

ANN-CATHERINE LIEBSCH

Cogitamus ergo sumus.

Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht

1. Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag widmet sich dem großen Themenkomplex der Aufgaben(-gestaltung) für den Lateinunterricht (LU) aus unterschiedlichen Richtungen. In diesem Kontext wird zunächst *kognitive Aktivierung* als Basisdimension eines guten Unterrichts vorgestellt. Im Anschluss werden die Aufgabentypen *Lernaufgabe*, *Übungsaufgabe* und *Leistungsaufgabe* gegeneinander abgegrenzt.

Es wird ein *Kategoriensystem zur Aufgabenanalyse* vorgestellt, das es Lehrenden ermöglicht, das kognitive Aktivierungspotenzial von Aufgaben aus dem Lateinlehrbuch einzuschätzen. Zwei Aufgaben werden daraufhin exemplarisch analysiert. Anhand der Ergebnisse werden schließlich *Prinzipien für kognitive Aktivierung* im LU benannt und auf die Beispiele angewendet.

2. Kognitive Aktivierung als Basisdimension guten Unterrichts

Unterricht in seiner Gesamtheit ist ein vielschichtiger und schwer zu beschreibender Prozess mit vielen Akteuren und Einflussfaktoren. Die Bildungswissenschaften haben eine Vielzahl von Modellen hervorgebracht, die der systematischen Beschreibung der zahlreichen Ebenen dienen sollen, auf denen Unterricht stattfindet. Eines dieser Modelle ist die Unterscheidung in Sicht- und Tiefenstrukturen von Unterricht (vgl. Kunter & Trautwein 2013, S. 65). Sichtstrukturen „beziehen sich dabei auf alle Unterrichtsmerkmale, die auch Außenstehenden in relativ kurzer Zeit durch Beobachtung leicht zugänglich sind“ (ebd.), d. h. alle rahmengebenden Bedingungen von Unterricht, etwa äußere Organisationsmerkmale, Unterrichtsmethoden, Sozialformen. Tiefenstrukturen dagegen beschreiben Lehr- und Lernprozesse im Detail, „also die Qualität der

**Liebsch: Cogitamus ergo sumus.
Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten oder die Art der Interaktion zwischen den handelnden Personen“ (ebd.).

Die empirische Bildungsforschung hat nachgewiesen, dass, wenn es darum geht, einen für Schüler*innen (S*S) erfolgreichen Unterricht zu gestalten, den Tiefenstrukturen eine größere Bedeutung beizumessen ist (vgl. Köller & Meyer 2014; Kunter & Trautwein 2013, S. 66). Aus diesem Grund werden die Kriterien der Tiefenstruktur auch als *Basisdimensionen guten Unterrichts* bezeichnet: effiziente Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung (vgl. Kunter & Trautwein 2013, S. 77).

Eine effiziente *Klassenführung* führt zu einem hohen Maß an echter Lernzeit und gewährleistet den störungsfreien Ablauf des Unterrichts (vgl. Köller & Meyer 2014.). *Konstruktive Unterstützung* bedeutet, dass die Lernenden regelmäßig ein individuelles Feedback über ihren Lernprozess erhalten, im Unterricht ein konstruktiver Umgang mit Fehlern gepflegt wird und die Lehrpersonen „auch bei sozialen Problemen Ansprechpartner sind“ (ebd.). Die Dimension *Kognitive Aktivierung* „bezeichnet den intellektuellen Anforderungsgehalt im Unterricht“ (Kunter & Trautwein 2013, S. 86).

Kognitive Aktivierung beschreibt die „intensive geistige Anteilnahme“ (Mühlhausen 2015, S. 42) der S*S am Unterricht, da sie durch die Unterrichtsgestaltung „zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand“ (Lipowsky 2009, S. 93) angeregt werden: Unterricht sollte „diese mentalen Aktivitäten auslösen können“ (Kunter & Trautwein 2013, S. 86). Solche höheren Denkprozesse werden angeregt, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind (vgl. Heymann 2015, S. 7; Kunter & Trautwein 2013, S. 87-90; Lipowsky 2009, S. 93):

- Die Lehrkraft richtet kognitiv herausfordernde Aufgaben und Fragen an die Lernenden, die anspruchsvoll sind und nicht mit einem Routineschema gelöst werden können.
- Die Lehrkraft bettet neu zu erlernende Sachverhalte in größere unterrichtliche Zusammenhänge ein und gewährleistet die Anknüpfung an bereits vorhandenes Wissen und (Lern-)Erfahrungen.

Liebsch: Cogitamus ergo sumus.**Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

- Die Lehrkraft initiiert kognitive Konflikte (d. h. neue Informationen stehen im Widerspruch zu bereits Bekanntem).
- Die Lehrkraft provoziert unterschiedliche Meinungen und Lösungen in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand und lässt die S*S ihr Vorgehen begründen.

2.1 Aufgaben als Operationalisierung der Basisdimension *Kognitive Aktivierung*

Durch Schule angeregtes Lernen basiert auf den Lernangeboten, die S*S im Unterricht vorfinden; diese Lernangebote werden den Lernenden i. d. R. in Form von Aufgaben präsentiert. Daher kommen Aufgaben in Bezug auf die Basisdimension kognitive Aktivierung eine wesentliche Bedeutung zu (vgl. Kunter & Trautwein 2013, S. 87), da sie Lern- und Denkprozesse bei den Lernenden anstoßen.

Lehrkräfte sollten also erkennen können, welche Lernpotenziale sie ihren S*S mit einer Aufgabe eröffnen. Dabei erfordert die Einschätzung des kognitiven Aktivierungspotenzials genaue Kenntnisse über das Vorwissen der Lerngruppe in Bezug auf einen Lerngegenstand, da „kognitive Aktivierung sehr stark an Lerninhalte gebunden ist. Es erfordert tiefes fachliches und fachdidaktisches Wissen, um zu erkennen, ob eine Aufgabe motivierend und anspruchsvoll oder banal für eine bestimmte Schülergruppe ist“ (ebd., S. 89f.).

Dabei ist zu beachten, dass das Maß der kognitiven Aktivierung nicht die Schwierigkeit einer Aufgabe (zur Schwierigkeit von Aufgaben Pikowsky 2015) bestimmt, sondern die Art des Denk- bzw. Lernprozesses beschreibt, der durch die Aufgabe ausgelöst wird (vgl. Kunter & Trautwein 2013, S. 91). Dass ein höheres Stoffniveau nicht automatisch ein höheres Maß an kognitiver Aktivierung bedeutet, soll folgende Übersicht verdeutlichen (Tab.1):

Liebsch: Cogitamus ergo sumus.**Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

	geringes Stoffniveau (Beginn der Lehrbuchphase)	höheres Stoffniveau (Ende der Lehrbuchphase)
kognitiv wenig aktivierend (wenig komplexer Denkprozess)	Übersetze <i>Marcus servus non est. Dominus est.</i>	Bestimme die Formen: <i>fuit</i> – <i>fiat</i> – <i>feret</i> – <i>fecit</i> – <i>fiunt</i> .
kognitiv stärker aktivierend (komplexer Denkprozess)	Übersetze <i>Marcus servus non est. Dominus est.</i> Begründe, welche Artikel und Pronomen du verwendest.	Nicht alles kann „gemacht werden“. Übersetze jeweils treffend. 1. <i>Clamor fit.</i> 2. <i>Amicus consul fit.</i> 3. <i>Pons fit.</i> (vgl. Berchtold & Schauer, 2016, S. 214)

Tabelle 1: Kognitive Aktivierung ist nicht automatisch vom Lerninhalt abhängig
(in Anlehnung an Kunter & Trautwein 2013, 92).

Die Tabelle zeigt, dass kognitive Aktivierung auf jedem Stoffniveau möglich und nicht an komplexe Inhalte gebunden ist. Deshalb sind Lehrer*innen grundsätzlich dazu aufgefordert, „Aufgaben und Vorgehensweisen zu finden, die genau zu den vorhandenen Voraussetzungen der S*S passen und eben für dieses Leistungs- oder Motivationsniveau die richtige Herausforderung oder Anregung zu finden“ (Kunter & Trautwein 2013, S. 93).

3. Aufgaben im Unterricht

Im Zusammenhang mit Lehren und Lernen bezeichnet der Begriff „Aufgabe“ einen Handlungsauftrag, der Lernende dazu auffordert, sich mit einer Situation auseinanderzusetzen, deren Aspekte sie in bestimmter Art und Weise bearbeiten sollen, um ein Problem zu lösen und spezifische Ergebnisse zu erbringen (vgl. Mertens 2010, S. 7). Aufgaben sind für die Planung und Durchführung von Unterricht von essentieller Bedeutung – ein Umstand, der vor allem den vielfältigen Funktionen geschuldet ist, die Aufgaben bei der Strukturierung von Lehr-Lern-Prozessen zugeschrieben werden. Aufgaben dienen sowohl der Erarbeitung als auch der Übung, der Anwendung und Vertiefung und auch der Diagnose und Leistungsfeststellung (vgl. Bohl & Kleinknecht 2009, S. 331).

**Liebsch: Cogitamus ergo sumus.
Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.**

Seiten 1 bis 33

Im Fach Latein findet kaum fachdidaktische Auseinandersetzung mit der Form und Funktion von Aufgaben statt und auch Aufgabentypen werden von der Fachdidaktik bisher nicht systematisch unterschieden (vgl. Kuhlmann & Horstmann 2018, S. 10).

3.1 Die Unterscheidung von Aufgabentypen

Aufgaben werden im bildungswissenschaftlichen Kontext auf unterschiedliche Art und Weise kategorisiert; ein verbreitetes Modell ist die Unterscheidung hinsichtlich ihrer Zielsetzung, nämlich in Lernaufgaben und Leistungsaufgaben (vgl. Leisen 2010b, 11). In diesem Beitrag sollen die Übungsaufgaben als dritter Typus hinzukommen¹ (Abb. 1).

