

Marina Keip
Thomas Doepner (Hg.)

Interaktive Fachdidaktik Latein





Interaktive Fachdidaktik Latein

Herausgegeben von

Marina Keip und Thomas Doepner

4., verbesserte und erweiterte Auflage

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.de> abrufbar.

© 2019, 2014, 2010 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG,
Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Mit 40 Abbildungen

Gesamtherstellung: ☉ Hubert & Co. BuchPartner, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-71136-2

Inhalt

Häufig verwendete Begriffe und Abkürzungen	11
Vorwort	13
I. Wortschatzarbeit (Edith Schirok)	15
1. Aufbau eines Lernwortschatzes	16
1.1 Didaktische Fragen	17
1.2 Methodische Fragen	20
2. Anwendung bei der Textarbeit	31
2.1 Beispiele aus der Lehrbuchphase	32
2.2 Feldbezogenes Interpretieren in der Lektürephase	33
3. Literaturhinweise und Unterrichtsbeispiel	36
II. Grammatikeinführung (Marina Keip)	39
1. Einführung	39
2. Induktion im lateinischen Sprachunterricht	40
2.1 Wie funktioniert Induktion?	40
2.2 Grundannahme: Funktion vor Form	44
2.3 Wichtige Überlegungen für die Unterrichtsplanung	48
2.4 Eine alternative Einführung: Latine loqui	55
3. Präsentierende Grammatikeinführung	56
3.1 Grenzen der Induktion	56
3.2 Was bedeutet Deduktion?	56
3.3 Deduktion im lateinischen Sprachunterricht	59
3.4 Wichtige Überlegungen zur Planung von deduktivem Grammatikunterricht	59
4. Ordnung muss sein: Sicherung und Orientierung des Wissens	63
5. Wie viel Grammatik muss sein? Hinweise zum emanzipierten Umgang mit dem Lehrbuch	66
5.1 Auswahlprinzipien	68
5.2 Anregungen für die Anlage des Grundsortiments und seiner Sortierung/Lehrbuchcheck	69
5.3 Leitgedanken für die Auswahl eines Fundamentums	70
5.4 Vorschläge für ein Fundamentum	71
6. Literaturhinweise und Beispielstunde	75

6 Inhalt

III. Mit Heterogenität produktiv umgehen? Sprachsensibel Latein unterrichten! (Stefan Kipf)	77
1. Sprachbildung geht alle an – auch den Lateinunterricht!	77
2. Sprachbildung durch die Brückensprache Latein	77
3. Übersetzen ist Textproduktion	79
4. Merkmale sprachbildenden Lateinunterrichts	80
5. Aufgabengestaltung im sprachsensiblen Lateinunterricht	81
5.1 Schüleradäquate Sprachverwendung	81
5.2 Kontrastive Spracharbeit	82
5.3 Textproduktion und schriftlich gestütztes Arbeiten	86
5.4 Scaffolding	88
5.5 Binnendifferenzierung	91
5.6 Hilfestellung durch Visualisierungen	92
5.7 Sprachbildung in allen Phasen des LUs	93
6. Literaturhinweise	95
IV. Texterschließung (Marina Keip)	97
1. Nutzen, Notwendigkeit und Methoden	97
2. Was ist mit Texterschließung im Lateinunterricht gemeint?	99
3. Übersicht über mögliche Zugangsweisen zum Text	101
3.1 Textlinguistische Erschließung	102
3.2 Lineares Dekodieren	106
3.3 Thema-Rhema-Verfahren	107
3.4 Konstruktionsmethode	110
4. Texterschließung in der Lehrbuchphase	111
5. Graphische Texterschließung	116
6. Methoden und Schüler	116
7. Literaturhinweise und Beispielstunde	117
V. Übersetzung (Thomas Doepner)	119
1. Was bedeutet Übersetzen? Versuch einer Annäherung	119
1.1 Translatologie: Theorie der Übersetzung	119
1.2 Der Übersetzungsprozess	123
1.3 Der Übersetzungsauftrag	124
2. Übersetzung als komplexes Unterrichtswerkzeug	126
3. Unterrichtspraxis der Rekodierung	128
3.1 Übersetzung – sowohl Produkt wie Prozess	128
3.2 Metakognition über den Übersetzungsvorgang in der Schule	130
3.3 Übersetzungsgespräch und Fehlerkorrektur	131

3.4 Der »Übersetzungsvertrag«	133
3.5 Alternativen zur Übersetzung	134
3.6 Selbstständiges Arbeiten – Hausaufgaben	137
4. Literaturhinweise und Beispielstunde	138
VI. Interpretation (Thomas Doepner)	141
1. Interpretation? Ja, aber wann? Und wie? – Positionen der Fachdidaktik	141
2. Zugänge zur Interpretation	143
2.1 Textimmanente Interpretationsarbeit	143
2.2 Textüberschreitende Interpretationsarbeit	147
2.3 Zusammenfassung	155
3. Didaktisierung von Texten und Leserinteresse	155
3.1 Das Prinzip der Reduktion	156
3.2 Stufen der Interpretation	157
3.3 Das Verfahren der didaktischen Analyse	158
4. Literaturdidaktik – welche Texte sollten gelesen werden?	163
5. Unterrichtsplanung der Interpretation	165
5.1 Textauswahl	166
5.2 Entwicklung von Arbeitsaufträgen	167
5.3 Alternativen für offene, ganzheitliche Zugänge	169
5.4 Methodik der frühen Lehrbuchphase	174
6. Literaturhinweise und Beispielstunde	176
VII. Planung von Unterrichtsreihen (Roland Frölich)	179
1. Aufbereitung einer Lehrbuchlektion	179
2. Planung einer Lektürereihe	183
2.1 Werkauswahl	183
2.2 Inhalte und Intentionen	184
2.3 Textauswahl und Sequenzierung	187
2.4 Realisierung	191
3. Literaturhinweise	191
VIII. Diagnose und Differenzierung (Ingvalde Scholz)	193
1. Heterogenität – ein Definitionsversuch	194
2. Lateinunterricht – nie ohne Binnendifferenzierung	194
3. Diagnose- und Förderverfahren	195
3.1 Kompetenzbereiche als Grundlage der Diagnose	196
3.2 Phasen eines Diagnose- und Förderprozesses	196
4. Instrumente eines Diagnose- und Förderprozesses	197
4.1 Leistungsbeurteilungen	197

