

Peter Kuhlmann

Fachdidaktik Latein kompakt



Vandenhoeck & Ruprecht



Peter Kuhlmann, Fachdidaktik Latein kompakt

Peter Kuhlmann

Fachdidaktik Latein kompakt

3., durchgesehene Auflage

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 4 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-25759-3

ISBN 978-3-525-25759-4 (E-Book)

Umschlagabbildung: www.digitalstock.de

© 2012, 2009, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Printed in Germany.

Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Inhalt

Vorwort	7
1 Grundlagen und Bezüge einer Fachdidaktik Latein	9
1.1 Lateinunterricht im Umbruch	9
1.2 Fachdidaktik Latein und ihr wissenschaftliches Umfeld ..	12
1.3 Latein als Fremdsprache in der Schule	25
1.4 Wozu noch Latein lernen? Eine Menge guter Gründe! ...	37
2 Handlungsfelder des Lateinunterrichts	41
2.1 Das Lateinsprechen im Unterricht	41
2.2 Wortschatzarbeit	54
2.3 Grammatikunterricht	69
2.4 Übersetzen und „Übersetzungs“methoden	94
2.5 Satzübergreifende Texterschließung	120
2.6 Lektüre und Textkompetenz	132
3 Evaluation und Leistungsmessung im Lateinunterricht ...	143
3.1 Externe Leistungsmessung: Klassenarbeit und Klausur .	144
3.2 Selbstevaluation	149
3.3 Portfolio	153
Grundlagenliteratur zur Fachdidaktik	157

Vorwort

Die vorliegende Didaktik richtet sich besonders an angehende Lehrerinnen und Lehrer in Studium und Referendariat, darüber hinaus an Berufseinsteiger, Quereinsteiger und erfahrene Lehrkräfte, die sich für aktuelle didaktische Entwicklungen im Lateinunterricht interessieren. Schließlich soll das Werk auch für Lehrende an Universitäten nützlich sein, indem es den für didaktische Veranstaltungen im Fach Latein relevanten Lernstoff in konzentrierter Form darbietet. Das Buch soll ein Kompendium sein, das sowohl theoretisch als auch praktisch über die wichtigsten Bereiche der schulpraktischen Lehramtsausbildung im Fach Latein informieren möchte. Dazu werden die einzelnen Themenfelder als solche vorgestellt, es werden die zentralen Begriffe der Latein- bzw. Sprachdidaktik erläutert und es gibt vielfältige Hinweise für die unterrichtspraktische Umsetzung didaktischer Konzepte.

Das Fach Latein ist besonders seit ca. fünf Jahren in einem starken Umbruch begriffen: Aufgrund der zahlreichen Bildungsreformen und neuen Curricula bzw. Bildungsstandards der letzten Jahre haben sich so grundlegende Veränderungen ergeben, dass im didaktischen Bereich heute fast nichts mehr so ist, wie es noch vor nur 10 Jahren einmal war. Um der hierdurch teilweise eingetretenen Orientierungslosigkeit abzuhelpfen, werden diese Entwicklungen im ersten Teil des Buches kurz umrissen. Besondere Berücksichtigung finden ferner auch die im Augenblick viel diskutierte Kompetenzorientierung und die erst noch im Entstehen begriffene neue Evaluationskultur im Unterricht (z.B. Portfolio). Da es zu diesen Aspekten erst wenig Erfahrungen im Lateinunterricht gibt, musste die vorliegende Didaktik hier Neuland betreten und z.T. auch eigene Vorschläge und Konzepte entwickeln. Der mittlere und für viele Berufseinsteiger vielleicht auch wichtigste Teil der Didaktik befasst sich vorzugsweise mit didaktischen Fragen des Sprachunterrichts; neu ist hier die be-

sondere Berücksichtigung von Schulaussprache und Lateinsprechen sowie Versuche, vernünftige Perspektiven für die Kompetenzorientierung im Sprachunterricht aufzuzeigen. Hier nur knapp behandelt ist die Literaturdidaktik. Dazu ist inzwischen eine gesonderte Monographie (Kuhlmann, Peter (Hg.): Lateinische Literaturdidaktik (= Studienbücher Latein 1), Bamberg 2010) erschienen.

Dieses schon lange geplante Werk ist letztlich das Produkt mehrjähriger Erfahrung aus didaktischen und schulpraktischen Lehrveranstaltungen sowie aus eigener Unterrichtspraxis in Schule und Universität; eingeflossen sind ferner vielfältige Gespräche und Diskussionen mit Ausbildern im Studienseminar und Lehrkräften bei Lehrerfortbildungen. Besonderer Dank gilt einer ganzen Reihe von Freunden und Kollegen aus Schule, Studienseminar und Universität, die das Manuskript oder zumindest Teile davon während der Entstehungsphase gelesen haben und von deren Hinweisen, Kritik oder auch Bestätigung das Werk sehr profitiert hat. Daher danke ich an dieser Stelle ganz herzlich: Alexander Beneke (Göttingen), Dr. Christine Binroth-Bank (Braunschweig), Dr. Thorsten Fuchs (Wetzlar), Dr. Bernhard Goldmann (Göttingen), Leonie Hagelberg (Göttingen), Henning Horstmann (Göttingen), Dr. Barbara Lynker (Gießen / Wetzlar), Jessica Ott (Gießen), Dr. Meike Rühl (Göttingen), PD Dr. Bianca-Jeanette Schröder (München) und Mareike Schubert (Göttingen).

