 Unterschiedlicher Text (und/oder ad lineam-Hilfen) für die Q1**

Im ersten gemeinsamen Halbjahr der Jahrgangsmischung ist es aufgrund des akut andauernden Spracherwerbs der Q1 angeraten, die Möglichkeit der Differenzierung via Textauswahl zu nutzen. Zum Klausurzeitpunkt im ersten Halbjahr ist noch nicht davon auszugehen, dass die fehlenden Grammatikthemen angemessen von der Q1 behandelt und verinnerlicht wurden. Eine klare Unterscheidung mittels kursspezifischer Klausurblätter ist noch angebracht. Der Text für die Q1 kann dabei so gewählt sein, dass möglichst wenige grammatische Phänomene unbekannt sind. Alternativ kann die Q1 den Text der Q3 in gekürzter Fassung und/oder mit mehr Hilfsangaben erhalten.<sup>168</sup> In beiden Fällen ist ein ad lineam-Apparat, analog zum Q1-Apparat ganz rechts auf den Materialien obligatorisch. Dieses Vorgehen verlangt eine langfristige und umfangreiche Klausur- und Unterrichtsplanung, weil Texte gefunden werden müssen, die sich zum Kürzen oder für das Sprachniveau der Q1 eignen. Berechnet man Nachschreibende mit ein, benötigt man bis zu vier unterschiedliche Texte für diese Klausur im ersten Halbjahr.

### **8.2.2 Eine binnendifferenzierte Klausur pro Schuljahr**

Im zweiten Halbjahr des gemeinsamen Kurses ist es sinnvoll, beide Kursteile den gleichen Text übersetzen zu lassen, auch wenn dieser noch in Länge und/oder Hilfsumfang differenziert wird. Auch hier ist der Q1-Apparat beizubehalten, wenn unbehandelte Grammatikphänomene auftreten. Mit der gleichen Textbasis wird aber die Kurszusammengehörigkeit kommuniziert; der jüngere Kursteil merkt, dass er den gleichen Text bewältigen kann, wenn auch mit mehr Hilfen.

Zusätzlich zu der grundlegenden Unterscheidung zwischen den Kursteilen, wäre es sehr wünschenswert, den Empfehlungen der didaktischen Literatur<sup>169</sup> folgen zu können und eine Klausur pro Schuljahr – nämlich diese im zweiten Kurshalbjahr – komplett binnendifferenziert anzulegen.

<sup>168</sup> Beide Möglichkeiten werden von Choitz & Scholz (2019), S. 76 für Huckepack-Kurse empfohlen und sind auch im Experteninterview zur Sprache gekommen.

<sup>169</sup> Vgl. Hoffmeister (2008), S. 203f., Scholz (2010), S. 85ff., Scholz (2017), S. 72f.

Es geht hier nicht um eine radikale Abkehr von der traditionellen Praxis, sondern um ihre punktuelle Anreicherung mit Neuem und Vielversprechendem. Die Berliner Rahmenbedingungen sehen eine Differenzierung nur nach Jahrgangszugehörigkeit vor (s. o.), dabei wirken die Praktiken anderer Bundesländer sehr plausibel.<sup>170</sup> Mit einer von vier Klausuren ist die Organisation proportional zum Einsatz der Methode im Unterricht (~25-30%). Bis zu dieser Klausur im zweiten Halbjahr haben die Jugendlichen genug Zeit, sich an die Methode zu gewöhnen. Alle Akteur:innen (Schulleitung, Kolleg:innen, Eltern, Jugendliche) sind im Vorfeld informiert sowie eine Probeklausur geschrieben und korrigiert.<sup>171</sup>

Im jüLU können alle Elemente des Materials in die Klausur übernommen werden. Lediglich der Hilfsapparat am rechten Rand benötigt noch Aufmerksamkeit: Man kann alle drei Niveaus einmal mit und einmal ohne diesen Apparat drucken, was aber sechs unterschiedliche Klausurblätter bedeutet. Alternativ kann man die Hilfen für den jüngeren Kursteil auch gesondert ausgeben.

Die Notenvergabe kann dabei gestaffelt erfolgen, sie ist natürlich im Vorhinein mit dem Kurs abzusprechen: Ein sehr gutes Bearbeiten des grünen Niveaus könnte beispielsweise zur Note 3-/4+ führen, das gelbe Niveau maximal zur Note 2.<sup>172</sup> Nachdem diese Art der Arbeitsmaterialien im Unterricht etabliert und eine Probeklausur geschrieben wurde, ist hier eine angemessene Selbsteinschätzung zu erwarten.

Weiterhin ließe sich auch der Interpretationsteil einer Klausur binndifferenziert gestalten.<sup>173</sup>

---

170 Brandenburg erlaubt in der Oberstufe keine differenzierten Klausuren, nur im jahrgangsübergreifenden Unterricht des Pilotprojekts: Wenn die Schulen einen jahrgangsübergreifenden Kurs beim Schulamt beantragen, müssen sie das SchiC und Festlegungen für diese differenzierte Leistungsbewertung miteinreichen. Weiterhin bietet der Bildungsserver Rheinland-Pfalz ein Beispiel dafür, wie differenzierte Leistungsmessung juristisch legitimiert werden kann: <https://heterogenitaet.bildung-rp.de/materialien/differenzieren/differenzierte-leistungsmessung.html> (zuletzt abgerufen am 02.04.2023).

171 Vgl. Scholz (2011), S. 138 u. 156f., (2017), S. 72.

172 Vgl. Hoffmeister (2008), S. 203, Sacher (2009), S. 259, und Scholz (2011), S. 145, die hier allerdings pro Niveau einen anderen Text ausgibt.

173 Dies führt i. d. R. zu einer horizontalen Differenzierung und ist daher hier nur am Rand erwähnt, vgl. exemplarisch Scholz (2017), S. 73.

### **8.2.3 Diversifizierung der übrigen Leistungsbewertung**

Da unter anderem eine binnendifferenzierte Klausur nach obigem Muster nicht in allen Bundesländern gesichert ist, ist im jahrgangsübergreifenden Unterricht generell die Leistungsbewertung differenzierter zu gestalten. Dieser Gedanke betrifft alle Halbjahre und zielt auf eine Bewertung, welche die Entwicklung personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen stärker in den Fokus rückt, als es eine schriftliche Übersetzungsprüfung vermag.

Ein wichtiger Baustein ist ein dialogischer Vergabeprozess aller Noten, insbesondere der nicht schriftlich erhobenen. Gemeinsam festgelegte Kriterien und eine Selbsteinordnung der Schüler:innen schaffen Transparenz und metakognitive Reflexion. Außerdem erfahren die vergebenen Noten mehr Akzeptanz und die Lehrkraft wird entlastet.<sup>174</sup>

Weiterhin kann der Unterricht laufend mit zusätzlich eingebrachten Leistungen bereichert werden. Die rechtlichen Rahmenbedingungen erlauben zusätzliche „Kurzkontrollen“ (s. o.) auch mündlicher und praktischer Art,<sup>175</sup> es sind aber vor allem freie Arbeitsformen gemeint: Portfolios und Hausarbeiten bilden über einen längeren Zeitraum das Entstehen eines Produktes ab. Gruppenarbeiten mit Präsentation oder die Übernahme von Lehraufgaben (Vorbereitung der Einrückmethode mit Übersetzungshilfen oder von Rezeptionsdokumenten) sorgen dafür, dass die Schüler:innen Verantwortung für den gegenseitigen Lernerfolg übernehmen. Auch bieten sie stilleren Jugendlichen die Chance, sich (ggf. auch kreativ) einzubringen.<sup>176</sup> Generell sind diese Leistungen jenseits der schriftlichen Klausur unkomplizierter zu erheben, weil sie gesetzlich weniger reguliert sind.<sup>177</sup>

Insgesamt ergibt sich ein erstes Muster für ein Konzept zur Leistungsüberprüfung im jüLU. Es bedarf weiterer Schritte – etwa zur Umsetzbarkeit der differenzierten Klausur. Da dieses Thema nicht im Mittelpunkt

---

174 Vgl. Scholz (2011), S. 80-91.

175 VO-GO §14 (1) u. (8).

176 Vgl. Hoffmeister (2008), S. 186-202, Scholz (2011), S. 91ff.

177 Vgl. Beyer et al. (2019), S. 96 Fn 4.

der Arbeit stand, können die in Tab.9 zusammengefassten Gedanken nur als Impuls dienen.

Schuljahr 22/23		Schuljahr 23/24		Schuljahr 24/25	
Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4
Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2
unterschiedlicher Text für beide Kurshälften; Q1-Apparat	gleicher Text für beide Kurs-Hälften. Binnendifferenziert wie Material A.1-A.3. <i>Falls nicht möglich:</i> gekürzter/ mit mehr Hilfen versehener Text für die Q1	unterschiedlicher Text für beide Kurshälften; Q1-Apparat	gleicher Text für beide Kurs-Hälften. Binnendifferenziert wie Material A.1-A.3. <i>Falls nicht möglich:</i> gekürzter/ mit mehr Hilfen versehener Text für die Q1	gleicher Text für beide Kurs-Hälften. <i>usw.</i>	<i>usw.</i>
→					
<i>stets ergänzt durch dialogische Vergabe mündlicher Noten</i>					
→					
<i>stets ergänzt durch zusätzliche individuelle Leistungen, die prozessorientiert sind und auch soziale und personale Kompetenzen sichtbar machen: z.B. Portfolios, Gruppenarbeiten, Präsentationen, Übernahme von Unterrichtsaufgaben</i>					

Tab.9: Vorschlag einer Prüfungsorganisation im jüLU (GK, Fall 3 oder 6).

Leistungskurse schreiben pro Halbjahr zwei Klausuren. Das Schema des Grundkurses kann hier beibehalten werden. Falls eine binnendifferenzierte Klausur geschrieben werden kann, sollte es die erste in Q2/4 sein, da die Q4 in diesem Halbjahr keine zweite Klausur schreibt. Weiterhin kann z. B. die zweite Klausur in Q1/3 durch eine Projektarbeit ersetzt werden – dadurch würde der hohe Vorbereitungsaufwand der Klausur mit getrennten Texten einmal entfallen.

