

Ars audiendi – Die Fertigkeit Hören im Lateinunterricht

Mag. Martin M. Bauer

Institut für Sprachen und Literaturen, Bereich Gräzistik und Latinistik

und Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen

Universität Innsbruck

1. Einleitung

Hören ist nicht unbedingt eine Tätigkeit, die man üblicherweise mit dem Lateinunterricht verbindet. Von den vier klassischen Fertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts – Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben – ist heutzutage im Lateinunterricht nur noch das Lesen verankert, einerseits in der Form kompetenzorientierter Leseverständnisaufgaben (den sogenannten „Interpretations-Texten“), andererseits in der Form des herkömmlichen Übersetzens, das gewissermaßen eine Sonderform des Lesens darstellt. Erst in jüngster Zeit haben sich immer mehr deutschsprachige Lateindidaktiker für eine Renaissance des Hörens ausgesprochen (u.a. Kuhlmann 2009: 41-52; Wieber 2013). Im Folgenden wird die verschwundene Fertigkeit Hören im Lateinunterricht auf drei verschiedene Arten betrachtet: aus historischer Sicht, aus allgemein-fachdidaktischer Perspektive und schließlich vom unterrichtspraktischen Standpunkt aus. Auf die spezifische Situation in Österreich wird dabei ein besonderer Fokus gelegt.

2. Historischer Einblick

Der Status quo des Lateinunterrichts, in dem nur noch Lesen und Übersetzen praktiziert werden, entspricht keineswegs der Form, wie Latein jahrhundertlang in Europa gelehrt wurde. Noch in den Lehr- und Lernplänen der Jesuiten, die bis zu ihrer Auflösung 1773 im katholischen Mitteleuropa große Teile des Schulwesens dominierten, in der sogenannten „Ratio Studiorum“, ist vorgesehen, dass Latein die einzige gesprochene Sprache im Klassenzimmer ist, sowohl vom Lehrer als auch von den Schülern, mit Ausnahme der Anfangsklassen, wenn die Schüler noch nicht oder nicht gut Latein können (Ratio Studiorum, *Regulae communes professoribus classium inferiorum* 18; Pachtler 1887: 384). Außerdem spielt das Deklamieren lateinischer und griechischer Texte eine große Rolle im jesuitischen Schulbetrieb, bis hin zum lateinischen Schultheater (Valentin 2001: 39–84). Im Lateinunterricht der Jesuiten – ebenso wie im Unterricht mittelalterlicher Dom- und Klosterschulen – waren somit alle vier Fertigkeiten gleichermaßen berücksichtigt. Erst etwa ab der Hälfte des 18. Jh. beginnen die Volkssprachen, das gesprochene Latein als Unterrichtssprache per se, aber auch im Lateinunterricht selbst nach und nach zu verdrängen, bis in letzterem nur noch die sogenannten sekundären Fertigkeiten Lesen und Schreiben übrigbleiben. Dem Schreiben in lateinischer Sprache macht schließlich der Nationalismus schulpolitisch den Garaus: 1892 wird in Preußen der lateinische Abituraufsatz abgeschafft und Kaiser Wilhelm II. verkündet: „Wir müssen als Grundlage des Gymnasiums das Deutsche nehmen: wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer.“ (Zit. nach Stroh 2007: 10). In dieselbe Kerbe schlägt etwa 40 Jahre später der Nationalsozialismus in Gestalt von Julius Streicher, dem berüchtigten Herausgeber des „Stürmers“: „Nicht der Lateiner hat zu reden im Dritten Reich, nicht der vergangene Grieche, sondern der Deutsche!“ (Zit. nach Stroh 2007: 11). Damit wurde Latein auf das bloße Übersetzen und Grammatik-Pauken zurückgedrängt – wie man sieht, nicht aus pädagogischen oder didaktischen Gründen, sondern aus eminent politischen Motiven. Man kann nun zugunsten dieser bildungspolitischen Entscheidungen einwenden, dass es sich bei Latein um eine ‚tote‘ Sprache handelt, es keine L1-Sprechenden mehr gibt, die primären Fertigkeiten also gar nicht effektiv genutzt werden können und Lesen/Über-

setzen tatsächlich die einzige Fertigkeit sei, die Lateinlernende in der Realität gegebenenfalls zur Anwendung bringen können (etwa beim Studium historischer Quellen).¹ Dagegen stehen jedoch didaktische Erwägungen, die zeigen, dass es für die Sprachbeherrschung doch vorteilhaft sein kann, im Lateinunterricht auch die übrigen Fertigkeiten zu integrieren, wie im Folgenden am Beispiel des Hörens argumentiert wird.

