

5. Die Klassischen Sprachen in der Spracherwerbsphase / Grammatikphase¹

5.1 Definition und Begriffsklärung

Der Lateinunterricht gliedert sich seit jeher in eine Spracherwerbs- und eine Lektürephase, wobei in beiden Phasen im Sinne des kompetenzorientierten Lehrplans die drei Kompetenzbereiche Sprache, Text und kultureller Kontext (Kap. 11) Gegenstand des Unterrichts sein sollen.

Die Spracherwerbsphase umfasst für Latein als erste Fremdsprache die Jahrgangsstufen 5 bis 8, für Latein als zweite Fremdsprache die Jahrgangsstufen 6 bis 8. In beiden Lehrgängen ist der Spracherwerb somit mit der 8. Jahrgangsstufe abgeschlossen, so dass in der Lektürephase ab der 9. Jahrgangsstufe nicht mehr zwischen Latein als erster und als zweiter Fremdsprache unterschieden wird. Latein als dritte oder als spätbeginnende Fremdsprache ist im bayerischen Lehrplan nicht vorgesehen.

5.2 Die Zielsetzung der Spracherwerbsphase

Die Zielsetzung der Spracherwerbsphase ist die Lektürefähigkeit des Schülers ab der Jahrgangsstufe 9, die als das eigentliche Ziel des gymnasialen Lateinunterrichts angesehen wird.² Vereinzelt wird allerdings der Spracherwerbsphase eine stärkere Eigenbedeutung im Sinne eines sprachsystematischen, nach Waiblinger sogar „sprachphilosophischen“ Propädeutikums zugebilligt.³

Den rechtlichen und organisatorischen Rahmen für den Latein- und Griechischunterricht geben die Lehrpläne⁴ und einschlägige kultusministerielle Bestimmungen⁵ vor. Ausdrücklich ist zu betonen, dass in der Spracherwerbsphase die drei Komponenten „Sprache und Textarbeit“, „antike Kultur und ihr Fortwirken“ sowie „Grundwissen“ adäquat vertreten sein müssen und dass sie gleichzeitig als Vorbereitung der Lektürephase dient. Somit erhält der Spracherwerbslehrgang eine mehrfache, „multivalente“ Zielsetzung:

- sprachliche Allgemeinbildung⁶,
- literarische Bildung,
- Einführung in Alltagsleben, Geschichte und Kultur der Römer.

Im Sinne der stärkeren Kompetenzorientierung und der Umsetzung des Kompetenzstrukturmodells der Klassischen Sprachen sollen nach dem LehrplanPlus bereits in der Spracherwerbsphase

¹ Griechisch wird im Beitrag „Geschichte des Griechischunterrichts“ von Günther Hoffmann in der Langfassung des Akademieberichts „Fachdidaktik Latein und Griechisch“ behandelt.

² Heilmann, S. 212-230

³ Waiblinger (2001): insbesondere S. 153 ff.

⁴ Vgl. https://www.lehrplanplus.bayern.de/jgs/8/fach/latein/inhalt/fachlehrplaene?w_fach=latein&wt_1=fach; Das den Fachlehrplänen der einzelnen Jahrgangsstufen übergeordnete Fachprofil Latein findet sich unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/latein#:~:text=Das%20Kompetenzstrukturmodell%20im%20Fach%20Latein,die%20im%20Lateinunterricht%20aufgebaut%20werden.>

⁵ Immer noch nicht obsolet (Stand 2021) sind die KMS VI.3-5 S 5402.7-8.64540 vom 24.6.2004 und das KMS VI.3-5 S 5402.7-6.103 508 vom 2.12.2008. Die veränderte Schwerpunktsetzung in Bezug auf Prüfungen im Fach Latein dokumentiert jedoch das KMS V.3-BS5402.7/25/1 vom 9.2.2017 zur Weiterentwicklung des altsprachlichen Unterrichts.

⁶ Vgl. Wirth / Seidl / Utzinger

„die Texte mit ihrer sprachlichen Basis und ihrem kulturellen Kontext im Zentrum des Faches Latein“ stehen. Dies bedeutet eine Aufwertung des Bereichs „antike Kultur“ insbesondere gegenüber den Lehrplänen vor 2004.

In den Lehrplänen ab 2017 tritt neben die Lernbereiche „Texte“, „sprachliche Basis“ und „kultureller Kontext“ nun bereits ab dem ersten Lernjahr der Lernbereich „Methodik“ und für L1 in Jahrgangsstufe 8 zusätzlich „Latein 7.5.3. – aktuell, digital, kreativ“. Diese Entwicklung spiegelt einerseits ebenfalls die stärkere Kompetenzorientierung des Lehrplans wider, ersetzt für L1 die früher an die Spracherwerbsphase angekoppelte und nun zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 verortete Übergangselektüre und setzt darüber hinaus die Forderung des Fachprofils um, das als „Beitrag des Faches Latein zu den übergeordneten Bildungs- und Erziehungszielen“ neben der „sprachlichen Bildung“, der „kulturellen und interkulturellen Bildung“ sowie dem „sozialen Lernen“, der „politischen Bildung und Werteerziehung“ nun auch „Medienbildung/digitale Bildung“ in den Blick nimmt.

Diese Zielsetzung bestimmt folgerichtig auch die Gestaltung der Lehrbücher und der Leistungserhebungen, aber auch die Unterrichtspraxis.

5.3 Die Leitlinien für die Arbeit in der Spracherwerbsphase gemäß dem Lehrplan von 2004 sowie dem LehrplanPlus

Leitlinien des Lehrplans – auch der Spracherwerbsphase – sind:

- Konzentration auf wesentliche Inhalte,
- Prinzip der Nachhaltigkeit, das durch verstärkte Übung, Wiederholung und Vertiefung erreicht werden soll,
- Auseinandersetzung mit Sprache und Inhalt der Lektionstexte,
- Sprachbewusstsein und Texterschließungskompetenz,
- systematischer Aufbau eines Grundwissens in sprachlicher und inhaltlicher Hinsicht,
- Wertevermittlung und Persönlichkeitsbildung,
- Grundlegung eines ästhetischen Empfindens.

Die im LehrplanPlus teilweise neu hinzugekommenen Termini „kulturelle und interkulturelle Bildung“, „soziales Lernen“, „politische Bildung“ und „Medienbildung/digitale Bildung“ bedeuten keinesfalls einschneidende inhaltliche Veränderungen des Lehrplans, sondern lediglich eine Anpassung an die Nomenklatur der jüngsten Lehrplangeneration.

Dass in der Spracherwerbsphase naturgemäß die Förderung der Sprachkompetenz im Vordergrund steht, befreit den Lehrer nicht von der Verpflichtung, die angesprochenen Leitlinien trotz der zeitlichen Beschränkungen gebührend zu berücksichtigen.

Aus den genannten Leitlinien ergeben sich folgende Überlegungen und Forderungen für den Unterricht und die Konzeption der Lehrbücher in der Spracherwerbsphase:

- „Schülernahe“ und für die Anfangsmotivation der Schüler im ersten Lernjahr geeignete Themen müssen zunehmend abgelöst werden durch die ‚großen Gegenstände‘ (→ Kap. 2) des Faches.

- Im Laufe des Spracherwerbslehrgangs sollten sich die Übersetzungstexte zunehmend der Originallektüre annähern. Die Überganglektüre am Ende der Spracherwerbsphase ist vor diesem Hintergrund besonders sinnvoll und sollte nicht an der fehlenden Zeit scheitern.
- In den Übersetzungstexten und Übungen muss auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen „Phänomendichte“ bzw. „Phänomenisolation“ einerseits und Annäherung an lateinische Originaltexte andererseits gelegt werden. Das gehäufte Auftreten von im jeweiligen Kapitel eingeführten Vokabeln und Grammatikphänomenen erhöht zwar den Übungswert von Texten, führt aber nicht selten zu einer gekünstelt wirkenden Sprache und kann nach Erkenntnissen der Lernpsychologie zu einer Überforderung der Schüler führen. Die fehlende Profilierung des jeweiligen Wortschatz- und Grammatikpensums in den einzelnen Kapiteln hingegen entspricht zwar häufig der Realität lateinischer Texte, erschwert dem Schüler jedoch das Einüben des neuen Stoffes.
- Einer angemessenen Stoffprogression kommt besondere Bedeutung zu. Zu steile Progression kann zu einer Überforderung der Schüler und zu Motivationsverlust führen, zu flache Progression verschiebt Inhalte in eine spätere Phase des Lehrgangs und erhöht damit die Belastung des Schülers in einer Phase, in der sich entwicklungspsychologische „Lernfenster“ tendenziell bereits wieder schließen und pubertäre Einflüsse die Lernmotivation ohnehin negativ beeinflussen.
- Für die Schaffung eines „roten Fadens“ zwischen den Kapiteln eines Lehrbuches gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. Kapitelübergreifende narrative Zusammenhänge und immer wieder auftauchende Figuren – ein Element, das aus der Grundschuldidaktik übernommen wurde – sind eher für niedrigere Klassenstufen geeignet. Die Verknüpfung einzelner Kapitel über gemeinsame Rahmenthemen, die sich am Lehrplan der jeweiligen Jahrgangsstufe orientieren und die darin geforderten kulturellen Inhalte berücksichtigen, bieten sich vor allem für höhere Klassenstufen an.
- Dem Prinzip der Nachhaltigkeit muss in besonderer Weise Rechnung getragen werden, zumal der Lehrplan von einer „stärkeren Betonung des Übens, Wiederholens und Vertiefens“⁷ geprägt ist. Trotz aller Stofffülle muss die regelmäßige Wiederholung von Wortschatz und Grammatik durch entsprechende Übungsangebote und / oder separate, in den Lehrgang eingegliederte Wiederholungskapitel fester Bestandteil des Unterrichts sein. Didaktisch-methodisch ist hier die vom Lehrbuch zu leistende immanente Wiederholung (ständige Umwälzung des Stoffes auch in den Folgekapiteln) von der systematischen Wiederholung zu unterscheiden, die der Lehrer – etwa vor der Schulaufgabe oder durch ein tägliches Pensum an Wiederholungswortschatz – zu planen hat.
- Der umfangreiche Grundwissenskatalog „Grundlegende Kenntnisse im Fach Latein“, der durch KMS⁸ verbindlichen Charakter als Stoffgrundlage für das Abitur erhalten hat, wird für die einzelnen Unterrichtswerke durch separat ausgewiesene Grundwissensübersichten konkretisiert, die sich wahlweise als Stichpunktsammlungen oder in Form eines zusammenhängenden Textes teils verstreut über den jeweiligen Band der Lehrbuchreihe, teils zusammengefasst in Blöcken am Ende des Buches finden.

⁷ Vgl. den „Kontaktbrief Latein 2003“ des ISB, S. 3:

www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=0334377ace8ca75fed25ef6efe26d2eb

⁸ Der Abruf des Katalogs und des zugehörigen KMS VI.3-5 S 5402.7-6.100 873 vom 23.9.2010 ist am leichtesten über die Adresse <http://www.isb.bayern.de/gymnasium/faecher/sprachen/latein/materialien/grundkenntnisse-latein-jg-5-6-mit-10/moeglich>.

- An das Grundwissen angegliederte kompetenzorientierte Aufgabenstellungen gewinnen zunehmend an Bedeutung.
- Die Notwendigkeit, bereits in der Spracherwerbsphase die Wortschatzarbeit nach wortkundlichen Prinzipien in den Unterricht und die Übungsformen zu integrieren, um die Reduzierung des Umfangs des verfügbaren Wortschatzes zu kompensieren, wird an anderer Stelle konkretisiert.⁹
- Abgesehen von der Reduzierung des Wortschatzes zeigt sich die Konzentration auf wesentliche Inhalte auch in der Grammatik. Dies wirkt sich zwangsläufig auf die Fähigkeit aus, Originaltexte ohne entsprechende Bearbeitung oder Kommentierung zu lesen.
- Die aus den Leitlinien des Lehrplans abgeleitete Aufgabe des Lehrers, Sprachbewusstsein und Texterschließungskompetenz zu fördern, verlangt in der Unterrichtspraxis, dass über das reine Übersetzen hinaus Texte und deren Aussagen sprachlich wie inhaltlich erschlossen und reflektiert werden.
- Werteeziehung und Persönlichkeitsbildung als zentraler Auftrag nicht nur der Unterrichtsfächer Latein und Griechisch sollte auch über die Inhalte der Lehrbuchtexte erfolgen. Dies macht es notwendig, sich zunehmend mit den „großen Gegenständen“ des Faches zu beschäftigen und dabei Griechen und Römer, ihre Kultur und Geschichte weder einseitig zu idealisieren noch abzuwerten. Vielmehr ist es sinnvoll, durch entsprechende inhaltliche Erschließungsaufgaben eine Reflexion der Schüler über das Gelesene anzuregen. Dies ist ein Spezifikum gymnasialer Bildung überhaupt.

Die für den Unterricht in der Spracherwerbsphase geforderten Kompetenzerwartungen und Wissensselemente spiegeln sich – abgesehen vom Fachprofil und den in den Jahrgangprofilen beschriebenen „grundlegenden Kompetenzen“ – in den Jahrgangsstufenplänen für die Jahrgangsstufen 5 mit 8 wider. Deren Aufbau für das Fach Latein folgt einem einheitlichen Muster. Für die vier Bereiche „Texte“, „sprachliche Basis“ mit den Gliederungspunkten „Wortschatz“, „Formenlehre“ und „Satzlehre“, „kultureller Kontext“ und „Methodik“ werden jeweils Kompetenzerwartungen und Inhalte aufgelistet. Für die Jahrgangsstufe 8 in L 1 ist zusätzlich der Bereich „Latein 7.5.3 – aktuell, digital, kreativ“ aufgeführt, bei dem die Nutzung, aber auch die kritische Reflexion digitaler Medien in den Blick genommen werden soll. Eine Gesamtdarstellung der Inhalte des Lehrplans kann hier weder angestrebt noch geleistet werden. Jedoch sei für L1 in der 5. Jahrgangsstufe der inhaltliche Rahmen des Lehrplans exemplarisch kurz umrissen:¹⁰

Exemplarische Konkretisierung: 5. Jahrgangsstufe L1

Im Lernbereich „Texte“ wird die Zielsetzung formuliert, dass die Schüler altersstufengemäße Lehrbuchtexte in „angemessenes Deutsch“ übersetzen sollen, die z.B. die Topographie Roms, einzelne Phänomene der römischen Politik und Gesellschaft (z. B. *pietas* als zentralen Wert), des römischen Alltags- und Privatlebens (z. B. Familie, Sklaven, Gladiatoren) sowie ausgewählte Aspekte aus Religion und Mythos (z. B. Tempel, Orakel, Gottheiten und Heroen wie Herkules und Aeneas) thematisieren. Neben einer Übersetzung werden aber auch eine inhaltliche Erfassung und eine angemessene Reflexion des Gelesenen erwartet.

⁹ Vgl. Ausführungen zum Bereich „Wortschatz“ → Kap. 5.5.1

¹⁰ Der Jahrgangsstufenplan für L 1 in der 5. Jahrgangsstufe ist am einfachsten zugänglich unter:
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/5/latein>.

Im Lernbereich „**sprachliche Basis**“ umfasst die **Wortschatzarbeit** ca. 500 Wörter und Wendungen sowie darüber hinaus Kulturwortschatz, Techniken des Wörterlernens, Lehn- und Fremdwörter, elementare Prinzipien der Wortbildung, die quantitätsgerechte Aussprache sowie die Arbeit mit Wortfamilien, Wort- und Sachfeldern. In der **Formenlehre** sollen bei Substantiven und Adjektiven bereits alle Deklinationsklassen, bei Verben alle Konjugationsklassen und alle Tempora im Aktiv sowie alle Arten der Perfektbildung vermittelt werden, der Konjunktiv als Modus wird z. B. jedoch ausgespart. Die **Satzlehre** behandelt neben den Fachtermini das gesamte Satzmodell und exemplarische Kasusfunktionen wie den Genitiv der Zugehörigkeit, den Dativ des Besitzers, den Akkusativ der zeitlichen Ausdehnung sowie Grundfunktionen des Ablativs. Der unterschiedliche Gebrauch von Imperfekt und Perfekt wird ebenso thematisiert wie Relativsätze und temporale, kausale, konditionale und konzessive Adverbialsätze. Der Acl begegnet den Schülern in Gestalt von Konstruktionen im Aktiv, die Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit ausdrücken. Ausdrücklich gefordert wird zudem, die „Ergebnisse elementare[r] Sprachbetrachtung zum bewussten Umgang mit der deutschen Sprache und zur angemessenen Erweiterung [der] Ausdrucksmöglichkeiten“ zu nutzen

Der Inhalt des Lernbereichs „**kultureller Kontext**“ entspricht einerseits den für die Themenfelder des Lernbereichs „Texte“ bereits genannten Rahmenthemen und benennt andererseits eine Reihe von konkreten Inhalten, die mindestens als Grundwissenselemente zu vermitteln sind, gleichzeitig aber im Sinne der Kompetenzorientierung die Basis sowohl der Lesestücke und Übungen als auch der Sachinformationstexte in den Lehrbuchkapiteln bilden sollen. Dies sorgt für eine enge Verzahnung von Grundwissensvermittlung, Sprach- und Textarbeit.

Ziel des Lernbereichs „**Methodik**“ ist es, den Schüler zu eigenständigem und selbstorganisiertem Lernen zu befähigen. Dies geschieht, indem er sein eigenes Lernverhalten den Erfordernissen des Faches und der Schulart anpasst (Zeiteinteilung, Vertrautheit mit den Arbeitsmitteln und Nachschlagewerken, Merk- und Lerntechniken, adäquate Prüfungsvorbereitung, usw.), Übersetzungstechniken kennt und anwendet, Fehler bzw. Fehlerquellen analysiert und vermeidet sowie Arbeitsergebnisse festhält, präsentiert und für den eigenen Lernfortschritt nutzt.

5.4 Die historische Entwicklung der Lehrbücher als Spiegel der Entwicklung in der Didaktik der Spracherwerbsphase

5.4.1 Allgemeines

Altsprachliche Unterrichtswerke folgen über die einzelnen Lehrbuchgenerationen hinweg demselben Aufbauschema: Ein erster Teil beinhaltet Texte und Übungen, ein zweiter Wortschatz und Grammatik.¹¹ Ein Anhang mit Eigennamen- und Wortregister schließt den jeweiligen Band ab.

In früheren Lehrbuchgenerationen war es Praxis, die Grammatik nicht durch eine auf die einzelnen Lektionen bezogene Begleitgrammatik, sondern aus einer vom Lehrwerk unabhängigen Systemgrammatik lernen zu lassen, auf welche innerhalb der einzelnen Lektionen verwiesen wurde. Diese Grammatik behielt der Schüler über die Spracherwerbsphase hinaus in der Lektüreprüfung. So erlebte der Schüler Grammatik als ein gegliedertes System, in welchem der neu zu lernende Inhalt seine Verortung hatte. Trotzdem hat sich seit den 70er Jahren die lektionenbezogene Be-

¹¹ Modelle, die Wortschatz und/oder Grammatik unmittelbar zu den Lektionstexten und -übungen stellen (im Griechischen z. B. *Lexis*), haben sich nicht durchgesetzt.

gleitgrammatik durchgesetzt, in der die erläuternden Beispielsätze hinsichtlich des Wortschatzes auf den augenblicklichen Kenntnisstand Rücksicht nehmen.

