

Peter Kuhlmann / Henning Horstmann

# Wortschatz und Grammatik üben

Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele  
für den Lateinunterricht

Mit 19 Abbildungen

VORSCHAU

Vandenhoeck & Ruprecht



netzwerk  
lernen

© 2018 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.  
ISBN Print: 9783525711217 — ISBN E-Book: 9783647711218

zur Vollversion

# Inhalt

Leitfaden .....	7
<b>1. Didaktische Grundlagen .....</b>	<b>9</b>
1.1 Aufgabentypen .....	10
Lernaufgaben .....	11
»Übungs-« oder Test-Aufgaben? .....	11
1.2 Gütekriterien für die verschiedenen Aufgabentypen .....	13
1.3 Offene und geschlossene Aufgabenformate .....	15
1.4 Wissensdimensionen .....	19
1.5 Differenzierung und Niveaustufen .....	24
1.6 Sozialformen .....	27
<b>2. Wortschatz üben .....</b>	<b>29</b>
2.1 Lernhilfen bzw. Lernaufgaben .....	31
2.2 Vertiefungs- und Übungsaufgaben .....	33
Sachfelder erstellen – Wortnetze/Assoziogramme bilden .....	34
Wörter ableiten – durch Ableitung Bedeutung inferieren .....	38
Synonyme und Gegenteile finden .....	44
Polysemie: mehrdeutige Vokabeln monosemieren .....	46
Bedeutungen aus dem Kontext inferieren .....	51
Flektierte Formen auf die Grundform (»Lemma«) zurückführen .....	52
2.3 Kompetenzorientierte Testaufgaben zum Wortschatz .....	53
<b>3. Grammatik üben .....</b>	<b>55</b>
3.1 Übungen zur Morphologie .....	55
a) Verbmorphologie .....	57
b) Nominalmorphologie .....	65

3.2	Übungen zu wichtigen syntaktischen Phänomenen .....	72
a)	Konjunktiv .....	72
b)	AcI (Accusativus cum infinitivo) .....	83
c)	Partizip .....	97
d)	nd-Formen (Gerundium/Gerundivum) .....	108
4.	E-Learning: Übungen auf Lernplattformen .....	118
5.	Anhänge .....	125
	Übersicht zu Übungstypen und Operatoren .....	125
	Literaturliste .....	126

VORSCHAU

## Leitfaden

Das vorliegende Praxisbuch richtet sich an Studierende, Referendare und Lehrkräfte. Es gibt zunächst einen theoretischen und systematischen Überblick über die unterschiedlichen Aufgabentypen im Lateinunterricht und behandelt dann anhand von Praxisbeispielen besonders den Aufgabentyp der (eigentlichen) Übung. Der Band enthält keine fertigen Kopiervorlagen für ganz bestimmte lektionsspezifische Übungen, sondern bietet typische Muster für intelligente Übungen, die je nach Kontext leicht adaptiert und mit lektionsspezifischem Wortmaterial gefüllt werden können. Zugleich erhalten Benutzer Kriterien, anhand deren sie die Qualität vorhandener Übungen in den marktgängigen Unterrichtsmaterialien selbst beurteilen und gegebenenfalls leicht für eigene Bedürfnisse abändern können.

Das zugrundeliegende Prinzip sind die für den Wortschatz- und Grammatikunterricht maßgeblichen Kompetenzen, nach denen die Übungstypen konsequent konzipiert sind. Der hier vertretene didaktische Ansatz ist zum einen das rezeptive Sprachlernen, d. h. die z. T. noch praktizierten »Übungen« zur aktiven Formenbildung spielen bei uns nur eine untergeordnete Rolle im Rahmen der Binnendifferenzierung; zum anderen ist die Semantisierung und Übersetzungsorientierung leitendes Kriterium, um den Lernenden wirklich eine ökonomische und lernwirksame Hilfe für die Sprach- und Textarbeit zu geben. Das Buch gibt vielfältige Vorschläge und Ansätze für Differenzierungsmöglichkeiten und für die Sprachbildung bzw. -förderung in der deutschen Zielsprache. Im Bereich der Grammatik haben wir bewusst hochfrequente Phänomene berücksichtigt, die im Sinne einer »Basisgrammatik« für das Textverstehen und Übersetzen im Unterrichtskontext besonders relevant sind (Kuhlmann 2014: 61).

Die hier vorgestellten Übungen sind im schulischen und universitären Sprachunterricht z. T. getestet bzw. nach Gesprächen mit Lehrkräften auf Fortbildungen und Tagungen modifiziert worden. Bei einigen Übungstypen werden daher auch immer wieder Bemerkungen zu Fallstricken gemacht, die sich in der Praxis ergeben können. Ein wichtiger Punkt im Bereich von Übungen

ist neben dem Motivationsaspekt immer, dass sie nicht zu schwer sein dürfen und möglichst in begrenzter Zeit zu bearbeiten sein müssen. Nur dies garantiert, dass im Lateinunterricht auch in ausreichendem Maße geübt werden kann. Ingvalde Scholz hat dieses Übungsprinzip mit dem treffenden Bonmot auf den Punkt gebracht: »Nicht klotzen, sondern kleckern« (Scholz 2010: 70). Hierfür soll der vorliegende Praxisband eine Hilfe bieten.

