

2. Latein als Brückensprache

2.1 Ausgangslage des Lateinunterrichts

Grammatik und Krieg

Der altsprachliche Unterricht hat sich in den letzten 40 Jahren stark gewandelt. Insbesondere der Lateinunterricht erschien lange Zeit als ein immergleicher Wechsel zwischen zwei Fixpunkten, zwischen Grammatik und Krieg, angereichert mit jeder Menge an römischem Mannestum (vgl. KIPF 2006: passim). Latein war nach den Worten des Berliner Schulsenators CARL-HEINZ EVERS das Fach „der inhaltlosen Inhalte“ (KIPF 2006: 183), nicht wenige Fachvertreter wähten sich zuvörderst im Dienst gymnasialer Auslese und blickten oft hochmütig auf andere Schulfächer herab. Erstmals in der bewegten Geschichte des altsprachlichen Unterrichts hätte nicht viel gefehlt und die beiden alten Sprachen wären in den stürmischen Bildungsreformen der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts fast von einem Tag auf den anderen abgewickelt worden (vgl. KIPF 2006: 185 ff.). In Folge dieses fast traumatischen Erlebnisses kam es bekanntlich zu einem grundsätzlichen didaktischen Umdenken. Nirgends wurde dieser Wandel des Faches seit den 70er Jahren deutlicher und in der Praxis spürbarer als an seinen Unterrichtsmaterialien: Im Laufe der letzten fünf Jahrzehnte wurden für den Lateinunterricht unter großem Legitimationsdruck vier neue und jeweils innovative Lehrbuchgenerationen entwickelt, ohne dass ein Ende absehbar ist (vgl. KIPF 2008: 182). Die grundsätzlichen didaktischen Prinzipien dieser Bücher sind klar: Grundlage der Spracharbeit bilden nicht mehr wie vor 1970 tendenziell sinnfreie Einzelsätze, sondern lateinische Texte mit Themen von der Antike bis zur Neuzeit, die intensive Sprach- bzw. Textreflexion erfordern, im Laufe des Lehrgangs immer weiter an originales Latein angelehnt werden und durch eine immer stärkere Konzentration der sprachlichen Phänomene und des Wortschatzes gezielt auf die Originallektüre vorbereiten sollen.

Neuer LU

Man ist weit entfernt von den tristen Bleiwüsten der 50er und 60er Jahre; die Bücher sind durch eine konsequente Verbindung von Sprache und Inhalt gekennzeichnet, die Methoden wurden erheblich differenziert und die Lehrwerke grafisch aufwändig gestaltet. Lateinbücher sind entgegen immer noch weit verbreiteten Vorurteilen nicht mehr grau, sondern tatsächlich bunt – grafisch und vor allem inhaltlich. Auch der Literaturunterricht hat sich verändert: So wurde bis in die letzten Jahre nicht nur der Kanon der Autoren erheblich in Richtung Spätantike, Mittelalter und Neuzeit ausgeweitet, sondern auch die methodische Differenzierung der Lektüreformen ist groß mit

einem entsprechend vielfältigen Angebot an Schultextausgaben. Überhaupt werden in immer größerem Maße neue Methoden und Sozialformen im Unterricht verankert: Offene und projektartige Formen sind längst keine Fremdkörper mehr und gehören für immer mehr Latein- und Griechischlehrer zum gewohnten methodischen Repertoire (vgl. KIPF 2006: 341 ff.; KIPF 2008: 182 f.). Vor diesem Hintergrund lassen sich die aktuellen Ziele des Lateinunterrichts in drei Bereiche zusammenfassen (vgl. KIPF 2013: 265 f.):

1. Sprachbildung im Lateinunterricht

Das Lateinische soll als Reflexionssprache einen spezifischen Beitrag zur Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten leisten, und zwar als „Modell von Sprache“, um ein grundsätzliches Bewusstsein dafür zu schaffen, wie eine Sprache funktioniert. Da die meisten europäischen Sprachen einen hohen Anteil an lateinischen Ursprüngen aufweisen, bietet der Lateinunterricht ebenfalls gute Anknüpfungs- und Vertiefungspunkte zu den modernen Fremdsprachen und kann als Transferbasis zur Förderung einer reflexionsbasierten Mehrsprachigkeit beitragen. Andererseits fördert das Übersetzen lateinischer Texte die Entwicklung der konzeptionellen Schriftlichkeit (vgl. Kapitel 1.4) im Deutschen, indem die Schüler lernen, genau hinzusehen, geeignete Wörter und Ausdrücke zu suchen, sie kritisch zu prüfen, auszuwählen und kreativ anzuwenden.

Reflexions-
sprache

2. Latein als europäisches Grundlagenfach

Der Lateinunterricht versteht sich als „Schlüsselfach der europäischen Tradition“ (FUHRMANN 1976), um den Lernenden einen fundierten Zugang zur europäischen Kulturtradition zu erschließen, historisches Bewusstsein zu stärken und einen wichtigen Beitrag zur Förderung einer gemeinsamen europäischen Identität zu leisten. Dies wird konkretisiert in den Bereichen Literatur und Mythos, Geschichte und Politik, Philosophie, Religion und materieller Kultur.

Schlüsselfach
der europäi-
schen Tradition

3. Grundfragen menschlicher Existenz im Lateinunterricht

Die im Unterricht behandelten lateinischen Texte aus Antike, Mittelalter und Neuzeit bieten Denkmodelle zur exemplarischen Darstellung und Erörterung von Problemen menschlicher Existenz. Den Kindern und Jugendlichen wird ermöglicht, distanzierter, neutraler und differenzierter auf die eigene Position zu blicken, ggf. den eigenen Standpunkt in Frage zu stellen und Alternativen für das eigene Leben und Denken zu erörtern.

Denkmodelle

2.2 Lateinunterricht und Zweitspracherwerb

Heterogenität

Trotz aller Bemühungen, den Lateinunterricht als ein modernes Fach zu begründen, das für Schüler unterschiedlicher Begabungen in unterschiedlichen Lehrgangsformen vielfältige Bildungspotenziale bereithält, trotz aller Versuche, der wachsenden Heterogenität auch im Lateinunterricht gerecht zu werden (z.B. SCHOLZ/WEBER 2010), wurde ein wesentlicher Gesichtspunkt bisher nicht in den Blick genommen: So blieb die Tatsache einer zunehmend interkulturell zusammengesetzten Schülerschaft, abgesehen von eher holzschnittartigen Allgemeinplätzen im Rahmen der Fachlegitimation (vgl. MAIER 2008: 33), bis vor kurzer Zeit praktisch unbeachtet. Letztlich sind Lateinschüler immer noch ausschließlich deutsche Muttersprachler! Zwar wurde im Jahr 2000 ein Erfahrungsbericht von CAROLA FENGLER über den Lateinunterricht mit Schülern ndH vorgelegt, der gleichwohl nicht die erhoffte breite Resonanz in der fachdidaktischen Diskussion erzeugte. Bis auf den heutigen Tag ist bis auf eine einzige Ausnahme kein modernes Lateinlehrwerk auch nur ansatzweise auf die Bedürfnisse von Zweitsprachlern eingestellt (vgl. KIPF 2010: 182).

