

Anja Buhl

Sprechen über Sprache – ein Beispiel für eine kompetenzorientierte Unterrichtssequenz im Lateinunterricht der Jahrgangsstufe 7

1. Einleitung

In den letzten Jahren lassen sich enorme Veränderungen im deutschen Bildungssystem beobachten. Insbesondere das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler¹ bei internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS, IGLU oder PISA hat zahlreiche Reformen in den Bereichen *Schule*, *Hochschule* und *Lehrerbildung* ausgelöst.² Um die Qualität von Bildung zu sichern und um die Leistungen von SuS messbar zu machen, wurde im Bereich *Schule* die sog. Kompetenzorientierung des Lernens grundlegend. Im Zentrum dieses Konzepts steht nicht die alleinige Vermittlung von bestimmten Inhalten, sondern vielmehr der Aufbau von Kompetenzen, d.h. der Erwerb von anwendungsbezogenen Fähigkeiten. Entscheidend ist also nicht, was SuS lernen, sondern vielmehr, was sie können. Infolge dieser „neuen Perspektive“³ – auch als „Paradigmenwechsel“⁴ oder „pädagogische Wende“⁵ bezeichnet – beschloss die Kultusministerkonferenz 2004 sog. Bildungsstandards, d.h. normative Vorgaben, die festlegen, welche Kompetenzen SuS bis zu einer bestimmten Altersstufe erworben haben sollen, und mit deren Hilfe Bildungsprozesse gesteuert werden sollen.⁶ Diese Standards wurden zunächst – bezogen auf den Mittleren Schulabschluss sowie den Hauptschulabschluss – jeweils für die Fächer Deutsch, Mathematik sowie für Englisch und Französisch als erste Fremdsprache verabschiedet und veröffentlicht.⁷ Bezüglich des Faches Latein stellt sich die Frage, inwiefern sich

1 Für *Schülerinnen und Schüler* wird im Folgenden die Abkürzung SuS verwendet.

2 Vgl. hierzu sowie zum Folgenden KUHLMANN (2008), 30.

3 BONSEN / HEY (2009), 2.

4 KULTUSMINISTERKONFERENZ (2005), 6.

5 KUHLMANN (2008), 30.

6 Vgl. hierzu KULTUSMINISTERKONFERENZ (2005), 8, MAAG MERKI (2005), 12, sowie ZIENER (2008), 8.

7 Vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ (2005) 5f. Begründet wird die Konzentration auf die genannten Fächer nicht mit den spezifischen Fachinhalten, sondern mit dem Beitrag, den diese Fächer zum gewünschten Kompetenzaufbau leisten können. So würden

der Ansatz der Kompetenzorientierung auf den altsprachlichen Unterricht übertragen lässt: Welche Kompetenzen können im Lateinunterricht gefördert werden und wie muss Lateinunterricht gestaltet sein, so dass er die Kriterien kompetenzorientierten Unterrichts erfüllt?

Dieser Fragestellung soll anhand einer Unterrichtssequenz, die am Ende des ersten Lernjahres in einem Lateinkurs der Jahrgangsstufe 7 durchgeführt wurde und sich vorwiegend aus den Besonderheiten der Lerngruppe ableitete, nachgegangen werden. Im Folgenden wird nach einigen kurzen Bemerkungen zur Lerngruppe zunächst das Thema unter Berücksichtigung grundlegender didaktischer Kategorien im Umgang mit Grammatik erläutert. Anschließend werden die Kriterien kompetenzorientierten Unterrichts dargelegt. Auf dieser Grundlage wird schließlich ein Lösungsvorschlag entwickelt, der praktisch erprobt und auf seine Tragfähigkeit hin überprüft wurde.

2. Bemerkungen zur Lerngruppe

Bei der Lerngruppe, in der die Unterrichtssequenz am Ende des Schuljahres 2008/09 durchgeführt wurde, handelte es sich um eine Klasse 7 an einer integrierten Gesamtschule in Hessen. Der Leistungsstand der Lerngruppe, die 21 SuS umfasste, ließ sich am Ende des ersten Lernjahres⁸ insgesamt als durchschnittlich bis schwach bezeichnen. Allerdings differierte das Leistungsvermögen der einzelnen SuS erheblich; einem Großteil fiel es schwer, dem Unterricht zu folgen. Die SuS dieser Gruppe verfügten über ein schwach ausgeprägtes Abstraktionsvermögen und benötigten meist kleinschrittige Erklärungen, um einen Unterrichtsgegenstand zu verstehen. Beim selbstständigen Übersetzen brauchten sie oft Hilfestellung und viel Zeit. Außerdem erwiesen sich viele Wiederholungsphasen als für diese SuS günstig.⁹

insbesondere in diesen Fächern solche Fähigkeiten und Fertigkeiten eingeübt, die für die Lebensbewältigung und für kontinuierliches Weiterlernen notwendig seien – vgl. ebd., 14.

- 8 Da an integrierten Gesamtschulen in Hessen die Gymnasialzeit neun Jahre beträgt, beginnt die 2. Fremdsprache in Klasse 7.
- 9 Ein maßgeblicher Grund für diesen Befund dürfte darin zu sehen sein, dass das Leistungsvermögen der genannten SuS eher dem Anforderungsprofil der Realschule als dem des Gymnasiums entsprach. Dementsprechend waren fast alle der genannten SuS zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 in mindestens einem der Hauptfächer Deutsch, Englisch und Mathematik in den dem Realschulniveau entsprechenden B-Kurs eingestuft worden.

Eine andere Gruppe von SuS war hingegen sehr leistungsstark: Diese SuS verfügten über ein hohes Abstraktionsvermögen und eine gute Auffassungsgabe. Sie überblickten einen neuen Unterrichtsgegenstand schnell und konnten Transferaufgaben mittleren Schwierigkeitsgrads gut lösen. Beim Übersetzen durchschauten sie die grammatischen Strukturen eines Textes relativ schnell und erledigten die ihnen gestellten Aufgaben meist zügig. Zwei Schülerinnen dieser Gruppe waren in der Lage, komplexe Aufgabenstellungen ohne Hilfe zu lösen.¹⁰

Auch wenn die Lerngruppe in vielerlei Hinsicht als heterogen zu bezeichnen war, war der Leistungsstand der SuS in einem Bereich homogen: Kenntnisse in Bezug auf Grammatik waren zu Beginn des Schuljahres kaum vorhanden. Selbst den leistungsstarken SuS fehlte jegliches Begriffs- und Kategorienwissen in Bezug auf Sprache und Grammatik.¹¹ Auch wenn die SuS in diesem Bereich im Laufe des Schuljahres viele Defizite aufgearbeitet hatten, war dennoch auffällig, dass die metasprachlichen Kompetenzen der SuS immer noch schwach ausgeprägt waren: Kompetent über Sprache zu sprechen, d.h. die metasprachlichen Fachbegriffe unabhängig von einem konkreten Kontext korrekt zu gebrauchen, bereitete ihnen große Schwierigkeiten. Besonders gravierend waren die Auswirkungen der defizitären metasprachlichen Kompetenzen in Hinblick auf die Kooperation der SuS in Gruppenarbeitsphasen: „Richtige“ Kooperation kam in solchen Phasen kaum zustande. Selten erarbeiteten SuS gemeinsam Lösungen oder diskutierten verschiedene Möglichkeiten. Oft gaben leistungsstarke SuS die Antworten vor, waren jedoch nicht in der Lage, den Lösungsweg zu erklären. Bei heterogenen Gruppenzusammensetzungen hatte dies oft zur Folge, dass sich innerhalb der Gruppen Untergruppierungen bildeten. So fanden sich meist SuS mit ähnlichem Leistungsstand zusammen und arbeiteten, ohne in Interaktion mit anderen zu treten. Das Anliegen der vorgestellten Unterrichtssequenz bestand darin, die metasprachlichen Kompetenzen der SuS in der Art zu fördern, dass sie lernten, mit metasprachlichen Termini souverän umzugehen.

10 Zu berücksichtigen ist, dass die SuS dieser leistungsstarken Gruppe zu Beginn des Schuljahres durchweg in dem Gymnasialniveau entsprechende A-Kurse eingestuft wurden und dort meist befriedigende bis gute Leistungen zeigten.

11 So waren den SuS beispielsweise aus dem Deutschunterricht weder die verschiedenen Fälle noch einfache Wortarten wie *Artikel* präsent.

3. Theoretische Grundlagen

3.1 Umgang mit Grammatik im einführenden Sprachunterricht

Im Zuge der Kompetenzorientierung wurden in den Lehrplänen die Inhaltsbereiche *Sprache, Literatur, Gesellschaft und Geschichte* sowie *Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus)*, die in Auseinandersetzung mit der Curriculumtheorie der 70er Jahren entwickelt worden waren¹², weitgehend durch Kompetenzen ersetzt.¹³ Laut dem derzeitigen Hessischen Lehrplan für G9 leistet der Lateinunterricht einen Beitrag zum Aufbau von Kompetenzen in fünf Bereichen¹⁴: SuS können durch das Lernen von Latein erstens sprachliche Kompetenz sowie hermeneutische Textkompetenz, zweitens kulturelle und interkulturelle Kompetenz, drittens soziale Kompetenz, viertens Selbstkompetenz und fünftens studien- und berufsbezogene Kompetenzen erwerben.

