

- 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

sich konsistentes Kompetenzmodell. Daher ist es nicht verwunderlich, dass einige Kompetenzbeschreibungen im fachlichen Teil der Rahmenlehrpläne ausschließlich auf fachspezifische (z. B. Hamburg 2011, Nordrhein-Westfalen 2008, Niedersachsen 2017), andere jedoch auch auf überfachliche Kompetenzen (Personal-, Sozial- und Methodenkompetenz in BW, Sprachlernkompetenz in BB) rekurrieren. Das Fehlen eines einheitlichen, überregional gültigen Kompetenzmodells erschwert die Konsensfindung in zentralen Diskussionsfeldern der Fachdidaktik Latein (Primat der Textarbeit, Leistungsbeurteilung, Heterogenität der Lernenden, Stellung des Lateinunterrichts im Fächerkanon, Lehrkräftebildung). Demnach bleibt ein mit der Wirksamkeit der DAV-Lernzielmatrix (1971) vergleichbares, bundesweit gültiges Kompetenzmodell weiterhin ein Desiderat.

Trotz dieses Konsensproblems wird deutlich, dass die Kompetenzorientierung dank der Curricula im Fach Latein allgegenwärtig ist (Bernek 2017). Dementsprechend sind die Unterrichtsmaterialien an diese Entwicklung angepasst worden. Wenn allerdings vor allem die neuen Lateinlehrbücher mit dem Fokus auf die zugrundeliegenden Kompetenzmodelle untersucht werden, kann man zweierlei feststellen: Erstens mangelt es den Lehrbüchern zumeist an theoretischen Kompetenzkonzepten und zweitens findet eine Adaptierung an Kompetenzen nur oberflächlich statt, z. B. durch eine nicht theoriegeleitete, in sich konsistente Operationalisierung in den Arbeitsanweisungen (Beyer 2018). So existiert zwar eine umfassende Kompetenzorientierung an der Oberfläche des Unterrichts, nicht jedoch in seiner Tiefenstruktur. Dies zeichnet sich ebenfalls an zwei methodischen Entwicklungsperspektiven ab, nämlich den Überlegungen hinsichtlich einer verstärkten Aufgabenorientierung (Kuhlmann & Horstmann 2018; Liebsch 2019) und einer Implementierung der Digitalisierungsidee

(Beyer & Schulz 2019; Florian 2018). Diese Entwicklungen gewinnen zunehmend an Bedeutung und könnten mittel- bis langfristig erheblich dazu beitragen, den Lateinunterricht auch in seiner Tiefenstruktur in einen sinnvoll kompetenzorientierten Unterricht weiter zu entwickeln, um sich mehr auf die Lernenden und die Lernprozesse anstatt auf die Vermittlung von (trägem) Wissen und das abschließende Lernprodukt zu konzentrieren.

1.1 Aktuelle Diskussionen über die Wortschatzarbeit im LU

Der Wortschatzarbeit wird im Rahmen der Fachdidaktik Latein große Aufmerksamkeit geschenkt (Beyer 2019; Hensel 2018; Hohenner 2016; Kipf 2015b; Korn 2018; Kuhlmann 2015; Kuhlmann und Kühne 2015). Im Lateinunterricht dominiert zwar die Beschäftigung mit lateinischen Texten, d. h. deren Erschließen, Verstehen, Übersetzen und Interpretieren, dennoch besteht im fachdidaktischen Diskurs Einigkeit darüber, dass auch das Verstehen kleinerer lexikalischer Einheiten eine zentrale Rolle für die Generierung von Textverständnis im Unterricht spielt (van de Loo 2016). Gute und sichere Wortschatzkenntnisse stellen die Grundlage für das Textverständnis dar, da die Textrezeption primär über die Bedeutung der Lexeme erfolgt (Kuhlmann 2015). Diese Annahme wird durch Florians qualitative Untersuchung zu den mentalen Vorgängen der Lernenden beim Übersetzungsprozess gestärkt. Dabei konnte die Autorin u. a. aufzeigen, dass der Sinn lateinischer Sätze vor allem anhand von Vokabelbedeutungen konstruiert und grundsätzlich für die Bedeutungssuche von Vokabeln deutlich mehr Zeit als für das eigentliche Übersetzen aufgewendet wird (Florian 2015).

Die allgemeine Annahme, dass schwache Ergebnisse von Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche vor allem auf Fehlern im

Bereich des Wortschatzes (60%) beruhen, wird in neueren Arbeiten zur Wortschatzarbeit (Niedermayr 2010; Schirok 2010; Scholz und Weber 2011; Siebel 2017) gestützt. Allerdings muss eingeräumt werden, dass diese Annahme bisher nicht ausreichend wissenschaftlich verifiziert ist. Florians Studie (2015) bietet nun jedoch erste Hinweise für eine Bestätigung dieser These.

Da die Klagen der Lateinlehrenden über die lateinischen Wortschatzkenntnisse der Lernenden trotz des seit den 1970ern Jahren deutlich verringerten Lernvokabulars nicht abebben wollen, wird gegenwärtig in der Lateindidaktik (wieder) über den Umfang des lateinischen Lernwortschatzes diskutiert. Es ist strittig, wie viele Vokabeln benötigt werden, „um die im Lateinunterricht gelesenen Autoren und Texte einigermaßen flüssig verstehen zu können“ (Kuhlmann 2015, S. 154). So existieren Überlegungen, den Lernwortschatz, der zurzeit ca. 1200 Wörter umfasst (Utz 2000), noch stärker zu reduzieren. Der drastischste Vorschlag zur Reduktion sieht einen Lernwortschatz von <400 vor (Korn 2015b), ohne dass die wissenschaftliche Grundlage dafür bisher befriedigend erarbeitet ist.

