Wie schwierig ist ein lateinischer Text? Eine empirische Studie zur Berechnung der Textschwierigkeit

1. Forschungsgegenstand und Methode

Die Bestimmung der Schwierigkeit lateinischer Texte ist ein wichtiges, aktuelles Thema der lateinischen Fachdidaktik. Die Kenntnis der Textschwierigkeit ist elementar für die angemessene Auswahl von Prüfungstexten, für eine Progression in Lehrbuchtexten oder für geeignete Texte für die Übergangslektüre und spätere Originallektüre (Nickel 1979, S. 78; Friedrich 2017, S. 101). Trotz ihrer Wichtigkeit wird die Textschwierigkeit zumeist subjektiv eingeschätzt, obschon bereits einige aktuelle Studien und Messinstrumente vorliegen (etwa Maier 1994, S. 267-304; Bayer 1998; Bayer 2003; Beyer 2018; Horstmann / Korn 2020; Gruber-Miller / Mulligan 2022). Im vorliegenden Beitrag wird eine aktuelle Studie des Verfassers zur lateinischen Textschwierigkeit vorgestellt (Laurs 2025). Im ersten Abschnitt wird die grundlegende Methodik der Arbeit besprochen. Der zweite Abschnitt listet die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit auf, insbesondere welche sprachlichen Faktoren am meisten zur Textschwierigkeit beitragen. Im letzten Abschnitt werden Folgen für Schule und Lateinunterricht hergestellt.

Zunächst muss definiert werden, was man unter Textschwierigkeit versteht. Sehr präzise ist die Definition von Friedrich (2017, S. 21): „Ein Text ist […] verständlich, […] wenn […] die Prozesse des Textverstehens reibungslos ablaufen können." Diese Prozesse werden sowohl von Text- als auch von Lesermerkmalen bedingt. Zu den Textmerkmalen zählen beispielsweise sprachliche Variablen wie Satzlänge, Worthäufigkeit oder das Vorkommen gewisser syntaktischer Phänomene; die wichtigsten Lesermerkmale sind Intelligenz, Interesse und Vorwissen (Friedrich 2017, S. 129; Rost 2018, S. 497).

Der in der obigen Definition aufgeworfene Begriff ‚Textverstehen' soll hier ebenfalls kurz erläutert werden. Darunter versteht man den Prozess, mentale Repräsentationen eines Textes herzustellen, d.vh. die Bedeutung eines gegebenen Textes zu erfassen, sodass ein Kopfkino bei den Lesern entsteht (Rost 2018, S. 495). Man unterscheidet zwischen Ebenen und Prozessen des Textverstehens. Nach der kognitiven Textverstehensforschung findet das Textverstehen auf drei Ebenen statt: Auf der unteren Ebene (*Textoberfläche*) findet lediglich eine Dekodierung der sprachlichen Informationen statt, auf der mittleren Ebene (*Textbasis*) werden die zentralen Informationen des Textes gespeichert und erst auf der höchsten Ebene (*mentales Modell*) findet korrektes Textverstehen statt, indem das Vorwissen der Leser mit eingeflossen ist (Friedrich 2017, S. 30-34; Richter / Schnotz 2018, S. 826-827).

Wie genau die Prozesse des Textverstehens im Lateinischen ablaufen, ist bislang nicht ausreichend empirisch erforscht (Bextermöller 2018, S. 281). Es empfiehlt sich deshalb, zwei verschiedene Modelle zu betrachten: die Schematheorie und das Konstruktions-Integrations-Modell von Kintsch (2018). Die *Schematheorie* geht davon aus, dass Leser während des Lesens Schemata aktivieren. Unter einem Schema versteht man geordnetes Hintergrundwissen zu einem bestimmten Bereich (Florian 2015, S. 81; Kuhlmann 2015, S. 20). Die Leser können einen Text ausgehend von Schlagwörtern und ihrem Hintergrundwissen lesen, man spricht von *top-down*-Prozessen; fehlt den

