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.

In der Problematik treten auch die unterschiedlichen Lehrgänge, insbesondere der Spätbeginn auf. Im Folgenden soll L1 den Lateinlehrgang ab der 5. Klasse, L2 denjenigen ab der 7. Klasse und L3 den Spätbeginn ab der 9. Klasse bezeichnen. L3 steht in Berlin schon a priori im Fokus, weil er der häufigste Lehrgang ist (ca. 73%). Stark besetze L2-Klassen sind also nicht die Regel, Latein konkurriert oft mit modernen Sprachen wie Spanisch oder Kursangeboten, die keine klassischen Schulfächer sind (z. B. Technik-AGs). Zusätzlich verfügt knapp die Hälfte der L3 anbietenden Schulen wiederum auch über einen L2-Lehrgang – entsprechend ist es erwartbar, dass sich dort Latein-Interessierte auf mehrere Lehrgänge verteilen. Insgesamt sind dies Konditionen, unter denen die Wahrscheinlichkeit kleiner Kurse stark steigt, und somit die von Mischkursen. Die zweite Rolle, die der Spätbeginn in der Untersuchung spielen wird, darf schon vorweggenommen werden: Jahrgangsgemischte Settings mit L3 werden sich als Problemherd herausstellen, da hier mit deutlich mehr Herausforderungen für die Lehrkraft zu rechnen ist als bei anderen jüLU-Kursen. Dies wird später genau beleuchtet. Dem Spätbeginn an sich fehlt bislang allerdings auch ein handfestes Konzept, da er hauptsächlich als ‚kurzes L2' verstanden wird. Dies wird wiederum bei jüLU-Kursen zu Problemen führen (s.u.).

An dieser Stelle sollen natürlich die Bemühungen von Fachdidaktik und Lehrkräften um die mit jüLU verwandten Themen Heterogenität und Differenzierung nicht verschwiegen werden. Es ist Konsens, dass Binnendifferenzierung eine positive Auswirkung auf Motivation und Lernerfolg hat.[2] Publikationen zum Thema Heterogenität liegen vor,[3] ebenso Ausgaben einiger Kanonautoren mit binnendifferenziertem Textmaterial.[4] Sämtlichen Erwähnungen jahrgangsübergreifender Kurse ist jedoch gemein, dass sie Jahrgangsmischung als extreme Heterogenität ansehen. So kann den entscheidenden Spezifika dieser pädagogisch und fachlich besonderen Situation nicht systematisch Rechnung getragen werden. Der rote Faden dieses Projekts ist es daher, die Jahrgangsmischung in der lateinischen Oberstufe gerade nicht als Spezialfall von Heterogenität zu behandeln, sondern als Spezialfall von Jahrgangsmischung.

Kann damit aus der *necessitas*, wie im titelgebenden Hieronymus-Appell, eine *virtus* gemacht werden? Das Vorhaben kann in Forschungsfragen für Theorie und Praxis heruntergebrochen werden: Welche spezifischen Konditionen charakterisieren jüLU, und welche Kurskonstellationen benötigen vorrangige Aufmerksamkeit? Wie gestaltet sich bei den herausgearbeiteten Problemschwerpunkten eine geeignete Differenzierungsaufgabe?

2. Theoretische Analyse

Der theoretischen Analyse, die hier im Fokus steht, liegt folgender Dreischritt zugrunde:

(1) Welche Lektüreerfahrungen bringen die unterschiedlichen Lehrgänge bei Eintritt in die Oberstufe mit, und welchen Zielen sieht sich der Lektüreunterricht in der Q-Phase verpflichtet?
(2) Wie ist jüLU in das Gesamtkonzept jahrgangsgemischten Lernens einzuordnen? Welche Kurskonstellationen können entstehen, und welchen ist (quantitativ und qualitativ begründet) primär Aufmerksamkeit zu widmen?
(3) Abgleich der Zielsetzung mit den jahrgangsübergreifenden Konditionen – die Besonderheit Spätbeginn

In gekürzter Form wird dieser Dreischritt im Folgenden entlanggegangen.

