

mit Eckermann vom 28.3.1827 (90f.). In dem Zitat stört sich Goethe an einem Motiv, das er für inakzeptabel hält und äußert daher den Wunsch, dass die Philologie die Echtheit dieser Passage widerlege (90/91). In der Tat gab es Fachleute, die diese Passage für unecht erklärten, aber Z. verweist auch auf Argumente für die Echtheit (mit Hinweis auf die einschlägige Forschungsliteratur). An diesem Beispiel wird deutlich, dass Überlieferungsfragen von Texten, aber auch Vergleiche mit anderen Autoren oder Textstellen und der ideologische Standpunkt der Interpreten in der jeweiligen Epoche entscheidend sein können. Zentrale Textpassagen werden von Z. interpretiert, so dass ein Gesamtbild des Stückes entsteht. Dem Autor gelingt es auf engem Raum, wesentliche Gedanken und Ideen der Griechen zu vermitteln, die auch in unserer Zeit von großer Bedeutung sind: existentielle, religiöse und philosophische Fragestellungen, z. B. das Individuum und die Welt, die Seinsfrage, Charakter und Schicksal, Schuld und Sühne.

Zitate werden stets in deutscher Übersetzung geboten, Einzelbegriffe zweisprachig, ein Verfahren, das es erlaubt, ein Schlüsselwort gegebenenfalls im griechischen Originaltext schneller finden zu können.

Wer sich mit der griechischen Tragödie befassen möchte, ist gut beraten, auf das instruktive Buch von Zimmermann zurückzugreifen, um einen ersten Zugang zum Thema zu erhalten.

DIETMAR SCHMITZ

*Janka, M. (Hrsg., 2017): Latein. Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, Cornelsen, 256 S., EUR 23,99 (ISBN 978-3-589-15531-6).*

In einer Zeit des Aufbruchs des altsprachlichen Unterrichts, des Versuchs, ihn wieder

für viele zu öffnen, in einer Zeit der Angriffe von vielen Seiten und der manchmal verzweifelt wirkenden Versuche, das oft schwierige oder schwierig zu vermittelnde Fach sympathisch und modern zu machen – in einer solchen Zeit sucht man nach zusammenfassenden Überblicken. Versuche dazu gibt es mehrere.

Das hier zu besprechende Werk enthält die folgenden Beiträge oder Kapitel: Vorwort (S. 6-7). – Teil I: Voraussetzungen: 1. Volker Müller: Historisch-institutionelle und kulturelle Voraussetzungen (S. 8-34). – 2. Volker Müller: Schülerindividualität (S. 35-39). – Teil II: Unterricht: 3. Volker Müller / Markus Janka: Die Spracherwerbsphase und ihre Zielsetzung (S. 40-61). – 4. Volker Müller: Arbeiten mit dem Lehrwerk (S. 62-86). – 5. Markus Janka: Übersetzen (S. 87-100). – 6. Markus Janka Textarbeit (S. 101-112). – 7. Markus Janka: Formen der Interpretation (S. 113-132). – 8. Jan König: Die Lektürepräsenz (S. 133-155). – 9. Rüdiger Bernek: Unterrichtsplanung (S. 156-171). – Teil III: Herausforderungen: 10. Volker Müller: Fachspezifische didaktisch-methodische Forderungen an den Lateinunterricht (S. 172-181). – 11. Volker Müller: Alternative Unterrichtsmethoden (S. 182-190). – 12. Volker Müller: Kooperation im fächerverbindenden und fächerübergreifenden Lateinunterricht (S. 182-202). – 13. Michael Stierstorfer: Latein und die Präsenz der Antike in der postmodernen Alltagskultur (S. 203-221). – 14. Rüdiger Bernek: Kompetenzorientierung im Lateinunterricht (S. 222-231). – 15. Volker Müller: Inklusion im Lateinunterricht (S. 222-238). – Literatur (S. 239-256). Der Autor Volker Müller steuert also zur von Janka herausgegebenen Fachdidaktik insgesamt ca. 104 Seiten von insgesamt 256 Seiten bei, das sind etwa 40,6%. Vom Herausgeber Janka stammen 59 Seiten von insgesamt 256 Seiten, ca. 23,05%.

Der Herausgeber dankt dem Verlag im Vorwort „für die Aufgeschlossenheit gegenüber seinem Konzept, unterschiedliche Forscher- und Lehrergenerationen aus Universität und Schule einbinden zu können“ (S. 7). Das klingt gut, denn es verkündet Pluralismus und Offenheit. Aber ich kann bei den Autoren (laut Autorenverzeichnis, S. 2) höchstens zwei Generationen erkennen: Markus Janka und Rüdiger Bernek auf der einen Seite, Volker Müller, Michael Stierstorfer und Jan Michael König auf der jüngeren Seite. Ebenso wenig kann ich erkennen, dass es hier unterschiedliche Forschergenerationen und Lehrergenerationen gibt. Was sind überhaupt unterschiedliche Forschergenerationen? Meint der Herausgeber ältere und jüngere, also unterschiedlich alte, oder meint er traditionelle und provokante oder ungewöhnliche Methodiker? Das wird weder an dieser Stelle noch im gesamten Buch deutlich. Unterschiedliche „Lehrergenerationen“ lassen sich bei den Verfassern nicht finden, viele der Autoren des vorliegenden Bandes sind entweder gar nicht oder wenig durch Schulpraxis ausgewiesen.