Wer jedoch glaubt, dass das Phänomen einer sich rasant wandelnden, multikulturell verorteten Schülerschaft nichts mit dem Lateinunterricht als typischem Gymnasialfach zu tun habe, unterliegt einem grundsätzlichen Irrtum. Latein ist als drittstärkste Gymnasialfremdsprache vom Kontakt mit Schülern ndH nicht nur nicht ausgeschlossen, sondern in allen deutschen Ballungsräumen direkt konfrontiert. So haben etwa in Berlin 23.3% der Gymnasiasten eine andere Muttersprache als Deutsch (vgl. SENATOR FÜR BILDUNG, JUGEND UND WISSENSCHAFT 2013: 8), in einigen Bezirken sogar jeder zweite. Auch wenn bisher kein konkretes Zahlenwerk zu Schülern ndH vorliegt, muss sich der Lateinunterricht aktiv an diese Klientel wenden, da sie eine bisher unerschlossene Zielgruppe darstellt.

Die zentralen Thesen lauten daher:

- Das Lateinische kann als Modell distanzierter Sprachbetrachtung, gewissermaßen als neutrales Vergleichsmedium, das niemandes Muttersprache ist, als reflexionsbasierte Brückensprache zwischen Erst- und Zweitsprache den Zweitspracherwerb nachhaltig fördern.
- Lateinunterricht verfügt durch seine spezifischen Inhalte und Methoden über erhebliche sprachliche und kulturelle Bildungspotenziale für Kinder und Jugendliche ndH.

Sprachbildung

Es ist unmittelbar klar, dass sich diese Thesen nicht auf einen Randbereich des Lateinunterrichts beziehen, sondern den Kern des Faches betreffen. Latein ist als sprachreflektorisch ausgerichtetes Fach gefordert und kommt daher einem didaktischen Anspruch nach, der in den letzten Jahren wieder verstärkt in den Fokus der Diskussion geraten ist. Zu Recht wurde nämlich darauf hingewiesen, dass „gymnasialer Sprachunterricht mehr gewährleisten <muss> als ‚bloßen‘ Spracherwerb. Allgemeingültige Erkenntnisse über die Hintergründe von Sprache und Sprachen, Verständnis und Wissen von Sprache und Sprachen müssen ebenso Ziele und Inhalte des Sprachunterrichts sein.“ (WIRTH/SEIDL/UTZINGER 2006: 12; vgl. KIPF 2008: 186 ff.) In dem im Lateinunterricht Sprache grundsätzlich thematisiert wird, indem metasprachliche Kompetenzen bewusst vermittelt, aktiviert und angewandt werden und Lateinunterricht „als eine Art universelles Sprachenpropädeutikum“ (MÜLLER-LANCÉ 2001: 104) praktiziert wird, bieten sich nicht nur Anknüpfungsmöglichkeiten im Hinblick auf den modernen Fremdsprachenunterricht zur Förderung einer reflexionsbasierten Mehrsprachigkeit (z.B. MÜLLER-LANCÉ 2001, DOFF/LENZ 2011, KIPF 2013a, SIEBEL 2013), sondern insbesondere auch in Bezug auf den Zweitspracherwerb von Schülern ndH.

Dieser Zusammenhang zum Zweitspracherwerb und zur entsprechenden wissenschaftlichen Bezugsdisziplin Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist für eine erfolgreiche Gestaltung von Lateinunterricht mit Schülern ndH zentral. Dennoch ist es eine von Altsprachlern bisher kaum zur Kenntnis genommene Tatsache, dass die Didaktik des Lateinunterrichts bedeutsame strukturelle Übereinstimmungen zu DaZ aufweist: Wertet man z.B. Publikationen von RÖSCH (z.B. 2011a und ⁴2011) aus, sind tragende didaktische Strukturelemente zu entdecken, die auch im Lateinunterricht von prägender Bedeutung sind: Stichworte wie „Sprachreflexion anregen“ (RÖSCH ⁴2011: 34 f.), „metasprachliche Reflexionsfähigkeit“ (RÖSCH ⁴2011: 32) oder „Grammatik entdecken“ (RÖSCH ⁴2011: 60) gehören zur didaktischen Grundausstattung. Die Entwicklung eines Bewusstseins für Sprache und ihre Gesetzmäßigkeiten ist für Rösch ein zentrales Unterrichtsziel, ohne das die positive Entwicklung von Sprachkompetenz unmöglich erscheint: „Ohne Begriffe wie Satz, Kasus, Genus, Verb, adverbiale Bestimmung [...], Subjekt oder Objekt [...] lässt sich auch mit SchülerInnen nicht über ihre Sprache(n) sprechen. Der konsequente Gebrauch einer grammatischen Terminologie hilft DaZ-SchülerInnen, die Systematik der deutschen Sprache zu durchdringen,

DaZ

Sprach-
bewusstsein

Explizite
Grammatik-
vermittlung

sich über sie zu verständigen, Fehlerquellen zu erkennen und ihr Regelwissen zu verinnerlichen.“ (RÖSCH ⁴2011: 62) Derartige Prinzipien können ohne Weiteres auf den Lateinunterricht bezogen werden, zumal im DaZ-Bereich die Effekte lediglich impliziter Grammatikvermittlung zunehmend kritisch eingestuft und die Möglichkeiten expliziter Grammatikdurchnahme intensiv erörtert und erforscht werden (vgl. RÖSCH 2007). Es fallen aber noch weitere Übereinstimmungen auf: In beiden Fächern geht es um eine auf Inhalte gestützte Textproduktion – im DaZ-Unterricht durch die Auseinandersetzung mit deutschen Texten, im Lateinunterricht durch die Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche. Wer jemals Lateinunterricht mit Schülern nH beobachtet oder durchgeführt hat, erkennt sofort, wie intensiv beim Übersetzen um deutsche Formulierungen gerungen wird. Prüft man ferner die Übungen, die nach DaZ-Gesichtspunkten konzipiert wurden, finden sich bekannte Elemente aus dem Lateinunterricht: Wir entdecken Deklinationsparadigmata, Lückentexte oder Übungen zur Satzteilbestimmung. Überdies wird in beiden Bereichen die Entwicklung von Mehrsprachigkeit (vgl. SIEBEL 2013 und KIPF 2013a) als wertvolles Element der Sprachförderung angesehen, um durch Sprachvergleiche Sprachbewusstsein zu entwickeln (vgl. RÖSCH ⁴2011: 58 ff.). Auch das oben erwähnte Prinzip der konzeptionellen Schriftlichkeit (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT ²2009: 57; vgl. Kapitel 1.4) ist für den Lateinunterricht von größter Bedeutung. Im Lateinunterricht muss „eine sprachliche Vorlage genau analysiert und eine dazu adäquate deutsche Formulierung gefunden werden. Das Umsetzen lateinischer Texte ins Deutsche zwingt den Schüler, auch Wörter und Konstruktionen zu benutzen, die er sonst vermieden hätte.“ (FENGLER 2000: 4f.) Es ist daher zu vermuten, dass Lateinunterricht Vermeidungsstrategien von Zweitsprachlern entgegenwirken kann, um die sprachlichen „Schwierigkeiten zu vertuschen“, da sich die Schüler i.d.R. problemlos verständlich machen und fließend sprechen können, „was die Aufmerksamkeit für strukturelle Fehler sinken lässt.“ (RÖSCH ⁴2011: 20) Den in der Forschung beschriebenen Fossilierungen (vgl. Kapitel 1.3) könnte so auch im Lateinunterricht gezielt und kontinuierlich abgeholfen werden (KNIFFKA/SIEBERT-OTT ²2009: 56f.). Besonders hervorzuheben ist schließlich, dass in beiden Fächern das Deutsche zugleich Unterrichts- und Zielsprache ist. Ein erfolgreicher Lateinunterricht, in dem die zielsprachenorientierte Übersetzung lateinischer Texte im Mittelpunkt steht, ist somit immer an die Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch gekoppelt.