(1) Die Lehrgänge L1 und L2 starten am besten vorbereitet in die Qualifikationsphase: Im Idealfall haben sie nach drei- bis vierjähriger Lehrbuchphase noch die Chance auf ein bis zwei Jahre Begleit-, Übergangs- oder Anfangslektüre. Die Schülerinnen und Schüler haben das Lehrbuch abgeschlossen und können schon an kürzere Passagen von Originaltexten gewöhnt sein. Anders L3: Hier ist die Ausbildung von Lektürefähigkeit nach zwei bis drei Jahren Lehrbuch nicht wirklich gesichert. Im Optimalfall werden Spracherwerb und Erstlektüre hier verzahnt. Realistisch ist jedoch auch, dass die Einführungsphase noch komplett für das Lehrbuch genutzt wird, und dann ein kalter Bruch zur Originallektüre der Q-Phase besteht.[5] Im schlimmsten Szenario muss das Lehrbuch parallel zur Originallektüre fertiggestellt werden.[6] Entsprechend variiert die tatsächliche Lektüreerfahrung von L3-Kursen zu Beginn der Q-Phase schulabhängig – maximal ist aber nur ein Jahr der Erstlektüre zu erwarten, oft weniger. Der Lehrgang L4 ist nicht näher zu betrachten, da er insgesamt nur „Lektürefähigkeit“[7] als Ziel hat und jahrgangsübergreifende Settings bei diesem späten Einsetzen nicht realistisch sind.

Die Ziele des Lateinunterrichts in der Oberstufe, an denen sich der jüLU messen muss, sind ein bunter Strauß an Ansprüchen von RLP, EPA und Fachdidaktik. Mal abstrakt, mal ganz konkret, ist jede:r Altsprachendidaktiker:in die Reichweite bekannt – von Wortschatzvorgaben und Übersetzungskompetenz, über Kulturkunde und Literaturkompetenz, bis hin zu historischer Kommunikation und allgemeiner Persönlichkeits- bzw. Menschenbildung. Aus diesem Bündel sollen hier zwei Ziele herausgegriffen werden, welche in den letzten Jahren zunehmend Aufmerksamkeit im Diskurs gefunden haben und insbesondere für die Oberstufe relevant sind: die Literaturkompetenz und die Persönlichkeitsbildung.

Literaturkompetenz erweitert den funktionalen Umgang mit dem Text um die individuelle Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Literarisches Lernen – aus der Deutschdidaktik entlehnt (Spinner 2010) – befragt das subjektive Erleben jedes Einzelnen beim Lesen eines lateinischen Textes: Erwartungen, Gefühle, ästhetische Wahrnehmung, Fremdverstehen, Kreativität.[8] Sie kann verstanden werden als Erweiterung von einerseits reiner Text- oder Übersetzungskompetenz, und andererseits Literaturkunde. Der Umgang mit Literatur soll „freudvoll, kreativ und bewusst“[9] sein.

Wie alle übrigen Fächer der Oberstufe ist der LU auch der Bildung von Eigenständigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler verpflichtet. Hierzu zählen die Verantwortung für den Lernprozess und die Reflexion desselben (unter dem Dach der Wissenschaftspropädeutik), im LU kommt aber der gesamten Persönlichkeitsbildung eine tragende Rolle zu. So behandeln Glücklich & Kipf (2023) sie als dritte Dimension der Zielsetzung, neben der Funktion des LU als sprachlicher und kultureller Brücke. Schülerinnen und Schüler sollen Übereinstimmung und Alterität erfahren, (u. a. eigene) kulturelle Wurzeln reflektieren. Der LU soll der Verhandlung existenzieller Fragen eine geschützte Bühne bieten auf dem Weg zu urteilsfähiger Mündigkeit. Insgesamt ergibt sich als Ziel eine Wissenschafts- und Gesellschaftsfähigkeit, eine Art „Lebensbildung“.[10]

Diese Tendenzen der Zielfokussierung sind wohl kein Zufall: Das lesende und lernende

Individuum wird in den Mittelpunkt des Lektüreunterrichts gerückt. Die Heranwachsenden lernen, ihr subjektives Empfinden und Reagieren – womöglich ähnlich oder anders als antike Vergleichspersonen, womöglich ähnlich oder anders als die Zeitgenoss:innen im Kurs – einzuordnen. Sie nehmen als Subjekte am Sinnbildungsprozess teil. An dieser Stelle sei betont, was hinreichend dargelegt wurde: Dafür reichen fremde Übersetzungen nicht aus. Intensität und Differenziertheit der Auseinandersetzung benötigt Arbeit am Originaltext.

