

Kein Leseverstehen ohne Sprechen und Schreiben!

1. Einführung: Was wir von den modernen Fremdsprachen lernen können

Latein ist wie kaum ein anderes Fach einer oft hitzigen Diskussion über Schul- und Bildungspolitik ausgesetzt, die seine Befürworter und Gegner in Atem hält. Latein als „Muttersprache Europas“ (VOSSEN 1992), Latein als „Basis- und Brückensprache“, die das Tor zu anderen Fremdsprachen öffnet, ist ein vielbeschworenes Argument der Verfechter des Lateinischen (cf. MAIER 1996, WEEBER 1998, WESTPHALEN 1992, etc.). Diese „europaprägende Vitalität“ des Lateinischen (MAIER 1993, 15) hat ihre Richtigkeit und lässt sich auch empirisch¹ oder pädagogisch bestätigen. (Welcher Französischlehrer wird nicht bestätigen, dass die F3-Lerner die weitaus besseren Französischschüler sind?) Bedenkt man außerdem, dass der Weg vom Lateinischen zu seinen modernen Fremdsprachen den Schülern das linguistisch spannende Feld der Diachronie eröffnet, so ist der Dienst des Lateinischen an den modernen Fremdsprachen nicht zu leugnen.

Die umgekehrte Frage „Was können die modernen Fremdsprachen für das Lateinische tun?“ hat ebenfalls ihre Berechtigung und wurde bislang nur ansatzweise gestellt. Die Beantwortung dieser Frage soll das Lateinische nicht in den Rang einer modernen Fremdsprache erheben, sondern Chancen aufzeigen, wie das Hauptziel des Lateinunterrichts, nämlich Lektürefähigkeit, effektiver als bisher umgesetzt werden kann.

1.1 Der Status quo des Lateinunterrichts: Defizitäre Lektürefähigkeit

Die lateinische Spracherwerbsphase beruht auf den Prinzipien der Rezeption und der Kognition. Der Wortschatz wird (meist) passiv erlernt, Texte werden übersetzt, Regeln werden verstanden. Wird Grammatik angewandt, dann meist paradigmatisch in Form von auswendig gelernten Konjugationstabellen. Auf das Analytisch-Kognitive kann beim Sprachenlernen sicher nicht verzichtet werden. Beschränkt man sich aber allein darauf, so verharret man auf einer rudimentären Stufe des Spracherwerbs. Jede Sprache, und sei sie auch noch so tot, kann nicht allein durch

Rezeption und Kognition erlernt werden. Anders ausgedrückt: Übersetzen lernt man nicht durch ausschließliches Übersetzen, Lesen und Verstehen lernt man nicht durch ausschließliches Lesen. Ansonsten hätten wir Lateinschüler vor uns, deren Lektürefähigkeit ausgeprägter wäre.

Das Defizit der Lektürefähigkeit vieler Lateinschüler geht sogar so weit, dass nach dem korrekten Übersetzen eines Sinnabschnitts ins Deutsche die Frage nach dem Inhalt dieses Abschnitts nicht beantwortet werden kann. Obwohl es sich um eine Übertragung in die Muttersprache handelt, scheint die begrifflich-semantiche Ebene abgespalten zu sein, so dass keine richtige Informationsverarbeitung stattfinden kann.

1.2 Strategien des neusprachlichen Unterrichts *Aktive Sprachbeherrschung*

Woran liegt es, dass ein französischer oder englischer Text gelesen und i. d. R. verstanden werden kann, ein lateinischer Text dagegen nicht? Zum einen selbstverständlich an der Syntax des Lateinischen, die sich von vielen modernen Sprachen unterscheidet (v. a. Postdeterminierung, AcI, Partizipialkonstruktionen, Gerundium/Gerundiv) sowie an seiner hohen Sprachökonomie, also der Zuordnung von wenigen Wörtern zu vielen Bedeutungen.

Andersartige Syntax und hohe Sprachökonomie können allerdings nicht die alleinigen Gründe sein. Werfen wir einen Blick auf den Unterricht in den modernen Fremdsprachen und dessen Strategien des Spracherwerbs. Dreh- und Angelpunkt ist hier die aktive Sprachbeherrschung.

Aktive Sprachbeherrschung bedeutet nicht nur das Begreifen von Grammatikregeln (Kognition), sondern auch das Erlernen und Abrufen von syntaktischen, morphosyntaktischen und semantischen Mustern (Automatisierung).

Kognitionspsychologische und neurologische Erkenntnisse: kein passives ohne aktives Können

Was hat aktive Sprachbeherrschung mit dem Ziel des Lateinunterrichts zu tun, lateinische Originaltexte lesen zu können? Aus sowohl wahrnehmungs- und kognitionspsychologischer als auch neurologischer Sicht führt der Weg zum

rezeptiven Sprachgebrauch über einen produktiven Umgang mit Sprache, der auch Gelegenheit zum „Automatisieren“ gibt. So zeigt MOLITOR-LÜBBERT 1992, dass die Informationsverarbeitung auf einem Wechselspiel zwischen analytischen und ganzheitlichen Prozessen beruht:

„Analytisch verhält sich (der Mensch), wenn er einzelne Elemente von Sätzen, Worten, Buchstaben oder Bildern genau betrachtet und einprägt. Diese Lese- und Lernhaltung kann auch durch bestimmte Fremdsprachen-Lehrmethoden wie Übersetzungs- und Grammatikunterricht gefördert werden. Ganzheitliche Verarbeitungsprozesse sorgen ihrerseits dafür, dass nur ein Bruchteil der dargebotenen Informationen ausreicht, um mittels meist zutreffender Erwartungen über geläufige Buchstabenkombinationen, Wortfolgen und Satzverläufe den „Rest“ erraten zu lassen und damit Lesezeit zu ersparen. Hier sind nicht Elemente, sondern Figuren die Verarbeitungseinheiten. Daß beide Arten der Informationsverarbeitung während des gesamten Lesevorgangs gefordert sind, zeigt sich z. B. darin, daß mehrdeutige Wörter (analytisch erfaßt) ihre korrekte Bedeutung erst durch Berücksichtigung des Kontextes (ganzheitliche Verarbeitung) zugeteilt bekommen können.“ (Molitor-Lübbert 1992, 81f).

Selbstverständlich sind wir im Lateinunterricht von Gegebenheiten wie „Lesezeit sparen“ weit entfernt, doch zeigt dieser kognitionspsychologische Ansatz, dass die analytische Seite des Übersetzens durch das „Parat-Haben“ geläufiger Wortfolgen und Satzverläufe ergänzt werden muss. So führt nach Molitor-Lübbert (1992, 81) das Fehlen von automatisierten Wörter- und Satz-schemata zu einer Verringerung der Textentschlüsselung, da keine Wiedererkennung und kein Vorhersehen von Fortsetzungen möglich ist.

Auch aus neurologischer Sicht ist der Spracherwerb – sei es zum aktiven oder passiven Gebrauch – mit Automatisierung verbunden:

„Die aktive Produktion (fremd)sprachlicher Äußerungen setzt einen nahezu vollständigen Grad an Automatisierung der betreffenden Struktur voraus, während zum bloßen Wiedererkennen fragmentarische bzw. noch nicht vollständig gesicherte Kenntnisse ausreichen, um den Prozeß der Mustererkennung und -vervollständigung

(*pattern completion*) in Gang zu setzen. Innerhalb des Paradigmas der Selbstorganisation wären also für passive und aktive Wissensbestände nicht zwei verschiedene „Speicher“ anzunehmen, sondern verschiedene Stufen der Automatisierung.“ (BLEIDISTEL 1992, 101f)

Würde demnach die analytische Seite des Lateinübersetzens durch Automatisierung von Strukturen und Sätzen unterstützt, so würde dies langfristig zu einer besseren Lektürefähigkeit der Lateinschüler führen: Aktive Sprachbeherrschung ist die Voraussetzung für eine geglückte passive Sprachbeherrschung. Auch passive Sprachbeherrschung bedarf eines bestimmten Maßes an aktivem Können.

1.3 Aktiver Sprachgebrauch im Lateinunterricht

Die aktive Verwendung des Lateinischen kann kein Selbstzweck sein. Es geht weder um kommunikative Kompetenz im Sinne der modernen Fremdsprachen noch um „*Latine loqui*“ als Folklore. Es geht darum, mit *Lehrwerks-* und *Progressionsbezug*, also in Anbindung an den aktuellen Wortschatz, an die aktuelle Grammatik und das aktuelle Sachthema, *Latine scribere* und *Latine loqui*, um damit bestimmte Wörter- und Satz-schemata zu *automatisieren* und Wortschatz im Kontext, also in *Kollokationen* anwenden zu lassen.

Lernen in Kollokationen

Gerade für das Lateinische ist automatisierter Wortschatz im Kontext gewinnbringend, da dieses, wie bereits erwähnt, eine sehr ökonomische Sprache ist. Übersetzen bedeutet also von den vielen Möglichkeiten, die im semantischen Programm eines Wortes angelegt sind, die eine gerade richtige herauszufinden. Es liegt auf der Hand, dass Automatismen diesen Disambiguierungsprozess erleichtern. Steht z. B. „*rationi parere*“ als festgefügte Wendung „der Vernunft gehorchen“ zur Verfügung, so bleibt die Entscheidung, welche der vielen Bedeutungen von „*ratio*“ aktualisiert werden muss, von vornherein erspart.

Bedenkt man die semantische Leere vieler lateinischer Verben – wie z. B. „*praestare, concipere, exigere, suscipere, recipere, impendere,*

efficere, committere“ etc. –, so gilt gerade für das Lateinische: „Substantive sind zur Ergänzung des Verbs unumgänglich.“ „In den Substantiven sind die Dinge und Begriffe dieser Welt versprachlicht, über die und zu denen es etwas zu sagen gibt. Die in der Sprachwissenschaft viel beschworene Abhängigkeit aller anderen Satzglieder vom Verb gilt nur aus der Sicht grammatischer Satzkonstruktionen“ (ILGENFRITZ et al. 1989, 7f). Erst über Kollokationen, in denen zum Verb – dem Kollokator – ein Substantiv – die Basis – hinzutritt (z. B. „*officium praestare*“, „*odium concipere/ suscipere*“, „*pecunias exigere*“, „*sumptum inpendere*“, „*domum suam amicis recipere*“, „*scelus efficere/committere*“ etc.), erhält der Lerner einen Begriff dieser Verben. Ohne Begriffsbildung ist Wortschatzlernen und -abrufen nicht möglich.²

Besondere Aufmerksamkeit verdient die Tatsache, dass Kollokationswissen nicht nur für den produktiven, sondern auch für den rezeptiven Sprachgebrauch von hohem Nutzen ist: „*language knowledge is collocational knowledge*“.

“*The strongest position taken on the importance of collocational knowledge is that it is essential because the stored sequences of words are the bases of learning, knowledge and use. [...] By having chunks of language in long-term memory, language reception and language production are made more effective.*” (LONG/RICHARDS 2001, 321).³

Die Schlüsselfunktion des Textes

Durch welche Methoden kann ein solches Verständnis von Spracherwerb – zumindest ansatzweise – in den Lateinunterricht integriert werden?

Im Unterricht der modernen Fremdsprachen kommt dem Text eine größere Bedeutung zu als im Lateinunterricht. Texte werden dort nicht nur gelesen und allenfalls auf Deutsch kurz interpretiert, sondern in einer „*post-reading-phase*“ mit Hilfe bestimmter „*post-reading-activities*“ sprachlich und inhaltlich verwertet, sei es in Form eines Unterrichtsgespräches, eines Tafelbilds, eines fiktiven Briefes, einer Fortsetzungsgeschichte, einer Nacherzählung mit veränderter Perspektive, einer Stellungnahme, eines Tagebucheintrags, einer Reportage etc. Selbstverständlich führt eine solche Form der aktiven Textarbeit im Lateinun-

terricht zu weit. Jedoch genügt ein bloßes Übersetzen des Lesestücks oft nicht, um den aktuellen Stoff zu festigen und um den Schülern bewusst zu machen, dass dieser hier brennpunktartig in Erscheinung tritt. Wortschatz und Grammatik des Lesestücks sind erst dann verinnerlicht, wenn sie im Kontext noch einmal aktiv aufgegriffen werden. Ein solcher textlinguistisch-sprachpraktischer Ansatz bietet etwa folgende Möglichkeiten einer vertieften Textarbeit:

- (gesteuertes) Tafelbild zum Lesestück
- lateinisches Lehrer-Schüler-Gespräch mit Bildimpuls
- lateinischer Lückentext zur Wortfeldarbeit
- lateinischer Fragenkatalog
- gelenkte Textproduktion

2. Praktische Umsetzung

Die folgenden Unterrichtsbeispiele veranschaulichen, wie ein Lektionstext in die genannten Übungsformen umgesetzt wird. Das erste Beispiel (Prima I, Lektionstext 11 „Ein Anfang mit Schrecken“) soll exemplarisch zeigen, wie der sprachliche und inhaltliche Reichtum eines Lesestücks herausgefiltert, in ein Tafelbild umgesetzt und als Hausaufgabe bzw. Unterrichtseinstieg weitergeführt werden kann.

Ein Anfang mit Schrecken

Faustulus casam intrat: „Acca, ubi es? Veni et audi de calamitate! Romulus Remum necavit!“
 Acca ad maritum accedit: „Quid dicis, quid audivi? Tibi credere non possum.“ Faustulus autem: „Crede mihi, uxor. Hodie cum comitibus ad montem Palatinum properavi. Etiam Romulus et Remus et multitudo virorum Palatium petiverunt. Tum Romulus viros ad se vocavit et, ubi tacuerunt, orationem habuit: „Gaudeo, quod venire non dubitavistis. Hodie sacrum facere volumus; nam auxilio deorum Palatium munivimus. Videte murum! Nunc tandem sine periculo vivere possumus!“ Viri verba Romuli clamore probaverunt. Subito autem Remus: „Ego tuum murum rideo; murus enim hostem ab urbe non prohibet.“

Statim murum transiit. Tum Romulus per iram Remum petivit et, o Acca, fratrem necavit. Remo adesse non potui.“ Faustulus tacet.

Acca autem *lacrimas tenere non potest* et clamat: O Faustule, frustra lupa pueros in ripa Tiberis servavit et aluit, frustra tu Remum cum fratre domum portavisti, frustra Remo parentes **fuimus!** O Romule, cur fratrem **necavisti?**“
Tum Faustulus et Acca **fleverunt** filiique *nece doluerunt*.

2.1 Ein Anfang mit Schrecken (s. o., Kasten)

Textlinguistische Auswertung des Lesestücks:

1. Anwendung der aktuellen Grammatik: **u-/v-Perfekt** (fettgedruckt); **posse** (fettgedruckt)

2. Anwendung des (aktuellen) Wortschatzes im Kontext, meist in Kollokationen (unterstrichen):

- *tibi credere non possum*
- *viros ad se vocare*
- *sacrum facere*
- *pueros servare et alere*

3. Anwendung von Kollokationen in *Isotopien*⁴ (kursiv)

Isotopie „Brudermord“:

- *iram non tenere*
- *fratrem petere/necare*
- *de calamitate audire*
- *calamitate flere*
- *nece dolere*

Isotopie „Rede“:

- *orationem habere*
- *verba Romuli probare*

Isotopie „Mauer/Schutz“:

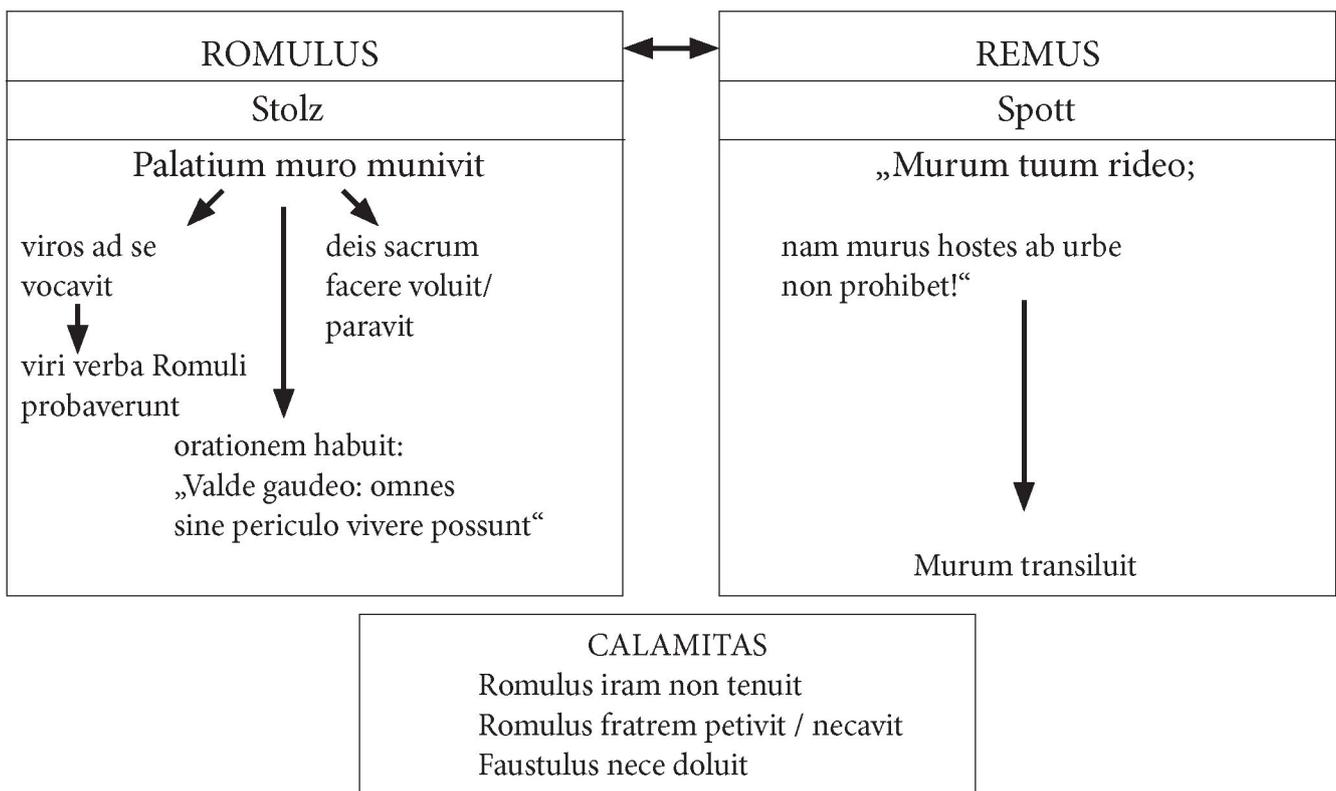
- *Palatium munire*
- *sine periculo vivere posse*
- *hostem ab urbe prohibere*
- *murum transilire*

4. Umwälzung von bereits gelerntem Wortschatz und bereits gelernter Grammatik

5. Inhaltlicher Aspekt: Handlung und Dramatik; Motive menschlichen Handelns

2.2 Erarbeitung des Tafelbilds im Plenum:

Nach der Vorgabe der dialektischen Struktur in zwei Spalten „Romulus – Remus“ (auf Folie oder an der Tafel) finden die Schüler durch entsprechende Fragestellungen von seiten des Lehrers mit Hilfe des Lektionstextes die richtigen lateinischen Sätze (Was hat Romulus gemacht? Was hat er gesagt? Wie kamen seine Worte an? Wie hat Remus reagiert? Wie hat darauf wiederum Romulus reagiert? Sucht ein Wort, das das Geschehen bewertet! Welche Gefühle haben Romulus und Remus zu ihren Handlungen veranlasst? etc.).



Erst wird die „Romulus-Spalte“, dann die „Remus-Spalte“, zuletzt die Bewertung des Geschehens mit „*calamitas*“ erarbeitet. Die Dauer der Erarbeitung hängt von der gewählten Sozialform und dem eingeschlagenen „Tempo“ des Lehrers ab. Im Plenum benötigt diese Übung nicht mehr als 10 Minuten.

Eine solche sprachliche Verwertung des Lektionstextes stellt semantische Beziehungen her und schafft dadurch im gespeicherten Wortschatz der Schüler, in deren „mentalem“ Lexikon, Struktur und Ordnung. Erfolgreiches Wortschatzlernen ist bedingt durch die Verknüpfung in begrifflichen Beziehungsstrukturen: Je vernetzter die semantischen Informationen, desto leichter sind sie speicher- und abrufbar.⁵ An das paradigmatische Ordnungsprinzip werden die Schüler durch das Untereinanderschreiben von synonymen oder bedeutungsverwandten Wörtern hingeführt (*sacrum facere velle/parare; fratrem petere/necare*).

Auch inhaltlich wird der Lektionstext aufbereitet. Er wird zum einen in eine logische (hier dialektische) Struktur gegossen, zum anderen kann man die Ebene der Bewertung („*calamitas*“) als Interpretation im Ansatz betrachten. Durch das Nennen der Motive, die Romulus und Remus leiten, wird ihr Konflikt im Sinne der Werteerziehung auf eine allgemein menschliche Ebene gestellt. Insgesamt wird der Botschafts-Wert des lateinischen Textes aufgewertet.

Als Hausaufgabe haben die Schüler das Tafelbild so zu lernen, dass sie lateinische Fragen beantworten können. Als Unterrichtseinstieg dient zum Beispiel eine Abbildung der die Zwillinge säugenden Wölfin. Dieser Bildimpuls kann z. B. folgendes Lehrer-Schüler-Gespräch auslösen:

Lehrer (L.): *Cur lupa pueros frustra servavit et aluit?*

Schüler (S.): *Lupa pueros frustra aluit, quod Romulus fratrem necavit.*

L.: *Cur Romulus fratrem necavit?*

S.: *Romulus fratrem necavit, quod Remus murum transiit.*

L.: *Remusne murum probat?*

S.: *Remus murum ridet, quod murus hostes ab urbe non prohibet.*

L.: *Romulus viros ad se vocavit et orationem*

habuit. Quid dicit?

S.: *Romulus dicit: „Valde gaudeo, omnes sine periculo vivere possunt.“*

L.: *Quid ergo Romulus facere paravit?*

S.: *Romulus deis sacrum facere paravit.*

L.: *Romulus fratrem necavit. Et Faustulus ...?*

S.: *Faustulus nece doluit.*

Zu diesem Zeitpunkt haben sich die Schüler bereits vier bis fünf Mal mit dem aktuellen Stoff von Kapitel 11 auseinandergesetzt: durch die Übersetzung des L-Stücks und seine eventuelle Wiederholung zu Hause, durch die Erarbeitung des Tafelbilds, durch das Lernen des Tafelbilds als Hausaufgabe, durch das lateinische Lehrer-Schüler-Gespräch als Unterrichtseinstieg.

2.3 Gesteuertes Tafelbild

Es bleibt unbenommen, das Tafel- bzw. das Folienbild durch bestimmte Vorgaben zu steuern, sei es bildlich (cf. CD-Rom des ISB zu Intensivierungsstunden Latein, Kap. 3.3.3), sei es durch Vorgabe syntaktischer Strukturen. Das folgende Beispiel greift den Lektionstext „Die Flucht des Aeneas“ aus *Cursus II*, Kapitel 23 (neue Grammatik: Perfekt Passiv) auf:

Die Flucht des Aeneas

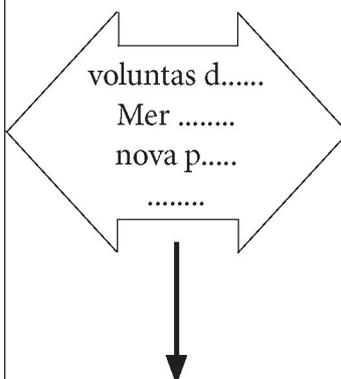
Mercurius a Iove iussus est Aeneam de voluntate deorum monere; mox ducem Troianorum sic appellavit: „Respice novam patriam, quae tibi in Italia destinata est, respice novam gentem, cuius fatum est Italiam ac totum orbem regere. Coge socios ad litus, para classem, naviga!“ Aeneas, quod Didonem relinquere nolebat, animo perturbatus est; dolorem eius et furorem praesentabat. Tum eum cupiditas fugae invasit. Statim socios ad litus coegit eosque classem parare iussit; Didonem de protectione postea docere constituit. Regina autem dolos praesensit et Aeneam asperis verbis adiit: „Mene fugis, crudelis? Num speravisti te tantum nefas dissimulare et tacitum mea terra decedere posse? Nonne te tenet amor noster neque fides, quam dedisti, neque Dido moritura? Vide has lacrimas et miserere, muta, oro te, mentem!“ Aeneas quidem dolore Didonis vehementer tactus est, tamen diu tacebat eiusque oculos vitavit. Tandem: „Tene lacrimas, regina, tene

iram! Erras, si credis *te a me deceptam esse*.
Numquam ego *tibi nuptias promisi*, nihil dis-
simulare volui. Desine et me et te querelis tuis

incendere. Non mea sponte te relinquo; *a deis
coactus sum abire*. Quae dei mandaverunt, ea
facere debeo.“

DIDO

- ab Aenea est
 est
- sensit Aeneam eam f.....
- sensit Aeneam de
studere
- Aeneam de fide, quae d
erat, monuit
- Me Aeneae
lacrimis mutare studuit



AENEAS

ZWAR:

- Diodonem relinquere
no.....
- Dolorem Didonis vi
studuit
- Animo pert est
- Dolore Didonis ta est

ABER:

- Cupiditate fugae ca est
- Socii ad litus coa sunt

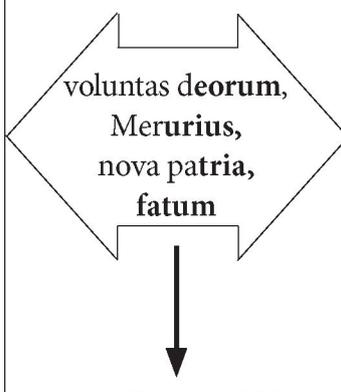
AUSREDE???

„Numquam tibi nu promisi.
A deis abire coa..... sum.
Italia mihi dest..... est.“

Lösung:

DIDO

- ab Aenea **relicta** est
decepta est
- sensit Aeneam eam **fugere**
- sensit Aeneam **decedere**
studere
- Aeneam de fide, quae **data**
erat, monuit
- **Mentem** Aeneae
lacrimis mutare studuit



AENEAS

ZWAR:

- Diodonem relinquere
noluit
- Dolorem Didonis **vitare**
studuit
- Animo **perturbatus** est
- Dolore Didonis **tactus** est

ABER:

- Cupiditate fugae **captus** est
- Socii ad litus **coacti** sunt

AUSREDE???

„Numquam tibi **nuptias** promisi.
A deis abire **coactus** sum.
Italia mihi **destinata** est.“

2.4 Lückentext zur Wortfeldarbeit

Wie bereits dargelegt, sind Vernetzung und Strukturierung unabdingbar für erfolgreiche Wortschatzarbeit. Nimmt man hierfür mehrere Lesestücke gebündelt in den Blickpunkt, so ergibt sich ein Wortschatzreservoir, das die Möglichkeit zu einer übergreifenden, komplexeren Wort-

feldarbeit bietet, mit Themen wie „Die Welt der Götter“, „Auf dem Sklavenmarkt“, „Briefeschreiben“ etc. (cf. beispielsweise CD-Rom des ISB zu Intensivierungsstunden Latein, Kapitel 3.3.2)

Schafft man nicht nur eine Verknüpfung von Vokabeln untereinander, sondern auch eine Verknüpfung von Vokabeln mit sachkundlichen

Die Anfänge der römischen Republik

510 v. Chr.

ca. 400 v. Chr.



Tarquinius Oraculum: „Is summum imperium Romae habebit, qui primus vestrum matri osculum dederit.“	Coriolan – Veturia „Priusquam complexum tuum accipio, fac, ut sciam, utrum in castris tuis captiva an mater sim.“	Cloelia – Porsenna „Adhuc nescio, utrum hic maneam an fugiam.“	Tarpeia „Si mihi ea, quae in brachio sinistro habetis, dederitis, a me nocte in arcem ducemini.“
---	---	--	--

