

Freund, Stefan [Hrsg.]; Janssen, Leoni [Hrsg.]

Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 254 S.



Quellenangabe/ Reference:

Freund, Stefan [Hrsg.]; Janssen, Leoni [Hrsg.]: Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 254 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-169108 - DOI: 10.25656/01:16910

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-169108>

<https://doi.org/10.25656/01:16910>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Stefan Freund
Leoni Janssen
(Hrsg.)

Non ignarus docendi

**Impulse zur kohärenten Gestaltung
von Fachlichkeit und
von Mehrsprachigkeitsdidaktik
in der Lateinlehrerbildung**

Freund / Janssen
Non ignarus docendi

Stefan Freund
Leoni Janssen
(Hrsg.)

Non ignarus docendi

Impulse zur kohärenten Gestaltung
von Fachlichkeit und
von Mehrsprachigkeitsdidaktik
in der Lateinlehrerbildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2019.Jg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.
Spätromisches Mauerwerk der Kirche St-Pierre-aux-Nonnains in Metz.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2298-5

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 7

**Thematischer Teil 1:
Kohärenz zwischen Klassischer Philologie, Fachdidaktik und
Bildungswissenschaften**

1 *Stefan Freund, Anne Friedrich, Leoni Janssen, Stefan Kipf, Harald Kloiber, Matthias Korn, Peter Kuhlmann, Wolfgang Polleichtner und Jochen Sauer*
Praxisphasen in der universitären Lateinlehrausbildung:
ein kritischer Vergleich der verschiedenen Konzeptionen in den
Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Niedersachsen,
NRW, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen 15

2 *Stefan Kipf*
Kohärenz durch Kooperation – Altsprachliche Lehrkräftebildung
im Spannungsfeld von Universität, Schule und Studienseminar 39

3 *Anne Friedrich*
Kasuistik als Bindeglied zwischen Fachwissenschaft und
Unterrichtspraxis in der universitären Lehramtsausbildung Latein 52

4 *Peter Kuhlmann*
Sprachausbildung, Aufgabenformate und Übungsdidaktik
im Lateinstudium 66

5 *Wiebke Czaplinsky und Jochen Sauer*
Die qualitative Inhaltsanalyse in Studienprojekten der
Alten Sprachen – Chancen und Grenzen 79

6 *Leoni Janssen*
Reflexion in fachdidaktischen Schulforschungsprojekten –
Was, wie und wozu reflektieren Studierende bei Umsetzungsversuchen
eines sprachsensiblen Lateinunterrichts unter Einbezug
migrationsbedingter Mehrsprachigkeit? 100

Thematischer Teil 2:**Kohärenz zwischen fachdidaktischer Forschung und Lehrerbildung:
Beiträge zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt
und Anregungen für die Lehrerbildung**

- 1 *Monika Vogel*
Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Bestandteil des Lernens? –
Eine Befragung von Schülerinnen und Schülern und Konsequenzen
für die Praxis des Lateinunterrichts 131
 - 2 *Johannes Müller-Lancé*
„Latein steht einfach da“ – Möglichkeiten der Vernetzung von
Latein und romanischen Sprachen im Lateinunterricht 160
 - 3 *Katharina Wesselmann*
Neue Herausforderungen für neue Lateinlehrende: Umgang mit
sprachlicher und kultureller Diversität am Beispiel des
Lehrmittels *Aurea Bulla* 184
 - 4 *Katrin Siebel*
Skalierte Kompetenzen im Lateinischen und der Gemeinsame
europäische Referenzrahmen (GeR) – Status Quo und Perspektiven 212
 - 5 *Johanna Nickel*
Interkulturelles Lernen im altsprachlichen Unterricht –
Ein literaturdidaktischer Blick auf „Interkulturelle Kompetenz“ 231
- Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 251**

Vorwort

hunc disertum praeceptorem prudentem quoque et non ignarum docendi esse oportebit.

„Dieser rhetorisch gebildete Lehrer wird auch geschickt und erfahren im Lehren sein müssen.“

Quintilian, *Institutio oratoria* 2,3,7

Folgt man Quintilian (35-96 n. Chr.) und wagt es, seine Worte in die modernen Diskurse um die Lehrerbildung zu übertragen, so ist der Ausgangspunkt der Lehrerbildung die souveräne Fachlichkeit – hier also die Beherrschung der Rhetorik als Leitdisziplin des Unterrichts (*disertus*), hinzu kommen dann die reflektierte Vernetzung von Theorie und Praxis bei der Vermittlung (*prudens*) und die praktische Erfahrung (*non ignarus docendi*). Man könnte meinen, der große Systematiker der antiken Rhetorik und vielleicht wichtigste römische Bildungstheoretiker legt hier schon in nuce ein Konzept der Kohärenz in der Lehrerbildung zugrunde. Später, im 19. Jahrhundert, entwickelt sich die moderne Lehrerbildung, soweit sie das höhere Schulwesen betrifft, in erster Linie anhand der Alten Sprachen. In der gegenwärtigen lebhaften Diskussion um die richtige Vorbereitung für den Lehrerberuf und die Frage nach der Kohärenz von Theorie und Praxis sowie von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften spielen fachspezifische Perspektiven und Beiträge, die die Fächer Latein und Griechisch betreffen, allerdings nur eine geringe Rolle. Dies mag den vorliegenden Band rechtfertigen.

Er geht zurück auf die Tagung „HerKuLes – Herausforderung Kohärenz in der universitären Lehrerbildung“, welche im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom 20. bis 22. September 2017 an der Bergischen Universität Wuppertal durchgeführt wurde. In diesem Rahmen war ein eigenes Panel dem Fach Latein gewidmet. So konnten Vertreterinnen und Vertreter der Fachdidaktik der Alten Sprachen zusammenkommen, um über aktuelle Fragen, Problemfelder und neue Konzepte in der fachspezifischen Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis zu diskutieren. Die Beiträge, Gespräche und Debatten zeigten, dass die Bemühung um Kohärenz in der Lehrerbildung als wahrhaft herkulische Aufgabe betrachtet werden kann: Die Konzepte, Bestimmungen und Ausgangslagen sind bereits innerhalb des Faches Latein von Universität zu Universität unterschiedlich. Zudem berichteten alle Standorte von der Notwendigkeit und ihren Versuchen, die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen lehrerbildenden Institutionen noch weiter zu intensivieren.

Auch wurden die verschiedenen Aspekte einer Kohärenz innerhalb der Universität zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften im Laufe der Tagung immer wieder zur Diskussion gestellt.

Wenn es um Fragen guter Lehrerbildung geht, steht stets auch der Schlüsselbegriff Reflexion im Raum. Nach Donald Schön, einem der Pioniere zu diesem Thema, tritt jemand, der reflektiert, in einen Dialog mit sich selbst. Die Person ist in ihrem Handeln dabei nicht abhängig von gängigen oder gar als feststehend betrachteten Theorien und Methoden, sondern hinterfragt lange Feststehendes und konstituiert neue Auffassungen, Methoden und Ziele in Verbindung mit dem entsprechenden Kontext. Damit wird Reflexion nicht nur zu einer wichtigen Fähigkeit angehender Lehrerinnen und Lehrer, sondern ist ebenso zentral für den Diskurs der universitären Fachdidaktik. Auch hier gilt es immer wieder, vor allem nach der Einführung so einschneidender Neuerungen wie dem Praxissemester, zu hinterfragen, was die Fachdidaktik und die Fachwissenschaft für eine gute Lehrerausbildung leisten – oder in den vorgegebenen Strukturen leisten können – und wo in Bezug auf Inhalte und Formate noch Verbesserungs- und Diskussionsbedarf herrschen.

Auf der Tagung stellten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der Fachdidaktik der Alten Sprachen dieser Aufgabe und brachten ihre wichtigen Erfahrungen in der Lehrerbildung und ihre fachliche Expertise in die Diskussionen um gute Lateinlehrerbildung ein. Die Ergebnisse der Tagung sind in diesem Band abgedruckt. Der erste Teil des Tagungsbandes steht ganz unter dem Zeichen der Kohärenz auf diversen Ebenen: sei es konzeptuell mit einer Gegenüberstellung verschiedener Praxisphasenformate auf Bundesebene oder inhaltlich mit Fragen von Vernetzungsmöglichkeiten der Fachdidaktik mit der Fachwissenschaft oder mit den Bildungswissenschaften. Im zweiten Teil steht die Vernetzung innerhalb der Fachdidaktik im Vordergrund, nämlich zum aktuellen Forschungsthema des Umgangs mit sprachlicher und kultureller Heterogenität. Hier werden unterschiedliche fachdidaktische Perspektiven zusammengetragen – nicht nur aus dem Blickwinkel der Lateindidaktik, sondern auch aus dem der Romanistik – und auf mögliche Implikationen für die Lehrerbildung hin hinterfragt.

Den Auftakt des ersten Teiles bildet der kritische Vergleich der verschiedenen Konzeptionen von Praxisphasen in all jenen Bundesländern, deren Vertreterinnen und Vertreter aus der Lateindidaktik an einer entsprechenden Forumdiskussion bei der HerKuLes-Tagung teilgenommen haben. Bereits in der Diskussion bei der Tagung und noch mehr im hier abgedruckten, gemeinschaftlich verfassten Artikel wird deutlich, wie unterschiedlich die Modelle von Praxisphasen ausfallen. Aber auch allen gemeinsame Problemlagen, wie z.B. die Kohärenz zwischen den einzelnen Ausbildungsinstitutionen oder die Belastung der Studierenden durch die vielfältigen Anforderungen, werden auf diese Weise deutlich. Die in diesem Beitrag zusammengestellte Übersicht über verschiedene universitäre Konzepte und auch die Erfahrungen, die in der Lateindidaktik damit gemacht wurden, können viel-

leicht Impulse für eine Weiterentwicklung der verschiedenen Praxisphasen geben – das Unterrichtsfach Latein dient hier nur als Beispiel, die Regelungen und evtl. auch die Schwierigkeiten gelten für die anderen Fächer in derselben Weise.

Nach diesem überblicksartigen Ländervergleich der verschiedenen Praxisphasenkonzeptionen steigt **Stefan Kipf** mit seinem Beitrag in die inhaltliche Debatte um gute Lehrkräftebildung ein. Als Grund dafür, dass die zum Teil sehr kontroversen Diskussionen und umstrittenen Reformen bisher noch kein befriedigendes Ergebnis zeitigen konnten, sieht er vor allem den Nachbesserungsbedarf in drei Bereichen: zum einen im in den Lehrerbildungsdebatten oft vernachlässigten Wert der Fachlichkeit, der durch einen intensiveren Austausch mit der Fachdidaktik und den Erziehungswissenschaften zu ihrem Recht verholfen werden könnte; zum zweiten in einer engen Anbindung der universitären Fachdidaktik an die professionelle Praxis der Lehrkräfte, die im Studium vor allem im Forschungsprojekt des Praxissemesters angebahnt werden kann und zum dritten in der institutionellen Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren der Lehrerausbildung, die zum Beispiel durch eine fachspezifische Qualifikation von den schulischen Mentorinnen und Mentoren der Praxissemesterstudierenden oder durch eine Lernbegleitung durch Fachseminarleiterinnen und -leiter intensiviert werden könnte.

Der Beitrag von **Anne Friedrich** nimmt sich eines der von Stefan Kipf formulierten Desiderate der Lehrerbildung an: der Vertiefung von Kohärenz zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik in den Praxisphasen der Lateinlehrerausbildung. Von den Erfahrungen mit dem Konzept „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ausgehend, zeigt sie auf, wie Transkripte oder Videoaufzeichnungen authentischer Fälle aus den Unterrichtspraktika zur Reflexion und Verbesserung des fachlich-didaktischen Lehrerhandelns beitragen können. In der Fallarbeit mit den Studierenden macht die Autorin vor allem folgende Schwierigkeitsbereiche aus: die Bewertung und Anleitung von zielsprachengerechten Übersetzungen, die Herstellung von Querbezügen zu anderen schulischen Fremdsprachen sowie die interpretatorische Aufbereitung von Lehrbuch- und Lektüretexten. Hier sieht die Autorin die Fachwissenschaft in der Pflicht, die Lehrerbildung in den Bereichen Übersetzungstheorie, komparatistischen Sprachstudien und der Interpretationstheorie/Hermeneutik noch besser aufzustellen.

Peter Kuhlmann widmet sich mit der Übungsdidaktik einem fachdidaktischen Gegenstand, anhand dessen die Kohärenz von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der universitären Lateinlehrerbildung noch weiter gestärkt werden könnte. Übungen zu beurteilen und selbst zu erstellen, ist ein zentraler Aufgabenbereich von Lateinlehrkräften, in der sprachpraktischen Ausbildung an der Universität in Form von Stilübungen wird jedoch noch kaum eine Verbindung zu diesen fachdidaktischen Kompetenzen hergestellt. Deshalb hat die Universität Göttingen die „Lehramtsbezogene Master-Stilübung“ eingeführt, in der sowohl die Besprechung

von Grammatikthemen als auch die Erstellung entsprechender Materialien Raum findet. Kuhlmann stellt in seinem Artikel die der Stilübung zugrunde liegende Übungsdidaktik vor, um auf dieser Basis eine kritische Durchsicht der bisher typischen Schulbuchübungen vorzunehmen und Vorschläge für optimierte Übungsformate zu machen.

Anschließend nehmen **Wiebke Czaplinski** und **Jochen Sauer** mit ihren Überlegungen zum Einsatz der Qualitativen Inhaltsanalyse bei Texten aus dem Lateinunterricht ein Thema auf, das von den Alten Sprachen bisher noch kaum für die Hochschuldidaktik aufgearbeitet wurde: die empirischen Forschungsmethoden. Nach einer kurzen Einführung in dieses textstrukturierende und -klassifizierende Verfahren leiten die Autoren auf seine Anwendung auf Schülertexte im Lateinunterricht über, um diese relativ gut durchführbare Forschungsmethode auch für lateindidaktische Forschungsprojekte von Studierenden im Praxissemester nutzbar zu machen. Zunächst wird beispielhaft ein Schülertext aus dem Aufgabenfeld Interpretation in Bezug auf seine sprachliche Gestaltung und auf seine Interpretationsleistung nach den Kategorien Sach-, Problem- und Modellorientierung sowie nach dem Grad der historischen Kontextualisierung analysiert. Anschließend werden zwei Studienprojekte vorgestellt, die zwei in anderen Fächern bereits erprobte Kategorienraster zur Sprach- bzw. zur Interpretationskompetenz für Qualitative Inhaltsanalysen von Schülertexten aus dem Lateinunterricht adaptiert und diese Forschungsmethode im Praxissemester eingesetzt haben.

Auch **Leoni Janssens** Beitrag macht einen Brückenschlag zu den Bildungswissenschaften. Anhand ihrer Untersuchungen zu studentischen Reflexionstexten, die im Rahmen von Studienprojekten zur Umsetzung eines auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ausgerichteten sprachsensiblen Lateinunterrichts verfasst wurden, geht sie den Fragen nach, wie die Studierenden über sprachliche Heterogenität reflektieren und wieviel bzw. welche Art von Reflexion im Rahmen von Studienprojekten eingefordert werden kann. Die Autorin versucht an einem konkreten Beispiel lateindidaktischer Studienprojekte die meist abstrakten – aber zur Zeit in der Lehrerbildungsdebatte hochaktuellen – Begriffe „Reflexion“ und „Theorie-Praxis-Verbindung“ handhabbarer zu machen und damit zu einer fachdidaktischen Konzeptionierung von Studienprojekten beizutragen. Mit ihrer fachdidaktischen Ausrichtung am Thema migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Lateinunterricht leitet ihr Beitrag zum zweiten Teil dieses Bandes über, der den Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität im altsprachlichen Unterricht genauer in den Blick nimmt.

So stellt **Monika Vogel** in ihrem Artikel Überlegungen zur Professionalisierung angehender Lateinlehrkräfte im Bereich der interkulturellen Kompetenz an, die für einen sensiblen und schülergerechten Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt Voraussetzung ist. Nach einem kurzen Forschungsabriss über bisherige Studien zur interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften fokussiert sie auf die Fra-

ge nach einem schülergerechten Umgang mit Herkunftssprachen im Lateinunterricht. Ihre Auswertungen einer Fragebogenerhebung ergaben, dass Herkunftssprachen bisher nur sporadisch in den Lateinunterricht eingebunden werden und bei den Lateinlehrkräften nur wenig Beachtung zu finden scheinen. Nichtsdestotrotz scheinen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach eigenen Angaben vor allem beim Vokabellernen auch auf ihre Herkunftssprachen zurückzugreifen. Auf der Basis dieser Ergebnisse leitet sie Konsequenzen für die Praxis und für Lehrkräfte ab.

Der Romanist **Johannes Müller-Lancé** stellt in seinem Beitrag die Sprachenvernetzung zwischen dem Lateinischen und den romanischen Sprachen als lohnenswertes Themenfeld für studentische Forschung im Praxissemester vor. Obwohl Mehrsprachigkeit mittlerweile ein überall anerkanntes Bildungsziel und Sprachenvernetzung in den Lateinlehrplänen und den Lehrplänen der modernen Fremdsprachen fest verankert ist, fehlt es in den Schulbüchern dieser Fächer an entsprechend konzipierten Aufgaben. In seinem Beitrag gibt Müller-Lancé deshalb konkrete Anregungen für eine systematisierende Vernetzung mit den romanischen Sprachen im Lateinunterricht zu den Bereichen Phonetik/Phonologie, Orthographie, Morphologie sowie Wortschatz und Syntax, die von Studierenden im Praxissemester leicht umgesetzt, erprobt und reflektiert werden könnten.

Katharina Wesselmann schließt mit ihrem Beitrag an die Überlegungen von Johannes Müller-Lancé an und präsentiert mit dem Schweizer Lateinlehrbuch *Aurea Bulla* einen Vorschlag dafür, wie Mehrsprachigkeitsdidaktik im Lateinunterricht praktisch umgesetzt werden kann. Die Autorin geht nach Darlegung der speziellen Entstehungsgeschichte von *Aurea Bulla* in den beiden Halbkantonen Basel auf den Aufbau des Lehrbuchs ein und zeigt anhand von Übungs- und Aufgabenbeispielen, welche neuen Impulse die Mehrsprachigkeitsdidaktik für die Wortschatzarbeit oder für die Reflexion über Sprachstrukturen geben kann. Außerdem stellt sie Übersetzungsaufgaben vor, die gezielt zur Schulung der Deutschkompetenz eingesetzt werden können, und veranschaulicht, welche Möglichkeiten der Lateinunterricht bietet, um intensiver als bisher auch auf Sprach- und Kulturgeschichte einzugehen und interkulturelles Lernen anzubahnen. Abschließend unterbreitet Katharina Wesselmann Ideen, wie das Schweizer Lehrmittel *Aurea Bulla* auch von Studierenden in Praxisphasen ergänzend zu den herkömmlichen Schulbüchern verwendet werden kann. Es kann den Studierenden eine Basis bieten, auf der sie auch aktuelle Tendenzen der lateinischen Fachdidaktik in ihren Unterrichtsversuchen umsetzen und reflektieren können.

Die in diesen beiden Artikeln vorgebrachten inhaltlichen Anregungen zur Sprachenvernetzung im Lateinunterricht ergänzt schließlich **Katrin Siebel** mit konzeptuellen Überlegungen zu skalierten Kompetenzen im Lateinischen, angelehnt an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) und mit besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeitsförderung im Lateinunterricht. Nach ei-

ner kurzen Einführung in den GeR als dem Referenzwerk für die Praxis des modernsprachlichen Unterrichts unterbreitet die Autorin Vorschläge für Skalen zur Einschätzung der Progression des Spracherwerbs und der Lektürefähigkeit im Lateinunterricht, die sowohl schulische als auch universitäre Kompetenzniveaus abdecken. Im Bereich des Wortschatzes und der Wortschatzverwendung stellt sie bereits für den Lateinunterricht adaptierte Skalen vor, verbunden mit Überlegungen zu einem auf rezeptive Mehrsprachigkeit ausgerichteten Mindestwortschatz. Daneben gibt sie einen kurzen Ausblick auf die Bereiche „Grammatik“ und „Übersetzen“, für die noch keine lateinspezifischen Skalen entwickelt wurden, und schließt ihren Beitrag mit ersten Gedanken zu einem Einsatz der Kompetenzskalen in Latinumsprüfungen ab.

Johanna Nickel stellt in ihrem Beitrag eine interkulturelle Literaturdidaktik für den Unterricht der Alten Sprachen vor – ein Gebiet, das für die Lateindidaktik bisher noch wenig erschlossen wurde und auch in der Lateinlehrausbildung noch mehr Berücksichtigung finden sollte. Nickel konkretisiert das Konzept der interkulturellen Kompetenz für den lateinischen Lektüreunterricht, indem sie zunächst eine Definition der relevanten Begriffe „Kultur“, „interkulturell“, „interkulturelles Lernen“ sowie „interkulturelle Kommunikation“ vornimmt, um dann die Überlegungen zu interkultureller Literaturdidaktik aus den Fächern Deutsch und Englisch auf den Latein- und Griechischunterricht zu übertragen. Auf dieser Basis entwickelt sie einen Entwurf für ein Kompetenzmodell. Den Abschluss des Beitrages und dieses Tagungsbandes bildet eine Textstelle aus der Aeneis Vergils, die „mit der interkulturellen Brille“ betrachtet wird und die Möglichkeiten einer Förderung von interkultureller Kompetenz im altsprachlichen Lektüreunterricht anschaulich macht.

Mit diesem Tagungsband hoffen wir, einen ersten kleinen Beitrag zur herkulischen Aufgabe der Kohärenz geleistet, einen Anstoß zu einer konstruktiven Diskussion um gute Lateinlehrerbildung gegeben und aktuelle fachspezifische Fragestellungen, wie sie sich in den Alten Sprachen stellen, in den Diskurs um die Lehrerbildung insgesamt eingebracht zu haben. Da solch große Vorhaben nur von mythischen Helden allein zu realisieren sind, haben wir an dieser Stelle allen voran den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Tagung und den zu diesem Tagungsband beitragenden Autorinnen und Autoren für ihr Engagement sowie ihre klugen Gedanken und Ideen zu danken. Ausdrücklich erwähnt seien auch die Kolleginnen und Kollegen im Wuppertaler QLB-Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“, ohne deren Verständnis und Unterstützung weder das Tagungspanel noch dieses Buch hätten zustande kommen können. Außerdem gilt unser Dank dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, durch dessen finanzielle Zuwendungen die Tagung, die Bandherstellung und die Veröffentlichung ermöglicht wurde.

**Thematischer Teil 1:
Kohärenz zwischen Klassischer Philologie,
Fachdidaktik und Bildungswissenschaften**

*Stefan Freund, Anne Friedrich, Leoni Janssen, Stefan Kipf,
Harald Kloiber, Matthias Korn, Peter Kuhlmann,
Wolfgang Polleichtner und Jochen Sauer*

1 Praxisphasen in der universitären Lateinlehrausbildung: ein kritischer Vergleich der verschiedenen Konzeptionen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Niedersachsen, NRW, Sachsen und Sachsen-Anhalt

Seit der Entstehung einer geregelten universitären Lehrerbildung gehören dazu verschieden geartete Praxisphasen, die einen Bezug zum schulischen Tätigkeitsfeld sicherstellen sollen (vgl. Sandfuchs 2004, 17). Diese können in unterschiedlicher Weise in das Studium integriert sein – indem sie dessen Voraussetzung darstellen, indem sie als Block in der vorlesungsfreien Zeit absolviert werden, indem sie studienbegleitend während der Vorlesungszeit an bestimmten Wochentagen liegen oder indem sie ein ganzes Semester einnehmen. Je nach Zeitpunkt und Einbindung können die Praxisphasen einen ersten Einblick in den Schulbetrieb zur persönlichen Eignungsfeststellung ermöglichen, die universitäre Lehre ohne konkret sachliche Anbindung um Praxiserfahrungen ergänzen oder mit dieser verzahnt sein (vgl. Arnold u.a. 2011, 58ff.; Hascher 2012, 89). In den einzelnen Bundesländern werden unterschiedliche Modelle von Praxisphasen umgesetzt. Stets werden mehrere der genannten Formen kombiniert. So ergibt sich ein sehr heterogenes Bild. Auch die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der Praxisphase kann divergieren, also die Betreuung (Betreuende von Schule oder Universität), die Anforderungen an die Studierenden (z.B. zu haltende Unterrichtsstunden, Lerntagebuch usw.) und die Form, in der das Absolvieren der Praxisphase nachzuweisen ist (z.B. Bescheinigung, Hausarbeit, Projektdokumentation usw.). Auch die Rolle der Universitäten ist sehr unterschiedlich ausgeprägt, teilweise sind diese kaum für die Inhalte der Praxisphasen und die Ausbildung der Studierenden in diesem Zeitraum zuständig wie in Baden-Württemberg, oder aber es konnte eine größtenteils funktionierende Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Institutionen möglich gemacht werden, wie sie v.a. in den Stellungnahmen aus den Bundesländern Sachsen-Anhalt, Berlin und NRW ersichtlich wird. Da in jedem Bundesland andere Erfahrungen mit verschiedenen Elementen der Praxisphasen

gemacht werden, lohnt ein Überblick über einige Beispiele von Praxisphasenkonzepten. Die Vielfalt der Ausgestaltungen und Erfahrungen kann gewiss Impulse für eine weitere Entwicklung der Praxisphasen geben. Deswegen soll die folgende Übersicht nicht nur neutral und objektiv eine Rechtslage referieren, sondern auch die Realität der jeweiligen Praxisphasen aus der Sicht darin Tätiger abbilden.¹

Wenn diese Übersicht am Beispiel des Unterrichtsfaches Latein angefertigt wird, so ist dieses Fach einerseits natürlich eher ein Platzhalter – die Regelungen gelten für andere Fächer in derselben Weise. Und doch erscheint es sinnvoll, eine solche Übersicht nicht abstrakt, sondern anhand eines konkreten Beispiels zu bieten, da nur so die Verzahnungen zwischen fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalten und Strukturen dargestellt werden können. Ein Vorzug ist dabei sicher, dass das Fach auf in der Regel eine Schulform beschränkt ist und bezüglich des Studienaufbaus und der schulischen Ausgestaltung bundesweit relativ einheitlich auftritt. Dies lässt in den Beschreibungen die Unterschiede bezüglich der Praxisphasen besonders deutlich hervortreten.

Als Ordnungselement der folgenden Zusammenstellung wird das Praxissemester herangezogen. Die Übersicht ist aufgeteilt in Bundesländer mit und Bundesländer ohne Praxissemester. Zur schnelleren Orientierung sind den Stellungnahmen zur Ausgestaltung der Praxisphasen tabellarische Übersichten vorangestellt.

1 Die Auswahl der vorgestellten Bundesländer entspricht der Herkunft der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker der Alten Sprachen, die im Rahmen der Tagung „HerKuLes – Herausforderung Kohärenz in der universitären Lehrerbildung“ an einem Diskussionsforum über die unterschiedliche Ausgestaltung von Praxisphasen teilgenommen haben. Entsprechend werden in diesem Artikel nicht alle Bundesländer und damit auch nicht alle Organisationsformen von Praxisphasen vorgestellt. Natürlich können auch wichtige Impulse von jenen Bundesländern ausgehen, die in unserem Beitrag nicht berücksichtigt werden.

1 Konzeptionen von Praxisphasen ohne Praxissemester:

1.1 Bayern

In Bayern gibt es:			
(1) einen Online-Eignungstest (PARcours-Projekt der Universität Passau) und ein Orientierungspraktikum: 3-4 Wochen mit verpflichtendem Beratungsgespräch am Ende; Voraussetzung für das pädagogisch-didaktische Schulpraktikum			
(2) ein Pädagogisch-didaktisches Praktikum: ca. 150 Unterrichtsstunden; Voraussetzung für das Erziehungswissenschaftliche Examen (EWS-Examen)			
(3) ein studienbegleitendes Praktikum in einem der angestrebten Unterrichtsfächer inklusive einer universitären Begleitveranstaltung dazu: 1 Semester; Voraussetzung für das 1. Staatsexamen			
(4) 2 Jahre Referendariat nach dem 1. Staatsexamen mit dem 2. Staatsexamen als Abschluss: erstes Halbjahr an der Stammschule mit Ausbildung in den Unterrichtsfächern Pädagogik, Psychologie, Schulrecht/Schulkunde und Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung; zwei Halbjahre mit 11 bis 17 Stunden Unterrichtseinsatz an einer Einsatzschule mit fünf Seminardoppeltagen an der Stammschule, viertes Halbjahr an der Stammschule mit der Zielsetzung der Evaluation der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit			
Zielsetzung der Praxisphase	sukzessive Fokussierung auf die Unterrichtsfächer vor dem 1. Staatsexamen		
	Orientierungspraktikum: Überprüfung der persönlichen Eignung für den Umgang mit Jugendlichen und Kennenlernen der Schule aus der Sicht der Lehrkraft	Pädagogisch-didaktisches Praktikum: Kennenlernen der Aufgabenfelder einer Lehrkraft insbesondere unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten	studienbegleitendes Praktikum in einem der angestrebten Unterrichtsfächer: Kennenlernen der Tätigkeit einer Lehrkraft im Fachunterricht; Sammeln von ersten Erfahrungen mit der fachspezifischen Planung und Analyse von Unterricht und eigenen Unterrichtsversuchen
Universitäre Begleitveranstaltungen	vier verpflichtende Fachdidaktikveranstaltungen (je 2 SWS) im Rahmen des Studiums auf der Basis eines am didaktischen Curriculum orientierten Compendiums mit einer dreistündigen Klausur (Essay plus didaktische Analyse) im Rahmen des Staatsexamens als Ziel; zusätzlich: universitäre Begleitveranstaltung zum studienbegleitenden Praktikum im Umfang von 2 SWS		
Forschendes Lernen/ Studienprojekt	-/-		
Förderung von Reflexionskompetenz	Betonung des Reflexionscharakters des geforderten Portfolios sowie fortlaufende Betreuung sowohl durch die Beratungslehrerinnen und -lehrer an den Schulen als auch durch die Fachdidaktik an der Universität		
Art der Leistungsnachweise	im studienbegleitenden Praktikum: Erstellung eines praktikumsbegleitenden Portfolios mit Dokumentations- und Reflexionsteil zum studienbegleitenden Praktikum		

Rolle der Universität	Begleitveranstaltung zum studienbegleitenden Praktikum und individuelle Beratung sowie Reflexion der Erfahrungen im Praktikum
Außeruniversitäre Betreuung	Betreuung des studienbegleitenden Praktikums an den Praktikumschulen durch Betreuungslehrkräfte
Umfang der Unterrichtstätigkeit der Studierenden	eigene Lehrversuche (in der Regel mindestens 3 pro Praktikum) sowohl im Orientierungspraktikum als auch im studienbegleitenden Praktikum
Mentoren-ausbildung	-/-
Rolle der Schulen	Handlungsort für alle Praktika und Beratung der Studierenden sowie Besprechung der gehaltenen Unterrichtsstunden

Prinzipiell ist das in Bayern existierende System von sukzessive angelegten und sich zunehmend auf den Fachunterricht hin konzentrierenden Praktika durchaus sinnvoll. Bereits der seit einigen Semestern empfohlene Online-Eignungstest (PArours-Projekt der Universität Passau) und das drei- bis vierwöchige Orientierungspraktikum mit einem verpflichtenden Beratungsgespräch am Ende, das Voraussetzung für das pädagogisch-didaktische Schulpraktikum ist, ermöglichen eine erste Orientierung für die Studierenden und einen eventuellen Wechsel des angestrebten schulartspezifischen Abschlusses. Dadurch wird größtmögliche Durchlässigkeit innerhalb der in Bayern als unverzichtbar angesehenen schulartspezifischen Lehrerbildung garantiert. Dies gilt mutatis mutandis auch noch für das ca. 150 Unterrichtsstunden umfassende pädagogisch-didaktische Praktikum, das seinerseits Voraussetzung für das EWS-Examen ist. Der entscheidende Schritt zum fachspezifischen Praxisanteil erfolgt damit erst im Rahmen des ein Semester umfassenden studienbegleitenden Praktikums in einem der angestrebten Unterrichtsfächer inklusive einer universitären Begleitveranstaltung dazu. Das Absolvieren dieses Praktikums ist Voraussetzung für das 1. Staatsexamen.

Die wesentlichen Praxisanteile in der Lehrerbildung bestreitet die angehende Lehrkraft im Rahmen des zwei Jahre dauernden Referendariats nach dem 1. Staatsexamen, das mit dem 2. Staatsexamen abgeschlossen wird. Das erste Halbjahr wird an einer Stammschule mit Unterrichtseinsatz in einer Klasse pro Unterrichtsfach und Ausbildung in den Unterrichtsfächern sowie in Pädagogik, Psychologie, Schulrecht/Schulkunde und Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung absolviert. Zwei weitere Halbjahre mit 11 bis 17 Stunden Unterrichtseinsatz leitet die Lehrkraft an einer Einsatzschule ab. Dort erfolgt die Betreuung durch je eine Betreuungslehrerin oder einen Betreuungslehrer pro Unterrichtsfach. Die Ausbildung wird im vierten Halbjahr an der Stammschule mit erneutem Einsatz in einer Klasse pro Unterrichtsfach und der Zielsetzung der Evaluation der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit abgeschlossen.

Entscheidende Vorteile der in Bayern üblichen Abfolge der Praxisanteile in der Lehrerbildung sind die weitgehende Trennung von Fachdidaktik vor dem 1. Staatsexamen und Methodik im Referendariat sowie die sukzessive Fokussierung auf die Unterrichtsfächer und ein damit verbundener hoher Grad an Durchlässigkeit zwischen den schulartspezifischen Ausbildungsgängen vor allem am Anfang des Lehramtsstudiums. Als problematisch ist die Tatsache zu sehen, dass das 1. Staatsexamen eine Eingangsprüfung für das Referendariat darstellt, nicht aber als universitärer Abschluss gewertet werden kann. Zudem bedeutet der Primat des Willens des Studierenden vor den Beratungsinhalten vor dem 1. Staatsexamen, dass immer wieder auch Kandidatinnen und Kandidaten ins Referendariat gelangen, die objektiv gesehen weder aus didaktischer noch aus pädagogischer Sicht für den Lehrerberuf geeignet sind – zum Teil auch deshalb, weil erst das 2. Staatsexamen einen beruflichen Abschluss darstellt. Aus diesem Grund wäre die Anerkennung des 1. Staatsexamens als universitärer Abschluss durchaus wünschenswert. Der Aufbau eines validen Mentorenprogramms mit engem Bezug zwischen den Studierenden und langfristig für deren Beratung zuständigen Mentorinnen und Mentoren brächte ebenfalls Verbesserungspotenzial mit sich.

1.2 Niedersachsen

In Niedersachsen gibt es:	
(1) ein Orientierungspraktikum: 4 Wochen	
(2) ein Allgemeines Schulpraktikum (ASP) im B.A.: 5 Wochen	
(3) ein Fachpraktikum im M.Ed.: 5 Wochen	
(4) ein Forschungspraktikum im M.Ed.: 4 Wochen	
Zielsetzung der Praxisphase	Kennenlernen der verschiedenen Schulformen; Beobachtung und Reflexion von Fachunterricht; Durchführen einer Fallstudie zum Fachunterricht
Universitäre Begleitveranstaltungen	Vor- und Nachbereitende Veranstaltung und Begleitseminar mit Unterrichtsbesuchen
Forschendes Lernen/ Studienprojekt	Forschungspraktikum mit kleinerer Fallstudie als Forschungsobjekt; Möglichkeit einer empirischen Masterarbeit
Förderung von Reflexionskompetenz	Erstellen einer Hausarbeit zum Forschungspraktikum und eines Praktikumsberichts für das Fachpraktikum
Art der Leistungsnachweise	Praktikumsberichte
Rolle der Universität	begleitet und organisiert alle Praktika
Außeruniversitäre Betreuung	keine
Umfang der Unterrichtstätigkeit der Studierenden	ca. 20 Stunden eigener Unterricht

Mentorenausbildung	fakultativ durch die Zentrale Einrichtung für Lehrerbildung (ZELB)
Rolle der Schulen	Mentorenbegleitung und Kontakt mit den Praktikumsdozentinnen und -dozenten

Für das gymnasiale Lehramt ist in Niedersachsen bislang kein Praxissemester vorgesehen, während es für Grund-, Haupt- und Realschullehramt seit 2014 existiert. Stattdessen gibt es im lehramtsbezogenen Bachelor-Studium zunächst ein außerschulisches Orientierungspraktikum sowie ein Allgemeines Schulpraktikum (ASP, 5 Wochen), das von den Bildungswissenschaften verantwortet und betreut wird. Die Studierenden können das ASP an einer nicht-gymnasialen Schulform absolvieren und unterrichten dann entsprechend nicht unbedingt eines ihrer Unterrichtsfächer. Erst im Master of Education folgen die beiden fachbezogenen Praktika, die jeweils dem ersten und zweiten Unterrichtsfach zugewiesen sind. Das Fachpraktikum in Fach 1 (5 Wochen) ist von einer fachbezogenen Vor- und Nachbereitung sowie Unterrichtsbesuchen begleitet und schließt mit einem benoteten Praktikumsbericht ab. Das Forschungspraktikum im Fach 2 (4 Wochen) kennt keine Unterrichtsbesuche und schließt mit einer benoteten Hausarbeit zu einem empirischen Forschungsthema, das aus dem Unterricht erwachsen ist, ab. Die Praktika finden in der Regel in der vorlesungsfreien Zeit statt, können aber in besonderen Fällen semesterbegleitend durchgeführt werden.

Nachteile dieses Systems liegen einmal in der Belastung der Studierenden in insgesamt vier vorlesungsfreien Zeiten durch Orientierungs- und Schulpraktika, was die Arbeitszeit für Hausarbeiten, Exkursionen, Auslandsaufenthalte u.ä. entsprechend verkürzt. Zum anderen erhalten die Studierenden so nur eher punktuelle Einblicke in das Berufsleben von Lehrkräften.

Dennoch sind auch klare Vorteile dieses Systems zu benennen: Die im Ganzen 14-wöchigen Praktika begleiten die Studierenden während ihres gesamten Studiums gleichmäßig, was genügend Spielraum für die persönliche Entwicklung und die Berufsorientierung gibt. Dies ist ein großer Vorteil für die Arbeit in den fachdidaktischen Modulen, weil die Studierenden meist schon eigene unterrichtspraktische Erfahrungen in den Seminaren einfließen lassen können. Zudem lernen die Praktikantinnen und Praktikanten in der Regel drei unterschiedliche Schulen/Kollegien und im Idealfall auch mehrere verschiedene Schulformen kennen, was den Horizont der Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger schon früh erweitert. Dies ist zusätzlich ein Vorteil für die Themenfindung bei Masterarbeiten, die in Niedersachsen im Bereich Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken angefertigt werden können: Häufig erwachsen aus den Erfahrungen in den Schulpraktika Themen für solche Abschlussarbeiten sowie Kontakte zu mehreren Schulen für empirische Studien.

Eine Besonderheit des niedersächsischen Ausbildungssystems ist der Beginn des (18-monatigen) Referendariats jeweils direkt am Beginn der Schulhalbjahre (1. August bzw. 1. Februar). Die Referendarinnen und Referendare übernehmen dann gleich mit Dienst- und Ausbildungsbeginn eigenverantwortlichen Unterricht in mindestens einer Schulklasse. Dies ist eine besondere Herausforderung, die in den Schulpraktika und den begleitenden fachdidaktischen Seminaren berücksichtigt werden muss und zu einer stärker praxisorientierten Ausgestaltung des Studiums führt. Hierfür wäre ein Praxissemester vermutlich eine bessere Vorbereitung als das niedersächsische Modell mit drei einzelnen und eher kurzen Praktika.

1.3 Sachsen

In Sachsen gibt es:	
(1) ein Blockpraktikum im bildungswissenschaftlichen Bereich: ca. 4 Wochen am Anfang des Studiums	
(2) pro Fach (auch Drittfach) je ein semesterbegleitendes Praktikum: ca. 8 Wochen à 1 Vormittag in der Mitte bzw. am Ende des Studiums	
(3) pro Fach ein Blockpraktikum: ca. 4 Wochen in der Mitte bzw. am Ende des Studiums	
Zielsetzung der Praxisphase	Kennenlernen des Tätigkeitsfeldes Schule; Sammlung von Unterrichtserfahrungen; fachdidaktischer und fachmethodischer Austausch mit Lehrkräften
Universitäre Begleitveranstaltungen	von den Landesuniversitäten unterschiedlich gehandhabt: Begleitseminar, Blockseminar, Beratungsphasen. Dieser Punkt wird nicht durch Vorschrift geregelt, ist also in das Ermessen der Universitätsdozentinnen und -dozenten gestellt.
Forschendes Lernen/ Studienprojekt	-/-
Förderung von Reflexionskompetenz	durch Auswertung des Unterrichts mit den Mentorinnen und Mentoren; durch Auswertung der Leistungsnachweise mit den Dozentinnen und Dozenten der Universität
Art der Leistungsnachweise	Erstellung von Unterrichtsentwürfen mit kritischer Reflexion
Rolle der Universität	Organisation der semesterbegleitenden Praktika; fachdidaktische Betreuung der Praktikantinnen und Praktikanten; Leistungserhebung; Leistungsbewertung (s.o. zu Leistungsnachweisen)
Außeruniversitäre Betreuung	von den Landesuniversitäten unterschiedlich gehandhabt: Begleitseminar, Blockseminar, Beratungsphasen. Dieser Punkt wird nicht durch Vorschrift geregelt, ist also in das Ermessen der Universitätsdozentinnen und -dozenten gestellt.
Umfang der Unterrichtstätigkeit der Studierenden	Hospitation fremden Unterrichts (nicht quantifiziert); Durchführung von insgesamt 40 Stunden eigenen Unterrichts

Mentorenausbildung	ja, Blockveranstaltung in Verantwortung des Sächsischen Landesamtes für Schule und Bildung
Rolle der Schulen	Durchführungsstätten; fachmethodische Betreuung der Praktikantinnen und Praktikanten

Die Praktikumsregelung im Zusammenhang mit dem Studium für das Höhere Lehramt an Gymnasien sind im Freistaat Sachsen in der Lehramtsprüfungsordnung I vom 29. August 2012 in § 7 Abs. 2 verbindlich geregelt. Vorgeschrieben sind zu Studienbeginn ein Blockpraktikum im bildungswissenschaftlichen Bereich. In den Fächern (auch im Drittfach) sind je ein semesterbegleitendes Praktikum und ein Blockpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit vorgesehen. In diesen Praktika sollen die Studierenden insgesamt 40 Unterrichtsstunden eigenständig halten.

Der Freistaat Sachsen folgt damit seit 25 Jahren der konventionellen Praktikumsregelung wie auch die Länder Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen-Anhalt. Die Einrichtung eines Praxissemesters ist nicht geplant und auch politisch nicht gewollt.

Als Vorzug der Praktikumsregelung im Freistaat Sachsen ist vor allem die Kontinuität der Geltung zu nennen, die dazu beigetragen hat, an einer entscheidenden Stelle Ruhe und Beständigkeit in das ansonsten von ständiger Veränderung geplagte System der Lehrerbildung zu bringen. Ein weiterer Vorteil liegt in der Verteilung der Praktika über das ganze Studium, so dass sukzessive wichtige Kompetenzen erworben werden können. Dabei ist eine Konzentration auf den Lernort ‚Schule‘ und die Lernmaterie ‚schulischer Unterricht‘ als zentrale Größen politisch gewollt und allgemein akzeptiert.

Als Nachteile der Praktikumsregelung im Freistaat Sachsen müssen allerdings folgende Punkte angesehen werden:

Trotz gleichmäßiger Verteilung über das ganze Studium liegen die für die Berufsvorbereitung wichtigsten Praktika, nämlich die Blockpraktika in den Fächern, zu spät, gewöhnlich erst im 7./8. Semester. Außerdem stehen zu wenig Blockpraktikumsplätze und viel zu wenig Plätze für semesterbegleitende Praktika in den Universitätsstädten zur Verfügung, so dass der Bedarf kaum gedeckt werden kann.

Auch bei der inhaltlichen Ausgestaltung besteht noch Entwicklungsbedarf: Bisher ist in den Praxisphasen noch zu wenig Raum für Lernforschung bzw. schulisch-experimentelles Lernen vorgesehen. Hier könnte noch ein größeres Augenmerk auf die Entwicklung reflexiver Kompetenzen bei den Lehramtsstudierenden gelegt werden.

Außerdem ist die Zahl der eigenständig durchzuführenden Unterrichtsstunden angesichts der zur Verfügung stehenden Zeit in nahezu verantwortungsloser Weise hoch.

In ihrer praktischen Ausbildung sind die Praktikantinnen und Praktikanten im Wesentlichen auf ihre schulischen Mentorin bzw. ihre schulischen Mentoren und ihre Dozentinnen bzw. Dozenten in der universitären Fachdidaktik fixiert; für die Ausweitung der Perspektive auf andere Lehrkräfte fehlt der Handlungsspielraum.

1.4 Sachsen-Anhalt

<p>In Sachsen-Anhalt gibt es:</p> <p>sechs differenzierte Praxisphasen [dies gilt nur für die Universität Halle als zentrale lehrerbildende Universität in Sachsen-Anhalt mit 1. Staatsexamen für Lehramt an Grundschule, Sekundarschule und Gymnasium; das Lehramt für Berufsschule wird in Magdeburg ausgebildet mit Bachelor/ Master-System und Praxissemester]:</p> <p>(1) ein Orientierungspraktikum (<i>OP</i>): 2 Wochen im Block, 40 Stunden schulformungebunden und fächeroffen zu hospitieren, betreut von den Bildungswissenschaften, am Ende des 1. Semester in der vorlesungsfreien Zeit</p> <p>(2) ein Außerunterrichtliches pädagogisches Praktikum (<i>AupP</i>): 2 Wochen im Block, 80 Stunden in einer Einrichtung im pädagogischen Kontext, empfohlen für 3. bzw. 4. Semester in der vorlesungsfreien Zeit, betreut vom Zentrum für Lehrerbildung (ZLB)</p> <p>(3 & 4) je eine Schulpraktische Übung (<i>SpÜ</i>) pro Lehramtsfach: eingebunden in fachdidaktische Module und betreut von Fachdidaktiken; semesterbegleitend, circa 4. Semester</p> <p>(5) ein Schulpraktikum (<i>SP</i>) I: 4 Wochen im Block, empfohlen ab dem 4. Semester, in der vorlesungsfreien Zeit, 10 Stunden zu hospitieren und 10 Stunden zu unterrichten pro studiertem Fach</p> <p>(6) ein Schulpraktikum (<i>SP</i>) II: 4 Wochen im Block, empfohlen ab dem 5. Semester, in der vorlesungsfreien Zeit, 15 Stunden zu hospitieren und 15 Stunden zu unterrichten pro studiertem Fach</p>			
<p>Zielsetzung der Praxisphase</p>	<p><i>OP</i>: erste Erfahrungen im Berufsumfeld sammeln und analysieren</p>	<p><i>AupP</i>: Distanz zum eigenen pädagogischen Handeln aufbauen; kritisch-reflexiver Umgang mit pädagogischen Alltagstheorien; Sensibilisierung für Heterogenität</p>	<p><i>SpÜ und SP</i>: erste eigene Unterrichtserfahrungen; Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtsstunden auf fachlich angemessenem Niveau; didaktische Analyse/Sachanalyse/Methodeneinsatz in Bezug auf die Lerninhalte des Faches; Einsatz adressatengerechter Kommunikations- und Vermittlungstechniken</p>
<p>Universitäre Begleitveranstaltungen</p>	<p><i>OP</i>: Vorlesung und Seminar der Bildungswissenschaften</p>	<p><i>AupP</i>: je zwei Sitzungen zur Vor- und Nachbereitung und Arbeit in Forschergruppen</p>	<p><i>SpÜ</i>: permanente Betreuung durch Fachdidaktiken, Seminar und Reflexionsübung</p> <p><i>SP</i>: Vorbereitungen und Auswertungen der Praktika durch Fachdidaktiken; stichprobenartige Hospitationen einer Auswahl an Praktikanten</p>

Forschendes Lernen/ Studienprojekt	<i>OP:</i> Beobachtungsaufträge und Fallanalysen, die im Fallseminar ausgewertet werden	<i>AupP:</i> „Teilnehmende Beobachtung“ und Anfertigung von Fallportraits, Besprechung der Fälle in Forschergruppen	<i>SP:</i> aufgrund der hohen zu leistenden Stundenzahl nur begrenzt möglich (Schwerpunktsetzung in Praktikumsberichten)
bei Wahl der <i>Staatsexamensarbeit</i> in einer der Fachdidaktiken bzw. Bildungswissenschaften: 6 Monate Arbeitszeit für empirische Studien und wissenschaftliche Auswertung an selbst gewählter Fragestellung und meist interdisziplinärer Betreuung innerhalb der Universität			
Förderung von Reflexionskompetenz	<i>OP:</i> wird ausgewertet im Fallseminar „Unterricht analysieren und reflektieren“ inkl. Portfolio	<i>AupP:</i> sensibilisiert über fallanalytische Zugangsweisen für einen kritisch-reflexiven Umgang mit pädagogischen Alltagstheorien sowie für Heterogenitätsaspekte	<p><i>SpÜ:</i> kritischer Fokus auf wesentliche Aspekte des eigenen Unterrichtens; offener Umgang mit Kritik durch Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker/Mentorinnen und Mentoren</p> <p><i>SP:</i> Fähigkeit zur Analyse und theoriegeleiteten Reflexion eigener Unterrichtstätigkeit und fachrelevanter Lernprozesse auf der Grundlage erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Theorien und Konzepte; Überprüfung des Berufswunsches und Eruiierung von persönlichem Entwicklungspotenzial; fachspezifisch geprägte Anforderungen für Latein:</p> <p><i>SP I:</i> Erstellen eines Unterrichtstranskripts zur kasuistischen Auswertung von Standardsituationen des Lateinunterrichts wie Übersetzung und Interpretation</p> <p><i>SP II:</i> Fallanalyse einer nicht gelungenen Stunde mit Auswertung im Gruppengespräch zur Entwicklung von Handlungsalternativen; Hinterfragung der eigenen Bildungsbiographie (z.B. anhand von Lehrstil-Typen-Diagnosen mittels Selbstdiagnosebogen)</p>

Art der Leistungsnachweise	<i>OP</i> : Einreichen eines Portfolios	<i>AupP</i> : Anfertigen eines Fallportraits	<i>SpÜ</i> : zwei Unterrichtsentwürfe (Verlaufsplanungen bzw. ausführliche Unterrichtsentwürfe) <i>SP I</i> : Praktikumsbericht mit Reflexion der hospitierten und selbst unterrichteten Stunden und Auswertung im Einzelgespräch <i>SP II</i> : Praktikumsbericht mit Fallanalyse einer nicht gelungenen Stunde mit Auswertung im Gruppengespräch
Rolle der Universität	Betreuung des Orientierungspraktikums, des <i>AupP</i> und der Begleitveranstaltungen; Vermittlung der Praktikumsplätze durch das Zentrum für Lehrerbildung; Einweisung, Aufgabenstellung, ggf. Betreuung und Hospitationsbesuch, Nachbesprechung des Praktikumsberichtes durch Fachdidaktiken, Auswertung des Evaluationsbogens der Mentorin oder des Mentors		
Außeruniversitäre Betreuung	durch Lehrkräfte und Personal der Einsatzorte; Besprechung der einzelnen Stunden mit Mentorinnen und Mentoren in Schulen		
Umfang der Unterrichtstätigkeit der Studierenden	<i>OP</i> und <i>AupP</i> : Hospitation	<i>SpÜ</i> (jeweils): semesterbegleitend mit 4-5 Studierenden in Kleingruppen wöchentlicher Besuch des Fachunterrichtes in einer Schule: pro Student bzw. Studentin 2 Lehrproben mit Vorbesprechung und Nachbereitung plus 10 Hospitationen mit Auswertungsgespräch in Gruppen	<i>SP I</i> : 10 Stunden Unterricht pro studiertem Fach <i>SP II</i> : 15 Stunden Unterricht pro studiertem Fach
Mentorenausbildung	in Kooperation mit der 2. Ausbildungsphase angeboten, jedoch bislang nicht zwingend erforderlich für die Tätigkeit als Mentor		
Rolle der Schulen	Schulen stellen Praktikumsplätze und Betreuung durch Mentoren		

In Sachsen-Anhalt sind die meisten Lehramtsstudiengänge an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg konzentriert (siehe Tabelle); Latein und Griechisch gibt es nur hier. Die folgenden Ausführungen gelten für Halle.

Statt eines Praxissemesters sind in unserem langjährig erprobten Konzept sechs Praxisphasen über das gesamte Lehramtsstudium hin gestaffelt und werden im Grundstudium zum Legen von Basiswissen durch die Bildungswissenschaften

(Orientierungspraktikum) und das Zentrum für Lehrerbildung (Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum), dann für die Spezialisierung in den beiden studierten Lehramtsfächern durch die Fachdidaktiken betreut (Schulpraktische Übungen, Schulpraktikum I und II).

Für Orientierungspraktikum und AuPP suchen sich die Studierenden einen Einsatzort ihrer Wahl; die schulpraktischen Übungen werden in den Schulen vor Ort durch die universitären Fachdidaktiken organisiert und sind semesterbegleitend in fachdidaktische Module mit Seminar und Reflexionsübungen eingebunden. Für die beiden Schulpraktika werden den Studierenden über eine sog. Tandem-Tool-Software durch das Zentrum für Lehrerbildung Praktikumsplätze in ganz Sachsen-Anhalt vermittelt.

Vorteile dieses Systems sind zunächst die große Praxisnähe bereits in den ersten Semestern des Lehramtsstudiums, die erforderliche enge Zusammenarbeit von Universität und Schulen und damit die gegenseitige Einflussnahme (Praxisverankerung versus theoriebasierte Reflexion und gemeinsame Innovation), sowie die Multiperspektivität aus der Sicht verschiedener Fachperspektiven (Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften). Durch das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderte Projekt KALEI mit seinem kasuistischen Ansatz gelingt es seit 2016 fächerübergreifend gemeinsame Anforderungen und Evaluationsmodelle für die Praxisphasen zu entwickeln.

Die Modularisierung erlaubt den Studierenden eine große Flexibilität, wann und wo die Praktika abzuleisten sind. Dies hat gegenüber dem Praxissemester den Vorteil, verschiedene Schulstandorte und Einsatzschulen kennenzulernen (z.B. städtischer/ ländlicher Raum, Gymnasium/ Gesamtschule/ Internatsschule) und damit auch eine Vielzahl von Unterrichtsstilen der Fachlehrkräfte. Ein Absolvieren eines der beiden Schulpraktika in einer anderen als der studierten Schulform oder in einem anderen Bundesland ist möglich, im Sinne der Internationalisierung der Lehramtsausbildung wird ein Absolvieren eines Schulpraktikums im Ausland sogar unterstützt. Angesichts der Diversität der deutschen Bildungslandschaft begünstigt das gestaffelte Konzept ein Kennenlernen der Fachlehrpläne verschiedener Bundesländer und erleichtert die spätere Berufsmobilität.

Die Splittung in verschiedene Praktika erlaubt die Praxisanbindung verteilt über das gesamte Studium, d.h. Erfahrungen fließen auf verschiedenen Stufen wieder in das fachdidaktische und fachwissenschaftliche Studium ein und lassen mögliche Vertiefungsbereiche erkennen.

Herauszustellen ist der große Umfang der in den beiden einmonatigen Schulpraktika zu hospitierenden (10 bzw. 15 pro Fach) und zu unterrichtenden (10 bzw. 15 pro Fach) Stunden: Dies ist ein realistischer Test, ob man den Anforderungen des Berufs tatsächlich gewachsen ist, denn die hohe Stundenzahl von insgesamt 30 zu unterrichtenden Stunden innerhalb eines knappen Monats entspricht kaum der Hälfte des üblichen Lehrdeputats bei voller Stelle. Alle diese Stunden finden

mit Begleitung, Vorbesprechung und Nachauswertung der betreuenden Fachlehrkräfte statt und setzen den Lehramtsstudierenden in Sachsen-Anhalt damit deutlich höhere Anforderungen als die in Praxissemestern anderer Bundesländer geforderten Stundenzahlen. Kritisch diskutiert wird in diesem Zusammenhang, ob Praxisanfänger nicht durch eine Minderung der Stundenzahl mehr Raum für Vorbereitung, Ausprobieren neuer Unterrichtsverfahren und Reflexion gegeben werden sollte. Auch erhalten die betreuenden Lehrkräfte keine angemessene Aufwandsentlastung.

Da die Vernetzung von Universität und betreuenden Fachlehrkräften nicht immer gegeben ist (Besuch einer Mentorenausbildung ist bislang nur fakultativ), erfolgt nicht immer eine einheitliche Schwerpunktsetzung in der Ausbildung – positiv gesehen Meinungsppluralität.

Die hohe abzuleistende Stundenanzahl in den Unterrichtspraktika legt den Fokus eindeutig auf den Erwerb von Unterrichtserfahrungen und deren Reflexion, weniger auf forschendes Lernen. Dies ist allerdings innerhalb der Staatsexamensarbeiten mit sechsmonatiger Bearbeitungsdauer, die häufig in den Fachdidaktiken unter Erstellung empirischer Studien geschrieben werden, möglich. Zudem bieten die Auswertungsgespräche zu den Unterrichtspraktika mit Blick auf die kasuistischen Fallanalysen theoriegeleitete Unterrichtsreflexion.

Nachteilig wirkt sich bei dem gestaffelten Modell aus, dass die Ableistung der Praktika in der vorlesungsfreien Zeit das Zeitfenster der Studierenden für Seminararbeiten etc. einengt und insbesondere im Sommersemester teilweise schlecht zu koordinieren ist mit den Schul(ferien)zeiten und dem Beginn des neuen Schuljahres. Ressourcenknappheit für Praktikumsplätze ist aufgrund der Nähe der Ausbildungsstandorte für die zweite Ausbildungsphase (Referendariat) insbesondere in Großstädten zu verzeichnen.

2 Konzeptionen von Praxisphasen mit Praxissemester

2.1 Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg gibt es:

ein semesterbegleitendes Praxissemester: immer im September beginnend, 12 Wochen im Block; das Praxissemester soll nach Maßgabe der jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen abgeleistet werden: in Freiburg und Heidelberg im 3. Fachsemester bei Studienbeginn im Winter, im 2. bei Studienbeginn im Sommer, in Konstanz und Tübingen im 1. Fachsemester bei Studienbeginn im Winter, im 2. bei Studienbeginn im Sommer

Zielsetzung der Praxisphase

fundiertes Kennenlernen des gesamten Tätigkeitsfeldes Schule unter professioneller Begleitung von Schulen und Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung

Universitäre Begleitveranstaltungen	in Freiburg: keine explizite Begleitveranstaltung; in Heidelberg und in Konstanz: eine Begleitveranstaltung an der Universität (Seminar, 5 Creditpoints); in Tübingen: eine Begleitveranstaltung an der Universität (Hausarbeit, 2 Creditpoints)
Forschendes Lernen/ Studienprojekt	-/-
Förderung von Reflexionskompetenz	Erstellung des Portfolios an der Schule, fortlaufende und Abschlussberatung an Schule, Seminar bzw. Hausarbeit an der Universität
Art der Leistungsnachweise	Erstellung eines praktikumsbegleitenden Portfolios mit Dokumentations- und Reflexionsteil
Rolle der Universität	Die universitäre Begleitveranstaltung fließt nicht in Beurteilung des Praxissemesters ein.
Außeruniversitäre Betreuung	64 Stunden am Studienseminar, davon 16 Stunden pro Fach und 32 Stunden allgemeine Bildungswissenschaften
Umfang der Unterrichtstätigkeit der Studierenden	120 Stunden Unterrichtsbesuch, davon 30 Stunden eigener, angeleiteter Unterricht
Mentorenausbildung	-/-
Rolle der Schulen	Bestätigung des Bestehens/Nichtbestehens

Das Schulpraxissemester gibt es in Baden-Württemberg seit der Wissenschaftlichen bzw. Künstlerischen Prüfungsordnung von 2001 und ist mit der Rahmenvorgabeverordnung des Kultusministeriums (RahmenVO-KM) vom 27.04.2015 zuletzt für die neuen Master-of-Education-Studiengänge ab dem Studienbeginn im WS 2015/2016 geändert worden. Es ist Voraussetzung für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst (Referendariat) und zur Staatsprüfung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Nach der oben genannten Rahmenverordnung sind die Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium) verantwortlich für die Durchführung des Praxissemesters. Die Beurteilung darüber, ob am Ende das Schulpraxissemester bestanden wurde oder nicht, obliegt der Schulleitung derjenigen Schule, der die jeweiligen Studierenden zur Ableistung des Praxissemesters zugewiesen wurden, wobei das zuständige Staatliche Seminar zuvor angehört wurde. Die Universität, an der die Studierenden eingeschrieben sind, haben mit der inhaltlichen Konzeptionierung und Ausgestaltung der Praktika, sowie mit der Durchführung und Beurteilung der Studierenden nichts zu tun und sind in keiner Weise daran beteiligt. Die Bescheinigung des bestandenen Schulpraxissemesters zählt allerdings mit 16 ECTS-Punkten für den Master-of-Education-Abschluss, den die jeweilige Hochschule vergibt.

Die Problematik dieser Konzeptionierung liegt auf der Hand. Die Hochschule, die mit ihren verpflichtenden Veranstaltungen in der Fachdidaktik auf das Praxissemester vorbereiten, es begleiten und auch in den weiteren Studienverlauf integrieren muss, geht mit einer Black Box um, über deren Inhalt sie nicht informiert ist und auf den sie keinen Einfluss nehmen kann. Um das Schulpraxissemester in Baden-Württemberg besser in die Lehre und ganz generell überhaupt auch in die fachdidaktische Forschung integrieren zu können – was an sich der selbstverständliche Standard sein sollte – muss das Schulpraxissemester dringend reformiert und die Hochschulen mit entsprechenden personellen und finanziellen Mitteln ausgestattet werden. Diese würden es ermöglichen, die Studierenden und ihre Ausbildungslehrkräfte an den jeweiligen Schulstandorten zu besuchen und mit den jeweiligen Schulleitungen und den Leitungen der örtlichen Staatlichen Seminare zusammenzuarbeiten, um so angemessen betreuen zu können. Wie sich die Lage derzeit darstellt, kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass im Vergleich zu früheren Jahren einfach ein Halbjahr Referendariat vom Vorbereitungsdienst abgetrennt, auf zwölf Wochen komprimiert und in der Ausbildungsbiographie zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer um einige Jahre nach vorne verlagert wurde. Nicht zuletzt dauerte das Schulpraxissemester unter der letzten Gymnasiallehrerprüfungsordnung I von 2009 noch 13 Wochen. Die derzeitige Regelung in Baden-Württemberg lässt viele Chancen des Schulpraxissemesters ungenutzt.

2.2 Berlin

In Berlin gibt es:	
ein Praxissemester von 6 Monaten (Sep-Feb) im 3. M.Ed.-Semester, dazu ein begleitendes Seminar (2 SWS) und ein Lernforschungsprojekt (2 SWS), an dem die Fachdidaktik Alte Sprachen bisher als einzige Fachdidaktik beteiligt ist, ansonsten erfolgt die Betreuung durch die Erziehungswissenschaften.	
Zielsetzung der Praxisphase	Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterricht; Reflexion persönlicher Ressourcen und Ziele; Kenntnisse zu außerunterrichtlichen Aufgaben von Schulen; Kompetenzen kollegialer Weiterentwicklung; Kenntnisse zu Bedingungen der zweiten Ausbildungsphase
Universitäre Begleitveranstaltungen	Vorbereitung: 2 Seminare (Unterrichtsplanung und Kompetenter Umgang mit lateinischen oder griechischen Texten) je nach studiertem Fach; während des Sommersemesters (begleitend): 1 fachdidaktische Begleitveranstaltung je Fach; Begleitveranstaltung der Erziehungswissenschaft (Vorlesung + Lernforschungsprojekt); Sprachbildung
Forschendes Lernen/ Studienprojekt	Lernforschungsprojekt (LFP): theorie- und datengestütztes Bearbeiten einer Fragestellung der Schul- und Unterrichtspraxis (Praktikumsbegleitendes Seminar)

Förderung von Reflexionskompetenz	Begleitseminar, Portfolio, Besuch durch Dozentinnen und Dozenten, Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren an der Schule
Art der Leistungsnachweise	Praktikum: benoteter Bericht (20 Seiten + Anhang) LFP: verschiedene Prüfungsformate mit insgesamt 3 Leistungspunkten
Rolle der Universität	entscheidet über Bestehen oder Nichtbestehen
Außeruniversitäre Betreuung	- Betreuung in den Fächern durch Mentorinnen und Mentoren, die i.d.R. eine Mentoringqualifizierung absolviert haben - Begleitveranstaltungen durch Fachberaterinnen und Fachberater (Seminarleiter der 2. Ausbildungsphase – noch im Aufbau)
Umfang der Unterrichtstätigkeit der Studierenden	- je 16 Stunden Unterricht pro Fach (9 ganze und 7 anteilige Stunden) - 30 Stunden Hospitation pro Fach (115 Stunden Präsenzzeit in der Schule an mindestens drei Tagen pro Woche)
Mentorenausbildung	ja
Rolle der Schulen	beratend

Mit der Inkraftsetzung des neuen Berliner Lehrkräftebildungsgesetzes im Februar 2014 und der damit verbundenen Einführung des Praxissemesters im WS 2016/17 hat das fachdidaktische Studium eine neue Qualität erhalten. Zwar existierten in Berlin bereits seit 1982 drei vierwöchige Praktika, ein Orientierungs- bzw. Berufsfelderschließendes Praktikum und zwei Unterrichtspraktika, in denen die Studierenden bereits unterrichten mussten. Gleichwohl bot diese Konstruktion immer wieder Anlass zur Kritik, da der Praktikumszeitraum als deutlich zu kurz empfunden wurde. Dieser Zustand wurde nun durch die Einführung eines Praxissemesters behoben, wobei nicht die quantitative Ausdehnung, sondern die qualitative Füllung entscheidend ist.

Während des sechsmonatigen Praxissemesters gibt es zwei große Betätigungsfelder, nämlich die Praktikumsschule und die Universität, in deren Händen die alleinige Verantwortung für die Durchführung des Praxissemesters liegt. Zu den Aufgaben der Studierenden an der Schule gehören u.a. das Hospitieren im Fachunterricht, die Teilnahme an außerunterrichtlichen Aktivitäten (Wandertage, Konferenzen, Elternabende u.v.m.), das Vorbereiten, Erteilen und Reflektieren von Unterricht sowie die Durchführung des Lernforschungsprojekts. Die Studierenden müssen mindestens an drei Tagen pro Woche in der Schule anwesend sein. An der Universität besuchen sie Lehrveranstaltungen aus Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft.

Aus fachdidaktischer Sicht ist besonders wichtig, dass für die Lehrenden die Möglichkeit besteht, die Studierenden in einer für ihre Professionalisierung wichtigen Phase kontinuierlich beratend zu begleiten. Hierzu gehören verschiedene Elemente: Am Beginn steht im Sommersemester eine intensive Beschäftigung mit den Grundfragen der Unterrichtsplanung, die den Studierenden einen reibungslosen Einstieg in die Unterrichtspraxis ermöglicht. Während des Praktikums erhalten

die Studierenden zwei Unterrichtsbesuche, an die sich intensive Beratungsgespräche anschließen. Ferner ist es möglich, im Rahmen des wöchentlich stattfindenden fachdidaktischen Begleitseminars eine funktionale Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen. In diesem Seminar stehen nicht nur aktuelle, sich aus der schulischen Praxis ergebende Fragen im Mittelpunkt, sondern auch Querschnittsthemen des altsprachlichen Unterrichts (z.B. Sprachbildung, Leistungsmessung usw.). Die Themen werden gemeinsam mit den Studierenden abgestimmt. Die Modulabschlussprüfung bildet ein 20-seitiger Praktikumsbericht. Evaluationen haben ergeben, dass sowohl die Betreuung als auch die Begleitseminare von den Studierenden als wertvolle Bestandteile des Praxissemesters begriffen werden.

Ferner sollen die Studierenden in einem überschaubaren Lernforschungsprojekt spezifische Fragen des Unterrichts untersuchen und auswerten. Auf diese Weise soll nicht nur die Intensität der Praxiserfahrung erhöht werden; vielmehr sollen die Studierenden durch forschendes Lernen Wissenschaftlichkeit als probates Mittel zur Unterrichts- und Schulentwicklung erleben. Die Studierenden der Fächer Latein und Alt-Griechisch haben die Möglichkeit, das LFP mit einem fachdidaktischen Schwerpunkt zu absolvieren. Die Projekte sollen von berechenbarem Umfang sein und sich intensiv einer eingegrenzten Forschungsfrage widmen, die sich im besten Falle aus dem eigenen unterrichtlichen Erleben ergibt und sich so nahtlos in das Praktikum einfügt. Zudem muss berücksichtigt werden, dass auch die Schule einen Mehrwert durch das Projekt erhält. Das Potenzial dieser Lehrveranstaltung für das fachdidaktische Studium ist noch nicht in gebührendem Maße erkannt worden – das LFP scheint bisher vor allem eine Domäne der Erziehungswissenschaften zu sein, was mit der empirischen Schwerpunktsetzung zu erklären ist. Da die allermeisten Fachdidaktiken jedoch mittlerweile über eine durchaus abgesicherte empirische Expertise verfügen, gibt es keine Gründe mehr für eine entsprechende Zurückhaltung, zumal für die Studierenden die Verbindung aus Empirie und Fachbezug besonders attraktiv ist und eine sinnfällige Anbindung an den erlebten Unterricht erlaubt. Diese Schwerpunktsetzung kann jedoch nicht erfolgreich sein, wenn Studierende nur als Datensammler für universitäre Projekte instrumentalisiert werden. Vielmehr ist eine enge und vertrauensvolle Kooperation der Universitäten mit den Schulen die entscheidende Erfolgsvoraussetzung.

Die schulischen Mentorinnen und Mentoren spielen im System des Berliner Praxissemesters eine zentrale Rolle. Neben der Durchführung von Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen ermöglichen sie Unterrichtshospitationen, unterstützen das LFP und führen zu Beginn und am Ende des Praxissemesters mit den Studierenden Orientierungsgespräche zu deren persönlichen Zielen durch. Hierfür werden die Mentorinnen und Mentoren in einer eigens entwickelten Qualifizierung vorbereitet. Sie umfasst 19,5 Zeitstunden und setzt sich aus zwei großen Teilen zusammen, aus allgemeinen Informationen zum Praxissemester, einer Einführung in das Orientierungsgespräch und das fachspezifische Unterrichtscoaching (nach

Kreis und Staub 2013). Ferner werden die Mentoren in einem 12-stündigen Modul mit den Grundlagen des fachdidaktischen Studiums vertraut gemacht. Hierbei stehen neben einer Einführung in das Lehramtsstudium grundsätzliche Fragen der Unterrichtsplanung, aber auch zentrale didaktische Fragen im Vordergrund. Diese Qualifizierungen erwiesen sich durchweg als Erfolg: Die insgesamt vier Qualifizierungsdurchgänge, in denen 58 Mentorinnen und Mentoren aus 33 Berliner Schulen in den Fächern Latein und Alt-Griechisch geschult wurden, funktionierten durchweg als professionelle Lerngemeinschaften. Ein wichtiger Faktor für den Erfolg dieses Konzepts stellt die Tatsache dar, dass die Berliner Mentorinnen und Mentoren pro Fach eine Ermäßigungsstunde erhalten, und zwar für das gesamte Schuljahr, obwohl das Praxissemester nur im Wintersemester vom 1. September bis zum 31. Januar stattfindet.

Schließlich erfolgt eine weitere Lernbegleitung durch einen sog. Fachberaterinnen und Fachberater, wodurch ein gezielter Beitrag zur Verzahnung der beiden ersten Phasen der Lehrerbildung geleistet wird. Fachberaterinnen und Fachberater sind Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter in der zweiten Ausbildungsphase, deren Tätigkeit folgende Aspekte umfasst: Im Rahmen der Vorbereitung auf das Praxissemester gestalten sie gemeinsam mit den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktern ein bis zwei Seminarsitzungen. Während des Praxissemesters führen sie eine Gruppe von ca. 15 Studierenden in das Verfahren des sog. „Kollegialen Unterrichtscoachings“ ein und unterstützen sie bei der Anwendung. Die Fachberaterinnen und Fachberater zeigen auch eigenen Unterricht und bereiten diesen mit den Studierenden vor und nach. Zudem vermitteln die Fachberaterinnen und Fachberater Einblicke in die Praxis des Vorbereitungsdienstes, indem die Studierenden an einer Sitzung im Fachseminar teilnehmen und sich dort mit den Lehramtsanwärtern austauschen können. Momentan befindet sich die Lernbegleitung durch Fachberaterinnen und Fachberater noch in der Pilotphase, d.h. sie wird sukzessive in das Praxissemester eingeführt.

Die ersten Erfahrungen nach zwei Durchgängen des Praxissemesters waren insgesamt positiv, wie auch in entsprechenden Evaluationen belegt wurde. Als problematisch erweist sich jedoch der Umstand, dass durch die Fülle der zu erledigenden Aufgaben die Gefahr einer strukturellen Überforderung der Studierenden nicht von der Hand zu weisen ist. Hier wird man möglicherweise in der Zukunft noch zu Nachjustierungen kommen müssen.

2.3 NRW

<p>In NRW gibt es:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) ein „Eignungs- und Orientierungspraktikum“: 5 Wochen im ersten oder zweiten Semester (B.A.) (2) ein Berufsfeldpraktikum: 120 Stunden, zu absolvieren im B.A., bevorzugt in einem außerschulischen Berufsfeld anzusedeln (3) das Praxissemester während des Master of Education. <p>Die Informationen in dieser Tabelle beziehen sich ausschließlich auf das Praxissemester.</p>	
Zielsetzung der Praxisphase	Kennenlernen des zukünftigen Berufsfelds; über die Eignung für die angestrebte Schulform reflektieren; Grundlagen für den Vorbereitungsdienst erwerben, Verknüpfung des an der Universität gelernten Theorie- und Reflexionswissens mit praktischer Unterrichtstätigkeit und Etablierung einer forschenden Grundhaltung
Universitäre Begleitveranstaltungen	vorbereitende Seminare in den Fachdidaktiken und in den Bildungswissenschaften, je nach Standort und Fach auch Begleit- und Reflexionsveranstaltungen
Forschendes Lernen/ Studienprojekt	Durchführung von bis zu drei Studienprojekten (eines pro Fach und eines in den Bildungswissenschaften), die Anzahl variiert von Studienort zu Studienort
Förderung von Reflexionskompetenz	Ausbildung einer forschenden Grundhaltung durch die Studienprojekte, ggf. begleitende Reflexionsveranstaltung
Art der Leistungsnachweise	Dokumentation der Studienprojekte (Regelungen über das Format werden von den einzelnen Fächern selbst getroffen), unbenotetes Portfolio als Grundlage für ein Reflexionsgespräch am Ende des Praxissemesters
Rolle der Universität	Koordination des Praxissemesters, Vor- und Nachbereitung des Praxissemesters in Hinblick auf die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Grundlagen, Betreuung der Studienprojekte in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, Bewertung der Studienprojekte
Außeruniversitäre Betreuung	Betreuung durch die ZfSL (Zentren für schulische Lehrerbildung) in Form von Blockseminaren und Hospitationen mit ausführlichen Auswertungen, Betreuung durch Mentoren an den Schulen
Umfang der Unterrichtstätigkeit der Studierenden	Durchführung von 50-70 betreuten Unterrichtsstunden
Mentorenausbildung	formal nicht vorgesehen, punktuell existieren Angebote an den Universitäten
Rolle der Schulen	Schulen stellen Praktikumsplätze und Betreuung durch die Ausbildungs-koordinatoren und die Mentoren

Jeder Universität in NRW ist ein Ausbildungsbezirk zugewiesen. In diesem werden die Studierenden einer Schule zugeteilt. Wünsche werden angegeben, jedoch können bisweilen aufgrund der Erfordernis, die Studierenden einigermaßen gleichmäßig auf die Schulen zu verteilen, weder der Erst- noch der Zweitwunsch berücksichtigt werden. Für Härtefälle haben die Universitäten unterschiedlich tragfähige Lösungen entwickelt. Oft sind die Ausbildungsbezirke ungünstig zuge-

schnitten. Die Universitäten können auch am Rande liegen, so dass manche Praxissemesterstudierende durch lange Fahrzeiten belastet sind, andere ihre Wunschschulen erhalten. Das führt zu einer strukturellen Benachteiligung für diejenigen Studierenden, die gezwungen sind, zu pendeln. Nicht an allen Standorten wird den betreuenden Lehrenden auf Universitätsseite mitgeteilt, welche Studierenden in ihrer Zuständigkeit das Praxissemester beginnen.

Vor Antritt des Praxissemesters müssen in beiden Fächern und den Bildungswissenschaften vorbereitende Lehrveranstaltungen besucht werden. Je nach Standort und Fach können dazu noch Begleit- oder auch Nachbereitungsveranstaltungen kommen, ein einheitliches Konzept gibt es jedoch nicht.

Ziel des Praxissemesters ist es, das im Studium erworbene Theorie- und Reflexionswissen mit der praktischen Unterrichtstätigkeit zu verknüpfen und eine forschende Grundhaltung zu etablieren. Einher mit der Einführung des Praxissemesters ging die Verkürzung des Referendariats von 24 auf 18 Monate.

Die Unterrichtstätigkeit (unter Begleitung) ist auf 50-70 Unterrichtsstunden festgelegt, was von vielen Beteiligten als zu hoch empfunden wird; tatsächlich liegt sie oft noch höher, wie die 2016 publizierte landesweite Evaluation zum Praxissemester zeigt.² Festgelegt sind ferner zwei Unterrichtsvorhaben im Umfang von jeweils 12 bis 15 Stunden, die schulseitig verantwortet werden, und (je nach Standort bis zu drei) Studienprojekte, die von den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften auf der Universitätsseite betreut werden. Gestalt und Aufwand können teilweise deutlich abweichen, grundsätzlich sollen sie auf forschendes Lernen ausgerichtet sein. Aus den Studienprojekten gehen in der Regel Prüfungsleistungen hervor, die – als einzige Noten im Praxissemester – in die Bewertung des Masterstudiums eingehen. Ein Wochentag ist frei für den Besuch universitärer Lehrveranstaltungen.³ Bevorzugt in der vorlesungsfreien Zeit bieten die ZfsL praxissemesterbegleitende Blockveranstaltungen an. Diese werden oft von den Fachleiterinnen und Fachleitern abgehalten, die auch für das Referendariat zuständig sind. Sie führen auch Unterrichtsbesuche mit anschließenden Feedbackgesprächen durch.

Die Konzeption des Praxissemesters sieht eine Kooperation von ZfsL und Universitäten vor. Für die einzelnen Fächer sind Arbeitsgruppen eingerichtet, in denen sich Vertreterinnen und Vertreter der Schul- und der Universitätsseite über

2 Laut der landesweiten Evaluation zum Praxissemester zeigt sich, dass gerade bei der Anzahl der gehaltenen Stunden die Streuung groß ist: Etwa ein Drittel der Studierenden unterrichtete nach eigenen Angaben sogar mehr als 100 Stunden (vgl. Auswertung der landesweiten Studierendenbefragung im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen 2016; Tabellenband zur Auswertung (2016), <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/index.html> (abgerufen am 25.09.2017)).

3 Das Praxissemester ist mit 25 Leistungspunkten bewertet, pro Semester sind aber 30 Leistungspunkte zu erwerben, wenn die Regelstudienzeit eingehalten werden soll.

die Lehrinhalte im Zusammenhang mit dem Praxissemester abstimmen sollen. Die Umsetzung unterscheidet sich von Standort zu Standort und von Fach zu Fach. Als Schwierigkeit aus universitärer Sicht erweist es sich, dass in den Arbeitsgruppen zwar ein Austausch mit den ZfsL implementiert ist, die jeweiligen Praktikumschulen aber meist nicht selbst erreichbar sind. Insbesondere die betreuenden Lehrkräfte, in deren Klassen die Praxissemesterstudierenden tätig sind und mit denen sie in der Regel am engsten zusammenarbeiten, können die Universitäten nur punktuell über die Studierenden oder vermittels allgemeiner Fortbildungsangebote ansprechen, für die aber keine regulären Ressourcen vorgesehen sind. Engagement und Tätigkeitsspektrum der oft von Durchgang zu Durchgang wechselnden betreuenden Lehrkräfte sind gewichtige Faktoren dafür, wie die Studierenden das Praxissemester wahrnehmen, und unterschiedlich ausgeprägt (z.B. sind in Latein oft einfach zu wenige Lehrkräfte mit Fakultas verfügbar). Fest bestimmt sind in der Regel nur die fachübergreifend zuständigen Ausbildungs-koordinatorinnen und Ausbildungs-koordinatoren. Die Verteilung der für die Praxissemesterstudierendenbetreuung an die Schulen vergebenen Anrechnungsstunden wird von Schule zur Schule anscheinend unterschiedlich gehandhabt. Eine landesweit institutionalisierte Mentorenausbildung existiert nicht, manche Standorte haben sie gleichwohl aufgebaut. Nicht an allen Universitäten sind dauerhaft Ressourcen für Schulbesuche durch universitäre Lehrende vorhanden.

Während die universitätsseitige Praxissemesterbegleitung das forschende Lernen in der Schule fokussiert, insbesondere in den Studienprojekten, konzentriert sich die schuleseitige Begleitung auf die Unterrichtsplanung, -durchführung und Reflexion. Die scharfe Trennung der Aufgabenbereiche zwischen Universität und Schule erweist sich an sich als zweckdienlich, doch liegt in der Tatsache, dass die Planung, Begleitung und Bewertung der Studienprojekte quasi vollständig in der Hand der Universitäten liegt, der Nachteil, dass die Passung der Studienprojekte auf die schulische Situation nicht immer optimal ist. Diese werden von den nicht-universitären Akteuren bisweilen skeptisch betrachtet. Auch viele Praxissemesterstudierende üben sich lieber in der Lehrerrolle, als sich an den Konzepten von forschendem Lernen und der Verzahnung von Theorie und Praxis zu orientieren, die aber doch dem Praxissemester zugrunde liegen.

Zusammenschau der unterschiedlichen Konzeptionen von Praxisphasen

Die Gegenüberstellung der oben vorgestellten Konzeptionen von Praxisphasen macht deutlich, dass die verschiedenen Ausbildungsstrukturen in den einzelnen Bundesländern zu unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen bei der Ausgestal-

tung der Praxisphasen führen. Dabei bringt jede für sich eigene Vorteile, aber auch Herausforderungen für die Studierenden und die Lehrenden an den Universitäten mit sich.

Den Hauptunterschied bildet sicherlich die in einigen Bundesländern vollzogene Einführung des Praxissemesters, wobei in den hier gesammelten Beiträgen für beide Varianten Vor- und Nachteile angeführt werden. Zugunsten der Organisation ohne Praxissemester wird vor allem die gleichmäßige Verteilung von einzelnen, kürzeren Praxisphasen über das gesamte Lehramtsstudium hinweg genannt. Als Vorteil wird hier der sukzessive Aufbau von Kompetenzen gesehen sowie die Möglichkeit, über das ganze Studium hinweg von einer Verschränkung zwischen fachdidaktischen Modulen einerseits und praktischen Erfahrungen der Studierenden andererseits profitieren zu können, wie dies beispielsweise in der Darstellung der Universität in Halle detaillierter ausgeführt wird. Auf diese Weise kann das fachdidaktische Studium schon von Beginn an auf Praxiserfahrungen der Studierenden Bezug nehmen und nicht erst im Laufe des Masterstudiums, wie es bei Formaten mit Praxissemester der Fall ist. Als Vorteil des Praxissemesters wiederum kann gelten, dass die Studierenden durch die Dauer und Intensität des Praktikums einen eher authentischen Einblick in den Lehreralltag erhalten und sich dort über einen längeren Zeitraum hinweg, aber im Gegensatz zum Referendariat ohne Notendruck, in ihrer neuen Lehrerrolle ausprobieren können. In den Erfahrungsberichten wird außerdem ein weiterer positiver Effekt des Praxissemesters deutlich, der die Kohärenz zwischen den einzelnen lehrerbildenden Institutionen betrifft: Aufgrund der langen Dauer der Praxisphase und der daraus resultierenden größeren Notwendigkeit der Kooperation wurde die Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungsstellen Schule, Universität und lehrerbildenden Seminaren an manchen Standorten erheblich intensiviert. Somit konnte die Einführung des Praxissemesters auch Rahmenbedingungen für bessere Absprachen zwischen den einzelnen lehrerbildenden Stellen schaffen und die Kohärenz zwischen den verschiedenen Ausbildungsphasen gerät mehr und mehr in den Blick. In NRW wurden beispielsweise Facharbeitsgruppen eingeführt, die den Austausch zwischen den Lehrenden an der Universität und den Seminarleiterinnen und Seminarleitern der zweiten Ausbildungsphase auch institutionell verankern. Von Fortschritten in dieser Richtung wird jedoch auch am Standort Halle ohne die Einführung des Praxissemesters berichtet.

Die Stellungnahmen aus den Bundesländern machen aber auch Problemfelder und strukturelle Herausforderungen deutlich, mit welchen viele Universitäten unabhängig von der Dauer der Praxisphase konfrontiert sind. So nennen die meisten Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker in ihren Beiträgen die hohe Belastung der Studierenden als zentrales Problem der Praxisphasen. Das Pensum von selbstständig zu unterrichtenden Stunden schwankt stark von Standort zu Standort, im Praxissemester beispielsweise reicht die Zahl von 30 Unterrichtsstunden in

Baden-Württemberg bis zu 50 bis 70 in NRW. Aber auch in Sachsen wird das Unterrichtspensum der Praxisphasen als deutlich zu hoch wahrgenommen. Hinzu kommen universitäre Anforderungen wie die Studienprojekte bzw. Lernforschungsprojekte (auch hier unterscheidet sich die Anzahl je nach Universität), Unterrichtsvorhaben und das Verfassen von Lerntagebüchern, Portfolios u.ä. für die einzelnen Fächer und die Bildungswissenschaften. Eine sinnvolle und überlegte Vereinheitlichung der Anforderungen wäre hier wünschenswert, ebenso ein besserer Abgleich zwischen den Belastungen für die Studierenden an den Schulen und den von Universitätsseite intendierten Ausbildungszielen der Praxisphasen.