(2) Was geschieht, wenn der mit diesen Ansprüchen versehene Lektüreunterricht jahrgangsgemischt durchgeführt wird? Zunächst einmal bedeutet jahrgangsgemischt: Die Bindung an Jahrgangsklassen wird aufgelöst, also jene Bindung, die anhand von Geburtsjahrgängen möglichst homogene und damit möglichst produktive Lerngruppen zusammenstellen will. [11]

An der grundsätzlichen Diskussion zum Für und Wider von Jahrgangsmischung beteiligt sich das Projekt nicht. Da sich für Latein in der Oberstufe die Wahl auch nicht stellt, ist das Aufwiegen dieser Argumente hier zweitrangig, im Übrigen dürfte die „Verteidigung der Jahrgangsklasse" in dieser Thematik auch kein Forschungsanliegen sein. Um später jedoch auch Chancen des jüLU mit in den Blick nehmen zu können, lohnt sich der Hinweis, dass praktisch jeder außerschulische soziale Raum ein jahrgangsgemischter ist. Die Gesellschaft, an der die Schülerinnen und Schüler nach dem Abitur selbstbewusst teilhaben sollen, kennt die für die Schule so selbstverständliche Struktur kaum. In der Jahrgangsklasse können derweil bekanntlich Entwicklungsdifferenzen von mehreren Jahren auftreten.[12]

Wird die Jahrgangsbindung nun aufgehoben, geschieht dies entweder aus pädagogischer Überzeugung (ohne Ressourcennot), oder aus nichtfachlichen, sozusagen schulwirtschaftlichen Motiven. In beiden Fällen kann entweder nur ein einzelnes Fach betroffen sein oder die gesamte Klassen-/ Kursbildung der Stufen. Die zweiten oder dritten Fremdsprachen, die in der Sekundarstufe II jahrgangsübergreifend unterrichtet werden, sind ein Beispiel für organisatorisch bedingte Mischung in einzelnen Kursen. Hier geht der Mischung – im Gegensatz zu JüL in der Grundschule oder z. B. jahrgangsübergreifend angelegten „Lernbüros"[13] – in der Regel kein Konzept *voraus*, die Motivation kann nur *folgen*. Dem jüLU haftet damit die Konnotation von Notlösung und Ressourcenmangel an. Die Lateinlehrkräfte stehen mit ihrer Situation an der Schule allein da.

Der jüLU wird stets vom Nachteil aus gedacht. Doch es sollte nicht unterschlagen werden, dass die in den Modulen l1 bis l4 organisierte lateinische Oberstufe eine solche Jahrgangsmischung strukturell sehr gut möglich macht. Die Reihenfolge der Halbjahrthemen alterniert dann zwischen l1-l2-l4-l3-… und l4-l3-l1-l2-…, wobei hier l4 vorgezogen werden kann, damit das tendenziell anspruchsvollere Poesie-Halbjahr l3 für niemanden zur ersten Lektüreerfahrung wird.[14]

Eine genauere Betrachtung der Situation im Klassenzimmer führt zu der Frage, wer nun eigentlich gemeinsam mit wem dort lernt. Dies verlangt eine Strukturierung der möglichen Kurskonstellationen. Lässt man zusätzliche GK-LK-Mischung außer Acht, ergeben sich rechnerisch insgesamt neun Möglichkeiten, die Lehrgänge L1 bis L3 zu kombinieren, wovon vier sowohl im G8-, als auch im G9-Rhythmus denkbar sind (Tab. 1).

Tab. 1: Alle möglichen Kombinationsmöglichkeiten mit Fallbezeichnungen.

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
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	

Natürlich bedeuten die verschiedenen Kombinationen teils ganz unterschiedliche Unterrichtsrealitäten, die nicht alle empirisch erhoben werden können. Die folgende Darstellung – exemplarisch gezeigt an den Fällen 3.1, 5.1 und 6.2 – ermöglicht jedoch eine Grundlage für die weitere Diskussion (Tab. 2). Dabei beziehen sich die Stundensätze auf Berliner Umstände. Alle dreizehn Fälle finden sich auf diese Weise aufgeschlüsselt in der vollständigen Arbeit.

