



Lateinische Grammatik
unterrichten analog und
digital in Theorie und Praxis

Jochen Sauer (Hrsg.)

Lateinische Grammatik unterrichten
analog und digital
in Theorie und Praxis

Acta Didactica Classica

Bielefelder Beiträge zur Didaktik
der Alten Sprachen in Schule und Universität

Band 3

Jochen Sauer (Hrsg.)

Lateinische Grammatik unterrichten
analog und digital
in Theorie und Praxis

Propylaeu

FACHINFORMATIONSDIENST
ALTERTUMSWISSENSCHAFTEN



Das diesem Band zugrunde liegende Vorhaben Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsinitiative Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/-innen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist unter der Creative Commons-Lizenz 4.0 (CC BY-SA 4.0) veröffentlicht. Die Umschlaggestaltung unterliegt der Creative Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0.

Propylaeum

FACHINFORMATIONSDIENST
ALTERTUMSWISSENSCHAFTEN

Publiziert bei
Universität Heidelberg/Universitätsbibliothek
Propylaeum - Fachinformationsdienst Altertumswissenschaften
Grabengasse 1, 69117 Heidelberg
<https://www.uni-heidelberg.de/de/impressum>

Diese Publikation ist auf <https://www.propylaeum.de> dauerhaft frei verfügbar (Open Access).

urn: [urn:nbn:de:bsz:16-propylaeum-ebook-976-8](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:16-propylaeum-ebook-976-8)

doi: <https://doi.org/10.11588/propylaeum.976>

Text © 2022 Das Copyright der Texte liegt beim jeweiligen Verfasser.

Umschlagillustration: Hermann Wulff, Relief der Grammatica im Kanon der sieben freien Künste am Rathaus zu Lemgo (Ostwestfalen-Lippe), Foto: Katrin Voidel

ISSN: 2569-0337
eISSN: 2699-6332

ISBN: 978-3-96929-115-3 (Softcover)
ISBN: 978-3-96929-114-6 (PDF)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	9
-----------------	---

I Grundfragen modernen Grammatikunterrichts

PETER KUHLMANN

Schwere Kost oder Beitrag zur Allgemeinbildung?

Zeitgemäße Grammatikvermittlung im Lateinunterricht.....	17
--	----

- | | |
|--|----|
| 1. Praxisbeispiele für typische Defizite | 17 |
| 2. Möglichkeiten differenzierter Grammatikarbeit | 21 |
| 3. Zweisprachige Grammatikarbeit | 24 |
| 4. Sprachsensibler Grammatikunterricht | 32 |
| 5. Fazit | 38 |

DENISE GWIASDA

Induktive und deduktive Grammatikerarbeitung.

Divergenz zwischen Theorie und Praxis.....	41
--	----

- | | |
|---|----|
| 1. Theoretische und unterrichtspraktische Sichtweisen | 41 |
| 2. Eine empirische Untersuchung | 47 |
| 3. Konsequenzen für den Lateinunterricht | 55 |

Ausblick: Mehrsprachigkeit und Interkomprehension im lateinischen Grammatikunterricht (Jochen Sauer)	59
---	----

II Grammatikunterricht in digitalen Settings

WIEBKE CZAPLINSKY ▪ ANN-KATHRIN GIEBE

Wie kann Grammatikeinführung digital gelingen?

Konzeption einer Einführungsstunde zum AcI 71

- | | |
|--|----|
| 1. Einleitung | 71 |
| 2. Grammatikeinführung digital konzipieren | 72 |
| 3. Fazit | 79 |

JULIANE SCHARFENBERG

Ad fontes

Anmerkungen zur Didaktik im Fernunterricht 81

- | | |
|---|----|
| 1. Vorbemerkung: Bedarfsermittlung | 81 |
| 2. Fernunterricht aus heiterem Himmel | 82 |
| 3. Orientierung an der Zielgruppe | 88 |
| 4. <i>Ad fontes</i> . Anmerkungen zur Didaktik und Methodik | 92 |

JULIANE SCHARFENBERG

Latein lernen mithilfe von Audio-Tracks

Simulation von Settings des Präsenzunterrichts 97

- | | |
|---|-----|
| 1. Das Konzept der Audio-Tracks | 97 |
| 2. Didaktische Handlungsschritte bei der Planung von Audio-Tracks | 98 |
| Exkurs: Erklärvideos | 100 |
| 3. Audio-Tracks und ihr Beitrag zur Didaktik des Fernunterrichts | 106 |
| 4. Audio-Tracks und ihre Praktikabilität im Fernunterricht | 110 |
| 5. Anmerkungen zur Umsetzung von Audio-Tracks | 113 |
| 6. Was bleibt für den Präsenzunterricht? | 116 |

MARIJANA MAMIĆ

Lernvideos im Spiegel der Cognitive Load-Theorie..... 119

- | | |
|--------------------------------------|-----|
| 1. Lernen mit Erklärvideos | 119 |
| 2. Typologie von Erklärvideos | 125 |
| 3. Vorstellung des Kriterienkatalogs | 127 |
| 4. Fazit | 130 |

JOCHEN SAUER

Überlegungen zur individuellen Förderung digital

Aktuelle Bedarfe der Weiterbildung 133

- | | |
|---|-----|
| 1. Einleitung | 133 |
| 2. Stand der Digitalisierung in den alten Sprachen | 135 |
| 3. Ansätze zur individuellen Förderung im Grammatikunterricht | 142 |

ANHANG

JULIANE SCHARFENBERG

Material zum Beitrag ‚Latein lernen mithilfe von

Audio-Tracks‘ 147

MARIJANA MAMIĆ

Material zum Beitrag ‚Lernvideos im Spiegel der
Cognitive Load-Theorie‘. Kriterienkatalog für die

Beurteilung von Erklärvideos im Fach Latein 163

Einleitung

Der vorliegende Band stellt die dritte Veröffentlichung der an der Universität Bielefeld herausgegebenen Reihe ‚Acta Didactica Classica. Bielefelder Beiträge zur Didaktik der Alten Sprachen in Schule und Universität‘ dar. In ihm werden Beiträge vereinigt, die sich mit aktuellen Fragen des Grammatikunterrichts auseinandersetzen. Drei Beiträge, nämlich die von Peter Kuhlmann, Denise Gwiasda sowie Wiebke Czaplinsky und Ann-Kathrin Giebe, gehen auf eine Online-Tagung zurück, die am 1. Oktober 2020 vom Fachbereich Latein der Universität Bielefeld für Lehrerinnen und Lehrer der alten Sprachen ausgerichtet wurde.

Diese Publikation verfolgt nicht den Anspruch, ein umfassendes Lehrbuch für den lateinischen Grammatikunterricht vorzulegen. Sie hat vielmehr Leser*innen im Blick, denen die Grundlagen altsprachlicher Grammatikvermittlung vertraut sind und die idealerweise schon aktiv unterrichtet haben, vielleicht sogar auf eine lange Unterrichtserfahrung zurückblicken können und aus den Texten dieses Buchs Anregungen für ihre Unterrichtspraxis gewinnen möchten. Die Beiträgerinnen und Beiträger vertreten profilierte Positionen, die bisweilen auch zu kontroverser Diskussion einladen mögen: Dieser Band möchte ganz bewusst ein Initiator eines innerfachlichen Dialogs über die Zukunft des lateinischen Grammatikunterrichts sein.

Somit schreibt sich diese Publikation nicht nur in die erste und zweite, sondern ganz besonders in die dritte Phase der Lehrer*innenbildung ein, deren wichtige Charakteristika eine konsequente Bedarfsfokussierung und Problembezogenheit sein müssen. Während der Entstehung dieses Bandes haben wir folglich auch die Ergebnisse zweier Umfragen herangezogen, die der Fachbereich Latein im Sommer 2020 und 2021 durchführte und an der sich 83 (2020) bzw. 61 (2021) Lehrer*innen der alten Sprachen beteiligten. Wir stellten darin Fragen zum Stand der Digitalisierung und zum Unterrichten unter Pandemiebedingungen. Speziell in der Umfrage von 2021 wurden auch Fragen zum Grammatikunterricht

gestellt.¹ Eine Frage bezog sich dabei auf die selbst empfundene Relevanz der unten aufgeführten Querschnittsaufgaben des altsprachlichen Grammatikunterrichts, welche auf einer Skala von 1 (nicht wichtig) bis 6 (sehr wichtig) eingetragen werden konnte.

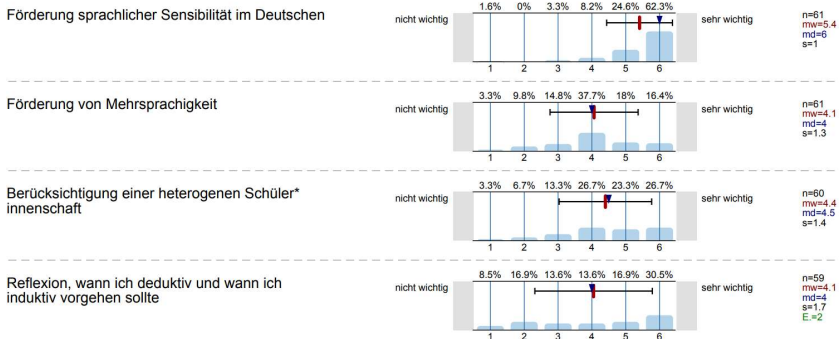


Abbildung 1: Relevanz einzelner Aufgaben des Grammatikunterrichts aus Sicht der Lehrenden

Die Diagramme zeigen die zentrale Bedeutung der Förderung sprachlicher Sensibilität, welche die Befragten dem Grammatikunterricht zusprechen, gefolgt von der Herausforderung, der Heterogenität der Schüler*innen gerecht zu werden. Knapp ein Drittel findet die Reflexion, wann deduktiv und wann induktiv vorgegangen werden soll, sehr wichtig, alle anderen verteilen sich fast gleichmäßig über die übrigen Skalenniveaus. Bereits deutlich hinter der ‚Förderung sprachlicher Sensibilität im Deutschen‘ ($m=5,4$) liegt das Item ‚Förderung von Mehrsprachigkeit‘ ($m=4,1$), das sein Maximum nahe der Mitte bei ‚eher wichtig‘ (4) hat: Gegenüber der Förderung sprachlicher Sensibilität ist die Förderung von Mehrsprachigkeit im Urteil der Befragten offenbar eher ein ‚Nice to have‘. Der erste Teil dieses Bandes ponderiert die genannten Themen entsprechend.

¹ Die erste Umfrage ist veröffentlicht (LGNRW 1/2, 2020, 8–12, DOI: doi.org/10.11576/ignrw-5047), die zweite Umfrage erscheint 2022 im Forum Classicum.

In diesem ersten Teil, der sich mit aktuellen Fragen des Grammatikunterrichts in Theorie und Praxis beschäftigt, stehen folgende Fragen im Mittelpunkt, welche die obigen Aspekte des Grammatikunterrichts aufnehmen:

- Wie lässt sich sprachliche Sensibilität im Deutschen fördern?
- Wie kann Grammatikunterricht Heterogenität berücksichtigen?
- Wann ist Grammatik induktiv, wann deduktiv einzuführen?
- Welche Rolle kommt Mehrsprachigkeitsdidaktik zu?

In einem Grundlagenbeitrag widmet sich Peter Kuhlmann zunächst der Frage nach einem angemessenen Grammatikpensum und schlägt vor, differenzierend ein *Fundamentum* von einem *Additum* zu trennen: Das *Additum* ist für leistungsstärkere Schüler*innen gedacht, während das *Fundamentum* für alle Lernenden verbindlich ist und sämtliche für einen guten Lektüreeinstieg notwendigen Phänomene beinhaltet.

Zur Frage, welche Aspekte eines Grammatikthemas im Unterricht fokussiert werden sollen, entfaltet Peter Kuhlmann drei Kriterien: Das *Defizitprinzip* fordert, die Elemente eines Themas bevorzugt zu behandeln, welche für die Schüler*innen beim Texterschließen und Übersetzen schwer erfassbar oder schwer verständlich sind. Im Bereich der Formenlehre müsse dagegen auf das *Prinzip der Übersetzungsorientierung* und *Semantisierung* geachtet werden: Hier gilt es, sich immer zu vergegenwärtigen, was die jeweilige Form in der Zielsprache bedeute. Was schließlich die konkrete Auswahl der Grammatikthemen betrifft, so gelte es, die Häufigkeit in der späteren Lektüre im Blick zu behalten (*statistisches Prinzip*).

In dem Beitrag wird anschließend das Zweisprachigkeitsprinzip als Möglichkeit vorgeschlagen, um die Semantisierung grammatikalischer Formen besser zu fördern und dabei Grammatikarbeit niederschwelliger zu organisieren. Gerade Schüler*innen nicht-deutscher Herkunft werden hier besonders gefördert. Dieser Aspekt führt zum letzten Thema des Beitrags, nämlich zum schul- wie fachpolitisch relevanten Querschnittsthema *Sprachsensibilität*. Hier macht Peter Kuhlmann deutlich, dass die Diagnose und anschließende Förderung der sprachlichen Kompetenz

der Schüler*innen, die eine Grundlage sprachlichen Handelns im Unterricht darstellt, ein zentrales Anliegen des Fach Lateins ist. Von besonderer Relevanz ist in diesem Kontext das Erlernen der im Lateinunterricht wichtigen (linguistischen) Fachsprache.

Denise Gwiasda widmet sich in dem zweiten Beitrag der Frage, nach welchem grammatischen Prinzip, nämlich ob nach dem induktiven oder dem deduktiven, ein unbekannter Grammatikstoff eingeführt werden soll, und diskutiert Kriterien für die Entscheidung, welchem Einführungsprinzip der Vorzug gegeben werden sollte. Dabei stützt sie sich auf eine empirische Studie, die sie im Rahmen ihrer Dissertation an der Universität Göttingen erstellt hat.

Gleichzeitig zeigt die Verfasserin mit ihrem Beitrag auf, wie mittels einer gut geplanten und durchgeführten empirischen Studie eine in der Fachdidaktik festgefahrene Diskussion auf eine sichere Grundlage gestellt werden kann.

Abschließend stellt der Herausgeber ergänzend Überlegungen vor, wie Ansätze einer reflektierten Mehrsprachigkeitsdidaktik stärker Einzug in den Lateinunterricht erhalten könnten. Fokussiert wird dabei insbesondere die in der Lateindidaktik oft proklamierte Zielkompetenz, die eigenen Lateinkenntnisse beim Verstehen eines fremdsprachigen Textes gewinnbringend heranziehen zu können (Interkomprehension), da gerade diese Fähigkeit einer kontinuierlichen Übung bedarf.

In einem zweiten Teil dieses Bandes stehen Fragen der Digitalisierung im Fokus. Es geht dabei insbesondere um folgende Herausforderungen:

- Wie gelingt eine digitale Grammatikeinführung?
- Wie lässt sich Fernunterricht didaktisch sinnvoll konzipieren?
- Wie lässt sich mit Lernaudios Fernunterricht effizient gestalten?
- Wie lassen sich Lernvideos kognitionspsychologisch beurteilen?

Gerade der Grammatikunterricht gilt unabhängig davon, ob er ‚analog‘ oder digital erfolgt, als einer der neuralgischen Bereiche des Lateinunterrichts und bedarf besonderer Aufmerksamkeit: Für die Einführung neuer Grammatik ist auch im digitalen Raum ein gutes Erklären bzw.

ein durchdacht angeleitetes Erarbeiten nötig. Passgenaue Übungen, treffende Systematisierungen und Texte, in denen die neue Grammatik ausreichend häufig umgewälzt werden, sind für die Festigung unverzichtbar.

Der ersten Frage, wie eine digitale Grammatikeinführung gelingen kann, widmen sich Wiebke Czaplinsky und Ann-Kathrin Giebe, indem sie am Beispiel der Einführung des Acl zeigen, wie digitale Elemente, insbesondere frei zugänglichen Apps, in den typischen Ablauf einer Grammatikeinführung und -festigung gewinnbringend eingebunden werden können. Die beiden Beiträgerinnen zeigen, wie oben formulierten Ansprüche auch im digitalen Raum eingelöst werden können.

In der Zeit des pandemiebedingten Distanzunterrichts war der digital gestützte Fernunterricht die einzige Möglichkeit, den Schulbetrieb aufrecht zu erhalten. Und auch in Zukunft kann der Fernunterricht Möglichkeiten bieten, das Zustandekommen von Kursen zu sichern, deren Teilnehmerzahl erst in der Kooperation mehrerer Schulen ausreichend groß wird. Der Didaktik des Fernunterrichts wendet sich Juliane Scharfenberg in ihrem ersten Beitrag zu, indem sie die Gelingensbedingungen dieser Unterrichtsform sorgfältig herausarbeitet. Dabei weist sie immer wieder darauf hin, dass im Zuge der digitalen Unterstützung didaktische Grundüberlegungen nicht ins Hintertreffen geraten dürfen. Diese erläutert sie in ihrem Beitrag ausführlich.

Weshalb ein eigener Beitrag Lernaudios gewidmet ist, bedarf der Erläuterung, sind doch eher Lernvideos als Lernaudios in aller Munde. Doch stellten wir in einer Befragung von Lehrer*innen (s.u.) fest, dass Lernaudios *de facto* häufiger eingesetzt werden, außerdem natürlich schneller zu produzieren sind und sich in vielen Fällen als kognitionspsychologisch wertvoller erweisen als ein Video. In der Unterrichtspraxis, die von Zeitknappheit und der Notwendigkeit, effizient zu arbeiten, geprägt ist, erscheinen die schnell produzierbaren Lernaudios die zumeist bessere Option zu sein. Dieses besondere Potential der leicht erstellbaren Audio-Podcasts stellt Juliane Scharfenberg in ihrem Beitrag vor. Zudem gibt die Beiträgerin Hinweise zur praktischen Erstellung methodisch reflektierter Lernvideos.

Die Bedingungen für den Erfolg von Lernvideos wiederum sind in der Forschung recht gut dokumentiert, vielen Anwender*innen jedoch kaum bekannt. In dem Beitrag der Bochumer Masterabsolventin Marijana Mamić wird die Cognitive Load-Theorie vorgestellt und auf ihrer Basis ein möglicher Kriterienkatalog zur Bewertung von Lernvideos entwickelt. Dieser lässt sich auch für die eigene Erstellung von Lernvideos gewissermaßen als ‚Checkliste‘ heranziehen.

Digitale Zeiten sind kurzlebig: Die Beiträge lagen im Frühsommer 2021 vor, die interne Redaktion bedurfte – von der Corona-Situation nicht unberührt – jedoch der Zeit bis in den Herbst 2021, so dass nun zu Beginn der ‚Omikron-Welle‘ der fertige Band vorliegt. Ich bitte um Nachsicht, falls einzelne Informationen nicht mehr aktuell sein sollten.

Die Erstellung dieses Bandes wäre ohne die engagierte Hilfe mehrerer Personen nicht möglich gewesen. Bei der Formatierung und beim Endlektorat erhielt ich von Corinna Klöpping und Laura Sommerfeld große Unterstützung. Ihnen sei herzlich gedankt. Dank gilt zudem Frau Dr. Katrin Bemann (Propylaeum), die unsere Publikation mit großem Interesse und fachlicher Expertise begleitete, außerdem Frau Jelena Radosavljević und Herrn Frank Krabbes, die die Druckvorlage prüften, schließlich Frau Daniela Jakob, die das Cover erstellte. Die Arbeit im Projekt BiProfessional (im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern), insbesondere die Kooperation mit der Anglistik, stellte eine wichtige Ressource dar, die in der Inklusions- und Integrationsorientierung des Bandes ihren Niederschlag findet.

Wir hoffen, dass der vorliegende Band seine interessierten Leserinnen und Leser finden wird und dazu beitragen kann, den zu Unrecht als trocken und langweilig geltenden Grammatikunterricht auch (und gerade!) in der Welt der Digitalität spannend und lebendig zu gestalten.

Bielefeld im November 2021

Jochen Sauer

I Grundfragen modernen Grammatikunterrichts

Schwere Kost oder Beitrag zur Allgemeinbildung?

Zeitgemäße Grammatikvermittlung im Lateinunterricht

PETER KUHLMANN

Mit dem Lateinunterricht ist in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit vor allem die Vermittlung von Grammatik verbunden. Zudem dürfte sich ein großer Teil der Lateinlehrkräfte selbst als Vermittler von Grammatik verstehen. Historisch betrachtet war die *Grammatica* in den alten Lateinschulen der Frühen Neuzeit tatsächlich der Lateinunterricht. Grammatikunterricht hat allerdings bei Lernenden nicht immer ein positives Image, gilt doch Grammatik häufig als ‚langweilig‘ und ‚schwer‘, was nicht nur den Lateinunterricht, sondern durchaus auch die anderen sprachlichen Fächer betrifft. Im Folgenden wollen wir zeigen, welchen Beitrag Grammatikunterricht als Teil des Lateinunterrichts für eine sprachliche Allgemeinbildung leisten kann und wie er sich durchaus benutzerfreundlich und lernergerecht gestalten lässt. Dabei spielt nicht zuletzt der aktuell zu Recht zentrale Aspekt des ‚Sprachsensiblen Fachunterrichts‘ (Leisen 2013) eine wesentliche Rolle, d.h. die Frage, wie Grammatikvermittlung im Lateinunterricht sprachlichen Defiziten der Lernenden begegnen und den Aufbau sprachlicher Kompetenzen im Deutschen unterstützen kann.

1. Praxisbeispiele für typische Defizite

Beginnen wir zunächst mit zwei Praxisbeispielen, die unterschiedliche Arten sprachlicher Defizite zeigen, wie sie typisch für den Lateinunterricht sind. Zunächst ein Beispiel aus einer Klassenarbeit in der Mittelstufe (Kl. 9 ohne Wörterbuchbenutzung):

Iupiter enim iusserat illum novas sedes quaerere.

„Jupiter nämlich befahl ihm jenen neuen Platz aufzusuchen.“

Hier hat der Schüler zum einen das Plusquamperfekt *iusserat* im Deutschen einfach mit Präteritum übersetzt, was übrigens auch ein häufiger Fehler Latein-Studierender in universitären Modulprüfungen ist. Im Grunde handelt es sich hier um eine nicht zuletzt zielsprachenbedingte Ungenauigkeit: Viele deutsche Muttersprachler*innen unterscheiden im Alltag nicht genau zwischen dem vorzeitigen Plusquamperfekt und der einfachen Vergangenheit (Präteritum oder Perfekt). Das für das Lateinische typische semantische Konzept ‚Vorzeitigkeit in der Vergangenheit‘ ist also in der mentalen Grammatik der Lernenden nur unzureichend verankert. Die übrigen Fehler betreffen zum einen den falschen Bezug von *illum*, das der Schüler dann sogar doppelt übersetzt hat („ihm“ + „jenen ... Platz“), sowie den nicht beachteten Numerus der Endungen *-as* und *-es*. Diese Fehler haben also zunächst nichts mit Defiziten in der deutschen Zielsprache zu tun, sondern mit der mangelnden Beherrschung der lateinischen Flexion und ihrer Semantik.

Das zweite Beispiel stammt aus einer universitären Prüfung zum Kleinen Latinum (mit Wörterbuchbenutzung) und ist ebenso typisch für den Lateinunterricht wie das o.g. schulische Beispiel:

legati a Caesare petiverunt, ut auxilia mitteret.

„Die Gesandten **bitteten** Caesar, dass er Hilfstruppen schicken würde.“

Hier hat der Student zwar die grammatikalische Struktur (Morphosyntax samt deren Semantik) der lateinischen Vorlage komplett verstanden. Allerdings verwendet er eine falsche deutsche Präteritumsform von *bitten* und auch die Übersetzung des *ut*-Satzes wäre mit einer deutschen Infinitiv-Konstruktion („... Hilfstruppen zu schicken“) zielsprachengerechter.

Die beiden Beispiele zeigen, welche Grammatik-Kompetenzen bei der Übersetzung aus dem Lateinischen erforderlich sind: Latein-Lernende

müssen die Funktion und Bedeutung der grammatikalischen Formen im Satz bzw. im Kontext verstehen (*iusserat*: was ist Vorzeitigkeit?) und anhand der Endungen die Wortgruppengrenzen beachten (*ill-um* | *nov-as sed-es*); sie müssen ferner Formen und Sätze im Kontext richtig übersetzen und dabei eine zielsprachlich richtige sowie semantisch passende deutsche Form finden.

Umgekehrt gehört zu einem effektiven Lateinunterricht natürlich die richtige Grammatikarbeit, die entsprechende Kompetenzen fördert und dabei die vorhandenen Kenntnisse und Defizite der Lernenden angemessen berücksichtigt. Kriterien für einen solchen zielführenden Grammatikunterricht müssen dabei sein:¹

- Defizitprinzip – was ist schwer erkennbar/verstehbar?
- Prinzip der Übersetzungsorientierung und Semantisierung – was bedeutet die Form genau?
- statistisches Prinzip (konkrete Lektüre) – was ist häufig?

Das erste Kriterium betrifft insbesondere Erscheinungen, die entweder in Ausgangs- und Zielsprache unterschiedliche Strukturen aufweisen oder sogar in der Zielsprache gar nicht vorhanden sind (z.B. der lateinische Kasus Ablativ). Allerdings gibt es z.B. im Deutschen und Lateinischen dasselbe Tempus Plusquamperfekt, jedoch ist dieses Tempus – wie wir gesehen haben – in der Sprechsprache der Lernenden nicht unbedingt so verankert wie im Lateinischen. Das gilt ähnlich für den Kasus Genitiv, der im Lateinischen ganz üblich ist, dagegen im gesprochenen Deutsch eher selten vorkommt und somit für viele jüngere Latein-Lernende schwer ist. Zentral ist daher immer das zweite Kriterium der Semantisierung und der konkreten Übersetzung: Häufig lassen Lehrkräfte im lateinischen Grammatikunterricht eher einseitig reine Deklinations- und Konjugationsschemata auswendig lernen, ohne die konkreten Übersetzungsmöglichkeiten der einzelnen Formen zu behandeln.² Es ist allerdings ein Irrglaube, wenn man davon ausgeht, dass

¹ Vgl. Kuhlmann (2014), 8–12; 38–43.

² Vgl. Kuhlmann (2014), 38–43.

Lernende, die alle Formen von *dominus* oder *laudare* herunterbeten können, automatisch wissen, was *domini* oder *laudavistis* in einem konkreten Satzkontext genau bedeuten und wie sie übersetzt werden müssen. Daher sollte ein effektiver Grammatikunterricht möglichst immer mit zweisprachig angelegten Formentabellen arbeiten:³

servus bonus	der gute Sklave, ein guter Sklave
servī bonī	des guten Sklaven, eines guten Sklaven
servō bonō	dem guten Sklaven, einem guten Sklaven
...	...

Hier finden Lernende dann gleich die bildungssprachliche Genitivform des schwachen deutschen Substantivs *Sklave* → *des/eines Sklaven* (und nicht etwa **eines Sklavens* o.ä.). Weiter sollten Grammatiken die meist in den Grammatiken fehlenden Hinweise für die Funktion von Kongruenz-Regeln enthalten: In der Regel lernen Schüler*innen zwar, dass Substantive und dazugehörige Attribute etc. in einer ‚KNG-Kongruenz‘ zueinander stehen (*nov-as sed-es*). Da sie aber heutzutage nicht mehr vom Deutschen ins Lateinische übersetzen müssen, ist der Sinn dieser Regel für sie erst einmal nicht erkennbar. Lernende benötigen diese Information im Wesentlichen, um Wortgruppen anhand der Endungen bzw. der Kongruenz korrekt abzutrennen (*ill-um* | *nov-as sed-es*) und dies für das Satzverständnis und die Übersetzung zu berücksichtigen. Diese eigentlich zentrale Information sucht man freilich in den allermeisten Schulgrammatiken vergeblich, weil sie nach wie vor noch Reste der alten deutsch-lateinischen Stilübungsperspektive enthalten.

Das dritte Kriterium betrifft die statistische Häufigkeit, die leider auch nicht in dem Maße Berücksichtigung im Lateinunterricht findet, wie sie es sollte. Es gibt immerhin positive Beispiele wie die Funktionen des präpositionslosen Ablativs. Nach den von Maier (1994: 267–286; 2008: 7–28) erstellten Statistiken ist hier die Funktion des Instrumentals im weitesten Sinne (= *instrumenti, modi, causae*) mit

³ Vgl. z.B. Pfaffel; Braun (2015) 19.

insgesamt 71 % Vorkommenshäufigkeit die dominante, während dagegen der Separativ nur 5 % und der Ablativus pretii gar nur 0,5 % Häufigkeit aufweist. Dies spiegelt sich in den neueren Lehrwerken und Curricula auch in etwa so wider und bedeutet dann, dass in der Praxis z.B. der Ablativus pretii völlig zu Recht gar nicht mehr in der Lehrbuchphase thematisiert wird.

Auf der anderen Seite wird nach wie vor im Lateinunterricht das gesamte Tempus- und Modusssystem in einer Vollständigkeit vermittelt, wie es unter statistischen Gesichtspunkten kaum zu rechtfertigen ist. Dies belastet das Lerngedächtnis vieler Lernender über Gebühr und führt zudem zu den bekannten Verwechslungsproblemen etwa bei der Behandlung von Passiv und Futur (beides mit dem deutschen Hilfsverb *werden*). Rein statistisch sind etwa der Konj. Perf. oder das Fut. II so selten, dass es in der Lehrbuchphase keinen Platz finden müsste. Das Passiv wiederum ist sehr häufig, das Fut. I hingegen kommt in bestimmten eher narrativen Textgattungen (Geschichtsschreibung, *Commentarii*) kaum oder gar nicht vor, sodass unter statistischen und didaktischen Kriterien eine Streichung aus dem Lehrbuch-Curriculum zu bedenken wäre. Dies würde ermöglichen, zunächst in der Lehrbuchphase das ähnlich wie der Genitiv eher schrift- und bildungssprachliche Passiv (*werden* + Präteritums-Partizip) gründlich zu behandeln und erst später während der Lektüre das Futur einzuführen, nämlich dann, wenn die Lernenden es brauchen (jedenfalls nicht bei der Caesar- oder Hygin-Lektüre).

2. Möglichkeiten differenzierter Grammatikarbeit

Differenzierung erscheint im ‚modernen‘ Unterricht ein regelrechtes Muss zu sein. Oft verstehen Lehrkräfte das in dem Sinne, dass ihnen ein differenzierter Unterricht deutlich mehr Arbeit mache und sie viele unterschiedliche Arbeitsblätter für mehrere Leistungsniveaus oder Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erstellen müssten. Differenzierung sollte aber im Grammatikunterricht zunächst einmal

bedeuten, dass Lehrkräfte ihr eigenes Urteil bewusst einsetzen und Entscheidungen nach den o.g. Kriterien treffen. Sie sollten demzufolge überlegen, welcher Grammatikstoff wirklich notwendig ist – auch wenn er vom Lehrbuch her vorgesehen sein sollte. Insofern ist eine Unterscheidung nach einem *Fundamentum* („das wirklich Wichtige und Unverzichtbare“) und einem *Additum* („für Experten“) sinnvoll, die letztlich auch den Schülerinnen und Schülern eine Entscheidungsfreiheit beim Lernen gibt. Schließlich sollte den Lernenden diese Unterscheidung nach *Fundamentum* und *Additum* in den konkreten Fällen im Unterricht transparent gemacht werden. Dies kann durch handschriftliche Markierungen in der Begleitgrammatik oder in Form eines extra geführten Grammatikheftes geschehen.

Was ein *Fundamentum* und ein *Additum* ist, hängt im Wesentlichen von den Lernumständen ab: So macht es einen großen Unterschied, ob Latein ab Kl. 5 mit fünf Wochenstunden oder erst spätbeginnend ab Kl. 11 mit drei Wochenstunden unterrichtet wird. Der Unterricht an einer Gesamt- oder Gemeinschaftsschule ohne intendiertes Latinum als Abschluss sollte sich möglichst ebenso deutlich von einem gymnasialen Kursus unterscheiden, der wirklich zur Lektürefähigkeit noch am Ende der Mittelstufe führt.

Um das Thema zu konkretisieren, seien hier beispielhaft einige grammatikalische Themen genannt, bei denen eine Differenzierung möglich ist bzw. die eine eigenständige Entscheidung der Lehrkräfte sinnvoll machen:

Differenzierungsmöglichkeiten mit Beispielen für ein *Additum*:

- Futur schon in Lehrbuchphase (*Fundamentum*: nur Passiv ‚werden‘; s.o. Statistik)
- Abl. (ohne Pröp.): mehrere Funktionen (*Fundamentum*: Instr. als Basis; s.o. Statistik)
- Konjunktiv im HS (*Fundamentum*: Konj. im Nebensatz als Basis; statistische Gründe)
- PC in obliquen Kasus (*Fundamentum*: Nom. als Basis; statistische Gründe)

- genaue Unterscheidung der Konjugationen (*dicit* ≠ *dicat* ≠ *dicet*)
- als *Fundamentum* besser: bestimmte deutsche Formen behandeln/einüben (s.u. Beispiele)

Zum Futur und den Ablativ-Funktionen in der Lehrbuchphase wurde oben schon das Nötige gesagt. Der Konjunktiv in Hauptsätzen kommt in der Lektüre nur in bestimmten Textgattungen vor (z.B. Elegie, Briefe), aber kaum in narrativen Texten. Insofern ist die in der Regel rein sprachhistorisch begründete Einführung dieses Phänomens mit seinen vielen verwirrenden Unterfunktionen in der Lehrbuchphase kontraproduktiv, wie der Verfasser dieses Beitrages noch aus der eigenen Schülerzeit in lebhafter Erinnerung hat. Es spricht nichts dagegen, besonders interessierte Schülerinnen und Schüler auf diese Erscheinung in der Begleitgrammatik zu verweisen, aber klar zu machen, dass sie für Klassenarbeiten nicht relevant ist. Das Participium Coniunctum kommt statistisch gesehen hauptsächlich in der Subjektfunktion (Nom. oder Akk. im AcI) vor und kann dann gut ‚wörtlich‘-prädikativ im Deutschen wiedergegeben werden (*his rebus adductus profectus est* – ‚von diesen Umständen veranlasst marschierte er los‘). Dass einige Lehrbücher in ihren Lektionstexten mit geradezu liebevoller Tendenz zur Vollständigkeit PC-Konstruktionen in allen Kasus bis hin zum Ablativ ‚durchdeklinieren‘, zeigt zweierlei: Zum einen fehlt hier offenbar der Blick in die Originaltexte und in die altbekannten Statistiken von Friedrich Maier (1994); zum anderen scheint auch kaum bekannt zu sein, dass gerade der Ablativ in der PC-Funktion wegen der Überschneidung zum Abl. Abs. im Original-Latein gemieden wird.

Ein für viele Lehrkräfte heikler Punkt ist sonderbarerweise die genaue Unterscheidung der Konjugationen, auf die offenbar viele Lehrkräfte zumindest dem Anspruch nach nur ungern verzichten. In der universitären Lehre zeigt sich jedoch, dass nur eine Minderheit der Studienanfänger*innen diese Unterscheidung beherrscht, aber offenbar doch gut durch die ganze Laufbahn des schulischen Lateinunterrichts gekommen ist. Die formale Unterscheidung zwischen Präsens und Futur I in Fällen wie *dicit* – *dicet* fällt auch fortgeschrittenen Studierenden nicht immer leicht, spielt aber eben auch für das inhaltliche Verständnis

keine große Rolle, weil der Kontext das Tempus in der Regel ohnehin deutlich macht. Die Unterscheidung zwischen Indikativ und Konjunktiv Präsens (*dicit – dicat*) ist zwar wirklich bedeutungsunterscheidend, aber ergibt sich meist durch den syntaktisch-lexikalischen Kontext. So kann in Fällen wie *timeo, ne hoc dicat* die entsprechende Form nur Konjunktiv sein, aber selbst wenn ein*e Schüler*in dies nicht erkennt, kann er oder sie den Satz ohne weiteres richtig verstehen und übersetzen. Man muss hier also viel Aufwand betreiben, der kaum im rechten Verhältnis zum erreichbaren Ergebnis stehen dürfte. Schließlich ist es ziemlich irrelevant für (rezeptiv Latein-)Lernende in der Schule, zu wissen, ob es z.B. richtig *agunt* oder **agiunt* heißt: Solche Feinheiten können dem Fachstudium der Universität vorbehalten bleiben.

Die eingesparte Zeit lässt sich im Ganzen sinnvoller nutzen, indem man einige Spezifika der deutschen Schrift- und Bildungssprache behandelt, die für die Übersetzungen notwendig sind, aber nicht allen Lernenden hinreichend bekannt sind (dazu siehe unten).

Schließlich nützt es überhaupt wenig, die Lernenden um der von Lehrbuch und Lehrplan ‚vorgegebenen‘ Vollständigkeit willen zu überfrachten, wenn sie am Ende nicht einmal die Basis, nämlich die reinen Flexionsendungen (Kasus und Person) und vor allem deren Semantik beherrschen, was allein neben der noch wichtigeren Lexik meist schon ein ziemlich gutes Textverständnis ermöglicht. Um es mit den antiken Bildungstheoretikern auf den Punkt zu bringen: *multum non multa* (Quint. 10,1,59; Plin. *epist.* 7,9,15). Wenn die Schülerinnen und Schüler im Ganzen den Eindruck bekommen, dass sie den grammatikalischen Lernstoff geistig bewältigen können und noch etwas Sinnvolles für ihre Deutschkenntnisse hinzulernen, ist sicher mehr gewonnen, als wenn unreflektiert lange Stofflisten abgearbeitet werden.

3. Zweisprachige Grammatikarbeit

Eine Möglichkeit, Grammatikarbeit einerseits niederschwelliger zu gestalten und andererseits den Aspekt der Semantisierung grammatikalischer

Formen stärker zu berücksichtigen, besteht in einem zweisprachig lateinisch-deutschen Vorgehen.⁴ Dies kann bei der Einführung neuer grammatikalischer Phänomene geschehen und ebenso beim Einüben zur Vertiefung der neu eingeführten Inhalte.

3.1 Grammatik zweisprachig einführen

Bei der Einführung neuer Grammatik herrschte lange in der Didaktik der Primat der Induktivität vor⁵ und zwar in der strengen einsprachig orientierten Variante: Lernende müssen nach der traditionellen Lehre anhand eines neuen lateinischen Lektionstextes die neue lateinische Grammatik entschlüsseln und das Regelwerk selbst ‚entdecken‘. Dieses für einige Phänomene wenig geeignete Verfahren kann in der Praxis zu Raterei und Fehlschlüssen führen. Einfacher und zielführender ist oft eine zweisprachige Grammatikeinführung, die in der Praxis ohnehin viele Lehrkräfte für bestimmte Erscheinungen von jeher nutzen.

Der Vorteil liegt auf der Hand: Die Lernenden bekommen sofort ein Übersetzungsmuster und wissen, was die neuen Formen inhaltlich bedeuten. Auf der anderen Seite enthält auch dieses Verfahren noch genügend induktive Elemente, weil die Lernenden immer noch die lateinischen und deutschen Strukturen miteinander vergleichen und die neuen grammatikalischen Formen überhaupt erst einmal identifizieren müssen.