Als ein weiterer Schwerpunkt für die Verbesserung der Praxisphasen zeichnete sich in den einzelnen Berichten die Ausbildung der Mentorinnen und Mentoren an den Schulen ab (so vor allem in den Stellungnahmen aus Bayern und NRW). Fast alle Beiträge betonen die wichtige Rolle der Mentorinnen und Mentoren und begründen damit die Notwendigkeit von Mentorenprogrammen und der Entwicklung tragfähiger Betreuungsmodelle an den Schulen. Hierzu ist sicherlich auch eine angemessene Aufwandsentschädigung bzw. Stundenentlastung für die betreuenden Lehrkräfte zu zählen. Einzelne Universitäten, vor allem die Humboldt Universität zu Berlin, haben auf diesem Gebiet bereits Erfahrungen sammeln können (siehe hierzu Kipf in diesem Band), die bei der Schaffung ähnlicher Strukturen auch an anderen Universitäten vielleicht als Orientierung dienen können.

In allen Beiträgen wird deutlich, dass eine gute Betreuung der Studierenden von den personellen Ressourcen an den Schulen, aber auch an den Universitäten abhängt. Viele Standorte verfügen nicht über ausreichendes Personal in der lateinischen Fachdidaktik, um alle ihre Studierenden an den Schulen hospitieren und eine intensive Betreuung der Forschungsprojekte leisten zu können.

Schließlich ist noch ein Element von Praxisphasen zu nennen, das in der inhaltlichen sowie konzeptionellen Ausarbeitung inbegriffen ist, nämlich das forschende Lernen in den Studienprojekten bzw. Lernforschungsprojekten. Da auch die hochschuldidaktische Forschung zu Zielen und Konzepten des forschenden Lernens im Praxissemester noch keinen Konsens hergestellt hat (vgl. Fichten 2016; Feindt & Wischer 2016), gibt es von Universität zu Universität unterschiedliche Konzeptionen und Betreuungsformate für das Studienprojekt, wobei an machen Standorten (z.B. an der Universität Bielefeld, vgl. Sauer 2017 und Sauer & Czaplinsky in diesem Band) auch im Fach Latein bereits an Strukturen für eine gute Betreuung des Studienprojekts gearbeitet wird. Auch hier könnte eine universitätsübergreifende Absprache innerhalb der Fachdidaktik der Alten Sprachen und das gemeinsame Ausarbeiten eines tragfähigen Konzepts für eine sinnvolle Etablierung des Studienprojekts im Fach Latein zielführend sein.

Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. (2012): Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30, 87-98.
- Fichten, W.: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 30-38.
- Feindt, A. & Wischer, B. (2016): Begründungen, Ziele und Formen forschenden Lernens – ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139-146.
- Sandfuchs, U. (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, J. Wildt (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann, 14-37.
- Sauer, J. (2017): Empirische Studienprojekte im Fach Latein. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 286-291.
- Staub, F.C. & Kreis, A. (2013): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Journal für LehrerInnenbildung 13 (2), 8-13.

Stefan Kipf

Kohärenz durch Kooperation – Altsprachliche Lehrkräftebildung im Spannungsfeld von Universität, Schule und Studienseminar

Lehrkräftebildung ist in aller Munde, leider nicht immer so, wie man es sich als Lehrkräftebildner wünschte. Angesichts der herrschenden schulischen Probleme kann es nicht überraschen, dass die Lehrkräftebildung natürlich auch als ein zentraler Teil der Problemlage ausgemacht wird, insbesondere dann, wenn es um die Verbindung von Theorie und Praxis, die Qualität von Unterricht und die Passgenauigkeit der Ausbildung geht. Aus den mehr oder weniger fundierten Diskussionen folgen auch mehr oder weniger gut durchdachte Lösungsvorschläge, im schlimmsten Falle aber fast immer viel zu schnell erarbeitete, dafür politisch abgesegnete Handlungsanweisungen, wenn es beispielsweise um die Einführung längerer Praxisphasen im Studium bei gleichzeitiger Verkürzung des Vorbereitungsdienstes geht. Im Rahmen der damit verbundenen, vermeintlich endgültigen Reform sollen dann alle Probleme (möglichst kostenneutral) behoben werden. Erstaunlicherweise sind die mit den jeweiligen Reformen verbundenen Hoffnungen meist sehr groß, leider sind jedoch die Enttäuschungen in der Regel noch größer.

Für die Universitäten ergibt sich daraus die unangenehme Situation, dass von ihnen (zumeist unausgesprochen) eine Leistung erwartet wird, die sie eigentlich nicht schultern können: dass nämlich bereits sie die Studierenden als mehr oder weniger fertige Lehrkräfte ins weitere schulische Leben entlassen. Wenn man sich die Inhalte aktueller Studienordnungen ansieht, kann man auch in der Tat den Eindruck gewinnen, dass dies so ist. Handelt es sich doch bei dem, was die Studierenden bereits am Ende ihres Master-Studiums wissen und können sollten, um eine Fülle hochgesteckter professioneller Zielsetzungen: Die Studierenden sollen zwei Fächer beherrschen, obwohl längst allen klar ist, dass sie am Ende ihres Studiums ihre Fächer in einem deutlich geringeren Maße studiert haben werden, als es in der Geschichte der Lehramtsausbildung bisher üblich war. Ferner sollen sie fachdidaktisch beschlagen und allgemeinpädagogisch (zumindest theoretisch) sattelfest sein, inklusiv, sprachbildend und digitalisiert unterrichten können, Orientierungen darüber haben, wie man wissenschaftlich fundiert Schulentwicklung betreibt, mit Eltern umgeht und sogar Schulleitungshandeln begreift. Darüber hinaus kann man sich nicht sicher sein, ob nicht kurzfristig weitere Ansprüche an

die universitäre Lehrkräftebildung formuliert werden, die sich zumeist aus aktuellen politischen Diskursen ergeben, wenn es z.B. um sexuelle Diversität, ein Fach Wirtschaft oder den professionellen Umgang mit politischer oder religiöser Radikalisierung geht. All dies soll dann selbstverständlich in größtmöglicher Kohärenz passieren, d.h. alle Inhalte sollen möglichst sinnvoll innerhalb des Studiums und stufengerecht mit den weiteren Phasen der Lehrkräftebildung verquickt werden.

Wie kann es angesichts dieses hohen Professionalisierungsgrades dennoch passieren, dass über die Qualität der Lehrkräftebildung so kontrovers diskutiert wird? Obwohl in Folge des PISA-Schocks in den letzten Jahren die Lehrerbildungszentren wie Pilze aus dem Boden schießen, obwohl unzählige Millionen in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vor allem in fachdidaktische Forschung und Lehre investiert werden, obwohl eine wissenschaftliche Tagung zur Verbesserung der Lehrkräftebildung die andere jagt, obwohl fast bundesweit verlängerte Praxisphasen ins Lehramtsstudium integriert wurden, um die gewohnheitsmäßig kritisierte Lücke zwischen Theorie und Praxis zu schließen? Ganz offensichtlich konnten drei entscheidende Fragen nicht befriedigend gelöst werden, die nach meiner Ansicht jedoch für die Qualität der Lehrkräftebildung entscheidend sind:

- Wurden die vielen verschiedenen Inhalte des Lehramtsstudiums in ein inneres Gleichgewicht gebracht? Haben sich bei den Reformen nicht eher inhaltliche Schiefereien ergeben, die letztlich zu Lasten der Qualität des Lehramtsstudiums gehen?
- Wie hält es die universitäre Fachdidaktik mit der Praxis? Solange der Spagat zwischen kurzatmigem Praktizismus und schulfremdem Theoretisieren nicht befriedigend gelöst ist, müssen wir von negativen Folgen für die Qualität des Lehramtsstudiums ausgehen.
- Wie können institutionelle Formen der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren der Lehrkräftebildung gefunden werden, damit insbesondere die neuen längeren Praxisphasen auch tatsächlich erfolgreich sind? Wie können in diesem Zusammenhang die schulischen Mentoren und die Studienseminare systematisch im universitären Curriculum verortet werden?

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, auf diese Fragen vorläufige Antworten zu geben, die jeweils mit einer markanten These eingeleitet und mit Beispielen veranschaulicht werden.

1 Der Wert der Fachwissenschaft für die Lehrkräftebildung muss stärker gewürdigt werden. Durch Kooperation mit Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft kann dies gelingen

Wirft man einen Blick zurück auf die zahlreichen Reformen des Lehramtsstudiums, die nach dem PISA-Schock in die Wege geleitet wurden, dann kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Gewinn- und Verlustbilanz zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft ziemlich deutlich ausfällt: Während sich insbesondere die Erziehungswissenschaft und die Fachdidaktik über größere Studienanteile freuen konnten, sieht die Sache für die Fachwissenschaften ganz anders aus: Obwohl im polyvalenten Bachelor der Schwerpunkt bei der Fachwissenschaft liegt, wurde der Anteil der Fachwissenschaft im Master of Education zumeist auf ein eher minimalistisch anmutendes Programm reduziert.¹

Die Gründe für diese Reduktion liegen auf der Hand: Die Erziehungswissenschaften, die maßgeblichen Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen ausüben, wissen mit den Fächern inhaltlich und programmatisch nur wenig anzufangen (umgekehrt ist das jedoch leider auch der Fall). Fachlichkeit erscheint als eine irgendwie austauschbare Größe, zumal auf der Grundlage eines falsch verstandenen Kompetenzbegriffes, der Unterrichtsinhalten nur relativen Wert zuschreibt (Kipf 2012; Kuhlmann 2015).

Erschwerend kommt hinzu, dass sich die beteiligten Fachwissenschaften zu einer ihrer vornehmsten gesellschaftlichen Aufgaben, der Lehrkräftebildung, viel zu zögerlich bekennen und daher im öffentlichen Diskurs als Akteure nicht wahrgenommen werden. Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn in Reformkommissionen immer wieder ein gut geübter Reflex wirksam wird: Braucht man Studienpunkte, holt man sie sich bei den Fachwissenschaften – zumal ernsthafter Widerstand nicht zu erwarten ist. Auf diese Weise wird den beteiligten Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern ganz deutlich eine geringe Wertschätzung für ihre geleistete Arbeit signalisiert. Da überdies häufig keine weitergehenden Qualifizierungsangebote für fachwissenschaftlich besonders interessierte Lehramtsstudierende bestehen, gibt es kaum Anreize für renommierte Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler, sich in der Lehrkräftebildung in besonderem Maße zu engagieren. So kann es nicht wundern, dass Vertreter der Fachwissenschaften

1 So ist an der Humboldt-Universität der Anteil der Fachwissenschaften im Master of Education gegenüber Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft reduziert: Beide Fachwissenschaften kommen auf 35 LP, die Fachdidaktiken auf 44 LP und die Erziehungswissenschaften auf 21 LP (<https://pse.hu-berlin.de/de/studium/studiengaenge/master/ab-ws-15-16/master-struktur-iss-gym-bs.pdf>, aufgerufen am 17.07.2018). Angesichts der Tatsache, dass der BA vor allem im Zeichen der Fachwissenschaften steht, die Fachdidaktik jedoch nur einen sehr geringen Anteil beansprucht, darf man davon ausgehen, dass die Punkte innerhalb des gesamten Studiums ungleichgewichtig verteilt sind.

wohl viel zu selten in den neuen Zentren oder Schools tätig sind, da sie im Kreise von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern sowie von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern kaum Möglichkeiten haben, ihre spezifische Expertise einzubringen, obwohl die Fachwissenschaft immer noch den bedeutendsten Teil des Lehramtsstudiums ausmacht und seit den 1980er Jahren in zahlreichen Studien die Bedeutung des Fachwissens von Lehrerinnen und Lehrern für die Qualität und Lerneffektivität ihres Unterrichts belegt wurde (wie z.B. in der COACTIV-Studie bei Krauss u.a. 2008).

Angesichts dieser für alle Beteiligten sicht- und spürbaren Fragmentierung der Lehrkräftebildung² in im schlimmsten Falle antagonistische Einzelteile kann es nicht besonders überraschen, dass schon seit geraumer Zeit eine spürbare Distanz der Fachwissenschaften zu den Lehramtsstudiengängen beklagt wird, sowohl für die Geistes- (Kämper-van den Boogaart 2004) als auch für die Naturwissenschaften (Merzyn 2004). Die Ursachen hierfür sind vielfältig. So wird häufig kritisiert, die Lehrangebote in den Fachwissenschaften seien eher mit Blick auf den jeweiligen Kernfachstudiengang konzipiert, ohne auf die Perspektive des jeweiligen Schulfachs bezogen zu sein (Kämper-van den Boogaart 2004; Merzyn 2004). Verantwortlich hierfür ist nicht zuletzt die zunehmende Ausdifferenzierung und Spezialisierung vieler Fächer in Forschung und Lehre, durch die das Studienangebot in den Fachwissenschaften stark zersplittert wird und mit den Schulfächern kaum noch etwas gemein haben kann (z.B. Kämper-van den Boogaart 2004). Gleichzeitig haben sich auch die Schulfächer weiterentwickelt und beziehen z.B. in den Naturwissenschaften mehr als früher interdisziplinäre und gesellschaftliche Aspekte ein, die wiederum nicht durch die akademischen Fachdisziplinen abgedeckt werden, wenn man z.B. an ein neues Grundschulfach wie „Naturwissenschaften“ denkt, das die Fächer Biologie, Chemie und Physik integriert.³ Beides trägt dann dazu bei, dass manche universitäre Fachwissenschaft sich für die Lehrkräftebildung weniger als nötig zuständig fühlt. Darüber hinaus stellt eine intensive qualitative Verzahnung von Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften über fachimmanente Konzepte ein Desiderat dar.

Da es in den Kultusverwaltungen der Länder wohl keinen politischen Willen gibt, diese Negativtendenz durch eine quantitative Erhöhung der Studienpunkte auszugleichen, muss man eine qualitative Aufwertung fachwissenschaftlicher

2 Wichtige Anregungen für die folgenden Ausführungen zur Rolle der Fachwissenschaft verdankt der Autor dem Antrag „Fachkolleg Wissenschaft und Schule – die Fachwissenschaften in die Mitte der Lehrerbildung!“ (8f.), den der Autor als damaliger Direktor der Professional School of Education und Mit Antragsteller im Jahr 2013 im Rahmen der sog. Lehrer-Initiative des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft mitentwickelt und eingereicht hatte.

3 Vgl. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Nawi_5-6_2015_11_16_web.pdf (Abrufdatum: 17.07.2018).

Studienanteile in den Blick nehmen. Die Rolle der Fachlichkeit kann nur dann gesichert werden, wenn die zu Recht beklagte Fragmentierung überwunden wird, etwa durch gezielte Kooperationen zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft. Im Bereich der Lehre kann man an die Einrichtung von (kapazitär angemessen gewürdigten) Tandems oder an Lehrpreise für in der Lehrkräftebildung besonders engagierte Fachwissenschaftler denken. Und warum sollten Studierende nicht auch schon in ihrem ersten, berufsfelderschließenden Praktikum die Rolle der Fachlichkeit in den Blick nehmen? Auch im Bereich der Forschung könnten gemeinsame „Anker“ auf einer übergeordneten fachimmanenten Ebene identifiziert werden, um z.B. Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu vernetzen. Derartige Anker können sich auf zentrale Theorien, Fragestellungen und Methoden beziehen und sowohl fachimmanent, aber auch fachübergreifend inhaltliche Brücken bereitstellen.

Für die Klassische Philologie und die altsprachliche Fachdidaktik ergeben sich vielfältige Möglichkeiten einer solchen organischen Kooperation, etwa im Bereich von Rezeption bzw. Transformation der Antike. So setzte sich die Klassische Philologie erstmals in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts mit dem Forschungsfeld „Rezeption der Antike“ auseinander (Fuhrmann 1969). Im Gegensatz zum traditionellen Forschungsparadigma *Nachleben* bzw. *Nachwirkung* wurden nun die Bedeutungszuweisungen der Rezipienten unter Berücksichtigung der jeweils wirk-samen Textpragmatik in den Blick genommen, und zwar unter Zurückdrängung neuhumanistisch geprägter Vorstellungen einer positiv-modellhaften Antike. Nachdem sich die Rezeptionsforschung bis in die neunziger Jahre hinein zu einem weithin akzeptierten Forschungsgebiet der Klassischen Philologie entwickelt hatte und einen spürbaren Einfluss auf den altsprachlichen Unterricht gewinnen konnte (Kipf 2006), wurde seit 2005 im Rahmen des Sonderforschungsbereiches 644 *Transformationen der Antike* an der Humboldt-Universität ein neues Paradigma entwickelt, das über die Rezeptionsforschung deutlich hinausgeht: Transformationen werden als komplexe Wandlungsprozesse aufgefasst, und zwar zwischen dem Referenz- und Aufnahmebereich. Dabei bewirken Transformationen spezifische Dynamiken, durch die im Rahmen einer produktiven Wechselseitigkeit zwischen Referenz- und Aufnahmekultur, der sog. Allelopoiese, stets auch das Veränderung erfährt, was vor der eigentlichen Transformation liegt (SFB 644 2016), also z.B. ein antiker literarischer Text. Dieser eminent fruchtbare Gedanke erlaubt einen völlig neuen Blick auf die Antike jenseits traditionell neuhumanistischer Vorstellungen, der deutlich macht, dass im Laufe der Kulturgeschichte immer wieder Neufigurationen der Antike konstruiert wurden. Von einem historisch stabilen Antikebild kann unter diesen Voraussetzungen nicht ausgegangen werden.

Erstaunlicherweise ist das Konzept der Transformation bisher ohne jeden Einfluss auf den altsprachlichen Unterricht und seine Fachdidaktik geblieben. Zwar werden im Unterricht im verstärkten Maße Rezeptionsdokumente einbezogen;

die unterrichtliche Betrachtung kommt jedoch zumeist über eine Illustrationsfunktion oder eine affirmative Interpretation des antiken Referenzwerkes als gewissermaßen unübertreffbares Original nicht hinaus. Die von der Transformationsforschung zu Recht in den Fokus gerückte Veränderung der Referenzkultur spielt keine Rolle, die Antike bleibt im Latein- und Griechischunterricht bisher eine kulturgeschichtlich eher undynamische Größe. Diese Transformationsphänomene machen sich bereits in den lateinischen Lehrbüchern bemerkbar: Dort wird einerseits ein an stabilen Stereotypen reiches Bild der klassischen Zeit Roms gezeichnet, das nicht selten immer noch zu tendenziell unhistorischen Idealisierungen führen kann. Zugleich wird in den Lehrbüchern immer wieder eine neue, vom Zeitgeist des 21. Jahrhunderts didaktisierte Antike geschaffen, wenn z.B. in den notorischen Lehrbuchfamilien eigentlich Probleme der Gegenwart adressiert werden (Kipf 2006, 319-325). Mit dem Transformationsbegriff als theoretischem Rahmen könnte es gelingen, besser zwischen historischen Fakten und didaktischer Intention zu differenzieren. Im Rahmen eines systematischen Dialogs zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik könnte nicht nur eine bemerkenswerte Lücke zwischen Wissenschaft und Schule geschlossen, sondern es könnten vor allem innovative Impulse für eine zeitgemäße Didaktik gewonnen werden, die neuere Forschungsergebnisse ihrer Bezugsdisziplin Klassische Philologie produktiv rezipiert.

2 Die Fachdidaktik muss ihr Verhältnis zur Praxis klären, da hiervon ihre Glaubwürdigkeit und die Qualität der Lehrkräftebildung abhängen. Das Praxissemester kann hierbei hilfreich sein

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis gehört zur elementaren Seinsbedingung der Fachdidaktik; daher muss der Unterricht im Zentrum aller Bemühungen fachdidaktischer Forschung und Lehre stehen. Die Unterrichtspraxis selbst ist nämlich „die offene Frage und [...] nicht der wahre Engpass, sondern die Ermöglichungsform besserer Arbeit: dem hilft man nicht in der Beobachtung, sondern nur handelnd ab“ (Tenorth 2012, 25). Es ist daher niemandem damit gedient, wenn die Fachdidaktik zu weit von der professionellen Praxis der Lehrkräfte entfernt ist, wodurch dann nicht einmal mehr mittelbar die Qualität der Schulen gefördert werden kann (Ebd. 25).

Ureigenstes fachdidaktisches Anliegen ist daher die Frage: „Wie ist guter Unterricht möglich?“ und die Antwort ist klar – nicht allein oder gar primär über Forschung [...], sondern über professionseigenes Wissen, im Fach, in der Didaktik des Faches, im pädagogischen Wissen“ (Ebd. 27). Daraus ergibt sich zwingend,

dass Weisheit der Praxis und Forschungswissen eng zusammengehören. Heinz-Elmar Tenorth (2012, 16) hat das Wesen einer wissenschaftlich identifizierbaren Fachdidaktik treffend zusammengefasst: Es beruht auf der „Koppelung von Theoriewissen und Reflexion, von Forschungswissen und der Weisheit des Praktikers“. Fachdidaktik gewinnt somit ihre Anregungen für Forschung und Lehre im günstigen Falle durch eine enge Anbindung an die Schule. Sie ist diejenige Disziplin, die Weisheit der Praxis und Wissenschaft zu einem Ganzen verbindet. Nur auf diese Weise bleibt sie nicht akademischer Selbstzweck, sondern gewinnt Welthaltigkeit sowie wissenschaftliche und gesellschaftliche Akzeptanz (Kipf voraussichtl. 2018). Das Praxissemester ist hierfür ein entscheidender Prüfstein, weil die universitäre Fachdidaktik vor die Herausforderung gestellt wird, Theorie und Praxis sinnfölig miteinander zu verbinden. Wie diese Verbindung besonders augenfölig gelingen kann, soll am sog. Lernforschungsprojekt⁴ erläutert werden, dessen Potenzial für das fachdidaktische Studium jedoch noch nicht in gebührendem Maße erkannt wurde – in Berlin zumindest ist das Lernforschungsprojekt bisher vor allem eine Domäne der Erziehungswissenschaften. Die Studierenden sollen in einem sog. Lernforschungsprojekt spezifische Fragen des Unterrichts untersuchen und auswerten. Sie formulieren für einen konkreten, selbst erlebten schulpraktischen Kontext eine sinnvoll eingegrenzte Forschungsfrage, die sie anhand von Beobachtungen, Befragungen oder einer überschaubaren Intervention bearbeiten. Der Gegenstand des Lernforschungsprojekts kann erziehungswissenschaftlich oder eben auch fachdidaktisch sein und wird in enger Abstimmung mit der Schule entwickelt, für die das Projekt für die eigene Schul- oder Unterrichtsentwicklung relevant sein soll (FU, HU, TU & UdK 2018, 15f.).

Da die allermeisten Fachdidaktiken mittlerweile über eine abgesicherte empirische Expertise verfügen (Doff 2012; Caspari 2016), existieren keine maßgeblichen Gründe mehr für Zurückhaltung der Fachdidaktik, Lernforschungsprojekte verantwortlich zu betreuen, zumal für die Studierenden die Verbindung aus Empirie und Fachbezug besonders attraktiv, fordernd, aber nicht überfordernd ist und leicht eine sinnfölige Anbindung an den erlebten Unterricht erlaubt.

Daher haben die Studierenden der Fächer Latein und Griechisch an der Humboldt-Universität seit der Einführung des Praxissemesters im Jahr 2016 die Möglichkeit, das Lernforschungsprojekt mit einem fachdidaktischen Schwerpunkt zu absolvieren. Unter dem Titel „LFP – Schule und Unterricht erforschen – altsprachlicher Unterricht im Fokus“ werden Projekte in enger Abstimmung mit den jeweiligen Praktikumschulen entwickelt und bei der Durchführung sowie Auswertung im Seminar begleitet. Die Projekte widmen sich intensiv einer einge-

⁴ Zu Formaten wie dem Lernforschungs- oder Studienprojekt im Praxissemester findet sich mittlerweile vielföltige Literatur, so. z.B. E. Jürgens 2016, 165-176, oder R. Schüssler & V. Schwier u.a. ²2017, 131-171.

grenzten Forschungsfrage, die sich im besten Falle aus dem eigenen Erleben der Studierenden im Latein- bzw. Griechischunterricht ergibt und sich so durchaus nahtlos in das Praktikum einfügt. In den ersten beiden Durchgängen des Seminars wurden qualitative Untersuchungen in den Bereichen Digitalisierung, Differenzierung, Impulsgebung, Texterschließung, Sprachbildung und Wortschatzarbeit durchgeführt, wobei es sich aus Gründen der Machbarkeit zumeist um Beobachtungen und Befragungen (Fragebogen, Interviews) handelt. Am Ende des Seminars werden die Ergebnisse der Projekte auf der Basis einer kurzen Präsentation diskutiert; der Arbeitsprozess wird in einem elektronischen Portfolio dokumentiert.

Nach den bisherigen Erfahrungen seit 2016 lernen die Studierenden auf diese Weise nicht nur Ziele und Methoden der Unterrichts- und Schulentwicklung sowie zentrale forschungsmethodische Begriffe und Vorgehensweisen kennen, sondern vertiefen in besonders intensiver Weise ihre fachlichen und fachdidaktischen Fähigkeiten. So kann für die Studierenden die Intensität einer wissenschaftlich reflektierten, d.h. theoriegeleiteten Praxiserfahrung erhöht werden. Zugleich haben die Studierenden die Gelegenheit, durch forschendes Lernen Wissenschaftlichkeit als Mittel zur Unterrichts- und Schulentwicklung zu erproben. Dieser Eindruck wird durch jüngere Publikationen bestätigt, die darauf hinweisen, dass die in Lernforschungsprojekten erzielten Ergebnisse auch für den Lateinunterricht ein durchaus beachtliches wissenschaftliches Potenzial entwickeln (Sauer u.a. 2016).

3 Die verschiedenen Akteure der Lehrkräftebildung müssen besser zusammenarbeiten, um die Praxisphasen im Lehramtsstudium zu einem Erfolg zu machen. Hierbei muss vor allem der spezifischen Bedeutung der schulischen Mentorinnen und Mentoren und der Studienseminare Rechnung getragen werden

Kohärenz gehört zu den didaktischen Schlagworten, die in der Lehrkräftebildung momentan besondere Konjunktur haben. Damit ist jedoch nicht nur gemeint, dass die Bindungen innerhalb der universitären Lehrkräftebildung gestärkt werden, sondern auch institutionenübergreifend. Wie dies geschehen kann, soll an zwei Beispielen aus der Berliner Praxis, und zwar in Folge des 2016 eingeführten Praxissemesters erläutert werden.

Das in Berlin im WS 2016/17 eingeführte Praxissemester basiert auf einem komplexen Lernbegleitungskonzept mit zwei außeruniversitären Akteuren (FU, HU, TU & UdK 2018, 10-19):

1. Die Mentorinnen und Mentoren an den Praktikumsschulen spielen eine zentrale Rolle, da sie vielfältige und wichtige Aufgaben erfüllen. Neben der Durchführung von Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen ermöglichen sie Unterrichtshospitationen, unterstützen das Lernforschungsprojekt und führen zu Beginn und am Ende des Praxissemesters mit den Studierenden Orientierungsgespräche zu ihren persönlichen Zielen durch (FU, HU, TU & UdK 2018, 11-14).

Auf diese verantwortungsvolle Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden werden die Mentorinnen und Mentoren in einer eigens entwickelten Qualifizierung vorbereitet. Diese umfasst 19,5 Zeitstunden und setzt sich aus zwei großen Teilen zusammen: In drei Modulen, die zusammen 7,5 Zeitstunden ausmachen, lernen die angehenden Mentorinnen und Mentoren Konzepte des fachspezifischen Unterrichtscoachings (Staub/Kreis 2013) und des Drei-Ebenen-Mentorings (Niggli 2005) kennen (Körbs/Sternitzke 2018, 122f.).

Im größeren fachdidaktischen Teil der Qualifizierung werden die Mentorinnen und Mentoren mit den Grundlagen des fachdidaktischen Studiums vertraut gemacht. Im Verantwortungsbereich der altsprachlichen Didaktik werden neben dem Aufbau des fachdidaktischen Studiums diejenigen Inhalte thematisiert, die in den fachdidaktischen Seminaren vor und während des Praxissemesters behandelt werden. Besondere Aufmerksamkeit genießt dabei die Unterrichtsplanung, deren Bestandteile den Mentorinnen und Mentoren detailliert vorgestellt werden. Zusätzlich erhalten die Mentorinnen und Mentoren einen Einblick in ausgewählte fachdidaktische Themen, die für das Praxissemester besonders bedeutsam sind, also vor allem Texterschließung, Wortschatzarbeit und Sprachbildung.

Tab. 1: Mentoringqualifizierung Latein und Altgriechisch 2017

Freitag, 15:30 bis 18:00 Uhr	
Einführung und Vorstellung	15:30 bis 15:45
Bachelor und Master: Aufbau des fachdidaktischen Studiums	15:45 bis 16:15
Pause	
Themen der Fachdidaktik I: Sprachbildung	16:30 bis 18:00
Samstag, 9:30 bis 18:00 Uhr	
Vorbereitung auf das Praxissemester: Unterrichtsplanung	09:30 bis 11.00
Pause	
Vorbereitung auf das Praxissemester: Unterrichtsplanung	11:20 bis 12:15
Während des Praxissemesters: Begleitseminare	12:15 bis 13:00

Mittagspause	
Während des Praxissemesters: Lernforschungsprojekt	14:00 bis 14:30
Während des Praxissemesters: Fachberatung	14:30 bis 15:00
Pause	
Themen der Fachdidaktik II: Texterschließung	15:15 bis 16:15
Pause	
Ein Mentor berichtet: Erfahrungen und Fragerunde	
Abschluss	

Die Qualifizierungen in den Fächern Latein und Griechisch (in bisher vier Durchgängen 58 Mentorinnen und Mentoren aus 33 Berliner Schulen) erwiesen sich durchweg als Erfolg und stießen auf große Resonanz, da es sich nicht um ein klassisches Fortbildungsformat handelt, sondern eher um professionelle Lerngemeinschaften (Kipf 2014). Dieser Erfolg spiegelt sich auch in der jüngsten fächerübergreifenden Evaluation an der HU⁵, die von der Professional School of Education durchgeführt wurde: Die Mentoringqualifizierung wird von den schulischen Lehrkräften als Gelegenheit geschätzt, sich kontinuierlich gemeinsam mit den Dozentinnen und Dozenten der Universität professionell weiterzuentwickeln, zumal es ganz offensichtlich gelingt, die Anforderungen an die Studierenden von Seiten der Universität transparent zu machen. Auch die fachdidaktischen Module werden als intensives Update für die eigenen Kenntnisse positiv bewertet. Des Weiteren haben die ebenfalls von der Professional School of Education vorgenommenen Studierendenbefragungen ergeben, dass „die Studierenden [...] in zentralen Punkten eine bessere Betreuungsqualität bei qualifizierten Mentorinnen und Mentoren“ wahrnehmen.⁶ Ein wichtiger Faktor für den Erfolg dieses Konzepts stellt übrigens die Tatsache dar, dass die Berliner Mentorinnen und Mentoren pro Fach eine Ermäßigungsstunde erhalten, und zwar für das gesamte Schuljahr, obwohl das Praxissemester nur im Wintersemester vom 1. September bis zum 31. Januar stattfindet.

5 <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/humboldt-forschungskolleg/begleitforschung-zum-praxissemester/mentoring-im-praxissemester-ergebnisse-der.pdf> (Abrufdatum: 17.07.2018).

6 <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/humboldt-forschungskolleg/begleitforschung-zum-praxissemester/mentoring-im-praxissemester-ergebnisse-der.pdf> (Abrufdatum: 17.07.2018).

2. Neben den Mentorinnen und Mentoren in der Schule und den Dozentinnen und Dozenten an der Universität erfolgt eine weitere Lernbegleitung durch sog. Fachberaterinnen und Fachberater, wodurch ein gezielter Beitrag zur Verzahnung der beiden ersten Phasen der Lehrerbildung geleistet wird. Fachberaterinnen und Fachberater leiten Fachseminare in der zweiten Ausbildungsphase, deren Tätigkeit folgende Aspekte umfasst: Im Rahmen der Vorbereitung auf das Praxissemester gestalten sie gemeinsam mit den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern ein bis zwei Seminarsitzungen. Während des Praxissemesters führen sie eine Gruppe von ca. 15 Studierenden in das Verfahren des sog. Kollegialen Unterrichtscoachings ein und unterstützen sie bei der Anwendung. Die Fachberaterinnen und Fachberater zeigen auch eigenen Unterricht und bereiten diesen mit den Studierenden vor und nach. Zudem vermitteln sie Einblicke in die Praxis des Vorbereitungsdienstes, indem die Studierenden beispielsweise an einer Sitzung im Fachseminar teilnehmen und sich dort mit den Lehramtsanwärtern austauschen können (FU, HU, TU & UdK 2018, 18f.). Momentan befindet sich die Lernbegleitung durch Fachberaterinnen und Fachberater noch in der Pilotphase, d.h. sie wird sukzessive in das Praxissemester eingeführt. Aktuell sind 40 Fachberaterinnen und Fachberater und 24 Fachdidaktiken aller Berliner Universitäten beteiligt.

Aus diesen Überlegungen lassen sich verschiedene Folgerungen ableiten:

1. Für eine gelingende Lehrkräftebildung bedarf es einer durchgängigen Kommunikation zwischen allen Akteuren, innerhalb der Universität und auch darüber hinaus. Lehrkräftebildung muss mehr sein als die Summe ihrer hochentwickelten, jedoch unverbundenen Einzelteile. Lehrkräftebildung ist nicht nur Angelegenheit von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft, sondern auch der Fachwissenschaft, die durch ihre aktive Teilhabe am Lehramtsstudium ihre gesellschaftliche Wirksamkeit eindrücklich unter Beweis stellt und sich daher freudig zu dieser Aufgabe bekennen sollte. Für diese Kommunikation braucht es jedoch günstige institutionelle Rahmenbedingungen, die durch die Zentren für Lehrkräftebildung sichergestellt werden müssen.
2. Die besondere Aufgabe der Universität besteht darin, die wissenschaftlich fundierte Fachlichkeit der angehenden Lehrkräfte sicherzustellen und anschlussfähige Grundlagen für die weitere bildungswissenschaftliche Professionalisierung zu legen. Die universitäre Fachdidaktik muss sich darüber im Klaren sein, dass es keine unbillige Belastung darstellt, die Lücke zwischen Theorie und Praxis zu füllen, sondern im Gegenteil darin einen Ansporn für innovative Arbeit sehen.
3. Besondere Aufmerksamkeit verdient die Kommunikation aller an der Lehrkräftebildung Beteiligten, innerhalb der Universität zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft, über die Phasen der Lehrkräftebildung hinweg zwischen Universität, Studienseminar und Schule. Kohärenz bedeutet daher nicht, dass die Phasen der Lehrkräftebildung konturlos ineinander

zerfließen, sondern dass die Aufgaben unter den verschiedenen Akteuren sinnvoll aufgeteilt werden.

Literatur

- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K., Schramm, K.: (Hrsg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Doff, S. (Hrsg.) (2012): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr.
- Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, Technische Universität Berlin & Universität der Künste (Hrsg.) (2018): *Leitfaden Praxissemester im Berliner Lehramtsstudium*. Berlin.
- Fuhrmann, M. (1969): *Die Antike und ihre Vermittler*. In: Ders. (1995): *Cäsar oder Erasmus? Die alten Sprachen jetzt und morgen*. Tübingen: Klöpfer & Meyer, 11-51.
- Jürgens, E. (Hrsg.) (2016): *Erfolgreich durch das Praxissemester. Gestaltung, Durchführung, Reflexion*. Berlin: Cornelsen.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2004): *Fachwissenschaftliche Ausbildung aus geisteswissenschaftlicher Sicht*. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Kempten: Klinkhardt, 383-397.
- Kipf, S. (2006): *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bamberg: Buchner.
- Kipf, S. (2012): *Kompetenzen im Lateinunterricht?! Bestandsaufnahme und Perspektiven eines problematischen Verhältnisses*. In: *Scrinium* 57 (3), 3-27, Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg 56 (4), 63-77.
- Kipf, S. (2014): *Mentoringqualifizierung für das Praxissemester – erste Erfahrungen*. In: *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg* 58 (4), 76-78.
- Kipf, S.: *Forschen auch? – Gedanken zum Selbstverständnis universitärer Fachdidaktik*. In: A. Bikner-Ahsbals & M. Peters (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung macht Schule. Fachdidaktische Forschung und Innovation im Fachunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Körbs, C. & Sternitzke, A. (2018): *Mentoring im Praxissemester der Lehramtsausbildung – Konzeption der Mentoringqualifizierung der Humboldt Universität zu Berlin*. In: G. Bellenberg, H. Feldmann, Ch. Mattiesson & M. Vanderbeke (Hrsg.): *Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung. Tagungsband des 10. Bundeskongresses der Zentren für Lehrerbildung*. Bochum und Freiburg: Projektverlag, 121-126.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A. (2008): *Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie*. In: *Journal für Mathematikdidaktik* 29 (3+4), 223-258.
- Kuhlmann, P. (2015): *Perspektivenwechsel: Kompetenzen vs. Lernziele*. In: S. Kipf & P. Kuhlmann (Hrsg.): *Perspektiven für den Lateinunterricht*. Bamberg 2015, 16-26.
- Lembens, A. & Radits, F. (2012): *Fachdidaktik und Fachwissenschaft im Professionalisierungsdiskurs. Das Beispiel naturwissenschaftlicher Fächer*. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1, 34-38.
- Merzyn, G. (2004): *Fachwissenschaftliche Ausbildung aus mathematisch-naturwissenschaftlicher Sicht*. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Kempten: Klinkhardt, 397-410.
- Niggli, A. (2005): *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Oberentfelden: Sauerländer*.
- Sauer, J., Baden, V., Bockermann, P., Engelbrecht, V. & Neufeld, P. (2016): *Wortschatz in der Werkstatt. Vier empirische Forschungsprojekte zur Professionalisierung der beruflichen Selbstreflexion im Studium*. In: *Pegasus Onlinezeitschrift* 16, 1-50.

- Schüssler, R., Schwier, V. u.a. (Hrsg.) (2017): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Sonderforschungsbereich [SFB] 644 Transformationen der Antike (2016): „Transformationen der Antike“ – ein Konzept zur Erforschung kulturellen Wandels (Abschlussbericht). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Online unter: <https://www.sfb-antike.de/abschlussbericht.pdf> (Abrufdatum: 07.07.2018).
- Staub, F. & Kreis, A. (2013): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 13 (1), 8-14.
- Tenorth, H.-E. (2012): Forschungsfragen und Reflexionsprobleme – zur Logik fachdidaktischer Analysen. In: H. Bayerhuber, U. Harms & B. Muszynski (Hrsg.): *Formate fachdidaktischer Forschung*. Münster: Waxmann, 11-27.

Anne Friedrich

Kasuistik als Bindeglied zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtspraxis in der universitären Lehramtsausbildung Latein

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie man die Kohärenz von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in den Praxisphasen der Lehramtsausbildung systematisch vertiefen und Studierenden das Ineinandergreifen von Ausbildungsinhalten des Faches und deren Umsetzungspotenzial in der Praxis verdeutlichen kann. Dafür bietet sich die Kasuistik als am konkreten Unterrichtsfall ausgerichtete und zugleich in variierendem methodischem Zugriff operierende Abstraktionsebene an. Es soll aufgezeigt werden, dass Transkripte oder Videoaufzeichnungen authentischer Unterrichts-Fälle gezielt zur Reflexion und Verbesserung des fachlich-didaktischen Lehrerhandels beitragen können.

In einem ersten Schritt werden deshalb das vom BMBF im Rahmen der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ an der Universität Halle-Wittenberg geförderte Projekt ‚Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht‘ (KALEI) vorgestellt und Aspekte der Kasuistik thematisiert.

In einem zweiten Schritt sollen kurz die institutionellen Rahmenbedingungen skizziert werden, an welchen Stellen der Lehramtsausbildung in Halle Praxisphasen verankert sind und welche kasuistischen Ansätze in der Didaktik der Alten Sprachen praktiziert werden.

Im dritten Teil wird diskutiert, wo sich Verzahnungsmöglichkeiten zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften ergeben, wie kasuistische Analyseansätze und Ergebnisse aus fachdidaktischer Perspektive in die fachwissenschaftlichen Module im Lehramtsstudium zurückwirken können und vice versa.

1 Kasuistik in der Lehrerbildung

‚Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht‘ (KALEI) ist das Konzept der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg für eine realitätsnahe Professionsorientierung: Fallarbeit wird als Brücke zwischen Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fächern verstanden und zielt auf die Reflexion didaktischen

Handelns in konkreten Unterrichtssituationen unter Nutzung und Hinterfragung der theoretischen Wissensbasis.

Während die universitäre Fachdidaktik-Ausbildung meist auf die idealtypische Konzeptionierung von Unterricht ausgerichtet ist und auf der Grundlage von fachdidaktischen Diskursen (z.B. Übersetzungsmethodik oder induktive vs. deduktive Grammatikeinführung) eine Art theoretische Modellbildung betreibt, um Studierenden Bausteine und Leitlinien für erste Lehrproben an die Hand zu geben, wird mit dem Heranziehen von Fallbeispielen in einem rekonstruierenden Prozess die Schulpraxis in die Universität geholt und einer theoretischen Reflexion unterzogen.¹

Kasuistik, ganz allgemein die regelgeleitete Betrachtung von Einzelfällen, wie sie in Medizin und Jura üblich ist, meint im schulischen Kontext vor allem die analysierende Auswertung von Unterrichtsprotokollen und Unterrichtsvideos, in einem weiteren Sinne zählen dazu aber auch schriftliche Dokumentationen wie etwa Experteninterviews mit schulischen Akteuren oder in materiellem Sinne sogar die Unterrichtsmaterialien und -gegenstände an sich.²

Handlungsfelder für die Umsetzung des KALEI-Projektes in Halle sind insbesondere die fächerübergreifende Vernetzung von Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften im ‚Gesprächsforum Kasuistische Lehrerbildung‘. In regelmäßigen Workshops und Tagungen werden gemeinsam aus dem Blick der unterschiedlichen Fächerkulturen heraus Einzelfälle interpretiert. Zugute kommt dies insbesondere der Einigung auf gemeinsame Qualitätsstandards und einem empirisch erprobten und in verschiedenen Fächerkulturen reflektierten Methodenrepertoire. Effekt dieses gemeinsamen Arbeitsprozesses ist die angestrebte kasuistische (Neu-) Ausrichtung der Schulpraktika. Im Ergebnis wird ein elektronisches Fallarchiv aufgebaut, welches Material für die Heranziehung konkreter Fälle im weiteren fachdidaktischen oder gar fachwissenschaftlichen Lehramtsstudium bietet. Solche Archive existieren mittlerweile an einigen lehramtsausbildenden Stätten, doch speziell für Latein und Griechisch gibt es bislang noch wenig offen zugängliches Material, m.W. nur einige Transkripte von Lateinunterricht im apaek-Fallarchiv der Universität Frankfurt a.M. Problematisch ist die datenschutzrechtliche Klä-

1 Pflugmacher 2014, 183, zeigt anhand der Deutschdidaktik auf, dass die universitäre Fachdidaktik „fast immer eine normative Theorie *für* die Praxis und keine Theorie *der* Praxis“ ist: „Die bloße Ersetzung des unverstanden gebliebenen tatsächlichen Unterrichts durch absolut gesetzte ‚gut gemeinte Unterrichtskonzepte‘ führt aber dazu, dass die Strukturen des tatsächlichen Unterrichts abseits der Ausbildung tradiert werden und fortwirken und der Implementation des Neuen im Wege stehen.“ (ebd. 184).

2 Der Begriff wird nicht einheitlich verwendet, gemeinsamer Nenner sind ‚erzeugte‘ Protokolle wie Videoaufzeichnungen und Unterrichtsprotokolle, Protokolle von Interviews mit schulischen Akteuren; daneben existiert die umfassendere Vorstellung von Unterrichtsmaterialien, Schuldokumenten, sogar räumlichen Gegebenheiten im Sinne ‚natürlicher Protokolle‘ als *casus*.

zung der Nutzungsbedingungen: Häufig räumen Eltern der videographierten Schülerinnen und Schüler nur universitätsinterne Rechte zu Ausbildungszwecken ein, nicht aber die Freigabe für eine öffentliche Datenbank. Insofern bieten Transkripte von Audioaufzeichnungen im Vergleich zu Videos deutlich bessere Anonymisierungsmöglichkeiten, wie der Kopf des folgenden Unterrichtstranskriptes zeigt:

Transkript einer Unterrichtssequenz

Fach: Latein
 Schulform: Gymnasium
 Klasse: 6
 Datum: 09.03.2017
 Zeit: Erster Teil der 3. Std. (Beginn ca. 09:40 Uhr)
 Dauer: ca. 15 Minuten
 Thema: Besprechung von Übersetzungen, die Hausaufgabe waren
 Aufnahmemedium: iPhone

Lw: Sm1, liest du zuerst den Satz vor?

Sm1: Ok. *Servi per atrium currunt quod Aquilius et Caecilia convivas expectant.* Und der deutsche: „Sklaven eilen zum, zur Eingangshalle, weil Caecilia und Aquilius Gäste erwarten.“

Lw: „Sie eilen zur Eingangshalle“, sagst du? Sm2.

Abb. 1: Beispiel für ein im Rahmen eines Praktikums erstelltes Unterrichtstranskript

Ein mittelfristiges Ziel könnte es also sein, für die Alten Sprachen professionell kommentierte Fallstudien in Datenbanken zu hinterlegen für exemplarisches Arbeiten am – fremden – Fall sowohl in der universitären Lehramtsausbildung als auch im Referendariat und der dritten Ausbildungsphase (z.B. für die Mentorenqualifizierung).

Natürlich ist Fallarbeit als Bestandteil der Lehramtsausbildung nichts Neues und wird schon lange als geeignete Methode angesehen, professionelles Handeln zukünftiger Lehrkräfte bereits in der ersten Ausbildungsphase zu entwickeln. Allerdings wird in den vielen einschlägigen Arbeiten dazu neben der Relevanz auch oft die Klärungsbedürftigkeit des methodischen Zugriffs herausgestellt (vgl. Stelmaszyk 2000; Pieper u.a. 2014; Twardella 2015; Syring u.a. 2016; Hummrich u.a. 2016).

Grundsätzlich bietet die Dokumentation von Fällen die Möglichkeit, Praxisituationen quasi in Zeitlupe und ggf. in wiederholter Betrachtung und variierender Fragestellung zu analysieren, um Unterricht in seiner Komplexität und Variabilität aufzuzeigen und mit verschiedenen methodischen Herangehensweisen die Verständigung über Lehr-Lernprozesse zu strukturieren. Die Auseinandersetzung findet handlungsentlastet statt. Ziel ist es, bei den (zukünftigen) Lehrkräften neue Ideen und Handlungsalternativen zu entwickeln und einen erkenntniskritischen wissenschaftsbasierten Zugang zu fördern. Dabei können Standard- wie auch Problemsituationen in den Fokus genommen werden.³

Sinnvoll ist, verschiedene Ausprägungsarten der Fallarbeit im Laufe der Ausbildung einzubeziehen und zu variieren (vgl. Helsper 2016, 15):

fremder Fall	←→	eigener Fall
Praxisdistanz	←→	Praxisinvolvierung
methodisierte Interpretation	←→	intuitive Interpretation
vorgegeben	←→	selbst erhoben
bereits dokumentierter Fall	←→	eigene diskursive Fallrekonstruktion
fokussierte Fragestellung	←→	fokussierte Fragestellung

Das Arbeiten am fremden Fall erleichtert eine kritische Distanz, während das Arbeiten am eigenen Fall häufig einen Blick auf den eigenen schulischen Sozialisationsprozess und die persönliche Bildungsbiographie erlaubt, die das eigene Lehrerhandeln stark beeinflusst und schon parallel zu den ersten Lehrproben reflektiert werden sollte. Führt man mit Studierenden schulpraktische Übungen in Gruppen durch, so ist die Lehrprobe des einen für die anderen ein beobachteter fremder Fall, dennoch sind sie involviert in die Praxis und können aus eigenem Erleben kommentieren. Dieses Interpretieren des fremden Falls kann – z.B. am Beginn der Ausbildung – zunächst intuitiv erfolgen, später aber mit stärker methodisch geregelter Zugriff. Einen Unterschied macht auch, ob der Fall vorgegeben oder selbst erhoben wurde. So wird beim Transkribieren eines Unterrichtsmitschnitts den Studierenden der Kommentierungs- und Deutungsanteil eines an sich ‚objektiven Protokolls‘ schnell bewusst: Protokolliert man nun ein Kichern, (Aus-)Lachen oder Lächeln der Unterrichtsakteure? Noch größer ist die Differenz zwischen einem bereits dokumentierten und gedeuteten Fall und einer eigenen diskursiven Fallrekonstruktion. Auch der Gegensatz von offener oder fokussierter Fragehal-

3 Gerade die Analyse von Standardsituationen bringt mitunter das Paradox zum Vorschein, dass der Unterricht in praxeologischer Hinsicht gut funktioniert zu haben schien: Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler waren aktiv, jeder wusste aufgrund interner Muster und diverser Erfahrungen, dass Unterricht eben in dieser Art abzulaufen hat – bei genauerer Betrachtung aber war der Lerneffekt hinter der aktivistischen Oberfläche aus fachdidaktischer Sicht fraglich.

Lateinkurs: Zunächst wird hospitiert, dann hat jeder Studierende zwei Stunden zu planen, die Planung mit der betreuenden Fachdidaktikerin bzw. dem Fachdidaktiker oder auch der Fachlehrkraft abzusprechen, dann zu unterrichten. Im Anschluss an die Lehrprobe wird diese im Gespräch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen und der Fachdidaktikerin bzw. dem Fachdidaktiker ausgewertet: anfangs vor allem intuitiv, dann stärker methodisiert nach Leitfragen. Das KALEI-Projekt stellt nun den technischen Support, so dass, sofern eine Erlaubnis der Eltern eingeholt werden kann, auch videographiert wird. Zusätzlich zur Auswertung im Gruppengespräch kann es dazu im Nachgang eine vertiefte Auswertung für den Studierenden allein mit der Fachdidaktikerin bzw. dem Fachdidaktiker geben.

Unterrichtspraktikum 1: der kasuistische Anteil im Praktikumsbericht besteht in Mitschnitt und Transkription einer circa 15-minütigen Unterrichtssequenz⁵, selbst unterrichtet oder hospitiert, d.h. einem eigenen oder einem fremden Fall, vornehmlich von Übersetzungs- und Interpretationseinheiten. Diese werden in der Nachbereitung des Praktikums im Einzelgespräch von Fachdidaktikerin bzw. Fachdidaktiker und Studierendem untersucht (circa einstündiges Auswertungsgespräch); bislang geschieht dies mündlich, perspektivisch könnten ausgewählte Fälle auch schriftlich kommentiert werden. Der Fachdidaktikerin bzw. dem Fachdidaktiker in der Universität erlaubt dieses Verfahren den direkten Zugriff auf das von ihm als Modul verantwortete, aber in den Schulen dezentral stattfindende und von Lehrkräften vor Ort betreute Praktikum. Zudem stehen die Transkripte für die exemplarische Einbeziehung in fachdidaktische Seminare zur Verfügung.

Unterrichtspraktikum 2: Kern des Praktikumsberichtes ist die Fallanalyse einer ‚schlecht gelaufenen‘ Unterrichtsstunde, die im Gruppengespräch mit drei bis vier Kommilitoninnen und Kommilitonen (moderiert von der Fachdidaktikerin bzw. dem Fachdidaktiker) im Sinne einer diskursiven Fallrekonstruktion analysiert wird. Im Gegensatz zur kleinen Analyseeinheit einer 15-minütigen Sequenz kommen hier Sach- und Lerngruppenanalyse, Fragen der didaktischen Reduktion des Stoffs, Stundenaufbau und Einbettung in die Lehrwerks- bzw. Lektüresequenz ins Spiel.

Aufgrund der hohen Anzahl zu haltender Stunden im Praktikum (zehn pro Fach im ersten bzw. 15 pro Fach im zweiten Unterrichtspraktikum, jeweils innerhalb eines Monats, d.h. effektiv je innerhalb von drei Wochen, da zuvor noch hospitiert wird) sind im derzeitigen sachsen-anhaltinischen Praxisphasensystem kaum empirische Forschungsarbeiten möglich. Allerdings kann die Hausarbeit zum 1. Staatsexamen mit sechs Monaten Bearbeitungszeit darauf zugeschnitten sein und in der Fachdidaktik geschrieben werden.

5 Die Eingrenzung auf 15 Minuten erfolgt, da eine Doppelstunde von 90 Minuten erfahrungsgemäß etwa sechs bis acht Stunden Transkriptionszeit erfordert.

Ein Vergleich von Videographien und Transkripten als Grundlage von Fallarbeit, wie wir es im Verbund mit Didaktikerinnen und Didaktikern auch der modernen Sprachen in Arbeitstreffen häufig herausstellen konnten, lässt die Spezifika der beiden Medien deutlich werden. Videoaufzeichnungen entwickeln eine stärkere suggestive Kraft, sie ermöglichen ein realistischeres Zeitempfinden (z.B. hinsichtlich Lehrerstress und Schülerleerlauf), zeigen die Tafelbildentwicklung deutlich auf und lassen die Klarheit der Arbeitsaufträge und die Unterrichtssprache einschätzen. Der Fokus bei Videoaufzeichnungen liegt auf der Lehrerpersönlichkeit und ihrer Performanz. Insofern sind sie für erste Fallanalysen in den Schulpraktischen Übungen gut geeignet.

Das Wortprotokoll eines Transkripts setzt dagegen eher Befremdungsimpulse. Besser als im Video werden die Verteilung von Lehrerredezeit und Schülerredezeit deutlich. Man kann sich auf die Art der Fragestellungen konzentrieren und z.B. deren kognitives Niveau analysieren, um zu schauen, wie Lösungs- und Erkenntnisprozesse vorangetrieben werden.⁶ Andererseits ist ein Transkript selektiv vereinfachend, so sind beispielsweise Aspekte der Stimmmodulation nicht enthalten. Auch sollte man beim Transkribieren darauf achten Negativeffekte zu vermeiden, d.h. beispielsweise ‚verschluckte Endungen‘, die schriftsprachlich negativ konnotiert sind, mündlich aber kaum auffallen, überdeutlich festzuhalten.

Das fächerübergreifende Diskussionsforum ‚Kasuistische Lehrerbildung‘ der Martin-Luther-Universität hat mehrfach gezeigt, dass je nach Fächerkultur verschiedene Herangehensweisen interessant sein können, für Erziehungswissenschaftler z.B. die ethnographische Methode, aus dem Blickwinkel der Fachvertreter aber insbesondere sequenziell-hermeneutische Interpretationsverfahren für die kasuistische Auswertung von Praxisphasen in Frage kommen (zur Systematik Kramer & Heinzel 2013).

Die sog. *Dokumentarische Methode* legt besonderen Wert darauf, nach einer sequenziellen Gliederung des Textes in Passagen und deren Benennung mit Überschriften in ausgewählten Passagen das *Was* des Gesagten vom *Wie* zu trennen und damit herauszuarbeiten, was den Sprechenden jeweils wichtig war (Asbrand 2011, 1-4).

Das *objektiv-hermeneutische Verfahren* geht prinzipiell davon aus, dass die Sinnstrukturiertheit der sozialen Wirklichkeit sich in Texten – eben auch in Unterrichtstranskripten – niederschlägt und in Texten manifeste und latente Sinnstrukturen enthalten sind, die entschlüsselt werden können (Wernet 2011, 1-4) (Eine Textwissenschaft wie die Altphilologie ist für eine solche Ausrichtung am Text/ Unterrichtstranskript natürlich affin). Die manifeste Sinnschicht entspricht der

6 Kobarg u.a. 2009, 415, schlagen neben der Klassifizierung in „offene/geschlossene Fragen“ eine Differenzierung in „keine Frage/organisatorische Frage/ Reproduktionsfrage/ Kurzantwortfrage/ Langantwortfrage/„Deep-reasoning“-Frage“ vor, um die Lehrer-Schüler-Interaktion zu evaluieren.

Fassade: Sinnbezüge, die den Handelnden als Intentionen und Handlungsmotive bewusst sind. Darunter gibt es noch die nicht offen zum Ausdruck kommende latente Sinnschicht, Handlungsmotive, die den Handelnden verborgen bleiben und die häufig in Spannung zu den manifesten Sinnstrukturen wie normativen Idealen, Wertvorstellungen und unterrichtlichen Leitbildern stehen. Gelingt es, diese herauszuarbeiten, so gelingt es auch, Distanz zu den Erstinterpretationen eines ‚Falles‘ zu gewinnen, das eigene Deutungsrepertoire zu erweitern und die Selbstreflektiertheit zu steigern. Dies ist m. E. ein ganz wichtiger Punkt, um einer zu schnellen Zufriedenheit mit dem Verlauf der selbst gehaltenen Stunden vorzubeugen. Zudem passt und gehört es zum Ziel der ersten Ausbildungsphase, wissenschaftliche Reflexivität zu erreichen, die neben wissenschaftlich abgesicherten Wissensbeständen auch eine methodisierte Erkenntniskompetenz beinhaltet (Helsper 2000, 41-50).

Damit geraten wir wieder an den zu Beginn bereits angesprochenen Punkt, die Kluft zwischen fachdidaktischer Theoriebildung, wie wir sie in universitären Seminaren als wünschenswerte Normen zu vermitteln suchen, und dem realpraktischen Unterrichten, das in vielerlei Hinsicht unbewusste Strukturen enthält und zählebig tradiert wird.⁷

Letztlich ist dies eine methodische Fragestellung; beide Wege, die Modellvermittlung und die am authentischen Unterrichtsfall ansetzende und daraus Konsequenzen ziehende Analyse, sind schon in der ersten, der universitären Phase nötig und ergänzen einander. Eine kasuistische Herangehensweise kann dabei im Bezugsrahmen von forschendem Lernen nach Weyland (2010, 161-341, speziell 317-341) alle drei Punkte der Trias von Wissenschaft (Erkenntnis/ erkenntnisbezogene Perspektive/ theoretisches Reflexionswissen) – Praxis (Erfahrung/ handelnd-pragmatische Perspektive/ praktisches Handlungswissen) – Person (Entwicklung/ selbstreflexions- und entwicklungsbezogene Perspektive/ selbstreflexives Wissen) bereichern.⁸

7 Zu dieser Kluft zwischen Ergebnissen der Transkriptanalysen, die vor allem „die handlungsleitenden, immanenten Normen und Erwartungen rekonstruiert und nicht die aus Sicht der fachdidaktischen Theorie wünschenswerten“, und der fachdidaktischen Theoriebildung siehe Pflugmacher 2014, 195; Helsper 2000, 31.

8 Für den Literaturunterricht in Deutsch, durchaus transferierbar auf Latein, beleuchtet das Potenzial kasuistischen Wissens für die fachdidaktische Lehrerbildung Lindow 2013, 247-263.

3 Ergebnisse der Kasuistik und ihr möglicher Rückbezug auf fachwissenschaftliche Module im Lehramtsstudium der Alten Sprachen

Im dritten Punkt sollen nun aus fachdidaktischer Perspektive wechselseitige Bezüge zwischen Unterrichtspraxis und fachwissenschaftlichem Studium diskutiert werden. Insbesondere relevant für die Alten Sprachen sind die Übersetzungs- und Interpretationsphasen, denn hier ist auch der Mehrwert für die fachwissenschaftliche Ausbildung in den Universitäten zu sehen.

Die Ergebnisse der Unterrichtstranskripte Studierender, ebenso wie die Fallanalysen des zweiten Unterrichtspraktikums, zeigen häufig Weiterentwicklungspotenzial in drei Bereichen: der Übersetzungstheorie, den komparatistischen Sprachstudien und der Interpretationsmethodik/ Hermeneutik.

Erstens besteht Unsicherheit in der nötigen Wiedergabegenauigkeit der Texte, d.h. in der Originaltextnähe oder aber Zielsprachengerechtheit der Übersetzung. Zweitens verfügen nur wenige Studierende aus eigener Kraft über die Fähigkeit, die teils sogar in Schülernachfragen zum Ausdruck kommende Erwartungshaltung zu bedienen, Querbezüge zu anderen in der Schule vermittelten Fremdsprachen, vor allem Englisch, herzustellen.

Drittens existiert Weiterentwicklungspotenzial im Bereich der interpretatorischen Aufbereitung der Texte, sowohl in der Lehrwerk- als auch in der Lektürephase. Den Studierenden fällt es schwer, geeignete gegenwartsbezogene Aufhänger zu finden und den Textinhalt für Schüler interessant zu machen. Sie sind wenig geübt darin, die Leerstellen, d.h. die ausdeutbaren Stellen eines Textes zu sehen, die sich zum Beispiel durch die Distanz der Gegenwart zu den antiken Texten (zeitlicher Verzug oder Fremdheit) ergibt. Dies macht sie abhängig von den im Unterrichtsmaterial bereits formulierten Fragestellungen, dem von Schulbuchverlagen vorgegebenen und aufbereiteten Deutungspotenzial.⁹

Auf diese drei Punkte ist näher einzugehen:

Zu 1.) Fachdidaktische Diskurse der letzten Jahre stellen klar die mutter- bzw. zielsprachlich adäquate, den Textsinn herausarbeitende Übersetzung als Maßstab schulischen Übersetzens heraus, gegebenenfalls sogar das Ausprobieren wirkungsgerechter Übersetzungen, weniger aber das originaltextnahe, die lateinische Sprachstruktur spiegelnde Übersetzen (maßgebend die Arbeiten von Herkendell 2003; Keip & Doepner 2010; Nickel 2016; Hensel 2017; Glücklich 2017 und Janka 2017). Studierende sind unsicher über die Zieldimension, sowohl in der

9 Ebendiese Beobachtung hat für die Deutschdidaktik schon Pflugmacher 2014, 185 herausgestellt. Hier liegt insofern eine große Gefahr, als der Druck durch anderweitige Verpflichtungen in der Schule stetig zunimmt und immer weniger Raum für kreative Unterrichtsvorbereitung lässt, also schnell zu vorgefertigten ‚Rezepten‘ gegriffen wird.

ersten Schulpraxis als auch bei ihren eigenen Übersetzungen in universitären Veranstaltungen. Häufig besteht Dissens zwischen fachdidaktischen universitären Zielvorgaben und Anforderungen der fachwissenschaftlichen Module in Sprach- und Stilübungen sowie der abschließenden Examensübersetzung. Eine die verschiedenen Übersetzungstheorien aufzeigende und in ihrer Adressatenbezogenheit hinterfragende Sprachbetrachtung wäre ein auch für fachwissenschaftliche Module sinnvoller Kompromiss und käme der Lehramtsausbildung deutlich zugute, ohne zu fachdidaktisch zu werden oder die wissenschaftliche Ebene verlassen zu müssen: Gut geeignet wären z.B. die Einführungen in Übersetzungstheorien und Übersetzungswissenschaft von Stolze (2011) und Siever (2015). Zudem wären auch Berufsfelder, die traditionell als Perspektiven nach einem Latein-Masterstudium ausgewiesen werden, wie die Arbeit in Verlagen oder Kulturressorts, damit stärker berücksichtigt.

Zu 2.) Ein anderer sprachlicher Aspekt ist die sprachvergleichende, häufig unter dem Stichwort Sprachreflexionskompetenz beschriebene Arbeit, die sich in zahlreichen aktuellen Publikationen der Mehrsprachigkeitsdidaktik niederschlägt (Wirth u.a. 2006, Doff & Kipf 2013, Kipf 2014, Große 2017 sowie die Beiträge im zweiten Teil dieses Bandes). Während hinsichtlich der Übersetzungsausrichtung eine Schwerpunktverschiebung in den Schulen erfolgt ist, die in der universitären Ausbildung noch nicht überall ergänzt wurde, ist mit der vergleichenden Sprachbetrachtung Latein – Englisch – Französisch – eventuell sogar Russisch oder Türkisch für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer eine ganz neue Herausforderung in den Schulen erwachsen, die ebenfalls eine Ausweitung und interdisziplinäre Vertiefung der universitären latinistischen Lehrinhalte in Bewegung setzen wird. Die immer neue fachliche Anforderungen an schulische Lehrkräfte stellende gesellschaftliche Entwicklung verlangt eine entsprechende fachwissenschaftliche Ausbildung, die in der Universität bereits ansetzen und notfalls durch Importmodule anderer Lehrstühle abgesichert werden muss. Hier zieht das Argument der ohnehin schon dichten Lehrinhalte im Studium nicht und auch nicht die Vertröstung, dass sich dies eine Lehrerin bzw. ein Lehrer eben später in der Schulpraxis aneignen solle, denn es handelt sich um dezidiert sprachwissenschaftliche Ausbildungsaspekte, die die Latinistik interdisziplinär auch für komparatistische Studien anschlussfähig machen.

Es geht um einen weiten Horizont und vertiefte fachwissenschaftliche Kompetenz, nicht darum, in der universitären Lehramtsausbildung nur später in der Schule direkt verwertbare Wissensbestände zu vermitteln oder gar fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen an den gerade gültigen Rahmenrichtlinien und Fachlehrplänen auszurichten. Die Brauchbarkeit von Wissen lässt sich für die Berufspraxis nicht sicher prognostizieren und ist einem teils politisch vorgegebenen Wandel ausgesetzt. Sichere, strukturierte Fachkenntnisse sind die beste Garantie für souveränes Unterrichtshandeln. Die Universität hat den Auftrag, ein breites

Wissensfundament an akademischem Wissen und Methodenkenntnis, die u.a. zur Quellenkritik befähigen, zu vermitteln – aber *die professionsbezogenen* Wissensbereiche, die mittlerweile von Lateinlehrkräften in der Schule gefordert werden, sollten auch Bestandteil ihrer universitären Bildung sein. Die inhaltliche Kohärenz von Fachwissenschaft und Praxisphasen der Lehramtsausbildung könnte davon profitieren.

Zu 3.) In den altphilologischen Seminaren deutscher Universitäten besteht häufig noch die Maßgabe eines entpersonalisierten, unseren heutigen Betrachterstandpunkt ausschließenden Deutens der Texte, ganz der konträren Polarisierung wissenschaftlichen und pädagogischen Interpretierens verpflichtet. In Seminararbeiten werden die in der Sekundärliteratur geäußerten Positionen argumentativ verglichen. Mikroanalysen dienen dem textimmanenten und historisch-pragmatischen Interpretieren, selten werden allerdings rezeptionsgeschichtliche Ansätze verfolgt. Eine gegenwartsbezogene Interpretation findet kaum statt, anders als im angloamerikanischen universitären System, das auf einen individuellen Zugang und Deutungsansatz, eine These zum Text, deutlich mehr Wert legt. Dies wäre schon von der Reflexion unserer Verstehenssituation her auf hermeneutischer Basis und in rezeptionsästhetischer Hinsicht zwingend zu berücksichtigen. Es geht darum, Gegenwartsbezüge aufzudecken, ohne in anachronistische Gegenwartsanalogien zu verfallen und die Fremdheit und Widerständigkeit der antiken Texte vollständig aufzulösen. Eine Studentin bzw. ein Student, der individuelle Fragen an einen Text zu stellen vermag, wird diese Haltung auch besser an andere weitergeben können. Denn lernpsychologische Erkenntnisse, die dem Einordnen des neuen Stoffes in das persönliche Weltwissen besondere Nachhaltigkeit attestieren, betreffen den gesamten Bildungsprozess eines Menschen.

Es darf vermutet werden, dass Dozentinnen und Dozenten die Ausgangsbasis des inhaltlichen Verstehens eines lateinischen Textes durch Studierende häufig überschätzen. Das – bei ihnen vorhandene – historische und realienkundlich-pragmatische Hintergrundwissen wird zu selten eingebracht, sondern stillschweigend als gewusst vorausgesetzt. Wichtig ist, die antike Welt ‚hinter den Texten‘ (Glücklich 2011) zu explizieren, damit literaturwissenschaftliche Diskussionen von Studierenden nicht als Quisquilien erlebt werden, da ihnen der persönliche Zugang fehlt.¹⁰

Die individuellen Zugänge der Studierenden zum studierten Fach zu hinterfragen, ist m. E. ein wichtiger Baustein zum Bewusstwerden der eigenen Bildungsbiogra-

10 Für die Erhöhung der interpretatorischen Kompetenz wäre es gut, ein fundiertes Kulturwissen aufzubauen, z.B. in transdisziplinärer Projektarbeit von Studierenden der Philologie, Alten Geschichte und Archäologie. Häufig wird darauf verwiesen, dass Lehramtsstudierende sich in archäologische Seminare o.ä. mit hineinsetzen könnten: Angesichts des dichten Lehramtsstudienprogrammes werden das nur wenige vermögen. Studierende wünschen sich eine Integration dieser kulturhistorischen Inhalte in die Pflichtausbildung.

phie. Das gut dokumentierte Phänomen des unhinterfragten Weiterführens von als Schülerin bzw. Schüler erlebter Unterrichtspraxis (Heinzel 2007, 153; Petrik 2009, 59-63; Pflugmacher 2014, 184) macht Änderungsprozesse im Schulwesen so zäh.

Hinzu kommt, dass die fachwissenschaftliche Ausbildung ihrerseits in universitären Seminaren allein durch die Art ihres Seins den Studierenden sehr wirkungsmächtige didaktische Konzepte vermittelt, die dann unbewusst in der Schulpraxis zum Tragen kommen. Vermittlungsart und Inhalte universitärer Veranstaltungen werden häufig als Zielvorstellung in die Schule weitertransportiert. Die Universität wird als Vermittlungsinstanz wahrgenommen, von deren Vermittlungshandeln man sich natürlich etwas abschauen kann – mit der nötigen Differenzierung zwischen hochschuldidaktischen und schuldidaktischen Konzepten.

Latinistische Lehrstühle in Deutschland bilden – regional verschieden – zu circa 90 % für das Lehramt aus.¹¹ Qualitativ wird kaum – und zu Recht! – zwischen den Anforderungen an Lehramtsstudierende und Masterstudierende unterschieden. Die ‚Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung‘ in der aktuellen Fassung vom März 2017 sehen für die Fachprofile dezidiert keine eigenen lehramtsbezogenen Lehrveranstaltungen vor, sondern sprechen davon, „dass gewisse Teile des lehramtsbezogenen Studiums auf dieses Studienziel hin konzipiert sein müssen, also ein Lehramtsstudium sui generis bilden. [...] Es ist davon auszugehen, dass größere Bereiche des lehramtsbezogenen fachwissenschaftlichen Lehrangebots Teil des Studienangebotes eines Faches insgesamt sind.“¹² Doch wäre es günstig und geboten, die fachwissenschaftlichen Module für die Berufspraxis von 90 % der Teilnehmenden hin zu erweitern (nicht zu reduzieren!), um dem Wandel und den Anforderungen an das Lehramtsfach Latein auf einer wissenschaftlichen Ebene Rechnung zu tragen – zumal dies sicher auch im Sinne eines effektiven und den Horizont weitenden Studienprozesses derer ist, die langfristig in der Fachwissenschaft bleiben wollen und dort ihre Perspektive sehen.

11 Reine Masterstudiengänge werden eher selten angewählt, selbst der fachwissenschaftliche altsprachliche Nachwuchs agiert häufig zweigleisig: nach einem Lehramtsstudium folgt die Disserationsphase in Forschungsprojekten, selten auf Haushaltsstellen der Universitäten, dann kommt meist der Gang in die Schulpraxis.

12 Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung; Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.3.2017, 5. Die Ziele der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ sind nur umsetzbar, wenn „die Inhalte der Ausbildung stärker aufeinander abgestimmt und die Zusammenarbeit von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft verbessert“ werden und die Schulwirklichkeit von Anfang an in eine praxisorientierte Ausbildung einbezogen wird; so formuliert unter: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html> (Abrufdatum: 20.4.2018).

4 Zusammenfassung

Um die Kohärenz zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in den Praxisphasen der Lehrerbildung zu stärken, bieten sich also ausgewählte dokumentierte und kommentierte Transkripte oder Videoaufzeichnungen authentischer Unterrichts-Fälle nicht nur gezielt zur Reflexion und Verbesserung des fachlich-didaktischen Lehrerhandels an, sondern können auch als Standortbestimmung zu einer realitätsorientierten Professionalisierung der Lehramtsausbildung in den fachwissenschaftlichen Modulen der Universitäten beitragen.

Inwiefern Bedarfe des in der Schule benötigten Fachwissens in der universitären Ausbildung berücksichtigt werden, kann durchaus als Hinweis auf deren Ausbildungsqualität gelten.

Das Interesse aller Verantwortlichen der Lehramtsausbildung vorausgesetzt, ließe sich die fachwissenschaftliche Ausbildung um neue Aspekte bereichern. Ziel ist eine Kohärenz hinsichtlich der universitär erworbenen und schulisch zu vermittelnden Fachwissensbestände bereits im Praxisvollzug der ersten Ausbildungsphase.

Literatur

- Asbrand, B. (2011): Dokumentarische Methode. Online unter: <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/learnumgebung/dokumentarische-methode/> (Abrufdatum: 20.4.2018).
- Doff, S./ Kipf, S. (Hrsg.) (2013): *English meets Latin*. Bamberg: Buchner.
- Glücklich, H.-J. (2011): Hinter den Texten. In: *Der altsprachliche Unterricht* 54 (3), 4-13.
- Glücklich, H.-J. (2017): Textverständnis und seine Überprüfung. In: *Forum Classicum* 4, 214-227.
- Große, M. (2017): *Pons Latinus: Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Heinzel, F. (2007): Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung. Zugang zum Denken und Handeln von Kindern. In: F. Heinzel, A. Garlichs & S. Pietsch (Hrsg.): *Lernbegleitung und Patenschaft. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 146-157.
- Helsper, W. (2000): Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In: C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk & H. Ullrich (Hrsg.): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich, 29-50.
- Helsper, W. (2016): Kasuistik als Möglichkeitsraum in der (universitären) Lehrerbildung, Vortrag im Rahmen des KALEI-Projektes am 23.6.2016. ppt-Präsentation online unter <http://www.zlb.uni-halle.de/qlb/download/> (Abrufdatum: 27.5.2018).
- Hensel, A. (2017): Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht. Vertieftes Textverständnis als Leitziel der Alten Sprachen – Anspruch und Wirklichkeit. In: *Der altsprachliche Unterricht* 60 (4+5), 2-11.
- Herkendell, H. E. (2003): Textverständnis und Übersetzung. In: *Der altsprachliche Unterricht* 46 (3), 4-13.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2016): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.
- Janka, M. (2017): Übersetzen. In: M. Janka (Hrsg.): *Latein Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 87-100.

- Keip, M. & Doepner, T. (Hrsg.) (2010): Übersetzung und Texterschließung. In: Dies. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 81-112.
- Kipf, S. (Hrsg.) (2014): Integration durch Sprache: Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein. Bamberg: Buchner.
- Kobarg, M., Prenzel, M. & Schwindt, K. (2009): Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Unterrichtsgespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: M. Becker-Mrotzek (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 408-426.
- Kramer, R.-T. & Heinzel, F. (2013): Sequenzielles Interpretieren. Online unter: <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/didaktik-der-lehrerbildung/sequenzielles-interpretieren/> (Abrufdatum: 20.4.2018).
- Lindow, I. (2013): Literaturunterricht als Fall. Kasuistisches Wissen von Deutschlehrenden. Wiesbaden: Springer.
- Nickel, R. (2016): Übersetzen und Übersetzung: Anregungen zur Reflexion der Übersetzungspraxis im altsprachlichen Unterricht. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag.
- Petrik, A. (2009): „... aber das klappt nicht in der Schulpraxis!“ Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung. In: Journal of Social Science Education 8 (2), 57-80.
- Pflugmacher, T. (2014): Möglichkeiten und Grenzen kasuistischer Literaturdidaktik in der Deutschlehrerausbildung. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 183-199.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.) (2014): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Siever, H. (2015): Übersetzungswissenschaft. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Stelmaszyk, B. (2000): (Rekonstruktiv-)fallorientierte Arbeiten in der LehrerInnenbildung – ein Überblick. In: C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk & B. Ullrich (Hrsg.): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich, 13-23.
- Stolze, R. (2011): Übersetzungstheorien: eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2016): Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung: Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen. In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (1), 86-109.
- Twardella, J. (2015): Pädagogische Kasuistik. Fallstudien zu grundlegenden Fragen des Unterrichts. Opladen: Budrich.
- Werner, A. (2011): „Mein erstes Zeugnis“. Zur Methode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme. Online unter: <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/objektive-hermeneutik/> (Abrufdatum: 20.4.2018).
- Weyland, U. (2010): Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn: Eusl.
- Wirth, T., Seidl, C. & Utzinger, C. (2006): Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Peter Kuhlmann

Sprachausbildung, Aufgabenformate und Übungsdidaktik im Lateinstudium

1 Universitäre Sprachausbildung und Lehrerkompetenzen

Neben der eigentlich wissenschaftlichen Ausbildung muss das universitäre Fachstudium auch auf unterrichtspraktische Anforderungen vorbereiten, was nicht zuletzt für den sprachpraktischen Bereich gilt. So müssen Latein-Lehrkräfte im Schuldienst in der Lage sein, die in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien vorgegebenen Übungen zum Spracherwerb zu beurteilen und selbst entsprechendes Übungsmaterial zu produzieren; sie müssen regelmäßig Klassenarbeiten produzieren und korrigieren, aber auch in der Lektürephase häufig Passagen aus Originaltexten kommentieren und gegebenenfalls nach den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler adaptieren. Mittlerweile spielt auch die Fähigkeit, die Deutschkompetenz der Lernenden zu fördern und Sprachstrukturen im Unterricht zu vergleichen, eine zunehmende Rolle im fachdidaktischen Diskurs (vgl. Kuhlmann 2014, 9; 19-22; 39-43; 54-56; Jesper u.a. 2015).

Im traditionellen universitären Studium der Alten Sprachen spielt die sprachpraktische Ausbildung eine durchaus wichtige Rolle und zwar besonders im Rahmen der sog. Stil- oder Sprachübungen. In diesen Sprachmodulen wiederholen und vertiefen die Studierenden ihre Kenntnisse der Schulgrammatik, um eine aktive Sprachkompetenz zu erreichen. Diese soll ihnen die Fähigkeit vermitteln, auch eigenständig Übungen und Klassenarbeiten für den Unterricht zu erstellen. Der methodische Zugang erfolgt in der Regel über deutsch-lateinische Übersetzungen, die mehr oder weniger auf Originalpassagen aus den „klassischen“ Prosaautoren Caesar und Cicero fußen („Retroversion“). An der Universität Göttingen beginnen diese sprachpraktischen Übungen gleich im ersten Fachsemester mit dem „Intensivkurs Grammatik“ und steigern sich über die „Stilübungen Unterstufe“ (I + II) bis zur „Stilübung Oberstufe“ am Ende des Bachelor-Studiums. Wie vermutlich an fast allen deutschen Universitäten lernen die Studierenden hier in Form von Einzelsätzen, adaptierten Texten und originalen Caesar- und Cicero-Übersetzungen und vertiefen ihre aktiven Kenntnisse der lateinischen Morphologie und Syntax.

Nach der vom Land Niedersachsen vorgegebenen Rahmenordnung muss die fachwissenschaftliche Ausbildung mit dem Bachelor weitestgehend abgeschlossen

sein. Im Master of Education liegt der Schwerpunkt auf pädagogischen, fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Modulen. Daher konnten die Studierenden bislang ihre aktive Sprachkompetenz in der zweiten Studienphase nicht mehr erweitern. Vor allem aber fehlte bislang eine eigentliche Berücksichtigung der oben genannten Kompetenzen im Bereich der Erstellung von Aufgaben für Lernende im Lateinunterricht. Tatsächlich dürfte an den meisten deutschen Universitäten die sprachpraktische Ausbildung aufgrund bestehender oder vorgegebener Modulstrukturen weitgehend von der Vermittlung fachdidaktischer Kompetenzen im Bereich des schulischen Sprachunterrichts abgekoppelt sein. Dieses Defizit wird schon in den Schulpraktika während des Masters of Education offenbar, wenn Studierende im Fachpraktikum Latein mit der Erstellung von Übungsmaterial für Schülerinnen und Schüler konfrontiert sind. In den vorbereitenden Seminaren zu den Schulpraktika können zwar natürlich Übungen und Klassenarbeiten thematisiert werden, allerdings fehlt dort die Zeit, dieses Thema systematisch zu vertiefen und v.a. mit sprachpraktischen Übungen zu verbinden.

Aus diesem Grund haben die Göttinger Studierenden selbst vor einigen Semestern angeregt, in der Master-Phase die sprachpraktische Ausbildung in irgendeiner Weise fortzusetzen und möglichst schulorientiert auszugestalten. Die Gelegenheit hierzu bot sich im Fachdidaktik-Vertiefungsmodul, das gemäß der Rahmenordnung des niedersächsischen Kultusministeriums häufig fachdidaktisch-fachwissenschaftlich ausgestaltet werden kann. In der Anfangsphase der modularisierten Studiengänge bestand dieses Modul im Lateinstudium aus einem fachdidaktischen Vertiefungsseminar und einem fachwissenschaftlichen Lektürekurs. Diese fortgeschrittene Lektüre ist nun durch die „Lehramtsbezogene Master-Stilübung“ ersetzt worden, in der genau die oben beschriebenen Kompetenzen vermittelt werden, zugleich aber für die Studierenden die Möglichkeit besteht, ihre aktiven Lateinkenntnisse ganz nach den Bedürfnissen der Schulgrammatik zu wiederholen oder zu vertiefen.

Die Themen dieser didaktischen Stilübung sind:

- Übungen zu Wortschatz und Grammatik erstellen (auch durch *Latine loqui*)
- Originaltexte umschreiben/adaptieren
- Klassenarbeiten erstellen
- eigene lateinische Texte zu bestimmten Themen produzieren
- Verlagsmaterialien analysieren und didaktisch beurteilen
- didaktische Sekundärliteratur lesen (besonders: Hey 1984; Steinhilber 1994; Scholz 2010; Kuhlmann 2014; darüber hinaus Kuhlmann & Kühne 2015; Bethlehem 2017)

Die zu behandelnden Grammatik-Themen werden in der ersten Sitzung mit den Teilnehmenden besprochen und bilden dann im weiteren Verlauf der Übung die Grundlage für die Erstellung entsprechender Materialien. Es handelt sich in der

Regel um die wirklich basalen Grammatikthemen, die für das Verstehen und Übersetzen von Texten am wichtigsten sind, also Deklination der Nomina, Komparation, Konjugation der Verben, Kongruenz, Ablativfunktionen, satzwertige Konstruktionen (AcI, Partizipien, Gerundialkonstruktionen) und besondere, als schwierig empfundene Bereiche des Wortschatzes (leicht verwechselbare „kleine Wörter“).

Ganz praktisch sollen die Studierenden – flankiert vom Fachdidaktik-Vertiefungsseminar – lernen, im Bereich der schulischen Spracharbeit Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, Fossilierungen der Lehrwerks-Tradition (dazu s.u.) zu analysieren und zu hinterfragen, möglichst fehlerfreie und zugleich einfache und transparente Übungen nach Vorgaben zu Wortschatz bzw. Grammatikthemen zu produzieren, lateinische Originaltexte zu vereinfachen bzw. umzuschreiben und schließlich nach thematischen oder sprachbezogenen Vorgaben eigene kohärente Texte auf Latein zu verfassen.

Leitend für die Beurteilung und Produktion von Übungen und Texten sind bestimmte didaktische Kriterien (vgl. Kuhlmann 2014, 148-152; Kuhlmann & Kühne 2015, 39-44): Übungen sollen nicht aus isoliertem Formendrill bestehen, sondern die Semantisierung von Formen garantieren, d.h. sie müssen verstehens- und übersetzungsorientiert sein. Daneben ist die Frequenz grammatikalischer Phänomene zentral, wozu die Studierenden didaktische Literatur und entsprechende Informationen erhalten (vgl. v.a. Maier 1979, 267-303; Maier 2008, 7-27). Schon die Recherche nach der Frequenz bestimmter Phänomene führt bei den Studierenden nicht selten zu Aha-Effekten, weil kaum bekannt ist, wie selten z.B. konjunktivische Relativsätze in Originaltexten eigentlich sind oder wie häufig umgekehrt die leicht verwechselbaren mit *qu-* beginnenden Indefinita (*quisque, quisquis, quicumque* etc.) vorkommen.

Für den Wortschatz bildet in der Übung der von Clement Utz (2001) entwickelte Adeo-Wortschatz mit den 500 häufigsten Basislemmata und dem erweiterten Wortschatz von rund 1.250 Lemmata eine gute und für Studierende leicht handhabbare Grundlage, um Übungen und Texte möglichst nur mit diesem Wortschatz zu erstellen (nützlich auch Freund & Schröttel 2003). Hier dreht sich die Arbeitsmethodik für die Studierenden gegenüber den fachwissenschaftlichen Stilübungen gewissermaßen um: Während sie dort einen möglichst großen Wortschatz beherrschen und anwenden sollten, müssen sie nun lernen, mit bewussten Begrenzungen umzugehen. Den Adeo-Wortschatz erhalten die Studierenden zusätzlich in aufgliederter Form: Die Nomina sind nach Deklinationen und die Verben nach Konjugationen und Deponentien geordnet. Erhellend ist dann aufgrund der Tabellen die Einsicht, wie wenig Substantive aus dem Basis-Wortschatzes etwa der e-Deklination angehören (*res, fides, dies, spes*) oder dass die vermeintlich hoch frequente a-Konjugation nur halb so viele Verben aufweist wie die konsonantische Konjugation.

