

Schwere Kost oder Beitrag zur Allgemeinbildung?

Zeitgemäße Grammatikvermittlung im Lateinunterricht

PETER KUHLMANN

Mit dem Lateinunterricht ist in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit vor allem die Vermittlung von Grammatik verbunden. Zudem dürfte sich ein großer Teil der Lateinlehrkräfte selbst als Vermittler von Grammatik verstehen. Historisch betrachtet war die *Grammatica* in den alten Lateinschulen der Frühen Neuzeit tatsächlich der Lateinunterricht. Grammatikunterricht hat allerdings bei Lernenden nicht immer ein positives Image, gilt doch Grammatik häufig als ‚langweilig‘ und ‚schwer‘, was nicht nur den Lateinunterricht, sondern durchaus auch die anderen sprachlichen Fächer betrifft. Im Folgenden wollen wir zeigen, welchen Beitrag Grammatikunterricht als Teil des Lateinunterrichts für eine sprachliche Allgemeinbildung leisten kann und wie er sich durchaus benutzerfreundlich und lernergerecht gestalten lässt. Dabei spielt nicht zuletzt der aktuell zu Recht zentrale Aspekt des ‚Sprachsensiblen Fachunterrichts‘ (Leisen 2013) eine wesentliche Rolle, d.h. die Frage, wie Grammatikvermittlung im Lateinunterricht sprachlichen Defiziten der Lernenden begegnen und den Aufbau sprachlicher Kompetenzen im Deutschen unterstützen kann.

1. Praxisbeispiele für typische Defizite

Beginnen wir zunächst mit zwei Praxisbeispielen, die unterschiedliche Arten sprachlicher Defizite zeigen, wie sie typisch für den Lateinunterricht sind. Zunächst ein Beispiel aus einer Klassenarbeit in der Mittelstufe (Kl. 9 ohne Wörterbuchbenutzung):

Iupiter enim iusserat illum novas sedes quaerere.

„Jupiter nämlich befahl ihm jenen neuen Platz aufzusuchen.“

Hier hat der Schüler zum einen das Plusquamperfekt *iusserat* im Deutschen einfach mit Präteritum übersetzt, was übrigens auch ein häufiger Fehler Latein-Studierender in universitären Modulprüfungen ist. Im Grunde handelt es sich hier um eine nicht zuletzt zielsprachenbedingte Ungenauigkeit: Viele deutsche Muttersprachler*innen unterscheiden im Alltag nicht genau zwischen dem vorzeitigen Plusquamperfekt und der einfachen Vergangenheit (Präteritum oder Perfekt). Das für das Lateinische typische semantische Konzept ‚Vorzeitigkeit in der Vergangenheit‘ ist also in der mentalen Grammatik der Lernenden nur unzureichend verankert. Die übrigen Fehler betreffen zum einen den falschen Bezug von *illum*, das der Schüler dann sogar doppelt übersetzt hat („ihm“ + „jenen ... Platz“), sowie den nicht beachteten Numerus der Endungen *-as* und *-es*. Diese Fehler haben also zunächst nichts mit Defiziten in der deutschen Zielsprache zu tun, sondern mit der mangelnden Beherrschung der lateinischen Flexion und ihrer Semantik.

Das zweite Beispiel stammt aus einer universitären Prüfung zum Kleinen Latinum (mit Wörterbuchbenutzung) und ist ebenso typisch für den Lateinunterricht wie das o.g. schulische Beispiel:

legati a Caesare petiverunt, ut auxilia mitteret.

„Die Gesandten **bitteten** Caesar, dass er Hilfstruppen schicken würde.“

Hier hat der Student zwar die grammatikalische Struktur (Morphosyntax samt deren Semantik) der lateinischen Vorlage komplett verstanden. Allerdings verwendet er eine falsche deutsche Präteritumsform von *bitten* und auch die Übersetzung des *ut*-Satzes wäre mit einer deutschen Infinitiv-Konstruktion („... Hilfstruppen zu schicken“) zielsprachengerechter.

Die beiden Beispiele zeigen, welche Grammatik-Kompetenzen bei der Übersetzung aus dem Lateinischen erforderlich sind: Latein-Lernende

müssen die Funktion und Bedeutung der grammatikalischen Formen im Satz bzw. im Kontext verstehen (*iusserat*: was ist Vorzeitigkeit?) und anhand der Endungen die Wortgruppengrenzen beachten (*ill-um* | *nov-as sed-es*); sie müssen ferner Formen und Sätze im Kontext richtig übersetzen und dabei eine zielsprachlich richtige sowie semantisch passende deutsche Form finden.

Umgekehrt gehört zu einem effektiven Lateinunterricht natürlich die richtige Grammatikarbeit, die entsprechende Kompetenzen fördert und dabei die vorhandenen Kenntnisse und Defizite der Lernenden angemessen berücksichtigt. Kriterien für einen solchen zielführenden Grammatikunterricht müssen dabei sein:¹

- Defizitprinzip – was ist schwer erkennbar/verstehbar?
- Prinzip der Übersetzungsorientierung und Semantisierung – was bedeutet die Form genau?
- statistisches Prinzip (konkrete Lektüre) – was ist häufig?

Das erste Kriterium betrifft insbesondere Erscheinungen, die entweder in Ausgangs- und Zielsprache unterschiedliche Strukturen aufweisen oder sogar in der Zielsprache gar nicht vorhanden sind (z.B. der lateinische Kasus Ablativ). Allerdings gibt es z.B. im Deutschen und Lateinischen dasselbe Tempus Plusquamperfekt, jedoch ist dieses Tempus – wie wir gesehen haben – in der Sprechsprache der Lernenden nicht unbedingt so verankert wie im Lateinischen. Das gilt ähnlich für den Kasus Genitiv, der im Lateinischen ganz üblich ist, dagegen im gesprochenen Deutsch eher selten vorkommt und somit für viele jüngere Latein-Lernende schwer ist. Zentral ist daher immer das zweite Kriterium der Semantisierung und der konkreten Übersetzung: Häufig lassen Lehrkräfte im lateinischen Grammatikunterricht eher einseitig reine Deklinations- und Konjugationsschemata auswendig lernen, ohne die konkreten Übersetzungsmöglichkeiten der einzelnen Formen zu behandeln.² Es ist allerdings ein Irrglaube, wenn man davon ausgeht, dass

¹ Vgl. Kuhlmann (2014), 8–12; 38–43.