Die Arbeit an diesem Buch hat gezeigt, dass es letztlich nur eine ganz begrenzte Anzahl von Übungstypen und -formaten gibt. Lateinlehrkräfte sollten eine entsprechende Typologie möglichst im Überblick kennen, um je nach Unterrichtskontext den einen oder anderen Aufgabentyp zur Anwendung zu bringen. Zur besseren Übersicht sind die hier behandelten, an Operatoren orientierten Übungstypen am Schluss des Buches aufgelistet und noch einmal kurz erläutert. Einige Übungstypen lassen sich auch elektronisch verwenden (*eLearning*): Wie dies mithilfe von Lernplattformen (*Moodle* oder *Ilias*) funktioniert, zeigt der Gastbeitrag von Jochen Sauer. Für Lernende stellt diese Form des eLearning eine motivierende Möglichkeit dar, ganz individuell am Smartphone oder Computer bestimmte Phänomene zu wiederholen oder sogar neu zu lernen.

Ein herzlicher Dank gilt den vielen Lehrkräften, Fachausbildern und Studierenden, deren Anregungen in Gesprächen und Diskussionen in den letzten Jahren zum Entstehen dieses Buches beigetragen haben.

VORSCHAU

# 1. Didaktische Grundlagen

Übungen sind ein wesentlicher Bestandteil des Lateinunterrichts und dürften entsprechend einen großen Teil im Leben von Lateinlernenden einnehmen, sei es im laufenden Unterricht selbst, sei es in Form von Hausaufgaben. Auch in den gängigen Lehrwerken für Latein nehmen die Übungen mittlerweile wieder einen großen Raum ein: In den neueren Lateinbüchern ist ihnen meist eine eigene Doppelseite gewidmet, zusätzlich bieten die Schulbuchverlage eine große Vielfalt an gedruckten oder elektronischen Beiprodukten (Arbeitshefte etc.) an, die im Wesentlichen Übungen liefern. Für die Frage, welches Lehrwerk in einer Schule angeschafft werden soll, spielt innerhalb der Fachkonferenzen nicht selten die Vielfalt des Übungsmaterials eine wichtige Rolle.

Insofern ist es erstaunlich, dass nach dem Erscheinen der einschlägigen Bände von Hey (1984) und Steinhilber (1994) in den letzten zwei Jahrzehnten keine umfänglichere Darstellung zur Theorie und Konzeption von Aufgabentypen und Übungen für das Fach Latein erschienen ist. Überhaupt kann kaum von einer nennenswerten Übungsdidaktik im Bereich der Alten Sprachen die Rede sein. In den Didaktiken anderer Fächer bietet sich ein ganz anderes Bild: Dort gibt es vielfältige Untersuchungen und Darstellungen zu den verschiedenen Aufgabentypen und -formaten, zu den unterschiedlichen Wissensdimensionen, zu Gütekriterien von Aufgaben und Übungen sowie zu deren jeweiligem Ort im Lernprozess (z. B. Blumenschein 2014; Kleinknecht et al. 2013; Keller/Bender 2012; Thonhausen 2008; Scholz 2008 mit einem Beitrag für Latein; für die Fremdsprachen speziell Segemann 1992; Tesch 2012). Sehr wohl sind allerdings immer wieder systematische Praxis-Bände mit vielen Beispielen zu Übungs- und Lernaufgaben (z. T. als Kopiervorlage) in neuerer Zeit erschienen (motivierende Beispiele: Mallon/Wittich 2015 mit spielerischen Aufgaben und Florian 2017 mit bildgestützten Lern- und Testaufgaben; sehr gute Lernaufgaben zu Sprach- und Kulturkompetenz mit bildlicher Unterstützung gibt es besonders bei Kurth et al. 2014).

Im Folgenden sollen genau diese Punkte für den Bereich des Lateinunterrichts behandelt werden. Der Schwerpunkt dieses Buches liegt in der Sprachkompetenz, d.h. es wird um Aufgabenformate gehen, die für das Wortschatz- und Grammatiklernen relevant sind.

## 1.1 Aufgabentypen

Das, was im altsprachlichen Unterricht meist als »Übung« bezeichnet wird, stellt in der Didaktik anderer Fächer nur einen Typ unter mehreren denkbaren Formen von Aufgaben dar. Meist unterscheidet man dort zwischen:

- **Lern-**,
- **Übungs-**
- und **Test-**Aufgaben.

Dabei muss nicht zwangsläufig die Form der jeweiligen Aufgabe verschieden sein, sondern der Typ definiert sich primär über die Funktion im Unterricht bzw. Lernprozess. In der Praxis können z. B. Wiederholungs- oder Übungsaufgaben ähnlich aussehen wie Testaufgaben, nur dass sie in dem einen Fall keine Bewertung erfahren, in dem anderen Fall jedoch im Rahmen eines Tests Anwendung finden. Speziell im Lateinunterricht kann das Übersetzen eines Textes als Aufgabe je nach Unterrichtskontext als Lern- (zur Einführung neuer Grammatik, Vokabeln etc.), als Übungs- (Übersetzungstraining) oder als Testaufgabe (Klassenarbeit) auftreten. Insofern wird teilweise die Trennschärfe der hier vorgestellten Unterscheidung in Frage gestellt.

