

Ausblick: Mehrsprachigkeit und Interkomprehension im lateinischen Grammatikunterricht

JOCHEN SAUER

Mehrsprachigkeit hat in der Geschichte der Didaktik der alten Sprachen eine große Tradition: Der *Orbis pictus* des Comenius war das erste bedeutende Lehrwerk, das multilingual strukturiert war,¹ und es waren die alten Sprachen, deren Lehrbücher in den 1970er Jahren mit der Einführung einer ‚dritten Spalte‘ in den Vokabelverzeichnissen den ersten Schritt zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik wagten,² bevor das Thema in den neuen Fremdsprachen, allen voran in der Didaktik der romanischen Sprachen, an Bedeutung gewann. Jenem Impuls der siebziger Jahre folgten jedoch kaum weitere Schritte. Naheliegender wäre etwa die konsequente Einführung von Übungen zur Sprachenvernetzung im Bereich Lexik gewesen, um die neusprachlichen Lernhilfen der ‚dritten Spalte‘ voll nutzen zu können – sowohl für die jeweilige alte Sprache als auch als für die Propädeutik der neuen Sprachen, oder die Einführung einer reflektierten Interkomprehensionsdidaktik. Weiterhin wäre denkbar gewesen, im Bereich der Grammatikeinführung oder -festigung neben dem Vergleich mit Phänomenen der deutschen Sprache (kontrastiver Grammatikunterricht) auch eine Didaktik des Vergleichs mit neusprachlichen Phänomenen, insbesondere des Englischen zu etablieren.³

Doch ging der Vorsprung der alten Sprachen in den neunziger Jahren mit der Entwicklung einer elaborierten und forschungsgestützten Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie sie in von allem in der Romania-Didaktik⁴ allmählich entstand, größtenteils verloren. In den gegenwärtigen Latein-

¹ Zu Comenius’ Didaktik vgl. Frisch (2010), zu Comenius’ Einstellung zum Problem der Sprachenvielfalt vgl. Fritsch (2015); dort jeweils weitere Literatur.

² Vgl. Siebel (2017), 11.

³ Eine konsequente kontrastive Grammatikeinführung mit neusprachlichen Phänomenen findet sich im Lehrbuch *Aurea Bulla*.

⁴ Als Leitpublikation gilt Meißner/Reinfried (1998), vgl. Siebel (2017), 19.

lehrwerken lassen sich jedenfalls, so betont Johannes Müller-Lancé zu Recht,⁵ kaum Übungen zur Sprachenvernetzung finden.

Eine Befragung von Lehrer*innen der alten Sprachen im Sommer 2021 zeigt, dass dem Thema Mehrsprachigkeit zwar eine gewisse Relevanz für den lateinischen Grammatikunterricht beigemessen wird, diese jedoch deutlich geringer als die Bedeutung der Förderung von sprachlicher Sensibilität im Deutschen gesehen wird.⁶



Abbildung 1: Relevanz von Sprachförderung (im Dt.) und Mehrsprachigkeit im Urteil von Lehrer*innen

Gleichwohl gibt es guten Grund, in einem Band über Grammatikunterricht Mehrsprachigkeit in zumindest einem kurzen Abriss zu berücksichtigen. Der wichtige Bereich der Sprachförderung für mehrsprachig aufwachsende Jugendliche und die Anbahnung eines *Language awareness* ist dabei nicht Thema dieser Ausführungen, sondern wird bereits im Beitrag von Peter Kuhlmann behandelt.⁷ Gerade die Explizierung grammatischer Strukturen stellt einen Schwerpunkt des Lateinunterrichts dar und erweitert die Sprachlernkompetenz der Lernenden.⁸

⁵ Müller-Lancé (2019), insb. 164–167; vgl. auch Siebel (2017), 261–264, die in einem Abgleich der Zielsetzungen der Lehrpläne und sieben von ihr untersuchten Lateinlehrbüchern feststellt, dass sich in keinem auch nur ein Hinweis auf die Förderung von Mehrsprachigkeit finde.

