

4. Zweitspracherwerb und lateinische Unterrichtspraxis

4.1 Arbeit mit deutschen Sach- und Informationstexten

Es ist nicht davon auszugehen, dass in deutscher Sprache verfasste Einleitungs- und Informationstexte ohne weiteres von allen Lernenden verstanden werden. Daher arbeiten gut aufbereitete Texte mit Überschriften, Sinnabschnitten, gekennzeichneten Schlüsselwörtern und Visualisierungen. Der Umgang mit textentlastenden Methoden sollte dennoch geübt werden (vgl. RÖSCH ⁴2011: 70). Hierbei können etwa komplexe grammatische Strukturen durch einfachere ersetzt werden (vgl. JEUK 2010: 135), was im Rahmen einer Binnendifferenzierung z.B. durch Paralleltexte erfolgen kann. Dennoch ist auch in diesem Zusammenhang das Ziel der Sprachförderung nicht aus den Augen zu verlieren. Wie schon zuvor bemerkt (vgl. Kapitel 2.3), sollen die Schüler ndH durch diese Reduzierungen nicht auf eine Schon-sprache konditioniert, sondern im Gegenteil dazu befähigt werden, selbstständig komplexere Texte zu erschließen.

Neben Hilfen wie Erläuterungen oder Nachschlagehilfen scheinen verschiedene Ansätze sinnvoll, die auch aus der Erschließung lateinischer Texte gut bekannt sind: Hierzu zählen vorentlastend-antizipierende Verfahren, indem der Inhalt vorher mündlich geklärt wird, Bezüge zum Vorwissen der Lernenden angeregt, Bilder einbezogen und Schlüsselwörter geklärt werden. Auch texterschließende und -sichernde Methoden bieten sich an: So ist es bei Sachtexten generell ratsam, den Zugang durch Strukturierungsmaßnahmen, wie z.B. durch Teilüberschriften, zu erleichtern. Gezielt sollte zugleich das Textverstehen geübt werden, indem die Schüler lernen, Texte zusammenzufassen, wichtige von unwichtigen Informationen zu trennen und Inhalte zu paraphrasieren. Fachbegriffe, deren Recherche auch selbst zum Lerngegenstand werden kann, müssen geklärt und gesichert werden, indem unverständliche Wörter oder Informationen von den DaZ-Lernenden in Lexika nachgeschlagen und erklärt werden. Es bietet sich an, die dabei erzielten Ergebnisse in einem stetig wachsenden Klassenlexikon festzuhalten.

Als vielfältig einsetzbares Werkzeug hat sich im DaZ-Bereich der sog. *Textknacker* durchgesetzt (vgl. RÖSCH ²2010, 231 f., vgl. Kapitel 4.6.1). Hierbei werden zunächst von Bildern und der Überschrift (oder von Teilüberschriften) Rückschlüsse auf den Inhalt gezogen und somit das Vorwissen der Jugendlichen aktiviert. Es folgt das Lesen

Erschließungs-
hilfen

Textknacker

des Textes nach Absätzen, wobei Schlüsselwörter identifiziert und unterstrichen sowie nebenstehende Erklärungen in den Erschließungsprozess einbezogen werden. Unverstandene Wörter oder Textpassagen werden anschließend mit Hilfe eines Lexikons geklärt. Schließlich wird der Text abschnittsweise zusammengefasst.

Klassenlexikon



Praxisbeispiel: Um neu eingeführte Fachbegriffe zentral für alle zu sammeln und schülergerecht zu erklären, bietet sich z.B. ein mitwachsendes Lexikon an. Ein solches Klassenlexikon kann als Ordner geführt und archiviert oder aber am Computer erstellt werden. Die einzelnen Artikel und Einträge können von den Lernenden recherchiert und verfasst werden, unterstützt durch Visualisierungen und Beispiele. Im unten abgedruckten Lexikon-ausschnitt wurden beispielsweise die Einträge je nach grammatischem Geschlecht unterschiedlich farbig markiert. Auch kann zu jeweils passenden Einträgen ein kleiner Exkurs zum Wortwissen erfolgen.

Noch Fragen? – Wörterindex



Ich helfe dir, wenn du einen Begriff nicht verstehst. Du suchst ihn dir einfach aus der Liste heraus und liest die Erklärung. Die Begriffe sind nach dem Alphabet angeordnet. Die Substantive erscheinen in drei Farben, um das Genus (das grammatische Geschlecht) anzuzeigen: **Femininum**, **Maskulinum**, **Neutrum**. Wenn noch Fragen bleiben, wende dich an deine Mitschüler oder deine Lehrerin!

Adverbiale:

Ein Satz kann neben den Satzgliedern Subjekt, Prädikat und Objekt auch noch weitere Angaben enthalten, die z.B. über Ort, Zeit und Grund informieren. Diese zusätzlichen Angaben nennt man **Adverbiale (Umstandsbestimmung)**. Das Adverbiale hängt vom Prädikat ab und erläutert es, wie z.B.:

hic – hier, subito – plötzlich, ad forum – auf das Forum, in schola – in der Schule.

Wortwissen: Das Wort Adverbiale ist ein Neutrum und aus den lateinischen Wörtern *ad* und *verbum* gebildet, bedeutet also *zum Verb gehörig*.

Aktiv:

Das Aktiv drückt aus, dass die Tätigkeit, das Verhalten oder das Geschehen vom Subjekt (handelnde Person, Gegenstand) des Satzes ausgehen. Es ist im Gegensatz zum Passiv also die **Tatform** eines Verbs und vom lateinischen Verb *agere* = tun abgeleitet. **Aktiv und Passiv** werden auch unter dem Begriff **Genus verbi** zusammengefasst.

Wortwissen: Das Aktiv ist ein Neutrum und findet sich in vielen anderen Sprachen wieder:

active (Englisch), *actife* (Französisch) und *attivo* (Italienisch).

4.2 Wortschatzarbeit und Formenlehre

Ein strukturierter Zugang zum Wortschatz wird durch gezielte Phänomenreduktion erleichtert, indem je Übung beispielsweise nur eine Wortart fokussiert wird (vgl. Kapitel 2.3.1). Bei der Auswahl her-zuleitender Lehn- und Fremdwörter sollte ein zugrundeliegendes Prinzip erkennbar sein wie das gemeinsame Sachfeld oder ggf. dieselbe grammatische Kategorie im Lateinischen, beispielsweise ein Partizip. Die Einbeziehung feldbezogener Ordnungsprinzipien dient zugleich der Memorierung von Vokabeln. Gemäß der auf konzeptionelle Schriftlichkeit abzielenden Wortschatzarbeit sollten Fremdwörter stets in einem Kontext präsentiert werden, um den DaZ-Lernenden den semantischen Gehalt zu veranschaulichen und zugleich die grammatisch korrekte Verwendung aufzuzeigen.

Muttersprachler beherrschen in den meisten Fällen das Genus der Substantive im Deutschen. Für DaZ-Lernende hingegen bedeutet es eine große Lernhilfe, die Übersetzungsmöglichkeiten lateinischer Substantive mit der deutschen Genusangabe in Form des bestimmten und/oder unbestimmten Artikels vorzufinden. Für diese Ergänzung braucht es in den Vokabellisten der Lehrbücher nicht mehr als einen einzigen Buchstaben in der Spalte mit der deutschen Bedeutung, nämlich *-r* als Abkürzung für den maskulinen Artikel *der* sowie entsprechend *-e* und *-s* für *die* und *das*. So halten es die Lehrwerke für Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache. Dagegen sind die gängigen Lehrbücher für den Lateinunterricht in diesem Bereich auf Zweitsprachler nicht eingestellt, da in den Vokabularien in aller Regel keine Artikel bei den deutschen Bedeutungen verzeichnet sind. Dass dies ohne Weiteres möglich ist, zeigt das Lehrbuch *Via Mea* (PINKER-

Lernhilfen

NELL-KREIDT et al. 2011): In den Vokabelverzeichnissen werden bei Substantiven in der deutschen Spalte stets der bestimmte und unbestimmte Artikel aufgeführt.

Kontextualisierung

Darüber hinaus erscheint auch die Angabe der jeweiligen Pluralbildung im Deutschen wünschenswert. Diese beansprucht zwar etwas mehr Platz als die Genusangabe, aber auch dafür sind bereits Abkürzungen etabliert. Grundsätzlich unterschieden werden bei der Pluralbildung im Deutschen der Typ 1 auf *-e*, Typ 2 auf *-n* und *-en*, der endungslose Typ 3, Typ 4 auf *-er* und Typ 5 auf *-s*.¹ Fehlt die Kennzeichnung des Plurals, bleibt es der Lehrkraft überlassen, den Plural anzugeben, bzw. dem DaZ-Lernenden, sich selbstständig zu informieren. Der Aufbau deklarativen Regelwissens in diesem Bereich darf als Querschnittsaufgabe aller Schulfächer verstanden werden.

Zusätzlich sind für Zweitsprachler Kontextualisierungen besonders hilfreich und der Vermittlung von Einzelformen überlegen (vgl. RÖSCH ⁴2011: 63). Sind derartige Kontextualisierungen ohnehin schon für den Lateinunterricht von großer Bedeutung, muss diese Form der Wortschatzarbeit im Unterricht mit Zweitsprachlern noch größere Aufmerksamkeit erhalten. Hierfür bieten sich verschiedene Strategien an: die gemeinsame Erklärung und Analyse von Fremdwörtern, die Sammlung ungewöhnlicher Wortgruppen (vgl. Rösch ⁴2011: 63), die Differenzierung und Reflexion verschiedener Sprachregister in Umgangs-, Hoch- und Fachsprache (vgl. Rösch ⁴2011: 64) und der Einsatz von Visualisierungs- bzw. Systematisierungsmethoden wie Mindmaps, Ideen- und Wortnetzen (vgl. LEISEN 2010: 32f.).

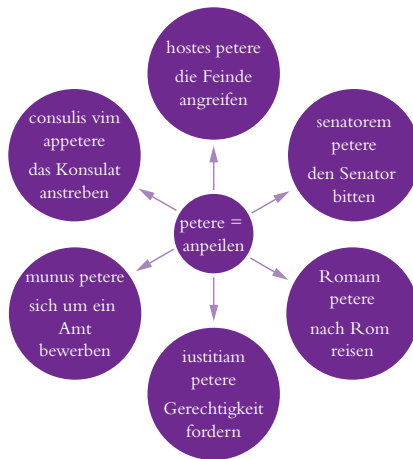
4.2.1 Rondogramm

Kernbedeutung im Zentrum

Die Arbeit mit Rondogrammen erscheint besonders ertragreich (vgl. WIRTH/SEIDL/UTZINGER 2006: 205ff.), da der Umgang mit Polysemen eines der zentralen Problemfelder für die Wortschatzarbeit im Lateinunterricht darstellt und für Zweitsprachler aufgrund der sprachlichen Komplexität polysemer Wörter besondere Probleme birgt. Beim Rondogramm wird für jeweils ein polysemes lateinisches Wort ein deutscher „Prototyp“ ins Zentrum gesetzt. Er bezeichnet eine synchron verstehbare „Kernbedeutung“ (WIRTH/SEIDL/UTZINGER 2006: 207), an die die jeweiligen Differenzierungen angeschlossen werden.

¹ Typ 1: *Tag-Tage*; Typ 2: *Sklave-Sklaven*; Typ 3: *Tempel-Tempel*; Typ 4: *Kind-Kinder*; Typ 5: *Park-Parks* sowie bestimmte Fremdwörter aus dem Französischen und Englischen wie *Detail-Details*, *Fan-Fans*.

Die jeweils für ein Rondogramm gewählte Kernbedeutung wird durch Wörter repräsentiert, „die einerseits ‚kraftvoll‘ sind, um einprägsam zu werden, andererseits zugleich möglichst ‚fruchtbar‘, um das kreative Weiterdenken der Schüler auszulösen“ (WIRTH/SEIDL/UTZINGER 2006: 208). Vom Prototyp im Zentrum gehen Strahlen ab zu den deutschen Äquivalenten verschiedener lateinischer Junkturen. Vorteilhaft ist die flexible Gestalt des Rondogramms, da es auf Erweiterung angelegt und für jeden Kontext offen ist. Für das Wort *petere* wird der Prototyp *anpeilen* vorgeschlagen, aus dem sich leicht verschiedenste Junkturen ableiten lassen: *hostes petere* → *die Feinde „anpeilen“* → *die Feinde angreifen* usw. (WIRTH/SEIDL/UTZINGER 2006: 209). Beim kreativen Umgang mit Rondogrammen können in besonderer Weise die Sprachproduktion gefördert und der Fokus auf die Entwicklung der konzeptionellen Schriftlichkeit gerichtet werden (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2009: 182).



4.2.2 Wörterpools

Bei Aufgaben mit einem Wörterpool (vgl. LEISEN 2010: 20 f., der hierbei durchaus missverständlich von „Wortfeld“ spricht) werden den Lernenden bestimmte Vokabeln oder Fachbegriffe vorgegeben. Dabei kann es sich um äußerlich ungeordnete Einzelwörter oder Satzbau- steine handeln: Sie können entweder inhaltlich zusammenhängen (z.B. zum Thema Leben in der Stadt, auf dem Land, Religion etc.) oder grammatische Aspekte als Systematisierungsgrundlage aufweisen (z.B. Präpositionen getrennt nach dem Kasus, den sie induzieren, verba dicendi beim AcI, Konjunktionen etc.). Die im jeweiligen Pool

enthaltenen Wörter können auf vielfältige Art und Weise bearbeitet werden:

- Aus den Wörtern können korrekte Wortverbindungen oder Sätze gebildet werden.
- Sie können inhaltlich passenden Wörtern oder Wortverbindungen außerhalb des Pools zugeordnet werden.
- Bei Puzzle- und Systemisierungsaufgaben können Ober- und Unterbegriffe unterschieden und Wörter systematisiert werden.
- In Auswahlübungen können bestimmte Wortarten oder Formen aus einem Wörterpool herausgesucht, farbig markiert oder nach bestimmten Kriterien angeordnet werden.
- Unpassende Vokabeln oder Formen können identifiziert werden.



Praxisbeispiel: Das Praxisbeispiel dient der Festigung der neu erlernten Formen des Dativs und übt sowohl das Vokabelwissen als auch die Formenbildung im Lateinischen. Die Schüler finden lediglich die Grundformen der Wörter vor, um diese zu sinnvollen Aussagesätzen zu kombinieren, wobei stets auch Formen des Dativs gebildet werden müssen. Gleichzeitig wird die im Lateinischen häufige Verb-Endstellung wiederholt. Durch das Übersetzen der so produzierten Sätze werden nicht nur aktiv der deutsche Dativ und die für Zweitsprachenlernende immer wieder problembehafteten Artikel geübt, sondern zugleich das Bewusstsein für die Verb-Zweitstellung im Deutschen gefördert.

Wem schenkt der Patron etwas?

Es ist ein Festtag in Rom. Der *Patron* hat entschieden, jedem bekannten *Klienten* etwas zu schenken. Aber wer bekommt welches Geschenk?

Suche aus den drei Töpfen jeweils

- eine Person (Topf 1),
- einen Gegenstand (Topf 2) und
- ein zum Gegenstand passendes Adjektiv (Topf 3) heraus.

Bilde daraus sinnvolle lateinische Sätze, indem du die jeweiligen Grundformen in die passenden Kasus verwandelst. Es können alle Wörter mehrfach genutzt werden. Übersetze anschließend und verwende bestimmte und unbestimmte Artikel.

Topf 1	Topf 2	Topf 3
vicinus homo puella puer servus discipuli	pretium vehiculum fundus aurum pecunia toga	parvus multus bonus novus varius magnus
<p>Patronus vicino fundum magnum dat. Der Patron gibt dem Nachbarn ein großes Grundstück.</p>		
Patronus _____ dat.		
Patronus _____ dat.		

4.2.3 Wortlisten

Wortlisten können vorgegeben oder selbst erarbeitet werden und dienen der Einführung, Wiederholung bzw. Festigung des (Fach-)Wortschatzes. Sie sind eine unerlässliche Hilfe zur korrekten Verwendung der Fachsprache und bieten durch ihre Strukturiertheit eine Hilfestellung für das freie Sprechen (vgl. LEISEN 2010: 12). Ein besonderer Nutzen der Wortlisten liegt aber in der Erweiterung des Wortschatzes und der Förderung der metakognitiven Kompetenzen. Die Wörter sollten in einem Sinnzusammenhang stehen und möglichst in visualisierter Form präsentiert werden. Lässt man Wortlisten selbst erarbeiten, sollten die Quellen und die Kategorien der Systematisierung klar und eindeutig sein. Sollen die Lernenden z.B. eine Wortliste aus den bereits gelernten Präpositionen erarbeiten, wäre es sinnvoll, ihnen zu erläutern, wo diese zu finden sind (in den Texten, im Vokabelverzeichnis) und ob sie nach bestimmten Kategorien angeordnet werden sollen (z.B. nach den Kasusreaktionen). Wortlisten sollten mehr bieten als Stoffsammlungen zum Auswendiglernen, sondern den Schülern Möglichkeiten bieten, selbst aktiv zu werden und das neu Gelernte zu reflektieren. Wortlisten können in Form von Lernplakaten und Merkblättern als Lerngrundlage genutzt werden.

Erweiterung
des
Wortschatzes



Praxisbeispiel: Die folgende Tabelle integriert eine Wortliste in Form einer Präpositionssammlung. In dieser werden alle zu lernenden Präpositionen alphabetisch angeordnet aufgeführt. Besonderer Wert wurde auf die Kontrastierung mit dem Deutschen gelegt. Dabei geht es nicht nur um die Übersetzung der lateinischen Beispielsätze ins Deutsche, sondern auch um die explizite Bewusstmachung der zu verwendenden deutschen Präpositionen mit den entsprechenden Kasusreaktionen. Gerade für Schüler türkischer Herkunft ist diese Bewusstmachung besonders wichtig, da das Türkische als agglutinierende Sprache keine Präpositionen kennt (vgl. Kapitel 3.2.6). Die Tabelle soll im fortlaufenden Lateinkurs ergänzt werden.