Wichtig ist schließlich auch die inhaltliche und textgrammatische Qualität von produziertem Material: Hierzu tauschen die Studierenden ihre Materialien untereinander aus und müssen die Produkte der Kommilitoninnen und Kommilitonen im Hinblick auf Kohärenz und Verständlichkeit selbständig überprüfen. Dabei stellt sich schnell heraus, wieviel Mühe darin liegt, gerade einen möglichst einfachen und klaren Text auf Latein zu verfassen, der auch noch mit möglichst wenig Vokabeln auskommt! Die Studierenden erfahren hier meist zum ersten Mal im Studium, dass jeder in der Lage ist, einen komplizierten und schwer verständlichen Text zu produzieren, aber das Umgekehrte viel mehr fachliches und didaktisches Know-how in Kombination erfordert.

2 Übungsdidaktik in Theorie und Praxis

2.1 Aufgabentypen

Speziell für die Erstellung und Beurteilung von Übungsmaterial zum lateinischen Sprachunterricht benötigen die Studierenden didaktische Kriterien im Sinne einer „Übungsdidaktik“. Tatsächlich fragen sie nicht selten von sich aus nach, ob es nicht eine übersichtliche Zusammenstellung solcher didaktischer Kriterien gebe. Aus älterer Zeit sind hier v.a. die *Auxilia*-Bände von Hey (1984) und Steinhilber (1994) zu nennen, die so etwas auf dem damaligen Stand und v.a. für den damaligen Schulkontext boten. Mit ihren vielfach sprachaktiven Aufgabenformen und der fehlenden Berücksichtigung der Kompetenzen passen sie allerdings nicht mehr ganz zum heute dominanten Ansatz des rezeptiven Lateinlernens. Allerdings gibt es durchaus eine ganze Reihe von Sammlungen mit Übungen, die direkt im Lateinunterricht einsetzbar sind (vgl. z.B. Wittich & Mallon 2015; Florian 2017). Allerdings fehlt für die Alten Sprachen eine echte Aufgabendidaktik, die – wie für andere Fächer vorhanden (vgl. etwa Keller & Bender 2012) – eine Übersicht der unterschiedlichen Aufgabentypen und ihres unterrichtlichen Kontextes geben. Dazu gehört nicht zuletzt die didaktische Unterscheidung nach den unterschiedlichen Aufgabentypen wie:

- Lernaufgaben
- Wiederholungs-/Übungs-/Vertiefungs-Aufgaben
- Testaufgaben (Diagnose vs. Leistungsbeurteilung)

In diesen Bereich gehört weiter die Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Aufgabenformaten, nämlich: geschlossen – halboffen – offen; ebenso die Differenzierung von Wissensdimensionen nach deklarativem, analytischem und prozeduralem Wissen sowie didaktischen Kriterien zur Differenzierung etwa nach Fundamentum und Additum. Für den Typus der Übungsaufgaben ist das didak-

tische Handbuch von Kuhlmann & Horstmann (2018) gerade erschienen, das entsprechende Unterscheidungen vornimmt.

Übungen sollen im Gegensatz zu Lern- und Testaufgaben den bereits vermittelten Lernstoff wiederholen oder vertiefen und damit zu einer Habitualisierung führen. Bei der Vermittlung von Grammatikstoff müssen Lernende z.B. den Stoff zunächst auf einer sprachanalytischen Ebene verstehen und sich in einem deklarativen Sinne z.B. bestimmte morphologische Elemente (Endungen u.ä.) aneignen. Die Prozeduralisierung des Wissens erfolgt dann allerdings erst durch vielfältige Umwälzung und Anwendung, was besonders Übungsaufgaben unterstützen sollen.

2.2 Traditionelle Übungen in Lateinlehrwerken

In den gängigen Latein-Lehrwerken sind die Aufgabentypen Übung vs. Test häufig nicht deutlich voneinander getrennt. Ganz praktisch bedeutet dies, dass sog. „Übungen“ ein notwendigerweise bei den Lernenden schon vorhandenes Wissen mehr abtesten als es auf einfache Weise zu habitualisieren. Ein weiteres Problem vieler traditioneller Lehrbuchübungen aus dem Lateinunterricht ist der fehlende Übersetzungsbezug bzw. die fehlende Semantisierung grammatikalischer Formen. Immerhin beziehen die neuesten Lehrwerke mittlerweile die Übersetzung stärker in ihre Übungsformate mit ein (z.B. *Via Mea* oder *Roma*).

Hier folgen einige typische Beispiele für solche nicht optimalen Lehrbuch-„Übungen“:

Zur Einübung des Wortschatzes gibt es z.B. vielfach in Lehrbüchern und Arbeitsheften kleinere Knobelaufgaben wie den „Buchstabensalat“ oder die „Wortschlange“:

Buchstabensalat, nmdsoiu (→ <i>dominus</i>)	Wortschlange (u.ä.) gcihidominusfebsu
--	---

Hier müssen Lernende im ersten Fall aus den Buchstaben ein lateinisches Lemma rekonstruieren oder im zweiten Fall das Lemma *dominus* aus der Buchstabenfolge heraussegmentieren. Die für die Wortschatzarbeit relevanten Kompetenzen, nämlich lateinische Lemmata/Wörter (im Kontext) richtig zu verstehen und zu übersetzen oder auch in einem Wörterbuch aufzufinden, werden hier nicht direkt geübt – allenfalls die Orthographie der Lemmata. Zudem handelt es sich eher um einen Test darüber, ob die Lernenden das Lemmata als solches bereits kennen und wissen, wie es geschrieben wird. Die Aufgabe mag wegen ihres spielerischen Charakters motivierend sein, ist aber für lernwirksame Wortschatzarbeit kaum sinnvoll.

Ähnlich sieht es im Grunde bei den sehr beliebten Bestimmungs-„Übungen“ im Lateinunterricht aus:

Bestimme die Formen

domini – legi – mari

Die Lernenden werden hier daraufhin getestet, ob sie die Metasprache im Sinne des deklarativen und analytischen Wissens richtig anwenden können, eine Einübung der Form-Bedeutung oder gar deren richtiger Übersetzung (prozedurales Wissen) in einem bestimmten Kontext erfolgt hingegen nicht (vgl. Kuhlmann 2014, 149; Kuhlmann & Kühne 2015, 42). In der Praxis führt die richtige Bestimmung im Übrigen keineswegs zwangsläufig zu einer richtigen oder besseren Übersetzung bestimmter Formen in einem Satz oder Text. Dies ist auch kaum verwunderlich, weil es sich ja eben um ganz unterschiedliche Kompetenzen handelt (metasprachliches Wissen ≠ semantisch verstehen bzw. übersetzen können). Gerade bei nichtgymnasialen Lateinschülerinnen und -schülern findet die Verknüpfung von Meta-Wissen und Übersetzungskompetenz so gut wie gar nicht statt (vgl. Jansen 2011).

Ebenso zu beurteilen sind die in Lehrbüchern unausrottbaren „Formenschlangen“:

Formenschlangen Verben/Nomina

dico > 2. Pers. > Pl. > Pf. etc.

puella > Pl. > Gen. > etc.

Hier müssen Lernende sogar entgegen dem sprachrezeptiven Ansatz des Lateinunterrichts aktiv Formen bilden, aber wieder ohne jegliche Semantisierung der Formen. Sie müssen sogar noch ziemlich kompliziert um die Ecke denken, um die Formen zu bilden, was vom semantischen Verstehen dieser Formen in einem Satz- oder Textkontext weit entfernt ist und diese Kompetenz entsprechend nicht schult. Auch hier handelt es sich um einen einseitigen Test deklarativen und analytischen Wissens, nicht um eine wirkliche Übung.

Schließlich gehören zu den nicht unproblematischen „Übungen“ Aufgaben aus der Morpho-Syntax, bei denen die Lernenden etwas umformen müssen, z.B. indem sie aus zwei Hauptsätzen einen Acl bilden (*vidi: Marcus cecidit* → *Marcum cecidisse vidi*). Diese Operation testet im Grunde mehr das deklarative Formwissen (Akkusativ- und Infinitivbildung) als dass es die richtige Übersetzung eines Acl einübt. Zudem ist die Aufgabe für lernschwächere Schülerinnen und Schüler eher schwer und zeitaufwändig.

2.3 Optimierte Übungsformate

Um die prinzipiellen Defizite zu zeigen, mögen diese wenigen Beispiele ausreichen. Für die Lehramtsausbildung ergibt sich das Problem, dass die Studierenden (und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst) mit diesen problematischen oder nicht zielführenden „Übungs“-Typen bereits seit ihrer eigenen Schulzeit aufgewachsen sind und sie ihnen später im Nachhilfe- oder Förderunterricht sowie in den Schulpraktika allenthalben begegnen. So halten eigentlich alle Studierenden diese Aufgabentypen ohne weitere Reflexion für normal und glauben an deren Lernwirksamkeit. Insofern haben Universität und Studienseminare hier eine wichtige Aufgabe, den angehenden Lehrkräften frühzeitig ein didaktisches Bewusstsein für Aufgabentypen und deren Lernkontexte zu vermitteln, mit dessen Hilfe sie selbstständig Aufgaben abändern oder intelligente Übungen produzieren können. Mögliche Aufgabentypen seien hier an einigen Beispielen illustriert:

Nom.	<i>serv-us</i>	der/ein Sklave (wer?)
Gen.	<i>serv-i</i>	des/eines Sklaven (wessen?)
Dat.	<i>serv-o</i>	dem/einem Sklaven (wem?)
Akk.	<i>serv-um</i>	den/einen Sklaven (wen?)
Ziel: Endungen und ihre Bedeutung üben.		
Sieh dir die Formen und ihre Bedeutungen in der Tabelle an – übersetze folgende Sätze:		
<i>Iulius amicus Marci est.</i> → <u>Iulius ist der Freund von Marcus/Marcus' Freund.</u>		
<i>Marcus Iulium videt.</i> _____		
<i>amicum interrogat:</i> _____		
„ <i>Cur servo pulchrum equum das?</i> “ _____		

Abb. 1: Übung: Vertiefungs-/Wiederholungsaufgabe (Kuhlmann & Horstmann 2018, 12)

Diese Aufgabe soll nicht gleich das Formenwissen abtesten, sondern erst einmal die Bedeutung der Kasusendungen einüben. Daher sind anhand eines Paradigma-Lemmas die eingeführten Kasusformen aus der Nominalflexion (o-Deklination) mit ihrer Bedeutung (Semantisierung!) in der Übung enthalten. Zudem enthält die Übung zur Gewährleistung der Transparenz für die Lernenden eine Zielformulierung und eine klare Aufgabenstellung sowie ein Lösungsbeispiel für das erste Item. Damit wissen die Lernenden klar, was sie hier lernen und wie die Aufgabe zu bearbeiten ist. Transparenz erhöht die Motivation und Lernwirksamkeit von Aufgaben. Für die folgenden Items müssen die Lernenden durch einen leichten Transfer ihr Formenwissen anwenden und üben damit das semantische Verstehen sowie die Rekodierung der erlernten Formen im Kontext. Studierende können

anhand eines solchen Beispiels vorhandene Lehrbuchübungen analysieren, vergleichen und gegebenenfalls abändern.

Für Aufgaben sind in der Regel offene oder geschlossene Formate charakteristisch, allerdings sind viele Lateinstudierende mit dieser aufgabendidaktischen Terminologie häufig kaum vertraut oder verwenden sie zumindest nicht bewusst im Bereich von Übungsaufgaben. Beispiele für ein geschlossenes Aufgabenformat sind etwa die beiden folgenden Aufgaben:

<p>Wortschatz beherrschen – nenne die Bedeutung der unterstrichenen Vokabeln: <i>Marcus <u>ante</u> portam stat:</i> Marcus steht <u>vor einer/der</u> Tür. <i>E<u>quos</u> spectare cupit:</i> Er will sich <u>(die) Pferde</u> ansehen. ...</p>
<p>Auf die Grundform zurückführen – nenne die Grundform folgender Wörter: <i>equos < equus</i> <i>sumus <</i> <i>ducis <</i> ...</p>

Abb. 2: Geschlossenes Format (Wortschatzarbeit)

Die erste Aufgabe testet das Wortschatzwissen im Kontext, die zweite Aufgabe testet die Kenntnis der für das Nachschlagen relevanten Lemmaformen flektierter Formen, was für die Textarbeit unerlässlich ist. Diese geschlossenen Aufgabenformate mit meist nur einer richtigen Lösung sind typisch und gut geeignet für Testaufgaben; ebenso sind sie für das *E-Learning* mit Aufgaben auf Lernplattformen (*Moodle* oder *Ilias*) sinnvoll (vgl. Ramos Lopes & Sauer 2019). Im ersten Fall kann immerhin bei der Übersetzung zwischen bestimmtem oder unbestimmtem Artikel variiert werden.

Für die Wortschatzarbeit sind auch offene Aufgabenformate denkbar wie etwa:

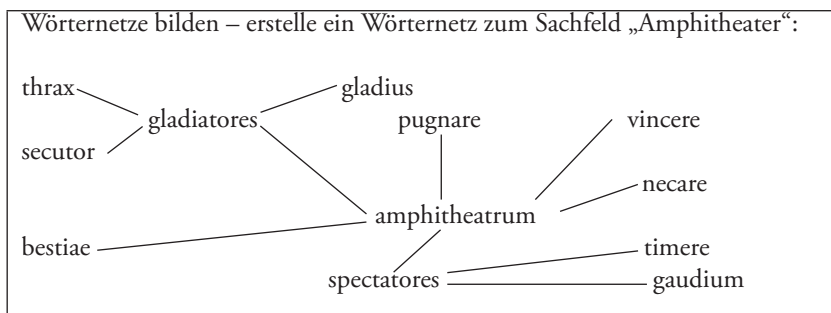


Abb. 3: Offenes Format (Wortschatzarbeit)

Hier können Lernende anhand eines bekannten Textes zum Thema die entsprechenden Ausdrücke zusammenstellen, so dass der Übungs- und Wiederholungscharakter im Sinne der Vernetzung von Lemmata im mentalen Lexikon im Vordergrund steht. Eher Testcharakter bekommt die Aufgabe, wenn Lernende aus dem Gedächtnis möglichst viele ihnen bekannte Ausdrücke zu einem solchen Wörternetz verknüpfen. Offen ist die Aufgabe deswegen, weil unterschiedliche Lösungen denkbar sind, über die eine Lerngruppe im Rahmen einer Präsentation sprechen kann. Zugleich übt diese Aufgabe die Bedeutung der unter einem Sachbegriff gesammelten Ausdrücke ein, so dass die Semantisierung im Sinne des prozeduralen Wissens gefördert wird.

Daneben gibt es auch halboffene Aufgaben, die eine gewisse Kreativität von Lernenden zulassen, wie folgendes Satzpuzzle zur Einübung von lexikalischem und grammatikalischem Wissen:

Ziel: Sätze bilden und verstehen/übersetzen

Bildet aus dem Wortspeicher (laminierten Kärtchen) einen Satz oder mehrere und lasst eure Nachbarn übersetzen:

et – Marcus – Marcum – Marco – Iulia – Iuliam – Iuliae – donum – amat – videt – dat – cupit

[Mögliche Lösungen:] 1. *Marcus Iuliam videt.* 2. *Iulia Marco donum dat.*
3. *Marcus Iuliam videt et amat et Iuliae donum dat.* 4. *Iulia Marcum videt et donum cupit.* 5. ...

Abb. 4: Halboffene (z.T. offene) Aufgabe (Satzpuzzle)

Anders als bei den o.g. Aufgaben zur Satzproduktion durch das aktive Bilden von Formen ist es hier nicht möglich, falsche lateinische Formen zu bilden. Vielmehr ist der Schwerpunkt klar auf dem rezeptiven Lateinlernen. Gleichwohl übt die Aufgabe die Semantik der Endungen gut ein, weil die Lernenden sie für die Bildung und Übersetzung der Sätze anwenden müssen. Die Möglichkeiten zu einer gewissen Kreativität können zudem die Motivation gegenüber dem geschlossenen Format der Bildung von (z.B.) Acl-Sätzen aus zwei vorgegebenen Hauptsätzen erhöhen.

Für Studierende im Fach Latein bedeutet die konsequente Anwendung des rezeptiven Sprachlernens auf den Übungsbereich eine große Herausforderung, weil sie diese Aufgabentypen aufgrund der an Stilübungen orientierten Tradition des Lateinlernens nicht gewohnt sind. Selbst wenn sie in den entsprechenden Fachdidaktik-Veranstaltungen das Prinzip als solches verstanden und für sich akzeptiert haben, produzieren sie dennoch in der Regel zunächst vielfältige Übungen

mit sprachaktiven Anteilen. Hier ein studentisches Beispiel zur Komparation aus Göttingen:

Nenne Komparativ und Superlativ von:		
a) <i>longus</i>	> _____	> _____
b) <i>pulcher</i>	> _____	> _____
c) <i>bonus</i>	> _____	> _____
d) <i>malus</i>	> _____	> _____

Abb. 5: Traditionelle „Übung“ (studentisches Beispiel – Göttingen)

Wie sich aus der Diskussion über diese studentische Übung ergab, dienten tatsächlich die aus der eigenen Schulzeit oder die aus den für den Nachhilfe- oder Praktikumsunterricht verwendeten Lehrwerken bekannten „Übungen“ als Vorbilder. Eine solche Aufgabe ausführlich nach den vermittelten Kompetenzen zu analysieren und zu diskutieren, lohnt sich hier besonders: Bei der Komparation besteht die wichtigste Kompetenz zunächst einmal darin, dass Latein Lernende bestimmte (gesteigerte) Adjektivformen im Kontext als Lemma richtig erkennen, semantisch verstehen und kontextgerecht rekodieren können (z.B. *Cicero optimus orator fuit* „Cicero war ein sehr guter“ oder je nach Kontext „der beste Redner“: *optimus* < *bonus*). Die oben aufgeführte Aufgabe testet zunächst einseitig deklaratives Wissen, denn manche Lernende können ohne Weiteres die unregelmäßigen Steigerungsformen wie Stammformen als Wortreihe aufzählen (*bonus – melior – optimus*), scheitern dann aber an der Unterscheidung zwischen Komparativ und Superlativ oder zwischen Superlativ und Elativ beim Übersetzen, z.T. auch überhaupt bei der Lemmafindung für unregelmäßige Formen wie *melius* in einem Satzkontext. Eine an den relevanten Kompetenzen orientierte Übungsaufgabe könnte demzufolge eher so aussehen:

Ziel: Steigerungsformen erkennen und übersetzen Führe auf die Grundform zurück und übersetze <i>pulchriorem</i> < <i>Marcus pulchriorem domum habet quam Iulius:</i> _____ <i>optimas</i> < <i>Athenienses optimas naves habebant:</i> _____

Abb. 6: Kontextualisierte Übung

Im Grunde müssen Studierende nur die Kompetenzen in eine Aufgabe umwandeln, doch fällt ihnen das Ausgehen oder überhaupt das Formulieren von einschlägigen Kompetenzen erfahrungsgemäß schwer, weil es für sie ungewohnt ist.

Übungs- und Testaufgaben für den lateinischen Sprachunterricht sind meist recht einfach aufgebaut, was für eine schnelle Bearbeitung ohne Zweifel vorteilhaft ist. Allerdings könnte man auch – ähnlich wie in den Naturwissenschaften – komplexere Aufgaben konstruieren, die dann die unterschiedlichen Wissensdimensionen (deklarativ/wissen – analytisch/verstehen – prozedural/können) abbilden (ausführlich dazu: Pinkernell-Kreidt 2014). Für die Morphologie und die Semantisierung von Kasusformen könnte eine Testaufgabe mit progressivem Komplexitätsgrad etwa folgendermaßen aussehen:

Ziel: Dativ- und Akkusativformen kennen, unterscheiden und richtig übersetzen
1. Endungen kennen (wissen) – welche Formen können Akkusativ sein: a) <i>Marcus</i> b) <i>Iuliam</i> c) <i>domino</i> d) <i>servos</i> e) <i>dona</i>
2. Kasus unterscheiden (verstehen) – markiere die Dativformen blau und die Akkusativformen rot: <i>Marcus</i> <i>schenkt seinem Freund ein Pferd. Der Freund sieht das Pferd und dankt Marcus.</i>
3. Kasusformen richtig übersetzen (können) – übersetze: a) <i>Marcus amicos videt.</i> b) <i>amico Marcus donum dat.</i> c) <i>donum patri amicus monstrat.</i>

Abb. 7: Progressiv aufbauende Test-Aufgabe: wissen – verstehen – können (Kasus)

Die Aufgabe beginnt mit dem deklarativen Wissen so, wie es in den bislang üblichen Diagnosebögen üblich ist. Hier bleibt die Aufgabe allerdings nicht auf dieser Stufe stehen, sondern testet durch die Unterscheidung der Kasus auch kategoriales Wissen ab. Schließlich stellt das Ziel am Ende die richtige Übersetzung der jeweiligen Kasus dar. Dabei steht hier nicht – wie sonst in Lehrbüchern/Diagnosebögen üblich – der Nominativ immer vor anderen Kasus, sondern die Schülerinnen und Schüler müssen aufgrund der veränderten Wortstellung tatsächlich genau auf die Endungen achten, um den Test richtig zu lösen.

Solche progressiv aufgebauten Aufgaben können weiter zur Differenzierung im Unterricht genutzt werden. Bei Scholz (2008, 125f.) gibt es ein gutes Beispiel von Marc Hennen aus dem Mathematik-Unterricht zur Differenzierung unterschied-

licher Schwierigkeitsstufen nach Fundamentum und Additum. Dies lässt sich leicht auf den lateinischen Sprachunterricht übertragen, z.B. mit einer Übungs- oder Testaufgabe zur verbalen Formenlehre:

Fundamentum			Additum	
babyleicht	leicht	normal	eher knifflig	teuflisch
Finde die Grundform: <i>audi</i> <i>laudas</i> <i>gaudetis</i> <i>deleo</i>	Finde die Grundform: <i>sum</i> <i>vult</i> <i>erant</i> <i>audiunt</i>	Übersetze: <i>audi</i> <i>vult</i> <i>laudas</i> <i>gaudetis</i> <i>audiunt</i>	Übersetze: <i>cepero</i> <i>audiveratis</i> <i>fuisses</i>	Übersetze ins Lateinische: <i>er schreibt</i> <i>du hast gehört</i> <i>ihr wart</i> <i>gekommen</i> <i>ich werde</i> <i>gewollt haben</i>

Abb. 8: Formen und ihre Bedeutung üben/testen (Kuhlmann & Horstmann 2018, 26)

Die wertenden Bezeichnungen sind hier dem Mathematik-Beispiel entnommen, können aber natürlich je nach Kontext abgeändert werden. Für das Fundamentum sind die Verbalformen bzw. -kategorien berücksichtigt, die jeder Lateinlerner können muss; zugleich führt das Fundamentum auch zur Übersetzung der Formen. Im Additum sind hier Formen und Kategorien aufgenommen, die in manchen Bundesländern z.B. im nichtgymnasialen Lateinunterricht (Gemeinschaftsschulen) kein Standard sind. Was jeweils Fundamentum und Additum ist, lässt sich am einfachsten durch curriculare Vorgaben klären. Dem Additum lassen sich natürlich in den meisten Bundesländern immer Aufgaben zur aktiven Formenbildung und zum deutsch-lateinischen Übersetzen zuweisen.

3 Fazit

Wie der Beitrag zeigt, ist die universitäre Sprachausbildung im Fach Latein bislang nicht immer zielführend für die Bedürfnisse der schulpraktischen Phasen der Lehramtsausbildung sowie für den eigenverantwortlichen Unterricht von Lehrkräften. Speziell die Aufgaben- und Übungsdidaktik für den altsprachlichen Unterricht steckt anders als in den anderen Sprachfächern oder den Naturwissenschaften noch in den Kinderschuhen. Die Unterrichtsmaterialien der Schulbuchverlage führen immer noch lieb gewonnene Traditionen fort, die nicht zum aktuellen kompetenzorientierten und rezeptiven Lateinunterricht passen. Insofern besteht für die Lehramtsausbildung an Universitäten und Studienseminaren eine

wichtige Aufgabe darin, angehende Lehrkräfte für diesen Bereich zu sensibilisieren und ihnen didaktische Kriterien für den gesamten Bereich der Aufgaben an die Hand zu geben. Ganz praktisch benötigen Studierende und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst auch einfach geeignete Muster und Beispiele für Übungs- und Testaufgaben, anhand deren sie eigenes Material entwickeln und vorhandenes Material adaptieren können. Eine Befreiung von altem Ballast eher überflüssiger oder zu schwieriger Aufgaben und eine Neuausrichtung auf leichtere, aber dafür lernwirksamere Aufgabenformate und Übungen könnte Schülerinnen und Schülern das Lateinlernen erleichtern und die Motivation im Unterricht steigern.

Literatur

- Bethlehem, U. (2017): *Latine loqui – Sprache verstehen durch sprechen*. Kopiervorlagen zur Grammatikeinführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Florian, L. (2017): *Lernaufgaben für den Wochenplan – Kopiervorlagen für Latein*. Berlin: Cornelsen.
- Freund, St. & Schröttel, W. (2003): *non quot, sed qualia*. Wortschatzstatistische Überlegungen zum Ausgangscorpus einer lateinischen Wortkunde. In: *Forum Classicum* 46 (4), 200-205.
- Hey, G. (1984): *Lernen durch Spielen*. Lernspiele im lateinischen Sprachunterricht. Bamberg: Buchner.
- Jansen, J. (2011): *Lateinunterricht an Realschulen*. In: *Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbandes Niedersachsen* 61 (2), 9-24.
- Jesper, U., Demir, Y., Heinsohn, M., Kühn-Wichmann, G. & Kunz, B. (2015): *Lateinunterricht integriert*. Bamberg: Buchner.
- Keller, St. & Bender, U. (Hrsg.) (2012): *Aufgabenkulturen*. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Kuhlmann, P. (Hrsg.) (2014): *Lateinische Grammatik unterrichten*. Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts. Bamberg: Buchner.
- Kuhlmann, P. & Kühne, J. (2015): *Referendariat Latein*. Berlin: Cornelsen.
- Kuhlmann, P. & Horstmann, H. (2018): *Wortschatz und Grammatik üben*. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maier, F. (1979): *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt I*. Bamberg: Buchner.
- Maier, F. & Westphalen, K. (Hrsg.) (2008): *Lateinischer Sprachunterricht II*. Innovationen in der Praxis. Bamberg: Buchner.
- Pinkernell-Kreidt, S. (2014): *Aufbau von Sprachkompetenz durch Lernmodule*. In: P. Kuhlmann (Hrsg.): *Lateinische Grammatik unterrichten*. Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts. Bamberg: Buchner, 152-159.
- Ramos Lopes, A. & Sauer, J. (2019): *Online-Übungen im Fremdsprachenunterricht*. Ein Leitfaden zur Konzeption, Implementierung und Reflexion des Einsatzes von E-Learning für die Herausbildung von Sprachkompetenz am Beispiel der lateinischen Grammatikarbeit. Speyer (in Vorbereitung).
- Scholz, I. (Hrsg.) (2008): *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern*. Unterrichten in heterogenen Klassen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scholz, I. (2010): *Übung*. In: M. Keip & Th. Doepner (Hrsg.): *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 67-80.
- Steinhilber, J. (1994): *Die Übung im lateinischen Sprachunterricht*. Bamberg: Buchner.
- Utz, C. (2001): *Adeo Wörterliste*, Bamberg: Buchner.
- Wittich, P. & Mallon, S. (2015): *„Tres, tres, tria“: Lernspiele für Latein ab dem 1. Lernjahr*. Berlin: Cornelsen.

Wiebke Czaplinsky und Jochen Sauer

Die qualitative Inhaltsanalyse in Studienprojekten der Alten Sprachen – Chancen und Grenzen

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein zentrales Instrument in der empirischen Sozialforschung zur Auswertung von Texten jeder Art, seien es Interviews, Artikel oder Schülertexte. Sie basiert auf einem hermeneutischen Ansatz (grundlegend hierfür Wernet 2009) und weist damit entfernte Gemeinsamkeiten zur literarischen Textanalyse auf, wie sie den Studierenden der Alten Sprachen aus ihrer Beschäftigung mit griechischen und lateinischen Texten vertraut ist. Doch während bei der Literaturanalyse die Erfassung von Sinn und Intention des Textes im Mittelpunkt steht, strukturiert die qualitative Inhaltsanalyse ihn nach einer jenseits der Intention liegenden Forschungsfrage neu. Diese kann aus der Betrachtung des Materials entwickelt oder von außen herangeführt werden. Kurzum: Die literarische Analyse dient dem Verstehen und Würdigen des Texts, die qualitative Inhaltsanalyse dem Durchdringen eines prinzipiell unabhängig vom Text bestehenden Forschungsgegenstands.

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse unterscheidet man grundsätzlich zwei Verfahren, mit denen Texte analysiert und klassifiziert werden: Beim ‚induktiven‘ Verfahren werden die Kategorien aus dem Text gewonnen, beim ‚deduktiven‘ Verfahren sind die Kategorien vorgegeben bzw. werden aus einer Theorie entwickelt. Oft werden beide Verfahren kombiniert (einführend Gläser-Zikuda 2012). Eine allgemeine Einführung in die qualitative Inhaltsanalyse würde den Umfang dieses Beitrags sprengen. Eine gute Orientierung bieten Lamnek & Krell (2016) und Mayring (2016). Speziell zum induktiven Verfahren verweisen wir auf Wernet (2009) als Einführung in die Interpretationstechnik der von Ulrich Oevermann begründeten Objektiven Hermeneutik sowie auf Bohnsack (2010) als Einführung in die dokumentarische Methode. Zum deduktiven Verfahren einschlägig ist neben Mayring (2016) die Einführung von Kukartz (2016).¹

Im Lateinunterricht, insbesondere im Bereich der Interpretation, entstehen oft Schülertexte. Daher ist es erstaunlich, dass das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse in der lateinischen Fachdidaktik bisher kaum Verwendung gefunden hat,

¹ Wir danken André Brandhorst und Jan Christoph Störtländer für zahlreiche Anregungen zum Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse sowie für wertvolle Hinweise auf einschlägige Forschungsliteratur.

bietet es doch die Möglichkeit, die Kompetenzen der Lernenden in den einzelnen Lernbereichen zu diagnostizieren und auf dieser Basis zu fördern. Zudem können Schülertexte in Ausrichtung auf die jeweilige Forschungsfrage mit geringem Zeitaufwand erhoben werden.

Dieser Umstand kann für Studienprojekte im Rahmen des Praxissemesters nutzbar gemacht werden. So sind die Studierenden in den meisten Praxissemesterformaten aufgefordert, neben ersten unterrichtlichen Erfahrungen ein fachdidaktisches Forschungsprojekt in angemessenem Umfang zu realisieren. Für die Fachdidaktik der Alten Sprachen gilt es, gut durchführbare Methoden zu erschließen, mit denen die Studierenden forschen können. Die qualitative Inhaltsanalyse kann aufgrund ihrer Anlage eine Möglichkeit zur Erweiterung des forschungsmethodischen Repertoires im Fach Latein bieten.

Im folgenden Beitrag sollen daher Anwendungsbereiche der qualitativen Inhaltsanalyse im Lateinunterricht exemplarisch in den Blick genommen werden. Nach der beispielhaften Analyse eines Schülertextes werden Studienprojekte im Bereich der Alten Sprachen vorgestellt, in welchen die qualitative Inhaltsanalyse gewinnbringend angewandt werden konnte. Die erste Studie untersucht die Förderung des Sprachbewusstseins (Sprachkompetenz), die zweite betrifft das komplexe Feld der sowohl historischen als auch lebensweltbezogenen Interpretation lateinischer Texte (Textkompetenz). Die Überlegungen dieses Beitrags schließen sich an eine erste Vorarbeit an (Czaplinsky & Sauer 2017).

1 Beispielhafte Analyse eines Schülertextes aus der Lektürephase

1.1 Vorstellung des Textmaterials

Eine Schülerin schrieb nach der Lektüre der Verginia-Episode bei Livius (Liv. 3,44-48, in Auszügen gelesen) unten stehenden Text. Es lag die Aufgabenstellung zugrunde, die im Lateinunterricht übersetzte originalsprachliche Passage zusammenzufassen und die zentralen Konflikte herauszuarbeiten.²

Claudius und Verginia ist eines der Werke des Livius. Inhaltlich geht es um das Unrecht, welches Verginia durch Appius Claudius zugefügt wurde. Appius Claudius ist an Verginia, einer plebejischen Jungfrau, interessiert. Denn Verginia hat eine gute Figur und wurde gut erzogen. Dieses Verlangen und die Begierde nach dem Mädchen war das Motiv für Appius' Handeln, denn dieser wird [sic!] durch seine Triebe gesteuert. (vgl. Text 1 Z. 7)

2 Die Texte wurden von Lernenden einer Gymnasialklasse der Jahrgangsstufe Q1 (11. Klasse) in NRW im Zuge einer Arbeitsphase in einer Schulstunde verfasst, unmittelbar in Anschluss an die Lektüre der Verginia-Episode. Die Interpunktion des abgedruckten Textes der Schülerin ist korrigiert. Gleiches gilt auch für alle anderen hier abgedruckten Schülertexte.

Aus diesem Grund macht Claudius Verginia Geschenke und möchte sie mit materiellen Dingen locken. Jedoch klappt dies nicht, sodass er probiert, sie mit Gewalt zu locken. Als auch dies scheitert, fasst er den Plan, sie als Sklavin zu beanspruchen. Mitten auf dem Forum will er seinen Plan durchsetzen, doch die anderen Menschen sind darauf ... (Auszug)

Sicher springt beim Lesen des Textes zunächst die Unkorrektheit am Anfang in die Augen, nämlich dass „Claudius und Verginia eines der Werke des Titus Livius“ sei. Hier findet der Umstand seinen Niederschlag, dass im Lateinunterricht normalerweise nur kurze Werkausschnitte in statarischer Lektüre gelesen werden und der Blick auf das Werk als Ganzes fehlt. Die Information, dass die Verginia-Geschichte in einen größeren Kontext eingebettet ist, muss als Zusatzwissen erworben werden. Auf einer ersten Ebene eruiert die von der Schülerin verfasste Inhaltszusammenfassung, inwiefern sich die Lernenden *Sachwissen* für ein Verständnis über die Informationen hinaus, die der Text selbst bietet, aneignen konnten.

1.2 Sprachliche Gestaltung des Textes unter dem Fokus der Entwicklung von Sprachkompetenz

Auf der Ebene der lexikalisch-stilistischen Gestaltung ist an dem Text der Schülerin auffällig, dass in einzelnen Wörtern und Wendungen die lateinische Vokabel ‚nachzuklingen‘ scheint. So schimmert in dem Verb ‚locken‘, das in diesem Kontext etwas holprig klingt, die von Livius verwendete Vokabel *perlicere* durch (Liv. 3,44,4): „... mit materiellen Dingen *locken*. Jedoch klappt dies nicht, sodass er probiert, sie mit Gewalt zu *locken*.“ Auch die hochsprachlichen Wörter ‚Verlangen‘, ‚Begierde‘ und ‚Triebe‘ scheinen dem lateinischen Text zu entstammen: *Libido* ist in der Tat ein Schlüsselbegriff in Livius’ Darstellung und tritt in Liv. 3,44 gleich dreimal auf. Ebenfalls hochsprachlich klingt die Formulierung „fasst er den Plan, sie als Sklavin zu beanspruchen.“ Daneben stehen die umgangssprachlichen Ausdrücke „Jedoch klappt das nicht,“ oder „... er probiert, sie mit Gewalt zu locken“, die stilistisch nicht zu den ansonsten hochsprachlichen Formulierungen zu passen scheinen. Nicht alle Funktionsverbgefüge gelingen: Anstelle von „seinen Plan durchsetzen“ wäre besser: „seinen Plan *umsetzen*“ oder „seinen *Willen* durchsetzen“. Der Text zeigt sich als Hybrid aus hoch- und umgangssprachlichen Formulierungen, die sich bisweilen direkt gegenüberstehen. Vermutlich haben die Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche und die damit einhergehende intensive Auseinandersetzung mit dem Text dazu geführt, dass die Schülerin sich bei der Nacherzählung nicht nur an den Inhalt, sondern auch an die Formulierungen erinnert hatte, und dass diese in der Folge in ihren Wortschatz übergingen. Von dieser Vermutung ausgehend ließe sich als Forschungshypothese formulieren, dass die Übersetzung eines lateinischen Textes ins Deutsche das ‚Textproduktionsprofil‘ der Lernenden verändert, insbesondere ihren Wortschatz erweitert und

sie dazu motiviert, sich in Nachahmung des lateinischen Textes hochsprachlicher Formulierungen zu bedienen. Wie diese Forschungshypothese in einem Studienprojekt geprüft werden kann, wird in Kap. 3.2 betrachtet.³

1.3 Textkompetenz

Der eingangs vorgestellte Schülertext zur Verginia-Episode ist nicht nur in formal-stilistischer Hinsicht, sondern auch in Hinblick auf die Interpretation der Livius-Passage aufschlussreich. Hierbei fokussieren wir zunächst den Bereich der historischen bzw. biografischen Interpretation.

1.3.1 Überlegungen zur Textinterpretation in problemorientierter Perspektive

Friedrich Maier (1987, 135) beschrieb in den 80er Jahren den Abstraktionsgrad, mit dem das in einem Text verhandelte Problem beschrieben werden kann, in drei Stufen:⁴ erstens sachlich-gegenständlich, zweitens problemorientiert und drittens modellorientiert. Für die Klassenstufen 5-7 wird jene erste Stufe als Ziel beschrieben, für die Klassenstufen 8-10 die zweite, für die Stufen 11-13 die dritte. Da die Schülerin die elfte Klasse (Q1) besucht, kann diese Skala sinnvoll in das Kategoriensystem eingebunden werden. Da es sein kann, dass das Problem in den Texten der Lernenden überhaupt nicht thematisiert wird, ist eine ‚Nullstufe‘ zu ergänzen, so dass sich eine vierstufige Skala ergibt.⁵

Betrachten wir nun den Text der Schülerin: Gleich zu Beginn nennt sie das Problem, das bei Livius im Zentrum der Geschichte steht: „das Unrecht, das Verginia durch Appius Claudius zugefügt wurde.“ Wenngleich diese Feststellung sachlich korrekt ist, muss bei der Frage nach dem im Text verhandelten Problem berücksichtigt werden, dass Livius die Erzählung in einen weiteren Kontext einbaut, welcher der Geschichte erst ihren Sinn gibt. Im Zentrum steht das Amt der Dezemvirn mit seinen quasi unbeschränkten Vollmachten, das ähnlich wie unter der Königsherrschaft des Tarquinius Willkürhandlungen Tor und Tür öffnet. Der Verginia-Episode kommt somit eine ähnliche Funktion wie der Lucretia-Erzählung zu. Außerdem spielt das Handeln des Verginius eine wichtige Rolle, der, obgleich unbescholten, seine umfassende Entrechtung erleben muss, die in

3 Im Falle dieser Lerngruppe könnte man in einem gewissen zeitlichen Abstand die Lernenden einen zweiten Text verfassen lassen, um zu betrachten, ob der besondere Sprachstil, der sich nach der Übersetzung des Livius-Textes einstellt, noch nach etwa drei bis vier Wochen nachklingt. Man würde die relevanten Kategorien benennen (hier Vokabular und Syntax) und eine passende Klassifizierung heranziehen. Hier könnten die Kategorien ‚Lexik/Semantik‘ und ‚Syntax‘ des Auswertungsrasters ‚Beschreiben‘ gewählt werden. Siehe hierzu im Einzelnen Kap. 3.2.

4 Die Anregung, das Kategoriensystem Friedrich Maiers anzuwenden, ist Harald Kloiber zu verdanken.

5 Maiers Kategorien können nur einen ersten Ansatz darstellen, auf dessen Basis in Auseinandersetzung mit den erhobenen Texten klar voneinander getrennte Kategorien und die Entscheidung für Ankerbeispiele erfolgen werden.

der Versklavung der eigenen Tochter ihren traurigen Höhepunkt findet: Er kann nicht verhindern, dass sie fortgebracht werden soll, um das sexuelle Verlangen des Potentaten zu befriedigen. Ihm bleibt, so die Darstellung, nichts anderes übrig, als bis zum Äußersten zu gehen: sie zu töten. Dramaturgisch beginnt mit Livius' Verginia-Erzählung das Ende des Dezemvirats, dessen Fehler, so Livius' Darstellung, in der zu großen Machtfülle dieses Amtes liegt.

Der Text der Schülerin lenkt die Aufmerksamkeit auf das Handeln des Appius Claudius und der Verginia, als würden sie außerhalb jedes Kontextes agieren. In der Folge wirkt Appius Claudius im Text der Schülerin wie ein einzelner Triebtäter („denn dieser wurde durch seine Triebe gesteuert“). Der Kontext der Erzählung spielt in diesem Teil der Textwiedergabe der Schülerin keine Rolle, es liegt somit eine ‚isolierte Interpretation‘ vor. Sofern sich dieser Umstand bei mehreren Texten der Lernenden zeigt, kann dies bei der weiteren Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden. Man kann sich vorstellen, dass durch kontextualisierenden Input in Form von Informationstexten oder Kurzreferaten isolierten Interpretationen entgegengewirkt werden könnte.

In Livius' Verginia-Episode stehen sich, problemorientiert interpretiert, eine mit der unbeschränkten Macht des Dezemvirats in Zusammenhang stehende zügellose Willkürmacht, *libido*, und die bürgerliche *pudicitia* gegenüber, die zentrale Tugend einer römischen Frau (vgl. Ogilvie 1965, 476f.). *Pudicitia* kann, so Livius' Darstellung, im Dezemvirat nicht bewahrt werden, so dass dieses Amt als gescheitert gelten kann. So wird nach dessen Abschaffung – ähnlich wie nach der Vertreibung des Tarquinius – die bereits zuvor erfolgreiche Staatsordnung (wieder-)hergestellt.

Will man von dieser problemorientierten Interpretation auf eine modellhafte Ebene gehen, so müsste zunächst die Funktion des Dezemvirats beziehungsweise die Intention seiner Einführung reflektiert werden. Wesentlicher Grund war die Verschriftlichung der bisher mündlich tradierten römischen Gesetzgebung, die zuvor einem reinen Präjudizienrecht entsprach. Die Kodifizierung sollte das Rechtswesen effektiver machen. Dazu erhielten die Dezemvirn umfassende Sondervollmachten, die ihnen ein effizientes Handeln ermöglichten, sie aber damit zugleich mit einer umfassenden Machtfülle ausstatteten. Modellhaft stehen sich hier Effizienz des Staates beziehungsweise des Rechtswesens versus Sicherheit des Einzelnen vor Machtmissbrauch und vor einem Eingriff in die private Rechtssphäre gegenüber. Für einen ehrbaren römischen Bürger lässt sich schwerlich ein tieferer Eingriff denken, als dass die eigene Tochter als Sklavin beansprucht, ihm selbst die Möglichkeit des ihm zustehenden Einspruchs genommen wird und somit seine Tochter Opfer eines sexuellen Übergriffs zu werden droht (für die juristische Konstellation s. Ogilvie 1965, 482f.; 486). Dieser schweren Form von Repression kann der Einzelne aber, so Livius' Darstellung hier und an zahlreichen

anderen Stellen, durch Entschlossenheit und Tatkraft widerstehen. In der Tat wird das Dezemvirat nach dem erschütternden Ereignis abgeschafft.

Wie diese Überlegungen zeigen, lässt sich das im Text verhandelte Problem, wie es durch die Schülerin verstanden wird, also gewissermaßen die ‚Problembewusstheit‘⁶ der Schülerin, gut in den von Friedrich Maier differenzierten Stufen der Sach-, Problem- und Modellorientierung erfassen. In diesem Raster erweist sich der Text der Schülerin als sachorientiert. Für ein Studienprojekt im Praxissemester liegt eine erste Herausforderung für die Praxissemesterstudierenden in der Formulierung eines Erwartungshorizontes, für den sie sich über den lateinischen Text und das Potential seiner Deutung Gedanken machen müssen. In einem zweiten Schritt könnten Praxissemesterstudierende den Lernenden die Aufgabe geben, Texte schreiben zu lassen, in denen sie die Geschichte zusammenfassen und Auskunft über die zentrale Problemstellung geben. Diese Texte würden dann im Studienprojekt mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse unter dem Gesichtspunkt der ‚Problembewusstheit‘ kategorisiert. Die Befunde, die aus den Schülertexten gezogen werden, können mit den formulierten Interpretationserwartungen verglichen werden, eine mögliche Differenz kann Gegenstand der Reflexion werden. Gleichzeitig können die sorgfältig ausgewerteten Schülertexte einen Ausgangspunkt für die individuelle Förderung der Lernenden bilden.

Die Studierenden gewinnen auf diese Weise eine Vorstellung, wie Lernende den lateinischen Text verstehen und deuten. Soweit sie eine Erhebung nach ihrer Lehrfähigkeit durchführen, können vorsichtige Rückschlüsse auf den eigenen Unterricht gezogen werden. Ihnen bietet sich damit die Möglichkeit, nicht nur ihre unterrichtsforschende Perspektive zu vertiefen, sondern dabei auch ihre Professionalität als Lehrende zu erweitern.

1.3.2 Historische Kontextualisierung und Kohärenz der Argumentation

Als die Schülerin im weiteren Verlauf des Beispieltextes die Figur des Verginius in den Blick nimmt, schlagen ihre Überlegungen eine interessante Richtung ein:

Für diese Handlung des Verginius kann es viele Motive geben. Zum einen bleibt so die Ehre der Tochter bestehen. Dass dies dem Vater wichtig ist, zeigt auch, dass die Tochter gut erzogen wurde und dass sie bereits an einen ehrenvollen Mann vergeben ist (vgl. Text 1 Z. 11). Zum anderen bleiben auch so die Tugenden der Tochter bestehen. Außerdem verleitet ihn das väterliche Pflichtgefühl zu dieser Maßnahme, da er als Vater seine Tochter nicht in diese Rolle als Sklavin bringen will. Ein anderes Motiv des Claudius [gemeint ist offenbar Verginius, Anm. Verf.] könnte sein, dass er seine Tochter unbefleckt in die Unterwelt entlassen möchte. Denn damals hatten die Römer eine

6 Zum Vorschlag der Kategorie ‚Problembewusstheit‘ vgl. Czaplinsky & Sauer 2017. Dort haben wir auch eine Stufung vorgeschlagen, die jedoch nicht ausreichend empirisch erprobt ist und bei einer neuen Datenerhebung aus dem erhobenen Material neu rekonstruiert werden müsste.

klare Vorstellung auf [sic!] das Leben nach dem Tod. Ein tugendhafter Mensch führte ein gutes Leben nach dem Tod. (Auszug)

Die Überlegungen der Schülerin kreisen intensiv um die Reaktion des Vaters: Offensichtlich scheint ihr im Handeln des Verginius ein Begründungsdefizit zu liegen, wenn sie sein Agieren mit mehreren Hypothesen zu erklären versucht. Nach Meinung der Schülerin kommen als Motive für Verginius' Tat erstens die „Ehre“ der Tochter, zweitens die Verhinderung der Versklavung und drittens die Vorstellung eines Lebens nach dem Tod in Frage, welches nur ein „tugendhafter Mensch“ glücklich führen könne. Die erste Hypothese, nämlich dass Verginius die Ehre seiner Tochter wichtig ist, erläutert die Schülerin mit zwei Argumenten: Er habe sie gut erzogen, und sie sei bereits „an einen ehrenvollen Mann“ vergeben. Die Schülerin gibt zudem eine Textreferenz an. Die dritte Hypothese verknüpft sie mit ihrem Wissen über die römische Kultur: „Denn damals hatten die Römer eine klare Vorstellung auf [sic!] das Leben nach dem Tod.“

Hier scheinen zwei Bewertungsaspekte von Relevanz zu sein: erstens die Tiefe der *historischen Kontextualisierung*, zweitens die *Differenziertheit der Begründung*, zu der auch die Textreferenz gehört.

Eine Skalierung der Kategorie ‚Historische Kontextualisierung‘ ließe sich so vorstellen (vgl. auch Czaplinsky & Sauer 2017): Nennen die Lernenden keine Handlungsmotive, wäre dies der Nullstufe (H=0 für Historische Kontextualisierung, Kompetenzstufe 0) zuzuordnen. Nennen sie Motive ohne Berücksichtigung des fremdkulturellen Schemas, wäre dies Kompetenzstufe 1 (H=1). Da die Schülerin einzelne römische Vorstellungen, wenn auch in sehr allgemeiner Form, mit dem Handeln des Verginius korrespondieren lässt, ordnen wir ihren Text der Kompetenzstufe 2 (H=2) zu. Hätte die Schülerin diese fremdkulturellen Aspekte noch etwas schärfer beschrieben und gegebenenfalls sogar konzeptualisiert (republikanische Handlungsideale etc.), so würde Stufe 3 (H=3) zugewiesen. Wie die Skalierung letztlich erfolgt, richtet sich, solange eine theoretische Fundierung fehlt, nicht zuletzt nach dem erhobenen Textmaterial.

Dies gilt auch für die ‚Differenziertheit der Begründung‘, für die man sich etwa folgende Skalierung vorstellen könnte: Wird überhaupt nicht begründet, so entspräche dies der Nullstufe (D=0). Bei der bloßen Angabe eines Grundes wäre Stufe 1 erreicht (D=1). Werden mehrere Hypothesen aufgestellt und nebeneinandergestellt, wie dies im Text der Schülerin geschieht, entspräche dies der Stufe 2 (D=2). Werden diese Hypothesen zudem sorgfältig differenzierend gegeneinander abgewogen, wäre dem Text die Stufe 3 beizumessen (D=3).

1.3.3 Interkulturelle Kommunikation

Lernende sind angehalten, sich im Sinne der interkulturellen Kommunikation „mit Denkmodellen und Verhaltensmustern der Antike unter Bezugnahme auf

ihre eigene Gegenwart auseinander [zu] setzen und eigene Standpunkte [zu] entwickeln.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013, 25). Im Gegensatz zur ‚Historischen Kontextualisierung‘ (Kap. 1.3.2) geht es bei ihr darum, das ‚Damals‘ mit dem ‚Heute‘ in eine sinnstiftende Beziehung zu setzen. In einem letzten Arbeitsauftrag wurden die Lernenden daher gebeten, nach einem Aktualitätsbezug des Textes zu suchen. Hier argumentiert die Schülerin, deren Text wir hier exemplarisch verhandeln, auf einer stark gegenständlich-juristischen Ebene und stellt den Bezug zur Gegenwart in der Weise her, dass sie es in jeder Hinsicht als unmöglich ansieht, dass sich diese Situation im Heute realisiert:

Aus heutiger Sicht wäre es gar nicht zu so einer Situation gekommen. Denn es werden keine Sklaven gehalten, da es die Menschenrechte gibt und Menschen nicht als Besitz angesehen werden. Zudem würde kein Vater so radikal reagieren, sondern es würde andere Möglichkeiten geben, dagegen vorzugehen. Auch durch andere Werte und andere Moral würde es zu dieser Situation nicht kommen. Auch würde eine Verhandlung nicht öffentlich gemacht werden und würde auch nicht gerechtfertigt werden, sondern der Vater würde verhaftet werden. (Auszug)

Die Schülerin zieht den Vergleich mit dem Heute rein sachorientiert (I=1). Zöge die Schülerin keinen Vergleich mit der Gegenwart, so würde man kodieren: I=0. Eine Diskussion, inwiefern beispielsweise ‚Ehrenmorde‘, die auch heute noch vorkommen, mit Verginius’ Tat vergleichbar sind, oder ob sich Parallelen oder Unterschiede mit Machtmissbrauch in unserer Zeit finden lassen, wäre ein problemorientierter Vergleich (I=2). Eine modellhafte Betrachtung (I=3) hätte die Schülerin vielleicht zu Überlegungen darüber geführt,

- inwiefern es in der Welt Machtmissbrauch infolge unbeschränkter Lizenzen gibt,
- inwiefern es auch heute Tendenzen in verschiedenen Staaten gibt, hochrangigen Staatsmännern größere Vollmachten zu geben, um den Staat effektiver zu führen, wobei als Schattenseite der besseren Effizienz die Gefahr von Machtmissbrauch steigt.

Weiterführend könnte man auch darüber diskutieren, worin sich eine Teilung der Macht zwischen Judikative und Legislative begründet.

2 Die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse

2.1 Grundsätzliches

Das vorherige Kapitel sollte illustrieren, welches Potential in der detaillierten Auswertung eines Schülertextes liegt und wie aus ihm mögliche Kompetenzkriterien gebildet werden können. Der nächste Schritt bei einem induktiven Verfahren wäre die scharfe Formulierung klar voneinander getrennter Kategorien und die Entscheidung für Ankerbeispiele für die einzelnen Stufen dieser Kategorien. Hierzu werden weitere Schülertexte herangezogen, die ähnlich intensiv ausgewertet werden. Für ein Studienprojekt im Praxissemester ist es sinnvoll, sich auf wenige oder sogar nur eine Analysekategorie zu beschränken. Für die Erklärung des Verfahrens im Einzelnen, wie beispielsweise das Erstellen eines Kodierleitfadens mit Ankerbeispielen aus den Texten der Lernenden oder die Sicherstellung der Intercoderreliabilität⁷, sei auf die einschlägigen Einführungen und Überblicksdarstellungen in der Einleitung dieses Beitrags verwiesen.

Möchte man ein deduktives Verfahren anwenden, bedarf es eines Sets von empirisch abgesicherten Kategorien, die bereits in anderen Studien erprobt sind, wie etwa das FörMig-Raster zum Sprachhandeln für den Bereich der ‚sprachlichen Sensibilität‘ (Kap. 2.2). Auf dieser Basis wurde etwa das Projekt von Friederike Gödecke durchgeführt (Kap. 3.2). Für die Geschichtsdidaktik entwickelte Jörg van Norden ein Set und wandte es in zahlreichen Studienprojekten an; auch dieses kann als ausreichend empirisch erprobt gelten. An diesem Set wiederum orientierte sich das Studienprojekt von Kirsten Krüger (Kap. 3.3).

2.2 Untersuchung der Sprachkompetenz im Deutschen

Das Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entwickelt in verschiedenen Projekten förderdiagnostische Instrumente zur durchgängigen Sprachbildung. Es wird gefördert von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung und paritätisch finanziert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und von den zehn teilnehmenden Bundesländern. Im Rahmen des Projekts FörMig liegen Auswertungsraster etwa für die Sprachhandlungen ‚Berichten‘, ‚Beschreiben‘, ‚Erklären‘ und ‚Argumentieren‘ vor. Beispielhaft soll das Auswertungsraster ‚Beschreiben‘ abgebildet werden, von denen die erste und die zweite Kategorie (‚Lexik/Semantik‘ und ‚Syntax‘) gut für die Analyse der sprachlichen Gestaltung eines Textes (vgl. 1.2) herangezogen werden können.

⁷ Gerade in einer Gruppe von Praxissemesterstudierenden lässt sich die Intercoderreliabilität gut herstellen, indem die Studierenden das Material untereinander austauschen.

<i>Ebene</i>	<i>Lexik/Semantik</i>	<i>Syntax</i>	<i>Text</i>
	Präzision der sprachlichen Abbildung	Klarheit der Gliederung des Vorstellungsraums	Vollständigkeit und Ordnung („Gang durch den Vorstellungsraum“)
Stufe 1	verbales Zeigen, Joker.	Benennung willkürlicher herausgegriffener Elemente des Beschreibungsgegenstandes.	Benennung einzelner, herausgegriffener Elemente des Beschreibungsgegenstandes.
Stufe 2	Näherungsbegriffe, umgangssprachlich gehaltener Wortschatz.	Einfache Sätze mit Unsicherheiten in Wortstellung und Wortform (Flexionsformen).	Linear angeordnete Aufzählung der Elemente des Beschreibungsgegenstandes.
Stufe 3	Einfacher, geläufiger Wortschatz, treffende Umschreibungen.	Reihende Aussagen, erweiterte Sätze mit einfachen Attributen oder Relativsätzen.	Punktuell vertiefende Darstellung von Teilzusammenhängen.
Stufe 4	Differenzierter Wortschatz.	Gliederung durch adverbale Bestimmungen, Genauigkeit durch koordinierte Attribute, Vergleiche und erweiterte Relativsätze.	Im Wesentlichen vollständige Darstellung des Beschreibungsgegenstandes, Berücksichtigung über- und untergeordneter Gesichtspunkte.
Stufe 5	Sachangemessene Wortwahl unter Einbeziehung des unterrichtlichen und gegebenenfalls fachsprachlichen Wortschatzes.	Verdichtung durch komplexe Attribute, komplexe adverbale Bestimmungen oder Erweiterung durch spezifizierende Nebensätze.	Systematisch gegliederte ausführliche Darstellung, z.B. ausgehend von einem Gesamtkontext oder einem hervorgehobenen Element des Beschreibungsgegenstandes und/oder vom Standpunkt des Beobachters.
Stufe 6	Durchgehend präziser und fachsprachlicher Wortschatz.	Erweiterte Partizipien, Gebrauch von unpersönlichen und/oder konjunktivischen Formulierungen bei Uneindeutigem.	Explizite Kennzeichnung des Beobachterstandortes. Relativierung der Äußerung bei Uneindeutigkeit, Markierung von Vermutungen.

Abb. 1: Auswertungsraster (FörMig) für die Sprachhandlung ‚Beschreiben‘

2.3 Untersuchung der Textkompetenz

2.3.1 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring in der Geschichtsdidaktik

Anders als in den Alten Sprachen ist in der Geschichtsdidaktik die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ein anerkanntes Verfahren, um zu evaluieren, wie sich historisches Denken bei den Lernenden im Laufe einer Unterrichtseinheit und in den Wochen danach entwickelt. Der Ansatz wurde vom Bochumer/Bie-

lefelder Geschichtsdidaktiker Jörg van Norden (2011; 2014) entwickelt, der in Anlehnung an die Erzähltheorie Jörn Rüsens vier wesentliche Kriterien historischen Erzählens unterscheidet. Diese Kategorien hat van Norden zur Basis eines Kategorienrasters gemacht, mit dem er freie Texte der Lernenden analysiert, die diese vor, unmittelbar nach und sechs Wochen nach der Beschäftigung mit dem historischen Gegenstand verfassen.⁸

Betrachtet wird dabei, ob sich Fortschritte in den vier unterschiedenen Kategorien einstellen.

Bei den angewendeten Kategorien handelt es sich um die A-, die B-, die K- sowie die W-Kategorie, die jeweils drei Niveaustufen umfassen. Die Kategorie A bewertet die Fähigkeit des narrativen Gegenwartsbezuges. Von A1 „Entrücktes Erzählen“ bis A3 „Genetisches Erzählen“ wird bemessen, ob und inwiefern Lernende in einem Essay Vergangenheit und Gegenwart miteinander verknüpfen und voneinander abgrenzen. Insbesondere diese A-Kategorie folgt der Erzähltheorie Jörn Rüsens. Mithilfe der Kategorie B wird der schriftliche Beitrag hinsichtlich seiner temporalen Erzähllogik dekodiert. Daten, adverbiale Bestimmungen der Zeit sowie temporale Adverbien lassen erkennen, ob historische Ereignisse chronologisch (B2) sowie in Bezug auf ihre Dauer und mögliche Wiederholungen (B3) korrekt dargestellt werden oder ob sie gänzlich fehlen (B1). Konnektivität und inhaltliche Kohärenz prüft die Kategorie K (Komposition). Aussagen über Geschehenes werden entweder nicht erklärt (K1: keine Verknüpfung), plausibel erläutert (K2: einfache Verknüpfung) oder zeitgleiche Aussagen in Bezug zueinander gesetzt sowie differenziert und kriteriengeleitet erörtert (K3: mehrfache Verknüpfung; adversativ o.Ä.). In der vierten Kategorie W eruiert van Norden historisches Sachwissen sowie seine Verwendung, beispielsweise zur Untermauerung mittels eines Faktenarguments, (W1 „Sporadisches Wissen“, W2 „Kontextualisierung“, W3 „Bewertung und Beurteilung“) in einem Essay.

Soll nun ein Essay einer Schülerin bzw. eines Schülers kodiert werden, genügt es, im ganzen Text ein Beispiel für die „höchstmögliche“ Stufe einer Kategorie zu eruieren, um anhand des Textes der Schülerin bzw. dem Schüler die Kompetenzstufe in der jeweiligen Kategorie zuzuweisen. Der Kodierleitfaden kann daher als Diagnoseinstrument zur Ermittlung von Textverständnis bzw. Sachwissen sowie als Basis für individuelle Förderung verstanden werden. Auf der Basis des van Nordenschen Rasters sind bereits zahlreiche Untersuchungen durchgeführt worden.⁹

8 Bei jeder Erhebung ist das Testinstrument eine Bilderreihe, in der ein Gegenstand oder ein Setting in seiner historischen Entwicklung abgebildet ist und entsprechend in einer Unterrichtsreihe thematisiert wird. Der Arbeitsauftrag lautet: „Verschriftliche die Bilder zu einem Text.“ Mit der Erhebung sechs Wochen nach Abschluss der Unterrichtseinheit wird der langfristige Lernfortschritt untersucht.

9 Weitere Projekte, die mit dem genannten Instrument arbeiten, finden sich unter: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html> (Abrufdatum: 10.4.2018).

2.3.2 Chancen und Grenzen der Übertragung auf die Alten Sprachen

Während im Fach Geschichte bereits erprobte und empirisch evaluierte Kategorien verwendet werden können, ist dies in den Alten Sprachen nicht der Fall. Grundsätzlich können die Kategorien W und K aber gut übertragen werden, da sie nicht allein für den Geschichtsunterricht relevant sind: Eine korrekte historische Kontextualisierung, deren Basis ein solides historisches Wissen (W) darstellt, ist auch im Literaturunterricht der Alten Sprachen vonnöten, wie das Beispiel in Kap. 1.3.2 demonstriert. Ebenso ist inhaltliche Kohärenz (K) als Bewertungskriterium eines Interpretationstextes unstrittig.

Da im altsprachlichen Unterricht jedoch häufiger argumentative als narrative Texte entstehen, ist die Kategorie B wohl nur bedingt anwendbar. Stattdessen müssten Kriterien hinzugefügt werden, welche zum einen die ‚inhaltliche Tiefe‘ bei der Auseinandersetzung mit dem zentral verhandelten Problem beschreiben, zum anderen die formal-sprachliche Qualität einer Argumentation, schließlich die explizite Textreferenzierung. Für Ersteres schlagen wir die Kategorie ‚Problembewusstheit‘ unter Anwendung der Maierschen Skalierung vor (Kap. 1.3.1), während für Letzteres mit dem FörMig-Raster für die Sprachhandlung ‚Argumentieren‘ ein ausreichend evaluiertes Instrument bereitsteht.¹⁰

In Hinblick auf den Aktualitätsbezug sollte die Kategorie A schließlich prinzipiell anwendbar sein, da auch im Lateinunterricht die historische Kommunikation, d.h. die Bezugnahme auf das Heute in historisch-vergleichender Perspektive, von Relevanz ist. Jedoch fokussiert die Lateinendidaktik stärker als das Fach Geschichte die Auseinandersetzung mit „Denkmodellen und Verhaltensmustern der Antike“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013, 25), so dass Friedrich Maiers Unterscheidung zwischen einer Sach-, Problem- und Modellorientierung, wie am Schülertext beispielhaft gezeigt (Kap. 1.3.3), zumindest in höheren Jahrgangsstufen zielführender sein dürfte. Insofern schlagen wir hierfür eine neue Kategorie vor.

Kurzum: Zwei Kategorien des van Nordenschen Rasters sind gut übertragbar (W und K). Für die Ansprüche, die an eine literaturwissenschaftliche Interpretation gestellt werden, müssen jedoch weitere Kategorien entwickelt werden, die sich sicherlich je nach Text, Gattung und gewähltem interpretatorischen Verfahren unterscheiden mögen. Einen Vorschlag, wie ein solches Raster aussehen könnte, haben wir in einem anderen Beitrag skizziert.¹¹ Die Überlegungen dieses Kapitels stellen eine Weiterentwicklung dieser Überlegungen dar.

10 Für die Referenzierung auf den Primärtext müsste eine weitere Kategorie eingeführt werden. Vgl. Czaplinsky & Sauer 2017 mit der Kategorie „Textreferenzierung“, die jedoch nicht ausreichend empirisch erprobt ist.

11 Czaplinsky & Sauer 2017: Unterschieden haben wir die vier Kategorien „Konnektivität“, „Problembewusstheit“, „Historische Kontextualisierung“ und „Textreferenzierung“. In einer allgemei-

Grundsätzlich glauben wir, dass im Bereich der Textinterpretation auch ein induktives Verfahren interessant ist, bei dem die Kategorien aus dem Text entwickelt werden. Denn das Spannende an freien Schülertexten haben wir vor allem darin gesehen, mit welchen unerwarteten Perspektiven Lernende antike Texte im Rahmen des halboffenen Arbeitsauftrags von sich aus rezipieren. Von diesem zu rekonstruierenden Rezeptionsstandpunkt sollte Unterricht ausgehen.

3 Die qualitative Inhaltsanalyse in Studienprojekten der Alten Sprachen

3.1 Allgemeines

Die kurze Vorstellung zweier Bielefelder Studienprojekte soll Möglichkeiten aufzeigen, wie die qualitative Inhaltsanalyse in den Alten Sprachen eingesetzt werden kann. Es handelt sich zum einen um ein Projekt zur Entwicklung der Sprachkompetenz in der Lehrbuchphase, zum anderen um ein Projekt zu Interpretation und Textverständnis in der Lektürephase.

3.2 Studienprojekt zur Sprachkompetenz im Deutschen (unter Verwendung von FörMig-Rastern)

Das Forschungsinteresse der Studie von Friederike Gödecke bezog sich auf die Frage nach der Förderung der Sprachkompetenz im Deutschen durch das Fach Latein. Die Studie versuchte zu ergründen, inwiefern Lernende nach der Durchnahme einer Lehrbuchlektion ihren Wortschatz, ihre Grammatik und ihre Ausdrucksfähigkeit im Deutschen (bezogen auf die Begriffswelt des Themenfelds der Lektion) erweitern können. Die Studie wurde im Rahmen eines Praxissemesterprojekts an der Universität Bielefeld durchgeführt und lehnte sich an Stefan Kipfs Untersuchungen zur ‚Integration durch Sprache‘ an. Ort der Untersuchung war eine Gesamtschule in NRW mit hohem Migrationsanteil. Die Studentin wählte ein deduktives Vorgehen, wobei sie mit dem „Auswertungsraster für die Sprachhandlung ‚Erklären‘“ ein umfassend erprobtes Diagnostikverfahren aus dem bun-

nen Form lauter die Aufgabenstellung, die in Hinblick auf Autor und Text modifiziert werden kann, folgendermaßen:

1. Erzählen Sie die Textepisode nach [Kohärenz] und arbeiten Sie das verhandelte Problem heraus [Problembewusstheit]. Belegen Sie Ihre Beobachtungen am Text [Referenzierung].
2. Erörtern Sie die Motive der Protagonisten für ihr Handeln vor dem Hintergrund Ihres Wissens über die römische Kultur [Historische Kontextualisierung].

Als Hilfsmittel erhalten die Lernenden lediglich den zuvor übersetzten lateinischen Text. Im Gegensatz zum Raster von Jörg van Norden ist das von uns entwickelte jedoch nicht ausreichend erprobt.

desweiteren Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) zur Basis nahm.

Bei diesem Projekt erhielten die Lernenden vor Beginn und nach Abschluss einer Lektion den Auftrag, jeweils ein kurzes Essay zum Thema des zentralen Lehrbuchtextes zu schreiben, im konkreten Fall zu *List*. Die Lernenden sollten zunächst erklären, was unter einer List zu verstehen ist. Sie erhielten die Aufgabe:

Listig wie ein Fuchs?! Der Fuchs gilt in vielen Geschichten als ein listiges Tier.

Aber was ist die Bedeutung einer List? Beschreibe in einem ausformulierten Text, was eine List ist.

Du kannst dafür ein Beispiel nennen und begründen, weshalb es sich um eine List gehandelt hat.

Du kannst aber auch in eigenen Worten beschreiben, was zu einer List nötig ist.

Die Lehrbuchlektion handelte von der Eroberung Trojas, wobei die List mit dem trojanischen Pferd im Zentrum stand. Nach Abschluss der Lehrbuchlektion wurde den Lernenden erneut die Aufgabe gestellt, in einem eigenen Text zu erklären, was unter List zu verstehen ist. Beispielhaft werden hier der Prä- und Post-Text eines Schülers aufgeführt:

Text 1 (verfasst vor der Behandlung der Lehrbuchlektion zum trojanischen Pferd)	Text 2 (verfasst nach der Behandlung der Lehrbuchlektion zum trojanischen Pferd)
<p>Ich weiß nicht genau, was ‚listig‘ heißt, allerdings glaube ich, dass es so was wie ‚hinterhältig‘ oder ‚heimlich‘ heißt. In den meisten Geschichten ist es so, dass einer schlauer ist, bei dem [<i>gemeint: ‚der‘</i>] was macht, was andere verlieren lässt, und er als Gewinner dasteht. Somit ist eine List etwas zum Verarschen oder Austricksen. Listig heißt austricksen und verheimlichen. Eine List kann sowohl etwas Positives als auch Negatives sein.</p>	<p>Eine List entsteht durch ein Problem, was gelöst werden muss (für eine aussichtslose Situation). So wie zum Beispiel Odysseus damals die Lösung durch die List im Krieg gegen die Trojaner benutzt hat. Nach zehn Jahren hat er ein Pferd erbaut. Mit dem Pferd wurden die Soldaten in die Stadt gebracht, und die Griechen schafften es nachts aus dem Pferd und brachten viele Männer um: sicher auch Frauen und Kinder. Das ist ein Beispiel für eine List, durch die die Trojaner besiegt wurden. Merke: Eine List erreicht, dass Pläne durchdacht werden. Es entstehen Pläne, die umgesetzt werden, und so gut sind, dass sie gelingen, weil alle Zweifel verschwinden. Am Ende gibt es einen Sieger.</p>

Mithilfe des Auswertungsrasters wurden der von den Lernenden angewandte Wortschatz, die verwendete Syntax, die Textgestaltung und die Kognitionsebene festen Stufen zugeordnet. Die Niveaus aus dem Prä- und dem Post-Text wurden am Ende verglichen, um Fortschritte erkennbar zu machen. Tatsächlich zeigte sich bei allen Lernenden im Vergleichstext ein variablerer Wortschatz, mit dessen Hilfe

ihr Ausdrucksvermögen präziser und spezifischer geworden ist. Das zeigt, dass beim Vokabellernen nicht nur die linke (lateinische) Spalte relevant ist, sondern dass vermutlich auch über die rechte (deutsche) Spalte der Wortschatz und die Ausdrucksfähigkeit im Deutschen gesteigert werden können.

In den anderen Bereichen konnten die Lernenden ihre Sprachkompetenz ebenfalls steigern. Insbesondere zeigte sich, dass sich alltagssprachliche Formulierungen, die in den Prä-Texten sehr häufig waren, in den Post-Texten deutlich seltener fanden.

<i>Ebene</i>	<i>Kognition</i>	<i>Lexik/Semantik</i>
Stufe 1	Der Wortschatz der Lernenden weist Kenntnisse von Gegenständen und einzelnen Vorgängen auf.	Die fachspezifische Präzision der Lernenden begrenzt sich auf verbales Zeigen.
Stufe 2	Der Wortschatz der Lernenden weist eine Qualifizierung und Spezialisierung von Gegenständen und Vorgängen auf.	Die fachspezifische Präzision der Lernenden bezieht sich auf Näherungsbegriffe und beinhaltet umgangssprachliche Ausdrücke.
Stufe 3	Der Wortschatz der Lernenden weist Verknüpfungen von Einzelheiten zu einem Zusammenhang auf.	Die fachspezifische Präzision der Lernenden bezieht sich auf einen einfachen geläufigen Wortschatz und treffende Umschreibungen.
Stufe 4	Der Wortschatz der Lernenden weist Formulierungen eindimensionaler Ursache-Wirkungszusammenhänge oder Handlungsfolgen auf.	Die fachspezifische Präzision der Lernenden bezieht sich auf einen differenzierten Wortschatz.
Stufe 5	Der Wortschatz der Lernenden weist Verknüpfungen von Zusammenhängen nach dem Kausalprinzip sowie den Transfer aus dem realen Leben auf.	Die fachspezifische Präzision der Lernenden bezieht sich auf die fachspezifische Benennung von Dingen, Sachverhalten und Vorgängen.
Stufe 6	Der Wortschatz der Lernenden weist Verknüpfungen mehrerer fachlicher Perspektiven interdisziplinären Denkens auf.	Die fachspezifische Präzision der Lernenden bezieht sich auf eine durchgängige fachspezifische Wiedergabe von Vorgängen.

Abb. 2: Von Friederike Gödecke verwendetes Raster (angelehnt an das Sprachraster ‚Erklären‘ von FörMig; Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung, Einführung zum Auswertungsraster, Universität Hamburg, 2009)

Neben der Steigerung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit im Begriffs- und Themenfeld ‚List‘ gewinnt der Begriff ‚List‘ mit der Episode vom trojanischen Pferd für die Lernenden eine narrative Dimension und vermittelt ihnen ein Stück ‚klassische‘ Allgemeinbildung. Dieses Ziel scheint mit den in der Regel gut ausgewählten und sprachbildenden Lehrbuchtexten erreicht werden zu können. Somit konnte das Projekt zeigen, dass die Übersetzung eines lateinischen Textes mit einer Erweiterung des eigenen Wortschatzes sowie einer stärkeren sprachlichen Ausdifferenzierung einhergeht.

3.3 Studienprojekt zur schriftlichen Interpretation lateinischer Texte (Basis: Masterarbeit)

Kirsten Krüger (2017) untersuchte im Rahmen einer an der Universität Bielefeld entstandenen Masterarbeit, wie einschlägige Episoden aus Ovids *Metamorphosen* und Livius' *Ab urbe condita*, die im Unterricht gelesen worden waren, von Lernenden der Klassenstufen 10-12 interpretiert wurden. Den Stichprobenraum bildeten 72 Lernende aus fünf Kursen zweier Gymnasien in NRW, die von insgesamt drei verschiedenen Lehrkräften unterrichtet wurden (Wollte man dieses Vorhaben als Studienprojekt realisieren, müsste der Stichprobenraum stark verringert werden.). Kirsten Krüger ließ die Lernenden nach der *Metamorphosen*-Lektüre Essays schreiben, wobei sie folgende Aufgabenstellung wählte:

Interpretieren Sie die Textstelle, indem Sie

1. ihren Inhalt erläutern.
2. Stellung zum zentralen Konflikt bzw. Handlungsstrang nehmen.
3. reflektieren, ob und inwiefern der Inhalt noch heute relevant für Ihre Lebenswelt und Gesellschaft ist.

Die erste Teilfrage zielte darauf zu eruieren, inwiefern die Lernenden den Inhalt des Textes verstanden haben und ihn differenziert wiedergeben konnten. Mit der zweiten Teilfrage sollte ihre *Problembewusstheit* in den Fokus gerückt werden. In der dritten Teilfrage ging es um die *interkulturelle Kommunikation* und den *existentiellen Transfer*.

Kirsten Krüger wandte zur Auswertung ein deduktives Vorgehen an. Für die Auswertung legte sie vier Kategorien zugrunde, die sie – unter Berücksichtigung der Überlegungen Hans-Jürgen Lüsebrinks zur Interkulturellen Kommunikation – an die Kategorien Jörg van Nordens anlehnte. Jede Kategorie wurde in drei Niveaustufen unterteilt, die sich ebenfalls an Jörg van Nordens Konzept anlehnten.

Die *Inhaltsdarstellung* der Lernenden (Teilaufgabe 1) betrachtete sie unter den beiden Kategorien K und W_{neu} : Die Kategorie K, welche bei Jörg van Norden die Konnektivität bzw. inhaltliche Kohärenz der verfassten Texte beschreibt (s. Kap. 2.3.1), wurde unverändert übernommen. Die Kategorie W (historisches Wissen und seine Verwendung) teilte Kirsten Krüger in zwei Kategorien auf. So sollte besser zwischen historischem Sachwissen einerseits und Problembeurteilung andererseits differenziert werden können: Die neue Kategorie W (kulturelles Wissen) umfasste somit das historisch-kulturelle Sachwissen zu Autoren, ähnlichen Textstellen oder zum gesellschaftlichen Kontext, wie z.B. zu Gesetzen oder sozialen Normen. Neu entstand die Kategorie P (Problembewusstsein), in der von einer wertungsfreien Erläuterung (P1) bis hin zu einer differenzierenden und multiperspektiven Wertung des zentralen Problems bzw. Konflikts (P3) unterschieden wurde. Diese Kategorie P_{neu} bezieht sich auf die *Problembewusstheit* (Teilaufgabe

2). Für die *interkulturelle Kommunikation* (Teilaufgabe 3) wurde die Kategorie A Jörg van Nordens ohne Änderungen übernommen, um im Sinne der historisch-kulturellen Kommunikation die Fähigkeit zum narrativen Gegenwartsbezug zu überprüfen. Kategorie B entfällt aufgrund fehlender Einschlägigkeit für das Forschungsinteresse.

Van Norden (vgl. Kap. 2.3.1)	Krüger
K Komposition	K Komposition
W Historisches Wissen	W _{neu} Kulturelles Wissen (neue Kategorie)
	P Problembewusstsein (neue Kategorie)
A Erzählen (,entrückt‘ bis ,genetisch‘)	A Erzählen (,entrückt‘ bis ,genetisch‘)
B Erzähllogik	(entfällt)

Abb. 3: Adaption der Kategorien Jörg van Nordens durch Kirsten Krüger (2017)

Krüger kodierte die Texte auf der Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und wertete sie nach den vier Kategorien K, W, A und B aus. Die theoriebasierten Kategorien wurden anhand der Texte der Lernenden auf ihr Potential hin überprüft und überarbeitet. Da die Studie den Fokus auf die Bereiche Textverständnis und Interpretation legte, war die Kategorie K, welche die sprachliche Qualität der sachlogisch-korrekten Erläuterung der Handlung dekodiert, hier von geringer Bedeutung. Es zeigte sich jedoch, dass die Lernenden gerade hier sehr hohe Werte erzielten (vgl. Krüger 2017, 39f.). Ob dies ein Spezifikum von Lateinlernenden ist, wäre eine lohnende weiterführende Forschungsfrage.¹² Umgekehrt erzielten die Lernenden in der Kategorie W extrem niedrige Werte: Über die Hälfte der Lernenden lagen auf der niedrigsten Kompetenzstufe, und nur fünf von 72 Lernenden (alle aus einem Kurs) erreichten die höchste Stufe. In diesem Ergebnis dürfte sich der Umstand widerspiegeln, dass eine Intensivlektüre der Vermittlung kulturellen Wissens wenig Raum gibt. Ebenfalls ein Desiderat scheint in der Ausprägung von Problembewusstsein zu liegen (Kategorie P), wenngleich diese Kategorie in den verschiedenen Klassen sehr unterschiedlich ausgeprägt war. Überaus gut waren die Ergebnisse dagegen im existentiellen Transfer und der kulturellen Kommunikation (Kategorie A).

Im Rahmen des qualitativen Teils ihrer Studie konnte Kirsten Krüger zeigen, dass Lernende ihrer Kursgruppen dazu neigten, Geschichten aus Ovids Metamorphosen und Livius' *Ab urbe condita* moralisierend zu lesen, indem sie meist eine Lehre in der erzählten Episode suchten, gewissermaßen ‚die Moral von der Geschichte‘, wie folgender Schülertext beispielhaft demonstriert (Krüger 2017, 36):

12 Vgl. den Befund in Kap. 1.2 sowie Haag & Stern 2000, 155: „Lateinunterricht wirkt sich auf das Konstruieren deutscher Sätze [...] aus.“

Die Weisheit, die Mucius Scaevola uns erteilte, dass man nach einem „falschen“ Gedanken dazu stehen sollte, um freigelassen zu werden, ist in dem Sinne auf die heutige Zeit zu beziehen, dass man nicht vor seinen Problemen weglaufen sollte, um beständig mit einem Schuldgefühl zu leben, sondern dass man sich der Strafe stellen sollte, um daraufhin keine Sünde zu verspüren, sondern „normal“ weiterleben kann.

Die Geschichte von Latona und den lykischen Bauern wurde insbesondere auf das Thema „Aufnahme von Flüchtlingen“ übertragen. Die Lehre wurde darin gesehen, dass Menschen in Not freundliche Aufnahme gewährt werden solle. Auffallend häufig lag zudem der Fokus der Lernenden auf Genderaspekten. Dies zeigt beispielhaft folgender Schülertext (Krüger 2017, 18):

Der Kern der Geschichte – Kinder aus einer Affäre zu verstecken und Diskriminierung von Frauen durch Männer – ist auch noch in der heutigen Zeit zu finden. Diese Tatsache macht den Geschichtsinhalt und die Moral – dass eine Frau sich gegen eine solche Gewaltform wehren kann – auch weiterhin gegenwartsrelevant. Auch das Verhalten der Bauern, egoistisch und habgierig zu handeln, ist im heutigen Weltgeschehen zu beobachten. Deutlich wird dies, wenn man z.B. die wachsende Kluft zwischen Arm und Reich betrachtet. Hat der Mensch Gut, will er es schützen und für sich behalten, ungeachtet der vielleicht viel schlechteren Situation eines Hilfesuchenden. Dieses Verhalten deckt sich ebenfalls mit den Lykischen Bauern und macht die Erzählung gegenwartsrelevant.

Wenngleich die Masterarbeit die Texte von Lernenden untersuchte, die in der Lektürephase waren, gilt es, deutlich zu machen, dass das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nicht nur in der Lektürephase, sondern auch während der Arbeit mit dem Lehrbuch zum Tragen kommen kann. Eine frühe Förderung der Interpretationskompetenz könnte langfristig einer kontextfreien ‚isolierten‘ Interpretation antiker Texte entgegenwirken, wie in Kap. 1.1 im Schülerinnentext zur Verginius-Episode beobachtet.

4 Das Analysepotential eines Lehrbuchtextes hinsichtlich Sprach- und Textkompetenz

Die lateinischen Texte der neueren Lehrwerke haben zum Ziel, eine Brücke zwischen antiker Welt und Lebenswirklichkeit der Lernenden zu schlagen und aufgrund ihres problemorientierten Sujets zum Diskurs über römisches Leben, Denken und Handeln aus heutiger Perspektive anzuregen. Beispielhaft sei an dieser Stelle auf den Text der Lektion 5 des Lehrbuchs *Pontes* verwiesen. Ein zu Unrecht des Diebstahls beschuldigter Sklave flüchtet sich auf das Forum Romanum zu einer der Kaiserstatuen, um dort sicher vor den Strafen seines wütenden Herrn zu

sein, der ihm immerhin mit dem Tod droht. Diese Szene wird von einem befreundeten Sklaven beobachtet und kommentiert, der zur selben Zeit die Kinder seines Herrn von der Schule nach Hause geleitet (*Silvanus certe ad statuam confugere cupit, nam statua asylum praebet.*). Doch die Schwester des bedrängten Sklaven eilt helfend herbei, sie hat den gestohlen geglaubten Gegenstand, einen Ring, beim Putzen gefunden. Ob die Reputation des Sklaven damit nun wiederhergestellt ist, bleibt jedoch ungeklärt; der Ausgang der Geschichte wird offen gehalten und in Form einer Frage, die in diesem Fall eines der Kinder dem begleitenden Sklaven stellt, zur Beantwortung und Diskussion an die Lernenden zurückgegeben (*[...] estne Silvanus nunc tutus?*). Dadurch bietet sich in beispielhafter Weise die Möglichkeit, sowohl die Sprachkompetenz der Lernenden im Deutschen (beispielsweise durch Betrachtungen des Wortes „Asyl“) zu fokussieren, als auch mittels kürzerer schriftlicher Interpretationen die Textkompetenz zu schulen. Dabei sind Fragen nach der Rechtsauffassung der Antike genauso wie nach dem Umgang mit Sklaven denkbar und auch für jüngere Lernende vor dem Hintergrund heutiger juristischer sowie moralischer Normen verhandelbar. Die meisten Texte aktueller Lehrwerke sind inhaltlich und stilistisch anspruchsvoll verfasst und decken große Bereiche der antiken Kultur und Literatur ab. Als solche können sie, ebenso wie die Texte der Originallektüre, Gegenstand erster Interpretationen sein. Nicht nur in der Lektüreprase, sondern auch in den ersten Jahren des Spracherwerbs bietet es sich an, Lernende zu schriftlichen, leitfragengestützten Interpretationen anzuregen, um ihren Zugang zu den Texten zu erfassen. Diese wiederum ließen sich dann mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse auswerten.

5 Fazit

Im Rahmen von Studienprojekten können Schülertexte, die vor, unmittelbar nach oder in einem gewissen Abstand nach einer Unterrichtseinheit verfasst werden, eine Basis darstellen, um das Verstehen, den Lernfortschritt sowie den Kompetenzzuwachs der Lernenden sichtbar und damit zum Gegenstand auch studentischer Forschung zu machen. Wendet man das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse an, so liegen die neuralgischen Punkte im Formulieren von Kategorien und im Definieren der Stufen. Gerade im Rahmen studentischer Projekte liegt es daher nahe, sich auf bereits erprobte Raster zu stützen, wie dies in dem Projekt von Friederike Gödecke (Kap. 3.2) umgesetzt wurde, oder diese vorsichtig weiterzuentwickeln, wie dies Kirsten Krüger (Kap. 3.3) tat.

Alternativ kann versucht werden, in einem induktiven Verfahren Kategorien aus den Texten der Lernenden zu entwickeln. Den Erkenntniswert freier Schülertexte sehen wir vor allem darin, dass wir immer wieder überrascht werden, wie Lernen-

de die gelesenen Texte rezipieren. Um die Beobachtungen jedoch über die bloße Beschreibung hinaus zu einer methodisch soliden Reflexion weiterzuführen, kann die qualitative Inhaltsanalyse einen wertvollen Beitrag leisten. Mit ihr erhalten die Praxissemesterstudierenden Erkenntnisse aus den Erhebungen, die jenseits von rein subjektiven Lesarten liegen.

Im Bielefelder Praxissemester besuchen die Studierenden vor der Durchführung einen Intensivworkshop zu ihrer gewählten Forschungsmethode, der von Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftlern durchgeführt wird, die in dem jeweiligen Gebiet besonders ausgewiesen sind. Der Besuch einer entsprechenden Veranstaltung zur qualitativen Inhaltsanalyse ist sehr zu empfehlen. Sollte dies nicht möglich sein, ist eine Einarbeitung über die eingangs genannte einschlägige Literatur zielführend.