² Vgl. Kuhlmann (2014), 38–43.

Lernende, die alle Formen von *dominus* oder *laudare* herunterbeten können, automatisch wissen, was *domini* oder *laudavistis* in einem konkreten Satzkontext genau bedeuten und wie sie übersetzt werden müssen. Daher sollte ein effektiver Grammatikunterricht möglichst immer mit zweisprachig angelegten Formentabellen arbeiten:³

servus bonus	der gute Sklave, ein guter Sklave
servī bonī	des guten Sklaven, eines guten Sklaven
servō bonō	dem guten Sklaven, einem guten Sklaven
...	...

Hier finden Lernende dann gleich die bildungssprachliche Genitivform des schwachen deutschen Substantivs *Sklave* → *des/eines Sklaven* (und nicht etwa **eines Sklavens* o.ä.). Weiter sollten Grammatiken die meist in den Grammatiken fehlenden Hinweise für die Funktion von Kongruenz-Regeln enthalten: In der Regel lernen Schüler*innen zwar, dass Substantive und dazugehörige Attribute etc. in einer ‚KNG-Kongruenz‘ zueinander stehen (*nov-as sed-es*). Da sie aber heutzutage nicht mehr vom Deutschen ins Lateinische übersetzen müssen, ist der Sinn dieser Regel für sie erst einmal nicht erkennbar. Lernende benötigen diese Information im Wesentlichen, um Wortgruppen anhand der Endungen bzw. der Kongruenz korrekt abzutrennen (*ill-um* | *nov-as sed-es*) und dies für das Satzverständnis und die Übersetzung zu berücksichtigen. Diese eigentlich zentrale Information sucht man freilich in den allermeisten Schulgrammatiken vergeblich, weil sie nach wie vor noch Reste der alten deutsch-lateinischen Stilübungsperspektive enthalten.

Das dritte Kriterium betrifft die statistische Häufigkeit, die leider auch nicht in dem Maße Berücksichtigung im Lateinunterricht findet, wie sie es sollte. Es gibt immerhin positive Beispiele wie die Funktionen des präpositionslosen Ablativs. Nach den von Maier (1994: 267–286; 2008: 7–28) erstellten Statistiken ist hier die Funktion des Instrumentals im weitesten Sinne (= *instrumenti, modi, causae*) mit

³ Vgl. z.B. Pfaffel; Braun (2015) 19.

insgesamt 71 % Vorkommenshäufigkeit die dominante, während dagegen der Separativ nur 5 % und der Ablativus pretii gar nur 0,5 % Häufigkeit aufweist. Dies spiegelt sich in den neueren Lehrwerken und Curricula auch in etwa so wider und bedeutet dann, dass in der Praxis z.B. der Ablativus pretii völlig zu Recht gar nicht mehr in der Lehrbuchphase thematisiert wird.

Auf der anderen Seite wird nach wie vor im Lateinunterricht das gesamte Tempus- und Modusssystem in einer Vollständigkeit vermittelt, wie es unter statistischen Gesichtspunkten kaum zu rechtfertigen ist. Dies belastet das Lerngedächtnis vieler Lernender über Gebühr und führt zudem zu den bekannten Verwechslungsproblemen etwa bei der Behandlung von Passiv und Futur (beides mit dem deutschen Hilfsverb *werden*). Rein statistisch sind etwa der Konj. Perf. oder das Fut. II so selten, dass es in der Lehrbuchphase keinen Platz finden müsste. Das Passiv wiederum ist sehr häufig, das Fut. I hingegen kommt in bestimmten eher narrativen Textgattungen (Geschichtsschreibung, *Commentarii*) kaum oder gar nicht vor, sodass unter statistischen und didaktischen Kriterien eine Streichung aus dem Lehrbuch-Curriculum zu bedenken wäre. Dies würde ermöglichen, zunächst in der Lehrbuchphase das ähnlich wie der Genitiv eher schrift- und bildungssprachliche Passiv (*werden* + Präteritums-Partizip) gründlich zu behandeln und erst später während der Lektüre das Futur einzuführen, nämlich dann, wenn die Lernenden es brauchen (jedenfalls nicht bei der Caesar- oder Hygin-Lektüre).

2. Möglichkeiten differenzierter Grammatikarbeit

Differenzierung erscheint im ‚modernen‘ Unterricht ein regelrechtes Muss zu sein. Oft verstehen Lehrkräfte das in dem Sinne, dass ihnen ein differenzierter Unterricht deutlich mehr Arbeit mache und sie viele unterschiedliche Arbeitsblätter für mehrere Leistungsniveaus oder Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erstellen müssten. Differenzierung sollte aber im Grammatikunterricht zunächst einmal

bedeuten, dass Lehrkräfte ihr eigenes Urteil bewusst einsetzen und Entscheidungen nach den o.g. Kriterien treffen. Sie sollten demzufolge überlegen, welcher Grammatikstoff wirklich notwendig ist – auch wenn er vom Lehrbuch her vorgesehen sein sollte. Insofern ist eine Unterscheidung nach einem *Fundamentum* („das wirklich Wichtige und Unverzichtbare“) und einem *Additum* („für Experten“) sinnvoll, die letztlich auch den Schülerinnen und Schülern eine Entscheidungsfreiheit beim Lernen gibt. Schließlich sollte den Lernenden diese Unterscheidung nach *Fundamentum* und *Additum* in den konkreten Fällen im Unterricht transparent gemacht werden. Dies kann durch handschriftliche Markierungen in der Begleitgrammatik oder in Form eines extra geführten Grammatikheftes geschehen.

Was ein *Fundamentum* und ein *Additum* ist, hängt im Wesentlichen von den Lernumständen ab: So macht es einen großen Unterschied, ob Latein ab Kl. 5 mit fünf Wochenstunden oder erst spätbeginnd ab Kl. 11 mit drei Wochenstunden unterrichtet wird. Der Unterricht an einer Gesamt- oder Gemeinschaftsschule ohne intendiertes Latinum als Abschluss sollte sich möglichst ebenso deutlich von einem gymnasialen Kursus unterscheiden, der wirklich zur Lektürefähigkeit noch am Ende der Mittelstufe führt.