## 9 Fazit und Ausblick

### *Zusammenfassung*

Die Arbeit hat die spezifischen Konditionen jahrgangsgemischten Lektüreunterrichts beschrieben und einen Vorschlag gemacht, wie den sich ergebenden Herausforderungen mittels Binnendifferenzierung begegnet werden kann. Dabei wurde sich diesem jüLU nicht von der Heterogenität aus genähert, sondern gerade von der Jahrgangsmischung. Aus den umfangreichen Kombinationsmöglichkeiten wurde die Beteiligung eines Kurses im Spätbeginn als primär relevantes Untersuchungsobjekt ausgemacht. Das bedeutet nicht, dass die anderen Konstellationen keiner didaktischen Aufmerksamkeit benötigen. Im Lehrgang L3 jedoch tritt die Jahrgangsmischung für den jüngeren Kursteil ein, bevor er Lektürefähigkeit ausbilden konnte, oft auch, bevor er den Spracherwerb abgeschlossen hat. Es ist zu erwarten, dass diese Konditionen in Übersetzungsphasen des jüLU die Bildung von Text- und Literaturkompetenz gefährdet sowie alle subjektbezogenen Ziele, die auch an der Auseinandersetzung mit dem Originaltext Anteil nehmen. Die schlechte Forschungslage zum jüLU einerseits und zum Spätbeginn andererseits sowie die weite Verbreitung von L3 in Berlin ergeben ein besonderen Handlungsbedarf. Denn es gilt auch, das didaktische und pädagogische Potential des jüLU zu nutzen. Mehrere Chancen wurden herausgearbeitet: Die diversere Umgebung ist ein erfrischend gesellschaftsnaher Ort im Jahrgangsklassensystem, der soziale Kompetenzen fördert. Weiterhin stellt eine gut durchgeführte Binnendifferenzierung in Aussicht, den Schüler:innen gerechter zu werden als im Jahrgangsklassenunterricht. Insbesondere der Spätbeginn kann die Abiturvorbereitung der einen und den Spracherwerb der anderen sinnvoll verknüpfen.

Auf Basis des KDM wurde eine Differenzierungsaufgabe für die Übersetzungsarbeit entwickelt, die den charakteristischen Problemen des jüLU im Spätbeginn begegnet. Hierbei sollen die Leistungsschwächeren unterstützt und die Selbstständigkeit gefördert werden. Übersetzungsmaterial mit gestuften Hilfen lag bislang nur für Jahrgangsklassen vor. Die Methode stellte sich als gut adaptierbar für den jahrgangsübergreifenden Unterricht heraus und hat in einer früheren Fassung schon einen

ersten Erfolg in der Praxis (LFP) verzeichnet. Die Erstellung der Arbeitsblätter, die in Kap. 6.3 viel Raum eingenommen hat, sollte nach einer Eingewöhnung keine Herausforderung mehr darstellen, wenn auch der Zeitaufwand nicht zu unterschätzen ist. Das Problem, dass bei ‚nur‘ drei Niveaus noch immer gruppiert wird, was nicht gruppiert gehört, bleibt bestehen – solange man analog arbeitet (s. u.). Es kann sich nur um einen Kompromiss handeln.

Bei Einbindung aller Beteiligten ist durchaus denkbar, diese Methode punktuell auch in der Leistungsbewertung zu nutzen. Dies sollte im Rahmen eines insgesamt differenzierteren Bewertungskonzept des JÜLU stehen, für das in Kap. 8 Ideen skizziert wurden.

Da die Materialerstellung der Gedanke begleitet hat, dass stets ein konkreter Kurs Maßstab für die gestuften Hilfen sein muss, kann das hier vorgeführte Material nicht zum Kopieren gedacht sein. Wünschenswert ist aber, dass es als bearbeitbare Vorlage für andere Kurse verwendet werden kann und den Impuls gibt, die Differenzierungsaufgabe auf diese Weise auch an anderen Texten durchzuführen.

### Ausblick

JÜLU und das hier vorgestellte Material in der Zukunft zu verorten, heißt auch, über Digitalisierung nachzudenken. Es steht wohl außer Frage, dass bei einer geschickten digitalen Umsetzung der Materialien A.1-A.3 die Möglichkeiten der Förderung präziser und individueller werden, sowie deren Vorbereitung müheloser und schneller.

Zu erwähnen ist hier das Online-Tool *Hermeneus*,<sup>178</sup> welches schon über viele entscheidende Ansätze verfügt: Einerseits kann man es anstelle normaler Textsatzprogramme nutzen, um lateinische Texte aufzubereiten: Annotationen und diverse Markierungen lassen sich aufwandslos einfügen und sind grafisch ansprechend. So sind unterschiedliche Versionen eines Textes schnell erstellt und als PDF exportiert. Ebenfalls möglich ist die Verwendung des Programms im Unterricht oder in Hausaufgaben, da der Text selbst interaktiv ist: Wörter werden per Klick nachgeschlagen oder Sätze in Einrückmethode gesetzt. Angeklickte Vo-

---

178 Das Tool ist nutzbar unter [www.hermeneus.eu](http://www.hermeneus.eu).

kabeln können in ein Glossarium eingetragen werden, ähnlich der Reflexion der hier vorgestellten Differenzierungsaufgabe. Das Tool ist ein vielversprechender Vorreiter in der Digitalisierung und Individualisierung der Übersetzungsarbeit, der sich aber aktuell noch in der Entwicklung befindet.<sup>179</sup> Der zweite Teil dieser Arbeit hat geholfen, weitere konkrete Vorstellungen für solche Digitalisierungen zu formulieren:

Für jüLU wünschenswert wäre die Möglichkeit mehrerer Apparate, um Hilfen für die Q1 gesondert aufzuführen. Im Alltagsgebrauch zu überdenken ist auch die Wörterbuchfunktion, die angeklickte Vokabeln eigenständig auf alle morphologisch möglichen Grundformen zurückführt. Dies sollte eigentlich Aufgabe der Lernenden bleiben. Im Sinne der hier vorgestellten Methode wäre hingegen, von der Lehrkraft selbst erstellte Hinweise per Klick verfügbar zu machen. Lernende könnten bei jedem Satz neu entscheiden, auf welchem der drei Niveaus sie Hilfe benötigen. Übersichtlicher umzusetzen als in der Papierfassung wäre zudem eine feinere Unterscheidung der Hilfsarten. Die Angaben könnten mit Kategorien wie „Valenz“, „Konstruktion“, „Satzgefüge“ o. ä. versehen zu weiterer Metakognition anregen. Damit verbunden wäre auch eine präzisere Dokumentation der genutzten Hilfen, die danach aufgearbeitet werden kann.

Bei diesen Vorstellungen muss allerdings auch bedacht werden, wie realistisch eine zeitnahe digitale Implementierung im Schulalltag ist. Nicht selten sind Klassenräume ohne Beamer und angemessenen Computer ausgestattet; von einer Versorgung mit Laptop oder Tablet für jedes Schulkind ist bei Weitem nicht zu sprechen. Lehrkräfte müssten im Umgang mit den digitalen Anwendungen geschult werden. Beim momentanen Stand sind Tools wie *Hermeneus* flächendeckend nur zum Vorbereiten von Ausdrucken nutzbar. Die hier diskutierte ‚analoge‘ Herangehensweise ist also weiterhin relevant.

---

<sup>179</sup> Der Verlag C.C. Buchner bindet die Software schon in die Lesebücher Latein der Sammlung ratio ein und gibt WebSeminare zur Nutzung. Weiterhin ist es möglich, von der Lehrkraft-Community erstellte Texte zu nutzen. Hierbei ist die Auswahl jedoch noch relativ klein.

Wie sich jahrgangsübergreifender Unterricht in Latein entwickeln wird, ist konkret nicht abzusehen, da auch der Status quo noch unzureichend erforscht ist. Doch angesichts der Pluralität an Lehrgängen, dem Erstarken von L3 und dem zukunftsorientierten Pilotprojekt zur jahrgangsübergreifenden Oberstufe in Brandenburg erscheint jede Bemühung um jüLU sinnvoll und nachhaltig.<sup>180</sup> Schule und Qualifikationsphase sind ohnehin akut Veränderungen unterworfen: Die Auswirkungen künstlicher Intelligenz auf den Unterrichtsalltag werden intensiv diskutiert. Konkret ist auch die kürzlich verabschiedete Oberstufенvereinbarung der KMK zu erwähnen, sowie die Potsdamer Erklärung zur flexiblen Oberstufe.<sup>181</sup>

Dabei wirken die Herausforderungen mit einem Konzept für den jüLU durchaus gut lösbar – eine hoffnungsvolle Perspektive. Bis dahin verdecken sie den Blick auf seine wertvollen Chancen. Diese Arbeit wollte den Anstoß geben, vertieft und empirisch gesichert zu werden, damit man den jüLU mit einem Konzept besser vorbereiten kann. Dieses Konzept kann sich auch von den Schulen inspirieren lassen, die ein spezielles pädagogisches Profil aufweisen (Jenaplan-Schule, Winterhuder Reformschule usw., Kap. 2.1.1). Es ist zu prüfen, ob und wie einzelne Elemente dieser Ausrichtungen in den Schulalltag an einer profillosen Schule zu übernehmen sind.

Zu einem jüLU-Konzept gehören nicht nur weitere Differenzierungsaufgaben – damit allein werden nicht alle Probleme gelöst.<sup>182</sup> Nötig ist neben einer belastbaren Statistik auch eine genauere Untersuchung der Konstellationen ohne Spätbeginn. Weiterhin nötig ist die Entwicklung weiterer auf jüLU zugeschnittener Differenzierungsaufgaben. Diese soll-

---

180 Das Pilotprojekt ist nicht nur Selbstzweck, sondern soll auch Erkenntnisse über organisatorische und unterrichtspraktische Fragestellungen zum jahrgangsübergreifenden Oberstufenunterricht ermöglichen.

181 Nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 2017 hat die KMK am 16.03.2023 eine neue Oberstufenviereinbarung beschlossen, mit dem Ziel, das Abitur bundesweit vergleichbarer zu machen. Im Vorfeld dieser Vereinbarung wurde im Rahmen der ‚Potsdamer Erklärung‘ gefordert, Vergleichbarkeit mit Flexibilität zu verknüpfen: Gewünscht war eine individuellere und offene Lernkultur, die sich auch in alternativen Prüfungsformaten widerspiegeln sollte. Ebenfalls im Gespräch war das schrittweise Ablegen des Abiturs in vier Jahren. Die Erklärung ist zugänglich unter <https://www.flexible-oberstufe.de/potsdamer-erklaerung>.

