

Aktivsprachliche Methoden in der universitären Sprachausbildung

Der folgende Beitrag widmet sich aktivsprachlichen Methoden in der universitären Sprachausbildung und scheint auf den ersten Blick daher etwas deplatziert in einer primär fachdidaktisch ausgerichteten Zeitschrift wie dem *Forum Classicum*. Dem Beitrag liegt jedoch die Prämisse zugrunde, dass fachdidaktische Innovation nicht ohne eine entsprechende hochschuldidaktische Unterstützung möglich ist. Der Einsatz aktivsprachlicher Methoden in der universitären Sprachausbildung lässt sich demnach aus beiden Perspektiven – der schulischen und der universitären – begründen:

1. Die fachdidaktische Begründung

Im fachdidaktischen Diskurs der letzten Jahre zeichnet sich eine Tendenz zur methodischen Pluralisierung ab, für die auch Hörverstehen und die aktive Produktion im Lateinischen zunehmend an Bedeutung gewinnen (Horstmann 2018; Carlon 2013). So ist der aktivsprachliche Lateinunterricht in den letzten Jahren auch im deutschen Sprachraum immer mehr in den Fokus gerückt, was zahlreiche Beiträge im *Forum Classicum* widerspiegeln.¹ Empirisch fundiert ist dieser Ansatz durch die quantitativ-empirische Forschung zum Zweit- und Fremdspracherwerb. Diese belegt sprachübergreifend den höheren Lernerfolg einer kombinierten Methodik aus umfassendem sprachlichem Input und kommunikativen Ansätzen gegenüber der Grammatik-Übersetzungs methode, die oft mit geringen Textmengen operiert und daher wenig Möglichkeiten zur Umwälzung und Automatisierung gibt (Lightbown / Spada 2013, S. 195; 197). Da groß angelegte Studien der lateinischen Fachdidaktik immer noch

seltener sind (Kipf 2015) und insbesondere ein Desiderat nach quantitativ-empirischen Studien besteht (Kuhlmann 2020, S. 458), scheint ein solcher Rückgriff auf die Ergebnisse der modernen Fremdsprachendidaktiken sowie auf Erkenntnisse aus der Psycholinguistik sinnvoll (Beyer / Kipf / Liebsch / Zimmermann 2019, S. 87; Sauer 2019, S. 92).

Wenngleich aktivsprachliche Konzepte also theoretisch gut begründbar sind und zunehmend auf Interesse im fachdidaktischen Diskurs stoßen, tun sich bei ihrer praktischen Umsetzung häufig Schwierigkeiten auf. Eine dieser Schwierigkeiten ist, dass Lateinlehrkräfte sich oft nicht sicher im aktiven und vor allem auch mündlichen Sprachgebrauch fühlen. Um der begrüßenswerten Tendenz einer methodischen Pluralisierung des Lateinunterrichts auch in der praktischen Umsetzung entgegenzukommen, müssten entsprechende aktive und auch mündliche Sprachkenntnisse zukünftigen Lehrkräften bereits im Studium vermittelt werden.

