



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„...und auf einmal machen die
ganzen Konstruktionen Sinn“:

Möglichkeiten und Grenzen der *Latinitas Viva*
als Methode für den lateinischen Anfangsunterricht
in der österreichischen Sekundarstufe

verfasst von / submitted by

Florian Hainfellner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 333 338

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Latein

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Nina Aringer

Danksagung

Cui dono lepidum meum libellum? Wenn mich etwas mit Dankbarkeit, Glück, Freude und auch ein wenig Stolz erfüllt, ist es der schiere Reichtum an großartigen Mitmenschen in meinem Leben. Sie alle verdienen es, an erster Stelle in diesem ‚teilweise titelverleihenden‘ Textkonvolut, dessen Fertigstellung nun doch ein ganzes Jahr in Anspruch nahm, namentlich erwähnt zu werden. Doch – *nefas!* – jeder konkreten Namensnennung haftet der schale Beigeschmack des gleichzeitigen Übergehens anderer an. Die Inhalte meines Studiums haben mich gelehrt, misstrauisch gegenüber sprachlichen Gebilden zu reagieren, in welchen Personen angeblich ‚mitgemeint‘ werden. Dennoch sei gesagt: Mein Dank erschöpft sich nicht bei denen, welche im Scheinwerferlicht der folgenden ausdrücklichen Erwähnung stehen.

Beginnen möchte ich ganz allgemein bei jenen Institutionen, welche mir die Erreichung meiner Bildungsziele überhaupt erst ermöglichten. Das BG/BRG Neunkirchen, dem ich mich bis heute eng verbunden fühle, diese ‚geschützte Werkstatt‘, wie mein verehrter Klassenvorstand gerne mit seufzender Lakonie zu sagen pflegte, war für mich wahrhaftig *σχολή* und *ludus*, in dem sich die eigene Persönlichkeit mit dem zu erlernenden Wissen und den zu erwerbenden Kompetenzen entfalten konnte. Auch entstanden dort Freundschaften für's Leben. Stellvertretend für alle meine wunderbaren Lehrer*innen möchte ich besonders Frau OstR. Mag. Dolores Ungerböck, Herrn Mag. Harald Weber und Herrn Mag. Gerhard Motsch dafür danken, dass sie mich in diesen so wichtigen Lebensjahren intensiv gefordert und gefördert haben. Außerdem bin ich rückblickend unglaublich froh, meine Matura unter dem Vorsitz von Herrn Mag. Dr. Friedrich Lošek abgelegt zu haben. Sein wohlwollendes Feedback erweckte wohl erstmals in mir den Wunsch, einmal Latein zu studieren, auch wenn es danach noch ein paar Jahre sollte, bis dieser seine Umsetzung fand.

Des Weiteren möchte ich der Universität Wien, besonders dem Institut für Germanistik sowie jenem für Klassische Philologie, Mittel- und Neulatein, meine große Dankbarkeit dafür aussprechen, dass ich hier nicht nur zwei Unterrichtsfächer intensiv studieren durfte, sondern auch wahrhaft eine *universitas magistr@rum et scholarium* erleben konnte. Die zahlreichen glücklichen Momente, aber auch der eine oder andere Rückschlag während der vergangenen Studienjahre ließen diese zu einer Lebensphase der persönlichen Bildung und Reifung werden, deren Wert weit über die ausgestellten Zeugnisse hinausreicht. Auch hier sind es nur einige Wenige der vielen vorbildlichen Lehrenden, welche ich stellvertretend anführen kann ohne den Rahmen zu sprengen. So möchte ich besonders Herrn Prof. Dr. Andreas Heil erwähnen, welcher mit seinem Theaterprojekt Studierende und Lehrende des Instituts für Klassische Philologie,

Mittel- und Neulatein in besonderer Weise auf Augenhöhe kreativ zusammenwirken ließ. Das daraus entstandene Theaterstück wird allen Mitwirkenden wohl ewig in freudiger Erinnerung bleiben. Herrn Prof. Dr. Johannes Keller, Herrn Prof. Dr. Hermann Reichert sowie Frau Dr. Elke Krotz, M.A. gilt mein Dank in Hinblick auf ihre unnachahmliche Art, für die ältere deutsche Literatur zu begeistern. Dasselbe gilt für Frau Prof. Dr. Ursula Klingenböck, Herrn Prof. Mag. Dr. Arno Dusini, Herrn Prof. Mag. Dr. Wynfrid Kriegleder und Frau Mag. Dr. Dorothea Rebecca Schönsee auf dem Gebiet der neueren deutschen Literatur, für Herrn Mag. Dr. Thomas Brooks und Herrn Mag. Sergios Katsikas im Bereich Sprachwissenschaft und Herrn Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger, Frau Dr. Beatrice Müller, BA MA sowie Herrn Mag. Dr. Walter Thahammer für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Frau Mag. Dr. Heidi Lexe sowie Frau Mag. Andrea Motamedi danke ich dafür, dass sie durch ihre einzigartigen Formen der universitären Lehre auch meine kindlich-rebellischen Charakterzüge zum Vorschein kommen ließen. Frau Prof. Dr. Christine Ratkowitsch und Frau Prof. Dr. Elisabeth Klecker danke ich für die familiäre Atmosphäre in ihren Lektürekursen, welche die intensive Arbeit an den behandelten Texten zu einem geistreichen Vergnügen werden ließ. Auch Frau Prof. Dr. Danuta Shanzer, Herrn Prof. Dr. Stefan Büttner, M.A., Herrn Prof. Dr. Georg Danek, Herrn Prof. Dr. Hartmut Wulfram und Frau MMag. Dr. Sonja Schreiner möchte ich ausdrücklich anführen, da sie mit ihren Vorlesungen, welche ich damals noch für ein Erweiterungscurriculum besuchte, meine Entscheidung für den Wechsel ins Lehramtsstudium Latein maßgeblich beeinflussten. Herrn Mag. Philip Polcar möchte ich weiters noch für die vielleicht anfänger*innenfreundlichste und motivierendste Grammatikeinführung sowie viele wunderbare Gespräche, nicht zuletzt aber vor allem für die allererste Begegnung mit gesprochenem Latein in meinem zweiten Studiensemester danken. Nur mehr posthum ist es mir vergönnt, Herrn Mag. Friedrich Fassler nicht nur für seine fachdidaktische Lehre, sondern auch für die vielen unterrichtspraktischen Tipps und die horizonterweiternden Studienreisen meinen tiefen Dank auszusprechen.

Speziell für die letzte Phase dieses Studiums, welche sich aufgrund des auslaufenden Studienplans für alle Beteiligten nicht immer als einfach gestaltete, gilt mein besonderer Dank meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Frau Mag. Dr. Nina Aringer. Trotz anfänglicher Skepsis ermöglichte sie es mir, dieses Wunschvorhaben als Diplomarbeit umzusetzen, und verlieh durch ihre strukturierten Vorgaben einer anfänglich nebulösen Idee die wünschenswerte Form. Ihr geduldiges und ausführliches Feedback kurz vor der Abgabe zeigte nicht nur auf, wie ernst sie die Fachdidaktik als universitäre Disziplin nimmt, sondern ließ mich einige grundlegende Fehler noch kurzfristig beheben. Mit Herrn Prof. Mag. Dr. Peter Ernst konnte ich einen ebenso verständnisvollen und unterstützenden Zweitprüfer, der in dieser hitzigen Abschlussphase

Gelassenheit und Ruhe ausstrahlte, gewinnen. Frau Mag. Lavinia Enache schließlich danke ich für die kompetente administrative Beratung, welche verhinderte, dass der Studienabschluss an lästigen Formalfehler scheitern hätte können.

Da sich eine erfüllte Studienzeit jedoch nicht nur auf die Universität allein beschränkt, möchte ich hierauf anschließend auch allen Vereinen und Einrichtungen danken, welche eine ebenso wichtige Rolle spielten. Ich danke ‚meinem‘ 1. Neunkirchner Musikverein, welcher mich nahezu allwöchentlich aus den elysischen akademischen Sphären in die bodenständigere Welt Neunkirchens zurückholte und es mir erlaubte, meiner zweiten großen Leidenschaft neben der Philologie nachzugehen. Dasselbe gilt auch für die Chöre in Neunkirchen und St. Lorenzen, ‚meine‘ St. Lorenzer Laientheatergruppe und meine drei Heimatpfarren Neunkirchen, St. Lorenzen und Ternitz sowie allen in ihnen Wirkenden. Außerdem spreche ich allen Veranstalter*innen und Teilnehmer*innen der *Septimanae Latinae Amoenenburgenses*, stellvertretend Thomas Gölzhäuser, meinen tiefsten Dank aus. Ohne diese großartige Veranstaltung gäbe es diese Diplomarbeit nicht – *vobis omnibus gratias maximas pro amicitiiis, sollemnitatibus, laetitiiis ago!*

Nun komme ich abschließend zum wohl schwierigsten, aber auch schönsten Teil der Dank-sagungen, nämlich dem über jene Menschen, welche nicht nur mein akademisches, sondern mein alltägliches Dasein nachhaltig geprägt haben und noch immer ausmachen. Bereits aus meinen Volksschultagen darf ich mich der beständigen tiefen Freundschaften mit Sophie Dinhopel und André Wadowiec versichert wissen. Diese wurden im Gymnasium um jene mit Jan Luttenberger, Florian Schönbauer, Mario Schuster, Matthias Rigler, Manuel Brunnflicker, David Karthaler, Lorena Crocetti, Nathalie Schmid, Sylvia Armster, Lea und Anna Prüller sowie Verena Schneider und vielen, vielen, ganz, ganz vielen anderen mehr bereichert. Später kam speziell noch Christoph Armster zu dieser wunderbaren Schar hinzu. Aus meiner einjährigen Zeit bei den grünen Menschlein mit rotem Barett sind es vor allem mein späterer Mitbewohner Mathias Bachl und mein späterer Studienkollege Christoph Jakits, welche ich hier ausdrücklich anführen möchte. Schließlich aber gilt mein Dank meinen Studienkolleg*innen in Wien und Heidelberg, von denen ich stellvertretend Eva Gotschim, Anne Blum, Georg Wansch, Isabell Wöhrer, Katharina Knotzinger, Sebastian Vonwald, Kathrin Sommer, Raimund Sulz, Lisa Fochler, Thomas Matitz, Philipp Brenner, Franziska Schuster, Francesco Babolin, Katharina Schön, Guida Lepuschitz, Julian Dworak Margherita Valacchi, Sarah Di Chiara, Csenge Virágh, Ola Grobelna, Charles Woldorff, Loredana Menga, Giammarco Fabiani und Mohsen Abdulfati besonders nenne. Es würde zu weit führen, all die zahlreichen Abenteuer und Erlebnisse mit ihnen auch nur exemplarisch aufzuzählen.

Zwei Namen verdienen zweifelsohne noch eine ganz ausdrückliche Würdigung, da sie für mich wahrhaftig eine *omnium (paene!) divinarum humanarumque rerum cum benevolentia et caritate consensio* ausdrücken, nämlich meine beiden Weggefährten auf den Pfaden der *Latinitas Viva* und vielem mehr, Bernhard Söllradl und ganz besonders Lukas Weiser.

Der krönende Abschluss dieser Danksagungen soll nun aber meiner Familie gelten. Meiner Oma Margarete Dissauer, welche leider nach schwerer Krankheit meinen Studienbeginn nicht mehr erleben durfte, danke ich für eine unbeschwerte Kindheit, ihre beständige Erziehung und ihr großes Interesse an den Inhalten meines schulischen und außerschulischen Unterrichts. Meinem Opa, Johann Dissauer, gilt mein großer Dank für die vielen Geschichten, die er zu erzählen wusste, für die ersten Begegnungen mit Schiller, Mozart, Rossini und der lateinischen Sprache, für viele Radausflüge und für seine bis heute andauernde große Unterstützung beim Verfolgen meiner Ziele. Seiner zweiten Ehefrau, Waldtraut Kaiser, möchte ich danken, dass sie stets an seiner Seite ist und uns von Anfang an mit ihrem fürsorglichen Wesen stets liebevoll begegnet. Meiner Großmutter Maria Hainfellner habe ich es neben vielem anderem zu verdanken, dass ich in die Welt des Laientheaters eintreten durfte und mich bis heute hier ganz wohl fühle.

Meinem Bruder Andreas und seiner Verlobten Giuseppina Piazza danke ich für unzählbar viele lustige gemeinsame Stunden, Erlebnisse, Momente, unglaubliche Hilfsbereitschaft und die wohl persönlichsten Gespräche meines Lebens. Außerdem konnte ich durch sie die Schönheit der italienischen Sprache und Kultur entdecken. Stellvertretend für die große Schar meiner Tanten, Onkel, Kusinen und Cousins möchte ich meine Tante Julia nennen, da sie mich durch ihr großes Interesse an den Inhalten meines Studiums stets zu noch eifrigerer Auseinandersetzung damit beflügelte. Bei meinen Eltern Gerlinde und Johannes Hainfellner weiß ich gar nicht, wo ich anfangen soll, zu danken. Ich kann mir keine liebevolleren, fürsorglicheren, verständnisvolleren, großzügigeren und besseren Eltern vorstellen als sie. Ich hoffe sehr, dass ich ihnen zumindest ein wenig der mir zugekommenen Liebe und Wärme unter anderem mit dieser Arbeit zurückgeben kann.

Das allerletzte große Dankeswort gilt meiner geliebten Freundin Laura Hecht. Obwohl ich sie am kürzesten von all den hier genannten Personen kenne, kennt sie mich wahrscheinlich wie kein*e andere*r von ihnen. Tagtäglich kann ich auf ihre Unterstützung, ihren Zuspruch, ihre Treue und Liebe zählen. Es ist wohl keineswegs untertrieben zu sagen, dass diese Arbeit ohne ihre Hilfe wohl nie zu einem Abschluss gekommen wäre. Wenn diesem Text also ein Erfolg beschieden sein möge, so komme er ihr mindestens gleichermaßen zu.

nunc tamen admoto quaeramus seria ludo!

(vgl. Hor. Sat. 1,1,27)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	2
1.1	Thema und Ziel dieser Diplomarbeit.....	2
2	Geschichte und Überblick über die <i>Latinitas Viva</i> in der deutschsprachigen Didaktik	5
2.1	„Lebendiges Latein“ – ein Definitionsversuch.....	5
2.2	Die Schwerpunktausgabe des „Altsprachlichen Unterrichts“ zu <i>Latine Loqui</i>	6
2.3	Der Einzug des „Lebendigen Lateins“ in die fachdidaktische Grundlagenliteratur...	11
2.4	Lena Florians Studie und deren Folgen.....	15
2.5	Aktuelle Entwicklungen	19
3	Erfahrungswerte aus anderen Ländern und Kontexten.....	22
3.1	Lebendiges Latein im Schulunterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums.....	22
3.2	Miraglias Konzept eines neuen Humanismus	22
3.3	<i>SLA</i> und <i>CI</i> – Eine beliebte Methode aus den USA	24
3.4	Empirische Untersuchungen aus dem Vereinigten Königreich	31
3.5	„ <i>Latinitium</i> “ und „ <i>Satura Lanx</i> “	35
4	Lerntheoretische und neurodidaktische Grundlagen	38
4.1	Sprachlehrforschung außerhalb der lateinischen Fachdidaktik.....	38
4.2	Mögliche Rückschlüsse aus der Linguistik und der Psychologie	40
4.3	Neurodidaktische Forschung und Fremdsprachenlehrmethoden	42
4.4	Erkenntnisse aus der Leseforschung	45
5	Die Europäischen Lateinwochen in Amöneburg.....	49
5.1	Allgemeine Darstellung.....	49
5.2	Anregungen und Materialien für den schulischen Lateinunterricht.....	52
6	Schnittstellen zum traditionellen Lateinunterricht.....	55
6.1	„Lebendiges Latein“ zwischen Spracharbeit und Kommunikation	55
6.2	Erschließen und Verstehen als einendes Ziel	56
7	Lateinunterricht in Österreich.....	59
7.1	Allgemeine Bemerkungen zu den Lehrplänen	59
7.2	Lateinischer Anfangsunterricht in Unter- und Oberstufe.....	62
7.3	Mindeststandards im kompetenzorientierten Lateinunterricht.....	65
8	Praktische Umsetzung im Anfangsunterricht	67
8.1	Zum Umgang mit den Lehrwerken	67
8.2	Beschreibung und Beurteilung der Reihe „ <i>Medias in Res!</i> “	68
8.3	Beschreibung und Beurteilung von „ <i>Artes</i> “	71
8.4	Beschreibung und Beurteilung von „ <i>Lege et intellege</i> “	74

8.5	Beschreibung und Beurteilung von „ <i>Ex libris</i> “	77
8.6	Beschreibung und Beurteilung von „ <i>Expressis Verbis</i> “	80
8.7	Vorschlag für eine Unterrichtssequenz mit <i>Latinitas Viva</i>	83
8.8	Die erste Einheit	84
8.8.1	Planungsmatrix.....	84
8.8.2	Erwartungshorizont.....	86
8.8.3	Angestrebte Lernziele	86
8.9	Die zweite Einheit	87
8.9.1	Planungsmatrix.....	87
8.9.2	Erwartungshorizont.....	88
8.9.3	Musterübersetzung	88
8.9.4	Angestrebte Lernziele	88
8.10	Die dritte Einheit	89
8.10.1	Planungsmatrix.....	89
8.10.2	Erwartungshorizont.....	90
8.10.3	Musterübersetzung	90
8.10.4	Angestrebte Lernziele	91
8.11	Die vierte Einheit.....	91
8.11.1	Planungsmatrix.....	91
8.11.2	Erwartungshorizont.....	92
8.11.3	Musterübersetzung	92
8.11.4	Angestrebte Lernziele	93
9	Conclusio	94
10	Literaturverzeichnis	VIII
11	Anhang.....	XIV
11.1	Horarium der 30. <i>Septimana Latina Amoeneburgensis</i>	XIV
11.2	Theaterstück der 30. <i>Septimana Latina Amoeneburgensis</i>	XV
11.3	Übungsmaterialien der <i>Septimane Latinae Amoeneburgenses</i>	XXV
11.4	Zusammenfassung	XXXIX

1 Einleitung

„Die Zeit des *Latine loqui et scribere* ... ist vorbei; das *legere* ist das Ziel.“¹ Mit diesem programmatischen Satz läutete Max Krüger 1930 eine einflussreiche Trendwende innerhalb der altsprachlichen Didaktik ein, deren Auswirkungen und Folgen nun fast hundert Jahre später zunehmend auf dem Prüfstand stehen und kritisiert werden. Diese Kritik wird von verschiedenen Seiten vorgebracht: Zunächst von den Lehrenden der alten Sprachen an Schulen und Universitäten selbst, ebenso von den Lernenden, durch sprachlerntheoretische Studien, welche die Problematik einer künstlichen Trennung ‚aktiver‘ und ‚passiver‘ Fertigkeiten beim Sprachenlernen immer deutlicher belegen können, schließlich aber vor allem von Vertreter*innen der sogenannten *Latinitas Viva*. Diese Bewegung – mittlerweile scheint es vielleicht angebracht, sogar von mehreren Bewegungen zu sprechen – hat ihre Ursprünge in den 1950er Jahren und entwickelt sich seither, nicht zuletzt durch das Internet und die neuen Medien begünstigt, rasant und mit gewaltigem Zuwachs. Obwohl sich die in ihr wirkenden Akteure*innen zu einem großen Teil aus Lehrer*innen, Professor*innen und vor allem Schüler*innen und Studierenden der lateinischen Sprache zusammensetzen, existiert *Latinitas Viva* zumindest im deutschsprachigen Raum oftmals eher parallel zum schulischen Lateinunterricht denn im Verbund mit diesem. Allerdings lässt sich feststellen, dass gerade in jüngster Zeit immer häufiger fachdidaktische Veröffentlichungen erscheinen, in welchen bemerkenswerte Versuche unternommen werden, dem ‚Lebendigen Latein‘ auch in den schulischen Klassenzimmern mehr Raum zu bieten.

1.1 Thema und Ziel dieser Diplomarbeit

Die zentrale Fragestellung dieser Diplomarbeit zielt darauf ab, inwiefern auf Basis von linguistischem, neurodidaktischem und sprachdidaktischem Wissen einerseits und den spezifischen Rahmenbedingungen des Lateinunterrichts in Österreich andererseits ein sinnvoller Einbezug von Elementen der *Latinitas Viva* in den schulischen Unterricht erfolgen könnte. Es wurde bereits vielfach demonstriert, dass es allgemein möglich ist, ‚Lebendiges Latein‘ auch im deutschsprachigen Lateinunterricht zu integrieren. Deshalb soll im Rahmen dieser Diplomarbeit insbesondere der Transfer in den österreichischen Elementarunterricht unter zwei Prämissen untersucht werden:

1) Im Unterschied zu anderen Arbeiten dieser Art wird von einer Konzeption mithilfe des im Bereich der *Latinitas Viva* mittlerweile als Klassiker gehandelten Werkes „*Lingua Latina*

¹ KRÜGER, M. zitiert nach FRITSCH, A.: Lateinsprechen im Unterricht. Geschichte – Probleme – Möglichkeiten. Bamberg 1990, S. 59.

*per se illustrata*² von Hans Ørberg abgesehen. Zwar kann dessen Wert in Hinblick auf die didaktischen Absichten der *Latinitas Viva* nicht hoch genug gerühmt werden, dennoch wird das in dieser Arbeit angestrebte Vorhaben nur dann für den Unterricht fruchtbare Ergebnisse hervorbringen, wenn von den tatsächlichen Rahmenbedingungen an österreichischen Schulen, zu denen auch die momentan verwendeten Unterrichtswerke gehören, ausgegangen wird.³

2) Es darf durch die Einbeziehung von Elementen der *Latinitas Viva* in den Elementarunterricht zu keiner Neuformulierung von Kompetenzen oder Abweichungen von den Vorgaben und Zielen des österreichischen Lehrplans kommen. Hierzu findet Krell schon deutliche Worte:

Die aktive Verwendung des Lateinischen kann kein Selbstzweck sein. Es geht weder um kommunikative Kompetenz im Sinne der modernen Fremdsprachen noch um *Latine loqui* als Folklore. Es geht darum, mit Lehrwerks- und Progressionsbezug, also in Anbindung an den aktuellen Wortschatz, an die aktuelle Grammatik und das aktuelle Sachthema, *Latine scribere* und *Latine loqui*, um damit bestimmte Wörter- und Satz schemata zu automatisieren und Wortschatz im Kontext, also in Kollokationen anwenden zu lassen.⁴

Latinitas Viva wird im Rahmen dieser Arbeit nicht als ein ‚Konkurrenzprogramm‘ zum herkömmlichen Lateinunterricht verstanden, sondern als Ausgangspunkt für das sukzessive Entwickeln einer didaktischen ‚Methode‘. Dem Einführungswerk von Edmondson/House folgend handelt es sich bei einer Methode um „[...] eine festgelegte und systematische Vorgehensweise, ein planmäßiges Verfahren bei der Fremdsprachenvermittlung [...]“⁵ oder anders gesagt um „[...] ein zumindest teilweise konkretes didaktisches ‚Paket‘, durch das Lehrziele, Lehrkonzept, Lehrprinzipien, Übungsformen und möglicherweise exemplarische Materialien vorgegeben sind.“⁶ Um dieser Begriffsdefinition gerecht werden zu können, scheint es zunächst erforderlich, dieses mittlerweile breitgefächerte ‚Paket‘ namens *Latinitas Viva* zu Beginn grundsätzlich systematisch zu untersuchen und entsprechend der in diesem Zitat angeführten Unterkategorien zu strukturieren. Auch hier gilt es schon vorab eine pragmatische Einschränkung vorzunehmen, um den Anforderungen einer Diplomarbeit gerecht werden zu können. Somit soll jenes Verständnis von *Latinitas Viva* untersucht werden, wie es im Rahmen der *Europäischen Lateinwochen* oder *Septimanae Latinae Europaeae* seit 1989 im hessischen Amöneburg Anwendung findet.⁷ Begründen lässt sich diese Entscheidung vor allem damit, dass diese Lateinsprechwochen zwar nicht in Österreich, aber doch im deutschsprachigen Raum stattfinden, über ein

² Vgl. ØRBERG, H.-H.: *Lingua Latina per se illustrata. Pars I. Familia romana*. Grenaa 2011.

³ Lošek hebt nicht umsonst den Wert des „geheimen Lehrplans Schulbuch“ hervor, vgl. LOŠEK, F.: *Austria Latina* - von einer „sterbenden Sprache“ zum Trendfach und zum Vorzeigemodell. *Altsprachlicher Unterricht in Österreich*. In: *Forum Classicum* 2 (2016), S. 85.

⁴ KRELL, M.: Kein Leseverstehen ohne Sprechen und Schreiben! In: *Forum Classicum* 2 (2006), S. 110.

⁵ EDMONDSON, W. J./ HOUSE, J.: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen 2011, S. 116.

⁶ Ebd.

⁷ Vgl. MAIER, R.: *Europäische Lateinwochen und Europäische Lateinische Brieffreundschaften*. In: *Der Altsprachliche Unterricht* 5 (1994), S. 60-64.

mittlerweile bewährtes didaktisches Konzept und sogar eigene Lehrbücher⁸ verfügen und sich nicht ausschließlich, aber zu einem großen Teil an Schüler*innen der Sekundarstufe richten⁹. Darüber hinaus wird dieses Angebot auch von prominenten Vertreter*innen aus altsprachlicher Fachdidaktik¹⁰ und Klassischer Philologie¹¹ besucht und unterstützt, und viele Kursleiter*innen fungieren hauptberuflich als Gymnasiallehrer*innen für Latein¹². Wann immer es jedoch sinnvoll erscheint, sollen durchaus auch andere Konzeptionen, welche sich nicht unmittelbar auf Amöneburg beziehen, aber von grundlegender Bedeutung für *Latinitas Viva* an sich sind, berücksichtigt werden. Wenn *Latinitas Viva* nun als Basis einer Methode im Rahmen dieser Arbeit aufgefasst werden soll, gilt es in jedem Fall auch Kuhlmanns Hinweis zu befolgen: „Die Methoden sollen **Zeit sparen**, nicht kosten.“¹³

Im folgenden ersten Kapitel soll nun zunächst der Versuch unternommen werden, den Forschungs- und Diskussionsstand der lateinischen Fachdidaktik aus dem deutschsprachigen Raum in Hinblick auf ‚Lebendiges Latein‘ im regulären Schulunterricht, soweit überblickbar, chronologisch zu reflektieren und etwaige Entwicklungen und Trends ausfindig zu machen.

⁸ Vgl. MAIER, R./HOFMANN, M./MAHR, S. u.a.: *Septimana Latina. Cursus vivae linguae Latinae*. Norderstedt 2019.

⁹ Vgl. MEYER-ARLT, R.: Eine Woche nur Latein. In: *Hannoversche Allgemeine* (08.08.2018). <https://www.haz.de/Nachrichten/Kultur/Eltje-Boettcher-hat-eine-Woche-lang-nur-Latein-gesprochen> (Zugriff: 26.01.2020).

¹⁰ Vgl. KUHLMANN, P.: Num discipuli nostri Latine loqui possunt? Quomodo viva vox Latina in scholis efficiatur et cum modernis communicationis mediis coniungatur. In: *Forum Classicum* 3 (2013), S. 197-202.

¹¹ Vgl. STROH, W.: Aktuelle Tätigkeiten. In: Wilfried Stroh (12.01.2020). <http://stroh.userweb.mwn.de/acta.html> (Zugriff: 26.01.2020).

¹² Vgl. Gassner, P.: Eine antike Sprache ganz modern. In: *Oberhessische Presse* (05.08.2016). <https://www.op-marburg.de/Landkreis/Ostkreis/Eine-antike-Sprache-ganz-modern> (Zugriff: 26.01.2020).

¹³ KUHLMANN, P.: *Fachdidaktik Latein kompakt*. Göttingen ³2012, S. 130.

2 Geschichte und Überblick über die *Latinitas Viva* in der deutschsprachigen Didaktik

2.1 ‚Lebendiges Latein‘ – ein Definitionsversuch

Die Ursprünge und Geschichte der *Latinitas Viva* lassen sich detailliert im „Neuen Pauly“, der Standard-Enzyklopädie der Altertumswissenschaften, nachlesen. Wilfried Stroh führt als Verfasser dieses Lexikonartikels eine sehr allgemeine Definition des Begriffs an:

Wo nun [...] die Sprache Ciceros und Vergils praktisch geübt und kultiviert, ja als (oft internationales) Kommunikationsmittel genutzt und dabei bes. auch gesprochen wird, bezeichnet man dies (mit einer vielleicht zuerst 1924 von dem Lateinsprechen fordernden Pädagogen Georg Rosenthal [...] gebrauchten Fügung) gerne als ‚L[ebendiges] L[atein, anm. F.H.]‘ (seit dem Kongress von Avignon 1956 häufig auch als *latin vivant*, daneben *living Latin* und bes. *Latinitas viva*).¹⁴

In weiterer Folge unterteilt Stroh das ‚Lebendige Latein‘ in zwei Erscheinungsformen, nämlich in eine traditionelle Variante, wie z.B. Ehrenurkunden auf Latein, und eine zweite Form der ‚reformerischen Neuansätze‘, wie z.B. lateinische Nachrichten, wobei er darauf hinweist, dass diese Trennung nicht immer eine eindeutige Zuordnung ermögliche.¹⁵ Unter den Neuansätzen führt er ganz zuoberst die Sprechmethode in der Schule an:

Auch wenn *Latine loqui* nicht mehr Lernziel ist, setzt sich [...] seit den 60er J. bes. in Deutschland zunehmend wieder die Einsicht durch, daß es töricht wäre, um einer einseitigen grammatikalischen Geistesschulung willen auf das bis ins 19. Jh. gepflegte, sprachdidaktisch so förderliche Sprechen im Lateinunterricht zu verzichten [...]. Ein Lateinunterricht, in dem man nicht mehr Lat., sondern nur noch **am** Lat. verschiedenes Andere lernt, hätte sicherlich seinen Sinn verfehlt.¹⁶

In weiterer Folge nennt Stroh dann konkrete Namen der *Latinitas Viva*-Bewegung wie Miraglia, Fritsch und Wagner, außerdem weist er auf Ørbergs „*Lingua Latina per se illustrata*“ hin, welches er jedoch als noch zu wenig erprobt ansieht.¹⁷ Weiters kommt er auch direkt auf den Verein „Europäische Lateinwochen e.V.“, der die *Septimanae Latinae Europaeae* austrägt, zu sprechen.¹⁸ Eine indirekt angedeutete Empfehlung gibt es für Capellanus' Konversationshilfe „Sprechen Sie lateinisch?“¹⁹ Schließlich erfolgt in einem Ausblick das Fazit:

Wenn der finnische Rundfunk seit gut zehn J. allwöchentlich in recht unciceronischem, modernistischem Latein aktuelle Nachrichten, [sic!] ausstrahlt [...], ist die Öffentlichkeit mit

¹⁴ STROH, W.: Lebendiges Latein. In: LANDFESTER, M. (Hrsg.): Der neue Pauly. Enzyklopädie der Antike. Stuttgart/Weimar 2002 (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte 15), S. 92.

¹⁵ Vgl. ebd.

¹⁶ Ebd., S. 95.

¹⁷ Vgl. ebd.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 96.

¹⁹ Vgl. CAPELLANUS, G.: Sprechen Sie Lateinisch? Moderne Konversation in lateinischer Sprache. Bonn ¹⁴1970.

Wohlwollen interessiert, amüsiert oder gar entzückt; dagegen ist der durch die Schule lat. Stilübungen gegangene philol. Fachmann oft eher betreten angesichts einer Sache, die ihm teils dilettantisch, teils marktschreierisch scheint – und dies gilt für viele Unternehmungen des ‚lebendigen Latein‘. Sie sollten ihm aber eher Ansporn sein, noch Besseres, Sinnvolleres zu leisten, die eigene sprachliche Kompetenz nicht verkümmern zu lassen, sondern sie wie die Humanisten früherer Jh. im Sinne einer *Latinitas perennis* zur Kommunikation mit Mit- und Nachwelt zu verwenden.²⁰

Dieser Lexikonartikel lässt bereits erkennen, dass es beim ‚Lebendigen Latein‘ ein sehr buntes Spektrum an verschiedenen Zielen, Vorstellungen und Vorhaben gibt. Das aktive *Latine Loqui* ist hierbei neben den verschiedensten Versionen von *Nuntii Latini* die wohl bekannteste Ausprägungsform. Als kleinster gemeinsamer Nenner all dieser Spielarten lässt sich das Bestreben, aus der lateinischen Sprache neue Gedanken, Formulierungen und Texte im weitesten Sinne hervorzubringen, benennen. Während also nicht jede Form des Lateinsprechens automatisch *Latinitas Viva* ist, beschränkt sich diese längst nicht nur auf das Sprechen, sondern umfasst auch das Schreiben, Liedtexten, Chatten, Spielen, Filmschaffen, etc. auf Latein.

Im Folgenden soll ein forschungsgeschichtlicher Überblick über die Entwicklung des ‚Lebendigen Lateins‘ innerhalb der deutschsprachigen Lateinfachdidaktik der letzten 25 Jahre gegeben werden.

2.2 Die Schwerpunktausgabe des „Altsprachlichen Unterrichts“ zu *Latine Loqui*

Zur Geschichte des ‚Lebendigen Lateins‘ gibt es mittlerweile zahlreiche Überblicksdarstellungen, deren erneute Auflistung gleichermaßen redundant wie mühselig anmutet.²¹ Stattdessen interessiert hier die Entwicklung der letzten 25 Jahre.

Ab den 1990ern ist es zunächst das *Latine Loqui*, in dessen Kontext es zu einer graduellen Renaissance der aktiven lateinischen Sprachproduktion im deutschsprachigen Schulunterricht kam. In Andreas Fritschs vielbeachteter Publikation zum Lateinsprechen im schulischen Unterricht finden sich immerhin schon drei Übungsverfahren, welche lateinische Texte nicht nur mündlich reproduzieren, sondern tatsächlich Neues auf Latein produzieren lassen: Lateinisches Fragen und Antworten zur Erschließung eines Lesetexts, lateinisches Schultheater und freies Sprechen.²² In weiterer Folge gab Wilfried Stroh 1994 einen ganzen Band der Zeitschrift „Der Altsprachliche Unterricht“ zum Thema Lateinsprechen heraus. Darin kommen prominente Stimmen wie Michael von Albrecht, wiederum Andreas Fritsch, Ulrike Wagner, Sigrid Albert,

²⁰ Ebd., S. 98.

²¹ Vgl. FRITSCH: Lateinsprechen im Unterricht, sowie STROH, W.: Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache. Berlin ⁸2007., LEONHARDT, J.: Latein. Geschichte einer Weltsprache. München ²2011., spezieller auch für Österreich vgl. WETTER, K: Das Lateinsprechen im Lateinunterricht in österreichischen Schulen. Diplomarbeit an der Universität Wien. Wien 2017., und am aktuellsten vgl. SÖLLRADL, B.: NVNC EST LOQVENDVM! Ein Plädoyer für das Lateinsprechen in der Sprachausbildung an Schule und Universität. Teil 1. In: IANUS 40 (2019), S. 51-79.

²² Vgl. FRITSCH: Lateinsprechen im Unterricht, S. 99-112.

Robert Maier, Caelestis Eichenseer sowie Stroh selbst, aber auch eine ebenso bekannte Gegenstimme, Hans-Joachim Glücklich, zu Wort, um das wohl bedeutungsvollste Element und gewissermaßen Aushängeschild der *Latinitas Viva*, das Lateinsprechen, mit didaktischem Interesse zu reflektieren.

Von Albrecht eröffnet hier den Diskurs dahingehend, dass grammatische Regeln beim Lernen der lateinischen Sprache nicht mental, sondern gewissermaßen ganzheitlich verankert werden müssten und nur in der eigenen alltäglichen Anwendung wirklich gefestigt werden könnten:

Vtatur igitur Latine loquendi dulcedine et scribendi uoluptate eo consilio, ut grammaticae leges non in mente sola, sed, ut ita dicam, in toto corpore inhaerescant. Non enim penitus discuntur grammaticae leges, nisi eas in ipsa uita adhibere sciamus.²³

Diese Linie führt Stroh im darauffolgenden Beitrag „Lateinreden in der Schule?“ fort, indem er von einem persönlichen Erlebnis im Rahmen eines Gymnasialpraktikums, währenddessen er selbst jede Unterrichtsstunde mit einer Viertelstunde gesprochenem Latein einzuleiten pflegte,²⁴ ausgehend seine eigenen Motivationen für das Lateinsprechen auch in der Schule nennt. Gleich zu Beginn führt er einen der Hauptkritikpunkte der *Latinitas Viva* am schulischen Lateinunterricht an, nämlich, dass vor lauter ‚Textreflexion‘ und Decodierung von komplexen Satzmustern das kursorische Lesen und somit die Fähigkeit, rasch die Texte zu verstehen, nie vermittelt würden:

Geht es aber darum, Latein zu lernen, nicht nur am Latein zu lernen, dann stellt sich die Frage nach dem Lateinreden in der Schule auf ganz neue Weise, nämlich: Hilft Lateinreden zum Lateinlernen?²⁵

Zusätzlich zu diesem Nützlichkeitsargument führt Stroh als zweiten Punkt den der Freude am Latein an: Abgesehen vom – wohl nur sehr subjektiv beurteilbaren – Unterhaltungsfaktor gesprochenen Lateins im Unterricht meint er, dass durch einen aktiven Zugang „Latein auch für einen anderen Schülertyp als nur den introvertierten Analytiker attraktiv wird.“²⁶ Dieses Argument wird später unter dem Gesichtspunkt der Neurodidaktik noch einmal von Interesse sein.

Einen weiteren gegen das ‚Lebendige Latein‘ oftmals vorgebrachten Einwand entkräftigt Stroh, nämlich, dass das Latein der klassischen Texte ein anderes sei als das zumeist gesprochene, welches darüber hinaus oft noch fehlerhaft sei. Dagegen ruft er auf zu „[...] wache[r] Selbstkritik und Studium der Klassiker – was freilich auch wiederum zu keiner lähmenden Skrupelhaftigkeit ausarten darf.“²⁷ Die Angst, Fehler zu machen oder lächerlich zu wirken,

²³ VON ALBRECHT, M.: Linguae Latinae amicis salutem. In: Der Altsprachliche Unterricht 5 (1994), S. 6f.

²⁴ Vgl. STROH, W.: Lateinreden in der Schule? In: Der Altsprachliche Unterricht 5 (1994), S. 8.

²⁵ Ebd., S. 10.

²⁶ Vgl. ebd.

²⁷ Vgl. ebd., S. 13.

müsse laut Stroh überwunden werden, indem man sich von der Vorstellung löse, es komme beim Latein vor allem darauf an, Schnitzer zu vermeiden, wofür er seinen Lehrer Harry C. Schnur zitiert: „*verba vestra corrigi possunt, silentia non queunt.*“²⁸

Geradezu antithetisch argumentiert wiederum Hans-Joachim Glücklich, dass das Lateinsprechen unter einem pragmatischen Begründungsdefizit leide: Im Unterschied zu den modernen Fremdsprachen, in welchen eine einfache Kommunikationsfähigkeit erreicht werden könne, die auch einen konkreten Nutzen mit sich brächte, fehlte dieser für Latein, da die Sprache in gesprochener Form nirgendwo in vergleichbarer Weise sinnvoll eingesetzt werden könnte.²⁹ In Lateinsprechkursen lerne man Vokabeln, die sich auf das alltägliche Leben bezögen, i.e. einen Wortschatz, der für die Erschließung, die Übersetzung und die Interpretation anspruchsvoller lateinischer Texte, die Gegenstand des Schulunterrichts sind, meist nicht benötigt werde – Lateinsprechen also als nutzloses *l’art pour l’art*.³⁰ Latein sei hingegen ein ‚Textfach‘, in welchem man den Umgang mit Texten, Textanalyse und Textinterpretation lehre, durch Übung in der Beschreibung grammatischer Verhältnisse und des Textablaufs metasprachliche Fähigkeiten und Abstraktionsfähigkeit ausbilden könne, durch das Übersetzen ins Deutsche die Ausdrucksfähigkeit erweitere und schließlich durch die Erarbeitung der inhaltlichen und sprachlichen Details eines Textes die Sachkenntnisse vermehre und somit die Kommunikationsfähigkeit auf hoher Ebene schule.³¹ Auch sei das Argument der erhöhten Lerner*innenfreude von Stroh dahingehend zu relativieren, dass auch der traditionelle Lateinunterricht Spaß, Interesse und Ausdauer bei der Sache anstrebe.³² Deshalb fordert Glücklich von den Vertreter*innen des Lateinsprechens im Langzeitversuch herauszufinden:

- Macht Lateinsprechen Kindern und älteren Schülern Spaß?
- Sind sie dazu fähig und in welchem Umfang?
- Können sie durch die konsequente Anwendung der Sprechmethode oder durch häufiges oder auch nur gelegentliches Lateinsprechen ihre Fähigkeit, lateinische Texte zu verstehen, verbessern?
- Erreichen sie dieses Ziel mit weniger oder jedenfalls nicht mehr Zeitaufwand als andere Methoden?³³

Die Tatsache, dass zumindest für den deutschsprachigen Lateinunterricht, soweit überblickbar, bis heute keine empirische Studie vorliegt, die sich diese Forderung des wohl prominentesten

²⁸ Ebd., S. 14.

²⁹ Vgl. GLÜCKLICH, H.-J.: Das gegenwärtige Begründungsdefizit der Lateinsprechmethode. In: Der Altsprachliche Unterricht 5 (1994), S. 16f.

³⁰ Vgl. ebd.

³¹ Vgl. ebd., S. 19.

³² Vgl. ebd.

³³ Ebd., S. 20.

und fachdidaktisch etabliertesten Kritikers³⁴ des ‚Lebendigen Lateins‘ zu Herzen genommen hätte, ist in der Tat auch 25 Jahre später noch sehr bedauerlich.³⁵

Ungeachtet dessen formulierte Thorsten Eggers ebenfalls in diesem AU-Band aufgrund eigener positiver Erfahrungen in der Praxis zwei Rahmenbedingungen, unter denen Latein in seiner gesprochenen aktiven Weise auch im Elementarunterricht seinen Platz haben sollte:

1. Das Ziel der Originallektüre sowie der Reflexion über die vom Lehrplan vorgeschlagenen Texte soll und darf natürlich nicht angetastet werden. [...]
2. Es soll so viel Latein gesprochen werden, wie möglich und sinnvoll ist; der Anteil der *viva vox* ist aber flexibel; er richtet sich nicht zuletzt nach den Reaktionen der jeweiligen Lerngruppe.³⁶

Außerdem bringt er seine persönliche Auffassung von *Lebendigem Latein* auf den Punkt:

Die *Latinitas viva* ist nicht Ziel, sondern Methode. Sie wird eingesetzt, um die Sprachkompetenz der Schüler zu erweitern. Durch ständiges Hören und Anwenden der lebendigen Sprache sollen die Lernenden Scheu vor dem Lateinischen abbauen, Wörter und Strukturen als gewohnt und selbstverständlich empfinden, unmittelbar verstehen, anstatt sich stets von neuem auf ein Analyse-Puzzle einlassen müssen. Es geht mithin nicht um Träumereien von einer Verkehrssprache Latein und ihrer Rolle im vereinten Europa. Schlichtes methodisches Kalkül weist den Weg. [...]³⁷

Um dieses Vorhaben umsetzen zu können, seien jedoch laut Eggers ein begrenzter ‚Diskussionswortschatz‘, der zusätzlich zum Stoff des Lehrbuches zu vermitteln und einzuüben wäre, sowie bei den Unterrichtenden eine gewisse Geläufigkeit Voraussetzung.³⁸ Leider bleiben an dieser Stelle konkretere Maßnahmen oder gar Vorschläge zur Vorbereitung und Aneignung dieser geforderten Fähigkeiten noch aus.

Diesem Unterfangen widmet sich Sigrid Albert, die Eggers Überlegungen fortsetzt.³⁹ Auch sie hält es für wichtig, dass die Schüler*innen gleich von den ersten Lateinstunden an frei gesprochene lateinische Worte und Sätze hören und auch selbst einige Worte sprechen, und dies in ständiger Wiederholung, damit sich eine gewisse Gewohnheit einstelle.⁴⁰ Dafür listet sie einige Phrasen zur Begrüßung und Instruktion der Schüler*innen auf und schlägt einige Übungen

³⁴ Mittlerweile scheint Glücklich jedoch längst nicht mehr so vehement gegen das aktive Verwenden der lateinischen Sprache vorzugehen, wie er es noch vor Jahren tat. So spricht er sich inzwischen stark für das aktive Nachfragen oder szenische Nachspielen bei der Erschließung lateinischer Texte aus, vgl. GLÜCKLICH, H.-J.: Vorschläge zur Wortschatzarbeit im Unterricht, in Textausgaben und Lehrbüchern. In: Der Altsprachliche Unterricht 2 (2018), S. 31-41.

³⁵ Wie an anderer Stelle in dieser Arbeit noch gezeigt werden wird, gibt es aber immerhin eine derartige Studie für das Vereinigte Königreich von Mair Elizabeth Lloyd: vgl. LLOYD, M. E.: *Living Latin. Exploring a Communicative Approach to Latin Teaching Through a Sociocultural Perspective on Language Learning*. PhD Dissertation. Milton Keynes: 2017.

³⁶ EGGERS, T.: *Latinitas viva* in der Lehrbuchphase. In: Der Altsprachliche Unterricht 5 (1994), S. 38.

³⁷ Ebd.

³⁸ Vgl. ebd., S. 42.

³⁹ Vgl. ALBERT, S.: Übungen zum Lateinsprechen. In: Der Altsprachliche Unterricht 5 (1994), S. 43ff.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 43.

vor, welche sich mitunter bereits 1990 bei Fritsch finden: Lateinische Fragen zu den Lehrbuchtexten könnten einfach auf Latein beantwortet werden. Mit zusätzlichen Materialien ließen sich auch an den modernen Fremdsprachenunterricht angelehnte Übungen zur Weg- und Bildbeschreibung gestalten. Ganze Bildgeschichten auf Latein erzählen zu lassen wäre dann der nächste Schritt dieses Zugangs. Näher an den Lehrbuchtexten wiederum scheint ihr Vorschlag, kleine Theaterstücke auf Latein zu spielen, welche die durchgenommenen Lektionstexte aus dem Lehrbuch zum Ausgang nehmen und so ein spielerisches Erlernen ermöglichen.⁴¹

In einem zweiten Punkt führt Albert Übungen an, die auf den Spracherwerb abzielen: Unter dem Schlagwort ‚*aliter Latine*‘ sollen die Bedeutungen von Vokabeln – oft auch jenen des Alltags – lateinisch umschrieben werden. So könnten die Schüler*innen z.B. das Wort ‚*schola*‘ als ‚*aedificium, in quod discipuli cottidie confluunt*‘ beschreiben.⁴² Ein besonders beliebtes Spiel sei das sogenannte ‚Kofferpacken‘,⁴³ welches neben dem Einprägen einer fixierten Phrase (*vasa mea colligo et impono* ...) auch Gedächtnis und Vokabelwissen trainiere, indem die im Akkusativ zu nennenden Gegenstände, welche in den fiktiven Koffer gepackt werden, reihum immer wiederholt und um ein neues Wort ergänzt werden müssten.⁴⁴ Schließlich ließe sich aus zunächst zusammenhanglosen lateinischen Vokabeln eine lateinische Reizwortgeschichte mit den Schüler*innen schreiben.⁴⁵ Albert schließt ihren Beitrag mit der Empfehlung, im Unterricht regelmäßig auf Latein zu sprechen, und zwar nicht nur in der letzten Stunde vor Beginn der Ferien, sondern in jeder Stunde wenigstens fünf oder zehn Minuten oder jede Woche insgesamt eine halbe Stunde.⁴⁶

Schließlich interessiert im Rahmen dieser Arbeit noch Caelestis Eichenseers Konzept für den Umgang mit Neubildungen im aktiven Lateingebrauch aus besagtem AU-Band.⁴⁷ Neologismen würden, so Eichenseer, „[...] von vielen gleichsam als Sakrileg gegenüber der geheiligten Antike, besonders der Klassik, angesehen.“⁴⁸ Dass diese Feststellung zutrifft, zeigt auch der vorhin erwähnte Beitrag von Hans-Joachim Glücklich. Eichenseer plädiert daher im Zusammenhang mit ‚Lebendigem Latein‘ für eine Unterscheidung zwischen Grammatik/Stilistik und Vokabular der Klassik, da letzteres „[...] in vielfacher Hinsicht nicht ausreichend ist, weil

⁴¹ Vgl. ebd., S. 44.