Grundsätzlich handelt es sich um ein ambitioniertes Werk. Denn es versucht, Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu verbinden und möglichst umfassend zu sein. Die Themen der Kapitel lassen auch auf den ersten Blick vermuten, dass viele wichtige Fragen und Bereiche des Lateinunterrichts berücksichtigt sind. Aber fast jedes Kapitel bietet Probleme für den Leser und für die praktische Nutzbarkeit. Die meisten Kapitel können hier nur knapp geschildert und besprochen werden.

Kapitel 1 ist in vielen Teilen eine Darstellung, die sich auf Darstellungen anderer verlässt, also bereits vermitteltes und gefiltertes, oft lexikalisches Wissen referiert und nicht auf Lektüre der Originale beruht. Oft geht das nicht

anders, aber größte Vorsicht und Prüfung der referierten Referate wäre angebracht gewesen. Das Kapitel verschafft einen Überblick über die Entwicklung des Lateinunterrichts von der Antike bis zum Jahr 2017. Es scheint für den historischen Überblick mehr von der erwähnten Sekundärliteratur zu leben als von der Lektüre all der genannten Quellen von Donat und Priscian bis Robinsohn. Aus diesem Grund ist das Kapitel zumindest bis zur Seite 18 äußerst kompakt und voraussetzungsreich und bleibt unanschaulich. Wer auch nur einige der genannten Originalwerke gelesen hat, versteht hingegen den Text. Wer älter ist, hat die gesamte dargestellte Entwicklung mitverfolgt, und insofern ist die historische Darstellung des Verfassers (der 2017 sein zweites Staatsexamen ablegte) dennoch eine auf großer Arbeit beruhende Leistung. Bedauerliche Lücken: Heinrich Roth wird im Zusammenhang der Seiten 16-17 nicht erwähnt (Roth, H. (1957-1983): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens). Bei der Darstellung der Lehrplanentwicklung fehlt der Hinweis auf die „Berliner Schule“ (Heimann, P. / Otto, G. / Schulz, W. (1979): Unterricht: Analyse und Planung, zehnte Auflage, Hannover). Ab S. 18 wird die Darstellung konkreter und anschaulicher, denn sie behandelt, wenn auch wiederum lückenhaft, die Entwicklung des Lateinunterrichts seit 2001. Ein Verweis auf die vielen von Kultusministerien veranlassten Untersuchungen zum Sprachniveau bei Schülern der 6. Jahrgangsstufe mit entweder Latein oder Englisch als erster Fremdsprache wäre erfreulich gewesen; dieser Verweis erfolgt erst in einem anderen Beitrag auf S. 194f. Ebenso fehlt der Hinweis auf den wichtigen Aufsatz von Klaus Westphalen (2003): Latein oder Französisch. Überlegungen zum Bildungswert der zweiten Fremdsprache – Replik auf eine

empirische Untersuchung, Forum Classicum 46.1, S. 3-11 (der Aufsatz bringt Einwände gegen die Behauptungen in vier Aufsätzen von Ludwig Haag und Elisabeth Stern, von denen zwei im Literaturverzeichnis genannt sind).

Das Kapitel 2 über „Schülerindividualität“ (S. 35-39) ist eine sehr knappe Darstellung der notwendigen Differenzierung. Es wird wohl kaum ausreichen, um den Lesern Anleitungen zu geben, aber dies ist zugegebenermaßen auch schwierig. Es müsste sogar ein Kapitel über Lehrerindividualität hinzukommen, denn es ist unmöglich, dass jede Lehrperson dieselben Methoden gleich engagiert oder gleich charismatisch anwendet.

Das Kapitel 3 („Die Spracherwerbsphase und ihre Zielsetzung“, S. 40-61) plädiert sinnvoll dafür, dass Grammatikarbeit nicht nur der Übersetzungsfähigkeit dient, sondern der sogenannten Sprachautonomie und der Lektürefähigkeit insgesamt (also zum Beispiel auch der Fähigkeit, Texte zu erschließen). Es enthält ein begründetes Plädoyer für die Verbindung von Kulturkunde oder Realienkunde mit der Wortschatzarbeit.

Das Kapitel 4 („Arbeiten mit dem Lehrwerk“) gibt eine fleißige Übersicht über die Lehrbuchgenerationen und ihren Aufbau. Die Probleme der einzelnen Konzeptionen oder die Einwände dagegen, auch die Argumente Pro und Contra älterer und neuerer Lehrwerke werden nicht vollständig erwähnt und nicht an Beispielen exemplifiziert. Wie man „mit“ einem Lehrwerk in der Praxis arbeitet oder wie man manchmal auch „gegen“ ein Lehrwerk arbeiten muss, ist das tägliche Kunststück der Lehrkräfte und der Lernenden. Dazu bekommt man keine genauen Praxisbeispiele. Das einzige Beispiel stammt aus dem verlagseigenen Werk *Adeamus* (S. 73). Eine genaue Abstimmung mit

dem Kapitel 3 wäre ertragreich gewesen, ebenso mit dem ganz anders ausgerichteten Abschnitt zur Wortschatzarbeit (S. 146-150) in Kapitel 8 („Die Lektürephase“). Auf S. 80f. werden ohne jede Wertung und meist ohne Beispiel Übungsformen und Formen der Wortschatzarbeit katalogartig mit dem Terminus vorgestellt. Neu für die lateinische Fachdidaktik ist der hochinteressante Hinweis auf Geoffrey Leechs „Sieben Arten von Bedeutung“ und deren Anwendung im Unterricht (Leech, G. N. (1974): *Semantics. The Study of Meaning*, Harmondsworth). Andererseits wird das Werk Wirth, Th. / Seidl, Ch. / Utzinger, Ch. (2006): *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium (Sprachtheorie für Maturitätsschulen)*, Zürich (vgl. [www.swisseduc.ch/sprache/](http://www.swisseduc.ch/sprache/)) nicht rezipiert. Es wird aber im Literaturverzeichnis mit verkürzter Verfasserangabe aufgeführt (Theo Wirth et al.) und im Kapitel 12 auf S. 195 genannt.