⁶ Die Aufgabe lautete: „Bewerten Sie bitte die Relevanz folgender Aspekte des altsprachlichen Grammatikunterrichts ganz allgemein!“

⁷ Vgl. Kuhlmann (in diesem Band), S. 17–39.

⁸ Vgl. Kuhlmann (2014), 119. Im KLP NRW Latein für die Sek. I (2019) etwa ist „Sprachlernkompetenz“ (S. 14) explizit verankert. Diese bestünde u.a. in „Strategien zum Sprach- und Textverständnis, die [...] auch im Umgang mit anderen Sprachen erworben werden“ (ebd.).

Befunde wie die der Studie von Ludwig Haag und Elsbeth Stern (2002)⁹ zeigen indirekt den großen Bedarf an einer reflektierten und professionalisierten Mehrsprachigkeitsdidaktik für die alten Sprachen: Deutlich mehr als der Unterricht der neuen Sprachen muss der altsprachliche Unterricht aktiv mittels Übungen und Systematisierungen daran arbeiten, dass die Schüler*innen ihre Sprachkenntnisse für die neuen Fremdsprachen tatsächlich nutzbar machen können.¹⁰ Übungen solcher Art dürfen keine punktuellen, einmaligen Ausnahmeerscheinungen sein, sondern müssten den gesamten Lateinunterricht durchdringen.¹¹ Erprobte interkomprehensiv Verfahren können, so Katrin Siebel (2017, 24) überzeugend, partiell in den Lateinunterricht integriert werden.

Wichtige Gelingensbedingungen einer guten Mehrsprachigkeitsdidaktik sind bekannt. So schließt Johannes Müller-Lancé aus Ergebnissen verschiedener Studien, es stünden „für interlinguale Strategien nur diejenigen Sprachen zur Verfügung, in denen auch aktive Kompetenzen erworben wurden.“¹² Zwar verzichtet der gegenwärtige Lateinunterricht auf aktive Sprachproduktion in der Zielsprache fast komplett, doch wird gerade im lateinischen Grammatikunterricht zu Übungszwecken Sprachproduktion im Kleinen betrieben. Daneben dürften sehr kurze, in den Grammatikerwerb integrierte *Latine loqui*-Übungen, die sprachkontrastiv angelegt sind, eine Förderwirkung entfalten, ohne dass der Grammatikunterricht wesentlich verändert werden müsste.¹³

Von großer Bedeutung sind zudem regelmäßige interkomprehensiv Mikroaufgaben, wie sie von Johannes Müller-Lancé beispielhaft vor-

⁹ Stern/Haag (2002) argumentieren auf der Basis einer Leistungserhebung von Studierenden eines Spanischkurses, dass eine andere romanische Sprache, in der genannten Studie Französisch, für den Erwerb einer neuen romanischen Sprache, hier Spanisch, hilfreicher als Latein sei.

¹⁰ Dies ist für den Bereich der Sprachbewusstheit in der Studie von Große (2014) gezeigt worden und dürfte für den Bereich der Sprachenvernetzung nicht minder gelten.

¹¹ Vgl. Kuhlmann (2014), 120.

¹² Müller-Lancé (2006), 468; vgl. ders. (2019), 180.

¹³ Hier bieten sich etwa die von Ulrike Bethlehem (2014) erstellten *Latine loqui*-Übungen zur Einführung und Festigung der Kasusrektion an.

geschlagen werden¹⁴ und etwa im Rahmen des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen (Latein) in der Rubrik *Res et verba* seit vielen Jahren zum Einsatz kommen.¹⁵ Lässt man Mikroaufgaben dieser Art regelmäßig in den Unterricht einfließen, machen es sich die Schüler*innen sukzessive zur Gewohnheit, bei der Begegnung mit einem fremdsprachlichen Text ihre Latein- oder Griechischkenntnisse abzurufen. Dabei ist nicht nur an altsprachliches Vokabular gedacht, sondern auch an Morphologie und Syntax. Hilfreich ist zudem das Wissen über zentrale Ableitungsregeln.¹⁶

Natürlich erschöpft sich Mehrsprachigkeitsdidaktik keineswegs in einer bloßen Anleitung zur Interkomprehension. Ihre Ziele liegen vielmehr allgemein in Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernkompetenz.¹⁷ Die Interkomprehension ist jedoch eine wichtige Nutzenanwendung, deren Fördermöglichkeiten gerade auch im lateinischen Grammatikunterricht besser berücksichtigt werden könnten.