Konzeptionelle
Schriftlichkeit

Es liegt daher im ureigensten Interesse des Lateinunterrichts, dass alle seine Schüler – nicht nur die mit der Erstsprache Deutsch – über angemessene Deutschkenntnisse verfügen und diese kontinuierlich weiterentwickeln. Da zudem Sprachförderung mittlerweile mit vollem Recht als Querschnittsaufgabe aller Fächer angesehen wird (z.B. AHRENHOLZ 2010, LEISEN 2010; vgl. Kapitel 1.5), kann und muss der Lateinunterricht einen eigenen Beitrag leisten. Aufgrund der Struktur und der Inhalte des Faches sollte er hierzu in besonderem Maße geeignet sein.

2.3 Latein als sprachliche Brücke

Dem Lateinischen kommt die Funktion einer Brücke zwischen Erst- und Zweitsprache zu. Das Konzept von Brückensprachen ist in der Fremdsprachendidaktik bereits seit einiger Zeit etabliert, und zwar insbesondere im Bereich der sog. Interkomprehensionsdidaktik (vgl. MEISSNER 2005). Hierbei ist immer dann von „Brückensprachen die Rede, wenn eine dem Sprecher bekannte Sprache als Brücke zur Annäherung an weitere Sprachen benutzt wird“ (CHRIST 2004: 35) und „bei Bedarf den beschleunigten Einstieg in eine ganze Gruppe von Sprachen ermöglicht“ (KLEIN 2002: o.S.). Voraussetzung zur kognitiven Nutzung von interlingualen Transferbasen ist die typologische Verwandtschaft von Sprachen. So wird beispielsweise Französisch als die romanische Brückensprache, d.h. „als Transferbasis für die übrigen Idiome ihrer Sprachfamilie“ (KLEIN 2002: o.S.), empfohlen, da in ihr besonders gut übergreifend wirksame panromanische Sprachstrukturen (Lexik, Morphosyntax) ausgeprägt seien, auf deren Grundlage erfolgreich rezeptive Kompetenzen für den Zugang zu den anderen romanischen Sprachen vermittelt werden könnten. Der Lateinunterricht wird in diesem Zusammenhang zumeist als problematische Brücke zu den romanischen Sprachen eingestuft, da das „genetische Näheverhältnis [...] durch typologische Ferne konterkariert“ (KLEIN 2002: o.S.) werde und sich in einer „radikalen Reduzierung und Umstrukturierung des Flexionsinventars und seiner Funktionen“ vom klassischen Schullatein hin zu den romanischen Sprachen niederschlage (KLEIN 2002: o.S.; ferner vgl. NEVELING 2006).

Der hier zugrunde liegende Begriff des Lateinischen als Brückensprache, der in Bezug auf das Verhältnis des Lateinunterrichts zu den

Brücken-
sprache
Französisch

Brücken-
sprache Latein

romanischen Sprachen ebenfalls im gebräuchlichen Sinn verwendet wird (z.B. NAGEL 1997), geht über die Interkomprehensionsdidaktik deutlich hinaus. Zunächst besteht ein grundsätzlicher Unterschied darin, dass immer drei Sprachen miteinander in Bezug gesetzt werden: Die Erstsprache (L1), die Zweitsprache (L2) und Latein, mithin Sprachen, die nicht zwangsläufig in einem Verwandtschaftsverhältnis stehen müssen, sondern neben Gemeinsamkeiten auch Unterschiede aufweisen. Latein hat dabei nicht die Funktion, die wesentlichen Charakteristika von Erst- und Zweitsprache nach typologischen Gemeinsamkeiten zu bündeln (wie im Falle des Französischen als panromanischer Brücke), sondern als neutrales Vergleichsmedium Struktur und Funktion sprachlicher Phänomene auf dem Wege der metasprachlichen Reflexion bewusst und durch aktive Textproduktion beim Übersetzen abrufbar zu machen. Latein wurde in diesem Zusammenhang sogar als eine „gerechte Sprache“ (KIPF 2011, o.S.) bezeichnet, weil es niemandes Muttersprache ist und man sich für dessen Erwerb auch nicht durch einen Sprachurlaub einen Vorteil verschaffen kann. Das vermeintlich elitäre Fach Latein kann auf diese Weise einen unerwartet egalitären Charakter erhalten.

Sprach- vergleich

Insgesamt muss ein erfolgreicher linguistischer Transfer mittels der Brückensprache Latein nicht darauf ausgerichtet sein, lediglich aufgrund von Ähnlichkeiten den Zugang zu anderen Sprachen zu ermöglichen. Es kommt vielmehr darauf an, die zwischen den beteiligten Sprachen vorhandene sprachliche Nähe und Alterität so zu nutzen, dass die Zweitsprachkompetenz mit Hilfe der Reflexionsbrücke Latein als neutralem *tertium comparationis* gefördert wird. Erst durch Reflexion, und zwar durch expliziten Sprachvergleich mit Latein als Brücke, soll es zu einer bewusstseinsgesteuerten Sprachverwendung in der Zweitsprache kommen. Der Sprachvergleich, dessen didaktische Leistungsfähigkeit immer wieder thematisiert wurde (vgl. BLÄNSDORF 2003 und 2006; WIRTH/SEIDL/UTZINGER 2006: 184f.), nimmt in diesem Lateinunterricht eine zentrale Funktion ein und muss daher methodisch differenziert und passgenau zum Einsatz kommen. So zielt der Sprachvergleich „auf die Erkenntnis der Eigentümlichkeit der einzelnen Sprache. Denn erst der Vergleich öffnet den Blick für die spezielle Struktur des Sprachsystems und seiner Teile und führt zu der Erkenntnis, dass viele für natur- oder sachgegeben angesehene Strukturen oder Regeln der eigenen Sprache in anderen Sprachen anders angelegt oder gar nicht vorhanden sind.“ (BLÄNSDORF 2003: 8)

In diesem Zusammenhang scheint es überlegenswert, die von WAIBLINGER (1998) mit großem Nachdruck vertretene These, dass der Sprachunterricht effektiver als bisher auf dem Wege einer zweisprachigen Instruktion durchgeführt werden könne, vor allem für den Unterricht mit Zweitsprachlern in Betracht zu ziehen. Da der unmittelbare Sprachvergleich zwischen dem Lateinischen und dem Deutschen in WAIBLINGERS Konzept eine zentrale Rolle spielt, erscheint dieser an COMENIUS' berühmtem *Orbis Pictus* orientierte Ansatz durchaus lohnend und gerade für Zweitsprachler in seiner strukturierten und den Unterricht entlastenden Funktion angemessen: „Der Schüler lernt das Neue weder in lernpsychologisch absurder Weise isoliert noch in ebenso unfruchtbarer Art aus einem unverständenen, undurchschauten, rätselhaften Zusammenhang, sondern durch die Gegenüberstellung im Deutschen. Er lernt, indem er vergleicht, indem er immer wieder erkennt: diesem Wort, dieser Wortgruppe, diesem Satz entspricht im Deutschen dieses Wort, diese Wortgruppe, dieser Satz.“ (WAIBLINGER 1998: 15) Zu einem derartig ausgerichteten Unterricht mit Schülern ndH existieren mittlerweile empirisch abgesicherte Forschungsergebnisse: In einer Interventionsstudie zum vergleichenden Tempusgebrauch im Lateinischen und Deutschen (GROSSE 2011) wurde erfolgreich mit Hilfe zweisprachiger Instruktion gearbeitet. So wurde die Unterrichtseinheit „durch eine zweisprachige Exposition“ eines überarbeiteten Lektionstextes begonnen, „anhand derer die Schüler durch Sprachvergleich in tabellarischer Form selbstständig Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Lateinischen und Deutschen“ erarbeiteten. (GROSSE 2011: 40; vgl. Kapitel 4.3)