8	Inhalt	
4.2	Leistungsabhängige Lehrerdiagnose	200
4.3	Prozessorientierte Diagnosebögen	200
4.4	Individuelle Lernvereinbarungen	201
5.	Möglichkeiten der Binnendifferenzierung	201
5.1	Problembereiche	202
5.2	Umfang des Lernstoffes	203
5.3	Anforderungsniveau	203
5.4	Inhalte und Interessen	204
5.5	Lernwege und Zugangsweisen	205
5.6	Unterrichts- und Sozialformen	207
6.	Rückblick und Ausblick	207
7.	Literaturhinweise	208
IX.	Grammatikarbeit während der Lektüre (Tom van de Loo)	209
1.	Einführung in die Problemstellung	209
2.	Übergangsektüre	211
3.	Kontinuierliche Lektüre	215
3.1	Autorenspezifische Grammatikarbeit	215
3.2	Grammatikarbeit und Interpretation	216
3.3	Wiederholung der Grammatik während der Lektüre	219
4.	Praktische Hinweise	220
5.	Literaturhinweise	222
X.	Übung (Ingvelde Scholz)	223
1.	Standortbestimmung	223
2.	Üben: Definition und Intention	225
3.	Funktionalität von Übungen	225
4.	Tipps für das Wiederholen und Festigen	227
5.	Praktische Umsetzung	231
5.1	Formenlehre und Syntax	232
5.2	Realienkunde	234
5.3	Texterschließung	234
6.	Literaturhinweise	237
XI.	Motivation (Notburga Bäcker)	239
1.	Die Motivation des Lehrers	240
2.	Die Motivierung des Schülers	243
3.	Motivierender Unterricht	246
3.1	Interesse der Schüler an den Texten wecken	246

3.2 Methodischer Wechsel bei Erschließung, Interpretation, Übungen	247
3.3 Veranschaulichung	249
3.4 Lebendiger Unterricht	252
4. Digitale Medien in Latein	253
5. Latein im Schulleben	256
5.1 Wettbewerbe	256
5.2 Exkursionen / Studienfahrten	257
5.3 »Latein zum Anfassen«	257
5.4 Ausstellungen von Produkten aus dem Lateinunterricht	258
6. Literaturhinweise	258

Häufig verwendete Begriffe und Abkürzungen

Historische Kommunikation – Begriff der Richtlinien NRW für die Kommunikation, die zwischen einem antiken Text und dem modernen Leser im Sinne des hermeneutischen Zirkels stattfindet.

Satzwertige Konstruktion – Oberbegriff für solche lateinischen Konstruktionen, die einen nominalen und einen verbalen Teil zusammenbinden, also: PC, Abl. abs., AcI, nd-Konstruktionen.

AcI	Akkusativ cum Infinitivo
Abl. abs.	(sogenannter) Ablativus absolutus als Oberbegriff für Ablativ mit Partizip und Ablativ mit Prädikativum
Abl. punctualis	Oberbegriff für Abl. loc. und temp.
Dat. poss.	Dativus possessivus
D	Deutsch
L	Latein
NcI	Nominativ cum Infinitivo
PC	Participium coniunctum
Pass.	Passiv
PPA	Partizip Präsens Aktiv
PPP	Partizip Perfekt Passiv
nd-Konstruktionen	Gerundium mit Erweiterungen, Gerundivum mit Ergänzungen, Gerundivum pro Gerundio
Konj.	Konjunktiv
Perf.	Perfekt

Vorwort zur Neuauflage

Liebe Leserinnen und Leser,
eine Neuauflage der »Interaktiven«? Längst überfällig! Hat sich doch der Lateinunterricht in den vergangenen zehn Jahren noch einmal stark gewandelt. Eine Steigerung der Attraktivität ist in Anbetracht der Schülerzahlen notwendiger denn je! Diese muss vorwärtsgewandt sein mit Blick auf den modernen Schüler und die zunehmende Konkurrenz der modernen Fremdsprachen. Daher haben wir nicht nur bereits vorhandene Ansätze überarbeitet, sondern einige ganz neue Kapitel zum Nachdenken eingefügt, die möglicherweise zur Weiterentwicklung unseres schönen Faches beitragen können: Sprachförderung durch Latein (Prof. Kipf), Digitalisierung im Lateinunterricht (Dr. Bäcker), Wie viel Grammatik muss sein? (M. Keip), Literaturdidaktik: Welche Texte sollen gelesen werden? (Th. Doepner). Verstärkt wurden weiterhin die konzeptionellen Überlegungen zur Stellung der Übersetzung im Lateinunterricht sowie die methodischen Ausführungen zur Lehrbuchphase in Grammatik und Interpretation.

Wir wünschen Ihnen weiterhin viel Freude mit der »Interaktiven«! Für Rückmeldungen und Anregungen sind wir stets offen.

Thomas Doepner, Marina Keip

Vorwort

Die Idee für das vorliegende Buch stammt aus der Ausbildung von Lateinlehrern. Viele Referendare äußerten den Wunsch, die in der Fachdidaktik bekannten Ansätze und Verfahren an einem Ort gebündelt finden zu können. Schwerpunkte bei der Auswahl der Inhalte wurden daher insbesondere dort gesetzt, wo das Informationsbedürfnis in der Lehrerausbildung am höchsten schien, z. B. bei der Vernetzung von Wortschatz- und Textarbeit, bei der induktiven Grammatikeinführung oder bei der Verknüpfung verschiedener Interpretationsrichtungen. Auch wurden Themen, die in der fachdidaktischen Literatur bisher nur sporadisch behandelt wurden, wie die Vertiefung der Grammatikarbeit in der Lektürephase sowie Diagnose und Förderung, aufgenommen. Um die Ausführungen anschaulicher zu gestalten und den Schritt von der Theorie zur Praxis zu erleichtern, enthalten alle Kapitel zahlreiche Beispiele und Übungen aus der Unterrichtspraxis und der Ausbildung in den Fachseminaren. Das Hauptanliegen dieses Buches ist also vor allem eine knappe, aber praxisnahe Zusammenschau eines fachdidakti-

schen und -methodischen *fundamentum*. Für Leser, die neugierig geworden sind und mehr in die Tiefe gehen möchten, werden am Ende jedes Kapitels Literaturhinweise angeführt, die im Schneeballsystem eine weitere Arrondierung des Repertoires ermöglichen.

