

4 Kriterienkatalog

4.1 Vorbemerkungen

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die Überlegungen bezüglich einer effektiven und nachhaltigen Wortschatzarbeit viele zu berücksichtigende Faktoren und ein weites Feld an verschiedenen Disziplinen einschließen. Als Konsequenz und Destillat dieser Überlegungen soll zuletzt der Kriterienkatalog für die Wortschatzarbeit in den Lehrwerken diese Arbeit abschließen. Um einen übersichtlichen und anwendbaren Rahmen zu gewährleisten, wurden die wichtigsten Erkenntnisse der bis hierhin getätigten Einblicke in die Kognitionswissenschaften und die Lernpsychologie zu einigen essenziellen Kriterien zusammengefasst, wobei eine Betrachtung der Wortschatzarbeit hinsichtlich einer idealen Umsetzung dieser Erkenntnisse auf mehreren Ebenen erfolgt. Diese Ebenen stellen den Versuch dar, eine ganzheitliche Sichtweise einzunehmen.

Um die Anwendung zu erleichtern, findet eine Unterteilung des Katalogs in verschiedene Abschnitte statt. Zunächst werden die allgemeine Ausstattung und Voraussetzungen des Lehrwerks betrachtet, gefolgt von allgemeinen Kriterien bezüglich der Präsentation der Vokabeln innerhalb einer „Lernwortschatzeinheit“. Mit diesem Begriff definiere ich die einem Abschnitt des Lehrwerks zugehörigen Wörter, wobei diese Abschnitte meistens durch Lektionen markiert oder auf andere Weise kenntlich gemacht werden. Im Anschluss werden die Kriterien der Art und des Umfangs der deutschen Bedeutungsangaben thematisiert. Es folgen Kriterien, die speziell die Anforderungen im Bereich der Semantik, der Morphosyntax und der Phonologie konkretisieren; abgeschlossen wird der Katalog durch Kriterien für Wortschatzübungen.

4.2 Kriterien

4.2.1 Allgemeine Kriterien

I. Das Lehrwerk vermittelt die Grundlagen der lateinischen Wortbildungslehre.

Auf diese Weise kann der potenzielle Wortschatz [→ 1.1]²¹¹ erweitert und eine Zuordnung unbekannter Wörter zu ihren jeweiligen Wortklassen erleichtert werden. Dies spielt beispielsweise für die syntaktische Analyse [→ 3.2.1] im Rahmen der Textrezeption eine wichtige Rolle, da eine mögliche Nichterfassung der dem Satz zugrunde liegenden Struktur durch nicht zuzuordnende Wortarten verhindert werden kann. Wenn ein Schüler folglich weiß, dass das Suffix *-tor* einem Substantiv zugehörig ist oder die Suffixe *-alis / -ilis* adjektivspezifisch sind, fällt ihm die Einordnung von Wörtern mit diesen Endungen leichter. Überdies kann auch die semantische Erschließung durch die Kenntnis der Bedeutungen einzelner Präfixe oder Suffixe erleichtert werden. Ist der Schüler beispielsweise zusätzlich noch mit den semantischen Aspekten von *-tor* und *-alis / -ilis* vertraut, kann er auch zunächst unbekannte Wörter mit diesen Endungen als Personen oder Eigenschaften einordnen.

II. Das Lehrwerk macht allgemein Gebrauch von bildlichen und schematischen Darstellungen bei der Einführung neuer Wörter.

Der Bildüberlegenheitseffekt [→ 2.2.3.1] zeigt, dass bildliche Beschreibungen in der Regel eine höhere Erinnerungsleistung garantieren als verbale. Natürlich bietet es sich immer an, die Einführung neuer, konkreter Wörter durch Visualisierungen zu stützen. Wichtiger ist es jedoch, Abstrakta zu visualisieren, da diese, anders als Konkreta, weniger Bildlichkeit besitzen und somit schwerer einen Weg in das Gedächtnis finden [→ 2.2.3.1]. Hierzu gehören besonders Verben, deren semantischer Inhalt oftmals einen nicht greifbaren Vorgang darstellt.

²¹¹ Im Folgenden werden Verweise auf die Abschnitte, welche die entsprechenden Grundlagen für ein formuliertes Kriterium enthalten, auf diese Weise kenntlich gemacht.

Ein positives Beispiel für eine derartige Visualisierung bietet der Begleitband des Lehrwerks *prima.nova*. Die in Abbildung 4.1 dargestellte Visualisierung des Verbs *contendere* füllt das Wort nicht nur mit Bildlichkeit, sondern differenziert darüber hinaus auch seine verschiedenen Bedeutungsbereiche.

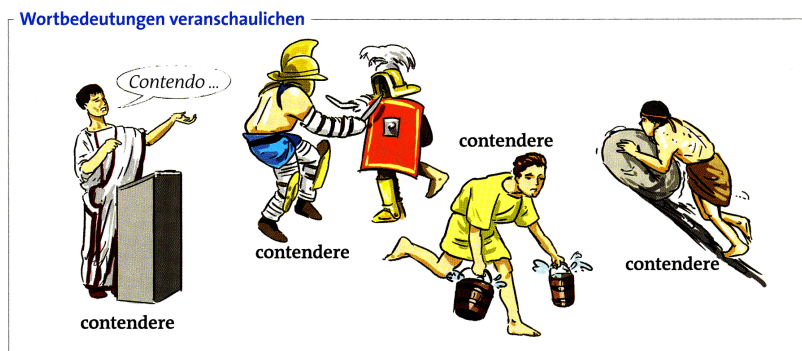


Abbildung 4.1: Bildliche Veranschaulichung des Verbs *contendere*. [Utz/Kammerer (2011b), S. 132.]

