

# **Die Lernplattform *Loculi Loquentes* und auditive Verfahren im Lateinunterricht - eine Annäherung**

## **1. Einleitung**

Auditives Lernen in den Alten Sprachen - dieses Projekt, das mit der Aussprache Alter Sprachen einen wenig zentralen Unterrichtsgegenstand fokussiert, muss auf den ersten Blick seltsam anmuten: Immerhin dient Latein kaum mehr heutigen kommunikativen Zwecken, der Unterricht konzentriert sich auf Übersetzung. Zudem sieht sich das Fach zahlreichen Herausforderungen und Kritik an seiner Nützlichkeit gegenüber, wie zuletzt in der aktuellen Twitter-Debatte zur Bildungspolitik, zusätzlich erschweren systemische Zwänge wie sinkende Kontingenzstunden und Rhythmisierung die Arbeit.

Laut klingt die topische Klage, die Lernenden würden „immer schlechter“, konkret: Das Erlernen der großen Menge an Wortschatz und der Grammatik ist weniger effektiv und nachhaltig als in früheren Schülergenerationen, und durch mangelnde Sprachkompetenz leidet die Textkompetenz. Die altsprachliche Fachdidaktik reagiert in den vergangenen Jahrzehnten u.a. mit Entwürfen für effektivere Wortschatz- und Grammatikarbeit, und umfassenden Maßnahmen zur systematischen Vorentlastung von Texten. Zugleich ergreift die Bildungspolitik Maßnahmen wie in den neuen schleswig-holsteinischen Fachanforderungen für die Mittelstufe: der zu beherrschende Wortschatz wird reduziert, um einen Mindeststandard zu schaffen.<sup>1</sup> Ein potentieller *circulus viciosus*: Werden diese als Maximalstandards interpretiert, folgt ein ‚Herunterschrauben‘ der Lernanforderungen, das in noch geringerer Kompetenz resultieren muss.

Tatsächlich ergab sich das Projekt ALIAS einerseits aus Beobachtungen und Überlegungen zu der Frage, wie Wortschatzarbeit nachhaltiger gestaltet werden könnte und andererseits aus der Beobachtung, dass Latein zwar nominell als Sprachfach behandelt wird, der tägliche und bildungspolitische Umgang mit diesem Fach aber wenig dazu tut, den Schülern die Sprache auch als solche erfahrbar und lernbar zu machen. Wenn Lernen jedoch eine Veränderung von Verhalten ist, sollten sich Lernende und Lehrende dann nicht der lateinischen Sprache gegenüber anders, lernfreundlicher<sup>2</sup> verhalten können?

Im Folgenden soll zunächst ein Überblick über die ‚Sprachlosigkeit‘ des Lateinunterrichts (LU) in Bezug auf Aussprache und Hörverstehen gegeben werden. Nach einem Blick auf die gängigen Aussprachevarianten werden Argumente für die Verwendung der historisierenden Aussprachevariante unter Berücksichtigung hessischer Vorgaben zu Aussprache und Hörverstehen dargelegt.

Aus lernpsychologischen und fachdidaktischen Gründen, die anschließend zu erläutern sein werden, nimmt sich ein Kernstück von ALIAS, die *Loculi Loquentes* und ihre Verwendung, der bisher wenig beachteten Einbeziehung von Aussprache und auditiven Verfahren in die altsprachliche Wortschatzarbeit an. Mögliche Verfahren für deren Einbindung in eigene unterrichtliche Arbeit, ein Überblick über den ersten Unterrichtsversuch dieser Art und seine Ergebnisse schließen die vorliegende Konzeptualisierung ab.

---

<sup>1</sup> Eine Maßnahme, die sich auf Untersuchungen von Kuhlmann (vgl. Vorträge in Gießen et al.) stützt.

<sup>2</sup> Nicht: lernökonomischer.

## 2. Von der ‚Sprachlosigkeit‘ des Lateinunterrichts

Wann immer es an die Wahl der zweiten (oder dritten) Fremdsprache geht, ist zu hören, es gäbe in Latein keine komplizierte Aussprache zu erlernen wie im Französischen. Diese Werbung *ex negativo* ist ebenso fragwürdig wie unattraktiv:<sup>3</sup> Es handelt sich nun einmal, wie bei anderen Sprachen auch, um ein „Lernfach“, und die Behauptung, Latein sei im Vergleich zu Französisch weniger kompliziert, ist für Lernende ebenso offensichtlich als falsch erkennbar wie die Aussage, dass Aussprache unwichtig sei – spätestens in der ersten Dichtungslektüre.

Wie wenig Raum dem (Aus-)Sprechen und Hören allerdings im Unterricht gegeben wird, zeigen Beobachtungen an ALIAS beteiligter Lehrender zum Sprechen, Vorlesen und Hören bzw. Hörverstehen im LU: Die wenigsten Schüler sind in der Lage, einen lateinischen Text oder Satz fehlerfrei geschweige denn mit Betonung der Sinneinheiten vorzulesen, und längst nicht alle Schüler verinnerlichen die Paenultimaregel, nicht einmal bei den Lernformen von Vokabeln. Auch dass Quantitäten bedeutungstragend sind und damit Lese- und Konstruktionshilfen darstellen ist den meisten Schülern trotz Bewusstmachung durch Lehrende nicht bewusst. Sinnentnehmendes Zuhören und Vorlesen nehmen vor allem wegen der Zeitnot im LU einen sehr geringen Raum ein, und werden kaum gefördert. Kurz: Dem LU fehlt eine „Kultur des (Zu-)Hörens“ (Wieber 2013: 5ff.). Angesichts der Bedeutung, die das (Zu-)Hören für die antike Literaturrezeption einerseits und die eng verbundenen Fähigkeiten Hören und Sprechen im Spracherwerb andererseits haben, ist die beobachtete Praxis paradox.

In den modernen Fremdsprachen würde dieser Zustand als inakzeptabel gelten: Wo im Englischunterricht Intonation und Aussprache eine zentrale Rolle spielen, um Schüler sprachhandlungsfähig zu machen, herrscht im LU nahezu Sprachlosigkeit der Schüler in der Zielsprache. Während Englischlernende irgendwann wegen fehlender Fähigkeiten zur Lautdiskriminierung, Übergeneralisierungen und ungenügender Kenntnis der Lautschrift an Grenzen stoßen, die es für Lehrende *en passant* zu beheben gilt, nutzen Lernende den lateinischen Lehrervortrag auch schon mal als kleine Erholungspause.

Wenn das Schulfach Latein aus dieser ‚Sprachlosigkeit‘ heraus kommen soll, darf es seine Attraktivität nicht nur aus dem Image als Sprachreflexions- und Denkfach beziehen, sondern muss auch als Sprachfach unterrichtet werden, dessen Gegenstand schon aufgrund seiner Klänge durchaus als „schön“ empfunden werden kann und daraus einen Mehrwert bezieht.<sup>4</sup> Dieses Verständnis des Fachs Latein findet sich bei Kuhlmann (2008), Waiblinger (1991) und Fritsch (1990) sowie in aktuellen Bildungsstandards und Lehrplänen: Latein ist ein Sprachfach, und als solches steht die Sprache im Vordergrund. Und da Sprache nun einmal von Sprechen kommt (Kuhlmann 2008: 4), muss zuerst die beliebte Werbefloskel, Latein spreche man so wie man es schreibe, der sachlichen Korrektheit wegen revidiert werden. Denn Latein schrieb man so, wie man es sprach (*ibid.*), was zahlreiche Inschriften und das Wissen um die starke orale Prägung der römischen Kultur belegen. Somit muss Latein im Unterricht auch zum Klingen kommen, schon deshalb, weil auch die antike Kultur mit ihren Besonderheiten fester Bestandteil des Lernstoffes ist. Aber welches Latein soll denn nun hier erklingen?

---

<sup>3</sup> Gerade angesichts der neu geführten Bildungsdebatte würde es gelten, in der Werbung Vorzüge und Inhalte des Fachs über die Darstellung als ‚Europa-Fach‘ hinaus zu konkretisieren und dabei auch den Aspekt ästhetischer Bildung stark zu machen.

<sup>4</sup> Im Gegensatz zum bloßen Nützlichkeitsaspekt des Faches, vgl. „Schönheit muss man lernen“ in der ZEIT vom 7.2.2015.

### 3. Die Frage nach der ‚richtigen‘ Aussprache

#### 3.1 Die beiden gängigen Aussprachevarianten

Zwei Aussprachevarianten sind an deutschen Schulen gängig. Noch am häufigsten anzutreffen ist die humanistische Aussprache, bei der Quantitäten idealerweise ebenso realisiert werden sollten wie die Paenultimaregel. Nicht selten herrscht hier auch unter Lehrenden Unsicherheit bzw. werden deutsche Betonungsmuster übernommen, so werden lateinische lange Vokale vor Doppelkonsonanten von deutschen Sprechern generell gekürzt, z.B. \**stēlla* statt *stēlla*. In dieser Aussprachevariante werden Diphthonge wie im Deutschen gelesen, ae als [ɛ:], oe als [ø:], eu als [ɔʏ], Konsonanten werden dem Deutschen entsprechend artikuliert, so dass stimmhafte [s] und stimmlose [z] artikuliert werden, wo das Lateinische ursprünglich nur ein stimmloses [s] hat. Auch sind Interferenzen mit deutschen Betonungsregeln üblich, so werden betonte Vokale in offenen Silben wider die lateinische Quantität gelängt, z.B. \**rōsa* statt *rōsa* wegen der Länge im deutschen ‚Rōse‘. Nicht zuletzt kennzeichnet diese Form der Aussprache der Iktus, der Druckakzent im Lesen metrischer Texte. Bei dieser Lesart handelt es sich in erster Linie um eine Hilfe bzw. um eine Konvention, die mit der rekonstruierten Aussprache des klassischen Latein nur wenig gemein hat und zudem die Paenultimaregel weitgehend außer Acht lässt, sodass Schüler in der Metrikeinführung nicht selten über den als unnatürlich oder zumindest ungewohnt empfundenen Sprachfluss stolpern und der lauten Dichtungslektüre ästhetische Qualitäten absprechen. Denn immerhin haben die Schüler, selbst wenn sie kaum Aussprachetraining erfahren haben, inzwischen Hörgewohnheiten und damit Aussprachegewohnheiten entwickelt bzw. vom Lehrenden übernommen, und der Iktus geht somit gegen ihr ‚Sprachgefühl‘. Letztlich ist der Iktus ihnen aus dem Deutschen bekannt, da in der deutschen Lyrik Wortakzent und Vershebung koinzidieren. In mittellateinischer Dichtung deutscher Autoren findet sich das gleiche Vorgehen, welches sich in der Lektüre klassischer Texte zunehmend etablierte und Eingang in die Schulpraxis fand, zumal nur wenige mittellateinische Autoren die antike Metrik nutzten. Dass hier deutsche und antike Metrik voneinander abweichen, merken jedoch auch Schüler, die jahrelang in humanistischer Aussprache unterrichtet wurden, sodass die Hilfestellung durch Herstellen von Parallelen stark irritieren kann.

An Schulen etabliert sich zunehmend der *pronuntiatūs restitūtūs*, die rekonstruierte Aussprache des Lateinischen.<sup>5</sup> Ihr liegen zahlreiche Befunde in Form von Inschriften, grammatischen Lehrschriften u.v.m. vor, anhand derer sich der *pronuntiatūs restitūtūs* für verschiedene Epochen rekonstruieren ließ (vgl. Allen 1978). In Anlehnung an Kuhlmann (2009<sup>2</sup>: 48) und Waiblinger (1991: 1f.) beherzigt dessen ‚richtige‘ Aussprache mindestens folgende Elemente des *pronuntiatūs restitūtūs*: Vokalquantitäten und Paenultimaregel werden realisiert, im Sinne einer maximalen Übereinstimmung von lateinischer Orthographie und Lautung werden die Diphthonge ae und oe als [aɪ] und [ɔɪ], eu getrennt und nicht als [ɔɪ], c als [k] und ti+Vokal nicht als [ts] gesprochen. Außerdem sollten Langkonsonanten im Unterschied zum Deutschen (*com-mit-tere*) und eine deutliche Behauchung bei *ch* und *ph* hörbar sein. Neben der Paenultimaregel sind dies die Mindestanforderungen, die auch an Schüler gestellt werden können. Zusätzlich sollten leicht zu erlernende Elemente des *pronuntiatūs restitūtūs* hinzutreten wie das stimmlose [s] und das halbvokalische V [w]. Darüber hinaus können Lehrkräfte je nach phonologischer Kompetenz weitere Elemente, das Zungenspitzen-R und velare L [ʔ], einsetzen, zumal wenn sie der Reflexion romanischer Sprachen nützen.

---

<sup>5</sup> Als Referenz für die Feinheiten sei William Allens *Vox Latina* (1978) genannt, auch in den *Loculi Loquentes* findet sich ein kurzer Überblick darüber, wie der *pronuntiatūs restitūtūs* klingt.

Wie der Begriff *pronuntiatus restitutus* schon impliziert, handelt es sich um eine Rekonstruktion, genauer: Man weiß, wie unterschiedliche Laute zu unterschiedlichen Zeiten klangen, sodass es streng genommen mehrere *pronuntiatus* gibt. Man beschränkt sich im Allgemeinen auf die rekonstruierte Aussprache des ersten vorchristlichen Jahrhunderts, die als weitgehend gesichert gelten darf. Da es jedoch vermessen wäre, wollte selbst der geübteste Student, Dozent oder Lehrer von sich behaupten, Latein exakt so wie Cicero auszusprechen, ist der Begriff der historisierenden (statt: historischen) Aussprache angemessener und entspricht eher dem, was von Lateinlehrenden leistbar ist. Gerade Personen mit geringen Kenntnissen anderer romanischer Sprachen und Affinität zur humanistischen Aussprache empfinden eine Umstellung erfahrungsgemäß als langwierig und schwierig, besonders weil sich die Frage stellt, wo man bloß anfangen soll. Die kurze und pragmatische Antwort lautet: Da, wo es sich leicht und risikoarm beginnen lässt und schnell Erfolge zu verzeichnen sind. Wortakzente und Quantitäten genau zu beachten und solche Lautungen wie Diphthonge und das stimmlose [s] zu realisieren, sind ein vergleichsweise leichter Anfang.<sup>6</sup>

Der Frage, welche Variante man nun lehren sollte, kann man sich auf verschiedenem Wege nähern. Zahlreiche Argumente lassen sich dabei für die Verwendung historisierender Aussprache anführen. Hierfür zunächst ein Blick auf bildungspolitische Vorgaben.

### 3.2 Hessische Bildungsstandards und Inhaltsfelder<sup>7</sup>

Als grundlegendes Ziel des Lateinunterrichts gilt gemäß hessischer Bildungsstandards (HKM 2011) die Auseinandersetzung mit Texten. Der Erwerb von Sprachwissen dient dem Textverstehen, welches sich aus Texterschließung, Übersetzung und Interpretation ergibt.

