

Studien in Italien behandelt ausführlich A. Sottili, Die humanistische Ausbildung deutscher Studenten an den italienischen Universitäten im 15. Jahrhundert: Johannes Löffelholz und Rudolf Agricola in Padua, Pavia und Ferrara, in: D. Hacke / B. Roeck (Hgg.), Die Welt im Augenspiegel. Johannes Reuchlin und seine Zeit (Pforzheimer Reuchlinschriften 8), Stuttgart 2002, 67-132 (hier 94-132); wieder abgedruckt in: ders., Humanismus und Universitätsbesuch. Die Wirkung italienischer Universitäten auf die Studia Humanitatis nördlich der Alpen

(Education and Society in the Middle Ages and Renaissance 26), Leiden 2006, 211-297 (hier 244-297).

- 24) Die Schrift Guarinos ist zitiert nach der lateinisch-englischen Ausgabe von C.W. Kallendorf: Humanist Educational Treatises, Cambridge (Mass.) 2002, 260-309 (hier 274). – Bei der lateinischen Grammatik handelt es sich um die *Regulae grammaticales* des Guarino von Verona aus dem Jahr 1418.
- 25) Kap. 16 Anfang (276/278 Kallendorf).

MICHAEL HILLGRUBER

Sprachbildung im Lateinunterricht – Wie Phönix aus der Asche?!

Eine klassische Sprache zu erlernen, war bis vor etwa drei bis vier Jahrzehnten noch Kindern aus Akademikerfamilien oft vorbehalten, doch inzwischen hat sich die Klientel erheblich verändert: Sie ist in jeder Hinsicht heterogener und herausfordernder denn je, gleichzeitig bietet jedoch gerade diese Veränderung eine Zukunftsperspektive für einen allgemeinbildenden Lateinunterricht. Und obwohl traditionelle Bildung oder gar humanistische Bildung für gewöhnlich in der Schulpolitik eher klein geschrieben wird, verlangt eben diese seit wenigen Jahren doch wieder eine Bildung, nämlich die *Sprachbildung*! Wenn das keine Steilvorlage für den Lateinunterricht ist!¹

Wie Schulpolitik unbeabsichtigt eine neue Perspektive aufzeigt ...

Lässt man nämlich bei der Rechtfertigung des Lateinunterrichts einmal alle positiven Argumente aus der Legitimationsapologetik beiseite, so bleibt neben dem Eigenwert der klassischen Sprache Latein vor allem die stete Spracharbeit an der deutschen Standardsprache.² In welchem Unterrichtsfach ließe sich demnach besser

sprachbildend tätig werden als in einem Fach, in dem Deutsch Unterrichts-, Arbeits- und Zielsprache zugleich ist und in dem auch die Inhalte – literarische und halbliterarische Texte – Anlass zur intensiven Spracharbeit bieten? Nicht zu vergessen ist dabei, dass im Rahmen der fachimmanenten Übersetzungstätigkeiten eine stete Sprachreflexion erfolgen sollte und so kontinuierlich das Sprachbewusstsein fortentwickelt werden kann. Wenn dies automatisch Sprachbildung bedeutete, endete der Artikel hier mit dem Vermerk: Das machen wir ja schon alles, einfach weiter so! Aber dem ist nicht so, da Sprachbildung mehr bedeutet, als bisher angeklungen ist und wie im Folgenden gezeigt werden soll.

Sprachbildung – gefordert und bisher nicht definiert

Der Begriff *Sprachbildung* – interessanterweise heißt es nicht *Sprachschulung*³ – ist im Rahmen des FörMig-Programm in Hamburg⁴ aus dem Begriff der Sprachförderung hervorgegangen, der selbst verworfen wurde, weil Förderung wie Förderunterricht klinge und daher auch

nur auf leistungsschwache Lernende Anwendung finde,⁵ obwohl alle Lernenden, je nach individuellen Bedürfnissen, an der sprachlichen Förderung teilhaben können sollten. Gleichzeitig vergaß man jedoch eine explizite Definition zu geben, so dass das zugrundeliegende Konzept nur indirekt aus den FörMig-Ausführungen, der Verwendung des Terminus' in Aufsätzen und in Curricula sowie der Semantik des Begriffes selbst erschlossen werden kann. So ließe sich Sprachbildung wie folgt näher bestimmen:

Unter **Sprachbildung** versteht man im schulischen Kontext alle Maßnahmen, deren **Ziel** es ist, jedem Lernenden eine umfangreiche **Entfaltung** seiner **sprachlichen Fähigkeiten** zu ermöglichen. Hierbei wird sowohl in der Umgangssprache als auch in der Standardsprache auf die individuelle Zone der proximalen Entwicklung⁶ Rücksicht genommen. Um dies gewährleisten zu können, wird regelmäßig der **Sprachstand überprüft** und mit dem Lernenden ausgewertet. Sprachbildung setzt dabei auf die **Vorbildwirkung** der Lehrenden und auf das erkenntnisgeleitete Bemühen des Einzelnen, **sich verbessern zu wollen**.

Anhand der Definition wird deutlich, dass unter Sprachbildung keineswegs nur die sture Vermittlung bestimmter sprachlicher Kenntnisse verstanden wird. Für die Lernenden gilt es, die sprachlichen Kompetenzen (Kenntnisse und deren Anwendung) individuell ausbauen zu wollen (Volition), während sie dabei von den Lehrenden begleitet (Diagnostik) und geleitet (Vorbild) werden. Welche Konsequenzen sich daraus für den Lateinunterricht ergeben, wird nach einem Blick auf die Erweiterung des Begriffs Sprachbildung, nämlich *Durchgängige Sprachbildung*, thematisiert.

Durchgängige Sprachbildung – realitätsferner Leitbegriff?

Durchgängige⁷ Sprachbildung ist im Gegensatz zur nicht näher definierten Sprachbildung durch Gogolin als ein fächerübergreifendes Konzept beschrieben worden, „das Kindern dazu verhelfen will, die Unterschiede zwischen Alltagssprache, dem alltäglichen Kommunizieren und dem, was bildungssprachlich verlangt ist, beherrschen zu lernen.“⁸ Das Anliegen Durchgängiger Sprachbildung sei also der kumulative Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten, deren planvolle und bewusste Förderung für L2-Lerner die Grundlage für eine erfolgreiche Bildungsbiographie schaffen solle.⁹ Dieses Konzept entspreche zurzeit eher einer bewusst allgemein gehaltenen Idee, wohin sich das Bestehende entwickeln könnte und sollte.¹⁰ Durchgängige Sprachbildung sei damit generell eine Begriffsprägung, die „sich im Modellversuchsprogramm FörMig als Leitbegriff für ein neues Verständnis sprachlichen Lehrens und Lernens bewährt hat, das darauf abzielt, über Grenzen zwischen Bildungsstufen, Unterrichtsfächern und Zielgruppen hinwegzusehen, um zu einer souveräneren Nutzung der vielen und vielfältigen Ressourcen zu gelangen.“¹¹ Diese Idee der Durchgängigen Sprachbildung sei auf die Situation der ‚fortgeschrittenen Einwanderung‘ gemünzt,¹² wobei Sprachbildung als ein hinsichtlich mehrerer Dimensionen „durchgängiges“ Kontinuum vorzustellen sei, als unabgeschlossen gelte und den Einzelnen mit seinem Sprachstand im Blick habe.¹³ Daraus lässt sich die nachstehende Definition ableiten:

‚Durchgängige Sprachbildung‘ ist ein bildungspolitischer Leitbegriff, der bewusst unscharf bleibt, um auch die nächsten bildungspolitischen Innovationen überleben zu können. Er verkörpert die **Idee** einer sowohl **fächer-** wie

auch **schulartübergreifenden sprachlichen Kompetenzförderung**, die kontinuierlich in mehreren Feldern (Einzelperson, Gegenstand, Umfeld, weitere Sprachen) durchgeführt wird und **niemals als abgeschlossen** gelten kann. Zielgruppe der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ waren anfänglich nur Lernende mit Migrationshintergrund, inzwischen sind alle Lernenden angesprochen (vgl. z. B. Teil B, Fachübergreifende Kompetenzentwicklung, Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg (2017/18)).