Gerade spanische, aber auch italienische oder französische Texte sind für fortgeschrittene Lateinlernende bisweilen ohne weitere Hilfen im großen Ganzen zu verstehen. Bei der Textauswahl ist insbesondere am Anfang darauf zu achten, dass die Schüler*innen so viele Wörter wie möglich aus dem Lateinischen, Englischen oder Deutschen ableiten können, zudem sollte ihnen der Inhalt nicht völlig unbekannt und das Thema zugänglich sein.¹⁸ Notfalls kann das Verständnis des Inhalts mit einem Einleitungstext oder einem passenden Bild entlastet werden.

Ziel einer wirksamen Interkomprehensionsdidaktik ist es, dass die Schüler*innen zwar zunächst durch die Lehrkraft angeleitet, dann aber wirklich selbständig den fremdsprachigen Text in zumindest groben

¹⁴ Müller-Lancé (2019), 168–179.

¹⁵ Letztere müssten selbstverständlich auf ein für alle Schüler*innen zu bewältigendes Anspruchsniveau heruntergebrochen werden.

¹⁶ Zumindest im rezeptiven Bereich lässt sich der Nutzen eines gleichzeitigen Lernens von romanischen Sprachen und Latein empirisch nachweisen. Vgl. Kuhlmann (2014), 119, dort auch weitere Literatur.

¹⁷ Vgl. Anm. 8.

¹⁸ Vgl. Stratenwerth (2005), 59.

Zügen verstehen können.¹⁹ Besonders geeignet ist das Spanische, das dem Lateinischen in mancher Hinsicht näher als andere romanische Sprachen steht, aber auch das Italienische. Das Inferieren von Wortbedeutungen kann durch die Kenntnis von Ableitungsregeln gefördert werden,²⁰ die idealerweise durch die Schüler*innen an fremdsprachlichen Texten explorierend erarbeitet werden.

Sinnvoll ist es, die ersten Sätze an die Tafel (bzw. in ein Etherpad) zu schreiben und die Schüler*innen aufzufordern, die lateinischen Vokabeln unter die fremdsprachlichen Wörter zu schreiben, soweit sie Vermutungen über ihren Ursprung angestellt haben. Für die übrigen Wörter suchen sie englische oder deutsche Äquivalente, gegebenenfalls auch Entsprechungen in ihren Herkunftssprachen.

Als ein Beispiel soll – einem Entwurf von Eva Mensching²¹ folgend – das Lied ‚L’amore mi fa male‘ von Vibrationi angeführt werden. Dieses kann über das Lateinische (*kursiv*) und das Deutsche (*recte*) zumindest partiell verstanden werden:

L’amore (amor, oris m.) mi (me) fa (facit) male (malum/-am)

Dottore (doctor) lei dice (*dicit*) che è (*est*) normale (normal)

Se (*si*) ogni (*omnis*) notte (*nox*) io (*ego*) la (*illam*) voglio (*volo*) rivedere (*re-videre*)

Ho (*habeo*) questa smania (Sehnsucht) che mi (*me*) morde (*mordit*) come un (ein) cane (*canis*).

Die für die Schüler*innen kaum ableitbaren Lexeme ‚che‘, ‚come‘ oder ‚smania‘ können gut angegeben werden, ‚che‘ und ‚come‘ sollten sich die Schüler*innen als Vokabeln für folgende italienische Texte merken. Durch folgende vorbereitende Aufgabe kann die Interkomprehension einfacher unterstützt werden:

Finde die italienischen Entsprechungen folgender lateinischer Wörter im Liedtext: *me, est, ego, illam, mordit, habeo*.

¹⁹ Vgl. ebd., 60.

²⁰ Vgl. ebd.

