

Summa

Solange es im bildungspolitischen Bereich in der BRD immer noch eine geradezu unübersehbare Fülle von Veränderungen gibt, werden wir uns sicherlich nicht den Worten des HORAZ anschließen können, die da lauten: „*Quid sit futurum cras, fuge quaerere!*“ Vielmehr müssen wir uns weiterhin „*viribus unitis*“ den Aufgaben stellen,

die den Erhalt der Fächer Latein und Griechisch an unseren Schulen garantieren und festigen.

Schließen wir uns doch also TERENZ' Worten an: „*Istuc est sapere: non quod ante pedes modo est videre, sed etiam illa, quae futura sunt, prospicere.*“

HORST-DIETER MEURER, Altenkirchen

Kompetenzorientierung und Lateinunterricht in der Oberstufe¹

Kompetenzorientierung vs. Inhalts-/Lernzielorientierung

In den letzten Jahren sind in den meisten Bundesländern neue „Kerncurricula“ oder „Bildungsstandards“ für die alten Sprachen in Kraft getreten, die anders als die alten „Lehrpläne“ oder „Rahmenrichtlinien“ mit ihrer traditionellen Lernzielorientierung den Anspruch haben, „Kompetenzen“ statt „Lernziele“ abzubilden. In diesem Beitrag soll es zum einen darum gehen, was „Kompetenzorientierung“ für den Lateinunterricht bedeutet und inwiefern sie für den Oberstufen- bzw. Lektüreunterricht relevant ist.

Doch was bedeutet „Kompetenz(-orientierung)“ genau? HERMANN JOSEF ABS formuliert in einem Papier des „Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung“ von 2004: „Kompetenz ist nicht nur ein anderes Wort für Wissen, sondern basiert auf der Integration von Wissen in Handlungszusammenhängen. Es ist sozusagen Wissen plus Können plus Wollen oder nicht Wollen. Dieses Verständnis von Kompetenz kann als funktional bezeichnet werden.“² Nach ECKARD KLIEME wird unter Kompetenz folgendes verstanden: Kompetenz ist die „Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“.³

Das Neue gegenüber dem traditionellen lernziel- und inhaltsorientierten Unterricht liegt in dem Fokus auf dem praktischen Handeln und der sichtbaren Anwendung. Es geht im Wesentlichen nicht um Wissen bzw. Kenntnisse, sondern um „Fertigkeiten“. Zugleich geht es darum, bestimmte quantifizierbare Lernergebnisse (*learning outco-*

mes) im Sinne von Standards abtesten zu können.⁴ Früher wurden zwar durchaus auch Methoden und deren Anwendung im Unterricht trainiert,⁵ aber der Fokus lag doch auch oft auf dem Wissen und den Kenntnissen als Solchen. Das Ziel des traditionellen Lateinunterrichts in der Oberstufe war allerdings in einem Punkt bereits „kompetenzorientiert“: Das praktische Übersetzen- und Interpretieren-Können von Originaltexten war die zentrale Fertigkeit, die auch immer schon in den Abiturprüfungen getestet wurde. Allerdings kommt hier natürlich auch die Kenntnis von bestimmten Autoren, Gattungen, historischen Kontexten im Sinne eines eher statischen Wissens hinzu und sollte im Sinne der Allgemeinbildung ein übergeordnetes und nachhaltiges Lernziel bilden. Man kann sogar sagen, dass die im Unterricht praktizierten Methoden eher dazu dienen, solches Wissen als zentrales Unterrichtsziel zu erarbeiten.⁶

In der kompetenzorientierten Pädagogik und Didaktik ist der Fokus aber klar verschoben: Ein eher statisches Bildungsziel wie Sprache - f l e x i o n oder Sprachbildung lässt sich in diesem Konzept kaum mehr abbilden. Bei der Arbeit mit Texten sind jetzt eher die Methoden das Ziel, während z. B. die Kenntnis von Stilmitteln, Gattungsmerkmalen oder Realien nur noch das notwendige Instrumentarium für das praktische Arbeiten mit Texten im Sinne einer dynamischen Anwendung liefern darf. Wenn man die Kompetenzorientierung auf den Punkt bringt, könnte man sagen: Es gibt eine Dichotomie von (statischem) Wissen und (dynamischem) Können, und das Ziel ist jetzt das Können im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Schizo-

phren hieran ist allerdings die Tatsache, dass es nun kompetenzorientierte „Bildungs-Standards“ gibt, dass deren pädagogisches Konzept aber mit Bildung im traditionellen Sinne nicht viel zu tun hat.

Die Dichotomie von Wissen und Fertigkeiten/Können stammt letztlich aus der Lernpsychologie und findet sich auch in der Sprachdidaktik. Sie liegt auch dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zugrunde.⁷ Wenn man von lernpsychologischer Seite analysiert, wie Lernprozesse sinnvoll abgebildet werden können, ist diese Dichotomie von Wissen und Können freilich nicht genau genug. Hier spricht man einmal von deklarativem Wissen im Sinne einer eher statischen Gedächtnisleistung; zum anderen gibt es die prozeduralen Fertigkeiten, die aber in bewussten Lernprozessen in der Regel auf erlerntem Wissen beruhen.⁸ Im Bereich der Sprache ist deklaratives Wissen das auswendig gelernte und reproduzierbare Wissen von lateinisch-deutschen Vokabelgleichungen oder Deklinations- und Konjugationsschemata. Die prozedurale Fertigkeit besteht hingegen im sicheren, d. h. automatisierten Verstehen lateinischer Vokabeln, Formen und Sätze im Textkontext, das zu einer richtigen Gesamtübersetzung führt. Bei der Textanalyse besteht deklaratives Wissen in der Kenntnis von Stilmitteln oder Interpretationsverfahren: D. h. Schüler können quasi auswendig definieren, was ein Asyndeton oder ein auktorialer Erzähler ist. Die prozedurale Fertigkeit besteht aber in der praktischen Anwendung auf den Text, wo die Schüler im Lektüreunterricht ganz konkret eine stilistische oder narratologische Analyse des Textes vornehmen sollen.