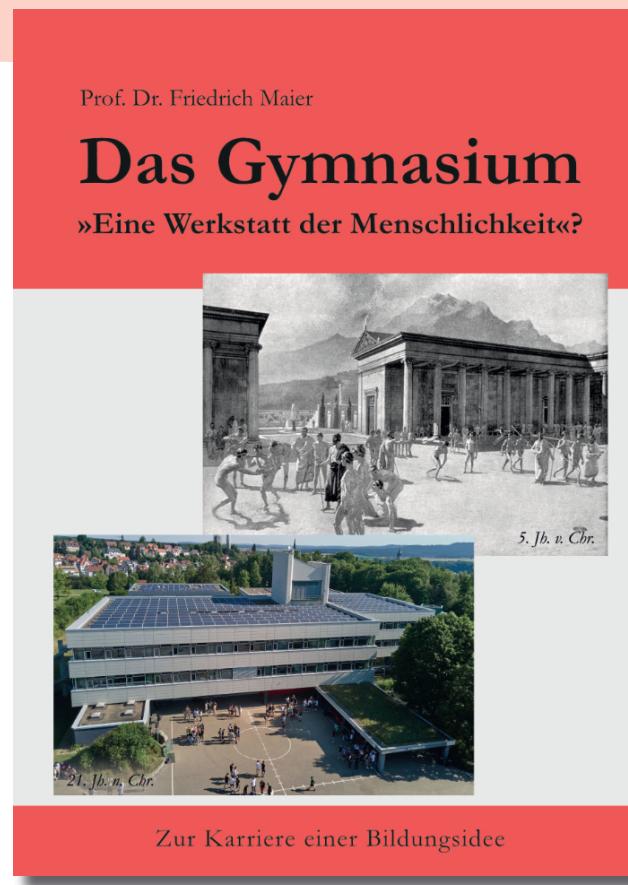
Während Einsatzmöglichkeiten aktiver Sprachelemente im schulischen Lateinunterricht bereits mehrfach und ausführlich erläutert wurden (bspw. Böttcher 2019; Bethlehem 2017; Reinhard 2018) und mit der Lehrbuchreihe *Lingua latina per se illustrata* bereits über umfassendes Lehrmaterial verfügen, fehlt es für die universitäre Sprachausbildung, in deren Zentrum die Beschäftigung mit Originaltexten steht, jedoch oft noch an einschlägigem Material. Der folgende Beitrag soll daher einige Möglichkeiten aufzeigen, wie aktivsprachliche Methoden dort, wo es in Hinblick auf die Sprachentwicklung sinnvoll erscheint, in die Arbeit mit Originallektüren integriert werden können.

Prof. Dr. Friedrich Maier

Das Gymnasium

»Eine Werkstatt der Menschlichkeit«?

Zur Karriere einer Bildungsstätte und Bildungsidee



Inhalt

Teil 1. Analyse der Vergangenheit

Teil 2. Diagnose der Gegenwart

Teil 3. Perspektiven der Zukunft

kurz – lesbar – nachhaltig

ISBN 978-3-98886-029-3, 22 €

www.idea-verlag.de

2. Die hochschuldidaktische Begründung

Doch nicht nur mit Blick auf die spätere Lehrtätigkeit von Lateinstudierenden, sondern auch hinsichtlich der universitären Sprachausbildung selbst scheinen aktivsprachliche Unterrichtselemente ein lohnenswerter Ansatz zu sein. Die in den letzten Jahren deutlich gestiegenen Studienabbruchquoten in geisteswissenschaftlichen Studiengängen (Heublein / Hutzsch / Schmelzer 2022) demonstrieren die wachsenden Schwierigkeiten, mit denen Studierende beim Übergang von Schule zu Universität konfrontiert sind. Für das Fach Latein verstärken zudem reduzierte Stundenzahlen (Kuhlmann 2020, S. 457) und ein verkleinerter Lernwortschatz (zur Debatte: Korn 2018) die Diskrepanz zwischen schulischer Vorbildung und universitären Anforderungen. Auch um Latein und Griechisch als Studienfächer attraktiv zu halten, erscheint es daher sinnvoll, alternative Methoden der Sprachvermittlung zu erproben, die Studierende bei dem Ausbau ihrer schulischen Sprachkenntnisse fördern. Aktivsprachliche Methoden, die den Fremd- und Zweitspracherwerb nachweislich unterstützen, stellen einen möglichen Beitrag zur sinnvollen Erweiterung des hochschuldidaktischen Repertoires dar.

Im Folgenden werden einige Möglichkeiten vorgestellt und diskutiert, wie aktivsprachliche Elemente sinnvoll in die universitäre Sprachausbildung in Latein und Griechisch integriert werden können. Damit unterscheidet sich der hier verfolgte Ansatz auch von gängigen *Latine loqui*-Formaten, die es bereits an einigen Universitäten gibt, die jedoch als separate Veranstaltungen meist eine curriculare Randstellung einnehmen. Im Mittelpunkt steht dabei weder die bloße Auflockerung einer Sitzung noch die Modellierung möglicher Methoden für den schulischen Latein- und Griechischunterricht,

sondern die gezielte Förderung der Sprachentwicklung auf Basis der Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung. Die Sprachbeispiele und vorgestellten Methoden sind meinen eigenen Lehrveranstaltungen entnommen, können aber leicht auf andere Texte und Inhalte hin abgewandelt werden. Der Anspruch des Beitrags ist jedoch explizit nicht, diese Methoden als alleinige „Allheilmittel“ für aktuelle hochschuldidaktische Probleme zu präsentieren, sondern vielmehr denjenigen Lehrenden, die an einer methodischen Pluralisierung ihrer Lektüre- und/oder Stilkurse interessiert sind, Anregungen und praktische Vorschläge zu geben.