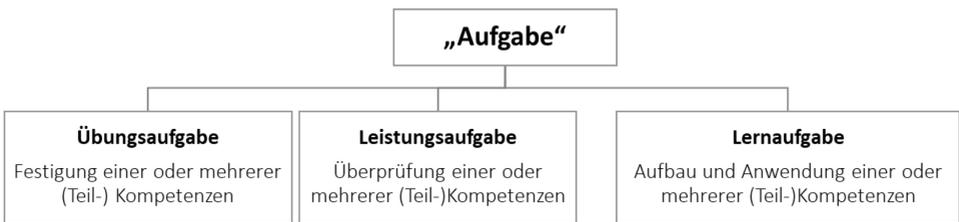


Abbildung 1: Die Unterscheidung von Aufgabentypen

Die Aufgabentypen unterscheiden sich nicht notwendigerweise in ihrer Form, sondern eher hinsichtlich ihrer Funktion im Unterricht (vgl. Kuhlmann & Horstmann 2018, S. 10). *Lernaufgaben* haben zum Ziel, neue (Teil-)Kompetenzen und Wissen aufzubauen, indem Vorwissen verarbeitet und erweitert wird. Im vorliegenden Beitrag werden Anwendungsaufgaben (vgl. Maier et al. 2013, 14) als Teil von Lernaufgaben verstanden, da auch hier bereits gefestigtes Wissen in neuen Zusammenhängen angewandt werden muss. Die Aufgabenstellungen sind häufig mehrteilig, aufeinander aufbauend und inhaltlich gerahmt.

Leistungsaufgaben dienen dem Testen und Prüfen von Lernständen. Während Lernaufgaben in Bezug auf Lösungsweg und -darstellung viel-

1 Die Fremdsprachendidaktik operiert ebenfalls mit einem aufgabenorientierten Modell (*tasked based learning*). Darin werden komplexitätsreduzierte Übungen (*exercises*) zum Üben und Wiederholen und komplexe Aufgaben (*tasks*) zum Lernen unterschieden (vgl. Klippel & Doff 2015, S. 187f.).

**Liebsch: Cogitamus ergo sumus.
Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.**

Seiten 1 bis 33

fällig sind, verlangen Leistungsaufgaben häufig eine Lösung und fragen eine bestimmte (Teil-)Kompetenz ab; diagnostische Aufgaben können daher ebenfalls zu den Leistungsaufgaben gezählt werden (vgl. Leisen 2010b, S. 10; Maier et al. 2013, S. 9f.).

Übungsaufgaben zielen eher auf das wiederholende Training von Kenntnissen (z. B. Vokabeln), Fertigkeiten (z. B. Deklinieren) und die Festigung bereits erworbener (Teil-)Kompetenzen (z. B. Formenbestimmung) (vgl. Heymann 2012). Ziel ist Automatisierung, also das schnelle Abrufen und Verwenden bereits erworbener Wissenseinheiten (vgl. Edmondson 2010, S. 11). Übungsaufgaben stellen häufig Einzelaufgaben mit nur wenigen Teilschritten und klarem Arbeitsauftrag dar. Übungs- und Leistungsaufgaben stehen sich nahe, insofern sie meistens eine bestimmte Lösung fordern.

Die Begriffe „Übung“ und „Aufgabe“ werden in den Fachdidaktiken allgemein, und in Latein im Besonderen, häufig nicht trennscharf und gelegentlich sogar synonym verwendet (vgl. Beyer 2018, S. 186; Caspari 2013, S. 5; Kuhlmann & Horstmann 2018, S. 10). Vor allem wenn Üben im Sinne einer Unterrichtsmethode und Lernstrategie verwendet wird, kommt es zu inhaltlichen und methodischen Überschneidungen (vgl. Arnold & Schreiner 2009, S. 247). Im vorliegenden Beitrag wird Üben als ein wichtiger Teil des Lernprozesses verstanden, in dessen Verlauf Neues gelernt, dann geübt und schließlich abgeprüft wird (Abb. 2). Übungsaufgaben sorgen also dafür, dass Wissensstrukturen dauerhaft im Langzeitgedächtnis verankert und so schnell gefunden und eingesetzt werden können, dass das Bearbeiten von komplexen Lernaufgaben erst ermöglicht wird (vgl. Kunter & Trautwein 2013, S. 93f.; Mühlhausen 2015, S. 44).

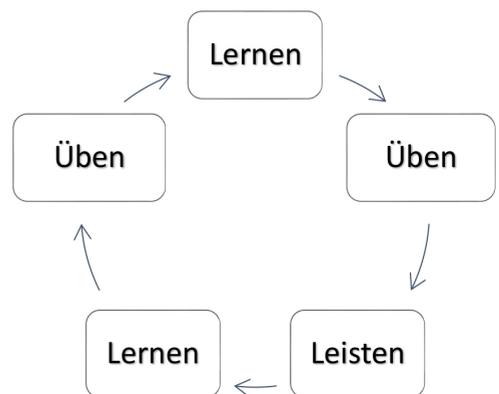


Abbildung 2: Der Lernprozess besteht aus Lernen, Üben und Leisten und wird im Unterricht immer wieder durchlaufen.

4. Ein Kategoriensystem zur Aufgabenanalyse für den (Latein-)Unterricht

Aufgaben bestehen im Kontext von Lehren und Lernen meist aus drei Elementen, die miteinander in Beziehung stehen: Aufgabenstellung,² Inhalt und Sozialform (vgl. Beyer 2018, S. 332f.). Die *Aufgabenstellung* umfasst sowohl die konkrete Handlungsanweisung als auch weiteren Begleittext (Hinweise, Erläuterungen, Kontextualisierung etc.); u. U. können aber Teile oder auch die gesamte Aufgabenstellung fehlen.

Der *Inhalt* einer Aufgabe kann vielfältig sein: ein zu übersetzender oder zu interpretierender Text, eine Anzahl von zu bestimmenden Formen, ein zu beschreibendes Bild, eine Reihe von zu ordnenden Begriffen, eine auszufüllende Tabelle etc.

Die *Sozialform* gibt die Interaktions- und Kommunikationssituation vor, in der eine Aufgabe bearbeitet wird (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit). Von den meisten Aufgaben wird, ohne konkrete Benennung der erwarteten Sozialform, die Einzelarbeit intendiert.

Durch das Zusammenspiel dieser Elemente sorgen Aufgaben für eine Strukturierung von Lehr-Lern-Arrangements, so dass Auswahl und Analyse von Aufgaben zentrale Punkte der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht darstellen:

„Aufgaben spielen eine herausragende Rolle für die gesamten Lern- und Interaktionsprozesse in der Schule. Aufgaben eröffnen und begrenzen gleichermaßen die Lernmöglichkeiten in allen schulischen Fächern und Fächerverbänden. Lehrkräfte planen täglich Aufgaben, sie führen täglich in Aufgaben ein, begleiten Schülerinnen und Schüler bei der Aufgabenbearbeitung und kontrollieren die Lösungen. Ziele werden über Aufgabenangebote angestrebt, Inhalte werden über Aufgaben segmentiert und strukturiert, Aufgaben sind in Methoden und Verfahren des Unterrichts eingewoben, Leistungskontrollen werden über Aufgabenformate konzipiert“ (Maier et al. 2013, S. 9).

Lateinlehrkräfte können für den Unterricht entweder eigene Aufgaben entwerfen oder bspw. auf die Angebote der Lehrbücher zurückgreifen. Die Autor*innen Maier et al. haben ein allgemeindidaktisches Kategori-

2 Beyer verwendet „Arbeitsanweisung“; dieser Begriff greift meines Erachtens allerdings zu kurz, da der Text einer Aufgabe auch weitere Informationen als nur eine Handlungsaufforderung beinhalten kann. Beyer verweist außerdem darauf, dass eine Aufgabe auch mündlich gestellt werden kann (2018, S. 332).

**Liebsch: Cogitamus ergo sumus.
Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

ensystem für die Analyse von Aufgaben entwickelt, mit dem sich deren Potenzial für kognitive Aktivierung einschätzen lässt. Es entstand auf der „Grundlage überfachlicher Taxonomien [...] und fachdidaktischer Konzepte“ (Bohl et al. 2015, S. 28f.) zur Aufgabenanalyse.

Maier et al. haben dieses Kategoriensystem neben empirischen Überprüfungen (vgl. Kleinknecht et al. 2011, S. 330) bereits von Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Fachdidaktiken einsetzen und bewerten lassen: Es wurde durchweg als brauchbares Hilfsmittel zur Aufgabenanalyse angesehen (vgl. ebd., S. 207).

Das Kategoriensystem, das Maier et al. (2013, S. 27) entwickelt haben, wird im vorliegenden Beitrag für den LU adaptiert.³ Das Analyseinstrument in tabellarischer Form umfasst sieben Kategorien mit je drei bis vier Subkategorien (Tab. 2), die in den folgenden Abschnitten erläutert werden.

3 Folgende Adaptionen wurden vorgenommen:

- Die Kategorie *Wissenseinheiten* (in etwa gleichzusetzen mit den Lösungsschritten einer Aufgabe) ist für das Fach Latein eher zu vernachlässigen, da diese bereits von anderen Fachdidaktiken in der Anwendung als (zu) schwierig bestimmbar bewertet wurde (vgl. Kleinknecht et al. 2013, S. 212). Auch die Autor*innen räumen ein, dass eine adäquate Einschätzung der Kategorie „in Fächern mit vorwiegend konzeptuellem Wissen und stark vernetztem Faktenwissen“ (ebd. 213), wie Latein sicher eines ist, „kaum zu leisten“ (ebd.) sei. Diese Kategorie greift eher in Naturwissenschaften, besonders in der Mathematik.
- Die Kategorie *Fachlicher Bezug* wird ergänzt, da die Kategorie *Lebensweltbezug* für das Fach Latein zu kurz greift (s. Kap. 4.1.4).
- Es werden in drei Subkategorien Begrifflichkeiten angepasst, um ein höheres Maß an Kohärenz zu erreichen (Offenheit: „undefiniert“ statt „ungenau“; Lebensweltbezug: „authentisch wirkend“ statt „authentisch“, „authentisch“ statt „real“; Repräsentationsform: „Rekonstruktion“ statt „eine“).