Allerdings beschränkt sich Lernen nicht auf diese beiden Kategorien. Vielmehr sollen Lernende ja auch logisch-kausal verstehen, warum etwas so und nicht anders ist; sie sollen also auch z. B. bestimmte grammatikalische Regeln nicht nur lernen und anwenden, sondern auch verstehen. Ebenso sollen sie bei Analyseverfahren nicht nur die Anwendung beherrschen, sondern auch verstehen, warum dieses Verfahren angemessener als andere ist. Dieses vertiefte Verstehen von Zusammenhängen nennt man dann „analytisches

Wissen“; treffender wäre eigentlich „analytisches Verstehen“ als wichtige Teilkompetenz neben dem deklarativen Wissen und den prozeduralen Fertigkeiten. In der genannten Expertise von ECKARD KLIEME spielt dieses Verstehen von Zusammenhängen – übrigens auch gerade im Bereich von Sprache und Grammatik eine wichtige Rolle.⁹ Gerade für den gymnasialen Bereich – also auch die Oberstufe – ist im Übrigen das kausale und analytische Verstehen von Zusammenhängen mindestens ebenso hoch zu bewerten wie der Erwerb prozeduraler Fertigkeiten. Leider werden die Kategorien von Wissen und Verstehen in der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung weitgehend ignoriert.¹⁰

Fachdidaktische Perspektive:

Sprach-, Text-, Kulturkompetenz im AU

Für den altsprachlichen Unterricht gilt seit kurzem eine Trias von Sprach-, Text- und Kulturkompetenz, die sich auch in den Darstellungen aller neuen Kerncurricula und Bildungsstandards so oder ähnlich niederschlägt.¹¹ Formuliert werden die jeweiligen Kompetenzen dort in der Regel als sog. „Könnens-Standards“, d. h. wie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen mit Formulierungen: „Schülerinnen und Schüler können ...“, um zu illustrieren, welche Fertigkeiten (und nicht, welche „Kenntnisse“) Schüler als Lernergebnisse (*learning outcomes*) erwerben sollen.¹²

Sprachkompetenz: Hier geht es um die Fertigkeiten im Bereich von Aussprache, Lexik, Morphologie und Syntax. Kompetenzorientiert formuliert heißt das konkret z. B.: SuS können lateinische Vokabeln, Formen etc. in Originaltexten kontextgerecht und zielsprachenorientiert übersetzen. Nimmt man die Methodenkompetenz hinzu, lässt sich formulieren: SuS können bei der Erschließung von Vokabeln oder Textpassagen originaler Lektüre selbständig ein Wörterbuch oder eine systematische Grammatik verwenden.¹³

Textkompetenz: Hierunter fallen in der Oberstufe z. T. heterogene Bereiche, die das Verstehen ganzer Texte im weitesten Sinne umfassen. Allgemein lässt sich formulieren: SuS können lateinische Originaltexte verstehen, zielsprachengerecht

übersetzen und methodisch korrekt analysieren bzw. interpretieren. Hierzu gehören dann die Anwendung von Übersetzungs- und Texterschließungsmethoden, aber auch die textbezogene Stilmittelanalyse, die Analyse von Texten nach Textstrukturen, Gattungsmerkmalen, unter narratologischen Aspekten Erzählsituation, Erzählhaltung etc.; auch der kreative Umgang mit Texten kann hierunter gefasst werden, d. h. SuS können im Idealfall Texte in andere Textsorten/Gattungen umschreiben oder auch aus der veränderten Perspektive einer Handlungsfigur umschreiben.

Ein Problem der Kompetenzorientierung ist – auch von den Neusprachlern sehr beklagt –, dass man in einigen Bundesländern nicht mehr als Lernziel formulieren darf: Die Schüler kennen die Gattungen Geschichtsschreibung oder Lyrik o. ä.; auch die Kenntnis spezieller Autoren wie z. B. CICERO oder OVID als Lernziel kann sich im Sinne „trägen Wissens“ als problematisch erweisen, da Autorenkenntnis kein dynamisches oder anwendungsbezogenes Handeln abbildet.¹⁴

Kulturkompetenz: Unter diese Rubrik fällt alles, was man in den alten Lehrplänen „Realienkunde“ i.w.S. nannte, was also die Bereiche der antiken Kulturgeschichte, Politik, Philosophie, Religion, Mythologie umfasste. Zentral für die Oberstufe wäre auch der Produktions- und Rezeptionskontext antiker Literatur. Moderndidaktisch bzw. linguistisch würde man dies heute eher als „Welt- und Handlungswissen“ oder auch „kulturelle Schemata“ bezeichnen.¹⁵ Die Kulturkompetenz bewegt sich demzufolge v. a. auf dem Gebiet des deklarativen Wissens. Die eigentliche Fertigkeit bestünde höchstens darin, die Kultur des antiken Rom mit der eigenen Kultur der Gegenwart zu vergleichen und dies kompetent zu erläutern oder durch den interkulturellen Vergleich auch eigene Standpunkte in Frage zu stellen. Dies kann natürlich im Einzelfall auch zu einem geschulteren oder auch andersartigen Handeln im gegenwärtigen eigenen Leben von Lernenden führen. Allerdings handelt es sich streng genommen primär um ein analytisches Verstehen von Zusammenhängen und nicht um prozedurale Fertigkeiten. Gerade dieses analytische Verstehen scheint mir auch in diesem Zusammenhang ein wesentliches gymnasiales Bildungsziel zu sein.