Schon hier ist gut erkennbar, wie spät und langsam der Spätbeginn vor allem im Vergleich zu L1 und L2 einsetzt. Dies dürfte eine Kombination von L3 mit einem der beiden anderen Lehrgänge sehr problematisch machen. Am jahrgangsgemischten Kurs nehmen L3-Lernende schon nach drei Fünftel bzw. nach der Hälfte der Lehrjahre teil (Fall 3.1). Dahingegen scheint ein Lehrgangsvorteil einen Altersvorteil auszugleichen (Fall 5.1). Wenn Lehrgangs- und Altersvorteil zusammenfallen, ist mit einem erheblichem Kompetenzunterschied zu rechnen: Im Fall 6.2 beispielsweise erhält der ältere Kursteil schon mit Beginn der Jahrgangsmischung das Latinum, der jüngere erst ein Jahr nach der Jahrgangsmischung.

Tab. 2: Fall 3.1, 5.1 und 6.2 als beispielhafte Gegenüberstellung der beteiligten Lehrgangsverläufe. Der vertikale schwarze Strich markiert den Latinumserwerb. Die Stundenzahlen (à 45min) sind exemplarisch nach Berliner Schulgesetz.

Fall 3.1: beide L3 G8

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

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

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

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

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

Um die dreizehn Fälle konkreter hinsichtlich Eintretenswahrscheinlichkeit und zu erwartender Probleme zu sortieren, wurde ein Experteninterview durchgeführt. Die interviewte Person ist Lateinlehrkraft und arbeitet in der Schulaufsicht des Landes Brandenburg, wo sie maßgeblich an der Umsetzung der dortigen Jahrgangsmischung mitwirkt. So konnte trotz schlechter Forschungs- und Datenlage zum Thema der Weg zu einem Problemschwerpunkt gefunden werden.

Prinzipiell sind lehrgangstreue Mischkurse (Fall 1 bis 3) deutlich häufiger als lehrgangsgemischte. Das liegt unter anderem daran, dass damit zusätzliche Herausforderungen vermieden werden können, und an vielen Schulen ein Lehrgang klar dominiert. Beispielsweise setzen viele Brandenburger Schulen auf den Lehrgang L2, während es in Berlin neben L1 (13 altsprachliche Gymnasien) und L2 auch gut möglich ist, an einer Schule nur L3 anzutreffen. Als zweites Kriterium kann – wenn Lehrgangsmischung doch zustande kommt – angesetzt werden, natürlich die geringstmögliche Differenz zu wählen. Das bedeutet, dass die Fälle 8 und 9 praktisch auszuschließen sind, da erst L2-L3 bzw. L1-L2 aus bestimmten Gründen scheitern müssten, damit L1-L3 zustande kommen muss. An altsprachlichen Gymnasien wäre somit jede andere Kombination plausibler.

Weiterhin ist zu erwähnen, dass bei L1- oder L2-Beteiligung, wie oben erwähnt, auf mindestens vier Jahre vollen Unterricht zurückgegriffen werden kann; die Schülerinnen und Schüler sind dank Übergangslektüre schon an den Oberstufenunterricht herangeführt. Die Fälle 1, 2, 4 und 5 sind entsprechend – vor allem hinsichtlich der oftmals fehlenden Lektüreerfahrung von L3-Kursteilen – hier zweitrangig zu behandeln.

Diese Fälle aus der Akutbetrachtung auszuschließen, bedeutet auf keinen Fall, dass sie als unproblematisch abzuschreiben sind. Lediglich für den Rahmen dieses Projekts muss sich hier auf die herausforderndsten und wahrscheinlichsten Fälle konzentriert werden. Umgekehrt ergibt sich nämlich, dass bei den übrigen realistischen Fällen (3, seltener auch 6 und 7) mit sehr nennenswerten Schwierigkeiten zu rechnen ist. Es sind genau jene Fälle, in denen auch oder ausschließlich L3-Schülerinnen und -Schüler lernen. Der Spätbeginn stellt innerhalb des jüLU-Prinzips eine eigene Besonderheit dar. Für Berlin und andere Länder, in denen der Lehrgang so stark vertreten ist, besteht noch zusätzliche Relevanz, den jüLU mit Beteiligung des Spätbeginns als Problemherd zu betrachten.