Im Zentrum der Sprachkompetenz¹⁵ steht die Vermittlung „grundlegende[r] Kenntnisse der Strukturen der lateinischen Sprache in den Aufgabenfeldern der Phonetik, Lexik, Syntax und Morphologie“¹⁶. Die didaktisch-methodischen Grundlagen des Lehrplans geben Aufschluss darüber, wie solche Kenntnisse zu vermitteln sind: „Über Texte kann lexikalischer und grammatischer Stoff, können Syntax und Morphologie begriffen werden. Sie können als Funktionen vermittelt werden, die ausschließlich die Aufgabe haben, Texte als Inhaltsträger verständlich zu machen.“¹⁷ Hierin kommt ein Grundsatz zum Vorschein, der in der fachdidaktischen Literatur mittlerweile als *communis opinio* gilt: Die Vermittlung von Grammatik hat funktional zu erfolgen.¹⁸ Das Aneignen von Grammatikkenntnissen im Lateinunterricht ist kein Selbstzweck. Grundlegende grammatische Kenntnisse sollen SuS dazu

12 Vgl. hierzu KIPF (2006), 190–218.

13 Zum Verhältnis zwischen den „neuen“ Kompetenzen und den „alten“ Inhaltsbereichen und insbesondere den Chancen und Gefahren, die sich daraus für den Lateinunterricht ergeben, siehe KUHLMANN (2008), 30–37.

14 Vgl. HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2009), 2ff. Zur Füllung der verschiedenen Kompetenzbegriffe siehe ebd.

15 Die Beschränkung auf den Kompetenzbereich *Sprache* ergibt sich aus der Fragestellung der Arbeit.

16 HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2009), 2.

17 Ebd., 4.

18 Zur funktionalen Grammatikvermittlung vgl. NICKEL / ZANINI (2003), 7ff., KUHLMANN (2009), 15, GLÜCKLICH (1993), 20f., FINK / MAIER (1996), 92f., HEILMANN (1999), 2, MAIER (2008a), 21, sowie KUHLMANN (2008), 32.

befähigen, lateinische (Original-)Texte zu übersetzen und zu interpretieren. Dabei werden lateinische Texte als Inhaltsträger verstanden, die in das weite Gebiet der antiken Kultur einführen und die SuS zur Auseinandersetzung mit antiken Vorstellungen anregen sollen.¹⁹

Für die Planung und Gestaltung von Unterricht ergeben sich aus diesen Ausführungen folgende Konsequenzen: Erstens wurde das lange Zeit praktizierte Nacheinander von Spracherwerb und Lektüre aufgegeben zugunsten eines Konzepts, in dem von Anfang an Texte mit einer Mitteilungsabsicht im Vordergrund stehen. Zentrum auch des einführenden Sprachunterrichts bildet somit ein lateinischer (meist Kunst-)Text, der in einen bestimmten Bereich der antiken Kultur einführt. Dieser Primat des Inhalts kann durch die schülerorientierte Gestaltung der neueren Lehrbücher weitgehend in die Praxis umgesetzt werden.²⁰

Zweitens zielen fachdidaktische Bestrebungen dahin, die Stofffülle auf das für die Übersetzung Wesentliche zu reduzieren. Während in einem Sprachunterricht, in dem großes Gewicht auf die Hinübersetzung ins Lateinische gelegt wurde, der aktiven Sprachbeherrschung ein hoher Stellenwert zukam, ist dies in einem Lateinunterricht, der auf die Übersetzung aus dem Lateinischen ausgerichtet ist, nicht mehr nötig. Daher ist der Grammatikstoff auf seine Relevanz für die Übersetzung zu überprüfen.²¹

Drittens sollte bei der Einführung von Grammatik nicht lediglich deklaratives Wissen, d.h. ein Wissen um Regeln und Formen, vermittelt werden.²² Schließlich ist es – wie KUHLMANN anführt – nicht zweckdienlich, wenn SuS zwar fehlerfrei deklinieren können, aber „an der korrekten und angemessenen Übersetzung im Satzkontext“²³ scheitern. Neben deklarativem Wissen ist somit stets auch prozedurales Wissen zu vermitteln, verstanden als ein Wissen darüber, wie man mit den neuen Formen beim Übersetzen angemessen umgeht. So kann man beispielsweise die Funktion von Formen in

19 Die Legitimation des Faches erfolgt somit trotz Kompetenzorientierung vom Inhalt her.

20 Zur Gestaltung der Lehrbücher der sog. dritten und vierten Generation vgl. WESTPHALLEN (2008), 46–59.

21 Vgl. hierzu FINK / MAIER (1996), 27 sowie 43ff. Eine auf statistischer Grundlage erstellte Untersuchung, welche Kasusfunktion in relevanten Originaltexten mit welcher Häufigkeit auftreten, und die für den Grammatikunterricht daraus resultierenden Konsequenzen hat Friedrich Maier vorgelegt – vgl. MAIER (2008b), 7–27.

22 Zum deklarativen und prozeduralen Wissen vgl. KUHLMANN (2009), 70f.

23 Ebd., 71.

kleinen Satzkontexten mitlernen lassen oder bei Bestimmungsübungen – soweit möglich – die Übersetzung der Form mit abprüfen.²⁴

3.2 Förderung der metasprachlichen Kompetenz – ein legitimes Anliegen?

Die obigen Ausführungen machen deutlich, dass unter Sprachkompetenz in erster Linie die Fähigkeit zur Übersetzung eines lateinischen Textes verstanden wird. An diesem Punkt stellt sich die Frage, ob das Anliegen der vorliegenden Unterrichtssequenz, die Förderung der metasprachlichen Kompetenz, gerechtfertigt ist. Genügt es nicht, wenn SuS einen lateinischen Text übersetzen können? Müssen sie auch grammatische Termini kennen und benennen können? Ein Blick in den Lehrplan gibt Aufschluss darüber, dass sich der Lateinunterricht nicht in der Vermittlung einer bloß anwendungsbezogenen Sprachkompetenz erschöpft. So wird als besondere Qualifikation des Lateinunterrichts die Fähigkeit zur Sprach- und Textreflexion angeführt.²⁵ Dabei bezeichnet Sprachreflexion all das, was „Nachdenken über Sprache“ genannt werden kann,²⁶ und beinhaltet somit sowohl die „systematisch und methodisch betriebene Analyse schriftlicher Äußerungen“²⁷ als auch die „Reflexion über Struktur und Funktion sprachlicher Ausdrucksmittel“²⁸. Die SuS müssen sich mithin auch ein theoretisches Wissen über Sprache aneignen – ein Wissen darüber, wie Sprache funktioniert. Doch gelingen kann ein Nachdenken über Sprache nur, wenn SuS über ein „Begriffsinventar zur Beschreibung von Sprache“²⁹ verfügen. Sie benötigen eine „Sprache über Sprache“³⁰. Erst mit Hilfe einer solchen Metasprache³¹ wird es SuS möglich, „über Sprache präzise und abstrahierend zu denken und zu sprechen“³². Daher sind laut Lehrplan die Einführung und das Anwenden der Metasprache von Anfang an in den Unterricht zu integrieren.³³ Dabei hat der Erwerb dieser metasprachlichen Kompetenz im Umgang mit Texten zu erfolgen: SuS

24 Vgl. ebd., 70ff., sowie FINK / MAIER (1996), 34.

25 Vgl. HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2009), 2.

26 Vgl. ELSNER (2008), 28.

27 NICKEL (2001), 266.

28 Ebd.

29 Ebd., 199.

30 Ebd.

31 Vgl. zum Begriff der Metasprache auch BREDEL (2007), 25.

32 HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2009), 4.

33 Vgl. ebd., 10.

sollen ihre meta-sprachlichen Kompetenzen erweitern, indem sie beispielsweise durch kontrastierende und vergleichende Sprachbetrachtung, durch Reflexion oder auch durch verschiedene Möglichkeiten der Texterschließung dazu angehalten werden, sprachliche Phänomene zu beobachten, zu analysieren und dadurch über „Aufbau, Ablauf, Zusammenhang, Inhalt und Intention eines Textes“³⁴ nachzudenken. Reflexion über Sprache soll somit zu einem tieferen Textverständnis führen. Denn durch die Analyse sprachlicher Strukturen kann deutlich werden, wie ein Text „gemacht“ ist und was durch diese spezifische Machart zum Ausdruck kommt. Sprachreflexion wird hier verstanden als skeptische Sprachreflexion, die dem Primat der Textinterpretation untergeordnet ist und nicht als Selbstzweck betrieben wird.³⁵

Während *Der Altsprachliche Unterricht* im Jahr 2009 ein ganzes Heft der Sprachbetrachtung im Sinne der beschriebenen skeptischen Sprachreflexion widmet und durch die enge Verbindung von Sprach- und Textreflexion vorwiegend den Lektüreunterricht im Blick hat³⁶, werden in einigen Veröffentlichungen auch Gründe dafür angeführt, der Sprachreflexion gerade im Anfangsunterricht großes Gewicht zuzumessen. So hat nach ELSNER die Sprachbetrachtung gerade im Anfangsunterricht ihren didaktischen Ort, da die im Lektüreunterricht erfolgende Übersetzung und Interpretation „auf dem einmal vermittelten Gerüst auf[bauten]“.³⁷ Auch HEILMANN betont, dass gerade den ersten Schritten der Reflexion über Sprache im Unterricht eine immense Bedeutung zukomme und dass Sprachbetrachtung umso leichter in Gang gesetzt werde, je vielfältiger die Beobachtungen und Feststellungen über sprachliche Elemente seien.³⁸ KUHLMANN spricht dem theoretischen Wissen über Sprache, in dem er den wesentlichen Kern sprachlicher Bildung sieht, einen hohen Wert zu.³⁹ Erst durch sog. analytisches Wissen, verstanden als ein Verständnis sprachlicher Regeln und Phänomene, werde kompetentes Sprechen über Sprache möglich.⁴⁰ Auch wenn sprachanalytisches Wissen für das Übersetzen eines Textes nicht unbedingt notwendig sei, kön-

34 Ebd., 4.

35 Vgl. hierzu HEILMANN (1979) 108ff.

36 Exemplarisch sei der einleitende Artikel des AU 1/2009 genannt. Nickel zeigt hier anhand von Ciceros Tusculanen, welche Interpretationsmöglichkeiten sich aus einer skeptischen Sprachbetrachtung ergeben – vgl. NICKEL (2009) 4–15.

