



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Das Lateinsprechen im Lateinunterricht in österreichischen  
Schulen“

verfasst von / submitted by

Konstantin Wetter

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree  
of

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 338 482

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

Lehramtsstudium UF Latein UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Nina Aringer



## Vorwort

Viele, die die lateinische Sprache erlernen, versuchen sich eines Tages daran, eigene Sätze zu bilden. Es liegt in der Natur der Menschen, die Sprache auch zu verwenden. Es lag zumindest in meiner. In meiner Schullaufbahn mit Kurzlatein ergaben sich nicht viele Möglichkeiten dazu, doch im Studium ermöglichten die Grammatikkurse häufig einen kreativen Umgang mit der Sprache. Der Klang, den die ProfessorInnen hier der Sprache verliehen, zog mich in seinen Bann und führte mich schließlich zum Kurs von Prof. Smolak, mit dem vielversprechenden Titel „Latine loquamur!“. Ich legte dort niemals eine Prüfung ab, doch ich kam jedes Mal, um mich mit Gleichgesinnten zu unterhalten, auch wenn es von meiner Seite eher ein „Latine balbutire“ (stammeln) war. An dieser Stelle will ich Prof. Kurt Smolak dafür danken, dass er unermüdlich und auf freiwilliger Basis StudentInnen und Interessierten die Möglichkeit gibt, Latein zu sprechen. Hier nahm für mich auch die Idee Gestalt an, Latein in der Schule ähnlich anderer Fremdsprachen spielerisch sprechend zu erlernen.

Als mir durch meine Betreuerin Dr. Aringer ermöglicht wurde, dieses fachdidaktische Thema, das mich seit langem so interessierte, tatsächlich auch zu bearbeiten, war das ein glücklicher Moment. Dennoch war mir aus meinem anderen Fach, Bewegung und Sport, wo ich bereits empirisch gearbeitet hatte, dass meine erste Wahl, SchülerInnen zu befragen, für eine Person im Rahmen einer Diplomarbeit zu viel werden würde. Daher entschied ich mich für eine LehrerInnenbefragung, auch da ich hier durch einen LateinlehrerInnen-Email-Verteiler über dessen Koordinatorin Eva Teimel eine gute Verbreitungsmöglichkeit hatte.

In Bezug auf das Schreiben, das mir leider allzu häufig nur sehr schwer von der Hand ging, möchte ich mich bei meinem noch ungeborenen Kind bedanken, das mit seinem nahenden Geburtstermin den spätestmöglichen Abgabetermin für mich mit Nachdruck festgelegt hat. Ebenso will ich meiner Frau Julia danken, die, wenn nötig, meinen Perfektionismus gebremst und mich an den rasch nahenden Termin erinnert und damit zur Eile angetrieben hat.



## Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	1
1. Geschichte des Lateinsprechens im Lateinunterricht .....	2
1.1 Latein als Kommunikationsmittel im Alltag und in der Schule .....	2
1.2 Die Schülergespräche der Humanisten.....	5
1.3 Hinwendung zum Inhalt .....	6
1.4 Abschaffung des Lateinsprechens .....	9
1.5 Latin-vivant Bewegung des 20. Jahrhunderts.....	13
1.6 Ein Versuch mit der Sprechmethode in den 50er Jahren.....	15
1.7 Aktuelle Entwicklungen für das Lateinsprechen.....	16
2. Die aktuelle Situation im schulischen Bereich.....	19
2.1 Lehrpläne.....	20
2.2 Schulbücher.....	26
2.2.1 Hans Henning Ørbergs einsprachiges Lateinbuch „Lingua Latina“ .....	27
2.2.2 Fremdkulturelle Schemata in Schulbüchern.....	32
2.3 Fachdidaktische Literatur .....	33
3. Lateinsprechen im Lateinunterricht – Möglichkeiten und Grenzen.....	35
3.1 Sprechen .....	35
3.2 Gegenposition zum Lateinsprechen .....	41
4. Die Aussprache im Unterricht.....	42
4.1 Pronuntiatus restitutus .....	42
4.2 Aussprache im Unterricht.....	43
5. Die Durchführung der Umfrage .....	45
5.1 Planung der Umfrage und Entwurf des Fragebogens .....	46
5.2 Aussendung der Umfrage.....	47
6. Datenpräsentation.....	49
6.1 Umfang der Stichprobe.....	49
6.2 Sprechen – Persönlicher Werdegang.....	50
6.3 Sprechen – Persönliche Fähigkeiten.....	52
6.4 Sprechen im Unterricht – Lehrperson .....	54
6.5 Sprechen – SchülerInnen.....	56
6.6 Gründe für und gegen die Methode.....	57
6.7 Materialien.....	60
7. Auswertung und Interpretation der Daten .....	60
7.1 Einfluss des Werdegangs auf die Verwendung von latine loqui .....	60

7.2 Dienstalter als Einflussgröße auf den Einsatz von latine loqui als Methode .....	67
7.3 Aussprache.....	70
7.4 Gründe für und wider das Lateinsprechen .....	73
7.4.1 Zeit.....	73
7.4.2 Material.....	74
7.4.3 Motivation.....	74
7.4.4 Verständnis .....	75
7.4.5 Relevanz.....	76
8. Zusammenfassung.....	77
8.1 Zusammenfassung.....	77
8.2 Rückblick und Ausblick.....	78
9. Literaturverzeichnis .....	81
9.1 Primärliteratur .....	81
9.2 Sekundärliteratur.....	81
10. Abbildungsverzeichnis.....	85
Anhang 1 – Fragebogen.....	85

## Einleitung

Die vorliegende Arbeit behandelt ein Thema, das über Jahrzehnte hinweg offenbar an Bedeutung verloren hat: Das Lateinsprechen im Unterricht – *latine loqui*. Für eine Sprache und den Unterricht derselben, scheint es notwendig zu sein, Sprechen und Hören als unausweichliche Inhalte zu erkennen. Dies ist im Lateinunterricht jedoch nicht so. Das Lateinsprechen in seinen verschiedenen Formen fristet ein Schattendasein in den Schulen. Zumindest wird dieser Eindruck durch dessen Fehlen in Schulbüchern, Lehrplänen oder fachdidaktischer Literatur erweckt. Ob dies wirklich so ist lässt sich nicht feststellen, da es „... bisher keine belastbaren wissenschaftlichen Untersuchungen zum *latine loqui*“<sup>1</sup> gibt. Dies ist auch insofern interessant, da bereits in den 90er Jahren von Wilfried Stroh die offene Frage gestellt wurde, ob „Lateinreden zum Lateinlernen“ helfe<sup>2</sup>, und trotz immer wieder aufflackerndem Interesse an dem Thema noch keine Untersuchungen durchgeführt wurden.

In dieser Arbeit wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, in der die folgende Forschungsfrage beantwortet werden soll:

„Wie und warum setzen LateinlehrerInnen *latine loqui* als Methode im Unterricht an österreichischen Schulen ein?“

Damit das Thema in seinem ganzen Umfang erfasst werden kann, wird zunächst im theoretischen Teil eine Geschichte des Lateinsprechens in der Schule dargestellt. Danach wird die aktuelle Situation bezüglich Schulbüchern, fachdidaktischer Literatur sowie Lehrplänen analysiert. Verschiedene andere Aspekte, die für die momentane Entwicklung des Lateinsprechens wichtig sind, werden ebenfalls angeführt, da sie in ihrer Gesamtheit beim Entwurf des Fragebogens das ganze Thema breit abdecken sollen.

Im praktischen Teil wird dann ein Fragebogen erstellt, mit dem LateinlehrerInnen in ganz Österreich nach ihrem Einsatz der Methode befragt werden. Dabei wird darauf geachtet, möglichst alle Aspekte, die sich bei der theoretischen Bearbeitung ergeben haben, zu beleuchten, ohne dabei den Fragebogen zu sehr aufzublähen.

---

<sup>1</sup> Pfaffel, W., Lobe, M., Praxis des lateinischen Sprachunterrichts, S. 85

<sup>2</sup> Stroh, W., Lateinreden in der Schule? In: AU 1994/5 S. 10

Nach der Durchführung der Umfrage werden die gesammelten Daten übersichtlich dargestellt und die Rückschlüsse, die daraus gezogen werden können, diskutiert.

## **1. Geschichte des Lateinsprechens im Lateinunterricht**

Das Sprechen der lateinischen Sprache ist heute bekanntlich kein Bildungsziel des Lateinunterrichts mehr, doch dieser eigentlich paradoxe Umstand kann auf eine lange Geschichte zurückblicken, in der das Sprechen im Lateinunterricht schon häufig ein umstrittenes Teilgebiet war<sup>3</sup>. Gerade die Entwicklung, die Geschichte des Lateinsprechens bietet viele interessante Ansatzpunkte und Materialien für den Lateinunterricht. Beispielsweise beantwortet sie exemplarisch Fragen wie: „Wie spiegeln sich die Interessensströmungen der Zeit im Unterricht wider?“ oder „Welche Anforderungen werden an eine Sprache gestellt?“ aber auch: „Wie war der Lateinunterricht vor 400 Jahren?“, was SchülerInnen besonders interessieren könnte. Auf jeden Fall soll dieser Überblick über das Lateinsprechen im Unterricht einen Ansatz bieten, Latein als Sprache im heutigen Unterricht wieder stärker erlebbar zu machen.

### **1.1 Latein als Kommunikationsmittel im Alltag und in der Schule**

Im Mittelalter und bis in die Neuzeit war Latein zwar nicht so sehr Muttersprache, doch eine moderne und verbreitete Sprache zur Kommunikation in bestimmten Bereichen.<sup>4</sup> Daher war die Art, wie sich der Lateinunterricht entwickelt hat, auch lange Zeit kein Ergebnis pädagogisch-psychologischer Überlegungen, sondern eine Folge der historischen Entwicklung, die notwendigerweise so kam<sup>5</sup>. Das Lateinsprechen wurde also nicht mit dem Ziel gelehrt, gelehrt zu wirken oder um formale Bildung zu erlangen sondern aufgrund seiner Nützlichkeit.

Über tausend Jahre lang galt zudem die Vulgata, die lateinische Übersetzung der Bibel, als die authentische Fassung von Gottes Wort und bildete damit den Grundstein jeder höheren Bildung sowie des Gottesdienstes<sup>6</sup>. Das Mittellatein war also noch eine

---

<sup>3</sup> Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten. Bamberg, 1990, S. 3

<sup>4</sup> Latein lebte nach dem Ende des Imperium Romanum als Verwaltungssprache, in der Kirche und später als einzige Sprache der Wissenschaft in Europa weiter. Gschwandtner, H., Lateinische Fachsprache. Texte aus Naturwissenschaften, Jurisprudenz und Medizin ; Modul "Fachsprachen und Fachtexte" (4- und 6-jähriges Latein), Wien 2007, S. 5

<sup>5</sup> Dettweiler, P., Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts. München 1906, S. 3

<sup>6</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten. S. 7

gesprochene, geschriebene und gelehrte lebendige<sup>7</sup> Sprache. Entsprechend hoch war auch die Anforderung an den Unterricht, Latein als Kommunikationssprache zu lehren.

Die Renaissance und der Humanismus schämten sich des „barbarischen“ Mittellateins und führten Europa in eine erneute Blüte des Schreibens und Sprechens in lateinischer Sprache, wenn auch der umstrittene Vorwurf im Raum steht, durch ihre künstliche Belebung die lateinische Sprache erst recht getötet zu haben.<sup>8</sup> Auf jeden Fall war zu dieser Zeit Latein nicht nur Gegenstand des Unterrichts, sondern auch so bald als möglich Unterrichtssprache. An zeitlichem Umfang war Latein noch bei weitem das erste Fach in der Schule, da das Ziel auch die freie und fehlerfreie Beherrschung des gesprochenen und geschriebenen Wortes war. Die Humanisten bemühten sich daher, die SchülerInnen<sup>9</sup> in der Schule mit der direkten Methode ausschließlich in eine lateinische Welt eintauchen zu lassen.<sup>10</sup>

Diese von Melanchthon beeinflusste Strömung ging nach der Reformation in deutschen Gymnasien so weit, dass das Sprechen in deutscher Sprache in der Schule völlig abgelehnt und verboten wurde<sup>11</sup>. Zuwiderhandeln, auch in Gesprächen der SchülerInnen untereinander, wurde mit Prügelstrafen geahndet<sup>12</sup>. Der didaktische Gedanke hinter diesem totalitären Gebrauch der lateinischen Sprache entwickelte sich im Laufe der Zeit: so war es in den Jahrzehnten nach der Reformation noch wichtiger, die lateinische Sprache als Verkehrssprache perfekt zu beherrschen, während Hieronymus Wolf, ein Schüler von Melanchthons, 1576 in seiner neuen Schulordnung die Beherrschung der lateinischen Sprache nur noch als notwendige Voraussetzung bezeichnete, um an die

---

<sup>7</sup> Die in der Altphilologie verwendete Bezeichnung ist „moderne Sprache“ im Gegensatz zu „klassischen“ Sprachen, da das Wort „lebendig“ impliziert, dass die anderen Sprachen tot sein müssten. In diesem Dokument wird Latein jedoch häufig mit dem Adjektiv „lebendig“ in Verbindung gebracht werden. Der Autor beabsichtigt keineswegs, damit diese sinnvolle Nomenklatur zu untergraben, sondern entweder die Lebendigkeit der lateinischen Sprache zu unterstreichen, oder es wird damit dem Umstand Rechnung getragen, dass zu der jeweiligen Zeit, „lebendig“ und „tot“ noch die umstrittenen aber geläufigen Bezeichnungen waren.

<sup>8</sup> H. Schiller und E. Norden sahen das lebendige Mittellatein durch den Belebungsversuch ab der Renaissance einen Todesstoß für die lateinische Sprache erleiden. Harry Schnur wehrt sich vehement gegen diese Aussage, da er einerseits keine Zukunft für das immer weiter verkommene Mittellatein gesehen hätte und er zudem nie von einer „toten“ Sprache sprechen könnte, wenn all die prägende Literatur der europäischen Kultur in dieser Sprache verfasst sei. Vgl. die Gegenüberstellung dieser Positionen in: Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 8

<sup>9</sup> Es dürfte sich wohl hauptsächlich um männliche Schüler gehandelt haben. Da jedoch auch viele Schülerinnen Latein lernten (zumeist im Rahmen des Religionsunterrichtes, der zur Teilnahme am kirchlichen Leben nötig war), sollen sie in dieser Arbeit stets genannt werden.

<sup>10</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 10

<sup>11</sup> Dolch, J., Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen 1971, S. 197

<sup>12</sup> Paulsen, F., Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, S. 44 zitiert nach Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 14

eigentlichen Bildungsinhalte, nämlich Griechisch und in weiterer Folge die Philosophie zu gelangen. Wolf wandte sich mit seiner Schulordnung bereits den Inhalten der Texte zu – er sah also das Ziel der Bildung nicht alleine im Erlernen der Sprache, sondern im Erkennen der Inhalte des Altertums.<sup>13</sup>

### *Exkurs: LateinschülerInnen zur Zeit der Reformation*

In den Lateinschulen zur Zeit der Reformation wurde in Deutschland bereits im Anfangsunterricht für das Erlernen des Alphabets nur mit lateinischen Schulbüchern gearbeitet, da sich das Alphabet von Latein und Deutsch nicht unterschied. Herzog Ulrich von Württemberg hatte sogar vor die deutschen Schulen gänzlich abzuschaffen, da die SchülerInnen im Latein auch das Deutschschreiben und –lesen begreifen würden.<sup>14</sup> Fortschritte beim Lernen waren dabei nicht garantiert, wie sich aus einer Programmschrift aus 1860 rückschließen lässt, nach der SchülerInnen „oft im 17. und 18. [Lebens]Jahre noch nicht über die Anfänge des Lesens und Schreibens hinaus kamen und von wissenschaftlicher Bildung, ..., so viel wie gar nichts davon trugen“.<sup>15</sup> Die Schulen zur Zeit der Reformation waren vorrangig darauf abgestellt, Jungen zum lateinischen Chorsingen und Beten auszubilden und setzten dabei auf Auswendiglernen vorgespochener Texte und viel Kontakt mit gesprochenem Latein.<sup>16</sup> Dass die SchülerInnen, die schon oft mit sieben oder acht Jahren sich nur in lateinischer Sprache unterhalten durften (und das unter Androhung schlimmer Prügelstrafen bei Missachtung), lässt sich bei der oft schlechten Ausbildung und dem mangelnden Verständnis kaum nachvollziehen. Allerdings bezog sich dieses Lateinsprechen zumeist auf Schule und Kirche, wo festgelegte Abläufe herrschten, für die die SchülerInnen die passenden Sätze und Formeln auswendiglernten.<sup>17</sup> Demnach konnten sich bereits junge SchülerInnen scheinbar in lateinischer Sprache unterhalten, verstanden aber häufig außerhalb der einstudierten Dialoge kaum etwas. Der Lateinunterricht in den unteren Klassen war gleichzeitig und hauptsächlich Religionsunterricht,<sup>18</sup> und weil der lateinische

---

<sup>13</sup> Roloff, E., Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1917, Bd. 5, S. 833. „Hieronymus Wolf“ zitiert nach Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 14

<sup>14</sup> Lattmann, J., Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts, Göttingen 1896, S. 7

<sup>15</sup> Vgl. Lattmann, J., Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts, S. 9

<sup>16</sup> Vgl. Lattmann, J., Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts, S. 13

<sup>17</sup> Vgl. Lattmann, J., Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts, S. 15

<sup>18</sup> Vgl. Lattmann, J., Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts, S. 15

Elementarunterricht auch der volksnahe Religionsunterricht war, befürwortete Luther ihn auch in den Mädchenschulen.<sup>19</sup>

Parallel zu diesen volksnahen Lateinschulen gab es auch elitäre Gymnasien, die häufig als Internate geführt wurden. Als herausstechendes Beispiel kann die von Valentin Trotzendorf (1490-1556) geleitete Schule in Goldberg in Schlesien hervorgehoben werden, in der bis zu 1200 Schüler aus ganz Europa gelernt haben sollen und in der angeblich fast ausschließlich Latein gesprochen wurde.<sup>20</sup>

## 1.2 Die Schülergespräche der Humanisten

Allein für die Bewältigung alltäglicher Gespräche in lateinischer Sprache mussten die SchülerInnen und LehrerInnen einen sehr großen Wortschatz besitzen. Hinzu kam noch, dass die Gespräche, so gut es ging, nicht wie das in den Augen der Humanisten verachtete Mittellatein klingen sollten, sondern sich am klassischen Latein zu orientieren hatten. Um die Grundlage für diese Alltagsgespräche in der Schule zu legen, sahen viele Schulordnungen die Verwendung von sogenannten lateinischen Schülergesprächen<sup>21</sup> vor, die von gelehrten Männern verfasst worden waren. Eine der ersten und bedeutendsten Schriften dieser Art sind die „Colloquia familiaria“ des Erasmus von Rotterdam. Diese, immer wieder erweiterte, Sammlung enthielt ursprünglich nur Sentenzen und einzelne Sätze und fasste schließlich eine Vielzahl an literarisch anspruchsvollen Dialogen.<sup>22</sup>

Die Verwendung der Schülergespräche wurde über lange Zeit beibehalten, doch in den einzelnen Werken lässt sich eine Entwicklung beobachten, die zu einer natürlicheren Vorgehensweise führt. So wandte sich Georgius Halonius (1450-1536/37) entschieden dagegen mit dem Grammatikunterricht zu beginnen, bevor sich nicht durch Sprechen ein Sprachgefühl entwickelt habe.<sup>23</sup> Auch spätere Schülergespräche versuchen mit einfacherer Sprache und passenderen Themen näher an die Erfahrungswelt der jungen SchülerInnen zu kommen.<sup>24</sup> Es lässt sich aufgrund der Menge des überlieferten Materials sogar die Fülle an Übungsformen rekonstruieren, die von Verständnisfragen zu gelesenen

---

<sup>19</sup> Vgl. Lattmann, J., Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts, S. 20

<sup>20</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 12

<sup>21</sup> Damit bauten die Humanisten auf die Kommunikationsfähigkeit, die die SchülerInnen aus den Lateinschulen mitbrachten auf, lenkten aber mit zunehmendem Alter der SchülerInnen die Aufmerksamkeit auf ein Verständnis von Grammatik und damit dem Ziel eines eigenständigen Einsatzes der lateinischen Sprache. Vgl. Lattmann, J., Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts, S. 20

<sup>22</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 15

<sup>23</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 18

<sup>24</sup> Wie beispielsweise der französische Priester und Lehrer Mathurin Cordier (1479-1564), der mit seinen „Colloquia scholastica“ witzige und einfachere Dialoge veröffentlichte.

Texten über Paraphrasen und Beschreibungen bis zur freien Komposition von Texten und Diskussionen reichte.<sup>25</sup>

Es scheint hinreichend gezeigt, wie bedeutsam zu dieser Zeit das lateinische Sprechen im Unterricht und als Bildungsziel war. Allein die Fülle an Material ist ein deutlicher Hinweis auf den Stellenwert des Sprechens. Zudem zeigt die Tendenz der jüngeren Schriftsteller und Erzieher, den Spracherwerb stärker von einem Sprachverständnis, das durch häufiges Hören und Sprechen entstand, abhängig zu machen als vom frühen Grammatikstudium, dass Latein als lebendige Sprache gelehrt wurde. Dabei orientierte sich das Latein qualitativ an den klassischen antiken Autoren.

### 1.3 Hinwendung zum Inhalt

Mit dem Dreißigjährigen Krieg endete das Zeitalter des Humanismus und der Reformation. Wichtige Werke von Autoren wie Kopernikus, Galilei, Descartes und vielen mehr wurden in lateinischer Sprache verfasst und der Rationalismus wirkte sich auch auf den Lateinunterricht aus.<sup>26</sup> Der bedeutendste Pädagoge dieser Zeit war Jan Amos Comenius. Für ihn war Lateinsprechen und –schreiben zweifellos ein Ziel des Lateinunterrichts in der Schule.<sup>27</sup> Er verfasste die „Didactica Latina“ in lateinischer Sprache und schrieb auch eine Reihe von Schulbüchern. Dabei verlegte er, ganz im Sinne des Rationalismus, den Fokus stärker auf das Verständnis der Inhalte. Er hielt das Erlernen einer Sprache, ohne sich dabei auch mit den Realien zu beschäftigen, für verabscheuenswürdig.<sup>28</sup>

Comenius versuchte also eine Verbindung des Sprach- und Sachunterrichts zu erreichen. Dazu sollte es weniger das Ziel des Anfangsunterrichts sein, dass die SchülerInnen lateinisch zu plaudern (*garrere*), sondern vielmehr die Dinge in ihrer Umgebung zu benennen und verstehen lernten. Dazu schuf er ein bis heute bekanntes Lehrbuch, den „*orbis pictus*“, aus dem unten ein kleiner Ausschnitt gezeigt wird (s. Abb. 1)

---

<sup>25</sup> Miraglia, L., *Lingua Latina per se illustrata. Nova via latine doceo*. Montella 2009, S. 29

<sup>26</sup> Vgl. Fritsch, A., *Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten*, S.24

<sup>27</sup> Vgl. Fritsch, A., *Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten*, S. 25

<sup>28</sup> „est enim linguae studium sine studio rerum aut impossibile aut iniucundum et inutile, iam damnosum“ in *Opera didactica omnia II* S. 51.



Abbildung 1 Ausschnitt aus dem orbis pictus von Comenius<sup>29</sup>

Im Gegensatz zu den bisherigen Autoren von dialoghaften Lehrbüchern erlaubte Comenius zu Beginn des Sprachunterrichts zu stammeln (balbutire) und sich erst später dem ciceronianischen Latein auch in der gesprochenen Sprache anzunähern.<sup>30</sup> Er rechtfertigte damit aus pädagogischen Gründen die Verwendung von einfacher Sprache und brach den bisher vorherrschenden klassizistischen Purismus der Sprache in Schulbüchern auf.

Im folgenden Jahrhundert behaupteten sich schließlich lateinische Grammatiken, die in deutscher Sprache verfasst waren, und auch wenn die dialoghaften Schulbücher weiterhin in Verwendung waren, so wurden die Dialoge doch eher als Übungsmaterial angesehen und mussten nicht unbedingt auswendig gelernt werden.<sup>31</sup> Eine Hinwendung zu den Realien umfasste jedoch keine umfassende Verwendung von Sachtexten. Bis diese ein fester Bestandteil von Schulbüchern werden sollten, dauerte es noch bis in die 1970er Jahre.<sup>32</sup>

Die Philanthropen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bedienten sich weiterhin des Zugangs über die Realien<sup>33</sup>, boten jedoch endlich den Prügelstrafen und dem intensiven

<sup>29</sup> Quelle: Orbis pictus, S. 13

<sup>30</sup> Op. Did. Om. II, S. 76

<sup>31</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 29

<sup>32</sup> Kipf, S., Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Bamberg 2006, S. 294

<sup>33</sup> Vgl. auch das 1774 veröffentlichte „Elementarwerk“ von Johannes Bernhard Basedow, das wie der „orbis pictus“ von Comenius Abbildungen verwendete.

Auswendiglernen Einhalt.<sup>34</sup> Auch wenn Latein nicht immer die erste Fremdsprache war, sondern manchmal Nationalsprachen, wie Französisch, so war sie doch immer noch die Sprache, auf deren Beherrschung die meiste Zeit verwandt wurde und dafür wandten die Philanthropen die Sprechmethode an.<sup>35</sup>

So auch die Nationalsprachen seit der Reformation an Einfluss gewonnen hatten, hatten dennoch Philanthropen wie Basedow noch die Vorstellung, dass Latein als Gelehrtensprache sogar wieder an Verbreitung zunehmen würde.<sup>36</sup> Zugleich forderte aber auch Christian Trapp, der erste Universitätsprofessor für Pädagogik in Halle, eine Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts, da nur die wenigsten SchülerInnen die alten Sprachen vollständig beherrschen lernen würden.<sup>37</sup>

Mit dem Lesebuch „Robinson“ von Joachim Heinrich Campe und mit den Schulbüchern und initiierten Reformen von Gedike begann die „Lesebuchmethode“ den Vorzug vor der „grammatischen Methode“ zu erlangen, wie Fritsch sie bezeichnet. Das bedeutet, dass zum Beispiel Gedike das Lesen von lateinischen Texten in den Mittelpunkt und an den Anfang seines Unterrichts stellte. Da er der lateinischen Sprache zuschrieb, nur noch in Büchern lebendig zu sein, hielt er es für unrichtig, den SchülerInnen bereits am Anfang Lateinsprechen beizubringen: Schon gar nicht über Alltägliches sollten sie sprechen, sondern wenn dann über den Stoff, der ihnen in den Büchern begegne.<sup>38</sup> Auch meinte er, dass es selten die Möglichkeit gebe, über Alltägliches auf Latein zu reden, was ein Zeugnis der mittlerweile geringeren Verbreitung der Sprache sei.<sup>39</sup> Der aktiven Verwendung von Latein durch Schreiben und Sprechen widmete er sich erst, wenn der Schüler bereits sehr viel gelesen habe.<sup>40</sup> Gedike distanzierte sich betont von der Idee,

---

<sup>34</sup> Reicke, E., *Magister und Scholaren*, Leipzig 1901, S. 121

<sup>35</sup> Vgl. Fritsch, A., *Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten*, S. 31

<sup>36</sup> Schiller, H., *Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik* 1891 S. 269

<sup>37</sup> Vgl. Schiller, H., *Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik* S. 266

<sup>38</sup> Gedike, F., *Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern*. Leipzig 1779, S. 174f. zit. nach Fritsch, A. *Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten*. S. 33

<sup>39</sup> Man bedenke, dass Kopernikus, Galilei, Kepler, Newton, Descartes usw. noch alle in lateinischer Sprache veröffentlichten (vgl. Fritsch, A., *Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten*, S. 24). Als internationale Universalsprache begann Latein mit dem Aufkommen der Nationalsprachen an Bedeutung zu verlieren, doch im offiziellen Rahmen (Religion, Wissenschaft und Politik) blieb Latein bis ins 19. Jahrhundert bedeutsam: So wurden beispielsweise die Vertragstexte des Westfälischen Friedens (1648) in Latein verfasst und in Ungarn war Latein bis 1867 als Verwaltungssprache lebendig. Vgl. Fritsch, A., *Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten*, S. 24 (Fußnote 13)

<sup>40</sup> Gedike, F., *Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern*. S. 174f. zit. nach Fritsch, A., *Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten*, S. 33

Latein als lebende Sprache zu lehren, vielmehr bezeichnete er es als „tote Sprache“, die lesend gelernt wird. Dadurch zeichnete sich auch der Trend ab, dass das freie Sprechen mit der Zeit in immer spätere Klassen verschoben wurde. Man hielt nichts vom Parlieren ohne ausreichende Sprachbeherrschung.<sup>41</sup>

Auch in den höheren Klassen sah man den Zweck des Lateinsprechens eher in der zukünftigen Teilnahme an wissenschaftlichen Gesprächen und daher sah man auch hier davon ab Latein als Konversationssprache zu lehren, wie beispielsweise Französisch gelehrt wurde.<sup>42</sup> Für die Belegung des Unterrichts in den unteren Klassen durch Lateinsprechen gab es allerdings auch Verständnis und sogar noch Schulbücher, die die Sprechmethode mit dem Anfangsunterricht zu verbinden suchten.<sup>43</sup>

Gemäß Manfred Fuhrmann lässt sich der Zeitpunkt, zu dem die Herausgabe von immer wieder neu aufgelegten Schülergesprächen abgebrochen wurde, ziemlich genau auf 1781/82 datieren, als die neu gegründeten Altertumswissenschaften sich vehement dagegen zu erwehren begannen, zwischen der Gegenwart und Antike vermittelnde Tradition zu erhalten.<sup>44</sup> In dieser Zeit kam es zu der Abkehr von Lesebuch- und Sprechmethode hin zur Übungsbuch- und grammatischen Methode.<sup>45</sup>

#### 1.4 Abschaffung des Lateinsprechens

Im 19. Jahrhundert war das Lateinsprechen in den beiden höchsten Klassen ein fixer Bestandteil des Lehrplanes in Preußen, da die Abiturienten bei ihren Abschlussprüfungen lateinisch zu sprechen hatten. Im Laufe dieses Jahrhunderts wurden die Formulierungen aus den Erlässen jedoch vorsichtiger. So verlangte das preußische Edikt von 1812 von den Abiturienten „den eigenen lateinischen Ausdruck ohne grammatische Fehler und

---

<sup>41</sup> Gedike, F., Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern. S. 197. zit. nach Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 34

<sup>42</sup> Eduard Bonnell schrieb in einer Kritik zum unten genannten Lehrbuch „Kinderfreund“ im Jahr 1828, dass Latein als „Conversationssprache“ keine Zukunft habe. Die Sprechübungen sollen die Schüler nur dazu „tüchtig machen, an der zukünftigen Unterhandlung über wissenschaftliche Gegenstände Theil zu nehmen“ vgl. Bonnell, E., in: Jahrbuch für Philologie und Pädagogik 3 (1828), I/2, 202-204 zit. nach Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 36

<sup>43</sup> Hier sei als Beispiel das 1826 veröffentlichte Lehrbuch von Carl Ferdinand Philippi genannt, das im vollen Titel „Der erzählende Lateiner, ein praktisches Hilfsbuch zur Erlernung der lateinischen Conversationssprache, beim Schulgebrauch und bei Privatübungen. Erster Cursus. Kleiner lateinischer Kinderfreund, ein Lehr- und Lesebuch für zweckmäßige Verbindung der grammatischen und Sprechmethode beim Unterricht in der lateinischen Sprache.“ lautet. Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 35

<sup>44</sup> Fuhrmann, M., Alte Sprachen in der Krise?: Analysen und Programme, Stuttgart 1976, S. 91

<sup>45</sup> Fritsch, A., Die „Lesestücke“ im lateinischen Anfangsunterricht. Ein Beitrag zur Geschichte des lateinischen Lehrbuchs, In: AU 21, 4/1978, S. 11.

grobe Germanismen in der Gewalt zu haben, nicht allein schriftlich, sondern auch über angemessene Gegenstände mündlich.“<sup>46</sup> In der Prüfungsanordnung von 1882 hieß es jedoch: „Bei der Übersetzung des lateinischen Schriftstellers ist ihnen auch die Gelegenheit zu geben, eine gewisse Geübtheit im mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache zu zeigen.“<sup>47</sup>

Diese Entwicklung sowie Kommentare von LehrerInnen und Direktoren legen nahe, dass das Sprechen nicht den Erwartungen entsprach oder sich zumindest in Umfang und Qualität verminderte. Die Reformartikel von Hermann Perthes zeigen einen der vielen Versuche am Ende des 19. Jahrhunderts, die Sprechleistung der SchülerInnen wieder zu verbessern. So schlägt Perthes vor, im Lateinunterricht die SchülerInnen wieder häufiger die Sprache hören zu lassen und zwar schon vor den obersten zwei Klassen.<sup>48</sup> Wilhelm Fries greift 1878 die Gedanken früherer Reformer auf und tritt dafür ein, im Unterricht auch das Lateinsprechen von Anfang an zu üben. Er stützt sich mit seiner Argumentation zwar auf den lateinischen Aufsatz, der noch bis 1890 in Preußen zur Abiturprüfung Pflicht ist, aber er verweist auch auf affektive Lernziele, die durch das Sprechen erreicht werden können.<sup>49</sup> So will er erreichen, dass sich SchülerInnen mit der Zeit „in der fremden Sprache heimisch fühlen“<sup>50</sup>. Im Zuge der Diskussion über das Lateinsprechen wurde auch betont, dass die Qualität des Unterrichts und die Erreichung dieses Unterrichtszieles sowie die optimale Durchführung eines Unterrichts, der auf eine Sprachkompetenz hinarbeitet, von der Fähigkeit der Lehrer<sup>51</sup> abhängt, selbst Latein zu sprechen. Durch die Verwendung der Sprache im Unterricht in längeren Sequenzen oder über ganze Stunden hinweg, sollte derselbe belebt werden und ein Gefühl für die Sprache entwickelt werden.<sup>52</sup> Dabei sollten die Gesprächspassagen von SchülerInnenseite in Form von Sprechübungen durchgeführt werden, beispielsweise wurden Inhalte von gelesenen Texten lateinisch diskutiert oder abgefragt. Latein als vollständige Unterrichtssprache mit erzwungener Teilnahme der SchülerInnen gab es kaum noch. Die Sprechübungen waren

---

<sup>46</sup> Zit. nach Reble, A., Zur Geschichte der Höheren Schule. Bad Heilbrunn/Obb 1975, S. 56

<sup>47</sup> Wiese, L., Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, Bd. 1, Berlin 1886 S. 400 zit. nach Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 38

<sup>48</sup> zit. nach Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 40

<sup>49</sup> Vgl. Fritsch, A. Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten. S. 44

<sup>50</sup> Fries, W., Zur Methode des lateinischen Elementarunterrichts auf dem Gymnasium, In: NJbb 118 (1878), 217-240, 313-330 zit. nach Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 44

<sup>51</sup> Zu dieser Zeit war nur von männlichen Lehrern die Rede.