Meine Präpositionensammlung					
In der folgenden Tabelle findest du alle Präpositionen, die dir in deinem Lateinbuch begegnen werden. Du siehst noch viele Lücken, die du nach und nach während deines Lateinlernens ausfüllen kannst. Du findest immer einen Beispielsatz, in dem die Präposition enthalten ist.					
Präposition (Latein)	Steht im Lateinischen mit dem ... (Kasus)	Beispiel (Latein)	Beispiel (Deutsch)	Präposition (Deutsch)	Steht im Deutschen mit dem ... (Kasus)
a, ab	Ablativ	Servi a curia ad forum properant.	Die Sklaven eilen vom Rathaus zum Marktplatz.	von, von ... her	Dativ
ad		Servi ad forum properant.			
ante		Pontifex ante aram stat.			
apud		Apud Romanos multa templa sunt.			
cum		Senator cum Cassio curiam intrat.			
de		Senator de re publica cogitat. De Capitolio forum videmus.			
e/ex		Servi saccos e tabernis portant.			
in		Curia in foro est.			
in		Senator in curiam properat.			
inter		Inter templa multae statuae sunt.			

4.2.4 Tandembögen

Tandembögen bestehen aus Fragen und Antworten, die von den Lernenden in Partnerarbeit bearbeitet werden. Zumeist handelt es sich um ein Arbeitsblatt, das in der Mitte geknickt wird und von dem die beiden Lernenden jeweils eine Seite betrachten. Ein Schüler sieht dabei die Frage, liest sie vor und beantwortet sie, der andere sieht die Antwort, hört dem Partner zu und korrigiert ggf. Die sprachbildende Komponente liegt vor allem in der Kombination von Hören, Lesen und Sprechen. Gleichzeitig werden aber auch grammatische Inhalte, Vokabeln oder Sachinformationen vermittelt oder gefestigt (vgl. LEISEN 2010: 73). Gerade die spielerische Art dieser Übungsform wirkt motivierend. Des Weiteren arbeiten die Lernenden sehr selbstständig und eigenverantwortlich. Tandembögen können gut zur Wiederholung und Festigung z.B. vor Klassenarbeiten angewandt werden. Da die Antworten ebenfalls auf den Bögen vermerkt werden, sichern die Schüler ihr Wissen bereits bei der Bearbeitung mit dem Partner ab. Bei den Fragen sollte darauf geachtet werden, dass möglichst geschlossene Fragenformate mit eindeutigen, kurz und präzise zu formulierenden Antworten gewählt werden. Das erleichtert das Prozedere des Antwortens und Korrigierens, da auch die erwarteten Antworten auf den Tandembögen bereits eindeutig vorgegeben werden können. Durch verschiedene Niveaus kann auch eine Binnendifferenzierung erreicht werden (vgl. LEISEN 2010: 73). Tandembögen können auch von den Lernenden selbst erstellt und anschließend gruppenweise in der Klasse ausgetauscht werden, sodass neben einer aktiveren Auseinandersetzung mit dem Stoff auch die schriftliche Textproduktion im Deutschen gefördert werden kann. Praxisvorschläge zum Einsatz von Tandembögen im Lateinunterricht liegen bisher nur vereinzelt vor (vgl. KÜHNE 2001).

Motivation
und
Selbstständig-
keit



Praxisbeispiel: Das folgende Praxisbeispiel ist ein Tandembogen zur Vertiefung der a-Konjugation im Präsens Aktiv, wobei vor allem die lateinische und deutsche Morphologie sowie die Festigung von Vokabelkenntnissen im Zentrum stehen. Es wurden sowohl Einzelformen als auch einfache Kollokationen verwendet, wobei der Schwerpunkt auf aktiver Bildung und Übersetzung liegt.

Gemeinsam schaffen wir das

1. Falte dieses Arbeitsblatt in der Mitte und setze dich deinem Partner gegenüber so hin, dass jeder nur eine Spalte der Tabelle sehen kann.
2. Derjenige, der die Seite A sieht, beginnt, liest Schüler B die Aufgabe im ersten Kästchen vor und löst sie.
3. Schüler B sieht auf der Seite B im ersten Kästchen die richtige Lösung und kann so prüfen, ob Schüler A die richtige Antwort gegeben hat, und korrigiert notfalls.
4. Danach ist Schüler B selbst dran; er liest die Aufgabe aus dem zweiten Kästchen und bildet die entsprechende Form, wobei nun Schüler A kontrolliert.
5. So geht es abwechselnd immer weiter, bis ihr am Ende des Bogens angekommen seid.

Schüler A	Schüler B
Bilde die 1. Person Plural von <i>sperare</i> und übersetze diese Form.	speramus – wir hoffen
adiuvās – du hilfst	Bilde die 2. Person Singular von <i>adiuvare</i> und übersetze diese Form.
Bilde die 3. Person Singular von <i>spectare</i> und übersetze diese Form.	spectat – er, sie, es schaut
vident – sie sehen	Bilde die 3. Person Plural von <i>videre</i> und übersetze diese Form.
Bilde die 2. Person Singular von <i>gaudere</i> und übersetze diese Form.	gaudes – du freust dich
porto – ich bringe	Bilde die 1. Person Singular von <i>portare</i> und übersetze diese Form.
Bilde die 1. Person Singular von <i>stare</i> und übersetze diese Form.	sto – ich stehe
ridetis – ihr lacht	Bilde die 2. Person Plural von <i>ridere</i> und übersetze diese Form.
Übersetze: Sie arbeiten auf den Feldern.	Laborant in agris.

Amamus ludum.	Übersetze: Wir lieben die Schule.
Übersetze: Ihr denkt über das Leben nach.	De vita cogitatis.
Senatorem laudas.	Übersetze: Du lobst den Senator.
Bilde den Imperativ Singular von <i>laborare</i> und übersetze diese Form.	labora – arbeite!
salvete – seid begrüßt!	Bilde Imperativ Plural von <i>salve</i> und übersetze diese Form.

4.2.5 Lückentexte

Lückentexte sind Fachtexte oder auch bildliche Darstellungen mit gezielt eingebauten, fach- und sprachdidaktisch sinnvollen Lücken, die von den Lernenden ergänzt werden sollen (vgl. LEISEN 2010: 18), um z.B. durch systematische Tilgung bestimmter Wörter oder Wortendungen (z.B. Artikel, Präpositionen, Kasusendungen) Wortschatz oder Morphologie zu vertiefen und zu überprüfen. In entsprechenden grafischen Darstellungen, die sich auch in lateinischen Unterrichtswerken finden, können Wortschatzübungen zu bestimmten Sachgebieten realisiert werden, indem z.B. die einzelnen Räume einer *villa* beschriftet werden sollen. In einem sog. *Wimmelbild* können Präpositionen thematisiert werden: Verschiedene Personen oder Objekte sind in unterschiedlichen Positionen abgebildet und müssen entsprechend unter Verwendung passender Präpositionen beschrieben werden (*ante portam, sub arbore* ...). Derartige Abbildungen finden sich seit HARTMUT VON HENTIGS klassischen Maus-Haus-Bildern (1966: 411) regelmäßig in Lateinlehrwerken. Eine Differenzierung im Schwierigkeitsgrad kann dadurch erreicht werden, dass die einzusetzenden Wörter in Wörterlisten vorgegeben oder von den Lernenden selbst erschlossen oder durch ihr Vorwissen ergänzt werden müssen.



Praxisbeispiel: Das Beispiel entstammt einer Unterrichtsreihe zum Thema Konjugation und KNG-Kongruenz und soll vor allem der Vermittlung des Fachwortschatzes dieses grammatischen Bereiches dienen. In einem Informationstext müssen die vorhandenen grammatikalischen Fachbegriffe um die passenden

deutschen Begriffe, die in einer Liste unterhalb des Textes angegeben sind, ergänzt werden. Die Lernenden müssen die im Text vorgegebenen Fachbegriffe durch ihr deutsches Pendant ersetzen. Die Wörterliste kann je nach Anspruchsniveau oder unterrichtlicher Zielsetzung auch weggelassen werden.

Aufgabe: Lies den folgenden Lückentext. Er enthält viele Fachbegriffe, nach denen eine Lücke folgt. Suche aus dem Speicher unten die richtige Umschreibung für den Fachbegriff heraus und schreibe ihn in die Lücke.

Lateinische und deutsche Substantive (Hauptwörter) erscheinen im Singular (_____) und Plural (_____). Singular und Plural werden mit dem Oberbegriff Numerus (_____) bezeichnet.

Beispiel:	servus	der Sklave	(Singular)
	servi	die Sklaven	(Plural)

Substantive können dekliniert (_____), das heißt in verschiedene Kasus (_____) gesetzt werden. Einen Kasus hast du schon kennengelernt: den Nominativ (_____).

Beispiel:	servus	der Sklave	(Nominativ)
-----------	--------	------------	-------------

Wie im Deutschen weisen die Substantive auch im Lateinischen ein bestimmtes Genus (_____) auf, nämlich Maskulinum (m.) (_____), Femininum (f.) (_____) oder Neutrum (n.) (_____).

Im Deutschen erkennt man das Genus an den bestimmten Artikeln (_____). Im Lateinischen existieren diese nicht; hier geben die Endungen meist einen Hinweis auf das Genus. Das *-a* als Endung des Nominativs deutet z.B. auf das Femininum (*amica*), ein *-us* auf das Maskulinum (*servus*) und ein *-um* auf das Neutrum (*forum*).

Wörter: Hauptwörter – Fälle – (1. Fall/wer oder was?) – Fall – Mehrzahl – männlich – gebeugt – Geschlecht – weiblich – Anzahl – sächlich – Einzahl – der/die/das

4.3 Kontrastiv-zweisprachiger Unterricht

Unter den Schulsprachen wird im altsprachlichen Unterricht am konsequentesten auf eine explizite, d.h. bewusst herbeigeführte und didaktisch gesteuerte Auseinandersetzung mit der Grammatik Wert gelegt. Auch im Bereich von Deutsch als Zweitsprache wird dieser Ansatz intensiv diskutiert, wobei der Diskurs vom Dualismus zwischen impliziter und expliziter Grammatikvermittlung geprägt wird (vgl. Kapitel 1.4). Insgesamt scheint es eher günstig, im Unterricht mit Zweitsprachlern implizite und explizite Lernformen zu mischen. Rein implizite, inhaltlich-kommunikative Lernarrangements vernachlässigen die Bedürfnisse der DaZ-Lernenden nach explizitem Regelwissen. Rein explizite Zugänge zur Grammatik hingegen versäumen die Kontextualisierung und reduzieren die sprachlichen Fähigkeiten auf deklaratives, formal determiniertes Wissen. So hat es sich im Rahmen der DaZ-Forschung als wenig nachhaltig erwiesen, grammatische Phänomene an Einzelsätzen und nicht anhand relevanter Kommunikationsanlässe zu üben, da der Transfer der explizit vermittelten Regeln auf die korrekte Umsetzung in die Praxis bei DaZ-Lernenden nicht automatisch funktioniert. Es ist also ein Unterrichtsprinzip anzustreben, das beide Formen verbindet (vgl. JEUK 2010: 136 f.). Diese Grundsätze haben sich seit den 70er Jahren ebenfalls im Lateinunterricht durchgesetzt. Tendenziell sinnfreie Einzelsätze werden vermieden, stattdessen geht es darum, Spracherwerb, Sprachreflexion und Inhaltsbetrachtung in sinnvoller Weise auf der Grundlage von Texten miteinander zu verknüpfen (vgl. KIPF 2006: 264 ff.).

In Kapitel 2.3 wurde bereits auf die didaktischen Möglichkeiten eines kontrastiv-zweisprachig ausgerichteten Unterrichts hingewiesen, der durch die Anregung zur Sprachreflexion über ein besonderes Potenzial zur Förderung der Sprachkompetenzen von DaZ-Lernenden verfügt (vgl. WAIBLINGER 1998) und auch im DaZ-Bereich einige Aufmerksamkeit erhält (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2009: 186 ff.). Im Lateinunterricht bestehen durch das Lernen mittels Sprachvergleich zahlreiche Möglichkeiten, einen Zugang zur deutschen Sprache und insbesondere zur konzeptionellen Schriftlichkeit zu erhalten. Gleichzeitig stellt die derzeitig vorherrschende, zumeist stark horizontalisiert-einsprachige Unterrichtsmethode mit ihren nicht selten zur Überlastung neigenden lateinischen Lektionstexten viele Schüler undH vor kaum zu bewältigende Herausforderungen. Im Sinne WAIBLINGERS (1998) bietet es sich daher an, nach Bedarf eine kontrastive, deutsch-lateinische Arbeitsweise im Unterricht zu etablieren.

Grammatik:
implizit oder
explizit?

Sprach-
vergleich

In Anlehnung an diese konzeptionellen Überlegungen scheint es sinnvoll, gerade in einem sprachfördernd ausgerichteten lateinischen Anfangsunterricht gezielt kontrastiv-zweisprachig zu arbeiten. Auf diese Weise ergeben sich bessere Voraussetzungen dafür, dass auch Schüler ndH grammatische Regeln, Strukturen, Parallelen und Unterschiede im Lateinischen und Deutschen selbst ausfindig machen und erklären können.

Lehrbuch *Nota*

Wertvolle Anregungen hierfür bietet ein Blick in die jüngere Geschichte des Lateinunterrichts, und zwar am Beispiel des reformorientierten Lehrwerks *Nota* aus den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, dem freilich ein nachhaltiger Erfolg versagt blieb: „Der Lehrgang arbeitet ausgeprägt kontrastiv-vergleichend, teils zwischen Latein und Deutsch, teils innerhalb der lateinischen Sprache, wodurch gerade der Blick für systemgrammatische Zusammenhänge [...] geschärft wird. Diese Methode ermöglicht ein hohes Maß an Selbstständigkeit und eröffnet Einsicht in Methoden des Lernens. Induktion, die Schülerinnen und Schüler zu einer permanenten Analyse der Texte und ihrer Sprachmittel anhält, überwiegt im Lehrgang.“ (FUHRMANN et al. 1976: 5) So finden sich verschiedene Lektionen mit einem zweisprachig organisierten Grundtext. „Wenn eine Übersetzung gegeben ist, bedeutet das nicht, daß hier bereits ein Teil der Schülerarbeit geleistet sei. Vielmehr ist der Vergleich von Text und Übersetzung wesentliche Voraussetzung für die weitere Arbeit in der Lektion.“ (FUHRMANN et al. 1976: 5) Ein solcher Sprachvergleich kann folgendermaßen gestaltet werden: In Lektion 5 findet sich zunächst ein ausschließlich lateinischer Grundtext, in dem schwerpunktmäßig verschiedene Gliedsätze (*cum*, *ut*, Relativsätze) thematisiert werden. Dieser Grundtext wird dann in einer abgewandelten Version dargeboten, in dem die Gliedsätze durch Umwandlung in Hauptsätze fehlen. Hier ist nun der lateinischen Fassung eine deutsche Übersetzung beigegeben. Die vormaligen Nebensätze sind jeweils kursiv gesetzt.

Lateinischer Grundtext (Auszug) (FUHRMANN et al. 1976: 40):



Octavianus, cum Antonium superavisset, Romam rediit. Inter cives, qui victorem salutare cupiebant, erat homo quidam admodum callidus; corvum tenebat, quem verba docuerat. „Ave Caesar victor!“

Zweisprachige Version ohne Gliedsätze (Auszug) (FUHRMANN et al. 1976: 41):



Octavianus <i>Antonium superaverat</i> et Romam rediit.	Octavian <i>hatte Antonius überwunden</i> und kehrte nach Rom zurück.
Cives <i>victorem salutare cupiebant</i> . Inter cives erat homo quidam admodum callidus. Corvum tenebat. <i>Corvum verba docuerat</i> : „Ave Caesar victor!“	<i>Bürger wollten den Sieger begrüßen</i> . Unter den Bürgern befand sich ein sehr schlauer Mensch. Er hatte einen Raben. <i>Dem Raben hatte er die Worte beigebracht</i> : „Sei begrüßt, siegreicher Cäsar!“

Dieses Arrangement wird genutzt, um sprachvergleichend arbeiten zu können, und zwar in einer Art und Weise, wie sie auch für Schüler undH produktiv sein dürfte, da im Sinne konzeptioneller Schriftlichkeit reflektierend und aktiv produzierend mit dem Deutschen umgegangen werden muss. Folgende Aufgabe verdeutlicht dies (FUHRMANN et al. 1976: 41):

Sie können auch im D (= Deutschen) Nebensätze bilden. Suchen Sie geeignete deutsche Einleitungswörter und verwandeln Sie mit deren Hilfe die schräg gedruckten Teile der Übersetzung in Nebensätze. Hierfür ein Beispiel:

Satzordnung der Übersetzung:

Bürger wollten den Sieger begrüßen. Unter den Bürgern befand sich ein sehr schlauer Mensch.

Satzgefüge mit Nebensatz:

Unter den Bürgern, die den Sieger begrüßen wollten, befand sich ein sehr schlauer Mensch.

Danach sollen die deutschen Einleitungswörter den zuvor identifizierten lateinischen zugeordnet werden. Erst danach wird der lateinische Grundtext übersetzt.

Eine Lektion könnte – in Anlehnung an *Nota* – folgendermaßen aufgebaut sein: Den Einstieg bildet ein deutschsprachiger Informationstext zum Textinhalt. Danach folgt der Textteil in tabellarischer Form: Eine Spalte bietet den lateinischen Grundtext, dem in einer zweiten Spalte eine deutsche, möglichst parallel konstruierte Lateralversion gegenübergestellt wird. Daran schließen sich Informationen und Aufgaben zur Grammatik, Formenlehre und Syntax an, die aus zeitökonomischen Gründen auch deduktiv angelegt sein können. Es

Tempus-
funktionen im
Vergleich

folgt ein eigener Übungsteil, der die wichtigsten Inhalte wieder aufgreift und festigt. Den Schluss bildet der Lernwortschatz.