3. Didaktische Überlegungen

3.1. Allgemeines

Die schulischen Sprachfächer Latein und Griechisch sind heute einem sprachreflexiven Ansatz verpflichtet und stehen damit aus sprachdidaktischer Sicht in einem sinnvollen komplementären Verhältnis zur Kommunikationsorientierung der modernen Fremdsprachen (Wirth, Seidl & Utzinger 2006), das auch nicht aufgegeben werden soll. Trotzdem scheint es didaktisch sinnvoll, im Lateinunterricht die allzu einseitige Konzentration auf Lesen und Übersetzen abzulegen und auch die übrigen Fertigkeiten, die für eine umfassende Sprachbeherrschung konstitutiv sind, zu einem gewissen Grad wieder in den Blick zu nehmen. Auch wenn im Falle der alten Sprachen die Anwendung der primären Fertigkeiten in einem authentischen Setting nicht mehr möglich ist, ergeben sich durch die Integration des Hörens (und auch des Sprechens) für die Praxis des Latein- und Griechischunterrichts doch einige Vorteile, wie im Folgenden ausgeführt wird.

- Konfrontiert mit den komplexen Satzperioden zahlreicher klassischer Autoren können sich SchülerInnen manchmal kaum vorstellen, dass Latein und Griechisch jemals gesprochene Sprachen waren (und in wenigen peripheren

1 Bisweilen hält die Realität aber auch Überraschungen bereit, wie die folgende Anekdote illustrieren kann: Bereits zwei Mal fand sich der Verfasser, zugegebenermaßen im altertumswissenschaftlichen Kontext, unversehens in Tischrunden wieder, in denen nicht etwa Englisch, sondern Latein die einzige Sprache war, die von allen Anwesenden einigermaßen beherrscht wurde. Dementsprechend wurde das Tischgespräch dann notgedrungen auf Latein geführt.

Refugien, etwa in Teilen der katholischen Kirche, bis heute zur mündlichen Kommunikation dienen²). Auch einige beliebte Dekodierungsstrategien, allen voran die selbst bei schwierigsten Sätzen erfolgversprechende „Konstruktionsmethode“ – d.h. die syntaktische Struktur ausgehend vom Prädikat und seinen Valenzen nachzuvollziehen (cf. Kuhlmann 2009: 102-104; Keip & Doepner 2010: 107-108) –, tragen das Ihre dazu bei, dass die klassischen Sprachen von den Lernenden bisweilen eher als Denksportaufgabe denn als Kommunikationsmedium wahrgenommen werden. Auch der sprachreflexive Zugang benötigt aber den Konsens, dass sich das Fach um Sprache und Kommunikation dreht. In einer Unterrichtssequenz, die auch die primären Fertigkeiten Hören und Sprechen in den Mittelpunkt rückt, könnte exemplarisch demonstriert werden, dass sich Latein und Griechisch grundsätzlich ebenso zur Kommunikation eignen wie jede andere Sprache. Damit wäre das didaktische Ziel verbunden, bei den SchülerInnen ein größeres Verständnis für den kommunikativen Grundcharakter der lateinischen Texte zu wecken. (cf. Wirth, Seidl & Utzinger 2006: 66-75).

- Die antike Literatur, sowohl die lateinische als auch in noch höherem Maße die griechische, war originär zu einem großen Teil nicht als Lesetext, sondern zum mündlichen Vortrag bestimmt und entsprechend konzipiert (Ehlers 2001; Glücklich 2007: 6; Kuhlmann 2010: 14-18; Wieber 2013: 3). Die homerischen Epen, die Lieder Sapphos, die Gedichte Catulls, die Reden Ciceros, die Komödien des Plautus und Senecas Tragödien – sie alle waren dazu gedacht, rezitiert oder gesungen und gespielt zu werden. In den meisten Fällen können wir auch davon ausgehen, dass der Autor seine Werke selbst zur Uraufführung brachte oder diese zumindest einstudierte. Der schriftlich niedergelegte Text ist somit nicht das ursprünglich intendierte Medium großer Teile der antiken Literatur, sondern befindet sich eher im Rang eines Hilfsmittels.³ Dazu kommt, dass der

2 Man denke etwa an die wohl programmatisch lateinisch gehaltene Rücktrittserklärung Papst Benedikts XVI. vom 11. Februar 2013.