Lesern die Kenntnis der Schemata, verläuft das Textverstehen eher ausgehend von einzelnen Wörtern und syntaktischen Strukturen *bottom-up* (Kuhlmann 2014, S. 35-38; Boyd 2018, S. 306-307; Richter / Schnotz 2018, S. 828-829). Das *Konstruktions-Integrations-Modell* von Kintsch (2018) berücksichtigt die Ebenen des Textverstehens näher: Die Leser dekodieren in einem ersten Schritt die sprachlichen Informationen der Textoberfläche, danach entsteht ein Netzwerk von Propositionen angereichert durch automatisch ablaufende Inferenzen (d. h. das Füllen von Leerstellen mit Hintergrundwissen). Damit in einem letzten Schritt das Kopfkino entstehen kann, müssen mitunter auch aktiv gezogene Inferenzen, Reinstatement (d. h. das Zurückblättern im Text) und Reorganisation (d. h. die Modifizierung falscher Vorstellung beim Lesen) stattfinden.

Diesen theoretischen Hintergrund muss man bei der Erstellung eines Modells zur Einschätzung der Textschwierigkeit berücksichtigen. Mit der Lesbarkeitsforschung hat sich über 100 Jahre eine Disziplin entwickelt, die auf Basis von objektiv messbaren sprachlichen Variablen eine Vorhersage über die Schwierigkeit eines Textes treffen möchte. Dabei gehen Forscher prinzipiell stets in drei Schritten vor: (1) Zunächst sammelt man ein Korpus von Texten, deren Schwierigkeit mit einem geeigneten Verfahren (engl. *criterion*) eingeschätzt worden ist. (2) Von diesen Texten bestimmt man numerisch sprachliche Variablen. (3) Schließlich trainiert man ein statistisches Modell $f:X \rightarrow Y$, das einer Kombination aus sprachlichen Variablen (X) einen Schwierigkeitswert (Y) zuordnet. Dieses Modell kann also die Schwierigkeit eines unbekannten Textes mittels Extraktion sprachlicher Variablen prognostizieren (zur Methodik Friedrich 2017, S. 70-71).

In meiner Studie bin ich diesem empirischen Dreischritt gefolgt: Besonders entscheidend ist dabei die Wahl eines geeigneten Criterions. In modernen Lesbarkeitsstudien werden häufig Texte nach dem Gemeinsamen europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeR) eingeschätzt und diese Abstufung als Grundlage für ein Schwierigkeitsmaß genommen. Dies ist aber empirisch nicht fundiert. Deshalb wurde in der vorliegenden Studie ein Fragebogen mit einer Skala von 1 bis 6 entwickelt, der auf den oben genannten Ebenen und Prozessen des Textverstehens basiert. Der Fragebogen wurde Studenten vorgelegt, die in lateinisch-deutschen Übersetzungsübungen verschiedene Texte übersetzt hatten. Die Studenten füllten den Fragebogen direkt im Anschluss an ihre Übersetzung aus. Der Fragebogen bestand anfangs aus 50 Fragen, konnte aber nach statistischer Auswertung auf 13 Fragen reduziert werden. Dabei zeigte sich insbesondere, dass Fragen zum Dekodieren und Fragen zum Rekodieren eine andere Dimensionsstruktur aufwiesen, d. h. das Verstehen und Übersetzen tatsächlich empirisch trennbare Prozesse sind. Die 13 Fragen zum Textverständnis wurden ergänzt um Fragen zu Vorkenntnissen der Studenten, um deren Schwierigkeitseinschätzungen statistisch bereinigen zu können. Tabelle 1 gibt eine kurze Auswahl an Items aus dem Fragebogen an (das letzte Item ist nicht im finalen Fragebogen enthalten, da es auf das Übersetzen abzielt und nicht auf das Textverstehen).