⁴² Vgl. ebd.

⁴³ Eigene Erfahrungen aus den *Europäischen Lateinwochen* – dort unter der Bezeichnung *Pono in vidulo meo*... – bestätigen diesen Eindruck.

⁴⁴ Vgl. ALBERT: Übungen zum Lateinsprechen, S. 44f., sowie BÖTTCHER, E.: Lateinisch sprechen im Unterricht. Praktische Ansätze des „*Latine Loqui*“. Göttingen 2019, S. 57.

⁴⁵ Vgl. ALBERT: Übungen zum Lateinsprechen, S. 44.

⁴⁶ Vgl. ebd.

⁴⁷ Vgl. EICHENSEER, C.: *Clusura tractilis*. Neologismen im Neulatein. In: *Der Altsprachliche Unterricht* 5 (1994), S. 69ff.

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 69.

eben viele Gegenstände, Gegebenheiten und Erkenntnisse zu dieser Zeit noch nicht bekannt waren.“⁴⁹ Abgesehen davon, dass sich der lateinische Wortschatz in den nachantiken Epochen immer schon gewandelt hätte, respektive erweitert wurde, sei die antike lateinische Wortbildung bereits ausreichend erforscht worden.⁵⁰ Anhand einer recht umfangreichen Liste von seiner Meinung nach geglückten, aber auch weniger geeigneten lateinischen Neubildungen gibt Eichenseer einen bemerkenswerten Hinweis, welcher auch den oben geschilderten Argumenten gegen das ‚Lebendige Latein‘ von Glücklich entgegengehalten werden kann, nämlich, dass beim aktiven lateinischen Sprachgebrauch Neologismen in der Regel nicht mehr als 1-2% des verwendeten Vokabulars ausmachten, während Grammatik und Syntax in ihrer Verwendung stabil blieben.⁵¹ Statt des Kriteriums der ‚Klassizität‘ sollte vielmehr überprüft werden: „Ist das gutes und ordentliches Latein?“⁵² Diese Formulierung birgt freilich das Problem in sich, dass ‚gut‘ und ‚ordentlich‘ sehr subjektive Begriffe sind. Allerdings zeigt sie sehr schön auf, dass Sprachnormen nicht von vornherein feststehen, sondern diskursiv zustande kommen sollten.⁵³

2.3 Der Einzug des ‚Lebendigen Lateins‘ in die fachdidaktische Grundlagenliteratur

Dieser doch recht umfassende fachdidaktische Zeitschriftenband zu Themen des ‚Lebendigen Lateins‘ auch über das titelgebende *Latine loqui* hinaus blieb nicht ohne Folgen. Wie Wilfried Stroh in einem späteren Online-Beitrag auf seiner Website Bilanz zog, habe seither in der Fachdidaktik ein Prozess des Umdenkens begonnen, der allerdings weniger in den fachdidaktischen Publikationen spürbar sei. Vielmehr seien prominente Fachdidaktiker*innen zunehmend auch aktive Befürworter*innen des ‚Lebendigen Lateins‘: „Über den Erfolg im Klassenzimmer entscheidet, gegen alle Theorie der formalen Bildung, mehr die Kompetenz der *lingua* als die der Linguistik.“⁵⁴ Gerade aber in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren nehmen sich immer häufiger Artikel in Zeitschriften sowie Abschnitte in Büchern des ‚Lebendigen Lateins‘ an. So untersuchte Michaela Krell 2006 in ihrem Beitrag: „Kein Leseverstehen ohne Sprechen und Schreiben!“⁵⁵ die Vorteile einer Befassung mit der modernen Fremdsprachendidaktik für das Lateinische: „Die Beantwortung dieser Frage soll das Lateinische nicht in den Rang einer modernen Fremdsprache erheben, sondern Chancen aufzeigen, wie das Hauptziel des Lateinunterrichts,

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 70.

⁵¹ Vgl. ebd., S. 71.

⁵² Vgl. ebd.

⁵³ Da sich bereits Erasmus von Rotterdam mit dieser Thematik auf sehr unterhaltsame Weise beschäftigte, könnte eine Behandlung seines *Ciceronianus* mit fortgeschrittenen Schüler*innen lohnen, vgl. ERASMUS, D.: *Dialogus cui titulus Ciceronianus sive de optimo dicendi genere*. Darmstadt 1995.

⁵⁴ STROH, W.: O Latinitas! In: Wilfried Stroh (2019). <http://stroh.userweb.mwn.de/schriften/olatinitas.html> (Zugriff: 30.12.2019).

⁵⁵ Vgl. KRELL: Kein Leseverstehen ohne Sprechen und Schreiben! S. 109-121.

nämlich Lektürefähigkeit, effektiver als bisher umgesetzt werden kann.“⁵⁶ Dadurch geht sie, anders noch als die bisher genannten Beiträge, nicht mehr nur von eigenen Erfahrungswerten und persönlichen Unterrichtserfolgen aus, sondern bemüht sich um eine tatsächlich wissenschaftliche – freilich noch nicht empirische – Fundierung, wie sie Glücklich 1994 forderte. So verwirft Krell die im Lateinunterricht dominierende analytisch-kognitive Sprachvermittlung nicht vollends, sondern klassifiziert sie als unverzichtbar. Allerdings verharre man auf einer rudimentären Stufe des Spracherwerbs, wenn man eine Sprache nur durch Rezeption und Kognition erlernen wolle. Denn neben diesen beiden Prinzipien bedürfe es auch des Erlernens und Abrufens von syntaktischen, morphosyntaktischen und semantischen Mustern, der sogenannten Automatisierung.⁵⁷ Dass es sich hierbei nicht um reine Gedankenspiele oder Behauptungen handelt, wie man den vorhin genannten Artikeln aus 1994 noch vorwerfen könnte, belegt Krell mit zahlreichen Studien aus Psychologie und Neurologie. Neben der Analyse seien es ganzheitliche Verarbeitungsprozesse, welche dazu führten, dass mit einem Bruchteil der Informationen gewisse Satz schemata wiedererkannt und vorhergesehen werden könnten:

Würde demnach die analytische Seite des Lateinübersetzens durch Automatisierung von Strukturen und Sätzen unterstützt, so würde dies langfristig zu einer besseren Lektürefähigkeit der Lateinschüler führen: Aktive Sprachbeherrschung ist die Voraussetzung für eine gelungene passive Sprachbeherrschung. Auch passive Sprachbeherrschung bedarf eines bestimmten Maßes an aktivem Können.⁵⁸

Bemerkenswert ist auch, dass Krell diese Notwendigkeit der aktiven Sprachbeherrschung für das Lateinische nicht nur plausibel darlegt, sondern sie auch in einen Zusammenhang bringt, der ironischerweise oft gegen das ‚Lebendige Latein‘ ins Treffen geführt wird, nämlich die große sprachliche Ökonomie der lateinischen Redewendungen und Formen: „Es liegt auf der Hand, dass Automatismen diesen Disambiguierungsprozess erleichtern. Steht z.B. ‚*rationi parere*‘ als festgefügte Wendung ‚der Vernunft gehorchen‘ zur Verfügung, so bleibt die Entscheidung, welche der vielen Bedeutungen von ‚*ratio*‘ aktualisiert werden muss, von vornherein erspart.“⁵⁹ Aber auch im Bereich der Textarbeit gäbe es einiges aus dem modernen Fremdsprachenunterricht zu lernen, vor allem, was die sogenannten *post-reading-activities* anbelangt:

Jedoch genügt ein bloßes Übersetzen des Lesestücks oft nicht, um den aktuellen Stoff zu festigen und um den Schülern bewusst zu machen, dass dieser hier brennpunktartig in Erscheinung tritt. Wortschatz und Grammatik des Lesestücks sind erst dann verinnerlicht, wenn sie im Kontext noch einmal aktiv aufgegriffen werden. Ein solcher textlinguistisch-sprachpraktischer Ansatz bietet etwa folgende Möglichkeiten einer vertieften Textarbeit:

(1) (gesteuertes) Tafelbild zum Lesestück

⁵⁶ Ebd., S. 109.

⁵⁷ Vgl. ebd.

⁵⁸ Ebd., S. 110.

⁵⁹ Ebd.

- (2) lateinisches Lehrer-Schüler-Gespräch mit Bildimpuls
- (3) lateinischer Lückentext zur Wortfeldarbeit
- (4) lateinischer Fragenkatalog
- (5) gelenkte Textproduktion⁶⁰

In weiterer Folge führt Krell anhand eines eindrucksvollen Unterrichtsentwurfs vor Augen, wie diese einzelnen Schritte fast vollständig auf Latein im schulischen Unterricht umgesetzt werden könnten. Schließlich endet sie in einem Fazit, das vor allem auf die dem ‚Lebendigen Latein‘ oftmals vorgeworfene fehlende pragmatische Nützlichkeit abzielt: „Und mag auch der außerschulische Alltag keinen Anlass zum Lateinreden bieten, so sind wir doch gezwungen, in bestimmten Situationen mit den Schülern das aktive Sprechen und Schreiben zu üben, um ihr Sprachverständnis zu fördern – wenn wir das Lateinlernen ernst nehmen wollen.“⁶¹

Die größte Breitenwirkung erzielte aber bisher wohl Peter Kuhlmanns 2009 erstmalig erschienene und seit 2012 in dritter Auflage vorliegende „Fachdidaktik Latein – kompakt“. Den Kapiteln zu den traditionellen Aufgaben des Lateinunterrichts stellt er hier ein eigenes zum Thema „*Latine loqui und viva vox Latina*“ voran.⁶² Laut Kuhlmann gebe es zwei zentrale Argumente für das Lateinsprechen im Unterricht, nämlich ein lernpsychologisches – durch Hören und Sprechen lerne man Sprachen nachweislich besser – und ein motivationales – aktiv gesprochenes Latein sei spielerisch-kreativ, mache den Unterricht lebendiger und spreche auch die affektive Seite der Lernenden an.⁶³ Er unterscheidet zwischen reinem Hörverstehen, beispielsweise beim lauten Vorlesen oder Übersetzen eines rein gehörten Lektionstextes, und tatsächlicher Sprachproduktion, beispielsweise durch lateinische Fragen zu einem bekannten Text, die mit nur einem lateinischen Wort beantwortet werden müssen, gestütztes Sprechen der Schüler*innen mithilfe von Kärtchen oder Grammatikübungen, bei denen die Schüler*innen Sätze mündlich umformen müssen.⁶⁴ Auch kleine Dialogübungen und die Einführung lateinischer Phrasen zur Organisation von Unterricht und Klasse, mit denen auch gleich bestimmte unregelmäßige Verbformen gefestigt würden, bekommen eine Empfehlung. Was hingegen die schriftliche aktive Sprachverwendung betrifft, nennt Kuhlmann einfache lateinische Zusammenfassungen gelesener Texte, lateinische Briefe, die Produktion lateinischer Nachrichtensendungen, Interviews oder Comics als mögliche Zugänge – wie auch schon Stroh spricht er sich hier für einen sehr behutsamen Umgang mit Fehlern aus.⁶⁵ Allerdings betont Kuhlmann an späterer Stelle dass die aktive Sprachproduktion kein Lernziel des Lateinunterrichts darstelle.⁶⁶ Zwar

⁶⁰ Ebd., S. 111.

⁶¹ Ebd., S. 120.

⁶² Vgl. KUHLMANN: Fachdidaktik Latein kompakt, S. 51-65.

⁶³ Vgl. ebd., S. 51.

⁶⁴ Vgl. ebd., S. 51f.

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 52.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 95.

nicht direkt im Zusammenhang mit ‚Lebendigem Latein‘, aber doch auch als eine Tendenz hin zu einer Annäherung der lateinischen Fachdidaktik an die modernen Fremdsprachen kann Kuhlmanns Blick in die Zukunft hinsichtlich einer Leistungsmessung nach dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ gewertet werden.

Weitaus direktere Worte wählt derselbe Autor aber in einem 2013 in Amöneburg gehaltenen und wenig später auch publizierten Vortrag: *„Omnia enim studia scientifica monstrant facilius esse linguam discere et audiendo et loquendo, quia nos homines ad loquendum et linguam audiendam (quasi genetice) nati sumus: Cum autem linguas alienas solum legimus et transferimus, minus et peius discimus.“*⁶⁷ In weiterer Folge regt Kuhlmann auch an, selbst mit den Schüler*innen verfasste kleine lateinische Theaterstücke zu Lektionstexten beim Tag der Offenen Tür als wirksames Werbemittel für das Fach vorzustellen und durch die beim Spiel vorhandenen Gesten die kommunikative Seite der lateinischen Sprache sichtbar werden zu lassen: *„dialogi Latini cum multis gestibus coniunguntur: Ita omnes intellegunt, quid in ea parva fabula Latina agatur.“*⁶⁸

Seit Kuhlmanns „Fachdidaktik Latein – kompakt“ scheint kaum eine deutschsprachige fachdidaktische Einführung mehr das Thema ‚Lebendiges Latein‘ übergehen zu können: In der „Interaktiven Fachdidaktik Latein“ wird *‚Latine loqui vel scribere‘* explizit als Möglichkeit bei der Wortschatzarbeit genannt, wobei vielfache Zugänge empfohlen werden: Geschichten erfinden, Bildergeschichten, Mischprosa, Sprechblasen, Dialogisieren oder Interviews.⁶⁹ Entgegen dem häufig ins Treffen geführten Argument, aktive Sprachverwendung sei zu schwer für den schulischen Lateinunterricht, werden hier Schreibaufträge zur Gestaltung einer Bildergeschichte als besonders schülermotivierend bezeichnet: „Der Vorteil eines solchen Schreibauftrags ist, dass die Schüler aus dem Vollen schöpfen und all ihr Vokabelwissen in die textliche Gestaltung einfließen lassen können.“⁷⁰ Aus demselben Jahr – und wiederum von Kuhlmann – stammt das Buch „Lateinische Grammatik unterrichten“, das – soweit überblickbar – erstmals ein umfassendes Kapitel zu wissenschaftlichen Grundlagen des Sprach- und Grammatikerwerbs enthält.⁷¹ Hier gibt der Autor eine Empfehlung für das Angebot von Lateinwochen, explizit der in Amöneburg, ergänzend zum Schulunterricht und plädiert für ein stärkeres Annähern von alt- und neusprachlicher Didaktik.⁷²

⁶⁷ KUHLMANN: Num discipuli nostri Latine loqui possunt? S. 197f.

⁶⁸ Ebd., S. 199.

⁶⁹ Vgl. SCHIROK, E.: Wortschatzarbeit. In: KEIP, M./DOEPNER, T. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen 2014, S. 27.

⁷⁰ Ebd. S. 30.

⁷¹ Vgl. KUHLMANN, P.: Lateinische Grammatik unterrichten. Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts. Bamberg: 2014 (Studienbücher Latein), S. 47-71.

⁷² Vgl. ebd., S. 121.

Ebenfalls erwähnenswert ist, dass die „Praxis des lateinischen Sprachunterrichts“ von Pfaffel und Lobe ein eigenes Kapitel „*Latine loqui und viva vox Latina im Lateinunterricht*“ aufweist.⁷³ Außerdem liefert das Kapitel „Szenisches Spiel im lateinischen Sprachunterricht“ eine sehr detaillierte Anleitung, wie auf Basis von Lektionstexten leicht lateinische Theatertexte, wie sie bereits Kuhlmann empfohlen hatte, erstellt werden können.⁷⁴

2.4 Lena Florians Studie und deren Folgen

Es lässt sich also bisher sagen, dass die fachdidaktische Literatur zum ‚Lebendigen Latein‘ in den 90er und frühen 2000er Jahren noch stark von einzelnen Erfahrungsberichten und unterrichtlichem Beobachtungswissen, verknüpft mit historischem Unterbau, geprägt war, während in den frühen 2010ern allmählich begonnen wurde, zumindest die linguistischen und lernpsychologischen Erkenntnisse der modernen Fremdsprachendidaktik trotz der unterschiedlichen Ausrichtungen und Schwerpunkte im Vergleich zu den alten Sprachen systematisch für den Lateinunterricht zu rezipieren und anzuwenden. Was bisher jedoch fehlt, sind verlässliche empirische Untersuchungen, ohne die das Eintreten für oder gegen das ‚Lebendige Latein‘ im Unterricht zur reinen persönlichen Glaubenssache verkäme. Leider gibt es bislang – soweit überblickbar – noch keine derartige Studie für den deutschsprachigen Raum. Allerdings liefert die 2015 veröffentlichte qualitative Studie von Florian: „Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?“ gewissermaßen neue Argumente für das Überdenken der bisherigen Unterrichtspraxis.⁷⁵ Wie bisher schon oft vermutet, stellt die Studienautorin fest, dass es in der lateinischen Fachdidaktik im Unterschied zu anderen Fachdidaktiken ein enormes empirisches Forschungsdefizit gebe und im Prinzip seit den 1970ern Unterrichtsmethoden und -modelle entwickelt wurden ohne diese empirisch zu überprüfen – stattdessen verließ man sich bisher auf die Ergebnisse aus anderen Disziplinen.⁷⁶ Es ist hier noch nicht der Ort, um auf die Erkenntnisse aus dieser Studie *en détail* eingehen zu können, da diese im Folgenden im Kontext von linguistischer und neurodidaktischer Spracherwerbsforschung sinnvoller diskutiert werden können. Dennoch sollen schon vorab einige für die weitere Entwicklung der fachdidaktischen Literatur relevante Ergebnisse angeführt werden. Die wohl überraschendste Erkenntnis sei laut Florian, dass die Schüler*innen beim Übersetzen vor allem von Wortbedeutungen ausgingen, während sie Formen und Grammatik nur wenig Aufmerksamkeit schenkten.⁷⁷ Insgesamt

⁷³ Vgl. PFAFFEL, W./LOBE, M.: Praxis des lateinischen Sprachunterrichts. Tipps für einen vitalen Lateinunterricht. Bamberg 2016 (Studienbücher Latein), S. 85f.

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 96-99.

⁷⁵ Vgl. FLORIAN, L.: Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler? Göttingen: 2015.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 11f.

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 161.

konzentrierten sie sich mehr auf Bedeutungen und somit auf Textverständnis als auf den Einsatz von grammatikalischem Wissen. Auch gingen sie zyklisch vor, indem sie von den Einzelbedeutungen der Wörter zu größeren Wortblöcken übergingen.⁷⁸ Des Weiteren entstünden Fehler und Probleme, so Florian, vor allem im Bereich von Lexik und Semantik, auch wenn es sich vermeintlich um Morphologiefehler handle.⁷⁹ Umgekehrt sei es häufig der Fall, dass Schüler*innen Texte zwar richtig verstünden, dies jedoch in der Übersetzung nicht nachweisen könnten.⁸⁰ Dieser Umstand lasse „begründete Zweifel an der Übersetzungsaufgabe als Hauptdiagnoseinstrument im Lateinunterricht aufkommen.“⁸¹ Eine weitere ‚Überraschung‘ stellt der Umstand dar, dass die Schüler*innen laut Florian im Vergleich mit modernen Fremdsprachen fast bei jedem Wort zum Wörterbuch griffen.⁸² Gleichzeitig hätten sie große Schwierigkeiten, das Bedeutungsspektrum eines Wortes aus dem Wörterbucheintrag abzuschätzen.⁸³

Florians Studie und die daran geknüpften Empfehlungen der Autorin, welche an späterer Stelle in dieser Arbeit noch einmal diskutiert werden müssen, stellen gewiss noch keinen Anlass dar, ‚Lebendiges Latein‘ pflichtmäßig didaktisch im Unterricht zu verankern. Erstens bietet die Autorin schlüssige Argumente, wie sich die deutlich gewordenen Probleme auch in einem traditionellen Lateinunterricht lösen ließen. Zweitens lassen sich die oben genannten Vorwürfe Florians hinsichtlich eines enormen empirischen Forschungsdefizits auch gegen die *Latinitas Viva* erheben, da diese ebenso für ihre theoretische Basis primär in den fremden Gewässern der modernen Fremdsprachendidaktik fischt. Allerdings scheinen sich seither verschiedenste Stimmen innerhalb der fachdidaktischen Diskurse zu mehren, welche auf eine Reform des Lateinunterrichts drängen. Für Österreich kommt hinzu, dass im Schuljahr 2014/15 zum ersten Mal die standardisierte Reifeprüfung verpflichtend an den AHS stattfand, welche zu einer völligen Neugestaltung der Prüfungsaufgaben und neuen Perspektiven und Schwerpunkten im Rahmen der Kompetenzorientierung führte.⁸⁴

Bauer argumentiert 2016 in seinem Beitrag „*Ars audiendi* – Die Fertigkeit Hören im Lateinunterricht“⁸⁵ als ein Vertreter der österreichischen universitären Fachdidaktik, dass dem Verzicht auf drei der vier klassischen Fertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts aus didaktischen

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 162.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 164.

⁸⁰ Vgl. ebd., S. 165.

⁸¹ Ebd.

⁸² Vgl. ebd., S. 169.

⁸³ Vgl. ebd., S. 175.

⁸⁴ Vgl. LOŠEK, F./NIEDERMAYR, H.: Die standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung in Österreich. Ein neues Modell für das Überprüfen von Textverständnis. In: Der Altsprachliche Unterricht 4/5 (2017), S. 98-104.

⁸⁵ Vgl. BAUER, M: *Ars audiendi*. Die Fertigkeit Hören im Lateinunterricht. In: HINGER, B.: Zweite „Tagung der Fachdidaktik“ 2015. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht. Sprachen im Sprachunterricht. Innsbruck: 2016, S. 339-52.

Erwägungen heraus zu widersprechen sei. Die Fertigkeiten Hören, Sprechen und Schreiben seien für eine umfassende Sprachbeherrschung konstitutiv, und selbst ein sprachreflexiver Zugang dürfe nicht dazu führen, dass die lateinische Sprache nur mehr als Denksportaufgabe, nicht als Kommunikationsmedium wie jede andere Sprache wahrgenommen würde. Abgesehen davon handle es sich bei den wenigsten überlieferten antiken lateinischen Texte um Lesetexte im heutigen Sinne. Wenn in der Antike gelesen wurde, dann las man laut oder ließ sich vorlesen. Dem stillen Lesen und Konstruieren im Lateinunterricht fehle hingegen, so Bauer, die gesamte Dimension nonverbaler und vokaler Kommunikation, welche dem antiken Publikum das Verständnis erleichterte. Komplex anmutende Satzkonstruktionen könnten also durch Höraufgaben spontan und intuitiv verstanden werden. Sprechen und Hören seien für den Lateinunterricht keine zusätzliche Bürde, sondern erleichterten den Spracherwerb. Allerdings dürfe es laut Bauer zu keiner ausgewogenen Verteilung der vier Fertigkeiten wie bei den modernen Fremdsprachen kommen, um nicht vom sprachreflexiven Ansatz abzukommen. Die neuen Aufgabenformate der standardisierten teilzentralen Reifeprüfung kämen, so Bauer, zumindest dem Bereich Hören sehr entgegen.⁸⁶ Aus Sicht der *Latinitas Viva* mutet es jedoch sehr bedauerlich an, dass Bauer bei der Frage, ob eine Ausbildung der Lateinlehrer*innen im Lateinsprechen – Schreiben wird nicht erwähnt – wünschenswert sei, davon auszugehen scheint, dass diese „[...] wohl zu Lasten der wichtigen Sprachreflexion ginge.“⁸⁷ Immerhin gesteht er gegen Ende seines Beitrages ein, dass in einem Schulversuch 19 von 23 Schüler*innen nach der erstmaligen Konfrontation mit einer Höraufgabe in Anlehnung an die modernen Fremdsprachen, dennoch aber mit dem Ziel verbunden, auf die IT-Aufgaben aus den Bereichen ‚Gliedern und Strukturieren‘, ‚Zusammenfassen und Paraphrasieren‘ und ‚Gegenüberstellen und Vergleichen‘ vorzubereiten, für die Beibehaltung dieses Übungsformates stimmten. Auch Bauer wünscht sich deshalb eine größer angelegte empirische Studie darüber, inwiefern solche Hörübungen positive Auswirkungen auf die allgemeine Übersetzungskompetenz, das Leseverständnis und die Texterschließungsmethoden der Schüler*innen haben könnten.⁸⁸

Ein Jahr später lieferte Ivo Gottwald – soweit überblickbar zum ersten Mal – in einem lateindidaktischen Fachartikel eine Definition von aktivem Latein als eine Trias von ‚*Latine loqui*‘, ‚*Latine scribere*‘ und ‚*Latine audire*‘.⁸⁹ Darin stellt er fest, dass das Verstehen von Sprache, empirisch belegt, untrennbar mit dem Produzieren verbunden sei. Um eine Sprache zu erlernen, sei Kommunikation essentiell, der aktive Gebrauch führe zu einem besseren Lernen

⁸⁶ Vgl. ebd., S. 341-347.

⁸⁷ Ebd., S. 349.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 349f.

⁸⁹ Vgl. GOTTWALD, I.: Latein aktiv – Lateinsprechen im Unterricht. In: Forum Classicum 3 (2017), S. 147ff.

als die reine Belehrung. Aktives Latein stelle außerdem einen enormen Motivationsfaktor dar und führe schließlich aus lernpsychologischer Sicht zu einer besseren Festigung von Erlerntem.⁹⁰ Auch Gottwald betont, dass es gewiss nicht darum gehe, Latein allein um der Sprachproduktion willen zu lernen.⁹¹ Schließlich stellt er in einem noch recht knapp gehaltenen Überblick einige wenige Methoden für eine aktive Verwendung der lateinischen Sprache im Unterricht vor.⁹²

Das vorerst aktuellste relevante große fachdidaktische Werk in Bezug auf ‚Lebendiges Latein‘ stellt die von Korn herausgegebene ‚Latein Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II‘ aus dem Jahr 2018 dar.⁹³ Da bei diesem Buch mehrere Autor*innen mitwirkten, finden sich recht unterschiedliche Aussagen darin, etwa noch sehr traditionell von Keip: „Ziel des Lateinunterrichts ist die Entwicklung der Fähigkeit, lateinische Texte zu entschlüsseln, nicht die lateinische Sprache aktiv zu beherrschen“⁹⁴ sowie: „Schüler müssen begreifen, dass die lateinische Sprache nicht wie Deutsch oder Englisch funktioniert, i.e., dass nicht die Stellung eines Wortes im Satz entscheidend ist für die syntaktische Funktion, sondern die Endung.“⁹⁵ Sauer meint sogar, dass der Verzicht auf aktive Sprachproduktion von großem Vorteil sei:

Die Rezeptionsausrichtung impliziert, dass auf aktive Sprachproduktion im Lateinischen weitgehend verzichtet wird. In dieser Hinsicht ist der lateinische Sprachunterricht gegenüber dem der neuen Fremdsprachen entlastet: Die Lernenden müssen die vielfältigen Formen und die komplexe Syntax nicht selbst bilden, sondern lediglich erkennen.⁹⁶

Allerdings enthält das Buch einerseits ein ganzes Kapitel, verfasst von Horstmann, über das ‚Hör(seh)verstehen‘ im Lateinunterricht, in welchem neben rezeptiven auch aktive Übungen vorgestellt werden,⁹⁷ andererseits ein weiteres, verfasst von Reinhard, über „Durch *Latine loqui* Sprach- und Textverständnis fördern“.⁹⁸ In Letzterem geht die Autorin direkt von Florians Studie aus und wählt sehr heftige Worte gegen den traditionellen Lateinunterricht: Die Studie zeige auf, „[...] dass die Rekodierung allein weder Motivation noch Spracherwerb und damit auch keine Lesekompetenz fördert.“⁹⁹ Damit wird offenkundig behauptet, dass *Latinitas Viva* Probleme lösen könne, an welchen der traditionelle Lateinunterricht scheitere. Nur mit einem effizienten L2-Erwerb könnten sich Schüler*innen mit dem literarischen Kulturgut

⁹⁰ Vgl. ebd.

⁹¹ Vgl. ebd., S. 148.

⁹² Vgl. ebd.

⁹³ Vgl. KORN, M. (Hrsg.): Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2018.

⁹⁴ Ebd., S. 23.

⁹⁵ Ebd., S. 27.

⁹⁶ Ebd., S. 61.

⁹⁷ Vgl. ebd., S. 128-36.

⁹⁸ Ebd., S. 225-32.

⁹⁹ Ebd., S. 225.

auseinandersetzen, da sprachliche Kompetenz und Lesekompetenz in einem engen Zusammenhang stünden. Ein solcher gelinge durch eine Aufnahme und Verarbeitung von Input auf Basis von Vorwissen und durch von Angst losgelöste Motivation, sodass dieser Input gespeichert werden könne. Erst im aktiven Output in Form von Sprachproduktion merke man, ob man einen Inhalt tatsächlich integriert habe. Gleichzeitig Sorge der Output für neuen Input, was eine aktive Sprachproduktion auch in den alten Sprachen rechtfertige.¹⁰⁰ Reinhardts Artikel liefert jedoch neben diesem offenkundigen Plädoyer für eine Verankerung des aktiven Lateins im Schulunterricht in ihrem Beitrag eine weitere Neuerung, nämlich den Einbezug des international wohl bekanntesten Lerntheoretikers der gegenwärtigen *Latinitas Viva*, Slocum Bailey und damit eine Öffnung der bisher vor allem deutschsprachigen lateinischen Fachdidaktik hin zu Beiträgen aus den USA.¹⁰¹

2.5 Aktuelle Entwicklungen

Seit dem Jahr 2019 scheint sich nun zumindest ein Aspekt des ‚Lebendigen Lateins‘ im Lateinunterricht der deutschsprachigen Länder, nämlich das Lateinsprechen, erstmalig umfassend zu etablieren.¹⁰² Eltje Böttchers „Lateinisch sprechen im Unterricht. Praktische Ansätze des ‚*Latine Loqui*““¹⁰³ baut auf bereits im Unterricht erprobten Übungen auf und berücksichtigt auch verschiedene Typen von Lehrer*innen und deren unterschiedliche Sprechkompetenz, sodass sich gesprochenes Latein auch bei fehlenden Vorkenntnissen oder mangelnder Praxis in den Unterricht einbauen lässt.¹⁰⁴ Auch auf dieses Buch soll an späterer Stelle noch detaillierter eingegangen werden. Gleichzeitig fachte die soziologische Studie „Des Kaisers *alte* Kleider: Fiktion und Wirklichkeit des Nutzens von Lateinkenntnissen“, obgleich in einigen Punkten Kritik an der darin zum Einsatz gekommenen wissenschaftlichen Praxis geübt wurde, mit breiter medialer Wirksamkeit wieder einmal mehr die Debatte über die Sinnhaftigkeit der Inhalte des Lateinunterrichts in der heutigen Zeit an.¹⁰⁵

Die bisher härteste Kritik am traditionellen Lateinunterricht bringt jedoch Bernhard Söllradl in „NVNC EST LOQVENDVM! Ein Plädoyer für das Lateinsprechen in der Sprachausbildung an Schule und Universität“ vor.¹⁰⁶ Ausgehend von einem persönlichen Erfahrungsbericht, in dem der Autor eine deutliche Verbesserung seiner eigenen Lesekompetenz in Bezug auf

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 228.

¹⁰¹ Vgl. ebd.

¹⁰² Vgl. REINHARD, M.-L.: Eltje Böttcher: Lateinisch sprechen im Unterricht. Praktische Ansätze des „*Latine Loqui*“. In: Forum Classicum 3 (2019), S. 216-19.

¹⁰³ BÖTTCHER: Lateinisch sprechen im Unterricht.

¹⁰⁴ Vgl. REINHARD: Eltje Böttcher, S. 216.

¹⁰⁵ Vgl. BEYER, A./LIEBSCH, A.-C./ KIPF, S.: Alter Wein in neuen Schläuchen – oder: Eine weitere Debatte über Sinn und Unsinn des Lateinunterrichts. In: Forum Classicum 3 (2019), S. 174-79.

¹⁰⁶ Vgl. SÖLLRADL: NVNC EST LOQVENDVM! S. 51-79.

lateinische Originaltexte aufgrund seiner Beschäftigung mit gesprochenem Latein beschreibt, fordert er für den Lateinunterricht eine grundlegende und tiefgreifende Reform, damit das Lernziel ‚Lesekompetenz‘ erfüllt werden könne.¹⁰⁷ Die Grammatik-Übersetzungsmethode habe keine theoretische Basis und führe trotz immenser Anstrengungen in den meisten Fällen nicht zu einer zufriedenstellenden Lektürefähigkeit – und die Wissenschaft wüsste heute, dass Sprachen „eben nicht so gelernt werden, wie Latein und Griechisch normalerweise an Schulen und Universitäten unterrichtet werden.“¹⁰⁸ Trotz aller positiver allgemeinbildender Verdienste sei ein Lateinunterricht, der nicht zur sinnerfassenden Lektüre von lateinischen Originaltexten befähige, ohne Substanz oder Legitimationsgrundlage, weshalb Söllradl die Einführung kommunikativer Unterrichtsmethoden und den vermehrten Einsatz der Zielsprache im Lateinunterricht nicht nur begrüßen würde, sondern regelrecht fordert.¹⁰⁹ Erwähnenswert scheint auch, dass er den teilweise noch im Elementarunterricht praktizierten Übersetzungen vom Deutschen ins Lateinische ebenfalls die Wirksamkeit abspricht, da sie sich zwar zum Eintrainieren und Festigen konkreter Formen und Strukturen eigneten, aber dennoch nicht zu richtiger Sprachkompetenz führten.¹¹⁰ Von ungemein hohem Wert erscheint seine ausführliche Erklärung und Einbettung von linguistischen Modellen und Lerntheorien sowie deren Folgen für die Fremdsprachendidaktik. Während ein funktional-interaktionales Sprachkonzept am ehesten zu erfolgreicher Sprachaneignung führe, basiere die aktuelle Praxis des Lateinunterrichts mit ihrem Fokus auf Dekodierung auf einem überholten behavioristisch-strukturalistischen Lern- und Sprachmodell.¹¹¹ Ein solches könne nur die Elemente eines Sprachsystems und exaktes En- und Dekodieren vermitteln, nicht jedoch flüssige Lesekompetenz oder höhere Sprachkompetenz. Als Alternative stellt er Stephen Krashens ‚*comprehension based approach*‘ vor, der in der amerikanischen Fachdidaktik dank Slocum Bailey bereits großen Anklang gefunden hat und auch in dieser Arbeit noch ausführlich behandelt werden soll.¹¹²

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das ‚Lebendige Latein‘ im deutschsprachigen Raum nach seiner offiziellen schulischen Abschaffung in den 1930ern unter Liebhaber*innen weiterhin praktiziert wurde, ab den 1990ern auf Basis von schulischen Erfahrungsberichten und Experimenten ebendieser Liebhaber*innen erstmalig wieder seinen Einzug in die fachdidaktische Diskussion fand, in den frühen 2000ern sodann eine methodische Aufnahme und breitere Reflexion erfuhr und schließlich in den 2010ern zu einer regelrecht kritischen Stimme innerhalb

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 51f.

¹⁰⁸ Ebd., S. 53.

¹⁰⁹ Vgl. ebd., S. 55.

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 63.

¹¹¹ Vgl. ebd., S. 64.

¹¹² Vgl. ebd., S. 69.

der Lateindidaktik mit dringenden Forderungen nach Reformen heranwuchs. Die meiste Aufmerksamkeit erhielt bisher das aktive Lateinsprechen, während andere Fertigkeiten wie das freie Schreiben oder szenische Spiel meist nur am Rande erwähnt werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass es dadurch im allgemeinen Verständnis zu einer Vermischung von *Latinitas Viva* und *Latine Loqui* kommen kann. Hier wäre es wichtig, eine schärfere Abtrennung der beiden Begriffe vorzunehmen. Während nicht jede Form lateinischer Mündlichkeit automatisch eine aktive Sprachproduktion erfordert, hat Gottwald zurecht darauf hingewiesen, dass auch die Fähigkeiten Schreiben und Hören in einem Konzept von aktivem Latein nicht vernachlässigt werden dürfen. Bis heute fehlen jedoch empirische Studien aus den deutschsprachigen Ländern, welche sich ernsthaft mit einer Überprüfung der vonseiten der Vertreter*innen der *Latinitas Viva* vorgebrachten Vorwürfe beschäftigen. Somit muss auch im Rahmen dieser Arbeit auf das Wissen und die Erfahrungen aus den didaktischen Veröffentlichungen anderer Disziplinen und Länder zurückgegriffen werden.

3 Erfahrungswerte aus anderen Ländern und Kontexten

3.1 Lebendiges Latein im Schulunterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums

Im Unterschied zum vorangehenden Kapitel, welches in einem großen Bemühen um Vollständigkeit und Ergründung verschiedener Ansätze des ‚Lebendigen Lateins‘ in den deutschsprachigen Ländern verfasst wurde, kann der nun im Folgenden angestrebte Blick über den Teller- rand des deutschsprachigen Lateinunterrichts nur exemplarisch und partiell erfolgen. Dies liegt einerseits in den vielfältigen Traditionen des Lateinunterrichts in anderen Ländern, welche wohl einen umfassenden komparativen Ansatz erfordern würden, andererseits aber auch in dem Ziel dieser Arbeit, den Fokus auf Österreich legen zu wollen, begründet.

3.2 Miraglias Konzept eines neuen Humanismus

Die wohl bekannteste Institution der *Latinitas Viva* ist die sogenannte ‚*Accademia Vivarium Novum*‘ in Rom. Diese Einrichtung versteht sich jedoch nicht nur als Sprachschule, sondern betrachtet das aktive Erlernen der beiden klassischen Sprachen Griechisch und Latein als Teil einer Wiederbelebung des Renaissancehumanismus: „*Haec igitur Academia non est ludus grammaticus neque schola philologa ubi litterae tractentur quasi nullam habeant cum reliqua vita necessitudinem.*“¹¹³ Latein ist die einzige erlaubte Sprache während des akademischen Jahres auch außerhalb der Kurse, selbst unter den Studierenden. Ein besonderes Anliegen von „*Vivarium Novum*“ ist die Förderung und Unterstützung von ‚bildungsfernen‘ Studierenden sowie die Unterstützung von finanziell benachteiligten Anwärter*innen.¹¹⁴ Alkohol- und Suchtmittelkonsum sind in und außerhalb des Campus streng untersagt, obszöne Sprache wird selbst als Bestandteil der behandelten Texte und Medien nicht gestattet,¹¹⁵ es darf nur klassische Musik gehört werden und auch die Freizeit soll dem fortwährenden Studium dienen. Das erklärte Ziel ist die Herausbildung einer ‚*familia litteras et humanitatem colentium*‘ sowie das Streben nach dem ‚Schönen, Wahren, Guten und Gerechten‘. Damit einher geht eine offenkundige Kritik an den Wert- und Moralvorstellungen der Gegenwart, welchen das Weltbild des Renaissancehumanismus entgegengehalten wird. Auch bei den Freizeitangeboten wie Chor, Orchester, Theaterspiel und Gesprächen herrscht vollkommene Anwesenheitspflicht. Der Gebrauch technischer

¹¹³ACCADEMIA VIVARIUM NOVUM: Admissio. In: Vivarium Novum (2020). <https://www.vivariumnovum.net/la/year/admission> (Zugriff: 12.01.2020).

¹¹⁴ Vgl. ebd.

¹¹⁵ Wie sich diese Forderung mit kanonischen klassischen Autor*innen wie Aristophanes, Catull, Horaz, Juvenal, Ovid, Petron, Plato, Plautus, Sappho, oder Terenz, um nur ein paar Namen zu nennen, vereinbaren lässt, geht leider aus der Website der ‚Accademia‘ nicht hervor.

Geräte wie Computer oder Handy darf nur unter starken Einschränkungen erfolgen.¹¹⁶ Mittlerweile stößt die Tatsache, dass im Unterschied zu den kürzeren Sommerkursen für das akademische Jahr noch immer ausschließlich männliche Studierende zugelassen werden, in Internetforen auf Kritik.¹¹⁷

Miraglia, der Leiter von ‚Vivarium Novum‘, legte in seinem Vortrag *„De causis corruptae institutionis Latinae“*, von welchem ein Transkript online abgerufen werden kann, seine Unterrichtsprinzipien und Methoden dar.¹¹⁸ Er kritisiert nicht nur den traditionellen Lateinunterricht, sondern auch die Tendenz innerhalb der *Latinitas Viva*, die lateinische Sprache für den modernen Alltagsgebrauch mit zu vielen Neologismen anzureichern, da dies am Wesen und Zweck der lateinischen Sprache, Autor*innen der Vergangenheit unmittelbar verstehen zu können, vorbeiführe: *„si unusquisque inducit vocabula et mutat syntaxim et facit ut lingua Latina adeo corrumpatur, ut non iam sit illa lingua, qua usi sunt homines per saecula et aetates, tunc virtus vera huius linguae periit.“*¹¹⁹ Das aktive Verwenden der lateinischen Sprache sei kein Selbstzweck oder Freizeitvergnügen, sondern müsse rein dem Erlernen der Sprache zur Herstellung einer Lektürefähigkeit dienen. Sogenannte ‚*Circuli Latini*‘, in denen Latein rein aus Gründen der Unterhaltung gesprochen werde, führten am Hauptzweck der *Latinitas Viva* vorbei. Weiters müsse die Unterweisung in aktivem Latein zu wirklicher Sprachproduktion führen, nicht zu einer Wiederholung von mündlich oder textlich Vorgegebenem: *„interrogata ita excogitanda sunt, ut discipuli non psittacorum more et tantummodo repetant fragmentum depromptum ex paginis, sed excogitent ipsi aliquid responsi.“*¹²⁰ Dazu sei es aber erforderlich, dass die Lernenden sich in einer angstfreien Atmosphäre im Lateinsprechen üben. Pointiert meint Miraglia, dass es zwei Arten des Stotterns und Stammelns gebe: Das Stottern, das ein natürliches Merkmal eines Lernprozesses, in dem neue Strukturen ausprobiert würden, sei, und jenes, welches aus Furcht vor der Lehrperson entstehe.¹²¹ Abschließend setzt er die Art der Unterweisung im Lateinunterricht auch mit gesellschaftlichen Tendenzen in Beziehung: Ein Lateinunterricht, der die Lernenden dazu zwingt, starre Strukturen mechanisch zu übersetzen, verfolge in Wahrheit

¹¹⁶ Vgl. ACCADEMIA VIVARIUM NOVUM: Regulae. In: Vivarium Novum (2020). <https://www.vivariumnovum.net/la/year/rules> (Zugriff: 12.01.2020).

¹¹⁷ Vgl. Reddit: Accademia vivarium novum, is there any hope they will start accepting female students in the near future? In: reddit (2018). https://www.reddit.com/r/latin/comments/6gekch/accademia_vivarium_novum_is_there_any_hope_they (Zugriff: 12.01.2020).

¹¹⁸ Vgl. MIRAGLIA, L.: De causis corruptae institutionis Latinae. In: Sal Musarum (2020). <http://www.salmusarum.com/actividades/exercitationes/alosii-miraglia-orationis-de-causis-corruptae-institutionis-latinae-malacae-2014-transcriptio-annotatiunculis-et-indice-nominum-locupletata/> (Zugriff: 26.01.2020).

¹¹⁹ Ebd.

¹²⁰ Ebd.

¹²¹ Vgl. ebd.

das Ziel, aus Ihnen abgerichtete und gehorsame Sklav*innen zu machen. Der freie Gebrauch der Sprache hingegen bringe auch frei denkende Menschen hervor.¹²²

Diese zugegebenermaßen tendenziell polemische Darstellung von ‚*Vivarium Novum*‘ sowie ihres prominentesten Repräsentanten soll nicht dazu führen, die zweifelsohne großen Errungenschaften dieser Einrichtung – nicht zuletzt auch, was die Produktion und Publikation an didaktischen Materialien betrifft¹²³ – in Abrede zu stellen. Miraglias Verdienste für das ‚Lebendige Latein‘ sind ebenso offenkundig. Allerdings hat die grundsätzliche Haltung dieser, wie gezeigt wurde, sich einer gewissen Abgehobenheit und Weltfremdheit selbst rühmenden Institution zumindest für den Lateinunterricht an öffentlichen Schulen auch durchaus ihre problematischen Seiten. Wie später im Rahmen dieser Arbeit noch in Hinblick auf die österreichischen Lehrpläne gezeigt werden soll, ist der ständige Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen ein didaktischer Grundsatz. Des Weiteren erscheint Miraglias Vorwurf, dass ein traditioneller Lateinunterricht per se zu keinem humanistischen Denken führe, in dieser vereinfachten Form schwer haltbar. Deshalb sollen im Folgenden ähnliche Ansätze behandelt werden, welche die aktive Verwendung des Lateinischen weniger aus ideologischen als vielmehr aus sprachdidaktischen Gründen untersuchen und aufarbeiten.

3.3 *SLA und CI – Eine beliebte Methode aus den USA*

In den USA ist es bereits seit einigen Jahren üblich, Erkenntnisse und Zugänge der sogenannten ‚*Second Language Acquisition*-Forschung‘, kurz *SLA*, auch direkt auf die lateinische Sprache anzuwenden.¹²⁴ Auch dort war es vor allem der ständige Rechtfertigungszwang des Fachs Latein, der zu einem Überdenken der Zugänge und Methoden führte. Da die *SLA* erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstand und deren Beschäftigung mit Unterrichtsmethoden und Lehre von Sprachen überhaupt in den letzten Jahrzehnten begonnen hat, scheint es geboten, sehr sorgfältig und kritisch mit den Publikationen umzugehen.

Am einflussreichsten, zumindest für die amerikanische Lateindidaktik, war Krashen in den 1980er Jahren. Er nahm die dem altsprachlichen Unterricht gewissermaßen gegenteilige Extremposition ein, dass Grammatik – wie beim Erstsprachenerwerb – niemals explizit unterrichtet werden sollte. Stattdessen bedürfte es nur ausreichend verständlichen Inputs (= ‚*comprehensible input*‘, abgekürzt *CI*), um ein implizites Grammatikwissen der Fremdsprache in den

¹²² Vgl. ebd.

¹²³ Vgl. ACCADEMIA VIVARIUM NOVUM: Edizioni Accademia Vivarium Novum (2020). <https://vivariumnovum.it> (Zugriff: 12.01.2020).

¹²⁴ Vgl. CARLON, J. M.: The Implications of SLA Research for Latin Pedagogy. Modernizing Latin Instruction and Securing its Place in Curricula. In: Teaching Classical Languages 4.2 (2013), S. 17. Generell scheint die amerikanische Literatur nicht so streng zwischen den Begriffen "Fremdsprache" und "Zweitsprache" zu unterscheiden, wie es im Deutschen der Fall ist, vgl. EDMONDSON/HOUSE: Einführung in die Sprachlehrforschung, S. 7-11.