3 Eine wichtige Ausnahme sind die meisten wissenschaftlichen und historiographischen Prosatexte der Antike, die in der Regel zum lesenden Gebrauch durch Gelehrte und interessierte Laien bestimmt waren. Vom Historiker Herodot (5. Jh. v. Chr.) beispielsweise ist aber noch überliefert, dass er sein Geschichtswerk mündlich vorgetragen habe, und dementsprechend lassen sich im Text zahlreiche Merkmale mündlicher Kommunikation finden (cf. Slings 2002).

antike Leser gewohnt war, laut zu lesen oder sich von einem Sklaven vorlesen zu lassen (Starr 1990/91; Wieber 2013: 3), so dass gewissermaßen bei jedem Lesevorgang die originale akustische Form des Werkes wieder hörbar gemacht wurde. In diesem Sinne schreibt Plinius der Ältere (*Naturalis historia* 29, 19) pointiert von einem „Lesen mit fremden Augen“ und macht damit deutlich, wie fließend in der Antike die Grenze zwischen Hören und Lesen war. Wenn man nun einen Text, der in einem solchen kulturellen Kontext entstanden ist, als reinen Lesetext nutzt, so fehlt die gesamte Dimension nonverbaler und vokaler Kommunikation, die der Autor gleichwohl voraussetzte und dem antiken Publikum das Verständnis erleichterte (Ehlers 2001).⁴ Selbst die in den antiken Sprachen notorisch freie Wortstellung, die SchülerInnen bisweilen Probleme bereitet, orientiert sich häufig am bei den Zuhörern zu erwartenden Vorwissen und zielt damit in erster Linie auf eine Erleichterung des Hörverständnisses ab. Beispiele für diese Beobachtungen finden sich in der antiken Literatur zuhauf. An dieser Stelle genügt zur Illustration wohl ein kurzer, recht willkürlich herausgegriffener Ausschnitt aus Ciceros Reden gegen Verres: „Sed neque tam servi illi dominorum quam tu libidinum, neque tam fugitivi illi ab dominis quam tu ab iure et ab legibus, neque tam barbari lingua et natione illi quam tu natura et moribus, neque tam illi hostes hominibus quam tu dis immortalibus.“ (Cicero, *In Verrem Actio Secunda* 4, 112).⁵ Als reiner Lesetext wirkt der Satz für konstruierend übersetzende SchülerInnen schon aufgrund der Länge unübersichtlich und stellt sie überdies vor das Grundproblem eines nicht vorhandenen, weil elliptischen Prädikats. Bei gutem Vortrag und sinnvoller Betonung zerfällt der Satz hingegen zwanglos in kurze, antithetisch strukturierte

4 Nur in ganz seltenen Fällen gibt es in antiken Texten Paratexte oder prosodische Zeichen. In dramatischen Werken wird üblicherweise wenigstens der Sprecherwechsel indiziert, in manchen lyrischen Papyri existieren Akzente (Pfeiffer 1968: 178-181; 190). Ansonsten sind der Antike sogar Interpunktion und Worttrennung weitgehend unbekannt, die in den modernen Editionen und Schulbüchern stillschweigend ergänzt werden. Die Kompetenz, einen überzeugenden Vortrag aus dem defizitären Speichermedium der Schrift rekonstruieren zu können, passend zum jeweiligen Genre und Inhalt, war ein zentrales Bildungsziel der antiken Sekundarstufe (Marrou 1957: 243-244).

5 „Aber jene sind nicht so sehr Sklaven ihrer Herren wie du Sklave deiner Lüste, nicht so sehr auf der Flucht vor ihren Herren wie du auf der Flucht vor Recht und Gesetz, nicht so sehr Barbaren hinsichtlich ihrer Muttersprache und Herkunft wie du ein Barbar hinsichtlich deines Charakters und deiner Sitten, und nicht so sehr Menschenfeinde wie du Feind der unsterblichen Götter!“ (Übersetzt von M. M. B.)

und leicht fassbare ‚Häppchen‘ und zeigt damit auch deutlich, in wie hohem Maße Cicero an akustische Rezipienten dachte.⁶ Erst recht sind Parameter wie Rhythmus, Klang und Wortstellung selbstverständlich für die ästhetische und oft auch inhaltliche Rezeption von Lyrik, Epos und anderer metrischer Dichtung von hoher Relevanz (Glücklich 2007: 14-15). Allein die unterschiedlichen Versmaße bewirken beim Hörer bereits einen bestimmten Klangeindruck und bestimmen so den Charakter des Werkes mit (Kuhlmann 2010: 73). Insgesamt bietet der maßvolle Einsatz von Höraufgaben im Lateinunterricht somit die Chance, die kommunikative Kernfunktion der antiken Literatur wieder stärker ins Bewusstsein der SchülerInnen zu rücken, und erleichtert überdies das spontan-intuitive Verstehen ansonsten komplex anmutender Satzkonstruktionen.