Zur Texterschließung gehört aus kommunikationstheoretischer Sicht auch das Zuhören: Will man einem Text Sinn entnehmen, so liegt eine konkrete Verstehensabsicht vor, die im schulischen Kontext durch einen Lese- oder Hörauftrag fokussiert wird. Als Teil des Zuhörens werden in anderen Sprachfächern nonverbale bzw. textexterne Signale wie Intonation, Tempo etc. als bedeutungstragend identifiziert und zum Verstehen herangezogen, z.B. beim Lehrervortrag. Die Bildungsstandards berücksichtigen dies in der Maßgabe, dass in allen Phasen des Lehrgangs die akustische Dimension der Sprache für das Textverständnis nutzbar gemacht werden soll (ibid. 18, 24, 29, 36).

Schon für die Lehrbuchphase wird lautes Lesen als relevant für Textkompetenz und Übersetzung eingestuft, einerseits aufgrund der rezeptionsästhetischen Wirksamkeit, aber auch in Form von Hörverstehen für die Texterschließung, da auch auditive Texterschließungsverfahren zum Einsatz kommen sollen, um einen ersten Zugang zum Text zu erhalten (ibid. 27). Im Anschluss an die Lehrbuchphase werden Ausspracheregeln ebenso vorausgesetzt wie Strategien zur Nutzung der akustischen Dimension für das Textverständnis (ibid. 36). In Übergangs- und Lektürephase sollen Lernende als Teil der Textkompetenz „auf der Basis von Hörverstehen zentrale Aussagen von Texten wiedergeben“ können (ibid. 18, 30). Die Bildungsstandards betrachten also Lautes Lesen und Hörverstehen als gleichermaßen zusammengehörig wie im modernen FSU, was nahe legt, dass auch ein vergleichbares kontinuierliches Fertigkeitstraining erfolgen muss, wozu der LU auf schon bekannte Strategien des modernen FSU zurückgreifen kann.

Mag dies noch auf freie Wahl der Aussprachevariante hindeuten, so zeigt ein genauer Blick, dass die Regeln der lateinischen Phonetik in Hessen in allen Phasen des Sprachlehrgang zu berücksichtigen

---

<sup>6</sup> Gerade in einer gut funktionierenden Lerngruppe und um die Schüler beispielsweise für Diphthonge zu sensibilisieren, kann man sie beauftragen, genau hinzuhören, ob der Lehrende Fehler macht und ihn darauf hinzuweisen.

<sup>7</sup> Diesem Abschnitt liegen die Bildungsstandards von 2011 zugrunde, die Ansichtsfassung des neuen Kerncurriculums lässt ähnliche Vorgaben vermuten.

sind; damit kann nur historisierende Aussprache gemeint sein.<sup>8</sup> Konkret zeigt sich dies an den Erwartungen an die Phonetik als Teil der Sprachkompetenz, wobei ein kontinuierlicher Kompetenzzuwachs angestrebt und eine zunehmende Verknüpfung mit der Textkompetenz hergestellt wird.

Hier die relevanten Textstellen im Überblick:<sup>9</sup>

	<b>Die Schüler können...</b>
<b>Spracherwerbsphase</b>	„die grundlegenden Ausspracheregeln anwenden“, (HKM 2001: 36) „Lehrbuchtexte unter <u>Beachtung der Regeln der lateinischen Phonetik laut lesen</u> “ „ <u>die lateinische Sprache in ihrer ästhetischen und sinnlichen Dimension auf der Basis einfacher Texte erfassen</u> “ (ibid. 24 und 36)
<b>Übergangsphase</b>	„lateinische Texte der Übergangsektüre unter <u>Beachtung der Regeln der lateinischen Phonetik laut lesen</u> “, (ibid. 36) „ <u>die ästhetische und sinnliche Dimension der lateinischen Sprache beschreiben und in Bezug auf Klangwirkung und Sprachrhythmus mit der deutschen Sprache vergleichen</u> “ (ibid. 29 und 36)
<b>Lektürephase</b>	„lateinische Texte unter <u>Beachtung der Regeln der lateinischen Phonetik laut lesen</u> “, (ibid. 36) „ <u>die metrischen und rhetorischen Strukturen lateinischer Texte in ihrer ästhetischen Dimension beschreiben und in Bezug auf Klangwirkung und Sprachrhythmus mit der deutschen Sprache vergleichen</u> “ (ibid. 18 und 36).

Dass die Bildungsstandards historisierende Aussprache anstreben, zeigt weiterhin ein Blick auf die konkreten Vorstellungen zur Phonetik: Als grundlegend für alle Phasen des LU spezifiziert werden „die besonderen Aussprache- und Betonungsregeln der lateinischen Sprache. Die funktionalen Aspekte der Prosodie beim lauten Lesen und Übersetzen werden dabei berücksichtigt. Lautes, betontes und rhythmisiertes Lesen gewährt einen ersten Einblick in die ästhetische und sinnliche Dimension der Sprache.“<sup>10</sup> (ibid.: 26) Diese Referenz auf orale Rezeptionstradition deutet zusammen mit den wiederholten Hinweisen auf Erkenntnisse der historischen Sprachwissenschaft zur Phonetik klar auf die antike Phonetik hin. Erst für die Übergangsphase formulieren die Bildungsstandards dann präzise Erwartungen an Aussprache: „Lateinische Texte werden unter Berücksichtigung von Vokalquantitäten und der Aussprache der Diphthonge und Konsonanten gelesen. Dies führt zu einem erweiterten Einblick in die ästhetische und sinnliche Dimension der Sprache.“<sup>11</sup> (ibid.: 32). Da die Erkenntnisse der historischen Sprachwissenschaft gesichert sind, mag historisierende Aussprache sicherlich keine *conditio sine qua Latinum non defertur* darstellen, zweifelsohne entspricht sie aber mehr den bildungspolitischen Vorgaben als es die humanistische Aussprache und der Iktus tun: Schließlich wird erwartet, dass die Schüler am Ende des Lehrgangs „lateinische Texte unter Beachtung der Regeln der lateinischen Phonetik laut lesen,“ „die metrischen und rhetorischen Strukturen lateinischer Texte in ihrer

<sup>8</sup> Im Vergleich dazu lassen viele andere Bundesländer die Wahl der Aussprachevariante in ihren Lehrplänen offen; Niedersachsen überlässt den Fachschaften, wie viele Elemente des *pronuntiatu restitutus* umgesetzt werden sollen, rät jedoch zumindest dringend zu klassischen Lautungen. (vgl. NK 2007: 21)

<sup>9</sup> Hervorhebungen C. N.

<sup>10</sup> Hervorhebungen C. N.

<sup>11</sup> Hervorhebungen C. N.

ästhetischen Dimension beschreiben und in Bezug auf Klangwirkung und Sprachrhythmus mit der deutschen Sprache vergleichen,“ und „die lateinische Sprache in ihrer akustischen Dimension für das Verständnis von Texten nutzen“ (ibid.: 18). Diese Forderungen setzen historisierende Aussprache voraus, da in humanistischer Aussprache der Vergleich von Klangwirkung und Sprachrhythmus spärlich ausfallen muss und nahezu redundant wird. Des Weiteren kann die akustische ebenso wie die ästhetische Dimension mit der humanistischen Aussprache und iktierendem Lesen von Dichtung nur unzureichend erschlossen werden, weil zahlreiche Phänomene erst beim historisierenden Lesen hör- bzw. erschließbar sind. Um dem gerecht zu werden, müssen besagte Regeln, selbständiges quantifizierendes Lesen und Unterschiede zum Deutschen schon ab der Spracherwerbsphase thematisiert und eingeübt werden.

Hierzu bedarf es des kontinuierlichen Fertigkeitstrainings. Da Hören und Sprechen sich nicht voneinander trennen lassen, kann auch die Schulung der richtigen Aussprache nicht isoliert behandelt werden, zumal sie jeglicher sprachlichen Arbeit unterliegt (vgl. Bausch/Christ/Krumm 2007<sup>5</sup> [1989]: 279). Dies bedeutet mit Waiblinger (1991) die gezielte *bottom-up*-Ausbildung neuer Hörmuster sowie die Schaffung eines Bewusstseins für ‚richtige‘ Aussprache. Diese werden durchs Zuhören trainiert, wenn Lehrer- und Modellvorträgen im Sinne des Hörverstehens gefolgt wird, was dann für den Schülervortrag langfristig zur Ausbildung entsprechender Artikulationsmuster führt.<sup>12</sup>

Unter diesen Voraussetzungen und aufgrund der dargelegten Verknüpfung zwischen Aussprache und Textkompetenz darf der gelungene Schülervortrag eines lateinischen Textes dann auch als abschließender Interpretationsschritt verstanden werden, da sich der Text sinnentnehmend zueigen gemacht und nicht bloß dekodiert wurde. Dies berücksichtigen Abituranforderungen der Bundesländer, in denen die Schüler eine mündliche Abiturprüfung im Fach Latein ablegen können: ein sinnorientierter Vortrag des vorbereiteten lateinischen Textes wird als Prüfungsleistung eingestuft.

Gibt es über bildungspolitische Anforderungen und die Erhaltung des Sprachfachs hinaus noch Gründe, warum man sich die Mühe machen sollte, auch nur die Minimalvariante des *pronuntiatius restitutus* konsequent anzuwenden und zu lehren? Dies beantwortet ein Blick auf den Mehrwert historisierender Aussprache für die Lernenden.

### 3.3. Quid ad discipulos?

Während einleuchtet, dass Aussprache und Hörverstehen in modernen Fremdsprachen notwendiger Bestandteil der zu erwerbenden Kompetenzen sind, zielt der Lateinunterricht traditionell auf die Dekodierung und Interpretation schriftlicher Texte ab, da diese Sprache kaum noch einer mündlichen Kommunikationsabsicht dient. Entsprechend weit unten rangiert Aussprache also auch auf der Prioritätenliste. Dennoch kommt dem Hören und Sprechen bzw. Vorlesen der Texte eine wichtige Rolle zu: Zu übersetzende Texte werden vom Lehrer (oder unter Zuhilfenahme von Aufnahmen) vorgetragen und sollen den Schülern einen ersten Zugang zum Text ermöglichen, wobei auch grammatische Informationen wie das *-ā* im Ablativ Sg. der *a*-Deklination oder der Unterschied zwischen *vēnit* und *vēnit* hörbar und als Hilfen verfügbar gemacht werden. Damit Schüler diese überhaupt wahrnehmen können, müssen sie jedoch entsprechend im Zuhören geschult werden.<sup>13</sup>

Ungleich wichtiger ist das eigene Sprechen bzw. Vorlesen: Kaum einem Schüler wird abverlangt, selbst lateinische Sätze aktiv zu bilden und damit zu kommunizieren, es sei denn in Ritualen wie der

---

<sup>12</sup> Zur Frage, wie dies ob des niedrigen Stundenkontingents und dichten Stoffplans zu erreichen ist, siehe die abschließenden Vorschläge zur unterrichtlichen Umsetzung historisierender Aussprache.

<sup>13</sup> Für die weiteren Möglichkeiten zum Hören im LU, siehe AU 2/2013, vgl. auch die Vorschläge zum Einsatz auditiver Verfahren in Abschnitt 6 und 7).

Begrüßung und gegebenenfalls kleinen Verständnisaufgaben zum Text (*Estne Marcus dominus? - Marcus dominus non est, filius est.*). Das Vorlesen des lateinischen Satzes nach seiner Übersetzung gehört fest zum Tagesgeschäft.

Zunächst sprechen pragmatische Gründe für die historisierende Aussprache. Die Vorteile ihrer konsequenten Verwendung durch Lehrende (und Schüler) liegen zunächst darin, Latein als Fremdsprache und nicht als bloße schriftlich fixierte Reflexionsplattform wahrzunehmen. Wenn Latein nämlich wie häufig betont Reflexionssprache *par excellence* sein soll, muss konsequenterweise auf die Parallelen und Entwicklungen hin zu romanischen Sprachen Bezug genommen werden. Hier punktet der *pronuntiatus restitutus* doppelt: Erstens lassen sich Entwicklungen in den romanischen Sprachen leichter erklären, wenn die historisierende Aussprache „im Ohr“ und im Gedächtnis verankert ist und Entwicklungen nicht nur nachvollziehbar, sondern auch hörbar, nachsprechbar, konkretisierbar und erfahrbar werden. Zweitens leistet sie für Schüler, die sich für eine weitere romanische Sprache entscheiden, eine artikulatorische und akustische Vorentlastung in Form der Ausbildung von Hör- und Artikulationsgewohnheiten.

Lateinische Texte vorzulesen erfordert entgegen der verbreiteten Meinung durchaus das Erlernen einiger Regeln, die vom Deutschen abweichen, aber, so ließe sich für ‚Werbezwecke‘ formulieren, die Anzahl dieser Regeln ist überschaubar, sehr viel überschaubarer als beispielsweise für Englisch. Darüber hinaus leistet die Verwendung des *pronuntiatus restitutus*, dass für die Lernenden Schriftbild und Lautbild näher zusammenrücken. Besonders für Schüler mit Rechtschreibschwäche ist es vorteilhaft, wenn *eu* getrennt gesprochen wird und keine Verwechslung mit [ɔɪ] erfolgen kann oder *ph* nicht als [f] realisiert wird.

Im schulischen Kontext spricht vor allem ein Argument für den *pronuntiatus restitutus*, das zunächst abgehoben und akademisch scheint: seine Ästhetik im Vergleich zur humanistischen Aussprache. Dass Latein eine Sprache ist und als solche Ausspracheregeln wie alle anderen auch hat, wird zwar thematisiert, von Lehrenden allerdings selten forciert, z.B. durch Fehlerkorrektur oder Leseübungen. Hierdurch gewöhnen sich Schüler eine bestenfalls humanistische, schlimmstenfalls falsche Aussprache an, und erleben Latein hierdurch umso mehr als eine Kunstsprache, deren Silben scheinbar willkürlich aneinander gereiht und unaussprechbar sind. So entgeht Lernenden schon in der Lehrbuchphase ein wertvoller Zugang zur lateinischen Sprache, ein Verlust, der sich in der Phase der Originallektüre nachhaltig niederschlägt, da lateinische literarische Texte bis in die Spätantike hinein zur auditiven Rezeption verfasst wurden, und erst beim mündlichen Vortrag ihre originäre Wirkungsästhetik entfalten – eine Dimension, die beim Unterricht gemäß humanistischer Konventionen den Schülern vorenthalten oder nur auf abstrahierender Ebene zugänglich gemacht wird. Weiterhin wird von den Schülern neben der metrischen Analyse ja auch die Analyse und Beschreibung wirkungsästhetischer Stilmittel erwartet, die zu einem Großteil eben akustisch erfahrbar sind und nur in der auditiven Rezeption ihre Wirkungsästhetik entfalten können.