Göttingen, im Februar 2012,

Peter Kuhlmann

1. Grundlagen und Bezüge einer Fachdidaktik Latein

1.1 Lateinunterricht im Umbruch

Das gesamte Bildungswesen in Deutschland befindet sich derzeit in einer Umbruchphase, die von anhaltenden strukturellen und inhaltlichen Reformen bestimmt ist. Auf der einen Seite erhalten die Bildungsträger Schule und Hochschule eine immer weiter gehende AUTONOMIE und Eigenverantwortlichkeit („eigenverantwortliche Schule“ und „autonome Hochschule“), auf der anderen Seite führen neue Curricula und Studienreformen zu einer immer dichteren Regelungsflut. Auch ist das gesamte Bildungswesen einer immer stärkeren QUALITÄTSKONTROLLE durch Evaluationen und Inspektionen zur Sicherung von Effizienz und Transparenz ausgesetzt. Immer mehr setzen sich die Grundsätze eines Bildungsmarketings durch, d.h. Bildungseinrichtungen entwickeln sich zu relativ selbstständigen, miteinander konkurrierenden Dienstleistungsunternehmen, die sich auf dem Bildungsmarkt behaupten müssen. Bildung definiert sich zunehmend über empirisch nachprüfbare (z.B. PISA) Output-Orientierung und Ausbildung von KOMPETENZEN. Der Lateinunterricht scheint sich bislang in diesem Umfeld gut zu vermarkten, da er wichtige Schlüsselkompetenzen (Genauigkeit, problemlösendes Denken, Ausdauer) besonders fördert und sogar die Lesekompetenz im Allgemeinen signifikant zu unterstützen scheint. Dagegen drohen aber traditionelle pädagogische Werte wie die Individualbildung und die Autonomie der Schülerpersönlichkeit ins Hintertreffen zu geraten.

Die SCHÜLERSCHAFT wird an Gymnasien (und Gesamtschulen) immer heterogener – zum einen aufgrund multiethnischer Herkunft der Schüler und zum anderen wegen des anhaltenden Zulaufs immer größerer Schülerpopulationen zum Gymnasium,

die in urbanen Regionen 70–80% eines Schülerjahrgangs erreichen können. Andererseits wurde die Leistungsfähigkeit des Gymnasiums jüngst in einer Berliner empirischen Studie eindrücklich unter Beweis gestellt (Element-Studie: 2008). Unterstützt wird der ZULAUF ZUM GYMNASIUM von der Kultusministerkonferenz (KMK), die gemäß OECD-Forderungen eine Akademikerquote von 40% für Deutschland anstrebt, was eine Gymnasiastenquote von 60–70% für die Klasse 5 erfordert. Das Fach Latein hat hier eine doppelte Chance zur Bewährung: Zum einen kann es aufgrund seines sprachfördernden Potentials auch mutter- bzw. zielsprachliche Defizite kompensieren helfen, zum anderen wird es gerade von Kindern mit Migrationshintergrund als besonders integrativ empfunden: Kinder mit spanischem, kroatischem, türkischem, rumänischem etc. Familienhintergrund finden die Heimat ihrer Familie unversehens auf der Karte des Imperium Romanum im Lateinbuch wieder. So wirkt die integrative Kraft der römischen Kultur bis heute fort.

Latein wird zwar vorzugsweise am Gymnasium unterrichtet (zu über 90%), doch hat sich die absolute Zahl von GESAMTSCHÜLERN im Fach Latein in den letzten Jahren etwas gesteigert. Latein sollte sich von seinem Selbstverständnis her mehr der Gesamtschule öffnen. Dies könnte die Erstellung von Lehrplänen und Kerncurricula auch für Gesamtschulen bedeuten. Latein muss auch an Gesamtschulen präsent bleiben, damit Wechslern zur gymnasialen Oberstufe nicht der Weg zu Latein und somit auch zum Latinum verbaut wird.

Die deutschsprachigen Staaten nehmen mittlerweile im gesamteuropäischen Rahmen eine Sonderposition wegen ihrer hohen Lateinschülerzahlen ein. Während Skandinavien, England oder Spanien durch die letzten Bildungsreformen keinen nennenswerten Lateinunterricht an allgemeinbildenden Schulen mehr verzeichnen, hält der Lateinboom speziell an deutschen Schulen (bislang) ungebrochen an. Gleichwohl müssen die Beispiele anderer europäischer Länder auch als Warnung in Erinnerung bleiben. Bewährungsproben stehen dem Fach nämlich gerade durch das weitere Zusammenwachsen Europas bevor. Der Europarat empfiehlt das Lernen ZWEIER – MODERNER – FREMDSPRACHEN. Dies führt schon seit längerem zu Anfein-

dungen gegen den Lateinunterricht, weil er bei der Wahl von meist nur zwei Fremdsprachen die einer weiteren modernen Fremdsprache neben Englisch behindere. Auch ist Latein nicht im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) berücksichtigt. Dies erschwert im Fach Latein schon jetzt die Portfolio-Arbeit und das Operieren mit der Kompetenzorientierung. Hier darf das Fach Latein unter keinen Umständen den Anschluss verpassen. Latein muss als Fremdsprachenfach erhalten und anerkannt bleiben, obgleich es hiergegen Widerstände von neophilologischer Seite gibt.

Die empirisch geprägte Output- und Kompetenzorientierung darf nicht zu einem VERLUST DER INHALTSORIENTIERUNG führen. Der Wert des Lateinunterrichts bemisst sich wesentlich über seine Inhalte: Gerade sie machen das Fach für Schüler attraktiv.