<sup>52</sup> Killmann, M., Die Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preußen von 1860 bis 1889, Berlin 1890 S. 334-338, zit. nach Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 44

dabei weniger Selbstzweck (vor allem nach der Abschaffung des lateinischen Aufsatzes), sondern dienten vielmehr als methodisches Mittel, um die Motivation zu steigern und ein Sprachgefühl zu entwickeln.<sup>53</sup>

Auch im beginnenden 20. Jahrhundert war das Lateinsprechen in den Schulen empfohlen: Franz Cramer, der 1919 ein umfassendes Werk zum Lateinunterricht veröffentlichte, empfahl lateinische Sprechübungen von Anfang an, um die Liebe zum Inhalt der Texte zu erwecken und somit zu einem besseren Schriftstellerverständnis zu gelangen.<sup>54</sup> Gerade während des Anfangsunterrichts bezeichnet Cramer das betonte und ordentliche Vorlesen des lateinischen Textes als eine Vorstufe zum lateinischen Sprechen. Im Lektüreunterricht wollte er das Lateinsprechen zur Stoffwiederholung von Geschichtsschreibern wie Cäsar oder Livius verwendet wissen.<sup>55</sup> Als Vorbild wird der Französischunterricht angeführt, wo die Sprachgewöhnung stärker auditiv als visuell erfolgt, wie das im Lateinunterricht häufiger der Fall war und ist.

Die stärkere Einbindung des Gehörs in den Lateinunterricht ist eine Forderung, die zugleich mit der Unabhängigkeit vom Lehrbuch einhergeht. Georg Rosenthal bezeichnet die Abhängigkeit vom Lehrbuch als „Knechtschaft“<sup>56</sup> und postuliert, dass LateinlehrerInnen ihren Unterricht persönlich gestalten müssen und kritisiert dabei die schlechte Sprechkompetenz der LehrerInnen, die nicht ausreicht, um in den obersten Klassen den Unterricht lateinisch abzuhalten. Seine Hauptargumente sind die bessere Erfassung der Formen, wenn das Ohr darauf geschult sei, und vor allem die Belebung des Unterrichts. Zudem meint er, dass durch den auditiv geleiteten Lernweg die SchülerInnen von den einzelnen Zeichen unabhängiger würden und schneller den Sinn des Satzes als Ganzes erfassen. Rosenthal fordert die Universitäten auf, Kurse einzurichten, in denen Latein gesprochen wird, und LehrerInnen dazu, sprechen zu lernen.<sup>57</sup>

Es gab also in den 20er Jahren die Bestrebungen verschiedener Pädagogen, das Sprechen im Unterricht stärker zu fördern und man gab dafür pädagogische wie auch methodische

---

<sup>53</sup> Vgl. Dettweiler, P., Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts, S. 163

<sup>54</sup> Cramer, F., Der lateinische Unterricht. Ein Handbuch für Lehrer, Berlin 1919 S. 158

<sup>55</sup> Vgl. Cramer, F., Der lateinische Unterricht. Ein Handbuch für Lehrer. S. 160

<sup>56</sup> Vgl. auch P. Tietz, der schon vor Rosenthal vor einer zu starken Abhängigkeit vom Lehrbuch gewarnt hat oder auch Hartmut von Hentig, der vor der Versklavung durch das Übungsbuch warnt und der viva vox im Unterricht den Vorzug gibt: die lateinische Sprache nicht auch zu sprechen, mache den Lehrer unglaublich und zudem erfahre der Lehrer in persona stets mehr Aufmerksamkeit als das Buch. (Von Hentig, H., Platonisches Lehren. Stuttgart 1966, S. 304)

<sup>57</sup> Rosenthal, G., Lebendiges Latein! Neue Wege im Lateinunterricht, Leipzig 1924 S.34 zit. nach Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 55

Gründe an. Allerdings fiel die offizielle Version, nämlich „Die neuen Richtlinien für den lateinisch-griechischen Unterricht am Gymnasium“<sup>58</sup>, die 1924/25 in Deutschland schlagend wurde, deutlich nüchterner aus: Hier zeichnet Walther Kranz ein zutreffendes Zukunftsbild von immer stärker schwindender Sprechkompetenz, selbst bei ProfessorInnen der klassischen Philologie. Dementsprechend fielen auch die Anweisungen für das Lateinsprechen im Unterricht aus. Entgegen der Versuche einiger Reformer, wie Rosenthal und Cramer (s.o.), sollte das Lateinsprechen nun (ausschließlich) im Anfangsunterricht vorkommen. Das Ziel dieser Sprechübungen war es, die Sprache als lebendiges Kommunikationsmittel zu erleben und sinnvolles Vorlesen zu erlernen.<sup>59</sup>

Daraufhin erscheinende deutsche Methodiken<sup>60</sup> beschränkten das Sprechen auf den Anfangsunterricht und sahen wenig Sinn darin, die SchülerInnen Vokabular für die lateinische Umgangssprache zu lehren, wenn das erste Lektüreziel eigentlich Cäsar sein sollte.<sup>61</sup>

Latein als Kommunikationsmittel für moderne Themen zu nutzen, war um 1930 nicht mehr das Ziel des Lateinunterrichts. Das „legere“ war sehr stark in den Vordergrund gerückt und dies verstärkend auch das Bestreben, das Lesen der klassischen Autoren zum Hauptziel des Unterrichts zu machen. Die völlige Abkehr vom Sprechen wurde mit der These bekräftigt, dass sich der Unterschied zwischen der Zielsetzung von lebenden und toten Sprachen, nämlich das Sprechen und Verständigen im Gegensatz zum Lesen, auch methodisch niederschlagen müsse.<sup>62</sup>

Die Verwendung von modernen Texten im Lateinunterricht wurde in den 70er Jahren von Willibald Heilmann abgelehnt, da er einen Vorteil gerade in der Distanz der lateinischen Sprache und der historischen Inhalte zu unserer Sprache sah. Die Sprachreflexion über die eigene Sprache ergebe sich gerade aus der Distanz zur Sprache, weswegen Kunsttexte in der Lehrbuchphase, die eine antike Sprache und antike Inhalte mit modernen Lebenszusammenhängen verbinden, abzulehnen seien.<sup>63</sup> Dasselbe gelte dementsprechend

---

<sup>58</sup> Kranz, W., Die neuen Richtlinien für den lateinisch-griechischen Unterricht am Gymnasium. Berlin 1926 zit. nach Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 56

<sup>59</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 57

<sup>60</sup> hier seien „Altsprachlicher Unterricht“ (Bruhn, E., Leipzig 1930) und „Methodik des altsprachlichen Unterrichts“ (Krüger, M., Frankfurt a. M. 1930) genannt.

<sup>61</sup> Bruhn, E., Altsprachlicher Unterricht, Leipzig 1930 S. 123

<sup>62</sup> Krüger, M., Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Frankfurt a. M. 1930, S. 29

<sup>63</sup> Fritsch, A., Die „Lesestücke“ im lateinischen Anfangsunterricht, In: AU 21, 4/1978, S. 25-27

auch für das lateinische Sprechen, das die Verbindung zwischen der antiken Sprache und den transportierten Inhalten in seiner Anwendung eher verwische.

### 1.5 Latin-vivant Bewegung des 20. Jahrhunderts

Während Latein im Schulunterricht im 20. Jahrhundert als modernes Kommunikationsmittel schwand und der Fokus auf die Lesekompetenz und die klassischen Autoren gelegt wurde, gab es eine gegenläufige Bewegung, die dem Latein wieder eine aktivere Rolle in der Welt geben wollte. Bereits vor dem Zweiten Weltkrieg wurde der Verein mit der gleichnamigen Zeitschrift „Societas Latina“ gegründet, die beide zwischen 1932 und 1955 existierten.<sup>64</sup> Weitaus größere Bedeutung für den Schulunterricht hatte allerdings die französische Latin-vivant Bewegung, die 1956 erstmals in einem internationalen Kongress in Avignon gipfelte, an dem Gelehrte aus 21 Ländern teilnahmen. Die Zielsetzung war es, dem „Latein wieder eine lebendigere Rolle zu geben“.<sup>65</sup> Allerdings bezog sich diese Zielsetzung primär auf die Verwendung von Latein als Sprache der Wissenschaft und nicht auf den Schulunterricht, der dennoch behandelt wurde:

Der Kongress einigte sich und präsentierte eine Reihe von Wünschen zur Gestaltung des Lateinunterrichts, die einen sehr positiven Zugang zu Latein als Kommunikationsmittel hatten. Einige seien hier beispielhaft angeführt:

„Die Gestaltung des Lateinunterrichts darf nicht unter dem Gedanken leiden, dass Latein eine tote Sprache sei.“<sup>66</sup>

„Man muss sich bemühen, den Lateinunterricht ansprechender zu gestalten ..., ohne jedoch ins Spielerische abzugleiten. Zur Einführung ins Latein greife man auf die Gegebenheiten des täglichen Lebens zurück“<sup>67</sup>

„Die Lehrer der lateinischen Sprache und Literatur sind aufzufordern, im schriftlichen und mündlichen Verkehr untereinander das Latein, ..., zu gebrauchen.“<sup>68</sup>

---

<sup>64</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 66

<sup>65</sup> Gymnasium 63, 1956, S. 352 (Online-Zugriff am 26.3.2017)

<sup>66</sup> Aubanel, É., Premier Congrès International pour le Latin Vivant, Avignon 1956, S. 168. Übersetzung nach Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht, S. 67.

<sup>67</sup> Vgl. Aubanel, É., Premier Congrès International pour le Latin Vivant, S. 168. Übersetzung nach Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht, S. 67

<sup>68</sup> Vgl. Aubanel, É., Premier Congrès International pour le Latin Vivant, S. 168. Übersetzung nach Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht, S. 67

„Es ist wünschenswert, neben den klassischen Schriftstellern unterhaltenden Texten des Altertums, des Mittelalters, ja sogar der Neuzeit einen Platz im Unterricht einzuräumen. Gegebenenfalls wird man nicht zögern, diese Texte in einer einfachen fehlerfreien und gewählten Sprache neu zu fassen.“<sup>69</sup>

Diese Zitate zeigen einen Standpunkt, der die Gedanken, die in den 70er Jahren den Lateinunterricht prägen werden, entgegengesetzt ist. Auch wenn das freie Sprechen im Unterricht nicht mehr zur Debatte steht, so ist der Kongress doch eindeutig für eine Belebung der lateinischen Sprache als modernes Kommunikationsmittel.<sup>70</sup> Für die Schule soll Latein auf jeden Fall als lebendige Sprache wahrgenommen werden. Die Verwendung von Latein in diesem Sinn soll einerseits über die gezielte Hinführung zu diesem Umstand, andererseits über die Verwendung der Sprache durch den Lehrer/die Lehrerin und schließlich durch das Lesen von Texten aus allen Epochen der Latinität erreicht werden.

Dieser Kongress in Avignon war der erste von fünf, die fortan unter dem Namen „Vita Latina“ tagten.<sup>71</sup> Im Jahr 1966 begann zudem auch die internationale Academia Romana, die mittlerweile den Namen „Academia Latinitati Fovendae“ trägt, Kongresse abzuhalten. Mittlerweile gab es 13 Kongresse in Europa und Afrika, auf denen ausschließlich Latein gesprochen wurde.<sup>72</sup>

Es entstanden mehrere Zeitungen, die über diese Tagungen berichteten: Hier seien die „Vita Latina“, „Latinitas“ oder die „Vox Latina“ zu nennen.<sup>73</sup>

Parallel zu diesen offiziellen Tagungen wurden in verschiedenen Ländern auch Seminare angeboten, die Latein als modernes Kommunikationsmittel verwendeten und in denen aktiv Latein gesprochen wurde. Auch heute gibt es noch viele derartige Gruppen oder gar Organisationen. Als Beispiele seien hier die Accademia Vivarium novum, in der Sommerkurse oder sogar ein komplettes Studium in lateinischer Sprache angeboten

---

<sup>69</sup> Vgl. Aubanel, É., Premier Congrès International pour le Latin Vivant, S. 168. Übersetzung nach Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht, S. 67

<sup>70</sup> Im Zuge der Latin-vivant Bewegung wurden auch die neuen Möglichkeiten der Tonaufzeichnung als Unterrichtsmittel gepriesen, damit Latein im Unterricht wieder lebendiger erlebbar gemacht werden konnte. Besonders in den Hochschulen, so die Forderung, sollte auch die Lebhaftigkeit der Sprache bei der Ausbildung Bedeutung bekommen. Vgl. Zinn, E., Viva vox, In: AU 4 1/1959, S. 8-12.

<sup>71</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 67

<sup>72</sup> Vgl.: <http://www.academialatinitatifovendae.org/Academialatinitatifovendae/Conventus.html>

<sup>73</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 68

werden, oder auch der Münchner Sprechzirkel „Circulus Latinus Monachensis“ genannt.<sup>74</sup>

Von diesen Seminaren inspiriert, bildeten sich in mehreren Ländern lateinische Sprechzirkel, in denen Latein von einem kleinen Personenkreis zum Spaß gesprochen wurde.<sup>75</sup> Zudem wurden durch die Initiative von Einzelpersonen auch Projekte mit größerer Öffentlichkeitswirkung initiiert. So wurden, um ein Beispiel zu nennen, die „Ludi Latini“ von Wilfried Stroh und Jan Novák begründet, die in mehrtägigem Programm musikalische, szenische und literarische Darbietungen in und über die lateinische Sprache boten.<sup>76</sup>

### 1.6 Ein Versuch mit der Sprechmethode in den 50er Jahren

Es gibt im deutschsprachigen Raum nur wenige überlieferte konsequente Anwendungen von latine loqui als Methode im Unterricht. Ende der Fünfzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts, parallel zur Latin-vivant Bewegung, führte die Pädagogin Hanna Sattler einen Versuch mit der „Sprechmethode“ durch. Sie fasste ihre Gedanken dazu in einem Artikel im „Altsprachlichen Unterricht“ zusammen.<sup>77</sup> Die wichtigsten Erkenntnisse daraus sollen als Überblick hier zusammengefasst werden:

Die Sprechmethode unterscheidet sich von der direkten Methode der lebenden Fremdsprachen insofern, als die Ausprägung weniger extrem ist.<sup>78</sup> Sie bedient sich am Anfang stärker der Imitation und erst wenn ein gewisses Gefühl und Sprechfertigkeit sich einstellen, geht sie zur Systematisierung über.<sup>79</sup> Der einsprachige Unterricht vermag zudem eine Kontinuität einer römischen Atmosphäre zu erhalten.<sup>80</sup>

Ihrer Meinung nach kann eine Sprache, die auch gesprochen erlebt wird, viel lebendiger dargestellt und auch effektiver (da nachhaltiger) gelehrt werden. Selbst ein methodisch noch so abwechslungsreicher Unterricht wird Latein mehr als interessanten Denksport präsentieren denn als Sprache.<sup>81</sup> Um mehr SchülerInnenaktivität zu ermöglichen, werden in den Übungen immer mehrere SchülerInnen eingebunden und das chorische Sprechen

---

<sup>74</sup> <https://vivariumnovum.net/en> und <http://clm.fonticola.net/> (Zugriff am 21.3.2017)

<sup>75</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 69

<sup>76</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 70

<sup>77</sup> Sattler, H., Versuche mit der „Sprechmethode“ im lateinischen Anfangsunterricht, In: AU 3, 5/1959, S. 62-91.

<sup>78</sup> Vgl. Sattler, H., Versuche mit der „Sprechmethode“ im lateinischen Anfangsunterricht, S. 62

<sup>79</sup> Vgl. Sattler, H., Versuche mit der „Sprechmethode“ im lateinischen Anfangsunterricht, S. 64

<sup>80</sup> Vgl. Sattler, H., Versuche mit der „Sprechmethode“ im lateinischen Anfangsunterricht, S. 65

<sup>81</sup> Vgl. Sattler, H., Versuche mit der „Sprechmethode“ im lateinischen Anfangsunterricht, S. 63

häufiger verwendet.<sup>82</sup> Sattler arbeitete mit einer Klasse von 10-Jährigen im ersten Lateinjahr an einer britischen Schule, wo diese Methode häufig angewendet wurde. Das geringe Alter der SchülerInnen führt sie immer wieder an, da die Sprechmethode diesem Lebensalter eher angemessen sei, als stärker theoretisch ausgerichtete Ansätze.

Im Hauptteil des Artikels wird sehr anschaulich dargestellt, auf welche Weise die Einführung verschiedener Themen in der Sprechmethode funktioniert. Es werden die ersten Stunden und dann folgend verschiedene Stunden mit grammatikalischen Themen beschrieben. Dabei wendet Sattler die Methode der induktiven Einführung an und agiert dabei häufig wie eine SchauspielerIn vor der Klasse um ein isoliertes Phänomen darzustellen.<sup>83</sup> So zeigt sie die Funktion des Akkusativobjekts beispielsweise, indem sie sagt: „Videte: Hic tabula est. Tabulam video!“ und dies mit starker Gestik untermalt. Nach mehreren Beispielen, bilden die SchülerInnen eine Vorstellung von der Funktion der Wortendung.

Zur Arbeit mit den Schulbüchern erwähnt Sattler die einsprachige Umschreibung (sie nennt es „explica latine“), wünscht sich jedoch ein auf diese Methode zugeschnittenes Lehrbuch.<sup>84</sup> Dieses explica latine wird auch als SchülerInnenübung durchgeführt, ebenso wie die Rekapitulation über bereits Gelesenes in lateinischer Sprache. Als weitere Übungsform für Syntax und Grammatik benennt sie eine Übungsform namens „aliter latine“ in der eine Satzaussage auf andere Weise erzeugt werden soll. Das Übersetzen ist dem üblichen Unterricht gleich, wird jedoch in beide Richtungen geübt.<sup>85</sup>

### 1.7 Aktuelle Entwicklungen für das Lateinsprechen

„Eigentlich sind Hören und Sprechen so konstitutive Elemente einer Sprache, dass eine Begründung ihrer Anwendung im Sprachunterricht obsolet erscheint.“<sup>86</sup>, meint Ulrike Bethlehem in der Einführung für ihre Materialsammlung unter dem Titel „Latine loqui: gehört – gesprochen – gelernt. Kopiervorlagen zur Grammatikeinführung.“. Interessanterweise hat sich der Lateinunterricht in Österreich von diesen beiden Elementen trotzdem sehr weit entfernt. Die jüngsten Entwicklungen stellen weisen allerdings vorsichtig wieder in eine andere Richtung – eine Hinwendung zum Lateinsprechen scheint möglich.

---

<sup>82</sup> Vgl. Sattler, H., Versuche mit der „Sprechmethode“ im lateinischen Anfangsunterricht, S. 65

<sup>83</sup> Vgl. Sattler, H., Versuche mit der „Sprechmethode“ im lateinischen Anfangsunterricht, S. 66-87

<sup>84</sup> Vgl. Sattler, H., Versuche mit der „Sprechmethode“ im lateinischen Anfangsunterricht, S. 87-88

<sup>85</sup> Vgl. Sattler, H., Versuche mit der „Sprechmethode“ im lateinischen Anfangsunterricht, S. 88-89

<sup>86</sup> Vgl. Bethlehem, U., Latine loqui: gehört – gesprochen – gelernt, S. 6

Peter Kuhlmann stellt in seiner Fachdidaktik das Kapitel „Lateinsprechen im Unterricht“ gleich an die erste Stelle des Abschnitts „Handlungsfelder des Lateinunterrichts“, was eine deutliche Aussage mit sich trägt: Nach Jahrzehnten des Ignorierens wird dem Lateinsprechen wieder Bedeutung eingeräumt. Für die Bedeutung werden mehrere Gründe angeführt:

- Grundlegend komme „Sprache“ vom Sprechen, daher sei es unnatürlich diesen Teil im Sprachlernen zu ignorieren.
- Aus Sicht der Lernpsychologie ist die Kombination von Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben am besten geeignet, um sprachliches Wissen zu erwerben und zu behalten.
- Die Texte der Antike waren immer schon auf eine auditive Rezeption ausgelegt.<sup>87</sup>
- Die SchülerInnen sollen nicht den Eindruck gewinnen, dass Latein eine Kunstsprache sei, sondern sie als ehemalige Welt- und Kommunikationssprache erkennen lernen.
- Der Spracherwerb ist genetisch an das Hören gekoppelt und daher werden Wörter besser behalten, wenn sie auch gesprochen und gehört werden: Es entsteht auch ein affektiver Reiz beim Hören von (fremder) Sprache und die Neugier wird geweckt.<sup>88</sup>

Für LehrerInnen sieht Kuhlmann demnach zwei Argumente, die angeführt werden dürfen, um das Lateinsprechen im Unterricht zu rechtfertigen, auch wenn es in den Lehrplänen nicht erwähnt ist. Das erste Argument zielt auf die Tatsache, dass gehörte und gesprochene Sprache aus lernpsychologischen Gründen nachgewiesenermaßen besser gelernt wird. Das zweite Argument betrifft die Motivation: die affektive Seite der Lernenden wird durch eine aktive Sprachverwendung stärker angesprochen.<sup>89</sup>

Für die konkreten Anwendungsmöglichkeiten werden bei Kuhlmann zwei Bereiche unterschieden, zuerst das Hörverstehen und dann die aktive Sprachproduktion. Als grundlegende Prämisse darf bei Kuhlmann Folgendes gelten: Je mehr Latein gehört wird, desto besser (solange die SchülerInnen nicht überfordert werden). Das Lateinsprechen

---

<sup>87</sup> Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2012, S. 41

<sup>88</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 42

<sup>89</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 51

soll nicht zum Selbstzweck werden, doch besonders das ständige Hören unterstützt das Sprachlernen.<sup>90</sup>

Ebenfalls einen aktuellen Zugang zum *Latine loqui* pflegt Ulrike Bethlehem bei der Grammatikeinführung. Die Rechtfertigung ihrer Methode fußt auf mehreren Argumenten:

- Da es sich um Grammatikübungen handelt, ist es nicht problematisch, dass das Vokabular eventuell nicht optimal auf die spätere Lektüre vorbereitet: vielmehr geht es darum einen anregenden Rahmen zu schaffen, in dem eine hohe Wiederholungszahl des zu übenden Phänomens ermöglicht wird. Dass dabei nebenher noch Vokabel in hoher Frequenz geübt werden, ist ein Vorteil, aber nicht das eigentliche Ziel der Übung. Voraussetzungen hierfür sind die Reduktion auf das grammatische Phänomen und ausreichend variierendes Vokabular.<sup>91</sup>
- Dialogische Formen sorgen für intensive SchülerInnenaktivität, der Bezug auf das aktuelle Lebensumfeld (z.B. Körperteile, auf die gezeigt wird) für Motivation. Damit die Übungen nicht zu schwierig werden, sollte der Satzbau minimalistisch gestaltet werden. Trotz der hohen Wiederholungszahl, in der das Grammatikphänomen geübt wird, fällt der Drill nicht auf, da er in eine anregende Situation verpackt ist (z.B.: *Konstantinus sum et hic est Arminus. Quis es?* zum Üben der Formen von *esse*).<sup>92</sup>
- Der inhaltsbezogene und unbewusste Spracherwerb funktioniert erfolgreicher als der rein kognitive und formale. Bethlehem spricht sich daher für eine Kombination der Methoden aus.<sup>93</sup>

Die von Bethlehem vorgeschlagene induktive Methode ist den Schritten des natürlichen Spracherwerbs nachempfunden:<sup>94</sup>

1. Rezeption in möglichst hoher Wiederholung und Variation an Kontexten<sup>95</sup>
2. Reproduktion und Reagieren (ebenfalls mit viel Wiederholung)
3. Produktion

---

<sup>90</sup> Vgl. Kuhlmann, P., *Fachdidaktik Latein kompakt*, S. 51

<sup>91</sup> Vgl. Bethlehem, U., *Latine loqui: gehört – gesprochen – gelernt*, S. 6

<sup>92</sup> Vgl. Bethlehem, U., *Latine loqui: gehört – gesprochen – gelernt*, S. 7

<sup>93</sup> Vgl. Bethlehem, U., *Latine loqui: gehört – gesprochen – gelernt*, S. 8

<sup>94</sup> Vgl. Bethlehem, U., *Latine loqui: gehört – gesprochen – gelernt*, S. 8

<sup>95</sup> Die Verortung in möglichst vielen verschiedenen Kontexten unterstützt auch die Erfassung der Bedeutungsvielfalt von Vokabeln oder grammatischen Phänomenen in verschiedenen Kontexten. Vgl. Bethlehem, U., *Latine loqui: gehört – gesprochen – gelernt*, S. 8

Dementsprechend gestaltet sich auch die Unterrichtsmethode – natürlich aber in variierender Form:

1. Die Lehrperson präsentiert den grammatikalischen Inhalt auf anregende und variierende Weise, indem sie beispielsweise mehrere Szenen vorspielt oder ein Bild erklärt, während die SchülerInnen durch Zuhören langsam Verständnis für die Regelmäßigkeit erlangen. Dabei sind etwa fünfzehn Wiederholungen notwendig, bis sich eine ausreichende sprachliche Verortung feststellen lässt (beispielsweise für die instrumentale Funktion des Ablativs).<sup>96</sup> Trotz des zweifelsfrei größeren Aufwandes ist das Verständnis flexibler und präziser, als bei einer Definition oder einer Bedeutungsgleichung.
2. und 3. Die SchülerInnen sollen in Kleingruppen die Aktivität übernehmen und selbst zur Produktion hingeführt werden. Dabei ist wieder auf eine hohe Wiederholungszahl zu achten. Die Sprachrichtigkeit wird mittels geeigneter Tandemkarten gesichert, durch die der Partner oder die Partnerin die Richtigkeit überprüfen kann.<sup>97</sup>

Neben den Einführungen zu 10 grammatischen Themen (Formen von esse – Kennenlernen, Vokativ – Begrüßung, Imperativ – Anweisungen, Nominativ – Bildbeschreibungen, Akkusativ – was sehe ich?, Akkusativ/Ablativ mit Präpositionen, Genitiv – besitzanzeigend, Dativ, AcI) weist Bethlehem auch auf die Wortschatzarbeit hin, die durch das latine loqui unterstützt werden kann.<sup>98</sup>

## **2. Die aktuelle Situation im schulischen Bereich**

Das vorhergehende Kapitel zur Geschichte des Lateinunterrichts hat ausführlich erklärt, welche eminent wichtige Rolle Latein als Kommunikationsmittel seit der Entstehung der Schulen hatte und wie diese Bedeutung immer mehr schwand. Trotzdem verwenden LehrerInnen das Lateinsprechen noch im Lateinunterricht, wenn auch in deutlich geringerem Umfang. Sicher nicht mehr als Unterrichtssprache, noch als Ziel des Lateinunterrichts, sehr wohl jedoch noch als Methode. Doch auf welcher Grundlage? Diese Frage soll hauptsächlich durch die Befragung geklärt werden, aber die bisherige Information zu diesem Thema wurde hauptsächlich aus offiziellen Werken gewonnen,

---

<sup>96</sup> Vgl. Bethlehem, U., Latine loqui: gehört – gesprochen – gelernt, S. 8

<sup>97</sup> Vgl. Bethlehem, U., Latine loqui: gehört – gesprochen – gelernt, S. 8

<sup>98</sup> Vgl. Bethlehem, U., Latine loqui: gehört – gesprochen – gelernt, S. 71

wie pädagogischer Literatur<sup>99</sup>, Direktorenversammlungen, Unterrichtsempfehlungen und ähnlichen Dokumenten, die richtungsweisend für die Durchführung des Unterrichts waren. Da auch heute das Unterrichtsgeschehen von solchen Quellen bestimmt wird, beschäftigt sich dieses Kapitel damit, wie aktuelle Lehrhilfen zu dem Thema „latine loqui“ stehen.

## 2.1 Lehrpläne

Die Funktion des österreichischen Lehrplanes ist unter anderem die Konkretisierung des schulischen Erziehungsauftrages, sowie die „Planung und Steuerung des Unterrichts in inhaltlicher und in methodischer Hinsicht“. Dabei will der Lehrplan einerseits Vorgaben für die Einheitlichkeit des Schulwesens machen, andererseits Raum für Konkretisierung an den jeweiligen Standorten lassen.<sup>100</sup> Der Lehrplan bildet damit die Grundlage der Bildungsziele in Österreich und ist dementsprechend wichtig für unsere Untersuchung. Um die aktuellen Veränderungen besser nachvollziehen zu können, werden hier die Lehrpläne von 1985 und 2016 verglichen, wobei anzumerken ist, dass die Grundlage für den aktuellen Lehrplan in Latein im Jahr 2000 verfasst wurde und sich diese bis zur Einführung der standardisierten Zentralmatura wenig verändert hat.<sup>101</sup>

Im Lehrplan von 1985/86 gibt es deutliche Unterschiede in der Gliederung und Zielsetzung des fächerbezogenen Teiles zwischen den lebenden Fremdsprachen und Latein: Während die lebenden Fremdsprachen auf den Aufbau einer Kommunikationsfähigkeit zielen<sup>102</sup>, geht es in Latein darum, die „Texte lateinischer Autoren lesen und verstehen“ zu können, sowie in „Deutsch zu übertragen und ... interpretieren zu können“.<sup>103</sup> Das schlägt sich dann auch auf den Aufbau des Lehrplanes nieder, wo in den Fremdsprachen sowohl Bildungsziele als auch der Lehrstoff nach den Bereichen Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben gegliedert sind. Für Latein ist der Lehrstoff in drei Punkte gegliedert: sprachliche Teillernziele, inhaltliche Teillernziele sowie schriftliche Arbeiten.

---

<sup>99</sup> Siehe Literaturverzeichnis. Besonders: Dettweiler, Fink, Gruber, Keip, Kuhlmann.

<sup>100</sup> Bundesministerium für Bildung, Artikel I, Erster Teil Allgemeines Bildungsziel, Funktion und Gliederung des Lehrplans (Online Zugriff am 20.3.2017)

<sup>101</sup> Da im Jahr der Fertigstellung dieser Arbeit (2017) ein neuer Lehrplan in Kraft treten wird, wurde mit Dr.<sup>in</sup> Renate Oswald, der Leiterin der Fachgruppe für Latein, Rücksprache über die Bedeutsamkeit vom Lateinsprechen im Unterricht im neuen Lehrplan gehalten. Dies wird weiter unten noch thematisiert.

<sup>102</sup> BGBl. Nr. 88/1985, S. 813 (Online-Zugriff am 20.3.2017)

<sup>103</sup> BGBl. Nr. 591/1986, S. 3815 (Online-Zugriff am 20.3.2017)

In den sprachlichen Teillernzielen der 3. und 4. Klasse ist neben der Formen- und Satzlehre allerdings auch die Fähigkeit, deutsche Sätze in die lateinische Sprache zu übertragen, verlangt. Auch soll die Fähigkeit erworben werden, „lateinische Sätze und Texte betonungsgerecht und sinngemäß zu lesen“<sup>104</sup> Für die Schularbeiten sind vorwiegend und ab dem zweiten Semester der 4. Klasse ausschließlich Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche zu verlangen. Zudem sollen bis dahin auch Übungen zur deutsch-lateinischen Übersetzung vorkommen.

Die allgemeinen didaktischen Grundsätze der lebenden Fremdsprachen 1985 legen Wert auf eine möglichst frühe Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache sowie eine möglichst häufige sprachliche Verwendung. Die didaktischen Grundsätze sind daher auch in die vier obengenannten Bereiche, sowie Übersetzung, Grammatik, Wortschatz und lernunterstützende Maßnahmen gegliedert. Die didaktischen Grundsätze für das Fach Latein lassen nach ihren Überschriften (Unterrichtsplanung, Motivation, Lehr- und Lernformen, häusliches Studium, Sozialformen, Ertragssicherung) auf eine allgemeinere und dem Sprachunterricht distanzierter gegenüberstehende Herangehensweise schließen.

Auch im aktuellen Lehrplan unterscheiden sich Fremdsprachen von Latein: die anderen Fremdsprachen legen die erfolgreiche Kommunikation als übergeordnetes Ziel fest, während Latein seinen Fokus auf Inhalte und die Auseinandersetzung damit, sowie auf die Verbesserung der Sprachkompetenz in der Muttersprache und die Aneignung von anderen Fremdsprachen legt.<sup>105</sup>

Gemäß § 16 (Abs. 1-3) des SchUG ist es nicht möglich, Latein in Österreich als Unterrichtssprache festzulegen, da es nach diesem Gesetz nur durch spezielle Ausnahmen möglich ist, eine andere lebende<sup>106</sup> Fremdsprache denn Deutsch als Unterrichtssprache einzusetzen. Damit ist für das Fach Latein in Österreich zumeist Deutsch die Unterrichtssprache. Dementsprechend muss daraus aber auch geschlossen werden, dass die häufige Verwendung der lebenden Fremdsprachen, vor allem in den Oberstufen, als

---

<sup>104</sup> BGBl. Nr. 591/1986, S. 3817 (Online-Zugriff am 20.3.2017)

<sup>105</sup> BMB, Lehrplan der AHS BGBl. II Nr. 133/2000 bis einschließlich BGBl. II Nr. 279/2016, Sechster Teil – Pflichtgegenstände Unterstufe: Latein (am Gymnasium) (Online-Zugriff am 20.3.2017)

<sup>106</sup> Der Gesetzestext verwendet hier ausdrücklich die Formulierung „lebendige Fremdsprache“. Dementsprechend wäre der Einsatz einer modernen Fremdsprache als Unterrichtssprache u.a. möglich, wenn dies „zur besseren Ausbildung in Fremdsprachen zweckmäßig erscheint und dadurch die allgemeine Zugänglichkeit der einzelnen Formen und Fachrichtungen der Schularten nicht beeinträchtigt wird. Diese Anordnung kann sich auch auf einzelne Klassen oder einzelne Unterrichtsgegenstände beziehen.“ Quelle: [https://www.jusline.at/16\\_Unterrichtssprache\\_SchUG.html](https://www.jusline.at/16_Unterrichtssprache_SchUG.html) (Zugriff am 15.3.2017)

methodisches Vorgehen bezeichnet werden muss, da selbst wenn die Fremdsprache den Platz der Unterrichtssprache einnimmt, dennoch Deutsch die gesetzliche Unterrichtssprache ist.