Praxisbeispiel: Im Sinne der Kontrastierung steht in diesem Unterrichtsbeispiel ein expliziter Sprachvergleich im Vordergrund, um die Tempusfunktionen im Lateinischen und Deutschen zu thematisieren. Besonderer Wert wurde auf die unterschiedlichen Erzähltempora (im Lateinischen das Perfekt, im Deutschen das Präteritum) und ihre semantische Funktionalität gelegt, ein für Zweitsprachler besonders komplexes Feld, da sich die jeweiligen Muttersprachen z.T. stark vom Deutschen unterscheiden. Auch die Terminologie kann Schwierigkeiten bereiten, da sich beispielsweise die lateinischen Begriffe Präsens, Präteritum, Perfekt etc. nicht exakt in das türkische Tempusystem einordnen lassen (vgl. Kapitel 3.3.3). Im Zentrum der Reihe steht das lateinische Imperfekt in seiner durativen und iterativen Funktion, das Perfekt wird auf seine Funktion im Lateinischen als Erzähltempus mit punktuellm Aspekt beschränkt. Zur Kontrastierung linearer und punktueller Handlung wird ein Tempusrelief herangezogen.

Die Unterrichtseinheit wurde durch eine zweisprachige Darbietung des überarbeiteten Lektionstextes zur Lektion 8 aus *Salvete Neu* (vgl. ALTHOFF et al. 2006: 51) eingeleitet. Auf dieser Grundlage konnten die Schüler zunächst erarbeiten, dass im Lateinischen und Deutschen im selben Kontext Tempora unterschiedlich benutzt werden: Besonders auffällig ist beispielsweise, dass das lateinische Perfekt als Erzähltempus im Deutschen keine Entsprechung hat und mit dem Präteritum wiedergegeben wird. Durch die kontrastive Textanordnung werden die Schüler deutlich auf diese sprachliche Differenz aufmerksam gemacht.



Aeneas muss sich entscheiden

Die Griechen hatten es geschafft, in die Stadt Troia einzudringen. Viele Trojaner versuchten zu fliehen, andere kämpften, verteidigten ihre Stadt und starben. Auch Aeneas nahm den Kampf auf. Die Götter hatten allerdings einen anderen Plan für ihn. Er musste sich entscheiden: Sollte er kämpfen und sein Leben riskieren oder mit seiner Frau Creusa, seinem Vater Anchises und seinem Sohn Ascanius fliehen?

Decem annos Graeci Troiam expugnare non poterant. Denique autem oppidum intraverunt. Troiani et Graeci diu pugnabant. Interea Hector mortuus somnio Aeneae nuntiavit: „Novam in patriam naviga, serva familiam tuam!” Aeneas tamen pugnare et Troiam servare cogitabat. Sed dei Aeneam etiam aliis prodigiis monebant. Postremo fato deorum paruit; familia Aeneae et pauci socii ad oram ierunt. Subito Aeneas Creusam non iam videre potuit. Itaque in oppidum rediit. Per vias errabat, iterum atque iterum Creusam vocabat. Tum umbra Creusae appropinquavit et Aeneam monuit: „Ego mortua sum, tu autem serva et te et Ascianium filium et familiam nostram! Naviga in novam patriam!” Denique Aeneas Creusae paruit et ad oram rediit. Aeneas et pauci socii per altum diu navigabant.

Zehn Jahre lang konnten die Griechen Troia nicht einnehmen. Schließlich aber drangen sie in die Stadt ein. Die Trojaner und die Griechen kämpften lange. Inzwischen verkündete der tote Hector Aeneas in einem Traum: „Segle in eine neue Heimat, rette deine Familie!” Dennoch dachte Aeneas daran, zu kämpfen und Troia zu retten. Aber die Götter ermahnten Aeneas auch mit anderen Zeichen. Schließlich gehorchte er dem Willen der Götter; die Familie des Aeneas und einige Gefährten liefen zur Küste. Plötzlich konnte Aeneas Creusa nicht mehr sehen. Deshalb kehrte er in die Stadt zurück. Er irrte durch die Straßen, wieder und wieder rief er nach Creusa. Dann näherte sich der Schatten Creusas und ermahnte Aeneas: „Ich bin tot, du aber rette dich und unseren Sohn Ascanius und unsere Familie! Segle in eine neue Heimat!” Schließlich gehorchte Aeneas Creusa und kehrte zur Küste zurück. Aeneas und wenige Gefährten segelten lange über das Meer.

Tempusgebrauch im Lateinischen und im Deutschen – Was ist gleich und was ist anders?

1. Lest in der Gruppe die beiden Texte und unterstreicht alle lateinischen und deutschen Prädikate mit einem grünen Stift!
2. Tragt die unterstrichenen Prädikate in die Tabelle ein und füllt die Spalten wie in dem vorgegebenen Beispiel aus! Doppelte Verbformen müssen nicht zweimal eingetragen werden. Denkt auch daran, im Deutschen das Personalpronomen oder Subjekt aufzuschreiben!
3. Vergleicht die Tempusbildung und untersucht, ob im Lateinischen und Deutschen dasselbe oder unterschiedliche Tempora benutzt werden. Sammelt diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Tabelle auf dem Extrablatt!

Verbform im Lateinischen	Tempus	Verbform im Deutschen	Tempus
<i>non poterant</i>	Imperfekt	<i>sie konnten ... nicht</i>	Präteritum

Nach dieser zweisprachigen Einführung erfolgte die notwendige inhaltliche Vertiefung. Hierfür wurde das Gruppenpuzzle als eine Methode genutzt, die das eigenverantwortliche Arbeiten stützt. Die Lerngruppe wurde daher in Stammgruppen zu drei bis vier Schülern eingeteilt. Diese erhielten den Auftrag, sich gemeinsam die Themen „Tempusgebrauch und Tempusrelief“, „Imperfekt“ und „Perfekt“ zu erarbeiten. Hierzu bearbeitete aus jeder Gruppe ein Experte von der Lehrkraft vorbereitete Informationstexte und erschloss sich im Austausch mit den übrigen Experten sein Themengebiet, um anschließend die Ergebnisse anhand eines erstellten Plakates seinen Stammgruppenmitgliedern zu präsentieren. Vorträge und Plakate wurden somit zur Lerngrundlage. Bei der Erarbeitung des Unterrichtsmaterials wurde explizit auf die Bedürfnisse der DaZ-Lernenden geachtet. Inhaltlich wurden die Sachinformationen so weit reduziert, dass sie das Wesentliche abdeckten und nicht überlastend wirkten. Die Formulierungen der Informationstexte und Arbeitsaufträge wurden in Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrkräften dem Sprach-

stand der Schüler angepasst. Dennoch wurde auf ein hohes Maß an Fachlichkeit geachtet. Die Arbeitsaufträge wurden eindeutig und klar gestuft erteilt, die Sach- und Informationstexte durch Visualisierungen und Texterschließungshinweise entlastet. Danach schloss sich eine Übungsaufgabe zur Festigung des Stoffes an. In dieser Übung hatten die Schüler die Aufgabe, die eingangs im einführenden Text identifizierten Zeitformen funktional zu bestimmen. Am Ende der Einheit musste ein thematisch entsprechend ausgerichteter lateinischer Text in korrektes Deutsch übersetzt werden, ferner mussten grammatische Zusatzfragen zu den behandelten Tempusfunktionen beantwortet werden. Es zeigte sich in einer Evaluation, dass diese Vorgehensweise und das Unterrichtsmaterial von den DaZ-Lernenden sehr positiv aufgenommen wurden; die Schüler erzielten einen erheblichen Wissenszuwachs (vgl. Kapitel 2.3.1).

Als dritte Komponente könnte man die Herkunftssprachen in den Sprachvergleich einbeziehen. Das würde der Forderung nach Mehrsprachigkeit im Unterricht gerecht werden, wie sie von vielen DaZ-Didaktikern vorgebracht wird (vgl. RÖSCH ⁴2011: 141 ff.; JEUK 2010: 132 ff.; KNIFFKA/SIEBERT-OTT ²2009: 168 ff.). Hierfür ist es jedoch nicht nötig, dass die Lehrkraft die Herkunftssprache umfassend erlernt hat, sondern es genügt, wenn sie grundlegende Prinzipien kennt (vgl. hierzu Kapitel 3). Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die DaZ-Lernenden als Experten für ihre jeweiligen Herkunftssprachen in das Unterrichtsgeschehen aktiv eingebunden werden können, indem sie auf ihr Wissen produktiv zurückgreifen und dieses im Plenum präsentieren. So könnte man einen Beitrag dazu leisten, dass die Schüler ndH auch in ihrer Herkunftssprache gefördert werden (vgl. RÖSCH ⁴2011: 141); zum anderen kann die Lehrkraft auf diese Weise Übertragungsfehler leichter erkennen, gezielt z.B. durch einen Sprachvergleich verdeutlichen und so für die Zukunft vermeiden (vgl. RÖSCH ⁴2011: 59). Für den Unterricht kann die gezielte Integration der Herkunftssprachen sehr bereichernd sein; durch das Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den einzelnen Sprachen werden die Schüler zur Sprachreflexion und Entwicklung von Sprachbewusstsein angeregt.

Praxisbeispiel: Im Lateinischen und Deutschen gibt es hinsichtlich der Verwendung der Personalpronomina große Unterschiede (vgl. Kapitel 3.3.1). Da auch im Türkischen Analogien und Abweichungen hinsichtlich dieses Sprachphänomens vorhanden sind, bietet sich hier die Einbeziehung der Herkunftssprache Türkisch an.

Mehrsprachig-
keit

Personal-
pronomina

Die dokumentierte Übung ist progressiv aufgebaut und berührt unterschiedliche Bereiche der Sprachkompetenz im Deutschen. Zunächst erhalten die Schüler eine tabellarische Übersicht, in der der Gebrauch des Personalpronomens in den Sprachen Latein, Deutsch und Türkisch gegenübergestellt wird. Die Schüler sollen den Inhalt erfassen und anschließend Unterschiede und Gemeinsamkeiten in einer Tabelle sammeln. Hierbei können die Lernenden mit einem Partner zusammenarbeiten, um auch die kommunikativen Kompetenzen und die Fachsprache einzuüben.

Latein	Deutsch	Türkisch																		
<p>Im Lateinischen wird das Personalpronomen nur dann genutzt, wenn eine besondere Betonung ausgedrückt werden soll. Daher begegnen sie dir nicht so häufig wie im Deutschen.</p>	<p>Das Personalpronomen zeigt die grammatische Person an: ich, du, er, sie, es, wir, ihr sie. Im Deutschen findest du es sehr häufig, da es als Ersatz für ein Substantiv genutzt werden kann.</p>	<p>Im Türkischen dient das Personalpronomen hauptsächlich der Betonung und kann in den meisten Fällen auch weggelassen werden. Die handelnde Person ist nämlich auch am Personalsuffix zu erkennen.</p>																		
<table border="1"> <tr> <td>ego</td> <td>nos</td> </tr> <tr> <td>tu</td> <td>vos</td> </tr> <tr> <td>is, ea, id</td> <td>ii, eae, ea</td> </tr> </table>	ego	nos	tu	vos	is, ea, id	ii, eae, ea	<table border="1"> <tr> <td>ich</td> <td>wir</td> </tr> <tr> <td>du</td> <td>ihr</td> </tr> <tr> <td>er, sie, es</td> <td>sie</td> </tr> </table>	ich	wir	du	ihr	er, sie, es	sie	<table border="1"> <tr> <td>ben</td> <td>biz</td> </tr> <tr> <td>sen</td> <td>siz</td> </tr> <tr> <td>o</td> <td>onlar</td> </tr> </table>	ben	biz	sen	siz	o	onlar
ego	nos																			
tu	vos																			
is, ea, id	ii, eae, ea																			
ich	wir																			
du	ihr																			
er, sie, es	sie																			
ben	biz																			
sen	siz																			
o	onlar																			
<p>Achtung! Im Lateinischen genügt es, bei der Konjugation ausschließlich die Personalendung der Verben aufzuführen.</p>	<p>Achtung! Beim Konjugieren musst du im Deutschen immer ein Personalpronomen hinzufügen.</p>	<p>Achtung! Im Türkischen kannst du beim Konjugieren das Personalpronomen hinschreiben oder auch weglassen.</p>																		

1. Was ist gleich, was ist unterschiedlich? Sammle aus der Tabelle die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Deutschen, Lateinischen und Türkischen.

	Deutsch – Latein	Deutsch – Türkisch	Latein – Türkisch
Gemeinsamkeiten			
Unterschiede			

2. Versuche mit Hilfe der Tabelle und deiner Mitschüler die folgende Tabelle zu vervollständigen.

Latein	Deutsch	Türkisch
(ego) lego	ich lese	(ben) okuyorum
	ihr arbeitet	(siz) çalışıyorsunuz
(ego) exspecto		

4.4 Textproduktion und Sprachreflexion

4.4.1 Wortgeländer

Wortgeländer sind Grundgerüste aus vorgegebenen Wortelementen oder Satzteilen, aus denen ein Text konstruiert werden soll (vgl. LEISEN 2010: 14). Sie dienen der Orientierung am vorgegebenen Wortmaterial, müssen aber durch weitere Wörter ergänzt werden. Hierin unterscheiden sie sich vom Textpuzzle, in denen alle für einen vollständigen Text benötigten Satzteile, Satzglieder oder sogar ganze Sätze angegeben und von den Lernenden nur in die syntaktische und inhaltlich richtige Reihenfolge gebracht werden müssen (vgl. LEISEN 2010: 22). Beide dienen der korrekten Verwendung der Fachsprache und arbeiten sprachgestützt, also mit direkter Hilfe bei der Textproduktion durch Vorgabe sprachlicher Mittel, sodass auch eine Hilfestellung für das aktive Sprechen im Deutschen gewährleistet wird. Wortgeländer und Textpuzzles können sowohl der Vermittlung von Fachwörtern, Vokabeln und Grammatik dienen als auch rein inhaltliche Informationen transportieren oder strukturieren.

Praxisbeispiel: Dieses Praxisbeispiel stellt im Kern eine Übersetzungsübung aus dem Deutschen ins Lateinische dar. Durch die vorgegebenen Wortgeländer (z.B. *balnea – semper esse – turba*) können die Schüler diese Aufgabe zu den neu gelernten Endungen des Ablativs lösen, ohne dass fehlende Vokabeln die Arbeit erschweren.

Übersetze den folgenden deutschen Text ins Lateinische. Orientiere dich an den Vokabelhilfen, beachte aber, dass nur die Grundformen angegeben sind. Die richtigen Endungen musst du selbst bilden. Auch die richtigen Präpositionen musst du ergänzen.

Quintus erzählt Marcus oft über die neue Badeanstalt.	narrare – saepe – novus – balneae
Quintus Marco saepe de balneis novis narrat.	
Daher besucht er mit seinem Freund das großartige Gebäude.	itaque – visitare – magnificus – aedificium
In der Badeanstalt ist eine große Menschenmenge.	magnus – turba – adesse
Plötzlich kommt ein Senator in die Badeanstalt und ruft mit lauter Stimme: „Wo ist mein Sklave?“	subito – senator – venire – clamare – vox magna – ubi – servus – esse
Schnell eilt der Sklave durch die Menschenmenge herbei und ruft: „Wo ist mein Herr?“	cito – servus – accurrere – clamare – dominus

4.4.2 Fehlertexte

Im Unterricht wird in gezielt präpariertem Text- oder Bildmaterial nach Fehlern gesucht, die anschließend von den Lernenden korrigiert werden (vgl. LEISEN 2010: 28). Nicht selten wird dieses Vorgehen kritisiert, da es als bedenklich gilt, falsche Angaben quasi als Beispiele zu präsentieren. Dies ist jedoch leicht vermeidbar, indem die Fehler durch die Schüler deutlich markiert, erläutert und berichtigt werden. Grundsätzlich bieten sich deutsche und lateinische Fehlertexte an: Zur Erstellung deutscher Texte kann man sich an den typischen Stolpersteinen der deutschen Grammatik orientieren, die in der Forschung klar benannt werden (vgl. RÖSCH 2011a: 80 ff.; vgl. Kapitel 1.4). Besonders sinnvoll sind deutsche Fehlertexte zur Berichtigung von Klassenarbeiten und Tests. Typische Fehler der Lerngruppe können hierbei anhand der einzelnen Sätze präsentiert, im Plenum identifiziert und auf der Grundlage des lateinischen Textes korrigiert werden. Darüber hinaus bieten sich deutsche Sachtexte an, in denen Fachbegriffe falsch verwendet werden oder fehlerhafte Informationen

verborgen sind. Aus dem Lateinischen eignen sich morphologische Phänomene (Kasus, Tempusendungen) zur Bearbeitung in Fehlertexten oder auch Verbvalenzen, Präpositionen und Konjunktionen sowie bestimmte Satzarten. Auch Abbildungen können so manipuliert werden, dass inhaltliche Zusammenhänge nicht korrekt dargestellt werden. So könnte man in einem sog. *Wimmelbild* Präpositionen bei einzelnen Personen oder Objekten positionieren, die sachlich unpassend sind, und diese dann verbessern lassen.

