

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](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)**

ISBN 978-3-647-71136-2

# Inhalt

Häufig verwendete Begriffe und Abkürzungen .....	11
Vorwort .....	13
<b>I. Wortschatzarbeit (Edith Schirok) .....</b>	<b>15</b>
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
<b>II. Grammatikeinführung (Marina Keip) .....</b>	<b>39</b>
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

<b>III. Mit Heterogenität produktiv umgehen? Sprachsensibel Latein unterrichten! (Stefan Kipf)</b> .....	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
<b>IV. Texterschließung (Marina Keip)</b> .....	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
<b>V. Übersetzung (Thomas Doepner)</b> .....	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
<b>VI. Interpretation (Thomas Doepner) .....</b>	<b>141</b>
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
<b>VII. Planung von Unterrichtsreihen (Roland Frölich) .....</b>	<b>179</b>
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
<b>VIII. Diagnose und Differenzierung (Ingvalde Scholz) .....</b>	<b>193</b>
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

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
<b>IX. Grammatikarbeit während der Lektüre (Tom van de Loo) .....</b>	<b>209</b>
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
<b>X. Übung (Ingvelde Scholz) .....</b>	<b>223</b>
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
<b>XI. Motivation (Notburga Bäcker) .....</b>	<b>239</b>
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](http://www.thelatinlibrary.com), weiteres Material und Lösungsideen zu den Übungen finden Sie im **Downloadbereich** [→ **DLB**] auf der Seite [www.v-r.de](http://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:

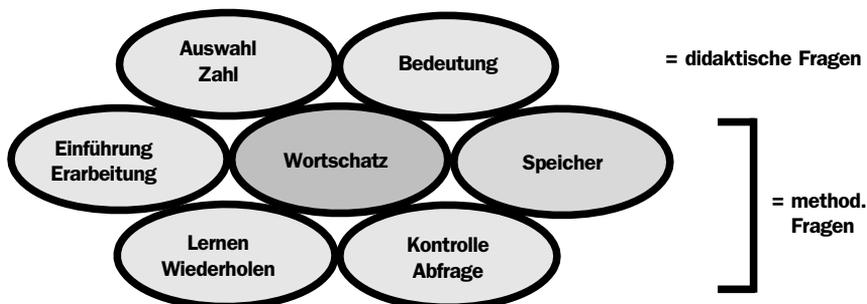


(aus: Browne, D., Haegar terribilis. Miles sine timore vitiisque, München<sup>2</sup>1987, C127)

## 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 1971<sup>1</sup> 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:<sup>2</sup>

»*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.<sup>3</sup>

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:<sup>4</sup>

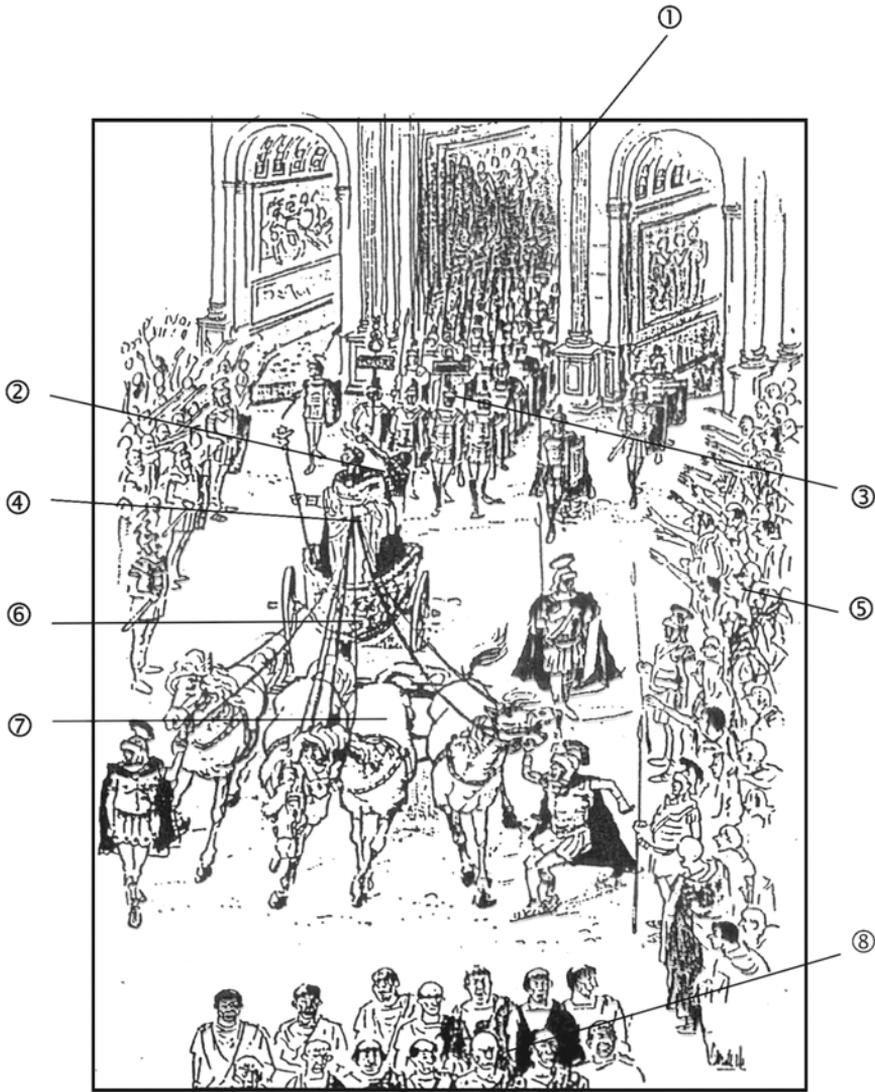
#### Redde Rationem Lektion 11

*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!«*

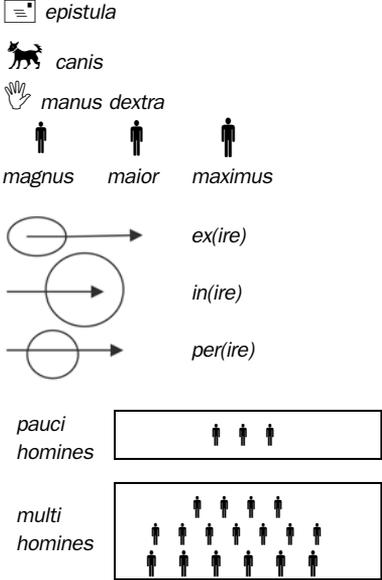
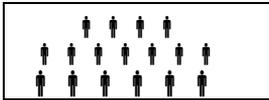
*stat triumphator, vestimento triumphali insignis, in curru aureo, quem quattuor equi trahunt; super capite eius aurea corona est, quam servus publicus tenet qui post consulem in curru stat. ante currum senatus, post currum exercitus incedit. vestimentum triumphale, quod consul gerit, corona triumphalis, 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

<sup>4</sup> 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 lässt<sup>5</sup>, 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

---

<sup>5</sup> 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
  - Verwechselwörter<sup>6</sup> (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 nutzen<sup>7</sup>
8. Poster, Plakat, Mindmap, Collage, Comic können zur Unterstützung der individuellen Vokabelkartei die »Präsenz« des Wortschatzes im Klassenraum übernehmen.

