

Inhalt

Häufig verwendete Begriffe und Abkürzungen	11
Vorwort	13
I. Wortschatzarbeit (Edith Schirok)	15
1. Aufbau eines Lernwortschatzes	16
1.1 Didaktische Fragen	17
1.2 Methodische Fragen	20
2. Anwendung bei der Textarbeit	31
2.1 Beispiele aus der Lehrbuchphase	32
2.2 Feldbezogenes Interpretieren in der Lektürephase	33
3. Literaturhinweise und Unterrichtsbeispiel	36
II. Grammatikeinführung (Marina Keip)	39
1. Einführung	39
2. Induktion im lateinischen Sprachunterricht	40
2.1 Wie funktioniert Induktion?	40
2.2 Grundannahme: Funktion vor Form	44
2.3 Wichtige Überlegungen für die Unterrichtsplanung	48
2.4 Eine alternative Einführung: Latine loqui	55
3. Präsentierende Grammatikeinführung	56
3.1 Grenzen der Induktion	56
3.2 Was bedeutet Deduktion?	56
3.3 Deduktion im lateinischen Sprachunterricht	59
3.4 Wichtige Überlegungen zur Planung von deduktivem Grammatikunterricht	59
4. Ordnung muss sein: Sicherung und Orientierung des Wissens	63
5. Wie viel Grammatik muss sein? Hinweise zum emanzipierten Umgang mit dem Lehrbuch	66
5.1 Auswahlprinzipien	68
5.2 Anregungen für die Anlage des Grundsortiments und seiner Sortierung/Lehrbuchcheck	69
5.3 Leitgedanken für die Auswahl eines Fundamentums	70
5.4 Vorschläge für ein Fundamentum	71
6. Literaturhinweise und Beispielstunde	75



III. Mit Heterogenität produktiv umgehen? Sprachsensibel Latein unterrichten! (Stefan Kipf)	77
1. Sprachbildung geht alle an – auch den Lateinunterricht!	77
2. Sprachbildung durch die Brückensprache Latein	77
3. Übersetzen ist Textproduktion	79
4. Merkmale sprachbildenden Lateinunterrichts	80
5. Aufgabengestaltung im sprachsensiblen Lateinunterricht	81
5.1 Schüleradäquate Sprachverwendung	81
5.2 Kontrastive Spracharbeit	82
5.3 Textproduktion und schriftlich gestütztes Arbeiten	86
5.4 Scaffolding	88
5.5 Binnendifferenzierung	91
5.6 Hilfestellung durch Visualisierungen	92
5.7 Sprachbildung in allen Phasen des LUs	93
6. Literaturhinweise	95
IV. Texterschließung (Marina Keip)	97
1. Nutzen, Notwendigkeit und Methoden	97
2. Was ist mit Texterschließung im Lateinunterricht gemeint?	99
3. Übersicht über mögliche Zugangsweisen zum Text	101
3.1 Textlinguistische Erschließung	102
3.2 Lineares Dekodieren	106
3.3 Thema-Rhema-Verfahren	107
3.4 Konstruktionsmethode	110
4. Texterschließung in der Lehrbuchphase	111
5. Graphische Texterschließung	116
6. Methoden und Schüler	116
7. Literaturhinweise und Beispielstunde	117
V. Übersetzung (Thomas Doepner)	119
1. Was bedeutet Übersetzen? Versuch einer Annäherung	119
1.1 Translatologie: Theorie der Übersetzung	119
1.2 Der Übersetzungsprozess	123
1.3 Der Übersetzungsauftrag	124
2. Übersetzung als komplexes Unterrichtswerkzeug	126
3. Unterrichtspraxis der Rekodierung	128
3.1 Übersetzung – sowohl Produkt wie Prozess	128
3.2 Metakognition über den Übersetzungsvorgang in der Schule	130
3.3 Übersetzungsgespräch und Fehlerkorrektur	131

3.4	Der »Übersetzungsvertrag«	133
3.5	Alternativen zur Übersetzung	134
3.6	Selbstständiges Arbeiten – Hausaufgaben	137
4.	Literaturhinweise und Beispielstunde	138
VI.	Interpretation (Thomas Doepner)	141
1.	Interpretation? Ja, aber wann? Und wie? – Positionen der Fachdidaktik.	141
2.	Zugänge zur Interpretation	143
2.1	Textimmanente Interpretationsarbeit	143
2.2	Textüberschreitende Interpretationsarbeit	147
2.3	Zusammenfassung	155
3.	Didaktisierung von Texten und Leserinteresse	155
3.1	Das Prinzip der Reduktion	156
3.2	Stufen der Interpretation	157
3.3	Das Verfahren der didaktischen Analyse	158
4.	Literaturdidaktik – welche Texte sollten gelesen werden?	163
5.	Unterrichtsplanung der Interpretation	165
5.1	Textauswahl	166
5.2	Entwicklung von Arbeitsaufträgen	167
5.3	Alternativen für offene, ganzheitliche Zugänge	169
5.4	Methodik der frühen Lehrbuchphase	174
6.	Literaturhinweise und Beispielstunde	176
VII.	Planung von Unterrichtsreihen (Roland Frölich)	179
1.	Aufbereitung einer Lehrbuchlektion	179
2.	Planung einer Lektüriereihe	183
2.1	Werkauswahl	183
2.2	Inhalte und Intentionen	184
2.3	Textauswahl und Sequenzierung	187
2.4	Realisierung	191
3.	Literaturhinweise	191
VIII.	Diagnose und Differenzierung (Ingvalde Scholz)	193
1.	Heterogenität – ein Definitionsversuch	194
2.	Lateinunterricht – nie ohne Binnendifferenzierung	194
3.	Diagnose- und Förderverfahren	195
3.1	Kompetenzbereiche als Grundlage der Diagnose	196
3.2	Phasen eines Diagnose- und Förderprozesses	196
4.	Instrumente eines Diagnose- und Förderprozesses	197
4.1	Leistungsbeurteilungen	197