3. Aktivsprachliche Methoden zu Wiederholungszwecken / zu Sitzungsbeginn

Aktivsprachliche Unterrichtselemente bieten sich in besonderer Weise zur Wiederholung vergangener Sitzungen an, da sie die Möglichkeit bieten, das bereits erworbene (passive) Wissen durch Umwälzung zu automatisieren und somit die Lernenden von einem rein deklarativen Wissen über Sprache hin zu einem prozeduralen Verstehen von Sprache zu begleiten (Saville-Troike 2012, S. 80; Biebricher 2008, S. 37; Königs 2013, S. 328). Je nach Sprachniveau der Lerngruppe und gewünschter Sozialform kann eine solche aktivsprachliche Wiederholung unterschiedlich aussehen. Hier seien nur einige Möglichkeiten vorgestellt:

3.1 Lehrendenzentrierte Wiederholung

Die in der vorherigen Stunde besprochenen Inhalte, bspw. eines behandelten Textes, können von den Lehrenden in Form eines (vorbereiteten) Vortrags auf Latein oder Griechisch zusammengefasst werden. Dabei ist es möglich und sinnvoll, auf Sprachelemente des gemeinsam mit den Studierenden behandelten

Textabschnitts zurückzugreifen. Dies dient nicht nur der Wahrung der Sprachauthentizität, sondern ermöglicht es den Studierenden auch, die schriftlichen Inhalte durch ihre mündliche Rekapitulation noch einmal auditiv zu verarbeiten. Indem an einen kürzlich behandelten Textabschnitt angeknüpft wird, wird außerdem das Verständnis von Sprachelementen möglich, die bei einer erstmaligen Begegnung im Text noch Schwierigkeiten mit sich bringen. Der mündliche Dozierendenvortrag dient damit auch der Automatisierung von schwierigen grammatischen Konstruktionen, die bei ihrer ersten schriftlichen Begegnung noch mit einem Fokus auf ihre grammatischen Gestaltungen wahrgenommen werden, während bei der mündlichen Wiederholung der Fokus stärker auf dem inhaltlichen Verständnis des Gesagten liegt.

Ein solcher Lehrendenvortrag kann durch Zeichnungen, Symbole oder auch Bilder unterstützt werden. Auch ist es möglich, den Vortragsmodus zwischendurch zu unterbrechen und die Studierenden (auf Latein oder Griechisch) nach Einzelaspekten des behandelten Abschnitts, bspw. nach den aufgetretenen Figuren (ἀπὸ τίνος δὲ λοιδορεῖται ὁ Σωκράτης;), nach einer besprochenen philosophischen Richtung (*quis-nam dicit animam una cum corpore deleri? estne Epicuri an Stoicorum haec sententia?*) oder nach einem sonstigen Inhaltsbaustein, zu fragen. Auf diese Weise wird zum einen die Aufmerksamkeit im Vortragsmodus gesichert, zum anderen können ohne großen zeitlichen Aufwand gezielt Formen und Begriffe rekapituliert werden, die in der letzten Sitzung Probleme bereitet haben.

3.2 Studierendenzentrierte Wiederholung

Alternativ zu dieser stark auf die Lehrperson zentrierten Einstiegsmöglichkeit bietet sich

– insbesondere bei narrativen Texten – eine bildgestützte Wiederholung behandelter Textabschnitte an. Die Studierenden beschreiben hierbei unter Rückgriff auf die in den vorigen Sitzungen erarbeiteten Sprachelemente entsprechende Bilder. Komplexere Bilder, bspw. von antiken Mosaiken oder Vasenmalereien, ermöglichen nicht nur eine Wort-Bild-Verknüpfung, die bei dem Verinnerlichen neuer Vokabeln hilft, sondern unterstützen auch die Binnen-differenzierung: Je nach individuellen sprachlichen Möglichkeiten können die Studierenden entweder ein Objekt auf dem Bild benennen (τί ένεστι τῷ πινακίῳ; - ή πήγη καὶ οἱ βόες καὶ ὁ κύων) oder aber komplexere Zusammenhänge beschreiben und dabei auch auf grammatische Konstruktionen eines gelesenen Textes zurückgreifen (Τοῦ Δόρκονος ὑπὸ τοῦ δέρματος ἀποκρυπτομένου Χλόν ἄγει τὰ πρόβατα πρὸς τὴν κρήνην). Durch das Mitschreiben der Bildbeschreibungen durch die Lehrperson werden Fehler in den Formulierungen erkennbar und können gemeinsam korrigiert werden.