sapere aude – Zur Konzeption des Buchs

Durch moderne Unterrichtsformen werden Schüler aufgefordert, ihre bereits vorhandenen Kenntnisse zu aktivieren und in Eigentätigkeit zu erweitern und zu vertiefen. Dieses Prinzip macht sich auch dieses Buch zunutze. Daher sind Sie als Leser zur Mitarbeit, zum Mitdenken eingeladen. Viele Kapitel enthalten **Übungen**, mit denen Sie die im Folgenden dargestellten Prinzipien und Verfahren selbst »erfahren« oder »entdecken« können. Die Bearbeitung der Übungen wird daher empfohlen, sie sind Bestandteil des Konzepts und teilweise wichtig für das Verständnis der darstellenden Passagen. Die **Anregungen** bieten erweiterte Aufgabenstellungen, an denen Sie einen zuvor dargelegten Sachverhalt anwenden und selbst ausprobieren können. Die für die Bearbeitung benötigten lateinischen Texte finden Sie auf der Internetseite www.thelatinlibrary.com, weiteres Material und Lösungsideen zu den Übungen finden Sie im **Downloadbereich** [→ **DLB**] auf der Seite www.v-r.de direkt beim Titel.

Für weitere Recherchen sei verwiesen auf:

AU (Erscheinungsjahr / Heftnummer): Der Altsprachliche Unterricht Latein Griechisch, Fachdidaktische Zeitschrift hrsg. vom: Friedrich-Verlag Velber.
 Drumm, J., Frölich, R. (Hgg.), Innovative Methoden für den Lateinunterricht, 2. Aufl. Göttingen 2008.
 Kuhlmann, P., Fachdidaktik Latein kompakt, 2. Aufl. Göttingen 2009.
 Gerstmann, D., Bibliographie Lateinunterricht, 2 Bde, 1997.
 Müller, A., Schauer, M., Clavis Didactica Latina, Bibliographie für den Lateinunterricht, Bamberg 1994.

Unser Dank gilt allen, die uns bei diesem Projekt unterstützt haben: den Referendaren, die die Anregungen geliefert haben, den Schülern, die als »Versuchskaninchen« dienen, den Autoren, die mit interessanten und abwechslungsreichen Beiträgen zur Farbigkeit des Buches beitragen, zahlreichen Fachkollegen, die »probelesen« mussten, Frau Prof. Dr. E. Schirok, die uns mit wohlwollend konstruktiver Kritik nach vorne trieb, und ganz besonders unseren Familien, die in der Zeit der Anfertigung auf manches verzichten mussten.

Wir wünschen Ihnen nun viel Freude bei der Lektüre.

T. Doepner, M. Keip

I. Wortschatzarbeit

Das Thema »Wortschatzarbeit im Lateinunterricht« ist und bleibt eine unendliche Geschichte: Das Verstehen und Übersetzen eines lateinischen Textes – original, adaptiert oder von Lehrbuchmachern konstruiert – ist für die Schüler ohne gesicherte Kenntnis der Bedeutung von Wörtern zum Scheitern verurteilt. Anders als in den modernen Fremdsprachen, in denen das Vokabular z. T. imitativ erarbeitet und in einem kommunikativen Austausch ständig umgewälzt wird und dadurch offensichtlich präsent bleibt, hat der Lateinunterricht, dem diese methodischen Ansätze nur in geringem Maße zur Verfügung stehen, gegen das Vergessen wie gegen Windmühlenflügel anzukämpfen. So verwundert es nicht, dass sich die fachdidaktische Literatur immer wieder mit diesem Phänomen auseinandersetzt und nach neuen Lösungswegen aus dem Dilemma sucht, dabei auch Anleihen bei den modernen Fremdsprachen macht, die offensichtlich nicht – oder zumindest nicht in dem Ausmaße wie Latein – unter diesem Problem leiden. Die Arbeit am und mit dem lateinischen Wortschatz verfolgt zwei Ziele:

1. Kategorien der Sprachbetrachtung zu entwickeln und dadurch grundsätzlich zur Sprachreflexion anzuregen, z. B. in der Wortbildungslehre mit der Unterscheidung von Wortarten oder dem Erkennen von Fremd- und Lehnwörtern – Kategorien, die auch auf andere (Fremd-)Sprachen zu übertragen sind;
2. einen lateinischen Wortschatz aufzubauen, mit dem beim Lesen, Verstehen, Übersetzen und Interpretieren lateinischer Texte (Lehrbuch oder Originalliteratur) gearbeitet werden kann.

Wenn man diese Zielsetzungen akzeptiert, wird sehr schnell deutlich, dass die Wortschatzarbeit eigentlich nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern dass sie eingebettet ist in den Bereich »Textarbeit« und ihr damit eine dienende, aber zugleich auch zentrale Funktion zukommt. Sie ist zwar immer verknüpft mit allen anderen Bereichen im System Sprache (z. B. mit Morphologie, Syntax, Stilistik), aber als Vermittlerin einer Botschaft stellt die Bedeutung eines Wortes das entscheidende Element in der Kommunikation zwischen Autor und Leser dar. Deshalb sollte die Systemtrennung von hier »Wortschatz« und »Lernsystem« und dort »Text« und »Anwendungssystem« so weit wie möglich überwunden werden. In einem Text erscheinen Wörter eben meistens nicht in der Grund- bzw. Lernform (abgesehen von z. B. Subjektfunktionen im Nominativ und Infinitivkonstruktionen), sondern flektiert; sie sind außerdem syntaktisch und semantisch durch den Kontext determiniert. Diese Grundeinsicht muss auch die Richtschnur für die Wortschatzarbeit sein. Beim ersten Lesen eines Satzes, eines Textes, geht es vorrangig um das Erfassen des semantischen Gehalts von Wörtern. Dies macht einen grundlegenden Aspekt von Textkompetenz aus, wird doch die inhaltliche Aussage eines Textes vor allem durch die Wortwahl des Autors gesteuert.