Lateinische Unterrichtswerke lassen sich trotz ihrer individuellen Unterschiede verschiedenen „Lehrbuchgenerationen“ zuordnen, die nach Klaus Westphalen¹² folgendermaßen gegliedert werden können:

5.4.2 Generation der Stunde Null

Die in den späten 40er und frühen 50er Jahren herausgegebenen Lateinbücher waren in der Regel adaptierte Unterrichtswerke aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In Bayern gehört dazu das 1951 herausgegebene LATEINISCHE UNTERRICHTSWERK. In äußerst sparsamer Ausstattung behandelt es bei einer etwa viereinhalbjährigen Spracherwerbsphase in fünf Bänden in systematischer Abfolge die gesamte lateinische Grammatik. Die einzelnen Lektionen, in denen auf die entsprechenden Paragraphen der Systemgrammatik verwiesen wird, bestehen bis in den fünften Band hinein aus jeweils etwa 15 lateinisch-deutschen und etwa zehn deutsch-lateinischen Sätzen, ergänzt durch zusammenhängende lateinisch-deutsche und deutsch-lateinische Texte, sowie einem Wortschatzteil. Alternative Übungsformen gibt es nicht.

5.4.3 Erste Generation (etwa bis 1970)

Ihr gehören in Bayern vor allem das von Leitschuh, Fiedler und Lindauer herausgegebene LATEINISCHE UNTERRICHTSWERK (1960) und die von Voit und Rubenbauer herausgegebenen LECTIONES LATINAE (1959) in jeweils fünf Bänden an. Hier ist bereits eine Weiterentwicklung erkennbar:

- Auflockerung der „Bleiwüste“ durch Schwarz-Weiß-Photographien bzw. Strichzeichnungen
- systematischer Sprachdurchgang vom Einfachen hin zum Komplexen, so dass sich im Laufe der Behandlung das grammatische System als Ganzes entwickelt
- Unterstützung der Systematik durch Bezug auf eine Systemgrammatik ab dem zweiten Lernjahr
- Einführung des neuen Stoffes durch zweisprachige (synoptische) Exposition oder durch einfache lateinische Sätzchen mit fett gedrucktem neuen Stoff
- kleinschrittiges Vorgehen in lateinisch-deutschen und deutsch-lateinischen Einzelsätzen; Ergänzung durch zusammenhängende lateinisch-deutsche und deutsch-lateinische Texte
- Das Themenspektrum reicht von allgemeinen Lebensweisheiten über das römische (Land-)Leben und die Geschichte mit ihren Exempla bis hin zu philosophischen Fragestellungen. Dabei erliegen die Sätze und Texte oft der Gefahr der Idealisierung und Klischeebildung. Eigens hervorgehobene Sprichwörter dienen auch einer intendierten Werterziehung.
- Angebot weiterer Übungsformen (Umformungen, Fremdwortübungen, Rätsel usw.), die durch Kleindruck deutlich von der eigentlichen Lektion abgesetzt sind

Insgesamt kann die erste Generation als eine behutsame Fortentwicklung der traditionellen Lehrbücher vor dem Zweiten Weltkrieg angesehen werden, deren Elemente (Einzelsätze, gelegentlich

¹² Westphalen, Klaus: Lateinische Unterrichtswerke – einst und jetzt, S. 36-62

zusammenhängende Stücke, Systemgrammatik) durch zusätzliche Elemente (Übungen, Bebilderung) angereichert sind.

5.4.4 Zweite Generation (im Zusammenhang mit der Curricularen Wende um 1970)

Ihr geht es angesichts der schwindenden Akzeptanz auch darum, das Fach durch eine neue Gestaltung der Unterrichtswerke attraktiver zu machen. In Bayern wird diese Phase von den Unterrichtsreihen ROMA, CURSUS LATINUS sowie INSTRUMENTUM beherrscht. Folgende Charakteristika sind erkennbar:

- Gliederung in Lektionen, für deren Behandlung zwei Stunden vorgesehen sind: Der bis dahin streng rhythmisierte Lateinunterricht, der nach ein und demselben Grundschema einen Grammatikstoff nach dem anderen behandelt, wird dadurch zugunsten eines individuellen Stundendesigns aufgebrochen.
- Im Zentrum der Lektion steht ein zusammenhängender Text, der Facetten der antiken Welt widerspiegelt und sich Originaltexten allmählich annähert. Durch Adaptionen wird aber gewährleistet, dass der zu behandelnde Grammatikstoff im Text konzentriert und intensiv behandelt wird.
- Versuch eines kindgemäßen Einstiegs in den ersten Band durch feste Bezugspersonen über mehrere Lektionen hinweg oder durch Bezug zur Lebenswelt des Schülers (römische Schule, Kinderspiele usw.),
- Einführung der Grammatik durch einfache Einzelsätze mit markierten neuen Erscheinungen oder durch den Vergleich einzelner Formen,
- Paralleldurchnahme der a-/o-Deklination bzw. der a-/e-Konjugation,
- vielfältiges Übungsmaterial (Umformungen, Tempusreihen, Zuordnungen, weitere lateinisch-deutsche Sätze oder Texte usw.); Beschränkung der deutsch-lateinischen Übungssätze auf das erste und allenfalls noch auf das zweite Lateinjahr,
- reichhaltigere Bebilderung,
- vermehrt auftretende deutschsprachige Informationen über Realien, Kultur und Geschichte,
- Fragen und Aufgaben zum Inhalt der zusammenhängenden Texte.

Anhand der beiden Reihen ROMA und CURSUS LATINUS wird das Janusgesicht dieser zweiten Lehrbuchgeneration deutlich. ROMA weiß sich der Tradition einer systematischen Spracharbeit verpflichtet, CURSUS hingegen löst sich mehr und mehr von diesem System, indem den einzelnen Lektionen mehrere heterogene Inhalte (etwa ein morphologischer und ein syntaktischer) zugeteilt werden. Darüber hinaus verzichtet CURSUS ganz auf die Systemgrammatik, deren Einsatz erst mit der Lektürephase beginnt. Alle drei Bände beinhalten eine Begleitgrammatik.

5.4.5 Dritte Generation (anzusiedeln in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts)

Dazu gehört FELIX, aber auch Neuauflagen von ROMA und CURSUS. Schon die Tatsache, dass teils ältere Namen der Unterrichtswerke der zweiten Generation beibehalten werden, zeigt, dass es sich hier weniger um einen echten Paradigmenwechsel als vielmehr um eine Weiterent-

wicklung der Neuerungen der 2. Generation handelt. K. Westphalen hat 2005 in einer Rückschau die Entwicklung auf vier zentrale Punkte verdichtet:¹³

- „Reduktion des Lernwortschatzes aufgrund statistischer Untersuchungen,
- die Straffung der Grammatik durch Verzicht auf selten vorkommende Randphänomene und Ausnahmen,
- die Zugangserleichterung zu den Lesestücken durch inhaltliche Einführungen sowie
- die Gestaltung von inhaltlichen Sequenzen, an denen ein zusammenhängendes Kulturwissen vermittelt werden kann.“

5.4.6 „Vierte Generation“

Diese ist in Bayern faktisch mit der Einführung des achtjährigen Gymnasiums verknüpft. Dazu gehören die Lehrwerke AGITE (L 2), AUSPICIA (L 2), AUSPICIA NOVA (L 2), CAMPUS (L 1 und L 2), COMES (L 1), CURSUS (L 2), LATEIN MIT FELIX (L 1) und PRIMA (L 2). Diese Lehrbuchgeneration setzt die Lehrplanvorgaben des Lehrplans von 2004 um und nimmt – soweit erst in jüngerer Zeit erschienen – sogar bereits erste Erfahrungen mit der Unterrichtspraxis des neuen Lehrplans auf. Ein diese Lehrbücher charakterisierender Anspruch ist der der Multivalenz. Angestrebt wird ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Eigenständigkeit der Grammatikphase und Vorbereitung auf die Originallektüre, Attraktivität in Inhalt, Darstellung und Gestaltung bei gleichzeitiger Betonung gymnasialen Niveaus sowie eine Verknüpfung von Sprachlehrgang und Vermittlung antiker Kultur.

Umsetzung der Lehrplanvorgaben in den Lehrbüchern der Generation ab 2004

Die Umsetzung der Lehrplanvorgaben in den einzelnen Übungsbuchreihen erfolgt mutatis mutandis nach einem Aufbauprinzip, das sich für alle Lehrbücher der neueren Lehrbuchgeneration durchgesetzt hat. Im vorderen Teil der Bücher finden sich Texte und Übungen, die kapitelweise gegliedert sind. Der zu den einzelnen Kapiteln gehörende Wortschatz und die Grammatik stehen im hinteren Teil des Lehrbuches, an dessen Ende in der Regel Grammatiktabellen, Strukturübersichten, Übersetzungshilfen, Verzeichnisse der Eigennamen und der Fachtermini sowie Wörterverzeichnisse zu finden sind. Das Grundwissen wird entweder verteilt auf die einzelnen Kapitel, in sog. „Grundwissensinseln“ oder in Übersichten am Ende des Bandes aufgeführt.

Die Text- und Übungsteile der einzelnen Lehrbuchkapitel umfassen ebenfalls jeweils standardisierte Elemente, die weitgehend an den oben zitierten Forderungen Waiblingers orientiert sind:

- Sachinformationsteile, die am Anfang oder am Ende eines Kapitels stehen und auf Deutsch wesentliche Informationen über das im Kapitel behandelte Thema geben: Sie dienen der inhaltlichen Vorentlastung des Übersetzungstextes bzw. der Erweiterung und Abrundung der dort vermittelten Inhalte. Gleichzeitig wird ein „fremdkulturelles Schema“ aufgebaut, das sowohl für die Texterschließung als auch für eine nachhaltige Spracharbeit im Bereich des Wortschatzes von Bedeutung ist.
- Einzelsätze und – zum Teil – Übungen, in denen teils unter bewusstem Verzicht auf die Textualität die grammatikalischen Phänomene und der Wortschatz in besonderer Dichte und Formenvielfalt auftreten, die in diesem Kapitel neu erlernt werden sollen. Hier ermöglichen eine hohe Phänomendichte und ein hoher Grad an Phänomenisolierung eine

¹³ Westphalen, Klaus: Wohin steuert der Lateinunterricht, FC 3/2005, S. 177

zügige und nach den Prinzipien der Lernpsychologie organisierte Erarbeitung bzw. Einübung des neuen Stoffes – wahlweise nach der induktiven oder der deduktiven Methode bzw. nach den Prinzipien des expositorischen oder des entdeckenden Lernens.

- Ein geschlossener, nicht in Einzelsätze unterteilter Haupttext, der aber aus mehreren Teilen bestehen kann und sich in der Regel mit einem Thema aus dem Lehrplanbereich „Kultur und antikes Leben“ beschäftigt. Auch hier ist der aktuelle Wortschatz und die aktuelle Grammatik in deutlicher Akzentuierung eingebunden, gleichzeitig wird auf die Umwälzung bereits erlernten Stoffes geachtet. Hauptzweck dieses Teils ist die Vorbereitung auf zunehmend an Originallektüre orientierte längere Textpassagen, die Schulung der Übersetzungsfähigkeit, das Einüben von Texterschließungsmethoden und die inhaltliche Erfassung auch längerer Texte. Zudem stellen diese Übersetzungstexte den lateinischen Teil der Inhaltsvermittlung des jeweiligen Kapitelthemas dar. Gemäß den von Waiblinger postulierten Prinzipien erfolgt die inhaltliche Vorentlastung entweder über die Sachinformationsteile oder über eine deutsch formulierte Kontextualisierung zu Beginn des Übersetzungstextes. Die Kontextualisierung darf aber nicht lediglich eine Paraphrase des lateinischen Textes sein.
- Ein aus vielfältigen Einzelübungen und Erschließungsfragen bestehender Übungsteil – häufig mit einer weiteren lateinisch-deutschen Übersetzung und zusätzlich im jeweils ersten Lernjahr mit deutsch-lateinischen Übungssätzen –, der grammatikalische und inhaltliche Aspekte des jeweiligen Kapitels aufgreift und durch adäquate Übungsformen bzw. Aufgabenstellungen vertieft.¹⁴
- In regelmäßigen Abständen eingestreute Wiederholungskapitel, in denen völlig auf Neudurchnahme verzichtet wird, um der Lehrplanforderung nachzukommen, 30% der Unterrichtszeit für Übung, Wiederholung und Vertiefung des Stoffes zu verwenden. Im Vordergrund steht hier eindeutig die Sicherung des sprachlichen Grundwissens und der Übersetzungskompetenz.

Die Mehrzahl der zugelassenen Lehrbücher weist den Text- und Übungsteilen der einzelnen Kapitel eine feste Seitenzahl zu,¹⁵ wodurch ein einheitlicher Kapitelumfang und eine übersichtliche optische Gestaltung ermöglicht werden. Gleichzeitig aber führt die strikte Einhaltung dieser rein formalen Einteilung dazu, dass der Raum für Übungen und Bebilderung durch äußere und damit sachfremde Rahmenbedingungen diktiert wird. In diesen Fällen werden Übungsformen häufig in Begleitmaterialien zum Lehrwerk ausgelagert.

Die Bebilderung der Lehrbücher erfolgt teilweise durch Photographien, teilweise durch Zeichnungen oder Ad-hoc-Skizzen.¹⁶ Vor allem in jüngster Zeit setzt sich aber vor dem Hintergrund der kompetenzorientierten Ausrichtung des Lehrplans zunehmend die Auffassung durch, dass Auswahl und Aufmachung der Bilder in Lehrwerken auch schon in der Spracherwerbsphase nach bilddidaktischen Gesichtspunkten erfolgen sollten.¹⁷

¹⁴ Vgl. zu den einzelnen Übungsformen → Anhang 6

¹⁵ Man spricht vom Zwei- bzw. vom Vier-Seiten-Prinzip.

¹⁶ Sie ist immer wieder Gegenstand von Diskussionen, zuletzt bei von Rothenburg, Karl-Heinz: Geschichte und Funktion von Abbildungen in lateinischen Lehrbüchern. Ein Beitrag zur Geschichte des textbezogenen Bildes, Frankfurt a. M. 2009. Vgl. dazu die Rezension von Hoffmann, Günther, in: DASiU 58.2 (2010), S. 39-43

¹⁷ Vgl. u. a. Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik, Hohengehren 2008

Die Präsentation des Wortschatzes und der Grammatik im hinteren Teil der Lehrbücher differiert stärker, hat aber als kleinsten gemeinsamen Nenner ein Dreispaltensystem für das neue Vokabular. Die erste Spalte enthält dabei die lateinischen Wörter, eventuell mit Hinweisen auf die zugehörigen Deklinations- oder Konjugationsklassen, das Genus, die Stammformen, die Wortart, Konstruktionsmuster oder sonstige Besonderheiten. Die beiden anderen Spalten umfassen die zu lernenden deutschen Bedeutungen und vom Lateinischen abgeleitete Fremd- und Lehnwörter sowie Vokabeln aus den modernen Fremdsprachen, die auf das entsprechende lateinische Wort zurückgehen.¹⁸ Die ikonographische Präsentation von grammatikalischen Inhalten bzw. Wortbedeutungen, die graphische Veranschaulichung von syntaktischen Beziehungen, die Integration von Übersichten zu Wortfeldern und Wortfamilien sowie Hinweise auf die Prosodie des Vokabulars finden sich in einzelnen Lehrwerken, haben sich aber bislang nicht generell durchgesetzt. Die Verwendung von Signal- und Leitfarben sowie die graphische Hervorhebung von als besonders wichtig empfundenen Inhalten ist hingegen geltender Standard.

5.4.7 „Fünfte Generation“ für den LehrplanPlus (ab Schuljahr 2017/18)

Die für das wiedereingeführte neunjährige Gymnasium konzipierten Lehrwerke knüpfen schon dem Namen nach teilweise an die Lehrwerke der vierten Generation an: ADEAMUS! (L 1 und L 2), AGITE plus (L 2), CAMPUS neu (L 1 und L 2) und Roma (L 2).

Merkmale der Weiterentwicklung dieser Lehrwerke im Vergleich zur vierten Generation sind:

- Kapitelgliederung in Sachinformationsteil, Grammatik- und Wortschatzeinführung, Lese-
stück und Übungsteil
- Pointierung der Sachinformationsteile in Bezug auf ihre Kernaufgaben: Anknüpfen an das
Vorwissen der Schüler, Vermittlung von Veranschaulichung von Grundwissensinhalten,
Aufbau eines fremdkulturellen Schemas und inhaltliche Vorentlastung des Lesestücks
- stärkere Kompetenzorientierung
- Berücksichtigung möglichst vieler Kompetenzbereiche in allen Teilen der Kapitel und deren
stärkere Verzahnung
- Berücksichtigung des ARS-Prinzips beim Übungsdesign und bei allen Aufgaben
- konsequente auf Operatoren gestützte Formulierung von Arbeitsaufträgen
- konsequente inhaltliche Erschließung des Lesestückes
- tendenziell stärker induktive Einführung von Wortschatz und Grammatik – teils durch eige-
ne Erschließungsaufgaben
- Unterscheidung von Konsolidierungsübungen unmittelbar nach der Einführung von Gram-
matik (und Wortschatz) – häufig auch kombiniert mit Erschließungsaufgaben – und Übun-
gen im Übungsteil der Kapitel
- systematische Wortschatzarbeit auch außerhalb des Wortschatzteils – häufig kombiniert mit
dem Sachinformationsteil und der Grammatikeinführung

¹⁸ Dieses System der Wortschatzpräsentation ermöglicht nicht nur eine bessere Vernetzung des Wörterlernens unter Einbeziehung der Fremd- und Lehnwörter sowie des Wortschatzes der modernen Fremdsprachen, sondern auch eine lern-
ökonomische Wortschatzeinführung im Sinne der Thesen Waiblingers, wobei seine Forderungen freilich deutlich weiter gehen.

- stärkere Berücksichtigung von Binnendifferenzierung
- Berücksichtigung von *pre-*, *while-* und *postreading activities* im Rahmen des Umgangs mit dem Lesestück
- Zielsetzungen der *prereading activities*: sprachliche und inhaltliche Vorentlastung des Lesestücks
- Zielsetzungen der *whilereading activities*: Hilfestellung bei der systematischen sprachlichen und inhaltlichen Erschließung des Lesestücks zur Förderung des Verstehensprozesses
- Zielsetzungen der *postreading activities*: inhaltliche Reflexion des Lesestücks

5.4.8 Kriterien zur Analyse einer Lehrbuchlektion¹⁹

I. Aufbauprinzip und Übersichtlichkeit

Gliedert sich der Aufbau der Lektion nach der Reihenfolge Sachinformation und inhaltliche Vorentlastung – Einführung des neuen Grammatikstoffes und des neuen Wortschatzes – Einzelübungen – zusammenhängender Text als Kernstück der Lektion?²⁰

Ist das Layout übersichtlich, hilfreich und in sich konsequent (verständliche Siglen, Nummerierung, Schriftarten und Schriftgrößen, Wiedererkennungseffekte, optische Gewichtungen)?

Ist eine Übersichtlichkeit der Darstellung insgesamt gegeben (z. B. striktes Vierseitenprinzip)?

Gibt es strukturierende, motivierend artikuliert Überschriften (Reizüberschriften)?

Hat die ganze Lektion eine thematische Kohärenz, d.h. repräsentieren alle Teile der Lektion (Sachteil, Grammatik, Übungen, Text) dasselbe Thema?

II. Lektionstext

Thema: allgemein historisch-kulturgeschichtlich? Der antiken Welt bzw. dem antiken Alltagsleben, der mittelalterlichen oder neuzeitlichen Welt entnommen? Ist das Thema für die entsprechende Jahrgangsstufe angemessen?

Textart: historische Beschreibung, Sachtext, (Erlebnis-)Bericht, Dialog, innerer Monolog, Brief, szenische Darstellung, Rechtsfall, etc.?

Sprache: Kunstlatein oder (mehr oder weniger adaptierter) Originaltext bzw. Mischform? Bei Kunstlatein: syntaktisch monotoner Stil oder abwechslungsreiche Gestaltung? Eher parataktisch oder hypotaktisch gestaltet? Latinitas gewährleistet? Für die jeweilige Jahrgangsstufe angemessen?