Überdies wird die grundsätzliche Frage diskutiert, was Vokabelbeherrschung u. a. im Lateinunterricht im Kern bedeutet (Bargmann 2011; Siebel 2017; Targonska 2011; Targonska und Stark 2013). So fordert Siebel (2017) zurecht für den Lateinunterricht eine Beschreibung lexikalischer Kompetenz, die sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) orientiert. Darüber hinaus findet man bei Kuhlmann (2015) erste zusammenfassende Überlegungen zur Wortschatzbeherrschung, die als Grundlage für die Definition einer Wortschatzkompetenz für den Lateinunterricht dienen können.

Die zahlreichen Reflexionen zur Wortschatzarbeit im Lateinunterricht werden in zunehmendem Maße auch durch die Erkennt-

nisse aus anderen Forschungsfeldern wie z. B. aus der Psycholinguistik, der Lernpsychologie, der Leseprozessforschung und den Kognitionswissenschaften bereichert. Gleichzeitig besteht großer Bedarf nach einer empirisch fundierten fachdidaktischen Forschung, etwa bei der Frage, wie Wortschatzkompetenz im Unterricht überprüft und bewertet werden kann (Kuhlmann 2016b). Als Forschungsdesiderate gelten ebenfalls die Überarbeitung des in den Lehrbüchern dargebotenen Lernwortschatzes, die Erstellung neuer Angebote zur Wortschatzerschließung sowie die Entwicklung und Implementierung interlingualer Übungen (Daum 2016; Siebel 2017).

Aus der aktuellen fachdidaktischen Diskussion lässt sich insgesamt schlussfolgern, dass der Anspruch des Faches und die Unterrichtswirklichkeit immer noch weit auseinanderliegen (van de Loo 2016). Eine kohärente Theorie zur Wortschatzarbeit im Lateinunterricht gibt es derzeit (noch) nicht. Wortschatzarbeit im altsprachlichen Unterricht ist und bleibt somit auch weiterhin eine große Herausforderung für fachdidaktische Theorie und unterrichtliche Praxis.

1.2 Textarbeit: Vom Übersetzen zum vertieften Textverständnis?

Zwei Spezifika grenzen den Lateinunterricht deutlich von anderen Schulfächern ab: der Primat der Textarbeit, d. h. eine Fokussierung auf Schriftlichkeit und (schriftlich vorliegende) Texte (Korn 2015a; Scholz und Weber 2011), und das (sprachbildende) Übersetzen als das Proprium des Lateinunterrichts (Janka 2017; Kipf 2012). Demzufolge wurde und wird dem Umgang mit lateinischen Texten in der Fachdidaktik besondere Aufmerksamkeit gewidmet, wie z. B. einige Themenhefte der Zeitschrift „Der Altsprachliche Unterricht“ (AU) belegen (Texterschließung, 6/2013; Textinterpretation, 5/2014; Textübersetzung, 5/2015; Textverständ-

nis überprüfen, 4+5/2017). Allerdings zeichnet sich in der Diskussion um das Übersetzen, das indirekt oder direkt an Kollers linguistischer Äquivalenztheorie (1979) orientiert ist, bisher keine Entwicklung ab, neuere Modelle der Translationswissenschaft zu berücksichtigen. Gleichwohl könnte z. B. eine handlungstheoretische Herangehensweise – zweck- und zielsprachenorientierte Adäquatheit bildet die Grundlage für die Bewertung der Übersetzungsqualität – einen geeigneteren Bezugsrahmen darstellen (Beyer 2018). Anstatt also infolge der Kompetenzorientierung ein konsensfähiges Modell des Übersetzens im Lateinunterricht zu entwerfen oder sich bspw. auf das Dreiphasenmodell Nickels (2016)² als Basis für aktuelle methodische Überlegungen zu beziehen, scheinen die wiederkehrend beschriebenen Probleme der Lernenden beim Übersetzen („unverständliches Übersetzungsdeutsch“, Herkendell 2003) vornehmlich dazu zu führen, die Ansprüche abzusenken oder gar durch ein semantisch eher unscharfes „vertieftes Textverständnis“ (Hensel 2017) zu ersetzen. Hierbei wird zunehmend auf die standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung in Österreich verwiesen, in der nur noch zehn Prozent der erreichbaren Punkte mithilfe von drei Niveauzuweisungen auf eine Bewertung der zielsprachenorientierten Rekodierung entfallen.³ Damit würde sich der Fokus des Lateinunterrichts auf das sinnentnehmende Lesen (Leseverstehen, wie z. B. im Deutschunterricht) und die Paraphrase lateinischer Texte (Mediation im neu-sprachlichen Kontext) verschieben. Beides setzt weniger anspruchsvolle, aber vor allem auch nicht lateintypische sprachliche Kompetenzen voraus. So bliebe zu fragen, warum man noch Latein lernen sollte, wenn die einzige typische Tätigkeit des Lateinunterrichts, nämlich die Kulturtechnik Übersetzen, zugunsten des vermeintlichen Vorteils, den Lernenden Schwierigkeiten mit den lateinischen Texten zu ersparen,

letztlich abgeschafft würde. Die Diskussion zeigt sich insgesamt intensiv und wird vor allem dank erster empirischer Forschungsergebnisse (Florian 2015) und der Überlegungen hinsichtlich kompetenzorientierter Prüfungsformate (Burmester 2018) weiter vorangetrieben.

1.3 Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung: Lernprodukt vs. Lernprozess?