37 Vgl. ELSNER (2009), 28.

38 Vgl. HEILMANN (1979), 113.

39 Vgl. KUHLMANN (2008), 33f.

40 Vgl. KUHLMANN (2009), 70.

ne durch die Kognitivierung des Regelwerks das Sprachenlernen beschleunigt werden:⁴¹ Die Kommunikation im Unterricht werde erleichtert und viele Erklärungen könnten verkürzt werden. Dies gelte für SuS im 12./13. Lebensjahr, die in der Regel die 7. Klasse besuchten. Daher bestehe die Möglichkeit, dass „das grammatische Regelwerk (...) auch eigens – durchaus unabhängig von Texten – geübt“⁴² werden könne.

Somit ist grundsätzlich festzuhalten, dass auch im einführenden Sprachunterricht eine funktionale Sprachbetrachtung die Regel darstellen sollte. Das Nachdenken über Sprache sollte bereits im Anfangsunterricht immer anhand eines lateinischen Textes erfolgen und die SuS zu einem vertieften Verständnis dieses Textes anleiten. Sprachbetrachtung ohne Textbezug kann lediglich in Ausnahmefällen erfolgen – insbesondere dann, wenn sich die adaptierten Kunsttexte der Lehrbücher aufgrund ihrer Qualität nur bedingt für eine skeptische Sprachreflexion im bereits skizzierten Sinne eignen. Doch legitim ist ein solches Vorgehen nur unter folgender Prämisse: Neben der Unterstützung des Sprachenlernens durch Kognitivierung der Regeln dient Sprachbetrachtung losgelöst von Texten lediglich dazu, die Grundlagen für eine später an Texten erfolgende skeptische Sprachreflexion zu schaffen. So müssen SuS zunächst ein Bewusstsein für metasprachliche Kategorien entwickeln und die dazugehörige Terminologie beherrschen, bevor sie ergiebige sprachreflektorische Analysen durchführen können. Dass Sprachbetrachtung an Texten zu erfolgen hat, sobald es die Qualität der Texte zulässt, versteht sich von selbst.

3.3 Kriterien kompetenzorientierten Unterrichts

Wie bereits erwähnt, wird beim Konzept der Kompetenzorientierung der „Lernprozess[en] unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs von Fähigkeiten“⁴³ beschrieben. Bezüglich der Planung von Unterricht stellt sich folgende Frage: Wie muss Unterricht gestaltet sein, damit SuS nicht nur Kenntnisse, sondern auch Fähigkeiten erwerben und diese ersichtlich werden? Nach BONSEN und HEY zeichnet sich solcher Unterricht durch folgende Kriterien aus:⁴⁴

41 Vgl. hierzu sowie zum Folgenden KUHLMANN (2008), 34, sowie KUHLMANN (2009), 69ff.

42 KUHLMANN (2009), 69.

43 BONSEN / HEY (2009), 2.

44 Die Kriterien der Kompetenzorientierung ergeben sich aus den Ausführungen Bonselns und Heys zur Unterscheidung zwischen Kompetenzen und Lernzielen und zu den Unterrichtsprinzipien zur Kompetenzförderung einerseits und andererseits aus

Erstens ist kompetenzorientierter Unterricht anwendungs- und handlungsorientiert. Die Anhäufung sog. toten Wissens soll vermieden werden. Vielmehr sollen SuS dazu angehalten werden, die Kenntnisse, die sie sich angeeignet haben, in konkreten Situationen konstruktiv anzuwenden und somit ihr Wissen in Handeln umzusetzen.

Zweitens zeichnet sich kompetenzorientierter Unterricht durch hohe Komplexität aus. Aufgaben, die nach den Kriterien der Kompetenzorientierung erstellt werden, sind dadurch charakterisiert, dass sie mehrere Einzelkenntnisse voraussetzen, die dann in einer komplexen Fragestellung zusammengeführt werden müssen.

Drittens überschreitet kompetenzorientierter Unterricht die Grenzen des jeweiligen Unterrichtsfachs. Das bedeutet, dass die Kompetenzen, die in einem bestimmten Fach erworben werden, auch in anderen Fächern oder Zusammenhängen angewendet werden können und von Nutzen sein sollten.

Viertens handelt es sich beim Kompetenzerwerb um einen längerfristigen Aneignungsprozess: „Kompetenzen beschreiben grundlegende Fähigkeiten, die in einem längeren Lernprozess aufgebaut und Schritt für Schritt erweitert werden und so Ergebnisse eines ‚kumulativen‘ Lernprozesses sind.“⁴⁵

Fünftens ist der Ansatz der Kompetenzorientierung ganzheitlich angelegt. Das bedeutet, dass fachliches Lernen stets mit anderen Kompetenzbereichen zu verbinden ist. Folglich sind kompetenzorientierte Fragestellungen dadurch gekennzeichnet, dass immer unterschiedliche Kompetenzaspekte berücksichtigt und angesprochen werden. Auf diese Weise ist die ganze Person am Lernprozess beteiligt.

Sechstens ist eine Änderung eng mit der Kompetenzorientierung der Perspektive zu den Lernenden hin verknüpft. Anstelle der Inhalte rückt der individuelle Lernprozess in den Vordergrund. Dementsprechend sollte den Lernenden möglichst oft Gelegenheit zu selbständigem Lernen sowie zur Reflexion ihres Lernprozesses gegeben werden.⁴⁶

den von Hey dargelegten Definitionsmerkmalen der Kompetenzorientierung sowie der anhand eines Augustinus-Textes vorgenommenen Analyse einer kompetenzorientierten Aufgabenstellung – vgl. BONSEN / HEY (2009), 5ff. u. 11f., sowie HEY (2008), 98ff. u. 113ff.

45 HEY (2008), 102.

46 An dieser Stelle sei angemerkt, dass das Konzept der Kompetenzorientierung in der fachdidaktischen Literatur z. T. äußerst umstritten ist. Kritisch beurteilt werden erstens die Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Inhalt und Kompetenz. Da gefürchtet wird, dass durch die Fokussierung auf Kompetenzen die Inhalte zu stark

3.4 Überlegungen zur methodischen Umsetzung des Vorhabens

Als methodische Form, um die metasprachlichen Kompetenzen der SuS den Kriterien der Kompetenzorientierung entsprechend zu fördern, wird an dieser Stelle die Arbeit mit einem Tandembogen vorgeschlagen.

3.4.1 Die Arbeitsform des Tandembogens

Unter der Arbeit mit einem Tandembogen versteht man eine Form der Partnerarbeit, bei der sich die SuS gegenseitig den erarbeiteten Stoff in einem Frage-Antwort-Spiel⁴⁷ erklären. Dabei übernehmen die SuS abwechselnd die Lehrer- bzw. Schülerrolle. Der Tandembogen ist ein in der Mitte längs gefaltetes Papier. Während auf der einen Seite des Bogens lediglich die Fragen zum jeweiligen Lernstoff stehen, sind auf der anderen Seite zusätzlich auch die Antworten aufgeführt. Beim gegenseitigen Abfragen wird der Bogen so gehalten, dass der Lernende, der die Lehrerrolle übernimmt, Fragen und Antworten überblickt. Der andere Partner hingegen sieht lediglich die Fragen und wird von seinem ‚Lehrer‘ / seiner ‚Lehrerin‘ geprüft. Da der Lernende in der Lehrerrolle auf seiner Seite des Bogens die richtigen Lösungen sieht, kann er die Antworten des „Schülers“ / der „Schülerin“ kontrollieren und bei falschen Antworten Hilfestellung geben. Ein Rollentausch wird vorgenommen, sobald alle Fragen gestellt wurden.

Das didaktische Potenzial dieser Arbeitsform lässt sich in fünf Punkten zusammenfassen:⁴⁸ Da jeder Lernende sowohl in die Lehrer- als auch in die Schülerrolle schlüpft, bewirkt diese Arbeitsform erstens eine hohe Schülerbeteiligung. Alle SuS sind in den Arbeitsprozess eingebunden und somit „aktiviert“. Zweitens ermöglicht die Arbeit mit dem Tandembogen „eine intensivere Durchdringung des Stoffes“⁴⁹. Durch den Rollentausch nimmt jeder Beteiligte den Stoff aus zwei Perspektiven wahr und muss in der Lehrer-

in den Hintergrund rücken, wird gefordert, dass Kompetenzen nur an bedeutsamen Inhalten erworben werden sollen und diese beiden Bereiche gleichberechtigt nebeneinander stehen müssen – vgl. KUHLMANN (2008), 37. Zweitens wird befürchtet, der klassische Bildungsbegriff werde aufgegeben zugunsten einer rein utilitaristischen Vermittlung von Fertigkeiten. Daher plädiert Hey für den Gebrauch eines reflektierten Kompetenzbegriffs und macht durch den Rückgriff auf die Konzeption von Roth deutlich, dass zwischen dem Erwerb von Kompetenzen und der Entwicklung von Autonomie und Werten nicht unbedingt ein Gegensatz bestehen muss; vgl. HEY (2008), 120.

47 Hierzu sowie dem Folgenden vgl. KÜHNE (2001), 9f.

48 Zu den Vorteilen der Arbeitsform vgl. KÜHNE (2001), 9f., sowie BRENNER (2007), 282.

49 KÜHNE (2001), 9.

rolle seinem ‚Schüler‘ / seiner ‚Schülerin‘ ggf. Tipps geben. Insbesondere in einem solchen Leisten von Hilfestellung ist ein dritter Vorteil der Arbeitsform zu sehen: Durch die enge Zusammenarbeit der SuS wird das Kooperationsverhalten gestärkt. Dabei leistet die Arbeit mit dem Tandembogen viertens auch einen Beitrag dazu, die Kommunikationsfähigkeiten der SuS zu erweitern. Schließlich müssen sich die SuS gegenseitig den jeweiligen Stoff verständlich erklären. Ein letzter Vorteil ist schließlich darin zu sehen, dass sich die SuS durch die Partnerarbeit in einem geschützten Raum bewegen. Somit besteht nicht die Gefahr, dass ein Schüler / eine Schülerin bloßgestellt wird.