Die aktuellen Lehrpläne sind in ihrem Aufbau ihren Vorgängern nicht unähnlich: in Latein sind zwei Hauptaufgaben definiert<sup>107</sup>:

- Inhalt
- Erwerb von Sprachkompetenz (unterteilt in Textverständnis, Übersetzung in die Muttersprache und Interpretation dieser Texte)

Davon unterscheiden sich die lebenden Fremdsprachen deutlich, die ihre Bildungs- und Lehraufgabe in den folgenden Kompetenzen verankert sehen<sup>108</sup>:

- Kommunikative Kompetenz
- Sozialkompetenz und interkulturelle Kompetenz
- Lernstrategien
- Fachliche Kompetenz (die wiederum hauptsächlich auf den Erwerb kommunikativer Kompetenzen ausgelegt ist)

Beide Fachrichtungen haben also durchaus sehr verschiedene Ziele. Während der Unterricht der lebenden Fremdsprachen hauptsächlich auf den Erwerb einer kommunikativen Kompetenz ausgerichtet ist, also die SchülerInnen dazu zu befähigen versucht, in der Fremdsprache souverän zu kommunizieren und Texte zu verstehen sowie auch zu produzieren, kommt Latein eine andere Rolle zu und scheint der aktiven Sprachbeherrschung keine Bedeutung einzuräumen: Beim Spracherwerb im Lateinunterricht scheint das Verständnis von antiken Texten sowie die Verbesserung der Sprachkompetenz in der Muttersprache sowie in lebenden Fremdsprachen bedeutsamer zu sein, als die produktive Sprachkompetenz in der lateinischen Sprache. Diese Tatsache ist historisch gewachsen (siehe Kapitel 1) und sollte dementsprechend auch für das Lateinsprechen im Unterricht nicht außer Acht gelassen werden:

---

<sup>107</sup> BMB, Lehrplan der AHS BGBl. II Nr. 133/2000 bis einschließlich BGBl. II Nr. 279/2016, Sechster Teil – Pflichtgegenstände Unterstufe: Latein (am Gymnasium) (Online-Zugriff am 20.3.2017)

<sup>108</sup> BMB, Lehrplan der AHS BGBl. II Nr. 133/2000 bis einschließlich BGBl. II Nr. 279/2016, Sechster Teil – Pflichtgegenstände Unterstufe: Lebende Fremdsprachen (erste, zweite) (Online-Zugriff am 20.3.2017)

Lateinsprechen im Unterricht ist nach den aktuellen Lehrplänen kein Lernziel. Daher kann es nur eine Methode sein, deren Verwendung aber auch erst gerechtfertigt werden müsste. Da der Lehrplan auch eine grobe Richtlinie zur Unterrichtsgestaltung ist, finden sich dort „Didaktische Grundsätze“.

Laut diesen didaktischen Grundsätzen soll der Wortschatzerwerb von Beginn an Vorarbeit für die Lektüre von Originaltexten leisten und auch die Texte sollen sich so bald als möglich an Originaltexten orientieren oder Originaltexte sein.<sup>109</sup> Dabei werden ein paar Methoden beispielhaft angeführt, durch die geübt werden soll lateinische Formen und einfache Satzstrukturen schnell zu erkennen<sup>110</sup>:

- Textrekonstruktionen
- Einsetzübungen
- Zuordnen von zusammengehörigen Formen
- einfache lateinische Fragen und Antworten zu einem Text

Zur Motivationssteigerung werden verschiedene Unterrichtsformen, Hinweise auf Fremd- und Sprichwörter, die der Interessenslage der SchülerInnen entsprechen, vorgeschlagen. Zudem soll der Unterricht auch fächerübergreifende Anreize bieten sowie historische und aktuelle Bezüge herstellen.<sup>111</sup> Die didaktischen Grundsätze der Oberstufe enthalten weniger konkrete Hinweise auf Unterrichtsmethoden, sondern erklären die Verwendung von themenzentrierten Modulen.<sup>112</sup>

Für die lebenden Fremdsprachen sind die „didaktischen Grundsätze“ ausführlicher und auf eine andere Art präsentiert. Übereinstimmend mit den allgemeinen Zielen bei den Fremdsprachen sind folgende Punkte hervorzuheben:<sup>113</sup>

- Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel

---

<sup>109</sup> BMB, Lehrplan der AHS BGBl. II Nr. 133/2000 bis einschließlich BGBl. II Nr. 279/2016, Sechster Teil – Pflichtgegenstände Unterstufe: Latein (am Gymnasium) (Online-Zugriff am 20.3.2017)

<sup>110</sup> BMB, Lehrplan der AHS BGBl. II Nr. 133/2000 bis einschließlich BGBl. II Nr. 279/2016, Sechster Teil – Pflichtgegenstände Unterstufe: Latein (am Gymnasium) (Online-Zugriff am 20.3.2017)

<sup>111</sup> BMB, Lehrplan der AHS BGBl. II Nr. 133/2000 bis einschließlich BGBl. II Nr. 279/2016, Sechster Teil – Pflichtgegenstände Unterstufe: Latein (am Gymnasium) (Online-Zugriff am 20.3.2017)

<sup>112</sup> BMB, Lehrplan der AHS BGBl. II Nr. 133/2000 bis einschließlich BGBl. II Nr. 279/2016, Sechster Teil – Pflichtgegenstände Oberstufe: Latein (am Gymnasium) (Online-Zugriff am 20.3.2017)

<sup>113</sup> BMB, Lehrplan der AHS BGBl. II Nr. 133/2000 bis einschließlich BGBl. II Nr. 279/2016, Sechster Teil – Pflichtgegenstände Unterstufe: Lebende Fremdsprachen (erste, zweite) (Online-Zugriff am 20.3.2017)

- Kontextualisierung von Wortschatz und Grammatik (u.a. situative und induktive Einführung von Grammatik; Grammatik soll nicht zum primären Lernziel avancieren und wenn möglich ohne Regelformulierung präsentiert werden)
- Vorrang der Zielsprache; die Zielsprache soll so viel wie möglich verwendet werden; Übersetzung ist als Lernziel nur in der Oberstufe anzuwenden.
- Vielfältige Kommunikationssituationen und Themenbereiche (vor allem den SchülerInnen vertraute Themenbereiche)
- Förderung authentischer Begegnungen (vor allem mit native speakers/Sprachwochen und auch über verschiedene Medien wie Internet, Briefe, audiovisuelle Medien)

Bei der Auflistung des Stoffes für Latein, die hauptsächlich eine Auflistung der lateinischen Grammatik ist, fällt allerdings auf, dass der erste Punkt die Anredeformen behandelt (Kontakt herstellen und beenden), also Imperative und Vokativ, dann erst einfache und komplexe Sätze und Ausrufeformen.<sup>114</sup> Diese Darstellung folgt anscheinend einem anderen Konzept als die Zielsetzung des Lehrplanes vorgibt, nach der eine möglichst frühe und starke Ausrichtung auf Originaltexte angestrebt wird. Vielmehr erinnert dieser Aufbau an den aus den anderen Fremdsprachen bekannten, wo möglichst früh eine Kommunikationskompetenz erreicht werden soll.

Wenn man die didaktischen Schwerpunkte von Latein und den lebenden Fremdsprachen vergleicht, fallen hauptsächlich Unterschiede auf: fehlende native speaker im Lateinischen, häufiges Auftreten von den SchülerInnen unbekanntem Themenbereichen, Textbezogenheit im Lateinunterricht, keine Ausrichtung auf die Kommunikation. Es ist beachtenswert, dass Sprachunterricht auf so verschiedene Weise angeboten wird und derart getrennte Wege gehen kann. Auf der anderen Seite scheint sich allerdings der Lateinunterricht in den ersten beiden Lernjahren, besonders jedoch im ersten, ein wenig stärker an den Methoden des lebenden Fremdsprachenunterrichts zu orientieren<sup>115</sup>, auch wenn das aus den Formulierungen im Lehrplan nicht leicht ersichtlich ist. Die Komponente, die sich am stärksten unterscheidet, ist die des Sprechens. Von einem

---

<sup>114</sup> BMB, Lehrplan der AHS BGBl. II Nr. 133/2000 bis einschließlich BGBl. II Nr. 279/2016, Sechster Teil – Pflichtgegenstände Unterstufe: Latein (am Gymnasium) (Online-Zugriff am 20.3.2017)

<sup>115</sup> Auch der Aufbau der offiziell anerkannten Schulbücher ist dem der anderen Fremdsprachen nicht unähnlich – so werden die Themen am Anfang bewusst nahe an der Erlebniswelt der SchülerInnen gewählt.

Vorrang der Zielsprache<sup>116</sup> ist im Gegensatz zu den modernen Fremdsprachen nirgendwo die Rede, und die einzige Erwähnung der produktiven Verwendung der lateinischen Sprache ist in der Methode „Lateinische Fragen und Antworten zu einem Text“ zu finden. Vielmehr scheint die Muttersprache den Vorrang zu haben, wie aus der allgemeinen Zielsetzung des Faches hervorgeht.

Dieser große Unterschied zwischen dem Unterricht in Latein<sup>117</sup> und den lebenden Fremdsprachen rührt wohl auch daher, dass, besonders seit der Einführung der standardisierten Reifeprüfung, die Lehrziele stark mit den Prüfungsinhalten korrelieren müssen. Latein zu sprechen ist jedoch in Österreich nicht prüfungsrelevant, während in den anderen Fremdsprachen das Sprechen, Hören, die Teilnahme an Gesprächen wichtige und zu prüfende Teile der Leistung sind.

In den Aufgabenstellungen der standardisierten Reifeprüfung in Latein gibt es keine Aufgabenformate, die das Hörverständnis lateinischer Sprache oder die kreative Produktion von lateinsprachiger Information (schriftlich oder mündlich) prüfen würden oder voraussetzen.

Dies führt zu der Frage, ob sich der Lehrplan an diesen Prüfungsformaten orientiert, oder die Prüfungsinhalte am Lehrplan und es scheint so, als ob sie sich beiderseitig beeinflussen würden. Denn laut Dr.<sup>in</sup> Renate Oswald, die eine leitende Rolle in der Entwicklung des neuen Lehrplanes, der vermutlich 2017/18 in Kraft treten wird, innehat, ist das Lateinsprechen aus mehreren Gründen auch im neuen Lehrplan nicht prominenter vertreten, als es bisher war<sup>118</sup>:

- Da das Lateinsprechen eine Übungsform ist, wird es nicht gesondert empfohlen, da von der Lehrplangruppe überhaupt keine Übungsformen empfohlen werden.

---

<sup>116</sup> Der Begriff der Zielsprache wird im Lehrplan der lebenden Fremdsprachen für die Sprache verwendet, die das Ziel des Unterrichts darstellt. Einer der Hauptpunkte ist der Vorrang der Zielsprache im Unterricht, was bedeutet, dass die Zielsprache im Unterricht so häufig wie möglich zum Einsatz kommen sollte. Vgl.: BMB, Lehrplan der AHS BGBl. II Nr. 133/2000 bis einschließlich BGBl. II Nr. 279/2016, Sechster Teil – Pflichtgegenstände Unterstufe: Lebende Fremdsprachen (erste, zweite) (Online-Zugriff am 20.3.2017)

<sup>117</sup> Ob man unter den in Österreich herrschenden Bedingungen auch sagen dürfte „Unterricht der lateinischen Sprache“ ist fraglich, denn inwieweit handelt es sich denn um einen Sprachunterricht, wenn er sich so von dem Unterricht in den modernen Fremdsprachen unterscheidet? Die Notwendigkeit über den Sonderstatus, den Latein unter den Sprachen im Schulunterricht einnimmt, ist dem Autor durchaus bewusst und wird auch gutgeheißen. Dennoch gibt es eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen der Darstellung von Lateinunterricht als Sprachunterricht einerseits und der Wirklichkeit andererseits, in der er die grundlegenden Ziele und Eigenschaften vom restlichen Sprachunterricht nicht teilt.

<sup>118</sup> An dieser Stelle will ich Frau Dr.<sup>in</sup> Renate Oswald meinen Dank für das Entgegenkommen und die Unterstützung aussprechen.

- Das Lateinsprechen hat als Prüfungsformat weder in Österreich noch in anderen Ländern Tradition.
- Aus der Kollegschaft gab es keine Wünsche, das Lateinsprechen im Lehrplan zu verankern
- Aus Sicht der Lehrplangruppe kann der Lateinunterricht aufgrund des geringen Stundenumfanges nicht auch noch den Aspekt der Mündlichkeit bedienen.
- Das Lateinsprechen wird von keiner offiziellen Stelle empfohlen, da es sich ja um eine Methode handelt, die immer in der Hand der Lehrenden liegt.

Auch wenn es sich beim Lateinsprechen um ein immer wieder genutztes Werkzeug handelt, das seine Berechtigung hat<sup>119</sup>, wird es aus den oben genannten Gründen keine gesonderte Erwähnung im kommenden Lehrplan haben.

## 2.2 Schulbücher

Die Schulbücher haben einen erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung des Faches, auf die Praxis des täglichen Lehrbetriebs, auf die Auswahl der Inhalte, auf die Motivation der SchülerInnen und ihren Eindruck von der Sprache<sup>120</sup>. Im Kapitel 1 wurde bereits ausführlicher auf die Entwicklung des Lateinunterrichts eingegangen, doch die Entwicklung in den letzten Jahren verdient hier besondere Beachtung. Die größten Neuerungen der Schulbücher in den letzten Generationen seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges, die sich auf die Verwendung von Latein als modernes Kommunikationsmittel beziehen, sind:<sup>121</sup>

- Das aktive Lateinsprechen wird nur sehr selten in Schulbüchern thematisiert, wenn, dann im Anfangsunterricht.
- Deutsch-Lateinische Übersetzungen sind beinahe verschwunden und finden sich nur noch vereinzelt im Anfangsunterricht.
- Der Wortschatz wird eingeschränkt und ist auf die Lektüre bezogen.
- Das (Nach)leben der lateinischen Sprache wird betont, besonders in der reflexiven Gegenüberstellung mit anderen modernen Fremdsprachen.

---

<sup>119</sup> Indem es beispielsweise dazu beiträgt aufzuzeigen, dass Latein nicht nur als Schriftsprache funktioniert (Zitat Renate Oswald)

<sup>120</sup> Fritsch, A., Schulbuch, Der neue Pauly, Enzyklopädie der Antike, Bd. 15/2, Stuttgart/Weimar 2002, S. 1102

<sup>121</sup> Vgl. Westphalen, K., Lateinische Unterrichtswerke – einst und jetzt, In: Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen, Bamberg 2008, S. 52. Westphalen untersucht und vergleicht vier Generationen von Schulbüchern aus Deutschland.

- Die Reflexion über Sprache wird in den Vordergrund gerückt.
- Es finden sich nun mehr soziale Aufgaben in den Büchern, die teilweise auch zur Kommunikation in lateinischer Sprache auffordern (Schulbuch „SALVETE“)<sup>122</sup>
- Die neuen Schulbücher präsentieren umfangreiches „Beiwerk“ in Form von zusätzlichen Begleitheften aber auch audio-visuellen Hilfen.

Diesen Entwicklungen zum Trotz hat sich ein in diesem Kontext bemerkenswertes Buch entwickelt, auf das in einem eigenen Kapitel stärker eingegangen werden soll:

### 2.2.1 Hans Henning Ørbergs einsprachiges Lateinbuch „Lingua Latina“

Wie das Kapitel zur historischen Entwicklung des Lateinsprechens darlegt, hat die einsprachige Durchführung des Lateinunterrichts eine sehr lange und kontroverse Tradition. In der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts gab es einen Wandel, der Latein als Zielsprache des Lateinunterrichts verdrängte und Deutsch in den Mittelpunkt stellte. Diese Entwicklung dauert noch immer an, wenn man die Formulierung der aktuellen österreichischen Lehrpläne betrachtet. Dementsprechend gab es auch im letzten Jahrhundert keinen großen Bedarf an einsprachig lateinischen Schulbüchern. Obwohl es Versuche mit der Sprechmethode gab<sup>123</sup> (Latein als Unterrichtssprache) und die Humanisten sich für das Lateinsprechen einsetzten, stießen diese auf wenig Akzeptanz, wie der allgemeinen Entwicklung des Lateinunterrichts anzusehen ist.

Dieser kleinen parallelen Strömung entstammt jedoch auch ein Lehrbuch, das in jüngster Zeit vor allem in den skandinavischen Ländern wieder stärker in den Fokus kommt: „Lingua Latina per se illustrata“<sup>124</sup> ist ein Lehrbuch von Hans Henning Ørberg, das 1991 erstmals erschien, und beinahe völlig in lateinischer Sprache verfasst ist. Dieses Buch, das mittlerweile in mehreren Ländern vertrieben und neu aufgelegt wurde, und die damit einhergehende Methode werden nun ausführlicher gezeigt.<sup>125</sup>

<sup>122</sup> Vgl. Westphalen, K., Lateinische Unterrichtswerke, S. 57

<sup>123</sup> Siehe Kapitel 1.6 (Hanna Sattler: Sprechmethode)

<sup>124</sup> Nachfolgend wurde mit dieser Edition gearbeitet: Ørberg, H. Lingua Latina per se illustrata. Pars I Familia Romana, Grenaa 1991 (Edición española 2011)

<sup>125</sup> Für eine sehr anschauliche und gelungene Vorführung des Unterrichts mit diesem Lehrbuch sei hier die Videoreihe „la via degli umanisti“ von der Accademia Vivarium Novum empfohlen: <https://www.youtube.com/watch?v=BJh2UQAT29g&list=PL95626C7F97DDDE4A> (Zugriff am 20.3.2017)

Allerdings sei angemerkt, dass der dort abgebildete Unterricht unter anderen als den typischen Voraussetzungen in der Schule stattfindet, denn es handelt sich um einen freiwilligen Intensivkurs von Erwachsenen.

### 2.2.1.1 Methode

Die Methode ist an sich nicht neu, vielmehr ist sie von den Humanisten bereits großflächig und ausführlich durchgeführt worden. Aus den uns überlieferten Quellen, wie beispielsweise aus den pädagogischen Schriften von Vives oder Erasmus, lassen sich viele der Übungen und Methoden genau rekonstruieren.<sup>126</sup> Auf jeden Fall kann die Methode als induktiv bezeichnet werden:<sup>127</sup> Sowohl Grammatik als auch Vokabel werden primär aus dem Kontext erschlossen und dabei durch häufige Wiederholung im Text oder auch in Übungen gefestigt. Der Kurs setzt eine starke aktive Beteiligung der Lernenden voraus: Lektüre, Übung, Verständnis, mündliche und schriftliche Produktivität in lateinischer Sprache.<sup>128</sup>

### 2.2.1.2 Text und Aufbau

Im ersten Teil des Kurses, der den Titel „Familia Romana“ trägt, wird eine fortlaufende Geschichte einer stadtrömischen Familie im 2. Jh. n. Chr. erzählt. Der zweite Teil namens „Roma Aeterna“ behandelt Originaltexte. Der Grundkurs ist in 35 Kapitel eingeteilt, deren Hauptteil aus einem langen Text besteht. Darauf folgen jeweils ein kurzer Grammatikteil und ein paar Übungen.

Der Text nimmt graduell an Schwierigkeit zu, wobei neue Phänomene möglichst isoliert dargestellt werden, also beispielsweise in kurzen Sätzen. Gegen Ende des ersten Teiles begegnen den SchülerInnen im Text Verse von Ovid und Catull.<sup>129</sup>

### 2.2.1.3 Randnoten, Bilder und Vokabel

Neben dem Text sind farbige Bilder, die sich entweder in erklärender Funktion direkt auf die Handlung beziehen oder der allgemeinen Erklärung dienen. Dabei werden sowohl Verben wie auch Dinge mit Zeichnungen dargestellt, die zumeist keiner weiteren Erklärung bedürfen.<sup>130</sup> Zudem gibt es neben dem Text erklärende Hinweise: *ecce sacculus = vide, hic est sacculus*<sup>131</sup>, wobei hier mit vier verschiedenen Symbolen gearbeitet wird um Äquivalenz, Derivation, Antonomie oder eine Umschreibung auszudrücken.<sup>132</sup>

---

<sup>126</sup> Vgl. Miraglia, L., *Lingua Latina per se illustrata. Nova via latine doceo*, S. 28

<sup>127</sup> Vgl. Miraglia, L., *Lingua Latina per se illustrata. Nova via latine doceo*, S. 39

<sup>128</sup> Vgl. Miraglia, L., *Lingua Latina per se illustrata. Nova via latine doceo*, S. 39

<sup>129</sup> Ørberg, H., *Lingua Latina per se illustrata. Pars I Familia Romana*, S. 286

<sup>130</sup> Vgl. Miraglia, L., *Lingua Latina per se illustrata. Nova via latine doceo*, S. 41

<sup>131</sup> Vgl. Ørberg, H., *Lingua Latina per se illustrata. Pars I Familia Romana*, S. 28

<sup>132</sup> Vgl. Miraglia, L., *Lingua Latina per se illustrata. Nova via latine doceo*, S. 40

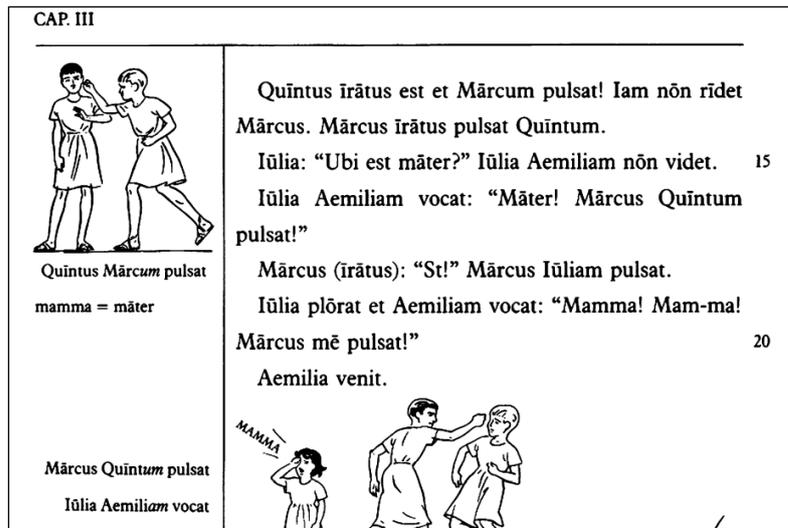


Abbildung 2 Abbildungen in LINGUA LATINA PER SE ILLUSTRATA<sup>133</sup>

Der induktiven Heranführung an die Vokabel wird in dem Kurs ein sehr großer Stellenwert beigemessen. Hunderte Vokabel werden über Bilder erklärt. Insgesamt umfasst der erste Teil (Familia Romana) etwa 1500 Vokabel, die nach dem Kriterium der Häufigkeit ausgewählt wurden.<sup>134</sup> Durch die große Textmenge werden die Vokabel häufig wiederholt und benötigt. Die erzählte Geschichte unterstützt dabei durch den leicht begreifbaren Kontext die SchülerInnen beim Lernen von Vokabel und Strukturen und gibt ihnen Zugang zur eigentlichen Bedeutung von Satzstrukturen. Die lebhaftige Präsentation soll Latein als eine lebende und funktionierende Sprache zeigen.<sup>135</sup> Neue Vokabeln stehen in ihrer Stammform seitlich aufgelistet, falls sie im Text das erste Mal in einer anderen Form auftauchen.

Dabei sollte diese induktive Herangehensweise gerade ein „Vorauslernen“ verhindern und dabei dennoch nicht durch Überforderung vom Textinhalt ablenken, wie Edith Schirok treffend feststellt: „In der Anfangsphase nicht zu vertreten ist es, die Vokabeln vor der Behandlung des Lektionstextes lernen zu lassen. Glücklicherweise wird sich der Kollege schätzen, wenn er Lehrbuchtexte vorfindet, bei denen sich die Bedeutung neuer Wörter aus dem Kontext erschließen oder aus Illustrationen im Lehrbuch ableiten lässt, wobei im ersten Zugriff eine Umschreibung der Bedeutung durchaus ausreichen mag.“<sup>136</sup>

<sup>133</sup> Vgl. Ørberg, H., *Lingua Latina per se illustrata. Pars I Familia Romana*, S. 20

<sup>134</sup> Vgl. Miraglia, L., *Lingua Latina per se illustrata. Nova via latine doceo*, S. 40

<sup>135</sup> Vgl. Miraglia, L., *Lingua Latina per se illustrata. Nova via latine doceo*, S. 41

<sup>136</sup> Schirok, E., *Wortschatzarbeit in: Keip, M. (Hrsg.), Interaktive Fachdidaktik Latein*, Göttingen 2014, S. 18

#### **2.2.1.4 Grammatik und Übungen**

Im Vergleich zu anderen Schulbüchern wird der Grammatik im Grundbuch nur wenig Raum zugestanden. Praxis und Theorie der Grammatik sind nämlich in LINGUA LATINA nicht so stark getrennt.<sup>137</sup> Durch die induktive Herangehensweise ist der Großteil der Erklärung bereits durch Kontext und Randbemerkungen erfolgt.

Dennoch stellen das Grundbuch und die Supplementbücher unzählige Übungen zur Verfügung, die sich an den überlieferten Methoden der Humanisten orientieren und stark am Text orientiert sind. In der hier untersuchten spanischen Edition bietet das Grundbuch zu jedem Kapitel jeweils zwei Übungen zum Einsetzen und einer Reihe von lateinischen Fragen zum Text.

#### **2.2.1.5 Kritik und Anmerkungen**

Zur Einsprachigkeit von Lehrbüchern gibt es eine lange Tradition. Aber gerade in Bezug auf die Wortschatzvermittlung, bei der LINGUA LATINA stark auf einsprachige Erklärungen und Bilder setzt, gibt es allgemeine Bedenken: Es wurde bereits in mehreren Phasen der Methodenentwicklung von Wortschatzvermittlung die Paarassoziation durch einsprachige Erklärungen ersetzt.<sup>138</sup> Dabei wird anstatt oder zusätzlich zu dem Wortpaar, das der Hauptbedeutung des Wortes/der Wörter entspricht, ein kurzer erklärender Satz oder eine Umschreibung in der Fremdsprache angegeben. Man darf jedoch weder davon ausgehen, dass sich die Fremdsprache wie eine Folie über die Erstsprache legt (was für die Paarassoziation spräche), noch dass Umschreibungen ohne Anbindung an die Erstsprache, insbesondere kurze, immer eindeutig wären.<sup>139</sup>

Demnach führen weder die Paarassoziation noch Einsprachigkeit in ihrer Reinnatur zu einem optimalen Ergebnis. Übersetzungen bilden selten das gesamte Bedeutungsspektrum eines Begriffes ab, unter anderem da die kulturelle Anbindung an die Ausgangssprache fehlt.<sup>140</sup> Auf der anderen Seite funktioniert Einsprachigkeit häufig deswegen nicht, da Unbekanntes mit Unbekanntem erklärt wird. Zudem sind die Erklärungen häufig kompliziert, damit sie der Bedeutung dennoch entsprechen können.<sup>141</sup>

LINGUA LATINA setzt in diesem Punkt stark auf den Kontext, um die Wortbedeutung zu übermitteln. Durch das Wiederkehren in verschiedenem Kontext soll die vielschichtige

---

<sup>137</sup> Vgl. Miraglia, L., *Lingua Latina per se illustrata. Nova via latine doceo*, S. 42

<sup>138</sup> Roche, J., *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*, Tübingen 2005, S. 74

<sup>139</sup> Vgl. Roche, J., *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*, S. 74

<sup>140</sup> Vgl. Roche, J., *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*, S. 74

<sup>141</sup> Vgl. Roche, J., *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*, S. 74

Wortbedeutung herausgearbeitet werden. Allerdings setzt dieser Ansatz eine sprachliche Leistung voraus, die nicht notgedrungen von allen SchülerInnen auch erbracht werden kann. Zudem verzichtet das Lehrbuch auf Vokabellisten für das Lernvokabular. Der Index der Vokabel am Ende des Buches deutet zwar auf das erste Auftreten des Wortes im Buch hin, dort muss die Bedeutung aber erneut aus dem Kontext erarbeitet werden. Daher ist für ein durchgängiges Lesen entweder die Kenntnis aller Vokabel vonnöten, oder ein früher Umgang mit dem Wörterbuch.<sup>142</sup>

Nach Miraglia sollte LINGUA LATINA nicht allein verwendet werden, da es einen anderen Weg eingeschlagen hat, als es der aktuelle Lateinunterricht tat. Das Schulbuch erlaubt es, Latein ohne Rücksichtnahme auf die Erstsprache der SchülerInnen zu erlernen.<sup>143</sup> Darin liegt der Nachteil, dass wichtige Verbindungen zur Erstsprache nicht direkt angesteuert werden, um den Spracherwerb zu unterstützen, und die Sprachreflexion über die eigene Sprache nicht gezielt thematisiert wird. Die Vorteile in dieser stark induktiven Methode liegen allerdings darin, dass die Übersetzung als einzige Methode der Verständnisüberprüfung in den Hintergrund rückt und das die erhöhte Lesegeschwindigkeit (die unter anderen daher rührt, dass der Text nicht akribisch grammatikalisch analysiert werden muss) zu mehr Motivation, language awareness und einem tieferen Verständnis der Strukturen führen.<sup>144</sup> Ein weiterer Vorteil liegt in der Neutralität der lateinischen Sprache in der Migrationsproblematik: Latein ist niemandes Muttersprache<sup>145</sup> und wie Untersuchungen ergeben haben, leistet Latein gerade deswegen einen positiven Beitrag zu den Deutschkenntnissen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund.<sup>146</sup>

Der induktive Lehrweg von LINGUA LATINA verlangt förmlich danach, dass Latein, zumindest von der Lehrperson, gesprochen wird. Miraglia fordert dazu auf, keine Angst zu haben, den Unterricht so aktiv zu gestalten wie nur möglich, also Mimik und Gestik stark einzubeziehen und vor allem die Sprache aktiv zu verwenden.<sup>147</sup> Jedoch zeichnet

---

<sup>142</sup> Vgl. Miraglia, L., *Lingua Latina per se illustrata. Nova via latine doceo*, S. 80

<sup>143</sup> Vgl. Miraglia, L., *Lingua Latina per se illustrata. Nova via latine doceo*, S. 78

<sup>144</sup> Vgl. Miraglia, L., *Lingua Latina per se illustrata. Nova via latine doceo*, S. 79

<sup>145</sup> Kipf, S., Lateinunterricht und Zweitsprachförderung: neue Perspektiven für eine alte Sprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2014 S. 142

<sup>146</sup> Vgl. das Projekt „Integration durch Sprachbildung“ der Humboldt-Universität zu Berlin unter der Leitung von Prof. Dr. Stefan Kipf. <https://www.hu-berlin.de/de/schule/angebote/integration-durch-sprachbildung> (Zugriff am 21.3.2017)

<sup>147</sup> Vgl. Miraglia, L., *Lingua Latina per se illustrata. Nova via latine doceo*, S. 92 In diesem Buch findet sich eine Vielzahl an Tipps zum Umgang mit dem Lehrbuch.

sich das Lehrbuch auch dadurch aus, dass es den SchülerInnen eine aktiv sprechende Rolle abverlangt.

### 2.2.2 Fremdkulturelle Schemata in Schulbüchern

Anders als LINGUA LATINA, das sich von den am österreichischen Markt befindlichen Schulbüchern stark unterscheidet, folgen viele Schulbücher, wie beispielsweise „Ludus“<sup>148</sup> dem Aufbau „Text – Grammatikübungen – Sachinformation“. Dass dies nicht der optimale Weg ist, soll mit einem kurzen Exkurs in die Psycholinguistik gezeigt werden:

Einige der Probleme, die im Lateinunterricht häufig auftauchen, können durch psycholinguistische Erkenntnisse erklärt werden. Ihnen kann mit entsprechenden neuen Konzepten entgegengewirkt werden. Ein solches Konzept stellte Franz Peter Waiblinger vor<sup>149</sup>. Der erste seiner Argumentationspunkte bezieht sich auf die häufige Voraussetzung von „fremdkulturellen Schemata“ in Originaltexten, wie sie in der kognitiven Linguistik genannt werden.

SchülerInnen haben häufig Probleme mit dem Textverständnis, weil der Text kulturelle Schemata voraussetzt, die sie in ihrem Langzeitgedächtnis noch nicht gespeichert haben. Das Arbeitsgedächtnis greift aber auf die Schemata, die es im Langzeitgedächtnis gespeichert hat, zurück, um Textdaten zu verstehen.<sup>150</sup> Beim Vorgang des Verstehens laufen zwei Prozesse ab: Bottom-up-Prozesse, die höhere Schemata aktivieren und auf den Inhalt beziehen und Top-down-Prozesse, wenn hervorgerufene Schemata untergeordnete Schemata aktivieren und Hypothesen und Erwartungshaltungen evozieren.<sup>151</sup> Durch die Top-down-Prozesse kommt es zu dem häufigen Fall, dass SchülerInnen bei einer Übersetzung plötzlich alle morphologischen Signale ignorieren, um dem Satz einen bestimmten Sinn „aufzuzwingen“.<sup>152</sup>

---

<sup>148</sup> Gschwandtner, H., Ludus 1, Wien 2009

<sup>149</sup> Waiblinger argumentiert nicht dezidiert für eine Verlebendigung des Sprachunterrichts, vielmehr zeigt er ein Konzept auf, das die Textmethode, die auf Originaltexten aufbaut, kritisch hinterfragt und gibt dabei einen schlüssigen Lösungsansatz im Bereich des Aufbaus von Schulbüchern. Waiblinger, F., Zu einem neuen Konzept des Sprachunterrichts auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse, 2001 In: Maier, F., Westphalen, K., Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen, Bd. 1 (Auxilia) 2008 S. 63-78

<sup>150</sup> Vgl. Waiblinger, F., Zu einem neuen Konzept des Sprachunterrichts auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse, S. 64.

<sup>151</sup> Karcher, G., Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik, Heidelberg (2. Aufl.) 1994, S. 223

<sup>152</sup> Vgl. Waiblinger, F., Zu einem neuen Konzept des Sprachunterrichts auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse, S. 65

Moderne Latein-Schulbücher haben darauf insofern schon reagiert, dass die meisten Anfangstexte noch sehr wenig Schemawissen voraussetzen, da sie beispielsweise Themen behandeln, zu denen den SchülerInnen bereits Schemata bekannt sind (MiR verwendet in den ersten Lektionen das Schema „Schule“). Allerdings ist die Einführung des Stoffes nach den Erkenntnissen der Psycholinguistik laut Waiblinger in Schulbüchern falsch angeordnet. Denn die Ordnung (Text – Grammatikübungen – Sachinformation) sollte eigentlich genau verkehrt ablaufen, denn Textverständnis setzt das Vorhandensein der passenden Schemata voraus (bspw. „Salutatio“) und ohne die Beherrschung der grammatikalischen Phänomene können sich die SchülerInnen nur entweder auf die grammatikalische Struktur oder auf den Inhalt des Textes konzentrieren.<sup>153</sup>

Daraus kann geschlossen werden, dass Texte, die auf eigenkulturelle Schemata zurückgreifen, leichter verstanden werden können. Ebenso sind Wortbedeutungen leichter fassbar, für die schon Konzepte bestehen.<sup>154</sup>

### 2.3 Fachdidaktische Literatur

In der modernen fachdidaktischen Literatur wird dem Lateinsprechen neuerdings wieder ein Stellenwert beigemessen.<sup>155</sup> Dies war in den letzten Jahrzehnten nicht der Fall.

Im „Handbuch der Fachdidaktik – Alte Sprachen 1“ von Gruber und Maier (Hrsg.) aus dem Jahr 1979 erfährt das Lateinsprechen keine gezielte Erwähnung. Im Kapitel zur Motivation heißt es sogar, dass die Sprache dadurch motiviert, dass sie strukturiert ist und kein Zwang besteht, sie auch zu sprechen.<sup>156</sup> Dass das Sprechen motivierend wirken könnte, wird dabei nicht in Betracht gezogen.