Gleichwohl erscheint es aber für den altsprachlichen Unterricht sinnvoll, eine prinzipielle Unterscheidung nach solchen Aufgabentypen vorzunehmen, denn das Beispiel des Übersetzens zeigt die Unterschiede je nach Unterrichtskontext: Für Lernende und Lehrende macht es eben einen großen Unterschied, ob beim Übersetzen unter Verzicht auf eine Benotung auch Umwege und Fehler eingeplant sind, um neuen Lernstoff kennenzulernen (Lernaufgabe) bzw. bereits Bekanntes zu automatisieren (Übungsaufgabe), oder ob eine Übersetzungsleistung im Rahmen einer Lernkontrolle benotet wird (Testaufgabe). Zudem ist die Unterscheidung mittlerweile auch in den Lehrwerken, Trainings- und Arbeitsheften der Schulbuchverlage gängig. Dort gibt es in der Regel Aufgaben, die verschiedenen Phasen des Lernprozesses zugeordnet sind: solche, die häufig im Zusammenhang mit einem Lektionstext dem Erwerb neuer grammatikalischer Strukturen dienen (Lernaufgabe), im Anschluss an den Lektionstext die eigentlichen Übungsseiten mit den klassischen »Übungen« und meist nach mehreren

Lektionen einen Selbsttest für die Schülerinnen und Schüler mit entsprechenden Testaufgaben. Im Übrigen gehören natürlich auch die klassischen Vokabel- oder Grammatiktests sowie die Klassenarbeiten und Klausuren in den Bereich der Testaufgaben. Insofern hat jeder Aufgabentyp seinen eigenen, berechtigten Platz im Unterrichtsalltag.

Diese verschiedenen Phasen sind innerhalb von Arbeits- und Trainingsheften teilweise im Rahmen einer Lektion abgebildet: Am Beginn stehen (Selbst-) Diagnoseaufgaben, es folgen dann – von den Nutzern wählbare – Wiederholungs- und Vertiefungsübungen zu bestimmten Themen, und zum Schluss folgt gegebenenfalls noch eine Sequenz mit Testaufgaben. Auch die mittlerweile für den Lateinunterricht entwickelten Diagnosebögen (z. B. AU 55,1 [2012]) haben von ihrer Intention her den Anspruch, einen eigenen Aufgabentyp gegenüber den reinen Wiederholungs- und Vertiefungsübungen zu bieten.

## Lernaufgaben

Eine typische Lernaufgabe zur induktiven Einführung des Perfekts könnte z. B. so aussehen (Kuhlmann 2009: 80 f.):

Lernaufgabe zum Perfekt	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Übersetze den Text.</li><li>2. Markiere die neuen (Verb-)Formen und beschreibe ihre Bedeutung.</li><li>3. Analysiere die neuen Formen und nenne die einzelnen Bausteine.</li><li>4. Erstelle eine tabellarische Übersicht zu den neuen Endungen.</li></ol> <p><i>Herī Mārcus amīcae appropinquāvit et interrogāvit: »Tū nūper mihī fābulam dē Ulixē et sociīs eius nārrāvistī; īī Trōiam dēlēvērunt. Nārrā mihī iterum!« Iūlia exclāmāvit: »Egō numquam tibi eam fābulam nārrāvī; errāvistī!« ...</i></p>
-------------------------	--

Solche Lernaufgaben finden sich in der Regel im eigentlichen Lehrbuch und nicht in den Begleitmaterialien (Begleitgrammatik, Arbeitsheft u. ä.); zu den anderen Aufgabentypen siehe die Beispiele unten.

## »Übungs-« oder Test-Aufgaben?

Ein Desiderat im fachdidaktischen Diskurs der Alten Sprachen ist freilich die genauere Abgrenzung der Aufgabentypen voneinander. Dies zeigt sich besonders darin, dass sich vermeintliche Wiederholungs- und Vertiefungsübungen häufig kaum oder gar nicht von Testaufgaben unterscheiden. Dies können zwei



einfache Beispiele zeigen, wie sie sich auch in den neuesten Lehrwerken unter der Kategorie »Übungs«-Aufgaben finden:

Formenstaffel (Grammatik üben): Bilde die Formen und übersetze:

*magnus vir* → Dat. → Akk. → Pl. → Gen. → Abl. → Sg.

Endungen: Trage die fehlenden Endungen ein und übersetze:

*Marcus miser*-\_\_\_\_ *servos vide*-\_\_\_\_ *et patr*-\_\_\_\_ *suam interrogat* ...

Beide »Übungen« prüfen im Grunde nur, ob Lernende die Formen und deren Bedeutungen schon beherrschen oder nicht – es handelt sich also eigentlich um Testaufgaben. Zudem geschieht dies in diesen Fällen auf eine sprachaktive Weise, obgleich der Anspruch des gegenwärtigen Lateinunterrichts lediglich im rezeptiven Spracherwerb liegt. Die Lernenden müssen also bereits eine beachtliche aktive Sprachkompetenz erworben haben, um diese »Übungen« richtig lösen zu können.