Zwischen den beiden grammatikalisch korrekten Aussagen »sine me = ohne mich« und »sine me = lass mich« werden wohl in der Tat in einem Text Welten liegen, die hoffentlich durch kontextuale Einbettung entweder durch die syntaktische oder durch die semantische Valenz für den Leser eindeutig werden, z. B. *sine me ludes / abibitis – sine me ludere / abire* oder in der folgenden Form, die auch als Prinzip für diese Fachdidaktik gelten kann:

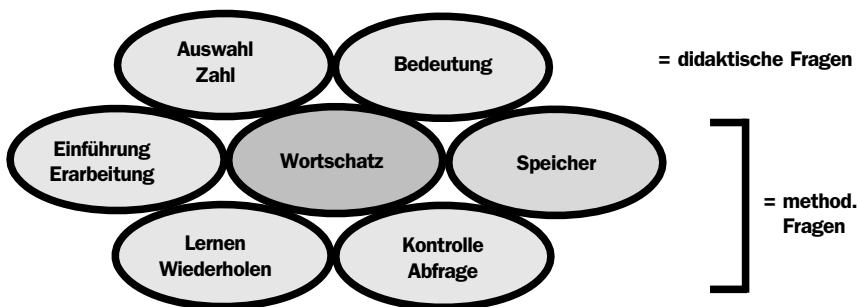


(aus: Browne, D., Haegar terribilis. Miles sine timore vitiisque, München²1987, C127)

1. Aufbau eines Lernwortschatzes

Die Grundlagen für eine effiziente Wortschatzarbeit werden in der Lehrbuchphase gelegt. Deshalb sollen die Aufgaben, die dort auf den Lehrer zukommen, vorrangig in den Blick genommen werden. Die Arbeit in der Lektürephase schließt sich dann als eine konsequente Fortführung der dort eingeführten Prinzipien an. Der Ertrag des geleisteten Aufwands erweist sich in beiden Phasen an der Arbeit mit Texten.

Vor allem in der Lehrbuchphase steht der Lehrer vor didaktischen und methodischen Problemen, die in der folgenden »Wortschatzblume« veranschaulicht werden können:



Beginnen wir mit zwei grundsätzlichen didaktischen Fragen, nämlich nach der Zahl und der Auswahl der Wörter, die zu einem »sogenannten« (weil durchaus von Lehrbuch zu Lehrbuch und von Wortkunde zu Wortkunde variablen) Grundwortschatz zu rechnen sind, und der Frage, welche »Bedeutungen« der Schüler für diese Wörter zu lernen hat.

1.1 Didaktische Fragen

Auf den ersten Blick mag man darin vielleicht keinen Handlungsbedarf erkennen, wird doch in der Regel der Umfang des Lernwortschatzes durch die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer und die Auswahl und die Bedeutungsangaben durch das jeweils eingeführte Lehrbuch vorgegeben. Aber genau hier fängt das Problem an! Denn nur zu gerne vertraut sich der Lehrer diesen Vorgaben an, erspart ihm dieses Verfahren doch scheinbar viel Vorbereitungszeit.

1.1.1 Zahl und Auswahl

Vergleicht man Lehrpläne neueren Datums mit denen vergangener Zeiten, so fällt auf, dass die Zahl des Lernvokabulars in der Spracherwerbsphase pro Jahr oder Jahrgangsstufe immer mehr zurückgeschraubt worden ist. Darin muss man nicht unbedingt den Untergang des Lateinunterrichts sehen, wenn es stattdessen gelingt, den reduzierten Umfang des Wortschatzes – aber diesen umso fester – als jederzeit abrufbaren Wissensschatz in den Köpfen der Schüler zu verankern. Denn in der Tat hat sich das Lernen auf Vorrat, etwa unter dem Aspekt »Ich will mit Caesar in die Lektürephase einsteigen und brauche dafür ein bestimmtes Vokabular«, nicht bewährt. Eine auf den jeweiligen Autor *ad hoc* zugeschnittene und ihn begleitende Wortschatzarbeit hat sich als effizienter erwiesen.

Dennoch bleibt die Frage: Welche Wörter gehören zu den 900 Wörtern, die z. B. laut Bildungsplan in Baden-Württemberg (2016) die Schüler nach der 8. Klasse (L. 1; L. 2: 800; 2004 waren es noch 1200 Wörter) beherrschen müssen? Die Antwort auf diese Frage wird umso dringender, je stärker die Notwendigkeit von Vergleichsarbeiten in den Klassenstufen in den Blick genommen wird, in denen noch keine Wörterbuchbenutzung vorgesehen ist – sei es landesintern oder gar länderübergreifend. Und das Problem spitzt sich zu, wenn man den – allerdings statistisch nicht abgesicherten – empirischen Untersuchungen Glauben schenken darf, dass die Speicherkapazität der Schüler mit 400 Lateinvokabeln bereits ihre Grenze erreicht hat.