Schüler*innen zu festigen.¹²⁵ Für ihn gelten fünf Hypothesen: 1) Spracherwerb erfolge unbewusst, bewusst könnte man nur Wissen ‚über‘ eine Sprache vermitteln, 2) die Annahme eines mentalen ‚Monitors‘, der einen Einfluss auf den Erwerb neuer Sprachregeln habe und beispielsweise beim Überarbeiten von Texten von Einfluss sei, 3) die sprachspezifische natürliche Erwerbsfolge von gewissen Strukturen, welche das Erwerben von gewissen Sprachelementen verunmögliche, bevor die darunterliegenden gefestigt wurden, 4) die Vorrangstellung des Inputs vor dem Output, 5) der affektive Filter, welcher bewirke, dass das Sprachlernen in einer Stresssituation verlangsamt würde.¹²⁶

Slocum Bailey, der Krashens Theorie mit großem Erfolg am „SALVI“ (= *Septentrionale Americanum Latinitatis Vivae Institutum*, Anm.) in die Praxis umgesetzt hat, wirbt dafür mit dem Argument, dass auf diese Weise jede*r Latein lernen könnte, „[...] *not just a few smart kids*.“¹²⁷ Er selbst habe Latein zunächst traditionell gelernt und unterrichtet, sei aber aus großer Unzufriedenheit mit seinem eigenen Können durch Recherche auf Ørbergs Lehrwerke gestoßen und habe sich diese durch extensive Lektüre nach und nach erarbeitet. In weiterer Folge habe er sich über die lateinischen Harry-Potter-Bücher schließlich auch klassische Texte durch reine extensive Lektüre erschlossen und könnte diese mittlerweile problemlos wie in einer anderen Sprache verstehend lesen.¹²⁸ Auf seiner Homepage lassen sich seine grundlegenden Überlegungen und Ansätze umfassend nachlesen.¹²⁹

In Anlehnung an den Sprachlehrforscher VanPatten unterscheidet er zwischen der ‚mental representation‘ (*MR*) einer Sprache einerseits und dem ‚*Linguistic Skill*‘ in der Sprache andererseits. *MR* sei das implizite Wissen über eine Sprache, um sie zu verstehen, respektive zu produzieren, und umfasse Syntax, Vokabular, Semantik, Morphologie und Phonologie: „*In short, MR is the thing in your brain that tells you what’s possible in a particular language and what isn’t*.“¹³⁰ Nur durch verständlichen sprachlichen Input (*CI*) wachse die *MR*, während explizite Sprachmodelle und Tabellen zu keiner Steigerung führten: „*No matter how well it is taught, knowledge about a language tends to remain just that: ‚knowledge about‘, rather than ‚competence in‘*.“¹³¹ Unter ‚*Linguistic Skill*‘ versteht Slocum Bailey die praktische Anwendung

¹²⁵ Vgl. CARLON: *The Implications of SLA Research for Latin Pedagogy*, S. 17.

¹²⁶ Vgl. PATRICK, R./COUNTY, G.: *Making Sense of Comprehensible Input in the Latin Classroom*. In: *Teaching Classical Languages* 6.1 (2015), S. 29.

¹²⁷ BAILEY, J. S.: *Teaching Latin to Humans. How to Honor both the Language and the Learner*. In: *Eidolon* (04.01.2016). <https://eidolon.pub/teaching-latin-to-humans-4e6b489b4e17> (Zugriff: 19.12.2019).

¹²⁸ Vgl. BAILEY, J. S.: *Driving With Dido. How I Came To Read Latin Extensively*. In: *IL* (18.10.2014). <http://indwellinglanguage.com/reading-latin-extensively> (Zugriff: 26.01.2020).

¹²⁹ Vgl. BAILEY, J. S.: *Welcome!* In: *LIMEN. A Latin Teaching Portal* (2020). <http://indwellinglanguage.com/limen-a-latin-teaching-portal> (Zugriff: 26.01.2020).

¹³⁰ BAILEY: *Teaching Latin to Humans*.

¹³¹ Ebd.

der *MR* auf Aufgaben wie z.B. einem Argument zu folgen, einen Gedanken zu formulieren oder einen Text zu lesen, nicht jedoch zu deklinieren, Konstruktionen zu bestimmen oder Sätze grammatikalisch umzuformen. Letztere seien Handlungen, welche außerhalb der *MR* einer Sprache stünden, weswegen sie nicht zur Lektürefähigkeit beitrügen. Stattdessen bräuchte es dafür eine gute *MR* der lateinischen Sprache und möglichst viel textlichen Input: „*If you want to be good at reading Latin odes, you need a thorough MR of Latin and you need to read lots of Latin odes.*“¹³² Da der traditionelle Lateinunterricht jedoch kaum zur Entwicklung einer fortgeschrittenen *MR* beitrage, scheiterten die Lernenden des Lateinischen zumeist daran, dass sie die Texte in einer Sprache lesen müssten, die sie nicht beherrschten. Auch sogenannte ‚Lesestrategien‘ oder ‚Texterschließungsverfahren‘, schlussendlich aber auch die Aufforderung, die Grammatik einfach besser zu lernen, führten zu keiner Verbesserung: „*[T]hese are not ways of increasing one’s ability to comprehend. They are ways of coping with one’s inability to comprehend.*“¹³³ Stattdessen bräuchte es Texte auf einem Niveau, das die Schüler*innen problemlos und mit Interesse lesen könnten, und dazu Anweisungen in der Zielsprache – also Latein – auf demselben Level, damit die Schüler*innen ständig mit für sie interessantem Input konfrontiert würden. Dieser ‚besten aller Welten‘ stünden jedoch die oft schlecht ausgeprägte *MR* selbst unter den Lehrenden, welche die meisten von ihnen vor dem Lateinsprechen zurückscheuen lasse, sowie der große Mangel an für eine Anfangslektüre geeigneten Texten, im Wege: „*This dearth of captivating, level-appropriate texts – not lack of aptitude, motivation, tools, or even skilled instruction – is the number one obstacle confronting anyone trying to learn Latin.*“¹³⁴ Allerdings ließe sich seit 2015 ein enormer Zuwachs an Veranstaltungen zu gesprochenem Latein und Angeboten für extensive lateinische Anfangslektüre verzeichnen. In Bezug auf die traditionelle Grammatik-Übersetzungsmethode meint Slocum Bailey, dass diese streng genommen keine Sprachlehrmethode, sondern eine Sprachbetrachtungsmethode sei. Deshalb könnte sie nur dann legitimiert werden, wenn der Lateinunterricht sich nicht mehr als Sprach-, sondern als Sprachwissenschaftsunterricht verstehen wollte. Demzufolge sollten laut Slocum Bailey in einem Lateinunterricht, der Sprachkompetenz vermitteln wollte, auch die anderen Inhalte wie rhetorisches Wissen, Metrik, Kulturgeschichte, die sogenannten ‚Realien‘, außerhalb des Klassenzimmers gelernt werden, bis die Schüler*innen genug *MR* der lateinischen Sprache ausgebildet hätten, um diese Inhalte auf Latein im Unterricht durchführen zu können.¹³⁵

¹³² Ebd.

¹³³ Ebd.

¹³⁴ Ebd.

¹³⁵ Vgl. ebd.

Auf seinem Portal „LIMEN“¹³⁶ stellt der Didaktiker zahlreiche praktische Tipps und Materialien für die Anwendung seiner Methode im Klassenzimmer vor: Grundsätzlich bräuchte es zwei Elemente für einen gelungenen Lateinunterricht: spannende lateinische Inhalte, die die Lernenden verstünden, und möglichst viele Aufgaben, in denen die Schüler*innen sinnvoll auf Latein handeln und interagieren müssten.¹³⁷ Eine bevorzugte Übung Slocum Baileys ist das sogenannte ‚Circling‘, also die sukzessive Steigerung des Textverständnisses und der Sprechfähigkeit der Schüler*innen durch Fragen, wobei anfangs nur Entscheidungsfragen gestellt werden sollten, bevor die Schüler*innen längere Passagen wiedergeben und schließlich frei antworten.¹³⁸ Diese Übung fand sich auch schon bei den oben angeführten Beiträgen zu verschiedenen universitären *Colloquia Latina* und wurde auch von Miraglia empfohlen, allerdings noch ohne sprachlerntheoretisches Fundament. Auch sollten erarbeitete Passagen in vereinfachtem Latein gemeinsam niedergeschrieben werden (=„Write & Discuss“).¹³⁹ Weitere Übungen beziehen Bildbeschreibungen, Gespräche über konkrete Gegenstände im Klassenzimmer, Schüler*inneninterviews über deren Eigenschaften, gemeinsames Entwickeln von Geschichten, lateinische Kurzfilme und andere Elemente, wie sie aus dem modernen Fremdsprachenunterricht bekannt sind, ein. Bei all diesen Übungen betont Slocum Bailey, dass es darum ginge, jeweils jenes Register der lateinischen Sprache zu wählen, das die Schüler*innen mit Interesse verstehen könnten: „If you can say something in Latin that your students can understand, then you can boost their Mental Representation of Latin. If you can talk about something students find compelling [...], then they’ll keep listening and their Mental Representation will grow like crazy.“¹⁴⁰ Die Verwendung der lateinischen Sprache sollte immer bedeutungsvoll sein, auch wenn die Schüler*innen untereinander sprechen. Bei der Textauswahl empfehle es sich weiters, die Schüler*innen auch einmal einen Text aussuchen zu lassen. Schließlich sollte auch das kreative lateinische Schreiben von Gedichten und Geschichten und das Lösen von lateinischen Aufgabenstellungen, die die Schüler*innen von sich aus behandeln wollten, nicht zu kurz kommen.

Die Annahme, dass der traditionelle Lateinunterricht lange Zeit dieses implizite Lernen der Sprache vernachlässigt habe und Lernende deshalb aus Sicht der SLA keine flüssige Lektürefähigkeit aufbauen könnten, obwohl sie die gelernten grammatischen Paradigmen problemlos wiederzugeben wüssten, findet sich auch bei Carlon. Allerdings spricht sie metalinguistischem

¹³⁶ Vgl. BAILEY, J. S.: Welcome!

¹³⁷ Vgl. Ebd.

¹³⁸ Vgl. KEITH, T.-I.: Circling - The Art of Questioning. In: Comprehensible Latin (09.06.2015). <http://todally-comprehensiblelatin.blogspot.com/2015/06/circling-art-of-questioning.html> (Zugriff: 26.01.2020).

¹³⁹ Vgl. BAILEY, J. S.: Welcome!

¹⁴⁰ Ebd.

Wissen nicht komplett die Sinnhaftigkeit ab.¹⁴¹ Gerade bei komplexen Strukturen sei die explizite Grammatikvermittlung von Vorteil, lediglich bei einfachen Texten, welche auch ohne dieses Wissen verstanden werden könnten, sei das Pochen auf Grammatik sinnlos.¹⁴² Sie plädiert für das Modell der ‚*Processing Instruction*‘ (=PI) nach Van Patten, demzufolge die Schüler*innen zunächst grammatische Informationen bekämen, diese klassisch übten und erst dann aktiv produzierten: „*Since Van Patten first presented PI as a model for grammatical instruction, many studies have demonstrated this method’s efficacy when compared with either traditional instruction or with input-only environments, at least for short term gains in accuracy.*“¹⁴³ Leider sei es bislang noch nicht gelungen zu erforschen, wieviel metalinguistisches Wissen tatsächlich den Lernprozess unterstütze.¹⁴⁴ In jedem Fall führe kommunikatives gesprochenes Latein – abgegrenzt von Formendrill oder lautem Vorlesen einer zu übersetzenden Textpassage – zu einer besseren Lektürefähigkeit, da das Sprechen, nicht das Lesen, der natürlichere Kanal sei, den lateinischen Grundwortschatz und die Grundgrammatik zu erlernen.¹⁴⁵ Nur jene Grammatik- und Syntaxregeln, die über das natürliche Verständnis hinausgingen, sollten – gut kontextualisiert – explizit erklärt werden, damit nicht der Effekt eintrete, dass die Schüler*innen zwar jede Form bestimmen könnten, trotzdem aber den Inhalt durch Lesen nicht erfassen.¹⁴⁶ Eine große Hürde für die normale unterrichtliche Realität sprechen auch Patrick und County an, wenn sie feststellen, dass eine ‚Lektüre‘, in der über 90 Prozent der Wörter unbekannt sind, für die Schüler*innen kein Lesen von Texten mehr darstelle.¹⁴⁷

Das größte Problem, das Carlon beim Übertragen von Erkenntnissen der SLA auf den Lateinunterricht sieht, liege darin begründet, dass bei den modernen Fremdsprachen ‚Lesen‘ nur eine von mehreren Fähigkeiten und nicht das Hauptziel des Unterrichts darstelle. Auch die Rolle des Vokabulars einer Sprache, deren Wortreihenfolge sehr variabel sein kann, sei noch zu wenig erforscht. Außerdem gebe es bis heute noch keine empirische Forschung zu den sogenannten natürlichen ‚Erwerbsstufen‘ des Lateinischen, wie man sie für moderne Fremdsprachen kennt.¹⁴⁸ Dieser Kritikpunkt wird später noch bei der Behandlung der Theorien aus der Sprachlehr- und -lernforschung zu berücksichtigen sein.

Patrick und County führen noch einige konkrete Unterrichtssituationen an, in denen sich der CI-Ansatz lohne: Beispielsweise könnten neue Vokabel in kurzer Zeit gefestigt werden, wenn

¹⁴¹ Vgl. CARLON: *The Implications of SLA Research for Latin Pedagogy*, S. 17.

¹⁴² Vgl. ebd., S. 109.

¹⁴³ Ebd., S. 110.

¹⁴⁴ Vgl. ebd., S. 111.

¹⁴⁵ Vgl. ebd., S. 111f.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., S. 112.

¹⁴⁷ Vgl. PATRICK/COUNTY: *Making Sense of Comprehensible Input in the Latin Classroom*, S. 29.

¹⁴⁸ Vgl. CARLON: *The Implications of SLA Research for Latin Pedagogy*, S. 17.

sie Teil einer kleinen lateinischen Geschichte werden, welche die Lehrperson gemeinsam mit den Schüler*innen erfindet: „*The story remains simple, and without their realizing it, all the students have learned four new words in Latin.*“¹⁴⁹ Generell sei jede Form des Lernens hilfreich, in der die Lernenden sich gar nicht dessen bewusst seien, dass sie lernten.¹⁵⁰ Das grammatikalische, kulturelle und historische Wissen der Lehrenden käme bei diesem Zugang auch auf seine volle Kosten, da all diese Elemente bei der Gestaltung von Geschichten von hoher Bedeutung wären: „*CI teaching is intense, demanding, and exciting work. It not only allows, but demands, that the Latin teacher be the expert in all things pertaining to Latin, and it requires the teacher to use those things in rather non-traditional ways.*“¹⁵¹ Was die Erfolgsquote betrifft, führen sowohl Slocum Bailey als auch Patrick und County Zahlen an, die einem CI-orientierten Unterricht zumindest in den USA ein deutlich geringeres Drop-out bescheinigen.¹⁵²

Ein wenig wie Erdts ‚Gradatim-Methode‘¹⁵³ mutet die von Patrick und County vorgeschlagene dreistufige Vereinfachung von Originaltexten in eine erste einfache, eine zweite schon etwas anspruchsvollere und eine dritte den originalen Textlaut aufweisende Version, wobei auch hier das Ziel lautet, dass die Schüler*innen zumindest die ersten beiden Versionen nicht übersetzen sollen, sondern ‚nur‘ verstehen. Wenn dies auch dann noch nicht gelingen sollte, müsste die Lehrperson flexibel genug sein, um die Passagen spontan in noch einfacherem Latein mündlich zu paraphrasieren.¹⁵⁴ Ähnliches gelte auch für die Textvorbereitung bei einer längeren selbständigen Lektürepassage: Man solle ausgehend vom Originaltext – wie auch sonst bei der Textaufbereitung – zunächst jene Wörter und Phrasen identifizieren, welche den Schüler*innen voraussichtlich schwerfallen könnten, diese aber nicht mit ausgangssprachlichen Angaben versehen, sondern in einer einfacheren Version mit bekannten Synonymen wiedergeben. Zusätzlich sei noch eine ganz vereinfachte Version zu verfassen, bei der anzunehmen ist, dass alle Schüler*inne wirklich jedes Wort wüssten.¹⁵⁵ Auch historische römische Spiele, die die Schüler*innen auf Latein spielen müssten, werden empfohlen, vor allem, wenn sie sich mit einer Textpassage verknüpfen ließen, welche ebendiese Spiele als kulturgeschichtliches Hintergrundwissen verlange.¹⁵⁶

¹⁴⁹ PATRICK/COUNTY: Making Sense of Comprehensible Input in the Latin Classroom, S. 29.

¹⁵⁰ Vgl. ebd.

¹⁵¹ Ebd., S. 116.

¹⁵² Vgl. BAILEY: Teaching Latin to Humans., sowie PATRICK/COUNTY: Making Sense of Comprehensible Input in the Latin Classroom, S. 29.

¹⁵³ Vgl. ERDT, W.: Die Gradatim-Methode oder: Lektüreschock, was ist das? In: Der Altsprachliche Unterricht 1 (1995), S. 62-70.

¹⁵⁴ Vgl. PATRICK/COUNTY: Making Sense of Comprehensible Input in the Latin Classroom, S. 29.

¹⁵⁵ Vgl. ebd., S. 121.

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 118f.

Was das Sprechniveau der Schüler*innen anbelangt, mahnen Patrick und County zu Bescheidenheit: „*The speaking and writing in Latin will be exactly what you would expect from small children learning to speak a language – it will be comprised of one to three word responses, contain what we know to be grammatical errors, and it will also communicate.*“¹⁵⁷ Durch sukzessive Steigerung des Sprachlevels vonseiten der Lehrperson würde sich auch das aktive Niveau der Schüler*innen steigern. Statt Schüler*innen also mit schlechten Noten für ein Sprachniveau, das sie noch nicht erreicht haben können, abzustrafen, sollte die Lehrperson sich ständig die Frage stellen, ob ihr Input bereits zu einer ausreichenden *MR* in den Köpfen der Schüler*innen geführt haben kann. Nur wenn mindestens 80% der Schüler*innen mindestens 80% der Aufgaben bei einer Leistungsüberprüfung lösen könnten, sei davon auszugehen, dass der Input ausreichend war.¹⁵⁸ Zusätzlich empfehlen Patrick und County ein Portfolio mit sogenannten ‚*timed write*‘-Aufgaben: Nach jeder gelesenen Textpassage bekämen die Schüler*innen eine gewisse Zeit – bei Anfänger*innen etwa 5 Minuten, bei Fortgeschrittenen bis zu einer halben Stunde – um das Gelesene in einem für sie möglichen Latein schriftlich wiederzugeben. Am Ende des Schuljahres müssten die Schüler*innen dann die in diesem Portfolio gesammelten lateinischen Kurztex te selbständig analysieren und ihren Lernfortschritt – diesmal allerdings nicht auf Latein, sondern in der Ausgangssprache – kommentieren.¹⁵⁹

So vielversprechend all diese Ansätze klingen mögen, es darf auch nicht die daran geübte Kritik aus den eigenen Reihen übersehen werden: Keeline, selbst überzeugter Vertreter des aktiven Lateingegebrauchs, betrachtet die Vorstellung, auf Basis von *CI* zu einer *MR* zu gelangen, die es erlaubte, eine beliebige Horaz-Ode problemlos beim ersten Mal sinnerfassend zu lesen, als illusorisch: „*The amount of pre-reading and preparation you’d have to do to read Horace’s four books of Odes at sight is so enormous as to be all but impossible.*“¹⁶⁰ Die Methode helfe sehr wohl bei den meisten neulateinischen Texten, welche sich nach einer gewissen Zeit problemlos lesen ließen. Zu den meisten der antiken Klassikern sei der Sprung jedoch eindeutig zu weit: „*For many – I suspect most – ancient Latin texts, there will remain some gap between our level of reading proficiency and the level that the text demands in order to be read fluently.*“¹⁶¹ Um diese Distanz zwischen der durch aktive Sprachschulung erwerbba ren und der von den antiken Texten oft geforderten *MR* zu überwinden, bedürfe es weiterhin der guten alten

¹⁵⁷ Ebd., S. 122.

¹⁵⁸ Vgl. ebd., S. 123.

¹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 124.

¹⁶⁰ KEELINE, T.: Is „Reading“ Latin Impossible? In: Latinitium (2020). <https://www.latinitium.com/blog/tom-keeline-is-reading-latin-impossible> (Zugriff: 21.08.2019).

¹⁶¹ Ebd.

philologischen Hilfsmittel wie Wörterbücher, Kommentare und bisweilen sogar Übersetzungen. Dieser Umstand alleine sei jedoch noch kein Grund, auf *CI* im Lateinunterricht zu verzichten:

*What Active Latin can do, I suggest, is narrow that gap. Readers who never do anything but translate will have a much larger gap to bridge, and their journey is much longer and harder. On the other hand, readers who have worked to develop a sophisticated and accurate mental representation of the language through comprehensible input, wide reading, extensive listening, and so forth will still need to traverse a bridge from where they are to where the ancient Roman authors stand, but their journey is shorter and easier. [...] They will have to look up a handful of words, but not every other word. They will have to consult commentaries, but when they do so, they will also get profit and pleasure from the consultation.*¹⁶²

Keeline vergleicht diese Distanz in weiterer Folge mit derjenigen, die zwischen schulischem Englisch und dem Shakespeares, respektive schulischem Italienisch und dem Dantes bestünde. Auch hier wäre der übliche Weg, zuerst die zeitgenössische alltägliche Sprachgestalt zu erwerben, um sich dann auf die jeweiligen Klassiker zu spezialisieren. Aktives Latein sei das Äquivalent zu ‚Englisch lernen‘ oder ‚Italienisch lernen‘ im alltagssprachlichen Verständnis. Humanistische Texte und Autor*innen wären demnach für uns besser verständlich, da sie, um es mit Tunberg zu sagen, unserem Denken näherstünden („*qui veterum auctorum linguam ad res et ad cogitata nova bene accomodaverint*“).¹⁶³ Für den Großteil der Klassiker, so Keeline, wären wir gar nicht die geeigneten Adressat*innen: „*We’ve got texts that were written at the highest level of sophistication for an elite audience of supremely well-educated contemporary native speakers. They weren’t written for us.*“¹⁶⁴

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die lateinische Fachdidaktik in den USA mit Krashens *CI* eine theoretisch fundierte und praktisch vielfach erprobte Methode im in der Einleitung dieser Arbeit beschriebenen Sinne entwickelt hat. Es konnten vielfache Erfolge und deren Erklärung auf Basis der *SLA* und der *MR*-Theorie angeführt werden. Allerdings wurde auch deutlich, dass selbst diese sehr weit entwickelte Methode für aktives Latein in der Schule bei der Lektüre von antiken Originaltexten ihre Grenzen erfährt, wenngleich ein gewisser Vorsprung gegenüber traditionellen Methoden mittlerweile zumindest in den USA als erwiesen gilt.

3.4 Empirische Untersuchungen aus dem Vereinigten Königreich

Im Vereinigten Königreich gab es in den 1970ern einen methodischen Wechsel von der bis dahin vorherrschenden Grammatik-Übersetzungs-Methode („*grammar-translation method*“) zu

¹⁶² Ebd.

¹⁶³ Vgl. TUNBERG, T.: De Latine dicendi normis quas scriptores recentiores (vel neoterici) servasse videntur. In: *linguae* (2019). <https://linguae.weebly.com/de-latine-dicendi-normis.html> (Zugriff 30.08.2019).

¹⁶⁴ KEELINE: Is „Reading“ Latin Impossible?

Ansätzen, welche sich an Lerntheorien für moderne Sprachen orientierten.¹⁶⁵ Gleichzeitig aber gab es längste Zeit auch dort wenig spezifische theoriebasierte Lateindidaktik.¹⁶⁶ Da das Fach Latein sich im Vereinigten Königreich stark mit dem Vorwurf konfrontiert sieht, zu elitär zu sein, kämpft es aufgrund der vielfach als sozioökonomisch stark selektiv wahrgenommenen Schulsysteme der einzelnen Landesteile an vielen Schulen um seine Existenz.¹⁶⁷ Gleichzeitig gibt es aber gerade an den öffentlichen Schulen eine starke ‚bottom-up‘-Bewegung, die klassischen Sprachen schulisch wieder zu etablieren, da einerseits die Schüler*innen persönlich großes Interesse an der antiken Welt zeigen, andererseits aber auch der Anschluss an die sonst typischerweise mit den Privatschulen verbundenen Inhalte gesucht wird.¹⁶⁸

Insofern stellt auch die Frage nach geeigneten Methoden des Lateinunterrichts ein wichtiges Element des aktuellen fachdidaktischen Diskurses des Vereinigten Königreichs dar.¹⁶⁹ Unterschieden werden dort drei Zugänge: 1) *grammar-translation*, 2) *reading approaches*, 3) *communicative approaches*.¹⁷⁰ Bei Ersterem ist neben der auch im deutschsprachigen Raum üblichen Übersetzung aus dem Lateinischen in die Ausgangssprache nach wie vor der umgekehrte Weg einer Übersetzung ins Lateinische verbreitet, welche jedoch nicht mit dem freien Textschreiben der ‚*communicative approaches*‘ verwechselt werden darf.¹⁷¹ Unter den ‚*reading approaches*‘ werden die mittlerweile weit verbreiteten Methoden des Behandeln einer kontinuierlichen künstlich erstellten Lehrbuchgeschichte zur Erlangung von Lesekompetenz verstanden. Vokabeln und Grammatik werden nebenbei und induktiv eingeführt. Inwieweit die in den 1970ern und 1980ern entwickelten Lehrbücher tatsächlich zu einer anderen Art des Unterrichts geführt haben, bleibt fraglich.¹⁷² Unter den ‚*communicative approaches*‘ werden vor allem die bereits vorhin angeführten Methoden aus den USA in der Nachfolge von Krashen verstanden.¹⁷³

Ebenfalls aus dem Vereinigten Königreich stammt die vielleicht bis dato aussagekräftigste empirische Studie hinsichtlich der Methoden und Zugänge für den Lateinunterricht. Die auch im obgenannten Beitrag von Söllradl vielfach zitierte Dissertation Lloyds, welche in Folge kurz zusammengefasst werden soll, beschäftigt sich mit dem lateinischen Anfangsunterricht des Landes – allerdings an der Universität – unter drei Gesichtspunkten: 1) Wie gut der Unterricht den

¹⁶⁵ Vgl. LLOYD, M. E.: *Living Latin*, S. 14.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., S. 19.

¹⁶⁷ Vgl. HUNT, S.: *Starting to Teach Latin*. London 2016, S. 15-18.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 19.

¹⁶⁹ Vgl. ebd., S. 34.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 35-38.

¹⁷¹ Vgl. ebd., S. 36.

¹⁷² Vgl. ebd., S. 38.

¹⁷³ Vgl. ebd., S. 38ff.

Bedürfnissen und Erwartungen der Studierenden entspricht, 2) welche Vorteile sich durch die Implementierung kommunikativer Ansätze bei der Erreichung von Lernzielen ergeben könnten, 3) inwieweit eine soziokulturelle theoretische Perspektive nach Wygotski zur Erklärung des Lateinlernens hilfreich sein kann.¹⁷⁴ Unter Letzterer wird jene Theorie verstanden, laut der Sprache ein Werkzeug ist, das durch die Interaktion von Individuen erlernt wird. Der Begriff des sogenannten ‚*scaffolding*‘, also eines sprachlichen ‚Gerüsts‘, das erfahrene Sprecher*innen den weniger erfahrenen zu Verfügung stellen, damit diese Sprachhandlungen außerhalb ihrer momentanen Möglichkeiten vollziehen können, spielt hier eine zentrale Rolle.¹⁷⁵

Da der sogenannte ‚*communicative approach*‘ im Unterschied zu den USA an den UK-Universitäten kaum verbreitet ist, wurde für diesen Aspekt eine Veranstaltung in Lexington, USA, nämlich das ‚*conventiculum*‘ unter der Leitung des prominenten Lateinsprechers und Latinistikprofessors Tunberg, gewählt.¹⁷⁶ Lloyd konnte feststellen, dass sich im Unterschied zu den USA im Vereinigten Königreich seit den letzten 20 Jahren kaum etwas bei den Lehrwerken, Zielen und Methoden des universitären Anfangsunterrichts geändert hatte und somit eine große Distanz zwischen dem Lateinunterricht und dem modernen Fremdsprachenunterricht bestehe.¹⁷⁷ Gleichzeitig hätte die Studierendenbefragung ergeben, dass das Erlernen flüssigen Lesens lateinischer Texte für den Großteil der Lernenden einen zentralen Motivationsgrund darstelle.¹⁷⁸ Dieser Wunsch spiegle sich jedoch nur in wenigen von den Universitäten angeführten Lernzielen wider, während Grammatik und Morphologie nach wie vor stark gewichtet würden.¹⁷⁹ Generell scheint das Bewusstsein, dass ‚Lebendiges Latein‘ überhaupt existiert, selbst unter Lateinlehrenden im Vereinigten Königreich gering ausgeprägt zu sein.¹⁸⁰

Neben den kommunikativen Funktionen sieht die Autorin einen Vorteil des ‚Lebendigen Lateins‘ darin, dass die Verwendung automatisch zu einer Identifizierung und Integrierung in eine – wenn auch künstliche – Kultur der Lateinsprechenden führe.¹⁸¹ Auch sie bestätigt eine wahrgenommene Verbesserung der Lesefähigkeit, des Wortschatzes und der grammatischen Kompetenzen unter den Teilnehmer*innen des ‚*conventiculum*‘.¹⁸² Dies sei auch darauf zurückzuführen, dass die Lernenden durch den kommunikativen Einsatz der lateinischen Sprache überhaupt erst zu der Überzeugung kämen, dass lateinische Texte tatsächlich gelesen werden

¹⁷⁴ Vgl. LLOYD, M. E.: *Living Latin*, S. 90.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 53. Unter diesen ‚Gerüsten‘ werden vor allem gängige Phrasen oder komplexere Strukturen verstanden, welche jedoch nicht explizit benannt, sondern während eines Gesprächs eingeführt werden.

¹⁷⁶ Vgl. ebd., S. 124.

¹⁷⁷ Vgl. ebd., S. 193.

¹⁷⁸ Vgl. ebd., S. 195.

¹⁷⁹ Vgl. ebd., S. 196.

¹⁸⁰ Vgl. ebd., S. 205.

¹⁸¹ Vgl. ebd., S. 207.

¹⁸² Vgl. ebd., S. 261.

könnten und nicht immer übersetzt werden müssten. Studierende, welche nur im traditionellen Unterricht unterwiesen wurden, hielten dieses Ziel für entweder sehr schwer oder gar nicht erreichbar.¹⁸³ Des Weiteren konnte eine Überprüfung der Teilnehmer*innen nach dem Ende des ‚*conventiculum*‘ belegen, dass die Lernenden Fortschritte in der direkten Verknüpfung von lateinischen Begriffen mit den durch sie bezeichneten Konzepten ohne den Umweg der Übersetzung in die Ausgangssprache gemacht hätten. Einer der befragten Teilnehmer*innen wählte hierfür die Metapher, dass der kommunikative Ansatz es ihm erlaubt hätte, Latein erstmalig ‚in seinem Kopf‘ zu erleben.¹⁸⁴ Klare Indizien gebe es für einen Zusammenhang zwischen dem Erwerb von Vokabeln und der Verbindung mit einem gewissen Kontext, in dem diese verwendet wurden.¹⁸⁵ Auch der Umgang mit der freien Wortstellung des Lateinischen beim Lesen würde sich erheblich verbessern, je mehr mündlichen Input die Lernenden mit für das Lateinische typischen Strukturen bekämen.¹⁸⁶ Darüber hinaus könnten vermeintlich obskure grammatische Phänomene wie Konjunktive, unpersönliche Verben oder der *dativus possessivus* rein durch kommunikative Interaktion weitaus einfacher erworben werden.¹⁸⁷ Schließlich sei auch der Spaßfaktor und die Gruppendynamik des lateinischen Sprechens und Interagierens nicht zu missachten.¹⁸⁸

Allerdings zeigen Lloyds Untersuchungen, dass einerseits auch erfahrene Lateinlehrer*innen, die jahrelang nur den traditionellen Umgang mit der lateinischen Sprache gewohnt waren, rein durch ihre Praxis und die Notwendigkeit, das sprachliche und textliche Wissen für andere aufbereiten zu müssen, ein vergleichbares Niveau erreichen können, und andererseits auch überzeugte Verfechter*innen der kommunikativen Ansätze wie Tunberg davon abraten, diese als alleinige Unterweisungsform zu wählen.¹⁸⁹ Explizites Grammatikwissen könne das intuitive Verstehen verstärken: „*There proved to be a valuable synergy between experience of grammar-translation teaching and of a communicative approach, each enriching the other and adding to its value.*“¹⁹⁰

Abschließend gibt Lloyd in ihrer Dissertation Empfehlungen für eine Umsetzung eines solchen Methodenmix im lateinischen Anfangsunterricht des Vereinigten Königreichs. Neben erforderlichen Maßnahmen für die Ausbildung der Lehrer*innen in der aktiven Verwendung der lateinischen Sprache, welchen überhaupt eine Bewusstseins-schaffung für die Notwendigkeit

¹⁸³ Vgl. ebd., S. 262.

¹⁸⁴ Vgl. ebd., S. 265.

¹⁸⁵ Vgl. ebd., S. 271.

¹⁸⁶ Vgl. ebd., S. 266.

¹⁸⁷ Vgl. ebd., S. 272.

¹⁸⁸ Vgl. ebd., S. 274f.

¹⁸⁹ Vgl. ebd., S. 268.

¹⁹⁰ Vgl. ebd., S. 273.

dieser Kompetenz vorangehen müsste, könnten auch neue Lehrwerke, welche einen solchen Ansatz unterstützen, hilfreich sein.¹⁹¹ Dieser Aufwand lohne sich in jedem Fall, da durch einen solchen Methodenmix eine niedrigere Drop-out-Quote sowie motiviertere Lernende zu erwarten wären, was auch die Community der Altphilologen*innen bereichern würde.¹⁹²

Insgesamt scheint die Situation des Vereinigten Königreichs der in Österreich recht ähnlich zu sein. Lloyds Studie lässt sich natürlich nicht in allen Punkten direkt auf den schulischen Anfangsunterricht übertragen, da sie den Schwerpunkt auf ein Setting gelegt hat, welches wohl am ehesten mit den österreichischen Universitätskursen zur Vorbereitung auf die gerne als ‚*Latinitium*‘ bezeichneten Latein-Ergänzungsprüfungen¹⁹³ vergleichbar wäre. Der von ihr empfohlene Methodenmix könnte jedoch einen wertvollen Anreiz für eine gemäßigte Etablierung des ‚Lebendigen Lateins‘ auch im österreichischen Schulunterricht bieten.

3.5 „*Latinitium*“ und „*Satura Lanx*“

Stellvertretend für ein mittlerweile unüberschaubar groß angewachsenes Angebot an Portalen, Blogs, YouTube-Channels und Podcasts sollen zwei sehr bekannte und für den schulischen Unterricht hilfreiche Onlineangebote besprochen werden.¹⁹⁴ Das von Pettersson und Rosengren gegründete schwedische Portal „*Latinitium*“ ist mittlerweile zu einer multimedialen Fundgrube an Beiträgen und Materialien für ‚Lebendiges Latein‘ im Unterricht herangewachsen.¹⁹⁵ Es umfasst eine ständig wachsende Anthologie der wichtigsten lateinischen Prosawerke mit Hintergrundinformationen zu den Autor*innen, Auszügen aus deren Werken als Text, Audio und Video, Erläuterungen, Kommentaren und englischen Übersetzungen, außerdem Audio- und Videodateien, in denen Pettersson in freier lateinischer Rede über Texte, Redewendungen, Vokabel oder auch Alltägliches spricht, kostenpflichtige Bücher und Hörbücher in einfachem Latein, wissenschaftliche Artikel und Gastbeiträge, Online-Wörterbücher und einen Latein-Onlinekurs auf Basis des lateinischen Lernkrimis „*Pugio Bruti*“.¹⁹⁶ Somit finden sich hier alle Elemente der verschiedenen alternativen Methoden wie *reading approaches*, *communicative approach* und der zuletzt erwähnte Methodenmix. Während bei den Audio- und Textdateien ein gewisses Sprachniveau wohl vorausgesetzt werden muss, scheinen die Videos in freier Rede auch für Anfänger*innen nicht ungeeignet, da sie sich vor allem der kommunikativen Funktion der

¹⁹¹ Vgl. ebd., S. 278.

¹⁹² Vgl. ebd., S. 288.

¹⁹³ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT: Universitätsberechtigungsverordnung. Bundesrecht konsolidiert. In: Rechtsinformationsservice (11.01.2020). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10010067> (Zugriff: 11.01.2020).

¹⁹⁴ Da bereits oben angeführt, findet das Portal Justin Slocum Baileys ‚*LIMEN*‘ hier keine erneute Erwähnung.

¹⁹⁵ Vgl. LATINITIUM: Year in review 2019. In: Latinitium (2019). <https://www.latinitium.com/blog/year-in-review-2019> (Zugriff: 12.01.2020).

¹⁹⁶ Vgl. LATINITIUM: Atrium. In: Latinitium (2020). <https://www.latinitium.com> (Zugriff: 12.01.2020).

lateinischen Sprache, von der auch schon bei Lloyd die Rede war, bedienen und mit der zusätzlichen Bildinformation einen Kontext erzeugen. Pettersson selbst betont, wie wichtig das Definieren von Lernzielen und die Entwicklung täglicher Routinen beim Lateinlernen seien, um zwanglos und in kleinen Schritten große Erfolge zu erzielen.¹⁹⁷

Noch stärker auf Anfänger*innen zielt die Internetseite und der gleichnamige Podcast „*Satura Lanx*“ der Mailänderin Regini, welche inzwischen als Lehrerin an der belgischen „*Schola Nova*“¹⁹⁸ fungiert, ab.¹⁹⁹ Im Unterschied zu den bisher angeführten Autor*innen wurde Regini bereits in ihrer eigenen Schulzeit mit den Lehrbüchern Ørbergs unterrichtet.²⁰⁰ Ihre lateinischen Podcasts umfassen Alltagsthemen, Literatur, Hilfestellungen und Anregungen für Unterrichtende und seit 2019 auch einen wachsenden Überblick über die lateinische Literaturgeschichte unter dem Titel „*Litterae Latinae Simplices*“.²⁰¹ Außerdem betreibt Regini einen YouTube-Kanal, auf welchem sie in kurzen Videoclips nützliche lateinische Redewendungen und Sprichwörter in sehr einfachem Latein und durch Illustrationen auf einer Tafel unterstützend erklärt.²⁰² Schließlich bietet sie auch einen gratis Onlinekurs per E-Mail an, der aufzeigen soll, dass mit ihrer kommunikativen Methode eine flüssige Lektüre von Catulls „*Carmen III*“ auch für Anfänger*innen in wenigen Tagen möglich sein soll.²⁰³

Es lässt sich also aufzeigen, dass die fachdidaktischen Forschungen und Ansätze aus anderen Ländern, von denen viele in diesem Kapitel noch ausgespart werden mussten,²⁰⁴ zahlreiche Anreize bieten, die momentan in Österreich gängigen Formen des Lateinunterrichts erneut zu reflektieren. Nicht alle Elemente lassen sich freilich direkt übertragen, da die jeweils länderspezifischen Traditionen, Curricula und Lernziele oftmals starke Unterschiede aufweisen. Dennoch sollten gerade die empirisch ermittelten Studienergebnisse Lloyds und die methodischen

¹⁹⁷ Vgl. PETTERSSON, D.: How to Learn Latin. Part One: Motivation, Goals, and Habits. In: Latinitium (2019). <https://www.latinitium.com/blog/how-to-learn-latin-part-one> (Zugriff: 26.01.2020).

¹⁹⁸ Hierbei handelt es sich um eine humanistische Privatschule, in der Schüler*innen im Alter von sieben bis 18 Jahren bereits aktiv auf Latein unterrichtet werden, vgl. SCHOLA NOVA: Praecipuum Curriculum. In: Schola Nova. Omnium gentium schola studiis humanitatis pro-vehendis (2020). <https://www.scholanova.be/index.php/la> (Zugriff: 12.01.2020).

¹⁹⁹ Vgl. REGINI I.: De Saturae Lancis propositis. In: Satura Lanx (2020). <https://www.saturalanx.eu/la/initium> (Zugriff: 26.01.2020)

²⁰⁰ Vgl. REGINI I.: Quae sim. In: Satura Lanx (2020). <https://www.saturalanx.eu/la/initium/quae-sim> (Zugriff: 26.01.2020)

²⁰¹ Vgl. REGINI, I.: Satura Lanx. In: Podomatic (2020). <https://saturalanx.podomatic.com> (Zugriff: 12.01.2020).

²⁰² Vgl. REGINI I.: Satura Lanx. In: YouTube (2020). <https://www.youtube.com/channel/UCJCYCaXUERhY93xEWC8Cojw> (Zugriff: 12.01.2020).

²⁰³ Vgl. REGINI I.: Do you want to taste a piece of authentic Latin literature? In: Satura Lanx (2020). <https://pages.saturalanx.eu/catullus-carme/> (Zugriff: 26.01.2020).

²⁰⁴ Prominente Beispiele ließen sich auch aus Spanien, Frankreich und Polen anführen. Besonders bemerkenswert erscheint die *Latinitas Viva* in Japan, welche die lateinische Sprache um ganz neue Bilder und Metaphern bereicherte, vgl. WAKAI, P. M.: Neujahrsgrüße aus dem Morgenland. Humanistische Spaziergänge III (b). In: Humanistische Bildung e.V. (30.01.2016). http://humanistischebildung.blogspot.com/2016/01/neujahrsgrue-aus-dem-morgenland_30.html (Zugriff: 26.01.2020).

Ansätze in der Nachfolge Krashens auch in der österreichischen fachdidaktischen Diskussion stärkere Erwähnung finden. Außerdem wurde exemplarisch anhand zweier Online-Angebote vorgeführt, dass die Ressourcen an Unterrichtsmaterialien für aktiven schulischen Lateinunterricht mittlerweile mehr als ausreichend und sehr leicht zugänglich sind. Abschließend sei noch erwähnt, dass inzwischen das in Freiburg und Innsbruck beheimatete Projekt „*Studia Latinitatis*“ ein Online-Portal mit zahlreichen multimedialen Materialien für aktives Latein betreibt.²⁰⁵ Dessen Audiodateien könnten wohl nicht zuletzt aufgrund des den österreichischen Schüler*innen vertrauteren deutschen Akzents bei der sonst im *pronuntiatus restitutus* gehaltenen lateinischen Aussprache von großem Nutzen sein.

Im Folgenden gilt es nun die sowohl aus deutschsprachigen wie auch internationalen fachdidaktischen Quellen herausgearbeiteten Ansätze und Methoden im Licht der modernen Sprachlehr- und -lernforschung zu prüfen.

²⁰⁵ Vgl. STUDIA LATINITATIS: Aktives Latein in Freiburg und Innsbruck. In: *Studia Latinitatis* (2020). <https://studialatinitatis.wordpress.com> (Zugriff: 12.01.2020).

4 Lerntheoretische und neurodidaktische Grundlagen

4.1 Sprachlehrforschung außerhalb der lateinischen Fachdidaktik

In den vorangegangenen Kapiteln wurden bereits verschiedene Ansätze deutlich, wie Synergien zwischen der lateinischen Fachdidaktik und der modernen Forschung zum Spracherwerb hergestellt werden können. Allerdings wurden diese bisher vor allem einseitig aus der fachdidaktischen Perspektive vorgebracht. In diesem Kapitel soll nun – soweit es in einem kurzen Überblick möglich ist – auch der allgemeine Spracherwerb unabhängig von den Spezifika und Propria des Lateinunterrichts behandelt werden.

Die moderne Sprachlehrforschung versteht sich als interdisziplinär-integrativ und verbindet linguistische, soziologische, psychologische und didaktische Perspektiven.²⁰⁶ Ferner definiert sie sich als lerner*innenbezogene, empirische Wissenschaft, da das Lehren einerseits immer auch die Auswirkung auf die Lernenden umfasst, andererseits einer ständigen Überprüfung anhand der Wirklichkeit bedarf.²⁰⁷ Im Fremdsprachunterricht ist die jeweilige Sprache idealerweise Lerninhalt, Lernziel und auch Lehr-, bzw. Lernmittel zugleich.²⁰⁸ Aus linguistischer Sicht ist Sprache ein komplexes semiotisches System, welches in die Ebenen der Phonologie, Morphologie, Lexikologie, Syntax, Semantik und Pragmatik unterteilt wird.²⁰⁹ Im Laufe der Geschichte der modernen Linguistik gab viele verschiedene Strömungen, welche bis heute Auswirkungen auf unsere Vorstellungen von Sprache und – damit einhergehend – ihrer Vermittlung haben, weshalb sie auch in dieser Arbeit in einem zügigen Parforceritt vorgestellt werden sollen.

Der sogenannte ‚Strukturalismus‘ mit seinem Begründer Ferdinand de Saussure führte die bis dato existierenden philosophischen und sprachreflexiven Ansätze in einer linguistischen Systematik zusammen.²¹⁰ Er betrachtet Sprache als ein System, das aus mehreren Subsystemen besteht, welche zusammen ein Geflecht von Beziehungen zwischen den Elementen des Systems, den sprachlichen Zeichen, bilden. Des Weiteren wird in dieser Theorie zwischen dem sprachlichen System an sich, der sogenannten ‚*langue*‘, im Unterschied zur Anwendung dieses Systems in einer konkreten Sprachhandlung, der ‚*parole*‘, unterschieden. Sprachelemente können entweder syntagmatische (i.e. linear angeordnete) Beziehungen eingehen, z.B. das Verhältnis des Subjekts zum Prädikat, oder paradigmatische (i.e. innerhalb einer Struktur

²⁰⁶ Vgl. EDMONDSON/HOUSE: Einführung in die Sprachlehrforschung, S. 5.

²⁰⁷ Vgl. ebd., S. 4f; 43.

²⁰⁸ Vgl. ebd., S. 70.

²⁰⁹ Vgl. ebd., S. 72f.