Ist die Textlänge angemessen und eine Binnengliederung vorhanden?

Repräsentation des neuen Grammatikstoffes: Sind Möglichkeiten zur Einübung des neuen Grammatikstoffes in zu geringem oder ausreichendem Maß vorhanden bzw. ist der Text mit neuem Grammatikstoff überfrachtet (Phänomendichte und Phänomenstreuung)?

¹⁹ Bisweilen orientiert an: www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/seminareraege/lehrbuecher/ → Im Anhang 8 ist ein Beispiel für die Analyse einer Lehrbuchlektion auf der Basis des Kriterienkatalogs abgedruckt.

Die Kriterienkataloge zur didaktischen Analyse von Lehrbuchlektionen und Lektüreausgaben (→ Kap. 7, Anhang 2) in den Anhängen dienen zur konkreten Vorbereitung auf die Klausur; sie verstehen sich als Checklisten für ein Maximalprogramm, aus denen je nach dem in der Klausur vorgelegten Analysematerial eine sinnvolle Auswahl getroffen werden muss.

²⁰ Waiblinger (2001), S. 165

Gibt es eine Vorentlastung durch einen Hinführungstext (Kontextualisierung) und/oder eine Reizüberschrift?

Sind Aufgaben zum Textverständnis vorhanden (vgl. „Übungen“) im Sinne einer Interpretationspropädeutik im Hinblick auf den späteren Lektüreunterricht (prereading-, whilereading-, postreading activities)?

Ist ein beigegebener ad-lineam bzw. sub-linea Kommentar hilfreich?

III. Übungen²¹

Aspekte der Beschreibung und Beurteilung einzelner Übungen:

Was soll geübt werden?

Ist die Aufgabenstellung transparent?

Wie hoch ist der Schwierigkeitsgrad? (Begründung!)

Inwieweit werden Zusammenhänge (Anknüpfung an Bekanntes) genutzt?

Welcher Lernkanal bzw. welche Lernkanäle werden aktiviert?

Womit wird die Motivation gestärkt, wodurch Interesse und Neugierde geweckt (extrinsisch / intrinsisch)?

Welche Sozialform bietet sich bei der Bearbeitung besonders an (z. B. Einzelarbeit, auch als Hausaufgabe, Partnerarbeit)?

Ist eventuelles Bild- und Illustrationsmaterial motivierend und zielführend eingesetzt?

Wie lange benötigt ein Schüler schätzungsweise für die Bearbeitung?

Aspekte der Beurteilung des gesamten Übungsteils:

Ist die Anzahl der Übungen ausreichend?

Ist eine Vielfalt der Übungsformen gewährleistet (*Variatio delectat*)?

Sind Übungen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads (von Einzelwortübungen über Einzelsätze zum zusammenhängenden Text) vorhanden, ist eine Progression des Schwierigkeitsgrads erkennbar und gegebenenfalls Binnendifferenzierung möglich?

Sind deutsch-lateinische Übersetzungsmöglichkeiten vorhanden?

Sind auch Aufgaben zum Textverständnis angeboten (s.o. Lektionstext)?

Inwiefern gibt es motivierende Impulse?

IV. Sachteil, Kulturkunde, Realien

Passen die Sach- und Informationstexte zum Lektionsthema und zum Lektionstext?

Werden die Materialien als Einführung am Anfang der Lektion präsentiert, um ein fremdkulturelles Schema aufzubauen, bzw. in den Übersetzungstext und die Übungen miteinbezogen oder stehen sie als Abrundung und zusätzliche ergänzende Information am Ende?

Welche Gewichtung wird im Verhältnis zur sprachlichen Komponente insgesamt auf den Sachteil gelegt? Ist die Länge und Menge der Sachtexte angemessen oder überladen, wird durch Variation der Schriftgröße (z. B. Petit- oder Kursivdruck) abgesetzt, ist der Eigenwert durch eine eigene Seite betont (vgl. Punkt I)?

Werden vorwiegend Sachtexte angeboten oder auch Dialoge?

Werden die Informationen durch Bilder, Landkarten, Zeichnungen usw. veranschaulicht?

Ist die Sprache altersstufengerecht und leicht verständlich?

²¹ → Kap. 5.5.5 „Üben, Übung, Übungsformen“

- Ist der Sachteil durch eine Fülle von Informationen überladen?
- Ist durch Gegenwartsorientierung u. U. existenzieller Transfer möglich?
- Welche motivationalen Elemente sind vorhanden?

V. Wortschatz

- Ist die Anzahl der neuen Wörter pro Lektion angemessen?
- Sind die unterschiedlichen Bedeutungen vernetzt dargestellt und damit verständlich?
- Ist ein Wiederholungswortschatz vorhanden?
- Modernisierung von Wortbedeutungen (z. B. *unda*: Woge oder Welle)?
- Ist eine lernpsychologisch anregende Gruppierung und Visualisierung in Form von Sachfeldern oder Ähnlichem gegeben?
- Betonung der Morphologie durch Druckbild (*ad-mira-bilis*)?
- Etymologische Anordnung?
- Darstellung in chronologischer Anordnung entsprechend dem Vorkommen im Lektionstext oder in Wortfeldern (*ferre* und Komposita, vgl. „Wortkunde“) oder etymologischer Zusammengehörigkeit?
- Sind verwandte Wörter aus modernen Fremdsprachen oder dem Deutschen (Lehnwörter) oder Fremdwörter etc. in einer dritten Spalte mit aufgeführt (Dreispaltenprinzip) oder am Ende des Wortschatzteils positioniert?
- Sind Junktoren (z.B. *consulatum petere*), kurze Kontextualisierungen bei polysemen Wörtern und morphologische Hinweise vorhanden?

VI. Grammatikpräsentation (Grammatikeinführung und -darstellung)

- Benennung und Exposition des neuen Grammatikstoffs bereits am Lektionsanfang durch Überschrift oder Einführung erst im Verlauf der Lektion?
- Ist ein inhaltlicher Bezug der Grammatikübungen zum Lektionstext gegeben?
- Möglichkeit zur Methodenvariation bei der Einführung von neuem Grammatikstoff (deduktiv oder induktiv)?
- Markierung des neuen Grammatikstoffs (z.B. *adhibeant*)?
- „horizontale“ oder „vertikale“ Methode bei der Einführung von Deklinationen und Konjugationen / Mischform?
- optische Impulse bei der Darstellung realisiert (z.B. farbige Unterscheidung zwischen Substantiven, Verben und Adjektiven; Druckbild, Grafiken)?
- mnemotechnische Aufbereitung vorhanden?
- inwiefern ist die Möglichkeit einer selbständigen Nacharbeit und Wiederholung im Eigenstudium für den Schüler gegeben (z.B. auch durch Hilfestellungen und Lerntipps)?

VII. Illustrierung

- Zahl, Größe, Umfang der Abbildungen angemessen (Zielorientierung oder Reizüberflutung)?
- historische Abbildung (Fotografie), Nachzeichnung, Comic, Karikatur etc.?
- Bezug zu Texten und Inhalt der Lektion gegeben?
- erklärende Bildunterschriften vorhanden, entdeckende Bildarbeit möglich?
- bilddidaktische Aufbereitung vorhanden durch konkrete Aufgabenstellungen?

5.5 Einzelaspekte

5.5.1 Der Bereich Wortschatz

a) Grundsätzliche Bemerkungen

Wörter sind die Grundbausteine von Sprache. Jede Entschlüsselung einer mündlichen oder schriftlichen Äußerung in welcher Sprache auch immer beginnt mit dem Entschlüsseln der Bedeutungen der Wörter.²² Ohne ausreichende Kenntnisse von Wörtern ist das Verstehen einer solchen Äußerung eingeschränkt oder unmöglich. Insofern wird niemand bestreiten, dass beim Erlernen einer Sprache der Aufbau eines ausreichend großen verfügbaren Wortschatzes von essenzieller Bedeutung sein muss.

Beim Aneignen eines lateinischen Lernwortschatzes muss man allerdings von spezifischen Besonderheiten ausgehen, die zu Schwierigkeiten führen²³:

- Lateinische Wörter können anders als beim Lernen moderner Fremdsprachen nicht in der notwendigen Frequenz umgewälzt werden, weil der kommunikative Aspekt fehlt und nur rezeptive Sprachkompetenz erworben wird; im neusprachlichen Unterricht ist eine Frequenz von 20 bis 50 normal²⁴; es fehlt der natürliche Umgang mit dem Wortschatz, der zudem wenig Alltagstauglichkeit besitzt.²⁵ Die „Umwälzungshäufigkeit“²⁶ hat aber eine elementare Bedeutung für den Eingang in den Langzeitspeicher (Retention).²⁷
- Die Polysemie vieler lateinischer Wörter führt zu besonderen Problemen beim Verstehen von Texten, da sich deren Sinn oft nicht unmittelbar erschließt.
- Zwischen der lateinischen Vokabel und der deutschen Bedeutungsangabe gibt es oft keine vollständige Entsprechung; das dem Wort zugrunde liegende Konzept bzw. fremdkulturelle Schema muss oft zusätzlich erläutert werden.²⁸
- In diachronischer Sprachbetrachtung ergeben sich mitunter Bedeutungsverschiebungen; im Lateinunterricht werden Texte aus verschiedenen Epochen behandelt, die einem stetigen Sprachwandel unterworfen sind.

²² In einer interessanten Studie konnte Lena Florian (So übersetzen Schüler wirklich 2017) bestätigen, dass Schülerinnen und Schüler zuallererst versuchen, sich die Bedeutung der Wörter einzeln zurechtzulegen. Wenn man die verschriftlichten Gespräche während der Dekodierung betrachtet, spielt dabei die Unsicherheit im Wortschatz offensichtlich eine große Rolle.

²³ Vgl. im Folgenden van de Loo (2016), S. 134-140.

²⁴ Waiblinger (2002), S. 5.

²⁵ Latine-loqui-Konzepte können hier nur klägliche Versuche darstellen, diesen Umstand auszugleichen. Dazu Pfaffel/Lobe (2016), S. 85 f. mit Literatur.

²⁶ Janka/Müller (2017), S. 51

²⁷ Für das Englische kommt noch hinzu, dass den Lernenden die Sprache ständig im Alltag begegnet.

²⁸ Vgl. Waiblinger (2002), S. 2 f. Man muss nicht so weit gehen wie H. Steinthal (1971), der apodiktisch behauptet: „Ein lateinisches Wort hat keine deutsche Bedeutung“ (S. 29). Trotzdem beschreibt es das Problem mit dem lateinischen Wortschatz gut.

b) Grundwortschatz

Definition

Unter dem lateinischen Grundwortschatz verstehen wir die Auswahl derjenigen Vokabeln, die der Schüler beherrschen sollte, um einen lateinischen Primärtext zunächst inhaltlich rasch erfassen und dann – in Verbindung mit seinem Wissen über grammatische Regeln und die Wortbildungslehre sowie unter Verwendung von Hilfen wie Lexikon oder Kommentar – verstehen und angemessen übersetzen zu können.

Numerischer Aspekt

Mit der fortschreitenden Kürzung der Wochenstundenzahlen, die für den Lateinunterricht zur Verfügung stehen, ging seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts auch eine Reduzierung dessen einher, was man für den Grundwortschatz hielt und in einer Wortkunde zusammenstellen zu müssen glaubte. Die lange Zeit in Bayern meistverbreitete Wortkunde von Josef Lindauer von 1978 basiert auf einem „statistisch ermittelten und gesicherten Standardwortschatz von 2.800 lateinischen Wörtern.“²⁹ Frequenzuntersuchungen haben zu dem Ergebnis geführt, dass schon die 100 häufigsten Vokabeln numerisch durchschnittlich 50% eines Textes abdecken, die 1000 häufigsten bereits etwa 80%.³⁰ 3000 Vokabeln decken nur 90% ab. Insofern stellt sich im schulischen Unterricht im Sinne der Lernökonomie die Frage, bei welcher Anzahl von Vokabeln eine Grenze gezogen werden kann, um das oben genannte Ziel verwirklichen zu können.

Bei den Frequenzuntersuchungen ist zudem von entscheidender Bedeutung, welches Textcorpus zugrunde gelegt wird.³¹ Im schulischen Bereich müssen natürlich diejenigen Autoren und Texte herangezogen werden, die in den Lehrplänen vorgeschlagen sind. Allerdings variieren zum einen die Lehrpläne der Bundesländer, zum anderen sind alle Lehrpläne immer Veränderungen unterworfen, so dass ein einheitlicher, dauerhaft feststehender Grundwortschatz, der sich an den so genannten „Schulautoren“ orientiert, nur sehr schwer zu realisieren sein wird. So finden sich 13 der 33 auf der 1. Seite des Grundwortschatzes im Grund- und Aufbauwortschatz Latein³² verzeichneten Vokabeln nicht im „Basisvokabular“ von adeo-NORM.³³

Eine weitere Variable ist der Frequenzwert, der bei der Auswahl mehr oder weniger willkürlich zugrunde gelegt wird. Während z. B. beim sog. „Bamberger Wortschatz“ ein Frequenzwert von 16 bei etwa 140000 untersuchten Wortformen festgelegt wurde³⁴, beträgt dieser beim sog. „Regensburger Wortschatz“ 25 bei 212000 erfassten Wortformen.³⁵ Beide kommen allerdings unabhängig voneinander zu dem Ergebnis, dass mit ca. 1250 Wörtern ca. 83 % der lateinischen Schulautoren vom Wortschatz her erschließbar sein müssten. Somit entstanden zwei statistisch

²⁹ Lindauer, S. 3

³⁰ Vgl. Habenstein / Hermes / Zimmermann, S. 6

³¹ Eine ausführliche Beschreibung einer derartigen Untersuchung findet sich bei Utz (2000), S. 146-172

³² Vgl. Habenstein / Hermes / Zimmermann, S. 25

³³ Utz (2001)

³⁴ Utz (2000), S. 148

³⁵ Hoffmann / Karl / Kloiber / Wolf / Wunder, S. 3

abgesicherte Grundwortschatzlisten, die Grundlage aller in Bayern aktuell zugelassener Unterrichtswerke sind.³⁶

Die Zahlenstatistik macht auf den ersten Blick Eindruck. Doch müssen auch die folgenden Einwände bedacht werden:

- Nach dieser Frequenzstatistik beinhaltet ein lateinischer Originaltext von 100 Wörtern, der im Lektüreunterricht behandelt wird, durchschnittlich 17 Wörter, die zunächst einmal unbekannt sind. Man kann davon ausgehen, dass etliche von ihnen Sinn tragenden Charakter haben, weil ja nicht alle Wörter, die selten verwendet werden, auch unwichtig sind, im Gegenteil. Je geringer die Wortschatzkenntnisse sind, desto mehr muss der in Schulausgaben obligatorische Ad-lineam- bzw. Sub-linea-Kommentar oder das Lexikon zu Rate gezogen werden. Der Dekodierungsprozess beansprucht dadurch immer mehr Zeit. Je länger aber der Dekodierungsprozess dauert, desto weniger wird vom Inhalt des Textes verstanden.³⁷ Nicht berücksichtigt sind bei dieser Überlegung die Vokabeln, welche die Schüler zwar irgendwann gelernt, aber wieder vergessen haben.³⁸
- In diesem Basisvokabular fehlen viele Beispiele aus dem so genannten „Kulturwortschatz“, das sind solche Wörter, die zwar in den klassischen Texten, zumal schulrelevanten Texten, selten vorkommen, aber vielen Wörtern moderner Fremdsprachen und wissenschaftlicher Terminologien sowie zahlreichen Fremdwörtern im Deutschen zugrunde liegen und nicht zuletzt für die Bedeutung des Faches in der öffentlichen Wahrnehmung wichtig sind. Als Paradebeispiele können die Substantive *medicus* und *fenestra* gelten, die durch alle Frequenzraster fallen.³⁹ Daher ist im bayerischen Lehrplan ein so genannter Kulturwortschatz gefordert, der den auf statistischer Basis ausgewählten Grundwortschatz um 10 – 15 % erweitern darf. S. Freund und W. Schöttel stellen richtigerweise fest: „Denn nicht nur die Lektüre von Texten (und zwar aus dem ganzen gewaltigen Fundus der Latinität von der Antike bis in die Neuzeit), sondern auch die Aussicht, in Studium und Beruf anwendbare Lateinkenntnisse zu erwerben, sind berechtigte Argumente für unser Fach.“⁴⁰

Dazu im Widerspruch stehen fragwürdige Ansätze, den Lernwortschatz auf einen gesicherten Basiswortschatz von ca. 500 Wörtern zu beschränken.⁴¹ Dagegen wenden sich entschieden M. Janka und V. Müller. Mit Verweis auf Ergebnisse der Psycholinguistik konstatieren sie: „Für eine restriktive Einschränkung des Vokabulars beim Fremdsprachenlernen fehlt jede empirische Grundlage.“⁴² Sie halten eine Reduzierung des Grundwortschatzes für kontraproduktiv, denn „jede Verringerung des *Minimums von 2000 bis 2500 Lemmata* beschneidet außerdem schmerzlich den lexikalischen Assoziationshorizont und damit die Vernetzungsmöglichkeiten im Wörter-

³⁶ Wie mehr oder weniger beliebig aber auch ein solcher statistisch ermittelter Wortschatz ist, zeigen eindrucksvoll und mit überraschend stark divergierenden Ergebnissen Stefan Freund und Wolfram Schöttel durch Vergleich der so genannten Query-Liste mit dem Wortbestand in Adeo Norm und dem Frequenzwörterbuch von L. Delatte, E. Evrard, S. Govaerts und J. Denooz, *Dictionnaire fréquentiel et Index inverse de la langue latine*, Liège 1981. (FC 4/2003, S. 200-205).

³⁷ Vgl. Waiblinger (1998), S. 13

³⁸ Vgl. geringe Umwälzung und weiter 5.5.5 Üben

³⁹ Vgl. zu dieser Problematik Utz (2000), S. 169

⁴⁰ Freund / Schöttel FC 4/2003, S. 205

⁴¹ Matthias Korn, *Wortschatz*. In: *Latein (Methodik)*, Hrsg. M. Korn, Berlin 2018, S.10-18.

⁴² Janka / Müller (2017), S. 49

speicher des mentalen Lexikons.“⁴³ Sie fordern, den statistisch ermittelten Wortschatz zumindest durch einen umfangreichen Kulturwortschatz zu erweitern.⁴⁴

Zu vermittelnde Kenntnisse in der Wortbildungslehre (Präfixe, Suffixe, Komposita) führen außerdem zu einem höheren potenziellen Wortschatz.

Bedeutungsvarianten

Grundsätzlicher Befund:

Die in den einzelnen Lehrwerken im Wortschatzteil verwendeten deutschen Bedeutungen sind nicht einheitlich und stimmen somit auch teilweise nicht mit den in einer Wortkunde verzeichneten Bedeutungen überein. Als Beispiel soll das polyseme Substantiv *turba* dienen:

Adeamus: die (Menschen-)Menge; das Durcheinander, das Gedränge

Roma: die Menge, die Menschenmenge

Agite: die Menschenmenge; die Unordnung; der Lärm

Auspex: Lärm, Unruhe, Menge (außerdem in zwei zusätzlichen Kollokationen: Verwirrung, Menschengewühl)

Adeo Norm: Menschenmenge, Lärm, Verwirrung

Lindauer: Trubel, Getümmel, Menge

Grundbedeutung:

Polysemie von Wörtern gehört zu jeder Sprache. Um die konkrete Bedeutung eines Wortes im Kontext zu erschließen, geht man oft von einer so genannten „Grundbedeutung“ aus, über deren vorläufige, behelfsmäßige Verwendung man zu einer adäquaten Übersetzung zu gelangen versucht. Beachtenswerte Hinweise zum Problem der Polysemie und Lösungsmöglichkeiten für den altsprachlichen Unterricht geben Wirth / Seidl / Utzinger, die nicht von „Grundbedeutung“ sprechen, sondern von „Bedeutungswolke“ oder „Bedeutungskern“ und einem „dehnbaren Umfeld weiterer Bedeutungen“.⁴⁵ Deren noch immer viel zu wenig beachtete Anregungen auch in Lehrwerken und Wortkunden fruchtbar werden zu lassen, bleibt eine Aufgabe für die Zukunft. Nur das Lehrwerk Viva⁴⁶ hat bis jetzt einige ihrer Ansätze realisiert.