**Liebsch: Cogitamus ergo sumus.
Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.**

Seiten 1 bis 33

Kategorien	Subkategorien			
Wissensart	Fakten	Prozeduren	Konzepte	Metakognition
Kognitiver Prozess	Reproduktion	naher Transfer	weiter Transfer	Problemlösen
Offenheit	definiert/ konvergent	definiert/ divergent	undefiniert/divergent	
Lebensweltlicher Bezug	kein	konstruiert	authentisch wirkend	authentisch
Fachlicher Bezug	kein	nicht eindeutig	eindeutig	
Sprachlogische Komplexität	niedrig	mittel	hoch	
Repräsentationsform	Rekonstruktion	Integration	Transformation	

Tabelle 2: Kategoriensystem zur Aufgabenanalyse im LU (in Anlehnung an Maier et al. 2013, S. 27)

4. 1 Wissensart

Aufgaben können zur Bearbeitung und Lösung unterschiedliche Arten von Wissen erfordern, wobei eine hierarchische Stufung nicht vorgesehen ist, sodass ein Nebeneinander verschiedener Wissensarten in einer Aufgabe möglich ist (vgl. Maier et al. 2013, S. 30):

- deklarativ (Wissen, dass ...; Faktenwissen; z. B. metasprachliche Kategorien oder historische Daten),
- prozedural (Wissen, wie ...; (implizites) Handlungswissen; z. B. Prädikate unterstreichen oder Dekodierungsmethoden),
- konzeptuell (Wissen um die Beziehungen; vernetztes Begriffswissen; z. B. Wortschatzkenntnisse: *miles, dominus, virtus* etc.),
- metakognitiv (Wissen, warum ...; Monitoring- und Problemlösestrategien; z. B. Überarbeiten der eigenen Übersetzung).

4.2 Kognitiver Prozess

Aufgaben initiieren unterschiedliche kognitive Prozesse (d. h. höhere geistige Vorgänge), deren Potenzial zur kognitiven Aktivierung sich von

**Liebsch: Cogitamus ergo sumus.
Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.**

Seiten 1 bis 33

der reinen Wiedergabe über die Anwendung hin zum Problemlösen steigert⁴ (vgl. Bohl et al. 2015, S. 30):

- Bei der *Reproduktion* handelt es sich um eine Erinnerungsleistung, die sich auf alle Wissensarten beziehen kann.
- *Naher Transfer* findet statt, wenn Wissen angewandt werden muss und die Aufgabe sich kaum von bereits bekannten oder geübten Aufgaben unterscheidet.
- *Weiter Transfer* muss geleistet werden, wenn Wissen in unbekanntem Aufgaben angewendet werden soll und nicht sofort ersichtlich ist, welches Wissen zur Lösung benötigt wird.
- Wenn nicht ohne weiteres auf vorhandene Wissensbestände zurückgegriffen werden kann und ggf. neues Wissen produziert werden muss, spricht man von *Problemlösen*.

Diese Kategorie ist in hohem Maße vom Vorwissen der S*S abhängig, da vor allem die Unterscheidung zwischen Reproduktion und Transfer maßgeblich vom vorangegangenen Unterricht bestimmt wird (vgl. Klein-knecht et al. 2013, S. 211f.).

4.3 Offenheit

Die Offenheit einer Aufgabenstellung definiert sich über drei Subkategorien:

- *Definiert-konvergente* Aufgaben haben einen eindeutigen Arbeitsauftrag und genau eine richtige Lösung.
- *Definiert-divergente* Aufgaben weisen einen eindeutigen Arbeitsauftrag auf, können aber mehrere richtige Lösungen ergeben.

4 Eine bereits eingeführte Kategorisierung von Aufgaben anhand ihres kognitiven Anspruchsniveaus ist die nach den sog. Anforderungsbereichen (AFB). Die AFB erlauben Rückschlüsse auf die Komplexität einer Aufgabe in Bezug auf die geforderte Denkleistung (vgl. Kultusministerkonferenz 2004, S. 17). Die AFB werden u. a. in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein (EPA) definiert (vgl. Kultusministerkonferenz 2005, S. 11f.):

- AFB I umfasst die Wiedergabe und Beschreibung bekannter Kenntnisse und Sachverhalte (Reproduktionsleistung).
- AFB II umfasst das selbstständige Bearbeiten bekannter Sachverhalte und die Übertragung auf neue Zusammenhänge (Reorganisations- und Transferleistung).
- AFB III umfasst die planmäßige Verarbeitung komplexer Sachverhalte, um z. B. zu selbstständigen Lösungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen (Reflexion und Problemlösung).

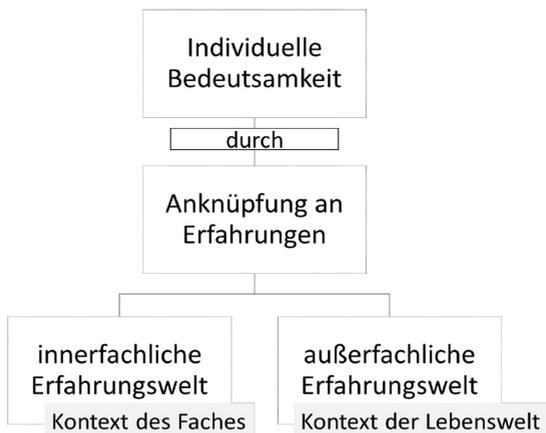


Abbildung 3: Bedeutung kann über die Anknüpfung an die inner- oder außerfachliche Erfahrungswelt generiert werden.

- Bei *undefiniert-divergenten* Aufgaben wird „keine klare Frage gestellt oder kein Arbeitsauftrag gegeben. Die Situation impliziert unterschiedliche Fragestellungen“ (Maier et al. 2013, S. 36). Es sind somit auch verschiedene Lösungen möglich.

4.4 Fachlicher und Lebensweltlicher Bezug

Kognitiv anregende Aufgaben ermöglichen das Einbetten neuer Sachverhalte in größere Zusammenhänge und rekurrieren auf die Erfahrungen der S*S (vgl. Kunter & Trautwein 2013, S. 86). Durch das In-Beziehung-Setzen von Erfahrungswelt und Inhalt der Aufgabe wird eine individuelle Bedeutung für die Lernenden generiert, deren Vorhandensein für eine intensivere kognitive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten sorgt (vgl. Heymann 2015, S. 7), weil den S*S die Sinnhaftigkeit des eignen Tuns verdeutlicht und Kompetenzerleben ermöglicht wird (vgl. Kunter & Trautwein 2013, S. 45). Diese Bedeutung kann sowohl durch Anknüpfung an die innerfachliche wie auch an die außerfachliche Erfahrungswelt erzeugt werden, die jeweils einen eigenen Kontext bildet, auf den von

Liebsch: Cogitamus ergo sumus.**Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

den Lernenden Bezug genommen werden kann (Kontext des Faches vs. Kontext der Lebenswelt) (Abb. 3).

Der fachliche Kontextbezug besteht zu allen (Lern-)Erfahrungen, die S*S im Fachunterricht machen, d. h. in Bezug auf Themen und Inhalte, Methoden und Medien, Arbeitstechniken, Aufgabenformate, Interaktions- und Kommunikationszusammenhänge u. v. m. Es ist dementsprechend das Vorwissen als Summe aller fachbezogenen Erfahrungen von Bedeutung.⁵

Der lebensweltliche Kontextbezug besteht dagegen zum außerfachlichen Erfahrungsraum der S*S. Ein solcher findet im LU vor allem durch die Herstellung von Gegenwartsbezügen zu den aus antiken und nachantiken Texten erschlossenen Sachverhalten statt, wobei stets eine „produktive [...] Bewältigung der Fremdheit der Antike“ (Kipf 2006, S. 351) angestrebt wird. Dieses Fremdheitserleben soll nicht durch eine oberflächliche Aktualisierung gebrochen werden (vgl. Petersen 1995, S. 58f.). Auseinandersetzung mit den Inhalten lateinischer Texte findet mit dem Ziel des Existentiellen Transfers⁶ über Historische Kommunikation⁷ statt; dies erfordert eine intensive Beschäftigung mit den Aussagen und Fragestellungen der lateinischen Texte vor dem Hintergrund der eigenen Lebenssituation und Lebenserfahrung. Lebensweltbezug kann aber nicht nur in Aufgaben zur Textarbeit hergestellt werden, auch beim Spracherwerb kann an diese angeknüpft werden, z. B. über Sprachvergleiche.

-
- 5 S*S verfügen auch in Bezug auf ihre Lebenswelt über Vorwissen; bildungswissenschaftlich rekuriert der Begriff allerdings vornehmlich auf fachliches Wissen und wird daher auch in diesem Beitrag so verwendet (vgl. Kunter & Trautwein 2013, S. 30 und 48).
- 6 Existentieller Transfer meint das „Umdenken der antiken Vorstellungen in unsere eigene Wirklichkeit, Umsetzung der am Text gewonnenen Erkenntnisse in die eigene persönliche und gesellschaftliche Situation“ (Mundig 1974, S. 288). Die Unterschiede zwischen antikem und modernem Denken werden bewusstgemacht und kritisch reflektiert; vor dem Hintergrund dieser Erfahrung sollen die S*S die eigene Vorstellungswelt erweitern.
- 7 Historische Kommunikation bildet gewissermaßen den Gegenentwurf zur aktiven Kommunikation in den modernen Fremdsprachen. Als Dialogpartner bleiben den S*S im LU nur die Texte. Historische Kommunikation wird daher als ‚dialogischer Umgang‘ mit lateinischen Texten und den in ihnen enthaltenen Denkmodellen verstanden. Durch die Erfahrung von Nähe und Distanz, durch Identifikation und Distanzierung soll eine „unmittelbare Betroffenheit“ (Maier 1997, S. 325) bei den S*S erzeugt werden, „mit der Konsequenz auch der kreativen, eigenes Denken und Verhalten verändernden Reaktion“ (ebd.).