²¹⁰ Vgl. WILLMS, L.: Klassische Philologie und Sprachwissenschaft. Göttingen 2013, S. 66ff.

austauschbare), z.B. die beiden möglichen Subjekte ‚der Mann‘ bzw. ‚die Frau‘. Der Nachteil dieser Theorie ist ihre vollkommene Ausblendung der Ebene der Pragmatik. Dennoch war die Erkenntnis, dass Sprache als formales System aufgefasst werden kann, von großer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht, da strukturelle Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten eine viel größere Lernökonomie ermöglichen.²¹¹ In weiterer Folge entstanden verschiedene strukturalistische Schulen und Einzelgebiete wie z.B. die Konstituentenanalyse im amerikanischen Strukturalismus.²¹²

Die Strömung der ‚Generativen Grammatik‘ brachte wiederum die Erkenntnis mit sich, dass jede Sprache mit endlichen Mitteln eine unendliche Menge von Sätzen produzieren lässt, also ‚generativ‘ ist. Des Weiteren müssten laut dieser linguistischen Strömung alle Sprachen in ihren vielen Unterschieden Gemeinsamkeiten besitzen, da sie sonst nicht gelernt werden könnten. Deshalb widmen sich die Vertreter*innen der Generativen Grammatik auch der Erforschung einer sogenannten ‚Universalgrammatik‘, indem aus der Beschreibung einzelner Sprachen die dahinterstehenden allgemeinen Prinzipien aufgedeckt werden sollen. Das zugrundeliegende Denkmodell lautet, ähnlich dem des Strukturalismus, dass es einerseits eine ideale, invariante sprachliche ‚Kompetenz‘ und andererseits eine fehleranfällige, variable ‚Performanz‘ gebe. Nur die Kompetenz allein ist der Untersuchungsgegenstand der Generativen Grammatik. Mit dieser Strömung gelang der Linguistik zwar eine Annäherung an die Exaktheit der modernen Naturwissenschaften, allerdings unter Vernachlässigung der historischen und gesellschaftlichen Kontextualisierungen von Sprache. Dass der eigentliche Zweck der Sprache das Ermöglichen von Kommunikation und Interaktion ist, lässt diese Strömung ebenfalls außer Acht.²¹³

Die sogenannte ‚Sprechakttheorie‘ wiederum befasst sich stark mit dem Aspekt der sprachlichen Pragmatik. Sprachliche Äußerungen dienen nicht nur der Beschreibung, sondern auch der Hervorbringung und Veränderung von Realität durch sogenannte ‚performative Sprechakte‘. Die grobe Formel dazu lautet: „Wenn man etwas sagt, tut man dadurch immer etwas.“²¹⁴ In den 1980ern führte diese Feststellung zur empirischen Erforschung einzelner Sprechaktkategorien in verschiedenen Sprachen unter dem Schlagwort der sogenannten ‚Kommunikativen Kompetenz‘.²¹⁵ Während die Sprechakttheorie sich auf die Analyse der Verwendung von Äußerungen durch einzelne Sprecher*innen konzentriert, behandelt die sogenannte ‚Diskursanalyse‘ diese Äußerungen in einem breiteren Kontext, dem ‚Diskurs‘. Aus dieser Strömung entwickelte sich die ‚Ethnomethodologie‘, welche versucht, aus Sicht der Teilhaber*innen einer

²¹¹ Vgl. EDMONDSON/HOUSE: Einführung in die Sprachlehrforschung, S. 74-77.

²¹² Vgl. WILLMS, L.: Klassische Philologie und Sprachwissenschaft, S.71; 76.

²¹³ Vgl. EDMONDSON/HOUSE: Einführung in die Sprachlehrforschung, S. 77-80.

²¹⁴ Vgl. ebd., S. 83.

²¹⁵ Vgl. ebd., S. 84.

Sprache und Kultur automatisch ablaufende Interpretations- und Produktionsprozesse zu ergründen und die daraus entstehende Interaktion zu erfassen.²¹⁶

Neben diesen linguistischen Strömungen und Theorien befasst sich die moderne Sprachlehrforschung aber auch mit psychologischen Aspekten und Richtungen. Im Zuge der Strömung des ‚Behaviorismus‘ wurde das Lernmodell nach dem ‚Reiz-Reaktions-Schema‘ entwickelt, mit dem auch der Begriff der ‚Konditionierung‘ verbunden wird.²¹⁷ Positive Handlungen sollen durch positives Feedback verstärkt werden, negative durch Negatives reduziert werden. Für den Sprachunterricht ergaben sich dadurch die Prinzipien ‚üben, üben, üben‘ (=law of frequency), Verstärkung von positiven Handlungen (=law of effect) und das Aufteilen von Lerninhalten in möglichst kleine, aufeinander aufbauende Schritte (=law of shaping). Allerdings stieß diese sehr mechanische Betrachtung menschlichen Lernens bald auf große Kritik.²¹⁸

Der Kognitivismus – und in seiner weiteren Folge auch die kognitive Linguistik – betrachtet Sprache und sprachliches Wissen als eine im Gedächtnis verankerte Kompetenz. Für die Sprachdidaktik stellen sich dadurch die Fragen nach deren Erwerb, deren Festigung im Gehirn und deren Gebrauch.²¹⁹ Als gewissermaßen Unterkategorie des Kognitivismus entstand die noch heute populäre Lerntheorie des Konstruktivismus, die zusätzlich zu den mentalen Prozessen der Lernenden Realität als subjektive Konstruktion betrachtet, welche durch das Lernen und Aufnehmen von Wissen sukzessive gebildet wird. Mentale Strukturen, aber auch das jeweilige Umfeld nehmen dabei Einfluss. Die Lehrperson muss also den Lernenden bestmögliche Anregungen bieten, damit diese sich in ihrer eigenständigen Wissensaneignung weiterentwickeln können.²²⁰ Wie Söllradl schon in seinem Beitrag betont, sollte eine Lehrperson bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts ständig berücksichtigen, auf welcher linguistischen bzw. psychologischen Strömung eine Unterrichtshandlung basiert und welche Absicht sich unmittelbar daraus ergibt.²²¹

4.2 Mögliche Rückschlüsse aus der Linguistik und der Psychologie

Portmann-Tselikas fasste vor einiger Zeit die wichtigsten Erkenntnisse der kognitiven Strömungen aus Linguistik und Psychologie für die unterrichtliche Praxis in einem auch im „Altsprachlichen Unterricht“ erschienenen Gastbeitrag zusammen: Beim Sprachenlernen kommen die beiden kognitiven Prozesse nach Jean Piaget zu tragen, die ‚Assimilation‘ und ‚Akkommodation‘.

²¹⁶ Vgl. ebd., S. 86.

²¹⁷ Vgl. ebd., S. 92.

²¹⁸ Vgl. ebd., S. 93f.

²¹⁹ Vgl. PORTMANN-TSELIKAS, P. R.: Kognitive Linguistik und Spracherwerb. In: Der Altsprachliche Unterricht 4/5 (2003), S. 72.

²²⁰ Vgl. SÖLLRADL: NVNC EST LOQVENDVM! S. 64f.

²²¹ Vgl. ebd., S. 65.

Assimilation meint die Aufnahme neuer Information in die bestehenden kognitiven Strukturen, Akkommodation ist die Veränderung der in der kognitiven Struktur vorhandenen Verhaltensmuster.²²² Neben der eigentlichen Sprachkompetenz, welche Wortschatz, Grammatik und Phonologie/Phonetik umfasst, wird nach Canale und Swain noch eine ‚soziolinguistische Kompetenz‘, i.e. adäquates Sprachverhalten je nach Situation, eine ‚Textkompetenz‘, d.h. die Fähigkeit, Kohärenz in Gesprächen und Texten aufgrund des Wissens um Textmuster und deren Verwendung herzustellen, und eine ‚strategische Kompetenz‘, darunter wird der Umgang mit sprachlichen oder kommunikativen Problemen verstanden. All diese zusammen ergeben die ‚Kommunikative Kompetenz‘.²²³ Im modernen schulischen Fremdsprachenunterricht nutzt man oft die soziolinguistische, strategische und Textkompetenz als bereits im natürlichen Erstspracherwerb ausgebildete Ressourcen, um die lexikalischen und grammatischen Spezifika einer anderen Sprache zu erlernen. Dies gelingt deshalb, weil sich die soziolinguistischen und textuellen Regularitäten der meisten in der Schule unterrichteten Fremdsprachen zumindest im Anfangsunterricht kaum von den bekannten unterscheiden.²²⁴

Was das Erlernen von Wörtern betrifft, gilt das allgemeine Lernprinzip, dass Neues mit Bekanntem verknüpft werden muss. Dies können hier konkret entweder erlebte Situationen oder – was im Unterricht der häufigere Fall ist – bekannte Wörter der Erst- oder einer anderen bekannten Sprache sein. Letzteres bringt trotz der Möglichkeit, viele neue Wörter in kurzer Zeit systematisch zu lernen, den Nachteil mit sich, dass die Bedeutungsvermittlung nicht direkt, sondern über den Umweg der anderen Sprache(n) erfolgen muss. Erst durch den wiederholten Gebrauch eines Wortes kann sich dessen Bedeutung direkt im Gedächtnis verankern, sodass die ‚Krücke‘ der anderen Sprache(n) wegfällt. Somit werden in einer Fremdsprache häufig benutzte Kenntnisbestände direkt nutzbar. Vokabellernen nach Listen kann also ein guter Ausgangspunkt sein, während die praktische alltägliche Anwendung zu einer tatsächlichen Beherrschung der Sprache führt.²²⁵ Letzteres ist mit zunehmendem Komplexitätsgrad des sprachlichen Materials ab einem gewissen Zeitpunkt notwendig: Während in der Anfangsphase des Erlernens einer Sprache einfache Vokabelgleichungen funktionieren und deshalb der Umweg einer Bedeutung über eine bekannte Sprache zu einem erfolgreichen Ergebnis führt, ist es ab einem gewissen Komplexitätsgrad, vor allem, wenn sprachspezifische oder metaphorische Sprachelemente verstanden werden sollen, nicht mehr möglich, auf Basis von Vokabelgleichungen zu

²²² Vgl. EDMONDSON/HOUSE: Einführung in die Sprachlehrforschung, S. 95f.

²²³ Vgl. PORTMANN-TSELIKAS, P. R.: Kognitive Linguistik und Spracherwerb, S. 73.

²²⁴ Vgl. ebd., S. 74.

²²⁵ Vgl. ebd., S. 74ff.

arbeiten.²²⁶ Umgekehrt bedeutet dies auch, dass eine Übersetzung – wie die Alltagserfahrung ohnehin oft spüren lässt – niemals das Original entsprechend wiedergeben kann.²²⁷

Abgesehen von der Bedeutung der Einzelwörter ist der Aufbau von Sprachkompetenz auch stark mit dem Verinnerlichen sprachspezifischer Syntax verbunden. Die kognitive Linguistik kann mittlerweile gesichert zeigen, dass es zwar Hierarchien beim Erlernen der Syntax gibt, vom Einzelwort zu komplexeren Phrasen bis hin zu Verknüpfungen über die Satzgrenze hinaus, allerdings bedeutet dies nicht, dass die dabei wahrnehmbaren Stufen nacheinander ‚abgeschlossen‘ würden. Stattdessen werden oftmals viele Details, z.B. Deklinationen oder Kasuszuordnungen, erst dann richtig gebildet, wenn bereits das Satzganze überblickt werden kann.²²⁸ Gleichzeitig ist Wissen ‚über‘ Sprache durch explizite Lerninhalte wie Deklinationstabellen noch kein Garant für korrektes sprachliches Handeln. Es bedarf einer automatisierten Basiskompetenz, der unter kognitiver Anstrengung noch nicht automatisierte, aber explizit gewusste höhere Sprachelemente in einer Situation hinzugefügt werden können.²²⁹ Expliziter Grammatikunterricht kann also keine Basiskompetenz vermitteln – diese kann nur durch Praxis erworben werden – aber er liefert Wissen und Orientierung. Problematisch wird es, wenn trotz einer mangelhaft ausgeprägten Basiskompetenz die grammatische Unterweisung fortschreitet und die Kluft zwischen dem ‚Wissen über Sprache‘ und der ‚Sprachkompetenz‘ unüberwindbar groß wird.²³⁰ Aus kognitivistischer Sicht erscheint also eine Mischung aus Automatisierung durch praktischen Sprachgebrauch und theoretischer Unterweisung für einen zeitlich auf wenige Jahre begrenzten schulischen Sprachunterricht empfehlenswert.

4.3 Neurodidaktische Forschung und Fremdsprachenlehrmethoden

Die Disziplin der ‚Neurodidaktik‘ interpretiert Strukturen, Vorgänge, Prozesse und Probleme beim Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht. Auf Basis der biologisch messbaren Reaktionen des Gehirns lassen sich Rückschlüsse für lernförderliche Lehr-Lern-Arrangements ziehen. Dadurch können didaktische Konzepte evaluiert und gegebenenfalls verbessert werden.²³¹ Interessant scheint im Zusammenhang mit dieser Arbeit die Erkenntnis, dass es sogenannte ‚Lernendenvariablen‘ nachweislich gibt. Dies hat zur Folge, dass konkrete Unterrichtsmethoden für manche Lernende förderlich, für andere hingegen hemmend sein können.²³² Der von Lloyd

²²⁶ Vgl. ebd., S. 76.

²²⁷ Vgl. ebd., S. 77.

²²⁸ Vgl. ebd., S. 80.

²²⁹ Vgl. ebd., S. 82.

²³⁰ Vgl. ebd., S. 83.

²³¹ Vgl. GREIN, M.: Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. Ismaning: 2013, S. 6f.

²³² Vgl. ebd., S. 27f.

empfohlene Methodenmix im Lateinunterricht baut also auf einer guten neurodidaktische Fundierung auf. Grein unterscheidet zwischen verschiedenen Lernstilen:

Analytische Lernende konzentrierten sich stärker auf die Form, globale oder funktionale hingegen stärker auf die Funktion von Sprache. Reflexiv Lernende dachten vor allem über Lösungswege und -ansätze nach, impulsive hingegen gingen eher spontan an Aufgabestellungen heran. Generell bestünde die Tendenz eines Zusammenhangs zwischen reflexiven und analytischen Lernenden auf der einen Seite und zwischen impulsiven und globalen Lernenden auf der anderen. Kommunikative Aufgaben brächten reflexiv Lernende in eine Stresssituation.²³³ Ein weiterer wichtiger Begriff ist die sogenannte ‚Ambiguitätstoleranz‘, welche als „die Bereitschaft eines Menschen, widersprüchliche und oft unvollständige Informationen zu verarbeiten“²³⁴ definiert wird. Ambiguitätstolerante Lernende seien besser in der Lage, sich beispielsweise Wortschatz als auch grammatikalische Regeln selbst zu erschließen, erfüllten also die Ansprüche eines sogenannten ‚induktiven‘ Vorgehens im Unterricht. Ambiguitätsintolerante Lernende hingegen bräuchten feste Regeln und klare Strukturen und fühlten sich demzufolge bei einem ‚deduktiven‘ Ansatz wohler.²³⁵ Eine weitere Variable ergebe sich aus der sogenannten ‚Feldabhängigkeit‘. Je stärker diese ausgeprägt sei, desto wichtiger seien die Persönlichkeit der Lehrenden, das Umfeld und die Freude am Lernen für den Erfolg.²³⁶ All diese variablen Faktoren bekräftigen umso mehr, dass Lehrende verschiedenste Zugänge im Unterricht bieten müssen, um allen Schüler*innen gerecht werden zu können.²³⁷ Grein empfiehlt einen Methodenmix mit Berücksichtigung aller Sinne.²³⁸ Die Lehrkraft selbst hingegen müsse sich durch motivierendes und empathisches Verhalten auszeichnen.²³⁹

Wenn nun also sowohl vonseiten empirischer Unterrichtsforschung als auch durch neurodidaktische Untersuchungen belegt werden kann, dass die Methodenvielfalt zu den besten Unterrichtserfolgen führt, scheint es angebracht, auch über die Lehrmethoden des modernen Fremdsprachenunterrichts nachzudenken. Einige davon beinhalten oder überschneiden sich mit verschiedenen Ansätzen und Konzepten der lateinischen Didaktik, dennoch erscheint ein systematischer Überblick sinnvoll.

Die bereits mehrfach erwähnte ‚Grammatik-Übersetzungsmethode‘ geht einerseits von dem strukturalistischen Ansatz aus, dass Sprache aus einem erlernbaren Regelsystem besteht, und

²³³ Vgl. ebd., S. 29.

²³⁴ Ebd., S. 30.

²³⁵ Vgl. ebd.

²³⁶ Vgl. ebd., S. 31.

²³⁷ Vgl. ebd., S. 35.

²³⁸ Vgl. ebd., S. 69.

²³⁹ Vgl. ebd., S. 80.

fußt andererseits auf der Einsicht der Generativen Grammatik, dass es Gemeinsamkeiten vieler Sprachen gibt. Wortschatz und Grammatikregeln sollen also gelernt und danach durch das Bilden von Sätzen und deren Übersetzung geübt werden, wobei die schriftsprachlichen Fähigkeiten Lesen und Schreiben im Zentrum stehen. Allerdings fungiert die Ausgangs-, nicht die Zielsprache, als Unterrichtssprache. Fehler werden durch die Lehrperson korrigiert.²⁴⁰

Die ebenfalls schon in den vorherigen Kapiteln angeklungene ‚Direkte Methode‘ legt aus der radikalen Kritik an der Grammatik-Übersetzungsmethode den Schwerpunkt auf die mündlichen Fähigkeiten sowie das Lesen. Die Ausgangssprache tritt in den Hintergrund, ebenso wird Grammatik rein induktiv gelehrt. Nicht nur im Lateinunterricht ist diese Methode vor allem in den USA stark verbreitet.²⁴¹

Mit der vor allem während des zweiten Weltkrieges für die US-Armee entwickelten ‚audio-lingualen Methode‘ werden die sogenannten ‚*pattern drills*‘ oder Substitutionstabellen assoziiert. Ihre Merkmale sind intensives Üben, ein durchstrukturierter Lehrplan, eine Reihung der sprachlichen Fähigkeiten (mündlich vor schriftlich, rezeptiv vor produktiv) und der Schwerpunkt auf Analogiebildung statt kognitiver Analyse. Der Input für diese stark behavioristische Methode erfolgt einsprachig über auswendig zu lernende Dialoge und Beispiele. Sie überschneidet sich teilweise mit der sogenannten ‚audiovisuellen Methode‘, welche ihre Wurzeln in Frankreich hat. Deren Spezifikum ist wiederum die Verbindung von Lauten und ‚Bildern‘ im weiteren Sinne, respektive konkreten Situationen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Idee des ‚Grundwortschatzes‘ für eine Sprache. Die gesprochene Sprache hat wiederum Priorität vor der geschriebenen.²⁴²

Weniger eine geschlossene Methode in sich stellen die im Zuge der pragmatisch orientierten Linguistik entstandenen sogenannten ‚kommunikativen Ansätze‘ dar. Wie der Name vermuten lässt, steht das möglichst natürliche, zweckgebundene Kommunizieren in der Zielsprache im Zentrum. Dabei sollen rezeptive, reproduktive, produktive und kreative Übungen zu einer möglichst freien Sprachanwendung führen. Die Funktion der Lehrperson transformiert sich dabei nach und nach zu der eines*r Lernhelfers*in. Explizite Grammatikvermittlung erfolgt nach Bedarf, die Instruktion erfolgt primär in der Zielsprache, kann jedoch auch, sofern sinnvoll, in der Ausgangssprache durchgeführt werden.²⁴³

Mittlerweile lässt sich ein Trend hin zu sogenannten ‚humanistischen Prinzipien‘ und möglichst ‚natürlichem‘ Lernen festmachen. Der Lehrperson wird dabei die Rolle eines*r

²⁴⁰ Vgl. EDMONDSON/HOUSE: Einführung in die Sprachlehrforschung, S. 117f.

²⁴¹ Vgl. ebd., S. 118f.

²⁴² Vgl. ebd., S. 119-122.

²⁴³ Vgl. ebd., S. 122ff.

Betreuers*in zuteil, um den Schüler*innen beim Überwinden von Schwierigkeiten zu helfen. Gleichzeitig soll das Lernen ‚entintellektualisiert‘ werden und Spaß machen.²⁴⁴

Abgesehen von allen individuellen Unterschieden und einer Bandbreite an Methoden scheinen einige weitere Phänomene aus der Sprachlehrforschung von Interesse für den Lateinunterricht zu sein, welche bei der Reflexion vorhandener, bzw. bei der Entwicklung neuer Methoden Berücksichtigung finden sollten. Unter der sogenannten ‚*Interlanguage*–Hypothese‘ wird das Phänomen verstanden, dass während des Erlernens einer Sprache ein spezifisches Sprachsystem herausgebildet wird, welches transitorische Elemente, aber auch von Ausgangs- und Zielsprache unabhängige Merkmale aufweist. Es werden hierbei Regeln oder Gewohnheiten aus der Ausgangs- bzw. anderen beherrschten Sprachen übernommen und sehr häufig auch Übergeneralisierungen vorgenommen, wenn Kenntnisse der Zielsprache in falscher Analogiebildung eingesetzt werden. Die Lernenden bilden ihre eigenen Regeln, überprüfen diese und revidieren sie gegebenenfalls. Passiert dies nicht, wird dieses Beibehalten falscher Konzepte, oftmals dann, wenn diese scheinbar ausreichen, um im Alltag mit der Zielsprache umgehen zu können, ‚Fossilierung‘ genannt.²⁴⁵ Für erfolgreiches Sprachenlernen ist es also wichtig, eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Lernenden ihre Hypothesen austesten können und das Bedürfnis nach Kommunikation nicht durch die Gefahr, sich lächerlich zu machen, unterbunden wird.²⁴⁶ Aufgrund der Erwerbsstufen werden Lerneffekte manchmal erst viel später als nach der Durchnahme des Stoffs sichtbar. Gleichzeitig zeigt das Phänomen der Fossilierung auch auf, dass der Input allein nicht automatisch zu einem Lernerfolg führt.²⁴⁷ So kann es beispielsweise durchaus passieren, dass Phänomene wie der lateinische Lokativ zwar wahrgenommen und verstanden, ohne Korrektur von außen aber nicht selbständig angewandt werden.²⁴⁸

4.4 Erkenntnisse aus der Leseforschung

Da das Textverständnis, wie schon mehrfach festgestellt wurde, einen zentralen Stellenwert im Lateinunterricht einnimmt, soll nun abschließend auch die schulische Leseforschung im Speziellen Erwähnung finden. Grundsätzlich unterscheidet diese zwischen ‚*lower-order*–‘ und ‚*higher-order*–Prozessen‘. In den Bereich der *lower-order*-Prozesse fällt der sogenannte ‚Sichtwortschatz‘, worunter die Gesamtheit jener Wörter verstanden wird, die ohne bewusstes Dekodieren

²⁴⁴ Vgl. ebd., S. 126.

²⁴⁵ Vgl. ebd., S. 234.

²⁴⁶ Vgl. ebd., S. 236f.

²⁴⁷ Vgl. ebd., S. 267.

²⁴⁸ Die Angst vor einer ‚Fossilierung‘ und somit eines fehlerhaften Spracherwerbs des Lateinischen durch *Latinitas Viva* scheint nur dann gerechtfertigt, wenn das freie Gespräch und kommunikative Schreiben zum abgehobenen Selbstzweck verkommt und letztendlich nicht mehr auf die Behandlung von Texten abzielt.

verstanden werden können.²⁴⁹ Wörter, die nicht auf Anhieb gelesen und verstanden werden, müssen anhand gewisser Strategien dekodiert werden. Dieser Vorgang zerfällt beim lauten Lesen in die beiden Phasen des ‚Rekodierens‘²⁵⁰, worunter die artikulatorische Umsetzung verstanden wird, bei der bereits sprachliches Wissen aktiviert wird, und die des eigentlichen ‚Dekodierens‘, welches auf das tatsächliche Verstehen des Wortes abzielt.²⁵¹ Für ein erfolgreiches Lesen ist außerdem ein gewisses Lesetempo erforderlich, damit von ‚Lese Flüssigkeit‘ die Rede sein kann. Dieses wird in gelesenen Wörtern pro Minute (WpM) gemessen. Idealerweise entspricht dieses beim lauten Lesen dem normalen Sprechtempo, beim stillen Lesen sollte es dagegen etwas höher liegen. Ein sehr langsames Lesetempo verhindert, dass der Zusammenhang des Gelesenen verstanden werden kann.²⁵² In den Bereich der ‚higher-order-Prozesse‘ fällt das Anwenden von Strategien beim Lesen, welche entweder ein allgemeineres oder ein detaillierteres Verständnis zum Ziel haben können.²⁵³

Bis in die 1960er galt ein sogenanntes ‚Einfaches Wahrnehmungsmodell‘ in der Leseforschung. Dessen Nachteile waren eine Trennung zwischen dem visuellen Akt des Lesens und des Sprachverstehensprozesses, die mangelnde Unterscheidung mündlichen und schriftlichen Verstehens und die passive Rolle der Lesenden. Diese erhalten in diesem Modell, wenn sie sich verlesen, meist die Aufforderung, genauer hinzusehen.²⁵⁴ Forschungen zur Arbeitsweise des visuellen Systems ergaben jedoch, dass die Augen nicht flüssig über die Zeilen gleiten, sondern Einzelfixierungen sprunghaft vornehmen. Diese Sprünge, während derer hauptsächlich Informationen gewonnen werden, werden ‚Sakkaden‘ genannt. Auch gibt es Bewegungen, die der Leserichtung entgegengesetzt sind, sogenannte ‚Regressionen‘.²⁵⁵ Geübte Leser*innen müssten demnach weniger Sakkaden durchführen und könnten aus den wenigen Sakkaden mehr Informationen entnehmen als Anfänger*innen. Voraussetzungen dafür sind neben einigem Vorwissen, um das zu Lesende kontextualisieren zu können, die Kenntnis der Sprache und deren Schriftsystems. Fehlen diese Informationen, kommt es zu einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses.²⁵⁶ Gleichzeitig geht mit dem Lesen ein ständiges Schlussfolgern einher, und neben den verbalen erfolgen auch bei einer flüssigen Lektüre visuelle und nicht-sprachliche kognitive

²⁴⁹ Vgl. HOLLE, K.: Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Implikationen. In: GARBE, C./HOLLE, K./JESCH, T. (Hrsg.): Texte lesen. Lesekompetenz - Textverstehen - Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn 2009, (UTB 3110), S. 145f.

²⁵⁰ Diese Bedeutung weicht von der in der lateinischen Übersetzungsdidaktik üblichen ab.

²⁵¹ Vgl. HOLLE, K.: Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Implikationen, S.146f.

²⁵² Vgl. ebd., S. 147f.

²⁵³ Vgl. ebd., S. 154f.

²⁵⁴ Vgl. ebd., S. 109ff.

²⁵⁵ Vgl. ebd., S. 115f.

²⁵⁶ Vgl. ebd., S. 117ff.

Repräsentationen, was an entsprechenden, oft sehr emotionalen Reaktionen während des Lesens spürbar und ersichtlich wird.²⁵⁷

Auf Basis dieses Wissens soll nun die bereits erwähnte empirische Studie „Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?“ von Florian noch einmal thematisiert werden. Wie bereits gesagt wurde, konnten Florians Untersuchungen belegen, dass die Schüler*innen beim Übersetzen der ihnen vorgelegten und in Partner*innenarbeit zu behandelnden Texte vor allem von den Vokabelbedeutungen, nicht von Formen und Grammatik ausgingen.²⁵⁸ Des Weiteren zeigt die Studie, dass das Dekodieren verhältnismäßig viel mehr Zeit in Anspruch nimmt als das Rekodieren, hier in der Bedeutung einer Neuformulierung in der Ausgangssprache zur Anfertigung einer Übersetzung.²⁵⁹ In einem neueren Beitrag kritisiert Florian zumal stark, dass diese beiden Phasen in der nach wie vor dominierenden Schüler*innenübersetzung als Diagnoseinstrument über den Lernerfolg nicht unterschieden werden.²⁶⁰ Die Diskrepanz ließe sich kurz dergestalt umreißen: Für das Textverstehen scheinen sich die Schüler*innen nachweislich mehr auf die Bedeutungsebene denn auf die syntaktische zu konzentrieren, gerade aber diese Ebene wird bis heute – zwar in weitaus geringerem Maße als vielleicht noch vor einigen Jahren – bei der Überprüfung noch zu sehr missachtet.²⁶¹ Florians didaktischer Vorschlag eines die Übersetzung begleitenden Reflexionsbogens, mit dessen Hilfe die Schüler*innen ihren Dekodierungsprozess protokollieren sollen, scheint trotz aller guten Absichten jedoch für einen ständigen Einsatz, wie die Autorin selbst einräumt, zu zeitaufwändig.²⁶² Die Konsequenzen dieser Studie für das Übersetzen im Lateinunterricht böten allerdings wohl genügend Stoff für eine andere Arbeit, weshalb hier nicht weiter darauf eingegangen werden soll.

Eine zweite wichtige Erkenntnis dieser Studie lautet, dass die untersuchten Schüler*innen zyklisch beim Übersetzen vorgingen, also auf bereits behandelte Satzelemente immer wieder zurückgriffen. Im Unterschied zu einem normalen Lesevorgang schien ihr Arbeitsgedächtnis jedoch noch vor der Erschließung eines einzelnen Satzes ausgeschöpft, was daran deutlich wurde, dass sie Vokabeln, die sie bereits im Wörterbuch nachgeschlagen hatten, oftmals erneut suchen mussten.²⁶³ Viel gravierender mutet jedoch an, dass die Schüler*innen nachweislich auch Vokabeln nachschlugen, welche ihnen bereits bekannt waren.²⁶⁴ Dadurch ergibt sich die

²⁵⁷ Vgl. ebd., S. 132-38.

²⁵⁸ Vgl. FLORIAN: Heimliche Strategien, S. 161.

²⁵⁹ Vgl. ebd., S. 162.

²⁶⁰ Vgl. FLORIAN, L.: Verstehen sichtbar machen. Methodische Anregungen. In: Der Altsprachliche Unterricht 4/5 (2017). S. 24-31.

²⁶¹ Vgl. ebd., S. 25.

²⁶² Vgl. ebd., S. 30f.

²⁶³ Vgl. FLORIAN: Heimliche Strategien, S. 162.

²⁶⁴ Vgl. ebd., S. 167.

folgeschwere Frage, ob man bei den untersuchten Schüler*innen überhaupt von einem lateinischen ‚Sichtwortschatz‘ nach der eben genannten Definition sprechen kann.

Florians Studie bietet zusammengefasst zahlreiche Indizien dafür, dass einem nicht unbeachtlichen Teil der Schüler*innen im Lateinunterricht nicht das nötige Rüstzeug vermittelt wird, um dessen Hauptgegenstand, die lateinischen Texte, überhaupt lesend verstehen zu können. Die Vermutung liegt nahe, dass die Lesepraxis lateinischer Texte im Unterricht trotz zahlreicher Bemühungen der Fachdidaktik um Texterschließungsverfahren oftmals noch in dem veralteten Lesemodell, welches die Schritte des Lesens und Verstehens trennt, verharret. Gleichzeitig liegt auch der Verdacht nahe, dass einem gewissen Teil der Schüler*innen – freilich nicht allen – aus den im Unterricht zu Verfügung gestellten Möglichkeiten beim Aufbau ihrer Sprachkompetenz scheitern. Geht man von Greins Typologie aus, scheint die Vermutung angebracht, dass der traditionelle Lateinunterricht, welcher auf die aktive Sprachverwendung verzichtet, nur den Bedürfnissen des analytisch-reflexiv-ambiguitätsintoleranten Schüler*innentypus gerecht wird. Die Auseinandersetzung dieses Kapitels mit verschiedenen Aspekten des Sprachenlernens kann also folgende nun aufzustellenden Thesen für den Lateinunterricht gut theoretisch untermauern:

1. Der traditionelle Lateinunterricht ist prinzipiell nicht, wie dies oft vonseiten der *Latinitas viva* geschieht, grundlegend zu kritisieren, da er dem Lernverhalten gewisser Lerner*innentypen durchaus entgegenkommt.
2. Das vollkommene Aussparen aktiven Sprachgebrauchs und kommunikativer Ansätze erschwert bzw. hemmt das Sprachenlernen für andere Schüler*innen, welche eher dem funktional-impulsiv-ambiguitätstoleranten Typus zuzuordnen sind.
3. Die im Unterricht behandelten Texte können gemäß der Definition der modernen Leseforschung meist nicht flüssig gelesen werden, weshalb der Begriff ‚Lektüre‘ im traditionellen Lateinunterricht problematisch erscheint.
4. Ein Schulterschluss der Vertreter*innen des traditionellen Lateinunterrichts mit den Vertreter*innen der *Latinitas Viva*, wie er gerade in den letzten Jahren allmählich vollzogen wird, erscheint als der beste Weg, um die Zukunft des Fachs im deutschsprachigen Raum zu sichern.

Gerade für die letzte These möchte diese Diplomarbeit einen Beitrag leisten. Zu diesem Behufe soll nun exemplarisch die für den deutschsprachigen Raum sehr bedeutsame Vereinigung der *Latinitas Viva*, der Verein ‚Europäische Lateinwochen e.V.‘ und die von ihm alljährlich ausgetragenen ‚Europäischen Lateinwochen‘, ein wenig gründlicher beschrieben werden.

5 Die Europäischen Lateinwochen in Amöneburg

5.1 Allgemeine Darstellung²⁶⁵

Die Europäischen Lateinwochen werden jährlich seit 1989 in Amöneburg, Hessen, vom Verein ‚Europäische Lateinwochen e. V.‘ veranstaltet und richten sich von Anfang an vor allem an Jugendliche aus ganz Europa in Form eines lateinischen Feriensprachkurses. Im Zentrum stehen die kommunikativen Möglichkeiten der lateinischen Sprache, daneben wird auch lateinische Literatur behandelt. Zur Anwendung kommen Methoden des modernen Fremdsprachenunterrichts.²⁶⁶ Seit 2012 gibt es aufgrund der hohen Teilnehmer*innenzahlen eine zweite Lateinwoche in Freising, die vom selben Verein organisiert wird.²⁶⁷ Von Anfang an konstitutive Elemente sind neben den Sprechkursen das gemeinsame römische Kochen nach Rezepten des Apicius und eine traditionell stattfindende Exkursion in ein nahegelegenes Ausflugsziel, das mit der Antike in Verbindung steht oder einen Bezug zur lateinischen Sprache aufweist.²⁶⁸

Ein typischer Tagesablauf²⁶⁹ beginnt nach dem Frühstück mit einfachen Gesprächen in gemischten Gruppen (*coetus mixti*), in welchen sich die Teilnehmer*innen aller Niveaus, nachdem sie zu Beginn der Woche per Zufall einer Gruppe zugeteilt wurden, zusammenfinden. Hier werden vor allem praktische Inhalte für den lateinischsprachigen Alltag wie Wetter, Rechnen, Befindlichkeiten, Transportmittel, Hobbys, Haustiere, etc. durchgenommen. Die Organisationsform ist sehr locker und frei, wobei erfahrene Sprecher*innen den noch ungeübteren zur Seite stehen. Spezielle Handouts helfen mit Wortsammlungen und Musterdialogen. Nach einer Stunde in den gemischten Gruppen folgen zwei weitere in den sogenannten Wahlgruppen (*coetus electi*), von denen jede*r Teilnehmer*in zu Beginn der Woche eine für sich aussucht. Angeboten werden für gewöhnlich ein bis zwei Anfänger*innenkurse, ein Kurs zu fortgeschrittenem Latein für Konversationen und Unterricht sowie mehrere Lektürekurse, in denen auf Latein über Originaltexte gesprochen wird und eventuell auch eigene zum Rahmenthema passende lateinische Texte verfasst werden. Auf ein gemeinsames Mittagessen²⁷⁰ folgen je nach

²⁶⁵ Sofern nicht anders ausgewiesen, stammen die Informationen dieses Unterkapitels aus eigenen Erfahrungen des Verfassers.

²⁶⁶ Vgl. MAIER: Europäische Lateinwochen und Europäische Lateinische Brieffreundschaften, S. 60.

²⁶⁷ Vgl. MERKUR: Freisinger Lateinwoche feiert Premiere. In: Merkur (30.08.2012). <https://www.merkur.de/lokales/freising/freisinger-lateinwoche-feiert-premiere-2481468.html> (Zugriff: 19.01.2020).

²⁶⁸ Vgl. MAIER: Europäische Lateinwochen und Europäische Lateinische Brieffreundschaften, S. 62.

²⁶⁹ Im Anhang dieser Arbeit befindet sich das *Horarium* der 30. *Septimana Latina Amoeneburgensis*, welche vom 27.07.2019 bis 03.08.2019 stattfand. Für die Bereitstellung aller Unterlagen bedankt sich der Verfasser bei Thomas Göhlhäuser, dem Organisator der Lateinwochen. Vgl. Anhang, S. XIV.

²⁷⁰ Das vorhin erwähnte römische *prandium*, welches die Teilnehmer*innen selbst kochen, stellt eine einmalige Ausnahme während jeder Woche dar. An den anderen Tagen erfolgt die Verköstigung wie auch bei den anderen Mahlzeiten durch das Personal einer Kantine.

Wochentag weitere Stunden in den Wahlgruppen, lateinische Vorträge, Musikdarbietungen oder griechische Tänze (*saltationes*). Nach dem Abendessen finden sich die Teilnehmer*innen freiwillig in den sogenannten Hobbygruppen (*greges artificum*) zusammen, unter denen es zumindest eine Musikgruppe, einen Chor, eine Theatergruppe und eine Gruppe zur Vorbereitung für gemeinsame lateinische Spiele zum Tagesausklang gibt. Besonderer Beliebtheit erfreut sich zur Zeit das Spiel ‚Werwolf‘ (*versipellis*).²⁷¹ Dabei werden die Spielenden per Zufall auf zwei Parteien aufgeteilt, jene der Dorfbewohner*innen und jene der Werwölfe*innen, wobei jede*r Spieler*in die eigene Rolle vor den anderen geheim hält. Durch das Spiel führt ein*e Spielleiter*in mit guten Lateinkenntnissen. Jede Runde gliedert sich sodann in eine Nacht- und eine Tagesphase. Während der Nacht wählen die Werwölfe*innen ein ‚Opfer aus der Gruppe der Dorfbewohner*innen aus, das mit Beginn des folgenden Tages ausscheidet. Sodann beratschlagen alle Spieler*innen – Dorfbewohner*innen und Werwölfe*innen – auf Latein, wer von ihnen den Werwölfe*innen angehören könnte. Für Anfänger*innen liegen meist Phrasensammlungen auf, damit sie sich aus den oft recht lebhaften Debatten nicht ausgeschlossen fühlen müssen. Am Ende des Tages entscheidet in einer von der Spielleitung koordinierten Abstimmung eine einfache Mehrheit darüber, wer ausscheidet. Danach beginnt die nächste Runde wieder mit einer Nachtphase. Gespielt wird solange, bis entweder alle Dorfbewohner*innen oder alle Werwölfe*innen ausgeschieden sind.

Die Theatergruppe wiederum übernimmt die nicht anspruchsvolle Aufgabe, ein eigenes lateinisches Stück²⁷² zu verfassen und auch zu proben. Dazu einigen sich die Schauspieler*innen in einem ersten Planungstreffen auf eine ungefähre Handlung, welche auch gleich in Szenen unterteilt wird, und verteilen die Rollen. Bis zur Hälfte der Woche müssen alle Szenen von den einzelnen Darsteller*innen, teilweise auch in Gruppenarbeit, verfasst werden. Sobald dies erledigt ist, werden die Szenen im vorgesehenen Verlauf in der Gruppe vorgelesen und noch adaptiert. Der Donnerstag dient dem Einstudieren und Proben des Stücks. Am Freitagabend erfolgt dann die Aufführung vor allen Teilnehmer*innen der Lateinwoche im Rahmen eines feierlichen Abschlussfestes, das ebenso die Darbietungen der Musiker*innen und Sänger*innen beinhaltet. Danach klingt die Woche bei einem Grillfest (*assatio*) aus, während am Samstag noch eine lateinische ökumenische Andacht besucht werden kann und Vorträge oder andere Darbietungen stattfinden, bevor die noch nicht am Vortag oder in den frühen Morgenstunden abgereisten Teilnehmer*innen wieder nach Hause aufbrechen.

²⁷¹ Böttcher stellt in Ihrem Buch eine Adaption dieses Spiels für den Schulunterricht vor, vgl. BÖTTCHER: Lateinisch sprechen im Unterricht, S. 95f.

²⁷² Das Stück der 30. *Septimana Latina Amoeneburgensis* befindet im Anhang. Für die Freigabe dankt der Verfasser dem *dux gregis*, Wolfram Bohmhammel, sowie allen Theaterautor*innen. Vgl. Anhang, S. XV.

Was die Zusammensetzung der Teilnehmer*innen betrifft, erweist sich diese stets als sehr heterogen. Gerade Schüler*innen aus Hessen erfahren von der Existenz dieser Woche durch ihre Lehrer*innen.²⁷³ Da Latein an vielen deutschen Schulen bereits ab der 5. Schulstufe unterrichtet wird, ist es alles andere als ungewöhnlich, auch 11-jährige Lateinsprecher*innen anzutreffen.²⁷⁴ Sie stellen zumeist fest, dass sie vor der Teilnahme an der Woche das Kommunizieren auf Latein als weitaus schwieriger eingestuft hätten und anschließend auch im schulischen Unterricht stark von der Woche profitierten.²⁷⁵ Einen weiteren großen Anteil machen Studierende altertumswissenschaftlicher, philologischer, historischer und anderer kulturwissenschaftlicher, aber genauso dem Lateinischen eher fernstehender Disziplinen aus.²⁷⁶ Bereits Latein unterrichtende Lehrer*innen sind ebenso in großer Zahl vertreten und fungieren auch als Moderator*innen. Schließlich gibt es noch die Gruppe der Pensionist*innen, welche die Lateinwochen als eine Mischung aus Urlaub, Austausch mit jüngeren Menschen und geistiger Aktivität besuchen. Nahezu alle Teilnehmer*innen beschließen nach ihrem ersten Besuch im Folgejahr wiederzukommen.²⁷⁷

Eine interessante Feststellung findet sich bei Böttcher, wenn sie über die Außen- und Fremdwahrnehmung des Lateinsprechens in Amöneburg schreibt:

Wenn man in der Tür stehen bleibt und die Leute im Raum einfach mal von außen beim Reden beobachtet, fällt einem erst auf, wie blöd wir dabei eigentlich aussehen ... Wir starren und lächeln unentwegt, rudern mit den Armen und sprechen dabei ununglaublich langsam.' – Nach dieser Bemerkung achtete ich vermehrt darauf und stellte fest: Es stimmt. Verglichen mit einem Gespräch auf Deutsch oder Englisch wirkt die Körpersprache beim *Latine Loqui* geradezu skurril. Die Augen und Münder weit aufgerissen, wird fast theatralisch und überdeutlich über Witze gelacht, man strahlt und grinst unaufhörlich und malt mit beiden Händen Bilder in die Luft. Doch all das bemerkten wir erst nach mehreren Jahren. Denn befindet man sich selbst im Gespräch, fällt es einem überhaupt nicht auf. Jede Gestik oder Mimik erfüllt schließlich im Gesprächskontext ihre Funktion: Das Lächeln des Gegenübers wird als Freundlichkeit und Geduld wahrgenommen, wenn man etwas länger nach dem richtigen Wort suchen muss, und ermutigt dazu, den Gedanken trotz aller Sprachhürden zu Ende zu führen. Die Gestik hilft bei der Verständigung, indem das Gesagte untermalt wird. Errät außerdem einer der Gesprächspartner bei dieser Scharade die gesuchte Vokabel zuerst, so hilft er damit ein und wartet dann wieder, bis sie in die richtige Flexionsform gebeugt und erneut laut ausgesprochen wurde – und die Vokabel bleibt danach auch meist im Gedächtnis. Wie viel Zeit dabei wirklich verstreicht, bemerkt man erst mit einem Blick auf die Uhr. Kollegen aus den neuen Fremdsprachen, die ich darauf ansprach, bestätigten mir, dass sich ihnen ein ähnliches Bild darbietet. Als Problem, so beruhigte man mich, sei dies jedoch nie empfunden worden.²⁷⁸

²⁷³ Vgl. BRAUN, C.: Ich spreche Latein. In: Weingartenschule (2020). <https://www.weingartenschule.de/weingartenschule/herzlich-willkommen/12-projekte/225-ich-spreche-latein> (Zugriff: 26.01.2020).

²⁷⁴ Vgl. SIEPMANN, D.: Latein in allen Lebenslagen. In: Oberhessische Presse (05.08.2012). <https://www.op-marburg.de/Landkreis/Ostkreis/Latein-in-allen-Lebenslagen> (Zugriff: 21.01.2020).

²⁷⁵ Vgl. MAYER, M.: Aus dem Fernseher wird ein „Televisorium“. In: Oberhessische Presse (06.08.2017). <https://www.op-marburg.de/Landkreis/Ostkreis/Aus-dem-Fernseher-wird-ein-Televisorium> (Zugriff: 26.01.2020) sowie BRAUN: Ich spreche Latein.

²⁷⁶ Vgl. GASSNER: Eine antike Sprache ganz modern.

²⁷⁷ Vgl. SIEPMANN, D.: Latein in allen Lebenslagen., sowie BRAUN: Ich spreche Latein.

²⁷⁸ Vgl. BÖTTCHER: Lateinisch sprechen im Unterricht, S. 70f.

Die besondere Atmosphäre, die das Lateinüben während der *Septimana Latina* also auszumachen scheint, ist die gegenseitige Bereitschaft, sich auf die von außen zunächst einmal künstlich und absurd wirkende Kommunikation einzulassen. Setzt man die Aussage Böttchers in Bezug zu den oben dargestellten psychologischen Lerntheorien, lässt sich der konstruktivistische Ansatz dieses Umgangs mit der Sprache deutlich erkennen: Da es in Ermangelung lateinischer Erstsprecher*innen keine letztgültige Referenz gibt, können selbst die Fortgeschrittenen von den Anfänger*innen immer noch etwas im lateinischen Dialog lernen und somit an ihrem persönlichen kognitiven Konstrukt der lateinischen Sprache nachbessern. Nicht die Angst vor dem Fehler, den das kundigere Gegenüber in verletzender Weise sanktionieren würde, sondern die Freude am Gelingen einer Konversation und die gegenseitige Anerkennung, wenn eine Formulierung besonders geglückt oder grammatikalisch anspruchsvoll ist, spornt die Teilnehmenden dazu an, sprachlich an sich zu arbeiten. Das freie Gespräch in den Pausen und die strukturierten Inhalte der *coetus electi* ergänzen sich dabei in besonderer Weise: Während die täglich mehrstündige Behandlung von Texten verhindert, dass das lateinische Gespräch zum reinen Selbstzweck verkommt und sich vom überlieferten Latein der Literatur abkoppeln könnte, bietet das ungezwungene Plaudern dazwischen die Möglichkeit, das Gelernte ohne Anstrengung anzuwenden und somit weniger mühevoll als beim Vokabelpauken zu memorieren.²⁷⁹

5.2 Anregungen und Materialien für den schulischen Lateinunterricht

Seit 1992 gibt es ein eigenes Lehrbuch für die Anfänger*innenkurse der *Septimana Latina*, welches ursprünglich noch mit dem lateinischen Wortspiel „*Piper Salve*“ betitelt war und 2019 mit etwas umfangreicherem Inhalt in der dritten Auflage unter dem schlichten Titel „*Septimana Latina*“ erschienen ist.²⁸⁰ Laut eigener Angabe beruht dieser Kurs auf drei Prinzipien, nämlich der einsprachig lateinischen Erklärung von Vokabeln und Phrasen, Sprech- und Grammatikübungen und dem Augenmerk auf eine einheitliche, deutliche Aussprache. Ersteres geschieht auch mithilfe von Illustrationen, wobei die Autor*innen empfehlen, dass die Lehrperson die unbekannten Vokabeln den Lernenden zuerst auf Basis der Bilder auf Latein erklären soll. Danach dürfen die Schüler*innen selbst versuchen, diese Wörter auf Latein zu beschreiben. Die

²⁷⁹ Der Verfasser geht während der Lateinwoche zumeist so vor, dass er unbekannte Vokabel oder erinnerungswürdige Phrasen in den Texten während der Kurse unterstreicht, nach den Kursen entweder in einem Heft oder neuerdings in einer Karteikarten-App zweisprachig festhält und in der Freizeit versucht, diese in einem passenden lateinischen Gesprächskontext gleich einzustreuen.

²⁸⁰ Vgl. MAIER/HOFMANN/MAHR, u.a.: *Septimana Latina. Cursus vivae linguae Latinae*.