Die „Konkrete Fachdidaktik Latein“ von Fink und Maier (1996) erwähnt das Lateinsprechen in keiner Überschrift, allerdings wird es im Kapitel für die Wortschatzarbeit nebenbei angeführt: Spielbare Dialoge fördern aufgrund der Kontextualität das Behalten von Vokabeln und erlauben ein gelenktes *latine loqui*, das

---

<sup>153</sup> Vgl. Waiblinger, F., Zu einem neuen Konzept des Sprachunterrichts auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse, S. 72

<sup>154</sup> Vgl. Waiblinger, F., Zu einem neuen Konzept des Sprachunterrichts auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse, S. 72

<sup>155</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt oder Bethlehem, U., *Latine loqui*

<sup>156</sup> Gruber, J. & Maier, F. (Hrsg.), *Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, Alte Sprachen 1*, München 1979, S. 85

Bewegung in den Unterricht bringt.<sup>157</sup> Außerdem findet sich noch eine Anleitung zu einem Hörspiel, das sowohl selbst verfasste, wie auch Originaltexte verwendet.<sup>158</sup>

In der „Interaktiven Fachdidaktik“ von Keip (2014) taucht im Kapitel für die Grammatikeinführung die Überschrift „latine loqui“ auf und bezieht sich hier auf die induktive Einführung in ein Grammatikkapitel. Die Methode wird allerdings nicht ohne die Versicherung vorgestellt, dass das Ziel des Lateinunterrichts keinesfalls sein dürfe, den SchülerInnen das Lateinsprechen beizubringen. Dafür finden sich mehrere Anregungen, in denen Latein als gesprochene Sprache verwendet wird: als Einführungsmöglichkeiten für neue Vokabeln werden unter anderem die lateinische Paraphrase, deiktische, mimische und gestische Verfahren oder das Vormachen/Vorspielen genannt.<sup>159</sup> Zudem wird beim Wiederholen des Vokabulars auf Möglichkeiten wie die bekannten lateinischen Fragen zum Text, sowie auf kreative Formen (latine loqui vel scribere) wie Geschichten erfinden, Bildgeschichten, Sprechblasen, Interview, Dialogisieren hingewiesen.<sup>160</sup> Dennoch gibt es keine allgemeine Empfehlung für das Lateinsprechen, weder für die Seite der LehrerInnen noch der SchülerInnen.

Die Lehrhilfe „latine loqui: gehört – gesprochen – gelernt. Kopiervorlagen zur Grammatikeinführung“ von Ulrike Bethlehem (2015) konzentriert sich sogar gänzlich auf die Methode des Lateinsprechens, allerdings auch in einem eingegrenzten Rahmen, nämlich der induktiven Grammatikeinführung.<sup>161</sup>

In „Praxis des lateinischen Unterrichts“ mit dem klingenden Untertitel „Tipps für einen vitalen Lateinunterricht“ von Pfaffel und Lobe (2016) findet sich ein äußerst kurzes Kapitel zum Thema latine loqui, für das eine Sammlung an Einsatzformen angegeben ist. Es handelt sich um eine knappe Auflistung, die jedoch vom Hören vorgelesener lateinischer Texte, bis zur lateinischen Stadtführung reicht.<sup>162</sup>

---

<sup>157</sup> Fink, G. & Maier, F., Konkrete Fachdidaktik Latein, München 1996, S. 19

<sup>158</sup> Vgl. Fink, G. & Maier, F., Konkrete Fachdidaktik Latein, S. 144

<sup>159</sup> Vgl. Schirok, E., Wortschatzarbeit in: Keip, M. (Hrsg.), Interaktive Fachdidaktik Latein, S. 21

<sup>160</sup> Vgl. Schirok, E., Wortschatzarbeit in: Keip, M. (Hrsg.), Interaktive Fachdidaktik Latein, S. 27

<sup>161</sup> Vgl. Bethlehem, U., Latine loqui: gehört – gesprochen – gelernt. Kopiervorlagen zur Grammatikeinführung, Göttingen 2015

<sup>162</sup> Pfaffel, W., Lobe, M., Praxis des lateinischen Sprachunterrichts. Tipps für einen vitalen Lateinunterricht, Bamberg 2016, S. 85-86.

### 3. Lateinsprechen im Lateinunterricht – Möglichkeiten und Grenzen

Die Anwendungsmöglichkeiten für Latein als Sprache für moderne Inhalte im Unterricht sind genau so groß wie die jeder anderen Sprache, doch hat die spezielle Rolle, die Latein im Laufe der Jahrhunderte erworben hat, dazu geführt, dass viele nicht mehr geläufig, sinnvoll, durchführbar sind. In diesem Kapitel soll darauf eingegangen werden, welche Möglichkeiten es im heutigen Unterricht gibt, das Lateinsprechen im Unterricht einzusetzen.

#### 3.1 Sprechen

Zum Lateinsprechen halten sich die meisten modernen fachdidaktischen Bücher bedeckt.<sup>163</sup> Das Lateinsprechen erhält eine Randnotiz oder wird kurz erwähnt. Andreas Fritsch hat in seinem Buch „Lateinsprechen im Unterricht“ eine umfassende Auflistung von Möglichkeiten präsentiert, die hier kurz genannt und zusammengefasst werden sollen. Dabei definiert er Sprechen weiter gefasst als „alle sprachlichen Aktivitäten von Lehrern und Schülern ..., die darauf gerichtet sind, die lateinische Sprache aus der Schriftlichkeit ihrer Überlieferung in die Mündlichkeit einer lebendig-sinnhaften Anwendung zu übertragen“<sup>164</sup>. Dadurch werden auch alle Tätigkeiten eingeschlossen, die „Latein akustisch wahrnehmbar und in seiner ursprünglichen Rolle als tatsächlich funktionierendes Kommunikationsmittel erlebbar zu machen.“<sup>165</sup> Die folgende Darstellung beinhaltet also sowohl reproduzierende Tätigkeiten, als auch freie Formen des Ausdrucks und orientiert sich in ihrem Aufbau an Andreas Fritsch‘ Ausführungen.

##### 3.1.1 *Lautes Lesen*

Vom lauten und historisch (möglichst) korrekten Lesen lateinischer Texte durch SchülerInnen und LehrerInnen verspricht man sich den Vorteil, den Text lebendiger werden zu lassen. Zudem beraube man die Sprache einer sehr wichtigen Dimension, wenn die Aussprache vernachlässigt werde, da „die antike Literatur überhaupt auf Wohlklang, d.h. auf das Lautlesen berechnet war.“<sup>166</sup> Es soll zudem auch helfen, wenn regelmäßig angewandt, die Satzstruktur leichter zu verstehen und mehr Freude am Text

---

<sup>163</sup> Als erste Ausnahme darf Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2012 angeführt werden.

<sup>164</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 83 nach Zinn.

<sup>165</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 83

<sup>166</sup> Birt, T., Zur Kulturgeschichte Roms. Leipzig 1935, S. 95

verschaffen.<sup>167</sup> Die SchülerInnen sollen Sinnabschnitte laut vorlesen, die ihnen aber bereits bekannt sind, entweder durch eine vorhergehende Übersetzung oder dadurch, dass der/die LehrerIn den Text bereits vorgelesen hat.<sup>168</sup> Wenn zudem auf das laute Lesen verzichtet wird, beraubt man die SchülerInnen in dieser Zeit der Möglichkeit, über den auditiven Zugang Intonation, Vokabel, Satzaufbau etc. mitzulernen.

Hans-Joachim Glücklich spricht sich für die Verwendung einer historisch korrekten anstatt der rein klassischen Aussprache aus, da die Klangwirkung von den Autoren ein beabsichtigter Teil des Textes war.<sup>169</sup> Auch wenn wir nur annäherungsweise die korrekte Aussprache imitieren können, soll laut Marouzeau trotzdem versucht werden im Schulalltag dieser Aussprache „ohne jeden Fanatismus“ nahe zu kommen.<sup>170</sup>

Kuhlmann sieht im Vorlesen von Texten einen natürlichen und leicht durchführbaren Weg, Latein möglichst oft im Unterricht hörbar zu machen. Dabei schlägt er vor, sogar unbekannte Texte mit bekanntem Vokabular den SchülerInnen vorzulesen und sie danach zu fragen, was sie verstanden haben<sup>171</sup>. Eine andere Möglichkeit ist das Simultanübersetzen eines bereits übersetzten Textes zum Vortrag des Lehrers oder der Lehrerin als Wiederholung des Gelesenen bei geschlossenem Buch.<sup>172</sup>

### **3.1.2 Dialogisches Lesen**

Für das dialogische Lesen bieten sich manche Schulbücher besser an als andere, aber auch in der Lektürephase gibt es geeignete Texte, die sich sehr gut in Dialogform lesen lassen. Die Vorteile des dialogischen Lesens sind, dass die Form des Lesens abwechslungsreicher und einem natürlichen, freien Gespräch ähnlicher ist und dass dadurch schon früh textlinguistische Gesichtspunkte (wie satzübergreifende Zusammenhänge, die durch den Sprecherwechsel sichtbar werden) behandelt werden können, die in komplexeren Texten sonst zu Schwierigkeiten führen können.<sup>173</sup>

---

<sup>167</sup> Ahrens, E. (Hrsg.), Lateinausbildung im Studienseminar. Frankfurt a. M. 1966, S. 296

<sup>168</sup> Vgl. Krüger, M., Methodik des altsprachlichen Unterrichts, S. 80, 82

<sup>169</sup> Glücklich, H., Korrekte Aussprache des Lateinischen – Ein Lernziel? In: AU 19, 4/1976, S. 108-111

<sup>170</sup> Marouzeau, J., Das Latein. Gestalt und Geschichte einer Weltsprache, München 1970, S. 30

<sup>171</sup> Solche Praktiken sind aus dem Unterricht der modernen Fremdsprachen (Englisch, Französisch, ... nicht unbekannt.

<sup>172</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 51

<sup>173</sup> Pfister, R., in: Lehrerheft zu Instrumentum I (1985), S. 8 zit. nach Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 91

Dialogisches Lesen kann auch in einer freieren Form erfolgen, wie Ulrike Wagner in einem ausführlichen Beispiel gezeigt hat.<sup>174</sup> Bereits im Anfangsunterricht erarbeitet sie spezifische Vokabel zu Göttern und deren Attributen, sowie Sachwissen. In einer folgenden Stunde führt sie dann einen Dialog mit den SchülerInnen, wobei sie genau zuhören müssen und die bereits halb vorbereiteten Antworten geben.

L: Quem hic videmus? Quis est?

S: Iuppiter est.

L: Quis est Iuppiter?

S: Iuppiter pater et dominus deorum est.

L: Et spectate! Iuppiter fulmen manu dextra tenet. Sed quid manu sinistra tenet?

S: Iuppiter manu sinistra aquilam tenet.<sup>175</sup>

Dabei wird mit Bildern gearbeitet, die die Götter und ihre Attribute zeigen. Die Geschichte wird zwar von der Lehrperson vorgetragen, doch die SchülerInnen sind im Dialog involviert. Die Antworten sollen so ausgebaut und gelernt werden, dass das Stück schließlich möglichst frei vorgetragen werden kann.<sup>176</sup>

### **3.1.3 Auswendiglernen**

Diese Methode empfiehlt sich natürlich beim Einstudieren von Aufführungen oder Hörspielen, doch auch das Einprägen von Sätzen oder Versen wird empfohlen, da es SchülerInnen Spaß macht auch übergenaue Aussprache mitzulernen und ihnen das Gefühl von Sprachbeherrschung gebe.<sup>177</sup> Den Punkt des Auswendiglernens beziehen Andreas Fritsch und Ahrens aber hauptsächlich auf die LehrerInnen, da sie die Texte richtig und frei vortragen können sollten.<sup>178</sup> Wie im praktischen Teil der Arbeit herauskommt, ist das Auswendiglernen eine verbreitete Praktik in österreichischen Schulen. Wie viele SchülerInnen lernen jährlich noch die ersten paar Verse „aurea prima...“?

Ebenfalls in diese Kategorie fallen die Merkverse für Grammatik, die sich des auditiven Zugangs bedienen, wie beispielsweise „ab, ex de - cum, sine, pro, prae verlangen den

---

<sup>174</sup> Wagner, U., Lateinische Gesprächsspiele im Anfangsunterricht, In: AU 1994/5 S. 31-36

<sup>175</sup> Wagner, U., Lateinische Gesprächsspiele im Anfangsunterricht, In: AU 1994/5 S. 32

<sup>176</sup> Wagner, U., Lateinische Gesprächsspiele im Anfangsunterricht, In: AU 1994/5 S. 36

<sup>177</sup> Pfister, R., in: Lehrerheft zu Instrumentum I (1985), S. 8 zit. nach Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 93

<sup>178</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 92 sowie Ahrens, E., Lateinausbildung im Studienseminar, S. 296

Ablativ“. Eselsbrücken und Merkverse erfreuen sich bei SchülerInnen großer Beliebtheit beim Lernen, wie eine kleine empirische Untersuchung feststellen konnte.<sup>179</sup>

### 3.1.4 *Auditives Verfahren*

Hiermit bezeichnet Fritsch LehrerInnen- und SchülerInnenaktivitäten, die dazu führen, dass Latein „mit den Ohren aufgenommen wird“.<sup>180</sup> Dies beinhaltet sowohl eine ganzheitliche Sprechmethode<sup>181</sup> im (Anfangs-) Unterricht als auch Verfahren, die im kleineren Umfang wirken, wie die Erarbeitung kurzer Passagen ohne Buch, lateinische Anweisungen im Unterricht, lateinische Fragen zum Text oder das Nachlesen und Vortragen von bereits übersetzten Texten auf Latein.<sup>182</sup> Ein großer Vorteil bei der Verwendung von auch nur einfachen Anweisungen in lateinischer Sprache ist das Üben der geläufigen Formen von *esse, velle, posse et cetera*.<sup>183</sup>

Eine ergiebige Form des lateinischen Gesprächs ergibt sich im Einbezug von Bildern oder Bildgeschichten. Die SchülerInnen können von der Lehrperson geleitet Aussagen über die bildlichen Darstellungen tätigen. Dabei ist eine kreative Auseinandersetzung mit der Sprache gegeben und die SchülerInnen hören (möglichst von Anfang an) viel frei gesprochenes Latein, was laut Sigrid Albert wichtig ist, damit sich dafür Gewohnheit einstellt.<sup>184</sup> Als besonders motivierend und nützlich bezeichnet sie spielerische Übungen im Zusammenhang mit aktivem Sprachgebrauch. Als Beispiele nennt sie beispielsweise „*aliter latine*“ (Begriffe in lateinischer Sprache umschreiben), „Koffer packen“ (*vasa mea colligo et impono ...*).<sup>185</sup> Um allerdings beim Sprechen zu guten Ergebnissen zu kommen empfiehlt Albert eine Frequenz von mindestens einer halben Stunde wöchentlich oder zehn Minuten pro Lateinstunde auf das Sprechen zu verwenden.<sup>186</sup>

### 3.1.5 *Sprichwörter und Redewendungen*

Die „Situative Anwendung von Sprichwörtern und Sentenzen“ und der Punkt „Situationsbezogene Verwendung originallateinischer Redewendungen“ unterscheiden sich nach Fritsch nur dahingehend, dass die Redewendungen eher keinen

---

<sup>179</sup> Bockermann, P. Ich merk mir die direkt – eine empirische Untersuchung zum Vokabellernverhalten von Sechst- und Achtklässlern. Tagung *Vocabula Latina* der Universität Bielefeld.

<sup>180</sup> Vgl. Fritsch, A., *Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten*, S. 94

<sup>181</sup> Sattler, H., *Versuche mit der „Sprechmethode“ im lateinischen Anfangsunterricht*, In: *AU* 3, 5/1959, S. 62-91.

<sup>182</sup> Vgl. Fritsch, A., *Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten*, S. 96

<sup>183</sup> Vgl. Kuhlmann, P., *Fachdidaktik Latein kompakt*, S. 52

<sup>184</sup> Albert, S., *Übungen zum Lateinsprechen*, In: *AU* 36, 5/1994, S. 43f.

<sup>185</sup> Vgl. Albert, S., *Übungen zum Lateinsprechen*, In: *AU* 36, 5/1994, S. 44

<sup>186</sup> Vgl. Albert, S., *Übungen zum Lateinsprechen*, In: *AU* 36, 5/1994, S. 45

Sentenzencharakter haben und hauptsächlich von der Lehrperson verwendet werden. Dies beinhaltet vor allem auch die Verwendung von Redewendungen zu Geburtstagsglückwünschen, sowie Lob und Kritik oder Schimpfwörtern, die bei SchülerInnen Interesse wecken könnten.<sup>187</sup>

### 3.1.6 Latein als Unterrichtssprache<sup>188</sup>

In ausgewählten Unterrichtssituationen kann Latein als Unterrichtssprache fungieren. So können zu einem bereits gelesenen Text oder zu Anschauungsmaterial wie einer Karte lateinische Fragen gestellt werden, die auch lateinisch von den SchülerInnen beantwortet werden können. Das kann in ganz einfacher Form bereits in den ersten Lateinstunden geschehen: *ubi Roma sita est? – Roma in Italia sita est.*<sup>189</sup> Manche Lateinbücher bieten zu den Texten bereits einfache Fragen in lateinischer Sprache an, die als Vorlage dienen können.

Dabei ist der Einsatz der lateinischen Sprache je nach Bedarf zu dosieren. Wenn ein gewisser „Diskussionswortschatz“ erst eingeführt ist, sollte während einer lateinsprachigen Unterrichtssequenz aber die Sprache auch von beiden Seiten möglichst konsequent beibehalten werden.<sup>190</sup>

Als Einleitung für neuen grammatischen Stoff kann Latein in die Unterrichtssituation eingebunden werden und in der Originalsprache zum neuen Phänomen hinführen. Indem Namen von SchülerInnen verwendet werden, erhöht sich die Aufmerksamkeit zusätzlich.<sup>191</sup> Peter Kuhlmann schlägt sogar vor, grammatische Phänomene vermehrt mündlich zu üben – als Hörverständnisübung von der Lehrperson vorgetragen oder als tatsächliche mündliche Übung: *Iulia apud fenestram sedet – videsne – video Iuliam apud fenestram sedere.*<sup>192</sup>

Jedoch bietet sich die Verwendung gerade bei Wiederholungen besonders an, wo die Komplexität nicht sehr hoch ist, sondern es auf eine häufige Wiederholung eines

---

<sup>187</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 96ff und S. 102-104

<sup>188</sup> Diese Überschrift verbindet die Kapitel 4.6, 4.7 sowie 4.8 in: Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht, S. 99-101.

<sup>189</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 100

<sup>190</sup> Eggers, T., *Latinitas viva* in der Lehrbuchphase, In: AU 36, 5/1994, S. 38; Eggers räumt allerdings ein, dass die *Latinitas viva* zusätzlichen Vorbereitungsaufwand verursacht und die Lehrperson das Sprechen ausreichend gut geübt haben sollte. Er meint allerdings auch, dass es sich auszahle.

<sup>191</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 100

<sup>192</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 52

geringeren Wortschatzes ankommt. Fritsch führt hier als Beispiel die Zahlwörter an, die sich gut lateinisch wiederholen lassen: *unum et unum quot sunt? – sunt duo.*<sup>193</sup>

### **3.1.7 Singen, Szenen und Aufführungen**

Mittlerweile gibt es eine große Anzahl an lateinischen Liedertexten, die zur Belebung des Unterrichtes beitragen können und teilweise bereits in den ersten Unterrichtsstunden zum Einsatz gebracht werden können.<sup>194</sup> Die Texte reichen von „O Tannenbaum“ über „Yellow Submarine“ und „My Bonnie is over the Ocean“ bis hin zu „99 Luftballons“.<sup>195</sup>

Lateinsprachige Aufführungen von SchülerInnen vor Publikum oder für einen Film machen die lateinische Sprache ebenfalls hör- und erlebbar. Dabei ergibt sich jedoch ein Problem, auf das adäquat eingegangen werden muss: Bei SchülerInnen führt der Umstand, dass „das ja eh niemand versteht“ schnell zu Frustration. Tatsächlich können die meisten ZuhörerInnen/ZuseherInnen nicht ausreichend Latein, um der Handlung einfach folgen zu können.<sup>196</sup> Es werden verschiedene Wege präsentiert, wie diese Kommunikationsstörung verkleinert werden kann. Georg Veit betont, dass neben Mimik und Gestik Latein heute nicht nur als antikes Kommunikationsmittel wahrgenommen wird, sondern dass sich ein Großteil des Erfahrungsschatzes des Publikums und der Akteure auf das Unterrichtsgeschehen berufen. Daher sollte sich auch die Komik auf diesen Aspekt beziehen und so die Pointen leichter verständlich gemacht werden.<sup>197</sup> Ein weiterer Ansatzpunkt ist eine starke Einbeziehung des Chores, der die Handlung zusammengefasst von seinem eigenen Standpunkt aus noch einmal vereinfacht erklärt.<sup>198</sup>

Die Möglichkeit Videos einfach zu editieren, gibt zusätzliche Möglichkeiten mit Untertiteln oder Vokabelhilfen in einem szenischen Spiel dem Publikum zu helfen.

Eine weitere Möglichkeit, die Gerhard Fink vorschlägt, ist eine lateinsprachige Stadtführung. Sie kann von LehrerInnen aber eben, mit ausreichender Vorbereitung, auch von SchülerInnen durchgeführt werden. In einer *Ambulatio Latina*<sup>199</sup> können historisch bedeutsame Gebäude von SchülerInnen wie bei einer Stadtführung präsentiert werden. Dazu müssen Informationen gesammelt und in einfache lateinische Sprache übertragen

---

<sup>193</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 101

<sup>194</sup> z.B.: Schlosser, F., *Latine Cantemus*, 1996

<sup>195</sup> Schlosser, F., *Cantate Latine*, Stuttgart, 2013

<sup>196</sup> Veit, G., Möglichkeiten des lateinischen Schultheaters, In: AU 29, 5/1986, S. 88

<sup>197</sup> Vgl. Veit, G., Möglichkeiten des lateinischen Schultheaters, In: AU 29, 5/1986, S. 91f.

<sup>198</sup> Thoböll, R., Theaterspielen mit Latein-Anfängern, In: AU 32, 5/1989, 76-81.

<sup>199</sup> Fink, G., *Ambulatio Latina*, In: AU 36, 5/1994, S. 47

werden, doch dann können sie zum Beispiel einer anderen Schulklasse, präsentiert werden.

### **3.1.8 Freies Sprechen**

Das freie Gespräch zwischen SchülerInnen und LehrerIn in lateinischer Sprache sieht Fritsch als unwahrscheinlich an, wobei er die Fähigkeit des Sprechens stärker bei den LehrerInnen vermisst, denen er eine zu geringe Motivation in der Fortbildung und Pflege der aktiven Lateinkenntnisse vorwirft.<sup>200</sup> Damit im Unterricht das Lateinsprechen wirklich zu einem freien Dialog führen könne, fehle die Zeit.

## **3.2 Gegenposition zum Lateinsprechen**

Dass Lateinsprechen kein fixer Bestandteil des Unterrichts und vor allem kein Unterrichtsziel sein kann, hat laut Hans-Joachim Glücklich vor allem zwei Gründe:

Das Lateinsprechen hat als Methode die Argumente gegen sich.<sup>201</sup> Erstens ver helfe das Lateinsprechen nicht zur Verständigung in irgendeinem Land, noch gäbe es ausreichend Gesprächspartner. Zweitens könne man sich selbst bei sehr guter lateinischer Sprechfähigkeit über die heutige Welt nicht so detailreich und anschaulich ausdrücken, wie dies mit modernen Sprachen geschehen könne. Drittens sei eine große Stärke der lateinischen Sprache ihre Fähigkeit, Bilder mit Schrift anschaulich zu machen. Diese Anschaulichkeit lasse sich nur durch Textbehandlung erhalten und aufzeigen. Sie gehe verloren bei zu rascher Übersetzung oder der Beschränkung auf mündliche Formulierungen.<sup>202</sup>

Der zweite Grund ist der, dass die Nützlichkeit des Lateinsprechens als Methode erst in einem Langzeitversuch bewiesen werden müsse. Nach Glücklich müsse bewiesen werden, dass die Methode die Fähigkeit der SchülerInnen, lateinische Texte zu verstehen, verbessere, dies SchülerInnen Spaß mache und dies mit geringerem oder zumindest gleichem Zeitaufwand möglich sei, als dies andere Methoden vermögen.<sup>203</sup> Dass eine solche Studie jedoch genehmigt werden würde, hält er für unwahrscheinlich.

---

<sup>200</sup> Vgl. Fritsch, A., Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, S. 111

<sup>201</sup> Glücklich, H., Das gegenwärtige Begründungsdefizit der Lateinsprechmethode, In: AU 1994/5 S. 21

<sup>202</sup> Vgl. Glücklich, H., Das gegenwärtige Begründungsdefizit der Lateinsprechmethode, In: AU 1994/5 S.

21

<sup>203</sup> Vgl. Glücklich, H., Das gegenwärtige Begründungsdefizit der Lateinsprechmethode, In: AU 1994/5 S.

20

## 4. Die Aussprache im Unterricht

Die Angst davor bei der „korrekten Aussprache“ der lateinischen Sprache Fehler zu machen, ist einer der Gründe, warum LehrerInnen darauf verzichten, Latein im Unterricht häufiger vorzulesen oder aktiv auszusprechen.<sup>204</sup> Dabei sollte Latein im Lateinunterricht möglichst häufig ausgesprochen werden, damit die SchülerInnen es auch möglichst oft hören.<sup>205</sup> Die Aussprache der lateinischen Sprache in der Schule ist schon lange Gegenstand von Diskussionen und variiert regional stark. Dabei gibt es einen guten Grund, weshalb Latein so ausgesprochen werden sollte, wie es (nach dem aktuellen Stand der Forschung) „ursprünglich“ klang, denn die Klangdimension war von den Autoren schließlich mitbedacht. Antike Texte waren fast ausschließlich zur auditiven Rezeption gedacht.

### 4.1 Pronuntius restitutus

Die moderne Forschung hat sich für die Aussprache antiker lateinischer Sprache auf den pronuntius restitutus geeinigt<sup>206</sup>, der eine Rekonstruktion der Aussprache stadtrömischer Bürger im ersten Jahrhundert v. Chr. und der frühen Kaiserzeit ist.<sup>207</sup> Es müssen also zwei Dinge bedacht werden: Selbst wenn die Rekonstruktion recht genau ist, so ist es doch eine Rekonstruktion und nicht unfehlbar und zum anderen ist es eine Momentaufnahme aus einem kurzen Zeitabschnitt, gemessen an dem Zeitraum von über 2000 Jahren, in denen Latein gesprochen wurde. Zudem ist der pronuntius restitutus auch lokal und sozial eingegrenzt, stellt also eher eine städtische und italische Aussprache dar. Allein schon aus diesem Grund sollten Lehrkräfte vorsichtig sein, wenn sie von ihren SchülerInnen diese Aussprachevariante als die „richtige“ vorstellen oder verlangen.

Die wichtigsten Unterschiede des pronuntius restitutus zur gängigen Aussprache der lateinischen Sprache in der Schule im deutschsprachigen Raum sind folgende:

1. Die Diphthonge werden auch tatsächlich als solche gesprochen – daher wird Caesar als „kaisar“ ausgesprochen, neuter wie „ne-uter“.<sup>208</sup>
2. Das n wird vor s und f nasalisiert ausgesprochen und führt zu einer Dehnung des vorhergehenden Vokals. Dasselbe gilt für ein auslautendes m.<sup>209</sup>

---

<sup>204</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 41

<sup>205</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 49

<sup>206</sup> Eichenseer, C., Latein als Kommunikationssprache von heute, Lebende Sprachen, 37 (3/1992), S. 100

<sup>207</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 43

<sup>208</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 44

<sup>209</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 44

Consul wird zu co:sul

bonum zu bonu:

3. Doppelte Konsonanten wurden auch doppelt gesprochen, wodurch im Lateinischen einfach zwischen anus und annus unterschieden werden konnte. So müsste mitto eigentlich mit-toh gesprochen werden.<sup>210</sup>
4. Bei der Silbe -ti- mit folgendem Vokal, wie bei natio, wurde das -ti- als eigene Silbe gesprochen und nicht auf nazjo verkürzt.<sup>211</sup>
5. Es gibt Hinweise darauf, dass vermutlich zu dieser Zeit auch das h nicht mehr gesprochen wurde, weswegen hic homo eigentlich ik omoh gesprochen werden müsste.<sup>212</sup>
6. Das c wird immer als k gesprochen.

Ein konsequent angewendeter pronuntiatu restitutu ist für Menschen mit deutscher Muttersprache nicht leicht durchführbar – schon gar nicht in der Schule, auch wenn davon wahrscheinlich eine gewisse Faszination ausgehen wird, eventuell auch zu einigem Schmunzeln führen wird, aber sicher zur Belebung des Unterrichts beitragen kann.<sup>213</sup>

## 4.2 Aussprache im Unterricht

Inwieweit der pronuntiatu restitutu oder eine andere historisch angepasste Aussprache im Unterricht angewendet wird, hängt natürlich zu einem Teil von der phonetischen Kompetenz der Unterrichtenden ab, sollte aber vor allem aus didaktischen Überlegungen erfolgen.<sup>214</sup> Auf der einen Seite ist, wie bereits erwähnt, zu beachten, dass die Klangdimension bei vielen lateinischen Texten eine beabsichtigte Dimension war, die nur durch eine historisch korrekte Aussprache erfasst werden kann. Demnach müssten einige Texte auch anders vorgelesen werden, als es der pronuntiatu restitutu vorschlägt, da dieser nur einen engen zeitlichen und räumlichen Abschnitt repräsentiert. Auf der anderen Seite ist es aus Sicht der Zweckmäßigkeit im Unterricht schlichtweg sinnlos eine akzentfreie Aussprache zu erlernen (für die Lehrenden und besonders für die SchülerInnen!). Schließlich versteht man auch heute Menschen, die eine Sprache mit falschem Akzent sprechen, ausreichend gut.<sup>215</sup> Aus zwei Gründen ist es berechtigt, sich mit einer angepassten und vereinfachten Aussprache im Schulunterricht zufrieden zu

---

<sup>210</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 45

<sup>211</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 45

<sup>212</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 45

<sup>213</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 43

<sup>214</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 47

<sup>215</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 47

geben: Erstens gibt es keine Menschen mehr, die Latein als Muttersprache sprechen und denen wir unsere Aussprache anpassen müssten, um uns problemlos verständigen zu können und zweitens lässt es der historische Rahmen, aus dem die Texte stammen, nicht zu eine korrekte Aussprache für die jeweilige Epoche zu lernen.<sup>216</sup>

Die Aussprache sollte im Lateinunterricht niemals zum Selbstzweck werden und schon gar nicht sollte SchülerInnen, die ein Problem mit der Aussprache haben, dadurch der Lateinunterricht vergällt werden.<sup>217</sup> Für den Unterricht sollten bei der Aussprache laut Kuhlmann zwei Aspekte regieren: einerseits die möglichst einfache Sprechbarkeit und zum anderen die Zweckmäßigkeit.<sup>218</sup>

Das Aussprechen der Diphthonge (insbesondere ae und oe) als solche erleichtert das Verständnis, da dadurch die Orthographie deutlich wird und es nicht so leicht zu Verwechslungen bei Wörtern wie caedere und cedere kommen kann. Dasselbe gilt für die Silbe -ti- mit folgendem Vokal.

Es gilt hier das Prinzip „ein Buchstabe entspricht einem Laut“, so gut wie möglich einzuhalten, da auch das den Lernaufwand erleichtert. Hierbei hilft es vor allem, die Aussprache von c als k allgemeingültig anzuwenden. Es hat schlichtweg keinen Zweck, den SchülerInnen eine unterschiedliche Aussprache des c vor hellen und dunklen Vokalen beizubringen, wenn diese, abgesehen davon, dass sie eine nachantike Entwicklung ist, komplizierter ist. Aus demselben Prinzip empfiehlt es sich auch, die Nasalisierung von m und n zu vermeiden.<sup>219</sup>

Als LehrerIn der lateinischen Sprache sollte es jedoch möglich sein, auf Fragen nach der Aussprache richtig zu antworten, auch vorführen zu können, wie sich Latein damals angehört haben könnte und woher man das eigentlich weiß.<sup>220</sup> Als schwierigsten Lernschritt bei der Aussprache nennt Kuhlmann für die Lehrenden jedoch die Quantitäten und Betonungen bei den Vokabeln bzw. verschiedenen Formen.<sup>221</sup> Dies gestaltet sich für uns deutlich schwieriger als die anderen Regeln des pronuntiatus restitutus zu erlernen.

---

<sup>216</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 48-49

<sup>217</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 47

<sup>218</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 47-48

<sup>219</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 48

<sup>220</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 49

<sup>221</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 50

Als Methode bietet es sich an möglichst viel Latein hörbar zu machen, indem beispielsweise neue Vokabeln sowie neue und bekannte Texte von der Lehrkraft laut und korrekt vorgelesen werden und die Klasse im Chor nachspricht. Dafür müssen die LehrerInnen langsam, deutlich und möglichst korrekt sprechen. Die SchülerInnen allerdings sollten zwar die korrekte Aussprache möglichst oft imitieren können, aber falls doch Fehler geschehen, ist es aus oben genannten Gründen nicht tragisch.<sup>222</sup>

## 5. Die Durchführung der Umfrage

Die Frage, die den Kern dieser Arbeit ausmacht, lautet:

„Wie und warum setzen LehrerInnen in Österreichs Schulen latine loqui im Lateinunterricht ein?“

Daher liegt es nahe, diese Frage von den Betroffenen selbst beantworten zu lassen, nämlich den Lateinlehrerinnen und Lateinlehrern. Es sollte also eine Umfrage mittels Fragebogen geben, die die nötigen Daten dazu sammeln sollte. Der volle Umfang und die genauen Inhalte des Fragebogens, also die Fragen, die er stellen sollte, eröffneten sich erst durch die Einarbeitung in die Materie.