Das hier dargestellte Konzept der Durchgängigen Sprachbildung¹⁴ verlangt ein hohes Maß an Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden, ausgeprägte Reflexionsfähigkeiten auf beiden Seiten und umfangreiche organisatorische Mittel, um Sprachdiagnose, Mittelbereitstellung und Evaluation gewährleisten zu können. Obendrein wird dies von allen Lehrenden und Lernenden fächer- und schulartübergreifend erwartet, um das durch Sprachbildung angestrebte Ziel der Entfaltung der individuellen Sprachkompetenz zu ermöglichen. Wunschtraum oder Wahrscheinlichkeit?

Durchgängige Sprachbildung – Konsequenzen für den Lateinunterricht

Sicherlich wirkt die Idee der Durchgängigen Sprachbildung auf den ersten Blick wie ein Konzept, das sich Theoretiker fernab von der Schule und ihren tatsächlichen Gegebenheiten ausgedacht haben. Doch eigentlich bietet es die Gelegenheit, etwas kaum Durchführbares zu hinterfragen: die Forderung, in jedem Fach an der Sprachbildung zu arbeiten. Was wäre, wenn man bestimmte Aspekte der Sprachbildung bestimmten Fächern zuwies, so dass jedes Fach entsprechend der eigenen Möglichkeiten zum Großen und Ganzen beitrüge?¹⁵ Auf diese Weise ließen sich mittels Spezialisierung und

Fokussierung einerseits Dopplungen vermeiden, andererseits bei den Lehrenden „Panik“ vor den scheinbar unlösbaren Herausforderungen verhindern. Und hier kommt der Lateinunterricht in nicht unerheblichem Maße ins Spiel ... Zuerst einmal das Offensichtliche: Der Lateinunterricht ist anders! Er unterscheidet sich ...

- von den Naturwissenschaften, da in ihm keine Sach-/Fachtexte produziert werden,
- von den modernen Fremdsprachen, da in ihm keine fremdsprachliche Kommunikation angestrebt wird,
- vom Fach Deutsch, da in ihm viel stärker auf (halb-)literarische Texte gesetzt wird,
- aber auch von den Gesellschaftswissenschaften, da in ihm durch das Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche Sprache und Kultur einzigartig miteinander verknüpft werden.

Doch gerade in dieser Andersartigkeit liegt auch seine Stärke für die Sprachbildung: Im Lateinunterricht erfährt der Lernende Sprache als zentrales Medium: Sie dient dazu, sich eine vollkommen andere Welt zu erschließen, und zwar in kultureller, ästhetischer und linguistischer Sicht. Die angestrebte Übersetzungskompetenz verlangt nämlich nicht nur eine gut ausgebildete Sprachkompetenz in den beiden Unterrichtssprachen Latein und Deutsch, sondern auch eine ausgeprägte Text- und Literaturkompetenz,¹⁶ d. h. ein hohes Niveau an individueller Sprachkompetenz, das es durch systematische Sprachbildung zu erreichen gilt.

Systematische Sprachbildung – wichtige Impulse im Lateinunterricht

Wie also ließe sich Sprachbildung im Lateinunterricht systematisieren? Es bietet sich an, die von der FörMig-Gruppe formulierten Qualitätsmerkmale der Durchgängigen Sprachbildung¹⁷

auf den Lateinunterricht anzuwenden und zu konkretisieren:

1. Diagnose/Feedback:¹⁸ Die Lehrenden diagnostizieren individuelle sprachliche Voraussetzungen und reflektieren (mit den Lernenden) über individuelle Entwicklungsprozesse. Nach festgelegten Zeitabschnitten überprüfen und bewerten sie ebenfalls gemeinsam den sprachlichen Fortschritt.