Als Folge der Kompetenzdebatte wurden zunächst die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA 2005) angepasst; wie jedoch z. B. Übersetzungsleistungen kompetenzorientiert bewertet werden sollten, blieb bisher offen (Stratenwerth 2007). Einerseits fordern die EPA eine output-orientierte Standardisierung der Abschlussprüfungen und somit eine einheitliche Bewertung der Lernergebnisse am Ende einer schulischen Karriere. Andererseits wird durch die Kompetenzorientierung auf den einzelnen Lerner und seinen individuellen Lernprozess fokussiert, der sich aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen nur bedingt standardisieren lässt. In diesem Spannungsfeld aus zwei zentralen schulpolitischen Vorgaben werden in der Lateindidaktik Wege gesucht, die summative um die formative Leistungsbeurteilung zu ergänzen (Kühne 2017), da sie auf eine kontinuierliche, lernprozessbegleitende Beurteilung des Lernenden setzt und ihm somit ein Feedback über seinen individuellen Lernfortschritt ermöglichen könnte. Diese Veränderung der Leistungsbeurteilung soll sich zukünftig vor allem auch in den schriftlichen Prüfungsformaten widerspiegeln, um das eigentliche Unterrichtsgeschehen abzubilden.⁴ Dementsprechend werden in der Fachdidaktik sowohl alternative Formen der Leistungsüberprüfung als auch differenziertere Aufgaben bei den Klassen-/Schularbeiten diskutiert und erprobt (Kühne et al. 2017). Besondere Aufmerksamkeit wird hierbei der Übersetzungsaufgabe gewidmet, da ihr Ergebnis entscheidend für

die Gesamtbewertung einer schriftlichen Prüfung ist. Als potenzielle Lösungsmöglichkeiten des beschriebenen Dilemmas zeichnen sich bisher lateinisch-deutsche Mischtexte sowie nach Anforderungsniveau gestaffelte Teilaufgaben für die einzelnen Übersetzungsphasen (Dekodierung und Rekodierung) ab (vgl. z. B. Lehrplan in Nordrhein-Westfalen). Gleichzeitig werden die Vorgaben der EPA in Frage gestellt, um den Weg für neue bzw. neu konstruierte Prüfungsformate zu ebnet (Korn et al. 2017). Insgesamt ist ein Ende der Diskussion um die kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung nicht in Sicht, da sie auch für das Handlungsfeld Heterogenität mit all seinen Implikationen von großer Bedeutung ist.

2. Heterogenität als Chance und Herausforderung

Die aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen haben auch Auswirkungen auf den Lateinunterricht. Auch wenn Latein nie vor tatsächlich homogenen Klassen erteilt wurde, rückt die Heterogenität der zu unterrichtenden Schülerschaft doch zunehmend ins Bewusstsein der Fachdidaktiker.

Der wachsende Zulauf zum Gymnasium, das Angebot von Latein an Schulen mit mehreren Bildungsgängen⁵ und die Umsetzung inklusiver Bildungskonzepte haben die Schülerschaft, die heute Lateinunterricht erhält, stark verändert (Kipf & Frings 2014; Korn 2017; Korn & Kuhlmann 2015; Scholz 2010, 2015). Dabei wird die Heterogenität, die sich in den unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden im Deutschen zeigt, im Lateinunterricht am schnellsten augenfällig.

In der Diskussion von Heterogenität und Inklusion bedient man sich in der Fachdidaktik eines weitgefassten Inklusionsbegriffs, der Unterschiede jeglicher Art umfasst und nicht auf eine Zielgruppe, etwa Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf, beschränkt

ist. Aufgabe der Fachdidaktik ist es, das Fach in einer inklusiven Schule zu verorten, Angebote für Lernende mit verschiedensten Bedürfnissen zu schaffen und dabei die eignen Fachziele kritisch zu reflektieren.

2.1 Sprachsensibler Lateinunterricht

Den theoretischen Rahmen für einen sprachbildenden Lateinunterricht, in dem systematisch Sprachentwicklungsprozesse gefördert werden, liefern Konzepte aus dem Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache bzw. Sprachbildung und aus der Lateindidaktik, also z. B. in Bezug auf die Einbindung von Sprachreflexion, den Primat der konzeptionellen Schriftlichkeit sowie die Entwicklung von Mehrsprachigkeit, die in jüngster Zeit für den Lateinunterricht intensiv beforscht wurde (Doff & Kipf 2013; Siebel 2017). Auch der Erschließung, Übersetzung und Interpretation lateinischer Texte kommt eine entscheidende Bedeutung zu, da hierdurch einer zentralen Forderung der Sprachbildung nach einer schriftlich gestützten, aktiven Textproduktion entsprochen wird, wenn die Lernenden bei der Dekodierung zunächst geeignete Wörter und Ausdrücke suchen, kritisch prüfen, auswählen und dann bei der Rekodierung kreativ und zielsprachenorientiert anwenden. Dabei soll es durch expliziten Sprachvergleich mit Latein als Reflexionsbrücke zu einer bewusstseinsgesteuerten Sprachverwendung im Deutschen als Erst- oder Zweitsprache kommen (Kipf 2014). Der Lateinunterricht wirkt dabei „wie eine neutrale Transferbase, die sowohl Äquivalenzen als auch Interferenzen zu den Vergleichssprachen aufweist“, um die metasprachlichen Fertigkeiten der Lernenden zu aktivieren und zu erweitern (Große 2015, S. 194). Mittlerweile existieren erste Vorschläge zur Einbindung von Herkunftssprachen in den Lateinunterricht, z. B. für das Türkische (Jesper et al. 2015; Kipf 2014).

Insgesamt dürfen folgende Merkmale eines sprachsensiblen Lateinunterrichts festgehalten

werden: 1. Grammatikvermittlung und -anwendung erfolgen explizit; 2. Metasprachliche Reflexionsfähigkeit wird entwickelt; 3. Dekodierung und Rekodierung lateinischer Texte sind von zentraler Bedeutung; 4. Sprachsensibler Lateinunterricht fördert stets lateinische und deutsche Sprachkompetenz (Große 2017; Kipf 2019c).