Neben der mentalen Speicherung einzelner Wörter kann auch die Aneignung semantischer Beziehungen oder morphosyntaktischer Relationen und Funktionen durch Visualisierung unterstützt werden. Dies wurde beispielhaft anhand des Begriffs *copiae* [→ 2.2.3.1] und der verschiedenen Anwendungsbereiche der Präposition *in* [→ 3.3] gezeigt.

III. Eingeführte Wörter und ihre verschiedenen angegebenen Bedeutungen treten nicht nur in dem der Lernwortschatzeinheit zugehörigen Übersetzungstext, sondern auch in folgenden Texten oder Übungen auf.

Auf diese Weise werden die Vokabeln in unterschiedlichen Kontexten wiederholt, sodass eine Festigung verschiedener semantischer Relationen im mentalen Lexikon im Sinne der *Spreading-Activation-Theorie* [→ 2.2.4.2.2] und eine damit einhergehende Verringerung der Wahrscheinlichkeit, das Gelernte wieder zu vergessen, erfolgen kann. Überdies wird so das Wortwissen erweitert und die Fähig-

keit geschult, ein Wort in den verschiedenen Formen, in denen es auftreten kann, zu erkennen und ihm je nach Kontext verschiedene Bedeutungen zuzuweisen. Neben der Präsentation eines lateinischen Wortes mit verschiedenen kontextabhängigen deutschen Bedeutungsangaben [→ Kriterium XIV] kann auch dies dabei helfen, Eins-zu-eins-Internalisierungen [→ 2.2.4.1.3] zu vermeiden.

IV. Das Lehrwerk gibt den Schülern Raum, dem Lernwortschatz persönliche Assoziationen hinzuzufügen.

Persönliche Assoziationen stellen aufgrund des Selbstbezugseffekts [→ 2.2.3.1] wirksame Anknüpfungsmöglichkeiten im mentalen semantischen Netzwerk dar, die auch in der Muttersprache auftreten. Hier sind sowohl gänzlich regellose Assoziationen möglich als auch Verbindungen zu Wörtern aus weiteren bekannten Sprachen. In der Praxis können die Schüler beispielsweise dazu aufgefordert werden, ihre eigenen Gedanken bezüglich der zu lernenden Wörter zu äußern, selber Relationen zwischen ihnen herzustellen oder persönlich kreierte Lernhilfen und Eselsbrücken neben dem Lernwortschatz einzutragen.

V. Das Lehrwerk spricht die Schüler und ihre Lebenswelt an und kontrastiert diese mit den fremden Konzepten, die sich hinter dem Lernwortschatz verbergen.

Der Selbstbezugseffekt [→ 2.2.3.1] zeigt, dass Inhalte, die eine persönliche oder Personen aus der Umgebung betreffende Relevanz evozieren, besser aufgenommen und behalten werden. Um dies zu erreichen, kann das heutige kulturelle Verständnis mit dem damaligen kontrastiert werden, wobei sich Wörter aus den Bereichen, welche die Schüler selbst betreffen – etwa Schule, Familie, Religion und mit steigendem Alter auch Politik oder Verständnis von Krieg und Frieden – aufgrund des Selbstbezugs besonders eignen. Wichtig ist hierbei, dass die Schüler immer wieder dazu aufgefordert werden, Stellung zu den von ihnen ausgemachten Unterschieden zu nehmen und sie mit Erfahrungen aus ihrer eigenen Lebenswelt zu belegen. Der Selbstbezug kann überdies durch eine Ansprache der Schüler in der zweiten Personform verstärkt werden.

VI. Lateinische Fremdwörter im Deutschen sowie Wörter lateinischen Ursprungs in modernen Fremdsprachen werden als Lernhilfen genutzt, solange eine Wahrscheinlichkeit besteht, dass sie den Schülern bekannt sind. Haben sich ihre Bedeutungen zu weit von den lateinischen entfernt, werden die Bedeutungsabweichungen kenntlich gemacht, um eine mögliche Sinnverzerrung zu vermeiden.

Auf diese Weise wird Vorwissen aktiviert, das die Aufnahme neuer Informationen erleichtert [→ 2.2.3.1]. Dies ist jedoch nur der Fall, wenn die Schüler selbst eine Relevanz zwischen den neuen Wörtern und den präsentierten „Lernhilfen“ herstellen können. Eine zu starke Bedeutungsabweichung kann dies erschweren oder gänzlich verhindern, sodass die Angaben irritierend wirken. Fink und Maier äußern sich diesbezüglich folgendermaßen:

Was hilft es, wenn bei *virgo* sich der Zusatz findet: Virginia (Bundesstaat der USA), was trägt unser Substantiv ‚Plan‘ zum Verständnis von *planus* bei, was soll der Patient bei *patientia* (Ausdauer, Geduld)?²¹²

Ich bin jedoch der Ansicht, dass auch solche Wörter als Lernhilfe genutzt werden können, wenn die Bedeutungsverschiebungen hinreichend thematisiert werden. Auf diese Weise erweitern die Schüler zum einen ihr etymologisches Wissen und Verständnis und zum anderen werden beide Wörter durch die Darstellung der Abweichung semantisch so elaboriert, dass man an dieser Stelle von einer tiefen Verarbeitung im Sinne des Mehrebenenansatzes von Craik und Tulving [→ 2.2.2] sprechen kann, von der auch die Behaltensleistung bezüglich des lateinischen Wortes profitiert. Überdies besteht die Möglichkeit, dass ein semantisches Aktivierungsmuster nach der *Spreading-Activation*-Theorie [→ 2.2.4.2.2] aufgebaut wird: Liest der Schüler das Wort *patiens* und ihm ist die deutsche Bedeutung entfallen, denkt er jedoch vielleicht an *Patient* und die lateinische Bedeutung wird ko-aktiviert. Durch die Hinzunahme muttersprachlicher und weiterer fremdsprachlicher Wörter werden somit interlinguale mentale Netzwerke geschaffen, die bei der Informati-

²¹² Fink/Maier (1996), S. 21.

onsaufnahme und Informationsverarbeitung unterstützend wirken können.