Um das Thema zu konkretisieren, seien hier beispielhaft einige grammatikalische Themen genannt, bei denen eine Differenzierung möglich ist bzw. die eine eigenständige Entscheidung der Lehrkräfte sinnvoll machen:

Differenzierungsmöglichkeiten mit Beispielen für ein *Additum*:

- Futur schon in Lehrbuchphase (*Fundamentum*: nur Passiv ‚werden‘; s.o. Statistik)
- Abl. (ohne Pröp.): mehrere Funktionen (*Fundamentum*: Instr. als Basis; s.o. Statistik)
- Konjunktiv im HS (*Fundamentum*: Konj. im Nebensatz als Basis; statistische Gründe)
- PC in obliquen Kasus (*Fundamentum*: Nom. als Basis; statistische Gründe)

- genaue Unterscheidung der Konjugationen (*dicit* ≠ *dicat* ≠ *dicet*)
- als *Fundamentum* besser: bestimmte deutsche Formen behandeln/einüben (s.u. Beispiele)

Zum Futur und den Ablativ-Funktionen in der Lehrbuchphase wurde oben schon das Nötige gesagt. Der Konjunktiv in Hauptsätzen kommt in der Lektüre nur in bestimmten Textgattungen vor (z.B. Elegie, Briefe), aber kaum in narrativen Texten. Insofern ist die in der Regel rein sprachhistorisch begründete Einführung dieses Phänomens mit seinen vielen verwirrenden Unterfunktionen in der Lehrbuchphase kontraproduktiv, wie der Verfasser dieses Beitrages noch aus der eigenen Schülerzeit in lebhafter Erinnerung hat. Es spricht nichts dagegen, besonders interessierte Schülerinnen und Schüler auf diese Erscheinung in der Begleitgrammatik zu verweisen, aber klar zu machen, dass sie für Klassenarbeiten nicht relevant ist. Das Participium Coniunctum kommt statistisch gesehen hauptsächlich in der Subjektfunktion (Nom. oder Akk. im AcI) vor und kann dann gut ‚wörtlich‘-prädikativ im Deutschen wiedergegeben werden (*his rebus adductus profectus est* – ‚von diesen Umständen veranlasst marschierte er los‘). Dass einige Lehrbücher in ihren Lektionstexten mit geradezu liebevoller Tendenz zur Vollständigkeit PC-Konstruktionen in allen Kasus bis hin zum Ablativ ‚durchdeklinieren‘, zeigt zweierlei: Zum einen fehlt hier offenbar der Blick in die Originaltexte und in die altbekannten Statistiken von Friedrich Maier (1994); zum anderen scheint auch kaum bekannt zu sein, dass gerade der Ablativ in der PC-Funktion wegen der Überschneidung zum Abl. Abs. im Original-Latein gemieden wird.

Ein für viele Lehrkräfte heikler Punkt ist sonderbarerweise die genaue Unterscheidung der Konjugationen, auf die offenbar viele Lehrkräfte zumindest dem Anspruch nach nur ungern verzichten. In der universitären Lehre zeigt sich jedoch, dass nur eine Minderheit der Studienanfänger*innen diese Unterscheidung beherrscht, aber offenbar doch gut durch die ganze Laufbahn des schulischen Lateinunterrichts gekommen ist. Die formale Unterscheidung zwischen Präsens und Futur I in Fällen wie *dicit* – *dicet* fällt auch fortgeschrittenen Studierenden nicht immer leicht, spielt aber eben auch für das inhaltliche Verständnis

keine große Rolle, weil der Kontext das Tempus in der Regel ohnehin deutlich macht. Die Unterscheidung zwischen Indikativ und Konjunktiv Präsens (*dicit – dicat*) ist zwar wirklich bedeutungsunterscheidend, aber ergibt sich meist durch den syntaktisch-lexikalischen Kontext. So kann in Fällen wie *timeo, ne hoc dicat* die entsprechende Form nur Konjunktiv sein, aber selbst wenn ein*e Schüler*in dies nicht erkennt, kann er oder sie den Satz ohne weiteres richtig verstehen und übersetzen. Man muss hier also viel Aufwand betreiben, der kaum im rechten Verhältnis zum erreichbaren Ergebnis stehen dürfte. Schließlich ist es ziemlich irrelevant für (rezeptiv Latein-)Lernende in der Schule, zu wissen, ob es z.B. richtig *agunt* oder **agiunt* heißt: Solche Feinheiten können dem Fachstudium der Universität vorbehalten bleiben.

Die eingesparte Zeit lässt sich im Ganzen sinnvoller nutzen, indem man einige Spezifika der deutschen Schrift- und Bildungssprache behandelt, die für die Übersetzungen notwendig sind, aber nicht allen Lernenden hinreichend bekannt sind (dazu siehe unten).

Schließlich nützt es überhaupt wenig, die Lernenden um der von Lehrbuch und Lehrplan ‚vorgegebenen‘ Vollständigkeit willen zu überfrachten, wenn sie am Ende nicht einmal die Basis, nämlich die reinen Flexionsendungen (Kasus und Person) und vor allem deren Semantik beherrschen, was allein neben der noch wichtigeren Lexik meist schon ein ziemlich gutes Textverständnis ermöglicht. Um es mit den antiken Bildungstheoretikern auf den Punkt zu bringen: *multum non multa* (Quint. 10,1,59; Plin. *epist.* 7,9,15). Wenn die Schülerinnen und Schüler im Ganzen den Eindruck bekommen, dass sie den grammatikalischen Lernstoff geistig bewältigen können und noch etwas Sinnvolles für ihre Deutschkenntnisse hinzulernen, ist sicher mehr gewonnen, als wenn unreflektiert lange Stofflisten abgearbeitet werden.

3. Zweisprachige Grammatikarbeit

Eine Möglichkeit, Grammatikarbeit einerseits niederschwelliger zu gestalten und andererseits den Aspekt der Semantisierung grammatikalischer

Formen stärker zu berücksichtigen, besteht in einem zweisprachig lateinisch-deutschen Vorgehen.⁴ Dies kann bei der Einführung neuer grammatikalischer Phänomene geschehen und ebenso beim Einüben zur Vertiefung der neu eingeführten Inhalte.