Die Erkenntnisse aus den Erhebungen mögen Anlass sein, eingefahrene Interpretationsroutinen zu hinterfragen, die Selbstreflexion von Lehrenden zu fördern und dafür stärker auf die tatsächlichen Rezeptionshaltungen der Lernenden einzugehen. Die Nutzung der Möglichkeiten, welche die Methoden der empirischen Unterrichtsforschung erschließen, stimuliert die Studierenden idealerweise zu einer stärker theoriegeleiteten Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns. Dass der grundsätzlich nur komplex theoretisierbare Bereich ‚Textinterpretation‘ mit einem empirischen Verfahren erschlossen werden kann, mag einen Beitrag dazu leisten, die Reflexion der Studierenden in diesem zentralen Handlungsbereich des Lateinunterrichts zu fördern.

Literatur

- Bohnsack, R. (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, Opladen: Budrich.
- Bothe, M.-L., Hellwig, A., Schücker-Elkheir, D., Siewert, W. & Weeber, K.-W. (2014): *Pontes 1 (Schülerbuch)*, Stuttgart: Klett.
- Czaplinsky, W. & Sauer, J. (2017): *Kompetenzorientiertes Evaluieren von Textverständnis*, in: *Der altsprachliche Unterricht* 60 (4+5), 81-87.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (Hrsg.) (2012): *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Haag, L. & Stern, E. (2000): *Non scholae sed vitae discimus? Auf der Suche nach globalen und spezifischen Transfereffekten des Lateinunterrichts (2000)*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14 (2+3), 146-157.
- Krüger, K. (2017): *Historische Kommunikation und Textverständnis im Lateinunterricht*, Bielefeld (unveröffentlichte Masterarbeit).
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016): *Qualitative Sozialforschung*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Maier, F. (1987): *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*, Bd. 2: *Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts*. Bamberg: Buchner.
- Mayring, Ph. (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen. Latein. Frechen.
- van Norden, J. (2011): Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Freiburg: Centaurus.
- van Norden, J. (2014): Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch. Berlin: LIT.
- Ogilvie, R. M. (1965): A Commentary on Livy, Books 1-5, Oxford.
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik, Wiesbaden: Springer VS.

Leoni Janssen

Reflexion in fachdidaktischen Schulforschungsprojekten – Was, wie und wozu reflektieren Studierende bei Umsetzungsversuchen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts unter Einbezug migrationsbedingter Mehrsprachigkeit?

1 Schulforschungsprojekte im Praxissemester als Entwicklungsaufgabe für die Fachdidaktiken

Seit der Einführung des Praxissemesters mit dem dezidierten Anspruch, die reflexive Theorie-Praxis-Verknüpfung im Lehramtsstudium zu verbessern, ist das forschende Lernen – bis dahin hauptsächlich Domäne der Erziehungswissenschaften – auch für die Fachdidaktiken relevant geworden: Nun führen die Praxissemesterstudierenden ihre Schulforschungsprojekte nicht mehr nur in den Bildungswissenschaften durch, sondern auch in ihren Fächern. Dies eröffnet den Studierenden „die besondere Chance, sich gerade mit fachdidaktischem Wissen intensiv auseinanderzusetzen und es auf schulische Situationen zu beziehen“ (Neuhaus & Schellenbach-Zell, im Druck) sowie fachspezifisch Reflexionskompetenz auszubilden. Auch erhält die universitäre Fachdidaktik durch die Schulforschungsprojekte eine gute Gelegenheit, ihr Profil als Disziplin zwischen wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis, zwischen Universität und Schule in der Lehrerbildung noch besser zu realisieren (vgl. Kipf, in diesem Band).

Obwohl die besonderen Potenziale der Studienprojekte für die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten nun langsam in den Fokus der Forschung rücken, liegen bisher jedoch noch kaum Untersuchungen dazu vor, was genau ein fachdidaktisches Studienprojekt für die professionelle Weiterentwicklung der Studierenden überhaupt leisten kann. So ist z.B. noch unklar, ob bzw. wie die Studierenden die allgemein geforderte Reflexionskompetenz tatsächlich ausbilden und die Verknüpfung von in den Seminaren angebotenen Theoriewissen mit ihren Praxiserfahrungen vornehmen können (vgl. Leonhard & Rihm 2011, 240f.; Feindt & Wischer 2017, 140; Weyland & Wittmann 2017, 23). Hinzu kommt, dass der Begriff „Reflexion“ im Kontext der Lehrerbildung zwar häufig auf die Relationierung von Theoriewissen und Handeln bzw. Können angewendet wird, jedoch in seiner Komplexität bisher noch nicht verbindlich definiert und ope-

rationalisiert werden konnte (vgl. Leonhard & Rihm, 2011; Berndt & Häcker 2017, 251). Daraus folgt, dass die Forderungen, Reflexionsvermögen zu verbessern, meist unspezifisch und allgemein bleiben (vgl. Häcker 2017, 30) – eine Unsicherheit, die sich zum Teil auch bei den Studierenden in ihrem Verständnis von Reflexion bemerkbar macht.¹ Auch auf universitärer Ebene herrscht z.T. noch Unklarheit. So variiert beispielsweise je nach Bundesland die Bezeichnung für die studentischen Schulforschungsprojekte im Praxissemester, was auch innerhalb dieses Bandes schon deutlich wird: In den Beiträgen aus Berlin wird der Begriff „Lernforschungsprojekt“ (LFP) verwendet, für die Beiträge aus NRW gilt der Begriff „Studienprojekt“. Die Grundidee ist dieselbe, nämlich „systematische, theorie- und methodengeleitete Erkundungen und Reflexionen des Handlungsfelds Schule in seiner unterrichtlichen und außerunterrichtlichen thematischen Breite“ (zitiert ist hier die Kurzdefinition für Studienprojekte in NRW, MSW 2016a, 3, vgl. für die Lernforschungsprojekte in Berlin Kipf, in diesem Band), die Umsetzung, Anleitung und Schwerpunktsetzung kann jedoch von Universität zu Universität oder von Fach zu Fach unterschiedlich ausfallen. Bezieht man dann noch die zum Teil geringe Akzeptanz des Studienprojekts bei Studierenden (vgl. MSW 2016b, 3) und die Warnungen vor einer Überfrachtung der Studienprojekte mit unklaren oder übermäßigen Erwartungen bei gleichzeitiger Überlastung durch das zum Teil hohe Unterrichtpensum (vgl. Büssing u.a. 2017, 12; Feindt & Wischer 2017, 140) in die Überlegungen mit ein, dann scheint es auch für die Lateindidaktik geboten, sich mit der Frage nach einer möglichst realistischen fachspezifischen Konzeption der Studienprojekte auseinanderzusetzen (vgl. ebd.). Bisher liegen für das Fach Latein zwei Veröffentlichungen vor, die sich der Implementierung des Forschenden Lernens in die lateindidaktische Ausbildung widmen (Sauer u.a. 2016; Sauer 2017). Darin werden mögliche Themenbereiche der Lateindidaktik aufgeführt, aus welchen sich studentische Forschungsfragen für Studienprojekte im Praxissemester generieren können. Auch das Betreuungskonzept für die Studienprojekte in Form eines Vorbereitungs- und Begleitseminars an der Universität Bielefeld und einzelne konkrete Beispiele werden vorgestellt.² Ziele des Studienprojekts im Fach Latein sind bei Sauer (2017, 286) zum einen die Vermittlung von „Freude an methodisch geleiteter Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns“, zum anderen sollen die Studierenden dazu motiviert werden,

1 Eine Fragebogenstudie über das Studienprojekt unter den Lateinstudierenden der Bergischen Universität Wuppertal, die sich im WS 2017/2018 im Praxissemester befanden, zeigte beispielsweise ein recht unterschiedliches Verständnis von Reflexion, das von einer Alltagsdefinition („sich abends, wenn der Kopf frei ist und man den Tag Revue passieren lässt, Gedanken machen“) bis zu einer differenzierteren, aber immer noch recht unkonkreten Vorstellung reichen kann: „Die eigenen Vorhaben im Anschluss an die Durchführung unter neuen Aspekten betrachten, was zu einer Verbesserung für zukünftige Vorhaben führen soll“ (nicht veröffentlichte Fragebogenstudie).

2 Siehe hierzu auch Sauer, in diesem Band.

„die dabei erworbenen analytischen Kompetenzen für ihre zukünftige Professionalitätsentwicklung zu nutzen“. Konkrete Angaben dazu, was genau der Begriff „Reflexion“ in lateindidaktischen Studienprojekten umfassen soll bzw. kann, welche Anforderungen an eine „gute“ Reflexion sich daraus für die Studierenden ergeben und wie diese von den Dozentinnen und Dozenten der Fachdidaktik bei der Ausbildung ihrer Reflexionskompetenz angeleitet werden können, sind jedoch noch ein Desiderat.

Der vorliegende Artikel möchte einen Beitrag dazu leisten, den allgemeinen Begriff „Reflexion“ und seine Leistung für die lateindidaktische Ausbildung durch Studienprojekte genauer zu fassen. Grundlage hierfür bildet eine Übertragung der Einteilung von Forschungsprojekten in drei verschiedene Typen auf die Lateindidaktik, wie sie Mohr & Schart (2016, 301f.) für die Praxiserkundungen im Rahmen ihres internationalen Fortbildungsprogramms für DaF-Lehrerinnen und Lehrer vorgenommen haben. Entsprechend diesem Ansatz ergeben sich für die lateindidaktischen Forschungsprojekte folgende drei Teilbereiche, unterschieden nach Art ihres Forschungsinteresses:

1. „Verstehen“ (hier: methodengeleitete Untersuchung im eigenen Unterricht zu einer relevanten Frage des Lateinunterrichts mit dem Ziel der Bestandsaufnahme),
2. „Verändern“ (hier: theoriebasierte Entwicklung einer lateindidaktischen Intervention mit dem Ziel, im eigenen Unterricht Veränderungen anzustoßen und deren Auswirkungen zu verstehen),
3. „Versuchen“ (hier: Umsetzung und Reflexion eines für den Studierenden neuen lateindidaktischen Ansatzes oder einer Methode im eigenen Unterricht).

Dieser Beitrag geht von der Hypothese aus, dass die Art des Forschungsinteresses auch die konkrete Ausgestaltung der Theorie-Praxis-Verbindung und der Reflexion beeinflusst. So hat die Reflexion von Forschungsergebnissen im Rahmen eines Studienprojekts aus dem Bereich „Verstehen“ ein anderes Ziel und nutzt die unterrichtliche Praxis und das zur Verfügung stehende Theoriewissen anders als bei einem Umsetzungsversuch zu einer innovativen lateindidaktischen Methode im Unterricht. Je nach Ziel und Vorgehensweise beim Reflektieren werden jedoch andere Aufgabenformulierungen für die Studienprojekte bzw. andere Hilfspulse zur Anleitung der Reflexion notwendig.

Zur Erfassung und Beschreibung der nach dieser Hypothese unterschiedlich ausfallenden Reflexion in diesen drei Kategorien von Studienprojekten kann an dieser Stelle selbstverständlich nur ein Anfang gemacht werden. Deshalb fokussiert der vorliegende Artikel nur Studienprojekte aus dem Bereich „Versuchen“ und versucht zunächst für diese ein differenziertes Konzept vorzulegen. Dieses Vorhaben wird exemplarisch an den Reflexionsteilen von sieben studentischen Abschlussarbeiten von Studienprojekten realisiert, die im Wintersemester 2016/17

und Sommersemester 2017 durchgeführt wurden. Alle untersuchten Studienprojekte setzen sich mit demselben lateindidaktischen Themengebiet auseinander und erproben eine Umsetzungsmöglichkeit von sprachsensiblen Lateinunterricht unter Berücksichtigung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der unterrichtlichen Praxis.³ Die Studie sieht vor, mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse zu beschreiben, was die Studierenden in ihren Studienprojekten reflektieren, wie ihre reflexive Themenentfaltung gestaltet ist und wie sie dabei ihr (fachdidaktisches) Wissen und ihre Praxiserfahrungen einsetzen. Dies bildet die Basis, um anschließend die Potenziale der Forschungsprojekte für die fachdidaktische Ausbildung zu spezifizieren und Hinweise für die universitäre Betreuung abzuleiten.

In diesem Artikel wird zunächst ein kurzer Überblick über den bildungswissenschaftlichen Forschungsstand zur Umsetzung von Theoriewissen in der schulischen Praxis sowie der Rolle von Reflexion in diesem Kontext gegeben. Anschließend richtet sich der Fokus auf die studentischen Reflexionstexte aus den Studienprojekten und der derzeitige Entwicklungsstand der Methode wird vorgestellt. Auf der Basis erster Zwischenergebnisse zu Reflexionen im Rahmen von Unterrichtsversuchen zum Einbezug der Herkunftssprachen in den Lateinunterricht wird abschließend eine vorsichtige und vorläufige Bilanz über die reflexive Themenentfaltung der Studententexte und mögliche Konsequenzen für die Betreuung von Studienprojekten gezogen.

2 Über die Umsetzung von fachdidaktischer Theorie in die Praxis reflektieren – der theoretische Hintergrund zu Unterrichtsversuchen in Studienprojekten

2.1 Fachdidaktische Theorie versus schulische Praxis?

Mit einem Unterrichtsversuch zu Einsatzmöglichkeiten der Herkunftssprachen im Lateinunterricht haben die Studierenden für ihr Studienprojekt ein aktuelles fachdidaktisches Thema gewählt. Erst seit ein paar Jahren finden die Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung vermehrt Eingang in die Sprachdidaktiken. Mittlerweile nimmt auch die Lateindidaktik das sehr vielfältige sprachliche Vorwissen der Lateinlernenden wahr und begreift das Lateinische nunmehr nicht nur als reflexionsorientierte Brückensprache zum Deutschen, sondern auch zu den

³ An den Untersuchungen haben sich sechs Studentinnen und ein Student beteiligt, die Teilnahme am Projekt war freiwillig. Der Unterrichtsversuch wurde sowohl von den universitären als auch von den schulischen Betreuerinnen und Betreuern hospitiert und im Anschluss gemeinsam mit den Studierenden ausgewertet. Die untersuchten Studententexte wurden nach Abschluss des Studienprojekts verfasst und umfassen zwischen 12 und 20 Seiten, die Seitenzahl der Reflexionskapitel, die Gegenstand dieser Untersuchung sind, liegt zwischen einer und drei Seiten.

Herkunftssprachen. Diesem didaktischen Ansatz folgend bietet die Sprachreflexion im Lateinunterricht – schon immer ein Spezifikum des Faches – Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache nun auch die Möglichkeit, sich ihr herkunftssprachliches Wissen am Modell des Lateinischen bewusst zu machen und zu systematisieren (vgl. Kipf 2014; Große 2017; Janssen 2017).

Bei den Versuchen, diesen lateindidaktischen Ansatz in die schulische Praxis umzusetzen, wird jedoch das vielfach genannte Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis und ihren unterschiedlichen Logiken deutlich. So steht der fachdidaktischen Theorie, die als Aussagesystem einen weiten Geltungsanspruch erheben möchte und deshalb stets allgemein und überprüfbar bleiben muss, das konkrete Tun, das ganz spezifische Unterrichtsgeschehen gegenüber (vgl. Patry 2014, 30). Die Praxissemesterstudierenden sind in ihrem Unterrichtsversuch mit verschiedenen, individuellen Ausprägungen von Mehrsprachigkeit konfrontiert, die in der allgemeinen fachdidaktischen Theorie nicht alle abgebildet sein können, d.h. mit einer u.U. sehr großen Vielfalt an Herkunftssprachen sowie mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu diesen Herkunftssprachen. Außerdem können weder sie als Lehrende noch die Schülerinnen und Schüler auf Vorerfahrungen, Routinen und lang bewährte Materialien zurückgreifen und so zeigt sich gerade bei der Umsetzung eines relativ neuen didaktischen Ansatzes, dass „die Wirklichkeit des Handelns (die Praxis) immer komplexer [ist], als es die Möglichkeiten der Handlung (die Theorie) sind“ (Herzog 1995, 256; vgl. hierzu auch Combe & Kolbe 2008, 863). Es ist also wichtig, sich in Erinnerung zu rufen, dass Theorie und Praxis bei der Übertragung eines didaktischen Ansatzes in den Unterricht nicht einfach miteinander „verzahnt“ werden können: „Das oft berufene Verhältnis zwischen Theorie und Praxis darf offenkundig nicht als Punkt-für-Punkt-Übertragung betrachtet werden. Es geht dabei weniger um ‚Integration‘ als um das Produktivmachen einer Differenz“ (Combe & Kolbe 2008, 861).

Wie gestaltet sich nun aber das Verhältnis von Theorie und Praxis bei der Übertragung des fachdidaktischen Modells eines mehrsprachigkeitssensiblen Lateinunterrichts in die schulische Praxis? Im Rückgriff auf Patry (2014) können die ablaufenden Prozesse folgenderweise beschrieben werden: Zunächst wird den Studierenden an der Universität nötiges Theoriewissen über migrationsbedingte Mehrsprachigkeit sowie Sprachreflexion und sprachsensiblen Lateinunterricht vermittelt. Währenddessen bilden sie sich bereits (meist unbewusst) zu dieser wissenschaftlichen Theorie eine eigene subjektive Theorie. Diese wird bei Patry verstanden als die „Vorstellungen [...], die die Praktiker/innen haben“ bzw. als die „Kognitionen der Handelnden, welche die Selbst- und Weltsicht zum Gegenstand haben“ (Patry 2014, 33) – im hier vorliegenden Falle also eine Vorstellung oder Erwartung darüber, was ein Einbezug der Herkunftssprachen in den Lateinunterricht wohl leisten kann, wie er von den Studierenden im Unterricht umgesetzt

werden könnte und welche Schwierigkeiten sich eventuell ergeben. Auf dieser Basis versuchen sie, die wissenschaftliche Theorie in die Praxis zu „übersetzen“, indem sie von der allgemeinen Theorie ausgehend für den ihnen vorliegenden konkreten Fall einige Entscheidungen treffen, die ihrer Meinung nach dazu dienen, den fachdidaktischen Ansatz in ihrem Unterricht zu realisieren und die in der Theorie postulierten Lernziele zu erreichen. Im Verlauf des Unterrichtsversuchs machen die Studierenden dann Erfahrungen, die ihnen zu ihren didaktischen Entscheidungen Rückmeldungen geben: Konnten die Schülerinnen und Schüler mit den angebotenen Materialien zum Sprachvergleich zwischen dem Lateinischen und den Herkunftssprachen arbeiten oder traten Schwierigkeiten auf? Konnten (oder auch wollten) die Schülerinnen und Schüler ihr herkunftssprachliches Wissen aktivieren und wo müssen sie noch weiter unterstützt werden? Auf diese Weise bilden die Studierenden durch ihren Unterrichtsversuch ein fallspezifisches Wissen über konkrete Umsetzungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten aus, sie generieren also erfahrungsbasiertes Handlungswissen, bei Patry (2014, 36f.) auch als „Takt“ und bei Tenorth (2012, 16) als „Weisheit des Praktikers“ bezeichnet. Gleichzeitig wirken diese Erfahrungen auch auf die subjektiven Theorien, die sich die Studierenden zuvor über eine Thematisierung von Herkunftssprachen gebildet haben, zurück. Die in der Praxis gemachten Erfahrungen können so auch auf das Selbst- und Weltbild der Studierenden einwirken und unter Umständen ihre Überzeugungen und Einstellungen zu Potenzialen und Bildungszielen des Faches Latein, zu Aufgabe und Rolle eines Lateinlehrers bzw. einer Lateinlehrerin sowie zum Wert von Herkunftssprachen verändern oder ausdifferenzieren (vgl. Herzog 1995, 262; Combe & Kolbe 2008, 861).

Im Zentrum der hier untersuchten Studienprojekte steht also ein Lernen durch praktische Erfahrung, bei dem die wissenschaftliche Theorie, aus den Erfahrungen generiertes situationsspezifisches Handlungswissen und die eigenen subjektiven Theorien miteinander in enge Wechselwirkung treten und sich gegenseitig beeinflussen.

2.2 Was, wie und wozu reflektiert man bei einer „Übersetzung“ von fachdidaktischer Theorie in die Praxis?

Diese Wechselwirkungen und Lernprozesse können in unterschiedlicher Intensität sowie ungesteuert und unbewusst ablaufen. Dann jedoch besteht die Gefahr, dass das Denken die Grenzen des bereits Bekannten und Gewohnten nicht überschreitet und die Reflexionsimpulse nicht zur Weiterentwicklung und wirklichen Horizonterweiterung genutzt werden – so dass der Handelnde letztlich seinen alten Gewohnheiten und Routinen verhaftet bleibt (vgl. Combe & Kolbe 2008, 870). Reflexion, hier mit Leonhard & Rihm (2011, 242) verstanden als

bewusste[n] Vermittlung [Hervorhebung im Original] zwischen den Erlebnissen und Erfahrungen einer Lehrkraft in Schule und Unterricht, deren Erwartungen und Überzeugungen sowie dem ihr zur Verfügung stehenden pädagogischen, didaktischen und fachlichen Wissen,

kann jedoch dazu beitragen, die ablaufenden Prozesse distanziert zu betrachten und ggf. „das (bisherige) Denken aus traditionellen Festgelegtheiten loszulösen“ (Häcker 2017, 22). Erst reflexives Erfahrungslernen führt zu einer professionellen Weiterentwicklung von Lehrkräften (vgl. Combe & Kolbe 2008, 865).

Bei Studienprojekten, die eine neue fachdidaktische Theorie in die Praxis umzusetzen versuchen, kann entsprechend Patrys Modell von zwei unterschiedlichen Gegenstandsbereichen der Reflexion ausgegangen werden:

Zum einen kann das im Unterrichtsversuch generierte Erfahrungswissen reflektiert werden, indem sich der oder die Reflektierende in eine konstruktive Konversation mit der eigenen Praxis begibt. In seinen Augen zielführende didaktische Entscheidungen werden begründet in den Wissensbestand aufgenommen. Problematische Situationen können bei der Reflexion auch aus anderen Perspektiven beleuchtet und „verschieden“ gesehen werden: „Was anders gesehen wird, erschließt neue Handlungsmöglichkeiten. Das neue Handeln ermöglicht neue Erfahrungen. Dadurch wird mit der Situation ‚Rücksprache‘ genommen“ (Herzog 1995, 268). Bei dieser Form von Reflexion „steht meist die Weiterentwicklung des eigenen Handelns im Zentrum, indem Situationen analysiert, begründet und bewertet werden, um daran anknüpfend Alternativen für zukünftiges Handeln zu entwickeln“ (Neuhaus & Schellenbach-Zell, im Druck). Gleichzeitig wird durch die Reflexion das ursprünglich implizite Erfahrungswissen explizit und dem eigenen Bewusstsein sowie anderen zugänglich gemacht (vgl. ebd.). Das fachdidaktische Theoriewissen stellt in unserem Zusammenhang den Ausgangspunkt für die Erfahrung im Unterrichtsversuch und den Bezugspunkt bei der Generierung von Erfahrungswissen dar. Es bildet also bei der Reflexion eine Art Orientierungshintergrund und kann dabei helfen, die in der Praxis gemachten Erfahrungen zu erklären oder gut begründete Handlungsalternativen zu entwickeln (vgl. Leonhard & Rihm 2011, 243).

Auf der anderen Seite kann Reflexion „neben der oberflächlichen Verhaltensebene [...] auch an eigenen Überzeugungen oder Identitätsaspekten ansetzen [...], vor allem, wenn nicht nur rational-kognitive Begründungen des Lehrerhandelns, sondern auch Werte und Emotionen in den Blick genommen werden“ (Neuhaus & Schellenbach-Zell, im Druck). In diesem Zusammenhang würde Reflexion bedeuten, sich „der eigenen mentalen Strukturen, der Vorstellungen und Überzeugungen bewusst zu werden, die dem eigenen Handeln zugrunde liegen, und diese einer kritischen Analyse zu unterziehen“ (ebd.). Hier gerät die in Patrys Modell angesprochene Rückwirkung der Erfahrungen auf die subjektiven Theorien und

Überzeugungen, beispielsweise bezüglich herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit, in den Blick. Sowohl die wissenschaftliche Theorie als auch die Praxiserfahrungen können die subjektiven Theorien irritieren. In einer Reflexion werden diese Prozesse bewusst gemacht und kritisch geprüft. Dieser Zusammenhang besitzt vor allem bei Reflexionen über sprachliche und kulturelle Heterogenität große Relevanz, da die subjektiven Theorien und Überzeugungen von Lehrkräften zur herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ihre Umgangsweise mit sprachlicher Vielfalt maßgeblich beeinflussen (vgl. Edelmann 2006, 239; Lucas & Villegas 2013, 102).

3 Über die Modellierung und Entwicklung des Kodierleitfadens für die Qualitative Inhaltsanalyse

3.1 Schriftliche Reflexionen beschreiben und einordnen: *state of the art*

In den letzten Jahrzehnten sind zahlreiche Publikationen im internationalen Raum erschienen, die den Versuch unternommen haben, das Konstrukt „Reflexion“ nach inhaltsanalytischer Auswertung von schriftlichen Reflexionen modellhaft zu beschreiben (vgl. Korthagen 1999) oder Reflexionskompetenz in einem Stufenmodell abzubilden (vgl. z.B. Sparks-Langer u.a. 1990; Hatton & Smith 1995; Abels 2011; Leonhard & Rihm 2011; Lüsebrink & Grimminger 2014). Bisher hat keines dieser Modelle Reflexion zufriedenstellend und umfassend genug erfassen können, dennoch sollen sie hier zum Vergleich und zur Klärung des eigenen Vorgehens herangezogen werden. Gegenstand der Reflexionstexte in den hier ausgewählten Untersuchungen sind entweder Praxiserfahrungen von Studierenden, z.B. im Rahmen von Projektseminaren (Sparks-Langer u.a. 1990; Hatton & Smith 1995; Abels 2011), oder Praxissituationen in Form von Bild- oder Textvignetten (Leonhard & Rihm 2011; Lüsebrink & Grimminger 2014) – Reflexionen im Rahmen von Studienprojekten wurden m.W. bisher noch nicht genauer untersucht. Als einflussreich erwies sich im Laufe der Zeit das Modell von Hatton & Smith (1995, 40f.), das als Klassifizierung von verschiedenen Typen von schriftlicher Reflexion gedacht ist: Es umfasst die Typen

- (1) *descriptive writing*: „is not reflective at all but merely reports events or literature“,
- (2) *descriptive reflection*: „does attempt to provide reasons based often on personal judgement or on students' reading of literature“,
- (3) *dialogic reflection*: „is a form of discourse with one's self, an exploration of possible reasons“,
- (4) *critical reflection*: „is defined as involving reason giving for decisions or events which takes account of the broader historical, social, and/or political contexts“.

Hatton & Smith (1995, 41) richteten außerdem die Aufmerksamkeit auf texttypische Merkmale schriftlicher Reflexionen, in dem sie einen Zusammenhang zwischen Textentfaltung und Reflexionstyp feststellten: „certain language patterns and syntax are likely to ensure that a particular unit of reflection is so coded“. Dies werde bei dialogischen Reflexionen besonders deutlich, da sich dort häufig abwägende Formulierungen finden („möglicherweise“, „alternativ“, „einerseits... andererseits“, etc.): „This comes close to identifying dialogic reflection as a genre of reflective writing“ (ebd. 42). Mit diesem Ansatz wird Reflexionskompetenz eng an Textkompetenz gekoppelt: Verfügen die Studierenden nicht über die Fähigkeit, in ihren Texten bestimmte textsortentypische Konstruktionen zu verwenden, beeinflusst das auch die Performanz ihrer Reflexionskompetenz.

Das Typen-Modell von Hatton & Smith bildete nachfolgend häufig die Ausgangsbasis zur Entwicklung verschiedener Modelle zur Erfassung von Reflexionskompetenz, die die bereits vorliegenden Reflexionstypen ausdifferenziert und modifiziert als Niveaustufen von Reflexion fassten (z.B. bei Abels 2011; Leonhard & Rihm 2011; Lüsebrink & Grimminger 2014). Doch auch mit den modifizierten Modellen gelang es nach eigener Aussage der Autorinnen und Autoren nicht, das mehrdimensionale Konstrukt Reflexion zufriedenstellend zu erfassen. Bei der Anwendung der Stufenmodelle zur Erfassung von Reflexionskompetenz musste festgestellt werden, dass Studierende nur selten die höheren Reflexionsniveaus erreichen können oder dass das zur Unterstützung gedachte Seminar keine generelle Steigerung der Reflexionskompetenz bewirken konnte (Hatton & Smith 1995, 51; Leonhard & Rihm 2011, 261; Lüsebrink & Grimminger 2014, 208).

In all den hier vorgestellten Untersuchungen und Reflexionsmodellen wird Reflexion nicht gegenstandsspezifisch gefasst. Die Studierenden wurden veranlasst, in der Praxis gemachte Erfahrungen (oder Unterrichtsvignetten) zu reflektieren – ob jedoch neu aufgebautes Erfahrungswissen oder eine subjektive Theorie reflektiert wurde, spielte im Forschungsdesign keine Rolle. Auch wurde in diese Untersuchungen nicht eingebunden, wie genau subjektive Theorien, Theoriewissen, Praxis und Erfahrungswissen in einer Reflexion miteinander in ein Wechselspiel treten und welche Rolle ihnen dabei zukommt. Somit konnten diese Untersuchungen nicht dazu beitragen, Einsicht in die konkrete Gestaltung der Theorie-Praxis-Verknüpfung und eventuell unterschiedliche Themenentfaltungsmuster zu geben und den allgemeinen Reflexionsbegriff für Studierende und Lehrende damit handhabbarer zu machen. Ziel der hier vorgestellten Studie ist es daher nicht, Studierendentexte in normative Reflexionskompetenzmodelle einzuordnen, sondern die Art der Gedankenentfaltung der Studierenden beim Reflektieren von Erfahrungswissen und beim Reflektieren von subjektiver Theorie genauer zu beschreiben. Genau wie in den oben vorgestellten Studien wurde hierfür aufgrund der Komplexität und der individuellen Ausgestaltungen schriftlicher Reflexionen ein qualitatives, inhaltsanalytisches Vorgehen gewählt. Mit diesem Verfahren soll

erfasst werden, welche Aussagen in den Texten den Bereichen Praxiserlebnis, Erfahrungswissen, Theoriewissen und subjektiver Theorie zugeordnet werden können, welche Muster der Themenentfaltung die Texte aufweisen (argumentative, explikative, deskriptive oder narrative Textstrukturen, vgl. hierzu Brinker u.a. 2014)⁴ und welche Rolle Theorie und Praxis dabei einnehmen. Wenn untersucht ist, wie genau sich schriftliche Reflexionen von in die Praxis umgesetzten fachdidaktischen Theorien gestalten, können im Abgleich mit dem normativen Modell von Hatton & Smith Ansätze für eine weitere Unterstützung entwickelt und Rückschlüsse auf den Beitrag der Studienprojekte zur fachdidaktischen Ausbildung gezogen werden.

3.2 Vorstellung der Kodierleitfäden

Der Auswertungsprozess erfolgt in zwei Phasen und mit zwei aufeinander aufbauenden Kodierleitfäden.

In einem ersten Durchgang werden die Einzelaussagen der Studierenden in den Reflexionsteilen ihrer Abschlussarbeiten zum Studienprojekt in einer formal strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010a; 2010b) den thematischen Kategorien „Praxis“, „Erfahrungs- bzw. Handlungswissen“, „Theoriewissen“ oder „subjektive Theorie“ zugeordnet. Als Analyseeinheiten ergaben sich Sätze oder Teilsätze; Kontexteinheiten sind die einzelnen logisch zusammenhängenden, abgeschlossenen Gedankengänge zu einem Unterthema innerhalb der Reflexion. Die Kategorienbildung erfolgte dabei deduktiv und die Kategoriendefinitionen wurde im Laufe der Analysen nur behutsam an das Material angepasst.

Die Definition des Begriffs „Praxis“ basiert auf den Ausführungen von Patry (2014, 34), der Praxis als zielgerichtetes und auf den Einzelfall bezogenes Tun definiert. Im Zuge der Inhaltsanalyse wurden dieser Definition außerdem die wahrgenommenen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf das eigene Tun hinzugefügt, sei es in Form von beobachtetem Schülerverhalten im Unterricht, mündlichen Schüleraussagen oder Ergebnissen einer Fragebogenevaluation.

Die Unterscheidung von „Erfahrungs- bzw. Handlungswissen“ und „Theoriewissen“ folgt den Ausführungen von Baumert & Kunter (2006), Combe & Kolbe (2008) und Patry (2014): Als Theoriewissen wird jenes in den Reflexionstexten gezeigte Wissen verstanden, das die Studierenden in ihren Seminaren oder im Eigenstudium erworben haben. Dieses Wissen wurde im Forschungsdiskurs generiert, es ist argumentativ begründbar und belegbar und kann einen allgemei-

⁴ Sprachliche Merkmale, die auf argumentative und explikative Formen der Themenentfaltung hinweisen können, sind Subordination und kausale, konditionale, konsekutive oder adversative Satzverknüpfungen; sprachliche Indikatoren einer deskriptiven Themenentfaltung sind temporale, lokale und kausale Konnektoren (vgl. Brinker u.a. 2014, 79). Die Themenentfaltung kann jedoch auch implizit und ohne Konnektoren gestaltet sein und muss in diesem Fall vom Rezipienten inferiert werden (vgl. Gansel & Jürgens 2009, 161).

nen Geltungsanspruch erheben. Dieses Wissen fließt sozusagen von außen in die Reflexion der Praxis mit ein. Erfahrungswissen bzw. Handlungswissen hingegen konstruieren die Studierenden aus der Unterrichtserfahrung. Es ist in spezifische Kontexte eingebettet, so dass die Wahrnehmung von Situationen mit verschiedenen Handlungsoptionen gekoppelt wird. In den schriftlichen Reflexionstexten der Studierenden wird das häufig implizite Erfahrungswissen bzw. Handlungswissen expliziert (vgl. Combe & Kolbe 2008, 860-863). Da die Studierenden auch bei offensichtlich aus der Erfahrung heraus generiertem Wissen zum Teil fachdidaktische oder pädagogische Fachterminologie verwenden, kann jedoch auch hier auf einen theoretischen Wissenshintergrund geschlossen werden, der die Konstruktion des Erfahrungswissens mitsteuert und beeinflusst (vgl. auch Combe & Kolbe 2008, 863).

Die inhaltlichen Ausarbeitungen der beiden Themenbereiche „Erfahrungswissen“ bzw. „Handlungswissen“ und „Theoriewissen“ basieren auf einschlägiger Fachliteratur zu professionellem Lehrerwissen, grundgelegt von Shulman (1986; 1987), empirisch fundiert und weiterausgearbeitet von Baumert & Kunter (2006) und für das Fach Latein adaptiert von Lindl & Kloiber (2017), wobei der Wissensbereich „Fachwissen“⁵ nur dem Theoriewissen zugeordnet wird, die Bereiche „Allgemeines Pädagogisches Wissen“⁶ und „Fachdidaktisches Wissen“⁷ jeweils in beiden Wissensformen zu finden sind. Der Definition des Erfahrungswissens wurde außerdem der Bereich des Kontextwissens hinzugefügt. Darunter fällt das spezifische Hintergrundwissen der Studierenden zur Klasse, zu einzelnen Schülerinnen und Schülern und zur allgemeinen Schul- oder Unterrichtsorganisation.

Unter subjektiven Theorien werden entsprechend Patrys Modell zur „Übersetzung“ von Theoriewissen in die Praxis die Vorstellungen und Erwartungen der Praktikerinnen und Praktiker verstanden, die die Welt- und Selbstsicht zum Gegenstand haben. Bei Durchsicht des Materials wurde Patrys recht vage Definition durch die Ausführungen von Baumert & Kunter (2006, 497) ergänzt,

5 Unter Fachwissen wird mit Baumert & Kunter 2006 verstanden: Kenntnisse der fachspezifischen Stoffe und Strukturen.

6 Unter allgemeinpädagogischem Wissen wird mit Baumert & Kunter 2006 verstanden: z.B. konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen, fachübergreifendes Wissen über Grundsätze und Prinzipien von Unterrichtsführung und Unterrichtsplanung, von der Orchestrierung von Lerngelegenheiten, von Diagnostik und Bewerten und über ihre Begründungen, sowie Wissen von Grundlagen des Lehrens und Lernens.

7 Unter fachdidaktischem Wissen wird mit Baumert & Kunter 2006 und Lindl & Kloiber 2017 verstanden: variabel und adressatenbezogen anwendbares Wissensrepertoire an Erklärungs- und Repräsentationsmöglichkeiten fachlicher Inhalte (z.B. deduktive, induktive oder beides kombinierende Vorgehensweisen beim Erklären fachlicher Inhalte oder auditive, visuelle oder ikonische Zugänge), umfassende Kenntnis von Schülerkognitionen beim Übersetzen und Sprachenlernen und Wissen über das multiple Potenzial von Materialien (= Bewusstsein, dass man mit der Art und Weise der Materialauswahl und -präsentation zur Aktivierung der Lernprozesse beiträgt).

die neben die subjektiven Theorien über das Lehren und Lernen auch die Überzeugungen, Wertvorstellungen und Zielvorstellungen der Lehramtsstudierenden stellen. Dies entspricht eher den im Material vorgefundenen subjektiven Aussagen der Studierenden, die in ihren Texten eigene Erwartungen, Bedenken und auch Überzeugungen und Vorstellungen bezüglich eines guten Lateinunterrichts oder des Umgangs mit sprachlicher Heterogenität formulieren.

Ausgehend von den aus der Fachliteratur abgeleiteten und behutsam modifizierten Definitionen erfolgt anschließend in enger Auseinandersetzung mit dem Material eine Operationalisierung der einzelnen Kategorien in Kodierregeln. Dies beeinflusste vor allem das weitere Verständnis von Theoriewissen: Die Textstellen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, gehen in der Regel wenig ins Detail und werden nur selten mit einer Quellenangabe verbunden. Aufgrund der nur schwierigen Identifizierung impliziten Theoriewissens wird der Kategorie nun auch ein eher unkonkretes Bewusstsein bezüglich allgemeinpädagogischer und fachdidaktischer Themenbereiche zugeordnet (z.B. ein Bewusstsein um entwicklungspsychologische Ursachen, aber kein eigentliches Theoriewissen darüber: „Dieses [sc. die geringe Beteiligung der Schülerinnen und Schüler] könnte einen Grund in dem Alter der SuS haben und in dem Wunsch vor den Mitschülern nicht als ‚anders‘ angesehen zu werden“, Text G9, 46f.) und nicht nur explizit als Theoriewissen gekennzeichnete Textstellen – sicherlich eine diskussionswürdige Entscheidung. Die Arbeit an der Entwicklung des Kodierleitfadens ist zum Zeitpunkt der Publikation noch nicht abgeschlossen, der momentane Stand des tabellarischen Kodierleitfadens ist im Anhang dieses Artikels einzusehen.

Die zweite Phase der Auswertung greift den Gedanken von Hatton & Smith bezüglich der reflexionstypischen Textstrukturen auf und untersucht in einem textanalytischen Verfahren die Themenentfaltung der semantisch abgeschlossenen Gedankengänge innerhalb der Reflexionstexte. Induktiv konnten so typische Themenentfaltungsstrukturen der Reflexion von Erfahrungswissen und von subjektiver Theorie identifiziert werden, die anschließend mit den Ergebnissen des ersten Untersuchungsdurchgangs, also mit den zugeordneten Kategorien „erlebte Praxis“, „Erfahrungs- bzw. Handlungswissen“, „Theoriewissen“ und „subjektive Theorie“, gekoppelt wurden, um auch die Form der Theorie-Praxis-Verbindung transparent zu machen. Ergebnis dieses Verfahrens sind vier verschiedene Themenentfaltungsmuster für den reflexiven Aufbau von Erfahrungswissen mit unterschiedlichem Komplexitätsgrad:

- (1) das einfache Explizieren von Erfahrungswissen,
- (2) das Explizieren von Erfahrungswissen mit Erklärung,
- (3) das Explizieren von Erfahrungswissen mit Handlungsalternative,
- (4) und schließlich das Explizieren von Erfahrungswissen sowohl mit Erklärung als auch mit Handlungsalternative.

Für die reflexive Weiterentwicklung der subjektiven Theorie konnten drei Themenentfaltungsmuster klassifiziert werden:

- (1) die Entwicklung einer differenzierten subjektiven Theorie mit abwägender Theorie-Praxis-Verbindung,
- (2) die Übernahme der wissenschaftlichen Theorie in subjektive Theorie mit Theorie-Praxis-Verbindung
- (3) und die Übernahme der wissenschaftlichen Theorie in subjektive Theorie ohne Theorie-Praxis-Verbindung.

Nachdem die Kategorien aus dem Material entwickelt worden sind, wurden sie mit Operationalisierungen und Ankerbeispielen zu einem Kodierleitfaden zusammengefasst. Auch dieser muss im weiteren Entwicklungsprozess noch validiert werden, der zum Zeitpunkt der Publikation aktuelle Stand ist im Anhang des Artikels einzusehen.

3.3 Erste Beobachtungen aus dem Auswertungsprozess: Friktionen und Weiterentwicklungsbedarf

Die Kodierleitfäden im Anhang geben einen Einblick in einen noch nicht abgeschlossenen Modellierungsprozess und erheben hier keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zum Zeitpunkt der Publikation wurde nach der Entwicklung der Kodierleitfäden erst ein vollständiger Analysedurchgang mit zwei unabhängig voneinander kodierenden Forscherinnen durchgeführt, nach dem die Definitionen und Kategorien nochmals umformuliert und ausdifferenziert werden mussten. Es steht noch aus, die neuen und in diesem Artikel einsehbaren Kodierleitfäden abermals von unabhängigen Kodierern an den Texten anwenden zu lassen und die Intercoderreliabilität zu errechnen, um zu einer abschließenden Aussage über die Validität der Kategorien zu kommen (vgl. Mayring 2010a; 2010b). Folgende Schwierigkeiten wurden im ersten Analysedurchgang deutlich und müssen im weiteren Forschungsprozess noch behoben werden:

Als ein Problem des ersten Kodierleitfadens zur Klassifizierung von Praxis, Erfahrungswissen, Theoriewissen und subjektiven Theorien in den Studententexten erwies sich die Trennschärfe der deduktiv gebildeten Kategorien. Im Analyseprozess zeigte sich zum einen, dass die thematischen Bereiche „Erfahrungswissen“ und „Praxis“ nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen sind, wenn die Studierenden die Zuordnung nicht durch ihre Wortwahl und Darstellung im Text explizieren. Die Praxis geht mit dem Erfahrungswissen an manchen Stellen eine solch enge Verbindung ein, dass die Grenze in den Texten nicht mehr klar gezogen werden kann. Zum anderen können die Kategorien „Erfahrungswissen“, „Theoriewissen“ und „subjektive Theorie“ nicht alle Unbestimmtheiten, die ein Text bietet, auffangen. Als Theoriewissen klassifizierte Textstellen ohne expliziten Bezug auf die Fachliteratur, das im Kodierleitfaden als von außen in die Reflexion einfließendes Wissen definiert wurde, kann auch in einer früheren

Unterrichtsstunde aufgebautes oder von Kolleginnen und Kollegen übernommenes Erfahrungswissen sein, das mit gängigem allgemeinpädagogischen und fachdidaktischen Theoriewissen deckungsgleich ist. Hier können ohne deutliche Hinweise in den Texten nur Vermutungen angestellt werden. Erfahrungswissen und subjektive Theorien stehen per definitionem in engem Verhältnis zueinander: Combe & Kolbe (2006, 862) subsumieren die „impliziten Theorien“, die in etwa den subjektiven Theorien entsprechen, auch unter das Erfahrungswissen. Auch bei Patry (2004, 31) ist die Grenze zwischen Handlungswissen und subjektiven Theorien fließend. Eine ähnliche Problematik kann bei subjektiver und wissenschaftlicher Theorie auftreten: Nicht immer kann in den Texten nachvollzogen werden, ob die Studierenden eine präskriptiv verstandene wissenschaftliche Theorie oder ihre eigene Überzeugung formulieren. Im weiteren Analyseprozess muss also die Frage im Mittelpunkt stehen, ob differenziertere Operationalisierungen und Kodierregeln den Umgang mit den inhaltlich bisweilen eng verbundenen Kategorien erleichtern können oder ob auch mit Doppelkodierungen gearbeitet werden kann, so dass die Schnittstellen zwischen den Kategorien bei der Auswertung mitberücksichtigt werden. Weiterentwicklungsbedarf besteht auch bei den drei Kategorien typischer Textstrukturen zur Reflexion subjektiver Theorie im zweiten Kodierleitfaden. Diese müssen mithilfe eines größeren Textkorpus weiter ausgearbeitet und validiert werden, da für diesen Bereich pro untersuchtem Text nur eine Kodiereinheit (in einem Fall zwei) relevant ist. So wurden die beiden Kategorien der Übernahme der wissenschaftlichen Theorie in subjektive Theorie mit und ohne Theorie-Praxis-Verbindung nur anhand von je einem Text definiert und der Typus der abwägenden Themenentfaltung basiert auf vier Texten⁸, was noch nicht als ausreichend betrachtet werden kann.

Abschließend soll an dieser Stelle auf die Grenzen der für die Studie gewählten Methode der qualitativen Inhaltsanalyse hingewiesen werden: Der Auswertungsprozess ist formallogisch konzipiert und die Frage nach der Qualität der Textinhalte bleibt unberücksichtigt. Die Qualität von Reflexion steht natürlich in engem Zusammenhang mit der Qualität der herangezogenen Inhalte und der Schlüssigkeit der Argumentation. Diese wichtigen Aspekte können im Rahmen der hier entwickelten Forschungsmethode nicht erhoben werden und sind an anderer Stelle zu diskutieren.

⁸ In einem Text erfolgt keine Thematisierung und Weiterentwicklung der eigenen subjektiven Theorie zum didaktischen Ansatz.

4 Studierende reflektieren über ihren Unterrichtsversuch zum sprachkontrastiven Lateinunterricht unter Berücksichtigung der Herkunftssprachen – erste Zwischenergebnisse und Perspektiven

Auch wenn die Arbeit an den Kodierleitfäden noch nicht abgeschlossen ist und die Auswertungsschwierigkeiten noch nicht behoben wurden, soll im Folgenden ein Einblick in die bisherigen, noch vorläufigen Forschungsergebnisse gegeben werden.

Indem die Studierenden in ihren Studienprojekten auch die Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler in den Unterricht miteinbezogen haben, haben sie sich auf eine neue Unterrichtssituation eingelassen: Wahrscheinlich haben sie selbst in ihrer Schulzeit wenig Erfahrungen mit dieser Methode des Lateinunterrichts gemacht. Hinzu kommt, dass sie selbst die Herkunftssprachen nicht verstehen können und damit ihre Wissenshoheit abgeben mussten. Aus diesen Gründen thematisieren einige Studierende in ihren Texten ganz offen ihre Unsicherheit. Dennoch zeigen sie aber auch die Bereitschaft, einen neuen und ungewohnten didaktischen Ansatz in der Praxis umzusetzen und aus altgewohnten Unterrichtsroutinen auszubrechen. Die ersten Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass Studierende in den Studententexten zwei unterschiedliche Grundmuster reflexiver Themenentfaltung wählen, abhängig davon, ob das aus dem Unterrichtsversuch generierte Erfahrungswissen oder die eigene subjektive Theorie über den Einbezug der Herkunftssprachen in den Lateinunterricht Thema der Auseinandersetzung ist.

Die Auswertung zeigt, dass die Studierenden in den untersuchten Reflexionstexten einen Schwerpunkt auf das Explizieren von neu gewonnenem Erfahrungswissen legen. In ihrem Unterrichtsversuch gewinnen sie erste Erkenntnisse speziell zum sprachkontrastiven Lateinunterricht unter Berücksichtigung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Alle Studierenden beobachten bei ihren Unterrichtsversuchen, dass die Schülerinnen und Schüler große Schwierigkeiten haben, die aus dem Lateinunterricht bekannten grammatischen Fachbegriffe auch auf andere Sprachen zu übertragen. Die Wichtigkeit von Metasprache für das Sprechen über Sprachen und die Ausbildung von Sprachreflexion rückt ihnen ins Bewusstsein, z.B.: „Aus meiner Erfahrung fällt es SuS schwer, auf einer metasprachlichen Ebene grammatikalische Phänomene in ihrer Muttersprache zu formulieren“, und später, nach der Durchführung der Stunde: „Ich finde es besonders wichtig, dass SuS lernen metasprachlich ihre verschiedenen Sprachen zu vergleichen und zu vernetzen“ (Text G8,38 und G11,60). Außerdem erfahren die Studierenden, wie emotional das Thema Sprache für manche Lernenden sein kann, z.B.: „Die [...] geplante Stunde zeigte mir, wie sehr sich der Einbezug der

Herkunftssprachen auf die Motivation und Begeisterung der SuS auswirkt“, Text E8, 20). Auch finden sich die Studierenden aufgrund eigener fehlender Kenntnisse der Herkunftssprachen in einer ungewohnten Lehrerrolle wieder. Zum Teil legen sie sich praktische Strategien zurecht, um mit dieser speziellen Situation umgehen zu können, z.B.: „An dieser Stelle ist es gut und wichtig, sich einen Erwartungshorizont im Vorhinein zu überlegen, um den Unterricht in die richtige Richtung zu lenken“ (Text C2, 7).

Beim Explizieren ihres Erfahrungswissens gehen die meisten Studierenden chronologisch nach Unterrichtsablauf vor. Die Praxis nimmt in den Erläuterungen einen zentralen Stellenwert ein. In jedem Fall werden die Erkenntnisse aus dem Unterrichtsversuch durch mindestens eine beispielhafte Unterrichtssituation belegt und erläutert (Kategorie II,1 im Kodierleitfaden 2). Einige Studierende verfallen an dieser Stelle auch in Erzählungen und reihen mehrere Unterrichtsbeobachtungen mit demselben Erkenntniswert aneinander. Der Großteil der Kodiereinheiten in den sieben untersuchten Texten ist diesem einfachen Muster des Explizierens von Erfahrungswissen zuzuordnen, so dass sich auch aus diesem Grund ein hoher Anteil an Praxis in den gesamten Reflexionstexten ergibt. In nur sechs Textstellen wird das aus der Praxissituation gewonnene Erfahrungswissen auch erklärt (Kategorie II,2 im Kodierleitfaden 2). Hierfür ziehen die Studierenden entweder Kontextwissen heran oder sehr wenig ausgeführtes allgemeinpädagogisches Wissen ohne (bis auf einen Fall) expliziten Bezug zu deutlich als solchem gekennzeichneten Theoriewissen. Außerdem fällt auf, dass die Studierenden in ihren Erklärungen meist vorsichtig sind und diese als Vermutungen im Konjunktiv formulieren. In nur zwei Textstellen wird aufgrund einer beobachteten Schwierigkeit eine didaktische Handlungsalternative angeboten (Kategorie II,3 im Kodierleitfaden 2). Hier wird zwar im Ansatz eine lösungsorientierte Haltung eingenommen, die Handlungsalternative wird aber weder erklärt noch begründet, so dass die Reflexion auch hier nicht in die Tiefe geht. Am elaboriertesten erscheint die Reflexion zum Erfahrungswissen in den sechs Textstellen, die der Kategorie II,4 im zweiten Kodierleitfaden zugeordnet werden können und die sowohl eine Erklärung als auch eine Handlungsalternative entwickeln, auch wenn die inhaltliche Begründungsqualität noch weiter ausgebaut werden müsste.

Gleicht man die hier in Bezug auf das Erfahrungswissen identifizierten Typen der Themenentfaltung mit den Reflexionstypen von Hatton & Smith ab, so stellt man fest, dass diese Reflexionen der Studierenden fast ausschließlich den Typen *descriptive writing* und *descriptive reflection* zuzuordnen sind. Die Studierenden erweitern durch ihren Unterrichtsversuch zwar ihren Erfahrungshorizont um Einsichten in das facettenreiche Phänomen der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit und entwickeln eine erste Vorstellung davon, wie Sprachreflexion über Herkunftssprachen im Vergleich mit dem Lateinischen im Unterricht realisiert werden kann. Jedoch treten die Studierenden beim Explizieren ihres Erfahrungswissens wenig bis

gar nicht in eine Konversation mit der Praxis (*dialogic reflection*). An keiner Stelle wägen sie etwa mögliche Erklärungen für eine beobachtete Schwierigkeit ab, nehmen eine neue Perspektive ein und entwickeln begründete Handlungsoptionen. Sie formulieren zwar neue Erkenntnisse, verhalten sich dabei aber nur in Ansätzen lösungsorientiert, so dass wahrgenommene Schwierigkeiten, wie zum Beispiel die Probleme der Schülerinnen und Schüler mit Metasprache, als solche bestehen bleiben. Theoriewissen, das für Erklärungen und zur Erweiterung der Perspektive herangezogen werden könnte, spielt in den untersuchten Abschnitten zum Erfahrungswissen keine Rolle, so dass die Theorie-Praxis-Verbindung allein in der Ausbildung von Erfahrungswissen zur „Übersetzung“ der fachdidaktischen Theorie in die Praxis besteht. Auch wenn die Studierenden im Rahmen ihrer Studienprojekte für die beobachteten Schwierigkeiten keine umfassenden, wissenschaftsbasierten Interventionskonzepte entwickeln können, sollten sie dennoch nicht bei der bloßen Feststellung von Schwierigkeiten stehenbleiben und sich in konstruktiver, dialogischer Reflexion von Handlungs- und Erfahrungswissen üben. Eine wichtige Rolle scheint hier auch die von Hatton & Smith (1995) erwähnte Textsortenkompetenz dialogischer Reflexion zu spielen. Die Studententexte erwecken bei der Reflexion von Erfahrungswissen den Eindruck, dass den Studierenden nicht klar ist, welches Textgenre an dieser Stelle von ihnen verlangt wird. Während die Kapitel zur Theorie und zur Darstellung des Stundenablaufs wesentlich kohärenter ausfallen, zeigen die Reflexionstexte bisweilen Schwierigkeiten in Bezug auf eine klare und stringente Gedankenführung, an vielen Stellen verfallen die Studierenden in eine Form der Nacherzählung.

In den fachdidaktischen Begleitseminaren zu den Studienprojekten sollte Raum sein, um über die produktive Differenz zwischen Theorie und Praxis und die Rolle von Erfahrungs- und Handlungswissen nachzudenken. Es könnte mehr Transparenz über notwendige Prozesse bei der Umsetzung von fachdidaktischem Theoriewissen in die Praxis hergestellt und mit gezielten Arbeitsaufträgen zum dialogischen, lösungsorientierten Reflektieren angeregt werden. Wenn Beispieltexte für dialogisches Reflektieren von Erfahrungswissen in den Seminaren besprochen werden, könnten die Studierenden auch Orientierung über die Anforderung dieser Textsorte erhalten.

In sechs von sieben Texten schließt sich an die Thematisierung des im Unterrichtsversuch erworbenen Handlungs- und Erfahrungswissen eine reflexive Darstellung der eigenen subjektiven Theorie über den Sprachvergleich mit den Herkunftssprachen im Lateinunterricht an. Anders als beim Erfahrungswissen entspricht die Themenentfaltung hier immerhin in vier von sechs Texten einer dialogischen Reflexion: Die eigene subjektive Theorie wird in Abwägung von positiven oder negativen Praxiserfahrungen und einzelnen Aspekten des theoretischen Hintergrunds weiterentwickelt und modifiziert. Zwei dieser Texte machen eine Veränderung der eigenen Einstellung zur Thematisierung von Herkunftssprachen

im Lateinunterricht explizit. Vor allem durch die engagierte Mitarbeit ihrer Schülerinnen und Schüler wird der Großteil der Studierenden nach eigener Aussage dazu angeregt, nun auch in Zukunft sprachensible Aspekte in den Unterricht einfließen zu lassen und sich mehr mit dem Thema Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen. In einem Text wird der theoretische Hintergrund ohne Einschränkung als eigene Überzeugung formuliert, dies wird aber mit Beispielen aus dem Unterrichtsversuch belegt. Bis auf eine Ausnahme zeigen folglich alle Texte dabei eine explizite, deutlich als solche erkennbare Theorie-Praxis-Verbindung. Generell scheint die Reflexion von subjektiver Theorie nach der praktischen Erprobung eines neuen fachdidaktischen Modells oder methodischen Zugangs die Studierenden also zu einer dialogischen Reflexion und zu einem Abwägen von Theoriewissen und eigenen Erfahrungen im Unterricht anzuregen. Im Ergebnis wurden die Studierenden in ihren Studienprojekten für die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler sensibilisiert und fanden einen ersten Zugang zu einer für sie ungewohnten Methode im Lateinunterricht. Da Überzeugung bzw. subjektive Theorie späteres Lehrerhandeln entscheidend mitbeeinflussen kann, liegt hier ein großes Potenzial der Studienprojekte. Um zu verhindern, dass die Studierenden wissenschaftliche Theorie als unantastbare und nicht zu hinterfragende präskriptive Norm verstehen⁹, könnte in den Begleitseminaren explizit auf den kategorialen Unterschied von Theorie und Praxis und dem sich daraus notwendigerweise ergebenden Spannungsfeld hingewiesen werden, um die Studierenden so zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Theorie zu ermuntern. Auffällig bei der Analyse der Reflexionstexte war außerdem die sehr seltene Bezugnahme auf Fachwissen. An nur wenigen Stellen ist fachliches Wissen in Form von grammatikalischen Fachbegriffen oder Regeln aus der Schulgrammatik erkennbar, stets eingebettet in primär fachdidaktische Überlegungen. Sicherlich liegt der geringe Anteil an Fachwissen auch daran, dass die Studierenden sich aufgrund fehlender Kenntnisse in den Herkunftssprachen eine genauere fachliche Analyse des vorzunehmenden Sprachvergleichs nicht zutrauen und ohnehin ihre fachliche Wissenshoheit zu einem Teil aufgeben müssen. Allerdings könnte der Grund auch in einer allgemeinen Schwierigkeit liegen, den Fokus bei fachdidaktischen Reflexionen auch auf die „Übersetzung des Fachlichen in unterrichtliche Praxis“ (Laging u.a. 2015, 99) zu legen¹⁰. Eine intensiviertere Kohärenz zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaften an den Universitäten könnte eventuell einen Beitrag dazu leisten, diese Leerstelle zu schließen und die studentischen Reflexionen auch durch die fachwissenschaftliche Perspektive anzureichern.

9 Zur Einteilung von Theoriewissen in deskriptive und präskriptive Theorien vgl. Patry 2014, 32.

10 Bei der Frage nach Reflexion der eigenen Fachlichkeit in der unterrichtlichen Praxis sei hier auf die Forschungsergebnisse zu den Professionalisierungswerkstätten (ProfWerk) im Rahmen des QLB geförderten Projekts ProPraxis an der Philipps-Universität Marburg verwiesen.

5 Fazit

Auch wenn die geringe Anzahl der untersuchten Reflexionstexte und auch der vorläufige Stand der Auswertungsergebnisse davon abhalten müssen, allgemeingültige Aussagen zu formulieren, sollen hier folgende abschließende Bemerkungen erlaubt sein: Die Zwischenergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass Reflexion schon innerhalb eines spezifischen Forschungssettings im Rahmen von Studienprojekten – dem Umsetzungsversuch des Modells zu mehrsprachigkeits-sensiblen Lateinunterricht in die Unterrichtspraxis – mit zwei verschiedenen typischen Grundmustern der Textentfaltung gestaltet sein kann, je nachdem, ob die Studierenden ihr neu gewonnenes Erfahrungswissen explizit machen oder ob sie ihre subjektiven Theorien reflektieren. Ersteres zielt auf einen konstruktiven Ausbau von Handlungs- und Erfahrungswissen mit der Entwicklung von Handlungsalternativen und führt bei den Studierenden bisher nicht zu einer dialogischen, abwägenden Reflexionsstruktur. Bei letzterem gingen die Studierenden schon von alleine in eine dialogische Reflexion und differenzierten auf diese Weise ihre subjektive Theorie weiter aus. Außerdem verlangen beide Reflexionsgegenstände und Textentfaltungsmuster von den Studierenden einen anderen Umgang mit ihrem Theoriewissen. Es scheint anspruchsvoller zu sein, bei einer Reflexion von Erfahrungswissen zur Erklärung von beobachteten Schwierigkeiten auf Theoriewissen zurückzugreifen. Dies muss sich schließlich je nach aufgetretenem Problem nicht auf den fachdidaktischen Ansatz beziehen, der das Hauptthema der Untersuchung bildet, sondern kann auch aus jedem anderen allgemeinpädagogischen oder fachdidaktischen Themenbereich stammen (z.B. Motivationstheorien, Lerntheorien, Wissen über Übersetzungsstrategien, etc.) – möglicherweise ein Grund, weshalb das Theoriewissen beim Explizieren von Erfahrungswissen in den Studententexten eine solch marginale Rolle spielt. So geben die Untersuchungen, soweit sie hier vorliegen, einen Eindruck davon, wie spezifisch sich Reflexion realisiert und wie passgenau Hilfestellungen beim Reflektieren und bei der Relationierung von Theorie und Praxis eigentlich gegeben werden müssten, um von den Studierenden auch wirklich angewendet werden zu können.

Auch wenn die Reflexionstiefe der Studententexte zum Teil noch verbesserungswürdig erscheint, so haben alle Studierenden sich in ihren Studienprojekten bewusst mit der Mehrsprachigkeit und multilingualen Identität ihrer Schülerinnen und Schüler auseinandergesetzt. Indem sie die sprachliche Vielfalt in ihrem Unterricht berücksichtigt, einen Austausch über sprachliche Grenzen hinweg angeht und ihre eigene Einstellung zu den Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler reflektiert haben, haben sie erste wichtige Schritte hin zu einem professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit unternommen (vgl. Lanfranchi 2008, 250-253).

Das Forschungsfeld der Reflexion ist komplex und mit erheblichen methodischen Herausforderungen verbunden, denen es noch zu begegnen gilt. Hält man sich jedoch vor Augen, dass fachdidaktische Schulforschungsprojekte die Studierenden dazu anregen können, aus alten, aus der eigenen Schulzeit übernommenen Handlungsroutinen auszubrechen und in einem neuen, unbekanntem und auf den ersten Blick Unsicherheiten bergenden Kontext erstes Handlungs- und Erfahrungswissen auszubilden oder sich im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis mit eigenen subjektiven Theorien auseinanderzusetzen, so scheint es lohnenswert, sich auch in der Lateinischen Fachdidaktik mit einer weiteren Ausarbeitung der Studienprojekte zu befassen und an gezielt ansetzenden, wirksamen Unterstützungsmethoden beim Reflektieren zu arbeiten.

Literatur

- Abels, S. (2011): LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, 469-520.
- Berndt, C. & Häcker, T. (2017): Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen-Zugänge-Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 240-253.
- Brinker, K., Cölfen, H. & Pappert, S. (2014): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt.
- Büssing, A., Gehrs, V., Mochalski, A., Nakamura, Y. & Treichel, B. (2017): Profile Forschenden Lernens – Das Osnabrücker Konzept als ein Beispiel aus Niedersachsen. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 111-118.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 857-875.
- Edelmann, D. (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse. In: C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim und Basel: Beltz, 235-249.
- Feindt, A. & Wischer, B. (2017): Begründungen, Ziele und Formen forschenden Lernens– ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139-146.
- Gansel, C. & Jürgens, F. (2009): Textlinguistik und Textgrammatik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Große, M. (2017): Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-45.

- Hatton, N. & Smith, D. (1995): Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. In: *Teaching and Teacher Education* 11 (1), 33-49.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 13 (3), 253-273.
- Janssen, L. (2017): Aequali cura: ein Plädoyer für eine fachdidaktisch fundierte Auseinandersetzung mit Herkunftssprachen im Lateinunterricht. In S. Freund & L. Janssen (Hrsg.): *Communis lingua gentibus. Lateinunterricht und Interkulturalität*. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag, 125-150.
- Kipf, S. (2014): *Integration durch Sprache: Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. Bamberg: Buchner.
- Korthagen, F. A. J. (1999): Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. In: *European Journal of Teacher Education* 22 (2+3), 191-207.
- Laging, R., Hericks, U. & Saß, M. (2015): Fach: Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.): *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91-113.
- Lanfranchi, A. (2010): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In: G. Auernheimer (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS, 231-260.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4 (2), 240-270.
- Lindl, A. & Kloiber, H. (2017): artifices docendi. FALKO-L: Modellierung und Messung domänen-spezifischer Kompetenzen von Lateinlehrkräften. In: S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann u.a. (Hrsg.): *Falko: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann, 153-199.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2013): Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. In: *Theory Into Practice* 52 (2), 98-109.
- Lüsebrink, I. & Grimminger, E. (2014): Fallorientierte Lehrer/innenausbildung evaluieren – Überlegungen zur Modellierung von unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 201-211.
- Mayring, P. (2010a): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010b): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 468-475.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW] (2016a): Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption). Online unter: http://www.zfsl-oberhausen.nrw.de/Praxissemester/Rahmenkonzeption_zum_Praxissemester_2010_mit_Zusatzvereinbarung_2016_.pdf (Abrufdatum: 02.11.2018).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW] (2016b): *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Abschlussbericht der landesweiten AG zur Evaluation des Praxissemesters*. Online unter: <http://www.pse.rub.de/sites/studium/evaluation/Das%20Praxissemester%20auf%20dem%20Pr%C3%BCfstand.pdf> (Abrufdatum: 02.11.2018).
- Mohr, I. & Schart, M. (2016): Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung. In: M. K. Legutke & M. Schart (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.

- Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (im Druck): Reflexionsfähigkeit als ein Ziel Forschenden Lernens. In: K. Heberle, U. Kranefeld & A. Ziegenmeyer (Hrsg.): Studienprojekte im Praxissemester: Grundlagen und Beispiele Forschenden Lernens in der Musiklehrer_innenbildung in Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann.
- Patry, J.-L. (2014): Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, 29-44.
- Sauer, J. (2017): Forschendes Lernen im Fach Latein. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 286-291.
- Sauer, J., Baden, V., Bockermann, P., Engelbrecht, V. & Neufeld, P. (2016): Wortschatz in der Werkstatt. Vier empirische Forschungsprojekte zur Professionalisierung der beruflichen Selbstreflexion im Studium. In: Pegasus Onlinezeitschrift 16 (1), 1-50.
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational researcher 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. In: Harvard educational review 57 (1), 1-23.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A. & Starko, A. (1990): Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? In: Journal of Teacher Education 41(5), 23-32.
- Tenorth, H.-E. (2012): Forschungsfragen und Reflexionsprobleme – zur Logik fachdidaktischer Analysen. In: H. Bayrhuber, U. Harms & B. Muszynski (Hrsg.): Formate fachdidaktischer Forschung. Münster: Waxmann, 11-27.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017): Praxissemester en vogue. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-29.

Tab. 1: Kodierleitfaden für strukturierende Inhaltsanalyse nach thematischen Kriterien (momentaner Entwicklungsstand)

Kategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
(I,1) Praxis	Anwendung von bestimmten Gedanken, Vorstellungen und Theorien in der Wirklichkeit sowie deren Resultate – also das zielgerichtete und auf den Einzelfall bezogene Tun der Lehrkraft (Patry 2014) und die wahrgenommenen Reaktionen auf dieses Tun	Unter diese Kategorie fallen das konkrete Handeln der Lehrkraft und die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf die „Übersetzung“ der Theorie in die unterrichtliche Praxis durch die Lehrkraft (Erlbnisse der Studierenden im Unterricht, Ergebnisse aus Fragebogenerhebungen oder Materialanalysen etc.), z.B. praktische Aspekte der Unterrichtsvorbereitung, praktischer Ablauf der Unterrichtsstunde, Verhalten der Studierenden während der Unterrichtsstunde, Emotionen der Studierenden, beobachtete Reaktionen der Schüler auf die Thematisierung der Herkunftssprachen im Lateinunterricht, beobachtetes Arbeitsverhalten bei der Bearbeitung der Aufgaben, Schülerbeiträge, die evtl. Rückschlüsse auf ihren Lernprozess zulassen, Schüleraussagen über den Lernstoff und die Methode.	„... vor lauter Aufregung wurden direkt alle Sprachen durcheinandergerufen.“ (Text B1, 4) „So erkannte ein Schüler nicht türkischer Herkunftssprache überraschend, dass gemäß der deutschen Übersetzung im Türkischen nur eine „wörtliche Übersetzung“ möglich sei.“ (Text D4, 15).

<p>(I,2) Erfahrungs- bzw. Hand- lungswissen</p>	<p>(1) situations- spezifisches, aus der konkreten Unterrichtspraxis generiertes allge- meinpädagogisches Handlungswissen</p> <p>(2) situations- spezifisches, aus der konkreten Unterrichtspraxis generiertes fachdidaktisches Handlungswissen</p> <p>(Baumert & Kun- ter, 2006; Combe & Kolbe, 2008; Lindl & Kloiber, 2017)</p> <p>(3) Kontextwissen</p>	<p>Das Erfahrungs- und Handlungswissen wird aus der praktischen Unterrichtserfahrung entwickelt und ist meist eine Schlussfolgerung aus vorher beschriebener erlebter Praxis mit kontextspezifischer Gültigkeit, sprachlich häufig markiert durch Phrasen wie: „das hat mir gezeigt, dass...“ oder „meiner Erfahrung nach...“.</p> <p><i>Mögliche allgemeindidaktische Themenbereiche:</i> Bewusstsein für Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, Wissen um die Notwendigkeit der Diagnostizierung von Sprachkenntnissen, Wissen um die Notwendigkeit von Transparenz und Klarheit in der Unterrichtsplanung und bei der Gestaltung von Materialien, Bewusstsein eines möglichen Otherings in diesem Unterrichtsetting, Bewusstsein für verschiedene Entwicklungsstufen der Schülerinnen und Schüler, Wissen um die Auswirkungen der eigenen Lehrerrolle auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler</p> <p><i>Mögliche fachdidaktische Themenbereiche:</i> Wissen über kontrastive Sprachbetrachtung als Methode der Grammatikeinführung und -vertiefung, Wissen über den didaktischen Einsatz des Lateinischen als reflexionsorientierter Brückensprache, Wissen über verschiedene Präsentationsmöglichkeiten von Inhalten; Wissen über die Rolle von Sprachreflexion, Sprachbewusstsein und Transfer für das Sprachenlernen, Bewusstsein dafür, dass Unterricht auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sein muss; Bewusstsein dafür, dass Materialien auf ihre Anwendbarkeit geprüft, in angemessener Schwierigkeit konzipiert und in einen inhaltlichen Kontext eingebettet sein sollten.</p>	<p>„Aus meiner Erfahrung fällt es SuS schwer, auf einer metasprachlichen Ebene grammatikalische Phänomene in ihrer Muttersprache zu formulieren.“ (Text G8, 38)</p> <p>„Die [...] geplante Stunde zeigte mir, wie sehr sich der Einbezug der Herkunftssprachen auf die Motivation und Begeisterung der SuS auswirkt“ (Text E8, 20)</p>
--	--	--	--

<p>(I,3) Theorie- wissen</p>	<p>(1) theoretisches allgemeinpädago- gisches Wissen</p> <p>(2) theoretisches fachdidaktisches Wissen</p> <p>(3) Fachwissen</p> <p>mit Anspruch auf Allgemeingültig- keit und Über- prüfbarkeit</p> <p>(Baumert & Kun- ter, 2006; Patry, 2014; Lindl & Kloiber, 2017)</p>	<p>Theoretisches Wissen kann durch Verweis auf den Theorieteil der Arbeit, die Quelle oder durch ein Zitat als solches deutlich erkennbar sein, muss es aber nicht, wenn es sich um eine unmarkierte Wiederaufnahme von Theoriewissen handelt, das im Theorieteil bereits behandelt wurde. Als entscheidendes Kriterium wird hier erachtet, dass das theoretische Wissen nicht aus der Unterrichtspraxis generiert wird, sondern sozusagen von außen in die Reflexion mit einfließt.</p> <p><i>Mögliche allgemeindidaktische und fachdidaktische Themenbereiche:</i> siehe Erfahrungs- bzw. Handlungswissen. Außerdem wird unter fachdidaktischem Theoriewissen die Kenntnis curricularer Vorgaben subsumiert.</p> <p><i>Fachwissenschaftliche Anteile</i> sind grammatikalische Fachbegriffe oder Regelformulierungen, die allerdings immer auch dem fachdidaktischen Wissensbereich zuzuordnen sind.</p>	<p>„Denn bei der lateinischen Sprache handelt es sich um eine Reflexionssprache, die wie ein Modell von Sprache verstanden werden kann. Unter Verwendung des Lateinischen als Brückensprache können Sprachvergleiche unter Einbezug von Herkunftssprachen im Lateinunterricht thematisiert werden.“ (Text A8, 42)</p> <p>„Hier habe ich die Rolle eines Lernberaters eingenommen, der aus dem Hintergrund agiert und Lerngelegenheiten zur Verfügung stellt, mit denen sich die Schüler selbstgesteuert beschäftigen müssen“ (Text B9, 44).</p>
<p>(I,4) Subjektive Theorie</p>	<p>implizite oder explizite subjektiv für wahr gehalten Vorstellungen, Erwartungen und Überzeugungen von Praktikere- rinnen und Praktikern, die eine Selbst- und Weltsicht beinhalten</p> <p>(Baumert & Kun- ter 2006, Combe & Kolbe 2008, Patry 2014)</p>	<p>Unter diese Kategorie fallen z.B. v.a. subjektive Aussagen, die einen Hinweis geben auf die eigene Einstellung bzw. Überzeugung in Hinblick auf den Einbezug von Herkunftssprachen, die lateinische Sprache als Unterrichtsgegenstand, Ziele und Potenziale von Lateinunterricht, das Lehren und Lernen von Latein und Aufgaben und Verantwortung von Lateinlehrerinnen und -lehrern, sowie subjektive Aussagen über den eigenen professionellen Entwicklungsstand und Möglichkeiten der Weiterentwicklung.</p>	<p>„Ich finde es [erg. nach Durchführung der Stunde] besonders wichtig, dass SuS lernen metasprachlich ihre verschiedenen Sprachen zu vergleichen und zu vernetzen.“ (Text G11, 60)</p> <p>„Daher bin ich überzeugt, dass herkunftssprachensensibles Arbeiten im Lateinunterricht sehr wertvoll genutzt werden kann, sowohl zur Vermittlung eines vertiefenden Grammatikverständnisses und metasprachlichen Wissens, als auch zur Bewusstmachung von und Sensibilisierung für die vielen verschiedenen Sprachen, die uns umgeben.“ (Text B8, 36)</p>

Tab. 2: Kodierleitfaden für die Typen der reflexiven Themenentfaltung (momentaner Entwicklungsstand):

Kategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiele
(II,1) Explizieren von Erfahrungswissen	Neu generiertes Erfahrungswissen wird belegt und erläutert mit einer beispielhaften, im Unterrichtsversuch erlebten Situation (Praxis).	Erfahrungswissen (v.a. über domänenspezifische Schülerkognitionen oder fachübergreifende Aspekte der Unterrichtsplanung) fungiert in der Themenentfaltung als These, Beispiel aus der Praxis kann mit den Konnektoren „so“ oder „da“ explizit als Erläuterung und Beleg angefügt sein, der logische Zusammenhang kann aber auch implizit realisiert sein und muss von den Kodiererinnen und Kodierern inferiert werden. Zum Teil gehen Erfahrungswissen und Praxis eine so enge Verbindung ein, dass nicht mehr eindeutig zwischen ihnen unterschieden werden kann. Meist wird erst die These und dann der Beleg genannt, die Reihenfolge kann jedoch variieren.	„Ebenso wurden die Schwierigkeiten der PC-Übersetzung sichtbar [<i>Erfahrungswissen aus dem Bereich domänenspezifische Schülerkognitionen</i>], da erst mit entsprechenden Impulsen meinerseits nach und nach typische Übersetzungsmöglichkeiten wie attributiv („wörtlich“) oder Nebensatz genannt wurden. Des Weiteren wurde das PPA im zweiten Satz nicht als solches erkannt. [<i>Beleg aus der Praxis</i>]“ (Text D2)
(II,2) Explizieren von Erfahrungswissen mit Erklärung	Neu generiertes Erfahrungswissen wird belegt und erläutert mit einer beispielhaften, im Unterrichtsversuch erlebten Situation (Praxis) und mit einer Erklärung versehen (Kontextwissen, implizites Theoriewissen).	Siehe „Explizieren von Erfahrungswissen“. Zusätzlich: Die Erklärung wird in wenigen Fällen explizit durch kausale Konjunktionen oder Phrasen (z.B. „was daran gelegen haben könnte, dass...“) realisiert, meist jedoch ohne explizite kausale Verknüpfung als Vermutung (im Konjunktiv oder eingeleitet durch Phrasen wie „ich denke“, „vermutlich“) angefügt. Meist wird erst die These, dann der Beleg und dann die Erklärung genannt, die Reihenfolge kann jedoch variieren.	„Weiterhin fiel bei der Regelformulierung auf, dass es den SuS generell schwer fällt metasprachlich über grammatikalische Phänomene zu sprechen. [<i>Erfahrungswissen aus dem Bereich domänenspezifische Schülerkognitionen</i>] So dauerte es sehr lange bis die Begriffe ‚Konjunktiv‘ und ‚Adverb‘ als Markierung von Wünschen fielen. [<i>Beleg aus der Praxis</i>] Aus meiner Erfahrung fällt es SuS schwer auf einer metasprachlichen Ebene grammatikalische Phänomene in ihrer Muttersprache zu formulieren [<i>Wiederaufnahme des am Anfang formulierten Erfahrungswissens</i>] Dieses Wissen benötigen sie im normalen Umgang nicht und oftmals fehlt das Wissen und die Fähigkeit es abstrakt zu formulieren. [<i>Erklärung mit Kontextwissen</i>]“ (Text G8)

<p>(II,3) Explizieren von Erfahrungswissen mit Handlungsalternative</p>	<p>Neu generiertes Erfahrungswissen wird belegt und erläutert mit einer beispielhaften, im Unterrichtsversuch erlebten Situation (Praxis) und mit einer fachdidaktischen oder allgemeinpädagogischen Handlungsalternative versehen.</p>	<p>Siehe „Explizieren von Erfahrungswissen“. Zusätzlich:</p> <p>Die Handlungsalternative wird stets im Konjunktiv als mögliche Option präsentiert oder durch Phrasen wie „dies zeigte mir, dass“ bereits als in den Bestand von Erfahrungswissen übergegangen markiert. Meist wird erst die These, dann der Beleg und dann die Handlungsalternative genannt, die Reihenfolge kann jedoch variieren.</p>	<p>„Ein weiteres Problem tauchte bei der Unterscheidung der Wunscharten zwischen ‚unerfüllbar‘ und ‚erfüllbar‘ auf. Den SuS fiel es schwer diese Unterscheidung zu treffen und den richtigen Sätzen zuzuordnen, sodass diese Phase länger in Anspruch genommen hat, als es eigentlich im Vorfeld geplant war. <i>[Praxis, Erfahrungswissen über domänenspezifische Schülerkognitionen]</i> Es wäre vielleicht sinnvoller gewesen, diese Unterscheidung im Vorfeld mit den SuS zu thematisieren. Dann hätte im Anschluss daran die Frage nach der Markierung von Wünschen folgen können. <i>[Handlungsalternative, alternative Erklärungs- und Präsentationsmöglichkeit fachlicher Inhalte]</i>“ (Text G7)</p>
<p>(II,4) Explizieren von Erfahrungswissen mit Erklärung und Handlungsalternative</p>	<p>Neu generiertes Erfahrungswissen wird belegt und erläutert mit einer beispielhaften, im Unterrichtsversuch erlebten Situation (Praxis) und sowohl mit einer Erklärung (Kontextwissen, implizites Theoriewissen) als auch mit einer fachdidaktischen oder allgemeinpädagogischen Handlungsalternative versehen (ggf. mit Theoriewissen als Bewertungsmaßstab für die Praxiserfahrung).</p>	<p>Siehe „Explizieren von Erfahrungswissen mit Erklärung“ und „Explizieren von Erfahrungswissen mit Handlungsalternative“. Meist wird erst die These, dann der Beleg, dann die Erklärung und abschließend die Handlungsalternative genannt, die Reihenfolge kann jedoch variieren.</p>	<p>„Die SuS arbeiteten beim lateinischen Text noch gut mit, jedoch sank die Motivation zunehmend im Verlauf der Stunde. Vielen SuS fiel die Bearbeitung der Texte in Deutsch und der Drittsprache schwer <i>[Erfahrungswissen / Praxis]</i> Ich denke, dass der Unterricht für die SuS zu theoretisch war. <i>[Erklärung, implizites allgemeinpädagogisches Wissen]</i> Die Unterrichtseinheit hätte von mir spielerischer gestaltet werden müssen, um die SuS mehr zum Mitmachen zu motivieren <i>[Handlungsalternative, auf der Basis von Wissen über Unterrichtsgestaltung]</i>.“ (Text A3)</p>
<p>(II,5) Umwandlung von Theoriewissen in Erfahrungswissen</p>	<p>Einzelne Aspekte der wissenschaftlichen Theorie werden durch die Praxis bestätigt gesehen, belegt mit einer beispielhaften, im Unterrichtsversuch erlebten Situation (Praxis)</p>	<p>Deutlicher Bezug auf wissenschaftliche Theorie in der These, die bereits dort mit der Praxiserfahrung in Bezug gesetzt und dann durch eine beispielhafte, im Unterrichtsversuch erlebte Praxisituation belegt und erläutert wird.</p>	<p>„Nach der Reflexionsphase mit den SuS ergab sich außerdem, dass die von Kipf und Brandt/Gogolin genannten Vorteile des sprachkontrastiven Unterrichts auch von den SuS erlebt wurden. <i>[Verbindung von Theoriewissen und Erfahrungswissen/Praxis]</i> Ein Schüler bemerkte, dass er gelernt habe, über Sprache nachzudenken, was er sehr befürwortete <i>[Beleg aus der Praxis]</i>.“ (Text F6)</p>

<p>(II,6) Entwicklung einer differenzierten subjektiven Theorie mit abwägender Theorie-Praxis-Verbindung</p>	<p>Differenzierte subjektive Theorie zum im Unterrichtsversuch umgesetzten didaktischen Ansatz, die in abwägender argumentativer Themenentfaltung im Unterrichtsversuch erlebte Praxissituationen, aufgebautes Erfahrungswissen, weitere subjektive Theorien und Aspekte der wissenschaftlichen Theorie in Beziehung setzt.</p>	<p>Die eigene subjektive Theorie zum erprobten didaktischen Ansatz bildet die These oder Konklusion, Praxissituationen, Erfahrungswissen, weitere subjektive Theorien und Aspekte der wissenschaftlichen Theorie bilden Argumente und Beispiele, die argumentativ-abwägende Themenentfaltung zeigt sich an adversativen und kausalen Konnektoren wie „jedoch“, „da (aber)“, „daher“, „allerdings“ oder „einerseits... andererseits“, kann aber auch implizit realisiert sein.</p>	<p>„Für mich war es zunächst schwierig, einen persönlichen Zugang zu finden. <i>[Subjektive Theorie vor dem Studienprojekt]</i> Jedoch zeigte sich im Laufe der Planung und vor allem während der Durchführung, dass sprachsensibler Unterricht durchaus gewinnbringend sein kann, wenn man ihn denn zu einem passenden Thema einsetzt. <i>[Bezugnahme zur Praxiserfahrung und zum Erfahrungswissen]</i> Das bedeutet für mich einerseits nicht, dass jede Unterrichtsstunde derart ausgerichtet sein muss. Allerdings weckt dieses Projekt im Nachhinein den Wunsch, sprachorientierter zu arbeiten und auch auf die SuS nicht deutscher Herkunftssprache einzugehen und ihre Lernstände zu berücksichtigen. <i>[Subjektive Theorie nach dem Studienprojekt]</i>“ (Text F11)</p>
<p>(II,7) Übernahme der wissenschaftlichen Theorie in subjektive Theorie mit Theorie-Praxis-Verbindung</p>	<p>Subjektive Theorie zum im Unterricht umgesetzten didaktischen Theoriehintergrund und wird mit aufgebautes Erfahrungswissen und im Unterrichtsversuch erlebten Praxissituationen begründet.</p>	<p>Die eigene subjektive Theorie zum erprobten didaktischen Ansatz entspricht dem wissenschaftlichen Theoriehintergrund und fungiert als These oder Konklusion. Erfahrungswissen und Praxissituationen dienen als Argumente und Beispiele, die argumentative Themenentfaltung zeigt sich an kausalen Konnektoren wie „denn“, „da“, „auch wenn“ und „daher“, kann aber auch implizit realisiert sein.</p>	<p>„Generell hat mir diese Unterrichtsstunde vor Augen geführt, dass SuS sehr begeisterungsfähig sein können, wenn es um sprachkontrastives Arbeiten geht. [...] Auch glaube ich, dass die Stunde für ein vertieftes grammatikalisches Verständnis der SuS hilfreich gewesen ist und zur Sicherung ihrer Kenntnisse über die Steigerung von Adjektiven im Lateinischen beigetragen hat. Auch wenn einige SuS die Stunde möglicherweise nicht als Lateinunterricht wahrgenommen haben, haben sie unbewusst ihr Wissen wiederholt und angewendet. <i>[Zusammenfassung des Erfahrungswissens, bereits Ausbildung subjektiver Theorie]</i> Daher bin ich überzeugt, dass herkunftssprachensensibles Arbeiten im Lateinunterricht sehr wertvoll genutzt werden kann, sowohl zur Vermittlung eines vertiefenden Grammatikverständnisses und metasprachlichen Wissens, als auch zur Bewusstmachung von und Sensibilisierung für die vielen verschiedenen Sprachen, die uns umgeben. <i>[Subjektive Theorie über die Umsetzung des didaktischen Ansatzes in der Praxis als Konklusion]</i>“ (Text B6ff.)</p>

<p>(II,8) Übernahme der wissenschaftlichen Theorie in subjektive Theorie ohne explizite Theorie-Praxis-Verbindung</p>	<p>Übernahme des theoretischen didaktischen Ansatzes in subjektive Theorie in präskriptiv-deskriptiver Themenentfaltung. Begründung erfolgt v.a. mit Aspekten der wissenschaftlichen bzw. subjektiven Theorie. Zwischen aufgebautem Erfahrungswissen, im Unterrichtsversuch erlebten Praxissituationen und wissenschaftlicher Theorie wird keine explizite Beziehung hergestellt.</p>	<p>Modalverben „müssen“, „sollen“ und Wendungen wie „es besteht die Notwendigkeit“ oder „es ist unabdingbar“. Die wissenschaftliche Theorie wird nicht explizit mit den eigenen Erfahrungen in der Praxis in Beziehung gesetzt. Dadurch sind die einzelnen Bereiche Erfahrungswissen, subjektive Theorie und wissenschaftliche Theorie nur schwer voneinander abzugrenzen.</p>	<p>„Durch die Beschäftigung mit Multilingualität und Multikulturalität im Lateinunterricht entdeckte ich neue Möglichkeiten, die der Lateinunterricht im Hinblick auf die Förderung von Mehrsprachigkeit bieten kann. SuS in einem Kurs bringen heterogene Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse mit, die man berücksichtigen muss. Eine große Anzahl an SuS verfügen über eine andere Herkunftssprache als die deutsche, die unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Da Mehrsprachigkeit der Normalfall und ein wertvolles kulturelles Kapital ist, besteht eine Notwendigkeit Mehrsprachigkeit zu fördern. Um die Sprachkompetenzen in den Herkunftssprachen nutzen zu können, muss das Sprechen über Sprache gefördert werden. SuS müssen eine Sprachreflexion entwickeln, um ein Konzept von Sprache auf eine andere übertragen zu können. Aus diesem Grund sind sprachliche Grundkenntnisse und Fachterminologien unabdingbar. <i>[normative wissenschaftliche Theorie oder subjektive Theorie]</i>“ (Text A8)</p>
--	---	--	---

**Thematischer Teil 2:
Kohärenz zwischen fachdidaktischer Forschung
und Lehrerbildung:
Beiträge zum Umgang mit sprachlicher und
kultureller Vielfalt und Anregungen
für die Lehrerbildung**

Monika Vogel

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Bestandteil des Lernens? – Eine Befragung von Schülerinnen und Schülern und Konsequenzen für die Praxis des Lateinunterrichts

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit hat in den letzten Jahren nicht nur gesellschaftlich, sondern auch in der pädagogischen wie fachdidaktischen Forschung zunehmende Aufmerksamkeit erfahren. Sowohl seitens der interkulturellen Pädagogik als auch der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird immer wieder gefordert, nicht-deutschen Herkunftssprachen eine größere Wertschätzung entgegenzubringen und sie in den Unterricht einzubeziehen (siehe z.B. Elsner 2010; Gürsoy 2010; Schöpp 2015; Fürstenau 2016a). Auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen kommt dieser Forderung insofern entgegen, als der Begriff „Mehrsprachigkeit“ dort ausdrücklich die „Sprache im Elternhaus“ miteinschließt und sich so „die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert“ (GER 2001, 17). Vor diesem Hintergrund erscheint es umso wichtiger, auch in der schulischen Unterrichtspraxis diese Form der Heterogenität zu berücksichtigen. Dies setzt eine entsprechende Professionalisierung der Lehrkräfte voraus, die auch dadurch zunehmende Bedeutung gewinnt, dass Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache an vielen Schulen und auch im Lateinunterricht einen nicht zu verachtenden Anteil der Lerngruppen ausmachen. Zu einer solchen Professionalisierung gehört nicht nur die Entwicklung und Umsetzung konkreter Unterrichtskonzepte, an denen es derzeit noch mangelt, sondern in einem vorangehenden Schritt zunächst einmal eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für die verschiedenartigen sprachlichen und kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler. Ziel dabei ist es, interkulturelle Kompetenz auszubilden, die eine Lehrkraft in die Lage versetzt, sprachlich-kulturelle Differenz immer wieder neu in ihr professionelles Handeln einzubeziehen.