Im Rahmen einer Interventionsstudie wurde die These, dass das Lateinische als reflexionsbasierte Brückensprache den Zweitspracherwerb (und zugleich die lateinische Sprachkompetenz) fördern kann, in Bezug auf ausgewählte sprachliche Phänomene belegt (Große 2015, 2017). Als Forschungsdesiderate dürfen die weitere Spezifizierung des Brückensprachenkonzepts auf Aspekte allgemeiner Sprachbildung, eine sprachensible Konzeptionierung für den lateinischen Literaturunterricht sowie das interkulturelle Potenzial dieser Ausrichtung des Unterrichts gelten, das von der altsprachlichen Fachdidaktik in jüngster Zeit systematisch in den Blick genommen wird (Freund & Janssen 2017).

2.2 Lateinunterricht im Kontext von Inklusion

Mit der Zustimmung zur UN-Behindertenrechtskonvention 2009 ist die Inklusion von Menschen mit Behinderungen geltendes Recht innerhalb der Bundesrepublik Deutschland und verpflichtet Bund, Länder und Kommunen gleichermaßen, Inklusion von Menschen mit Behinderung als ganzheitliche Barrierefreiheit innerhalb der Gesellschaft zu gewährleisten. Schulische Inklusion bedeutet die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Jugendlicher am allgemeinbildenden Schulsystem.

Es entwickelt sich in der Lateindidaktik zunehmend ein Bewusstsein, dass diese gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen neue Herausforderungen für den Lateinunterricht bereithalten (Friedrich 2017;

Jesper 2018; Jesper et al. 2015, 2016; Kipf & Moser 2015; Scholz 2015).

Die ersten systematisch beschriebenen Konzepte für einen inklusiven Lateinunterricht konzentrieren sich bisher auf bestimmte Schülergruppen. So liegt bereits ein methodisch didaktischer Leitfaden zur Förderung von Lernenden mit einer Autismus-Spektrums-Störung im Lateinunterricht vor (Jesper et al. 2016). Des Weiteren werden Strategien und Maßnahmen beschrieben, die es Lernenden mit Lese-Recht-schreib-Störung/-Schwäche (LRS) ermöglichen sollen, erfolgreich am Lateinunterricht teilzunehmen (Beyer & Liebsch 2018; Friedrich 2017).

Während man mit diesen Konzepten vor allem auf unterrichtspraktischer Ebene ansetzt, steht die theoretische Fundierung eines inklusiven Lateinunterrichts noch aus. Bei allen Überlegungen erscheint das Bemühen um eine überzeugende Verortung des Faches im inklusiven Schulsystem als zentrale Frage. In der Fachdidaktik steht man vor der Herausforderung, Latein als typisches gymnasiales Fach mit seinem traditionell hohen kognitiven Anspruchsniveau einerseits zu öffnen und andererseits dessen Identität zu bewahren, da vor allem die Übersetzungsarbeit und eine intensive Auseinandersetzung mit Texten die inhaltliche Grundlage für Lateinunterricht als festen Bestandteil des Fächerkanons im deutschen Schulsystem bildet.

Bei ersten Versuchen, in diesem Spannungsfeld Antworten zu geben, scheint es zunächst sinnvoll, vor allem die Fachgrenzen zu schärfen. Durch eine klare Definition dessen, was Latein in einem inklusiven Schulsystem als Fachunterricht leisten kann – und was nicht –, können neue Fragestellungen zu Unterrichtsinhalten und -gestaltung identifiziert und aus dem Fach heraus beantwortet werden (Liebsch 2019).

2.3 Schulformsensibler Lateinunterricht

Lateinunterricht an nichtgymnasialen allgemeinbildenden Schulen hat als fachdidaktisch relevantes Thema seit Mitte der achtziger Jahre wieder Eingang in intensive Diskussionen gefunden (Korn 2017; Kuhlmann 2016a; Sundermann 2016): Es werden für den Lateinunterricht vor allem eine mögliche Fachleistungsdifferenzierung an der Integrierten Gesamtschule (Rheinland-Pfalz), ein Konzept zur Gestaltung multipler Zugänge zum Fach Latein (curriculare Differenzierung, überregional) und eine schulformsensible Didaktik des Faches Latein (Berlin) diskutiert.

Die Gründe für den dezidierten Blick auf eine nichtgymnasiale Schülerklientel sind vielfältig: Eine Rolle spielen dabei die aktuelle Entwicklung der Schülerzahlen im Fach Latein, der grundsätzliche, fachimmanente Legitimationsdruck, aber vor allem bildungspolitische Ansprüche wie z. B. die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit.

Auch wenn Latein immer noch vornehmlich am Gymnasium unterrichtet wird, ist die absolute Zahl von Lernenden, die Latein an nichtgymnasialen allgemeinbildenden Schulen (NG) lernt, leicht gestiegen (Schuljahr 2016/17: 1,3% Wachstum im Vergleich zum Vorjahr). Dieser Anteil könnte zwar insgesamt für marginal gehalten werden, dennoch ist er nicht weniger interessant als die leicht rückläufigen Schülerzahlen an Gymnasien (vgl. Tabelle 1). Vor allem hinsichtlich des Übergangs von der

Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II erscheinen die absoluten Zahlen von Bedeutung, da aus ihnen geschlossen werden kann, dass ein sehr hoher Anteil der Lernenden an nichtgymnasialen Schulformen den Lateinunterricht in der Sekundarstufe II fortsetzt. Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist außerdem davon auszugehen, dass diese Lernenden aufgrund ihrer Fremdsprachenverpflichtung bis zum Abitur am Lateinunterricht teilnehmen werden. Doch damit treffen sie auf curriculare Vorgaben eines gymnasialen Lateinunterrichts, ohne zuvor in der Sekundarstufe I entsprechend vorbereitet worden zu sein. Um auch hier eine größere Chancengerechtigkeit herstellen zu können, erscheint ein schulformsensibles Lateinkonzept angemessen.