3.1 Grammatik zweisprachig einführen

Bei der Einführung neuer Grammatik herrschte lange in der Didaktik der Primat der Induktivität vor⁵ und zwar in der strengen einsprachig orientierten Variante: Lernende müssen nach der traditionellen Lehre anhand eines neuen lateinischen Lektionstextes die neue lateinische Grammatik entschlüsseln und das Regelwerk selbst ‚entdecken‘. Dieses für einige Phänomene wenig geeignete Verfahren kann in der Praxis zu Raterei und Fehlschlüssen führen. Einfacher und zielführender ist oft eine zweisprachige Grammatikeinführung, die in der Praxis ohnehin viele Lehrkräfte für bestimmte Erscheinungen von jeher nutzen.

Der Vorteil liegt auf der Hand: Die Lernenden bekommen sofort ein Übersetzungsmuster und wissen, was die neuen Formen inhaltlich bedeuten. Auf der anderen Seite enthält auch dieses Verfahren noch genügend induktive Elemente, weil die Lernenden immer noch die lateinischen und deutschen Strukturen miteinander vergleichen und die neuen grammatikalischen Formen überhaupt erst einmal identifizieren müssen.

Zur Illustration sei hier ein im Göttinger Studienseminar erprobtes und bewährtes Praxis-Beispiel präsentiert: Das Lehrwerk *Viva* (Vandenhoeck&Ruprecht) führt in Lektion 3 die Personalendungen der Verbkonjugation ein. Damit ein rein latein-basiertes induktives Verfahren überhaupt möglich ist, sind im Lehrbuchtext die finiten Verbformen mit den Subjektpromina *ego, tu, etc.* versehen, was in den Originaltexten aber so nicht üblich ist. Dies kann dann sogar zu der Fehlvorstellung

⁴ Vgl. Klischka (2014).

⁵ Vgl. dazu Gwiasda (2014; 2015).

bei den Lernenden führen, im Lateinischen würden diese Subjektpronomina gänzlich so verwendet wie im Deutschen oder Englischen. Das im Göttinger Studienseminar entwickelte zweisprachige Verfahren vermeidet diese sprachliche Verbiegung und präsentiert den Lernenden für einige zur Grammatikeinführung ausgewählte Textpassagen eine deutsche Übersetzung mit anschließenden Arbeitsaufträgen zur induktiven Erschließung der grammatikalischen Regeln – die redundanten Pronomina sind getilgt:

Latein <i>Viva L. 3 (adaptiert)</i>	Deutsche Übersetzung
<p>So etwas tun die Römer eben! <i>Gaia ... beim Gladiatorenkampf ... beobachtet Kaiser Augustus ...</i> Gaia: Ecce, Augustum <u>video</u>! Et tu, Marce? Augustumne <u>vides</u>?</p> <p>Marcus: Pugnam <u>video</u>! Etiam Augustus pugnam <u>spectat</u>!</p> <p>Gaia: Semper pugnas <u>spectamus</u> ... Tu et pater – cur semper gladiatores <u>spectatis</u>?</p> <p>Marcus: Tace, Gaia! Romani pugnas <u>spectant</u>, nam pugnas <u>amant</u>.</p>	<p>Gaia: Da, ich sehe Augustus! Und du, Marcus? Siehst du Augustus?</p> <p>Marcus: Ich sehe den Kampf! Augustus sieht sich auch den Kampf an!</p> <p>Gaia: Wir sehen uns immer Kämpfe an ...; du und Vater – warum seht ihr euch immer die Gladiatoren an?</p> <p>Marcus: Sei still, Gaia! Die Römer sehen sich Kämpfe an, denn sie lieben Kämpfe.</p>
<p>Arbeitsaufträge für die Schüler*innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finde die deutschen Übersetzungen zu den unterstrichenen Verbformen im Lateinischen und markiere sie. • Welche Unterschiede stellst du zwischen Latein und Deutsch fest? • Markiere die Endungen der Verbformen und trage in die Tabelle ein... 	

Hier müssen die Schülerinnen und Schüler trotz der deutschen Übersetzung die Form *video* mit *ich sehe* (etc.) abgleichen und den strukturellen Unterschied zwischen Deutsch und Latein (= *pro-drop*-Sprache) erkennen. Zugleich müssen sie die Endungen für die Personalformen des Verbs auch bei diesem Verfahren abtrennen und in einer Tabelle systematisieren. So werden sie ohne Umweg an die typisch lateinischen Sprachstrukturen gewöhnt, können aber zugleich ihre Beobachtungskompetenz durch den Vergleich der beiden Sprachen schulen.

Das zweisprachige Verfahren kann weiter durch die Präsentation deutscher Übersetzungen die Sprachbildung fördern. Dazu ein Beispiel aus dem eigentlich für Erwachsene konzipierten *Unikurs Latein* (Buchner), das in Lektion 8 den AcI (und auch sonst alle Grammatik-Phänomene) zweisprachig einführt:

multi dicunt: „vita cito effugit“	Viele sagen: „Das Leben <u>vergeht</u> schnell“.
multi vitam cito effugere dicunt.	a) Viele sagen, <u>dass</u> das Leben schnell <u>vergeht/vergehe</u> . b) Viele sagen, das Leben <u>vergehe</u> schnell.

Hier werden gleich zwei Übersetzungsvarianten geboten, die sich stilistisch und inhaltlich etwas unterscheiden: Variante a) entspricht der in schulischen Lehrbüchern üblichen Übersetzung für einen lateinischen AcI; Variante b) dagegen ist stärker schrift- bzw. bildungssprachlich und dürfte von Lernenden der Unter- oder Mittelstufe kaum selbst so formuliert werden. Die zweisprachige Präsentation ermöglicht hier also zweierlei: Zum einen kann diese zweisprachige AcI-Einführung die Lernenden mit bildungssprachlichen Strukturen im Deutschen vertraut machen; zum anderen können sie die Unterschiede der verschiedenen Übersetzungen diskutieren: Variante b) ist nicht nur stilistisch gehobener, sondern aufgrund des Konjunktivs im Deutschen auch semantisch unbestimmter bzw. die Aussage wirkt unsicherer. Der lateinische AcI kann diese nur im Deutschen mögliche Differenzierung nicht aus-

drücken, was wiederum interessante Beobachtungen zu den Strukturunterschieden zwischen Latein und Deutsch ermöglicht. Bei einem rein latein-basierten induktiven Vorgehen wäre so eine vertiefte Spracharbeit unter Berücksichtigung der Sprachregister kaum denkbar.

