

Aufsätze

Wortschatz, Grammatik und Lektüre neu ponderieren?

Didaktische Antinomien¹

Den Lehr- oder Bildungsplänen der großen Bundesländer kommt eine entscheidende Schrittmacherfunktion in der Entwicklung eines Faches zu, das wenig über nationale und über keine internationalen Referenzrahmen gesteuert wird. Die in ihnen umgesetzten Innovationen finden Beachtung und können die Schulbuchverlage zu grundsätzlichen Neukonzeptionen von Lehrwerken veranlassen. Die Passung der drei Parameter Wortschatz, Grammatik und Lektüre soll in diesem Beitrag im Zentrum stehen, da ihr Verhältnis von Antinomien geprägt ist, deren Ausgleich eine zentrale Herausforderung bei der Konzeption von Lehrplänen und Schulbüchern darstellt.

Die intendierte Neupositionierung des Faches im aktuellen Entwurf des NRW-Kernlehrplans Latein (Sek. I) ist nicht nur von regionaler Relevanz. Der vorliegende Beitrag macht es sich zur Aufgabe, in kurzer Darstellung des Weges, den die Alten Sprachen zur gegenwärtigen Lehrbuch- und Lektüredidaktik zurücklegten, die Probleme transparent zu machen, die mit dem vorgeschlagenen Konzept einer radikalen Grammatik-Reduzierung bei vorgezogenem Lektürebeginn (nach 2 ½ Jahren bei Beginn in Klasse 7) unter Konzentration auf antike Texte verbunden sind, und dazu Alternativen aufzuzeigen.

Grammatikunterricht und Textprinzip

Zu Beginn der 2000er Jahre gelangte der Lateinunterricht wieder zu neuer Blüte, als

er nach dem Pisa-Schock als ein verlässlicher Garant für gute Leistungsstandards und eine fundierte Kulturbildung wiederentdeckt wurde. Diesem Aufschwung war eine lange fachinterne Reformbewegung vorangegangen. Die vielleicht wichtigste Reform bestand darin, dass anstelle von Einzelsätzen nun Texte ins Zentrum des Lateinunterrichts rückten, die den Lernenden Themen antiker Kultur vermittelten. Mit der historischen Kommunikation als einem zentralen Bildungsziel wurde der Aktualitätsbezug fortan zur Visitenkarte dieses traditionsreichen Faches, das mit seiner thematischen Neuausrichtung interessanter und attraktiver wurde.

Doch hatte die in den siebziger Jahren eingeführte Konzeption des Textprinzips zunächst Ecken und Kanten. Eine gute Analyse dieser Schwächen stellt der immer noch aktuelle Beitrag von Peter Waiblinger (Waiblinger 2001) dar, der transparent macht, inwiefern die in den ersten Lehrbüchern gern herangezogenen Originaltexte sowohl den Forderungen moderner Fremdsprachendidaktik als auch den Erkenntnissen der Kognitiven Linguistik widersprechen. Diese seien kurz ins Gedächtnis gerufen: Erstens stellen die fremdkulturellen Schemata für Lernende eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar, an denen das Textverständnis oft scheitert. Zweitens binden die sprachlichen Schwierigkeiten, die jeder Originaltext enthält, die Aufmerksamkeit der Lernenden und behindern so die Vermittlung des eigentlichen Grammatikstoffs („limitiertes Auf-