**Liebsch: Cogitamus ergo sumus.
Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

Die ausgeführten Überlegungen führen zu folgenden Kategorien: Die bedeutungsgebende Verknüpfung von persönlicher Erfahrungswelt und Aufgabe wird durch die Kategorie *Fachlicher Bezug* für die Anknüpfung an die innerfachliche Erfahrungswelt und die Kategorie *Lebensweltlicher Bezug* für die Anknüpfung an die außerfachliche Erfahrungswelt repräsentiert.⁸

Folgende Subkategorien für den fachlichen Bezug sind zu beachten:

- Aufgaben *ohne fachlichen Bezug* lassen aus der Sicht der S*S keine Einbettung in den Sach- und Sinnzusammenhang der Lektion bzw. des Unterrichtsthemas erkennen.
- Aufgaben mit *nicht eindeutigen Fachbezug* bieten eine Einordnung an, bleiben dabei aber knapp und/oder unklar (und daher für Lernende schwer zu verstehen). Die fachliche Relevanz ist daher nicht auf den ersten Blick ersichtlich.
- Aufgaben mit *eindeutigem Fachbezug* sind klar verständlich und überzeugend in den inneren Zusammenhang des Unterrichts eingebettet bzw. machen ihre fachliche Relevanz explizit (im Sinne von „Das brauchst du für ...“).

Für den lebensweltlichen Bezug werden folgende Subkategorien geboten:

- Aufgaben *ohne lebensweltlichen Bezug* bieten keine Verknüpfung zwischen Fachwissen und Lebenswelt.
- Aufgaben mit *konstruiertem Lebensweltbezug* erwecken den Anschein eines solchen, wirken aber künstlich und bemüht.
- Bei Aufgaben mit *konstruiertem, aber authentisch wirkendem Lebensweltbezug* dagegen wird der Erfahrungshorizont der Lernenden deutlicher bedacht und Fachwissen sinnvoll zur Anwendung gebracht.

8 Maier et al. 2013 verwenden nur die Kategorie Lebensweltbezug; eine Erweiterung um die Kategorie Fachbezug erscheint für den LU sinnvoll, weil man so nicht dem Versuch erliegt, „den Lateinunterricht bildungspolitisch und pädagogisch aus seiner ‚Aktualität‘ heraus als modernen, unverzichtbaren Unterrichtsgegenstand apologetisch [zu] legitimieren“ (Petersen 1995, S. 58), sondern in die Lage versetzt wird, sinnvoll aus dem Fach heraus zu argumentieren, um begründet Aufgaben für einen auch in dieser Hinsicht kognitiv aktivierenden Fachunterricht auszuwählen.

Liebsch: Cogitamus ergo sumus.**Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

- Aufgaben mit *authentischem lebensweltlichem Bezug* konfrontieren die Lernenden „mit einer Problemstellung, die tatsächlich auch gelöst werden muss“ (Maier et al. 2013, S. 37).

Diese Kategorien sind als „Entweder-oder-Aspekte“ zu sehen: Für ein hohes Maß an kognitiver Aktivierung sollte wenigstens eine der beiden Kategorien eine hohe Subkategorie erreichen.

4.5 Sprachlogische Komplexität

Die Kategorie der sprachlogischen Komplexität verweist auf den Einfluss, den die sprachliche Gestaltung auf den Anforderungsgehalt der Aufgabe hat. Diese Kategorie bewertet nicht, ob es sich um eine „gute“ Aufgabenstellung handelt, sondern dient der Einschätzung, wie viel Denkleistung aufgebracht werden muss, um sich dem Kern der Aufgabe, d. h. der tatsächlichen Handlungsanweisung, zu nähern. Folgende Subkategorien werden unterschieden:

- Aufgaben mit *einfacher sprachlogischer Komplexität* weisen wenig Text auf; „die Reihenfolge der Sätze entspricht der Aufgabenbearbeitung; es werden einfache Haupt- und Nebensätze verwendet“ (Maier et al. 2013, S. 38).
- Bei Aufgaben mit *mittlerer sprachlogischer Komplexität* ist dies nicht der Fall, außerdem gibt es „Textpassagen mit irrelevanter Information und komplexeren Satzgefügen“ (ebd.).
- Aufgaben mit *hoher sprachlogischer Komplexität* weisen zusätzlich noch schwer verständliche Formulierungen auf; die inneren, logischen Bezüge der Aufgabe werden durch ihre sprachliche Gestaltung verdeckt.

4.6 Repräsentationsform

Wissen kann in unterschiedlicher Weise dargestellt werden. Die Kognitionspsychologie unterscheidet deshalb u. a. zwischen verbaler und bildhafter Repräsentation. Bei der Aufgabenanalyse wird zwischen der Darstellungsweise der für die Aufgabe relevanten Informationen (Inhalt der Aufgabe) und der Lösung unterschieden (vgl. Kleinknecht et al. 2011, S. 336). Beispiele für Repräsentationsformen sind kontinuierliche (fortlau-

Liebsch: Cogitamus ergo sumus.**Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

hend geschriebene) Texte, diskontinuierliche (nicht fortlaufend geschriebene) Texte (z. B. Tabellen oder Schaubilder) (vgl. Egle 2017) und Bilder (z. B. Fotografien oder Zeichnungen), aber auch Symbole (z. B. Unterstreichungen und Pfeile). Für die Subkategorien werden Aufgabe und Lösungsanforderung in Beziehung gesetzt:

- Bei Aufgaben mit *Rekonstruktion einer Repräsentationsform* basieren Aufgabeninhalt und Aufgabenlösung auf einer Repräsentationsform (z. B. kontinuierlicher Text).
- Aufgaben, die die *Integration verschiedener Repräsentationsformen* erfordern, liegen die Informationen der Aufgaben in unterschiedlicher Form vor (z. B. kontinuierlicher und diskontinuierlicher Text). Die Lösung erfordert eine in der Aufgabenstellung vorhandene Repräsentationsform.
- Muss eine nicht durch die Aufgabe gegebene Repräsentationsform zur Lösung erbracht werden (z. B. kontinuierlichen Text in einer Tabelle darstellen), spricht man von *Transformation der Repräsentationsform*.

5. Aufgabenanalyse mit dem Kategoriensystem

Das Kategoriensystem wird als Analysetool für sog. Operator-Aufgaben genutzt; als „Operator-Aufgaben werden inhaltsbezogene Denk- und Handlungsaufforderungen bezeichnet, die einen eigenständigen Operator enthalten“ (Maier et al. 2013, S. 15). Aufgabenstellung und Inhalt der Aufgabe müssen für die Analyse teils voneinander getrennt (z. B. bei Offenheit), teils im Zusammenwirken (z. B. bei Repräsentationsform) bewertet werden. Bei einer komplexen Lernaufgabe, die aus mehreren (Teil-)Aufgaben besteht, werden zunächst die Aufgabenteile analysiert und dann deren Zusammenspiel bewertet (vgl. ebd. 14f.).

In Bezug auf die richtige „Lesart“ des Kategoriensystems bleiben die Autor*innen vage, d. h. sie lassen offen, anhand welcher Subkategorien eine Aufgabe als in welchem Maße kognitiv anregend gewertet kann. Grundsätzlich kann aber davon ausgegangen werden, dass das Potenzial zur kognitiven Aktivierung innerhalb einer Kategorie von Subkategorie zu Subkategorie von links nach rechts zunimmt (s. Tab. 3). Das bedeutet, dass z. B. Aufgaben, die Problemlösestrategien erfordern, kognitiv

**Liebsch: Cogitamus ergo sumus.
Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.**

Seiten 1 bis 33

aktivierender sind als Reproduktionsaufgaben. Auf dieser Annahme beruhen verschiedene allgemein- und fachdidaktische Klassifikationsschemata für Aufgaben (z. B. Bloom 1956 und Anderson & Krathwohl 2001) (vgl. Maier et al. 2013, S. 16–26). Das maximale Aktivierungspotenzial hätten demnach Aufgaben, deren Bewertung bei allen Subkategorien in der rechten Spalte des Kategoriensystems läge (jeweils in der dritten bzw. vierten Subkategorie). Analog zu den AFB der EPA (vgl. Kultusministerkonferenz 2005, S. 11–12) wird für den LU eine mögliche Gewichtung der Subkategorien für ein *geringes, mittleres und hohes Potenzial zur kognitiven Aktivierung* vorgeschlagen und in Stufen umgesetzt (Tab. 3):⁹

	Potenzial zur kog. Aktivierung nimmt zu 			
Kategorien	Subkategorien			
Wissensart	Fakten	Prozeduren	Konzepte	Metakognition
Kognitiver Prozess	Reproduktion	naher Transfer	weiter Transfer	Problemlösen
Offenheit	definiert/konvergent	definiert/divergent	undefiniert/divergent	
Lebensweltlicher Bezug	kein	konstruiert	authentisch wirkend	authentisch
Fachlicher Bezug	kein	nicht eindeutig	eindeutig	
Sprachlogische Komplexität	niedrig	mittel	hoch	
Repräsentationsform	Rekonstruktion	Integration	Transformation	
Potenzial zur kog. Aktivierung	Stufe I (gering)	Stufe II (mittel)	Stufe III (hoch)	
entspricht etwa	AFB I	AFB II	AFB III	

Tabelle 3: Kognitives Aktivierungspotenzial: gering – mittel – hoch in Anlehnung an die AFB.

9 Bei Kategorien mit drei Subkategorien kann die Zuordnung zweifelsfrei getroffen werden, z. B. sprechen definiert-konvergente Aufgabenstellungen für ein geringes Potenzial zur kognitiven Aktivierung (Stufe I), definiert-divergente dagegen für ein mittleres (Stufe II) usw. Bei Kategorien mit vier Subkategorien ist ein gewisser Ermessensspielraum gegeben, z. B. ob Aufgaben, die konzeptuelles Wissen erfordern, eher ein mittleres oder hohes Potenzial zur kognitiven Aktivierung (Stufe II-III) aufweisen. Im Zweifelsfall ist die Aufgabe als Ganzes, also das Zusammenspiel der Subkategorien, zu betrachten und ggf. mit Zwischenstufen zu versehen.