In den aktuellen Kerncurricula und Bildungsstandards oder Kernlehrplänen ist eine eindimensionale Beschränkung des Kompetenzbegriffs auf die bloßen Fertigkeiten festzustellen. Dies liegt offenkundig an dem einseitigen Verständnis der einzelnen Kultusministerien der Länder von dem, was „Kompetenzen“ sind. Zwar wird dort vielfach die erwähnte Expertise von Klieme zitiert und zur Vorgabe für die jeweiligen Kommissionen gemacht. Allerdings wird die Expertise in den zuständigen Abteilungen der Kultusministerien anscheinend kaum wirklich gelesen, denn manche Bundesländer haben ihren Curriculums-Kommissionen in den letzten Jahren die Aufnahme eher statischer Lernziele und entsprechender Begriffe wie „(Sprach-)Reflexion“, „Kenntnis“, „(Sprach-)Bewusstsein“ u. ä. ausdrücklich untersagt. Somit sind nun neue Curricula entstanden, in denen das auch für viele Fertigkeiten notwendige deklarative Wissen sowie analytische Verstehensprozesse ausgeblendet bleiben.¹⁶ Die Gründe hierfür sind vielfältig: Zum einen werden in den Kultusministerien vielfach neue pädagogische Moden unreflektiert übernommen, weil mittlerweile die fachliche Expertise durch personelle Ausdünnung in einigen Ministerien fehlt. Zum anderen besteht die aktuelle Mode darin, einen berufsbezogenen „Bildungs“-Begriff auch auf die gymnasiale Oberstufe und die Universität zu übertragen, denn Fertigkeiten sind eine typische Qualifikation für die praktische Berufsausbildung, zumal wenn gewinnorientierte Unternehmen ein Interesse an Mitarbeitern haben, die störungsfrei funktionieren sollen. Für Reflexion oder analytisches Nachdenken bleibt dort wenig Raum. Zudem ermöglicht ein Verzicht auf die Kategorie des Wissens auch gut die erstrebte „Entschlackung“ der Lehrpläne von „überflüssigem Lernballast“, zumal in den Zeiten der verkürzten Gymnasialzeit. Man darf im Kontext der „Kompetenzorientierung“ nicht vergessen, dass sich auch Bildungsministerien zunehmend von Fachleuten aus der Wirtschaft beraten lassen, um das Bildungswesen zu „optimieren“. Insofern ist es bedauerlich, dass unter den Fachdidaktiken keine nennenswerte Diskussion zum Kompetenzbegriff stattgefunden hat, sondern in der Regel einfach ministeriale Vorgaben übernommen wurden.

Ein weiterer Grund für diese Entwicklungen liegt in der zunehmenden Angleichung der Lehrpläne aller Schulformen aneinander: Auch wenn einige politische Parteien zumindest nach außen hin noch an der Existenz eines mehrgliedrigen Schulsystems festhalten, sind doch auch von diesen Parteien längst Curricula eingeführt worden, die didaktisch kaum mehr zwischen Haupt- und Realschule sowie dem Gymnasium differenzieren: Die Didaktik der berufsbildenden Schulformen findet zunehmend Eingang auch in das Gymnasium und seine Oberstufe.

Schülerperspektive:

Motivation für Latein in der Oberstufe

Eine wichtige Frage für den Lateinunterricht ist die Motivation der Schüler selbst, d. h.: Was motiviert Schüler, in der Oberstufe Lateinunterricht weiterzuwählen und was erwarten sie von diesem Lateinunterricht? Statistisch ist im Fach Latein zunächst ein bemerkenswerter Schülerschwund von der Mittelstufe in die Oberstufe zu verzeichnen: Je nach Schule oder Bundesland führt nur ein geringer Prozentsatz der Mittelstufenschüler Latein nach dem Latinum weiter, sofern überhaupt Oberstufenkurse zustande kommen. Dies hat verschiedene Gründe: Zum einen hängt es mit dem Erwerb des Latinums zusammen, das ein wichtiger pragmatischer Grund für die Anwahl von Latein ist. Zum anderen nehmen die meisten Schüler Latein neben Mathematik als „schweres Fach“ wahr. Ein wichtiger Punkt für die Wahrnehmung von Latein als schweres Fach ist der Übergang vom Lehrbuch zur Lektüre – der sog. „Lektüreschock“. Auch die als Anfangslektüre gelesenen und als „leicht“ bezeichneten Texte sind nicht mehr im Kunstlatein aus der Feder von Lehrern gezielt für die jeweilige Altersgruppe der Schüler verfasst. Vielmehr setzen die Originaltexte alle kulturellen Schemata bzw. das Welt- und Handlungswissen der gebildeten Erwachsenen früherer Epochen voraus, was den Schülern fehlt. Entsprechend weist die Sprache vielfache Ellipsen oder Metaphern auf, die diese kulturellen Schemata voraussetzen. Der Bruch ist hier im LU deutlich stärker als im modernen Fremdsprachenunterricht, wo auch die im Unterricht gelesenen Originaltexte den Schülern

kulturell viel näher stehen – sofern überhaupt anspruchsvolle literarische Texte im Englisch- oder Französischunterricht gelesen werden.

Für die Lateinschüler der Oberstufe spielt nach punktuellen Befragungen in Niedersachsen und Hessen von den oben genannten Kompetenzen die Sprachkompetenz die Hauptrolle. Darüber hinaus wird konkret genannt: Man wolle auch später im Studium lateinische Quellen oder zweisprachige Ausgaben kompetent benutzen oder überhaupt lateinische Inschriften lesen können. Latein bleibt für die meisten Schüler primär ein Sprachfach, und die Freude am Lesen oder besser erfolgreichen Übersetzen von Texten in der Fremdsprache bildet die Hauptmotivation. Aspekte der Kulturkompetenz werden meist erst an zweiter Stelle genannt, die unter Textkompetenz fallenden Punkte (literarische Bildung) fallen kaum ins Gewicht. Hieraus folgt: Die Schüler denken selbst eher kompetenzorientiert und weniger von den Inhalten her. Fragt man aber umgekehrt, was den Schülern konkret in der Oberstufe am meisten gefallen hat, werden tatsächlich meist bestimmte Texte und Autoren genannt; besonders häufig OVID und SENECA – d. h. einmal ein eher unterhaltsamer Autor und zum anderen ein Philosoph, der einen existentiellen Transfer ermöglicht. Zudem werden beide Autoren nach einer Einlesephase als „nicht zu schwer“ zum Übersetzen empfunden. Überhaupt spielt bei solchen Schülerbefragungen die empfundene Leichtigkeit der übersetzten Texte eine zentrale Rolle für die Beliebtheit der Lektüren. Selbst HYGIN übersetzen die Acht- und Neuntklässler oft mit großer Begeisterung, weil sie ihn relativ flüssig im Original lesen können. Gerade dieses schnelle Textverstehen motiviert Schüler im Fremdsprachenunterricht generell.