Tabelle 1
Auswahl einiger Items aus dem Fragebogen

Formulierung des Items
Ich konnte nur schwer Vorerwartungen aufbauen, wie der Satz syntaktisch weitergeht.
Während des Lesens hatte ich stets alle Informationen im Kopf, die ich brauchte, um den Text zu verstehen.

Der Text hat einigen Vorstellungen widersprochen, die ich mir während des Lesens gebildet hatte.
Ich konnte mir beim Lesen nur schwer ein Bild vom Gesagten machen.
Ich fand es schwierig, für gewisse lateinische Sätze oder Satzteile im Deutschen angemessene Ausdrücke zu finden.

Mithilfe dieses Fragebogens ist ein Korpus von 67 Texten mit ihren Schwierigkeitswerten entstanden. Die Texte decken ein weites Feld der lateinischen Literatur ab. Die Schwierigkeitswerte erstrecken sich von 1 (eher leicht) bis 10 (hammerhart). Tabelle 2 gibt einen Auszug aus dem Korpus (zum vollständigen Korpus Laurs 2015, S. 182-185).

Tabelle 2
Auswahl von Texten mit ihrem Schwierigkeitswert

Textstelle	Schwierigkeit
Sall. Catil. 53,6-54,6	1,07
Curt. 10,5,11-17	2,69
Verg. Aen. 1,180-207	3,71
Caes. civ. 1,21,5-22,6	4,45
Ov. fast. 4,393-422	9,25

2. Zentrale Ergebnisse

In der Arbeit wurden fast 200 sprachliche Variablen zumeist computergestützt untersucht. Diese lassen sich in vier Bereiche einteilen: (1) Lexik und Semantik, (2) Morphologie, (3) Syntax und (4) Diskurslinguistik. Im Folgenden werden die wichtigsten Zusammenhänge der sprachlichen Variablen in den einzelnen Bereichen mit der Textschwierigkeit aufgelistet. Eine Übersicht bietet Tabelle 3, in der für ausgewählte sprachliche Variablen der Korrelationskoeffizient mit der Textschwierigkeit angegeben ist.[1]

Der Bereich der Lexik und Semantik weist die stärksten Zusammenhänge mit der Textschwierigkeit auf. So beeinflusst insbesondere die Worthäufigkeit die Textschwierigkeit deutlich: Je frequenter die Wörter eines Textes im Durchschnitt sind, desto einfacher wird ein Text. Ebenfalls bedeutsam, wenn auch geringer, ist die sog. Type-Token-Ratio (TTR): Darunter versteht man das Verhältnis von differenten Lemmata in einem Text zur Gesamtwortzahl. Je höher die TTR, desto schwieriger ein Text. Besonders prädiktiv für die Textschwierigkeit ist ferner der Anteil von Inhaltswörtern (d.h. Wörtern mit eigener lexikalischer Bedeutung), insbesondere von Nomina.

Im Bereich der Morphologie liegen i. d. R. keine signifikanten Zusammenhänge mit der Textschwierigkeit vor. Hier ist aber besonders hervorzuheben, dass im Gegensatz zu Erwartungen der Fachdidaktik (z. B. Horstmann / Korn 2020, S. 188) Verben in der 3. Sg. einen Text schwerer machen, während ein höherer Anteil von Verben, die nicht in der 3. Person stehen, dazu führt, dass ein Text verständlicher wird. Diese Zusammenhänge sind aber nicht sehr stark.

Der Bereich der Syntax ist überraschenderweise ebenfalls nicht sonderlich prädiktiv für die Textschwierigkeit. Höhere Korrelationen liegen insbesondere bei der Anzahl der Hyperbata vor: Je mehr Hyperbata ein Text aufweist, desto schwieriger ist er. Überraschend ist auch hier, dass ein durchschnittlich höheres Vorkommen von syntaktischen Phänomenen die Textschwierigkeit eher verringert. Es wird deutlich: Texte werden weniger durch grammatikalische Phänomene, sondern vor allem durch semantische Strukturen schwierig – das zeigt die starke Rolle der Lexik, und dass Verben außerhalb der 3. Person einen Text leichter erscheinen lassen. Syntaktische Strukturen helfen dabei, diese semantischen Relationen zu verdeutlichen.