Im Gesamtkonzept eines sprachbildenden Lateinunterrichts darf jedoch auch die Erstsprache nicht außer Acht gelassen werden: Es ist unerlässlich, dass auch die Lateinlehrkraft über elementare, zumindest rezeptive Kenntnisse in der jeweiligen Herkunftssprache ihrer Schüler verfügt. Nur unter dieser Voraussetzung kann man überhaupt einschätzen, mit welchen sprachlichen Schwierigkeiten aufgrund von Unterschieden oder Ähnlichkeiten zwischen L1 und L2 zu rechnen ist. Zu Recht wird auch im DaZ-Bereich intensiv diskutiert, die Erstsprachen in den Unterricht einzubeziehen: „Da sich in der Forschung herausgestellt hat, dass Menschen dazu neigen, häufig verwendete Mittel einer Sprache auf eine neue zu übertragen, kann die Lehrkraft [...] gezielt mit einer Bewusstmachung durch einen Sprachvergleich den SchülerInnen helfen, Fehler zu vermeiden [...].“ (RÖSCH 2011: 59; vgl. hierzu ausführlich Kapitel 3)

zweisprachige
Instruktion

Herkunftssprachen
einbeziehen

**Sprachver-
gleich: Artikel**

Ein besonders anschaulicher Fall für einen solchen Sprachvergleich ist der Gebrauch des Artikels, den es als bestimmten Artikel bekanntlich im Türkischen nicht gibt und der Zweitsprachlern aufgrund der Alterität zum Deutschen Probleme bereitet: „Im mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache meiden Schüler den Gebrauch der Artikel: ‚Gib ma (‘n) Ball!‘ Im Deutschunterricht wird dem Schüler beim Diktat der richtige Artikel vorgegeben, im Aufsatz kann er sich auf Wörter beschränken, deren Genus er [...] kennt.“ (FENGLER 2000: 5; vgl. Kapitel 3.1) Das Lateinische verfügt über keinen Artikel, steht also einerseits in deutlicher Nähe zum Türkischen, andererseits ist die Alterität zum Deutschen deutlich. Die für den Zweitsprachler problematische Fremdheit zwischen Erst- und Zweitsprache wird nun produktiv überbrückt: Beim Dekodieren und Rekodieren eines lateinischen Textes müssen sich die Schüler Rechenschaft darüber ablegen, an welcher Stelle sie den bestimmten, den unbestimmten oder den Nullartikel auswählen. Auch beim Wortschatzerwerb kann diesem Phänomen wirksam Rechnung getragen werden: „Für Schüler nicht deutscher Herkunftssprache ist es eine große Hilfe, wenn bei Deklinationsübungen im lateinischen Anfangsunterricht immer auch das Deutsche dekliniert wird. Beim Lernen lateinischer Substantive wird folglich nicht nur die lateinische Genitiv-Endung und das lateinische Genus im Gedächtnis gespeichert, sondern auch der deutsche Artikel.“ (FENGLER 2000: 5) Dass die gängigen Lehrbücher nicht auf Zweitsprachler eingestellt sind, zeigt sich übrigens ganz deutlich daran, dass in den Vokabularien in aller Regel keine Artikel verzeichnet sind. Neueste Lehrbücher haben jedoch den bestimmten, z.T. sogar den unbestimmten Artikel in die Vokabelverzeichnisse wieder aufgenommen, und zwar dezidiert mit Blick auf Zweitsprachler (*Via Mea*). Ähnliche Potenziale des Lateinunterrichts dürften sich auch für andere sprachliche Phänomene entwickeln lassen, so z.B. bei der Deklination der Adjektive, der Verwendung von Präpositionen, bei der Bildung und Verwendung des Passivs, von Fremdwörtern und komplexeren Satzstrukturen (vgl. RÖSCH 2011: 18–21). Typologische Fremdheit zwischen Erst- und Zweitsprache stellt daher kein Hindernis für die Zweitsprachentwicklung dar, sondern erlaubt im Gegenteil sogar eine produktive Nutzung der unterschiedlichen Typusvarianzen.

2.3.1 Ergebnisse empirischer Forschung

Im internationalen Bereich existieren z.T. schon seit längerem Hinweise zu altsprachlichen Bildungspotenzialen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. In einer Schule im Pariser Vorort St. Denis, der bekanntlich einen großen Bevölkerungsanteil von Immigranten aufweist, wurde von Lehrkräften das Projekt *Latin-grec thérapeutique* ins Leben gerufen, das allem Anschein nach Erfolge bei der Entwicklung der Kompetenz im Französischen erzielte und auch in anderen französischen Städten Nachahmer gefunden hat (vgl. Ko 2000: 139 ff.). Hierbei handelt es sich jedoch nicht um eine Form traditionellen Unterrichts, sondern um ein mehrstufiges Verfahren im Rahmen eines zweistündigen Kurses, der sich über ein Jahr erstreckte. Hierzu gehörte z.B. die Behandlung der griechischen und lateinischen Zahlwörter mit ihren romanischen und germanischen Ableitungen, wobei die Schüler auf dieser Basis französische Wörter erklären sollten, wie *octogone*, *triangle* usw. (vgl. Ko 2000: 140). Weitere Übungen thematisieren Deklinationen (mit einer elementaren Kasuslehre) sowie die Verwendung von griechischen bzw. lateinischen Präfixen in ihrer heutigen französischen Gestalt. Das Fazit der engagierten Lehrkräfte fällt positiv aus, die Beherrschung des Französischen habe sich verbessert: „Les élèves ont le sentiment de mieux maîtriser la langue française.“ (Ko 2000: 146)

Aufmerksamkeit erregt das 2006 in London ins Leben gerufene *IRIS-Project* (<http://irisproject.org.uk>), „an educational charity introducing the languages and culture of the ancient world to UK state schools in order to enrich the curriculum.“ Die Initiatoren konzentrieren sich auf Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Innenstadtreionen, um sprachliche und kulturelle Bildungsnachteile auszugleichen: „We are the first organisation to design and run a scheme which delivers Latin on the literacy curriculum in state primary schools, as well as to target our project at schools in deprived regions of the UK, where literacy levels are often low and many children are on free school meals. We have worked with thousands of pupils and hundreds of schools to improve literacy, confidence and enjoyment of language through our work.“ (<http://irisproject.org.uk/index.php/the-iris-project/mission-statement>)

Auch in den USA wurde immer wieder auf positive Effekte für die Entwicklung des Englischen durch Lateinunterricht an Grundschulen hingewiesen, und zwar vor allem für Kinder aus sozial be-