Lehrbücher wie Wortkunden nehmen zwar für sich in Anspruch, bei der Auswahl der Wörter von folgenden Prinzipien ausgegangen zu sein:

1. Lektürehäufigkeit (auf der Basis von Frequenzuntersuchungen). Darunter befindet sich auch die geschlossene Klasse von Wörtern, die sogenannten »kleinen Wörter« (Konjunktionen, Subjunktionen, Adverbien, Partikeln, Präpositionen, Pronomina, Numeralia, Pronominaladjektive), die (z. B. *sed, heri, quia*) eine feste, unveränderliche Bedeutung haben, die nicht, wie bei anderen Wörtern (z. B. *petere, virtus, gratus*) kontextabhängig ist.
2. Kulturwortschatz
3. Römische Grundbegriffe
4. Bedeutung für die Tochtersprachen

Ein Vergleich der verschiedenen Lehrbücher (aber auch der Wortkunden) macht allerdings deutlich, dass die Auswahl des Vokabulars, die Wortzahl wie auch die

»Bedeutungsangaben« zu einzelnen lateinischen Wörtern stark voneinander abweichen. Man wird unter dem Aspekt bundesweiter Vergleichsarbeiten wohl irgendwann gezwungen sein, bei vielleicht etwa 20 zugelassenen Lehrwerken für Lateinbeginn in Kl. 5 oder 6 eine gewisse Schnittmenge zusammenzustellen, die als Basiswortschatz definiert werden kann. Bis dahin muss die Lateinfachschaft einer Schule diese Entscheidung treffen.

1.1.2 Bedeutungsangaben

»Ein lateinisches Wort hat keine deutsche Bedeutung« – mit dieser lapidaren Feststellung hat Hermann Steinthal bereits 1971¹ das Dilemma von Wortgleichungen gekennzeichnet, und er hat damit nicht nur Wörter gemeint, die (wie z. B. *tibia*, *theatrum*, *villa*) in ihren deutschen Bezeichnungen eine andere Vorstellung evozieren als das in der Antike Gemeinte. Für Steinthal gilt grundsätzlich, dass die »Bedeutungsangabe mit einem deutschen Wort ein bloßes Surrogat ist« und dass diese immer »vage« ist, »präzise ist nur die konkrete Meinung im Kontext und der Sprechsituation.« Trotz dieser Einwände wird man nicht umhinkommen, für lateinische Wörter »Angaben« im Sinne eines – wenn auch vorläufigen – deutschen Bedeutungsäquivalents zu machen. Aber es wäre schon viel gewonnen, wenn auch bei den Schülern das Bewusstsein geweckt werden könnte, dass ein Unterschied besteht zwischen Bedeutung und Bedeutungsangabe, zwischen Grundbedeutung und übertragener Bedeutung, zwischen Lernbedeutung und Standortbedeutung, dass es eigentlich keine Wortgleichungen gibt, stattdessen häufig »Wortungleichungen«, und dass mit Bedeutungsüberlappungen und mit Bedeutungswandel zu rechnen ist.

Das größte Problem für eine sinnvolle Wortschatzarbeit stellt aber die immer noch zu beobachtende »Unsitte« der Lehrbücher dar, mit – wie es Steinthal formuliert hat – »Summenformeln« zu arbeiten. Unter Summenformel versteht er die Aneinanderreihung von – mit Komma oder eventuell mit Semikolon abgegrenzten – ähnlichen oder unterschiedlichen Bedeutungen eines Wortes. Er distanziert sich davon höchst ironisch mit einem üblichen Beispiel aus der Praxis:² »*censeo*: ich schätze [,] meine«, und fährt dann konjugierend fort:

»*censes*: du schätzeest deine, *censet*: er schätzt seine.«

Anstelle von Summenformeln fordert Steinthal Angaben als »Strukturformel«, also eine Gliederung der Bedeutungen, z. B. in 1., 2. oder differenzierter in 1. a. b., 2. usw. Sie macht allerdings auch eine Einbettung der Vokabel in einen Kontext, zumindest in eine Wortverbindung nötig, um den Unterschied etwa zwischen »*altus*: 1. hoch, 2. tief« in der Kollokation 1. *mons altus*, 2. *mare altum* verständlich und nachhaltig lernbar zu machen. Mit der Summenformel verbunden ist in der Regel eine weitere Unsitte der Lehrbücher, nämlich Bedeutungen lernen zu lassen, die dem Schüler im Kontext noch nicht begegnet sind, die er

1 Steinthal, H., Zum Aufbau des Wortschatzes im Lateinunterricht, in: AU 1971/2, 29.

2 a. a. O., 40.

aber trotzdem wie auf Knopfdruck, also im Reiz-Reaktionsschema, wieder von sich geben soll, z.B. »*dubitare*: zögern, zweifeln«, obwohl im Lektionstext natürlich von *dubitare*, *quin* weit und breit noch nichts zu finden war.³

Eine besondere Herausforderung stellen in diesem Zusammenhang die semantisch und syntaktisch polyvalenten Verben dar, wie z.B. *petere*, *committere*, *contendere*, *providere*, *consulere*, *dubitare*, deren Bedeutung der Schüler aneinandergereiht ohne Kontexteinbettung lernen und reproduzieren muss. Die Kognitionsforschung arbeitet mit dem Begriff des »mentalen Lexikons« und betont, dass eine Verankerung von Lexemen und damit die Beherrschung einer Sprache nur auf der Basis von Strukturen, Ordnungen oder Beziehungen möglich ist – eine für die Wortschatzarbeit im Lateinunterricht wahrhaft unverzichtbare Einsicht.

Vor allem für den Umgang mit dem Wörterbuch in der Lektürephase muss es der Schüler gewohnt sein, die Wortbedeutungen nicht zu summieren, sondern zu kategorisieren und mit Kollokationsfeldern zu arbeiten. Je anspruchsvoller und differenzierter die Arbeit in der Spracherwerbsphase angelegt wurde, desto unproblematischer gestaltet sich dann der Übergang.

Anregung (1): Stellen Sie aus verschiedenen Lehrbüchern die Bedeutungsangaben für *committere*, *contendere* und *petere* zusammen. Beispiele dazu finden Sie im [→ DLB]. Vergleichen Sie diese mit den Bedeutungsangaben in dem bei Ihnen eingeführten Wörterbuch. Entwickeln Sie je eine Strukturformel zu diesen Wörtern (am besten mit Beispielen aus dem eingeführten Lehrbuch) mit unterschiedlichen Kollokationsfeldern und weiteren notwendigen Angaben, die auf die Arbeit mit dem Wörterbuch ausgerichtet sind.