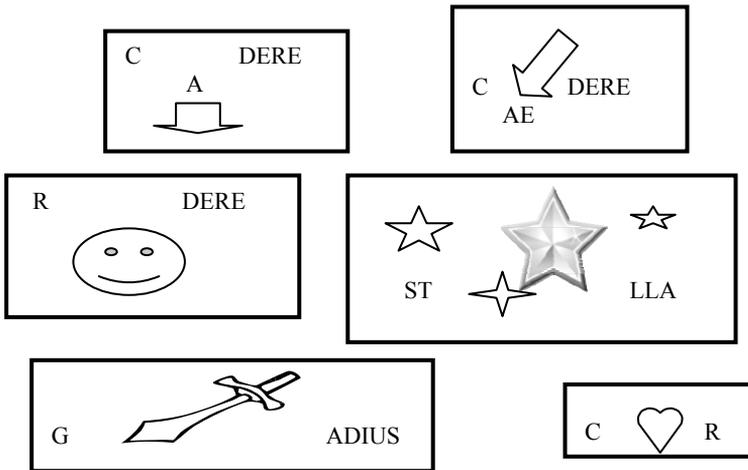
Auf einige Möglichkeiten der Veranschaulichung und Vernetzung sei im Folgenden noch etwas genauer eingegangen. Selbstverständlich arbeiten inzwischen alle Lehrbücher und die neueren Wortkunden mit Visualisierungen, mit Eselsbrücken, mit Merksprüchen, zum Einüben z. T. auch mit Raps. Sicher besser als 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:

---

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

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



Noch mehr zeichnerisches Geschick von Seiten der Schüler ist z.B. bei folgenden Darstellungen erforderlich:

- *miles Romanus* mit entsprechender »Ausstattung« (*gladius, pila, scutum, lorica* usw.)
- *vir Romanus / femina Romana* mit Körperteilen (*corpus, caput, brachium, aures, oculi* usw.) oder Kleidung (*tunica, toga / stola, palla* usw.), eventuell mit Schmuckstücken (*catena, anulus, fibula*)
- Darstellung der sogenannten Kopfverben, nach denen der AcI stehen kann (*audire, videre, intellegere, dicere* usw.)
- Komparation: Positiv – Komparativ – Superlativ (*pinguis, magnus, parvus, fortis*)
- Unterscheidung zwischen *quaerere ex aliquo* und *quaerere aliquem* usw.

**Anregung (4):** Suchen Sie gezielt lateinisches Vokabular, das sich zum »Wörtermalen« oder zu einer sonstigen Visualisierung besonders eignet. Versuchen Sie sich selbst an »einfachen« bildnerischen Umsetzungen, bevor Sie diesen Auftrag an Ihre Schüler weitergeben.

Weniger kindlich sind strukturierende Visualisierungsformen wie das Mindmap.<sup>8</sup> Auch hier gilt, dass man die Schüler selbst die Strukturelemente finden und nach Oberbegriffen suchen lassen sollte. Nur so ist eine nachhaltige Wirkung gewährleistet, einmal abgesehen davon, dass eine solche Aufgabe das Denken in Kategorien fördert.

### 1.2.3 Üben, Lernen, Wiederholen

Nach der Einführung und Speicherung neuer Vokabeln geht es als Nächstes – wie bei allen neuen morphologischen und syntaktischen Phänomenen auch – an

<sup>8</sup> S. auch [→ DLB, Anregung (6)].

das »Einüben« dieser Erscheinungen, damit sie nach einem individuellen Prozess des Lernens zum festen Besitz werden und der Schüler während der Lektüre von Texten (in der Lehrbuchphase wie dann in der Lektüreprase) sicher darüber verfügen kann. Das regelmäßige Wiederholen des einmal gelernten Wortschatzes muss dabei zum festen Bestandteil des Lateinunterrichts werden.

Hatten wir in den Lehrbüchern bei der Einführung, Speicherung und der Angabe der Wortbedeutungen erhebliche Defizite beklagen müssen, kann man mit dem Angebot von Übungen schon eher zufrieden sein: Sie sind vielfältig, anregend, innovativ und beziehen sowohl die modernen Fremdsprachen als auch Fremd- und Lehnwörter im Deutschen mit ein. Allerdings arbeiten sie noch viel zu wenig auf der Basis des Textprinzips und nehmen im Verhältnis zu Übungen zur Morphologie und Syntax immer noch einen zu geringen Raum ein, steht und fällt doch mit der Bedeutung von Wörtern das Verstehen eines Textes. Da die Typologie von Aufgaben recht reichhaltig ist, kann hier darauf verzichtet werden, unterschiedliche Übungsformen zum Wortschatz im Einzelnen vorzustellen. Es ist auf jeden Fall lohnend, die auf dem Markt befindlichen Lehrwerke einmal zur Hand zu nehmen, sich Ideen abzugucken und bestimmte Aufgabentypen<sup>9</sup> für die eigene Arbeit zu übernehmen. Dies gilt vor allem, wenn es darum geht, ergänzend zum Lehrbuch zusätzliches Material zusammenzustellen, z. B. für die Freiarbeit.<sup>10</sup>

Für Übungsphasen im Bereich Wortschatz sind – abgesehen von den Angeboten in den Lehrbüchern – vor allem spielerische Formen beliebt, die auf einem agonalen Prinzip beruhen. Am Anfang oder am Ende einer Stunde eingesetzt können sie durchaus zur Motivation und dadurch auch zum Lernerfolg beitragen. Es empfiehlt sich, eine Kartei über diese spielerischen Übungsformen mit konkreten Hinweisen zum Einsatz im Unterricht anzulegen.<sup>11</sup>

**Anregung (5):** Anlage von Karteikarten mit spielerischen Übungsformen (übertragbar auch auf Übungen zur Morphologie, Syntax usw.)

<b>Vokabelfußball</b>	
Altersstufe / Klasse:	Teilnehmerzahl:
leicht:	schwierig:
Notwendige Materialien:	
Vorbereitung:	Zeitdauer:
Verlauf:	

9 Den Anfang dazu machte der Vokabel-Cursus zum Cursus Continuus (Bamberg 1997). Vielfältig in allen Lehrbüchern die Angebote für Rätsel (Silben-, Kreuzwort-, Wortsuchrätsel usw.).

10 Handreichungen für offene Unterrichtsformen in Latein. Freiarbeit Teile 1 u. 2. (LEU L 62 u. 64), Stuttgart 1997/2000.

11 S. dazu z. B. Schoedel, W., (Auxilia 47), 26 f. mit Literaturangaben. Zum Vokabelfußball (*pedifolium*) s. »Handreichungen« (L 62), 124; dort weitere Anregungen zu spielerischen Übungsformen.