Bietet sich eine Wiederholung mit Bildern aufgrund der Art des behandelten Texts nicht an, ist die Wiederholung durch ein Arbeitsblatt mit inhaltlichen Fragen zum Text oder einem kurzen Lückentext möglich. Auch hier ist das Ziel, die Studierenden zum sprachlichen und inhaltlichen Rekapitulieren der vergangenen Sitzung / eines behandelten Textabschnitts zu animieren. Die Beantwortung der Fragen sollte daher durch den Rückgriff auf sprachliche Elemente aus dem behandelten Textabschnitt möglich sein und einen solchen Rückgriff, bzw. die leichte Abwandlung und Anpassung der jeweiligen Phrasen, bewusst einfordern (bspw.: *quid videtur Laelio de amicitia cogitanti maxime considerandum? – utrum ex imbecillitate an a natura orta sit amicitia*, in Anlehnung an Cic. *Lael.* 25f.).

Jede dieser Wiederholungsmöglichkeiten fördert einen gleichermaßen inhaltlichen wie sprachlichen Anschluss an die vorherige Sitzung und bietet, insbesondere als ritualisierter Unterrichtsabschnitt zu Beginn jeder Sitzung, die Möglichkeit zu Wiederholung und Umwälzung.

4. Aktivsprachliche Methoden bei der Erarbeitung

Bei der Übersetzung als zentraler Methode der Textaneignung wird das Verstehen eines Textes oft mit dem Übersetzen in die Zielsprache gleichgesetzt, wenngleich empirische Untersuchungen zeigen, dass es sich bei Verständnis und Übersetzung um zwei voneinander getrennte Prozesse handelt (Florian 2015, S. 115). Die Übersetzung erscheint als Voraussetzung für das Verstehen eines Textes und steht dementsprechend zeitlich vor ihr. Dies führt (auch bei Lateinstudierenden) häufig zu einem unverständlichen ‚Übersetzungsdeutsch‘ (Herkendell 2003), das weder dem Verständnis des Originaltextes noch seiner zielsprachenorientierten Wiedergabe gerecht wird. Auch Differenzen zwischen Ausgangs- und Zielsprache, bspw. in der Valenz eines Verbs, werden hierdurch zu einem Irritationsmoment und einer Herausforderung beim Verstehen eines Textes. Ein verstehendes Lesen wird durch den Umweg über das Deutsche ausgebremst.

Aktivsprachliche Unterrichtselemente stellen hingegen das intuitive Verstehen vor das Übersetzen in die Zielsprache und trennen so das Dekodieren vom Rekodieren: Der Verständnisprozess wird von der Wiedergabe im Deutschen entkoppelt und bleibt in der Ausgangssprache. Sprachliche Differenzen zwischen Original- und Zielsprache werden erst in einem zweiten Schritt adressiert und stellen dann kein Hindernis mehr beim Verstehen des Texts, sondern

lediglich eine Herausforderung bei der adäquaten Wiedergabe in der Zielsprache dar. Der Einsatz aktivsprachlicher Unterrichtselemente als Ergänzung und Erstzugriff auf einen Text entlastet daher nicht nur den anschließenden Übersetzungsprozess, sondern erzieht auch zu einem verstehenden Lesen antiker Texte.

Durch einen in Hinblick auf Inhalt und Sprachgestaltung hierarchisch absteigenden Erstzugriff auf einen Text bleibt die inhaltliche Einordnung der sprachlichen Elemente zu jedem Zeitpunkt des Aneignungsprozesses gesichert. Eine mögliche hierarchisch absteigende aktivsprachliche Erarbeitung eines Textes kann bspw. wie folgt aussehen:

4.1 Inhaltsorientierter Erstzugriff

Der Text kann laut vorgelesen und bspw. durch ein einsprachiges Aufgabenblatt mit einfachen Auswahlfragen (richtig oder falsch, Multiple Choice) inhaltlich vorbelastet werden. Dieses Aufgabenblatt kann dabei leicht verständliche Sätze und Satzelemente des Originals beinhalten, sodass die inhaltliche Entlastung mit einer sprachlichen Vorentlastung kombiniert wird. Alternativ können Kerngedanken des Texts oder zentrale Sätze vorab von der Lehrperson herausgegriffen und entweder sprachlich vereinfacht paraphrasiert oder aber schrittweise, z. B. durch entsprechende Fragen (*quem inducit loquentem? quid praeponunt alii amicitiae? quid dicit de virtute? quid de immortalitate animorum? suntne animae immortales?*), komplementiert werden. Eine solche inhaltliche Vorab-Erschließung ermöglicht, wenn sie in der Originalsprache bleibt, nicht nur eine grobe inhaltliche, sprachliche und strukturelle Orientierung im Text, sondern stellt meiner Erfahrung nach oft auch eine große Zeittersparnis dar, da sie einen ersten Textzugang ermöglicht, ohne zeitgleich die oft

schwierige Frage nach adäquaten Wiedergabemöglichkeiten im Deutschen adressieren zu müssen.

4.2 Sprachlich-inhaltliche Erarbeitung

Zur detaillierteren sprachlich-inhaltlichen Erarbeitung eines Textes eignet sich – im Anschluss an eine einsprachige inhaltliche Vorentlastung – u. a. die Übersetzungsmethodik. Da der inhaltliche Rahmen des jeweiligen Textabschnitts bereits ‚abgesteckt‘ ist, kann die Frage nach der adäquaten Wiedergabe im Deutschen nun adressiert werden, ohne dass dabei zeitgleich noch über die grundlegende Textaussage diskutiert werden muss. Der Fokus liegt nun auf der Rekodierung eines bereits verstandenen Textabschnitts im Deutschen. Hier können auch Fragen nach besonderen grammatischen Konstruktionen oder semantischen Bedeutungen adressiert werden, ohne dass dabei der Fokus auf den Inhalt verloren geht.

Alternativ zur traditionellen Übersetzung kann jedoch auch diese sprachlich-inhaltliche Erarbeitung (je nach Niveau der Lerngruppe) einsprachig erfolgen. So können für seltene und unbekannte Vokabeln bekanntere Synonyme gesucht werden, komplexe grammatischen Strukturen können aufgeteilt, umgeformt oder paraphrasiert werden. Ein AcI mit relativer Verschränkung kann bspw. auf zwei Gliedsätze aufgeteilt werden, um die Verschmelzung sichtbar zu machen; eine Verzahnung verschiedener Partizipialkonstruktionen kann von den Studierenden durch verschiedene Arten lateinischer Nebensätze wiedergegeben werden; ein Abl. abs. kann als temporaler Nebensatz umschrieben werden usw. Der Vorteil einer solchen Aneignung eines komplexen Texts ist, dass durch die Verortung des sprachlichen und inhaltlichen Verstehens in der Originalsprache die Erarbei-

tung des Texts zugleich eine erste Umwälzung seiner Inhalte und Sprachelemente enthält.

5. Festigung

Auch für die Festigung, insbesondere die Wiederholung und Umwälzung des Erarbeiteten, bieten sich aktivsprachliche Übungen m. E. in besonderer Weise an. Dieser Schritt lässt sich dabei als die dritte hierarchische Ebene der Texterarbeitung begreifen und legt zugleich die Grundlagen dafür, dass die in einem Textabschnitt neu erlernten sprachlichen Elemente auch bei der künftigen Lektüre wiedererkannt werden und so zu einer allgemeinen Verbesserung der Lektürefähigkeit beitragen. Die Verbindung von Lektüre und aktiver Sprachproduktion ermöglicht eine wechselseitige positive Beeinflussung von Sprachrezeption und -produktion: Die aktive, textbasierte Sprachproduktion fördert die Umwälzung und Festigung eines erarbeiteten Textabschnitts und erhöht nachweislich die Lektürek Kompetenz (Saville-Troike 2012, S. 168f.). Andersherum wird die aktive Sprachproduktion erleichtert und verbessert, wenn sie von einem authentischen Sprachinput ausgeht und diesen als Grundlage und Kriterium für sprachliche Richtigkeit und Authentizität anlegt. Ein begründetes Gefühl für Sprachrichtigkeit stellt sich erst durch die Automatisierung kognitiver Prozesse ein, weshalb es sinnvoll erscheint, umfassenden und authentischen Sprachinput aus Lektürekursen mit aktivsprachlicher Produktion zu kombinieren (Saville-Troike 2012, S. 20; Biebricher 2008, S. 37).