merksamkeitsquantum'). Hinzu kommt, dass sich die Fähigkeit, einen Text zu verstehen, verringert, je langsamer ein Dekodierungsvorgang abläuft: „Selbst wenn ein Schüler über die für das Textverständnis nötigen Schemata verfügen sollte, könnte er sie für die Sinnkonstitution gar nicht nützen, weil das Arbeitsgedächtnis keine Kapazität mehr dafür besitzt“ (Waiblinger 2001, 163). Doch dürfte man der zugespitzt formulierten These Waiblingers, die Textmethode sei „prinzipiell ungeeignet für die Einführung des neuen Stoffes“ (ebd.) in ihrer Schroffheit schwer zustimmen, zumal bei der Einführung neuer Grammatik mittels Texten auch analytische Fähigkeiten der Lernenden ausgebildet werden sollen. Insofern haben die Schulbuchautoren einen Mittelweg beschritten: Indem sie anstelle von adaptierten Originaltexten didaktisierte Kunsttexte als Lektionstexte wählten, in denen das jeweils neue grammatische Phänomen in exponierter Weise und in einer Progression vom Einfachen zum Komplexen auftrat, gelang es, in der Antinomie zwischen effizienter Grammatikeinführung und dem Textprinzip eine gute Mitte zu finden. Eine andere Lösung bestand darin, Einzelsätze oder andere Formen der Vor-entlastung dem Lektionstext voranzustellen, in denen die neue Grammatik eingeführt wurde, so dass im Lektionstext die Grammatik nur noch gefestigt werden musste.

Kurzum: Die wirksame und motivierende Einführung neuer komplexer Grammatik und das Textprinzip stehen bei Kunsttexten in einem Spannungsverhältnis, bei (adaptierten) Originaltexten in einem Konflikt. Grammatikeinführung an Originaltexten ist dann zielführend, wenn leicht zugängliche Grammatik behandelt wird oder bereits eingeübte Grammatik eine Erweiterung erfährt. Konsequenterweise fordert Marina Keip in ihrem jüngst verfassten

Grundsatzbeitrag zum Grammatikunterricht die unbedingte Beherrschung eines Grammatikgrundgerüsts vor Beginn der Lektüre ein (Keip 2018, 26).² Kritisch ist jedoch ihre These (ebd.): „Je länger der Sprachkurs, desto größer die Ermüdung und Langeweile“: Lehrbucharbeit kann durchaus spannend und motivierend sein, Originallektüre frustrierend, wenn die sprachliche Basis fehlt. Es gilt vielmehr, den richtigen Zeitpunkt, den ‚Kairos‘ aufzuspüren, ab dem mit der Lektüre gut begonnen werden kann: So früh wie möglich, aber eben auch: so spät wie nötig. Denn fest steht: Ohne ein ausreichend gutes grammatisches Grundgerüst kann die Lektürephase nicht sinnvoll begonnen werden, da die SchülerInnen durch die Häufung neuer grammatischer Phänomene in der Originallektüre schnell überfordert und demotiviert werden. Indem die Konzentration der Lernenden auf die Grammatik gebunden wird, werden die Inhalte, der eigentliche Wesenskern der Lektüre, marginal (vgl. Lobe 2015, 37). Der überwunden geglaubte Lektüreschock könnte zurückkehren. Anstelle eines zu frühen Beginns der Lektürephase wäre es vielmehr zielführend, einige wenige gut kommentierte oder adaptierte (sprachlich zugängliche) Originaltexte in die Lehrbücher zu integrieren oder parallel zum Lehrbuch zu lesen.

Antike und nachantike Latinität

Um nach erfolgtem Basis-Grammatiklehrgang den Lernenden den Einstieg in die Lektüre zu erleichtern, hat sich die Übergangsektüre etabliert. Hier werden sprachlich leichte Originaltexte ausgewählt, an denen sich die noch neu einzuführenden Grammatikphänomene in möglichst großer Dichte finden. Der geringe Schwierigkeitsgrad ermöglicht es den Lernenden, ihre Aufmerksamkeit intensiv auf