In fast allen Bundesländern ist momentan eine nicht unerhebliche Veränderung der Schulstruktur zu verzeichnen, wie von einer Drei- oder Viergliedrigkeit hin zu unterschiedlichen Varianten einer Zweigliedrigkeit. Dabei existiert neben dem Gymnasium meist (nur) noch eine Schulform im Sekundarbereich. An diesen Schulen lernen Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Latein. Im Bewusstsein, dass dabei nicht alle zum Abitur geführt werden und viele mit dem Erreichen des Mittleren Schulabschlusses (MSA) die Schule verlassen, sind dennoch alle Lehrkräfte verpflichtet, die – vielfach gymnasialen (Korn 2017) – curricularen Vorgaben des Faches Latein zu erfüllen und die Lernenden zur

| | Sek I | | | | Sek II | | | |
|----------------|---------|--------|--------|-------|---------|--------|--------|-------|
| | GY | | NG | | GY | | NG | |
| 2013/14 | 491.946 | 33,68% | 24.366 | 1,17% | 138.752 | 15,96% | 9.477 | 9,44% |
| 2014/15 | 468.760 | 32,73% | 25.418 | 1,07% | 176.243 | 20,20% | 9.835 | 9,28% |
| 2015/16 | 448.562 | 31,63% | 24.474 | 1,16% | 161.738 | 18,74% | 10.020 | 8,87% |
| 2016/17 | 437.825 | 30,90% | 25.476 | 1,19% | 150.830 | 18,03% | 10.701 | 8,81% |

Tabelle 1: Schülerzahlen im Fach Latein
(GY – Gymnasium, NG – nichtgymnasiale, allgemeinbildende Schulen)

Lektüre lateinischer Originaltexte zu befähigen. Daraus entsteht für Lehrkräfte oft eine spürbare Diskrepanz zwischen offizieller Zielsetzung des Fachs und der Unterrichtsrealität.

Da das didaktisch-methodische Handeln im Fach Latein bisher stark auf Abschlüsse und Qualifikation hin orientiert ist und das Latinum bisher als einzige Möglichkeit einer schulischen Zertifizierung gilt, bedarf es hier einer schulformsensiblen Weiterentwicklung. Die Bestrebungen, das gymnasial geprägte Kompetenzmodell des Lateinunterrichts weiterzuentwickeln oder über alternative Zertifizierungsmöglichkeiten (z. B. angepasst an den GER) nachzudenken bzw. insgesamt die sprachbildenden und interkulturellen Potenziale des Lateinunterrichts gerade für nichtgymnasiale allgemeinbildende Schulformen stärker zu reflektieren, können ein positiver Anstoß zur Selbstreflexion der Fachvertreter werden.

3. Aufgaben der Fachdidaktik in der Lehrkräftebildung

Die allmählich flächendeckende Einführung längerer Praxisphasen im Lehramtsstudium stellt auch die altsprachliche Fachdidaktik vor neue Herausforderungen, die nur mit entsprechender personeller Ausstattung bewältigt werden können. Die Fachdidaktik kann ihrer Verantwortung für die weitere positive Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts nämlich nur nachkommen, wenn die Studierenden auf die Praxisphasen professionell (und möglichst in Abstimmung mit dem Vorbereitungsdienst) vorbereitet und in einer für ihre Professionalisierung wichtigen Phase kontinuierlich begleitet werden sowie im Rahmen fachdidaktischer Begleitseminare eine funktionale Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt wird (Kipf 2019b, 2019d).

In diesem Zusammenhang bietet das Forschende Lernen im Rahmen der Praxisphasen lohnende Ansätze (Kipf 2019b). Die Studieren-

den sollen in einem überschaubaren Lernforschungsprojekt spezifische Fragen des Unterrichts untersuchen und auswerten. Auf diese Weise kann für die Studierenden einerseits die Intensität der Praxiserfahrung und ihr Reflexionspotenzial erhöht werden. Andererseits haben sie die Gelegenheit, durch Forschendes Lernen Wissenschaftlichkeit als probates Mittel zur Unterrichts- und Schulentwicklung zu erleben. Wie jüngere Publikationen zeigen, können die dabei erzielten Ergebnisse ein durchaus beachtliches wissenschaftliches Potenzial entwickeln (Sauer et al. 2016).

Diese Schwerpunktsetzungen erfordern einen engen Kontakt der Universitäten zu den Schulen. So ist die Zusammenarbeit mit speziell geschulten Mentoren an den Praktikumsschulen unerlässlich. Auch Vertreter der zweiten Phase müssen einbezogen werden, um den Übergang zum Vorbereitungsdienst anzubahnen. Dabei sollten alle Seiten profitieren: Die Schulen vom forschenden Lernen der Studierenden für die eigene Schulentwicklung, die Mentoren und Seminarlehrer für den eigenen Unterricht bzw. die Lehrerbildung und die Universitäten für eine sinnstiftende Lehre und praxisnahe Unterrichtsforschung. Eine Begleitforschung zu allen diesen Fragen steht bisher noch aus.

4. Historische Forschung als Aufgabe der Fachdidaktik

Warum sollte sich ein Fachdidaktiker mit der Geschichte seiner Disziplin und des damit verbundenen Schulfaches beschäftigen, da sein Platz doch im Hier und Jetzt ist? Handelt es sich nicht um das Interesse einer Minderheit (Klippel 2016), das nur der Vollständigkeit halber in den neuen Forschungshandbüchern zum Fremdsprachenunterricht (Caspari 2016; Doff 2012) eingebunden ist? Dennoch hat die Einbeziehung der historischen Dimension für eine wissenschaftliche Fachdidaktik in Forschung und Lehre eine sehr große Bedeutung, da histo-

rische Fragestellungen Erkenntnispotentiale für Probleme der Gegenwart bieten dürften (Nickel 1982).

