

der Verpflichtungen. Selbst die Beteuerungen der Lehrperson sich selbst gegenüber kennen ebenso das Wohl der eigenen Person und Selbstfürsorge wie ein Bewusstsein der eigenen Grenzen.

Dem sucht Z. mit mehreren Argumenten zu begegnen (v. a. 74-75). Zu begrüßen ist, dass der Eid eine klare Trennung von Beruf und Privatleben vornimmt. Schon das allerdings ist schwierig in einem Beruf, in dem die Arbeitszeiten (vom festgelegten Stundendeputat abgesehen) kaum geregelt sind und durch die Digitalisierung zunehmend entgrenzt werden. Zudem sei er nichts Absolutes, sondern intendiere Orientierung, gedacht als Einladung; er biete eine Vision in der Form eines Maximalstandards; er sei nicht die Voraussetzung für den Berufseintritt, sondern Folge davon; er bleibe ohne juristische Folgen; er beziehe seine Legitimation einzig aus sich und könne nicht in Abhängigkeit anderer gedacht werden.

Mir scheinen diese Entgegnungen nicht recht zu greifen, weil sie eine grundsätzliche Problematik gerade öffentlich bekundeter Formen von Selbstverpflichtungen verkennen. Ein Zurückbleiben hinter dem Ideal, der Vision, dem hohen Anspruch bedeutet dann nicht mehr nur, einem Aspekt nicht gerecht geworden zu sein, es impliziert die ganze Person und das dürfte kaum jemand leisten können. Ein Beispiel als Beleg: Z. betont im Sinne seines Postulats einer humanen Bildung zu Recht die Bedeutung einer positiven Fehlerkultur (60-61) mit der Bereitschaft, Fehler nicht als Makel, vielmehr in ihrem produktiven Potenzial zu begreifen. Die Umsteuerung der Schulen auf Messbarkeit des Outputs hin mittels standardisierter Massentests, gekleidet in restriktive Testformate mit computergestützter Auswertung, die oft nur die Dichotomie „richtig – falsch“ kennen und bei denen Lernprozesse und Begründungen kaum eine Rolle spielen, verlangt

von den Lehrkräften das Gegenteil (*teaching to the test*) oder zugespitzt: Lehrkräfte müssten immer erneut gegen ihre Selbstverpflichtungen arbeiten.

Vergleichbare und nicht leicht auflösbare Spannung erzeugen die den Schulen abverlangte Kompetenzbasierung oder die an sie herangetragenen Anforderungen der Digitalisierung. Vor diesem Hintergrund lautet mein Vorschlag: Einiger Rigorismen entkleidet stellt die Reformulierung des Sokratischen Eides ein kraftvolles Dokument human verstandener Bildung dar, dessen Grundsätze hervorragend geeignet sind, sich als Lehrperson des eigenen Handelns zu vergewissern. An die Stelle des Verpflichtungscharakters könnte ohne die beständige Gefahr des Verfehlens des grundsätzlich anerkannten Ideals und deshalb positiver und motivierender ein Sichbesinnen auf die Freude im Beruf treten, an der Arbeit mit den Kindern, dem gemeinsamen Voranschreiten und Wachsen im Lernen, Erkennen und Sichbilden.

BURKARD CHWALEK

*Sauer, J. (Hrsg.) (2022): Lateinische Grammatik unterrichten analog und digital in Theorie und Praxis, Acta Didacta Classica Bd. 3. Propylaeum Heidelberg, 170 S., EUR 29,80 (ISBN 978-3-96929-115-3).*

Aufgrund der aktuellen Pandemie hat sich der Lateinunterricht geändert, Lehrkräfte müssen auf besondere Rahmenbedingungen Rücksicht nehmen und offen für Neuerungen sein. Jochen Sauer (S.) hat in dem zu besprechenden Band einige Beiträge versammelt, die den analogen und digitalen Lateinunterricht in den Fokus rücken und dabei Theorie und Praxis beleuchten. Im Zentrum steht ein integraler Bestandteil des Unterrichts: die Grammatik der lateinischen Sprache. In der Einleitung skizziert S. in gebo-

tener Kürze die Intentionen, die die einzelnen Autorinnen und Autoren mit ihren Aufsätzen verfolgen (9-14). Daran schließen sich die beiden Kapitel an: I. Grundfragen modernen Grammatikunterrichts (17-67), II. Grammatikunterricht in digitalen Settings (69-146). Im Anhang finden die Lesenden des Bandes Materialien zu zwei Beiträgen (147-170).