Kompetenzniveau der Texte in der Oberstufe

Doch wie schwer sind unsere in der Oberstufe gelesenen Autoren eigentlich? Für die modernen Fremdsprachen wird der Schwierigkeitsgrad fremdsprachlicher Texte nach den Maßgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens auf einer Skala von A1 bis C2 bezeichnet:¹⁷

C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren.
C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden.
B2	Kann sehr selbständig lesen, geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat möglicherweise Schwierigkeiten mit selteneren Wendungen.
B1	Kann unkomplizierte Texte über Themen eigener Interessen und Fachgebiete mit befriedigendem Verständnis lesen.
A2	Kann kurze, einfache Texte mit frequentem Wortschatz zu vertrauten, konkreten Themen verstehen.
A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Als Studienvoraussetzung für moderne Fremdsprachen gilt heute in der Regel das Niveau B2, das entsprechend mit dem Abitur erreicht sein muss.

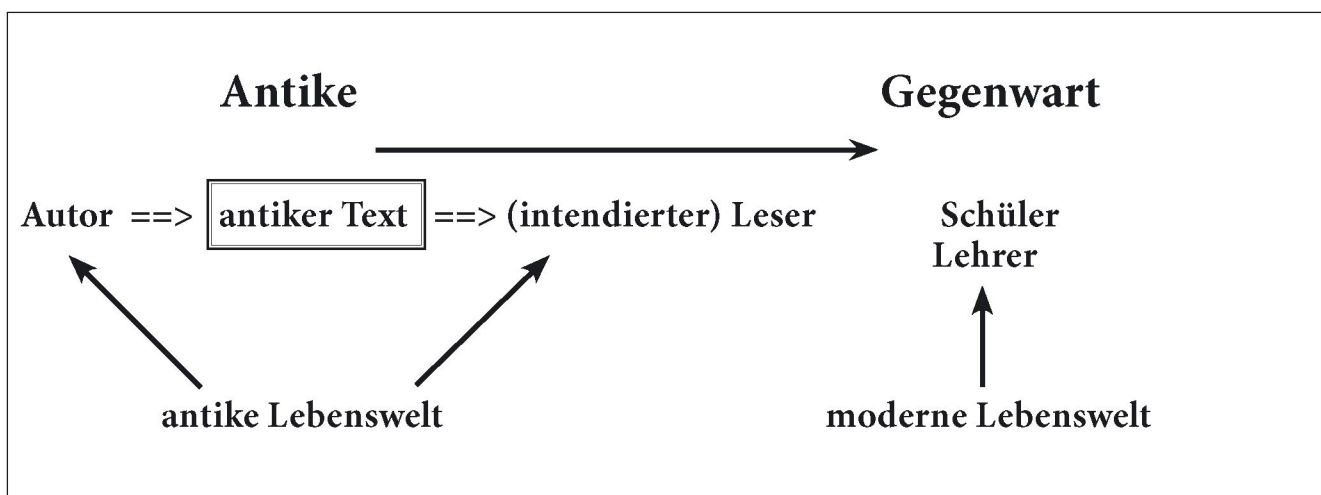
Die für das Zentralabitur vieler Bundesländer relevanten und somit oft in den Curricula als verbindlich festgeschriebenen Autoren wie VERGIL, CICEROS philosophische Schriften oder auch TACITUS und HORAZ ließen sich nach einer solchen – für den altsprachlichen Unterricht zugegebenermaßen nicht ganz passenden Skala – in etwa dem Niveau C1 bis C2 zuweisen; das Latinumsniveau könnte man zwischen B1 und

B2 einordnen. Anders formuliert: Man müsste eigentlich zumindest dieses jeweilige Sprachniveau besitzen, um solche Texte angemessen lesen und wirklich verstehen zu können. Dieser im Vergleich zum modernen Fremdsprachenunterricht beachtliche Schwierigkeitsgrad der lateinischen Originallektüre stellt naturgemäß ein Problem des Lateinunterrichts dar, das leider nicht wirklich didaktisch in Angriff genommen wird. Viele Kollegen beobachten entsprechend bei der lateinischen Oberstufenlektüre, dass einige ihrer Schüler nicht einmal die deutschen Übersetzungen der lateinischen Texte angemessen verstehen.