Die Lehrenden können die vorhandenen Diagnostik-Instrumente (Tests, Klassenarbeiten, Hausaufgaben) auch zur Sprachbildung nutzen: Die Fehleranalyse bei Vokabeltests kann exemplarisch in vollständigen Sätzen schriftlich erfolgen oder das Konzept bestimmter Wörter kann nochmals besprochen werden. Die Auswertung von Hausaufgaben, die sich wegen ihrer Allgegenwärtigkeit besonders zur Differenzierung – auch und gerade in sprachlicher Hinsicht – eignen, kann sehr individuelle Rückschlüsse erlauben, die es transparent zu machen gilt. Punktuell können außerdem Einzelauswertungen zur Diagnose herangezogen werden, um den nächsten Schritt in der sprachlichen Entwicklung abzuleiten. Bei Klassenarbeiten (Klausuren) bietet es sich dann an, nach Fehlern in der lateinischen und deutschen Sprache explizit zu unterscheiden. So können einzelne Interpretationsaufgaben exemplarisch gemeinsam erarbeitet, besonders kuriose Übersetzungsvarianten metasprachlich analysiert und korrigiert sowie unzureichendes Sachwissen durch erneute Aufarbeitung des zugrundeliegenden Textes erweitert werden. Erhebliche Fehler in der deutschen Sprache, z.B. falsche Kollokationen, fehlerhafter Artikelgebrauch, falsche Bildung oder Anwendung der Vergangenheitstempora, fehlende oder sinnwidrige Satzverknüpfungen, Fehler in der Satzstellung oder im Satzbau, müssen separat – ggf.

nur mit einzelnen Lernenden – ausgewertet und korrigiert werden. Diese Lernenden benötigen zusätzliches (sprachbildendes) Übungsmaterial, das inhaltlich mit dem Lateinunterricht verknüpft ist, damit die Übungen als bedeutungsvoll wahrgenommen werden. Insgesamt sollten die beobachteten Entwicklungsprozesse (in beiden Sprachen) regelmäßig dokumentiert werden.

2. Planung: Die Lehrenden planen und gestalten den Unterricht hinsichtlich der standardsprachlichen Anforderungen explizit, indem sie u. a. standardsprachliche Mittel bereitstellen oder Standardsprache von Umgangssprache abgrenzen.

Sprachbildung kann explizit in jeder Stunde ein Thema sein, sei es durch sprachliche Korrekturen, durch Kontrastierung der Sprachen Latein – Deutsch und ggf. Englisch, durch Betonung der verschiedenen Register, durch Schriftlichkeit bei Interpretationsaufgaben, durch (schriftliche) Bearbeitung gelesener Sachtexte, durch Kommentierenlassen sprachlicher Fehler, durch Ausspracheübungen etc. Die Lehrenden wirken als sprachliche Vorbilder, indem sie Standardsprache nutzen, ihren eigenen sprachlichen Output, z. B. die sprachliche Ebene oder das verwendete Vokabular, kommentieren und beispielsweise schriftlich ausformulierte Lösungen für Übungsaufgaben anbieten, die eine textgebundene Antwort erfordern. Diese Lösungen können sprachlich ausgewertet und ggf. mit Vorschlägen der Lernenden ergänzt werden, um den Zusammenhang zwischen sprachlicher Gestaltung und Bedeutung des Inhalts bewusst zu machen. Außerdem bietet sich insbesondere die Wortschatzarbeit an, standardsprachliche Redemittel einzuführen, zu erklären und in Anwendung zu bringen.

3. Anwendung: Die Lernenden erhalten zahlreiche Gelegenheiten, standardsprachliche Kompetenzen zu erwerben, aktiv anzuwenden und fortzuentwickeln. Bei ihren individuellen Sprachbildungsprozessen werden sie durch die Lehrenden unterstützt.