- Die schriftliche Fixierung von Sprache kann im Regelfall nicht alle Informationen mündlicher Kommunikationsebenen wiedergeben. In der lateinischen Schrift trifft dies insbesondere auf die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen zu, die in der mündlichen Sprache existieren, in der Schriftform aber keine Entsprechung finden. So kommt es zu Homographen, die jedoch in der Aussprache deutlich getrennt sind, entsprechend distinktiv interpretiert und folglich bedeutungsunterscheidend verstanden werden, wie «*cecīdit*» («er fiel») und «*cecīdit*» («er hieb»), «*occīdit*» («er starb») und «*occīdit*» («er tötete»), «*liber*» («Buch») und «*liber*» («frei»), «*ōs*» («Knochen») und «*ōs*» («Mund»). Gerade bei den ersten beiden Beispielen wird die Unterscheidung besonders ohrenfällig, da sich die Vokalquantität auch auf den Betonungsakzent auswirkt: Im Lateinischen ist die vorletzte Silbe eines Wortes betont, wenn sie lang ist; ansonsten trägt die drittletzte Silbe den Akzent. Aus dem Kontext lässt sich zwar so gut wie immer die korrekte Bedeutung erfassen, für SchülerInnen ergeben sich beim bloßen Lesen solcher Homographie jedoch mancherlei Fallen für das Übersetzen, die beim Hören von vornherein vermieden werden könnten.

6 Und dies im vorliegenden Fall der „Actio secunda in Verrem“ sogar bei einer Rede, die gar nie bei einem realen Prozess gehalten wurde und nur in schriftlicher Form zu Dokumentationszwecken publiziert wurde.

- Ähnliche Fälle lassen sich auch in der Morphologie finden. Das Futur der konsonantischen und i-stämmigen Verba hat als Tempuszeichen ein langes ē, das in der Graphie jedoch nicht ausgedrückt werden kann. In der 2. Person Singular Passiv kommt es dabei zur Homographie zwischen Präsens und Futur: «mittēris» («du wirst geschickt») – (auf der drittletzten Silbe betont) und «mittēris» («du wirst geschickt werden») – (auf der vorletzten Silbe betont). Ebenso unterscheiden sich bei manchen Verba mit Dehnungsperfekt einige Präsens- und Perfektformen nur in der Quantität des Stammvokals: «vēnit» («er kommt») und «vēnit» («er kam»), «lēgimus» («wir lesen») und «lēgimus» («wir lasen»). Diese Unterschiede können nur bei korrektem mündlichem Vortrag bedeutungsdiskriminierend vermittelt werden. Der Hinweis auf die unterschiedliche lautliche Realisierung kann zwar das Problembewusstsein der SchülerInnen schärfen, der konkrete mündliche Vortrag liefert jedoch erst die deutliche Veranschaulichung. Sehr verwechslungsanfällig ist weiters der Ablativ der Nomina auf -a. In der sogenannten a-Deklination geht der Ablativ auf langes ā aus, während Nominativ- und Vokativ-Endung kurzes -ā aufweisen. Da auch die Neutra in Nominativ und Akkusativ Plural auf kurzem -ā enden, macht die Häufung von Wörtern auf -a, wie sie in lateinischer Dichtung nicht selten vorkommt, die syntaktischen Beziehungen für viele SchülerInnen undurchsichtig, wie in dem folgenden Beispiel: „Sic fatus velat materna tempora myrto.“ (Vergil, Aeneis 5, 72).⁷ Hier würden wohl viele SchülerInnen spontan „maternā temporā“ als zusammengehörig empfinden, da die Schrift nicht zwischen -ā und -ā unterscheidet, die beiden Wörter nebeneinanderstehen und die Junktur „die mütterlichen Schläfen“ auf den ersten Blick auch sinnvoll erscheint. Der Verständnisprozess wird hier zusätzlich erschwert, da „maternā“ als Adjektivattribut zu „myrtō“, wie es sich aus dem Versmaß zwingend ergibt, erhebliches Weltwissen voraussetzt (Aeneas ist Sohn der Göttin Venus; die Myrte galt als heilige Pflanze der Venus). Beim Hören – unter der Voraussetzung, dass Langvokale und Kurzvokale in der Aussprache deutlich unterschieden werden und die SchülerInnen auch gewohnt sind, darauf zu achten

7 „Nachdem er so gesprochen hatte, bekränzte er sich die Schläfen mit der mütterlichen Myrte [i.e. der Myrte, die seiner Mutter Venus heilig ist].“ (Übersetzt von M. M. B.)