Dies führt zum dritten Beispiel zweisprachiger Grammatik-Einführung, das wieder die Förderung der deutschen Zielsprache in den Blick nimmt. Wie schon oben angedeutet, ist der Genitiv im Deutschen eher ein bildungs- oder schriftsprachliches Phänomen, so dass sich hier eine zweisprachige Einführung anbietet – hier am Beispiel einer adaptierten Lektion (L. 3) aus dem Lehrwerk *Via Mea* (Cornelsen):

Latein <i>Via Mea</i> L. 3 (adaptiert)	Deutsche Übersetzung
<p>Ein neuer Lehrer für Lucius <i>Florus' Tochter Valeria ist auf Sextus' Sohn Lucius aufmerksam geworden. Florus spricht zu Sextus...</i></p> <p>Florus: Valeria discipula bona est. Sed filia mea sola est. Demetrius magister <u>filiae meae</u> est ... Itaque etiam filius tuus gratus apud Demetrium est. Lucius gaudet et erubescit. Etiam Valeria erubescit. Gaudium <u>puellae</u> et <u>pueri</u> magnum est ...</p>	<p>Florus: Valeria ist eine gute Schülerin. Aber meine Tochter ist allein. Demetrius ist der Lehrer meiner Tochter ... Daher ist auch dein Sohn willkommen bei Demetrius. Lucius freut sich und errötet. Auch Valeria wird rot. Die Freude des Mädchens und des Jungen ist groß ...</p>
<p>Arbeitsaufträge für die Schüler*innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finde die deutschen Übersetzungen zu den unterstrichenen Genitiv-Formen im Lateinischen und markiere sie. • Welche Bedeutung drückt der Genitiv in den Beispielen aus? • Welche Unterschiede stellst du zwischen Latein u. Deutsch fest? • Markiere die Genitiv-Endungen und trage sie in die Tabelle ein. 	

Die Einführung des Genitivs anhand der *a*- und *o*-Deklination ist eigentlich gerade für sehr genau arbeitende Lernende problematisch, weil die hier auftauchenden Gen.-Sg.-Formen *puellae/pueri* bereits als Nom. Pl. bekannt sind. Insofern treffen die Schülerinnen und Schüler in Lektion 3 nicht nur auf einen neuen Kasus mit neuer Bedeutung, sondern unter Umständen zum ersten Mal auf das Phänomen der mehrdeutigen Endungen. Im Deutschen stellt bei dem schwachen Substantiv *der Junge* die korrekte Genitivform *des Junge-n* eine zusätzliche Hürde dar. Häufig hängen deutsche Muttersprachler bei solchen Substantiven noch ein redundantes Genitiv *-s* an die eigentliche (schwache) Endung (**des Jungens* analog zu *des Namens/Herzens*). Die zweisprachige Präsentation macht von vornherein die Bedeutung des neuen Kasus, die Problematik der doppeldeutigen Endungen und schließlich die korrekten deutschen Genitiv-Formen deutlich. Wenn all diese neuen Informationen zusätzlich zur Entschlüsselung eines inhaltlich neuen Textes dekodiert werden müssen, wäre dies im Grunde eine Überforderung. Freilich setzt auch dieses Format voraus, dass die Lernenden mit dem Genitiv als Kasus grundsätzlich vertraut sind. Für den Fall, dass der Genitiv als Kasus-Konzept überhaupt neu eingeführt werden muss, gibt es unten unter 4. weitere Einführungsmöglichkeiten.

3.2 Grammatik zweisprachig üben

Zur Einübung und Vertiefung können zweisprachige Elemente ebenso wie zur Einführung genutzt werden.⁶ Dieses Verfahren belastet zum einen das Arbeitsgedächtnis der Lernenden nicht zu stark und ermöglicht auf der anderen Seite einen sehr zielgenauen Übungsfokus, den rein lateinische Übungen nicht unbedingt bieten können. Hier zunächst ein Beispiel zur Einübung des Genitivs:

⁶ Viele Beispiele sind bei Brendel; Kuhlmann; Vollstedt (2018) und Kuhlmann; Horstmann (2018), 55–117 zu finden.

Übersetze die Genitive (unterstrichen) in folgenden Sätzen:	
<p>a) Taberna <u>mercatoris</u> ardet. Der Laden <u>des Kaufmanns</u> brennt.</p> <p>b) Clamor <u>servorum</u> magnus est. Das Geschrei _____ ist groß.</p> <p>c) Pueri flammas <u>tabernae</u> vident. Die Kinder sehen die Flammen _____.</p> <p>d) Nomen <u>pueri</u> Marcus est. Der Name _____ ist Marcus.</p> <p>e) Mercator auxilium <u>hominum</u> petit. Der Kaufmann erbittet die Hilfe _____.</p>	<p>Formen-Speicher: des Jungen – der Jungen – <u>des Kaufmanns</u> – der Kaufleute – des Ladens – der Läden – des Sklaven – der Sklaven – des Namens – der Namen – der Flamme – der Flammen – des Menschen – der Menschen</p>

Es geht hier um die Semantik der Genitiv-Formen und deren konkrete Übersetzung im Deutschen. Die Lernenden erhalten zwar komplette lateinische Sätze, die inhaltlich aus der bekannten Lektion stammen, aber sie müssen hier nicht alles, sondern nur eben die zu übenden Genitivformen übersetzen. Somit erübrigen sich unerwünschte ‚Nebenkriegsschauplätze‘ wie unbekannte Vokabeln, Verbindungen etc., die von der Genitiv-Übung nur ablenken. Es wird also – didaktisch gesprochen – wirklich nur die eine Kompetenz geübt, um die es hier gehen soll. Da, wie oben schon mehrfach bemerkt, die deutschen Genitivformen schwierig sein können (zuma für Lernende ohne Deutsch als Erstsprache), ist hier sogar ein Formenspeicher angefügt, aus dem sich die Lernenden bedienen können. So üben sie gleichzeitig die korrekten deutschen Genitiv-Formen ein, können aber keine deutschen Formenfehler machen. Solche Formenspeicher lassen sich zur Differenzierung einsetzen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, nur für die ersten Items einen Formenspeicher zu präsentieren und die letzten Items komplett eigenständig übersetzen zu lassen.

Die zweisprachige Grammatikarbeit kann im Übrigen ein deutsch-lateinisches Übersetzen einschließen. Dies galt lange Zeit als verpönt

und zu schwer, gleichwohl übt es natürlich in sehr intensiver Weise die Semantik lateinischer Flexionsendungen ein. Bei Zugabe eines Formenspeichers ist eine deutsch-lateinische Übersetzung gut möglich, wie Praxis-Tests an Gesamtschulen mit nicht-gymnasialen Latein-Lernenden gezeigt haben: Zur Überraschung der Lehrkräfte sind diese Übungen sogar besonders beliebt bei den Schülerinnen und Schülern. Hier folgt ein Beispiel zur Einübung der Kasusfunktionen Dativ und Akkusativ:

Dativ und Akkusativ verstehen: Deutsch-Latein

Wer gibt wem was? Übersetze ins Lateinische und benutze den Formenspeicher.

a) Der Sklave gibt den Pferden Futter.

servus – equis – equos – cibo – cibum – dat

b) Marcus gibt dem Großvater ein Geschenk.

Marcus – avo – avum – dono – donum – dat

c) Paulla gibt Marcus Wasser.

Paulla – Marco – Marcum – aquae – aquam – dat

Die Formenspeicher enthalten Distraktoren, d.h. nicht passende Formen, so dass die Lernenden jeweils die richtige Dativ- oder Akkusativ-Form auswählen müssen. Man kann zusätzlich natürlich noch weitere Distraktoren zum Numerus (Sg.- und Pl.-Formen) einfügen. Die hier präsentierte Übung zeigt den Lernenden, dass im Lateinischen die Endung, im Deutschen dagegen der Artikel primärer Kasus-Marker ist. Dies gilt allerdings nur für ‚echte‘ Substantive bzw. Appellativa, während dagegen die deutschen Eigennamen zumindest standardsprachlich artikellos gebraucht werden. Im Satz c) müssen die Lernenden also aus dem inhaltlichen und syntaktischen Kontext heraus den richtigen Kasus identifizieren. Es ist also durchaus eine gewisse Knobel-Aufgabe, aber gleichwohl motivierend.

4. Sprachsensibler Grammatikunterricht

Ein noch relativ neues Aufgabenfeld für den Lateinunterricht ist der Sprachensible Fachunterricht.⁷ Hierbei geht es nicht nur darum, Lernende durch den (lateinischen) Fachunterricht in der Unterrichtssprache Deutsch zu fördern, sondern umgekehrt auch darum, ihre konkrete sprachliche Kompetenz zu diagnostizieren und zur Grundlage sprachlichen Handelns im Unterricht zu machen. Für das Fach Latein ist dies – wie oben schon mehrfach deutlich wurde – Herausforderung und attraktives Arbeitsfeld zugleich. Es geht im Übrigen gar nicht so sehr um Defizite von Lernenden mit Migrationshintergrund, sondern generell um die mangelnde Vertrautheit von Schülerinnen und Schülern mit der deutschen Bildungs- und Schriftsprache.⁸ Hierzu gehört natürlich zunächst ein spezifischer bildungssprachlicher Wortschatz, der für Jugendliche oft eher fremd ist und erst im Laufe der Schulzeit und des späteren Lebens erworben werden muss. Doch es sind durchaus auch bestimmte grammatikalische Strukturen hier zu nennen:

Grammatikalische Merkmale deutscher Bildungs- und Schriftsprache:

- Genitiv (*eines Sklaven/Herrn/Jungen*)
- Konjunktiv I (*er habe/sei/vergehe*)
- Präteritum (*half, bat, bot, befahl, rief, schwor...*)
- Unterscheidung Perf. ≠ Plpf. (*befahl ≠ hatte befohlen*)
- Partizipien (*hierdurch veranlasst ergriffen sie Maßnahmen*)
- Hypotaxe, Relativsätze (v.a. Gen.: *Personen, deren Aufenthalt bekannt ist*)

Viele dieser Merkmale sind v.a. jungen Lernenden (Kl. 6) nicht geläufig, doch selbst in Fernsehsendungen des öffentlichen Rundfunks lassen

⁷ Vgl. generell Leisen (2013); für Latein v.a. Große (2017); Kuhlmann (2020); Jahn (2020).

⁸ Vgl. dazu Jahn (2020); Kuhlmann (2020).

sich ebenso wie in großen Tageszeitungen täglich Verstöße von Moderatoren, Sprechern und Journalisten gegen die o.g. Normen der Schrift- und Bildungssprache feststellen.

Ein weiteres zentrales Arbeitsfeld des Sprachsensiblen Fachunterrichts ist die jeweilige Fachterminologie.⁹ Im Lateinunterricht betrifft dies von der ersten Unterrichtsstunde an die grammatikalischen Fachbegriffe, die im traditionellen Lateinunterricht prinzipiell eher aus der Primarstufe vorausgesetzt werden. Häufig klagen Lehrkräfte, ihre Schülerinnen und Schüler ,bringen aus der Grundschule nichts mehr an Grammatikkenntnissen mit‘. Tatsächlich ist diese grammatische Fachterminologie vielen jungen Lernenden oft nur teilweise bekannt, was insbesondere das früh beginnende Latein, allerdings durchaus auch Studierende in Latinumskursen betrifft. Statt über die scheinbar immer geringer werdenden Vorkenntnisse zu klagen, sollte der Lateinunterricht besser die Hinführung zur Fachsprache als eigenständiges Aufgabenfeld verstehen, von dem alle Latein-Lernenden für ihr ganzes Leben erheblich profitieren können. Zudem ist es eine Kernkompetenz der Lateinlehrkräfte, genau diese Fachkenntnisse zu vermitteln, die sie selbst nicht gering schätzen sollten.

Im Unterricht lässt sich Fachterminologie am einfachsten mithilfe deutsch- bzw. zielsprachlicher Beispiele einführen (oder wiederholen bzw. vertiefen). Fachtermini lassen sich in der Regel ganz wie Vokabeln einführen. Dies schließt dann auch eine Thematisierung der morphologischen Seite solcher Begriffe ein, d.h. das Genus und der Plural sollten am besten im Unterricht expliziert werden (Tafelanschrieb, Grammatikheft, als eigene Terminologie-Datei o.ä.), wie z.B.:

- *das Subjekt – die Subjekte*
- *der Nominativ – die Nominative*
- *das Präsens*
- *Beispielsatz: Das Subjekt steht im Nominativ.*

⁹ Vgl. Kuhlmann (2020).

Zumindest in Latinumskursen haben sogar Studierende nicht selten Schwierigkeiten bei der richtigen Genuswahl (**der Präsens, *der Aktiv*) oder der Orthographie (**das Präsenz*) der Fachtermini. Teil eines sprachsensiblen Fachunterrichts sollten dann weiter eigene Übungen zur Verwendung von Metasprache sein. Dies kann etwa mit Wortspeichern im Sinne eines ‚Gerüsts‘ (bzw. *scaffolding*) geschehen, um das Arbeitsgedächtnis der Lernenden nicht zu überlasten und die fokussierten Termini ganz gezielt zu üben:

Bestimme in den folgenden lateinischen Sätzen die Satzglieder und die Kasus. Verwende dabei die Fachtermini:

(*das*) Subjekt – (*das*) Objekt – (*das*) Prädikat – (*der*) Nominativ – (*der*) Akkusativ:

Marcus avum videt et salutatur;

avus gaudet et donum monstrat.

Um noch einmal auf das schon mehrfach behandelte Phänomen des Genitivs als Teil der deutschen Schrift- und Bildungssprache zurückzukommen: Auch hier dürfte in vielen Fällen die Einführung des Terminus und damit überhaupt des Kasuskonzepts im Unterricht notwendig sein. Wenn dies gleich mit Beispielen aus der noch neu zu lernenden Fremdsprache geschieht, ist dies aus lernpsychologischen Gründen naturgemäß ungünstig. Eine Hinführung zum Phänomen des Genitivs als solchen kann gerade bei sehr jungen Lernenden mit zielsprachlichen Beispielen geschehen, die die Semantik des Kasus behandeln:

- a) Das Buch gehört Markus/meinem Freund.
- b) Das ist das Buch von Markus / meinem Freund / Markus sein Buch.
(sprechsprachlich)
- c) Das ist Markus' Buch / das Buch meines Freundes.
(schriftsprachlich)

Die Beispiele sollen die Funktion des Genitivs als Besitz anzeigender Kasus verdeutlichen: Die drei Sätze bedeuten im Grunde dasselbe, weisen allerdings jeweils unterschiedliche sprachliche, d.h. morphosyntaktische Möglichkeiten auf, um diese Funktion auszudrücken. Dabei enthält b) sprechsprachliche Umschreibungen des Genitivs, c) dagegen die schrift- und bildungssprachliche Standard-Variante, die aber so von den Lernenden in der mündlichen Alltagssprache kaum verwendet werden dürfte. Die Präsentation der drei Beispiele vermittelt also nicht nur auf anschauliche Weise das Kasus-Konzept ‚Genitiv‘, sondern macht im Sinne des Sprachsensiblen Unterrichts zugleich die Existenz unterschiedlicher Sprachregister deutlich.

Für Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch können in diesem Zusammenhang natürlich auch Genitiv-Beispiele aus deren Sprachen zielführend sein, wie etwa:

Türk. *ev-in* ‚des/eines Haus-es‘

Russ. *bog-a* ‚des/eines Herr-n‘

Dies scheint gewisse Kenntnisse dieser Sprachen bei den Lehrkräften vorauszusetzen, allerdings lassen sich heutzutage leicht kleinere Syntagmata mithilfe des Internets in alle möglichen Sprachen übersetzen. Daher braucht man kein Turkologe oder Slavist zu sein, um solche Beispiele zu präsentieren und gemeinsam mit den Schüler*innen zu besprechen. Solche Beispiele können dann weiter zeigen, dass z.B. Türkisch und Russisch genau wie Latein lediglich eine Endung als Kasus-Marker besitzen, während im Deutschen der Genitiv entweder durch den Artikel (*des/der, eines/einer* etc.) oder – ähnlich wie im Englischen – durch Voranstellung und *-s* oder Apostroph markiert wird, oft aber eben auch durch die Präposition *von* ersetzt werden muss (z.B. bei indefiniten Nomina: Sg. *Leistung eines Schülers* → Pl. *Leistungen von Schülern*). Anders als im Lateinischen, Türkischen oder Russischen ist demzufolge der deutsche Genitiv morphologisch ein komplexer Kasus, der entsprechende Aufmerksamkeit in einem übersetzungsorientierten und Sprachsensiblen Lateinunterricht verdient.

Neben dem Genitiv ist ein typisches Merkmal der deutschen Schrift- und Bildungssprache das Präteritum bzw. die ‚einfache Vergangenheitsform‘ (*war, fand, kam, floh, schrie* etc.), die in erzählenden Texten meist für die Übersetzung des lateinischen Perfekts und Imperfekts fungiert. Da in vielen Regionen des deutschen Sprachraums das Präteritum bis auf wenige Restformen (v.a. *war, hatte, wollte, konnte, fand, kam* etc.) aus der gesprochenen Alltagssprache verschwunden ist, tun sich nicht nur junge Schüler*innen, sondern auch viele Studierende mit der Verwendung ‚korrekter‘ Präteritumsformen schwer. Es hat sicher wenig Sinn, im Lateinunterricht systematisch deutsche Stammformen als Listen auswendig lernen zu lassen. Dies wäre für die Lernenden wenig motivierend und stieße vermutlich auch bei den Lehrkräften auf wenig Verständnis. Zielführender können hier kontextuelle Übersetzungsübungen sein, die die zu übenden Präteritumsformen ganz praxisorientiert in einem Formenspeicher darbieten:¹⁰

Übersetze den Text und verwende dabei (wenn möglich) das deutsche Präteritum – du kannst Prädikate aus dem Formenspeicher benutzen:

Apollo Daphnem nympham vidit et statim adamavit.

Daphne autem deum fūgit, quia nubere nolebat.

Itaque patrem oravit, ut virgo maneret ...

Deutscher Formenspeicher:

verliebte sich – floh – kam – will – bot – wollte – bat – sah – besiegte

Der Formenspeicher verhindert die Bildung falscher deutscher Formen (**fliehte, *bittete*), die sich bei häufiger Verwendung durch Lernende durchaus fossilieren bzw. ‚einschleifen‘ können. Dennoch übt natürlich die Verwendung der Formen allein durch das Abschreiben die korrekte Tempusbildung. Hier sind zusätzlich mit *bot* (< *bieten*) und *bat* (< *bit-*

¹⁰ Vgl. Kuhlmann; Horstmann (2018), 62–64.

ten) Distraktoren eingefügt, da genau diese beiden Präteritumsformen auch von vielen erwachsenen Muttersprachlern verwechselt werden.