Latin-grec
thérapeutique

IRIS-Projekt

nachteiligten Innenstadtbezirken mit hohem Migrantenanteil in New York, Los Angeles, Washington DC und Philadelphia. So heißt es unter Bezugnahme auf eine Studie aus dem Jahr 1978: „The results (erg. des Lateinunterrichts) dramatically demonstrated how Latin can help underprivileged inner-city children achieve great improvement in English communication skills.“ (DE VANE 1997; zit. nach: <http://teach.valdosta.edu/WHuitt/files/latin.html>)

Pons Latinus

Diese Eindrücke werden durch die Ergebnisse empirischer Pilotstudien gestützt, die im Rahmen des interdisziplinären Berliner Projekts *Pons Latinus – Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein: Modellierung und Diagnose spezifischer Kompetenzen des Lateinunterrichts zur Förderung des Zweitspracherwerbs* – seit 2008 am Ernst-Abbe-Gymnasium (EAG) in Berlin-Neukölln durchgeführt wurden. Dabei kooperieren die Disziplinen Fachdidaktik der Alten Sprachen, Deutsch als Zweitsprache, Erziehungswissenschaft, ferner Lehrkräfte der Schule (Latein und Deutsch) sowie Master-Studierende der Berliner Universitäten. Das EAG liegt im Norden des Berliner Bezirks Neukölln, der von einem hohen Migrantenanteil (ca. 35%) und starker Arbeitslosigkeit geprägt ist. Die ca. 550 Schüler haben zu fast 90% einen Migrationshintergrund und stammen aus über 20 Nationen. Die Schule weist Besonderheiten auf, die gerade in Bezug auf den Lateinunterricht bemerkenswert sind. Über 60% der Schülerschaft lernen Latein als zweite oder dritte Fremdsprache ab der 7. oder 8. Klasse. Im Jahr 2011 verließen 67% aller Abiturienten die Schule mit einem Latinum.

Empirische Studien

Im Rahmen des Projekts wurden bisher zwei empirische Untersuchungen durchgeführt: eine Befragung zur Wirkung des Lateinunterrichts (UNGER 2008) sowie eine Studie zum vergleichenden Tempusgebrauch auf der Basis von Tests, Unterrichtsbeobachtungen und Lehrerinterviews (2011). Im Zentrum der Studie aus dem Jahr 2008 stand die Befragung von 154 Schülern im Alter von 12 bis 19 Jahren. Nur 20% der Befragten sprachen zu Hause ausschließlich Deutsch, 17% kein Deutsch und 63% verwendeten im häuslichen Umfeld neben Deutsch eine weitere Sprache (vgl. UNGER 2008: 66). Es wurde ein Fragebogen mit 40 Fragen entwickelt, unterteilt in zehn Kategorien, wie z.B. der Stellenwert des Faches, die Schwierigkeiten im Lateinunterricht, die Gründe für die Wahl des Faches, das Unterrichtsklima und die Lehr- und Lernmethoden. Diese Studie hatte in mehrfacher Weise Impulscharakter, methodisch wie inhaltlich. Sie lieferte erstmals methodisch korrekt erhobene Daten zu inhaltlichen

Fragen, über die bisher nur spekuliert werden konnte: Wir verfügen über dezidierte Einblicke in die subjektiven Theorien der Befragten, wobei eine hohe Relevanz des Faches für die Schüler deutlich wurde: 58% hielten das Fach für wichtig, 19% sogar für sehr wichtig (vgl. UNGER 2008: 68). Nicht nur dies war überraschend, sondern ein deutliches Indiz für mögliche Potenziale des Lateinunterrichts in Bezug auf die Entwicklung des Zweitspracherwerbs: 90% aller Befragten ndH gaben an, dass sie sich durch den Lateinunterricht auch im Deutschen verbessert hätten, eine Tendenz, die auch in der jüngsten Studie von 2011 (87%) ermittelt und auch von 77% der deutschen Muttersprachler bestätigt wurde. 63% sahen eine Erhöhung der Kompetenzen im Bereich der deutschen Grammatik, 40% eine Erweiterung des deutschen Wortschatzes (vgl. UNGER 2008: 77). Überdies würden 75% ihren Mitschülern die Wahl des Faches zur Verbesserung der Deutschkenntnisse empfehlen und das Fach wieder wählen (UNGER 2008: 77f.). Aufschlussreich waren die Aussagen der Schüler zum pädagogischen Klima im Lateinunterricht und zu den Unterrichtsmethoden. Hier wurden ganz offensichtlich die entscheidenden positiven Rahmenbedingungen für den Erfolg der Schule geschaffen: 91% empfanden das Klima im Lateinunterricht als angenehm, 75% der Schüler gaben an, ein gutes Verhältnis zu ihrem Lateinlehrer zu haben. 44% der Schüler hatten den Eindruck, dass die Lehrer Bezüge zum alltäglichen Leben der Schüler herstellen. Die Mehrheit der Befragten erlebte den Lateinunterricht hinsichtlich der Sozialformen und Methoden als abwechslungsreiches Geschehen. Neben dem klassischen Frontalunterricht wurden vor allem Diskussionen, Gruppenarbeit und Lernspiele angeführt (vgl. UNGER 2008: 61). Ferner versprachen sich vor allem Schüler ndH spätere berufliche Vorteile vom Lateinunterricht (24%), 32% erwarteten Vorteile im Studium, etwa durch den Erwerb des Latinums. Es gibt somit deutliche Hinweise, dass das Fach als Weg zur sozialen Integration begriffen wurde (vgl. UNGER 2008: 72) und „Prestigecharakter“ (UNGER 2008: 79) hatte.

In der anderen Studie (GROSSE 2011) wurde der empirische Schwerpunkt gezielt weiterentwickelt: Auf der Basis einer siebenstündigen Unterrichtsreihe wurde eine Interventionsstudie zum Tempusgebrauch im Deutschen und Lateinischen durchgeführt. Dabei wurde untersucht, ob durch den Vergleich der Sprachen tatsächlich Lernzuwächse in der Zweitsprachkompetenz erzielt werden könnten. In einem Vortest wurde zunächst das vorhandene Wissen der drei Lerngruppen (49 Schüler der 8. und 9. Klassen, davon 86% ndH)

Positive
Bewertung
des LU

erhoben: 71 % der Befragten negierten Probleme mit der deutschen Sprache (vgl. GROSSE 2011: 57), ohne jedoch ein auch nur annähernd vollständiges Bild vom deutschen Tempussystem zu haben (vgl. GROSSE 2011: 62). Auch über den Begriff *Tempus* herrschte keine klare Vorstellung, er wurde von anderen Fachtermini falsch abgegrenzt und als „Akkusativ“, „Singular“ oder „einfache Vergangenheit“ und „Perfekt I und II“ bezeichnet (GROSSE 2011: 62). Im Vortest wurden ebenfalls Probleme bei der lateinischen Tempusbestimmung, -bildung und -übersetzung festgestellt. Überdies beurteilten die Schüler die sprachliche Aufgabengestaltung im vorhandenen Lehrbuch negativ – wieder ein deutlicher Hinweis darauf, dass der deutsche Muttersprachler im Zentrum der Lehrbuchautoren steht (vgl. GROSSE 2011: 58f.). Dann erfolgte ein Sprachvergleich mit einem lateinisch-deutschen Test zu Aeneas' Flucht aus Troia, wobei in einer Tabelle die Unterschiede zwischen beiden Sprachen herauszuarbeiten waren (vgl. Kapitel 4.3). Im Rahmen eines Gruppenpuzzles wurden in Expertengruppen dann die Details des Tempusgebrauchs im Lateinischen (Imperfekt, Perfekt, Tempusrelief) erarbeitet, woran sich die Präsentation der Ergebnisse anschloss. Den Schluss bildeten ein Test der Stammgruppen des Gruppenpuzzles (Übersetzung, Zusatzfragen) sowie ein Nachtest, um Aufschlüsse über den Lernzuwachs zu erhalten.