Zur Gestaltung des Tandembogens werden in der Literatur verschiedene Möglichkeiten genannt. So können Fragen und Antworten durch Übungsaufgaben und dazugehörige Lösungen ersetzt werden,⁵⁰ die Lehrerrolle kann während eines Durchgangs mehrmals wechseln oder die SuS gestalten selbst einen Bogen.⁵¹ Dementsprechend vielfältig sind auch die Einsatzmöglichkeiten:⁵² etwa zur Einübung neuer Sachverhalte, zur Vorbereitung auf Arbeiten oder zur Erarbeitung neuer Phänomene.

3.4.2 Überlegungen zum Einsatz des Tandembogens

Die vorgestellte Arbeitsform eignet sich meines Erachtens für die Förderung der metasprachlichen Kompetenzen der SuS besonders dann, wenn sie folgendermaßen eingesetzt wird: Als Abschluss einer Lektion – Gegenstand ist die Lektion 8 des Lehrbuchs *Lumina* – gestalten die SuS in Gruppen selbst einen Tandembogen zum entsprechenden Grammatikstoff, um sich noch einmal sehr intensiv mit dem jeweiligen Stoff auseinanderzusetzen. Auf diese Weise kann eine „besondere Verarbeitungstiefe“⁵³ erreicht werden. Für die Sozialform der Gruppenarbeit spricht, dass die Aufgabenstellung sehr anspruchsvoll ist und gerade für leistungsschwächere SuS eine große Herausforderung darstellt. Durch das Arbeiten in der Gruppe können insbesondere schwächere SuS aufgefangen werden.

Den Einsatz des Tandembogens am Ende einer Lektion erscheint aus folgenden Gründen sinnvoll: Erstens benötigen die SuS für das eigenständige Erstellen eines Bogens einen guten Überblick über das jeweilige Stoffgebiet.

50 Vgl. ebd., 10, sowie BRENNER (2007), 282.

51 Vgl. KÜHNE (2001), 10.

52 Vgl. ebd.

53 BRENNER (2007), 282.

Sie müssen den entsprechenden Stoff verstanden haben, um ihn überhaupt in Form von Fragen und Antworten aufarbeiten und strukturieren zu können. Einen solchen Überblick haben die meisten SuS erst nach der Übungsphase, die auf die Behandlung des Lektionstextes folgt. Zweitens verfügen die SuS bislang nur über schwach ausgeprägte metasprachliche Kompetenzen. Beim Erstellen von Fragen und Antworten zum jeweiligen Grammatikstoff müssen sie jedoch losgelöst vom konkreten Beispiel abstrakt über sprachliche Phänomene sprechen.

3.4.3 Das Vorhaben vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung

Bevor untersucht wird, inwiefern der vorgestellte Umgang mit dem Tandembogen den Kriterien kompetenzorientierten Unterrichtens entspricht, muss zunächst erläutert werden, was im Folgenden unter metasprachlicher Kompetenz verstanden wird. Dabei stellt sich die Frage, ob das Vorhaben der Arbeit grundsätzlich mit dem Ansatz der Kompetenzorientierung vereinbar ist: Lässt sich ein vornehmlich theoretisches Wissen über Sprache überhaupt als Kompetenz im Sinne einer anwendungsbezogenen Fähigkeit beschreiben?⁵⁴ Was sollen die SuS schließlich mehr können?

Beim gemeinsamen Aufbereiten des Grammatikstoffs in Form von Fragen und Antworten müssen die SuS die jeweiligen sprachlichen Phänomene benennen, strukturieren und sich gegenseitig erklären. Sie müssen das theoretische sprachliche Wissen, das sie sich im Laufe der Einheit angeeignet haben, verbalisieren und damit in eine konkrete Tätigkeit überführen – in ein Sprechen über Sprache. Gut sprechen über Sprache kann man dann, wenn das Gesagte für andere nachvollziehbar ist. Daher ist im Folgenden unter metasprachlicher Kompetenz die Fähigkeit, verständlich über Sprache zu sprechen, zu verstehen. Dementsprechend sollte nach Durchführung des Vorhabens bei den SuS ein Lernzuwachs in diesem Sinne zu verzeichnen sein.⁵⁵

Zwischen dem vorgeschlagenen Umgang mit der Arbeitsform *Tandembogen* und den Kriterien kompetenzorientierten Unterrichts ergeben sich folgende

54 Zu dieser Schwierigkeit vgl. KUHLMANN (2008), 33.

55 Auch im Bereich der Metasprache wird deutlich, dass Inhalt und Kompetenz bzw. Wissen und Können gleichrangig zu behandeln sind: Während einerseits ein diffuses theoretisches Sprachwissen, über das man verbal nicht verfügt, ohne Nutzen ist, ist andererseits ein kompetentes Sprechen über Sprache ohne theoretische Kenntnis unmöglich.

Übereinstimmungen: Handlungsorientiert ist die Arbeit mit dem Tandembogen in der Hinsicht, dass die SuS selbst aktiv werden und einen Bogen erstellen. Dabei liegt ein konkreter Anwendungsbezug ohne Einbettung in einen Kontext zunächst nicht vor. Da die SuS jedoch keine Erfahrung mit dieser Art des Arbeitens haben, wurde – in erster Linie als Hilfe für die SuS – ein alltagsnaher Anwendungsbezug konstruiert, der den SuS zudem verdeutlicht, warum es wichtig ist, über Sprache sprechen zu können: Sie sollten sich vorstellen, sie müssten einem Mitschüler / einer Mitschülerin, der / die bei der Behandlung des Grammatikstoffs krank war, den Lerngegenstand erklären.⁵⁶

Die als zweites Kriterium genannte Komplexität der Aufgabenstellung kennzeichnet auch den hier vorgeschlagenen Umgang mit der gewählten Arbeitsform: Um einen Tandembogen erstellen zu können, müssen die SuS zunächst eine Reihe von Einzelkenntnissen, die sie im Laufe der jeweiligen Einheit erworben haben, aktivieren: Sie müssen ihr sprachliches Wissen zum jeweiligen Gegenstand, das von der Formenbildung bis hin zu Funktionen im Satz reicht, abrufen, in Form von Fragen und Antworten verbalisieren und schließlich in einer sinnvollen Reihenfolge anordnen.

Die Grenze des Fachs wird durch den Erwerb allgemeiner Kommunikationsfähigkeit überschritten. Sowohl beim Formulieren von Fragen und Antworten für den Bogen als auch beim späteren Abfragen entwickeln die SuS grundlegende kommunikative Fähigkeiten. Sie lernen, einen abstrakten Sachverhalt zu verbalisieren und verständlich zu erklären – eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in fast allen Fächern. Somit ist auch das dritte Kriterium kompetenzorientierten Unterrichts erfüllt.

Beim Aufbau metasprachlicher Kompetenz handelt es sich um einen längerfristigen Aneignungsprozess. Dies wird dadurch ersichtlich, dass das Erstellen eines Bogens durch die SuS sinnvoll lediglich als Abschluss einer Lektion erfolgen kann. Denn bevor SuS selbstständig einen Tandembogen über ein bestimmtes grammatisches Phänomen erstellen können, müssen sie sich zunächst einiges Regelwissen aneignen. Metasprachliche Kompetenz kann nur sukzessive, d.h. durch konsequente Einbindung in den alltäglichen Unterricht, aufgebaut werden. Das Vorhaben entspricht folglich auch dem vierten Kriterium.

Auch das fünfte Kriterium – das Verbinden fachlichen Lernens mit dem Ler-

⁵⁶ Der primäre Anwendungsbezug des Fachs Latein liegt jedoch in der Erschließung von Texten – vgl. HEY (2008), 99.

nen in anderen Kompetenzbereichen – wird bei der Arbeit mit dem Tandembogen umgesetzt: Neben dem Erwerb metasprachlicher Kompetenzen soll vor allem die soziale Kompetenz der SuS in Form von Fähigkeit zur Kooperation und Kommunikation geschult werden. Dass die beiden Kompetenzbereiche eng miteinander verbunden sind, wurde aus der Analyse der pädagogischen Situation deutlich: Wer kaum in der Lage ist, mit dem metasprachlichen Begriffsinstrumentarium souverän umzugehen, kann auch bei einer Aufgabe, die dies voraussetzt, nicht mit anderen kooperieren. Die Förderung metasprachlicher Kompetenz einerseits sowie von Kooperation und Kommunikation andererseits sind somit zwei Seiten derselben Medaille.

Das sechste Kriterium kompetenzorientierten Unterrichts – die Verschiebung der Perspektive hin zum Lernenden und seinem Lernprozess – soll in der Art umgesetzt werden, dass die SuS mit Hilfe einer Punktabfrage⁵⁷ sowohl vor als auch nach der Arbeit mit dem Tandembogen ihre metasprachliche Kompetenz einschätzen und dadurch zur Reflexion ihres Lernprozesses angehalten werden.

4. Praktische Durchführung

Die geplante Unterrichtsreihe zur Förderung der metasprachlichen Kompetenz bestand aus drei Unterrichtsstunden. Die Sequenz mit dem Titel *Sprechen über Sprache* wurde als Abschluss der Behandlung der Lehrbuchlektion 8 durchgeführt. Gegenstand dieser Lektion war die lateinische Konstruktion des AcI.

4.1 Die Sequenz *Sprechen über Sprache*: Der AcI

Der AcI wird im Lehrbuch *Lumina* in Lektion 8 anhand des Themas *Römische Thermen* eingeführt.⁵⁸ Nach der funktionalen Einführung des Phänomens anhand des Textes über den Besuch der Freunde Quintus und Titus in den Thermen und der Erarbeitung von Hintergrundwissen zu den römischen Thermen folgte eine Übungsphase, die sich im Wesentlichen auf die Übungen der Lektion 8 stützt.⁵⁹ Im Anschluss erfolgte die Sequenz zum *Sprechen über Sprache*. Explizit sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass das

57 Bei dieser Form der Abfrage bekommt jeder Schüler / jede Schülerin einen Klebepunkt, den er/sie – entsprechend der Einschätzung des eigenen Kenntnisstands – an dafür vorgesehenen Feldern anbringt.