182 Vgl. Carle (2019), S. 519.

ten auch auf Unterrichtsphasen außerhalb der Übersetzung zielen. Um diese anschließend proportional in die Leistungsbewertung aufzunehmen, müssen die rechtlichen Rahmenbedingungen ausgeschöpft oder erweitert werden – Brandenburg und Rheinland-Pfalz bieten hier Inspiration. Schließlich sollten die Lehrkräfte in ihrer moderierenden Rolle erziehungswissenschaftlich unterstützt werden. Lehrkräfte der Sekundarstufe II sind darauf in der Regel nicht vorbereitet. Auch hier ist das Bekenntnis dazu, dass eine besondere pädagogische und didaktische Situation vorliegt, ein erster Schritt: Gegenseitige Hospitationen in altersgemischten Kursen bieten sich an, ebenso das Austauschen von Unterrichts- und Klausurmateriale, das nicht an allen Schulen selbstverständlich ist. Auch könnte diskutiert werden, ob Lehrkräfte nicht zumindest im Halbjahr Q1/3 eine Freistellungsstunde erhalten, um der neuen Konstellation die nötige Vorbereitungszeit zukommen zu lassen, solange Planung und Material noch nicht in der Breite zur Verfügung stehen. Es ist weder dem Fach, noch den Schüler:innen ein Gefallen getan, wenn die Überforderung der Lehrkraft in unbedachtem Unterricht mündet, oder jüLU gar zur Personaleinsparung eingerichtet wird.

Es mögen nicht alle Ansätze umsetzbar sein. Sie wollen aber in die Richtung weisen, die Herausforderung und Chance des jüLU erst einmal ernst zu nehmen. Wie erwähnt, kann auch aus organisatorischem Anlass eingerichtete Jahrgangsmischung in pädagogisch motivierten Konzepten münden. Die *virtus* kann sich aus der *necessitas* allerdings nicht selbst herausschälen, und dass es bisher kein Konzept für den jüLU gibt, fällt schwer ins Gewicht. *Virtus* ist hier nicht nur der Endpunkt der Bemühung, sondern auch der Mut zu diesem Prozess. Der Angelpunkt des Einleitungszytats bleibt das Verb *facere*, und es kann nur bekräftigt werden: *faciamus, operaे pretium est.*

## Literaturverzeichnis

- Barié, P. (1979): Formen späten Lateinbeginns, in: W. Höhn, N. Zink (Hrsg.): *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe II*, Frankfurt am Main, S. 82-92.
- Bauder, M. (2006): Leistung, Kontrolle und altsprachlicher Unterricht im Wandel der Zeiten, in: *Forum Classicum* 49 (2), S. 122-134.
- Bertolt-Brecht-Gymnasium Bad Freienwalde (2021): Schulinternes Curriculum für jahrgangsübergreifenden Unterricht. Fach Latein, o.O.
- Beyer, A.; Kipf, S.; Liebsch, A.-C. & Zimmermann, S. (2019): Zwischen Aktualität und historischer Forschung. Entwicklungstendenzen in der Fachdidaktik Latein, in: *Forum Classicum* 61 (2), S. 85-96.
- Beyer, A. (2021): Translationskompetenz, in: U. Jesper, S. Kipf, T. Riecke-Baulecke (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten*, Hannover, S. 170-176.
- Biermann, W. (1971): Beiträge zur Praxis des dreijährigen Lateinkurses der Oberstufe, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 14 (4), S. 41-52.
- Bohl, T. (2001): Theoretische Strukturierung – Begründung neuer Beurteilungsformen, in: H.-U. Grunder, T. Bohl (Hrsg.): *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*, Hohengehren, S. 9-49.
- Bohl, T.; Rohlfs, C. & Wacker, A. (2022): Gemeinschaftsschulen, in: M. Harring, C. Rohlfs, M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*, Münster/New York, S. 167-184.
- Boller, S. & Lau, R. (2010): Wozu ein Praxishandbuch zur inneren Differenzierung in der Sekundarstufe II?, in: S. Boller, R. Lau (Hrsg.): *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen*, Weinheim/Basel, S. 9-13.
- Böer, E.; Müller, C. & Ohlhauser, T. (2011): Beziehungsgestaltung als Instrument der individuellen Förderung. Wer sich wohl fühlt, lernt besser. Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg [online] [https://lehrerfortbildung-bw.de/st\\_if/bs/if/beziehungsgestaltung](https://lehrerfortbildung-bw.de/st_if/bs/if/beziehungsgestaltung) [02.04.2023].
- Carle, U. (2022): Jahrgangsübergreifendes Lernen, in: M. Harring, C. Rohlfs, M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*, Münster/New York, S. 518-528.

- Choitz, T. & Scholz, I. (2019): Binnendifferenzierung. Bewährte und neue Wege, in: T. Choitz, A. Meyer, K. Sundermann (Hrsg.): *Perspektiven für den Lateinunterricht III. Beiträge zur Tagung in Mainz am 30.11. / 1.12.2017*, Stuttgart, S. 69-79.
- Deutscher Altphilologenverband (1971): Ziele des Latein- und Griechisch-Unterrichts, in: *Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes* 14 (1), S. 1-2.
- Dreeser, U. (2019): In altersübergreifenden Lerngruppen zieldifferent lernen, in: *Pädagogik* 71 (1), S. 24-27.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*, Marburg.
- Feyerherm, C. (1995): Lernen durch Lehren. Erfahrungen mit schülergeleitetem Unterricht in der Lektürephase, in: *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg* 39 (4), S. 159-171.
- Fink, G. & Maier, F. (1996): *Konkrete Fachdidaktik Latein L2*, München.
- Freund, S. & Janssen, L. (Hrsg.) (2017): *Communis lingua gentibus. Interkulturalität und Lateinunterricht*, Speyer.
- Fuhs, B. (2012): *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*, Darmstadt.
- Gegner, R. & Schulz, H. (1999): Lernen durch Lehren. LdL in der Spracherwerbsphase und im Lektüreunterricht, in: F. Maier (Hrsg.): *Latein auf neuen Wegen. Alternative Formen des Unterrichts*, Bamberg, S. 22-47 (Auxilia 44).
- Geilig, U. & Weidermann, A. (2022): Förderschulen, in: M. Harring, C. Rohlf, M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*, Münster/New York, S. 195-204.
- Götttsching, V. & Marino, S. (2008): Binnendifferenzierung als Brücke von der Spracherwerbsphase zur Übergangslektüre, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 51 (1), S. 47-64.
- Günsche, M. & Schenk, W. (2018): Dalton Vereinigung Deutschland, in: M. Gronert, A. Schraut (Hrsg.): *Handbuch Vereine der Reformpädagogik*, Baden-Baden, S. 197-206.

- Häger, H.-J. (2015): Das Briefcorpus des jüngeren Plinius. Neuere Tendenzen in Altertumswissenschaft und Didaktik, in: *Gymnasium* 122 (6), S. 559-596.
- Häger, H.-J. (2017): *Motivation im Lateinunterricht. Kompetenzorientiertes Unterrichtsmaterial zu den Briefen Ciceros, Senecas und des jüngeren Plinius*, Bamberg.
- Heilmann, W. (1975): Ziele des Lateinunterrichts, in: *Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes* 18 (4), S. 11-17.
- Hey, G. & Jesper, U. (2015): *Differenziert unterrichten*, Bamberg (Campus A 15).
- Hoffmann, G. (2013): Griechisch in der Qualifikationsphase. Versuch einer Modifikation bei jahrgangsübergreifenden Kursen, in: *Die Alten Sprachen im Unterricht* 61 (2), S. 19-27.
- Hoffmeister, H. (2008): Möglichkeiten der Binnendifferenzierung bei der Leistungsbeurteilung – Beispiele aus der Praxis, in: I. Scholz (Hrsg.): *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern. Unterrichten in heterogenen Klassen*, Göttingen, S. 179-204.
- Horstmann, H. & Kuhlmann, P. (2022): Texterschließung in der Unterrichtspraxis. Aufgabentypen und Fallbeispiele, in: P. Kuhlmann, H. Horstmann, M. Korn (Hrsg.): *Texte erschließen und verstehen. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht*, Göttingen, S. 32-109.
- Hölscher, U. (1965): *Die Chance des Unbehagens. Drei Essais zur Situation der klassischen Studien*, Göttingen.
- Hüls, R. (1987): Latein in der Jahrgangsstufe 9 einer Gesamtschule, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 30 (4), 45-50.
- Janssen, L. (2020): Mit Latein kulturelle Grenzen überschreiten: Ideen für eine transkulturelle Akzentuierung der Europabildung im Lateinunterricht, in: S. Freund, N. Mindt: *Antike Konzepte für ein modernes Europa. Die Klassische Philologie und die Zukunft eines Jahrhundertprojekts*, Wuppertal, S. 171-188.
- Jesper, U. (o.J.): *Doctrina Digitalis. Textkommentierung. Lehrvideo*, [online] <https://www.latein-unterrichten.de/videos/fachdidaktik/text-kommentierung/> [02.04.2023].

- Kaiser, A. (2007): Altersgemischtes Lernen – zurück zur Zwergschule oder auf dem Weg zur Schule der Zukunft?, in: R. Laging (Hrsg.): *Altersgemischtes Lernen in der Schule*, Hohengehren, S. V-VII.
- Kammerer, A.; Leistritz, S.; Mertens, S.; Utz, C. & Visser-Wermuth, D. (2008): *Prima C. Unterrichtswerk für Latein als 3. Fremdsprache. Begleitband*, Bamberg.
- Kebbe, I.; Killmey, R. & Pellan, A. (2019): Begabungsgerechtes Fördern und Fordern, in: *Pädagogik* 71 (1), S. 12-15.
- Kipf, S. (2005): ad fontes? Überlegungen zur Begründung der Originallektüre im altsprachlichen Unterricht, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift* 5 (2+3), S. 58-71.
- Kipf, S. (2006): *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Bamberg.
- Kipf, S. (2012): Kompetenzen im Lateinunterricht?! – Bestandsaufnahme und Perspektiven eines problematischen Verhältnisses, in: *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg* 56 (4), S. 63-77.
- Kipf, S. (2015): ...und wo bleibt die Literatur? Gedanken zum Kompetenzerwerb im altsprachlichen Unterricht, in: *Forum Classicum* 58 (2), S. 70-83.
- Kipf, S. (2019): Geschichte des altsprachlichen Literaturunterrichts, in: C. Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik*, Berlin/Boston, S. 15-46.
- König, J. (2017): Die Lektürephase, in: M. Janka (Hrsg.): *Lateindidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin, S. 133-155.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim.
- Kuhlmann, P. (2010): *Lateinische Literaturdidaktik*, Bamberg.
- Kuhlmann, P. (2012): *Fachdidaktik Latein kompakt*, Göttingen.
- Kultusministerkonferenz: *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Latein*, Beschluss vom 01.02.1980 i. d. F. vom 10.02.2005.
- Laging, R. (2007a): Einführung – Warum altersgemischte Gruppen statt Jahrgangsklassen?, in: R. Laging (Hrsg.): *Altersgemischtes Lernen in der Schule*, Hohengehren, S. 1-4.