Eine echte Übungsaufgabe zur Wiederholung und Vertiefung von Nominal- oder Verbendungen müsste ein anderes Design aufweisen. Die maßgeblichen Kriterien werden weiter unten erläutert, es sei hier dennoch schon, im Vorgriff darauf, folgender Vorschlag gemacht: Im Anschluss an einen bekannten Lektionstext, der Kasusformen zur a- und o-Deklination einführt, erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Tabelle mit den bisher eingeführten Formen und deren Übersetzung anhand eines Beispiels. Mithilfe dieser Tabelle üben und vertiefen sie dann die entsprechenden Formen anhand anderer Beispiele:

Ziel: Endungen und ihre Bedeutungen üben	Sieh dir die Formen und ihre Bedeutungen in der Tabelle an. Übersetze dann unten stehende Sätze:			
	Nom.	<i>serv-us</i>	der/ein Sklave	(Frage: wer?)
	Gen.	<i>serv-i</i>	des/eines Sklaven	(Frage: wessen?)
	Dat.	<i>serv-o</i>	dem/einem Sklaven	(Frage: wem?)
	Akk.	<i>serv-um</i>	den/einen Sklaven	(Frage: wen?)
	Iulius amicus Marci est. _____			
	Marcus Iulium videt. _____			
	Amicum interrogat: _____			
	»Cur servo pulchrum equum das?« _____			

Die Wissensdimensionen müssen alle in zielführender Weise trainiert und getestet werden, damit eine Aufgabe lernwirksam ist und die für die Textarbeit notwendigen Kompetenzen valide abtestet. Hierzu gibt es unterschiedliche Wege: So kann eine Aufgabe alle drei basalen Wissensdimensionen gleichzeitig üben, was zu einer komplexen und damit auch »schweren« Aufgabenstellung führt; oder eine Aufgabe kann progressiv die unterschiedlichen Wissensdimensionen im Sinne von Teilkompetenzen abbilden und durch diese Kleinschrittigkeit auch für langsamere Lerner lösbar bleiben. Dies können Beispiele illustrieren:

### progressiv aufbauende Test-Aufgabe

1. Ziel: Endungen kennen (wissen)	<p>Welche Formen können Akkusativ sein?</p> <p>a) <i>Marcus</i></p> <p>b) <i>Iuliam</i></p> <p>c) <i>domino</i></p> <p>d) <i>servos</i></p> <p>e) <i>dona</i></p>
2. Ziel: Kasus unterscheiden (verstehen)	<p>Markiere die Dativformen blau und die Akkusativformen rot:</p> <p><i>Marcus schenkt seinem Freund ein Pferd.</i></p> <p><i>Der Freund sieht das Pferd und dankt Marcus.</i></p>
3. Ziel: Kasusformen richtig übersetzen (können)	<p>Übersetze die folgenden Sätze:</p> <p>a) <i>Marcus amicos videt.</i></p> <p>a) _____</p> <p>b) <i>Amico Marcus donum dat.</i></p> <p>b) _____</p> <p>c) <i>Donum patri amicus monstrat.</i></p> <p>c) _____</p>

### komplexe Test-Aufgabe mit Distraktoren (wissen-verstehen-können)

In einer komplexen Aufgabenstellung würde der dritte Schritt ausreichen, weil er das Wissen und Verstehen gewissermaßen einschließt. Das Übersetzen bzw. Rekodieren stellt im Lateinunterricht in der Regel eine besonders komplexe

Differenzierung)? Hieraus ergibt sich die jeweilige Form der Differenzierung und ganz konkret die Auswahl und Gestaltung der einzelnen Aufgaben.

In der aktuellen Lehramtsausbildung und auch in den neuesten Lehrwerken ist besonders die sogenannte »nachgehende Differenzierung« von Bedeutung, die sich aus einem Unterrichtsplan wie dem folgenden ergibt:

Lernstoff darbieten → Lernstoff üben/anwenden → Diagnose → differenziert üben  
→ testen

Vor der eigentlichen (benoteten) Leistungsbeurteilung haben die Schülerinnen und Schüler dann z. B. in einer Phase der Freiarbeit mithilfe einer Lerntheke Arbeitsblätter mit Übungen zu ihren individuellen Bedürfnissen zu bearbeiten. Je nach Schüler kann es sich um Übungen zum Wortschatz, zur Grammatik oder zur Übersetzungsmethodik handeln. Dies wäre ein Beispiel für die horizontale Differenzierung.