8	Inhalt	
4.2	Leistungsabhängige Lehrerdiagnose	200
4.3	Prozessorientierte Diagnosebögen	200
4.4	Individuelle Lernvereinbarungen	201
5.	Möglichkeiten der Binnendifferenzierung	201
5.1	Problembereiche	202
5.2	Umfang des Lernstoffes	203
5.3	Anforderungsniveau	203
5.4	Inhalte und Interessen	204
5.5	Lernwege und Zugangsweisen	205
5.6	Unterrichts- und Sozialformen	207
6.	Rückblick und Ausblick	207
7.	Literaturhinweise	208
IX.	Grammatikarbeit während der Lektüre (Tom van de Loo)	209
1.	Einführung in die Problemstellung	209
2.	Übergangsektüre	211
3.	Kontinuierliche Lektüre	215
3.1	Autorenspezifische Grammatikarbeit	215
3.2	Grammatikarbeit und Interpretation	216
3.3	Wiederholung der Grammatik während der Lektüre	219
4.	Praktische Hinweise	220
5.	Literaturhinweise	222
X.	Übung (Ingvelde Scholz)	223
1.	Standortbestimmung	223
2.	Üben: Definition und Intention	225
3.	Funktionalität von Übungen	225
4.	Tipps für das Wiederholen und Festigen	227
5.	Praktische Umsetzung	231
5.1	Formenlehre und Syntax	232
5.2	Realienkunde	234
5.3	Texterschließung	234
6.	Literaturhinweise	237
XI.	Motivation (Notburga Bäcker)	239
1.	Die Motivation des Lehrers	240
2.	Die Motivierung des Schülers	243
3.	Motivierender Unterricht	246
3.1	Interesse der Schüler an den Texten wecken	246

3.2 Methodischer Wechsel bei Erschließung, Interpretation, Übungen	247
3.3 Veranschaulichung	249
3.4 Lebendiger Unterricht	252
4. Digitale Medien in Latein	253
5. Latein im Schulleben	256
5.1 Wettbewerbe	256
5.2 Exkursionen / Studienfahrten	257
5.3 »Latein zum Anfassen«	257
5.4 Ausstellungen von Produkten aus dem Lateinunterricht	258
6. Literaturhinweise	258

VORSCHAU

Vorwort zur Neuauflage

Liebe Leserinnen und Leser,
eine Neuauflage der »Interaktiven«? Längst überfällig! Hat sich doch der Lateinunterricht in den vergangenen zehn Jahren noch einmal stark gewandelt. Eine Steigerung der Attraktivität ist in Anbetracht der Schülerzahlen notwendiger denn je! Diese muss vorwärtsgewandt sein mit Blick auf den modernen Schüler und die zunehmende Konkurrenz der modernen Fremdsprachen. Daher haben wir nicht nur bereits vorhandene Ansätze überarbeitet, sondern einige ganz neue Kapitel zum Nachdenken eingefügt, die möglicherweise zur Weiterentwicklung unseres schönen Faches beitragen können: Sprachförderung durch Latein (Prof. Kipf), Digitalisierung im Lateinunterricht (Dr. Bäcker), Wie viel Grammatik muss sein? (M. Keip), Literaturdidaktik: Welche Texte sollen gelesen werden? (Th. Doepner). Verstärkt wurden weiterhin die konzeptionellen Überlegungen zur Stellung der Übersetzung im Lateinunterricht sowie die methodischen Ausführungen zur Lehrbuchphase in Grammatik und Interpretation.

Wir wünschen Ihnen weiterhin viel Freude mit der »Interaktiven«! Für Rückmeldungen und Anregungen sind wir stets offen.

Thomas Doepner, Marina Keip

Vorwort

Die Idee für das vorliegende Buch stammt aus der Ausbildung von Lateinlehrern. Viele Referendare äußerten den Wunsch, die in der Fachdidaktik bekannten Ansätze und Verfahren an einem Ort gebündelt finden zu können. Schwerpunkte bei der Auswahl der Inhalte wurden daher insbesondere dort gesetzt, wo das Informationsbedürfnis in der Lehrerausbildung am höchsten schien, z. B. bei der Vernetzung von Wortschatz- und Textarbeit, bei der induktiven Grammatikeinführung oder bei der Verknüpfung verschiedener Interpretationsrichtungen. Auch wurden Themen, die in der fachdidaktischen Literatur bisher nur sporadisch behandelt wurden, wie die Vertiefung der Grammatikarbeit in der Lektürephase sowie Diagnose und Förderung, aufgenommen. Um die Ausführungen anschaulicher zu gestalten und den Schritt von der Theorie zur Praxis zu erleichtern, enthalten alle Kapitel zahlreiche Beispiele und Übungen aus der Unterrichtspraxis und der Ausbildung in den Fachseminaren. Das Hauptanliegen dieses Buches ist also vor allem eine knappe, aber praxisnahe Zusammenschau eines fachdidakti-

I. Wortschatzarbeit

Das Thema »Wortschatzarbeit im Lateinunterricht« ist und bleibt eine unendliche Geschichte: Das Verstehen und Übersetzen eines lateinischen Textes – original, adaptiert oder von Lehrbuchmachern konstruiert – ist für die Schüler ohne gesicherte Kenntnis der Bedeutung von Wörtern zum Scheitern verurteilt. Anders als in den modernen Fremdsprachen, in denen das Vokabular z. T. imitativ erarbeitet und in einem kommunikativen Austausch ständig umgewälzt wird und dadurch offensichtlich präsent bleibt, hat der Lateinunterricht, dem diese methodischen Ansätze nur in geringem Maße zur Verfügung stehen, gegen das Vergessen wie gegen Windmühlenflügel anzukämpfen. So verwundert es nicht, dass sich die fachdidaktische Literatur immer wieder mit diesem Phänomen auseinandersetzt und nach neuen Lösungswegen aus dem Dilemma sucht, dabei auch Anleihen bei den modernen Fremdsprachen macht, die offensichtlich nicht – oder zumindest nicht in dem Ausmaße wie Latein – unter diesem Problem leiden. Die Arbeit am und mit dem lateinischen Wortschatz verfolgt zwei Ziele:

1. Kategorien der Sprachbetrachtung zu entwickeln und dadurch grundsätzlich zur Sprachreflexion anzuregen, z. B. in der Wortbildungslehre mit der Unterscheidung von Wortarten oder dem Erkennen von Fremd- und Lehnwörtern – Kategorien, die auch auf andere (Fremd-)Sprachen zu übertragen sind;
2. einen lateinischen Wortschatz aufzubauen, mit dem beim Lesen, Verstehen, Übersetzen und Interpretieren lateinischer Texte (Lehrbuch oder Originallektüre) gearbeitet werden kann.