- Laging, Ralf (2007b): Altersmischung – eine pädagogische Chance zur Reform der Schule, in: R. Laging (Hrsg.): *Altersgemischtes Lernen in der Schule*, Hohengehren, S. 6-29.
- Leonhard, J. (2019): In der Mittelstufe (nicht) aufs Alter achten, in: *Pädagogik* 71 (1), S. 28-30.
- Liebsch, A.-C. (2021): Kulturkompetenz(en), in: U. Jesper, S. Kipf, T. Riecke-Baulecke (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten*, Hannover, S. 144-152.
- Maier, F. (1979): Latein als erste, zweite, dritte und vierte Fremdsprache, in: J. Gruber, F. Maier (Hrsg.): *Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 1*, München, S. 163-178.
- Maier, F. (1982): Der lateinische Lektüreunterricht auf der Sekundarstufe I (Mittelstufe), in: J. Gruber, F. Maier (Hrsg.): *Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 2*, München, S. 63-86.
- Maier, F. (1984): *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt 2. Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts*. Bamberg.
- Maier, F. (1997): Textgrammatik und Historische Kommunikation. Überlegungen zu neuen Methoden des lateinischen Lektüreunterrichts, in: *Anregung* 43 (5), S. 314-328.
- Martin, J.-P. (2018): Lernen durch Lehren. Konzeptualisierung als Glücksquelle, in: O.-A. Burow, S. Bornemann (Hrsg.): *Das große Handbuch Unterricht und Erziehung in der Schule*, Köln, S. 345-360.
- Matter, B. (2017): *Lernen in heterogenen Lerngruppen. Erprobung und Evaluation eines Konzepts für den jahrgangsgemischten Mathematikunterricht*, Wiesbaden.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim.
- Mehta, J. (2022): Possible futures. Toward a new grammar of schooling, in: *Kappan* 103 (5), S. 54-57.
- Meyer, A. (2019): Evaluation, in: T. Choitz, A. Meyer, K. Sundermann (Hrsg.): *Perspektiven für den Lateinunterricht III. Beiträge zur Tagung in Mainz am 30.11. / 1.12.2017*, Stuttgart, S. 87-94.

- Munding, H. (1985): *Antike Texte – aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht*, Bamberg (Auxilia 12).
- Müller, V. (2017): Schülerindividualität, in: M. Janka (Hrsg.): *Lateindidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin, S. 35-39.
- Nickel, J. (2019): Interkulturelles Lernen im altsprachlichen Unterricht – Ein literaturdidaktischer Blick auf „Interkulturelle Kompetenz“, in: S. Freund, L. Janssen: *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung*, Bad Heilbrunn, S. 231-250.
- Nickel, R. (2001): *Lexikon zum Lateinunterricht*, Bamberg.
- Paradies, L.; Wester, F. & Greving, J. (2012): *Leistungsmessung und -bewertung*, Berlin.
- Rohde, T. (2020): *Potius sero quam numquam! – Welche Konsequenzen können konzeptionell aus den spezifischen Voraussetzungen des spätbeginnenden Lateinunterrichts gezogen werden?* Abschlussarbeit im Master of Education, HU Berlin, [online] <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22836> [02.04.2023].
- Sacher, W. (2009): *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*, Bad Heilbrunn.
- Sauter, J. (2008): Integration durch Binnendifferenzierung. Eine Unterrichtssequenz aus Ciceros *Pro Marcello*, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 51 (1), S. 65-71.
- Schmitzer, U. & Kipf, S. (2021): Literaturkompetenz, in: U. Jesper, S. Kipf, T. Riecke-Baulecke (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten*, Hannover, S. 133-143.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Latein*, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2015): *Rahmenlehrplan Teil C. Latein. Jahrgangsstufen 5-10*. Berlin.
- Scholz, I. (2008a): „Es ist normal, verschieden zu sein“. Unterricht in heterogenen Klassen, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 51 (1), S. 2-13.

- Scholz, I. (2008b): Viele Wege führen nach Rom. Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht, in: I. Scholz (Hrsg.): *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern. Unterrichten in heterogenen Klassen*, Göttingen, S. 93-121.
- Scholz, I. (2010): *Pädagogische Differenzierung*. Göttingen.
- Scholz, I. & Weber, K.-C. (2011): *Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Leistungsbeurteilung im Lateinunterricht*, Göttingen.
- Scholz, I. (2012): *Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten*, Göttingen.
- Scholz, I. (2014): Diagnose und Differenzierung, in: M. Keip, T. Doepner (Hrsg.): *Interaktive Fachdidaktik Latein*, Göttingen, S. 175-190.
- Scholz, I. (2017): Differenzierung – auch bei der Leistungsbeurteilung?!, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 60 (4+5), S. 70-80.
- Scholz, I. (2020): Ciceros *De amicitia* im Lateinunterricht. Erfahrungen mit der differenzierten Textarbeit, in: P. Kuhlmann, V. Marchetti (Hrsg.): *Cicero als Bildungsautor der Gegenwart*, Heidelberg, S. 89-102 (*Ars Didactica* 6).
- Sobke, C. & Ortuño-Stühring, D. (2019): Jahrgangsübergreifendes Lernen in Ensembles, in: *Pädagogik* 71 (1), S. 21-23.
- Spinner, K. H. (2010): Literaturunterricht in allen Schulstufen und -formen: Gemeinsamkeiten und Besonderheiten, in: H. Rösch (Hrsg.): *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*, Freiburg im Breisgau, S. 93-112.
- Thiemeier, T. & Frisch, M. (2015): Die kolometrische Methode – mehr als nur Nebensätze einrücken, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 58 (5), S. 54-61.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995): *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge/London.
- Van den Loo, T. (2014): Grammatikarbeit während der Lektüre, in: M. Keip, T. Doepner (Hrsg.): *Interaktive Fachdidaktik Latein*, Göttingen, S. 147-160.
- Vomhof, F. (1997): Neue Chancen für „alte“ Sprachen, in: *Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft* 5, S. 16-21.

- Wagener, M. (2022): *Jahrgangsübergreifender Unterricht. Didaktische Grundlagen und Konzepte*, Stuttgart.
- Westphalen, K. (1992): Latein als Basisfach europäischer Kultur, in: *Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes* 35 (2), S. 52-64.
- Wintersteiner, W. (2010): Transkulturelle Literaturdidaktik, in: H. Rösch (Hrsg.): *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*, Freiburg im Breisgau, S. 33-48.
- Wülfing, P. (1982): Lateinische Anfangslektüre, in: J. Gruber, F. Meier (Hrsg.): *Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 2*, München, S. 48-62.
- Xylander, B. (2019): Vom Anfang bis zum Schluss jahrgangsübergreifend. Die Aufhebung der künstlichen Zuordnung zu Jahrgängen an der Winterhuder Reformschule, in: *Pädagogik* 71 (1), S. 35-37.

### **Differenzierte Lektürehefte (zu Plinius dem Jüngeren)**

Bossmanns, B. (2020): *Plinius, Eine kurze Briefauswahl*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen (= Explica! Binnendifferenzierte Lektüre zum Falten).

Götttsching, V.; Müller, B. J. & Scholz, I. (2014): *Vorbilder von gestern – Vorbilder für heute? Plinius' Briefe über richtige Einstellungen und richtiges Verhalten*, C.C. Buchner, Bamberg (= Scala 3. Lektüre für den binnendifferenzierten Lateinunterricht).

Kuhlmann, P. (2014): *Römische Briefliteratur. Plinius und Cicero*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, (= Classica 4. Kompetenzorientierte lateinische Lektüre).

### **Differenzierte Lektürehefte (zu anderen Autoren)**

Bossmanns, B. (2018): *Vivere est militare. Senecas epistulae morales als binnendifferenziertes Lektüreprojekt*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Glatt, M. (2012): *Cäsars Germanenexkurs im kompetenzorientierten Unterricht*, C.C. Buchner, Bamberg (= Didaxis 3. Materialien für den Unterricht in Latein und Griechisch).

Glücklich, H.-J. (2010): *Bellum Gallicum. Caesar – Feldherr, Politiker, Vordenker*, Klett, Stuttgart (Libellus Opera). (nicht differenziert)

- Klug, F. (2014): *Ovid, Amores. Ein kompetenzorientierter Lernzirkel mit Binnendifferenzierung*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Scholz, I. & Sauter, J. (2009): *Phädrus – Fabeln. Ein kompetenzorientiertes Lektüreprojekt mit Binnendifferenzierung*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Uhl, A. (2013): *Vorkurs Lektüre zur differenzierten Wiederholung wichtiger Grammatikphänomene*, C.C. Buchner, Bamberg.
- Weber, O. (2020): *Wie lange noch, Catilina. Cicero, In Catilinam I. Lektüre auf drei Niveaustufen*, C.C. Buchner, Bamberg.