das neue grammatische Phänomen zu richten. Gemeinsam ist diesen Texten, dass sie häufig nicht der Antike, sondern meist dem Mittelalter oder der Neuzeit entstammen. Möchte man jedoch die Lektürephase vorziehen und die Grammatik in der Lehrbuchphase konzentrieren, erscheint es wenig zielführend, gerade auf diese sprachlich gut zugänglichen Texte zu verzichten. Konsequenterweise schlägt Michael Lobe in seinem Basisartikel zum Lektüreunterricht (Lobe 2015) überwiegend spät- und nachantike Texte vor, da gerade zu Beginn der Lektürephase keine Überforderung der Lernenden durch sprachlich komplexe Diktion und abstrakte Gedankenführung erfolgen darf. Ausgewählt sind zudem überwiegend narrative Texte, wie die *Historia Apollonii regis Tyri* (3./4. Jh. n. Chr.), das *Breviarium Historiae Romanae* des Eutrop (4. Jh. n. Chr.), die *Legenda Aurea* des Jacobus de Voragine (11. Jh.) oder die *Gesta Romanorum* (13./14. Jh.), doch es finden sich auch die Martial rezipierenden Gedichte John Owens (1564-1622) oder Erasmus' *Colloquia familiaria* (1518). Auch die *Vulgata* wurde aufgenommen. Zwar wurde jüngst wieder für eine Abkehr von nicht-antiker Latinität argumentiert (Doepner 2018), doch sollten Lehr- bzw. Bildungspläne hier nicht restriktiv sein, zumal fundierte empirische Untersuchungen zur ‚Zugänglichkeit von Texten‘ fehlen und mittel-lateinische Texte eine von LehrerInnen gern als Übergangsektüre herangezogene Textgruppe darstellen. Davon abgesehen dürfen nachantike Latinitäten nicht zu bloßen Rezeptionsdokumenten werden, sondern sollen vitaler Teil eines empfohlenen Lektürekansons bleiben, insbesondere auch im Sinne der Europabildung. Für die nachfolgende Lektüre antiker Texte könnte dann der von Doepner aufgestellte Kanon (Doepner 2018, 41-50) eine gute Diskussionsgrundlage

bieten. Die Antinomie zwischen sprachlicher Zugänglichkeit und literaturdidaktischem Potential muss je nach Progressionsgrad der Lernenden unterschiedlich austariert werden. Sprachlich leichte Texte in der Übergangsektüre führen jedenfalls zu einer größeren Lesemenge und somit zu einem besseren Einüben von Leseroutinen, schließlich aber auch zu einer höheren Wortschatz- und Grammatikumwältzung, eine wichtige Voraussetzung für eine sprachlich anspruchsvolle Lektüre (vgl. Lobe 2015, 38).

Statarische Lektüre und Wortschatz- bzw. Grammatikumwältzung

Auf der Basis von Fehleranalysen schließt Peter Kuhlmann, „dass im Unterricht die Wortschatzarbeit einen genau so großen Stellenwert einnehmen sollte wie die Grammatikarbeit“ (Kuhlmann 2012, 106).³ Durch das Fachprinzip der statarischen Lektüre jedoch ist die Umwältzung von Wortschatz und Grammatik stets kleiner als in den neuen Fremdsprachen. Je mehr Wörter man aber beherrscht und je besser die zentrale Grammatik eingeschliffen ist, umso zügiger erfolgt das Textverständnis und umso motivierender wird die Lektüre. Ohne ausreichende Umwältzung wird aber insbesondere das Vokabellernen zu einer unnötig schweren Qual, zumal die Umstrukturierung des jugendlichen Gehirns während der Pubertät der Merkfähigkeit Grenzen setzt.

Diese Antinomie zwischen begrenzter Lernkapazität und der Notwendigkeit guter Wortschatz- und Grammatikkenntnisse lässt sich (ähnlich wie die Antinomie zwischen effektiver Grammatikeinführung und dem Textprinzip) nicht auflösen, wohl aber abmildern. So ist derzeit in den meisten Lehrbuchtexten und ihren Übungen die Umwältzung des Wortschatzes und der Grammatik geringer, als sie sein müsste