**Liebsch: Cogitamus ergo sumus.
Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

Das Augenmerk auf die Gestaltung und den kognitiven Anspruch von Aufgaben zu richten, ist durchaus relevant für die Gestaltung von lernwirksamem LU. Beyer zeigt anhand ihrer Analyse der Lehrbücher der fünften Generation, dass 50 % der dort angebotenen Aufgaben mit Operatoren gestellt werden, die dem AFB I zugeordnet werden können, so dass auf AFB II und III im besten Fall je 25 % entfallen (vgl. 2018, S. 301). Legt man diese empirische Untersuchung zugrunde, kann die These aufgestellt werden, dass Aufgaben im LU, wie sie von Lehrbüchern angeboten werden, häufig eher ein geringes kognitives Aktivierungspotential haben.

Da aber kognitiv aktivierende Lernprozesse den „Schlüssel für den Lernerfolg bei allen Schülerinnen und Schülern“ (Kunter & Trautwein 2013, S. 92) darstellen, verschenken Lateinlehrkräfte Lernpotenziale, wenn sie ihre S*S zu oft zu wenig anspruchsvolle Aufgaben bearbeiten lassen. Daher haben Lehrer*innen sicherlich allen Grund, zumindest hin und wieder zu prüfen, ob S*S im LU auch wirklich „ihren Kopf benutzen müssen“.

5.1 Aufgabenanalyse: Beispiele

Im Folgenden wird die Verwendung des Kategoriensystems an zwei Beispielen aus dem Lehrbuch *Adeamus!* (erschienen 2016 im Oldenbourg Schulbuchverlag), einem Vertreter der fünften Lehrbuchgeneration (vgl. Beyer 2018, S. 195), demonstriert. In ähnlicher Weise können aber auch selbst gestaltete Aufgaben analysiert werden. Es kann sich im Folgenden allerdings nur um eine exemplarische Analyse handeln, da das Potenzial zur kognitiven Aktivierung zum einen immer vom tatsächlichen Vorwissen einer Lerngruppe abhängt (s. Kap. 2.1). Zum anderen kann nur die Aufgabe *per se* betrachtet werden: Wie Lehrende diese Aufgaben im Unterricht einsetzen, kann nicht in die Auswertung einfließen.¹⁰

10 Auch für die fachlich bzw. fachdidaktisch begründete Einschätzung der Kategorien und Subkategorien liegt für den LU noch keine empirische Evidenz vor, so dass es sich hier nur um ein vorläufiges Ergebnis handeln kann. Für eine tatsächlich evidenzbasierte Aussage über das kognitive Anspruchsniveau von Aufgaben in Lateinlehrbüchern wären weiterführende Studien mit deutlich mehr Datenmaterial notwendig. Auch gibt es keine wissenschaftlichen Erkenntnisse darüber, wie Lehrkräfte im LU mit Aufgaben aus Lehrbüchern umgehen. Insofern stellt die Aufgabenanalyse mit allen sich daraus ergebenden Fragestellungen ein Forschungsdesiderat dar.

5.1.1 Beispiel I: Diskriminationsaufgabe

Die Abbildung 4 zeigt eine Aufgabe aus Lektion 21 (Berchtold et al., 2016, S. 114); grammatisches Schwerpunktthema der Lektion ist u. a. die Bildung und Verwendung des Adverbs. Es handelt sich um eine Diskriminations- bzw. Zuordnungsaufgabe. Die S*S sollen entscheiden, ob es sich bei den gegebenen Formen um Adjektive, Adverbien oder keines von beidem handelt (2.a.). Anschließend sollen sie die als Adverbien bestimmten Wörter der jeweiligen Deklination der zugrundeliegenden Adjektive zuordnen (2.b.).

G₁ 2. a. *Urchaos. Zu Anfang müssen Adjektive und Adverbien unterschieden werden. (Zwei Wörter bleiben übrig.)*

immortalia – recens – aspere – placida – familiariter – propter – miser – celere – recte – tum – nimis – nonne – crudeliter

b. *Ordne die von Adjektiven abgeleiteten Adverbien nach Deklinationen.*

Abbildung 4: Diskriminationsaufgabe (Adeamus!, LK21, S.114)

Analyse anhand des Kategoriensystems

- Um die Aufgabe lösen zu können, müssen drei Wissensarten aktiviert und verzahnt werden: *Faktenwissen* (Bildungsregeln von Adverbien; Deklination der Adjektive; undeclinierbare Adverbien), *prozedurales Wissen* (Zerlegen von lat. Wörtern, Fokussierung auf Endung; einfache Prozedur) und *konzeptuelles Wissen* (Prinzipien der (lat.) Wortbildung).
- Der kognitive Prozess, der den Lernenden abverlangt wird, wird als *Reproduktion* gewertet. Die S*S müssen bereits eingeführte Bildungsregeln rekapitulieren und mit dem gegebenen Wortmaterial abgleichen (= Anwenden; z. B. *immortalia* / *im – mortal – ia* / Ist *-ia* eine Endung für Adverbien? / Nein, also ist es ein Adjektiv usw.). Gewusst werden muss, dass die Distraktoren („Ablenker“) *propter* und *nonne* keine Adverbien sind, auch wenn die Endungen es vermuten lassen. In Aufgabenteil b. müssen *tum* und *nimis* als Adverbien erkannt werden, die nicht von Adjektiven hergeleitet werden können.

Liebsch: Cogitamus ergo sumus.**Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

Die übrigen Adverbien müssen anhand der Endung den Deklinationen zuordnet werden.

- Die Offenheit der Aufgabenstellung wird als *definiert-konvergent* eingestuft. Es gibt einen eindeutigen Arbeitsauftrag und nur eine richtige Lösung.
- Die Aufgabenstellung wird in kurzen parataktischen Sätzen formuliert. Dennoch ist sie von *mittlerer sprachlogischer Komplexität*: Der Ein-Wort-Satz „Urchaos.“ soll eine Kontextualisierung darstellen und auf das Thema der Lektion 21 „Entstehung der Welt“ verweisen; ob Lernende diese Verknüpfung herstellen und ungeordnet gegebene Items als Urchaos verstehen, darf allerdings bezweifelt werden. Aufgabenteil a. ist nicht als Arbeitsauftrag, sondern als Aussage formuliert. Es handelt sich daher um eine indirekte Handlungsanweisung. Das Partizipialattribut in Aufgabenteil b. („die von Adjektiven abgeleiteten“) enthält den versteckten Arbeitsauftrag, diejenigen Adverbien zu identifizieren, die von Adjektiven abzuleiten sind, um dann die Zuordnung zu der jeweiligen Deklinationenklasse vorzunehmen.
- Der Fachbezug bleibt aufgrund der fadenscheinigen Kontextualisierung *undeutlich*; die fachliche Relevanz wird nicht thematisiert. Ein Lebensweltbezug kann nicht festgestellt werden.
- Bei der Repräsentationsform wird von *Rekonstruktion* ausgegangen: der Inhalt der Aufgabe, d. h. die zu bestimmenden Items, werden durch Einzelworte repräsentiert und die Beantwortung erfordert ebenfalls Einzelworte bzw. knappe Angaben zur Bestimmung.

Auswertung

Zunächst soll geklärt werden, welcher Aufgabentyp bei dem ausgewählten Beispiel vorliegt. Es handelt sich nicht um eine Lernaufgabe, denn Aufbau und Anwendung neuer Wissensstrukturen stehen hier nicht im Fokus. Dagegen sprechen auch die komplexitätsreduzierte Aufgabenstellung und die Fokussierung auf einen ganz bestimmten Aspekt (Bildung des Adverbs).

Beispiel I könnte man also zunächst für ein „klassisches“ Beispiel einer Übungsaufgabe halten, die auf ein sprachliches Phänomen fokussiert und vermutlich in allen Lateinlehrbüchern in dieser oder ähnlicher Form anzutreffen ist. Allerdings wird durch die Aufgabe doch in erster Linie

**Liebsch: Cogitamus ergo sumus.
Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.**

Seiten 1 bis 33

überprüft, ob die S*S die Bildung bereits beherrschen bzw. wie gut ihre Wortschatzkenntnisse sind. Es handelt sich also um eine Leistungsaufgabe, auch wenn am Ende keine explizite Bewertung bzw. Benotung erfolgt. Im allgemeindidaktischen Diskurs um Beschaffenheit und Funktion von Aufgaben wird darauf verwiesen, dass im Unterricht zu oft das Leisten im Mittelpunkt steht bzw. Lernen und Leisten miteinander vermischt werden (Leisen 2005, S. 306; 2010a, S. 65; 2010b, S. 10). Diese Feststellung treffen Kuhlmann und Horstmann auch für den LU (vgl. 2018, S. 11f.).

Fast man die Ergebnisse der Analyse anhand des Kategorienschemas zusammen (s. Tab. 4), kann davon ausgegangen werden, dass das kognitive Anspruchsniveau dieser Aufgabe auf Stufe I bis II liegt; in den meisten Kategorien werden nur Subkategorien erreicht, die weniger Potenzial zur kognitiven Aktivierung mit sich bringen (s. Kap. 5). Zu diesem Ergebnis passt auch, dass der Operator „(Zu)ordnen“ in den EPA dem AFB I-II zugeordnet ist (vgl. Kultusministerkonferenz 2005, S. 56).

Kategorien	Subkategorien			
Wissensart	Fakten	Prozeduren	Konzepte	
Kognitiver Prozess	Reproduktion			
Offenheit	definiert/ konvergent			
Lebensweltlicher Bezug	kein			
Fachlicher Bezug		nicht eindeutig		
Sprachlogische Komplexität		mittel		
Repräsentationsform	Rekonstruktion			
Potenzial zur kogn. Aktivierung	Stufe I-II			

Tabelle 4: Ergebnis der Analyse – Beispiel I

Liebsch: Cogitamus ergo sumus.
Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.