Im Bereich der Diskurslinguistik werden insbesondere die Anzahl der Konnektoren, das Vorkommen von Pronomina sowie Kohärenzmaße betrachtet. Es lässt sich feststellen, dass Konnektoren die Schwierigkeit eines Textes senken, allerdings nur mäßig. Auch Pronomina verringern die Textschwierigkeit, insbesondere eine höhere Anzahl von Personalpronomina. Übrige Kohärenzmaße wie die Anzahl gleicher Lemmata in aufeinanderfolgenden Sätzen haben keinen Einfluss auf die Textschwierigkeit.

Ein Befund der Studie sticht besonders hervor: Traditionelle sprachliche Variablen wie Wort- und Satzlänge, die in vielen Lesbarkeitsstudien die zentralen Variablen sind (Berendes / Vajjala / Meurers / Bryant / Wagner / Chinkina / Trautwein 2018, S. 522-523), haben im Lateinischen keinen Einfluss auf die Textschwierigkeit.

Tabelle 3
Ausgewählte sprachliche Variablen mit ihrer Korrelation mit der Textschwierigkeit

Sprachvariable	**Korrelation**
Wortlänge in Buchstaben	.07
Lemmahäufigkeit (gemessen nach Rang)	.50
Anteil von Wörtern außerhalb einer Liste der häufigsten 750 Wörter	.55
TTR	.30
Anteil von Inhaltswörtern	.38
Anteil von Nomina	.41
Anteil von Verben in der 3. Sg.	.27
Anteil von Verben, die nicht in der dritten Person stehen	-.22
Satzlänge	.11
Anzahl von Hyperbata	.43
Anzahl der differenten syntaktischen Erscheinungen	-.35
Anzahl der Konnektoren	-.25
Anzahl von Personalpronomina (bezogen auf die Gesamtwortzahl)	-.36

Die obigen Zusammenhänge der sprachlichen Variablen mit der Textschwierigkeit gelten für alle Texte. Trennt man das Korpus aber in prosaische und poetische Texte, zeigen sich einige Unterschiede. Für die prosaischen Texte wird die Syntax entscheidender, für die poetischen Texte wird die Lexik und Semantik noch bedeutsamer, wie Tabelle 4 zeigt.

Tabelle 4
Ausgewählte sprachliche Variablen mit ihren Korrelationen (bezogen auf alle Texte / Prosatexte / poetische Texte)

Sprachvariable	**Korr. Ges.**	**Korr. Prosa**	**Korr. Poesie**
Wortlänge in Buchstaben	.07	.18	.35
Anteil von Wörtern außerhalb einer Liste der häufigsten 750 Wörter	.55	.29	.60
Anteil von Nomina	.41	.10	.55
Anteil von Verben in der 3. Sg.	.27	.11	.47
Satzlänge	.11	.43	.01
Anzahl an Nebensätzen pro Satz	.06	.45	-.18
Anzahl der differenten syntaktischen Erscheinungen	-.35	-.37	-.18

3. Praktische Konsequenzen

In der vorliegenden Studie wurden knapp 200 sprachliche Variablen aus den Bereichen Lexik, Morphologie, Syntax und Diskurs analysiert. Klassische Indikatoren wie Wort- und Satzlänge erwiesen sich im Lateinischen als ungeeignet zur Vorhersage der Textschwierigkeit. Stattdessen zeigten sich lexikalische Merkmale – etwa Lemmahäufigkeit, Anteil seltener Wörter und Inhaltswörter – als besonders einflussreich. Hyperbata erhöhten die Schwierigkeit, während syntaktische Phänomene und Personalpro-

nomina das Verständnis förderten. Insgesamt spielt semantische Zugänglichkeit eine größere Rolle als grammatische Komplexität. In poetischen Texten ist die Schwierigkeit eher auf lexikalische Faktoren zurückzuführen, in prosaischen Texten auf syntaktische.