Möglichkeiten einer aktivsprachlichen Umwälzung des Gelernten stellen bspw. (inhaltlich verwandte) Lückentexte dar, in die die Studierenden sprachliche Elemente des Originaltextes, d. h. neue Vokabeln, Junkturen oder grammatischen Konstruktionen, passend ein-

setzen können (bspw. zur Einübung des Supins – die unterstrichenen Formen müssen eingefügt werden: *difficile est dictu, quomodo amicitia usque ad extremum vitae diem permanere possit; C. Blossius deprecatum venit ad Ciceronem*), Zuordnungsaufgaben für semantische Äquivalente (bspw. *animus cadit* → *spes me deficit*), oder auch Aufgaben zur Umformung grammatischer Konstruktionen in ihre inhaltlichen Äquivalente und andersherum (bspw. relative Verschränkung → zwei Gliedsätze). Der neue Kontext und die aktive Anwendung tragen dabei nicht nur zur gedanklichen Festigung des Erlernten bei, sondern helfen auch dabei, ähnliche Elemente in neuen Texten wiederzuerkennen und kognitiv verarbeiten zu können. Ebenso können Unstimmigkeiten zwischen der deutschen und der lateinischen / griechischen Sprachstruktur durch solche Übungen bewusst herausgehoben und trainiert werden, indem bspw. ein Objekt der Verbvalenz angepasst werden muss oder synonyme Aussagen mit Verben unterschiedlicher Valenz formuliert werden. Die Einsprachigkeit macht dabei das Problem als Differenzproblem zwischen der Fremd- und der Muttersprache greifbar und lässt es nicht als spezifische Schwierigkeit des Lateinischen oder Griechischen erscheinen.

Es besteht folglich eine Vielzahl aktivsprachlicher Methoden, die als Ergänzung oder als Alternative zur Grammatik-Übersetzungsme- thode in der universitären Sprachausbildung eingesetzt werden können. Die hier aufgeführten Möglichkeiten stellen nur einen Bruchteil des Möglichen dar. Eine zukunftsorientierte, anspruchsvolle und methodisch vielfältige Hochschuldidaktik in den Fächern Latein und Griechisch erscheint schließlich sowohl in Hinblick auf einen langfristig breit aufgestellten Schulunterricht als auch für die Attraktivität der

alten Sprachen und Literaturen als Studienfächer erstrebenswert.

Literatur:

- Bethlehem, U. (2017): Latine loqui. gehört – gesprochen – gelernt. Kopiervorlagen zur Grammatik einföhrung, 2. Aufl., Göttingen.
- Beyer, A. / Kipf, S. / Liebsch, A.-C. / Zimmermann, S. (2019): Zwischen Aktualität und historischer Forschung. Entwicklungstendenzen in der Fachdidaktik Latein, Forum Classicum, 2, S. 85-96.
- Biebricher, C. (2008): Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen.
- Böttcher, E. (2019): Lateinisch sprechen im Unterricht. Praktische Ansätze des ‚Latine loqui‘, Göttingen.
- Burmester, A. P. (2018): Textverstehen ohne Rekodierung, in: M. Korn (Hrsg.), Lateinmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 146-157.
- Carlon, J. (2013): The Implications of SLA Research for Latin Pedagogy, Teaching Classical Languages, 4.2, S. 106-122.
- Dietrich, H. (2000): Lingua Latina per se illustrata. Lateinlehrgang nach einsprachiger Methode, Forum Classicum, 3, S. 205-209.
- Florian, L. (2015): Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?, Göttingen.
- Herkendell, H. E. (2003): Textverständnis und Übersetzung, AU, 46.3, S. 5-13.
- Heublein, U. / Hutzsch, C. / Schmelzer, R. (2022): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. DZHW Brief, 5, Hannover.
- Horstmann, H. (2018): Arbeit mit Film- und Ton- dokumenten zur Unterstützung des Hör(geh) verstandens, in: M. Korn (Hrsg.), Lateinmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 128-136.
- Kipf, S. (2015): Forschungsaufgaben altsprachlicher Didaktik, in: S. Kipf / P. Kuhlmann (Hrsg.), Perspektiven für den Lateinunterricht I, Bamberg, S. 48-55.
- Königs, F. G. (2013): Lernpsychologische und psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenlernens, in: W. Hallet / F. G. Königs (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachendidaktik. 2. Aufl., Stuttgart / Hannover, S. 326-329.

