

- 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.



Abbildung: Ausschnitt aus dem Kahoot „De ratione intellegendi“

Einerseits ist sie eine interpretatorische Leistung, die von tiefem Textverstehen zeugt und daher auf den Verstehensprozess – und gerne nach der Erschließung mittels *Latine loqui* – folgen sollte. Andererseits bietet sie den schwächeren Schüler/-innen eine Verständnisstütze im Spracherwerbsprozess (s. u.).

Letztlich müssen wir als Lehrpersonen die optimalen Zusammensetzungen zwischen deutschsprachigen Verstehensinseln und lateinsprachigem Unterrichtsgespräch ermitteln und ausprobieren. Wie die lateinische Sprache – möglichst viel *Latine* – erworben werden kann, habe ich in der *Officina Latina* gleich zu Beginn gezeigt: In spontanen Redeketten haben wir assoziativ zueinanderpassende Vokabeln zu Überbegriffen gesammelt. Ebenso haben wir interaktiv kurze Geschichten auf Latein erfunden, geschrieben und erzählt. Nach diesen Redeimpulsen, an die sich das theoriegeleitete Kahoot anschloss, haben wir Einblick in die zu erweiternden Kompetenzbereiche erhalten: Lateinische Vokabeln werden durch eine sich allmählich erweiternde Bildergeschichte zum Leben erweckt und semantisiert. Sie werden mit ihrer Bedeutung verknüpft und in einen

sinnvollen Kontext eingebettet, sodass sie den Lernenden intuitiv verständlich sind. Nachdem die einfachen Sätze mit den neuen Vokabeln mündlich übersetzt wurden, werden die neuen Wörter auf einer Seite der Tafel festgehalten. So können wir durch einfache Strichmännchen, die keinerlei künstlerisches Geschick erfordern, neue Vokabeln sukzessive und kontextgebunden einführen. Führt man Vokabeln in einem lateinsprachigen Gespräch ein, sollten zwischendurch vereinzelte Sätze mündlich ins Deutsche übersetzt werden. Solche Verstehensinseln beugen nämlich Überforderung vor.

Alternativ führen wir Vokabeln auf Latein in einem Dialog und über ein Bild ein. Das Unterrichtsgespräch beginnt einfach und wird progressiv. Ist etwa auf einem Bild ein Sklave zu sehen, der seinem Herren Speisen serviert, fragt man beispielsweise:

„*Quis in pictura/imagine est?*“ (Die Fragewörter oder ganze Fragesätze sollten im Raum hängen.) → „*In pictura servus est.*“ oder: „*In imagine servus est. Ubi servus est?*“ → ein/-e Schüler/-in zeigt den Sklaven. oder: „*Adestne in pictura servus an ancilla?*“ → „*In imagine servus adest.*“ oder: „*In pictura canis [o. anderes uner-*

wartetes Wort/Namen von Lernenden] *adest*.“ (ggf. unerwartetes Wort übersetzen lassen) → „*Minime!*“ → „*Quis ergo in imagine adest?*“ Anschließend wird das Bild weiter beschrieben: „*Quid servus agit?*“, und die Lehrperson zeigt auf eine Auswahl an bereits richtig konjugierten Vokabeln, die die Lernenden in ihrer Antwort verwenden können.

Ist das mögliche Prädikat, z. B. „*portat*“, neu einzuführen? Hier empfehle ich, entweder aus völlig ausgeschlossenen, aber schon bekannten Vokabeln rhetorisch zu fragen: „*Ridetne / Clamatne / Cenatne / ... servus?*“ → „*Minime! Servus non ridet / ...*“ oder die neue Bedeutung zu schauspielern und dabei „*Servus cibum portat.*“ zu sagen.

Davor wollen die Lernenden oft bereits bekannte Wörter verwenden, z. B. „*Servus cibum habet / tenet ...*“. Diese Bedeutungen sollten gestisch entsprechend von der Lehrperson dargestellt werden, um sie voneinander abzugrenzen, sodass *portat* schließlich eindeutig eingeführt werden kann: „*Bene dicitis. Non solum servus cibum habet [+ Geste]; non modo servus cibum tenet [+ Geste], sed etiam, ecce, servus cibum portat [+ Geste/Schauspiel]. Quid hoc sibi vult Germanice / Quid significat, servus cibum portat. Germanice?*“ In jedem Fall wird die neue Vokabel ins Deutsche übersetzt und abschließend an die Tafel geschrieben (ggf. + Stammformen).