Aus diesen Befunden wurde eine Formel erstellt, welche die Schwierigkeit unbekannter Texte vorhersagen kann (Laurs 2025, 237-251 [Kap. 6]). Diese Formel ergibt sich aus multipler linearer Regressionsanalyse, weil übrige Verfahren des maschinellen Lernens wie Lasso-Regression oder Support Vector Regression weniger prädiktiv waren. Diese Formel kann allerdings die Schwierigkeit nur zu etwa 50% einschätzen.[2] Deswegen darf sie nicht als alleiniger Indikator bei der Auswahl von Texten für den Unterricht oder Prüfungen dienen.

Aus der Studie lassen sich aber weitere Konsequenzen für den Unterricht ziehen. Aufgrund der besonderen Wichtigkeit von lexikalischen Faktoren für das Textverstehen sollte im Lateinunterricht die Wortschatzarbeit verstärkt berücksichtigt werden, auch wenn dies zu Lasten der Grammatik geht.[3] Ein zweiter Punkt ist die Bewusstmachung von Textverstehensprozessen im Unterricht. Schüler sollten im Klaren darüber sein, was es heißt, einen Text zu verstehen. Dann werden automatisch Bewertungsmaßstäbe für Übersetzungen transparenter und die Schüler können auf einer Metaebene besser reflektieren, ob sie einen Text wirklich verstanden haben. Dafür sollte den Schülern gezielt Hintergrundwissen beigebracht werden, damit sie die fremdkulturellen Schemata abrufen und so verstärkt top-down-Prozesse beim Lesen aktivieren können. So können sie auch eine Erwartungshaltung entwickeln, worum es in einem Text gehen könnte und wie der Text verläuft. Es steht zu vermuten, dass durch Förderung des Vokabulars und Trainieren von Textverstehensprozessen Schüler auch dann einen Text verstehen können, selbst wenn ihnen die grammatikalischen Strukturen nicht im Detail klar sind.

In der vorliegenden Studie wurde erstmals eine große Anzahl von sprachlichen Faktoren erhoben und ihr Einfluss auf die Textschwierigkeit bestimmt. Dem Training des statistischen Modells lag ein Korpus von 67 Texten zugrunde, deren Schwierigkeit empirisch ermittelt worden ist. Dennoch bleiben zwei zentrale Punkte offen, die gerade für die Schule von großer Bedeutung sind.

Zum einen ist die entstandene Formel noch nicht sehr prädiktiv. Sie gibt einen Hinweis auf den ungefähren Schwierigkeitsgrad eines Textes, ist aber nicht präzise genug, um als alleiniges Kriterium bei der Auswahl von Texten infrage zu kommen. Um die Formel zu verbessern, müssten weitere Texte eingeschätzt werden, um die Datengrundlage zu erhöhen. Hier ergibt sich aber die Schwierigkeit, dass mittlerweile immer weniger Studenten Latein studieren und somit die Probanden fehlen. Alternative Einschätzungsmöglichkeiten müssen gesucht werden.

Zum anderen sind die persönlichen Vorkenntnisse der Probanden nicht separat berücksichtigt worden. Für die Schule ist es aber wichtig, auf welchem Kenntnisstand die Schüler sind. Schüler, die zum ersten Mal einen Ovidtext lesen, dürften ihm einen anderen Schwierigkeitsgrad zuordnen als Schüler, welche kurz vor dem Abitur stehen. Und jemand, der ein breites grammatikalisches, lexikalisches und auch inhaltliches Wissen von einem Autor hat, dürfte einen Text deutlich leichter finden als jemand, dem diese Kenntnisse fehlen. Eine Untersuchung des Einflusses des Vorwissens erscheint also insbesondere für den Unterricht an Schulen lohnend.