Corpusadäquate Bedeutungsangaben:⁴⁷

Lehrbücher und Wortkunden können die deutschen Wortbedeutungen passgenau im Hinblick auf ihr Vorkommen in den Schultexten (Frequenzuntersuchungen) anführen und teilweise reduzieren. Dadurch ergibt sich aber das Problem, dass die Bedeutung einseitig auf bestimmte Textauschnitte bezogen ist, aber nicht das gesamte Bedeutungsspektrum des Wortes abdeckt, das für andere Kontexte erforderlich wäre.

⁴³ Ebd. S. 48

⁴⁴ Ebd. S. 54 f.

⁴⁵ Wirth / Seidl / Utzinger (2006), S. 95 et passim.

⁴⁶ Viva. Lehrwerk für Latein ab Klasse 5 oder 6, Verena Bartoszek u.a. (Hrsg.), Göttingen 2012 ff.

⁴⁷ Utz (2000), S. 163.

Diachronie / Synchronie:

In Wortkunden kann in der Regel aus Platzgründen nicht thematisiert werden, welchen Bedeutungswandel ein Wort im Laufe der Sprachgeschichte womöglich vollzogen hat. Allerdings besteht die Möglichkeit, Wortbedeutungen in Autorenwortschätzen zu differenzieren.⁴⁸

Atavismen:⁴⁹

Neue Schulbücher und Wortkunden berücksichtigen den raschen Sprachwandel im Deutschen und versuchen, „die Bedeutungen (...) dem üblichen heutigen Sprachgebrauch anzupassen.“ Wenn aber davon gesprochen wird, dass heutige Schüler mit Begriffen wie „der Tor“, „eingedenk“, „die Amterschleichung“ oder „mannigfach“ nichts mehr anfangen können, sollte nicht übersehen werden, dass die Schüler derartigen außer Gebrauch gekommenen deutschen Wörtern gerade im Lateinunterricht begegnen, der somit auch zu einer Erweiterung des muttersprachlichen Wortschatzes beiträgt und positive Effekte im Verstehen deutscher literarischer Texte bringt.⁵⁰

c) Wörterlernen und Wortschatzarbeit

Die Bedeutung von Wortschatzarbeit kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Die Vergessensrate in Bezug auf den Wortschatz ist in der Praxis sehr hoch. Beim Übersetzen lateinischer Texte machen Schülerinnen und Schüler den Großteil ihrer Fehler im Bereich des Wortschatzes.⁵¹ Trotzdem wird im praktischen Unterricht auf die sinnvolle Vermittlung neuer Wörter vielfach zu wenig Wert gelegt, weil man der irrigen Auffassung ist, hier am ehesten an der knapp bemessenen Unterrichtszeit sparen zu können. Für die Retention fremdsprachlicher Wörter ist jedoch sowohl entscheidend, wie sie von der Lehrkraft präsentiert, als auch, wie sie vom Schüler zunächst wahrgenommen, verarbeitet und dann im Langzeitspeicher seines Gehirns verankert, d.h. gelernt werden. Die Aufgabe der Lehrkraft muss es sein, Lernstrategien zu vermitteln, zu steuern und vielfältige Hilfestellungen zu leisten, damit die Lernenden den Lernprozess bewusst in Gang bringen, gestalten und dabei zunehmend fähig werden, dies auch selbstgesteuert zu tun.

Bevor konkrete Forderungen für eine effektive und nachhaltige Wortschatzarbeit dargestellt werden, sollen die wichtigsten theoretischen Grundlagen, wie sie sich aus Erkenntnissen der Lernpsychologie, der Psycholinguistik und der Hirnforschung ergeben, kurz dargelegt werden.⁵² Sie bilden sämtlich den Hintergrund für die praktisch-methodischen Prinzipien in den folgenden Ausführungen.

Das Wichtigste sei hier kurz nachgezeichnet:

- Grundsätzliche Voraussetzung für alles Lernen sind Konzentration (Aufmerksamkeit), Motivation und bewusstes Vorgehen, d.h. eine große Verarbeitungstiefe (intensive, aktive und eigenständige Auseinandersetzung mit dem Lernstoff respektive den zu lernenden

⁴⁸ z.B. adeo PLUS (Autorenwortschätze), C. Utz (Hrsg.), Bamberg 2004

⁴⁹ Utz (2000), S. 149 und 162

⁵⁰ Vgl. dazu Natzel-Glei (2005), S. 3 f. und Thomas Mann, Buddenbrooks: „Johann Buddenbrook hatte sich, **eingedenk** der Mahnung der Konsulin, neben seinem Schwiegervater gehalten.“

⁵¹ Utz (2000), S. 147, spricht von über 60%. Ähnlich schon Fink/Maier (1996), S. 167.

⁵² Wesentliches ist nachzulesen bei Meusel, S. 139-144; Thurow, S. 5-23; Waiblinger (2002); Spitzer; Akademiebericht Nr. 177, S. 78-105

Wörtern).⁵³ Das Vergessen des Gelernten ist häufig der Normalfall. Dem Prozess des Vergessens muss durch Konzentration entgegengewirkt werden. Motivation spielt dabei als Voraussetzung für Konzentration eine bedeutende Rolle. Auch die Bedeutung von Emotionen darf in diesem Zusammenhang keinesfalls unterschätzt werden.

- Die geistige Verarbeitung von Wahrnehmungen, Erfahrungen und Informationen geschieht in einer kognitiven Struktur, einem Beziehungsgeflecht, in dem alles Wissen hierarchisch organisiert ist und das durch Integration neuer Informationen stetig modifiziert und differenziert wird. Je dichter diese Struktur ist, je besser verschiedene Schemata (kleinste Einheiten, auf denen menschliches Verhalten aufbaut) miteinander in Verbindung treten können, desto besser lassen sich neue Informationen dazu in Beziehung setzen und in diesem „Netz“ verankern.
- Nach der modernen Gehirnforschung werden Informationen verarbeitet, indem gleichzeitig sehr viele Neuronen in ganz verschiedenen Arealen des Gehirns aktiviert oder gehemmt werden (parallele Verarbeitung). Erfahrungen bzw. Wissen und Können sind deshalb über viele Hirnareale verteilt gespeichert, die vielfach miteinander verknüpft sind (verteilte Speicherung).
- Die Struktur des Gehirns organisiert sich selbst und ändert sich durch jede Erfahrung mit seiner Umwelt, d.h. immer dann, wenn Informationen bewusst oder unbewusst verarbeitet werden. Dadurch werden die neuronalen Verbindungen geändert, d.h. Informationen werden in Form von Verbindungsstärken zwischen Neuronen gespeichert. Diese synaptischen Verbindungen ändern sich allerdings in der Regel nur langsam: Sie werden durch intensiven Gebrauch (Training) verstärkt und sie werden geschwächt oder sogar beseitigt, wenn sie nicht gebraucht werden.⁵⁴
- Das menschliche Gehirn hat zwei verschieden arbeitende Hälften (Hemisphärenspezialisierung). Die linke Hälfte arbeitet abstrakt-analytisch (d.h. begrifflich), die rechte Hälfte arbeitet konkret-synthetisierend (d.h. bildlich). Ganzheitliches Lernen bedeutet also Aktivierung beider Gehirnhälften.⁵⁵
- Das Arbeitsgedächtnis eines Menschen, in dem wir „wichtige Informationen für kurze Zeit im Gedächtnis behalten“ können, d.h. das „einige wenige Inhalte unmittelbar aktiviert hält und es erlaubt, mit diesen Inhalten im Geist zu hantieren“⁵⁶, ist begrenzt. Man spricht allgemein von 7 ± 2 Elementen, die gleichzeitig verarbeitet werden können. „Wie viele Kurzzeitspeicherplätze eine Information benötigen wird, hängt davon ab, was bereits als Wissen in einem anderen Speicher vorliegt.“⁵⁷ D.h. man kann durch bestimmte Lerntechniken die Anzahl der benötigten Speichereinheiten des Arbeitsgedächtnisses (chunks) reduzieren (z. B. durch Gruppierungstechnik, indem man viele einzelne Informationen in einen Oberbegriff eingliedert, d.h. hierarchisiert).
- Das Arbeitsgedächtnis verarbeitet beim bewussten Lernen Informationen mit dem Ziel einer Repräsentation dieser Informationen im Gedächtnis. Man spricht von Enkodieren (Einspeichern). „Damit Informationen dauerhaft im Langzeitgedächtnis gespeichert wer-

⁵³ Vgl. Akademiebericht Nr. 177, S. 97

⁵⁴ a.a.O., S. 82

⁵⁵ Vgl. Metzig / Schuster, S. 199-204. An sich arbeiten die Teile eines Gehirns nie isoliert, sondern wirken immer in irgendeiner Weise zusammen. Entscheidend ist beim bewussten Lernprozess, dieses Zusammenwirken zu intensivieren, z. B. durch Visualisierung.

⁵⁶ Spitzer, S. 5

⁵⁷ Metzig / Schuster, S. 17

den, müssen sie oft wiederholt und möglichst vielfältig verwendet werden. Die Synapsenstärken im Langzeitgedächtnis ändern sich nämlich nur langsam und dadurch, dass bestimmte Verbindungen immer wieder aktiviert werden.“⁵⁸

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich die folgenden **Prinzipien**, die beim Lehren und Lernen von Wörtern beachtet werden müssen, um Nachhaltigkeit von Vokabelkenntnissen zu erreichen:

1. im Bedarfsfall Verdeutlichung des fremdkulturellen Schemas (bzw. Konzepts) und eventuell inhaltliche Vorklärung nach den Vorschlägen Waiblingers,⁵⁹
2. Einsatz von Visualisierungsstrategien wie Bildern und Graphiken (z.B. Mind-maps),⁶⁰ aber auch Pantomime, Deixis, Mimik, Gestik,
3. Lernen und Üben unter Einsatz verschiedener Lernkanäle (multiple Repräsentation), neben der Visualisierung auch durch Schreiben der Wörter in ein Vokabelheft oder noch besser auf ein (farblich differenziertes) Karteikartensystem und/oder durch möglichst häufige Aussprache bzw. Ad-hoc-Situierung des Vokabulars, durch Bewegung, Rhythmus, Melodie,⁶¹
4. Darbietung der Wörter in möglichst vielen Kontexten (so klein sie auch sind), Junkturen, Kollokationen und Phrasen (z.B. auch textunabhängigen, leicht verständlichen Einzelsätzen), weil die Bedeutung der Wörter sich meist erst aus dem Zusammenhang ergibt,
5. Verknüpfung mit möglicherweise bekannten Inhalten und Strukturen, z. B. intralingual über morphologische Merkmale (Morphemfelder / Wortbildungslehre), Lexemfelder (Wortfamilien), Wort- und Sachfelder, Synonyme und Antonyme, interlingual über deutsche Fremd- und Lehnwörter oder Vokabeln aus den modernen Fremdsprachen u.a. (Organisation und Strukturierung, Ordnung und Systematik, multiple Vernetzung)⁶²,
6. Berücksichtigung von Mnemotechniken wie „Eselsbrücken“ bzw. „Schlüsselwortmethode“⁶³ als emotionale Strukturhilfen und Gedächtnisstütze,
7. Berücksichtigung der Tatsache, dass das Arbeitsgedächtnis mit nicht mehr als 7 ± 2 chunks gleichzeitig umgehen kann (limitiertes Aufmerksamkeitsquantum),
8. Ständiges Repetieren und Anwenden der Vokabeln im Sinne des „Umwälzens“ in sich ändernden Kontexten.

Sehr bedenkenswert sind insbesondere die Vorschläge zur „Arbeit an und mit den Wörtern“, die sich als Konsequenz aus dem Konzept des Grammatikunterrichts ergeben, das Wirth / Seidl / Utzinger vorschlagen.⁶⁴ Die Autoren propagieren, v.a. die Erkenntnisse der Sprachwissenschaft verstärkt im Sinne des Lateinunterrichts einzusetzen und im Unterricht ein grundsätzliches Verständnis für Sprache und Sprachlichkeit zu fördern. Sie ermuntern u.a. dazu, im schulischen Un-

⁵⁸ Akademiebericht Nr. 177, S. 86

⁵⁹ Siehe Anhang 2 Waiblinger 2002, S. 7 f.

⁶⁰ Vgl. die umfassende Zusammenstellung von Thies, Stephan, in: AU 6/2002, S. 9.

⁶¹ Zahlreiche Anregungen von Florian Bartl, Das Leben besteht in der Bewegung – warum nicht auch der Lateinunterricht? Pegasus-Onlinezeitschrift XIV (2014), Heft 1, S. 19-38.

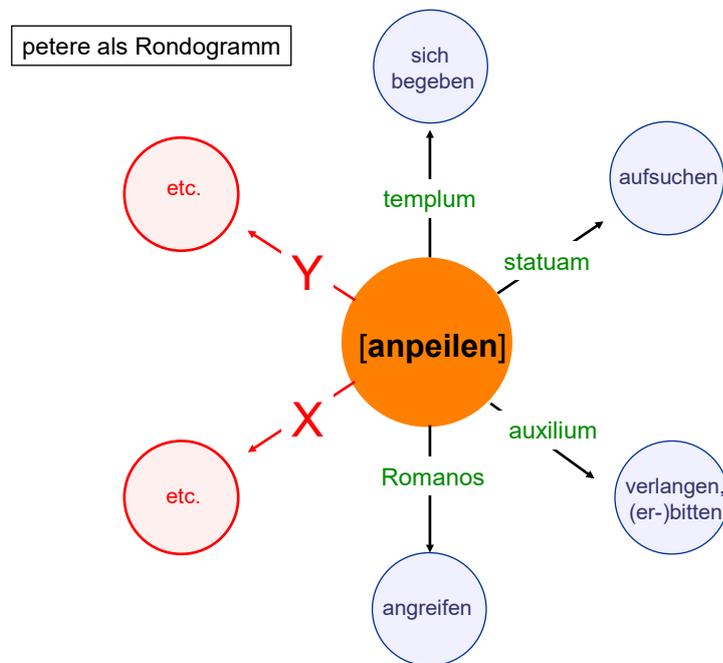
⁶² Janka/Müller S. 50; Schirok S. 27; Hensel S. 5 AU 2/2018

⁶³ Vgl. dazu M. Vogel AU 2/2018, S. 42- 47 und Stephan Ziemer, Pegasus-Onlinezeitschrift XV (2015), Heft 2, S. 157-162.

⁶⁴ Wirth / Seidl / Utzinger, S. 201 ff.

terricht auch die Sprachgeschichtlichkeit zu thematisieren, insbesondere den Bedeutungswandel von Wörtern durch Metapher (Übertragung einer Bedeutung), durch Metonymie (Verschiebung einer Bedeutung), durch Pejorisierung und Meliorisierung, Bedeutungsabschwächung, -verstärkung, -erweiterung und -verengung.⁶⁵

Das im Folgenden angeführte Beispiel zeigt, wie polyseme Wörter graphisch dargestellt werden können⁶⁶:



In diesem Fall gruppieren sich um eine Kernbedeutung, die allerdings nicht in der konkreten Übersetzung eines Textes benutzt wird, verschiedene Einzelbedeutungen. Sie ergeben sich jeweils in einer Verbindung mit einem Akkusativobjekt (Junktur). Diese Art der Präsentation ist sehr hilfreich als visualisierte Gedächtnisstütze und insbesondere, um schon bei der Einführung des neuen Wortes bewusst zu machen, dass die verschiedenen deutschen Bedeutungen erstens einen vom lateinischen Wortstock herrührenden Zusammenhang haben und zweitens jeweils erst in einem bestimmten Kontext zur Anwendung kommen.

Da ohne Anleitung der Lehrkraft die Schüler ein solches Rondogramm nicht gewinnbringend verwenden können, geben Wirth / Seidl / Utzinger jeweils Informationen zur Konzeption und genaue Vorschläge zum Vorgehen im Unterricht. Im Übrigen seien alle Lehrenden ermuntert, selbst derartige graphische Darstellungen zu konzipieren.

Im Folgenden sollen die genannten **Prinzipien** in praktischen Beispielen verdeutlicht werden. Grundlage bildet der Wortschatz der Lektion 32 aus dem Lehrbuch Adeamus, Ausgabe B, Band

⁶⁵ Utzinger: AU 2/2001, S. 28-35

⁶⁶ Wirth / Seidl / Utzinger, S. 209 f.; vgl. auch www.swisseduc.ch/sprache und AU 2/2001 (Anregungen zum Sprachunterricht); Abdruck der beiden Rondogramme mit freundlicher Genehmigung des Lehrmittelverlages Zürich

2.⁶⁷ Die Ausführungen verstehen sich als exemplarische Überlegungen. Eine Vollständigkeit ist in keiner Weise intendiert.

1. Prinzip: Bei *virtus* muss das fremdkulturelle Schema (Konzept) deutlich gemacht werden:

Im Lehrbuch wird für die Einführung dieser Vokabel auf Seite 45 ein Vorschlag gemacht, der die Schülerinnen und Schüler durch konkrete Aufgaben anregen soll, sich mit dessen Bedeutung selbständig auseinanderzusetzen. Eine mehr deduktive Variante bietet F.P. Waiblinger: „Die Römer waren eine Gesellschaft, in der der Mann dominierte, eine ‘Macho’-Gesellschaft sozusagen. Zum Idealbild des Mannes gehörte, dass er im Krieg tapfer ist, im zivilen Leben etwas leistet, und dass er ein anständiger Mensch ist. Für diese drei Eigenschaften, die Tapferkeit, die Leistung und die moralische Haltung, hatten die Römer ein Wort, das von *vir*, der Mann, abgeleitet ist: *virtus*.“⁶⁸ Zu ergänzen wäre mit Blick auf die Bedeutungsangaben im Buch, dass Tugend für moralische Haltung steht. In ähnlicher Form müsste das fremdkulturelle Konzept von *senatus* und *legatus* erläutert werden.

2. Prinzip: Für *virtus* bietet sich das Rondogramm von Wirth / Seidl / Utzinger an, das auf der nächsten Seite abgedruckt ist.