Wenn man diese Zielsetzungen akzeptiert, wird sehr schnell deutlich, dass die Wortschatzarbeit eigentlich nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern dass sie eingebettet ist in den Bereich »Textarbeit« und ihr damit eine dienende, aber zugleich auch zentrale Funktion zukommt. Sie ist zwar immer verknüpft mit allen anderen Bereichen im System Sprache (z. B. mit Morphologie, Syntax, Stilistik), aber als Vermittlerin einer Botschaft stellt die Bedeutung eines Wortes das entscheidende Element in der Kommunikation zwischen Autor und Leser dar. Deshalb sollte die Systemtrennung von hier »Wortschatz« und »Lernsystem« und dort »Text« und »Anwendungssystem« so weit wie möglich überwunden werden. In einem Text erscheinen Wörter eben meistens nicht in der Grund- bzw. Lernform (abgesehen von z. B. Subjektfunktionen im Nominativ und Infinitivkonstruktionen), sondern flektiert; sie sind außerdem syntaktisch und semantisch durch den Kontext determiniert. Diese Grundeinsicht muss auch die Richtschnur für die Wortschatzarbeit sein. Beim ersten Lesen eines Satzes, eines Textes, geht es vorrangig um das Erfassen des semantischen Gehalts von Wörtern. Dies macht einen grundlegenden Aspekt von Textkompetenz aus, wird doch die inhaltliche Aussage eines Textes vor allem durch die Wortwahl des Autors gesteuert.

Zwischen den beiden grammatikalisch korrekten Aussagen »sine me = ohne mich« und »sine me = lass mich« werden wohl in der Tat in einem Text Welten liegen, die hoffentlich durch kontextuale Einbettung entweder durch die syntaktische oder durch die semantische Valenz für den Leser eindeutig werden, z. B. *sine me ludes / abibitis – sine me ludere / abire* oder in der folgenden Form, die auch als Prinzip für diese Fachdidaktik gelten kann:

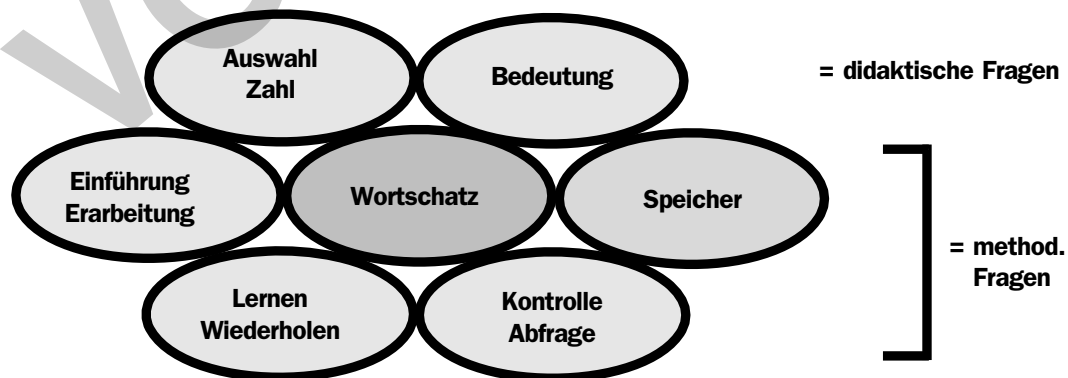


(aus: Browne, D., Haegar terribilis. Miles sine timore vitiisque, München²1987, C127)