Zur Illustration sei hier ein im Göttinger Studienseminar erprobtes und bewährtes Praxis-Beispiel präsentiert: Das Lehrwerk *Viva* (Vandenhoeck&Ruprecht) führt in Lektion 3 die Personalendungen der Verbkonjugation ein. Damit ein rein latein-basiertes induktives Verfahren überhaupt möglich ist, sind im Lehrbuchtext die finiten Verbformen mit den Subjektpromina *ego, tu, etc.* versehen, was in den Originaltexten aber so nicht üblich ist. Dies kann dann sogar zu der Fehlvorstellung

⁴ Vgl. Klischka (2014).

⁵ Vgl. dazu Gwiasda (2014; 2015).

bei den Lernenden führen, im Lateinischen würden diese Subjektpronomina gänzlich so verwendet wie im Deutschen oder Englischen. Das im Göttinger Studienseminar entwickelte zweisprachige Verfahren vermeidet diese sprachliche Verbiegung und präsentiert den Lernenden für einige zur Grammatikeinführung ausgewählte Textpassagen eine deutsche Übersetzung mit anschließenden Arbeitsaufträgen zur induktiven Erschließung der grammatikalischen Regeln – die redundanten Pronomina sind getilgt:

Latein <i>Viva L. 3 (adaptiert)</i>	Deutsche Übersetzung
<p>So etwas tun die Römer eben! <i>Gaia ... beim Gladiatorenkampf ... beobachtet Kaiser Augustus ...</i> Gaia: Ecce, Augustum <u>video</u>! Et tu, Marce? Augustumne <u>vides</u>?</p> <p>Marcus: Pugnam <u>video</u>! Etiam Augustus pugnam <u>spectat</u>!</p> <p>Gaia: Semper pugnas <u>spectamus</u> ... Tu et pater – cur semper gladiatores <u>spectatis</u>?</p> <p>Marcus: Tace, Gaia! Romani pugnas <u>spectant</u>, nam pugnas <u>amant</u>.</p>	<p>Gaia: Da, ich sehe Augustus! Und du, Marcus? Siehst du Augustus?</p> <p>Marcus: Ich sehe den Kampf! Augustus sieht sich auch den Kampf an!</p> <p>Gaia: Wir sehen uns immer Kämpfe an ...; du und Vater – warum seht ihr euch immer die Gladiatoren an?</p> <p>Marcus: Sei still, Gaia! Die Römer sehen sich Kämpfe an, denn sie lieben Kämpfe.</p>
<p>Arbeitsaufträge für die Schüler*innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finde die deutschen Übersetzungen zu den unterstrichenen Verbformen im Lateinischen und markiere sie. • Welche Unterschiede stellst du zwischen Latein und Deutsch fest? • Markiere die Endungen der Verbformen und trage in die Tabelle ein... 	

Hier müssen die Schülerinnen und Schüler trotz der deutschen Übersetzung die Form *video* mit *ich sehe* (etc.) abgleichen und den strukturellen Unterschied zwischen Deutsch und Latein (= *pro-drop*-Sprache) erkennen. Zugleich müssen sie die Endungen für die Personalformen des Verbs auch bei diesem Verfahren abtrennen und in einer Tabelle systematisieren. So werden sie ohne Umweg an die typisch lateinischen Sprachstrukturen gewöhnt, können aber zugleich ihre Beobachtungskompetenz durch den Vergleich der beiden Sprachen schulen.

Das zweisprachige Verfahren kann weiter durch die Präsentation deutscher Übersetzungen die Sprachbildung fördern. Dazu ein Beispiel aus dem eigentlich für Erwachsene konzipierten *Unikurs Latein* (Buchner), das in Lektion 8 den AcI (und auch sonst alle Grammatik-Phänomene) zweisprachig einführt:

multi dicunt: „vita cito effugit“	Viele sagen: „Das Leben <u>vergeht</u> schnell“.
multi vitam cito effugere dicunt.	a) Viele sagen, <u>dass</u> das Leben schnell <u>vergeht/vergehe</u> . b) Viele sagen, das Leben <u>vergehe</u> schnell.

Hier werden gleich zwei Übersetzungsvarianten geboten, die sich stilistisch und inhaltlich etwas unterscheiden: Variante a) entspricht der in schulischen Lehrbüchern üblichen Übersetzung für einen lateinischen AcI; Variante b) dagegen ist stärker schrift- bzw. bildungssprachlich und dürfte von Lernenden der Unter- oder Mittelstufe kaum selbst so formuliert werden. Die zweisprachige Präsentation ermöglicht hier also zweierlei: Zum einen kann diese zweisprachige AcI-Einführung die Lernenden mit bildungssprachlichen Strukturen im Deutschen vertraut machen; zum anderen können sie die Unterschiede der verschiedenen Übersetzungen diskutieren: Variante b) ist nicht nur stilistisch gehobener, sondern aufgrund des Konjunktivs im Deutschen auch semantisch unbestimmter bzw. die Aussage wirkt unsicherer. Der lateinische AcI kann diese nur im Deutschen mögliche Differenzierung nicht aus-

drücken, was wiederum interessante Beobachtungen zu den Strukturunterschieden zwischen Latein und Deutsch ermöglicht. Bei einem rein latein-basierten induktiven Vorgehen wäre so eine vertiefte Spracharbeit unter Berücksichtigung der Sprachregister kaum denkbar.

Dies führt zum dritten Beispiel zweisprachiger Grammatik-Einführung, das wieder die Förderung der deutschen Zielsprache in den Blick nimmt. Wie schon oben angedeutet, ist der Genitiv im Deutschen eher ein bildungs- oder schriftsprachliches Phänomen, so dass sich hier eine zweisprachige Einführung anbietet – hier am Beispiel einer adaptierten Lektion (L. 3) aus dem Lehrwerk *Via Mea* (Cornelsen):

Latein <i>Via Mea</i> L. 3 (adaptiert)	Deutsche Übersetzung
<p>Ein neuer Lehrer für Lucius <i>Florus' Tochter Valeria ist auf Sextus' Sohn Lucius aufmerksam geworden. Florus spricht zu Sextus...</i></p> <p>Florus: Valeria discipula bona est. Sed filia mea sola est. Demetrius magister <u>filiae meae</u> est ... Itaque etiam filius tuus gratus apud Demetrium est. Lucius gaudet et erubescit. Etiam Valeria erubescit. Gaudium <u>puellae</u> et <u>pueri</u> magnum est ...</p>	<p>Florus: Valeria ist eine gute Schülerin. Aber meine Tochter ist allein. Demetrius ist der Lehrer meiner Tochter ... Daher ist auch dein Sohn willkommen bei Demetrius. Lucius freut sich und errötet. Auch Valeria wird rot. Die Freude des Mädchens und des Jungen ist groß ...</p>
<p>Arbeitsaufträge für die Schüler*innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finde die deutschen Übersetzungen zu den unterstrichenen Genitiv-Formen im Lateinischen und markiere sie. • Welche Bedeutung drückt der Genitiv in den Beispielen aus? • Welche Unterschiede stellst du zwischen Latein u. Deutsch fest? • Markiere die Genitiv-Endungen und trage sie in die Tabelle ein. 	

Die Einführung des Genitivs anhand der *a*- und *o*-Deklination ist eigentlich gerade für sehr genau arbeitende Lernende problematisch, weil die hier auftauchenden Gen.-Sg.-Formen *puellae/pueri* bereits als Nom. Pl. bekannt sind. Insofern treffen die Schülerinnen und Schüler in Lektion 3 nicht nur auf einen neuen Kasus mit neuer Bedeutung, sondern unter Umständen zum ersten Mal auf das Phänomen der mehrdeutigen Endungen. Im Deutschen stellt bei dem schwachen Substantiv *der Junge* die korrekte Genitivform *des Junge-n* eine zusätzliche Hürde dar. Häufig hängen deutsche Muttersprachler bei solchen Substantiven noch ein redundantes Genitiv *-s* an die eigentliche (schwache) Endung (**des Jungens* analog zu *des Namens/Herzens*). Die zweisprachige Präsentation macht von vornherein die Bedeutung des neuen Kasus, die Problematik der doppeldeutigen Endungen und schließlich die korrekten deutschen Genitiv-Formen deutlich. Wenn all diese neuen Informationen zusätzlich zur Entschlüsselung eines inhaltlich neuen Textes dekodiert werden müssen, wäre dies im Grunde eine Überforderung. Freilich setzt auch dieses Format voraus, dass die Lernenden mit dem Genitiv als Kasus grundsätzlich vertraut sind. Für den Fall, dass der Genitiv als Kasus-Konzept überhaupt neu eingeführt werden muss, gibt es unten unter 4. weitere Einführungsmöglichkeiten.

3.2 Grammatik zweisprachig üben

Zur Einübung und Vertiefung können zweisprachige Elemente ebenso wie zur Einführung genutzt werden.⁶ Dieses Verfahren belastet zum einen das Arbeitsgedächtnis der Lernenden nicht zu stark und ermöglicht auf der anderen Seite einen sehr zielgenauen Übungsfokus, den rein lateinische Übungen nicht unbedingt bieten können. Hier zunächst ein Beispiel zur Einübung des Genitivs:

⁶ Viele Beispiele sind bei Brendel; Kuhlmann; Vollstedt (2018) und Kuhlmann; Horstmann (2018), 55–117 zu finden.

Übersetze die Genitive (unterstrichen) in folgenden Sätzen:	
<p>a) Taberna <u>mercatoris</u> ardet. Der Laden <u>des Kaufmanns</u> brennt.</p> <p>b) Clamor <u>servorum</u> magnus est. Das Geschrei _____ ist groß.</p> <p>c) Pueri flammas <u>tabernae</u> vident. Die Kinder sehen die Flammen _____.</p> <p>d) Nomen <u>pueri</u> Marcus est. Der Name _____ ist Marcus.</p> <p>e) Mercator auxilium <u>hominum</u> petit. Der Kaufmann erbittet die Hilfe _____.</p>	<p>Formen-Speicher: des Jungen – der Jungen – <u>des Kaufmanns</u> – der Kaufleute – des Ladens – der Läden – des Sklaven – der Sklaven – des Namens – der Namen – der Flamme – der Flammen – des Menschen – der Menschen</p>

Es geht hier um die Semantik der Genitiv-Formen und deren konkrete Übersetzung im Deutschen. Die Lernenden erhalten zwar komplette lateinische Sätze, die inhaltlich aus der bekannten Lektion stammen, aber sie müssen hier nicht alles, sondern nur eben die zu übenden Genitivformen übersetzen. Somit erübrigen sich unerwünschte ‚Nebenkriegsschauplätze‘ wie unbekannte Vokabeln, Verbindungen etc., die von der Genitiv-Übung nur ablenken. Es wird also – didaktisch gesprochen – wirklich nur die eine Kompetenz geübt, um die es hier gehen soll. Da, wie oben schon mehrfach bemerkt, die deutschen Genitivformen schwierig sein können (zuma für Lernende ohne Deutsch als Erstsprache), ist hier sogar ein Formenspeicher angefügt, aus dem sich die Lernenden bedienen können. So üben sie gleichzeitig die korrekten deutschen Genitiv-Formen ein, können aber keine deutschen Formenfehler machen. Solche Formenspeicher lassen sich zur Differenzierung einsetzen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, nur für die ersten Items einen Formenspeicher zu präsentieren und die letzten Items komplett eigenständig übersetzen zu lassen.

Die zweisprachige Grammatikarbeit kann im Übrigen ein deutsch-lateinisches Übersetzen einschließen. Dies galt lange Zeit als verpönt

und zu schwer, gleichwohl übt es natürlich in sehr intensiver Weise die Semantik lateinischer Flexionsendungen ein. Bei Zugabe eines Formenspeichers ist eine deutsch-lateinische Übersetzung gut möglich, wie Praxis-Tests an Gesamtschulen mit nicht-gymnasialen Latein-Lernenden gezeigt haben: Zur Überraschung der Lehrkräfte sind diese Übungen sogar besonders beliebt bei den Schülerinnen und Schülern. Hier folgt ein Beispiel zur Einübung der Kasusfunktionen Dativ und Akkusativ:

Dativ und Akkusativ verstehen: Deutsch-Latein

Wer gibt wem was? Übersetze ins Lateinische und benutze den Formenspeicher.

a) Der Sklave gibt den Pferden Futter.

servus – equis – equos – cibo – cibum – dat

b) Marcus gibt dem Großvater ein Geschenk.

Marcus – avo – avum – dono – donum – dat

c) Paulla gibt Marcus Wasser.

Paulla – Marco – Marcum – aquae – aquam – dat

Die Formenspeicher enthalten Distraktoren, d.h. nicht passende Formen, so dass die Lernenden jeweils die richtige Dativ- oder Akkusativ-Form auswählen müssen. Man kann zusätzlich natürlich noch weitere Distraktoren zum Numerus (Sg.- und Pl.-Formen) einfügen. Die hier präsentierte Übung zeigt den Lernenden, dass im Lateinischen die Endung, im Deutschen dagegen der Artikel primärer Kasus-Marker ist. Dies gilt allerdings nur für ‚echte‘ Substantive bzw. Appellativa, während dagegen die deutschen Eigennamen zumindest standardsprachlich artikellos gebraucht werden. Im Satz c) müssen die Lernenden also aus dem inhaltlichen und syntaktischen Kontext heraus den richtigen Kasus identifizieren. Es ist also durchaus eine gewisse Knobel-Aufgabe, aber gleichwohl motivierend.

4. Sprachsensibler Grammatikunterricht

Ein noch relativ neues Aufgabenfeld für den Lateinunterricht ist der Sprachensible Fachunterricht.⁷ Hierbei geht es nicht nur darum, Lernende durch den (lateinischen) Fachunterricht in der Unterrichtssprache Deutsch zu fördern, sondern umgekehrt auch darum, ihre konkrete sprachliche Kompetenz zu diagnostizieren und zur Grundlage sprachlichen Handelns im Unterricht zu machen. Für das Fach Latein ist dies – wie oben schon mehrfach deutlich wurde – Herausforderung und attraktives Arbeitsfeld zugleich. Es geht im Übrigen gar nicht so sehr um Defizite von Lernenden mit Migrationshintergrund, sondern generell um die mangelnde Vertrautheit von Schülerinnen und Schülern mit der deutschen Bildungs- und Schriftsprache.⁸ Hierzu gehört natürlich zunächst ein spezifischer bildungssprachlicher Wortschatz, der für Jugendliche oft eher fremd ist und erst im Laufe der Schulzeit und des späteren Lebens erworben werden muss. Doch es sind durchaus auch bestimmte grammatikalische Strukturen hier zu nennen:

Grammatikalische Merkmale deutscher Bildungs- und Schriftsprache:

- Genitiv (*eines Sklaven/Herrn/Jungen*)
- Konjunktiv I (*er habe/sei/vergehe*)
- Präteritum (*half, bat, bot, befahl, rief, schwor...*)
- Unterscheidung Perf. ≠ Plpf. (*befahl ≠ hatte befohlen*)
- Partizipien (*hierdurch veranlasst ergriffen sie Maßnahmen*)
- Hypotaxe, Relativsätze (v.a. Gen.: *Personen, deren Aufenthalt bekannt ist*)

Viele dieser Merkmale sind v.a. jungen Lernenden (Kl. 6) nicht geläufig, doch selbst in Fernsehsendungen des öffentlichen Rundfunks lassen

⁷ Vgl. generell Leisen (2013); für Latein v.a. Große (2017); Kuhlmann (2020); Jahn (2020).

⁸ Vgl. dazu Jahn (2020); Kuhlmann (2020).

sich ebenso wie in großen Tageszeitungen täglich Verstöße von Moderatoren, Sprechern und Journalisten gegen die o.g. Normen der Schrift- und Bildungssprache feststellen.

Ein weiteres zentrales Arbeitsfeld des Sprachsensiblen Fachunterrichts ist die jeweilige Fachterminologie.⁹ Im Lateinunterricht betrifft dies von der ersten Unterrichtsstunde an die grammatikalischen Fachbegriffe, die im traditionellen Lateinunterricht prinzipiell eher aus der Primarstufe vorausgesetzt werden. Häufig klagen Lehrkräfte, ihre Schülerinnen und Schüler ,bringen aus der Grundschule nichts mehr an Grammatikkenntnissen mit‘. Tatsächlich ist diese grammatische Fachterminologie vielen jungen Lernenden oft nur teilweise bekannt, was insbesondere das früh beginnende Latein, allerdings durchaus auch Studierende in Latinumskursen betrifft. Statt über die scheinbar immer geringer werdenden Vorkenntnisse zu klagen, sollte der Lateinunterricht besser die Hinführung zur Fachsprache als eigenständiges Aufgabenfeld verstehen, von dem alle Latein-Lernenden für ihr ganzes Leben erheblich profitieren können. Zudem ist es eine Kernkompetenz der Lateinlehrkräfte, genau diese Fachkenntnisse zu vermitteln, die sie selbst nicht gering schätzen sollten.

Im Unterricht lässt sich Fachterminologie am einfachsten mithilfe deutsch- bzw. zielsprachlicher Beispiele einführen (oder wiederholen bzw. vertiefen). Fachtermini lassen sich in der Regel ganz wie Vokabeln einführen. Dies schließt dann auch eine Thematisierung der morphologischen Seite solcher Begriffe ein, d.h. das Genus und der Plural sollten am besten im Unterricht expliziert werden (Tafelanschrieb, Grammatikheft, als eigene Terminologie-Datei o.ä.), wie z.B.:

- *das Subjekt – die Subjekte*
- *der Nominativ – die Nominative*
- *das Präsens*
- *Beispielsatz: Das Subjekt steht im Nominativ.*

⁹ Vgl. Kuhlmann (2020).

Zumindest in Latinumskursen haben sogar Studierende nicht selten Schwierigkeiten bei der richtigen Genuswahl (**der Präsens, *der Aktiv*) oder der Orthographie (**das Präsens*) der Fachtermini. Teil eines sprachsensiblen Fachunterrichts sollten dann weiter eigene Übungen zur Verwendung von Metasprache sein. Dies kann etwa mit Wortspeichern im Sinne eines ‚Gerüsts‘ (bzw. *scaffolding*) geschehen, um das Arbeitsgedächtnis der Lernenden nicht zu überlasten und die fokussierten Termini ganz gezielt zu üben:

Bestimme in den folgenden lateinischen Sätzen die Satzglieder und die Kasus. Verwende dabei die Fachtermini:

(*das*) Subjekt – (*das*) Objekt – (*das*) Prädikat – (*der*) Nominativ – (*der*) Akkusativ:

Marcus avum videt et salutatur;

avus gaudet et donum monstrat.

Um noch einmal auf das schon mehrfach behandelte Phänomen des Genitivs als Teil der deutschen Schrift- und Bildungssprache zurückzukommen: Auch hier dürfte in vielen Fällen die Einführung des Terminus und damit überhaupt des Kasuskonzepts im Unterricht notwendig sein. Wenn dies gleich mit Beispielen aus der noch neu zu lernenden Fremdsprache geschieht, ist dies aus lernpsychologischen Gründen naturgemäß ungünstig. Eine Hinführung zum Phänomen des Genitivs als solchen kann gerade bei sehr jungen Lernenden mit zielsprachlichen Beispielen geschehen, die die Semantik des Kasus behandeln:

- a) Das Buch gehört Markus/meinem Freund.
- b) Das ist das Buch von Markus / meinem Freund / Markus sein Buch.
(sprechsprachlich)
- c) Das ist Markus' Buch / das Buch meines Freundes.
(schriftsprachlich)

Die Beispiele sollen die Funktion des Genitivs als Besitz anzeigender Kasus verdeutlichen: Die drei Sätze bedeuten im Grunde dasselbe, weisen allerdings jeweils unterschiedliche sprachliche, d.h. morphosyntaktische Möglichkeiten auf, um diese Funktion auszudrücken. Dabei enthält b) sprechsprachliche Umschreibungen des Genitivs, c) dagegen die schrift- und bildungssprachliche Standard-Variante, die aber so von den Lernenden in der mündlichen Alltagssprache kaum verwendet werden dürfte. Die Präsentation der drei Beispiele vermittelt also nicht nur auf anschauliche Weise das Kasus-Konzept ‚Genitiv‘, sondern macht im Sinne des Sprachsensiblen Unterrichts zugleich die Existenz unterschiedlicher Sprachregister deutlich.

Für Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch können in diesem Zusammenhang natürlich auch Genitiv-Beispiele aus deren Sprachen zielführend sein, wie etwa:

Türk. *ev-in* ‚des/eines Haus-es‘

Russ. *bog-a* ‚des/eines Herr-n‘

Dies scheint gewisse Kenntnisse dieser Sprachen bei den Lehrkräften vorauszusetzen, allerdings lassen sich heutzutage leicht kleinere Syntagmata mithilfe des Internets in alle möglichen Sprachen übersetzen. Daher braucht man kein Turkologe oder Slavist zu sein, um solche Beispiele zu präsentieren und gemeinsam mit den Schüler*innen zu besprechen. Solche Beispiele können dann weiter zeigen, dass z.B. Türkisch und Russisch genau wie Latein lediglich eine Endung als Kasus-Marker besitzen, während im Deutschen der Genitiv entweder durch den Artikel (*des/der, eines/einer* etc.) oder – ähnlich wie im Englischen – durch Voranstellung und *-s* oder Apostroph markiert wird, oft aber eben auch durch die Präposition *von* ersetzt werden muss (z.B. bei indefiniten Nomina: Sg. *Leistung eines Schülers* → Pl. *Leistungen von Schülern*). Anders als im Lateinischen, Türkischen oder Russischen ist demzufolge der deutsche Genitiv morphologisch ein komplexer Kasus, der entsprechende Aufmerksamkeit in einem übersetzungsorientierten und Sprachsensiblen Lateinunterricht verdient.

Neben dem Genitiv ist ein typisches Merkmal der deutschen Schrift- und Bildungssprache das Präteritum bzw. die ‚einfache Vergangenheitsform‘ (*war, fand, kam, floh, schrie* etc.), die in erzählenden Texten meist für die Übersetzung des lateinischen Perfekts und Imperfekts fungiert. Da in vielen Regionen des deutschen Sprachraums das Präteritum bis auf wenige Restformen (v.a. *war, hatte, wollte, konnte, fand, kam* etc.) aus der gesprochenen Alltagssprache verschwunden ist, tun sich nicht nur junge Schüler*innen, sondern auch viele Studierende mit der Verwendung ‚korrekter‘ Präteritumsformen schwer. Es hat sicher wenig Sinn, im Lateinunterricht systematisch deutsche Stammformen als Listen auswendig lernen zu lassen. Dies wäre für die Lernenden wenig motivierend und stieße vermutlich auch bei den Lehrkräften auf wenig Verständnis. Zielführender können hier kontextuelle Übersetzungsübungen sein, die die zu übenden Präteritumsformen ganz praxisorientiert in einem Formenspeicher darbieten:¹⁰

Übersetze den Text und verwende dabei (wenn möglich) das deutsche Präteritum – du kannst Prädikate aus dem Formenspeicher benutzen:

Apollo Daphnem nympham vidit et statim adamavit.

Daphne autem deum fūgit, quia nubere nolebat.

Itaque patrem oravit, ut virgo maneret ...

Deutscher Formenspeicher:

verliebte sich – floh – kam – will – bot – wollte – bat – sah – besiegte

Der Formenspeicher verhindert die Bildung falscher deutscher Formen (**flichte, *bittete*), die sich bei häufiger Verwendung durch Lernende durchaus fossilieren bzw. ‚einschleifen‘ können. Dennoch übt natürlich die Verwendung der Formen allein durch das Abschreiben die korrekte Tempusbildung. Hier sind zusätzlich mit *bot* (< *bieten*) und *bat* (< *bit-*

¹⁰ Vgl. Kuhlmann; Horstmann (2018), 62–64.

ten) Distraktoren eingefügt, da genau diese beiden Präteritumsformen auch von vielen erwachsenen Muttersprachlern verwechselt werden.

Schließlich sei noch der für die deutsche Schrift- und Bildungssprache typische Konkunktiv angesprochen – allerdings eher im Sinne eines *Additums* für ältere Lernende bzw. die Lektürephase. Der Konkunktiv findet im Übersetzungsunterricht v.a. bei der indirekten Rede (*oratio obliqua*) Anwendung und kann im Sinne des Sprachsensiblen Fachunterrichts Anlass sein, die unterschiedlichen Sprachregister des Deutschen vergleichend zum Lateinischen zu behandeln. Wie oben schon bemerkt, kann die indirekte Rede im Lateinischen ganz formalistisch nur durch den AcI, NcI oder durch automatisch (d.h. ohne Bedeutungsunterscheidung) gesetzte Konkunktive in Nebensätzen ausgedrückt werden. Das Deutsche ist hier deutlich variabler, da die entsprechenden deutschen Nebensätze je nach Grad der Glaubwürdigkeit, Wahrscheinlichkeit und je nach Sprachregister mit oder ohne Konkunktiv stehen: *Der Spiegel berichtet, dass die Bundeskanzlerin zurücktreten will* (eher Tatsache) / *wolle* (eher Gerücht); oder: *ich dachte, du hast/hättest/habest das endlich kapiert*.

Im Lateinunterricht lassen sich ähnlich wie beim Präteritum praxisorientierte Übersetzungsübungen einsetzen, die mithilfe von Formenspeichern eine kontextuelle Anwendung des Konkunktivs trainieren:

Übersetze den Text und verwende in der indirekten Rede den Konkunktiv – du kannst Prädikate aus dem Formenspeicher benutzen:

Ovidius scribit Apollinem Daphnem nympham amare;
Daphnem autem nubere nolle et patrem oravisse,
ut virgo maneret ...

Deutscher Formenspeicher:

*liebt – liebe – wolle – will – bitte – hätte gebeten – habe gebeten –
bliebe – bleibe ...*

Hier sind bewusst Distraktoren bzw. durchaus verwendbare Alternativformen eingefügt wie *habe/hätte gebeten* oder *bleibe/bliebe*, die jeweils einem unterschiedlichen Sprachregister angehören, aber keine eigentliche semantische Unterscheidung ausdrücken. Die Wahl zwischen Indikativ und Konjunktiv (*liebt/liebe*) kann wiederum den Grad der Wahrscheinlichkeit ausdrücken, sodass anhand dieser Übung die Lernenden die unterschiedlichen deutschen Ausdrucksmöglichkeiten erproben und diskutieren können, ohne dabei aber echte Fehler zu produzieren. Zugleich ist die Übung niederschwellig genug, um auch Lernende ohne allzu sichere Deutschkenntnisse nicht zu überfordern.

5. Fazit

Wie der Beitrag hoffentlich gezeigt hat, kann der Lateinunterricht durch die Grammatik sehr gut zur sprachlichen Bildung der Lernenden beitragen. Der Beitrag sollte nicht zuletzt verdeutlichen, dass Grammatik oft erst durch die Art der praxisfernen Vermittlung zu einer ‚schweren Kost‘ gemacht wird. Eine differenzierte Behandlung der Grammatik nach *Fundamentum* und *Additum* kann allerdings ein erster Weg sein, um die Inhalte möglichst zielgenau zu vermitteln. Die hier vorgestellten Übungen zeigen hoffentlich, dass sich Grammatikübungen durch leichte Eingriffe niederschwelliger konzipieren lassen – z.B. durch das zweisprachige Prinzip und die Verwendung von Formenspeichern als Gerüst (*scaffolding*). Dies unterstützt dann zugleich die Sprachförderung und Sprachbildung im Deutschen, garantiert aber auch eine bessere Kontextualisierung grammatikalischer Formen und Funktionen. Schließlich ist die Zweisprachigkeit als Unterrichtsprinzip besonders geeignet, um zum einen den strukturellen Vergleich zwischen lateinischer Ausgangs- und deutscher Zielsprache abzubilden und zum anderen einen sprachsensiblen Zugang zum Grammatikstoff zu ermöglichen.

Literatur

- Brendel, Wulf; Kuhlmann, Peter; Vollstedt, Heike (2018), *Medias in res. Mein Lateinportfolio*, Bamberg (mit schönen Test- u. Übungsformaten zur Grammatik).
- Große, Maria (2017), *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache*, Frankfurt/Main.
- Gwiasda, Denise (2014), Induktive vs. deduktive Grammatikeinführung im Schülerurteil, in: Kuhlmann, Peter (Hg.), *Lateinische Grammatik unterrichten: Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts*, Bamberg, 95–105.
- Gwiasda, Denise (2015), Hält sie, was sie verspricht? Induktive Grammatikeinführung in der Spracherwerbsphase des Lateinunterrichts aus empirischer Sicht, Göttingen.
- Jahn, Stefanie (2020), Sprachsensibler Lateinunterricht, in: *ProDaZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*, Univ. Duisburg-Essen, 1–30 (online verfügbar unter: www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/jahn_sprachsensibler_lateinunterricht.pdf, abgerufen am 12.06.2021).
- Klischka, Holger (2014), Zweisprachige Grammatikeinführung, in: Kuhlmann, Peter (Hg.), *Lateinische Grammatik unterrichten: Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts*, Bamberg, 83–94 (mit Zusatzmaterial im Download-Bereich).
- Kuhlmann, Peter (Hg.) (2014), *Lateinische Grammatik unterrichten: Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts*, Bamberg.
- Kuhlmann, Peter (2020), Möglichkeiten der Sprachförderung durch Lateinunterricht angesichts einer heterogenen Schülerschaft, in: *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 2/4, 1–10.
- Kuhlmann, Peter; Horstmann, Henning (2018), *Wortschatz und Grammatik üben*, Göttingen. (mit einem Beitrag von Jochen Sauer zum E-Learning)
- Leisen, Josef (2013), *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*, 2 Bände, Stuttgart.
- Maier, Friedrich (1994), *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt I*, Bamberg.
- Maier, Friedrich; Westphalen, Klaus (Hgg.) (2008), *Sprachunterricht auf neuen Grundlagen*, I–II, Bamberg.
- Pfaffel, Wilhelm; Braun, Carola (2015), *Forma. Lateinische Grammatik*, Bamberg.
- VIVA Gesamtband (2014). *Lehrgang für Latein ab Klasse 5 oder 6*, Göttingen.

Induktive und deduktive Grammatikerarbeitung

Divergenz zwischen Theorie und Praxis

DENISE GWIASDA

1. Theoretische und unterrichtspraktische Sichtweisen

1.1 Bedeutung des Themas

In der Spracherwerbsphase des Lateinunterrichts stellt sich zu Beginn jeder einzelnen Lehrbuchlektion für die Lehrkraft stets die Frage, nach welchem grammatischen Prinzip die unbekannte Grammatik eingeführt werden soll. Die Wahl des grammatischen Prinzips obliegt dabei keineswegs einer Zufallsentscheidung, sondern wird von verschiedenen Aspekten wie zum Beispiel der Art des grammatischen Phänomens, aber auch von formalen Gesichtspunkten wie dem Aufbau der Lehrbücher beeinflusst. Viel zu häufig wird diese Entscheidung meines Erachtens jedoch aufgrund von theoretischen Überlegungen getroffen, den Wünschen und Emotionen der SuS, der Hauptakteure in diesem Prozess, wird nur wenig Raum gegeben. Gefühle und Empfindungen wie Erstaunen, Freude, Frust oder Stress begleiten und beeinflussen einen Lernprozess und können Auslöser dafür sein, ob eine Grammatikeinführung gelingt oder scheitert.

1.2 Induktives und deduktives Vorgehen

Ziel des Lateinunterrichts ist es die SuS dazu zu befähigen, lateinische Texte zu lesen und zu verstehen. Dazu sind (deklarative und prozedurale) Grammatikkenntnisse vonnöten, die auf unterschiedliche Weise erworben werden können, entweder durch ein induktives oder durch ein deduktives Vorgehen. Die Definitionen der Prinzipien sind vielfältig und setzen unterschiedliche Schwerpunkte. Zum grundsätzlichen Ver-

verständnis soll hier die gängige Definition von Glücklich angeführt werden: Ein induktives Vorgehen bedeutet, „daß von der Beobachtung von Einzelercheinungen zur Regel geführt wird“.¹ Im Allgemeinen wird dabei auch von einem entdeckenlassenden Lehren gesprochen, wobei sich die charakteristischen Merkmale dieses Prinzips schon in der sokratischen Mäeutik wiederfinden lassen.² Das deduktive Verfahren – häufig auch als expositorisches Lehren bezeichnet – „teilt hingegen sofort eine Regel mit, die dann an Erscheinungen zu verifizieren ist“.³

Allerdings kommen die beiden Prinzipien, deren Ursprung sich in den Naturwissenschaften verorten lässt,⁴ in ihrer reinen Form kaum im Unterricht vor. In den meisten Fällen werden Mischformen verwendet, die Elemente beider Prinzipien enthalten.

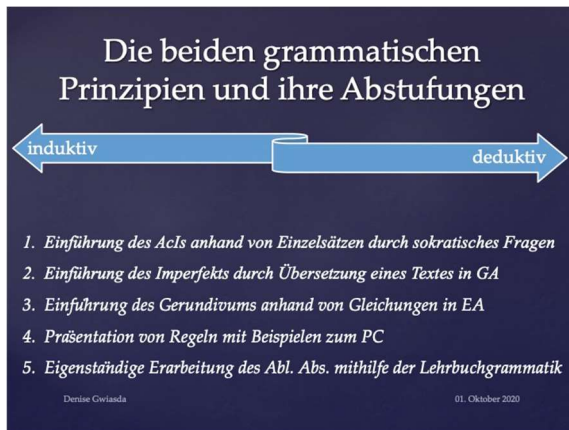


Abbildung 1

¹ Glücklich (2008), 109.

² Vgl. Klauer/Leutner (2012), 96.

³ Glücklich (2008), 110.

⁴ Vgl. Klauer/Leutner (2012), 96.

Die dadurch entstehende Bandbreite an Möglichkeiten einer Grammatikeinführung sollte der Lehrkraft bewusst sein und zielführend genutzt werden.⁵

In den letzten Jahrzehnten sprachen sich Didaktiker der alten Sprachen für eine generelle Bevorzugung des induktiven Verfahrens aus.⁶ Diese Einseitigkeit lässt sich anhand von theoretischen Gesichtspunkten durchaus nachvollziehen. Dennoch scheinen sich diese theoretisch angenommenen Vorteile nicht kompromisslos in die Praxis umsetzen zu lassen, wodurch eine Divergenz zwischen Theorie und Praxis entsteht.

1.3 Die theoretische Sichtweise

Auf den Erkenntnissen der pädagogischen Psychologie beruhend geht man davon aus, dass bei einem induktiven Vorgehen die Aufmerksamkeitsintensität aufgrund der aktiven ‚Detektiv-Arbeit‘, welche die SuS leisten, höher ist⁷. Damit einhergehend verspricht man sich eine tiefere Elaboration der Erkenntnisse sowie die Vermeidung von ‚trägem Wissen‘, da sich die SuS ihr Wissen eigenständig aus lateinischen Texten angeeignet haben und man davon ausgeht, dass sie diese Kette an Erkenntnisschritten auch immer wieder abrufen können. Doch nicht nur hinsichtlich des deklarativen und prozeduralen Wissens nimmt man Vorteile eines induktiven Vorgehens an; durch die ‚Aha-Effekte‘, die auftreten können, und das eigene Kompetenzerleben erwartet man eine Stärkung des Fähigkeitsselbstkonzepts sowie eine höhere Motivation.⁸

Bei einem deduktiven Vorgehen können den SuS mehr Informationen über einen kürzeren Zeitraum dargeboten werden, da nicht erst eine Reihe von Beispielen für einen Erkenntnisprozess analysiert werden müssen. Die Informationsintensität ist bei einem deduktiven Vorgehen

⁵ Vgl. dazu Keip (2010), 57ff. und Abbildung 1: Beispiele von Grammatikeinführungen, die an unterschiedlichen Stellen des Doppelpfeils eingeordnet werden müssen.

⁶ Vgl. Glücklich (2008), 108ff., 72ff.; Kuhlmann (2009), 74; Keip (2010), 52.

⁷ Vgl. Keip (2010), 38.

⁸ Vgl. Keip (2010), 52.

daher deutlich höher als bei einem induktiven. Die Beispiele, die bei einem induktiven Vorgehen für den Erkenntnisprozess benötigt werden, können hingegen bei einem deduktiven Vorgehen zum Einüben des Gelernten verwendet werden. Durch diese vermehrte Übungszeit und auch dadurch, dass eine klare Sicherung des Phänomens durch die Lehrkraft vorliegt, wird das Sicherheitsbedürfnis der SuS bei einem deduktiven Vorgehen eher gestillt als bei einem induktiven Vorgehen. Auch die absolute Zeit, die beispielweise zur Bearbeitung einer Lektion benötigt wird, ist in den meisten Fällen bei einem deduktiven Vorgehen geringer, da auch bei einem induktiven Vorgehen trotz ‚Aha-Effekten‘ das Gelernte angewendet und geübt werden muss.

Tabelle 1

Vorteile eines induktiven Verfahrens	Vorteile eines deduktiven Verfahrens
<ul style="list-style-type: none"> ● Höhere Aufmerksamkeitsintensität <ul style="list-style-type: none"> - ‚Detektiv-Arbeit‘ - Beobachtungsgabe - Lebenserfahrung - Kognitive Fähigkeiten ● Vermeidung von „trägem Wissen“ ● Tiefe der Elaboration <ul style="list-style-type: none"> - Aha-Effekte - Verknüpfung von Text- und Grammatikarbeit ● Fähigkeitsselbstkonzept <ul style="list-style-type: none"> - Stolz - Freude - Motivation - Interesse 	<ul style="list-style-type: none"> ● Informationsintensität <ul style="list-style-type: none"> - mehr Informationen in einem kürzeren Zeitraum - mehr Zeit zum Üben ● Sicherheitsbedürfnis <ul style="list-style-type: none"> - Prüfungsangst - Zensur auf dem Zeugnis - Unsicherheit bei eigenständig formulieren Regeln ● Zeit <ul style="list-style-type: none"> - beim induktiven Vorgehen wird mehr Zeit benötigt, weil erst einmal genügend Beispiele vorhanden sein müssen, um überhaupt eine Regelmäßigkeit abstrahieren zu können

Insgesamt zeigt sich, dass sich quantitativ gesehen mehr Argumente für das induktive Vorgehen anführen lassen, wodurch auch die Bevorzugung des induktiven Vorgehens durch die Didaktiker nachvollziehbar ist. Allerdings wird dabei außer Acht gelassen, dass über die Qualität der Argumente auf diese Weise keine Aussagen getroffen werden können.

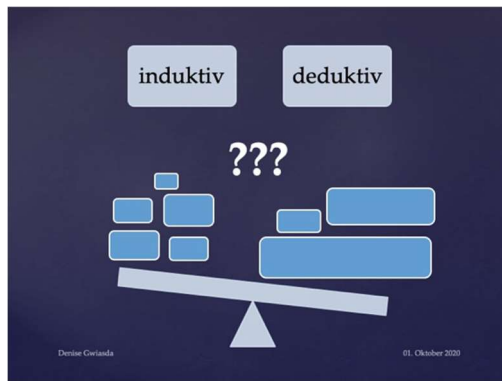


Abbildung 2

1.4 Unterrichtspraktische Aspekte

Gerade in der Spracherwerbsphase ist das Lehrbuch „trotz aller technischen Innovationen der letzten Jahre unangefochten, daran konnten und können weder Kopierer, Computer oder Smartboard etwas ändern“⁹. An dieser Stelle sollen nur beispielhaft einige wenige plakative Aspekte angeführt werden, inwiefern die Lehrbücher einen Einfluss auf die Wahl des grammatischen Prinzips haben können, da hier der Raum fehlt, das Thema erschöpfend zu behandeln.