Bilder oder Zeichnungen lassen sich finden z.B. für *testis* / *iudex* / *damnare* (Gerichtsszene) in Verbindung mit *iustus* / *iustitia* (Darstellung der Göttin Iustitia mit verbundenen Augen und Waage), *spoliare* und *eripere* (für das Vergehen dessen, der verurteilt wird), *frangere* (gebrochener Ast oder gebrochenes Bein bzw. ein gebrochener Mensch, z.B. der Angeklagte); Visualisierung durch Handlungsmuster lässt sich erzeugen z. B. für *spoliare*, *occidere*, *perturbare*, *dimittere*, *frangere*, *eripere*, *delectare* etc.; szenische Präsentation in einer Gerichtsszene (s.o.) mit den Wörtern *damnare*, *iudex*, *testis*, *perturbare* (Verwirrung des Zeugen im Kreuzverhör), *dimittere* (mögliche Entlassung des Angeklagten) etc. Ein Vorteil wäre dabei auch, dass die neuen Wörter in einem anderen Kontext als dem des Lehrbuchtextes erscheinen, also – im Sinne der Erkenntnisse der Gedächtnispsychologie – zusätzliche Neuronen aktiviert und Synapsen verstärkt werden.⁶⁹

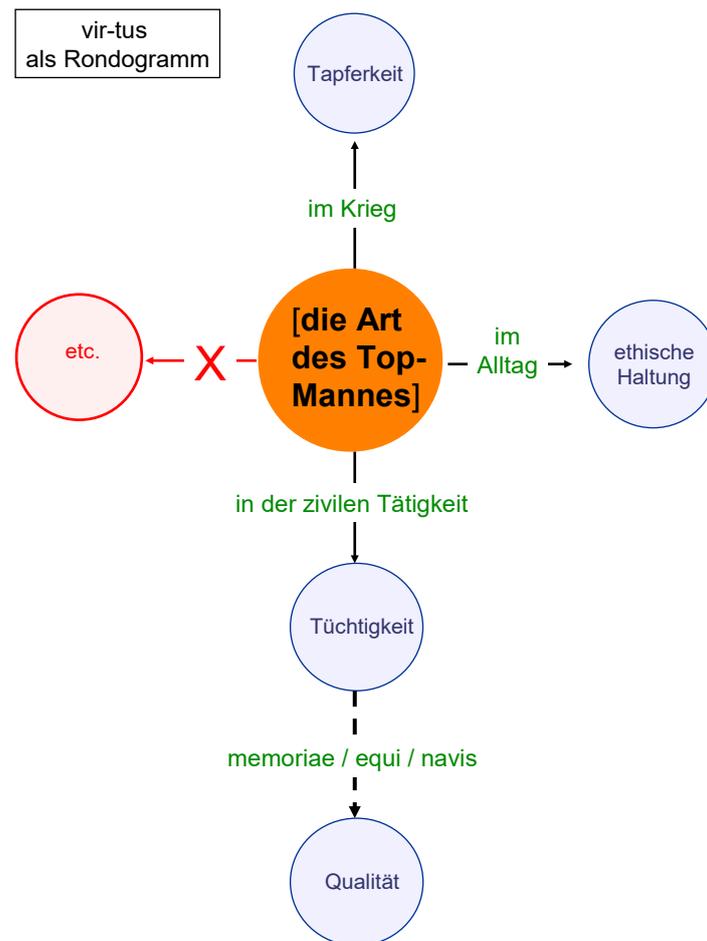
In diesem Zusammenhang sollte man sich immer auch klar machen und den Schülern vermitteln, dass bewusstes Lernen u.a. bedeutet, sich selbst im Kopf vor dem inneren Auge Bilder zu schaffen (interne Visualisierung). Vom Lehrer durch Medien oder seine Gestik und Mimik hervorge-rufene Bilder (externe Visualisierung) regen zusätzlich an, verstärken und variieren.⁷⁰

⁶⁷ Berchtold / Schauer (Hrsg.). Manche Forderung der neueren Wortschatzdidaktik ist in Adeamus realisiert, allerdings fehlt in einem Lehrbuch der Raum, in der nötigen Intensität die Arbeit mit Wörtern auszuführen.

⁶⁸ Waiblinger (2001), S. 164

⁶⁹ Heilmann, S. 115: „Die Anwendung des Lernstoffes soll in einer Vielfalt von Problemsituationen geübt werden.“

⁷⁰ Zur Diskussion, ob Bilder zu einer besseren Behaltensleistung führen, d.h. eine Vokabel leichter abrufbar macht, vgl. M. Vogel, AU 2/2018, S. 44 f. mit Verweis v.a. auf Stork... und Daum (Anm. 15)



3. Prinzip: schriftliche Fixierung, z. B. Vokabelheft / Karteikarten: Die Kinder aktivieren durch das Schreiben einen weiteren Lernkanal. Voraussetzung ist, dass sie die Wörter nicht mechanisch abschreiben, sondern sich während des Schreibens die jeweilige Bedeutung bewusst einprägen, möglichst in Verbindung mit den vorher generierten Bildern (2. Prinzip). Am besten tragen die Kinder schon während der Besprechung im Unterricht die Vokabeln ein. So werden sie gleichzeitig noch auditiv in der richtigen Akzentuierung und Quantifizierung wahrgenommen, wenn sie vom Lehrer vorgetragen werden.

Der Nachteil einer schriftlichen Fixierung ist, dass die Kinder beim (Ab-)Schreiben häufig Fehler machen, die dann im Heft stehen und sich im schlechtesten Fall verfestigen. Die stetige Kontrolle z.B. der Vokabelhefte einer Klasse durch den Lehrer ist sehr aufwendig. Insgesamt überwiegen jedoch die Vorteile bei weitem.⁷¹

4. Prinzip: Dieses Prinzip ist besonders wichtig bei polysemen Wörtern mit metaphorischen bzw. metonymen Bedeutungen.⁷² Zwei Beispiele sollen genügen. Dabei werden die Wörter innerhalb

⁷¹ Sehr gute Zusammenstellung der Vorteile und Einsatzmöglichkeiten einer Vokabelkartei bei Edith Schirok, Wortschatzarbeit, in: Interaktive Fachdidaktik Latein, Hrsg. M. Keip / Th. Doepner, Göttingen 2010, S. 22 f.

⁷² Vgl. dazu Utzinger: Bedeutungswandel von Wörtern, in: AU 2/2001, S. 28-35

kleiner Sätze so präsentiert, dass sich die im Lehrbuch angegebenen Bedeutungen jeweils aus dem Kontext ergeben müssen:

a) pro:

sacerdos orat pro salute hominum. (Der Priester betet für das Wohlergehen der Menschen)

pater pro tecto stat et filium expectat. (Der Vater steht vor dem Haus und wartet auf seinen Sohn)

in bello pro iustitia crudelitas est. (Im Krieg herrscht statt / anstelle von Gerechtigkeit Grausamkeit)

b) occidere:

Cum sol occidit, nox fit. (Wenn die Sonne untergeht, wird es Nacht)

Motu terrae multi homines occiderunt. (Bei dem Erdbeben sind viele Menschen umgekommen)

Senex morbo gravi occidit. (Der alte Mann ist an einer schweren Krankheit gestorben)

Grundsätzlich sollten Wörter nicht vereinzelt besprochen werden. Dieses Prinzip auch in den Wortschatzteile der Lehrbücher zu integrieren, hat sich noch nicht, allenfalls in Ansätzen durchgesetzt. Wortkunden arbeiten mehr oder weniger damit.⁷³ Janka/Müller fordern dezidiert, ein verstärktes Augenmerk auf die Internalisierung von Kollokationen/Syntagmata und Phrasen/Patterns zu lenken.⁷⁴

Eine weitere Variante, fremdsprachliche Wörter in Kontexten zu präsentieren, stellt das so genannte code-mixing dar. Hierbei werden lateinische Vokabeln (*vocabula Latina*) in deutsche Texte oder Geschichten (*fabula*) eingebunden (*inserere*), um trotz Mangel (*inopia*) an geeignetem Vokabular dennoch Wörter in einem Zusammenhang erschließen zu können (*posse*). Dieses Verfahren eignet sich besonders bei der Einführung neuer Vokabeln.

5. Prinzip:

Adeamus präsentiert, wie es inzwischen in allen Lehrwerken Standard geworden ist, die Vokabeln in einem Drei-Spalten-System und setzt in der 3. Spalte manches schon um. Die folgenden Vorschläge nehmen diese Angaben zum Teil auf und ergänzen sie:

Morphemfeld: z. B. *iudex, senex, haruspex, artifex.*

Lexemfeld: z. B. *iudex, iudicium, iustus, iustitia, iudicare.*

Wortfeld: z.B. *censere, putare, existimare.*

Sachfeld: *damnare, iudex, accusare, iudicare, reus, vinculum, absolvere* u.a.

Antonyme: *eripere / spoliare ↔ praebere / dare; frangere ↔ coniungere*

Deutsche Fremd- und Lehnwörter: Okzident, zensieren, Fraktur, Testat, Justiz, verdammen, Summe, Turbo etc.

Vokabeln aus modernen Fremdsprachen: z.B. *justice, judge, to damn, virtue, to spoliare, fracture, fraction*, um nur wenige englische zu nennen. Die Liste ließe sich auch mit italienischen, französischen und spanischen Vokabeln beliebig fortsetzen.

⁷³ Adeo Norm im linken Bereich einer Doppelseite durch Phrasen und kleine Sätze, Auspex durch Phrasen und Junktoren unterhalb von Wörtern. Schon Klett 1988 bietet auf der jeweils linken Seite vielfältige Kontextualisierungen.

⁷⁴ Janka/Müller (2017), S. 53.

In der Praxis muss man von Fall zu Fall entscheiden, wieviel man letztendlich einsetzt, um die Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern, und sich die Frage stellen, was man erreichen will: Sollen die Hinweise eine Lernhilfe sein, indem die lateinischen Wörter an bereits Bekanntes angeknüpft bzw. mit ihm vernetzt werden? Oder sollen umgekehrt muttersprachliche und fremdsprachliche Kenntnisse mit dem Lernen der lateinischen Wörter gefördert werden auch im Sinne kulturgeschichtlicher Zusammenhänge?

6. Prinzip: So genannte Eselsbrücken oder Sätze mit Schlüsselwörtern sollten von den Schülern selbst gebildet werden, ihrer eigenen Phantasie entspringen. Ein Beispiel für *censere* soll genügen: Erst wenn du jemanden kennst, wirst du ihn richtig einschätzen. „Kennst“ ist hier das Schlüsselwort, das eine akustisch-phonetische Verbindung zu *censere* herstellt. „Das gesprochene fremde Wort wird mit einem Wort der Muttersprache (oder einer anderen bekannten Sprache), das ähnlich klingt (zumindest teilweise), verbunden.“⁷⁵

7. Prinzip: Die Vokabeln des neuen Wortschatzes lassen sich gut in zwei Portionen einteilen. Von den insgesamt 21 Lemmata kann man *iustitia*, *iustus* und *iudex* zu einem Junk verbinden, *dimittere* und *eripere* setzen sich aus bekannten Elementen zusammen. Beim Üben und Wiederholen von Wortschatz wird man von einer größeren Anzahl ausgehen.

8. Prinzip: Moderne Unterrichtsbücher sind so strukturiert, dass jedes gelernte Wort in den darauffolgenden Lektionen regelmäßig in Texten oder Übungen angewendet werden muss. Außerdem schlagen sie, wie auch das Lehrwerk *Adeamus*, mit dem neu zu lernenden Wortschatz einen Wiederholungswortschatz vor. Dennoch bleibt es wichtige Aufgabe jeder Lehrkraft, darauf zu achten, variantenreich und in motivierender Form darüber hinaus durch eigene Übungen Wortschatzarbeit zu intensivieren, um das oben beschriebene Manko des Lateinunterrichts, die mangelnde Umwälzung des Vokabulars, wenigstens ansatzweise auszugleichen.⁷⁶

Allerdings werden alle Hilfestellungen, die angeboten werden, alle Methoden, die im Unterricht angewendet werden, alle Konzepte, die erarbeitet werden, alle digitalen Varianten, die in reichem Maße im Internet abrufbar sind, nicht verhindern können, dass die Schülerinnen und Schüler Vokabeln schlicht auswendig lernen und dafür auch Fleiß und Beharrlichkeit aufwenden müssen. Sie können dies aber bewusster, zielgerichteter und motivierter tun, wenn sie dazu entsprechend angeleitet wurden und Verständnis für Sprache an sich sowie ausreichend metasprachliche Kenntnisse gewonnen haben.

Dass damit nicht alle Wortschatzprobleme behoben werden können, steht außer Frage. In einer empirischen Studie, in der Andrea Beyer im Rahmen des Forschungsprojekts CALLIDUS (Computer-Aided Language Learning: Lexikonerwerb im Lateinunterricht durch korpusgestützte Methoden) den „Ursachen der immer wieder festgestellten Defizite im Wortschatzerwerb des LU“⁷⁷ nachgegangen ist, stellt sie in der Auswertung ihrer Ergebnisse mehrmals fest, dass eine entscheidende Ursache auch in der geringen zielsprachlichen Kompetenz zu finden ist.⁷⁸ Welche

⁷⁵ M. Vogel in: AU 2/2018, S. 44. Allerdings besteht auch die Gefahr, dass falsche Verknüpfungen entstehen, wenn im vorliegenden Beispiel für *censere* dann „kennen“ gespeichert wird!

⁷⁶ Kap. 5.5.5 „Üben, Übung, Übungsformen“

⁷⁷ Beyer (2020)

⁷⁸ „Die für den Spracherwerb ebenfalls notwendigen Fähigkeiten ... werden durch ein geringes Sprachkompetenzniveau in der dt. (Fach-)Sprache weiter eingeschränkt.“ (S. 23); „... dass die Formulierung der Antworten ... auf mangelnde Anwendung in der deutschen Standardsprache hindeuten.“ (S. 24); „... geringe zielsprachliche Kompetenz zeigen.“ (S. 24); „...“

Rückschlüsse daraus für den Wortschatzerwerb im Lateinunterricht und überhaupt für den Lateinunterricht zu ziehen sind, bleibt offen und wird in Zukunft zu klären sein.

5.5.2 Der Bereich Grammatik

Obwohl faktisch derselbe Gegenstand behandelt wird, ist deutlich „zwischen einer wissenschaftlichen Grammatik“ und einer „Schulgrammatik“ zu unterscheiden. Unter „Schulgrammatik“ versteht man eine auf die **speziellen Bedürfnisse der Schule** zugeschnittene Grammatik, deren Zielsetzung wesentlich von den jeweils herrschenden bildungs- und schulpolitischen Vorstellungen sowie von den jeweiligen Lehrplänen bestimmt wird.

Das gesamte Mittelalter hindurch blieben diese Richtlinien jedoch in den Grundzügen konstant, so dass das in der Antike entwickelte grammatische System bis in die Zeit des Humanismus nahezu unverändert übernommen wurde. Solange der Latein- und Griechischunterricht auf aktive Sprachbeherrschung ausgerichtet war, stand die **Laut- und Formenlehre im Vordergrund**. Mit dem Rückgang der Bedeutung der aktiven Sprachproduktion im Lateinunterricht wurde der bis ins 18. Jahrhundert stiefmütterlich behandelte Bereich der Syntax immer wichtiger und das Bildungsziel der Sprachreflexion spielte, eine deutlich größere Rolle.⁷⁹

Gleichwohl blieb es in den ersten Lernjahren bis in die siebziger Jahre bei dem traditionellen Vorrang der Formenlehre gegenüber der Syntax. Unter dem Druck der sich wandelnden Stellung des Faches im gymnasialen Fächerkanon und der veränderten Rahmenbedingungen wurde seitdem einer **funktionalen, systemorientierten Sprachbetrachtung** mehr Gewicht eingeräumt, und zwar schon mit Beginn der Spracherwerbsphase. Dies hatte naturgemäß Konsequenzen für die Gestaltung der Schulgrammatik; die bedeutendste Innovation bestand wohl in der Entwicklung von lektionenbezogenen Begleitgrammatiken⁸⁰, die die klassische Systemgrammatik, die als zu umfassend und wenig schülergerecht⁸¹ angesehen wurde, verdrängten. Schrittweise an die aktuellen didaktischen Anforderungen angepasst, wird die heutige Systemgrammatik-Generation⁸² hauptsächlich lektürebegleitend eingesetzt. Prägend für den Lateinunterricht in der Spracherwerbsphase sind heute hingegen die in die Lehrbücher integrierten Begleitgrammatiken, in denen die Grammatikphänomene motivierend und funktional, gleichzeitig aber auch sehr kompakt, da auf das Notwendigste reduziert, präsentiert werden.

Wie beim Wortschatz zeigt sich demzufolge die **Konzentration auf wesentliche Inhalte** auch in der Grammatik: Das Supin ist beispielsweise nicht mehr im Lehrplan aufgeführt, seltenere grammatikalische Phänomene wie die Oratio obliqua werden lektürebegleitend besprochen. Diese Auslagerung von Inhalten in die Lektürepräsenz entlastet die Spracherwerbsphase.

Im Sinne einer weiteren Reduzierung von Grammatikinhalten in der Spracherwerbsphase werden folgende Maßnahmen diskutiert:⁸³

(mangelnde Sprachkompetenz in zwei Sprachen bei den Lernenden“. (S. 25). Vgl. dazu auch Natzel-Glei (2005) (Latein und muttersprachliche Kompetenz).

⁷⁹ Vgl. Latacz, S. 193-221

⁸⁰ Vgl. Kipf, S. 288 f.

⁸¹ z. B. die Grammatik von Rubenbauer-Hofmann

⁸² z. B. die Grammatiken von Bayer-Lindauer, Lindauer-Pfaffel, die Cursus-System-Grammatik, Auspicium und Forma

⁸³ Utz (1996), S. 108-130

- Phänomene, die bei einer überlegten Wortgleichung (*mortem flere* = den Tod beweinen) völlig identisch mit den deutschen Entsprechungen sind, nicht eigens zu behandeln;
- ähnlich dem *pattern*-Lernen im Englischen Stoffe aus der Grammatik in den Wortschatz zu übernehmen, etwa bei *paulo post* oder *multo praestare*, ohne den Ablativus mensurae einzuführen.

Unabhängig von der Systematik einzelner Lehrbücher und methodischen Überlegungen muss die Durchnahme neuer Grammatikphänomene stets als Mischung aus Regeln, veranschaulichenden Beispielsätzen und Hinweisen im Sinne der Einordnung des Einzelphänomens in das Gesamtsystem der lateinischen Grammatik erfolgen. Dies sei im Rahmen der Konkretisierungen an einer Übersicht zur Verwendung des Konjunktivs verdeutlicht.

5.5.3 Der Bereich Kulturkunde

Die Einführung der Schüler in Alltagsleben, Geschichte und Kultur der Antike ist konstitutiver Teil der multivalenten Spracherwerbsphase. Verbindliche Inhalte für die einzelnen Jahrgangsstufen gibt es dabei nicht, der Lehrplan beschränkt sich hier auf Themenfelder. Allerdings existiert in Bayern ein Grundwissenskatalog mit dem Titel „Grundlegende Kenntnisse im Fach Latein“⁸⁴ mit verbindlichem Charakter als Stoffgrundlage für das Abitur, der den inhaltlichen Rahmen umreißt. So haben bereits alle Lehrwerke der vierten Generation ausführliche Texte und Illustrationen zu diesem Bereich. Ziel ist dabei ein Kulturwissen, das jeder Schüler – so wie Wortschatz und grammatische Inhalte – auf Dauer parat hat und das in Prüfungen auch ständig abgerufen werden kann. Die besondere Bedeutung der Kulturkunde im LehrplanPlus äußert sich unter anderem darin, dass regelmäßig und häufig auch konkrete Aufgaben zu Sachinformationsteilen in den Lehrbuchkapiteln zu finden sind, die in der 4. Lehrbuchgeneration noch die Ausnahme waren.