(3) Der Spätbeginn bildet eine eigene Unterkategorie im jüLU, da hier die Qualifikationsphase beginnt, bevor eine wirkliche Literaturpropädeutik in der Mittelstufe stattfinden konnte, und im schlimmsten Fall sogar, ohne dass der Spracherwerb (das Lehrbuch) abgeschlossen ist. Dies führt konkret im jahrgangsgemischten Setting dazu, dass ein erheblicher Unterschied in Text- bzw. Literaturkompetenz zu den übrigen Erfahrungsunterschieden hinzukommt. Der ältere Kursteil hat schon die Halbjahre l1 und l2 (oder l4 und l3) absolviert, womöglich möchten einzelne Schülerinnen und Schüler Latein im nächsten Frühjahr als Abiturfach einbringen. Diesem Leistungsniveau steht eine Kurshälfte entgegen, die oft noch nie einen Originaltext gelesen hat. Als extremes Fallbeispiel dient die eigene Praxissemestererfahrung: Hier fehlten der Q1 bei Beginn der Jahrgangsmischung gar noch Grammatikthemen wie Ablativus Absolutus, Konjunktive oder Steigerungen. Sach-

themen und Wortschatzarbeit verlaufen nicht linear und sind erwartbar leichter gemeinsam zu bearbeiten. Die fehlende Grammatik und Übersetzungsfähigkeit hingegen sind Differenzen, die ganz prägnant bei der Textarbeit zu Tage treten. In Phasen, in denen alle denselben Text in ähnlicher Zeit übersetzen sollen, verlieren Q1-Schülerinnen und Schüler leicht die Motivation und bekommen das Gefühl, zu schlecht für den Unterricht zu sein. Auch sozial kann sich ein negativ besetztes „Ihr" und „Wir" bilden. Wenn dann die Textarbeit von der Q3 angeführt wird und das Proprium des LU für den jüngeren Kursteil zum „Mitschreiben" verkümmert, verlieren die jüngeren Teilnehmer:innen ihre individuelle Literaturerfahrung. Die zwingende Arbeit am Originaltext, und damit das literarische Lernen leiden erheblich. Das Individuum, dessen subjektive Erfahrung der Literatur im Mittelpunkt stehen sollte, und dessen Selbstverantwortung und Persönlichkeitsbildung erwirkt werden wollten, droht an den Rand gestellt zu werden. Nicht nur sind damit ausgerechnet die beiden oben betonten Ziele in Gefahr, sondern auch Kursgeschehen und Unterrichtsgespräche büßen ihre Spannweite ein. Die eigentlich erhöhte Vielfalt kann ins Gegenteil kippen.

Die Lehrkraft fordert diese Situation in mehrerer Hinsicht heraus: Sie muss sich des Mehrfachaufwands bewusst sein, gleichzeitig aber auch motiviert, die Lerngruppe als eine zu betrachten, statt per se jede Stunde doppelt zu planen. Den passenden Differenzierungsansatz für die Altersklasse zu erspüren, muss unter Umständen geübt werden, schließlich bilden die jüLU-Kurse in der Oberstufe für alle Beteiligten eine Ausnahme (s. o.). Letztlich ist es wohl ein Spagat zwischen dem notwendigen Bekenntnis zur faktischen Dichotomie der beiden Kursteile und dem Bemühen, nicht immer Unterricht für zwei dichotome Gruppen zu machen, sondern gemeinsames Lernen anzuregen.