Seiten 1 bis 33

5.1.2 Beispiel II: Freitextaufgabe

Lektionen 36–39 Methoden

Texte erschließen (III): Stilmittel erkennen und deuten

Du hast bereits gelernt, Beobachtungen zu Sprache, Wortwahl, Satz- und Textstruktur zu machen und für ein vertieftes Verständnis zu nutzen. Vielleicht ist dir aufgefallen, dass manche sprachlichen Besonderheiten immer wieder auftauchen. Dabei handelt es sich um Stilmittel (rhetorische Mittel), die Autorinnen und Autoren gezielt verwenden, um bestimmte Wörter in einem Satz hervorzuheben, um sie in Beziehung zu setzen oder um die Wirkung einer Aussage zu steigern. Hier siehst du die wichtigsten Stilmittel im Überblick.

Alliteration: Beginn zweier oder mehrerer nahe beieinander stehender Wörter mit demselben Anlaut	<i>Leben und lieben.</i>
Anapher: Beginn mehrerer Sätze, Teilsätze oder Satzglieder mit demselben Wort	<i>Es ist ein Schutz, es ist ein Bollwerk.</i>
Asyndeton: Unverbundene Reihung von Satzgliedern, Teilsätzen oder Sätzen	<i>Er kam, sah, siegte.</i>
Antithese: Gegenüberstellung gegensätzlicher Aussagen oder Begriffe	<i>Die, die draußen sind, sind Barbaren, die, die drinnen sind, sind Römer.</i>
Chiasmus: „Über-Kreuz-Stellung“ einander entsprechender Wörter	<i>Kinder rufen nach ihren Müttern, nach ihren Kindern rufen die Mütter.</i>
Ellipse: Auslassung eines normalerweise notwendigen Satzteils	<i>Überall Stöhnen, überall Trauer.</i>
Metapher: Ein bildhafter Ausdruck, der für einen anderen Begriff steht	<i>Es ist ein Band, das uns mit anderen Völkern verbindet.</i>
Parallelismus: Gleiche Anordnung zweier oder mehrerer Sätze, Teilsätze oder Satzglieder	<i>Die Knechtschaft haben sie eingeschlossen, die Freiheit haben sie ausgeschlossen.</i>
Rhetorische Frage: Scheinfrage, die eigentlich eine Aussage ist	<i>Was kann man überhaupt mit Rom vergleichen?</i>
Tricolon: Dreigliedrige Aufzählung von Wörtern, Satzgliedern oder Teilsätzen	<i>Schaut, staunt, freut euch!</i>
Vergleich: Veranschaulichung eines Sachverhalts durch einen Vergleich mit einem anderen	<i>Von dieser Mauer werden wir wie in einer einzigen Stadt zusammengehalten.</i>

Stilmittel machen eine Aussage eindringlicher – sie haben immer eine Wirkung. Wenn du ein oder mehrere Stilmittel gefunden hast, überlege daher, wie sie wirken und warum der Autor oder Sprecher sie gerade an dieser Stelle verwendet.

Die folgenden Sätze stammen aus den letzten vier Lektionstexten. Bestimme die Stilmittel und beschreibe ihre Wirkung. Tipp: Sehr oft sind in einem Satz mehrere Stilmittel enthalten!

- Proinde, Romani, audite me, intuemini me, miramini me! (L 36)
- Nonne ampliora sunt templa, nonne celebriora theatra, nonne gratiores thermae? (L 38)
- Roma, quae clarius splendet quam sidera clarissima caeli ... (L 38)
- Nam Nero aliis aurum et argentum, aliis civitatem Romanam, toti provinciae libertatem pollicitus erat. (L 36)
- Deus ipse tyrannum tamquam vinculis caecis ex urbe traxit. (L 39)

**Liebsch: Cogitamus ergo sumus.
Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.**

Seiten 1 bis 33

Abbildung 5 zeigt eine Freitextaufgabe aus der Plateaulektion zu Lektion 36 bis 39 zum Thema „Stilmittel erkennen und deuten“ (Berchtold et al. 2016, S. 206). Die S*S sollen in fünf Beispielsätzen aus den vergangenen Lektionen die Stilmittel bestimmen und deren Wirkung beschreiben.

Analyse anhand des Kategoriensystems

- Die Aufgabe erfordert sowohl *Faktenwissen* (Stilmittel) als auch konzeptuelles Wissen (Stilmittel als Mittel der Leserlenkung; Zusammenhang von „Stilmittel“ und „Wirkung“).
- Die Aufgabe initiiert unterschiedliche kognitive Prozesse: Das Bestimmen der Stilmittel erfordert *nahen Transfer*, denn zum einen haben die S*S die Sätze bereits übersetzt (und können damit auf ihre Unterlagen zurückgreifen, um den Inhalt zu rekapitulieren)¹¹ und zum anderen liegt ihnen eine Liste der möglichen rhetorischen Mittel unmittelbar vor. Die Beschreibung der Wirkung erfordert dagegen *weiten Transfer*, da die Stilmittel zwar bekannt, ihre Wirkung aber individuell verschieden eingeschätzt und verbalisiert werden kann und u. a. von der Leseerfahrung des Einzelnen abhängt.
- Die Aufgabenstellung ist *definiert-divergent*: Der Arbeitsauftrag ist eindeutig, das Ergebnis kann aber unterschiedlich ausfallen (sowohl bezogen auf die Anzahl der Stilmittel in einem Satz als auch auf die zu beschreibende Wirkung). Darauf wird in der Aufgabenstellung hingewiesen.
- Die sprachlogische Komplexität der Aufgabenstellung ist *niedrig*: Die Sätze sind parataktisch und entsprechen der Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung.
- Der fachliche Bezug ist *eindeutig*; die Beispielsätze stammen aus den Lektionen. Außerdem wird im Inhaltsteil der Aufgabe die fachliche Relevanz der Stilmittelanalyse verdeutlicht. Ein lebensweltlicher Bezug wird nicht hergestellt.
- Die Aufgabe erfordert in der Kategorie *Repräsentationsform* nur *Rekonstruktion*, da der Inhalt der Aufgabe als kontinuierlicher Text, wenn auch in Einzelsätzen, präsentiert wird und die Antwort ebenfalls

¹¹ Diese Annahme stützt sich auf die Positionierung der Aufgabe in einer Plateau-Lektion, die vor allem der Wiederholung dient.

**Liebsch: Cogitamus ergo sumus.
Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

(kurze) Sätze oder Stichpunkte, d. h. ebenfalls kontinuierlichen Text, erfordert.

Auswertung

Beispiel II erscheint als Übungsaufgabe zur Methoden- bzw. Interpretationskompetenz. Für den ersten Teil der Aufgabe (Bestimmen der Stilmittel) sind Stilmittel mit Beispielen gegeben, die nur auf die Sätze angewandt werden müssen; soweit handelt es sich also um eine Übungsaufgabe. Im zweiten Teil der Aufgabe (Beschreiben der Wirkung) werden die Lernenden allerdings allein gelassen; es gibt keine Beispiele, wie die Wirkung beschrieben werden kann. Auch fehlt der Hinweis, dass sich die Wirkung nur im Kontext eines zusammenhängenden Textes entfalten kann. Das Erweitern der Methoden- bzw. Interpretationskompetenz (= Lernen) ist mit diesem Aufgabenteil allein kaum möglich. So bekommt die Teilaufgabe den Charakter einer Leistungsaufgabe, die abprüft, ob die S*S in der Lage sind, eine Wirkung zu beschreiben oder nicht.¹²

Aus der Gesamtschau der zugeordneten Subkategorien ergibt sich ein Potenzial zur kognitiven Aktivierung auf Stufe II (s. Tab. 5): *Wissensart* und *Kognitiver Prozess* stellen „die beiden wichtigsten Kategorien zur Analyse des kognitiven Potenzials“ (Maier et al. 2013, S. 28) dar und liegen bei dieser Aufgabe im mittleren Bereich. Die übrigen Kategorien sind auf alle Niveaus verteilt und ergeben im Mittel ebenfalls Stufe II.

12 An dieser Stelle sei nochmals darauf verwiesen, dass nur die Aufgabe per se ausgewertet werden kann und nicht wie Lehrkräfte sie ggf. einsetzen, d. h. wie sie sie einführen, begleiten oder erweitern.

**Liebsch: Cogitamus ergo sumus.
Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.**

Seiten 1 bis 33

Kategorien	Subkategorien			
Wissensart	Fakten		Konzepte	
Kognitiver Prozess		naher Transfer	weiter Transfer	
Offenheit		definiert/divergent		
Lebensweltlicher Bezug	kein			
Fachlicher Bezug			eindeutig	
Sprachlogische Komplexität	niedrig			
Repräsentationsform	Rekonstruktion			
Potenzial zur kogn. Aktivierung	Stufe II			

Tabelle 5: Ergebnis der Analyse – Beispiel II

6. Prinzipien für kognitive Aktivierung im Lateinunterricht

Wie Aufgaben aus einem Lehrbuch oder auch selbst gestaltete Aufgaben so überarbeitet werden können, dass zu ihrer Lösung höhere Denkleistungen erforderlich sind und vertiefende Lernprozesse angeregt werden, sollen die nachfolgenden Prinzipien zeigen:

- *Metakognition anregen*: Erklären, Begründen und Reflektieren des eigenen Tuns begünstigen das Verstehen, so dass langfristig gut vernetzte und transferfähige Wissensstrukturen aufgebaut werden können und Lernen nachhaltig wird (vgl. Kunter & Trautwein 2013, S. 86).
- *Vorwissen gezielt aktivieren*: Das Vorwissen spielt beim Aufbau neuer Wissensstrukturen eine entscheidende Rolle (vgl. ebd. S. 48), denn durch die Anknüpfung neuer Informationen an bekannte wird Wissen schneller vernetzt und effektiv im Gedächtnis verankert. Im LU kann neben dem fachinternen Vorwissen auch das aus anderen Fächern vergegenwärtigt werden, z. B. aus dem Deutschunterricht, den anderen Fremdsprachen oder den Gesellschaftswissenschaften.
- *Lateinische Sprachproduktion ermöglichen*: Aktive Sprachproduktion kann zu einer zusätzlichen Umwälzung des Lernwortschatzes und zur

Liebsch: Cogitamus ergo sumus.**Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

Automatisierung sprachlicher Phänomene führen. Außerdem ermöglicht sie ganzheitliche Verarbeitungsprozesse und damit ein tieferes Verständnis für die Sprache (vgl. Krell 2006, S. 109f.). Deutsch-lateinische Aufgabenformate¹³ gestatten außerdem die Kontrastierung beider Sprachen. Durch den Vergleich werden die S*S zur vertieften Reflexion der typischen Eigenheiten der lateinischen (und deutschen) Sprache angeregt. Diese Aufgaben sind auch auf einfachem sprachlichem Niveau ertragreich.