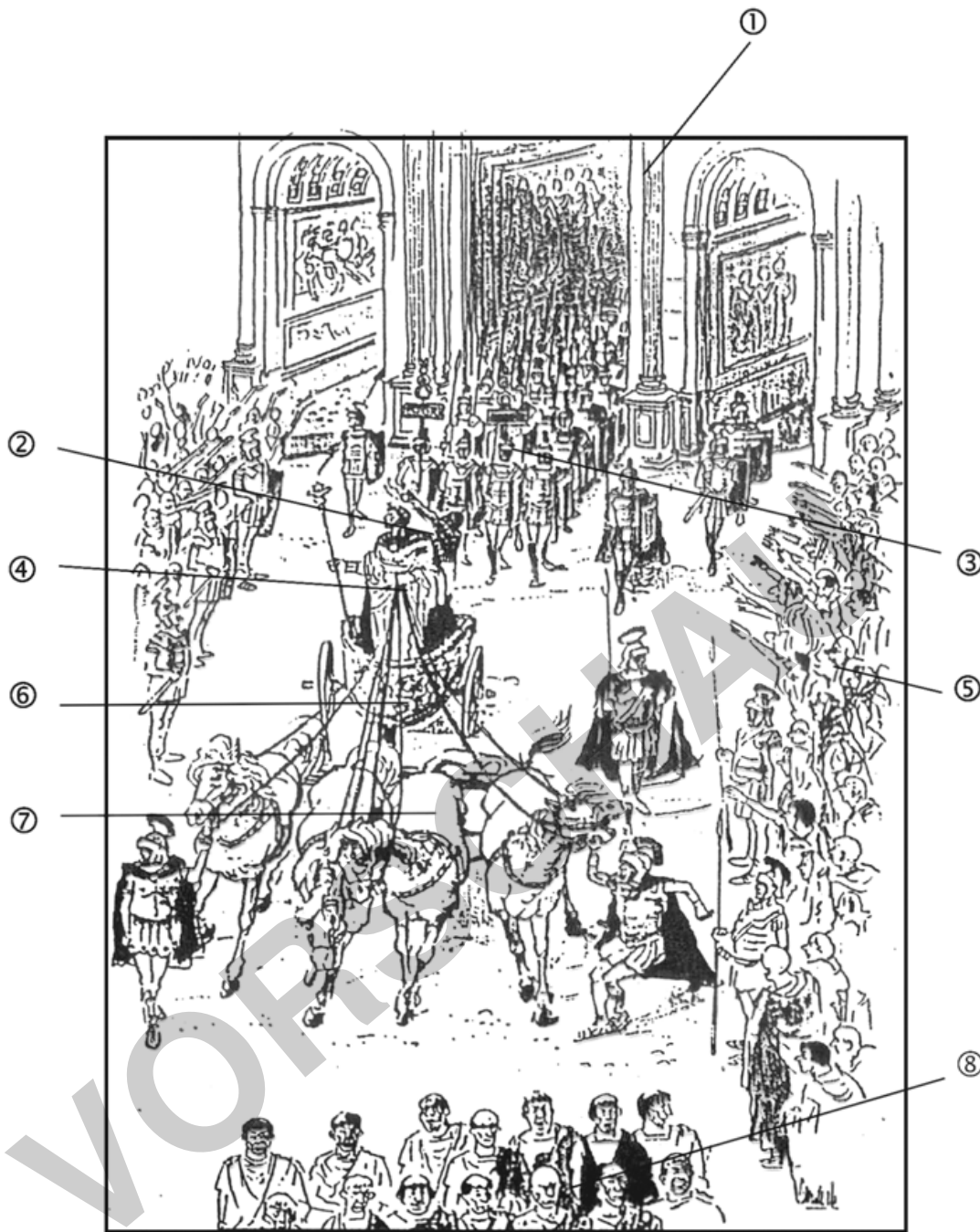
1. Aufbau eines Lernwortschatzes

Die Grundlagen für eine effiziente Wortschatzarbeit werden in der Lehrbuchphase gelegt. Deshalb sollen die Aufgaben, die dort auf den Lehrer zukommen, vorrangig in den Blick genommen werden. Die Arbeit in der Lektürephase schließt sich dann als eine konsequente Fortführung der dort eingeführten Prinzipien an. Der Ertrag des geleisteten Aufwands erweist sich in beiden Phasen an der Arbeit mit Texten.

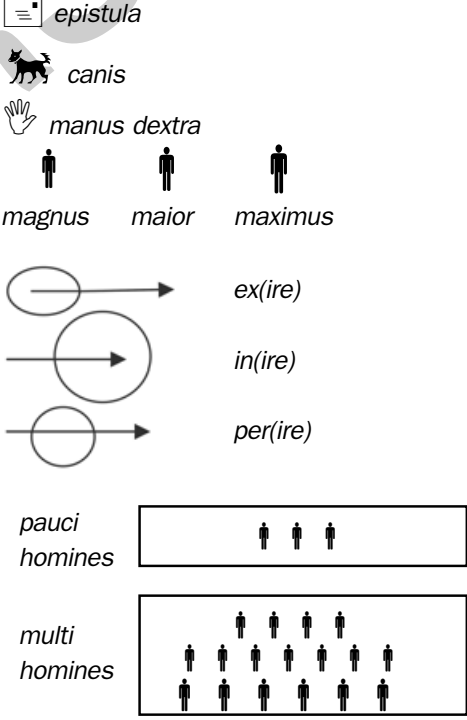









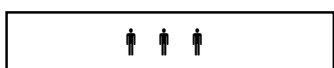
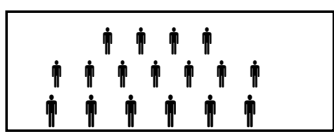
Vor allem in der Lehrbuchphase steht der Lehrer vor didaktischen und methodischen Problemen, die in der folgenden »Wortschatzblume« veranschaulicht werden können:



Beginnen wir mit zwei grundsätzlichen didaktischen Fragen, nämlich nach der Zahl und der Auswahl der Wörter, die zu einem »sogenannten« (weil durchaus von Lehrbuch zu Lehrbuch und von Wortkunde zu Wortkunde variablen) Grundwortschatz zu rechnen sind, und der Frage, welche »Bedeutungen« der Schüler für diese Wörter zu lernen hat.



Die neuere Generation von Lehrbüchern zeichnet sich zwar durch viele Abbildungen aus, aber der Zusammenhang zwischen Bildangebot und Text oder die Möglichkeit, aus den beigelegten Illustrationen den Text zu erschließen, ist leider nicht immer gegeben. So bleibt, um den Text vor oder auch während der Erschließung oder Übersetzung zu entlasten und verstehbar zu machen, manchmal nur der Ausweg, nach kontextunabhängigen Zugängen zu neuen Wörtern zu suchen. Die folgende Übersicht gibt dazu erste Anregungen.