Die Vorgehensweise bei der Umfrage wird in Abbildung 3 schematisch dargestellt. Nach der Themenfindung hat sich die Literaturrecherche als ergiebiger herausgestellt, als ursprünglich angenommen. Besonders der historische Abriss über das Lateinsprechen wurde noch bis nach der Durchführung der Umfrage immer wieder um Details erweitert, die jedoch eher der Abrundung dienten und keinen Einfluss auf eigentliche Fragestellung hatten. Da es zum Thema Lateinsprechen in der Schule zwar ausreichend Literatur, aber bisher keine empirischen Untersuchungen gibt und sich diese Arbeit in ihrer Konzeption als explorativ versteht, wurde eine offene Forschungsfrage formuliert, anstatt Hypothesen zu fixieren.<sup>223</sup>

---

<sup>222</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 49

<sup>223</sup> Steudel, K., Leitfaden zur Abfassung von empirischen Forschungsarbeiten der TU Dortmund, Fakultät für Rehabilitationswissenschaften, Fassung Oktober 2011, S. 6 (Online-Zugriff am 26.3.2017)

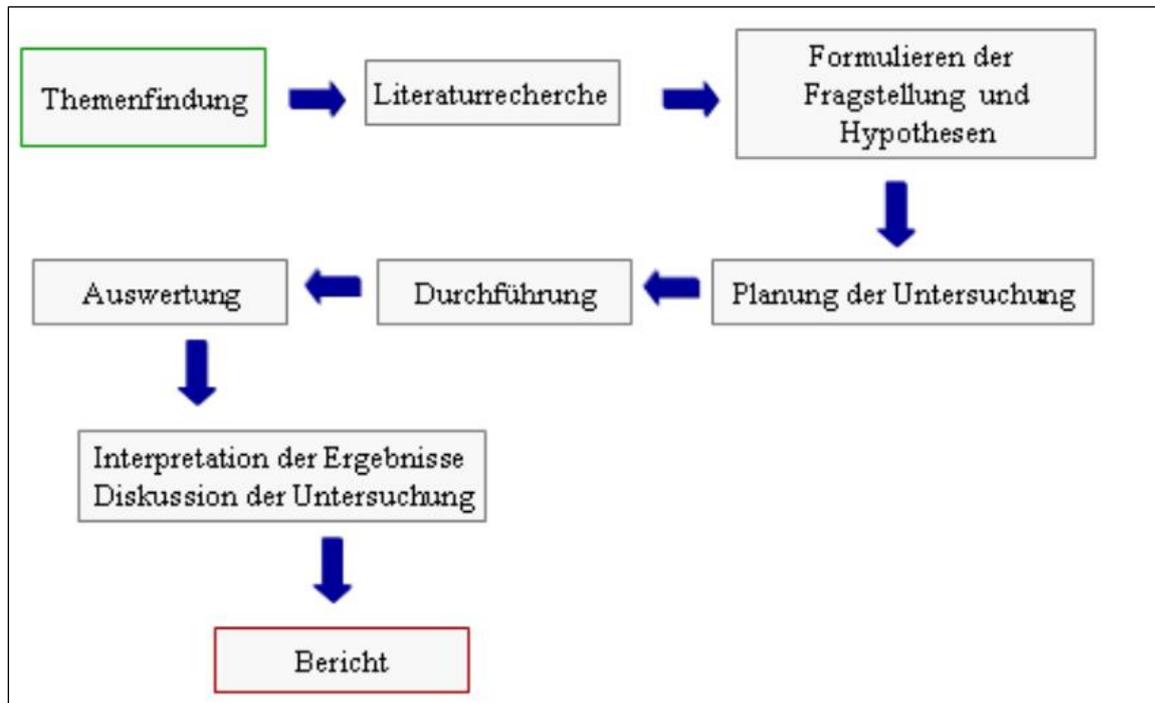


Abbildung 3 Die Schritte der wissenschaftlichen Arbeit<sup>224</sup>

## 5.1 Planung der Umfrage und Entwurf des Fragebogens

Die folgenden Themenbereiche und Fragestellungen haben sich aus den vorhergehenden Kapiteln erschlossen:

- Welche bisherigen Kontakte gab es mit latine loqui?
- Welche aktuellen Kontakte gibt es mit latine loqui?
- Welche Aussprache des Lateinischen pflegen die LehrerInnen?
- Wie schätzen LehrerInnen ihre eigene Kompetenz in den unterschiedlichen Möglichkeiten der Sprachproduktion und –rezeption ein?
- Einsatz von latine loqui in der Wortschatzarbeit.
- Einsatz von latine loqui zur induktiven Grammatikeinführung.
- Einsatz von Hörverständnisübungen, dem freien Gespräch, Sprichwörtern, etc.
- Die Häufigkeit des Einsatzes von latine loqui von SchülerInnenseite.
- Begründung des Einsatzes von latine loqui als Methode im Unterricht – pro und contra.
- Herkunft von Materialien zum latine loqui.

<sup>224</sup> Quelle: zit. nach Steudel, K., Leitfaden zur Abfassung von empirischen Forschungsarbeiten der TU Dortmund, Fakultät für Rehabilitationswissenschaften, Fassung Oktober 2011, S. 4 (Online-Zugriff am 26.3.2017)

- Um die Daten nachvollziehen zu können, und für eventuelle Rückschlüsse auf die Ausbildung müssen noch persönliche Daten erfasst werden: Dauer der bisherigen Unterrichtstätigkeit, Bundesland der momentanen Lehrtätigkeit, Schultyp und das Land, in dem die Ausbildung vollzogen wurde.

Diese Bereiche sollten mit einem möglichst schnell auszufüllenden Fragebogen abgefragt werden. Über die Bereiche wurde mit der Diplomarbeitbetreuerin Rücksprache gehalten.

Für die technische Umsetzung des Fragebogens war es wichtig, folgende Punkte zu gewährleisten:

- Einfache Bedienung für alle Beteiligten
- Kompatibilität mit den wichtigsten Betriebssystemen
- Möglichst geringe Hürde bei der Anwendung (also keine Passwörter)
- Kostenlose Durchführbarkeit
- Übersichtlichkeit bei den gesammelten Daten
- Versendung über einen Link

Nach längerem Abwägen der verschiedenen Möglichkeiten, wurde die Plattform „Google Formulare“ gewählt. Es handelt sich um ein kostenloses Online-Tool, das einen G-Mail-Account voraussetzt. Die Erstellung ist ohne Vorwissen möglich.

Nachdem der Fragebogen erstellt wurde, wurde er zuerst von einer Studienkollegin und dann von einer unterrichtenden Lateinlehrerin getestet. Deren Verbesserungsvorschläge wurden noch in den Fragebogen eingearbeitet. Zudem gab es nun Erfahrungswerte bezüglich der Dauer, die sich auf 7 und 10 Minuten beliefen. Der komplette Fragebogen ist Anhang 1 zu entnehmen.

Google Formulare bietet zudem die Möglichkeit, die E-Mail-Adressen der TeilnehmerInnen aufzuzeichnen. Dadurch besteht die Möglichkeit, bei extremen Ausreißern in den Ergebnissen Rückfragen zu stellen.

## 5.2 Aussendung der Umfrage

Um eine möglichst repräsentative Verteilung zu gewährleisten, sollte eine zufällige Stichprobe erfolgen, wie dies von Endruweith empfohlen wird<sup>225</sup>. Die Aussendung der

---

<sup>225</sup> Endruweit, G., Empirische Sozialforschung: wissenschaftstheoretische Grundlagen, Konstanz 2015, S. 74

Umfrage erfolgte deshalb über einen weitverbreiteten E-Mail Verteiler, der von LateinlehrerInnen in ganz Österreich zum Austausch von Lehrmaterialien verwendet wird. Um zu überprüfen, ob sich die Zufallsstichprobe über ganz Österreich und in den verschiedenen Altersschichten gleich verteilt, werden im Fragebogen entsprechende Kontrollfragen vorkommen.

Der Link mit der Umfrage wurde am 11.1.2017 von der Verwalterin dieses Verteilers, Eva Teimel<sup>226</sup>, versendet. Laut ihrer Auskunft befanden sich zum Zeitpunkt der Aussendung 476 Adressen von LateinlehrerInnen aus Österreich und Südtirol im Verteiler.

Am ersten Tag der Umfrage wurden 78 Antworten eingereicht. In der Folgezeit wurden vom Verfasser noch weitere LateinlehrerInnen aus dem Bekanntenkreis per E-Mail zur Teilnahme eingeladen. Zudem gab es eine Rückmeldung, in der nachgefragt wurde, ob der Umfragelink auch weiterversendet werden dürfe, was erlaubt wurde, da eine möglichst große Zahl an LehrerInnen befragt werden sollte.

Am 24.1.2017 wurden weitere 26 LehrerInnen in Schulen aus Kärnten und Salzburg direkt angeschrieben, da aus diesen Bundesländern die wenigsten Antworten eingelangt waren (eine Antwort aus Kärnten, vier aus Salzburg). Als Auswahlkriterium diente dabei lediglich die Zugänglichkeit einer persönlichen E-Mailadresse auf der Schulhomepage.

Der 30.1.2017 wurde als Stichtag festgelegt, nach dem keine weiteren Antworten mehr einlangen würden. Die Umfrage wurde damit gesperrt und die Auswertung der bis dahin eingelangten 95 Antworten konnte beginnen. Da sich der Umfang der zu befragenden Gesamtpopulation nach Anfrage bei den einzelnen Landesschulräten auf geschätzt 1100 bis 1500<sup>227</sup> beläuft, ist die Größe der Stichprobe leider zu gering um sichere Aussagen machen zu können. Dennoch erhoffte man sich Trends feststellen zu können, die für weitere Nachforschungen Anstoß geben.

---

<sup>226</sup> An dieser Stelle möchte ich Frau Teimel meinen herzlichen Dank für die engagierte Unterstützung in dieser Sache aussprechen.

<sup>227</sup> Aus den folgenden Landesschulräten sind bis zur Beendigung der Arbeit Antworten eingelangt: Wien 235, Burgenland 33, Salzburg 92, Vorarlberg 45, Steiermark 149, Tirol 85. Für die fehlenden Bundesländer Niederösterreich, Oberösterreich und Kärnten musste die Anzahl der beschäftigten LateinlehrerInnen geschätzt werden.

## 6. Datenpräsentation

Die Daten, die über die Umfrage mittels Google-Formulare eingeholt wurden, werden von ebendiesem Programm auch mit Diagrammen dargestellt. Diese Darstellungen werden via Screenshot in die Diplomarbeit eingefügt und dienen als Darstellungshilfen in der Datenpräsentation. Alle dargestellten Daten sollen in Hinblick auf die zuvor formulierte Forschungsfrage betrachtet werden. Dabei zeigen einige Darstellungen Information, die die Forschungsfrage im weiteren Sinne betreffen, viele Daten sind jedoch direkte Antworten auf die Forschungsfrage, wie sie das im Optimalfall bei einer empirischen Untersuchung sein sollten.<sup>228</sup>

### 6.1 Umfang der Stichprobe

Insgesamt wurden im Zeitraum von 11.1.2017 bis 30.1.2017 95 Lehrerinnen und Lehrer befragt. Auf die Gesamtanzahl aller LateinlehrerInnen in Österreich gerechnet entspricht dies etwa 8,6 bis 6,3 %.

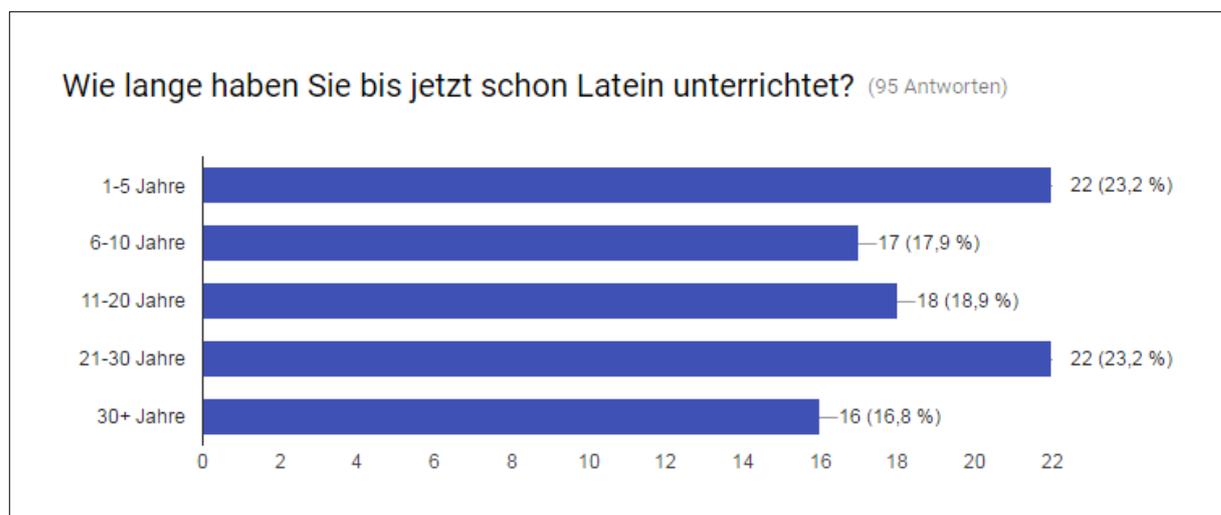


Abbildung 4 Unterrichtserfahrung

Die Stichprobe umfasst dabei LehrerInnen mit unterschiedlich langer Unterrichtserfahrung, wobei LehrerInnen im ersten Jahrzehnt ihres Unterrichts mit 41,1% den größten Anteil ausmachen, wie aus Abbildung 4 ersichtlich ist.

<sup>228</sup> Vgl. Endruweit, G., Empirische Sozialforschung, S. 81

## In welchem Bundesland arbeiten Sie zurzeit oder arbeiteten Sie zuletzt?

(92 Antworten)

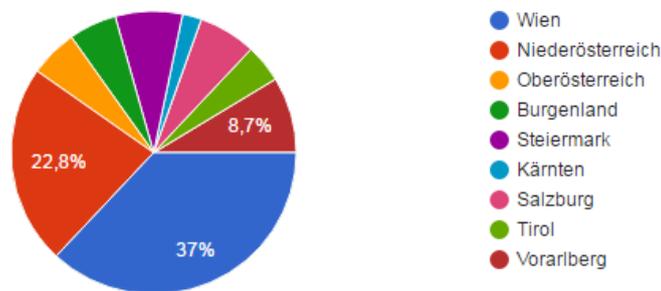


Abbildung 5 Ort der Beschäftigung (Bundesland)

Die Befragten kommen aus ganz Österreich, was aus der Abbildung 5 hervorgeht: der größte Anteil der LateinlehrerInnen arbeitet oder arbeitete zuletzt in Wien (37%, 34 Personen), danach kommen Niederösterreich mit 22,8% (21), Vorarlberg mit 8,7% (8), Steiermark mit 7,6% (7), Salzburg mit 6,5% (6), Oberösterreich und Burgenland mit jeweils 5,4% (5), dann Tirol mit 4,3% (4) und schließlich Kärnten mit 2,2% (2). Drei Personen haben auf diese Frage keine Antwort gegeben, sie haben jedoch ihre Ausbildung in Österreich absolviert.

Alle befragten Personen haben ihre Ausbildung in Österreich gemacht, bis auf eine, die in Irland ausgebildet wurde.

## 6.2 Sprechen – Persönlicher Werdegang

Die Studie soll unter anderem feststellen, inwiefern sich das Sprechen in der Zeit vor dem Unterrichten und neben der Unterrichtstätigkeit auf den Unterricht auswirken. Daher wurden Daten zu diesem Bereich erfasst.

### 6.2.1 Schulzeit

Zum Kontakt mit „latine loqui“ in der eigenen Schulzeit gaben 75,8% an, lateinische Texte auswendig gelernt zu haben. 5,8% haben als SchülerInnen mit der Lehrperson lateinisch über das Unterrichtsgeschehen gesprochen, 11,6% haben sich mit anderen SchülerInnen auf Latein unterhalten. Ein Viertel der Befragten (24,2%) gab an, nie in der Schulzeit lateinisch gesprochen zu haben. In den offenen Antworten gab eine Person an, zum Spaß mit der Lehrperson gesprochen zu haben, zwei Personen führten Begrüßungen

an und eine Person merkte an, in einer unverbindlichen Übung Latein gesprochen zu haben.

Auf die Frage, ob der eigene Lehrer/die eigene Lehrerin den Lateinunterricht zumindest streckenweise auf Latein gehalten habe, antworteten 76% mit „nie“, 21,9% dass der Unterricht zumindest „selten“ so gehalten wurde. Je eine Person gab an, dass der Unterricht „häufig“ beziehungsweise „immer“ in lateinischer Sprache gehalten wurde.

### 6.2.2 Studium

Während des Studiums haben sich 50% der Befragten nie mit StudienkollegInnen oder LehrerInnen in lateinischer Sprache unterhalten, die anderen 50% allerdings „hin und wieder“ oder sogar „häufig“ (1 Person).

Der größte Teil der LehrerInnen, nämlich 84,2%, haben noch keine offiziellen Kurse oder Fortbildungen besucht, auf denen Latein gesprochen wurde. 11,6% haben während, 4,2% nach dem Studium derartige Kurse belegt.

Von den befragten Personen haben 8,4% manchmal, aber nicht regelmäßig während des Studiums in ihrer Freizeit einen lateinischen Sprechzirkel besucht.

### 6.2.3 Aktuelles Sprechverhalten außerhalb der Schule

Der Großteil der Befragten, nämlich 92,6% (88), gab an, seltener als monatlich außerschulisch lateinische Gespräche zu führen. Nur zwei der 95 Befragten sind zum Zeitpunkt der Befragung in einer Gruppe tätig, die sich regelmäßig trifft, um lateinisch zu sprechen.

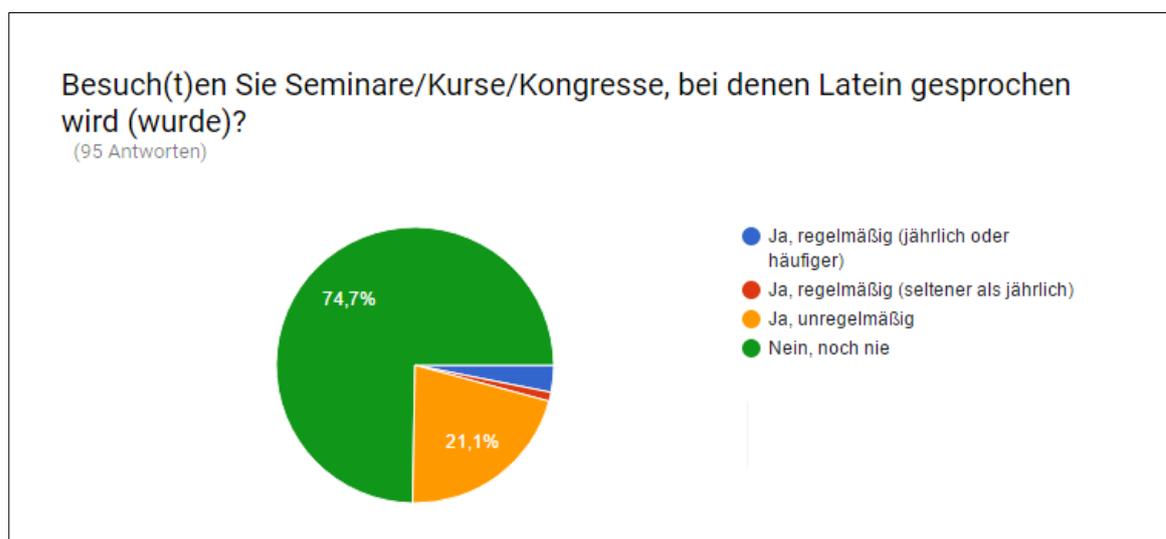


Abbildung 6 Besuchte Seminare

Allerdings gab knapp mehr als ein Viertel der LehrerInnen an, bereits Seminare, Kurse oder Kongresse besucht zu haben, bei denen Latein gesprochen wurde. Davon jedoch die meisten nur unregelmäßig (20 Personen), und vier Personen regelmäßig (siehe Abb. 6).

### 6.3 Sprechen – Persönliche Fähigkeiten

In diesem Abschnitt sollte festgestellt werden, wie die Befragten ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten einschätzen, und welchen Wert sie der Aussprache beimessen.

Im folgenden Diagramm sind die Antworten der LehrerInnen auf die Frage, welche der Ausspracheregeln sie selbst regelmäßig anwenden würden, dargestellt.

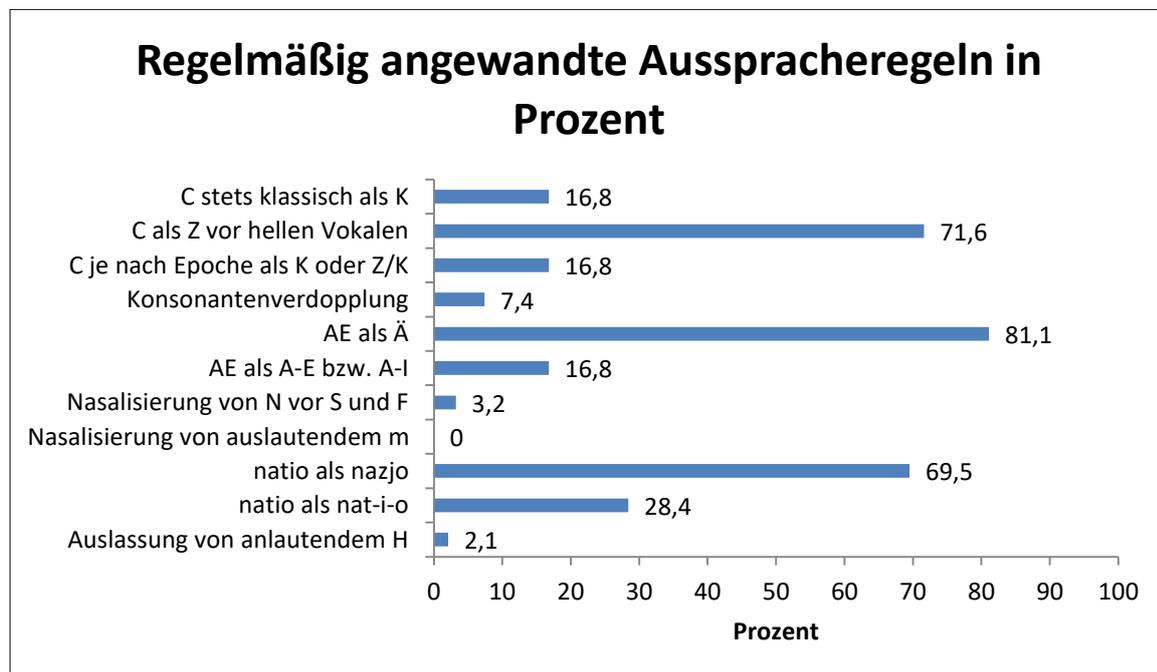


Abbildung 7 angewandte Ausspracheregeln

Wie aus der Abbildung 7 hervorgeht, werden die „bequemeren“ Ausspracheweisen (AE als Ä, natio als nazjo) deutlich häufiger angewendet als die klassischen Pendanten, nämlich bei AE mehr als viermal so häufig und bei nat-i-o mehr als doppelt so häufig. Auch die Aussprache von C als Z vor hellen Vokalen wird von der Mehrheit der LateinlehrerInnen (71,6%) regelmäßig angewandt. Allerdings sind auch die selteneren Ausspracheregeln des Pronuntiatus restitutus vorhanden, wenn auch in geringerer Ausprägung. Einzig die Nasalisierung des auslautenden M wird von keiner befragten Person angewandt.

## Verlangen Sie von Ihren SchülerInnen, dass Quantitäten korrekt ausgesprochen werden?

(95 Antworten)

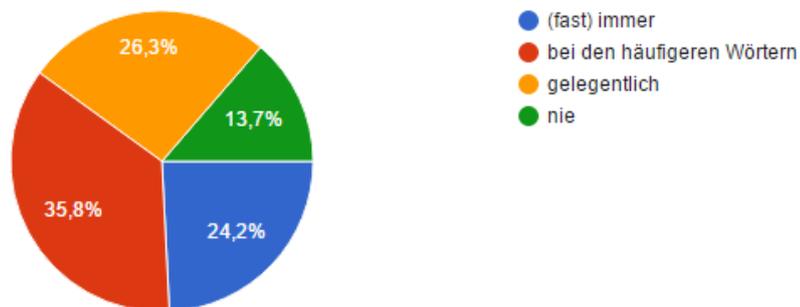


Abbildung 8 Aussprache der Quantitäten von SchülerInnen

In Österreich befinden 60 Prozent der LateinlehrerInnen die Aussprache der Quantitäten von Wörtern so wichtig, dass sie (fast) immer oder zumindest bei den häufigeren Wörtern von den SchülerInnen verlangt wird. Ein Viertel der LehrerInnen verlangt die korrekte Aussprache von Quantitäten zumindest gelegentlich und 13,7% verzichten ganz darauf, diese SchülerInnen abzuverlangen (siehe auch Abb. 8).

Bei den folgenden neun Fragen sollten die Befragten ihre eigene Kompetenz in unterschiedlichen Bereichen der Anwendung der lateinischen Sprache einschätzen. Dazu konnte eine Wertung von 1 bis 10 abgegeben werden, wobei ein Einser für rudimentäre Kenntnisse und ein Zehner für eine sehr hohe Kompetenz stand. Zur besseren Übersicht werden nachfolgend in der Abbildung 9 nur Median und Mittelwert abgebildet.

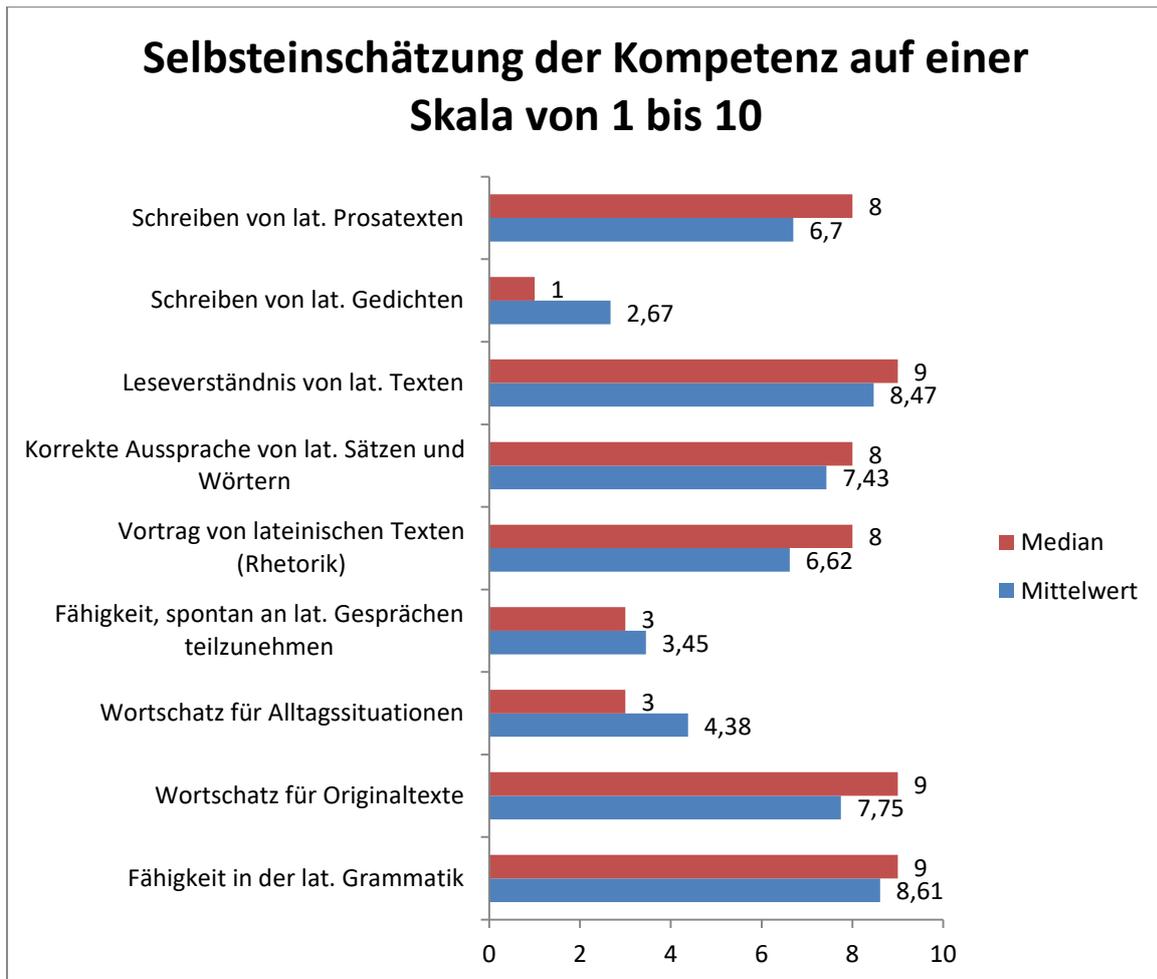


Abbildung 9 Selbsteinschätzung der Kompetenz in ausgewählten Bereichen der lateinischen Sprache

## 6.4 Sprechen im Unterricht – Lehrperson

In der folgenden Kategorie sollte festgestellt werden, in welchen Unterrichtssituationen die LehrerInnen selbst Latein sprechen.

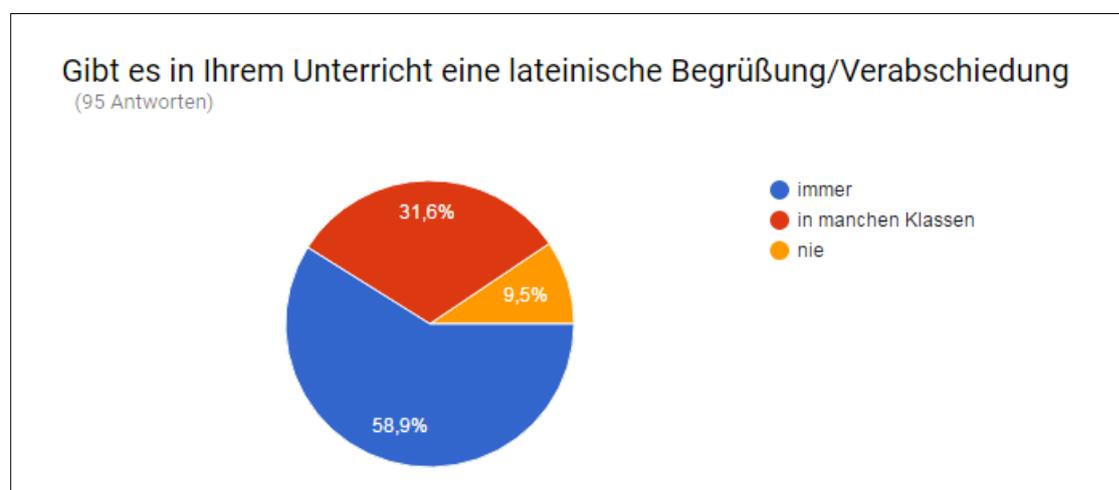


Abbildung 10 Lateinische Begrüßung/Verabschiedung

Die lateinische Begrüßung und/oder Verabschiedung wird in ganz Österreich recht konsequent angewandt, wie oben ersichtlich ist (Abb. 10). Beinahe 60% der LehrerInnen haben immer eine Begrüßung/Verabschiedung auf Latein, 31,6% wenden sie zumindest in manchen Klassen an und weniger als 10% verwenden niemals eine lateinsprachige Begrüßung.

Auf die Frage, ob im Unterricht Anweisungen in lateinischer Sprache erfolgen würden, antworteten 53,2%, dass sie dies „selten bis nie“ täten. 37,2% gaben an, sich „in manchen Stunden“ dieser Methode zu bedienen und immerhin 9,6% geben „mehrmals pro Stunde“ lateinische Anweisungen im Unterricht. Eine Person gab keine Antwort auf diese Frage, keine einzige Person wählte die Antwortmöglichkeit „wenn möglich, zuerst immer auf Latein“.

Im Bereich der Wortschatzarbeit gaben 64,2% die Antwort, „selten bis nie“ lateinische Wörter in lateinischer Sprache zu um- oder beschreiben. 31,6% täten dies „manchmal“, 4,2% laut eigenen Angaben „häufig“.

Bei der Methode der induktiven Grammatikeinführung in lateinischer Sprache meinten 88,4% sie „selten bis nie“ anzuwenden, 9,5% „manchmal“ und 2,1% „häufig“.

60,2% der Befragten gaben an, keine Hörverständnisübungen in ihrem Unterricht anzuwenden. Wenn Hörverständnisübungen durchgeführt werden, so trägt die Lehrperson selbst vor (23,7%), verwendet einen Tonträger (21,5%) oder wiederholt dabei den bereits gelesenen Text (16,1%).

Zum freien lateinischen Sprechen von LehrerInnenseite kann gesagt werden, dass eher noch über nicht-textbezogene Inhalte frei gesprochen wird (27,4%) als über textbezogene Inhalte (22,3%).

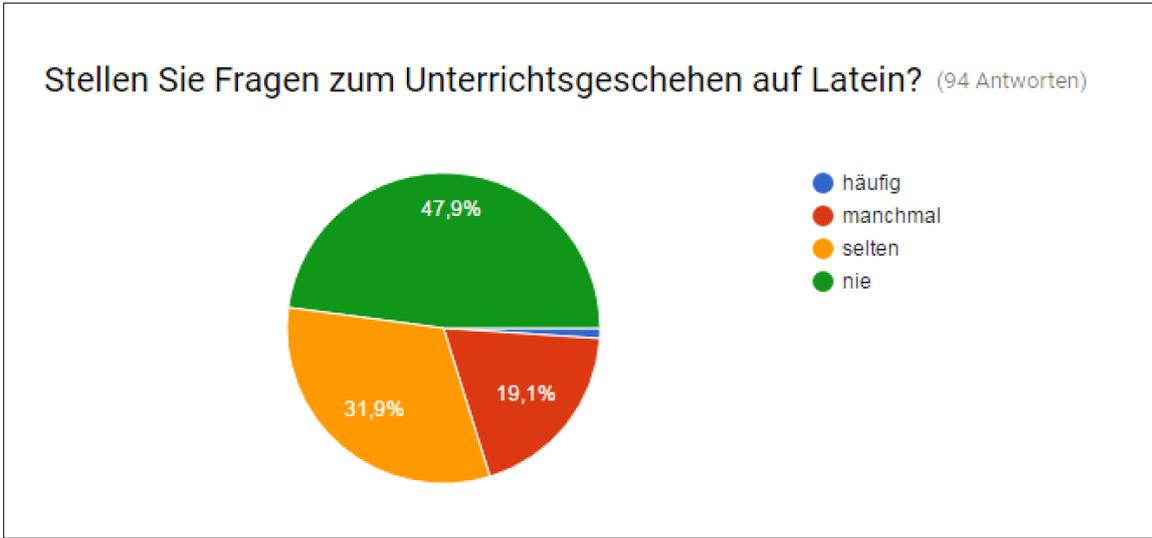


Abbildung 11 Fragen zum Unterrichtsgeschehen

Wie jedoch die Abbildung 11 zeigt, werden Fragen zum Unterrichtsgeschehen deutlich häufiger von LehrerInnen auf Latein gestellt. Hier geben 31,9% an, dies „selten“ zu tun, 19,1 Prozent „manchmal“.

Die Verwendung von Sprichwörtern ist ein häufig eingesetztes Mittel der LateinlehrerInnen: 34,7% verwenden häufig lateinische Sprichwörter, 47,4% zumindest manchmal (s. Abb.12).

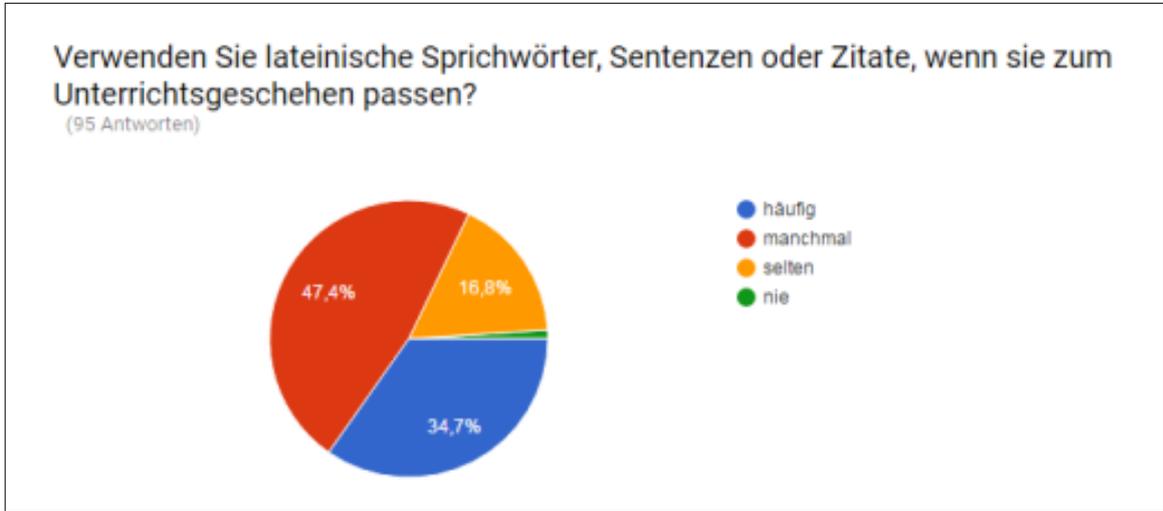


Abbildung 12 Sprichwörter und Sätze

### 6.5 Sprechen – SchülerInnen

Der folgende Abschnitt sollte herausfinden, welche Unterrichtssituationen, in denen die SchülerInnen Latein sprechen oder hören können, von den LehrerInnen in welcher Häufigkeit eingesetzt werden.