58 Vgl. *Lumina*, Textband, 56–62.

59 Vgl. ebd., 58f.

Thema *Römische Thermen* – entsprechend den fachdidaktischen Forderungen – am Anfang der Lektion bei der Übersetzung des Lehrbuchtextes behandelt wurde. Daher wird bei der Arbeit mit dem Tandembogen auf eine Berücksichtigung inhaltlicher Aspekte bewusst verzichtet.

4.2 Didaktische Analyse

Da der AcI mit Behandlung in Lektion 8 sehr früh in der Spracherwerbsphase eingeführt wird, beschränkt sich das Lehrbuch im Sinne der didaktischen Reduktion auf die Einführung folgender Aspekte: Der Zugang zum AcI wird über seine syntaktische Funktion gesucht. In der Grammatik wird der AcI als Akkusativobjekt eingeführt.⁶⁰ Da die syntaktische Funktion des AcI besonders bei – vermeintlicher – Strukturgleichheit mit dem Deutschen deutlich wird, begegnet der AcI den SuS im Text zum ersten Mal in Abhängigkeit von einem Verb der sinnlichen Wahrnehmung.⁶¹ Da im Sinne dieser didaktischen Reduktion der Umstand, dass der AcI nach unpersönlichen Ausdrücken als Subjekt fungiert, zunächst ausgeblendet wird, beschränkt sich das Lehrbuch darauf, den AcI in Abhängigkeit von sog. „Kopfverben“ einzuführen. Genannt werden hierbei die Verben des Mitteilens, der Wahrnehmung, des Wissens und Denkens, der Empfindung sowie das Verb *iubere*. Im Sinne der Forderung, den Grammatikstoff grundsätzlich auf für die Übersetzung Wesentliches zu reduzieren, habe ich eine andere Schwerpunktsetzung vorgenommen. Da für die Übersetzung des AcI das Wissen um seine syntaktische Funktion nicht erforderlich ist und gerade bei der Behandlung des Lektionstextes der Schwerpunkt auf der inhaltlichen Arbeit liegen und somit zügiges Erschließen angestrebt werden sollte, standen bei der Einführung des AcI solche Fälle im Zentrum, bei denen der AcI eben nicht wörtlich wiedergegeben werden kann, sondern vielmehr mit Hilfe eines dass-Satzes übersetzt werden muss.⁶² Die möglichen Ergänzungen des AcI – durch ein

60 Vgl. hierzu sowie dem Folgenden *Lumina*, Grammatik, §§32–34.

61 Vgl. *Lumina*, Textband, 56. Anzumerken ist jedoch, dass es sich hierbei um eine eher konstruierte Strukturgleichheit handelt. Im Lateinischen steht bei Verben der Wahrnehmung häufiger ein Partizip Präsens Aktiv als ein Infinitiv – vgl. RUBENBAUER / HOFMANN (1995), § 179. Infolgedessen erscheint der Ansatz des Lehrbuchs *Lumina* als fragwürdig.

62 Dabei stütze ich mich auf Ausführungen Kuhlmanns, der die Einführung des AcI über die Funktion als „didaktische[n] Umweg“ bezeichnet – vgl. KUHLMANN (2009), 83f. Auch FINK / MAIER führen an, das Wesentliche bei der Einführung des AcI bestehe darin, dass der „Sprung von AcI zum deutschen daß-Satz“ glücke – vgl. FINK / MAIER (1996), 46. Diesen Ansatz verfolgen auch neuere Lehrbücher wie beispielsweise der *Cursus*. Dort wird betont, dass sich die Konstruktion des AcI in der Regel im Deut-

Attribut, eine adverbiale Bestimmung, ein Prädikatsnomen oder ein Objekt – führt *Lumina* vollständig ein: Da die drei erstgenannten Ergänzungen den SuS beim Übersetzen kaum Probleme bereitet haben, lag der Schwerpunkt in der Übungsphase auf der Erweiterung des AcI durch ein Objekt: Da die SuS hierbei aus dem Kontext entscheiden mussten, welcher der beiden Akkusative innerhalb des AcI als Objekt fungiert, wurde nun die begriffliche Unterscheidung zwischen Subjekts- und Objektsakkusativ notwendig.

4.3 Die Erhebung des Lernstands

Vor Durchführung der Sequenz wurde mit Hilfe einer Punktabfrage der Lernstand der SuS in Bezug auf ihre metasprachlichen Kompetenzen erhoben.⁶³ Mit Hilfe von Klebepunkten sollten die SuS den Grad ihrer Zustimmung zu zwei Aussagen zum Ausdruck bringen, mit deren Hilfe einerseits das theoretische Wissen der SuS zum AcI und andererseits ihre Fähigkeiten im kommunikativen Umgang mit diesem sprachlichen Wissen abgefragt wurden.⁶⁴ Die Punktabfrage fiel folgendermaßen aus:

schen nicht direkt nachgestalten lasse – vgl. *Cursus*, Begleitgrammatik, 45.

- 63 An dieser Stelle sei angeführt, dass durch die Punktabfrage nicht deutlich wurde, was die SuS wirklich konnten, sondern vielmehr, wie sie sich selbst einschätzten. Da die Abfrage jedoch anonym erfolgte – sie wurde so durchgeführt, dass der Lernende, der gerade seine Punkte verteilte, von den anderen nicht gesehen werden konnte –, halte ich die Antworten für ehrlich und somit auch für aussagekräftig.
- 64 Es wäre auch möglich gewesen, den SuS zum AcI ein Kompetenzraster, d.h. einen Selbstdiagnosebogen mit den für den AcI relevanten Teilkompetenzen, auszugeben. Da dies jedoch bedeutet hätte, dass sie in der folgenden Gruppenarbeitsphase die Kompetenzen lediglich in Fragen und Antworten hätten umwandeln müssen, habe ich bewusst darauf verzichtet und mich auf lediglich zwei Aussagen beschränkt.

Ich weiß über den AcI Bescheid und kann ihn übersetzen.

Grad der Zustimmung	☺☺ stimmt	☺ stimmt einigermassen	geht so	☹ stimmt eher nicht	☹☹ stimmt gar nicht
Anzahl der Klebepunkte	15	5	0	0	0

Ich kann den AcI so erklären, dass ein anderer es versteht.

Grad der Zustimmung	☺☺ stimmt	☺ stimmt einigermassen	geht so	☹ stimmt eher nicht	☹☹ stimmt gar nicht
Anzahl der Klebepunkte	1	2	13	4	0

Die Punktabfrage machte deutlich, dass alle SuS nach der Übungsphase das Gefühl hatten, die lateinische Konstruktion verstanden zu haben und beim Übersetzen mit ihr adäquat umgehen zu können. Nur fünf SuS schränkten diese Aussage leicht ein. Die SuS schätzten ihr theoretisches (und auf praktische Anwendung bezogenes) Sprachwissen somit als hoch ein. Hinsichtlich der metasprachlichen Kompetenz, verstanden als die Fähigkeit, verständlich über Sprache zu sprechen, ergab sich ein anderes Bild: Nur drei SuS gaben – z. T. mit Abstrichen – an, den AcI für andere verständlich erklären zu können. Die meisten SuS (13) schätzten ihre diesbezüglichen Fähigkeiten als durchschnittlich, vier SuS als unterdurchschnittlich ein. Dieser Befund erhellt, dass – auch aus Schülersicht – eine deutliche Diskrepanz zwischen dem theoretischen bzw. anwendungsbezogenen Sprachwissen einerseits und dem souveränen Umgang mit diesem Wissen im Sinne eines kompetenten Sprechens über Sprache andererseits bestand. Das Ergebnis deckte sich mit meiner bisherigen Einschätzung der metasprachlichen Kompetenzen der SuS.

4.4 Das Erstellen des Tandembogens zum AcI: Planung und Durchführung

In den ersten beiden Stunden der Sequenz *Sprechen über Sprache* erstellten die SuS in Gruppen jeweils einen Tandembogen zum AcI. Die eigentliche Arbeit mit diesem Tandembogen erfolgte in der dritten Stunde der Sequenz. Um den SuS Hilfestellung beim selbstständigen Erarbeiten eines solchen Bogens zu geben, wurde ein Anwendungsbezug konstruiert, der an

den Erfahrungshorizont der SuS anknüpft: Sie sollten sich vorstellen, sie trafen sich mit einem Freund / einer Freundin, der / die bei der Behandlung des AcI krank war und das neue sprachliche Phänomen erklärt bekommen möchte (vgl. Anhang 1).⁶⁵

Die Erstellung der Bögen erfolgte in einer nach dem Think-Pair-Share-Prinzip⁶⁶ organisierten Gruppenarbeit. Dementsprechend begann die Sequenz mit einer zehnminütigen Stillarbeitsphase. In dieser Phase sollten sich die SuS – jede/r für sich – zunächst lediglich Fragen, die ihnen von ihrem Freund / ihrer Freundin gestellt werden könnten, überlegen und auf einem dafür vorgesehenen Blatt notieren. Im Anschluss folgte eine – ebenfalls zehnminütige – Partnerarbeitsphase, in der die SuS ihre Ergebnisse mit denen des Nachbarn verglichen und gemeinsam weitere Fragen zum AcI formulierten.

Erst im nächsten Schritt fand ein Austausch in Vierergruppen statt, der ungefähr 40 Minuten in Anspruch nahm. In diesen Gruppen bekamen die SuS die Aufgabe, ihre Fragen auszuschneiden, zu vergleichen, doppelte auszusortieren, die entsprechenden Antworten auf einem vorgefertigten Streifen zu notieren und schließlich ihre Ergebnisse in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen. Dabei mussten z. T. noch neue Fragen formuliert werden. Als Hilfestellung diente dabei ein Blatt mit Begriffen, die in die Fragen oder Antworten eingearbeitet werden konnten (vgl. Anhang 1). Zudem wurden die SuS darum gebeten, Beispielsätze aus der Übungsphase in ihren Tandembogen einzubauen. Damit sollte verhindert werden, dass die SuS Regeln lediglich lernen, ohne zu üben, wie man beim Übersetzen damit umgeht. So sollte nicht nur das theoretische, sondern auch das anwendungsbezogene Sprachwissen berücksichtigt werden. Nachdem die SuS ihre Ergebnisse notiert und strukturiert hatten, wurden die Frage- und Antwortstreifen auf ein Plakat geklebt.