Einführungsmöglichkeiten	Beispiele
lateinische Umschreibung (Paraphrase)	<i>homo ignotus: vir, quem antea numquam vidisti</i>
Synonyme (Wortfelder) Antonyme Oppositionen	<i>quaerere ≈ interrogare</i> <i>quod ≈ quia</i> <i>parvus ↔ magnus</i> <i>parentes ↔ liberi</i>
Ableitung (Lexemfelder)	<i>virtus</i> (zum <i>vir</i> gehörig) <i>fortitudo</i> (Substantiv zu <i>fortis</i>) <i>agitare</i> (Intensivum zu <i>agere</i>)
Zusammensetzung; Segmentierung von Bedeutungselementen (Lexem, Präfix, Suffix = Morphemfelder)	<i>beneficium</i> (aus <i>bene</i> u. <i>facere</i>) <i>in-iustus</i> ; <i>in-ire</i> <i>ab-esse</i> ; <i>ad-esse</i> <i>laud-a-bilis</i>
Etymologie	<i>fatum, fari, fas</i>
Anknüpfen an Fremdwörter, Lehnwörter, Fremdsprachen, lateinische Sentenzen	<i>regio</i> > Region <i>murus</i> > Mauer <i>opinio</i> > F: l'opinion; E: opinion <i>errare humanum est</i>
deiktische, mimische, gestische Verfahren	<i>fenestra – porta, hic – ille</i> <i>ego sum magister, vos estis discipuli</i> <i>ridere ↔ lacrimare</i> <i>tristis sum ↔ laetus (a) sum</i>
Vormachen, Spielen	<i>video, sto, sedeo, audio, lego</i> szenisches Spiel (Dialoge bes. geeignet) einer (älteren oder aus der Klasse ausgewählten) Schülergruppe, auch im Sinne von Lernen durch Lehren
Piktogramm, Symbol, Skizze, Bild, Zeichnung	 <p> <i>epistula</i></p> <p> <i>canis</i></p> <p> <i>manus dextra</i></p> <p> <i>magnus</i>  <i>maior</i>  <i>maximus</i></p> <p> <i>ex(ire)</i></p> <p> <i>in(ire)</i></p> <p> <i>per(ire)</i></p> <p><i>pauci homines</i> </p> <p><i>multi homines</i> </p>
Gegenstände, Requisiten	<i>toga, fibula, liber, stilus, pecunia</i>

Bei der kontextunabhängigen Einführung neuer Wörter sollte man sich verschiedene Assoziationsformen im Sinne einer Kontiguität (Verknüpfung von gleichzeitigen oder aufeinander folgenden Elementen) zunutze machen, vor allem versuchen, an bereits Bekanntes anzuknüpfen, und zum anderen Verklumpungen oder Interferenzen (z. B. sogenannte »falsche Freunde« franz. *tuer*, lat. *tueri*) vermeiden.

Anregung (3): Wählen Sie eine Lektion Ihres Lehrbuchs aus und prüfen Sie, welche neuen Wörter aus dem Kontext oder aus Informationen aus dem Buch, z. B. durch Illustrationen, erschlossen werden können. »Spielen« Sie für die restlichen Wörter verschiedene der oben genannten Möglichkeiten »durch«. Hinweise finden Sie auch im [→ DLB].

Die hier aufgeführten Möglichkeiten, neue Wörter einzuführen, sollten dann später auch als Grundlage für das Speichern, das Einüben, Wiederholen und Abfragen dienen, um das Prinzip der Vernetzung durchgängig einzusetzen und optimal zu nutzen.

1.2.2 Speichern

Die vordergründig einfachste Art für den Lehrer, die Schüler Vokabeln lernen zu lassen, ist natürlich, auf das jeweilige Lehrbuch zurückzugreifen und die dortigen Wortangaben zur Richtschnur des Lernens zu machen. Das heißt, er benutzt bereits gedruckte Speichermedien, das Buch oder von den Verlagen zusätzlich angebotene Vokabelhefte oder Vokabelkarteien. Welche Probleme damit verbunden sind, hatten wir bereits unter dem Stichwort »Bedeutungsangaben« gesehen. Die Nachteile gedruckter Verzeichnisse lassen sich nur umgehen, wenn man die Vokabelspeicher durch die Schüler selbst anlegen lässt⁵, auch wenn dies mit Mehrarbeit für die Schüler wie für den Lehrer verbunden ist. Aber dieser Mehraufwand zahlt sich aus!

Die folgenden lernpsychologischen und fachdidaktischen Prinzipien, die für die Wortschatzarbeit unverzichtbar sind, können mit einer Vokabelkartei, die die Schüler selbst erstellen, problemlos eingelöst werden.

1. Die Spracherwerbsphase gleicht einem Baukastensystem, in dem nach und nach die Sprachkompetenz erweitert wird. Die Vokabelkartei folgt diesem dynamischen, sukzessiven Aufbauprinzip. Sie spiegelt den jeweiligen Lernstand wider und kann entsprechend dem Lernfortschritt um neue Unterrichtsergebnisse jederzeit ergänzt werden (z. B. neue Bedeutungen, Stammzeiten).
2. Gezielte Begrenzung des Lernwortschatzes ohne Steuerung durch die Vorgaben eines Lehrbuchs

⁵ Beispiele für die Anlage von Vokabelkarten in: AU 1999/4.