Im gesamten Verlauf des Lateinunterrichts – d. h. in der Spracherwerbs- und Lektüre- resp. Literaturphase – können die Grammatik in beiden Sprachen (Morphologie, Semantik, Phonologie, Syntax), Metasprache sowie Textanalyse- und Übersetzungsstrategien thematisiert, geübt und angewendet werden. Insgesamt kann die Multivalenz des Faches für eine (explizite) Sprachbildung wirksam gemacht werden, z. B. indem

- Illustrationen beschrieben, analysiert und damit gezielt für die Sprachbildung und die Texterschließung genutzt werden,
- an Sachtexten strategisch und sprachlich gearbeitet wird, um ein möglichst umfangreiches Verständnis für den kulturellen Hintergrund zu erlangen,
- Vokabeln kontextgebunden (Satz, Text) oder vernetzt (Bilder, sprachliche Verknüpfungen) eingeführt, abgefragt und ggf. sprachlich seitens der Lernenden kommentiert werden,
- differenzierende Hausaufgaben mit dem doppelten Fokus auf Latein und Deutsch angeboten werden, z. B. indem Lernende aus einem Angebot an Aufgaben diejenige(n) auswählen dürfen, die sie in ihrer sprachlichen Entwicklung in beiden Sprachen voranbringen,¹⁹
- Übungen in einen Kontext eingebettet werden sowie unterschiedliche sprachliche und kognitive Anforderungen an die Lernenden stellen,
- lateinische Texte stets schriftlich und ziel-sprachenorientiert übersetzt werden, ohne

dass dabei die Übersetzung ausschließlich zur Überprüfung der Grammatikkenntnisse herangezogen wird,

- zweisprachige Texte ein verstehendes Lesen in zwei Sprachen fördern,
- längere deutsche Textpassagen eines literarischen Textes nicht nur ein Verständnis für das jeweilige lateinische Gesamtwerk, sondern auch ein Hineinwachsen in die deutsche Literatursprache ermöglichen und
- durch die dem Fach eigene Reflexionsarbeit kontinuierlich eine Sprachlernkompetenz aufgebaut wird.

Da Latein als „gerechte Sprache“²⁰ niemanden bevorzugt, starten alle Lernenden bei Null. Doch dies gilt nur für die Kenntnisse in der lateinischen Sprache, nicht jedoch für die Kenntnisse und Fähigkeiten in der deutschen Standardsprache. Will man also von Beginn an eine mögliche Ursache für das Auseinanderdriften der Leistungen verhindern, muss man im Interesse der fachlichen Ziele insbesondere auch der Arbeit an der deutschen Sprache einen hohen Stellenwert beimessen. Eine in der hier angeregten Form umgesetzte Durchgängige Sprachbildung kann somit in allen Phasen des Lateinunterrichts wertvoll sein, weswegen man der politischen Forderung nach Sprachbildung sogar dankbar sein sollte. Sie ermöglicht es dem Lateinunterricht, seinem schwindenden Ansehen und den eigenen Problemen hinsichtlich Heterogenität und Übersetzungsschwierigkeiten mit einem neuen, modernen und positiven Image zu begegnen.

Literaturverzeichnis

Beyer, A. (2015): Wenn zwei sich streiten, freut sich dann der Dritte? Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung. In: Pegasus-Onlinezeitschrift (2), S. 1–39. Online verfügbar unter <http://www.pegasus-onlinezeit->

schrift.de/2015_2/pegasus_2015-2_beyer_bildschirm.pdf, zuletzt geprüft am 21.02.2016.

Gogolin, I. (2008): Herausforderung Bildungssprache. In: Die Grundschulzeitschrift 22 (215/216), S. 26.

Gogolin, I. (2011): Durchgängige Sprachbildung – Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster [u.a.]: Waxmann (FörMig-Material, 3).

Jesper, U. et al. (2015): Latein hilft, die deutsche Sprache zu beherrschen. Unter Mitarbeit von Y. Demir, M. Heinsohn, G. Kühn-Wichmann und B. Kunz. Hg. v. IQSH. Kronshagen.