An diese Gruppenarbeitsphase schloss sich die Präsentation der Ergebnisse an, die die verbleibende Zeit der Doppelstunde in Anspruch nahm und der Sicherung bzw. Korrektur diente. Hierbei stellten die einzelnen Gruppen nacheinander ihre Plakate vor. Dabei wurden die einzelnen Fragen durchgesprochen und ggf. Korrekturen angebracht, die anschließend – etwa durch

65 Folglich wurde das Rollenschema leicht variiert: Statt eines *magister* / einer *magistra* und eines *discipulus* / einer *discipula* gab es einen *amicus sanus* / eine *amica sana* und einen *amicus aeger* / einer *amica aegra*. In dieser Änderung sah ich eine gute Möglichkeit, den SuS den Einstieg in die Arbeitsform zu erleichtern.

66 Zum Prinzip des Think-Pair-Share vgl. HECKT (2008), 31ff.

Überkleben einer Antwort – eingearbeitet wurden. Für die Organisation der Gruppenarbeit nach dem Think-Pair-Share-Prinzip sprachen mehrere Gründe: Erstens sollte dadurch, dass jeder Lernende eigene Ergebnisse aus den vorherigen Phasen in die Gruppenarbeit einbrachte, gewährleistet werden, dass die SuS in den Vierergruppen gleichmäßig am Arbeitsprozess beteiligt waren und gut miteinander kooperierten. Zweitens sollten durch die Partnerarbeitsphase leistungsschwächere SuS die Möglichkeit erhalten, Unsicherheiten abzubauen. Drittens erhoffte ich mir durch die vorgeschaltete Einzelarbeitsphase eine insgesamt breitere „Streuung“ an Fragen. Die Gruppen wurden so zusammengesetzt, dass sie hinsichtlich des Leistungsvermögens heterogen und untereinander äquivalent waren.

4.5 Das Erstellen des Tandembogens zum AcI: Ergebnisse und Reflexion

Tragfähig war das Konzept in der Hinsicht, dass die SuS beim Erstellen des Tandembogens im Großen und Ganzen gut kooperiert haben. Sie konnten sich gut in die vorgegebene Situation hineinversetzen und dementsprechend viele Fragen in der Einzelarbeitsphase formulieren. Dies hatte zur Folge, dass die SuS während der Partner- und Gruppenarbeitsphase ihre Ergebnisse rege ausgetauscht, verglichen und strukturiert haben und sehr darum bemüht waren, gemeinsam Antworten auf ihre Fragen zu finden. Auffällig war jedoch, dass es einigen Gruppen – wie befürchtet – große Schwierigkeiten bereitete, die Fragen präzise zu formulieren und in einem sprachlich angemessenen Deutsch zu beantworten. Dementsprechend war die Qualität der Plakate – je nach Leistungsstärke der Gruppe – sehr unterschiedlich, was zur Folge hatte, dass nach der Präsentation z. T. noch einige grobe sprachliche Schnitzer beseitigt werden mussten.

Exemplarisch seien an dieser Stelle die Tandembögen zweier Gruppen vorgestellt und analysiert. Der Bogen der ersten Gruppe entspricht in etwa den durchschnittlichen Leistungen des Kurses. Die zweite Gruppe hat meines Erachtens die Aufgabe sehr gut gelöst. Der von den SuS der ersten Gruppe erstellte Tandembogen zeigt, dass sie einen großen Teil ihres sprachlichen Wissens zum AcI aufarbeiten konnten (vgl. Anhang 2). So haben die SuS zunächst die Frage nach der Bedeutung der Abkürzung AcI gestellt und diese korrekt beantwortet. Auf die sich anschließende Frage, was der AcI überhaupt sei, geben die SuS die Antwort, dass es sich hierbei um eine lateinische Konstruktion handle. Es folgen Fragen zu den einzelnen Bestand-

teilen eines AcI sowie zum Vorgehen beim Übersetzen. Auch die Antworten hierauf fallen weitgehend korrekt aus: So führen die SuS an, dass der AcI aus einem Akkusativ und einem Infinitiv bestehe und von einem Kopfverb abhängig sei. Beim Übersetzen müsse man einen dass-Satz bilden und dabei den Akkusativ zum Subjekt und den Infinitiv zum Prädikat des dass-Satzes machen.

Insgesamt haben die SuS dieser Gruppe den Stoff gut strukturiert und ihre Informationen in eine logische, d.h. vom Allgemeinen zum Besonderen führende, Reihenfolge gebracht. Lediglich eine genaue Bestimmung dessen, was unter den „Kopfverben“ zu verstehen ist, fehlt. Näher zu betrachten sind an dieser Stelle die letzten drei Fragen: Erklärungsbedürftig ist zunächst die Frage, mit welcher Farbe der AcI unterstrichen wird. Diese Frage ist lediglich vor folgendem Hintergrund zu verstehen: Grundsätzlich waren mit den SuS verschiedene Farben zum Unterstreichen der einzelnen Satzglieder vereinbart. Dass die SuS an dieser Stelle nach der Unterstreichung fragen, ist jedoch verwunderlich, da ich aus den bereits genannten Gründen die Funktion des AcI als Akkusativobjekt lediglich am Rand behandelt habe und somit keine Unterstreichung vereinbart war. Dementsprechend konnten die SuS auch keine Antwort finden, und die Frage erweist sich als wenig ergiebig. Während die vorletzte Frage, ob der AcI schwer sei, – wie in gewisser Weise auch die Eingangsfrage – als Füllfrage zu verstehen ist, die keine wesentlichen Informationen zum AcI enthält, zeigt die letzte Frage, dass die SuS beim Erstellen des Tandembogens an ihre sprachlichen Grenzen gestoßen sind: Mithilfe der Frage, was der *amicus* / die *amica* noch über den AcI wisse, wollten die SuS darauf hinaus, dass der AcI durch ein Objekt ergänzt werden kann und dass in einem solchen Fall die Unterscheidung zwischen Subjekts- und Objektsakkusativ getroffen werden muss. Das Ergebnis ist jedoch eine wenig ergiebige Frage mit der wenig aussagekräftigen Antwort, dass es einen Subjekts- und einen Objektsakkusativ gebe. An dieser Stelle hätte zumindest noch eine Erklärung folgen oder eine weitere Frage gestellt werden müssen.

Insbesondere der letztgenannte Sachverhalt ist auf dem Bogen der zweiten Gruppe sehr gut gelöst worden (vgl. Anhang 3). Wie die SuS der ersten Gruppe stellen auch diese SuS die Frage, was der *amicus sanus* / die *amica sana* noch über den AcI wisse. Mit Hilfe der folgenden Fragen und Antworten führen sie vor, dass der AcI durch ein Akkusativobjekt ergänzt werden kann und dass aus dem Kontext entschieden werden muss, welcher Akkusativ zum Subjekt des dass-Satzes wird: So antworten sie auf die Fra-

ge, was man noch über den AcI wisse, dass er erweitert werden kann und dass dann zwei Akkusative im AcI stünden. Auf die Gegenfrage, welcher Akkusativ dann das Subjekt des AcI sei, antworten sie folgendermaßen: Man müsse überlegen, was inhaltlich sinnvoller ist. Außerdem erklären sie die begriffliche Unterscheidung zwischen Subjekts- und Objektsakkusativ, indem sie fragen, wie man den Akkusativ nennt, der zum Subjekt bzw. zum Objekt im dass-Satz wird.

Deutlich wird hierbei, dass die SuS den Sachverhalt intensiv durchdrungen haben und ihr Wissen zudem sehr gut verbalisieren konnten. Auch den Sachverhalt, dass der AcI von bestimmten Verben abhängig ist, hat die Gruppe sehr gut aufbereitet. So wird die Frage gestellt, ob ein AcI nach allen Verben stehen könne. Hierauf antworten die SuS, dass ein AcI nur nach sog. Kopfverben stehen könne. Als Antwort auf die Frage nach Beispielen führt die Gruppe einige lateinische Verben wie *scire*, *clamare*, *legere*, *audire* usw. an. Schwächen weist der Tandembogen dieser Gruppe lediglich an drei Stellen auf: Erstens erfolgt die Nennung eines lateinischen Beispielsatzes relativ unvermittelt. Wünschenswert wäre die Anbindung des Beispiels an eine andere Frage gewesen. So könnte man etwa zunächst abstrakt erklären, wie ein AcI übersetzt wird, und dies dann anhand eines lateinischen Beispielsatzes durchspielen. Zweitens wurde die Frage, ob man bei der Übersetzung den dass-Satz weglassen könne, unpräzise beantwortet. An dieser Stelle hätte angeführt werden müssen, dass man auf die Wiedergabe mit dem dass-Satz nur verzichten kann, wenn man die lateinische Konstruktion im Deutschen „nachmachen“ kann – und das ist lediglich der Fall, wenn der AcI von einem Verb der sinnlichen Wahrnehmung abhängig ist. Drittens fehlt noch eine Auskunft darüber, aus welchen Bestandteilen sich ein AcI zusammensetzt.

