

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

### *sapere aude* – Zur Konzeption des Buchs

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

Für weitere Recherchen sei verwiesen auf:

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

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

Wir wünschen Ihnen nun viel Freude bei der Lektüre.

T. Doepner, M. Keip

# I. Wortschatzarbeit

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

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

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

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

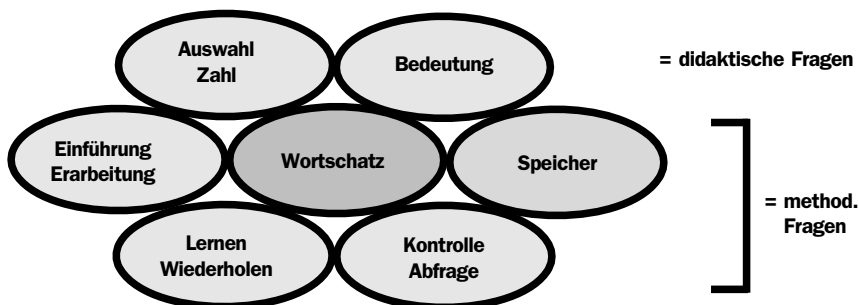


(aus: Browne, D., Haegar terribilis. Miles sine timore vitiisque, München<sup>2</sup>1987, C127)

## 1. Aufbau eines Lernwortschatzes

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

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



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

## 1.1 Didaktische Fragen

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

### 1.1.1 Zahl und Auswahl

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

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

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

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

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

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

### 1.1.2 Bedeutungsangaben

»Ein lateinisches Wort hat keine deutsche Bedeutung« – mit dieser lapidaren Feststellung hat Hermann Steinthal bereits 1971<sup>1</sup> das Dilemma von Wortgleichungen gekennzeichnet, und er hat damit nicht nur Wörter gemeint, die (wie z. B. *tibia*, *theatrum*, *villa*) in ihren deutschen Bezeichnungen eine andere Vorstellung evozieren als das in der Antike Gemeinte. Für Steinthal gilt grundsätzlich, dass die »Bedeutungsangabe mit einem deutschen Wort ein bloßes Surrogat ist« und dass diese immer »vage« ist, »präzise ist nur die konkrete Meinung im Kontext und der Sprechsituation.« Trotz dieser Einwände wird man nicht umhinkommen, für lateinische Wörter »Angaben« im Sinne eines – wenn auch vorläufigen – deutschen Bedeutungsäquivalents zu machen. Aber es wäre schon viel gewonnen, wenn auch bei den Schülern das Bewusstsein geweckt werden könnte, dass ein Unterschied besteht zwischen Bedeutung und Bedeutungsangabe, zwischen Grundbedeutung und übertragener Bedeutung, zwischen Lernbedeutung und Standortbedeutung, dass es eigentlich keine Wortgleichungen gibt, stattdessen häufig »Wortungleichungen«, und dass mit Bedeutungsüberlappungen und mit Bedeutungswandel zu rechnen ist.

Das größte Problem für eine sinnvolle Wortschatzarbeit stellt aber die immer noch zu beobachtende »Unsitte« der Lehrbücher dar, mit – wie es Steinthal formuliert hat – »Summenformeln« zu arbeiten. Unter Summenformel versteht er die Aneinanderreihung von – mit Komma oder eventuell mit Semikolon abgegrenzten – ähnlichen oder unterschiedlichen Bedeutungen eines Wortes. Er distanziiert sich davon höchst ironisch mit einem üblichen Beispiel aus der Praxis:<sup>2</sup>

»*censeo*: ich schätze [,] meine«, und fährt dann konjugierend fort:

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

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

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

2 a. a. O., 40.