- könnte die grammatikalische Zusammengehörigkeit jedoch leichter erkannt werden.
- Schließlich macht Kuhlmann (2009: 41-52) auch lernpsychologische und spracherwerbstheoretische Gründe dafür geltend, im Lateinunterricht das Hören nicht zu vernachlässigen, und zieht dabei Analogien zum Erstspracherwerb. Akustischer Input sei besonders geeignet, um sprachliche Lernprozesse in Gang zu setzen, und besitze auch eine stärkere affektive Komponente als das bloße (stille) Lesen, was die Lernmotivation deutlich erhöhen kann. Außerdem bietet die Integration verschiedener Fertigkeiten ein höheres Maß an Abwechslung und unterstützt mehrkanaliges Lernen im Lateinunterricht. Sowohl das Sprechen als auch das Hören könnten demnach wieder in beschränktem Maße Platz im Lateinunterricht finden, nicht als zusätzliche Bürde, sondern zur Erleichterung des Spracherwerbs. Voraussetzung dafür ist allerdings eine hinreichend fundierte Ausbildung der zukünftigen LateinlehrerInnen, die wieder mehr Wert auf korrekte Aussprache⁸ und aktive Sprachverwendung legt. Entsprechende empirische Wirkungsstudien, die das hier Postulierte belegen – oder gegebenenfalls widerlegen –, sind allerdings noch ein Forschungsdesiderat.

Diese Überlegungen haben gezeigt, dass es prinzipiell gesehen sinnvoll sein kann, die Fertigkeit Hören bis zu einem gewissen Grad wieder in den Lateinunterricht zu integrieren, soweit dies den Zielen einer „sprachlichen Allgemeinbildung“ (Wirth, Seidl & Utzinger 2006: 16-19) dienlich ist. Eine ausgewogene Verteilung der vier Fertigkeiten, wie sie in den kommunikativen Zielen verpflichteten

8 Die Aussprache des Lateinischen war in seiner langen Geschichte sowohl diachronen als auch regional differenzierten Veränderungen unterworfen, so dass es nicht eine allgemeingültige Lateinaussprache gibt. In Deutschland und vielen anderen Ländern ist im Lateinunterricht heutzutage der sogenannte *pronuntiatus restitutus* auf dem Vormarsch, die rekonstruierte Aussprachenorm des 1. Jh. v. Chr., die auch aus didaktischer Sicht einige Vorteile bietet. In Österreich hingegen gibt es derzeit keine sichtbaren Bestrebungen, die traditionelle deutsche Schulaussprache zugunsten des *pronuntiatus restitutus* aufzugeben. Für das Hörverständnis ist jedenfalls der *pronuntiatus restitutus* eindeutiger und damit zu bevorzugen (Kuhlmann 2009: 42-50; Glücklich 2007: 9). Wenn man die Konsonanten ‚traditionell‘ sprechen möchte, sollte man beim Vortrag aber zumindest die Vokallängen berücksichtigen.

Unterricht der modernen Fremdsprachen postuliert wird, ist im Sinne des sprachreflexiven Ansatzes für die klassischen Sprachen freilich nicht anzustreben.