4.6 Die Arbeit mit dem Tandembogen

Ursprünglich war vorgesehen, die Bögen aller Gruppen zu vervielfältigen. Da jedoch keine Gruppe den AcI vollständig erfasst hatte und die meisten Bögen zudem sprachliche oder sachliche Ungenauigkeiten aufwiesen, erschien es nicht angebracht, die Bögen in Umlauf zu bringen. Daher hatte ich mich dazu entschieden, aus den Bögen der verschiedenen Gruppen einen Bogen zusammenzustellen, der das Basiswissen zum AcI vollständig abdeckt (vgl. Anhang 4).⁶⁷ So wurden alle Bögen von mir nach relevanten

67 Im Zuge der in der fachdidaktischen Literatur geforderten funktionalen Sprachbe-

Fragen durchgesehen. Um allen SuS das Gefühl zu geben, am gemeinsamen Endprodukt beteiligt gewesen zu sein, wurde darauf geachtet, dass von jeder Gruppe Fragen und Antworten Aufnahme fanden. Diese wurden jeweils mit den Namen der Gruppenmitglieder versehen. Rechtschreib- und Zeichensetzungfehler wurden bereinigt und unglückliche Formulierungen geglättet.⁶⁸ In der dritten Stunde der Sequenz wurde mit dem Bogen gearbeitet. Die SuS erhielten jeweils zu zweit einen Bogen und mussten die verschiedenen Rollen besetzen.⁶⁹ Nach dem ersten Durchgang erfolgte der Rollentausch. Da durch das Erstellen eines großen Tandembogens den SuS nicht alle Fragen bekannt waren, erfolgte ein weiterer Durchgang. Auffällig war hierbei lediglich, dass leistungsschwächere SuS mehr Zeit benötigten als leistungsstärkere.

4.7 Die Erhebung des Lernstands nach Durchführung der Sequenz

Um zu überprüfen, ob die Sequenz in Hinblick auf das Ziel erfolgreich war, wurde – erneut auf Selbsteinschätzungsbasis – die Punktabfrage wiederholt, die vor der Sequenz durchgeführt wurde. Folgendes Ergebnis wurde erzielt:

trachtung hätte in den Tandembogen noch aufgenommen werden müssen, dass die Funktion des AcI im Lateinischen darin besteht, eine Tatsache zum Ausdruck zu bringen.

68 Aus „Man muss gucken, ...“ wurde beispielsweise „Man muss überlegen, ...“.

69 Als Hilfestellung wurde den SuS angeboten, dass zunächst der schwächere der beiden Partner die Rolle des *amicus aeger* / der *amica aegra* übernehmen und dadurch die Antworten einsehen kann – vgl. KÜHNE (2001), 9f.

Ich weiß über den AcI Bescheid und kann ihn übersetzen.

Grad der Zustimmung	😊😊 stimmt	😊 stimmt einigermä- ßen	geht so	😞 stimmt eher nicht	😞😞 stimmt gar nicht
Anzahl der Klebepunkte	13	7	0	0	0

Ich kann den AcI so erklären, dass ein anderer es versteht.

Grad der Zustimmung	😊😊 stimmt	😊 stimmt einigermä- ßen	geht so	😞 stimmt eher nicht	😞😞 stimmt gar nicht
Anzahl der Klebepunkte	2	18	0	0	0

Im Vergleich zur Vorevaluation ist hinsichtlich der ersten Frage eine leichte Verschlechterung eingetreten. Nicht mehr 15, sondern lediglich 13 SuS stimmten der Aussage, sie wüssten über den AcI Bescheid, vorbehaltlos zu. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin zu sehen sein, dass den SuS durch die Arbeit mit dem Tandembogen die Komplexität des Themas erst bewusst wurde. Eine deutliche Verbesserung ist jedoch hinsichtlich der zweiten Aussage eingetreten. Zwar gaben lediglich zwei SuS an, den AcI verständlich erklären zu können. Doch die übrigen 18 SuS stimmten der Aussage nun eingeschränkt zu. Zuvor hatten lediglich zwei SuS Punkte an dieser Stelle angebracht. Indes ist weiterhin eine deutliche Diskrepanz zwischen dem theoretischen bzw. anwendungsbezogenen Wissen der SuS und ihren metasprachlichen Kompetenzen spürbar. Doch da die SuS insgesamt ihre Fähigkeiten, verständlich über Sprache zu sprechen, deutlich besser als vorher einschätzten, ist die durchgeführte Sequenz als dem Anliegen der Arbeit zweckdienlich zu werten.

4. Gesamtreflexion und Evaluation

Es folgte die Behandlung der Lektion 9 des Lehrbuchs *Lumina*, in der der Dativ eingeführt wurde. Analog zum hier beschriebenen Vorgehen wurde eine zweite Sequenz mit dem Thema *Sprechen über Sprache* durchgeführt, in der die SuS als Abschluss der Lektion wieder einen Tandembogen erstellten – dieses Mal zu den Formen und Funktionen des Dativs.

Um allgemeine Überlegungen zur Tragfähigkeit des erprobten Vorschlags zur Förderung der metasprachlichen Kompetenz nicht lediglich auf Beobachtungen der Lehrkraft zu stützen, wurden beide Sequenzen abschließend mit Hilfe einer weiteren Befragung evaluiert. Aus den Ergebnissen dieser anonymen Erhebung (vgl. Anhang 5) sowie den Erfahrungen der Lehrkraft lässt sich hinsichtlich der Effektivität der Arbeitsform Folgendes festhalten: Grundsätzlich kann der erprobte Umgang mit der Arbeitsform des Tandembogens als probates Mittel zur Förderung der metasprachlichen Kompetenzen gelten. Neben den Erkenntnissen, die aus dem Vergleich der Lernstandserhebungen jeweils vor und nach Durchführung einer Sequenz gewonnen wurden, wird diese These zudem durch die Ergebnisse der Abschlussevaluation gestützt: Dort geben 15 SuS – teils eingeschränkt – an, dass sie durch die Arbeit mit dem Bogen den AcI besser erklären könnten. 13 SuS bestätigen dies – z.T. wieder eingeschränkt – für den Dativ. Insgesamt geben sechs SuS an, durch die Arbeit mit dem Bogen besser über Sprache sprechen zu können als zuvor. Für sieben weitere SuS gilt diese Aussage eingeschränkt. Lediglich fünf SuS stehen dieser Aussage weder zustimmend noch ablehnend gegenüber.

Auch in Hinblick auf die Förderung sozialer Kompetenzen in Form von Fähigkeit zur Kooperation und Kommunikation erweist sich das erprobte Konzept als tragfähig. So nennen acht SuS bei der Frage, was gut geklappt habe, das Arbeiten in der Gruppe und insbesondere das Abfragen in der Partnerarbeit. Als positiv herausgestellt werden dabei das gegenseitige Geben von Tipps sowie die Möglichkeit einer zweiten Chance, wenn man etwas noch nicht so gut konnte. Diese Schülereinschätzungen decken sich weitgehend mit dem Eindruck, den ich von der Zusammenarbeit der SuS während der beiden Sequenzen gewonnen habe.

Zusätzlich zur Förderung der genannten Kompetenzen lassen sich einige positive „Nebeneffekte“ bestimmen, die das didaktische Potenzial der erprobten Arbeitsform erweitern: Erstens eignen sich die von den Gruppen erstellten Tandembögen sehr gut als Diagnoseinstrument. Bei der Aufarbeitung des Stoffs für den Bogen wird an der Art und Weise, wie SuS Fragen und Antworten formulieren, für die Lehrkraft sehr schnell deutlich, ob die SuS den Stoff verstanden haben. Zweitens kann durch das selbstständige Erstellen eines Bogens der behandelte Stoff vertieft und gefestigt werden. So stimmen beispielsweise 17 SuS – zumindest weitgehend – der Aussage zu, dass sie durch die Arbeit mit dem Bogen den AcI besser verstanden hätten. Durch die Aufarbeitung des Stoffs in Form von Fragen und Antworten

und das gegenseitige Erklären können SuS zu einem tieferen Verständnis des sprachlichen Phänomens gelangen. Dabei wird deutlich, dass theoretisches Sprachwissen und der souveräne Umgang mit diesem Wissen eng zusammen gehören und eigentlich nicht getrennt voneinander betrachtet werden dürfen. Förderung der metasprachlichen Kompetenz einerseits sowie Erweiterung und Vertiefung von Sprachwissen andererseits bedingen sich gegenseitig. Drittens kann ein Tandembogen die Funktion der Ergebnissicherung übernehmen. So bewerten es zwei SuS als positiv, dass man durch die Aufnahme aller Fragen auf den Bogen einen Überblick bekäme und die Bögen aufheben und zum Lernen nutzen könne. Den bisherigen Ausführungen entsprechend fällt die Gesamtbewertung der SuS zu den beiden durchgeführten Sequenzen überwiegend positiv aus: So stimmen zehn SuS der Aussage, dass sich die Arbeit mit den Tandembögen insgesamt gelohnt habe, uneingeschränkt zu. Während dies für fünf SuS eingeschränkt gilt, stehen lediglich drei SuS dieser Aussage weder zustimmend noch ablehnend gegenüber.

Diese überwiegend positive Bewertung darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass das selbstständige Erstellen eines Tandembogens eine sehr anspruchsvolle Aufgabe darstellt, die die SuS z.T. sehr stark gefordert hat. Dies machte sich sowohl beim Erstellen der Bögen in den Gruppen als auch beim Arbeiten mit dem Bogen in Partnerarbeit bemerkbar. So bereitete es den SuS oft Schwierigkeiten, ihre Fragen und Antworten präzise und sprachlich korrekt zu formulieren. Zudem monierten manche SuS in der Abschlussevaluation, dass einige Fragen kompliziert gewesen seien. Auch die Tatsache, dass keine Gruppe in der Lage war, den jeweiligen Stoff vollständig aufzuarbeiten, macht deutlich, dass es sich beim Erstellen eines Tandembogens um eine sehr komplexe Aufgabenstellung handelt.