Grammatikübungen sollen vor allem wie Spiele betrachtet und auf unterhaltsame Weise durchgeführt werden.²⁸¹

Nach einer Einführung in den *Pronuntiatas Restitutus*²⁸² erfolgen die eigentlichen Lektionen, welche nach den jeweiligen Wochentagen aufgeteilt sind. Diese Gliederung soll eine Durchnahme aller Lektionen innerhalb einer Woche ermöglichen. Allerdings gibt es pro Lektion oder Tag weitere Unterteilungen, sodass auch ein weniger straffer Fortschritt möglich ist. Jede Lektion beginnt mit einem Dialog, wobei pro Doppelseite links der Text steht und rechts die vorhin erwähnten illustrierten Vokabelangaben abgebildet sind. Die Dialoge selbst sind inhaltlich in Amöneburg angesiedelt, weshalb es bei einem Einsatz außerhalb der Lateinwochen geraten scheint, diese geringfügig zu adaptieren. Die Grammatikübungen wiederum folgen im Anschluss an alle Dialoge einer Lektion, sind jedoch an die jeweiligen Unterteilungen angepasst. Zuerst werden unter dem Punkt „*Latine dicitur*“ wichtige Phrasen für das jeweilige Thema wiederholt bzw. eingeführt. Danach folgen Übungen, welche mündlich in der Gruppe durchgeführt werden sollen, wobei zunächst die neuen Einzelphänomene isoliert geübt, anschließend jedoch in ein allgemeines Gespräch eingebunden werden sollen, für das es dann eigene Impulsfragen gibt.

Die allgemeine ‚*Appendix Grammatica*‘ nach der letzten Lektion ist zunächst nach Sprachfunktionen, nicht nach Formen gegliedert. So wird beispielsweise die Adjektivkomparation unter dem Punkt ‚*describimus*‘ eingeführt, da es beim Beschreiben notwendig ist, Vergleiche anstellen zu können. Demonstrativpronomina werden danach gleich im Anschluss mit den korrelierenden Interrogativpronomina vorgestellt. Erst ganz am Ende gibt es einen systematischen Überblick über die Formenlehre nach der traditionellen Schulgrammatik. Gerade diese Appendix könnte auch in einem traditionellen Lateinunterricht von großem Nutzen sein, da sie die zahlreichen mitunter abstrakt anmutenden lateinischen Formen gleichermaßen explizit wie auch funktional vermittelt. Die Pragmatik von dem Deutschen fremden Konstruktionen wie beispielsweise den ‚-nd-Formen‘ könnte so mitunter verständlicher vermittelt werden.

Während die einzelnen Lektionen dieses Buches, sofern nicht das bestimmt unterhaltsame wie auch lehrreiche Experiment einer mitunter geblockten ‚Lateinsprechstunde‘ nach dem Notenschluss gewagt werden soll, wohl nur mit einer entsprechenden Modifikation und Vorbereitung für den schulischen Unterricht anwendbar erscheinen, bieten die an die Appendix anschließenden ‚Ludi‘ nützliche Anregungen. Einige Spiele sind auch unter einer deutschen Bezeichnung bekannt, wie z.B. ‚Stille Post‘, ‚Ich sehe was, was du nicht siehst‘, ‚Kofferpacken‘ oder

²⁸¹ Vgl. ebd., S. 18ff.

²⁸² Vgl. ebd., S. 25-28.

‚Hangman‘. Andere wiederum, wie z.B. ‚*conditorium verborum*‘, bei dem es darum geht, Wörter aus dem eigenen Vornamen durch Buchstabenumstellung zu bilden – aus ‚Veronica‘ werden im angeführten Beispiel die mitunter flektierten Wörter ‚ver‘, ‚vero‘, ‚nive‘, ‚nare‘, ‚acie‘ gebildet – sollten vielleicht vorab im Kollegium durchgespielt werden, um der Lehrperson eine gewisse Sicherheit bei der Anleitung zu ermöglichen. Ein weiteres Spiel namens ‚*Capite illum!*‘²⁸³, das zwar nicht in dieser Sammlung enthalten ist, jedoch bei der *Septimana Latina* des Jahres 2017 vorgestellt wurde, scheint vor allem dann für den schulischen Lateinunterricht geeignet, wenn Ortspräpositionen sowie Ortsablativ, Richtungsakkusativ und Lokativ durchgenommen wurden. Die Lehrperson bereitet mithilfe einer historischen Karte Roms²⁸⁴ die Fluchtroute eines fiktiven Diebs textlich vor:

Latro in thermis Diocletiani pecuniam rapit. Celeriter fugit. Latro e thermis fugit. Ad Altam Semitam venit. Sinistrorsum flectit. Usque ad compitum quartum currit. Videt vigiles advenire. Celeriter per portam et tum semper in directum currit. Tandem inter duos arcus stat. Ubi est?²⁸⁵

Anschließend können in kurzen mündlichen oder schriftlichen Dialogen die verschiedenen Ortsangaben im Sinne einer touristischen Wegbeschreibung auf Latein geübt werden.

Diese wenigen Beispiele mögen bereits verdeutlichen, dass viele der auf den Lateinwochen zur Anwendung kommenden Übungen und Aktivitäten durchaus wertvolle Anregungen für den schulischen Lateinunterricht bieten. Schließlich könnte das Verfassen lateinischer Postkarten, wofür es auf der *Septimana Latina* des Jahres 2019 eine umfangreiche Anleitung gab,²⁸⁶ eine unterhaltsame Abendaktivität während einer Exkursion oder Romreise darstellen. In Böttchers Buch „Lateinisch sprechen im Unterricht“²⁸⁷ wurde erstmals der Versuch unternommen, die Erfahrungen der *Septimanae Latinae Amoenenburgenses* für den deutschsprachigen lateinischen Schulunterricht aufzuarbeiten.

²⁸³ Vgl. Anhang, S. XXIX.

²⁸⁴ Respektive *Vindobonas* oder nach Möglichkeit eines antiken Ortes der unmittelbaren Umgebung.

²⁸⁵ Anhang, S. XXIX.

²⁸⁶ Vgl. Anhang, S. XXXVII.

²⁸⁷ Vgl. BÖTTCHER: Lateinisch sprechen im Unterricht.

6 Schnittstellen zum traditionellen Lateinunterricht

6.1 ‚Lebendiges Latein‘ zwischen Spracharbeit und Kommunikation

Die Unterscheidung, welche Eltje Böttcher speziell für *Latine loqui* vornimmt, dass es entweder rein der konkreten Spracharbeit oder aber auch der Kommunikation dienen kann, sollte auf alle Formen aktiven Lateingebruchs ausgeweitet werden.²⁸⁸ Bei Ersterem handelt es sich eigentlich nur um einen mündlichen Grammatikunterricht, weswegen hier streng genommen nicht die Rede von ‚Lebendigem Latein‘ sein sollte. Dieses liegt erst dann vor, wenn die Kommunikationsabsicht im Vordergrund steht, nicht das grammatische Phänomen an sich. So wäre das mündliche Umformen von Beispielsätzen in den AcI zwar ‚gesprochenes‘, aber noch kein ‚lebendiges‘ Latein. Erfolgt hingegen nach Durchnahme des AcI eine Arbeitsanweisung des*der Lehrers*in für eine Hausübung auf einer Lernplattform in einem lateinischen Satz, der auch das neue Grammatikphänomen enthält, wird, wie oben erklärt wurde, sprechakttheoretisch etwas Neues, in diesem Fall für die Schüler*innen sehr Bedeutungsvolles, hervorgebracht.²⁸⁹ Wie Böttcher betont, ist es im Lateinunterricht stets schwieriger und zweifelhafter als in den modernen Fremdsprachen, Situationen zu finden, in denen ‚Lebendiges Latein‘ sinnvoll erscheint. Die beiden wichtigsten Schlagwörter, die sie anführt, lauten ‚Sachbezug‘ und ‚Erfolgserlebnis‘ – die Kommunikation auf Latein, schriftlich wie mündlich, muss also stets im Unterricht verankert sein und soll die Motivation der Schüler*innen fördern.²⁹⁰ Dies beginnt schon bei den lateinischen Begrüßungen und gelegentlichen Anweisungen, wie zum Beispiel die Bücher zu öffnen oder die Türe zu schließen.²⁹¹ Solche Wendungen lassen sich, wie Böttcher zeigt, unabhängig vom jeweiligen Fortschritt bereits im Elementarunterricht sukzessive erweitern, sodass auch die Schüler*innen einfache Fragen stellen können.²⁹² Allerdings schildert die Autorin ebenso das Extremum eines Lehrers, der zu viel Wert auf die Etablierung dieser Wendungen legte und dabei das eigentliche Übersetzen vernachlässigte.²⁹³ Dieses Beispiel verdeutlicht, dass es nicht nur lerntheoretisch, wie vorhin gezeigt wurde, sondern auch rein praktischerweise im schulischen Lateinunterricht zu einer gegenseitigen Ergänzung zwischen traditionellen

²⁸⁸ Vgl. ebd., S. 14f.

²⁸⁹ Dieser Unterschied ist dem Verfasser nur zu schmerzlich bekannt, nachdem er einst trotz Bestehens aller universitären Grammatikkurse aus Unachtsamkeit aufgrund einer falsch verstandenen lateinischen E-Mail beinahe Wilfried Stroh von der Jubiläumsfeier der *Septimana Latina Amoeneburgensis* eingeladen hätte. Sowohl die Unterweisung in richtiger Formenlehre an der Universität als auch dieses einschneidende Erlebnis werden rückblickend als sehr hilfreich für das Verstehen lateinischer Texte erachtet.

²⁹⁰ Vgl. BÖTTCHER: Lateinisch sprechen im Unterricht, S. 17.

²⁹¹ Vgl. ebd., S. 35.

²⁹² Vgl. ebd., S. 37.

²⁹³ Vgl. ebd., S. 38.

Methoden und *Latinitas Viva* kommen muss, wenn Letztere einen sinnvollen Platz darin einnehmen soll. Eine Ausnahme ergibt sich, wenn die aktive Sprachverwendung auf ein einmaliges Sonderevent wie dem Tag der offenen Tür oder als Lückenbüßer für die letzte Schulwoche beschränkt werden soll, wofür Böttcher für den Bereich des *Latine loqui* gesonderte Anregungen gibt.²⁹⁴

6.2 Erschließen und Verstehen als einendes Ziel

Wenn es, wie bereits an mehreren Stellen deutlich wurde, **ein** gemeinsames Ziel aller nur erdenklichen Ausprägungsformen des Lateinunterrichts gibt, dann ist es das Verständnis lateinischer Texte. Eine Methode, die für sich nicht behaupten und begründen kann, dorthin zu führen, disqualifiziert sich automatisch. Schon 2003 stellte Herkendell fest, dass eine fragwürdige Vorstellung von Genauigkeit nur allzu leicht dazu führen kann, dass das Übersetzen, welches im traditionellen Lateinunterricht unter anderem den Nachweis über das Textverständnis erbringen soll, zu einem reinen strukturellen Nachvollzug von Lexik und Syntax verkommen kann, ohne dass die semantische Ebene erfasst würde.²⁹⁵ Über lange Zeit sollte die Übersetzung neben der inhaltlichen Erschließung gleichermaßen zeigen, dass die systemischen Ebenen Lexik, Morphologie und Syntax wie auch Stilistik durchschaut wurden.²⁹⁶ Dies führte zu einem mechanischen Einsetzen gelernter Bedeutungen, welche den Schüler*innen absurderweise das Textverständnis verstellte, gewissermaßen ein ‚Übersetzen ohne Verstehen‘.²⁹⁷ Mittlerweile wird die Fachdidaktik nicht müde zu betonen, dass der Prozess des ‚Dekodierens‘ dem ‚Rekodieren‘ in die Unterrichtssprache vorangehen müsse.²⁹⁸ Allerdings betonte Thies zur selben Zeit wie Herkendell, dass es anhand der Übersetzung oft sehr schwierig sein kann, nachzuvollziehen, ob diese ein Produkt aus zufällig richtigem, assoziativem Raten oder tatsächlich methodischem Dekodieren sei.²⁹⁹ In Österreich ging man gegen dieses Problem im Zuge der Konzeption eines kompetenzorientierten Prüfungsformates für die teilzentrale Reifeprüfung durch die Einführung des Interpretationstextes, der nur erschlossen, nicht übersetzt wird, vor.³⁰⁰

Mittlerweile wurden auch innerhalb der deutschsprachigen Lateindidaktik zahlreiche Maßnahmen getroffen, um dem Textverständnis wieder mehr Bedeutung im Unterricht zu verleihen.

²⁹⁴ Vgl. ebd., S. 45-49.

²⁹⁵ Vgl. HERKENDELL, H. E.: Textverständnis und Übersetzung. In: Der Altsprachliche Unterricht 3 (2003), S. 5.

²⁹⁶ Vgl. ebd., S. 7.

²⁹⁷ Vgl. ebd., S. 9f.

²⁹⁸ Vgl. HENSEL, A.: 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 4/5 (2017), S. 4ff.

²⁹⁹ Vgl. THIES, S.: Der Teufel steckt im Detail. Reflexionen zur Praxis der Schülerübersetzung. In: Der Altsprachliche Unterricht 3 (2003), S. 24.

³⁰⁰ Vgl. LOŠEK/NIEDERMAYR: Die standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung in Österreich, S. 100f.

Das Kernelement bildet nun die Trias ‚Erschließung, Interpretation und Übersetzung von Texten‘.³⁰¹ Diese drei Schritte sollen zu einem Verstehen der Texte führen. Oftmals wird jedoch über die Konkurrenz von Spracherwerb und Schulung der Interpretationskompetenz innerhalb der knapp verfügbaren Unterrichtszeit geklagt.³⁰² Hier könnte ‚Lebendiges Latein‘ eine Abhilfe schaffen, wie die Erfahrungen aus den Lateinwochen in Amöneburg zeigen: Beim lateinischen Gespräch oder Schreiben über eine Stelle, besonders aber bei der szenischen lateinischen Gestaltung eines gelesenen Texts werden sowohl Prozesse der Interpretation als auch des Spracherwerbs kombiniert. Die von Hensel empfohlenen Transfers aus dem Deutschunterricht, wie z.B. das Durchführen einer Schreibkonferenz oder die mündliche Diskussion in ‚Rotierenden Stuhlkreisen‘, ließen sich auch in lateinischer Form oder in einem sprachlichen Mix aus Deutsch und Latein durchführen.³⁰³ Gewissermaßen im Übergang von traditionellem Lateinunterricht zur *Latinitas Viva* befindet sich Glücklichs Begriff der ‚Genusgrammatik‘, womit die unauflösliche Beziehung zwischen grammatikalischem Einzelphänomen und dessen Einbettung in einen von Gattungskonventionen geprägten textlichen Kontext verstanden wird.³⁰⁴ Die Forderung, dass ein grammatisches Phänomen auch immer in seiner situativ abhängigen Pragmatik betrachtet werden muss, kommt der *Latinitas Viva* sehr entgegen. Ein Methodenmix aus lateinischer Vorerschließung und deutscher Übersetzung scheint auf dieser Grundlage vernünftig und realisierbar. Aus den modernen Fremdsprachen ist zum Beispiel das inhaltliche Erschließen nach dem Verfahren des ‚Dictogloss‘ sehr erfolgreich. Dabei hören die Lernenden einen Hörtext zunächst zweimal hintereinander. Beim ersten Durchgang hören sie nur zu, beim zweiten machen sie dann bereits eigene Notizen. Danach tauschen sie sich in Gruppen über das Gehörte aus. In einem letzten Schritt wird der Hörtext noch einmal wiedergegeben, sodass die Schüler*innen ihre Hypothesen prüfen können.³⁰⁵ Diese Aufgabe ließe sich für einen aktivsprachlichen Lateinunterricht adaptieren: Eine Textstelle kann entweder in einer Aufnahme wiedergegeben oder durch die Lehrperson vorgetragen werden. Für die lateinische Besprechung des Gehörten könnten im Sinne eines *Scaffoldings* Phrasen oder hilfreiche Vokabel projiziert werden. Die abschließende Besprechung im Plenum nach dem dritten Hördurchgang kann entweder auf Latein, in einem Sprachmix oder komplett auf Deutsch erfolgen.

³⁰¹ Vgl. HENSEL, A.: Der Aufbau von Interpretationskompetenz in der Lehrbuchphase. In: Der Altsprachliche Unterricht 2 (2011), S. 2.

³⁰² Vgl. ebd., S. 3.

³⁰³ Vgl. ebd., S. 5ff. Persönliche positive Erfahrungen des Verfassers mit der Anwendung moderner Interpretationsaufträge auf Latein lassen sich, wenngleich auf einem anderen Niveau als in der Schule, aus der seit zwei Jahren erfolgreich laufenden *Schola Latina Vindobonensis* berichten.

³⁰⁴ Vgl. GLÜCKLICH, H.-J.: Die Verbindung von Texterschließung, Einführung eines neuen grammatischen Stoffs und Interpretation. In: Der Altsprachliche Unterricht 2 (2011), S. 14.

³⁰⁵ Vgl. PRINCE, P.: Listening, Remembering, Writing. Exploring the Dictogloss Task. In: Language Teaching Research, 17 (2013), S. 486-500.

Schließlich gibt es einen Bereich, in dem die traditionelle lateinische Fachdidaktik sogar gezielt Defizite aufgrund des Fehlens eines aktiven Sprachgebrauchs eingesteht, nämlich den der Wortschatzarbeit: „Vokabeln zu lernen und zu beherrschen ist im Fach Latein mühsamer als in anderen sprachlichen Fächern. Die Ursache ist leicht zu finden: Latein wird nicht gesprochen, Latein wird nicht geschrieben.“³⁰⁶ Neben den vorhin vorgestellten Spielen aus der *Septimana Latina* finden sich bei Böttcher jedoch explizit einige Vorschläge zu einer aktiven Vokabelarbeit. Einer davon, die sogenannten ‚Bausteingeschichten‘, bedient sich einer deutsch-lateinischen Mischsprache, um Vokabel besser zu kontextualisieren.³⁰⁷ Auf den Lateinwochen sehr beliebt ist zudem das bereits erwähnte lateinische Kofferpacken,³⁰⁸ bei dem eine mit jeder*m Schüler*in immer länger anwachsende Vokabelkette nach dem jeweiligen Auftragen der Formel ‚*Pono in vidulo meo*‘ genannt und um ein neues Wort erweitert werden muss. Da die wenigsten Vokabel des schulischen Grundwortschatzes auf das Sachfeld ‚Reisen‘ abzielen, könnte man stattdessen auch ‚*Pono in thesauro meo*‘ sagen. Hensels Vorschläge für eine motivierende Gestaltung von schriftlichen Vokabelwiederholungen, so z.B. das Abfragen in Sätzen, Lückentexten, mit Synonymen, in kleinen gemischtsprachlichen Geschichten oder in Mindmaps wiederum erscheinen als eine optimale Synthese traditioneller und aktiver Formen.³⁰⁹ Dies gilt genauso für das von Hoffmann vorgeschlagene ‚Vokabel-Activity‘ nach dem Spielprinzip des gleichnamigen Partyspiels.³¹⁰

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass der traditionelle Lateinunterricht durch Übungen der *Latinitas Viva* auf Latein bereichert werden kann. Dabei ergeben sich drei lohnenswerte Felder, nämlich die Wortschatzarbeit, die Textinterpretation und die außerhalb des Regelunterrichts angesiedelte Projektarbeit. Im Folgenden soll noch kurz auf die rechtliche Situation des Lateinunterrichts in Österreich eingegangen werden, ehe in einem abschließenden praktischen Teil ein passendes Unterrichtskonzept entworfen wird.

³⁰⁶ Vgl. GLÜCKLICH: Vorschläge zur Wortschatzarbeit im Unterricht, S. 31.

³⁰⁷ Vgl. BÖTTCHER: Lateinisch sprechen im Unterricht, S. 53.

³⁰⁸ Vgl. ebd., S. 57.

³⁰⁹ Vgl. HENSEL, A.: Impulse für eine zeitgemäße Wortschatzarbeit im altsprachlichen Unterricht. In: Der Altsprachliche Unterricht 2 (2018), S. 10.

³¹⁰ Vgl. HOFFMANN, E.: Discipule, intende! Laetaberis. Über Lust und Unlust bei der Wortschatzarbeit am Beispiel einer Lehrbuchlektion. In: Der Altsprachliche Unterricht 2 (2018), S. 20.

7 Lateinunterricht in Österreich

7.1 Allgemeine Bemerkungen zu den Lehrplänen

Dieses letzte theoretische Kapitel setzt sich weniger zum Ziel, den Lateinunterricht in Österreich in seiner Gesamtheit umfassen zu wollen, noch an dessen Grundfesten zu rütteln. Stattdessen soll es im Folgenden um die Möglichkeiten einer harmonischen und ausgewogenen Integration der in den vorangegangenen Kapiteln gewonnenen Erkenntnisse in das bewährte bestehende System des regulären schulischen lateinischen Anfangsunterrichts gehen. Dabei handelt es sich allerdings um reine Vorschläge und Denkanstöße, welche einer langfristigen – wohl auch empirischen – Überprüfung in der Praxis bedürften.

Im Unterschied zu anderen Ländern erfreut sich der schulische Lateinunterricht in Österreich einer institutionellen Sicherheit, da Latein laut Schulorganisationsgesetz Pflichtgegenstand zumindest ab der 9. Schulstufe für den Schultypus Gymnasium sein muss.³¹¹ Darüber hinaus kommen in anderen Formen der Oberstufe Lateinklassen häufig freiwillig zustande, nachdem bereits das sogenannte vierjährige Latein für die Oberstufe ausreicht, damit die Ergänzungsprüfung aus Latein, vulgo ‚*Latinum*‘, für einschlägige Studiengänge an den Universitäten entfällt.³¹² Hinsichtlich des in dieser Arbeit interessierenden Elementarunterrichts gilt es zwischen dem Lehrplan für die Unterstufe des sechsjährigen Lateins und dem für die Oberstufe des vierjährigen Lateins zu unterscheiden.³¹³ Die Etablierung des Fachs in der nichtgymnasialen Unterstufe stellt eine äußerst seltene Ausnahme dar, wird aber mittlerweile fachlich diskutiert.³¹⁴

Wie jedes andere Schulfach hat Latein laut österreichischem Lehrplan an den fünf allgemeinen Bildungsbereichen ‚Sprache und Kommunikation‘, ‚Mensch und Gesellschaft‘, ‚Natur und Technik‘, ‚Kreativität und Gestaltung‘ sowie ‚Gesundheit und Bewegung‘ Anteil zu nehmen. Die ‚Allgemeinen didaktischen Grundsätze‘ verpflichten die Lehrenden unter anderem zu eigenständiger Auswahl der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsverfahren. Dabei sollen sie auf den Vorkenntnissen, Vorerfahrungen und Vorstellungen der Schüler*innen aufbauen. Im Grundsatz des ‚Interkulturellen Lernens‘ werden explizit Prinzipien genannt, die über ein rein passives Vermitteln hinausgehen sollen:

³¹¹ Vgl. LOŠEK: *Austria Latina* - von einer „sterbenden Sprache“ zum Trendfach und zum Vorzeigemodell, S. 82.

³¹² Vgl. ebd. S. 83.

³¹³ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT: Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen. Bundesrecht konsolidiert. In: Rechtsinformationsservice (16.01.2020). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff: 16.01.2020).

³¹⁴ Vgl. LOŠEK: *Austria Latina* - von einer „sterbenden Sprache“ zum Trendfach und zum Vorzeigemodell, S. 89.

Aufgabe des interkulturellen Lernens ist das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte beim gemeinsamen Lernen und nicht nur die Vermittlung von Kenntnissen über andere Kulturen. [...] Interkulturelle Bildung behandelt nicht nur Fragen der Kommunikation über sprachliche Unterschiede hinweg, sondern auch die Zusammenhänge zwischen Sprachen und ihren kulturellen Hintergründen, Fragen des Austauschs und des Verstehens zwischen Gruppen verschiedener sprachlicher, sozialer, geographischer oder sonstiger Herkunft und damit Fragen der individuellen und sozialen Identität sowie der Zugehörigkeit und der Strategien zum Umgang mit kulturellen Praktiken.³¹⁵

Eine Erfahrung bzw. daran anschließende Reflexion der von Lloyd beschriebenen ‚Kultur‘ der Lateinsprechenden, welche sich durch die Interaktion bei der aktiven lateinischen Kommunikation entwickle,³¹⁶ könnte die in diesem Bildungsbereich anzusiedelnden Erkenntnisse durchaus im Sinne eines Allgemeinbildungsprozesses herbeiführen.

Des Weiteren leitet der Grundsatz ‚Mehrsprachigkeit‘ dazu an, den Schüler*innen einerseits das Rüstzeug, neue Sprachen zu lernen, mitzugeben, andererseits eine positive Grundeinstellung zu Mehrsprachigkeit herzustellen. Auch hier gehe es nicht nur um eine reine Wissensvermittlung, sondern um „[...]das Wahrnehmen anderer Sprachen, ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede, mit allen Sinnen.“³¹⁷ Hierfür könnten aktiv-produktive Erfahrungen im Umgang mit der lateinischen Sprache einen interessanten Beitrag leisten. Die Zusammenarbeit im Rahmen von Projekten und Kooperationen mit außerschulischen Bereichen wird unter diesem Grundsatz ebenfalls ausdrücklich empfohlen, womit sich beispielsweise der Besuch von Lateinsprechwochen durchaus argumentieren ließe. Sehr fortschrittlich mutet in Anbetracht der vorhin erwähnten ‚*Interlanguage*-Hypothese‘ die Formulierung des Lehrplans an, dass Sprachaneignungsprozesse über Zwischenschritte erfolgten.³¹⁸

Die Bemühungen auch des traditionellen Lateinunterrichts, dem Grundsatz ‚Diversität und Inklusion‘ gerecht zu werden, sind äußerst weitreichend und können als ein Hauptanliegen des Lateinunterrichts betrachtet werden.³¹⁹ Gerade die integrative Funktion des Lateinunterrichts stellt einen wichtigen Legitimationsgrund des Fachs dar, dessen Grundlage Stroh besonders pointiert auf den Punkt bringt: „Latein können wir alle nicht“³²⁰ – oder anders gesagt: Die lateinische Sprache bietet einerseits gerade wegen der vielseitigen Texte aus verschiedenen Zeiten und Kulturen inhaltlich das ideale Material für Diskussionen in heterogenen Klassen. Gleichzeitig erfordert die sprachliche, zeitliche und kulturelle Distanz zu diesen Texten unabhängig von der Herkunft oder Ausgangssprache der Schüler*innen einen vergleichbaren und

³¹⁵ BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT: Lehrpläne. 2020.

³¹⁶ Vgl. LLOYD, M. E.: *Living Latin*, S. 207.

³¹⁷ BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT: Lehrpläne. 2020.

³¹⁸ Vgl. ebd.

³¹⁹ Allein im Jahr 2019 widmeten sich zwei Bände des ‚Altsprachlichen Unterrichts‘ wichtigen Aspekten dieses Themas unter den Schlagwörtern ‚Geschlechterbilder‘ und ‚Werte‘, vgl. AU 1/2019 sowie AU 5/2019. Ein Jahr davor erschien ein eigener Band zum Thema ‚Sprachbildung und Sprachförderung‘, vgl. AU 6/2018.

³²⁰ STROH: *Latein ist tot, es lebe Latein!* S. 315.

somit für alle fairen Aufwand. Gerade dieses Verdienst könnte man auch durch aktive Elemente, vor allem durch freies lateinisches Schreiben, noch steigern, da das Erlebnis des Gebrauchs einer Sprache, welche sich in ihrer Gestalt seit über 2000 Jahren kaum verändert hat, eine andere Dimension von Zeitlosigkeit schafft. Miraglia nennt diesen Effekt auch das ‚Eintreten in die staatliche Gemeinschaft der Literatur‘ („*ingredi in rem publicam litterarum*“) ³²¹.

Im Zusammenhang mit den Grundsätzen ‚Förderung durch Differenzierung und Individualisierung‘ sowie ‚Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung‘ scheint vor dem Hintergrund der neurodidaktischen Erkenntnisse die Einbeziehung von Elementen des aktiven lateinischen Sprachgebrauchs neben den traditionellen Unterrichtsformen als sehr empfehlenswert. Inwiefern auch der ebenfalls als didaktischer Grundsatz im Lehrplan angeführte ‚Förderunterricht‘ von diesen Elementen profitieren könnte, wäre bestimmt ein lohnenswertes Forschungsdesiderat für andere Untersuchungen. ³²²

Ein bisher noch kaum in dieser Arbeit erwähnter Aspekt des ‚Lebendigen Lateins‘ im engeren Wortsinn könnte in Hinblick auf den Grundsatz ‚Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt‘ durch aktiven Sprachgebrauch zu Tragen kommen. Durch die Verwendung der alten Sprache Latein für den Schüler*innen bekannte Lebenssituationen könnten semantische und pragmatische Feinheiten für die Lernenden leichter erfahrbar werden. Die auch bei Kuhlmann angeführten ‚*Nuntii Latini*‘ sollten hierfür ein allgemein bekanntes Beispiel abgeben. ³²³ Zusätzlich dazu könnten auch die Podcasts von ‚*Satura Lanx*‘, in denen lateinische Redewendungen auf Latein mit aktuellen Beispielen erklärt werden, Anwendung finden. ³²⁴ Ein weiterer Aspekt dieses Grundsatzes umfasst die ‚Begegnung mit Fachleuten‘, welche hier beispielsweise in Form einer Teilnahme an lateinsprachigen Vorträgen erfolgen könnte. ³²⁵ Neben der sprachdidaktischen Dimension käme hier ein weiterer Aspekt zu tragen, der in den Bereich des nachfolgenden Grundsatzes ‚Reflexive Koedukation und gendersensible Pädagogik‘ hineinreichen würde: Viele der prominentesten Vertreter*innen auch der deutschsprachigen *Latinitas Viva* sind weiblich, ³²⁶ was ein wünschenswertes Gegengewicht zu dem sonst wohl eher männlich dominierten Autor*innenkanon schaffen würde. ³²⁷

³²¹ Vgl. MIRAGLIA, L.: De causis corruptae institutionis Latinae.

³²² Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT: Lehrpläne. 2020.

³²³ Vgl. KUHLMANN: Fachdidaktik Latein kompakt, S. 51. Das Schulbuch ‚Medias in Res‘ nutzt diese Ressource bereits in seiner Ausgabe für das sechsjährige Latein in der letzten Lektion, vgl. Kautzky, W./Hisek, O.: Media in Res! Latein für den Anfangsunterricht 3. bis 4. Klasse. Linz ⁵2017, S. 166-169.

³²⁴ Vgl. REGINI, I.: Satura Lanx. In: Podomatic.

³²⁵ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT: Lehrpläne. 2020.

³²⁶ Neben den in den vorangehenden Kapiteln angeführten Namen soll die lateinische Dichterin Garanin, auch bekannt unter ihrem Pseudonym „Musa Pedestris“, nicht unerwähnt bleiben, vgl. GARANIN, M.: Musa Pedestris Podcast. <https://de.player.fm/series/2421841> (Zugriff: 18.01.2020).

³²⁷ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT: Lehrpläne. 2020.

7.2 Lateinischer Anfangsunterricht in Unter- und Oberstufe

Laut Lehrplan für die Unterstufe soll der lateinische Anfangsunterricht im sechsjährigen Latein Inhalte in Form eines rezeptiv-reflektierenden, identitätsstiftenden Prozesses vermitteln, den Spracherwerb für den Umgang mit Texten gewährleisten, zur Übersetzung in ein textsortenadäquates, ‚gutes‘ Deutsch befähigen, die Interpretation von Texten lehren, schließlich auch die Schulung des allgemeinen Sprachverständnisses und die Förderung muttersprachlicher Kompetenz wahrnehmen und positive Auswirkungen für das Erlernen weiterer Fremdsprachen erzielen. Betont wird des Weiteren die Schulung des logischen und abstrakten Denkens durch die Reflexion über sprachliche Phänomene. Zur Vorbereitung auf die Originallektüre soll der Anfangsunterricht in der Unterstufe die notwendigen Kenntnisse aus Wortschatz, Grammatik und Kulturkunde vermitteln. Das Stellen einfacher lateinischer Fragen und das entsprechende Antworten auf einen Text in aktiver lateinischer Sprache wird ausdrücklich empfohlen. Auch sieht die ausführlichere Beschreibung des Lehrstoffes für den Kernbereich nicht nur die Vermittlung von grammatischen Formen, sondern ausdrücklich auch deren Verwendung in Sprachfunktionen wie ‚Kontakt herstellen, beenden‘, ‚darstellende Funktion‘, ‚regulative Funktion‘ und ‚poetische Funktion‘ vor.³²⁸ Es ist bestimmt nicht von der Hand zu weisen, dass beispielsweise das gemeinsame Verfassen und vor allem Aufführen von kleinen Dialogen und Theaterstücken in lateinischer Sprache auf Basis von Lehrbuchtexten neben einer spielerischen Schulung und Festigung von grammatischen Formen und Vokabeln vor allem diese pragmatischen Aspekte, die der Lehrplan fordert, sehr anschaulich und für die Schüler*innen nachvollziehbar vermitteln könnte.

In der Oberstufe, deren Lehrplan semestriert und nach Modulen gegliedert ist, sind für das vierjährige Latein beide Semester der 9. sowie ein bis eineinhalb Semester der 10. Schulstufe vorgesehen. Im Unterschied zum älteren Lehrplan der Unterstufe wird die Ebene der Sprachpragmatik vollkommen ausgeblendet, sodass lediglich Morphologie, Syntax und Wortschatz als sprachdidaktische Lerninhalte explizit angeführt werden. Dennoch wird der ‚Spracherwerb‘ ganz allgemein als Grundlage für das Übersetzen und Interpretieren von Originaltexten als zentrale Lehraufgabe angeführt und das ‚Erfassen von komplexen Sprachstrukturen und Textsequenzen‘ als Beitrag für den Bildungsbereich ‚Sprache und Kommunikation‘ betont.³²⁹

³²⁸ Vgl. ebd.

³²⁹ BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT: Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen. Bundesrecht konsolidiert. In: Rechtsinformationsservice (01.09.2017). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01> (Zugriff: 18.01.2020).

Neben den Lehrplänen stützt sich der Lateinunterricht in Österreich spätestens seit der verbindlichen Einführung der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung auch stark auf die Handreichung „*Consensus*“, in welcher die Normen für die bei der Matura zu erwartenden zentral gestellten Aufgaben erklärt werden:

Der Leitfaden will die Kolleginnen und Kollegen insbesondere dabei unterstützen, die uns anvertrauten jungen Menschen mit größtmöglicher Professionalität auf die Prüfungsformate der Standardisierten Kompetenzorientierten Reifeprüfung vorzubereiten.³³⁰

Die darin vorgegebenen Formate haben theoretisch keine Verbindlichkeit für die Erstellung von Schularbeiten, allerdings werden sie ab der Lektürephase für eine sichere Vorbereitung auf die Reifeprüfung dringend empfohlen.³³¹ Das für den Lateinunterricht zugrundeliegende Kompetenzmodell unterscheidet zunächst sowohl im sechsjährigen als auch im vierjährigen Latein zwischen den beiden Hauptbereichen ‚Übersetzen‘ und ‚Interpretieren‘.³³² Der Bereich ‚Übersetzen‘ wird wiederum in ‚Teilkompetenzen‘ und ‚Anwendungsfelder‘ unterteilt, wobei Letztere sich je nach Lang- oder Kurzform, also sechsjährigem oder vierjährigem Latein, unterscheiden. Während in den ‚Anwendungsfeldern‘ nur die Ebenen Lexik, Morphologie und Syntax explizit angeführt werden, schimmern bei den einzelnen ‚Teilkompetenzen‘ zwischen den Zeilen auch pragmatische Aspekte der Sprache durch, vor allem in den nicht beobachtbaren Punkten ‚Erkennen‘, ‚Zuordnen‘, ‚Gliedern‘ und ‚Erfassen und Verstehen‘. Des Weiteren können wohl einzelne sprachliche Phänomene, welche in der Handreichung entweder der Morphologie oder Syntax zugeordnet werden, nicht ohne ihre pragmatischen Aspekte sinnvoll erschlossen werden, so beispielsweise die Imperative oder vor allem die *cum*-Sätze, deren Übersetzung ins Deutsche wohl nur dann gelingen kann, wenn die jeweilige dahinterstehende pragmatische Absicht erkannt wird. Dies gilt im Speziellen für jenes Anwendungsfeld, das dem sechsjährigen Latein vorbehalten bleibt, den ‚Besonderheiten der Dichtersprache‘, da sich dort aufgelistete Phänomene wie der ‚Poetische Plural‘ oder ‚Abbildende Wortstellung‘ und ‚Sperrungen‘ nicht rein auf der Ebene von Lexik und Syntax erklären lassen können.³³³

Der Kompetenzbereich ‚Interpretieren‘ stellt die größte Neuerung im Prüfungsformat der standardisierten Reifeprüfung dar und umfasst – anders als der Begriff vielleicht vermuten ließe – nicht nur eine inhaltliche Interpretation, sondern auch Arbeitsaufgaben, welche einerseits auf stark formale Analysen abzielen und andererseits zu einem kreativen Umgang mit dem

³³⁰ SODALITAS: *Consensus. Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch*. Innsbruck/Klagenfurt 2017. https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/CONSENSUS_Rechtsgrundlagen_2017.pdf (Zugriff: 26.01.2020).

³³¹ Vgl. ebd., S. 6.

³³² Vgl. ebd., S. 16-25.

³³³ Vgl. ebd., S. 17; sowie KUHLMANN: *Lateinische Grammatik unterrichten*, S. 29-34.

Interpretationstext anleiten.³³⁴ All diese Aufgaben setzen neben einem geschulten Umgang mit Texten und deren Interpretation rein aus sprachdidaktischer Perspektive ein sinnerfassendes Lesen, die Anwendung von Lesestrategien zur textlichen Erschließung von Einzelphänomenen – also sowohl ‚*lower-order*‘-, und ‚*higher-order-Prozesse*‘ des Lesens – und ein Gefühl für die Pragmatik des textspezifischen Sprachgebrauchs voraus.³³⁵ Alles in allem lässt sich also sagen, dass zumindest die sprachlichen Anforderungen der Matura, auf welche sinnvollerweise bereits ab der ersten Stunde des Anfangsunterrichts hingearbeitet werden muss, nicht nur durch traditionellen Lateinunterricht allein, sondern sehr wohl auch mit aktiven Elementen vermittelt werden können, sofern die Gewichtung richtig gewählt wird.

Die formal schwierigste Hürde bei der Integrierung des ‚Lebendigen Lateins‘ in den Anfangsunterricht stellen die Vorgaben an das Prüfungsformat der Schularbeit dar. Die Hauptaufgabe muss die Übersetzung eines zusammenhängenden lateinischen Texts sein, wobei die Gesamtanzahl an lateinischen Wörtern pro Schularbeit – nicht nur pro Text – nicht mehr als 100 Wörter betragen darf. Dazu zählen alle lateinischen Wörter in den Anmerkungen des zu übersetzenden Textes und in den sich an die Übersetzung anschließenden Arbeitsaufgaben, ebenfalls jene, die die Schüler*innen beispielsweise in Grammatikaufgaben selbst bilden müssen. Diese Vorgabe verunmöglicht das kreative Verfassen zusammenhängender Textpassagen auf Latein. Ausgenommen davon sind eine lateinische Betitelung und Datumsangabe der Schularbeit sowie das Anfügen eines heiteren oder ermutigenden lateinischen Spruchs am Ende der Angabe. Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische bei der Schularbeit zu verlangen ist unzulässig.³³⁶

Die pflichtgemäße Einhaltung dieser Vorgaben sollte jedoch keinen Anlass zur Entmutigung geben, aktive Aufgabenformate als Teil der schulischen Lehre einzusetzen. Erstens könnten jene eine willkommene Abwechslung fern von Korrektur- und Beurteilungszwang darstellen. Zweitens wird die Praxis gerade im Anfangsunterricht ohnehin einen noch verhältnismäßig hohen Anteil an ausgangssprachlichen Elementen verlangen, sodass die Frage nach der Vereinbarkeit der *Latinitas Viva* mit diesen rechtlichen Rahmenbedingungen wohl eher theoretischer Natur ist.

³³⁴ Vgl. LOŠEK/NIEDERMAYR: Die standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung in Österreich, S. 100f, sowie LOŠEK: Austria Latina - von einer „sterbenden Sprache“ zum Trendfach und zum Vorzeigemodell, S. 89.

³³⁵ Vgl. SODALITAS: Consensus.

³³⁶ Vgl. ebd., S. 34.

7.3 Mindeststandards im kompetenzorientierten Lateinunterricht

Mit der Einführung der neuen teilzentralen Matura ging im Sinne der Vergleichbarkeit auch die Festlegung von Mindeststandards für den Lateinunterricht einher. Diese geben im Unterschied zum Lehrplan und der Handreichung „*Consensus*“ nicht die eigentlichen Ziele des Lateinunterrichts an den österreichischen Schulen vor, sondern legen fest, was ein*e Schüler*in können muss, um gerade noch positiv beurteilt werden zu dürfen.³³⁷ Es wurden dafür sogenannte ‚Schwierigkeitsfaktoren‘ nach umfangreichen empirischen Untersuchungen und Testungen definiert, um bei den einzelnen Prüfungsaufgaben qualifiziert deren Schwierigkeit feststellen zu können.³³⁸ Wiederum gelten für das sechsjährige und das vierjährige Latein unterschiedliche Standards, welche jeweils den beiden Kompetenzbereichen ‚Übersetzen‘ und ‚Interpretieren‘ untergeordnet werden. Interessanterweise kommt hier neben Lexik, Morphologie und Syntax noch der eigenständige Bereich ‚Sinn‘ hinzu.³³⁹ Sogenannte ‚minimalkompetente‘ Schüler*innen könnten demnach die textliche Bedeutung einer Sinneinheit grob gesagt dann verstehen, wenn es eine gute Kontextualisierung in Form einer Einleitung gebe, das Thema ihnen vertraut sei, die Informationsdichte gering ausfalle, die innere Logik des Texts klar ausgedrückt werde, die Wortstellung von der aus dem Deutschen bekannten nicht zu sehr abweiche, Angaben das Verständnis erleichterten und die Sinneinheit inhaltlich von anderen Abschnitten unabhängig und in sich sprachlich nicht zu verschachtelt sei.³⁴⁰ Im vierjährigen Latein soll zudem der Gesamthalt des Textes anschaulich bzw. leicht nachvollziehbar sein und die Wortstellung der im Deutschen stark ähneln, sodass eine ‚lineare Dekodierung‘³⁴¹ möglich ist.³⁴²

Diesen Vorgaben ist auch beim Einsatz von *Latinitas Viva* Beachtung zu schenken. Gerade Übungen wie das ‚*Circling*‘ oder das Erstellen einer vereinfachten schriftlichen Version könnten hier von großem Nutzen sein, da Textstellen mit zu hohen Anforderungen somit auf ein Niveau heruntergebrochen würden, welches den ‚minimalkompetenten‘ Schüler*innen entgegenkäme. Durch den mündlichen Einsatz einfacherer Synonyme, Umstellung der Wortreihenfolge, sodass sie der Deutschen näherkommt, Reduktion der Informationsdichte oder Vereinfachung der syntaktischen Struktur würden Texte *ad hoc* vereinfacht, ganz ohne aufwendige

³³⁷ Vgl. BIFIE: Mindeststandards für die schriftliche Reifeprüfung aus Griechisch und Latein. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2014). <https://www.bifie.at/node/1749/> (Zugriff: 04.06.2014)

³³⁸ Vgl. ebd., S. 6ff.

³³⁹ Vgl. ebd., S. 8.

³⁴⁰ Vgl. ebd., S. 8f.

³⁴¹ Aus dem Text selbst lässt sich nicht feststellen, ob damit die gleichnamige ‚Übersetzungsmethode‘ (vgl. GLÜCKLICH, H.-J.: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik. Göttingen ³2008. S. 68-71.) oder schlichtweg eine Übersetzung, bei der im Deutschen keine Umstellung der Satzglieder notwendig wäre, gemeint ist.

³⁴² Vgl. BIFIE: Mindeststandards für die schriftliche Reifeprüfung aus Griechisch und Latein.

schriftliche Vorarbeit. Auch in Bezug auf Mindeststandards scheint die *Latinitas Viva* somit nicht im Widerspruch zum Kompetenzmodell des Lateinunterrichts in Österreich zu stehen.

8 Praktische Umsetzung im Anfangsunterricht

8.1 Zum Umgang mit den Lehrwerken

Im Rahmen der nun folgenden praktischen Umsetzung aller bisher zusammengetragener und erschlossener Kenntnisse soll zunächst von folgenden in Österreich verwendeten Lehrwerken für den lateinischen Anfangsunterricht ausgegangen werden:

- „*Medias in Res! für die Langform*“³⁴³
- „*Medias in Res! für die Kurzform*“³⁴⁴
- „*Artes*“³⁴⁵
- „*Lege et intellege*“³⁴⁶
- „*Ex libris*“³⁴⁷
- „*Expressis verbis – Einstieg in die Welt des Latein*“³⁴⁸

Der Planung einer möglichen Unterrichtssequenz geht zuerst eine Untersuchung dieser Lehrwerke hinsichtlich vier allgemeiner Leitfragen voran:

1. Wird ‚Lebendiges Latein‘ in den Lehrwerken erwähnt?
2. Gibt es Übungen zur aktiven Sprachproduktion?
3. Unterstützt die Gestaltung (z.B. Illustrationen, Karten, Bilder, Identifikationsfiguren) den Gebrauch aktiven Lateins?
4. Wird ein Wortschatz zur lateinischen Alltagskommunikation vermittelt?

Im Anschluss an diese allgemeine Untersuchung eines jeden Lehrwerks soll exemplarisch eines davon detaillierter unter die Lupe genommen werden, welches als Basis für die Planung einer fiktiven Unterrichtssequenz mit *Latinitas-Viva*-Elementen dient. Ausgegangen wird hier von drei weiteren Fragen:

³⁴³ Vgl. KAUTZKY, W./HISSEK, O.: *Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht* 3. bis 4. Klasse. Linz ⁵2017.

³⁴⁴ Vgl. KAUTZKY, W./HISSEK, O.: *Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht mit Texten zum Einstiegsmo-*
dul 5. bis 6. Klasse. Linz ³2018.

³⁴⁵ Vgl. OSWALD, R./BAUER, M./EINFALT, M. u.a.: *Artes. Latein in unserer Zeit. Das kompetenzorientierte Lehr-*
buch für den Latein-Grundkurs. Wien 2014.

³⁴⁶ Vgl. KLUG, J./KURZ R./ZINS, I.: *Lege et intellege. Lehrbuch für den Anfangsunterricht aus Latein in der 5. und*
6. Klasse. Wien 2011.

³⁴⁷ Vgl. KRONBERGER-SCHMID, B./KNABL, A.: *Ex libris. Latein – Grundkurs*. Wien 2017.

³⁴⁸ Vgl. GROBAUER, F.-J./GSCHWANDTNER, H./WIDHALM-KUPFERSCHMIDT (Hrsg.): *Expressis Verbis. Einstieg in*
die Welt des Latein. Grundlehrgang. Graz 2014.

1. Wie lässt sich der Lektionstext durch *Latinitas Viva* erschließen, sodass am Schluss eine Übersetzung möglich ist?
2. Welche Übungen aus dieser Lektion lassen sich für aktive Lateinproduktion heranziehen?
3. Welcher Zeitumfang erscheint sinnvoll?

Wichtig erscheint hierbei auch, dass sich sowohl Elemente von *Latinitas Viva* als auch Phasen des Übersetzens ins Deutsche abwechseln, damit beide Kernaufgaben des Lateinunterrichts – Übersetzen und Interpretieren von Originaltexten – bereits im Anfangsunterricht äquivalent trainiert werden.