Eine größere Herausforderung an den Lehrer wird aber in Zukunft darin bestehen – und dies nicht nur bei der Wortschatzarbeit –, ein differenziertes Übungsangebot zur Verfügung zu stellen. Dies kann z. B. den unterschiedlichen Lernstand einzelner Schüler in einer Lerngruppe in den Blick nehmen, um individuelle Defizite gezielt anzugehen, oder Übungsmaterial anbieten, das auf unterschiedliche Lerntypen zugeschnitten ist.

**Anregung (6):** Überlegen Sie, welche Formen der Binnendifferenzierung Sie bei der Wortschatzarbeit anwenden können. Stellen Sie zu einem lateinischen Text Aufgabentypen zusammen, die sich an einer personenbezogenen Differenzierung nach Lerntypen bzw. Lernstilen orientieren: visuell, auditiv, haptisch-kinetisch, kommunikativ-kooperativ, handlungs- und erfahrungsorientiert, kognitiv-analytisch. Hinweise zu möglichen Lösungen finden Sie im [→ DLB].<sup>12</sup>

Neben vielfältigen Übungen zum Wortschatz geben fast alle neueren Lehrbücher den Schülern auch Tipps, wie sie Vokabeln sinnvoll lernen sollen, also Hinweise zum Lernen Lernen. Die Entwicklung von Lehrplänen, die an der Vermittlung von Kompetenzen ausgerichtet sind, hat offensichtlich diesen Boom ausgelöst, geht es doch um die Fähigkeit, Lernstrategien richtig einzusetzen. Dahinter verbirgt sich aber letztlich die Einsicht, dass motivierende Übungen zwar das Lernen unterstützen, aber nicht ersetzen können. Wohl jeder Schüler benötigt eine Phase, in der er sich neue, bereits geübte Phänomene individuell (z. B. bezogen auf den jeweiligen Lerntyp oder die Konzentrations- und Merkfähigkeit) so einprägen muss, dass er bei der Textarbeit darüber verfügen kann.

**Anregung (7):** Informieren Sie sich in verschiedenen Lehrbüchern über die dort vermittelten Strategien zum Lernen von Vokabeln. Hinweise dazu finden Sie im [→ DLB]. Stellen Sie bezogen auf Ihre Lerngruppe Grundprinzipien des Lernens zusammen, die Sie in Ihrer Klasse vermitteln und umsetzen wollen. Berücksichtigen Sie dabei u. a. Gesichtspunkte wie: Regelmäßigkeit des Lernens und Wiederholens, Lernzeiten, Verteilung der Lernphasen, Lernpensum, Dosierung des Lernstoffs. Informieren Sie sich über das Lernen mit einer Vokabelkartei.<sup>13</sup> Überlegen Sie Probleme und Vorteile.

Das Wiederholen des Vokabulars muss auf zwei Ebenen erfolgen:

1. In regelmäßigen Abständen wird der bereits gelernte Wortschatz im Klassenverband wiederholt (und eventuell in einem Vokabeltest abgefragt).

---

12 Zur Exemplifizierung des Aufgabentyps wurde im [→ DLB] der Text »Einkaufen im alten Rom« (Felix Ausgabe A L. 5; Ausgabe B L. 6) zugrunde gelegt. Grundsätzlich lässt sich aber jeder Lektionstext dazu verwenden.

13 AU 1999/4, 13–22 u. 29–33.

2. Auf der Basis von Fremd- und Eigendiagnose versucht der Schüler – gestützt durch Hilfsangebote des Lehrers – seine individuellen Lücken auf dem Gebiet des Wortschatzes zu beheben.<sup>14</sup>

Für das Wiederholen im Klassenverband – nur darauf kann hier eingegangen werden – bieten sich vielfältige Möglichkeiten an:

1. Textimmanente Wiederholung
2. Lektionsbezogene Wiederholung, bes. auch durch lateinische Fragen zum Text
3. Alphabetische Wiederholung
4. Gruppierende Wiederholung nach
  - Wortarten
  - Wortfamilien (Lexemfeldern)
  - Morphemfeldern, z. B. Adjektive auf *-ilis*
  - Syntaktischen Feldern, z. B. Verben mit Ablativ-Objekt
  - Grammatischen Gruppen (z. B. Deponentien)
  - Wortfeldern
  - Sachfeldern
5. Bilderkartei
6. Sprichwörter, Sentenzen (z. T. verbunden mit einem Klangfeld: *memento mori*)
7. Fremdwörterquiz
8. »Reklame«latein (z. B. Mobilat, Nivea, Odol)
9. kreative Formen (*Latine loqui vel scribere*)
  - Geschichten (frei oder nach thematischer Vorgabe) erfinden
  - Bildergeschichten<sup>15</sup>, Mischprosa<sup>16</sup>, Sprechblasen
  - Dialogisieren
  - Interview
10. Strukturierende Formen
  - Clustering
  - Mindmap<sup>17</sup>
  - Plakat

Die Entscheidung für die eine oder andere Form richtet sich nach der Zweckbestimmung, unter der Vokabeln wiederholt werden. So lassen sich z. B. vor oder bei der Erarbeitung des AcI die sogenannten »Kopfverben« zielgerichtet zusammenstellen.

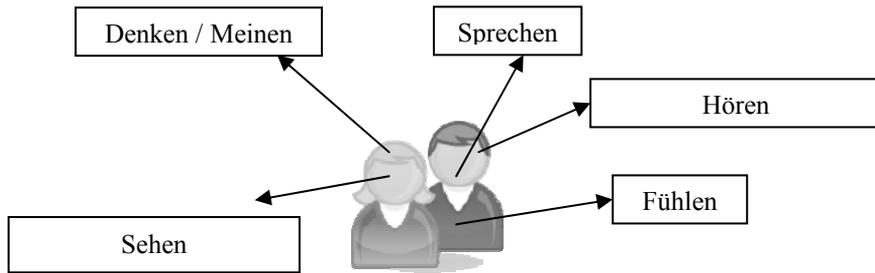
---

14 Hilfreich: 1. eigene Fehleranalyse nach Arbeiten, 2. Notizblatt während des Unterrichts, auf dem individuell nicht gewusste Vokabeln im Laufe einer Stunde regelmäßig notiert werden.

15 S. auch [→ DLB, Anregung (10)].

16 S. auch [→ DLB, Anregung (9)].

17 S. auch [→ DLB, Anregung (6)].



### Wortspeicher

*clamare, dicere, scribere, sentire, audire, scire, cogitare, queri, iubere, legere, gaudere, dolere, cupere, respondere, sperare, videre, nuntiare, putare, arbitrari, docere, laetari, intellegere, meminisse, animadvertere, iudicare, narrare, certiorum facere, comperire, memoria tenere, existimare, pati, sinere, recordari, fateri, cernere, oblivisci, negare, ignorare, suspicari, censere.*

Zwar gilt grundsätzlich, dass möglichst viele verschiedene Methoden eingesetzt werden sollen, aber es muss noch einmal betont werden, dass einer textbezogenen Wiederholung immer der Vorzug zu geben ist. Verbunden mit strukturierenden und die Schüler aktivierenden Formen lässt sich so am besten das obsolete Reiz-Reaktionsschema überwinden.