Tatsächlich erwies sich für die altsprachliche Fachdidaktik die Erforschung der Geschichte des Latein- und Griechischunterrichts und seiner Didaktik nicht nur als entscheidender Meilenstein auf dem Weg zu einer wissenschaftlichen Disziplin, sondern auch zur Veränderung des Unterrichts. Seit Ende der sechziger Jahre entwickelte sich in den stürmischen Zeiten der Curriculumreform eine auch historisch fundierte Fachdidaktik, die bei allen gewonnenen historischen Erkenntnissen vor allem eine kritische Haltung gegenüber überkommenen Unterrichtsmodellen und Bildungsideologien etablierte. Es kann nicht überraschen, dass sich eine der ersten Arbeiten mit „Sprache und Inhalt lateinischer Lehrbuchtexte“ (Fritsch 1976) beschäftigte, zu einem Zeitpunkt, da der Lateinunterricht didaktisch völlig neu vermessen wurde. Diese erneuerte Fachdidaktik der siebziger Jahre benutzte erstmals seit über einhundert Jahren historische Studien zur Entwicklung tragfähiger didaktischer Konzepte. Dies führte über einen Zeitraum von über 40 Jahren zur Entstehung verschiedener Studien, in denen der altsprachliche Unterricht in Bezug auf Theorie und Praxis z.T. eingehend historisch beleuchtet wurde (Kipf 2006) und aktuellen Diskussionen zumindest teilweise historische Tiefenschärfe verleihen konnte, auch wenn praktisch alle vorhandenen Didaktiken i. d. R. ohne geschichtliche Reflexionen auskommen.

Modellorientiertes Denken wird durch historische Reflexion fernab eines kurzfristig motivierten Bildungsutilitarismus gefördert, die Fachdidaktik im schlimmsten Falle zum Dienstleister der jeweils herrschenden Bildungspolitik macht. Hierdurch wird die lateinische Fachdidaktik in ein übergeordnetes historisches Narrativ der Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte eingeschrieben (Kipf 2019a).

Literatur:

- Bargmann, T. (2011): Was bedeutet eigentlich „Vokabeln beherrschen“? in: N. Hahn & T. Roelcke (Hrsg.), Grenzen überwinden mit Deutsch, Göttingen, S. 59-75.
- Berneke, R. (2017): Kompetenzorientierung im Lateinunterricht, in: M. Janka (Hrsg.), Latein-Didaktik, Berlin, S. 222-231.
- Beyer, A. (2018): Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive. Theorie – Analyse – Konzeption, Heidelberg.
- Beyer, A. (i. Vorb.): Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen.
- Beyer, A. & Liebsch, A. (2018): Das (Sprach)Lehrbuch und inklusiver Fachunterricht am Beispiel Latein, in: A. Langner (Hrsg.), Inklusion im Dialog. Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn, S. 123-130.
- Beyer, A. & Schulz, K. (i. Vorb.): CALLIDUS – Korpusbasierte, digitale Wortschatzarbeit im Lateinunterricht.
- Burmester, A.P. (2018): Textverstehen ohne Rekodierung?, in: M. Korn (Hrsg.), Latein-Methodik, Berlin, S. 146-157.
- Caspari, D. (Hrsg.), (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik, Tübingen.
- Daum, M. (2016): Wortschatz und Lehrbuch, Speyer.
- Doff, S. (Hrsg.), (2012): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen, Tübingen.
- Doff, S. & Kipf, S. (Hrsg.), (2013): English meets Latin, Bamberg.
- Florian, L. (2015): Heimliche Strategien, Göttingen.
- Florian, L. (2018): Arbeit mit digitalen Medien, in: M. Korn (Hrsg.), Latein-Methodik, Berlin S. 137-145.
- Freund, S. & Janssen, L. (Hrsg.), (2017): Communis lingua gentibus, Speyer.
- Friedrich, A. (2017): LRS und Lateinunterricht, Pegasus-Onlinezeitschrift, S. 1- 56.
- Fritsch, A. (1976): Sprache und Inhalt lateinischer Lehrbuchtexte, in: W. Heistermann (Hrsg.), Abhandlungen aus der Pädagogischen Hochschule Berlin, Berlin S. 116-169.
- Große, M. (2015): Pons Latinus: Latein als reflexionsbasierte Brückensprache im Rahmen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts, in: E. M. Fernandez Ammann, A. Kropp & J. Müller-Lance (Hrsg.), Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit

- im Unterricht der romanischen Sprachen, Berlin, Romanistik, S. 185 - 206.
- Große, M. (2017): *Pons Latinus* - Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache, Frankfurt/Main.
- Hensel, A. (2017): Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht, in: *Der Altsprachliche Unterricht*, Jg. 60, Nr. 4+5, S. 2-11.
- Hensel, A. (2018): Impulse für eine zeitgemäße Wortschatzarbeit im altsprachlichen Unterricht, in: *Der Altsprachliche Unterricht*, Jg. 61, Nr. 2, S. 2-11.
- Herkendell, H.E. (2003): Textverständnis und Übersetzung, in: *Der Altsprachliche Unterricht*, Jg. 46, Nr. 3, S. 5-13.
- Hey, G. (2008): Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht, in: F. Maier & G. Hey (Hrsg.), *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen*, Bamberg, Auxilia 59, S. 97-127.
- Hohenner, G. (2016): Der Bereich Wortschatz, in: Akademie für Lehrerfortbildungen und Personalführung (Hrsg.), Dillingen, *Fachdidaktik Latein und Griechisch*, S. 61-75.
- Janka, M. (2017): Übersetzen, in: M. Janka (Hrsg.), *Latein-Didaktik*, Berlin, S. 87-100.
- Jesper, U. et al. (2015): Latein hilft, die deutsche Sprache zu beherrschen, Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (Hrsg.), Kronshagen.
- Jesper, U. et al. (2016): Inklusiver Lateinunterricht, Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (Hrsg.), Kronshagen.
- Jesper, U. (2018): Inklusiver Lateinunterricht, in: M. Korn (Hrsg.), *Latein-Methodik*, Berlin, S. 213-224.
- Kipf, S. (2006): Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Bamberg.
- Kipf, S. (2012): Kompetenzen im Lateinunterricht?!, in: *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg*, Jg. 56, Nr. 4, S. 63-77.
- Kipf, S. (Hrsg.), (2014): *Integration durch Sprache*, Bamberg.
- Kipf, S. (2015a): ...und wo bleibt die Literatur? Gedanken zum Kompetenzerwerb im altsprachlichen Unterricht, in: *Forum Classicum*, Jg. 58, Nr. 2, S. 70-83.
- Kipf, S. (2015b): Forschungsaufgaben altsprachlicher Didaktik, in: S. Kipf & P. Kuhlmann (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht I*, Bamberg, S. 48-55.
- Kipf, S. (2019a): Forschen auch? Gedanken zum Selbstverständnis universitärer Fachdidaktik, in: A. Bikner & M.P. Ahsbahr (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule. Forschung und Innovation im Fachunterricht*, Wiesbaden, S. 27-43.
- Kipf, S. (2019b): Kohärenz durch Kooperation - Altsprachliche Lehrkräftebildung im Spannungsfeld von Universität, Schule und Studienseminar, in: S. Freund & L. Janssen (Hrsg.), *Non ignarus docendi*. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, S. 39-51.
- Kipf, S. (2019c) (i.Vorb.): Mit Heterogenität produktiv umgehen? Sprachsensibel Latein unterrichten!, in: M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein*, Göttingen.
- Kipf, S. (2019d): Wider die Fragmentierung, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 07.03.2019.
- Kipf, S. & Frings, K. (2014): Latein als Brückensprache, in: S. Kipf (Hrsg.), *Integration durch Sprache*, Bamberg, S. 22-42).
- Kipf, S. & Moser, V. (2015): Inklusion und Lehrerbildung, in: J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*, Stuttgart, S. 29-38.
- Klippel, F. (2016): Historische Forschung, in: D. Caspari (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*, Tübingen, S. 31-39.
- Korn, M. (2015a): Das Handlungsfeld Sprachunterricht, in: S. Kipf & P. Kuhlmann (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht I*, Bamberg, S. 27-33.
- Korn, M. (2015b): *Ne verba nos deficient!* Wortschatzarbeit im zeitgemäßen Lateinunterricht aus fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Sicht, München.
- Korn, M. (2017): Latein - nur gymnasial?, in: S. Kipf, P. Kuhlmann & M. Schauer (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht II*, Bamberg, S. 70-79.
- Korn, M. (2018): Wortschatz, in: M. Korn (Hrsg.), *Latein-Methodik*, Berlin, S. 10-18.
- Korn, M. & Kuhlmann, P. (2015): Erwartungen an das Unterrichtsfach Latein im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags, in: S. Kipf & P. Kuhlmann (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht I*, Bamberg, S. 8-15.
- Korn, M., Kuhlmann, P. & Scholz, I. (2017): Das EPA-Grundproblem, in: S. Kipf, P. Kuhlmann & M. Schauer (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht II*, Bamberg, S. 7-12.

- Kuhlmann, P. (2011): Kompetenzorientierung und Lateinunterricht in der Oberstufe, in: Forum Classicum, Jg. 54, Nr. 2, S. 114-123.
- Kuhlmann, P. (2015): Wortschatzlernen im Lateinunterricht, in: M. Frisch (Hrsg.), Alte Sprachen - neuer Unterricht, Speyer, S. 153-184.
- Kuhlmann, P. (2016a): Aktuelle Forschungstendenzen in der lateinischen Fachdidaktik, in: cursor 12, 8-12.
- Kuhlmann, P. (2016b). Wortschatzlernen im Lateinunterricht - Mythen und Fakten, in: Forum Schule, Jg. 63, S. 40-56.
- Kuhlmann, P. & Horstmann, H. (2018): Wortschatz und Grammatik üben. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht, Göttingen.
- Kuhlmann, P. & Kühne, J. (2015): Referendariat Latein, Berlin.
- Kühne, J. (2017): Theorie der Leistungsbeurteilung, in: S. Kipf, P. Kuhlmann & M. Schauer (Hrsg.), Perspektiven für den Lateinunterricht II, Bamberg, S. 13-20.
- Kühne, J., Lobe, M., Kuhlmann, P., Scholz, I., Korn, M., Losek, F. & Seitz, M. (2017): Das Handlungsfeld Leistungsbeurteilung, in: S. Kipf, P. Kuhlmann & M. Schauer (Hrsg.), Perspektiven für den Lateinunterricht II, Bamberg, S. 13-69.
- Liebsch (2019): Inklusionssensibler Lateinunterricht: Auf die Planung kommt es an, in: Frohn et al. (Hrsg.), Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen, Bad Heilbrunn, S. 107-114.
- Liebsch, A. (2019) (i.Vorb.): *Cogitamus ergo sumus...* – Aufgaben, die zum Denken anregen.
- Maier, F. (2011): Latein - ein Fach ohne Identität?, in: Forum Classicum, Jg. 54, Nr. 3, S. 199-204.
- Meissner, H. (2011): Vom Ungenügen der Kompetenzorientierung im Gymnasialunterricht, in: Forum Classicum, Jg. 54, Nr. 3, S. 205-215.
- Nickel, R. (1982): Einführung in die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts, Darmstadt.
- Nickel, R. (2016): Übersetzen und Übersetzung, Speyer.
- Niedermayr, H. (2010): Standardisierung und Kompetenzorientierung im österreichischen Lateinunterricht, in: Latein Forum, Jg. 72, S. 1- 19.
- Sauer, J., Baden, V., Bockermann, P., Engelbrecht, V. & Neufeld, P. (2016): Wortschatz in der Werkstatt, in: Pegasus-Onlinezeitschrift, Jg. 2016, S. 1-50.
- Schirok, E. (2010): Wortschatzarbeit, in: M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen, S. 13-34.
- Scholz, I. (2010): Diagnose und Differenzierung, in: M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen, S. 175-189.
- Scholz, I. (2015): Umgang mit Heterogenität, in: S. Kipf & P. Kuhlmann (Hrsg.), Perspektiven für den Lateinunterricht I, Bamberg, S. 41-47.
- Scholz, I. & Weber, K.-C. (2011): Denn sie wissen, was sie können, Göttingen.
- Siebel, K. (2017): Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht, Göttingen.
- Stratenwerth, D. (2007): *Vitae discere*, in: Forum Classicum, Jg. 50, Nr. 3, S. 176-194.
- Sundermann, K. (2016): Der altsprachliche Unterricht in Rheinland-Pfalz, Worms. [online] <http://www.dav-rlp.de/aktuell/8-verbandsarbeit/106-der-altsprachliche-unterricht-in-rheinland-pfalz-bericht-fuer-2014-2016> [15.4.19].
- Targonska, J. (2011): Lexikalische Kompetenz - ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs, in: Glottodidactica, Jg. 37, S.117-127.
- Targonska, J. & Stork, A. (2013): Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Jg. 24, Nr. 1, S. 71-108.
- Utz, C. (2000): Mutter Latein und unsere Schüler - Überlegungen zu Umfang und Aufbau des Wortschatzes, in: P. Neukam (Hrsg.), Antike Literatur - Mensch, Sprache, Welt, München, S. 146-172.
- van de Loo, T. (2016): Wortschatzarbeit - neuere Perspektiven und schulische Praxis, in: Pegasus-Onlinezeitschrift, Jg.2016, S. 131- 151.