Die enge Verzahnung von Inhalt, Wortschatz und Grammatik jeder Lehrbuchlektion stellt die Lehrkraft vor nicht zu verachtende Heraus-

⁹ Kipf (2010), 61.

forderungen. Dies ist insbesondere Fall, wenn die Grammatik induktiv eingeführt werden soll.

Zum einen müssen die Zahnräder grundsätzlich zueinander passen und ineinandergreifen, damit das System funktionsfähig ist. Jedoch ist dies vorrangig die Aufgabe der Lehrbuchautoren, sich Gedanken zu machen, welches grammatische Phänomen in welchem Kontext eingeführt werden kann, und dabei ein dem Inhalt und dem Vermögen der SuS angepasstes Vokabular zu verwenden.

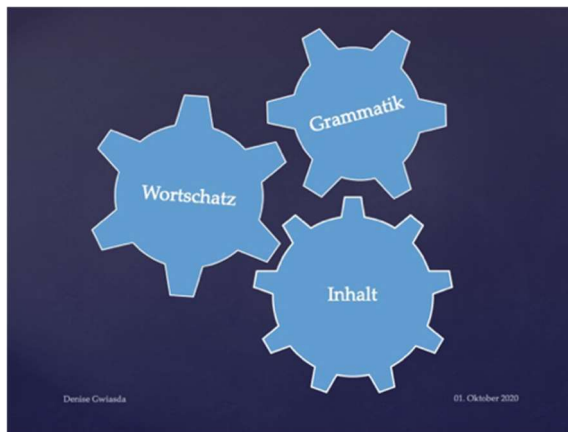


Abbildung 3

Zu Beginn jeder Lektion muss eines dieser Rädchen des Systems durch die Lehrkraft angestoßen werden, wodurch auch die anderen Rädchen in Bewegung geraten.

Beginnt man damit, zunächst mit den SuS das Vokabular zu besprechen, um ihnen ein flüssiges Übersetzen des Lehrbuchtextes zu ermöglichen, wird dadurch in einigen Fällen jedoch eine induktive Erarbeitung eines grammatischen Phänomens zu Nichte gemacht, da den SuS die wichtigsten Entdeckungen schon vorweggenommen werden. Dies ist beispielweise der Fall bei der Einführung der Deponentien oder auch in der Kasuslehre zunächst beim Akkusativ, dann beim Genitiv, da diese im Lernvokabular mit angegeben werden. Möchte man zu Beginn die

neue Grammatik anhand des Lehrbuchs einführen, muss das Lehrbuch so aufgebaut sein, dass es einen kurzen Text oder visuell unterstützte Einzelsätze enthält, die ohne das unbekannte Vokabular der Lektion auskommen. Die Folge ist jedoch, dass sie sich meist auch nicht vom Kontext her auf die Lektion beziehen und häufig inhaltsleer sind. Beginnt man hingegen mit inhaltlichen Aspekten des Textes bzw. der zugehörigen Realienkunde, so muss in den meisten Fällen noch einmal die Textarbeit durch die Grammatikarbeit unterbrochen werden, bevor der gesamte Text übersetzt werden kann.

Doch nicht nur bei der Wahl des ersten ‚Zahnrades‘ muss überprüft werden, ob eine induktive Einführung der Grammatik überhaupt noch möglich ist, auch das Layout und der Aufbau des Lehrbuches können einen Einfluss auf die Wahl des grammatischen Prinzips haben. Nicht selten geschieht dies, wenn in der Kopf- oder Fußzeile des Lehrbuchs das grammatische Thema schon genannt wird. Auch bei vorangeschalteten Texten oder Sätzen sind diese zum Teil durch Markierungen, zum Teil durch die zugehörigen Aufgabenstellungen schon derart vorstrukturiert, dass wichtige Entdeckungen vorweggenommen werden.

2. Eine empirische Untersuchung

2.1 Setting und Forschungsdesign

Wie in der Einleitung angesprochen begleiten und beeinflussen die Gefühle und Emotionen der SuS stets den Lernprozess. Sie können unter anderem dafür sorgen, dass die theoretisch angenommenen Vorteile eines Prinzips nicht zum Tragen kommen, wenn sich die SuS innerlich dagegen sträuben. Aus diesem Grund sollen hier die Ergebnisse einer quantitativen Querschnittsuntersuchung angeführt werden, bei der neben objektiven Leistungsmessungen vor allem die subjektiven Empfindungen zu induktiven und deduktiven Grammatikeinführungen analysiert werden.

An dieser Studie, die von 2012 bis 2014 vorrangig in Niedersachsen durchgeführt wurde, nahmen ca. 400 SuS aus den Jahrgängen 6-9 teil.

Verschiedene grammatische Phänomene, die teils morphologischer, teils syntaktischer Art waren, wurden anhand vorgegebener Materialien wahlweise induktiv oder deduktiv eingeführt. Direkt im Anschluss an die Einführung wurde das erworbene Wissen durch einen schriftlichen Test abgeprüft und die Grammatikeinführung durch die SuS anhand eines Fragebogens bewertet.

Tabelle 2

Untersuchte Phänomene	
syntaktisch	morphologisch
AcI PC Abl. Abs. Irrealis Gerundium	Präsens Passiv Plusquamperfekt Futur

2.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass das induktive Vorgehen nicht grundsätzlich vorzuziehen ist: Die Ergebnisse der schriftlichen Tests fallen in den meisten Fällen nach einer deduktiven Einführung besser aus (siehe Tabelle 3). Nur beim Irrealis tritt der umgekehrte Fall ein.

Als Ursache lässt sich vermuten, dass im Gegensatz zu anderen syntaktischen Phänomenen eine Eins-zu-eins-Übertragung ins Deutsche möglich ist und den SuS der Konjunktiv II aus ihrem alltäglichen Sprachgebrauch vor allem in Konditionalgefügen geläufig ist. Dadurch mag ihnen eine intuitive Übersetzung bei einem induktiven Vorgehen leichter fallen als ausführliche Erläuterungen zum Gebrauch des Konjunktivs bei einem deduktiven Vorgehen.



Abbildung 4

Tabelle 3

Phänomen	durchschnittliches Leistungsniveau der Lerngruppe (induktiv)	durchschnittliches Testergebnis der Lerngruppe (induktiv)	durchschnittliches Leistungs-	durchschnittliches Testergebnis der Lerngruppe (deduktiv)
AcI	3,15	3,15 (53,1%)	2,94	3,72 (62,8%)
PC	2,85	1,99 (28,8%)	2,88	3,08 (49,0%)
Abl. Abs.	3,00	3,59 (61,8%)	2,93	3,92 (67,6%)
Irrealis	2,88	3,96 (68,4%)	3,36	3,73 (62,7 %)
Gerundium	3,54	3,17 (51,8%)	3,15	3,76 (65,9%)
Präsens Passiv	3,06	3,28 (58,1%)	3,64	4,07 (74,14%)
Plusquamperfekt	2,88	2,82 (48,7%)	3,44	3,88 (68,1%)
Futur	3,29	4,07 (70,4%)	2,94	3,89 (68,7%)

Beim Futur hingegen lassen sich keine eindeutigen Schlüsse ziehen, da die durchschnittlichen Testergebnisse nur gering voneinander abweichen und das durchschnittliche Leistungsniveau der induktiven Gruppe höher ist.

2.2.1 Sicherer Umgang mit dem Grammatikphänomen

Bestätigt werden diese Testergebnisse durch das subjektive Sicherheitsgefühl der SuS; beim deduktiven Vorgehen geben 65% der SuS an, sich „recht sicher“ im Umgang mit dem neuen Phänomen zu fühlen. Beim induktiven Vorgehen sind dies hingegen 52%. Der Unterschied bei der Antwortmöglichkeit „sehr sicher“ fällt relativ gering aus, dafür ist er jedoch in den unteren Kategorien umso höher.

Betrachtet man nun die syntaktischen und morphologischen Phänomene einmal separat, treten die eben genannten Tendenzen bei den syntaktischen Phänomenen noch deutlicher hervor. Bei den morphologischen Phänomenen lässt sich kaum ein Unterschied im subjektiv sicheren Umgang mit dem Phänomenen vernehmen.

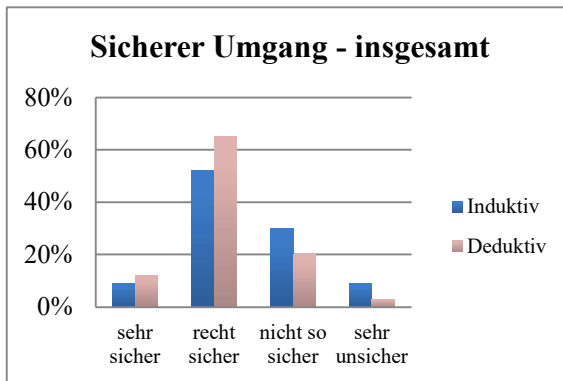


Abbildung 5

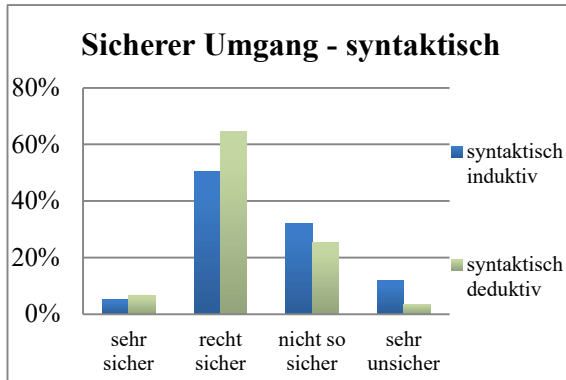


Abbildung 6

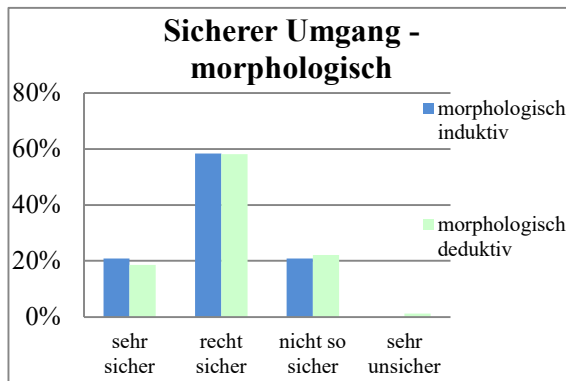


Abbildung 7

2.2.2 Motivationale Aspekte

Auch motivational gesehen wird bei den syntaktischen Phänomenen klar dem deduktiven Vorgehen der Vorrang eingeräumt. Bei den morphologischen Phänomenen ist das Verhältnis ausgeglichener, wobei das induktive Vorgehen die SuS geringfügig mehr zu motivieren scheint.

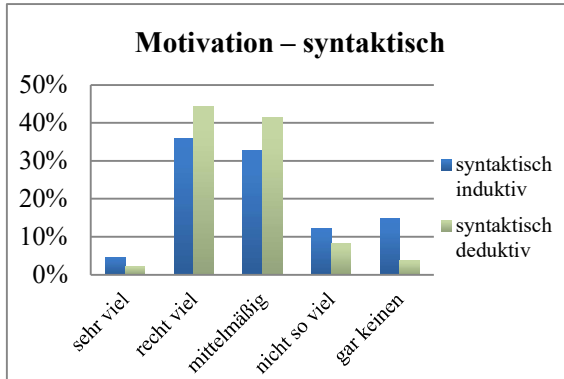


Abbildung 8

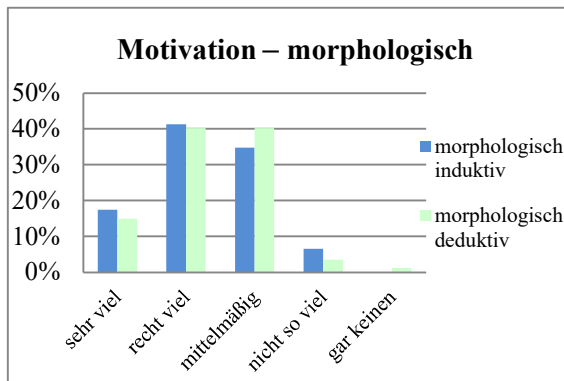


Abbildung 9

2.2.3 Ergebnisse zu speziellen Gruppen von SuS

Neben der grundsätzlichen Bevorzugung eines induktiven Vorgehens wird auch die allgemein angenommene These widerlegt, dass sich ein induktives Vorgehen insbesondere für sehr leistungsstarke SuS eigne. Diese Gruppe von SuS erlangt zwar bei beiden Vorgehensweisen gleich gute Testergebnisse; aus den Fragebögen ergibt sich aber, dass sie bei freier Wahl ein deduktives Vorgehen vorziehen. Bei den drei folgenden

Kategorien (leistungsstark/durchschnittlich/eher leistungsschwach), die sicherlich den Großteil eines Kurses ausmachen, lässt sich übereinstimmend sagen, dass ihre Testergebnisse bei einem deduktiven Vorgehen besser ausfallen und sie dieses auch aus ihrem subjektiven Empfinden heraus vorziehen. Sehr leistungsschwache SuS entscheiden sich hingegen eher für das induktive Verfahren, wobei kaum Unterschiede in den Testergebnissen zu verzeichnen sind. Zu vermuten ist, dass ihnen das induktive Verfahren deshalb entgegenkommt, da sie nicht vorab durch die Verwendung ihnen unbekannter Fachtermini abgehalten werden, wie es bei einem deduktiven Vorgehen der Fall sein könnte, sondern bei einem induktiven Vorgehen erst einmal intuitiv versuchen können, einen Satz bzw. Text zu übersetzen.

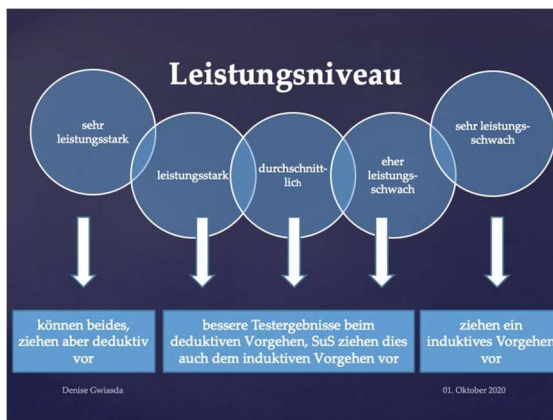


Abbildung 10

Auch die allgemeine Annahme, dass das induktive Vorgehen für jüngere SuS besonders geeignet sei, da dadurch ihrem Spiel- und Entdeckungstrieb entsprochen werde,¹⁰ kann nach dieser Studie so nicht bestätigt werden. Eine geringe Mehrheit der jüngeren SuS geht bei

¹⁰ Vgl. Keip (2010), 52.

einem induktiven Vorgehen von einem besseren Verständnis des Phänomens aus; auch motivational gesehen schneidet das induktive Vorgehen bei dieser Altersgruppe besser ab als ein deduktives Vorgehen, die Mehrheit dieser SuS ist jedoch offen für beide Vorgehensweisen. Im Gegensatz dazu ziehen ältere SuS motivational gesehen das induktive Prinzip vor, gehen aber von einem besseren Verständnis bei dem deduktiven Verfahren aus.

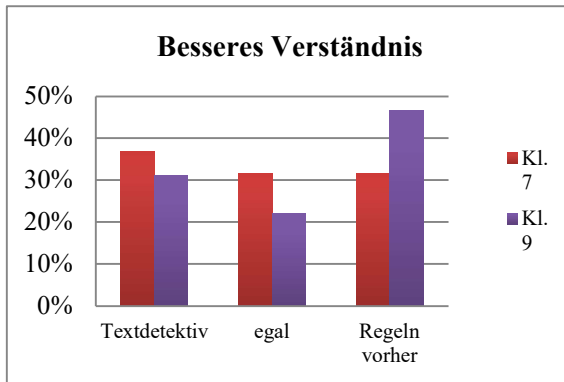


Abbildung 11

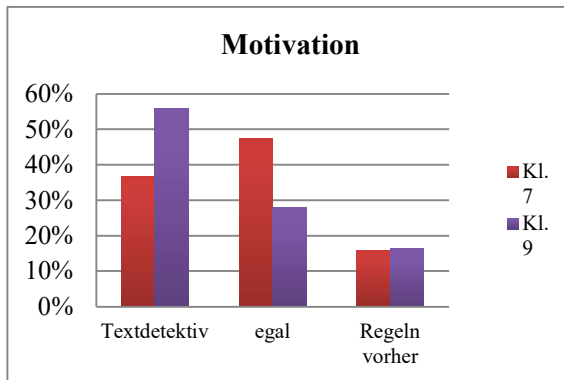


Abbildung 12

3. Konsequenzen für den Lateinunterricht

Unter Berücksichtigung der theoretischen und unterrichtspraktischen Gesichtspunkte lässt sich schließen, dass der altsprachliche Unterricht grundsätzlich beider Methoden bedarf, da sie in ihren reinen Formen unterschiedliche Ziele verfolgen: „Im einen Fall geht es um die Entwicklung der Fähigkeit, Probleme zu lösen, im andern Fall um die Vermittlung eines gefestigten Vorrats an verstandenem und anwendbarem Wissen“.¹¹

Es ist zu berücksichtigen, dass ein induktives Vorgehen nur unter bestimmten Voraussetzungen erfolgreich ist und daher wohlgeplant sein muss. Der wichtigste Aspekt dabei ist die Unterscheidung zwischen morphologischen und syntaktischen Phänomenen. Eine relativ reine Form des induktiven Vorgehens kann nur bei morphologischen Phänomenen vorgenommen werden. Bei syntaktischen Phänomenen muss der Grad der Lenkung deutlich höher sein. Dann kann es dem deduktiven Verfahren motivational gesehen überlegen sein.

Die SuS haben einen Entdeckungstrieb und wollen sich gern als ‚Detektiv‘ betätigen, aber immer mit einer helfenden, rückversichernden Hand, um ihr Sicherheitsbedürfnis zu stillen. Eine behutsame Lenkung und Strukturierung durch den Lehrenden ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor beim Erwerb neuer Grammatikkenntnisse.

Der extrem schlechte Ruf eines deduktiven Vorgehens hingegen ist nicht gerechtfertigt, da es von den SuS gut akzeptiert ist und zu einem hohen Maß an anwendbarem Wissen führt. Allerdings darf dies nicht zu formal gestaltet werden und auch nicht ausschließlich angewendet werden.

Unabhängig vom grammatischen Prinzip sollte berücksichtigt werden, dass sich eine große Mehrheit der SuS dafür ausspricht, die Grammatik vor der Übersetzung des eigentlichen Lektionstextes zu besprechen. Gleichzeitig erscheint es ihnen aber wichtig, dass die Grammatik in einen inhaltlichen Kontext eingebettet wird (vgl. Abbildung 13 und 14).

¹¹ Klauer/Leutner 2012, 98.

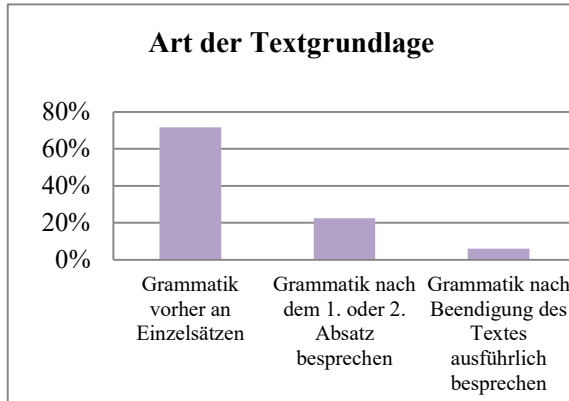


Abbildung 13

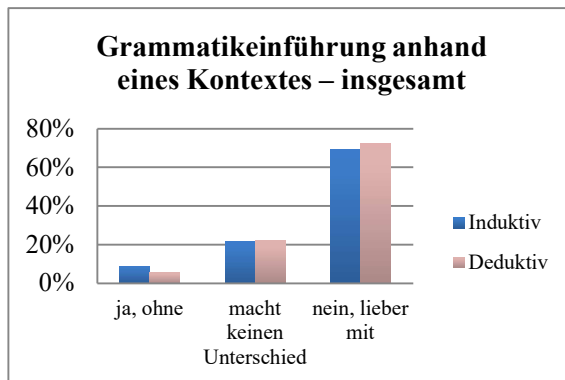


Abbildung 14

Insgesamt wird man nach dem Prinzip *variatio delectat* einen schülerorientierten, effizienten Grammatikunterricht gestalten können, bei dem zwei Grundprinzipien zur Verfügung stehen, die in unbegrenzten Variationen zur Anwendung kommen können.

Literatur

- Behrens, Jürgen et al. (2016), Pontes. Gesamtband, Stuttgart.
- Glücklich, Hans-Joachim (2008), Lateinunterricht. Didaktik und Methodik, Göttingen.
- Gwiasda, Denise (2015a), Hält sie, was sie verspricht? Induktive Grammatikeinführung in der Spracherwerbsphase des Lateinunterrichts aus empirischer Sicht, abrufbar unter: <http://hdl.handle.net/11858/00-1735-0000-0022-6077-A> (Stand: 21/10/2018).
- Gwiasda, Denise (2015b), Induktive Grammatikeinführung unter allen Umständen? – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in der Spracherwerbsphase des LUs, PegOn 15.2, 41–54.
- Holtermann, Martin et al. (2005), Actio 1, Leipzig.
- Keip, Marina (2010), Grammatikeinführung, in: Keip, Marina/Doepner, Thomas (Hrsg.), Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen, 35–65.
- Kipf, Stefan (2010), Romani bellum amabant – Zur Entwicklung des Römerbildes in den lateinischen Unterrichtswerken seit 1945, PegOn 10.1, 61–88.
- Klauer, Karl J.; Leutner, Detlev (2012), Lehren und Lernen: Einführung in die Instruktionspsychologie, 2. Aufl., Weinheim.
- Kuhlmann, Peter (2009). Fachdidaktik Latein kompakt. 2. Aufl. Göttingen.
- Utz, Clement; Kammerer, Andrea (Hrsg.) (2011), Prima nova. Textband, Bamberg.

Ausblick: Mehrsprachigkeit und Interkomprehension im lateinischen Grammatikunterricht

JOCHEN SAUER

Mehrsprachigkeit hat in der Geschichte der Didaktik der alten Sprachen eine große Tradition: Der *Orbis pictus* des Comenius war das erste bedeutende Lehrwerk, das multilingual strukturiert war,¹ und es waren die alten Sprachen, deren Lehrbücher in den 1970er Jahren mit der Einführung einer ‚dritten Spalte‘ in den Vokabelverzeichnissen den ersten Schritt zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik wagten,² bevor das Thema in den neuen Fremdsprachen, allen voran in der Didaktik der romanischen Sprachen, an Bedeutung gewann. Jenem Impuls der siebziger Jahre folgten jedoch kaum weitere Schritte. Naheliegender wäre etwa die konsequente Einführung von Übungen zur Sprachenvernetzung im Bereich Lexik gewesen, um die neusprachlichen Lernhilfen der ‚dritten Spalte‘ voll nutzen zu können – sowohl für die jeweilige alte Sprache als auch als für die Propädeutik der neuen Sprachen, oder die Einführung einer reflektierten Interkomprehensionsdidaktik. Weiterhin wäre denkbar gewesen, im Bereich der Grammatikeinführung oder -festigung neben dem Vergleich mit Phänomenen der deutschen Sprache (kontrastiver Grammatikunterricht) auch eine Didaktik des Vergleichs mit neusprachlichen Phänomenen, insbesondere des Englischen zu etablieren.³

Doch ging der Vorsprung der alten Sprachen in den neunziger Jahren mit der Entwicklung einer elaborierten und forschungsgestützten Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie sie in von allem in der Romania-Didaktik⁴ allmählich entstand, größtenteils verloren. In den gegenwärtigen Latein-

¹ Zu Comenius’ Didaktik vgl. Frisch (2010), zu Comenius’ Einstellung zum Problem der Sprachenvielfalt vgl. Fritsch (2015); dort jeweils weitere Literatur.

² Vgl. Siebel (2017), 11.

³ Eine konsequente kontrastive Grammatikeinführung mit neusprachlichen Phänomenen findet sich im Lehrbuch *Aurea Bulla*.

⁴ Als Leitpublikation gilt Meißner/Reinfried (1998), vgl. Siebel (2017), 19.

lehrwerken lassen sich jedenfalls, so betont Johannes Müller-Lancé zu Recht,⁵ kaum Übungen zur Sprachenvernetzung finden.

Eine Befragung von Lehrer*innen der alten Sprachen im Sommer 2021 zeigt, dass dem Thema Mehrsprachigkeit zwar eine gewisse Relevanz für den lateinischen Grammatikunterricht beigemessen wird, diese jedoch deutlich geringer als die Bedeutung der Förderung von sprachlicher Sensibilität im Deutschen gesehen wird.⁶



Abbildung 1: Relevanz von Sprachförderung (im Dt.) und Mehrsprachigkeit im Urteil von Lehrer*innen

Gleichwohl gibt es guten Grund, in einem Band über Grammatikunterricht Mehrsprachigkeit in zumindest einem kurzen Abriss zu berücksichtigen. Der wichtige Bereich der Sprachförderung für mehrsprachig aufwachsende Jugendliche und die Anbahnung eines *Language awareness* ist dabei nicht Thema dieser Ausführungen, sondern wird bereits im Beitrag von Peter Kuhlmann behandelt:⁷ Gerade die Explizierung grammatischer Strukturen stellt einen Schwerpunkt des Lateinunterrichts dar und erweitert die Sprachlernkompetenz der Lernenden.⁸

⁵ Müller-Lancé (2019), insb. 164–167; vgl. auch Siebel (2017), 261–264, die in einem Abgleich der Zielsetzungen der Lehrpläne und sieben von ihr untersuchten Lateinlehrbüchern feststellt, dass sich in keinem auch nur ein Hinweis auf die Förderung von Mehrsprachigkeit finde.

⁶ Die Aufgabe lautete: „Bewerten Sie bitte die Relevanz folgender Aspekte des altsprachlichen Grammatikunterrichts ganz allgemein!“

⁷ Vgl. Kuhlmann (in diesem Band), S. 17–39.

⁸ Vgl. Kuhlmann (2014), 119. Im KLP NRW Latein für die Sek. I (2019) etwa ist „Sprachlernkompetenz“ (S. 14) explizit verankert. Diese bestünde u.a. in „Strategien zum Sprach- und Textverständnis, die [...] auch im Umgang mit anderen Sprachen erworben werden“ (ebd.).

Befunde wie die der Studie von Ludwig Haag und Elsbeth Stern (2002)⁹ zeigen indirekt den großen Bedarf an einer reflektierten und professionalisierten Mehrsprachigkeitsdidaktik für die alten Sprachen: Deutlich mehr als der Unterricht der neuen Sprachen muss der altsprachliche Unterricht aktiv mittels Übungen und Systematisierungen daran arbeiten, dass die Schüler*innen ihre Sprachkenntnisse für die neuen Fremdsprachen tatsächlich nutzbar machen können.¹⁰ Übungen solcher Art dürfen keine punktuellen, einmaligen Ausnahmeerscheinungen sein, sondern müssten den gesamten Lateinunterricht durchdringen.¹¹ Erprobte interkomprehensiv Verfahren können, so Katrin Siebel (2017, 24) überzeugend, partiell in den Lateinunterricht integriert werden.

Wichtige Gelingensbedingungen einer guten Mehrsprachigkeitsdidaktik sind bekannt. So schließt Johannes Müller-Lancé aus Ergebnissen verschiedener Studien, es stünden „für interlinguale Strategien nur diejenigen Sprachen zur Verfügung, in denen auch aktive Kompetenzen erworben wurden.“¹² Zwar verzichtet der gegenwärtige Lateinunterricht auf aktive Sprachproduktion in der Zielsprache fast komplett, doch wird gerade im lateinischen Grammatikunterricht zu Übungszwecken Sprachproduktion im Kleinen betrieben. Daneben dürften sehr kurze, in den Grammatikerwerb integrierte *Latine loqui*-Übungen, die sprachkontrastiv angelegt sind, eine Förderwirkung entfalten, ohne dass der Grammatikunterricht wesentlich verändert werden müsste.¹³

Von großer Bedeutung sind zudem regelmäßige interkomprehensiv Mikroaufgaben, wie sie von Johannes Müller-Lancé beispielhaft vor-

⁹ Stern/Haag (2002) argumentieren auf der Basis einer Leistungserhebung von Studierenden eines Spanischkurses, dass eine andere romanische Sprache, in der genannten Studie Französisch, für den Erwerb einer neuen romanischen Sprache, hier Spanisch, hilfreicher als Latein sei.

¹⁰ Dies ist für den Bereich der Sprachbewusstheit in der Studie von Große (2014) gezeigt worden und dürfte für den Bereich der Sprachenvernetzung nicht minder gelten.

¹¹ Vgl. Kuhlmann (2014), 120.

¹² Müller-Lancé (2006), 468; vgl. ders. (2019), 180.

¹³ Hier bieten sich etwa die von Ulrike Bethlehem (2014) erstellten *Latine loqui*-Übungen zur Einführung und Festigung der Kasusrektion an.

geschlagen werden¹⁴ und etwa im Rahmen des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen (Latein) in der Rubrik *Res et verba* seit vielen Jahren zum Einsatz kommen.¹⁵ Lässt man Mikroaufgaben dieser Art regelmäßig in den Unterricht einfließen, machen es sich die Schüler*innen sukzessive zur Gewohnheit, bei der Begegnung mit einem fremdsprachlichen Text ihre Latein- oder Griechischkenntnisse abzurufen. Dabei ist nicht nur an altsprachliches Vokabular gedacht, sondern auch an Morphologie und Syntax. Hilfreich ist zudem das Wissen über zentrale Ableitungsregeln.¹⁶

Natürlich erschöpft sich Mehrsprachigkeitsdidaktik keineswegs in einer bloßen Anleitung zur Interkomprehension. Ihre Ziele liegen vielmehr allgemein in Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernkompetenz.¹⁷ Die Interkomprehension ist jedoch eine wichtige Nutzenanwendung, deren Fördermöglichkeiten gerade auch im lateinischen Grammatikunterricht besser berücksichtigt werden könnten.

Gerade spanische, aber auch italienische oder französische Texte sind für fortgeschrittene Lateinlernende bisweilen ohne weitere Hilfen im großen Ganzen zu verstehen. Bei der Textauswahl ist insbesondere am Anfang darauf zu achten, dass die Schüler*innen so viele Wörter wie möglich aus dem Lateinischen, Englischen oder Deutschen ableiten können, zudem sollte ihnen der Inhalt nicht völlig unbekannt und das Thema zugänglich sein.¹⁸ Notfalls kann das Verständnis des Inhalts mit einem Einleitungstext oder einem passenden Bild entlastet werden.

Ziel einer wirksamen Interkomprehensionsdidaktik ist es, dass die Schüler*innen zwar zunächst durch die Lehrkraft angeleitet, dann aber wirklich selbständig den fremdsprachigen Text in zumindest groben

¹⁴ Müller-Lancé (2019), 168–179.

¹⁵ Letztere müssten selbstverständlich auf ein für alle Schüler*innen zu bewältigendes Anspruchsniveau heruntergebrochen werden.

¹⁶ Zumindest im rezeptiven Bereich lässt sich der Nutzen eines gleichzeitigen Lernens von romanischen Sprachen und Latein empirisch nachweisen. Vgl. Kuhlmann (2014), 119, dort auch weitere Literatur.

¹⁷ Vgl. Anm. 8.

¹⁸ Vgl. Stratenwerth (2005), 59.

Zügen verstehen können.¹⁹ Besonders geeignet ist das Spanische, das dem Lateinischen in mancher Hinsicht näher als andere romanische Sprachen steht, aber auch das Italienische. Das Inferieren von Wortbedeutungen kann durch die Kenntnis von Ableitungsregeln gefördert werden,²⁰ die idealerweise durch die Schüler*innen an fremdsprachlichen Texten explorierend erarbeitet werden.

Sinnvoll ist es, die ersten Sätze an die Tafel (bzw. in ein Etherpad) zu schreiben und die Schüler*innen aufzufordern, die lateinischen Vokabeln unter die fremdsprachlichen Wörter zu schreiben, soweit sie Vermutungen über ihren Ursprung angestellt haben. Für die übrigen Wörter suchen sie englische oder deutsche Äquivalente, gegebenenfalls auch Entsprechungen in ihren Herkunftssprachen.

Als ein Beispiel soll – einem Entwurf von Eva Mensching²¹ folgend – das Lied ‚L’amore mi fa male‘ von Vibrationi angeführt werden. Dieses kann über das Lateinische (*kursiv*) und das Deutsche (*recte*) zumindest partiell verstanden werden:

L’amore (amor, oris m.) mi (me) fa (facit) male (malum/-am)

Dottore (doctor) lei dice (*dicit*) che è (*est*) normale (normal)

Se (*si*) ogni (*omnis*) notte (*nox*) io (*ego*) la (*illam*) voglio (*volo*) rivedere (*re-videre*)

Ho (*habeo*) questa smania (Sehnsucht) che mi (*me*) morde (*mordit*) come un (ein) cane (*canis*).

Die für die Schüler*innen kaum ableitbaren Lexeme ‚che‘, ‚come‘ oder ‚smania‘ können gut angegeben werden, ‚che‘ und ‚come‘ sollten sich die Schüler*innen als Vokabeln für folgende italienische Texte merken. Durch folgende vorbereitende Aufgabe kann die Interkomprehension einfacher unterstützt werden:

Finde die italienischen Entsprechungen folgender lateinischer Wörter im Liedtext: *me, est, ego, illam, mordit, habeo*.

¹⁹ Vgl. ebd., 60.

²⁰ Vgl. ebd.

²¹ Vgl. ‚Je comprends l’Italie‘ von E. Mensching in Reinhardt/Sauer (2021), 43f.

Auf der Basis dieser lexikalischen Vorstrukturierung können die Lernenden den Text selbständig zu erschließen versuchen. Wichtig ist, dass Kurzaufgaben dieser Art regelmäßig in den Unterricht eingestreut werden, so dass sich nicht nur die Regeln einschleifen, sondern sich bei den Schüler*innen vor allem die Gewohnheit verstetigt, bei der Interkomprehension eines fremdsprachigen Textes auch ihre Lateinkenntnisse heranzuziehen. Die Hilfen der Lehrkraft sind dabei sukzessive zurückzufahren, aus dem anfänglichen Plenumsunterricht sollte allmählich die Verantwortung in eine Partner- oder Kleingruppenarbeit übertragen werden. Den Abschluss dieser Arbeit sollte bisweilen die Zusammenstellung neuer (Ableitungs-)Regeln (oder die Wiederholung früherer) bilden, um eine Progression sicherzustellen. Dabei sollte stets auch sprachreflexives Wissen vermittelt werden.

Punktuell kann durchaus Grammatik in Kurzform eingeführt und reflektiert werden, so etwa das Phänomen, dass das Italienische wie das Spanische einen Artikel haben, denn gerade dieser Unterschied ist für Schüler*innen bisweilen irritierend.²²

Das zweite Beispiel ist ein Text aus der Wettbewerbslinie *Res et Verba* des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen. Bereits das zweite Wort ist das Keyword des gesamten Abschnitts, der Olivenbaum (*el olivo*). Über dem Text ist zudem ein Olivenbaum abgebildet. Doch wenn die Schüler*innen einige grammatische ‚Gelenkstellen‘ beherrschen, wird es für sie deutlich leichter. Eine Aufgabe könnte lauten:

1. Spanische Substantive bilden den Plural meist nach dem lat. Akkusativ. Suche die Entsprechungen zu folgenden drei lateinischen Wörtern, die hier bereits im Akkusativ Plural aufgeführt sind, aus dem Text:

Latein	varietates (von varietas)	multas (von multus)	Romanos (von Romanus)
--------	------------------------------	------------------------	--------------------------

Spanisch	_____	_____	los _____
----------	-------	-------	-----------

Lösungen: variedades muchas romanos

²² Vgl. Stratenwerth (2005), 61.

II. la oliva y el olivo - Olive und Olivenbaum



El olivo no solo es una planta típica del mediterráneo, sino también se presenta en muchas variedades diferentes. En España por si sola hay doscientas sesenta variedades. El cultivo del olivo tiene su origen en el oriente hace más de cinco mil años. Desde desde etonces de eso, el olivo se extendió a través de los egipcios y los griegos a los romanos. El uso del aceite de oliva no solo es culinario, sino además se ha empleado en cosmética, medicina, perfumes, iluminación. Ya en la antigüedad la corona de olivo era asimismo atributo de los guerreros triunfadores y el premio de los vencedores en los Juegos Olímpicos. El olivo es el símbolo de la paz y estaba consagrada a Minerva. En la disputa por la posesión de un culto especial en Atenas, Neptuno golpeó el suelo con su tridente e hizo brotar una fuente de agua salada, mientras que Minerva ofreció un olivo.

Abbildung 2: Aufgabe aus dem Bundeswettbewerb Fremdsprachen (mit frdl. Genehmigung von Hans-Herbert Römer)

2. Ergänze nun die fehlenden Formen und formuliere die Wortbildungsregel für Substantive auf *-dad*:

civitas (*Singular*) > *ciudad* civitates (*Plural*) > _____

varietas (*Singular*) > _____ varietates (*Plural*) > *variedades*

Sg.: *lat. -tas* > *span.* _____ Pl.: *lat. -tates* > *span.* _____

Lösungen: ciudades *variedad*

Sg.: *lat. -tas* > *span. -dad*; Pl.: *lat. -tates* > *span. -dades*

[Achtung, falscher Freund: Im Spanischen heißt *ciudad* ‚Hauptstadt‘.]

2. Finde die Entsprechungen der *lat.* Verbalformen im *spanischen* Text und formuliere eine Wortbildungsregel, die für alle drei Formen gilt!

Latein est tenet attributus/-a erat

Spanisch _____ _____ _____

Lösungen: es *tiene* *era ... atributo*

Die lat. Personalendung der 3. Pers. Sg. ‚t‘ fällt im Spanischen weg.

Interkomprehensionsübungen und Aufgaben zur Wortbildung lassen sich in den regulären Unterricht einflechten, um zum einen Motivation zu schaffen (‚Latein bringt mir Vorteile, andere Sprachen zu verstehen.‘), zum anderen um den Schüler*innen einen Habitus anzutrainieren, beim Lesen eines fremdsprachigen Textes die eigenen Lateinkenntnisse heranzuziehen. Die Interkomprehensionsfähigkeit stellt dabei einen wichtigen Beitrag zu der in den Lehrplänen geforderten Sprachlernkompetenz dar. Entweder können diese kurzen Übungen als *Learning Snacks* (nach Eva Mensching, s.o.) in den regulären Unterricht integriert werden, oder sie können als Differenzierungsaufgaben (z.B. für besonders leistungsstarke Schüler*innen) eingesetzt werden.

