

Brauchen wir nicht einen „schlankeren“ Lateinunterricht? [Eberhardt, Korn]

Eberhardt Cornelia, Korn Matthias (2021). Brauchen wir nicht einen „schlankeren“ Lateinunterricht? Oder: Von der Ambivalenz der Vielzahl von Kompetenzbereichen. Ars docendi, 7, giugno 2021.

Matthias Korn (Lipsia) e Cornelia Eberhardt (Erfurt) confrontano i diversi requisiti di competenza (riguardanti il curriculum della lingua e letteratura latina) nelle diverse regioni-stato in Germania e il modello austriaco e cercano di interpretare le ragioni delle diverse esigenze, le implicazioni e conseguenze delle differenze in parte anche enormi.

Zutreffend stellten Kipf u.a. 2019¹ fest, dass es trotz langjähriger Beschäftigung mit der Kompetenzorientierung nicht gelungen sei, für das Fach Latein „ein bundesweit gültiges Kompetenzmodell“² zu erarbeiten. Daran hat sich bis heute nichts geändert. Diese Sichtweise ist allerdings aus unserer Sicht in mehrerlei Hinsicht problematisch:

- 1) Die Beschränkung auf die Länder der BR Deutschland ignoriert, dass mit dem österreichischen Kompetenzmodell ein weiteres aus einem immerhin ebenfalls deutschsprachigen Land mit einer erheblichen Zahl Latein lernender Schüler:Innen existiert.
- 2) Diese Betrachtung suchte in allererster Linie nach isomorphen Elementen, die Attraktivität aber, die aus dem Pluralismus allomorpher Elemente schulfachlich erwachsen kann, wurde dabei nur unzulänglich berücksichtigt.
- 3) Die allermeisten der existierenden Kompetenzmodelle sind schulpolitisch fundiert und allenfalls unter Heranziehung mehr oder minder umfangreicher schulfachlicher Beratung

¹ Beyer, Andrea/ Kipf, Stefan/ Liebsch, Ann Catherine/ Zimmermann, Stefanie (2019): Zwischen Aktualität und historischer Forschung: Entwicklungstendenzen in der Fachdidaktik Latein. In: Forum Classicum 2/ 2019, S. 85-96.

² a.a.O., S. 86

zustande gekommen sind. Ein dezidiert fachdidaktisches Kompetenzmodell, etwa vergleichbar der DAV-Lernzielmatrix von 1971, existiert nicht.³

Zu den Einzelheiten: Minimaler Länderstandard auf diesem Feld ist in der Regel die Bereichstrias ‚Sprach-‘, ‚Text-‘ und ‚Kulturkompetenz‘ (so in Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz); diese Drei- (oder Vierzahl ‚Sprach-‘, ‚Text-‘, ‚Literatur-‘ und ‚Kulturkompetenz‘)⁴ ist auch in weiteren Ländern (Berlin, Brandenburg, Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt) anzutreffen, deren (Kern)Curricula jedoch teilweise noch erheblich darüber hinausgehen.

Gemeinsamkeiten mehrerer Länder im Bereich dieses Plus sind z.B. die Kompetenzbereiche ‚Sprachbewusstheit/ Sprachreflexion‘ in Berlin, Brandenburg, Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, ‚Sprachlernkompetenz‘ in Berlin, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, ‚Interkulturelle Handlungsfähigkeit‘ in Berlin, Brandenburg, Baden-Württemberg und Hamburg sowie ‚Umgang mit Medien/ Mediennutzung‘ in Hamburg und Sachsen.

Daneben gibt es im Bereich des erwähnten Plus aber auch zahlreiche Unterschiede, die zum Teil auch mit der Art des zugrunde liegenden „Archetyps“ von Kompetenzmodell zusammenhängen (generalisierend, spezialisierend oder Mischform). *Quot regiones, tot sententiae* – spezifisch föderalistisch eben.