#### 1.2.4 Lernerfolgskontrolle: Überprüfen und Abfragen

Es versteht sich von selbst, dass die Form der Abfrage oder Überprüfung von Vokabelkenntnissen mit den vorher im Bereich Wortschatz durchgeführten Übungsformen korrelieren muss. So wäre etwa der Aufgabentyp »Nenne die dt. Bedeutung von ... (z.B. *legere, agere, ratio, caput, gratus* usw.)« ausgesprochen kontraproduktiv. Stattdessen sollten, wo immer möglich, die Vokabeln in kleinen Sätzen, zumindest in Junktoren abgefragt werden (z.B. *vitam agere, negotium agere, gratias agere*; besser noch: *vitam beatam egit* usw.). Der Vorteil davon ist außerdem, dass die (neuen) Wörter, eben wie in den Texten auch, in deklinierten oder konjugierten, also flektierten Formen auftreten und nicht in der Lern- bzw. Grundform, die zu erkennen den Schülern in der Regel meist weniger Schwierigkeiten bereitet.

Ein Vokabeltest sollte sich nach Möglichkeit auch nicht darauf beschränken, nur die deutsche(n) Bedeutung(en) »abzufragen«, sondern alle Informationen, die sich der Schüler bei der Erarbeitung des Wortschatzes angeeignet hat. Dazu gehören neben den Bedeutungen u. a. auch:

- Sätze / Wortverbindungen
- Syntaktische Besonderheiten
- Wortart
- Genitiv und Genus von Substantiven

- Stammzeiten von Verben
- Bilden und Bestimmen von Verbal- und Nominalformen
- KNG-Kongruenzen von Substantiven mit Adjektiven und Pronomina
- Wörter derselben Wortfamilie
- Synonyme
- Antonyme
- Verwechselwörter
- Fremd- und Lehnwörter
- Wortschatz der bereits gelernten Fremdsprache(n)
- Visualisierungen

So werden nicht nur Inhalte, sondern zugleich auch Kompetenzen im Umgang mit dem lateinischen Wortschatz erfasst.

**Anregung (8):** Entwickeln Sie zu einer Lektion Ihres Lehrbuchs einen Test, der möglichst viele Aspekte der Wortschatzarbeit mit einbezieht. Versuchen Sie auch hier, differenzierende Formen der Lernerfolgskontrolle mit zu berücksichtigen.

Wenn man allerdings der folgenden Meldung<sup>18</sup> glauben darf, liegt schon allein im Abfragen ein Gewinn für den Lernprozess an sich und damit für den Lernerfolg.

**Drum prüfe**, wer sich ewig erinnern möchte. Durch wiederholtes Abfragen lässt sich einmal Gelerntes besser behalten als durch weiteres Einprägen, fanden amerikanische Psychologen heraus (*Science*, Bd. 319, S. 966). Sie ließen Studenten Vokabeln pauken, und zwar mit unterschiedlichen Lerntechniken. Sobald ein Student eine Vokabel richtig übersetzen konnte, verbesserte weiteres Einprägen nicht die Erinnerungsleistung bei späteren Tests. Prüfendes Abfragen hingegen optimierte den Lernprozess – etwa 80 Prozent des Gelernten wurden im Langzeitgedächtnis verankert.

## 2. Anwendung bei der Textarbeit

Mit morphologischen Elementen einer Sprache, etwa den lateinischen Nominalendungen wie *-i, -os, -es, -a, -ium* oder den Verbalendungen wie *-o, -mus, -tur, -mini, -eris*, lässt sich keine Geschichte imaginieren, wohl aber mit Wörtern wie *canis, fur, homo, nox, villa, attentus, dives, pulcher, depellere, rapere, mordere, venire*. Anders ausgedrückt, die Fähigkeit, die Aussage eines Textes oder einer Textstelle zu erfassen, steht und fällt mit der Kenntnis des semantischen Gehalts von Wörtern. Es sei die Behauptung gewagt, dass die Interpretation einer Textstelle im Wesentlichen – wenn man mal vom Modus-, Tempus-, Diathesegebrauch und Wortstellungen absieht – mit dem Wortschatz arbeitet. Textkompetenz lässt sich bei einem ersten Zugriff auf einen Text vor allem am Verstehen

<sup>18</sup> Wochenzeitung »Die Zeit«, 21.02.08.

der Bedeutung von Wörtern festmachen. Dazu gehört z. B. die Frage nach der Kohärenz, den Handlungsträgern, Kernwörtern, Gliederungssignalen, Stilmitteln wie Hendiadyoin, Klimax, Trikolon, Parallelismus oder nach der Aussageabsicht eines Textes. Interpretieren ist also Wortschatzarbeit in vollendeter Form, ein weites und fruchtbares Feld bei der Lektüre von Originaltexten. Doch bereits in der Lehrbuchphase muss mit all diesen Mitteln gearbeitet werden, um später einen nahtlosen Übergang zu garantieren. Vor allem lässt sich schon sehr früh, insbesondere bei der Erschließung von Texten, Wortschatzarbeit leisten, die sich dann wie ein roter Faden durch den Umgang mit Texten ziehen sollte.

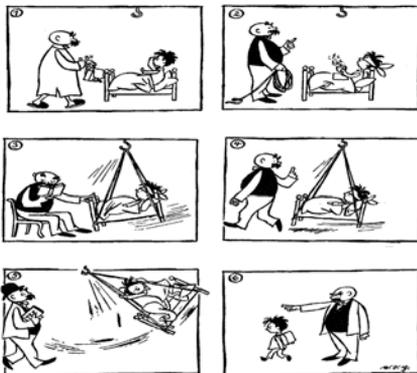
## 2.1 Beispiele aus der Lehrbuchphase

**Anregung (9):** Stellen Sie unter Beachtung des Textprinzips einige Aufgabentypen zu einem abwechslungsreichen Wortschatztraining in der Lehrbuchphase zusammen [→ DLB].

1. Zur Erschließung von Lehrbuchtexten, die auf das Verstehen auf der semantischen Ebene abzielt, bieten sich neben den bewährten deutschen oder lateinischen Fragen zum Text noch folgende Möglichkeiten an:<sup>19</sup>

- Text-Bild-Vergleich
- Text-Text-Vergleich
- Hörverstehen

2. Für ein Wortschatztraining an zusammenhängenden Texten sind besonders Lückentexte geeignet, in denen der Schüler gebunden an einen Kontext (auch in Form lat.-dt. »Mischprosa«) einzelne Wörter ergänzen muss, oder Textmontagen oder Textpuzzles.



(aus: e.o. Plauen, Vater und Sohn. Bildergeschichten, Stuttgart 1994, 34 ff.)