5.5.4 Die Umsetzung der Lehrplanvorgaben im Rahmen von Lernzielkontrollen in der Spracherwerbsphase

Alle Schulaufgaben sind in der Regel zweigeteilt in eine Übersetzungsaufgabe, die ausschließlich eine lateinisch-deutsche Übersetzung beinhaltet, und einen Aufgabenteil, der die oben erwähnten Komponenten „Sprache und Textarbeit“, „antike Kultur und ihr Fortwirken“ sowie „Grundwissen“ gebührend berücksichtigen soll. Das Wertungsverhältnis von Übersetzungsaufgabe zum Aufgabenteil ist **in der Spracherwerbsphase** bei Schulaufgaben 3:1 und kann als Anhaltspunkt der Ponderierung der oben genannten Elemente des Lateinunterrichts gelten,⁸⁵ wobei der Vermittlung antiker Kultur, Geschichte usw. in der unterrichtlichen Praxis – auch aus motivationalen Gründen – sicherlich eine größere Bedeutung zukommt, zumal diese Themenbereiche ja auch Inhalte der Lehrbuchtexte und entsprechender Begleittexte im Sinne der Sachinformationen sind.⁸⁶

Insbesondere seit der Einführung des LehrplanPlus findet diese veränderte Schwerpunktsetzung auch in den Vorgaben für große Leistungsnachweise, wie das KMS V.3-BS5402.7/25/1 vom

⁸⁴ <http://www.isb.bayern.de/gymnasium/faecher/sprachen/latein/materialien/grundkenntnisse-latein-jg-5-6-mit-10/>

⁸⁵ Das Wertungsverhältnis ändert sich in der Lektürephase auf 2:1 und signalisiert somit auch eine größere Bedeutung des Aufgaben- und Interpretationsteils.

⁸⁶ → Kap. 10

9.2.2017 zur Weiterentwicklung des altsprachlichen Unterrichts zeigt. Im Aufgabenteil sollen auf Textarbeit und kulturellen Kontext künftig mindestens zwei Drittel der zu erreichenden Bewertungseinheiten entfallen. Da der Umgang mit Texten im Aufgabenteil der Schulaufgabe aus prüfungstheoretischen Gründen (ne bis in idem!) nicht am Übersetzungstext geprüft werden kann, muss im Aufgabenteil ein zusätzlicher Text vorgelegt werden, der nicht mehr neu zu übersetzen ist, und möglichst alle Aufgaben des Aufgabenteils – mindestens die zur Textarbeit – sollen sich auf diesen zusätzlichen Text beziehen bzw. an ihn anknüpfen. Hierbei sind zwei Varianten denkbar, nämlich die Arbeit mit einem bekannten, im Unterricht übersetzten Text ohne deutsche Übersetzung oder der Einsatz eines unbekanntes, im Unterricht nicht übersetzten Textes mit deutscher Übersetzung. Die hierdurch zweifelsohne stärker an den Prinzipien des Kompetenzerwerbs orientierte Prüfungskultur bedingt freilich auch einen deutlichen Mehraufwand bei der Erstellung und Korrektur der großen Leistungsnachweise.

5.5.5 Üben, Übung, Übungsformen

Unerlässlich ist und bleibt vor allem in der Spracherwerbsphase das Üben.

In der Lernpsychologie spricht man von drei Gedächtnisprozessen:⁸⁷

- Enkodieren (Lernen im engeren Sinn): Erste Verarbeitung der Informationen, die zu einer Repräsentation im Gedächtnis führt,
- Konsolidieren und Langzeitspeicherung (Gedächtnis im engeren Sinn),
- Abrufen (Leistung): Aufsuchen der gespeicherten Informationen zu einem späteren Zeitpunkt.

Das Üben stellt dabei eine essentielle Phase beim Konsolidieren dar. „Damit Informationen dauerhaft im Langzeitgedächtnis gespeichert werden, müssen sie oft wiederholt und möglichst vielfältig verwendet werden. Die Synapsenstärken im Langzeitgedächtnis ändern sich nämlich nur langsam und dadurch, dass bestimmte Verbindungen immer wieder aktiviert werden. Diese Konsolidierung benötigt oft viele Stunden oder Tage (und findet teilweise auch im Schlaf [sc. während der nächtlichen Schlafphasen]) statt. Für die Schule bedeutet das, dass die benötigte Zeit und ausreichende Übungsphasen zur Verfügung gestellt werden müssen, und dass der Lernstoff häufig wiederholt und vielfältig angewendet werden muss.“⁸⁸

Denn „Lernen ist ein Prozess, in dem der Informationsaufnahme ein wiederholtes Bewusstmachen (Erinnern), ein Herstellen von Verbindungen zu anderen Informationen und ein Anwenden des ‚neuen‘ Wissens folgen muss. Gelernt haben wir etwas Neues (...) erst dann, wenn es uns auch später zur Verfügung steht.“⁸⁹

Die beiden folgenden sich ergänzenden Definitionsversuche nehmen diesen grundlegenden Gedanken auf:⁹⁰

„Übung: Gezielte Form der wiederholenden Anwendung (...) von bereits Gelerntem zur Sicherung bzw. Vervollkommnung von Kenntnissen und Fertigkeiten und mit dem Ziel der Übertragung des Gelernten (Transfer) auf weitere Lernprozesse.“ (Nickel)⁹¹

⁸⁷ Akademiebericht Nr. 177, S. 85

⁸⁸ Akademiebericht Nr. 177, S. 86

⁸⁹ Heymann, S. 6

⁹⁰ → Anhang 6: praktische Beispiele zu den Übungsformen

„Als Übung fassen wir diejenigen Wiederholungen auf, die aus dem Verstehen des Neuen ein Können machen. Üben dient als grundlegendes und abschließendes Element des Lernprozesses der Festigung und Sicherung des Gelernten. Üben sorgt dafür, dass der Stoff ‚sitzt‘, d.h. dass die Kenntnisse in den Langzeitspeicher überführt werden und bei Bedarf abrufbar sind.“ (Steinhilber)⁹²

Selbstaktivität, Rhythmus und Struktur, Vernetzung, Motivation gelten als die vier Hauptkriterien, die so genanntes „Intelligentes Üben“ charakterisieren⁹³. Folgende Grundsätze müssen also beim Einsatz von Sprachübungen berücksichtigt werden:

- Nur Erklärtes und Verstandenes darf geübt werden, sodass Aufgaben selbständig bewältigt werden können.
- Übungen sollen vorher auf ihre Wirkung überprüft werden und eine spezielle erkennbare Zielrichtung soll vorhanden sein.
- Verteiltes Üben ist einem massivem Übungseinsatz vorzuziehen.
- Primärer Zweck (auch z. B. von Formenübungen) soll leichteres Übersetzen und Verstehen von Texten sein (Texterschließung), d.h. eine Übung soll weder reiner Selbstzweck noch Fleißkontrolle sein, sondern Sprachbewusstsein fördern.⁹⁴
- Zu berücksichtigen sind immer Erkenntnisse der Motivationspsychologie (Visualisierungen, emotionales Lernen, *variatio delectat* usw.)

Wertvolle Nebeneffekte von Sprachübungen: Übungen können

- auf Fehlerquellen aufmerksam machen,
- Schwächen gezielt beheben,
- für bestimmte sprachliche Erscheinungen sensibilisieren,
- Dekodierungsabläufe mechanisieren, automatisieren bzw. habitualisieren: Üben dient durch Automatisierung des Handlungsablaufs der Entlastung, indem untergeordnete Funktionen mühelos und schnell ablaufen können, so dass die bewusste Aufmerksamkeit auf das Wesentliche gerichtet ist, nämlich auf den Inhalt der Texte.

Übungen lassen sich unterscheiden

- nach dem zu übenden Stoff:
Übungen im Bereich der Wörter (Wortfamilien, Wortfelder, Sachfelder),
Übungen im Bereich der Formenlehre,
Übungen im Bereich der Syntax;
- nach dem Übungsanlass:⁹⁵
immanente Wiederholung (Lernstoff kommt im Laufe des Lehrgangs immer wieder vor, so dass er geübt wird, ohne dass es dem Schüler bewusst wird),
okkasionelle Wiederholung (Der Lehrer geht ad hoc auf Dinge ein, von denen er im Ab-

⁹¹ Nickel, S. 295

⁹² Steinhilber, S. 5

⁹³ Vgl. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/geschichte/gym/bp2004/fb5/didak_meth/anwenden/vor/intelli/

⁹⁴ Vgl. Heckener, S. 125; Heilmann, S. 107

⁹⁵ Vgl. Steinhilber, S. 31

lauf des Unterrichts merkt, dass sie in Vergessenheit geraten sind oder nicht mehr sicher „sitzen“),

systematische Wiederholung (erfolgt in eigens dafür angesetzten Wiederholungsstunden oder Unterrichtsphasen bzw. regelmäßigen Hausaufgaben).

- Nach dem Übungsort:

Übungen im fortlaufenden Unterricht,

Übungen im Rahmen einer Hausaufgabe,

Übungen zum Lernen und zur Wiederholung im Selbststudium.

Dazu kann u.a. das inzwischen in vielfacher Form vorhandene und immer wieder ergänzte Begleitmaterial der jeweiligen Lehrwerke dienen.

Übungstypen

In der fachdidaktischen Literatur gibt es keine einheitliche Terminologie und Kategorisierung in Bezug auf die Möglichkeiten, Übungen einzusetzen. Die Erscheinungsformen sind so vielfältig, dass ein Konsens nicht angestrebt werden muss. Bei den von Maier, Glücklich, Nickel und Steinhilber⁹⁶ verwendeten Begriffen ergeben sich vielfache Überschneidungen: Erkennungs- und Beobachtungsübungen, Zuordnungsübungen, Differenzierungsübungen, Substitutionsübungen, Einschleifübungen, Auswahlübungen, Transformationsübungen, Diskriminationsübungen, Übungen mit Reihen- und Kettenbildungen, sentence-switchboard, Permutationsübungen, Übungen in Form von Rätseln, Spielen, szenischen Darstellungen, Bestimmungsübungen, Analyseübungen usw.⁹⁷ Die Liste ließe sich fortsetzen. Im Übrigen sind der Phantasie und Kreativität des Lehrers bei der Gestaltung und dem Einsatz von Übungen keine Grenzen gesetzt. Verschiedene Formen lassen sich kombinieren, neue Ideen entwickeln. Der Einsatz des Computers spielt dabei eine immer größere Rolle. Doch sollte man stets überlegen, ob alles, was technisch möglich ist, auch sinnvoll ist. Jede Übung ist auf ihren besonderen Zweck hin zu überprüfen und dementsprechend zu gestalten. Nicht zuletzt ist die Relation von Aufwand und Nutzen zu beachten.

Im Bereich der Übungen sollte die aktive Sprachverwendung eine Rolle spielen. Die Übersetzung in die lateinische Sprache ist zwar kein verpflichtendes Element des Lehrplans mehr, alle Erfahrungen zeigen jedoch, dass ganz besonders bei morphologischen Übungen auf aktive Formenbildungen nicht verzichtet werden darf, wenn Schüler die notwendige Systematik durchschauen sollen.⁹⁸

Die in den Lehrbüchern angebotenen Übungen reichen in der Regel nicht aus, um den neuen Stoff sicher zu festigen. Der Lehrer muss oft flexibel reagieren und gegebenenfalls zusätzlich eigene Übungen einsetzen. Deswegen sollen im Anhang 6 einige der einfachsten und häufigsten Übungsformen, wie sie v.a. in der Spracherwerbsphase (Grammatikunterricht) verwendet werden, kurz exemplarisch vorgestellt werden. Zur groben Gliederung wird zwischen den Übungs-

⁹⁶ → Literaturangaben am Ende des Gesamtbeitrags

⁹⁷ → Anhang 6: Konkretisierung. Eine ausführliche Zusammenstellung verschiedener Aufgabenformate unter Verwendung der gängigen Terminologie mit konkreten Literaturhinweisen bietet V. Müller in: M. Janka (2017), S. 62 ff.

⁹⁸ → Anhang 3: Ausführungen zu „deutsch-lateinischen Übersetzungen“

bereichen „Wortschatz“, „Wortbildungslehre“, „Morphologie“, „Syntax“ und „spielerische Formen“ unterschieden, wobei freilich Überschneidungen möglich sind.

Die meisten der im Anhang 6 angeführten Übungstypen zielen auf Kenntnisse von Einzelelementen und haben ihren berechtigten Platz beim Training von notwendigen Automatismen, die das Erkennen eines Textzusammenhangs beschleunigen und erleichtern. Willibald Heilmann weist zurecht darauf hin, dass diesen das „weite Feld von Übungen“ gegenüberstehen muss, „durch die die Fähigkeit gefestigt werden soll, die Relationen zu erkennen und im Deutschen wiederzugeben, in denen verschiedene sprachliche Elemente zueinander stehen können, indem sie Wortgruppen, Sätze oder Satzgefüge, Texte bilden. Solche Übungen stehen der Aufgabe näher, die der Schüler ständig bei der Texterschließung und beim Übersetzen zu bewältigen hat.“⁹⁹

⁹⁹ Heilmann, S. 107

Anhang 1¹⁰⁰: Die Diskussion um die „horizontale bzw. vertikale Methode“

Im Umfeld der Pensumsverteilung innerhalb der Lehrbücher der vierten Generation kam es zur Diskussion um die sog. „**horizontale bzw. vertikale Methode**“ bei der Einführung morphologischer Phänomene. Während bei der vertikalen Methode z. B. die einzelnen Konjugationen nacheinander eingeführt werden, setzt die horizontale Methode auf die Paralleleinführung verschiedener Konjugationen. Die Vertreter der horizontalen Methode beanspruchten für sich, durch dieses Verfahren schneller zu attraktiven Texten zu kommen,¹⁰¹ die Vertreter der vertikalen Methode setzten vor allem auf die Systematik der lateinischen Grammatik und den durch sie evozierten Ordnungsrahmen. Sie verwiesen darauf, dass erst eine gewisse Sicherheit in der Formenlehre, die sie durch die Mischung der Konjugations- und Deklinationsklassen gefährdet sahen, eine zügige und inhaltlich ergiebige Auseinandersetzung mit lateinischen Texten möglich sei. Insgesamt betonten die Vertreter der vertikalen Methode zudem stärker den Eigenwert des Sprachunterrichts. Die Diskussion wurde sehr leidenschaftlich geführt und dokumentiert die engagierte fachdidaktische Auseinandersetzung mit den veränderten Rahmenbedingungen,¹⁰² statistische Erhebungen, die signifikante Unterschiede der beiden Methoden in Bezug auf den Lernerfolg zulassen würden, fehlen jedoch ebenso wie verlässliche Erfahrungswerte. Auch deshalb ist die Diskussion um die „horizontale bzw. vertikale Methode“ in den Hintergrund getreten und spielt in den Büchern der fünften Generation keine Rolle mehr.

Anhang 2¹⁰³: F. P. Waiblingers Auseinandersetzung mit der sog. Textmethode

Nachhaltiger gewirkt hat die von **Waiblinger** kurz vor der Jahrtausendwende angestoßene Diskussion um eine notwendige Neuausrichtung des lateinischen Sprachunterrichts auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse und in begründeter Absetzung von der Methodik der modernen Fremdsprachen.¹⁰⁴ Kritik übt er an der Umsetzung der sog. „**Textmethode**“¹⁰⁵ im Spracherwerbsunterricht, weil nach seiner Auffassung der Lernende am Anfang noch nicht über die fremdkulturellen Schemata verfügt, die er für das Verständnis der Texte braucht. Für die Spracherwerbsphase lehnt er deshalb eine zu frühe Orientierung an Originaltexten ab, da er Exaktheit, Transparenz und Systematik als zentrale Kategorien der Stoffeinführung gefährdet sieht. Zudem besteht bei sprachlich wie inhaltlich zu anspruchsvollen Texten die Gefahr, dass die Aufmerksamkeit des Schülers zu sehr von den Phänomenen abgelenkt wird, um die es bei der Stoffeinführung geht. Die für die Erfassung des Textes notwendigen Dekodierungsprobleme behindern somit sowohl das Verständnis für den Inhalt als auch die Erfassung des zu lernenden Stoffes. Als Lösung sieht Waiblinger u. A. die bilinguale Methode, in der in Anlehnung an Comenius der lateinische Text und die deutsche Übersetzung parallel dargeboten werden und der Schüler am Sprachvergleich lernt. Auch der Wortschatz sollte seiner Meinung nach im Extremfall nicht in einem separaten Teil präsentiert werden, sondern in einer dritten Spalte parallel zu den bilingual dargebotenen Texten stehen. Waiblinger

¹⁰⁰ → Kap. 5.4.7

¹⁰¹ Als Beispiel wurden hier häufig Verben der Bewegung bemüht, so z. B. die frühere Verwendung des Verbs *currere* anstelle z. B. von *appropinquare*.

¹⁰² Vgl. hierzu z. B. Hoffmann, Günther: Horizontal oder vertikal? Eine Antwort auf Dieter Lohmann (AU 3+4/1993), AU 1/1995, S. 93 f.; Hoffmann, Günther: Für die vertikale Behandlung der Formenlehre, DASiU 4/1996, S. 38-46; Fink, Gerhard: Vertikal oder Horizontal? Total = fatal!, DASiU 1/1997, S. 20-24; Maier, Friedrich: Vertikal oder Horizontal? Zur Behandlung der Formenlehre in der Spracherwerbsphase (Stellungnahme zu DASiU 4/1996, S. 38-46), DASiU 1/1997, S. 17-20

¹⁰³ → Kap. 5.4.6

¹⁰⁴ Vgl. hierzu Waiblinger (1998): sowie Ders.: Lateinunterricht 2000 in Bayern – Bilanz und Ausblick, in: DSW 35 (2001), S. 150-179

¹⁰⁵ Zum Begriff der Textmethode vgl. Waiblinger (1998), S. 11 f.

betont zudem die besondere Bedeutung der Wortschatzpräsentation unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Psycholinguistik für die Nachhaltigkeit der Wortschatzarbeit und postuliert in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Visualisierungsstrategien und der – dem Erlernen der lexikalischen Bedeutung in der Regel vorgeschalteten – Erfassung der „konzeptionellen Ebene“ der Wortbedeutung. Vor diesem Hintergrund schlägt er für den Aufbau einer Lektion folgende Abfolge vor:

- Sachinformation zur Vermittlung der fremdkulturellen Schemata und Einführung der neuen Wörter (zunächst konzeptionell und dann lexikalisch)
- Vermittlung des neuen Grammatikstoffs mit der jeweils adäquaten Methode
- Übung zu Grammatik und Wortschatz des neuen Stoffes
- Arbeit mit dem Lesestück¹⁰⁶

Während Waiblingers Ansätze zur bilingualen Konzeption von lateinischen Lehrwerken sich nicht durchsetzen konnte, haben seine Überlegungen zu einer nachhaltigeren Vermittlung von Wortschatz sowie die Gliederung der Lehrbuchkapitel in die genannten Großteile ihren Niederschlag in praktisch allen modernen Lehrwerken gefunden.

Anhang 3: Deutsch-lateinische Übersetzungen

Deutsch-lateinische Übersetzungen werden in Leistungsnachweisen nur noch im jeweils ersten Lernjahr im Rahmen des Aufgabenteils berücksichtigt und sollen sich auf die Grundstrukturen des Lateinischen beschränken. Unbestritten kommt ihnen aber im Sinne der Einübung der Grammatik im Unterricht nach wie vor große Bedeutung zu, denn sie schulen die Genauigkeit bzw. fördern die Exaktheit bei der Analyse und Bildung der Endungen und anderer morphologischer Besonderheiten. Dies dient langfristig der Sprachsensibilisierung und -sicherung.

Diese Überlegungen erklären das Festhalten an deutsch-lateinischen Übersetzungen auch in jüngst erschienenen Lehrwerken und legen nahe, entsprechende Übersetzungen in den Übungsteilen der einzelnen Kapitel der Lehrwerke zu verankern und sie nicht in einem Anhang gebündelt aufzuführen.