Doch egal, ob im Bereich des Plus Gemeinsamkeiten oder Unterschiede bestehen: Die schulische Entwicklung der Plus-Kompetenzbereiche beansprucht nicht zuletzt Unterrichtszeit, die über die des minimalen Standards hinausgeht. Diese ist oftmals nur durch erhebliche Flexibilität bei der Verteilung der kompetenzrelevante Unterrichtsinhalte zu gewinnen. Aber nur auf diese Weise kann man dieser föderal bedingten – und gewollten! – Pluralität gerecht werden. Der Ruf nach einem Einheits-Kompetenzmodell ist dabei wenig hilfreich, denn auch dies – hätten wir denn eines – würde die föderalismusbedingten Sichtweisen ja nicht automatisch aushebeln. Bildung ist nun einmal zumindest in Deutschland Ländersache.

Mit dem Blick auf die Kompetenzbereiche ist es freilich nicht getan. Denn zu diesen gehören natürlich auch die fachbezogenen Strategien bzw. die für den Kompetenzerwerb relevanten Inhaltsbereiche. Diese müssen deshalb genauso wie die Kompetenzbereiche selbst Gegenstand der Betrachtung werden.

³ a.a.O., S. 86

⁴ Vgl. dazu Kipf u.a., S. 85f.

Länderstandards sind auf diesem Feld die auf Glücklich zurückgehende Bereichstrias ‚Texterschließung/ Dekodierung, Interpretation, Übersetzung/ Rekodierung‘ und die Vierzahl ‚Morphologie‘, ‚Lexik‘, ‚Syntax‘ und ‚Phonetik‘ (oder ähnlich).

Darüber hinaus finden sich zahlreiche weitere, pädagogisch und fachdidaktisch relevante Elemente mit Grenzüberschreitungen in affine Gebiete (z.B. ‚Spracherwerb‘), mit dem Umgang mit Normen und Werten (z.B. ‚Begründung von fundierten Werturteilen‘) sowie mit affektiven, psychomotorischen und weiteren kognitiven Operationen (z.B. ‚Gegenüberstellen und Vergleichen‘).

Gemeinsamkeiten mehrerer Länder im Bereich dieses Plus sind z.B. die fachbezogenen Strategien/ Inhaltsbereiche

- Gegenüberstellen und Vergleichen (Österreich, Berlin, Brandenburg, Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Thüringen),
- Gegenstände von Sprachreflexion (Berlin, Brandenburg, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen),
- Kreatives Auseinandersetzen und Gestalten (Österreich, Berlin, Brandenburg, Baden-Württemberg, Bremen, Thüringen),
- Austausch, Begründung, Verteidigung und Modifikation von fundierten Werturteilen (Bayern, Schleswig-Holstein, Sachsen, Sachsen-Anhalt),
- Inhalte des Spracherwerbs/ Sprachenlernens (Berlin, Brandenburg, Sachsen-Anhalt),
- Hörverstehen (Berlin, Brandenburg, Niedersachsen),
- Historischer Diskurs/ Kulturerscheinungen historisch-kritisch begegnen (Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen),
- Intuition – Unmittelbares Erfassen von Sinnzusammenhängen (Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein),
- Mehr-/ Multiperspektivität einnehmen (Hessen, Sachsen-Anhalt),
- Ästhetische Wertschätzung (Niedersachsen, Thüringen).

Außerdem tragen Elemente mit Unikatscharakter beträchtlich zur Ausweitung dieses Raums bei, wie z.B.

- Zunehmende Sicherheit bei der effizienten Nutzung des Wörterbuchs gewinnen (Österreich),
- Einhaltung der Normen der Zielsprache vor allem in den Bereichen Wortstellung, Textkohärenz und Idiomatik (Österreich),

- Einsatz geeigneter Hilfsmittel und Bewertung des Nutzens unterschiedlicher Hilfsmittel (Baden-Württemberg),
- Latein als Verständigungsmittel (Niedersachsen),
- Konzentration, Beharrlichkeit, Selbstkritik, Fähigkeit zu verantwortungsbewussten Urteilen (Schleswig-Holstein),
- Zusammenarbeit, Toleranz, Geduld, Sachlichkeit, Fähigkeit Menschen zu verstehen (Schleswig-Holstein),
- (Medien)kritischer Umgang mit Aussagen bzw. Thesen verschiedener Wahrheitsgewissheit (Sachsen),
- Informationstechnologien als prozessbegleitende Dokumentations- und Problemlösemedien (Sachsen).