Intendierte und heutige Rezipienten antiker Literatur

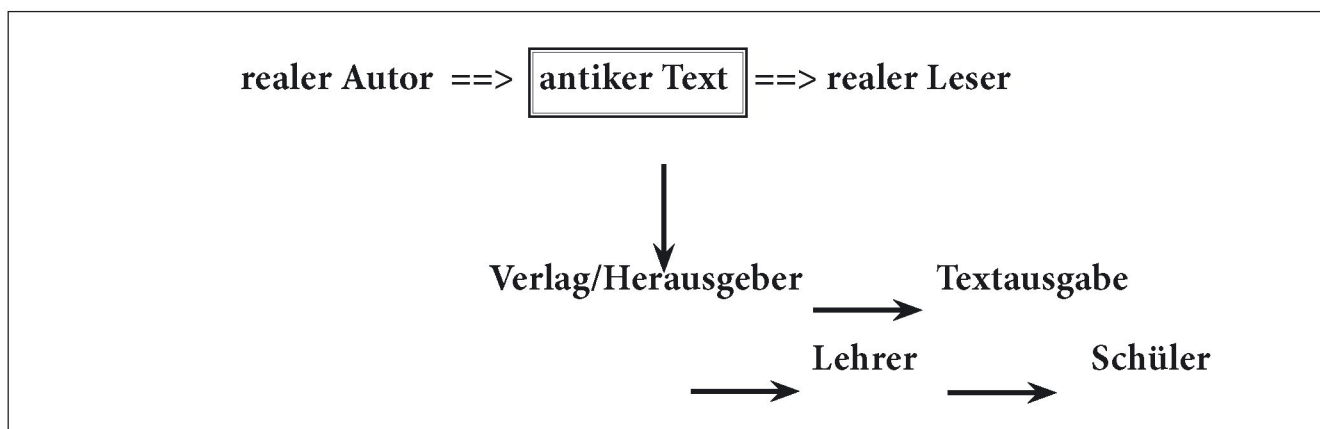
Ein grundsätzliches Problem des Oberstufenunterrichts liegt in der schon angedeuteten Diskrepanz zwischen intendiertem Lesepublikum und heutigen Schülern als Rezipienten lateinischer Literatur. Praktisch alle lateinischen Texte, die zu den Oberstufencurricula gehören, sind eben für ein erwachsenes, gebildetes, vorwiegend männliches Lesepublikum der römischen Elite geschrieben und eigentlich auch nur vor diesem Hintergrund wirklich verständlich.¹⁸ Dies macht diese Texte für heutige Schüler, aber durchaus auch für Studierende oder Fachleute oft schwer zugänglich. Es führt auch zu oft falschen Leser-Erwartungen, die durch einen modernen Kulturhintergrund geprägt sind, und zu Fehldeutungen oder zumindest zu allzu eindimensionalen Lesarten von Texten.

Die Problematik kann man in einem adaptierten Kommunikationsmodell so darstellen:¹⁹



Es kommt übrigens noch das Problem des didaktischen Filters hinzu: Schüler lesen antike Texte nicht wie antike intendierte Leser aus eigenem Antrieb, sondern weil Lehrkräfte bzw. Heraus-

geber und Autoren von Schulbuchverlagen ihnen die Texte ausgesucht haben. So wird innerhalb eines Werkes eine Vorauswahl vorgenommen, die wiederum eine Deutung vorwegnimmt:



Aus dem Gesagten ergibt sich: Im Rahmen der **Kultu r k o m p e t e n z** muss auch der Entstehungskontext der antiken Texte hinreichend in den Unterricht einbezogen werden.²⁰ Zwar ist der Lateinunterricht kein Geschichtsunterricht und das Lateinstudium ist kein Geschichtsstudium. Dennoch ist die historische Kontextualisierung von Literatur in Studium und Unterricht ein zentraler Punkt, um das Funktionieren antiker Literatur im antiken Kontext richtig zu verstehen. Wichtig sind hier Fragen wie: Wie sind Produzenten und Rezipienten solcher Literatur sozial und kulturell zu situieren? Wie wurden die entsprechenden Werke konkret rezipiert (in einem kleinen Kreis – als Buch – von einem breiten/kleinen Publikum)? Welche kulturellen Erfahrungen bzw. welches Welt- und Handlungswissen („kulturelle Schemata“) liegt den Texten zugrunde? Welche Rolle spielte Literatur überhaupt im jeweiligen Rezeptionskontext und inwieweit hat sie selbst zur kulturellen Identitätsstiftung beigetragen? Interessant und vielen Studierenden und Schülern gar nicht bewusst ist bereits die Tatsache, dass es sich beim antiken Lesepublikum meist um eine sog. *face-to-face-society* handelte, also eine Gesellschaft, in der die wichtigen Persönlichkeiten des kulturellen Lebens einander kannten. Insofern war auch das Rezeptionserlebnis ganz anders als wenn wir uns heute in einer Buchhandlung den neuen Roman eines uns persönlich unbekanntem Autors kaufen. Autoren wie CATULL oder

HORAZ haben zunächst einmal für einen engen Freundeskreis gedichtet und in diesem Kreis auch persönlich vorgetragen.

Neben diesem eher kulturgeschichtlichen Zugriff gehört im Rahmen der **T e x t k o m p e t e n z** auch ein Einblick in literaturwissenschaftliche Methoden hierzu, die in den neusprachlichen Fächern längst gängig sind und die zu einem professionelleren Umgang mit Literatur dazugehören.²¹ Wir lesen im Lateinunterricht v. a. viele narrative Texte; daher sollte hierzu ein zumindest rudimentärer Überblick über wichtige erzähltechnische Begriffe und die Einübung in deren Anwendung Teil des Unterrichts und Studiums sein. Immerhin gehört dies etwa in Niedersachsen auch zum Kerncurriculum Deutsch der Klasse 10: Hier geht es um so wichtige Fragen wie: Wer ist der Erzähler – wie ist sein Verhältnis zum Autor? Wie verhält sich der Erzähler gegenüber den Handlungsfiguren? Aus wessen Perspektive wird das Geschehen berichtet? Wie ist das Verhältnis von Erzählzeit und erzählter Zeit? (etc.). Diese Fragen kann man geradezu zu Leitfragen für die Analyse narrativer Texte machen, die dann von der Lerngruppe selbständig ohne das traditionelle fragend-entwickelnde Lehrer-Schülergespräch im Sinne eines Frage-Antwort-Quiz bearbeitet werden.²² Auch gehören hierzu verschiedene kreative Verfahren, die eine stärkere persönliche Auseinandersetzung und ein vertieftes Verste-

hen mit den kulturell zunächst als sehr different wahrgenommenen Texten zum Ziel haben.²³

Sprach- und Kulturkompetenz: Römische Philosophie und „Fremdverstehen“

Wie oben bereits angedeutet, übersetzen die Oberstufenschüler im allgemeinen gern – deswegen haben sie in der Regel Latein weitergewählt. Außerdem ist die Fertigkeit des Übersetzens, v. a. das zielsprachenorientierte Übersetzen ein wesentliches Kompetenzziel des Lateinunterrichts. Wir werden uns nun am Beispiel der römischen Philosophie ansehen, welche Voraussetzungen für diese Kompetenz nötig sind und inwieweit hier die Kenntnis kultureller Schemata eine Rolle spielt. Hier lässt sich konkret zeigen, wie (deklaratives) Wissen, (analytisches) Verstehen und (prozedurales) Können sowie Sprach-, Text- und

Kulturkompetenz ineinandergreifen und was der in der Sprachdidaktik so viel gebrauchte Begriff des „Fremdverstehens“ bedeutet.