(Korn 2018, 11). Zudem sollten Übungen zur Morphologie stets semantisiert erfolgen, die gebildeten Formen also von den Lernenden auch stets in der deutschen Bedeutung wiedergegeben werden (Kuhlmann/Horstmann 2018, 14). Untersuchungen zum tatsächlichen Wortschatz der Lernenden (auf der Basis von Lehrerbefragungen)⁴ zeigen zwar ernüchternde Ergebnisse, unter den LehrerInnen finden sich aber immer wieder KollegInnen, die bei ihren Lernenden eine vierstellige Zahl an beherrschten Wörtern diagnostizieren: Vermutlich liegt (neben äußeren Rahmenbedingungen) viel an den richtigen Methoden und der richtigen Unterrichtsorganisation. Zudem ist das ‚richtige‘ Zählen von Relevanz: Meint man bei den zu beherrschenden Wörtern allein die tatsächlich im Schulbuchvokabular gelernten Lexeme, oder nimmt man die Derivativa hinzu? Wer *fortis* kennt, kann sich leicht *fortitudo* erschließen, soweit basale Regeln der Derivation bekannt sind. Führt man die Grundregeln der Wortbildungslehre explizit ein, so erhöht sich die Zahl der zugänglichen Wörter noch einmal deutlich. Diese Regeln sollten sukzessive in der Lehrbuchphase eingeführt und an den wichtigsten Kernvokabeln, Suffixen und Präfixen eingeübt werden (vgl. Kuhlmann 2015, 170).

In den letzten Jahren sind zudem viele Studien zu hirngerechtem und individualisiertem Vokabellernen erschienen, die noch kaum im Unterricht umgesetzt werden. Ermutigend sind auch Erfahrungen zu digitalisiertem Vokabellernen (z. B. mit Phase 6), soweit ein Wiederholungssystem integriert ist, das die Vokabeln in lernpsychologisch günstigen Abständen repetiert. Gelänge es, diese Potentiale in die Unterrichtspraxis einzuführen, wäre viel gewonnen. Schließlich: Je mehr Vokabeln man kennt, umso leichter fällt das Lernen neuer,

weil jedes Wort durch zahlreiche semantische Verbindungen mit anderen Wörtern zusammenhängt (Waiblinger 2001, 163f.). Verknüpft man das Wortschatzlernen lateinischer Lexeme mit Lexemen anderer Sprachen, so konstituiert sich ein erstes Element einer Mehrsprachigkeitsbildung. Zudem eröffnet der lateinische Wortschatz Zugang zu Fremdwörtern der alltäglichen Erfahrungswelt und zu Fachtermini verschiedener Wissenschaften. Mit ihm kann zudem Kulturbildung erfolgen.

Kurzum: Gerade das brachliegende Potential der zu Unrecht intellektuell als anspruchslos geltenden Wortschatzarbeit muss für eine Verbesserung der Sprachbeherrschung zwingend erschlossen werden. Dies betrifft die Auswahl des Vokabulars, die intensive Umwälzung sowie eine hirngerechte und individualisierende Lernmethodik (unter Einbeziehung neuer Medien). Hier muss ein Lehrplan Farbe bekennen!

Die zukünftige Bedeutung des *Latine loqui* lässt sich derzeit noch nicht absehen, aber definitiv wäre ein okkasioneller Einsatz geeignet, um die Umwälzung zentraler Vokabeln weiter zu erhöhen und dabei leichte Syntax einzuüben, wie etwa Kongruenz oder Kasusreaktion.⁵ Gerade für die Umwälzung hochfrequenter unregelmäßiger Verben, wie etwa *esse, posse, velle, nolle, ire* und *ferre*, einzelner schwer zu merkender Partikel, der Präpositionen oder der Personal- und Interrogativpronomina wären kurze *Latine loqui*-Sequenzen schnell zu gestalten.