Praxisbeispiel: Dieses Praxisbeispiel zeigt einen Text mit sprachlichen Fehlern. Dieser ist einer Unterrichtseinheit zur Einführung des Akkusativs entnommen und zielt auf die richtige Kasusbildung und Artikelverwendung im Deutschen. Die Lernenden sind aufgefordert, den Text zunächst still für sich durchzulesen und die begegnenden Fehler zu markieren. Im Anschluss wird der Text laut vorgelesen, wobei die fehlerhaften Formen durch die korrigierten ersetzt werden. Gerade bei der Arbeit mit DaZ-Lernenden hat sich die Klangprobe als gutes Hilfsmittel zur Bildung korrekter sprachlicher Äußerungen erwiesen (vgl. HUNEKE/STEINIG 2011: 42). Sie entlastet die sich anschließende schriftliche Berichtigung und stellt sicher, dass alle Fehler zur Kenntnis genommen wurden. Der Text ist eine freie Übersetzung des Lehrbuchtextes aus dem Lehrbuch *Lumina* (vgl. SCHLÜTER 2005: 24) und kann ggf. nach der gemeinsamen mündlichen Übersetzung zur zusätzlichen Übung verwendet werden.

1. Der Fehlerteufel hat zugeschlagen und im folgenden Text viele Fehler versteckt. Kannst du sie finden?
2. Markiere alle Fehler im Text mit einem roten Stift.
3. Schreibe die richtigen Formen in den Text.
4. Wie geht die Geschichte wohl weiter? Warum lacht Syrus? Schreibe eine Fortsetzung und benutze mindestens fünf Akkusativobjekte.



Syrus in der Subura

Am Abend schreibt der Senator Marcus einen langen Brief. Er schreibt an seinem Freund Atticus, einen Gutsverwalter. Dann ruft er Syrus zu sich. Syrus ist ein zuverlässiger Sklave. Deshalb soll er dem Brief zu Atticus bringen. Syrus freut sich gar nicht, denn sie ist ängstlich, und die dunkle Nacht erschreckt sie. Außerdem muss er durch den Subura gehen, eine düstere und unangenehme Gegend. Zuerst ist Straße sehr breit, dann sie wird immer

enger und dunkler. Die ganze Stadtteil schläft. Syrus ist ganz allein. Plötzlich sieht er hinter ihr einen großen Schatten. Der Schatten nähert sich. Der Sklave fürchtet sich vor ihr. Deshalb beginnt er zu rennen. Aber auch der Schatten eilt schneller. Syrus fürchtet sich mehr und mehr: sie rennt und rennt und hält einen Brief ganz fest. Schließlich kann es nicht mehr laufen und schnappt atemlos nach Luft. Er blickt zur Schatten und erwartet einen Schlag ... Aber es geschieht nichts. Plötzlich beginnt Syrus zu lachen.

4.5 Sprachbildende Übungen in lateinischen Unterrichtswerken: Status quo und Potenziale

In den lateinischen Lehrwerken, die für den deutschsprachigen Markt aufgelegt werden, ist Deutsch die grundlegende Sprache. Der vielerorts mehrsprachige Klassenraum, in dem für viele Lernende Deutsch nicht Erst-, sondern Zweitsprache ist, wird in den Büchern, sei es in den Aufgabenstellungen, sei es in den grammatischen oder realienkundlichen Erläuterungen, bisher kaum berücksichtigt – dabei wären viele Angebote denkbar, etwa Fachglossare oder entsprechend gekennzeichnete Übungen, die sich vor allem an Schüler ndH richten. Die auf dem Markt befindlichen Lateinlehrwerke der sog. „Vierten Generation“² für Latein als zweite und dritte Fremdsprache bieten jedoch zahlreiche Übungen, bei denen Latein und Deutsch zueinander in Bezug gesetzt werden. Für dieses Sprachenpaar findet sich vergleichsweise mehr Material als für andere Schulfremdsprachen, die in Lateinlehrwerken eine Rolle spielen, allen voran Englisch, gefolgt von den romanischen Sprachen Italienisch, Französisch, Spanisch (vgl. SIEBEL 2011).

Heterogenität
in Lehrwerken?

Unter den analysierten Lehrwerken³ sticht *Via Mea* als das bisher einzige Lehrwerk hervor, dessen Konzeption die reale Heterogenität der Schülerschaft im Hinblick auf Sprache und Kultur berücksichtigt: „Insbesondere Hunderttausende schulpflichtige Türkischstämmige, die zugleich mit der türkischen und der deutschen Sprache aufwachsen,

² Mit „Vierter Generation“ bezeichnet man Publikationen ab dem Jahr 2004, dem Erscheinungsjahr von *Prima A*. Für die Einteilung in Lehrbuchgenerationen vgl. WESTPHALEN 2008: 47 ff.

³ Für diese Untersuchung wurden 13 Lehrwerke ausgewertet (SIEBEL 2011: 108).

waren Anlass, auf einige Besonderheiten dieser Sprache ein besonderes Augenmerk zu richten“ (PINKERNELL-KREIDT et al. 2011b: 4)⁴. Unter der Rubrik „Sprachförderung“ informieren die *Via Mea*-Lehrerhandreichungen über zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Latein, Türkisch und Polnisch im Vergleich zum Deutschen. Zu den behandelten Phänomenen gehören der agglutinierende Charakter der türkischen Sprache, die Verwendung des Artikels bzw. die Artikellosigkeit im Türkischen, die Wortstellung im Aussagesatz, Präpositionalausdrücke vs. Richtungssuffixe und der Instrumentalis. Diese kurzen Überblicke mit ihren präzisen Beispielen und Hinweisen zur Aussprache sind lehrwerkunabhängig und dazu geeignet, sich mit ausgewählten sprachlichen Strukturen und Phänomenen vertraut zu machen (vgl. Kapitel 3). Positiv anzumerken ist zudem, dass das *Via Mea*-Grammatik-Begleitheft 1 Deklinations- und Konjugationstabellen bietet, in denen Substantiv- und Verbformen mit einer deutschen Übersetzung erscheinen. Die deutschen Substantive werden dort mit dem deklinierten bestimmten Artikel aufgeführt. Es ist allgemein ratsam, dass DaZ-Lernende im Lateinunterricht stets über eine solche Referenz verfügen (vgl. RÖSCH 2011: 44). In den Handreichungen anderer Lehrwerke vermisst man ein Bewusstsein für den mehrsprachigen Klassenraum und die steigende Zahl der Lernenden, für die Deutsch die Zweitsprache ist.

Das Üben in den zentralen Bereichen Wortschatz und Grammatik ist vor allem für DaZ-Lernende in der Spracherwerbsphase unabdingbar. Die Trennung dieser beiden Bereiche ist bekanntlich nicht strikt durchführbar, da beispielsweise der semantische Aspekt eines

Übung

⁴ Auch im Vorwort zur Neuauflage 2004 des Lateinlehrwerkes von BORNE-MANN, das ursprünglich bereits 1948 erschien und nach zwölf Auflagen 1964 erstmalig neu bearbeitet wurde, geht es um „Migrantenkinder“. Die Autoren betonen den sprachtherapeutischen Nutzen, den Lateinunterricht für Kinder ndH entfalten kann, insbesondere wenn sie im Alter von neun oder zehn Jahren zuerst Latein anstatt einer modernen Fremdsprache erlernen: „Alle diese Schwierigkeiten können im Rahmen eines früh einsetzenden Lateinunterrichts während der ersten eineinhalb bis zwei Jahre behoben werden“ (SCHÖNBERGER/SMITH 2004: 6). Der Verweis auf DaZ-Lernende an genannter Stelle ist auch deshalb überraschend, da es sich um ein Lehrbuch handelt, dessen Didaktik, Methodik und Gestaltung nicht mehr zeitgemäß sind. Auch aus DaZ-Sicht erscheinen die vorgeschlagenen Maßnahmen (z.B. Grammatikregeln, Tabellen) zur Zweitsprachförderung kaum angemessen.

Wortes immer mit anderen sprachlichen Ebenen wie Morphologie, Syntax und Stilistik verknüpft ist und zudem vom Kontext determiniert wird (vgl. SCHIROK 2010: 13). Übungen im Lateinunterricht, die der Förderung des Deutschen als Zweitsprache dienen, werden in der fachdidaktischen Literatur bisher kaum thematisiert. Grundlage aller folgenden Überlegungen bildet eine Bestandsaufnahme vorhandener Übungen. Inwiefern diese für den Unterricht mit Schülern ndH verwendbar sind, wird zuerst für den Wortschatz, dann für Morphologie und Syntax untersucht. Das Abgleichen mit etablierten Kriterien der DaZ-Förderung erfolgt en passant. In einigen Übungen soll durch die Reflexion über bestimmte sprachliche Strukturen das Bewusstsein für Ausdrucksmöglichkeiten und die korrekte Orthografie im Deutschen gefördert werden; inhaltlich lässt sich dieses Material nicht immer eindeutig den drei genannten Bereichen zuordnen.

4.5.1 Wortschatzarbeit

a) Fremd- und Lehnwörter: In allen Lehrwerken gibt es Übungen zur Herleitung von Fremd- und Lehnwörtern im Deutschen. Diese zu verstehen und korrekt zu verwenden, ist für DaZ-Lernende eine große, aber lohnende und zugleich unumgängliche Herausforderung, da sie ihnen den Zugang zur (gehobenen) Allgemeinsprache sowie zu den verschiedenen Fachsprachen in der Schule eröffnen (vgl. RÖSCH ⁴2011: 87). Im Hinblick auf den Sprachunterricht ist bei den Fremdwörtern auch die gesamte grammatische Terminologie zu verorten (vgl. RÖSCH ⁴2011: 179), ohne die das Reflektieren über Sprache nicht möglich ist. Der Lateinunterricht kann aufgrund seiner terminologischen Reichhaltigkeit ein umfassendes, transferierbares Fundament für viele Fachsprachen legen und sprachen- und fächerübergreifende Kooperationen anbahnen.

Das Spektrum der zugehörigen Aufgabenformate ist breit (vgl. SIEBEL 2011): Einerseits findet sich die schlichte, regelmäßig im Lehrwerk wiederkehrende Aufforderung, vier bis fünf deutsche Fremdwörter zu erläutern, die sich auf ausgesuchte Lernvokabeln der Lektion beziehen, so in *Campus C, Felix-neu, Intra, prima A/C/nova*. Einen besonderen Schwerpunkt auf die Verzahnung mit dem englischen Wortschatz legen *Intra I* und *II* mit dem durchgehenden Übungstyp „Hanteltraining“, aber punktuell auch *Actio 1* (HOLTERMANN et al. 2006: 107) und *Actio 2* (HOLTERMANN et al. 2006a: 29). Erscheinen sie ohne Kontext, wird das Verständnis von Wörtern wie *Akklamation, appellativ, Oratorium* oder *glorreich* gegenüber *glorios* insbesondere für

DaZ-Lernende erschwert. Auch Wörter aus dem religiösen Bereich wie *Firmling*, *Firmung*, *Konfirmation*, *Ornat* sind ohne kulturelles Hintergrundwissen kaum von Lernenden selbstständig erklärbar (alle genannten Beispiele finden sich in *Auspicia I* (KLAUS et al. 2005)). Der Lehrkraft dürfte die Zeit fehlen, Begriffe dieser Art regelmäßig zu erläutern. Es empfiehlt sich daher, solche Wörter gesondert mit den Lernenden zu betrachten.

Optimalerweise sollte ein aus dem Lateinischen stammendes Fremdwort kontextualisiert in einem deutschen Satz erscheinen, da Schüler ndH auf diese Weise auch wichtige Informationen zur deutschen Syntax hinsichtlich präpositionaler Verbindungen und Verbvalenzen sowie zur Semantik erhalten. Dies geschieht im Sinne der konzeptgestützten Wortschatzarbeit, bei der Vokabeln im Kontext eingeführt bzw. wiederholt werden, bevor die DaZ-Lernenden sie selbstständig verstehen und verwenden (vgl. RÖSCH 2011: 63). Im Lateinunterricht ermöglicht beispielsweise eine mündliche Übung dieser Art die Anwendung: „Erfinde eine Geschichte, in die du möglichst viele neue Lernvokabeln auf Lateinisch einbindest.“ (*Campus C3*, UTZ et al. 2010: 45) Die schriftliche Verwendung kann durch das Verfassen eines Briefes geübt werden, in den Fremdwörter lateinischen Ursprungs zu integrieren sind, die wiederum in einer weiteren Arbeitsphase ein Partner herausfinden soll, wie z.B. beim Vorschlag im Arbeitsheft 2 zu *prima A* (KÖHLER et al. 2013: 67).

Übungen mit vier bis fünf gekennzeichneten Fremdwörtern erleichtern den Lernenden die erfolgreiche Lösungsfindung bei der Bedeutungserschließung mit Hilfe des lateinischen Ursprungswortes. Günstig für unsere Zielgruppe ist in diesem Sinne folgende Übung: „Von welchen lateinischen Wörtern kannst du die kursiv gesetzten Wörter im folgenden Text ableiten?“, da hier ein Kontext geboten ist, beispielsweise in *Campus C1* (UTZ et al. 2008: 17) sowie in *Felix-neu* (UTZ/KAMMERER 2008: 59). Anspruchsvoller ist die Aufforderung, in einem deutschen Text ohne Kennzeichnungen die Wörter lateinischen Ursprungs zu benennen, so in *Campus C1* (UTZ et al. 2008: 113) oder auch unter „Latein lebt“ in *prima A* (UTZ 2010: 123).

Eine methodische Variante in diesem Sinne ist die Angabe von drei oder vier verschiedenen deutschen Erläuterungen zu einem deutschen Fremdwort, unter denen der Lernende die korrekte auswählt, so beim durchgängigen Übungstyp „Wirst du Millionär?“ in *Intra I* und *II* sowie bei einem ähnlichen Typus punktuell in *Lumina nova* (MOSEBACH-KAUFMANN et al. 2010: 150). Durch eine passende

Kontextualisierung

und möglichst motivierende Überschrift kann die Bearbeitung einer solchen Übung zusätzlich vorentlastet werden. Jedoch könnten bei diesem Format mit Quizcharakter gerade die zu verwerfenden, oft unterhaltsamen Varianten den DaZ-Lernenden Verständnisprobleme bereiten, sie überfordern und sogar demotivieren.

Brücken zur Grammatik

Von den Fremdwörtern lateinischen Ursprungs lassen sich auch Brücken zur Grammatik schlagen. So kann die Behandlung der Gruppe der unregelmäßig gesteigerten Adjektive mit der Erläuterung von Ableitungen im Deutschen wie *Optimist*, *Pessimist*, *Bonität* verbunden werden, vgl. den Schülerband *Actio 2* (HOLTERMANN et al. 2006a: 73) oder auch „Fremdwörter erklären“ in *prima.nova* (UTZ/KAMMERER 2011: 166). Eine solche Verknüpfung von Rechtschreibung und Grammatik fördert die Fähigkeit, sprachlich korrekte Texte zu verfassen, und dient nicht nur den Schülern ndH (vgl. RÖSCH 2011: 76f.). Auch kann das Reflektieren über den Transfer lateinischer Komparative und Superlative vor populären Fehlern wie z.B. *der optimalste/minimalste/maximalste* bewahren (vgl. Arbeitsheft 2 zu *prima A*, KÖHLER et al. 2013: 32). Durch die bewusste Betrachtung des lateinischen Ursprungs wird der Blick für die korrekte Orthografie im Deutschen geschärft.⁵ Eine mögliche Übungsform bilden Beispiele, bei denen das falsch Geschriebene im Deutschen zu korrigieren und mit dem lateinischen Herkunftswort zu begründen ist, so z.B. „Deutsche Rechtschreibung mit Latein“ im Arbeitsheft *Actiones 2* (HOLTERMANN et al. 2008: 54).

Überbegriffe

b) Feldbezogene Wortschatzübungen: Die Vorgabe von Überbegriffen (Hyperonyme) wie beispielsweise Sachgebiete, unter denen deutsche Fremdwörter einzuordnen sind, kann deren mentale Einordnung und Speicherung erleichtern (vgl. AITCHISON 1997: 108). Auch die Zuordnung deutscher Wörter zu ihrem lateinischen Ursprung, etwa zu produktiven lateinischen Verben und deren Komposita, stellt ein brauchbares Ordnungsprinzip dar, z.B. zu *ferre* im Schülerband *Actio 2* (HOLTERMANN et al. 2006a: 94). Der Schwierigkeitsgrad einer solchen Übung kann durch die Anzahl von Distraktoren modifiziert werden, d.h. in diesem Falle durch deutsche Wörter, die sprachgeschichtlich nicht mit dem Lateinischen zusammenhängen, so unter der Rubrik

⁵ Anders als beispielsweise im Italienischen oder Spanischen bleibt die Schreibweise lateinischer Konsonanten im Deutschen erhalten – bei der Orthografie kann Latein also oft als Brücke für DaZ-Lernende dienen, vgl. lat. *natio* → ital. *nazione*, span. *nación*, dt. *Nation*.

„Latein lebt“ in *prima A* (UTZ ⁴2010: 166). Eine Variation dieses Aufgabentypus ist die Vorgabe von Vokabeln, zu denen die Lernenden das jeweils zugehörige Hyperonym benennen sollen (vgl. den durchgängigen Übungstypus „Wort-Rosette“ in *Intra I* und *II*). Vergleichsweise anspruchsvoller ist es, wenn Lernende eigenständig zu Oberbegriffen wie *capere* und *facere* gehörige deutsche sowie englische Fremdwörter aktivieren sollen, vgl. *prima A* unter „Latein lebt“ (UTZ ⁴2010: 56).

c) Spielerisch-kreative Wortschatzübungen: Es finden sich verschiedene Übungsformate für den spielerischen und kreativen Umgang mit dem lateinischen und auch deutschen Wortschatz. Das Malen oder das pantomimische Darstellen von Wörtern regen kaum zum Sprechen und Schreiben an. Die produktive Sprachkompetenz von DaZ-Lernenden kann hingegen bei Übungen gefördert werden, in denen Geschichten zu erzählen oder Texte aufzuschreiben sind. Dabei kann auch der lateinische Wortschatz trainiert werden, wenn bestimmte lateinische Vokabeln einzubeziehen sind. Das Übungsformat „Buchstabensalat“, bei dem die Buchstaben eines lateinischen Wortes in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen, fokussiert die lateinische Orthografie und festigt die deutsche Bedeutung der ausgewählten Vokabeln. Wenig ertragreich für die Sprachproduktion ist die „Buchstabenschlange“, die der Genauigkeit bei der Lesefertigkeit dient und ggf. die Vokabelkenntnisse überprüft. Ähnliches gilt für eine lateinische Variante von „Stadt, Land, Fluss“ mit entsprechend angepassten Kategorien. Hier werden durch die Ordnungsprinzipien eher die Speicherung bzw. das Abrufen lateinischer Vokabeln trainiert.