Zum einen müssen Schüler bei der Lektüre philosophischer Texte die verschiedenen philosophischen Lehren deklarativ kennen und die entscheidenden Kernbegriffe oder auch Lehren unterscheiden können (analytisch) – z. B. das *summum bonum* in Stoa und Epikureismus. Philosophische Autoren wie CICERO und SENECA gehörten ebenso wie ihr antikes Lesepublikum selbst der römischen Nobilität an. Beide Autoren verwenden daher gern Begriffe, die zum einen eine philosophische Konnotation aufweisen; zum anderen haben die Begriffe aber eine basale, nichtphilosophische Semantik, die man dem Sachfeld „römische Werte“ zuordnen kann. Dies können folgende Tabellen verdeutlichen:

Kulturelle Schemata bzw. kulturell aufgeladene Begriffe (Sachfeld „bona“)

lateinischer Begriff	Semantik: Werte röm. Oberschicht	Semantik: Stoa
<i>vir-tus</i>	Mannhaftes Verhalten: Tapferkeit, Selbstkontrolle, Leistungsfähigkeit, Erfolg	moralisch richtige Einstellung; „Anstand“
<i>hones-tum</i> < <i>honos</i>	alles, was Ehre bringt: Ämter, Siege	moralisch richtig; ethisch verantwortbar
<i>ratio</i>	Berechnung; Überlegung	logisches Denken
<i>volup-tas</i>	„Wollen; Begierde, Wollust, Genuss“ Wortfamilie: <i>volup-tarius</i> „wollüstig“ (> negative Konnotation!)	„innere Zufriedenheit; Motivation“ ~ gr. <i>hedoné</i> < <i>hédomai</i> „sich freuen, zufrieden sein“ (> neutral-positive Konnotation!)

Für die kontextgerechte Übersetzung der Vokabeln und die richtige Interpretation der Originaltexte vor dem kulturellen Hintergrund der römischen Nobilität ist die Kenntnis dieser kulturellen Schemata zentral. Sprachpsychologisch gesprochen, aktivierten die hier genannten lateinischen Begriffe beim lateinischen Muttersprachler bestimmte „mentale Repräsentationen“.²⁴ Dabei haben die muttersprachlichen Römer aufgrund der Begriffsidentität natürlich in ihren Köpfen keine so klare Trennung zwischen philosophischer und altrömischer *virtus* im Sinne des *mos maiorum* gemacht. Mit dieser semantischen Unschärfe spielten CICERO und SENECA offenbar auch bewusst: Sie wollten in ihren Schriften Wer-

bung für bestimmte philosophische Werte (und gegen EPIKURS „Lust“) machen und bedienten sich dabei in geschickter Weise der Begrifflichkeit des aristokratischen *mos maiorum*. Die Leser mussten so eine Konvergenz zwischen stoisch-philosophischen und alten römischen Werten der Nobilität assoziieren.

Schüler können – wiederum auf einer analytischen Ebene – hieran gut verstehen, wie die Operation der Übersetzung in eine andere Sprache („Re-kodierung“) einen anderen Leseindruck beim deutschen Rezipienten erzeugt als vom Autor bei seinem realen Rezipientenkreis intendiert. Diese Art von Sprach- und Kulturreflexion lässt sich kaum im Rahmen kompetenz-

orientierter Fertigkeiten abbilden, dürfte aber wohl Kerngeschäft des Lateinunterrichts sein. Interkulturelle Kompetenz spielt sich hier also klar auf einer Ebene des analytischen Verstehens ab.

Interkulturelle Kompetenz bedeutet aber auch die persönliche Auseinandersetzung mit solchen philosophischen Lehren und Werten im Sinne des existentiellen²⁵ Transfers. Im Sinne der Stoa sind *virtus* und *ratio* unverlierbare Güter und somit die distinktiven Merkmale des Menschen. Ob die *virtus* wirklich unverlierbar ist – z. B. wenn man nur die Wahl zwischen zwei moralischen Übeln hat, oder ob die Güterlehre der Stoa überhaupt für die Schüler persönlich anwendbar ist, muss natürlich auch eine zentrale Frage des Unterrichts sein. Diese Diskussion kann Prozesse in den Schülern freisetzen, die im Sinne prozeduraler Fertigkeiten tatsächlich zu einem irgendwie gearteten Handeln führen. Allerdings ist doch auch der analytische Aspekt hier entscheidender: Es handelt sich primär um ein Fremd-V e r s t e h e n , nicht Fremd-H a n d e l n . Ganz altmodisch würde man dies „Persönlichkeitsbildung“ nennen. Dieses kleine, aber doch typische Beispiel aus dem Lateinunterricht der Oberstufe hat klar gemacht, wie sehr auch Wissen und Verstehen (ganz im Sinne ECKARD KLIEMES übrigens) zentrale Teile einer Gesamtkompetenz bilden.

Ausblick: Was sollen die Schüler können?

Die Motivation der Schüler im Fremdsprachenunterricht basiert im Wesentlichen auf der sprachlichen Zugänglichkeit der behandelten Texte. Daher sollten die in den Kerncurricula und Bildungsstandards als obligatorischer Kern definierten Texte nicht zu schwer sein. Nur dann wäre der Lateinunterricht der Oberstufe auch für größere Schülerzahlen als aktuell interessant. Dass über einen solchen Kern hinaus auch mit einzelnen Lerngruppen komplexere Texte gelesen werden können, bleibt davon natürlich unberührt. Vonseiten der Sprach- und Textkompetenz sollte das auch heißen: Den größeren Anteil der Unterrichtszeit sollten eher Autoren, seltener thematische Reihen mit wechselnden Autoren einnehmen, damit die Schüler Gelegenheit haben, sich sprachlich in einen Autor und

seinen individuellen Duktus einzulesen. Zudem kann nur so ein hinreichendes Wissen zu den zentralen Textgattungen aufgebaut werden. Ein Problem der für bestimmte Zwecke durchaus sinnvollen „Häppchenlektüre“ vieler Lektürehefte zu philosophischen, historischen oder religionsgeschichtlichen Themen liegt in dem Problem des „didaktischen Filters“, der den Aufbau von Textkompetenz im Sinne von Gattungswissen erschwert. Lateinunterricht ist aber primär Sprach- und Textunterricht und sollte nicht den Anspruch haben, den Philosophie-, Geschichts- oder Religionsunterricht zu ersetzen.