Kapitel 5, 6 und 7 stammen vom Herausgeber selbst. Sie behandeln das zentrale Geschehen des Lateinunterrichts: Textarbeit, Interpretieren, Übersetzen. Die Beiträge sind eher auf dem Stand von 2012, auch wenn spätere Veröffentlichungen erwähnt werden, allerdings lückenhaft. Eine Unterscheidung der verschiedenen Funktionen des Übersetzens bei der ersten Lektüre, bei der „Dekodierung“ des Textes, bei der endgültigen Wiedergabe und bei Überprüfungen wird nicht deutlich. Bedauerlicherweise wiederholt Janka seine Verwechslung von Lohmann und Glücklich und schreibt dem Rezensenten das „sukzessive Determinieren“ Lohmanns zu. Das hatte er bereits in einem früheren Aufsatz in der Zeitschrift *Scrinium* getan (Janka, M. (2011): *Neue Rhapsoden braucht das Land. Zur Praxis neuerer deutscher Übersetzungen aus den alten*

Sprachen, *Scrinium* 56.1+2, S. 3-21). Diesen Artikel erwähnt Janka auch in seinem Beitrag. Der Rezensent hatte damals eine Gegendarstellung veröffentlicht: Glücklich, H.-J. (2011): Übersetzen und Erschließen – Zur Abwehr problematischer Vorstellungen, *Scrinium* 56.3, S. 20-35. Sie stand ebenfalls in *Scrinium* und beide Aufsätze, der Jankas und der Glücklichen, standen lange Zeit nebeneinander auf der Website des Landesverbands Rheinland-Pfalz. Ich hatte nachgewiesen, dass Lohmanns und meine Methode unterschiedlich sind. Dieter Lohmann hatte in seinem Aufsatz „Die Schulung des natürlichen Verstehens im Lateinunterricht“ (Der altsprachliche Unterricht 11,3, 1968, 5-40), folgende Ausdrücke verwendet: S. 17: „syntaktische Determinierung“, vorher S. 15-16: „Determinierungsvorgang“, „Sukzessivität der einzelnen Satzglieder“, nachher S. 18: „Dieser Prozess wirkt, wie sich zeigen ließ, ‚dynamisch‘ in steter Vorausschau auf das Satzende, das schrittweise durch die sukzessive funktionale Einordnung der einzelnen Satzglieder determiniert wird.“ Entsprechend spricht Stefan Kipf (Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Bamberg 2006, S. 86) sachrichtig vom „sukzessiven Verfahren“ und vom „sukzessiven Determinieren zum Verb hin“. Der Zusatz „zum Verb hin“ ist wichtig, denn gerade dies berücksichtigt Janka kaum. Ebenso wenig charakterisiert er meinen Vorschlag richtig. Ich spreche von einer „linearen Erschließung der Satzkerne“ („Satz- und Texterschließung“, in: Der altsprachliche Unterricht 30,1,1987, 5-31). Ich verweise dabei auf meinen anderen Aufsatz „Lineares Dekodieren, Textlinguistik und typisch lateinische Satzelemente“, in: Der altsprachliche Unterricht 19,5, 1976, 5-36. Janka berücksichtigt bei der Darstellung meines Verfahrens auch nicht, dass ich das lineare Erfassen

von Wortblöcken immer mit der semantischen satzübergreifenden Texterschließung verbinde, deswegen hieß mein von ihm erwähnter Aufsatz ja auch „Satz- und Texterschließung“ und stellt auf den Seiten 23-25 die „textsemantisch-textsyntaktische Erschließung“ dar, auf den Seiten 25-29 die „Kombination von Text- und Satzererschließung“ und den „Aufbau von Lektürestunden“, auf Seite 29f. den „Aufbau einer Erwartung an den Text – die echte Lesersituation“.

Sehr gut hat Werner Meincke in einem von Janka nicht berücksichtigten Aufsatz die verschiedenen Methoden praxisnah dargestellt (Meincke, W. (1993): Handreichungen zur Satz- und Texterschließung im Lateinunterricht, Der altsprachliche Unterricht 36.4+5, S. 69-84). Janka (S. 92 oben) schreibt dennoch wieder fälschlich das „sukzessive Determinieren“ Lohmanns dem Autor Glücklich zu und kritisiert beide Verfahren als eine Verbindung von Satzanalyse und Konstruktion. Dass beim linearen Dekodieren nach Satzschwerpunkten der Satzkerne gefunden werden soll (also entweder ein Prädikat als finites Verb oder ein Prädikat in „eingebetteten“ Formen wie A.c.i., P.c., Abl. abs. und nd-Fügung), mithin also alle Verbformen relevant werden, lässt er außer Acht, ebenso dass dann eben nicht weiter konstruiert werden soll, sondern die innerhalb der gefundenen Satzabschnitte stehenden Wörter nach und nach dem Verbkern zugeordnet werden sollen. Kurz darauf unterscheidet dann Janka allerdings lineares Dekodieren und sukzessiv-ganzheitliche Verfahren (S. 92 Mitte). Er ordnet dabei dem linearen Dekodieren sogar die Berücksichtigung aller Verbformen zu, verwendet dabei Ausdrücke wie „Partizipialien“ und „Gerundialien“ und berücksichtigt sonst nur Subjekte und Objekte. Schließlich verlangt er auf S. 98 die Sicherung des Erkannten „durch eine möglichst sukzessiv

verfahrende Musterübersetzung“. Aber genau diese sukzessive Übersetzung ist Gegenstand eines sukzessiven Determinierens (ich würde allerdings nicht von einer Musterübersetzung sprechen). Die mehrfachen nicht konformen Darstellungen sind verwirrend.