Der vorliegende Beitrag versucht, eine Brücke zwischen dem forschungstheoretischen Hintergrund und konkreter Schul- und Unterrichtspraxis zu schlagen, und nimmt dabei die Schülerperspektive in den Blick, aus der sich dann auch mögliche Konsequenzen für Lehrkräfte ableiten lassen. Mittel hierzu ist eine Befragung von Schülerinnen und Schülern, die an mehreren nordrhein-westfälischen Gymnasien durchgeführt wurde. Bevor man sich nämlich Gedanken um eine kon-

krete Einbeziehung nichtdeutscher Herkunftssprachen in den Unterricht macht, scheint es sinnvoll, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, welche sprachlichen Voraussetzungen die Schülerinnen und Schüler überhaupt mitbringen und wie sie selbst mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit oder der Mehrsprachigkeit anderer umgehen.

Als Ausgangspunkt und theoretische Grundlegung hierfür seien zunächst der (über die rein sprachliche Komponente hinausgehende) Begriff der interkulturellen Kompetenz und die Bedeutung der Förderung nichtdeutscher Herkunftssprachen mit der daraus resultierenden Notwendigkeit entsprechender Professionalisierung von Lehrkräften sowie empirische Befunde aus der bisherigen Forschung, in der bereits vergleichbare Befragungen durchgeführt wurden, kurz skizziert. Vor diesem Hintergrund bildet im Anschluss die Auswertung einer eigenen Befragung den Schwerpunkt dieses Beitrags (Abschnitt 3). Beispiele zur konkreten Einbindung nichtdeutscher Herkunftssprachen im Lateinunterricht sowie weitere Konsequenzen für die Unterrichtspraxis und die Lehrerbildung mögen zum Abschluss als Anregung dienen, Möglichkeiten und Grenzen dieses schwierigen, aber allgegenwärtigen Themas neu zu durchdenken und weiterzuentwickeln.

1 Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften und Bedeutung entsprechender Professionalisierung

Den vieldiskutierten Begriff der „interkulturellen Kompetenz“ definiert Bender-Szymanski (2013, 204f.) als infinites

Bemühen des *kulturgebundenen* Menschen um die Nutzung des Potentials seiner *Kulturfähigkeit*, auf Unvertrautes (Fremdes) nicht nur mit Inklusion und Exklusion zu reagieren, sondern neue Erfahrungen auch über ethnisch-nationale Grenzen hinweg kreativ so zu verarbeiten, dass die Interessen der Beteiligten durch Abwägung aller Gesichtspunkte zu seinem *schonenden* Ausgleich gebracht werden können, und dies auf der individuellen wie auf der institutionellen Ebene.

Konkret bedeutet dies, dass interkulturelle Kompetenz, die auch den Umgang mit Mehrsprachigkeit beinhaltet, um die es hier vorrangig gehen soll, ein dynamischer Prozess ist und sich „in der Auseinandersetzung mit immer neuen spezifischen Herausforderungen“ vollzieht (ebd. 205). Sie erfordert eine Anpassung an den jeweiligen kulturellen Kontext und lässt sich schließlich zusammenfassen als die „beobachtbare Fähigkeit des konstruktiven Umgangs mit kultureller Differenz“ (ebd. 206). Damit dies gelingen kann, ist insbesondere eine reflexive Haltung ein entscheidendes Merkmal einer interkulturell kompetenten Lehrkraft, und zwar sowohl gegenüber der Realität im Klassenzimmer als auch gegenüber dem eigenen professionellen Handeln (genauer zu wichtigen Merkmalen inter-

kultureller Kompetenz bei Lehrkräften Bender-Szymanski 2013, 208-225, auf Basis einer empirischen Längsschnittuntersuchung). Dies impliziert schließlich auch die Anerkennung des eigenen Nichtwissens, woraus sich eine unmittelbare praktische Herausforderung ergibt, wenn man mit den unterschiedlichsten Herkunftssprachen konfrontiert wird. Mecheril (2013) gebraucht hierfür den treffenden Begriff „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ und betont damit vor allem die reflexive Komponente professionellen Handelns (ebd. 25-33). Diese ist in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung, weil gerade hier persönliche Haltungen und Einstellungen eine zentrale Rolle spielen und den pädagogischen und didaktischen Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt positiv wie negativ beeinflussen können (ausführlich Lanfranchi 2013, 240-255, mit einer Typisierung von Lehrkräften sowie daraus abgeleiteten Standards für die Lehrerbildung; vgl. auch Hammer u.a. 2016 zu einer Befragung von Lehramtsstudierenden). So hängt hiervon ab, inwieweit man tatsächlich bereit und in der Lage ist, den Unterricht für verschiedene Perspektiven und Sprachen zu öffnen. Wie wichtig dies ist, zeigt sich zum einen auf pädagogischer Ebene im Hinblick auf die oben bereits genannte Wertschätzung individueller sprachlich-kultureller Ressourcen, weil Kinder auf Basis ihrer vorhandenen Ressourcen und ihrer bisherigen Sozialisationserfahrungen lernen und dies umso erfolgreicher tun können, wenn sie sich angenommen fühlen und gleichermaßen verständnisvoll wie fordernd begleitet werden (vgl. Lanfranchi 2013, 234f.). Zum anderen hat der schulische Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit Einfluss auf die Persönlichkeits- und Sprachentwicklung: Folgt man den Anliegen der interkulturellen Pädagogik, so geht es dabei nicht nur darum, einer möglichen Diskriminierung und dem oft beklagten monolingualen Habitus der Institution Schule entgegenzuwirken, sondern auch um die Förderung der Identität mehrsprachiger Kinder, die durch Marginalisierung oder gar Ignorieren ihrer Herkunftssprachen nicht optimal gelingen kann (vgl. den zusammenfassenden Überblick bei Hu 2003, 44f.; die Bedeutung der sprachlichen Identität kommt auch im Rahmen der von Hu durchgeführten Interviews immer wieder zur Geltung, s.u.). Begründet wird dies mit dem engen Zusammenhang zwischen der Persönlichkeitsentwicklung generell und der kognitiven und sprachlichen Entwicklung, wie in der Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese zum Ausdruck gebracht wird (hierzu Cummins 1982; vgl. Elsner 2009, 6, sowie ausführlich Karhan 2016, 7-29, zur Bedeutung erstsprachlicher Förderung). Eng damit verbunden ist die Problematik der unterschiedlichen Ausprägungen von Mehrsprachigkeit, die sich entsprechend unterschiedlich auf den Lernerfolg auswirken können (dominante Mehrsprachigkeit, ausgewogene/simultane Mehrsprachigkeit, Semilingualismus; siehe Elsner 2009, 4f.; dies. 2010, 104-110, sowie die Schemata bei Cummins 1982, 38, und Karhan 2016, 14). Dies wiederum erklärt auch, warum sich ein möglicher positiver Effekt migrationsbedingter Mehrsprachigkeit auf den schulischen Lernerfolg nicht eindeutig

in entsprechenden Untersuchungen niederschlägt, die zu recht unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Gleichwohl zeichnet sich ab, dass gerade das Kompetenzniveau der Erstsprache wichtig für die weitere Entwicklung und es dementsprechend nachteilig ist, wenn mehrsprachige Kinder nur in ihrer (bis zum Schuleintritt oft schwächer beherrschten) Umgebungssprache alphabetisiert werden, ausgewogene Mehrsprachigkeit dagegen durchaus von Vorteil sein kann (vgl. Vogel 2017, 161f.). Hinzu kommen affektive Faktoren wie fehlende Wertschätzung gerade gegenüber weniger prestigeträchtigen Sprachen und eine damit einhergehende eher negative persönliche Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit, die wiederum negative Auswirkungen auf Entwicklung und Motivation haben kann (vgl. Bickes 2004, 47; Schöpp 2015, 166; Karhan 2016, 19-22).

Man hat also als Lehrkraft mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu rechnen; es gibt nicht *die* Mehrsprachigkeit, sondern verschiedene Formen und Ausprägungen von Mehrsprachigkeit. Daneben steht die Erkenntnis, dass die Identität der Schülerinnen und Schüler wesentlich von ihrem sprachlich-kulturellen Hintergrund geprägt ist (vgl. Fürstenau 2016b, 10, sowie unten) und ihre persönliche und sprachliche Entwicklung von verschiedenen äußeren Faktoren beeinflusst wird. Damit deutet sich an, dass es in mehrfacher Hinsicht lohnend und wichtig ist, die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und – damit einhergehend – eine entsprechende Professionalisierung von Lehrkräften zu gewährleisten. An den genannten Aspekten zeigt sich, dass es dabei nicht nur um eine rein inhaltsbezogene Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen gehen darf, sondern eine Professionalisierung der Lehrkräfte neben praktischen Erprobungen auch Reflexionsprozesse in Gang setzen sollte, die zu einer neuen Sichtweise auf die sprachlich-kulturelle Vielfalt der eigenen Schülerinnen und Schüler und damit zu einem sensiblen und auf deren besondere Bedürfnisse ausgerichteten professionellen Handeln beitragen können. Dies ist denn auch ein wesentliches Anliegen bereits bestehender Professionalisierungsmaßnahmen wie des an Grundschulen durchgeführten MIKS-Projekts (hierzu Huxel 2016; Fürstenau 2016b), das Lehrkräfte dabei unterstützt, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der Schule einzubinden. Dabei wird deutlich, dass eigene Denkmuster und (gesellschaftlich geprägte) Überzeugungen zwar eine dominante Rolle spielen, aber gerade durch die herbeigeführten Reflexionsanlässe bei den Lehrkräften ein Umdenken und offenerer Umgang mit sprachlicher Vielfalt angeregt werden kann.

Auf der anderen Seite sind bei der konkreten praktischen Umsetzung all dieser Überlegungen stets die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, d.h. es bleibt zu fragen, wie die Schülerinnen und Schüler selbst zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit stehen und wie sie mit ihr umgehen.

2 Was bisher geschah: Befragungen im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

Dass die Nichtbeachtung der Herkunftssprachen negativen Einfluss auf die (nicht nur sprachliche) Entwicklung haben kann, bestätigen Befragungen, die in Deutschland und Österreich auf Basis von Fragebögen und Interviews durchgeführt wurden (Hu 2003; Wojnesitz 2010): Die dort befragten Schülerinnen und Schüler beklagen zum Teil einen zunehmenden Sprachverlust, weil ihre Familiensprache in der Schule keine Rolle spiele.¹ Zudem neigen viele dazu, ihre Sprache als international bedeutungslos anzusehen, wenn es sich nicht gerade um scheinbar wichtigere Sprachen wie Englisch oder Französisch handelt. Dennoch haben die meisten emotional ein eher positives Verhältnis zu ihrer Mehrsprachigkeit. Was sich außerdem herauskristallisiert, ist eine deutliche Diskrepanz zwischen Schüler- und Lehrerwahrnehmung: Während für die Schülerinnen und Schüler ihre sprachlich-kulturelle Identität ein zentraler Teil ihrer Biographie und von dementsprechend großer (emotional besetzter) Bedeutung ist, wird gerade dieser Aspekt von ihren Lehrerinnen und Lehrern weitgehend marginalisiert oder ignoriert (manchmal auch negativ und defizitorientiert charakterisiert: Hu 2003, 216f.; Wojnesitz 2010, 201). Weitere Befragungen von Lehrkräften haben ergeben, dass diese zwar meist aufgeschlossen gegenüber nichtdeutschen Herkunftssprachen sind und deren Berücksichtigung als wichtig ansehen, bei einer konkreten Einbeziehung fremder Sprachen in den Unterricht aber schnell an ihre Grenzen stoßen und sie daher nur wenig berücksichtigen (Kuhs & Merten 2012; Heyder & Schädlich 2015; vgl. Vogel 2017, 152f.). Auch interkulturelles Lernen mit einer Verbindung von Sprache und Kultur als Element des Unterrichts scheint gerade im (neusprachlichen) Fremdsprachenunterricht eine geringe Rolle zu spielen, sondern allenfalls in allgemeinem, außerunterrichtlichem Kontext (Hu 2003, 216; 283f.; 286). Der Lateinunterricht, der bei den genannten Befragungen nicht betrachtet wird, mag sich diesbezüglich etwas positiver hervortun, bietet er doch durch seine ständige Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur immer wieder Möglichkeiten einer interkulturell ausgerichteten Unterrichtsgestaltung (hierzu Kipf 2017). Inwieweit auch die sprachlich-kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, dürfte hier ebenso wie in den modernen Fremdsprachen allerdings stark vom jeweiligen Engagement der Lehrkräfte abhängen (vgl. die großen Unterschiede unter Englischlehrkräften, die Hu

1 Im Folgenden werden die Begriffe „Familiensprache“ und „nichtdeutsche Herkunftssprache“ nebeneinander verwendet, wobei letztgenannte eine übergeordnete, allgemeinere Bedeutung hat als der Begriff der Familiensprache, der stärker auf die Sprache Bezug nimmt, wie sie sich in ihrem sozialen Umfeld entwickelt hat, und die Schülerinnen und Schüler anders als der abstraktere Begriff der nichtdeutschen Herkunftssprache eher persönlich anspricht; zur Differenzierung vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2009, 117f.; Lüttenberg 2010, 306.

2003, 216, verzeichnet). Bisher, so die deutliche Tendenz der bisherigen empirischen Untersuchungen, bleibt es weitgehend bei einer „Gelegenheitsarbeit ohne systematisches Konzept“ (Kuks & Merten 2012, 52).

Dieses ambivalente Bild und der damit verbundene schwierige Stellenwert migrationsbedingter Mehrsprachigkeit spiegelt recht deutlich die Probleme und Hemmungen vieler Lehrkräfte wider: Es fehlt ihnen nicht unbedingt die notwendige positive Grundeinstellung; vielmehr scheinen ihnen gewisse Berührungsängste bzw. fehlende Kenntnisse und Erfahrungswerte zu den jeweiligen Herkunftssprachen im Wege zu stehen. Vielleicht kann also eine weitere Befragung, welche die schulische Praxis aus Schülersicht beleuchtet, Lehrer- und Schülerseite etwas stärker zusammenführen – gewissermaßen zur Vermittlung zwischen den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und dem pädagogischen und didaktisch-methodischen Handeln der Lehrkräfte. Hinzu kommt, dass der Lateinunterricht bei den bisherigen Befragungen, von denen hier nur einige allgemeine Tendenzen referiert werden konnten, außen vor bleibt.

3 Eine Befragung von Lateinschüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund

Will man im Kontext des Lateinunterrichts migrationsbedingte Mehrsprachigkeit untersuchen, so geht es dabei einerseits um konkrete fachspezifische Belange wie zum Beispiel die Möglichkeiten im Rahmen der Wortschatzarbeit oder im Bereich der Grammatik, wo sich eine Vernetzung oder sprachvergleichende Betrachtung lohnen können. Zum anderen sind aber auch Fragestellungen in den Blick zu nehmen, die den fachspezifischen Anliegen übergeordnet sind und auf denen schließlich die konkrete praktische Umsetzung aufbaut. Diese können in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich sein: Welchen Stellenwert haben nichtdeutsche Herkunftssprachen in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler? Wie gehen sie selbst mit ihrer Mehrsprachigkeit (oder auch der Mehrsprachigkeit anderer) um, und wie erleben sie den Umgang mit nichtdeutschen Herkunftssprachen im Unterricht?

Da gerade in dieser hochaktuellen Thematik noch viele Fragen unbeantwortet sind und das daraus erwachsende Potential wohl noch lange nicht ausgeschöpft ist, erfolgte im Jahr 2017 eine Befragung von Schülerinnen und Schülern dreier Gymnasien, und zwar sowohl derjenigen mit nichtdeutscher Herkunftssprache als auch der einsprachig deutschen Schülerinnen und Schüler. Die Befragung beschränkte sich auf Lateinkurse von Klasse 6 bis hin zur Jahrgangsstufe EF und fand in Form von Fragebögen statt.

Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler geht es dabei vor allem darum, zunächst den Ist-Zustand zu erheben, um im Anschluss daran Möglichkeiten nachhaltigeren Lernens im Fremdsprachen- und speziell im Lateinunterricht aufzuzeigen (etwa beim Vokabellernen). Aber auch mit Blick auf die (angehenden) Lehrkräfte ergeben sich aus der Befragung wertvolle Erkenntnisse, die für die Lehrer-Schüler-Interaktion von Bedeutung sind und in der Lehrerbildung genutzt werden können.

So mögen die Ergebnisse dazu dienen, als exemplarischer Ausschnitt die bisherigen Erkenntnisse zu erweitern und für die Unterrichtspraxis nutzbar zu machen. Als repräsentativ kann die Befragung aufgrund des geringen Umfangs nicht gelten; gleichwohl dürfte sie vor dem Hintergrund bisheriger Befragungen in mancherlei Hinsicht eine gewisse allgemeine Aussagekraft haben.

3.1 Fragebögen und Umfang

In die Auswertung gingen insgesamt 131 Fragebögen ein, die 70 Schülerinnen und Schüler (SuS) nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) und 61 einsprachig deutsche (dt.) Schülerinnen und Schüler ausgefüllt haben.² Aufgrund des relativ ausgewogenen Verhältnisses der einzelnen Gruppen ist nicht nur eine vergleichende Gegenüberstellung der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund möglich, sondern auch ein Vergleich der jüngeren und älteren, die schon mehr Erfahrung im schulischen Sprachenlernen haben und zum Teil noch eine weitere Fremdsprache neben Latein und Englisch lernen. Dazu wurden die Jahrgangsstufen 6 und 7 sowie 8 bis EF jeweils zusammengefasst, so dass sich neben den beiden Gesamtgruppen vier weitere Gruppen ergeben, die in verschiedener Weise miteinander verglichen werden können (siehe Tab. 1).³

Tab. 1

	SuS ndH	SuS dt.	gesamt
Jgst. 6-7	38	35	73
Jgst. 8-EF	32	26	58
gesamt	70	61	131

² Insgesamt waren Schülerinnen und Schüler aus elf verschiedenen Klassen dreier Gymnasien beteiligt. Eine genaue Unterscheidung der Ergebnisse in den einzelnen Klassen (verschiedener Schulen) ist dabei wegen der ungleichen Verteilung kaum möglich und soll hier nicht Ziel der Auswertung sein. Ferner ist zu beachten, dass ein Gymnasium mit Abstand die meisten Teilnehmer(innen) gestellt hat (insgesamt 46 Schülerinnen und Schüler mit und 36 Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund aus jeweils einer Klasse pro Jahrgangsstufe, oft mit etwa gleichem Anteil der beiden Gruppen in den einzelnen Klassen). Dies wurde bei der Auswertung vergleichend berücksichtigt und wird in der folgenden Präsentation der Ergebnisse bei Bedarf miteinbezogen.

³ Eine (zusätzliche) geschlechterspezifische Auswertung ist nicht möglich.

Die 24 Fragen an die Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache betreffen die familiären Voraussetzungen, die persönliche Einstellung zu ihrer Mehrsprachigkeit und den Umgang mit nichtdeutschen Herkunftssprachen in der Schule sowie im Unterricht allgemein, im Fremdsprachenunterricht und schließlich speziell im Lateinunterricht bzw. beim selbständigen Lernen (insbesondere beim Vokabellernen). Die einsprachig deutschen Schülerinnen und Schüler erhielten zwölf Fragen zu ihrem persönlichen Empfinden gegenüber nichtdeutschen Herkunftssprachen sowie dem Umgang mit diesen Sprachen im Unterricht und beim Lernen. Acht dieser Fragen lassen sich direkt den entsprechenden Fragen an die Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache gegenüberstellen. Die Fragebögen wurden im Multiple-Choice-Verfahren konzipiert, um zum einen den Schülerinnen und Schülern eine leichte und zügige Beantwortung der Fragen und zum anderen eine bessere Auswertbarkeit zu ermöglichen. Freie Antwortmöglichkeiten gab es lediglich zur Angabe eines bestimmten Unterrichtsfaches, auf das sich die jeweilige Antwort bezieht. Zu beachten ist, dass es sich bei sämtlichen Antworten um nominalskalierte Daten handelt, die somit kaum numerische Berechnungen (wie z.B. Mittelwerte) möglich machen, aber an vielen Stellen schwerlich zu vermeiden sind und angesichts der präziseren qualitativen Auswertbarkeit auch ihre Vorzüge haben. Dies erschwert freilich die statistische Auswertung, sobald diese über die bloße quantitative Angabe der zu einer Frage gegebenen Antworten hinausgeht, erfüllt aber seinen Zweck im Sinne der oben formulierten Zielsetzung. Um dennoch auch eventuelle Zusammenhänge zwischen einzelnen Fragen sowie zwischen den verschiedenen Gruppen, die an der Befragung teilgenommen haben (siehe Tab. 1), quantifizieren zu können, wurden Kontingenzanalysen (anhand von Kreuztabellen) durchgeführt, die sich bei nominalen Daten anwenden lassen. Hiermit sind Aussagen über die Signifikanz eines möglichen Zusammenhangs möglich (Chi-Quadrat-Test, p-Wert) sowie über die Effektgröße (Cramers V), die Auskunft darüber gibt, wie ausgeprägt dieser Zusammenhang ist.

3.2 Ergebnisse der Befragung

In der folgenden Darstellung sind vor allem die Aspekte von Interesse, die den individuellen Umgang sowie den von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Umgang mit nichtdeutschen Herkunftssprachen beim schulischen Lernen betreffen. Dabei werden, ausgehend von den Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache, dort, wo es wichtig scheint, Altersunterschiede sowie die Antworten der einsprachig deutschen Schülerinnen und Schüler vergleichend miteinbezogen. Auch statistische Zusammenhänge zwischen einzelnen Fragen oder der Gruppenzugehörigkeit, die bei der Auswertung stets mitberücksichtigt und durch Kontingenzanalysen ermittelt wurden, können an manchen Stellen weiteren Aufschluss geben.

Zunächst zu den familiären Hintergründen der befragten Schülerinnen und Schüler: Insgesamt ist ein breites Spektrum an Sprachen vertreten (siehe Tab. 2); den größten Anteil der 22 verschiedenen nichtdeutschen Herkunftssprachen machen Russisch und Türkisch aus, die anderen Sprachen sind meist nur vereinzelt vertreten. Die Zusammensetzung in den einzelnen Klassen ist dementsprechend breit gefächert.

Tab. 2

Sprache	Anzahl	Sprache	Anzahl
Afghanisch	1	Montenegrinisch	1
Albanisch	5	Persisch	2
Arabisch	6	Persisch/Ungarisch	1
Chinesisch	2	Polnisch	3
Dänisch	1	Russisch	11
Englisch	4	Russisch/Ukrainisch	2
Englisch/Niederländisch	1	Serbisch	1
Griechisch	2	Serbisch/Mazedonisch	1
Italienisch	1	Spanisch	2
Kurdisch	3	Türkisch	10
Kurdisch/Türkisch	4	Türkisch/Niederländisch	1
Mazedonisch	1	Vietnamesisch	4

Die meisten (36 bzw. 51%) haben zuerst die Familiensprache und danach Deutsch (meist im Alter von drei bis sechs Jahren) oder beide Sprachen gleichzeitig gelernt (23 bzw. 33%), nur 10 Schülerinnen und Schüler (14%) haben zuerst Deutsch und dann die Familiensprache (im Alter zwischen drei und neun Jahren) gelernt. Das Wechseln zwischen den Sprachen, das sogenannte Code-Switching, ist für die Mehrheit der Befragten (48 bzw. 69%) Normalität. Soweit ist der Befund unauffällig. Bemerkenswert ist jedoch, dass zwar gut die Hälfte zuerst die Familiensprache gelernt hat, aber deutlich mehr als die Hälfte angibt, besser Deutsch zu können (44 bzw. 63%; nur 6 bzw. 8% der Schülerinnen und Schüler geben an, ihre Familiensprache besser zu beherrschen, 20 bzw. 29% können beide Sprachen nach eigener Einschätzung gleich gut). Ein frühes Erlernen der Familiensprache führt also nicht automatisch dazu, dass diese später zumindest genauso gut wie Deutsch beherrscht wird. Dies passt zu der oben angesprochenen Problematik,

dass viele nach Schuleintritt nicht gleichermaßen in ihrer Herkunftssprache weiter gefördert werden und auch in anderen empirischen Studien einen erheblichen Sprachverlust im Laufe des schulischen Lernens beklagen (s.o.). Einerseits sind die Schülerinnen und Schüler auf familiärer Ebene mit ihrer Familiensprache vertraut – in den wenigsten Familien wird hauptsächlich Deutsch gesprochen (so nur von 14 bzw. 20% der Schülerinnen und Schüler angegeben), nicht wenige lesen (31 bzw. 44%) oder schreiben (42 bzw. 60%) auch in der Familiensprache und haben auch emotional ihren persönlichen Bezug zu ihr nicht verloren (25 bzw. 36% der Schülerinnen und Schüler geben an, ihre Familiensprache lieber zu mögen, weitere 33 bzw. 47% mögen beide Sprachen gleich gern, und nur 12 bzw. 17% mögen Deutsch lieber). Andererseits scheinen sie diese in der Schule dann aber weitgehend abzulegen: Die Mehrheit gibt an, in der Schule und insbesondere im Unterricht nie die Familiensprache zu sprechen (außerhalb des Unterrichts: 38 bzw. 54%; im Unterricht: 56 bzw. 80%). Auffällig ist hier allerdings, dass die einsprachig aufgewachsenen deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler dies ganz anders wahrnehmen: 50 bzw. 82% von ihnen geben an, ihre mehrsprachigen Mitschüler(innen) sprächen untereinander manchmal ihre Familiensprache, nur 11 bzw. 18% verneinen dies. Auch wenn bei den Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache anders als bei denen ohne Migrationshintergrund zwischen dem Gebrauch der Familiensprache im Unterricht und außerhalb des Unterrichts differenziert wurde und die Fragen daher nicht direkt einander gegenübergestellt werden können, so zeichnet sich doch ein sichtbarer Unterschied ab.⁴ Ein weiterer Unterschied ist in ähnlichem Zusammenhang bei den einsprachig deutschen Schülerinnen und Schülern zwischen den beiden Altersgruppen zu erkennen: Die älteren sind anscheinend etwas aufgeschlossener gegenüber anderen Sprachen und zeigen größeres Interesse an den Herkunftssprachen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler, wenngleich in beiden Gruppen die Mehrheit diese entweder nicht beachtet (Jgst. 6-7: 14 bzw. 40%; Jgst. 8-EF: 10 bzw. 38%) oder sich sogar unwohl fühlt, wenn fremde Sprachen gesprochen werden (Jgst. 6-7: 9 bzw. 26%; Jgst. 8-EF: 7 bzw. 27%). Trotz des grundsätzlichen Interesses an den Sprachen, das hier nur von 16 (26%) der Schülerinnen und Schülern aller Jahrgangsstufen (jeweils 8 der beiden Altersgruppen) kundgetan, an anderer Stelle aber deutlicher wird (s.u.), ist hier also noch Raum für Vermittlungsarbeit.

⁴ Fasst man bei den Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache die beiden Fragen zusammen, so sind es insgesamt 33 (47%) der Befragten, die in der Schule im oder außerhalb des Unterrichts manchmal ihre Familiensprache sprechen. Ihnen stehen 50 (82%) einsprachig deutsche Schülerinnen und Schüler gegenüber, die angeben, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler sprächen manchmal eine andere Sprache. Es ist möglich, dass sie bei der Beantwortung der Frage noch andere Schülerinnen und Schüler im Blick haben als die, die an der Befragung teilgenommen haben. Auch deswegen sind die Fragen nicht direkt miteinander vergleichbar.

Wie steht es um die wahrgenommene Einbeziehung der sprachlich-kulturellen Vielfalt in den Unterricht? Hier zeigen sich Unterschiede im Bereich „Land und Kultur“ auf der einen und „Sprache“ auf der anderen Seite, aber auch in der jeweiligen Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund (Abb. 1 und 2).

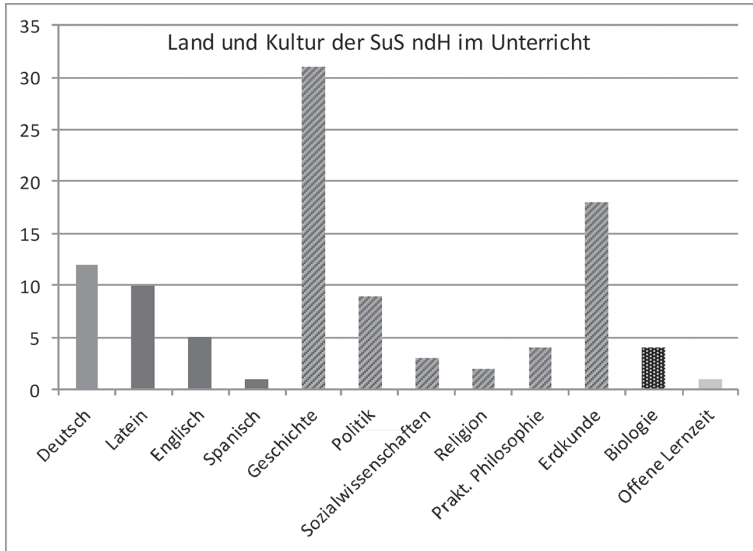


Abb. 1: Land und Kultur der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache im Unterricht (Einbindung in den Fächern; absolute Häufigkeiten)

Tab. 3 (zu Abb. 1): Land und Kultur der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache im Unterricht (Einbindung in den Fächergruppen; absolute Häufigkeiten)

Deutsch	Fremdsprachen	Gesellschaftswissenschaften	Mathematik und Naturwissenschaften	gesamt
12	16	67	4	99

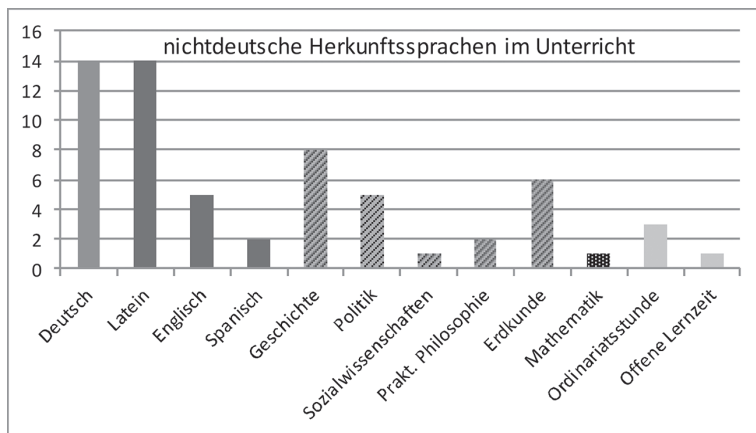


Abb. 2: Einbindung nichtdeutscher Herkunftssprachen in den Fächern; absolute Häufigkeiten

Tab. 4 (zu Abb. 2): Einbindung nichtdeutscher Herkunftssprachen in den Fächergruppen; absolute Häufigkeiten

Deutsch	Fremdsprachen	Gesellschaftswissenschaften	Mathematik und Naturwissenschaften	gesamt
14	21	22	1	58

Die hier abgebildeten Diagramme zeigen die Angaben aller befragten Schülerinnen und Schüler (d.h. mit und ohne Migrationshintergrund), welche die Frage, ob einerseits die Familiensprachen, andererseits Land und Kultur der Familien in den Unterricht einbezogen würden, mit „ja“ beantwortet haben.⁵ Deutlich häufiger kommen nach Auskunft der Schülerinnen und Schüler Land und Kultur der Herkunftsländer zur Sprache, und hier liegen vor allem die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer weit vorn (Abb. 1 und Tab. 3).⁶ Im Hinblick auf die Herkunftssprachen ist das Verhältnis zu den sprachlichen Fächern ausgeglichener, wobei sich unter den Fremdsprachen der Lateinunterricht offenbar besonders hervortut (Abb. 2 und Tab. 4).⁷ Man muss dies aber insoweit relativieren, als

5 Die Fragen enthielten zusätzlich jeweils freie Antwortmöglichkeiten zum Fach, für das dies zutrifft. Dabei gab es sowohl Mehrfachnennungen als auch gar keine Angaben.

6 Die „Offene Lernzeit“ ist kein (Fach-)Unterricht im eigentlichen Sinne. In dieser Zeit arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbständig (in der Regel an ihren Hausaufgaben).

7 Auch hier ist die „Offene Lernzeit“ vom regulären Fachunterricht zu unterscheiden. Bei der Ordinariatsstunde, die es in der 5. und 6. Klasse an einer der drei Schulen gibt, kann ebenfalls nicht von einer Einbeziehung in einen konkreten Unterrichtsgegenstand, wie er im Fachunterricht vorliegt, gesprochen werden.

Herkunftssprache bzw. Land und Kultur nach Angaben der Schülerinnen und Schüler insgesamt nur selten thematisiert werden, also wohl eher sporadisch und nebenbei denn als fester Bestandteil des Unterrichts, so wie es auch die oben genannten Lehrerbefragungen ergeben haben. Hervorzuheben ist, dass die einsprachig Aufgewachsenen sich anscheinend nicht so sehr angesprochen fühlen, wenn die Herkunftssprachen ihrer Klassenkameraden in den Unterricht einbezogen werden, und dies daher etwas seltener wahrnehmen (mit „ja“ beantwortet insgesamt 34 bzw. 56% von ihnen diese Frage,⁸ während 27 bzw. 44% angeben, die nichtdeutschen Herkunftssprachen würden nie in den Unterricht einbezogen; bei den Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache sind es 44 bzw. 63%, die mit „ja“ antworten, 23 bzw. 33% antworten mit „nein“; siehe Abb. 3).

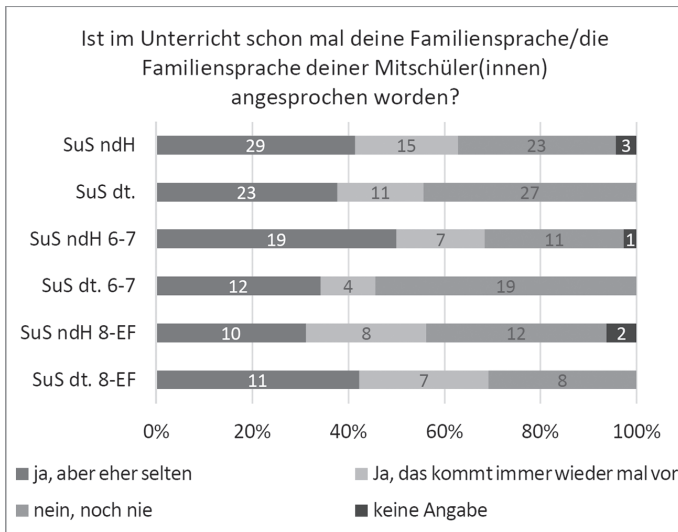


Abb. 3: nichtdeutsche Herkunftssprachen im Unterricht

Besonders deutlich ist der Unterschied bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern der Klassen 6 und 7: Hier sind es 26 bzw. 68% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, deren Herkunftssprachen nach ihrer Wahrnehmung ab und zu in den Unterricht einbezogen werden, während dies nur 16 bzw. 46% der einsprachig deutschen Schülerinnen und Schüler bestätigen, obwohl sie sich zum Teil in denselben Klassen befinden;⁹ 11 bzw. 29% der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache verneinen die Frage, während mit 19

8 Die beiden „Ja-Alternativen“ (Abb. 3) sind hier zusammengefasst.

9 Dies lässt sich anhand der Klassen des Gymnasiums, das die meisten Teilnehmer(innen) gestellt hat, besonders gut nachvollziehen. Hier ist der Unterschied zwischen den beiden Gruppen sogar

bzw. 54% mehr als die Hälfte ihrer einsprachigen Mitschüler(innen) mit „nein“ antworten (siehe Abb. 3).¹⁰ Zu beachten ist, dass bei den Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache nur nach der Einbeziehung der jeweils eigenen Familiensprache und nicht derjenigen ihrer Mitschüler(innen) in den Unterricht gefragt wurde, so dass bei einer Frage nach der Einbeziehung aller Familiensprachen der Unterschied zu den einsprachigen Schülerinnen und Schülern womöglich noch deutlicher ausgefallen wäre.¹¹

Interessanterweise nehmen aber – wie oben gesehen – die einsprachig deutschen Schülerinnen und Schüler die nichtdeutschen Herkunftssprachen außerhalb des Unterrichts viel stärker wahr, bei den mehrsprachig aufgewachsenen ist es genau umgekehrt. Geht es dagegen um fremde Länder und Kulturen, ist kaum ein Unterschied zwischen den beiden Gruppen zu erkennen (siehe Abb. 4).¹² Hier machen die einsprachig deutschen Schülerinnen und Schüler sogar mehr Angaben zu den Fächern, in denen Land und Kultur der Mitschülerinnen und Mitschüler einbezogen werden.

noch deutlicher. Man erkennt bei dieser Frage im Übrigen beispielhaft, dass es hier um subjektive Wahrnehmungen geht, die nicht zwangsläufig auch das reale Unterrichtsgeschehen abbilden.

- 10 Der Unterschied ist signifikant, aber eher schwach ausgeprägt ($\chi^2 = 4,46$; $p < 0,05$; Cramers $V = 0,25$). Bei den älteren Schülerinnen und Schülern ist die Wahrnehmung nicht signifikant unterschiedlich; hier geben sogar mehr Schülerinnen und Schüler mit als ohne Migrationshintergrund an, ihre Familiensprache würde im Unterricht nicht angesprochen.
- 11 Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass die Wahrnehmung der Einbeziehung anderer Sprachen in den Unterricht offenbar davon abhängt, ob sich die Schülerinnen und Schüler dabei persönlich angesprochen fühlen (nämlich wenn es sich um die eigene Familiensprache handelt).
- 12 Ein leichter Unterschied zeigt sich allerdings innerhalb der beiden Altersgruppen, besonders deutlich im Vergleich der jüngeren einsprachig deutschen Schülerinnen und Schüler mit den älteren: Bei den jüngeren nehmen die Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache die Einbeziehung von Land und Kultur in den Unterricht stärker wahr als die einsprachigen Mitschüler(innen), bei den älteren ist es umgekehrt. Daher ist die Differenz der positiven Antworten zwischen den einsprachig deutschen Schülerinnen und Schülern beider Altersgruppen größer als zwischen denjenigen nichtdeutscher Herkunftssprache.

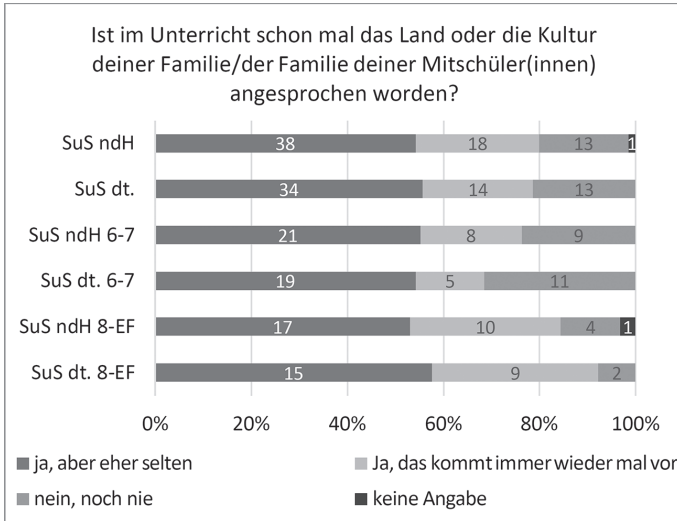


Abb. 4: Land und Kultur im Unterricht

Hinzuzufügen ist, dass die Schülerinnen und Schüler – sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund – an anderer Stelle angeben, dass sie es überwiegend gut finden, wenn auf die Sprachen sowie Land und Kultur ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler eingegangen wird (49 bzw. 70% aller Schülerinnen und Schüler mit und 36 bzw. 59% aller Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund äußern sich hierzu positiv). Dabei ist zu bemerken, dass die Beantwortung der an die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund gerichteten Frage („Findest du es gut, wenn man die Sprachen und die Kultur deiner Mitschüler[innen] in den Unterricht einbezieht?“) in signifikantem Zusammenhang zu der Frage nach dem persönlichen Empfinden gegenüber nichtdeutschen Herkunftssprachen („Wie empfindest du es, wenn deine Mitschüler[innen] eine andere Sprache sprechen?“) steht.¹³ Gleichwohl fallen die Antworten auf die letztgenannte Frage insgesamt insofern weniger positiv aus, als nur 16 bzw. 26% der Schülerinnen und Schüler es interessant finden, eine andere Sprache zu hören, während immerhin 36 bzw. 59% eine Einbeziehung in den Unterricht befürworten. Dies zeigt, wie wichtig ein professioneller Umgang mit der sprachlich-kulturellen Heterogenität im Unterricht ist, der offenbar deutlich positiver aufgenommen wird, als wenn in anderem Zusammenhang fremde Sprachen gesprochen werden, die in bestimmten Situationen zu negativem Empfinden führen können (z.B. wegen potentieller Beleidigungen in fremden Sprachen).

13 Mit geringer Effektgröße: $\chi^2 = 7,1$; $p < 0,05$; Cramers V = 0,26.

Die bisher dargestellten Ergebnisse liefern wichtige allgemeine Hintergründe und Erkenntnisse über die Wahrnehmung nichtdeutscher Herkunftssprachen in Schule und Unterricht. Vor diesem Hintergrund ist nun der Fremdsprachenunterricht genauer zu betrachten, wobei in diesem Zusammenhang der Lateinunterricht von besonderem Interesse ist.

Die meisten Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sehen es im Hinblick auf das weitere Sprachenlernen grundsätzlich als positiv an, dass sie mit mehreren Sprachen aufgewachsen sind: Insgesamt glauben 32 bzw. 46% von ihnen, dass ihnen ihre Mehrsprachigkeit beim Erlernen weiterer Sprachen helfe, 27 weitere (39%) sehen ebenfalls dieses Potential, aber auch gewisse Schwierigkeiten mehrerer Sprachen im Kopf (Antwort: „Manchmal hilft es, manchmal bringt es mich aber auch durcheinander.“), während nur 8 bzw. 11% in ihrer Herkunftssprache keine Hilfe beim weiteren Sprachenlernen sehen. Dass die Antworten hier nicht positiver ausfallen, mag auch damit zusammenhängen, dass im Fremdsprachenunterricht eine Vernetzung mit anderen Sprachen – ob nun mit nichtdeutschen Herkunftssprachen oder anderen (Schul-)Fremdsprachen – anscheinend nicht so häufig vorgenommen wird, dass die Schülerinnen und Schüler darin einen persönlichen Nutzen erkennen oder gar mit ihren eigenen sprachlichen Ressourcen in Verbindung bringen können. Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache (39 bzw. 56%) sowie 30 bzw. 49% der einsprachig Aufgewachsenen geben an, im Fremdsprachenunterricht würden andere Sprachen keine Rolle spielen, wenn doch, so sei dies vor allem im Lateinunterricht der Fall (siehe Tab. 5). Daneben werden die Fächer Englisch und Spanisch genannt, in denen es fast ausschließlich um die Verwandtschaft mit dem Lateinischen geht, während der Lateinunterricht sprachlich offenbar breiter aufgestellt ist und vereinzelt auch nichtdeutsche Herkunftssprachen berücksichtigt.

Tab. 5: andere Sprachen im Fremdsprachenunterricht (absolute Häufigkeiten)

	Latein	Englisch	Spanisch
gesamt	36	11	9
Latein	 	8	8
Englisch	10	 	
Französisch	5	1	1
Italienisch	4		
Spanisch	7		
„roman./europ. Sprachen“	2		
Griechisch	1		
Polnisch	1	1	

Russisch	3		
Türkisch	2		
ndH	1		
keine Angabe		1	

Dass es sich aber auch hier wohl nur um eine sporadische Einbindung handelt, bestätigt sich darin, dass die wenigsten Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, ihre Lateinlehrerin bzw. ihr Lateinlehrer interessiere sich überhaupt für ihre Herkunftssprachen (nur 8 bzw. 11% beantworten diese Frage mit „ja“, 25 bzw. 36% mit „nein“, 37 bzw. 53% mit „weiß nicht“), wobei sich die älteren hier deutlicher positionieren und zur Hälfte auf ein „nein“ festlegen (13 bzw. 41% von ihnen sind unentschieden und nur 3 bzw. 9% antworten mit „ja“, während bei den jüngeren die Mehrheit unentschieden ist und sich nur 13% bzw. 24% der Befragten auf „ja“ bzw. „nein“ festlegen, siehe Abb. 5).¹⁴

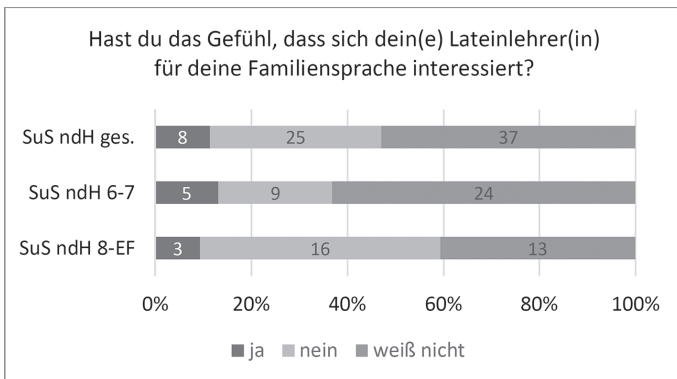


Abb. 5: Interesse des/der Lateinlehrer(in) an nichtdeutschen Herkunftssprachen

Unter dem Einfluss einer weitgehenden Nichtbeachtung nichtdeutscher Herkunftssprachen im Unterricht steht wohl auch die Beantwortung der Fragen, bei denen die Schülerinnen und Schüler zum konkreten Lernprozess im Lateinunterricht Stellung nehmen sollten: Nur wenige geben an, ihre Familiensprache sei eine Hilfe bei der lateinischen Grammatik (16 bzw. 23% aller Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache), ein gutes Viertel (19 bzw. 27%) hat sich darüber noch gar keine Gedanken gemacht. Dabei scheinen die Jüngeren

¹⁴ Statistisch besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Beantwortung dieser Frage und der Alterszugehörigkeit (bei einem Signifikanzniveau von $p < 0,05$).

etwas offener eingestellt zu sein als die Älteren, die sich auch hier stärker negativ positionieren (siehe Abb. 6).¹⁵

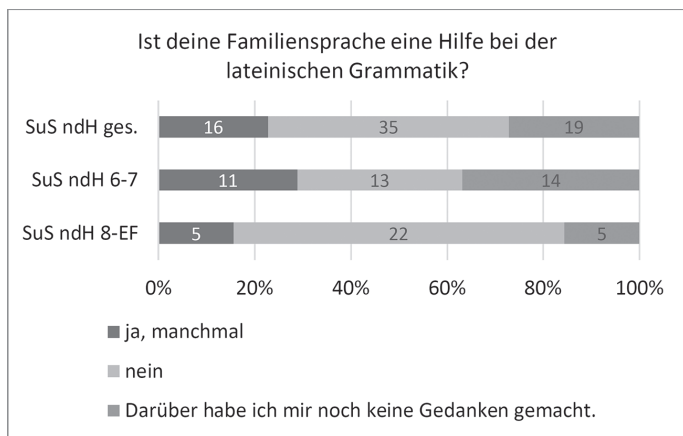


Abb. 6: nichtdeutsche Herkunftssprachen als Hilfe bei der lateinischen Grammatik

Etwas positiver erscheint das Bild im Bereich des Vokabellernens: Die Mehrheit aller Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache greift beim Vokabellernen auch auf die Familiensprache zu (insgesamt 46 bzw. 66%, in Abb. 7 die ersten beiden Antwortmöglichkeiten), auch wenn es ebenfalls die Mehrheit ist, die nach eigenen Angaben letztlich nur die deutsche Bedeutung lernt (47 bzw. 67%, in Abb. 7 die erste und dritte Antwortmöglichkeit). Ein Teil merkt sich Vokabeln sogar manchmal in der Familiensprache (23 bzw. 33%). Auch hier besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Altersgruppen:¹⁶ Zwar greifen auch die älteren Schülerinnen und Schüler (wohl automatisch) im Kopf auf ihre Familiensprache zu (16 bzw. 50%), allerdings merken sich nur 4 bzw. 13% von ihnen nach eigenen Angaben Vokabeln auch in der Familiensprache, während die Hälfte der jüngeren Schülerinnen und Schüler dies tut (siehe Abb. 7).¹⁷ Inhaltlich

¹⁵ Es besteht ein signifikanter, wenn auch schwach ausgeprägter Zusammenhang zur Alterszugehörigkeit ($\chi^2 = 8,37$; $p < 0,05$; Cramers $V = 0,24$). Auch bei der analogen, etwas offener formulierten Frage an die einsprachig Aufgewachsenen, ob sie sich vorstellen könnten, dass es ihnen beim Lateinlernen helfen könne, wenn die Sprachen ihrer Mitschüler(innen) in den Unterricht einbezogen würden, deutet sich zwar subjektiv ein gewisses Potential dieser Sprachen an (30% aller Befragten können es sich vorstellen oder haben bereits von der Einbeziehung nichtdeutscher Herkunftssprachen profitiert), das aber mehrheitlich nicht gesehen wird.

¹⁶ Dieser ist schwach bis mittelstark ausgeprägt: $\chi^2 = 12,07$; $p < 0,05$; Cramers $V = 0,29$.

¹⁷ Der Abgleich mit den Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Code-Switching ergibt, dass die Hälfte aller Befragten, die nach eigener Einschätzung nie zwischen den Sprachen wechseln, beim Vokabellernen trotzdem manchmal die Familiensprache abrufft (entsprechend den ersten

ähnlich ist die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler ihre Familiensprache als Merkhilfe beim Vokabellernen ansehen: 23 bzw. 33% von ihnen sehen diese als Merkhilfe an, während 31 bzw. 44% dies verneinen (siehe Abb. 8), wobei sich auch hier die älteren Schülerinnen und Schüler stärker negativ äußern (19 bzw. 59% sehen ihre Familiensprache nicht als Merkhilfe an, bei den jüngeren sind es nur 12 bzw. 32%); allerdings lässt sich hier kein signifikanter Unterschied zwischen den Altersgruppen nachweisen (bei einem Signifikanzniveau von $p < 0,05$ liegt der errechnete p -Wert mit $p = 0,06$ nur knapp darunter).

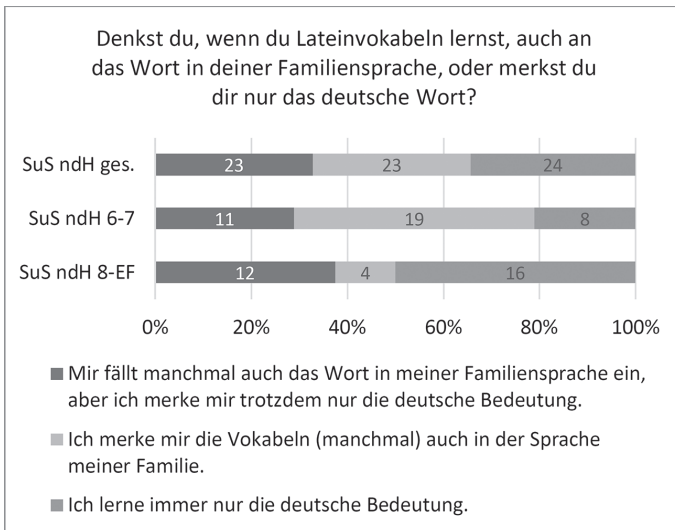


Abb. 7: Zugriff auf die Familiensprache beim Vokabellernen

beiden Antworten in Abb. 7); von denjenigen, die manchmal zwischen den Sprachen wechseln, greift die Mehrheit (34 von 48 bzw. 71%) auch beim Vokabellernen auf die Familiensprache zu. Auffällig ist, dass die jüngeren Schülerinnen und Schülern mehrheitlich auch dann beim Vokabellernen manchmal die Familiensprache abrufen, wenn sie nach eigenen Angaben nie zwischen den Sprachen wechseln (7 von 9), von den 27 Schülerinnen und Schülern, die Code-Switching angeben, ist es erwartungsgemäß eine deutliche Mehrheit, die auch beim Vokabellernen zwischen den Sprachen wechselt (21 von 27). Bei den älteren ergibt sich ein stimmigeres Bild (hier besteht rechnerisch mit $V = 0,33$ ein mittelstarker, wenn auch für $p < 0,05$ nicht statistisch signifikanter Zusammenhang): Die meisten derjenigen, die nie zwischen den Sprachen wechseln, greifen auch beim Vokabellernen nicht auf die Familiensprache zu (8 von 11); die meisten derjenigen, die Code-Switching angeben, tun dies auch beim Vokabellernen (13 von 21).

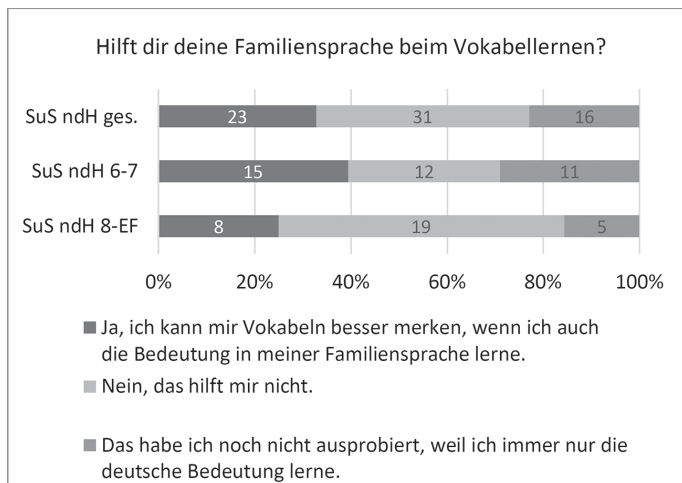


Abb. 8: Familiensprache als Merkhilfe

Zu beachten ist außerdem, dass die 23 Schülerinnen und Schüler, die bei der vorangehenden Frage angeben, sich Vokabeln manchmal in der Familiensprache zu merken (siehe Abb. 7), nur zum Teil mit den 23 Schülerinnen und Schülern übereinstimmen, die ihre Familiensprache als Merkhilfe nutzen (siehe Abb. 8). Schaut man sich die einzelnen Fragebögen genauer an, so erkennt man gewisse Unstimmigkeiten. Ein Abgleich der Einzelergebnisse ergibt schließlich, dass sich neun weitere Schülerinnen und Schüler, also insgesamt 32, Vokabeln manchmal auch in ihrer Familiensprache merken (was nicht zwangsläufig bedeutet, dass sie dies auch als Hilfe ansehen). Eine Unstimmigkeit besteht ferner darin, dass nur drei der Schülerinnen und Schüler, die nach eigenen Angaben nur die deutsche Bedeutung lernen (Antwort 3, Abb. 7), angeben, noch nicht ausprobiert haben, ob ihnen ihre Familiensprache beim Vokabellernen hilft (Antwort 3, Abb. 8), die Mehrheit aber von vornherein meint, es helfe nicht. Auch hier zeigt sich also eine gewisse allgemeine Unsicherheit, die vielleicht darauf zurückzuführen ist, dass eine systematische Einbindung der Herkunftssprachen in den Unterricht eben nicht üblich ist und es vielen daher gar nicht in den Sinn kommt, ihre Mehrsprachigkeit gezielt beim Lernen nutzen zu können. Andererseits ist der Befund auch deshalb bemerkenswert, weil ein Teil der Schülerinnen und Schüler ihre Familiensprache von sich aus und ganz automatisch abrufen, wobei die jüngeren offenbar noch stärker mit ihrer Familiensprache verbunden sind und sich Vokabeln häufiger als die älteren auch in dieser Sprache merken oder sie als Merkhilfe nutzen (s.o.). Die älteren greifen dagegen öfter auf andere Sprachen, insbesondere Englisch oder romanische Sprachen, die ja auch in den Lehrbüchern einen festen Platz haben (vgl. die folgenden Fragen), als Merkhilfe zurück als die jüngeren (20

bzw. 63% der älteren Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache und 18 bzw. 47% der jüngeren, siehe Abb. 9). Ein signifikanter Unterschied besteht hier jedoch nicht.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch das unterschiedliche Lernverhalten im Vergleich zu den einsprachig deutschen Schülerinnen und Schülern: Insgesamt sowie in den höheren Jahrgangsstufen ist kaum ein Unterschied in der Nutzung anderer Sprachen als Merkhilfe zu erkennen, anders verhält es sich in den Jahrgangsstufen 6 und 7 (siehe Abb. 9): Bei den Jüngeren gibt knapp die Hälfte an (18 bzw. 47%), andere Sprachen (außer der Familiensprache) als Merkhilfe zu nutzen, während mehr als die Hälfte (21 bzw. 60%) der einsprachig Aufgewachsenen dies tut. Dies passt zu dem eben festgestellten Befund, dass die jüngeren Schülerinnen und Schüler von sich aus stärker ihre vertrauten außerschulisch erworbenen Ressourcen, insbesondere ihre Familiensprache, beim Lernen nutzen.

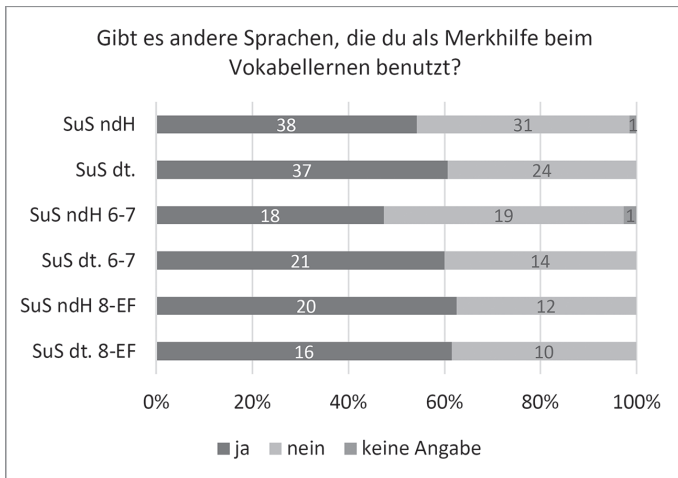


Abb. 9: andere Sprachen als Merkhilfe (außer nichtdeutschen Herkunftssprachen)

Insgesamt ähnlich, in den beiden Altersgruppen etwas abweichend, fallen die Antworten auf die spezifischere Frage nach der Nutzung *verwandter* Wörter beim Vokabellernen, die in den Lehrbüchern im Vokabelverzeichnis oder in Übungen angeboten werden, aus (siehe Abb. 10). Auch hier greifen die älteren Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache beim Vokabellernen eher auf andere Sprachen zurück als die jüngeren (hier unterscheiden sich anders als oben auch die beiden einsprachigen Altersgruppen), doch scheint dies kaum davon abzuhängen, ob diese Sprachen im Unterricht thematisiert werden, wie im Vergleich mit der folgenden Frage deutlich wird, ob solche Kognate nach der Wahrnehmung

der Schülerinnen und Schüler überhaupt in den Unterricht einbezogen würden (siehe Abb. 11).¹⁸

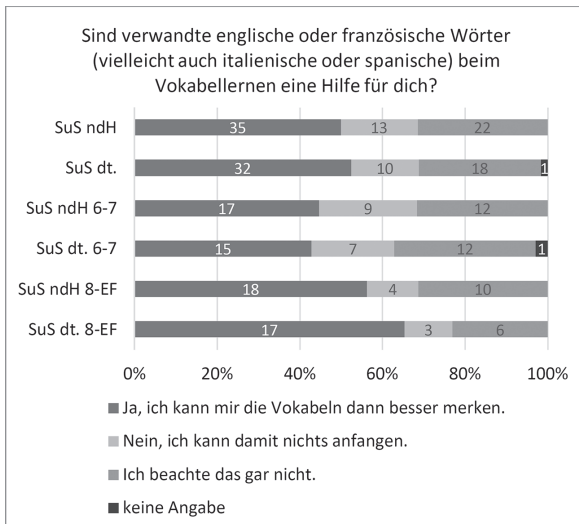


Abb. 10: Kognate (in Lehrbüchern) als Merkhilfe

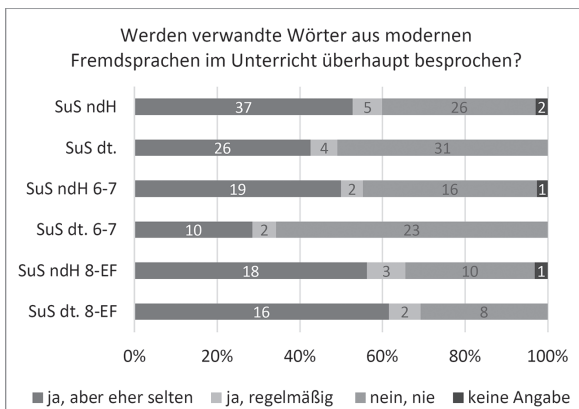


Abb. 11: Besprechung von Kognaten im Unterricht

18 In beiden Altersgruppen nutzt gut die Hälfte der Schülerinnen und Schüler Kognate als Merkhilfe, wenn diese im Unterricht besprochen werden; allerdings nutzen die jüngeren seltener als die älteren (5 von 16 gegenüber 5 von 10) Kognate als Merkhilfe, wenn sie keine Besprechung im Unterricht wahrnehmen (was nicht dem realen Unterrichtsgeschehen entspricht, da innerhalb identischer Lerngruppen gegensätzliche Angaben gemacht wurden). Ein statistischer Zusammenhang zwischen den beiden Fragen besteht nicht.

Bei dieser Frage fällt zudem auf, dass die jüngeren Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache es stärker als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund wahrnehmen, wenn verwandte Sprachen im Unterricht besprochen werden: Während dieser Unterschied insgesamt zwar auch sichtbar, aber nicht so ausgeprägt ist (42 bzw. 60% der Schülerinnen und Schüler mit und 30 bzw. 49% der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund geben an, Kognate würden im Unterricht selten oder regelmäßig angesprochen), sind es bei den Jüngeren 21 bzw. 55% der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache und 12 bzw. 34% ihrer einsprachig aufgewachsenen Mitschülerinnen und Mitschüler, die eine Besprechung verwandter Wörter im Unterricht wahrnehmen.¹⁹ Bei den älteren Schülerinnen und Schülern besteht kein wesentlicher Unterschied. Dieser Befund – gerade in den jüngeren Jahrgangsstufen – erstaunt etwas in Anbetracht des oben festgestellten Ergebnisses, dass die jüngeren einsprachig aufgewachsenen Schülerinnen und Schüler beim Vokabellernen eher auf andere Sprachen als Merkhilfe zurückgreifen als diejenigen mit Migrationshintergrund (siehe Abb. 9). Offenbar greifen einige auch ohne eine Besprechung im Unterricht auf andere Sprachen zurück, während ihre Mitschülerinnen und Mitschüler nichtdeutscher Herkunftssprache zum Teil von sich aus ihre (vertrautere) Familiensprache abrufen, ohne dass diese im Unterricht thematisiert wird. Auf der anderen Seite wird damit eine Einbeziehung anderer Sprachen und insbesondere nichtdeutscher Herkunftssprachen in den Unterricht nicht überflüssig, im Gegenteil: Auch wenn sich bei den Befragten das Bedürfnis herauskristallisiert, vorhandene sprachliche Ressourcen in irgendeiner Weise zu nutzen, und es überwiegend positiv aufgenommen wird, wenn hierauf auch im Unterricht eingegangen wird, ist gleichzeitig der Gewinn dieser Sprachvernetzung aus Schülersicht offenbar nicht hinreichend transparent. Gerade weil die Ergebnisse an manchen Stellen recht diffus erscheinen, scheint ein systematischer Zugang zu diesem Bereich besonders wichtig.

4 Einbeziehung nichtdeutscher Herkunftssprachen im Lateinunterricht

Die Ergebnisse der Befragung machen deutlich, wie eng bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund einerseits die Verbindung zu ihrer Familiensprache ist, was sich bei vielen sowohl emotional als auch im automatischen Abrufen beim Lernen manifestiert. Andererseits ist aber mit fortschreitender

¹⁹ Rechnerisch liegt der Unterschied nur knapp unter einem Signifikanzniveau von $p < 0,05$ (die Kontingenzanalyse ergibt den Wert $p = 0,056$, wenn man die beiden positiven Antwortmöglichkeiten zu einem „Ja“ ohne weitere Differenzierung zusammenfasst).

Schullaufbahn auch eine gewisse Verdrängung dieser Sprache aus dem individuellen Lernverhalten zu verzeichnen, die mit einer mangelnden Förderung bzw. weitgehenden Nichtbeachtung der Herkunftssprache im Unterricht einhergehen dürfte. Dies legt den Schluss nahe, dass eine gezielte und systematische Einbeziehung nichtdeutscher Herkunftssprachen in den Unterricht nicht nur sinnvoll ist, da diese Sprachen ja ein wesentlicher Bestandteil der Identität der betreffenden Schülerinnen und Schüler sind und gerade beim Sprachenlernen zumindest unbewusst immer wieder auf sie zugegriffen wird (siehe die Fragen zum Vokabellernen), sondern auch Voraussetzung dafür ist, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Ressourcen überhaupt erkennen und deren Potential für möglicherweise erfolgreicherer Lernen nutzen können. Dass der Lateinunterricht ohnehin zum Ziel hat, durch Sprachenvergleich die Sprachreflexion zu fördern, kommt einem solchen Anliegen entgegen. Damit stehen Lehrkräfte allerdings vor einer großen Herausforderung, weil noch keine ausgereiften fachdidaktischen Konzepte vorliegen, die aber angesichts der zwangsläufig fehlenden Sprachkompetenz der Lehrkräfte in den zahlreichen Herkunftssprachen unbedingt notwendig wären, um diese Sprachen gezielt und ohne die Gefahr von Fehlern oder negativer Transfereffekte einzusetzen. Immerhin gibt es bereits verschiedene fachübergreifende Vorschläge, wie man sie mit relativ einfachen Mitteln in den Unterricht einbinden kann. Am einfachsten möglich ist dies auf der Einzelwort- oder Satzebene, indem man in verschiedensten Kontexten Bezeichnungen und Ausdrucksweisen in den verfügbaren Sprachen, also Schulfremdsprachen sowie nichtdeutschen Herkunftssprachen, ergänzt oder erschließt. Ein solcher Sprachvergleich reicht von naturwissenschaftlichen Fachbegriffen (Beispiel „Chemie“: Behr 2006, 36-46 inkl. Lehrerkommentar; vgl. Hufeisen 2011, 113f.) über Alltagskontexte wie „Essen und Trinken“ oder „Zahlen und Währungen“, die zusätzlich soziokulturelle Einblicke ermöglichen (Hufeisen 2011, 115f.), bis zum Wortschatz-Memory, das im Fremdsprachenunterricht beliebig um Schulfremdsprachen oder Herkunftssprachen erweitert werden kann (Hufeisen 2011, 111-113). Dabei lassen sich auch strukturelle Vergleiche vornehmen, die z.B. sprachspezifische Wortbildungsmuster erkennen lassen (Behr 2006, 47-65). Die Materialsammlungen bei Behr (2005; 2006; dort wird auch das Lateinische berücksichtigt) und Hufeisen (2011), die noch zahlreiche weitere Beispiele zum sprachenvergleichenden Lernen bieten, zielen dabei nicht primär auf die Einbeziehung nichtdeutscher Herkunftssprachen in den Unterricht ab, schließen diese aber ausdrücklich als Ergänzungsmöglichkeit mit ein (Behr 2005, 3, sowie 2006, 4, Anm. 3; Hufeisen 2011, 108). Gleichzeitig verweist Hufeisen (2011, 108) darauf, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Prinzipien im Sinne eines Gesamtsprachencurriculums, „welches alle an einer Bildungsinstitution vorkommenden Sprachen berücksichtigt“, im Hinblick auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit „bislang vermutlich ausschließlich einige der klassischen Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache“ umsetzen. Mittler-

weile findet man durchaus auch in anderen Lehrwerken des Fremdsprachenunterrichts vereinzelt Versuche, sprachenvergleichendes Lernen auch durch Rückgriff auf die individuellen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache zu bereichern (Beispiele aus dem Unterricht der romanischen Sprachen bei Schöpp 2015, 170-173). Diese Anregungen sind zum Teil auch auf den Lateinunterricht übertragbar. Aber auch die Lateindidaktik selbst ist nicht zuletzt dank des erfolgreichen Projekts *Pons Latinus* (unter der Leitung von Stefan Kipf) auf dem Gebiet der nichtdeutschen Herkunftssprachen auf dem Vormarsch. Im Fokus stehen dabei die Berücksichtigung der besonderen sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie die sprachbildende Funktion des Lateinischen als neutraler Brückensprache, die als allen Schülerinnen und Schülern unterschiedlichster Herkunftssprachen gemeinsame Transferbasis zu einem reflektierten und schließlich erfolgreicherem Gebrauch der deutschen Sprache beitragen kann (grundlegend hierzu Kipf 2014; Große 2015 und 2017). Im Mittelpunkt steht dort nicht die gezielte Auseinandersetzung mit nichtdeutschen Herkunftssprachen beim Sprachvergleich, sondern die Förderung der Zweitsprachenkompetenz, die durch einen Vergleich mit dem Deutschen erreicht wird (erste Ansätze zur Einbeziehung einer nichtdeutschen Herkunftssprache zur Sprachförderung am Beispiel des Türkischen findet man bei Kipf 2014, 43-58, sowie 77-79 mit einem Praxisbeispiel). Einem ähnlichen Ansatz folgt auch das Lehrwerk *Via mea*, das in seinem Konzept ausdrücklich die sprachlich-kulturelle Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und insbesondere im Bereich der Grammatik auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Lateinischen nicht nur mit dem Deutschen, sondern auch dem Türkischen und Polnischen Bezug nimmt (Pinkernell-Kreidt u.a. 2012, Bd. 1, 4 [Konzeptionsbeschreibung]; 14 [strukturelle Ähnlichkeit des Türkischen]; Bd. 2, 14; 38; 64 bzw. 74 [grammatischer Vergleich mit dem Türkischen bzw. Polnischen]; 127 [interkultureller Informationstext]; 181-184 [„Wochentagsnamen interkulturell“ mit zahlreichen weiteren Sprachen]; vgl. Kipf 2014, 82f.).

Warum sich eine fundierte Auseinandersetzung mit nichtdeutschen Herkunftssprachen im Lateinunterricht lohnen kann, hat jüngst Janssen (2017) ausgeführt. Ihre Arbeit im Rahmen des Projekts „Kohärenz in der Lehrerbildung“ an der Bergischen Universität Wuppertal lässt auf weitere Anregungen zur konkreten praktischen Umsetzung hoffen, die vorwiegend das sprachkontrastive Erlernen der lateinischen Grammatik betreffen.

Auch bei der Wortschatzarbeit können andere zur Verfügung stehende Sprachen den lateinischen Spracherwerb möglicherweise unterstützen. Die oben dargestellte Befragung zeigt beispielhaft, wie eng die Sprachen im Gehirn gerade bei mehrsprachig aufgewachsenen Schülerinnen und Schülern miteinander vernetzt sind. Dieses mentale Lexikon, in dem alle gelernten Sprachen gemeinsam und nicht voneinander getrennt gespeichert sind (vgl. z.B. den Überblick bei Müller-

Lancé 2013, 14-21; Vogel 2017, 156-158), kann man sich insbesondere bei der Wortschatzarbeit zunutze machen, indem man nichtdeutsche Herkunftssprachen (oder auch weitere Schulfremdsprachen) gezielt in den Lernprozess einbezieht, zumal mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sowieso im Kopf auf andere Sprachen zugreifen. In ersten empirischen Befunden deutet sich an, dass eine bewusste Vernetzung mit weiteren bekannten Sprachen (auch dann, wenn keine Sprachverwandtschaft besteht) die Behaltensleistung beim Vokabellernen zwar nicht generell, aber zumindest individuell positiv beeinflussen kann (jedenfalls bei bedachter Auswahl des Vokabulars, da gerade polyseme Wörter und möglicherweise fehlerhafte Übersetzungen hier ein nicht zu unterschätzendes Problem darstellen; genauer zu dieser Untersuchung Vogel 2017, 163-177). Auch der Aufbau sprachspezifischer Konzepte kann mit einem sprachlich-kulturellen Vergleich aller im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen unterstützt werden, was über typische Beispiele wie *familia* hinaus auch bei abstrakten Begriffen wie „Glück“ zu interessanten Unterrichtsgesprächen führen kann (Vogel 2017, 178).

All die genannten Vorschläge sind zwar noch ein gutes Stück entfernt von einer fundierten fachbezogenen Auseinandersetzung mit nichtdeutschen Herkunftssprachen im Unterricht. Doch sie können ein erster Schritt sein, über die Sprachenvielfalt innerhalb einer Lerngruppe überhaupt ins Gespräch zu kommen und diese konstruktiv in die praktische Unterrichtsarbeit einzubinden. Gerade auf der Ebene der Interaktion und Sensibilisierung, die hiermit berührt wird und – wie eingangs ausgeführt – ein wichtiger Bestandteil interkultureller Kompetenz ist, mag nun auch die oben dargestellte Befragung einen Beitrag leisten.

5 Konsequenzen für Praxis und Lehrkräfte

Die Befragung kann die Erkenntnisse aus früheren empirischen Untersuchungen an einigen Stellen bestätigen, an anderen ergänzen. Insbesondere die vergleichende Betrachtung der einsprachig aufgewachsenen sowie der jüngeren und älteren Schülerinnen und Schüler brachte interessante Befunde ans Licht, die gerade für den konkreten Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht eine wichtige Rolle spielen.

Da nichtdeutsche Herkunftssprachen ein wichtiger Teil der sprachlich-kulturellen Identität der Schülerinnen und Schüler und in ihren Köpfen ohnehin verankert sind, sollte man trotz aller Schwierigkeiten und Grenzen, die es zweifellos gibt, ruhig auch von dieser Ressource Gebrauch machen, anstatt sie mehr und mehr in den Hintergrund geraten zu lassen, wie es sich in der Befragung gerade in den höheren Jahrgangsstufen andeutet. Damit ist allerdings noch nicht gewährleistet, dass dies tatsächlich für alle Seiten ein Gewinn ist. Im Hinblick auf die praktische

Umsetzung ist zunächst zweierlei zu beachten: Zum einen sehen die Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache ihre Mehrsprachigkeit nur zum Teil als hilfreich für das weitere Sprachenlernen an, was damit zusammenhängen könnte, dass ihnen entsprechende Anreize fehlen, ihre Familiensprache auch beim schulischen Lernen zu nutzen. Zum anderen können die einsprachig deutschen Schülerinnen und Schüler es sich mit deutlicher Mehrheit nicht vorstellen, dass auch sie davon profitieren können, wenn man die Sprachen ihrer Klassenkameraden in den Lateinunterricht einbezieht. Hier sind geeignete Konzepte gefragt und eine gewisse Vermittlungsarbeit notwendig, um auch die Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zu unterstützen, nicht zuletzt, damit sich auch auf Schülerseite interkulturelle Kompetenz entwickeln kann. Dies scheint auch wichtig, wenn man die gewissermaßen gegenläufige Entwicklung der beiden Altersgruppen sowie der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund betrachtet, die sich bei der Beantwortung der Fragebögen abzeichnet: Während bei den älteren die Familiensprache offenbar in ihrer Bedeutung zurückgeht, zeigen sich die einsprachig aufgewachsenen Altersgenossen aufgeschlossener gegenüber den Sprachen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Die jüngeren migrationsbedingt Mehrsprachigen sind dagegen stärker mit ihrer Familiensprache verbunden und nutzen sie von sich aus häufiger beim Lernen, während ihre einsprachigen Klassenkameraden eine gewisse Distanz und weniger Interesse an diesen Sprachen zeigen. Eine lohnende Herausforderung wird es daher sein, nicht nur die Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache mit all ihren sprachlichen Ressourcen in den Unterricht einzubeziehen und ihre Mehrsprachigkeit zu würdigen, sondern auch die einsprachig deutschen Schülerinnen und Schüler dabei nicht außen vor zu lassen (erinnert sei an die recht unterschiedliche Wahrnehmung nichtdeutscher Herkunftssprachen im und außerhalb des Unterrichts im Vergleich der beiden Gruppen). Da die persönlichen Einstellungen und das Lernverhalten entscheidend von den gewohnten Lernstrategien und dem wahrgenommenen Unterrichtsgeschehen abhängen, liegt es auch hier in der Hand der Lehrkraft, das vorhandene Potential in jeder Richtung zu aktivieren – ganz im Sinne einer bestmöglichen Sprachentwicklung kann dies nicht zuletzt in motivationaler Hinsicht einiges bewirken.

Literatur

- Behr, U. (Hrsg.) (2005): Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachübergreifenden Lernen (Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein). Berlin: Cornelsen.
- Behr, U. (2006): Anregungen zum sprachübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I. Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Materialien Heft 129).
- Bender-Szymanski, D. (2013): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: G. Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer VS, 201-227.

- Bickes, H. (2004): Bilingualismus, Mehrsprachigkeit und mentales Lexikon – evolutionsbiologische, soziokulturelle und kognitionswissenschaftliche Perspektiven. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, 27-51.
- Cummins, J. (1982): Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: J. Swift (Hrsg.): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 34-43.
- Elsner, D. (2009): Englisch lernen als dritte Sprache. Was unterscheidet den zwei- oder mehrsprachige[n] vom einsprachigen Fremdsprachenlerner?. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, 4-8.
- Elsner, D. (2010): „Ich habe was, das du nicht hast...“ Oder: Welchen Mehrwert hat die Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen?. In: *IMIS-Beiträge* 37, 99-119.
- Fürstenau, S. (2016a): Mehrsprachigkeit im Unterricht. In: *Die Grundschulzeitschrift* 30 (294) 29-31.
- Fürstenau, S. (2016b): „Da kann ein Kind so viele Sprachen, und ich kann aber nur Deutsch.“ Nachdenken von Lehrer(inne)n über Sprachporträts. In: *Die Grundschulzeitschrift* 30 (294) 39-41.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen [GER] (2001): lernen, lehren, beurteilen (Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2). Berlin und München: Langenscheidt.
- Große, M. (2015): Pons Latinus: Latein als reflexionsbasierte Brückensprache im Rahmen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts. In: E. M. Fernández Ammann, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 185-206.
- Große, M. (2017): Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts. Frankfurt a.M. und Berlin: Peter Lang.
- Gürsoy, E. (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. In: Kompetenzzentrum ProDaZ. Online unter: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>. (Abrufdatum: 23.5.2018).
- Hammer, S., Fischer, N. & Koch-Priewe, B. (2016): Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In: B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.): *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. Münster und New York: Waxmann, 147-171.
- Heyder, K. & Schädlich, B. (2015): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen. In: E. M. Fernández Ammann, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 233-251.
- Hu, A. (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, B. (2011): Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40 (2), 106-119.
- Huxel, K. (2016): „... die Sprachen, die tauchen einfach jetzt öfter auf im Unterricht ...“ Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Erfahrungen aus einem Schulentwicklungsprojekt. In: B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.): *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. Münster und New York: Waxmann, 175-186.
- Janssen, L. (2017): *Aequali cura*: ein Plädoyer für eine fachdidaktisch fundierte Auseinandersetzung mit Herkunftssprachen im Lateinunterricht. In: S. Freund & L. Janssen (Hrsg.): *Communis lingua gentibus*. Interkulturalität und Lateinunterricht. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag, 125-150.
- Karhan, S. (2016): *Türkische Lehrkräfte der ersten Stunde. Erfahrungen pädagogischer Professionalität in Nordrhein-Westfalen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kipf, S. (2014): *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. Bamberg: Buchner.

- Kipf, S. (2017): Die anderen und wir – Perspektiven interkultureller Kompetenz im Lateinunterricht. In: S. Freund & L. Janssen (Hrsg.): *Communis lingua gentibus*. Interkulturalität und Lateinunterricht. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag, 33-49.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2009): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Schöningh.
- Kuhs, K. & Merten, S. (2012): Zum Stellenwert von Wortschatzarbeit und Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Dies. (Hrsg.): Perspektiven empirischer Sprachdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 29–52.
- Lanfranchi, A. (2013): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: G. Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer VS, 231-261.
- Lüttenberg, D. (2010): Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. In: *Wirkendes Wort* 60 (2), 299–315.
- Mecheril, P. (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: G. Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer VS, 15-35.
- Müller-Lancé, J. (2013): Sprachenvernetzung in Kopf und Unterricht. In: S. Doff & S. Kipf (Hrsg.): *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*. Bamberg: Buchner, 13–31.
- Pinkernell-Kreidt, S., Kühne, J. & Kuhlmann, P. (2012): *Via mea*. Handreichungen für den Unterricht, 3 Bde. Berlin: Cornelsen.
- Schöpp, F. (2015): Die Thematisierung herkunftsbewingter Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. In: E. M. Fernández Ammann, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.): *Herkunftsbewingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 159–183.
- Vogel, M. (2017): Mehrsprachigkeit als Chance zu nachhaltigem Lernerfolg bei der Wortschatzarbeit? In: S. Freund & L. Janssen (Hrsg.): *Communis lingua gentibus*. Interkulturalität und Lateinunterricht. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag, 151-184.
- Wojnesitz, A. (2010): „Drei Sprachen sind mehr als zwei“. Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration. Münster und New York: Waxmann.

Johannes Müller-Lancé

„Latein steht einfach da“ – Möglichkeiten der Vernetzung von Latein und romanischen Sprachen im Lateinunterricht

Es gibt im Kanon der Fremdsprachenvermittlung vermutlich wenige thematische Bereiche, die sich derart für eine vertiefte Behandlung im Rahmen der Praxisphasen der Lehrerbildung anbieten wie die Sprachenvernetzung. Künftige Lateinlehrerinnen und Lateinlehrer sind hierbei gezwungen, die Grenzen ihres eigenen Fachs zu überschreiten und mit Fächern bzw. Sprachen in Kontakt zu treten, von denen sie im Schulalltag permanent umgeben sind, auf die sie aber von ihrer wissenschaftlichen Ausbildung her nicht unbedingt vorbereitet sind. Gleichzeitig gibt es, obwohl Sprachenvernetzung inzwischen curricular häufig eingefordert wird, von Seiten der Lehrwerke vergleichsweise wenig konkrete Unterstützung. Es liegt also ein Feld vor, auf dem künftige Lehrkräfte nicht nur sich selbst, sondern auch neu zu schaffende Inhalte und Übungsformen erproben können und müssen, kurz gesagt: Anlässe zu permanenter Selbstreflexion.