4.5.2 Grammatik: Morphologie

a) Suffixe: Bisweilen haben die vorhandenen Übungen rein deskriptiven Charakter, indem sie deduktiv Regeln und einige Beispiele vorgeben: „Die lateinische Endung **-us** bzw. **-um** wurde im Italienischen oft zu **-o**. Nenne also zu den folgenden italienischen Wörtern die lateinischen: *amico*, [...], *foro*, *monumento*“ (Felix-neu, UTZ/KAMMERER 2010: 27). Wird seitens der Verfasser auf die von Lernenden oft leistbare induktive Erschließung der Funktion bestimmter Affixe verzichtet, ist zumindest die anschließende aktive Anwendung der Regeln zur Festigung unbedingt wünschenswert.

Die Transparenz der Bedeutung vieler lateinischer Substantivsuffixe geht wie bei deutschen Substantiven mit einem unveränderlichen Genus einher, z.B. lat. *-tor* immer maskulin, dt. *-ung* immer

feminin. Diese Information ist insbesondere für Zweitsprachler aufschlussreich, da das Genus nichtabgeleiteter deutscher Substantive nicht immer eindeutig ablesbar ist. Übungen zur Bedeutungerschließung und zur selbstständigen Formenbildung sind passim in den Lehrwerken vorhanden; zu *-tor* vgl. *Arbeitsheft Intra II* (BLANK-SANGMEISTER et al. 2009: 47) bzw. Schülerband *Actio 1* (HOLTERMANN et al. 2006: 73).

Suffixe

Die folgende Übersicht bietet eine exemplarische Auswahl von lateinischen Suffixen, die aufgrund ihrer Häufigkeit für DaZ-Lernende relevant sind. Die Übersicht entstammt keinem Lateinlehrwerk, ließe sich aber nach Bedarf in dieser oder erweiterter Form im Unterricht einsetzen:

lateinisches Suffix	Bedeutung	deutsches Suffix
SUBSTANTIVE		
<i>-tor/-trix</i> (m/f)	handelnde Person	≈ oft: <i>-er/-erin</i> (m/f)
<i>-io/-tio</i> (f)	(Verlauf einer) Handlung	≈ oft: <i>-ung</i> (f)
<i>-tudo/-tus/-tas/-ia/-itia</i> (f)	Eigenschaft, Zustand	≈ oft: <i>-heit, -keit, -schaft</i> (f)
ADJEKTIVE		
<i>-ilis/-bilis</i>	Möglichkeit, Fähigkeit	≈ oft: <i>-lich, -bar, -haft</i>

Bei den Suffixen ist die Pluralbildung im Deutschen ein komplexes morphologisches Feld, da das Deutsche ebenso wie das Lateinische über mehrere Deklinationstypen verfügt (vgl. Kapitel 3.2). Die Kenntnis der lateinischen Genera und Deklinationen kann hier vor fehlerhaftem Sprachgebrauch bewahren, wie z.B. *das Visum – die Visa; das Virus – die Viren*.

Präfixe

b) Präfixe: Bei der Behandlung der zusammengesetzten Verben ist es für DaZ-Lernende wichtig zu wissen, dass diese Verben im Lateinischen immer untrennbar sind, während im Deutschen zwischen trennbaren und untrennbaren Verben unterschieden wird.

Artikelwörter

c) Artikelwörter: Das Fehlen bestimmter und unbestimmter Artikel unterscheidet das Lateinische vom Deutschen. In Lateinlehrwerken berücksichtigen Übungen zur Bewusstmachung dieses gravierenden sprachlichen Unterschieds oft auch Englisch; vgl. eine einfache Tabelle in *Campus C1* (Utz et al. 2008: 16) mit der Singular- und

Pluralbildung im Nominativ sowie die Möglichkeit der induktiven Erarbeitung am Kontext in *Salvete – Neue Ausgabe* (ALTHOFF et al. 2007: 43). Die Artikellosigkeit der lateinischen Sprache wirkt sich zudem auf die Satzlänge aus und bedingt die meist deutlich geringere Wortanzahl in lateinischen als in deutschen sowie englischen Sätzen; zur Bewusstmachung dieses Phänomens vgl. *Actio 1* (HOLTERMANN et al. 2006: 16).⁶ DaZ-Lernenden ist die Artikellosigkeit oft aus ihrer Muttersprache vertraut (vgl. Kapitel 3.2.3). Für sie stellen daher die Ergänzungen im Deutschen eine sprachliche und stilistische Herausforderung dar. Muttersprachler hingegen beherrschen zwar die korrekten Formen, haben aber durchaus stilistische Schwierigkeiten (die Übersetzung mit den adäquaten Artikeln und Possessiva wird geübt in *Via Mea*, PINKERNELL-KREIDT et al. 2011: 13).

So verzichtbar das Deklinieren deutscher Paradigmata im Lateinunterricht mit deutschen Muttersprachlern erscheint, so nützlich ist es für DaZ-Lernende (vgl. FENGLER 2000: 5). Nur sehr vereinzelt werden in den Lateinlehrwerken solche Übungen angeboten; vgl. z.B. für das Gerundium und Gerundivum „Verben deklinieren?“ im *Arbeitsheft 2* zu *prima A* (KÖHLER 2013: 73). Sie lassen sich aber jederzeit und ggf. binnendifferenzierend in den Unterricht integrieren.

d) Adjektive: Die Deklination der attributiven Adjektive im Deutschen ist aus verschiedenen Gründen komplex. Wie bei den Substantiven gibt es drei Genera. Adjektivattribute richten sich in Kasus, Numerus und Genus nach dem Bezugswort, hierin stimmen Deutsch und Latein überein. Die Deklination des attributiven Adjektivs im Deutschen ist jedoch variabel, denn sie richtet sich nach dem vorausgehenden Artikelwort. Dieses Abhängigkeitsverhältnis bringt drei Paradigmata mit sich, je nachdem, ob der bestimmte, der unbestimmte oder kein Artikel verwendet wird. Einen Einblick in diese Thematik gibt beispielsweise eine Übung, bei der *die gute Freundin* im Nominativ und Akkusativ Singular und Plural im Deutschen, Lateinischen und Englischen zu deklinieren ist; vgl. hierzu *Lumina nova* (MOSEBACH-KAUFMANN et al. 2010: 19).⁷

Adjektive

⁶ Auch der seltenere Gebrauch von Possessiva, die bei einer guten Übersetzung im Deutschen je nach Kontext zu ergänzen sind, führt zur vergleichweisen Länge einer deutschen Übersetzung.

⁷ Hier könnte sich für DaZ-Lernende die Kontrastierung mit dem Englischen als problematisch erweisen, da am Substantiv *friend* anders als im Lateinischen und Deutschen das Genus nicht eindeutig erkennbar ist. Insofern wäre je nach Lerngruppe ein anderes Beispiel ratsam oder auch der Verzicht auf den Vergleich mit Englisch.

4.5.3 Grammatik: Syntax

Wortstellung

a) Wortstellung: Für das erfolgreiche Übersetzen müssen DaZ-Lernende die Regeln der Wortstellung in allen Satzarten kennen. Das Lateinische unterscheidet sich vom Deutschen durch seine freiere Reihenfolge der Satzglieder. Im deutschen Hauptsatz gilt die Regel Subjekt – Prädikat – Objekt (SPO), was Lernende sich durch Sprachvergleich problemlos bewusst machen können, wenn wie in *Salvete Neu* (ALTHOFF et al. 2007: 43) durch eine Umstellprobe festgestellt werden soll, in welchen der Sprachen Englisch, Deutsch und Latein die Regel SPO gilt.⁸ Jedoch sollte man nicht den Eindruck vermitteln, dass im Lateinischen das Prädikat stets am Ende zu finden ist. Die in dieser Hinsicht normierten lateinischen Lehrbuchtexte verleiten dazu, obwohl die sprachliche Realität des Lateinischen erheblich vielfältiger ist (vgl. Kapitel 3.4).

Präpositionen

b) Präpositionen: Ein wichtiges und früh bezeugendes Phänomen beim Erlernen der lateinischen sowie der deutschen Sprache sind die Präpositionen. Für das Anfertigen sprachlich korrekter deutscher Übersetzungen müssen Schülern ndH bei diesen wichtigen Strukturwörtern die Übereinstimmungen und die Unterschiede bewusst sein. Dies gilt für die Wechselpräpositionen im Deutschen und Lateinischen (vgl. Kapitel 3.2.6). Besonders anschaulich sind in diesem Zusammenhang Verbpaare zur unterschiedlichen Angabe von Richtung und Ort, wie *stellen/stehen, legen/liegen, (sich) setzen/sitzen*. Hier handelt es sich jeweils um eine Kombination aus einem transitiven und in seiner Konjugation schwachen Verb sowie einem intransitiven, starken Verb (vgl. HALL/SCHNEIDER 2001: 24f.). Diesen Paaren ist gemeinsam, dass das transitive Verb auf die Frage *wohin?*, das intransitive auf die Frage *wo?* antwortet; in der DaZ-Grammatik wird diese Unterscheidung auch Direktiv- bzw. Situativergänzung genannt. Im Deutschen ist kontextabhängig nur eins der beiden Verben korrekt, je nachdem, ob es sich um eine Tätigkeit oder einen Zustand handelt. Der Lateinunterricht kann zur Bewusstmachung dieser Regelmäßig-

⁸ Bei der Reihenfolge der Satzglieder im Deutschen ist die Position des Prädikats kategorienbildend, man spricht von Erst-, Zweit- und Letztstellung (vgl. HELBIG/BUSCHA 2002: 482ff.). Der deutsche Hauptsatz ist gekennzeichnet durch die Verb-Zweitstellung (abgekürzt meist mit SPO statt SVO), der konjunktionale Nebensatz sowie der Relativsatz durch Verb-Letztstellung (SOP). In einfachen deutschen Satz- und auch Doppelfragen steht das finite Verb an erster Stelle (PSO), in den Wortfragen ist dieser Reihenfolge noch das Interrogativpronomen vorangestellt.

keit mit folgender Übung beitragen: „Achte auf den Kasus nach den Präpositionen in folgenden deutschen Sätzen. Was fällt dir auf? [...] Der Sklave stellt Oliven auf den Tisch. Die Oliven stehen auf dem Tisch. [...]‘Vergleiche nun mit dem Lateinischen“ (*prima.nova*, UTZ/KAMMERER 2011: 35). Auch für die Kontrastierung von Richtungs- und Ortsangabe im Lateinischen finden sich vereinzelt Beispiele: *Cornelia in basilicam properat. Marcus in basilica stat et forum spectat.* (*prima A*, UTZ ⁴2010: 30)

c) Tempusgebrauch: Ein komplexeres und für die Übersetzungs- sowie Sprachkompetenz zentrales Thema ist die Verwendung der Vergangenheitstempora (vgl. Kapitel 3.3.3). Die Funktionen des lateinischen Imperfekts und Perfekts stimmen nicht mit dem deutschen Präteritum und Perfekt überein (zu Tempusbildung und -gebrauch im Lateinischen und Deutschen vgl. KLIMEK-WINTER 2003: 68 ff.), ganz zu schweigen vom Englischen, das auch Verlaufsformen aller Tempora kennt; vgl. die Anregung zum Sprachenvergleich in *prima A* (UTZ ⁴2010: 102). Bei diesen Tempora scheint es ratsam, sich insbesondere mit DaZ-Lernenden anfänglich auf den Vergleich von Deutsch und Latein zu beschränken, wofür in den Lehrwerken vielfältige Möglichkeiten geboten werden, so in *Via Mea* (PINKERNELL-KREIDT et al. 2011: 47) und *Lumina nova* (MOSEBACH-KAUFMANN et al. 2010: 73). Gleichzeitig zeigen empirische Untersuchungen, dass diese reduzierte Form des Tempusvergleichs von Schülern ndH problemlos erarbeitet werden kann und dass darüber hinaus signifikante Fortschritte in der Zweitsprachkompetenz festgestellt werden können (vgl. Kapitel 2.3.1). Bei Dialogen hingegen wird das lateinische Perfekt auch im Deutschen mit dem Perfekt wiedergegeben; eine Ausnahme bilden die Verben *haben* und *sein*. Neben der Verwendung bereiten häufig auch die Formen der unregelmäßig konjugierten Verben den DaZ-Lernenden Schwierigkeiten (vgl. RÖSCH ⁴2011: 106). Auch in diesem Bereich bieten die lateinischen Unterrichtswerke durch die starke Rolle dialogischer Partien zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten.

d) Konjunktiv: Ebenso benötigen DaZ-Lernende Zeit, um die korrekte Verwendung von Passiv und Konjunktiv zu erlernen (vgl. RÖSCH ⁴2011: 106). In den Lehrwerken finden sich vergleichsweise mehr Übungen zum Konjunktiv und seinen Funktionen. Für das Übersetzen ist es notwendig zu wissen, wie dieser Modus im Deutschen ausgedrückt wird. Dafür kommen bekanntlich viele sprachliche Möglichkeiten in Frage: deutsche Konjunktivformen, Hilfsver-

Tempus-
gebrauch

ben wie *dürfen, können, sollen, werden*, aber auch die Verben *lassen* und *wollen*, außerdem das Adverb *hoffentlich* und die Konjunktion *wenn doch*. Nebensätze, die einen Wunsch, ein Ziel oder eine Folge ausdrücken, erfordern im Lateinischen den Konjunktiv, im Deutschen jedoch nicht. Auch für die Wiedergabe des Konjunktivs im lateinischen Hauptsatz, der u.a. adhortativen, deliberativen oder optativen Charakter haben kann, kommt man im Deutschen – vom Wunsch abgesehen – ohne Konjunktivformen aus.

„Wunsch, Ziel oder Folge? Bestimme den semantischen Gehalt folgender deutscher Sätze: Ich will, dass alle mich hören. Ich sprach so laut, dass alle mich hörten. Ich gebe mir Mühe, damit alle mich hören. Ich hoffe, dass ihr gesund nach Hause kommt. Er beugte sich vor, um besser sehen zu können.“ (*Lumina nova*, MOSEBACH-KAUFMANN et al. 2010: 115). Bei dieser Übung handelt es sich zwar um Einzelsätze. Dennoch kann diese Art des Zugangs über die Umgebungssprache gerade für DaZ-Lernende günstig sein, insbesondere da im Anschluss an die Sprachreflexion zu weiteren Vergleichen angeregt wird, einschließlich solchen mit den Herkunftssprachen: „Wie drückst du Wünsche, Überlegungen und Aufforderungen in anderen Sprachen aus? Übersetze ins Englische! a) eamus b) Quid faciamus? c) Utinam felix sit!“ (*Lumina nova*, MOSEBACH-KAUFMANN et al. 2010: 115) Die Kontrastierung mit Englisch und zusätzlich englische Sprachproduktion sollten von DaZ-Lernenden vielleicht erst dann und ggf. nur binnendifferenziert gefordert werden, wenn die verschiedenen Sinnrichtungen sowie die Formen im Lateinischen und Deutschen hinreichend geklärt sind. Auch anderen lateinischen Konjunktivfunktionen kann man sich über das Deutsche nähern: „Überlege, welche Möglichkeiten es im Deutschen gibt, Gebote bzw. Verbote auszudrücken, und wie verpflichtend sie jeweils sind.“ (*Lumina nova*, MOSEBACH-KAUFMANN et al. 2010: 163) Hier dürfte ein gemeinschaftliches Brainstorming von Muttersprachlern und DaZ-Lernenden zu guten Ergebnissen führen.

Indirekte Rede

Der Konjunktiv ist im Lateinischen sowie im Deutschen relevant für die indirekte Rede: *Die Kanzlerin sagte, sie war/sie sei/sie ist überrascht gewesen, als ...* Die im Lehrbuch *Lumina nova* geäußerte Leitfrage „Was ist gutes Deutsch – und warum?“ zielt auf die Förderung des Sprachbewusstseins und die Erweiterung des Ausdrucksvermögens. Auch nicht alle Lateinlernenden mit Deutsch als Muttersprache werden diese korrekt beantworten können – eine Erkenntnis, die die DaZ-Lernenden ermutigen sollte (vgl. *Lumina nova*, MOSEBACH-KAUFMANN et al. 2010: 175). Weitere Zugänge zum Konjunktiv in

einem deutschen Kontext, der reelle sprachliche Beispiele bietet, sowie Erläuterungen zur Grammatik finden sich in *Actio*: zum Deliberativ und Adhortativ vgl. *Actio 2* (HOLTERMANN et al. 2007: 11); zur indirekten Rede vgl. *Actio 2* (HOLTERMANN et al. 2006: 161). Andersorts wird zur Kontrastierung des Konjunktivs im lateinischen Hauptsatz mit dem Deutschen unter selbstständiger Zuhilfenahme einer Deutschgrammatik aufgefordert; vgl. hierzu *prima.nova* (UTZ/KAMMERER 2011: 220).

e) Beiordnungen: Es gibt im Lateinischen und Deutschen unterschiedliche Möglichkeiten, Sätze und Satzteile beizuordnen. Im Lateinischen ist eine asyndetische Reihung möglich sowie die Verbindungen mit *-que* und *et*. Dies fokussiert eine induktive Übung: „Übersetze die folgenden Sätze ins Deutsche. Welche Unterschiede fallen dir bei der Verbindung von Sätzen und Satzteilen auf? Pueri equos pulchros clarosque vident. Medicus venit, equum spectat, clamat: Venenum! Lucius multos et pulchros equos spectat.“ (*Via Mea*, PINKERNELL-KREIDT et al. 2011: 29) Außer der Verwendung der genannten kleinen Wörter können an diesen drei Sätzen auch die Positionsmöglichkeiten des lateinischen Adjektivattributs thematisiert werden.