Anhang 4¹⁰⁷: Wortkunde und wortkundliche Prinzipien

Elemente einer schülergerechten Lernwortkunde:

- Darbietung von wichtigen Junktoren und Kollokationen, eventuell in griffigen (allgemein bekannten) Sätzen; damit Verdeutlichung der Kontextbezogenheit der deutschen Wortbedeutungen
- Abriss über die Wortbildungslehre mit Übungen
- vorsichtige Visualisierungen vorwiegend durch graphische Elemente (Bilder sind in der Regel zu aufwändig und finden v.a. im praktischen Unterricht ihren Einsatz)
- Angaben über das Weiterleben der Wörter in modernen Fremdsprachen (insbesondere Englisch, Italienisch, Spanisch und Französisch) und als Fremdwörter im Deutschen (eventuell mit Übungen)
- gegebenenfalls alphabetisches Wörterverzeichnis am Schluss, um die Wortkunde wie ein Lexikon als Nachschlagewerk verwenden zu können, wenn sie nach dem semantischen oder etymologischen Prinzip aufgebaut ist
- eventuell Zusammenstellungen von Wörtern nach Morphemfeldern, Lexemfeldern oder anderen Prinzipien (Antonyme, Synonyme etc.)

¹⁰⁶ → Kap. 5.5.1b: „Wörterlernen und Wortschatzarbeit“

¹⁰⁷ → Kap. 5.5.6

Anhang 5¹⁰⁸: Exemplarische Konkretisierungen

Die Verwendung des Konjunktivs im Hauptsatz (als exemplarische Konkretisierung der Neudurchnahme einer Grammatikeinheit)

Der **Indikativ** dient als **Wirklichkeitsform** zum Ausdruck von **Tatsachen** und von als **sicher geltenden Aussagen**.

Der **Konjunktiv** dient als **Möglichkeitsform** zum Ausdruck von **Wünschen, Aufforderungen, unsicheren Behauptungen** und **subjektiven Aussagen**.

(Durch den Kontrast Indikativ-Konjunktiv wird hier das neue Phänomen in ein Gesamtsystem eingeordnet.)

- a) **Optativ**: Ausdruck eines **Wunsches** (Verneinung: *ne*), oft eingeleitet durch *utinam*:
(Hier wird die Regel genannt.)

*Utinam pueri laeti
sint!*

Ne servi timeant!

(Veranschaulichende Beispielsätze werden im Unterricht erarbeitet.)

- b) **Hortativ**: **Aufforderung** an die **1. Pers. Pl.** (Verneinung: *ne*): (Regel)

Laeti simus!

Ne timeamus!

(Veranschaulichende Beispielsätze werden im Unterricht erarbeitet.)

Abgesehen von der Neudurchnahme und Einführung grammatikalischer Inhalte macht die Unterrichtspraxis häufig Unterrichtsphasen notwendig, die bereits vorhandenes Wissen aktivieren, reorganisieren und in einen neuen Zusammenhang stellen, wie das folgende Unterrichtsmodell zeigt, das das lateinische Partizip zum Thema hat.¹⁰⁹

¹⁰⁸ → Kap. 5.5.2

¹⁰⁹ Das Partizip bietet sich auch deshalb als Beispiel an, weil – wie an anderer Stelle des Beitrags zu zeigen sein wird – im Griechischen eine ähnliche Vorgehensweise erfolgen kann.

Das lateinische Partizip (als exemplarische Konkretisierung der Wiederholung und Vertiefung einer Grammatikeinheit)

1. Wesen des lateinischen Partizips:

Bestimme die Form der folgenden Partizipien:

laudans, -antis _____

laudatus, -a, -um _____

laudaturus, -a, -um _____

Der Form nach ist das Partizip ein _____ Doch trägt das Partizip auch deutlich _____

Deshalb stimmt es (meist) in _____ Bsp: *homo gloriam sapienter laudans*

mit dem Bezugswort überein. _____

Ergebnis:

Das Partizip ist der Form nach ein _____ und wird wie dieses verwendet. Darüber hinaus hat es einen _____ Anteil (particeps!). Die deutsche Bezeichnung für Partizip lautet _____.

(Durch die Aktivierung des Vorwissens in Bezug auf die Formenlehre und die Spezifika der Wortart wird die Anschlussfähigkeit des Wissens grundgelegt und die Nachhaltigkeit gefördert.)

2. Tempusgebrauch beim lateinischen Partizip:

Erinnern wir uns kurz an die Formen des lateinischen Infinitivs:

	Aktiv	Passiv
Infinitiv Präsens	<i>laudare</i> (zu) loben	<i>laudari</i> gelobt (zu) werden
Infinitiv Perfekt	<i>laudavisse</i> gelobt (zu) haben	<i>laudatum esse</i> gelobt worden (zu) sein
Infinitiv Futur	<i>laudaturum esse</i> loben werden	<i>laudatum iri</i> (indekl.) künftig gelobt werden

Infinitivformen gibt es also nur im Präsens, Perfekt und Futur. Ebenso ist es beim Partizip. Der Infinitiv drückt keine _____, sondern ein _____ aus.

Dasselbe gilt für das Partizip:

Infinitiv	Zeitverhältnis	Partizip
Präsens	_____	Präsens
Perfekt	_____	Perfekt
Futur	_____	Futur

Das **Partizip Präsens** bezeichnet also die _____ ,
das **Partizip Perfekt** die _____ ,
das **Partizip Futur** die _____
gegenüber dem übergeordneten Verbum.

(Die Parallelen im Tempusgebrauch von Partizip und Infinitiv erleichtern dem Schüler das Verständnis und verdeutlichen den Modellcharakter der lateinischen Grammatik. Auch werden im Sinne der Kompetenzvermittlung Anschlussfähigkeit und Nachhaltigkeit betont.)

3. Gebrauch des lateinischen Partizips:

3.1 attributiver Gebrauch:

Atticus equestri loco natus Ciceroni amicus erat.

<Hier erfolgt die Veranschaulichung des attributiven Gebrauchs anhand einer entsprechenden Erklärung.>

3.2 prädikativer Gebrauch:

Socrates erat patriam amans.

<Hier erfolgt die Veranschaulichung des prädikativen Gebrauchs anhand einer entsprechenden Erklärung.>

3.3 adverbialer Gebrauch:

Plato scribens mortem obiit.

<Hier erfolgt die Veranschaulichung des adverbialen Gebrauchs anhand einer entsprechenden Erklärung.>

(Die Vorstellung der verschiedenen Gebrauchsformen des Partizips dient dem Überblick über die möglichen syntaktischen Funktionen dieser Wortart.)

Das adverbial gebrauchte Partizip kommt im Lateinischen am häufigsten vor.

Häufig erfolgt die Übersetzung mit **Adverbialsatz**:

	Sinnrichtung	deutsche Konjunktion
<i>Orpheus cantans mortem obiit.</i>		
<i>Magister pueros bene discentes laudat.</i>		
<i>Theseus dolum adhibens abiit. Nihil dicens abiit.</i>	 verneint:
<i>Virtus crescit laudata.</i>		
<i>Oculus se non videns alia cernit.</i>		
<i>Legati venerunt pacem petituri.</i> (nur bei Part. Futur!)	

Ergebnis:

Das lateinische Partizip ist ein Satzteil, nicht aber ein eigenständiger Satz. Die Funktionen des lateinischen Partizips in attributiver, prädikativer und adverbialer Verwendung zeigen aber, dass im Deutschen oft mit Nebensätzen übersetzt werden muss, da dort Partizipialkonstruktionen nur sehr selten vorkommen. Für attributive und prädikative Partizipialkonstruktionen werden im Deutschen Attributsätze verwendet, für adverbiale Partizipialkonstruktionen Adverbialsätze.

(Verschiedene Beispielsätze ermöglichen die Erarbeitung der unterschiedlichen Sinnrichtungen und möglicher deutscher Übersetzungen.)

4. Übersetzungsmöglichkeiten des adverbial gebrauchten Partizips:

Socrates mortem non metuens laudatus est.

Orientiere dich bei der Übersetzung an der folgenden tabellarischen Übersicht:

Sinnrichtung	Konjunktionalsatz	Beiordnung	Präpositionalausdruck
temporal	glz: während, wenn, als, solange; vz: nachdem, als; nz: bevor	(und) dabei; (und) danach; (und) danach	während, bei; nach; vor
kausal	da, weil	(und) deshalb; (und) daher	wegen, aus, infolge von, auf (...) hin
modal	dadurch, dass; indem, wobei; verneint: ohne dass	(und) dabei; (und) so	bei, durch; verneint: ohne
konditional	wenn, falls	(und) in diesem Falle	im Falle
konzessiv/ adversativ	obwohl, obgleich, wenngleich; während	(aber) trotzdem; (aber) dennoch	trotz
final	damit	---	zum Zwecke; um (...) wil- len

(Anhand eines eingängigen Beispiels werden die verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten aufgezeigt und eingeübt. Hierdurch erfolgt der Übergang von der Grammatikvermittlung zur Übung und zum Übersetzungstraining.)

Anhang 6¹¹⁰: Exemplarische Übungsformen

Übungen mit Schwerpunkt auf dem Wortschatz:

- **Zusammenstellung von Wortfamilien:**
z. B.: Stelle eine Wortfamilie zum Verb *capere* inklusive seiner Komposita zusammen, übersetze sie präzise und grenze die Bedeutungen gegebenenfalls voneinander ab!
- **Zusammenstellung von Wortfeldern:**
z. B.: Erarbeite ein Wortfeld zum Thema „wollen, wünschen, streben“ / „Mann“ bzw. „Frau“ in Form einer Mindmap und grenze die Bedeutungen sinnvoll gegeneinander ab!
- **Ableitung von Lehnwörtern:**
z. B.: Von welchen lateinischen Wörtern leiten sich folgende Lehnwörter ab:
Tafel, irren, Fabel, Mauer, Auge?
- **Erklärung von Fremdwörtern:**
Führe folgende Fremdwörter auf ihr lateinische Wurzel zurück und erkläre sie: Mirakel, gratulieren, Imitation, indigniert, suspekt, adäquat usw.
- **Erschließung von Wortschatz aus anderen Sprachen:**
Führe folgende Wörter aus anderen europäischen Sprachen auf ihre lateinische Wurzel zurück: liberty, égalité, aperto, torro
- **Übungen zu besonderen Wörtern oder Wortformen, z. B. Zahlwörtern:**
Übersetze die folgenden Zahlen! Welche ist nicht durch 3 teilbar?
duodecim – undeviginti – septuaginta quattuor – triginta sex – nonaginta quinque – quindecim – duodeviginti – quinquaginta – nonaginta tres – septuaginta sex – tredecim – quinquaginta septem – undeoctoginta – sedecim – duodequingenta – centum – sexaginta sex – undequadraginta – viginti unus – quattuordecim

Übungen mit Schwerpunkt auf der Wortbildungslehre:

- **Bestimmungsübungen in Bezug auf Lautgesetze:**
Welche Lautgesetze zeigen sich in folgenden Formen: assequi, colloqui, apparet usw.
- **Wortbildungslehre:**
Übersetze folgende Komposita, indem du sie zunächst in Präfix und Verbum simplex zerlegst und deren Grundbedeutung angibst: abestis – abimus – adveniunt – adfuit – adduxisti – desumus – deducebatur – deponebas – constant – continuistis – convocatis – component – concurrunt – convenistis – conducunt – inibunt – proponis – prosunt – proditis – retinui – restabunt – revenio – remaneo – redis – praestat – praerant.
Erschließe von der Wortbildung her die Bedeutung folgender Wörter: altitudo – amicitia – brevitatis – celeritas – crudelitas – facilitas – gravitas – integritas – iustitia – levitas – mortalitas – novitas – probitas – varietas.
- **Übungen zu Komparativen und Superlativen von Adjektiven und Adverbien:**
Der Lehrer gibt einen prägnanten Satz vor, ein Schüler wiederholt ihn unter Anwendung des Komparativs bzw. des Superlativs, z. B. Clarus sum, nam mihi magna gloria est. Heri celeriter cucurri.
Bilde das Adverb zu folgenden Adjektiven! iucundus – utilis – facilis – diligens – miser – acer – audax – falsus – bonus – creber – celer – certus – beatus – latus – longus.

¹¹⁰ → Kap. 5.5.5

Übungen mit Schwerpunkt auf der Morphologie:

- **Deklinationsübungen:**
 - z. B. nur Substantive: amicus, amicus et amica, regio et pax usw.
 - z. B. Substantive mit Adjektiven: agmen primum, foedus firmum, pirata bonus usw.
 - z. B. Substantive mit Pronomina: virtus ipsa, illud carmen, eadem fortitudo, hoc foedus usw.
- **Bestimmungsübungen:**
 - z. B. Bestimme folgende Kasus: campus, equos, hortis (2), cibi (2), oculo (2)
 - z. B. Bestimme folgende Verbalformen möglichst genau: monuissem, monitus eris
- **Einsetzübungen:**

Ergänze sinnvolle Endungen und übersetze: Puellae tace __. – Femin __ dolent. – Fili __ paret. – Familia vill __ habet. – Curae puell __ terrent. – Filiae stude __. – Puell __ moneo. – Puell __ curas timent. – Cur __ arcetis. – Feminae fili __ exerce __.
- **Querformen- und Transformationsübungen:**

Setze die Aktiv-Formen ins Passiv und umgekehrt: fleti estis – monueram – debunt – terrebis – habebat – admonuerunt – perterruerimus – implevisti – praebebor – adhibiti erant – prohibebitis – debuerat.
- **Konjugationsübungen:**

Konjugiere folgende Formen: erro, intro et respondeo
Unterscheide folgende Formen und konjugiere sie: paro – pareo – pario
- **Übersetzung von Verbalformen:**

Übersetze folgende Verbalformen! tego – tegi – texi – tecti – relinquo – reliqui – relictus – relinqui – trahi – traxi – tracti – traho – trahe – aspicio – aspici – aspexi.
- **Bestimmungsübungen** in Kombination mit der Abgrenzung von ähnlichen Formen:

Bestimme folgende Formen und grenze sie von ähnlichen Formen ab: moreris – moraris – morieris – morereris – morareris; oriuntur – ordiuntur – ordientur – orientur; fers – feris (!) – ferris – feris (!) – ferimus – feramus – feremus – feremur – feramur – ferimur – fertis – feratis – ferebatis – fer – ferte
- **Systematisierungsübungen:**

Wo steckt das Kuckucksei?

 - a) redegit – exegisti – peragis – coegerunt
 - b) eligitis – colligunt – intellegit – dileximus
 - c) dirimi – consumpsi – promi – vinci
 - d) emunt – traduxerunt – discesserunt – instruxerunt.
- **Zuordnungsübungen:**

Ordne folgende Verbalformen jeweils dem Präsens- bzw. Perfektstamm zu! cave – caveo – cavero – cavebo – sedit – sedet – sedebit – sederit – vidistis – videritis – videtis – videte – movebamur – moveramus – movimus – moverimus.
- **Übersetzungsübungen** anhand von Junktoren und Kurzsätzen, teils mit Elementen der aktiven Grammatikbeherrschung:

Setze die Substantive in den richtigen Kasus und übersetze!
(Pugna) interfuimus – Lex (facinus) vetat – Consules (civitas) praecerant. – Medicus (pater) adfuerat. – Miles (feminae) adiuvat. – Filiae (mater) supererunt. – Hostes (milites) instabant. – (Officium) praesto. – Ulixes (comites) ratione praestabat.

Übersetze folgende Ausdrücke! auxilium ferre – auxilio venire – auxilio esse – nuntium afferre – hoc nuntio allato – confer – signa in hostes intulissent – Galli Germanis bellum antea saepe intulerunt – amicus venit fortuna elatus – liberi se ad flumen contulerunt – cur mihi iniuriam intulisti? – hoc donum tibi praemio do – multos servos villae praesidio relinquere – Romani Neroni crudelitatem crimini dabant.

Übungen mit Schwerpunkt auf der Syntax:

- **Sentence-switchboard-Übungen**, bei denen aus Einzelteilen sinnvolle Sätze zusammengesetzt werden müssen¹¹¹:

Durcheinander beim Gastmahl? Lies das Lesestück aufmerksam durch und ordne die Aussagen in der richtigen Reihenfolge zu:

- | | |
|---------------------|--------------------------------------|
| 1. Servi | a) cenam parat. |
| 2. Cynthia serva | b) atrium intrant. |
| 3. Serva | c) lectos parant et vinum apportant. |
| 4. Convivae | d) convivis fabulam recitat. |
| 5. Familia et amici | e) cibos et aquam apportat. |
| 6. Eutyclus | f) cenant. |

- Bilde jeweils aus dem Satz, der nach dem Doppelpunkt folgt, eine AcI-Konstruktion und übersetze!

Caesar narrat: Galli deis etiam homines immolant. – Galli putant: Mercurius hominibus multa bona dat. – Romani existimant: Galli homines ignavi sunt. – Caesar scit: Galli amici firmi non sunt. – Caesar narrat: Concordia Gallorum magna non est et discordia eorum Romanis utilitatem parat.

- Ordne die Satzteile sinnvoll einander zu (mehrere Möglichkeiten)! Übersetze dann die vollständigen Sätze und mache dir die Unterschiede klar!

Orpheus Plutonem cantu movens	vitam uxoris recuperabit.
Orpheus magna spe completus	vitam uxoris non recuperavit.
Orpheus condicioni Plutonis parens	magnam spem habuit.
Orpheus condicioni Plutonis paruit	magnam spem habens.
Orpheus viam ad inferos iniit	vitam uxoris recuperare volens.

- Überlege, welche Konstruktion jeweils vorliegt (Partizip, Gerundium, Gerundivum mit *esse*, Gerundivum ohne *esse*), und übersetze treffend!

Romulus et Remus consilium novae urbis aedificandae ceperunt.

Remus opus fratris illudendo iram Romuli sibi peperit.

Romulus fratrem opus suum illudentem occidit.

Romulus: „Numquam,“ inquit, „hostibus muri Romae superandi sunt.

Romanis semper facultas erit urbem ab hostibus defendendi.

Romani semper felices erunt civibus societatem firmam ineuntibus.

Romanis semper mos maiorum colendus est.

Romani omnibus hostibus pellendis domini Italiae erunt.“

¹¹¹ Die hier vorgestellte Übung stammt aus dem Lehrwerk *Agite 1*, hrsg. von J. Vogel e.a., Paderborn 2011, S. 24.

Übungen mit Schwerpunkt auf den spielerischen Formen:

- Durchführung der obig aufgeführten Formen nach dem agonalen Prinzip!

- **Silbenrätsel:**

z. B. Löse folgendes Silbenrätsel! Jeweils die dritten Buchstaben der gesuchten Ausdrücke ergeben einen römischen Namen:

a – a – ae – bi – bi – ci – cla – co – di – dus – ex – flu – i – in – in – las – mul – mus – nos – par – ra – spec – sta – stu – ta – tant – ti – tra – tri – tu – u – vas – vi – vi.

Sie erwarten die Bewohner – viele Speisen – eine berühmte Statue – unsere Bemühungen – des Fleißes – wo – eines kleinen Flusses – wir verwüsten.

- **Wortschlangen:**

Wie viele verschiedene lateinische Wörter verstecken sich in dieser Wortschlange?

Interesumetuaderasupereroborisprodestisecordeeritineradsuntafuistispectamen

- **Zahlenrätsel:**

1 4 2 4 3 4 5 8 7

6 10 1 1 4 6 11 9 4 3 15 14 11

12 4 1 9 2 15 5 8 7

4 1 4 6 11 9 4 7 7 4 14 11

12 9 1 4 13 4 3 9 14 11

9 14 11 4 1 1 4 13 9 7 7 4

14 4 2 1 4 6 11 9 4 3 9 11 9 7

Setzt man für jede Zahl einen Buchstaben ein, so ergeben sich lateinische Verbalformen: Erschließe und übersetze sie! Der Buchstabe „s“ kommt siebenmal vor. Die Buchstaben 11 8 7 6 9 ergeben einen italischen Volksstamm.