4.2.2 Präsentation innerhalb der Lernwortschatzeinheiten

VII. Besonders schwierige Wörter oder solche mit komplexen Bedeutungen werden am Anfang und am Ende der Lernwortschatzeinheit präsentiert.

Gemäß dem Positionseffekt [→ 2.2.3.1] werden diejenigen Wörter besser behalten, welche zum Beginn und zum Ende einer Lerneinheit auftreten. Dieser Effekt kann hinsichtlich besonders schwieriger Vokabeln oder solcher genutzt werden, für deren Verständnis überdurchschnittlich viele Informationen gelernt werden müssen, zum Beispiel in Form von grammatikalischen Eigenschaften oder mehreren deutschen Bedeutungsangaben. Somit wären beispielsweise Verben, die weniger Bildlichkeit oder unregelmäßige Stammformen besitzen, konkreten Substantiven oder Adjektiven vorzuziehen. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass dieses Kriterium mit dem verbreiteten Vorgehen der Lehrwerke, die Vokabeln nach ihrem Auftreten im Lektionstext aufzulisten, kollidiert.²¹³

VIII. Wörter, die sich in akustischer oder visueller Hinsicht ähneln, treten nicht gemeinsam in unmittelbarer Nähe auf, es sei denn, ihre Unterschiede und Ähnlichkeiten werden ausdrücklich thematisiert.

Das Ranschburg-Phänomen [→ 2.2.3.2] zeigt, dass visuelle und akustische Ähnlichkeiten von aufeinanderfolgenden Wörtern Interferenzen in Form von Ähnlichkeitshemmungen hervorrufen können. Auch dieses Kriterium kann jedoch hinsichtlich der Vermeidung aufeinanderfolgender ähnlicher Wörter in Lehrwerken, die Vokabeln am Text orientiert auflisten, wohl nicht immer durchgängig umgesetzt werden.²¹⁴

²¹³ Als Vertreter dieses Vorgehens seien hier beispielsweise die Lehrwerke *Cur-sus* [Maier/Brenner (2005a)], *prima.nova* [Utz/Kammerer (2011a), (2011b)] oder *Felix* [Westphalen/Utz/Nickel (1995a), (1995b)] genannt.

²¹⁴ Im Lehrwerk *Cursus* kommt es dadurch beispielsweise sogar zu Wortreihun-

IX. Innerhalb der Lernwortschatzeinheiten sind die Wörter, soweit möglich, aufgrund semantischer Relationen sinnvoll gegliedert, wobei auch bereits bekannte Wörter hierfür wieder aufgegriffen und in die Gliederung integriert werden.

Durch eine an die Verbindungsarten des muttersprachlichen semantischen Netzwerks angelehnte Gliederung kann die Aufnahme der Wörter unter Einbeziehung diverser paradigmatischer oder syntagmatischer Relationen erleichtert werden [→ 2.2.4.2.3]. Vor allem Koordination, Kollokation und Hyperonymie sollten genutzt werden, da diese häufige Verbindungen im muttersprachlichen Netzwerk darstellen [→ 2.2.4.2.3]. Paradigmatische Relationen verdeutlichen die Zuordnungen einzelner Wortklassen und durch syntagmatische werden Verbindungen geschaffen, die auch im Textkontext auftreten können. Eine derartige Ordnung des Lernstoffs bietet im Sinne des Millerschen *chunking* [→ 2.2.1] die Möglichkeit, eine größere Anzahl an Vokabeln mit einem Mal aufzunehmen und zu verarbeiten. Auch das Wiederaufgreifen bereits bekannter Wörter und die Herstellung semantischer Relationen zwischen ihnen und neu erworbenen ist sinnvoll, um zum einen Vorwissen zu aktivieren, das, wie Chase und Simon zeigen [→ 2.2.1], bei der Aufnahme neuer Informationen unterstützend wirken kann. Zum anderen werden so die Wiederholung bereits bekannter Vokabeln und der weitere Ausbau ihrer semantischen Vernetzungen gewährleistet.

Ein Beispiel für die Darstellung semantischer Relationen bietet beispielsweise das Basisvokabular von *adeo Norm*, wie in den Abbildungen 4.2 und 4.3 gezeigt. Hier wird das Wort *arma* mit möglichen Hyponymen aufgeführt und den Wörtern *colere* und *committere* sind häufige Kollokationen beigefügt.

4.2.3 Bedeutungsangaben

X. Die deutschen Bedeutungsangaben befinden sich im aktiven Wortschatz der Schüler oder sind andernfalls durch eine weitere Angabe oder Erklärung ergänzt, die dieses Kriterium erfüllt.

gen wie *procedere – potestas – precari – proprior*. [Vgl. Maier/Brenner (2005a), S. 261.]