Beiordnungen

4.6 Originallektüre als Verbindung von sprachlichem und literarischem Lernen

4.6.1 Grundsätzliche Überlegungen

In der DaZ-Forschung wird darauf hingewiesen, dass Schüler ndH beim Umgang mit Literatur vor spezifische Probleme gestellt werden: Neben den üblichen Stolpersteinen „stellt die Literatursprache durch den Schülern nicht geläufige (altertümliche, kulturell spezifisch geprägte, metaphorische oder auf den Schüler ferne Lebensbereiche verweisende) Wörter und Sprachmittel besondere Anforderungen an die Sprachkompetenz. Hier gilt es Semantisierungsverfahren (wie Wortschließungsverfahren, kontextuelles Erschließen, die Nutzung des inhaltlichen und sprachlichen Vorwissens, Paraphrasieren oder auch Übersetzung) gezielt zu vermitteln und einzuschleifen.“ (RÖSCH 2010: 230) Zugleich müssen die Schüler nicht nur befähigt werden, „sprachliche Verdichtung und Verfremdung in literarischen Texten“ zu erkennen, sondern auch zu entschlüsseln und zu versprachlichen. „Hierzu ist es wichtig, dass die Schüler/innen lernen, Irritationen zu

Stolpersteine der Literatursprache

artikulieren, Vermutungen zu äußern oder selbst Fragen zu stellen“ (RÖSCH 2010: 230) und dass sie intensiv für sprachliche Variation, Modifikation, Ergänzung und Veränderung sensibilisiert und zu einem entsprechenden sprachlichen Umgang ermutigt werden (vgl. RÖSCH 2010: 230). Grundsätzlich gilt festzuhalten, dass die Entwicklung der Zweitsprachkompetenz auch im Literaturunterricht ihren legitimen Platz hat: „Da Literatur Sprache ist ..., eignet sich jede Literatur zum sprachlichen Lernen.“ (RÖSCH 2011a: 115)

Spezifische Problemfelder

In diesem Zusammenhang lassen sich verschiedene sprachliche Probleme ausmachen:⁹

- Textverständnis: Die Schüler haben Schwierigkeiten, die Hauptaussagen eines Textes zu formulieren. Sie verstehen nicht den Unterton eines Textes, erkennen weder ironische noch anderweitig wertende Wortwahl.
- Grammatische Fehler: Es ist eine übergeneralisierte Nutzung des unpersönlichen *es* feststellbar: *Man kann sagen, dass es eine Ungewissheit im Rat des Richters steckt.*
- Die Deklination der neutralen Substantive wird fehlerhaft verwendet: *Antigone, die den Verbot des Königs brach und ihren Bruder begrub.*
- Bei mehreren Subjekten kommt es zur Vernachlässigung der notwendigen Kongruenz zum Prädikat: *Durch seine Sturheit stirbt Antigone, Haimon und Eurydike.*
- Präpositionen werden nicht korrekt verwendet: *Er ist dickköpfig und beharrt an seiner Meinung, Antigone zu Tode zu verurteilen.*
- Es kommt zu Flexionsfehlern bei Pronomen und dem unbestimmten Artikel, besonders im Akkusativ: *Er hat kein Kontakt mehr mit sein Freund.*
- Bei der indirekten Rede wird der Konjunktiv nicht gebildet, wodurch die Differenzierung von eigenen und fremden Aussagen schwerfällt. Es bestehen Schwierigkeiten bei der Bildung des Konjunktivs II.
- Kommasetzung und Interpunktion: Satzglieder werden fehlerhaft abgetrennt: *Sein Charakter, reicht meiner Meinung nach nicht aus, um ein gerechter König zu sein.*

⁹ Diese Gesichtspunkte verdanken die Autoren einer Untersuchung von Herrn STEFAN PAFFRATH (Berlin).

- Ausdruck: Umgangssprachliche Formulierungen kommen zur Anwendung: *selber = selbst, rum = herum (rumlaufen); runter = herunter (herunternehmen, herunterlaufen ...)*. Autoren werden unpassend bezeichnet: *Der Herr Cicero hat dazu gesagt ...*

Es wird deutlich, dass viele Merkmale der sprachlichen Register der mündlichen Alltagskommunikation auch in schriftsprachlichen Schülerproduktionen wiederzufinden sind. Offenbar gelingt es in diesem ersten Stadium der Entwicklung lernersprachlicher Literalität noch nicht, die Register zu unterscheiden und an die jeweilige Sprachsituation anzupassen. Das könnte auf den geringen Kontakt mit fachsprachlich elaborierten oder literarischen Texten zurückzuführen sein, deren Register deutliche Unterschiede zum mündlichen Sprachgebrauch zeigen und somit zunächst sowohl in Rezeption, insbesondere aber in der Produktion fremd wirken (vgl. RÖSCH ⁴2011: 21). Daher empfiehlt sich eine explizite Vermittlung dieser schriftsprachlichen Register unterschiedlicher Textarten, „damit die Schüler/innen die Chance haben, verschiedene Register kennenzulernen und sich für die richtige Wahl eines Registers in Abhängigkeit von der Situation zu sensibilisieren.“ (RÖSCH ⁴2011: 21)

Unter diesen Voraussetzungen steht es außer Frage, dass lateinische Originallektüre mit Schülern ndH besonders sorgfältig vorbereitet und durchgeführt werden muss, zumal sich (im Vergleich zum deutschen Literaturunterricht) die Problemlagen noch komplexer darstellen: So ist nicht nur (wie bei allen anderen Schülern auch) die sprachliche und kulturelle Alterität der lateinischen literarischen Texte als Verständnishürde in Rechnung zu stellen; zusätzlich sind Übersetzung und Interpretation besondere Herausforderungen, da sie als Zielleistung jeweils in ein hochsprachliches Register der Zweitsprache münden sollen, die den Schülern ndH und ihrer Alltagssprache ebenfalls fernstehen. Sollen die hinlänglich bekannten Schwierigkeiten, die bereits den Lektüreerfolg von Muttersprachlern in Frage stellen (vgl. KIPP 2005: 61 ff.), für Zweitsprachenlernende nicht vollends zu einer unüberwindlichen Hürde werden, dann sollten verschiedene didaktische Grundsätze beachtet werden, die im Rahmen des Lateinunterrichts freilich nicht neu sind, aber in diesem Kontext eine besondere Bedeutung erhalten. Dabei muss jedoch völlig klar sein, dass auch Schüler ndH mit den Originalen der lateinischen Literatur aus Antike, Mittelalter und Neuzeit bekannt gemacht werden müssen, wenn der Lateinunterricht dieser Schülergruppe gegenüber seine Bildungsziele erreichen soll. Spezifische Probleme in der Zweitsprache dürfen

Passung der
Sprach-
register?

Probleme der
lateinischen
Lektüre

keinen Vorwand bieten, diesen Schülern lateinische Originallektüre vorzuenthalten, sondern es bedarf spezifischer unterrichtlicher Maßnahmen, um den Lektüreerfolg sicherzustellen.

Mikroskopisches Lesen

1. Grundsätzlich darf man davon ausgehen, dass auch der lateinische Lektüreunterricht in der Oberstufe über ein großes Potenzial zur Sprachförderung verfügt, und zwar insbesondere durch das „mikroskopische Lesen“, d.h. das genaue Übersetzen aus der Fremd- in die Zweitsprache. Diese Form der Lektüre wird mit vollem Recht als ein Charakteristikum des altsprachlichen Unterrichts, als seine „spezifische Form hermeneutischer Wahrnehmung“ (WESTPHALEN 1992: 57) bezeichnet. Berechtigterweise wird immer wieder darauf hingewiesen, dass diese Form der Textarbeit „das Beobachten und Beachten der sprachlichen Details, [...] der Strukturen des Satzes und des gesamten Aufbaus des Textes“ fördert (MAIER 1984: 91). Dabei ist in diesem Zusammenhang besonders evident, dass das Übersetzen keinesfalls nur als rezeptiv, sondern vor allem als ein Prozess zu verstehen ist, der auf aktive, konzeptionell schriftliche Textproduktion in der Zweitsprache abzielt und zwei Seiten eines einheitlichen Kommunikationszusammenhangs bezeichnet (vgl. FELD-KNAPP 2005: 30 ff.): Textarbeit im Prozess der Rezeption bedeutet, dass der Text die Grundlage für den Rezipienten bildet, um im Verlauf des Textverstehens den Textsinn zu erfassen und eine kohärente Wissensstruktur aufzubauen.

Übersetzen als Sprachtraining

Da im Lateinunterricht unterschiedlichste Themen und Textsorten behandelt werden und Übersetzungen beziehungsweise Interpretations- oder Erörterungsaufgaben differenzierter sprachlicher Muster bedürfen, kann der Lektüreunterricht den Zweitspracherwerb weitgefächert und intensiv vorantreiben (vgl. RÖSCH ⁴2011: 69). Doch nicht nur die Rezeption originaler Lektüre verfügt über sprachförderndes Potenzial; im Hinblick auf die Produktion muss eine mental repräsentierte Wissensstruktur mündlich oder schriftlich externalisiert werden. Das mikroskopische Übersetzen lateinischer Originaltexte stellt daher gerade für Zweitsprachler eine kognitiv anspruchsvolle Tätigkeit dar und darf insbesondere für diese Schülergruppe als ein „hochdifferenziertes Sprachtraining“ eingestuft werden (WESTPHALEN 1992: 58). Es leuchtet ein, dass die Beschäftigung mit komplexen lateinischen Originaltexten zu einer kreativen Auseinandersetzung mit der Zielsprache Deutsch führen kann, wenn unterschiedliche Ausdrucksweisen und sprachliche Register reflektiert, geeignete deutsche Wörter und Ausdrücke gesucht, kritisch geprüft, ausgewählt und aktiv ins Deutsche umgesetzt werden müssen. Angesichts der komplexen

Ausgangslage ist dies jedoch nicht selbstverständlich: So kann man immer wieder bei DaZ-Lernenden im Lateinunterricht beobachten, dass es ihnen i.d.R. recht schwerfällt, sich von der Struktur des Ausgangstextes zu lösen, da sie auch in der Zielsprache unsicher sind und sich auf eine vermeintlich sichere, jedoch nicht zielsprachenorientierte Wort-für-Wort-Übersetzung beschränken.

2. Die Vorbereitung bzw. die Hinführung zur Originallektüre bedarf besonderer Sorgfalt, um nicht nur einen Einstieg in diese zu ermöglichen, sondern vor allem auch die sprachliche Distanz zwischen den verschiedenen Registern abzumildern und sprachbildend wirken zu können. So kommt einer systematisch geplanten Überganglektüre besondere Bedeutung zu, um durch eine entsprechende Lektüreauswahl eine optimale Passung zwischen Leser und Text zu ermöglichen. Der Lehrbuchmarkt bietet zwar für diese Übergangsphase eine Fülle von Möglichkeiten, die jedoch nicht auf die spezifischen Bedürfnisse von Zweitsprachenlernenden eingestellt sind. Zielt die Überganglektüre nach herkömmlicher Auffassung auf ein erhöhtes Lesetempo, die Gewöhnung an längere Textpassagen, die Förderung inhaltsbezogener Lesetechniken und gleichzeitige Wiederholung der Morphosyntax (vgl. NICKEL 2001: 291), so dürfte es in unserem Zusammenhang darauf ankommen, die Texte so zu gestalten, dass im Rahmen der Lektüre stets eine steigende Progression der Register ermöglicht wird. Durch gezielte Adaptierungen der lateinischen Texte sollten zunächst ungewöhnliche lateinische Formulierungen so „normalisiert“ werden, dass die sich daraus ergebende deutsche Übersetzung auf einem entsprechenden Register basiert. Im Laufe der Lektüre sollten die Ansprüche im Lateinischen und damit auch in der Zweitsprache Deutsch gesteigert werden. Auf diese Weise könnte es zu einer neuartigen Verwendung adaptierter Texte kommen, deren Zielsetzung im Bereich der altsprachlichen Didaktik (vgl. KÜHNE und WÖLKE 1999: 118–121) ja bisher durchaus nicht unumstritten ist. Im Bereich von Deutsch als Zweitsprache wird hingegen der Einsatz von bearbeiteten, d.h. in der Regel verkürzten bzw. vereinfachten Texten durchaus befürwortet, um Schülern ndH einen Einstieg in literarisches Lesen zu ermöglichen (RÖSCH 2011a: 115 f.). Schließlich ist bei der Aufbereitung lateinischer Texte darauf zu achten, dass elementare Grundsätze der DaZ-Didaktik Beachtung finden: So sollten bei den Vokabelangaben im Deutschen immer auch die Artikel (bestimmt und unbestimmt) angegeben werden, damit die DaZ-Lernenden für den korrekten Artikelgebrauch sowie die deutschen Genera sensibilisiert werden.

Vorentlastung

Adaptierte
Texte

Sprach-
vergleich

3. Wie im lateinischen Sprachunterricht (vgl. Kapitel 4.3) sollte auch in der Lektürephase einem sprachvergleichenden Arbeiten mehr Raum gegeben werden, als es ansonsten üblich ist. Hierzu zählt nicht nur der Einsatz von bilingual gestalteten Passagen, in denen dann der lateinische Text mit seiner deutschen Übersetzung unter bestimmten sprachförderlichen Aspekten (z.B. unterschiedliche Wortstellung im Lateinischen und Deutschen, Vergleich syntaktischer Phänomene) verglichen werden kann. Die unterschiedliche Verwendung der Tempora im Lateinischen und Deutschen kann ebenfalls durch eine Analyse des Tempusreliefs im Sinne der kontrastiven Sprachbetrachtung und zielsprachenorientierten Übersetzung, nicht zuletzt aber im Sinne der Interpretation, sinnstiftend herangezogen werden. Besonders lohnend scheint außerdem der Vergleich von Übersetzungen, um ihre unterschiedlichen sprachlichen Ausprägungen zu thematisieren und zu reflektieren, wenn beispielsweise im Rahmen der Lektüre eines Gedichtes eine metrische mit einer Prosaübersetzung verglichen wird. Zudem bieten sich zahlreiche Möglichkeiten zur aktiven Textproduktion: Die Schüler können den Versuch unternehmen, lateinische Texte mittels unterschiedlicher Registernutzung wiederzugeben, wodurch zugleich aktive Wortschatzarbeit im Deutschen betrieben wird. Diese Elemente können durch kreative Schreibaufgaben im Deutschen ergänzt werden. So bietet sich die Erstellung von sog. *Paralleltexten* an, „bei denen die Lernenden eine Szene oder den ganzen Text in eine andere Zeit, eine andere Region oder auch eine andere Sprache übertragen“ (RÖSCH 2011a: 118), sowie von sog. *Echotexten*, „bei denen die Lernenden einer Figur, einer Szene oder einem Gedanken ein Echo zuwerfen und z.B. eine Aussage kommentieren, um das Gelesene zu spiegeln oder auch zu kommentieren. Dies kann innerhalb der Textsorte der Vorlage oder aber durch einen Textsortenwechsel erfolgen.“ (RÖSCH 2011a: 119) Ebenso bietet es sich für die Interpretation lateinischer Texte an, sog. *Literarische Gespräche* führen zu lassen: Nach einer Blitzlichtrunde mit einer vorläufigen Textbewertung erfolgt eine ausführlichere Diskussion, wobei die Lehrkraft sich auf eine Moderatorenrolle beschränkt. Die Schüler „sollen Fragestellungen entwickeln, die ihnen selbst als Herausforderung bzw. als Problem erscheinen. Die Entfaltung von Textbezügen findet in Form von Realitätsbezügen, subjektiven Erfahrungen etc. statt. Es geht zunächst nicht um eine Interpretation, sondern um die Entfaltung des Textsinns im gemeinsamen Gesprächsprozess und die Ausbildung eines interpretierenden Blicks im Sinne des hermeneutischen Zirkels.“

Echotexte und
literarische
Gespräche

(RÖSCH 2011a: 119) In einer dritten Phase erfolgt dann eine begriffliche Bündelung, am Schluss steht ein Resümee. Hierfür können Materialien mit Redemitteln zur Verfügung gestellt werden, um die oben skizzierten sprachlichen Schwächen abzubauen (vgl. RÖSCH 2011a: 119). Es erscheint einleuchtend, dass die hier skizzierten Verfahren aus der DaZ-Didaktik, angepasst an die jeweilige Lektüererfahrung der Schüler, sinnvoll in den lateinischen Lektüreunterricht integriert werden können.

4. Unter diesen komplexen Voraussetzungen leuchtet es unmittelbar ein, dass Schüler ndH im Lateinunterricht in besonderer Weise auf den Erwerb von Texterschließungskompetenz angewiesen sind, zumal ja auch im Bereich der DaZ-Didaktik der methodisch abgesicherten Dekodierung deutscher Texte große Aufmerksamkeit gewidmet wird, z.B. beim sog. *Textknacker*¹⁰ (vgl. RÖSCH 2010: 231 f.) oder dem sog. *REGULESE-Verfahren*¹¹ (vgl. RÖSCH 2011a: 122 ff.). Diese für den Lateinunterricht typische Texterschließungskompetenz „muss im Rahmen eines langwierigen Wissenserwerbs bereits in der Spracherwerbsphase in einem gestuften Prozess erworben werden, ist stets anwendungsorientiert ausgerichtet und bedarf auch auf Schülerseite einer nicht unerheblichen Fähigkeit zum reflektierten Handeln“ (KIPF 2012: 71). Dabei ist es evident, dass die dabei relevanten Methoden im Sinne der Metakognition im Unterricht explizit thematisiert werden müssen, sodass die Schüler den Sinn der behandelten Metho-

Text-
erschließung

¹⁰ Der *Textknacker* bietet ein siebenstufiges Dekodierungsverfahren: „1. Lies den Titel oder den ersten Abschnitt. [...] 2. Lies den Text in kleinen Portionen und halte fest, was du verstanden hast. Wenn dir das schwerfällt, beseitige die Stolpersteine. [...] 3. Greife merkwürdige Stellen auf und denke darüber nach. [...] 4. Formuliere eine Aussage über das Gelesene! [...] 5. Greife etwas Besonderes heraus und verfolge es im Text! [...] 6. Ordne den Text ein! [...] 7. Formuliere eine Aussage über den Text!“ (RÖSCH 2010: 232).