Die Kritik an den immer wieder standardisiert angeführten Übersetzungsvorstellungen von Wolfgang Schadewaldt und Manfred Fuhrmann (S. 99) ist erfrischend und produktiv. Die Forderung an das schulische Übersetzen hingegen ist viel zu weitgehend und berücksichtigt nicht, dass Texte eigentlich gelesen und nicht übersetzt werden. Zitat von S. 100: „Gerade die **Prinzipientreue oder Skopos-Konsequenz**, die als wesentliches Merkmal gelingenden Übersetzens im Sinne des Originals und im Dienst am Zielpublikum erhellen muss, öffnet die Augen für die beiden vornehmsten kulturellen Aufgaben des literarischen Übersetzens, als dessen *Vorform und Übungsgelände* das schulische Übersetzen stets auch zu betrachten ist: nämlich die mimetische, Tiefenverständnis heischende Annäherung an Gehalt und Form des vielschichtigen Urtextes ebenso wie die Bewusstmachung der letztthin beharrlichen Uneinholbarkeit desselben, zumal wenn es sich, wie bei unseren Beispielen aus HOMER und VERGIL, um geniale Sprachkunstwerke wie die *kanonischen Texte der antiken Poesie* handelt.“ (Schriftformatierung und Sprache sind beibehalten.) Abgesehen von dem etwas mystisch klingenden oder sogar unverständlichen Sprachduktus: Soll tatsächlich der Lateinunterricht gute Übersetzer ausbilden?

Kapitel 7 („Formen der Interpretation“, S. 113-132) ist zwar eine kluge und auch aspektreiche Übersicht über die Formen der Interpretation an Universität und Schule. Es fehlt aber die Erwähnung neuerer Tendenzen, beispiels-

weise Schwindt, J. (Hrsg., 2009): Was ist eine philologische Frage? Beiträge zur Erkundung einer theoretischen Einstellung, Frankfurt. – Ders.: *Thaumatographia oder Zur Kritik der philologischen Vernunft*. Vorspiel: Die Jagd des Aktaion (Ovid, *Metamorphosen* 3, 131-259) (= Bibliothek der klassischen Altertumswissenschaften. Band 150). Heidelberg 2016. Im Literaturverzeichnis erwähnt ist aber Schwindt, J. (Hrsg., 2002): *Klassische Philologie inter disciplinas*. Aktuelle Konzepte und Methoden eines Grundlagenfaches, Heidelberg. Bei der Darstellung verschiedener Interpretationsrichtungen hätte das Werk von Thomas A. Schmitz Hilfestellung geben können, es ist immerhin im Literaturverzeichnis erwähnt (Schmitz, Th. A. (2002, <sup>2</sup>2006): *Moderne Literaturtheorie und antike Texte*. Eine Einführung, Darmstadt). Es fehlen zum Beispiel „Dekonstruktion“, „Genderstudies“, „psychologische“ Interpretation, obwohl diese Verfahrensweisen entweder methodisch von Belang sind oder bei der produktiven Rezeption eine wichtige Rolle spielen. In den Beispielen fehlen Hilfen dazu, wie man die produktive Rezeption im Unterricht anregt und organisiert, also auch Hilfen zur szenischen Darstellung und szenischen Interpretation und zur Anfertigung von Filmen und Bildern oder Bilderfolgen durch Schülerinnen und Schüler. Die Beiträge der Zeitschrift „Der altsprachliche Unterricht“ sind wenig rezipiert, ebenso wenig die der Online-Zeitschrift „Pegasus“. Der Text-Bild-Vergleich wird berücksichtigt, der Text-Film-Vergleich nicht. Obwohl Janka die Veröffentlichung der Akademie Dillingen kennt und bei seinen Darstellungen zum Übersetzen einem dort veröffentlichten Beitrag bis in die Terminologie („Skopos-Konsequenz“) folgt, nennt er nicht den praxisnahen Beitrag zur Interpretation: Absch, D. / Wunsch, R. (2013):

Wege und Formen der Interpretation im gymnasialen Unterricht, in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (Hrsg.), Fachdidaktik Latein, Dillingen, S. 143-163 (8.1: Definition, Grundsätzliche Überlegungen, S. 143-149; 8.2: Interpretationsansätze und Formen der Interpretation im Unterricht, S. 150-163).

Kapitel 8 („Die Lektürephase“, S. 133-155) scheint zunächst ein praktischer Überblick über Fragen und Ziele des Lektüreunterrichts zu sein. Der Beitrag ist auch im Unterschied zu manchen anderen angenehm zu lesen. Aber er hat erstaunliche Mängel und Lücken, die die Brauchbarkeit einschränken. Er wiederholt bekannte Dinge zum Didaktischen Dreieck Schüler-Lehrer-Inhalt und beruft sich dabei auf Kuhlmann, P. (2010): Lateinische Literaturdidaktik, Bamberg, S. 15. Die Erkenntnisse stammen aber nicht von Kuhlmann, sondern sind seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts in der altsprachlichen Fachdidaktik etabliert. Dasselbe gilt für die vom Verfasser so genannten „Lektüreprinzipien“ Autorenlektüre, Werklektüre, thematische Lektüre. Vieles ist viel zu knapp dargestellt und ohne Lösungsvorschläge für Probleme, z. B. die Kompetenzorientierung und die Differenzierung. Dem Abschnitt über Lektüreausgaben fehlt die Weite, er beschränkt sich auf die Ausgaben eines bayerischen Verlags und berücksichtigt nicht die Verdienste der folgenden Reihen: Klett: Altsprachliche Texte (Rote Reihe), Klett: Libellus, Vandenhoeck + Ruprecht: Exempla. Lateinische Texte, Diesterweg: Modelle für den altsprachlichen Unterricht. Viereinhalb Zeilen zur Visualisierung (S. 154) sind zu wenig, zumal wenn sie eher eine Leerformel sind. Und bei den vielen zusätzlich genannten Reihen und weiteren neuen Reihen ist das Urteil leichtfertig, „dass gerade Hand-