<i>agros colere</i>	die Felder bewirtschaften
<i>deos colere</i>	die Götter verehren
<i>scelus committere</i>	ein Verbrechen begehen
<i>proelium committere</i>	eine Schlacht beginnen

Abbildung 4.2: Die Wörter *colere* und *committere* mit möglichen Kollokationen. [Utz (2013), S. 26.]

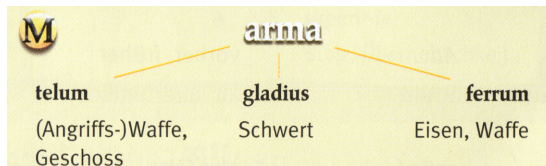


Abbildung 4.3: Das Wort *arma* mit möglichen Hyponymen. [Utz (2013), S. 16.]

Ist dem Schüler eine deutsche Bedeutungsangabe gänzlich oder in Teilen unbekannt, kann er auch das damit verbundene fremdsprachliche Konzept nicht vollständig erfassen, sei es abweichend oder deckungsgleich in Bezug auf die Muttersprache [→ 2.2.4.1.3]. Um das Ziel zu verwirklichen, die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler auch hinsichtlich der Muttersprache zu schulen, ist es ratsam, nicht gänzlich auf unbekannte oder dem passiven Wortschatz der Schüler entnommene Bedeutungsangaben zu verzichten. Durch Beifügung entweder einer Erklärung oder eines Synonyms aus ihrem aktiven Wortschatz kann aber die unbekannte oder unvertraute Angabe transparent gemacht werden, sodass die Erweiterung des muttersprachlichen Wortschatzes durch die lateinische Wortschatzarbeit unterstützt wird. So wäre die von Steinthal erwähnte Angabe *entbehren* für *carere* [→ 2.2.4.1.3] denkbar, wenn sie zusätzlich durch *etwas nicht haben, auf etwas verzichten* ergänzt wird.

XI. Deutsche Bedeutungsangaben sind, soweit dies im Sinne einer schülerfreundlichen Angabe möglich ist, der Rektion der lateinischen Wörter entsprechend gewählt. Bei nicht realisierbarer gleicher Rektion werden die Unterschiede markiert.

Auf diese Weise wird verhindert, dass Kasuszuweisungen, die von dem muttersprachlichen System abweichen [→ 2.2.4.1.3], und auch die damit verbundene Zugehörigkeit der Ergänzungen zum Verb nicht erkannt werden, was schließlich eine falsche Einordnung der semantischen Rollen [→ 3.2.2] und ein falsches Textverständnis zur Folge haben kann.

Als Beispiel nicht realisierbarer gleicher Rektion seien Verben genannt, die eine Ergänzung im Ablativ fordern oder solche wie *iubere*, bei dem es nicht möglich ist, eine adäquate deutsche Bedeutungsangabe zu bieten, die gleichzeitig auch im Wortschatz der Schüler vorhanden ist und die ebenfalls einen Akkusativ fordert. *Befehligen* würde zwar der lateinischen Rektion entsprechen, weist jedoch eine schwierigere muttersprachliche Konstruktion auf als *befehlen*, sodass hier die ungleiche Rektion zugunsten der einfacheren deutschen Bedeutung vorzuziehen ist. Derartige Abweichungen vom muttersprachlichen System sind besonders zu kennzeichnen und in einem kontrastierenden Beispielsatz zu verdeutlichen.

XII. Lateinische Wörter werden, soweit möglich, anhand einer unverfänglichen Grundbedeutung angegeben.

Die Grundbedeutung im Sinne Raabs und Langs [→ 2.2.4.1.3] soll verhindern, dass die erste deutsche Bedeutungsangabe, die mit dem lateinischen Wort assoziiert wird, weitere mögliche kontextuelle Abwandlungen durch eine eingeschlagene semantische Richtung erschwert.

Als Beispiel wäre hier etwa *Herrscher* für *imperator* oder *Entscheidung* für *iudicium* denkbar. Natürlich können Angaben wie *Kaiser*, *Feldherr* im ersten Fall oder *Urteil* im zweiten ergänzt werden, allerdings nur zusätzlich zu der Grundbedeutung, da diese Angaben bereits eine eingrenzende semantische Richtung einschlagen.

XIII. Semantische und morphologische Eigenschaften der Grundbedeutung sind in einem Beispielsatz oder in einer beispielhaften Wortgruppe unter Bevorzugung häufig auftretender Kollokationen verdeutlicht, die zum besseren Verständnis eine deutsche Übersetzung bei sich haben.

Der Beispielsatz ist von Wichtigkeit, da, wie bereits gezeigt, Wortbedeutungen im Kontext statuiert werden und auch morphosyntaktische Eigenschaften erst hier eine fassbare Bedeutung erhalten. Überdies zeigen Craik und Tulving, dass ein semantischer Hintergrund, beispielsweise in Form von Satzrahmen, für eine tiefere Verankerung der präsentierten Wörter im Gedächtnis sorgt [→ 2.2.2]. Auch rufen Sätze eine bildhafte Vorstellung hervor, die sich gemäß dem Experiment von Bower [→ 2.2.3.1] effektiver auf die Behaltensleistung von Wörtern auswirkt als ein Erwerb in semantisch isolierter Form. Durch die Darstellung in einem Satz wird auch Nations Forderung an das Wortwissen [→ 1.1] erfüllt, Kenntnis über vor und nach dem Wort zu erwartende Wortarten einzuschließen. Die Bevorzugung von häufigen Kollokationen ist ratsam, da diese Wortkonstellationen auch in Übersetzungstexten oder in der Originallektüre auftreten können wie beispielsweise *consilium capere* oder *epistulam scribere*. Die beigefügten Wörter können somit als Hinweisreiz fungieren. Auch Craik und Tulving zeigen in ihrem Experiment, dass der *cued recall* [→ 2.2.2] durch Zuhilfenahme der Satzrahmen eine bessere Erinnerungsleistung gewährleistet. Wie die Verdeutlichung morphosyntaktischer Eigenschaften für die einzelnen Wortarten genauer auszusehen hat, wird in dem Abschnitt „Vermittlung morphosyntaktischer Aspekte“ [→ 4.2.5] erläutert.

XIV. Die Grundbedeutung wird durch weitere von ihr abweichende Bedeutungen in Beispielsätzen mit deutscher Entsprechung ergänzt, sofern das Wort einen weiter gefassten Bedeutungsreich besitzt.

Auf diese Weise kann die Erkenntnis vermittelt werden, dass Wortbedeutungen nicht als „randscharf“, sondern als „kernprägnant“ [→ 2.2.4.1.2] aufgefasst werden müssen, ähnlich wie Konzepte mit samt ihren Prototypen und „untypischeren“ Vertretern. Überdies werden Eins-zu-eins-Internalisierungen vermieden, vor denen Königs warnt [→ 2.2.4.1.3]. Die Schüler lernen, im Rahmen der Textrezeption die deutschen Bedeutungen aufgrund der kontextuellen Gegebenheiten frei zu wählen und sich nicht durch die Dominanz der zuerst gelernten Bedeutung einschränken zu lassen. Als Bei-

spiel sei das lateinische Wort *tollere* genannt, das im Lehrwerk *prima* mit *aufheben*, *in die Höhe heben* und *wegnehmen* angegeben ist.²¹⁵ Die Bedeutungen, welche über die Grundbedeutung *aufheben* hinausgehen, werden in diesem Lehrwerk folgendermaßen kontextuell dargeboten:²¹⁶

Manus ad caelum tollimus. Wir (er)heben die Hände zum Himmel.

Amicis timorem tollimus. Wir nehmen den Freunden die Furcht.

Derartige der Grundbedeutung und ihrem Beispielsatz hinzugefügte Präsentationen verdeutlichen, dass eine Bedeutung durch metaphorische Abwandlung je nach Kontext von der Grundbedeutung her abgeleitet werden kann.

XV. Das Lehrwerk nimmt eine klare Unterscheidung zwischen von der Grundbedeutung her erschließbaren Bedeutungsabwandlungen und Polysemie oder Homonymie vor.

Im Gegensatz zu den metaphorischen Abwandlungen der Grundbedeutung, die mithilfe des Kontextes erschließbar sind [→ 2.2.4.1.3], müssen polyseme oder homonyme Bedeutungsunterschiede gelernt werden. Während bei der ersten Variante noch eine Überschneidung mehrerer Merkmale der Konzepte möglich ist, liegen bei der zweiten oftmals verschiedene Konzepte vor. Als Beispiel sei das lateinische Wort *munus* genannt, das sich sowohl auf den Bedeutungsbereich der *Aufgabe* als auch des *Geschenks* beziehen kann. Hier würde es dem Schüler schwer fallen, kontextbedingt von der einen Bedeutung auf die andere bis dato unbekannte zu schließen. Durch eine klare Kenntlichmachung dieser Unterschiede, beispielsweise durch Farben, weiß der Schüler von vornherein, wann ein abweichender Bedeutungsbereich vorliegt, der im Hinterkopf zu behalten ist, und wann eine weitere Bedeutung gelernt werden muss.

XVI. Sind die verschiedenen Bedeutungsangaben über mehrere Lernwortschatzeinheiten verteilt, werden weitere Angaben unter Wiederaufgreifen der bereits bekannten aufgeführt.

²¹⁵ Vgl. Utz (2004b), S. 15.

²¹⁶ A.a.O., S. 104. Diese Präsentation im Kontext wird jedoch erst in Lektion 34

Auf diese Weise werden sowohl retroaktive Interferenzen verhindert, die entstehen können, wenn die neue Bedeutung die alte verdrängt, als auch proaktive, die auf der Dominanz der erstgelernten Bedeutungen beruhen und somit ein Erfassen weiterer Bedeutungen erschweren [→ 2.2.3.2]. Werden beide Bedeutungen nebeneinander präsentiert, wird die alte zum einen wieder in das Bewusstsein gerufen und wiederholt und durch das Nebeneinanderstellen kann der Lerner beide Bedeutungen miteinander verknüpfen, damit auch die neue Eingang ins Gedächtnis findet.

XVII. In den Übersetzungstexten treten die Wörter nur mit den Bedeutungen auf, die den Schülern bekannt oder im Rahmen der gelernten Grundbedeutung ableitbar sind.

Ist die Bedeutung zu weit von der Grundbedeutung [→ 2.2.4.1.3] entfernt, sollten zumindest Hinweise als Übersetzungshilfe geboten werden, um Frustration und eine allzu große Unterbrechung des Übersetzungsvorgangs zu vermeiden. Bei gänzlich unerschließbarer Polysemie wird eine Angabe unter Wiederaufgreifen bereits bekannter deutscher Übertragungen gemacht, um den Bedeutungszusammenhang darzulegen, so wie es auch das vorige Kriterium XVI bei der Einführung neuer Wörter fordert.

4.2.4 Vermittlung semantischer Aspekte

XVIII. Konzepte, die im muttersprachlichen System nicht oder in abweichender Form vorliegen, werden durch Grafiken und/oder ausführliche Beschreibungen eingeführt und unter Markierung möglicher Unterschiede erklärt.

Auf diese Weise können eine Aktivierung unpassender oder nur teilweise adäquater muttersprachlicher Konzepte und eine damit einhergehende Sinnverzerrung zumindest abgeschwächt werden. Bildliche Darstellungen eignen sich besonders für Konkreta, da diese aufgrund des Konkretheitseffekts [→ 2.2.3.1] eine bildliche Kodierung nahelegen.

geboten, während die drei Bedeutungsangaben bereits in Lektion 3 auftauchen.

Ein positives Beispiel bieten Hermes und Meusel, indem sie die Konzepte, die sich hinter den Begriffen *rostra* und *rostrum* verbergen, visualisieren.²¹⁷ Auf der einen Seite wird eine Rednerbühne gezeigt, auf der anderen Seite ein Teil eines Kriegsschiffes. Überdies zeigt der Bildüberlegenheitseffekt, dass die Behaltensleistung von Bildern höher ist als die schriftlicher Beschreibungen. Daher sollten auch Abstrakta, soweit es möglich ist, bildlich dargestellt und, wenn nötig, durch verbale Erklärungen ergänzt werden. Hier bieten sich des Weiteren schematische Darstellungen an, wie beispielsweise die Skizze der Bedeutungsbereiche des Begriffs *fides* von Hermes und Meusel [→ 2.2.4.1.2] oder die Darstellung des Verbs *contendere* [→ Kriterium II] an.

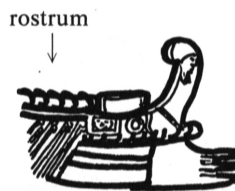


Abbildung 4.4: Darstellung des Begriffs *rostrum*. Daneben findet sich die Abbildung einer Rednerbühne. [Hermes/Meusel (1993), Sachgruppe 78 (Forts.) Politisches Sytem.]

Die scheinbaren Ähnlichkeiten können dabei auf semantischen Gemeinsamkeiten fußen, wie die Konzepte *EDERE* und *ESSEN* [→ 2.2.4.1.1] oder *PATER FAMILIAS* und *FAMILIENVATER* [→ 2.2.4.1.2] zeigen. Bei sich teilweise überschneidenden Konzepten ist ein interferierender Einfluss des muttersprachlichen Systems viel wahrscheinlicher als bei Konzepten, die nur in der Fremdsprache bestehen, da bei Überschneidungen oder scheinbaren Ähnlichkeiten kein neues Konzept angelegt, sondern das bestehende abgewandelt wird. Ein Beispiel wurde durch die verschiedenen Konzeptionen des Wortes „Familie“ [→ 2.2.4.1.2] ge-

²¹⁷ Hier wird sogar auf eine mögliche morphologische Mehrdeutigkeit aufgrund der Ähnlichkeit der Grapheme hingewiesen, sodass etwaigen Interferenzen vorgebeugt werden kann.

geben. An dieser Stelle kann folglich auch translingual gearbeitet werden, indem weitere bekannte Fremdsprachen in die Überlegungen bezüglich kultureller Differenzen miteinbezogen werden. Eine ausführliche Darstellung dieser Differenzen bietet zum einen eine ausgiebige Elaboration und zum anderen werden so auch die curricularen Forderungen des Kulturvergleichs in Form vom Kontrastierung heutiger und damaliger Vorstellung [→ 1.2] erfüllt.

XIX. Die den Lektionstexten zugrunde liegenden Schemata werden erläutert und die Rollen der Konzepte, die sich hinter den zu lernenden Wörtern verbergen, verdeutlicht.

Um ein Verständnis der im Übersetzungstext vorliegenden Schemata [→ 2.2.4.1.4] zu erleichtern, müssen die Bedeutungen der gelernten Wörter mitsamt ihrer Konzepte innerhalb dieses Schemas deutlich gemacht werden. Zudem werden die Wörter so in einen semantischen Zusammenhang gebracht und ihre Bedeutungen im Kontext diskutiert, wodurch eine tiefere Verarbeitung erfolgen kann. Als Beispiel könnte eine dem Übersetzungstext vorgelagerte muttersprachliche Einführung dienen, in der, soweit dies möglich ist, einige der neuen deutschen Bedeutungsangaben aufgeführt sind, hinter denen in Klammern das entsprechende lateinische Wort steht. Auch eine Infografik [→ 2.2.3.1] bietet die Möglichkeit, Schemata mitsamt ihrer Konzepte darzustellen, wobei hierfür bereits bekannte Konzepte wieder aufgegriffen werden sollten, um neue Verbindungen im mentalen Lexikon zu knüpfen und bereits bestehende zu festigen.

4.2.5 Vermittlung morphosyntaktischer Aspekte

XX. Die verschiedenen Valenzen und Kasuszuweisungen der Wörter sind hinsichtlich aller angegebenen Bedeutungen in je einem Beispielsatz mit deutscher Entsprechung verdeutlicht.

Dies gilt sowohl für Verben und Präpositionen als auch für Substantive und Adjektive. Eine kontextlose Angabe der geforderten Kasus stellt abstraktes Wissen dar, das erst durch einen Kontext Sinn und Anknüpfungspunkte im Gedächtnis erhält, ähnlich wie

die Inhalte der von Braitenberg und Pulvermüller erwähnten Funktionsmorpheme [→ 2.3]. Des Weiteren kann so auch die Wiedererkennungslleistung bei der Rezeption gefördert werden.

Als Beispiel sei hier das Wort *dicere* mit seinen Bedeutungen *sagen* und *nennen* und den Beispielsätzen *Pater servus dicit se non esse contentum* und *Liberi patrem felicem dicunt* [→ 3.3] sowie die Präposition *in* mit den Wortgruppen *in silva* und *in silvam* [→ 3.3] genannt.

XXI. Es werden nur solche Kasuszuweisungen mit Kasusbenennung angegeben, die vom Deutschen abweichen.

Da das fremdsprachliche System zunächst an das muttersprachliche angelehnt wird und sich erst dann im Sinne Jiangs [→ 2.2.4.3] allmählich ablöst und verselbstständigt, müssen Gemeinsamkeiten nicht verdeutlicht werden, da diese bereits als unbewusste Lernhilfe fungieren. Auf abweichende Kasuszuweisungen muss jedoch verwiesen werden, da ansonsten aufgrund der genannten Übernahme des muttersprachlichen Systems Interferenzen entstehen können.

XXII. Einfache oder mehrteilige Konjunktionen werden in einem Satz mit deutscher Entsprechung angegeben.

Auf diese Weise werden alleinstehende Angaben wie „m. Konj.“ oder „m. Ind.“ verhindert, die als abstraktes Wissen nur schwer oder gar keinen Anschluss im Gedächtnis finden, wie Braitenberg und Pulvermüller zeigen [→ 2.3]. Durch die Verbindung der jeweiligen Bedeutung mit dem Modus des Verbs kann die Bedeutung gänzlich erfasst und auch in einem textlichen Kontext mit höherer Wahrscheinlichkeit wiedererkannt werden. So führt das Basisvokabular von *adeo Norm* beispielsweise für die Subjunktion *cum* neben den alleinstehenden grammatikalischen Angaben auch Beispielsätze auf, in denen eine mögliche konjunktivische und indikativische Bedeutung aufgezeigt wird.²¹⁸

²¹⁸ Utz (2013), S. 36.

Claudia cum amicos expectet, gaudet.

Claudia cum amicos expectat, gaudet.

Weil Claudia Freunde erwartet, freut sie sich.

Immer wenn Claudia Freunde erwartet, freut sie sich.

XXIII. Pronomina werden anfänglich mit einem Bezugswort aufgeführt, wobei beide Wörter auch über zwei oder mehrere Beispielsätze verteilt positioniert sein können. Eine deutsche Entsprechung findet sich auch hier.

Da Pronomina durch Rück- oder Vorverweise zur Herstellung der Textkohärenz beitragen [→ 3.3], wobei zwischen ihnen und ihrem Bezugswort auch mehrere Sätze oder Teilsätze liegen können, ist es wichtig, bereits beim Wortschatzerwerb die Herstellung dieser Relationen zu schulen. Wurde ein Pronomen direkt in Zusammenhang mit seinem Bezugswort erworben, kann es auch leichter im realen Kontext gemeinsam mit diesem erkannt werden.

Eine Darbietung im Kontext und die Kenntlichmachung des Bezugswortes könnten folgendermaßen aussehen:²¹⁹

Quintus, qui *Flaviam audit, gaudet.*

Quintus, der Flavia zuhört, freut sich.

XXIV. Die Funktionen morphologischen Wortwissens wie etwa Genitivendungen oder Stammformen werden bei ihrer erstmaligen Einführung wiederholt in einem Satzkontext mit deutscher Entsprechung deutlich gemacht.

Wie die Valenzen und Kasuszuweisungen stellen auch diese morphologischen Informationen abstraktes Wissen dar, das erst durch Realisierung im Kontext mit Bedeutung versehen wird [→ 2.3]. Haben die Schüler durch wiederholte kontextuelle Präsentation den Inhalt und die Funktion dieser Informationen erfasst, kann eine Darbietung ohne Kontext erfolgen.

So könnte man beispielsweise bei Einführung der Stammformen des Perfekts dessen Funktionen in einem semantischen Kontext anhand von derartigen Beispielsätzen deutlich machen: *Heri perfectum non intellexi* und *Hodie perfectum intellego*.

²¹⁹ Der Beispielsatz ist der Begleitgrammatik des Lehrwerks *Cursus* entnommen. [Maier / Brenner (2005b), S. 56.]

4.2.6 Vermittlung phonologischer Aspekte

XXV. Neu präsentierte Vokabeln sind mit Quantitätsangaben versehen.

Somit wird zum einen die Anforderung der Lehrpläne erfüllt, die korrekte Aussprache der Wörter im Lateinunterricht zu vermitteln [→ 1.2], und zum anderen besitzen die Quantitäten in der lateinischen Sprache eine distinktive Funktion, sodass sie einen wichtigen Aspekt des Wortwissens darstellen, zu dem auch Nation die phonologischen Eigenschaften eines Wortes zählt [→ 1.1].

XXVI. Der Lernwortschatz liegt nicht nur visuell, sondern auch auditiv vor, wobei auditive und visuelle Reize miteinander gekoppelt sind.

Die auditive Version des Lernwortschatzes kann beispielsweise über das Internet verfügbar gemacht werden. Außer der geforderten korrekten Aussprache und Betonung der Wörter wird auf diese Weise auch eine tiefere Verarbeitung im Sinne des Mehrebenenansatzes von Craik und Tulving erreicht, da auditive Reize tiefer verarbeitet werden als visuelle [→ 2.2.2]. Durch die Verbindung von Lautung und Graphem werden überdies mehrere kortikale Regionen im Gehirn gleichzeitig aktiviert, sodass sich komplexere Aktivierungsmuster ausbilden können, welche die Wiedererkennungslleistung erhöhen. Durch das Anleiten der Schüler, die Wörter auszusprechen, werden diese Aktivierungsmuster noch umfangreicher, da auch der motorische Bereich des Kortex [→ 2.3] in diese eingebunden wird.