1.2 Fachdidaktik Latein und ihr wissenschaftliches Umfeld

1.2.1 Was sind Aufgaben der Didaktik? Versuch einer Positionsbestimmung

Gegenstand der Lateindidaktik ist der Lateinunterricht in all seinen Dimensionen – auch historisch. Aber Lateinunterricht ist nicht dasselbe wie Lateindidaktik und Lateindidaktik ist nicht dasselbe wie Lateinunterricht. Und weiter: Ein in der Praxis guter Lateinlehrer ist im wissenschaftlichen Sinne nicht automatisch ein guter Didaktiker, und ein ideenreicher und innovativer Didaktiker ist in der Praxis nicht automatisch ein guter Lehrer, auch wenn dies natürlich wünschenswert wäre. Ein entscheidender Unterschied liegt schon darin, dass Didaktik nicht mit Methodik gleichzusetzen ist, auch wenn sich Didaktik natürlich auch mit der Entwicklung, Begründung und empirischen Erprobung von Unterrichtsmethoden beschäftigen muss. Eine Lehrkraft ist vielleicht erfolgreich, weil sie ein gewisses Methodenrepertoire wie ein nützliches Handwerkszeug sicher beherrscht und anwendet: Mit ihrer Methode haben bislang alle Schüler die *consecutio temporum* gelernt. Aber vielleicht hat diese Lehrkraft noch nie darüber reflektiert, warum ihre Methode so gut funktioniert und ob auch verschiedene andere Methoden zum Erfolg führen könnten. Möglicherweise hat sich dieselbe Lehrkraft auch noch nie gefragt, ob es überhaupt notwendig ist, im Unterricht so viel Zeit mit der aktiven Einübung der lateinischen *consecutio temporum* zu verbringen: Zur korrekten Übersetzung lateinischer Texte ins Deutsche braucht man sie nicht aktiv zu beherrschen.

Solcherart sind die Themen der Didaktik: Sie DEFINIERT, REFLEKTIERT und BEGRÜNDET LERNINHALTE. In der Regel bedient sie sich dabei bestimmter Modelle. Im Idealfall umfasst die Didaktik auch eine empirische Sektion, die bei diesem konkreten Beispiel eine Versuchsreihe zu verschiedenen Methoden beim Erwerb der *consecutio temporum* durchführen würde.

Vieles hiervon können und müssen berufstätige Lehrkräfte im Latein- und sonstigen Sprachunterricht nicht leisten. Aber den-

noch müssen sie eine entsprechende didaktische Kompetenz besitzen, die sie durch eine didaktische Ausbildung flankierend zum Fachstudium und im Referendariat erwerben und während ihres Berufslebens weiter ausbauen.

Didaktik im eigentlichen Sinne befasst sich demnach mit

- Unterrichts-KONZEPTEN (aber nicht ausschließlich)
- weniger (aber auch) mit Unterrichts-REZEPTEN.

Hierbei handelt es sich allerdings keineswegs um ein allgemeingültiges oder allgemein anerkanntes Verständnis von Didaktik, jedes Fach hat seine spezifischen Ausprägungen. Während etwa die naturwissenschaftliche Didaktik besonders stark empirisch ausgerichtet ist, arbeitet die Lateindidaktik hauptsächlich INHALTSORIENTIERT und hat in Bezug auf empirische Forschungen noch einen großen Nachholbedarf. Es ist aber wichtig, dass Didaktik heute in unserer Wissenskultur niemals einfach die methodisch-reduktive Umsetzung von Inhalten ist, die wiederum von der Fachwissenschaft vorgegeben werden: Die Didaktik ist keine *ancilla* der Fachwissenschaft. Es gab und gibt allerdings didaktische Modelle, die einer solchen Auffassung sehr nahe kommen und die man als normative Didaktik bezeichnen kann. Ein Beispiel ist die didaktische Kultur der DDR oder der früheren Sowjetunion: Der Staat machte die unhinterfragbaren inhaltlichen Vorgaben (z.B. Erziehung zum Marxismus-Leninismus) und Didaktik bestand im Wesentlichen darin, für eine möglichst optimale methodische Umsetzung dieser Lernziele zu sorgen. Didaktik war dann besonders gut und erfolgreich, wenn möglichst viele Schüler und Studenten durch die Unterrichtsmethodik die richtige politische Einstellung erwarben.

Das Beispiel mag extrem klingen, aber es ist bewusst gewählt, weil Laien von Didaktik häufig eine reduktionistische Auffassung haben: Didaktik als bloße Lernfortschritts-Optimierung ohne Nachdenken über die Inhalte oder weitere pädagogische Reflexion. Die altsprachliche wie übrigens überhaupt die geisteswissenschaftliche Didaktik ist besonders geprägt von Modellen des Marburger Erziehungswissenschaftlers WOLFGANG KLAFFKI, der die „kritisch-konstruktive Didaktik“ und die „bil-

„didaktische Didaktik“ entwickelt hat. Diese didaktischen Ansätze betonen zum einen generell die Autonomie der Didaktik als eigene Forschungsdisziplin und stellen den LERNENDEN und seine Begegnung mit den INHALTEN in den Vordergrund. Aufgabe der Didaktik ist nach Klafki die Auswahl und Begründung von Lernzielen unter Berücksichtigung des Interesses der Lernenden. Daher ist die Frage der Relevanz von Unterrichtsinhalten für den Lernenden zentral und steht im Mittelpunkt der didaktischen Arbeit. Unterrichtliches Handeln dient letztlich der Selbstbestimmung und Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden – modern gesprochen: der Selbstkompetenz und Lernerautonomie. Diese Grundsätze sind heute Allgemeingut der geisteswissenschaftlichen Unterrichtsfächer geworden. Ein Klassiker Klafkis ist die aus der pädagogischen Ausbildung wohlbekannte didaktische Analyse, in der die zu behandelnden Unterrichtsgegenstände nach diesen Grundsätzen aufgeschlüsselt werden.