lungsorientierung und Textkompetenz noch verstärkte Aufmerksamkeit in Lektüreausgaben erfahren könnten“ (S. 155). Die Forderung, hierbei „neue Medien“ einzusetzen, müsste mehr reflektiert werden, erstens weil viele der Methoden bereits gang und gäbe sind und auch ohne Computer angewendet werden können, zweitens weil manche Methoden bereits im Internet angeboten werden (Einbindung von Kultur- und Realienkunde), drittens weil nirgends berücksichtigt wird, dass Urheberrechte berücksichtigt werden müssen und der Erwerb solcher Rechte die Preise von gedruckten oder Online-Ausgaben in ungeahnte Höhen schnellen lassen würde (z. B. Einbindung von Filmausschnitten), viertens weil gerade in Bayern keine Textausgaben zugelassen werden, die Verweise auf Websites enthalten.

Zur Einteilung der Lektürephasen in Begleitlektüre, Überganglektüre, Anfangslektüre und Hauptlektüre (es kommt noch die „Interimslektüre“ hinzu) verweist der Verf. auf Nickel, R.: Lexikon zum Lateinunterricht, Würzburg 1981, Bamberg 2001. Diese Einteilung beruht aber auf meinen Ausführungen in Glücklicher, H.-J.: Lateinunterricht, Göttingen 1978, S. 140-157, Göttingen <sup>3</sup>2008, 142-159 (vorher schon in: Lateinische Lektüre in der Sekundarstufe I, Kronshagen bei Kiel 1977, IPTS-Arbeitspapiere zur Unterrichtsfachberatung, Unterrichtsfach: Latein, 37 S.). So werden falsche Urheber kreiert und der Nutzer des Buches wird sich nicht auf die Quelle, sondern auf das Zitat eines Zitats der Quelle berufen, wenn er nicht achtgibt.

Das Kapitel 9 (Unterrichtsplanung, S. 156-171) geht endlich weg von dem Schema Hausaufgabenkontrolle, Neudurchnahme, Übung, Hausaufgabe, lässt Varianten zu und enthält Zustimmungswertes. Aber ausgeführte Beispiele fehlen. Dazu hätte auch die Präsentation einiger

Unterrichtsentwürfe gehört, die angehenden Lehrern, Referendaren und Praktikanten als Beispiel dienen könnten.

Das Kapitel 10 („Fachspezifische didaktisch-methodische Forderungen an den Lateinunterricht“, S. 172-181) bespricht Handlungsorientierung, Visualisierung, „Bilddidaktik“, Motivation und Unterrichtsmedien, alles sehr kurz und ohne ausführliche Beispiele, die Methodenvarianz zeigen könnten. Es wird – wie in so vielen anderen didaktischen Werken – gesagt, was man machen sollte und machen kann, aber nicht, wie man es macht.

Kapitel 11, ein Übersichtsbeitrag mit dem Titel „Alternative Unterrichtsmethoden“ (S. 182-190), ist hilfreich, auch wenn er kaum konkrete Beispiele darstellt. Er zeigt das Dilemma, in dem sich Lehrer und Lehrerinnen befinden, wenn sie schülerorientierte alternative Unterrichtsformen mit den Maßgaben und Vorschriften der Lehrpläne und Behörden zur Lernerfolgskontrolle verbinden sollen (S. 183). Allerdings ist der Ausgangspunkt dieses Beitrags anfechtbar. Der Autor zitiert im Jahr 2017 die angebliche Behauptung Julia Drumms aus dem Jahr 2007, der Lateinunterricht biete durch „handlungs- und produktionsorientierten Textumgang“ (so der Ausdruck des Verfassers Müller) die Möglichkeit, die „übliche ... passive ... Rezeption literarischer Inhalte“ zu verlassen. Für dieses Zitat verweist er auf Drumm, J. / Frölich, R. (2007): *Innovative Methoden für den Lateinunterricht*, Göttingen, S. 35. Dort steht aber nichts von „üblicher ... passiver ... Rezeption literarischer Inhalte“. Auf S. 14 hingegen steht tatsächlich als Behauptung des Mitarbeiters Philipp Wehmann: „das übliche Schema der passiven Rezeption literarischer Inhalte“. Die Behauptung, es gebe keine aktive Auseinandersetzung mit dem Text, war aber auch schon 2007

falsch. Sie trifft nur dann zu, wenn vom Schüler nichts anderes als Übersetzen in gängiger Art verlangt wird, alle anderen Überlegungen nicht zur Sprache kommen und nicht die schon lange davor geforderte und bestehende Sammlung aller Fragen und Vergleiche des Textes mit der eigenen Situation. Alles darüber Hinausgehende, und sei es noch so kognitiv, ist nicht passive, sondern äußerst aktive Rezeption! Die Matrix des DAV stammt aus dem Jahr 1971. Dazu findet man sogar einen studentischen Beitrag aus einer Seminarveranstaltung des Autors Volker Müller im Wintersemester 2011/2012 im Internet: [https://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/studium\\_lehre/lehrverans/winter\\_1112/einf\\_fachdid\\_lat/jagemann.pdf](https://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/studium_lehre/lehrverans/winter_1112/einf_fachdid_lat/jagemann.pdf). Man vergleiche dazu als eines von vielen Beispielen schon meine eigenen Ausführungen in Glücklich, H.-J. (1978, 1993, 2008): *Lateinunterricht. Didaktik und Methodik*, Göttingen, S. 19 und 236f. und die Beiträge in: Glücklich, H.-J. (Hrsg., 1987): *Lateinische Literatur – heute wirkend*, 2 Bände, Göttingen.