Besser geworden ist in den Lehrbüchern der Umgang mit sogenannten »Wortleichen«, also mit ungebräuchlichen, den Schülern nicht bekannten deutschen Begriffen. Dazu gehörten früher z.B. Wörter wie *obtinere*: innehaben, *probus*: rechtschaffen, *carere*: entbehren. Die Gruppe der Adjektive mit Genitiv (z.B. *cupidus*, *peritus*, *memor*, *particeps*, *potens*) hat diesen Sprung noch nicht ganz geschafft, was z.T. an den weiter tradierten Lernsprüchen liegt, z.T. auch an der kontextisolierten Aufnahme dieser Adjektive in die Wörterverzeichnisse. Mag auch der Spruch

*Wenn einer in den Keller steigt
begierig, kundig, eingedenk
des Weines, den er holen soll,
er bald darauf am Boden liegt – teilhaftig mächtig voll!*

3 Da die Vokabelverzeichnisse der Lehrbücher durchgängig leider nur das jeweils erste Auftauchen eines Wortes registrieren, lässt sich für den Lehrer nur schwer überprüfen, wann, wie oft und in welchen Bedeutungsvarianten diese einmal eingeführte Vokabel in den weiteren Lektionen wieder verwendet oder neu semantisiert wird.

das anstehende grammatikalische Phänomen witzig umschreiben, so sollte doch durch Wortverbindungen gezielt auf eine gute deutsche Übersetzung hingesteuert werden, z. B.:

cupidus gloriae erat – er strebte nach Ruhm

periti legendi sunt – sie können lesen

memores temporum antiquorum sumus – wir erinnern uns an alte Zeiten

homines rationis participes sunt – Menschen sind vernunftbegabt

Wortungetüme wie »eingedenk« als Wortgleichung für *memor* müssen vermieden werden.

Es besteht also für jeden Fachlehrer oder eigentlich für die Lateinkonferenz einer Schule sowohl bei der Auswahl des Vokabulars als auch bei den Bedeutungsangaben nach wie vor ein großes Betätigungsfeld.

Anregung (2): Im [→ DLB] finden Sie aus einer Wortkunde zu *confiteri* eine Zusammenstellung von Wortschatzstrukturen. Versuchen Sie dieses Schema auf andere Wörter anzuwenden.

1.2 Methodische Fragen

Hat sich die Lateinfachschafft einer Schule schließlich auf der Grundlage der Vorgaben des jeweiligen Lehrplans auf Auswahl und Umfang des Wortschatzes und auf Bedeutungsangaben einigen können, beginnt mit folgenden Überlegungen die eigentliche Aufgabe des Lehrers:

- Wie mache ich die Schüler mit den unbekanntem Vokabeln einer Lehrbuchlektion und deren »Bedeutung(en)« vertraut? (Einführen)
- Wo, wie und in welcher Form halte ich die Ergebnisse fest? (Speichern)
- Wie festige und sichere ich das neue Vokabular (Üben, Lernen, Wiederholen), damit es bei der laufenden oder späteren Textarbeit zur Verfügung steht? (Anwenden)
- In welcher Form vergewissere ich mich, ob die Schüler den vermittelten Wortschatz auch beherrschen? (Überprüfen, Abfragen)

1.2.1 Einführung neuer Vokabeln

Was für die Einführung eines neuen Grammatikphänomens gilt, gilt auch für die Einführung neuer Vokabeln: Je jünger die Schüler sind oder je früher der Lateinunterricht einsetzt, desto mehr sollte die induktive Methode vorherrschen, die die Schüler neue Erscheinungen entdecken, einordnen, benennen und in Regeln fassen lässt (z. B. in der Wortbildungslehre). Was in der Originallektüre meist üblich ist, nämlich unbekanntem Vokabeln einfach anzugeben, sollte bei der Erschließung eines neuen Textes in der Lehrbuchphase möglichst vermieden werden. Eine Ausnahme bilden nur die Wörter, die nicht zum Lernwortschatz gehören, aber zum Verständnis notwendig sind. In der Anfangsphase nicht zu vertreten ist es,

Vokabeln vor der Behandlung des Lektionstextes lernen zu lassen. Glücklicherweise wird sich der Kollege schätzen, wenn er Lehrbuchtexte vorfindet, bei denen sich die Bedeutung neuer Wörter aus dem Kontext erschließen oder aus Illustrationen im Lehrbuch ableiten lässt, wobei im ersten Zugriff eine Umschreibung der Bedeutung durchaus ausreichen mag.

Dazu ein Beispiel, bei dem die Schüler lateinische Sätze aus einem Lektionstext (mit einigen neuen Wörtern) den Ziffern des Bildes zuordnen sollen:⁴