- Korn, M. (2018): Wortschatz, in: M. Korn (Hrsg.), Lateinmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 10-18.
- Kuhlmann, P. (2017): Kompetenzorientierte Klassenarbeitsformate. Aufgabenformate und Bewertungskriterien, AU, 60.3/4, S. 38-43.
- Kuhlmann, P. (2020): Latein in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Auf dem Weg zu mehr Empirie und Professionalisierung, in: C. Cramer / J. König / M. Rothland (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, S. 456-461.
- Lightbown, P. M. / Spada, N. (2013): How Languages are Learned. Oxford Handbooks for Language Teachers, 4. Aufl., Oxford.
- Medenus, M. (2022): Einsprachiger Lateinunterricht – ein Gegenmodell zur derzeitigen Ausrichtung unseres Faches, Forum Classicum, 1, S. 41-49.
- Oborski, F. (2007): Da ist mehr Latein drin. Das Lehrwerk von Hans Orberg, Forum Classicum, 3, S. 208-215.
- VanPatten, B. (2010): The Two Faces of SLA. Mental Representation and Skill, International Journal of English Studies, 10.1, S. 1-18.
- Reinhard, M.-L. (2018): Durch Latine loqui Sprach- und Textverständnis fördern, in: M. Korn (Hrsg.), Latein. Methodik, Berlin, S. 225-232.
- Sauer, J. (2019): Das Bielefelder Profil Forschenden Lernens im Fachgebiet Latein, PFLB, 1.2, S. 89-93.
- Saville-Troike, M. (2012): Introducing Second Language Acquisition. Cambridge Introductions to Language and Linguistics, 2. Aufl., Cambridge.

Anmerkung:

- 1) Im *Forum Classicum* haben sich bereits Dietrich 2000 und Oborski 2007 aufgrund von sehr positiven Erfahrungen mit Ørbergs einsprachiger Lehrwerkreihe *Lingua Latina per se illustrata* ausdrücklich für seinen Einsatz im Unterricht ausgesprochen und Medenus 2022 argumentiert in einem ausführlichen Plädoyer für den aktivsprachlichen Lateinunterricht als sinnvollen Gegenentwurf zum traditionellen Lateinunterricht. Auch in der fachdidaktischen Forschung wurde der Ansatz in jüngerer Vergangenheit wiederholt thematisiert und als erfolgversprechend eingestuft (bspw. Reinhard 2018). Böttcher 2018 und Bethlehem 2017 haben Materialsammlungen und praktische Hinweise zusammengestellt, um Lehrkräften einen Einstieg in den aktivsprachlichen Unterricht zu erleichtern.

CARA SEWING

Officina Latina. Mit gesprochenem Latein zu mehr Handlungsorientierung

Ja, man kann Latein sprechen, weil man es liebt, und es zu einer lebendigen Sprache machen, die durch die Jahrhunderte hindurch zu uns flüstert. Man kann es zugleich verändern und gendern, weil man es liebt, und dabei ein diverses Gesellschaftsbild entwerfen. Oder man kann es schlichtweg übersetzen, weil man es liebt, um die Bedeutungsvielfalt in unserer modernen Welt anderen zugänglich zu machen. Manchen hilft das Sprechen aber auch, um die Texte leichter und schneller zu verstehen. Die Spracherwerbsforschung stützt diese These.¹

Dementsprechend habe ich diese Annahme durch praktische Beispiele in der diesjährigen – traditionell lateinsprachigen – *Officina Latina* am Bundeskongress des Deutschen Altphilologenverbandes 2024 gestützt. Beispielsweise haben wir ein Kahoot, ein Online-Quiz, gespielt, das ich zu „De ratione intellegendi“² erstellt hatte. Hier musste man u. a. den vorletzten Lückensatz durch zwei richtige Antwortmöglichkeiten ergänzen (s. Abb.). *Latine loqui* als sinnvolle Methode in den Lateinunterricht zu integrieren, heißt mitnichten, auf die Übersetzung zu verzichten.