Wer Interesse an einem Austausch oder der Mitarbeit zur Beantwortung der offenen Punkte hat, darf sich gerne per Mail (th.laurs@gmail.com) melden. Ich freue mich über jede Zusammenarbeit.

Literatur:

Bayer, K. (1998): Zur Bestimmung des Schwierigkeitsgrades lateinischer Prüfungstexte, Anregung, 44, S. 228-241.

Bayer, K. (2003): Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von lateinischen Klassenarbeiten, Pegasus, 3.2, S. 1-19.

Berendes, K. / Vajjala, S. / Meurers, D. / Bryant, D. / Wagner, W. / Chinkina, M. / Trautwein, U. (2018): Reading Demands in Secondary School: Does the Linguistic Complexity of Textbooks Increase With Grade Level and the Academic Orientation of the School Track?, Journal of Educational Psychology, 110.4, S. 518-543.

Bextermöller, D. (2018): Reading Latin and the need for empirical research: A psycholinguistic approach to reading comprehension in Latin, Journal of Latin Linguistics, 17.2, S. 281-300.

Beyer, A. (2018): Wie lässt sich die Schwierigkeit eines lateinischen Textes (objektiv) messen?, Ianus, 39, S. 6-16.

Boyd, R. M. (2018): Latin students' bottom-up and top-down strategies for reading Latin literature and the impact of cross-linguistic influence, Journal of Latin Linguistics, 17.2, S. 301-332.

Florian, L. (2015): Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?, Göttingen.

Friedrich, M. (2017): Textverständlichkeit und ihre Messung. Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zur Textverständlichkeit, Münster / New York.

Gruber-Miller, J. / Mulligan, B. (2022): Latin Vocabulary Knowledge and the Readability of Latin Texts: A Preliminary Study, New England Classical Journal, 49.1, S. 80-101.

Horstmann, H. / Korn, M. (2020): Cicero als Prüfungsautor im schriftlichen Latinum. Von der Erforderlichkeit einer ganzheitlichen Berechnungsweise des Anforderungsniveaus lateinischer Texte, in: P. Kuhlmann / V. Marchetti (Hrsgg.), Cicero als Bildungsautor der Gegenwart, Heidelberg, S. 175-193.

Keeline, T. / Kirby, T. (2023): Latin Vocabulary and Reading Latin: Challenges and Opportunities, TAPA, 153.2, S. 531-559.

Kintsch, W. (2018): Revisiting the Construction-Integration Model of Text Comprehension and its Implications for Instruction, in: D. E. Alvermann / N. J. Unrau / M. Sailors / R. B. Ruddell (Hrsgg.), Theoretical Models and Processes of Literacy, New York, S. 178-203.

Kuhlmann, P. (2014): Lateinische Grammatik unterrichten. Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts, Bamberg.

Kuhlmann, P. (2015): Lateinische Texte richtig übersetzen – (k)ein Problem? Die lernpsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen von lateinischen Texten, in: M. Frisch (Hrsg.), Alte Sprachen – neuer Unterricht, Ars Didactica, Bd. 1, Speyer, S. 11-35.

Laurs, T. (2025): Lateinische Texte und ihre Schwierigkeit: Eine empirische Untersuchung, Berlin / Heidelberg.

Maier, F. (1994): Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. 1, 4. Aufl., Bamberg.

Nickel, R. (1979): Schwierigkeit und Schwierigkeitsgrad, in: W. Höhn / N. Zink (Hrsgg.), Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe II, Frankfurt a. M., S. 178-190.

Richter, T. / Schnotz, W. (2018): Textverstehen, in: D. H. Rost / J. R. Sparfeldt / S. R. Buch (Hrsgg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 5. Aufl., Weinheim / Basel, S. 826-837.

Rost, D. H. (2018): Leseverständnis, in: D. H. Rost / J. R. Sparfeldt / S. R. Buch (Hrsgg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 5. Aufl., Weinheim / Basel, S. 494-506.