Zusätzlich lassen sich aber auch einzelne Übungsaufgaben zu einem und demselben Lernstoff differenziert gestalten. Dies kann wiederum auf unterschiedliche Weise geschehen: Denkbar sind nach Niveaustufen getrennte Aufgaben – z. B. nach A-B-C, die die Schüler dann je nach eigenem Leistungsvermögen getrennt bearbeiten. Ein Beispiel für vertikal differenzierende Wortschatzarbeit wäre:

Ziel: Vokabelbedeutungen als Listenwissen üben	A: STARKE DEFIZITE	B: DURCHSCHNITT	C: LEISTUNGSSTARK
	Ordne die Bedeutungen zu:	Nenne die Bedeutungen:	Übersetze ins Lateinische:
	quamquam      anstreben weil petere            obwohl quia               mit mitttere         schicken	<i>quamquam</i> <i>petere</i> <i>quia</i> <i>mittere</i> <i>cum</i>	<i>obwohl:</i> <i>anstreben:</i> <i>weil:</i> <i>schicken:</i> <i>mit:</i>

Hier »übt« die ganze Lerngruppe letztlich dieselben Vokabeln und soll damit zu einem gleichen Ziel gelangen; es handelt sich also im Grunde um eine konvergente Differenzierung. Der Unterschied liegt im Grad der Selbstständigkeit: Die A-Gruppe hat durch die Auswahl an möglichen Lösungen (ggf. mit Distraktoren) eine Gedächtnisstütze, während sich die »Übung« für die B- und C-Schüler eher als Test denn als Übung darstellt. Der Vorteil solcher Aufgaben liegt in der Möglichkeit, alle Schülerinnen und Schüler nach ihrer Leistungsstärke mit angemessenen Arbeitsaufträgen zu versorgen und in der Identität des Lernstoffs.

## 2. Wortschatz üben

Für das Textverstehen ist zunächst eine hinreichende Wortschatzkenntnis zentral: Von Natur aus nehmen Menschen beim Hören und Lesen sprachlicher Äußerungen zunächst die lexikalischen Informationen wahr (Kuhlmann 2015: 153–156). Für den Lateinunterricht lässt sich ebenfalls nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler beim Lesen und Übersetzen lateinischer Texte sich prinzipiell mehr auf die lexikalischen als auf die grammatikalischen Informationen stützen (Florian 2015; vgl. Daum 2016: 7 f.; 75–78). Vor diesem Hintergrund ist es erstaunlich, dass erst in jüngster Zeit verstärkt Übungen zum Wortschatz in größerer Zahl zu verzeichnen sind. Für Lateinlernende gibt es hier drei Herausforderungen: Erstens müssen sie sich überhaupt erst einmal die wichtigen Vokabeln und deren »Bedeutung(en)«<sup>1</sup> merken; zweitens müssen sie dann für eine Rekodierung bei sogenannten »polysemen« bzw. mehrdeutigen Vokabeln (z. B. *virtus*, *ratio*, *debere* u. ä.) die für die Textstelle passende Bedeutung auswählen; drittens ist es bei vielen lateinischen Wörtern im Text gar nicht so leicht, das zugrunde liegende Lemma zu identifizieren (z. B. *eo* < *ire*, *is*, Adv.; *duces* < *ducere*, *dux*).

In der Praxis des Lateinunterrichts nimmt das sogenannte »Listenwissen« einen großen Raum im Bereich des Wortschatzlernens und -übens ein (z. B. Bösch 2012 für Österreich; Wittich 2015: 27 für Deutschland). Gemeint ist damit das rein deklarative Auswendiglernen und Abtesten von Wortgleichungen wie »*debere* = sollen, müssen, schulden, verdanken«. Lernende können durch entsprechendes Training meist ohne besondere intellektuelle Anstrengung solche Listen-Gleichungen reproduzieren, sind aber deswegen nicht unbedingt in der Lage, einen semantischen Zusammenhang zwischen diesen vermeintlich sehr verschiedenen »Bedeutungen« zu erkennen (analytisches Verstehen) oder gar

---

1 Zum Problem der »Bedeutung« von Lemmata gut Schirok 2010: 16 und ausführlich schon Steintal: 1971: Streng genommen haben »Vokabeln« nicht unbedingt eine »Bedeutung« im Sinne einer lat.-dt. Wortgleichung. Allerdings muss man beim Rekodieren ein zielsprachliches Äquivalent wählen, das hier und im Folgenden »Bedeutung« genannt wird.

Formen von *debere* im Textkontext jeweils richtig zu verstehen und zu übersetzen (prozedurales Können). Dies hängt nicht zuletzt mit den meist einseitig auf deklaratives Listenwissen abzielenden Wortschatz-Übungen zusammen, die zudem nicht selten eher Test- als Übungsaufgaben darstellen. Der andere Grund hierfür ist in dem Fehlkonzept, das dieser Art zu lernen und zu testen zugrunde liegt, zu finden: Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive lassen sich in der Regel keine so genauen Wort-Gleichungen aufstellen, wie der Schulunterricht suggeriert. Für den lateinischen Muttersprachler dürften *virtus*, *ratio* oder *debere* keine wirklich »polysemen« Vokabeln sein, sondern sie erscheinen nur aus der deutschen Übersetzer-Perspektive als solche. Allerdings gibt es keine deutschen Lemmata, die das gesamte semantische Spektrum dieser Wörter abdecken.

Übungen und Testaufgaben müssen nun immer von den Kompetenzen ausgehen, die mit dem jeweiligen Lernstoff verbunden sind. Für den Wortschatz sind folgende Kompetenzen besonders wichtig (vgl. Brendel et al. 2018: 6; Glücklich 2008: 119–122):

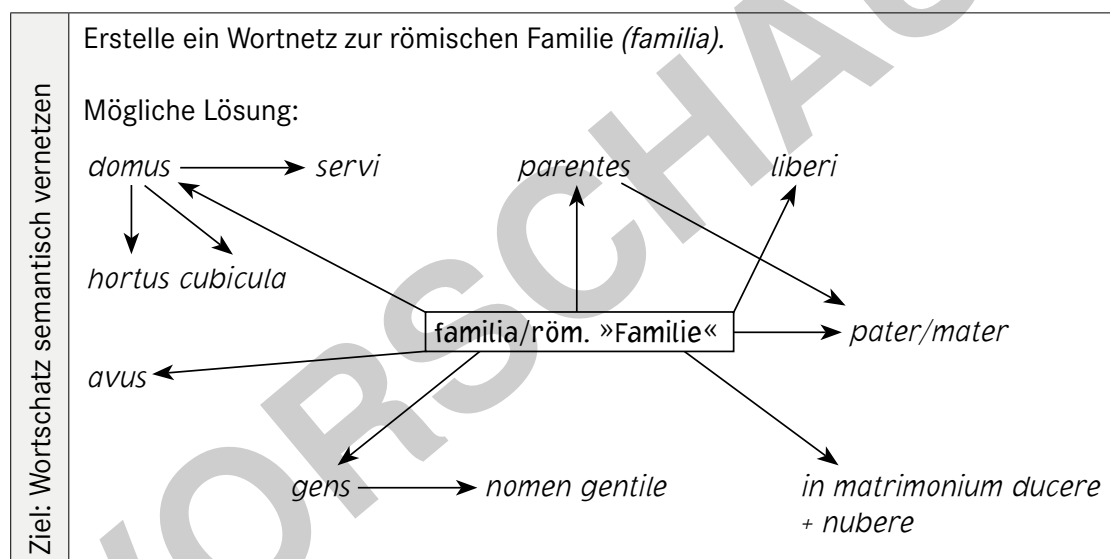
Kompetenzen: Wortschatz
<p>Schülerinnen und Schüler können:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bedeutung(en) einer lateinischen Vokabel erklären,</li> <li>2. Bedeutung(en) einer Vokabel nennen und im Kontext richtig verstehen/übersetzen (auch: polyseme Vokabeln monosemieren),</li> <li>3. Bedeutungen durch Ableitungen/Fremdwörter u. ä. erschließen (z. B. <i>afferre</i> &lt; <i>ad</i> + <i>ferre</i>; <i>scribere</i> &gt; <i>schreiben</i>),</li> <li>4. Bedeutungen neuer/unbekannter Vokabeln aus dem Kontext erschließen (»inferieren«),</li> <li>5. deklinierte oder konjugierte Formen auf die »Grundform« zurückführen und im Vokabelverzeichnis finden (<i>abest</i> → Lemma <i>absum</i>/<i>abesse</i>),</li> <li>6. grammatikalische Merkmale flektierbarer Wörter (z. B. Genus/Stammform) nennen.</li> </ol>

In der praktischen Anwendung von Lateinkenntnissen innerhalb und außerhalb des Schulunterrichts ist die zweite Kompetenz die wichtigste. Im Übrigen lassen sich prinzipiell von allen Kompetenzen direkte Übungstypen ableiten: So können Schülerinnen und Schüler als Übungs- und Testaufgabe z. B. die Bedeutung kulturspezifischer Vokabeln aus der römischen Antike in einigen zusammenhängenden Sätzen erklären (*virtus*, *senator*, *domus*, *familia* etc.) und dabei gegebenenfalls selbst Unterschiede zum Deutschen darstellen (*familia* ≠ *Familie*). Vergleichbar ist als Aufgabe die Erläuterung der semantischen Zusammenhänge bei sogenannten »polysemen« Vokabeln wie *virtus* »Tapferkeit; Leistung(sfähigkeit); Tugend; moralisch gutes Verhalten«: Allen Bedeutungen liegen die idealtypischen Eigenschaften des Mannes (»Mannhaftigkeit« im wörtlichen Sinne) zugrunde. Wenn Schülerinnen und Schüler in Partner- oder Gruppen-

Das heißt Übungsaufgaben können darin bestehen, dass Schülerinnen und Schüler Sachfelder, Wortfelder, Synonyme, Gegenteile etc. zu einem Lemma bilden/nennen oder mit Ableitungen arbeiten, Vokabeln visualisieren oder den Lernkontext in Erinnerung rufen. Einige solcher Übungen lassen sich sogar textbezogen durchführen, so dass aufgrund des inhaltlichen Textkontextes eine bessere und tiefere semantische Verankerung möglich ist.

## Sachfelder erstellen – Wortnetze/Assoziogramme bilden

Schülerinnen und Schüler können kooperativ zu vorgegebenen deutschen oder lateinischen Sach-/Oberbegriffen alle lateinischen Vokabeln und Kollokationen nennen und als *mind-mapping* graphisch darstellen (Assoziogramm, auch »Wortigel«; z. B. Wittich 2015: 33 u. Kühne/Kuhlmann 2015: 24–26; Korn 2015 mit weiteren Beispielen):



Wenn die Schüler diese (halb-)offene Aufgabe aus dem Vokabelgedächtnis heraus bearbeiten, handelt es sich streng genommen um eine Testaufgabe. Man kann den Übungscharakter verstärken, wenn die Lernenden ein (dt.-lat.) Wörterverzeichnis oder ein Wörterbuch benutzen dürfen. Aufgrund der Graphik prägen sich die semantischen Zusammenhänge des themenbezogenen Lernwortschatzes sogar optisch gut im Gedächtnis ein. Wenn die Schüler zum ersten Mal ein solches Wortnetz/Assoziogramm erstellen, sollte die Lehrkraft ihnen ein

2015: 24–26) entwickelten textbezogenen *mind-mappings* und frei nach Sachfeldern erstellbaren Assoziogramme findet man sowohl den Begriff »Wörternetz« als auch »Wortnetz«; ausführlich und mit weiteren Beispielen Korn 2015.





Durch die Beifügung einer deutschen Übersetzung wird hier der Schwerpunkt auf das analytische Verstehen der Sprachstruktur gelegt. Die Lösungsvarianten können dann differenziert werden, sodass teils deutlich falsche, teils aber auch nur leicht unterschiedliche Zuordnungen entstehen. Dies ist insbesondere bei erweiterten AcI wie in Satz 2/3 leicht umsetzbar, indem adverbiale Bestimmungen und/oder Objektsakkusative den Durchblick erschweren.

Auf einer nächsten Stufe müssen dann selbstständig Markierungen vorgenommen werden, wie dies beim AcI gängige Lehrbuch-Praxis ist (vgl. Kuhlmann 2009: 86):

Ziel: AcI und Auslöser- verben identifizieren	<p>Finde in den folgenden Sätzen den vollständigen AcI (einkreisen) sowie das Auslöserverb (unterstreichen).</p> <p>Bsp.: Milites <u>vident</u> Germanos fugere .</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lucius matrem dormire putat.</li> <li>2. Servi dominum magna voce clamare audiunt.</li> <li>3. Neminem tibi adessee cognosces!</li> <li>4. Oportet cives bonos semper de re publica cogitare.</li> </ol>
--	--

Hier kann natürlich Wert auf eine Progression gelegt werden, etwa dergestalt, dass der AcI durch adverbiale Ergänzungen erweitert wird (Satz 2), dass das Subjekt des Hauptsatzes nicht explizit genannt wird (Satz 3) oder dass unpersonliche Auslöser bzw. komplexere AcI-Konstruktionen auftauchen (Satz 4).

Wichtig scheint aber auch, den Blick der Lernenden nicht zu sehr darauf zu lenken, dass nun fortan jeder Infinitiv automatisch einen AcI bedeutet. Deshalb können z. B. gezielte Abgrenzungsübungen zu bloßen Infinitivkonstruktionen sinnvoll sein:

Ziel: AcI-Konstruktionen von bloßen Infinitiven abgrenzen	Markiere zunächst das Auslöserverb im lateinischen Satz. Welches leitet einen AcI, welches nur eine Infinitivkonstruktion ein? Kreuze dann das entsprechende Feld an und übersetze den Satz.		
		<b>AcI</b>	<b>Inf.</b>
	1. <i>Donum non semper magnum esse debet.</i> Ein Geschenk muss nicht immer groß sein.		X
	2. <i>Amicos in timore esse videmus.</i>		
	3. <i>Quare domum ire vultis?</i>		
	4. <i>Verba tua me terrere non possunt!</i>		
	5. <i>Servus multos equos periisse cognovit.</i>		
	6. <i>Caesar se optimum ducem esse putat.</i>		
	7. <i>Romani pontem facere coeperunt.</i>		
	8. <i>Hannibal Romanos aggredi decrevit.</i>		
	9. <i>Dido Aeneam manere cupit.</i>		
10. <i>Dux hostes fugare gaudet.</i>			

Infinitivkonstruktionen können in der Regel Wort für Wort wie im Deutschen übersetzt werden; AcI erfordern meist die Einfügung eines »dass«-Satzes. Bei Sätzen wie 8–10 ist nicht mehr von vornherein klar, welche Konstruktion vorliegt – manche Verben können sowohl mit Infinitiv als auch mit AcI stehen. Hier müssen Lernende genauer hinschauen und ggf. inhaltlich argumentieren (z. B. im Fall von Satz 8: Hannibal kann natürlich nicht entscheiden, dass die Römer angreifen; AcI scheidet also aus; oder Satz 10: da *fugare* steht und nicht *fugere*, macht nur ein Infinitiv Sinn).