Gleichermaßen auf Latein kann das Leseverstehen mithilfe bereits erprobter Aufgabenformate aus dem modernen Fremdsprachenunterricht hergestellt und überprüft werden. Hier bietet sich beispielsweise ein Textpuzzle an: Einfache Sätze, die einen kurzen Textabschnitt auf Latein zusammenfassen, sind dem Inhalt nach in die richtige Reihenfolge zu bringen. Nicht minder eignen sich auch leicht zu verstehende – aber nicht original im Text vorkommende –

Aussagesätze, deren Inhalt unter Angabe der Zeile als wahr oder falsch oder unbekannt zu klassifizieren ist (*verum/falsum/nescio*). Im Idealfall wird dies mit extensiver Lektüre verbunden,³ damit mentale Repräsentationen aufgebaut werden,⁴ die einen möglichst fließenden Leseverstehensprozess gewähren. Anders gesagt werden sprachliche Wendungen, Vokabeln und grammatische Phänomene dann verinnerlicht – und somit mental repräsentiert –, wenn man ihnen möglichst oft begegnet, wie etwa in langen und einfach zu verstehenden Texten. Extensive Texte können auch der Erschließung eines Originaltextes dienen und so entlasten: Sie sollten dabei viele Wiederholungen (Vokabeln, grammatische Phänomene) enthalten, die im Originaltext vorkommen. Die einfachen Sätze, die überdies dem deutschen Satzbau ähnlich sein dürfen, können mündlich übersetzt oder szenisch gespielt werden.

Grammatik, beispielsweise der Dativ, kann an Stationen individuell habitualisiert werden:⁵ Die Lernenden übersetzen ein Minimum an leichten Sätzen, die maximal zwei Endungen einführen, beispielsweise die Formen im Singular und Plural eines einzigen Wortes, z. B. *Publius donum amico Lucio dat. ... Amicis dona placent*. Sie erkennen die Dativ-Endungen für die o-Dekl. mask. Daraufhin entdecken sie kontextgerecht in Kleingruppen (idealerweise zu dritt) an verschiedenen Stationen die übrigen Dativ-Endungen und setzen diese auf einem Arbeitsblatt ein. Darauf finden sie Kurz-Dialoge, deren Verständnis durch einfache Bilder visualisiert ist, auf Latein, die sie zum Handeln auffordern. Dabei müssen sie den Dativ mehrfach anwenden, beispielsweise A: „*Mercator aurum da!*“ – B: „*Nunc mercator aurum do.*“ – C: „*Optime! Iam mercator aurum est.*“ An jeder Station lautet die Aufgabe also:

1. Tragt zunächst die richtige Endung in den Trialog ein. (Die Endungen an Beispielwörtern sind an der Station zu suchen.)
2. Lest und spielt in verteilten Rollen A, B, C den Trialog dreimal, bis jedes Gruppenmitglied einmal A, einmal B und einmal C gespielt hat. Probiert spätestens beim dritten Durchgang auswendig zu spielen.

Die Fehlerkorrektur orientiert sich bei allen Aktivitäten am zu erweiternden Kompetenzbereich: Wenn ich beispielsweise einen Kasus einführe, sollte dieser im Gespräch korrekt gebildet werden. Wenn Vokabeln wiederholt werden, dürfen Schüler/-innen ggf. auf die richtige Bildung der Personalform verzichten. Ein weiterer Vorteil: Die Lernenden können ihre Aussagen durch Nachfragen selbst anpassen und verifizieren – ggf. übernimmt dies die Lehrperson.

Apropos „Lehrperson“: Wie viel Latein sollte sie nun eigentlich selbst sprechen? Selbstverständlich muss sich im Klassenzimmer niemand spontan auf Latein unterhalten oder gar im *genus deliberandi* reflektieren. Vorbereitung ist alles! Redemittel sind schnell aus einschlägiger Literatur zusammengestellt. Im Sinne einer aufgeklärten Einsprachigkeit und der Binnen-differenzierung sollte schließlich nicht jede Stunde streng monolingual auf Latein abgeholt werden. Verstehensinseln und Diskussionen müssen auf Deutsch gegeben sein.

Alles in allem hat die *Officina Latina* gezeigt: Vieles ist möglich! Der altsprachliche Unterricht behält weiterhin seinen besonderen Vorteil: Die produktiven Sprachkompetenzen sind nicht abiturrelevant. Wir müssen keinen Standard *Latinitatis* aufweisen. Dennoch lohnt es sich, das methodische Repertoire zu erweitern, was auch den Lernenden beim Übersetzen der Texte zugutekommen kann. *Latine loqui* ist eine Methode, durch die wir schneller in die

lateinsprachigen Texte eintauchen können, und eröffnet so neue Wege, die Schönheit und Tiefe der lateinischen Sprache zu erleben.