Zu guter Letzt sind fremdsprachendidaktische und lernpsychologische Gründe zu nennen: Wieber weist im Basisartikel des AU "Antike im Ohr" auf die emphatische Qualität akustischer Wahrnehmung hin (2013: 7). Latein als gesprochene Sprache mit ihren Besonderheiten zu hören erzeugt ein besonderes Gefühl von Relevanz: Menschen erfahren bedingt durch den Mutterspracherwerb, der zunächst vermitteltst Hören erfolgt, ein starkes Rezeptions- bzw. Verstehensbedürfnis beim Zuhören, weswegen während des Zuhörens automatisch Sinneinheiten gesucht werden. Dem liegt ein essentielles Interaktionsbedürfnis mit einem Gegenüber bzw. mit der Umwelt zugrunde, das im Mutterspracherwerb nachgerade notwendig für das Überleben ist. Eine existentiell sinnvolle Form des Hörverstehens wird

im LU fast nicht praktiziert und resultiert darin, dass Schüler dem Vortrag (egal ob im *pronuntiatus restitutus* oder nicht) eines Textes nicht folgen, da diesem ohnehin die Dekodierung der Schriftfassung folgt und damit die existentielle Relevanz fehlt. Wieber plädiert daher für den Aufbau einer (Zu-)Hörkultur, die das sinnentnehmende Zuhören bzw. Hörverstehen wieder verstärkt in den LU integriert und daher wünschenswert ist, nicht zuletzt, weil dem natürlichen Verstehensbedürfnis wieder mehr Raum gegeben wird. Lateinhören und -sprechen erhält dadurch nicht zuletzt eine personale Komponente bzw. einen Adressatenbezug.

Hierzu leistet die historisierende Aussprache im Vergleich zur humanistischen einen besonderen Beitrag: Die vermeintliche Schriftsprache wird im Lehrer- oder Schülervortrag zum Klingen gebracht und damit erlebbar. Hierdurch vollzieht sich für die Schüler ein Perspektivwechsel, der aufgrund der empathischen Qualität des sonst eher vernachlässigten auditiven Kanals unmittelbar wirksam ist. Wo der Zugang zu antiker Kultur meist eher ‚verkopft‘ und mit der Aktivierung von Sachwissen verbunden ist, vollzieht sich der Perspektivwechsel beim Zuhören auf der empathischen Ebene und provoziert eine affektive Reaktion, da Hörmuster, Aussprache und Intonation stark als die eigene Persönlichkeit definierend wahrgenommen werden – ein positives ‚So klang das also‘ oder zumindest ein belustigtes ‚Das klingt aber komisch‘ ist die übliche Reaktion auf das Hören historisierender Aussprache. Mit der Rezeption historisierender Aussprache geht also eine Fremdheitserfahrung einher, die die Schüler auf einer persönlichen Ebene anspricht und neben einem affektiven Zugang zur lateinischen Sprache in einem weiteren Schritt zum Reflektieren über eigene Aussprache und phonologische Phänomene und damit zum Sprachvergleich anregt. Dies wird umso wirksamer, als diese Erfahrung an die Lehrperson gebunden ist, zu der die Schüler ein affektives Verhältnis hat, welches entsprechend Hatties Beobachtungen (2011) eine solche Erfahrung umso nachhaltiger machen kann. Dieser Perspektivwechsel vollzieht sich schon in der Lehrbuchphase, besonders wirksam wird er aber in der Originallektüre, bei deren Ausgestaltung die lautliche Komponente einen wichtigen Stellenwert hatte. Mag der Iktus auch von vielen als Lesehilfe verstanden werden und als Merkhilfe bewährt sein, so verunmöglicht er jedoch diesen Perspektivwechsel und erschwert damit die Wahrnehmung und Analyse der akustischen Dimension antiker Texte und erweckt schlimmstenfalls den Eindruck einer Kunstsprache. In der Dichtungslektüre hat die historisierende Aussprache nicht zuletzt einen Mehrwert, da sie den erläuterten Perspektivwechsel auch bei syntaktisch schwierigen Versen ermöglichen kann: Sind die Schüler schon gewohnt, dem Lehrervortrag zu folgen, in dem Pausen, Bindebögen, Gestik und Intonation zusätzliche Informationen vermitteln, so hilft ihnen genau diese Fähigkeit, den Sinn syntaktisch schwerer Verskonstruktionen dennoch zu erfassen.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: Die historisierende Aussprache hat einen Mehrwert für die Lernenden. Vielen bereitet das Zuhören beim Lehrervortrag in historisierender Aussprache Freude, und ebenso das Imitieren dieser ‚übertriebenen‘ und ungewöhnlichen Lautungen, so dass ein gewisser ‚Spaßfaktor‘ dadurch garantiert wird. Das Fach Latein kann so seiner Funktion als Reflexionsfach und Propädeutikum für das Erlernen der romanischen Sprachen in besonderer Weise nachkommen, da über Wortschatz und Grammatik hinaus durch konsequente Verwendung historisierender Aussprache die Ausbildung lateinischer Hörmuster und damit auch potentieller Artikulationsmuster erfolgt. Das Trainieren der Quantitäten befähigt die Schüler letztlich auch dazu, Lesehilfen wie die Unterscheidung von *vēnit* und *vēnit* tatsächlich wahrzunehmen und zu nutzen.

Abschließend sei darauf verwiesen, dass Hören einen hohen Stellenwert im Erwerb jeder modernen Fremdsprache hat: Das Prinzip des (korrekten und wiederholten) Hörens neuer Wörter war fester



Bestandteil des Mutterspracherwerbs und ist damit tief als Mechanismus für die weitere Sprachaneignung verankert, sodass der akustische Kanal stärker in die Text- und Wortschatzarbeit integriert werden sollte. Auch wenn (oder gerade weil) der Erwerb lateinischer Vokabeln keiner kommunikativen Absicht im Sinne aktiver und produktiver Sprachverwendung dient, die Relevanz des Gehörten also vergleichsweise geringer empfunden werden mag als im Englischen, erzeugt das Hören der historisierenden Aussprache ein gänzlich anderes Gefühl von Relevanz, nämlich den Eindruck, die Antike „im Ohr“ zu haben – das wohl beste Argument für ihre Verwendung.

#### **4. Hören, Sprechen und Wortschatzarbeit - Lernpsychologische und fremdsprachendidaktische Grundlagen**

Spätestens jetzt stellt sich die berechtigte Frage, wann und wo man die historisierende Aussprache sinnvoll im Unterricht unterbringen kann – denn Aussprache um der Aussprache willen muss wirkungslos bleiben (vgl. Bausch/Christ/Krumm 2007<sup>5</sup> [1989]: 279). Als passender Ort bietet sich die Wortschatzarbeit an: Sie erfolgt ohnehin regelmäßig und hat meist Hören bzw. Aussprache als Basis - und gerade das korrekte Ersthören ist durch nichts zu ersetzen.

##### 4.1 Exkurs in die Fremdsprachendidaktik: Das mentale Lexikon

Schon beim Mutterspracherwerb entwickelt sich im Langzeitgedächtnis eine komplexe Struktur, in der unterschiedliche Informationen über Sprache abgelegt und verschiedene Gedächtnisformen miteinander vernetzt werden: das mentale Lexikon (ML) (vgl. Wolff 2002). Neben prototypischen Konzepten von Konkreta und Abstrakta (vgl. Mietzel 1998: 200ff.), enthält es Konnotationen, grammatische Informationen, Kollokationen und Redewendungen (vgl. Wolff 2002: 17). Es wird bei der aktiven Sprachverwendung oder Rezeption automatisch aktiviert (vgl. Wolff 2002: 17).

Mutter- und Fremdspracherwerb verlaufen nun keineswegs gleich, vielmehr wird auf bestimmte vorhandene Mechanismen und Strukturen zurückgegriffen. Beim Fremdspracherwerb werden beispielsweise die lexikalischen Informationen fremdsprachlicher Wörter getrennt von der Muttersprache abgespeichert, aber mit den bestehenden Konzepten verknüpft (vgl. Wolff 2002: 19) und diese ggf. erweitert, z.B. das heutige Konzept von ‚Familie‘ um das, was Römer unter einer ‚*familia*‘ verstanden (vgl. Kuhlmann 2009<sup>2</sup>: 57). Auch kann es zu Interferenzen zwischen Mutter- und Fremdsprache kommen, z.B. müssen Einträge zu Wortakzenten oder Betonung ähnlicher Wörter in der Fremdsprache (Kathedrale – *cathedral*, Rose – *rosa*) angelegt werden. Aus Sicht der Gehirnforschung handelt es sich beim ‚Vokabelwissen‘ nicht bloß um deklaratives Wissen, vielmehr werden deklaratives, semantisches und prozedurales Gedächtnis beansprucht und abhängig vom Zugriff auf den Eintrag aktiviert, z.B. das prozedurale Wissen um die Artikulation und Intonation beim Vorlesen und das semantische und deklarative Wissen beim Dekodieren und Übersetzen (vgl. Herrmann 2009<sup>2</sup>: 163).<sup>14</sup>

Damit Einträge im ML abrufbar werden, d.h. damit das Kurzzeitgedächtnis beim Lesen, Hören oder Übersetzen auf sie zugreifen kann, muss jeder Eintrag aus vier Komponenten bestehen: der morphologischen, der syntaktischen und der konzeptuellen Komponente, d.h. der semantischen Information oder ‚Bedeutung‘, über die Verbindungen zu anderen Worten hergestellt werden, und grundlegend aus der phonologischen und orthographischen Komponente, die das (Wieder-)Erkennen des Wortes erst ermöglicht (vgl. Wolff 2002: 17).

---

<sup>14</sup> Streng genommen kann erst von prozeduralem Wissen einer Vokabel gesprochen werden, wenn ihre Übersetzung ohne langes Grübeln und Fehlversuche dem Kontext angemessen erfolgt (vgl. Kuhlmann 2009<sup>2</sup>: 61).

Schüleraussagen illustrieren die Notwendigkeit graphematischer und phonetischer Informationen im ML: Ein Viertel der im ersten Unterrichtsversuch von ALIAS Befragten nimmt „ähnlich klingende“ Wörter und Wörter mit „ähnlicher“ Schreibweise als schwierig zu lernen wahr; als Beispiele angeführt werden *occurrere*, *occidere*, *accēdere* und *discere*, *dēscendere*, sowie „lange“ Wörter mit 4 oder mehr Silben.

Das richtige Hören und (Nach-)Sprechen der lateinischen Wörter ist ebenso wie das Lesen und Schreiben Voraussetzung dafür, dass graphematische und phonologische Informationen zu einem Wort vollständig im mentalen Lexikon abgespeichert werden. Auch wenn graphematische und phonologische Informationen laut Wolff auf derselben Ebene stehen, müssen beide vorhanden sein, damit ein Wort im Langzeitgedächtnis verankert wird (vgl. Glowalla 2008<sup>2</sup>: 234). Fehlt eine, ergänzt das Gehirn autonom auf der Basis bekannten Wissens, was aufgrund von Interferenzen mit der Muttersprache oder bekannten Fremdwörtern zum Abspeichern falscher Wortakzente und Quantitäten führen kann - daher die humanistische Aussprache von *mōdus* als \**mōdus* (vgl. Herrmann 2009<sup>2</sup>: 160). So kann es zu unterschiedlichen Missverständnissen oder Nichtverstehen kommen: Die graphematische Information ‚*occidit*‘ reicht in einem uneindeutigen Kontext ohne Quantitätenangabe nicht aus. Fehlerhaft abgespeicherte Aussprache kann dazu führen, dass Schüler ein Wort beim Hören in Vokabelabfragen oder im Lehrervortrag nur schwer erkennen: \**ādificĭum* statt *aidificium*, \**cō-rĭpĕre* statt *corripere*.<sup>15</sup> Das verdeutlicht, dass das Erlernen des richtigen Klangbilds einer Vokabel zentral für deren Abrufbarkeit ist.

Tatsächlich misst die Fremdsprachendidaktik dem Hören eine zentrale Rolle bei, denn die für das erfolgreiche Lernen neuer Vokabeln wirksamste Reihenfolge – Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben – ergibt sich aus dem Mutterspracherwerb: Kinder lernen durch Imitation des Gehörten, bilden Hörmuster aus und damit die Grundlage für eigene verständliche Artikulation und Kommunikation mit ihrer Umwelt (vgl. Kaunzner 2008<sup>2</sup>: 162ff.). Dieses tief verankerte Prinzip nutzt der FSU, der auf kommunikative Handlungskompetenz abzielt und dabei auch muttersprachliche Hör- und Artikulationsmuster erweitert (vgl. Bausch/Christ/Krumm 2007<sup>5</sup> [1989]: 277 ff.). Generell wird daher der Einführung neuer Wörter besondere Aufmerksamkeit geschenkt, sollen doch Lernende aktiviert, möglichst viele bestehende Verknüpfungen im ML genutzt und mehrere Verankerungskanäle angesprochen werden – im modernen FSU wie im LU.

Zur Festigung des Vokabulars kommen im LU weitgehend ähnliche Prinzipien wie im modernen FSU zum Einsatz: Umwälzung durch Vokabelabfrage und Übersetzungsarbeit, unterschiedliche Vernetzungsprozesse wie Semantisierung, Sprachvergleich und -reflexion sowie morphologische Prozesse; Übung in der Übersetzung und Bearbeitung von lektüre- und lektionsbegleitenden Übungen, sowie Übungen, die Polysemie thematisieren. Wortschatzarbeit versucht dadurch, dem Erwerb rein deklarativen Wissens und dem Erlernen von Wortgleichungen entgegenzuwirken (vgl. Kuhlmann 2009<sup>2</sup>: 41f. und Kieweg 2002: 12).

Im Gegensatz zum modernen FSU ist die Herangehensweise des LU jedoch schriftsprachlich: Wortschatzarbeit zielt dementsprechend auf rezeptive Wortschatzbeherrschung ab, da Sprachkompetenz im LU eher als Verstehens- und Übersetzungskompetenz von meist schriftlichen Texten begriffen wird (vgl. Kuhlmann 2008: 4). Die akustische Dimension ist für die eigentliche Übersetzungs- und Verstehensstätigkeit im LU also nicht zwingend nötig.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Ist das Kurzzeitgedächtnis damit beschäftigt, die gehörte Lautung der (falsch) gelernten zuzuordnen, so ist es damit oftmals ausgelastet und der Zuhörer kann einige Sekunden lang dem Vortrag nicht folgen (vgl. Glowalla 2008<sup>2</sup>: 235).