Auf diese Weise entsteht ein Feld erheblichen Ausmaßes, das dem Lateinunterricht in Österreich und in Deutschland in pluralistischer, Attraktivität schaffender und Anspruch erhebender Weise einen weiten, beachtlichen Rahmen gibt.

Uns als Betrachter:Innen dieses gesamten, komplexen Feldes stellt sich natürlich irgendwann die Frage, welche Art von Lateinunterricht wir wollen und wir angesichts der administrativen Planungsvorgaben für umsetzbar halten. Dieser Unterricht bewegt sich, grob gesagt, zwischen zwei Positionen:

- 1) „Schlanker“ Lateinunterricht, der sich auf ein Minimum an Kompetenzbereichen und kompetenzrelevanten Inhalten und Methoden beschränkt, um innerhalb kurzer Zeit ein möglichst repräsentatives Bild der hinter dem Fach stehenden Sprache, Literatur und Kultur zu vermitteln.
- 2) Lateinunterricht, der möglichst alle befassten Kompetenzbereiche und kompetenzrelevanten Inhalte und Methoden abdeckt und ein möglichst komplexes Bild zu vermitteln sucht.

Als Beispiel für die erste Position kann der österreichische Lehrplan herangezogen werden. Er ist auf zwei Kompetenzbereiche beschränkt, nämlich ‚Übersetzungskompetenzen‘ und ‚Interpretationskompetenzen‘, Kompetenzen also, die in direkter Weise Text-, weniger Sachzugriffe ermöglichen und damit Textverständnis sowie dessen Dokumentation in das Zentrum der Unterrichtsarbeit rücken. Hinzu kommt, dass der methodische Zugriff der Schüler:Innen in sinnvoller Weise von Anfang an auf Operationen beschränkt wird, die sowohl dem Prozess des Textverstehens als auch dem Produkt der Dokumentation von Textverständnis gerecht werden.

Als Beispiel für die zweite Position dient uns hier der thüringische Lehrplan, der gewissermaßen eine (kern)curriculare Maximallösung anstrebt: Der erste Kompetenzbereich hat den Titel ‚Sprachenübergreifende Kompetenzen‘ und ist untergliedert nach ‚Texte rezipieren‘, ‚Texte produzieren‘, ‚Sprachmittlung‘ und ‚Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren‘, wobei jeder Einzelpunkt noch einmal weiter untergliedert ist nach ‚Sach-‘, ‚Methoden-‘ und ‚Selbst- und Sozialkompetenz‘. Der zweite Kompetenzbereich heißt ‚Sprachenspezifische Kompetenzen‘ und ist untergliedert nach ‚Lexik‘, ‚Morphologie‘, ‚Syntax‘, ‚Arbeit am Text – Arbeit mit Texten‘, ‚Literatur, Geschichte, Philosophie, materielle Kultur, Fortleben der Antike‘ und ‚Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren‘, wobei wieder jeder der genannten Einzelpunkte noch einmal weiter untergliedert ist nach ‚Sachkompetenz‘, ‚Methodenkompetenz‘ und ‚Selbst- und Sozialkompetenz‘. Auf diese Weise wird ein Maximum an Kompetenzen und darauf bezogenen Inhaltsbereichen curricular verbindlich gemacht, deren Entwicklung bzw. Bearbeitung ein erhebliches Maß an Unterrichtszeit erfordert, das gerade nicht zur Verfügung steht, wie ein Blick in die gymnasialen Stundentafeln des Freistaats Thüringen lehrt: Der Unterricht in den zweiten Fremdsprachen muss in der Sekundarstufe I mit gerade einmal 14 Jahreswochenstunden auskommen – dem bundesweit niedrigsten Wert auf diesem Feld. Da stellen sich manche Fragen, wie z.B. die nach der Sinnhaftigkeit des Erwerbs von sprachenübergreifenden Kompetenzen, die an den Sprachtätigkeiten der neuen Fremdsprachen orientiert sind, oder die nach der Verwendung der obersten Kategorien von generalisierten Kompetenzmodellen (‚Sach-‘, ‚Methoden-‘, ‚Selbst- und Sozialkompetenz‘) auf der untersten Ebene.