Literatur

- Bethlehem, Ulrike (2017), *Latine loqui*. Gehört – gesprochen – gelernt, Göttingen.
- Brückner, Thomas (2005). Vom Lateinischen zum Italienischen – die „mitgelernte“ Sprache, AU 48, 41–49.
- Freund, Stefan; Janssen, Leoni (2019). *Non ignarus dicendi*. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Fritsch, Andreas (2010), „Die neueste Sprachenmethode“ in den „Opera didactica omnia“ des Johann Amos Comenius, Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin 106, 105–123.
- Fritsch, Andreas (2015). Comenius und das Problem der Vielfalt der Sprachen, in: Goris, Wouter; Meyer, Meinert A.; Urbánek, Vladimír (Hg.): Gewalt sei ferne den Dingen. Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius, 311–321 (DOI: 10.1007/978-3-658-08261-1_20).
- Haag, Ludwig; Stern, Elsbeth (Hg.) (2002). Latein oder Französisch? Eine Untersuchung zum Einfluss der zweiten Fremdsprache auf das Lernen von Spanisch, französisch heute 33.4, 522–525.
- Kuhlmann, Peter (2014). Latein und moderne Fremdsprachen. Synergieeffekte im Grammatikunterricht, in: ders. (Hg.). Lateinische Grammatik unterrichten. Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts. Bamberg, 119–130.
- Lütke Westhues, Peter (2005). *Latine legere – Capire L'italiano*. Italienisch im Lateinunterricht, AU 48, 50–58.
- Meißner, Franz-Josef; Reinfried, Marcus (Hg.) (1998). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen.
- Müller-Lancé, Johannes (2019). „Latein steht einfach da“ – Möglichkeiten der Vernetzung von Latein und romanischen Sprachen im Lateinunterricht. In: Freund/Janssen, 160–183.
- Reinhardt, Janina; Sauer, Jochen (2021). Sprachbewusstheit fördern können. Von der Theorie zu konkreten Aufgabenstellungen (unter Mitarbeit von Lotta König, Eva Mensching & Peter Schildhauer), DNSJb 10, 37–48.
- Siebel, Katrin (2017). Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht. Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz, Bonn.
- Siemer, Johanna (2005). Europäische Nationalhymnen, AU 48, 14–22.
- Stratenwerth, Dietrich (2005). Roma era un gran ciudad ... Spanisches im Lateinunterricht, AU 48, 59–63.
- Wesselmann, Katharina (2019). Neue Herausforderungen für neue Lateinlehrende: Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität am Beispiel des Lehrmittels *Aurea Bulla*. In: Janssen/Freund, 184–211.

Abbildungen:

Arbeitsblatt des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen, Solo 2020 LATEIN Res et Verba, S. 2 (mit freundlicher Genehmigung von Hans-Herbert Römer).

II Grammatikunterricht in digitalen Settings

Wie kann Grammatikeinführung digital gelingen?

Konzeption einer Einführungsstunde zum Acl

WIEBKE CZAPLINSKY ▪ ANN-KATHRIN GIEBE

1. Einleitung

Nicht erst seit Beginn der Schulschließungen, aber sicherlich durch sie maßgeblich beschleunigt, erfährt der Lateinunterricht eine zunehmende Digitalisierung. Zahlreiche Lehrpersonen erschließen sich – oft im learning-by-doing-Modus – digitale Werkzeuge und gestalten sukzessive ihren analogen wie digitalen Unterricht aus. Hierfür sind mittlerweile eine große Fülle an Applikationen verfügbar, die zu jeweils unterschiedlichen Lernsettings passen. So kann das Lernen im Präsenzunterricht genauso durch Anwendungen unterstützt werden wie das synchrone Lernen und gemeinsame Arbeiten am heimischen Lernort. Aber auch für individuelle, asynchrone Lernarrangements, ob zu Hause oder unterwegs, stehen mittlerweile zahlreiche Plattformen und Applikationen bereit, um die Lernenden in ihrem Wissenserwerb zu unterstützen.¹

Dieser Beitrag fokussiert in dem breiten Spektrum der unterrichtlichen Sequenzen die digitale Einführung einer neuen Grammatik, hier des Accusativus cum Infinitivo (Acl). Dabei soll es nicht nur um die reine Präsentation digitaler Technologien gehen. Vielmehr möchten wir aufzeigen, wie grundlegende didaktisch-methodische Überlegungen, die für den Präsenzunterricht gängig sind, in dieser neuen Form des Lernens umgesetzt werden können, um einen nachhaltigen Kompetenzzuwachs bei den Lernenden zu fördern. Aufgrund ihrer Anlage ist die Grammatikeinführung im Bereich des individuellen Lernens zu Hause (als sogenanntes e-learning) oder unterwegs (als sogenanntes mobile learning) zu

¹ Eine ausführliche Auflistung der Formate für jedes der vier beschriebenen Lernarrangements findet sich bei Beyer (2020), 26–30.

verorten. Erklärvideos wird in diesem Kontext laut Hattie im Bereich der interaktiven Videos beziehungsweise Videos mit integrierten Übungselementen der höchste Lerneffekt im Vergleich zu anderen digitalen Medien zugeschrieben.² Im Folgenden stellen wir daher in einem Dreischritt Überlegungen zur Anlage, Durchführung und Nachbereitung der Grammatikeinheit an.

2. Grammatikeinführung digital konzipieren

Eine digitale Grammatikeinführung im Distanzunterricht impliziert, dass die Lernenden sich wesentliche Inhalte medial gestützt selbst aneignen und dann im Nachgang Fragen oder Verständnisschwierigkeiten mit der Lehrperson klären. Dies steht der Einführung von Grammatik im Präsenzunterricht diametral entgegen, da im analogen Format die Wissensvermittlung gemeinsam während der Unterrichtszeit vollzogen wird. Nachgelagert bearbeiten Lernende klassischerweise Übungsaufgaben allein oder in Kleingruppen. Dieses Prinzip der Umkehrung des Lernsettings wird *Inverted Classroom* oder *Flipped Classroom* genannt.³ Folglich müssen gängige didaktisch-methodische Überlegungen der Grammatikvermittlung auf ihre Passung mit dem Format überprüft werden.

2.1 Vorüberlegungen: Art und Umfang

Die Wahl eines Erklärvideos als Medium der Wissensvermittlung bringt verschiedene Konsequenzen mit sich. Vorrangig ist dies der Faktor Zeit. Ein gutes Video, dem die Zuschauenden konzentriert folgen können, sollte unserer Ansicht nach nicht länger als 15 bis 20 Minuten dauern. Es ist das Distinktionsmerkmal eines solchen Videos in Abgrenzung zu anderen Arten der Übermittlung, dass allein die wesent-

² Vgl. Hattie (2018).

³ Vgl. Kück (2014).

lichen Fakten in komprimierter, visuell ansprechender Form übermittelt werden. Klare Arbeitsanweisungen für das Setting (z.B. eine Vorabinformation darüber, dass man einen Stift und einen Zettel bzw. ein Tablet mit entsprechend geöffnetem Notizprogramm bereithalten muss), der Rückgriff auf Vorwissen und das Erläutern von Fachbegriffen sind demnach unerlässlich. Daraus resultiert, dass den Lernenden nur Einzelsätze mit dem entsprechenden grammatischen Phänomen dargeboten werden, anhand derer jenes erläutert wird. Ein Erschließen aus einem umfangreichen Kontext heraus kann nur schwerlich realisiert werden.

Auch ist die Interaktion der Lehrperson, die das Video erstellt, mit den Lernenden begrenzt. Zwar kann und sollte sie Fragen stellen und die Lernenden zum Nachdenken auffordern, muss aber nach einigen Sekunden die Lösung nennen, sofern sie diese nicht an den Unterricht rückkoppeln kann. Grammatik in einem Erklärvideo zu erläutern, also Beispielsätze mit den entsprechenden Regeln zu präsentieren, ist ein hochgradig deduktives Vorgehen, da Lernende mitnichten „Probleme selbstständig entdecken und lösen“.⁴ Gleichwohl kann das Darbieten eines Erklärvideos maßgeblich zur Vorentlastung eines Lektionstextes beitragen, da die Lehrperson für ihre Erläuterungen im Video ausschließlich bekanntes Vokabular wählen wird und in einer den Lernenden vertrauten Art und Weise die Inhalte ausführt.

Schließlich ist eine klar erkennbare Struktur für eine gelingende Wissensvermittlung entscheidend. Um den Gang eines Erklärvideos zu visualisieren, hat es sich bewährt, jeder neuen Folie eine Überschrift zu geben und diese eventuell als Inhaltsverzeichnis der Erklärung voranzustellen. Bilder, Grafiken, Symbole und besondere Markierungen sowie einheitliche farbliche Hervorhebungen veranschaulichen den Inhalt zusätzlich.⁵ Am Ende des Videos dienen eine Zusammenfassung der relevanten Merkregeln und ein Beispielsatz, beides von den Lernenden abzuschreiben, der Sicherung des Gesehenen.

Unter die Kategorie der Struktur fällt auch die Phasierung bzw. schrittweise Erweiterung der Grammatik. Mit Blick auf den Accusa-

⁴ Keip (2019), 36.

⁵ Vgl. Kuhlmann (2009), 85.

tivus cum Infinitivo bildet die Vermittlung des Basiswissens die erste, die Vorzeitigkeit mit dem Infinitiv Perfekt die zweite und beispielsweise die Reflexivität die dritte Stufe.

Über das eigentliche Erklärvideo hinausgehend muss auch entschieden werden, ob Übungen eine Ergänzung des Videos (Reaktivierung des Vorwissens, Anwendung des Erlernten) oder eine Vertiefung der neuen Inhalte (gemeinsames Übersetzen, Lernbuddys, Selbsttest) darstellen sollen. Schließlich muss die Bereitstellung der Übungen über ein bewährtes Portal gesichert sein.

2.2 Durchführung: Erklärvideo zum AcI und integrierte Übungen

Je nach Lernsetting kann das Erklärvideo auf unterschiedliche Art in den Unterricht integriert werden. Bei einem Einsatz des Lernvideos innerhalb einer Videokonferenz können die Lernenden nach einer kurzen Hinführung zur Thematik, beispielsweise über eine Vorübung, zum Erklärvideo geleitet und danach in eine individuelle Arbeitsphase entlassen werden. Am Ende der Konferenz besteht die Möglichkeit, zu einer Feedback-Runde zusammenzukommen, in der Fragen geklärt und Rückmeldungen gegeben werden können.

Wenn diese Möglichkeiten aufgrund des Lernsettings nicht gegeben sind, kann das Video als Leitfaden für den Unterrichtsgang dienen, indem die zuvor beschriebenen Elemente wie Arbeitsanweisungen, Denkimpulse, Lösungen und weitere Aufgaben in das Video integriert werden.

Bei der Erstellung des Videos ist es essentiell, die technischen Möglichkeiten der schulinternen Lernmanagementsysteme und fächerspezifischen Absprachen zu beachten. Im Folgenden können daher nur einzelne ausgewählte Varianten beschrieben werden.

Wird an der Schule mit einem Portal gearbeitet, bei dem Lehrende die Möglichkeit haben, Aufgaben oder Links hochzuladen, können die Lernenden gebündelt an die Materialien gelangen, die für die jeweilige Unterrichtsstunde notwendig sind. So ist es möglich, beispielsweise in Form von Wochenplänen eine Einbettung der Grammatikstunde in den

Fortgang der Lektion aufzuzeigen. Bei diesem Setting ist es unerlässlich, das Video klar als Ausgangspunkt der Stunde zu definieren und weitere Aufgaben, die über andere Links oder QR-Codes zu erreichen sind, numerisch zu beschriften. Alternativ können auch alle Übungen auf einer digitalen Pinnwand – beispielsweise bei Padlet.com – eingebettet werden, sodass die Lernenden lediglich einen Link erhalten, durch den sie zu den verschiedenen weiterführenden Übungen gelangen.

Nach der Vorbereitung des Lernsettings (je nach Anweisung beispielsweise das Bereithalten von Stiften und Papier) durch die Zuschauenden und dem Start des Videos erfolgt die Auseinandersetzung mit der neuen Thematik. Das Erklärvideo – in unserem Fall exemplarisch zum AcI – greift zunächst auf bekannte Figuren des Lehrwerks sowie bereits erlernten Wortschatz zurück, um den Einstieg möglichst niedrigschwellig zu gestalten. Zentral ist hierbei die Visualisierung von Personen und Personenstrukturen. Grundsätzlich sollten in einem Erklärvideo auditive und visuelle Impulse eng miteinander verknüpft werden. Dies kann über die Erstellung historischer Comics, beispielsweise über das Tool storyboardthat.com, erfolgen. Für eine Hinführung zu dem neuen grammatischen Phänomen und um im Verlauf des Videos eine Gegenüberstellung von alter und neuer syntaktischer Struktur erarbeiten zu können, bietet es sich an, die Szene im Comic mit Sprechblasen zu versehen. Die gleiche Szene kann anschließend in abgewandelter Form mit der Konstruktion des AcI gezeigt werden. Bei der Übersetzung sollte auf für den Lernenden bekannte Übersetzungsmethoden – hier die Pendelmethode – verwiesen werden. Dadurch können Sicherheiten und Verknüpfungen zu bereits erlernten Strukturen geschaffen werden. Durch den Vergleich beider Übersetzungen wird die Veränderung in der Syntax für die Lernenden verdeutlicht. Anschließend sind diese in der Lage, die Bestandteile des AcI anhand von klaren Arbeitsanweisungen zu identifizieren und zu markieren. An dieser Stelle bietet es sich an, die Klammern, die häufig zur Visualisierung der Satzstruktur genutzt werden können, den Lernenden als Hilfestellung zu erläutern.

Anschließend können die Regeln zum AcI mit Fachbegriffen thematisiert und von den Lernenden auf ein entsprechend vorbereitetes Merk-

blatt analog oder digital übertragen werden. Im Video werden zudem die Fachbegriffe des Subjektakkusativs und des Prädikatsinfinitivs eingeführt und erläutert, um ein Gesamtbild der Regelbildung zu erhalten. Lernende, die zunächst Schwierigkeiten mit den Begrifflichkeiten haben, können zu einem späteren Zeitpunkt wieder an die Stelle des Videos zurückkehren und sich die Ausführungen der Lehrperson erneut anhören. Auch die nähere Erläuterung des oft verwendeten Begriffs des Kopfverbs mit der dazugehörigen Differenzierung der einzelnen Bereiche sollte explizit erläutert werden. An dieser Stelle ist angeraten, die Gruppen der einen Acl auslösenden Verben mit dem bereits bekannten Wortschatz zu verknüpfen, um in weiterführenden Übungen und Übersetzungen einen Wiedererkennungswert zu schaffen.

Im Anschluss an das Video müssen die Erläuterungen durch die Lernenden angewendet werden, um den Erkenntniswert zu sichern. Hier ergeben sich im Sinne des Scaffoldings⁶ vom Konkreten zum Abstrakten unterschiedliche Übungsformen. Die Stufe I des Scaffoldings umfasst basale Übungen zu bereits bekannten Elementen, Stufe II das Erkennen neu erlernter Elemente, Stufe III die Anwendung erlernter Elemente und Stufe IV eine Verknüpfung aller Bereiche.

In der Stufe I können wiederholende Übungen zum Erkennen oder Bilden von Akkusativen, Infinitiven oder Kopfverben, beispielsweise über learningsapps.org, integriert werden. Durch die Anwendung ‚Zuordnen‘ überprüfen die Lernenden, ob sie Akkusative problemlos identifizieren können. Gleiches kann mit den Infinitiven geübt oder alternativ eine Rückführung der flektierten Formen in den Infinitiv durch ‚Freie Textantwort‘ vorgenommen werden. Bereits bekannte Verben lassen sich beispielsweise durch die ‚Gruppenzuordnung‘ in die Kategorien ‚Sinneswahrnehmung‘, ‚Glauben, Wissen, Fühlen‘, ‚Sagen‘ und ‚kein Kopfverb‘ systematisieren. Durch den Rückgriff auf bereits bekannte Grammatik kann insbesondere für leistungsschwächere Lernende ein sukzessives Lernen erfolgen und die Frustrationsschwelle gesenkt werden.

⁶ Exemplarisch vgl. Klewitz (2017).

Zur Stufe II bieten sich Übungsformen an, bei denen die Lernenden die Elemente des AcI selbst erkennen müssen. Eine unmittelbare Übersetzung würde aufgrund der Verflechtung von bekannten Formen in der neuen syntaktischen Struktur viele Lernende überfordern. Daher ist es unerlässlich, die neue syntaktische Struktur eigenständig zu visualisieren. Dies ist beispielsweise über das Tool ‚Mark the Words‘ bei H5P.com durchführbar. Hier können die Lernenden die Kernelemente des AcI, also Subjektsakkusativ und Prädikatsinfinitiv, markieren und überprüfen, wie sicher sie bereits im Erkennen der Formen sind.

Die Anwendung des Gelernten erfolgt in Stufe III durch die Übersetzung einzelner AcIs. Bisher bietet allerdings kein kostenlos verfügbares digitales Tool die Möglichkeit, ganze Sätze frei zu übersetzen und eine konkrete Rückmeldung hinsichtlich möglicher Fehler zu erhalten. Die Korrektur bleibt weiterhin der Lehrkraft vorbehalten. Einzelne Tools können Lernende dennoch in ihrem Übersetzungsprozess begleiten und Hilfestellungen geben. Einige ausgewählte Tools sind daher folgend aufgeführt.

Learningapps.org bietet die Möglichkeit, aus verschiedenen Übersetzungsvorschlägen die richtige auszuwählen (Multiple-Choice-Quiz). Alternativ kann ein Lückentext erstellt werden, in welchen einzelne Wörter passend eingesetzt werden müssen. Auf der Seite Wordwall.net ist es in der Anwendung ‚unjumble‘ möglich, deutsche Wörter in die passende Reihenfolge zu bringen. Bei Quizizz.com können ganze Sätze durch die Funktion ‚Fill in the Blank‘ übersetzt werden. Diese werden dann mit verschiedenen Varianten von richtigen Lösungen abgeglichen, die von der Lehrperson zuvor hinterlegt worden sind.

Als Alternative zur Bereitstellung der Übungen im Einzelformat bietet sich das Tool ‚Interaktives Video‘ bei H5P.com an. Hierbei kann das Ausgangsvideo durch verschiedene digitale Elemente erweitert werden. So ist es beispielsweise möglich, an Stellen der eigenen Übersetzung Pausen einzufügen, die Lernende erst beenden, wenn sie eine Lösung für die Übersetzung gefunden haben. Auch die Übung zum Identifizieren der Akkusative kann hier direkt durch das Tool ‚Mark the Words‘ von den Lernenden durchgeführt werden. Dieses gibt den Ler-

nenden im Anschluss eine Rückmeldung über die korrekte Lösung. Auch die bei anderen Websites wie learningsapps.org oder wordwall.net erstellten Übungen können durch Links in dem Video eingebunden werden. Hierdurch wird die reine Videozeit deutlich verkürzt, da die von der Lehrperson zuvor definierten Denk- und Schreibpausen nun integriert sind und von den Lernenden individuell ausgedehnt werden können.

Zentral bei allen integrierten und weiterführenden Übungen sind der Umgang mit Fehlern und die Feedbackmöglichkeiten. Die aufgeführten Tools analysieren unmittelbar nach der Abgabe fehlerhafte Eingaben. Diese werden aber unerheblich von der fachlichen bzw. sprachlichen Richtigkeit als Fehler angezeigt – Wörter, die lediglich falsch geschrieben wurden, werden also ebenso als Fehler dargestellt. Hilfestellungen wiederum können nur annähernd dezidiert zu einzelnen Formen oder Fehlertypen gegeben werden, da das Gesamtergebnis analysiert wird. Dieses ist für kleine Lernsysteme jedoch durchaus vertretbar, da die Aufgabenstellungen sehr eng gehalten sind und Lernende einzelne Formen individuell überprüfen können. Für eine Überprüfung des gesamten Lernprozesses bieten sich diese Tools jedoch nicht an, da Lernende keine individuelle Rückmeldung darüber erhalten, an welchen Stellen sie sich noch einmal vertiefend mit der neuen Grammatik auseinandersetzen sollten. Hier ist also nach wie vor die Lehrperson gefordert, entsprechendes Material (beispielsweise einen Selbsttest) zu gestalten.

2.3 Nachbereitung: Evaluation als Selbsttest

Für Stufe IV der Aufgabenformate, also der Zusammenführung aller neu gelernten Elemente in Form eines Selbsttests, bietet sich die Anwendung learningsnacks.de an. Sie offeriert die Möglichkeit, im Stil eines von der Lehrperson erstellten, durchlaufenden Chat-Formats nach jeder einzelnen Eingabe eine Rückmeldung einzupflegen. Diese Rückmeldungen können lediglich aus kurzen positiven Verstärkern, beispielsweise ‚richtig‘, ‚super‘, oder Emojis bestehen, bei fehlerhaften Lösun-

gen aber auch dezidierte Hinweise zu Hilfestellungen enthalten, beispielsweise ‚Schau dir noch einmal die Liste der Kopfverben an‘. Neben der individuellen Eingabe des Feedbacks bietet das Tool auch die Möglichkeit, verschiedene Aufgabentypen einzusetzen und dadurch eine hohe Varianz zu schaffen. So kann die Lehrperson zwischen Einzelantworten, Mehrfachantworten, Lückentexten, Pausen, Dialogfeldern und Reihenfolgen wählen. Am Schluss des Snacks erhalten die Lernenden einen Rankingplatz und können ihren eigenen Lernprozess anonym mit dem der anderen Lernenden vergleichen.

3. Fazit

Ob die Einführung eines unbekanntes grammatischen Phänomens als gelungen bezeichnet werden darf, lässt sich selbstverständlich nicht a priori bestimmen. Gleichwohl sind in diesem Beitrag einige Faktoren aufgezeigt worden, die ein positives Resultat wahrscheinlich machen.

Hierzu zählt *erstens* die Erstellung eines Erklärvideos, das verschiedene Kriterien in Bezug auf Aufmachung, Inhalt und Struktur erfüllt. *Zweitens* können in diesem Format unterschiedliche Lernarrangements gewählt werden. Insbesondere in asynchronen Modellen haben Lernende die Möglichkeit, ihrem Lerntempo entsprechend neues Wissen zu erwerben und Zeit und Ort dafür selbst zu bestimmen. Dies fördert zudem die Eigenverantwortung. *Drittens* erlauben zahlreiche digitale Übungsformen, individuelles Feedback zum jeweiligen Lernstand zu geben und passgenau weiteres Material zu offerieren. Verschiedene Tools entlasten die Lehrperson hinsichtlich der Korrektur der Aufgaben. Außerdem sind die in diesem Beitrag genannten Tools in der schulischen Anwendung problemlos einsetzbar, da sich die Lernenden nicht anmelden und dabei personenbezogene Daten eingeben müssen. Und *viertens* schließlich steigern digitale Komponenten die Motivation der Lernenden, sei es durch das innovative Format, sei es durch spielerische Wettstreite, in die sie mit den anderen Lernenden treten können.

Literatur

- Beyer, Andrea (2020), Mehr Synergie: Gemeinsam zu digitalgestützten Lehr-Lern-Settings, in: Nießen, J. Maximilian; Sauer, Jochen (Hg.), Themenheft Digitalisierung. Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen 1.2, 26–30.
- Hattie, John (2018), Visible learning. Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement, <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement> (eingesehen am 01.02.2021).
- Keip, Marina (2019), Grammatikeinführung, in: Keip, Marina; Doepner, Thomas (Hg.), Interaktive Fachdidaktik Latein, 4., verb. und erw. Aufl., Göttingen, 39–76.
- Klewitz, Bernd (2017), Scaffolding im Fremdsprachenunterricht, Tübingen.
- Kück, Alexandra (2014), Unterrichten mit dem Flipped-Classroom-Konzept. Das Handbuch für individualisiertes und selbstständiges Lernen mit neuen Medien, Mülheim an der Ruhr.
- Kuhlmann, Peter (2009), Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen.

Ad fontes

Anmerkungen zur Didaktik im Fernunterricht

JULIANE SCHARFENBERG

1. Vorbemerkung: Bedarfsermittlung

Der Fernunterricht muss Kommunikationsformen wählen,¹ die möglichst viele Schüler*innen erreichen; damit steht und fällt ein überhaupt realisierter und nachhaltiger Unterricht, der nicht in der Schule stattfindet. Neben den ganz unterschiedlichen Bedingungen der häuslichen Lernumgebung, die zu berücksichtigen sind, treffen Lehrkräfte Entscheidungen darüber, welche bekannten Strukturen aus dem Präsenzunterricht übernommen werden können, wieviele neue Formate den Kindern und Jugendlichen zuzumuten sind, und letztlich auch, wie hoch der technische und zeitliche Aufwand sein muss oder sein darf, um die Ansprüche an einen guten (Fern-)Unterricht überhaupt umzusetzen.

Diese und die folgenden Überlegungen bilden den Ausgangspunkt für das Konzept, den Fernunterricht durch systematisierte Audio-Tracks zu organisieren, die im Anschluss an diesen Beitrag vorgestellt werden. Um dann dessen Potential zu zeigen, ist es notwendig, sich zunächst didaktischer und methodischer Prinzipien zu erinnern – die im Übrigen für den Präsenzunterricht stets Gültigkeit besitzen.

Vor dem Hintergrund des jäh einsetzenden Fernunterrichts, der Fokussierung auf den technischen Aspekt und der abverlangten, aber wenig eingeübten Selbstregulation² ist es hilfreich, einen Schritt zurück-

¹ Vgl. auch Metz (2020).

² In einer im Juli 2020 von der Universität Bielefeld durchgeführten Studie unter Lateinlehrer*innen (n=83) wurde nach den größten Herausforderungen bzw. Problemen gefragt, die das Lernen in Distanz mit sich bringe. Am häufigsten nannten die Befragten das Problem fehlender Motivation der Lernen-

zugehen: Es ist schlichtweg zu fragen, für wen wir eigentlich den Unterricht organisieren, welche Gelingensbedingungen dieser Unterricht hat, welche didaktischen und methodischen Prämissen wir setzen müssen, und auch, an welchen Stellen im Fernunterricht Abstriche gemacht werden müssen.

2. Fernunterricht aus heiterem Himmel

Hilbert Meyers Überlegungen zu den „Didaktische[n] Ansprüche[n] an Homeschooling und Fernunterricht“ basieren auf der folgenden Arbeitsdefinition:

„Homeschooling ist ein durch die Schule organisierter Fernunterricht, in dem das gemeinsame Arbeiten in der Klasse/im Lernverband zeitlich befristet aufgehoben und durch individualisierte Hausarbeit ersetzt wird. Sie wird in unterschiedlichem Umfang von den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten beaufsichtigt und von der Schule durch die Arbeit mit Bildungsservern und den Einsatz digitaler Medien unterstützt.“³

Daran anknüpfend wird im Folgenden von „Fernunterricht“ gesprochen, denn der Fokus soll darauf liegen, dass es um einen Unterricht geht, der zwar für die häusliche Bearbeitung, aber doch zuvörderst von den Lehrer*innen organisiert werden soll. Idealerweise sind die Eltern kaum eingebunden, d.h. der Fernunterricht ist so zu gestalten, dass Eltern, Geschwister, Großeltern usw. nicht von vornherein als Betreuungs- oder gar Lehrpersonal mit eingeplant werden – nur weil sie ohnehin bereits die Infrastruktur zur Verfügung stellen.

Machen wir uns nichts vor: Der Fernunterricht, den wir im Frühsommer 2020 und in der ersten Hälfte des Jahres 2021 organisiert ha-

den (20 Nennungen in 60 Freitextantworten), danach fehlende Selbstorganisation (18), mit Abstand gefolgt von Problemen technischer Art (Hard-/Software: 10). Vgl. Sauer (2020), 11.

³ Meyer (2020b).

ben, ist keine langfristig vorbereitete und vorausschauend didaktisierte Form des Unterrichts, sondern eine Verlagerung des schulischen Lernens nach Hause gleichsam über Nacht. Er kann den Präsenzunterricht nicht ersetzen und soll ‚irgendwie‘ der Überbrückung der Schulschließungen dienen. Dabei jedoch scheinen grundlegende Maßstäbe aus dem Blickfeld geraten zu sein: Das Hauptaugenmerk liegt nun einerseits auf der Technisierung und Digitalisierung des Unterrichts, da ein anderer Kommunikationskanal für Aufgaben und Inhalte kaum vorstellbar ist. Andererseits ist der Ruf nach offenen Aufgabenstellungen nicht zu überhören,⁴ die den Schüler*innen viel Eigenverantwortung zugestehen und sie bei der Selbstorganisation fördern (sollen) – in der Annahme, dass dies in der häuslichen Umgebung durch mehr Ruhe und eine freiere Zeiteinteilung motivierend ist und gelingt. Die Vorteile freier Aufgabenformate liegen klar auf der Hand, und der digitale ‚Schubs‘ hat inzwischen eine Dynamik erreicht, die mit irdischer Schulentwicklung kaum zu erreichen gewesen wäre. Nur gilt auch hier: *A te quaeratur medium, nimium fugiatur.*⁵

Führt man sich dieses Dilemma vor Augen, wird deutlich, dass man an der Frage „Was ist guter (Fern-)Unterricht?“ nicht vorbeikommt.

2.1 Zur Relevanz der Technik

In ungeahnter Geschwindigkeit und mit einem hohen Maß an Interesse haben sich Lehrkräfte hinsichtlich digitaler Lehr- und Lernangebote fortgebildet, sich in die technischen Möglichkeiten der neuen Medien eingelesen und sich wahlweise mit Hingabe oder Kühnheit an das Erstellen von Courselets oder Erklärvideos bzw. an das Organisieren von Videokonferenzen gewagt. Der positive Effekt des ‚kalten Wassers‘ scheint anzuhalten und auch die Sichtbarkeit des eigenen Unterrichts stört kaum noch jemanden. Schulen haben Wege gefunden, für ihre Kinder und Jugendlichen fehlende digitale Endgeräte zur Verfügung zu

⁴ Vgl. u.a. Meyer (2020b) zu einer Umfrage in kleinerem Rahmen: „Offene Aufgaben wurden in fast allen Fächern an fast allen Schulen gestellt.“

⁵ Mittelalterlicher Sinnspruch (Ba 237 v, Werner (1966), 19).

stellen und die Schulgemeinschaft mit einer Orientierung in der bevorzugten Lernplattform auszustatten. Weiter entfalten ließe sich die gemeinsame Anstrengung v.a. für den Wechselunterricht mit einer Live-Schalte aus dem Fachraum bzw. Klassenzimmer. Die technische Ausstattung allerdings der jeweiligen Schulen, Schüler*innen und Lehrer*innen könnte unterschiedlicher nicht sein: Während z. B. die einen ihre Schüler*innen flächendeckend mit Tablets ausstatten können, ist das in anderen Regionen nur in einigen gut bestückten Einrichtungen Usus.

Die „Explosion der technologischen Aspekte“⁶ allerdings führte zu einer Änderung der Prämissen: Der Fokus liegt auf dem digitalen Informationsträger, weil es de facto der einzige Kanal ist, über den man regelmäßig mit mehreren Schüler*innen gleichzeitig unter Einbindung verschiedener Medien kommunizieren kann: Bestimmend ist das Einrichten der Gruppenräume von Videokonferenzen, das gesicherte Ablegen von Dateien auf den Plattformen oder das Erstellen von Courselets. Kaum gestellt aber wird die Frage, ob dieser Kanal möglichst viele Schüler*innen erreicht, und zwar sicherlich auch hinsichtlich der technischen Voraussetzungen, aber besonders auch bezogen auf die Bearbeitungskompetenz der Kinder und Jugendlichen: Inwiefern sind sie in der Lage, verschiedene Dateiformate zu öffnen, abzuspeichern, wiederzufinden, auszufüllen, hochzuladen usw. usf.? Eine grundsätzliche Überlegung, die für den Live-Online-Unterricht und gleichermaßen für den gemeinen Fernunterricht angestellt werden muss, ist daher:

„Eine gute Vorbereitung ist das A und O. Der erste – vielleicht sogar wichtigste Schritt – ist es, in Erfahrung zu bringen, ob alle Schülerinnen und Schüler in der Klasse am synchronen Unterricht teilnehmen können. Haben alle die nötigen technischen Geräte zu Hause? Können alle auf die Geräte problemlos zugreifen oder werden sie von anderen Familienmitgliedern (mit)genutzt? Existiert für alle eine funktionierende Internetverbindung?“⁷

⁶ Metz (2020).

⁷ Poitzmann (2020a), 12.

Die Abhängigkeit von der Technik zeigt dieser Grundsatz eindrücklich, und es scheint kaum Möglichkeiten zu geben, dem geschickt auszuweichen: Wenn zum Beispiel bei einer Videokonferenz die Verbindung abbricht, findet der Unterricht schlichtweg nicht statt.

Ein zweites Problem, auf das El-Mafaalani aufmerksam macht, verweist auf die fehlende Einbindung digitaler Medien i. w. S. in den bisherigen Präsenzunterricht: Der Eindruck von einer Dominanz des technischen Aspekts entsteht dadurch,

„dass wir auf den Einsatz digitaler Mittel in der Präsenzlehre bisher weitestgehend verzichtet haben. Hätten Kinder und Lehrkräfte vor dem Shutdown schon Erfahrung mit der gemeinsamen Nutzung digitaler Mittel in der Schule gemacht, wäre es ungleich leichter gewesen, das dann auch in die Fernlehre zu übertragen“.⁸

Mit diesem Kontrast einher geht schließlich die Schwierigkeit, die Übergänge zwischen dem Präsenz- und Fernunterricht und wieder zurück möglichst geräuschlos zu gestalten – ganz zu schweigen von der Herausforderung des Wechselunterrichts. Daher ist es unabdingbar, vertraute Abläufe und schlüssig geordnete Schritte bei der Planung des Fernunterrichts einzubeziehen.

Aus diesen Überlegungen heraus kann das vorgestellte Konzept der Audio-Tracks (siehe S. 97) die Bindung an Technik nicht vermeiden, aber es braucht weniger davon und greift Elemente des Präsenzunterrichts konsequenter auf.

2.2 Zur Divise einer (Lern-)Kultur der offenen Aufgaben

Durch die veränderten Bedingungen des (Fern-)unterrichts liegt die Herausforderung insbesondere auf der Motivierung der Schüler*innen: Die Bearbeitungszeit und -dauer scheinen die Kinder und Jugendlichen

⁸ El-Mafaalani (2020).

flexibler gestalten zu können; die Hingabe an ein Thema ist entsprechend der Interessenlage dehnbar; und die Lernumgebung zu Hause ist möglicherweise weniger dynamisch als eine Mixtur aus 28 oder 32 Energiebündeln in der Schule.

Besonders geeignet sind daher offenere Lernformen. Dabei sollen hier v. a. handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen sowie projektorientierter (Fern-)Unterricht oder auch variable Sequenzabläufe gemeint sein. Sie fördern die Selbstorganisation der Schüler*innen und respektieren die Umstände zu Hause. Sie werden dem Anspruch, kognitiv aktivierend zu wirken,⁹ und der Notwendigkeit, Fernunterricht individualisierend zu gestalten, absolut gerecht.

Man muss allerdings auch Abstriche bei der Angebotsbreite machen: Einerseits sind kooperatives Lernen bzw. sozial aktivierende Aufgabenstellungen bei Kontaktbeschränkungen mit einem erhöhten logistischen Aufwand verbunden bzw. nur über (Video-)Telefonate oder netzbasierte Kommunikationskanäle umzusetzen.¹⁰ Andererseits können die Schüler*innen nur bedingt selbstbestimmt und selbstverantwortlich arbeiten, wenn die Aufgabenstellungen bzgl. Inhalt, Sozialform und Zeitumfang vorstrukturiert sind und die Freiheit letztlich in der Wahl der Textsorte im weiteren Sinne besteht, das heißt, ob sie einen Tagebucheintrag, einen Chatverlauf, einen Zeitungsartikel oder ein Logbuch schreiben; ein fiktives Interview führen oder ein Lapbook gestalten; ein Erklärvideo aufnehmen oder einen Stop-Motion-Film drehen; eine Skulptur oder ein Modell bauen usw.

Ein wesentlicher Beitrag dieser Formate scheint mir zudem zu sein, dass man an ihnen die Verarbeitungstiefe bzgl. der Inhalte ablesen kann. Dies ist besonders relevant, weil summative Bewertungsmöglichkeiten wie Klassenarbeiten und Leistungskontrollen im Fernunterricht kaum herstellbar sind.

⁹ Vgl. Meyer (2020b).

¹⁰ Vgl. Meyer (2020b): „[...] für Solidaritätserfahrungen gibt es jedoch kaum Möglichkeiten, wenn man davon absieht, dass sich Geschwister oder Eltern als solidarisch erweisen können.“

Wenn auch vielen Schüler*innen diese Aufgaben Freude bereiten und sie motivieren, muss man bei der Planung wiederum darauf achten, dass einerseits der Reiz offener Lernformen nicht verloren geht und die Kinder und Jugendlichen andererseits durch die zugestandenen Freiheiten nicht überfordert sind: Offene Aufgaben scheinen sich im Fernunterricht einer hohen Konjunktur zu erfreuen,¹¹ was dazu führt, dass mehrere eben dieser Aufgaben gleichzeitig zu bearbeiten – und zu organisieren sind und zu Ermüdungserscheinungen führen (*oh nein, bitte nicht schon wieder eine ,Kreativ-Aufgabe‘*). Man sollte also bei der Planung von freieren Lernangeboten immer bedenken, dass die Bearbeitungszeit schwer abzuschätzen ist und ganz unterschiedlich lang sein kann.

Und es gibt noch einen zweiten Haken: Im Grunde wissen wir als Lehrer*innen, dass die Erledigung offener Aufgaben besonders begleitintensiv ist, dass gerade sie einer intensiven, individuellen Beratung in jeder Arbeitsphase bedürfen. Insofern scheinen sie für den Fernunterricht nicht so ausnahmslos geeignet zu sein, wie man es zunächst vermutet: Sie stärken zwar das selbstregulative Lernen, aber dafür muss die Herangehensweise, Planung und Bearbeitung im Präsenzunterricht eingeübt worden sein. Das eigenständig organisierte Erledigen von Aufgaben stellt für viele Schüler*innen eine große Herausforderung dar.¹² – Was für eine Leistung wird ihnen dann abverlangt, wenn sie neben der Aufgabenlogistik für alle Fächer die zweifellos gut gemeinten freieren Angebote verwalten müssen!

„Gerade für schwächere Lerner sind klare Zielvorgaben, Strukturierung und gute Organisation der Lernaktivitäten wichtig. Sie bringen die Selbstregulation häufig nicht auf, die notwendig ist, um aus offenen Lernimpulsen heraus zu lernen.“¹³

Auch hier sollte daher das Mantra von Ziel-Inhalt-Methode sowie der Grundsatz der Methodenvielfalt gelten. Und das schließt das Bekenntnis

¹¹ S. Anm. 5.