Lernzuwächse
in der
Zweitsprache

Insgesamt ergab die Studie Ergebnisse, die als valide Indizien für die angenommenen Leistungen des Lateinunterrichts gewertet werden dürfen: Im Stammgruppenabschlussstest waren 50 % der Probanden in Bezug auf den Tempusgebrauch in der deutschen Übersetzung und bei der metasprachlichen Reflexion fehlerfrei. Insgesamt lieferten über 80 % der Probanden sehr gute und gute Leistungen in Übersetzung und sprachreflektorischem Zusatzteil (vgl. GROSSE 2011: 73f.). Im Nachtest konnten Lernzuwächse gegenüber dem Vortest erzielt werden, z.B. in Bezug auf das grammatische Wissen zum Tempusgebrauch (bis zu 34 % weniger Fehler). Der Anteil der Fehler im Deutschen wurde (unabhängig von der Herkunftssprache) z.T. deutlich reduziert. So sank der Fehlerquotient in allen Gruppen, und zwar bis zu 61 % (vgl. GROSSE 2011: 89). Unterrichtsbeobachtungen sowie die Einschätzung der Lehrkraft bestätigen den Lernzuwachs (vgl. GROSSE 2011: 77f.). Seit 2012 wurde diese Form der Studie im Rahmen eines Dissertationsprojektes erheblich ausgeweitet, und zwar als zweijährige Intervention mit 7. und 8. Klassen mit ca. 200 Probanden. Inhaltlich ist das Projekt auf Artikel- und Kasusverwendung sowie auf

den Gebrauch von Präpositionen fokussiert. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass z.B. im Bereich der deutschen Orthografie von sprachförderlichen Effekten bei den Probanden ausgegangen werden kann, die mit Aufgaben unterrichtet wurden, die nach DaZ-Gesichtspunkten gestaltet sind.

Auch für die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien wurden wichtige Erkenntnisse gewonnen: Gegenüber dem Vortest wurde die didaktische Passung der nach DaZ-Kriterien erstellten Materialien deutlich positiver bewertet: „Insgesamt 32 Schüler (71.1%) stimmen der Aussage zum Abwechslungsreichtum (erg. der Aufgaben) eher oder voll zu, 37 Probanden (82.2%) empfinden das Material sogar als eher oder sehr hilfreich. Die entsprechenden Werte lagen im Vortest im Hinblick auf das Lehrbuch bei 38.7% (abwechslungsreich) und 50% (hilfreich).“ (GROSSE 2011: 88) Darüber hinaus wurde die Validität der bereits an anderer Stelle niedergelegten Grundsätze zur Aufgabenentwicklung bestätigt (vgl. KIPF 2010: 189–192), die hier noch einmal zusammengefasst werden sollen:

1. Lateinische Unterrichtsmaterialien für Lernende ndH sind durch eine fachlich angemessene, anschauliche und zunächst nicht zu komplexe Sprache gekennzeichnet. Eine unterfordernde ‚Schonsprache‘ ist jedoch zu vermeiden. Arbeitsaufträge sollten nicht länger als nötig sein. Es sind anschauliche, motivierende und dabei altersgemäße Formulierungen zu wählen. Wenn es der Veranschaulichung der Übung dient, ist ein prägnantes Beispiel hilfreicher als eine längere Erläuterung. Aufforderungen (Imperative) in der Aufgabenstellung dürften für DaZ-Lernende besser verständlich sein als indirekte Fragen oder Formulierungen mit *inwiefern*.

2. Im Unterschied zum in den Lehrbüchern vorhandenen Material geht es um eine tendenziell überdeutliche Bewusstmachung ausgewählter sprachlicher Strukturelemente mit Latein als dazwischengespannter Brücke. Für die Machbarkeit jeglicher Übung und die Aufrechterhaltung der Motivation ist Phänomenreduktion geboten. Übungen sollten immer die Möglichkeit zur Anwendung und Festigung von Erarbeitetem beinhalten, anstatt rein deduktiv einige Beispiele für das Phänomen vorzugeben – in der Hoffnung auf den *intake* der Information. Die Progression innerhalb der Arbeitsaufträge ist daher sorgfältig zu beachten. Darüber hinaus muss immer die lateinische Sprachkompetenz gefördert werden: Es kann nicht darum gehen, lediglich deutsche Texte zu entlasten, sondern das Lateinische muss seine zentrale Rolle behalten. Die Schüler werden zu schriftlich

gestütztem Arbeiten angeregt, um die aktive Sprachverwendung zu fördern, wobei nicht nur die Übersetzung ins Deutsche eine Rolle spielt, sondern auch der Sprachvergleich oder u. U. die aktive Bildung lateinischer Wortgruppen bzw. Sätze. Es sollte gezielt visualisiert werden, etwa durch das Unterstreichen sprachlicher Elemente und durch den Einsatz von Bildern, die das Erarbeiten der lateinischen Sätze erleichtern.

3. Als ertragreiche Übungsformen (vgl. Kapitel 4.1–4.5) bieten sich insbesondere Lücken- und Fehlertexte an, wobei aus einem vorgegebenen Wörterpool die passenden Wörter oder Wortgruppen in einen Text eingesetzt werden können, der danach übersetzt wird (hierzu ausführliche Anregungen in den Kapiteln 4.1–4.5). Hierbei ist es auch möglich, vom Deutschen auszugehen, die Lücken im deutschen Text zu ergänzen und dann ins Lateinische zu übersetzen. Auch lateinische und deutsche Fehlertexte haben didaktisches Potenzial, und zwar auf dem Wege des kontrastiven Sprachvergleichs (vgl. Kapitel 4.3). Wichtig ist dabei, dass die vorhandenen Fehler klar identifiziert und verbessert werden. Auf diese Weise wird nicht nur die Kompetenz in der Zweitsprache, sondern auch im Lateinischen verbessert, da die Fehleranalyse zur Sprachreflexion anregt. Bereits in der Literatur für einen sprachsensiblen Unterricht vorgestellte Werkzeuge, also z. B. Wortgeländer, Tandembögen oder Memory (vgl. LEISEN 2010), können i. d. R. problemlos in den Lateinunterricht integriert werden (vgl. Kapitel 4.4, 4.2.4). Im Hinblick auf die Lektürefähigkeit aller Lernenden und die Arbeit an lateinischen Texten sollten Übungen möglichst Sätze oder kleinere Texte beinhalten.