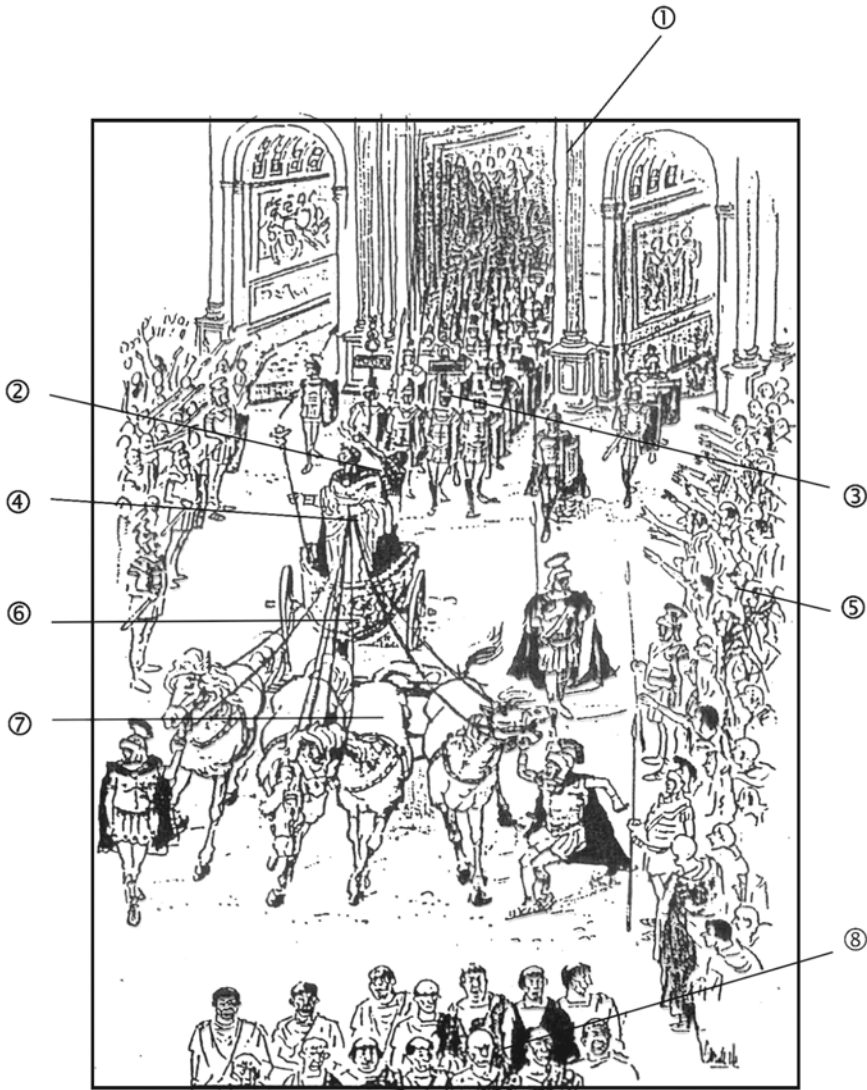
Redde Rationem Lektion 11

consul romanus, qui insigni sua virtute hostem vicit, cum exercitu suo per portam triumphalem, quae apud Campum Martium est, Urbem intrat. populus romanus, qui consulem fortem cum exercitu forti salutatur, clamat: »io triumphe! io triumphe!«

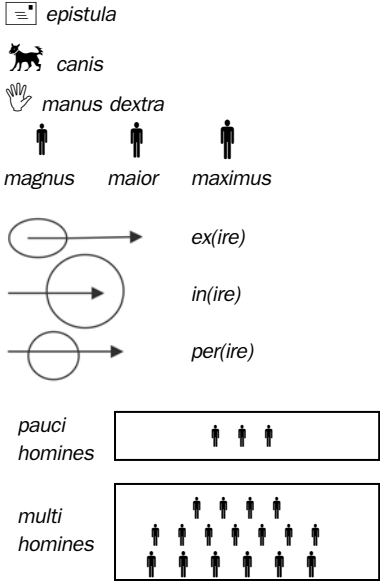










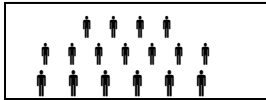
stat triumphator, vestimento triumphali insignis, in curru aureo, quem quattuor equi trahunt; super capite eius aurea corona est, quam servus publicus tenet qui post consulem in curru stat. ante currum senatus, post currum exercitus incedit. vestimentum triumphale, quod consul gerit, corona triumphalis, qua caput eius ornatum est, currus triumphalis, in quo stat, insigne spectaculum praebent. dum tota urbe populus festum agit, triumphator templum magnificentum intrat quod in Capitolio est; ibi in aedificio sacro, in quo iam omnis senatus adest, coronam deponit, et taurum immolat.

a. populus romanus consulem salutatur
b. triumphator in curru stat
c. ante currum senatus incedit
d. quattuor equi currum trahunt
e. servus coronam auream tenet
f. post currum exercitus incedit
g. triumphus per portam triumphalem urbem intrat
h. triumphator vestimento triumphali insignis est

⁴ S. auch [→ DLB, Anregung (3)].



Die neuere Generation von Lehrbüchern zeichnet sich zwar durch viele Abbildungen aus, aber der Zusammenhang zwischen Bildangebot und Text oder die Möglichkeit, aus den beigelegten Illustrationen den Text zu erschließen, ist leider nicht immer gegeben. So bleibt, um den Text vor oder auch während der Erschließung oder Übersetzung zu entlasten und verstehbar zu machen, manchmal nur der Ausweg, nach kontextunabhängigen Zugängen zu neuen Wörtern zu suchen. Die folgende Übersicht gibt dazu erste Anregungen.

Einführungsmöglichkeiten	Beispiele
lateinische Umschreibung (Paraphrase)	<i>homo ignotus: vir, quem antea numquam vidisti</i>
Synonyme (Wortfelder) Antonyme Oppositionen	<i>quaerere ≈ interrogare</i> <i>quod ≈ quia</i> <i>parvus ↔ magnus</i> <i>parentes ↔ liberi</i>
Ableitung (Lexemfelder)	<i>virtus</i> (zum <i>vir</i> gehörig) <i>fortitudo</i> (Substantiv zu <i>fortis</i>) <i>agitare</i> (Intensivum zu <i>agere</i>)
Zusammensetzung; Segmentierung von Bedeutungselementen (Lexem, Präfix, Suffix = Morphemfelder)	<i>beneficium</i> (aus <i>bene</i> u. <i>facere</i>) <i>in-justus</i> ; <i>in-ire</i> <i>ab-esse</i> ; <i>ad-esse</i> <i>laud-a-bilis</i>
Etymologie	<i>fatum, fari, fas</i>
Anknüpfen an Fremdwörter, Lehnwörter, Fremdsprachen, lateinische Sentenzen	<i>regio</i> > Region <i>murus</i> > Mauer <i>opinio</i> > F: l'opinion; E: opinion <i>errare humanum est</i>
deiktische, mimische, gestische Verfahren	<i>fenestra – porta, hic – ille</i> <i>ego sum magister, vos estis discipuli</i> <i>ridere ↔ lacrimare</i> <i>tristis sum ↔ laetus (a) sum</i>
Vormachen, Spielen	<i>video, sto, sedeo, audio, lego</i> szenisches Spiel (Dialoge bes. geeignet) einer (älteren oder aus der Klasse ausgewählten) Schülergruppe, auch im Sinne von Lernen durch Lehren
Piktogramm, Symbol, Skizze, Bild, Zeichnung	 <p> <i>epistula</i></p> <p> <i>canis</i></p> <p> <i>manus dextra</i></p> <p> <i>magnus</i>  <i>maior</i>  <i>maximus</i></p> <p> <i>ex(ire)</i></p> <p> <i>in(ire)</i></p> <p> <i>per(ire)</i></p> <p><i>pauci homines</i> </p> <p><i>multi homines</i> </p>
Gegenstände, Requisiten	<i>toga, fibula, liber, stilus, pecunia</i>