²¹ Vgl. ‚Je comprends l’Italie‘ von E. Mensching in Reinhardt/Sauer (2021), 43f.

Auf der Basis dieser lexikalischen Vorstrukturierung können die Lernenden den Text selbständig zu erschließen versuchen. Wichtig ist, dass Kurzaufgaben dieser Art regelmäßig in den Unterricht eingestreut werden, so dass sich nicht nur die Regeln einschleifen, sondern sich bei den Schüler*innen vor allem die Gewohnheit verstetigt, bei der Interkomprehension eines fremdsprachigen Textes auch ihre Lateinkenntnisse heranzuziehen. Die Hilfen der Lehrkraft sind dabei sukzessive zurückzufahren, aus dem anfänglichen Plenumsunterricht sollte allmählich die Verantwortung in eine Partner- oder Kleingruppenarbeit übertragen werden. Den Abschluss dieser Arbeit sollte bisweilen die Zusammenstellung neuer (Ableitungs-)Regeln (oder die Wiederholung früherer) bilden, um eine Progression sicherzustellen. Dabei sollte stets auch sprachreflexives Wissen vermittelt werden.

Punktuell kann durchaus Grammatik in Kurzform eingeführt und reflektiert werden, so etwa das Phänomen, dass das Italienische wie das Spanische einen Artikel haben, denn gerade dieser Unterschied ist für Schüler*innen bisweilen irritierend.²²

Das zweite Beispiel ist ein Text aus der Wettbewerbslinie *Res et Verba* des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen. Bereits das zweite Wort ist das Keyword des gesamten Abschnitts, der Olivenbaum (*el olivo*). Über dem Text ist zudem ein Olivenbaum abgebildet. Doch wenn die Schüler*innen einige grammatische ‚Gelenkstellen‘ beherrschen, wird es für sie deutlich leichter. Eine Aufgabe könnte lauten:

1. Spanische Substantive bilden den Plural meist nach dem lat. Akkusativ. Suche die Entsprechungen zu folgenden drei lateinischen Wörtern, die hier bereits im Akkusativ Plural aufgeführt sind, aus dem Text:

Latein	varietates (von varietas)	multas (von multus)	Romanos (von Romanus)
--------	------------------------------	------------------------	--------------------------

Spanisch	_____	_____	los _____
----------	-------	-------	-----------

Lösungen: *variedades* *muchas* *romanos*

²² Vgl. Stratenwerth (2005), 61.

II. la oliva y el olivo - Olive und Olivenbaum



El olivo no solo es una planta típica del mediterráneo, sino también se presenta en muchas variedades diferentes. En España por si sola hay doscientas sesenta variedades. El cultivo del olivo tiene su origen en el oriente hace más de cinco mil años. Desde desde etonces de eso, el olivo se extendió a través de los egipcios y los griegos a los romanos. El uso del aceite de oliva no solo es culinario, sino además se ha empleado en cosmética, medicina, perfumes, iluminación. Ya en la antigüedad la corona de olivo era asimismo atributo de los guerreros triunfadores y el premio de los vencedores en los Juegos Olímpicos. El olivo es el símbolo de la paz y estaba consagrada a Minerva. En la disputa por la posesión de un culto especial en Atenas, Neptuno golpeó el suelo con su tridente e hizo brotar una fuente de agua salada, mientras que Minerva ofreció un olivo.

Abbildung 2: Aufgabe aus dem Bundeswettbewerb Fremdsprachen (mit frdl. Genehmigung von Hans-Herbert Römer)

2. Ergänze nun die fehlenden Formen und formuliere die Wortbildungsregel für Substantive auf *-dad*:

civitas (*Singular*) > *ciudad* civitates (*Plural*) > _____

varietas (*Singular*) > _____ varietates (*Plural*) > *variedades*

Sg.: *lat. -tas* > *span.* _____ Pl.: *lat. -tates* > *span.* _____

Lösungen: ciudades *variedad*

Sg.: *lat. -tas* > *span. -dad*; Pl.: *lat. -tates* > *span. -dades*

[Achtung, falscher Freund: Im Spanischen heißt *ciudad* ‚Hauptstadt‘.]