¹² Vgl. ADAS (2020).

¹³ Klieme (2020), 6.

ein, dass instruierende Aufgaben nicht nur ihre didaktische Berechtigung haben,¹⁴ sondern sogar ein wirkungsvolles Lernangebot darstellen.

3. Orientierung an der Zielgruppe

Bevor es um didaktische Handlungsschritte und die konkrete Umsetzung mit Audio-Tracks gehen soll, ist unbedingt zu fragen, für wen wir organisieren und überhaupt planen, wer genau unsere Zielgruppe ist und welche Umstände das selbstregulierte Lernen zu Hause beeinflussen, also fördern oder hemmen. Wir sprechen von nichts anderem als der *Bedingungsanalyse*, die jeder Lehrerin und jedem Lehrer spätestens seit dem Referendariat vertraut ist; sie wird bisweilen etwas stiefmütterlich behandelt oder als wenig aufschlussreich für Planungsgründe beachtet.¹⁵ Dabei ist die Rechnung eigentlich ganz einfach: keine ver-rückbaren Tische – keine Kugellagermethode, kein Beamer – kein Animationsfilm im mp4-Format, keine Verdunklungsmöglichkeit – keine Verwendung des Overhead-Projektors. Der Wechselunterricht dann verlangt durch Maskenpflicht und Abstandsregeln noch eine besondere methodische Rücksicht. Für den Fernunterricht jedenfalls gilt nichts anderes: ein geringes Datenvolumen – keine Filme am Ende des Monats, ‚geteilte‘ Rechner – keine terminierte Aufgabenbearbeitung, Kontaktbeschränkung – Gruppenarbeiten überhaupt nur online, kein Drucker – umständliches Einfügen am PC, schlechte Internetverbindung – keine Videokonferenzen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass die Bedingun-

¹⁴ Vgl. Meyer (2020b): „Beim Homeschooling wird ein radikaler Schritt hin zu der seit langem geforderten stärkeren Individualisierung des Lernens gemacht, auch wenn sich das die Befürworter der Individualisierung anders vorgestellt hatten. Das bedeutet nicht, dass die Direkte (sic!) Instruktion ganz verschwindet.“

¹⁵ Das liegt möglicherweise daran, dass in Lehrprobenentwürfen eher Listen über die Mädchen-Jungen-Verteilung, vorhergehende Fachlehrer und Notendurchschnitte sowie Beschreibungen von Lichtverhältnissen im Raum, fehlenden Jalousien, launischen Beamern oder ‚hyperaktiven‘ Tafeln zu finden sind.

gen zu Hause für jede Schülerin und für jeden Schüler völlig unterschiedlich sein können und auch zu berücksichtigen wären.

Man muss sich an dieser Stelle vielleicht eine gewisse Naivität gegenüber den Umständen eingestehen: Das eine Problem ist, dass wir „über die Kinder faktisch nichts [wissen]“, wir wissen nicht, „was überhaupt zuhause für Arbeitsvoraussetzungen vorliegen.“¹⁶ Und wir können zweitens auch nicht davon ausgehen, dass alle Schüler*innen gut ausgestattet sind:

„Homeschooling erfordert halbwegs ausreichende häusliche Arbeitsbedingungen: einen ruhigen Arbeitsplatz, einen Laptop oder ein Smartphone und Unterstützung durch Eltern bzw. Erziehungsberechtigte.“¹⁷

„Die meisten brauchen Hilfestellung, Motivation, Lob und Druck beim Lernen.“¹⁸

Beides aber setzen wir hoffnungsvoll voraus und vertrauen darauf, dass die Kinder und Jugendlichen (und Familien) sich da schon ‚irgendwie durchwursteln‘.

Quid ad nos? Diese Überlegungen sind gleichsam existentiell für die Planung von Fernunterricht; es müssen Formate verwendet werden, die so weit wie möglich unabhängig von einer Betreuung zu Hause oder der Datenkapazität funktionieren:

Denn „[w]er die dafür erforderlichen Geräte nicht hat, kann an digitalisiertem Unterricht nicht oder nur eingeschränkt teilnehmen. Wer sich selbst nicht strukturieren kann und keine Eltern hat, die beim häuslichen Lernen motivieren und fachlich unterstützen, lernt weniger als sonst.“¹⁹

„Wer kein hilfreiches Elternhaus hat, wer nur unzureichend lesen kann, wer Deutsch nicht als Muttersprache spricht, wer beim Lernen auf Lob und

¹⁶ El-Mafaalani (2020).

¹⁷ Meyer (2020b).

¹⁸ Metz (2020)

¹⁹ Dohmen; Hurrelmann (2020).

Ermutigung angewiesen ist, ist beim Homeschooling gleich mehrfach benachteiligt.“²⁰

Auch für das Fach Latein gilt, dass – spätestens jetzt im Fernunterricht – der Verlust von Bildungschancen und von Potential nicht ignoriert werden kann und sich die Schulen zunehmend mit Kindern und Jugendlichen konfrontiert sehen, die vom Radar verschwinden und kapitulieren.

Man muss allerdings noch einen Schritt weiter gehen – denn das betrifft die Gestaltung des Fernunterrichts unmittelbar: Es geht nicht nur um die Ausstattung, die soziale Herkunft²¹ oder das Gewicht, das Bildung zu Hause zugemessen wird, sondern schlichtweg um Hilfestellungen jeglicher Art: sei es das Ordnen der Aufgaben, das Priorisieren und Einteilen, nicht selten das Deuten und Reformulieren von Aufgabenstellungen und das Verwalten von Rückmeldungen.

Beeinträchtigungen, die den Fernunterricht erschweren, sind daher nicht nur in sozialer Ungleichheit, einem schwierigen Elternhaus oder einer schlechten Netzanbindung zu finden, sondern in der Organisation des Fernunterrichts überhaupt: Schulz hat in ihrem Beitrag „Inklusion und Fernunterricht?“ zentrale Aspekte zusammengefasst, die in der aktuellen Situation ganz unabhängig von einem sonderpädagogischen Bedarf für alle Schüler*innen gelten:²²

„Einige Schüler*innen können nur über die direkte Anschauung lernen und sind mit Arbeitsbögen, Texten usw. überfordert, [...] benötigen zum Lernen zwingend Motivatoren, z.B. durch die Lerngruppe oder die Lehrkräfte, benötigen vielfältige Erklärungen und Visualisierungen in einzelnen

²⁰ Meyer (2020b).

²¹ Vgl. Dohmen; Hurrelmann (2020): „Seit den internationalen Vergleichsstudien der frühen 2000er-Jahre wissen wir: In Deutschland hängt die Schulleistung der Jugendlichen besonders stark von ihrer sozialen Herkunft ab. Die damals negativen PISA-Ergebnisse leiteten ein Umdenken ein. [...] Unterschiede zwischen den Schulen ebenso wie in der häuslichen Ausstattung der Schülerinnen und Schüler brechen demnach wieder verstärkt auf.“

²² Vgl. hier und im Folgenden Schulz (2020), 153f.

Schritten, können Aufgabenpakete nicht selbst strukturieren und sind damit überfordert ‚anzufangen‘ oder alle Aufgaben zu überblicken.“

Einige Eltern können z. T. weder inhaltlich noch strukturell unterstützen; und selbst wenn dies grundsätzlich möglich wäre, fehlt es an der zeitlichen Ressource, weil sie selbst im Homeoffice sind oder in systemrelevanten Berufen vor Ort präsent sein müssen und für die Kinder und Jugendlichen als Ansprechpartner nicht zur Verfügung stehen. Zudem bedeutet für einige Schüler*innen die „Beengtheit“, Dauerpräsenz und Kontrollierbarkeit zu Hause eine hohe psychische Belastung. Auch Poitzmann hat darauf aufmerksam gemacht:²³

„Stress in der Familie: Eltern befinden sich unter Druck, zusätzlich zu einem herausfordernden Alltag auch noch für die Beschulung der Kinder verantwortlich zu sein (wenn sie überhaupt die Kapazitäten dafür haben). Überforderung der Kinder und Jugendlichen: Diese kann zu Frustration und Aggression führen, die dann zusammen mit einem erhöhten Stresspegel in der Familie durch Enge und/oder eine unsichere, angespannte Atmosphäre zu Konflikten innerhalb der Familie beitragen können.“

Hinzu kommt die Konfrontation mit neuen, kaum eingeübten Aufgabenformaten und Kommunikationskanälen, das Ermüden durch oft gänzlich selbstständiges Erarbeiten von Inhalten und die Sehnsucht nach klaren Strukturen.

Was also ist zu tun? Erstens muss Fernunterricht weitgehend unabhängig vom Einsatz der sozialen Umgebung gestaltet werden. Und zweitens muss sich Fernunterricht und eben auch Lateinunterricht didaktischer Kriterien annehmen. Das Konzept der Audio-Tracks versucht daher das Image der Prinzipien und Abläufe von Unterricht wieder aufzupolieren.

²³ Vgl. hier und im Folgenden Poitzmann (2020b), 54.

4. Anmerkungen zur Didaktik und Methodik des Fernunterrichts

Was stets für die Vorbereitung und Durchführung von Präsenzunterricht galt, ist auch für den Fernunterricht von Bedeutung: Qualitätskriterien und Maßstäbe; die Grundformen und didaktischen Handlungsschritte; die Trias von Ziel, Inhalt und Methode.

4.1 Qualitätskriterien

Klieme macht diesbezüglich deutlich,

„dass die Qualität des Unterrichts, wenn er die verschiedenen Ziele ausbalancieren soll, eine fachlich angemessene, kohärente und begrifflich gut strukturierte Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsinhalten [...] voraussetzt, nicht denkbar ist ohne gut bewährte Unterrichtsmethoden [...], sich aber letztlich daran entscheidet, wie Inhalte und Methoden im Unterricht ausgewählt, sequenziert und umgesetzt werden.“²⁴

Für den Fernunterricht behalten diese Qualitätsaspekte weiterhin ihre Gültigkeit, es muss jedoch klug entschieden werden, welche Inhalte grundlegend für das weitere Lernen sind, welche Lernformen man geschickt miteinander kombinieren kann und wie es als Lehrperson möglich ist, präsent und motivierend zu bleiben.²⁵

Auch Meyer besteht darauf, dass die Qualitätskriterien weiterhin Bestand haben oder gar an Bedeutung gewinnen:

„Die Beachtung mancher Kriterien dürfte trotz deutlich erschwelter Arbeitsbedingungen sogar noch wichtiger geworden sein, z.B. die Herstellung eines lernförderlichen Klimas, die Transparenz der Leistungserwartungen und der Anspruch, nicht nur triviale Übungsaufgaben, sondern auch anspruchsvolle offene Aufgaben mit einem hohen Niveau an Selbststeuerung und -kontrolle zu stellen. [...] Sie [die Aufgaben] sollten nicht nur

²⁴ Klieme (2020), 5.

²⁵ Vgl. Klieme (2020), 5f.

kognitiv, sondern auch sozial aktivierend sein und darüber hinaus auf unterschiedlichen Leistungsniveaus formuliert werden.“²⁶

4.2 Grundformen von Unterricht

Bei der Planung von Fernunterricht ist zudem stets darauf zu achten, dass die Grundformen von Unterricht ausgewogen berücksichtigt werden:²⁷ Für die direkte Instruktion ist dies wohl unproblematisch, denn sie „erfasst alle Lehr-Lernarrangements, in denen die Lehrperson Wissen und Können durch direkte Belehrung vermittelt.“²⁸ Für den Fernunterricht können das – idealerweise selbst erstellte – Erklärvideos oder auch die hier vorgestellten Audio-Tracks sein. Diese entsprechen dem Anspruch eher als verschriftlichte Erklärungen auf Aufgabenblättern, denn nicht ohne Grund spricht Meyer von der Lehrerin bzw. dem Lehrer, der die unmittelbar betreuende Rolle einnimmt.

Mit einigem Aufwand sind auch Elemente des individualisierenden Unterrichts umsetzbar. Dies erfordert allerdings eine gute Kenntnis über den Lernstand der einzelnen Schüler*innen und mehr denn im Präsenzunterricht einen Überblick über die häuslichen Rahmenbedingungen. Einen großen Beitrag dazu leisten können vereinbarte Regelungen über Rückmeldungen: Das Potential, das in einer gelebten Feedbackkultur liegt, wird m. E. noch unterschätzt: Noch zu wenige Lehrer nutzen die Chance einer wenn auch kurzen, aber persönlichen Ansprache; ebenso ist den Schüler*innen kaum bewusst, dass Lehrkräfte auf eine Rückmeldung höchst angewiesen sind. Aufgrund des deutlich erhöhten Arbeitsaufwands für die Lehrer*innen im Fernunterricht ist es sicher illusorisch, dies für jede Lerngruppe tage- oder auch wochenweise zu realisieren. Eine Möglichkeit der Individualisierung jedoch besteht in zumindest in Teilen binnendifferenziert geplanten Unterrichtsstunden, und dem Ziel kommen Audio-Tracks einen Schritt näher.

²⁶ Meyer (2020b).

²⁷ Vgl. hier und im Folgenden Meyer (2020a).

²⁸ Meyer (2020a).

Abstriche allerdings müssen ganz klar bzgl. des dritten Anspruchs gemacht werden, Unterricht kooperativ zu gestalten; sofern dies technisch umsetzbar ist, sollte das jedoch nicht vergessen werden.²⁹

Die Grundfragen und Schritte einer Stundenplanung, die für den Präsenz- und Fernunterricht gleichermaßen gelten, sind bekannt:³⁰ Zunächst werden Ziele und Bedarfe der Unterrichtsstunde bzw. der Sequenz festgelegt. Diese können sich z.B. sich auf Wissen, Kompetenzen oder Werte beziehen³¹; die vorstrukturierten Themen und Inhalte sind festzulegen; und der dritte Schritt löst die Frage, welche Aufgabenformate, Methoden, Medien und Sozialformen für die Umsetzung geeignet sind.³² Die Entscheidung erfolgt nach den o. g. Prinzipien sowie den in den Lehrplänen festgelegten didaktischen Grundsätzen (hier für das Fach Latein):³³ Schülerorientierung, Problem- und Modellorientierung, Prozess- und Ergebnisorientierung, Textorientierung, Handlungs- und Anwendungsorientierung.

4.3 Entscheidungskriterien für die Planung von Fernunterricht

Welche Entscheidungskriterien bekommen nun im Fernunterricht ein besonderes Gewicht? Aufgrund der bereits beschriebenen unterschiedlichen Bedingungen, unter denen Schüler*innen zu Hause lernen, müssen einige Entscheidungen umso präziser bedacht sein. Dies betrifft zunächst die Frage, welche Kommunikationskanäle geeignet sind, um möglichst viele Kinder und Jugendliche zuverlässig zu erreichen.³⁴

²⁹ Vgl. Meyer (2020a).

³⁰ Die Möglichkeiten, didaktische Handlungsschritte auch im Fernunterricht einzubinden und zu strukturieren, werden an anderer Stelle im Zusammenhang mit dem Konzept der Audio-Tracks vorgestellt.

³¹ So schlägt es der Sächsische Lehrplan vor, vgl. z. B. SMK (⁵2019), VII.

³² Vgl. dazu u.a. Samson (2020), 247f.

³³ SMK (⁵2019), 4–6.

³⁴ Vgl. die Ausführungen oben. Vgl. dazu auch Metz (2020) und Samson (2020), 248.

Die Ausgangslage der häuslichen Lernumgebung zudem ist so verschieden, dass es nachhaltiger sein kann, die Planung gedanklich an leistungsschwächeren Schüler*innen auszurichten und darüber hinaus (Zusatz-)Angebote auf unterschiedlichen Leistungsniveaus zu schaffen.³⁵

Weiterhin sollten insbesondere für den Fernunterricht die Aufgabenfolgen klar strukturiert und die Formulierungen eindeutig sein:³⁶ Unmittelbare Rückfragen sind nur in bestimmten Lernsettings wie Videokonferenzen möglich; und bei der hohen Aufgabendichte sind Schüler*innen (und Eltern) darauf angewiesen und äußerst dankbar, wenn die Aufträge wenig Interpretationsspielraum lassen.

Und schließlich ist es zweckmäßig und auch angebracht (man denke an den Verbrauch von Druckerpapier und -farbe), neben digitalen Angeboten die bekannten Arbeitsmaterialien wie Lehrbücher, Arbeitshefte und Hefter zu verwenden,³⁷ die jede Schülerin und jeder Schüler zu Hause hat und damit unabhängig von der technischen Ausstattung Aufgaben bearbeiten kann.

Was also kann man aus den vorgestellten Überlegungen zu Bedingungen, Grundsätzen und Hinweisen ableiten? Zu welchen Entscheidungen gelangt man, wenn sowohl begrenzende Umstände als auch substantielle Komponenten weitgehend berücksichtigt sein sollen? In dem folgenden Beitrag werden anhand von Kommentaren und Beispielen aus dem aktuellen Fernunterricht die Möglichkeiten von Audio-Tracks vorgestellt.

Literatur

ADAS/LIFE e.V. (2020), Ergebnisse der ADAS-Corona-Umfrage, <https://adas-berlin.de/wp-content/uploads/2020/06/Ergebnisse-Umfrage-ADAS-LIFE-e.V.pdf> (eingesehen am 01.03.2020).

³⁵ Vgl. Meyer (2020b) und Metz (2020).

³⁶ Vgl. Samson (2020), 249 und Schulz (2020), 157.

³⁷ Vgl. Sobel (2020), 38.

- Dohmen, Dieter; Hurrelmann, Klaus (2020), Corona-Krise verstärkt Bildungsungleichheit, <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/das-deutsche-schulbarometer-hurrelmann-dohmen-corona-krise-verstaerkt-bildungsungleichheit/> (eingesehen am 01.03.2020).
- El-Mafaalani, Aladin (2020), Corona-Krise. Verstärkt die Pandemie Bildungsungerechtigkeiten?, <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/coronavirus/313446/bildungsgerechtigkeit> (eingesehen am 03.02.2021).
- Klieme, Eckhard (2020), Zwischen Homeschooling und Maskenpflicht. Guter Unterricht unter den Bedingungen der Pandemie, in: Bartscher, Matthias (et al., Hgg.), Digital unterrichten. Praxisratgeber. Neues Lernen in Zeiten der Pandemie, Hannover, 4–7.
- Metz, Berthold (2020), Fernunterricht. Wir brauchen Didaktik statt Technik, <https://www.lehrerfreund.de/schule/1s/fernunterricht-didaktik-statt-technik/4842> (eingesehen am 02.02.2021).
- Meyer, Hilbert (2020a), Didaktische Maßstäbe für Homeschooling in Corona-Zeiten, <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/didaktische-massstaebe-homeschooling> (eingesehen am 02.02.2021).
- Meyer, Hilbert (2020b), Didaktische Ansprüche an Homeschooling und Fernunterricht, <https://unterrichten.digital/2020/05/07/hilbert-meyer-homeschooling> (eingesehen am 02.02.2021).
- Poitzmann, Nikola (2020a), Live Online-Unterricht. 10 didaktische und methodische Grundsätze des synchronen Lernens, in: Bartscher, Matthias (et al., Hgg.), Digital unterrichten. Praxisratgeber. Neues Lernen in Zeiten der Pandemie, Hannover, 12–24.
- Poitzmann, Nikola (2020b), Gemeinsam stark. Sozialen Ungleichheiten im digitalen Klassenzimmer entgegenwirken, in: Bartscher, Matthias (et al., Hgg.), Digital unterrichten. Praxisratgeber. Neues Lernen in Zeiten der Pandemie, Hannover, 52–58.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus/SMK (Hg.) (2019), Lehrplan Gymnasium. Latein, Dresden.
- Samson, Nina (2020), Unterrichtsplanung für den digital gestützten (Hybrid-)Unterricht, in: Kantereit, Tim (Hg.), Hybrid-Unterricht. Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen, 247–250, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Medienbildung/Unterricht/Unterrichtsmaterialien/Hybridunterricht_101.pdf (eingesehen am 01.03.2021).
- Sauer, Jochen (2020), Lateinunterricht in Corona-Zeiten, in: LGNRW 1.2, 8–12, DOI: <https://doi.org/10.11576/lgnrw-5047> (eingesehen am 02.05.2021).
- Schulz, Lea (2020), Inklusion und Fernunterricht?, in: Kantereit, Tim (Hg.), Hybrid-Unterricht, Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen, 152–161, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Medienbildung/Unterricht/Unterrichtsmaterialien/Hybridunterricht_101.pdf (eingesehen am 01.03.2021).
- Sobel, Martina (2020), 10 didaktisch-methodische Grundsätze des asynchronen Lernens, in: Bartscher, Matthias (et al., Hgg.), Digital unterrichten. Praxisratgeber. Neues Lernen in Zeiten der Pandemie, Hannover, 26–40.
- Werner, Jakob (1966), Lateinische Sprichwörter und Sinnsprüche des Mittelalters, 2. überarb. Aufl. von P. Flury, Heidelberg.

Latein lernen mithilfe von Audio-Tracks

Simulation von Settings aus dem Präsenzunterricht

JULIANE SCHARFENBERG

1. Das Konzept der Audio-Tracks

Die im Beitrag *Ad fontes* (in diesem Band) illustrierten Überlegungen stellen die Basis für das Konzept der Audio-Tracks dar, die die Stunden der häuslichen Lernzeit für das Fach Latein oder andere Fächer didaktisch und methodisch strukturieren.

Man spielt gleichsam den eigenen Unterricht nach: Die Lehrperson nimmt z.B. per Smartphone über die Diktierfunktion oder über eine App mehrere Sprachnachrichten auf,¹ die zwischen fünf und fünfzehn Minuten lang dauern können; diese Tracks führen die Schüler*innen durch eine fiktive Unterrichtsstunde; sie haben – zugegeben – vorwiegend instruierenden Charakter, vollziehen aber auch in Teilen einen bekannten Stundenaufbau nach, der u.a. zentrale didaktische Handlungsschritte wie Motivation, Erarbeitung und Sicherung enthält. Die Schüler*innen spielen wie bei einer Audio-CD die Tracks nacheinander ab und erledigen begleitend ihre Aufgaben. Materialgrundlagen können das Lehrbuch und der Hefter, ggf. ein Arbeitsblatt oder auch Erklärvideos – wohl dosiert und didaktisch sauber aufbereitet – sein; integriert werden können ganz unterschiedliche Formate wie z.B. eine Vokabelabfrage, ein Diktat für den Grammatik-Teil,² eine kommentierte Dekodierung oder das Vorlesen von Realientexten.

¹ Vgl. den Vorschlag von Schulz (2020), 160.

² Dies können z.B. einfache Merksätze oder auch Übersichten sein, die allerdings sehr präzise beschrieben werden müssen (vgl. die Beispiele zum Imperfekt, Abbildung 6 und Abbildung 7, im Anhang und den Perma-Link zum Audiotrack Beispiel 3).

Das Konzept der Audio-Tracks stellt letztlich einen Kompromiss dar; es bewegt sich zwischen den beiden Ausführungen ‚(schriftlich kommentierte) Aufgabenblätter‘ und ‚Videokonferenzen‘ bzw. ‚Live-Übertragung‘, aber es kann von der Lehrkraft in überschaubarem Aufwand umgesetzt und von den Schüler*innen zeitlich unabhängig in den häuslichen Tagesrhythmus eingepasst werden.

2. Didaktische Handlungsschritte bei der Planung von Audio-Tracks

Die folgende Übersicht trennt zugegebenermaßen nicht konsequent zwischen Didaktik und Methodik. Dies ist auch nicht immer notwendig oder zielführend. Es geht darum, Beispiele für die Inhalte von Audio-Tracks zu zeigen. Spielraum lassen sollte man sich erfahrungsgemäß in der Reihenfolge der Schritte ebenso, wie man freilich auch nicht alle Elemente unter allen Umständen irgendwie verstauen muss. Die Schritte können innerhalb eines Tracks ineinander übergehen oder auch gar nicht getrennt werden. Nur durchgehend spürbar sein sollten eine motivierende Ansprache und eine gelassene und zugewandte Führung durch die Inhalte.

Motivation und Zwischenmotivation

Neben der Notwendigkeit, die Schüler*innen im Fernunterricht schlichtweg ‚bei der Stange zu halten‘, bieten sich v.a. Beiträge an, in denen die Lehrperson etwas vorliest oder vorstellt: Das kann eine gelungene (vielleicht sogar literarische) Übersetzung oder eine produktionsorientierte Bearbeitung einer Aufgabe sein;³ eine kurze Erzählung passend zum Realienthema der Lektion; nehmen Sie einen Zeitungsartikel bzw. beschreiben Sie einen Gegenstand, der Ihnen passend zum Thema über den Weg gelaufen ist; oder verweisen Sie natürlich auch auf (witzige)

³ Vgl. den Perma-Link zum Audio-Track Beispiel 1.

sprachliche Phänomene⁴, wenn der zentrale Gegenstand eher grammatikalischer Natur ist.

Einstieg bzw. Hinführung

Es ist wenig sinnvoll, diese von der Motivation zu trennen; wenn diese etwas allgemeiner, also zunächst z.B. eher sozial stabilisierend ausgefallen ist, bieten sich hier auch die o.g. Möglichkeiten an. Gerade für den Fernunterricht jedoch ist es wichtig, den Schüler*innen möglichst zu Beginn schon zu erklären, was das Thema der Stunde sein wird – dies sollte also unbedingt am Ende dieser Phase stehen. Ob Sie den Weg dorthin ausführlicher gestalten oder fix darauf hinarbeiten, ist abhängig von der Lerngruppe und der Position der Unterrichtsstunde innerhalb der Sequenz. (Oder natürlich auch davon, ob Sie etwas übelst Cooles gefunden haben, das Ihre Schüler*innen mitreißt und aktiviert. Gerade dafür sollte im Fernunterricht auch Platz eingeräumt werden.)

Zielorientierung

Dieser Schritt ist wohl kaum zu unterschätzen.⁵ (Sie erinnern sich bestimmt an die Schüler*innen, die schon vor der Stunde fragen: ‚Was machen wir denn heute?‘) Wenn man bedenkt, dass die Kinder und Jugendlichen Sie nur hören, muss ihnen klar vor Augen stehen, was sie erwartet. In aller Regel binden Sie die Audio-Tracks in einen Lernplan ein oder die Abfolge und Benennung ist in der Dateiablage ohnehin sichtbar, sodass die Aufregung, wohin die Reise gehen wird, sich in Grenzen hält. An dieser Stelle empfiehlt es sich auch, den Schüler*innen anzugeben, welche Materialien sie benötigen werden.⁶

⁴ Z.B.: *Weshalb ist es doch von einiger Bedeutsamkeit, den Kasus nach Präpositionen zu kennen – es macht ja einen Unterschied, ob man sagt ‚Er steht auf seiner Freundin.‘ oder ‚Er steht auf seine Freundin.‘*

⁵ Vgl. die Übersicht von Garzi (2020).

⁶ Entweder Sie beenden damit einen Track, damit die Schüler*innen alle Materialien finden und bereitlegen können oder Sie binden die ‚Suche‘ humorvoll in den Track ein.

Einführung bzw. Information

Audio-Tracks können auch im Sinne eines klassischen Lehrervortrags fungieren. Inhaltlich kann dieser so breit gefächert sein wie im Präsenzunterricht auch. Man kann (überschaubare) grammatische Phänomene referieren wie im Bereich der Wortarten oder des Satzbaus (hier können die Audio-Tracks punkten mit ihrer Möglichkeit, die Satzmelodie zu zeigen); auch das Erklären von Lernmethoden für Vokabeln kann am Beispiel erfolgen; besonders geeignet ist dieser Schritt jedoch eher beim Vorstellen von Realia. Das kann in der Form eines Vortrags erfolgen (vielleicht mit einem Bild unterstützt) oder auch als Vorlesung.⁷

Gut geeignet für die Besprechung oder Einführung neuer grammatischer Phänomene sind Erklärvideos.⁸ Da sie sich insbesondere seit Beginn der Pandemie⁹ großer Beliebtheit erfreuen, sollen hier kurz die gebotenen Vorüberlegungen und bewährten Passus vorgestellt werden.

Exkurs: Erklärvideos

Über Kriterien für Erklärvideos ist in der Literatur der vergangenen zehn Jahre viel geschrieben worden; und auch im Internet steht eine große thematische (und qualitative) Bandbreite zur Verfügung. An dieser Stelle sollen daher nur einige ausgewählte Anregungen gegeben werden:

⁷ Vgl. auch Wieber (2013), 5.

⁸ Allerdings sind hier wieder die technischen Voraussetzungen zu beachten.

⁹ Nach einer im Juli 2020 durchgeführten Befragung unter Lateinlehrer*innen (n=83) nutzten etwa zwei Drittel der Befragten Lernvideos, etwa ein Drittel produzierte selbst welche. Nur etwa 7 % der Lehrer*innen gaben an, bereits vor der Covid-19-Krise eigene Videos produziert zu haben (vgl. Sauer [2020], 9). Zu einem ähnlichen Ergebnis kam eine Evaluation am Franziskanerum Meißen im April 2021: Dort gaben 72 % der Lehrer*innen an, frei verfügbare Erklärvideos aus dem Internet zu nutzen; 35 % erstellten selbst Videos.

Auch wenn es banal klingt: Schauen Sie sich verlinkte Videos vorher kritisch und v.a. bis zum Ende an. Treffen sie genau mein Thema oder gibt es Nebenschauplätze, die meine Schüler*innen verwirren? Erschließen sie ein Phänomen stringent und kontinuierlich? Sind sie kleinschrittig genug gestaltet für den Stand der Lerngruppe? Ist die visuelle Gestaltung übersichtlich? Ja, und auch: Ist der dargestellte Inhalt korrekt?

Erstellen Sie (ggf. in Ihrer Fachkonferenz bzw. gemeinsam mit anderen Lateinlehrer*innen) idealerweise eigene Erklärvideos. Dies bedeutet zweifellos einen hohen zeitlichen Aufwand. Insofern ist es wichtig, Inhalte zu wählen, die entweder spiralcurricular angelegt oder in den Lehrplänen verbindlich für ein bestimmtes Lernjahr vorgesehen sind. Technisch relativ niedrigschwellig ist das Erstellen einer Präsentation z.B. mit Powerpoint und deren Besprechen und Aufnehmen über ein entsprechendes Programm, z.B. ActivePresenter: Sie klicken die Elemente der Präsentation wie in einem Präsenz-Vortrag weiter, sprechen dazu, und das Programm nimmt das unmittelbar vom Bildschirm als Film auf.¹⁰ Welche Abläufe haben sich bewährt?

Erstens: Skizzieren Sie ein Konzept: Welche Inhalte wollen Sie vermitteln? Gehen Sie diese gedanklich akribisch durch und prüfen Sie, ob sie ausschließlich dem Thema dienen. Besondere Aufmerksamkeit muss dabei der didaktischen Reduktion geschenkt werden. Wenn man in einem zehn bis maximal fünfzehnminütigen Video einen komplexen Gegenstand kleinschrittig erklären möchte, dürfen keine externen ‚Baustellen‘ eröffnet werden, die im schlechtesten Falle das Gesamtverständnis der Darstellung verhindern.¹¹

¹⁰ Vgl. im Anhang die Links zu Beispielen von ‚LATEIN MUSS SEIN‘. Unter diesem Intro habe ich einige Videos mit dem o.g. Vorgehen erstellt.

¹¹ Bei der Vorstellung der Drei-Schritt- bzw. Pendelmethode (vgl. Anhang) kann das sogar bedeuten, zunächst (!) die Unterscheidung zwischen Satzgliedern wegzulassen, auch wenn das einem Altphilologen wahrscheinlich üble Bauchschmerzen bereitet. Wenn diese Termini nämlich von den Schüler*innen noch nicht verstanden oder ausreichend gefestigt sind, aber verwendet werden, lassen sich Fünft- oder Sechstklässler nicht mehr intuitiv auf diese Methode ein.

Zweitens: Formulieren Sie die Inhalte präzise und fügen Sie Textfelder in die Präsentation ein: Für die spätere Animation sollten Sie keine langen Blöcke verwenden. Wenn z.B. die Bildung von Tempora gezeigt werden soll, kann es nötig sein, auch einzelne Buchstaben in jeweils ein eigenes Textfeld einzufügen. Die Inhalte auf den Folien müssen konsequent angeordnet sein und aufeinander aufbauen. (Vergessen Sie nicht die Überschriften für jede Folie.)

Drittens: Verschieben Sie die Elemente (zunächst grob) so, dass Sie einen klaren Eindruck bekommen, ob die Folien nicht überfüllt sind und ob z.B. noch ausreichend Platz für Pfeile ist. Fügen Sie diese dann ein.

Viertens: Die Textfelder, Pfeile oder ggf. Skizzen müssen formatiert werden. Dabei dürfen nicht zu viele und nicht zu verschiedene Möglichkeiten verwendet werden. (Durch die Animation später kommt noch einige ‚Unruhe‘ hinzu.) Entscheiden Sie sich z.B. für nur eine weitere Schriftfarbe, die auch gleich für Pfeile und Rahmen verwendet wird. Die Schriftart bleibt einheitlich und kann ggf. durch einen Kursivdruck oder Fettdruck variiert werden. Dass man nur wenige Schriftgrößen und eine gut und von weitem (!) lesbare Schriftart wählt, versteht sich.

Fünftens: Ordnen Sie nun alle Elemente (unter Nutzung der Rasterlinien) exakt und v.a. einheitlich an. Das betrifft Abstände zum Folienrand, zu anderen Textfeldern und Pfeilen bzw. anderen graphischen Elementen. Das Gebot der Einheitlichkeit gilt dabei auch folienübergreifend.

Sechstens: Für die Animation wählt man wenige, eher unaufgeregte Bewegungen, die auch konsequent vergeben werden sollten, z.B. Pfeile immer ‚wachsend‘, Überschriften stets ‚Zoom‘ usw. Auch hier gilt wieder das sorgfältige und strenge Mitdenken über die Abfolge der Elemente: Welche Reihenfolge ist für die Schüler*innen schlüssig nachvollziehbar?

Siebtens: Beim Besprechen der Präsentation schließlich klickt man zeitgleich zum Ton die Elemente weiter. Auch wenn es sich um ein seriöses Erklärvideo handelt, sollte die mündliche Erklärung authentisch, sympathisch und frisch gesprochen sein; i.e. die Schüler*innen sollten deutlich spüren, dass Sie ein ernsthaftes Interesse daran haben, dass sie den Inhalt verstehen.

Erarbeitung

Ein gemeinsames Durchdenken von Inhalten ist mithilfe von Audio-Tracks durchaus möglich, auch wenn dies einen instruierenden und somit eher deduktiven Charakter hat. Der entscheidende Unterschied zu einem reinen Vortrag ist die Verwendung eines Mediums, in aller Regel des Lehrbuchs. Grammatische Phänomene wie z.B. Substantiv- oder Verbendungen lassen sich recht gut anhand des vorbereitenden Einführungstextes deutlich machen. Gehen Sie diese kleinen Sätzchen durch und lassen Sie Zeit für mitgedachte Antworten der Schüler*innen. Für die Einführung neuer Vokabeln ist dieses Verfahren mithilfe des Lehrbuchs bzw. des Begleitbandes ebenfalls geeignet; und selbst ein Sachtext kann kommentierend gelesen werden.

Sicherung

Besonders häufig wird man es hier zu tun haben einerseits mit Einträgen in den Hefter. Das können z.B. Schemata oder einfache Notizen hinsichtlich der Formenlehre sein oder auch Merksätze, die diktiert werden.¹² Andererseits hat es sich bewährt, den Schüler*innen noch in derselben Unterrichtsstunde in einem Track eine Lösung für die gestellten Aufgaben anzubieten.¹³ Dies entspricht dem Grundsatz, eine Rückmeldung so zeitnah zur Bearbeitung wie möglich vorzunehmen. Damit lassen sich später eingestellte und den Schüler*innen überlassene Lösungsblätter vermeiden.

¹² Vgl. im Anhang das Beispiel zum Imperfekt.

¹³ Vgl. im Anhang die Lehrpläne.

Festigung und Übung

Im Fernunterricht unterscheidet sich diese Phase bzgl. der Ausgestaltung weniger vom Präsenzunterricht; aufgrund der Bearbeitung zu Hause sind v.a. Übungen in Einzelarbeit gut zu organisieren. Man sollte für das Stellen der Aufgabe entweder einen eigenen kurzen Track aufnehmen, v.a. wenn ein Kommentar oder auch ein Beispiel notwendig ist. Kürzere Aufgabenstellungen können ansonsten auch am Ende eines anderen Tracks eingebunden werden. In jedem Fall sollte die Aufgabe entweder zusätzlich schriftlich formuliert oder im Titel des Tracks zu sehen sein. Auch wenn es sicherlich eine motivierende Abwechslung (für die Schüler*innen) ist, Courselets oder Apps zu nutzen oder ansprechende Arbeitsblätter selbst zu erstellen, muss immer bedacht werden, welche technischen Voraussetzungen und zeitlichen Spielräume die Kinder und Jugendlichen zu Hause haben; greifen Sie daher auch auf Übungsangebote aus dem Lehrbuch oder Arbeitsheft zurück.

Eine Möglichkeit, die sich durch die Tracks eröffnet, ist das Diktieren von Übungsmaterial: Das kann eine Vokabelabfrage sein, bei der man für die imaginierten Schüler*innen Zeit zum Antworten lässt; ebenso denkbar sind Formendiktate, die man im nächsten Track vergleicht.

Anwendung

Im Lateinunterricht wird dieser Schritt in erster Linie mit der Dekodierung und Rekodierung lateinischer Texte verknüpft. Auch dies ist über den auditiven Kanal gut möglich – und wenn man davon ausgeht, dass die Schülerin bzw. der Schüler den Text vor sich liegen hat, ist dieser auch visuell präsent. Geboten ist stets eine Rezitation des Textes, unbedingt passend intoniert. Entsprechend dem Präsenzunterricht wählen Sie im Anschluss verschiedene Schwerpunkte aus, z.B. der Semantik oder Pragmatik oder natürlich auch der Morphologie oder

Syntax, die Sie besprechen möchten. Stellen Sie also Fragen zum Text und lassen Sie Leerstellen für ein fiktives Antworten.¹⁴

Für die Vorbereitung der Rekodierung im Anschluss ist bspw. ein kommentierendes Rezitieren möglich, das Hinweise ganz unterschiedlicher Art einbeziehen kann.

Transfer

Aktualitätsbezüge herzustellen liegt im eigenen Interesse von Lateinlehrer*innen. Dies sollte daher, wann immer es thematisch angebracht ist oder die Verstehenstiefe erhöht, eingeplant werden. Bestenfalls erfolgt das natürlich von den Schüler*innen selbst in eigenen Diskussionsrunden oder im Unterrichtsgespräch. Für den Fernunterricht bieten sich hier Standpunktreden, verschriftlichte fiktive Gespräche und weitere produktionsorientierte Verfahren an (s.o.). Hinweise auf Bezüge jeglicher Art können jedoch auch während des gesamten Stundenverlaufs erfolgen, z.B. wenn es um Informationen zu einem gesellschaftspolitischen Thema geht.