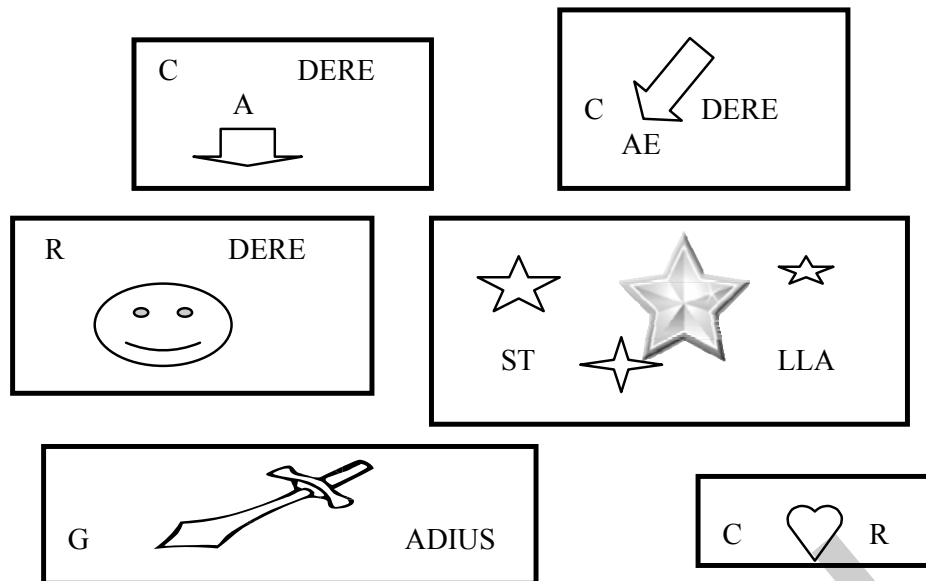
3. Textbezogene Angaben (syntagmatische Beziehungen)
 - syntaktische Valenz
 - semantische Valenz
4. Textunabhängige Angaben (paradigmatische Beziehungen)
 - Wortarten / Flexionsklassen
 - Feldtypen (Lexem-, Morphem-, Kollokations-, Wort-, Sachfeld)
5. Allgemeine Lernhilfen
 - Fremd- und Lehnwörter
 - englischer, französischer, evtl. italienischer, spanischer Wortschatz
 - Junktoren, Wortverbindungen, Merksätze, Sentenzen, Sprüche
 - Verwechselwörter⁶ (z. B. *quaerere – queri*)
6. Individuelle Lernhilfen
 - subjektive Eselsbrücken (Schülerbeispiele: *veni, vinxi illud monstrum, ita vici et diu vixi; mea soror est horror*)
 - Visualisierungsmöglichkeiten
7. mehrsprachige Vokabelkartei
 - vergleichende Wortschatzarbeit
 - Didaktik des Übergangs: Synergieeffekte nutzen⁷
8. Poster, Plakat, Mindmap, Collage, Comic können zur Unterstützung der individuellen Vokabelkartei die »Präsenz« des Wortschatzes im Klassenraum übernehmen.

Auf einige Möglichkeiten der Veranschaulichung und Vernetzung sei im Folgenden noch etwas genauer eingegangen. Selbstverständlich arbeiten inzwischen alle Lehrbücher und die neueren Wortkunden mit Visualisierungen, mit Eselsbrücken, mit Merksprüchen, zum Einüben z. T. auch mit Raps. Sicher besser als gar nichts, aber noch besser wären solche Lernhilfen, wenn diese aus der Gruppe heraus entstehen und mit ganz persönlichen Assoziationen verbunden werden. Erst dann wird die Forderung nach Kontiguität, die auf unterschiedlichen Anknüpfungspunkten basiert, auch in die schulische Wirklichkeit umgesetzt.

Aus dem Fremdsprachenunterricht der Grundschule bekannt ist das »Wörtermalen« als gestalterischer Umgang mit Wörtern, um eine emotionale Bindung an die neue Sprache zu gewinnen. Dieser Vorschlag lässt sich gut auf lateinisches Vokabular anwenden und führt zu phantasievollen Schülerergebnissen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

⁶ Vgl. dazu Hellwig, A. (u. a.), *fehler abc Latein*, Stuttgart 1982.

⁷ Anregungen dazu in: AU 1981/1; *Latein auf neuen Wegen, Didaktik des Übergangs von Englisch / Französisch zu Latein (LS L 67)*, Stuttgart 2007.



Noch mehr zeichnerisches Geschick von Seiten der Schüler ist z. B. bei folgenden Darstellungen erforderlich:

- *miles Romanus* mit entsprechender »Ausstattung« (*gladius, pila, scutum, lorica* usw.)
- *vir Romanus / femina Romana* mit Körperteilen (*corpus, caput, brachium, aures, oculi* usw.) oder Kleidung (*tunica, toga / stola, palla* usw.), eventuell mit Schmuckstücken (*catena, anulus, fibula*)
- Darstellung der sogenannten Kopfverben, nach denen der AcI stehen kann (*audire, videre, intellegere, dicere* usw.)
- Komparation: Positiv – Komparativ – Superlativ (*pinguis, magnus, parvus, fortis*)
- Unterscheidung zwischen *quaerere ex aliquo* und *quaerere aliquem* usw.

Anregung (4): Suchen Sie gezielt lateinisches Vokabular, das sich zum »Wörtermalen« oder zu einer sonstigen Visualisierung besonders eignet. Versuchen Sie sich selbst an »einfachen« bildnerischen Umsetzungen, bevor Sie diesen Auftrag an Ihre Schüler weitergeben.

Weniger kindlich sind strukturierende Visualisierungsformen wie das Mindmap.⁸ Auch hier gilt, dass man die Schüler selbst die Strukturelemente finden und nach Oberbegriffen suchen lassen sollte. Nur so ist eine nachhaltige Wirkung gewährleistet, einmal abgesehen davon, dass eine solche Aufgabe das Denken in Kategorien fördert.

1.2.3 Üben, Lernen, Wiederholen

Nach der Einführung und Speicherung neuer Vokabeln geht es als Nächstes – wie bei allen neuen morphologischen und syntaktischen Phänomenen auch – an

⁸ S. auch [→ DLB, Anregung (6)].

inhaltlich-fachlichen, der (fach-)methodischen und der sozial-kommunikativen Ziele bzw. Kompetenzen durchgeführt werden sollen. Vor allem bei der Lernerfolgskontrolle sind institutionelle Vorgaben (z. B. durch einen Kursarbeitsplan für die gesamte Jahrgangsstufe) zu beachten.