¹¹ Bei diesem Verfahren wird vor der Lektüre „die Aufgabenstellung gesichert, das persönliche Ziel, der Weg zur Erreichung und die Wahl der Methode werden geklärt. Während der Lektüre kommen sieben ‚Detektivmethoden‘ zum Einsatz: 1. Überschrift beachten, 2. bildlich vorstellen, 3. Umgang mit Textschwierigkeiten, 4. Verstehen überprüfen, 5. Wichtiges unterstreichen, 6. Zusammenfassen, 7. Behalten überprüfen. Nach der Lektüre wird überprüft, ob die persönlichen Ziele erreicht wurden, welche Gründe den Erfolg/Misserfolg bedingt haben und was beim nächsten Mal besser gemacht werden kann.“ (RÖSCH 2011a: 122)

den erkennen – „sie müssen wissen, was sie tun!“ (KIPF 2012: 72) Gilt dieser Grundsatz schon für Muttersprachler, so erhält er im Zusammenhang des Lateinunterrichts mit Zweitsprachlern eine noch grundsätzlichere Bedeutung.

Scaffolding

Die Entwicklung dieser für den altsprachlichen Unterricht typischen Methodenkompetenz kann im Sinne der DaZ-Didaktik als eine spezielle Form des sog. *Scaffolding* verstanden werden (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2010: 108 ff. und Kapitel 1.5). Scaffolding soll den DaZ-Lernenden eine schrittweise Erschließung höherer Sprachregister ermöglichen und sie somit sprachlich weder unter- noch überfordern. Der „Gerüstbau“, wie Scaffolding landläufig übersetzt wird, wird i. d. R. so umgesetzt, dass Inhalte des Unterrichts zunächst in der Alltagssprache der Lernenden kommuniziert werden (z. B. in Kleingruppenarbeit); anschließend werden im Plenum oder durch Recherche Fachbegriffe und typische Textbausteine eingeführt und schließlich in einem fachsprachlichen Text festgehalten. Im Lateinunterricht bilden nun die schrittweise entwickelten Fähigkeiten zur Texterschließung ein wichtiges Gerüst, das den Schülern ermöglicht, lateinische Literatur methodengeleitet zu dekodieren und im zweiten Schritt ins Deutsche zu rekodieren, und sie dazu befähigt, sich darüber mündlich und schriftlich Rechenschaft zu geben. Im Sinne der DaZ-Didaktik können die Lernenden somit auch im Lateinunterricht zu einer aktiven Leserrolle finden.

Vor- erschließung

Wie kann ein methodisch abgesichertes Texterschließungsverfahren gestaltet werden, das einerseits auf vorhandene Methoden zurückgreift, andererseits gezielt zur Entwicklung der Zweitsprachkompetenz beiträgt? Vor der eigentlichen Dekodierung kann man gezielt schon hinlänglich bekannte Elemente der transphrastischen Textvorerschließung zur Anwendung bringen, die in ihrem übergreifenden Ansatz Gemeinsamkeiten zu in der DaZ-Didaktik beschriebenen Dekodierungsmethoden aufweist. Hier kann man an die Nutzung eines einleitenden deutschen Vorspanns denken, an ein illustrierendes Bild, an die Betrachtung der Überschrift oder an die Anknüpfung an das Vorwissen der Schüler (vgl. KUHLMANN 2009: 126–130, KEIP/DOEPNER 2010: 99–102). Zusätzlich können anerkannt sprachfördernde Aufgabenformate in dieser Phase der Lektüre einbezogen werden: Brainstorming zum Titel des Textes und schriftliches Formulieren der eigenen Erwartungshaltung, Abfassen einer Bildbeschreibung, Informationssammlung über den Autor und den situativen Zusammenhang, z. B. in Form von Referaten, Lexikonarbeit,

Internetrecherche oder Sammlung charakteristischer Merkmale der Textgattung.

In der eigentlichen Phase der Dekodierung können ebenfalls gängige Methoden (z.B. Transphrastik, lineares Dekodieren) so eingesetzt werden, dass sich neben der methodischen Schulung gezielt sprachförderliche Effekte erzielen lassen. Werden z.B. Betrachtungen zur Rekurrenz sprachlicher Zeichen angestellt, kann man Schwerpunkte setzen, um spezifische sprachliche Schwächen in Angriff zu nehmen, etwa die Verwendung von Pronomina: Welche Pronomina weisen auf die entsprechenden Personen, Orte und Gegenstände hin? In welcher Konstellation stehen sie zueinander? Die Differenzierung von in Texten enthaltenen Sach- und Wortfeldern kann zur Vertiefung der lexikalischen Fähigkeiten beitragen. Im Rahmen des linearen Dekodierens werden die Schüler gezielt für die Verwendung von Konnektoren sensibilisiert: Wie und mit welchen Mitteln werden die Sätze verbunden? Welche Partikeln, Subordinatoren und Pronominaladverbien kann man finden? Welche Gliedsätze werden verwendet? Diese methodischen Elemente entfalten eine sprachförderliche Wirkung, wenn sie mit Arbeitsphasen gekoppelt werden, in denen konzeptionelle Schriftlichkeit durch entsprechende Textproduktion (z.B. durch schriftliche Zusammenstellung von Sach- und Wortfeldern) gefördert sowie über die gesammelten Erkenntnisse im Sinne der Metakognition reflektiert (z.B. syntaktische und semantische Funktionen von Gliedsätzen) wird. Dies kann zusätzlich unterstützt werden durch das Unterstreichen und Markieren bestimmter grammatischer Strukturen (KNG-Kongruenzen, Hyperbata, Verbklammern, rekurrierende Partikeln ...), durch das Ordnen von Textteilen im Sinne eines Textpuzzles oder durch das Markieren von Schlüsselwörtern.

Dekodierung

In der Texterschließungsmethodik des Lateinunterrichts wird i.d.R. der Dekodierung weitaus mehr Aufmerksamkeit als der Rekodierung geschenkt. Dies ist für Zweitsprachler besonders unverständlich, da allein das Durchdringen einer Satzstruktur oder des Inhalts noch keine Voraussetzung dafür bietet, dass die gewonnenen Erkenntnisse auch in korrektes Deutsch umgesetzt werden. An dieser Stelle kommt ein typisches Fehlerbild im Lateinunterricht mit Schülern ndH ins Spiel: Trotz erfolgreicher Dekodierung eines lateinischen Textes werden bei der Rekodierung Fehler im Deutschen gemacht, die sich nicht aus mangelnden Kenntnissen des Lateinischen ergeben, sondern in der nicht ausreichenden Zweitsprachkompetenz begründet sind. Es ist daher unerlässlich, dass im Unterricht auch die methodische

Rekodierung

Absicherung der Rekodierung einen erheblichen Stellenwert einnimmt. Hierbei bietet sich insbesondere die sog. *Drei-Schritt-Methode* an: Dieses seit langem eingeführte und umfangreich diskutierte Verfahren (vgl. LOHMANN 1968, 1988, 1995) bietet den Lernenden nicht nur eine konkrete und praktikable Handlungsanweisung zur direkten Umsetzung lateinischer Texte ins Deutsche, sondern verlangt dabei zugleich die Reflexion und aktive Verwendung sprachlicher Konventionen der deutschen Sprache, was gerade für Schüler ndH von besonderer Bedeutung ist, wie man an den einzelnen Arbeitsschritten erkennen kann: So gilt für die Rekodierung von Hauptsätzen, dass im ersten Schritt stets das erste Satzglied übersetzt wird, das in ganz verschiedener Gestalt auftreten kann, etwa als Subjekt, Objekt oder adverbiale Bestimmung. Im zweiten Schritt verlangt die deutsche Konvention das Prädikat, zunächst oft nur ein Hilfs- bzw. Modalverb bei zusammengesetzten Formen. Im dritten Schritt werden dann die übrigen Glieder erfasst, und zwar in den meisten Fällen in der Folge ihres Vorkommens. Für Gliedsätze gilt eine entsprechende Vorgehensweise: Zuerst wird der Satzauftakt übersetzt, danach muss im Deutschen das Subjekt folgen, dann erst die übrigen Satzglieder, ebenfalls zumeist in der Folge ihres Vorkommens mit dem Prädikat am Ende des Satzes (vgl. MEINCKE 1993: 77).

4.6.2 Sprachbildende Ovid-Lektüre: *Pyramus und Thisbe*

Anhand eines *locus classicus* der lateinischen Schullektüre sollen nun die oben skizzierten Möglichkeiten sprachförderlichen Arbeitens konkretisiert werden. Die vorgestellten Aufgaben sind auf die Bedürfnisse von Schülern ndH ausgerichtet und wurden im Rahmen eines fachdidaktischen Hauptseminars an der Humboldt-Universität zu Berlin mit Studierenden entwickelt und in einem Oberstufenkurs einer Berliner Schule erprobt. Dabei soll deutlich werden, dass für die lateinische Lektüre mit Schülern ndH kein völlig neues Aufgabenportfolio entwickelt werden muss. Vielmehr können die in den Schultextausgaben bereits vorhandenen Aufgaben gezielt ergänzt oder angereichert werden.

Vorer- schließung

Die Lektüre kann mit sprachförderlich ausgerichteten Aufgaben zur sprachlichen und inhaltlichen Textvorerschließung beginnen. Bilden *Pyramus und Thisbe* beispielsweise den Auftakt zur *Metamorphosen*-Lektüre IV 55–166, sammeln die Lernenden zuerst Informationen zum Begriff Metamorphose, um im Anschluss daran eine eigene

Definition zu formulieren. Ziel ist ein schriftliches Produkt, das einem bildungssprachlichen Register entspricht und entsprechende Merkmale (Kürze, Sachlichkeit etc.) aufweist. Als weitere Methode sprachförderlicher Textvorerschließung können strukturierend-kategorisierende Methoden wie das Brainstorming, das Mindmapping (vgl. LEISEN 2010: 32 f.) oder das Ideen-Netz (vgl. LEISEN 2010: 34 f.) Berücksichtigung finden. In diesen Verfahren werden mehr oder weniger systematisch Gedanken und Ideen zu einem bestimmten Thema gesammelt und schriftlich festgehalten. Diese Art der Informationssammlung aktiviert die Kommunikation und kann als Grundlage für das weitere Lernen genutzt und stetig erweitert werden. Dabei finden auch individuelle Lernwege und persönliche Schwerpunktsetzungen besondere Berücksichtigung (vgl. LEISEN 2010: 32). Bei dieser Lektüre bieten sich verschiedene Vorgehensweisen an: So können die in verschiedenen Schultextausgaben zur Vorentlastung gebotenen Sachfelder (so bei KIPF 2013: 37: Liebe und Jugend mit den Wörtern *amare, amica, amicus, amor, ardere, carus, corpus, iungere, iuvenis, lacrima, puella* usw.; ferner Gefahr, Verwundung und Sterben mit *caedes, extinguere, metus, miser, mors, nex, perdere, periculum, sanguis, vulnus*) nicht nur zur gezielten Wiederholung des Wortschatzes, sondern auch sprachförderlich genutzt werden, indem man die aufgeführten Wörter in einer Vokabelliste schriftlich bearbeitet und die Grundbedeutung mit den üblichen sprachlichen Bestandteilen (Genus, ggf. deutscher Artikel usw.) festhalten lässt. Zugleich können auf dieser Grundlage erste Vermutungen über den Inhalt angestellt werden. Hierzu eignen sich dann die oben vorgestellten Strukturierungsmethoden besonders gut. Will man einen ersten Schwerpunkt darauf setzen, die Schüler für die Eigenheiten poetischer Sprache zu sensibilisieren, kann man die ihnen aus dem Deutschunterricht schon bekannten typischen Merkmale deutscher Gedichte in einer Mindmap sammeln lassen (z.B. Reim, Rhythmus, ungewohnte Satzstellung, schwierige, eher altertümliche Wörter, Bilder, Stilmittel etc.), die dann im Laufe der Lektüre kontrastiert, in einer Tabelle gesammelt und stetig ergänzt werden.

Durch den Vergleich unterschiedlicher lateinischer Versionen werden die Schüler für sprachliche Eigenheiten poetischer Sprache sensibilisiert. Der sprachbildende Effekt besteht hier nicht nur darin, dass dezidiert Parallelitäten und Unterschiede in der sprachlichen Gestaltung erarbeitet werden, sondern dass die Schüler zu einer intensiven Diskussion von sprachlichen Varietäten und Alternativlösungen angeregt werden.

Beispiel 1

In V. 93 f. liegt mit *versato cardine Thisbe egreditur* ein Ablativus absolutus vor. Im Folgenden finden Sie drei Übersetzungsmöglichkeiten für diese Konstruktion:

1. Nachdem die Türangel gedreht worden war, ging Thisbe weg.
2. Nach Drehung der Türangel ging Thisbe weg.
3. Thisbe drehte die Türangel und ging weg.

Welche Übersetzungsvariante halten Sie für stilistisch gelungen? Begründen Sie Ihre Ansicht.

Durch die Einbeziehung eigener und auch gedruckter Übersetzungen wird sowohl die für den Zweitspracherwerb zentrale Forderung nach der Möglichkeit aktiver Sprachproduktion als auch die Konzentration auf konzeptionelle Schriftlichkeit erfüllt.

Beispiel 2

Was wird in V. 62 mit dem Ausdruck *captis mentibus* über Pyramus und Thisbe ausgesagt? Jemand hat diesen Ausdruck ganz wörtlich mit *nach Ergreifung der Sinne* übersetzt. Finden Sie eine andere Übersetzung, die die Situation treffender beschreibt.

Das inhaltliche Spektrum der Vergleichsmöglichkeiten ist dabei weit gefasst: Es können Versionen einzelner syntaktischer Phänomene thematisiert werden, so z.B. die korrekte Übersetzung eines Ablativus absolutus (Beispiel 1 und 2). Ferner bietet sich die Reflexion über einzelne Begriffe an, die eine sorgfältige Reflexion über das Bedeutungsspektrum erfordern:

Beispiel 3

Ab Vers 105 greift Pyramus in das Geschehen ein. Zunächst erfahren wir, dass Pyramus *serius* das Haus verlassen habe. Prüfen Sie zunächst die Übersetzungsmöglichkeiten für *serius*. Welche Übersetzung scheint Ihnen in Anbetracht der sich anschließenden Ereignisse treffend?

Ferner können poetische Gestaltungsmöglichkeiten des Lateinischen durch den Vergleich einer lateinischen Passage mit einer deutschen Übersetzung thematisiert werden. So gelingt Ovid in V. 108 eine abbildende Wortstellung, eine Form sprachlicher Plastizität, die im Deutschen nicht annähernd erreicht werden kann und gerade für Schüler ndH Möglichkeiten sprachlicher Gestaltung eindrucksvoll veranschaulicht:

Beispiel 4

In V. 108 sehen Sie folgenden Satz: *una duos [...] nox perdet amantes*, den man im Deutschen folgendermaßen übersetzen kann: *Eine einzige Nacht wird zwei Liebende vernichten*. Vergleichen Sie die lateinische und deutsche Ausdrucksweise. Welche Formulierung bildet die Situation plastischer ab?

Insgesamt ist die Thematisierung einer durch Metaphern gestalteten dichterischen Sprache vor allem für diese Schüler von großer Bedeutung, da die Entschlüsselung derart syntaktisch und semantisch komplexer Formen der Sprachgestaltung besondere Schwierigkeiten bereitet. Verschiedene Register werden aufgerufen, wenn eine deutsche Übersetzung in einer Alltagssprachlichen Form mit einer poetisch-bildhaften Ausdrucksweise kontrastiert werden soll:

Beispiel 5

Ovid verwendet häufig eine poetisch-bildhafte Sprache, hier in den Versen 91–92 für den Wechsel von Tag zu Nacht. Drücken Sie dieses Bild zunächst in deutscher Alltagssprache aus. Versuchen Sie dann, diese Metapher im Deutschen nachzuahmen.

Hierbei handelt es sich um eine komplexe Form der aktiven Sprachproduktion, die für Schüler ndH besonders anspruchsvoll und lohnend ist, da hierbei Gesichtspunkte der Semantik (Bedeutungsäquivalenzen und -unterschiede, Konnotationen, Metaphorik; vgl. NICKEL 2004: 7), der Morphosyntax (Wortbildung, v.a. die für das Deutsche typischen Zusammensetzungen, Satzstellung; vgl. NICKEL 2004: 9) und der Stilistik bzw. Rhetorik thematisiert werden können. In ähnlicher Weise soll die Verbindung zu gehobener Alltagskommunikation hergestellt werden, wenn wie im folgenden Beispiel der im Text gebotene Dialog auf eine Alltagssituation bezogen wird:

Beispiel 6

In V. 73 beginnt ein Gespräch. Wer spricht mit wem? Was bezweckt Ovid mit der gewählten Formulierung? In welchen Situationen würden Sie sich ähnlich ausdrücken?

In diesem Zusammenhang kann man auch unterschiedliche lateinische Versionen des Textes vergleichen lassen. Durch die Begründung, welche Version leichter zu übersetzen ist, wird die sprachliche Reflexionsfähigkeit in der Zweitsprache geschult.

Beispiel 7

Zu V. 57/58: Vergleichen Sie die folgende Textversion mit dem Original. Was wurde verändert? Welche lateinische Version war für Sie leichter zu übersetzen? Warum?