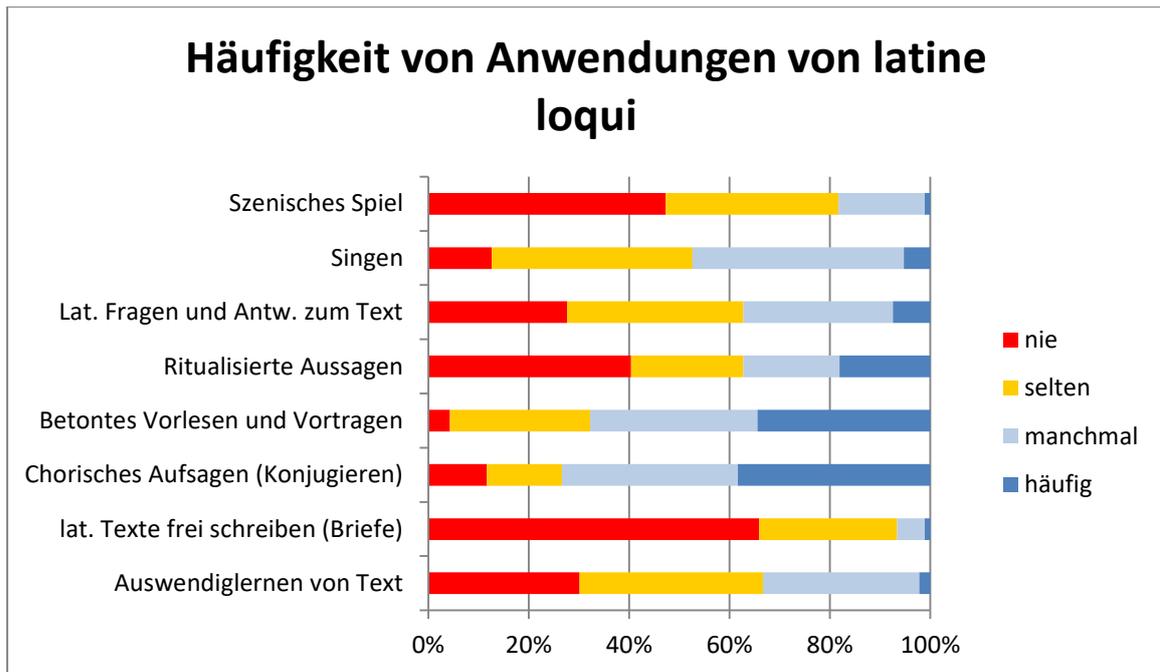


Abbildung 13 Häufigkeit der Anwendungsgebiete von latine loqui

Auf der Abbildung 13 ist deutlich zu erkennen, dass das Chorische Aufsagen das Einsatzgebiet von latine loqui ist, in dem die SchülerInnen am häufigsten selbst aktiv Latein produzieren. Dicht gefolgt wird diese Anwendung vom „Betonten Vorlesen und Vortragen“. Selten bis nie erhalten die österreichischen SchülerInnen die Gelegenheit, lateinische Texte selbst frei zu schreiben.

## 6.6 Gründe für und gegen die Methode

Im letzten und zentralen Themenbereich wurden die LehrerInnen darüber befragt, aus welchen Gründen, sie die Methode „latine loqui“ anwenden oder welche Gründe dagegensprechen sie anzuwenden. Dazu wurden zwei Fragen formuliert, die jeweils Argumente, die aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit hervorgegangen waren, anführen. Die LehrerInnen sollten dann auf einer vierteiligen Skala (trifft stark zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft gar nicht zu) entscheiden, wie sehr dieses Argument auf sie persönlich zutrifft.

Zu jeder der beiden Fragen gab es noch eine Frage mit offener Antwort, sodass den Befragten die Möglichkeit gegeben wurde, auch andere Gründe anzuführen, die für oder gegen den Einsatz von „latine loqui“ sprechen.

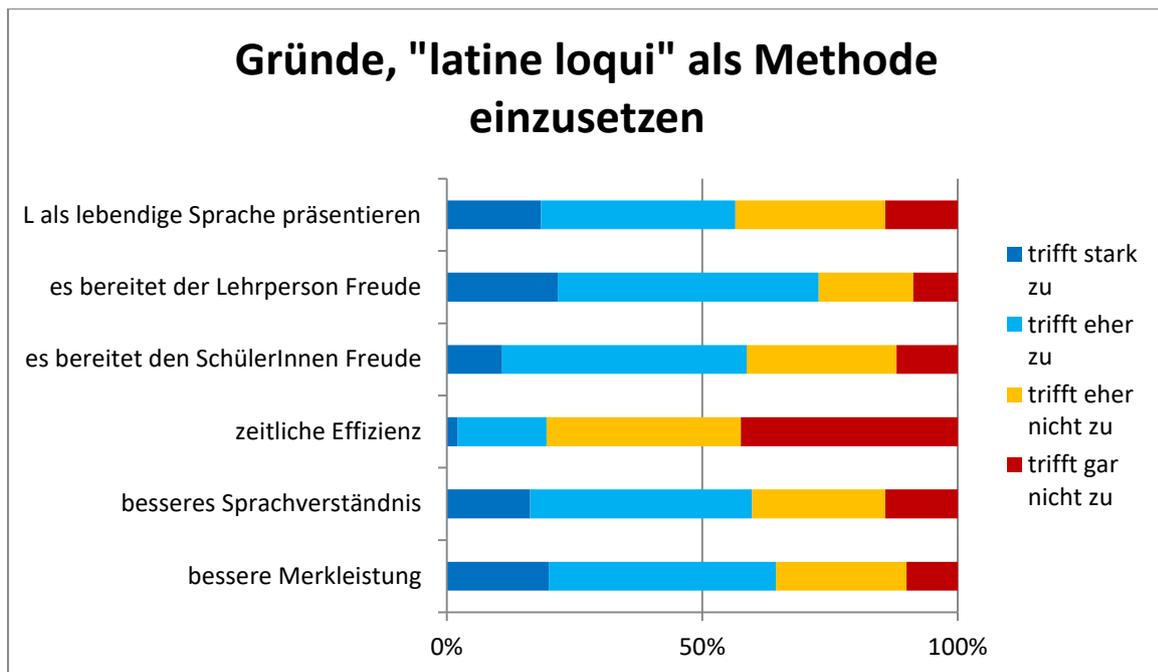


Abbildung 14 Gründe für latine loqui

Aus den 7 Antworten, die bei dieser Frage in der offenen Kategorie gegeben wurden, können folgende Argumente entnommen werden:

- Über das auditive Verständnis könne kognitives Wissen vermehrt werden.
- Die generelle Fähigkeit des Auswendiglernens würde verbessert.
- Lateinisches Singen biete Entspannung im Unterricht, die in Folge zur Konzentrationssteigerung führe.
- Lautes Konjugieren und Deklinieren führe zu erhöhter Lerneffizienz.
- Der Unterricht werde damit abwechslungsreicher und interessanter. Die eigene Freude an der Sprache sowie das eigene Engagement könne damit gut gezeigt und verbreitet werden.
- Da es sich um eine „exotische“ Methode handle, mache sie mehr Spaß.
- Ohne „latine loqui“ würde einer der vier Kanäle Hören/Lesen/Schreiben/Sprechen wegfallen. Durch die Methode würden auditive SchülerInnen gefördert.

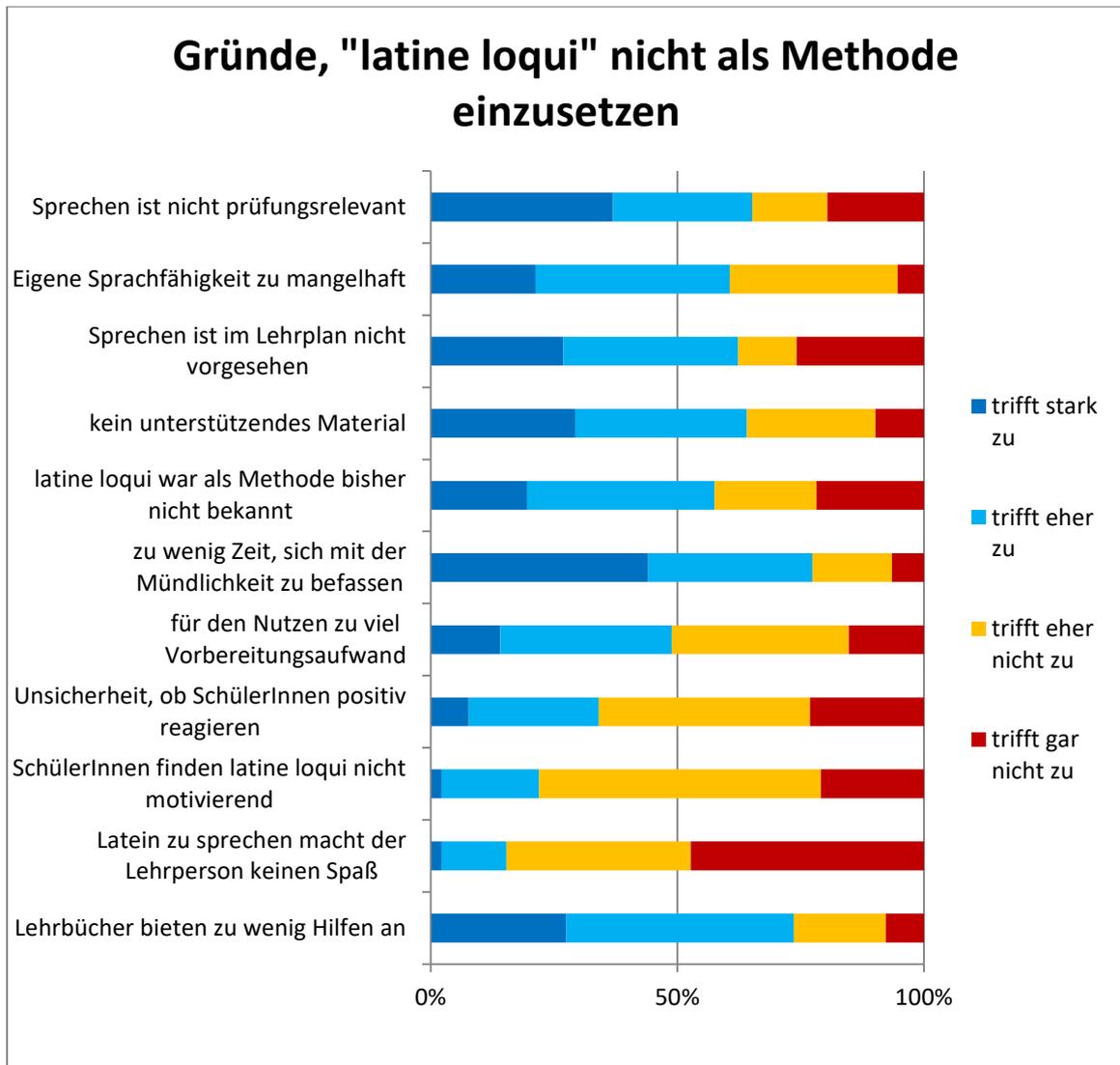


Abbildung 15 Gründe gegen latine loqui

Zudem wurden zu dieser Fragestellung fünf Antworten gegeben, die hier in inhaltsgetreuer Zusammenfassung zusätzlich noch genannt werden sollen:

- Zeitdruck (Mehrfachnennung)
- Nachlassender Idealismus aufgrund von Lernunwilligkeit der SchülerInnen.
- Viele SchülerInnen wählen Latein gerade deswegen aus, da es nicht gesprochen werden muss.
- Es ist weder Ziel noch Aufgabe eines modernen Lateinunterrichts Latein als gesprochene Sprache zu präsentieren oder zu vermitteln.
- Überforderung der SchülerInnen.

## 6.7 Materialien

In einer letzten Frage sollte noch eruiert werden, woher die LehrerInnen Materialien oder Anregungen zu latine loqui haben.

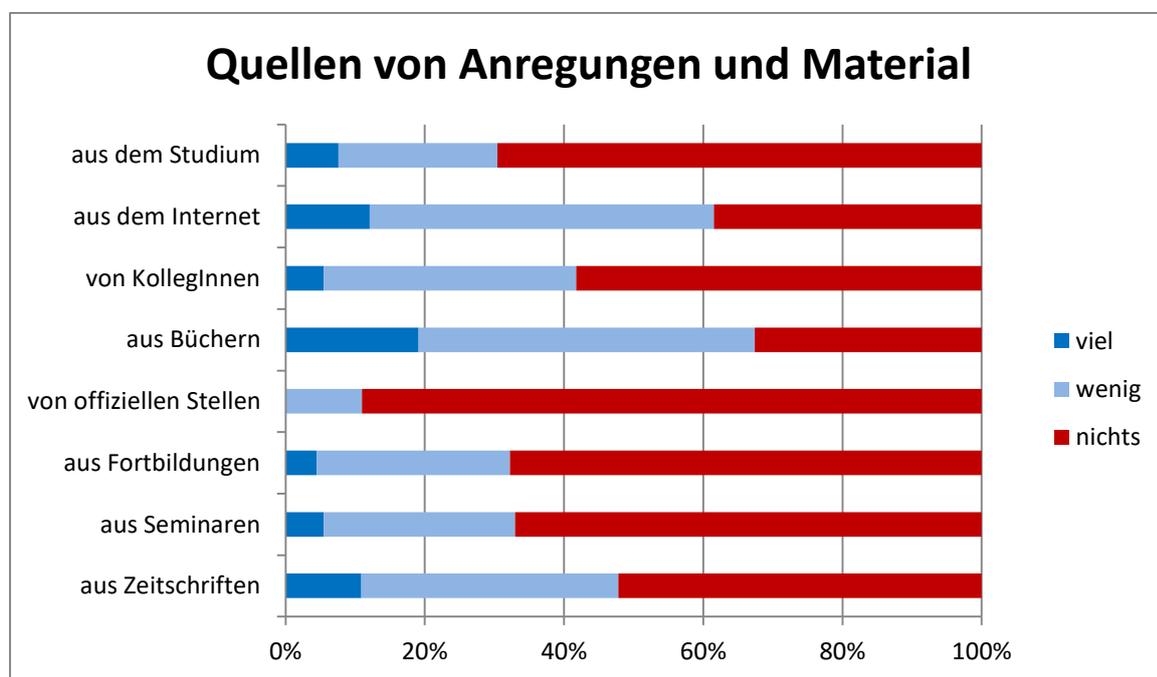


Abbildung 16 Quellen für Material zu latine loqui

## 7. Auswertung und Interpretation der Daten

### 7.1 Einfluss des Werdegangs auf die Verwendung von latine loqui

Aus der eigenen Schul- und Studienzeit weiß ich zu berichten, dass dem Lateinsprechen in der Ausbildung kein großer Stellenwert beigemessen wurde. Wenn ich gewollt hätte, wäre ich auch dem einzigen Kurs auf der Universität entkommen, der sich mit dem latine loqui beschäftigte. Wie Ulrike Wagner 1994 feststellte, verlangte jedoch der Lehrplan in Deutschland von den LehrerInnen die Fähigkeit, mit den SchülerInnen einfache lateinische Gespräche führen zu können. Sie wies darauf hin, dass dies in der Ausbildung der LehrerInnen jedoch nicht abgeprüft wurde.<sup>229</sup> StudentInnen sind auch heute noch auf freiwillige Colloquia und Gesprächskreise angewiesen, um mit gesprochener lateinischer Sprache überhaupt in Berührung zu kommen. Aus eigener Überzeugung halte ich solche Begegnungen mit der gesprochenen Sprache jedoch für ausschlaggebend darüber, ob die

<sup>229</sup> Wagner, U., Latine loqui in der Ausbildung der Lateinstudenten, In: AU 36, 5/1994, S. 56

Methode in der zukünftigen Lehrtätigkeit auch zum Einsatz kommt, weswegen der Werdegang ebenfalls erfasst werden sollte.

Der Werdegang wurde für die Untersuchung in die drei Abschnitte Schulzeit, Studium und aktuell eingeteilt, zu denen jeweils Fragen im Fragebogen gestellt wurden. Es soll festgestellt werden, welche Umstände im Werdegang einen Einfluss auf die Verwendung von *latine loqui* in der heutigen Unterrichtstätigkeit haben könnten, und wie bestimmte Umstände sich auf die Selbsteinschätzung der Kompetenzen<sup>230</sup> auswirken. Dazu wurden jeweils spezifische Fragen des Werdegangs mit den Fragen „Geben Sie im Unterricht Anweisungen in lateinischer Sprache“ und mit der Einschätzung der Kompetenzen abgeglichen.

### **7.1.1 Schulzeit**

Da auf die Frage, ob der eigene Lehrer/die eigene Lehrerin den Lateinunterricht zumindest streckenweise in lateinischer Sprache abgehalten hätte, antworteten 76% mit „nie“. Nun stellt sich die Frage, ob die anderen 24%, von denen der Großteil angegeben hatte, der Unterricht wäre „selten“ so gehalten worden, nun eine höhere Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten haben und ob sie eher dazu tendieren, in ihrem Unterricht lateinisch zu unterrichten.

Dazu werden in den folgenden Diagrammen (Abb. 17 bis 19) die beiden Gruppen „Deutsch“ für rein deutschsprachigen Unterricht und „Latein“ für zumindest streckenweise lateinsprachigen Unterricht genannt:

---

<sup>230</sup> Die Angst Fehler beim Sprechen zu machen, wird von Wilfried Stroh als „eigentlichster Grund, vor dem Lateinreden zurückzuschrecken“ benannt. Stroh, W., Lateinreden in der Schule? S. 14

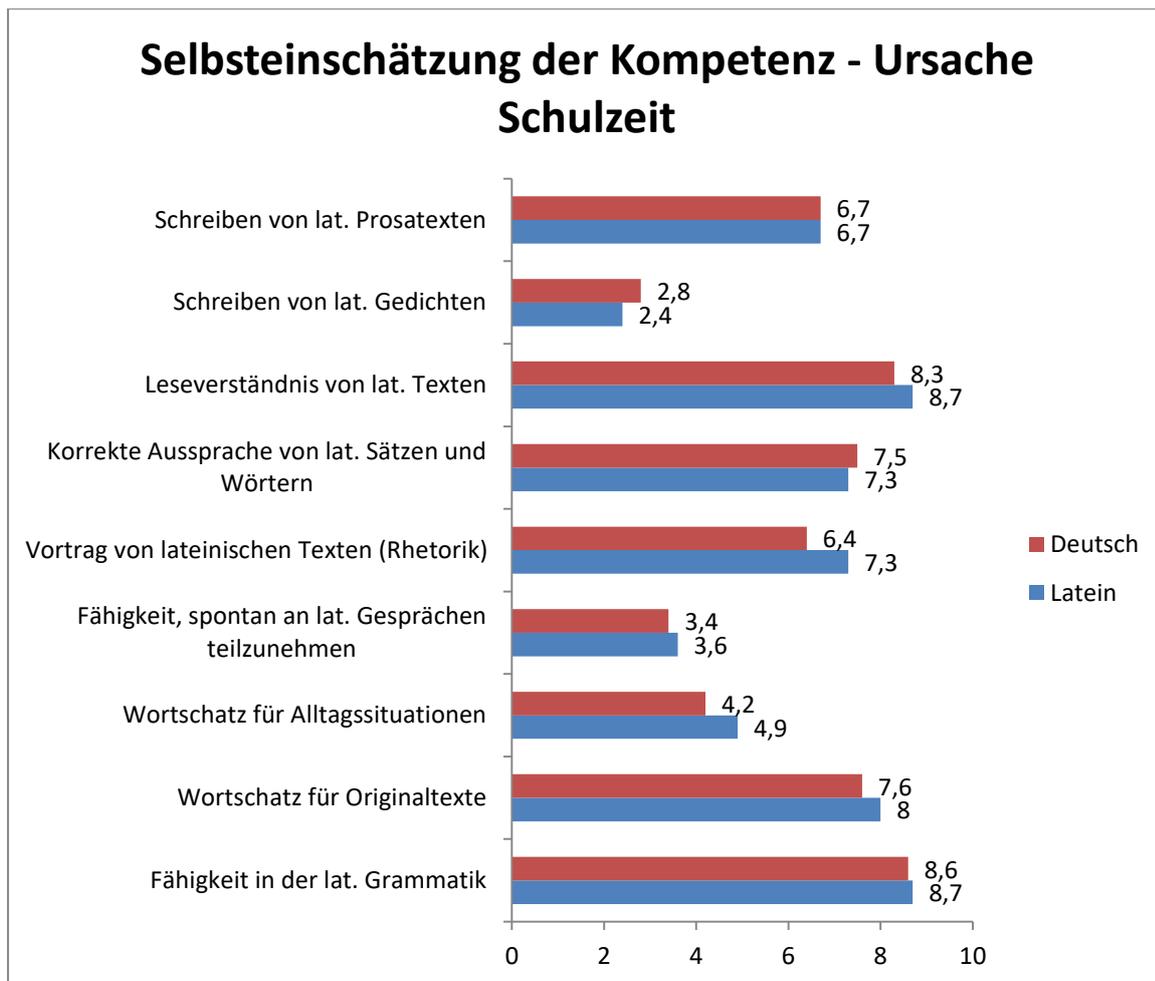


Abbildung 17 Selbsteinschätzung - Ursache Schulzeit

Wie aus Abbildung 17 hervorgeht, scheint die Tatsache, dass einige der Befragten streckenweise von ihren LateinlehrerInnen in lateinischer Sprache unterrichtet wurden, keinen Einfluss auf die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen zu haben. Die Gruppe „Latein“ schätzt sich zwar in vielen Bereichen besser ein, jedoch nur um sehr geringe Beträge, weswegen hier keine Aussage getroffen werden kann.

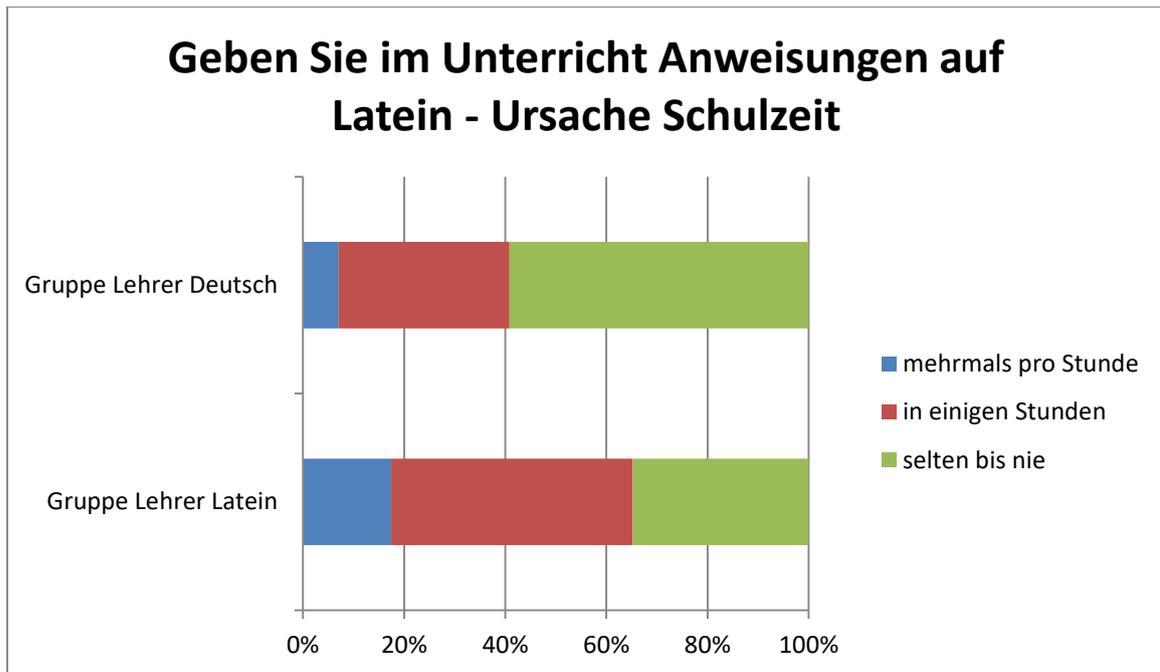


Abbildung 18 Lateinische Anweisungen - Ursache Schulzeit

LateinlehrerInnen, deren LateinlehrerInnen in der eigenen Schulzeit den Lateinunterricht streckenweise in lateinischer Sprache gehalten haben, tendieren stärker dazu in ihrem Unterricht ebenfalls lateinische Anweisungen zu geben, als solche, die in ihrer Schulzeit keinen lateinsprachigen Unterricht erlebten. Dieser Zusammenhang ist in dem obenstehenden Diagramm (Abbildung 18) dargestellt.

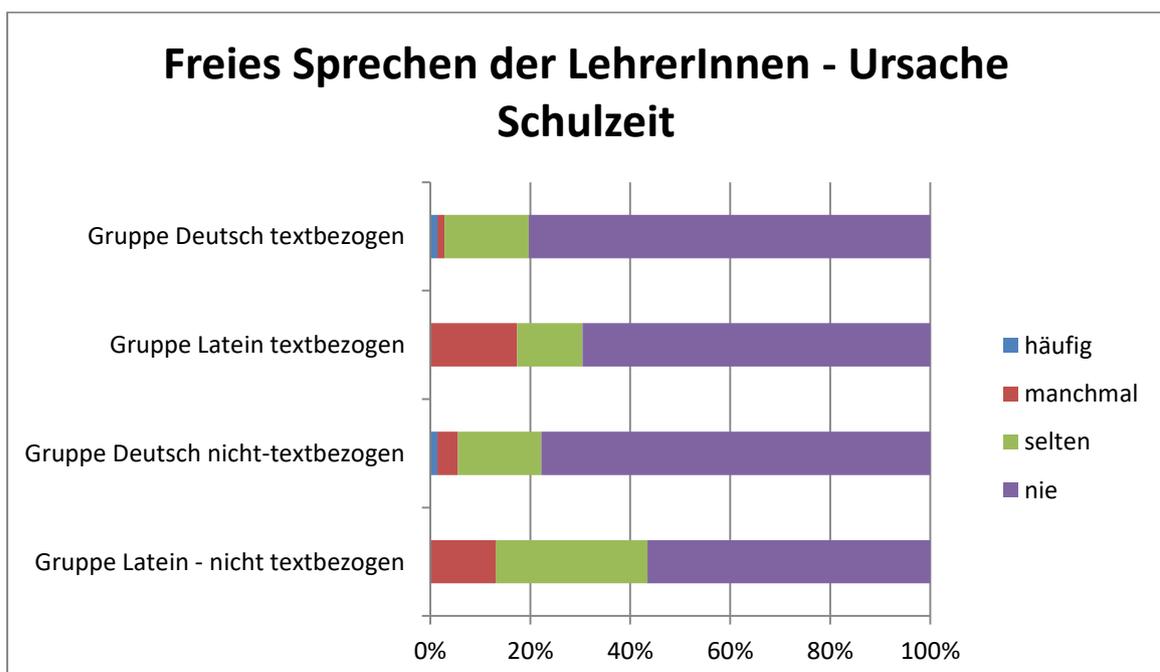


Abbildung 19 Freies Sprechen - Ursache Schulzeit

In der Abbildung 19 ist außerdem zu sehen, wie sich die Korrelation zwischen der Gruppe, die streckenweise lateinisch unterrichtet wurde (Gruppe Latein) zu der Frage, ob im eigenen Unterricht auch frei gesprochen werde, verhält. Die Gruppe, die ausschließlich in deutscher Sprache unterrichtet wurde, tendiert dazu weniger häufig frei im eigenen Unterricht in lateinischer Sprache zu sprechen.

### 7.1.2 Studium

Für die Studienzeit wurden zwei zentrale Fragen herangezogen. Die erste lautet „Haben Sie sich während des Studiums mit KollegInnen oder LehrerInnen lateinisch unterhalten?“, und aus ihr gehen dadurch zwei Gruppen hervor: Die Gruppe „Latein“ hat während des Studiums zumindest „hin und wieder“ mit KollegInnen oder LehrerInnen lateinisch geplaudert, die Gruppe „Deutsch“ nie. Beide Gruppen umfassen jeweils 47 Personen.

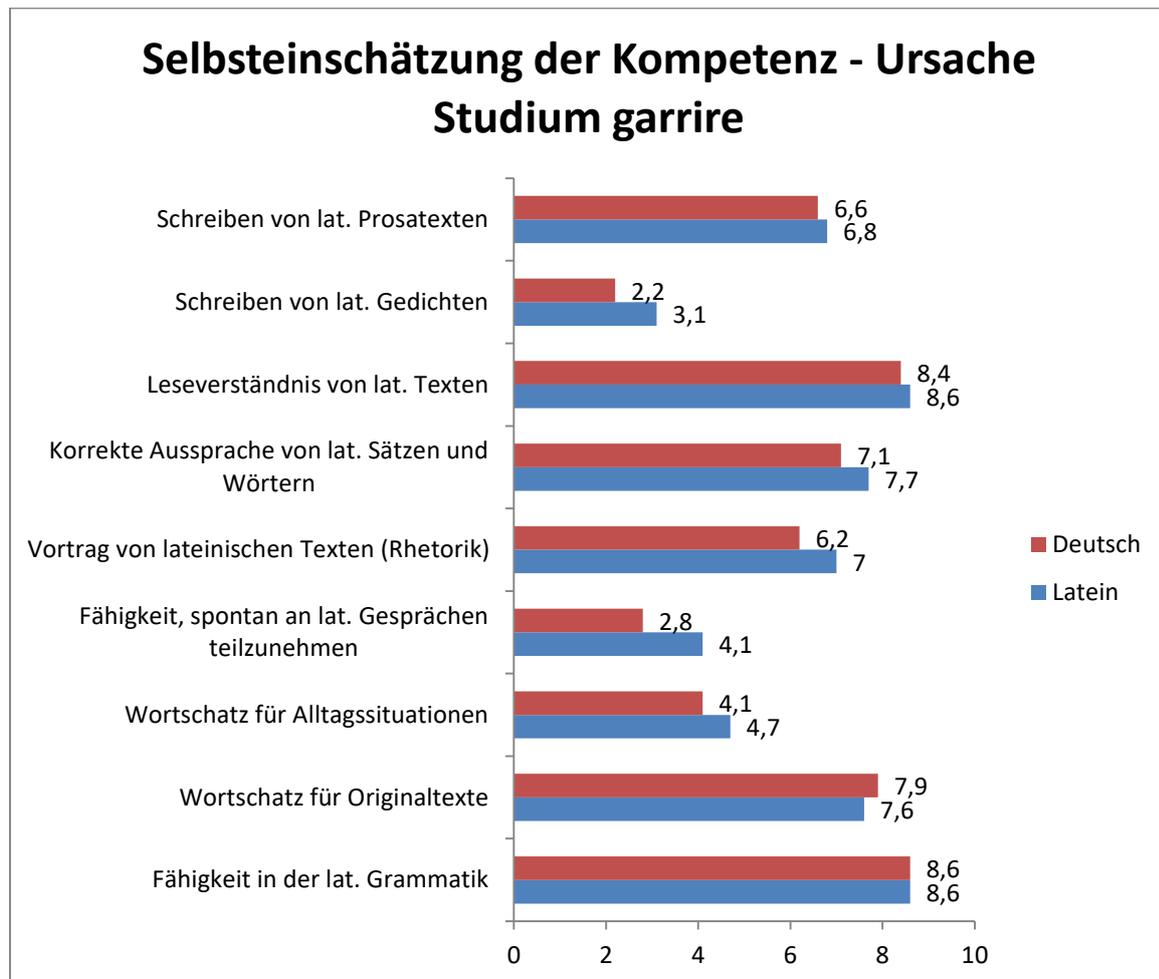


Abbildung 20 Selbsteinschätzung - Ursache Studium (garrire)

## Geben Sie im Unterricht Anweisungen auf Latein - Ursache Studium garrire

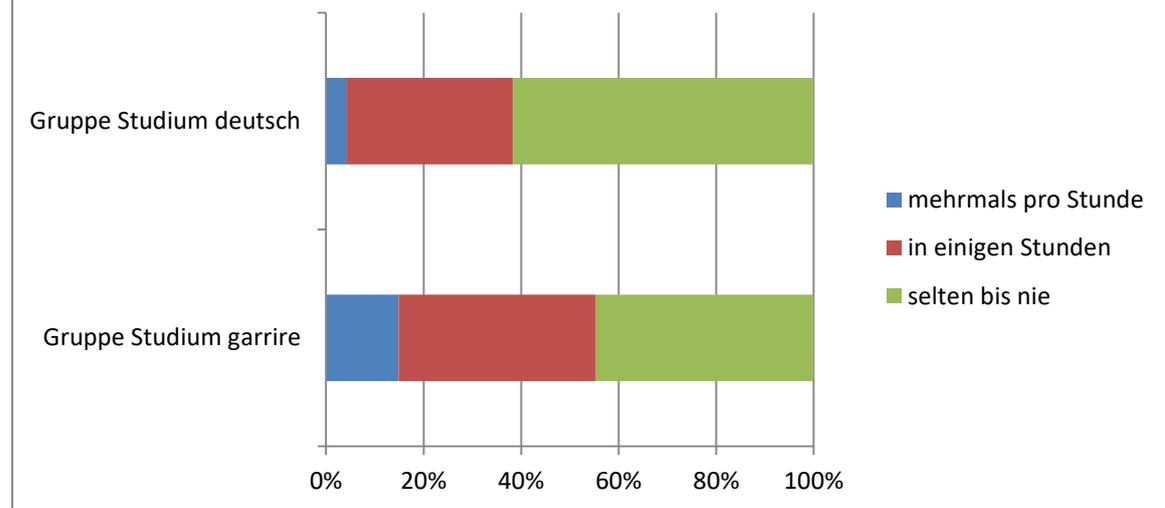


Abbildung 21 Lateinische Anweisungen - Ursache Studium (garrire)

Die zweite zentrale Frage für die Studienzeit, ist, ob die Studierenden entweder einen offiziellen Kurs gemacht haben, oder zumindest manchmal während ihres Studiums einen Sprechzirkel in ihrer Freizeit besucht haben. Jede Person, die zumindest in einer der beiden Fragen positiv war, wurde in diese Gruppe aufgenommen (17 Personen). Die Gruppe ohne Kurs oder Teilnahme an einem freiwilligen Sprechzirkel besteht aus 77 Personen.