Lexemfrequenz und -systematik

In der Vokabelauswahl ist es zwar naheliegend, die reine Frequenz bei den wichtigsten Schulautoren zum Maßstab zu nehmen (das zentrale Auswahlkriterium des sogenannten Bamberger Wortschatzes von 1248 Wörtern), doch gerade die häufigsten Wörter sind oft auch die schwie-

rigsten. Zudem sind nicht alle Lexeme für den Verstehensprozess gleich relevant: Sogenannte ‚Hot words‘, semantisch ‚aufgeladene‘ Wörter, deren Kenntnis für den Verstehensprozess besonders wichtig ist, sind zu bevorzugen, ebenso Derivationsfamilien.⁶ Damit halten jedoch auch seltenere Lexeme Einzug in den Wortschatz. Es gilt also, einen guten Kompromiss zwischen den antinomischen Aspekten Frequenz und Lernsystematik zu finden. Und last, but not least: Auch die Auswahl der passenden deutschen Bedeutung(en) ist von einer Antinomie geprägt, denn die häufigste Bedeutung einer Vokabel entspricht oft nicht der Grundbedeutung: Das Verb *petere* heißt nur selten ‚zu erreichen suchen‘, aus dieser Bedeutung lassen sich aber alle weiteren ableiten. Da man in der Regel sowohl die Grundbedeutung als auch die häufigste(n) Bedeutung(en) angibt, lässt sich hier die Antinomie gut auflösen.

Grammatikfrequenz und -systematik

Im Bereich der Grammatik verläuft die Entwicklung umgekehrt: Grammatik wird im Lehrbuch gegenwärtig überwiegend systematisch (in einer Progression vom Leichten zum Schwierigen) eingeführt. In jüngerer Zeit wurden vorsichtige Neuordnungen des grammatischen Stoffs nach dem Kriterium ihrer Frequenz bei einzelnen Autoren vorgeschlagen (Kuhlmann 2015, 57-61; Glücklich 2017, 141f.). Doch existiert allein zum Ablativus absolutus eine wissenschaftlichen Maßstäben genügende Corpus-Analyse (Glei/Philipps 2018),⁷ ansonsten ist man bei den Frequenzanalysen auf die von Friedrich Maier vorgelegte „Statistische Untersuchung zur lateinischen Syntax. Kriterien für Stoffauswahl und Schwerpunktsetzung“ (Maier 1994⁴, 267-303) angewiesen, in der am Ende ein Plädoyer für das wichtige Ziel der Schaffung von Sprachbe-

wusstheit formuliert wird (ebd., 301-303: „Über ‚Fug und Unfug‘ der Statistik“).

Es ist könnte zielführend sein, zukünftig wie beim Wortschatz eine Basis- von einer Aufbau-grammatik zu unterscheiden. Die Basisgrammatik sollte die Grammatik umfassen, die für die am häufigsten gelesene Übergangsektüre fundamental ist, die Aufbaugrammatik den Teil, der im Zusammenwirken mit der Basisgrammatik eine souveräne Originallektüre der einschlägigen Schulautoren (Cicero, Ovid, Seneca, Caesar, Sallust, Livius, Plinius, Catull etc.) ermöglicht. Die Kenntnis des Acl beispielsweise gehört in der Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit in jedem Fall zur Basisgrammatik. Die Nachzeitigkeit (und mit ihr die Morphologie des PFA) kann dagegen problemlos während der Übergangsektüre erworben werden, würde also zur Aufbaugrammatik gehören. Dem lerngerechten systematischen Vorgehen sollte dabei vorsichtig das Kriterium der Frequenz an die Seite gestellt werden.

Doch bevor das Grammatik-Corpus umstrukturiert werden kann, sind weitere Untersuchungen nötig. Die im KLP-Entwurf für die Sek. I in NRW vorgeschlagene Reduzierung erscheint zu radikal und zu wenig reflektiert. Schließlich soll das Ziel, sich in der Sek. II mit Texten eines Cicero oder Ovid auseinandersetzen zu können, nicht aufgegeben werden, ebenso wenig wie das Erreichen der Anforderungen, die durch das von der KMK definierte Latinums gesetzt sind. Anstelle einer Grammatikreduktion könnte man im Interesse der Zeitökonomie beispielsweise mit zunehmendem Alter der Lernenden den Anteil des entdeckenden Lernens zugunsten des expositorischen Lernens verringern (vgl. Korn 2015, 28). Dies ist möglich, wenn von Anfang an Systematisierungen erfolgen.