Medien und Sozialformen

Beim Planen einer Audio-Track-Stunde sind neben der Beachtung didaktischer Schritte auch Überlegungen zu Medien und Sozialformen notwendig; die bekannte Auswahl steht jedoch nicht uneingeschränkt zur Verfügung.¹⁵

Vorbehaltlich der technischen Ausstattung der Schüler*innen lassen sich neben dem Lehrbuch und Arbeitsheft viele weitere Materialien einbinden: selbst erstellte Übungsblätter oder Apps bzw. Courselets; Abbildungen und Schemata; Hörbuchaufnahmen von Erzähltexten; Filme und Erklärvideos usw. usf.

¹⁴ Diese Leerstellen müssen aufgelöst werden; für die Antwort ist das oft geschmähte Lehrerecho durchaus hilfreich.

¹⁵ Vgl. die Anmerkungen oben zu den technischen Voraussetzungen und den Sozialformen.

Gruppenarbeiten zu organisieren erfordert einigen logistischen Aufwand für die Schüler*innen, und selbst eine Bearbeitung zu zweit muss erst hergestellt werden. Auch wenn die Audio-Tracks keine reale Möglichkeit des Interagierens bieten, kann dieses doch zumindest imaginiert werden: z.B. wenn Schülerleistungen vorgestellt oder Vokabeln abgefragt werden. Ein wenig Nähe kann man dabei erzeugen, wenn man die Schüler*innen fiktiv aufruft.¹⁶

3. Audio-Tracks und ihr Beitrag zur Didaktik des Fernunterrichts

Es fühlt sich ein bisschen so an wie normaler Unterricht. Dies betrifft v.a. vertraute Abläufe, das Organisieren der Stunde durch die Lehrperson (!), bekannte Materialien und offenbar nicht zuletzt jemanden, der die Kinder und Jugendlichen anspricht.¹⁷ Zugestehen muss man dieser Einschätzung allerdings, dass sie auch nur dann so getroffen werden kann, wenn die Methode der Audio-Tracks nicht die Regel für alle Fächer darstellt und wenn diese Unterrichtsstunden dennoch abwechslungsreich gestaltet werden.¹⁸

Inwiefern können nun Audio-Tracks den Fernunterricht, der die Schulschließungen kurzfristig überbrücken soll, gelingend gestalten?

¹⁶ Dies kann auch ein Konzept für die gesamte Unterrichtsstunde sein: Sprechen Sie im Verlauf alle Schüler*innen mindestens einmal an. Den Überblick behalten Sie z.B. mittels Kärtchen, die Sie auch immer wieder verwenden können.

¹⁷ Das haben mehrere Schüler*innen mit Erleichterung rückgemeldet.

¹⁸ Vielleicht kann man es so formulieren, dass die Kinder und Jugendlichen nicht unbedingt die Langeweile schätzen, sondern eine gewisse Ordnung und Verlässlichkeit, was unter den sich ändernden Regelungen für das gesellschaftliche Zusammenleben und den Schulbesuch nicht verwundert.

Die (Fern-)unterrichtsstunden werden von der Lehrkraft geplant und durchgeführt.

Dass unmittelbar auf die bewährten Kriterien für den Präsenzunterricht zurückgegriffen wird, ist ausführlich erklärt worden: Zusammenfassend gilt, dass die Audio-Tracks didaktische Handlungsschritte nachempfinden, verschiedene Methoden einbinden und Lösungen anbieten. Es ist die Erarbeitung neuer Inhalte möglich¹⁹ wie auch die Wiederholung bekannter Themen.

Der instruierende und kleinschrittige Charakter kompensiert die anstrengende Aufgabenlogistik und überfordernde Selbstaneignung von Inhalten.²⁰

„Homeschooling setzt basale Fähigkeiten zur Selbststeuerung des Lernens voraus.“²¹ Diese Selbststeuerung jedoch fällt noch vielen Schüler*innen schwer, zumindest in dem vollumfänglichen Maße, wie es während der Schulschließungen für alle Fächer und das Organisieren des Lernens überhaupt gilt. Aus diesem Grund ist es wichtig, klar strukturierte Aufgaben zu stellen und gut zu formulieren;²² dem kommen die Audio-Tracks entgegen.

Eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung wird auch im Fernunterricht gesichert.

Schüler*innen schätzen es, wenn sie feststellen, dass Lehrer*innen sie ernst nehmen und sich um sie kümmern. Audio-Tracks erzeugen eine

¹⁹ Klieme hat darauf aufmerksam gemacht, dass es „[u]nter Qualitätsaspekten [...] vor allem zu vermeiden [gilt], dass anspruchsvolle Inhalte wegfallen – sei es, weil Lehrkräfte keine Wege finden, sie in den ‚Fernunterricht‘ einzubringen, oder weil Schülerinnen und Schüler die Beschäftigung damit vermeiden“ (Klieme (2020), 5).

²⁰ Dazu schrieb ein Schüler: *Ich finde das wirklich gut so, denn man kann sich ja nicht alles selber beibringen.*

²¹ Meyer (2020).

²² Vgl. ADAS (2020); Garzi (2020); Metz (2020) oder LISUM (2020).

gewisse soziale Nähe, die die starke Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen erhält. Dieses vertrauensvolle Arbeitsbündnis, das vor Beginn des Homeschooling aufgebaut sein sollte,²³ gewährleistet schließlich eine optimistische Lernatmosphäre.²⁴ An dieser Stelle kommt man an Hatties Auswertungen nicht vorbei:

„Wenn man Lernende nach ihren besten Lehrpersonen fragt, dann gehören zu den am häufigsten genannten Attributen, dass es Lehrpersonen sind, die eine Beziehung zu den Lernenden aufbauen (Batten & Girling-Butcher, 1981), Lehrpersonen, die den Lernenden dabei helfen, unterschiedliche und bessere Strategien oder Verfahren für das Lernen des Fachs zu entwickeln (Pehkonen, 1992), und Lehrpersonen, die eine Bereitschaft zeigen, den Stoff zu erklären und den Lernenden bei ihrer Arbeit zu helfen (Sizemore, 1981).“²⁵

Damit ist der Anspruch formuliert, auch im Fernunterricht die Potentiale und Bedürfnisse der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers im Blick zu behalten:

Die Heterogenität der Lerngruppe kann berücksichtigt und eingeplant werden.

Binnendifferenzierung ist auch bei Audio-Tracks auf den unterschiedlichen Ebenen möglich. Es können verschiedene Niveaustufen eingeplant werden²⁶ oder auch Aufgaben als optional gekennzeichnet werden. Eine besondere Differenzierung ist jedoch v.a. hinsichtlich der freien Zeiteinteilung und der Geschwindigkeit der Bearbeitung zu sehen (anders als bei Videokonferenzen): Die Schüler*innen können einerseits selbst entscheiden, wann sie die Tracks hören und ob sie diese im Ganzen bearbeiten oder teilen. Andererseits erlaubt dieses Konzept eine Wieder-

²³ Vgl. Meyer (2020).

²⁴ Vgl. Schulz (2020), 155; Metz (2020) und Klieme (2020), 6.

²⁵ Beywl; Zierer (³2013), 129.

²⁶ Vgl. den Lernplan im Anhang mit zwei unterschiedlichen Geschwindigkeiten der Rekodierungshilfen.

holung der Aufnahmen oder ein Pausieren mittendrin. Wenn zudem bspw. eine Übung zur Bearbeitung aufgegeben wurde, können die Kinder und Jugendlichen sich so viel Zeit dafür nehmen, wie sie benötigen;²⁷ erst dann wählen sie den nächsten (Lösungs-) Track. Das Konzept ermöglicht also „asynchrones Lernen: Die Lehrpersonen schaffen Lernsituationen, in denen Lernende im eigenen Tempo arbeiten und den Lernstoff verarbeiten können.“²⁸

Ebenfalls einer individualisierenden Gestaltung des Unterrichts dienlich ist das Angebot an auditive Lerntypen. Dies lässt auch sie erfolgreich teilhaben und die Inhalte über den auditiven Kanal wahrnehmen.²⁹ Zu bevorzugen ist dabei dennoch die Kopplung an visuelles Material.³⁰

Hörtexte demonstrieren die akustische Dimension der lateinischen Sprache.³¹

Anja Wieber hat darauf aufmerksam gemacht, dass Audio-Aufnahmen eine „[w]ichtige Methode zur lautlichen Präsentation der lateinischen Sprache“ sind:³² Durch das Vorlesen oder Abfragen von Vokabeln bspw. werden Ausspracheregeln und Quantitäten gleich mitgehört.³³ Horstmann führt aus, dass „es gerade aus Sicht von Gehirnforschung und Fremdsprachendidaktik sinnvoll [ist], diese Vokabeln auch klanglich einzuführen und abspeichern zu lassen.“³⁴

Trainiert werden kann mithilfe der Audio-Tracks auch das im Lateinunterricht etwas vernachlässigte Hörverstehen, wie es aus den modernen

²⁷ Dennoch sollte ein Zeitumfang vorgeschlagen werden, vgl. auch Samson (2020), 249.

²⁸ Garzi (2020).

²⁹ Vgl. Horstmann (2018), 130 und Wieber (2013), 5.

³⁰ Vgl. Horstmann (2018), 129.

³¹ Vgl. Horstmann (2018), 129.

³² Wieber (2013), 5.

³³ Vgl. Horstmann (2018), 128.

³⁴ Horstmann (2018), 132.

Fremdsprachen nicht wegzudenken ist. Durch das Vorlesen von Lehrbuch- und Lektüretexten steht den Schüler*innen vor Augen,

„dass Sprache immer auch eine akustische Dimension hat, die ein wesentliches funktionales Element der Kommunikation ausmacht: Gerade durch nonverbale Faktoren wie Intonation, Tempo, Rhythmus etc. kann viel Textverständnis erzeugt werden.“³⁵

Wenn Schüler*innen ihrerseits vorgelesene lateinische Texte aufnehmen oder Sprachnachrichten senden, kann dies umgekehrt auch ein hilfreiches und besonderes Messinstrument sein für den Grad des Textverstehens.

4. Audio-Tracks und ihre Praktikabilität im Fernunterricht

Die Schüler*innen wählen selbstständig eine geeignete Arbeitszeit abhängig von den technischen Voraussetzungen und der Tagesstruktur zu Hause.

Diese Freiheit kommt v.a. den Kindern und Jugendlichen entgegen, die nicht jederzeit über ein eigenes Gerät verfügen, auf kleine Geschwister aufpassen müssen oder aufgrund der Tagesstruktur z.B. nicht morgens 7.30 Uhr an einer Videokonferenz teilnehmen können.

Es handelt sich um einen smartphonekompatiblen Unterricht.³⁶

Schulz macht darauf aufmerksam, dass bei der Verwendung von Apps oder Tools darauf geachtet werden sollte, dass diese auch auf dem Smartphone verwendet werden können.³⁷ Sie zitiert dazu eine Umfra-

³⁵ Horstmann (2018), 129.

³⁶ Vgl. Schulz (2020), 158.

³⁷ Hier und im Folgenden vgl. Schulz (2020), 158.

ge³⁸ unter Jugendlichen im Alter von 12 und 19 Jahren – also auch die Altersgruppe für das Fach Latein, – und es lässt sich sehen, dass bei n=1200 in dem Alter von 12–13 Jahren 84 % der Schüler*innen ein Smartphone zur Verfügung haben, bei 14–15-Jährigen sind es 93 %, bei 16–17-Jährigen 96 % und bei 18–19-Jährigen 99 %. Über einen Laptop verfügen im Vergleich (nach Altersgruppen aufsteigend) 29 %, 48 %, 49 % und 60 %; über einen Computer noch weniger. An unserem Gymnasium ergab eine Umfrage nach dem ersten Lockdown die gleiche Tendenz: 93 % der Schüler*innen gaben an, sie haben Zugang zu einem Smartphone, während ein Laptop 83 % und ein Computer nur 54 % der Kinder und Jugendlichen zur Verfügung standen.³⁹ Dies ist freilich nicht für alle Schularten und Altersstufen (z.B. Grundschüler*innen) repräsentativ, aber für die Arbeit im Lateinunterricht kann abgeleitet werden, dass die allermeisten Schüler*innen über ihr Smartphone erreicht werden können. Insofern sollten v.a. solche Lernangebote gemacht werden, die darüber abgerufen und bearbeitet werden. Die Entscheidung, im Fernunterricht auf Audio-Tracks ‚auszuweichen‘, beruht nicht unwesentlich auf diesen technischen Überlegungen.

Die Bearbeitung von Inhalten kann mit den vorhandenen Materialien aus dem Präsenzunterricht erfolgen.

Die Verwendung von Arbeitsblättern scheint noch immer das Hauptmedium für den Fernunterricht zu sein.⁴⁰ Auch wenn diese ansprechend gestaltet und didaktisch sauber aufbereitet sind, setzt deren Bearbeitung z.B. einen Drucker oder Computer bzw. Laptop voraus. Insofern sollte man sich diesbezüglich zumindest etwas beschränken⁴¹ und auf die vorhandenen Materialien aus dem Präsenzunterricht zurückgreifen und

³⁸ JIM-Studie (2019), zit. nach: Schulz (2020), 158.

³⁹ Der Rücklauf dieser Umfrage war über die Jahrgangsstufen recht gleichmäßig verteilt. In einer zweiten Evaluation im April 2021 verfügten dann nach eigenen Angaben 85 % der Schüler*innen über einen eigenen Laptop.

⁴⁰ Vgl. ADAS (2020).

⁴¹ Vgl. Meyer (2020).

sie bei den Audio-Tracks einbeziehen – wie dies ja auch der Fall ist, wenn die Schüler*innen wieder in der Schule lernen.

Der Fernunterricht kann mithilfe der Audio-Aufnahmen in einem zeitlich vertretbaren Maß vorbereitet werden.

Die meisten Lehrer*innen „haben deutlich mehr Arbeit als im Präsenzunterricht“.⁴² Neben dem Einrichten von Videokonferenzen, dem Einstellen und Kontrollieren von Aufgaben, neben der Organisation und Beziehungsarbeit zu Schüler*innen und Eltern bedeutet es einen hohen Aufwand, z.B. Materialien zusammenzustellen und Erklärungen von neuen Inhalten zu Papier zu bringen.⁴³ Dies geschieht ganz ehrenhaft und in hoher Qualität, ist aber über einen längeren Zeitraum kaum zu leisten. Insofern sind die Audio-Aufnahmen eine dankbare Möglichkeit, die Lerngruppe mündlich (wie sonst gut eingeübt) zu instruieren und schlichtweg Zeit zu sparen.

Die Schüler*innen können unabhängig von einer Begleitperson arbeiten.

Dies ist eine besonders wichtige Voraussetzung dafür, möglichst viele Kinder und Jugendliche zu erreichen. Ein einschränkender Faktor (s.o.) ist, dass Schüler*innen im Fernunterricht oft auf die Unterstützung von Eltern, Großeltern oder anderen Betreuungspersonen angewiesen sind. Und zwar nicht unbedingt, weil sie die technischen Voraussetzungen sicherstellen, sondern weil sie mit ihren Kindern gemeinsam die Aufgaben verstehen und bearbeiten (müssen). Wenn dies aber aus verschiedenen Gründen nicht möglich ist, kommen die Inhalte bei den Schüler*innen nicht an. Eine Antwort auf die Frage „Wie kann Schule unterstützen?“ ist daher, „die Anforderungen an die Eltern möglichst gering zu halten, damit kein Kind durch das digitale Lernen Nachteile hat.“⁴⁴

⁴² Meyer (2020).

⁴³ Nicht selten formulieren Lehrer*innen drei, vier Seiten Text (pro Klasse und Woche), der die Schüler*innen durch die Inhalte führen soll.

⁴⁴ Poitzmann (2020b), 54.

Feedbacks per Sprachnachrichten schaffen Nähe und sind nachhaltiger.

Die Audio-Tracks erfüllen nicht alle didaktischen Kriterien für einen guten Unterricht (s.o.). Das liegt v.a. an Faktoren, die die Möglichkeiten zur Kollaboration und Interaktion für den Fernunterricht einschränken. Mit Abstrichen ist dies allerdings möglich, wenn z.B. Rückmeldungen i.w.S. sowohl von den Lehrer*innen als auch von den Schüler*innen auf diesem Wege erfolgen.⁴⁵ Diese können ganz unterschiedlicher Natur sein: Lösungsvorschläge, die (von beiden Seiten) eingesprochen werden; lateinisch vorgelesene Texte oder bspw. mündliche Darstellungen des eigenen Standpunkts. Besonders motivierend ist ein Feedback i.e.S.,⁴⁶ wenn die Lehrperson die Auswertung für ihre Schüler*innen (einzeln) einspricht. Das bedeutet keinen großen Aufwand, denn die Beobachtungen werden in fünf bis zehnminütigen Sprachnachrichten aufgenommen und verschickt und nehmen daher nicht so viel Zeit in Anspruch wie geschriebene Worturteile. Man kann zudem vereinbaren, dass die Schülerin bzw. der Schüler diese Rückmeldung am eigenen bewerteten Text sichtbar nachvollzieht. Durch die persönliche Ansprache schließlich ist ein Audio-Feedback eindringlicher und somit besonders nachhaltig.

5. Anmerkungen zur Umsetzung von Audio-Tracks

Um die Unterrichtssettings mithilfe von Audio-Tracks gelingend zu gestalten, sind bei der Aufnahme und für die Übermittlung an die Schüler*innen einige To-Does zu berücksichtigen.

Achten Sie im Fernunterricht auf die Kontinuität des Mediums.

Erst eine gewisse Vertrautheit lässt die Schüler*innen sicher und selbstständig damit arbeiten. Wechseln Sie daher nicht beliebig zwischen Aufgaben z.B. via Arbeitsblätter, Videokonferenzen oder Audio-Auf-

⁴⁵ Vgl. Samson (2020), 249; LISUM (2020).

⁴⁶ Vgl. Teine (2020), 169.

nahmen. Selbstverständlich können Medien auch miteinander verbunden werden, aber es sollte gelten: „Einheitlich kommunizieren: Alle Anweisungen und Aufträge kommen immer über denselben Kanal.“⁴⁷

Nummerieren Sie Ihre Audio-Dateien und benennen sie diese eindeutig und nicht zu umständlich, z.B. mit einem Hinweis zum Inhalt oder der zu erledigenden Aufgabe.⁴⁸

Unterschätzen Sie nicht die paraverbalen Äußerungen.

Die Schüler*innen können Sie nur hören; wenn Sie nur sprechen, ist es daher besonders wichtig, auf die Intonation, Geschwindigkeit, Lautstärke und Dynamik zu achten:

„[T]rotz des geringeren (sic!) Einflusses auf die Online-Kommunikation sollten Lehrkräfte [...] bewusst mit Mimik und (sichtbarer) Gestik arbeiten, weil auf diese Weise die Stimme unterstützt wird. Denn wer ohne Körpersprache kommuniziert, wird stimmlich eher langweilig und monoton wahrgenommen.“⁴⁹

Scheuen Sie sich daher nicht vor ein wenig Schauspielerei, auch wenn Ihnen keiner dabei zusieht. Setzen oder stellen Sie sich vor Ihr Smartphone (oder Ihren Rechner), das so fixiert ist, dass Sie die Hände frei haben. Das gibt Ihnen z.B. die Möglichkeit, geräuschvoll zu gestikulieren oder hörbar nach der angekündigten Lehrbuchseite zu blättern.

Hilfreich ist es, sich die Lerngruppe vorzustellen, für die Sie aufnehmen.

Dies erleichtert es Ihnen einzuschätzen, wie viel Zeit die Schüler*innen benötigen, um schreibfertig zu sein oder eine Vokabel mit Bedeutung und Angaben anzusagen. Sie wissen auch, welches (fach-)sprachliche Niveau Sie voraussetzen oder wie salopp und freimütig Sie formulieren können. In jedem Falle sollten Sie authentisch sein und sich sprachlich so verhalten wie im Präsenzunterricht auch. Wieber hat in ihrem Beitrag

⁴⁷ Garzi (2020).

⁴⁸ Vgl. die Beispiele im Anhang.

⁴⁹ Poitzmann (2020a), 14.

auf „Aspekte zur Analyse von Hörstücken und zur Eigenproduktion“⁵⁰ hingewiesen, die sich vice versa als Hinweise lesen lassen. Sie spricht dort u.a. von der „Existenz eines miterfassten Publikums“. Das sind im Fernunterricht die Schüler*innen. Bei Audio-Aufnahmen sollte daher genau das geschehen: Für ein empathisches und überzeugendes ‚Auf-treten‘ ist die Imagination der Lerngruppe unabdingbar.

Sprechen Sie beherzt los und lassen Sie das Band gleich mitlaufen.

Sicher kostet es den einen oder die andere eine gewisse Überwindung, sich aufzunehmen und seine eigene Stimme zu hören. Wir als Lehrer*innen sind beides nicht gewohnt. Wenn man sich zudem vorstellt, auch Eltern könnten mithören, sind ein gesundes Maß an Selbstbewusstsein und Furchtlosigkeit unabdingbar. Für die Schüler*innen ist dies aber weniger aufregend, denn sie kennen Sie nicht anders; insofern reicht es aus, authentisch zu sein und sich selbst gegenüber nachsichtig: „Ist man mit der Audioaufnahme nicht zufrieden, muss man sie komplett wiederholen oder sehr tolerant gegenüber der (sic!) eigenen Fehler werden.“⁵¹ Halten Sie sich in Ihrem eigenen (zeitlichen) Interesse an letzteres und nehmen Sie möglichst nur einmal auf – wie Stunden auch im Präsenzunterricht nur einmal stattfinden.⁵²

Die Aufnahme von Sprachnachrichten ist technisch niedrigschwellig.

Es gibt inzwischen mehrere Apps, die für Audio-Tracks geeignet sind. Teine stellt davon einige Möglichkeiten in ihrem Beitrag vor.⁵³

Sie können allerdings auch auf dem ‚klassischen‘ Wege aufnehmen, indem sie die Diktierfunktion Ihres Smartphones verwenden. Ein Mikro- oder Headset ist nur notwendig, wenn Sie nicht nah genug sitzen oder wenn Sie am Rechner arbeiten. Hängen Sie Ihr Gerät in einen

⁵⁰ Hier und im Folgenden Wieber (2013), 8.

⁵¹ Teine (2020), 171.

⁵² Für komplexere Themen oder Lehrervorträge insbesondere in den höheren Klassenstufen kann eine Skizze oder auch ein Skript hilfreich sein, das während der Aufnahme eine Sicherheit gibt.

⁵³ Vgl. Teine (2020), 170ff.

Smartphonehalter oder Selfie Stick und wählen Sie ggf. ‚hohe Qualität‘ in Ihrem Programm. Ihre Texte nehmen Sie auf, senden sie sich selbst per Mail, hören sie ggf. noch einmal an und speichern sie unter dem gewünschten Namen systematisch ab; später laden sie diese in den Lernplan oder auf die verwendete Plattform hoch. Viele der Diktier-Formate werden erkannt, so dass Sie nicht in die Verlegenheit kommen (sollten), konvertieren zu müssen.⁵⁴ Wenn man für alle Schritte dasselbe Gerät verwendet, erfolgt die Aufnahme, ggf. Konvertierung, das Speichern und Hochladen nahtloser; insofern kann man hier auch abkürzen.

6. Was bleibt für den Präsenzunterricht?

Machen wir uns nichts vor: Im Präsenzunterricht werden solche Formate wie die Audio-Tracks oder Videokonferenzen aus nahe liegenden Gründen weniger notwendig oder bei einer (wieder) veränderten Unterrichtsorganisation eher mühsam zu organisieren sein.

Einzelne Aufnahmen sind allerdings wiederverwendbar, wenn sie relativ unabhängig von der Lerngruppe eingesprochen wurden, z.B. vorgelesene Sachtexte und Erzählungen oder auch diktierte Merksprüche oder kommentierte lateinische Texte. Eine spätere bzw. wiederholte Verwendung müsste dann allerdings bei der Aufnahme schon antizipiert worden sein.

Die zuletzt genannte Möglichkeit bietet im Übrigen einiges Potential, was m.E. bisher noch nicht genutzt wurde: kommentierende Lesungen von Lektüren oder auch Lehrbuchtexten, die den Schüler*innen unkompliziert zur Verfügung gestellt werden können und somit z.B. die Rekodierung vorbereiten. Dies gilt ebenfalls für die modernen Fremdsprachen oder für das Fach Deutsch, für das es sich bewährt hat, anspruchsvolle Texte wie *Faust I* oder *Nathan der Weise* szenenweise einzusprechen und unmittelbar am Text zu kommentieren.

⁵⁴ Dies wäre ein Schritt mehr, aber ist nach ein wenig Übung schnell erledigt.

Zum festen Inventar auch zu Präsenzzeiten sollte zudem das Audio-Feedback gehören, das Rückmeldungen fernab vom Gewusel in der Schule erlaubt.

Besonders verpflichtend jedoch dürfte das Wissen um die unterschiedlichen Bedingungen in der häuslichen Umgebung der Kinder und Jugendlichen sein; und umso mehr muss die Aufmerksamkeit darauf liegen, dass Unterricht im Unterricht stattfindet und das Lerngeschehen weitgehend unabhängig von zu Hause stattfindet.

Und nicht zuletzt ist festzustellen, dass unabhängig von der ‚Beschulungsform‘ die didaktischen Kriterien ihre Gültigkeit zu Recht beanspruchen und man sich stets aufs Neue befragen muss, ob bei der Planung von Unterricht nicht versehentlich die Sozialform, Methode oder das Medium dominieren, sondern ob den Entscheidungen tatsächlich Voraussetzungen, Ziele und Inhalte zugrunde liegen.

Literaturverzeichnis

- ADAS/LIFE e.V. (2020), Ergebnisse der ADAS-Corona-Umfrage, <https://adas-berlin.de/wp-content/uploads/2020/06/Ergebnisse-Umfrage-ADAS-LIFE-e.V.pdf> (eingesehen am 01.03.2020).
- Beywl, Wolfgang; Zierer, Klaus (²2013) (Hgg.), John Hattie. Visible learning. Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler.
- Garzi, Manuel (2020) (übers., bearb.), Digitales Lernen und Onlineunterricht, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Medienbildung/Unterricht/Unterrichtsmaterialien/Digitales_Lernen_und_Onlineunterricht.pdf (eingesehen am 02.02.2021).
- Horstmann, Henning (2018), Arbeit mit Film- und Tondokumenten zur Unterstützung des Hör(seh)verstehens, in: Korn, Matthias (Hg.), Latein. Methodik, Berlin, 128–136.
- Klieme, Eckhard (2020), Zwischen Homeschooling und Maskenpflicht. Guter Unterricht unter den Bedingungen der Pandemie, in: Bartscher, Matthias (et al., Hgg.), Digital unterrichten. Praxisratgeber. Neues Lernen in Zeiten der Pandemie, Hannover, 4–7.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg/LISUM (2020), Sechs Leitwerte für digitalen Fern- und Hybrid-Unterricht, <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/online-lernen-didaktik> (eingesehen am 02.02.2021).
- Metz, Berthold (2020), Fernunterricht. Wir brauchen Didaktik statt Technik, <https://www.lehrerfreund.de/schule/1s/fernunterricht-didaktik-statt-technik/4842> (eingesehen am 02.02.2021).

- Meyer, Hilbert (2020), Didaktische Ansprüche an Homeschooling und Fernunterricht, <https://unterrichten.digital/2020/05/07/hilbert-meyer-homeschooling> (eingesehen am 02.02.2021).
- Poitzmann, Nikola (2020a), Live Online-Unterricht. 10 didaktische und methodische Grundsätze des synchronen Lernens, in: Bartscher, Matthias (et al., Hgg.), Digital unterrichten. Praxisratgeber. Neues Lernen in Zeiten der Pandemie, Hannover, 12–24.
- Poitzmann, Nikola (2020b), Gemeinsam stark. Sozialen Ungleichheiten im digitalen Klassenzimmer entgegenwirken, in: Bartscher, Matthias (et al., Hgg.), Digital unterrichten. Praxisratgeber. Neues Lernen in Zeiten der Pandemie, Hannover, 52–58.
- Samson, Nina (2020), Unterrichtsplanung für den digital gestützten (Hybrid-)Unterricht, in: Kantereit, Tim (Hg.), Hybrid-Unterricht. Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen, 247–250, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Medienbildung/Unterricht/Unterrichtsmaterialien/Hybridunterricht_101.pdf (eingesehen am 01.03.2021).
- Sauer, Jochen (2020), Lateinunterricht in Corona-Zeiten, in: LGNRW 1/2, 8–12, DOI: <https://doi.org/10.11576/lgnrw-5047> (eingesehen am 02.05.2021).
- Schulz, Lea (2020), Inklusion und Fernunterricht?, in: Kantereit, Tim (Hg.), Hybrid-Unterricht, Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen, 152–161, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Medienbildung/Unterricht/Unterrichtsmaterialien/Hybridunterricht_101.pdf (eingesehen am 01.03.2021).
- Teine, Franziska (2020), Feedback lernwirksamer gestalten – ein Praxisbeispiel anhand von Audio Feedback, in: Kantereit, Tim (Hg.), Hybrid-Unterricht, Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen, 169–173, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Medienbildung/Unterricht/Unterrichtsmaterialien/Hybridunterricht_101.pdf (eingesehen am 01.03.2021).
- Wieber, Anja (2013), Antike im Ohr. Zur Hörkultur im altsprachlichen Unterricht, in: AU 56/2, 2–13.

Lernvideos im Spiegel der Cognitive Load-Theorie

Wie man Erklärvideos für den Einsatz im (Latein-)Unterricht mithilfe eines Kriterienkatalogs erstellen und analysieren kann

MARIJANA MAMIĆ

Dieser Beitrag stützt sich auf eine an der Ruhr-Universität Bochum verfasste M.Ed.-Arbeit, die sich der Bedeutung digitaler Lernangebote, vor allem aber der Relevanz von Erklärvideos im Lateinunterricht widmet und die Frage adressiert, inwieweit ein Einsatz dieser Medien sinnvoll ist, um die Medienkompetenz von Schüler*innen zu verbessern. Zwei in diesem Kontext wichtige Bereiche, nämlich die Theorie multimedialen Lernens und die Realisierung des Kriterienkatalogs für Lernvideos, werden in diesem Beitrag vorgestellt.

Die Masterarbeit ist als Pilotstudie im Kontext des vom BMBF geförderten Projekts DiAL:OGe (= Digitalisierung in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden: Orientierung und Gestaltung ermöglichen) entstanden. Einer der dort angesiedelten fünf ‚Dialogräume‘ (#Erklärvideos) untersucht in Kooperation mit der Fachdidaktik Chemie und den Bildungswissenschaften den Mehrwert von Erklärvideos exemplarisch für die Natur- und Geisteswissenschaften in den beiden analytischen Unterrichtsfächern Chemie und Latein. Betreut wurde die Masterarbeit von Stephanie Natzel-Glei.

1. Lernen mit Erklärvideos

1.1 Die Theorie des Multimedialen Lernens

Erklärvideos sind ein gern genutztes Tool zur Wissensvermittlung bzw. -vertiefung. In ihnen werden zwei Sinne angesprochen, nämlich der auditive und der visuelle Sinn.

Richard E. Mayer begründet in seinem Grundlagenwerk *Multimedia Learning* die Position, dass Menschen jeweils nur einen Kanal zur Verarbeitung visueller Informationen und einen Kanal für die Aufnahme

auditiver Items besitzen¹. Diese Annahme geht mit der *Cognitive Load Theory* einher, da in beiden Kanälen die Kapazitäten limitiert sind².

Die *Cognitive Load Theory* wurde von John Sweller etabliert. Nach ihr gibt es drei Arten kognitiver Belastung während eines Lernprozesses. Im Englischen lauten sie *intrinsic*, *extraneous* und *germane load*³. Die erste Form der Belastung ergibt sich aus der Aufgabe selbst, bei der zweiten Form geht es um die Belastung des Aussortierens unnützer Informationen für den Lernprozess und die dritte Art beschreibt die Belastung durch den Prozess selbst, d.h. das Verarbeiten und Anwenden der gelernten Informationen. Bei der Theorie kommt es auf die richtige Belastung an, denn das Arbeits- und Langzeitgedächtnis sollten weder unter- noch überfordert werden. Zudem muss der *extraneous load* minimiert werden, um genügend Kapazität für die wichtige Belastung zu schaffen. Das Hauptziel liegt also darin, die Lernenden so gut wie möglich beim Lernprozess zu fördern und zu fordern, sodass sie Erfolg beim Verarbeiten und Transferieren sehen und das eben Gelernte verinnerlichen und abspeichern⁴.

Um multimediales Lernen präziser zu beschreiben, muss man weitere Begriffe wie „Modalität“ und „Kodalität“ hinzuziehen:

Der Begriff der Modalität bezieht sich [...] auf die Sinnesmodalität, die durch eine Repräsentation adressiert wird, wobei im Kontext von Lehr-Lernprozessen vor allem die Unterscheidung zwischen visueller [...] und auditorischer [...] Informationsaufnahme zentral ist. [...] Der [...] Begriff der Kodalität bezieht sich dagegen auf die Art der Zeichen, die zur Informationsvermittlung genutzt werden. Hier wird zwischen symbolisch-abstrakten Repräsentationsformen wie Sprache oder Ziffern und analogen Formaten wie Bildern unterschieden. [...] Vor diesem Hintergrund bezeichnet der Begriff Multimedia [...] die Verwendung multipler Repräsentationsformate zur Informationsdarbietung, die durch Verwendung unterschiedlicher Modalitäten (visuell, akustisch) und Kodalitäten (symbolisch, analog) gekenn-

¹ Vgl. Mayer, S. 46.

² Vgl. Tulodziecki et al., S. 103f.

³ Vgl. Paas/Sweller, S. 37 & vgl. Kerres, S. 174.

⁴ Vgl. Paas/Sweller, S. 37 & vgl. Kerres, S. 174.

zeichnet sind. Die üblichste Kombination besteht dabei in der gemeinsamen Darbietung gesprochener oder geschriebener Texte mit bildhaften Darstellungen wie z.B. statischen Bildern, Animationen oder Videos.⁵

Hinsichtlich der Modalität bedienen sich (Erklär-)Videos vor allem bewegter Bilder, durch den gesprochenen Anteil aber auch auditorischer Informationen. In Hinblick auf die Kodalität kann v.a. im visuellen Bereich mit Symbolen, Schaubildern, oder einfach auch Schrift gearbeitet werden. Auch hier gilt eine richtige Komposition des Lernmaterials als wegweisend, um eine gut funktionierende Kooperation beider Kanäle garantieren zu können.

1.2 Der Split-Attention-Effekt

Der *Split-Attention*-Effekt ist verbunden mit dem Modalitätsprinzip, demzufolge ein gesprochener bzw. vorgetragener Text einem geschriebenen vorgezogen werden sollte. Eine Erklärung dafür ist der Effekt der geteilten Aufmerksamkeit, der besagt, dass ein geschriebener Text innerhalb eines Videos die Aufmerksamkeit und Lernkapazität der Lernenden zu sehr strapaziere⁶. Es komme zu häufigem Blickwechsel, der zur Folge hat, dass Lernende ihre Aufmerksamkeit aufteilen müssen. Wenn aber die zum (bewegten) Bild passende Information nicht visuell, sondern akustisch vermittelt wird, können sich die Lernenden besser konzentrieren, die Aufmerksamkeitsspanne steigt und das wiederum „ermöglicht eine optimale Nutzung der zur Verfügung stehenden kognitiven Ressourcen“⁷. Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass der Modalitätseffekt auf kürzere Texte und Informationen beschränkt ist⁸.

⁵ Scheiter et al., S. 32f.

⁶ Vgl. *ibid.*, S. 40f.

⁷ *Ibid.*, S. 41.

⁸ Vgl. Scheiter et al., S. 42.

1.3 Prinzipien zur Maximierung des Lernerfolgs

Insgesamt lassen sich sechs Prinzipien zur Maximierung des Lernerfolgs festhalten: das Multimedia-, das Modalitäts-, das Redundanz-, das Hinweis-, das Kontiguitäts- und das Kohärenzprinzip⁹. Doch wie lässt sich jedes Prinzip in ein Kriterium übersetzen, welches man für die Analyse und das Erstellen von Erklärvideos benötigt?

Multimediaprinzip

Dieser Punkt umfasst besonders die Visualisierung des Erklärvideos. Gemäß dem Multimediaprinzip sind sowohl die Passung von Texten und Bildern sowie eine nicht zu schnelle Bildabfolge essentiell, um eine Reizüberflutung zu verhindern.

Modalitätsprinzip

Während das Multimediaprinzip einen verbesserten Lernerfolg durch das Arbeiten mit Text-Bild-Kombinationen verspricht, besagt das Modalitätsprinzip, dass ein gesprochener Text hilfreicher sei als ein schriftlicher Text. Das Modalitätsprinzip, welches sich aus dem *Split-Attention*-Effekt ableiten lässt, ist insbesondere im Kontext der „Audibilisierung“ bedeutsam. Hier wäre eine Stimme (einer moderierenden Person) besonders unterstützend, um das Dargestellte nicht nur visuell, sondern auch akustisch hervorzuheben. Es sollte idealerweise kein oder wenig Text im Video erscheinen, der nicht vorgelesen wird. Schließlich ergänzen sich Sprache und Bild besser als nur Text und Bild¹⁰. Dies wird zusätzlich durch das Redundanzprinzip verstärkt:

⁹ Vgl. Tulodziecki et al., S. 138.

¹⁰ Vgl. *ibid.*

Redundanzprinzip

Eine Präsentation derselben Information auf verschiedene Arten ist überflüssig und im Gegensatz dazu sollten Animationen oder Graphiken präferiert werden. Da Bilder oder Animationen lebendiger erscheinen, eignen sie sich auch ohne Text gut als Darstellungsform. Es ist nicht notwendig, Informationen, die visuell als schriftlicher Text wahrgenommen werden können, auch noch akustisch durch gesprochene Worte hervorzuheben. Hier sollte die Wahl auf die wirksamere Präsentationsweise fallen, die Bild-Sprach-Kombination¹¹.

Hinweisprinzip

Die Strukturiertheit eines Erklärvideos wird maßgeblich von der Einhaltung des Hinweisprinzips beeinflusst, demzufolge eine (visuelle oder akustische) Betonung der wichtigsten Informationen vorteilhaft ist, um den Lernerfolg größtmöglich zu intensivieren¹². Durch eine Sicherung am Ende verfestigen sich Wichtiges und Richtiges im Gedächtnis der Zuschauenden. Man sollte also im Voraus genau wissen, welche Informationen relevant sind und somit mehrmals betont werden müssten.

Kontiguitäts- und Kohärenzprinzip

Zusammengehörige Items sollten laut dem Kontiguitätsprinzip nah beieinander und zugleich dargeboten werden, wohingegen man irrelevante Informationen als Störfaktor gänzlich vernachlässigen müsste (Kohärenzprinzip), was der Forderung entspricht, den *extraneous load* zu minimieren, um die Lernenden nicht zu überfordern. Indem zusammengehörige Graphiken oder Punkte direkt nebeneinander, passend und in derselben Sequenz eingeblendet werden, wird der Lernerfolg maximiert. Demnach ist es ausschlaggebend, inhaltlich zusammengehörige Einheiten keineswegs zu trennen, da dies für die Zuschauen-

¹¹ Vgl. Tulodziecki et al., S. 138.