Der vorliegende Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die Motive und die Geschichte der Sprachenvernetzung im Fremdsprachenunterricht. Es folgt eine kurze Situationsbestimmung der Lateindidaktik, aus der deutlich wird, dass die Mehrzahl der Lateinlehrwerke und damit vermutlich auch der meiste Lateinunterricht von den curricularen Zielen im Hinblick auf Sprachenvernetzung durchaus noch weit entfernt sind. Im letzten Abschnitt werden konkrete Anregungen für die Einbeziehung moderner Fremdsprachen in den Lateinunterricht gegeben.

1 Zur Geschichte der Sprachenvernetzung im Fremdsprachenunterricht

Mit Erscheinen dieses Bandes ist es ziemlich genau 30 Jahre her, dass sich in der bundesdeutschen Didaktik der modernen Fremdsprachen die ersten Ansätze einer Systematisierung der Vernetzung des Unterrichts mehrerer Fremdsprachen ausgebildet haben. Ich spreche hier vom Bochumer Tertiärsprachenprojekt (vgl. Bahr u.a. 1996) und vom Frankfurter Projekt EuroComRom (vgl. Klein & Steg-

mann 2000), die beide Ende der 1980er Jahre entstanden und jeweils romanische Zielsprachen als zweite, dritte oder vierte etc. Fremdsprache aus der Sicht deutscher Muttersprachler fokussierten. International flankiert wurden sie von den europäischen Projekten EuRom 4 (vgl. Blanche-Benveniste u.a. 1997) und GALATEA (vgl. Dabène & Degache 1996), die ebenfalls den simultanen Erwerb mehrerer romanischer Sprachen thematisierten, jedoch aus der Perspektive romanischer Muttersprachler (ausführlich zusammenfassend Müller-Lancé 2006, 54-62). Richteten sich diese frühen Ansätze (mit Ausnahme des Bochumer Projekts) noch eher an ein studentisches Publikum, so etablierte sich ab den späten 1990er Jahren mit der sog. „rezeptiven Mehrsprachigkeitsdidaktik“ (grundlegend Meißner & Reinfried 1998) auch ein gymnasiales Pendant, dessen Ziel der Nutzung von Synergien beim Lernen mehrerer Fremdsprachen in zahlreiche Bildungspläne Eingang fand (leider gestaltet sich der Eingang in die Lehrbücher und den konkreten Unterricht bis heute deutlich schleppender).

All diese stark romanistisch geprägten Ansätze eint das Faktum, dass zwei wichtige Schulsprachen weitgehend ausgeklammert wurden: das Englische und das Lateinische. Um das Englische machte man einen Bogen, weil es wegen seiner weltweiten Nutzbarkeit Lernende vom Lernen weiterer Fremdsprachen eher abhält, und das Lateinische wurde gemieden, weil es in der Studententafel ein unmittelbarer Konkurrent der romanischen Schulsprachen ist, den man mit solchen Ansätzen nicht auf eigene Kosten stärken wollte. Erst in jüngster Vergangenheit hat man mit Reimanns Konzept der „aufgeklärten Mehrsprachigkeit“ (Reimann 2016) diese Scheuklappen abgelegt, das Englische und sämtliche anderen Schulsprachen in den mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz integriert, und obendrein das Ziel ausgegeben, unter den hier wirkenden synergetischen Faktoren¹ auch die unterschiedlichen Herkunftssprachen der Lernenden nach Möglichkeit zu berücksichtigen.

Was jedoch heute wie eine Innovation wirkt, war vor 400 Jahren eine Selbstverständlichkeit: Bereits in der Renaissance nutzte man den systematischen Sprachvergleich, um das Fremdsprachenlernen zu erleichtern bzw. zu beschleunigen, und natürlich gab es auch entsprechende Lehrbücher für das simultane Lernen mehrerer Fremdsprachen. Zu nennen wären hier beispielsweise die *Colloques ou dialogues avec un dictionnaire en six langues : flamen, anglois, alleman, françois, espagnol et italien* von Noël de Berlaimont (1576), die *Introduction en la langue espagnolle par le moyen de la françoise* von Jean Saulnier (1608), die *Nouvelle grammaire italienne et espagnole, déclarée par nostre langue françoise* desselben Autors (1624), die *Grammaire pour apprendre les langues italienne, françoise, et espagnole* von Antoine Fabre (1649) und *La novissima Grammatica delle trè lingue italiana, franzese, e spagnuola* von Lonchamps, Franciosini und da Firenze (1655). Am bekanntesten jedoch

¹ Zu den im Drittspracherwerb wirksamen Faktoren vgl. maßgeblich Hufeisen 2000.

ist sicherlich das in verschiedenen Versionen aufgelegte Lateinlehrbuch *Orbis sensualium pictus* des tschechischen Pädagogen Johann Amos Comenius (1658), das zum einen durch die systematische Bebilderung des einzuführenden Wortschatzes hervorstach und zum anderen durch die Verbindung typologisch sehr unterschiedlicher Zielsprachen, nämlich z.B. Latein, Deutsch, Tschechisch und Ungarisch. Grundlage für die Beliebtheit all dieser Lehrwerke war allerdings wohl nicht nur die aus Erfahrung entwickelte Überzeugung, dass Sprachenvernetzung sich positiv auf den Lerneffekt auswirkt, sondern auch die pragmatische Überlegung der frühen Verlage, dass sich ein Buch, das mehrere Fremdsprachen zugleich abdeckt, besser verkauft, als eines, das nur eine einzige Zielsprache fokussiert, und das bei deutlich reduzierten Produktionskosten im Vergleich zu mehreren einzelsprachlichen Lehrwerken.²

Umso verwunderlicher ist es, dass diese einmal etablierte Lehrbuch- bzw. Didaktiktradition später wieder aufgegeben wurde. Hierfür sind wohl v.a. zwei Faktoren verantwortlich: Zum einen ist es die Bewegung der Romantik und das mit ihr einher gehende Aufkommen der Nationalstaaten im 19. Jahrhundert, das die Beherrschung von Fremdsprachen abwertete und stattdessen z.B. regionale Minderheitensprachen in den Vordergrund rückte.³ Zum anderen ist es die im späten 19. Jahrhundert von Viëtor (1882) begründete Direkte Methode, die bei modernen Fremdsprachen auf einsprachige Vermittlung abhebt, um die mündliche Ausdrucksfähigkeit der Lernerinnen und Lerner zu verbessern. Im Gegenzug wird die bis dahin im Fremdsprachenunterricht dominierende Übung der Übersetzung, gewissermaßen die Urzelle des Sprachvergleichs, deutlich abgewertet.

Nicht umsonst ist es die an mündlicher Produktion wenig interessierte Lateinidaktik, die in den 1970er Jahren für eine kleine Renaissance des Sprachenvergleichs im Fremdsprachenunterricht sorgt: Um die eigene Existenz im gymnasialen Fächerkanon zu sichern, wird zunehmend das Argument verwendet, dass das Lateinische die ideale Basis zum Lernen weiterer, insbesondere romanischer Sprachen sei. Dieses Postulat muss entsprechend unterfüttert werden, und so findet man beispielsweise im *Grund- und Aufbauwortschatz Latein* des Klett-Verlags (Habenstein u.a. 1970ff.) ab der Ausgabe von 1978 systematisch Hinweise auf verwandte Lexeme im Englischen und Französischen sowie im deutschen Fremdwortschatz. Michael Mader (1979) gibt ein LEU-Heft zum Sprachenvergleich heraus sowie die erste Auflage seiner *Lateinischen Wortkunde für Alt- und Neusprach-*

2 Heute scheinen sich die Verlagsstrategien umgekehrt zu haben: Diversifizierung ist Trumpf – je mehr Lehrbücher ein Verlag für eine einzige Fremdsprache anbietet, desto besser ist offensichtlich seine Sichtbarkeit. Konsequenterweise mehrsprachigkeitsdidaktische Lehrbücher hingegen werden vermutlich als geschäftsschädigend angesehen und daher nicht angeboten.

3 In Spanien fällt in diese Epoche beispielsweise eine Renaissance des Galicischen (Lorenzo 2002, 90), Katalanischen (Lebsanft 2002, 123) und Baskischen (Uhlig 2002, 9) nach einigen Jahrhunderten der Dominanz des Kastilischen.

ler, und der *Altsprachliche Unterricht* widmet Heft 1 des Jahrgangs 24 (1981) der vergleichenden Sprachbetrachtung im Lateinunterricht, u.a. mit entsprechenden Beiträgen von Fischbach, Gößwein, Haversath, Knittel und Mader.

Leider blieb dieser moderne Zug der Lateindidaktik in der Didaktik der modernen Fremdsprachen zunächst ohne Nachahmer. Bis heute hat es beispielsweise der o.g. Klett-Verlag nicht geschafft, analog zur Latein-Wortkunde auch eine Französisch-Wortkunde aufzulegen, die mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansprüchen genügen würde: Der *Thematische Grund- und Aufbauwortschatz Französisch* von 2010 (Fischer & Le Plouhinec 2010) bietet diesbezüglich dasselbe wie der *Grund- u. Aufbauwortschatz Französisch* von 1971 (Nickolaus 1971ff.), nämlich gar nichts.

Wie kommt es nun zum eingangs beschriebenen Boom der Sprachenvernetzung in der Didaktik – keinesfalls im Unterricht oder den Lehrbüchern – der modernen Fremdsprachen? Zunächst einmal zeigen in der Bilingualismusforschung die Untersuchungen von Poplack (1980), dass Code Switching nicht etwa ein Zeichen defizitärer Sprachkompetenz, sondern vielmehr doppelter Kompetenz von Mehrsprachigen darstellt, womit die auf Weinreich (1953) begründete Angst vor doppelter Halbsprachigkeit durch gemischte Sprachenspeicherung (*compound bilingualism*) entkräftet wird. Paradis (1981) zeigt auf, wie Sprachen auch in einem gemeinsamen Speicher erfolgreich getrennt werden können, und Cummins (1982) weist nach, dass das Kompetenzniveau der verschiedenen Sprachen eines Individuums voneinander abhängt, weshalb es sinnvoll sei, auch z.B. mehrere Muttersprachen bis zu einem bestimmten Niveau voranzutreiben. In der Computerlinguistik und der Kognitiven Linguistik der 1980er und 1990er Jahre erlangt die Netzmetapher zentrale Bedeutung, und in der Neurolinguistik wird mit den neuen bildgebenden Verfahren nachgewiesen, dass die unterschiedlichen Sprachen eines Individuums im Gehirn keinesfalls räumlich getrennt abgespeichert werden (z.B. Franceschini 2002). Die in den 1990er Jahren sich etablierende Tertiärsprachenforschung (z.B. Hufeisen & Lindemann 1998) wiederum zeigt, dass erfahrene Fremdsprachenlerner spezielle Strategien entwickeln, um gerade ihre Kenntnisse verwandter Sprachen für die zielsprachliche Produktion und Rezeption zu nutzen, und dass hierbei jede zusätzlich gelernte Sprache eine weitere Assoziationsquelle darstellt (z.B. Müller-Lancé 2006). Zusätzlich gelernte Vokabeln belasten das Gedächtnis nicht, sondern bieten im Gegenteil zusätzliche Vernetzungsmöglichkeiten, dienen also beim fremdsprachlichen Dechiffrieren gewissermaßen als Griffe an einer Kletterwand (Müller-Lancé 2006, 114). Es ist demnach nicht nur aussichtslos, im Unterricht künstlich zu versuchen, die einzelnen Sprachen zu trennen, da das Gehirn sie ohnehin assoziativ miteinander vernetzt, sondern es ist sogar geradezu fahrlässig, das durch diese Vernetzungen entstehende Potenzial zu verschenken (vgl. Müller-Lancé 2013a; 2013b).

2 Die aktuelle Situation: Diskrepanz zwischen der Zielsetzung der Bildungspläne und ihrer Umsetzung in den Lehrwerken

Im vorigen Abschnitt wurde es schon angedeutet: Obwohl schulische Lehrwerke permanent aktualisiert, überarbeitet und ausdifferenziert werden, verläuft die Anpassung an die curricularen Ziele Mehrsprachigkeit und Sprachenvernetzung mehr als schleppend. Dies betrifft sowohl Lehrwerke der modernen als auch der alten Fremdsprachen. So hat Katrin Siebel in ihrer Bestandsaufnahme zur Mehrsprachigkeit im Lateinunterricht ermittelt, dass Mehrsprachigkeit als Lernziel in etwa der Hälfte der bundesdeutschen Lateinlehrpläne (Siebel 2017, 239) aufgeführt ist, dass jedoch von den sieben untersuchten aktuellen Lateinlehrwerken (den jeweiligen Lehrerausgaben von *Agite*, *Intra*, *Lumina Nova*, *Pontes*, *Prima Nova*, *Via Mea*, *Viva*) kein einziges Hinweise auf Förderung der Mehrsprachigkeit enthielt, immerhin einige aber Sprachförderung im Deutschen als Lernziel angaben (Siebel 2017, 261ff.). Auch konkrete Sprachvergleiche tauchen in den Büchern kaum auf und sind, falls vorhanden, überwiegend lexikalischer Natur und gehen damit kaum über das hinaus, was schon der Klett-*Grundwortschatz* der 1970er Jahre oder die o.g. *Wortkunde* von Mader boten:

homo , minis, <i>m</i>	Mensch, Mann	F homme
hūmānus (a, um)	menschlich	D human
hūmānitās , ātis, <i>f</i>	Menschenwürde, Menschenliebe, Bildung	D Humanität
honor , ōris, <i>m</i>	Ehre, Ehrenamt	E honour
honestus (a, um)	angesehen, anständig	E honest F honnête

(Klett *Grundwortschatz*: Habenstein 1979: 39, Auszug, Hervorhebungen im Original)

Solche interlingualen Vokabelstützungen sind an sich sinnvoll und hilfreich, bleiben aber für die Lernerinnen und Lerner doch ein wenig beliebig. Warum wird beispielsweise im obigen Beispiel bei *humanitas* das deutsche Fremdwort angegeben, nicht jedoch die französische oder englische Entsprechung (*humanité* bzw. *humanity*)? Was auch in den modernen Lehrwerken fehlt, sind einerseits echte Systematisierungen in der mehrsprachigen Wortschatzarbeit (z.B. im Bereich von Wortfeldern oder der Wortbildung), daneben aber auch ein Eingehen auf Syntax und Morphologie und die viel zu häufig vernachlässigte Orthographie der modernen Fremdsprachen (vgl. Abschnitt 3).

Apropos moderne Fremdsprachen: Auch hier sieht die Situation kaum besser aus, und wiederum sind die Bildungspläne fortschrittlicher als die Lehrwerke. Bei den romanischen Schulsprachen gehören sprachenvernetzende Lernziele in den Curricula zum Standard, und selbst für das traditionell eher sprachvergleichsfeindliche Schulfach Englisch heißt es im baden-württembergischen Bildungsplan – und zwar identisch für Englisch als erste oder zweite Fremdsprache: „Die Schülerinnen

und Schüler reflektieren beim Erwerb der sprachlichen Mittel die spezifischen Ausprägungen des Englischen auch im Vergleich zu anderen Sprachen.“ (Bildungsplan Gymnasien Baden-Württemberg 2016, Englisch als 2. Fremdsprache, Abschnitt 2.1 „Sprachbewusstheit“).


In den Lehrbüchern der modernen Fremdsprachen hingegen muss man Sprachvergleiche mit der Lupe suchen. Vergleichsweise häufig waren solche Vergleiche noch im Spanisch-Lehrwerk *Encuentros* der 1990er Jahre wie im folgenden Beispiel, wo nach Vorgabe der lateinischen und französischen Entsprechungen als Wortschatzwiederholungsübung die zielsprachliche Spalte für Spanisch auszufüllen war:


Finde zu den folgenden lateinischen und französischen Wörtern das entsprechende spanische Wort - du kennst sie alle:

	<i>lateinisch</i>	<i>französisch</i>	<i>spanisch</i>
<i>Substantiv:</i>	calor imago finis	la chaleur l'image la fin	el calor la imagen el fin
<i>Verb:</i>	legere sentire migrare	lire sentir émigrer	leer sentir emigrar
<i>Adjektiv:</i>	bonus durus	bon dur	bueno duro

Abb. 1: Übung zur Wortschatzwiederholung (Amann u.a. 1994: *Encuentros* 1, 113, Hervorhebung d. Verf.)

In den allermeisten Lehrwerken geht die Dosierung solcher Übungen aber eher in den homöopathischen Bereich: Im Französischlehrwerk *Découvertes 2* der *Série bleue*, die für Französisch als zweite Fremdsprache ab Klasse 7 nach Englisch oder Latein konzipiert ist, werden beispielsweise nur vereinzelt in den Vokabelverzeichnissen zum Lektionstext lexikalische Brücken geschlagen, und zwar ausschließlich zum Deutschen und Englischen, also zu Sprachen, die allen SchülerInnen zu diesem Zeitpunkt bekannt sind. Auf ein vorbereitendes Lernen für Sprachen, die eventuell später noch gelernt werden, wird verzichtet. Außerdem wird auf typische „falsche Freunde“ eingegangen, im folgenden Beispiel im Hinblick auf das Genus bei fr. *salade* und *lait*:

 französisch: **difficile**, englisch: **difficult**, deutsch: **diffizil**.



Im Französischen ist der Salat feminin: **la salade**

le lait = **die** Milch

Abb. 2: Sprachenkontrastierung im Wortschatzverzeichnis (Bruckmayer u.a. 2013: *Découvertes 2, Série bleue*, 182, Hervorhebungen im Original)

Deutlich offener im Hinblick auf die betroffenen Sprachen sind Übungen wie die folgende gestaltet, die auf das Entwickeln interlingualer Wörterschließungsstrategien abzielen und auch das Einbringen unterschiedlicher Herkunftssprachen erlauben – auch diese Übung aber hat innerhalb ihres Lehrwerks Seltenheitswert:





<p>2. Kenntnisse aus anderen Sprachen nutzen Viele Wörter verschiedener Sprachen haben denselben Ursprung und sind sich deshalb ähnlich. Nutze dein Wissen aus anderen Sprachen, um dir französische Wörter zu erschließen.</p> <p> le supermarché  der Supermarkt  supermarket  süpermarket</p>	<p>Übung</p> <p>1 Was bedeuten diese Wörter auf Deutsch? <i>l'exercice, la question, le camion, l'hôpital, confortable, le lavabo, le dictionnaire, différent, comparer, le train.</i> Wie bist du darauf gekommen?</p> <p>2 Kennst du andere Wörter, die sich in verschiedenen Sprachen ähneln? Tausche dich mit deinem Lernpartner / deiner Lernpartnerin aus und sammelt zu zweit weiter. Stellt anderen eure Wörter vor und lasst sie ihre Bedeutung erraten.</p>
--	---

Abb. 3: Einübung von Wörterschließungsstrategien (Blume u.a. 2012: *À plus 1!*, 166)

Wenn Lehrerinnen und Lehrer es also ernst meinen mit den Zielen der Sprachenvernetzung, dann bleibt ihnen nur die ergänzende Nutzung zusätzlicher Materialien wie z.B. der Kopiervorlagen zum Sprachenvergleich von Behr (2005) oder der österreichischen Lehrwerksreihe *Découvrons/Descubramos/Scopriamo* (Rückl u.a. 2013; Rückl u.a. 2012; Holzinger u.a. 2012), in der jeweils eine Zielsprache (Französisch, Spanisch, Italienisch) konsequent unter Einbeziehung der beiden anderen Sprachen vermittelt wird, und zwar nicht nur im Wortschatzbereich, sondern auch in Morphologie und Syntax. Dabei spielt es keine Rolle, ob die anderen beiden Sprachen den Lernerinnen und Lehrer schon bekannt sind oder nicht:

Quelles expressions est-ce qu'on utilise pour exprimer la possession ?
 Observe les expressions des exercices 4 et 5 et les phrases suivantes.



Français	Español	Italiano	
mon chanteur	_____	_____	_____
son style	_____	_____	_____
leur musique	_____	_____	_____
ses textes	_____	_____	_____

À la découverte de la langue

- Wie wird Besitz / Zugehörigkeit im Französischen ausgedrückt?
- Wie funktioniert Besitzangabe in anderen Sprachen?



Abb. 4: Interlingualer Vergleich der sprachlichen Verfahren zur Besitzanzeige (Rückl u.a. 2013: *Découvrons le français*, 125)

Wenngleich Deutsch, Englisch und Latein hier bei den unmittelbaren Vergleichsimpulsen ausgeklammert bleiben, so gibt es doch über die offenen Fragestellungen häufig die Möglichkeit, diese Sprachen ebenso wie individuelle Herkunftssprachen in den Vergleich einzubringen (im Beispiel oben durch Eingabe der Entsprechungen in die freie Spalte ganz rechts). Bisher ist diese Lehrwerksreihe von allen Lehrwerken auf dem deutschsprachigen Markt sicherlich am konsequentesten auf mehrsprachigkeitsdidaktische Ziele ausgerichtet.

Ziehen wir ein kurzes Zwischenfazit: Künftige Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer, die sich im Praxissemester befinden, erhalten in ihrer sprachwissenschaftlichen und didaktischen Ausbildung die von den Bildungsplänen gestützte Empfehlung, die jeweilige Zielsprache mit anderen Sprachen zu vernetzen. Diese Vorgaben stehen jedoch in Diskrepanz zu den Lehrwerken und vermutlich auch zu dem Unterricht, dem sie im Rahmen ihrer Praxisphasen begegnen. Um die Vorgaben dennoch umzusetzen, sind sie also entweder auf Eigeninitiative beim Entwerfen entsprechender Aufgaben oder aber auf Anregungen aus der Fachliteratur angewiesen. Solche Anregungen soll der folgende Abschnitt bieten.

3 Konkrete Anregungen zur Vernetzung der alten und modernen Fremdsprachen (z.B. im Praxissemester)

Wie oben dargestellt, findet man in den Lehrwerksübungen zum Sprachvergleich am ehesten Hinweise auf punktuelle Entsprechungen im lateinisch-romanischen Wortschatzbereich, die einzelne Aha-Effekte auslösen können und damit mnemotechnisch durchaus hilfreich sind, aber nicht zu einer Systematisierung führen. Worum es mir daher im Folgenden besonders geht, ist das Aufzeigen von *Regelmäßigkeiten* des Wandels vom Lateinischen zu den romanischen Sprachen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, auch eigene Hypothesen zu Form-, Wort- oder Konstruktionsverwandtschaften zu erstellen und diese im Rahmen von Erschließungsstrategien zu verwenden. Die Kenntnis solcher Regelmäßigkeiten wäre beispielsweise auch in der *Produktion* romanischer Fremdsprachen hilfreich, wenn ein konkretes romanisches Wort gesucht wird und mangels Kenntnis aus dem bekannten lateinischen Etymon heraus als Hypothese kreiert werden muss. Wer beispielsweise das lateinische Wort *humanus* kennt, wird daraus ohne viel Phantasie das spanische Wort *humano* kreieren können, wenn er weiß, dass dreieidige lateinische Adjektive auf *-us*, *-a*, *-um* im Spanischen üblicherweise Nachfolger auf *-o* haben. Und wenn dieselbe Person weiß, dass das lateinische *h* im Spanischen zwar geschrieben, aber nicht mehr gesprochen wird, und dass die lateinischen Betonungsverhältnisse im Spanischen meist erhalten bleiben, dann wird sie das konstruierte spanische Wort sogar korrekt schreiben und aussprechen können. Der Lateinunterricht würde damit seinem Anspruch gerecht, auf das Lernen romanischer Sprachen vorzubereiten (vgl. Müller-Lancé 2001a; 2004). Keine der im Folgenden dargestellten Regelmäßigkeiten beansprucht Originalität. Es handelt sich um romanistisches Standardwissen, wie es beispielsweise in Müller-Lancé (2012) bereits zusammengestellt ist, und natürlich kann hier nur eine kleine Auswahl präsentiert werden, die sich auf das Italienische, Spanische und Französische konzentriert.

3.1 Phonetik/Phonologie⁴

Grundsätzlich bleiben die lateinischen *Betonungsmuster* (Lage der betonten Silbe) in den romanischen Sprachen weitgehend erhalten (vgl. lat. HUMANUS > sp. *humano*/it. *umano*). Im Laufe des Sprachwandels verstummen aber häufig Endsilben, was dazu führt, dass eine Betonung auf der vorletzten lateinischen Silbe zu einer Betonung der (jetzt neuen) Endsilbe im Romanischen führt, obwohl der Ton auf derselben Silbe liegen bleibt (fr. *humain*). Zu beachten ist v.a. bei den

⁴ In den folgenden Abschnitten bediene ich mich der in der Sprachwissenschaft international üblichen Markierungskonventionen: Die Einklammerung des Typs /.../ markiert die phonologische Transkription, [...] die phonetische Transkription und <...> die Graphie.

Substantiven, dass die romanischen Formen sich meist vom lateinischen Akkusativ ableiten, also dessen Betonungsmuster übernehmen. Tendenziell wird die Silbenzahl im Italienischen mit wenigen Ausnahmen recht gut erhalten, im Spanischen gibt es gelegentlich und im Französischen häufig Wortkürzungen (vgl. Müller-Lancé 2012, 90):

RATIONEM > it. <i>razione</i> , aber: span. <i>razón</i> , frz. <i>raison</i>	‚Vernunft‘
LIBERTATEM > it. <i>libertá</i> , span. <i>libertad</i> , frz. <i>liberté</i>	‚Freiheit‘

Generell erhalten sich in allen romanischen Sprachen die lateinischen *Wortanlaute* besser als die *Wortauslaute*. Speziell beim Nexus /s/+Konsonant wird allerdings gerade im Spanischen und Französischen häufig ein sog. „prothetisches e“ eingefügt, das auf ein prothetisches /i/ im Vulgärlatein zurückgeführt wird (Müller-Lancé 2012, 90):

SPIRITUM > span. <i>espíritu</i> , frz. <i>esprit</i>	‚Geist‘
SCHOLA > span. <i>escuela</i> , frz. <i>école</i> , aber it. <i>scuola</i>	‚Schule‘
STRUCTURA > span. <i>estructura</i> , aber: frz. <i>structure</i> , it. <i>struttura</i>	‚Struktur‘

Speziell im Spanischen gibt es im Anlaut eine weitere auffallende Entwicklung: Der lateinische Anlaut /f/ wandelt sich hier im Altspanischen meist zu /h/, welches im Neuspanischen verstummt, aber noch geschrieben wird (Müller-Lancé 2012, 92f.):

FILIUM > asp. <i>hijo</i> > span. <i>hijo</i> (vgl. frz. <i>fi</i> , it. <i>figlio</i>)	‚Sohn‘
FOLIA ⁵ > asp. <i>hoja</i> > span. <i>hoja</i> (vgl. frz. <i>feuille</i> , it. <i>foglia</i>)	‚Blatt‘

Gerade die betonten lateinischen Vokale werden hin zum Romanischen (v.a. Spanisch) oft *diphthongiert*:

SCHOLA > span. <i>escuela</i> , it. <i>scuola</i> aber frz. <i>école</i>	‚Schule‘
CORPUS > span. <i>cuervo</i> , aber frz. <i>corps</i> , it. <i>corpo</i>	‚Körper‘
TERRA > sp. <i>tierra</i> aber frz. <i>terre</i> , it. <i>terra</i>	‚Erde‘

Der lateinische *Konsonantennexus* /kt/ (graphisch <ct>) wird im Spanischen zu /tʃ/ palatalisiert (graphisch <ch>), im Italienischen zu /tt/ assimiliert (graphisch <tt>), und im Französischen verstummt er völlig, wird aber graphisch als <it> fortgesetzt (das im Altfranzösischen auch noch als solches gesprochen wurde; Müller-Lancé 2012, 95):

NOCTEM > span. <i>noche</i> , frz. <i>nuit</i> , it. <i>notte</i>	‚Nacht‘
FACTUM > span. <i>hecho</i> , frz. <i>fait</i> , it. <i>fatto</i>	‚Tat(-sache)‘
LACTE(M) > span. <i>leche</i> , frz. <i>lait</i> , it. <i>latte</i>	‚Milch‘

5 Einige Neutra, die häufig im Plural auftraten, wurden im Vulgärlatein als Femininum Singular interpretiert, so eben auch FOLIUM/FOLIA (Müller-Lancé 2012, 146).

Der lateinische *Auslaut* *-l/* bleibt im Spanischen und Italienischen meist erhalten, wird im Französischen jedoch zu */e/* abgeschwächt:

SCHOLA > span. *escuela*, it. *scuola* aber frz. *école*

TERRA > span. *tierra*, it. *terra*, aber frz. *terre*

3.2 Orthographie

Zunächst einmal ist es wichtig, den Lernerinnen und Lernern bewusst zu machen, dass Schreibung und Lautung zwei getrennte Systeme sind, die durchaus unabhängig voneinander funktionieren können. Hierzu hilft die Unterscheidung von „flachen“, d.h. phonographischen Schreibsystemen, bei denen im Idealfall ein Laut einem Buchstaben entspricht (z.B. überwiegend Spanisch, Italienisch), und „tiefen“ Schreibsystemen, bei denen sich die Lautung sehr weit von der Schreibung entfernt hat, die dadurch stark etymologischen Charakter bekommt und häufig dazu dient, homophone Wörter wenigstens in der Schreibung zu differenzieren (z.B. Französisch, Englisch, Portugiesisch).⁶ Die lateinische und die deutsche Orthographie verstehen sich zwar grundsätzlich auch eher als phonographisch, sind aber doch tiefer als die italienische und spanische Orthographie, wie man z.B. an der Schreibung von Fremdwörtern zeigen kann: lat. PHILOSOPHIA imitiert die griechische Schreibung, obwohl für das Phonem */f/* auch der lateinische Buchstabe <f> zur Verfügung gestanden hätte. Dieselbe Lösung wählen Deutsch (<Philosophie>), Französisch (<philosophie>) und Englisch (<philosophy>), während im Spanischen und Italienischen das auch bei Erbwörtern übliche Zeichen für */f/* verwendet wird (span. <filosofía>, it. <filosofia>) – in diesen flachen Systemen gibt es also jeweils nur genau ein Graphem für das Phonem */f/*.

Die Unabhängigkeit der verschiedenen Schreibsysteme von der Lautung kann man nun gerade an Lauten demonstrieren, die es im Lateinischen noch nicht gab, die aber häufig aus dem Lateinischen hervorgegangen sind. So wird z.B. derselbe Laut [tʃ] im Italienischen mit dem Buchstaben <c> wiedergegeben (z.B. DUCEM > *duce*, CRUCEM > *croce*), im Spanischen jedoch mit <ch> (NOCTEM > *noche*) und im Englischen mit <ch> oder <tch> (z.B. CAROLUS > Charles;⁷ *kitchen*). Im Deutschen wird der entsprechende Laut mit <tsch> verschriftet (z.B. <Kutsche>). Dasselbe lässt sich am Laut [ʃ] zeigen, für den im Italienischen geschrieben <sc> steht (z.B. *lasciare*), im Französischen <ch> (z.B. *Charles*), im Englischen <sh> (z.B. *ship*) und im Deutschen <sch> (z.B. *Flasche*). In der Linguistik spricht man hier von unterschiedlichen Graphem-Phonem-Korrespondenzen.

Hier wäre nun der Raum zu zeigen, dass tiefe Orthographien zwar schwerer zu lernen sind, aber in der Rezeption durchaus ihre Vorteile haben, weil sie nämlich die interlinguale Verwandtschaft offen anzeigen und damit transparenter und

⁶ Zu dieser Unterscheidung auch aus historischer Sicht ausführlich Meisenburg 1996.

⁷ Natürlich auf dem Umweg über das altfranzösische *Carles* > *Charles*.

leichter erschließbar sind. Dies sieht man sehr deutlich am Umgang der flachen spanischen und der tiefen französischen Orthographie mit englischen und griechischen Lehnwörtern:

frz. <i>meeting, whisky, baseball, tennis</i>	span. <i>mitin, güisqui, béisbol, tenis</i>
frz. <i>psychologue, strophe</i>	span. <i>sicólogo, estrofa</i>

Und natürlich gilt das auch und gerade für Wörter lateinischen Ursprungs: Im Englischen, Französischen und Portugiesischen sind diese auf schriftlicher Basis viel leichter zu erkennen als im Spanischen und Italienischen, obwohl die Lautung sich in den drei erstgenannten Sprachen deutlich mehr verändert hat als im Spanischen oder Italienischen.

Zwei Beispiele mögen hierfür genügen:

Lateinisch NATIONEM führt graphisch zum hochtransparenten französischen <nation>, das in derselben Form ins geschriebene Englische übertragen wird. Lautlich hingegen resultiert aus lat. [nat'jonem] im Französischen [na'sjõ] und im Englischen [ˈneɪʃən], hinter denen vermutlich beim bloßen Hören niemand auf das lateinische Etymon käme, wenn er nicht auch die graphische Seite kennen würde. Genau dies ist ein starkes Argument dafür, beim Einüben fremder Lautungen in den Schulfremdsprachen immer auch gleich die Schreibung mit-zuvermitteln.

Anders ist dies, wenn wir ein flaches und ein tiefes System vergleichen: Aus dem geschriebenen spanisch/portugiesischen Wort <expansionismo> lässt sich leicht auf lat. EXPANSIONEM schließen. Lautlich fällt dies auch bei spanisch [espansion'ismo] leicht, schier unmöglich ist es jedoch bei portugiesisch [iʃpõsju'nizmu].

Der Lateinunterricht kann also dazu beitragen, dass die tiefen Orthographien im Englischen und Französischen lernerseitig nicht mehr als schwierig oder gar willkürlich empfunden werden.

Auch vermeintliche Unregelmäßigkeiten der französischen Orthographien lassen sich häufig über das Lateinische erklären, teilweise auch über phonographische „Defizite“ des lateinischen Systems. Diese bestehen beispielsweise darin, dass es für das Phonem /k/ gleich drei Grapheme gibt: <c>, <q> und in einigen wenigen Wörtern <k>. Vor allem die lateinische Verwendung von <c> und <q> hat sich im Französischen recht konsequent erhalten und dient der Homonymendifferenzierung:

CAMPUM > frz. <i>camp</i>	,Lager'	neben <i>champ</i> ',Feld'
QUANDO > frz. <i>quand</i>	,wann'	

Entsprechendes gilt für den leidigen französischen Zirkumflex: Er steht zumeist dort, wo im Lateinischen ein <s> vor <t> stand. Das ausgefallene <s> wird stattdessen durch einen Zirkumflex über den vorigen Vokal symbolisiert:

HOSTIS > frz. <i>hôte</i>	‚Gast, Gastgeber‘
HONESTUM > frz. <i>honnête</i>	‚ehrlich‘
(DIES) FESTA > frz. <i>fête</i>	‚Fest‘

Besonders interessant in den Orthographien des Englischen und der romanischen Sprachen ist die Verwendung des Graphems <h>. Das lateinische Phonem /h/ wurde bekanntlich schon im frühen Vulgärlatein nicht mehr phonetisch realisiert, blieb aber als graphisches <h> im Lateinischen erhalten. In den älteren Stufen der romanischen Sprachen, deren Schreibsysteme durchweg stark phonographisch waren, wurde das <h> überwiegend nicht mehr geschrieben, aber im Spanischen und Französischen spätestens ab der Renaissance dann wieder graphisch restituert, ohne gesprochen zu werden; man spricht hier von graphischer „Relatinisierung“. Das Englische übernahm die relatinisierten Schreibungen des Französischen. Im Italienischen hingegen wurde das <h> nicht graphisch restituert – hier ist die Schreibung also näher an der Lautung:

HORA > frz. <i>heure</i> , span. <i>hora</i> , engl. <i>hour</i> , aber it. <i>ora</i>
HONESTUM > frz. <i>honnête</i> , span. <i>honesto</i> , engl. <i>honest</i> , aber it. <i>onesto</i>
HUMANUM > frz. <i>humain</i> , span. <i>humano</i> ; aber it. <i>umano</i>

Gerade im Englischen muss man hiervon das <h> in (griechisch-)lateinischen Lehnwörtern unterscheiden, bei denen sich der altfranzösische Einfluss nicht dauerhaft bemerkbar gemacht hat. In diesen Wörtern wird das Graphem <h> auch phonetisch realisiert, allerdings vor /u/ nicht als /h/, sondern als /hj/:

HISTORIA > engl. <i>history</i>
HUMANUM > engl. <i>human</i>

Durchweg ausgesprochen wird das <h> in den germanischen Wörtern des Englischen, z.B. engl. *hound* (vgl. dt. *Hund*) und engl. *hip* (vgl. dt. *Hüfte*). Auch im Französischen, der germanischsten aller romanischen Sprachen, gibt es natürlich germanischen Wortschatz. In diesen germanischen Wörtern wurde das <h> früher einmal gesprochen (daher die Bezeichnung „h-aspiré“), heute aber ist es verstummt und verhindert nur noch die Elision, die vor anlautendem romanischen <h> üblich ist: *la haine* (vgl. dt. *Hass*), *la hâte* (vgl. dt. *Hast*) vs. *l’histoire* (vgl. lat. HISTORIA), *l’humanité* (vgl. lat. HUMANITATEM).

Ein weiteres gut im Unterricht zu systematisierendes Phänomen berührt gleichzeitig die Orthographie und die Morphologie: Es geht um die Schreibung von Suffi-

nen und Präfixen, die im Englischen häufig und in den romanischen Sprachen fast durchgehend aus dem Lateinischen stammen. Hier können kleine Übersichten zeigen, wie regelhaft die lateinischen Affixe in den modernen Fremdsprachen aufgegriffen werden (die folgende Übersicht stellt nur einen kleinen Ausschnitt aus dem riesigen Spektrum der Affixe dar):

Tab.1: Orthographische Regularitäten bei Verwandtschaft im Bereich der Affixe

Lat.	Ital.	Span.	Frz.	Dt.	Engl.
natio revolutio quaestio suggestio	nazione rivoluzione questione suggestione	nación revolución cuestión sugestión	nation révolution question suggestion	Nation Revolution --- Suggestion	nation revolution question suggestion
auctor actor	autore attore	autor actor	auteur acteur	Autor Akteur	author actor
varietas universitas	varietà università	variedad universidad	variété université	Varietät Universität	variety university
amplitudo magnitudo	(ampiezza) magnitudo	amplitud magnitud	amplitude magnitude	Amplitude Magnitude	amplitude magnitude
absentia frequentia	assenza frequenza	ausencia frecuencia	absence fréquence	Absenz Frequenz	absence frequency
praesidens praesens	presidente presente	presidente presente	président présent	Präsident Präsens	president present

3.3 Morphologie

Deklination:

Italienische Substantive bilden ihre Pluralformen meist nach dem Nominativ der lateinischen o/a-Deklination, spanische und französische Substantive eher nach dem Akkusativ:

AMICI/AMICOS
AUCTORES
HOMINES
FILIAE/FILIAS
CAUSAE/CAUSAS

it. *amici*
it. *autori*
it. *uomini*
it. *figlie*
it. *cause*

span. *amigos*, frz. *amis*
span. *autores*, frz. *auteurs*
span. *hombres*, frz. *hommes*
span. *hijas*, frz. *filles*
span. *causas*, frz. *causes/choses*

Konjugation:

Die lateinischen Nominalformen des Verbs (Infinitiv Präsens, Partizip Präsens und Partizip Perfekt, Gerundium) und die Formparadigmen des Präsens und Imperfekt (Indikativ) haben sich in den romanischen Sprachen gut erhalten. Dies gilt insbesondere für die langvokalischen Konjugationsklassen (-a-, -e-, -i-). Unregelmäßige Formen wie die von lat. *venire* werden dabei häufig an das generelle Muster angepasst (z.B. beim Partizip Perfekt Passiv *ventum*, das nicht erhalten blieb); im Französischen sind Partizip Präsens und Gerundium formal zusammengefallen. Im Spanischen sind aus dem Partizip Präsens Substantive und Adjektive hervorgegangen, das Partizip Präsens selbst ist nicht mehr geläufig.

Tab. 2: Erhalt von Nominalformen der lateinischen Verben

	Latein	Span.	Ital.	Franz.
Inf. Prs.	<i>cantare</i> <i>venire</i> <i>respondere</i>	<i>cantar</i> <i>venir</i> <i>responder</i>	<i>cantare</i> <i>venire</i> <i>rispondere</i>	<i>chanter</i> <i>venir</i> <i>répondre</i>
Part. Prs. Aktiv	<i>cantantem</i> <i>venientem</i> <i>respondentem</i>	(<i>el cantante</i>) – (<i>el correspondiente</i>)	<i>cantante</i> <i>ven(i)ente</i> <i>rispondente</i>	<i>chantant</i> <i>venant</i> <i>répondant</i>
Part. Pf. Passiv	<i>cantatum</i> <i>ventum</i> <i>respondum</i>	<i>cantado</i> <i>venido</i> <i>respondido</i>	<i>cantato</i> <i>venuto</i> <i>rispos(t)o</i>	<i>chanté</i> <i>venu</i> <i>répondu</i>
Gerundium	<i>cantandum</i> <i>veniendum</i> <i>respondendum</i>	<i>cantando</i> <i>viniendo</i> <i>respondiendo</i>	<i>cantando</i> <i>venendo</i> <i>rispondendo</i>	<i>chantant</i> <i>venant</i> <i>répondant</i>

Die Tempusparadigmen von Präsens und Imperfekt (Indikativ aktiv) haben sich v.a. im Spanischen und Italienischen sehr gut erhalten. Die Ähnlichkeit im Imperfekt wird noch deutlicher, wenn man weiß, dass sich das lateinische intervokalische /b/ häufig zu einem romanischen /v/ weiterentwickelt hat, so z.B. im Italienischen. Um die (durchaus bestehende) Verwandtschaft zu den entsprechenden französischen Formen zu erkennen, benötigt es allerdings schon etwas mehr Phantasie oder Lautwandelkenntnisse, während dies den LernerInnen im Spanischen erfahrungsgemäß leichtfällt (vgl. Eibensteiner & Müller-Lancé, im Druck).

Tab. 3: Erhalt von Konjugationsparadigmen im Präsens und Imperfekt (Indikativ); (vgl. Müller-Lancé 2012, 172)

Tempus/ Modus	lat. <i>cantare</i>	sp. <i>cantar</i>	it. <i>cantare</i>	fr. <i>chanter</i>
Indikativ Präsens	1. <i>cantō</i> 2. <i>cantā-s</i> 3. <i>cantā-t</i> 1. <i>cantā-mus</i> 2. <i>cantā-tis</i> 3. <i>cantā-nt</i>	<i>cant-o</i> <i>cant-as</i> <i>cant-a</i> <i>cant-amos</i> <i>cant-áis</i> <i>cant-an</i>	<i>cant-o</i> <i>cant-i</i> <i>cant-a</i> <i>cant-iamo</i> <i>cant-iate</i> <i>cant-ano</i>	<i>je chant-e</i> <i>tu chant-es</i> <i>il chant-e</i> <i>nous chant-ons</i> <i>vous chant-ez</i> <i>ils chant-ent</i>
Indikativ Imperfekt	1. <i>cantā-ba-m</i> 2. <i>cantā-bā-s</i> 3. <i>cantā-ba-t</i> 1. <i>cantā-bā-mus</i> 2. <i>cantā-bā-tis</i> 3. <i>cantā-bā-nt</i>	<i>cant-aba</i> <i>cant-abas</i> <i>cant-aba</i> <i>cant-ábamos</i> <i>cant-abais</i> <i>cant-aban</i>	<i>cant-avo</i> <i>cant-avi</i> <i>cant-ava</i> <i>cant-avamo</i> <i>cant-avate</i> <i>cant-avano</i>	<i>je chant-ais</i> <i>tu chant-ais</i> <i>il chant-ait</i> <i>nous chant-ions</i> <i>vous chant-iez</i> <i>ils chant-aient</i>

Nicht alle unregelmäßigen lateinischen Verben wurden auf dem Weg zu den romanischen Sprachen „normalisiert“. Einzelne Formenreihen von lat. ESSE haben sich beispielsweise im Spanischen sehr gut erhalten:

lat. Ind. Impf. ESSE > span. Impf. *ser*
 lat. ERAM, ERAS, ERAT, ERAMUS, ERATIS, ERANT
 > span. *era, eras, era, eramos, eráis, eran*

lat. Ind. Pf. ESSE > span. Indefinido *ser*
 lat. FUI, FUISTI, FUIT, FUIMUS, FUISTIS, FUERUNT
 > span. *fui, fuiste, fue, fuimos, fuisteis, fueron*

Wortbildung:

Im Bereich der Wortbildung bietet es sich an, auf die schon angesprochene recht konsequente Fortsetzung der lateinischen Affixe in den romanischen Sprachen und im Englischen hinzuweisen. Da die Verwandtschaften zwischen Englisch und Latein trotz des in jüngster Zeit stark aufstrebenden Projekts ELiK (Englisch und Latein in Kooperation, vgl. z.B. Doff & Kipf 2007; 2013) immer noch nicht genügend im Unterricht beider Fächer thematisiert werden, hier ein kleiner *ap-petizer* zu Affixen:

■ Fortsetzungen der lateinischen Präfixe		
■ a-/ab-/abs-	'weg'	(lat. <i>absentia</i> / engl. <i>absence</i>)
■ cum-/con-	'mit, zusammen'	(lat. <i>connectio</i> / engl. <i>connection</i>)
■ de-	'herunter'	(lat. <i>descendere</i> / engl. <i>to descend</i>)
■ dis-	'auseinander'	(lat. <i>distribuere</i> / engl. <i>to distribute</i>)
■ ex-	'hinaus'	(lat. <i>exitus</i> / engl. <i>exit</i>)
■ in-/im-	'hinein'	(lat. <i>infusio</i> / engl. <i>infusion</i>)
■ inter-	'dazwischen'	(lat. <i>interiectio</i> / engl. <i>interjection</i>)
■ prae-	'vor(her)'	(lat. <i>praedicere</i> / engl. <i>to predict</i>)
■ post-	'nach'	(lat. <i>postmeridianus</i> / engl. <i>postmeridian</i>)
■ Fortsetzungen der lateinischen Adjektivsuffixe		
■ -bilis	'machbar'	(lat. <i>impossibilis</i> / engl. <i>impossible</i>)
■ -osus	'reich an etwas'	(lat. <i>gloriosus</i> / engl. <i>glorious</i>)
■ Fortsetzungen der lateinischen Substantivsuffixe		
■ -io/-sio/-tio	'Handlung'	(lat. <i>vacatio</i> / engl. <i>vacation</i>) ⁵
■ -mentum	'Mittel'	(lat. <i>instrumentum</i> / engl. <i>instrument</i>)
■ -tor	'tätige Person'	(lat. <i>instructor</i> / engl. <i>instructor</i>)
■ -tudo	'Eigenschaft'	(lat. <i>altitudo</i> / engl. <i>altitude</i>)

Abb. 5: Fortsetzer lateinischer Affixe im Englischen (Müller-Lancé 2013b, 78)

3.4 Wortschatz

Oben wurde bereits gesagt, dass im Bereich des Wortschatzes die lateinisch-romanisch-englischen Verwandtschaften didaktisch am besten aufgearbeitet sind (vgl. z.B. die Wortkunde von Mader 2008); hier möchte ich mich daher kurzfassen. Ein Desiderat wäre allerdings die systematische Aufarbeitung ganzer Wortfelder, z.B. im Bereich der Numeralia oder der Bezeichnungen für Monate:

Lateinisch basierte Bezeichnungen für Monate						
	latein. Name	romanische Ableitung			germanischer Name	
	Geber > Name	ital.	span.	frz.	deutsch	englisch
1	Mars > <u>Martius</u>	marzo	marzo	mars	März	march
2	* <u>apero-</u> > <u>Aprilis</u>	aprile	abril	avril	April	april
3	Maia > <u>Maius</u>	maggio	mayo	mai	Mai	may
4	Iuno > <u>Iunius</u>	giugno	junio	juin	Juni	june
5	Iulius > <u>Iulius</u>	luglio	julio	juillet	Juli	july
6	<u>Augustus</u> > <u>Augustus</u>	agosto	agosto	août	August	august
7	<u>septem</u> > <u>September</u>	settembre	septiembre	septembre	September	september
8	<u>octo</u> > <u>October</u>	ottobre	octubre	octobre	Oktober	october
9	<u>novem</u> > <u>November</u>	novembre	noviembre	novembre	November	november
10	<u>decem</u> > <u>December</u>	dicembre	diciembre	décembre	Dezember	december
11	Ianus > <u>Ianuarius</u>	gennaio	enero	janvier	Januar	january
12	<u>Februa</u> > <u>Februarius</u>	febbraio	febrero	février	Februar	february

Abb. 6: Lateinisch basierte Bezeichnungen für Monate im Italienischen, Spanischen, Französischen, Deutschen und Englischen; Götter als Namensgeber sind recte gedruckt, Kaiser zusätzlich unterstrichen (Müller-Lancé 2012, 252)

3.5 Syntax

Bei der *Satzanalyse* hat der Lateinunterricht im deutschen Schulsystem leider bis heute nahezu eine Monopolstellung. Selbst wenn nicht ausdrücklich auf die Verwandtschaften zu anderen Sprachen hingewiesen wird, ist der Nutzen der im Lateinunterricht erworbenen metasprachlichen Kategorien und Terminologien (Wortarten, syntaktische Funktionen, Gebrauch von Tempora, Genera, Modi etc.) so offensichtlich, dass im Unterricht der modernen Fremdsprachen problemlos darauf aufgebaut werden kann. Mehr noch, und hier spricht ein erfahrener Hochschullehrer: Wer im deutschen Schulsystem die Vermittlung der lateinischen Satzanalyse nicht durchlaufen hat, wird diese Wissenslücke – weil weder die Deutschlehrerinnen und -lehrer noch ihre Kolleginnen und Kollegen aus den modernen Fremdsprachen willens oder dazu in der Lage sind, diese Lücke in ihrem Unterricht zu kompensieren – als Defizit bis zum linguistischen Studienabschluss deutlich verspüren (vgl. Müller-Lancé 2001a).

Von überragender Bedeutung ist also zunächst einmal die Vermittlung eines einfachen Satzmodells, wie es in nahezu allen Lateinlehrwerken seit Jahrzehnten zum Standard gehört:

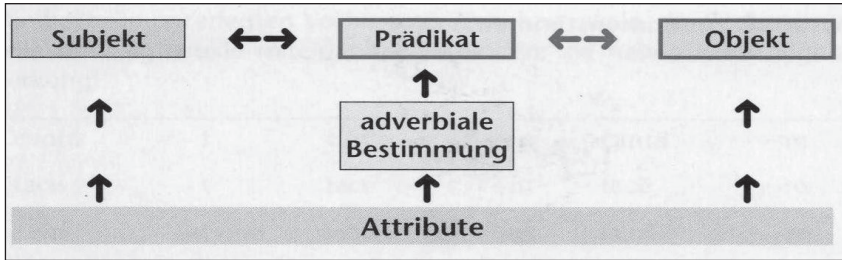


Abb. 7: Satzmodell aus *Ostia Altera I, Cursus Grammaticus*, 5 (Siewert u.a. 1995)

Ausgehend von einem solchen Modell kann man sehr schön die für die Sprachtypologie zentrale Kategorie der *pro drop*-⁸ vs. *non pro drop*-Sprachen erläutern, also von Sprachen, bei denen die Subjektsstelle wegfällt (*pro drop*) oder nicht wegfällt (*non pro drop*) kann. Eine solche sprachenübergreifende Erläuterung ist – nebenbei gesagt – für die Lernerinnen und Lerner vielleicht etwas eindrücklicher als die gängige, aber nicht ganz korrekte Formulierung „das Subjekt steckt hier im Verb“. Die vom Latein abstammenden romanischen Sprachen gehören nämlich fast durchweg wie das Lateinische zu den *pro drop*-Sprachen, müssen also gar kein Subjekt ausdrücken:

<i>pro drop</i> :	Latein	Spanisch	Italienisch
	CANTO	sp. <i>canto</i>	it. <i>canto</i>
	CANTAS	sp. <i>cantas</i>	it. <i>canti</i>

Die germanischen Sprachen hingegen gehören eher zum *non pro drop*-Typ:

<i>non pro drop</i> :	Deutsch	Englisch	Französisch
	<i>ich</i> <i>singe</i>	<i>I</i> <i>sing</i>	<i>je</i> <i>chante</i>
	<i>du</i> <i>singst</i>	<i>you</i> <i>sing</i>	<i>tu</i> <i>chantes</i>

Interessanterweise verhält sich hier also das Französische wie die germanischen Sprachen. Natürlich ist dies ein Resultat des starken fränkischen Einflusses auf das Galloromanische in Folge der Völkerwanderung. In gewisser Weise verhalten sich demnach Französisch und Englisch komplementär: Von Orthographie und Wortschatz her ist das Englische die „romanischste“ unter den germanischen Sprachen (aufgrund des starken normannischen Einflusses in Folge der Eroberung von 1066), von der Syntax her das Französische die „germanischste“ unter den romanischen Sprachen.

Tempusverwendung: Auf die morphologische Verwandtschaft bei der Bildung der Tempora wurde oben bereits eingegangen. Aber auch die Kenntnis der Tempus-

8 „*pro*“ steht hier verkürzt für das Subjektspronomen, das wegfällt (engl. *to drop*) kann oder nicht.

verwendung im Lateinischen kann im Unterricht der modernen Fremdsprachen (und umgekehrt) genutzt werden: Wie das Lateinische unterscheiden die romanischen (und übrigens auch slawischen Sprachen) bei den Vergangenheitstempora nämlich einen perfektiven und imperfektiven Aspekt, der für deutsche Muttersprachler häufig schwer nachvollziehbar ist, weil die Unterscheidung zwischen Abgeschlossenheit und Nichtabgeschlossenheit hier nur lexikalisch oder über den Kontext, nicht jedoch morphologisch getroffen wird. Im Lateinischen und in den romanischen Sprachen hingegen gibt es jeweils ein Tempus für abgeschlossene Handlungen der Vergangenheit und eines für nicht abgeschlossene Handlungen, die in den verschiedenen Sprachen in analoger Weise verwendet werden, was von den Lernerinnen und Lernern auch durchaus wahrgenommen wird (vgl. Eibensteiner & Müller-Lancé, im Druck):

Tab. 4: Perfektive und imperfektive Tempora im Lateinischen und in den romanischen Sprachen

	perfektiv	imperfektiv
Deutsch	(lexikalisch/kontextuell)	(lexikalisch/kontextuell)
Latein	Perfekt <i>laboravi</i>	Imperfekt <i>laborabam</i>
Italienisch	passato remoto <i>lavorai</i>	imperfetto <i>lavorava</i>
Spanisch	perfecto simple <i>trabajé</i>	imperfecto <i>trabajaba</i>
Französ.	passé simple/passé composé <i>je travaillai/ j'ai travaillé</i>	imparfait <i>je travaillais</i>

4 Fazit

Ich fasse zusammen: Sprachenvernetzung ist in Forschung und Didaktik als Notwendigkeit anerkannt, kommt aber in Lehrbüchern (und daher vermutlich wohl auch im Unterricht) zu kurz. Sprachenvernetzung betrifft alle sprachlichen Ebenen, nicht nur die Lexik, und Sprachenvernetzung verbindet mehrkanaliges Lernen (Phonie, Graphie, ggf. auch bewegte und unbewegte Bilder) mit entdeckendem Lernen (Erschließungstechniken, Erstellung eigener Hypothesen zu sprachlichen Regelmäßigkeiten, interlingualen Entsprechungen oder Regelmäßigkeiten des Laut- und Formenwandels). Sprachenvernetzung bietet daher eine ideale „Spielwiese“ für kreative Projekte z.B. im Rahmen des Praxissemesters.

Es scheint banal, abschließend zu betonen, dass Sprachenvernetzung nur dann funktionieren kann, wenn lernerseitig ausreichende Basiskompetenzen in den

hinzuzuziehenden Sprachen vorliegen. Hier aber liegt genau das Problem des Lateinunterrichts: In den von Lukas Eibensteiner durchgeführten Befragungen äußerten Spanisch-Schülerinnen und -Schüler immer wieder, dass sie das Lateinische nur deshalb nicht für interlinguale Erschließungsstrategien heranzögen, weil ihre Lateinkompetenzen (vermeintlich) zu schlecht seien (Eibensteiner/Müller-Lancé im Druck). Einige Schülerinnen und Schüler differenzierten jedoch beim Kompetenzbegriff:

S: [...] Latein ist halt so eine Sprache, da ist ein Satz und du übersetzt es einfach und du weißt nicht, wann du das benutzt oder so. Das steht einfach da.

K: Ja, man kann es ja – man muss es auch nie sprechen und man muss auch nie einen Text schreiben oder so. Man muss auch nie sagen – okay, man muss sagen, was für eine Zeit es ist, aber man muss sie nur erkennen, man muss nicht sagen, okay, da müsste jetzt eigentlich die Zeit stehen.

S: Genau.

K: Ja.

(Testpersonen 524 (S) und 525 (K))

(Eibensteiner & Müller-Lancé, im Druck)

Damit bestätigen Eibensteiners Befragungen die Ergebnisse älterer Untersuchungen mit Romanistikstudierenden. Hier verwendeten nur diejenigen Studierenden ihre Lateinkenntnisse in nennenswertem Maße für die Erschließung romanischer Sprachen, die Latein entweder als erste Fremdsprache am Gymnasium oder aber als Studienfach belegt hatten und somit auch zur aktiven Sprachproduktion angehalten worden waren. Es stehen also für interlinguale Strategien nur diejenigen Sprachen zur Verfügung, in denen auch aktive Kompetenzen erworben wurden (Müller-Lancé 2006, 468). Auch dies wäre also eine Anregung für das Praxissemester: Wege zu suchen, um die Schülerinnen und Schüler zur lateinischen Sprachproduktion zu bewegen und ihnen so ihre durchaus vorhandenen Sprachkompetenzen bewusst zu machen.

Literatur

- Amann, K. A., Marín Barrera, S. & Osario Santiago, E. (ab 1994): *Encuentros. Método de Español*. Lehrwerk für den Spanischunterricht. Berlin: Cornelsen.
- Bahr, A., Bausch, K.-R., Helbig, B., Kleppin, K., Königs, F. G. & Tönshoff, W. (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer.
- Behr, U. (Hrsg.) (2005): *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachensübergreifenden Lernen: Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen.
- Berlaimont, N. de (1576): *Colloques ou dialogues avec un dictionnaire en six langues: flamen, anglois, alleman, françois, espagnol et italien*. Antwerpen: Hendrick Henricz.
- Bildungsplan Gymnasien Baden-Württemberg 2016, English als 1. Fremdsprache. Online unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016/BW/ALLG/GYM/E1/PK/01>

- Englisch als 2. Fremdsprache. Online unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016/BW/ALLG/GYM/E2> (Abrufdatum jeweils: 13.6.2018)
- Blanche-Benveniste, C., Universidad de Lisboa, Universidad de Salamanca, Università degli studi Roma tre & Université de Provence(Hrsg.) (1997): *EuRom 4: Metodo de ensino simultâneo das línguas românicas – Metodo para la enseñanza simultánea de las lenguas románicas – Metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze – Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia Editrice; Université de Provence, Universidad de Salamanca, Università degli studi di Roma Tre & Universidade de Lisboa.
- Blume, O.-M., Gregor, G., Jorißen, C. & Mann-Grabowski, C. (2012): *À plus ! 1*. Nouvelle édition. Berlin: Cornelsen.
- Bruckmayer, B., Floret, G., Jovet, L., Lange, U.C., Nieweler, A., Prudent, S. & Putnai, M. (2013): *Découvertes 2. Série bleue*. Stuttgart: Klett.
- Comenius, J. A. (1658): *Orbis sensualium pictus*. Nürnberg: Verlagshaus Michael Endter.
- Cummins, J. (1982): Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: J. Swift (Hrsg.): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen + Neumann, 34-43.
- Dabène, L. & Degache, C. (Hrsg.) (1996): *Comprendre les langues voisines*. Paris: Didier érudition.
- Doff, S. & Kipf, S. (2007): „When in Rome, do as the Romans do“... Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein. In: *Forum Classicum* 50 (4), 256-266.
- Doff, S. & Kipf, S. (Hrsg.) (2013): *Englisch meets Latin*. Bamberg: Buchner.
- Eibensteiner, L. & Müller-Lancé, J. (im Druck): *I am aprendiendo linguam hispanicam*. Eine Untersuchung zum metasprachlichen Bewusstsein von Spanischlernenden. In: M. García, D. Reimann & M. Prinz (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Neue Studien und Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Fabre, A. (1649): *Grammaire pour apprendre les langues italienne, françoise, et espagnole*. Venedig: Guerigli. Online unter: https://books.google.de/books/about/Grammaire_pour_apprendre_les_langues_Ita.html?id=rzJQAAAAcAAJ&redir_esc=y (Abrufdatum: 17.6.2018).
- Fischbach, S. (1981): Latein und Französisch – Möglichkeiten und Grenzen der Verwendung von Französischkenntnissen im Lateinunterricht. In: *Der altsprachliche Unterricht* 24 (1), 51-59.
- Fischer, W. & Le Plouhinec, A.-M. (2010): *Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz Französisch*. Stuttgart: Klett.
- Franceschini, R. (2002): Das Gehirn als Kulturinskription. In: J. Müller-Lancé & C. Riehl (Hrsg.): *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker, 45-62.
- Gößwein, U. (1981): Vergleichende Sprachbetrachtung in den ersten Lateinlehrjahren. In: *Der altsprachliche Unterricht* 24 (1), 39-50.
- Habenstein, E. & Hermes, E. & Zimmermann, H. (ab 1970): *Grund- und Aufbauwortschatz Latein*. Stuttgart: Klett (unterschiedliche Druckfassungen der 1. Auflage von 1975 und 1978).
- Haversath, J.-B. (1981): Lateinunterricht und vergleichende Sprachbetrachtung. In: *Der altsprachliche Unterricht* 24 (1), 69-73.
- Holzinger, G., Seeleitner, I., Castillo de Kastnerhuber, C., de Lara Fernández, C., Rückl, M., Rigamonti, E. u.a. (2012): *Descubramos el español*. Spanisch interlingual. Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver Übungs-CD-ROM. Sprechen/Schreiben A1-A2; Hören/Lesen A1-B1. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Online unter: <http://www.hpt.at/Flipbooks/DESCUBRAMOS/> (Abrufdatum: 17.6.2018).
- Hufeisen, B. (2000): How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism? In: S. Dentler, B. Hufeisen & B. Lindemann (Hrsg.): *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg, 23-39.
- Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.) (1998): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.

- Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2000): EUROCOMrom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können. Aachen: Shaker.
- Knittel, H. (1981): Latein, eine Brücke zu den romanischen Sprachen – Möglichkeiten eines Einblicks in die romanischen Sprachen im Rahmen des Lateinunterrichts. In: *Der altsprachliche Unterricht* 24 (1), 15-38.
- Lebsanft, F. (2002): Katalanisch. In: N. Janich & A. Greule (Hrsg.): *Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch*. Tübingen: Narr, 121-126.
- Lonchamps, J. A. & Franciosini, L. & da Firenze, A. (1655): *La novissima Grammatica delle trè lingue italiana, francese, e spagnuola. Venedig: Appresso i Giunti*.
- Lorenzo, R. (2002): Galicisch. In: N. Janich & A. Greule (Hrsg.): *Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch*. Tübingen: Narr, 88-92.
- Mader, M. (1979): Lateinische Wörter im Sprachenvergleich. Zu Motivation und Transfer in der lateinischen Wortschatzarbeit. Stuttgart: Landesstelle für Erziehung und Unterricht (LEU-Heft L 18).
- Mader, M. (1981): Berührungen lateinischer und neusprachlicher Wortbildung – Materialien und Hinweise für den Unterricht. In: *Der altsprachliche Unterricht* 24 (1), 4-14.
- Mader, M. (2008): Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler. Der lateinische Grundwortschatz im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meisenburg, T. (1996): *Romanische Schriftsysteme im Vergleich. Eine diachrone Studie*. Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Müller-Lancé, J. (2001a): Thesen zur Zukunft des Lateinunterrichts aus der Sicht eines romanistischen Linguisten. In: *Forum Classicum* 2, 100-106.
- Müller-Lancé, J. (2001b): Grammatikmodelle in modernen Fremdsprachenlehrwerken. In: W. Börner & K. Vogel (Hrsg.): *Grammatik lehren und lernen. Didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Aspekte*. Bochum: AKS, 114-136.
- Müller-Lancé, J. (2004): Latein als Zielsprache im Rahmen mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte. In: H. Klein & D. Rutke (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 83-94.
- Müller-Lancé, J. (2006): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Müller-Lancé, J. (2012): *Latein für Romanisten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Müller-Lancé, J. (2013a): Sprachenvernetzung in Kopf und Unterricht. In: S. Doff & S. Kipf (Hrsg.): *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*. Bamberg: Buchner, 13-31.
- Müller-Lancé, J. (2013b): Sprachenvernetzung: Neuronale, kognitive und didaktische Implikationen für das Projekt „Latein plus“. In: *Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Handreichungen zum Schulprojekt „Latein Plus“*. Band 3: *Didaktische Ansätze*. Mainz: MF Druckservice, 62-84. Zusätzlich publiziert in: M. Frings, S. E. Paffenholz & K. Sundermann (Hrsg.) (2017): *Vernetzter Sprachunterricht. Die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch und Spanisch im Dialog. Akten einer Fortbildungsreihe des Bildungsministeriums und des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz*. Stuttgart: Ibidem.
- Nickolaus, G. (1971): *Grund- und Aufbauwortschatz Französisch*. Stuttgart: Klett (in der Druckfassung von 1974).
- Paradis, M. (1981): *Neurolinguistic organization of a Bilingual's Two Languages*. In: J.E. Copeland & P.W. Davis (Hrsg.): *The Seventh LACUS Forum*. Columbia, SC: Hornbeam Press, 486-494.
- Poplack, S. (1980): Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. In: *Linguistics* 18, 581-618.

- Reimann, D. (2016): Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: M. Rückl (Hrsg.): Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zur Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung. Münster und New York: Waxmann, 15-33.
- Rückl, M., Holzinger, G., Pruniaux, F., Guicheney, G., Brandner, I. (2013): *Découvrons le français. Français interlingual. Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver Übungs-CD-ROM. Sprechen/Schreiben A1-A2; Hören/Lesen A1-B1.* Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
Online unter: <http://www.hpt.at/Flipbooks/DECOUVRONS/> (Abrufdatum: 17.6.2018).
- Rückl, M., Morigi, R., Rigamonti, E., Holzinger, G., Seeleitner, I., Castillo de Kastenhuber, C. & de Lara Fernández, C. (2012): *Scopriamo l'italiano. Italienisch interlingual. Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver Übungs-CD-ROM. Sprechen/Schreiben A1-A2; Hören/Lesen A1-B1.* Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
Online unter: <http://www.hpt.at/Flipbooks/SCOPRIAMO/> (Abrufdatum: 17.6.2018).
- Saulnier, J. (1608/1624): *Introduction en la langue espagnolle par le moyen de la françoise* (1608). *Nouvelle grammaire italienne et espagnole, déclarée par nostre langue françoise* (1624), neu hrsg. von A. Seilheimer. Hildesheim: Olms (2012).
- Siebel, K. (2017): *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht.* Göttingen: V&R unipress.
- Siewert, W., Steinmeyer, A., Tischleder, H. & Weddigen, K. (1995): *OSTIA ALTERA. Texte und Übungen und Cursus grammaticus/Lesevokabular* Stuttgart: Klett.
- Uhlig, B. (2002): Baskisch. In: N. Janich & A. Greule (Hrsg.): *Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch.* Tübingen: Narr, 7-12.
- Viëtor, W. (1882): *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungfrage von Quousque Tandem.* Heilbronn: Gebrüder Henninger. Wiederabdruck in: *Die neueren Sprachen* 81, 1982, 120-148.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in Contact.* The Hague: Mouton.

Katharina Wesselmann

Neue Herausforderungen für neue Lateinlehrende: Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität am Beispiel des Lehrmittels *Aurea Bulla*¹

1 Neue Lehrpersonen, neue Schülerinnen und Schüler

Die Situation des Lateinunterrichts, traditionell als bildungsbürgerliches Disktinktionsinstrument genutzt und auch verpönt, hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Die heutigen Lehrenden sehen sich mit einem immer heterogeneren Publikum konfrontiert, das aufgrund von folgenreichen, noch andauernden gesellschaftlichen Entwicklungen wie Digitalisierung oder Migration in einem Prozess stetiger Veränderung begriffen ist und immer weiter auseinanderdriftet. Das Potential des Lateinunterrichts im Hinblick auf eine Homogenisierung der disparaten Bildungsbiographien, die in heutigen Klassenzimmern aufeinandertreffen, ist immens, und zwar in kulturhistorischer wie in sprachlicher Hinsicht. Zum einen vermittelt die Beschäftigung mit der römischen Antike heutigen Schülerinnen und Schülern eine Vorstellung von dem historischen Gewachsensein ihrer eigenen Welt; die Vergleichbarkeit der Situationen von Köln und Damaskus als Kolonien des *Imperium Romanum* kann gerade in Zeiten zunehmender Migrationsbewegungen verbindende Identität stiften. Auch die mit dem Studium der antiken europäischen Geschichte einhergehende Erkenntnis der Instabilität von Herrschaftsräumen scheint in Zeiten des europaweit erstarkenden Nationalismus wünschenswert. Gerade für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache ist das grammatische Instrumentarium hilfreich, das die Beschäftigung mit einer ‚toten‘ Sprache notwendig mit sich bringt, wie das Berliner Projekt *Pons*

1 Der vorliegende Beitrag weist deutliche Überschneidungen mit einem weiteren sich im Druck befindlichen Aufsatz auf (in: M. Garcia, M. Prinz und D. Reimann, Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Neue Studien und Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen. Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung, Narr/Francke/Attempto, im Erscheinen). Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass der vorliegende Band sich eher an ein latinistisches Publikum richtet, die andere genannte Publikation hingegen eher in romanistischen Fachkreisen Aufnahme finden wird. Beide Zielgruppen sind zentral für ein mehrsprachigkeitsdidaktisch orientiertes Lateinlehrmittel; dass es bei der Vorstellung des Bandes zu Überschneidungen kommt, ist zwingend notwendig.

Latinus zeigt (vgl. Kipf 2014a; 2014b)², und natürlich nützt das sprachreflexive Vorgehen auch deutschsprachigen Lernenden moderner Fremdsprachen, wie Johannes Müller-Lancé in diesem Band ausführlich erläutert.

Freilich bemängelt Müller-Lancé das Fehlen geeigneter mehrsprachigkeitsdidaktischer Lehrmittel. Im vorliegenden Beitrag möchte ich das schweizerische Lehrwerk *Aurea Bulla* vorstellen, dessen Untertitel „Latein – Mehrsprachigkeit – Kulturgeschichte“ programmatisch für einen zeitgemäßen Lateinunterricht stehen kann. Obwohl das Lehrbuch für eine sehr spezifische Situation in den beiden Basler Halbkantonen geschaffen worden ist, eignet es sich hervorragend für andere Lernorte – zumindest als Inspirationsquelle im Hinblick auf Mehrsprachigkeitsdidaktik und interkulturelles Lernen, sicherlich auch als Ergänzung zu anderen Lehrmitteln. Gerade in der Praxisphase bietet die offene Modularität des Lehrmittels Entlastung für junge Lehrerinnen und Lehrer, die sich mit ganz anderen Lerngruppen konfrontiert sehen, als sie dies aus ihrer eigenen Schulzeit gewohnt sind.

2 Totale Heterogenität: Das Basler Gesamtschulmodell

Heterogenität ist heute auch an Gymnasien ein alltägliches Phänomen. Die Situation, in der *Aurea Bulla* entstanden ist, stellt jedoch eine besondere Herausforderung dar: Zielpublikum sind Jugendliche, die später das Gymnasium besuchen wollen, und andere, die das nicht vorhaben; das neue Fach *Lingua Latēin* soll künftigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, aber auch Berufsschülerinnen und Berufsschülern etwas bieten.

Diese ungewöhnliche Ausgangslage ergab sich im Zuge einer Reform der Sekundarstufe I im Schuljahr 2016/17, die für den Lateinunterricht vor dem 10. Schuljahr zunächst *tabula rasa* vorgesehen hatte: Im Zuge der Harmonisierung der kantonalen Bildungssysteme³ sollte das Fach ursprünglich gar nicht mehr unterrichtet werden. Im alten System hatten die Schülerinnen und Schüler der progymnasialen Züge die Möglichkeit gehabt, zwei Jahre Latein zu lernen, und dafür je vier Wochenstunden zu investieren. Ziel der Harmonisierung war es aber unter anderem, durch ein identisches Fächerangebot aller Leistungsniveaus Durchlässigkeit zu gewährleisten; Latein stellte hier ein Hindernis dar.

2 Siehe hierzu auch: <https://www.hu-berlin.de/de/foerdern/was/projekte/nachwuchs/latinus-pons> (Abrufdatum: 09.10.2018).

3 <https://de.wikipedia.org/wiki/HarmoS-Konkordat> (Abrufdatum: 16.10.2018).

Auf die bildungspolitische Initiative der AG „Latein macht Schule“⁴ hin, die vor allem mit der Funktion von Latein als idealer Grundlage einer mehrsprachigen Gesellschaft argumentierte, kam es zu einem politischer Vorstoß in den Basler Parlamenten⁵ und schließlich zum Beschluss, Latein in den beiden Basler Halbkantonen als sog. Wahlpflichtfach auf der Sekundarschule zu verorten – für alle Schülerinnen und Schüler, nicht mehr nur für die progymnasialen Züge. Das Fach sollte sich nach den Maximen des Schweizer Lehrplan 21 in die neu sprachlichen Lehrpläne einfügen, also stark auf Strategien und Kompetenzen fokussieren; auch auf solche, die im traditionellen Lateinunterricht weniger stark gewichtet worden waren, z.B. Hören und Lesen. Zentrales Anliegen sollte die Mehrsprachigkeitsdidaktik sein.

Hierfür waren allerdings nur noch zwei Wochenstunden pro Jahr eingeplant – wie für die anderen Wahlpflichtfächer⁶ auch. Zu diesen völlig veränderten Parametern kam noch ein weiterer Umstand, der die Situation zusätzlich verkomplizierte: Weiterhin sollte allen Lernenden freistehen, am Gymnasium das Schwerpunkt- oder Grundlagenfach Latein zu wählen, auch, wenn sie auf der Sekundarstufe nicht Latein belegt hatten. Genau wie die anderen Wahlpflichtfächer sollte Latein auf der Sekundarstufe frei wählbar sein, ohne dass sich daraus Vor- oder Nachteile für die weitere Schullaufbahn ergeben würden.

Die Situation des Unterstufenlateins hat sich also nun dreifach verschärft: Die Stundenzahl wurde halbiert, die Schülerschaft ist extrem heterogen (aber auch nicht immer in gleichem Maße, je nachdem, wie sich die Zusammensetzung der verschiedenen Züge in jedem Kurs neu gestaltet); schließlich soll das Fach künftigen Lateinerinnen und Lateinern am Gymnasium keinen Vorsprung bieten, gleichzeitig aber auch für Schülerinnen und Schüler attraktiv sein, die sich nach der Sekundarstufe nicht für das Gymnasium, sondern beispielsweise für eine Lehre entscheiden.

Entsprechend lautete dann auch der Auftrag des Bildungsrats Basel-Landschaft bzw. des Erziehungsrats des Stadtkantons:

Lingua versteht sich als sprachliches Grundlagenfach und stellt eine Weiterentwicklung des traditionellen Latein- und Italienischunterrichts dar. Latein bzw. Italienisch

4 http://www.swisseduc.ch/altphilo/news/docs/broschuere_lateinmachtschule.pdf (Abrufdatum: 16.10.2018).

5 Anzug betreffend Latein an den Basler Schulen, 10.5013.01: www.grosserrat.bs.ch/dokumente/100340/000000340126.pdf (Abrufdatum: 16.10.2018).

6 Neben den beiden Lingua-Fächern (Schwerpunkt Latein oder Italienisch) und dem naturwissenschaftlichen Kombinationsfach MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) werden als Wahlpflichtfächer noch Bildnerisches, Technisches und Textiles Gestalten sowie Musik angeboten. Die Schülerinnen und Schüler in Basel-Stadt haben innerhalb dieses Pools die freie Wahl zweier Fächer; im Kanton Basel-Landschaft muss je ein Fach aus dem ‚intellektuellen‘ und eines aus dem ‚gestalterischen‘ Bereich gewählt werden.

ist somit nicht mehr ein isolierter, auf sich selber bezogener Sprachlehrgang, sondern vermittelt Verständnis für sprachliche Systeme und das Lernen von Sprache. Gemäß der Didaktik der Mehrsprachigkeit werden Bezüge zu anderen Sprachen – auch den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler – hergestellt und Gemeinsamkeiten und Differenzen herausgearbeitet. Darüber hinaus bezieht Lingua auch kulturelle, historische, politische und philosophische Aspekte der lateinischen, der italienischen respektive der germanischen Welt noch stärker in den Unterricht mit ein als es bereits der traditionelle Unterricht tut. Insbesondere Lingua mit Bezugsfach Latein hat den Anspruch, die Funktion des Türöffners zum Verständnis der abendländischen Kultur noch dezidierter wahrzunehmen als es der traditionelle Lateinunterricht tut.⁷

Es lag auf der Hand, dass ein herkömmlicher, wenn auch verlangsamter und binnendifferenziert unterrichteter Lateinunterricht für diese neuartige Situation nicht praktikabel sein würde; dass ein ganz neues Lehrmittel konzipiert werden musste, war von Anfang an klar. Der Auftrag erging an eine AG aus Fachdidaktikern und Lehrpersonen verschiedener Stufen und Sprachen.⁸

Das neue Lehrbuch *Aurea Bulla*, erschienen 2016–2018, unterscheidet sich von herkömmlichen Lateinlehrmitteln in vieler Hinsicht. Zum einen ist es konsequent modular aufgebaut, da es in ganz verschieden zusammengesetzten Lerngruppen zum Einsatz kommt und entsprechend kleinere oder größere Stoffmengen, einfachere oder komplexere Aufgabenformate benötigt werden. Gerade diese Modularität ist sehr geeignet zur Anwendung auch einzelner Lehrbuchteile. Zum anderen sind die Aspekte der Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Lernens sehr viel stärker gewichtet.

Mit den beiden Hauptaspekten der Basler ‚Extremsituation‘ – heterogeneren Bildungsbiographien und gesunkenen Stundendotierungen – sieht sich der Lateinunterricht heute fast überall konfrontiert. Entsprechend versteht sich *Aurea Bulla* als Quelle für Inspiration und Strategien auch über die Basler Halbkantone hinaus.

7 Kanton Basel-Stadt I Erziehungsdepartement I Kanton Basel-Landschaft I Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion; Konzept für die Wahlpflichtfächer Lingua Latein und Italienisch an der Sekundarschule ab dem Schuljahr 2016/2017 bzw. 2017/2018, 2013, 4.

8 Die Leitung der AG Lingua Latein hatte Martin Müller, Lehrer für Latein und Griechisch in den Kantonen Basel-Landschaft und Zürich und Fachdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Mitarbeitende waren Rolf Gutierrez, Lehrer für Latein, Griechisch und Spanisch im Kanton Basel-Stadt, Adele Netti, Lehrerin für Latein und Italienisch im Kanton Basel-Landschaft, und Katharina Wesselmann, Lehrerin für Latein und Griechisch im Kanton Basel-Stadt und Fachdidaktikerin an der PH FHNW.

3 Aufbau

Aurea Bulla besteht aus drei Bänden, denen jeweils ein *Exercitia*-Heft beigelegt ist. Daneben existiert eine CD mit den deutschen und lateinischen Texten sowie zusätzlichen Audio-Materialien; eine Webseite mit weiterem Material und Austauschmöglichkeiten für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler befindet sich im Aufbau.⁹



Abb. 1: Julia und Valens
(Band 1, Faltumschlag vorn)

Zentrum eines jeden der 12 Kapitel („Capita“) des Buches ist die *deutschsprachige* Fortsetzungsgeschichte *Aurea Bulla*. Es handelt sich um einen kurzen Jugendroman, der zu Beginn des 3. Jahrhunderts u.Z. in der römischen Schweiz spielt. Protagonisten sind Valens Mucapora, Sohn eines Tavernenbesitzers aus Basilia, und Julia Augustilla Sanucia, Tochter eines Duumvirn aus Augusta Raurica (Abb. 1). Die beiden Jugendlichen verbindet seit Kindesbeinen eine Freundschaft, die sich jedoch aufgrund des Standesunterschiedes nicht weiter entwickeln kann. Entsprechend den Konventionen des griechischen Romans wird jedoch bald enthüllt, dass Valens als Kleinkind ausgesetzt wurde; sein Ziehvater Mucapora besitzt noch das

Erkennungszeichen, mit dem er gefunden wurde: eine zerbrochene, aber wertvolle goldene Bulla. Das Stück gibt Geschichte und Lehrbuch den Namen; es wird zum Motor der Erzählung und für Valens und Julia zum Symbol ihrer Hoffnungen; gleichzeitig steht es für die Identität, die wir durch die Beschäftigung mit unserer sprachlichen und kulturellen Herkunft gewinnen können.

Die deutschsprachige Geschichte hat gegenüber den typischen einfachen lateinischen Eingangstexten herkömmlicher Lehrbücher den Vorzug, dass sich die Lernenden rasch in das System des Lehrbuchs einleben und sich für die Welt der Protagonisten interessieren. Dass diese Welt sich geographisch mit ihrer eigenen überschneidet, ist dabei ein weiterer Anziehungspunkt; die ersten Stationen der Geschichte befinden sich an Orten, die von Basler Schulen aus leicht besuchbar sind.

⁹ <https://www.aureabulla.online/> (Abrufdatum: 16.10.2018).

Ausgehend von der Fortsetzungsgeschichte finden sich in jedem Kapitel dieselben Bestandteile, die mit der Geschichte in unmittelbarem Zusammenhang stehen. Die *Res Romanae* erläutern Realien, die im jeweiligen Abschnitt wichtig sind: Wohnen in römischer Zeit, Heiratsbräuche, Medizin, Militär und Badekultur sind typische Themen. Teil der *Res Romanae* ist jeweils auch ein Abschnitt *Vox Romana*, ein lateinischer Originaltext mit Bezug zur Handlung, zum Beispiel die in Basel befindliche Grabinschrift des Valens Mucapora, oder in Caput IV, wo es um antike Medizin geht, ein Absatz aus Celsus' *De medicina* über die Fähigkeiten des Chirurgen.

Die *Fabula* führt die deutschsprachige Geschichte in verschiedener Form auf Lateinisch fort, sei es als Paraphrase oder in Form einer Nebenhandlung oder eines zusätzlichen Dialogs; *Lingua* thematisiert sprachliche Phänomene, die im jeweiligen *Fabula*-Teil neu gelernt werden. Hier hakt auch der *Exercitia*-Band ein, der für die jeweiligen Grammatikphänomene zusätzliche Übungen bietet und in einem *Commentatio* betitelten Abschnitt kapitelweise dazu auffordert, über das Gelernte und die dabei angewendeten Strategien zu reflektieren. Auf die sprachlichen Teile folgt jeweils ein *Mythos*-Teil, der einzige Part des Lehrbuchs, der inhaltlich weitgehend von der Geschichte abgelöst ist; Ziel ist hier, den Schülerinnen und Schülern einen breiten Überblick über die meistrezipierten antiken Mythen zu vermitteln, etwa über den troianischen Sagenkreis. Allerdings werden auch hier Bezüge hergestellt, soweit das möglich ist: So wird im schon erwähnten Caput IV passend zur medizinischen Thematik der Asklepios-Mythos erzählt.

Den Abschluss der Kapitel bildet jeweils ein Magazin-Teil zu den Inhalten der Geschichte, z.B. zu Basilia oder Augusta Raurica, aber auch zu Metathemen wie der Entwicklung von Sprache in menschlichen Gesellschaften (1.64-69¹⁰) oder der Entstehung des Französischen und Bündnerromanischen (2.118-121) sowie des Spanischen und Italienischen (3.87-95). Die Magazinteile sind ausführlicher als die *Res Romanae*-Informationen; sie sind auch nicht auf die jeweiligen Kapitel der Geschichte bezogen, sondern dienen eher als generelle Hintergrundvermittlung und können in beliebiger Reihenfolge behandelt werden.

4 Mehrsprachigkeit

Aurea Bulla verfügt über eine Vielzahl unterschiedlicher mehrsprachigkeitsdidaktischer Aufgabentypen. Zwar wendet sich das Lehrmittel gezielt an Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt des Einstiegs in den Lateinunterricht bereits über

10 Zitationsweise *Aurea Bulla* hier und im Folgenden: Bandzahl.Seitenzahl.Nummer der Aufgabe (falls vorhanden). Die Lehrbuchbände sind mit 1, 2, 3 abgekürzt, die *Exercitia*-Bände mit Ex. 1, 2, 3.

grundlegende Französisch- und Englischkenntnisse verfügen und denen auch Italienisch und Spanisch nicht ganz fremd sind¹¹, die Aufgabentypen sind jedoch sehr gut übertragbar auf Lernende mit anderen Sprachbiographien.