Beispiel für eine Grobplanung: »Phaedrus, fabulae«⁸

	Textauswahl	Inhalt / Interpretationsschwerpunkte	Sozial- bzw. Aktionsform
1.	(Redensart)	Einführung in Thematik – Merkmale der Fabel – Formalitäten / Arbeiten mit der Textausgabe	Klassengespräch, Lehrervortrag
2.	Duo muli et latrones (II,7)	Hochmut kommt vor dem Fall – Gegensatzpaare	Klassengespräch, Einzelarbeit
3.	Rana et bos (I,24)	Selbstüberschätzung – Gliederung, Kohärenz	Klassengespräch, Partnerarbeit, Einzelarbeit
4./5.	Vulpes et corvus (I,13)	Selbstüberschätzung und Realitätsverlust – Gegensatzpaare – Gliederung / Aufbau / Kohärenz – Wortwiederholungen – Gedichtvergleich	Klassengespräch, Partnerarbeit, Einzelarbeit
6./7.	Vulpes et uva (IV,3)	Selbsttäuschung – »Bau« einer Fabel – Stilmittel – Grammatikwiederholung (Partizipien)	Gruppenarbeit, Klassengespräch, Einzelarbeit
8./9.	Lupus et gruis (I,8)	Undankbarkeit – Kranich (Referat) – Vorbereitung einer »Interpretation« – Beispielinterpretation – Grammatikwiederholung (Pro-Formen)	Partnerarbeit, Lehrervortrag, Klassengespräch Schülervortrag
10./11.	Lupus et agnus (I,1)	Das »Recht« des Stärkeren – Anfertigung einer Interpretation (z. T. im Unterricht, z. T. als Hausaufgabe) – Gedichtvergleich	Klassengespräch, Einzelarbeit, Schülervortrag, Partnerarbeit (nur Vergleich)
12.–21.	Vacca et capella, ovis et leo (I,5) Vulpes et hircus (IV,9)	verschiedene Themen – Übersetzung – Anfertigung einer »Interpretation«	»projektorientierte Gruppenarbeit«

⁸ Der Grobplanung dieser Unterrichtsreihe liegt das im Klett-Verlag erschienene Lektüreheft »Phaedrus. Stark-schwach-Fabeln, ausgewählt, bearbeitet und illustriert von W. Mißfeldt, Leipzig 2001«, zugrunde. Zur Auswahl der Textausgabe s. [→ DLB].

	Asinus et senex (I,15) Cervus ad fontem (I,12)	– Vorbereitung und Durchführung einer Präsentation	
22.–26.	Prolog (III,33–44) Graculus superbus (I,3) Taurus et vitulus (V,9) De capris barbatis (IV,17) Serpens et lacerta (App. 25) Canis parturiens (I,19) Vulpes et ciconia (I,26)	Warum Fabeln? – eine abschließende Betrachtung – Versmaße / Senar – Vorbereitung auf die Klassenarbeit – Wortschatzübungen Fragebogen zur Evaluation	Klassengespräch, arbeitsteilige Gruppenarbeit Einzelarbeit
27.	Canis per fluvium carnem ferens (I,4)	Klassenarbeit (Übersetzung und Interpretation) – Abgabe des Fragebogens	(hoffentlich) Einzelarbeit
28./29.		Evaluation (Besprechung und Auswertung der Klassenarbeitsergebnisse, des Fragebogens und weiterer Stellungnahmen der Schüler zur Unterrichtsreihe)	Klassengespräch, Einzelarbeit
30.	Reserve-Stunde		

☞ Im dritten Planungsschritt sind also nachstehende Aspekte und Entscheidungen zu bedenken bzw. zu treffen:

- Wahl der Schulausgabe
- Grobplanung der Unterrichtsreihe
- Erfolgskontrolle und weitere Evaluationsmaßnahmen
- Auswahl und Beschaffung von Zweittexten

Anregung (6): Planen Sie grob Ihre Unterrichtsreihe zu dem von Ihnen ausgewählten Autor und Werk in Bezug auf eine bestimmte Lerngruppe. Beziehen Sie alle Ihre bisherigen Überlegungen und Entscheidungen aus den vorangegangenen Arbeitsaufträgen mit ein. Notieren Sie zu jeder Stunde / jedem Stundenblock:

- die jeweils zu bearbeitende Textpassage
- die inhaltlichen bzw. interpretatorischen Schwerpunkte
- Kompetenzen / Ziele
- die Sozial- und Aktionsformen
- evtl. methodische Großformen
- Lernerfolgskontrollen und andere Evaluationsmaßnahmen

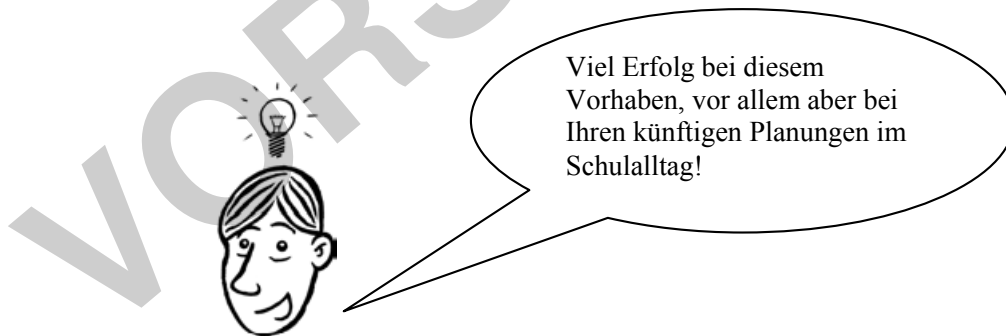
Das voranstehende Fallbeispiel oder auch die Grobplanung einer Unterrichtsreihe zu Senecas *epistulae morales*, die Sie im [→ DLB] finden, können Ihnen dabei eine Hilfe sein.

2.4 Realisierung

Selbstverständlich muss die Grobplanung bei der Durchführung der Unterrichtsreihe ständig den Realitäten angepasst werden. Dennoch bleibt der inhaltliche oder auch methodische »rote Faden« erhalten, einem Zerfleddern in unverbundene Einzelstunden wird entgegengewirkt. Darüber hinaus ist es bei der Durchführung der Unterrichtsreihe aufgrund der aufwändigen und durchdachten Grobplanung möglich, die Einzelstunden in kurzer Zeit vorzubereiten, da bereits alle wichtigen Entscheidungen im Vorfeld der Reihe getroffen worden sind – ein unschätzbare Vorteil bei einem Stundendeputat von 24 Stunden oder mehr.