Anmerkungen:

- 1) Dieser Aufsatz stellt die aktualisierte Fassung eines in der Zeitschrift „Seminar“ veröffentlichten Beitrags dar (Beyer, A., Kipf, S., Liebsch, A.-C., Zimmermann, S. (2017): Zwischen Aktualität und historischer Forschung: Entwicklungstendenzen in der Fachdidaktik Latein., in: Seminar, Jg. 23, Nr. 4/2017, S. 5-18.).
- 2) Nickel (2016) differenziert die in der altsprachlichen Didaktik vorherrschenden Termini dekodieren und rekodieren wie folgt: dekodieren = Übersetzungskompetenz, die sich aus Texterschließungs- und Interpretations-

- kompetenz zusammensetzt, und rekodieren = translatorische Kompetenz (Übertragung in die Zielsprache).
- 3) Die übrigen 90% verteilen sich wie folgt: 20% schriftliche Sinnerfassung des Übersetzungstextes, 30% sog. Checkpoints (Überprüfung der Erfassung sprachlicher Details), 40% Aufgaben zum lat. Interpretationstext.
 - 4) Die Bewertung der mündlichen Leistungen wird zwar ebenfalls diskutiert, doch sind lernprozessbewertende Verfahren (z. B. mittels Portfolios oder dialogischem Beurteilungsverfahren) wegen der geringeren gesetzlichen Regulierung leichter umzusetzen.
 - 5) Unter Schulen mit mehreren Bildungsgängen fallen folgende Schularten: Integrierte Gesamtschule, Kooperative Gesamtschule, Gemeinschaftsschule (Baden-Württemberg, Saarland, Sachsen- Anhalt, Schleswig Hol-

stein, Thüringen), Integrierte Sekundarschule (Berlin), Oberschule (Bremen, Niedersachsen), Regionale Schule (Mecklenburg-Vorpommern) teilweise, Stadtteilschule (Hamburg), Sekundarschule (Nordrhein Westfalen).

- 6) Obwohl die Freien Waldorfschulen, Förderschulen, Abendschulen und Kollegs zu den allgemeinbildenden Schulen zählen, wurden deren Lateinschülerzahlen nicht beachtet, da ihr Anteil verschwindend gering ausfällt. Quelle: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00033325/2110100177004_korr08122017.pdf, 15.04.2019.

ANDREA BEYER

STEFAN KIPF

ANN-CATHERINE LIEBSCH

STEFANIE ZIMMERMANN

Antike Mythen in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart

1. Aktuelle Mythenadaptionen

Adaptionen antiker Mythen stehen in der aktuellen Roman- und Filmlandschaft hoch im Kurs. Die Welle um Freaks, bevorzugt Halbgötter, die einen Wandel zum emanzipierten Helden in einer mythologisch anmutenden, mehr oder weniger logisch aufgebauten fantastischen Welt vollziehen, ist noch lange nicht zu Ende, obwohl ein solches u. a. Schweikart bereits im Jahr 2014 konstatiert hat, der den Schwerpunkt der aktuellen Fantasywelle eher in dem Subgenre der Dystopie sieht:

„[...] nach dem feuerwerkartigen Aufblitzen der Halbgötter-Romane à la Percy Jackson oder der Göttlich-Trilogie von Josephine Angelini bietet die Dystopie eine der vielfältigsten Variationsmöglichkeiten der momentan im Buchmarkt so erfolgreichen Fantasy-Literatur.“¹

So sind seit 2017 einerseits die neuen Serien *Götterfunke* von Marah Woolf, *Die Götter sind los* von Maz Evans und die *Die Abenteuer des Apollo-Reihe* mit den Titeln *Das verborgene Orakel*, *Die dunkle Prophezeiung* und *Das brennende Labyrinth* von Percy-Jackson-Autor Rick Riordan erschienen, die die antike Götter- und Heroenwelt in ein (post)modernes Gewand² kleiden. Zudem boomen jedoch seit 2016/17 auch Nacherzählungen von griechisch-römischen Sagen, die das klassische Substrat durch eine psychologisierende Erzählperspektive lebendig erscheinen lassen: Riordan perspektiviert mit *Percy Jackson erzählt Griechische Göttersagen* und *Percy Jackson erzählt Griechische Heldensagen* die antiken Mythen aus der ironisch-flapsigen Sicht des pubertierenden Schülers Percy neu.³ Des Weiteren erneuert