Auch hinsichtlich der Lehrerrolle sind positive wie negative Aspekte festzuhalten: Auf der einen Seite ist die Eigenaktivität der SuS in den Erarbeitungsphasen sehr hoch. Hier hat die Lehrkraft die Möglichkeit, in den Hintergrund zu treten, Hilfestellung zu geben und / oder einzelne SuS gezielt zu beobachten. Doch trotz des Zurücktretens in der Erarbeitungsphase ist die zeitliche Belastung des Lehrers / der Lehrerin relativ hoch. Die Voraussetzung für ein Gelingen ist zunächst eine umsichtige und sorgfältige Planung. Zudem müssen die erstellten Bögen durchgesehen, geglättet und zu einem Bogen zusammengefasst werden.

Dennoch würde ich die SuS auch in Zukunft einen solchen Bogen selbst

erstellen lassen, da das eigenständige Aufarbeiten und Strukturieren des Stoffs meines Erachtens eine große Lernchance für die SuS darstellt. Dabei sollten jedoch folgende Punkte beachtet werden: Erstens sollten SuS erst dann dazu aufgefordert werden, einen solchen Bogen zu erarbeiten, wenn sie bereits einen guten Überblick über den jeweiligen Gegenstand haben. Dementsprechend würde ich daran festhalten, einen Tandembogen erst als Abschluss einer Lektion erstellen zu lassen. Zweitens halte ich die Gruppenarbeit weiterhin für die Sozialform, die der Komplexität der Aufgabenstellung angemessen ist. Insbesondere für leistungsschwächere SuS ist es meines Erachtens wichtig, dass sie durch diese Sozialform die Möglichkeit zum Austausch haben. Drittens würde ich weiterhin an der Bündelung der Einzelergebnisse in einem großen Bogen festhalten – auch wenn dies einen erheblichen Arbeitsaufwand für die Lehrkraft darstellt. Da die zweite Sequenz gezeigt hat, dass z. B. der Dativ zu komplex war, als dass er von einer Gruppe umfassend hätte behandelt werden können, könnte ich mir gerade bei solchen Themen, die sich in verschiedene Bereiche unterteilen lassen, ein arbeitsteiliges Vorgehen vorstellen. So könnte sich jede Gruppe auf einen Bereich des jeweiligen Phänomens – wie beispielsweise die Formen oder die Funktionen eines Falls – konzentrieren und diesen angeleitet durch entsprechend zugeschnittene Hilfskärtchen möglichst umfassend bearbeiten. Auf diese Weise könnte verhindert werden, dass viele verschiedene Aspekte eines Themas zwar angeschnitten, jedoch lediglich oberflächlich behandelt werden. Weisen die verschiedenen Bereiche eines Phänomens unterschiedliche Schwierigkeitsgrade auf, sehe ich hier gute Möglichkeiten zu binnendifferenzierendem Vorgehen.

Insgesamt halte ich die Arbeit mit dem Tandembogen grundsätzlich für geeignet, die metasprachlichen Kompetenzen der SuS zu fördern. Mit Hilfe dieser Arbeitsform können die SuS ihr theoretisches Wissen zur Sprache nicht nur festigen, sondern auch üben, praktisch, d.h. im Sinne eines kompetenten Sprechens über Sprache, damit umzugehen – eine Fähigkeit, die die Voraussetzung für eine später an Texten erfolgende Sprachreflexion im skeptischen Sinn darstellt.

5. Bemerkungen zur Nachhaltigkeit

Schließlich stellt sich die Frage nach den langfristigen Effekten der durchgeführten Sequenz: Waren die SuS in der Folgezeit auch in der Lage, den AcI besser zu übersetzen? Oder anders formuliert: Konnten die SuS bei der Textarbeit mit dem grammatischen Phänomen des AcI angemessen umgehen und somit das gefestigte deklarative und sprachanalytische Wissen zum AcI auch im Sinne des prozeduralen Wissens⁷⁰ nutzen? Unterrichtsbeobachtungen und -erfahrungen in der Folgezeit ergaben folgendes Bild: Meines Erachtens waren die Aufarbeitung des Regelwissens zum AcI in Form eines Tandembogens und die Arbeit mit diesem Bogen auch beim Vorgang des Übersetzens für die SuS hilfreich. Durch das gegenseitige Abfragen mit dem Tandembogen zum AcI haben sich bei vielen SuS feste Strukturen aufgebaut, die beim Übersetzen gut genutzt werden konnten. So genügten bei der Textarbeit oft eine gezielte Frage oder der Hinweis auf eines der sog. Kopfverben, um das mit Hilfe des Tandembogens eingeübte Schema des Umgangs mit dem AcI in Gang zu setzen. Gerade in einer leistungsschwächeren Lerngruppe, in der Strukturen erst aufgebaut und Vorgehensweisen kontinuierlich eingeübt werden müssen, kann die Arbeit mit dem Tandembogen, bei der zunächst das theoretische Wissen um Sprache und der souveräne Umgang damit im Vordergrund stehen, auch einen Beitrag zur Förderung der anwendungsbezogenen Sprachkompetenz leisten.

Anja Buhl
Ziegelhüttenstraße 12
63628 Bad Soden-Salmünster
anja.buhl@t-online.de

70 Während unter deklarativem Wissen die bloße Kenntnis von Formen und Regeln zu verstehen ist, beinhaltet analytisches Sprachwissen ein tiefgründiges Verständnis der grammatischen Regeln. Prozedurales Wissen hingegen bezeichnet die Fähigkeit, beim Übersetzen adäquat mit den Formen und Regeln umzugehen – vgl. KUHLMANN (2009), 70f.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

BLANK-SANGMEISTER, Ursula / MÜLLER, Hubert: Lumina. Texte und Übungen. Lehrgang für Latein als 2. Fremdsprache, hrsg. v. Helmut SCHLÜTER, Göttingen 2007. (zit.: Lumina, Textband)

BLANK-SANGMEISTER, Ursula / MÜLLER, Hubert: Lumina. Begleitgrammatik. Lehrgang für Latein als 2. Fremdsprache, Göttingen 2006. (zit.: Lumina, Grammatik)

MAIER, Friedrich / BOBERG, Britta: Cursus. Begleitgrammatik. Ausgabe A, hrsg. v. dems. u. Stephan BRENNER, München 2005.

Sekundärliteratur

BREDEL, Ursula: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht, Paderborn 2007.

BRENNER, Gerd: Fundgrube Methoden II. Für Deutsch und Fremdsprachen, Berlin 2007.

ELSNER, Klaus: Sprachreflexion – in der Praxis erprobt. Zu einem Kernziel des Lateinunterrichts, in: Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen II. Innovationen in der Praxis, hrsg. v. Friedrich MAIER und Klaus WESTPHALEN, Bamberg 2008 (=Auxilia 60), S. 28–46.

FINK, Gerhard / MAIER, Friedrich: Konkrete Fachdidaktik Latein L2, München 1996.

GLÜCKLICH, Hans-Joachim: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik, 2., erg. Aufl., Göttingen 1993.

HECKT, Dietlinde: Das Prinzip Think-Pair-Share. Über die Wiederentdeckung einer wirkungsvollen Methode, in: Friedrich Jahresheft 2008, S. 31–33.

HEILMANN, Willibald: Sprachreflexion im Lateinunterricht, in: Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe II, hrsg. v. Wilhelm HÖHN und Norbert ZINK, Frankfurt am Main 1979, S. 108–132.

HEILMANN, Willibald: Textarbeit und Grammatikarbeit im einführenden Sprachunterricht, in: AU 3 / 1999, S. 2–16.

HEY, Gerhard: Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht, in: Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Forschungsergebnisse

aus Theorie und Praxis, hrsg. v. Friedrich MAIER u. Klaus WESTPHALEN, Bamberg 2008 (=Auxilia 59), S. 97–127.

KIPF, Stefan: Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Bamberg 2006.

KUHLMANN, Peter: Kompetenzorientierung im Lateinunterricht: Chancen und Gefahren, in: Forum Schule 54 (2008), S. 30–37.

KUHLMANN, Peter: Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2009.

KÜHNE, Jens: Schüleraktivierende Unterrichtsformen im Lateinunterricht. Wege zum eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen, hrsg. v. Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), Berlin 2001.

MAAG MERKI, Katharina: Wissen, worüber man spricht. Ein Glossar, in: Friedrich Jahresheft 2005, S. 12–13.

MAIER, Friedrich: Das Erbe der Antike – „Erwirb es, um es zu besitzen!“, in: Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis, hrsg. v. dems. u. Klaus WESTPHALEN, Bamberg 2008 (=Auxilia 59), S. 8–26. (zit.: Maier, 2008a)

MAIER, Friedrich: Stoffökonomie in der Kasuslehre. Auf statistischer Grundlage, in: Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen II. Innovationen in der Praxis, hrsg. v. dems. u. Klaus WESTPHALEN, Bamberg 2008 (=Auxilia 60), S. 7–27. (zit.: Maier, 2008b)

NICKEL, Rainer: Lexikon zum Lateinunterricht, Bamberg 2001.

NICKEL, Rainer: Skeptische Sprachreflexion, in: AU 1 / 2009, S. 4–15.

NICKEL, Rainer / ZANINI, Anja: Effizienter Grammatikunterricht, in: AU 4+5 / 2003, S. 2–16.

RUBENBAUER, Hans / HOFMANN, Johann B.: Lateinische Grammatik, Neubearb. v. Rolf HEINE, 12., korr. Auflage, München 1995.

WESTPHALEN, Klaus: Lateinische Unterrichtswerke – einst und jetzt, in: Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis, hrsg. v. Friedrich MAIER u. Klaus WESTPHALEN, Bamberg 2008 (=Auxilia 59), S. 36–62.

ZIENER, Gerhard: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber 2008.

Internetquellen

BONSEN, Elisabeth / HEY, Gerhard: Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule, abrufbar unter (21.06.2009): http://www.bebis.de/zielgruppen/auszubildende/rlp_berbil/kompetenz-orientierung.pdf

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Lehrplan Latein. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5 bis 13, Wiesbaden 2009, abrufbar unter (15.07.2009): <http://download.bildung.hessen.de/unterricht/lernarchiv/lehrplaene/gymnasium/latein/LPGymLatein.pdf>

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, München 2005, abrufbar unter (30.07.2009): http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf