

Wortschatzlernen in den alten und neuen Sprachen – ein Vergleich

Typische Merkmale altsprachlicher Wortschatzarbeit

Vergleicht man das Wortschatzlernen in den alten und den neuen Sprachen miteinander, so gibt es eine ganze Reihe von Unterschieden: Diese sind z. T. dem eher rezeptiven Zugang im altsprachlichen Unterricht geschuldet, zeigen vielfach aber auch eine fehlende Berücksichtigung lernpsychologischer Prinzipien. Zunächst folgt ein Überblick über die typischen Merkmale der Wortschatzarbeit v. a. aus dem Lateinunterricht, die sich aber größtenteils auf den Griechischunterricht übertragen lassen:

Primat der Grammatik vor dem Wortschatz: Sprach- und Textverstehen läuft primär über lexikalisches und erst sekundär über grammatikalisches Verstehen ab (Kuhlmann 2015 / Lewis 1999). Wer ins Ausland fährt und Interesse an Fremdsprachen hat, nimmt häufig ein Wörterbuch für die Landessprache mit, selten oder nie hingegen eine Grammatik. Dies spiegelt den natürlichen, im Menschen quasi genetisch verankerten Zugang zu anderen Sprachen wider, nämlich primär über den Wortschatz (Butzkamm 2002: 252-258). Im altsprachlichen Unterricht sind dagegen sowohl die Curricula als auch die Lehrwerke nach Grammatikthemen als „Gerüst“ oder „Gerippe“ der jeweiligen Sprache strukturiert; der Wortschatz kommt dann eher als Beiwerk hinzu. In den neuen Sprachen steht die Vermittlung des Wortschatzes als des eigentlichen Bedeutungsträgers von Texten und mündlichen Äußerungen stärker im Zentrum, während die Grammatik in den letzten Jahrzehnten fast zum Beiwerk geworden ist.

Diese Entwicklung ist sicher gerade für flexionsreiche Schulfremdsprachen wie Französisch, Spanisch und Russisch nicht nur positiv zu sehen; allerdings sollte man die natürliche Herangehensweise von Lernenden an Sprachen auch nicht so wie im altsprachlichen Unterricht in ihr Gegenteil verkehren. In der Praxis widmen viele neusprachliche Handreichungen, Didaktiken und Lehrkräfte der Wortschatzvermittlung ein großes Gewicht, während in der altsprachlichen Didaktik und Unterrichtspraxis lange die Grammatikvermittlung im Mittelpunkt stand. Zum Glück ist hier jedoch seit einigen Jahren ein deutliches Umdenken zu erkennen – man könnte fast von einem *lexical turn* im Lateinunterricht sprechen.

„Lernen“ statt „erwerben“: In der Sprachdidaktik unterscheidet man schon seit langem strikt zwischen dem bewussten Lernen (engl. *learning*) und dem eigentlichen Erwerb sprachlicher Kenntnisse (engl. *acquisition*). Das Lernen umfasst z. B. das Auswendiglernen, Abschreiben oder Abfragen von Wortlisten, was aber nicht unbedingt den realen Erwerb entsprechender Vokabelkenntnisse impliziert. Der neusprachliche Unterricht setzt hier verstärkt auf den „inzidentellen“ oder auch „natürlichen“ Erwerb von Wortschatzkenntnissen im Sinne eines „Mitnahme-Effekts“: Dieser stellt sich im Idealfall automatisch durch die intensive und häufige Begegnung mit neuen Lexemen ein, ohne dass diese bewusst und mühsam in Form von Listen auswendig gelernt werden. Der inzidentelle Wortschatzerwerb erfolgt also quasi nebenher, z. B. durch „Umwälzung“ im

Rahmen verständlicher/verstandener Sprachäußerungen (*comprehensible input*), und ist jedem geläufig, der im fremdsprachlichen Ausland häufig Ausdrücke der Umgebungssprache „aufschnappt“ und behält, ohne sie bewusst „lernen“ zu müssen.

Listenlernen: Das eben erwähnte Listenlernen ist ein typisches Merkmal des Latein- und Griechischunterrichts, aber natürlich im neusprachlichen Unterricht ebenso präsent. Es ist sicher nicht falsch und für viele Lernende hilfreich, die in sinnvollen Kontexten erworbenen Lexeme weiter in Form von Lernlisten zu festigen. Allerdings haben diese Vokabellisten nicht nur aus lernpsychologischer, sondern auch aus philologisch-linguistischer Sicht ihre Grenzen (Schirok 2019: 18): Sie suggerieren den Lernenden, ein lateinisches Wort habe eine oder mehrere feste Bedeutungen bzw. es gebe feste Übersetzungsgleichungen. Dies führt im Unterricht häufig zu unidiomatischen Ausdrücken beim Übersetzen, wenn die eigentlich sinnvolle Übersetzung nicht in den Lernlisten oder im Wörterbuch zu finden sind (z. B. *per multos dies* > „durch viele Tage“ statt „viele Tage lang“). Umgekehrt sind auch die deutschen Lernbedeutungen in den Listen häufig polysem und nur in Kontexten verstehbar (z. B. *ad*: „zu“ – aber was kann „zu“ je nach Kontext alles bedeuten?!). Anders als die neusprachlichen Vokabellisten in den neueren Lehrwerken weisen die lateinischen Lernvokabularien nach wie vor keine oder kaum Kontexte und Anwendungsbeispiele auf, die den Lernenden hier sinnvolle Hilfen gäben (z. B. *ad templum ire*: „zum Tempel gehen“). Zudem weisen die neusprachlichen Lehrwerke mittlerweile viele Bilderklärungen auf, die den Lernwortschatz zusätzlich visualisieren. Schließlich sortieren sie häufig noch zusätzlich die Wörter einer Lektion in einer typographisch-visuell her-

vorgehobenen Sektion nach Wortfeldern (z. B. Verwandtschaftsbezeichnungen oder Haustiere). Solche für die natürliche Verankerung neuen Wortschatzes im mentalen Lexikon hilfreichen Verfahren scheinen bislang in altsprachlichen Lehrwerken zu fehlen.

Lernen auf Vorrat: Dieser Punkt hat eine doppelte Komponente: Zum einen sollen Lernende im altsprachlichen Unterricht in der Regel schon in der Lehrbuchphase einen lektürerelevanten Wortschatz mit den vielfach erst in der Lektüre auftretenden Bedeutungen (z. B. *debere*: „1. müssen, sollen 2. schulden 3. verdanken“) erwerben, d. h. die eigentliche, „echte“ Anwendung folgt erst viele Jahre nach dem Lernen, zumal bei den polysemen Lexemen innerhalb der meist kurzen Lektionstexte kaum alle Bedeutungen umgewälzt werden können (vgl. Schirok 2019: 18-20). Zum anderen praktizieren manche Lehrkräfte nach wie vor ein Lernen auf Vorrat auf Lektionsebene, d. h. die neuen Vokabeln der folgenden Lektion müssen schon vorher als Hausaufgabe in Listenform gelernt werden, damit die Übersetzung der neuen Lektion einfacher und schneller vonstatten geht. So verständlich die gute Absicht hinter dem Verfahren sein mag, so unmotivierend und lernpsychologisch fragwürdig ist es natürlich. Im neusprachlichen Unterricht werden zumindest im Idealfall die unbekanntes, für einen neuen Lektionstext relevanten Lernwörter im Text- oder Bildkontext erarbeitet. Zudem gibt es hier eigentlich kein generelles „Lernen auf Vorrat“, weil schon in der Lehrbuchphase alle praxisrelevanten, authentischen Anwendungssituationen Thema der jeweiligen Lektionen sind. Dies betrifft auch die Bedeutungen polysemer Lexeme wie z. B. frz. *devoir* oder sp. *deber*, die genau wie lat. *debere* dieselbe Bedeutungsbreite aufweisen: In der Lehrbuch-

phase lernen die Schüler heute nur „müssen, sollen“ für *deber/devoir*, während die anderen Bedeutungen „schulden; verdanken“ allenfalls später in authentischen, bildungssprachlichen Kontexten vermittelt werden – eben dann, wenn man sie braucht (Schirok 2019: 16-20). Hier werden Lernende also ganz generell nicht auf irgendeine „eigentliche Anwendung“ viele Jahre später vertröstet, bei der sie endlich die Früchte ihrer jahrelangen Mühen ernten können. Vielmehr können Lernende ihre sich von Lektion zu Lektion vergrößernden Wortschatz- und kulturkundlichen Kenntnisse zu Alltagssituationen häufig auch tatsächlich im Alltag (Auslandsreise, englische Popmusik, Internetnutzung, Streaming, persönliche Kontakte etc.) praktisch anwenden und den Nutzen ihres Lernfortschritts unmittelbar sehen. Der Vergleich mag unfair erscheinen, spiegelt aber lediglich die Realität aus Lernenden-Perspektive wider und müsste zumindest zu einer didaktischen Aufwertung der Lehrbuchphase oder zu einer maßvollen Integration leichter originaler Textpartien in die Lehrbuchlektionen führen.

Primat der Schriftlichkeit: Die alten Sprachen werden im Allgemeinen nicht gesprochen, und der altsprachliche Unterricht zielt im Wesentlichen auf die Lektüre bzw. schriftliche Rezeption von Texten. Dies führt zu einer lernpsychologisch ungünstigen Bevorzugung schriftlicher Lern- und Testformate und zum weitgehenden Ausschluss des gesprochenen Lateins (bzw. Griechisch). Nun behalten Lernende jedoch im Durchschnitt laut empirischen Erhebungen nur 30% des gelesenen Lernstoffs, während das Sprechen und praktische Anwenden sprachlichen Lernstoffs zu weit höheren Behaltensleistungen (70-90%) führt (Decke-Cornill/Küster 2010: 167). Schon allein das Hören in authentischen Kontexten ist für die meisten Lernenden nicht

zu unterschätzen: Viele Menschen merken sich selbst schwierige fremdsprachliche Lexeme viel leichter, wenn sie sie in einem (z. B. englischen etc.) Video bzw. Film oder in einem Gespräch hören, als wenn sie dieselben Wörter in einem Text lesen. Sogar die sonst so schwierigen Tier- und Pflanzennamen sind plötzlich ganz leicht in einer Fremdsprache, wenn man sie in einem fremdsprachlichen Film hierzu mehrfach gehört hat.

Kurze Lektionstexte – viele Vokabeln/Lexeme: Wer die Lektionen in aktuellen neu- und altsprachlichen Lehrwerken vergleicht, kann sofort große Unterschiede in Quantum und Länge der Texte feststellen; die Unterschiede setzen sich fort, wenn man die mit den Texten zu vermittelnde Zahl der Lernwörter in den Sprachen vergleicht. Ein durchschnittlicher Latein-Lektionstext umfasst in der Anfangsphase häufig noch weniger als 100 Wörter, was sich dann im Laufe der Zeit auf meist rund 150 Wörter pro Lektionstext steigert. Vermittelt werden müssen aber pro Lektion in der Regel um die 30 Lernvokabeln – übrigens ziemlich unabhängig von Lehrwerk und Verlag. Demzufolge begegnen den Lernenden in den neuen Lektionstexten ständig unbekannte Wörter, die rund 20% bis fast 40% des Textes einnehmen können. Eine natürlich ganz unwissenschaftliche Befragung im privaten Umfeld hat übrigens ergeben, dass z. B. ein englischsprachiger Text schon dann als „eher“ oder „ziemlich schwer verständlich“ empfunden wird, wenn die befragten Personen (einschließlich des Verfassers) pro Druckseite mit durchschnittlich 200-300 Wörtern fünf oder mehr englische Wörter nicht kennen und auch nicht ableiten bzw. erschließen können – in diesem Zusammenhang sicher ein interessanter Befund! Im Durchschnitt begegnen den Lernenden – nach Sprachen sortiert – recht

unterschiedlich viele neue Lernwörter pro 100 Wörter Lektionstext:

Englisch	3-4 neue Lernvokabeln/100 Wörter (Quelle: G21 Ausgabe B)
Spanisch	6-9 neue Lernvokabeln/100 Wörter (Quelle: <i>Apúntate</i>)
Latein	> 20 neue Lernvokabeln/100 Wörter (Quelle: <i>Viva</i>)

Umgekehrt kann man untersuchen, wie häufig ein neues Lexem innerhalb einer Lektion in den betreffenden Sprachen jeweils wiederholt bzw. „umgewälzt“ wird:

Englisch	20x pro Lektion
Spanisch	12-20x pro Lektion
Latein	2-3x pro Lektion (oft auch nur 1x)

Natürlich beruhen diese Zahlen lediglich auf Stichproben aus ausgewählten Lehrwerken, sie scheinen mir aber aufgrund der massiven Unterschiede zwischen den neuen und alten Sprachen recht aussagekräftig zu sein. Die Zahlenverhältnisse dürften bei anderen Lehrbüchern kaum anders ausfallen. Man wundert sich angesichts dieser Zahlen fast, dass Lateinschüler überhaupt einige Vokabeln behalten. Wenig verwunderlich ist hingegen, dass die Motivation für das Wortschatzlernen im Lateinunterricht nicht besonders hoch sein kann, weil der inzidentelle Wortschatzerwerb hier gerade im Vergleich zum Englischunterricht deutlich erschwert wird. Umgekehrt hat man dort und bei den Schulbuchverlagen in den letzten Jahren offenbar viel getan, um gerade den „Mitnahmeeffekt“ durch gezielte Umwälzung neuer Vokabeln gezielt zu verstärken.

Spätes Nachschlagen von Vokabeln (nach Lehrbuch-Phase): Ein letzter Punkt betrifft die v. a. im Lateinunterricht nach wie vor verbreitete Praxis, möglichst spät mit Wortkunden und Wörterbüchern im Unterricht zu arbeiten – meist erst im Zusammenhang mit der Lektüre.

Dann sind die Lernenden aber oft mit den für sie komplexen Print-Produkten überfordert, weil sie das Alphabet nicht gut beherrschen, die Abkürzungen nicht verstehen oder die Gliederung eines Lemmas nicht durchschauen. Hier hat sich speziell im Englischunterricht in den letzten Jahren einiges geändert: Zunehmend gibt es schon ab den ersten Lektionen Arbeitsaufträge für die Lernenden wie *Look up in the vocabulary!* oder *Check these words in the dictionary!* oder gar das für manche Lateinlehrkraft vermutlich undenkbbare *Guess what it is!*, um das Inferieren von Bedeutungen gezielt zu trainieren. Der Hintergrund im Englischunterricht ist nicht zuletzt die realitätsnahe Beobachtung, dass man ohnehin nie alle Wörter einer Fremdsprache – ja selbst der eigenen Erstsprache – kennt und sein Leben lang dazulernt. Es geht also frühzeitig eher um die methodische Kompetenz, Wörter und deren Bedeutungen selbständig zu recherchieren und zu erschließen. Für den Lateinunterricht ist dies natürlich genauso wichtig wie für das neusprachliche Lernen, zumal hier die flektierten Formen erst einmal auf eine richtige „Grundform“ bzw. das eigentliche Lemma zurückgeführt werden müssen (z. B. *afuerunt* < *abesse/absum*).

Wortschatzerwerb in den neuen Sprachen

Wie oben bereits erwähnt gehen zumindest die heute in den deutschen Schulen unterrichteten neuen Fremdsprachen viel stärker von den Wörtern und weniger von der Grammatik aus. Dies zeigt sich nicht zuletzt in Hilfen zu Unterrichtsmaterialien und Texten wie z. B. zum bilingualen Fachunterricht: Dort werden z. B. für den englischsprachigen Fachunterricht völlig anders als im Lateinunterricht ganze Ausdrücke fast wie lange Vokabeln (*chunks*) erklärt; die eigentlich vorgesehene Grammatik-Progression ist dann

sogar ausgeblendet, indem z. B. schon früh Tempusformen im Sinne lexikalischer Angaben erfolgen (z. B. *I've seen it all*: „ich habe schon alles gesehen“ oder Passiv *was born*: „wurde geboren“ für Klasse 5-6 in den Materialien für den bilingualen Unterricht von Böttger/Meyer 2008: 4). Dieses Vorgehen ermöglicht eine Behandlung interessanter Texte mit bestimmten grammatikalischen Phänomenen, noch bevor sie eigentlich Thema laut curricularer Progression sind. Diese Art von Vokabel- und Formenangaben wären eigentlich auch ein gutes Vorbild für lateinische Vokabel-Lernlisten: Hier müssen die Schüler nach wie vor auf einer rein deklarativen Ebene die Stammformen der „unregelmäßigen“ Verben lernen – wie z. B. *ferre-fero-tuli-latum*, ohne aber dabei mitzulernen, was z. B. *tuli* oder gar *tulerunt* eigentlich bedeuten bzw. wie man diese Formen übersetzt. Entsprechend wäre eine Semantisierung auch von Stammformen in den Vokabellisten sinnvoll; hier wäre dann möglicherweise auch die 3. Person aufgrund ihrer statistischen Häufigkeit lernerfreundlicher als die aus reiner (antiker!) Tradition gelernte 1. Person.

Ein weiterer, nicht unumstrittener Punkt betrifft das Verhältnis Erstsprache und Fremd-/Zielsprache: Der Unterricht findet in den neuen Sprachen weitgehend in der Fremdsprache statt, was vielfach Worterklärungen in der Fremdsprache implizieren kann, ohne dass die unbekannt Lexeme ins Deutsche übersetzt würden. Dieses Verfahren ist keineswegs immer zielführend, weil sich dann häufig keine präzise Semantisierung der fremdsprachlichen Lexeme ergibt, die durch eine Übersetzung ins Deutsche häufig leichter möglich wäre (zum Problem Butzkamm 2002: 26-35). Aufgrund der zunehmenden Bedeutung der Sprachmittlung im neusprachlichen Unterricht dürfte diese Art des Wortschatzlernens allerdings eher rückläufig sein.

Schließlich ist die genaue Unterscheidung zwischen aktivem/produktivem (Lern-)Wortschatz, dem passiven/rezeptiven Wortschatz (nur verstehen) und dem potentiellen Wortschatz (inferierbar: „*guess what it is*“) im neusprachlichen Unterricht zu nennen. Auf der einen Seite fehlen im neusprachlichen Unterricht verbindliche Wortschatzquanten oder gar kanonische Wortschatzlisten eher; ganz anders in der altsprachlichen Didaktik, in der man seit einigen Jahren recht emotional genau über diese Fragen diskutiert. Auf der anderen Seite differenziert man jedoch in den neuen Sprachen weitaus professioneller und praxisorientierter zwischen den oben genannten drei Kategorien. Zwar müssen im Lateinunterricht die Lernenden nicht aktiv Latein sprechen oder schreiben, so dass die aktiv-produktive Kompetenz faktisch entfällt; allerdings würde sich eine Unterscheidung zwischen rezeptivem Lernwortschatz und potentiell Wortschatz durchaus anbieten (vgl. Kuhlmann 2012: 56), was dann auch die oft hitzige Diskussion um Auswahl und Umfang der zu lernenden Lexeme entspannen würde. Übrigens scheint diese ganze Wortschatzdiskussion eine typisch bundesdeutsche Angelegenheit zu sein und schon im Lateinunterricht Österreichs oder der Schweiz keine große Rolle zu spielen.

Im Übrigen weisen die gezielten Wortschatzübungen in den neusprachlichen Lehrwerken fast dieselben Formate auf wie im Lateinunterricht üblich: So gibt es z. B. die typischen Anordnungen und Aufgliederungen des Wortschatzes nach den Kategorien des mentalen Lexikons, wie Assoziogramme/Sachfelder, Wortfamilien, Synonyme/Antonyme, Einüben von Kollokationen (lexical phrases) und lexiko-syntaktische Aufgaben („Satzbaukästen“).

