

# SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

**Auszug aus:**

*Interaktive Fachdidaktik Latein*

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](http://School-Scout.de)



# Inhalt

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

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

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

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

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





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

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

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

Für weitere Recherchen sei verwiesen auf:

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

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

Wir wünschen Ihnen nun viel Freude bei der Lektüre.

T. Doepner, M. Keip

# I. Wortschatzarbeit

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

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

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

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

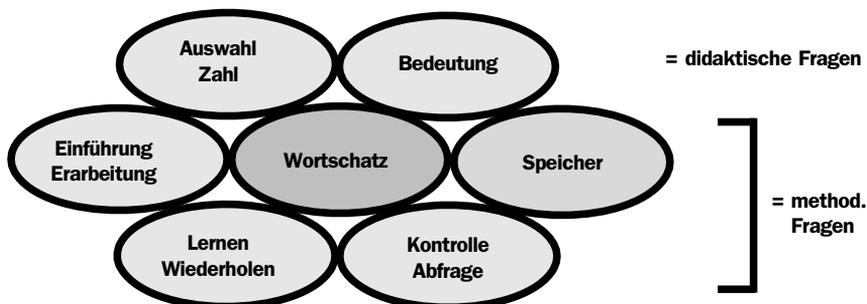


(aus: Browne, D., Haegar terribilis. Miles sine timore vitiisque, München<sup>2</sup>1987, C127)

## 1. Aufbau eines Lernwortschatzes

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

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



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

## 1.1 Didaktische Fragen

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

### 1.1.1 Zahl und Auswahl

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

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

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

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

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

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

### 1.1.2 Bedeutungsangaben

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

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

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

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

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

2 a. a. O., 40.

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

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

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

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

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

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

---

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

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

*cupidus gloriae erat* – er strebte nach Ruhm

*periti legendi sunt* – sie können lesen

*memores temporum antiquorum sumus* – wir erinnern uns an alte Zeiten

*homines rationis participes sunt* – Menschen sind vernunftbegabt

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

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

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

## 1.2 Methodische Fragen

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

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

### 1.2.1 Einführung neuer Vokabeln

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

# SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

**Auszug aus:**

*Interaktive Fachdidaktik Latein*

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](http://School-Scout.de)