Das Kapitel 12 („Kooperation im fächerverbindenden und fächerübergreifenden Lateinunterricht“, S. 182-202) ist zu kurz geraten oder hart gekürzt worden. Interkulturalität, Möglichkeiten zur Kooperation mit Fächern wie Neue Sprachen und Deutsch, mit Kunstgeschichte und Musik, Religion, Ethik und Philosophie, Geschichte und Politische Bildung werden nur kurz erwähnt. Dabei hat gerade der Beitrag des Lateinunterrichts zur politischen Bildung viele spannende Themenvorschläge und Textausgaben hervorgebracht, und die Berücksichtigung der Kunstgeschichte ist mittlerweile ebenso Bestandteil von Lektüreausgaben wie die Berücksichtigung von Rezeptionen in anderen Sprachen und Kulturzusammenhängen. Es wird kein einziges Unterrichtsmodell ausführlich

vorgeführt. Die Organisation einer Kooperation mit anderen Fächern muss mit allen Schwierigkeiten und umfangreichen Absprachen und Vorbereitungen dargestellt werden. So wie das Kapitel jetzt gestaltet ist, ist es eher eine Nennung von Rezeptionsthemen. Immerhin finden aber hier die Versuche zu „Latein plus“ und die Kooperation Latein-Englisch eine Erwähnung.

Kapitel 13 („Latein und die Präsenz der Antike in der postmodernen Alltagskultur“, S. 203-221) bringt Vorschläge zur Berücksichtigung von Filmen, Jugendbüchern und Comics und zur Nutzung des Internets im Lateinunterricht. Das alles ist sinnvoll, aber nicht neu. In der Darstellung der Geschichte des Lateinunterrichts und der Geschichte des Monumentalfilms (oder „Antikfilms“) fehlt die Berücksichtigung wichtiger Veröffentlichungen zu Asterix: Fuhrmann, M. (1976): Asterix der Gallier und die „römische Welt“. Beobachtungen über einen geheimen Miterzieher im Lateinunterricht, in: Fuhrmann, M. (Hrsg.): Alte Sprachen in der Krise?, Stuttgart, S. 105-127; Frings, U. (1978): Comics im Lateinunterricht?, Gymnasium 85, S. 47-54; Brodersen, K. (Hrsg., 2001): Asterix und seine Zeit. Die große Welt des kleinen Galliers, München. Die amerikanischen pionierhaften

Veröffentlichungen zum Antike-Film sind nicht berücksichtigt, z. B. Solomon, J. (2001): The Ancient World in the Cinema, New Haven; Winkler, M. M. (2017): Classical Literature on Screen. Affinities of Imagination, Cambridge / New York. Ich selbst habe in vielen Textausgaben ausdrücklich Text-Film-Vergleiche angeregt und dazu entsprechendes Unterrichtsmaterial angeboten. (Übersicht bei: Glücklich, H.-J. (2018): Film und Lateinunterricht, in: Korn, M. (Hrsg.), Latein. Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 117-127). Auch die Zeitschrift *International Journal of the Classical Tradition* (IJCT) scheint nicht bekannt zu sein. Gerade in ihr finden sich öfter auch Beiträge zur Antike in der Popkultur und Vergleiche antiker und heutiger Verhaltensweisen und Lebensstile. Man vergleiche auch: Grafton, A. / Most, G. W. / Settis, S. (Hrsg., 2010): The Classical Tradition, Cambridge (Massachusetts) / London.

Kapitel 14 („Kompetenzorientierung im Lateinunterricht“, S. 222-231) erläutert die Vorteile der Kompetenzorientierung, lässt Probleme und Einwände nicht außer Acht, gibt wenige, knappe Beispiele. Er ist insofern eine sehr sinnvolle Ergänzung zu dem Aufsatz von Werner Scheibmayr: Das Bayerische Kompe-



**Wir nehmen  
Ihnen den  
Druck ab**

**BÖGL<sup>GmbH</sup>  
DRUCK**

**Spörerauer Straße 2 • 84174 Eching/Weixerau  
Tel. 08709 / 15 65 • Fax 33 19  
info@boegl-druck.de • www.boegl-druck.de**



tenzmodell, der im Internet herunterladbar ist: <https://www.isb.bayern.de/gymnasium/faecher/sprachen/griechisch/materialien/bayerisches-kompetenzmodell-sprachen-griechisch/>. Vorsichtig äußert der Verf. (S. 226) Stolz darauf, dass das bayerische Kompetenzmodell das „differenzierteste“ sein „dürfte“. Ebenso vorsichtig formuliert möchte ich auf die vielen Lehrpläne verweisen, die gute Aufgliederungen zeigen, und auf die Hilfsmaterialien, die Landesserver z. B. in Baden-Württemberg und Thüringen bereitstellen. Es gibt durchaus noch Bedarf an Vereinheitlichung. Beispielsweise ist im Bayerischen Kompetenzmodell Analysieren richtig so definiert: „Bestandteile, Strukturelemente bzw. die Gesamtstruktur von komplexeren Einheiten (z. B. Wortformen, Sätze, Verse, Texte) ermitteln und darstellen“. Im Thüringischen Kompetenzkatalog ist Analysieren auf die metrische Analyse von Versen beschränkt. Verwiesen sei auch auf andere europäische Länder: Furrer, H. (2009): *Das Berner Modell; Ein Instrument für eine kompetenzorientierte Didaktik*, Bern.