Vorteil von Klafkis Modell ist die Unabhängigkeit der Didaktik von der allgemeinen Pädagogik und ihre Anbindung an die jeweiligen Fachwissenschaften als Fachdidaktiken. Da Klafki so stark von den Inhalten und der Begegnung der Lernenden mit ihnen ausgeht, sind naturgemäß die ganz konkreten fachlichen Inhalte von didaktischer Relevanz. Gerade in den Philologien als hermeneutischen Wissenschaften ist in einem Punkt die Grenze zu den sog. „Fachwissenschaften“ fließend: Sprach- und Literaturwissenschaft beschäftigen sich mit der Erschließung und Erklärung, d.h. implizit auch Vermittlung von sprachlichen Zeugnissen bzw. Texten. Im Bereich der Text-, aber auch Kulturwissenschaft kann häufig nicht genau zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik getrennt werden: Ist die so stark leserzentrierte Rezeptionsästhetik Wolfgang Isters, die Verstehensprozesse und Wirkungspotenzial in literarischen Texten durch die je nach Leser unterschiedliche Aktivierung vorhandenen Vorwissens und Textgestaltung untersucht, nicht auch eine didaktische Theorie? Ebenso verhält es sich mit den Arbeiten Lothar Bredellas zum Fremdverstehen: Nominell entstammen sie der englischen Literaturdidaktik, aber sind Untersuchungen zu den Prozessen beim Verstehen fremder Kulturen nicht auch „echte“ Fachwissenschaft?

1.2.2 Aufgabenfelder des modernen Lateinunterrichts

Fragt man Lehrende, aber auch Lernende und Studierende, was sie für den einen wesentlichen und unverzichtbaren Kern des Lateinunterrichts halten, der auch bei stärkster Reduktion noch erhalten bleiben müsste, wird in der Regel die Sprache bzw. das Lernen der lateinischen Sprache genannt. Erstaunlicherweise wird so gut wie nie die römische Literatur erwähnt. Eine empirische Untersuchung hierzu existiert freilich nicht. Sucht man dagegen in allgemeineren didaktischen oder bildungswissenschaftlichen Werken seit dem 19. Jh., worin das Hauptziel des altsprachlichen Unterrichts bestehe, findet man eher die Einführung in die KULTUR DER ANTIKE als zentrales Bildungsziel; allerdings stehen dabei die Sprache und vornehmlich die LITERARISCHEN TEXTE als kulturelle Medien im Mittelpunkt des altsprachlichen Unterrichts. Hieran hat sich bis heute nichts Wesentliches geändert: Lateinunterricht führt zwar zunächst einmal in die lateinische Sprache ein, aber nicht als Selbstzweck, sondern um über dieses Medium Lernende mit der Kultur des antiken Rom und darüber hinaus des antiken Mittelmeerraumes vertraut zu machen. Bei dem eigentlichen Zielpublikum wird dies allerdings interessanterweise oft anders wahrgenommen, weil einen großen Anteil des Unterrichts notwendigerweise Sprache und Grammatik einnehmen. Da die Grammatik als besonders komplex gilt, besitzt sie auch in der Unterrichtswahrnehmung von Lernenden einen wichtigen Platz.

Fragt man Lernende wiederum nach dem Ziel des Lateinunterrichts, so erhält man u.U. die Antwort: das Latinum! Dies gilt in besonderem Maße für universitäre Kurse, aber auch partiell für den Schulunterricht. Dies mag ernüchternd sein, aber für einen beträchtlichen Teil der Lateinlerner dominiert dieses unterrichtsexterne und nicht-inhaltliche Ziel, was man für die Unterrichtsarbeit auch berücksichtigen muss. Vertreter vieler Studienfächer fordern das Latinum, ohne ihren Studierenden den Nutzen von Lateinkenntnissen recht klar zu machen. Daher gibt es häufig einen wesentlichen Unterschied zum neusprachlichen Unterricht: Wer einen Französisch-, Italienisch- oder Russischkurs an Schule, Universität oder Volkshochschule besucht, will in aller

Regel diese Sprache praktisch und wirklich erlernen. Latein ist hingegen insofern ein besonderes Unterrichtsfach unter den Fremdsprachen, als es einen wesentlichen Anteil von nicht inhaltlich motivierten Lernern aufweist: Ein ernüchterndes, aber wahres Faktum, das unter anderem – aber nicht allein – die hohe Schwundquote von Lateinschülern in der Oberstufe erklärt.

In den 1970er Jahren entwickelte der Deutsche Altphilologenverband (DAV) im Kontext der großen Curriculumsdiskussionen und der sich einstellenden Krise des altsprachlichen Unterrichts eine Lernzielmatrix, die sogenannte DAV-MATRIX. Darin tauchen die vier Inhaltsbereiche bzw. Inhaltsklassen auf, die auch heute noch als zentrale Unterrichtsgegenstände gelten können. In etwas abgewandelter und aktualisierter Form kann man sie so darstellen:

DAV-Matrix: Inhaltsbereiche des Lateinunterrichts

Bereich	Sprache	Literatur	Gesellschaft, Staat, Geschichte	Grundfragen menschl. Existenz, Humanismus, Philosophie
Beispiele	Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Metasprache	literarische Gattungen, Interpretation	historisches Wissen, politisches Wissen	philosophische Systeme, Mythologie
Kompetenz	Sprachkompetenz	Textkompetenz	Kulturelle Kompetenz	

Die Sprache nimmt hier nicht zufällig den ersten Platz ein: Latein wird durchaus primär als Sprachfach und nicht einseitig als Kulturkunde verstanden. Ansonsten sind die Bereiche im Einzelnen natürlich nicht strikt zu trennen: So ist z.B. die Lektüre von Ciceros Dialog *de re publica* sowohl dem Bereich Literatur als auch Gesellschaft / Staat und streckenweise auch der Philosophie zuzuordnen. Ebenso ist die Mythologie oft nicht getrennt von der Literatur zu behandeln, z.B. in Ovids *Metamorphosen*. Kulturelle Kompetenz hängt wiederum durchaus mit Sprachkompetenz zusammen, wenn es um das Verständnis des umfangreichen kulturspezifischen Wortschatzes geht: Mit der Vokabelkenntnis von *virtus* oder *plebs* verbinden sich auch wichtige kulturelle oder mentalitätsgeschichtliche Kenntnisse. Schließlich findet man

Grundfragen menschlicher Existenz auch in vielen literarischen Texten der Antike behandelt, so dass hier ein enger Zusammenhang mit dem Bereich Literatur besteht.