Zudem gilt es, ein weiteres Ziel des Lateinunterrichts zu berücksichtigen: die Ausbildung von Sprachbewusstheit, sprachlicher Sensibilität und Sprachreflexion, insbesondere mit dem Ziel einer Förderwirkung im Fach Deutsch und im Bereich der neuen Fremdsprachen. Ein größeres Engagement im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist angesichts der Studie von Haag/Stern 2003 und der überzeugenden Erwiderung von Theo Wirth (Wirth 2011, 137) alternativlos, wenn Latein als Brücke für den Erwerb neuer Sprachen nicht aufgegeben werden und eine breite Mehrsprachigkeitsdidaktik unter Einbeziehung von Sprachen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, wie etwa Türkisch, etabliert werden soll (vgl. Schulz-Koppe 2018). Positive Lerneffekte beim gleichzeitigen Lernen romanischer Sprachen sind zumindest im rezeptiven Bereich (Lesen/Hören) nachgewiesen (vgl. Kuhlmann 2014, 119).

Die Förderung von verschiedenen Dimensionen der Sprachbildung im Deutschen ist der zentrale Transfereffekt des Lateinunterrichts, der durch Studien sicher belegt ist (z.B. Haag/Stern 2000, Große 2017). Es wäre Harakiri, gäbe das Fach Latein diesen Trumpf leichtfertig aus der Hand, der bei allgemein sinkenden Sprachstandards innerhalb der Schülerschaft immer mächtiger wird. Von Relevanz ist insbesondere die korrekte Beherrschung einer grammatischen Metasprache, die Form und Funktion klar differenziert. An der Universität Bielefeld durchgeführte Studienprojekte legen nahe, dass bereits einfache Maßnahmen eine große Wirkung nach sich ziehen: Beispielsweise konnte gezeigt werden, dass allein die Einführung des lateinischen Passivs die SchülerInnen bei der Bildung des Passivs im Deutschen deutlich weniger Fehler machen lässt. Nach der Einfüh-

rung des AcI wiederum verwechselten weitaus weniger Lernende ‚dass‘ und ‚das‘.

Zusammenfassung

Der allerwichtigste Faktor für einen starken und überzeugenden Lateinunterricht ist und bleibt die Motivation der SchülerInnen, und damit hängt aufs Engste die Passung von Wortschatz, Lektüre und Grammatik-Auswahl zusammen. Will man diese drei Parameter behutsam umponderieren, so muss man sich der didaktischen Antinomien bewusstwerden, die sie prägen. Anstelle radikaler Neupositionierungen sollten Modernisierungen vorsichtig und unter Betrachtung der Konsequenzen erfolgen, wie auch dem Latein-Boom der 2000er Jahre ein beständiger Reformweg vorausgegangen war. Wichtig ist bei allen Modifikationen, dass die Identität des Faches ebenso wenig verloren geht wie die Transfereffekte, von denen die Sprachbildung im Deutschen und die Mehrsprachigkeitsbildung die wichtigsten sind.

Vier konkrete Entwicklungsrichtungen sollen hier auf der Basis der obigen Überlegungen vorgeschlagen werden: Wortschatzarbeit muss erstens entschieden optimiert und aufgewertet werden. Zweitens sollte im Bereich des Wortschatzes stärker das Kriterium lern-didaktischer Systematisierung, im Bereich der Grammatik das Kriterium der Frequenz Berücksichtigung finden. Der Lesestoff sollte drittens in der Lehrbuchphase erhöht und so Wortschatz und Grammatik intensiver umgewälzt werden, beispielsweise durch sprachlich leichte Ergänzungstexte oder zielscharf eingesetztes *Latine loqui*. Viertens soll sich die Lektüre im Übergangsbereich vermehrt auf leichtere mittelalterliche und neuzeitliche Texte stützen dürfen.