Anmerkungen:

1) Der Korrelationskoeffizient ist ein Maß für den Zusammenhang zweier Größen, hier sprachliche Variable mit Textschwierigkeit. Je größer der Korrelationskoeffizient, desto stärker der Zusammenhang. Für N = 67 Texte bedeutet eine Korrelation von $|r|<.20$ keinen signifikanten Zusammenhang mit der Textschwierigkeit, ab $|r|>.40$ liegt ein deutlicher Zusammenhang vor. Die komplette Liste der sprachlichen Variablen mit ihren Korrelationskoeffizienten kann man auch online unter https://doi.org/10.5281/zenodo.14632858 vorfinden.

2) Aktuell wird eine App entwickelt, mit der sich die Textschwierigkeit automatisiert berechnen lässt.
3) Die Arbeit schließt sich damit der Forderung von Keeline / Kirby 2023, S. 550 an: „The first clear and obvious change to make is to emphasize vocabulary acquisition at all levels of the curriculum. […] we should probably de-emphasize grammar."

Thomas Laurs

Fac de necessitate virtutem – Ein Projekt zum jahrgangsübergreifenden Lektüreunterricht (jüLU) in Latein

Jahrgangsübergreifend Latein unterrichten? Es mag für die einen nach einem nur marginal wichtigen Thema klingen oder zumindest nach Wörtern, die nicht so recht zusammenpassen wollen. Für die anderen ist es eine alltägliche Herausforderung. So erwuchs die hier vorzustellende Abschlussarbeit aus eigener Praxissemestererfahrung an einem Berliner Gymnasium. Über die Würdigung des Projekts durch den DAV habe ich mich außerordentlich gefreut. – Ebenso über das damit einhergehende Interesse an einem Thema, dessen pädagogische und fachdidaktische Relevanz nicht so peripher ist, wie es zunächst erscheinen mag.

Die Masterarbeit unter der Betreuung von Prof. Stefan Kipf hatte sich zum Ziel gesetzt, grundlegende Aspekte der bislang kaum beleuchteten Thematik zu sortieren und – nach dieser theoretischen Analyse – einen praktischen Zugang beispielhaft zu entwerfen. Die Analyse fokussierte, wo nötig, Berliner Zahlen, dürfte aber auch für andere Bundesländer nicht realitätsfern sein.

Dieser Artikel möchte das Projekt auf überschaubarem Raum vorstellen. Die Ausgangslage der Untersuchung, zentrale Schritte und Erkenntnisse werden präsentiert. Für die gesamte Arbeit, ausführliche Literaturverweise und insbesondere den praxisbezogenen Teil inklusive dem erstellten Lehrmaterial zum Pliniusbrief 5,19 sei auf die Pegasus-Onlinezeitschrift XXII (2023/24) verwiesen.

1. Einleitung

Es dürfte wenige pädagogische Konzepte geben, die kontextabhängig so unterschiedlich bewertet werden wie jahrgangsgemischter Unterricht. In der Schuleingangsphase längst erforschter Standard, ist er im Lateinunterricht der Qualifikationsphase bisher eine *necessitas*, die altsprachliche Lehrkräfte im Überlebenskampf über sich ergehen lassen.

Dabei ist es in der Schulrealität angekommen, Oberstufenkurse nicht nur lehrgangsgemischt (z. B. L2 und L3) oder im Huckepack-Modell (GK und LK) zusammenzulegen, sondern auch jahrgangsgemischt. Jede dieser Konstruktionen löste schon in der Vergangenheit sicherlich berechtigte Sorgen von didaktischer Seite aus.[1] Umso nachdenklicher stimmt es, dass Forschung und Rahmenlehrplan dem erwartbar größten Sorgenkind bislang ihr Engagement schuldig bleiben: Der jahrgangsübergreifende Lektüreunterricht (im Folgenden jüLU) wird in den Klassenzimmern ‚miterledigt'. Die Belastung verbleibt bei den Lehrkräften.