Ein weiterer Aspekt ist der von Schülern postulierte praktische Nutzen der Lateinkenntnisse aus originaler Lektüre z. B. für das Studium. In dieser Erwartung sollten die Schüler nicht enttäuscht werden. Daraus würde eine Öffnung der Oberstufenlektüre hin zu mehr mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Texten hin resultieren, die wiederum oft leichter als die antiken Originaltexte zu lesen sind. Solche Texte ermöglichen auch einen guten fächerübergreifenden Bezug – etwa zu Geschichte, Theologie, Philosophie, Kunstgeschichte oder zur Geschichte der Naturwissenschaften. Im Rahmen des um sich greifenden Zentralabiturs scheint allerdings aktuell der Kanon der zu lesenden Texte immer klassizistischer zu werden, was für die Allgemeinbildung unserer Schüler ein Nachteil ist. Schlecht wäre es, wenn sie nie mittel- oder neulateinische Texte gelesen und daran persönlich erfahren hätten, dass gerade für die Beschäftigung mit diesen Epochen Lateinkenntnisse unverzichtbar sind.

Im Sinne der Berufskompetenz müsste neben dem zielsprachenorientierten Rekodieren auch die Fähigkeit, sich gelegentlich auch ohne mikroskopisches Rekodieren bestimmte Informationen aus den Texten zu holen, geübt werden, denn genau dies müssen Historiker, Theologen oder Archäologen beim Umgang mit lateinischen oder griechischen Texten können. Diese Fertigkeit testen wir im Fach Latein übrigens auch im Bundeswettbewerb für Fremdsprachen.

Schließlich gehören zu den zentralen Kompetenzen des Oberstufenunterrichts im Fach Latein auch methodische Fertigkeiten, nämlich ein professioneller Umgang mit den Hilfsmitteln, die

man später in Studium und Beruf benötigt; also mit einer systematischen Grammatik und dem Wörterbuch – leider alles andere als trivial. Weiter gehören hierzu die wissenschaftlichen Analyse-techniken, wie sie auch der Deutschunterricht und die neusprachlichen Philologien kennen. Hierbei ist auf eine organische Verbindung von Sprach-, Text- und Kulturkompetenz zu achten. Wenn Schüler in der Oberstufe im Fach Latein durch das Medium sprachlich bewältigbarer Texte einen vertieften Einblick in die Kultur unterschiedlichster Epochen erhalten, und wenn sie den Eindruck haben, dass die im Unterricht vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten einen Nutzen für das spätere Studium haben, wird dies eine positive Rückwirkung auf die Akzeptanz des Lateinunterrichts in der Oberstufe haben.

Anmerkungen:

- 1) Der Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, der am 13.4.2011 an der Humboldt-Universität zu Berlin gehalten wurde.
- 2) DIPF 3.11.2004, S. 3.
- 3) E. Klieme (u.a.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003, S. 72.
- 4) Zu diesen Aspekten im Lateinunterricht vgl. D. Stratenwerth: Vitae discere. Kompetenzen, Unterrichtsgestaltung und zentrale Prüfungen, in: FC 3/2007, S. 176-194.
- 5) Insbesondere zur Methodenkompetenz im Lateinunterricht vgl. G. Hey: Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht, in: Auxilia 59 (2008) 97-127.
- 6) Dies zeigt auch ein Blick in die alten Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und die Lehrerbände der aktuellen Lektürehefte aller Schulbuchverlage: Als Lernziele werden dort ganz ausdrücklich fast nur „Kenntnisse“ (z.B. der Lexik, Grammatik, Stilmittel, Gattungsmerkmale etc.) formuliert.
- 7) Europarat (Hg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Straßburg 2001, S. 22f.
- 8) Zum Einzelnen vgl. P. Kuhlmann: Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2009, S. 18-21.
- 9) Klieme (u.a.) 2003: S. 72f.; das vertiefte Verstehen und Wissen sind hier zentrale Bestandteile der auch bei Klieme sog. „Allgemeinbildung“ (!).
- 10) Im niedersächsischen Lateinportfolio sind die drei Kompetenzdimensionen für alle Kompetenzbereiche des Lateinunterrichts klar ausdifferenziert und modelliert worden; vgl. W. Brendel/P. Kuhlmann/D. Nagel/H. Vollstedt, Folia Portabilia Latina I-II, Hannover 2007-2010.
- 11) Zu den drei Kompetenzbereichen im Einzelnen siehe auch P. Kuhlmann: Kompetenzorientierung im Lateinunterricht. Chancen und Gefahren, in: Forum Schule 55 (2008) 30-37.
- 12) Für den Lektüreunterricht der Oberstufe sind die zentralen Standards formuliert bei P. Kuhlmann: Lateinische Literaturdidaktik, Bamberg 2010, S. 33-35.
- 13) Solche Formulierungen bzw. Könnens-Standards finden sich in den Kernlehrplänen, Kerncurricula bzw. Bildungsstandards von Ländern wie Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen passim.
- 14) Zur Diskussion in den modernen Fremdsprachen vgl. E. Burwitz-Melzer: Kompetenzen für den Literaturunterricht heute: Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 34 (2005) 94-110.
- 15) Zu diesen Aspekten beim Leseverstehen generell siehe Ch. Garbe/K. Holle/T. Jesch: Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation, Paderborn 2009, S. 47-56 u. S. 127-130.
- 16) Eine gewisse Ausnahme bildet allerdings noch z.B. Baden-Württemberg, in dessen Bildungsplan auch die Kenntnisse und das Wissen einen hohen Stellenwert besitzen; vgl. Baden-Württemberg Bildungsplan 2004: Bildungsstandards für Latein (2. Fremdsprache), Stuttgart 2004 (unter den Stichwörtern „Inhalte“).
- 17) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 74.
- 18) Zu dem Problem und seinen praktischen Konsequenzen vgl. auch Th. Doepner: Interpretation, in: M. Keip/Th. Doepner: Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen 2010, S. 126-132.
- 19) Vgl. Kuhlmann, Lateinische Literaturdidaktik, S. 15.
- 20) Hierzu schon H.-J. Glücklich: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik, Göttingen 2008 (3. Aufl.), S. 26-28.
- 21) Ausführlich schon Glücklich: Lateinunterricht, S. 13-58; F. Maier: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. II, Bamberg 1984, S. 75-88.
- 22) Beispiele bei Kuhlmann, Lateinische Literaturdidaktik, S. 39-66. Berechtigte Kritik an einem zu kleinschrittigen Interpretieren im Frage-Antwort-Format auch bei Doepner: Interpretation, S. 116-118.