Kipf, S. (Hrsg.) (2014): Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein. Bamberg: Buchner.

Kipf, S. (2016): Das Basiscurriculum Sprachbildung – bemerkenswerte Perspektiven für den Lateinunterricht. In: LGBB 60 (2), S. 34–37. Online verfügbar unter *lgbb.davbb.de/images/2016/heft-2/lgbb_02_2016.pdf*.

Lange, I.; Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann (FörMig-Material, Bd. 2).

LISUM (10.11.2015): Teil B – Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. In: Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg (2017/18). Online verfügbar unter *https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf*, zuletzt geprüft am 20.11.2016.

Reich, H. H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: I. Gogolin (Hg.): Herausforderung Bildungssprache. Und wie man sie meistert. Münster: Waxmann (FörMig-Edition, 9), S. 55–70.

Anmerkungen:

- 1) Im Folgenden wird stets auf den Lateinunterricht Bezug genommen, weil zum Griechischunterricht hierzu bislang keine Arbeiten vorliegen.
- 2) vgl. Beyer 2015. Entgegen der Begrifflichkeit in den Curricula („Bildungssprache“) wird im Folgenden bewusst von Standardsprache gesprochen, da dieser Begriff allgemeingültiger und politisch neutral ist sowie Schriftsprache einschließt.
- 3) Vergleicht man die Verben *schulen* und *bilden* hinsichtlich ihrer Semantik, läge ebenfalls Sprachschulung näher, da *schulen* eher einen äußeren Vorgang beschreibt, der auf u.U. stupides Üben setzt, bis das Ziel der „Ausbildung“ erreicht ist. Im Gegensatz dazu ist unter *bilden* eher ein innerer Vorgang zu verstehen, der neue Formen aus sich selbst heraus wachsen lässt, auch wenn ein äußerer Einfluss beispielsweise in Form von Informationen oder Anleitung nicht fehlen darf.
- 4) FörMig steht für ein 2013 ausgelaufenes Programm, in dem man eine explizite Sprachförderung insbesondere für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (L2-Lerner) forderte.
- 5) Lange und Gogolin 2010, 14. Etwas anders argumentiert Reich in Gogolin 2008, 59: „Es ist nicht ratsam, durchgängige Sprachbildung und Sprachförderung einfach gleichzusetzen, [...] Die Gefahr dabei wäre, dass gerade den sprachlich Schwächeren zu wenig Aufmerksamkeit zugewendet würde, [...] Sprachförderung ist daher als Teil der Sprachbildung zu sehen – [...].“
- 6) Den Terminus „Zone der proximalen Entwicklung“ findet man z. B. in „Sprache und Denken“ des russischen Psychologen Wygotski