Latein versteht sich nicht als Fach für Spezialisten und angehende Philologen, sondern als ALLGEMEINBILDENDES UNTERRICHTSFACH. Als zentrale Bildungsziele des Lateinunterrichts lassen sich aus der DAV-Matrix ableiten:

- **SPRACHLICHE BILDUNG:** Die Lernenden erwerben eine erhöhte fremd- und muttersprachliche Bildung sowie ein erhöhtes Know-how durch Aneignung einer metasprachlichen Terminologie; dies befähigt zusammen mit expliziten Sprachvergleichen zu erhöhtem Sprachbewusstsein und sprachlicher Reflexionsfähigkeit.
- **LITERARISCHE BILDUNG:** Die Lektüre lateinischer Originaltexte ermöglicht die Begegnung mit zentralen Autoren, Gattungen, Stoffen und Motiven der europäischen Literaturgeschichte; gerade die langsame und mikroskopische Lektüre führt zu einer exakten Analysefähigkeit für sprachlich und inhaltlich komplexe Texte.
- **HISTORISCH-POLITISCHE BILDUNG UND HISTORISCHE KOMMUNIKATION:** Die originalsprachliche Lektüre lateinischer Texte der unterschiedlichsten Epochen europäischer Geschichte ermöglicht Lateinkundigen eine dialogische Begegnung mit Kulturen der europäischen Vergangenheit.
- **(INTER-)KULTURELLE KOMPETENZ UND FÄHIGKEIT ZUM EXISTENTIELLEN TRANSFER:** Das Eintauchen in eine fremde Denkwelt durch das Medium lateinischer Originaltexte sowie die vertiefte Kenntnis einer fremden Kultur fördert die Fähigkeit, eigene Standpunkte in Frage zu stellen und die eigenen Lebensbedingungen durch den Vergleich kultureller Unterschiede kritisch zu reflektieren.

Anders als in früheren Modellen verschiedener Etappen der humanistischen Bildung ist das Verhältnis zwischen Antike und Gegenwart in der heutigen Fachdidaktik von kritisch-reflektierter Distanz geprägt: Die Antike bietet uns keine Modelle, erst recht keine Normen für die Gegenwart; folglich ist Lateinunterricht

auch keine einfache Klassik-Vermittlung. Die Beschäftigung mit der Antike lädt Schüler, Studierende, Lehrende und alle Interessierten ein zum kontrastiven und wertneutralen Vergleich. Viele Vorstellungen der Antike können und sollen bei einer vertieften Beschäftigung durchaus Unbehagen auslösen und zu unbequemen Reflexionen veranlassen. Darin liegt der pädagogische Mehrwert des altsprachlichen Unterrichts. Beispiele sind die antike Einstellung zum Selbstmord, antike Sexualmoral und Geschlechterrollen, die Kultur des Amphitheaters, die soziale Gliederung der antiken Gesellschaft, der antike Hedonismus und vieles mehr. Die Antike ist für uns immer wieder so faszinierend, weil sie aufgrund der kulturellen Kontinuität Europas immer fremd und vertraut zugleich ist. Uvo Hölscher hat es treffend ausgedrückt: Die Antike ist das nächste Fremde.

1.2.3 Kompetenzorientierung

Die zur Zeit im Entstehen befindlichen neuen Kerncurricula und Bildungsstandards, in denen die Unterrichtsinhalte und Ziele der einzelnen Fächer definiert werden, nehmen eine von dem obigen Modell abweichende Kategorisierung vor. Für das Fach Latein bilden nun drei Kompetenzen die Leitkategorien; diesen sind dann bestimmte Inhalte und im Einzelnen in den Lehrplänen exakt definierte Standards nachgeordnet. Die Standards definieren beispielsweise, welches Kompetenzniveau bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht werden sollte.

Beispiele für Kompetenzen und Standards im Lateinunterricht:

Kompetenz	Sprachkompetenz	Textkompetenz	Kulturkompetenz
Beispiel	„Schüler können lateinische Sätze richtig übersetzen.“	„Schüler können Texte verstehen und interpretieren.“	„Schüler können religiöse Vorstellungen der Römer mit der Gegenwart vergleichen.“
Inhalte / Standards	Morphologie, Wortschatz (1.300 Wörter), etc.	Stilmittel, Analyseverfahren	Realienkunde, Kult, Religion, Mythologie

Kompetenzen umfassen nach einer Definition des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ die Summe DEKLARATIVEN und PROZEDURALEN WISSENS: Während deklaratives Wissen sich eher auf eine statische Kenntnis von Fakten, Systemen oder Begriffen (z.B. Terminologie, Daten, grammatikalische Endungen, Stilmittel) bezieht, bezeichnet prozedurales Wissen die Fähigkeit zum Handeln (z.B. Auto fahren, Sätze analysieren, übersetzen). Hinzu kommen sollte darüber hinaus das ANALYTISCHE WISSEN im Sinne des kausalen Verstehens von Zusammenhängen: Schüler müssen gerade in sprachlich-analytischen Lernkontexten auch verstehen, warum bestimmte Dinge sich so oder anders verhalten, was weder durch deklaratives noch prozedurales Wissen abgedeckt wird. Ein sinnvolles Kompetenzschema muss daher so aussehen:

Kompetenz		
Wissen	Verstehen	Können
deklaratives Wissen; Gelerntes reproduzieren.	analytisches Wissen; „kapieren“; wissen, warum etwas so ist.	prozedurales Wissen; etwas anwenden können.