Kapitel 15 („Inklusion im Lateinunterricht“, S. 232-238) klärt den Begriff der Inklusion, macht auf den Ursprung der Idee von der Inklusion aufmerksam und ist ein sympathisches Plädoyer für die Inklusion. Leider arbeitet aber der Verfasser nur die allgemeine didaktische Forschung zur Inklusion auf und endet mit der erstaunlichen Feststellung: „Was fehlt, sind befriedigende Lösungen für differenzierende Leistungsbeurteilungen und Konzepte für die jeweiligen Fachdidaktiken (der Fächer) vor allem im Sekundarbereich, mithin also auch im Falle des Lateinunterrichts. Solche fachbezogenen inklusionsdidaktischen Konzepte zu erarbeiten, ist ein Desiderat der universitären und schulischen Fachdidaktik. Diese dann über

theoriegeleitete Module in Einführungsveranstaltungen zur lateinischen Fachdidaktik an der Universität, über die Thematisierung der unterrichtspraktischen Konsequenzen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes und über fachbezogene Fortbildungen in der dritten Phase der Lehrerbildung in die Breite zu diffundieren, bleibt neben der individuellen inklusionsorientierten Kompetenzerweiterung der (Fach-)Lehrkräfte weiterhin eine noch zu bewältigende Herausforderung.“ In einer Klammer setzt er Literaturangaben aus dem Jahr 2009 hinzu. Dies in einem 2017 erschienenen Buch. Dies, nachdem es doch eine beachtliche und methodisch nicht zu unterschätzende Reihe von Veröffentlichungen zur Inklusion und zur Differenzierung zwischen den Jahren 2009 und 2017 gibt. Es seien nur genannt: Jesper, U. (2012): *Inklusiver Lateinunterricht. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung*, Kronshagen. – Ziemer, K. (2013): *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*, Göttingen. – Kipf, S. (2014): *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*, Bamberg. – Kipf, S. (2014): *Lateinunterricht und Zweitsprachenförderung. Neue Perspektiven für eine alte Sprache*, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19.1, S. 138-147. – Jesper, U. / Demir, Y. / Heinsohn, M. / Kühn-Wichmann, G. / Kunz, B. (2015): *Lateinunterricht integriert. Empfehlungen für Lateinlehrkräfte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache*, Bamberg (Reihe didaxis). – Jesper, U. / Demir, Y. / Heinsohn, M. / Kühn-Wichmann, G. / Kunz, B. (2015): *Latein hilft die deutsche Sprache zu beherrschen*, Kronshagen (Institut für Qualitätsentwicklung für Schulen Schles-

wig-Holstein, Hg.) – Große, M. (2017): Pons Latinus – Latein als Brückensprache zu Deutsch als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts, Frankfurt am Main. – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen zu zentralen Fragestellungen bei der Umsetzung des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes, Rundschreiben vom 20.02.2017 (im Internet auffindbar). – All das ist in diesem Beitrag leider nicht berücksichtigt. Dass der Aufsatz in dieser Form in einem 2017 erschienenen Buch steht, fünf Jahre nach Jespers erster Veröffentlichung, ist ein bedauerliches Versäumnis.

Im gesamten Buch vermisst man eigene Kapitel zur Wortschatzarbeit, zur Gestaltung von Textausgaben und zum Umgang mit ihnen, zur Berücksichtigung von Realien und Bildern im Lateinunterricht, zur Digitalisierung, zur Vertretung des Faches „nach außen“, zu Werbung und Motivation und zur Leistungsmessung. Besonders gravierend ist das Fehlen eines eigenen Kapitels mit Überlegungen und Beispielen für Hausaufgabenstellung, Gestaltung und neue Formen von Klassenarbeiten (Schulaufgaben), Kursarbeiten, Abiturarbeiten, mündlichen Überprüfungen, und zur Beurteilung des Schwierigkeitsgrads von Aufgaben. Zu den Überprüfungsformen finden sich nur kurze Abschnitte innerhalb zweier Beiträge. Im Beitrag „Kompetenzorientierung im Lateinunterricht“ (S. 229) spricht dessen Verfasser von einer „Aufgabenkultur“, „die durch komplexe Anwendungssituationen den kreativen und flexiblen Einsatz von Wissen und Können fördert“ und nennt dann „Merkmale zur Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen“. Er gibt dafür auf S. 230f. zwei Beispiele aus dem Lehrbuch *Comes* und zu Catull, c. 93. Beide Male handelt

es sich um Aufgaben in der Unterrichtsarbeit. Wie dies in Überprüfungen angewendet werden kann, wird nicht deutlich. Im Beitrag „Arbeiten mit dem Lehrwerk“ liefert der Verfasser einen langen Abschnitt 4.4 „Prinzipien des Übens und Aufgabenformate“ (S. 77-86). Es sind aber nur in ausführlicher Form Übungsformen mit ihren Namen und manchmal mit zu kurzem Beispiel aufgelistet, keine Überprüfungsformen.