8.2 Beschreibung und Beurteilung der Reihe „*Medias in Res!*“

Die beiden Lehrbücher der Reihe „*Medias in Res!*“ für sechsjähriges bzw. vierjähriges Latein unterscheiden sich inhaltlich bis Lektion 17 praktisch gar nicht.³⁴⁹ Da für die Kurzform, wie im vorigen Kapitel gezeigt wurde, ein Semester weniger Anfangsunterricht vorgesehen ist, erfolgt die Behandlung der Grammatikkapitel *ut/ne*-Sätze, *cum*-Sätze, Indirekte Fragesätze, *nd*-Formen, Konjunktiv im Hauptsatz und *si*-Sätze hier schon früher. Dies hat einen signifikanten Stoffzuwachs pro Lektion im Vergleich zur Langlateinausgabe zur Folge.³⁵⁰ Insgesamt sind für Kurzlatein 30 und für Langlatein 40 Lektionen im Anfangsunterricht vorgesehen.

Im vorderen Vorsatzpapier der aktuellen Ausgabe für das Langlatein findet sich eine lateinische Karte des *Imperium Romanum*, welche in der Neuauflage für das Kurzlatein auf das hintere Vorsatzpapier verschoben wurde und somit vorne Platz für die Abbildung einer Rekonstruktion des antiken Roms lässt.³⁵¹ Die Lektionen sind nach einem Vier-Seiten-Prinzip mit der Abfolge Lektionstext, Lernvokabular bzw. Erklärungen, Grammatik und Übungen gestaltet.³⁵² Einleitend werden unter anderem die beiden deutschen Schulaussprachevarianten des Lateinischen für das Graphem C erwähnt, nicht jedoch der *pronuntiatus restitutus*. Darüber hinaus werden explizit Beispiele für ‚Lebendiges Latein‘ angeführt.³⁵³ Zumindest in der Ausgabe für das Langlatein gibt es eine eigene letzte Lehrbuchlektion zur *Latinitas Viva* mit textlichen Kostproben aus den „*Nuntii Latini*“³⁵⁴ und sogar eine zweiseitige Phrasensammlung zur lateinischen

³⁴⁹ In der 3. Auflage des Lehrbuchs für Kurzlatein wurden lehrplanbedingt starke Änderungen vorgenommen, außerdem stimmen die Seitenzahlen aufgrund des neuen Layouts nicht mehr mit der aktuellen 5. Auflage für Langlatein überein, vgl. KAUTZKY, W./HISSEK, O.: *Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht mit Texten zum Einstiegsmodul 5. bis 6. Klasse.* 2018, S. 4.

³⁵⁰ So beinhaltet eine einzige Lektion die Einführung von PPP, Perfekt und Plusquamperfekt passiv und die unregelmäßigen Adjektivsteigerungen, vgl. ebd., S. 90.

³⁵¹ Vgl. KAUTZKY, W./HISSEK, O.: *Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht 3. bis 4. Klasse.; sowie KAUTZKY, W./HISSEK, O.: Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht mit Texten zum Einstiegsmodul 5. bis 6. Klasse.* 2018.

³⁵² Vgl. KAUTZKY, W./HISSEK, O.: *Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht 3. bis 4. Klasse,* S. 6.

³⁵³ Vgl. ebd., S. 8.

³⁵⁴ Konkret jenen, welche Kautzky selbst für die österreichische Tageszeitung „*Kurier*“ verfasste.

Alltagskommunikation, wobei diese sich vor allem auf Situationen im Klassenzimmer beziehen.³⁵⁵ In der Ausgabe für Kurzlatein wurde auf beides verzichtet, allerdings gibt es zumindest einen *content key*, welcher zu einer Online-Kopiervorlage der Phrasensammlung führt.³⁵⁶ Dennoch wird vor allem in der Einleitung zum ‚Einstiegsmodul‘ der Eindruck vermittelt, dass es sich bei den lateinischen Originaltexten um ein abgeschlossenes Textkorpus mit großer zeitlicher Distanz zur Gegenwart der Schüler*innen handle.³⁵⁷

In Ermangelung empirischer Studien zur natürlichen Erwerbsreihenfolge der lateinischen Grammatikphänomene für einen aktiven Sprachgebrauch analog zu den modernen Fremdsprachen³⁵⁸ ist es unzulässig, eine ideale Progression des Unterrichtsstoffs für *Latinitas Viva* zu prognostizieren. Ein Blick in das bereits in der Einleitung dieser Arbeit zitierte Grundlagenwerk des ‚Lebendigen Lateins‘, Ørbergs *„Lingua Latina per se illustrata“*³⁵⁹, zeigt, dass für den Einstieg die dritte Person Singular und Plural von ‚esse‘, ‚in‘ mit Ablativ, die Fragepartikel ‚-ne‘, die a-/o-Deklinationen, Fragewörter, die Negation ‚non‘ und Numerale behandelt werden, damit eine sehr basale lateinische Kommunikation gelingen kann. Beide Ausgaben von *„Medias in Res!“* haben zu Beginn einen recht ähnlichen Aufbau. Die erste Lektion beginnt äußerst behutsam mit Nominativ und Akkusativ der Nomen und Adjektive der a-/o-Deklinationen in allen Genera und Numeri und der dritten Person Singular und Plural der a- und e-Konjugationen.³⁶⁰ Ebenfalls sehr früh werden die Vokative und Imperative in Lektion 3 und ‚in‘ und ‚sub‘ mit Akkusativ und Ablativ in Lektion 5 eingeführt.³⁶¹ Dagegen dauert es bis Lektion 6, bis die Präsensformen von ‚esse‘ und ‚posse‘, und bis Lektion 8, bis die Numeralia thematisiert werden.³⁶²

³⁵⁵ Vgl. KAUTZKY, W./HISSEK, O.: *Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht* 3. bis 4. Klasse, S. 166-69; 189f.

³⁵⁶ Vgl. KAUTZKY, W./HISSEK, O.: *Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht mit Texten zum Einstiegsmodul* 5. bis 6. Klasse. 2018, S. 4.

³⁵⁷ Vgl. ebd., S. 154. Die unglückliche Formulierung, es folge ab sofort die Behandlung von „Texten, die vor ungefähr 2000 Jahren von verschiedenen Autoren der Antike, des Mittelalters und der Neuzeit verfasst wurden“ (KAUTZKY, W./HISSEK, O.: *Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht mit Texten zu den Einstiegsmodulen* 5. bis 6. Klasse. Linz 2013, S. 142.) wurde in der Neuauflage auf „die in den letzten 2000 Jahren von verschiedenen Autoren der Antike, des Mittelalters und der Neuzeit verfasst wurden“ (KAUTZKY, W./HISSEK, O.: *Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht mit Texten zum Einstiegsmodul* 5. bis 6. Klasse. 2018, S. 154.) abgeändert, wodurch zumindest die ununterbrochene Kontinuität der lateinischen Literaturproduktion bis in die Gegenwart betont wird.

³⁵⁸ Auf einen sehr spannenden Versuch in diese Richtung lässt die Programmankündigung der demnächst stattfindenden 6. Tagung zur Didaktik der alten Sprachen in Österreich hoffen, vgl. ELLINGER, S.: *Latein und Processability Theory. Manfred Pienemanns Theorie für den Zweitspracherwerb lebender Sprachen als Analyseinstrument zur theoriegeleiteten Untersuchung von Übersetzungsperformanzen*. Vortrag im Rahmen der 6. Tagung zur Didaktik der alten Sprachen in Österreich vom 28.-29.02.2020 an der Universität Salzburg. https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Altertumswissenschaften/documents/DidaktikTagung_01.pdf (Zugriff: 31.1.2020).

³⁵⁹ Vgl. ØRBERG, H.-H.: *Lingua Latina per se illustrata*.

³⁶⁰ Vgl. KAUTZKY, W./HISSEK, O.: *Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht* 3. bis 4. Klasse, S. 12.

³⁶¹ Vgl. ebd., S. 20; 28.

³⁶² Vgl. ebd., S. 32; 40.

Obschon einer der beiden Autoren, Wolfram Kautzky, in der Vergangenheit zahlreiche neulateinische Texte verfasste und veröffentlichte,³⁶³ sind Übungen zur aktiven lateinischen Sprachproduktion im ganzen Buch nicht vorgesehen. Die Texte sollen zumindest im Anfangsunterricht aus dem Lateinischen in die Unterrichtssprache übersetzt werden, während in den Übungen grammatische Phänomene entweder isoliert oder in zusammenhängenden Phrasen und Kurztexten behandelt und angewendet werden. Ab und zu finden sich auch Übersetzungsaufgaben aus dem Deutschen ins Lateinische. Allerdings sind einige der zusammenhängenden Übungstexte auch in Dialogform verfasst, wodurch ihnen ein gewisses szenisches Potential zukommt.³⁶⁴ Bis zur Lektion 5 gibt es bei den Übersetzungstexten eine lektionsübergreifende Rahmenhandlung in Form der Alltagsgeschichten von Claudia, Iulia, Quintus, Gaius, ihren Freund*innen und ihrem *grammaticus*, während in den weiteren Lektionen inhaltlich auf den Kanon klassischer und nachklassischer Originaltexte Bezug genommen wird. Einem Gestalten von Aufgaben zur aktiven Lateinproduktion kommen die cartoonartigen Illustrationen von Lois Jesner³⁶⁵ sehr entgegen, da sie einen hilfreichen Input für inhaltliche und sprachliche Vorer-schließungen abgeben.

Ein grundsätzliches Problem für aktiven lateinischen Sprachgebrauch, das alle Lehrwerke betrifft, ist die späte Einführung der für die Kommunikation erfahrungsgemäß bedeutsamen (Semi-)Deponentien, *nd*-Konstruktionen und *ut*-Sätze. Während Erstere sich durch synonyme Verben ersetzen lassen und die Umschreibung eines Zwangs durch ‚*debere*‘ realisiert werden kann, erscheint gerade das Klassenzimmer als ein Ort, an dem Aufforderungen und Wünsche zur Tagesordnung gehören. Während in der „*Medias in Res!*“-Ausgabe für Kurzlatein Konjunktiv Präsens und Imperfekt gemeinsam mit den *ut*-Sätzen in der Lektion 23 eingeführt werden, dauert es in der Ausgabe für Langlatein bis zur Lektion 32, bis überhaupt einmal die Konjunktivformen im Präsens vorkommen. Die *ut*-Sätze werden schließlich in Lektion 36 unterrichtet.³⁶⁶

Somit ergibt sich für die beiden Lehrbücher der Reihe „*Medias in Res!*“ in Hinblick auf die eingangs erwähnten Leitfragen folgendes Urteil:

³⁶³ Vgl. KAUTZKY, W.: Latein für Angeber. Das Beste aus der Kurier-Kolumne ‚Nuntii Latini‘. Berlin/Münster/Wien/Zürich/London 2014.

³⁶⁴ Vgl. KAUTZKY, W./HISSEK, O.: *Medias in Res!* Latein für den Anfangsunterricht 3. bis 4. Klasse, S. 29.

³⁶⁵ Vgl. ebd., S. 3.

³⁶⁶ Vgl. KAUTZKY, W./HISSEK, O.: *Medias in Res!* Latein für den Anfangsunterricht mit Texten zum Einstiegsmodul 5. bis 6. Klasse. 2018, S. 108., sowie KAUTZKY, W./HISSEK, O.: *Medias in Res!* Latein für den Anfangsunterricht 3. bis 4. Klasse, S. 136-52.

1. Wird ‚Lebendiges Latein‘ in den Lehrwerken erwähnt?

Ja, es gibt in beiden Ausgaben mehrmals Hinweise auf aktuelle zeitgenössische lateinische Sprachproduktion in mündlicher und schriftlicher Form. Zumindest in der neuesten Auflage der Ausgabe für Kurzlatein ist das Bemühen um die Vermittlung einer Kontinuität der lateinischen Literaturproduktion bis in die Gegenwart klar erkennbar.

2. Gibt es Übungen zur aktiven Sprachproduktion?

Nein, freies Schreiben oder Sprechen auf Latein sind in keiner Übung vorgesehen.

3. Unterstützt die Gestaltung (z.B. Illustrationen, Karten, Bilder, Identifikationsfiguren) den Gebrauch aktiven Lateins?

Ja, alle Lektionen sind sinnvoll illustriert. Eine lateinische Karte des römischen Reichs ist in beiden Ausgaben abgedruckt. Darüber hinaus gibt es zumindest in den ersten Lektionen wiederkehrende Identifikationsfiguren, welche gelegentlich auch in sehr alltagsnahen Dialogen interagieren.

4. Wird ein Wortschatz zur lateinischen Alltagskommunikation vermittelt?

Ja, neben einem umfangreichen Grundwortschatz für klassisches Latein gibt es eine explizit alltagslateinische Phrasensammlung, welche auf die Lebenswelt der Schüler*innen abgestimmt ist.

Lehrkräfte, welche mit „*Medias in Res!*“ arbeiten und Elemente der *Latinitas Viva* in ihren Unterricht integrieren wollen, können auf viele nützliche Ressourcen aus dem Lehrbuch zurückgreifen. Die Lektionstexte sind für Übungen wie *Circling*, lateinische Bildbeschreibungen und das Nachahmen in Dialogen gut geeignet. Vokabelspiele und lateinische Ortsbeschreibungen lassen sich ohne großen Aufwand auf Basis des Lehrbuchs erstellen. Aufwendigere Übungen wie z.B. das lateinische Beantworten von Fragen oder Zusammenfassen schwierigerer Textpassagen hingegen müssten von der Lehrperson eigenständig vorbereitet werden.

8.3 Beschreibung und Beurteilung von „*Artes*“

„*Artes*“ ist für das vierjährige Latein konzipiert und rückt als Spracherwerbsziel die Lektüre von Originaltexten ins Zentrum. Es werden von der ersten Übersetzungstextstelle an vereinfachte Originaltexte angeführt, was auch eine Vielfalt an Textsorten zur Folge hat. Einleitend wird die Mischung aus deduktiver und induktiver Grammatikeinführung betont.³⁶⁷ Der erste Kontakt mit der lateinischen Sprache erfolgt jedoch nicht anhand eines zu übersetzenden

³⁶⁷ Vgl. OSWALD, R./BAUER, M./EINFALT, M. u.a.: *Artes*, S. 3.

zusammenhängenden Textes, sondern in Form lateinischer Phrasen und Wendungen für den Alltag aus den Kategorien ‚begrüßen und verabschieden‘, ‚sich vorstellen‘, ‚bitten und danken‘, ‚gute Wünsche‘, ‚zustimmen und verneinen‘, ‚Lob und Liebe‘, ‚schimpfen‘ und ‚Lebenswichtiges‘. Erst danach werden die Aussprache- und Betonungsregeln erklärt, wobei sowohl der *pronuntiatus restitutus* als auch die österreichische Schulaussprache angeführt werden.³⁶⁸ Von Anfang an weisen die einzelnen Buchseiten neben den arabischen Ziffern die entsprechenden ausgeschrieben Kardinalzahlen auf.

Die einzelnen Lektionen selbst sind sehr textlastig und enthalten nur wenige und sehr kleine Bilder. Bereits in der ersten Lektion werden alle Präsensformen von ‚esse‘ sowie die 3. Person Singular und Plural der a- und e-Konjugation eingeführt. Die Nomen der a-/o-Deklination werden in der ersten Lektion im Nominativ, Akkusativ und auch im Vokativ behandelt. Neben Übungen zu isolierten Formen, Sprachvergleichen mit den romanischen Sprachen und Übersetzungsaufgaben gibt es bereits in der ersten Lektion einen freien Schreibauftrag mit der Anweisung: ‚Ergänze zu sinnvollen Sätzen!‘. Dadurch wird den Schüler*innen von Anfang an vor Augen geführt, dass sich lateinische Aussagen nicht nur reproduzieren oder übersetzen, sondern auch eigenständig bilden lassen. Generell wirken die Texte zu Beginn sehr alltagsbezogen und kommunikativ. So ließe sich der erste Übungstext, in dem ein gewisser römischer Junge namens Quintus seine Familie vorstellt, ohne große Mühe auf jede*n einzelne*n Schüler*in in der Klasse adaptieren oder in ein historisches Rollenspiel umarbeiten.³⁶⁹

In Lektion 3 wiederum findet sich eine Vorlage für einen lateinischen Brief, der eher den gegenwärtigen als den antiken Gattungskonventionen entspricht und sich somit auch sehr leicht in die Gegenwart der Schüler*innen übertragen ließe, sowie wiederum eine Übung zu einem Übersetzungstext, in der der Textinhalt in wenigen lateinischen Sätzen, deren Anfänge vorgegeben sind, wiedergegeben werden soll.³⁷⁰ Sehr auf Kontextualisierung und Pragmatik ist die Einführung von ‚capere‘ in Lektion 5 ausgerichtet, woran den Schüler*innen ersichtlich wird, dass lateinisch-deutsche Wortgleichungen oftmals nicht geeignet sind, um die Bedeutung einer Phrase zu erfassen. Gleichzeitig werden in dieser Lektion bereits die Formen von ‚ire‘ und die Fragepartikel ‚-ne‘ erklärt.³⁷¹ Bei der Einführung der Interrogativpronomen in Lektion 9 werden sogar frei formulierte Antworten auf lateinische Fragen in ganzen lateinischen Sätzen erwartet.³⁷² In Lektion 12 wiederum gibt es einen lateinischen Kurztex

³⁶⁸ Vgl. ebd., S. 7.

³⁶⁹ Vgl. ebd., S. 8-13.

³⁷⁰ Vgl. ebd., S. 23ff.

³⁷¹ Vgl. ebd., S. 34f. Auf die gleiche Weise werden später die vielseitigen Bedeutungen von *tollere* (vgl. S. 139) und von *afficere* (vgl. S. 145) geübt.

³⁷² Vgl. ebd., S. 59.

seinen Ferien“, welcher zu diesem Zeitpunkt auch von den Schüler*innen mit deren eigenen Erlebnissen aus den letzten Ferien imitiert werden könnte.³⁷³

Eine deutsche Anleitung für die lateinische Ausführung des bereits in der Antike beliebten Rechenspiels „*mora*“, welches auch auf den *Septimanae Latinae Europaeae* gespielt wird, findet sich in Lektion 13.³⁷⁴ Diese könnte im Unterricht gegebenenfalls auch um die entsprechende lateinische Spielanweisung der Lateinwochen ergänzt oder von jener ersetzt werden. In Lektion 17 begegnen die Schüler*innen einer Leseverständnisübung, bei der auf lateinische Fragen jeweils ‚*verum*‘ oder ‚*falsum*‘ angekreuzt werden muss.³⁷⁵ Ebenso wird die intuitive Grammatikerkfassung in einer Übung in Lektion 20 geschult, bei der die Schüler*innen ohne zu übersetzen entscheiden müssen, ob bei verschiedenen Einzelsätzen jeweils entweder ein *AcI* oder ein *NcI* vorliegt.³⁷⁶ Schließlich erscheint die kurze Einführung in die lateinische medizinische Fachsprache in Lektion 25 als sehr anregend für *Latinitas Viva*, da diese nicht nur tatsächlich aus dem Alltag der Gegenwart entnommen ist, sondern auch als Ausgang für ein entweder deutsch-lateinisch gemischtes oder gänzlich auf Latein gehaltenes Rollenspiel „*apud medicum medicamve*“ dienen könnte.³⁷⁷

In der abschließenden Lektion 28 wird explizit auf neulateinische Dichtung der Gegenwart, die *Nuntii Latini*, die lateinische Wikipedia und das lateinische *facebook* verwiesen. Eine kurze Auswahl an neulateinischen Begriffen aus dem „*Lexicon recentis Latinitatis*“ mit dem Hinweis darauf, dass Latein noch immer gesprochen und geschrieben werde, endet der Anfangsunterricht in diesem Lehrwerk auf eine der *Latinitas Viva* sehr aufgeschlossene Weise.³⁷⁸

Das Urteil wiederum für „*Artes*“ fällt unter Herannahme der Leitfragen folgendermaßen aus:

1. Wird ‚Lebendiges Latein‘ in dem Lehrwerk erwähnt?

Ja, „*Artes*“ enthält von Anfang an sowohl implizit als auch explizit zahlreiche Inhalte zu und über *Latinitas Viva*.

2. Gibt es Übungen zur aktiven Sprachproduktion?

Ja, vor allem für geschriebenes aktives Latein gibt es über das ganze Lehrbuch hinweg sehr unterschiedliche Übungen.

³⁷³ Vgl. ebd., S. 79.

³⁷⁴ Vgl. ebd., S. 85.

³⁷⁵ Vgl. ebd., S. 108.

³⁷⁶ Vgl. ebd., S. 125.

³⁷⁷ Vgl. ebd., S. 154.

³⁷⁸ Vgl. ebd., S. 170ff.

3. Unterstützt die Gestaltung (z.B. Illustrationen, Karten, Bilder, Identifikationsfiguren) den Gebrauch aktiven Lateins?

Es sind zwar in jeder Lektion Photographien und cartoonartige Illustrationen vorhanden, allerdings wirken sie vergleichsweise klein und unauffällig. Thematisch gibt es nur wenig Kontinuität, da sich die Übersetzungstexte vor allem auf vereinfachte Originalpassagen belaufen. Allerdings wird immer wieder in den Übungen versucht, eine Nähe zur Lebensrealität der Schüler*innen herzustellen.

4. Wird ein Wortschatz zur lateinischen Alltagskommunikation vermittelt?

Ja, der erste Sprachkontakt mit der lateinischen Sprache in diesem Buch sind lateinische Alltagsphrasen, außerdem gibt es immer wieder zwischendurch neulateinische Kostproben. Die letzte Lektion hat eine eigene Übung zu neulateinischem Gegenwartswortschatz. Darüber hinaus sind sämtliche Buchseiten auf Latein nummeriert.

Die Autor*innen von „*Artes*“ haben sich offenbar für sehr vielfältige Zugänge zur Vermittlung der lateinischen Sprache für den Anfangsunterricht entschieden. Während das Übersetzen als *Proprium* des Lateinunterrichts zu Beginn jeder Lektion einen wichtigen Stellenwert hat und die Thematiken lateinischen Originaltexten von Antike bis in die frühe Neuzeit entnommen sind, findet sich in den Übungen ein abwechslungsreicher Aufgabenmix, welcher induktive und deduktive Grammatikarbeit, aber auch aktive und passive Sprachkenntnisse umfasst. Lehrkräfte, welche in ihrem Anfangsunterricht mit „*Artes*“ arbeiten und gerne Elemente der *Latinitas Viva* integrieren wollen, können ausgehend von den vielen Übungen, welche bereits Bestandteil des Lehrbuches sind, auch mündlich von der ersten Lateinstunde an immer wieder aktives Latein einstreuen. Die lateinische Seitennummerierung ermöglicht es sehr früh, die Anweisung „*inspicite paginam ... !*“ – vielleicht vor der Behandlung der Ordinalzahlen noch etwas ungrammatisch mit den Kardinalzahlen – mündlich einzuführen. Für die bereits erwähnten Übungen und Aufgaben der *Latinitas Viva* bietet das Buch viele Texte. Einzig die kleinformigen Bilder wirken nur bedingt für Bildbeschreibungen zur Vorentlastung geeignet. Hier müsste im Zuge der Vorbereitung mit entsprechendem Bildmaterial nachgeholfen werden.

8.4 Beschreibung und Beurteilung von „*Lege et intellege*“

Der Band von „*Lege et intellege*“ für den Anfangsunterricht ist ebenfalls für das vierjährige Latein konzipiert. Ähnlich wie bei „*Artes*“ werden ab Kapitel 6 vereinfachte Originaltexte für das Übersetzen in die Unterrichtssprache herangezogen. Jede Lektion ist in kleinere Untersektionen geteilt, welche nach einem Doppelseitenprinzip mit der Abfolge Text, Grammatik,

Vokabular und Arbeitsaufgaben konzipiert sind.³⁷⁹ Zu Beginn wird unter anderem die Bedeutsamkeit der Verben für das Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche hervorgehoben, wodurch dem in der Grammatik-Übersetzungs-Methode beliebten ‚Konstruieren‘ offenbar Vorzug gegeben wird.³⁸⁰ Auch „*Lege et intellege*“ nennt sowohl den *pronuntiatus restitutus* als auch die beiden deutschen lateinischen Schulaussprachen als mögliche lautliche Realisierungen. Interessanterweise ist der erste größere zusammenhängende Text dieses Lehrbuchs kein lateinischer, sondern ein deutscher: Die römische Schülerin Julia besucht ihre österreichischen Freundinnen und erzählt ihnen, dass die lateinische Sprache 23 Buchstaben besitzt. Diese antworten ihr darauf, welche Buchstaben zusätzlich in der deutschen Sprache hinzukommen, damit das deutsche Alphabet 26 aufweist.³⁸¹ Dieser Text wird auf der folgenden Doppelseite wörtlich auf Latein wiedergegeben und stellt damit die erste Begegnung der Schüler*innen mit einer zusammenhängenden lateinischen Textpassage dar. Eine Seite davor werden primär zur Übung der richtigen Betonung lateinischer Wörter bereits berühmte Sprichwörter samt deutscher Übersetzung angeführt. Dementsprechend begegnen die Schüler*innen gleich zu Beginn grammatikalisch und lexikalisch anspruchsvollen Phrasen, welche sie mehr aus ihrer Intuition nachvollziehen müssen. Danach werden die Endungen der 3. Person Singular und Plural der a- und e-Konjugation sowie das ganze a-/o-Deklinationssparadigma eingeführt.³⁸²

Ab dem zweiten Übersetzungstext verlagert sich der Ort des fiktiven antiken Geschehens nicht nach Rom, sondern nach Carnuntum. Dadurch scheint das Lehrwerk hinsichtlich des Anschlusses an die Lebenswelt der Schüler*innen vor allem für den Einsatz im Osten Österreichs von Vorteil zu sein.³⁸³ Bereits ab der dritten Lektion werden alle Personalendungen der a- und e-Konjugation im indikativischen Präsens aktiv sowie zusätzlich ‚esse‘ und ‚posse‘ eingeführt. Dadurch lassen sich schon nach wenigen Wochen sehr komplexe Sätze mit sämtlichen Kasus der a-/o-Deklinationen in allen verbalen Personen bilden.³⁸⁴ In Lektion 4 werden sodann unter anderem die Numeralia eingeführt, was die kommunikativen Möglichkeiten noch weiter steigert. Hier findet sich auch die einzige wirkliche aktiv lateinische Übung des Lehrbuchs, nämlich

³⁷⁹ Vgl. KLUG, J./KURZ R./ZINS, I.: *Lege et intellege*, S. 2.

³⁸⁰ Vgl. ebd., S. 8. Das sogenannte ‚Konstruieren‘ ist nicht zu verwechseln mit der Lerntheorie des ‚Konstruktivismus‘.

³⁸¹ Vgl. ebd., S. 10.

³⁸² Vgl. ebd., S. 11f.

³⁸³ Vgl. ebd., S. 14. Leider werden andere berühmte antike Stätten auf dem Gebiet des heutigen Österreich wie z.B. der Kärntner Magdalensberg oder *Brigantium* nicht auf ähnliche Weise als Reiseziel im Sinne eines antiken ‚Interrails‘ der fiktiven römischen Jugendlichen genutzt, wodurch die persönliche Verbundenheit mit dem Schauplatz für süd- sowie westösterreichische Schüler*innen wohl nicht im gleichen Maße hergestellt werden kann.

³⁸⁴ Vgl. ebd., S. 18.

die Beantwortung lateinischer Fragen nach Auswahl des passenden Interrogativpronomens auf Latein.³⁸⁵

Was die optische Gestaltung anbelangt, wirken die einzelnen Lektionen sehr textlastig, allerdings weniger überladen wie bei „*Artes*“, sodass die wenigen Bilder und Illustrationen wohl leichter für lateinische Bildbeschreibungen herangezogen werden könnten.³⁸⁶ Einige Übersetzungstexte fallen enorm lange aus,³⁸⁷ weshalb alternativ eine schriftliche oder auditive Texterschließung mit deutsch-lateinisch gemischten oder ganz lateinischen Verständnisfragen erwogen werden könnte. Die sehr ausführliche Behandlung des römischen Kalenders am Ende des Buches könnte ebenfalls für aktiven lateinischen Sprachgebrauch herangezogen werden.³⁸⁸

Somit können die Leitfragen für „*Lege et intellege*“ folgendermaßen beantwortet werden:

1. Wird ‚Lebendiges Latein‘ in dem Lehrwerk erwähnt?

Überwiegend nicht. Eine einzige Übung bringt, wie oben erwähnt, die Schüler*innen in die Situation, Latein aktiv zu verwenden und nicht zu übersetzen. Außerdem wird aus der Einführung nicht für die Schüler*innen ersichtlich, dass die lateinische Sprache bis heute aktiv verwendet wird.

2. Gibt es Übungen zur aktiven Sprachproduktion?

Ja, eine einzige Übung zur Beantwortung lateinischer Fragen auf Latein.

3. Unterstützt die Gestaltung (z.B. Illustrationen, Karten, Bilder, Identifikationsfiguren) den Gebrauch aktiven Lateins?

In den ersten Lektionen gibt es römische Schüler*innen, welche Freunde in Carnuntum besuchen, als Identifikationsfiguren. Einige Bilder und Illustrationen vor allem in den kulturgeschichtlichen Passagen ließen sich sehr gut für Bildbeschreibungen verwenden. Des Weiteren gibt es gegen Ende des Buches eine sehr ausführliche Darstellung des römischen Kalenders.

³⁸⁵ Vgl. ebd., S. 40f.

³⁸⁶ Der Verfasser möchte hier besonders die Darstellung des lesenden Vergils von Angelika Kauffmann hervorheben, vgl. ebd., S. 97.

³⁸⁷ Vgl. ebd., S. 81.: Der Text *De Paride*, welcher eigentlich nur eine Übersetzungsübung sein sollte, ist ganze 22 Zeilen lang und übersteigt damit selbst unter Aussparung der Vokabelangaben die maximal zulässige Wortanzahl einer Schularbeit des Anfangsunterrichts um ein Vielfaches.

³⁸⁸ Vgl. ebd., S. 191f.

4. Wird ein Wortschatz zur lateinischen Alltagskommunikation vermittelt?

Nein, der Wortschatz für den Anfangsunterricht von „*Lege et intellege*“ dient primär der Vorbereitung auf die Originallektüre. Zusätzliches alltagssprachliches Vokabular müsste also von der Lehrkraft parallel eingeführt werden.

„*Lege et intellege*“ scheint der Lehrkraft in Hinblick auf einen Unterricht mit aktiv verwendetem Latein von den in dieser Arbeit behandelten Lehrwerken am wenigsten Unterstützung zu bieten. Der Mangel an alltagssprachlichen Phrasen und Wendungen würde die Einführung von zusätzlichen Vokabellisten erfordern, was mitunter zu einem Interessenskonflikt angesichts der begrenzten Lernkapazitäten der Schüler*innen führen könnte. Allerdings sind zumindest Aktivitäten wie *Circling* oder die schriftliche Beantwortung lateinischer Fragen, besonders aber lateinische Bildbeschreibungen durchaus gut umsetzbar. Der Fokus auf vereinfachte Originaltexte wiederum könnte die Ausarbeitung szenischer Adaptionen aufgrund der Themenvielfalt begünstigen. Solange sehr nahe am Textinhalt gearbeitet wird, könnten einzelne aktiv lateinische Übungen die sonst sehr grammatik- und übersetzungslastigen Aufgaben ein wenig auflockern. Umgekehrt könnte gerade das Aussparen des ‚Lebendigen Lateins‘ in diesem Lehrbuch dahingehend genützt werden, dass einzelne komplette *Latinitas-Viva*-Einheiten als besondere Abwechslung oder Überraschungseffekt für die Schüler*innen in den letzten Stunden vor Ferien oder zu anderen besonderen Anlässen gestaltet werden. Unter dieser Voraussetzung könnte mit diesem Lehrbuch einerseits der im Vergleich mit den modernen Fremdsprachen andere Schwerpunkt des Lateinunterrichts auf Texte verdeutlicht, aber andererseits auch den Schüler*innen vermittelt werden, dass Latein prinzipiell auch heute noch der Kommunikation dienen kann.

8.5 Beschreibung und Beurteilung von „*Ex libris*“

Der Grundkurs von „*Ex libris*“ ist ein weiteres Lehrbuch für das vierjährige Latein. Einleitend werden die drei Hauptaufgaben ‚Erlernen der Grundzüge des Lateinischen‘, ‚Lesen lateinischer Texte‘ und ‚Einblick in die lateinische Kultur der Antike und ihr Fortwirken bis in die Gegenwart‘ aufgelistet. Jede Lektion besteht aus drei Doppelseiten. Zuerst wird die neue Grammatik eingeführt, dann erfolgt das Lesen³⁸⁹ und Interpretieren des jeweiligen Lektionstextes, und schließlich enthält die letzte Doppelseite noch Sachinformationen und abschließende Übungen.³⁹⁰ Auf der letzten Seite befindet sich ähnlich wie schon in den Ausgaben von „*Medias in Res!*“ eine deutsch-lateinisch gemischte Karte des *Imperium Romanum*.³⁹¹

³⁸⁹ Interessanterweise ist hier nicht von Übersetzen die Rede.

³⁹⁰ Vgl. KRONBERGER-SCHMID, B./ KNABL, A.: *Ex libris*, S. 2.

³⁹¹ Vgl. ebd., S. 192.

Zu Beginn werden alle Endungen der a- und e-Konjugationen im Indikativ Präsens aktiv sowie die Deklinationsparadigmata der a-/o-Deklinationen eingeführt. Danach folgt als lateinischer Einstiegstext gleich eine stark vereinfachte Schilderung der Geschichte vom ‚Trojanischen Pferd‘. Eine sehr detaillierte Illustration unterstützt das Textverständnis und könnte auch für eine Benennung der wichtigsten Elemente mit den entsprechenden lateinischen Vokabeln noch vor der Übersetzung herangezogen werden.³⁹² In der darauffolgenden Lektion werden sogleich *esse* und *posse* im Indikativ Präsens komplett angeführt, außerdem auch die drei fehlenden Konjugationen im Indikativ Präsens aktiv und der Gebrauch von *Ablativus instrumenti*, *Ablativus loci* sowie des Richtungsakkusativs. Noch eine Lektion weiter werden dann bereits die Nomen der 3. Deklination und die Imperative behandelt.³⁹³ Damit steht den Schüler*innen nach nur wenigen Lektionen bereits ein sehr großes Repertoire an sprachlichem Ausdruck zu Verfügung, welches auch für den aktiven Gebrauch hilfreich sein kann. Am Ende von Lektion 4 soll auf Basis eines Gemäldes von Picasso zum ‚Raub der Sabinerinnen‘ ein sogenanntes *picture dictionary* erstellt werden, worunter die Beschriftung der sichtbaren Akteur*innen und Gegenstände auf dem Bild mit lateinischen Wörtern gemeint ist. Dieser Arbeitsauftrag kann hilfreich sein, wenn in Zukunft deutsch-lateinisch gemischte oder rein lateinische Bildbeschreibungen zur Texterschließung vor dem Übersetzen herangezogen werden sollen.³⁹⁴ In Lektion 6 wiederum wird ein vereinfachter Plinius-Brief inklusive antiker römischer Briefformel als Lektionstext angeführt. Auf dieser Basis könnten mit den Schüler*innen eigene lateinische Kurzbriefe verfasst werden.³⁹⁵ Ein wenig später müssen die Schüler*innen in Lektion 9 aus ‚Satzbausteinen‘ sinnvolle lateinische Sätze bilden.³⁹⁶ Die Zahlen werden in der darauffolgenden Lektion 10 eingeführt.³⁹⁷

Eine weitere Besonderheit sind Orakelsprüche, welche in einigen Lektionen als kreative Übung angeführt werden.³⁹⁸ Diese sind immer doppeldeutig, wodurch den Schüler*innen eindrucksvoll vermittelt werden kann, dass der Sinn einer Aussage mehr ist als die wörtliche Bedeutung aller ihrer Einzelelemente. Hier könnte der Versuch unternommen werden, die Schüler*innen aufzufordern, eine entweder deutsch-lateinisch gemischte oder rein lateinische Variante zu bilden, welche eindeutig verstanden werden kann.

³⁹² Vgl. ebd., S. 10.

³⁹³ Vgl. ebd., S. 16-24.

³⁹⁴ Vgl. ebd., S. 26.

³⁹⁵ Vgl. ebd., S. 36.

³⁹⁶ Vgl. ebd., S. 52.

³⁹⁷ Vgl. ebd., S. 59.

³⁹⁸ Vgl. ebd., S. 75; 99.

Ein wenig in die Nähe gesprochenen Lateins rückt Lektion 14 durch die Auflistung wichtiger Interjektionen wie „*Ei mihi!*“, welche einer vereinfachten Prosafassung von Ovids Heroidenbrief Medeas an Iason als Lektionstext vorangeht.³⁹⁹ In Lektion 18 wiederum ist es die große Zahl an direkten Reden, welche aus der dortigen Fassung einer Episode aus Apuleius ‚Amor und Psyche‘ schnell eine kleine spielbare Szene machen ließen.⁴⁰⁰ Schließlich könnte die Übung zur Bildung des prädikativen Gerundivs in Lektion 26, welche als ‚Ciceros *to-do*-Liste‘ bezeichnet wird, als Vorbild dafür dienen, dass die Schüler*innen ihre eigenen Pläne und Vorhaben lateinisch als Gerundiva formulieren.⁴⁰¹

Die Beantwortung der Leitfragen für „*Ex libris*“ gestaltet sich daher wie folgt:

1. Wird ‚Lebendiges Latein‘ in dem Lehrwerk erwähnt?

Nein, der jüngste in dem Lehrwerk präsentierte vereinfachte Originaltext ist Thomas Morus' „Utopia“⁴⁰². Generell konzentrieren sich die Texte inhaltlich sehr auf Antike und Spätantike. Dadurch wird eher eine Distanz zwischen der Gegenwart der Schüler*innen und der lateinischen Sprache hergestellt.

2. Gibt es Übungen zur aktiven Sprachproduktion?

Direkte Übungen, welche nicht dem Formentraining oder Übersetzen dienen, gibt es keine. Allerdings sind viele Aufgaben derart gestaltet, dass sie sich leicht für den aktiven Gebrauch der lateinischen Sprache im Unterricht umfunktionieren ließen.

3. Unterstützt die Gestaltung (z.B. Illustrationen, Karten, Bilder, Identifikationsfiguren) den Gebrauch aktiven Lateins?

Besonders die detaillierten Illustrationen der Lektionstexte haben ein großes Potential, um die Schüler*innen beispielsweise auf Latein beschreiben zu lassen, was sie jeweils erkennen können. Die konkrete Arbeitsanweisung zur Erstellung eines *picture dictionary* könnte ein guter Ausgangspunkt dafür sein, fortan ähnliche Benennungen mündlich oder schriftlich auf Latein vorzunehmen.

4. Wird ein Wortschatz zur lateinischen Alltagskommunikation vermittelt?

Es werden explizit einige Interjektionen aufgelistet und sehr unterschiedliche Textgattungen eingeführt. Einige davon sind sehr lebendig und mit vielen direkten Reden. Dennoch liegt der Schwerpunkt eher auf kunstvoller Rhetorik. Ohne zusätzliche Phrasensammlungen

³⁹⁹ Vgl. ebd., S. 83f.

⁴⁰⁰ Vgl. ebd., S. 108.

⁴⁰¹ Vgl. ebd., S. 163.

⁴⁰² Vgl. ebd., S. 160.

scheint es schwierig, den sehr auf literarische Texte ausgerichteten Wortschatz für Alltagskommunikation zu verwenden.

„*Ex libris*“ kombiniert im Prinzip das aus der Lektürephase bekannte Übersetzen und Interpretieren von Originaltexten mit dem Spracherwerb im Anfangsunterricht. Dementsprechend ist der hier gewählte Ansatz eine Mischung aus Grammatik-Übersetzungsmethode und *reading approach*. Wie schon bei „*Lege et intellege*“ erweist sich vor allem der Wortschatz als Hürde, da auch hier die Einführung von zusätzlichem Alltagsvokabular notwendig wäre. Daraus ergäbe sich wiederum ein Interessenskonflikt, da die Schüler*innen vor allem das für die Bewältigung der Texte notwendige Vokabular benötigen. Die lebendige Textgestaltung, die Vielfalt an Gattungen und das hohe inhaltliche Niveau der Lektionstexte in Verbund mit den detaillierten Illustrationen und den oftmals sehr herausfordernden Interpretationsaufgaben liefern bereits für sich genommen schon viele Anreize, um einen motivierenden traditionellen Lateinunterricht zu gestalten, welcher auf *Latinitas Viva* weitestgehend verzichten könnte. Allerdings wurde auch deutlich, dass es immer wieder Aufgaben gibt, welche von einem aktiven Lateingebrauch profitieren würden. Mit entsprechender Vorbereitung könnte die Lehrkraft immer wieder gesprochenes oder geschriebenes Latein einstreuen und vielleicht vor den Ferien oder im Rahmen von Projekttagen gesondert einen einmaligen *Latinitas Viva*-Schwerpunkt setzen, um auch diese Dimension der lateinischen Sprache, welche in „*Ex libris*“ komplett ausgespart wird, zu vermitteln.

8.6 Beschreibung und Beurteilung von „*Expressis Verbis*“

Auch „*Expressis Verbis*“ ist für das vierjährige Latein konzipiert. In der Einleitung findet die auch in der Gegenwart gesprochene lateinische Sprache noch vor den in ihr verschriftlichten klassischen Texten Erwähnung. Betont wird außerdem die Lebendigkeit der Auseinandersetzung mit alten Texten in ihrer Originalsprache. Dementsprechend wird das schnellere Lesen einfacher und ‚gelegentlich auch schwierigerer‘ Originaltexte als Hauptziel des Anfangsunterrichts formuliert.⁴⁰³ Jede Lektion beginnt mit einem lateinischen Sprichwort inklusive deutscher Übersetzung sowie einer deutschen Erläuterung, welcher Zusammenhang zwischen den Lektionszielen und dem jeweiligen Ausspruch hergestellt werden könnte. Danach wird die neue Grammatik mit sehr ausführlichen deutschen Erklärungen präsentiert und auch gleich isoliert geübt. Eine Besonderheit im Vergleich zu anderen hier behandelten Lehrbüchern ist die ‚häppchenweise‘ Einführung der Übersetzungstexte: Je drei zusammenhängende Passagen des Textes werden voneinander getrennt behandelt, sodass auch weniger neue Vokabel gleich auf einen

⁴⁰³ Vgl. GROBAUER, F.-J./GSCHWANDTNER, H./WIDHALM-KUPFERSCHMIDT (Hrsg.): *Expressis Verbis*, S. 3.

Blick aufgelistet werden müssen. Zwischen diesen Passagen gibt es wiederum neue grammatische Erklärungen. Nach der dritten Einzelpassage werden diese gekürzt noch einmal in einem zusammenhängenden Text am Ende der Lektion aufgelistet. Bei den Vokabellisten in den Lektionen ist hervorzuheben, dass diese von Anfang an nicht nur ein Lateinisch-Deutsches Glossar, sondern auch kurze lateinische Phrasen, welche die typische Verwendungsweise eines Lexems illustrieren.

In der ersten Lektion werden nur die Singularendungen im Präsens aktiv noch ohne Zuordnung der Verben zu Konjunktionen inklusive denen von ‚esse‘ eingeführt. Bei den Nomen sind es ebenfalls nur Nominativ und Akkusativ Singular der a-/o-Deklinationen. Im ersten Textabschnitt geht es um die Unterscheidung der Personen: Auf eine Aussage „*Marcus puer Romanus est*“ folgt die direkte Rede „*Puer Romanus sum.*“⁴⁰⁴ Ein solcher Text eignet sich zur mündlichen Umsetzung mit den Schüler*innen in Form eines Frage-Antwort-Spiels, bei dem sie in ganz kurzen Worten beispielsweise ihre Herkunft, ihre Freundschaftsverhältnisse oder ihren Gemütszustand mit entsprechenden Eigenschaftswörtern selbständig auf Latein schildern können. Danach werden in dieser Lektion noch die Fragepartikel ‚-ne‘ und die Präposition ‚ad‘ zur Formulierung erster Richtungsangaben eingeführt.⁴⁰⁵ Interessanterweise wird der *ablativus absolutus* erst in der allerletzten Lektion behandelt.⁴⁰⁶ Diese zunächst absurd wirkende allzu lange Aussparung einer vermeintlich zentralen und für das Lateinische typischen Konstruktion kann durch aktuelle Korpusanalysen, welche verdeutlichen, dass diese Konstruktion mit Ausnahme der Caesar-Texte gar nicht so häufig vorkommt, gut gerechtfertigt werden.⁴⁰⁷

Trotz der sehr ausführlichen Erklärungen wirken die Seiten in „*Expressis Verbis*“ in ihrem Layout weniger dicht gedrängt als bei den anderen Lehrbüchern. So bleibt in der vierten Lektion unter dem zweiten Textabschnitt noch ausreichend Platz für einen großen Ausschnitt aus ‚Mars und Rhea Silvia‘ von Peter Paul Rubens, welcher sich wiederum gut für eine Bildbeschreibung vor oder nach der Lektüre eignet.⁴⁰⁸ Im Buch werden beispielsweise in Lektion 5 kleine lateinische Multiple-Choice-Fragen zum Textverständnis gestellt, nach deren Vorbild fortan auch die Lehrkraft selbst zwischendurch mündlich oder schriftlich andere Lektionstexte abfragen könnte.⁴⁰⁹ Ein Alleinstellungsmerkmal genießt „*Expressis Verbis*“ vor allem bei der Textauswahl. Während die ersten drei Lektionen ähnlich denen der anderen Schulbücher mit Ausnahme

⁴⁰⁴ Vgl. ebd., S. 6-9.

⁴⁰⁵ Vgl. ebd., S. 9ff.

⁴⁰⁶ Vgl. ebd., S. 180.

⁴⁰⁷ Vgl. GLEI, R./PHILIPPS, M.: Abschied vom Ablativus absolutus? Theoretische Überlegungen und Corpusanalysen zu einer ‚typisch lateinischen‘ Konstruktion. In: *Forum Classicum* 3 (2018), S. 183-99.

⁴⁰⁸ Vgl. GROBAUER, F.-J./GSCHWANDTNER, H./WIDHALM-KUPFERSCHMIDT (Hrsg.): *Expressis Verbis*, S. 27.

⁴⁰⁹ Vgl. ebd., S. 35.

von „*Ex libris*“ fiktive Alltagsgeschichten antiker römischer Schüler*innen behandeln, werden fortan nicht nur *Exempla* des klassischen lateinischen Kanons vereinfacht wiedergegeben, sondern auch weniger bekannte, märchen- oder anekdotenhafte Kurzerzählungen, beispielsweise aus den *Gesta Romanorum*, wie etwa die Geschichte von ‚Prinzessin Rosimunda‘, oder ‚Die Tochter des Piraten‘.⁴¹⁰ Diese wirken aufgrund ihrer Kompaktheit und ihres Witzes sehr gut geeignet für kurze lateinische Theaterstücke, die mit den Schüler*innen gemeinsam erarbeitet werden könnten. Zwei Lektionen wiederum widmen sich explizit der *Austria Latina* mit den beiden historischen Gestalten Maximilian I. und Richard Löwenherz.⁴¹¹

Somit ergibt sich für „*Expressis Verbis*“ folgende Beantwortung der Leitfragen:

1. Wird ‚Lebendiges Latein‘ in dem Lehrwerk erwähnt?

Ja, allerdings nur in der Einleitung, nicht als eigentliches Thema.