<sup>16</sup> Lernende moderner Fremdsprachen benötigen dagegen den rezeptiven Zugang zum mentalen Lexikon, da sie Laut- und Graphemketten erkennen und dekodieren müssen, und den produktiven, da sie die fremdsprachlichen Informatio-

Die Abspeicherung der Vokabeln erfolgt entsprechend dieser Zielsetzung nur in eine Richtung (Lateinisch-Deutsch). Der Erwerb eines solchen rezeptiven Wortschatzes benötigt zwar weniger Umwälzungen als der eines produktiven Wortschatzes (vgl. Kuhlmann 2009<sup>2</sup>: 57), dennoch erschwert gerade die geringere Umwälzung, welche die Ausrichtung auf Vokabellernen zur Dekodierung schriftlicher Texte, Deutsch als Unterrichtssprache und die starke Fokussierung von Übungen auf Schriftlichkeit mit sich bringen, die Festigung im ML, weswegen Kuhlmann auf die Notwendigkeit besonders vielfältiger Verfahren hinweist (vgl. Kuhlmann 2009<sup>2</sup>: 60.).

Auf dieser Grundlage ergab sich für ALIAS die Frage: Können auditive Verfahren der Wortschatzarbeit so eingesetzt werden, dass sie eine höhere Umwälzung von Vokabular ermöglichen und dabei einen Verankerungskanal nutzen, der den Schülern aus dem FSU vertraut ist und einen stark empathischen Anteil hat?

#### 4.2 Grundlegendes zum Vokabellernen

Im täglichen Lateinunterricht mag sich eine solche Vielfalt, auch unter Einbeziehung auditiver Verfahren, einrichten lassen, doch nur ein kleiner Teil der Wortschatzarbeit vollzieht sich hier. Eine zentrale Phase der Verankerung entzieht sich dem Lehrereinfluss weitgehend, die Einprägephase - das „Vokabellernen“. Auditive Wortschatzarbeit auch zuhause ist aufgrund der skizzierten Wichtigkeit des Hörens und Sprechens für die Verankerung von Vokabeln im ML wünschenswert. Viele Lernende haben Bezugspersonen mit Lateinkenntnissen, die bei der Abfrage den auditiven Teil übernehmen können, wobei weiterhin die Gefahr falscher phonologischer Abspeicherung besteht. Andere können sich Lautbilder nach ein- oder zweimaligem Hören merken, viele werden aber beim Vokabellernen auf ihre eigenen Fähigkeiten zur Anwendung von Ausspracheregeln und Wahrnehmung von Diakritika zurückgeworfen. Wäre es daher nicht sinnvoll, so die Ausgangsüberlegung für die *Loculi Loquentes*, wenn die Schüler auch beim Vokabellernen die korrekte Aussprache verfügbar hätten und ‚im Vorbeigehen‘ mitnähmen?

Zentral für gelingendes Vokabellernen sind angemessene Lernstrategien, die in der Unter- und Mittelstufe vermittelt werden müssen. Jesper plädiert dafür, dem Vokabellernen Platz im Unterricht einzuräumen, denn zur Vermittlung von Lernstrategien genügt nicht ihr bloßes Vorstellen, sondern die Erklärung ihrer Wirkungsweise, sowie ihre Einübung sind ebenfalls erforderlich, damit Schüler einen Eindruck von ihrer Nützlichkeit erhalten. Dabei sind besonders Strategien zu thematisieren, die die Schüler spontan nicht nutzen würden (Mietzel 1998: 236), z.B. verschiedene Lernkanäle, die Einbeziehung eigener Assoziationen, das gängige unterrichtliche Verfahren elaborierender Wiederholung, z.B. verbal oder durch Vorstellungen, und ganz grundlegend die Schaffung von lerngünstigen Bedingungen wie einem zugewandten, aufmerksamen Geisteszustand (vgl. Glowalla 2008<sup>2</sup>: 237 ff. und Herrmann 2009<sup>2</sup>: 163).<sup>17</sup>

Voraussetzung dafür, dass Lernende eine Lernstrategie dann auch selbständig verwenden, ist die subjektiv empfundene Nützlichkeit: Erst aus der Überzeugung, dass eine Lernstrategie für den eigenen Lernerfolg verantwortlich ist, werden Schüler diese auch verwenden. Diese Nützlichkeits Erfahrungen gilt es zu ermöglichen, da sie großen Einfluss auf die für das Lernen nötige Motivation und Volition und damit auf die Wahl der Lernstrategie haben. Entsprechend der Erwartungs-x-Wert-Theorie

---

nen zu bestehenden Konzepten abrufen und möglichst korrekt verwenden müssen, wozu selbstverständlich eine angemessene Aussprache des Vokabulars zählt, da ohne diese die Kommunikation zusammenbrechen würde. Bis zur produktiven Verwendung sind etwa doppelt so viele Umwälzungen und eine ausreichende „Inkubationszeit“ nötig. (vgl. Kuhlmann 2009<sup>2</sup>: 41f)

<sup>17</sup> Dies ist umso wichtiger, als auch ältere Schüler ihren Gedächtnisapparat gelegentlich falsch einschätzen (Mietzel 1998: 236) und falsche Strategien zu Misserfolgen führen, deren Ursache womöglich anders attribuiert wird.

(Mietzel 2007<sup>8</sup>: 356 ff.) bemisst sich Motivation an der Erwartung, ein Ziel zu erreichen – im Fall von Vokabeln das zur Rezeption erfolgreiche Verankern im ML bzw. das Bestehen des Vokabeltests – und an dem Wert, den der Lernende dem Erreichen dieses Ziels beimisst. Dieser Wert setzt sich zusammen aus situativem und persönlichem Interesse, persönlicher Wichtigkeit, langfristigem Nützlichkeitswert und den Kosten bzw. dem zum Erreichen des Ziels nötigen Aufwand.<sup>18</sup> Positiv oder negativ werden diese Überlegungen beeinflusst durch das Selbst-Schema, die selbst zugeschriebenen Fähigkeiten. Diese zahlreichen Faktoren machen deutlich, wie individuell unterschiedlich die Motivation zum Vokabellernen und warum sie für den Erfolg entscheidend ist: Nützlichkeits Erfahrungen und Erfolgserwartungen bestimmen das heimische Vokabellernen.

Da einmal richtig Verankertes nicht schnell vergessen, aber auch nicht weiter gefestigt wird, sollte erfolgreiches Vokabellernen zuhause die Wiederholung von Bekanntem minimieren, da dies nur geringe Erfolgserlebnisse birgt, und eine produktive Konzentration auf das noch Unbekannte erfolgen, d.h. aktives Finden von Merkhilfen und gezielter Einsatz von Lernstrategien statt krampfhafter Defizitorientierung (vgl. Leitner 1972<sup>5</sup>: 56ff.) Dabei ist angesichts der lernpsychologisch wichtigen Erfolgserlebnisse vor allem dem weit verbreiteten Trugschluss entgegenzuwirken, dass effektives Vokabellernen anstrengende masochistische Schwerstarbeit sein müsse und man neue Vokabeln freudlos beackern und so oft wiederholen müsse, bis man sie eben könne (vgl. Leitner 1972<sup>2</sup>: 66) – zumal dies jeglichen Prinzipien des natürlichen Spracherwerbs zuwider läuft.

Um eine angemessene Umwälzung beim Vokabellernen zu erreichen und weitgehend motivations- und gedächtnisförderliche Bedingungen zu schaffen, bewährt sich aus lernpsychologischer Sicht die Arbeit mit einer Vokabelkartei á la Sebastian Leitner, wie mehrere AU-Artikel zu deren erfolgreichem Einsatz zeigen (Schirok 1999 a und b, Hunecke 2005: 20ff.).

Die obigen Überlegungen und theoretischen Grundlagen wurden in der Konzeption der Lernplattform *Loculi Loquentes* (LL) nutzbar gemacht, die Leitners Vokabelkasten in digitaler Form entspricht und ihn um Audiodateien ergänzt. Nutzer können vorgefertigte Vokabelkarten einzeln laden oder in eigenen Listen zusammenstellen und beim Üben anhören. Weiterhin können Listen für andere Nutzer veröffentlicht werden oder die zugehörigen mp3-Dateien geladen und per mp3-Player geübt werden, eine Erweiterung von Kuhlmanns Vorschlag zum Anfertigen von Vokabelaufnahmen für auditiv veranlagte Lernende (Kuhlmann 2009<sup>2</sup>:61).

## **5. Überlegungen zur Praxis**

Wie aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich, bringt die historisierende Aussprache eine Vielzahl von Vorteilen mit sich, und Erkenntnisse der modernen Fremdsprachendidaktik lassen vermuten, dass auditive Verfahren nachhaltige und vielfältige Wortschatzarbeit ergänzen. Dennoch: Die rezeptive Herangehensweise an Latein entspricht nun einmal nicht dem modernen Fremdsprachenerwerb, was Probleme mit sich bringt, die teils antizipierbar sind und teils in künftigen Unterrichtsversuchen zu er- und beheben sind.

Abseits aller Argumente für historisierende Aussprache, können bei konsequenter Verwendung und Bestehen auf dem *pronuntiatus restitutus* auch wertvolle Verankerungshilfen, die auf L1-Interferenz basieren, wegfallen und ebenso neue Fehlerquellen entstehen: So fiel das deutsche Wort ‚Null‘ als Merkhilfe für *nūllus* weg, da die Parallele im *pronuntiatus restitutus* nicht gegeben ist; die historisie-

---

<sup>18</sup> Ähnlich Herrmann 2009<sup>2</sup>: 152f.: Die Attraktivität einer Tätigkeit besteht aus neurodidaktischer Sicht im zu erwartenden Erfolg und der daraus resultierenden Belohnung, dem Erfolgsgefühl.

rend gesprochene *rōsa* klingt einem Ross ähnlicher als der Rose.<sup>19</sup> Dieser berechtigten Sorge ist entgegenzusetzen, dass im Wegfall solcher Merkhilfen auch eine Lerngelegenheit bestehen kann, wenn etwa die Quantität bei der Einführung und/oder Abfrage thematisiert und korrigiert wird. Möglicherweise machen sich Schüler gerade diesen Unterschied zunutze und schaffen sich so eine neue Merkhilfe. Auch ist ein gewisser Ermessensspielraum gegeben: Zwar sollten Lehrende als Sprachvorbild dienen und daher die historisierende Aussprache ganz oder in Minimalvariante konsequent verwenden, doch können sie in begründeten Fällen Abweichungen bzw. humanistische Aussprache der Schüler zulassen.<sup>20</sup>

Der Mehrwert historisierender Aussprache, vor allem aber auditiver Verfahren und der *Loculi Loquentes* für die Praxis ist letztlich noch umfassend empirisch zu erweisen; er bemisst sich quantitativ an verbesserten Schülerleistungen (Noten für Nachweise über Textkompetenz und Wortschatzbeherrschung) und qualitativ an verbesserter Sprachkompetenz im Bereich Phonetik.

## **6. Vorschläge für das Implementieren historisierender Aussprache im Lateinunterricht**

Wie lässt sich Aussprache im Regelunterricht nun einbeziehen? Prinzipiell enthält jede Lateinstunde ohnehin schon Elemente des Aussprachetrainings und geeignete Orte dafür, die sich mit wenig oder kaum Mehraufwand ausbauen lassen:

1) Der Lehrer als Sprachmodell: So wie im modernen FSU ist auch im LU der Lehrende Modellsprecher und damit Autorität und Garant für korrekte Aussprache. Diese Rolle ist nicht zu unterschätzen, da Schüler ohne Bezugspersonen mit Lateinkenntnissen zunächst nur diese Quelle zur Imitation haben. Auch Schülern, deren Eltern über Lateinkenntnisse verfügen, muss der Lehrer als das zu imitierende Sprachmodell dienen, da Elternaussprache bestenfalls humanistisch und schlimmstenfalls falsch ist – im Umgang mit solchen Eltern besteht Informations- und Austauschbedarf und es ist klarzustellen, dass man sich als historisierend sprechende Lehrkraft auf dem aktuellen fachlichen und fachdidaktischen Stand befindet, den man gerne im gemeinsamen Interesse am Schüler teilt.

Korrekte Wortakzente und Quantitäten zu verwenden und diese ggf. auch nachzuschlagen stellt daher einen Teil der Stundenvorbereitung dar – ein geringer Mehraufwand, der mit Wörterbuch oder der Nachschlagefunktion der *Loculi Loquentes* zu bewältigen ist, und sich langfristig in besseren Schüler-vorträgen lateinischer Texte niederschlägt. Nicht zuletzt fungiert der Lehrende hier auch als Modell für den Umgang mit Latein als Sprache: Über korrekte und lebhaftere Aussprache wird den Schülern Interesse und Begeisterung für die Sprache an sich vorgelebt.

2) Wer sich beim Lesen unsicher ist oder nicht gerne die Lektionstexte vorträgt, kann inzwischen auf Aufnahmen von fast jedem Lehrwerk zurückgreifen. Viele sind jedoch mit Vorsicht zu genießen, denn einige setzen den *pronuntiatus restitutus* nicht korrekt um (z.B. stimmhaftes [z], keine Doppelkonsonanten) und andere sind, was zentraler ist, wenig ansprechend gelesen. Es ist allerdings sehr einfach, mit Hilfe von Kollegen oder auch Schülern eine Aufnahme anzufertigen. Der zeitliche Aufwand ist größer, als übte man allein einen Lehrervortrag, da Übungszeit und Mehrfachaufnahmen plus Schneide-

---

<sup>19</sup> An dieser Stelle gebührt ein herzliches Dankeschön Dr. Sven Rausch für seine fundierte und konstruktive Kritik.

<sup>20</sup> Gerade für schwache Schüler mit Problemen bei der Wortschatzarbeit und keiner auditiven Veranlagung ist dies im Sinne didaktischer Reduktion zu überlegen. Auch muss darauf verwiesen werden, dass Aussprache als stark identitätsstiftend wahrgenommen werden kann: Die humanistische Aussprache einer Bezugsperson kann als prestigeträchtiger Variante wahrgenommen werden, an der ein Schüler festhalten möchte. Hier wäre Beharren oder gar Sanktionen schädlich.

zeit veranschlagt werden müssen. Daher bietet es sich an, sich geeignete Lektionstexte dafür herauszusuchen und sukzessive eine Sammlung für die Verwendung in der Fachschaft anzulegen.

3) Die übliche Vokabelabfrage am Anfang der Stunde bietet ebenfalls Raum für Aussprachetraining, da die Schüler hier die verschiedenen Lernformen nennen müssen. Fragen die Schüler sich gegenseitig ab, erhöht sich ihr Sprechanteil. Hier kann ohne großen Aufwand Fehlerkorrektur und Bewusstmachung von Quantitäten oder Akzenten erfolgen.

4) Fehlerkorrektur und Bewusstmachung von falscher Aussprache: Diese Maßnahmen aus dem modernen FSU lassen sich immer da in den LU integrieren, wo Schüler lateinische Worte und Sätze sprechen oder vorlesen. Nach Möglichkeit wird nicht alles korrigiert, sondern die größten Schnitzer bzw. Fehler, die von der Mehrzahl der Schüler gehäuft gemacht werden. Dazu zählt einerseits der Hinweis nach Beenden des Satzes: „Danke fürs Vorlesen, aber achte darauf, es muss (korrekte Aussprache) heißen.“ Wie auch in den modernen Fremdsprachen ist dies eine mühselige Arbeit, und wird von den Schülern nur am Rande wahrgenommen, weswegen Häufungen solcher Fehler in einer Bewusstmachung münden sollen, z.B. einer Übung zur Unterscheidung von Infinitiven der e- und konsonantischen Konjugation, mit anschließender Reflexion darüber, warum diese Unterscheidung wichtig ist, nämlich für Formbildungsübungen.