- *Fachliche Relevanz explizit machen*: Den S*S sollte stets klar sein, warum sie die Aufgabe bearbeiten, was sie dabei lernen können und in welchem Kontext die Aufgabe gestellt wird. Ein expliziter Hinweis („Das brauchst du für ...“) oder ein gemeinsames Nachdenken über Sinn und Zweck einer Aufgabe kann das Bedeutsamkeitserleben beim Bearbeiten einer Aufgabe deutlich steigern (vgl. Kunter & Trautwein 2013, S. 45).
- *Kooperative Arbeitsformen initiieren*: Kooperative Arbeitsformen (z. B. (leistungshomo- oder -heterogene) Partnerarbeit, Lernen durch Lehren, Tandem-Bögen, Lerntempoduett etc.) ermöglichen den S*S positive Lernerlebnisse, da sie sich als kompetent und sozial eingebunden erleben, was wiederum zu einer gesteigerten Lern- und Leistungsmotivation führt (vgl. ebd.). Außerdem führen diese ko-konstruktiven Lernprozesse (im Sinne einer Aushandlung von Wissen) zur Reflexion über das eigene Können und Handeln (vgl. Grell, 2019) und damit zu einer höheren Verarbeitungstiefe.
- *Kognitive Konflikte initiieren*: Kognitive Konflikte entstehen immer dann, wenn Lernende mit Situationen konfrontiert werden, in denen neue und bekannte Informationen nicht ohne Weiteres zusammenpassen (vgl. Kunter & Trautwein 2013, S. 88). Deshalb eignen sich ungewöhnliche Aufgabenstellungen (z. B. Kopfstandmethode, Antwort ausschließlich in Bildern oder Symbolen darstellen, In-Beziehung-Setzen von Aufgabenstellung und Inhalt, szenische Darstellung

13 Hier sind sehr verschiedene Formate denkbar: z. B. Wortgeländer, Lückentexte, Nacherzählungen, Rückübersetzungen, Schreiben nach Wörterpool, Umformungen aller Art, Bildbeschreibungen, lat. Tafelbilder etc. (vgl. Große et al. 2014, S. 63ff.; Krell 2006, S. 111ff.).

Liebsch: Cogitamus ergo sumus.**Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

etc.) gut zur kognitiven Aktivierung. Auch Aufgaben, die die Kreativität der Lernenden anregen, wirken kognitiv anregend. Kognitive Konflikte lassen sich aber vor allem bei der Textarbeit initiieren, z. B., wenn Leseerwartungen gebrochen (etwa nach dem Aufstellen von Hypothesen zum Handlungsverlauf) oder Gegenwartsbezüge hergestellt werden. Aber auch ein gezielt eingesetzter Sprachvergleich kann Potenziale zur intellektuellen Streitfrage bergen.

Grundsätzlich gilt, dass alles, was S*S dazu anregt, abseits der ausgetretenen Denk-Pfade zu wandeln, Möglichkeiten zur kognitiven Aktivierung bietet: der Kreativität der Lehrkraft sind hier kaum Grenzen gesetzt.¹⁴

6.1 Prinzipien für kognitive Aktivierung im Lateinunterricht: Beispiele

Im Folgenden werden exemplarisch ergänzende Aufgabestellungen zu den beiden analysierten Aufgaben vorgestellt, die den Anspruch haben, das kognitive Anspruchsniveau zu erhöhen. Dabei werden die allgemeinen Bedingungen für kognitive Aktivierung (Kap. 2), die Kategorien des Analysetools (Kap. 4.1 bis 4.6) und die Prinzipien für kognitive Aktivierung im LU (Kap. 6) berücksichtigt. Es sind selbstverständlich auch andere Aufgabenstellungen denkbar; entscheidend ist, dass sie zur Lerngruppe und ihrem Lernstand passen. Anhand von Tabelle 6 wird gezeigt, wie Aufgaben aus dem Lehrbuch lernwirksam ergänzt werden können.

14 Auf diese Weise bleiben auch Lehrer*innen „geistig rege“ – ein (kognitiver) Gewinn für Lernende und Lehrende.

Liebsch: Cogitamus ergo sumus.**Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

Originäre Aufgabestellung – Beispiel 1	
2.a. Urchaos. Zu Anfang müssen Adjektive und Adverbien unterschieden werden. (Zwei Wörter bleiben übrig). b. Ordne die von Adjektiven abgeleiteten Adverbien nach Deklinationen.	
Ergänzende Aufgabenstellung	Angewandtes Prinzip zur kognitiven Aktivierung
2.a. Beschreibe, wie du bei der Unterscheidung vorgegangen bist.	• Anregung zur Metakognition
2.b. Erkläre, wie du bei der Zuordnung vorgegangen bist.	• Anregung zur Metakognition
3.a. Finde für die Adjektive und Adverbien einen passenden lateinischen Begleiter	• lateinische Sprachproduktion • kognitiver Konflikt • divergente Aufgabenstellung • Verknüpfung von Form und Funktion
3. Wieso ist die Aufgabe mit „Urchaos“ überschrieben?	• Kontextualisierung • kognitiver Konflikt
3.a. Im Lateinischen erkennt du Adverbien oft an der Endung. Woran erkennst du Adverbien im Deutschen? b. In welchen Sprachen begegnen dir Adverbien noch?	• Aktivierung von Vorwissen • Lebensweltbezug • kognitiver Konflikt • Vernetzung von Wissen
Originäre Aufgabestellung – Beispiel 2	
Bestimme die Stilmittel und beschreibe ihre Wirkung	
Ergänzende Aufgabenstellung	Angewandtes Prinzip zur kognitiven Aktivierung
Finde einen Partner oder eine Partnerin. Erläutere ihm oder ihr die Wirkung, die die Stilmittel auf dich haben. Woran könnte es liegen, dass ihr unterschiedliche Empfindungen habt?	• Anregung zur Metakognition • kooperative Arbeitsform
Verfasse einen interessanten Text zu einem Thema, das zu den Themen der Lektionen 36 bis 39 passt. Deiner Kreativität sind keine Grenzen gesetzt, allerdings sollte dieser Text möglichst viele Stilmittel enthalten. Wenn du weitere Stilmittel kennst (z. B. aus dem Deutschunterricht), kannst du auch diese verwenden.	• kognitiver Konflikt • Vernetzung von Wissen • Aktivierung von Vorwissen • divergente Aufgabenstellung

Tabelle 6: Ergänzende Aufgabenstellungen erhöhen das Potenzial zur kognitiven Aktivierung.

**Liebsch: Cogitamus ergo sumus.
Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.**

Seiten 1 bis 33

Diese Beispiele zeigen, wie mit wenig Aufwand typische Aufgabenstellungen aus einem Lehrbuch kognitiv aktivierender gestaltet werden können. Durch eine Ergänzung der Aufgabenstellung wird allerdings das Problem des diffusen Aufgabentyps, den die untersuchten Aufgaben darstellen (s. Kap. 5.2), nicht gelöst. Um deutlich voneinander abgrenzbare Lern-, Übungs- und Leistungsaufgaben zu entwickeln, bedarf es einer Neukonzeption unter Berücksichtigung von Qualitätsmerkmalen für den jeweiligen Aufgabentyp. Die Lateindidaktik berücksichtigt bisher nur in Ansätzen die Erkenntnisse verwandter Fächer bzw. der Bildungswissenschaft (vgl. Kuhlmann & Horstmann 2018).

7. Ausblick

Wenn Fachdidaktiker*innen sowie Lehrer*innen kognitive Aktivierung als Basisdimension eines guten (Latein-)Unterrichts begreifen, finden sie gleichzeitig vielfältige Anknüpfungspunkte, um Aufgaben für den LU substantiell weiterzuentwickeln. Denn dem Fach Latein mangelt es an einer spezifischen Aufgabenkultur, d. h. bisher findet keine fachdidaktische Auseinandersetzung mit Aufgaben und ihrer Rolle für die fachbezogenen Lehr-Lern-Prozesse statt (vgl. Kipf 2012, S. 68; Kuhlmann & Horstmann 2018, S. 10).

Zwei Dinge erscheinen hier wichtig: Zum einen geht es nicht darum, *stante pede* alle Aufgaben von Grund auf zu verändern, sondern ziel- und ressourcenorientiert über die Struktur und Zielsetzung von Aufgaben im LU zu reflektieren. Das Kategoriensystem zur Aufgabenanalyse bietet hier eine geeignete Reflexionsfolie, da es die für kognitive Aktivierung wesentlichen Kategorien bündelt und die Analyse strukturiert anleitet. So konnte im Beitrag gezeigt werden, wie auch mit dem vorhandenen Aufgabenmaterial, das alle Lehrbücher bieten, ein angemessenes Maß an kognitiver Aktivierung erzielt werden kann. Die Überarbeitung von Aufgaben anhand der beschriebenen Kriterien kann also ein probates Mittel darstellen, um höhere Denkprozesse anzuregen und effektivere Lernumgebungen im LU zu gestalten.