Diese Konditionen machen den Spätbeginn zu einer eigenen Unterkategorie. Doch auch hier soll nicht der Fehler begangen werden, jüLU nur vom Defizit aus zu denken. Die Herausforderungen zu benennen und ihnen systematisch zu begegnen, muss nicht darin münden, den jüLU an sich zu verteufeln. Dies scheint bei einiger Beschäftigung und der Auswertung des Interviews nicht gerechtfertigt. Im Gegenteil könnte man eine Darstellung des jüLU auch mit den Chancen und denjenigen Zielen beginnen, um die man sich erwartbar wenige Sorgen machen muss. So zeigte sich die Befragte zuversichtlich, dass in Jahrgangsmischung lernende Kurse inhaltsorientierte Ziele gut erreichen. Auch Wortschatz und Spracherwerbsziele sind per se nicht in Gefahr. Die Situationen beider Kursteile können verzahnt werden, lektürebegleitende Umwälzung bekannter Grammatik dürfte dem älteren Kursteil sehr willkommen sein. Hier ist im Fall 3 mitzudenken, dass auch die Q3-Schülerinnen und -Schüler erst ein Jahr zuvor in derselben Rolle waren wie die Q1. Ebenfalls bietet sich zur gemeinsamen Grammatikarbeit das Lernen durch Lehren (LdL) an, wovon der ganze Kurs sozial profitieren kann. Es lohnt sich für alle Beteiligten, die Gruppendynamik z. B. über Mentoring-/Paten-Modelle, Teambuilding oder die Sitzordnung positiv zu beeinflussen. So kann sich jüLU im vom Jahrgangsklassensystem geprägten Alltag der Jugendlichen zu einem erfrischenden Experimentierraum entpuppen.[15] Die letzte Jahrgangsmischung liegt, falls es sie gab, etliche Jahre zurück, und die jahrgangsgemischte Gesamtgesellschaft wartet nach dem baldigen Abiturzeugnis. Soziale

Kompetenzen, Empathie, Identifikation und Abgrenzung – für die Persönlichkeitsbildung darf man jüLU auch als kleines, dorniges Geschenk verstehen.

3. Praktische Umsetzung

Bevor ein Fazit gezogen wird, soll noch ein kurzer Blick auf den zweiten Teil der Arbeit geworfen werden. Hier wurde sich dem erwartbar folgenschwersten Problem, der vertikalen Heterogenität bei der Textarbeit, exemplarisch durch eine Differenzierungsaufgabe genähert. Zusammengefasst wurde auf Basis des Kieler Differenzierungsmodells das bekannte Prinzip des in Niveaustufen aufbereiteten Textmaterials weiterentwickelt. Bisher existieren Ausgaben mehrerer Verlage (s. o.), eine Jahrgangsmischung spiegelt sich allerdings nie wider. Das Resultat dürfte sein, dass die Q1 das einfachste Niveau wählt und die Q3 zwischen den anderen beiden pendelt. Um einen jüLU-Kurs aber nicht schlicht als „sehr heterogen" zu behandeln, möchte das Material nun der Jahrgangsmischung explizit mit einem Q1-Apparat Rechnung tragen. Dieser ist auf allen Niveaus identisch abgedruckt und wegfaltbar. So beeinflusst die Unterstützung, die die Q1 wegen ihres Spätbeginns nötig hat, nicht die eigenständige Niveauwahl. Allen Schülerinnen und Schülern stehen alle Niveaus offen. Letztlich entsteht ein breiteres Differenzierungsangebot für alle. Außerdem sieht der jüngere Kursteil klar getrennt, was von ihm erwartet wird, und was er noch nicht eigenständig bewältigen können muss. Kursteilübergreifende Partnerarbeit ist möglich. Um den individuellen Lernfortschritt nachhaltig zu beeinflussen, sollten die benötigten Hilfen nach der Übersetzung reflektiert werden und ggf. in Themenbündeln sortiert zur Wiederholung genutzt werden.

Erwähnt werden muss, dass es sich bei der Materialerstellung natürlich um einen Kompromiss handelt, angesichts mehrerer Einschränkungen. So ist z. B. die Zuordnung der Hilfsangaben zu einem bestimmten Niveau nicht eindeutig und nur wenig systematisch. Hier ist das Gefühl der Lehrkraft für die jeweilige Lerngruppe ausschlaggebend. Feinere Differenzierung wäre weiterhin mit mehr Niveaus oder einzelnen Hilfskarten erreicht, doch ist dabei weder der Vorbereitungsaufwand realistisch, noch die Materialsituation übersichtlich. Der Lateinkurs im Praxissemester, mit dem ähnliches Material erprobt wurde, zeigte sich zwar angenehm überrascht von dem Differenzierungsangebot und der Blattgestaltung. Allerdings ergab sich auch eine klare Tendenz zur Mitte; das zweite von drei Niveaus war mit Abstand am meisten gewählt. Dass damit die Differenzierung untergraben wird, zeigt zweierlei: Erstens muss das Hilfsangebot bzw. die Herausforderung jedes Niveaus klar benennbar und auch kommuniziert sein. Zweitens bedarf es Zeit und Auseinandersetzung, damit sich die Schülerinnen und Schüler selbstkritisch und -bewusst zuordnen und so auch von der Differenzierung profitieren können.