4.1 Panromanischer Wortschatz und Fremdwörter aus dem Lateinischen

Es ist naheliegend, dass ein großer Prozentsatz der mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierten Aufgabentypen in *Aurea Bulla* um das Phänomen des panromanischen Wortschatzes kreist, der in den romanischen Sprachen, aber auch im Englischen und Deutschen allgegenwärtig ist. Wichtige Säulen sind hier die *Vocabula*-Teile (Abb. 2), die konsequenter mehrsprachig aufgebaut sind als in herkömmlichen Lateinlehrbüchern: Die verwandten Wörter im Englischen, Französischen, Deutschen, Italienischen und Spanischen sind nach jeder lateinischen Vokabel in übersichtlichen Farbcodes abgebildet (im Original lila, rot, schwarz, grün und orange).

premere, premō, pressus	1. drücken, pressen 2. bedrängen, unterdrücken <i>dt:</i> die Presse; <i>fr:</i> presser; <i>it:</i> premere, pressare; <i>en:</i> to press
circumvenire, circumveniō, circumventus	1. umringen, umzingeln 2. umgeben, umschliessen <i>fr:</i> circonvénir (umgarnen); <i>it:</i> circonvenzione (Täuschung); <i>en:</i> to circumvent (umgehen)
vīvus, a, um	lebendig <i>fr:</i> vif, vive; vivant, e; <i>it:</i> vivo, a; vivente; <i>sp:</i> vivo, a; viviente
manus, ūs f.	die Hand → die Schar (Handvoll) <i>dt:</i> das Manual; <i>fr:</i> la main; <i>it:</i> mano; <i>sp:</i> mano; <i>en:</i> to manage (handhaben)
movēre, moveō, mōtus	bewegen → Eindruck machen → rühren → erschrecken <i>dt:</i> die Motion; <i>fr:</i> mouvoir; <i>it:</i> muovere; <i>sp:</i> mover; <i>en:</i> to move

Abb. 2: Vocabula (Band 3.184)

Bei den Aufgaben rund um den panromanischen Wortschatz werden zunächst natürlich einfache Wortgleichungen thematisiert; so werden die Schülerinnen und Schüler etwa dazu aufgefordert, mit Hilfe einer französischen Übersetzung der *Fabula* III französisch-lateinische Wortpaare zu suchen (1.83.3), oder sie übersetzen französische, englische und italienische Lehnwörter auf der Basis des aktuell gelernten lateinischen Vokabulars (1.113.13). Diese Parallelitäten stehen jedoch nicht im Zentrum des Interesses: Von Anfang an werden auch Bedeutungsver-

11 Italienisch ist als Schweizer Landessprache sehr alltagspräsent und beispielsweise auf jeder Gebrauchsanweisung oder Supermarktverpackung lesbar; Spanisch ist die Herkunftssprache zahlreicher Migranteninnen und Migranten in den urbaneren Gebieten der Deutschschweiz.

schiebungen oder die Unterschiede zwischen den romanischen Sprachen und dem Deutschen behandelt. Dies zeigt sich gleich zu Anfang in Caput I, wo die Schülerinnen und Schüler zum Thema römischer Wohnkultur mit dem Sachfeld ‚Möbel‘ arbeiten. Nicht nur die Parallelität zwischen lat. *lectus*, frz. *lit* und ital. *letto* wird thematisiert, sondern auch die abweichende Natur des Deutschen, das das lateinische Wort *mensa* aufnimmt, allerdings in veränderter Bedeutung. Hier ergibt sich für Lehrpersonen gleich zu Anfang die Möglichkeit, etwa mit Blick auf die Karte des römischen Reiches im vorderen Faltcover des Lehrmittels die Gründe darzulegen, warum in Deutschland keine romanische Sprache gesprochen wird¹², und darauf einzugehen, warum sich das Lateinische *mensa* in einem Wort aus dem universitären Kontext wiederfindet. Ähnlich ist auch die Folgefrage ausgerichtet: „*tabula* heißt auf Deutsch ‚Brett‘. Findest du deutsche, französische und englische Wörter, die auf *tabula* zurückgehen?“ Mit Blick auf die Bedeutungsverschiedenheit von ‚Tafel‘ und ‚table‘ im Gegensatz zum lateinischen ‚Brett‘ wird hier gleich zu Beginn die Komplexität von Wortverwandtschaften thematisiert und damit der Enttäuschung vorgebeugt, die notwendig auf die oftmals simplifizierte Werbepropaganda von der Quasi-Identität der Sprachen folgt („Wer Latein lernt, kann automatisch Italienisch sprechen“). Eine Unbefangenheit im Umgang mit dieser Komplexität soll auch durch spielerische Aufgaben vermittelt werden, etwa durch das Thema der ‚makkaronischen‘ Texte aus verschiedenen Sprachen (Abb. 3) und die Aufforderung, selbst solche Texte zu verfassen: „Ecrivez a short Rede della Europa“ (1.62.7). Anders ist ein mehrsprachiger Ansatz kaum möglich: Schwierigere Aufgaben wie etwa das Erkennen ‚schwarzer Schafe‘ in einer Reihe fremdsprachiger Wörter – z.B. das Schülerinnen und Schülern eher nicht bekannte italienische Wort *ancorare* zwischen engl. *announce*, frz. *annoncer* und dt. *annoncieren* – könnten die Lernenden abschrecken, da sie befürchten, aufgrund von Wissenslücken zu ‚versagen‘; sind sie jedoch an einen lockeren Umgang mit der komplexen Materie gewöhnt, akzeptieren sie leichter einen Zugang zu Sprache, der eher auf allgemeinem sprachlichen Interesse und Neugierde aufbaut denn auf Perfektionsstreben.¹³

12 Die Unterschiede zwischen der germanischen und der lateinischen Welt werden noch öfter thematisiert, so auch in 1.31.6 angesichts der Bezeichnungen der Wochentage, die in den romanischen Sprachen nach den römisch-griechischen Gottheiten benannt sind (z.B. Giove-di, Vener-di), im Deutschen und englischen hingegen nach den germanischen (Donners-tag, Frei[a]tag). Vgl. auch Ex. 2.18.1.

13 Entsprechend sind auch die komplett fremdsprachigen Teile des Lehrmittels zu verstehen, z.B. die französisch- bzw. italienischsprachigen Schülerinterviews mit dem ehemaligen Kantonsarchäologen des Kanton Wallis, François Wibl , über die römische Vergangenheit von Martigny (3.18f.), und mit dem Leiter des Basler Antikenseums, Andrea Bignasca (3.58f.), oder der spanischsprachige Dialog über berühmte Persönlichkeiten im römischen Spanien zwischen einem Basler Spanischlehrer und dem Lehrbuchautor Rolf Gutierrez (3.147). Die Schülerinnen und Schüler sind hier nicht angehalten, die Texte vollständig zu verstehen oder gar ins Deutsche zu übersetzen;

★ 11. Europanto



Ein gewisser Diego Marani hat 1997 zum Spass angefangen, verschiedene europäische Sprachen miteinander zu vermischen. Er nannte den so entstandenen Sprachmix ›Europanto‹. Andere sprechen von einer ›Makkaroniade‹. Die Idee ist uralte. Schon im 15. Jahrhundert spielten Autoren auf diese Weise mit Sprachen. Berühmt sind die Briefe von Mozart und Orlando di Lasso. Orlando di Lasso hat Ende des 16. Jahrhunderts seinem Herrscher folgenden Brief geschrieben:

«Cum adiutorium altissimi, siamo ariuatj a monaco pero tanto lassi e strachi quanto mi sia mai ritrouato in diebus vite mee. (...). Ma femme, mon petit guillaume se portent zimlich wol got sei lob, et tres humblement baisons tous les mains de votre Excellence.»

«Mit Hilfe des Höchsten sind wir in München angekommen, aber derart müde und erschossen, wie ich meiner Lebtage noch nicht gewesen. (...) Meine Frau und mein kleiner Wilhelm befinden sich recht wohl, Gott Lob, und alle küssen wir eurer Fürstlichen Gnaden demütigst die Hände.»

Quelle: Orlando di Lasso, Briefe, hrsg. v. Horst Leuchtman, Wiesbaden 1977, S. 104 (Nr. 16).



→ Wie viele Sprachen hat Orlando di Lasso verwendet?

Abb. 3: Makkaronische Sprachspiele (Ex. 2.22)

Ein weiterer Aufgabenkomplex betrifft das verwandte Thema Fremdwörter, also Vokabular aus einem höheren als dem alltäglichen Register. In mehreren Aufgaben wird erklärt, wie das lateinische Vokabular bei der Dechiffrierung solcher Worte behilflich sein kann (im Deutschen oder einer fremden Sprache), z.B. bei den Begriffen *Visier*, *visibility* und *Filiale* (Ex. 2.5.15), *protegiere*, *insolvent*, *simultaneously* (Ex. 2.11.15). Dasselbe gilt für lateinische Wendungen, die im Deutschen verwendet werden, z.B. *pro forma* oder *ad acta* (Ex. 2.31.12; Ex. 3.8.22).

es geht eher um die Erkenntnis, dass sie große Teile einer Sprache verstehen, die sie nie gelernt haben oder in der sie sich bisher noch unsicher fühlen.

4.2 Morphologie als Strategie beim Verstehen und Behalten

Die zahlreichen Hinweise auf die Anwendungsmöglichkeiten eines panromanischen Wortschatzes werden durch die systematische Einübung von Strategien ergänzt, die beim Erwerb dieses Wortschatzes helfen können. Die Aneignung eines fremdsprachigen Vokabulars ist für zahlreiche Schülerinnen und Schüler eine eher unattraktive Beschäftigung; oft stellen sie sich darunter eine rein mechanische Auswendiglernen vor. So bekundeten im Zuge der noch laufenden Begleitstudie zum Lehrmittel *Aurea Bullarecte*¹⁴ mehrere Latein-Anfängerinnen und -anfänger großes Interesse daran, die Sprache Latein zu lernen oder sich durch das Lateinische den Zugang zu modernen Fremdsprachen zu erleichtern – aber gleichzeitig beantworteten sie die Frage „Was glaubst du, könnte dir weniger gefallen?“ entschieden mit „Wörter lernen“. Ein wichtiges Ziel des Lehrbuchs *Aurea Bulla* besteht folglich darin, Schülerinnen und Schülern die Scheu vor der Vokabelarbeit zu nehmen und ihnen Strategien zur Erarbeitung eines mehrsprachigen Wortschatzes mitzugeben. Hier sind nicht in erster Linie Tipps zum sinnvollen Vokabellernen gemeint, obwohl es auch dazu¹⁵ und zur effizienten Verwendung von Wörterbüchern¹⁶ Anregungen gibt, sondern die fundierte und systematische Förderung eines morphologischen Grundverständnisses, durch das die Effizienz des Lernens gesteigert werden kann. Letzteres ist natürlich keine neue Erkenntnis¹⁷, so ist etwa der verbreitete Klett-Grundwortschatz Latein in Wortfamilien eingeteilt (Habenstein u.a. 1992). Idealerweise erleichtert dies das Lernen massiv – Komposita müssen nicht mehr eigens gelernt werden, sondern sind durch die bekannten Wortbausteine erschließbar. Allerdings zeigt sich immer wieder, dass ein morphologisches Grundverständnis sich nicht automatisch und ohne Anleitung einstellt, etwa an einer Rezension des Grundwortschatzes im Internet:

Schade ist nur, dass es meist nur eine Bedeutung pro Wort gibt, z.B.: ‚occidere‘ kann sowohl töten heißen, als auch sterben oder umkommen. Ein großer Unterschied, das

14 Die Studie wird von der PH FHNW durchgeführt und soll 2019 abgeschlossen sein; zunächst wurden im August/September 2017 Schülerinnen und Schüler, die gerade begonnen hatten, mit *Aurea Bulla* zu arbeiten, auf ihre Deutsch- und Mehrsprachigkeitskompetenzen hin getestet und zu ihren Erwartungen an das Fach Latein befragt. Im Abstand von je einem Jahr wird der Test nun noch zweimal wiederholt bzw. die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zu ihren eigenen Fortschritten erhoben.

15 Zum Beispiel die Anregung in Ex. 1.2.5: „Schreibe diejenigen Wörter, die du dir nicht gut merken kannst, auf eine Karteikarte. Notiere auf der einen Seite oben rechts die Lektion und in der Mitte das lateinische Wort. Füge nun alles Mögliche bei, das dir helfen kann, dir das Wort zu merken. Vielleicht ist es eine Zeichnung, ein fremdsprachiges Wort oder eine lustige Eselsbrücke. Auf der Rückseite notierst du dann die deutsche Bedeutung.“

16 2.61f., Ex. 2.15.12, Ex. 2.17.

17 Zu systematischen Behandlungen des Problemfelds ‚Wortschatzarbeit‘ vgl. z.B. Nickel 1999, Kuhmann 2009, Schirok 2010.

kann einen verwirren, wenn man nur eine Bedeutung kennt, aber eine andere in dem zu übersetzenden Text gemeint ist.¹⁸

Hier fehlt die Kenntnis der verschiedenen Etymologien von *occidere* und *occidere*, dessen langes bzw. kurzes *i* sich durch die Herkunft von *caedere* ‚fällen, töten‘ bzw. *cadere* ‚fallen‘ erklärt; offenbar hat der oder die Rezensierende den Grundwortschatz anleitungslos verwendet und vom Ordnungsprinzip nach Wortfamilien nicht voll profitiert.

Um solche Missverständnisse zu vermeiden, werden in *Aurea Bulla* gezielt morphologische Kenntnisse geschult, und zwar sowohl mit Bezug auf den lateinischen Wortschatz als auch im Hinblick auf den mehrsprachigkeitsdidaktischen Nutzen. Beim Erwerb des lateinischen Vokabulars werden die Schülerinnen und Schüler schon zu Beginn des zweiten Kapitels auf das Phänomen der ‚Wortfamilie‘ aufmerksam gemacht und dazu aufgefordert, Beispiele zu sammeln (Ex. 1.7.2; Ex. 1.23.10). Die Effizienz eines morphologischen Bewusstseins geht den Lernenden z.B. auf, wenn sie Wörter nicht mehr neu lernen müssen, sondern erschließen können, z.B. bei Aufgabentypen wie Ex. 3.8.23, wo die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe bekannter Suffixe wie *-osus* und *-tas* sowie bereits gelernter Vokabeln wie *mons*, *gratia*, *celer* die Bedeutung neuer Wörter wie *gratiosus*, *montuosus* oder *celeritas* erkennen können.

Entsprechend werden morphologische Erläuterungen auch bei mehrsprachigkeitsdidaktischen Aufgaben vielfach eingesetzt; so werden die Personalendungen lateinischer Verben im Französischen wiedergefunden (1.21.12, 1.83.6, 1.84) oder die Deklinationsklassen im Französischen und Italienischen thematisiert (1.54) – hier wird den Schülerinnen und Schülern z.B. eine Erklärung für die sonderbare Pluralendung der französischen Wörter auf *-al* geliefert: *animaux*. Wieder sind Wortbausteine wie die Suffixe Thema; so sollen die lateinischen Endungen *-tudo*, *-sio*, *-tio*, *-io* in ihren neusprachlichen Ableitungen angegeben oder gesucht werden (3.79, 3.158). Soweit möglich, wird die spezifische Bedeutung eines Suffixes auch ausführlicher behandelt, z.B. im Falle des ‚Mittels‘ *-mentum* (1.122f.). Von entscheidender Bedeutung sind auch die häufig bedeutungstragenden Präfixe, die immer wieder neu thematisiert werden: Schon 1.58 werden die Begriffe Simplex und Kompositum anhand des Präfixes *ad* eingeführt (*ad-vocare*, *ad-dicere*), das sich 3.121f. neben 17 weiteren Präfixen in einer mehrsprachigen Tabelle mit lateinischen, deutschen, französischen und englischen Beispielen findet, die zusätzlich um Erläuterungen zu Sprachgeschichte und Bedeutungsverschiebung

18 https://www.amazon.de/Grund-Aufbauwortschatz-Latein-Neubearbeitung-Habenstein/product-reviews/3126042201/ref=cm_cr_dp_d_show_all_btm?ie=UTF8&reviewerType=all_reviews (Abfuhrdatum: 16.10.2018).

ergänzt ist (Abb. 4). In den *Exercitia*-Bänden 2 und 3 schließlich häufen sich Übungen zu Wortschließungen über Suffixe¹⁹ (Abb. 5) und Präfixe (Abb. 6)²⁰.

SIMPLEX UND KOMPOSITUM (2)				
Simplicia (Plural von Simplex) und Präfixe sind zu zahlreichen Komposita kombiniert worden. Dabei ergaben sich oft Assimilationen und Vokalschwächungen (vgl. <i>Lingua</i> , Caput VI, S. 74).				
Zusammenstellung der wichtigsten Präfixe:				
Bedeutung	lateinische Beispiele	deutsche Beispiele	französische Beispiele	englische Beispiele
a-, ab- (abs-, au-)				
→ weg-, ab-	abesse, auferre	Absenz, Ablativ	avertir	to avert, to abduct
ad-*				
→ hin-, hinzu-	accedere, adicere	Adjektiv	apparter	access
ante-				
→ voran-, vor-	antecedere, antepondere		antéposer	antecedent
circum-				
→ um - herum	circumvenire, circumstare		circonflexe	circumstance
com-, con-, co-*				
→ zusammen-	convenire	Konvent	la constitution	to communicate
com-, con-, co-*				
→ verstärkend	convivere			
de-				
→ herab-, weg-	descendere, deponere	deponieren	descendre	to depose
ex-, e-				
→ heraus-, aus-	exire, educere	exponieren	l'exposition f.	exit
in-*				
→ hinein-, ein-, an-	inducere, impellere	Induktion, Impuls	l'incubation f.	inspector
in-*				
→ un-	iniustus, iniquus	inadäquat	inaudible	incredible
inter-*				
→ zwischen-, unter-	intercedere	Intervention, international	l'interruption f.	intermediate
ob-*				
→ entgegen-, gegen-	offerre, opponere	Offerte, Opposition	l'objection f.	opponent, to occur
per-				
→ durch-	perspicere	Perspektive	permanent	perfect, to perform
post-				
→ nach-, hinter-	postponere, postscriptum	postmodern, postfaktisch	postscolaire	postnatal
prae-				
→ vor-, davor	praecedere, praeesse	Präjudiz, Präzedenzfall	précédent	to prevent
pro-				
→ hervor-, vor-	procedere, proicere	Prozess, Projekt	la projection	to promote
re-				
→ zurück-, wieder-	revenire, redire	Rezession, Reduktion	réduire	review
trans-, tra-				
→ hinüber-, über-	traducere, transferre	Transport, transatlantisch	le trajet	transfer

* Bei diesen Präfixen tritt häufig Assimilation auf.

Das Präfix *ex-* hat seit dem 18. Jahrhundert die zusätzliche Bedeutung «ehemalig» entwickelt. Zum Beispiel: «Exmann», «Extrainer» usw.

CAPUT XI LINGUA

Abb. 4: Präfixe (Band 3.121)

19 Zum Beispiel Ex. 2.24.17f., Ex. 2.25, Ex. 2.29.9, Ex. 2.30.10 (Abb. 6), Ex. 2.32.13, Ex. 3.36.1.
 20 Zum Beispiel Ex. 3.1f.3-5, Ex. 3.26.6, Ex. 3.34.

Präfixe

→ Welche Präfixe erkennt ihr in den folgenden Begriffen?
→ Kennt ihr ihre Bedeutung?

BEGRIFF	PRÄFIX	BEDEUTUNG DES PRÄFIXES
Präposition	_____	_____
international	_____	_____
Aversion	_____	_____
Induktion	_____	_____
descendre	_____	_____
injuste	_____	_____
apporter	_____	_____
to promote	_____	_____
transfer	_____	_____

→ Gelingt es euch, deutsche Wörter zu bilden, die mit dem Präfix *e, ex* und einem der folgenden Verben zusammengesetzt sind?

cedère	_____
ponère	_____
trahère	_____
currère	_____

Abb. 5: Übung Präfixe (Ex. 3.34)

10. Die Suffixe *-ös -us, a, um* und *-bil -is, -e* im Französischen und Englischen

→ Leite aus den Nomen Adjektive mit den französischen und englischen Suffixen ab!

Beispiel: en: You can believe this. → It is believe-*ble*. _____

A) fr: Il y a du danger. → C'est danger-_____.

B) en: You can achieve it. → It is achieve-_____.

C) fr: Tu peux boire l'eau. → L'eau est buva-_____.

D) en: You can get it. → It is availa-_____.

E) fr: Le film m'ennuie. → Le film est ennuy-_____.

F) en: There is an advantage. → It is advantage-_____.

G) fr: Elle a du courage. → Elle est courag-_____.

H) en: You cannot count the mosquitos. → The mosquitos are uncounta-_____.

I) fr: La joie de l'anniversaire. → Joy-_____ anniversaire!

J) en: You can drink the water of this fountain. → The water is drinka-_____.

K) en: There is poison in the drink. → The drink is poison-_____.

L) fr: On ne peut pas excuser cette faute. → Cette faute est inexcusa-_____.

M) fr: Il aime une femme. → Il est amour-_____.

N) en: You can eat this. → This is edi-_____.


O) en: I can read your writing. → Your writing is perfectly legi-_____.

Abb. 6: Übung Suffixe (Ex. 2.30)

4.3 Syntax

Wortschatzarbeit ist ein zentrales Anliegen der *Aurea Bulla*, aber auch die syntaktischen Parallelitäten und Entwicklungen verschiedener Sprachen spielen eine große Rolle. Der Ansatz, lateinische Grammatik *per se* als isolierten Sprachlehrgang zu vermitteln, wird konsequent vermieden, indem lateinische Syntax nie ohne Vergleich mit neusprachlichen Phänomenen eingeführt wird. Entsprechend der in den letzten Jahrzehnten gewonnenen Erkenntnis, dass durch den Lateinunterricht auch die Deutschkompetenz der Schülerinnen und Schüler massiv gefördert wird (vgl. Kipf 2014a und 2014b), steht die deutsche Syntax hier von Anfang an im Fokus, z.B. wird gleich zu Beginn der Kasuslehre (1.24) die Aufmerksamkeit auf die deutschen Artikel gelenkt, durch die im Deutschen die Kasus angezeigt werden, anders als im Lateinischen. Gerade für dialektsprachige Schülerinnen und Schüler ergeben sich hier unter Umständen neue Erkenntnisse, da die Nominativ- und Akkusativ-Artikel in den meisten Schweizer Dialekten gleich klingen, woraus sich im Schriftdeutschen entsprechend häufig eine Fehlerquelle ergibt („ich habe ein Mann getroffen“). Eine weitere Schwierigkeit sowohl für dialekt- als auch fremdsprachige Schülerinnen und Schüler besteht in den Komplexitäten der schriftdeutschen Satzstellung. Folglich wird bei der Einführung lateinischer Nebensätze in Caput VI auch die veränderte Satzstellung in deutschen Nebensätzen ausführlich behandelt (2.72f.), und beim Thema der Nebensätze bieten sich natürlich auch Übungen zur Kommasetzung im Deutschen an (Ex. 2.13.6, Ex. 3.41.16).

Neben zahlreichen weiteren Übungen und Erklärungen zum Deutschen bietet das Lehrbuch auch im syntaktischen Bereich eine große Fülle an Übungen zum Englischen, Französischen (z.B. 1.121 die Erklärungen zu dativischen Wendungen in beiden Sprachen) oder zum mehrsprachigen Vergleich. Hier geht es nicht immer um unmittelbare Anwendbarkeit; Ziel des Lehrbuchs ist auch Sprachbetrachtung, also das Aktivieren einer Reflexionsebene und die Förderung eines grundsätzlichen Interesses an Sprache durch kleine Erkenntnisse. Eine typische Aufgabe findet sich zu Beginn des ersten Bandes (1.26, Abb. 7):

 → Vergleiche, wie die verschiedenen Sprachen das Subjekt ausdrücken!

LATEIN	DEUTSCH	FRANÇAIS	ESPAÑOL	ITALIANO	ENGLISH
amo	ich liebe	j'aime	amo	amo	I love
amat	er/sie liebt	il/elle aime	ama	ama	he/she loves
amamus	wir lieben	nous aimons	amamos	amiamo	we love
amant	sie lieben	ils/elles aiment	aman	amano	they love


 → Was könnte der Grund dafür sein, dass manche Sprachen das Subjekt immer mit einem Personalpronomen ausdrücken, manche nicht?

Abb. 7: Mehrsprachiger Vergleich der Subjektsebene (Band 1.26)

Die Erkenntnis, dass das Lateinische das Subjekt nicht explizit ausdrücken muss, ist neu und verwirrend für Schülerinnen und Schüler, die bisher nur Deutsch, Französisch und Englisch gelernt haben. Aus dem Vergleich mit den drei bekannten Sprachen sowie den (in der Regel) noch unbekanntesten Sprachen Italienisch und Spanisch ergibt sich eine Systematik des Phänomens: Sprachen, deren Verbalformen nicht eindeutig sind, müssen das Subjekt ausdrücken (z.B. klingen beim französischen Verb *aimer* die 1., 2., 3. Person Singular und die 3. Person Plural gleich); in Sprachen mit eindeutigen Personalendungen ist dies dagegen nicht nötig.

Andere Aufgabentypen richten sich gezielt auf Phänomene, die in den neusprachlichen Fächern Probleme bereiten können, z.B. auf die Übereinstimmung von Prädikatsnomen und Subjekt im Französischen. Im Vergleich der Sätze *Mater cara est* / *Die Mutter ist lieb* / *La mère est chère* / *The mother is kind* (1.56) ergibt sich wiederum eine Parallelität des Lateinischen mit der romanischen Sprache, die nun systematischer erscheint als bisher, da sich das Französische in eine sprachhistorische Tradition einordnen lässt.

Eine ähnliche Gelegenheit bietet sich beispielsweise beim Thema Komparation (3.31-35), wo die Steigerung über Suffixe (*high-er*) derjenigen über Steigerungsadverbien gegenübergestellt wird (*more intelligent*). Im Lateinischen gibt es beide Optionen, im Deutschen und im Französischen/Italienischen nur je eine von beiden; im Englischen existieren beide Varianten abhängig von der Silbenzahl des zu steigernden Adjektivs, eine Regel, die bei dieser Gelegenheit wiederholt oder neu eingeführt wird.²¹ Dies ist ein typischer Fall für das kurze Antippen einer Thematik, der den neusprachlichen Unterricht entweder als Wiederholung ergänzen kann oder den Boden für die gründlichere Einführung des Phänomens im Englischunterricht bereitet. Ähnlich verhält es sich z.B. mit den Tempus-Aspekten in den modernen Fremdsprachen, die bei der Einführung des lateinischen Perfekts angesprochen werden: Auch ohne ausführliches Verhandeln des französischen Gegensatzes zwischen *passé composé* und *imparfait* oder des englischen *simple past* und *past continuous* kann den Schülerinnen und Schülern bewusst gemacht oder in Erinnerung gerufen werden, dass Tempora eben nicht nur Zeitstufen, sondern auch Aspekte wie die Dauer einer Handlung bezeichnen können. Vertiefungen erfolgen zusätzlich in der *Commentatio* („Viele Sprachen [...] unterscheiden in Erzählungen beim Tempus-Gebrauch zwei Aspekte. Kannst du sie erläutern?“) und im zugehörigen *Exercitia*-Teil (z.B. Ex. 3.14f. 12-13; Abb. 8).

21 Zusätzlich wird eine sprachhistorische Erklärung für die Dominanz der von *plus* abgeleiteten Steigerungsadverbien im Italienischen und Französischen gegenüber den Ableitungen von *magis* in anderen romanischen Sprachen geboten (3.35). Ergänzt wird die Thematik auch im *Commentatio*-Teil von *Caput XI* (Ex. 3.10): „Erkläre einem Freund oder deiner Familie, wie es ausgehend von den lateinischen Komparativ-Formen zu den Komparativ-Bildungen im Französischen, Italienischen und Spanischen kam.“

12. Welches Tempus darf's denn sein?

→ Wähle im folgenden Ausschnitt aus Aurea Bulla das richtige Tempus aus!

Vor dem Eingang verabschiedeten sich (*were saying goodbye* – *said goodbye*) die Frauen von Quintus. Dieser ging (*was going* – *went*) schnurstracks ins Männerbad. Während sie voller Staunen durch die riesige Anlage spazierten (*were walking* – *walked*), erzählte (*told* – *was telling*) ihnen Attia vom Leben in Rom. Als sie später das *apodyterium*, die Garderobe, betraten (*were entering* – *entered*), rief Attia eine junge Sklavin heran (*appelait* – *a appelé*). «Pass auf unsere Sachen auf», sagte sie (*disait* – *a dit*), «den Lohn bekommst du hinterher bei uns zuhause, wir wohnen nur ein paar Schritte von hier auf dem Aventin.»

Die Frauen entkleideten sich (*se déshabillaient* – *se sont déshabillées*) und übergaben (*tradebant* – *tradiderunt*) der Sklavin ihre Sachen. «Es wird furchtbar viel gestohlen hier», erklärte (*explanabat* – *explanavit*) die Tante, «und auch den *capsariae* hier kann man nicht trauen. Wenn man sie vorher bezahlt, sind sie meistens weg, wenn man aus dem Wasser steigt. Und nackt zurücklaufen wollt ihr wohl kaum.» Julia lachte (*ridebat* – *risit*).

→ Die blau markierten Prädikate des folgenden Textes stehen alle im Präteritum. Im Lateinischen könnten die Prädikate mit erzählendem Perfekt oder Imperfekt wiedergegeben werden. Welches Tempus würdest du im Lateinischen erwarten? Begründe deine Wahl, indem du auf die Funktionen dieses Tempus verweist!

Valens irrte durch die Strassen von Augusta Raurica, als sei er noch nie dort gewesen. Seit Julias Abreise fühlte er sich in der eigenen Heimat fremd. Seine liebste Freundin war weg, und nach wie vor wusste er nicht, wer er wirklich war. Mit seinem Vater konnte er nicht reden; der fing in letzter Zeit immer wieder von der Hochzeit mit Baudoaldus' Tochter an. Valens hatte keine Freude mehr an seinem Heimatstädtchen Basilia.

Abb. 8: Mehrsprachiger Vergleich des Tempusgebrauchs (Ex. 3.14)

Parallelitäten und Gegensätze zwischen den einzelnen Sprachen ergeben sich immer wieder anders; so zeigt sich z.B. bei der Einführung des Genitivs eine Gemeinsamkeit des Deutschen und Lateinischen im Gegensatz zu anderen Sprachen: Beim Übersetzen des lateinischen Genitivs ins Deutsche, Französische und Englische (2.101.9) wird deutlich, wie Kasus durch Präpositionalausdrücke ersetzt worden sind (*Scio Mercurium filium Iovis et Maiae esse* → *Je sais que Mercure est le fils de Jupiter et de Maia* / *I know that Mercury is the son of Jupiter and Maia*).²² Hier wird sich unweigerlich eine Diskussion über das Deutsche einstellen, wo der

²² Vgl. auch 2.107-109 zu den possessiven und partitiven Funktionen im Englischen und Französischen.

Genitiv auch nur noch schriftsprachlich gebraucht wird, während in der mündlichen Sprache die Präposition ‚von‘ dominiert. Sprachentwicklung wird so lebendig: Die Schülerinnen und Schüler bemerken, dass sie selber Teil eines aktuell im Deutschen stattfindenden Sprachwandels sind, der in anderen Sprachen bereits abgeschlossen ist.

4.4 Übersetzen

Das Schulfach Latein wird häufig mit der Tätigkeit des Übersetzens assoziiert. In der Tat besteht im Übersetzen bis heute eine Kernkompetenz des Altsprachenunterrichts, gar ein *unique selling point*, da der neusprachliche Unterricht nachvollziehbarerweise mehr auf Sprachproduktion ausgerichtet ist. Auf das Übersetzen zu verzichten und den lateinischen Sprachunterricht auf theoretische Vergleiche und Reflexionen zu beschränken, wäre ein großer Verlust: Durch das Suchen nach deutschen Entsprechungen für lateinische Wendungen und das bisweilen durchaus mühselige Ringen um passende deutsche Formulierungen wird die Deutschkompetenz der Schülerinnen und Schüler in hohem Maße geschult. Natürlich wäre derselbe Effekt auch im neusprachlichen Unterricht erzielbar, wenn man englisch- oder französischsprachige Texte ins Deutsche übertragen ließe; diese Tätigkeiten werden aber in wesentlich geringerem Umfang trainiert, da die Zielsetzungen im Englisch- und Französischunterricht eben überwiegend Kompetenzen in der neuen Sprache betreffen und nicht die Kompetenz im Deutschen.²³

Die letztere ist im Übersetzungsprozess aus dem Lateinischen immer Thema, gerade, wenn es um Sprachregister oder auch den Vergleich der Qualität bereits vorhandener Übersetzungen geht (vgl. hierzu beispielsweise Nickel 2004; Weiß 2007). Auch in *Aurea Bulla* ist dieses Thema mehrfach berücksichtigt. Die erste ausführliche Behandlung findet sich 2.65.9-11, wo ein kurzer Abschnitt der lateinischen *Fabula* näher betrachtet werden soll:

Tum hostes coniuncti legionem IX Victricem Piam, quod invalidissima est, petunt. Dum omnes milites dormiunt, subito nocte castra oppugnant, vigiles occidunt. Trepidatio maxima in castris est. Utraque pars vehementer pugnat. (2.63)

Im Anschluss soll die Qualität der folgenden Übersetzung beurteilt und eine bessere Version erstellt werden (2.65.9f.):

Dann erstreben die vereinigten Feinde die 9. Legion Victrix Pia, weil sie am schwächsten ist. Während alle Soldaten schlafen, bestürmen sie plötzlich in der Nacht das Lager, töten die Wachen. Die Aufregung ist am größten im Lager. Jede der beiden Seiten kämpft heftig.

23 Vgl. z.B. den „Lehrplan Gymnasien ab 2018“ des Kantons Basel-Stadt, abrufbar unter <https://www.edubs.ch/schullaufbahn/gymnasium> (Abrufdatum: 16.10.2018): Latein und Griechisch sehen als einzige Fächer Übersetzungen ins Deutsche vor.

Die Schülerinnen und Schüler erfassen die minderwertigen Teile der Übersetzung idealerweise selbst: *petunt* ist mit ‚erstreben‘ nicht adäquat wiedergegeben, sondern heißt hier ‚angreifen‘; *coniuncti* wäre besser prädikativ zu übersetzen (‚Dann greifen die Feinde vereint ... an‘); der deutsche Hauptsatz ‚töten die Wachen‘ wäre eleganter mit ‚und‘ anzuschließen, auch wenn die Konjunktion im Lateinischen fehlt; *maxima* ist kein echter Superlativ, sondern hier elativisch zu übersetzen (‚Die Aufregung ist riesengroß‘); statt ‚heftig‘ stellt etwa ‚erbittert‘ ein passenderes Adverb zum Verb ‚kämpfen‘ dar; andere Kleinigkeiten lassen sich ebenfalls diskutieren. Hier zeigt sich die ganze Komplexität des Übersetzens, von unterschiedlichen Wortbedeutungen bis hin zu syntaktischen Feinheiten; auch die bei Schülerinnen und Schülern bisweilen vorherrschende Vorstellung einer Schwarz-Weiß-Dichotomie zwischen Richtig und Falsch gerät ins Wanken: *vehementer* heißt ja schließlich ‚heftig‘ – das steht so im Wörterverzeichnis (2.167). Dennoch ist die Übersetzung hier nicht ideal; stattdessen muss je nach Situation eine bessere Variante gesucht werden.

Auch das Thema Sprachregister kommt hier nicht zu kurz. Schon bei der zitierten Aufgabe der Übersetzungsverbesserung besteht die Auflage, dass die deutsche Version der Erzählsituation entsprechen soll: „[es] handelt sich bei Marcus Messors Bericht um eine Erzählung im vertrauten Familienkreis“. Denkbar wären also auch umgangssprachlichere Wendungen, was wiederum gegen das deutsche Adverb ‚erbittert‘ spricht; hier sind die Schülerinnen und Schüler angehalten, sich zu überlegen, wie sie selbst ihren Familien Bericht erstatten würden; der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt.

Anschließend werden die Lernenden kurz theoretisch orientiert:

Das Ziel der Übersetzungsarbeit in *AUREA BULLA* ist es, deutsche Übersetzungen zu verfassen, die im Deutschen den Stil und die Situation der lateinischen Texte möglichst treffend wiedergeben. Eine gute Übersetzung soll dem Leser, der Leserin so unmittelbar verständlich sein, dass er, sie gar nicht mehr bemerkt, dass es sich um eine Übersetzung handelt.

In der folgenden Aufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler zu einem weiteren Abschnitt der lateinischen *Fabula* eine eigene Übersetzung erstellen und „nach möglichst treffenden deutschen Formulierungen“ suchen, die an einer fremden Übersetzung geübte kritische Haltung also nun gegenüber dem eigenen Produkt einnehmen.

Bei einem weiteren Abschnitt der *Fabula* sind die Schülerinnen und Schüler gefordert, ihre Übersetzungen untereinander zu diskutieren – die Lehrperson tritt als beurteilende Autorität in den Hintergrund – und auch eine Übersetzung in ihr eigenes Idiom, z.B. Mundart, zu erstellen (2.67.17-19). Hier soll ein selb-

ständiger, selbstbewusster und möglichst natürlicher Umgang mit dem Thema Sprachregister erreicht werden.²⁴

Das Übersetzen aus dem Lateinischen besteht natürlich nicht nur in möglichst passenden deutschen Rekodierungen; zunächst muss es auch um die Dekodierung des Lateinischen gehen. Es empfiehlt sich, die Schülerinnen und Schüler mit einem umfangreichen, schwierigen lateinischen Text nicht alleine zu lassen; entsprechend steht in *Aurea Bulla* nicht die Aktivität des Übersetzens an sich im Zentrum, sondern vor allem auch das Erlernen und Trainieren von Lesestrategien zur Texterschließung. Es findet sich kein lateinischer Text, der ‚einfach so‘ übersetzt werden soll; dies wäre gerade bei den längeren *Fabulae* der späteren Lektionen eine für jüngere Schülerinnen und Schüler ermüdende und langweilige Aufgabenstellung. Stattdessen gibt es abschnittsweise Erschließungsschritte, die auch als Vorbereitung für eine mögliche künftige Originallektüre gedacht sind; jedoch können auch Lernende, die das Fach Latein später nicht weiterführen, von den Strategien im Umgang mit fremdsprachigen oder komplexen deutschsprachigen Texten profitieren. Ein Beispiel ist der mit 35 Zeilen recht lange lateinische Text B in Caput VIII (2.138-140). Bei der vereinfachten Passage aus Plautus' *Amphitruo* handelt es sich um eine amüsante, aber auch einigermaßen komplexe Verwechslungsgeschichte, bei der Götter auf der Erde die Gestalt von Menschen annehmen. Die Schülerinnen und Schüler absolvieren die folgenden Erschließungsschritte: Vor der Lektüre wird ein Informationstext zum Inhalt der Komödie gelesen. Anschließend wird der Text vorgelesen und erste Fragen via Hörverständnis geklärt: „Welche Personen sprechen in dieser Szene miteinander? Welche weiteren Figuren des Stücks ‚Amphitruo‘ werden erwähnt? Wer wird verprügelt? Warum?“ (139). Weiter werden die Schülerinnen und Schüler zum Austausch in der Lerngruppe aufgefordert, um zusammenzutragen, was bereits verstanden worden ist.

Die nächsten Schritte der Texterschließung erfolgen in Tandemarbeit. Die Zeilen 3-17 werden aufgeteilt; es geht um Inhaltserschließung zuerst alleine, dann mit Hilfe der jeweiligen Tandempartnerin bzw. des Tandempartners. Weitere Aufträge zum inhaltlichen Erfassen des Textes erfolgen punktuell, z.B. soll geklärt werden, worin das *crimen terribile* besteht, das eine der Figuren erwähnt, oder es soll die Verzweiflung einer anderen Figur anhand der Vokabeln im Text rekonstruiert werden (*perhorrescit, dolores terribiles, me miserum, perii*). Erst dann wird ein Teil des Textes tatsächlich ins Deutsche übersetzt, und zwar mit dem konkreten Auftrag, beim Register der Übersetzung das Genre Komödie zu beachten.

Die Schülerinnen und Schüler erwerben hier verschiedene Strategien, sich einem Text zu nähern: Schritt für Schritt wird der Inhalt durch Paratexte, Schlüsselbe-

²⁴ Sehr ähnlich gelagert sind die Übersetzungsaufträge in Ex. 3.43f.18 und 21, wo es ebenfalls zunächst um das Korrigieren einer ungeschickten Übersetzung geht und anschließend um das (un-)passende Sprachregister im Deutschen.


griffe und Wortfelder vorerschlossen; Langeweile wird durch den Austausch im Tandem vermieden. Schließlich sind die Schülerinnen und Schüler so weit, dass sie einen nicht zu umfangreichen Teil des Textes relativ mühelos ins Deutsche übertragen und sich gleichzeitig mit der spezifisch komödienthaften Recodierung befassen können. An diese eigentliche Übersetzungsarbeit schließt sich ein Reflektionsauftrag an: „Erläutert euch gegenseitig, wie ihr beim Übersetzen vorgegangen seid“ (140); hier können Strategien wie etwa die bereits in Ex. 1.3.8 thematisierte Pendelmethode²⁵ detaillierter besprochen werden.

Die geschilderte Art der Texterschließung hat zum Ziel, die Lernenden mit Selbstbewusstsein auszustatten, was ihre Fähigkeiten zum Textverständnis angeht; Versagensängste und -erlebnisse sollen durch die Kleinteiligkeit der Vorgehensweise minimiert werden. Hier ist auch der kreative Aspekt entscheidend, der gerade beim Übertragen eines Komödientexts ins Deutsche eine spielerische Herangehensweise an das Übersetzen befördern kann. Ziel ist eine Unbefangenheit im Umgang mit fremdsprachigen Texten, die idealerweise auch auf den Umgang mit komplexen deutschsprachigen Texten oder auf den neusprachlichen Unterricht übertragen werden kann.

LATEIN LEHRWERK

Res Romanae

BULLA



LATEIN LEHRWERK

FRANZÖSISCH – Italien

FRANCOIS
La bulla dans la Rome antique est un pendentif de différentes matières – en or pour les riches, et en cuir de un tissu ordinaire pour les pauvres. Elle est remplie d'amulettes protectrices pour écarter les mauvais esprits. Elle était portée par les garçons romains dès l'enfance. Les garçons l'abandonnaient lorsque'ils atteignaient l'âge de 17 ans.

ENGLISCH
Bulla, an amulet worn like a locket, was given to newborn male children in ancient Rome either of gold or silver. A bulla was worn around the neck as a locket to protect against evil spirits. A bulla was made of different substances depending upon the wealth of the family before reaching manhood. Roman boys wore a bulla, a neckchain with a round pouch containing protective amulets. The bulla of an upper class boy would be made of gold. Other materials included leather and cloth.

Nach Wikipedia

AUFGABEN

- 1 → Wer trug eine bulla?
- 2 → Wie lange wurde eine bulla getragen?
- 3 → Wie sah eine bulla aus?
- 4 → Wozu diente eine bulla?
- 5 → Aus welchen Materialien konnte eine bulla bestehen?
- 6 → Kennst du heutige Bällchen, mit denen Eltern ihre Babys und heranwachsenden Kinder zu schützen versuchen?

7 → Suche die französischen und englischen Begriffe, die auf folgende lateinische Wörter zurückgehen:

spiritus
 protegere, protectio
 differre, dilatus

8 → Füge anschließend die deutsche Bedeutung hinzu!

9 → Trage die Bezeichnungen für die Materialien, aus denen eine bulla bestehen kann, auf Deutsch, Französisch und Englisch zusammen!

Abb. 9: Mehrsprachige Erschließungsaufgabe (Band 1.44f.)

25 Vgl. auch die Einführung der Konstruktionsmethode in Ex. 2.3.2.

Für letzteres ist auch durch einen weiteren Aufgabentyp gesorgt, der in der *Aurea Bulla* vielfach vertreten ist:²⁶ In parallelen fremdsprachigen Texten (englisch, französisch, italienisch und spanisch, bisweilen auch in ‚exotischeren‘ Sprachen wie Portugiesisch, Rumänisch oder Bündnerromanisch) werden Begriffe definiert oder Sachverhalte erklärt; die Schülerinnen und Schüler sind dazu angehalten, einzelne Informationen aus den Texten herauszuziehen und der lateinischen Wortherkunft der fremdsprachigen Vokabeln nachzugehen. Ein frühes Beispiel ist die Definition der eponymen *Bulla* in 1.44f. (Abb. 9), wo die Schülerinnen und Schüler aus je einem französisch- und englischsprachigen Text Informationen über das fremdartige Objekt suchen sollen; anschließend sind die neusprachlichen Ableitungen der lateinischen Vokabeln *spiritus*, *protegere* und *differre* gefragt. Die Aufgabenreihe schließt mit einer Erstellung des Wortfelds ‚Materialien‘ in allen drei Sprachen.

Auch bei den *Fabula*-Texten werden bisweilen neusprachliche Übersetzungen eingesetzt, um die Erschließung des Lateinischen zu erleichtern und sprachliche Parallelen hervorzuheben (z.B. 1.83.2-4; 2.63-65).

5 Kulturgeschichte

5.1 Sprachgeschichte

Die Beschäftigung mit Sprache kann ohne kulturgeschichtlichen Rahmen nicht funktionieren; entsprechend befasst sich auch *Aurea Bulla* nicht nur mit Sprachwandel, sondern auch mit dessen historischen Ursachen und der Veränderung der Lebenswelten im Lauf der Zeiten. Oben ist schon erwähnt worden, dass die Faltkarte des römischen Reiches und seiner Grenzen mit der Ausbreitung des Romanischen in Zusammenhang gebracht werden kann und soll; weitere Lehrbuchteile befassen sich ebenfalls mit dem Phänomen Sprachgeschichte, und zwar auf sehr vielfältige Art und Weise: Schon zu Beginn des ersten *Exercitia*-Bandes (1.4.13) wird der Begriff der Etymologie eingeführt und mit einfachen Erschließungsübungen ergänzt; der Magazinteil „Der Mensch und die Sprache“ (1.64-69) schlägt einen breiten Bogen von der Entwicklung menschlicher Sprache an sich über die indoeuropäischen Sprachfamilien bis hin zum Einfluss des Lateinischen auf die germanischen Sprachen Deutsch und Englisch; im *Lingua*-Teil des Caput VII und VIII werden lautliche Veränderungen vom Lateinischen zum Französischen grundsätzlich erklärt – nicht ohne den Hinweis, dass es sich hierbei um Tendenzen handelt und nicht um Regeln mit universeller Gültigkeit (2.111f.;

²⁶ Weitere Aufgaben vom selben Typus finden sich 1.91.3, 1.128.13-19, Ex. 1.3f.9, Ex. 1.24.12, 2.51f.1-3, 2.54f., Ex. 2.33.15f., Ex. 2.38-41, 3.103f.1-4 und 7.

2.145-148);²⁷ schließlich wird am Beispiel des lateinischen Wortes *gratia* verdeutlicht, wie sich aus derselben Vokabel im Lauf der Zeit verschiedene Bedeutungen ergeben können (3.35, Abb. 10).

WÖRTER UND IHRE BEDEUTUNGEN: GRĀTIA

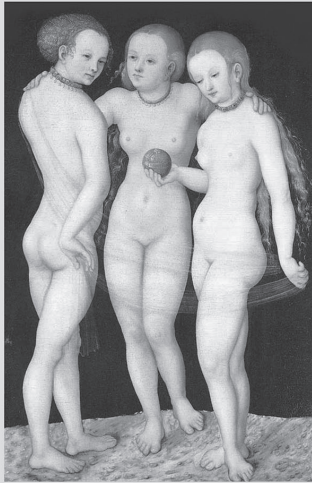


Abb. 7: Lucas Cranach der Ältere: Die drei Grazien (1530).

Das lateinische Nomen *gratia* besitzt im Deutschen verschiedene Bedeutungen, die alle gedanklich zusammenhängen.

Zunächst bedeutet das Wort so viel wie ‚Anmut‘, ‚Charme‘. Personen, die über ‚Charme‘ verfügen, wecken in anderen Menschen ‚Sympathie‘. Sympathischen Menschen erweist man gerne eine ‚Gefälligkeit‘, die wiederum ‚Dank‘ hervorruft.

→ Suche im Deutschen und in den modernen Fremdsprachen nach von *gratia* abstammenden Begriffen, welche die verschiedenen Bedeutungen des Wortes wiedergeben!

Abb. 10: Bedeutungsverschiebungen (Band 3.35)

5.2 Interkulturelles Lernen

Es bleibt nicht bei einer rein diachron-historischen Betrachtung. ‚Das antike Rom‘ oder ‚Latein‘ sind keine genau definierbaren Kultur- oder Sprachkreise. Die römische Antike lebt weit über die Grenzen Italiens hinaus fort, nicht nur in der mittelländischen Oikumene des römischen Reiches, sondern auch in den Ländern, in denen die Römer selber nie Fuß gefasst haben und die auf andere (mehr oder weniger problematische) Weise westliche Kultur- und Sprachelemente übernommen haben. Die Schülerinnen und Schüler, die heute Latein lernen, befinden sich ihren Großeltern und wahrscheinlich sogar Eltern gegenüber in der neuartigen Situation einer immer heterogener werdenden Gesellschaft, in der ver-

²⁷ Entscheidend erscheint hier auch die Wiederaufnahme der Thematik im Reflexionsteil *Commentatio* des *Exercitia*-Bandes: „Du hast zwei Regelmäßigkeiten in der lautlichen Veränderung vom Lateinischen zum Französischen kennengelernt. → Überlege dir, wie dir dieses Wissen nützlich sein kann“ (Ex. 2.25). Die Lautregeln werden den Schülerinnen und Schülern also nicht einfach vorgesetzt, sondern ihre Anwendungsmöglichkeiten (und implizit diejenigen weiterer Lautregeln) werden auch über die im Buch gegebenen Beispiele hinaus reflektiert.

schiedene kulturelle Hintergründe und Bildungsbiographien aufeinandertreffen. Aus diesem Grund eignet sich die Folie der römischen Antike sehr gut als Modell für die heutige Gesellschaft, und die Möglichkeiten, die sich daraus ergeben, werden in *Aurea Bulla* vielfach genutzt.

Natürlich können die Ziele hier nicht zu ehrgeizig sein. Ebenso wenig wie das Fach *Latein* die Schülerinnen und Schüler befähigt, Spanisch zu sprechen, werden Themen wie Sklaverei, Geschlechterrollen, Menschenrechte oder Religion in *Aurea Bulla* erschöpfend behandelt. Gerade in Bereichen, die in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler problematisch oder zumindest heikel sein könnten, darf keine Belehrung über heutige Zustände erfolgen, die ohnehin immer ungenau und pauschalisierend wäre – man denke z.B. an den aktuell beliebten Vergleich des trojanischen Flüchtlings Aeneas mit heutigen Geflüchteten (z.B. Niemann 2016), der zwar naheliegt, aber die spezifischen Gegebenheiten der jeweiligen Situation kaum adäquat berücksichtigen kann. Stattdessen werden in *Aurea Bulla* Themen angesprochen, die bei heutigen Lernenden Resonanz finden können, ohne aktiv Vergleiche zum Heute zu ziehen; wenn dies geschehen kann oder soll, finden sich die Anregungen in Form von Fragen wieder.

Dass in der römischen Welt gesellschaftliche Konflikte existieren, wie sie auch heute an der Tagesordnung sind, ist zentrales Thema der Lehrbuchgeschichte: Valens und Julia haben kaum eine Chance, als Paar zusammenzukommen, weil die Überwindung ihres Standesunterschieds nicht vorgesehen ist. Eine erste mögliche Reaktion heutiger Schülerinnen und Schüler wäre die spontane Annahme, dass in der heutigen Welt Standesunterschiede keine Rolle mehr spielten; dieser naiven Abgrenzung von der antiken Welt wird bereits nach dem ersten Kapitel der Lehrbuchstory durch entsprechende Fragestellungen vorgebeugt: „Lies die Erzählung durch und notiere, aus welchen gesellschaftlichen Gruppen die Personen in der Geschichte kommen! ... Diskutiert in der Lerngruppe, ob es auch in unserer heutigen Gesellschaft verschiedene Schichten gibt!“ (1.15.4 und 8).

Ausgehend von der gesellschaftlichen Problematik, der sich die beiden Hauptfiguren der Geschichte ausgesetzt sehen, verändert sich ihre Perspektive auf die Welt; hier kommt auch das Thema Sklaverei zur Sprache. In gängigen Lateinlehrbüchern wird die Tatsache, dass in der Antike Menschen als Besitz gehalten und gehandelt wurden, in verharmloster Form präsentiert, etwa im lateinischen Lehrbuchtext der 2. Lektion des Lehrmittels *Actio* 1 (Holtermann u.a. 2005-2007, Bd. 1, 20), in dem ein harmlos-harmonisches Familienleben mit Vater, Mutter, Kindern und Sklaven suggeriert wird, wo jede Figur fröhlich ihren Aufgaben nachgeht. Natürlich kommen auch in *Aurea Bulla* Sklaven vor, ohne dass das Thema jedes Mal ausführlich behandelt werden kann, aber wenigstens gibt es an einer Stelle Gelegenheit: In der Geschichte von Caput VI (2.46-49) wird die Lebensgeschichte der Sklavin Radoara berichtet, die im Zuge ihrer Versklavung Entsetzliches erlebt haben muss; die Erzählung bringt wiederum den Protagonis-

ten Valens dazu, das Phänomen der Sklavenhaltung generell zu hinterfragen. Wieder werden die Überlegungen durch Aufgabenstellungen an die Schülerinnen und Schüler weitergeführt, die absichtlich offen gehalten sind: „Beschreibe Radoadas bisheriges Leben! ... Erfindet Lebensgeschichten der [2.49, hier Abb. 11] darge-



Abb. 11: Sklavendarstellung (Band 2, 49)

stellten Sklavinnen und Sklaven. Schreibt sie auf und hängt sie zusammen mit einer Kopie der Illustration im Schulzimmer auf.“ Bereits im ersten Band werden im Rahmen der *Res Romanae* die gesellschaftlichen Rangordnungen in der Welt von Valens und Julia erklärt (1.79f.), und die Schülerinnen und Schüler werden erneut zum Vergleich mit heute aufgefordert (1.80.5); das Thema Sklaverei wird direkt im Anschluss anhand einer recht drastischen Textpassage aus Varros *De Re Rustica* (1.17.1) thematisiert, in der Sklaven unter den Arbeitsinstrumenten als *genus vocale* bezeichnet werden, ‚sprachfähig‘ im Gegensatz zum *genus semivocale* (‚halbsprachfähig‘, also Tiere) und *mutum* (‚stumm‘, also z.B. Fuhrwerke). Die Schülerinnen und Schüler werden u.a. dazu aufgefordert, die (erstaunlich kurz zurückliegenden) Zeitpunkte zu recherchieren, an denen die Sklaverei in Europa und Amerika abgeschafft wurde, und sich Gedanken über moderne Formen der Sklaverei zu machen (1.81.7 und 9).

Themen dieser Art werden immer wieder aufgegriffen, zuletzt bei einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Aufgabe, in der es zunächst darum geht, einen italienischen und einen spanischen Text zum Thema Menschenrechte zu verstehen (Ex. 3.52f.); in zweiter Linie werden die Schülerinnen und Schüler jedoch wieder zur Diskussion aufgefordert: „Diskutiert, was ihr unter ‚Würde des Menschen‘ versteht! Gibt es Eurer Meinung nach Grenzen der Toleranz?“ (Ex. 3.53.7). Ziel dieser Art von Aufgaben ist es, den Schülerinnen und Schülern die Kontinuität gewisser Prob-

lemstellungen aufzuzeigen und den historischen Hintergrund gesellschaftlicher Haltungen zu beleuchten.

Auch Fragen nach Geschlechterrollen und -verhältnissen spielen in *Aurea Bulla* eine Rolle, zum Beispiel beim Thema der Heiratsbräuche, denen Valens und Julia unterworfen sind (2.13-15) und die auf heutige Schülerinnen und Schüler zum Teil drastisch wirken, z.B. die Vorstellung, dass die siebzehnjährige Julia einen über fünfzigjährigen Mann heiraten soll. Hier werden die geschlechtsspezifischen Erwartungen auch sprachlich beleuchtet: Der Akt des Heiratens wird im Lateinischen nach Mann und Frau unterschieden; während beim ersteren die aktive Wendung *in matrimonium ducere*, ‚in die Ehe führen‘, verwendet wird, steht für die Frau *nubere* mit einer Art Dativus commodi, etwa ‚sich dem Manne verheiraten‘. Wieder werden die Schülerinnen und Schüler zum Vergleich mit heutigen Gebräuchen aufgefordert, diesmal auch mit Berücksichtigung verschiedener (eigener) Kulturkreise: „Welche Arten von Heiraten und gesetzlich anerkannten Partnerschaften existieren heute in der Schweiz und in euren Herkunftsländern?“ (2.15.2).²⁸ Der Schritt von der römischen Antike, in der ein Tavernenbub keine Bürgermeistertochter heiraten darf, zu heutigen Gesellschaften, in denen beispielsweise homosexuelle Paare nicht heiraten dürfen oder bis vor kurzem nicht durften, erscheint in einer solchen Diskussion nicht mehr allzu weit.

Die kulturelle Heterogenität der Schülerschaft wird auch bei weiteren Themen ins Spiel gebracht, etwa bei den Feldern Bestattung und Jenseitsvorstellungen:

Welche Bestattungsriten kennt ihr? Vergleicht sie mit den römischen! Welche Vorstellungen vom Jenseits sind euch aus eurem Kulturkreis bekannt? Vergleicht sie mit jenen der Römer! Kennt ihr Bräuche, die mit der römischen Laren-Verehrung vergleichbar sind? (2.130.1-4).

Diese Art offener Diskussion ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, in offener Pluralität auch über religiöse Vorstellungen zu sprechen, ohne dass Wertungen vorgenommen werden: Der Vergleich wird nicht auferlegt, sondern ist von den Lernenden frei wählbar; zudem erfolgt er mit der weit entfernten Folie der römischen Antike, nicht in erster Linie zwischen heutigen Religionen. Gleichzeitig eröffnet sich idealerweise ein Zugang zur polytheistischen und multikulturellen antiken Gesellschaft, die säkulare Lebensweisen neben zahlreichen Kulte und Religionen kennt.

²⁸ Vgl. auch die Wiederaufnahme des Themas in der zugehörigen *Commentatio* Ex. 2.11: „Notiere dir zwei Gemeinsamkeiten und zwei Unterschiede zum Thema ‚Heiraten‘ im antiken Rom und in den heutigen Kulturen, die du kennst“, oder in 2.117.7-8, wo die Figur der heiratsfähigen jungen Nausikaa thematisiert wird.

6 *Aurea Bulla* in der Praxisphase: Einige Vorschläge

Wie eingangs gesagt, ist *Lingua Latein* bzw. *Aurea Bulla* für den sehr speziellen Fall einer unvorhersehbar heterogenen und immer neu gemischten Schülerschaft auf Sekundarstufe I geschaffen worden; mit Sekundarstufe II setzt am Gymnasium der reguläre Lateinunterricht ein. Eine Verwendung des Lehrbuches in anderen Kontexten erscheint trotzdem ohne Weiteres möglich; gerade in der Praxisphase müssen sich künftige Lehrpersonen allerdings meist an die vorhandenen Lehrmittel halten. Dies schließt jedoch eine Verwendung der *Aurea Bulla* keineswegs aus. Im Gegenteil erscheinen die didaktischen Strategien des Lehrmittels für einen zeitgenössischen Lateinunterricht in jedem Fall von Vorteil; sie sind ohne Schwierigkeiten auch auf andere Lehrmittel anwendbar.

Für Lateinlehrpersonen, die sich heutzutage in der Praxisphase befinden, also konfrontiert mit Lernenden, die ihnen wenig persönlich bekannt sind und über deren Herkunft und Bildungsbiographie sie kaum oder gar nicht informiert sind, möchte ich ausgehend von *Aurea Bulla* die folgenden Vorgehensweisen vorschlagen:

– Mehrsprachigkeitsdidaktik:

- Panromanischer Wortschatz: Beinahe alle Lateinlehrmittel bieten inzwischen Parallelwörter aus dem Deutschen oder aus modernen Fremdsprachen an. Diese Ressource sollte nicht nur intensiv genutzt werden, sondern die Schülerinnen und Schüler sollten auch aktiv dazu aufgefordert werden, weitere Parallelen zu suchen – auch in ihren eigenen Herkunftssprachen. Bedeutungsverschiebungen und ‚falsche Freunde‘ sind hierbei ausdrücklich nicht zu verschweigen. Der Fokus sollte hier auf einer entspannten Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit liegen, nicht auf sprachlicher oder sprachhistorischer Korrektheit.
- Morphologie: Lateinlernende sollten heutzutage keine Vokabeln mehr lernen müssen, ohne grundlegende Kenntnisse in der Wortkunde zu erwerben, die das Lernen deutlich effizienter, logischer und angenehmer macht. Die Übersichten und Aufgaben in *Aurea Bulla* eignen sich hervorragend zur linguistischen Sensibilisierung von Lateinschülerinnen und -schülern; sie können problemlos aus dem Lehrbuchkontext separiert und als gesonderte Einheit verwendet werden, auch wenn mit einem anderen Lehrmittel gearbeitet wird. Die Verbindungslinien zum panromanischen Wortschatz, aber auch zu anderen Sprachen und zu deutschen Fremdwörtern, sind evident.
- Syntax: Die Vorgehensweise von *Aurea Bulla* ist auch im Umgang mit anderen Lehrmitteln anwendbar. Beim sprachvergleichenden Lernen kann das Streben nach Vollständigkeit oder unbedingter Korrektheit auf Kosten des Interesses an Sprachbetrachtung gehen; entsprechend scheinen hier gerade auch spontane Diskussionen mit den Schülerinnen und Schülern erfolgsver-

sprechend, indem das im Lateinischen neu behandelte Phänomen anhand der den Lernenden bekannten Fremdsprachen diskutiert wird. Lehrpersonen sollten hier die Scheu ablegen, etwas ‚falsch‘ zu machen: Auch wer kein perfektes Französisch spricht, kann den Schülerinnen und Schülern Fragen zum Dativ im Französischen stellen; auch wer kein Türkisch beherrscht, kann türkischsprachige Lernende zum Gebrauch des Artikels in ihrer Herkunftssprache befragen. Hierdurch werden die Schülerinnen und Schüler ermuntert, Sprache abstrakt zu betrachten und angstfrei Schlüsse zu ziehen, die sie methodisch weiterbringen können, auch wenn sie im Einzelnen nicht immer richtig sind.

- Wie oben gezeigt, stellt die *Aurea Bulla* nicht die abgeschlossene De- und Rekodierung eines Texts als Ziel in Aussicht; im Zentrum steht vielmehr der Prozess des Erschließens, der auch reflektiert und somit auf andere Systeme übertragbar wird. Jeder lateinische Text, sei es in der Lehrbuch- oder in der Lektürefase, ist einfacher zu verstehen, wenn der Inhalt Schritt für Schritt erarbeitet wird: durch Paratexte, Paraphrasen, Wortfelder, Schlüsselbegriffe etc. Die Übersetzungsarbeit verliert viel von ihrer Mühseligkeit, wenn den Schülerinnen und Schülern der Prozess an sich als interessant und vielseitig anwendbar vermittelt wird; die Erkenntnis, dass eine einzige ‚richtige‘ Interpretation nicht existieren kann, ist weit über den Lateinunterricht hinaus in vielen verschiedenen Kontexten hilfreich. Dazu kommt die Betrachtung des Produkts im Hinblick auf Sprachregister und Angemessenheit der Übersetzung, die als wichtige reflexive Maßnahme ganz grundsätzlich für sprachliche Nuancen sensibilisiert.

– Sprach- und Kulturgeschichte

Auch in diesem Bereich ist der Ansatz der *Aurea Bulla* übertragbar. Sprachhistorische Abhandlungen finden sich inzwischen in anderen Lateinlehrbüchern, z.B. das Kapitel „Die Entstehung der romanischen Sprachen“ in *Actio 2* (Holtermann u.a. 2005-2007, Bd. 2, 42f.); diese Überblicksdarstellungen eignen sich gut dafür, Schülerinnen und Schüler für historische Linguistik zu interessieren. Die Offenheit für kulturhistorische Zusammenhänge ist bei Lateinlernenden normalerweise ohnehin gegeben; hier fungiert die römische Antike als neutrale Vergleichskultur, an der moderne Phänomene gemessen werden können. Auch hier lohnt es sich in jedem Fall, die Herkunftskulturen der Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen. Auch wenn das jeweils verwendete Lateinlehrmittel kritische Faktoren wie etwa römischen Imperialismus oder Sklaverei nicht thematisiert, kann dies in Form von Diskussionen mit den Lernenden oder eigenständiger Hintergrundrecherche geleistet werden.

Der heutige Lateinunterricht benötigt zeitgemäße Formate, die aktuellen Faktoren wie migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, kultureller Heterogenität und bildungsbiographischer Diversität Rechnung tragen. Das Lehrmittel *Aurea Bulla*

und das Schulfach *Lingua Latein* verstehen sich als Beitrag zu dieser Aktualisierung des Lateinunterrichts.

Es genügt nicht, sich darauf zu verlassen, dass die lateinische Grammatik eine positive Eigendynamik entwickelt, die auf die neusprachlichen Fächer und die Deutschkompetenz der Lernenden wirkt. Stattdessen muss das vielgepriesene sprachfördernde Potential des Lateinunterrichts konkret thematisiert und eingesetzt werden. Ferner verdient es die multikulturelle und multilinguale Welt der Antike, konsequent in ihrem Zusammenhang mit der Moderne dargestellt zu werden, ohne Komplexitäten zu vereinfachen und Probleme zu normalisieren oder zu marginalisieren.

Hierbei soll Neugier über Perfektionismus siegen: Die Lernenden sollen dazu ermutigt werden, sich offen und experimentierfreudig zwischen den Sprachen zu bewegen (auch ihnen unbekannt). Idealerweise führt sie ihre Neugier auf Sprache zu der Entdeckung, dass sie mehr verstehen als sie glauben. Ziel ist, den heutigen Schülerinnen und Schülern ein sprachliches und kulturelles Grundgerüst im eigentlichen Wortsinn zu geben: keine definitive Konstruktion, sondern ein Instrumentarium, das sie auch außerhalb des Lateinunterrichts verwenden können.

Literatur

- Habenstein, E., Hermes, E. & Zimmermann, H. (2012): Latein: Grund- und Aufbauwortschatz. Stuttgart: Klett.
- Holtermann, M., Meyer-Eppler, I., Laser, G., Rademacher, U., Rebenich, S., Verwiebe, B., Zegermacher, A. u.a. (2005): Actio 1, Stuttgart und Leipzig: Klett.
- Kipf, S. (2014a): Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein, Bamberg: Buchner.
- Kipf, S. (2014b): Lateinunterricht und Zweitsprachförderung. Neue Perspektiven für eine alte Sprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache 19 (1), 99-108.
- Kuhlmann, P. (2009): Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nickel, R. (1999): Wortschatzarbeit – wie, warum, wozu? In: Der altsprachliche Unterricht 42 (4), 2-12.
- Nickel, R. (2004): Synoptisches Lesen und bilinguales Textverstehen. In: Der altsprachliche Unterricht 47 (1), 2-14.
- Niemann, K.-H. (2016): Flucht, Schutzsuche und Schutzgewährung. Eine Unterrichtsreihe im Rahmen der Aeneis-Lektüre. In: Der altsprachliche Unterricht 59 (4+5), 22-37.
- Schirok, E. (2010): Wortschatzarbeit. In: M. Keip & T. Doepner (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 13-34.
- Weiß, D. (2007): Catull, c. 8. und der Übersetzungsvergleich. In: Pegasus Onlinezeitschrift 7 (1), 57-110.

Die Abbildungen erfolgen mit der freundlichen Genehmigung von Atelier bunterhund, Zürich (Abb. 1, Abb. 11), und plus caruso GmbH, Basel (Abb. 2-10).

Katrin Siebel

Skalierte Kompetenzen im Lateinischen und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) – Status Quo und Perspektiven

Einleitung

Im ersten Abschnitt dieses Beitrags wird kurz die Wirkkraft des GeR dargestellt, wobei sich der Fokus v.a. auf die ‚sprachlichen Kompetenzen‘ (1.1) und die Rolle des Begriffs ‚Mehrsprachigkeit‘ (1.2) richtet. Der zweite Abschnitt bringt die im GeR skalierten Kompetenzen und den Lateinunterricht (LU) zusammen: Zuerst werden in der Lateindidaktik vorhandene Überlegungen zusammengefasst, um den Status Quo im Hinblick auf den GeR darzustellen (2.1). Anschließend werden Skalen vorgeschlagen, die auf den LU abgestimmt sind (2.2), sowie wünschenswerte Skalen benannt (2.3); Überlegungen zur Abstimmung von GeR und Latinum folgen (2.4). Ein Fazit zu diesem Neuland sowie Desiderat der Lateindidaktik schließt den Beitrag ab.

1 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen

Mag der GeR seit seiner Veröffentlichung 2001 durch den Europarat in der altsprachlichen Didaktik und im LU bisher am Rande zur Kenntnis genommen worden sein, so ist er zum Referenzwerk für die Praxis des modernsprachlichen Unterrichts und zu einem integralen Bestandteil des fachdidaktischen Diskurses avanciert.

In der Globalskala unterscheidet der GeR sechs Niveaustufen (Europarat 2001, 35): A1 und A2 umfassen die „Elementare Sprachverwendung“, B1 und B2 die „Selbstständige Sprachverwendung“ sowie C1 und C2 die „Kompetente Sprachverwendung“, wobei Letztere dem muttersprachlichen Niveau nahe kommt.¹ Diese sechs Stufen werden bei Fremdsprachenkursen zur weiteren Differenzie-

1 Die Skalen des GeR für die allgemeine Beherrschung einer bestimmten Sprache und die Aufteilung in spezifische Kategorien der Sprachverwendung und der Sprachkompetenz soll es Praktikern erleichtern, „Lernziele zu spezifizieren und Lernerfolge in den unterschiedlichsten Bereichen zu beschreiben, und zwar in Übereinstimmung mit den wechselnden Bedürfnissen, den persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und den Lernbedingungen der Lernenden“ (Europarat 2001, 17).

rung gewöhnlich unterteilt, wodurch sich Bezeichnungen wie A 1.2 oder B 2.1 ergeben.

1.1 Sprachliche Kompetenzen im GeR

Der GeR führt als Untergruppe der „Kommunikativen Sprachkompetenzen“ (vgl. Europarat 2001, 109-130) sog. „linguistische Kompetenzen“ an, die neben den „soziolinguistischen“ und den „pragmatischen Kompetenzen“ stehen. Die im GeR gewählte Übersetzung *linguistisch* für engl. *linguistic* wird hier übernommen, auch wenn es treffender wäre, im Deutschen die Übersetzung *sprachlich* zu wählen; jedoch hat sich im Deutschen diese Übersetzung etabliert.²

Der GeR stellt in Kapitel 4 („Sprachverwendung, Sprachverwendende und Sprachenlernende“) und Kapitel 5 („Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden“) zahlreiche Skalen für verschiedene sprachliche Aktivitäten vor. Sie umfassen die Sprachproduktion, die Sprachrezeption sowie die Sprachmittlung als fünfte Kompetenz, die sich neben den vier traditionellen Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen etabliert hat.

Exemplarisch seien hier die Bezeichnungen einiger Skalen genannt. Für die Einschätzung der mündlichen Sprachproduktion gibt es Skalen wie „Mündliche Produktion allgemein“, „Erfahrungen beschreiben“, „Argumentieren“, „Vor Publikum sprechen“; für die schriftliche Sprachproduktion „Schreiben allgemein“ sowie eigene Skalen für „Berichte und Aufsätze schreiben“ und „Kreatives Schreiben“. Auch die Sprachmittlung ist im GeR den ‚Kommunikativen Aktivitäten und Strategien‘ zugeordnet, jedoch liegen dazu keine Skalen vor (Europarat 2001, 89f.). Im rezeptiven Bereich werden Hörverstehen und Leseverstehen unterschieden sowie die audiovisuelle Kombination beider zur Einschätzung des sog. Hör-Seh-Verstehens beim Umgang mit Filmen.

Aufgrund der starken Ausrichtung des GeR auf die Kommunikation sind viele der vorliegenden Skalen wenig bzw. nicht relevant für den LU. Zu den sog. linguistischen Kompetenzen gehören im GeR auch die Bereiche Lexik und Grammatik, die für den Auf- und Ausbau der Kompetenzen in den alten Sprachen zweifelsohne von großer Wichtigkeit sind. Jedoch bietet der GeR in den Unterkapiteln „Lexikalische Kompetenz“ (Europarat 2001, 111f.) und „Grammatische Kompetenz“ (ebd. 113-116) insgesamt nur drei Skalen für den Bereich Wortschatz und Grammatik, nämlich zwei für den Wortschatz und eine für die Grammatik. Alle drei Skalen sind ein Fundament, das für den LU zu gestalten ist.

2 Erhellend ist dazu folgender Hinweis: „Die Bezeichnung ‚linguistische Kompetenz‘ anstelle von ‚rein sprachlicher‘ oder ‚sprachlich-struktureller‘ oder ‚grammatischer‘ Kompetenz hat sich inzwischen in Anlehnung ans Englische und Französische auch im Deutschen ziemlich eingebürgert. Sie hat den Vorteil, dass darunter ohne besondere Zusatzangaben neben der grammatischen Kompetenz auch die lexikalische Kompetenz gefasst werden kann.“ Schneider & North 2000, 31.

Auch für den altsprachlichen Unterricht interessant ist eine gewisse Beherrschung von Aussprache und Intonation, die im GeR unter der „Phonologischen Kompetenz“ aufgeführt wird, einschließlich einer Skala (Europarat 2001, 117). Für die „Semantische Kompetenz“ gibt es im GeR keine Skala, sondern recht selbstverständliche Hinweise, nämlich dass lexikalische Semantik „Fragen der Wortbedeutung“ behandelt und grammatische Semantik die „Bedeutung grammatischer Elemente, Kategorien“ (Europarat 2001, 116). Hier könnte die Lateindidaktik ebenfalls Eigenes entwickeln. Für die „Pragmatischen Kompetenzen“ liegen Skalen vor, jedoch bieten sie nicht viel Relevantes für den LU, denn „Sprecherwechsel“, „Flexibilität“, „Themenentwicklung“ haben mit mündlicher Darstellung und Dialog zu tun (Europarat 2001, 124f.).

Zu einer ‚Mehrsprachigen Kompetenz‘ bietet der GeR bedauerlicherweise keine Skala, obwohl gerade das Stichwort Mehrsprachigkeit ein so zentrales ist in diesem Referenzrahmen. Das sollte wiederum die Lateindidaktik anregen, hinsichtlich dessen Skalierung kreativ zu werden.

1.2 Mehrsprachigkeit im GeR

Die Fokussierung von Mehrsprachigkeit als ein zentrales sprachpolitisches Anliegen in Europa wird im GeR selbst als ein „Paradigmenwechsel“ (Europarat 2001, 17) für die Konzeption von Fremdsprachenunterricht bezeichnet.³ Der GeR definiert ‚Mehrsprachigkeit‘ als mehrsprachige Kompetenz, die nicht bloß einsprachige Kompetenzen addiert, sondern diese kombiniert und vielfältig vernetzt (vgl. Europarat 2001, 163f.). Mehrsprachigkeit betont

die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker [...]. Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (Europarat 2001, 17)

Weiter heißt es im GeR, man könne auch auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich unbekanntem Sprache verfasst wurde; bezogen auf den Wortschatz erkenne man dabei Wörter aus einem Vorrat von Internationalismen,

3 Diese umfasst stichwortartig: Vermittlung und Aufbau individueller sprachlicher Repertoires inklusive aller sprachlichen Fähigkeiten; gestufte Kompetenzen als Maßstab für Leistung; Abschied vom Vorbild des „idealen Muttersprachlers“; Postulat der individuellen Mehrsprachigkeit; Entwicklung mehrsprachiger Kompetenz als lebensbegleitende Aufgabe im Rahmen des gesamten Curriculums und außerhalb der Schule; Förderung von Lernerautonomie; Abbau der Mauern zwischen sprachlichen Fächern und Aufruf zur Zusammenarbeit unter den Fächern, vgl. Christ 2008 42.

die nur in neuer Gestalt aufträten. Im GeR wird die somit veränderte Zielsetzung des Fremdsprachenlernens hervorgehoben:

Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der ‚ideale Muttersprachler‘ als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben. (ebd.)

Das wiederum schließt auch die im LU vermittelten erworbenen sprachlichen Kompetenzen ein. Die Entwicklung weg von der rein additiven Mehrsprachigkeit ist auch seitens der Lateindidaktik rezipiert worden:

Mehrsprachigkeit wird [...] nicht mehr als die bloße Summe nacheinander gelernter Fremdsprachen verstanden, sondern als eine Kompetenz, vorhandene Sprachlernerfahrungen auf das Erlernen weiterer Sprachen zu übertragen. Hier sollte auch der altsprachliche Unterricht seinen legitimen Platz finden, und zwar durch die Förderung einer dezidiert reflexionsbasierten Mehrsprachigkeit. (Kipf 2013, 23)

Will man Lateinkenntnisse stärker einbinden beim Auf- und Ausbau individueller Mehrsprachigkeit, liegt viel Potenzial in der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit.⁴ Diese These lässt sich zudem sehr gut vereinbaren mit einer Forderung eines namhaften Vertreters und zugleich Begründers der sog. Mehrsprachigkeitsdidaktik, dem Romanisten Franz-Josef Meißner: Er schlägt für den schulischen Fremdsprachenunterricht vor, das „Richtziel ‚Kommunikationsfähigkeit in vier Grundfertigkeiten in zwei modernen Fremdsprachen‘ um ‚plus rezeptive Kompetenz in weiteren Fremdsprachen‘“ zu erweitern (Meißner 2005, 127). Damit geht Meißner über die Forderung ‚Muttersprache plus zwei‘ hinaus, wie sie die Europäische Kommission bereits 1995 für jede Europäerin, jeden Europäer im *Weißbuch: Lehren und Lernen* forderte.

Diese explizite Berücksichtigung rezeptiver Kompetenzen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wenn das Ziel ‚Muttersprache plus zwei plus weitere rezeptive Kompetenzen‘ lautet, ist ein sehr geeigneter und vielversprechender Anknüpfungspunkt in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen, die im LU entwickelt werden bzw. stärker entwickelt werden sollten (siehe Abschnitt 2), um die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern.

⁴ Diese These wird eingehend in meiner Monografie erläutert, vgl. Siebel 2017.

2 Kompetenzen im Lateinischen und der GeR

Der GeR bietet Vorlagen und Anstöße, die die Didaktik der Alten Sprachen rezipieren und ausgestalten kann. Dies ist umso ratsamer, als gestufte Kompetenzbeschreibungen Lehrenden und Lernenden moderner Sprachen vertraut sind. Einige Überlegungen zur Anwendbarkeit der GeR-Skalen im LU liegen bereits vor.

2.1 Vorhandene Überlegungen

Gabriele Hille-Coates hat sich bereits wenige Jahre nach dem Erscheinen des GeR mit der Beschreibbarkeit mündlicher Leistungen im LU auseinandergesetzt. Sie leitet ihren Beitrag in der Zeitschrift *Der Altsprachliche Unterricht* damit ein, dass auch im Latein- und Griechischunterricht wesentliche der im GeR formulierten Kompetenzen eingefordert und ausgebildet werden und sich in Anlehnung daran entsprechende Kompetenzprofile für diese Fächer erstellen ließen, die die Notengebung transparenter und Beratungsgespräche effizienter gestalten können. Zudem verlangten mündliche Noten zweifelsohne eine klare Verständigung über die zugrunde liegenden Bewertungskriterien, zu denen auch konkrete Kompetenzen und Kompetenzniveaus gehören (vgl. Hille-Coates 2004, 16).

Für das Leseverstehen im Lateinischen hat Peter Kuhlmann eine Skala vorgeschlagen (Kuhlmann 2012, 148). Diese orientiert sich an der entsprechenden Skala im GeR (Europarat 2001, 74f.). Kuhlmanns Erläuterung, beim lateinischen Leseverstehen entsprächen die Stufen A1 und A2 in etwa dem Anfangsunterricht, B1 dem Abschluss der Lehrbuchphase, B2 dem Kompetenzniveau der Lektürephase und auch darüber hinaus, während das C-Niveau beim universitären Lateinstudium anzusiedeln sei, gibt den mit dem GeR nicht Vertrauten ein Gefühl für den intendierten Kompetenzzuwachs.⁵ Vorsicht ist jedoch bei der Übernahme von Formulierungen geboten, die für den Umgang mit modernen Sprachen Gültigkeit haben; so stimmen beim „Lesen“ eines lateinischen und eines modernsprachlichen Textes der mentale Verarbeitungsprozess kaum überein. Im LU ist vielmehr davon auszugehen, dass die Mehrheit der Lernenden auf den von Kuhlmann skizzierten Niveaustufen A1 bis B2 einen lateinischen Text mehrschrittig erarbeiten muss, indem er dekodiert und anschließend in die Zielsprache Deutsch rekodiert wird, egal ob dies mental, mündlich oder schriftlich geschieht.

Im Auftrag des niedersächsischen Kultusministeriums hat eine Arbeitsgruppe um Peter Kuhlmann zudem die *Folia Portabilia* vorgelegt, ein dreiteiliges Portfolio für den LU.⁶ Darin werden die fachspezifischen Kompetenzen (Textkompetenz inklusive der Beherrschung von Wortschatz, Grammatik, Übersetzung, Interpre-

5 Für eine genaue Gegenüberstellung dieser Skala im GeR und Kuhlmanns Vorschlag vgl. Siebel 2017, 127-129.

6 Vgl. den Bildungsserver: <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3605> (Aufrufdatum: 20.7.2018).

tation sowie die Kulturkompetenz) und die Kompetenzunterschiede gegenüber den modernen Fremdsprachen dargestellt und beschrieben. Auch dort wird eine Zuordnung zu GeR-Niveaustufen vorgeschlagen, die u.a. die sprachliche Progression betrifft.

2.2 Skalen für den LU – Vorschläge

Die folgende Skala „Progression des Spracherwerbs und der Lektüre im Lateinunterricht“ (Siebel 2017, 136) zeigt, wie der lateinische Spracherwerb und der Umgang mit Lektüre mit den Stufen der GeR-Globalskala übereinstimmen könnten. Eine Zuordnung des Latinums wird hierbei nicht vorgenommen, sondern später separat thematisiert (2.4).

	Progression des Spracherwerbs und der Lektüre im LU
(C2)	(Originallektüre/Hochschule)
(C1)	(Originallektüre/Hochschule)
B2	Lektürephase: Originaltexte
B1	Abschluss der Lehrbuchphase; Übergang zur Lektürephase (B1+): adaptierte Texte, teils Originaltexte
A2	Spracherwerb anhand eines Lehrbuchs: Kunsttexte, teils adaptierte Texte
A1	Spracherwerb anhand eines Lehrbuchs: Kunsttexte

Abb. 1: Progression des Spracherwerbs und der Lektüre im LU

A1 und A2 sind ganz der Arbeit mit dem Lehrbuch vorbehalten. Auf der Stufe B1 ließen sich der Abschluss der Lehrbuchphase und der Übergang zur Lektürephase ansiedeln. Die Niveaustufe B2 steht im GeR für „Selbstständige Sprachverwendung“, was für den LU bzw. Kompetenzen im Lateinischen zu übersetzen wäre als ‚recht selbstständiger Umgang mit einem Originaltext‘, also eine durchaus noch mit Hilfen versehene Lektüre.

Basierend auf dem GeR habe ich außerdem zwei Skalen für den Bereich des lateinischen Wortschatzes vorgelegt. Die GeR-Skala „Wortschatzspektrum“ (Europarat 2001, 112) soll der Einschätzung des gewussten lateinischen Wortschatzes dienen.

	Wortschatzspektrum (GeR) Der Lernende bzw. der Verwender...
C2	beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotation bewusst.
C1	beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen.
B2	verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen; kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen.
B1	verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.
A2	verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen; verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können; verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.
A1	verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.

Abb. 2: Wortschatzspektrum (GeR)

Für das Lateinische habe ich die folgende Skala „Lateinisches Wortschatzspektrum“ entwickelt (Siebel 2017, 134), die ich auf den Stufen B1 und B2 mit dem von mir erstellten Mindestwortschatz in Verbindung bringe. Dieser Mindestwortschatz soll dazu beitragen, den Auf- und Ausbau rezeptiver Mehrsprachigkeit im LU zu unterstützen (vgl. Siebel 2017, 287-310).

	Lateinisches Wortschatzspektrum Der/die Lernende bzw. der/die Verwender/in der lateinischen Sprache ...
C2	verfügt über einen sehr umfangreichen aktiven wie rezeptiven Wortschatz (regulärer Grundwortschatz + Autorenwortschätze), idiomatische Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotation bewusst.
C1	verfügt über einen umfangreichen Wortschatz (regulärer GWS) einschließlich idiomatischer Ausdrücke und kann bei Wortschatzlücken Synonyme gebrauchen.
B2	verfügt über einen großen Wortschatz (aus dem GWS bzw. dem aktiv beherrschten Mindestwortschatz), der dem Dekodieren, Rekodieren und Interpretieren von Originallektüre dient, wie sie das Latinum erfordert. Zudem beherrscht er/sie den Umgang mit Ableitungsstrategien und kann eine Vielzahl von Wörtern erschließen, die auf dem Lateinischen basieren.
B1	verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, der sich aus Teilen des Lehrbuchpensums (rezeptiv) sowie des Mindestwortschatzes (möglichst aktiv beherrscht) zusammensetzt, um Texte der Lehrbuchphase dekodieren, rekodieren und interpretieren zu können. Zudem kann er/sie selbstständig Ableitungsstrategien anwenden und die Zusammensetzung und teils auch die Bedeutung von Wörtern in anderen Sprachen erschließen.
A2	verfügt über einen Wortschatz, der sich aus Teilen des Lehrbuchpensums zusammensetzt und der lat.-dt. Übersetzung von Kunsttexten dient; verfügt über einen elementaren Wortschatz, um minimalen dt.-lat. Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können.
A1	verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die aus dem Lehrbuchpensum stammen, und kann diese bei lat.-dt. Übersetzungen nutzen.

Abb. 3: Lateinisches Wortschatzspektrum (vgl. Siebel 2017, 134)

Der genannte Mindestwortschatz umfasst rund 500 Wörter und unterscheidet sich von den verbreiteten lateinischen Lernwortschätzen: So umfasst der Klett-Grundwortschatz etwa 1.300 Lemmata, etwa ebenso viele gehören zu *adeo Norm* („Bayerischer Wortschatz“) von Buchner.