Zum anderen muss in diesem Zusammenhang betont werden, dass es keine Patentlösungen für kognitiv aktivierende Aufgaben gibt, da es

**Liebsch: Cogitamus ergo sumus.
Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.**

Seiten 1 bis 33

in hohem Maße von den Lernvoraussetzungen und dem Vorwissen der Klasse bzw. des Individuums abhängt, ob eine Aufgabe geistig anregend wirkt oder nicht. Es ist also Aufgabe der Lehrkraft, für ihre Lerngruppe die passenden Anreize zum vertieften Nachdenken über die Lerninhalte zu setzen. An dieser Stelle wird auch deutlich, dass Auswahl, Analyse und Bearbeitung von Aufgaben ein hohes Maß an adaptiver didaktischer und diagnostischer Lehrkompetenz¹⁵ erfordern.

Daraus ergeben sich sowohl Potenziale als auch Herausforderungen für alle drei Phasen der Lehrkräftebildung im Fach Latein, deren Akteurinnen und Akteure in Zukunft gefragt sein werden, entsprechende Konzepte zu erarbeiten, die die Aspekte „kognitive Aktivierung“ und „Aufgabenanalyse“ berücksichtigen. Auch die Autor*innen des Kategoriensystems benennen verschiedene Möglichkeiten, das Instrument – und daran anknüpfend Fragen der Aufgabengestaltung – gewinnbringend in allen Phasen der Lehramtsausbildung einzusetzen (vgl. Bohl et al. 2015, S. 28; Maier et al. 2013, S. 10ff.), worin sicher auch Entwicklungspotenziale für den LU liegen:

- (1) Aufgabenanalyse als Fokussierung auf die Mikroebene von Unterricht,
- (2) Aufgabenanalyse als Instrument der konkreten Unterrichtsplanung,
- (3) Aufgabenanalyse zur Planung und Durchführung von binnendifferenziertem Unterricht in heterogenen Lerngruppen,
- (4) Aufgabenanalyse als Reflexionsinstrument bei der Kooperation von Lehrkräften und bei Schulentwicklungsprozessen.

Die Anknüpfungspunkte zu Themen aus Theorie und Praxis des LU sind darüber hinaus vielfältig: Lernprozessgestaltung (Unterrichtsplanung, Curriculum- und Lehrplanentwicklung etc.), Schülerorientierung (hand-

15 „Adaptive Lehrkompetenz bezeichnet die Fähigkeit einer Lehrperson, ihren Unterricht so auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auszurichten und während des Unterrichts anzupassen, dass für möglichst viele Schülerinnen und Schüler günstige Bedingungen für das Erreichen der Lernziele geschaffen werden“ (Brühwiler 2014, S. 74). Zwei der Dimensionen von adaptiver Lehrkompetenz sind didaktische und diagnostische Kompetenz; erstere meinte „ein reichhaltiges methodisch-didaktisches Wissen und Können“ (ebd. S. 76) und letztere „die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler bezogen auf ihre Lernvoraussetzungen und ihre Lernergebnisse genau einschätzen zu können“ (ebd.).

Liebsch: Cogitamus ergo sumus.**Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

lungsorientierter Unterricht, selbstorganisiertes Lernen etc.), fachbezogene Diagnostik (Differenzierung und Individualisierung) u. v. m.

Die Herausforderung liegt vor allem darin, dass sich im Fach Latein eine *Aufgabenorientierung* erst entwickeln muss und viele Fragen in Bezug auf die zielgerichtete Auswahl von Aufgaben bisher nicht fachdidaktisch begründet beantwortet werden können. Dazu gehört u. a. die Frage, welche Beschaffenheit Lern-, Übungs- und Leistungsaufgaben im LU im Sprach- und Lektüreunterricht haben müssen, um lernwirksam zu sein. Die Unterscheidung von Aufgabentypen und die Reflexion über deren Eigenschaften und Funktion, auch im Hinblick auf die Basisdimension kognitive Aktivierung, hat Potenzial, die substantielle Weiterentwicklung eines kompetenzorientierten LUs anzustoßen.

Literatur

- Arnold, K.-H. & Schreiner, S. (2009): Üben, in: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2., aktualisierte Aufl., S. 246–249). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berchtold, V. & Schauer, M. (Hrsg.) (2016): *Adeamus! Begleitgrammatik, Ausgabe A*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Berchtold, V., Janka, M. & Schauer, M. (Hrsg.) (2016): *Adeamus! Texte und Übungen. Ausgabe A*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Beyer, A. (2018). *Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive. Theorie – Analyse – Konzeption*. Heidelberg: Winter.
- Bohl, T. & Kleinknecht, M. (2009): Aufgabenkultur, in: S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (S. 331–334). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T., Drücke-Noe, C., Hoppe, H., Kleinknecht, M., Maier, U. & Metz, K. (2015): Was bringt diese Aufgabe? Lehrerinnen und Lehrer analysieren das kognitive Potenzial von Aufgaben, in: *Pädagogik* (5), S. 28–31.

Liebsch: Cogitamus ergo sumus.**Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

- Brühwiler, C. (2014): *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernde Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler.* Münster: Waxmann.
- Caspari, D. (2013): Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* (4), S. 5–8.
- Edmondson, W. (2010). Automatisierung, in: C. Suhrkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 11). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Egle, G. (teachSam - Lehren und Lernen online, Hrsg.) (2017): Textbegriff: Kontinuierliche und diskontinuierliche Texte. [online] http://www.teachsam.de/deutsch/d_lingu/txtlin/textbegriff/txt_begriff_4.htm [07.03.2019].
- Grell, F. (2019): Kokonstruktion, in: M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie.* [online] <https://portal.hogrefe.com/dorsch/konstruktion/> [23.10.19].
- Große, M., Siebel, K. & Kipf, S. (2014): Zweitspracherwerb und lateinische Unterrichtspraxis, in: S. Kipf (Hrsg.), *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein* (S. 59–112). Bamberg: C.C. Buchner.
- Heymann, H. W. (2012): Schüler beim Kompetenzaufbau unterstützen. Üben, Anwenden, Vertiefen – Gelingensbedingungen für nachhaltiges Lernen. Veröffentlicht in: *Pädagogik* (12) 2012. [online] https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/ueben_anwenden_vertiefen.html [26.03.2019].
- Heymann, H. W. (2015): Warum sollte Unterricht „kognitiv aktivieren“?, in: *Pädagogik* (5), S. 6–9.
- 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: Buchner.
- Kipf, S. (2012): Kompetenzen im Lateinunterricht?! In: *LGBB* 56 (4), S. 63–77.

Liebsch: Cogitamus ergo sumus.**Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

- Kleinknecht, M., Maier, U. & Bohl, T. (2011): Analyse des kognitiven Aufgabenpotenzials. Entwicklung und Erprobung eines allgemeindidaktischen Auswertungsmanuals, in: *Unterrichtswissenschaft* (4), S. 329–345.
- Kleinknecht, M., Bohl, T., Maier, U. & Metz, K. (2013): Aufgaben analysieren: Eine allgemeindidaktische und fachdidaktische Herausforderung, in: M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 207–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klippel, F. & Doff, S. (2015): *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (4. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Kölller, O. & Meyer, H. (2014): Vom „guten Unterricht“ zum „guten Lehrer“. [online] <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/176617/guter-lehrer-guter-unterricht> [26.03.2019].
- Krell, M. (2006): Kein Leseverstehen ohne Sprechen und Schreiben!, in: *Forum Classicum* 49 (2), S. 109–121. [online] <https://www.altphilologenverband.de/forumclassicum/pdf/FC2006-2.pdf> [25.01.2019].
- Kuhlmann, P. & Horstmann, H. (2018): *Wortschatz und Grammatik üben. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2005): *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein*: Luchterhand.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013): *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Leisen, J. (2005): Zur Arbeit mit Bildungsstandards, in: *MNU-Journal* 58 (5), S. 306–308.
- Leisen, J. (2010a): Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen, in: H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmidt (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 60–67). Stuttgart: Kohlhammer.

Liebsch: Cogitamus ergo sumus.**Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht.****Seiten 1 bis 33**

- Leisen, J. (2010b): Lernprozesse mithilfe von Aufgaben strukturieren. Informationen und Beispiele zu Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht, in: *Unterricht Physik* (117/118), S. 9–13. [online] <http://www.josefleisen.de/downloads/aufgabenkultur/07%20Lernprozesse%20mithilfe%20von%20Lernaufgaben%20strukturieren%20-%20NiU%202010.pdf> [17.01.2019].
- Lipowsky, F. (2009): Unterricht, in: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 74–101). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Maier, F. (1997): Textgrammatik und Historische Kommunikation, in: *Anregung. Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 43 (5), S. 314–328.
- Maier, U., Bohl, T., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2013): Allgemeindidaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben, in: M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 9–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mertens, J. (2010): Aufgabenorientiertes Lernen, in: C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe* (S. 7–9). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Mühlhausen, U. (2015): Die Schüler und Schülerinnen motivieren und kognitiv aktivieren, in: *Pädagogik* (2), S. 42–46.
- Mundig, H. (1974): „Existentieller Transfer“ bei lateinischen Historikern, in: *Anregung. Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 20, S. 292–303.
- Petersen, P. (1995): „Gegenwartsbezüge“ in den Alten Sprachen, in: K. Bayer, P. Petersen & K. Westphalen (Hrsg.), *Die Antike und ihre Vermittlung. Festschrift für Friedrich Maier zum 60. Geburtstag* (S. 58–74). München: Oldenbourg.
- Pikowsky, B. (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz, Hrsg.). (2015): Differenzierung nach Aufgabenschwierigkeit, Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz. Mit Heterogenität umgehen. [online] <https://heterogenitaet.bildung-rp.de/materialien/differenzieren-alt/differenzierung-nach-aufgabenschwierigkeit-vertikale-differenzierung.html> [06.03.2019]