5) Vorlesen lassen und Vorlesen üben lassen: Wie in den modernen Fremdsprachen gilt, dass Schüler keinen unbekanntem lateinischen Text vorlesen sollten. Ist der Text jedoch einmal übersetzt, kann über das korrekte und sinnbetonte Vorlesen das Verständnis des Übersetzten nachgewiesen werden. Hierzu ist es jedoch nötig, mit den Schülern das laute Vorlesen – nicht nur mit korrektem Wortakzent und Quantitäten, sondern auch mit Betonung der sinntragenden Wörter und Sinneinheiten – auch im Unterricht einzuüben, selbst wenn sie auf solide Kenntnisse aus dem Deutschunterricht zurückgreifen können. Lektionstexte mit dialogischen Anteilen oder hinreichend spannender Handlung bieten hierzu Gelegenheit. Denkbar sind sowohl das Einüben kleiner Sketche wie auch das Üben einzelner Textpassagen. Während das Einüben und Vorführen kleiner Sketche in der Testgruppe eine Doppelstunde einnahm, lässt sich das Markieren und Üben einzelner Passagen beispielsweise gut in die vertiefende Arbeit zum Lektionstext einbauen.

6) Um den Schülern das korrekte Vorlesen überhaupt zu ermöglichen genügt es nicht, darauf zu hoffen oder zu bestehen, dass sie die Quantitäten mit den Vokabeln mitlernen, so wünschenswert dies auch wäre. Daher sind Lesehilfen in Form von Quantitätsangaben ein Muss. Neuere Lehrwerke wie Viva quantifizieren zumindest die Lektionstexte durchgängig. Für ältere Lehrwerke ist die Zusammenarbeit in der Fachschaft oder zumindest zwischen parallel unterrichtenden Lehrkräften zentral: Alle 15 Lektionen eines Schuljahres selbst abzutippen und zu quantifizieren stellt einen erheblichen Mehraufwand dar, den kaum einer auf sich nehmen wird. Verteilt sich die Arbeit auf 2 oder 3 Personen, wird dies zumutbarer.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Mit der Symbolfunktion von Word zu arbeiten ist möglich, aber mühselig. Einfacher ist die Arbeit mit einem Text-Editor: der Längenstrich wird als Unicode-Zeichen hinter dem zu längenden Vokal eingegeben, das Dokument im html-Format abgespeichert, im Browser geöffnet und der nun quantifizierte Text in ein Textverarbeitungsprogramm kopiert..

7) Damit die Schüler langfristig, d.h. für die Übergangs- und Originallektüre zum sinnorientierten und korrekten Vorlesen befähigt werden, gehört es dazu, dass sie die Quantitäten mitlernen; dass diese häufig beim Vokabellernen ignoriert und so gut wie nie beim Abschreiben berücksichtigt werden, ist momentan gängige Praxis, wie der modernde FSU sie sich nicht leisten könnte.

## 7. Vorschläge für Übungstypen zum auditiven Lernen

Neben dem Einsatz der LL zum Vokabellernen und den geschilderten Maßnahmen zur Verbesserung der Schülersprache können auch Übungen, die Hörverstehen und/oder Hörschulung beinhalten, eingesetzt werden.

### 1. Finde den Fehler:

- Den Schülern werden einzelne Wörter vorgesprochen oder vorgespielt, einmal mit richtigem, einmal mit falschem Wortakzent und/oder Quantität, anschließend benennen die Schüler die richtige Variante.
- Den Schülern werden Sätze zum Lektionstext mit einem falschen Element vorgesprochen, das sie anschließend auf Latein verbessern, z.B. *Marcus in basilica est. – Falsum est. Marcus in templo est.*
- Variante: Die Schüler lernen einen kurzen Text auswendig. Anschließend trägt der Lehrer diesen Text mit falschen Sinnelementen (*in foro* statt *in templo*) vor, oder (schwieriger!) macht bewusst Akzentfehler, die die Schüler dann verbessern. Dies dürfen sie so tun, wie es der Lehrer bei der Fehlerkorrektur tut: durch „Reinrufen“.

### 2. Lückentext (vgl. AU 2/2013)

- Die Schüler erhalten einen lateinischen Lückentext, dessen Lücken sie durch Zuhören bei einem Lehrervortrag füllen sollen.
- In der Vokabelabfrage werden simple lateinische Sätze formuliert, die die Schüler um eines der zu lernenden Wörter ergänzen sollen, z.B. *Quīntus et Cynthia theātrum petunt, sed Mārcus (amphitheatrum) petere vult.* Als Hilfestellung kann die Lehrkraft das Betonungsschema summen. Solche Formen der Vokabelabfrage können auch von Schülern entworfen werden, wobei die Sicherstellung ihrer Richtigkeit einen Mehraufwand bedeutet.

### 3. Nachsprechen

- In der unterrichtlichen Vokabeleinführung bietet es sich an, Wörter, deren Betonung stark von deutschen Hörgewohnheiten abweicht, chorisches Nachsprechen zu lassen, z.B. *stēlla* und *nōn*.
- Im Sinne des Gedächtnistrainings kann ein Sprechdiktat zum Einsatz kommen. Diese Methode kann nur eingesetzt werden, wenn Schüler sie schon vom Anfangsunterricht an kennen: Die Schüler wiederholen einen kurzen (!) lateinischen Satz, der ihnen langsam vorgesprochen wird. Dies macht für solche Strukturen bzw. Phrasen Sinn, die standardmäßig in genau dieser Form immer wieder vorkommen bzw. die die Schüler auch bei den wieder häufiger werdenden deutsch-lateinischen Übersetzungsübungen gebrauchen können. So z.B. die Struktur Name + Prädikatsnomen + *non est*. Diese Methode ist, wie der obige Versuch zeigt, nicht unproblematisch, denn gerade wenn fortgeschrittene Schüler zuvor noch nie lateinische Sätze memorieren mussten, kann es schnell zu demotivierenden Erlebnissen auf beiden Seiten kommen: Die Schüler stoßen

schnell an die Grenzen ihrer Merkfähigkeit (meist nach 3 bis 4 Wörtern mit Sätzen in Minimalstruktur und gut verankertem Vokabular), die Lehrenden u.U. an die Maximalgrenze sinnvoller Sätze und geraten in Erklärungsnot, wenn die Schüler diese Methode aufgrund von gefühlten Misserfolgen ablehnen.

#### 4. Simultanübersetzung (vgl. Kuhlmann 2009<sup>2</sup>: 51)

- Zur Rekapitulation des bisher übersetzten Lektionstextes werden daraus zusammenhängende Sätze von der Lehrkraft langsam vorgetragen, längere Sätze ggf. auch zweimal. Nach jedem Satz gibt es eine Pause, in der die Schüler wiedergeben, was sie verstanden haben. Auf absolute Korrektheit wird dabei nicht geachtet, eher auf die Vollständigkeit der Information, ähnlich der Mediation im Englischunterricht.
- Variante: Nach Abschluss des Lektionstextes wird eine thematisch zum Lektionstext passende Geschichte nach obigem Schema erschlossen; diese kann eine Leerstelle im Lektionstext füllen, z.B. einen Gladiatorenkampf detailreicher darstellen.
- Variante: Anstelle der Vokabelabfrage in Einzelwörtern wird eine zum Lektionstext passende kurze Geschichte mit kurzen Sätzen formuliert, die das zur jeweiligen Stunde zu lernende Vokabular enthält. Hierbei sollte darauf geachtet werden, dass die Sätze 3 bis 4 Sinneinheiten enthalten, bis zu 5 sind möglich, hier fallen aber die lernschwächeren Schüler aus. Anfangs sollte nur 1 neue Vokabel pro Satz enthalten sein, im Verlauf der Übung kann der Schwierigkeitsgrad ansteigen; mehr als 2 neue Vokabeln pro Satz sind nicht zu empfehlen.

#### 5. Lateinische Lehrer- oder Schülervorträge

- Die Lehrkraft formuliert einen Text, der den inhaltlichen Übergang zwischen zwei zusammengehörenden Lektionstexten illustriert. Die Schüler erhalten einen impliziten Hörauftrag und sollen beispielsweise nach dem Vortrag formulieren, was ihre inhaltliche Erwartung an den neuen Text ist. Als Beispiel für Felix-neu L 22 und 23: *Familia ē theātrō cessit. Sed Marcus iterum atque iterum dicit: „Gladiātōrēs vidēre volō!“ Dēnique pater ēnervātus est. Itaque dicit amphitheātrum malum esse. Nam lūdōs crūdēlēs vidit. Tum dē eis lūdīs nārrat.* Es bietet sich an, solche Vorträge mimisch zu unterstützen.
- Den Schülern wird ein neuer Teil des Lektionstextes oder der Lektüre vorgetragen/vorgespielt. Sie erhalten Aufgaben zur Informationsentnahme, bspw. sollen sie auf wiederkehrende Figuren oder Wörter achten, Stimmungen entnehmen oder sogar Lautmaleriesches erkennen.
- Zur Illustration, wie ein Originaltext geklungen haben mag, wird den Schülern eine entsprechende Aufnahme vorgespielt oder aber der gut vorbereitete Text dargeboten. Solche Vorträge können Schüler mit entsprechender Neigung übernehmen, sofern der Text vorher von ihnen übersetzt und durchdrungen wurde.

## **8. Einsatzmöglichkeiten der LL im Unterricht**

### 8.1. Schritt 1 - Elterninformation

Da die LL den nicht unumstrittenen Vokabellernprogrammen ähnlich sind, und ein Teil der Eltern dem Lernen am PC berechtigterweise skeptisch gegenübersteht, bietet es sich an, im Rahmen eines Elternabends eine kurze Informationsveranstaltung anzubieten. Neben einer Präsentation der LL und



der Erläuterung ihrer Konzeption als Lernhilfe (vgl. lernpsychologische Überlegungen und Elterninfoseite) kann dabei auf ihre Funktion als ‚Abfragehilfe‘ für Eltern ohne Lateinkenntnisse und solche, die mit ihren Kindern gewinnbringend lernen wollen, hingewiesen werden.

Zwei Fragenherde sind in der Planung schon zu beachten: Eltern, die selbst Latein hatten, könnten in unterschiedlichen Schärfegraden nach der Sinnhaftigkeit historisierender Aussprache und der wissenschaftlichen Grundlage fragen. Hierbei schwingt Unsicherheit mit, ob man es selbst denn immer falsch gelernt habe oder die Überzeugung, es dürfe sich an der ‚toten Sprache‘ nichts ändern. In beiden Fällen empfiehlt es sich, auf die Fachliteratur hinzuweisen, grob zu benennen, welches die Unterschiede sind, die bei genauer Betrachtung nicht so gravierend sind, wie man anfangs glauben könnte, und sachlich die Vorzüge historisierender Aussprache zu benennen. Dabei muss klar werden, dass man sich als Lehrender innerhalb der curricularen Vorgaben und aktuellen didaktischen Standards bewegt. Als Überblick können Eltern auf die Informationsseite der LL verwiesen werden.

Auch Informationen zum Umfang, in dem die Schüler sinnvollerweise allgemein Vokabeln lernen sollten, können an einem solchen Abend noch einmal kommuniziert werden, denn bei der Testgruppe gaben einige Schüler alarmierenderweise an, ihre Eltern lernten mit ihnen zweimal wöchentlich länger als 30 Minuten Vokabeln. Von den Eltern der Testgruppe wurden auch Fragen nach Systemanforderungen und Sicherheitseinstellungen geäußert; einige Väter signalisierten Interesse, die Seite vor Ort auszuprobieren, so dass das Abhalten einer solchen Veranstaltung im PC-Raum denkbar und u.U. fruchtbar ist.

## 8.2 Schritt 2 - Einführung in der Lerngruppe

In erster Linie sollen die LL das heimische Vokabellernen unterstützen. Wie bei jeder anderen Lernstrategie sollte jedoch einige Unterrichtszeit darauf verwendet werden, dass sich die Schüler mit Funktionsweise und Anwendungsmöglichkeiten vertraut machen und Gelegenheit zu Rückfragen erhalten.<sup>22</sup> Falls der Fünffächerkasten noch unbekannt ist, sollte er vorgestellt und seine Vorteile thematisiert werden, bevor die Schüler zum ersten Mal im PC-Raum mit den LL arbeiten. Je nach Lerngruppe und PC-Kenntnissen kann das von den LL bereitgestellte Tutorial verwendet oder adaptiert werden, oder die Schüler können direkt einsteigen, sich die Funktionsweise selbst erarbeiten und die LL einer ‚Tauglichkeitsprüfung‘ für das eigene Lernen unterziehen.

In der Testgruppe zeigte sich deutlich, dass das Lernen mit den LL über einen längeren Zeitraum in die Unterrichtsplanung und Gestaltung miteinbezogen werden sollte. Da die Schüler zu dem Zeitpunkt, an dem die LL eingeführt werden, schon über gefestigte Lernstrategien verfügen, müssen sie die Wirksamkeit der LL im Vergleich zu einer anderen verwendeten Strategie bzw. als Ergänzung zu bisher vorhandenen am eigenen Leib und in Form von guten bzw. verbesserten Leistungsrückmeldungen erfahren, bevor sie sie in ihr eigenes Repertoire übernehmen. Ebenso wie andere Lernstrategien sind die LL natürlich kein Allheilmittel, und nach einem ersten Testlauf lässt sich vermuten, dass die LL v.a. für solche Schüler~~n~~ nützlich sind, die Interesse am Umgang mit PCs haben, über eine hohe Selbstkompetenz bzw. Resistenz gegen die Ablenkungen des Internet verfügen und auditive Lernstrategien schätzen.

---

<sup>22</sup> In der Testgruppe wurde z.B. nötig, das Öffnen von zip-Dateien und die Organisation von Audiodateien auf Smartphones und in iTunes zu erklären.

### 8.3 „Digitaler Mönchsgang“<sup>23</sup>

Da die LL (noch) nicht als App verfügbar sind, viele Schüler jedoch gerne auf Auto- oder Bahnfahrten Vokabeln lernen, bietet es sich an, hierfür die Vokabellisten als Audiodatei zur Verfügung zu haben (vgl. Kuhlmann 2009: 61). Damit sie den sinnvollen Umgang mit solchen Listen lernen, bietet sich das Einüben des „digitalen Mönchsgangs“ an: Die Schüler laden sich als Hausaufgabe eine vorgegebene Wortliste mit neuen und/oder zu wiederholenden Wörtern auf ihr Abspielgerät.<sup>24</sup> Die einzelnen Wörter der Liste werden per Kopfhörer angehört und leise murmelnd wiederholt. Anschließend nennen die Schüler die deutsche Bedeutung der schon bekannten Vokabeln oder lesen die Bedeutung der neuen Vokabeln auf einer von der Lehrkraft ausgegebenen Papierliste nach; in diesem Fall schließt sich das erneute Abspielen und murmelnde Wiederholung der Vokabel samt Bedeutung an, dreimal hintereinander, bevor sie zum nächsten Wort übergehen. Dabei bewegen sich die Schüler einzeln langsam gehend durch den Raum und bleiben zum Murmeln der deutschen Bedeutung oder neuen Vokabeln stehen.