Den Auftakt bietet der Göttinger Klassische Philologe Peter Kuhlmann (K.): *Schwere Kost oder Beitrag zur Allgemeinbildung? Zeitgemäße Grammatikvermittlung im Lateinunterricht* (17-39). Es wird gezeigt, „welchen Beitrag Grammatikunterricht als Teil des Lateinunterrichts für eine sprachliche Allgemeinbildung leisten kann und wie er sich durchaus benutzerfreundlich und lernergerecht gestalten lässt“ (17). Zunächst präsentiert K. einige Praxisbeispiele für typische Defizite in Schule und Universität (17-21). Im zweiten Abschnitt seines Beitrages geht er auf die Differenzierung im Lateinunterricht ein, die heute erwartet wird. K. schlägt ein *Fundamentum* und ein *Additum* vor; das erste ist die Kenntnis des Unverzichtbaren, das zweite ist für „Experten“ gedacht (22). Die inhaltliche Füllung der beiden Bereiche macht K. von verschiedenen Faktoren abhängig; handelt es sich um einen Lateinkurs, der ab Klasse 5 beginnt und fünf Wochenstunden umfasst oder etwa ein spätbeginnender Kurs? K. sieht auch Unterschiede in den Schularten. Um nicht nur vage Vorschläge zu unterbreiten, bietet K. einige Differenzierungsmöglichkeiten mit Beispielen für ein *Additum* (22-25). So sollten die Schülerinnen und Schüler bereits in der Lehrbuchphase das Futur kennenlernen, ebenso verschiedene Ablativfunktionen (ohne Präp.), den Konjunktiv im Hauptsatz und die genaue Differenzierung der Konjugationen. K. macht seine Entscheidung von statistischen Erhebungen und von der Textsorte abhängig. Er plädiert

mit voller Berechtigung dafür, die eingesparte Zeit zu nutzen, Besonderheiten der deutschen Schrift- und Bildungssprache zu behandeln, „die für die Übersetzungen notwendig sind, aber nicht allen Lernenden hinreichend bekannt sind“ (24). Anstatt lange Stofflisten lernen zu lassen sei es effektiver und gewinnbringender, wenn die Schülerinnen und Schüler begreifen, „dass sie den grammatikalischen Lernstoff geistig bewältigen können und noch etwas Sinnvolles für ihre Deutschkenntnisse hinzulernen“ (24).

Im dritten Abschnitt erörtert K. Aspekte der zweisprachigen Grammatikarbeit (24-38). In diesem Kontext geht K. auf die Vor- und Nachteile der induktiven und deduktiven Grammatikeinführungen ein und gelangt zur Erkenntnis, dass in vielen Fällen der deduktiven Variante der Vorzug gebühren sollte. Außerdem ist für K. die zweisprachige Grammatikeinführung zielführender (25). Er liefert dazu auch Praxisbeispiele aus dem Lehrwerk *Viva* und ein Konzept, das im Göttinger Studienseminar erfolgreich erprobt wurde. Eine der Vorteile der zweisprachigen Einführung ist mit Sicherheit die Förderung der Sprachbildung. K. regt an, bei den Übungen im Bereich der Grammatik ebenfalls zweisprachige Elemente zu verwenden. Er liefert konkrete Beispiele, bei denen deutlich wird, dass nur das neu eingeführte Phänomen geübt wird und „Nebenkriegsschauplätze“ (30) vermieden werden. K. greift ein Thema auf, das lange als Tabu galt: das deutsch-lateinische Übersetzen; er bietet die Rahmenbedingungen eines solchen Vorgehens, das übrigens den Schülerinnen und Schülern gefiel. Auch hier werden wieder ganz praktische Beispiele präsentiert.

Der vierte Abschnitt gilt dem sprachsensiblen Grammatikunterricht (32-38). K. betont ausdrücklich, dass dabei nicht Kinder mit Migrationshintergrund im Fokus der Überlegungen

stehen, sondern alle Schülerinnen und Schüler, bei denen durchaus mangelnde Vertrautheit mit der deutschen Bildungs- und Schriftsprache bestehen kann (32). Zentrale Arbeitsfelder eines sprachsensiblen Grammatikunterrichts sind die Wortschatzarbeit, das Erlernen der jeweiligen Fachterminologie und weitere Bereiche wie etwa die unterschiedlichen Funktionen des Konjunktivs im Deutschen und im Lateinischen. An das knappe Fazit (38) schließen sich die Literaturangaben an (39). Insgesamt wird K. mit seinem Beitrag dem Titel des Buches gerecht, da er sowohl auf theoretische als auch auf praktische Aspekte in seinem Beitrag eingeht. Der sprachliche Duktus ist flüssig und die Aussagen klar und eindeutig formuliert.

Im nächsten Beitrag geht Denise Gwiasda (G.) auf die *Induktive und deduktive Grammatikerarbeitung* (41-57) ein. Wie bereits bei K. ersichtlich gibt auch G. der deduktiven Variante den Vorzug; sie wägt nachvollziehbar die Vor- und Nachteile beider Verfahren ab und stützt sich dabei auf empirische Untersuchungen. Die Überprüfungen haben ergeben, dass die Resultate „der schriftlichen Tests in den meisten Fällen nach einer deduktiven Einführung besser ausfallen“ (48). Abschließend bietet G. Überlegungen zu den *Konsequenzen für den Lateinunterricht* (55) an. Der Lateinunterricht benötige beide Methoden, „da sie in ihren reinen Formen unterschiedliche Ziele verfolgen“ (55). Sie gibt zugleich zu bedenken, dass „eine relativ reine Form des induktiven Vorgehens nur bei morphologischen Phänomenen vorgenommen werden“ kann (55). G. gelangt zu der Erkenntnis, dass es keine Rechtfertigung für den schlechten Ruf der deduktiven Methode gibt, da die Schülerinnen und Schüler dieses Verfahren nachweislich akzeptiert haben und sie dazu angeleitet werden, sich anwendbares Wissen anzueignen.

Im dritten Beitrag des ersten Kapitels gewährt der Herausgeber des Bandes S. einen Ausblick auf die *Mehrsprachigkeit und Interkomprehension im lateinischen Grammatikunterricht* (59-67). S. unterlegt seine Überlegungen mit praktischen Beispielen, vor allem spanischen Texten. Die Fähigkeit zur Interkomprehension kann einen wichtigen Beitrag zur Sprachlernkompetenz leisten, sowie die Lehrpläne es einfordern. Solche Übungen können im alltäglichen Unterricht angeboten werden oder als Differenzierungsaufgaben für „Experten“ (66).

Im zweiten Kapitel werden Aspekte der Digitalisierung beleuchtet. Im ersten Aufsatz stellen die beiden Autorinnen Wiebke Czaplinsky und Ann-Kathrin Giebe (C./ G.) die Frage: „Wie kann Grammatikeinführung digital gelingen?“ und präsentieren ihre Überlegungen anhand einer Einführungsstunde zum *AcI* (71-80). C./ G. geben wichtige Hinweise für die Vorbereitung und Anwendung eines Erklärvideos. So können Fehler vermieden werden. Sie geben zu bedenken, dass die Grammatikeinführung „hochgradig deduktiv“ ist. Ich möchte hier keine weiteren Details anführen, sondern empfehle die Lektüre dieses Beitrags besonders (ebenso natürlich auch die anderen Beiträge). Im *Fazit* zählen die Autorinnen noch einmal die Vorteile der Anwendung von Erklärvideos auf (79). Auch Juliane Scharfenberg (Sch.) gibt in ihrem Beitrag: *Ad fontes, Anmerkungen zur Didaktik im Fernunterricht* entscheidende Hilfen im Rahmen eines digitalisierten Unterrichts (81-96). Sie liefert ebenfalls wichtige Tipps für den ‚Fernunterricht‘, in Anlehnung an Begrifflichkeiten, die Hilbert Meyer verwendet (Homeschooling und Fernunterricht) (82-88). Sch. legt Wert auf den Hinweis, dass die Eltern oder andere Verwandte der Schülerinnen und Schüler weitgehend nicht in den Fernunterricht eingebunden sind, sondern dass

der Unterricht von den Lehrkräften organisiert wird. Sie beschreibt im Folgenden die Relevanz der technischen Möglichkeiten, weist darauf hin, dass die Zielgruppe im Fokus stehen soll, offeriert dann wichtige Aspekte des Fernunterrichts, die beachtet werden müssen. Dazu gehören die Qualitätskriterien, die Grundformen des Unterrichts, die didaktischen und methodischen Handlungsschritte sowie die Entscheidungskriterien für die Planung von Fernunterricht.

Sch. steuert einen weiteren Aufsatz bei, der die Audio-Tracks in den Vordergrund rückt. Der Titel lautet: *Latein lernen mithilfe von Audio-Tracks. Simulation von Settings aus dem Präsenzunterricht* (97-118). Sie stellt zunächst das Konzept der Audio-Tracks vor (97-98), beschreibt die einzelnen *didaktischen Handlungsschritte bei der Planung* (98-100) und erklärt, welchen Beitrag die Audio-Tracks zur Didaktik des Fernunterrichts bieten können (100-110), um schließlich auf die praktische Seite dieser Unterrichtsform zu sprechen zu kommen (110-113). Sch. verzichtet auch nicht darauf, den Lesenden des Beitrags Bemerkungen zu liefern, wie die Tracks umgesetzt werden können (113-116). Der Aufsatz gewinnt zusätzlich an Wert durch das im Anhang dargebotene Material (147-161).

Auf welche Art und Weise man *Erklärvideos für den Einsatz im (Latein-)Unterricht mithilfe eines Kriterienkatalogs erstellen und analysieren kann*, erläutert Marijana Mamić (M.) (119-132). Für die Leserinnen und Leser, die einige Begriffe möglicherweise nicht kennen, bietet sie die entsprechenden Hilfen, etwa wenn es um den ‚Split-Attention-Effekt‘, das Modalitätsprinzip, das Hinweisprinzip oder das Kontiguitäts- und Kohärenzprinzip geht. Außerdem stellt M. die Typologie von Erklärvideos vor (125-127),

ebenso den Kriterienkatalog (127-131), um im Fazit ihre Überlegungen kurz zusammenzufassen (130-131). Auch in diesem Fall gibt es im Anhang weitere Materialien zum Thema (163-170).

Am Ende des Bandes geht Jochen Sauer (S.) auf aktuelle Bedarfe der Weiterbildung ein (133-146). Am Anfang der Pandemie waren die meisten Lehrkräfte, nicht nur des Faches Latein, „übrumpelt“ bei der Durchführung von digitalem Unterricht. Hier muss natürlich Hilfe angeboten werden, und dazu sind die (wenigen) Universitäten, die fachdidaktische Abteilungen zu den sogenannten alten Sprachen haben, in der Lage, genauso selbstverständlich wie der Deutsche Altphilologenverband. S. greift wesentliche Aspekte zur individuellen Förderung im Grammatikunterricht auf (142-146) und bietet wichtige Perspektiven.

Insgesamt bietet das Buch neben fundierten theoretischen Überlegungen zahlreiche praktische Anregungen und Vorschläge, wie der heutige Lateinunterricht, insbesondere was den Grammatikunterricht angeht, unter den Vorzeichen der Pandemie anders gestaltet werden kann. Viele Aspekte wie Sprachförderung, heterogene Kurs- und Klassenverbände, deduktive versus induktive Einführung, Mehrsprachigkeit, Audio-Tracks, Lernvideos und manch andere Details werden thematisiert und praxisnah vorgestellt. Wünschenswert wäre es, wenn der Herausgeber ein ähnlich strukturiertes Buch zu anderen Bereichen des Lateinunterrichts wie etwa zum Lektüreunterricht oder zu Übersetzungsstrategien offerieren würde. Wer sich mit einem Thema wie Lernen auf Distanz befassen möchte, ist gut beraten, sich diesen Band von Jochen Sauer anzuschaffen.

DIETMAR SCHMITZ