- 23) Hierzu ausführlich J. Drumm/R. Frölich (Hgg.): *Innovative Methoden für den Lateinunterricht*, Göttingen 2007, S. 14-62.
- 24) Zu dem Begriff Garbe/Holle/Jesch: *Texte lesen*, S. 52-56.

- 25) Zum Aspekt der persönlichen Auseinandersetzung mit antiken Texten durch Schüler mithilfe eines schöpferischen Umgangs vgl. auch Doepner: *Interpretation*, S. 123f.

PETER KUHLMANN, Göttingen

Das Lateinische als nehmende und gebende Kontaktsprache

Der Einfluss einer Sprache auf eine andere wird oft so interpretiert, als würde der beeinflussten Sprache durch die beeinflussende etwas aufgezungen. Dies ist eine ungerechtfertigte Hypostasierung. Wenn sich Entlehnungsprozesse auch unter den unterschiedlichsten politischen, sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen oder religiösen Konstellationen vollziehen, so setzen sie in der entlehnenden Sprachgemeinschaft zunächst stets maßgebende Kontaktleute, d. h. Zwei- oder Mehrsprachige voraus, die lexikalische oder grammatische Elemente aus der Gebersprache in ihre Erstsprache übernehmen, die dann aber von den übrigen, zumeist einsprachigen Angehörigen dieser Sprachgemeinschaft auch akzeptiert werden müssen. Purismus, die Auseinandersetzung über die Reinheit der eigenen Sprache, wäre somit weniger Kampf gegen einen äußeren Feind als vielmehr sprachlicher Bürgerkrieg.

Dass der Weg lexikalischer oder grammatischer Transferenzen über Zweisprachige der entlehnenden Sprachgemeinschaft verläuft, ist jedoch nur eine Möglichkeit, wenn auch wahrscheinlich die häufigste. Es gibt aber auch sprachliche Situationen, in denen Angehörige einer Sprachgemeinschaft A das Idiom einer Sprachgemeinschaft B erlernen, Elemente ihrer Muttersprache in diese Zweitsprache übernehmen und, da sie innerhalb der Sprachgemeinschaft B wichtige Funktionen übernommen haben, die Zweitsprache entsprechend umgestalten bzw. umzugestalten versuchen.

Im Folgenden werde ich mich dem Lateinischen als einer Kontaktsprache zuwenden, die im Laufe ihrer Geschichte zunächst eine nehmende, dann aber auch eine – zumindest für die Sprachen des sog. lateinischen Teils Europas, darunter das Deutsche – eminent gebende Rolle gespielt hat.¹

Bezüglich des römischen Dichters GNAEUS NAEVIUS, der 201 v. Chr. fernab von Rom, in

Utica, gestorben war, klagt seine Grabinschrift, dass nach seinem Tod die Römer aufgehört hätten, die lateinische Sprache zu sprechen.² Zwei Aspekte sind an dieser Information bemerkenswert. Einmal die überaus große Verehrung, die Naevius genoss, der neben Komödien und Tragödien den Römern mit dem *Bellum Poenicum* das erste Nationalepos schenkte, in dem er mit den Ereignissen des ersten Punischen Krieges eine zentrale Epoche der römischen Geschichte in einer Form beschrieb, die als klassisch gelten kann. Zum anderen – und dies ist das eigentlich Wesentliche – die posthume Fiktion und Legende, mit dem Werk des Naevius sei in Duktus und Stil der lateinischen Sprache eine gleichsam als kanonisch gelten zu habende Entwicklungsstufe der sprachlichen Evolution des Lateinischen erreicht gewesen, die man als das authentische, unverfälschte und wirkliche Latein anzusehen habe, wovon nachfolgende Generationen abgewichen seien. Natürlich eignete sich die herausragende Persönlichkeit des Naevius in besonderer Weise zur Typisierung als *vir vere Romanus*, da er mit der *fabula praetexta* erstmals römische Stoffe in die Literatur einführte (vgl. SCHANZ & HOSIUS 1927 [1966], 52ff.), eine einfache und klare Sprache liebte und als mutiger und furchtloser Mann bekannt war. Diese idealisierende Sichtweise einzelner Personen und Zeitabschnitte, die sich im Verlauf der historischen Entwicklung Roms *mutatis mutandis* in vielfältigen Facetten wiederholt und die man gleichsam einen römischen Topos nennen könnte, verkennt bekanntlich, dass es eine sogenannte reine, das heißt von anderen unbeeinflusste lateinische Sprache nicht gegeben hat.

Dies folgt schon aus der Entstehungsgeschichte des römischen Staates, dessen latino-faliskisches Siedlungsgebiet in der Frühzeit unter etruskischen Einfluss in Form einer monarchischen Oberho-