## **9. Bericht über den ersten Unterrichtsversuch mit den *Loculi Loquentes* in Klasse 7**

### 9.1 Ausgangsbedingungen für den Unterrichtsversuch

Der durchgeführte Unterrichtsversuch fand in einer Lerngruppe im 7. Jahrgang, 2. Lernjahr, an einem schleswig-holsteinischen Gymnasium statt. Die Gruppe bestand aus 7 Schülerinnen und 14 Schülern, die zuvor ein Jahr lang in humanistischer Aussprache unterrichtet worden waren. Die Mehrheit von ihnen verfügt über Bezugspersonen mit Lateinkenntnissen. Den Schülern war bewusst, dass sie als Betatester der Lernplattform fungieren und diese bewerten sollten und dass auch die Ergebnisse ihrer Vokabeltests zur Evaluation hinzugezogen werden würden.

Vorbereitend wurden mit den Schülern Einzelaufnahmen durchgeführt, bei denen sie Einzelvokabeln samt Lernformen sowie einen bekannten, da schon übersetzten Text einsprachen; eine Hälfte der Schüler hatte hierzu quantifizierte Listen und Texte, die andere nicht.

Weiterhin wurden die Schüler zu ihrem normalen Vokabellernverhalten und dem Stellenwert des auditiven Kanals und der korrekten lateinischen Aussprache für ihr häusliches Lernen befragt.

### 9.2 Planung und Ablauf

Der Schwerpunkt des Versuchs lag auf dem Einsatz auditiver Verfahren der Wortschatzarbeit in der Einübungsphase, d.h. einer Phase, die sich dem Lehrereinfluss weitgehend entzieht bzw. die zunehmend im Unterricht Platz finden muss, wenn eine ausreichende Umwälzung von Vokabular erfolgen soll. Um diesem Umstand gerecht zu werden, erfolgte die außerunterrichtliche Arbeit mit den LL. Da das Lernen mit den LL isoliert und passiv erfolgt, sollten unterrichtliche auditive Verfahren die LL um kontextgebundene Wortschatzarbeit ergänzen, also Hörverstehen ermöglichen und einüben, und die Schüler im Sinne eines ganzheitlicheren Lernens aktiv einbeziehen. Aufgrund der engen Verbindung

---

<sup>23</sup> Adaptierte Form einer in einem Ausbildungsmodul in Kiel vorgestellten Methode.

<sup>24</sup> Idealerweise sollen mp3-Player zum Einsatz kommen. In der Testgruppe verwendeten viele Schüler ihr Smartphone zum Abspielen von Musik und verfügten über gar kein anderes mobiles Abspielgerät. Hinsichtlich der potentiellen Ablenkungen und Behinderung des Lernens ist die Verwendung von Smartphones sicher bedenklich und mp3-Player oder schuleigene Abspielgeräte ohne andere Inhalte wären vorzuziehen; andererseits kann auf diese Weise auch verantwortungsvoller Umgang mit einem Medium geübt werden, das viele Jugendliche zu gerne als „Spielzeug“ begreifen. Die Schulpolitik bzgl. Handyverwendung ist dabei natürlich zu bedenken.

Im ersten Testlauf trat dreimal der Fall ein, dass Schüler auf Musik bzw. ein Spiel umschalten wollten. Durch die geringe Aufnahmelautstärke der LL wurden diese Fälle jedoch sofort hörbar und konnten unterbunden werden.

zwischen Sprechen und Hören sowie mangelnder Vorerfahrung der Schüler, sollten sie zunächst möglichst viel Gelegenheit zum Nachsprechen erhalten, um die Klangbilder der gelernten Vokabeln zu festigen und für den eigenen Vortrag nutzen zu können. Dazu wurden zwei Verfahren aus dem modernen FSU adaptiert:

Mit dem Ziel, Hörverstehen zu ermöglichen, wurde die Simultanübersetzung eingesetzt (vgl. Kuhlmann 2009<sup>2</sup>: 51): Zusammenhängende Sätze aus dem Lektionstext oder eine thematisch zum Lektionstext passende Geschichte, die Vokabeln der Hausaufgabe enthielt, wurden von der Lehrkraft langsam vorgetragen, längere Sätze ggf. auch zweimal. Nach jedem Satz gaben die Schüler wieder, was sie verstanden hatten. Auf absolute Korrektheit wurde nicht geachtet, eher auf die Vollständigkeit der Information, ähnlich der Mediation im Englischunterricht. Als zweites Verfahren wurde das Sprechdiktat eingesetzt mit dem Ziel, durch die mündliche Reproduktion von Gehörtem gängige Sinneinheiten und Strukturen im Sinne des *chunking* zu trainieren: Die Lehrkraft erzählte satzweise eine kurze an den Lektionstext gebundene Geschichte, die die zu lernenden Vokabeln enthielt, die Schülergruppe wiederholte den Satz. Die Länge der Sätze nahm stetig zu, die Anzahl neuer Vokabeln blieb auf maximal 2 beschränkt. Je größer die Erkennens- und Verstehensleistung, desto größer theoretisch die Erfolgsrate bei der Wiedergabe des Gehörten (vgl. Nation & Newton 2009: 65f.).

Geplant war außerdem eine wöchentliche Vokabellernphase im Unterricht, in der die Schüler nach einer Übersetzungsphase den Wortschatz des Textabschnitts 10 Minuten lang im PC-Raum noch einmal isoliert umwälzen. Als Alternative wurde ein digitaler Mönchsgang geplant, sollten sich technische Probleme mit den Schulcomputern oder Doppelbelegungen des PC-Raums ergeben, die dann auch eintraten. Die Schüler luden sich vorgegebene Wortlisten mit neuen und zu wiederholenden Wörtern aus dem in dieser Stunde bearbeiteten Lektionsabschnitt auf ihr Abspielgerät. Die einzelnen Wörter der Liste wurden angehört und leise murmelnd wiederholt. Anschließend nannten die Schüler die deutsche Bedeutung der schon bekannten Vokabeln oder lasen die Bedeutung der Neuen auf einer von der Lehrkraft ausgegebenen Liste nach; in diesem Fall schloss sich das dreimalige erneute Abspielen und murmelnde Wiederholung der Vokabel samt Bedeutung an. Dabei bewegten sich die Schüler einzeln langsam durch die Aula und blieben zum Murmeln der deutschen Bedeutung oder neuen Vokabeln stehen.

Diese Verfahren wurden in einzelnen Phasen durchgeführt und in die laufende Unterrichtseinheit eingebettet. Die Phasen wurden pro Doppelstunde in einer oder maximal zwei Phasen eingesetzt und an die Hausaufgaben bzw. deren Kontrolle gekoppelt, um den Schülern den Nutzen auditiver Verfahren für die Übersetzungsarbeit und das eigene Lernen transparent zu machen.

Erwartet wurde, dass die Schüler durch den stetigen Einsatz auditiver Verfahren beim Vokabelüben im Unterricht und durch das Vokabellernen mit den LL (meist zuhause) einen Lernzuwachs in Form der Ausbildung von Hörgewohnheiten und stärkeren Verankerung des Klangbildes einer Vokabel erlangen. Dieser sollte sichtbar bzw. hörbar werden an der erfolgreiche(re)n Teilnahme an kontextgebundenen Vokabelabfragen, den Leistungen in Vokabeltests und verbesserter Aussprache beim eigenen Vortrag. Bzgl. der Aussprache erfolgte eine didaktische Reduktion der ‚richtigen‘ Schüler-Aussprache auf Quantitäten und Einhaltung der Paenultima-Regel, die v.a. beim Wiedergeben neuer und häufiger Vokabeln der Lektionen erwartet wurde, da es unrealistisch wäre, von einem bewussten systematischen ‚Umlernen‘ bekannter Wörter auszugehen.

### 9.3 Evaluation

Grundlage der Evaluation der LL im Betatest bildeten die Fragen, ob sich die Arbeit mit den LL positiv auf die Behaltensleistung der Schüler und auf deren lateinische Aussprache auswirkt. Um ersteres zu beantworten, wurden den Schülern über einen Zeitraum von 7 Wochen wöchentlich Vokabeltests vorgelegt, in denen darauf geachtet wurde, Verben mit akustisch besonderen Perfektformen (Reduplikation, Dehnung, Beibehalten des Präsensstammes) sowie von den Schülern als ähnlich klingend spezifizierte Lautungen und Schreibweisen vorkommen zu lassen. Es wurde davon ausgegangen, dass sich eine bessere akustische Verankerung der Wörter im ML auch in erfolgreichen Leistungsmessungen niederschlägt. Zudem wurde in einer Zusatzaufgabe das Quantitieren neuer Wörter eingefordert, wodurch Fehler ausgeglichen werden konnten. Die Leistungen der Schüler in diesen Tests wurden ins Verhältnis zu ihren Lerngewohnheiten und -präferenzen gesetzt, um ggf. an Einzelfällen Thesen zur Wirksamkeit auditiven Lernens aufstellen zu können.

Zur Beobachtung einer Veränderung und Verbesserung in der Aussprache wurde ein Fehlerprotokoll für Schülerbeiträge im Unterricht geführt und diese den von den Schülern angegebenen Ausgangsbedingungen und Lernpräferenzen zugeordnet. Dabei galt es zunächst v.a. herauszufinden, bei welchen Schülern sich eine Verbesserung oder Veränderung beobachten lässt und Thesen aufzustellen, welche Lernausgangslage und Einstellungen diese Schüler im Vergleich zu anderen teilen.

Weiterhin nahmen die Schüler eine Abschlussevaluation vor, in der sie subjektiv ihren Lernzuwachs und Lerngewohnheiten reflektieren, die subjektive Nützlichkeit der auditiven Unterrichtsmethoden sowie der Lernplattform bewerteten und abschließend Verbesserungsvorschläge vornehmen konnten. Nach Ablauf des Testzeitraums wurde den Schülern erneut eine Liste mit Einzelwörtern sowie ein (theoretisch) bekannter Text vorgelegt, der einzusprechen war. Schüler, die in den Eingangsaufnahmen quantifizierte Texte erhalten hatten, erhielten sie auch diesmal.

In der Auswertung ausgewählter Aufnahmen wurde berücksichtigt,

- a) inwiefern Elemente des *pronuntiatu restitutu* realisiert werden,
- b) inwiefern Quantitäten berücksichtigt werden,
- c) inwiefern Wortakzente korrekt sind,
- d) inwiefern der Lesefluss sich verbessert hat,
- e) inwiefern dies eine Verbesserung zu den Eingangsaufnahmen darstellt.

### 9.4 Schwierigkeiten in der Durchführung

Als Zeitraum für die Durchführung bot sich aufgrund der lang anhaltenden Sicherheitsüberprüfungen seitens des Hosts und vom Schulkalender her nur die Zeit zwischen den Oster- und Sommerferien an. Dies hatte zur Folge, dass viele Schüler in den letzten 3 Wochen offen zugaben, nicht mehr für die Vokabeltests zu lernen, da die Benotung „für dieses Schuljahr doch gelaufen“ sei. Die Erhebung der Vokabeltests im Klassendurchschnitt wurde hierdurch negativ beeinflusst und ist daher nicht valide.

Weiterhin erschwerten die stark restriktiven und teils fehlerhaften Einstellungen an heimischen und schulischen Browsern vielen Schülern den Zugriff auf die LL in ihrem Beta-Stadium. Solche Probleme sind seit Freischaltung kaum aufgetreten, dennoch beeinflussten sie während des Testzeitraums die Lernmotivation mehrerer Schüler negativ.

Hinzu trat ein als problematisch einzustufender Umgang der Schüler mit dem PC als solches: Nach eigenen Angaben verwendet die Hälfte der Lerngruppe den PC regelmäßig in der Freizeit, sechs von ihnen zwei und mehr Stunden täglich, drei weitere bis zu einer Stunde täglich. Als häufigste Verwen-

dungszwecke werden Spiele (16), Online-Spiele (9) und soziale Netzwerke (8) angegeben. Für schulische Zwecke wird der PC von der Hälfte der Schüler dagegen maximal zweimal wöchentlich genutzt. Durchschnittlich betrachtet entspricht dies einem gesunden Maß an PC-Nutzung, sechs Schüler liegen jedoch deutlich darüber (vgl. KIM-Studie 2012). Wiewohl der PC als Unterhaltungsmedium den Schülern vertraut ist, zeigte sich in der ersten Woche, dass viele Schüler mit basalen Funktionen ihres PC und mp3-Players nicht umgehen können, so der Download einer zip-Datei, ihr Entpacken und der Datentransfer auf ein Audiogerät; hier konnten die Eltern nur teilweise helfen, sodass die gemeinsame Erarbeitung dieser und anderer softwaretechnischer Fragen nötig war und jeder Schülerhaushalt mit einer Anleitung für diese Vorgänge versorgt werden musste.

Schon ab der zweiten Woche wurde im Unterricht Widerwille gegen die Nutzung des Online-Vokabelkastens geäußert und seine Nützlichkeit in Frage gestellt, da die Handhabung „zu umständlich“ und die bisherigen Lernstrategien „besser“ bzw. „schneller“ seien. Mit solchen Äußerungen zogen einige wenige Schüler auch andere herunter, die der Lernplattform bisher positiv oder neutral gegenüber gestanden hatten. Nichtsdestotrotz kamen viele Schüler motiviert ihrer Aufgabe als Beta-Tester nach, bestehende Probleme zu dokumentieren, Verbesserungsvorschläge zu äußern und nahmen die Umsetzung ihrer Vorschläge innerhalb der ersten Woche – vereinfachte Vokabelauswahl und Suchfunktion – sehr positiv auf.<sup>25</sup>

In der Durchführung des Sprechdiktats kam es zu einem Lehr-Lernstil-Konflikt, da das sinnentnehmende Zuhören den Schülern zwar noch gelang, die Reproduktion des Gehörten sie jedoch überforderte, besonders die Kasus- und Personalendungen.