Matthias Zachel, \*14.06.1998  
Institut für Klassische Philologie  
Humboldt-Universität zu Berlin

# Anhang



A.1 Textmaterial Rot	Humanitas gegenüber Freigelassenen? Plinius schreibt an seinen Freund Paulinus (Valerius Paulinus, i, m). Er hat ein Anliegen, das seinen Freigelassenen Zosimus (Zosimus, i, m) betrifft.	Vokabelhilfen	Hilfsangaben für die Q1
C. Plinio Valerio Paulino suo salutem dixit.	(1) Video, quam molliter tuos habeas; quo simplicius tibi confitebor, qua indulgentia meos tractem.	indulgentia Nachsicht  mollis, e. mild habes übers. wie: habes  tractem übers. wie: tracito	si essem... frangeret weinlich ... wäre, „Gütig wie ein Vater war er“  „Gütig wie ein Vater war er“
(2) Est mihi semper in animo et Homericum illud “πατηπ δ' ὅς ἥπτος ἦεν” et hoc nostrum “pater familiae”.	Quod si essem natura asperior et durior, frangeret me tamen infirmitas liberti mei Zosimi, cui tanto <sup>1</sup> maior humanitas exhibenda est, quanto nunc illa magis eget.	durus hart humanitas exhibenda est Menschlichkeit ist zu erweisen	inscriptio, -onis, f Triel comœdus Komödenschauspieler facere hier: leisten
(3) Homo probus, officiosus, literatus; et ars quidem eius et quasi inscriptio comoedus, in qua plurimum facit. Nam prouinat acriter sapienter apte decenter etiam: uitur et cithara perite, ultra quam comoedo necesse est.	Idem tam commode et orationes et historias et carmina legit, ut hoc solum didicisse videatur.	ut sodass discere, disco, didici lernen videri, video, visus sum scheinen	i

<sup>1</sup> tanto... quanto desto... je

### A.1 Textmaterial Rot

Rot

(4) Haec tibi sedulo exposui, quo magis scires, quam multa unus mihi et quam iucunda  
ministeria praestaret.

Accedit longa iam caritas hominis, quam ipsa pericula auxerunt.

(5) Est enim ita natura comparatum, ut nihil acque amorem incitet et accendat quam  
carendi metus. Quem ego pro hoc non semel patior.

scires übers. wie: sis

praestaret übers. wie: praestat

scires übers. wie: sis

praestaret übers. wie: praestat

ita.. ut so... dass  
incitet/accendat übers. wie: incitat/  
accendit  
carendi metus die Furcht vor Verlust



## A.1 Textmaterial Rot

## Vokabelhilfen

**Rot**

Hilfsangaben für die Q1

(6) Nam ante aliquot annos, dum intente instanterque pronuntiat, sanguinem retegit atque ob hoc in Aegyptum missus a me post longam peregrinationem confirmatus rediit nuper; deinde dum per continuos dies nimis imperat voci, veteris infirmitatis tussicula admonitus rursus sanguinem reddidit.

(7) Qua ex causa destinavi eum mitttere in praedia tua, quae Foro Iulii possides. Audivi enim te saepe referentem esse ibi et aera salubrem et lac eiusmodi curationibus accommodassimum.

(8) Rogo ergo scribas tuis, ut illi villa, ut domus pateat, offerant etiam sumptibus eius, si quid opus erit.

(9) Erit autem opus modico; est enim tam<sup>2</sup> parcus et continens, ut non solum delicias verum etiam necessitates valetudinis frugalitate restringat.  
Ego proficiscenti tantum<sup>3</sup> viatici dabo, quantum sufficiat eunti in tua.<sup>4</sup> Vale.

<sup>2</sup> tam... ut so sehr ... dass

<sup>3</sup> tantum... quantum so viel ..., wie

<sup>4</sup> quantum sufficiat eunti in tua stelle um: quantum sufficiat, ut in tua sit



**Gelb**

Hilfsangaben für die Q1

Vokabelhilfen

A.2 Textmaterial Gelb

**Humanitas gegenüber Freigelassenen?**

*Plinius schreibt an seinen Freund Paulinus (Valerius Paulinus, i, m). Er hat ein Anliegen, das seinen Freigelassenen Zosimus (Zosimus, i, m) betrifft.*

C. Plinius Valerio Paulino suo salutem dixit.

(1) Video, quam molliter tuos habeas; quo<sup>1</sup> simplicius tibi confitebor, qua indulgentia meos tractem.

mollis, e. mild  
habes über. wie: habes  
tractem über. wie: tracto

tuus der Deine  
indulgentia  
Nachsicht

(2) Est mihi semper in animo et Homericum illud “πατηπ δ' ὅς ήπτος ἦεν” et hoc

nostrum “pater familiae”.

Quod si essem natura asperior et durior, frangeret me tamen infirmitas liberti mei Zosimi, cui tanto<sup>2</sup> maior humanitas exhibenda est, quanto nunc illa magis eget.

(3) Homo probus, officiosus, literatus; et ars quidem eius et quasi inscriptio comoedus, in qua plurimum facit. Nam pronuntiat acriter sapienter apte decenter etiam, uitur et cithara perite, ultra quam comoedo necesse est. Idem tam commode et orationes et historias et carmina legit, ut hoc solum dicuisse videatur.

ut sodass  
discere, disco, didici lernen  
videri, video, visus sum scheinen

iv



<sup>1</sup> quo *hier:* dadurch

<sup>2</sup> tanto... quanto desto... je

## A.2 Textmaterial Gelb

**Gell**

(4) Haec tibi sedulo exposui, quo<sup>3</sup> magis scires, quam multa unus mihi et quam iucunda ministeria praestaret.

Accedit longa iam caritas hominis, quam ipsa pericula auxerunt.

(5) Est enim ita natura comparatum, ut nihil aquae amorem incitet et accendat quam carendi metus. Quem ego pro hoc non semel patior.

scires übers. wie: scis  
praestaret übers. wie: praestat

ita... ut so... dass  
indet/accedat übers. wie: incitat/  
accidit  
carendi metus die Furcht vor Verlust

v



<sup>3</sup> quo + Komparativ hier: damit umso

## A.2 Textmaterial Gelb

**Gelb**

Vokabelhilfen

Hilfsangaben für die Q1

(6) Nam ante aliquot annos,

dum intente instanterque pronuntiat,

sanguinem reicit

atque ob hoc in Aegyptum missus a me

post longam peregrinationem confirmatus

redit nuper;

deinde dum per continuos dies nimis imperat veci,

veteris infirmitatis tussicula admonitus<sup>4</sup>

rurus sanguinem reddidit.

(7) Qua ex causa destinavi eum mittere in praedia tua, quae Foro Iulii possides.

Audivi enim te staepē referentem esse<sup>5</sup> ibi et aera salubrem et lac eiusmodi curationibus

accommodatissimum.

(8) Rogo ergo scribas tuis, ut illi villa, ut domus patcat, officiant etiam sumptibus eius, si  
quid opus erit.<sup>6</sup><sup>4</sup> admonere + Gen. erinnern an ...  
<sup>5</sup> Audiri enim te staepē referentem esse übers. wie: audivī enim te referre<sup>6</sup> opus est + Nom./Ab. ... ist nötig

**rogo scribas** ich bitte dich zu  
schreiben  
**ut patet** damit... offensteht  
**offerant** übers. wie: offenfent



## A.2 Textmaterial Gelb

Gelb

(9) Erit autem opus modico;<sup>6</sup> est enim tam<sup>7</sup> parcus et continens, ut non solum delicias verum etiam necessitates valetudinis frugalitate restringet.

Ego proficiscenti tantum<sup>8</sup> viatici dabo, quantum sufficiat eunti in tua.<sup>9</sup>

Vale.

deliciae Genusmittel

restringet übers. wie: restrikt

sufficiat übers. wie: sufficit

sufficere, sufficio genügen

vii

blau

<sup>7</sup> tam...ut so sehr ... dass  
<sup>8</sup> tantum...quantum so viel ... wie  
<sup>9</sup> quantum sufficiat eunti in tua stelle um: quantum sufficiat, ut in tua eat. Und übers. wie: quantum sufficit, ut in tua it



## A.3 Textmaterial Grün

**Humanitas gegenüber Freigelassenen?**

*Plinius schreibt an seinen Freund Paulinus (Valerius Paulinus, -i, m). Er hat ein Anliegen, das seinen Freigelassenen Zosimus (Zosimus, -i, m) betrifft.*

Hilfsangaben für die Q1

C. Plinius Valerio Paulino suo salutem dixit.

(1) Video,

quam molliter tuos habeas;  
quo simplicius tibi confitebor,

qua indulgentia meos tractem.

(2) Est mihi semper in animo et Homericum illud “ταττὶψ δὲς ἡγέρος ἦεν” et hoc

nostrum “pater familiae”.

Quod si essem natura asperior et durior,  
frangeret me tamen infirmitas liberti mei Zosimi,

cui tanto<sup>2</sup> maior humanitas exhibenda est,

quanto nunc illa magis eget.

Vokabelhilfen

tuus der Deine

mollis e mild  
habeas übers. wie: habes

tractem übers. wie: trato

indulgentia Nachsicht

Homericum Illud **ταττὶψ**... jenes Homeriche  
„Gütig wie ein Vater war er“

siessem... frangeret wenn ich ... wäre,  
würde ... erschütern  
durus hart

humanitas exhibenda est Menschlich-  
keit ist zu erweisen



<sup>1</sup> quo *hier*: dadurch  
<sup>2</sup> tanto... quanto desto... je

## A.3 Textmaterial Grün

(3) Homo probus, officiosus, litteratus; et ars quidem eius et quasi inscriptio comoedus,

in qua plurimum facit.

Nam pronuntiat actrius sapienter apte decenter etiam; uitur et cithara perite, ultra quam  
comoedo necesse est<sup>3</sup>.

Idem tam commode et orationes et historias et carmina legit,  
ut hoc solum didicisse videatur.

(4) Haec tibi sedulo exposui,

quo<sup>4</sup> magis seires,

quam multa unus mihi et

quam iucunda ministeria praestaret.

Accedit longa iam caritas<sup>5</sup> hominiis,

quam ipse pericula auxerunt.

(5) Est enim ita natura comparatum,

ut nihil aequo amore incitet et accendat quam carenti metus.

Quem ego pro hoc non semel patior.

<sup>3</sup> necesse est + Dat. es ist nötig für jdn.

<sup>4</sup> quo + Komparativ hier: damit umso

<sup>5</sup> caritas + Gen. Zuneigung zu jmd.