¹² Vgl. *ibid.*

den verwirrend wäre. Zuletzt ist zu bedenken, wie wichtig (didaktische) Reduktion in multimedialen Angeboten ist. Einer möglichen Überforderung lässt sich entgegenwirken, indem unter anderem die benutzte Sprache vereinfacht und der Lerngruppe angepasst wird. Das Material und die visuellen Effekte sind so einzusetzen, dass sie nicht nur der Unterhaltung dienen, sondern den Fokus auf die zentralen Informationen richten.

Konkret lassen sich die folgenden Beispiele aus einzelnen Erklärvideos für das Implementieren der oben beschriebenen Prinzipien aufzählen: Während das Modalitäts- und Multimediaprinzip offensichtlich in den meisten Erklärfilmen zu erkennen sind, eignet sich Letzteres insbesondere bei der ikonographischen Darstellung – kombiniert mit Bildunterschriften – von Zeitverhältnissen (z.B. beim *Ablativus absolutus*). Das ist bei dem Erklärvideo zum Lehrwerk *Pontes* gut zu sehen¹³. Ebenso hilft das Redundanzprinzip bei der Erklärung eines grammatischen Phänomens, indem Abkürzungen, „Eselsbrücken“ oder andere Animationen anstatt einer tabellarischen Übersicht zum Einsatz kommen. Hier lassen sich unter anderem der AcI-Kopf¹⁴ (mit den bekanntesten Kopfverben als Auslöser eines AcI) oder aber der USB-Stick¹⁵ (als Hilfestellung für Übersetzungsmöglichkeiten des *Ablativus absolutus*) anführen. Häufig werden diese Items dem Modalitätsprinzip gemäß gestaltet. Mithilfe konkreter Zusammenfassungen oder Merksätze am Ende eines Videos folgt man als Lehrkraft dem Hinweisprinzip und sorgt somit dafür, dass Schüler*innen das eben Gelernte noch mehr verinnerlichen, wie dem von Nina Toller erstellten Clip zu entnehmen

¹³ Pontes-Online, Erklärfilm zum Ablativus absolutus, 00:28, https://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=&extra=Pontes-Online&modul=inhaltsammlung&inhalt=klett71prod_1.c.1806594.de&kapitel=1806606 (letzter Zugriff: 09.04.2021).

¹⁴ Pontes-Online, Erklärfilm zum AcI, https://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=&extra=Pontes-Online&modul=inhaltsammlung&inhalt=klett71prod_1.c.1784478.de&kapitel=1784476 (letzter Zugriff: 09.04.2021).

¹⁵ Vgl. Fußnote 13.

ist¹⁶. Was zusätzlich für ein erfolgreiches Erklärvideo sprechen kann, ist das Auslassen möglicher Störfaktoren, was im Clip zum Lehrwerk *prima* auch erkennbar ist¹⁷. Hier wird gemäß des Titels nur das Wesentliche vorgestellt, das Zeitverhältnis wird gänzlich außer Acht gelassen.

2. Typologie von Erklärvideos

2.1 Tutorials

Grundsätzlich sollten die Erklärvideos zunächst von sogenannten *Tutorials* getrennt werden, in denen das Hauptaugenmerk auf der Frage nach dem „Wie“ liegt und das „Warum“ vernachlässigt wird¹⁸. Ziel dieser *Tutorials* ist es nämlich, eine Eins-zu-Eins-Handlung zu präsentieren, die anschließend nachgeahmt werden kann. In der Regel können solche Formate auch direkt abgefilmt werden – dabei kann die erklärende Person zu sehen sein, muss sie aber nicht –, weshalb man sie *Screencast-Tutorials* nennt¹⁹. Diese sind insbesondere auf der Videoplattform *YouTube* reichlich vertreten. Generell lassen sich *Tutorials* häufig in der Beautyszene beobachten oder aber, wenn Rezepte gefragt sind. In einer adressatengerechten Sprache müsste man also von *How-to-Videos* sprechen – die Lernenden beabsichtigen, durch das Schauen des Videos ihr *Know-how* für den Moment aufzubessern, interessieren sich aber nicht für irgendwelche Hintergründe; sie denken in dieser

¹⁶ Der Merksatz beinhaltet die folgende Anmerkung zum Thema „Zeitverhältnis“: „Das Tempus des PlInf orientiert sich am Kopfverb. Hier ist es gleichzeitig = beides Präsens.“ (07:31) (Vgl. Toller, ERKLÄRVIDEO Latein Acl – Einführung, <https://www.youtube.com/watch?v=HV729eeQKV0> (letzter Zugriff: 09.04.2021).

¹⁷ C.C. Buchner, Der Akkusativ mit Infinitiv (Acl) – Teil 1, https://www.ccbuchner.de/clip_code-40501-39/ (letzter Zugriff: 09.04.2021).

¹⁸ Vgl. Wolf (2020), S. 17.

¹⁹ Vgl. Arnold/Zech, S. 26.

Hinsicht pragmatisch. Doch Neues, welches nicht wiederholt wird, gerät schnell in Vergessenheit und erreicht nie das Langzeitgedächtnis. Befasst man sich jedoch mit dem „Warum“, erfolgt eine intensive Auseinandersetzung, die ein Abspeichern im Langzeitgedächtnis wahrscheinlich werden lässt. Das alles spricht im Rahmen des (lateinischen) Grammatikunterrichts gegen das

Anschauen solcher ‚erklärarmen‘ Tutorials, [weil es] [...] keine tiefergehenden Lernstrategien [unterstützt] und [...] somit nicht das Verstehen [fördert]. Erklärvideos haben hingegen ein Potenzial, Verständnis zu fördern, wenn sie das „Wie“ und „Warum“ thematisieren.²⁰

Zudem soll im lateinischen Grammatikunterricht auch vertieftes Reflexionswissen erworben werden, um die Ziele der Sprachreflexion und der Sprachlernkompetenz zu erreichen.

2.2 Formen von Lernvideos

Neben den bereits beschriebenen (Screencast-)Tutorials gibt es noch weitere Formate, die für das vorliegende Kapitel relevant sind und im Folgenden kurz definiert werden: Die (analoge oder digitale) Legetricktechnik bzw. der Explainity-Clip, der Whiteboard-Stil und (digitale) Green-Screen-Videos.

Bei den Explainity-Clips sind mehrere (selbst) gezeichnete oder beschriftete Kärtchen zu sehen, mit deren Hilfe ein bestimmtes Thema präsentiert werden kann. Hier ist meist nur eine Hand der erklärenden Person erkennbar, die diese Zettel nacheinander oder gleichzeitig unter die Kamera legt. Daher ergibt sich auch die andere Bezeichnung „Legetricktechnik“. Hier steht allein die Stimme der moderierenden Person im Fokus. In der digitalen Variante nutzt man Kärtchen, die bereits online zur Verfügung stehen²¹. Der Ablauf ist der gleiche wie bei der zuvor erläuterten Technik. Vor allem auf der Lernplattform *sofatutor* lassen sich viele solcher Explainity-Clips finden.

²⁰ Wolf (2020), S. 17f.

²¹ Vgl. Arnold/Zech, S. 27f.

Der Whiteboard-Stil zeichnet sich seinem Namen zufolge durch einen weißen Hintergrund und schwarz-weiße Animationen aus. Er wird oft als Teil des Explainity-Clips eingesetzt²². Auch hier kann eine (digitale) Hand zu sehen sein, die durch Schieben und Legen von Graphiken einen Sachverhalt visuell unterstützt. Häufig gehen die zwei letztgenannten Formate bzw. Stile ineinander über, sodass eine klare Trennung schwierig vorzunehmen ist.

Bei dem Green-Screen-Video ist die moderierende Person vor der Kamera zu erkennen und nimmt viel Sendezeit für sich ein, jedoch kann der Hintergrund dabei beliebig verändert oder angepasst werden²³. Zwar macht dieses Format einen digitalisierteren und ansprechenden Eindruck hinsichtlich des Designs, es lässt sich aber darüber streiten, ob bei dem technischen Aufwand nicht eventuell die inhaltliche Qualität und Richtigkeit auf der Strecke bleiben oder die Konsument*innen zu sehr vom Hintergrund abgelenkt sind. So kann es geschehen, dass in einem solchen Video eher die Inszenierung als die Erklärung im Mittelpunkt steht, was weder dem Sinn noch dem Ziel eines Erklärfilms entspricht.

3. Vorstellung des Kriterienkatalogs

Der im Rahmen der Masterarbeit erstellte Kriterienkatalog rekurriert auf die oben genannten empirisch gesicherten Kriterien und versucht diese mit relevanten Aspekten der Unterrichtspraxis zu verknüpfen. Er setzt sich aus zwei großen Bereichen zusammen: den allgemeinen und den spezifischen Kriterien. Während zuerst Aspekte wie Themen, Kompetenzschwerpunkt und Erklärvideo-Formate abgefragt werden, fokussieren die spezifischen Kriterien die Details. Mithilfe von zwölf Kategorien soll die Frage geklärt werden, ob das Erklärvideo für einen Einsatz im Lateinunterricht und zur Förderung der Medienkompetenz von

²² Vgl. Anders, S. 260.

²³ Vgl. Arnold/Zech, S. 31.

Schüler*innen geeignet ist. An dieser Stelle sei der Medienkompetenzrahmen NRW zu erwähnen, der eindeutig vorgibt, welche Kompetenzbereiche für Lernende relevant sind. Im Kontext der Erklärvideos sind das insbesondere die Kategorien ‚Bedienen und Anwenden‘, ‚Produzieren und Präsentieren‘ und ‚Analysieren und Reflektieren‘²⁴, wobei der zweite Bereich den kreativen Part zum Erstellen von Erklärvideos abdeckt, und letzterer die Schüler*innen zu einer reflektierten Selektion und einem sicheren und bewussten Umgang mit Medien führen soll. Eben diese Kategorie macht es möglich, dass Lernende auch eigenständig Erklärvideos zur Vor- oder Nachbereitung von Unterricht nutzen.

Neben dem Medienkompetenzrahmen NRW spielt auch das Strategiepapier der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2016 eine Rolle, in dem der veränderte Bildungsauftrag als Voraussetzung für eine künftige Teilnahme an einer digitalisierten Gesellschaft angesehen wird:

Kompetenzen für ein Leben in der digitalen Welt werden zur zentralen Voraussetzung für soziale Teilhabe, denn sie sind zwingend erforderlich für einen erfolgreichen Bildungs- und Berufsweg. Das Lernen im Kontext der zunehmenden Digitalisierung und das kritische Reflektieren werden künftig integrale Bestandteile dieses Bildungsauftrages sein.²⁵

Daher sind der Medienkompetenzrahmen und die Förderung einer Medienkompetenz nicht nur auf ein Fach beschränkt, denn „das Lernen und Leben mit digitalen Medien [soll] zur Selbstverständlichkeit im Unterricht aller Fächer“²⁶ werden.

Die Beurteilungsbasis für die Frage nach der Eignung von Erklärungsfilmern bilden dabei die folgenden Aspekte, die jeweils in einzelne Fragen gegliedert sind: Struktur, Länge, Sprache, Sprechtempo, musikalische Untermalung, Visualisierung, Audibilisierung, sachlich-fachlich-grammatische Richtigkeit, didaktische Präsentation, Reduktion, Moti-

²⁴ Vgl. <https://medienkompetenzrahmen.nrw/> (letzter Zugriff: 22.04.2021).

²⁵ Kultusministerkonferenz: Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Vorwort.

²⁶ Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (G9). Latein. Vorwort.

vation und Anleitung zum selbstständigen Lernen. Während vor allem die Punkte ‚Reduktion‘, ‚Sprache‘ und ‚Sprechtempo‘ auf Vereinfachung zielen und somit die Komplexität des zu thematisierenden Inhaltes angepasst an die Zielgruppe ‚herunterbrechen‘, spiegeln die Kategorien ‚Struktur‘, ‚Visualisierung‘ und ‚Audibilisierung‘ hauptsächlich die sechs Prinzipien zur Maximierung des Lernerfolgs wider. Um den Vorteil des Multimedialen Lernens und des Effektes der geteilten Aufmerksamkeit bestmöglich zu nutzen, sollte bei der Analyse von Erklärfilmen daher besonders auf den adäquaten Einsatz von Graphiken oder Animationen, auf sinnvolle Text-Bild-Kombinationen, und auf die Frage nach der Passung von Gesprochenem und Gezeigtem geachtet werden. Außerdem ist es selbstverständlich, dass solche Videos nicht nur fehlerfrei und gut strukturiert sein, sondern eben auch durch eine geeignete, adressatenbezogene Sprache und ein angenehmes Sprechtempo herausragen sollten, was sowohl dem Kohärenz- und Redundanzprinzip entspricht als auch dafür sorgt, dass der Vorteil des Modalitätsprinzips gut zum Ausdruck kommt.

Durch die Beantwortung gezielter Fragen innerhalb der genannten Kategorien kann man sich gut ein erstes Bild verschaffen²⁷. In der Spalte ‚Beurteilung‘ ist die Einteilung in vier Antwortmöglichkeiten ohne eine Mitte (‚trifft zu‘ bis ‚trifft nicht zu‘) bewusst vorgenommen worden. Dadurch soll eine ungenaue, nicht aussagekräftige Antwort vermieden werden. Zusätzlich dazu gibt es eine fünfte Spalte ‚nicht beurteilbar‘, die sich insbesondere als Antwortmöglichkeit bei Fragen, die sich auf zuvor erwähnte Aspekte beziehen, anbietet. Wenn keine musikalische Untermalung erkennbar ist, kann diese den Videoinhalt auch nicht unterstützen. Die letzte Spalte ‚Begründungen/Anmerkungen‘ bietet Raum für konkrete Erklärungen, um die zuvor gesetzten Kreuzchen zu rechtfertigen. Insbesondere die Kategorien ‚Visualisierung‘ und ‚Audibilisierung‘ spielen eine große Rolle, da eine hoch-

²⁷ Der Kriterienkatalog ist im Anhang zu finden (S. 163–170).

wertige Videogestaltung mehr über die Produzent*innen verrät²⁸. Handelt es sich – sowohl technisch als auch fachlich gesehen – um Lai*innen oder um Expert*innen, entspringt das Video einem privaten oder beruflichen Interesse? Ebenso verhält es sich bei den beiden Punkten ‚Didaktische Präsentation‘ und ‚Reduktion‘. Je eher diese Aspekte erfüllt werden, desto höher ist auch hier die Wahrscheinlichkeit, dass sich eine ausgebildete Lateinlehrkraft hinter dem Erklärvideo verbirgt.

Angesichts der aktuellen Corona-Krise gewinnt darüber hinaus die Frage nach dem selbstständigen Arbeiten der Schüler*innen an Relevanz: Sind sie auch ohne persönlichen Lehrer*innenkontakt in der Lage, neues Wissen zu akquirieren, Vorwissen zu reaktivieren und schwierige Zusammenhänge zu verstehen? Würden sie bei diesem Prozess von den ausgewählten und analysierten Erklärvideos bestmöglich unterstützt? Auch diesen Fragen kann man sich mithilfe des Kriterienkatalogs nähern, denn vor allem didaktisch reduzierte Erklärfilme, die durch eine hilfreiche Gliederung und adressatenbezogene Sprache hervorstechen, fördern die Schüler*innen beim eigenständigen Lernen²⁹.

4. Fazit

Resümierend kann man festhalten, dass Erklärvideos aufgrund ihrer Omnipräsenz zwar einfach zugängliche Medien sind, diese allerdings vor dem Einsatz im (Latein-)Unterricht sorgfältig ausgewählt werden müssen. In diesem Beitrag wurden Kriterien zusammengestellt, die, basierend auf empirisch gesicherten Ergebnissen, die Videoauswahl für den Unterricht erleichtern und gleichzeitig eine Anleitung für die eigene Erstellung bieten.

²⁸ Möchte man schnell Informationen über die Produzent*innen erhalten, lohnt sich – sofern vorhanden – ebenfalls ein Blick auf das Profil der Videoersteller*innen.

²⁹ Die drei genannten Aspekte werden im angehängten Kriterienkatalog auf den Seiten ii, iii und vii konkretisiert.

Das Erklärvideo sollte nicht nur inhaltlich fehlerfrei sein, sondern auch der Lerngruppe angepasst und nicht zu überladen sein. Die sechs beschriebenen Prinzipien dienen als Leitfaden ebenso wie die im Kriterienkatalog erwähnten Aspekte. Besonders die Punkte ‚Visualisierung‘ und ‚Audibilisierung‘ sind essentiell und lassen auf (erfahrene) Expert*innen schließen. Aus diesem Grund bietet es sich an, das Medium vor dem Einsatz im (Latein-)Unterricht genau zu analysieren, um den Schüler*innen einen bestmöglichen Lernerfolg zu garantieren. Dasselbe gilt ebenfalls für das Erstellen eines Erklärfilms. Wenn man als Lehrkraft selbst aktiv werden möchte, lässt sich der Kriterienkatalog als eine Art Anleitung nutzen. Insgesamt sollte man beachten, dass eine (geschulte) Medienkompetenz und eine fachliche Expertise für die richtige Handhabung unabdingbar sind. Denn auf dem Markt gibt es viele ungeeignete Erklärvideos, die zum Teil mit eklatanten Fehlern behaftet sind. Im Gegenzug bietet das Internet jedoch ebenfalls zahlreiche gute, interessante und ansprechende Clips, mit denen man im Lateinunterricht arbeiten kann, ohne selbst etwas produzieren zu müssen, wie die Erklärfilme von Ulf Jesper, der als *magister digitalis* den Lernenden grammatische Phänomene näher bringt³⁰. Aber auch einige Lehrwerke (u.a. *Pontes, prima.*) reihen sich in das breite Angebot ein und unterstützen auf diesem Wege den Einstieg in einen digitalisierteren und moderneren Lateinunterricht.

Literatur und Quellen

Forschungsliteratur

Anders, Petra: Erklärvideo, in: Petra Anders et al. (Hrsg.): Einführung in die Filmdidaktik: Kino, Fernsehen, Video, Internet. J. B. Metzler 2019. S. 255–268.

Arnold, Sebastian und Jonas Zech: Kleine Didaktik des Erklärvideos. Erklärvideos für und mit Lerngruppen erstellen und nutzen. Braunschweig 2019.

³⁰ Ulf Jesper bietet auf seiner eigenen Homepage (www.latein-unterrichten.de) viele Videos zu den Themen ‚Unterricht‘ und ‚Fachdidaktik‘ an. Letztere richten sich natürlich vor allem an Lateinreferendar*innen und -lehrer*innen.

- Kerres, Michael: Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. Berlin 2018.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (G9). Latein. 2019.
- Mayer, Richard E.: Multimedia Learning. Cambridge 2001.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (G9). Latein. 2019.
- Paas, Fred und John Sweller: Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning, in: Richard E. Mayer (Hrsg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning, 2. Auflage. Cambridge University Press 2014. S. 27–42.
- Scheiter, Katharina et al.: Multimediales Lernen: Lehren und Lernen mit Texten und Bildern, in: Helmut Niegemann und Armin Weinberger (Hrsg.): Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen. Springer 2020. S. 1–26.
- Tulodziecki, Gerhard et al.: Medienbildung in Schule und Unterricht. Regensburg 2019.
- Wolf, Karsten D.: Sind Erklärvideos das bessere Bildungsfernsehen?, in: Stephan Dorgerloh und Karsten D. Wolf (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Beltz 2020. S. 17–24.

Links zu Homepages und Erklärvideos

- C.C.Buchner, Der Akkusativ mit Infinitiv (AcI) – Teil 1, https://www.ccbuchner.de/clip_code-40501-39/ (letzter Zugriff: 09.04.2021).
- Der Medienkompetenzrahmen NRW, <https://medienkompetenzrahmen.nrw> (letzter Zugriff: 22.04.2021).
- Latein unterrichten (Ulf Jaspers Homepage): <https://www.latein-unterrichten.de> (letzter Zugriff: 09.04.2021).
- Pontes-Online: Erklärfilm zum Ablativus absolutus: https://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=&extra=Pontes-Online&modul=inhaltsammlung&inhalt=klett71prod_1.c.1806594.de&kapitel=1806606 (letzter Zugriff: 09.04.2021).
- Pontes-Online: Erklärfilm zum AcI: https://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=&extra=Pontes-Online&modul=inhaltsammlung&inhalt=klett71prod_1.c.1784478.de&kapitel=1784476 (letzter Zugriff: 09.04.2021).
- Toller, Nina: ERKLÄRVIDEO Latein AcI – Einführung, <https://www.youtube.com/watch?v=HV729eeQKV0> (letzter Zugriff: 09.04.2021).

Überlegungen zur individuellen Förderung digital

Aktuelle Bedarfe der Weiterbildung

JOCHEN SAUER

1. Einführung

1981 trug der erste Band einer erfolgreichen Fachdidaktikreihe¹ den Titel „Der Tageslichtprojektor“ und versprach als solcher eine Zeitenwende der technischen Entwicklung in den altsprachlichen Klassenzimmern einzuläuten: Klassenaufschriebe konnten nun leicht archiviert und später erneut präsentiert werden, Ergebnisse von Gruppenarbeiten ließen sich für alle sichtbar machen, auf Folie gezogene Arbeitsblätter konnten ab sofort gemeinsam bearbeitet oder verglichen werden. Heute, vierzig Jahre später, verschwinden die letzten Geräte aus den Schulen. Stand am Anfang das Gerät als solches im Vordergrund, um das herum eine neue Methodik Gestalt annahm und dessen kostenintensive Anschaffung durch die neuen Möglichkeiten begründet wurde, so war es einige Jahre später zum selbstverständlichen Inventar geworden, auf das je nach didaktischer Entscheidung der Lehrperson effizient zugegriffen werden konnte.

Im Bereich der digitalen Medien gelangt diese zweite Phase, in der die Lehrkräfte je nach Situation und Intention die passende digitale Anwendung auswählen, ohne durch äußere Rahmenbedingungen ein-stark geschränkt zu sein oder sich lange einarbeiten zu müssen, wohl ganz allmählich in Sicht, wie Ergebnisse unserer Befragung nahelegen (s.u.). Der Begriff ‚Digitalisierung‘ indessen ist in seiner Intention noch auf jene erste Phase gerichtet, in der die grundständige Erschließung der technischen Möglichkeiten im Vordergrund steht. Auch eine der zentralen Modellierungen, nämlich das SAMR-Modell von Puentedura

¹ Es handelt sich um die von Friedrich Maier herausgegebene Reihe AUXILIA, die bis 2009 in 62 Bänden erschienen ist.

(2006),² ist letztlich diesem Paradigma verpflichtet, da in ihm digitale Medien durch ihr Verhältnis zu analogen bewertet werden und dieses Verhältnis in verschiedenen Stufen (Substitution, Augmentation, Modifikation oder Transformation) beschrieben wird.

Für den Großteil der heutigen Schüler*innen ist die Perspektive eine andere: Als *Digital Natives* nutzen sie ihre internetfähigen Geräte, um zu lesen, Musik zu hören, zu telefonieren, Nachrichten zu schreiben, in sozialen Medien sichtbar zu werden, zu spielen oder Videos anzuschauen, kurzum: Ein Großteil ihres Lebens findet im virtuellen Raum statt. Verfügt in einer Klasse jede/r Schüler*in über ein internetfähiges Gerät, so liegt die Rechtfertigungslast schnell auf der anderen Seite: Warum sollten die Schüler*innen jeden Tag ein schweres Lehrbuch mit in die Schule tragen, wenn dieses auch digital auf dem eigenen Tablet verfügbar ist? Oder warum sollten sie ein Übersetzungsheft besitzen, wenn sie auch auf ihrem Tablet einen Text eintippen können? Hier liegt der schulische Bildungsauftrag je nach Situation auch einmal in einer Entschleunigung und ‚Ent-Digitalisierung‘, insbesondere in den didaktischen Situationen, in denen ‚analoge‘ Medien vorteilhaft sind: Wer etwa Notizen aufschreibt, anstatt sie abzutippen, lernt diese oft nachhaltiger.³ Doch kann man mit einem Schreibprogramm die Einrückmethode besser umsetzen oder man kann, verwendet man ein Etherpad, mit seinen Mitschüler*innen ortsunabhängig kollaborativ arbeiten. Beim Lesen kann je nach Praktik und Ziel das eine oder andere vorteilhaft sein.⁴ Ein Abwägen des jeweils in der Situation und in Hinblick auf die Lernziele Gebotenen ist nötig. Auch wenn der heuristische Wert des SAMR-Modell unstrittig ist: Es wägt die Vorteile nur in die eine Richtung, nämlich in die der digitalen Medien ab: Die Vorzüge der nicht-digitalen Möglichkeiten bleiben ungenannt, ebenso wie die Lernziele und -praktiken, die allein digital (ohne Entsprechung im Analogen) möglich sind.

Zudem muss der Blick stärker auf die tatsächliche didaktische Ausgestaltung des entsprechenden Lernmaterials und auf seinen Ort im

² Vgl. zur Bewertung des Modell auch Drescher (2021), 6f.

³ Mueller/Oppenheimer (2014), jüngst aber in der Diskussion, vgl. Urry (2021).

⁴ Vgl. die Stavanger-Erklärung (<https://ereadcost.eu/stavanger-declaration>).

Lernprozess gerichtet werden. Eine Vokabelapp mag zwar interaktiv-kompetitives Vokabellernen ermöglichen, solange die Vokabeln aber ohne grammatische Merkmale und Lernhilfen gelernt werden, mag u.U. die Vokabelliste des verwendeten Lehrbuchs mit eben diesen Merkmalen für viele Lernende die bessere Option sein. Außerdem gibt es Schüler*innen, die sich die Vokabeln visuell durch ihren Ort auf der Buchseite einprägen; ein Wörternetz (oder sogar eine traditionelle Vokabelliste) auf Papier kann zudem mit Zeichnungen, Anmerkungen, Unterstreichungen und vielen anderen Lernhilfen gemäß den individuellen Lerngewohnheiten des Lernenden ausgestaltet werden. Ein Vokabellernprogramm heutiger Prägung leistet dies in der Regel nicht, hat dafür aber andere Vorteile.⁵ Für die Lehrkraft bedarf es insofern eines *in utramque partem disserere*, um die Schüler*innen in die Lage zu versetzen, unter den jeweiligen (analogen und digitalen) Lernangeboten das den situativen Gesichtspunkten für sie passende auszuwählen bzw. um den eigenen Unterricht entsprechend zu konzipieren.

Kohärente Lernführung und methodische Variation im Kleinen, eine schlüssige didaktische Analyse und eine stimmige Grundstruktur des Unterrichts im Großen spielen bei diesen Entscheidungen eine zentrale Rolle und immer weniger die technische Verfügbarkeit oder fehlendes Bedienungswissen. Die Entscheidung für das jeweilige didaktische Setting und die Lernform kann sich so stärker an Leitzielen wie beispielsweise individueller Förderung, Umgang mit Heterogenität oder Wissenschaftspropädeutik (z.B. über kollaboratives Arbeiten) orientieren.

2. Stand der Digitalisierung in den alten Sprachen

Möchte man aktuelle Bedarfe der Weiterbildung abschätzen, gilt es in einem ersten Schritt, den Stand der Digitalisierung in den alten Sprachen zu erfassen. Zu diesem Zweck führte der Fachbereich Latein der Universität Bielefeld jeweils kurz vor den Sommerferien 2020 und 2021 eine Befragung unter Lehrer*innen der alten Sprachen durch, an

⁵ Vgl. Weidmann 2021.

der sich 83 (2020) bzw. 61 (2021) Personen beteiligten. Im Zentrum standen Fragen des Unterrichtens unter Pandemiebedingungen, der digitalen Ausstattung und des Einsatzes digitaler Anwendungen. In der Umfrage von 2021 stellten wir auch Fragen zum Grammatikunterricht.⁶

Wir eruierten zunächst, welche digitalen Tools durch Lehrer*innen der alten Sprachen verwendet werden. Es zeigte sich, dass die Anwendungen, die durch ihre Bild-Ton-Material-Kombination den Unterricht einigermaßen gut simulieren konnten (Videokonferenzen, Lernvideos), spätestens seit Januar 2021 von jeweils 70% (Videos) bis

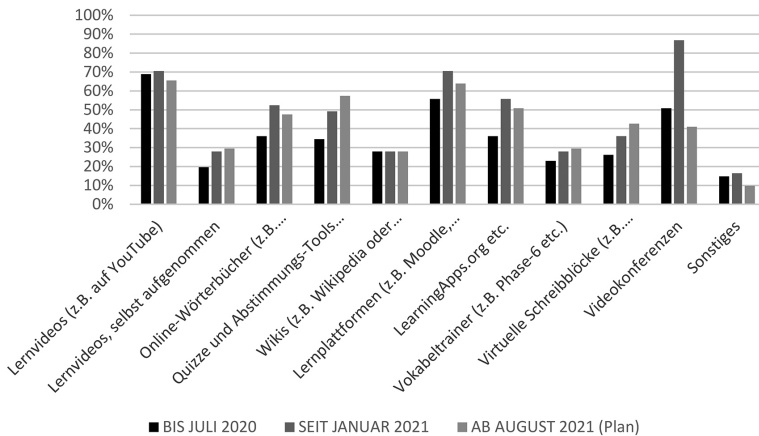


Abbildung 1: Verwendung von digitalen Elementen im Unterricht (Juni/Juli 2021, n=61, OWL)⁷

90% (ViKos) der Lehrer*innen genutzt wurden, während die Anwendungen, die besonders auf Individualisierung (Quizze, Learningapps) zielten, deutlich niedriger (40% bis 60%) lagen. Die Tools schließlich, die kollaboratives Arbeiten ermöglichten (virtuelle Schreibblöcke etc.),

⁶ Die erste Umfrage ist bereits veröffentlicht (Sauer 2020), die zweite Umfrage erscheint vorauss. 2022 im Forum Classicum. Die Teilnehmer*innen unterrichteten vorwiegend in NRW; zur Frage der Repräsentativität der Studie ebd., 8.

⁷ Die Kategorien des Fragebogens folgten einer Itemstruktur, die zu großen Teilen von einem Team aus Forscher*innen der neuen Sprachen erstellt wurde (L. König, J. Reinhardt, P. Schildhauer und A.-K. Uhlig, Universität Bielefeld).

lagen sogar im Bereich der 30%-Marke: Offenbar liegt im Bereich des individualisierten Übens und des kollaborativen Arbeitens das größte noch unerschlossene Potential für den altsprachlichen Unterricht.⁸

2.1 Differenzierung und Individualisierung

Ein bemerkenswertes Ergebnis unserer Umfrage war, dass, obgleich das Unterrichten während der Pandemie von zahlreichen Problemen geprägt war, die Befragten nach ihrem eigenen Urteil während des Lehrens auf Distanz im Schnitt ähnlich gut differenzieren und individualisieren konnten wie im Unterricht vor der Krise. Insgesamt gaben

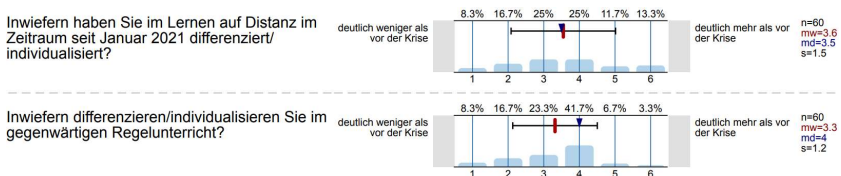


Abbildung 2: Differenzierung/Individualisierung im Unterricht während der Corona-Krise

13,3 % der Lehrkräfte sogar an, „deutlich mehr als vor der Krise“ (Skalierungspunkt 6) differenziert bzw. individualisiert zu haben (gegenüber 3,3% im wieder einsetzenden Regelunterricht unter Corona-Bedingungen). Dieser Befund öffnet den Blick dafür, dass viele der eingesetzten Tools einen besseren Zugriff auf Lernprodukte (z.B. auf hochgeladene Hausaufgaben) und auf Lernprozesse (z.B. mittels einer digitalen Pinnwand oder über kollaboratives Arbeiten auf einem Etherpad) gewähren.⁹ Der Leistungsstand der Schüler*innen lässt sich einfacher diagnostizieren, zudem gewährleistet jede Lernplattform passgenaue Formen des Feedbacks. Allein die Möglichkeit, Hausaufgaben individuell

⁸ Eine Forsa-Umfrage unter Lehrenden aller Fächer und Schulformen im Dez. 2020 kommt zu ähnlichen Ergebnissen: Lernvideos nutzten 62%, Learning-Apps u.ä. 58%, kooperative Lernformen 20% (Robert Bosch Stiftung 2020, 21).

⁹ Natürlich wurde auch, wenn die technische Ausstattung ungenügend war, die Kommunikation mit den Schüler*innen bisweilen per E-Mail gewährleistet (vgl. Sauer 2020, 10), und die Hausaufgaben wurden individuell korrigiert.

korrigieren zu können, ohne diese aufwendig einsammeln zu müssen, weil sie durch die Schüler*innen auf eine Lernplattform hochgeladen wurden, und sie zeitnah zurückzugeben, dürfte zu einer besseren Differenzierung und Individualisierung beigetragen haben. So wundert es nicht, dass unter den digitalen Anwendungen, die die Lehrer*innen auch nach der Corona-Krise weiterhin im Unterricht einsetzen wollen, am häufigsten die (technisch recht simple) Down- und Upload-Funktion auf Lernplattformen genannt wurde: Von Seiten der Lehrkraft können so zeitnah Unterrichtsmaterialien und Arbeitsblätter zur Verfügung gestellt werden, von den Schüler*innen Hausaufgaben zur (zumindest partiellen) Durchsicht abgegeben werden. Nur mit einigem Abstand wurden Lernvideos und Learning Apps genannt.

2.2 Lernplattformen und Learning Apps

In unserer Umfrage haben wir auch nach Aspekten der Verwendung von Lernplattformen und von verschiedenen digitalen Tools gefragt. Hinsichtlich der Lernplattformen ergaben sich folgende Befunde:

- Der Anteil der Lehrer*innen, die an ihrer Schule mit einer Lernplattform arbeiten, hat sich von ca. 30 % vor der Corona-Krise auf ca. 70 % im Sommer 2020 erhöht und blieb während des folgenden Corona-Jahres einigermaßen konstant (Befragung 2020: 73,5%, vgl. Sauer 2020, 10; Befragung 2021: 70,5%; Abweichung zwischen 2020 und 2021 im Rahmen zufälliger Fehler).
- Aber: Die übrigen knapp 30% der Lehrer*innen planen laut eigenen Angaben (Sommer 2021) nicht, in naher Zukunft eine Lernplattform in ihrem Unterricht zu verwenden. Ob dies an mangelnder Verfügbarkeit, fehlender Erfahrung oder grundsätzlicher Überzeugung liegt – oder einfach Resultat der Freude ist, wieder in Präsenz unterrichten zu können, bleibt offen.
- Lehrer*innen, die angaben, an ihrer Schule gebe es ein medienpädagogisches Konzept (2020: 32%; 2021: 45%), nutzen weitaus häufiger Lernplattformen als ihre Kolleg*innen an Schulen, die über keines verfügen.

- Die Verwendung von Lernplattformen korreliert mit der Verwendung anderer digitaler Tools. Es könnte somit sein, dass der Nutzung von Lernplattformen eine Schrittmacherfunktion für die effektive Erschließung weiterer digitaler Anwendungen zukommt, zumal mit der Einführung einer Lernplattform in der Regel eine für die Schüler*innen vorteilhafte Vereinheitlichung und Bündelung der digitalen Ressourcen einhergeht.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde liegt es nahe, systematisch daran zu arbeiten, dass die Verwendung von Lernplattformen mittelfristig zum Standard wird. Dennoch muss jede gegenwärtige Didaktik digitalen Unterrichtens und jede Fortbildungsmaßnahme den Umstand berücksichtigen, dass momentan nur etwa zwei von drei Lehrkräften eine Lernplattform nutzen und dass nicht erkennbar ist, dass sich dieser Ist-Stand in naher Zukunft ändern wird.¹⁰ Insofern stützen sich die Beiträge auch dieses Bandes auf solche digitalen Ressourcen, für die eine Lernplattform nicht zwingend erforderlich ist.

Bisher konnten sich in NRW drei Lernplattformen etablieren, nämlich Moodle (Logineo), iServ und Teams.¹¹

2.3 Lernaudios vor Lernvideos!

Auch Lernvideos und Lernaudios tragen in hohem Maße zur Individualisierung bei, weil diese orts- und zeitunabhängig eingesetzt werden

¹⁰ Aus der Befragung 2020 ging hervor, dass sich die Lehrer*innen für das Schuljahr 2020/21 kaum neue Apps oder Anwendungen neu erschließen wollten. Möglicherweise hatte jede/r Kollege/in bereits ‚sein‘ Repertoire an digitalen Anwendungen gefunden. Hinzu kommt sicherlich das große Bedürfnis, sich wieder in Präsenz zu sehen und lange vermisste (analoge) Unterrichtsformen neu zu etablieren. Zu vermuten ist daher, dass die weitere Digitalisierung in den Schulen gegenwärtig eine (vorläufige) Pause einlegt. Diese Pause gibt Gelegenheit, eine Bestandsaufnahme vorzunehmen, um auf dieser Basis neue Bedarfe der Weiterbildung zu eruieren.

¹¹ Von den 83 Befragten (Juni 2020) setzten 25% iServ, 20% Teams und 15 % Moodle ein (ebd., 10).

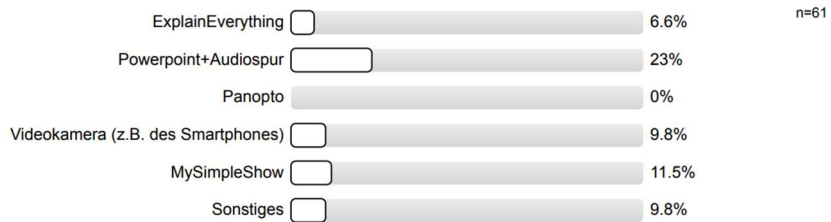
können. Berücksichtigt man die Pausen- und die Springfunktion sowie die Geschwindigkeitseinstellung, so können Lernvideos und -audios auch im Lerntempo variabel eingestellt werden können. Sicherlich dürfte die Mehrheit der Schüler*innen bereits heute eigenständig nach einem geeigneten Lernvideo im Internet suchen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Die meisten Schüler*innen werden nach einiger Zeit den für ihn/sie passenden Kanal gefunden haben. Hier gilt es für die Lehrkraft, ggf. unterstützend auf besondere Angebote aufmerksam zu machen und für Qualitätskriterien zu sensibilisieren.