3.2. Situation in Österreich

Die Entwicklungen der letzten Jahre haben in Österreich das Gesicht des Lateinunterrichts deutlich gewandelt. Der Rahmenlehrplan von 2004 brachte die Abkehr von autorenzentrierter Lektüre und die Hinwendung zu modularer Gliederung der Lektürephase nach Themenbereichen. Durch den kompetenzorientierten Ansatz wurde der Schwerpunkt des Lateinunterrichts stärker auf die Vermittlung sprachlicher und interpretatorischer Kompetenzen zuungunsten literarhistorischen und realienkundlichen Wissens gelegt. Mit der neuen standardisierten teilsentralen Reifeprüfung schließlich wurde bei der schriftlichen Klausur in den Fächern Latein und Griechisch zusätzlich zum klassischen Übersetzungsformat eine Leseverständnisaufgabe, der sogenannte „Interpretationstext“, eingeführt (Pinter & Zuenelli 2013: 92-97). Zusammengenommen ergibt dies ein für Hörübungen besonders günstiges Umfeld. Da es keine Vorgaben gibt, welche und wie viele Originaltexte im Unterricht jedenfalls zu behandeln sind, ist es problemlos möglich, Unterrichtszeit auch auf Höraufgaben zu verwenden. Die Aufgabenformate für den sogenannten „Interpretationstext“, die das Leseverständnis überprüfen sollen, lassen sich zum Teil auch für das Hörverständnis adaptieren. Umgekehrt können die Hörübungen als Training für wichtige Kompetenzen des „Interpretationstextes“ genutzt werden, da Hör- und Leseverständnis in ähnlichen kognitiven Prozessen ablaufen (Decke-Cornill & Küster 2014: 185). Es lässt sich dabei sogar ein spezifischer Vorteil von Höraufgaben ausmachen: Das Hörverständnis in einer lebenden Fremdsprache arbeitet nämlich u.a. aufgrund der inhärenten Flüchtigkeit des akustischen Impulses deutlich stärker mit *Top-down*-Prozessen, d.h. unter Zuhilfenahme des Weltwissens, als das Leseverständnis (Decke-Cornill & Küster 2014: 182). Ein ausgesprochenes *Bottom-up*-Verfahren wie die im Lateinunterricht beliebte „Konstruktionsmethode“ kann somit beim Hören nicht angewendet werden. Stattdessen sind die SchülerInnen auf eine transphrastische Herangehensweise angewiesen, die besonders bei mehrmaligem Hören vom Gesamteindruck des Textes schließlich bis auf die Ebene eines genauen Satzverständnisses

führen kann. Da für eine gelungene Übersetzung⁹ sowohl *Top-down*-Prozesse als auch *Bottom-up*-Prozesse, also konzeptgeleitetes und datengeleitetes Dekodieren, zusammenspielen müssen (Kuhlmann 2009: 126-127; Pinter & Zuenelli 2013: 91), können Höraufgaben im Lateinunterricht sogar als besondere Chance gesehen werden, gezielt neue Formen der Texterschließung als Ergänzung – keinesfalls jedoch als Ersatz – zu den gängigen konstruierenden *Bottom-up*-Methoden einzuüben, die rezeptive Sprachkompetenz der SchülerInnen zu fördern und damit nicht zuletzt auch auf die Erfordernisse des „Interpretationstextes“ der schriftlichen Reifeprüfung vorzubereiten.

4. Praktische Umsetzung

Wie können nun Hörverständnisaufgaben im Lateinunterricht aussehen? Kuhlmann (2009: 51-52) schlägt beispielsweise folgende Möglichkeiten vor:

- Zunächst können lateinische Texte einfach langsam vorgelesen und den SchülerInnen anschließend Fragen zum Text gestellt werden. Es ist auch möglich und besonders bei komplexeren Texten sinnvoll, die Hörübung als Wiederholung eines bereits übersetzten Textes durchzuführen.
- Zu vielen deutschen – hingegen leider nicht zu österreichischen – Lateinlehrwerken existieren mittlerweile analog zu den Lehrwerken moderner Sprachen Audio-CDs mit korrekt eingesprochenen Aufnahmen der Lektionstexte, die im Unterricht eine willkommene Abwechslung zur Stimme der Lehrperson bieten. Über die Angebote der Lehrwerke hinaus lassen sich die *Nuntii Latini* von Radio Bremen und dem finnischen Sender Yleisradio, lateinische Wochenschauen, die als Podcast im Internet zu finden sind, als Rohmaterial für Hörübungen heranziehen (vgl. Laser 2013). Während das deutsche Radiomagazin einen gemäßigten *pronuntiatius restitutus* pflegt, der durchaus Kompromis-

9 Ich verstehe unter „Übersetzung“ im Sinne des österreichischen Kompetenzkatalogs „nicht primär die formale Übereinstimmung zwischen Ausgangs- und Zielsprache, sondern die Produktion eines in Inhalt, Sinn und Funktion äquivalenten Textes, der die Textnormen der Zielsprache berücksichtigt“ (Bundesinstitut bifie 2014a: 1).

se mit deutscher Phonologie und Satzmelodie eingeht und für österreichische SchülerInnen nicht allzu ungewohnt klingen sollte, versuchen die Finnen eine möglichst originale Rekonstruktion, die für viele SchülerInnen (und womöglich auch für die Lehrperson) zunächst eher exotisch und potentiell irritierend wirkt, damit aber auch Aufmerksamkeit hervorrufen könnte.