Grün

inscriptio, -onis, f Titel  
comoedus Komödenschauspieler  
facere hier: leisten

ut sodass  
discere, disco, didici lernen  
videtur, video, visus sum scheinen

pronuntiare vortragen  
ut hier: spielen

praestartet übers. wie: scis

scires übers. wie: scis  
ita... ut so... dass  
incit, /accendat übers. wie: incitat/  
accendit  
carendi metus die Furcht vor Verlust

## A.3 Textmaterial Grün

 Grün

Vokabelhilfen

Hilfsgaben für die Q1

(6) Nam ante aliquot annos,

dum intente instantanterque pronuntiat,

sanguinem reicit

atque ob hoc in Aegyptum missus a me

post longam peregrinationem confirmatus

recit nuper;

deinde

deinde

dum per continuos dies nimis imperat voci,

veteris infirmitatis tussicula admonitus<sup>6</sup>

rursus sanguinem reddidit.

(7) Qua ex causa destinavi eum mittere in praedia tua,

quae Foro Iulii possides.

Audivi enim te saepē referentem esse<sup>7</sup> ibi et aera salubrem et lac eiusmodi curationibus

accommodatissimum.

referre, refero berichten

saluber, is, ē heilsam

lac, lac-tis, n̄ Milch

<sup>6</sup> admonere + Gen. erinnern an ...

x

<sup>7</sup> Audiri enim te saepē referentem esse über. wie: audivi enim te referre

### A.3 Textmaterial Grün

**Grün**

(8) Rogo ergo scribas tuis,  
ut illi villa, ut domus patcat,  
offerant etiam sumptibus eius,  
si quid opus sent.<sup>8</sup>

rogo scribas ich bitte dich zu  
schreiben

ut... patcat damit... offenstet

offerant sie sollen ihm bereitstellen

(9) Erit autem opus modico;<sup>6</sup> est enim tam<sup>9</sup> parcus et continens,  
ut non solum delicias verum etiam necessitates valetudinis frugalityte restrinquit.  
Ego proficiensenti tantum<sup>10</sup> viatici dabo,  
quantum sufficiat eunti in tua.<sup>11</sup>

Vale.

restringat übers. wie: restriquit

sufficit übers. wie: sufficit



<sup>8</sup> opus est + Nom./Abl.... ist nötig  
<sup>9</sup> tam...ut so sehr ... dass  
<sup>10</sup> tantum... quantum so viel... wie  
<sup>11</sup> quantum sufficiat eunti in tua stelle um: quantum sufficit, ut in tua sit

### A.4 Stundentafeln (Berlin)

Teilweise sind die Progressionen nicht verpflichtend, stellen jedoch repräsentative Beispiele dar: Beispielsweise kann G8-L3 auch mit einer Stunde in der 8. Klasse starten, wenn es als Projektkurs gilt. Weiterhin sind die eingetragenen Stunden 45min-Einheiten, von dieser Rechnung weichen viele Schulen schon per se ab.

Lehrgang	Jahrgangsstufe								
	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	(13.)
G8 L1	5	5	4	4	3	3	3/5	3/5	-
G8 L2	-	-	4	4	3	3	3/5	3/5	-
G9 L2	-	-	4	4	3	3 <sup>1)</sup>	3	3/5	3/5
G8 L3	-	-	-	(2)	2/3	2/3 <sup>2)</sup>	4	4 <sup>3)</sup>	-
G9 L3	-	-	-	-	3 <sup>4)</sup>	3	3	3	3

<sup>1)</sup> bis zum Abschluss der 10. Klasse min. 14 Std. (Sek I-VO Berlin, Anlage 1g)

<sup>2)</sup> bis zum Abschluss der 10. Klasse min. 6 Std. (Sek I-VO Berlin, Anlage 2e)

<sup>3)</sup> bis zum Abschluss der 12. Klasse insg. min. 14 Std. (VO-GO Berlin, §12 (1) 3.), je nach Stundenzahl in der Sek. I sind in der Oberstufe auch je drei Stunden möglich.

<sup>4)</sup> bei Beginn ab Klasse 9 min. 3 Std. pro Jahrgang (Sek I-VO Berlin, Anlage 1g)

## A.5 Interviewleitfaden

### Block 0: Einführung

- Masterarbeit über jahrgangsübergreifenden Lateinunterricht, insbesondere in der Oberstufe. Praxissemester (Q1/Q3), Lernforschungsprojekt. Jetzt: Systematisierung
- Überblick wurde versucht, nach den theoretischen Überlegungen kann aber nicht ganz unterschieden werden, welche Fälle nun die relevanten sind. Die Fälle kommen ja nicht alle gleich häufig vor. Und: die Probleme sind nicht empirisch benennbar

### Block 1: Die Kombinationen und Lehrgänge

- Für jahrgangsübergreifenden Unterricht in Latein in der Oberstufe gibt es theoretisch die folgenden Kombinationsmöglichkeiten.
  - Welche dieser Fälle halten Sie für realistisch? (Warum?)
    - Wieso sind die anderen unrealistisch?
    - Gibt es Fälle, die für die Forschung besonders relevant sind? Warum?
  - Wenn bisher noch nicht angesprochen: Gibt es Unterschiede in der Häufigkeit des Auftretens?
  - Welche Rolle spielt der Spätbeginn für das ganze Thema des jahrgangsübergreifenden Unterrichts?
  - Welche besonderen Eigenschaften hat jüLU im Spätbeginn? /Besondere Probleme?

### Block 2: Die Situation im Klassenraum

- Welche Schwierigkeiten entstehen bei jüLU im Klassenraum?
  - Welche Probleme entstehen unter den Schüler:innen?
  - Welche Probleme entstehen für die Lehrkraft? (Vorbereitung + Durchführung)  
*Jeweils:* Sind diese Schwierigkeiten fallspezifisch? Treten sie in allen Fällen auf?
  - Können die beiden Kursteile ihre Kompetenzziele genauso erreichen wie in jahrgangsgtrenntem Unterricht?
- Welche Methoden eignen sich zur Übersetzungsarbeit im jüLU?

### Block 3: Chancen und Weiteres

- Bisher über Schwierigkeiten und Probleme gesprochen. jüLU wird ja in der Regel vom Negativen her gedacht. Daher zum Schluss die Frage: Was finden Sie gut an jahrgangsübergreifendem Lateinunterricht?
  - Könnten Sie sich vorstellen, jüLU auch sua sponte einzuführen?
- Haben Sie noch Erfahrungen / Aspekte, über die Sie gerne sprechen möchten, oder von denen Sie glauben, dass sie interessant sein könnten?

## A.6 Kodierleitfaden

K.-Nr.	Name der Kategorie	Definition der Kategorie	Ankerbeispiel	Ggf. Kodierregel
1	Jahrgangsübergreifender LU allgemein	Allgemeine Aussagen zum jÜLU,	„In Berlin wird es ja einfach von der Schulleitung festgelegt, ob man einen übergreifenden Kurs macht.“ (Z.61f.)	Aussagen, die zu keiner spez. Kategorie 2-5 gehören
2	Mögliche Kombinationen	Aussagen, die die Kombinationen als solche betreffen	–	–
2.1	Auftreten von Kombinationen	Aussagen darüber, ob bestimmte K. auftreten oder wahrscheinlich sind	„Es ist also tatsächlich so, wie sie es hier auflisten: Es gibt alle möglichen Kombinationsmöglichkeiten.“ (Z.33f.)	Aussagen, die die Kombinationen nach Problemen sortieren, aber noch keine P. genau benennen
2.2	Relevanz bestimmter Kombinationen für die Forschung/ besondere Problematisat	Aussagen darüber, ob bestimmte K. interessant/ relevant zu erforschen sind oder spezifische Probleme bereiten	„(–) Also für die dritte finde ich es wirklich richtig anspruchsvoll.“ (Z.308)	–
3	Schwierigkeiten/ Herausforderungen bei jÜLU	Schwierigkeiten/Herausforderungen, die sich für die Beteiligung aus jÜLU ergeben	–	–
3.1	Schwierigkeiten/ Herausforderungen unter den Schüler:innen	Aussagen über Probleme im Unterricht zwischen den Schüler:innen	„Die Beziehung der Schüler untereinander hätte ich nie so als Problem vermutet, aber alle sagen, es ist ganz schwierig.“ (Z.286)	Aussagen, die Probleme ausschließlich des Spätbeginns beschreiben
3.2	Schwierigkeiten/ Herausforderungen für die Lehrkraft	Aussagen über Probleme, die die Lehrkraft vor, während und nach dem Unterricht bewältigt	„Schwierig wird es tatsächlich, wenn sich auch ein Schwerpunkt für das Abitur ändert, da muss man dann eben genau aufpassen.“ (Z.84f.)	„Man muss sich darauf einlassen wollen.“ (Z.257)
3.3	Schwierigkeiten/ Herausforderungen im Spätbeginn	Aussagen über besondere Eigenschaften der Kombinationen, die L3 enthalten	„Und die anderen sind noch komplett in der Sprachwerphase. Das halte ich schon für L2-L3 schwierig.“ (Z.157f.)	–
4	Methodik	Aussagen dazu, wie sich jahrgangsübergreifender Unterricht gut gestalten lässt	„Und sie sagt: Machen wir uns nichts vor, sie bereitet drei Pakete für jede Stunde vor.“ (Z.245)	–
4.1	Allgemein	Aussagen zur allgemeinen Ausgestaltung von jÜLU	„Aber dass sie das dann immer wieder zusammenführen und gemeinsam erarbeiten und das zusammen irgendwie knacken.“ (Z.57ff.)	–
4.2	Übersetzungsarbeit	Gestaltung der Übersetzungsarbeit	–	–
4.3*	Leistungsbewertung	Ablauf von Leistungsbewertungen	„Ich weiß, dass die alle möglichen Kombinationen hatten, und zum Teil dieselbe Klausur mit vier verschiedenen Aufgabenpaketen auch schon gestellt haben.“ (Z.446f.)	–
5	Freiwilligkeit	Freiwilliges Einsetzen von jÜLU	„Finde ich eine spannende Idee.“ (Z.753)	–
5.1	Mögliche Motivationen, jÜLU sua sponte einzuführen	Aussagen darüber, ob man jÜLU auch ohne äußeren Zwang einführen würde, sowie Gründe für die Antwort	–	–
5.2*	Positive Aspekte an jÜLU	Vorteile, die jÜLU mit sich bringt; der virtus-Teil an der <i>necessitas</i>	–	–

Kategorien mit \* wurden induktiv ergänzt, der Rest des Kodierleitfadens ist deduktiv aus dem Interviewleitfaden entstanden.