Pyramus et Thisbe, alter iuvenum pulcherrimus, altera praelata puellis, quas Oriens habuit, contiguas tenuerunt domos, ubi homines dicunt: Semiramis altam urbem coctilibus muris cinxit.

Schließlich bietet sich der Einsatz von Lückentexten an. Hier sollen die Schüler in einer deutschen Textvorlage ausgesparte Partien mit Hilfe des lateinischen Textes und/oder eines Wörterbuches ergänzen. Mit dieser vertiefenden Übungsform nach der Übersetzung lässt sich Schwächen im Deutschen, die bei der Lektüre aufgetreten sind, gezielt entgegenwirken, etwa in Bezug auf die korrekte Verwendung von Verben oder Nomina.

4.7 Interkulturelle Lektüre im Lateinunterricht: Rom und die Griechen

Dass interkulturelle Themen gerade für Schüler undH besonders ertragreich sein können, wird in der DaZ-Forschung mit Nachdruck betont: „Orientiert man die [Text-]Auswahl an Themen wie Migration, Multiethnizität, Fremdheit, Globalisierung etc., kann dies auf DaZ-Schüler/innen besonders motivierend wirken, weil sie in der Regel spezifische Aspekte in die Diskussion einbringen können.“ (RÖSCH 2010: 233) Diese besondere Motivationskraft beruht auf der Bereitschaft der Schüler, sich aufgrund eigener Erfahrungen entsprechenden literarischen Texten zu öffnen und sich sogar mit ihnen zu identifizieren (vgl. RÖSCH 2010: 53).

Dieses interkulturelle Potenzial wird im lateinischen Literaturunterricht aufgrund der zeitlichen und kulturellen Distanz um einen bedeutsamen Aspekt erweitert: „Die Diskussion unterschiedlicher Lebensentwürfe ist in kulturell bunt gemischten Gruppen [...] oft sehr emotional und undifferenziert. Lateinunterricht bietet ein ganz entscheidendes Plus gegenüber dem Gespräch ausschließlich über heutige Kulturen: Wenn als zur Gegenwart kontrastierende Folie die Lebensgestaltung von Menschen der Antike benutzt wird, werden die eigenen Lebensentwürfe durch den zeitlichen Abstand gewissermaßen von einer ‚höheren Warte‘ aus betrachtet. Dadurch lernen die Schüler, nicht nur die fremde Kultur, sondern auch die eigene kritisch zu betrachten und Unterschiede zu akzeptieren.“ (FENGLER 2000: 9) Lateinunterricht funktioniert also auch in diesem Zusammenhang als neutrales Vergleichsmedium, durch dessen zeitliche und räumliche Distanz ein Perspektivwechsel erleichtert und somit das Fremdverstehen gefördert werden kann.

An einem instruktiven Beispiel aus der Unterrichtspraxis hat FENGLER dieses Phänomen verdeutlicht: „Zwei nicht deutsche Abiturientinnen [...] bereiten während der Prüfungsvorbereitungen ihre Hochzeit vor, die unmittelbar nach den Prüfungen bevorsteht. Bei den deutschen Mitschülerinnen stößt diese Lebensplanung in der direkten Konfrontation auf völliges Unverständnis, zumal die eine der beiden jungen Frauen bekundet, dass sie nach der Hochzeit für ein Jahr im Haushalt der Großfamilie tätig sein wird, ehe sie eine Berufsausbildung beginnen ‚darf‘. Die Schülerinnen informieren sich nun gegenseitig über Sitten und Bräuche zur Hochzeit, das Verständnis für den Lebensentwurf der jeweils anderen Kultur bleibt aber zunächst

Potenzial der
Distanz

gering. Der Blick auf antike Frauengestalten [...] mildert in dieser Unterrichtssituation die Schärfe der Konfrontation, erweitert andererseits das Spektrum möglicher Lebenspläne für Frauen (und Männer) damals und heute. Im Anschluss an diese Phase des Unterrichts gelingt den Schülerinnen eine genauere Begründung der eigenen Position, und Toleranz gegenüber der anderen Kultur fällt ihnen leichter.“ (FENGLER 2000: 9)

Rom und die Fremden

Wie in Kapitel 2.4 gezeigt wurde, hat das Thema Interkulturalität mittlerweile auch Einzug in den Lateinunterricht gehalten und kann dort fachgerecht bearbeitet werden, ohne in allzu große Gefahr zu geraten, lediglich politisch korrekte Leerformeln abzuspuhlen. So wird nicht nur in Lehrbüchern, sondern auch in Schultextausgaben immer wieder die Begegnung der Römer mit fremden Kulturen thematisiert: Neben autorenbezogenen Vorschlägen etwa zu Caesar (SCHULZ 2005, BLANK-SANGMEISTER 2009) und Livius (HÜTTEMANN 2002) finden sich thematisch strukturierte Textsammlungen, und zwar zum Verhältnis der Römer und Christen (FOSS/MEYENBURG 2003, SCHMITZ/WISSEMANN 2005), zur Begegnung mit Fremden und Barbaren von der Antike bis in die frühe Neuzeit (z.B. FASSLER/HUBER 2005, KLOWSKI 2006) bis hin zu spätmittelalterlich-neuzeitlichen Reiseberichten (z.B. KRETSCHMER 2001). Auch im didaktischen Kontext wurden verschiedentlich Publikationen vorgelegt, die wertvolle Einblicke in die Problematik liefern. Hier ist neben WEILER (1996), VOGT-SPIRA (1996) und STÄDELE (2007) vor allem die Arbeit von CHRISTES (1997) zu nennen, der in seinem umfassenden Beitrag *Rom und die Fremden* wertvolle Impulse für eine interkulturell ausgerichtete Lektüre gibt.

Rom und die Griechen

Bei der Lektüre von CHRISTES' Artikel wird schnell deutlich, dass im lateinischen Lektüreunterricht bisher einem für die Entwicklung der römischen Kultur besonders wichtigen Moment kaum Aufmerksamkeit geschenkt wurde, nämlich dem prägenden kulturellen Fremderleben schlechthin, der Auseinandersetzung der Römer mit der griechischen Kultur: „Von allen Fremdeinwirkungen auf Rom hat der Einfluss der Griechen und der mit griechischer παιδεία ausgestatteten Orientalen eine besondere Qualität; denn die Unterwerfung des griechisch-sprachigen Ostens konfrontierte die Römer mit einer überlegenen Kultur.“ (CHRISTES 1997: 104f.)

Kulturtransfer und Akkulturation

Nach der militärischen Niederlage Griechenlands erfolgte bekanntlich „ein beispielloser Kulturtransfer“ (VOGT-SPIRA 1996: 11), wobei diese „Kulturbegegnung“ nur einseitig verlief: „Griechische Selbstgenügsamkeit, gestützt auf das Bewußtsein kultureller Superio-

rität, läßt einen Austausch in der Gegenrichtung nie wirklich in Gang kommen.“ (VOGT-SPIRA 1996: 11 f.) Aus didaktischem Blickwinkel ist dabei die Frage besonders ertragreich, „wie die Römer diesen Akkulturationsprozeß“ (VOGT-SPIRA 1996: 12) bewältigten. Da diese sich in der Begegnung mit Fremden nicht selten auf die totale Zerstörung des Gegenübers beschränkten, war es nicht selbstverständlich, dass „sich die Römer im Falle Griechenlands in solch hohem Maße auf das besiegte Fremde einlassen und damit das Risiko einer tiefgreifenden Transformation der eigenen Kultur eingehen, die immerhin bis an die Grenze der Infragestellung der eigenen Identität führt“ (VOGT-SPIRA 1996: 12). Dabei ist besonders hervorzuheben, dass die Römer eine eminent produktive Form kultureller Rezeption etablierten, die schließlich in der Kaiserzeit in eine „durch das Bildungssystem gewährleistete selbstverständliche zweisprachige Kultur“ mündete (VOGT-SPIRA 1996: 15). Die dabei etablierte Verbindung aus *imitatio* und *aemulatio* stellt eine „spezifische Methode“ dar, „mit fremden Kulturleistungen umzugehen und sie in einer freilich ihrer Fremdheit entkleidenden Aneignung zum Zwecke eigener Produktivität nutzbar zu machen“ (VOGT-SPIRA 1996: 14); zugleich besitzt sie großes didaktisches Potenzial für eine interkulturell ausgerichtete Lektüre.

Gerade die Frage der Identitätsbildung gegenüber einer fremden, vermeintlich oder tatsächlich wirkungsmächtigeren Kultur ist für Schüler mit Migrationshintergrund immer wieder von zentraler Bedeutung: Ist meine Identität durch ein mir fremdes kulturelles Umfeld bedroht oder kann daraus ein produktiver Stimulus für die persönliche Weiterentwicklung erwachsen? Wie kann ich aus dem zunächst Fremden etwas Eigenes, meiner Individualität Entsprechendes erwachsen lassen? An zwei Beispielen aus der römischen Literatur soll in der gebotenen Kürze der didaktische Horizont für einen derart ausgerichteten Lektüreunterricht veranschaulicht werden. Zur Behandlung dieser zentralen Fragestellung bieten sich verschiedene Texte an, die für einen Einsatz im lateinischen Lektüreunterricht der Oberstufe besonders geeignet sein dürften, da sie in exemplarischer Weise Fragen von Alterität, Akkulturation und Identität aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten.

1. Zunächst lohnt sich die Beschäftigung mit Cato maior, dessen lebhaftere Auseinandersetzung mit der griechischen Kultur immer wieder breite Aufmerksamkeit gefunden hat und ohne Frage zum Grundbestand des im Lateinunterricht vermittelten Römerbildes gehört (vgl. KIPF 2006: 328 ff. und BAYER 2010). Cato darf als besonders

Identitäts-
bildung

Cato maior

anschauliches Exempel für die widersprüchliche und auch persönlich anspruchsvolle Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur betrachtet werden. Cato tritt bekanntlich „einerseits als grimmiger Gegner einer Hellenisierung Roms“ auf, zugleich erweist er sich „in der Praxis als überaus gelehriger Schüler griechischer Kultur“ (VOGT-SPIRA 1996: 17). Somit bietet seine Haltung einen bemerkenswerten Zugang zu der durch die Hellenisierung „ausgelösten Evolution eigener kultureller Identität“ (VOGT-SPIRA 1996: 17) und dürfte sich daher besonders gut für eine interkulturell orientierte Lektüre eignen.

Cato und die
griechischen
Ärzte

In einer kurzen, bei Plinius d.Ä., *n. h.* 29,13–14 überlieferten Passage warnt Cato seinen in Athen weilenden Sohn in polemischer Form vor den Griechen:



Dicam de istis Graecis suo loco, Marce fili, quid Athenis exquisitum habeam, et quod hominum sit illorum litteras inspicere, non perdiscere. Vincam nequissimum ei indocile esse genus illorum. Et hoc puta vatem dixisse, quandoque ista gens suas litteras dabit, omnia conrumpet, tum etiam magis, si medicos suos huc mittet. Iurarunt inter se barbaros necare omnis medicina, sed hoc ipsum mercede facient, ut fides iis sit et facile disperdant. Nos quoque dicitant barbaros et spurcius nos quam alios Ὀπικῶν appellatione foedant. Interdixi tibi de medicis.

Die Botschaft Catos an seinen Sohn ist unmissverständlich: Grundsätzlich wird die griechische Kultur zwar nicht abgelehnt, vielmehr solle man „die griechische Schriftkultur zur Kenntnis nehmen, jedoch seine Distanz wahren und sich nicht bedingungslos auf sie einlassen.“ (VOGT-SPIRA 1996: 17) Dies ist jedoch für Cato nur die eine Seite der Medaille: So geht er scharf mit den griechischen Ärzten ins Gericht, die für ihn als Beispiel für die verderbliche Wirkung der griechischen Kultur insgesamt herhalten müssen: Diese hätten sich untereinander verschworen, um alle Barbaren durch ihre Medizin zu töten, und das noch für Geld. Darüber hinaus bezeichneten sie auch die Römer als Barbaren und Schwachköpfe. Cato untersagt seinem Sohn daher den Umgang mit den Ärzten.

Cato und das
Barbaren-
schema

Diese Konstellation ist durchaus überraschend und offenbart die eingangs erwähnte Paradoxie: Ausgerechnet der politisch und militärisch überlegene Römer Cato wendet sich empört gegen seine kulturelle Diskriminierung und die Zerstörung seiner römischen Identität, und zwar durch „das Barbarenschema, das, Ausdruck des grie-

chischen Superioritätsgefühls, seit der Athener Klassik eine bequeme Zweiteilung der Welt gewährleistet und alle Nicht-Griechen in eine inferiore Position drängt. Damit kann sich römisches Selbstbewusstsein schwerlich abfinden.“ (VOGT-SPIRA 1996: 18) Somit geht es Cato darum, nach dem Erreichen einer politisch-militärischen Überlegenheit auch „eine vergleichbare Position in der kulturellen Welt zu gewinnen“ (VOGT-SPIRA 1996: 209). In diesem Zusammenhang kann die Möglichkeit eröffnet werden, das gerade für Schüler mit Migrationshintergrund bestens bekannte Problemfeld Identitätsbildung und kulturelle Fremdheit in den Blick zu nehmen und auf der Basis des Textes verschiedene Lösungswege für das jeweils betroffene Individuum in Vergangenheit und Gegenwart zu diskutieren: Ist der von Cato vorgegebene Weg der Abgrenzung sinnvoll? Ist seine Polemik überzeugend? Aus welchem Grund gibt Cato seinem Sohn trotzdem den Rat, *illorum litteras inspicere, non perdiscere*? Zugleich bietet es sich an, die antike Barbarentopik zu thematisieren und mögliche Auswirkungen dieses ungemein wirksamen Konzepts einer bipolaren Welterklärung bis in die Gegenwart hinein zu beleuchten.

2. Cicero reflektiert in seinem Werk ebenfalls an verschiedenen Stellen über das auch für ihn nicht widerspruchsfreie Verhältnis zwischen Römern und Griechen. CHRISTES (1997) führt hierfür verschiedene Beispiele an, etwa aus den Briefen an seinen Bruder Quintus, in denen sich Cicero zumeist negativ über die Griechen äußert (107 ff.). Cicero ist für CHRISTES somit nicht nur der „größte Liebhaber und Propagandist griechischer Bildung in Rom“, sondern zugleich „Hauptzeuge für das negative Griechenbild der Römer“ (110). Cicero bekennt sich zwar „offen als Philhellene; gleichzeitig aber handelt er als patriotischer Römer. Daraus erwächst ein innerer Zwiespalt, der nicht unzutreffend als ‚Seinswiderspruch‘“ bezeichnet wurde (VOGT-SPIRA 1996: 27). Besonders ertragreich für die Lektüre dürfte daher das Proömium der *Tusculanae disputationes* (1,1–5) sein, in dem sich Cicero mit der Bedeutung der griechischen Kultur für die Römer auseinandersetzt und in dem der oben genannte innere Widerspruch besonders deutlich wird. Seine Haltung gegenüber den Griechen fasst Cicero gleich zu Beginn des Proömiums folgendermaßen zusammen: *sed meum semper iudicium fuit omnia nostros aut invenisse per se sapientius quam Graecos aut accepta ab illis fecisse meliora, quae quidem digna statuissent, in quibus elaborarent.* (1,1) Damit konnte Cicero ohne Probleme die Überlegenheit der Griechen in Wissenschaft und Literatur eingestehen, indem er darauf verwies, dass die Römer, wenn sie denn

Cicero und die
Griechen

mit den Griechen konkurriert hätten, diese selbstverständlich auch in diesem Bereich übertroffen hätten, wie es ihnen ja auch in anderen Bereichen gelungen sei, etwa im Kriegswesen. Somit wird klar: „Die Römer sind stets überlegen [...], wenn sie sich zum Wettbewerb stellen; ein Zurückbleiben gründet einzig und allein im bewussten Verzicht auf den Wettstreit.“ (DUNSCH 2000: 301) So wird an Ciceros z.T. spitzfindigen Argumentationen deutlich, „wie die griechische Hochkultur nach wie vor einen gewissen Druck auf das Selbstgefühl eines patriotischen Römers ausübt“ (VOGT-SPIRA 1996: 29), man kann sogar mit CHRISTES (1997: 120) von römischen „Kompensationsbedürfnissen“ sprechen. Insofern handelt es sich um einen Text, in dem Schüler nicht nur einen exemplarischen Einblick in die Identitätsprobleme des römischen Aristokraten Cicero gewinnen, der durch eine rhetorisch ausgefeilte Argumentation (vgl. DUNSCH 2000) seine öffentliche Position als der entscheidende Förderer griechischer Philosophie in Rom sichern will. Zugleich stellt Cicero ein Exemplum für einen produktiven Umgang mit einer fremden Kultur dar: Seine Haltung als Rezipient ist „aktiv sowie auf die eigenen Zwecke bedacht“ (VOGT-SPIRA 1996: 21). Hierin zeigt sich das besondere didaktische Potenzial des Textes als Denkmodell, das Anlass zu fruchtbaren Diskussionen im Unterricht liefern dürfte: Identitätsbildung erfolgt nicht durch eine unkritische Übernahme kultureller Fremdschemata, sondern durch ihre produktive Transformation zu etwas Eigenem auf der Grundlage der persönlichen Identität und Leistungsfähigkeit.

Darüber hinaus bieten sich zahlreiche weitere Texte zur Lektüre an, etwa die berühmte Passage aus den *Episteln* des Horaz, in der Griechenland als der besiegte Sieger charakterisiert wird (*epist.* 2,1,156–167), ferner der Plinius-Brief VIII,24, in dem Plinius im Jahr 108 dem L. Quinctilius Valerius Maximus, der von Trajan als Sonderlegat in die Provinz Achaia geschickt wurde, Ratschläge mit auf den Weg gab, wie er sich den von Rom beherrschten Griechen als Kulturbringern Roms gegenüber zu verhalten habe.