Für den Spracherwerb bedeutet dies: Es nützt wenig, wenn ich die Regel für die AcI-Bildung auswendig gelernt habe und auswendig weiß (deklaratives Wissen); ich muss die Mechanismen der Konstruktion auch verstanden haben und bei einer Satzanalyse korrekt segmentieren können (analytisches Wissen); schließlich muss ich konkrete Sätze mit AcI-Konstruktionen ganz praktisch angemessen übersetzen können (prozedurales Wissen). Ähnliches gilt für die Textkompetenz: Es nützt nichts, z.B. alle Stilmittel auswendig zu wissen, wenn man sie nicht bei der Textanalyse erkennt und ihre Funktion versteht.

In einem weiteren pädagogischen Rahmen zielt die Kompetenzorientierung ebenso wie die Schlüsselqualifikationen auf eine berufsqualifizierende Ausbildung („employability“) und geht grundsätzlich von einem Gegensatz zwischen „trägem / totem Wissen“ und „handlungs- und anwendungsbezogener Kompetenz“ aus. Wissen ist demnach nur dann sinnvoll, wenn es angewendet werden kann. Eine Kompetenz lässt sich entsprechend

immer durch ein KÖNNEN im Gegensatz zu reinem WISSEN bestimmen. In diesem einseitig verengten Sinne findet der Begriff der Kompetenz mittlerweile in Lehr- und Studienplänen an Schulen und Hochschulen Verwendung.

Es besteht im Augenblick die Tendenz einer einseitig technokratischen Kompetenzorientierung, da Kompetenzen stets übergeordnet und Wissensbestände bzw. Inhalte nur nachrangig von Bedeutung sind, während das vertiefte Verstehen kaum noch abgebildet werden kann. Reines „Können“ macht auch noch KEINE BILDUNG aus.

Für historische und ästhetisch-theoretische Unterrichtsgegenstände ist diese funktionalistische Perspektive problematisch. Zwar ist es durchaus ein wesentliches Ziel des Lateinunterrichts, die Analysefähigkeit anhand literarischer Texte als echte Schlüsselqualifikation zu schulen. Aber literarische Texte dürfen nicht zum bloßen Steinbruch für Kompetenzen degradiert werden. Der Bildungswert eines literarischen Textes darf sich nicht nur nach einer intendierten Kompetenz richten, sondern muss auch vom Textinhalt her bestimmt werden. Textanalysen als „Text-Kompetenz“ lassen sich mit lateinischen Urkunden oder Inschriften genauso gut üben wie mit poetischen Texten. Die Präferenz für den literarischen Text leitet sich vom Inhalt und auch von der Wirkmächtigkeit ab. Im Zentrum steht bei künstlerisch-literarischen Unterrichtsgegenständen die ästhetische Bildung, nicht eine berufsqualifizierende Schlüsselkompetenz. Bei historischem Wissen ist es ähnlich: Die Motivation aller Lernenden und Forscher bei der Sammlung und Erweiterung historischer Wissensbestände liegt schlicht in Neugier und Mehr-Wissen-Wollen: Wie lebten und dachten die Römer – kannten sie z.B. schon Schulen oder Toiletten? Die Relevanz der Unterrichtsgegenstände ergibt sich hier schlicht aus NEUGIER und somit Wissenstrieb. Kompetenzen sind daher im Latein-, aber auch generell im Literatur- und Geschichtsunterricht immer nur sinnvoll in Kombination mit Wissen. WISSEN, VERSTEHEN und KÖNNEN müssen GLEICHRANGIG nebeneinander stehen.

Eine wichtige Rolle spielen die Kompetenzen auch in der universitären Ausbildung: Mit der Bologna-Reform und der Einführung der modularisierten Studiengänge müssen alle Studien-

Inhalte durch Kompetenz-Beschreibungen ersetzt werden. Dies führt nun auf dem Papier zu einer gewissen inhaltlichen Leere, aber hoffentlich nicht in den realen Lehrveranstaltungen. Die betroffenen Fachwissenschaften haben sich hier überrumpeln lassen und beklagen nun nach geschaffenen Fakten die hochschuldidaktische Wende.

Im Studienseminar haben die Kompetenzen schon vor einigen Jahren in Form der 2004 von der KMK verabschiedeten LEHRERBILDUNGSSTANDARDS Einzug gehalten. Diese sind nicht nach Schulformen oder Schulstufen getrennt formuliert, sondern gelten für alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer gleichermaßen. Lehrer können demnach am Ende ihrer pädagogischen Ausbildung

- unterrichten,
- erziehen,
- diagnostizieren,
- evaluieren,
- innovieren.

Man möchte fast anmerken: Lehrer sollten auch fachlich kompetent sein. Die Lehrerbildungsstandards umfassen im Einzelnen elf Kompetenzbereiche, die mittlerweile in vielen Studienseminaren in elf Modulen vermittelt werden. Die modularisierte Referendarsausbildung scheint tendenziell zu einer Aufwertung dieser allgemeinpädagogischen Anteile zuungunsten der fachdidaktischen Ausbildung zu führen. Gerade hier in der Lehramtsausbildung werden sich die einzelnen Fachdidaktiken in Zukunft stärker positionieren müssen: Lassen sie sich von einer primär empirisch orientierten, von den fachwissenschaftlichen Einzeldisziplinen abgekoppelten Pädagogik vereinnahmen oder suchen sie als stärker inhaltlich orientierte Fachdidaktik den Anschluss an die eigene Fachdisziplin?