Resümee:

Die Vielzahl der Kompetenzbereiche und der darauf bezogenen Inhaltsbereiche schafft zweifelsohne eine erhebliche Attraktivität. Ob diese vollmundigen Versprechungen aber angesichts ständig und überall sinkender Jahreswochenstundenzahlen unterrichtlich zu realisieren sind, wird zunehmend fraglicher. Darin liegt eben die Ambivalenz der Vielzahl. Lateinunterricht, der konsequent das Textverstehen und Textverständnis ins Zentrum stellt, kann diese Vielzahl jedenfalls nicht realisieren, sondern muss im Sinne der Titelfrage „schlanker“ werden.

Gerade in der jetzigen Situation, die seit mehr als einem Jahr geprägt ist von einem ständigen Wechsel aus Präsenz-, Distanz- und Hybridunterricht, ist ein Nachdenken über einen „schlanken“ Lateinunterricht von großer Bedeutung. Bereits heute zeigt es sich, dass die

Kompensationsphase wohl mehrere Jahre dauern wird. Nicht von ungefähr haben alle deutschen Länder die Bund-Länder-Vereinbarung „Aufholen nach Corona“ unterschrieben. Mit dieser Bund-Länder-Vereinbarung werden in den einzelnen Bundesländern Maßnahmen gestartet, die sich eine zielgerichtete und individuelle Förderung von Schüler:Innen vornehmen. So wird in Thüringen in diesem Sommer erstmals eine Summerschool unter dem Thema „Die passgenaue und nachhaltige individuelle Förderung bei heterogenen Lernständen – Das Aufholen nach Corona im Regelunterricht“ durchgeführt. In diesem Rahmen wird es auch Veranstaltungen für die Lateinlehrer:Innen geben.

Wie auch immer diese Diskussion endet: Die jeweiligen Vorgaben für Leistungserhebungen und -bewertungen im Fach Latein müssen der derzeit aktuellen Vielzahl Rechnung tragen, und zwar in beiden Sekundarstufen und vor allem in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA). Denn nur so können die (Kern)Curricula abgebildet und kann der Ertrag des derzeit tagtäglich in den Schulen getätigten, erheblichen Aufwandes gewährleistet werden. Um die damit verbundenen Fragen diskursiv und auf breiter Ebene zu erörtern, wird im Rahmen der Fachfortbildung ‚Perspektiven für den Lateinunterricht V‘, die am 25./26. November 2021 in Hoyerswerda stattfindet, eine Expert:Innenrunde zum Thema ‚Werden die EPA Latein (2005) und die KMK-Vereinbarung über das Latinum (2005) Schüler:innen und Fach gerecht?‘ veranstaltet, auf der auch ein Eckwertepapier zur Vorlage bei der Kultusministerkonferenz (KMK) erarbeitet werden soll. Interessierte Kolleg:Innen aus Deutschland, Italien, Österreich und der Schweiz sowie aus weiteren Ländern, die Informationen oder eine Einladung zu dieser Fachfortbildung zu erhalten wünschen, werden gebeten, sich zeitnah per Email an Matthias.Korn@uni-leipzig.de zu wenden.

Cornelia Eberhardt, Nordhäuser Str. 7, 99089 Erfurt, Email: kjcoeb@aol.com

Dr. Matthias Korn, Förstereistr. 2, 01099 Dresden, Email: Matthias.Korn@uni-leipzig.de