- Am anspruchsvollsten für SchülerInnen und Lehrperson ist analog zu den modernen Fremdsprachen das Unterrichtsgespräch auf Latein. Da die Fertigkeit Sprechen in der Ausbildung der LateinlehrerInnen ebenso wie in der Schule seit langem weitgehend ignoriert wird, sind aber wohl nur wenige Lehrpersonen hinreichend geübt darin und damit auch in der Lage, eine Unterrichtssequenz in lateinischer Sprache abzuhalten. Ein mancherorts geübter Kompromiss ist die eingeschränkte Verwendung lateinischer Floskeln und Fragen: *Considite, quaeso! Libros aperite! Quis abest?* Für eine weitergehende Etablierung der *viva vox Latina* im Lateinunterricht müsste zunächst einmal in der Ausbildung der LateinlehrerInnen angesetzt werden. Es stellt sich jedoch die Frage, ob eine solche grundlegende Neuausrichtung überhaupt wünschenswert ist, da sie wohl zu Lasten der wichtigen Sprachreflexion ginge.

Weitere Anregungen für die praktische Umsetzung lassen sich u.a. bei Kuhlmann (2013), Datené (2013) und Laser (2013) finden. In Österreich wird man sich beim Design von Arbeitsaufgaben zum Hörbeispiel vor allem an den Kompetenzen des Interpretationstextes sowie an den Aufgabenformaten, wie sie in den *BAUSTEINEN* (Bundesinstitut bifie 2014b und 2014c) und bei Oswald et al. (2011) exemplarisch vorliegen, orientieren. Praktikabel sind insbesondere einige Aufgaben zu den Kompetenzbereichen „Gliedern und Strukturieren“ (Inhaltsangaben zuordnen/reihen), „Zusammenfassen und Paraphrasieren“ (Satzteile ergänzen, Inhalt zusammenfassen) sowie „Gegenüberstellen und Vergleichen“ (Wahr/Falsch-Aufgaben, Multiple Choice).

Ein kurzer Erfahrungsbericht aus der Praxis möge diese Ausführungen beschließen: In einem Unterrichtsversuch mit 23 SchülerInnen einer 6. Klasse AHS Latein Kurzform (10. Schulstufe, 2. Lernjahr) hat sich gezeigt, dass Höraufgaben auch bei den SchülerInnen sehr gut ankommen. Angelehnt an die Beispiele bei Laser (2013) habe ich *Nuntii Latini* mit Multiple-Choice- und Wahr/

Falsch-Aufgaben eingerichtet und den SchülerInnen als *pensum audiendi* vorgelegt. Anschließend ließ ich sie abstimmen, ob wir Hörübungen auch in Zukunft regelmäßig durchführen sollen oder nicht. Die Abstimmung ergab eine große Mehrheit (19 von 23 SchülerInnen) für die Höraufgaben, die dann auch aktiv eingefordert wurden, wenn ich einmal ein paar Wochen lang keine *Nuntii Latini* mit in den Unterricht brachte. Im Laufe des Semesters zeichnete sich auch eine deutliche Verbesserung der Hörkompetenz ab: Während die SchülerInnen für die ungewöhnliche Aufgabe beim ersten Mal noch insgesamt vier Abspieldurchläufe benötigten, bis sie der Aufnahme alle gesuchten Informationen entnehmen konnten, genügte am Ende eine einzige Wiederholung. Die wichtige Frage, ob und in welchem Ausmaß sich solche Hörübungen denn auch tatsächlich auf die allgemeine Übersetzungskompetenz, das Leseverständnis und die Texterschließungsmethoden der SchülerInnen auswirken, wird aber nur durch eine größer angelegte empirische Studie beantwortet werden können.

5. Konklusion

Es konnte gezeigt werden, dass die Vernachlässigung der Fertigkeit Hören im Lateinunterricht eher auf historischen, oft ideologisch motivierten Entwicklungen beruht denn auf didaktischen Überlegungen. Obwohl Hörverständnisübungen im Lateinischen mangels L1-Sprechenden heute keinen Anspruch auf Authentizität mehr erheben können, spricht einiges dafür, ihnen auch im modernen, sprachreflexiven Lateinunterricht wieder mehr Raum zu geben, um den Kommunikationscharakter antiker Texte hervorzuheben, Probleme der Homographie zu umgehen und durch den Einsatz lateinischer Medien für Abwechslung zu sorgen. Gerade in Österreich bieten die Kompetenzmodelle für die neue standardisierte Reifeprüfung zahlreiche Möglichkeiten, Textverständnis nicht nur durch Lesen, sondern auch durch Hören zu trainieren. Dass die verstärkte Einbindung der Fertigkeit Hören darüber hinaus auch allgemeine positive Effekte auf den Lateinerwerb hat, darf in Analogie zum Erst- und Fremdspracherwerb vermutet werden; die empirische Untersuchung dieser These ist jedoch noch ausständig und gehört zu den dringenden Desiderata der Lateindidaktik.