1.2.4 Fachdidaktik Latein und ihre Bezugswissenschaften

Für die Behandlung von lateinischer Sprache und Literatur im Unterricht ist die KLASSISCHE PHILOLOGIE (sowie die Mittel- und Neulateinische Philologie) der eigentliche inhaltliche Bezugsrahmen: Eine ganze Reihe ausgewiesener Fachwissenschaftler ist an der Ausarbeitung von Curricula und Unterrichtsmaterialien beteiligt. Daneben spielt für methodische Aspekte die ALLGEMEINE LITERATURWISSENSCHAFT und -DIDAKTIK eine wichtige Rolle. Besonders ertragreich ist die Rezeptionsästhetik als leser- und damit auch implizit schülerzentrierter Ansatz. Im Bereich der Literaturdidaktik sind kreative und produktionsorientierte Ansätze sowie die Didaktik des Fremdverstehens einschlägig. Hier kann die Fachdidaktik auch eigenständige Impulse für die „fachwissenschaftliche“ Literaturwissenschaft entwickeln.

In den letzten Jahren ist der sogenannte realienkundliche Bereich mit dem zunehmenden Bild- und Medieneinsatz wieder verstärkt in den Blick des Lateinunterrichts gerückt und bildet mit der kulturellen Kompetenz eine wesentliche Säule des altsprachlichen Unterrichts generell. Somit werden die ALTE GESCHICHTE, GESCHICHTSDIDAKTIK und die ARCHÄOLOGIE zunehmend zu wichtigen Bezugswissenschaften – gerade für den Unterricht der Sekundarstufe I. Die neuen Lehrpläne und Curricula für Unter- und Mittelstufe machen inzwischen sehr detaillierte Vorgaben bezüglich der verbindlichen Wissensbestände zum antiken Alltagsleben und auch zur provinzialrömischen Archäologie. Ebenso entwickeln sich Lateinbücher immer mehr zu Fundgruben für antike Kulturgeschichte. Für Referendare ist diese plötzlich sehr reale Welt der Antike meist eine echte Entdeckung.

Natürliche Nachbarn der Lateindidaktik sind die übrigen SPRACHDIDAKTIKEN. Aufgrund ähnlicher Aufgabenfelder ergeben sich besonders enge Bezüge zur Didaktik des Englischen und der romanischen Sprachen, da auch dort die Vermittlung von Fremdsprache und Literatur in einer Fremdsprache zentrale Arbeitsgebiete sind. Wegen der zunehmenden Akzeptanz des kombinierten Latein-Englisch-Unterrichts ab Klasse 5 („Latein

Plus“) ist die enge Kooperation mit Englisch ein sachliches Erfordernis. Wie Latein haben auch die romanischen Sprachen eine recht komplexe morphologische Struktur und weisen überhaupt eine Reihe grammatikalischer Ähnlichkeiten mit dem Lateinischen auf, so dass hier Transfers von Forschungsergebnissen möglich sind. Für den Bereich der Grammatik-Didaktik ist schließlich die Didaktik des Deutschen (auch: Deutsch als Fremdsprache) zentral.

Für die Sprachdidaktik und die Textanalyse geben verschiedene Unterdisziplinen der SPRACHWISSENSCHAFT Impulse: Die Feld-Theorie im Rahmen der Semantik ist unverzichtbar für die Wortschatzarbeit; die Valenz- und Dependenzgrammatik liefern für die Satzanalyse Erschließungsmodelle; die Textgrammatik sowie die Feldtheorie sind prägend für die ganzheitliche Texterschließung. Für das Textverstehen generell bietet darüber hinaus die Pragmatik wertvolle Erklärungsmodelle. Für Aussprache und diachrone Wortschatz- und Grammatikarbeit sowie Sprachvergleich im Allgemeinen ist die historisch-vergleichende bzw. indogermanische Sprachwissenschaft die entscheidende Bezugswissenschaft.

Für die Prozesse des eigentlichen Spracherwerbs sind die SPRACHERWERBSFORSCHUNG und bestimmte Aspekte der pädagogischen Psychologie sowie der Gedächtnisforschung wichtig. Sie geben Aufschluss darüber, wie sprachliche Informationen von Lernenden gespeichert und langfristig gesichert werden.

Wie schon deutlich wurde, rekurriert die Fachdidaktik Latein in ihren Modellen und theoretischen Konzepten auch auf benachbarte Bildungswissenschaften wie PÄDAGOGIK und ALLGEMEINE DIDAKTIK. Traditionell gibt es aufgrund der neuhumanistischen Wurzeln eine enge Verbindung zwischen Klassischer Philologie und Pädagogik: Wilhelm von Humboldt oder auch Friedrich Niethammer propagierten mit ihren neuhumanistischen Idealen (Bildung durch Sprache; Autonomie des Individuums; Persönlichkeitsbildung durch ästhetische Bildung) und dem altsprachlich geprägten Curriculum des neu begründeten Humanistischen Gymnasiums ein eigentlich pädagogisches Programm. Persönlichkeits- und Individualbildung sind trotz mannigfacher