### Zeitverhältnis klären

Eine häufige Schwierigkeit bei der Übersetzung von AcI-Konstruktionen liegt darin, Zeitverhältnis und auch Genus verbi des Prädikatsinfinitivs präzise bestimmen zu müssen. Lernende sollten früh dafür sensibilisiert werden, diese Kategorien (die auch für Partizipien elementar sind) bei der Analyse wahrzunehmen. Dafür können relativ geschlossene Übungsformate hilfreich sein, etwa Auswahlaufgaben wie die folgende:



Ziel: Zeitverhältnis/Genus verbi von Acl-Konstruktionen klären	<p>Entscheide, welche Form des Prädikatsinfinitivs in den Satz gehört, damit die angegebene Übersetzung korrekt ist.</p> <p style="text-align: right;"><i>laudare.</i></p> <p>1) <i>Notum est discipulos libenter a magistra sua</i>     <i>laudatos esse.</i>  <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;"><i>laudari.</i></span></p> <p>Es ist bekannt, dass Schüler gern von ihrer Lehrerin gelobt werden.</p>
	<p style="text-align: right;"><i>opprimi</i></p> <p>2) <i>Tacitus Romanos alias nationes</i>     <i>oppressos esse</i>     <i>dicit.</i>  <i>oppressisse</i></p> <p>Tacitus sagt, dass die Römer andere Völker unterdrückt haben.</p>
	<p style="text-align: right;"><i>rapuisse</i></p> <p>3) <i>Servus equos domini</i>     <i>rapti esse</i>     <i>animadvertit.</i>  <i>raptos esse</i></p> <p>Der Sklave bemerkte, dass die Pferde seines Herrn geraubt worden waren.</p>

Die Distraktoren können hierbei enger oder weiter (z. B. durch falsche Kongruenzen) gefasst sein, um das Anforderungsniveau anzupassen; ebenfalls kann zur Differenzierung die deutsche Übersetzung weggelassen werden.

Umgekehrt kann die Übung so gestaltet sein, dass zu einem vorgegebenen lateinischen Satz die richtige Übersetzung zugeordnet werden soll:

Ziel: Zeitverhältnis von Acl-Konstruktionen identifizieren	<p>Ordne den folgenden Sätzen die richtige Übersetzung zu.</p> <p>1. <i>Miles hostes fugisse gaudet.</i>  a) Der Soldat freut sich, dass die Feinde fliehen.  b) Der Soldat freute sich, dass die Feinde geflohen waren.  c) <u>Der Soldat freut sich, dass die Feinde geflohen sind.</u>  d) Der Soldat freute sich, dass die Feinde flohen.</p> <p>2. <i>Senatores magno in periculo esse scitis.</i>  a) Ihr wisst, dass die Senatoren in großer Gefahr waren.  b) Ihr wusstet, dass die Senatoren in großer Gefahr waren.  c) Ihr wisst, dass die Senatoren in großer Gefahr sein werden.  d) Ihr wisst, dass die Senatoren in großer Gefahr sind.</p> <p>3. <i>Affirmasne te non affuisse?</i>  a) Hast du bestätigt, dass du nicht dabei bist?  b) Bestätigst du, dass du nicht dabei warst?  c) Bestätigst du, dass du nicht dabei sein wirst?  d) Hast du bestätigt, dass du nicht dabei gewesen warst?</p>
--	---

Differenzierungszwecke, da potentiell viele Kombinationen möglich sind und ggf. auch eigenständig neue Elemente kreiert und eingebaut werden können.

Ziel: AcI-Konstruktionen situativ einordnen und übersetzen	Ziehe aus jeder Kategorie ein Kärtchen und übersetze die so entstandenen Sätze (mindestens drei). Such dir dann einen aus, den anschließend ein Mitschüler übersetzen soll.			
	AUSLÖSER	SUBJEKTS- AKKUSATIV	OBJEKTS- AKKUSATIV	PRÄDIKATS- INFINITIV
	VIDEO	TE	PISCES	COLERE
	OMNES SCIUNT	AMICOS TUOS	MURES	RAPERE
	PATER PUTAT	PUEROS PARVOS	LEONEM	TIMERE
	FAMA EST	FRATREM MEUM	OVES	EDERE
	MAGISTER CLAMAT	ROMANOS	ASINUM	TERRERE

Im vorliegenden Beispiel wurde Wert auf eher amüsante Kombinationen gelegt, die inhaltlich nicht immer Sinn machen (vgl. z. B. *Fama est – amicos tuos – leonem – edere*); stattdessen können natürlich auch sachlichere, evtl. lehrbuchorientierte Kärtchen erstellt werden. Besonders schülerorientiert wird die Übung, wenn Lernende vorher selbst Kärtchen beisteuern dürfen, was hier etwa bei den mittleren Kategorien (Subjekts-/Objektsakkusativ) problemlos möglich wäre – für Spalte 2 könnten sie sich jeweils zu zweit eine Person(engruppe) überlegen, für Spalte 3 ein Tier.

### Schriftliche AcI-Übersetzungen optimieren

Die Faustregel, dass ein AcI mittels eines deutschen »dass«-Satzes wiedergegeben wird, ist universell gültig und stets einsetzbar (was den AcI von vielen anderen lateinischen Phänomenen unterscheidet). Allerdings ist ein solcher Objektsatz gelegentlich auch etwas unelegant, wie die folgenden Beispiele veranschaulichen können:

a) *Homines aliis hominibus beneficia dare oportet.*

»Es gehört sich, dass Menschen anderen Menschen Wohltaten erweisen.«

b) *Notum est Caesarem a senatoribus interfectum esse.*

»Es ist bekannt, dass Cäsar von Senatoren getötet wurde.«

c) *Pater Lucium adesse dixit.*

»Der Vater sagte, dass Lucius da sei.«