3. Besonders schülermotivierend sind produktive Schreibaufträge zur Gestaltung einer Bildergeschichte. Als Vorlage sind alle Formen von Comics (z. B. Hägar, Asterix) oder Bildreihen (z. B. Vater und Sohn, hier »Der Simulant«) zu verwenden. Der Vorteil eines solchen Schreibauftrags ist, dass die Schüler aus dem Vollen schöpfen und all ihr Vokabelwissen in die textliche Gestaltung einfließen lassen können, der Nachteil, dass nicht gezielt ein bestimmter Wortschatz angepeilt wird und bei der Textgestaltung morpholo-

<sup>19</sup> Zum Text-Bild-Vergleich s. auch [→ DLB, Anregung (3) u. (9), Nr.5.1], zum Text-Text-Vergleich s. auch [→ DLB, (9), Nr.5.2], zum Hörverstehen s. auch [→ DLB, Anregung (6)].

gische und syntaktische »Ungenauigkeiten« unvermeidbar sind, die man aber mit Großmut behandeln sollte. Auf jeden Fall ist diese Form der kreativen Wortschatzarbeit besonders zur Differenzierung geeignet, da man mit unterschiedlichen Anforderungsstufen arbeiten kann.

**Anregung (10):** Schreibaufträge zu Bildergeschichten eignen sich besonders zur Binnendifferenzierung mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus. Beispiele für verschiedene Niveaustufen zur Bildergeschichte »Der Simulant« finden Sie im [→ DLB].

4. Fremdsprachliche Texte (Französisch / Italienisch / Spanisch), aus denen einzelne Wörter auf ihren lateinischen Ursprung zurückgeführt werden müssen oder die aus sich selbst heraus »verstanden« werden, können auf Latein als »Muttersprache Europas« verweisen.

## 2.2 Feldbezogenes Interpretieren in der Lektürephase

Bei der Lektüre von Originaltexten wird man verstärkt nach Strukturierungsmöglichkeiten suchen, die Inhalt und Aussageabsicht eines Textes oder einer Textstelle übersichtlich zusammenstellen, dabei mit dem lateinischen Vokabular arbeiten und eventuell unter deutschen Oberbegriffen oder Überschriften zusammenfassen. Die Suche nach Kernbegriffen, die Arbeit mit Sachfeldern, die stilistische Analyse auf der Basis von Wortwahl und semantischer Aussage wird verstärkt in den Vordergrund der Textarbeit treten.

Zu den Fähigkeiten der Schüler, den lateinischen Wortschatz zur Sprachreflexion zu nutzen und mit Lehrbuchtexten zu arbeiten, treten verstärkt Kompetenzen, die an den jeweiligen Autoren oder an Sachthemen ausgerichtet sind. Dazu gehören z.B. folgende Fähigkeiten:

- Umgang mit einer erweiterten Bedeutungsvielfalt von Wörtern
- Differenzierung von Wortbedeutungen bei einzelnen Autoren
- Analyse eines autorenspezifischen Vokabulars zur Klärung der Aussageabsicht einer Textstelle
- themenorientierte Zusammenstellung lateinischer Wörter
- Erarbeitung von Wort- und Sachfeldern an unterschiedlichen Texten und Textsorten
- Verknüpfung semantischer, morphologischer und syntaktischer Elemente bei der Interpretation einer Textstelle
- eine dem einzelnen Autor und dem Text angemessene und zugleich zielsprachenorientierte Wiedergabe (nicht nur) einzelner lateinischer Wörter ins Deutsche
- Weiterarbeit mit der Vokabelkartei: Zusammenstellung eines autorenspezifischen oder sachthemenbezogenen Vokabulars
- Arbeit mit dem Wörterbuch

Im Folgenden seien einige Beispiele aus verschiedenen Phasen der Lektüre aufgeführt, in denen Erschließung, Interpretation und semantische Analyse eines

Textes im Vordergrund stehen und Arbeitsformen aus der Spracherwerbsphase weitergeführt werden.

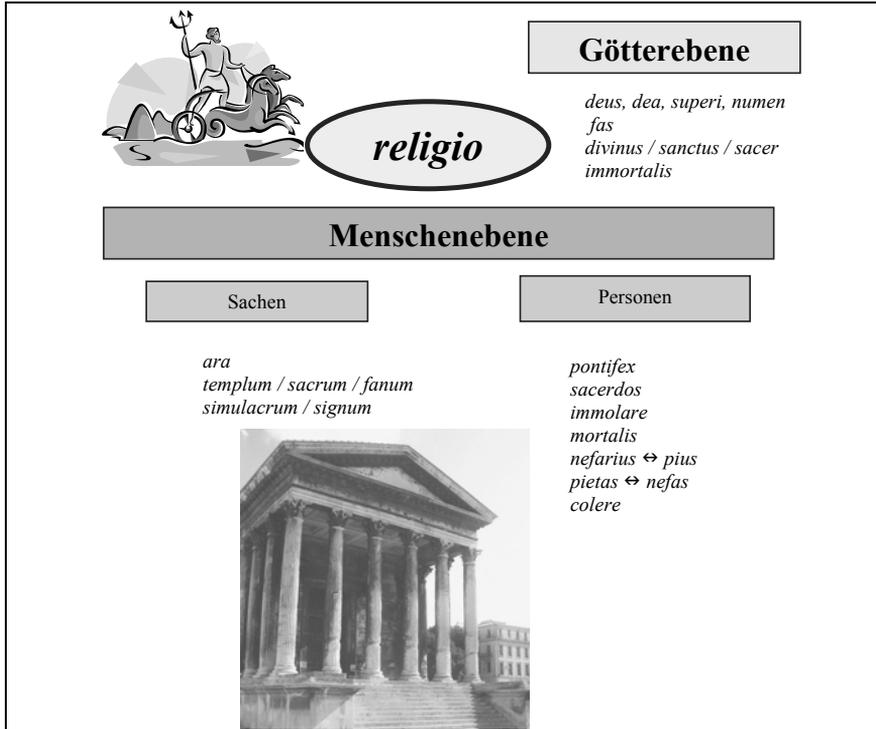
1. Phaedrus 1,1: Erschließung von Handlungsort und Handlungsträgern und deren Charakterisierung

Handlungsort: *ad rivum eundem venerant* Handlungsträger: *lupus et agnus*

<b><i>lupus</i></b>	↔	<b><i>agnus</i></b>
	<i>siti compulsi</i>	
<i>fauce improba</i>		
<i>latro</i>		
<i>iurgii</i>		
		<i>timens</i>
		<i>veritas</i>
<i>lacerat</i>		
<i>iniusta nece</i>		