**Wir nehmen
Ihnen den
Druck ab**

BÖGL
DRUCK

Spörerauer Straße 2 • 84174 Eching/Weixerau

Tel. 08709 / 15 65 • Fax 33 19

info@boegl-druck.de • www.boegl-druck.de

- (1896-1934). Definition: „Zone der proximalen Entwicklung (Z.) bezeichnet die Distanz zw. (1) dem momentanen Entwicklungsstand einer Person, der über eigenständiges Problemlösen bestimmt wird, und (2) dem Stand der potenziellen Entwicklung, der über das Problemlösen mithilfe Erwachsener oder in Kollaboration mit (fortgeschritteneren) Gleichaltrigen erreicht werden kann (Cole et al. 1978). Die Z. kann somit als ein Maß für das Lernpotenzial eines Individuums relativ zu seinem momentanen Entwicklungsstand verstanden werden. Ausgehend von dem Konzept der Z. soll sich die Instruktion nach Wygotski mehr an dem Stand der möglichen Entwicklung als an dem Stand der aktuellen Entwicklung orientieren.“ Dorsch (18.Aufl.): Lexikon der Psychologie: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/zone-der-naechsten-entwicklung/>, 12.12.2016.
- 7) Seltsam mutet der Begriff „durchgängig“ an, da er seltener verwendet wird als „durchgehend“ (vgl. Ergebnisse im Leipziger Wortschatz, <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>: 1099 Verwendungen gegenüber 1996 von „durchgehend“). Vergleicht man obendrein die Semantik beider („durchgängig“: von Anfang bis Ende durchgehend, allgemein feststellbar; „durchgehend“: ohne räumliche und zeitliche Unterbrechung, konsequent durchgehalten), so ist es umso erstaunlicher, dass „durchgängig“ bevorzugt wurde, obwohl „durchgehend“ auch auf semantischer Ebene mindestens ebenso geeignet gewesen wäre.
 - 8) Lange und Gogolin 2010, 14.
 - 9) Vgl. Lange und Gogolin 2010, 14.
 - 10) Vgl. Reich 2013, 55.
 - 11) Reich 2013, 55.
 - 12) Vgl. Reich 2013, 58.
 - 13) Vgl. Reich 2013, 60ff. Reich nennt in diesem Zusammenhang vier Dimensionen: eine bildungsbiographische, eine situativ-thematische, eine sprachsozialisatorische und eine interlinguale Dimension.
 - 14) Für den Lateinunterricht lassen sich bereits einige Ausführungen zur Durchgängigen Sprachbildung finden. Es sei hier vor allem auf den Abschnitt „Durchgängige Sprachbildung im Fachunterricht“ aus Kipf 2014, 18-21, sowie Jesper, U. et al. 2015 und Kipf 2016 hingewiesen.
 - 15) Im Basiscurriculum Sprachbildung heißt es: „Die systematische Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen sichert ein nachhaltiges Verständnis der Fachinhalte und ist somit primär für das Fachlernen von Bedeutung.“ LISUM 10.11.2015, 4. Unter „systematisch“ lässt sich z. B. eine Strukturierung verstehen, die fachspezifische Zuordnungen vornimmt, die sich wiederum ergänzen und so eine Progression ermöglichen.
 - 16) Die in den Lehrplänen aufgeführte Kulturkompetenz wird als integrierter Bestandteil der genannten sprachlichen Kompetenzen aufgefasst, da sprachlich kompetentes Handeln ohne kulturelles und literarisches Wissen nicht erfolgen kann.
 - 17) vgl. Gogolin 2011. Die Autoren verwenden allerdings die Begriffe Bildungs- und Alltagssprache. Außerdem gehen sie von sechs Qualitätsmerkmalen aus, die für den Lateinunterricht zusammengefasst werden, zumal je zwei einander so nahe stehen, dass sie sich sinnvoll vereinen lassen.
 - 18) „*Feedback is a ‚consequence‘ of performance.*“ Hattie, J. (2009): *Visible Learning*. London, Routledge, 174. Hattie unterscheidet drei Feedback-Fragen (aus der Sicht der Lerner): 1. „Wohin gehe ich?“ (Lernabsicht, Ziel, Erfolgskriterien), 2. „Wie gehe ich dorthin?“ (erreichter Fortschritt, individuelle Erfolgskriterien), 3. „Wohin gehe ich danach?“ (Konsequenzen aus dem bisherigen Lernverlauf). Gutes Feedback als ein „Weg zur Veränderung“ ist demnach unerlässlich für eine erfolgreiche Sprachbildung.
 - 19) So könnte z.B. ein Sachtext zur Realienkunde wahlweise mittels Lesestrategie erschlossen werden, es könnten seine wesentlichen Aussagen (schriftlich) zusammengefasst werden oder es könnten (weiterführende) Fragen zum Text formuliert werden. Aber auch bei Grammatikaufgaben ließe sich sprachlich differenzieren, beispielsweise indem Lösungswege kommentiert werden.
 - 20) vgl. <http://www.fr-online.de/schule/fr-interview-ueber-die-sprache-latein--gerechte-sprache-,5024182,8340792.html>, 10.12.2016.

ANDREA BEYER