Folgerungen

Im Grunde ist es in jeder Fremdsprache wünschenswert, so viele Wörter wie nur möglich richtig zu verstehen oder deren Bedeutung(en) professionell ermitteln zu können. Hierzu muss der Unterricht jedoch lernpsychologisch sinnvolle und v. a. für Lernende motivierende Angebote machen. Der Überblick hat sicher gezeigt, dass für den altsprachlichen Unterricht durchaus Möglichkeiten zur Optimierung des Wortschatzerwerbs bestehen (vgl. Kuhlmann/Horstmann 2018: 29-54; Schirok 2019: 20-35):

Generell sollte man durch mehr und bessere Umwälzung (hören, sprechen, schreiben), den inzidentellen Wortschatz-Erwerb fördern; Vorbilder gibt es etwa schon durch lateinische Lesetexte wie die Materialien von Hans Ørberg (1991) oder auch die zu manchen Lehrwerken erhältlichen Begleitlektüren, die oft gar nicht zum Übersetzen, sondern zum wirklichen Lesen auf Latein gedacht sind.

Wie im neusprachlichen Unterricht sollte der neue Wortschatz im Unterricht (inter)aktiv und mit derselben Wertschätzung wie in der Grammatikerschließung erarbeitet werden; dies schafft dann Lernsituationen, die zu einer tieferen Verankerung im Wortschatz-Gedächtnis führen als ein ausschließliches (aber nicht auszuschließendes) Listenlernen durch die Lernenden allein zu Hause.

Auch die Lernlisten müssten optimiert werden – z. B. durch die Semantisierung von Stammformen (*ferre*: „bringen“ – *tulit*: „(sie/er) brachte“ etc.); bei polysemen Lexemen sollten nur die in einer Lektion auch wirklich vorkommenden bzw. umgewälzten Lernbedeutungen erscheinen (z.B. *ferre*: „tragen“, und „berichten“ etc. erst später, wenn es gebraucht wird).

Die Verknüpfung von Text-Wort-Bild müsste noch viel systematischer gerade in der Lehrbuch-

phase genutzt werden, auch wenn sich hier in den letzten Jahren bereits viel getan hat: So sollten immer, wenn möglich, Abbildungen auch in den Vokabellisten erscheinen, allein schon, um den Eindruck von Bleiwüsten zu vermeiden. Auf den eigentlichen Lektionsdoppelseiten müsste der Lektionsinhalt systematisch durch entsprechende Bilder oder comicartige Visualisierung abgebildet sein; diese Bilder könnten dann viele neue Lernvokabeln und weitere Lexeme aus dem potentiellen Wortschatz im Bild enthalten.

Lateinische Wörter sollten gerade in den Vokabellisten verstärkt mit syntaktisch sinnvollen Beispielen in Form von *chunks*/Kollokationen präsentiert werden (z. B. *ad templum ire* „zum Tempel gehen“; *cibum ferre*: „Essen bringen“; *ubi est/sunt?*; *quis est / qui sunt?* etc.). Die vielfach schon implizit gemachte und geübte Unterscheidung zwischen rezeptivem und potentiell Wortschatz (z. B. durch Wortbildung: *ab-/ex-ire*; *con-venire*; *liber* > *liber-are* > *liber-tas/liber-ator/liber-atio*) könnte deutlich mehr Gewicht bekommen; zudem spricht nichts gegen die Präsentation von Kulturwortschatz (z. B. *medicina*, *medicus*, *ecclesia* etc.) als potentiell Wortschatz, auch wenn diese Lexeme statistisch für die spätere Lektüre nicht relevant sein mögen; sie sind aber für die Allgemeinbildung wichtig. Die oft dogmatisch geführte und typisch deutsch-altsprachliche Diskussion um die Vokabelquanten scheint wenig zielführend: Je nach Lernkontext können z. B. 300 Lernvokabeln oder ein Vielfaches hiervon realistisch vermittelbar sein. Letztlich können wie im Englisch- oder Spanischunterricht die Lehrwerke lediglich ein Vokabel-Angebot bereithalten; was Lernende hiervon realiter mitnehmen, ist in der Praxis immer individuell sehr verschieden.