2.4 Latein als (inter)kulturelle Brücke

2.4.1 Interkulturelle Bildung¹ – was ist das?

Schüler sind verschieden – in Bezug auf Alter, Geschlecht, Sprache, Herkunft, Begabung, Gesundheit, Kultur und rechtlichen Status. Der Umgang mit solchen Differenzen beschränkte sich in der Geschichte des deutschen Schulwesens vor allem auf die Herstellung äußerer Homogenität. Seitdem die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland sich durch Immigration, den Prozess der europäischen Integration und die grenzüberschreitende Globalisierung seit den 1960er Jahren

¹ Grundlegend: Auernheimer (2005), Holzbrecher (2004), Krüger-Potratz (2005), Nohl (2006), Roche (2001).

nachhaltig gewandelt hat und „multikulturell“ geworden ist, wird die Notwendigkeit des professionellen schulischen Umgangs mit Heterogenität zunehmend erkannt. An allen Schulformen, in allen Fächern sind heterogene Lerngruppen mehr oder weniger die Regel – auch im Lateinunterricht. Die Fachrichtung der Interkulturellen Bildung befasst sich daher mit schulischen Lernprozessen in der Einwanderungsgesellschaft.

2.4.2 Begriffsbestimmung

Der Begriff „interkulturelle Bildung“ ist ein in seiner historischen Genese, seiner Orientierung an unterschiedlichen Zielgruppen und in seinen weitreichenden Implikationen schwer zu erfassendes Feld. Das hängt nicht zuletzt mit dem unspezifischen und umstrittenen Begriff der „Kultur“ zusammen, aber auch mit der Interaktion der Pädagogik mit gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen. Hier ist nicht der Ort, auf die Genese und mögliche – syn- oder diachrone – Systematisierungen dieser Fachrichtung einzugehen, zumal das Forschungsfeld der interkulturellen Bildung auch nicht frei von Kontroversen ist. So warnen z.B. Vertreter der antirassistischen Pädagogik vor einer „Essentialisierung“ des Kulturbegriffs: Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten (Herkunfts-)Kultur werde zu einem statischen Wesensmerkmal gemacht, ihre Träger zu Vertretern einer vermeintlich homogenen Herkunftskultur, was zur Verwischung struktureller Bedingungen von Ungleichheit und institutioneller (wie personeller) Diskriminierung gerade im Schulbereich führe. In Alltagstheorien und im praktischen Handeln (nicht nur) von Lehrkräften berge die Verwendung eines solchen Kulturbegriffs als Zuschreibungsmuster die oben genannten Gefahren in sich. Die interkulturelle Pädagogik betont aber gerade die Dynamik und Offenheit ihres Kulturbegriffs, die essentialistischen Zu- und Festschreibungen entgegenarbeite und von prozesshafter Entwicklung, Mischung und hybriden Identitäten in der Einwanderungsgesellschaft ausgehe. Und dies gelte für alle in ihr Heranwachsenden. Ihre Zielgruppe(n) sind also nicht Schüler einer bestimmten ethnischen oder „kulturellen“ Zugehörigkeit, sondern Lernende gleich welcher Herkunft in einer Einwanderungsgesellschaft, in der sich auch die Mehrheitsbevölkerung durch Zuwanderung verändert habe. Dementsprechend wird Kultur weit definiert: „Kultur ist die Gesamtheit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen).“ (NIEKE 2008: 50) Der Ethnologe CLIFFORD GEERTZ formuliert knapp:

Kulturbegriffe

Kultur ist ein vom Menschen selbstgesponnenes Gewebe von Bedeutungen (GEERTZ 1973: 5: „That man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs“). Ein derart weiter Kulturbegriff ermöglicht auch die Auffassung, dass Menschen durch die Ausbildung gemischter kultureller Identitäten in einem Aushandlungsprozess zugleich unterschiedlichen Kulturen angehören können. Interkulturelle Bildung macht es sich zur Aufgabe, Differenz anzuerkennen, ohne Ungleichheit zu zementieren, und Bildungsprozesse in einer in vielerlei Hinsicht pluralistischen Gesellschaft zu initiieren.

2.4.3 Die KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“

Interkulturelle
Bildung als
Querschnitt-
aufgabe

Auf der höchsten bildungspolitischen Ebene der Kultusminister wurde 1996 eine Empfehlung ausgesprochen, die den derzeitigen Stand der Diskussion bündig zusammenfasst und immer noch gültig ist. Es wird betont, dass interkulturelle Bildung eine Querschnittaufgabe sei, welche für alle Schüler in allen Fächern gelte. In der Formulierung der übergeordneten Ziele wird deutlich, dass sie sowohl Inhalte als auch Werthaltungen betreffen: Als zentrales didaktisches Prinzip, als „Schlüssel zu Selbstvertrauen und reflektierter Fremdwahrnehmung“ (KMK 1996: 6) wird der „Perspektivwechsel“ formuliert. Einige der inhaltlichen Schwerpunkte des Unterrichts, in dem es ausdrücklich nicht um eine weitere Stoffvermehrung, sondern um eine interkulturelle Akzentuierung bereits etablierter Inhalte gehe, sind auch für den Lateinunterricht relevant und adaptierbar:

- wesentliche Merkmale und Entwicklung eigener und fremder Kulturen,
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen und ihre gegenseitige Befruchtung,
- Menschenrechte in universaler Gültigkeit und die Frage ihrer kulturellen Bedingtheit,
- Hintergründe und Folgen naturräumlicher, wirtschaftlicher, sozialer und demografischer Ungleichheiten,
- Möglichkeiten des Zusammenlebens von Minderheiten und Mehrheiten in multikulturellen Gesellschaften (vgl. KMK 1996: 8f.).

Interkulturelle Bildung im Lateinunterricht

Die interkulturelle Bildung hat noch wenig Eingang in die altsprachliche Didaktik gefunden. Noch immer scheint man wie selbst-

verständlich von homogenen Lerngruppen und Lernenden, deren Herkunftssprache Deutsch ist, auszugehen. So findet sich in zahlreichen Veröffentlichungen und auch Lehrplänen der traditionelle Terminus „muttersprachliche Kompetenz“, wenn von Kompetenz im Deutschen die Rede ist. Lehrbücher der lateinischen Sprache gehen kaum auf die spezifische Schülerklientel mit nichtdeutscher Herkunftssprache ein. Die Durchsicht der Lehrpläne ergibt, dass in vielen Bundesländern kein Bezug auf interkulturelle Bildung und interkulturelle Kompetenz genommen wird, in manchen beschränkt sich der Bezug lediglich auf die Nennung des Begriffs ohne weitere oder nur knappe curriculare Ausführungen. Lediglich Berlin, Brandenburg und Hamburg bieten differenziertere Ausführungen bis hin zu einem gestuften Kompetenzmodell. Insgesamt besteht auf diesem Feld ein großer Forschungsbedarf. Allerdings kann man hier nicht selten den Eindruck gewinnen, dass das, was zuvor mit dem traditionellen Etikett kultureller Bildung gekennzeichnet wurde, nun ohne weitere Reflexion und politisch korrekt in eine nicht näher bestimmte „interkulturelle Kompetenz“ umgemünzt wurde (vgl. KIPF 2012: 73). Eine fundierte fachdidaktische Diskussion zu diesem Thema ist bisher ein Desiderat.

2.4.4 Fachdidaktische Schlüsselkategorien

Als übergeordnete fachdidaktische Schlüsselkategorien, abgeleitet aus den Leitlinien der interkulturellen Bildung und dem Forschungsstand in den Didaktiken des altsprachlichen und des Geschichtsunterrichts als einem inhaltlich affinen Fach, können gelten: Identität und Alterität, Empathie und Fremdverstehen, Multiperspektivität, Sprachreflexion und Sprachbewusstsein.