Bei der kontextunabhängigen Einführung neuer Wörter sollte man sich verschiedene Assoziationsformen im Sinne einer Kontiguität (Verknüpfung von gleichzeitigen oder aufeinander folgenden Elementen) zunutze machen, vor allem versuchen, an bereits Bekanntes anzuknüpfen, und zum anderen Verklumpungen oder Interferenzen (z. B. sogenannte »falsche Freunde« franz. *tuer*, lat. *tuere*) vermeiden.

Anregung (3): Wählen Sie eine Lektion Ihres Lehrbuchs aus und prüfen Sie, welche neuen Wörter aus dem Kontext oder aus Informationen aus dem Buch, z. B. durch Illustrationen, erschlossen werden können. »Spielen« Sie für die restlichen Wörter verschiedene der oben genannten Möglichkeiten »durch«. Hinweise finden Sie auch im [-> DLB].

Die hier aufgeführten Möglichkeiten, neue Wörter einzuführen, sollten dann später auch als Grundlage für das Speichern, das Einüben, Wiederholen und Abfragen dienen, um das Prinzip der Vernetzung durchgängig einzusetzen und optimal zu nutzen.

1.2.2 Speichern

Die vordergründig einfachste Art für den Lehrer, die Schüler Vokabeln lernen zu lassen, ist natürlich, auf das jeweilige Lehrbuch zurückzugreifen und die dortigen Wortangaben zur Richtschnur des Lernens zu machen. Das heißt, er benutzt bereits gedruckte Speichermedien, das Buch oder von den Verlagen zusätzlich angebotene Vokabelhefte oder Vokabelkarteien. Welche Probleme damit verbunden sind, hatten wir bereits unter dem Stichwort »Bedeutungsangaben« gesehen. Die Nachteile gedruckter Verzeichnisse lassen sich nur umgehen, wenn man die Vokabelspeicher durch die Schüler selbst anlegen lässt⁵, auch wenn dies mit Mehrarbeit für die Schüler wie für den Lehrer verbunden ist. Aber dieser Mehraufwand zahlt sich aus!

Die folgenden lernpsychologischen und fachdidaktischen Prinzipien, die für die Wortschatzarbeit unverzichtbar sind, können mit einer Vokabelkartei, die die Schüler selbst erstellen, problemlos eingelöst werden.

1. Die Spracherwerbsphase gleicht einem Baukastensystem, in dem nach und nach die Sprachkompetenz erweitert wird. Die Vokabelkartei folgt diesem dynamischen, sukzessiven Aufbauprinzip. Sie spiegelt den jeweiligen Lernstand wider und kann entsprechend dem Lernfortschritt um neue Unterrichtsergebnisse jederzeit ergänzt werden (z. B. neue Bedeutungen, Stammzeiten).
2. Gezielte Begrenzung des Lernwortschatzes ohne Steuerung durch die Vorgaben eines Lehrbuchs

⁵ Beispiele für die Anlage von Vokabelkarten in: AU 1999/4.

3. Textbezogene Angaben (syntagmatische Beziehungen)
 - syntaktische Valenz
 - semantische Valenz
4. Textunabhängige Angaben (paradigmatische Beziehungen)
 - Wortarten / Flexionsklassen
 - Feldtypen (Lexem-, Morphem-, Kollokations-, Wort-, Sachfeld)
5. Allgemeine Lernhilfen
 - Fremd- und Lehnwörter
 - englischer, französischer, evtl. italienischer, spanischer Wortschatz
 - Junktoren, Wortverbindungen, Merksätze, Sätze, Sprüche
 - Verwechselwörter⁶ (z. B. *quaerere* – *queri*)
6. Individuelle Lernhilfen
 - subjektive Eselsbrücken (Schülerbeispiele: *veni, vinxi illud monstrum, ita vici et diu vixi; mea soror est horror*)
 - Visualisierungsmöglichkeiten
7. mehrsprachige Vokabelkartei
 - vergleichende Wortschatzarbeit
 - Didaktik des Übergangs: Synergieeffekte nutzen⁷
8. Poster, Plakat, Mindmap, Collage, Comic können zur Unterstützung der individuellen Vokabelkartei die »Präsenz« des Wortschatzes im Klassenraum übernehmen.

Auf einige Möglichkeiten der Veranschaulichung und Vernetzung sei im Folgenden noch etwas genauer eingegangen. Selbstverständlich arbeiten inzwischen alle Lehrbücher und die neueren Wortkunden mit Visualisierungen, mit Eselsbrücken, mit Merksprüchen, zum Einüben z. T. auch mit Raps. Sicher besser als gar nichts, aber noch besser wären solche Lernhilfen, wenn diese aus der Gruppe heraus entstehen und mit ganz persönlichen Assoziationen verbunden werden. Erst dann wird die Forderung nach Kontiguität, die auf unterschiedlichen Anknüpfungspunkten basiert, auch in die schulische Wirklichkeit umgesetzt.

Aus dem Fremdsprachenunterricht der Grundschule bekannt ist das »Wörtermalen« als gestalterischer Umgang mit Wörtern, um eine emotionale Bindung an die neue Sprache zu gewinnen. Dieser Vorschlag lässt sich gut auf lateinisches Vokabular anwenden und führt zu phantasievollen Schülerergebnissen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

⁶ Vgl. dazu Hellwig, A. (u. a.), *fehler abc Latein*, Stuttgart 1982.

⁷ Anregungen dazu in: AU 1981/1; *Latein auf neuen Wegen, Didaktik des Übergangs von Englisch / Französisch zu Latein (LS L 67)*, Stuttgart 2007.