Eine Besonderheit stellen die selbst produzierten Lernvideos der Lehrer*innen dar. Als wir die Umfrage 2020 in Hinblick auf die Lernvideos auswerteten, waren wir erstaunt über den Umstand, dass etwa ein Drittel der Befragten (Stichprobe 2020: 34,9%) Lernvideos bereits selbst erstellte. Keine andere digitale Anwendung (abgesehen von Video-Konferenzen) wies ähnlich große Steigerungsraten im Vergleich von vor und nach der Krise auf: Vor der Krise hatten lediglich 7 % der Lehrer*innen eigene Videos erstellt. Auffällig war hier ein starkes Altersgefälle. In der Altersgruppe bis 49 Jahre produzierten 40 % eigene Videos, in der Gruppe über 49 Jahre dagegen nur 21 %, doch gaben in dieser Altersgruppe erstaunliche 48% an, zumindest in der Zukunft Lernvideos produzieren zu wollen: Die älteren Kolleg*innen möchten offenbar den jüngeren Lehrkräfte in diesem Bereich gleichkommen. Hier läge ein erhebliches Potential für Fortbildungen.

Fertige Lernvideos verwendeten weit über 70 % der Lehrkräfte in ihrem Unterricht, offenbar überwiegend zur Grammatikeinführung, wie unsere Follow-Up-Umfrage von 2021 nahelegt. Und sicher ist davon auszugehen, dass bei denjenigen Kolleg*innen, die keine Videos einsetzen, zumindest ihre Schüler*innen in Eigenregie Lernvideos im Internet recherchieren und diese ansehen. Lernvideos sind so oder so aus der Erarbeitung neuer Grammatik nicht mehr wegzudenken. Dies veranlasste uns, in der Umfrage von 2021 weitere Fragen zu Videos zu stellen. Dabei stießen wir auf eine Überraschung, als wir nach der Bedeutung von *Lernaudios* fragten, denn wir hatten nicht vermutet, dass dieser medialen Form eine so wesentliche Bedeutung zukäme.

Bei näherer Betrachtung ist dieser Befund aber gar nicht so erstaunlich: Lernaudios sind schnell zu produzieren, sie sind speicherplatzschonend und passgenau individualisierbar. Während die meist aufwendige Produktion eines Lernvideos sich vor allem dann lohnt, wenn es mehrfach eingesetzt wird, es dann jedoch die Passgenauigkeit auf die jeweilige Lerngruppe einbüßt, kann das zügig aufgesprochene Lernaudio, das nur einmal verwendet wird, dem Anspruch der Passung auf die spezifische Unterrichtssituation und die Lerngruppe gerecht werden.

Ich erstelle Lernvideos mit ... (Mehrfachantworten möglich)



In welchen Lernbereichen setzen Sie Videos ein? (Mehrfachantworten möglich)

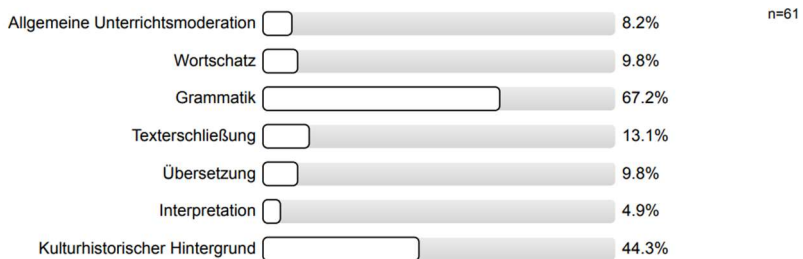


Abbildung 3: Herstellung und Einsatz von Lernvideos

Obwohl Lernvideos in aller Munde sind, produzieren Lehrende der alten Sprachen offenbar eher die didaktisch effizienteren Lernaudios als die aufwendigen Lernvideos. Und unter den selbst erstellten Lernvideos waren in 23% der Fälle auch Präsentationen mit integrierter Tonspur (s.u.), de facto also ebenfalls Lernaudios, wie die Abbildung 3 zeigt. Konsequenterweise betrachtet Juliane Scharfenberg in diesem Band

nicht primär die Didaktik von Lernvideos, sondern vielmehr von Lern-audios und ihren methodischen Einsatz.

2.4 Kollaboratives Arbeiten mit digitalen Tafeln (Etherpads) und Pinnwänden (Padlets)

Erstaunt waren wir, dass die typischen Werkzeuge kollaborativen Arbeitens nur recht spärlich genutzt wurden (vgl. S. 138). Eine präzise Betrachtung der Potentiale etwa von Etherpads bieten Doepner et al. (2020), 26f. Außerdem empfiehlt es sich, den Beitrag von Jan Bernhardt (2021) hinzuzuziehen, der den Einsatz von Etherpads im Unterricht gut beschreibt. Da gerade auch im Wissenschaftsbetrieb Formen kollaborativen Arbeitens mittlerweile zum Standard geworden sind, stellt die organisierte Arbeit mit Etherpads letztlich auch ein Element von Wissenschaftspropädeutik dar. Zudem dürfte das kollaborative Arbeiten die Motivation der Schüler*innen gerade im Distanzunterricht stark erhöht haben. Hier läge wohl ein erhebliches Potential für Fortbildungen.

3. Ansätze zur individuellen Förderung im Grammatikunterricht

3.1 Probleme im Bereich der deutschen Grammatik

In unserer Erhebung vom Sommer 2021 fragten wir nach den zentralen Herausforderungen für den lateinischen Grammatikunterricht. Allem voran (in elf von 23 Antworten) wurden fehlende Kenntnisse im Deutschen allgemein oder in der deutschen Grammatik beklagt, gefolgt von fünf Nennungen zu dem Komplex ‚Lerndisziplin, Ausdauer und Konzentration‘. (Alle weiteren Antworten liegen unter drei Nennungen.)

Zur Sicherung der Kenntnisse in der deutschen Grammatik bietet es sich an, vor Beginn einer Grammatikeinheit eine digitale Vorübung auf der Lernplattform vorzuhalten, welche die Schüler*innen vorbereitend bearbeiten, um so den Unterricht zu entlasten. Ein sehr gutes und anschauliches Beispiel hierfür bietet der Online-Kurs des Seminars für

Klassische Philologie an der Ruhr-Universität Bochum zur Vorbereitung auf das Latinum („Latein für Geisteswissenschaftler“ im Projekt InStudies), der frei zugänglich ist. Hier wird insbesondere mit der Testfunktion von Moodle gearbeitet.¹² Die Erstellung von Online-Übungen dieser Art ist nicht unaufwendig; sind sie aber einmal erstellt, können sie stets ohne großen Aufwand wieder neu eingesetzt werden.

3.2 Inklusionssensible Grammatikeinführung

Für LRS- und ASS-Schüler*innen werden in der einschlägigen Literatur folgende Hinweise zum lateinischen Grammatikunterricht gegeben:

Zu LRS (Friedrich 2017, 47):

„Für LRS-Schüler ist eine klar strukturierte, analytische und systematische Erklärung neuer Grammatik günstiger. Die deduktive Grammatikeinführung (Hervorh. JS) bzw. Mischformen sind der rein induktiven in der Regel vorzuziehen, um LRS-geplagte Schüler nicht zu überlasten, auch wenn für andere Schüler das induktiv-erkundende Verfahren nachhaltiger und motivierender sein mag.“

Und zu ASS (Jesper 2016, 28):

„Adrian erhält von Beginn des Lehrgangs an eine Übersicht über das gesamte Spektrum der lateinischen Grammatik – entweder in Form einer kleinen Tabelle ... oder einer ausführlichen Systemgrammatik. Vielleicht genügt auch das (allerdings nicht systematische) Inhaltsverzeichnis des Lehrbuchs. Hilfreich ist es, Adrian in einer vorausgehenden Stunde das neue grammatische Phänomen anzukündigen.“

Zur Einlösung des Anspruchs, sowohl den LRS- und den ASS-Schüler*innen (und darüberhinaus der gesamten Klasse) gerecht zu werden, können digitale Lernformate und Tools einen Beitrag leisten. Ein gut ausgewähltes (oder selbst erstelltes) Lernvideo oder -audio, das den Stoff deduktiv einführt, kann sich für LRS-Schüler*innen anbieten, während die Lehrperson das Grammatik-Thema induktiv mit der Klasse

¹² Latein für Geisteswissenschaftler (InStudies): <https://moodle.ruhr-uni-bochum.de/course/view.php?id=1225> (abgerufen am 31.07.2021).

erarbeitet.¹³ Den ASS-Schüler*innen können spezielle Online-Materialien, mit denen sie das grammatische Phänomen bereits vor der Stunde vorbereiten, beispielsweise in Form von Übersichten oder Systematisierungen, zur Verfügung gestellt werden. Kurze Übungsaufgaben dienen flankierend der Verständnissicherung. Dem nicht unwesentlichen Aufwand, geeignetes Material herzustellen, steht ein hoher Nutzen gegenüber, zumal die Materialien erneut (und auch von Kolleg*innen im Austausch) verwendet werden können. Gerade Lernplattformen können einmal erstelltes differenzierendes Material nachhalten und je nach Bedarf ohne großen Aufwand umstrukturieren. Wie neue Grammatik für eine Klasse mithilfe digitaler Tools eingeführt werden kann, demonstrieren Wiebke Czaplinsky und Ann-Kathrin Giebe in diesem Band beispielhaft am AcI.

3.3 Individualisiertes Festigen des Grammatikstoffs

Ein besonderes Potential digitalen Lernens liegt in den verbesserten Feedback-Möglichkeiten: Zum einen kann die Lehrperson schneller und zielgerichteter Feedback geben (etwa über das Abgabe-Tool), zum anderen können selbstkorrigierende (geschlossene) Aufgabentools den Schüler*innen sofort ein Ergebnis rückmelden: Bei einer Befragung unter Studierenden, die mit E-Learning-Aufgaben übten, zeigten sich als Vorteile, dass das Lernen angstfrei sowie raum- und zeitunabhängig (und nach Schwierigkeitsgrad und Zugang differenziert) erfolgen konnte.¹⁴ Zahlreiche Aufgabentools ermöglichen fehlerspezifisches Feedback.¹⁵ Neben den Aufgabentools fördern viele andere digitale Tools individuelle Selbstlernprozesse.¹⁶ Zudem ist Kommunikation mittels der Chat- oder Foren-Funktion in digitalen Welten zeit- und ortsunabhängig durchführbar, so dass Hilfe und Feedback zeitnah gegeben werden können.

¹³ Zügig erstellbar sind Videos, in denen eine Präsentation mit einer Audiospur verwendet wird. Vgl. den Beitrag von J. Scharfenberg (in diesem Band).

¹⁴ Vgl. Ramos Lopes 2018.

¹⁵ Lütke/Sauer 2018.

¹⁶ Vgl. dazu Doepner/Keip/Kurczyk 2020.

3.4 Fortbildungen zur digitalen individuellen Förderung

Die Erstellung digitaler Materialien bedarf eines gewissen Zeitaufwands. Zudem kann eine Änderung der Lernplattform (etwa infolge eines Schulwechsels) viel Arbeit Makulatur werden lassen. Insofern sind gute Vorüberlegungen wichtig. Oft hilft kollegiale Zusammenarbeit. Fortbildungen sollten nicht (allein) auf die Einarbeitung in spezielle Tools gerichtet sein, sondern auf das Erreichen eines ‚Großziels‘, wie etwa das digitale Einführen neuer Grammatik oder die Festigung des eingeführten Stoffs. Es gilt dabei, Lehrende zu befähigen, je nach Intention und Ermessen auf die passenden analogen oder digitalen Werkzeuge zugreifen zu können.

Damit eine Fortbildung nicht ins Ungewisse zielt, gilt es, zunächst den Ist-Stand zu erfassen und die besonderen Bedarfe der Schule zu erheben, um bei der Fortbildung passgenau diese Bedarfe zu bedienen. Die Schulen verwenden unterschiedliche Lernplattformen, es gibt eine verschieden große Verpflichtung für die Lehrenden, diese Lernplattform zu nutzen, sie haben ein jeweils eigenes Konzept und ihre eigene Hard- und Software-Infrastruktur und -Administration. Bisweilen sind die Schüler*innen vollständig mit Geräten ausgestattet, bisweilen wird das persönliche Smartphone oder Tablett verpflichtend im Unterricht eingesetzt, bisweilen verwenden die Schüler*innen auch gar kein digitales Endgerät. Dabei gilt es, diejenigen Bereiche digitalen Arbeitens, die vielen Kolleg*innen noch unbekannt sind (insbesondere das individuelle Üben und das kollaborative Arbeiten) besonders in den Fokus zu stellen.

Flankierend sollte stets der verbindliche Einsatz von Lernplattformen vorangetrieben werden: Sie scheinen die Nachhaltigkeitsgaranten des digitalen Lernens zu sein. Von den Lernplattformen lassen sich die bisher erfolgreich verwendeten Apps verlinken, ebenso die von Schüler*innen wie Lehrer*innen sehr gerne herangezogenen (oft selbst erstellten) Lernvideos und -audios. Gerade sie ermöglichen es in besonderem Maße, dass die Schüler*innen Unverstandenes aufholen oder Vergessenes wiederholen können.

Literatur

- Bernhardt, Jan (2021). Kollaboratives Arbeiten mit digitalen Tools im Griechischunterricht. Praxisansätze am Beispiel des Etherpads und weiterer Tools. In: AU 64.5, 32–38.
- Doepner, Thomas; Keip, Marina; Kurczyk, Stephanie (2020). Die wichtigsten digitalen Tools für alle Handlungssituationen im Unterricht, Berlin.
- Drescher, Dan (2021). Digitales Arbeiten im altsprachlichen Unterricht. In: AU 64.5, 2–13.
- Friedrich, Anne (2017). LRS und Lateinunterricht. Pegasus-Onlinezeitschrift 17, 14–75. DOI: 10.11588/pegas.2017.0.47635 (Abrufdatum: 31.07.2021).
- Jesper, Ulf (2016). Inklusiver Lateinunterricht. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Kronshagen: IQSH. www.latein-unterrichten.de/fileadmin/content/fachdidaktik/inklusion/Inklusiver-Lateinunterricht.pdf (Abrufdatum: 31.07.2021).
- Lütke, Diana; Sauer, Jochen (2018). Fehlerspezifisches Feedback zielgenau formulieren. Potentiale der Feedback-Funktion in E-Learning-Übungen für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden in den Fremdsprachen. HLZ 1 (2), 228–245. DOI: 10.4119/hlz-2417 (Abrufdatum: 31.07.2021).
- Mueller, Pam A.; Oppenheimer, Daniel M. (2014). The Pen is Mightier than the Keyboard. Advantages of Longhand over Laptop Note Taking. In: Psychological Science 25.6, 1159–1168. DOI: 10.1177/0956797614524581 (Abrufdatum: 31.07.2021).
- Puentedura, Ruben R. (2006). Transformation, Technology and Education. www.hipposus.com/resources/tte (Abrufdatum: 31.08.2021).
- Ramos Lopes (2018). Die Potentiale eines medienintegrativen Lehr-Lern-Konzeptes für die Entwicklung lateinischer Sprachkompetenz. Eine Evaluation von E-Learning-Übungen zur Syntaxlehre an der Universität Bielefeld. Unveröffentlichte Masterarbeit. Bielefeld.
- Robert Bosch Stiftung (2021). Das Deutsche Schulbarometer Spezial: Zweite Folgebefragung. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. Durchgeführt von forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. Stuttgart.
- Sauer, Jochen (2020). Lateinunterricht in Corona-Zeiten. Eine Befragung der Lehrer*innen der Alten Sprachen zum Abschluss des Schuljahres 2019/20. In: LGNRW 1/2, 8–12. DOI: <https://doi.org/10.11576/lgnrw-5047> (Abrufdatum: 31.11.2021).
- Urry, Heather L. et al. (2021). Don't Ditch the Laptop just yet. A Replication of Mueller and Oppenheimer's (2014) Study 1 Plus Mini Meta-Analyses Across Similar Studies. In: Psychological Science 32.3, 326–339. DOI: 10.1177/0956797620965541 (Abrufdatum: 31.07.2021).
- Weidmann, Dirk (2021). Individualisierung mit neuen Medien. Möglichkeiten zur nachhaltigen Wortschatzarbeit im Rahmen der Spracherwerbsphase. In: AU 64.5, 14–19.
- Internetressource:
 Vorkurs – Latein für Geisteswissenschaftler (InStudies – OpenRUB): <https://open.ruhr-uni-bochum.de/lernangebot/vorkurs-latein-fuer-geisteswissenschaftler> (abgerufen am 31.08.2021).

Material zum Beitrag ‚Latein lernen mithilfe von Audio-Tracks‘

JULIANE SCHARFENBERG

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lernplan Klasse 6 (via LMS „LernSax“)

Abbildung 2: Lernplan Klasse 6 (via LMS „LernSax“)

Abbildung 3: Lernplan Klasse 6 (via LMS „LernSax“)

Abbildung 4: Lernplan Klasse 6 (via LMS „LernSax“)

Abbildung 5: Lernplan Klasse 7 (via LMS „LernSax“)

Abbildung 6: Beispiel für Hefteintrag nach Diktat, vgl. Link zum Audio-Track Beispiel 1

Abbildung 7: Beispiel für Hefteintrag nach Diktat, vgl. Link zum Audio-Track Beispiel 1

Abbildung 8: Rückmeldungen von Schüler*innen zur Bearbeitung, Auszüge (via LMS „LernSax“)

Abbildung 9: QR-Codes zu den Perma-Links

Abbildung 1: Lernplan Klasse 6

Titel	18.01..2021-22.01.2021 / Lernplan
Fällig	22.01.2021 18:00

Hallo meine liebe 6.4,

vielen Dank euch erst einmal für eure Abgaben, ich habe das Gefühl, die meisten kommen gut damit zurecht. Die Lösungen sind wir ja z.T. schon bei den letzten audio-Tracks durchgegangen, heute ergänzen wir das noch.

Ladet mir bitte auch für diese Woche eure Hefereinträge wieder hoch.

So, nun also zu unserer nächsten Woche:

Ich möchte mit euch heute wieder eine Unterrichtsstunde "nachspielen". Viele haben mir geschrieben, dass sie es gut fanden; und ich selbst glaube auch, dass es mal eine Abwechslung zwischen den vielen Texten ist, die ihr bestimmt bekommt. Ihr klickt euch also bitte nach und nach durch unsere Stunde - die Aufgabenstellung schreibe ich euch aber noch einmal extra hier hinein.

Legt euch bitte euer Lehrbuch, eure Kopie von der letzten Woche, euren Hefter und eure Federtasche bereit. Es geht los :)

Track 1 Wiederholung der Genitiv-Endungen und der anderen Substantiv-Endungen.3gp

Materialien

Aufgabe 1: Nehmt euch bitte 5-10 Minuten Zeit, euch die Endungen (noch einmal) einzuprägen.

Track 2 Formen bilden - Formenübung Diktat.3gp

Übung / Diktat

Track 3 Vergleichen des Formendiktats und der Aufgabe 3 der letzten Woche.3gp

Lösungen vergleichen

Track 4 Wagenrennen im Circus Maximus, Bild ansehen.3gp

Lehrervortrag Sachwissen



Circus Maximus, Rekonstruktion Asisi.pdf

← **zusätzliches Material**

Wenn es bei euch hochkant auftaucht, geht ganz oben in der Leiste auf Anzeige > drehen.

Track 5 Wagenrennen im Circus Maximus, Die Geschichte des Polydus.3gp ← **Vorlesen einer Geschichte**

Track 6 Vokabeln der Lektion 4, ein Sachfeld erstellen.3gp ← **Erschließen der neuen Vokabeln**

Aufgabe 2: Erstelle aus den Vokabeln von Lektion 4 ein Sachfeld zum Thema "Wagenrennen": Notiere alle lateinischen Wörter, die zu dem Thema passen.

Track 7 Vergleich Sachfeld Wagenrennen und Hausaufgabe.3gp ← **schriftlich fixierte Aufgabe**

Hausaufgabe: Lerne alle Endungen der Substantive auswendig. Du kannst dir Kärtchen schreiben, auf jedes eine Endung und damit üben, z.B. sie in eurem Wohnzimmer auslegen, an die Bad-Tür heften, das euren Kuscheltieren anheften und sie dann nach Gruppen sortieren :)

Meine Lieben, ich hoffe, es hat euch Spaß gemacht und ihr habt alles gut verstanden. Bitte gebt mir Bescheid, wenn ihr Anmerkungen habt (auch gern Vorschläge).

Seid mir lieb begrüßt und tapfer bleiben :)
J. Scharfenberg

Spaß

P.S. Wer hat Lust, diesen Witz zu ergänzen? Ein Eichhörnchen, eine Erdnuss und ein Elefant sitzen im Bus. Nach zehn Minuten ist nur noch der Elefant da. Was ist passiert? :

Antwort

Abbildung 2: Lernplan Klasse 6

Lernplan

Titel	25.01.2021-29.01.2021 / Lernplan
Fällig	29.01.2021 18:00

Meine liebe 6.4,

ich hoffe, es geht euch gut und ihr hattet eine gute Woche. Es sind bald Ferien, habt ihr das gewusst? :) Eine Woche lang kein LernSax, das einen vorwurfsvoll anblickt, wenn man nicht alle Aufgaben erledigt hat :)

Also eure Rückmeldungen waren sehr schön, ich habe mich total gefreut. Die Sache mit den audio-Tracks scheint bei den allermeisten gut zu klappen. Also habe ich es auch für die Woche vor den Ferien so gemacht.

Ihr habt auch sehr lustige Ideen gehabt, um die Witzfrage zu ergänzen.

Also es geht los, viel Spaß

Track 1 Einleitung und Ein Wagenrennen im Circus Maximus.3gp ← **Motivation /Hinführung: Erzähltext**

Lektion 4, Text, Ein letztes Mal im Circus Maximus.pdf ← **Material**

Track 2 Lektionstext, Ein letztes Mal im Circus Maximus.3gp ← **Rezitieren des Lektionstextes**

Track 3 neue Vokabeln der Lektion 4.3gp ← **Erarbeitung neuer Vokabeln**

Aufgabe 1: Markiere im Lektionstext alle neuen Vokabeln, wenn sie das erste Mal vorkommen. Die Vokabeln stehen in der Reihenfolge im Buch, wie sie im Text vorkommen. Aber Achtung: Sie kommen nicht immer in der Grundform vor.

Track 4 Vergleichen der neuen Vokabeln und Wiederholung des Genitivs.3gp

Aufgabe 2: Markiere alle Genitive mit hellgrün oder hellblau.

Track 5 Vergleich der Genitive und Aufgabe 3.3gp

Aufgabe 3: Schreib alle Vokabeln der Lektion 4 ab. Schau dir dazu vorher das Erklärvideo an > dort siehst du genau, woran du alles denken musst.

Vokabeln aufschreiben.mp4

← **eigenes Erklärvideo**

Ich hoffe, es hat euch wieder Spaß gemacht. Ich wünsche euch ganz erholsame Ferien ohne Schulkram. Ruht euch schön aus, geht viel an die frische Luft, damit ihr dann fit seid, wenn's wieder so richtig los geht.

Seid mir lieb begrüßt!
J. Scharfenberg

Antwort

Abbildung 3: Lernplan Klasse 6

Lernplan

Titel	08.02.2021-12.02.2021 / Lernplan
Fällig	12.02.2021 18:00

Hallo meine liebe 6.4,

ich hoffe, ihr habt ein paar Tage Ruhe gehabt? Oder habt ihr viel nachgeholt aus den letzten Wochen?

Also ich wünsche euch jedenfalls einen guten Start in die nächste Etappe. Seid schön fleißig :), dann klappt es auch gut mit dem Präsenzunterricht :)

Wir wiederholen also heute die Vokabeln der Lektion 4, dann nochmal die Endungen, und das große Vorhaben wird es sein, den Text zu übersetzen. Dafür bekommt ihr von mir einen Kommentar - einen für diejenigen, die die Übersetzung etwas mehr in Ruhe angehen möchten und auch mehr Zeit benötigen, und einen für diejenigen, die schon sehr gut zurecht kommen und nicht so viel Hilfe brauchen.

Es geht los:

Track 1 Vokabeln abfragen.3gp

Track 2 Wiederholung der Substantiv-Endungen.3gp

Track 3.1 Übersetzungskommentar - gemütliche Variante, Teil 1.3gp

umfangreicher Kommentar

Track 3.2 Übersetzungskommentar - gemütliche Variante, Teil 2.3gp

Track 4 Übersetzungskommentar - Ruck-zuck-Variante.3gp

weniger Übersetzungshilfen

Aufgabe: Übersetze mithilfe des Kommentars den Text schriftlich. Schreibe deine Übersetzung auf. Gib sie unbedingt ab (> Abgabedatums). (Wichtig! Bitte von allen zu erledigen!)

Ich wünsche euch viel Spaß und Erfolg. Und ich bin immer dankbar über Rückmeldungen von euch.

Ganz liebe Grüße und euch einen guten Start!
J.-Scharfenberg

Antwort

Abbildung 4: Lernplan Klasse 6

Titel	15.02.2021-19.02.2021 / Lernplan
Fällig	19.02.2021 18:00

Meine liebe 6.4,

wir sehen uns einige Wochen lang jetzt noch nicht. Oje! Bleibt mir schön tapfer am Ball und versucht gut durchzuhalten!

Damit es euch nicht langweilig wird :), habe ich euch für Latein wieder ein paar Tracks aufgenommen und zwei Erklärvideos eingestellt.

Es geht uns nochmal um das Thema "gute Übersetzung".

Track 1 Übersetzung Lektion 4, Lösungsvorschlag.3gp

Übersetzen, Dreischritt- bzw. Pendelmethode, Teil 1 Methodik.mp4

Übersetzen, Dreischritt- bzw. Pendelmethode, Teil 2 Textbeispiele.mp4

Track 2 LB S. 24, Nr. 6 Sätze zum Übersetzen, Kommentar.3gp

Aufgabe.1: Übersetze im LB S. 24, Nr. 6 schriftlich.

eigene Erklärvideos

↓

Aufgabe aus dem Lehrbuch



Stellt ihr mir bitte wieder euren Hefteintrag in den Abgabeordner?!

Bitte lernt unbedingt weiter die Endungen der Substantive!!! Nächste Woche starten wir mit dem Dativ...

Seid mir lieb begrüßt und gutes Durchhalten!

J. Scharfenberg

Antwort

Abbildung 5: Lernplan Klasse 7

Lernplan

Titel	15.02.2021-19.02.2021 / Lernplan
Fällig	19.02.2021 18:00

Meine liebe 7.4,

ich hoffe, ihr seid wohlauf! Eure Texte habe ich mir angesehen und von denen, die mir das abgegeben haben, liegen viele richtig mit ihren Übersetzungen.

Ich gehe sie gleich nochmal mit euch durch.

In dieser Woche widmen wir uns dann der nächsten Lektion, der Nr. 11, und dem sog. Imperfekt. Ich hatte das in dem einen Erklärvideo zum Perfekt schon mal mit erwähnt. Ich stelle euch dazu ein paar Links ein für einen ersten Überblick und dann sehen wir uns das gemeinsam in eurem Grammatikband an. Zum Schluss gibt es noch zwei hübsche Links zum Schwimmen.

Es geht los:

Track 1 Vergleich der Übersetzung S. 71, Text:3gp

Track 2 Bedeutungen des Imperfekts, Notizen für den Hefter:3gp

Diktat für den Merkteil des Hefers

<https://www.youtube.com/watch?v=4IEZN9Tiz7M>

<https://www.youtube.com/watch?v=woFh0zkDoB4>

(Achtung! Bei diesem Video stimmt nicht, dass das Imperfekt dem Präteritum entspricht!)

Links zu externen Erklärvideos

Track 3 Bildung des Imperfekts, vgl. Begleitband S. 56.3gp

Track 4 LB S. 75, Nr. 3, Aufgabe und Kommentar.3gp

Track 5 LB S. 75, Nr. 3 Lösungsvorschlag.3gp

Sachwissen zu Aeneas: zwei Links, in denen ihr von Michael Köhlmeier (einer DER Erzähler antiker Mythologie, sehr bekannt) etwas über die Irrfahrten des Aeneas erfahrt

https://www.youtube.com/watch?v=4ie3d_dBo9g

https://www.youtube.com/watch?v=C_C_Zg2ycHE

Stellt ihr mir bitte eure Übersicht über das Imperfekt, die wir notiert haben, ein. Dann kann ich nochmal schauen, dass keine Fehler unterlaufen sind.

Viel Spaß euch und ein gutes Arbeiten!

Seid mir lieb begrüßt!

J. Scharfenberg

Antwort

Aufgaben aus dem Lehrbuch

Realia

Abbildung 6: Beispiel für Hefteintrag nach Diktat, vgl. Link zum Audio-Track Beispiel 1

Inyunkt

Zitform für die Vergangenheit

Bedeutung:

1. Durativ: langdauernde Handlung
2. Iterativ: wiederholte Handlung
3. Conativ: versuchte Handlung
4. beschreibt den Hintergrund bzw. die Umstände eines Geschehens in der Vergangenheit.

Beispiel: Galli Romam capiunt.

1. Die Gallier erobern lange Zeit Rom.
2. Immer wieder erobern die Gallier Rom.
3. Die Gallier versuchen Rom zu erobern.

Bildung:

Wortstamm + la / ea + m, s, t, mus, tis, nt

z. B. clamare → clamareum → clamabas - t, mus, tis, nt
 audire → audireum → audiebas - t, mus, tis, nt

Abbildung 7: Beispiel für Hefteintrag nach Diktat, vgl. Link zum Audio-Track Beispiel 1

<u>Imperfekt</u>
▶ <u>Zeitform für die Vergangenheit</u>
<u>Bedeutung:</u> Durativ: lang dauernde Handlung Iterativ: wiederholte Handlung Conativ: versuchte Handlung beschreibt den Hintergrund bzw. die Umstände eines Geschehens in der Vergangenheit
<u>Beispiel:</u> Galli Romam capiebant. Die Gallier eroberten Rom lange Zeit. Immer wieder eroberten die Gallier Rom. Die Gallier versuchten Rom zu erobern.
<u>Bildung:</u> <u>Wortstamm</u> + <u>ba/eba</u> + <u>m/s/t/mus/</u> <u>tis/nt</u>
<u>Beispiel:</u> clamare → <u>clamabam</u> → <u>clamabas</u> → <u>clamabat</u> → <u>clamabamus</u> → <u>clamabatis</u>
→ <u>clamabant</u> audire → <u>audiebam</u> → <u>audiebas</u> → <u>audiebat</u> → <u>audiebamus</u> → <u>audiebatis</u> → <u>audiebant</u>

Abbildung 8: Rückmeldungen von Schüler*innen zur Bearbeitung
(Auszüge)

<p>Bei der Übersetzung habe ich mich mit dem letzten Satz ziemlich gequält. Mir ist klar, dass die Wagenlenker im Akkusativ Plural stehen und mir fiel es schwer, dies in einen sinnvollen Zusammenhang zu stellen.</p> <p>Das mit dem Hochladen in den Abgabeordner funktioniert bei mir nicht richtig, deswegen habe ich die Datei hier hochgeladen, ich hoffe, das ist okay.</p>
<p>Ich bin gut zurecht gekommen. Ich musste nicht Pause drücken, da ich den Text nach der Audio-Datei übersetzt habe.</p>
<p>Ich habe mir die langsame Variante angehört und habe danach ab der Hälfte Pause gemacht und dann alleine weiter übersetzt.</p>
<p>Ich habe ohne die Audios ca. 30 minutengebraucht.</p>
<p>Wir haben leider große Schwierigkeiten die Karteikarten/Vokabeln neu zu organisieren.</p>
<p>Also eigentlich war die zeit so ca. eine Stunde aber das war am meisten Zeit gekostet hat war das blaue Kästchen.</p> <p>Ich muss einfach noch mehr die Endungen üben. :)</p>

Abbildung 9: QR-Codes zu Perma-Links

Audio-Track Beispiel 1: Track 2 Bedeutungen
des Imperfekts, Notizen für den Hefter
(vgl. den Lernplan Klasse 7 in Abbildung 5 und
die Aufzeichnungen der Schüler*innen)
<https://doi.org/10.11588/heidicon/1511217>



Audio-Track Beispiel 2: Track 2 LB S. 24, Nr. 6
Sätze zum Übersetzen, Kommentar
(Vgl. den Lernplan Klasse 6 in Abbildung 4)
<https://doi.org/10.11588/heidicon/1511218>



Audio-Track Beispiel 3: Track 1 Einleitung und
Ein Wagenrennen im Circus Maximus
(Vgl. den Lernplan Klasse 6 in Abbildung 2)
<https://doi.org/10.11588/heidicon/1511219>



Erklärvideo
Vokabeln aufschreiben
<https://doi.org/10.11588/heidicon/1511221>



Erklärvideo
Übersetzen, Dreischritt- bzw. Pendelmethode,
Teil 1 Methodik
<https://doi.org/10.11588/heidicon/1511222>



Material zum Beitrag ‚Lernvideos im Spiegel der Cognitive Load-Theorie‘

Kriterienkatalog für die Beurteilung von Erklärvideos im Fach Latein

MARIJANA MAMIĆ

Allgemeine Kriterien

ASPEKT	KRITERIUM	ANMERKUNGEN	
Titel	Gibt es einen Ober- und/oder einen Untertitel?		
Thema	Wird ein Grammatik- oder Sachthema behandelt?		
Kompetenz	Steht im Video die Sprach-, Text-, Kultur- oder Methodenkompetenz im Fokus?		
Erklärvideo-Format		trifft zu	trifft nicht zu
	Das Video ist ein Explainity-Clip.		
	Der Clip zeichnet sich durch die analoge Legetricktechnik aus.		
	Das Erklärvideo sticht durch die digitale Legetricktechnik hervor.		
	Das Video ist ein Screencast-Tutorial.		
	Bei dem Erklärvideo handelt es sich um ein How-to-Video.		
	Das Video zeichnet sich durch einen (analogen) Whiteboard-Stil aus.		
	Der Clip ist ein (digitales) Green-Screen-Video.		

Marijana Mamić (2022): Material zum Beitrag ‚Lernvideos im Spiegel der Cognitive Load-Theorie‘. Kriterienkatalog für die Beurteilung von Erklärvideos im Fach Latein, in: Jochen Sauer (Hg.), Lateinische Grammatik unterrichten analog und digital in Theorie und Praxis, Heidelberg: Propylaeum, 163–170. DOI: <https://doi.org/10.11588/propylaeum.976.c13166>.

Moderation		trifft zu	trifft nicht zu
	Eine reale Person moderiert das Video.		
	Eine animierte Figur moderiert das Video.		

Spezifische Kriterien

Struktur						
KRITERIUM	BEURTEILUNG					ANMERKUNGEN
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	nicht beurteilbar	
Ist eine Gliederung zu erkennen (Einleitung/Erarbeitung/Sicherung)?						
Führt die Einleitung gezielt auf das Thema hin?						
Ist eine Zusammenfassung bzw. ein Merksatz gemäß dem Hinweisprinzip vorhanden?						

Länge						
KRITERIUM	BEURTEILUNG					ANMERKUNGEN
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	nicht beurteilbar	
Ist das Video angemessen lang?						

Sprache						
KRITERIUM	BEURTEILUNG					ANMERKUNGEN
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	nicht beurteilbar	
Ist die Aussprache deutlich?						
Verwendet die sprechende Person geeignetes Fachvokabular?						
Wird das Fachvokabular ausreichend erklärt?						
Ist die verwendete Sprache adressatenbezogen?						

Sprechtempo						
KRITERIUM	BEURTEILUNG					ANMERKUNGEN
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	nicht beurteilbar	
Spricht die sprechende Person in einem angenehmen Tempo?						
Werden genügend Pausen (z.B. für Aufgaben) eingelegt?						
Werden Pausen an den richtigen Stellen eingelegt?						

Musikalische Untermalung						
KRITERIUM	BEURTEILUNG					ANMERKUNGEN
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	nicht beurteilbar	
Wird das Erklärvideo von (dezentere) Musik begleitet?						
Unterstützt die Musik den Inhalt des Videos?						

Visualisierung						
KRITERIUM	BEURTEILUNG					ANMERKUNGEN
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	nicht beurteilbar	
Weckt das Thumbnail (falls vorhanden) das Interesse der Lernenden?						
Ist Clickbaiting erkennbar?						
Wird im Video mit Graphiken gearbeitet, um das Redundanzprinzip zu erfüllen?						
Sind alle wichtigen Informationen leicht zu erkennen?						

Stehen zusammengehörige Items laut dem Kontiguitätsprinzip nah beieinander?						
Ist eine Trennung von Vorder- und Hintergrund erkennbar?						
Passt Gesprochenes zum Gezeigten?						
Wird das Multimediaprinzip befolgt (Arbeiten mit Text-Bild-Kombinationen)?						

Audibilisierung						
KRITERIUM	BEURTEILUNG					ANMERKUNGEN
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	nicht beurteilbar	
Sticht das Video durch gute Tonqualität hervor?						
Wird der Split-Attention-Effekt vermieden und kommt somit das Modalitätsprinzip zur Geltung?						

Sachlich-fachlich-grammatische Richtigkeit						
KRITERIUM	BEURTEILUNG					ANMERKUNGEN
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	nicht beurteilbar	
Sind grammatische Fehler vorhanden?						
Gibt es weitere inhaltliche Fehler?						
Gibt es Hinweise auf mögliche Fehlerquellen (gemäß Hinweisprinzip)?						

Didaktische Präsentation						
KRITERIUM	BEURTEILUNG					ANMERKUNGEN
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	nicht beurteilbar	
Wird der Inhalt für die Lernenden didaktisch aufbereitet?						
Wird der Inhalt für die Lernenden didaktisch präsentiert?						

Reduktion						
KRITERIUM	BEURTEILUNG					ANMERKUNGEN
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	nicht beurteilbar	
Wird das Kohärenzprinzip befolgt, d.h. wird Unnötiges, was zu Unklarheiten führen könnte, vermieden?						
Ist der Stoff sinnvoll didaktisch reduziert?						

Motivation						
KRITERIUM	BEURTEILUNG					ANMERKUNGEN
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	nicht beurteilbar	
Ist das Video für die Lernenden motivierend?						
Gibt es einen (hohen) Unterhaltungswert?						

Anleitung zum selbstständigen Lernen						
KRITERIUM	BEURTEILUNG					ANMERKUNGEN
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	nicht beurteilbar	
Fördert das Video selbstreguliertes und selbstständiges Lernen?						
Gibt es genügend Übungs- bzw. Vertiefungsaufgaben?						
Werden Übungsmaterialien in einer Infobox verlinkt?						

Lateinischer Grammatikunterricht erhebt den Anspruch, sprachfördernd und heterogenitätssensibel zu sein und sich in digitalen Settings ebenso wie im traditionellen Unterricht organisieren zu lassen. In letzter Zeit stellt sich vermehrt die Frage nach dem richtigen Stoffpensum und den Kriterien für dessen zweckmäßiger Auswahl. Stets wichtig ist dabei die angemessene Wahl des Einführungsprinzips (induktiv/deduktiv). Die Beiträge dieses Bandes nehmen sich der genannten Herausforderungen an und zeigen Wege auf, wie lateinische Grammatik wirkungsvoll und motivierend vermittelt werden kann. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf dem Lernen auf Distanz.

ISBN 978-3-96929-115-3

