

Möglicherweise ist dies ein Indiz dafür, dass H. Seneca eindeutig in den Vordergrund der Lektüre stellt, während der zweite Teil (S. 119-144) eher als Zusatzlektüre (Textauswahl zu Cicero und Begleittexte zur Cicero-Lektüre) zu verstehen ist. Dann könnte man auch begreifen, dass Senecas Texte zuerst behandelt werden sollen, obwohl er später gelebt hat als Cicero. Aufgelockert wird der Band durch einige meist farbige Abbildungen (Büsten, Münzen, Grabreliefs, Lithografien usw.). Fundierte Erläuterungen zu diesen Bildern findet man im Lehrerband (E. Hachmann, L. Annaeus Seneca/M. Tullius Cicero, Lehrerband. Schöningh: Paderborn 2015, EUR 16,95, ISBN 978-3-14-010921-5) ebenso wie Interpretationsvorschläge zu den Arbeitsaufträgen. Das Bildquellenverzeichnis ist bereits auf S. 2 abgedruckt. Insgesamt legt H. eine nützliche Textsammlung aus wichtigen Abschnitten philosophischer Texte vor, die eine individuelle Behandlung verschiedener Themen ermöglicht. Aufgaben zur Textvorerschließung werden nicht geboten, wohl aber Aufgaben zu Inhalt und Form der Texte. Die Auswahl enthält eine Reihe von Textabschnitten, die in anderen Ausgaben nicht berücksichtigt wurden.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Peggy Wittich: Latein unterrichten: planen, durchführen, reflektieren, Berlin: Cornelsen 2015 (Scriptor Praxis), 161 S., EUR 19,99 (ISBN: 978-3589156825).

Gerade (aber nicht nur) als junger Lateinlehrer ist man stets auf der Suche nach guten Ideen, einem theoretischen Fundament ebenso wie Praxistipps. Die Potsdamer Lehrerin und Fachdidaktikerin PEGGY WITTICH (W.) hat nun ein Buch vorgelegt, das laut Klappentext zeigen will, „[w]ie moderner Lateinunterricht gelingt“. So geht sie auf nur 161 Seiten vom Grundlegenden über die Methodik zum Konkreten, errichtet einen systematischen Zugang und unterfüttert diesen mit vielen Beispielen. Der Leser bemerkt dabei schnell die erfahrene Praktikerin: Immer wieder thematisiert W. typische Fehler von Referendaren und Studenten (z. B. 8f., 12) und liefert Verbesserungsvorschläge. Aufgebaut ist der konzise Band in drei Großkapiteln, stets von der

Theorie zur Praxis; die Konzeption folgt der im Titel genannten Trias aus Planung, Durchführung und Reflexion.

Zunächst klärt die Autorin, was generell „guter Unterricht“ ist, wobei sie zwar allgemeine pädagogische Erkenntnisse anführt – genannt seien die Wichtigkeit von *classroom management* oder von Klarheit und Struktur –, diese aber alsbald auf den Lateinunterricht bezieht. Dass besonders das Fach Latein hilft, zu angrenzenden Fächern Verknüpfungspunkte herauszuarbeiten, schildert sie ebenso wie Argumentationshilfen, um auch Schüler und Eltern davon zu überzeugen. Dann folgt in Kapitel 2 die konkrete Planung und Durchführung des Unterrichts in jeweils eigenen Unterkapiteln zu Wortschatz, Grammatik, der eigentlichen Textarbeit, kulturgeschichtlichem Wissen und zum Üben. Der dritte Teil geht „[ü]ber die Lateinstunde hinaus“ (132) und bespricht Sequenzplanungen, die Leistungsbewertung und die Reflexion von Unterricht. Eine Rezension muss sich daher durch ihren begrenzten Rahmen auf einige aussagekräftige Aspekte beschränken.

Zu den einzelnen Themenbereichen fasst W. in prägnanten Einführungen die wesentlichen didaktischen Voraussetzungen zusammen. Hierbei verweist sie auf die neuste relevante Literatur und lädt somit auch zum Weiterlesen ein. Auffallend sind die gut gewählten und weitgestreuten Beispiele, die die Theorien veranschaulichen. Genannt sei das Thema Wortschatz, in dem kreatives Potential in der Vernetzung mit Bildern oder eigenen Geschichten steckt (31ff.). Bspw. steigere man, so die Verfasserin, die Umwälzung neuer Vokabeln, wenn die Schüler beim Einstieg in eine Lehrbuchlektion zunächst selbständig die Liste durchgingen und sich nach bestimmten Kriterien auf die Suche machten: „Wähle ein Wort, [...] zu dem es ein Lehn- oder Fremdwort gibt, das du kennst; [...] das für dich schön, lustig oder seltsam klingt [...]“ (39). Im Anschluss werden die ausgewählten Wörter mehrfach in unterschiedlichen Sozialformen gebraucht, so dass das häufig ineffektive häusliche Vokabellernen bereits deutlich vorentlastet sei.

Auch unmittelbar vor der Übersetzung hilft es, sich mit dem nötigen Wortschatz ausein-

anderzusetzen, weshalb im entsprechenden Unterkapitel erneut Lexikübungen auftauchen (71f.). An mehreren Stellen im Buch finden sich aus ähnlichen Gründen logische Querverweise zwischen den Kapiteln. Auf den Punkt gebracht ist eine tabellarische Übersicht denkbarer Textszenarien und der daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen für die Lehrkraft in der Übersetzungsphase (74f.). Ein Blick darauf hilft, Ideen- oder Schreibblockaden bei der Unterrichtsvorbereitung abzubauen, ruft die Aufstellung doch ins Gedächtnis, z. B. einen mäßig spannenden Lehrbuchtext anders anzugehen als ein komplexes Gedicht. Zur Verdeutlichung bedient sich W. eines „Reglermodells“ ähnlich einer Tankanzeige: Je nach Füllungsgrad der drei „Module“ Wortschatz, Sprachkenntnis und Sachwissen gilt es, abhängig vom behandelten Textgenre anderes bei den Schülern ‚aufzufüllen‘ (76ff.). Für die anschließende konkrete Übersetzung empfiehlt W. ausdrücklich keine Methode als die beste, sondern propagiert ein situativ abhängiges eklektisches Verfahren: Auch Schüler sollten mehrere Herangehensweisen kennen, um wählen zu können. Zwar werden verschiedene Übersetzungsmethoden genannt, aber in diesem Fall nicht systematisch erläutert.

Den Blick über die eigenen Fachgrenzen hinaus wagt die Autorin erneut, indem sie die produktionsorientierte Literaturdidaktik empfiehlt und auf Publikationen zum Fach Deutsch verweist. Abgesehen von einzelnen Literaturtipps bleibt sie hier leider sehr vage und nennt nur das „literarische Gespräch“ als unkommentiertes Stichwort (79); nähere Erläuterungen (hier z. B. http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf, Stand 26.09.2015) und weitere Methoden muss sich der Leser selbst suchen. Den hierfür nötigen Raum hätte man an anderer Stelle einsparen können: So stellt W. die schöne Idee vor, „Götterboxen“ anzulegen, in denen lateinische Texte, Materialien zu Hintergrundwissen, Bilder und Rezeptionsdokumente zu je einem antiken Gott gesammelt werden (111). Abgedruckt sind hierzu jedoch sechs Seiten Kopiervorlagen (112-117), die quasi nur Überschriften und Leerraum zum Ausfüllen enthalten, was der Leser anhand einer

knappen Beschreibung in kürzester Zeit selbst entwerfen könnte. Zu Eigenkreationen dürfte der Leser ohnehin mehrfach greifen, denn anders als zu vergleichbaren Büchern aus derselben Reihe liegen keine Onlinematerialien vor, die man digital speichern und anpassen könnte. Stattdessen steht am Anfang der immerhin hilfreiche Hinweis, in welchem Verhältnis die abgedruckten Arbeitsblätter auf DIN A4 zu vergrößern sind (5).

Was die Grammatikarbeit betrifft, hinterfragt W. im Anschluss an MARINA KEIP und THOMAS DOEPNER den oft formelhaft absolut gesetzten Primat der induktiven Grammatikeinführung und betont, dass in den allermeisten Fällen eine Mischung aus In- und Deduktion vorliegen dürfte (42). In welchen Fällen die eine oder die andere Vorgehensweise hilfreicher sein könnte, führt sie aus: Die Personalendungen des Präsens Passiv als ‚Zauberspruch‘ *orristurmurminintur* zu präsentieren und erst dann deduktiv dessen Bedeutung zu erläutern, klingt interessant. Schließlich sind Texte, in denen all diese Formen geballt auftreten, tatsächlich mit hoher Wahrscheinlichkeit schwerfällig konstruiert. Regelmäßiges und vor allem systematisches Üben sei unerlässlich, darauf legt die Autorin Wert, und gewohnt strukturiert differenziert sie verschiedene Übungstypen nach den zu fördernden Kompetenzbereichen (124-126). Aber nicht nur diese werden systematisch klassifiziert. Im Anhang sind zudem eine Checkliste zur Unterrichtsdiagnostik (149f., aus <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/>, Stand 26.09.2015) und zum Buch passende Auszüge aus den KMK-Vorgaben für die Lehrerbildung abgedruckt (151ff.), so dass die Anforderungen, die an Lateinlehrer gestellt werden, gleich nachgeschlagen werden können.

Sehr kritisch äußert sich W. gegenüber der tradierten Notengebung, mit der unterrichtliche Innovationen „auf Dauer nicht funktionieren können“ (137). Zwischen den Ziffern von 1 bis 6 und einem individuellen prozessorientierten Leistungsfeedback anhand von Kompetenzbeschreibungen sieht sie unüberbrückbare Differenzen. Freilich ist letzteres wichtiger Bestandteil eines modernen Unterrichts, doch die Lösung liegt m. E., wie so oft, in der Mitte. Immerhin propagiert auch die Autorin einen realitätsnahen

Kompromiss. Hierbei betont sie unter anderem völlig zu Recht, dass Schüler auch in der Leistungsbewertung dasjenige zeigen können müssen, was im Unterricht behandelt wurde – auch wenn sie nur in der Lage sind, Teilschritte dessen zu absolvieren. Leider fällt die als Beispiel abgedruckte Klassenarbeit (140f.) dermaßen ‚teilschrittorientiert‘ aus, dass der Übersetzungstext aus vier Einzelsätzen mit insgesamt 26 Wörtern besteht. Ein Mini-Kontext hält sie ein wenig zusammen, in jedem Satz fallen Markierungen ins Auge. Eigentlich erwartet man hier einen wesentlichen Teil einer Leistungsbewertung, auch wenn es sich um eine Unterstufenklasse handelt. Darüber hinaus muss tatsächlich jeder Schüler jeden einzelnen Teilschritt der Vorerschließung verschriftlichen, durch die grammatikalische Bestimmung und Übersetzung einzelner Wörter und Wortblöcke in drei Etappen. Zumindest für das obere Leistungsspektrum einer Klasse, das möglicherweise auf Antrieb die richtige Übersetzung liefern kann, dürfte das frustrierend sein. Zum Vergleich sei auf die Vorschläge zu Klassenarbeiten in INGVELDE SCHOLZ/KARL-CHRISTIAN WEBER: *Denn sie wissen, was sie können*, Göttingen ²2011, 58f.; 140 verwiesen, wo der Textarbeit mehr Gewicht zukommt. Auch kann man sich vorstellen, die Anforderungen innerhalb einer Leistungsüberprüfung sukzessive zu steigern, z. B. indem man als zusätzliche Aufgabe das behandelte grammatikalische Phänomen beim ersten Auftreten markiert und die Schüler danach weitere Stellen im Text suchen lässt (Idee von JÖRG BAUER, Esslingen).

Nichtsdestoweniger ist das Ziel des Buches, „die vielfältigen Möglichkeiten, die unser faszinierendes Fach Latein für die Entwicklung einer eigenen Lehrerpersönlichkeit bereithält, jungen Unterrichtenden deutlich vor Augen zu führen“ (147), ohne jeden Zweifel erreicht. Die Unterrichtsideen W.s sind kreativ und werden gut strukturiert dargeboten. Sie decken – bei aller Kürze – das gesamte Aufgabenfeld rund um den Lateinunterricht ab, viele Überblicksdarstellungen und Beispiele geben konkrete Anregungen. Latein unterrichten ist auf jeden Fall empfehlenswert!

JAKOB JUNG, Giengen a. d. Brenz

Lena Florian: Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler? V & R unipress, Göttingen 2015, 206 S. EUR 34,99 (ISBN 978-3-8471-0410-0).

Um die grundsätzliche Beurteilung des Buches von FLORIAN (F.) vorwegzunehmen: Ungeachtet der noch vergleichsweise schmalen Untersuchungsbasis legt die Verfasserin eine wichtige und, wie ich meine, für den Lateinunterricht richtungsweisende Arbeit vor. Warum?

Den immer wieder beobachtbaren und beobachteten Schwierigkeiten vieler Schülerinnen und Schüler (SuS), lateinische Texte in eine ziel sprachlich korrekte und insbesondere den Sinn des Originals adäquat wiedergebende Übersetzung zu bringen, hat man in der Fachdidaktik i. d. R. dadurch entgegenzuwirken versucht, dass man für die SuS unterschiedliche und – um es verknappt zu formulieren – (eher) formal bzw. (stärker) inhaltlich ausgerichtete Erschließungs- und Übersetzungsmethoden entwickelte und diese den Lateinlernerinnen und -lernern zur Verfügung stellte. Gewiss ist es ohne Zweifel erforderlich, solche methodischen Instrumentarien an die Hand zu geben, sie versuchen indes den o. g. Problemen mit Mitteln zu begegnen, die aus der Sicht desjenigen konzipiert sind, der diese Schwierigkeiten in der Begegnung mit lateinischen Texten wohl nicht mehr in vergleichbarer Weise kennt. Die angebotenen Hilfen entstammen also der Perspektive des Sachkundigen, der von diesem Blickwinkel aus auf vermutete Schwierigkeiten auf der Schülerseite zu reagieren versucht. Dass hier eine beachtliche Differenz vorliegen kann, dürfte z. B. die Konstruktionsmethode zeigen. Selbst bei sehr guter Formenkenntnis, Satzgliedbestimmung und dgl. lässt sich beobachten, dass SuS nicht immer in der Lage sind, Verständnis und Sinn zu generieren. Mehr oder weniger gescheiterte Übersetzungsleistungen lassen sich dann v. a. daraufhin analysieren, inwiefern die vermittelte Methode eine fehlerhafte oder keine Anwendung fand, jedoch nicht im Hinblick darauf, was das Verstehen des lateinischen Textes grundsätzlich und jenseits der im Unterricht geübten Methode be- oder gar verhindert hat. Genau hier setzt F.s Untersuchung an. Sie intendiert, durch empirische Beobachtung der gedanklichen Prozesse,