Ziel wird eine digitale und entsprechend individuell auf Mikroebene einstellbare Realisierung sein. Tools wie Hermeneus weisen vielversprechend in diese Richtung.[16] Deutschlandweit den notwendigen Grad von Digitalisierung vorauszusetzen, ist jedoch noch realitätsfern.

4. Fazit und Ausblick

Angesichts des Status Quo wird sich der jüLU sicherlich über jedes Engagement freuen. Die hier vorgestellte Masterarbeit kann nur ein erster Schritt sein in der Entwicklung von *necessitas* zu *virtus*, die dem Projekt seinen Namen gab.

Durch die Einordnung in das Gesamtkonzept jahrganggemischten Lernens konnte jedoch gezeigt werden, dass es nicht *den* jüLU gibt. Die systematische Aufgliederung ist unerlässlich, um den verschiedenen Kurskonstellationen gerecht zu werden. Der als akutes Hauptproblem herausgearbeitete Fall 3 (beide Kursteile lernen im Spätbeginn) wurde mit der Zielsetzung des lateinischen Oberstufenunterrichts abgeglichen. Dabei fällt auf, dass zwei Ziele konkret in Gefahr sind: das Übersetzen inklusive Literaturkompetenz, sowie die subjektbezogenen Entwicklungsziele. In der zielhomogenen Textarbeit wird beides manifest. Die vorgestellte Übersetzungsaufgabe bietet einen ersten Ansatz, jahrgangsübergreifende Kurse auch mit jahrgangsübergreifendem Material zu versorgen.

JüLU-Kurse benötigen ein bisher nicht erarbeitetes Konzept.[17] Die schlichte Handhabung als defizitäre Notlösung wird der Situation nicht gerecht. Dies erstreckt sich auch auf die Gestaltung der Leistungsüberprüfung. Die Übertragbarkeit der vorgestellten Methode auf eine binnendifferenzierte Klausur muss man länderspezifisch prüfen, ein Beispiel liefert hier das Brandenburger Pilotprojekt.[18] Auch abseits dessen dürften sich aber Überlegungen zu einer diversifizierten Leistungsbewertung lohnen (Portfolios, Gruppenarbeiten mit Präsentation, Übernahme von Lehraufgaben, …), und wie diese in den vier gemischten Halbjahren zu positionieren sind.

Es bedarf also noch des Engagements und der Planung seitens Fachdidaktik und Rahmenlehrplan sowie der Unterstützung der Lehrkräfte in dieser pädagogischen Herausforderung, die sie aus der Oberstufe nicht gewöhnt sind. Hier ist auch an Materialpools oder gegenseitiges Hospitieren zu denken. Dieser Mehraufwand sollte ausgesprochen und gewürdigt werden, damit jüLU nicht gar genutzt wird, um eine Lehrkraft „einzusparen". Es *gibt* große Herausforderungen, aber es scheint keinesfalls angemessen, die Jahrgangsmischung als zum Scheitern verurteilt zu interpretieren. Den jüLU bedacht zu gestalten, ermöglicht nämlich sogar, allen Lernenden gerechter zu werden als im Jahrgangsklassenunterricht. Alle Schülerinnen und Schüler profitieren von einem erhöhten Bewusstsein für und Angebot an Differenzierung, von erweitertem sozialen Horizont.

Die *virtus de necessitate facienda* ist nicht nur der Endpunkt der Reise, es ist auch das Bekenntnis, den Weg überhaupt zu bestreiten. Dass es einer *virtus*, also nichts Geringerem als der Zentraltugend bedarf, mag hoch gegriffen klingen. Doch immerhin liegt für manche Schulen die gesamte lateinische Oberstufe auf dem Tisch. Es lohnt sich.

Literatur:

Barié, P. (1979): Formen späten Lateinbeginns, in: W. Höhn / N. Zink (Hrsg.), Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe II, Frankfurt am Main, S. 82-92.

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

Glücklich, H.-J. / Kipf, S. (2023): Bildungsziele des Lateinunterrichts, in: S. Kipf / M. Schauer (Hrsg.), Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht, Tübingen, S. 103-111.