2. Finde die Entsprechungen der *lat.* Verbalformen im spanischen Text und formuliere eine Wortbildungsregel, die für alle drei Formen gilt!

Latein est tenet attributus/-a erat

Spanisch _____ _____ _____

Lösungen: es *tiene* *era ... atributo*

Die lat. Personalendung der 3. Pers. Sg. ‚t‘ fällt im Spanischen weg.

Interkomprehensionsübungen und Aufgaben zur Wortbildung lassen sich in den regulären Unterricht einflechten, um zum einen Motivation zu schaffen (‚Latein bringt mir Vorteile, andere Sprachen zu verstehen.‘), zum anderen um den Schüler*innen einen Habitus anzutrainieren, beim Lesen eines fremdsprachigen Textes die eigenen Lateinkenntnisse heranzuziehen. Die Interkomprehensionsfähigkeit stellt dabei einen wichtigen Beitrag zu der in den Lehrplänen geforderten Sprachlernkompetenz dar. Entweder können diese kurzen Übungen als *Learning Snacks* (nach Eva Mensching, s.o.) in den regulären Unterricht integriert werden, oder sie können als Differenzierungsaufgaben (z.B. für besonders leistungsstarke Schüler*innen) eingesetzt werden.

Literatur

- Bethlehem, Ulrike (2017), *Latine loqui*. Gehört – gesprochen – gelernt, Göttingen.
- Brückner, Thomas (2005). Vom Lateinischen zum Italienischen – die „mitgelernte“ Sprache, AU 48, 41–49.
- Freund, Stefan; Janssen, Leoni (2019). *Non ignarus dicendi*. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Fritsch, Andreas (2010), „Die neueste Sprachenmethode“ in den „Opera didactica omnia“ des Johann Amos Comenius, Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin 106, 105–123.
- Fritsch, Andreas (2015). Comenius und das Problem der Vielfalt der Sprachen, in: Goris, Wouter; Meyer, Meinert A.; Urbánek, Vladimír (Hg.): Gewalt sei ferne den Dingen. Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius, 311–321 (DOI: 10.1007/978-3-658-08261-1_20).
- Haag, Ludwig; Stern, Elsbeth (Hg.) (2002). Latein oder Französisch? Eine Untersuchung zum Einfluss der zweiten Fremdsprache auf das Lernen von Spanisch, französisch heute 33.4, 522–525.
- Kuhlmann, Peter (2014). Latein und moderne Fremdsprachen. Synergieeffekte im Grammatikunterricht, in: ders. (Hg.). Lateinische Grammatik unterrichten. Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts. Bamberg, 119–130.
- Lütke Westhues, Peter (2005). *Latine legere – Capire L'italiano*. Italienisch im Lateinunterricht, AU 48, 50–58.
- Meißner, Franz-Josef; Reinfried, Marcus (Hg.) (1998). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen.
- Müller-Lancé, Johannes (2019). „Latein steht einfach da“ – Möglichkeiten der Vernetzung von Latein und romanischen Sprachen im Lateinunterricht. In: Freund/Janssen, 160–183.
- Reinhardt, Janina; Sauer, Jochen (2021). Sprachbewusstheit fördern können. Von der Theorie zu konkreten Aufgabenstellungen (unter Mitarbeit von Lotta König, Eva Mensching & Peter Schildhauer), DNSJb 10, 37–48.
- Siebel, Katrin (2017). Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht. Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz, Bonn.
- Siemer, Johanna (2005). Europäische Nationalhymnen, AU 48, 14–22.
- Stratenwerth, Dietrich (2005). Roma era un gran ciudad ... Spanisches im Lateinunterricht, AU 48, 59–63.
- Wesselmann, Katharina (2019). Neue Herausforderungen für neue Lateinlehrende: Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität am Beispiel des Lehrmittels *Aurea Bulla*. In: Janssen/Freund, 184–211.

Abbildungen:

Arbeitsblatt des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen, Solo 2020 LATEIN Res et Verba, S. 2 (mit freundlicher Genehmigung von Hans-Herbert Römer).