Literatur:

- Biebricher, C. (2008): Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen.
- Kreft, A. (o. A.): Extensive Reading. Was ist Extensive Reading?, <https://blog.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/lesekoffer-ies/extensive-reading/> [06.06.2025].
- Reinhard, M.-L. (2018): Mit *Latine loqui* Sprach- und Textverständnis fördern, in: M. Korn (Hrsg.), Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 225-232.
- Reinhard, M.-L. (2022): Is Speaking Ancient Languages Authentic?, in: C. Rico / J. Pedicone (Hrsg.), Transmitting a Heritage. A Teaching of Ancient Languages from Antiquity to the 21st Century. The Fourth Polis Institute Interdisciplinary Conference, Jerusalem, S. 269-279.
- Reinhard-Mika, M.-L. (2023): Cui dat...?/ Cui est...?/ Cui placet...? – Un'introduzione induttiva del dativo, Ars docendi, 16, S. 1-8 (<http://arsdocendi.centrumlatinitatis.org/unintroduzione-induttiva-del-dativo-reinhard-mika/#page-content>).
- Schnotz, W. (2006): Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik, in: H. Blöhdorn / E. Breindl / U. H. Waßner (Hrsg.), Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus, Berlin, S. 222-238.

Anmerkungen:

- 1) In folgenden Beiträgen werden Bezüge zwischen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung und dem Lateinlernen mittels *Latine loqui* hergestellt: Reinhard 2018; dies. 2022.
- 2) <https://create.kahoot.it/details/898bd371-5a9c-4456-ab22-d5fd58ea01eb> [04.04.2024]. Bei Interesse an einem lateinsprachigen Kahoot zur Sprachverstehenstheorie kann man gerne „De ratione intellegendi“ ausprobieren. Hinweis: In diesem Kahoot wird auf Latein gegendert. Dies ist natürlich nicht als Erwartung gegenüber Kolleg/-innen oder Schüler/-innen gemeint.

- 3) Vgl. für einen Forschungsüberblick Kreft; insbesondere auch Biebricher 2008.
- 4) Vgl. zu mentalen Repräsentationen z.B. Schnotz 2006, S. 222-238.

- 5) Vgl. Reinhard-Mika 2023.

MARIE-LUISE REINHARD-MIKA

Latein für heterogene Lerngruppen heute – Schreckgespenst oder Chance?

Ein Erfahrungsbericht

Regina Mayerhöfer war 35 Jahre lang freiberufliche Dozentin für Deutsch als Fremdsprache (DaF) sowie 10 Jahre parallel dazu (bis 2018) Leiterin von Lateinkursen an der FAU Erlangen-Nürnberg (Lehrstuhl für Lateinische Philologie des Mittelalters und der Neuzeit, Prof. Dr. M. C. Ferrari). Ihr besonderes Interesse galt den Möglichkeiten, lateinunterrichtsbasierte Strukturen in den DaF-Unterricht für Lernende jeden Alters mit und ohne LRS einzubinden, außerdem Lateinlernende mit LRS zu unterstützen.

Bevor ich zu meinen Erfahrungen mit einem vielfältigen Einsatz von Latein aus 35 Jahren komme, zunächst einige Vorbemerkungen:¹

Schreckgespenst Latein? – Sicherlich, wenn man den bekannten Vorbehalten Glauben schenkt. Eventuell aber auch, direkt oder indirekt: Chance Latein! Eine Chance dafür, den aus verschiedenen Ursachen resultierenden Lernschwierigkeiten entgegenzuwirken, welche in heterogenen Gruppen von Lernenden in Form von LRS oder nichtdeutscher Sprachherkunft auftreten.

In diesem Kontext Bemerkenswertes findet sich in Anne Friedrichs Artikel „LRS und Lateinunterricht“, erschienen 2017 in der Pegasus-Onlinezeitschrift, 17, S. 14-75, über das Potential des Schulfachs Latein für eine inklusive Förderung von Schüler/-innen mit

LRS (Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten). Dass heutzutage die Entscheidung für Latein – statt für eine moderne Fremdsprache, etwa Französisch oder Spanisch – bei der Wahl einer zweiten / weiteren Fremdsprache an weiterführenden Schulen für Kinder und Jugendliche hilfreich sein könnte, die beispielsweise durch LRS oder eine nichtdeutsche Sprachherkunft lernbeeinträchtigt sind, lässt aufhorchen.

Amtliche Erlasse auf der Basis der UN-Menschenrechtskonvention von 2008 legen mit dem politischen Willen zu Inklusion und auf Grundlage psychologischer und pädagogischer Erkenntnisse z. B. fest, dass eine Lernbeeinträchtigung wie LRS allein kein Ausschlusskriterium für einen Übertritt auf ein Gymnasium sein darf und das Unterrichten von Latein deshalb eines gleichfalls inklusiven Ansatzes bedarf, der dann folglich auch in Lehrerseminaren zu thematisieren wäre.

Warum also nicht den günstigen Effekt nutzen, den die lateinische Sprache, die so stark strukturiert ist und so genaue Detailbetrachtung erfordert, auf die Verbesserung der Kenntnisse in Deutsch haben kann?

Wenn das vorurteilslos-unbefangene Urteil der derzeitigen Lernforschung über das, was Latein im Sinne strukturierten Herangehens an eine neu zu erlernende Sprache und parallel dazu auch als Korrektiv im gymnasialen