## 9.5. Ergebnisse zur Nutzung der LL im Beta-Test

### 9.5.1 Ergebnisse der Vokabeltests

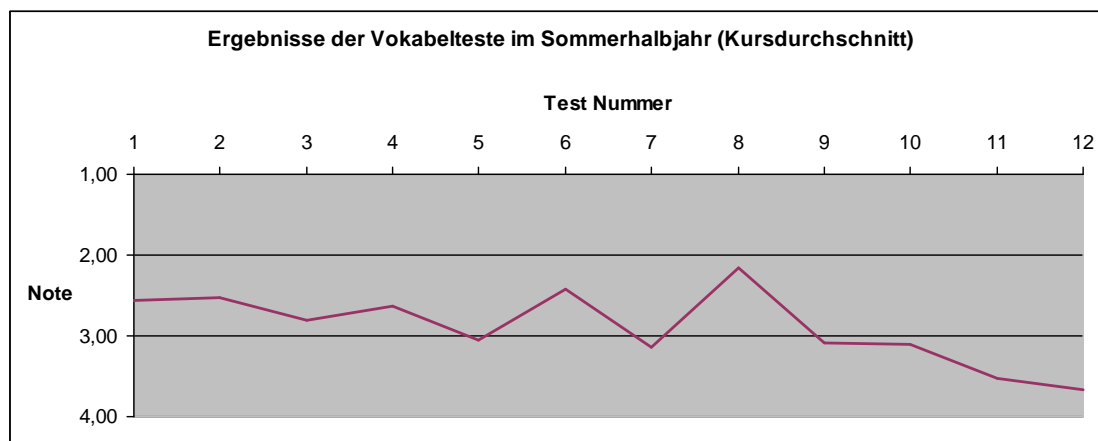


Abb. 1

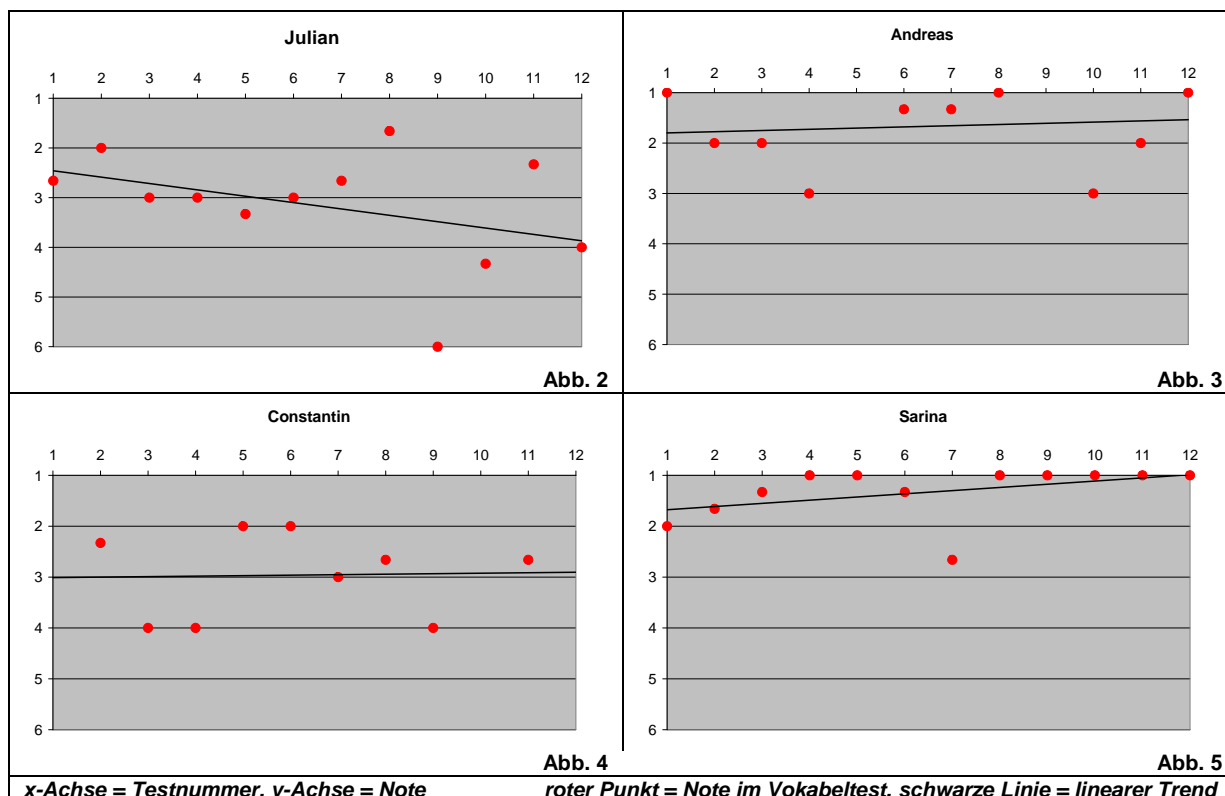
Die Vokabeltests 1 – 6 wurden wöchentlich vor Einführung der LL geschrieben. Test 7 (Formentest) am Tag der LL-Einführung, Tests 8 und 9 in der Übergangsphase, als den Schülern zusätzlich zu den Vokabellisten in den LL noch eine analoge Variante zur Verfügung stand. Tests 10 bis 12 fanden in dem Zeitraum statt, als die gesamten Vokabeln ausschließlich über die LL bereitgestellt wurden. Test 10 verschob sich aufgrund zweier ausgefallener Doppelstunden um 8 Tage und fand daher erst am

<sup>25</sup> Die Suchfunktion war zu diesem Zeitpunkt noch in der Entwicklung, daher noch nicht freigeschaltet, und die Schüler ergänzten den geplanten Umfang um die Funktionen „Vorschlagen von Einträgen“ und „Suche nach Nutzernamen“.

Tag vor Noteneintragungsschluss statt, Test 11 am Tag vor der Zeugniskonferenz und Test 12 in der Woche danach.

Auf das Halbjahr betrachtet gibt es bei den Kursergebnissen einen Abwärtstrend. Test 8 stellt die Bestleistung des Kurses dar (1 Woche nach Einführung der LL), Tests 9 bis 12 liegen unter dem Kursdurchschnitt von 2,9. Auffällig ist der stetige Abfall ab Test 9, sodass sich sagen lässt, dass die Ergebnisse der Vokabeltests und damit die Behaltensleistung während des Einsatzes der LL signifikant schlechter wurden, was aufgrund der geschilderten Veränderungen in den Lerngewohnheiten aber kein valides Ergebnis darstellt.

Beim Vergleich der Leistungen in Vokabeltests wurden individuelle Unterschiede deutlich: Solche Schüler, die angaben, gerne mit dem PC zu arbeiten, schon Erfahrungen mit Lernprogrammen zu haben und/oder auditive Strategien zu bevorzugen, hatten in 2 Fällen Verbesserungen ihrer Leistungen in Vokabeltests zu verzeichnen, bei den anderen (etwas über 1/3) waren die Leistungen gleich bleibend; angesichts des Lernverhaltens und der kurzen Testspanne sind diese Ergebnisse jedoch wenig valide. Daher ein Blick auf die 4 Schüler, die die LL als Haupt-Lernmethode eingesetzt haben Constantin, Sarina, Julian und Andreas. Trotz schwankender Noten in den Vokabeltests (rot in Abb. 2-5) haben sich die Leistungen von dreien über das Halbjahr hinweg tendentiell gesteigert (schwarze Linie = linearer Trend).



Alle Vier verfügen über gut ausgeprägte Selbst- und Methodenkompetenz. Die drei männlichen Schüler sind computeraffin und dem PC als Lernmedium aufgeschlossen. Julian und Constantin haben in der Vergangenheit schon verschiedene Lernstrategien genutzt und nutzen sie teils weiterhin; beide nutzen die LL alle zwei Tage. Julian gehört zu den Schülern, die ankündigten, wegen bevorstehendem Noteneintragungsschluss keine Vokabeln mehr zu lernen, und er ist in der Zeit, als Vokabeln nur in den LL zugänglich gemacht wurden (Tests 10 – 12), in sein normales Leistungsspektrum zurückgekehrt. Constantin gibt an, für ihn seien die LL eine gute Abwechslung zum Lernen mit Listen und Kar-

teikärtchen, denn er empfinde sowohl das Medium als motivierend als auch das Hören teilweise als hilfreich. Bei Sarina und Andreas handelt es sich um ‚Listenlerner‘ im oberen Leistungssegment, die über ein hohes Abstraktionsvermögen verfügen; sie nutzen die LL 1-2mal wöchentlich. Beide haben sehr gute Noten in Englisch und zuhause keine Bezugspersonen mit Lateinkenntnissen. Angesichts Sarinas ständiger sehr guter Leistung während der LL-Verwendung und Andreas‘ stetig besseren Leistungen in der Phase zwischen Tests 10 und 12 lässt sich vermuten, dass bei ihnen der auditive Kanal durch die LL in besonderer Weise bedient und damit tatsächlich die Behaltensleistung verbessert wurde. Andreas‘ Angabe, er werde die LL auch in Zukunft nutzen und bewerte die Arbeit damit als sinnvoll, lässt darauf schließen, dass er die nötigen Erfolgserlebnisse hatte, um die LL als nützlich zu empfinden; Sarinas Aussagen hierzu divergieren: Sie bewertet die LL als sinnvoll, will jedoch tendenziell wenig damit weiterlernen.

An diesen Schülern zeigt sich, dass sich bei angemessener Arbeitsweise, d.h. entsprechender antizipierter Nützlichkeit, daraus resultierender Motivation und dem Einlassen auf die regelmäßige Anwendung der LL (Akzeptanz wäre nach solch kurzer Zeit das falsche Wort) die gleiche oder bessere Behaltensleistung erreichen lässt wie mit anderen Methoden.

Um allgemeine Aussagen treffen zu können, wäre die Arbeit über einen längeren Zeitraum und mit einer Kontrollgruppe nötig.

### 9.5.2 Nutzung der LL

Im arithmetischen Mittel liegt die Nutzung der LL unterhalb der generellen Vokabellernhäufigkeit: Gegenüber durchschnittlich zweimaligem Vokabellernen in der Woche werden die LL ungefähr einmal (1,4) genutzt.

Vokabellernen allgemein/Woche (am Ende der Sequenz)	
0-1	6
2-3	14
4+	1

Vokabellernen mit LL/Woche (am Ende der Sequenz)	
0	5
1-2	13
3-4	3

Die Nutzung der LL stieg erwartungsgemäß an und erfolgte weitgehend flächendeckend, wenn Hausaufgaben damit zu bewältigen waren bzw. das Lernvokabular nur über dieses Medium zugänglich gemacht wurde: 18 Schüler gaben an, dann ein- bis zweimal wöchentlich die LL genutzt zu haben, was mit den zwei Doppelstunden pro Woche korreliert; zwei Schüler arbeiteten alle zwei Tage damit, lernten also regelmäßig online, wogegen ein Schüler die Arbeit mit den LL verweigerte.<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Sein Verhalten wurde von Elternseite unterstützt, was zeigt, dass es beim Einsatz der LL auch die Eltern zu überzeugen gilt – die Eltern des betreffenden Schülers hatten beim Elterninformationsabend gefehlt. Überhaupt stellte die Nutzung der PCs ein Problem im Unterrichtsversuch dar, denn es wurde deutlich, dass ein Drittel der Schüler den heimischen PC nicht als ein Arbeitsgerät wahrnahm. Sie wurden in dieser Einstellung von ihren Eltern unterstützt; es handelt sich hierbei um Schüler aus Neuen Medien eher skeptisch gegenüberstehenden Elternhäusern bzw. aus Elternhäusern, in denen die Eltern selbst wenig medienkompetent sind und die Schüler somit auf sich selbst zurückgeworfen werden, wie entsprechende Eltern- und Schülergespräche ergaben.

### 9.5.3 Ergebnisse der Abschlussevaluation

Der Kurs nahm die Lernplattform ambivalent auf, wenn man die Einzelbewertungen der Endevaluation gegenüberstellt. Die Schüler bewerteten die Nützlichkeit der LL fürs Vokabellernen mit der Schulnote 3 und damit gleichauf mit diversen anderen Methoden – wobei diese Bewertung interessante Rückschlüsse auf die Lerneinstellungen der Schüler zuließ.

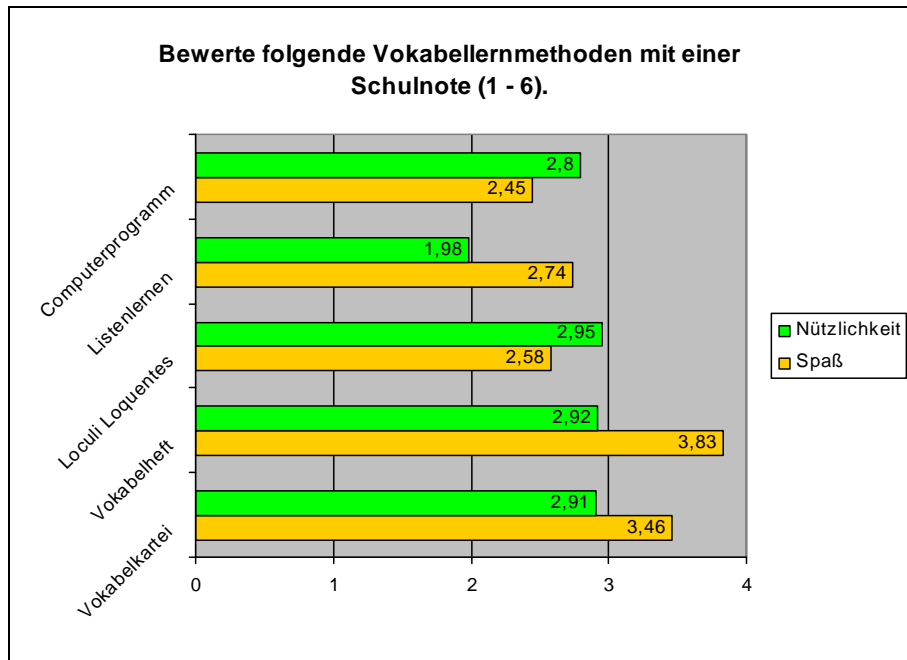


Abb. 6

Aus der Abbildung geht hervor, dass die Schüler das Listenlernen als nützlichste Lernstrategie bewerteten, auch wenn sie als geringfügig weniger „spaßig“ als andere bewertet wird. Dies korreliert mit den bevorzugten Lernmethoden der Schüler: 17 von ihnen haben das Listenlernen in der Vergangenheit als nützlich zum Erfüllen der unterrichtlichen Anforderungen erlebt, was den zugeschriebenen Wert erhöht.

Die LL werden genauso wie alle anderen Methoden als mäßig nützlich bewertet und liegen in ihrem Spaßfaktor gleichauf mit einem Computerprogramm. Diesen empfundenen Spaßfaktor unterstreicht die Aussage von 14 Schülern, die Arbeit mache ihnen zwar weitgehend Spaß, dennoch geben nur zwei Schüler an, die LL weiterhin nutzen zu wollen, für drei trifft diese Aussage weitgehend zu, wogegen 13 Schüler angeben, die Plattform künftig eher nicht mehr nutzen zu wollen.