Zitierte Literatur:

- Doepner, T. (2018): Literatur, in: Matthias Korn (Hg.), Latein – Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 39-50.
- Florian, L. (2015): Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?, Göttingen.
- Glei, R. & Philipps, M. (2018): Abschied vom Ablativus absolutus. Theoretische Überlegungen und Corpusanalysen zu einer ‚typisch lateinischen‘ Konstruktion, in: Forum Classicum 3, S. 183-199.
- Glücklich, H.-J. (2017): Der „Arbeitskreis Lateinunterricht“ des Deutschen Altphilologenverbands, in: Forum Classicum 3/2017, S. 140-144.
- Große M. (2017): Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts, Frankfurt.
- Haag, L. & Stern, E. (2003): In Search of the Benefits of Learning Latin, in: Journal of Educational Psychology 95.1, S. 174-178.
- Keip, M. (2018): Grammatik, in: Matthias Korn (Hrsg.), Latein – Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 19-28.
- Kipf, S. (2015): ... und wo bleibt die Literatur? Gedanken zum Kompetenzerwerb im altsprachlichen Unterricht, in: Forum Classicum 3/2015, S. 70-83.
- Korn M. (2015): Das Handlungsfeld Sprachunterricht, in: Kipf S. & Kuhlmann P. (Hrsg.), Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./6.12.2013, Bamberg, S. 27-33.
- Korn M. (2018): Wortschatz, in: ders. (Hrsg.), Latein – Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 10-18.
- Kuhlmann P. (2012): Das Verhältnis von Vokabel- und Grammatikwissen bei der Textarbeit, in: Forum Schule 59, S. 99-110.
- Kuhlmann P. (2014): Lateinische Grammatik unterrichten. Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts, Bamberg.
- Kuhlmann P. & Horstmann H. (2015): Wortschatzlernen im Lateinunterricht. Didaktische Überlegungen und empirische Befunde, in: Frisch, M. (Hrsg.), Alte Sprachen – neuer Unterricht, Speyer, S. 153-184.
- Kuhlmann P. (2018): Wortschatz und Grammatik üben. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht, Göttingen.

- Lobe M. (2015): Das Handlungsfeld Lektüreunterricht, in: Kipf S. & Kuhlmann P. (Hrsg.), Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./6.12.2013, Bamberg, S. 34-40.
- Maier F. (1979): Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Band 1: Zur Theorie und Praxis des lateinischen Sprachunterrichts, Bamberg, 4. Aufl. 1994.
- Schulz-Koppe H.-J. (2018): Latein als Brückensprache, in: Forum Classicum 1/2018, S. 20-24.
- Van de Loo T. (2016): Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven und schulische Praxis, in: Pegasus 16, S. 133-151.
- Utz C. (2000): Mutter Latein und unsere Schüler. Überlegungen zu Umfang und Aufbau des Wortschatzes, in: Neukam, P., Antike Literatur – Mensch, Sprache, Welt, München, S. 146-172.
- Waiblinger F. P. (2001): Vorschläge zu einem neuen Konzept des Sprachunterrichts auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse, in: Forum Classicum 3/2001, S. 160-167.
- Wirth T. (2011): Unfaire Latein-Kritik, in: Pegasus 11, S. 133-140.

Anmerkungen:

- 1) Ich danke Frau Dr. Johanna Nickel (Köln) für wichtige Anregungen bei der Grundkonzeption dieses Beitrags.
- 2) Das vorgeschlagene Grammatik-Grundgerüst (Keip 2018, 26) müsste vermutlich weiter ergänzt werden, um den Anforderungen an eine flüssige Lektüre gerecht zu werden. Hier bedarf es jedoch weiterer Studien.
- 3) Ein reine Grammatik-Förderung würde in der von Kuhlmann 2012 untersuchten 9. Klasse nicht bei allen Schülern zu besseren Leistungen führen. Die Studie von Florian 2015 weist in eine ähnliche Richtung.
- 4) Hier sind die von Matthias Korn betreute erste und zweite Leipziger Wortschatzstudie zu nennen (vgl. Korn 2018).
- 5) Vgl. die Übungen von Bethlehem (2015), mit denen Kongruenz und Kasusreaktion geübt werden.
- 6) Für weitere Aspekte einer lerngerechten Systematisierung des Wortschatzes sei auf die einschlägigen Überlegungen durch Utz (2000) verwiesen, die durch Kuhlmann (2015) und Korn (2018) weitergeführt wurden.

- 7) Vgl. hierzu die schon von Friedrich Maier geführte Debatte um den Ablativus absolutus (ebd., 301-303). Dabei ist zu berücksichtigen, dass das in der Schule gelesene Textcorpus nur ein Teil der von Gleis/Philipps untersuchten Textgesamtheit darstellt. Zudem sollte die

Analyse auf die Texte der Übergangselektüre ausgeweitet werden. Die Studie von Gleis/Philipps (2018) ist in jedem Fall methodisch wegweisend.

JOCHEN SAUER

Zwischen Aktualität und historischer Forschung: Entwicklungstendenzen in der Fachdidaktik Latein¹

Im Verhältnis zur langen Tradition des Schulfachs Latein ist die Fachdidaktik Latein eine junge Disziplin, die den Entwicklungen in der deutschen Schul- und Bildungslandschaft mit großem Innovationsgeist begegnet. Im Folgenden werden knapp wesentliche Entwicklungstendenzen in der Fachdidaktik Latein aufgezeigt. Hierzu zählen die großen Handlungsfelder Kompetenzorientierung, Heterogenität und Lehrkräftebildung, in die jeweils überblicksartig eingeführt wird. An jede Einleitung schließt sich eine kurze Darstellung besonders intensiv erörterter Teilaspekte innerhalb dieser Handlungsfelder an. Insgesamt wird deutlich, dass sich der Schwerpunkt der fachdidaktischen Diskussionen auf eine tiefgreifende Schülerorientierung im Lateinunterricht richtet.

1. Kompetenzorientierung: Die implizit fortgesetzte Kompetenzdebatte

Während in der ersten Dekade nach Einführung des Kompetenzbegriffs vor allem der Begriff selbst und seine Bedeutung für den Lateinunterricht ausführlich und teilweise sehr kontrovers erörtert wurden (Hey 2008; Kipf 2012; 2015a; Kuhlmann 2011; Maier 2011; Meissner 2011), hat sich der Fokus der Diskussion inzwischen auf die unterrichtspraktischen Konsequenzen der Kompetenzorientierung verschoben, z. B. auf Fragen nach einem angemessenen Wort-

schatz und Textarbeit sowie einer entsprechenden Leistungsbeurteilung. Dennoch kann die zugrundeliegende Debatte immer noch als nicht abgeschlossen gelten, weil sie trotz bundesweit identischer Zielsetzungen des Unterrichts (Einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA) 2005) zu keinem allgemein akzeptierten und einheitlichen Kompetenzmodell geführt hat. Obgleich sich eine Trias aus Sprach-, Text- und Kulturkompetenz in den meisten Curricula und folgerichtig auch in den Lateinlehrbüchern durchgesetzt zu haben scheint, belegen doch gerade die neuesten Bildungspläne aus Baden-Württemberg (BW 2016/17) und Berlin-Brandenburg (BB 2017/18) das Bedürfnis nach stärkerer Differenzierung und Modellierung der im Lateinunterricht erwerbenden Kompetenzen. Besonders deutlich zeigt sich dies an der zuvor in den Lehrplänen unbeachtet gebliebenen Literaturkompetenz (Kipf 2015a). Während sie zunächst nicht als eine selbstständige Kompetenz, sondern bestenfalls als eine Teilkompetenz der Textkompetenz betrachtet wurde, wird sie in den Curricula nun entweder der Kulturkompetenz (BB) oder der Textkompetenz (BW) an die Seite gestellt. Dadurch wird die Literaturkompetenz zwar aufgewertet, doch illustriert diese unterschiedliche Zuordnung auch die bisher unzureichende Reflexion über die Einbettung der Literaturkompetenz in ein in