Weder alle Lernziele des Lateinunterrichts einschließlich Text-Bild-Vergleich, produktiver Rezeption und eigener Stellungnahme werden berücksichtigt noch die Vorschläge zur Feststellung des Schwierigkeitsgrads noch die schon vor 2017 begonnene Diskussion um die Art der Prüfungen und Klassenarbeiten. Ich selbst habe zum Beispiel schon 2012 eine Typologie von Klassenarbeiten veröffentlicht und mit Beispielen zur Caesar-Lektüre untermauert (Glücklich, H.-J. (2011): Caesar – Feldherr, Politiker, Vordenker. *Bellum Gallicum*. Lehrerheft, Stuttgart, Beispiele finden sich auf der beigelegten CD-ROM und auch auf der CD-ROM zur Textausgabe, Stuttgart 2010 / 2015. Man vergleiche inzwischen auch: Hensel, A. (2017): Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht. *Vertieftes Textverständnis als Leitziel der Alten Sprachen – Anspruch und Wirklichkeit*, AU 4+5, S. 2-11. – Glücklich, H.-J. (2017): *Textverstehen und Überprüfungsformen*, AU 4+5, S. 12-23. – Eine Übersicht über verschiedene Formen des Überprüfens von Textverständnis findet sich ebenda auf S. 17. Selbst bayerische Publikationen werden nicht erwähnt, z. B.: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg., 2010): *Lateinische Lektüre in den Jahrgangsstufen 9 und 10*, München. Dort wird S. 110-112 „Eine neue Form der Leistungserhe-

bung im Fach Latein: der Ersatz von Schulaufgaben durch „Lateintests“ (MODUS21)“ (sic) vorgestellt. Meist fünf solcher dort dargestellten Tests sollen anstelle einer Klassenarbeit stehen können. Nicht erwähnt wird auch: Illustrierende Prüfungsaufgabe zum Lehrplan plus: Jgstufe 5: [https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/72/GYM\\_L1\\_5\\_Musterschulaufgabe\\_Aufgabenteil.pdf](https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/72/GYM_L1_5_Musterschulaufgabe_Aufgabenteil.pdf).

Ein Sachregister oder Stichwortverzeichnis fehlt. Dies ist ein weiterer Mangel, zumal das Buch im Grunde ein in Text umgesetztes Lexikon des Lateinunterrichts ist und sehr oft keine Erklärungen und Beispiele für die vielen genannten Stichpunkte gibt.

Es ist immer unangenehm, eine recht kritische Rezension zu schreiben. Der Fleiß der oft jungen Verfasser soll nicht unterschätzt werden. Aber die Lücken, die Fehler, die Praxisferne und die Vermittlung von Wissen aus zweiter und dritter Hand können nicht übergangen werden. Hier sind manchmal Standards nicht eingehalten, die heute auch schon von Schülerinnen und Schülern verlangt werden und die Grundlage einer universitären Ausbildung sind: eigenes Studium zitierter Quellen, eigene Urteile aufgrund von Beweisen statt mit dem Vermerk „m. E.“, Vergleich mit anderen Beurteilungen, Zitat der Originalarbeiten statt der Referate in anderen Werken, aktueller Stand der Forschung. Hinzu kommt, dass manche Artikel nicht in einem leserfreundlichen Stil geschrieben sind.

Die Verlagswerbung nennt den Herausgeber „Herausgeber der berühmten Zeitschrift Gymnasium“. Markus Janka ist Mitherausgeber und die Einstufung der Zeitschrift kann man getrost dem Leser überlassen. Der Verlag nennt das Buch „Das Standardwerk“. Das ist es nicht. Ein Buch kann nicht beim ersten Erscheinen bereits ein Standardwerk sein, dazu müssten es

die Leser machen. Wer aber aus diesem Buch referiert, läuft Gefahr, unwissenschaftlich zu werden, wenn er die Quellen nicht selbst prüft und sich auf die Referate verlässt. Das ambitionierte Werk schwankt zwischen Lexikon, Didaktik und versuchter Methodik. Der Titel verrät die Unklarheit: Latein. Didaktik. Praxis- handbuch. – Die drei Wörter „Latein“, „Didaktik“ und „Praxisbuch“ sind ohne Kommata oder Gedankenstriche modisch verschoben untereinander gesetzt. Auf dem Umschlag (U 1) steht oben rechts dazu noch: Sekundarstufe I + II. Auf der Titelseite steht die oben angegebene Formulierung.

Vieles ist ganz oder zu sehr auf Bayern bezogen: bayerische Lehrplanthemen, bayerische Lehrbücher, bayerische Textausgaben. Bei aller Anerkennung dessen, was der Freistaat Bayern für den Lateinunterricht leistet: Es gibt auch gute (manchmal sogar bessere) Lehrpläne, Lehrbücher und Textausgaben, die nicht aus bayerischen Ministerien und Verlagen kommen. Wer fast alles schon weiß, der kann das Buch als Fragebogen zur Selbstüberprüfung nutzen: „Was weiß ich alles, was wusste ich bisher noch nicht?“ Er muss es dennoch mit Vorsicht lesen, denn vieles ist auf dem Stand von 2012 und manches ist auch dann noch lückenhaft. Wer Urteile über didaktische und methodische Vorschläge lesen will, ohne die Vorschläge selbst anschaulich vorgestellt zu bekommen, wird in diesem Buch gut bedient. Wer didaktische Konzepte sucht, der muss die genannten Konzepte im Original nachlesen, die Quellenangaben prüfen oder sogar selbst die Originalquelle suchen. Wer als angehender Lehrer, ob nun Student oder Referendar, Unterrichten lernen will, findet in diesem Buch kaum Hilfe.

HANS-JOACHIM GLÜCKLICH