Schließlich wäre eine frühe Arbeit mit Vokabelverzeichnissen oder auch Wörterbüchern

und Vokabel-Apps im Unterricht zu überlegen: Lernende sollten in jedem Fall die Kompetenz im Fremdsprachenunterricht erworben haben, Vokabelbedeutungen korrekt zu ermitteln.

Literatur:

Butzkamm, W.: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, Stuttgart 2002³.
 Decke-Cornill, H. / Küster, L.: Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung, Tübingen 2015.
 Kuhlmann, P.: Lateinische Texte richtig übersetzen – (k)ein Problem? Die lernpsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen von lateinischen Texten, in: M. Frisch (Hg.): Alte Sprachen – neuer Unterricht (= Ars didactica Bd. 1), Speyer 2015, S. 11-35.
 Kuhlmann, P. / Horstmann, H.: Wortschatz und Grammatik üben, Göttingen 2018.
 Lewis, M.: The Lexical Approach, Stuttgart 1999.

Ørberg, H.: Familia Romana, Grenaa 1991.
 Schirok, E.: Wortschatzarbeit, in: M. Keip / Th. Doepner (Hgg.): Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen 2019⁴, S. 15-38.

Lehrwerke:

Apúntate. Spanisch als 2. Fremdsprache, Bd. 1, hg. von H. Kolacki u.a., Berlin 2016.
 English G 21. Ausgabe B, Bd. 1, hg. H. Schwarz u.a., Berlin 2007.
 Going CLIL – Prep Course (Material für den bilingualen Unterricht), hg. H. Böttger / O. Meyer, Berlin 2008.
 Viva. Lehrgang für Latein ab Klasse 5 oder 6, hg. V. Bartoszek u.a., Göttingen 2014

PETER KUHLMANN

Beitrag EULALIA-Abschlussstagung

Köln 1.10.2022

Ansatz für eine Standardisierung von Latein- und Griechischkenntnissen in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Früher war für die Sprachen Altgriechisch und Latein vieles einfacher – diese Erkenntnis sollte weder als Platitüde noch als ein Schwelgen in Nostalgie abgetan werden, sondern als Ansporn, sich den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft zu stellen. So hatten die klassischen Sprachen lange Zeit den Vorteil, dass es für sie (zumindest in Deutschland) überhaupt recht verlässliche Sprachniveaus gab, während solche bei den neuen Sprachen schwieriger zu finden waren. Man konnte das Latinum und das Graecum auf Abiturzeugnissen bescheinigen, man konnte diese Stufen an den Universitäten als Eingangsniveaus für verschiedene Studiengänge fordern, und das – zumindest seit der Übereinkunft der Kultusministerkonferenz – sogar bundesweit.

An diesem Zustand hat sich seither einiges geändert. Zum ersten wurde vom Europarat im

Jahr 2001 der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) eingeführt, der den neuen Sprachen (und nur diesen!) ein Instrument bot, Sprachkenntnisse nach fortschreitenden Niveaus von A1 (Anfänger) bis C2 (annähernd muttersprachliche Kenntnisse) zu zertifizieren. Zum zweiten gibt es mittlerweile Schulprofile, in denen Latein unterrichtet wird, aber nicht automatisch vorgesehen ist, dass die Lernenden es bis zum Erreichen des Latinums beibehalten (wie z. B. an Gesamtschulen). Zum dritten hat sich die Anforderungslandschaft der Universitäten verändert, so dass vielfach beispielsweise „Grundkenntnisse in Latein“ bzw. „Grundkenntnisse in Altgriechisch“ verlangt werden – die unterhalb des Latinums / Graecums angesiedelt, aber oft nicht genauer definiert sind.