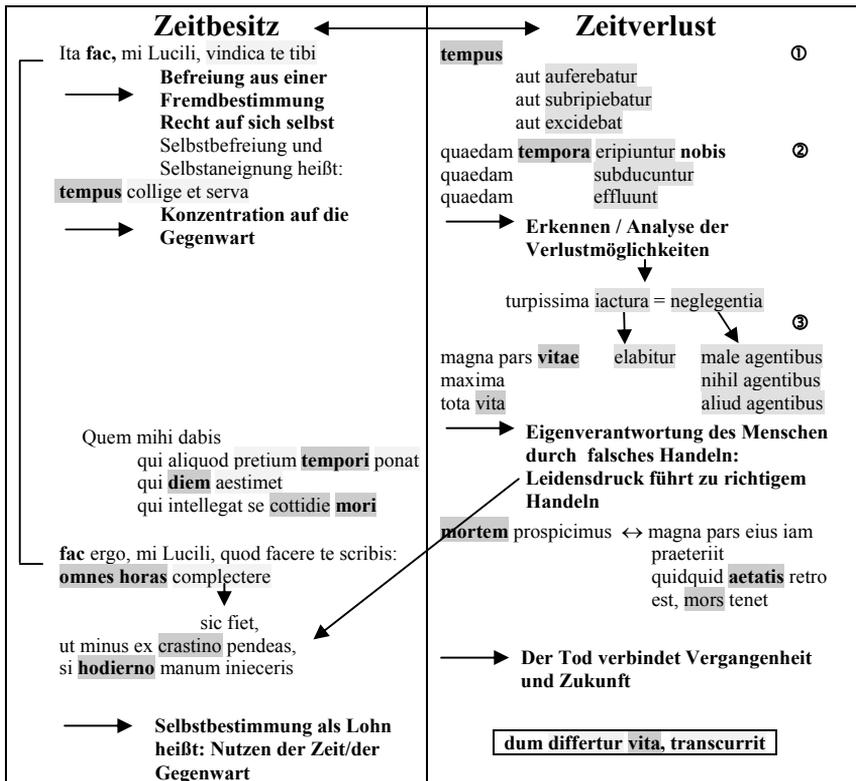
2. Cicero Verr. 2, 4,72–77: Raub des Diana-Kultbildes von Segesta

Zusammenstellung und Wiederholung des Sachfelds *religio*<sup>20</sup> mit kreativer Gestaltung z. B. eines Plakats:



3. Seneca epist. 1, 1–2: Erarbeitung des Sachfelds »Zeit« (Umgang mit der Zeit) unter den Stichworten »Zeitbesitz« und »Zeitverlust«

Die graphische Gestaltung hebt die Begriffe »Zeit« (dunkelgrau) hervor. In der linken Spalte sind die Möglichkeiten für Zeitgewinn (hellgrau) hervorgehoben. In der rechten Spalte sind die Formen von Zeitverlust, der durch eigenes Verschulden (z. B. *neglegentia*) hervorgerufen wird, mittelgrau unterlegt (s. auch die Präfixe *au-*, *ex-*, *sub-* in Verbindung mit den Verben *cadere*, *labi*, *duci*, *ferri*, *fluere*, *rapi*).



**tempus** = Begriffe für „Zeit“  
 vindica te tibi = Begriffe für „Zeitbesitz“  
 iactura = Begriffe für „Zeitverlust“

**Anregung (11):** Entwickeln Sie ein Strukturbild / Tafelbild zum Prooemium Vergil Aen. 1,1–11. Arbeiten Sie mit lateinischen Kernwörtern und erklärenden deutschen Oberbegriffen. Hinweise dazu finden Sie im [→ DLB].

20 Vgl. die Gliederungen in den Wortkunden; eventuell von dort oder aus der bisherigen Lektüre auch Übernahme von Ergänzungen.

**Anregung (12):** Lassen Sie Senecas Kernaussagen zum Umgang mit Sklaven (epist. 47) auf Karteikarten festhalten. Setzen Sie diese zur Wiederholung und zur Fortsetzung der Lektüre (Textkompetenz) von benef. 3,18–28 ein. Hinweise finden Sie im [→ DLB].

An all diesen Beispielen aus der Lehrbuchphase und der Originallektüre wird noch einmal der Stellenwert dokumentiert, der bei der Interpretation einer Textstelle im Lateinunterricht der Bedeutung eines Wortes zukommt, oder auf den Punkt gebracht: Wortschatzarbeit ist Textarbeit – Textarbeit ist Wortschatzarbeit!

### 3. Literaturhinweise und Unterrichtsbeispiel

#### Grundlegend zur Wortschatzarbeit

AU 1999/4: Wortschatzarbeit 1: Die Vokabelkartei [mit Beiträgen zu spielerischen Übungen, z.B. von D. Esser, 44–48; M. Pfeiffer, 38–43].

AU 2005/6: Wortschatzarbeit 2 [mit Beiträgen zu spielerischen Übungen, z.B. von Ch. Groß, 30–44].  
Fink, G., Wege zum Wortschatz, in: Fink, G., Maier, F., Konkrete Fachdidaktik L 2, München 1996, 17–26.

Meusel, H., Wortschatzarbeit, in: Höhn, W., Zink, N., Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I, Frankfurt a. M. 1987, 139–160 [mit hilfreichen Literaturangaben].

Steinthal, H., Zum Aufbau des Wortschatzes im Lateinunterricht, in: AU 1971/2, 20–50.

#### Neuere Veröffentlichungen (auch empirische Untersuchungen)

AU 2018/2: Wortschatzarbeit.

Daum, M.: Wortschatz und Lehrbuch. Ein Kriterienkatalog für die Wortschatzkonzeption in Lateinwerken (Ars Didactica 2), Speyer 2016 [29 Vorschläge, S.93–111, davor breite Diskussion von Ergebnissen der Kognitionswissenschaft, oft ohne Bezug zu Latein].

Janka, M. (Hg.): Latein-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2017; Wortschatzarbeit: 47–55; 146–150.

Kuhlmann, P.: Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen <sup>2</sup>2009; Wortschatzarbeit: 54–68.

Poo, T. van de: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven und schulische Praxis, in: Pegasus-Onlinezeitschrift XVI, 2016, 131–161 [mit Literaturangaben, z.B. P. Kuhlmann in: Ars Didactica 3, 153–184].

Sauer, J. u. a.: Wortschatz in der Werkstatt. Vier empirische Forschungsprojekte zur Professionalisierung der beruflichen Selbstreflexion im Studium, in: Pegasus-Onlinezeitschrift XVI, 2016, 1–50 [mit Literaturangaben zu weiteren empirischen Untersuchungen und zu Ergebnissen der Hirnforschung].

#### (Spielerische) Übungen zum Wortschatz

Esser, D., De nihilo nihil. Neue, motivierende Übungen für den Lateinunterricht, Frankfurt a. M. 1995.

Esser, D., »Ohne Flei\_ kein Prei\_«. Üben in kreativ-produktiven Übungsformen, in: AU 1992/4, 42–56.

- Handreichungen für offene Unterrichtsformen in Latein. Freiarbeit Teile 1 u. 2. (LEU L 62 u. 64), Stuttgart 1997/2000.
- Hey, G., Lernen durch Spielen, Auxilia 8, Bamberg 1984.
- Maier, F. (Hg.), Kreativität im Lateinunterricht, Auxilia 47, Bamberg 2001 [bes. die Beiträge von W. Schoedel und A. Wilhelm].
- Steinhilber, J., Die Übung im lateinischen Sprachunterricht, Auxilia 13, Bamberg 1986 [dort auch Literaturhinweise auf frühere Veröffentlichungen von Steinhilber].