Zentrales Auswahlkriterium für dieses Korpus ist die Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit. Zu dem Zweck wurde eine Schnittmenge ermittelt zwischen dem lateinischen Lernwortschatz und dem Wortschatz der heute gesprochenen romanischen Sprachen. Grundlage dafür war das Lehrbuch *EuroComRom*, das eine Anleitung zum Leseverstehen in der romanischen Sprachenfamilie darstellt (Klein & Stegmann 2000). Alle Lemmata in diesem Mindestwortschatz haben also Fortsetzer in heute gesprochenen romanischen Sprachen. Zudem ist der Mindestwort-

schatz nicht nur für das Erschließen⁷ romanischer Lexik ergiebig, sondern auch für das Englische und das Deutsche, um Fremdwörter und Internationalismen leichter herleiten und verstehen zu können.

Lernende sollten diese rund 500 Wörter nicht nur passiv, also beim lateinisch-deutschen Abfragen oder Übersetzen, sondern auch aktiv beherrschen. Die Begründung dafür ist der empirische Nachweis, den Johannes Müller-Lancé in verschiedenen Studien erbracht hat, dass nur aktiv beherrschter Wortschatz beim (interlingualen) Erschließen unbekannter Wörter und beim Inferieren von Wortbedeutungen hilfreich ist (vgl. Müller-Lancé 2001, 101-103; ders. 2006, 468).

Einen Vorschlag, um den individuellen Stand der rezeptiven Mehrsprachigkeit im Bereich der Lexik zu beschreiben, liefert folgende Skala:

	Rezeptive Mehrsprachigkeit (lexikalischer Bereich) Der/die Lernende bzw. der/die Verwenderin der lateinischen Sprache ...
C2	wie C1
C1	beherrscht den Mindestwortschatz sowie Erschließungsstrategien; kann Wörter im Lateinischen/in romanischen Sprachen/im Englischen/Deutschen interlingual korrekt herleiten; kann auch Bedeutungswandel erklären.
B2	beherrscht den Mindestwortschatz sowie Erschließungsstrategien und kann Wörter im Lateinischen/Italienischen/Französischen/Spanischen/Englischen/Deutschen überwiegend interlingual korrekt herleiten und deren Bedeutung erschließen; kann oft selbständig und erfolgreich interlingual arbeiten.
B1	verfügt über den Mindestwortschatz; ist mit Strategien für das lexikalische Erschließen (Segmentieren, Inferieren) vertraut; kann Wörter interlingual (unter Anleitung) oft korrekt herleiten und deren Bedeutung erschließen.
A2	kann Wörter in mit dem Lateinischen verwandten Sprachen unter Anleitung herleiten in Bezug auf Herkunft und Bedeutung; erlernt den ‚Mindestwortschatz‘ aktiv.
A1	kann Wörter in mit dem Lateinischen verwandten Sprachen unter Anleitung herleiten in Bezug auf Herkunft und Bedeutung; erlernt den ‚Mindestwortschatz‘ aktiv.

Abb. 4: Rezeptive Mehrsprachigkeit (lexikalischer Bereich)

Bereits ab A1 eignen sich die Lernenden aktiv den Mindestwortschatz an und üben das lexikalische Erschließen. Wichtig ist bei A1 und A2 die Unterstützung durch den Lehrenden beim Herleiten sprachlicher Verwandtschaft und beim

⁷ Das Erschließen bedarf der Anleitung der Lernenden. Sie müssen mit Strategien vertraut gemacht werden, um Wörter zerlegen, d.h. morphologisch segmentieren, und schließlich selbstständig deren Bestandteile und Bedeutung ermitteln zu können.

Erschließen von Wortbedeutungen, die bekanntlich in unterschiedlichen, wenn auch lateinbasierten Sprachen nicht übereinstimmen müssen. Die Selbständigkeit nimmt bei B1 zu, bis die Lernenden auf der Stufe B2 den Mindestwortschatz beherrschen und Erschließungsstrategien verinnerlicht haben. Auf den Niveaustufen C1 und C2 ist die Kompetenz des Herleitens sprachlicher Zusammenhänge im lexikalischen Bereich ausgebildet, ebenso können sich die Verwender der lateinischen Sprache den interlingualen Bedeutungswandel selbst erarbeiten und sind mit den zugehörigen Phänomenen wie z.B. Bedeutungsverbesserung oder -verschlechterung vertraut.

Zur Verfeinerung der Kompetenzen, die die rezeptive Mehrsprachigkeit betreffen, könnten zudem Skalen entwickelt werden, die das Erschließen unbekannter Wörter sowie Fremdwörter und Internationalismen fokussieren, das Gelingen des interlingualen Transfers beschreiben und auch das selbständige Segmentieren und Inferieren.

Die andere GeR-Skala, die die Wortschatzbeherrschung beschreibt (Europarat 2001, 113), fokussiert v.a. die mündliche Produktion in der Zielsprache.

	Wortschatzbeherrschung (GeR)
C2	Durchgängig korrekte und angemessene Verwendung des Wortschatzes.
C1	Gelegentlich kleinere Schnitzer, aber keine größeren Fehler im Wortgebrauch.
B2	Die Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes ist im Allgemeinen groß, obgleich einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen, ohne jedoch die Kommunikation zu behindern.
B1	Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen.
A2	Beherrscht einen begrenzten Wortschatz in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar.

Abb. 5: Wortschatzbeherrschung (GeR)

Sie ist wiederum anzupassen für das Lateinische (Siebel 2017, 138). Da Lernen in der Schule Latein in ganzen Sätzen weder schriftlich noch mündlich produzieren, ist diese Skala für die Niveaustufen A und B nicht relevant. Sinnvoll ist es jedoch, die produktive Verwendung des lateinischen Wortschatzes für das deutsch-lateinische Übersetzen zu skalieren, das auf den Stufen C1 und C2 stattfindet. Das C-Niveau wird schließlich in der Universität erreicht, sei es, dass auf Lateinkenntnissen aus der Schule aufgebaut werden kann, sei es, dass die Studierenden durch andere Maßnahmen möglichst schnell das Niveau B2 erreichen und

überschreiten. Insofern können die Formulierungen des GeR im Hinblick auf die schriftliche Sprachproduktion im Lateinischen fast wörtlich übernommen werden, ergänzt um die Erläuterung „beim deutsch-lateinischen Übersetzen“. Auch die Skalierung für C1 ist optimiert gegenüber der unpräziseren im GeR, wo von kleineren Schnitzern und größeren Fehlern die Rede ist.

	Lateinische Wortschatzbeherrschung
C2	Durchgängig korrekte und angemessene Verwendung des Wortschatzes beim deutsch-lateinischen Übersetzen.
C1	Gelegentliche Fehler, aber keine grob sinnentstellenden im Wortgebrauch beim deutsch-lateinischen Übersetzen.
B2	-
B1	-
A2	-
A1	-

Abb. 6: Lateinische Wortschatzbeherrschung

Anders verhält es sich jedoch in Bezug auf den deutschen Wortschatz. Deutsch ist die Zielsprache des De- und Rekodierungsvorgangs, der beim Übersetzen lateinischer Texte stattfindet. Gerade für die Beurteilung der Leistungen von DaZ-Lernenden im sprachsensibel ausgerichteten LU wäre es sinnvoll, Skalen für die Sprachproduktion im Deutschen, v. a. die schriftliche, zu entwickeln, um den bereits erreichten Sprachstand beschreiben und zuordnen zu können.

Die Skala „Zur Orientierung lesen“ (Europarat 2001, 75) zielt insbesondere bei den Niveaustufen A1 bis B1 auf beispielsweise Broschüren, Register, Wegweiser und damit auf Alltagstexte, die nicht relevant sind für den Umgang mit der lateinischen Sprache.

	Zur Orientierung lesen (nach GeR) Der/die Lernende bzw. der/die Verwender/in ...
C2	wie B2
C1	wie B2
B2	kann lange und komplexe Texte rasch durchsuchen und wichtige Einzelinformationen auffinden; kann rasch den Inhalt und die Wichtigkeit von Nachrichten, Artikeln und Berichten zu einem breiten Spektrum berufsbezogener Themen erfassen und entscheiden, ob sich genaueres Lesen lohnt.

B1	kann längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten und Textteilen zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen.
	kann in einfachen Alltagstexten wie Briefen, Informationsbroschüren und kurzen offiziellen Dokumenten wichtige Informationen auffinden und verstehen.
A2	kann konkrete, voraussagbare Informationen in einfachen Alltagstexten auffinden, z.B. in Anzeigen, Prospekten, Speisekarten, Literaturverzeichnissen und Fahrplänen; kann Einzelinformationen in Listen (z.B. im Straßenverzeichnis, Register) ausfindig machen; kann die gewünschte Information herausgreifen (z.B. im Branchenverzeichnis); kann gebräuchliche Zeichen und Schilder an öffentlichen Orten verstehen (z.B. Wegweiser, Gebotsschilder, Warnungen).
A1	kann vertraute Namen, Wörter und ganz elementare Wendungen in einfachen Mitteilungen in Zusammenhang mit den üblichsten Alltagssituationen erkennen.

Abb. 7: Zur Orientierung lesen (nach GeR)

Überträgt man die Kompetenz, in einem Text wichtige Einzelinformationen auffinden zu können, auf den LU, benennen Lernende Schlüsselwörter und Strukturen beim Dekodieren eines lateinischen Satzes oder Textes, was hilfreich für den Übersetzungsprozess ist. Die Beschreibungen im GeR für B1 und B2 sind ein nützliches Fundament für eine Skalierung in Bezug auf das Lateinische. Hier werden v.a. die Kompetenzbeschreibungen für die Stufen A1 bis B2 im schulischen Kontext formuliert:

	Schlüsselwörter und wichtige Informationen entnehmen in lateinischen Texten
(C2)	wie C1
(C1)	Der/die Studierende kann lange Originaltexte rasch durchsuchen und wichtige Informationen auffinden und diese auch aus verschiedenen Texten und Textteilen zusammentragen.
B2	Der/die Lateinlernende kann Originaltexte durchsuchen und gewünschte Einzelinformationen auffinden und ggf. Informationen aus verschiedenen Texten und Textteilen zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen.
B1	... kann längere Kunsttexte bzw. adaptierte Texte nach gewünschten Einzelinformationen durchsuchen.
A2	... kann Namen, Wörter und Wendungen in Kunsttexten und einfachen adaptierten Texten erkennen.
A1	... kann vertraute Namen, Wörter und elementare Wendungen in einfachen Kunsttexten erkennen.

Abb. 8: Schlüsselwörter und wichtige Informationen entnehmen in lateinischen Texten

Auf der Stufe B2 arbeiten Lernende zumeist an Originaltexten und können durch das Auffinden von Schlüsselwörtern auch eine Interpretationsaufgabe erfolgreich lösen. Bei der Stufe B1 lesen die Lernenden in der Lehrbuchphase, daher sind die Arbeitsgrundlage hier teils noch Kunsttexte, teils adaptierte Texte, denen sie gewünschte Einzelinformationen entnehmen können, z.B. um ihr Textverständnis zu belegen. Auf den Stufen A2 und A1 eignen sich die Lernenden die Kompetenz an, Namen, Wörter und Wendungen in Kunsttexten und einfachen adaptierten Texten zu erkennen.

Der GeR bietet für den Bereich der Phonologischen Kompetenz eine Skala zu Aussprache und Intonation (Europarat 2001, 117), die vor allem auf die mündliche Kommunikation ausgerichtet ist:

	Beherrschung der Aussprache und Intonation (nach GeR) Der/die Lernende bzw. der/die Verwender/in ...
C2	wie C1
C1	kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachgruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

Abb. 9: Beherrschung der Aussprache und Intonation (nach GeR)

Unpassend für die Anwendung auf den LU ist hier die Unterscheidung von Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern. Relevant aber auch bei der lateinischen Sprachkompetenz sind die Aussprache einzelner Wörter sowie das Vorlesen lateinischer Texte:

	Wörter betonen und Texte sinnerschließend vorlesen Der/die Lernende bzw. der/die Verwender/in der lateinischen Sprache ...
C2	wie C1
C1	kann Einzelwörter mühelos korrekt betonen; kann Texte (nach einer Vorbereitungszeit) flüssig und sinnerschließend vorlesen.
B2	kann Einzelwörter (aufgrund der Vertrautheit mit Ausspracheregeln) korrekt betonen; kann Originaltexte nach einer Vorbereitungszeit (und nach vorherigem Hören) flüssig und sinnerschließend vorlesen.
B1	kann Einzelwörter (aufgrund der Vertrautheit mit Ausspracheregeln) überwiegend korrekt betonen; kann kurze Texte nach einer Vorbereitungszeit und nach vorherigem Hören (teilweise) flüssig vorlesen.
A2	kann Einzelwörter oft korrekt betonen; kann (einzelne) Sätze nach vorherigem Hören (teilweise) korrekt vorlesen.
A1	kann Einzelwörter (teilweise) korrekt betonen; kann einzelne Sätze nach vorherigem Hören (teilweise) korrekt vorlesen.

Abb. 10: Wörter betonen und sinnerschließend vorlesen

Auf dem Niveau C1 und C2 sind die Sprachverwender zumeist angehende Lehrerinnen und Lehrer. Daher müssen sie in der Lage sein, lateinische Einzelwörter ebenso wie Texte mühelos zu betonen bzw. vorzulesen, denn die Korrektheit bei Längen und Kürzen ist durchaus signifikant für die Bedeutung von Wörtern; insbesondere bei der lateinischen Dichtung ist diese Kompetenz unverzichtbar. Nicht zuletzt ist jeder Lateinlerner ein sprachliches Vorbild (*language role model*) und sollte daher Latein auch in gewissem Umfang als gesprochene Sprache präsentieren können.

Auf der Stufe B2 sollten Lernende Einzelwörter korrekt aussprechen und auch Originaltexte nach einer Vorbereitungszeit (und evtl. nach vorherigem Hören) flüssig und auch sinnerschließend vorlesen können. Gerade die Ergänzung „sinnerschließend“ ist hier fachspezifisch sinnvoll, denn wer auf dieser Stufe mit dem Lateinlernen abschließt, sollte einen Text so vortragen können, dass beispielsweise ein Ablativus Absolutus klar hervortritt.

1.3 Skalen für den LU – Desiderata

Für andere im Zusammenhang mit Latein relevante Bereiche liegen bisher keine Skalen vor, aber deren Entwicklung zur Beschreibung und Einschätzung von

Kompetenzen wäre wünschenswert. Die folgende stichpunktartige Aufzählung beleuchtet einige Desiderata.

– Grammatik:

Die Beschäftigung mit Grammatik ist ein umfänglicher und zentraler Bereich des LU. Der GeR bietet nur eine Skala zur grammatischen Korrektheit (Europarat 2001, 114):

	Grammatische Korrektheit (nach GeR) Der/die Lernende bzw. der/die Verwender/in...
C2	zeigt auch bei der Verwendung komplexer sprachlicher Mittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z.B. durch vorausblickendes Planen oder die Konzentration auf die Reaktion anderer).
C1	kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z.B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.
A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Abb. 11: Grammatische Korrektheit (nach GeR)

Die „Grammatische Korrektheit“ sei in Verbindung zur Skala „Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)“ zu sehen. Eine Skala zur Progression in Bezug auf die grammatische Struktur zu erstellen, die auf alle Sprachen anwendbar wäre, halten die Verfasser des GeR zu Recht für unmöglich (vgl. ebd.).

Auch die Skala „Grammatische Korrektheit“ fokussiert vor allem die Mündlichkeit. Für den LU erfordert der Bereich Grammatik daher sicherlich mehrere, ganz eigenständige Skalen.

Die genannte Skala „Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)“ (ebd. 110f.) lässt sich auf den Stufen C2 und C1 gut auf das deutsch-lateinische Übersetzen übertragen, wobei statt „sagen“ das Verb „schreiben“ oder „ausdrücken“ stehen sollte:

Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein) (nach GeR) Der/die Lernende bzw. der/die Verwender/in...	
C2	kann aufgrund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen; erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
C1	kann aus seinen/ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe er/sie sich klar ausdrücken kann, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.

Abb. 12: Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein) (nach GeR)

Für den LU wäre es zudem interessant, die Beherrschung der Morphologie zu skalieren, ebenso die Kenntnis syntaktischer Phänomene und die Beherrschung der Terminologie zur Beschreibung von Sprache. Diese letztgenannte Kompetenz wäre übertragbar auf den Unterricht in allen Sprachen, einschließlich Deutsch, und damit ein fächerübergreifender Beitrag des LU.

– Übersetzen:

Ein anderes weites Feld im LU ist das Übersetzen. Für die Vorgehensweisen beim Dekodieren und beim Rekodieren wären ebenfalls mehrere Skalen erforderlich. Beim Rekodieren gilt es auch, die sprachliche Richtigkeit, den klaren Ausdruck sowie eine passende Stillage im Deutschen zu skalieren; in diesem Zusammenhang wird deutlich, dass das Übersetzen im LU die Sprachbildung (u.a. Verwendung von einwandfreiem Deutsch) und auch das bildungssprachliche Register fördert (u.a. Ausdrucksvermögen und Stil). Von beidem profitieren nicht nur Lernende mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch Muttersprachler.

Diese Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern ist eher als Ausblick und Anstoß gedacht. Ebenso wären der Wortschatz und die (rezeptive) Mehrsprachigkeit in den Bereichen Lexik und Grammatik in den Blick zu nehmen, wozu auch nachdrücklich der Beitrag von Müller-Lancé mit seinem Fokus auf Sprachenvernetzung im LU anregt (in diesem Band).

2.4 Überlegungen zur Abstimmung von GeR und ‚Latinum‘

Bei der oben vorgestellten Skala „Progression des Spracherwerbs und der Lektüre im Lateinunterricht“ (2.2) wurde bewusst auf die Zuordnung des Latinums verzichtet. Vorab ist zu unterscheiden, um was für ein Latinum in welchem Kontext es sich handelt – welche sprachlichen Kompetenzen werden vorausgesetzt? Wird es nach einer Pflichtzahl von Schuljahren mit LU und der Note ‚ausreichend‘ oder an der Universität (möglicherweise für ein bestimmtes Fach) oder in einer bundesweit anerkannten Landesprüfung vergeben? Soll fortan (noch, wieder) zwischen Kleinem und Großem Latinum unterschieden werden?

Angesichts der unterschiedlichen Standpunkte allein der Landesvertreterinnen und Landesvertreter, die auf der HerKuLes-Forschungstagung der Bergischen Universität Wuppertal zugegen waren, scheint es zudem schwierig, ‚das Latinum‘ bundesweit verbindlich einer bestimmten Niveaustufe zuzuordnen. Diskutiert wurde, ob ein Latinum auf der (gehobenen?) Stufe B2 zu verorten und die Stufen C1 und C2 mit dem Abschluss B.A. bzw. M.A. in der Latinistik zusammenzubringen wären. Ratsam könnte es sein, das ‚Latinum‘ und auch auf einem niedrigeren Niveau ‚Lateinkenntnisse‘ nicht anhand einer bestimmten Anzahl von Lernjahren zu definieren, sondern anhand von Inhalten wie z.B. ‚leichte Cicero-Lektüre‘ als Text- bzw. Literaturkompetenz für die Stufe des ‚Latinums‘.

Möglicherweise wäre es perspektivisch ratsam, sich vom altgedienten, aber unpräzisen Begriff ‚Latinum‘ zu verabschieden und eine neue Bezeichnung für Kompetenzen im Lateinischen einzuführen, die sich an den GeR und eigene Skalen für den LU anlehnt; eine solche neue Bezeichnung sollte sinnvollerweise mit einer möglichst konkreten Skala einhergehen. Würde diese Skalierung von der Lateinidaktik aus initiiert, wäre anschließend von großem föderalen Aufwand auszugehen, diese sowie eine neue Bezeichnung tatsächlich in der Praxis bildungspolitisch und curricular in allen Bundesländern zu verankern.

3 Fazit

Skalen für Kompetenzen im Lateinischen schaffen Transparenz und Vergleichbarkeit, auch über Bundesländer hinweg, und können als Bewertungsgrundlage im LU dienen. Zugleich tragen am GeR orientierte Skalen für den schulischen LU bzw. die Hochschule dazu bei, Lateinkenntnisse auf der Landkarte der Fremdsprachen eindeutiger zu verorten, und ermöglichen fächerübergreifend mehr Klarheit und Dialog. Auch könnten Lehrende in der Universität auf ausformulierte Skalen für die Stufen C1 und C2 rekurren, um das Erreichen der Ziele in der Lehrerbildung zu überprüfen sowie ihre eigenen Lehrveranstaltungen zu reflektieren.

Insbesondere das auf bessere Verständigung in Europa ausgerichtete Lernziel ‚Muttersprache plus zwei plus weitere rezeptive Kompetenzen‘ ist ein weitreichendes Argument, wie LU bzw. anderweitig angeeignete Lateinkenntnisse und Erschließungsstrategien das mehrsprachige Repertoire bereichern und Interkomprehension ermöglichen können.

Das Potenzial des LU für den Auf- und Ausbau individueller Mehrsprachigkeit ist enorm; es bedarf jedoch einer systematisch(er)en Förderung. Diese sollte bereits in der Lehrerbildung der Universitäten beginnen, indem entsprechende Seminare angeboten werden. Mit diesem Fundament können angehende Lehrerinnen und Lehrer z.B. in ihrem Praxissemester Unterrichtseinheiten zu den Themen Mehrsprachigkeit und Mindestwortschatz konzipieren, erproben und auch evaluieren. Dabei bedürfen inter- und intralinguale Übungen im LU unbedingt der lehrerseitigen Anleitung bzw. der Erläuterung zum Sinn und Zweck eines aktiv zu beherrschenden lateinischen ‚Mindestwortschatzes‘ (Siebel 2017).

Nicht zuletzt bietet die Reflexion über die vielfältigen Möglichkeiten sowie die fachspezifischen Grenzen, am GeR orientierte Skalen für den LU zu formulieren, (angehenden) Lehrenden und Didaktikerinnen und Didaktikern eine neue Ebene, sich mit der Sprache Latein auseinanderzusetzen und dabei den GeR zur Hand zu nehmen.

Literatur

- Christ, H. (2008): Didaktik der Mehrsprachigkeit: Die Vision eines Sprachen und Schulfächer übergreifenden Lernens. In: S. Doff, W. Hüllen & F. Klippel (Hrsg.): MAFF. Visions of Languages in Education. Berlin und München: Langenscheidt, 35-52.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeR): lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Cornelsen.
- Hermes, E. (2014), Grund- und Aufbauwortschatz Latein. Leipzig und Stuttgart: Klett.
- Hille-Coates, G. (2004): Der ‚Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen‘ und mündliche Leistungsmessung im Lateinunterricht. In: Der Altsprachliche Unterricht 47 (6), 16-26.
- Kipf, S. (2013): English meets Latin – Perspektiven und Probleme einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit. In: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Handreichungen zum Schulprojekt „Latein Plus“ Band 3, Mainz, 21-33.
- Klein, H.G. & Stegmann, T.D. (2000): EuroComRom – die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können. Aachen: Shaker.
- Kuhlmann, P. (2012): Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meißner, F.-J. (2005): Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 34, 125-145.
- Müller-Lancé, J. (2001), Thesen zur Zukunft des Lateinunterrichts aus der Sicht eines romanistischen Linguisten. In: Forum Classicum 44 (2), 100–106.
- Müller-Lancé, J. (2006): Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Tübingen: Stauffenburg.
- Schneider, G. & North, B. (2000): Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Zürich: Rüegger.

- Siebel, K. (2017): Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht. Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz. Göttingen: Bonn University Press/Vandenhoeck & Ruprecht.
- Utz, C. (Hrsg.) (2006): adeo NORM. Das lateinische Basis-Vokabular. Bamberg: Buchner.

Johanna Nickel

Interkulturelles Lernen im altsprachlichen Unterricht – Ein literaturdidaktischer Blick auf „Interkulturelle Kompetenz“

Können der altsprachliche Unterricht und die hier im Zentrum stehende Lektüre von lateinischen bzw. griechischen Texten zu gelingender Kommunikation und Interaktion mit Vertretern anderer kultureller Kontexte befähigen?

Diese Frage stellt sich vor dem Hintergrund des komplexen Themas „Interkulturalität“, das als Forschungsgegenstand bereits seit Mitte des 20. Jahrhunderts existiert und seit einigen Jahren auch in die Didaktik der Alten Sprachen Einzug gefunden hat. Immer relevanter wird dieses Thema aufgrund der Beobachtung zunehmender kultureller Heterogenität nicht nur in der Gesamtgesellschaft, sondern auch in der Schülerschaft und unter den Lehramtsstudierenden und damit auch unter (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern. Bisher stehen hierbei im Großen und Ganzen zwei eine interkulturelle Didaktik betreffende Bereiche im Fokus lateindidaktischer Forschung: erstens Überlegungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Schülerschaft (vgl. Fengler 2000; Kipf & Frings 2014; Jesper u.a. 2015; Janssen 2017; Siebel 2017; Vogel 2017; Karl & Tiedemann 2018) und zweitens eine Sichtung für den Unterricht relevanter Autoren bzw. Texte, die eine Thematisierung der „Begegnung mit dem Fremden“ in der Antike ermöglichen (vgl. Jäger 2013, 38-39; Große u.a. 2014, 107-112; Kipf 2017, 40-45; Freund 2017, 19-28). Kipf & Frings (2014, 38-39) formulieren allein auf zwei Buchseiten drei Mal den Forschungsbedarf in Bezug auf Interkulturalität in der Didaktik der Alten Sprachen, in ähnlicher Form wiederholt Kipf (2017, 33f.) die Dringlichkeit einer produktiven fachdidaktischen Diskussion.

In dem hier vorliegenden Beitrag soll die Frage untersucht werden, wie interkulturelles Lernen bei der Lektüre altsprachlicher Texte, also im altsprachlichen Literaturunterricht, gelingen kann. Dazu soll auf der Grundlage von Überlegungen zur Ausgangslage die Bestimmung einiger Begriffe vorgenommen werden, die den Themenbereich „Interkulturalität“ betreffen. Im Anschluss stellt sich die Frage, warum man annehmen kann, dass interkulturelles Lernen nicht nur in realen Kommunikationssituationen, sondern auch am Gegenstand Literatur und konkret im Literaturunterricht angeregt werden kann.

Auf dieser Grundlage kann der Frage nachgegangen werden, warum und wie interkulturelles Lernen am Gegenstand der *lateinischen* und *griechischen* Literatur

stattfinden kann. Inhalte und Prozesse dieses Lernens werden in einem Kompetenzmodell zusammengeführt, hier werden zudem Überlegungen zur Förderung interkultureller Handlungsfähigkeit bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern angestellt.

Schließlich soll an einem Beispieltext aus Vergils Aeneis (3,590-611: Achaemenides) erprobt werden, wie dieser Lernprozess angeregt werden kann, wenn man einen Text „interkulturell“ interpretiert.

1 Ausgangslage zur interkulturellen Kompetenz

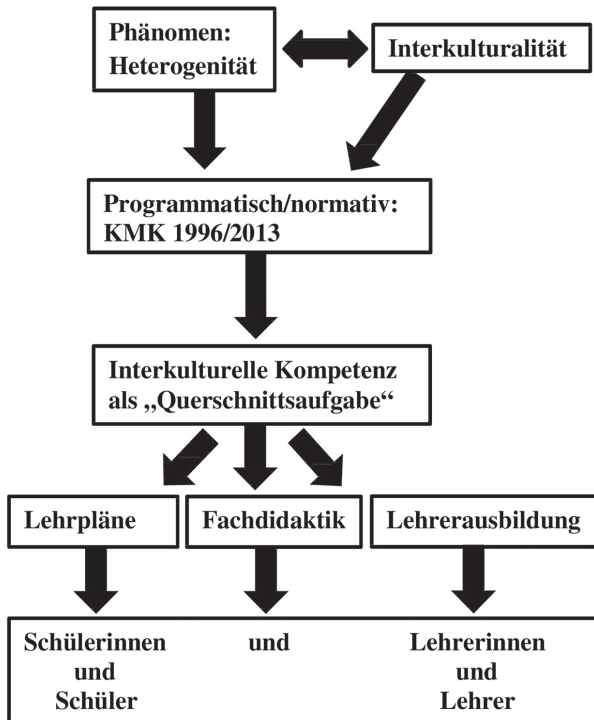


Abb. 1: Ausgangslage: Interkulturelle Kompetenz als „Querschnittsaufgabe“

Heterogenität ist ein beobachtbares Phänomen, das sich zunächst einmal ganz allgemein auf Verschiedenheit oder auch Alterität („Anderssein“) bezieht. Dies betrifft Unterschiede unter Schülerinnen und Schülern und auch Studierenden nicht nur in Bezug auf Lernwege, Leistungsfähigkeit, Interessen und einiges mehr;

Heterogenität wird auch in den Dimensionen Sprache, Geschlecht, Religion, Körper und eben auch Kultur bzw. kulturelle Herkunft beschrieben. Als Reaktion auf das Phänomen „Heterogenität“ folgt normativ bzw. programmatisch die Forderung nach einer „interkulturellen Kompetenz“.¹

Die Kultusministerkonferenz (im folgenden KMK) veröffentlichte in diesem Sinne bereits 1996 eine Empfehlung für „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, die 2013 noch einmal aktualisiert wurde. Hier wurde die „Interkulturelle Kompetenz“ als „Querschnittsaufgabe“ für alle Fächer bestimmt. In dieser Empfehlung bündelt die KMK den aktuellen Forschungsstand aus pädagogischer und soziologischer Forschung zur Interkulturalität. Dieser Forschungsgegenstand und die Entstehung einschlägiger Theorien begann bereits in der Mitte des 20. Jahrhunderts, um gewandelten kulturellen Kontexten Rechnung zu tragen: Hier sind etwa das Ende des Kolonialismus zu nennen, Folgen der Gastarbeiterbewegung, der Auflösung der Sowjetunion oder auch Folgen der Globalisierung und von Migration (vgl. Yousefi & Braun 2011, 27). Die Vorstellung davon, was „Interkulturalität“ bezeichnet, reicht von der Beziehung zwischen zwei oder mehr Kulturen über das abstrakte Verständnis von Interkulturalität als Voraussetzung einer dritten gemeinsamen Kultur bis hin zur Interkulturalität als einem Denk- und Lebensweg (vgl. ebd. 7).

Die KMK fordert in der Fassung von 2013, dass Lernanlässe zum Erwerb interkultureller Kompetenzen gestaltet werden, und ordnet die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Fähigkeiten nach den Dimensionen „Wissen und Erkennen“, „Reflektieren und Bewerten“ und „Handeln und Gestalten“: z.B. sollen Schülerinnen und Schüler „Kulturen als sich verändernde kollektive Orientierungs- und Deutungsmuster wahrnehmen“ (Wissen und Erkennen). Sie sollen „eigene kulturgebundene Prägungen und Deutungsmuster sowie gegenseitige soziale Zuordnungen und Stereotypisierungen reflektieren“ (Reflektieren und Bewerten). Sie sollen „in der Kommunikation und Zusammenarbeit mit Anderen soziokulturelle, interessenbedingte oder sprachliche Barrieren überwinden“ (Handeln und Gestalten), um jeweils exemplarisch nur einen Aspekt zu nennen (KMK 2013, 4).²

Diese überfachlichen Ziele lassen sich naturgemäß nicht direkt im Unterricht umsetzen. Dazu bedarf es einer didaktischen Konkretisierung; die KMK fordert

1 In vergleichbarer Weise folgt auch die Forderung nach Inklusion der Feststellung von Heterogenität in Bezug auf Körper und Geist, insbesondere anhand von sonderpädagogischen Kategorisierungen. Die Einordnung der Interkulturalität in den Gesamtzusammenhang eines weiten Inklusionsbegriffs bedarf in Bezug auf die Didaktik der Alten Sprachen weiterer Ausführungen, die an dieser Stelle jedoch zu weit führen würden.

2 Freund 2017 führt mit Bezug auf die Dimensionen „Wissen und Erkennen“ und „Reflektieren und Bewerten“ verschiedene Möglichkeiten einer inhaltlichen Füllung an. Die Dimension „Handeln und Gestalten“ lässt er (ebd. 15) (aus guten Gründen) aus.

eine fachspezifische „interkulturelle Akzentuierung“, die in den unterschiedlichen Fachdidaktiken geleistet werden muss. Die Umsetzung in den verschiedenen Landeslehrplänen ist z.T. noch recht mager (vgl. Kipf & Frings 2014, 39). In Nordrhein-Westfalen wird neben der Erwähnung als Querschnittsaufgabe zumindest die These aufgestellt, die Beschäftigung mit lateinischen bzw. griechischen Texten fördere „im Sinne der *historischen Kommunikation* die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer persönlichen *Identität* und in der Ausbildung einer von *Toleranz* geleiteten *kulturellen* und *interkulturellen Kompetenz*.“ (KLP Latein NRW 2014, 13, Hervorhebung d. Verf.). Im Kernlehrplan für das Fach Griechisch wird in dem analog gesetzten Satz darüber hinaus neben der Toleranz das *Wertebewusstsein* betont (KLP Griechisch NRW 2014, 13).

Vor allem in Bezug auf die praktische Umsetzung dieser Forderungen überwiegt jedoch die Ratlosigkeit: Wie lässt sich die interkulturelle Kompetenz für die Alten Sprachen fachspezifisch konkretisieren, ohne sie schlicht mit „kultureller Kompetenz“ gleichzusetzen?³

Wichtig ist die Beschäftigung mit dieser Frage auch deshalb, weil gezeigt werden sollte, dass die Alten Sprachen weiter gleichberechtigt auch als *Sprachen* neben den modernen Fremdsprachen (be-)stehen können, auch wenn wir nicht Kommunikation in einer Fremdsprache betreiben. Denn in modernen Fremdsprachen wird „interkulturelle Kompetenz“ gerne als „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ verstanden – und so auch in den von der KMK 2012 veröffentlichten Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch, Französisch) festgeschrieben. Da die beiden Reflexionssprachen Latein und Griechisch in den meisten Fällen ebenfalls als fortgeführte Fremdsprachen unterrichtet werden, dürfte allein deshalb wohl ein fachspezifisches Kompetenzmodell erforderlich sein.

Daraus folgen verschiedene Handlungsperspektiven für die Fachdidaktik: Auf der Grundlage einer fachspezifischen Begriffsbestimmung und Positionierung in Bezug auf Interkulturalität kann eine inhaltliche Akzentuierung im Hinblick auf die Verwendung der gängigen Lektüretexte und -autoren und auch der Lehrbücher erfolgen, um bei Schülerinnen und Schülern auf Interkulturalität ausgerichtete Lernprozesse anzuregen, die sie im Hinblick auf die vorhandene Heterogenität sowohl untereinander als auch in der Welt urteils- und handlungsfähig machen. Die zweite Perspektive ist die Lehrerbildung: Hier soll Handlungsfähigkeit der (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer in heterogenen Lerngruppen gefördert werden. So sollte z.B. auch unbeabsichtigte Diskriminierung durch Zuweisung von Kategorien vermieden werden, indem etwa in – gut gemeinten – differenzierten Unterrichtsangeboten auf angenommene „besondere“ Interessen oder Kenntnisse Rücksicht genommen wird, die gar nicht gewünscht oder vorhanden sind.

3 Davor warnen auch Kipf & Frings 2014, 39 implizit.

Zugleich wird gerade hier deutlich, dass in vielen Fällen die Vorstellung von der Antike als dem „Nächsten Fremden“ (Hölscher 1965, 81) nicht mehr greift, sondern dass die Fächer Latein und Griechisch eher die fremdgewordenen Wurzeln Europas repräsentieren, oder sogar die vollkommen fremden Wurzeln.

Aber auch innerhalb der Lehrer- und Studentenschaft ist eine zunehmende Heterogenität festzustellen. Selbstverständlich existieren Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund, die auch ihre eigene Erfahrung in die Begegnung mit dem Lateinischen und lateinischen Texten und in ihren (späteren) Lateinunterricht mitbringen.

Aus inhaltlicher Sicht ist es an dieser Stelle wiederum wichtig, dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sich der Möglichkeiten lateinischer bzw. griechischer Texte in eigener praktischer Erprobung an geeigneten Textbeispielen bewusst werden und so ihren „interkulturellen Blick“ schärfen.

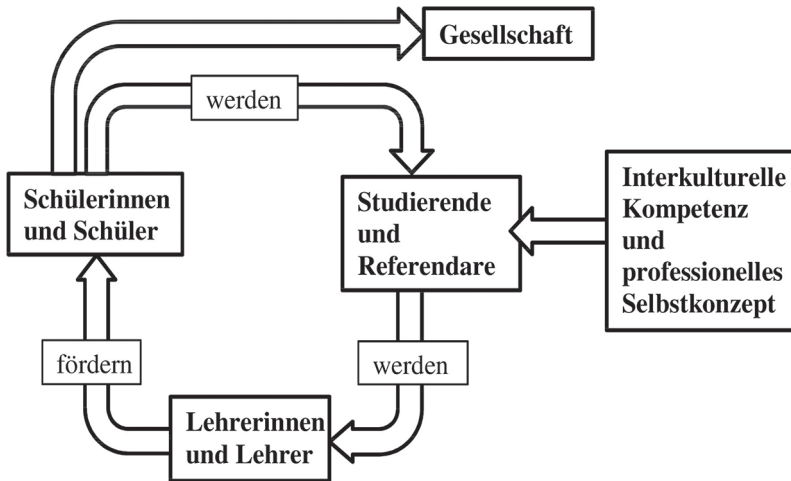


Abb. 2: Interkulturelle Kompetenz aus Sicht der Lehrerbildung

2 Wichtige Begriffe

Heterogenität meint, wie bereits ausgeführt, Verschiedenheit. Diese bezieht sich im Zusammenhang mit Interkulturalität auf „Kulturen“ bzw. auf die Herkunft von Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten.

Aber was ist „Kultur“? Sowohl im Interkulturalitätsdiskurs als auch nach diesem Vorbild von der Kultusministerkonferenz wird ein weiter bzw. „offener“ Kulturbegriff favorisiert. Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Nieke (2008, 50; so

auch schon in der 1. Aufl. 1996) legt eine Definition des Begriffes „Kultur“ vor: „Kultur ist die Gesamtheit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen)“, an die sich die KMK (2013, 4) anlehnt, wenn sie fordert, dass die Schülerinnen und Schüler „Kulturen als sich verändernde kollektive Orientierungs- und Deutungsmuster wahrnehmen“ sollen. Ein solcher Kulturbegriff beschränkt sich nicht auf Nationalität oder Ethnie, so dass auch Hybridisierungsprozesse, gemischte kulturelle Identitäten oder auch Popkulturen mit eingeschlossen sein können. Einen solchen Kulturbegriff favorisieren auch Kipf & Frings (2014, 37-38) und sehen darin die Möglichkeit der „Auffassung, dass Menschen durch die Ausbildung gemischter kultureller Identitäten in einem Aushandlungsprozess zugleich unterschiedlichen Kulturen angehören können“ (vgl. ausführlicher Yousefi & Braun 2011, 12).

Ein anschauliches Bild entwirft der Ethnologe Clifford Geertz (1973, 5), der im Anschluss an Max Weber einen *semiotischen* Kulturbegriff vertritt: Er versteht Kultur als ein *Gewebe von Zeichen*, deren *Interpretation* zu einem Verständnis der *Bedeutung* dieser Zeichen führt. Dieses Verständnis von Kultur ist gerade für die Frage nach der Relevanz von *Texten* für interkulturelles Lernen sehr hilfreich, wie weiter unten noch zu sehen sein wird.⁴

„Interkulturalität“ bezeichnet die wissenschaftliche Disziplin (in ihrer Funktion als Zwischen-Raum), die sich mit der Theorie und Praxis von Kulturbegegnungen und der Menschen als Träger dieser Kulturen in Gegenwart und Vergangenheit „auf der Grundlage ihrer völligen Gleichwertigkeit“ (Yousefi & Braun 2011, 29) beschäftigt. Gerade wenn es darum gehen wird, Kulturbegegnungen in *historischer* Perspektive zu untersuchen und damit zusammenhängende *Denkprozesse* bewusst zu machen, können die Alten Sprachen eine gute Grundlage bzw. die Texte ein geeignetes Objekt darstellen.

Das Adjektiv „interkulturell“, wie es in verschiedenen Begriffen verwendet wird, wird üblicherweise als Bezeichnung des (metaphorischen) Zwischenraums verstanden, in dem bei der Begegnung mit dem Fremden Kommunikation, Verstehen, Handeln und Aushandeln stattfinden.

Das „interkulturelle Lernen“ ist demnach der *Lernprozess*, in dem *Selbst-* und *Fremdverstehen* geschieht und mittels *Empathie Perspektivenwechsel* stattfinden. Dieser Prozess führt zur „interkulturellen Kompetenz“, der Fähigkeit, in der Begegnung mit kulturell verschiedenen Mitgliedern einer Gruppe konstruktiv zu handeln und zu kommunizieren.

Die Haltung, die dabei als notwendig vorausgesetzt wird, ergibt sich aus einem Bewusstsein, das für die kulturelle Verschiedenheit von Menschen besonders sen-

⁴ Es spricht viel 1. für einen offenen und 2. für den semiotischen Kulturbegriff. Grundsätzlich fehlt jedoch noch eine tiefergehende Klärung unseres fachspezifischen Verständnisses von Kultur bzw. eine Diskussion verschiedener Positionen in unserem Fachbereich.

sibilisiert ist – zentral ist hier die Empathie – und auf Toleranz oder vielmehr Anerkennung der Verschiedenheit ausgerichtet ist.

„Interkulturelle Kommunikation“ bezeichnet einerseits die in der realen Begegnung stattfindende Kommunikation zwischen Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund. Aber man spricht auch (z.B. in der Deutschdidaktik: Rösch 2008, 98) von interkultureller Kommunikation, wenn eine – vielleicht sogar eine kulturheterogene – Gruppe über andere Kulturen spricht. Dieses Verständnis ist nachvollziehbarerweise ebenfalls wichtig für den altsprachlichen Unterricht.

Eine weitere wichtige Voraussetzung, und auch Teil des Lernprozesses, ist die Ausbildung einer selbstbewusst vertretenen individuellen Identität. Hierzu gehört auch die Bedeutung der Alten Sprachen für die kollektive Identität als Europäer, auf deren Grundlage sich als Teil ihrer Kulturkompetenz die individuellen Identitäten der Schülerinnen und Schüler ausbilden sollen.

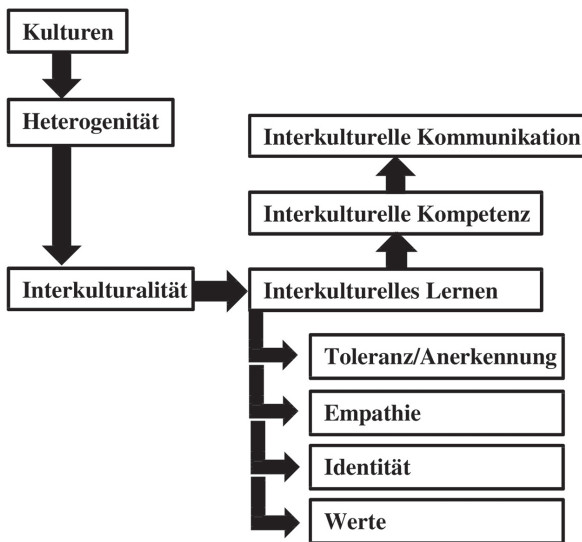


Abb. 3: Interkulturalität und Interkulturelles Lernen: Begriffe

Ein letzter Punkt ist an dieser Stelle wichtig: Die Ausbildung von interkultureller Kompetenz findet auch im Zusammenhang mit Wertevermittlung statt. Die universelle Gültigkeit der Menschenrechte und der Unantastbarkeit der Würde des Menschen wird dabei vorausgesetzt (vgl. Yousefi & Braun 2011, 30). Die ganze Idee des „Interkulturellen“ beruht auf der Allgemeingültigkeit der Menschenrechte, also auch auf der Feststellung der Unantastbarkeit der Würde des Menschen

und der Gleichheit aller Menschen. Daher kann das Konzept der Interkulturalität seinen eigenen gedanklichen Hintergrund nicht dadurch aufheben, dass man in einen Wertrelativismus verfällt.

Interkulturalität wird dabei von den Vertretern einschlägiger Forschung üblicherweise ausdrücklich als selbst nicht kulturgebunden angesehen. Aber eine interkulturelle Kommunikation bleibt da einseitig, wo es keine gemeinsame Verständigungsgrundlage gibt. Und dies sind als Minimum die universelle Gültigkeit der Menschenrechte und eben auch die Würde des Menschen. Es geht darüber hinaus ausdrücklich nicht darum, jeglichen kulturellen Dissens aufzulösen.

Wir finden sogar Beispiele für eine solche Verständigungsgrundlage in der Begegnung mit dem Fremden in der Antike, denken wir an das Gastrecht oder das Ritual des Schutzfliehens (Hikesie). Es gibt auch, etwa bei Seneca, eine philosophische Begründung der Gleichheit der Menschen. Seine Überlegungen reichen jedoch nur zu einer Feststellung der inneren Gleichheit der Menschen – nicht zu einer Herstellung auch äußerer Gleichheit, also einer Gleichheit in Bezug auf den Stand oder vor dem Gesetz, konkret in Bezug auf den Sklavenstand (Sen. epist. 95, 52-53; vgl. benef. 3,18-28 über die Sklaven).

3 Interkulturelles Lernen durch Literatur?

3.1 Ein interdisziplinärer Blick auf interkulturelle Literaturdidaktik

Kann interkulturelles Lernen durch Literatur gelingen? Kann die Textbegegnung mit einer Begegnung in der realen Welt verglichen werden? Und kann man davon ausgehen, dass literarisches Verstehen und Alltagsverstehen etwas miteinander zu tun haben?

Einwände gegen den Anspruch, dass solche Lernprozesse bei der Beschäftigung mit Literatur angeregt werden können, gibt es: Der erste Einwand ist schlicht: Es handelt sich doch nicht um reale Begegnungen, also auch nicht um reale Kommunikationssituationen. Warum geht man daher nicht einfach in die Welt hinaus und lernt dort? Daraus folgt ein zweiter Einwand: Wieso sollte man annehmen, dass aus der im Text gewonnenen Erkenntnis oder dem Wissen um das rechte Handeln auch das Handeln selbst folgt?

Welche Art von Wissen kann durch Literatur vermittelt werden? Schon Aristoteles erhebt in seiner Poetik für die Dichtung einen Erkenntnisanspruch; er betont, dass es bei der Dichtung nicht um dokumentarische Treue geht: Die Dichtung unterscheidet sich von der Geschichtsschreibung darin – und steht daher der Philosophie nahe –, dass sie *Möglichkeiten* und im Gegensatz zum Historiker *ein Allgemeines* darstellt (vgl. Arist. Po. 1448b12-17; 1451a36-b7).

Einen Schritt weiter gehen zeitgenössische Literaturdidaktiker (vgl. Nünning 2000; Wintersteiner 2006; Bredella 2010) aus der Perspektive der Fächer Deutsch und Englisch:⁵ Hier finden wir dreierlei Annahmen, mit denen der Erkenntnisanspruch der Literatur begründet wird (vgl. Nünning 2000, 98f.): Erstens herrscht die – zumindest plausible – Annahme, dass die Verarbeitungsmechanismen, d.h. die Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse, bei literarischen und lebensweltlichen Begegnungen vergleichbar sind (Analogiethese). Zweitens geht man von der Teilnahme der Leserinnen und Leser am Schicksal der erzählten Figuren aus (Empathie- bzw. Identifikationshypothese). Die dritte Annahme erwartet, dass Lernende in diesem Zusammenhang nicht zwischen literarischer Sekundärerfahrung und lebensweltlicher Primärerfahrung unterscheiden (Fiktionalitätsindifferenzthese).

Die Erfahrung, dass man sich identifiziert und sich vielleicht auch zeitweilig der Fiktionalität nicht mehr ganz bewusst ist, kann man auch in unserer Alltagswelt machen, sowohl bei der Lektüre etwa eines Romans als auch beim Ansehen eines Films.

Die Herausforderung für ein kognitives Textfach wie Latein oder Griechisch besteht hier tatsächlich darin, im Transfer Teilnahme, auch *Emotionen* und *Affekte* hervorzurufen, um einen *Effekt* zu erzielen. Dies kann gelingen, denkt man etwa an echte Empörung oder Ärger, die man über einen irritierenden Sachverhalt empfindet. Und da gibt es gerade im Themenbereich „Begegnung mit dem Fremden bzw. Anderen in der Antike“ viele Anlässe.

Ein Beispiel könnten Ciceros überraschend negative Vorurteile gegenüber den zeitgenössischen Griechen sein (z.B. Cic. ad. Q. fr. 1,2,4 u.ä.).

So kann die Begegnung mit Literatur tatsächlich eine Folge für die eigene Haltung haben, indem man sich für späteres reales Handeln wünschenswerte Handlungsmuster oder -regeln zurechtlegt. Anzunehmen ist jedoch, dass ohne emotionale Kompetenz – die mutmaßlich bei der Begegnung mit Literatur gefördert werden kann – diese Begegnung auch folgenlos bleiben könnte (vgl. Bredella 2010, 163-173). Hilfreich könnte hier das schon etwas ältere Konzept des „existentiellen Transfers“ von Heinz Munding sein, der das Hervorrufen eines Affektes als wichtig betont (vgl. Munding 1985, 24f.). Bredella (2012), der in Bezug auf die Lektüre von Geschichten diesen einen Erkenntniswert zuweist und sogar eine „narrative Erkenntnis“ bestimmt, geht so weit, dass sowohl die Fähigkeit zur Reflexion als auch Empathie- und Urteilsfähigkeit durch die „Rezeption von Geschichten“ gefördert werden (vgl. Bredella 2012, 72).

Vor dem Hintergrund eines Verständnisses von „Kultur“ als Text (vgl. Geertz 1973) ist auch die Deutung von Handlungen Anderer bzw. Fremder eine herme-

5 Der Bezug auf die für deutsch- bzw. englischsprachige Literatur entwickelten Theorien geschieht wohlwissend, dass wir in den Fächern Latein und Griechisch einen anderen Literaturbegriff haben.

neutische Aufgabe, da der Sinn von Handlungen gerade im interkulturellen Kontext nicht unmittelbar erkennbar ist. Auch hier stehen dem Verstehen zunächst Vorurteile im Weg (vgl. Wintersteiner 2006, 131f.).

Und so wendet sich die Kritik, bei der Begegnung mit Literatur handle es sich nicht um reale Begegnungen, sogar ins Gegenteil. Aus einer ästhetischen Distanz werden wir Beobachter (modellhaften) Geschehens, können aus unterschiedlichen Perspektiven „Weltsichten“ von Charakteren erfassen und uns sogar eher auf das Fremde einlassen, weil wir keinem Handlungsdruck unterliegen und Zeit haben zu reflektieren – und dennoch auch emotionale Erfahrungen machen (vgl. Wintersteiner 2006, 132). Dabei gewinnt der Erkenntnisprozess an Komplexität, wenn im Text sogar erzähltechnisch Perspektivenwechsel bereits angelegt sind (vgl. unten das Textbeispiel: Verg. Aen. 3,590-611).

3.2 Interkulturelles Lernen an lateinischer und griechischer Literatur

Gerade weil die reale interkulturelle Kommunikation als ein hermeneutischer Prozess oder auch als argumentativer Diskurs vorgestellt wird, lässt sich diese Technik an Literatur üben. Antike Literatur bietet darüber hinaus sogar die Chance, dass durch die gedankliche und zeitliche Ferne auch inhaltlich und formal die Situation einer interkulturellen Begegnung, in Form einer Begegnung mit dem Fremden, simuliert werden kann. So betonen Kuhlmann & Rühl (2010, 12) in ihrer Ausführung zur Möglichkeit einer „Ausbildung interkultureller Kompetenzen“ durch Literaturunterricht: „Griechische und lateinische Texte sind für heutige Lernende in der Regel besonders fremd [...]. Insofern ist hier die Leistung des einzunehmenden Perspektivenwechsels bei der Lektüre auch besonders groß.“ Diese Begegnung darf durchaus zunächst Irritationen hervorrufen, führt dann aber über Perspektivenwechsel zum Fremdverstehen und zur Wahrnehmung von Multiperspektivität.

Daran schließt die Überprüfung der eigenen Position an und möglicherweise eine zweite Irritation während der Selbstreflexion. Am Ende steht idealerweise die Fähigkeit zu gesellschaftlichem Handeln des – im Vergleich zum Zustand vor der Lektüre – veränderten Lesers oder Rezipienten (vgl. Wintersteiner 2006, 130).

Dieses Training des Verstehensprozesses kann an lateinischen und griechischen Texten deshalb besonders gut gelingen, da im Vergleich zum eher geringen Textumfang eine relativ hohe Zahl an Operationen während des Denkprozesses durchgeführt werden muss. Schon beim Übersetzen muss häufig ausgehalten werden, nicht immer ein schnelles Ergebnis zu erhalten oder sich ein vorschnelles Scheinverständnis zusammenreimen zu können. Genau ein solches kann auch in realen Kommunikationssituationen das Verstehen der anderen Position verbauen. Auf Grundlage des jeweils gewonnenen Verständnisses wird im Diskurs (Übersetzungsgespräch) schließlich ein gemeinsames Verständnis ausgehandelt.

Eine weitere Chance, die sich gerade aus der Beschäftigung mit lateinischer und griechischer Literatur ergibt, ist, dass sie nicht nur als neutrales Erkenntnisobjekt, sondern sogar als ebensolche Kommunikationsfläche und Aushandlungsbasis taugt: Hier kann an dem Text reale Interaktion in einer Gruppe von Verschiedenen geübt werden, wo unterschiedliche Werthaltungen und Vorurteile zusammenkommen. Die Diskussion über Lebensentwürfe, Wertvorstellungen usw. gelingt sachlich distanzierter, wenn sie vor dem Hintergrund der für alle fremden Antike stattfindet: So wird sich niemand in einer noch so kulturheterogenen Lerngruppe angegriffen fühlen, wenn beispielsweise der römische Kaiserkult oder der Glaube an die olympischen Götter kritisiert wird. Jäger (2013, 51) zieht in diesem Zusammenhang einen treffenden Vergleich mit dem aus der Physik stammenden Modell des „idealen Raumes“ (vgl. auch Freund 2017, 17f.).

Darüber hinaus können in antiken Texten thematisierte konkrete Probleme der Begegnung mit dem Fremden betrachtet und analysiert werden, um schließlich einen Transfer durchzuführen. Bei der Analyse der dargestellten Szenarien und Haltungen wird häufig erkennbar werden, dass es neben der begründeten eigenen Position auch andere geben kann – die die eigene Identität nicht gefährden können. Und wenn man sich dieser Identität sicher ist, dann ist für reale Begegnungen mit dem Fremden schon viel gewonnen. Damit dies jedoch gelingen kann, darf wiederum die zeitliche Distanz nicht als Vorwand genommen werden, die dargestellten Szenarien als nicht relevant für eine eigene Auseinandersetzung anzusehen.

Hier noch einmal zusammengefasst die vier Gründe, aus denen lateinische und griechische Literatur geeignet erscheinen, interkulturelles Lernen anzuregen: (1) Lateinische und griechische Texte bieten allein, weil sie Texte sind, die Möglichkeit, die Begegnung mit dem Fremden in einem strukturierten Erkenntnisprozess zu üben. (2) Lateinische und griechische Texte bieten, weil sie einer fremden Welt und fernen Vergangenheit entstammen, eine vertiefende Möglichkeit, die Begegnung mit dem kulturell Fremden zu üben. (3) Die Arbeit an lateinischen und griechischen Texten bietet eine neutrale Aushandlungsbasis für kulturheterogene Lerngruppen. (4) Lateinische und griechische Texte bieten vielerlei Gelegenheiten, das Thema der Begegnung mit dem Fremden in der Antike selbst zu behandeln.

3.3 Die Begegnung mit dem Fremden in der Antike

An dieser Stelle werden nur wichtige thematische Aspekte genannt, die sich besonders für eine Betrachtung der Begegnung mit dem Fremden in der antiken Literatur eignen:⁶ (a) das Verhältnis der Griechen zu „Barbaren“, (b) das Ver-

⁶ Wichtige ausgewählte Literatur: Christes 1997; Riemer & Riemer 2005; Niemann 2006; Schirok 2006.

hältnis der Römer zu den Griechen, (c) das Verhältnis der Römer zu Fremden, (d) das Verhältnis der Römer zu ihren Sklaven ebenso wie (e) das Verhältnis der Griechen zu Sklaven und (f) die Fortsetzung des antiken Barbarenbildes bei den Entdeckern und Eroberern der frühen Neuzeit gegenüber Eingeborenen, die das „*Glück*“ hatten, erobert zu werden, und schließlich (g) Grundlagen für die Regelung von Begegnungen mit Fremden (philosophische Überlegungen zur Gleichheit, Gastrecht, Hikesie).

4 Kompetenzmodell „Interkulturelle Kompetenz“

Tab. 1: Interkulturelle Kompetenz im altsprachlichen Unterricht

Deklarativ: Wissen	<ul style="list-style-type: none"> • Prozesse: Migration, Eroberung, Globalisierung • Haltungen: Werte (z.B. <i>mos maiorum</i>), Selbstverständnis der Römer, Religion • Strukturen: Sklaverei, Gastrecht, Hikesie • Begriffe: z.B. <i>βάρβαρος</i>, <i>ξένος</i>, <i>familia</i>, <i>pacare</i> • „Interkulturelle Semantik“ 	historisch-synchron / historisch-diachron
Analytisch: Verstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektivenwechsel • Vergleich des Anderen mit dem Eigenen • Fremdverstehen: Empathie • Verstehen: „Interkulturelle Hermeneutik“ • Kulturelle Stereotypen, ethnozentrische Haltungen durchschauen 	diachron diachron / historisch-synchron / historisch-diachron
Prozedural: Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • Transfer: Werten, Stellung nehmen • Gemeinsamkeiten betonen • Widersprüche aushalten: Toleranz/Anerkennung • Identitätsbildung: Haltung, Einstellungen • Reale Interaktion und Kommunikation in heterogener Lerngruppe (Interpretation, Übersetzungsgespräch) 	diachron synchron

Dieser Entwurf eines Kompetenzmodells fächert die interkulturelle Kompetenz auf den Ebenen des deklarativen, des analytischen und des prozeduralen Wissens auf.⁷

⁷ Zur Problematik und ersten Lösungsvorschlägen zur Bestimmung der Progression und der Evaluation der interkulturellen Kompetenz vgl. Hu 2008.

Grundsätzlich gibt es eine Verzahnung fachspezifischer Kompetenzen mit fächerübergreifenden und Überschneidungen mit anderen fachspezifischen Kompetenzen:

So enthält die deklarative Perspektive der interkulturellen Kompetenz relevantes Kulturwissen (zu Prozessen, Haltungen, Strukturen und Begriffen), das einerseits bei der Lektüre erworben wird, andererseits Voraussetzung für das Verstehen, die analytische Perspektive, ist. Hier finden wir zum einen die Methode des Perspektivenwechsels, auf der anderen Seite auch die Analyse von Haltungen oder Äußerungen etwa auf Vorurteile gegenüber Barbaren, Sklaven usw. hin, um zu einem möglichst hohen Grad an Fremdverstehen zu kommen. In der prozeduralen Perspektive finden sich der Transfer, auch im Sinne des existentiellen Transfers, sowie die eigene Positionierung und die Identitätsbildung, auch vor dem Hintergrund der Rolle der Antike für die europäische Kulturtradition, um das Fremde in seinem Anderssein anerkennen zu können.

Die Vielschichtigkeit der Differenzverhältnisse, auf deren Umgang sich interkulturelle Kompetenz hierbei im altsprachlichen Unterricht beziehen kann, lässt sich unter Berücksichtigung der zeitlichen Perspektive folgendermaßen beschreiben: Auf synchrone Differenzverhältnisse ist der reale Diskurs ausgerichtet, der in Form der Metakommunikation, des Übersetzungsgesprächs und des Interpretationsgesprächs erfolgt, auch im Sinne der interkulturellen Kommunikation als Kommunikation einer Gruppe über Fremdkulturelles (vgl. Rösch 2008, 98). Diachrone Differenzverhältnisse entstehen aus der Begegnung des gegenwärtigen Rezipienten mit dem antiken Text und Inhalt als fremdkultureller Erfahrung, die im Verlauf der historischen Kommunikation mit Hilfe von Perspektivenwechsel verstanden werden. Historisch-synchrone Differenzverhältnisse werden als Begegnung mit dem Fremden in der Antike selbst beobachtet und analysiert. Historisch-diachrone Differenzverhältnisse wiederum sind innerhalb der Antike auf die Vergangenheit ausgerichtet, wie etwa die römische Haltung gegenüber aus der Vergangenheit stammenden griechischen Vorbildern und die Reflexion darüber (z.B. bei Cicero).

Hinsichtlich der Lehrerbildung lässt sich dieses Kompetenzmodell entsprechend weiterdenken. Idealerweise sollte die oben beschriebene interkulturelle Kompetenz ausgebildet werden, um fachspezifische interkulturelle Lernanlässe für Schülerinnen und Schüler planen und durchführen zu können: Dazu gehören die interkulturelle Interpretation von Texten, die eigene Reflexions- und Kommunikationskompetenz und auch das Erkennen und fachlich bzw. fachdidaktisch professionelle Umgehen mit kultureller Heterogenität in der Schülerschaft in passenden differenzierten und inklusiven Unterrichts-Settings. Hierbei darf eine auf wertschätzender Haltung beruhende Diskursfähigkeit nicht unterschätzt werden: Gerade die Fähigkeit zur Metakommunikation, die in den Alten Sprachen auf allen Ebenen, d.h. als Sprechen über Sprache, Sprechen über Text und Sprechen

über *Kulturen* stattfinden kann, eröffnet den interkulturellen „dritten Raum“. Und genau diese Fähigkeit zur Metakommunikation muss in den Reflexionssprachen Latein und Griechisch im Zentrum stehen. Die Reflexion über den Umgang mit und ihre Haltung zu Heterogenität sowie über Aspekte der Wertebildung ist neben ihrer fachlichen und methodischen Kompetenz notwendige Voraussetzung für die Ausbildung der Handlungskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer.

5 Textbeispiel: Vergil, *Aeneis* 3,590-611

Am Ende wird nun ein Textbeispiel „durch die interkulturelle Brille“ betrachtet. Dieser Ausschnitt ist Teil der Erzählungen von der Fahrt der trojanischen Flüchtlinge: Aeneas berichtet Dido hier von ihrem Aufenthalt im Land der Kyklopen. Die Trojaner hatten gerade eine schreckliche Nacht verbracht, sie waren im Dunkeln am Strand der Kyklopen gelandet, die Aktivität des Ätna verstärkte die düstere Stimmung noch. Gerade ist der Tag angebrochen, das Licht ist zurück, in epischer Manier wird die Morgenröte beschrieben. Und hier setzt der Text ein: Ein Fremder kommt auf sie zu...

Diese Textstelle kann auf verschiedenen Ebenen mit einer interkulturellen Akzentuierung gelesen werden: Es findet eine Begegnung mit dem Fremden statt: Die Trojaner begegnen einem Griechen. Und aus der anderen Perspektive betrachtet: Ein Grieche begegnet den Trojanern. Interessant kann es also sein, die Schritte, in denen sich diese Begegnung vollzieht, zu beschreiben, zu analysieren und abschließend zu bewerten, möglicherweise mit der Konsequenz, Handlungsregeln und evtl. alternative Handlungsoptionen zu benennen. Darüber hinaus ist der Perspektivenwechsel bereits erzähltechnisch im Text vorgegeben, der es möglich macht, die Begegnung sowohl von der Seite der Trojaner als auch von der des Griechen zu erleben. Schließlich bieten der Text und sein Inhalt selbst genügend kulturell fremde Sachverhalte, die verstanden werden müssen und mit eigenen Vorstellungen verglichen werden können.

Bei der folgenden Analyse des Prozesses der Annäherung soll auch die Anwendbarkeit der vier Auernheimer-Dimensionen als Interpretationsrahmen überprüft werden, wie sie Kipf (2017, 35-37) im Anschluss an Jäger (2013, 36-39) vorschlägt. Auernheimer (2016, 110-118 und 2013, 49-62) definiert für die „Interpretation interkultureller Kontakte“ die vier Dimensionen „Machtasymmetrien“, „Kollektiverfahrungen“, „Fremdbilder“ und „Differente Kulturmuster“. Auernheimer selbst meint dabei allerdings aus erziehungswissenschaftlicher Sicht real und gegenwärtig stattfindende interkulturelle Kommunikationssituationen. So könnte es nicht nur problematisch sein, diese Kategorien auf antike Verhältnisse,

also historisch-synchrone Begegnungen mit dem Fremden, anzuwenden, sondern vor allem sie für die Interpretation literarischer bzw. narrativer Texte zu nutzen. Unvorsichtig angewandt verstellt möglicherweise die moderne Begrifflichkeit sogar das (diachrone) interkulturelle Verstehen des fremden antiken Sachverhalts.

Die Annäherung erfolgt in drei Schritten:

1. Wir nehmen aus der Perspektive der Trojaner (3,590-595) wahr: (a) Da ist ein fremder Mann (*ignoti nova forma viri* 590): Die Tatsache, dass die Fremdheit von den Handlungsträgern wahrgenommen wird, qualifiziert den Textauszug für die Betrachtung einer historisch-synchronen Begegnung mit dem Fremden. Die äußere Erscheinung des Fremden ist furchtbar heruntergekommen, das erste Gefühl ist Mitleid (*miseranda* 591). Der Fremde nimmt die Haltung eines Bittstellers (*supplex* 592) ein. Mit Auernheimers Terminologie könnte man interpretieren, dass von dem Fremden eine Machtasymmetrie wahrgenommen wird. Mit aller Vorsicht kann man sagen, dass diese Machtasymmetrie darin besteht, dass er Hilfe braucht, die die (noch nicht als solche erkannten) Trojaner ihm seiner Ansicht nach gewähren können, und dass er alleine ist, während die Trojaner als Gruppe auftreten. (b) Dann erkennen die Trojaner ihn bei genauerem Hinsehen (*respicimus* 593) als Griechen, der vor Troja gekämpft hat, also als Feind: Die Waffen (*patriis in armis* 595) und vielleicht auch Teile seiner Kleidung (*tegimen* 594) lassen ihn als Griechen erkennen. Die Begegnung könnte zu diesem Zeitpunkt aus der Perspektive der Trojaner durch die „kollektive Erfahrung“ des Trojanischen Krieges geprägt sein. Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass sich diese „Kollektiverfahrung“ aufgrund des wohlbekanntens Fehlens von Nationalstaaten und entsprechender Identitäten lediglich auf der Ebene der gegnerischen Kriegergruppen abspielt, hier die trojanischen Flüchtlinge und der griechische Krieger, der gegen Troja gekämpft hat – und nicht etwa irgendein wahlloser Grieche.

2. Nun wechselt die Perspektive zu dem Griechen. Diese kann Aeneas nachträglich in seiner eigenen Erzählsituation vor Dido einnehmen: (a) Der Grieche erkennt die Trojaner an ihrer Kleidung/Aufmachung (*habitus* 596): Er bekommt einen Schrecken (*conterritus* 597), hält kurz inne (*haesit/continuitque gradum* 597-598). So könnte man auch seine Reaktion als geprägt durch die kollektive Erfahrung des Trojanischen Krieges interpretieren. Zugleich erkennt er die Fremden an der Kleidung. Dieses Fremdbild lässt sich tatsächlich anhand der Erkennbarkeit des Fremden an der Kleidung interpretieren. So wird den Trojanern andernorts die orientalische Herkunft u.a. mit Hinweis auf ihre Kleidungsgewohnheiten (*habitus*) in negativer Weise entgegengehalten: Suerbaum (2016, 137) nennt mit weiteren Ausführungen dazu zwei zentrale Stellen (Verg. Aen. 4,215f. und 9,598-620). Andere Kategorien, nach denen in der Antike Fremdbilder konstruiert werden konnten, sind hier nicht relevant, wie etwa die Sprache, die aus Sicht des Griechen den βαρβαροὺς erkennen lassen.

(b) Dann aber stürzt der Grieche mit einem Hilferuf auf die Trojaner zu: Sowohl durch seine Rede (599-606) als auch die Haltung (*genua amplexus genibusque volutans / haerebat* 607-608) nimmt er die Rolle des *supplex* (592) ein. In seiner Rede fleht er ordnungsgemäß höhere Instanzen an – hier unpersönliche, jedoch für beide Seiten relevante Repräsentanten der sie umgebenden Welt, insbesondere das gerade hereingebrochene Morgenlicht (*per sidera [...], / per superos atque hoc caeli spirabile lumen* 599-600), und bittet die Trojaner, ihn mitzunehmen, wohin auch immer. Er betont seine Unterlegenheit, die wieder als „Machtasymmetrie“ bezeichnet werden könnte: Er nimmt die Perspektive der Trojaner ein und äußert ein Schuldeingeständnis, er spricht von *scelus* und *iniuria* (604), verweist aber auch auf eine Gemeinsamkeit: das Menschsein – allerdings auf eine unerwartete Weise: Er will lieber von Menschen (*hominum manibus* 606) getötet werden als bei den Kyklopen bleiben! Nach der Rede vollzieht er den üblichen Gestus des *supplex*: Er kniet nieder und umfasst die Knie des Angeflehten. Hier liegt keinerlei Differenz in Bezug auf Kulturmuster vor, vielmehr gleicht das von beiden Parteien anerkannte Ritual des Schutzfliehens die mögliche „Machtasymmetrie“ aus, indem der Unterlegene unter dem Schutz der höheren (göttlichen) Instanz steht.

3. Nun kommen beide Seiten zusammen: Die vom Griechen begonnene Kommunikation wird aufgenommen: (a) Die Trojaner stellen Fragen (608-609). – An der Stelle ist es klar, dass die Trojaner ihn nicht erschlagen oder ins Meer werfen werden: Denn er ist auf der einen Seite, wie bereits gesagt, ein Hiketes, der sich an alle ritualisierten Regeln hält, und das bedeutet, dass es sehr wahrscheinlich ist, dass diese Bitte um Schutz erhört wird. Auf der anderen Seite sprechen sie, so dass es – allein schon erzähltechnisch – kaum nachvollziehbar wäre, wenn der Befragte im nächsten Moment erschlagen würde. (b) Und so reicht Anchises als der Älteste ihm die Hand. Dies führt dazu, dass der Grieche im Folgenden Mut fasst (*deposita formidine* 612). Dann stellt er sich als Achaemenides vor und erzählt, dass er einer von Odysseus' Gefährten war, leider aber auf der Insel vergessen wurde, und berichtet von den Erlebnissen mit Polyphem.

Was kann an diesem Text gelernt werden? Zunächst einmal die Beschreibung und Analyse der Schritte zur Annäherung: Bemerkenswert ist der im Text selbst angelegte Perspektivenwechsel. Zum Verständnis der Szene wichtiges Kulturwissen ist erstens der formale Vorgang der Hikesie, ferner Kulturwissen auch in Bezug auf römische Werte: So lässt sich hier *pietas* erkennen, das pflichtgemäße Verhalten gegenüber Göttern und Menschen (hier die Beschwörung des Göttlichen) und auch *fides*, das Vertrauen, die Zuverlässigkeit, als das beiderseitige Verhältnis von Höherstehendem zum Unterworfenen bzw. Abhängigen.⁸

8 Vielleicht auch *clementia*, die im impliziten Appell an das Menschsein erbeten wird und sich am Ende in Anchises' Handreichung äußert (vgl. jedoch zur Problematik des Begriffs *clementia* Schauer 2007, bes. 236 mit Anm. 576; 252).

Zuletzt ist auch der Perspektivenwechsel augenscheinlich, erstens erzähltechnisch vorgegeben, dann als Strategie in Achaemenides' Rede und schließlich der Perspektivenwechsel des (modernen) Rezipienten, der zum Vergleich mit der eigenen Lebenswelt und schließlich im Transfer zur eigenen Positionierung führt: Hier offenbart sich aus unserer Sicht die – in der erzählten Szene nicht vorhandene – Problematik der Selbsterniedrigung des Griechen. Positiv wirkt die Handreichung, die jedoch auch vor dem für uns fremden kulturellen Hintergrund verstanden werden muss. So wird hier Anchises als erster tätig und nicht Aeneas, einerseits da er die Rolle des *pater familias* innehat, andererseits, da er gerade in denjenigen Situationen, in denen religiöse Handlungen im Spiel sind, tätig wird (dazu und zur Frage, ob „Aeneas im Schatten des Anchises“ steht, Schauer 2007, 145-151). Auch als *Differenz* aus heutiger Sicht (soll heißen: z.B. aus der Sicht einer sich den Menschenrechten verpflichtet fühlenden Person zu Beginn des 21. Jahrhunderts) wahrgenommen wird folgender Sachverhalt: Achaemenides beruft sich zwar auf die Gemeinsamkeit des Menschseins. Dies gelingt jedoch nur vor dem Hintergrund des gemeinsamen Feindes, der nun eben kein Mensch ist, und eben nicht aufgrund einer vielleicht sogar philosophisch begründeten Gleichheit unter den Menschen, wie sie Seneca – wenigstens in Bezug auf innere Gleichheit – vornimmt, oder wie wir es tun können unter Berufung auf die Unantastbarkeit der Würde des Menschen. Genau diese Abgrenzung von dem „Monster“ ist bei dem Anspruch an gegenwärtige Kommunikationssituationen zwischen Vertretern verschiedener kultureller Hintergründe wenig hilfreich – besonders wenn man dabei Gefahr läuft, dem „Feind“ oder etwas vorsichtiger ausgedrückt dem „unangenehmen Anderen“ das Menschsein abzusprechen.

Achaemenides lässt bei seiner simplen Berufung auf das Menschsein als Gemeinsamkeit dabei auch selbst die Möglichkeit einer eigentlich als „unmenschlich“ verstandenen Behandlung zu – die Trojaner sollen ihn irgendwo aussetzen oder vom Schiff werfen und dadurch töten. Damit soll freilich vor allem die Bitte, ihn mitzunehmen, betont werden.

Wenn Achaemenides sich in seiner Argumentation auf das Menschsein beruft, so ist dies wiederum nur mithilfe der Kenntnis der Polyphem-Episode in der Odyssee verständlich: Hier lässt sich eine scheiternde Kommunikation mit dem Fremden beobachten. Odysseus erlebt, – und das ist nicht das einzige Mal – dass das Gastrecht verletzt wird (Hom. Od. 9,475-479). Da das Gastrecht ein durch Götter sanktioniertes und als allgemeingültig angesehenes Gesetz ist, sollte dieses als Kommunikationsgrundlage eigentlich auch dienlich sein, wie es ja auch z.B. bei seinem Erstkontakt mit Nausikaa auf der Insel der Phäaken funktioniert. Hier könnte es tatsächlich auch irrelevant sein, dass Polyphem und die Kyklopen keine Menschen sind, haben sie doch sogar eine Art von rudimentärer „Kultur“: Polyphem züchtet Schafe, stellt sogar Käse her und er hat eine Sprache. Jedoch leben die Kyklopen vereinzelt und ohne soziale Strukturen. Und so kann in dieser

Begegnung beobachtet werden, welche Folgen die einseitige Nicht-Anerkennung des allgemeingültigen Gesetzes hat: Die Szene endet in Gewalttätigkeit.

6 Schluss

Schon an diesem kurzen Textauszug aus Vergils Aeneis konnte gezeigt werden, dass im altsprachlichen Unterricht auch an einem literarischen Text interkulturelles Lernen angeregt werden kann.

Eine Möglichkeit besteht nun darin, die uns vertrauten Texte „durch die interkulturelle Brille“ zu betrachten und so die geforderte „interkulturelle Akzentuierung“ vorzunehmen, indem wir diese als einen möglichen Interpretationsansatz erproben. Diese interkulturelle Akzentuierung kann jedoch nur als bewusst gestaltete Interpretation erfolgreich sein, denn „einfach so“, also durch zufällige Lektüre selbst thematisch passender Texte, wird sich interkulturelle Kompetenz nicht einstellen. Das Training besteht in der Alteritätserfahrung, dem von Empathie zeugenden Perspektivenwechsel und dem mit Anerkennung der anderen Position geführten Diskurs über das Eigene und das Fremde.

Literatur

- Auernheimer, G. (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: G. Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer, 37-70.
- Auernheimer, G. (2016): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: WBG.
- Bredella, L. (2010): Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. (2012): Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit. Tübingen: Narr.
- Christes, J. (1997): Rom und die Fremden. Bildungsgeschichtliche Aspekte der Akkulturation. In: J. Christes: Jugend und Bildung im antiken Rom. Zu Grundlagen römischen Lebens. Bamberg: Buchner, 97-124.
- Fengler, C. (2000): Lateinunterricht und ausländische Schüler – ein Erfahrungsbericht. In: Pegasus Onlinezeitschrift 1, 1-12.
- Freund, S. (2017): *Iungis auditorio*. Kulturelle Vielfalt und Migration als immanente Themen des Lateinunterrichts. In: S. Freund & L. Janssen (Hrsg.): *Communis lingua gentibus*. Interkulturalität und Lateinunterricht. Speyer: Kartoffelduck-Verlag, 13-31.
- Geertz, C. (1973): Thick Description: Toward an interpretive theory of culture. In: C. Geertz: The Interpretation of Cultures, New York: Basic Books, 3-30.
- Große, M., Siebel, K. & Kipf, S. (2014): Zweitspracherwerb und lateinische Unterrichtspraxis. In: S. Kipf (Hrsg.): Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein. Bamberg: Buchner, 59-112.
- Hölscher, U. (1965): Selbstgespräch über den Humanismus. In: U. Hölscher: Die Chance des Unbehagens. Drei Essays zur Situation der klassischen Studien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 53-86.

- Hu, A. (2008): Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In: V. Frederking (Hrsg.): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, 11-35.
- Jäger, H. (2013): Interkulturelle Kompetenz im Lateinunterricht. In: *Pegasus Onlinezeitschrift* 13 (1+2), 33-54.
- Janssen, L. (2017): *Aequali cura*: ein Plädoyer für eine fachdidaktisch fundierte Auseinandersetzung mit Herkunftssprachen im Lateinunterricht. In: S. Freund & L. Janssen (Hrsg.): *Communis lingua gentibus*. Interkulturalität und Lateinunterricht. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag, 125-150.
- Jesper, U., Demir, Y., Heinsohn, M., Kühn-Wichmann, G. & Kunz, B. (2015): Lateinunterricht integriert. Empfehlungen für Latein-Lehrkräfte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache. Bamberg: Buchner.
- Karl, C. & Tiedemann, N. (2018): Sprachbildung und Sprachförderung im Lateinunterricht. In: *Der altsprachliche Unterricht* 61 (6), 2-11.
- Kipf, S. & Frings, K. (2014): Latein als Brückensprache. In: S. Kipf (Hrsg.): *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. Bamberg: Buchner, 22-42.
- Kipf, S. (2017): Die anderen und wir – Perspektiven interkultureller Kompetenz im Lateinunterricht. In: S. Freund & L. Janssen (Hrsg.): *Communis lingua gentibus*. Interkulturalität und Lateinunterricht. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag, 33-49.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013.
- Kuhlmann, P. & Rühl, M. (2010): Modelle und Methoden. In: P. Kuhlmann (Hrsg.): *Lateinische Literaturdidaktik*. Bamberg: Buchner, 8-38.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Griechisch. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Lateinisch. Düsseldorf.
- Munding, H. (1985): *Antike Texte – aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht*. Bamberg: Buchner.
- Nieke, W. (2008): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden: Springer VS.
- Niemann, K.-H. (2006): Der Blick für den Anderen – ein Kennzeichen anspruchsvoller Lebenskultur. Fallbeispiele in lateinischen Texten der Sekundarstufe I. In: *Der altsprachliche Unterricht* 49 (4), 10-23.
- Nünning, A. (2000): „Intermisunderstanding“. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning & D. Rösler (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*. Tübingen: Narr, 84-132.
- Riemer, U. & Riemer, P. (Hrsg.) (2005): *Xenophobie – Philoxenie. Vom Umgang mit Fremden in der Antike*. Stuttgart: Steiner.
- Rösch, H. (2008): Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht. In: H. Rösch (Hrsg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt am Main und Berlin: Peter Lang, 91-110.
- Schauer, M. (2007): *Aeneas dux in Vergils Aeneis*. Eine literarische Fiktion in augusteischer Zeit. München: C.H. Beck.
- Schirok, E. (2006): „*Servi sunt*“ – *immo homines!* Seneca zum Umgang mit Sklaven: eine Aufforderung zu menschenwürdigem Verhalten. In: *Der altsprachliche Unterricht* 49 (4), 35-49.

- Siebel, K. (2017): Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht. Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz, Göttingen: V&R
- Suerbaum, W. (2016): Vergil über Ankunft, Aufnahme und Integration von Flüchtlingen. In: Forum Classicum 3, 128-143.
- Vogel, M. (2017): Mehrsprachigkeit als Chance zu nachhaltigem Lernerfolg bei der Wortschatzarbeit? In: S. Freund & L. Janssen (Hrsg.): *Communis lingua gentibus*. Interkulturalität und Lateinunterricht. Speyer: Kartoffelduck-Verlag, 151-184.
- Wintersteiner, W. (2006): Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studien Verlag.
- Yousefi, H.R. & Braun, I. (2011): Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung. Darmstadt: WBG.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Wiebke Czaplinsky, StR'

Freiherr-vom-Stein-Gymnasium Bünde

Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: empirische lateinische Didaktik (Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe 1)

Ringstraße 69, 32257 Bünde

cza@fvsg-buende.de

Stefan Freund, Prof. Dr.

Bergische Universität Wuppertal/Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften, Klassische Philologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: lateinische Literatur der späten Republik und der christlichen Antike, Fachdidaktik und Geschichte des Lateinunterrichts

Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

freund@uni-wuppertal.de

Anne Friedrich, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/Seminar für Klassische Altertumswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Spätantike lateinische Dichtung und Rezeption der Antike in Literatur und Kunst, außerschulische Lernorte und altertumskundliche Aspekte im Altsprachenunterricht

Universitätsplatz 12, 06108 Halle (Saale)

anne.friedrich@altertum.uni-halle.de

Leoni Jansen

Bergische Universität Wuppertal/Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, inter- und transkulturelles Lernen im Lateinunterricht, lateindidaktische Studienprojekte

Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

ljansen@uni-wuppertal.de

Stefan Kipf, Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin/Institut für Klassische Philologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte des altsprach. Unterrichts
und der Klass. Philologie, Geschichte und Theorie der humanistischen Bildung,
Sprachbildung, Literaturdidaktik, Lehrplan- und Lehrbuchentwicklung sowie
Weiterentwicklung der Lehrerbildung
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
Stefan.Kipf@hu-berlin.de

Harald Kloiber, StD

Universität Regensburg/Lateinische Fachdidaktik
Pfalzgrafenstraße 1 E, 93128 Regensburg
Harald.Kloiber@t-online.de

Matthias Korn, Dr.

Universität Leipzig/Sprachenzentrum
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fragestellungen zur Fachmethodik der al-
ten Sprachen, Latein an nichtgymnasialen Schulformen, Dokumentationsweisen
von Textverstehen alternativ zur Rekodierung
Goethestraße 2, 04109 Leipzig
Matthias-Korn@uni-leipzig.de

Peter Kuhlmann, Prof. Dr.

Georg-August-Universität Göttingen/Seminar für Klassische Philologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Philosophie und Religion in der römi-
schen Literatur, Augusteische Dichtung, Fachdidaktik der Alten Sprachen
Humboldtallee 19, 37073 Göttingen
pkuhlma@gwdg.de

Johannes Müller-Lancé, Prof. Dr.

Universität Mannheim/Romanisches Seminar
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Externe und interne Sprachgeschichte des
Französischen und Spanischen, Zweit- und Drittspracherwerb, Sprachkontakt-
phänomene, Medienlinguistik
L15, 1-6, 68131 Mannheim
mueller-lance@phil.uni-mannheim.de

Johanna Nickel, Dr.

Universität zu Köln/Institut für Altertumskunde
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturalität, Kommunikation im alt-sprachlichen Unterricht, Lehrbuch, Lukian/Zweite Sophistik
Albertus Magnus Platz, 50931 Köln
jnickel3@uni-koeln.de

Wolfgang Polleichtner, Dr.

Eberhard Karls Universität Tübingen/Philologisches Seminar
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: griechische und lateinische Epik, Platonismus, Demosthenes, Übersetzungsforschung
Wilhelmstr. 36, 72074 Tübingen
wolfgang.polleichtner@philologie.uni-tuebingen.de

Jochen Sauer, Dr., StR i.H.

Universität Bielefeld/Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Cicero (Dialoge), Seneca, Apologeten der hohen Kaiserzeit, Augustinus; Rollenmuster in der literarischen Kommunikation; Ausgestaltung des Praxissemesters im Fach Latein
Universitätsstraße 1533615 Bielefeld
jochen.sauer@uni-bielefeld.de

Katrin Siebel, Dr.

Freie Universität Berlin/EXC Topoi
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, lateinischer Wortschatz
Hittorfstraße 18, 14195 Berlin
katrin.siebel@topoi.org

Monika Vogel, Jun.-Prof. Dr.

Bergische Universität Wuppertal/ Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften, Klassische Philologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wortschatzarbeit, Mehrsprachigkeit, empirische Unterrichtsforschung
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal
vogel@uni-wuppertal.de

Katharina Wesselmann, Prof. Dr.

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Philosophische Fakultät

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Epos, Historiographie, Fachdidaktik Latein und Griechisch

Leibnizstraße 8, 24118 Kiel

katharina.wesselmann@gmail.com

Auch für die Lateinlehrerbildung zählt die Frage der Kohärenz zwischen der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften zu den aktuellen Herausforderungen – das gilt insbesondere auch für die Ausgestaltung von Praxisphasen. Der vorliegende Band lotet dieses Feld aus, präsentiert Lösungsansätze und Modelle und konkretisiert die Frage der Kohärenz anhand einer drängenden und gegenwärtig vieldiskutierten Frage des Lateinunterrichts, der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Der Herausgeber, die Herausgeberin



Stefan Freund, Jahrgang 1969, ist Professor für Klassische Philologie/ Latein an der Bergischen Universität Wuppertal.



Leoni Janssen, Jahrgang 1985, ist Doktorandin im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ an der Bergischen Universität Wuppertal und arbeitet zum Thema „Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit im Lateinunterricht“.

978-3-7815-2298-5



9 783781 522985