Kuhlmann, P. (2012): Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen.

Laging, R. (2007): 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, Pädagogik, 71.1, S. 28-30.

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.

Münchmeier, R. / Rabe-Kleberg, U. (2008): Bildung und Lebenskompetenz. Ein neuer Begriff von Bildung?, in: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), Soziale Arbeit in Gesellschaft, Wiesbaden, S. 356-362.

Schmitzer, U. / Kipf, S. (2021): Literaturkompetenz, in: U. Jesper / S. Kipf / T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten, Hannover, S. 133-143.

Scholz, I. (2012): Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten, Göttingen.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2022): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Teil C. Latein, Berlin.

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.

Anmerkungen:

1) Vgl. Barié 1979, S. 89.
2) Vgl. Meyer 2019, S. 91f.
3) Vgl. exemplarisch Scholz 2012, oder den AU 51.1, 2008, der sich ganz mit diesem Thema beschäftigt.
4) Vgl. exemplarisch Bossmanns 2020.
5) Der Berliner Rahmenlehrplan für die Oberstufe versteht dies als spätesten Endpunkt der Lehrbuchphase vgl. Senatsverwaltung 2022, S. V.
6) Dieser im RLP nicht erfasste Fall hängt davon ab, wie viele Stunden dem L3-Kurs in der Mittelstufe zugestanden werden. Ein mancherorts schlechtes Standing von Latein im Spätbeginn führt nicht nur zu kleinen Kursen: Wenn Latein z.B. als einmal wöchentliche AG oder als Zusatzkurs geführt wird, hat das auch einen bedenklich geringen Stundensatz in der Sekundarstufe I zur Folge.
7) Kuhlmann 2012, S. 31. Nach drei Lateinjahren sollen L4-Kurse zwei der vier klassischen Oberstufenhalbjahre behandelt haben. Dies wird entweder erreicht durch eine Verkürzung von Spracherwerbs- und Lektürephase auf je ein bis zwei Jahre oder durch eine Verzahnung beider Phasen von Beginn an.
8) Vgl. Glücklich & Kipf 2023, S. 105.
9) Schmitzer & Kipf 2021, S. 133.
10) Münchmeier & Rabe-Kleberg 2008.
11) Vgl. Laging 2007.
12) Vgl. Wagener 2022, S. 26, 53.
13) Leonhard 2019.
14) Da kaum konkrete Vorgaben an den jüLU gestellt werden, finden sich solche expliziten Planungen nur in schulinternen Curricula. Beispielhaft dafür eingesehen werden konnte das SchiC des Bertolt-Brecht-Gymnasiums Bad Freienwalde (Brandenburg).
15) Für (jüngere) Kinder spricht Laging 2007, S. 17, sogar von einem „Selbsterziehungsprozess der Gruppe".
16) Siehe www.hermeneus.eu.
17) Dieses Konzept ist, wie angedeutet, auch verwoben mit einem möglichen Konzept für L3 an sich. Viele Lehrkräfte würden eine gesonderte Berücksichtigung von L3 im Rahmenlehrplan bevorzugen (wie L4). Eine konkrete Überlegung ist, das erste Halbjahr der Q-Phase ausschließlich für den Spracherwerb nutzen zu dürfen und entsprechend auch andere Zentralabiturklausuren zu schreiben als L1 und L2.
18) Im Rahmen dieses Pilotprojektes beantragen Schulen die Durchführung eines jahrgangsübergreifenden Oberstufenkurses beim Schulamt, indem sie eine konkrete Planung zur Differenzierung und Leistungsüberprüfung einreichen.

Matthias Zachel

Preisverleihungen auf dem DAV-Kongress 2026
AD ASTRA-Preis
Preis des Deutschen Altphilologenverbandes für fachdidaktische Forschung

Im Rahmen des DAV-Bundeskongresses 2026 in Frankfurt werden bei der Kongresseröffnung am 7. April 2026 ab 18.00 Uhr die Preisträgerinnen und Preisträger der oben genannten Preise bekanntgegeben. Wir laden Sie dazu herzlich ein – und danken bereits jetzt den Mitgliedern der Jury sowie all denjenigen, die sich mit ihrer Einreichung um einen der Preise beworben haben.