Bezüglich der Behaltensleistung gaben zwei Schüler als zutreffend an, dass sie sich Vokabeln durch die Arbeit mit den LL besser merken können, für drei traf dies weitgehend, für elf wenig, und für vier gar nicht zu (bei einer Enthaltung). Anzumerken ist, dass elf Schüler als zutreffend angeben, dass die Arbeit mit den LL ihnen bei der Unterscheidung ähnlich klingender Wörter hilft.

Die LL wurden absichtlich ins „Alltagsgeschehen“ eingebunden, um den Schülern die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Arbeit mit dieser Plattform aufzuzeigen und zu trainieren. So waren Vokabeln herunterzuladen und auf Abspielgeräten, zu denen auch das Smartphone zählte, zu speichern, um die Strategie des „digitalen Mönchsgangs“ zu üben. Dieses Anhören der Lernvokabeln, Nachsprechen und Lernen/Reproduzieren der Bedeutung nahmen die Schüler positiv auf. Dass die Nützlichkeit maßgeblich den zugeschriebenen Wert einer Lernstrategie, aber auch eines schulischen Verfahrens



beeinflusst, zeigt die Bewertung der genutzten auditiven Verfahren durch die Schüler – als Vergleichsgröße wurde an dieser Stelle noch einmal die Bewertung des Listenlernens erfragt.

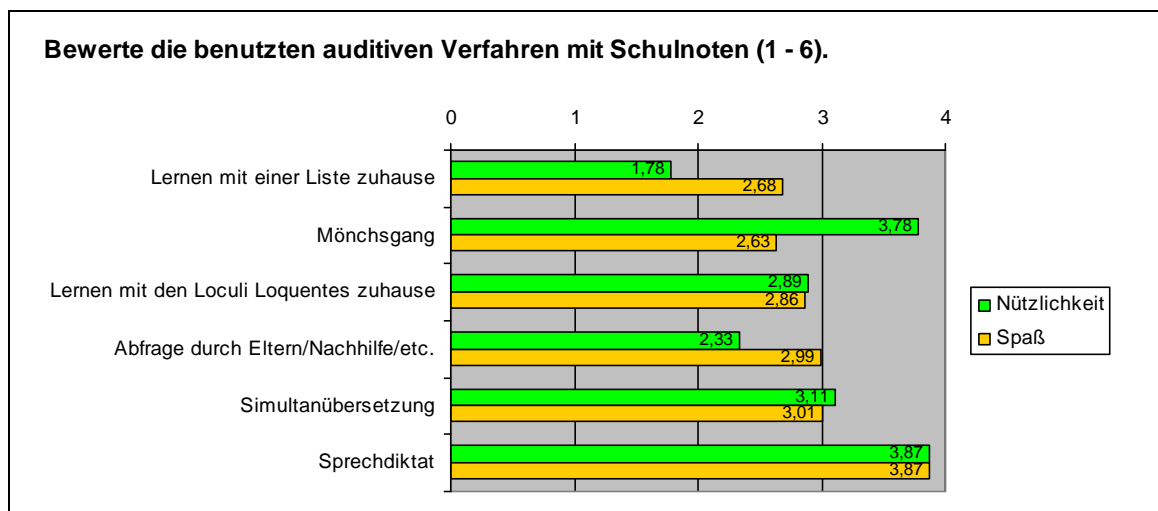


Abb. 7

Als nützlichstes auditives Verfahren wird nach wie vor die Abfrage durch eine andere Person empfunden, was aber immer noch hinter dem Listenlernen zurücksteht. Das Lernen mit den LL wird als mäßig nützlich eingestuft, alle anderen Verfahren liegen dahinter.

Hinter dieser Bewertung steht eine Lernhaltung, wie sie schon von Sebastian Leitner als höchst problematisch eingestuft wurde: Dass Lernen „wehtun“ bzw. unangenehm sein müsse, wenn es effektiv sein soll. Dass der Großteil der Schüler diese Ansicht teilt, zeigte die obige Abbildung: Auffällig ist die Bewertung des Mönchsgangs, der von allen Methoden als spaßigste, aber als die am zweitwenigsten nützliche bewertet wird. Im Vergleich dazu wird die Abfrage durch Bezugspersonen als weniger spaßig als der Mönchsgang bewertet, aber als erheblich nützlicher; zusammen mit der positiven Nützlichkeitsbewertung des Listenlernens lässt sich feststellen, dass die Schüler überzeugt sind, ein Verfahren und Vokabellernen, bei dem man Spaß habe, sei weniger nützlich. Hieran wurde deutlich, dass dem Vermitteln von Lernstrategien auch im Lateinunterricht größerer Raum gegeben werden muss.

Bezüglich der Nützlichkeit für das Trainieren der lateinischen Aussprache gaben 15 Schüler als zutreffend an, dass die Arbeit mit den LL ihre Aussprache verbessert habe. Vor diesem Hintergrund bewerteten die Hälfte der Schüler die Arbeit mit den LL als sinnvoll. In den abschließenden Tonaufnahmen wurde deutlich, dass sich die Aussprache derjenigen Schüler, die regelmäßig mit den LL gearbeitet hatten, erheblich verbessert hat. Diese Verbesserungen und Veränderungen in der Intonation erstrecken sich naturgemäß weitgehend auf Vokabular, das während des Unterrichtsversuchs neu eingeführt wurde. Die Verbesserungen und Veränderungen fanden sowohl im Setzen der korrekten Wortakzente als auch in der Übernahme von Elementen der historisierenden Aussprache ihren Niederschlag. Weiterhin war zu beobachten, dass einige ‚stille‘ Schüler, die regelmäßig mit den LL lernten, sich nun freiwillig zum Vorlesen der Hausaufgaben (lateinischer Satz + Übersetzung) meldeten und weniger stockend und deutlich selbstbewusster vorlasen.

Den Schülern war es wichtig, dass ihre Ergebnisse zur Verbesserung der Lernplattform beitragen können, und sie äußerten sich sehr konstruktiv, was weitere Verwendungsmöglichkeiten und Modifikationen der Plattform angeht (Nutzerfreundlichkeit, Möglichkeit, Karten individuell zu bearbeiten etc.). 2

Schüler gaben an, weiterhin mit den LL lernen zu wollen. Ob dies erfolgt, bleibt abzuwarten – Heilserwartungen dürfen an die LL ebenso wenig geknüpft werden wie an viele andere solche Lernmedien. Dennoch wird die Programmierung und Gestaltung der LL in den folgenden Monaten weiterentwickelt werden, ebenso wie die Erkenntnisse des Beta-Tests von Mitarbeitern des ALIAS-Projekts jetzt in der Konzeption weiterer Studien zu auditiven Lernstrategien und Vorgehensweisen im Lateinunterricht berücksichtigt werden.

#### 9.6 Schlussfolgerungen und Ausblick auf weitere Unterrichtsversuche und Projekte

Die gewählte Lerngruppe kann als repräsentativ für einen Großteil Lateinlernender gelten: Viele Lernende haben Bezugspersonen mit Lateinkenntnissen, die in der häuslichen Wortschatzarbeit (Vokabellernen) den auditiven Teil übernehmen können; dabei besteht jedoch die Gefahr falscher phonologischer Abspeicherung, weil die Abfragenden entweder über gar keine oder nur wenige und fehlerhafte Kenntnisse des Lateinischen und seiner Aussprache verfügen. Andere Schüler haben neben dem Lehrer kein verlässliches Sprachmodell, das ihnen bei der Vokabelabfrage als Hilfe dienen könnte. Manche Schüler können sich Lautbilder nach ein- oder zweimaligem Hören merken, viele werden aber beim Vokabellernen auf ihre eigenen Fähigkeiten zur Anwendung von Ausspracheregeln zurückgeworfen. Aus diesem Grund soll die Lernplattform *Loculi Loquentes* allen Lernenden einer Lerngruppe die Möglichkeit geben, sich „korrekt“ abfragen zu lassen.

Der durchgeführte Versuch legt nahe, dass die Arbeit mit den LL als ergänzende Vokabellernstrategie neben anderen stehen kann und als ausschließliche Lernstrategie solchen Schülern zu empfehlen ist, die zum verantwortungsvollen Arbeiten mit dem PC fähig sind bzw. über eine hohe Selbstkompetenz verfügen sowie eine Präferenz für auditive Lernstrategien haben.

Weiterhin machte die Abschlussevaluation deutlich, dass der Lateinunterricht nicht einfach auf schon Bekanntes aus dem Englischunterricht zurückgreifen kann, sondern dass entsprechendes Methodentraining regelmäßig einen festen Platz haben sollte.

Aufgrund der erhobenen Daten und Erfahrungen lassen sich folgende Zielvorstellungen für weitere Unterrichtsprojekte ableiten: Die künftige Einbindung der LL in den Unterricht und das heimische Lernen muss über einen Zeitraum von mindestens einem Schulhalbjahr begleitet werden, um aussagekräftigere Ergebnisse über die Wirksamkeit dieser Methode zu erhalten. Bei künftigen Projekten sollte darauf geachtet werden, dass die LL enger mit dem Methodentraining fürs Vokabellernen verbunden werden, die Aussprache gleichzeitig aber auch in der unterrichtlichen Arbeit mehr Raum einnimmt als im durchgeführten Versuch. Dazu sollte der Anteil auditiver Verfahren in der Textarbeit mehr erhöht werden, als im ersten Durchgang möglich war, um Nützlichkeits Erfahrungen zu schaffen und tatsächliches Hörverstehenstraining zu ermöglichen. Damit einher sollte Vorlesetraining gehen, sodass der Zusammenhang zwischen Textverständnis und Zuhören bzw. sinnvollem Vorlesen als Nachweis korrekten Verständnisses den Schülern deutlich wird.

#### **10. Abschlussbemerkung**

Dass die dargestellten Verfahren und ihre Verwendung sich in der Praxis bewähren müssen, zeigt der erste Unterrichtsversuch mit den *Loculi Loquentes*. Hier wurde deutlich, dass ALIAS weiterhin Raum für Verbesserungen hat, aber auch, dass man eigenen Versuchen vorsichtig optimistisch entgegen sehen darf.

## Verwendete Literatur

- Allen, W. Sidney (1978): *Vox Latina*. Cambridge: UP.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.)(2007<sup>5</sup> [1989]): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Fritsch, Andreas (1990): *Lateinsprechen im Unterricht. Geschichte – Probleme – Möglichkeiten*. Auxilia 22. Bamberg: Buchner.
- Glowalla, Ulrich (2008<sup>2</sup>): „Kognitives Lernen und Gedächtnis“. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 228 - 243.
- Hattie, John (2011): *Visible Learning for Teachers*. London: Routledge.
- Herrmann, Ulrich (2009<sup>2</sup>): „Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision schulisch organisierten Lehrens und Lernens.“ In: Ders. (Hrsg.): *Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz. 148 - 169.
- Hessisches Kultusministerium [HKM] (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I. (abgerufen unter [http://www.stshef.de/html/kerncurr/PDF/FB\\_I/Latein/KC\\_Latein\\_%C3%9CSekII\\_2011.pdf](http://www.stshef.de/html/kerncurr/PDF/FB_I/Latein/KC_Latein_%C3%9CSekII_2011.pdf))
- Hunecke, Steffen (2005): „Die Vokabelbox – Ein Instrument für schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsphasen.“ In: *Der altsprachliche Unterricht* 4/2005. Seelze: Friedrich. 20 - 22.
- Jesper, Ulf: *Vokabellernen initiieren*. ([http://www.jesper-jesper.de/attachments/File/Vokabellernen\\_initiieren.pdf](http://www.jesper-jesper.de/attachments/File/Vokabellernen_initiieren.pdf) eingesehen am 1.7.2014)
- Kaunzner, Ulrike (2001): *Das Ohr als Schlüssel zur Fremdsprachenkompetenz*. Tübingen: J. Groos.
- Kieweg, Werner (2002): „Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschdenken und Realität“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1/2002. Seelze: Friedrich. 4-10.
- KMK (2005): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein*. ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse\\_/1980/1980\\_02\\_01-EPA-Latein.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse_/1980/1980_02_01-EPA-Latein.pdf), eingesehen am 1.7.2014)
- Kuhlmann, Peter (2008): „Lateinunterricht vor neuen Herausforderungen.“ ( [www.uni-goettingen.de/de/80860.html](http://www.uni-goettingen.de/de/80860.html) eingesehen am 1.7.2014)
- Kuhlmann, Peter (2009<sup>2</sup>): *Fachdidaktik Latein kompakt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leitner, Sebastian (1972<sup>5</sup>): *So lernt man lernen. Angewandte Lernpsychologie – ein Weg zum Erfolg*. Freiburg: Herder.
- Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (Hrsg.)(2012): *KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. ([http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM\\_2012.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf) eingesehen am 9.7.2014)
- Mietzel, Gerd (1998): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Mietzel, Gerd (2007<sup>8</sup>): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Nation, Ian S. P. & Newton, Jonathan (2009): *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge.
- Niedersächsisches Kultusministerium [NK] (2007): Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5 – 10. Ansichtsfassung. (abgerufen unter [http://nline.nibis.de/cuvo/forum/upload/public/moderator/K258mode-kc\\_latein\\_november\\_2.pdf](http://nline.nibis.de/cuvo/forum/upload/public/moderator/K258mode-kc_latein_november_2.pdf))
- Sattler, Hanna (1959): „Versuche mit der ‚Sprechmethode‘ im lateinischen Anfangsunterricht.“ In: *Der altsprachliche Unterricht* 3/1959. Seelze: Friedrich. 62 - 91.

- Schareika, Helmut (2002a): „Neue Medien – neues Lernen – (schöne) neue Welt?“ In: *Der altsprachliche Unterricht* 3 + 4/2002. Seelze: Friedrich. 4-14.
- Schareika, Helmut (2002b): „Wortschatztrainer auf dem Prüfstand“ In: *Der altsprachliche Unterricht* 3 + 4/2002. Seelze: Friedrich. 4-14.
- Schirok, Edith (1999a): „Neue Wege in der Kunst des Vokabellernens: Die Vokabelkartei.“ In: *Der altsprachliche Unterricht* 1/1999. Seelze: Friedrich. 91 -99.
- Schirok, Edith (1999b): „Vokabelkarten und Vokabelkartei in der Praxis.“ In: *Der altsprachliche Unterricht* 1/1999. Seelze: Friedrich. 29 - 33.
- Stroh, Wilfried (2007): *Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache*, Berlin: List.
- Waiblinger, Franz Peter (1991): „Zur Einführung in das Lesen lateinischer Verse“.  
([http://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/didaktik\\_waiblinger/einfuehrung\\_versles.pdf](http://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/didaktik_waiblinger/einfuehrung_versles.pdf) eingesehen am 1.7.2014)
- Wieber, Anja (2013): „Antike im Ohr – Zur Hörkultur im altsprachlichen Unterricht.“ In: *Der altsprachliche Unterricht* 2/2013. Seelze: Friedrich. 2 - 11.
- Wolff, Dieter (2002): „Das mentale Lexikon – Grundlage der Sprachkompetenz in der Muttersprache und der Fremdsprache“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1/2002. Seelze: Friedrich. 11 - 14.