Anhang 7¹¹²: Gestaltungsvorschlag für die Aufgabe II A des Staatsexamens Lateinische Fachdidaktik, Frühjahr 2011

- a) Die im Kapitel behandelten Grammatikphänomene sind die ein- und die zweiendigen Adjektive der 3. Deklination sowie das Futur I der A- und der E-Konjugation und das Futur von *esse*. Dies zeigt sich vor allem durch die entsprechenden Hinführungsteile auf Seite 94 und durch den Fokus der Übungen auf Seite 96. Zudem sind z. B. im Teil E 2 die Futurformen, die Grundlage für die Erarbeitung des entsprechenden Konjugationsschemas bilden, durch Fettdruck hervorgehoben (z. B. *habitabimus, erit, studebo*). Auffällig ist, dass der neue Grammatikstoff in E 1 nur in tabellarischer Form und in Form von Verbindungen aus Substantiven und Adjektiven, nicht aber in Form von ganzen Sätzen eingeführt wird.
- b) Offensichtlich ist das Kapitel nach dem Vier-Seiten-Prinzip gestaltet, bei dem auf eine Seite zur Einführung der neuen Grammatik eine zweite mit umfangreicheren Übersetzungstexten und eine dritte mit sprachlichen und Übersetzungsübungen folgt. Die Seite mit den Sachinformationen ist am Ende des Kapitels positioniert und kann somit nicht zur inhaltlichen Vorentlastung des Übersetzungstextes herangezogen werden. Die Stoffpräsentation ist für den Entwicklungsstand der 5. Jahrgangsstufe durchaus geeignet. Aus lernpsychologischen Gründen finden sich neben reinen Textelementen auch zahlreiche graphische und bildhafte Elemente, die der Motivation dienen sollen, allerdings nicht durchgehend sinnvoll sind. So werden die neu zu erlernenden Grammatikphänomene auf der Seite 94 in den Abschnitten E 1 und E 2 isoliert voneinander eingeführt und die Futurformen nicht nur durch Fettdruck, sondern zudem durch „Gedankenblasen“ optisch hervorgehoben. Die Futurformen der A- und der E-Konjugation sowie das Futur von *esse* werden dabei in jeweils separaten „Blasen“ präsentiert. Andererseits erscheint das Durchstreichen eines längeren Schwertes zur Betonung der Wortbedeutung von *brevis* recht gesucht. Die Arbeitsanweisungen auf der Seite 94, die jeweiligen Deklinationsschemata bzw. Konjugationsschemata selbstständig zu vervollständigen und Regeln für die Bildung des Futur I selbst zu formulieren bzw. die Fachtermini „einendiges Adjektiv“ und „zweiendiges Adjektiv“ zu begründen, verdeutlichen das Bestreben zur induktiven Einführung der neuen Grammatik und zur Förderung der Nachhaltigkeit. Zudem werden die einzelnen Grammatikphänomene bereits unmittelbar nach der Einführung mit zielgerichteten Übungen eingeübt.

Die L-Stücke sind thematisch offensichtlich in eine an einem antiken Liebesroman orientierte Liebes- und Abenteuerhandlung eingebunden, bei der Marcus und Flavia als Identifikationsfiguren dienen sollen. Aus der geplanten Flucht der beiden Liebenden wird allerdings eine Entführung, wie auch der Titel der beiden Stücke – „Kidnapping auf der Flucht“ – zeigt. Ob durch den Inhalt der L-Stücke und die Charakterisierung der beiden Identifikationsfiguren die Motivation der Schüler gefördert werden kann, wäre in der Praxis zu untersuchen. Die Aufteilung in zwei L-Stücke führt jedoch zweifelsfrei zu einer optischen Gliederung des recht langen Gesamttextes, die zudem durch eine Ad-hoc-Zeichnung aufgelockert wird, bei der freilich die Figur Marcus fehlt. In L1 wird die neu eingeführte Adjektivbildung isoliert vertieft, in L 2 finden sich Futurformen, die in L 1 noch fehlen. Dies ermöglicht die Aufteilung der L-Stücke in mehrere Unterrichtsstunden, in denen jeweils neue Grammatik eingeführt werden kann. Auffällig ist die große Anzahl von Fußnoten in L 2 sowie die Tatsache, dass sich hier vergleichsweise wenige Adjektive der 3. Deklination finden. Dem Prinzip der Phänomenisolation wurde hier sehr deutlich der Vorzug gegenüber dem Prinzip der Nachhaltigkeit im Sinne der immanenten Wiederholung der Adjektive der 3. Deklination aus L 1 gegeben. Auch sonst fällt auf, dass in L1 die Formen der Adjektive der 3. Deklination hauptsächlich im Nominativ auftreten und z. B. der Dativ völlig fehlt. Auch in L 2 werden nicht alle Personalformen von *esse* im Text verwendet.

¹¹² Die hier vorliegende Analyse basiert auf den in Anhang 7 vorgestellten Analyse Kriterien und hat die Originalaufgabe II A des Staatsexamens „Fachdidaktik Latein“, Frühjahr 2011 zum Thema (www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/phil_Fak_IV/Klass_Phil/Latein/index1.htm). Sie versteht sich nicht als Musterlösung, sondern als Gestaltungsbeispiel.

Anstelle einer inhaltlichen Vorentlastung der L-Stücke sollen in Kursivdruck gehaltene deutsche Einführungs- und Überleitungstexte den inhaltlichen Rahmen der Übersetzungstexte abstecken. Insbesondere für den Text L 2 ist daher zu konstatieren, dass dem Streben nach der Aufrechterhaltung eines Spannungsbogens über die L-Stücke hinweg der Vorrang gegenüber der von Waiblinger geforderten Vorentlastung des Übersetzungstextes gegeben wird.

Der Übungsteil auf der Seite 96 enthält variable Übungsformen in Form einer Zuordnungsübung, einer Systematisierungsübung, einer Konjugationsübung, die durch eine Ad-hoc-Skizze eines römischen Zirkus für den Schüler optisch attraktiv gestaltet wirken soll, bei der aber die Arbeitsanweisung erst mit nicht unerheblichem Aufwand aus der Skizze erschlossen werden muss, sowie einer Transformationsübung, die mit einer lateinisch-deutschen Übersetzungsübung kombiniert ist. Die ersten beiden Übungen in Ü 1 beschäftigen sich dabei wiederum ausschließlich mit dem Grammatikstoff aus E 1, während die Übungen 3 und 4 aus dem Bereich der Grammatik von E 2 stammen. Hier wird in Übung 3 wenigstens in Ansätzen das Futur mit dem Imperfekt kontrastiert und in Übung 4 werden die neuen grammatikalischen Phänomene zusammen eingeübt. Der Schwierigkeitsgrad der Übungen 1 bis 4 erscheint dabei weitgehend homogen und die einzelnen Aufgaben sollten ohne größere Probleme zu bewältigen sein, wodurch sich ein relativ hoher Motivationsgrad bei den Schülern des 1. Lernjahres ergeben dürfte. Auch die Länge der Sätze in Übung 4 ist recht einheitlich und überschaubar kurz, so dass eine breite Streuung der Unterrichtsbeteiligung problemlos erreicht werden kann. Die thematische Geschlossenheit auch dieses Übungsstückes wird freilich dadurch erkauft, dass Formen der 2. Person gänzlich fehlen.

Die Übungen 5 bis 7 beinhalten den Stoff sowohl von E 1 als auch von E 2.

Die Wortfeldübung 5, in der die Schüler Adjektive zusammenstellen sollen, die Zahl- und Größenbegriffe angeben, ist im Schwierigkeitsgrad deutlich höher anzusetzen, soll der immanenten Wiederholung des Wortschatzes dienen und ist damit stark am Prinzip der Nachhaltigkeit orientiert.

Die Übungen 6 und 7 sind thematisch ebenfalls miteinander verknüpft und über das Motiv der Einführung an die L-Stücke angebunden. Sie behandeln die berühmte Anekdote „Cäsar und die Piraten“ in einer an die sprachlichen Fähigkeiten der Jahrgangsstufe 5 angepassten und stark veränderten Variante. Die ersten vier Sätze schulen dabei die deutsch-lateinische Übersetzung, anschließend wird in sieben weiteren Sätzen die lateinisch-deutsche Übersetzung geübt. Die deutsch-lateinische Übersetzung orientiert sich lehrplangemäß an den Grundstrukturen des Lateinischen. Die Sätze haben durchwegs eine klare Struktur und sind von überschaubarer Länge. Die Sätze in Übung 7 sind hingegen deutlich länger und teilweise auch anspruchsvoller, wodurch sich die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung nach Leistungsstärke innerhalb der Lerngruppe ergibt. Sowohl in Bezug auf die Adjektive der 3. Deklination als auch in Bezug auf die Futurformen ist die Phänomendichte hoch.

- c) Der Sachinformationstext auf S. 97 ist lediglich über das Motiv der Seefahrt an das Kapitel angebunden und inhaltlich an mehreren Stellen problematisch. Der abgebildete Leuchtturm „Torre de Hercule“ dürfte kaum repräsentativ für antike Leuchttürme sein, der Text unterscheidet nicht zwischen den Hafenanlagen im heutigen Ostia Antica und denen in Portus, die archäologischen Ausgrabungen in Ostia werden weder erwähnt noch in die Bebilderung einbezogen, obwohl hier anschauliches Originalmaterial sicherlich attraktiver für einen Schüler der 5. Jahrgangsstufe gewesen wäre als eine bis heute erkennbare Geländestruktur als Relikt eines antiken Hafenbeckens, und die Behauptung in der Überschrift, dass sich in Portus „Europas ältester Leuchtturm“ befunden habe, entspricht nicht der Aussage im Text „Der dreistöckige Leuchtturm des Hafens war der erste seiner Art in Europa“. Zudem ergibt sich die Frage, inwiefern die hier dargestellten Sachinformationen grundwissensrelevant sind. Ein möglicher Vergleich eines antiken Hafens mit einem modernen, wie ihn das ansprechende Zitat am Anfang der Seite und der Hinweis auf den Hamburger Hafen als potenzielles Vergleichsobjekt nahelegen würden, wird nicht angeregt.

In Bezug auf die im Lehrplan für Latein geforderte Berücksichtigung der Aspekte „Sprache“, „Textarbeit“ und „antike Kultur und ihr Fortwirken“ in den Lehrbüchern wird im gesamten Kapitel viel Wert auf die Spracharbeit gelegt. Texterschließungsaufgaben fehlen auf der Übungsseite komplett, sind aber an die L-Stücke, wo zur Förderung des *Latine loqui* sogar auf Lateinisch geantwortet werden soll, bzw. an den Sachinformationsteil angegliedert. Der hier formulierte Arbeitsauftrag, die Funktionsweise eines antiken Leuchtturms in Sachbüchern zu eruieren, zielt recht einseitig auf einen technischen Aspekt ab, kann kaum als kompetenzorientiert gelten, zumal das auf S. 97 ausgewiesene

Grundwissen mit dieser Aufgabenstellung in keinem erkennbaren Zusammenhang steht, und dürfte mindestens von Schülerinnen in der Regel nicht als motivierend empfunden werden.

Literatur zu den einzelnen Unterpunkten

- Akademiebericht** Nr. 177 der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen, ⁶2010: Psychologie für das Studienseminar (Ein Manual für die Schulpraxis am Gymnasium)
- AU 4/1999: Wortschatzarbeit I (Die Vokabelkartei)
- AU 6/2005: Wortschatzarbeit II
- AU 2/2018: Wortschatzarbeit III
- AU 2/2001: Anregungen zum Sprachunterricht
- AU 4/2014: Hausaufgaben
- Bartl**, Florian: Das Leben besteht in der Bewegung – warum nicht auch der Lateinunterricht?, Pegasus-Onlinezeitschrift XIV, 2014, Heft 1, S. 19-38
- Berchtold**, Volker/**Schauer**, Markus (Hrsg.): Aedamus! Ausgabe B, Band 2, München 2018
- Beyer**, Andrea: Im Lateinunterricht: *cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen, Pegasus-Onlinezeitschrift XIX, 2019/2020, S. 1-29
- Fink**, Gerhard: Tips – Tricks – Training, Bände 1-3, München ⁴2000
- Fink**, Gerhard / **Maier**, Friedrich: Konkrete Fachdidaktik Latein, München 1996
- Florian**, Lena: So übersetzen Schüler wirklich, Göttingen 2017
- Freund**, Stefan / **Schöttel**, Wolfram: Non quot, sed qualia – Wortstatistische Überlegungen zum Ausgangscorpus einer lateinischen Wortkunde, FC 4/2003, S. 200-205
- Glücklich**, Hans-Joachim: Lateinunterricht (Didaktik und Methodik), Göttingen ³2008
- Habenstein**, Ernst / **Hermes**, Eberhard / **Zimmermann**, Herbert: Grund- und Aufbauwortschatz Latein, Stuttgart 1970
- Heckener**, Alfons: Übungsformen, in: **Höhn**, Wilhelm / **Zink**, Norbert (Hrsg.): Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I, Frankfurt 1987, S. 125-138
- Heilmann**, Willibald: Lernpsychologische Grundlagen des Übens im einführenden lateinischen Sprachunterricht, in: **Höhn**, Wilhelm/**Zink**, Norbert (Hrsg.): Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I, Frankfurt 1987
- Heymann**, Hans Werner: Üben und Wiederholung – neu betrachtet, in: Pädagogik 10/1998
- Hoffmann**, Günther / **Karl**, Klaus / **Kloiber**, Harald / **Wolf**, Günther / **Wunder**, Nicole: Auspex. Regensburger Wortkunde, Lappersdorf 2007
- Janka**, Markus (Hrsg.): Latein (Didaktik) – Praxishandbuch, Berlin 2017
- Keip**, Marina / **Doepner**, Thomas (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen 2010
- Korn**, Matthias (Hrsg.): Latein (Methodik), Berlin 2018
- Kuhlmann**, Peter: Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2009
- Latacz**, Joachim: Die Entwicklung der lateinischen und griechischen Schulgrammatik, in: **Gruber**, Joachim / **Maier**, Friedrich: Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung: Alte Sprachen 1, München 1979
- Lindauer**, Josef: Lateinische Wortkunde, Bamberg 1978

- van de Loo**, Tom: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven und schulische Praxis, Pegasus-Onlinezeitschrift XVI, 2016, S. 131-151
- Maier**, Friedrich: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Band 1, Bamberg 1979
- Ders.** (Hrsg.): Latein auf neuen Wegen (Auxilia Band 44), Bamberg 1999
- Ders.** (Hrsg.): Kreativität im Lateinunterricht (Auxilia Band 47), Bamberg 2001
- Maier**, Friedrich / **Brenner**, Stephan (Hrsg.): Cursus, Ausgabe B, Bd. 2, Bamberg /München 2005
- Meusel**, Horst: Wortschatzarbeit, in: **Höhn**, Wilhelm / **Zink**, Norbert (Hrsg.), Handbuch für den Lateinunterricht I, Frankfurt/M. 1987
- Metzig**, Werner / **Schuster**, Martin: Lernen zu lernen, Berlin ⁵2000
- Natzel-Glei**, Stephanie: „Hier werden Sie geholfen!“ Latein und muttersprachliche Kompetenz, Pegasus-Onlinezeitschrift V/1, 2005, S. 46-58
- Nickel**, Rainer: Lexikon zum Lateinunterricht: Bamberg 2001
- Pietschmann**, Matthias: Wortbilder Latein: Lateinvokabeln blicken statt büffeln, in: DASIU 4/2020, S. 23-42
- Schirok**, Edith: Wortschatzarbeit, in: Keip, Marina/Doepner, Thomas (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen 2010, S. 13-34
- Spitzer**, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, München 2007
- Steinhilber**, Jürgen: Die Übung im lateinischen Sprachunterricht (Auxilia Band 13), Bamberg 1986
- Steinthal**, Hermann: Zum Aufbau des Wortschatzes im Lateinunterricht, in: AU 14.2, 1971, S. 20-50
- Thurrow**, Reinhard: Psychologische Analyse des Wortschatzerwerbs im Lateinunterricht, in: AU 5/83
- Utz**, Clement: Mutter Latein und unsere Schüler: Fragen an die Stoffe der Schulgrammatik, in: **Neukam**, Peter (Hrsg.): Umgang mit dem Erbe der Antike. München 1996
- Ders.**: Mutter Latein und unsere Schüler – Überlegungen zu Umfang und Aufbau des Wortschatzes, in: **Neukam**, Peter: Antike Literatur – Mensch, Sprache, Welt (Dialog Klassische Sprachen und Literaturen XXXIV), München 2000
- Ders.**: Adeo-Norm – das lateinische Basisvokabular, Bamberg 2001
- Ders.**: Adeo plus – Autorenwortschätze , Bamberg 2004
- Ders./Kammerer**, Andrea (Hrsg.): Roma, Bamberg 2017 ff.
- Waiblinger**, Franz Peter: Wortschatzerwerb im Lateinunterricht (Vortrag):
www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/didaktik_waiblinger/index.html
- Ders.**: Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichtes, in: FC 1/1998, S. 9-19
- Ders.**: Vorschläge zu einem neuen Konzept des Sprachunterrichts auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse, FC 3/2001, S. 160- 167
- Ders.**: Lateinunterricht 2000 in Bayern, in: **Neukam**, Peter (Hrsg.), Tradition und Zukunft (Dialog Schule und Wissenschaft XXXV), München 2001
- Wirth**, Theo / **Seidl**, Christian / **Utzing**, Christian: Sprache und Allgemeinbildung, Zürich 2006
- Ziemer**, **Stephan**: Die Schlüsselwort-Methode als neuer Impuls für die Wortschatzarbeit im Lateinunterricht, Pegasus-Onlinezeitschrift XV, 2015, Heft 2, S. 157-162

Literatur zu Grammatiken (5.5.2)

- Bayer, Karl / Lindauer, Josef:** Lateinische Grammatik (Auf der Grundlage der Lateinischen Grammatik von Landgraf-Leitschuh neu bearbeitet), Bamberg / München 1980
- Rubenbauer, Hans und Hofmann, J. B.,** neu bearbeitet von Heine, R.: Lateinische Grammatik, Bamberg / München 1975
- Lindauer, Josef / Pfaffel, Wilhelm:** ROMA – Lateinische Grammatik, Bamberg / München 1997
- Grosser, Hartmut / Maier, Friedrich** (unter Mitwirkung von Matheus, Wolfgang / Petersen, Peter / Wilhelm, Andrea), herausgegeben von Fink, Gerhard und Maier, Friedrich: System-Grammatik Latein, Bamberg / München 1997
- Bauer, Richard / Grosser, Hartmut / Maier, Friedrich:** Cursus Latinus – System-Grammatik, Bamberg / München 1981
- Hoffmann, Günther / Karl, Klaus / Kloiber, Harald / Wolf, Günter / Wunder, Nicole:** Auspicium – Lateinische Grammatik, Lappersdorf 2008
- Pfaffel, Wilhelm / Braun, Carola:** forma – Lateinische Grammatik, Bamberg 2011

Literatur (allgemein)

- Heilmann, Willibald:** Probleme der grammatischen Beschreibung im Lateinunterricht. Gymnasium 84 (1977)
- Kipf, Stefan / Schauer, Markus:** Clavis Didactica Latina. Bibliographie für den Lateinunterricht 2, Bamberg 2011, S. 107-112 und S. 153-203
- Müller, Andreas / Schauer, Markus:** Clavis Didactica Latina. Bibliographie für den Lateinunterricht, Bamberg 1994, S. 89-93 und S. 117-162
- Meusel, Horst:** Wortschatzarbeit, in: **Höhn, Wilhelm / Zink, Norbert** (Hrsg.), Handbuch für den Lateinunterricht I, Frankfurt/M. 1987
- Westphalen, Klaus:** Lateinische Unterrichtswerke – einst und jetzt, in: **Maier, Friedrich / Westphalen, Klaus** (Hrsg.): Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis, Bamberg 2008, S. 36-62
- Wirth, Theo / Seidl, Christian / Utzinger, Christian:** Sprache und Allgemeinbildung, Zürich 2006