## Weitere verwendete Literatur

- AU 1981/1.
- Felix Ausgabe A. Das Lateinbuch, Bamberg 1995.
- Hellwig, A. (u. a.), fehler abc Latein, Stuttgart 1982.
- Latein auf neuen Wegen. Didaktik des Übergangs von Englisch / Französisch zu Latein (LS L 67), Stuttgart 2007.
- Redde rationem. Orationes, Stuttgart 1985.
- Cursus Continuus – Ausgabe A. Vokabel-Cursus. Bamberg, München 1997.

## Wortschatzarbeit als Beispiel für Textkompetenz

Textgrundlage: Sueton, Divus Iulius 4 Piraten und Überfälle auf dem Mittelmeer gab es schon in der Antike Der 25jährige Caesar verlässt im Jahre 75 v. Chr. Rom, um auf Rhodos bei einem berühmten Redner Rhetorik zu studieren. Bei seiner Überfahrt im Winter wird er vor der Insel Pharmakussa, südlich von Milet, von Piraten gekidnappt. Caesar dum hibernis mensibus mare nostrum traicit, circa Pharmacussam insulam a praedonibus captus est mansitque apud eos non sine summa indignatione prope quadraginta dies cum unum medico et servis duobus. Nam comites servosque ceteros initio statim ad expediendas pecunias, quibus redimeretur, dimiserat. Numeratis deinde quinquaginta talentis expositus in litore non dubitavit e portu classe deducta persequi abeuntes piratas ac redactos in suam potestatem supplicio afficere.			
Einsatzort / Lerngruppe: Übergangslektüre – Caesar-Lektüre – Kleine Formen			
Kernanliegen: Indem die Schülerinnen und Schüler den Inhalt des Textes auf der Basis semantischer Informationen erschließen und ihr Verständnis in einer Strukturanalyse dokumentieren, erkennen sie die Leerstellen des Textes und können diese interpretativ füllen.			
Einstieg	Lesen des Textes durch den Lehrer	Einführung Lat. Text: Markieren betonter Wörter	Mit Hilfe der dt. Einführung erfassen die SuS die am Anfang des lat. Textes genannten Zeitumstände der Fahrt Caesars über das Mittelmeer
Erarbeitung	Texterschließende Fragen zur Semantik Klärung morphologischer, syntaktischer u. stilistischer Besonderheiten	U-Gespräch	Klärung der Komposita: <i>dis-mittere</i> ; <i>ex-pedire</i> (Gegensatz zu <i>impedire</i> , also: von etwas – z. B. Fußfesseln – befreien, locker machen); <i>red-emere</i> (kaufen): zurückkaufen = loskaufen; <i>pecuniae, quibus redimeretur</i> = Lösegeld Ende der Gefangenschaft: Abl.abs. der Verg. ( <i>numeratis talentis</i> →

			<i>numerus; talentum</i> griech. Silbermünze, Gewicht etw. 40 kg od. ca. 2400 €) – PC der Verg. ( <i>expositus</i> → <i>ex-ponere</i> ) – erzählendes Perfekt ( <i>non dubitavit</i> ) – Handlungen im Infinitiv: <i>persequi, supplicio afficere</i> ; davor abgeschlossene Handlungen im Abl.abs. ( <i>e portu classe deducta</i> ) und PC ( <i>redactos</i> ).
Sicherung	Sicherung der Ergebnisse in einer Strukturanalyse des Textes (s.u.)	Tafelbild	Lat. Belege für Caesars Reise auf dem Mittelmeer im Winter und Kidnapping durch Piraten Bedeutung <i>indignatio</i> Begleiter Caesars u. ihre Aufgaben Ende der Gefangenschaft
Abschluss  (Texte u. Hinweise zur Abrundung der Episode → DLB)	Überschrift für das Tafelbild Übersetzung des Textes Interpretative Füllung der Leerstellen Sicherung des (Lern-) Wortschatzes in Junktoren	U-Gespräch	Wie verbrachte Caesar die Tage bei den Piraten? Wie konnte er seine Begleiter losschicken, um Lösegelder einzutreiben? Woher bekamen diese das Lösegeld? Wie organisierte Caesar, ausgesetzt an der Küste, quasi als Privatmann aus dem Nichts eine Flotte? Wie gelang die Verfolgung und Gefangennahme der Seeräuber? Welche Art der Todesstrafe hat sich Caesar für die Piraten einfallen lassen? In welchen Zeiträumen spielten sich die Aktionen Caesars ab?

### Caesar in den Händen von Piraten

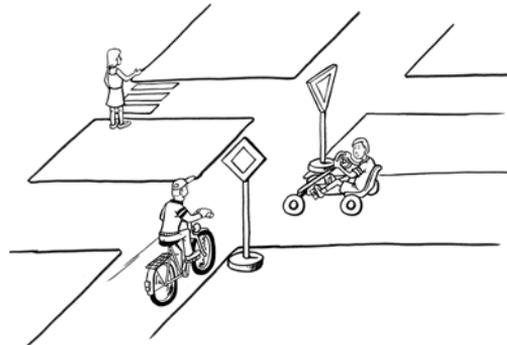
Fahrt über das Mittelmeer im Winter Kidnapping durch Piraten	<i>Caesar hibernis mensibus mare nostrum traicit a praedonibus captus</i>
Caesar in der Gefangenschaft von Piraten	<i>non sine summa indignatione [indignatio, ionis f] quadraginta dies mansit</i> ; doppelte Verneinung: nicht ohne = mit allerhöchster (m) Verärgerung / Entrüstung (Unwillen / Ärger) bleibt er 40 Tage
Begleiter Caesars und ihre Aufgaben	ein Arzt: <i>unus medicus</i> ; zwei Sklaven: <i>duo servi</i> ; <i>comites</i> und <i>ceteri servi</i> , die losgeschickt worden sind, um Lösegelder aufzutreiben ( <i>pecunias expedire, quibus redimeretur</i> )
Ende der Gefangenschaft	1. Zahlung von Lösegeld: <i>numeratis quinquaginta talentis</i> , 2. Aussetzung Caesars an der Küste: <i>in litore expositus</i> , 3. sofortiges Handeln a. <i>classe deducta</i> , b. Verfolgung und Tötung der Piraten: <i>non dubitavit persequi abeuntes piratos, redactos supplicio afficere</i>

## II. Grammatikeinführung

### 1. Einführung

Der Wandel des Lateinunterrichts zum Literaturunterricht wirkt sich von Anfang an auf den Sprachunterricht aus. Dort steht, wie in den modernen Fremdsprachen, der Text im Mittelpunkt der Betrachtung, die Textkompetenz ist die Leitkompetenz, der die Sprachkompetenz dient. Somit ist der Text nicht, wie früher häufig beobachtet, »Steinbruch« für die Spracharbeit, sondern Träger von Mitteilungen, die im Sinne der historischen Kommunikation (»Damals-wie-heute«) junge Schüler ansprechen sollen. Es entsteht von Beginn des Lateinunterrichts an eine Wechselwirkung von Sprachvermittlung und inhaltlicher Arbeit.

Ähnlich wie auf einem Verkehrsübungsplatz befinden wir uns hier aber in einem geschützten Raum. Schüler entdecken und trainieren nur ausgewählte Sprachelemente (aus den Bereichen Wortschatz, Morphologie, Syntax), da die Texte für das Entdecken und Einüben der Texterschließungsfähigkeit extra konzipiert sind. Ihre Funktion lässt sich allein mithilfe des Textsinns erarbeiten.<sup>1</sup>



Die Texte integrieren, um diesem Anspruch gerecht zu werden, die neue Grammatik in ihr Thema. Dies wirkt sich in der Unterrichtspraxis so aus, dass dort in erster Linie über Textinhalte und deren sprachliche Verwirklichung reflektiert wird. So können z. B. anhand eines geeigneten Textes die unterschiedlichen Funktionen von Imperfekt und Perfekt herausgearbeitet werden, indem die Schüler ein Tempusrelief erstellen und den Text wie einen Film in Vordergrund und Hintergrund gliedern und ggf. in eine Bildergeschichte<sup>2</sup> umsetzen.

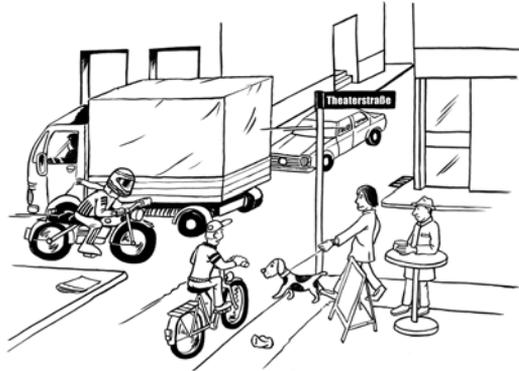
Die »Zeichen« (Tempuszeichen, Kasuszeichen usw.) und »Verkehrsregeln« (Nebensätze, satzwertige Konstruktionen) werden gewissermaßen nebenbei transportiert. Damit entdecken und trainieren die Schüler jeweils ausgewählte Funktionen

<sup>1</sup> Zur Definition des Begriffs »Funktion« s. Unterkapitel 2.1. Zu Überlegungen zur Textqualität s. S. 46f.

<sup>2</sup> Ein Bsp. aus Cursus dazu im [→ DLB].

und Formen und üben von Anfang an ihre Texterschließungsfähigkeit. Sind die Texte gut konzipiert, erschließen sich neue Phänomene fast »von selbst«. Dabei wenden die Schüler ihr »Weltwissen« an, der Lehrer unterstützt die selbstständige Erschließung durch gut geplante Wortschatzarbeit und eine angemessene Unterrichtskonzeption.

In der eigentlichen Lektürephase begeben wir uns dann sozusagen in den Berufsverkehr, in dem alle bekannten Zeichen, Regeln usw. auf einmal auf uns einströmen. Um beim Beispiel des Tempusgebrauchs zu bleiben:



Bei der Lektüre werden die früher erarbeiteten Funktionen der grammatischen Phänomene genutzt, um Texte genauer zu verstehen und Darstellungsabsichten, wie z. B. in Catull carmen 72 (*dicebas quondam. .*), herauszuarbeiten.

Für die Erarbeitung neuer Grammatikphänomene kommen im Wesentlichen zwei Wege in Frage:

Der erste Weg folgt dem Prinzip der Induktion. Dieses Verfahren begünstigt einen Unterricht, in dem die Schüler Probleme selbstständig entdecken und lösen, wobei sie Lerntempo und Umfang aktiv mit steuern können. Die Schüler setzen sich mit Texten auseinander. Im Unterricht der modernen Fremdsprachen ist das induktive Verfahren Standard. Das zweite prinzipielle Verfahren ist die Deduktion. Im Mittelpunkt steht hier die Präsentation des Phänomens durch den Lehrer. Der Unterricht ist auf eine deutliche Steuerung angewiesen und fokussiert die Auseinandersetzung mit dem einzelnen sprachlichen Phänomen.

»Induktion« und »Deduktion« sind nicht zu verwechseln mit der Arbeitsform. So kann »Induktion« durchaus im Rahmen des Klassenunterrichts stattfinden, wenn eine Lerngruppe ein Problem gemeinsam löst, während Deduktion auch im Gruppenunterricht stattfinden kann.

## 2. Induktion im lateinischen Sprachunterricht

### 2.1 Wie funktioniert Induktion?

Da die meisten Leser vermutlich Latein sehr gut beherrschen, hier zunächst ein Beispiel aus dem Italienischunterricht, das erfahrbar machen soll, was induktives Arbeiten bedeutet.

**Übung (1) Teil 1:** Lesen Sie den Text bitte mehrere Male und beantworten Sie danach die Fragen.

Guido: Ciao, Carla! Come stai?  
 Carla: Bene, e tu?  
 Guido: Grazie. Ecco, Inge. È una amica tedesca.  
 Carla: Piacere, Inge. Perché sei in Italia?  
 Inge: Sono qui per studiare l'Italiano e per fare conoscenza di Guido. Lo conosco soltanto dal Internet.  
 Guido: Carla, hai un po di tempo? Andiamo in questo bar?  
 Carla: Sì, volentieri. Prendiamo qualcosa.



Guido: Allora, che cosa prendete?  
 Carla: Io prendo un cappuccino e un cornetto con cioccolata.  
 Guido: E tu, Inge, che cosa prendi?  
 Inge: Io preferisco un prosecco e un aqua minerale gassata.  
 Guido: Ah, sempre Le donne... Io ho sete. Prendo una birra grande. Cameriere!  
 Cameriere: Sì, subito!  
 Guido: Allora: Le donne prendono un cappuccino, un cornetto, un prosecco e un aqua minerale con gaz.  
 Cameriere: Il cornetto: con pudding o cioccolata?  
 Guido: Il cornetto: con cioccolata, per favore. E per me una birra grande.  
 Cameriere: Allora. Grazie e un momento per favore.



Che è giusto?

Inge è Tedesca Italiana Spagnola	Inge è in Italia per vacanze per studiare per lavoro	Guido conosce Inge dalle vacanze dal internet dallo studio	Carla prende un prosecco una birra grande un capuccino
---	---	---	---

Completate le frase:

- Sie stehen vor einer Bar und fragen Ihre Begleiter, ob sie hineingehen wollen: ...
- Sie fragen Ihre Begleiter, was sie gern bestellen möchten: ...
- Sie sagen, dass Sie selbst lieber einen Cappuccino hätten: ...
- Sie rufen den Kellner und bestellen einen Prosecco, einen Cappuccino und ein stilles Mineralwasser ...

**Übung (1) Teil 2 (Reflexion):** Beantworten Sie bitte folgende Fragen:

- Was haben Sie vom Textinhalt verstanden?
- Was haben Sie jetzt im Hinblick auf Ihren nächsten Romaufenthalt gelernt?
- Was haben Sie über die italienische Sprache gelernt?
- Könnten Sie jetzt Regeln formulieren? Wenn ja, versuchen Sie es bitte.