- ☞ Bei der Realisierung sind im Vorfeld einer jeden Stunde nachstehende Aufgaben zu erledigen:
- Anpassung der Grobplanung an die Unterrichtsrealität
 - Feinplanung der Einzelstunden

Anregung (7): Bereiten Sie eine weitere Lehrbuchlektion auf oder planen Sie eine Lektürereihe zu einem möglichen Abiturthema unter Beachtung der in diesem Kapitel ausgeführten Grundsätze zur Reihenplanung. Die »Wölkchen« zu Anfang dieses Kapitels, die Merke-Kästchen sowie die ausführlichen Fallbeispiele »Cursus Continuus, Lektion 5«, »Phaedrus, Fabeln« und »Seneca, *epistulae morales*«, die Sie auch im [→ DLB] finden können, helfen Ihnen hierbei bestimmt weiter.



3. Literaturhinweise

Allgemein zur Unterrichts- bzw. Reihenplanung

Drumm, J. (Hg.), Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien, Göttingen 2008.

Mattes, W., Routiniert planen – effizient unterrichten, Paderborn 2007.

Meyer, H., Leitfaden Unterrichtsvorbereitung, Berlin 2007.

Zur Reihenplanung im Lateinunterricht

Drumm, J., Frölich, R. (Hg.), *Innovative Methoden für den Lateinunterricht*, 2. Aufl. Göttingen 2008, 165–239. (recht alt, aber Basisliteratur).

Fink, G., Maier, F., *Konkrete Fachdidaktik – Latein L2*, München 1996, 62–84.

Glücklich, H.-J., *Lateinunterricht. Didaktik und Methodik*, 3. Aufl. Göttingen 2008, 126–128, 140–166. (recht alt, aber Basisliteratur).

Kuhlmann, P., *Fachdidaktik Latein kompakt*, 3. Aufl. Göttingen 2012, 136–138.

Viele wertvolle Anregungen und Tipps bis hin zu Reihenvorschlägen finden sich in den Heften »Der Altsprachliche Unterricht«. Darüber hinaus lohnt es sich auch, die didaktisch-methodischen Einführungen zu einzelnen Schulausgaben zu lesen.

VORSCHAU

VIII. Diagnose und Differenzierung



(Karikatur: Wiebke Emrich)

Jeder, der als Unterrichtender tätig ist oder sich an seine eigene Schulzeit erinnert, wird bestätigen können, dass viele Lehrer von einem fiktiven Durchschnittsschüler ausgehen und in der Regel nach dem 7-G-Prinzip unterrichten: Die gleichen Schüler lösen beim gleichen Lehrer im gleichen Raum zur gleichen Zeit im gleichen Tempo die gleichen Aufgaben mit dem gleichen Ergebnis. Der Lehrer spielt dabei die Hauptrolle; er führt die Schüler straff von einem Lernschritt zum nächsten und sieht seine vornehmliche Aufgabe darin, alle Schüler mit ein und derselben Methode zum Ziel zu führen. Gelingt das nicht, was in der Praxis häufig der Fall ist, scheint es an den Schülern zu liegen, die eben unbegabt, unkonzentriert oder desinteressiert sind. Doch zunehmend setzt sich die Erkenntnis durch, dass Lernen grundsätzlich ein individueller Vorgang ist. Nicht selten werden beim Lernen im Gleichschritt leistungsschwächere Schüler entmutigt und schalten ab, während es den besonders Begabten und Interessierten längst langweilig ist. Statt den Unterricht an einem fiktiven Durchschnittsschüler auszurichten, gilt es, sich der Heterogenität bewusst zu werden und ihr durch differenzierende und individualisierende Maßnahmen so weit wie möglich gerecht zu werden.

1. Heterogenität – ein Definitionsversuch

Im Lateinunterricht treten vor allem drei Dimensionen der Heterogenität zutage, die für die Diagnoseverfahren und Differenzierungsmaßnahmen von Bedeutung sind:

Vertikale Heterogenität: Hierunter versteht man Unterschiede im Leistungsniveau. Im Unterricht begegnen diese Unterschiede in allen Arbeitsbereichen, sobald die Quantität und Komplexität der Anforderungen gesteigert wird, z.B. wenn die gelernten Vokabeln und Formen bei der Übersetzung eines lateinischen Textes angewandt werden müssen.

Horizontale Heterogenität: Darunter sind die Unterschiede in der Vorgehensweise der Schüler zu verstehen. So schlägt der eine bei der Übersetzung lateinischer Texte erst einmal ihm unbekannte Vokabeln nach, während der andere von Prädikat und Subjekt aus konstruiert. Der dritte schließlich überfliegt vor der Übersetzung erst einmal den gesamten Text, um den groben Zusammenhang zu ermitteln usw. Oft gelingt es weder den Schülern noch dem Lehrer, mit diesen unterschiedlichen Fähigkeiten produktiv umzugehen. Denn im Unterricht werden in der Regel nur wenige Lernwege – meist sogar nur ein Lernweg – vermittelt und nur selten verschiedene Vorgehensweisen zur Auswahl gestellt, wie z.B. mehrere Texterschließungsmethoden.

Intra-individuelle Heterogenität: So hat ein Schüler hervorragende Grammatikkenntnisse, aber große Vokabellücken. Ein anderer interessiert sich für Dichtung, findet aber zu politisch-historischen Texten keinen Zugang usw.

Anregung (1): 1. Stellen Sie sich eine konkrete Lerngruppe vor, in der Sie unterrichten. Wie erleben Sie die Heterogenität in Ihrem Lateinunterricht? – 2. Entwickeln Sie Ideen, welche Maßnahmen ergriffen werden könnten.

2. Lateinunterricht – nie ohne Binnendifferenzierung

Die Überschrift dieses Kapitels mag provokant klingen, denn in der bildungspolitischen Diskussion der Vergangenheit und Gegenwart gab und gibt es zwei Möglichkeiten, auf heterogene Lerngruppen zu reagieren:

Äußere Differenzierung: Nach dem Prinzip der Selektion und Segregation sollen durch verschiedene Auswahl- und Ausleseverfahren möglichst homogene Lerngruppen gebildet werden.