Schließlich sei noch der für die deutsche Schrift- und Bildungssprache typische Konkunktiv angesprochen – allerdings eher im Sinne eines *Additums* für ältere Lernende bzw. die Lektürephase. Der Konjunktiv findet im Übersetzungsunterricht v.a. bei der indirekten Rede (*oratio obliqua*) Anwendung und kann im Sinne des Sprachsensiblen Fachunterrichts Anlass sein, die unterschiedlichen Sprachregister des Deutschen vergleichend zum Lateinischen zu behandeln. Wie oben schon bemerkt, kann die indirekte Rede im Lateinischen ganz formalistisch nur durch den AcI, NcI oder durch automatisch (d.h. ohne Bedeutungsunterscheidung) gesetzte Konjunktive in Nebensätzen ausgedrückt werden. Das Deutsche ist hier deutlich variabler, da die entsprechenden deutschen Nebensätze je nach Grad der Glaubwürdigkeit, Wahrscheinlichkeit und je nach Sprachregister mit oder ohne Konjunktiv stehen: *Der Spiegel berichtet, dass die Bundeskanzlerin zurücktreten will* (eher Tatsache) / *wolle* (eher Gerücht); oder: *ich dachte, du hast/hättest/habest das endlich kapiert*.

Im Lateinunterricht lassen sich ähnlich wie beim Präteritum praxisorientierte Übersetzungsübungen einsetzen, die mithilfe von Formenspeichern eine kontextuelle Anwendung des Konjunktivs trainieren:

Übersetze den Text und verwende in der indirekten Rede den Konjunktiv – du kannst Prädikate aus dem Formenspeicher benutzen:

Ovidius scribit Apollinem Daphnem nympham amare;
Daphnem autem nubere nolle et patrem oravisse,
ut virgo maneret ...

Deutscher Formenspeicher:

*liebt – liebe – wolle – will – bitte – hätte gebeten – habe gebeten –
bliebe – bleibe ...*

Hier sind bewusst Distraktoren bzw. durchaus verwendbare Alternativformen eingefügt wie *habe/hätte gebeten* oder *bleibe/bliebe*, die jeweils einem unterschiedlichen Sprachregister angehören, aber keine eigentliche semantische Unterscheidung ausdrücken. Die Wahl zwischen Indikativ und Konjunktiv (*liebt/liebe*) kann wiederum den Grad der Wahrscheinlichkeit ausdrücken, sodass anhand dieser Übung die Lernenden die unterschiedlichen deutschen Ausdrucksmöglichkeiten erproben und diskutieren können, ohne dabei aber echte Fehler zu produzieren. Zugleich ist die Übung niederschwellig genug, um auch Lernende ohne allzu sichere Deutschkenntnisse nicht zu überfordern.

5. Fazit

Wie der Beitrag hoffentlich gezeigt hat, kann der Lateinunterricht durch die Grammatik sehr gut zur sprachlichen Bildung der Lernenden beitragen. Der Beitrag sollte nicht zuletzt verdeutlichen, dass Grammatik oft erst durch die Art der praxisfernen Vermittlung zu einer ‚schweren Kost‘ gemacht wird. Eine differenzierte Behandlung der Grammatik nach *Fundamentum* und *Additum* kann allerdings ein erster Weg sein, um die Inhalte möglichst zielgenau zu vermitteln. Die hier vorgestellten Übungen zeigen hoffentlich, dass sich Grammatikübungen durch leichte Eingriffe niederschwelliger konzipieren lassen – z.B. durch das zweisprachige Prinzip und die Verwendung von Formenspeichern als Gerüst (*scaffolding*). Dies unterstützt dann zugleich die Sprachförderung und Sprachbildung im Deutschen, garantiert aber auch eine bessere Kontextualisierung grammatikalischer Formen und Funktionen. Schließlich ist die Zweisprachigkeit als Unterrichtsprinzip besonders geeignet, um zum einen den strukturellen Vergleich zwischen lateinischer Ausgangs- und deutscher Zielsprache abzubilden und zum anderen einen sprachsensiblen Zugang zum Grammatikstoff zu ermöglichen.

Literatur

- Brendel, Wulf; Kuhlmann, Peter; Vollstedt, Heike (2018), *Medias in res. Mein Lateinportfolio*, Bamberg (mit schönen Test- u. Übungsformaten zur Grammatik).
- Große, Maria (2017), *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache*, Frankfurt/Main.
- Gwiasda, Denise (2014), Induktive vs. deduktive Grammatikeinführung im Schülerurteil, in: Kuhlmann, Peter (Hg.), *Lateinische Grammatik unterrichten: Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts*, Bamberg, 95–105.
- Gwiasda, Denise (2015), Hält sie, was sie verspricht? Induktive Grammatikeinführung in der Spracherwerbsphase des Lateinunterrichts aus empirischer Sicht, Göttingen.
- Jahn, Stefanie (2020), Sprachsensibler Lateinunterricht, in: *ProDaZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*, Univ. Duisburg-Essen, 1–30 (online verfügbar unter: www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/jahn_sprachsensibler_lateinunterricht.pdf, abgerufen am 12.06.2021).
- Klischka, Holger (2014), Zweisprachige Grammatikeinführung, in: Kuhlmann, Peter (Hg.), *Lateinische Grammatik unterrichten: Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts*, Bamberg, 83–94 (mit Zusatzmaterial im Download-Bereich).
- Kuhlmann, Peter (Hg.) (2014), *Lateinische Grammatik unterrichten: Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts*, Bamberg.
- Kuhlmann, Peter (2020), Möglichkeiten der Sprachförderung durch Lateinunterricht angesichts einer heterogenen Schülerschaft, in: *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 2/4, 1–10.
- Kuhlmann, Peter; Horstmann, Henning (2018), *Wortschatz und Grammatik üben*, Göttingen. (mit einem Beitrag von Jochen Sauer zum E-Learning)
- Leisen, Josef (2013), *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*, 2 Bände, Stuttgart.
- Maier, Friedrich (1994), *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt I*, Bamberg.
- Maier, Friedrich; Westphalen, Klaus (Hgg.) (2008), *Sprachunterricht auf neuen Grundlagen*, I–II, Bamberg.
- Pfaffel, Wilhelm; Braun, Carola (2015), *Forma. Lateinische Grammatik*, Bamberg.
- VIVA Gesamtband (2014). *Lehrgang für Latein ab Klasse 5 oder 6*, Göttingen.