Die Schlüsselkategorien Identität und Alterität beruhen auf der von UVO HÖLSCHER entwickelten Paradoxie der Antike: „Rom und Griechenland sind uns das *nächste Fremde*, und das vorzüglich Bildende an ihnen ist nicht sowohl ihre Klassizität und ‚Normalität‘, sondern daß uns das Eigene dort in einer anderen Möglichkeit, ja überhaupt im Stande der Möglichkeiten begegnet.“ (HÖLSCHER 1965: 81; hierzu KIPF 2006: 351 ff.) Einerseits wird die grundlegende Funktion der Antike für die Gegenwart betont, andererseits bestehen Allomorphien, die sie fremd und „anders“ erscheinen lassen, wenn es z.B. um die Sklavenhaltung, die fehlenden politischen Partizipationsmöglichkeiten der Frauen oder das Demokratieverständnis geht. Hinzu kommt, dass

*Antike:
Das nächste
Fremde*

seit der Öffnung des Kanons auch Texte der gesamten Latinität im Lateinunterricht gelesen werden, so auch des noch ferner und fremd erscheinenden Mittelalters. Diese Fremdheit sollte nicht mit kurz-schlüssigen Gegenwartsanalogien überdeckt werden, sondern ganz im Sinne HÖLSCHERS sollte man „Abstand zur eigenen Zeit [...] gewinnen und in schöpferisch-kritischer Weise über sie [...] reflektieren“ (KIPF 2006: 351). So wird Latein einerseits als „Schlüselfach der europäischen Tradition“ (FUHRMANN 1976) oder vielfach als „europäisches Grundlagenfach“ (KIPF 2010: 183) bezeichnet, das per se aufgrund seiner Präsenz als *lingua franca* bis in die Neuzeit nationale und kulturelle Grenzen überschritten habe (vgl. KUHLMANN 2009: 37). Andererseits resultiert aus dieser in der altsprachlichen Fachdidaktik traditionell immer wieder mit großem Nachdruck vertretenen Sichtweise ohne Frage eine deutliche Eurozentriertheit, die man sich und den Schülern bewusst machen sollte. Zugleich ist jedoch mit dieser didaktischen Schlüsselkategorie auch die sich ausbildende Identität der Lernenden angesprochen, die in einer Einwanderungsgesellschaft heranwachsen.

Fremd- verstehen

Aus der Alterität der nicht nur durch den zeitlichen Abstand fremden antiken Welt und dem Aufbau der eigenen Identität leitet sich die Notwendigkeit von Empathie und Fremdverstehen ab, das sich sowohl auf kognitive Inhalte als auch auf eine mentale Haltung bezieht. Fremdes wird nur verstanden, wenn das Eigene erkannt ist; manche Elemente der antiken Texte müssen, um von Gegenwartsanalogien und Alltagskonzepten wegzuführen, „fremd gemacht“ werden, so z.B. die kulturellen Schemata, die sich hinter scheinbar einfachen Wortgleichungen für *familia*, *rex* oder *magistratus* verbergen. Lateinischsprachige Autoren schrieben nicht für Jugendliche des frühen 21. Jahrhunderts, sondern in der Regel für ihresgleichen, männliche Angehörige der Oberschicht. Diese Multiperspektivität gilt es zu erkennen, in der Lektüre probeweise einzunehmen und weitere Perspektiven zu entwickeln. Perspektiven, die in der lateinischsprachigen Welt nur selten thematisiert wurden, „stumme Gruppen“ wie Sklavinnen und Sklaven, Frauen oder Jugendliche. Auch eine monoperspektivische Quellenlage bei Konflikten, so den Perserkriegen, den Punischen Kriegen oder der Varus-Niederlage, lässt die Perspektive der jeweils anderen Seite offen. In didaktisierten Texten ist es gut möglich, diese Leerstellen zu füllen und in kreativer Rollenübernahme den historisch „Stummen“ eine Stimme zu verleihen.

Der Lateinunterricht bietet die Chance, von Anfang an die Lektüre didaktisierter und literarischer Texte mit der Arbeit an der Sprache zu verbinden. Dabei gehört Sprachreflexion – im Sinne des Bewusstmachens sprachlicher Strukturen, die durch die Verwendung metasprachlicher Terminologie das „Sprechen über Sprache“ und den Sprachvergleich ermöglicht – schon lange zum festen, auch apologetisch verwendeten Argumentationsreservoir des Faches. Unter den Bedingungen einer in den Lerngruppen vertretenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit kann die Sprachreflexion interkulturell akzentuiert werden: Indem – soweit möglich – die Herkunftssprachen der Lernenden einbezogen werden, Parallelen und Unterschiede zu ihnen, zum Deutschen als Ziel- und als Arbeitssprache sowie zu den anderen schulisch vermittelten Fremdsprachen thematisiert werden, kann eine solche Sprachreflexion das Konzept der Mehrsprachigkeit fördern. Für die Sprachreflexion ist es ein Vorteil, dass das Lateinische gewissermaßen eine „eingefrorene“ Sprache (an der Universität wird der Sprachstand der „Klassik“ bevorzugt vermittelt) darstellt, die allen Lernenden gleich weit entfernt ist. Dennoch muss bewusst gemacht werden, dass sie das Ergebnis einer lebendigen Sprachentwicklung ist. Dazu gehört die Erfahrung, dass unterschiedliche Textgenera und Stilhöhen unterschiedliche Sprachverwendungen evozieren. Sprachreflexion beschränkt sich somit nicht auf die Spracherwerbsphase, sondern hat ebenso in der Lektürephase ihren Platz. Das Imperium Romanum war ein mehrsprachiges Gebilde, welches sich schon in der Diglossie Griechisch/Lateinisch zeigt, aber auch in den Sprachmischungsphänomenen der Romanisation, in den Übergängen vom Vulgärlatein zu den romanischen Sprachen und in der Tatsache, dass Latein für viele Sprecher im Imperium Romanum, besonders in seinem westlichen Teil, Zweitsprache war (vgl. LEONHARDT 2009, 81–89).

Ein interkulturell akzentuierter Lateinunterricht berücksichtigt, dass die Ziel- und Arbeitssprache Deutsch nicht Herkunftssprache aller Lernenden ist, er nutzt gezielt Sprachreflexion und Sprachvergleich und erkennt kulturelle Vielfalt an – in den Lerngruppen, den Themen und Texten. Für deren Auswahl bieten sich diejenigen an, die im weitesten Sinne Kulturkontakte und -konflikte, vormoderne Multikulturalität, Migrationsbewegungen, den Umgang mit Minderheiten berühren: Rom und die „Anderen“ (Verhältnis Griechen/Römer, Römer/Germanen; vgl. Kapitel 4.7), Integrationskraft römischer Bürgerrechtsverleihung (etwa an „ausgediente“ Auxiliarsoldaten oder an Mitglieder kooperierender Eliten in den Provinzen),

Aspekte der Romanisierung, wie sie z.B. an vielen Inschriften im Gebiet des römischen Germanien deutlich werden, Phänomene kultureller Mischung (wie sie in synkretistischen Kulturen deutlich wird), Menschenrechte und Menschenwürde in der Antike, Exilliteratur, lateinische Reiseberichte der Frühen Neuzeit (vgl. NIEMANN 2006, BLANK-SANGMEISTER 2009). Auf methodischer Ebene sollten, um den interkulturellen Austausch zu fördern, vor allem schüleraktivierende, differenzierende und kooperative Lernformen eingesetzt werden.