## Selbsteinschätzung der Kompetenz - Ursache Studium Kurs

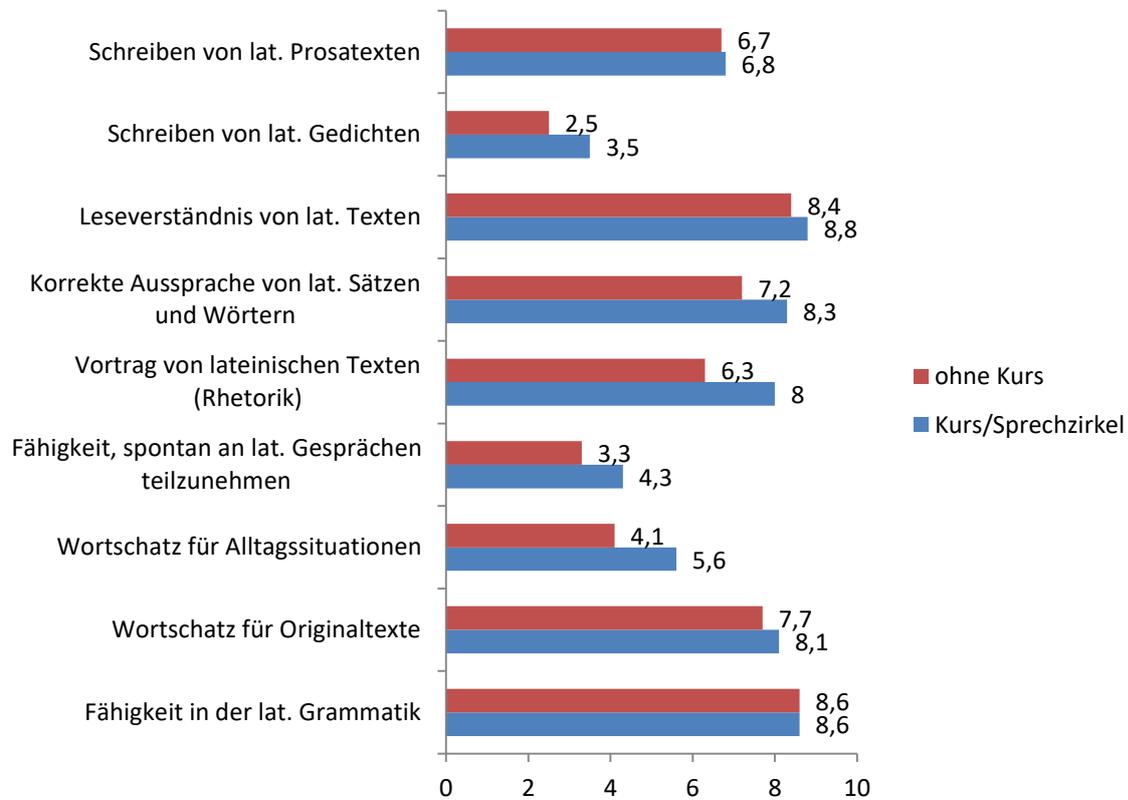


Abbildung 22 Selbsteinschätzung - Ursache Studium (Kurs)

## Geben Sie im Unterricht Anweisungen auf Latein - Ursache Studium Kurs

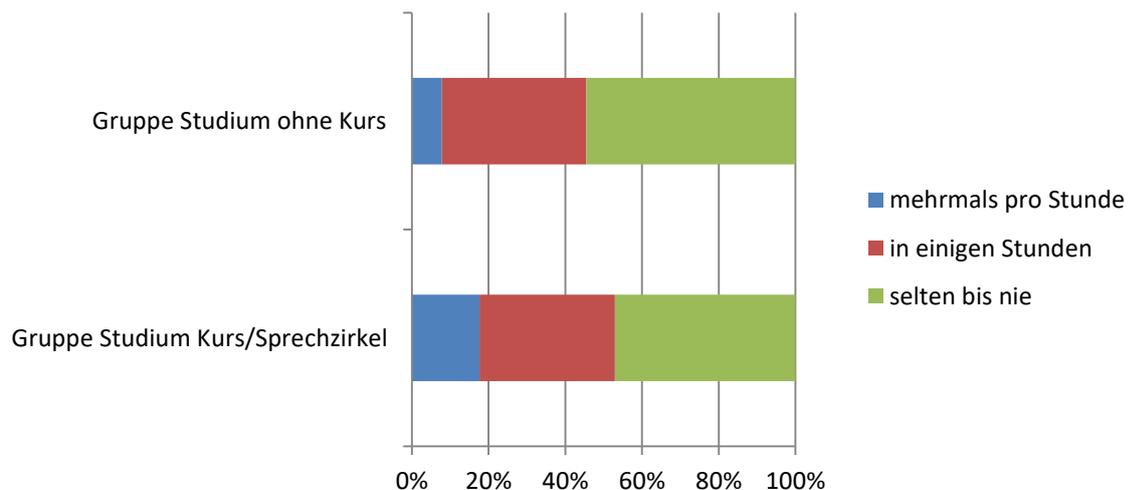


Abbildung 23 Lateinische Anweisungen - Ursache Studium (Kurs)

### **7.1.3 Aktuell**

Zu diesem Abschnitt sollte eine aktive und eine weniger aktive Gruppe bezeichnet werden: Zur „aktiven Gruppe“ zählen Personen, die aktuell Mitglied in einem Sprechzirkel sind, die monatlich oder häufiger außerschulisch lateinische Gespräche führen, oder die nach dem Studium regelmäßig Kurse/Kongresse besucht haben, auf denen Latein gesprochen wird. Leider ist diese Zahl der Befragten, die zumindest eine der Voraussetzungen erfüllen, mit 8 Personen so gering, dass keine besonders aussagekräftigen Ergebnisse erzielt werden würden, weswegen in diesem Fall keine Daten zu dem Abschnitt präsentiert werden können.

## **7.2 Dienstalter als Einflussgröße auf den Einsatz von latine loqui als Methode**

Die Zeitspanne, in der bisher Latein unterrichtet wurde hat einen großen Einfluss auf Bereiche wie verfügbares Material, Routine, Kenntnis verschiedener Methoden u.v.m. Zudem erlaubt sie auch einen groben Rückschluss auf die Zeit, in der die Ausbildung gemacht wurde, die wie bereits im vorhergehenden Kapitel (Einfluss des Werdegangs) einen bedeutsamen Einfluss auf die Verwendung von latine loqui haben kann.

Die drei Argumente, die nach Angabe der Befragten den größten Einfluss gegen den Einsatz von latine loqui haben, sind Zeitmangel, fehlende Unterstützung durch Schulbücher sowie die Tatsache, dass Sprechen nicht prüfungsrelevant sei.

Für diese Untersuchung ist aber von besonderem Interesse, inwiefern auch die Unkenntnis von latine loqui als Methode in den unterschiedlichen Altersschichten ein Thema ist: Auf Abbildung 24 lässt sich deutlich erkennen, dass die Gruppe der LehrerInnen mit der geringsten Erfahrung (1 bis 5 Jahre), die JunglehrerInnen, aussagte, latine loqui nicht als Methode kennengelernt zu haben. Über 90% der Befragten aus dieser Gruppe gab an, dass sie latine loqui nicht einsetzen würden, da es ihnen als Methode nicht oder eher nicht bekannt war. Die Altersgruppen darüber geben etwa zur Hälfte an, dass ihre Unkenntnis über latine loqui als Methode sie daran hindern würde, diese häufiger einzusetzen.

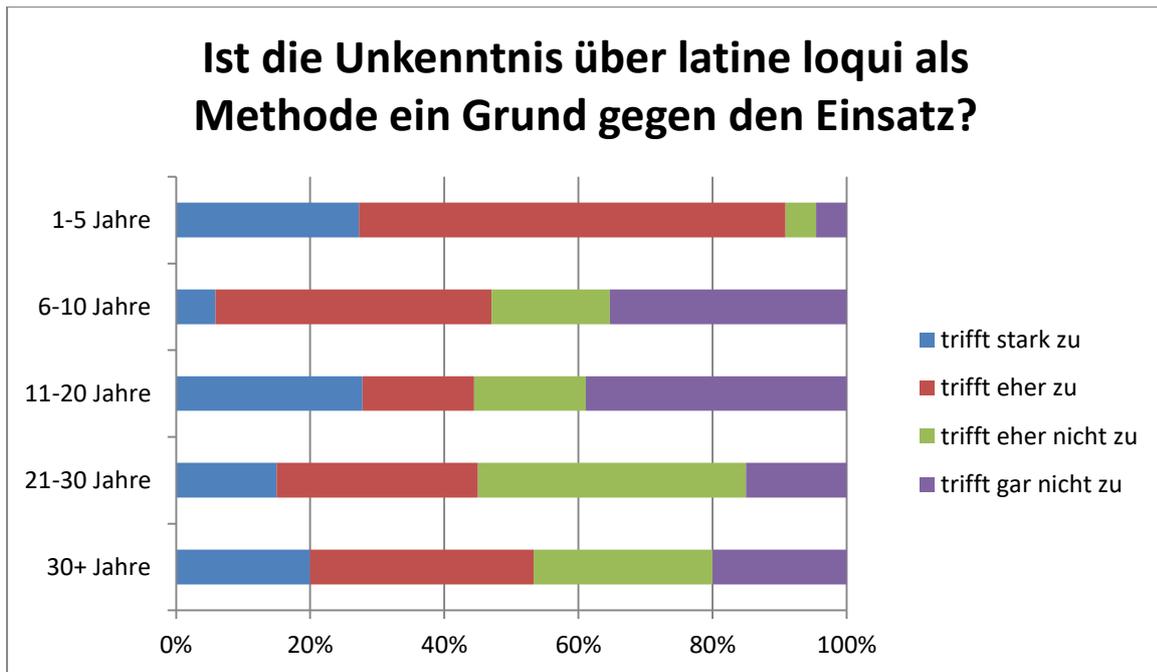


Abbildung 24 Unkenntnis der Methode als Grund gegen den Einsatz – Alter

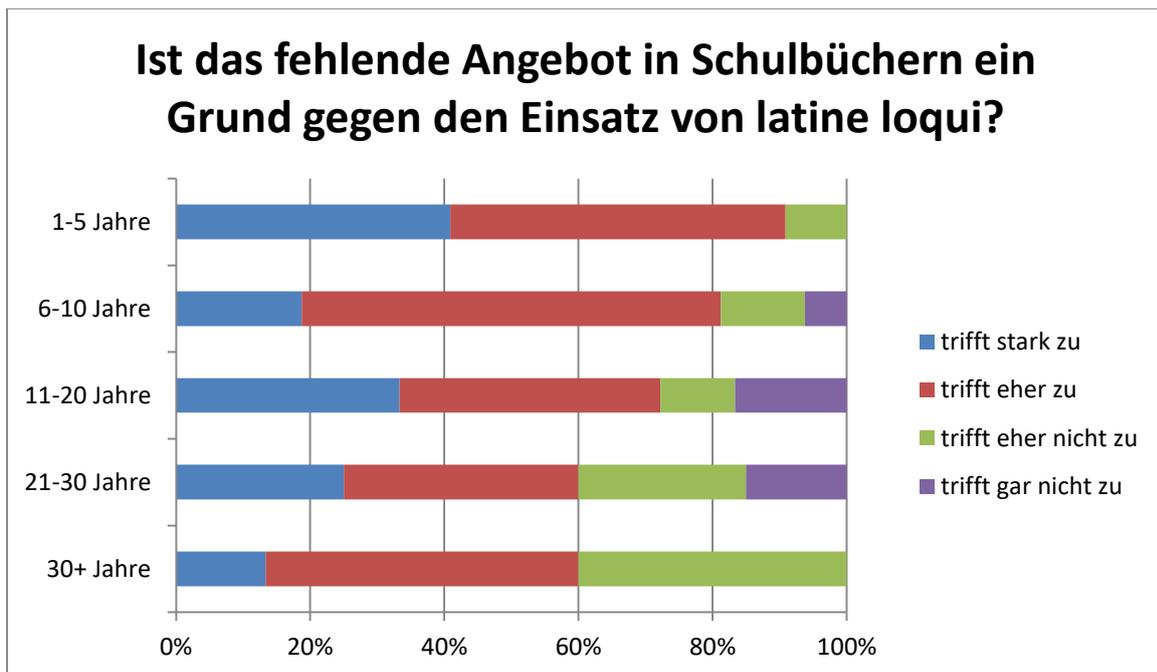


Abbildung 25 Fehlendes Angebot in Schulbüchern als Grund gegen den Einsatz - Alter

Die zu stark ausgeprägte Folgsamkeit zum Schulbuch wurde schon vor vielen Jahrzehnten kritisiert<sup>231</sup> und dass sich der Lateinunterricht häufig sehr stark an den Aufbau des Lehrbuches hält, darf als Tatsache angenommen werden. Wie ebenfalls erwähnt, bieten nur wenige Schulbücher Materialien oder Hilfen und Übungen für das

<sup>231</sup> S. auch Fußnote 56 im Kapitel 1.4 Abschaffung des Lateinsprechens.

Sprechen an. Dementsprechend wurde auch untersucht, inwiefern die LehrerInnen diese fehlende Hilfe als Grund dafür sehen, latine loqui nicht als Methode einzusetzen. Hierzu kann in Bezug auf das Alter gesagt werden, dass die jüngeren LehrerInnen dieser Ursache mehr Bedeutung zumessen, als die erfahreneren (s. Abb. 25). Das kann nun aber entweder daran liegen, dass die erfahreneren LehrerInnen sich allgemein nicht so stark auf die Unterstützung durch das Lehrbuch angewiesen fühlen, oder aber Materialien aus anderen Quellen beziehen können.

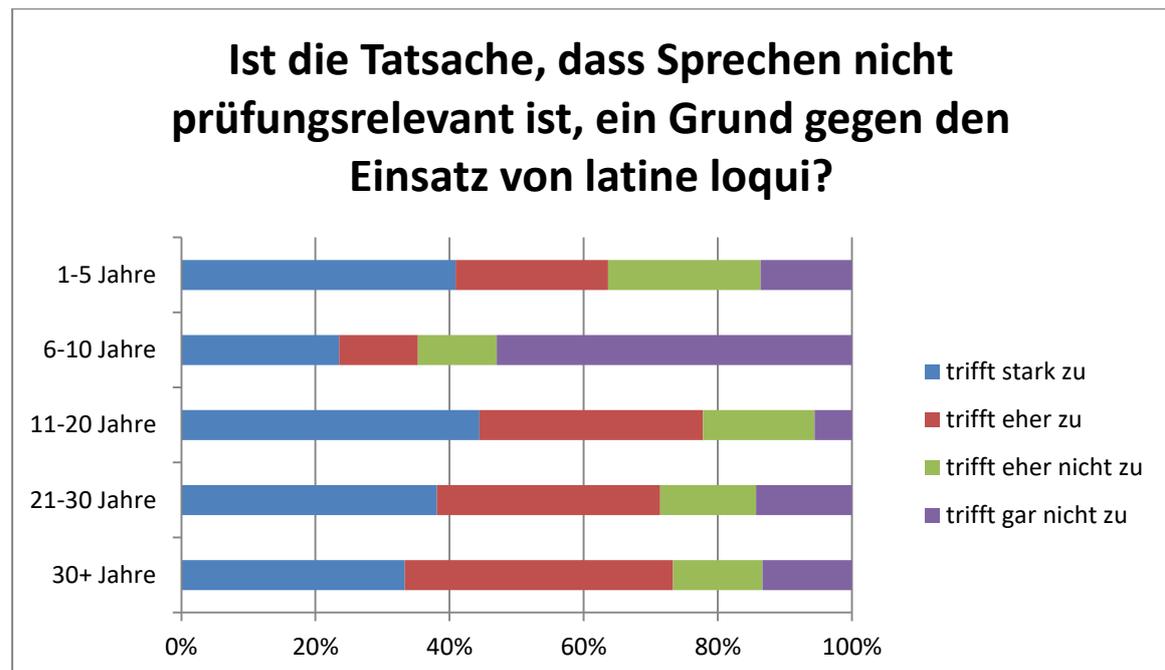


Abbildung 26 Prüfungsrelevanz als Grund gegen den Einsatz - Alter

Nach dem Zeitdruck ist die Tatsache, dass Sprechen nicht prüfungsrelevant ist, der häufigste Grund, latine loqui nicht als Methode einzusetzen. Obwohl alle Altersgruppen sich in diesem Punkt einig sind, sind sie das nicht im selben Ausmaß: einzig die Gruppe mit 6-10 Jahren Unterrichtserfahrung gibt an, dass die Prüfungsrelevanz kein Grund gegen den Einsatz von latine loqui ist. Darüber, warum ausgerechnet diese Gruppe so eindeutig anders abgestimmt hat, als die anderen Gruppen, kann leider nur gemutmaßt werden...

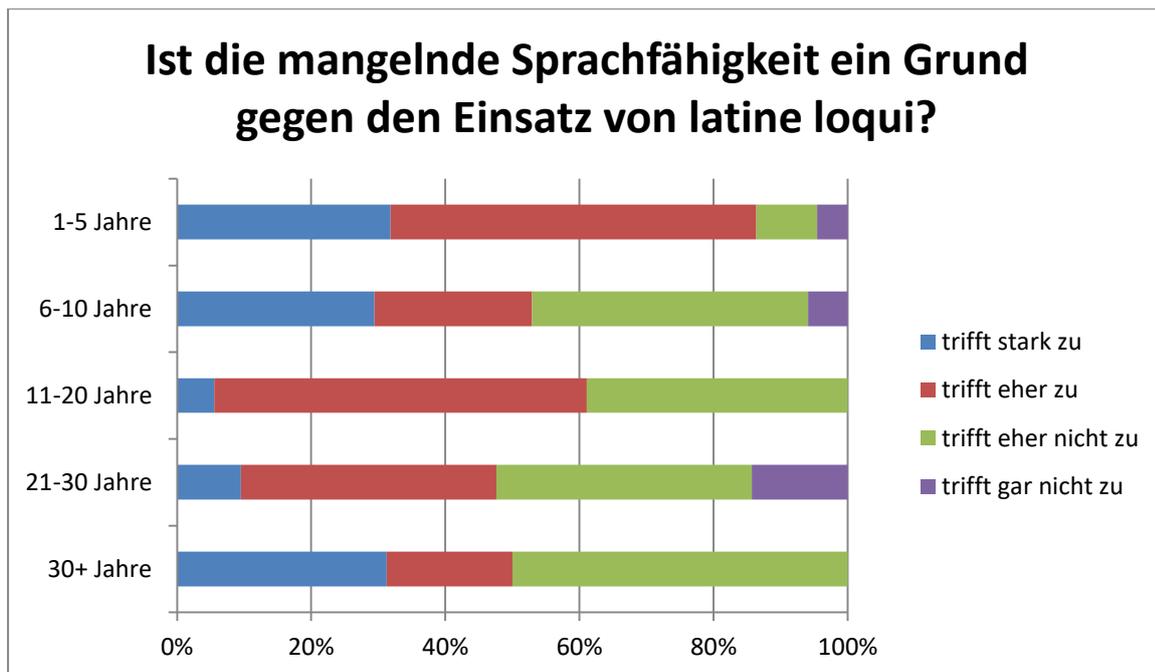


Abbildung 27 Mangelnde Sprachfähigkeit als Grund gegen den Einsatz - Alter

Einer der Gründe, der genannt wird, warum latine loqui von den LehrerInnen nicht (mehr) eingesetzt wird, ist die mangelnden Sprach- und Sprechfähigkeiten derselben. Es antworteten auch 53,6% der befragten LehrerInnen auf die Frage, ob eigene mangelnde Sprachfähigkeit ein Grund gegen den Einsatz von latine loqui sei mit „trifft stark zu“ oder „trifft eher zu“. Das heißt, dass mehr als die Hälfte von Österreichs LateinlehrerInnen ihre Sprachfähigkeiten so schlecht einschätzen, dass sie sich dadurch gehindert fühlen, im Unterricht Latein zu sprechen. Wie aus der Abbildung 27 hervorgeht, sind vor allem LehrerInnen betroffen, die in den ersten fünf Dienstjahren sind. In der Gruppe von 21-30 Jahren Lateinunterricht herrscht diesbezüglich am wenigsten Unsicherheit.

### 7.3 Aussprache

Die Ausspracheregeln des pronuntiatu restitutu, die von Kuhlmann<sup>232</sup> empfohlen werden, erfahren in Österreich keine flächendeckende Anwendung, wie aus Abbildung 5 hervorgeht. Besonders auffällig ist hierbei die Aussprache des Diphthongs AE, die zumeist vereinfacht als Ä erfolgt. Auf die Nasalisierung von n und m wird allerdings beinahe völlig verzichtet, wie es auch Kuhlmanns Empfehlung entspricht, da dies eher zu Verunsicherung und Unklarheit führt, während die Aussprache von A-E für SchülerInnen eher hilfreich ist, da dadurch ähnliche Wörter leichter unterschieden werden können (caedere – cedere). Auch die Hilfestellung, die die korrekte/genauere Aussprache der Silbe

<sup>232</sup> Vgl. Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, S. 41-49

-ti- mit sich bringt, wird in Österreich nur von einem knappen Drittel der LehrerInnen zur Verfügung gestellt – der größere Teil geht den bequemeren Weg.

In Bezug auf die Quantitäten, die von Kuhlmann als die größte Hürde beim pronuntiatu restituus beschrieben werden, fühlen sich die LehrerInnen Österreichs jedoch sicher. Mit einem durchschnittlichen Ergebnis von 7,43 von 10 Punkten schätzen sie ihre Fähigkeit zur korrekten Anwendung von Quantitäten in der Aussprache hoch ein. Ebenso verlangen viele LehrerInnen die korrekte Aussprache/Anwendung der Quantitäten auch von den SchülerInnen.

Dabei gibt es keine wissenschaftlichen Daten, die belegen würden, dass die korrekte Aussprache der lateinischen Sprache irgendeine Form der positiven Auswirkung auf den Unterricht (sertrag) hätte. Gerade in Latein, wo schon das Sprechen an sich infrage gestellt wird, stellt sich noch stärker die Frage, inwieweit die „korrekte“ Aussprache einen Beitrag zum Unterricht bietet. In anderen Fremdsprachen stellt sich die Frage kaum: hier wird natürlich daran gearbeitet, den SchülerInnen eine Aussprache der zu erlernenden Sprache nahe zu bringen, die der aktuellen Originalsprache nahe kommt. Es ist ja auch ein zentrales Ziel der anderen Fremdsprachen, Kommunikationsfähigkeit herzustellen. Wie viel Aufwand hierbei betrieben wird, kann bisweilen als übertrieben gewertet werden, da die perfekte Aussprache keineswegs notwendig ist, um erfolgreich in einer anderen Sprache zu kommunizieren. Diese Behauptung lässt sich durch ein einfaches Beispiel untermauern: Selbst wenn in einer lateinischen Gesprächssituation das Wort „anus“ („alte Frau“) verwendet wird und dabei nicht korrekt auf die Aussprache geachtet wird, kann es kaum vorkommen, dass aufgrund dieser Ungenauigkeit die Kommunikation nicht erfolgreich sein könnte. Die Kommunikation ist nämlich in einen Kontext eingebunden, in dem zusätzlich Gestik, Mimik, Umfeld etc. eingebunden sind. Ebenso verhielte es sich, wenn man im Englischen das „th“ als „s“ ausspricht: es ruft zwar eine Irritation hervor, beeinträchtigt aber kaum die Erfolgchancen der Kommunikation.

Im Lateinunterricht sollte die Aussprache im Unterricht noch seltener als in sonst einem Sprachunterricht ein einschränkendes Element der Kommunikation sein: Zuerst gibt es üblicherweise viel weniger Kommunikationssituationen, zum anderen ist der Wortschatz der Gruppe in den meisten Fällen sehr ähnlich und beschränkt. Selbst die Lehrperson weiß ungefähr darüber Bescheid, welche Wörter die SchülerInnen bereits kennen. In einer Kommunikationssituation gibt es andere Aspekte, die einen viel eminenteren Einfluss auf

das Gelingen oder Scheitern haben, als die Aussprache: Wortschatz, Fehler in Syntax und Grammatik, Germanismen.

Es scheint hinreichend gezeigt, dass die Übung der Aussprache lateinischer Quantitäten keinen gewinnbringenden Vorteil für die Kommunikation in lateinischer Sprache im schulunterrichtlichen Kontext bringt. Weshalb ist sie also wichtig? Weshalb verlangen LehrerInnen von SchülerInnen die Wörter korrekt nach Quantitäten auszusprechen?

Eines der Ziele des Lateinunterrichts ist es, lateinische Texte verstehen und übersetzen zu können. Hier hilft die Kenntnis über die Quantitäten eher weniger beim Verständnis und der Übersetzung von Poesie in gelesener Form, dafür aber sehr beim Vortrag solcher Texte. Wenn der Text, wie von den Autoren üblicherweise intendiert, laut und gemäß der damals herrschenden Aussprache vorgetragen wird, ergeben sich dadurch Vorteile: der Klang transportiert Information an die Zuhörenden, die SchülerInnen erfahren den Rhythmus des Metrums und erkennen an der unterschiedlichen Aussprache der Epochen hoffentlich auch, dass Latein als lebende Sprache im Wandel ist, wie es alle Sprachen sind.

Als mögliche Hilfestellung in der Wortschatzarbeit kann die Aussprache dienen, wenn sie durch ihre Betonung und Andersartigkeit von einer monotonen Darbietung lateinischer Wörter wegführt. Somit bedient der Wortklang neben dem Lesen (und optimaler Weise einem Bild) einen weiteren Kanal, der zur Einprägung des Wortes beitragen kann. Eine solche Präsentation erfordert natürlich, dass das neue Wort entsprechend von der Lehrperson vorgetragen wird, und auch das Schriftbild im Vokabelheft mit entsprechenden Aussprachehilfen versehen wird (Betonungszeichen, Quantitäten).

Andererseits sollte an dieser Stelle auch angemerkt werden, dass Latein als Fach von einigen SchülerInnen auch deswegen ausgewählt wird, weil die Sprache im Unterricht eben nicht gesprochen wird. Für diese SchülerInnen ist die Anwendung von Ausspracheregeln, die nicht dem Schriftbild entsprechen, eventuell eine zusätzliche Belastung, und zwar egal, ob die Lehrperson diese anwendet, oder sie selbst.

Wie die Untersuchung ergeben hat, misst der Großteil der LateinlehrerInnen (nämlich 60%) in Österreich der korrekten Anwendung der Aussprache von Quantitäten genug Bedeutung zu, zumindest bei den häufigeren Wörtern darauf zu achten, dass diese auch von den SchülerInnen korrekt ausgesprochen werden (s. Abbildung 8 weiter oben). Diese

Tatsache zeigt, dass die Aussprache den LehrerInnen zumindest ein gewisses Anliegen ist. Weshalb dies so ist, konnte im Rahmen dieser Umfrage nicht festgestellt werden, jedoch kommen die oben genannten Gründe alle in Betracht, dafür ausschlaggebend zu sein. Zudem sollte noch angemerkt werden, dass im Laufe der universitären Ausbildung auf die korrekte Aussprache sehr wohl (mit unterschiedlichem Nachdruck) Wert gelegt wird, und es sein kann, dass es für LehrerInnen persönlich als störend empfunden werden kann, wenn Wörter ständig falsch ausgesprochen werden und dies der Lehrperson bewusst ist. In einem solchen Fall würde die Lehrperson die Aussprache wohl korrigieren, selbst wenn es aus pädagogischer Sicht keinen Grund dafür geben sollte.

Auch wenn LehrerInnen keine besondere Freude am lebendigen Vortrag lateinischer Texte haben, sollten doch zumindest folgendes Wissen an die SchülerInnen weitergeben werden:

- Die Aussprache eines Wortes ist nicht egal. Das Verständnis wird zwar hauptsächlich aus dem Kontext gewonnen, doch Latein hat zwar ein Alphabet, das zwischen Längen und Kürzen nicht unterscheiden kann, ist aber davon stark abhängig. Die deutsche Sprache verwendet ebenfalls Quantitäten, sie hat aber im Schriftbild Möglichkeiten, diese auszudrücken (Wall, Wahl/Wal).
- Die Aussprache ändert sich im Laufe der Zeit und die Texte waren dafür gedacht, sie laut zu lesen, also war der Klang ein wichtiges Element des Vortrages.

## **7.4 Gründe für und wider das Lateinsprechen**

### **7.4.1 Zeit**

Der Zeitdruck wird von den LehrerInnen als der Hauptgrund gegen den Einsatz von latine loqui ausgewiesen. Immerhin 44% der Befragten gaben an, dass es „stark zutreffe“, dass zu wenig Zeit bestünde, sich auch noch mit der Mündlichkeit zu beschäftigen. Dagegen meinten nur 22,5%, dass dies „eher nicht“ oder „gar nicht“ zutreffe. Zudem geben nur 19,5% der Befragten an, dass ein Grund für den Einsatz dieser Methode, deren zeitliche Effizienz sei. Andererseits scheint die Methode nicht aufgrund des Vorbereitungsaufwandes zeitlich unattraktiv zu sein, da ziemlich genau die Hälfte der LehrerInnen den Aufwand im Vergleich zum Nutzen als Grund gegen den Einsatz der Methode angeführt hat, die andere nicht.

Wie aus dem ersten Kapitel dieser Arbeit schon hervorgeht, ist der Umfang des Lateinunterrichts, wie auch seine Bedeutung als Schulfach, seit seinen Anfängen deutlich eingeschränkt worden. Zudem war das Ziel des damaligen Lateinunterrichts noch die Herstellung einer Kommunikationsfähigkeit, weswegen das Sprechen ein natürlicher Teil des Unterrichts und ein Prüfungsgegenstand sein musste. Da der Lateinunterricht in seinem Umfang von mehreren Stunden täglich sukzessiv auf das heutige Maß von 3 bis 4 Wochenstunden reduziert wurde, und sich zudem die Zielsetzung weit von einer Kommunikationsbefähigung entfernt hat, so ist es nicht verwunderlich, dass die LehrerInnen heute weniger Zeit, nicht nur für das Sprechen, sondern für alle Inhalte haben.

#### **7.4.2 Material**

Der am zweithäufigsten genannte Grund gegen *latine loqui* ist, dass die „Lehrbücher zu wenige Hilfen anbieten“. Fast zwei Drittel (64%) der LehrerInnen sehen im fehlenden Material zu diesem Thema einen Grund, *latine loqui* nicht als Methode anzuwenden.

Die meisten Unterrichtsmaterialien zu *latine loqui* haben die LehrerInnen aus Büchern, dem Internet und aus Zeitschriften. Von offizieller Seite gibt es am wenigsten Unterrichtsmaterial (s. Abbildung 16).

Auf die Anfrage bei Schulbuchautoren, weshalb Längen- und Betonungszeichen in Schulbüchern nicht angegeben werden, wurde keine Antwort erhalten.

Dass das Lateinsprechen in den letzten Jahrzehnten des Lateinunterrichts so stark vernachlässigt wurde, führte zwar nicht zu einem vollständigen Abbruch an Publikationen zu diesem Thema, doch es ist zu einem großen Teil aus den Schulbüchern verschwunden und ebenso aus den anderen breiter wirksamen Medien (fachdidaktische Literatur, Lehrplanempfehlungen).

#### **7.4.3 Motivation**

Den größten Anteil der Gründe, aus denen *latine loqui* als Methode eingesetzt wird, macht die Tatsache aus, dass es der Lehrperson einfach Spaß mache, Latein zu sprechen. Für 8,7% der LehrerInnen ist der eigene Spaß am Sprechen gar kein Grund zur Wahl der Methode, entweder da es ihnen keinen Spaß macht, oder da sie ihre persönliche Freude an einer Methode nicht darüber entscheiden lassen, ob sie sie einsetzen. Die meisten LehrerInnen Österreichs benennen ihre Freude am Sprechen jedoch als Grund, die

Methode anzuwenden. In der Gegenfrage gaben 15,4% der LehrerInnen an, dass ihre Unlust am Sprechen ein Grund dafür sei, latine loqui nicht als Methode einzusetzen.

Von Seiten der LehrerInnen sind also der Wille und die Freude am Sprechen grundsätzlich gegeben. Ob es zur Rechtfertigung des Einsatzes einer Methode jedoch alleine reicht, dass ihr Einsatz der Lehrperson Freude bereitet, darf bezweifelt werden, aber es ist sicherlich von Vorteil, wenn eine Methode dies erreicht. Schließlich wird der Stoff besser präsentiert, wenn sich die LehrerInnen bei der Art der Präsentation Freude empfinden.

Ob die Methode auch die SchülerInnen motivationstechnisch anspricht konnte mit dieser Studie, die sich ja einer LehrerInnenbefragung bediente, nicht sicher festgestellt werden. Um diesen Aspekt abzubilden, wurden die LehrerInnen befragt, inwieweit die Freude der SchülerInnen an der Methode ein Auswahlkriterium sei. Die Antworten der LehrerInnen sind demnach eine Einschätzung basierend Feedback und Interesse der SchülerInnen. Dennoch gab mehr als die Hälfte (s. Abbildung 14) der LehrerInnen an, dass die hohe (oder höhere) Motivation der SchülerInnen bei der Methode ein Grund dafür sei, sie anzuwenden. Dass SchülerInnen die Methode als nicht motivierend empfinden würden, wurde vom Großteil der LehrerInnen (78%) nicht als Grund gegen die Verwendung von latine loqui angegeben.

In den offenen Antworten konnten auch mögliche Ursachen für die Motivation der SchülerInnen bei der Methode herausgelesen werden. Zum einen steigere die Exotik der Methode die Aufmerksamkeit und das Interesse daran, zum anderen könne dadurch das Engagement der Lehrperson gut präsentiert und weitergegeben werden.

Wie die Abbildung 15 zeigt, gibt es unter den LateinlehrerInnen auch einen beachtlichen Anteil von 34%, die Unsicherheit darüber empfinden, ob die SchülerInnen positiv auf die Methode reagieren würden. Das zeigt zugleich auch, wie selten die Methode in Österreich angewendet wird.

#### **7.4.4 Verständnis**

Ein in der Literatur vielgepriesener Grund für den Einsatz von latine loqui ist das bessere Sprachverständnis, das dadurch erreicht werden soll. Laut dieser Umfrage greifen 60% der LateinlehrerInnen unter anderem deswegen zu dieser Methode, da sie dieses verbesserte Sprachverständnis bei den SchülerInnen dadurch erreichen wollen. Dagegen

stehen allerdings 14%, die diese Methode gar nicht dazu verwenden würden, damit sich ein besseres Sprachverständnis einstellt.

Eine Wortmeldung, die von der Studie erfasst wurde, betont, dass durch das auditive Verständnis kognitives Wissen gemehrt werden könne. Der Standpunkt, dass durch das Sprechen und Hören der Sprache das Sprachverständnis verbessert werden könnte, klingt logisch, jedoch liegt hier in Bezug auf Latein keine Studie vor, die das beweisen würde.<sup>233</sup>

#### 7.4.5 Relevanz

In einer der offenen Fragen wurde von einer Person die folgende Antwort gegeben, die das Thema der Relevanz des Lateinsprechens in der Schule betrifft:

„Es ist weder Ziel noch Aufgabe eines modernen Lateinunterrichts Latein als gesprochene Sprache zu präsentieren oder zu vermitteln.“

Tatsächlich sehen 65 Prozent der LateinlehrerInnen einen Grund gegen den Einsatz der Methode in der Tatsache, dass das Sprechen nicht prüfungsrelevant, 62 Prozent, dass es nicht im Lehrplan nicht vorgesehen ist (s. Abbildung 15).