Veränderungen bis heute zentrale Programmpunkte einer als humanistisch empfundenen Bildung geblieben.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen: Handbuch Fremdsprachendidaktik, 3. Aufl., Tübingen 2003.
- Fink, Gerhard / Maier, Friedrich: Konkrete Fachdidaktik Latein: L2, München 1996.
- Fuhrmann, Manfred: Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts, Köln 2001.
- Glücklich, Hans-Joachim: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik, 3. Aufl., Göttingen 2008.
- Gruber, Joachim / Maier, Friedrich (Hgg.): Zur Didaktik der Alten Sprachen in Universität und Schule, München 1973.
- Hey, Gerhard: Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht, in: *Auxilia* 59 (2008), S. 97-127.
- Hölscher, Uvo: Chance des Unbehagens: drei Essays zur Situation der klassischen Studien, Göttingen 1965.
- Kipf, Stefan: Altsprachlicher Unterricht in der BRD: historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Bamberg 2006.
- Kuhlmann, Peter: Didaktische Perspektiven für den Oberstufenunterricht in den Alten Sprachen, in: *AU* 49,6 (2006), S. 64-67.
- : Kompetenzorientierung im Lateinunterricht: Chancen und Gefahren, in: *Forum Schule* 54 (2008), S 30-37.
 - : Kerncurriculum und Kompetenzorientierung, in: *MDAV Niedersachsen* 59,1, S. 8-23.
 - : Sprach- und Kulturkompetenz Latein – Deutsch – Geschichte, Berlin 2010.
 - : Kompetenzorientierung und Lateinunterricht in der Oberstufe, in: *Forum Classicum* 54,2 (2011) S. 114-123.
 - : Kompetenzorientierte Lektüre im Lateinunterricht, in: R. Kussl (Hg.): *Dialog Schule Wissenschaft* 46 (2012: im Druck).
- Lyner, Barbara: Kompetenzorientierung in der Modulgestaltung: Praxisbeispiel für das Fach Latein, in: *BAK Vierteljahresschrift Seminar* 2 (2008), S. 149-158.
- Maier, Friedrich: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1979.
- Nickel, Rainer: Altsprachlicher Unterricht. Neue Möglichkeiten seiner didaktischen Begründung, Darmstadt 1973.
- : Die Alten Sprachen in der Schule, didaktische Probleme und Perspektiven, Kiel 1974.
- Plöger, Wilfried: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, München 1999.
- Sarter, Heidemarie: Einführung in die Fremdsprachendidaktik, Darmstadt 2006.
- Ziener, Gerhard: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber 2006.

1.3 Latein als Fremdsprache in der Schule

1.3.1 Latein in der (alten) BRD und der DDR

Traditionell galt Latein als typisch gymnasiales Schulfach. Speziell an den HUMANISTISCHEN GYMNASIEN im engeren Sinne wurde und wird es als erste Fremdsprache ab Klasse 5 unterrichtet. Zusammen mit dem Frach Griechisch bildete es das besondere Profil dieses Gymnasialtypus, der noch im 19. Jh. allein zur allgemeinen Hochschulreife führte.

In der DDR existierten an den Oberschulen bis in die 60er Jahre des 20. Jh. mit den sogenannten C-Zweigen besondere Alt-sprachenklassen für Latein und Griechisch, und auch an den neu-sprachlichen und naturwissenschaftlichen Oberschulen wurde noch Latein als Pflichtsprache mit dem Abschluss „Kleines Latinum“ beibehalten. Mit der Umwandlung des Schulwesens in ein sozialistisches Bildungswesen wurden diese altsprachlichen Klassen beseitigt. An neun ausgewählten Schulen blieb alt-sprachlicher Unterricht auch in der DDR Pflicht. Ansonsten bestand die besonders in den 80er Jahren immer weiter reduzierte Möglichkeit, an der Erweiterten Oberschule (EOS) zwei Jahre fakultativen Lateinunterricht zu belegen.

Typisch für die HUMANISTISCHEN GYMNASIEN der BRD mit Latein und Griechisch als Pflichtfremdsprachen war nach der Oberstufenreform 1971/72 die obligatorische Wahl eines der beiden Leistungskurse Latein oder Griechisch. Durch Sonderregeln wurden diese Bestimmungen an den meisten Schulen flexibilisiert, so dass heute kaum noch rein Humanistische Gymnasien bestehen. In der Regel kann auch an Humanistischen oder ALTSPRACHLICHEN GYMNASIEN eine andere Fremdsprache als Latein ab Klasse 5 gewählt werden. Ebenso ist Griechisch heute in der Regel nur eine fakultative dritte Fremdsprache. Der alt-sprachliche Leistungskurs kann häufig durch Mathematik oder ein anderes Fach ersetzt werden.

Neben den Humanistischen Gymnasien waren schon seit dem 19. Jh. konkurrierende, zur Hochschulreife führende Schultypen

Das Fach Latein ist in einem starken Umbruch begriffen: Aufgrund der zahlreichen Bildungsreformen und neuen Curricula bzw. Bildungsstandards der letzten Jahre haben sich so grundlegende Veränderungen ergeben, dass im didaktischen Bereich heute fast nichts mehr so ist, wie es noch vor etwa zehn Jahren einmal war.

Peter Kuhlmann greift die neuen Entwicklungen und Herausforderungen für die Lateindidaktik auf und macht sie insbesondere für die Lehramtsausbildung fruchtbar. Er führt in die zentralen Fragestellungen, Inhalte, Methoden und Probleme der aktuellen lateinischen Fachdidaktik sowie des Lateinunterrichts ein. Besondere Berücksichtigung finden dabei auch die im Augenblick viel diskutierte Kompetenzorientierung und die erst noch im Entstehen begriffene neue Evaluationskultur im Unterricht. Die jeweiligen Themen werden knapp erläutert und mit praktischen Beispielen illustriert. Für die unterrichtsrelevanten Fragestellungen bietet das Werk in knapper Form Vorschläge zur unterrichtspraktischen Umsetzung.

Der Autor

Dr. Peter Kuhlmann ist seit 2004 ord. Professor für Klassische Philologie (Latein und Fachdidaktik der Alten Sprachen) in Göttingen.

ISBN 978-3-525-25759-3



9 7 8 3 5 2 5 2 5 7 5 9 3

www.v-r.de