2. Gibt es Übungen zur aktiven Sprachproduktion?

Nein, ohne zusätzliche Materialien könnte man nur mündlich aktiv auf Latein mit dem Lehrbuch arbeiten.

3. Unterstützt die Gestaltung (z.B. Illustrationen, Karten, Bilder, Identifikationsfiguren) den Gebrauch aktiven Lateins?

Ja, sowohl das Bildmaterial in den Lektionen, als auch vor allem die Themen der Texte ermöglichen einen sehr breiten Einsatz verschiedenster Aufgaben zum aktiven Gebrauch der lateinischen Sprache von Bildbeschreibungen über *Circling*, Zusammenfassungen und lateinische szenische Darstellungen.

4. Wird ein Wortschatz zur lateinischen Alltagskommunikation vermittelt?

Gerade in den ersten Lektionen finden sich einige Redewendungen für den Alltag der Schüler*innen. Danach sind es vor allem die Beispielphrasen in den Vokabellisten sowie die den Lektionen vorangestellten Sprichwörter, Redewendungen und Weisheiten, welche den Schüler*innen einen Wortschatz vermitteln, der über die Bedürfnisse einer Lektüre hinausgeht. Weiters enthalten viele der märchenhaften Kurztexte ein sehr dialogisches Latein in Form direkter Reden.

Obwohl „*Expressis Verbis*“ sich für das Konstruieren ausspricht,⁴¹² bietet es gerade seiner Texte wegen ein enormes Potential für den Einbezug der aktiven lateinischen Sprache. Je nach

⁴¹⁰ Vgl. ebd., S. 83; 89.

⁴¹¹ Vgl. ebd., S. 156; 180. In diesem Fall wurde mit der Legende von Kaiser Maximilian in der Martinswand ein Thema gewählt, mit dem sich auch der Westen Österreichs repräsentiert fühlen darf.

⁴¹² Vgl. ebd., S. 6.

Erfahrung der Lehrkraft im Umgang mit gesprochenem Latein ließe sich auf Basis des Lehrbuchs *Latine loqui* in allen möglichen Formen leicht heranziehen. Die in den Vokabellisten angeführten Redewendungen sind hierfür eine sehr nützliche Ressource. Für geschriebenes Latein jedoch bedarf es zusätzlicher Materialien und Arbeitsaufträge, da das Buch solche nicht von selbst anbietet. Gerade für szenisch interessierte Schüler*innen ließen sich sehr leicht deutsch-lateinisch gemischte oder ganz lateinisch gehaltene Theaterstücke oder Sketches erarbeiten, welche bei passenden Anlässen auch zur Aufführung gebracht werden könnten. Durch die Zusammenfassungen der einzelnen Passagen der Übersetzungstexte immer am Ende einer Lektion wird den Schüler*innen beispielhaft vor Augen geführt, wie sich auch im Lateinischen die gleichen Inhalte auf sprachlich unterschiedliche Weise ausdrücken lassen.

8.7 Vorschlag für eine Unterrichtssequenz mit *Latinitas Viva*

Im Folgenden soll nun die Planung einer exemplarischen Stundensequenz im Umfang von vier einstündigen Einheiten im Elementarunterricht des vierjährigen Lateins in einer fiktiven 5. Klasse präsentiert werden. Ausgegangen wird davon, dass die Schüler*innen das Lehrbuch „*Expressis Verbis*“ verwenden. In den ersten drei Wochen des Semesters wurden bereits die ersten beiden Lektionen im Lehrbuch behandelt, sodass die Schüler*innen theoretisch folgenden idealen Kenntnisstand haben sollten:⁴¹³

- **Verbalendungen:**

sum es est sumus estis sunt

-m/o -s -t -mus -tis -nt

- **Nominalendungen:**

amicus amicum amici amicos

liber librum libri libros

puella puellam puellae puellas

templum templum templa templa

- **Verben:**

agere, considerare, contendere (in der Bedeutung ‚eilen‘), *delectare, dicere, ducere, esse, legere, respondere, rogare, venire, vocare*

- **Nomen:**

amicus, basilica, domum (in der Bedeutung ‚nach Hause‘), *forum, Graeci, liber, puella, puer, Romani, templum*

- **Adjektive:**

clarus, Graecus, magnus, Romanus

- **Adverbien:**

⁴¹³ Vgl. ebd., S. 6-17.

hic, ibi, nunc, quoque, tum

- **Präpositionen:**

ad, in + Akk.

- **Pronomen:**

me, meus, multi, te, vos

- **Fragepartikel/-wörter:**

-ne?, quando? quid? quo? ubi?

- **Interjektionen:**

Ecce!

- **Phrasen:**

Ad forum contendit. Duco Marcum ad forum. Ecce, hic sum! Ibi Marcus est. In forum contendunt. Librum lego. Marcus puer est. Me delectat. Me videt. Puer est. Quam magnum est! Quando venis? Quid agis? Quid vos hic agitis, puellae? Quo me ducis? Te duco. Tum videt amicum. Ubi es? Venisne mecum? Veniunt domum.

Darüber hinaus wurden von der ersten Schulstunde an folgende Redewendungen für den mündlichen Sprachgebrauch spielerisch und intuitiv eingeführt:

Salvete (discipuli discipulaeque)! Salve (magister / magistra)! Considite quaeso! Mihi nomen est. Quid nomen tibi est? Adsuntne omnes? Quis hodie deest? Sero venit. Repete / repetite quaeso! Ita! Minime! Gratias (tibi / vobis) ago! Promite libros / libellos! Distribuite folia! Bene! Optime! Quis respondet? Quis legit? Claude / Claudite portam / fenestram, quaeso! Ecce pensum! Bona pausa vobis sit! Licetne mihi ad latrinam ire? Vale / Valete!

Die fiktive Unterrichtssequenz setzt somit zu Beginn von Lektion 3 ein.

8.8 Die erste Einheit

8.8.1 Planungsmatrix

Zeit	Inhalt	Sozialform	Materialien	Begründung
5 min.	Begrüßung auf Latein: <i>„Salvete discipuli discipulaeque! – Salve magister / magistra! – Considite quaeso! Adsuntne omnes? An quis hodie deest? – (xy deest / desunt. / omnes adsunt.) – Bene.“</i>	Plenum	/	Unterhaltsamer Einstieg, Festigung der bereits gelernten lateinischen Alltagsphrasen
5-10 min.	Lateinische Stundenwiederholung: Lehrperson fragt ins Plenum: <i>„Quid adhuc scimus?“</i>	Plenum	Tafel, Vokabelhefte	Aktivierung des Vorwissens

	Das wird unsere neue Phrase, <i>promite libellos, quaeso!</i> Nehmt eure Vokabelhefte bitte heraus und tragt ein: <i>Quid adhuc scimus?</i> Die Endung <i>-mus</i> kennen wir schon. Das Ganze heißt dann: Was wissen wir bisher? <i>Quid adhuc scimus? Quis respondet?</i> Die Schüler*innen antworten, was bisher gelesen wurde, wahlweise auf Deutsch oder auf Latein. Die Lehrperson versucht möglichst viel auf Latein zu wiederholen und zusammenzufassen.			
5-10 min.	Kontrolle der Hausübung: Lehrperson fordert die Schüler*innen auf: <i>„Promite libros, quaeso! Nehmt eure Bücher bitte heraus! Quis legit? Wer möchte vorlesen?“</i> Die Schüler*innen lesen ihre Antworten vor.	Plenum	Schulbücher, Hefte	Wiederholung / Sicherung des Unterrichtsertrages
5 min.	Einführung in die Lektion 3: Lehrperson liest das lateinische Sprichwort <i>Praesenti fortunae credere non decet</i> vor. Gegebenenfalls wird darüber auf Deutsch diskutiert.	Plenum	Schulbücher	Kontextualisierung und Erklärung
10 min.	Einführung in die 3. Deklination: Lehrperson übt mit den Schüler*innen die Bildung der Nominative und Akkusative.	Plenum	Schulbücher, Tafel	Explizite Wissensvermittlung
5 min.	Ankündigung der neuen Hausübung: Lehrperson sagt: <i>„Ecce pensum!“</i> und erklärt den Arbeitsauftrag. (Einsetz- und Übersetzungsübung S. 19 + Lernen der neuen Vokabel mit einer Lernapp oder aus dem Buch)	Plenum	Schulbücher	Erteilung des Arbeitsauftrags, Klärung von Fragen
15 min.	Gemeinsame Erarbeitung des neuen Wortschatzes mit	Plenum	Powerpoint und Beamer,	Anwendung des neuen Wissens

	Bildern in einer Powerpoint-präsentation (zuerst mit lateinischen Wörtern, dann zeitversetzt zuerst die Bilder und dann die lateinischen Begriffe)		dazu Hand-outs	
5 min.	Lateinische Verabschiedung: Lehrperson verabschiedet sich auf Latein.	Plenum	/	Beendigung der Stunde

8.8.2 Erwartungshorizont

Die Schüler*innen sollten zumindest die bereits mehrfach verwendeten lateinischen Alltagssphrasen langsam anwenden können und zumindest eine neue aus der Stunde (*Quid adhuc scimus?*) mitnehmen. Die Wiederholung des Textinhalts der vorangegangenen Stunden soll den Kontext für die folgenden Einheiten liefern. Außerdem können so gleich spielerisch Vokabel und Phrasen wiederholt werden. Die Einführung in die 3. Deklination wiederum sollte aufgrund der Verwechslungsgefahr der Endungen gut im Plenum geübt werden und mit ausreichenden Beispielen illustriert werden. Schließlich soll die spielerische Erarbeitung der neuen Vokabel verhindern, dass die Schüler*innen beim Übersetzen ihre Blicke ständig auf die Liste pendeln lassen. Wichtig ist, dass nicht nur Einzelwörter wie *flos* dem Bild einer Blume zugeordnet werden, sondern dass auch die im Buch angeführten Phrasen wie *flores Tulliam delectant* mit einer entsprechenden Illustration versehen werden. Im Idealfall bleiben den Schüler*innen von den neun Vokabeln zumindest ein paar schon im Gedächtnis. Zuhause sollen sie wiederum auf traditionelle Weise deutsch-lateinische Entsprechungen lernen.

8.8.3 Angestrebte Lernziele

Die Schüler*innen können einfache lateinische Alltagssphrasen immer geläufiger verstehen und anwenden, außerdem wissen sie über die Inhalte der vergangenen Einheiten Bescheid. Es ist ihnen möglich, diese Inhalte auf Deutsch zusammenzufassen und in der lateinischen Wiederholung der Lehrperson nachzuvollziehen. Besonders interessierte Schüler*innen schaffen es vielleicht sogar schon eigene Sätze teilweise oder ganz auf Latein zu bilden. Alle Schüler*innen sind imstande, die neu eingeführten Nominalformen der 3. Deklination aktiv zu bilden und auch in einem Text zu erkennen. Schließlich wird das neue Vokabular spielerisch eingeübt und bis zur nächsten Stunde zumindest ansatzweise selbständig gefestigt.

8.9 Die zweite Einheit

8.9.1 Planungsmatrix

Zeit	Inhalt	Sozialform	Materialien	Begründung
5 min.	Begrüßung auf Latein (ähnlich wie in der vorangegangenen Einheit)	Plenum	/	Unterhaltsamer Einstieg, Festigung der bereits gelernten lateinischen Alltagsphrasen
10 min.	Kontrolle der Hausübung: Lehrperson fordert die Schüler*innen auf: <i>„Promite libros, quaeso! Nehmt eure Bücher bitte heraus! Quis legit? Wer möchte vorlesen?“</i> Die Schüler*innen lesen ihre Antworten vor.	Plenum	Schulbücher, Hefte	Wiederholung / Sicherung des Unterrichtsertrages
5 min.	Wiederholung: Lehrperson geht noch einmal die Regeln der neuen Formen aus der vorangegangenen Stunde durch	Plenum	Tafel	Aktivierung des Vorwissens I
5 min.	Vokabelwiederholung: Die Lehrperson zeigt den Schüler*innen die Powerpointpräsentation der letzten Einheit, diesmal allerdings müssen die Vokabeln den Bildern bereits zugeordnet werden können.	Plenum	PPP	Aktivierung des Vorwissens II
10 min.	Lautes Lesen: Die Lehrperson projiziert den folgenden Lektionstext 1, wobei dieser durch drei Farben markiert ist: Farbe 1 = Erzähler*in, Farbe 2 = Tullia, Farbe 3 = Marcus; Lehrperson fragt: <i>„Quis legit?“</i> und bestimmt drei Schüler*innen, welche den Text mit verteilten Rollen vorlesen.	Plenum	PPP, Schulbücher	Einführung in den Text

10 min.	Beginn der Übersetzung des Lektionstextes: Die Schüler*innen arbeiten zu zweit an einer Übersetzung des gelesenen Texts so weit, wie sie kommen. Dabei sollen sie, wie im Buch vorgeschlagen, Prädikate, Subjekte und Akkusativ-Objekte farblich hervorheben.	Partner*innenarbeit	Schulbücher	Schulung der Analyse- und Übersetzungsfertigkeiten
5 min.	Lateinische Verabschiedung: Lehrperson verabschiedet sich auf Latein.	Plenum	/	Beendigung der Stunde

8.9.2 Erwartungshorizont

Die Schüler*innen können den Stoff der letzten Einheit festigen und in einem Text anwenden. Durch das laute Lesen können die Schüler*innen schon ein wenig vom Inhalt der Geschichte mitbekommen. Danach sollen sie selbständig beginnen, den Text auch zu übersetzen, wobei sie auf den in der vergangenen und aktuellen Stunde hergestellten Kontext bauen können.

8.9.3 Musterübersetzung

Tullia kommt in das Peristyl, wo schöne Statuen sind. Dort erfreuen die vielen Blumen das Mädchen. „Wie schön sind die Blumen“, sagt Tullia. Dann sieht sie ihren Bruder Marcus. Marcus liest schon viele Stunden lang. Tullia fragt ihren Bruder Marcus: „Was liest du?“ Der Bruder antwortet: „Ich lese ein berühmtes Buch.“ Wieder fragt Tullia: „Liest du ein lateinisches Buch?“ - „Ja“, sagt Marcus.

8.9.4 Angestrebte Lernziele

Die Schüler*innen verbessern ihr spontanes und analytisches Textverständnis. Sie sichern ihr explizites Wissen über die neuen Endungen der 3. Deklination und verbinden den neuen Wortschatz mit bestimmten Bildern. Durch das laute Vorlesen schärfen sie ihr Gefühl für die Prosodie der lateinischen Sprache und nehmen aufgrund der Rollenaufteilung auch die Lebendigkeit und Alltagsnähe der Textstelle wahr. Durch das Übersetzen in Partner*innenarbeit unterstützen sie sich gegenseitig bei der unterrichtssprachlichen Rekodierung der lateinischen Textstelle.

8.10 Die dritte Einheit

8.10.1 Planungsmatrix

Zeit	Inhalt	Sozialform	Materialien	Begründung
5 min.	Begrüßung auf Latein (ähnlich wie in den vorangegangenen Einheiten)	Plenum	/	Unterhaltsamer Einstieg, Festigung der bereits gelernten lateinischen Alltagssphrasen
5 min.	<i>Circling</i> : Die Lehrperson stellt den Schüler*innen einfache lateinische Fragen zum Text der letzten Einheit, z.B. „ <i>Quo Tullia venit? Delectantne flores puellam? Quid Marcus agit?</i> “ Die Schüler*innen antworten deutsch-lateinisch gemischt oder ganz auf Latein	Plenum	Schulbücher	Wiederholung der Fremdwörter, inhaltliche Reaktivierung
10 min.	Fortsetzung Übersetzung: Die Schüler*innen finden sich erneut zu zweit zusammen und bringen ihre Übersetzung zu Ende.	Partner*innenarbeit	Schulbücher, Hefte	Schulung der Analyse- und Übersetzungsfertigkeiten
5 min.	Gemeinsame Besprechung der Übersetzung	Plenum	Schulbücher, Hefte	Sicherung des Unterrichtsertrages
10 min.	Vokabelraten: Die Lehrperson gibt den Schüler*innen nonverbale und lateinische Hinweise zu den neuen Vokabeln, wodurch die Schüler*innen die Bedeutung erraten sollen, (z.B.	Plenum	Schulbücher	Erarbeitung des neuen Wortschatzes

	<i>narrare</i> durch übertriebene Sprechbewegungen verdeutlichen oder „ <i>Auctor scribit libros</i> “ und dabei eine Schreibbewegung für das unbekannte Wort <i>scribere</i> machen.)			
5 min.	Bekanntgabe der Hausübung: Übersetzung Text 2 S. 21 + Lernen der neuen Vokabel	Plenum	Schulbücher	Erteilung des Arbeitsauftrags, Klärung von Fragen
5 min.	Ankreuzübung S. 21 mit anschließender Kontrolle	Einzelarbeit / Plenum	Schulbücher	Training expliziten Grammatikwissens
5 min.	Lateinische Verabschiedung: Lehrperson verabschiedet sich auf Latein.	Plenum	/	Beendigung der Stunde

8.10.2 Erwartungshorizont

Die Schüler*innen machen sich zu Beginn der Stunde wieder mit dem Inhalt des Textes vertraut und können ihn somit leichter übersetzen. Die neuen Vokabel werden intuitiv erschlossen und somit auch schon ein wenig gefestigt, bevor sie zuhause selbständig gelernt werden müssen. Durch die Grammatikübung wiederholen und festigen die Schüler*innen ihr explizites Grammatikwissen.

8.10.3 Musterübersetzung

Text 1

Tullia kommt in das Peristyl, wo schöne Statuen sind. Dort erfreuen die vielen Blumen das Mädchen. „Wie schön sind die Blumen“, sagt Tullia. Dann sieht sie ihren Bruder Marcus. Marcus liest schon viele Stunden lang. Tullia fragt ihren Bruder Marcus: „Was liest du?“ Der Bruder antwortet: „Ich lese ein berühmtes Buch.“ Wieder fragt Tullia: „Liest du ein lateinisches Buch?“ - „Ja“, sagt Marcus.

Text 2

Marcus erzählt: „Ich lese ein lateinisches Buch. Sein Autor ist Titus Livius. Ich schätze den Autor Titus Livius sehr.“ Tullia fragt: „Warum schätzt du Titus Livius?“ Marcus fragt: „Kennst du schon die römischen Könige? Kennst du Romulus und Remus, die göttlichen Kinder, und die berühmten Anführer?“ Tullia antwortet: „Was sagst du? Romulus und Remus kennen alle! Ich kenne Romulus und Remus auch.“

8.10.4 Angestrebte Lernziele

Verbesserung des intuitiven Verstehens, des Dekodierens und Rekodierens. Die Schüler*innen lernen Bedeutungen aus dem Kontext logisch zu erschließen und Texte ganzheitlich zu erfassen. Durch die selbständige Übersetzung zuhause kann ihre bisher erlangte Übersetzungskompetenz kontrolliert werden.

8.11 Die vierte Einheit

8.11.1 Planungsmatrix

Zeit	Inhalt	Sozialform	Materialien	Begründung
5 min.	Begrüßung auf Latein (ähnlich wie in den vorangegangenen Einheiten)	Plenum	/	Unterhaltsamer Einstieg, Festigung der bereits gelernten lateinischen Alltagssphrasen
5 min.	<i>Circling</i> : Die Lehrperson stellt den Schüler*innen einfache lateinische Fragen zu den Texten der letzten Einheit. Die Schüler*innen antworten deutsch-lateinisch gemischt oder ganz auf Latein	Plenum	Schulbücher	Wiederholung der Fragewörter, inhaltliche Reaktivierung
10 min.	Gemeinsame Besprechung der Hausübung	Plenum	Schulbücher, Hefte	Sicherung des Unterrichtsertrages
5 min.	Übung S. 22 mit anschließender Kontrolle	Einzelarbeit, Plenum	Schulbücher	Festigung der neuen Grammatik

5 min.	Selbständiges Einprägen der neuen Vokabel	Einzelarbeit	Schulbücher	Vorbereitung für die neue Übersetzung
10 min.	Gemeinsames Übersetzen von Text 3 S. 22	Plenum	Schulbücher	Abschluss der Lektionstexte
5 min.	Bekanntgabe der Hausübung: Ankreuzübung S. 23 + Vorbereiten des Lesen und Stichwortzettel zur Zusammenfassung S. 23 + Lernen der neuen Vokabel	Plenum	Schulbücher	Erteilung des Arbeitsauftrags, Klärung von Fragen
5 min.	Lateinische Verabschiedung: Lehrperson verabschiedet sich auf Latein.	Plenum	/	Beendigung der Stunde

8.11.2 Erwartungshorizont

Die Schüler*innen sollten aufgrund ihres Vorwissens imstande sein, die letzte kurze Passage der Lektion auch ohne Vorbereitung auf traditionelle Weise zu übersetzen. Gleichzeitig müssten sie die Grammatikübung zur Kongruenz von Nomen und Adjektiven mittlerweile weitestgehend problemlos lösen können. Die Hausübung sollte eine ausreichende Grundlage bilden, um in der Folgestunde den gesamten Lektionsinhalt noch einmal mündlich auf Latein wiederholen zu können, bevor im Anschluss mit der nächsten Lektion begonnen wird.

8.11.3 Musterübersetzung

Text 1

Tullia kommt in das Peristyl, wo schöne Statuen sind. Dort erfreuen die vielen Blumen das Mädchen. „Wie schön sind die Blumen“, sagt Tullia. Dann sieht sie ihren Bruder Marcus. Marcus liest schon viele Stunden lang. Tullia fragt ihren Bruder Marcus: „Was liest du?“ Der Bruder antwortet: „Ich lese ein berühmtes Buch.“ Wieder fragt Tullia: „Liest du ein lateinisches Buch?“ - „Ja“, sagt Marcus.

Text 2

Marcus erzählt: „Ich lese ein lateinisches Buch. Sein Autor ist Titus Livius. Ich schätze den Autor Titus Livius sehr.“ Tullia fragt: „Warum schätzt du Titus Livius?“ Marcus fragt: „Kennst du schon die römischen Könige? Kennst du Romulus und Remus, die göttlichen Kinder, und die berühmten Anführer?“ Tullia antwortet: „Was sagst du? Romulus und Remus kennen alle! Ich kenne Romulus und Remus auch.“

Text 3

Marcus sagt: „Bei Titus Livius finde ich viele Dinge: berühmte Könige, große Kriege, die besten Anführer. Und tu, Tullia? Was liest du?“ Tullia antwortet: „Ich mag am meisten griechische Sagen. Immer wieder lese ich griechische Sagen.“

Zusammenfassung

Tullia kommt in das Peristyl, wo viele griechische Statuen sind. Dort erfreuen (sie) auch alle Blumen. „Wie schön sind die Blumen“, sagt Tullia. Marcus liest schon viele Stunden lang. Tullia fragt ihren Bruder: „Was liest du?“ Ihr Bruder antwortet: „Ich lese ein berühmtes lateinisches Buch.“ Wieder fragt Tullia: „Ist der Autor Titus Livius?“ Marcus sagt: „So ist es. Titus Livius ist der beste Autor.“ Tullia fragt: „Warum magst du Titus Livius?“ Marcus sagt: „Kennst du schon die römischen Könige? Kennst du Romulus und Remus, die göttlichen Kinder, und die berühmten Anführer?“ Tullia antwortet: „Was sagst du? Romulus und Remus kennen alle!“ Marcus sagt: „Bei Titus Livius finde ich viele Dinge: berühmte Könige, große Kriege, die besten Anführer.“ Tullia mag am meisten griechische Sagen. Immer wieder liest sie griechische Sagen.

8.11.4 Angestrebte Lernziele

Die Schüler*innen lernen auch das direkte Dekodieren und Rekodieren einer Textstelle, welches vor allem in Hinblick auf die Übersetzungstexte bei den Schularbeiten bedeutsam ist. Gleichzeitig werden die Grammatikkenntnisse gesichert und der Gesamtinhalt der Lektion geklärt. Durch das kursorische Lesen der Zusammenfassung am Ende der Lektion und der Vorbereitung von Stichwörtern für eine mündliche lateinische Wiedergabe des Lektionsinhaltes in der Folgestunde erhalten die Schüler*innen mehr Geläufigkeit im sinnerfassenden Lesen einer Textstelle mit bekannten Inhalten und angemessenem Schwierigkeitsgrad. Das Verschriftlichen lateinischer Stichwörter bei der Hausübung soll zudem die Einprägung der Vokabel unterstützen.

9 Conclusio

In dieser Arbeit konnten ausgehend von einem recht umfangreichen Überblick über die fachdidaktische Entwicklung der letzten Jahre bestehende Argumente für das ‚Lebendige Latein‘ überprüft und um neue ergänzt werden. Die Einbeziehung der noch recht jungen Disziplin der Neurodidaktik erwies sich hierfür als sehr vorteilhaft. Ebenso lohnte es sich, den Lateinunterricht in ausgewählten nichtdeutschsprachigen Ländern genauer zu betrachten. Allgemein lässt sich nach eingehender Prüfung konstatieren, dass durch einen ausgewogenen Methodenmix aus traditionellem schulischem Lateinunterricht und *Latinitas Viva* alle Lehr- und Lernziele des Lateinunterrichts erreicht werden können. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass ein solcher einigen Schüler*innentypen beim Spracherwerb besser entgegenkäme als ein rein traditioneller Lateinunterricht. Wie ein solcher Methodenmix aussehen könnte, wurde in einem eigenen Kapitel herausgearbeitet. Hierbei wurde deutlich, dass die Absichten traditionellen Lateinunterrichts und ‚Lebendigen Lateins‘ gar nicht so stark auseinanderliegen. Entscheidend ist lediglich, dass das lateinische Textverständnis als Hauptziel angestrebt wird. Selbst das für den Lateinunterricht konstitutive Übersetzen bedarf einer vorangehenden inhaltlichen Texterschließung. Insofern trifft das Argument, der aktive Lateingebrauch stünde in Konflikt mit den Zielen des Lateinunterrichts, nicht zu.

Ebenso konnte gezeigt werden, dass die österreichischen Lehrpläne für den schulischen Anfangsunterricht das ‚Lebendige Latein‘ nicht nur zulassen, sondern dadurch eine noch bessere Umsetzung erfahren könnten. Die Vorgaben der Matura sehen zwar keine aktiv lateinischen Prüfungsaufgaben vor und lassen hierfür auch kaum Spielraum, allerdings wäre die Integration des ‚Lebendigen Lateins‘ im Sinne eines nachhaltigen Unterrichts, welcher über eine reine Maturavorbereitung hinausreicht.

Schließlich ging es in dieser Arbeit nicht nur um eine theoretische Auseinandersetzung, sondern auch um konkrete Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht. Dafür wurden fünf österreichische Lehrwerke für den lateinischen Anfangsunterricht dahingehend untersucht, welche Ressourcen sie für die Einbeziehung von *Latinitas Viva* von sich aus bereitstellen. In weiterer Folge wurde eine fiktive Mustersequenz im Umfang von vier Einzelstunden entworfen.

Abschließend lässt sich die bereits mehrfach aufgekommene Forderung nach einer empirischen Untersuchung über den tatsächlichen Erfolg all dieser Überlegungen im Unterricht einmal mehr wiederholen. Solange eine solche nicht vorliegt, liegt es im Ermessen der Unterrichtenden, nach Erprobung der in dieser Arbeit vorgeschlagenen Übungen und Ansätze ein eigenes Urteil zu fällen.

10 Literaturverzeichnis

- ACCADEMIA VIVARIUM NOVUM: Edizioni Accademia Vivarium Novum (2020). <https://vivariumnovum.it> (Zugriff: 12.01.2020).
- ACCADEMIA VIVARIUM NOVUM: Admissio. In: Vivarium Novum (2020). <https://www.vivarium-novum.net/la/year/admission> (Zugriff: 12.01.2020).
- ACCADEMIA VIVARIUM NOVUM: Regulae. In: Vivarium Novum (2020). <https://www.vivariumnovum.net/la/year/rules> (Zugriff: 12.01.2020).
- ALBERT, S.: Übungen zum Lateinsprechen. In: Der Altsprachliche Unterricht 5 (1994), S. 43ff.
- BAILEY, J. S.: Driving With Dido. How I Came To Read Latin Extensively. In: IL (18.10.2014). <http://indwellinglanguage.com/reading-latin-extensively> (Zugriff: 26.01.2020).
- BAILEY, J. S.: Teaching Latin to Humans. How to Honor both the Language and the Learner. In: Eidolon (04.01.2016). <https://eidolon.pub/teaching-latin-to-humans-4e6b489b4e17> (Zugriff: 19.12.2019).
- BAILEY, J. S.: Welcome! In: LIMEN. A Latin Teaching Portal (2020). <http://indwellinglanguage.com/limen-a-latin-teaching-portal> (Zugriff: 26.01.2020).
- BAUER, M.: Ars audiendi. Die Fertigkeit Hören im Lateinunterricht. In: HINGER, B.: Zweite „Tagung der Fachdidaktik“ 2015. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht. Sprachen im Sprachunterricht. Innsbruck: 2016, S. 339-52.
- BEYER, A./LIEBSCH, A.-C./KIPF, S.: Alter Wein in neuen Schläuchen – oder: Eine weitere Debatte über Sinn und Unsinn des Lateinunterrichts. In: Forum Classicum 3 (2019), S. 174-79.
- BIFIE: Mindeststandards für die schriftliche Reifeprüfung aus Griechisch und Latein. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2014). <https://www.bifie.at/node/1749/> (Zugriff: 04.06.2014)
- BÖTTCHER, E.: Lateinisch sprechen im Unterricht. Praktische Ansätze des „Latine Loqui“. Göttingen 2019.
- BRAUN, C.: Ich spreche Latein. In: Weingartenschule (2020). <https://www.weingartenschule.de/weingartenschule/herzlich-willkommen/12-projekte/225-ich-spreche-latein> (Zugriff: 26.01.2020).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT: Universitätsberechtigungsverordnung. Bundesrecht konsolidiert. In: Rechtsinformationsservice (11.01.2020). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10010067> (Zugriff: 11.01.2020).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT: Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen. Bundesrecht konsolidiert. In: Rechtsinformationsservice (16.01.2020). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff: 16.01.2020).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT: Lehrpläne. Allgemeinbildende höhere Schulen. Bundesrecht konsolidiert. In: Rechtsinformationsservice (01.09.2017). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01> (Zugriff: 18.01.2020).

- CARLON, J. M.: The Implications of SLA Research for Latin Pedagogy. Modernizing Latin Instruction and Securing its Place in Curricula. In: Teaching Classical Languages 4.2 (2013), S. 106-22.
- CAPELLANUS, G.: Sprechen Sie Lateinisch? Moderne Konversation in lateinischer Sprache. Bonn ¹⁴1970.
- EDMONDSON, W. J./HOUSE, J.: Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen ⁴2011.
- EGGERS, T.: Latinitas viva in der Lehrbuchphase. In: Der Altsprachliche Unterricht 5 (1994), S. 37-42.
- EICHENSEER, C.: Clusura tractilis. Neologismen im Neulatein. In: Der Altsprachliche Unterricht 5 (1994), S. 69ff.
- ELLINGER, S.: Latein und Processability Theory. Manfred Pienemanns Theorie für den Zweitspracherwerb lebender Sprachen als Analyseinstrument zur theoriegeleiteten Untersuchung von Übersetzungsperformanzen. Vortrag im Rahmen der 6. Tagung zur Didaktik der alten Sprachen in Österreich vom 28.-29.2.2020 an der Universität Salzburg. https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Alttertumswissenschaften/documents/DidaktikTagung_01.pdf (Zugriff: 31.01.2020).
- ERASMUS, D.: Dialogus cui titulus Ciceronianus sive de optimo dicendi genere. Darmstadt 1995.
- ERDT, W.: Die Gradatim-Methode oder: Lektüreschock, was ist das? In: Der Altsprachliche Unterricht 1 (1995), S. 62-70.
- FLORIAN, L.: Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler? Göttingen: 2015.
- FLORIAN, L.: Verstehen sichtbar machen. Methodische Anregungen. In: Der Altsprachliche Unterricht 4/5 (2017). S. 24-31.
- FRITSCH, A.: Lateinsprechen im Unterricht. Geschichte – Probleme – Möglichkeiten. Bamberg 1990.
- GARANIN, M.: Musa Pedestris Podcast. <https://de.player.fm/series/2421841> (Zugriff: 18.01.2020).
- GASSNER, P.: Eine antike Sprache ganz modern. In: Oberhessische Presse (05.08.2016). <https://www.op-marburg.de/Landkreis/Ostkreis/Eine-antike-Sprache-ganz-modern> (Zugriff: 26.01.2020).
- GLEI, R./PHILIPPS, M.: Abschied vom Ablativus absolutus? Theoretische Überlegungen und Corpusanalysen zu einer ‚typisch lateinischen‘ Konstruktion. In: Forum Classicum 3 (2018), S. 183-99.
- GLÜCKLICH, H.-J.: Das gegenwärtige Begründungsdefizit der Lateinsprechmethode. In: Der Altsprachliche Unterricht 5 (1994), S. 16-21.
- GLÜCKLICH, H.-J.: Die Verbindung von Texterschließung, Einführung eines neuen grammatischen Stoffs und Interpretation. In: Der Altsprachliche Unterricht 2 (2011), S. 14-23.
- GLÜCKLICH, H.-J.: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik. Göttingen ³2008.
- GLÜCKLICH, H.-J.: Vorschläge zur Wortschatzarbeit im Unterricht, in Textausgaben und Lehrbüchern. In: Der Altsprachliche Unterricht 2 (2018), S. 31-41.
- GOTTWALD, I.: Latein aktiv – Lateinsprechen im Unterricht. In: Forum Classicum 3 (2017), S. 147ff.
- GREIN, M.: Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. Ismaning: 2013.

- GROBAUER, F.-J./GSCHWANDTNER, H./WIDHALM-KUPFERSCHMIDT, W. (Hrsg.): *Expressis Verbis. Einstieg in die Welt des Latein*. Grundlehrgang. Graz 2014.
- HENSEL, A.: Der Aufbau von Interpretationskompetenz in der Lehrbuchphase. In: *Der Altsprachliche Unterricht* 2 (2011), S. 2-13.
- HENSEL, A.: Impulse für eine zeitgemäße Wortschatzarbeit im altsprachlichen Unterricht. In: *Der Altsprachliche Unterricht* 2 (2018), S. 2-11.
- HENSEL, A.: 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* 4/5 (2017), S. 2-11.
- HERKENDELL, H. E.: Textverständnis und Übersetzung. In: *Der Altsprachliche Unterricht* 3 (2003), S. 4-13.
- HOFFMANN, E.: Discipule, intende! Laetaberis. Über Lust und Unlust bei der Wortschatzarbeit am Beispiel einer Lehrbuchlektion. In: *Der Altsprachliche Unterricht* 2 (2018), S. 18-21.
- HOLLE, K.: Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Implikationen. In: GARBE, C./ HOLLE, K./JESCH, T. (Hrsg.): *Texte lesen. Lesekompetenz - Textverstehen - Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn 2009, S. 103-66 (UTB 3110).
- HUNT, S.: *Starting to Teach Latin*. London 2016.
- KAUTZKY, W.: *Latein für Angeber. Das Beste aus der Kurier-Kolumne ‚Nuntii Latini‘*. Berlin/Münster/Wien/Zürich/London 2014.
- KAUTZKY, W./HISSEK, O.: *Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht 3. bis 4. Klasse*. Linz ⁵2017.
- KAUTZKY, W./HISSEK, O.: *Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht mit Texten zu den Einstiegsmodulen 5. bis 6. Klasse*. Linz ⁵2013.
- KAUTZKY, W./HISSEK, O.: *Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht mit Texten zum Einstiegsmodul 5. bis 6. Klasse*. Linz ³2018.
- KEELINE, T.: Is „Reading“ Latin Impossible? In: *Latinitium* (2020). <https://www.latinitium.com/blog/tom-keeline-is-reading-latin-impossible> (Zugriff: 21.08.2019).
- KEITH, T.-I.: Circling - The Art of Questioning. In: *Comprehensible Latin* (09.06.2015). <http://totallycomprehensiblelatin.blogspot.com/2015/06/circling-art-of-questioning.html> (Zugriff: 26.01.2020).
- KLUG, J./KURZ R./ZINS, I.: *Lege et intellege. Lehrbuch für den Anfangsunterricht aus Latein in der 5. und 6. Klasse*. Wien 2011.
- KORN, M. (Hrsg.): *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2018.
- KRELL, M.: Kein Leseverstehen ohne Sprechen und Schreiben! In: *Forum Classicum* 2 (2006), S. 109-21.
- KRONBERGER-SCHMID, B./KNABL, A.: *Ex libris. Latein – Grundkurs*. Wien 2017.
- KUHLMANN, P.: *Fachdidaktik Latein kompakt*. Göttingen ³2012.
- KUHLMANN, P.: *Lateinische Grammatik unterrichten. Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts*. Bamberg: 2014 (Studienbücher Latein).

- KUHLMANN, P.: Num discipuli nostri Latine loqui possunt? Quomodo viva vox Latina in scholis efficiatur et cum modernis communicationis mediis coniungatur. In: Forum Classicum 3 (2013), S. 197-202.
- LATINITIUM: Atrium. In: Latinitium (2020). <https://www.latinitium.com> (Zugriff: 12.01.2020).
- LATINITIUM: Year in review 2019. In: Latinitium (2019). <https://www.latinitium.com/blog/year-in-review-2019> (Zugriff: 12.01.2020).
- LEONHARDT, J.: Latein. Geschichte einer Weltsprache. München ²2011.
- LLOYD, M. E.: Living Latin. Exploring a Communicative Approach to Latin Teaching Through a Sociocultural Perspective on Language Learning. PhD Dissertation. Milton Keynes: 2017.
- LOŠEK, F.: Austria Latina - von einer „sterbenden Sprache“ zum Trendfach und zum Vorzeigemodell. Altsprachlicher Unterricht in Österreich. In: Forum Classicum 2 (2016), S. 80-90.
- LOŠEK, F./NIEDERMAYR, H.: Die standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung in Österreich. Ein neues Modell für das Überprüfen von Textverständnis. In: Der Altsprachliche Unterricht 4/5 (2017), S. 98-104.
- MAIER, R.: Europäische Lateinwochen und Europäische Lateinische Brieffreundschaften. In: Der Altsprachliche Unterricht 5 (1994), S. 60-64.
- MAIER, R./HOFMANN, M./MAHR, S. u.a.: Septimana Latina. Cursus vivae linguae Latinae. Norderstedt 2019.
- MAYER, M.: Aus dem Fernseher wird ein „Televisorium“. In: Oberhessische Presse (06.08.2017). <https://www.op-marburg.de/Landkreis/Ostkreis/Aus-dem-Fernseher-wird-ein-Televisorium> (Zugriff: 26.01.2020).
- MERKUR: Freisinger Lateinwoche feiert Premiere. In: Merkur (30.08.2012). <https://www.merkur.de/lokales/freising/freisinger-lateinwoche-feiert-premiere-2481468.html> (Zugriff: 19.01.2020).
- MEYER-ARLT, R.: Eine Woche nur Latein. In: Hannoversche Allgemeine (08.08.2018). <https://www.haz.de/Nachrichten/Kultur/Eltje-Boettcher-hat-eine-Woche-lang-nur-Latein-gesprochen> (Zugriff: 26.01.2020).
- MIRAGLIA, L.: De causis corruptae institutionis Latinae. In: Sal Musarum (2020). <http://www.salmusarum.com/actividades/exercitationes/aloisii-miraglia-orationis-de-causis-corruptae-institutionis-latinae-malacae-2014-transcriptio-annotatiunculis-et-indice-nominum-locupletata/> (Zugriff: 26.01.2020).
- ØRBERG, H.-H.: Lingua Latina per se illustrata. Pars I. Familia romana. Grenaa 2011.
- OSWALD, R./BAUER, M./EINFALT, M. u.a.: Artes. Latein in unserer Zeit. Das kompetenzorientierte Lehrbuch für den Latein-Grundkurs. Wien 2014.
- PATRICK, R./COUNTY, G.: Making Sense of Comprehensible Input in the Latin Classroom. In: Teaching Classical Languages 6.1 (2015), S. 108-136.
- PFAFFEL, W./LOBE, M.: Praxis des lateinischen Sprachunterrichts. Tipps für einen vitalen Lateinunterricht. Bamberg 2016 (Studienbücher Latein).
- PETTERSSON, D.: How to Learn Latin. Part One: Motivation, Goals, and Habits. In: Latinitium (2019). <https://www.latinitium.com/blog/how-to-learn-latin-part-one> (Zugriff: 26.01.2020)

- PORTMANN-TSELIKAS, P. R.: Kognitive Linguistik und Spracherwerb. In: Der Altsprachliche Unterricht 4/5 (2003), S. 72-84.
- PRINCE, P.: Listening, Remembering, Writing. Exploring the Dictogloss Task. In: Language Teaching Research, 17 (2013), S. 486-500.
- REDDIT: Accademia vivarium novum, is there any hope they will start accepting female students in the near future? In: reddit (2018). https://www.reddit.com/r/latin/comments/6gekch/accademia_vivarium_novum_is_there_any_hope_they (Zugriff: 12.01.2020).
- REGINI I.: De Saturae Lancis propositis. In: Satura Lanx (2020). <https://www.saturalanx.eu/la/initium> (Zugriff: 26.01.2020)
- REGINI I.: Do you want to taste a piece of authentic Latin literature? In: Satura Lanx (2020). <https://pages.saturalanx.eu/catullus-carne/> (Zugriff: 26.01.2020).
- REGINI I.: Satura Lanx. In: Podomatic (2020). <https://saturalanx.podomatic.com> (Zugriff: 12.01.2020).
- REGINI I.: Satura Lanx. In: YouTube (2020). <https://www.youtube.com/channel/UCJCYCa-XUERhY93xEWC8Cojw> (Zugriff: 12.01.2020).
- REGINI I.: Quae sim. In: Satura Lanx (2020). <https://www.saturalanx.eu/la/initium/quae-sim> (Zugriff: 26.01.2020)
- REINHARD, M.-L.: Eltje Böttcher: Lateinisch sprechen im Unterricht. Praktische Ansätze des „Latine Loqui“. In: Forum Classicum 3 (2019), S. 216-219.
- SCHIROK, E.: Wortschatzarbeit. In: KEIP, M./DOEPNER, T. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen 2014, S. 15-38.
- SCHOLA NOVA: Praecipuum Curriculum. In: Schola Nova. Omnium gentium schola studiis humanitatis provehendis (2020). <https://www.scholanova.be/index.php/la> (Zugriff: 12.01.2020).
- SIEPMANN, D.: Latein in allen Lebenslagen. In: Oberhessische Presse (05.08.2012). <https://www.op-marburg.de/Landkreis/Ostkreis/Latein-in-allen-Lebenslagen> (Zugriff: 21.01.2020).
- SODALITAS: Consensus. Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch. Innsbruck/Klagenfurt 2017. https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/CONSENSUS_Rechtsgrundlagen_2017.pdf (Zugriff: 26.01.2020).
- SÖLLRADL, B.: NVNC EST LOQVENDVM! Ein Plädoyer für das Lateinsprechen in der Sprachausbildung an Schule und Universität. Teil 1. In: IANUS 40 (2019), S. 51-79.
- STROH W.: Aktuelle Tätigkeiten. In: Wilfried Stroh (12.01.2020). <http://stroh.userweb.mwn.de/acta.html> (Zugriff: 26.01.2020).
- STROH, W.: Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache. Berlin 2007.
- STROH, W.: Lateinreden in der Schule? In: Der Altsprachliche Unterricht 5 (1994), S. 8-14.
- STROH, W.: Lebendiges Latein. In: LANDFESTER, M. (Hrsg.): Der neue Pauly. Enzyklopädie der Antike. Stuttgart/Weimar 2002 (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte 15), S. 92-99.

- STROH W.: O Latinitas! In: Wilfried Stroh (2019). <http://stroh.userweb.mwn.de/schriften/olatinitas.html> (Zugriff: 30.12.2019).
- STUDIA LATINITATIS: Aktives Latein in Freiburg und Innsbruck. In: Studia Latinitatis (2020). <https://studialatinitatis.wordpress.com> (Zugriff: 12.01.2020).
- THIES, S.: Der Teufel steckt im Detail. Reflexionen zur Praxis der Schülerübersetzung. In: Der Altsprachliche Unterricht 3 (2003), S. 23-29.
- TUNBERG, T.: De Latine dicendi normis quas scriptores recentiores (vel neoterici) servasse videntur. In: *linguae* (2019). <https://linguae.weebly.com/de-latine-dicendi-normis.html> (Zugriff 30.08.2019).
- VON ALBRECHT, M.: *Linguae Latinae amicis salutem*. In: Der Altsprachliche Unterricht 5 (1994), S. 6f.
- WAKAI, P. M.: Neujahrsgrüße aus dem Morgenland. Humanistische Spaziergänge III (b). In: Humanistische Bildung e.V. (30.01.2016). http://humanistischebildung.blogspot.com/2016/01/neujahrsgrue-aus-dem-morgenland_30.html (Zugriff: 26.01.2020).
- WETTER, K.: Das Lateinsprechen im Lateinunterricht in österreichischen Schulen. Diplomarbeit an der Universität Wien. Wien 2017.
- WILLMS, L.: *Klassische Philologie und Sprachwissenschaft*. Göttingen 2013.

11 Anhang

11.1 Horarium der 30. Septimana Latina Amoeneburgensis

HORARIUM SEPTIMANAE LATINAE AMOENEBURGENSIS ANNI MMXIX (27.7. - 3.8.2019)

dies Sabbati	dies Dominicus	dies Lunae	dies Martis	dies Mercurii	dies Iovis	dies Veneris	dies Sabbati
	h. 8:00 laudes (ad libitum) h. 8:30 ientaculum	h. 8:15 ientaculum h. 9:00 exercitia (in coetibus mixtis)	h. 8:15 ientaculum h. 9:00 exercitia (in coetibus mixtis)	h. 8:15 ientaculum h. 9:00 exercitia (in coetibus mixtis)	h. 8:15 ientaculum h. 9:00 exercitia (in coetibus mixtis)	h. 8:15 ientaculum h. 9:00 exercitia (in coetibus mixtis)	h. 8:30 ientaculum
	h. 9:15-10:35 divisio in coetus; colloquia	h. 10:00-11:00 colloquia (in coetibus electis)	h. 10:00-11:00 colloquia (in coetibus electis)	h. 10:00-11:00 colloquia (in coetibus electis)	h. 10:00-11:00 colloquia (in coetibus electis)	h. 10:00-11:00 colloquia (in coetibus electis)	h. 9:15-10:00 officium religiosum (ad libitum)
	h. 10:45 lubilaeum celebratur (in aula scholae); salutatio; acroasis Walahfridi Stroh professoris	h. 11:15 colloquia	h. 11:15 colloquia	h. 11:15 colloquia	h. 11:15 colloquia aut opus culinarium (coqui voluntarii)	h. 11:15 colloquia	h. 10:15 acroasis musica: opera F. Schubert et aliorum (H. C. Schroeter)
	h. 12:30 prandium h. 14:30 (in aula scholae); circumpotatio h. 14:45 acroasis: De schola Romana (Prof. P. Kuhlmann) h. 16:00 delectamentum	h. 12:30 prandium h. 15:00-16:30 colloquia	h. 12:30 prandium h. 13:30 peregrinatio: Hortum Chaticum („Hessenpark“) visemus.	h. 12:30 prandium h. 14:30 acroasis: Structura socialis Imperii Romani (J. Nowak)	h. 12:45 prandium Romanum	h. 12:30 prandium h. 15:00 colloquia	h. 12:30 prandium ab h. 14:00 valedictiones
h. 16:00 receptio et colloquia prima: cafea	h. 17:00 colloquia			h. 15:00 Saltatio Graeca (J. Loos)			
h. 18:30 cena	h. 18:30 cena	h. 18:30 cena	h. 19:30 cena (post reditum)	h. 17:00 colloquia	h. 16:00 colloquia	h. 16:30 greges artificum	
h. 20:00 salutatio sollemnis	h. 19:30 cena maior (in domo Bonifatii)	h. 20:00 greges artificum h. 21:30 delectamentum Latinum	h. 20:15 greges artificum h. 21:30 delectamentum Latinum	h. 20:00 greges artificum h. 21:30 delectamentum Latinum	h. 20:00 greges artificum h. 21:30 delectamentum Latinum	h. 18:00 spectacula	

De Antigona fabula

Dramatis personae

Antigona, filia Oedipodis Iocastaeque et sponsa Haemonis

Ismena, filia Oedipodis Iocastaeque

Polynices, filius Oedipodis Iocastaeque

Eteocles, filius Oedipodis Iocastaeque

Oedipus, filius Laii Iocastaeque et maritus Iocastae

Iocasta, Graeca regina Thebarum et uxor Laii Oedipodisque

Creon, frater Iocastae

Haemon, filius Creontis

Sophocles, poeta clarus

Vulgus

I. Scaena: In Tartaro

Antigona, Ismena, Sophocles, Oedipus, Iocasta.