### A.7 Interviewtranskript (Auszug)

*Interview zw. Interviewer (I) u. Expert:in (B) am 09.11.2022. Dauer: 1h 20min.*

*Auszug: Z.443-535 aus insgesamt 982 Z.*

- 443 B: Ja, ja! Und da ist der Rahmenlehrplan nicht so ganz / Das war damals so/ Wir haben uns über-  
444 legt, wir lassen es so, bei der Q1 dieses Thema Alltagsleben oder Land und Stadt, weil man da eben  
445 noch so/ Ich hatte genau an diese L3-Schüler gedacht, weil man dann eben noch so Lehrbuchtexte/  
446 weil man da noch alles unterkriegt. Aber es hat nicht Hand und Fuß. Also da müssen wir irgendwie  
447 was neues erfinden, und man kann es genauso mit Rhetorik machen oder mit irgendwas. Die ha-  
448 ben ja Alltagsleben die ganze Zeit schon in ihrem Lehrbuch. Und das ist auch nicht schön, wenn  
449 sie dann in der Oberstufe das alles so doppeln, sondern da sollte man wirklich/ oder warum da  
450 nicht auch mal Mittellatein? Also einfachere Texte, um da aber nochmal Konstruktionen mit zu  
451 vermitteln, das überlegen wir halt alles, was sich da anbietet.#00:35:49.80#
- 452
- 453 I: Also dass man dieses Q1-Q2-Jahr...#00:35:53.47#
- 454
- 455 B: Ja, also ein Semester quasi. Und dann kann man ja Q2 so zur Lektüre hingehen.#00:36:04.57#
- 456
- 457 I: Aber dass man diese Doppelbelastung rausnehmen würde.#00:36:07.39#
- 458
- 459 B: Aber es wird nicht passieren.#00:36:08.70#
- 460
- 461 I: Sie sind pessimistisch.#00:36:11.18#
- 462
- 463 B: Ne! Es wäre ja auch eigentlich/ Eigentlich muss man auch, wenn man nicht jahrgangsübergrei-  
464 fend hat, auf verschiedene Schüler und verschiedene Niveaustufen reagieren. Das ist ja überhaupt  
465 keine Frage. Und ich könnte mir gut vorstellen, dass dann ein Schüler aus L3 genauso begabt ist  
466 oder das so schnell versteht und besser übersetzt als jemand aus L2 oder so, das ist ja einfach so.  
467 Es ist uns einfach nur BEWUSSTER.#00:36:45.09#
- 468
- 469 I: Wenn es jahrgangsgemischt ist?#00:36:47.26#
- 470
- 471 B: Ja, genau. Und eben bei diesem späten Anfang, weil die eben noch nicht so lange dabei sind.  
Ich glaube bei den modernen Fremdsprachen ist das nicht ganz so entscheidend. Da ist es eher  
472 der Wortschatz, der sich dann unterscheidet. Und auch da, da haben wir dann ja Hilfsmittel, dass  
473 man eben eine Routine/ Die einen haben halt mehr eine Routine mit Wörterbucharbeit. Muss man  
474 eben alles trainieren, dann kommt man eben ein bisschen langsamer vorwärts. Und das finde ich  
475 dann auch nicht tragisch, das ist dem geschuldet und wenn ich den Schülern gerecht werden will,  
476 habe ich eben im Semester zwei Texte weniger. Aber ich will ja etwas AUS den Texten herausneh-  
477 men und mit ihnen diskutieren. Das ist ja wichtiger.#00:37:37.26#
- 479
- 480 I: Ja. Ich würde nochmal zu den Schwierigkeiten zurückkommen, weil Sie vorhin meinten, dass es  
481 da unter Schüler:innen so große Probleme gibt. Könnten Sie das vielleicht nochmal ein bisschen  
482 genauer beschreiben, was sie da meinten?#00:37:56.54#
- 483
- 484 B: Also dass es tatsächlich kurioserweise so ist, dass die sich nicht/ Also nicht meine eigenen Er-  
485 fahrungen, nur was mir berichtet wurde. Sowohl von einer Berliner Kollegin, als auch heute von  
486 der Brandenburger Kollegin, beide Schulberaterinnen, die also schon länger jahrgangsübergrei-  
487 fend unterrichten. Die sagen, es ist also tatsächlich so, dass dieser Kurs irgendwie geteilt bleibt,  
488 dass sie sich nicht wie eine Klasse oder ein Kurs verstehen, und vor allem die Schüler, die eben  
489 erst mal später reinkommen SEHR zurückhaltend sind, sich überfordert fühlen und irgendwie auch

### A.7 Interviewtranskript (Auszug)

*Interview zw. Interviewer (I) u. Expert:in (B) am 09.11.2022. Dauer: 1h 20min.*

*Auszug: Z.443-535 aus insgesamt 982 Z.*

- 490 nicht/ dass also trotz aller Aktivitäten und Versuche, da Patenschaften zu bilden und das zu mi-  
491 schen und eine schöne Chemie hinzubekommen, dass das ganz schwierig ist.#00:38:49.01#
- 492
- 493 I: Okay, und für die Lehrkraft? Welche Probleme, oder welche Herausforderungen – positiver ge-  
494 framed – ?#00:39:05.01#
- 495
- 496 B: Bei der Vorbereitung jetzt zum Beispiel?#00:39:07.81#
- 497
- 498 I: Ja, genau, also einerseits bei der Vorbereitung des Unterrichts.#00:39:11.16#
- 499
- 500 B: Bei der Vorbereitung wie gesagt, dass ich differenziere, dass ich eben ganz unterschiedliche  
501 Hilfen zur Verfügung stelle. Vielleicht muss man auch manchmal überlegen: Also es gibt ja so VIELE  
502 Möglichkeiten zu differenzieren, da muss man eben so ein Händchen dafür entwickeln, was passt.  
503 Ich kann eben auch mit den jüngeren einen Teil des Textes dann in Übersetzung erarbeiten, wäh-  
504 rend die anderen die Stilmittel schon raussuchen, und wir machen es an der Übersetzung. Ich  
505 glaube, da müssen wir offener werden. Und was Klausuren auch betrifft. Dass ich eben gucken  
506 muss, inwiefern ich die differenziere. Gebe ich einen anderen Hilfsapparat? Gebe ich andere Auf-  
507 gaben? Kürze ich vielleicht den Text? Also dass man da versucht beiden gerecht zu werden. Und –  
508 das trifft aber nicht auf Latein zu, da lehne ich mich gerade beruhigt so ein bisschen innerlich  
509 zurück – ich wollte gerade sagen: In 12.1 – das trifft ja nur die modernen Fremdsprachen, wo die  
510 Schüler die mündliche Leistungsfeststellung machen müssen, und das entfällt ja für Latein. Denn  
511 das ist ja auch nochmal/ Wenn ich wirklich ein Semester lang den Fokus auf Mündlich legen muss,  
512 weil die da eine Prüfung haben, die ins Abitur geht, arbeite ich ja ganz anders, als mit welchen, die  
513 dann das Schriftliche vielleicht vorbereiten, oder die ihre erste Klausur im Blick haben. Das finde  
514 ich da auch schwierig, aber das haben wir ja nicht! #00:40:31.29#
- 515
- 516 I: Ein Hoch auf die tote Sprache? (*lacht*)#00:40:33.65#
- 517
- 518 B: Ja! (*lacht*) Manchmal sind wir in einer guten Lage.#00:40:36.86#
- 519
- 520 I: Ja, versteh'e. Also es ist der zeitliche Aufwand, jetzt in der Vorbereitung, wenn Sie sagen, und  
521 auch natürlich der gedankliche, dass man mitdenken muss.#00:40:47.91#
- 522
- 523 B: Ja, das ist eigentlich das einzige. Also denke ich. Das reicht ja auch schon.#00:40:54.13#
- 524
- 525 I: Und bei der Durchführung? Glauben Sie, dass da für die Lehrkraft etwas herausfordernd  
526 ist?#00:41:04.29#
- 527
- 528 B: (...) Ja. Ich glaube tatsächlich, dass es schwierig ist, das immer am Ende dann wieder zusammen-  
529 zuführen und auch tatsächlich so eine Sicherung in der Stunde zu machen. Also verschiedene Sa-  
530 chen. Wenn zum Beispiel die älteren Schüler schon eine andere Aufgabe haben, die jüngere Schü-  
531 ler vielleicht noch nicht/ Aber dann muss ich es so mit ihnen sichern, mit ihnen vergleichen, dass  
532 die anderen es zumindest nachvollziehen können. Also es ist ja nicht nur das, was die erarbeiten,  
533 was ich vorbereite, sondern: Womit gehen die dann raus, was haben sie in der Hand? Dass ich da  
534 auf beide Niveaus achte und das irgendwie zusammenführe. Das, glaube ich, ist schwie-  
535 rig.#00:41:47.08#