Literatur

- Bundesinstitut bife (2014a). *Kompetenzmodell für die Standardisierte Kompetenzorientierte Reifeprüfung (schriftlich) aus Latein (vier- und sechsjährig)*. Verfügbar unter: https://www.bife.at/system/files/dl/srdp_la_kompetenzmodell_2014-09-19_0.pdf [29.03.2016].
- Bundesinstitut bife (2014b). *BAUSTEINE Latein (vierjährig) für die standardisierte schriftliche Reifeprüfung (ÜT + IT)*. Verfügbar unter: https://www.bife.at/system/files/dl/srdp_la4_bausteine_2014-10-15.docx [29.03.2016].
- Bundesinstitut bife (2014c). *BAUSTEINE Latein (sechsjährig) für die standardisierte schriftliche Reifeprüfung (ÜT + IT)*. Verfügbar unter: https://www.bife.at/system/files/dl/srdp_la6_bausteine_2014-10-15.docx [29.03.2016].
- Datené, V. (2013). Dichtung und Klang. Ovids Metamorphosen als Sprechvorträge. *Der altsprachliche Unterricht, 2013* (2), 48-53.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2014). *Fremdsprachendidaktik* (2. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Ehlers, W.-W. (2001). Auribus escam oder Der intendierte Rezitator. Produktions- und rezeptionsästhetische Aspekte der Mündlichkeit antiker Texte. In L. Benz (Hrsg.), *ScriptOralia Romana. Die römische Literatur zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit* (11-42). Tübingen: Narr.
- Glücklich, H.-P. (2007). *Compendium zur lateinischen Metrik. Wie lateinische Verse klingen und gelesen werden*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Keip, M. & Doepner, T. (2010). *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht.
- Kuhlmann, P. (2009). *Fachdidaktik Latein kompakt*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Kuhlmann, P. (2010). *Lateinische Literaturdidaktik*. Bamberg: Buchner.
- Kuhlmann, P. (2013). Experimentum Romanum. Eine lateinische TV-Dokumentation. *Der altsprachliche Unterricht, 2013* (2), 54-58.
- Laser, G. (2013). Schulung des Hörverstehens mit Hilfe von nuntii Latini. *Der altsprachliche Unterricht, 2013* (2), 36-40.
- Marrou, H.-I. (1957). *Geschichte der Erziehung im Klassischen Altertum*. Übersetzt von C. Beumann. Freiburg/Br.: Herder.
- Oswald, R., Bauer, M. M., Lamot, C. & Müller, W. (2011). *Texterschließung. Ein Hand- und Übungsbuch zu den Kompetenzbereichen*. Wien: Braumüller.
- Pachtler, G. M. (Hrsg.) (1887). *Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes collectae concinnatae dilucidatae. Tomus II*. Berlin: Hofmann.

- Pfeiffer, R. (1968). *History of Classical Scholarship. From the Beginnings to the End of the Hellenistic Age*. Oxford: Clarendon Press.
- Pinter, A. & Zuenelli, S. M. (2013). Überprüfung des Textverständnisses in Latein und Englisch. Fächerübergreifende Testverfahren und ihre Auswirkung auf die Texterschließungsmethodik des Lateinunterrichts. In S. Doff & S. Kipf (Hrsg.), *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen* (87-98). Bamberg: Buchner.
- Slings, S. R. (2002): Oral Strategies in the Language of Herodotus. In: E. J. Bakker, I. J. F. De Jong & H. Van Wees (Hrsg.), *Brill's Companion to Herodotus* (53-77). Leiden et al.: Brill.
- Starr, R. J. (1990/91). Reading aloud: Lectores and Roman Reading. *The Classical Journal*, 86, 337-343.
- Stroh, W. (2007). *Latein in der späten Neuzeit*. Verfügbar unter: http://stroh.userweb.mwn.de/vortraege/osnabruECK_22-11-07.pdf [29.03.2016].
- Valentin, J.-M. (2001). *Les jésuites et le théâtre. Contribution à l'histoire culturelle du monde catholique dans le Saint-Empire romain germanique*. Paris: Desjonquères.
- Wieber, A. (2013). Antike im Ohr. Zur Hörkultur im altsprachlichen Unterricht. *Der altsprachliche Unterricht*, 2013 (2), 2-13.
- Wirth, T., Seidl, C. & Utzinger, C. (2006). *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.