Antigona venit.

Antigona: Ah, ibi spectatores sunt. Salvete, spectatores! Antigona sum. Iam mortua sum et in Tartaro. Videte! Mea soror ad me venit in Tartarum. Ei nomen est Ismena, nunc etiam ea umbra in Tartaro est. Salve, Ismena! Valesne?

Ismena: In Tartaro esse molestum est. Gaudia mihi desunt. Vita in terra plena est gaudiorum.

Antigona: Noli flens et lugens queri! Tu es causa, cur immatura necata sim!

Ismena: Noli falsa dicere! Causa non sum, cur immatura necata sis!

Antigona: Tibi non assentior. Nobis mediator necesse est, qui ex hominibus ad nos veniat et diiudicet, quae nostrum verum dicit.

Ismena: Vocemus Sophoclem! Is est poeta clarus et in mythologia doctus.

Antigona: Sophocles, veni ad nos!

Ismena: Audisne nos? Veni celeriter!

Sophocles intrat.

Sophocles: Adsum. Sumne in Tartaro? Quae res agitur? Quis me vocat in Tartarum? Horribile est in Tartaro esse.

Antigona: Antigona et Ismena te in Tartarum vocant.

Ismena: Filiae Oedipodis clari sumus. Controversiam habemus, quis nostrum causa sit, cur Antigona immatura in Tartarum venerit.

Antigona: Arbiter noster esto!

Ismena: Ita est. Tu arbiter noster esto!

Sophocles: Ergo, arbiter vester ego ero. Si arbiter vester esse debeo, a vobis fabula vestra narrenda mihi est. Antigona, narra prior, quid acta sit.

Oedipus Iocastaque intrant.

Oedipus: [...]

Iocasta: Tace, Oedipus puer!

II. Scaena: Oratio prima Antigoniae

Polynices, Antigona, Eteocles.

Polynices: Tuus annus, Eteocles, praeteriit. Secede de throno sicut convenimus alias.

Eteocles: [ridet maligne] Quid alias? Quid ages, si non de throno secedo? Nam ego sum rex! Contra me tu nihil facere potes.

Polynices: Te regem esse. Consentio.

Gladium stringit.

Polynices: Sed regis est mecum de regno certare. Solum ego et tu. Solum gladiis nostris. Ante palatium. Nunc.

Eteocles eridet ei et abnuit.

Eteocles: Tempus tereremus. Uterque nostrum scit eventum.

Polynices: Sed ego id posco!

Eteocles: Sit ita. Si id postulas.

Ante palatium certant.

Vulgus: Polynices! Eteocles! Habes eum! Convice eum! Neca nebulonem!

Uterque mortuus est.

Vulgus (1): Me hercle! Ut taeduit! Hodie illud pugna dicitur! Quem pudorem!

Vulgus (2): Vetera et bona tempora desidero! Olim recte pugnatum est. Nec seditio fuit vana verum pudorem!

Vulgus Eteoclem mortuum circumstat. Ululat.

Haemon: Thebani! Quis furor! Quae tanta licentia ferri! Eteocles nobis ereptus est, cognatus carissimus rex iustissimus, victima miserrima. Vale, spes Thebarum! Utinam anima tua requiem adeptura, vivas in Tartaro!

Vulgus arenam in corpus tumulat.

Creon: Sed quis calamitatis et nostrae et vestrae noxius est? Quis scelestus, quid monstrum omnibus Thebanis perniciem struxit? O tempora, o mores! Fuit iste.

Ad Polynicem manum ostendit.

Creon: Fratrem occidere, patriam perdere nefas turpissimum fuit. Furiae, Iuppiter, ego poenas expetimus. Ne anima istius umquam Tartarum intret! Qua re ego, Creon, rex Thebanorum Eteocle interfecto, id impero: Ne quis Polynicem hostem sepulcro condat. Si quis contra faciet, morte punietur.

Omnes abeunt. Sola Antigona dubitat, animo moto. Ismena intelligit, revertitur et eam petat.

Ismena: Habesne te bene?

Antigona: Ita, ita. Iam i in domum. Unum momentum mihi necesse est. Ad meditandum de re.

Ismena: De qua re?

Antigona: Nihil meditari possum nisi non rectum est fratrem Polynicem non humatum esse.

Ismena: Sed iussum regis Creontis habemus!

Antigona: Officium deorum habemus!

Ismena: Creon nos puniat!

Antigona: Polynices frater noster est. Et iuste poposcit regnum!

Ismena: Utcumque! Creon nos puniat!

Antigona: Ignava es! Facere debemus!

Ismena: Tibi persuadeo, ne facias! Ne hoc ad me pertineat!

Ismena vertitur et abit, sed procul manet.

Antigona: Ignava es!

Adspicit corpus Polynicis. Pausa.

Antigona: Facere debeo! Pro fratre, pro deis!

III. Scaena: In Tartaro

Ismena, Sophocles, Oedipus, Iocasta.

Ismena: Recte non est! Falsum est! Intolerabile est! Quid egistis? Creontem regem de regno depellere voluistis. Rerum mutationem in animo habuistis, tu et Polynices frater.

Sophocles: Audiatur et altera pars! Ismena, narra tu fabulam!

Oedipus Iocastaque intrant.

Oedipus: [...]

Iocasta: Puer pulcher esto!

Iocasta pectit comas Oedipidis.

IV. Scaena: Oratio prima Ismenae

Polynices, Antigona, Ismena, Eteocles, Creon.

Intrat Ismena.

Ismena: Ei mihi, ei nobis, ei Thebanis! Post patris mortem Creon rem publicam iustissime placavit. Tum Eteoclen urbi praefecit, sed Antigona et Polineices contra rem publicam coniurationem facere volunt. Sed mihi nunc tacendum est, nam eos venire audio!

Intrant Polineices et Antigone.

Antigone: Iniustum est. Nos aptiores sumus ad regnum. Iste Eteocles autem solum propter aetatem anteponitur!

Polinices: Tibi assentior! Sed quid faciendum?

Antigone: Ferro ignique regnum petamus!

Intrat necopinatus Eteocles

Eteocles: Ismena soror!

Ismena: Audistine frater? Soror et frater coniurationem facere in animo habent. Utinam di nos adiuvent!

Eteocles: Quos ego!

Ismena: Parce, frater!

Eteocles: Tantum nefas puniendum est!

Aggreditur.

Eteocles: Accipite gladium, proditores!

Polineices: Quem proditorem appellas? Accipe gladium ipse!

Pugnant Eteocles et Polineices, mox uterque cadit.

Creon cum vulgo intrat.

Creon: Eheu! Filii Oedipodis avidi gloriae constrati humi iacentes! Proh tibi, Eteocle! Im-maturus excessisti! Nimis audaces frater fratrem ferro petivit. Luget vulgus dolore immani! Et tu, illius filia, Antigona, coniurasti contra rem publicam, contra maiores, contra mores!

Vulgus: Ad caedem! Ad caedem istam ducite!

Creon: Temperate animos! Iustitia aderit! In iudicium vocabitur!

V. Scaena: In Tartaro

Ismena, Antigona, Sophocles, Oedipus, Iocasta.

Antigona: Recte non est! Falsum est! Intolerabile est! Quid egistis? Creon rex bonus non fuit. Tyrannus fuit.

Sophocles: Utraque fabula credi potest. Ergo, nunc tu Antigona, perge fabulam!

Oedipus: [...]

Iocasta: Saluta omnes!

Oedipus omnes salutat.

Iocasta: Puer bonus es!

VI. Scaena: Oratio secunda Antigoniae

Creon, Antigone, Haemon, Vulgus.

Creon in throno sedet. Antigona a vulgo abducitur.

Creon: Ah, Antigona!

Antigona: Creon!

Creon: Certes scis cur hic sis?

Antigona: Non ita. Culpa careo.

Creon maligne ridet. Pausa.

Creon: Contra iussum meum rebellavisti.

Antigona: Officium deorum fuit!

Creon: Polynices traditor fuit. Funus non est meritum.

Antigona: Omnis funus meretur!

Creon: Regem necavit! Hostis fuit! Iussum denegavisti. Id morte punietur.

Antigona: Sum! Officium meum feci...

Haemon ex abscedentiis intrant.

Vulgus et Haemon: Libertas pro Antigona! Libertas pro Antigona!

Haemon: Mitte eam!

Vulgus: Mitte eam!

Creon: Numquam!

Haemon: Non facere potes! Sponsa mea est! Amor vitae meae est! Sine ea non vivere possum!

Creon: Modum exaggeras Antigona. Viva humabitur! Iussum meum est. Neque mutare potes!

Haemon: Filius tuus sum! Ea filia sororis tuae est!

Creon: Tace! Abduc eam!

Antigona capitur. Se defendit. Abducitur.

Antigona: Haemon!

Haemon: Antigona!

Haemon: [solus] Vae mihi! Animum patris non flexi, sponsam perdidi. Cum Antigona aut vivam aut peream!

Gladio se inicit.

Vulgus: Vae, vae!

Ululant.

Vulgus: Haemon mortuus est.

Creon intrat.

Creon: O Haemon! Mi heres!

Ad spectatores.

Creon: Quod solae est culpa Antigonae! Afferte, turpissimam istam! Stante pede eam trucinem ipsis manibus!

VII. Scaena: In Tartaro

Ismena, Sophocles, Antigona, Oedipus, Iocasta.

Antigona: Videtisne, quam scelestus sit Creon?

Ismena: Recte non est! Falsum est! Intolerabile est! Quid egistis? Creon te non necavit. Tu suicidium commisisti!

Sophocles: Ut iuste decernere possim, etiam audiantur partes Ismenae. Nunc tua pars audiat, Ismena!

Oedipus in umeris matris indormescit.

VIII. Scaena: Oratio secunda Ismenae

Creon, Haemon, Antigona, Vulgus.

Ad iudicium Creonis. Ismena in abscedentiis moratur.

Creon: Per di immortales, instituto more maiorum, in nomine senatus populi Thebani: ludico te ad carcerem duci!

Vulgus: Vivat Creon! Vivat iustitia!

Aufertur Antigona a vulgo. Intrat Haemon.

Haemon: Pater crudelissime! Qui fieri potest, ut filium ipsius tuum tantam in calamitatem inicias sponsam meam tam turpiter humilians; et quod maiori etiam est pudori, quo magis me ipsum humilians! Me miserum! Quid sentient homines?

Creon: Mi fili, licet indigneris; sed est ducis probi iustitiam servare, sententiae populi obsequi, rem publicam familiae ipsi anteponere. Et iam me clementem praestiti, qui non caedem, solum carcerem decernerem Antigonae proditori.

Tibi autem, quamquam certe displicet, est relinquenda nunc Antigona.

Haemon: Semper dicis de re publica. Quid ad me?

Creon: Tace nunc! Officia sunt tuenda.

Abit Creon.

Ismena Haemonem alloquitur.

Ismena: Te precor, carissime: Libera Antigona!

Haemon: Quem ad usum? Pater locutus, causa finita.

Ismena: Quamquam patris iudicium est iustum, tamen est soror mea, sponsa tua.

Haemon: Solum molesta mihi erat; nam populus me nunc despicit. Si autem a me petit auxilium talis pupula pulchra, invitus tamen faciam.

Haemon petiturus est carcerem.

Haemon: Si autem diligenter causam recogito, res non bene mihi evenient. Pater vetuit et certe me puniet iussa sua neglegentem. Et ista Ismena certe non minus insanit quam illa. Quot caelum stellas, tot habent Thebae puellas.

Abit Haemon.

Ismena petit carcerem.

Ismena: Fortasse mihi ipsi est soror liberanda. Nulla fides in isto viro nequissimo.

Ismena invenit Anitgonam mortuam

Ismena: O di immortales! Quae clades inaudita!

IX. Scaena: In Tartaro

Ismena, Antigona, Sophocles, Oedipus, Iocasta.

Oedipus matri imaginem, quam ipse pinxit, monstrat.

Oedipus: Nonne est pulchra?

Iocasta: Bene pinxisti.

Oedipus ad Ismenam et Antigonom currit.

Oedipus: Videte!

Ambae inclinantes imaginem inspiciunt.

Sophocles: Perturbatus sum. O, per deos inferos et per Tartarum! Quis mihi veritatem dixerit? Utrum Creon rex bonus an tyrannus fuerit? Utrum Antigona se Ipsa necaverit an a Creonte necata sit? Fabulam nunc ipse componam, sed ita, ut lucrum faciam. Qualis Artifex ero.

11.3 Übungsmaterialien der *Septimanae Latinae Amoeneburgenses*

Narrare fabulas

Adhibeatis schidam photocopiatam „Latein macht Laune!“ imaginibus vocabulisque instructam.

Vocabula et structurae utiles, si fabulam aut apologum (Märchen) narrare velitis:

Vobis narrare velim fabulam de ... Audi! Audite! Silentium peto!

Aliquando ... Olim ... Ante multos annos erat ... Accidit, ut ...

Rusticus quidam ... Mente fingite ...

primum ... deinde ... tum ... denique / postremo

primum ... mox ...

Nisi mortui sunt, usque ad hodiernum diem Fabula docet ...

Nec eventus defuit. Nescio, quid hodie agat. finis fabulae

Bene tempora observate:

Pater tristis erat. Subito amicus venit.

Per silvam ambulabam, cum ursum magnum vidi.

Spectate imagines! Quaerite et respondete eo modo:

Quid in prima pictura / imagine videmus? Filius ludit.

Cur filius flet? Latro eum evertit.

Narrate primo fabulam „Latro“ nominatam modo simplici, si velitis:

Puer ante argentariam est. Tum latro venit ...

Tempore praesenti utamini. Primus incipiat. Sequatur secundus ...

Postea narrationem pulchriorem facite. Spatium temporis vobis sumite ad praeparationem. Unus alterum adiuvet.

Aliquando filius ante argentariam ludebat. Flagello turbinem incitabat, cum subito ...

Nunc novam fabellam fingite aut narrate casum verum ...

Exempla: „Quod nuper in oppido accidit ...“ „Heri latronem vidi ...“

Aliter: Narrate apologum (Märchen) iocose mutatum:

Exemplum: „Quomodo Rubricappula (Rotkäppchen) lupum devoravit ...“

Exercitatio in coetibus mixtis

De studiis

Adhibeatis methodum nostram (SEPTIMANA LATINA). Qui libros non tenet, utatur schidis photcopiatis.

DIES SEXTUS (pars prima, pagina 68)

Partibus distributis legite dialogum alta voce.

Tunc exerceatis secundum methodum. Exercitationes invenietis in parte secunda, pagina 39 (infra) et 40.

Eligatis, si vultis. Sunt invitationes, non imperia.

Placetne methodus nostra? Placeatne methodo saepius uti?

Exercitatio in coetibus mixtis

De studiis

Adhibeatis methodum nostram (SEPTIMANA LATINA). Qui libros non tenet, utatur schidis photcopiatis.

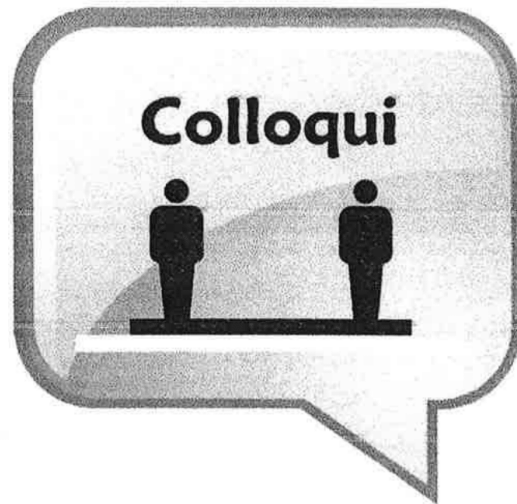
DIES SEXTUS (pars prima, pagina 68)

Partibus distributis legite dialogum alta voce.

Tunc exerceatis secundum methodum. Exercitationes invenietis in parte secunda, pagina 39 (infra) et 40.

Eligatis, si vultis. Sunt invitationes, non imperia.

Placetne methodus nostra? Placeatne methodo saepius uti?



Colloquaris cum ceteris!

Hae quaestiones tibi fortasse usui sint:

Quis vocaris?

Ubi habitas?

Ubi Latine didicisti?

Quo munere fungeris?

Iamne Amoeneburgi fuisti?

Participavistine conventum huius generis?

Cur linguam Latinam amas?

Esne peritus / perita Latine loquendi?

Quis tecum advenit?

Fuitne tibi iter pulchrum?

Ubi conclave tuum est?

Placetne tibi haec domus?

Iamne circulum elegisti?

Suntne tibi fratres vel sorores?

Suntne tibi animalia domestica?

Quid inter ferias aestivas egisti / agis / ages?

Quid te delectat?

Ubi ferias degere soles?

Amasne Romam?

Iamne iter in Italiam fecisti?

Visne placentam sumere?

Quid praefers, cafeam an theam?

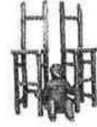
Videsne illam puellam / illum puerum? Estne tibi nota / notus?

Aenigma difficile est. Visne me adiuvere?

per - pro - post: praepositiones



Ubi sum?
Sub sella es.



Ubi sedeo?
Inter sellas sedes.

Praepositiones accusativum aut ablativum poscunt.

Nonnullae praepositiones maioris momenti:

post (cum accusativo): hinter, nach

ante (cum accusativo): vor

pro (cum ablativo): vor; für

in (cum ablativo): in, auf

in (cum accusativo): in (hinein), auf

ad (cum accusativo): zu, nach; an, bei

usque ... ad: bis ... nach, bis ... zu

sub (cum accusativo): unter

sub (cum ablativo): unter

inter (cum accusativo): zwischen

quaestio: ubi?

quaestio: quo?

quaestio: quo?

quaestio: ubi?

Monstrate ceteris actiones. Sellis utamini. Supra et infra exempla invenitis. Ceteri dicant, quae agitis **praepositionibus utentes**. Observent casus rectos. Si vultis, cum amico vel amica aliquid monstretis.

Haec verba utilia sunt:

currere, ire, stare, sedere, esse, latere, iacere ...

Exempla:

Quid agimus? Ad sellas curritis.

Ubi iaceo? In sellis iaces ...

Capite illum!

Textus recitentur ab uno particeps. Ceteri audiunt formam urbis tenentes. Audientes conentur maleficum sequi et „capere“.

„Vigiles estis. Inspicite formam urbis et latronem sequamini!

Latro in thermis Diocletiani pecuniam rapit. Celeriter fugit.
Latro e thermis fugit. Ad Altam Semitam venit. Sinistrorsum flectit. Usque ad compitum quartum currit. Videt vigiles advenire. Celeriter per portam et tum semper in directum currit. Tandem inter duos arcus stat. Ubi est?“

(Inspicite mappam minorem (forum)!)

„Latro in Via Sacra aurum rapit. Circum Basilicam Constantini currit. Post basilicam latet et vigiles exspectat. Subito vigiles videt. Celeriter in viam Sacram redit. Per forum currit. Montem ascendit. In monte dextrorsum flectit. Ubi est?“

„Latro Ostiae margaritam rapit. Via Ostiensi urbi appropinquat. Ante portam Ostiensem dextrorsum flectit. Praeter muros currit. Ad portam Ardeatinam sinistrorsum flectit. Intra muros viam Ardeatinam sequitur. A dextra aedificia maxima videt et intrat. Ubi est?“

Ipsi talia textus scribite et ceteros ad veniationem hominum sceleratorum invitatis. Videatis, ut multae praepositiones insint textibus et multa vocabula, quae spectant ad viam monstrandam.

Capite illum / illam!

Nova exercitatio:

Civis Romanus es. Explices alteri, quomodo perveniat ad forum, ad Tiberim ... Ambo formam urbis inspiciunt.

„Quomodo perveniam ad ... ?“ „Templum Iovis quaero. Sis mihi auxilio, quaeso.“

„I in directum! Ad pontem dextrorsum flectas, tum ...“

De horis

Images: Septimana Latina, pars prima, pagina XCI

Vocabula et structurae (unus alteri vocabula nova vel difficilia Latine explicet):

hora prima, secunda, tertia, quarta, quinta, sexta, septima, octava, nona, decima, undecima, duodecima;

hora quinta et quadrans; hora quinta et dimidia; hora quinta et dodrans; quadrans, quadrantis m.; dodrans, dodrantis m.;

mane, ante meridiem, meridie, post meridiem, vesperi / vespere, nocte

Quotā horā est? Est horā primā et dodrans.
Quotā horā / quando prandium sumes? Prandium sumam horā primā et dodrante.

Autoraeda longa mature / (in) tempore / sero venit.

statio, stationis f.; autoraeda longa; horologium; telephonum portabile; telephonice colloqui; colloqui, colloquor, collocutus sum; surgere, surgo, surrexi, surrectum; prima lux; lyceum; incipere, incipio, coepi, inceptum; cinema, cinematis n.; pellicula

Ad stationem autoraedarum longarum ... Recitate dialogum alta voce:

Philippus: Salve, Anna!
Anna: Salvus sis, Philippe. Cur tantopere curris?
Philippus: Autoraeda longa hora tertia et dimidia veniet.
Horologium non habeo et telephonum portabile domi reliqui. Quota hora est?
Anna: Est hora tertia, minuta vicesima.
Philippus: Gratias! Ergo decem minutas tecum colloqui licet. Quid tu hic agis?
Anna: Exspecto avum. Autoraeda longa eius sero venit. Iam ex hora tertia hic sto.
Philippus: Te miseram! Fatigata esse videris.
Anna: Vere fatigata sum, nam mane iam hora sexta et quadrante surrexi.
Philippus: Cur prima luce surrexisti?
Anna: Prima schola in lyceo nostro iam hora septima et dodrante incipit. Paene septem horas in lyceo eram. Quota hora tu lyceum petis?
Philippus: Hora octava apud nos prima schola incipit. Video autem autoraedam longam appropinquare. Quis tibi innuit? Estne avus?
Anna: Tandem advenit.
Philippus: Noli aufugere, bella puella! Quando te iterum conveniam?
Anna: Hodie vesperi cum amicis cinema adibo.
Philippus: Quota hora?
Anna: Adhuc nescio. Telephonice colloquemur.
Philippus: Sed telephonum portabile domi reliqui. Quid faciam?
Anna: Avus adest. Mihi currendum est. Vale!
Philippus: Vale, A ... abiit!

De terris et urbibus

Imagines: mappa Europae

Vocabula et structurae (unus alteri vocabula nova vel difficilia Latine explicet):

iter, itineris n.; iter facere; proficisci, proficiscor, profectus sum;
ferias agere / degere; dies agere / degere; duas septimanas agere / degere;
manere, maneo, mansi; visitare; adire, adeo, adii; habitare;
loqui, loquor, locutus sum; discere, disco, didici;
cursus, -us m.; cursus ferialis

Germania – linguae Germanicae studere – Germanice loqui
Francogallia – linguae Francogallicae studere – Francogallice loqui
Anglia – linguae Anglicae studere – Anglice loqui
Italia – linguae Italicae studere – Italice loqui
Hispania – linguae Hispanicae studere – Hispanice loqui
imperium Romanum – linguae Latinae studere – Latine loqui

Ubi vivis?

(Germania, Italia ...)

In Germaniā, in Italiā vivo.

(Roma, Berolinum, Panormus ...)

Romae, Berolini, Panormi vivo.

(Athenae, Confluentes, Neapolis ...)

Athenis, Confluentibus, Neapoli vivo.

Unde venis?

A Germaniā venio. Ab Italiā venio.

Ubi vivis?

In Germaniā vivo. In Italiā vivo.

Quo iter facis?

In Germaniam iter facio. In Italiam iter facio.

Unde venis?

Romā / Athenis venio.

Ubi vivis?

Romae / Athenis vivo.

Quo iter facis?

Romam / Athenas iter facio.

Unde venis?

Domo venio.

Ubi vivis?

Domī vivo.

Quo iter facis?

Domum iter facio.

In mensa universitaria ... Recitate dialogum alta voce:

Marcus: Gaudeo, Susanna, te videre. Ubi tam diu fuisti?
Susanna: Et ego gaudeo te videre, Marce. Iter longum feci. Conside mecum, si vis.
Bene appetas.
Marcus: Gratias. Bene appetas et tu. Fuistine in Italia?
Susanna: Hoc anno non in Italia, sed in Hispania et Francogallia fui. Scis me
linguis studere. Hispanice loqui conata sum et Francogallice.
Ubi tu ferias degisti?
Marcus: In Germania mansi. Sed avum visitavi, qui Monacho habitat. Postea nonnullos

Colloqui: de valetudine



Lucius Annam amicam domi visitat

Lucius: Salve!

Anna: Salvus sis.

Lucius: Visne mecum per urbem ambulare?

Anna: Hoc alioquin libenter facerem, sed ...

Lucius: Video te pallere. Quomodo te habes?

Anna: Non tam bene me habeo. Aegroto.

Lucius: Quid te vexat?

Anna: Febrim habeo. Praeterea dolore capitis laboro. Et stomachus mihi dolet.

Lucius: Te miseram! Iamne consilium medici petivisti?

Anna: Nondum. Scis me pilulas odi. Fortasse cras medicum visitabo. Hodie diu dormiam et domi remanebo.

Lucius: Utinam valetudo tibi mox restituatur. Celeriter convalescas. Vale, amica.

Anna: Gratias tibi ago. Vale!

Vocabula: valēre; salvus, -a, -um; sanus, -a, -um; aegrotare; aegrotus, -a, -um; pallēre; vexare; laborare; dolēre; dolor, doloris m.; febris, -is f. (febrim, febri); caput, capitis n.; stomachus; manus, -us f.; pēs, pedis m.; tergum; brachium; crus, cruris n.; dens, dentis m.; tussis, -is f. (tussim, tussi; Husten); pituita (Schnupfen); nausea (Übelkeit); morbus; valētudo, valētudinis f.; medicus / medica; valētudinarium; medicina; pilula (Pille); pastillus (Tablette, Pille, Bonbon); syringa (Spritze)

Unus alteri vocabula ignota Latine explanet. Peritiores tironibus adsint.

Structurae: Quomodo te habes / Quomodo vales? Optime / bene / satis bene / non tam bene / male / pessime me habeo / valeo.

Qua re laboras? Pituitā / dolore pedis / morbo malo ... laboro.

Quid tibi dolet? Caput / pes / oculus ... mihi dolet.

1.) **Dialogi brevissimi** („Speed-Dating“). Repetite dialogos partibus mutatis.

A: „Salve!“ B: „Salve!“ A: „Quomodo te habes?“ B: „Optime ... pessime me habeo.“

A: „Cur optime ... pessime te habes?“ B: „Sol splendet / Te video / Caput mihi dolet ...“

2.) **Dialogi brevissimi.** Repetite dialogos partibus mutatis.

A: „Aegrotare videris. Qua re laboras?“ B: „Febri / pituitā / tussi / morbo / dolore capitis ... laboro.“

A: „Utinam mox convalescas.“ B: „Gratias tibi ago.“

3.) **Dialogi brevissimi.** Repetite dialogos partibus mutatis.

A: „Salve, medice / medica!“ B: „Salve!“

A: „Consilium peto, nam tergum mihi dolet / dormire non possum / febris me vexat ...“

B: „Tibi quietem / ambulationes / has pilulas / hanc medicinam ... commendo.“

4.) **Totus coetus ludit:**

Unusquisque / unaquaeque allergiam (Allergie) specialem fingit. Ceteri partes medicorum agunt et morbum invenire conantur.

Exemplum (allergia ficta: timor linguae Anglicae): Medicus primus: „Pertinetne allergia tua ad oculos?“ Aegrotus / aegrota: „Non ad oculos pertinet, fortasse ad aures.“

Medicus secundus: „Quando allergia laboras?“ Aegrotus / aegrota: „Cum televisionem specto.“

Medicus tertius: „Timesne verba, quae audis?“ Aegrotus / aegrota: „Paene solutionem invenisti ...“

Describere: colores

Marcus: Da mihi lagoenam (Flasche)!

Iulia: Quam lagoenam?

Marcus: Da mihi lagoenam viridem / lagoenam viridis coloris.

Iulia: Quam lagoenam viridem? Nam plures lagoenae viridis coloris hic sunt.

Marcus: Da mihi lagoenam viridem et oblongam (länglich).

Iulia: Quam lagoenam viridem et oblongam?

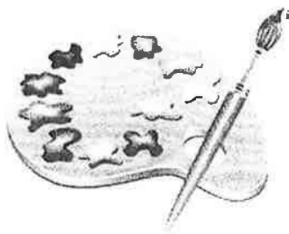
Marcus (*altiore voce*): Lagoenam viridem et oblongam et pulchram.

Iulia: Non intellego.

Marcus: Da mihi, **quaeso**, lagoenam.

Iulia: Nunc scio. Accipe lagoenam.

Vocabula: colores



albus, alba, album; candidus, candida, candidum

niger, nigra, nigrum

fuscus, fusca, fuscum

rosaceus, rosacea, rosaceum

violaceus, violacea, violaceum; lilaceus, lilacea, lilaceum

caeruleus, caerulea, caeruleum

viridis, viridis, viride

canus, cana, canum

flavus, flava, flavum (etiam de capillis)

aranceus, arancea, aranceum

ruber, rubra, rubrum

Stilos pigmentarios (Buntstifte) sumas. Colores pingas a sinistra. Tum colores adiectivis iungas. Peritiores tirones adiuvent.

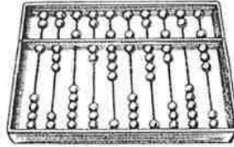
Structurae:

Liber flavus est. Liber coloris flavii est. Liber colore flavo est. Liber colorem flavum habet. Videsne librum viridem? Videsne librum viridis coloris?

- 1.) A: Quem colorem sella habet? / Cuius coloris sella est?
B: Sella colorem fuscum habet. / Sella coloris fusci est.
Quem colorem paries habet? / Cuius coloris paries est?
A: Paries colorem album habet. / Paries albi coloris est.
Quem colorem ...
- 2.) A: Quales flores amas? B: Flores rosaceos amo. Quales bracas amas?
A: Bracas caeruleos amo, sed bracas nigras praefero. Qui color tibi maxime placet?
B: Color violaceus mihi maxime placet. Et tibi?
- 3.) Ludamus: A: Video, quod non vides. Est caeruleum. / Est caerulei coloris.
B: Estne tunica Wolframii? A: Non est. B: Estne liber meus? A: Ita est.

His vocabulis uti licet: tunica, calcei, bracae, capilli, sella, mensa, paries, pictura, schida, horologium, stilus, liber, fasciculum, flos, arbor, fenestra, fundus, tectum, telephonulum ...

Numeri – ratiocinari I



Abacus

Iulia: Scisne ratiocinari?

Marcus: Non tam bene scio, sed nihil refert.

Iulia: Nihilne refert?

Marcus: Hodie computatra et machinas calculatorias habemus. Iam Romani abacis utebantur. Quem ad finem artem ratiocinationis sedulo discamus? Instrumenta hominibus auxilio sunt.

Iulia: Aah, tandem advēnimus. Ibi pistrina est. Quot panicellos emamus?

Marcus: Tres Euro habeo. Panicellus triticeus triginta centesimis constat, panicellus secalicius quadraginta centesimis.

Iulia: Mater quattuor panicellos triticeos habere vult. Quot panicellos secalicios emere possumus?

Marcus: Exspecta momentum! Ubi est telephonulum callidum?

Iulia: Iam scio. Quattuor panicelli triticei uno Euro et viginti centesimis constant. Unus Euro et viginti centesimae de tribus Euro sunt unus Euro et octoginta centesimae.

Quattuor panicellos secalicios emere possumus. Restant viginti centesimae.

Marcus: Tandem telephonulum meum inveni.

Vocabula: ratiocinari, ratiocinor, ratiocinatus sum; computatrum; machina calculatoria; pistrina: Ibi panes venduntur; panicellus: panis parvus; triticeus, -a, um: e tritico (**Weizen**) factum; secalicius, -a, -um: e secali (**Roggen**) factum; Euro (indecl.) m.: Euro; centesima: centesima pars

Qui vocabulum difficile bene scit, ceteris **Latine explanet**.

Numeri („cardinales“): unus, una, unum; duo, duae, duo; tres, tres, tria; quattuor, quinque, sex, septem, octo, novem, decem, undecim, duodecim, tredecim, quattuordecim, quindecim, sedecim, septendecim, duodeviginti, undeviginti, viginti, viginti unus, viginti duo, ..., duodetriginta, undetriginta, triginta, ... quadraginta, quinquaginta, sexaginta, septuaginta, octoginta, nonaginta, ... duodecentum, undecentum, centum ...

1.) **Numerate** usque ad centum! Peritiores tironibus adsint.

2.) **additio / computatio:** Decem et quinque sunt quindecim. Tria et quinquaginta unum sunt quinquaginta quattuor. Unus et viginti (pueri) et novem sunt triginta. Sexaginta duae (puellae) et tredecim sunt ...

Unus / una alteri pensa huiusmodi det. Nolite „centum“ transgredi!

3.) **subtractio:** Quadraginta de sexaginta sunt viginti. Tres de quinquaginta duabus (tabulis) sunt undequinquaginta. Novem de decem (pueris) est unus. Triginta de quinquaginta sex sunt ...

Unus / una alteri pensa huiusmodi det.

4.) **Ludite „digitis micare“!** Duo adversarii / adversariae certant. Ter uterque pugnum dextrum quatit. Tertium quatiens nullum aut unum aut duos aut tres aut quattuor aut quinque digitos monstrat (digitis „micat“). Simul summam digitorum - et suorum et adversarii / adversariae - clamat, quam veram putat („nihil, unus, duo ... decem“). Saepe neuter vincit. Qui autem veram digitorum summam dixit, vincit et punctum accipit.

Numeri – ratiocinari II



Relegite dialogum. Textus dialogi partim notus, partim novus.

Iulia: Aah, tandem advēnimus. Ibi pistrina est. Quot panicellos emamus?

Marcus: Tres Euro habeo. Panicellus triticeus triginta centesimis constat, panicellus secalicius quadraginta centesimis.

Iulia: Mater quattuor panicellos triticeos habere vult. Quot panicellos secalicios emere possumus?

Marcus: Exspecta momentum! Ubi est telephonulum callidum?

Iulia: Iam scio. Quattuor panicelli triticei uno Euro et viginti centesimis constant, *nam quater tricenae centesimae centum viginti centesimae sunt*. Unus Euro et viginti centesimae de tribus Euro sunt unus Euro et octoginta centesimae. *Unus Euro et octoginta centesimae ad quadraginta sunt quattuor*. Ergo quattuor panicellos secalicios emere possumus. Restant viginti centesimae.

Marcus: Tandem telephonulum meum inveni. Quid me vis ratiocinari?

Iulia (gemens): Mihi unum telephonulum est et tibi unum. Quot telephonula ambo habemus?

Marcus: Exspecta paulisper. Telephonulo callido iuvante mox solutionem inveniam.

1.) Repetitio est mater studiorum. Iterum **numerate** usque ad centum! Peritiores tironibus adsint.

Numeri distributivi: singuli, -ae, -a; bini, terni, quaterni, quini, seni, septeni, octoni, noveni, deni, undeni, duodeni, terni deni, quaterni deni, quini deni, seni deni, septeni deni, duodevicieni, undevicieni, viceni ...

Adverbia: semel, bis, ter, quater, quinquie(n)s, sexie(n)s, septie(n)s, octie(n)s, novie(n)s, decie(n)s, undecie(n)s, duodecie(n)s, tredecie(n)s, quattuordecie(n)s, quindecie(n)s, sedecie(n)s, septendeci(e)ns, duodevici(e)s, undevici(e)s, vici(e)s ...

Illis, qui Germanice loquuntur, hoc auxilio sit: semel, bis, ter, quater: In die Semmel biss der Kater.

2.) **Accurate numeros legite et repetite. Tunc unus / una alterum / alteram interroget** hoc modo: „Quotie(n)s Romae fuisti?“ „Numquam, semel, bis ... Romae fui.“ „Quotie(n)s sedem mutavisti?“ „Septies iam sedem mutavi.“

3.) **multiplicatio:** Bis octona sunt sedecim. Quinquies terni deni (stili) sunt sexaginta quinque. Decies septenae (litterae) sunt ...

Unus / una alteri pensa huiusmodi det. Nolite „centum“ transgredi!

3.) **divisio:** Novem ad tria sunt tria. Viginti unum ad tria sunt septem. Quadraginta sex (nummi) ad duo sunt viginti tres. Una et octoginta (sellae) ad viginti septem sunt ...

Unus / una alteri pensa huiusmodi det.

4.) Propositio Alcuini: Quidam pater familias moriens dimisit hereditatem tribus filiis suis, triginta ampullas (lagoenas) vitreas, quarum decem fuerunt plenae oleo. Aliae decem dimidia. Tertiae decem vacuae. Dividat, qui potest, oleum et ampullas, ut unicuique eorum de tribus filiis aequaliter obveniat tam de vitro, quam de oleo. **Quaerite solutionem!**

Describere: de gravitate



In crepidine

Nitulus (submissa voce): Audite!

Magnus (magna voce): Noli nos turbare, Nitule. De re gravi disputamus. Quem locum petamus?

Equidem censeo, ut Francofurtum petamus, nam hortus zoologicus nostrā interest.

Nitulus (submissa voce): Sed ...

Magnificus (maiore voce): Tramen mox ascendemus. Ne multis dicam, propono, amici, ut Coloniam petamus. In Ludwig enim museo opera maiora artis hodiernae exponuntur. Nonne hoc vobis cordi est?

Nitulus (commotus): Sed tramen ...

Maximus (maxima voce): Tace, trunce, ne nobis taedio sis. Tramen ferriviarium iamiam appropinquat. Celerrime de urbe petenda constituamus. Mea sententia, quam certe probabit, sodales carissimi, Hammaburgum proficisci iuvabit, reginam urbium septentrionalium, ubi spectamen musicale nos – hoc pro certo habeo – haud mediocriter delectabit. Quis vestrum nescit „regem leonum“ inter maxima opera huius temporis numerandum esse?

Nitulus: Sed tramen ferriviarium modo profectum est – sine nobis.

Omnes: Qui fieri potuit?

Nitulus: Altera ex parte crepidinis profectum est.

Maximus: Cur nos non monuisti, furcifer?

Vocabula: crepido, crepidinis f.: Bahnsteig; submissa voce: non magna voce;

truncus: homo stultus vel rusticus; septentrionalis, -is, -e: Norvegia terra septentrionalis est, Italia terra meridionalis; spectamen musicale: exempli gratia „My fair lady“ aut „Les Misérables“ aut ...

Vocabula, quae ad gravitatem attinent: magnus, -a, -um; res magna (maior, maxima); gravis, -is, -e; interesse (e. g. interest meā); aestimare; putare (magni putare); momentum

Structurae: Haec res magna / gravis est. Haec res maior est quam illa res. Haec res maxima est. Legere meā, tuā, eius, nostrā, vestrā, eorum / earum interest. Legere mihi, tibi ... cordi est. Hoc magni / parvi aestimo. Pulchritudinem magni / parvi puto. Quae dixisti, magni momenti est.

1.) A: Meā pelliculas spectare interest. Quid tuā interest? B: Meā ... interest. Quid tuā interest?

A et B: Nostrā computatro ludere interest. Quid vestrā interest? C et D: Nostrā ... interest. ...

Aliter: A: Libros legere mihi cordi est. Quid tibi cordi est? ...

2.) Tres faciant „collegium“. A: Quod dico, est magni momenti. B: Quod dico, est maioris momenti.

C: Quod dico est maximi momenti.

Simili modo pergite (forma positiva, comparativa, superlativa):

Mea verba sunt gravia ... (graviora, gravissima)

Mea res est magna ... (maior, maxima)

Illud propositum magni puto / aestimo ... (maioris puto, maximi puto)

Hic liber ... Meum consilium ... Quae cogito ...

3.) Duo participes, peritior cum tirone, oratiunculam minimam parant et post duas minutas coram ceteris praesentant. Argumenta: Cur Italia, Germania, Polonia ... terra pulcherrima est?

Cur cafea / thea optima potio totius mundi est? Omnes homines legant hunc librum, nam ...

Adhibeatis vocabula et structuras! Nova argumenta quaeratis, si vultis.

4.) Totus coetus ludit: Mente fingatis vos in deserto esse. Non multum aquae habetis. Uni tantum aqua sufficit, ceteri morientur. Quis aquam accipiet? Primus: Ego sum homo maximi momenti, nam Latine doceo. Sine me ... Secunda: Necesse est me aquam accipere. Indagatrix (Forscherin) sum et rem gravissimam inveni ...

Si chartulam postalem vel epistulam scribere vis
- Vocabula utilia -



salutatio et valedictio – Begrüßung und Abschied

Thomas schreibt: Hallo Markus!

Thomas Marco (*Dativ*) s.p.d. (salutem plurimam dicit)

Typischer Anfang:

S.V.B.E.V.: si vales bene (est), ego valeo
ich sende dir schöne Grüße aus ...

Wenn es dir gut geht, ist es gut; mir geht es gut.
optimas salutationes tibi ex ... mitto

am Ende:

cura, ut valeas / curate, ut valeatis

Tschüss/ Mach's gut/ Macht es gut!

regio vicina – Umgebung

Hügel – collis, is m.

See – lacus, -us (!) m.

Wiese – pratum, -i n.

Fachwerk – opus, (operis n.) craticium
arbor, flos, hortus, silva, umbra, vicus

caelum – Wetter

die Sonne scheint – sol splendet/ ardet

es regnet – pluit/ pluviae dentissime cadunt

das Wetter ist gut/schlecht – tempestas

pulchra/ mala est

das Wetter ist heiter – caelum serenum est

Sturm, Unwetter – tempestas, -atis f.

terrae – Länder

Dänemark – Dania

Deutschland – Germania

England – Britannia

Frankreich – Francogallia

Griechenland – Graecia

Italien – Italia

Österreich – Austria

Niederlande – Batavia

Schottland – Scotia

Schweden – Suecia

Schweiz – Helvetia

Spanien – Hispania

actiones – Tätigkeiten

Latein sprechen – Latine loqui

wandern – migrare

basteln – plassare

spielen – ludere

Geschichten erfinden – fabulas excogitare

Eis essen – glaciem edere

sich sonnen – apricari

tanzen – saltare

kochen – coquere (coquo, coxi, coctum)

grillen – assare

Vorlesung – acroāsis, is f.

ambulare, cantare/canere, dormire, discere, legere

participes – Teilnehmer/innen

junge Leute – iuvenes, -um m.

ältere Leute – seniores, -ae f., maiores natu

pensioniert – rude donatus/a

discipulus/a, studens/ studiosus/a ,

magister/tra

hospitium – Unterkunft

Hotel, Pension, Herberge – deversorium, -i n.

Zelt – tentorium, -i n.

Zimmer – conclave, is n.

lectus, cibus, cena

iter – Reise

Auto – autocinetum, -i n.

Bus – autoraeda longa

Fahrrad – birota, -ae f.

Zug – tramen (-minis) ferriviarium n.

fahren mit ... – vehi (Pass.) + Abl.





Me praesento: Sed una sententia vera non est! /Bären-Runde

Ziel: Oblectamenta (Kennenlernen/ Informationsaustausch über Hobbys)

Methode: Cogita – Colloquere cum ceteris- Communica cum grege (Think-Pair- Share)

Einführung: Wörterspeicher anlegen oder besprechen, e.g.:

scio/ nescio
(non) puto
existimo
pro certo habeo
audivi

saltare, salto
cantare, canto
legere, lego
ambulare, ambulo
coquere, coquo

- 1.) *Cogita*: Scribe quattuor sententias de rebus, quas tu libenter facis. **Una sit falsa !!**

Exemplum :

A: Libenter cum amico/ marito salto.
B: Amo in choro cantare.
C: Libenter biographias lego.
D: Mihi placet in litore maris ambulare.

- 2.) *Colloquere (cum duobus participibus) :*

Primum X legit sententias suas. Y narrat Z (e memoria), quod X dixit. ("Scio/Puto/Non puto/ Pro certo habeo/... X-m libenter cum amico saltare."). Nunc eligite, Y et Z: Quid est falsum?
Postea Y et tum Z sententias suas legunt etc.

- 3.) *Communica in coetu* : Proponite nobis unum exemplum vestri gregis!
(*Si tempus est, omnes sententiae legantur.*)

11.4 Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit untersucht die Möglichkeiten der Einbeziehung von Elementen der sogenannten *Latinitas Viva* (= ‚Lebendiges Latein‘) in den österreichischen schulischen Lateinunterricht mit einem Schwerpunkt auf den Anfangsunterricht sowohl im ‚sechsjährigen‘ als auch im ‚vierjährigen Latein‘. Dabei werden die aktuell gültigen unterrichtlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Lehrpläne, Kompetenzmodelle, Mindeststandards und gängigen Lehrbücher genau berücksichtigt. Zunächst wird in einem Forschungsüberblick über die Entwicklung der letzten Jahrzehnte in der deutschsprachigen fachdidaktischen Literatur bezüglich *Latinitas Viva* im Schulunterricht gezeigt, dass das ‚Lebendige Latein‘ als Methode aufgefasst werden sollte, welche der Erreichung der eigentlichen Lehr- und Lernziele des Lateinunterrichts dient. Sodann werden Erfahrungswerte aus anderen Ländern und Unterrichtstraditionen herangezogen, um die bisherige Perspektive zu erweitern. Dabei wird deutlich, worin einerseits die Potentiale, andererseits aber auch die Grenzen des ‚Lebendigen Lateins‘ für den Spracherwerb bestehen bzw. liegen. Zur besseren Fundierung der angestellten Überlegungen tragen Erkenntnisse aus Sprachlehrforschung, Neurodidaktik und Leseforschung bei. Daraus ergibt sich, dass ein Methodenmix aus traditionellem Lateinunterricht und *Latinitas Viva* am geeignetsten erscheint, um möglichst vielen Schüler*innen ideale Bedingungen für einen zur Originallektüre befähigenden Erwerb der lateinischen Sprache zu schaffen. Anregungen dafür bieten im deutschsprachigen Raum vor allem die *Septimanae Latinae Europaeae* in Amöneburg, Hessen, weshalb diesen ein eigener Abschnitt gewidmet ist. Danach werden in einem praktischen Teil fünf in Österreich verbreitete Lehrwerke dahingehend untersucht, wie sie in einem Unterricht mit *Latinitas Viva* sinnvoll benutzt werden könnten. Abschließend wird eine Unterrichtssequenz im Umfang von vier Einheiten auf Basis der in dieser Arbeit entwickelten Konzepte vorgeschlagen.