## A.8 Auszug aus der Datenauswertung (Kategorie 2-3.1)

Kat.-Nr.	Name der Kategorie	Textstellen	Strukturierung, Zusammenfassung
2	Mögliche Kombinationen von Kombinationen	<p>„Es ist also tatsächlich so, wie Sie es hier auflisten, es gibt alle möglichen Kombinationsmöglichkeiten.“ (Z.43)</p> <p>„Also was mir bekannt ist: für Berlin, ist auf jeden Fall wie immer der Fall zweite und dritte Fremdsprache zusammen. Aber definitiv wird es auch für die altsprachlichen Gymnasien / für denkbar halte ich das schon, dass L1 und L2 / Spannend wird es jetzt tatsächlich L1 und L3 zum Beispiel, das wäre ja oft...“ (Z.114ff.)</p> <p>„Genau! Und das <i>an altsprachlichen Gymnasien eher L2 und L3 zusammenzulegen statt L1 und L3!</i> halte ich auch noch für eher machbar.“ (Z.129)</p> <p>„Wenn ich L2 ab 7. und L3 ab 8. ist ja schon wieder näher, als 7. und 9.“ (Z.134ff.)</p> <p>„Ich weiß, dass die alle möglichen Kombinationen hatten“ (Z.146ff.)</p> <p>(...) L1-L3, das ist die Frage. Da bin ich nicht sicher, ob es das gibt, Fall 8. (...) Ja, die hätten schon ein Latinum wahrscheinlich, richtig, ab fünfte Klasse. Und die anderen sind noch komplett in der spracherwerbsphase. Das halte ich schon für L2-L3 schwierig.“ (Z.152ff.)</p> <p>„Also ich vermute, dass alle von Ihnen aufgeführten Kombinationen tatsächlich wahrscheinlich möglich sind. Und wie gesagt, da es in Berlin der Schulleiter entscheidet, ist es ja noch einfacher zu sagen: Ich habe nicht genug Kräfte, ich habe nicht genug Stunden in der Oberstufe.“ (Z.164ff.)</p> <p>„Also bei uns ist es [das häufigste] tatsächlich in Brandenburg dieses erste von Ihnen genannte, dass L2-L2 zusammenbleibt, die, die in der 7. begonnen haben, wenn das nicht genug sind. Achso, weil es bei uns ja auch nicht an sehr vielen Schulen die Möglichkeit gibt, zweite UND dritte Fremdsprache. Also es ist so, dass erfreulicherweise viele Schulen in den letzten Jahren für Brandenburger Verhältnisse Latein geschafft haben als zweite Fremdsprache zu etablieren. Aber dann oft natürlich nur mit einer Klasse. Und dann sind es einfach zu wenig Schüler, um einen Oberstufenkurs zu machen. Wenn man DANN mit dem nachfolgenden Jahrgang auffüllt, ist es ganz gut.“ (Z.176ff.)</p> <p>„Also Fall L2-L2, oder die beiden L3's, und es GIBT - habe ich heute auch gehört - seltener, dass man L2 und L3 zusammenlegt. Ist aber schwierig, weil die L2-Schüler am Ende von der 10. in Brandenburg das Latinum kriegen.“ (Z.183ff.)</p> <p>„Insofern ist dieses L2-L3 in Berlin sicher häufig, aber bei uns eher selten. Weil die Schulen, die zweite Fremdsprache haben, seitens noch die dritte haben. Also eher dieselbe Lehrgangsart, nur dass die Schüler, die ein Jahr jünger sind, hinzukommen. Das denke ich mir für Berlin auch.“ [weil die nach dem Latinum dann nach der 10. abwählen] (Z.191ff.)</p> <p>„Und vermutlich auch L1-L2 in Berlin könnte ich mir auch noch vorstellen. Also das häufigste ist tatsächlich immer dieselbe Lehrgangsform nur aufgeführt.“ (Z.199f.)</p> <p>„Bei der zweiten, so nach vier Jahren, das schon eher.“ (Z.308f.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alle Kombinationen möglich</li> <li>- L1/L3 kaum machbar und in Anbetracht der Verfügbarkeit von L2/L3 unwahrscheinlich.</li> <li>- Das häufigste ist: beide im gleichen Lehrgang (zu wenige, es wird aufgeführt)!</li> <li>- In BB. haben L2-Schulen selten auch L3 (aber L2 dann auch nur mit einer Klasse). Durch weggefallene Belegverpflichtung und Latinum nach der 10. wählen viele L2 vor der OS ab.</li> <li>- L1/L1 und L2/L2 und L1/L2 wenig Probleme, weil motiviert &amp; lektürefähig.</li> <li>- in B. ist L2/L3 häufig, L1/L2 in B. denkbar; aber L3-L3 wohl das häufigste</li> </ul>

## A.8 Auszug aus der Datenauswertung (Kategorie 2-3.1)

2.2	Relevanz bestimmter Kombinationen für die Forschung/ besondere Problematik	<p>„Bei der Dritten Fremdsprache, dann finde ich es tatsächlich schwierig, dann sind ja die, die neu dazu kommen / Wir haben nicht nach zwei Jahren, nach dem 9. und 10. die Spracherwerbsphase abgeschlossen, machen wir uns nichts vor. Und da muss man da dann wirklich genau gucken, da fehlen noch sazwtige Konstruktionen, das dann zu integrieren, oder zu gucken, können das ältere Schüler übernehmen, oder so. Da ist noch keine Lektürefähigkeit da. Während man das ja mit denen, die dann schon Q3 sind machen muss, zumal kann es ja sogar sein, dass jemand Abitur gewählt hat, und man da wirklich das trainieren muss. Während die neuen Schüler da noch rangerführt werden. Also für die dritte finde ich es wirklich richtig anspruchsvoll.“ (Z.300ff.)</p> <p>„Und wenn zweite UND dritte, da finde ich es auch ganz schwierig. Also wenn die von 7. bis 10. am Ende dann doch schon eine Lektüre gelesen haben und die dritte Fremdsprache dazukommt, die da noch im Sprachgewerb sind, das halte ich so für schwierig. Das wäre diese Variante hier zum Beispiel L2-L3, und aber auch nur L3-L3.“ (Z.309ff.)</p> <p>„[bei L2 und L1 weniger Problem? Ja.] Also wer bei L1 und L2 noch in der Oberstufe weiter Latein macht, da bin ich mir sicher, dass die dann auch lektürefähig sind, sonst würden die glauben ich nicht weiter latein machen. Zumal sie es ja. Das ist ja die Crux: Sie müssen es ja nicht mehr. Seit der Abschaffung dieser Belegverpflichtung ist es ja wirklich eine Wahlgeschichte, und da denke ich schon: Wer nach schon sechs Jahren Unterricht weitermacht, der ist lektürefähig und hat auch Lust auf das Fach.“ (Z. 333ff.)</p> <p>„Also dieses Spätbeginn, um das nochmal zu rekapitulieren, bringt schon nochmal ein neues Problem in diesen Jahrgangsübergreifenden Unterricht mit rein? – B: Das denkt ich ja. Weil die einfach noch mitten im Sprachgewerb sind. Noch keine Lektüreoutine haben.“ (Z.397ff.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematik wenn L3 involviert: die jüngeren müssen große Teile der Spracherwerbsphase noch erledigen, während von den Älteren manche fürs Abitur ernsthaft arbeiten müssen</li> <li>- insbesondere, wenn der ältere Teil L2 ist</li> </ul>
3	Schwierigkeiten/ Herausforderungen bei JÜLU	<p>Was ich nicht für möglich gehalten habe, was mir aber ALLE berichten, die jahrgangsübergreifende Kurse haben: Dass tatsächlich aus diesen zwei Gruppen EINE Gruppe zu machen. Die Beziehung der Schüler untereinander hätte ich nie so als Problem vermutet, aber alle sagen, es ist ganz schwierig.“ (Z.284ff.)</p> <p>„Die jüngeren fühlen sich unterfordert, wenn man dann so eine Art Lernpartnerschaft macht, oder dass eben die älteren Schüler, die schon mehr Erfahrung haben, die mit ins Boot ziehen.“ (Z.287ff.)</p> <p>„Sie sagen, es ist also tatsächlich so, dass dieser Kurs irgendwie geteilt bleibt, dass sie sich nicht wie eine Klasse oder ein Kurs verstehen, und vor allem die Schüler, die eben erst mal später reinkommen SEHR zurückhaltend sind, sich überfordert fühlen und irgendwie auch nicht/ dass also trotz aller Aktivitäten und Versuchen, da Patenschaften zu bilden und das zu mischen und eine schöne Chemie hinbekommen, dass das ganz schwierig ist.“ (Z.490ff.)</p> <p>„[Ihr] kennt nicht das Gleiche [...] Das darf man ihnen nie sagen oder zeigen. Ihr werdet das auch schaffen, was die anderen/ Die können nur schon mehr.“ So würde ich das verkaufen, möglicherweise. Oder „Ihr schafft das genauso, mit mehr Hilfen.“ Das ist ja unser Job, dafür sind wir ja da. Und die anderen sind ja auch da, um euch zu helfen.“ (Z.977ff.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- es bleiben zwei Kurshälften, die sich schwer zusammenfügen lassen</li> <li>- Jüngere fühlen sich überfordert, sind sehr zurückhaltend</li> <li>- Versuche missglücken, mit Partnern/Mischungen ein Gemeinschaftsgefühl herzustellen</li> <li>- auch hier sind es die Lehrkräfte, die motiviert sein müssen, eine wichtige Figur sind (s. 3.2)</li> </ul>
3.1	Schwierigkeiten/ Herausforderungen unter den Schüler:innen	<p>Was ich nicht für möglich gehalten habe, was mir aber ALLE berichten, die jahrgangsübergreifende Kurse haben: Dass tatsächlich aus diesen zwei Gruppen EINE Gruppe zu machen. Die Beziehung der Schüler untereinander hätte ich nie so als Problem vermutet, aber alle sagen, es ist ganz schwierig.“ (Z.284ff.)</p> <p>„Die jüngeren fühlen sich unterfordert, wenn man dann so eine Art Lernpartnerschaft macht, oder dass eben die älteren Schüler, die schon mehr Erfahrung haben, die mit ins Boot ziehen.“ (Z.287ff.)</p> <p>„Sie sagen, es ist also tatsächlich so, dass dieser Kurs irgendwie geteilt bleibt, dass sie sich nicht wie eine Klasse oder ein Kurs verstehen, und vor allem die Schüler, die eben erst mal später reinkommen SEHR zurückhaltend sind, sich überfordert fühlen und irgendwie auch nicht/ dass also trotz aller Aktivitäten und Versuchen, da Patenschaften zu bilden und das zu mischen und eine schöne Chemie hinbekommen, dass das ganz schwierig ist.“ (Z.490ff.)</p> <p>„[Ihr] kennt nicht das Gleiche [...] Das darf man ihnen nie sagen oder zeigen. Ihr werdet das auch schaffen, was die anderen/ Die können nur schon mehr.“ So würde ich das verkaufen, möglicherweise. Oder „Ihr schafft das genauso, mit mehr Hilfen.“ Das ist ja unser Job, dafür sind wir ja da. Und die anderen sind ja auch da, um euch zu helfen.“ (Z.977ff.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- es bleiben zwei Kurshälften, die sich schwer zusammenfügen lassen</li> <li>- Jüngere fühlen sich überfordert, sind sehr zurückhaltend</li> <li>- Versuche missglücken, mit Partnern/Mischungen ein Gemeinschaftsgefühl herzustellen</li> <li>- auch hier sind es die Lehrkräfte, die motiviert sein müssen, eine wichtige Figur sind (s. 3.2)</li> </ul>