4.2.7 Wortschatzübungen

XXVII. Das Lehrwerk enthält Übungen, die eine freie Satz- oder Wortgruppengenerierung fordern, wobei die neuen Vokabeln mit- samt ihren wichtigsten morphosyntaktischen und semantischen Eigenschaften eingebunden werden.

Im Rahmen des mehrsprachigen Lexikons wurde gezeigt, dass durch die Generierung aus den konzeptuellen und grammatikalischen Speichern des fremdsprachlichen mentalen Lexikons im

Zuge der Übersetzung von der Ausgangs- in die Zielsprache eine Ablösung beider Speicher vom ausgangssprachlichen System effektiver erfolgen kann, als wenn nur der Übersetzungsweg von der Ziel- zur Ausgangssprache eingeschlagen wird [→ 2.2.4.3]. Überdies verdeutlichte der Exkurs in die Sprachproduktion aus Sicht der Neurobiologie, dass durch die freie Planung und Realisierung in der Zielsprache die verschiedenen kortikalen Bereiche aktiviert werden und Aktivierungsmuster ausbilden, wenn dies häufig geschieht [→ 2.3]. Da die Aktivierungsmuster bei einer Aktivierung von Teilbereichen im Ganzen „feuern“, profitiert auch ein lediglich rezeptives Sprachbeherrschungsziel von ihrem Auf- und Ausbau.

Eine mögliche Umsetzung könnte durch Übersetzungsaufgaben vom Deutschen ins Lateinische realisiert werden, aber auch gänzlich freie Satzproduktionen sind denkbar, beispielsweise in Form von Fragen, die schriftlich in lateinischer Sprache beantwortet werden sollen.

XXVIII. Die Schüler werden dazu aufgefordert, semantische und grammatikalische Bezüge innerhalb des Lernwortschatzes herzustellen.

Als Beispiel sei die Zuordnung bestimmter Wörter zu Wortfeldern, Wortfamilien oder Wortbildungsklassen genannt oder das Ausfindigmachen häufig auftretender Kollokationen.²²⁰ Auf diese Weise werden die semantischen und grammatikalischen Verbindungen im mentalen Lexikon gestärkt und es entsteht ein höherer Ordnungsgrad durch Elaboration im Sinne Mietzels [→ 2.2.3.2], sodass möglichen Interferenzen vorgebeugt werden kann. Hierbei ist es wichtig, dass die Schüler mit dem Aufbau derartiger Zuordnungen schon vertraut sind, beispielsweise durch Präsentationen innerhalb der Lernwortschatzeinheiten.

²²⁰ Im letzten Fall böte sich auch die Arbeit mit Textdatenbanken an. Ein Beispiel für eine Wortfeld-Zuordnung findet sich in dem Lehrwerk *prima*. Hier werden Wörter wie *arma, poeta, aqua, mater, sacrum, taberna, deus, thermae, liber, hostis, pater* etc. vorgegeben, begleitet von der Aufgabenstellung „Führe jeweils drei Begriffe zu einem Wortfeld zusammen und gib jedem Wortfeld eine passende Überschrift“. [Vgl. Utz (2004a), S. 70.]

Als mögliche Vorbilder können Darstellungen wie die bereits aufgeführte Wortfamilie von *regere* [→ 2.2.4.2.3] oder die Hyponyme von *arma* [→ Kriterium X] dienen .

XXIX. Die Schüler werden dazu aufgefordert, semantische und grammatikalische Bezüge zwischen lateinischem Lernwortschatz und Wörtern der Muttersprache oder weiteren bekannten Fremdsprachen herzustellen.

Diese Übungen dienen der Bewusstmachung und Festigung interlingualer Netzwerke [→ 2.2.4.3] und die Schüler lernen, auch bereits vorhandenes Wissen weiterer Sprachen als Lernhilfe und Anknüpfungspunkte zu nutzen. Somit kann wechselseitig zum einen bereits bestehendes syntaktisches und semantisches Wissen genutzt werden, um eine Aneignung neuer Inhalte zu erleichtern, da somit nicht alles neu gelernt werden muss, und zum anderen wird aufgrund der Festigung translingualer Kompetenzen im Umkehrschluss eine Erleichterung beim Erwerb weiterer Fremdsprachen durch Rückgriff auf „lateinisches Wissen“ geboten.

Ein positives Beispiel für einen derartigen Sprachvergleich bietet der Textband des Lehrwerks *prima.nova*, hier auf grammatikalischer Ebene zum Thema Komparation, wie in Abbildung 4.5 zu sehen ist.

F Sprachen vergleichen

Welche zwei Methoden, bei Adjektiven die Steigerung zu signalisieren, kannst du unterscheiden?

Lateinisch:	longus	longior	longissimus
Deutsch:	lang	länger	der längste
Englisch:	long	longer	the longest
Französisch:	long	plus ¹ long	le plus ¹ long
Italienisch:	lungo	più ² lungo	il più ² lungo

1 lat./frz. plus ~ mehr – 2 it. più ~ mehr

Abbildung 4.5: Komparation im Vergleich. [Utz/Kammerer (2011a), S. 162.]