Allerdings ist es laut Renate Oswald vor allem deshalb nicht im Lehrplan vorgesehen, da es sich um eine Methode handelt und die Methodenwahl in den Händen der Lehrperson liegt (siehe Kapitel Lehrpläne). Das soeben genannte Zitat wirft jedoch wirklich eine elementare Frage auf: Was ist das Ziel des modernen Lateinunterrichts? Hat *latine loqui* darin noch einen Platz?

Es kann sich freilich um eine Einzelmeinung handeln, doch wenn Latein tatsächlich nicht als gesprochene Sprache präsentiert werden soll (was paradox anmutet), dann verbietet sich damit zu einem großen Teil die Methode *latine loqui* in ihren vielen Ausprägungsformen. Dies ist jedoch laut dieser Umfrage nicht der Fall:

Trotzdem das Lateinsprechen von offizieller Seite kaum erwähnt, geschweige denn empfohlen wird, genießt es eine weite Verbreitung im österreichischen Schulunterricht. Dies mag nun daran liegen, dass das Lateinsprechen an sich für die LehrerInnen im Lateinunterricht als relevant erscheint, zum Beispiel, um die Sprache als lebendige Sprache zu präsentieren, oder auch daran dass sich die Methode in den Augen der

---

<sup>233</sup> „Es gibt bisher keine belastbaren wissenschaftlichen Untersuchungen zum *latine loqui*“ vgl. Pfaffel, W., Lobe, M., Praxis des lateinischen Sprachunterrichts, S. 85

LehrerInnen auf die eine oder andere Weise als nützlich erwiesen hat. Vermutlich wird beides ein wenig zutreffen.

## **8. Zusammenfassung**

In diesem Kapitel sollen die Erkenntnisse dieser Arbeit noch einmal kurz und übersichtlich dargestellt werden. Zudem wird ein Ausblick auf mögliche weitere Forschung sowie die mögliche zukünftige Entwicklung gegeben.

### **8.1 Zusammenfassung**

Das Lateinsprechen hat in der Schule in den letzten Jahrzehnten Exotenstatus erworben. Es wird als Methode vielseitig angewendet, da im Sprachunterricht - mag er auch noch so ein spezieller Fall wie der Lateinunterricht sein - Sprechen und Hören konstitutive Elemente jeder Sprache sind.

Dementsprechend hat das Lateinsprechen im Unterricht eine lange Geschichte, in der der Sprachunterricht blühte, als Latein noch als Verkehrssprache (wenn auch später nur mehr in kleinem Kreis) internationale Bedeutung hatte. Mit dem Einsetzen des Nationalismus und dem Vordringen der Nationalsprachen auf die Universitäten, verlor der Lateinunterricht langsam aber stetig an Bedeutung, auch die Stundenanzahl wurde stetig gesenkt. In den 60er Jahren wandte man sich von der Idee ab, Latein als Sprachunterricht mit dem Ziel des Sprachverständnisses ab, was den Lateinunterricht damals wohl vor der Abschaffung rettete. Parallel dazu entwickelte sich jedoch die Latin-vivant Bewegung auf der ganzen Welt, die Latein als lebendige Sprache erhalten wollte.

Das Lateinsprechen sowohl von LehrerInnen- als auch von SchülerInnenseite verlor dabei besonders an Bedeutung und wurde im offiziellen Rahmen fast gänzlich ignoriert, während einige wenige weiterhin einen Weg einschlugen, der sich stärker der gesprochenen Sprache bediente. Erst in der Mitte der 2010er Jahre kam es nun wieder zu einer größeren Bewegung, die von Deutschland und Skandinavien ausgeht, die dem Sprechen wieder mehr Bedeutung im Unterricht zugestehen will.

In der vorliegenden Arbeit sollte festgestellt werden, wie und warum LateinlehrerInnen *latine loqui* dennoch als Methode einsetzen. Bisher gibt es keine quantitativen Untersuchungen zum *latine loqui*, weswegen keine Vergleichsdaten vorliegen, doch die folgenden Ergebnisse konnten erzielt werden:

Es wurden im Laufe der Umfrage 95 LehrerInnen befragt, die aus ganz Österreich stammen und verschieden lange Latein unterrichten.

LehrerInnen, die in der Schulzeit von ihren LehrerInnen teilweise lateinsprachig unterrichtet wurden, tendieren dazu auch während ihrer Lehrtätigkeit, häufiger *latine loqui* im Unterricht anzuwenden. Dasselbe gilt für diejenigen, die während ihres Studiums mit KollegInnen oder Lehrenden Latein gesprochen haben. Zudem schätzen diese Studenten später ihre eigenen Kompetenzen in der lateinischen Sprache höher ein.

Spuren vom Freien Sprechen im Unterricht sind beim größten Teil der LehrerInnen vorhanden, also lateinische Begrüßungen, Fragen zum Unterrichtsgeschehen oder Zitate, tatsächliches freies Sprechen ist selten (bei rund 25% in seltenen Fällen).

SchülerInnen sprechen Latein im Unterricht hauptsächlich beim chorischen Aufsagen, betonten Vorlesen und Singen. Dabei wird auf die Aussprache von den meisten LehrerInnen Wert gelegt. Auf Hörverständnisübungen verzichten 60% der LehrerInnen.

Vor allem JunglehrerInnen mit bis zu fünf Jahren Berufserfahrung haben *latine loqui* nicht oder eher nicht als Methode kennengelernt. Für diese Gruppe ist auch die fehlende Unterstützung durch Schulbücher ein stärkerer Hinderungsgrund, die Methode einzusetzen, als für LehrerInnen mit mehr Erfahrung. Zudem empfinden diese JunglehrerInnen ihre mangelnde Sicherheit beim Sprechen eher als Hürde, als ältere LehrerInnen.

Mangelnde Zeit und zu wenig unterstützende Unterrichtsmaterialien sind die Hauptgründe gegen den Einsatz von *latine loqui*. Allerdings wird der Methode von den LehrerInnen ein hoher motivationaler Anreiz attestiert. Sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen haben häufig Spaß dabei, Latein mit Aspekten von *latine loqui* zu lehren und lernen. Ob Lateinsprechen wirklich zum Sprachverständnis beiträgt, ließ sich mit dem Aufbau der Studie nicht zufriedenstellend beantworten, die LehrerInnen sind jedoch überwiegend (zu rund 60%) der Meinung, dass es das leistet.

## **8.2 Rückblick und Ausblick**

Die Beschäftigung mit dem Thema hat für mich eine zentrale Frage aufgeworfen, die ich mir bis dahin nicht bewusst gestellt hatte: Was ist das Ziel des Lateinunterrichts? In meiner eigenen Schulzeit war mir klar, dass es galt eine Sprache zu lernen, wie Englisch oder Französisch und so hatte ich auch immer Interesse daran, die Sprache in ihren

Eigenarten zu verstehen. Doch gerade die Auseinandersetzung mit den Lehrplänen ließ in mir die Erkenntnis wachsen, dass meine Vorstellung des Zieles des Lateinunterrichts nicht alleingültig ist und ich sie überarbeiten müsse. Vielmehr keimten im Laufe der Arbeit Zweifel auf, ob es unter LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern, Ministerien, Gesellschaft überhaupt Konsens gäbe, wohin der Lateinunterricht führen sollte. Es erschien mir unendlich paradox, dass der Lateinunterricht nicht Latein als Sprache präsentieren sollte. Erst durch die Beschäftigung mit der Geschichte des Lateinunterrichts wurde mir diese Entwicklung, die von der lebendigen Sprache wegführte, verständlich. Es war eine notwendige Entwicklung, die den Lateinunterricht über so lange Zeit des Zweifels ob seines Nutzens am Leben und in den Schulen erhalten hat.

Eine zweite große Frage drängt sich auf, die damit in Verbindung steht: Weshalb gibt es so wenige wissenschaftliche Studien zum Lateinunterricht? Die Fachdidaktik klagt darüber, dass es so wenige empirische Daten gibt, doch werden immer noch kaum Studien zum altsprachlichen Unterricht durchgeführt. Für mich ergibt sich folgende Schlussfolgerung, die jedoch nur eine Vermutung ist: Die Altphilologie befürchtet, mit breiten Studien zum Nutzen von Methoden oder gar den Fächern selbst, eine Grundsatzdiskussion anzuheizen, die ihren Untergang auf den Schulen bewirken könnte.

Rückblickend betrachtet hätte ich gerne ein paar Fragen im Fragebogen anders gestellt, häufig direkter. Zudem wäre ein klarerer Überblick über das Thema hilfreich gewesen, doch gerade da es sich in den letzten Jahrzehnten im Schatten bewegt hat, war der Umfang nicht leicht einzuschätzen.

Mit dem Umfang der Umfrage, sowie mit der Umsetzung derselben bin ich sehr zufrieden, da eine breite Anzahl an LehrerInnen erreicht werden konnte, und von LehrerInnenseite durchwegs positive Reaktionen auf die Durchführung einer empirischen Studie erfolgt sind.

Zukünftig wünsche ich mir für dieses Thema, dass eine Langzeitstudie überprüfen würde, wie sich intensiver Einsatz von *latine loqui*, wie beispielsweise durch die konsequente Anwendung von *LINGUA LATINA PER SE ILLUSTRATA*, auf die Leistung und Motivation von SchülerInnen auswirkt, wenn er im Regelschulbetrieb in der Spracherwerbsphase angewendet wird. Die Fälle, die ich bisher kenne, erfolgten alle unter Bedingungen, die nicht mit denen in der Schule vergleichbar sind.

Es stellt sich nämlich nun die Frage, da die LehrerInnen durchaus die Motivation zeigen, Latein im Unterricht als lebendige Sprache zu präsentieren, Latein zu sprechen, ob eine intensivere Einbindung der Sinneskanäle Hören und Sprechen, zu besseren Ergebnissen führen würden (nämlich ohne die momentanen Ziele des Lateinunterrichts aus den Augen zu verlieren).

Damit diese Methode jedoch langfristig gute Chancen hat, müsste in der LehrerInnenbildung mehr Wert darauf gelegt werden die Methode bekannt zu machen, und den StudentInnen Möglichkeiten zum Sprechen bieten.

Da diese Studie erkannt hat, dass LehrerInnen, die in der Studienzeit Latein gesprochen haben, später ihre Kompetenzen in der lateinischen Sprache höher einschätzen, wäre es ein interessanter Forschungsansatz zu überprüfen, ob einfach nur bessere StudentInnen tendenziell häufiger Latein sprechen, oder ob das Sprechen während des Studiums die Kompetenzen direkt positiv beeinflusst.

## 9. Literaturverzeichnis

### 9.1 Primärliteratur

**Comenius**, J. A., Orbis Pictus, Prag/Wien/Leipzig 1896

**Comenius**, J. A., Opera Didactica Omnia 1. Pars I-II, Prag 1957

### 9.2 Sekundärliteratur

**Ahrens**, E. (Hrsg.), Lateinausbildung im Studienseminar, Frankfurt a. M. 1966.

**Albert**, S., Übungen zum Lateinsprechen, In: AU 36, 5/1994, S. 43-45.

**Aubanel**, É. (Hrsg.), Premier Congrès International pour le Latin Vivant, Avignon 1956.

**Bethlehem**, U., Latine loqui: gehört – gesprochen – gelernt. Kopiervorlagen zur Grammatikeinführung, Göttingen 2015.

**Birt**, T., Zur Kulturgeschichte Roms, Leipzig 1935.

**BMB**, Lehrplan der AHS BGBl. II Nr. 133/2000 bis einschließlich BGBl. II Nr. 279/2016.

**Bockermann**, P., Ich merk mir die direkt – eine empirische Untersuchung zum Vokabellernverhalten von Sechst- und Achtklässlern, Tagung Vocabula Latina der Universität Bielefeld 2015.

**Bruhn**, E., Altsprachlicher Unterricht, Leipzig 1930.

**Cramer**, F., Der lateinische Unterricht. Ein Handbuch für Lehrer, Berlin 1919.

**Dettweiler**, P., Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts, 2. Umgearb. Auflage, München 1906.

**Dolch**, J., Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte, 3. Auflage, Ratingen 1971.

**Eggers**, T., Latinitas viva in der Lehrbuchphase, In: AU 36, 5/1994, S. 37-41.

**Eichenseer**, C., Latein als Kommunikationssprache von heute, In: Lebende Sprachen 37, 3/1992, S. 97-100.

**Endruweit, G.**, Empirische Sozialforschung: wissenschaftstheoretische Grundlagen, Konstanz 2015.

**Fink, G.**, Ambulatio Latina, In: AU 36, 5/1994, S. 46-52.

**Fink, G. & Maier, F.**, Konkrete Fachdidaktik Latein, München 1996.

**Fritsch, A.**, Die „Lesestücke“ im lateinischen Anfangsunterricht. Ein Beitrag zur Geschichte des lateinischen Lehrbuchs, In: AU 21, 4/1978, S. 6-37.

**Fritsch, A.**, Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, Auxilia 22, Bamberg 1990.

**Fritsch, A.**, Schulbuch, Der neue Pauly, Enzyklopädie der Antike, Bd. 15/2, Stuttgart/Weimar 2002, S. 1102-1105.

**Fuhrmann, M.**, Alte Sprachen in der Krise?: Analysen und Programme, Stuttgart 1976.

**Glücklich, H.**, Das gegenwärtige Begründungsdefizit der Lateinsprechmethode, In: AU 36, 5/1994, S. 16-21.

**Glücklich, H.**, Korrekte Aussprache des Lateinischen – Ein Lernziel? In: AU 19, 4/1976, S. 108-111.

**Gruber, J. & Maier, F.** (Hrsg.), Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, Alte Sprachen 1, München 1979.

**Gschwandtner, H.** Lateinische Fachsprache. Texte aus Naturwissenschaften, Jurisprudenz und Medizin. Modul "Fachsprachen und Fachtexte" (4- und 6-jähriges Latein), Wien 2007.

**Gschwandtner, H.**, Ludus 1, Wien 2009.

**Gymnasium**, Zeitschrift für Kultur der Antike und humanistische Bildung, 63/1956, S. 352.

**Karcher, G.**, Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik, 2. Auflage, Heidelberg 1994.

**Keip, M.**, Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen 2014.

- Kipf, S.**, Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Bamberg 2006.
- Kipf, S.**, Lateinunterricht und Zweitsprachförderung: neue Perspektiven für eine alte Sprache, In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 19, 1/2014 S. 138-147.
- Krüger, M.**, Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Frankfurt a. M. 1930. Neubearb. Von Hornig, G., 1959.
- Kuhlmann, P.**, Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2012.
- Lattmann, J.**, Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts, Göttingen 1896.
- Marouzeau, J.**, Das Latein Gestalt und Geschichte einer Weltsprache, 2. Auflage, München 1970.
- Miraglia, L.**, Lingua Latina per se illustrata. Nova via latine doceo. Guida per gl'insegnanti Parte I: Familia Romana, Montella 2009.
- Ørberg, H.** Lingua Latina per se illustrata. Pars I Familia Romana, Grenaa 1991 (Edición española 2011).
- Pffafel, W. & Lobe, M.**, Praxis des lateinischen Sprachunterrichts. Tipps für einen vitalen Lateinunterricht, Bamberg 2016.
- Reble, A.**, Zur Geschichte der Höheren Schule, Bd. 2, Bad Heilbrunn/Obb 1975.
- Reicke, E.**, Magister und Scholaren, Leipzig 1901.
- Roche, J.**, Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik, Tübingen 2005.
- Sattler, H.**, Versuche mit der „Sprechmethode“ im lateinischen Anfangsunterricht, In: AU 3, 5/1959, S. 62-91.
- Schiller, H.**, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, 2. Auflage, Leipzig 1891.
- Schlosser, F.**, Cantate Latine, Stuttgart 2013.

**Stuedel, K.**, Leitfaden zur Abfassung von empirischen Forschungsarbeiten der TU Dortmund, Fakultät für Rehabilitationswissenschaften, Fassung Oktober 2011. (Online-Zugriff am 26.3.2017).

**Stroh, W.**, Lateinreden in der Schule? In: AU 36, 5/1994 S. 8-15.

**Thoböll, R.**, Theaterspielen mit Latein-Anfängern, In: AU 32, 5/1989, 76-81.

**Veit, G.**, Möglichkeiten des lateinischen Schultheaters, In: AU 29, 5/1986, S. 88-94.

**Von Hentig, H.**, Platonisches Lehren, Stuttgart 1966.

**Wagner, U.**, Lateinische Gesprächsspiele im Anfangsunterricht, In: AU 36, 5/1994 S.31-36.

**Wagner, U.**, Latine loqui in der Ausbildung der Lateinstudenten, In: AU 36, 5/1994, S. 56-57.

**Waiblinger, F.**, Zu einem neuen Konzept des Sprachunterrichts auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse, 2001 In: Maier, F., Westphalen, K., Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen, Bd. 1 (Auxilia) 2008, S. 63-78.

**Westphalen, K.**, Lateinische Unterrichtswerke – einst und jetzt, In: Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen. Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis, Bamberg 2008, S. 36-62.

**Zinn, E.**, Viva vox, In: AU 4, 1/1959, S. 5-15.

[https://www.jusline.at/16\\_Unterrichtssprache\\_SchUG.html](https://www.jusline.at/16_Unterrichtssprache_SchUG.html) (Zugriff am 15.3.2017)

<https://vivariumnovum.net/en> (Zugriff am 21.3.2017)

<http://clm.fonticola.net/> (Zugriff am 21.3.2017)

<https://www.hu-berlin.de/de/schule/angebote/integration-durch-sprachbildung> (Zugriff am 21.3.2017)

## 10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Ausschnitt aus dem orbis pictus von Comenius .....	7
Abbildung 2 Abbildungen in LINGUA LATINA PER SE ILLUSTRATA .....	29
Abbildung 3 Die Schritte der wissenschaftlichen Arbeit .....	46
Abbildung 4 Unterrichtserfahrung .....	49
Abbildung 5 Ort der Beschäftigung (Bundesland) .....	50
Abbildung 6 Besuchte Seminare .....	51
Abbildung 7 angewandte Ausspracheregeln .....	52
Abbildung 8 Aussprache der Quantitäten von SchülerInnen .....	53
Abbildung 9 Selbsteinschätzung der Kompetenz in ausgewählten Bereichen der lateinischen Sprache .....	54
Abbildung 10 Lateinische Begrüßung/Verabschiedung .....	54
Abbildung 11 Fragen zum Unterrichtsgeschehen .....	56
Abbildung 12 Sprichwörter und Sentenzen .....	56
Abbildung 13 Häufigkeit der Anwendungsgebiete von latine loqui .....	57
Abbildung 14 Gründe für latine loqui .....	58
Abbildung 15 Gründe gegen latine loqui .....	59
Abbildung 16 Quellen für Material zu latine loqui .....	60
Abbildung 17 Selbsteinschätzung - Ursache Schulzeit .....	62
Abbildung 18 Lateinische Anweisungen - Ursache Schulzeit .....	63
Abbildung 19 Freies Sprechen - Ursache Schulzeit .....	63
Abbildung 20 Selbsteinschätzung - Ursache Studium (garrire) .....	64
Abbildung 21 Lateinische Anweisungen - Ursache Studium (garrire) .....	65
Abbildung 22 Selbsteinschätzung - Ursache Studium (Kurs) .....	66
Abbildung 23 Lateinische Anweisungen - Ursache Studium (Kurs) .....	66
Abbildung 24 Unkenntnis der Methode als Grund gegen den Einsatz – Alter .....	68
Abbildung 25 Fehlendes Angebot in Schulbüchern als Grund gegen den Einsatz - Alter .....	68
Abbildung 26 Prüfungsrelevanz als Grund gegen den Einsatz - Alter .....	69
Abbildung 27 Mangelnde Sprachfähigkeit als Grund gegen den Einsatz - Alter .....	70

## Anhang 1 – Fragebogen

Der Fragebogen wurde über Google-Formulare erstellt und versendet. Ein Download des Formulars ist nur in PDF-Form möglich. Die eigentliche Umfrage-Maske war in Farbe gehalten und unterschied sich sonst nur unwesentlich vom hier gezeigten Fragebogen.

# Latine loqui im Unterricht

Salve!

Willkommen zur Umfrage über das Thema "latine loqui als Methode im Lateinunterricht". Die vorliegende Umfrage wird im Zuge meiner Diplomarbeit durchgeführt und soll Aufschluss darüber geben, wie und warum LateinlehrerInnen in Österreich diese Methode einsetzen.

Die Beantwortung aller Fragen dauert zwischen 7 und 10 Minuten.

In jüngster Zeit taucht das Lateinsprechen nach etwa 120 Jahren erstmals wieder in der fachdidaktischen Literatur als vorgeschlagene Methode auf, auch wenn das Lateinsprechen sich nun eben als Methode präsentiert und keineswegs mehr ein Unterrichtsziel darstellen kann.

Ich bitte Sie, an dieser Umfrage nur dann teilzunehmen, wenn Sie Latein unterrichten oder unterrichtet haben. Alle Angaben werden vertraulich behandelt und anonymisiert. Sie müssen eine E-Mail-Adresse angeben, damit überprüft werden kann, dass nicht mehrere Antworten von einer Person einlangen. Diese Adressen werden nach Fertigstellung der Diplomarbeit von mir gelöscht.

Vielen Dank,

Konstantin Wetter, Student an der Universität Wien (Kontakt: [konstantin.wetter@gmail.com](mailto:konstantin.wetter@gmail.com))

## 1. E-Mail-Adresse \*

.....

## Allgemeine Daten

### 2. Wie lange haben Sie bis jetzt schon Latein unterrichtet?

*Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.*

- 1-5 Jahre
- 6-10 Jahre
- 11-20 Jahre
- 21-30 Jahre
- 30+ Jahre

### 3. In welchem Bundesland arbeiten Sie zurzeit oder arbeiteten Sie zuletzt?

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- Wien
- Niederösterreich
- Oberösterreich
- Burgenland
- Steiermark
- Kärnten
- Salzburg
- Tirol
- Vorarlberg

**4. In welchen Schulformen haben Sie bereits Latein unterrichtet?***Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.*

- Gymnasium
- Abendschule
- Maturaschule
- Hauptschule
- Privatschule
- Schule mit humanistischem Schwerpunkt
- Sonstiges: .....

**5. In welchem Land haben Sie Ihre Ausbildung zur LateinlehrerIn gemacht?***Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.*

- Österreich
- Sonstiges: .....

**Sprechen - persönlicher Werdegang****6. Führen Sie außerschulisch lateinische Gespräche?***Markieren Sie nur ein Oval.*

- täglich
- wöchentlich
- monatlich
- seltener

**7. Sind Sie momentan aktives Mitglied einer Gruppe, die sich regelmäßig zum Lateinsprechen trifft?***Markieren Sie nur ein Oval.*

- ja
- nein

**8. Besuch(t)en Sie Seminare/Kurse/Kongresse, bei denen Latein gesprochen wird (wurde)?***Markieren Sie nur ein Oval.*

- Ja, regelmäßig (jährlich oder häufiger)
- Ja, regelmäßig (seltener als jährlich)
- Ja, unregelmäßig
- Nein, noch nie

**9. Wählen Sie aus, in welcher Form Sie in Ihrer eigenen Schulzeit Latein gesprochen haben:***Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.*

- Texte auswendig gelernt
- über das Unterrichtsgeschehen mit der Lehrperson gesprochen
- mit anderen SchülerInnen Latein gesprochen
- gar nicht
- Sonstiges: .....

**10. Hat Ihr Lehrer/Ihre Lehrerin den Lateinunterricht (streckenweise) in lateinischer Sprache abgehalten?**

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- immer  
 häufig  
 selten  
 nie

**11. Haben Sie sich während des Studiums mit KollegInnen oder LehrerInnen lateinisch unterhalten?**

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- regelmäßig  
 hin und wieder  
 nie

**12. Haben Sie offizielle Kurse (z.B. Uni, Fortbildung) besucht, in denen Latein gesprochen wurde oder Sie Latein sprechen sollten?**

*Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.*

- keine  
 während des Studiums  
 nach dem Studium  
 Sonstiges: .....

**13. Haben Sie während Ihres Studiums in Ihrer Freizeit einen lateinischen Sprechzirkel besucht?**

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- regelmäßig (1-2 Semester)  
 regelmäßig (3+ Semester)  
 manchmal  
 nie

## Sprechen - Fähigkeiten

**14. Welche der folgenden Ausspracheregeln verwenden Sie regelmäßig?***Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.*

- C stets klassisch als K
- C als Z vor hellen Vokalen
- C je nach Epoche des Textes als K oder Z/K
- Konsonantenverdoppelung (mitto als mit-to)
- AE als Ä
- AE als A-E bzw. A-I
- Nasalisierung von N vor S und F (consul als co:sul)
- Nasalisierung von auslautendem m (bonum als bonu:)
- natio als nazjo
- natio als nat-i-o
- Auslassung von anlautendem H (hic homo als :ik :omo)

**15. Verlangen Sie von Ihren SchülerInnen, dass Quantitäten korrekt ausgesprochen werden?***Markieren Sie nur ein Oval.*

- (fast) immer
- bei den häufigeren Wörtern
- gelegentlich
- nie

**Bitte schätzen Sie ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten in Latein auf einer Skala von 1 bis 10 ein, wobei eine 1 für rudimentäre Kenntnisse steht und eine 10 für sehr hohe Kompetenz in diesem Bereich.**

---

**16. Das Schreiben von lateinischen Prosatexten***Markieren Sie nur ein Oval.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
rudimentär	<input type="radio"/>	äußerst kompetent									

**17. Das Schreiben von lateinischen Gedichten***Markieren Sie nur ein Oval.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
rudimentär	<input type="radio"/>	äußerst kompetent									

**18. Leseverständnis von lateinischen Texten***Markieren Sie nur ein Oval.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
rudimentär	<input type="radio"/>	äußerst kompetent									

**19. Die korrekte Aussprache von lateinischen Wörtern und Sätzen (Quantitäten)***Markieren Sie nur ein Oval.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
rudimentär	<input type="radio"/>	äußerst kompetent									

**20. Der Vortrag von lateinischen Texten (Rhetorik)***Markieren Sie nur ein Oval.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
rudimentär	<input type="radio"/>	äußerst kompetent									

**21. Die Fähigkeit, spontan an lateinischen Gesprächen teilzunehmen***Markieren Sie nur ein Oval.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
rudimentär	<input type="radio"/>	äußerst kompetent									

**22. Wortschatz für Alltagssituationen***Markieren Sie nur ein Oval.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
rudimentär	<input type="radio"/>	äußerst kompetent									

**23. Wortschatz für Originaltexte***Markieren Sie nur ein Oval.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
rudimentär	<input type="radio"/>	äußerst kompetent									

**24. Fähigkeiten in der lateinischen Grammatik***Markieren Sie nur ein Oval.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
rudimentär	<input type="radio"/>	äußerst kompetent									

## Sprechen - Lehrperson

### 25. Gibt es in Ihrem Unterricht eine lateinische Begrüßung/Verabschiedung

Markieren Sie nur ein Oval.

- immer  
 in manchen Klassen  
 nie

### 26. Geben Sie im Unterricht Anweisungen auf Latein?

Markieren Sie nur ein Oval.

- Wenn möglich, zuerst immer auf Latein  
 mehrmals pro Stunde  
 in einigen Stunden  
 selten bis nie

### 27. Wortschatzarbeit - Umschreiben oder beschreiben Sie Begriffe auf Latein?

Markieren Sie nur ein Oval.

- häufig  
 manchmal  
 selten bis nie

### 28. Induktive Grammatikeinführung - Führen Sie manche grammatikalischen Themen auf Latein ein?

Markieren Sie nur ein Oval.

- häufig  
 manchmal  
 selten bis nie

### 29. Führen Sie Hörverständnisübungen durch, bei denen ...

Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- Sie selbst vortragen  
 Sie Tonträger verwenden  
 andere SprecherInnen vortragen  
 den SchülerInnen vorerst kein Text zur Verfügung steht  
 Sie den Text mündlich wiederholen  
 Ich verwende keine Hörverständnisübungen  
 Sonstiges: .....

### 30. Sprechen Sie frei im Unterricht über nicht-textbezogene Inhalte in lateinischer Sprache?

Markieren Sie nur ein Oval.

- häufig  
 manchmal  
 selten  
 nie

**31. Sprechen Sie frei im Unterricht über den gelesenen oder zu lesenden Text in lateinischer Sprache?**

Markieren Sie nur ein Oval.

- häufig  
 manchmal  
 selten  
 nie

**32. Verwenden Sie lateinische Sprichwörter, Sentenzen oder Zitate, wenn sie zum Unterrichtsgeschehen passen?**

Markieren Sie nur ein Oval.

- häufig  
 manchmal  
 selten  
 nie

**33. Stellen Sie Fragen zum Unterrichtsgeschehen auf Latein?**

Markieren Sie nur ein Oval.

- häufig  
 manchmal  
 selten  
 nie

## Sprechen - Schüler und Schülerinnen

**34. Wie würden Sie den Einsatz der folgenden Tätigkeiten von Schülerseite in seiner Häufigkeit beschreiben? HÄUFIG (sooft, wie möglich), MANCHMAL, SELTEN oder NIE (noch nie oder probiert und dann nie wieder)**

Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	häufig	manchmal	selten	nie
Szenisches Spiel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Singen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lateinische Fragen und Antworten zum Text	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ritualisierte Aussagen (Toilette, HÜ vergessen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Betontes Vorlesen und Vortragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chorisches Aufsagen (Konjugieren, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lateinische Texte frei Schreiben (Briefe)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auswendiglernen von Text	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Begründung und Material

**35. Entscheiden Sie auf folgender Skala, wie sehr die unten genannten Gründe, latine loqui im Unterricht einzusetzen, auf Sie zutreffen.**

*Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.*

	trifft stark zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
So präsentiere ich Latein als lebendige Sprache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es bereitet mir Freude.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es bereitet den SchülerInnen Freude.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Methode ist zeitlich effizient.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Methode führt zu einem besseren Verständnis der Sprache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Methode führt zu einer besseren Merkleistung bei den SchülerInnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**36. Gibt es noch weitere Gründe, weswegen Sie die Methode einsetzen oder einsetzen würden? Welche? (Überspringen Sie die Frage, falls nicht)**

.....

.....

.....

.....

**37. Bewerten Sie, in welchem Ausmaß die unten genannten Gründe für Sie dagegen sprechen, latine loqui als Unterrichtsmethode zu verwenden.**

Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	trifft stark zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Sprechen ist nicht prüfungsrelevant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich halte meine Fähigkeit selbst Latein zu sprechen für zu mangelhaft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprechen ist im Lehrplan nicht vorgesehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe/kenne kein oder wenig Material, das mich dabei unterstützen würde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe latine loqui bisher nicht als Methode erkannt oder gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Unterricht ist zu wenig Zeit, um sich auch noch mit der Mündlichkeit zu befassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Methode ist den Vorbereitungsaufwand nicht wert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin unsicher, ob die SchülerInnen positiv auf die Methode reagieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SchülerInnen finden latine loqui nicht motivierend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Latein zu sprechen macht mir keinen Spaß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Lehrbücher bieten zu wenig Hilfen an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**38. Gibt es weitere Gründe, die Sie daran hindern, latine loqui als Methode einzusetzen? Welche? (Falls nicht, überspringen Sie diese Frage)**

.....

.....

.....

**39. Woher kennen und haben Sie Unterrichtsmaterialien und Anregungen zum latine loqui? Bitte bewerten Sie auf der folgenden Skala, wie viel Material und Anregungen sie aus den genannten Quellen kennen.**

Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	viel	wenig	nichts
aus dem Studium mitgenommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aus dem Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
von KollegInnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aus Büchern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
von offiziellen Stellen (bifie, Bundesministerien)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aus Fortbildungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aus Seminaren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aus Zeitschriften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. **Gibt es weitere wichtige Quellen, aus denen Sie Material zum Thema latine loqui beziehen? Welche? (Falls nicht, überspringen Sie diese Frage)**

.....

.....

.....

.....

### **Vielen Dank für Ihre Zeit!**

Sie haben einen wichtigen Beitrag für die Weiterentwicklung des Lateinunterrichts geleistet, für dessen Erforschung es einen steten Mangel an empirischen Untersuchungen gibt. Zudem haben Sie mir persönlich sehr geholfen, mein Studium zu beenden. Ihre Angaben werden vertraulich behandelt.

Vale!

---

Bereitgestellt von  
 Google Forms

## Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit sollte festgestellt werden, wie und warum LateinlehrerInnen in Österreich „latine loqui“ (Lateinsprechen) als Methode einsetzen, obwohl die Methode weder vom Lehrplan noch von Seiten der fachdidaktischen Literatur in den letzten Jahrzehnten empfohlen wurde. Das Thema des Lateinsprechens in der Schule wurde literarisch aufgearbeitet, die aktuelle Situation bezüglich Lehrplänen und Schulbüchern dargestellt. Dadurch konnte die Grundlage für eine empirische Untersuchung geschaffen werden. Bisher gibt es keine quantitativen Untersuchungen zum „latine loqui“, weswegen keine Vergleichsdaten vorliegen, doch die folgenden Trends konnten festgestellt werden:

Es wurden im Laufe der Umfrage 95 LehrerInnen befragt, die aus ganz Österreich stammen und verschieden lange Latein unterrichten. LehrerInnen, die in der Schulzeit von ihren LehrerInnen teilweise lateinsprachig unterrichtet wurden, tendieren dazu auch während ihrer Lehrtätigkeit, häufiger „latine loqui“ im Unterricht anzuwenden. Dasselbe gilt für diejenigen, die während ihres Studiums mit KollegInnen oder Lehrenden Latein gesprochen haben. Zudem schätzen diese Studenten später ihre eigenen Kompetenzen in der lateinischen Sprache höher ein. Spuren vom Freien Sprechen im Unterricht sind beim größten Teil der LehrerInnen vorhanden, also lateinische Begrüßungen, Fragen zum Unterrichtsgeschehen oder Zitate, tatsächliches freies Sprechen ist selten (bei rund 25% in seltenen Fällen).

SchülerInnen sprechen Latein im Unterricht hauptsächlich beim chorischen Aufsagen, betonten Vorlesen und Singen. Dabei wird auf die Aussprache von den meisten LehrerInnen Wert gelegt. Auf Hörverständnisübungen verzichten 60% der LehrerInnen.

Vor allem JunglehrerInnen mit bis zu fünf Jahren Berufserfahrung haben „latine loqui“ nicht oder eher nicht als Methode kennengelernt. Für diese Gruppe ist auch die fehlende Unterstützung durch Schulbücher ein stärkerer Hinderungsgrund, die Methode einzusetzen, als für LehrerInnen mit mehr Erfahrung. Zudem empfinden diese JunglehrerInnen ihre mangelnde Sicherheit beim Sprechen eher als Hürde, als ältere LehrerInnen. Mangelnde Zeit und zu wenig unterstützende Unterrichtsmaterialien sind die Hauptgründe gegen den Einsatz von „latine loqui“. Allerdings wird der Methode von den LehrerInnen ein hoher motivationaler Anreiz attestiert. Sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen haben häufig Spaß dabei, Latein mit Aspekten von „latine loqui“ zu lehren und lernen. Ob Lateinsprechen wirklich zum Sprachverständnis beiträgt, ließ sich mit dem Aufbau der Studie nicht zufriedenstellend beantworten, die LehrerInnen sind jedoch überwiegend (zu rund 60%) der Meinung, dass es das leistet.