VERTREIBEN	UMSTIMMEN	GEISELAUSTAUSCH	VERTEIDIGUNG	EROBERUNG UND IHRE FOLGEN
Tarquinius urbe/regno pe.....	<ul style="list-style-type: none"> Coriolanum de consilio suo dedu..... animum Coriolani fra..... mentem Coriolani mu..... animum Coriolani ita mo....., ut (...) 	<p>obsides post..... / post..... ↕ obsides da..... / tra..... ↕↔</p>	<ul style="list-style-type: none"> vigilias a.....re arcem diligenter cust..... patriam/mulieres/liberos def..... periculo m.....tis non terri arma su.....re in h.....tes r.....ere Gallos de arce praec..... Gallos ab urbe a.....ere/ proh..... perniciem a civitate avet..... 	<ul style="list-style-type: none"> Tarpeiam crudeliter interf..... / ne..... urbem expu..... arcem c.....ere mulieres in servitutum abdu.....
	<p>ANGRIFF/ BELAGERUNG</p> <ul style="list-style-type: none"> urbem opp.....are castra contra Romam coll..... se armis contra patriam non abst..... impe..... in Romam facere arcem clam asc..... 	FLUCHT		
	<ul style="list-style-type: none"> cum aliis fu..... / fug..... se dare domum red..... per Tiberim n.....are 			

römischen Republik integriert werden kann. In die semantische Strukturierung des Wortschatzes greift die chronologische Strukturierung der einzelnen historischen Episoden.

Die Anfänge der römischen Republik

Lösung:

510 v. Chr.

ca. 400 v. Chr.

<p>Tarquinius Oraculum: „Is summum imperium Romae habebit, qui primus vestrum matri osculum dederit.“</p>	<p>Coriolan – Veturia „Priusquam complexum tuum accipio, fac, ut sciam, utrum in castris tuis captiva an mater sim.“</p>	<p>Cloelia – Porsenna „Adhuc nescio, utrum hic maneam an fugiam.“</p>	<p>die kapitolin. Gänse Ubi Galli in summum pervenerunt, anseres Iunonis sacri clamaverunt.</p>	<p>Tarpeia „Si mihi ea, quae in brachio sinistro habetis, dederitis, a me nocte in arcem ducemini.“</p>
--	---	--	--	--

VERTREIBEN	UMSTIMMEN	GEISELAUSTAUSCH	VERTEIDIGUNG	EROBERUNG UND IHRE FOLGEN
Tarquinius urbe/regno pellere	<ul style="list-style-type: none"> • Coriolanum de consilio suo deducere • animum Coriolani frangere • mentem Coriolani mutare • animum Coriolani ita moveere, ut (...) 	<p>obsides poscere / postulare ↕ obsides dare / tradere ↔</p>	<ul style="list-style-type: none"> • vigilias agere • arcem diligenter custodire • patriam/mulieres/liberos defendere • periculo mortis non terri • arma sumere • in hostes ruere • Gallos de arce praecipitare • Gallos ab urbe arcere/ prohibere • perniciem a civitate avertere 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarpeiam crudeliter interficere / necare • urbem expugnare • arcem capere • mulieres in servitutem abducere
	<p>ANGRIFF/ BELAGERUNG</p> <ul style="list-style-type: none"> • urbem oppugnare • castra contra Romam collocare • se armis contra patriam non abstinere • impetum in Romam facere • arcem clam ascendere 	<p>FLUCHT</p> <ul style="list-style-type: none"> • cum aliis fugere / fugae se dare • domum redire • per Tiberim natare 		

2.5 Lateinischer Fragenkatalog

Beim Beantworten eines lateinischen Fragenkatalogs führt kein Weg an der begrifflich-semantischen Ebene vorbei. Dies gilt sowohl für das Verstehen der lateinischen Frage als auch für die Antwort auf Lateinisch. Die folgende Übung bezieht sich auf Prima I, Lesestück Kapitel 15 „Anschlag auf den Konsul Cicero“ und berücksichtigt im Sinne der Binnendifferenzierung zwei verschiedene Zugangsniveaus (cf. CD-Rom des ISB zu Intensivierungsstunden Latein, Kapitel 3.1).

Anschlag auf den Konsul Cicero

Multa nocte Tiro *dominam suam e somno excitavit*. Terentia, ubi eius vocem sollicitudinemque animadvertit, statim surrexit. Tum Tiro: „Dominus“, inquit, „*in summo periculo est*. Ecce Fulvia, quae te convenire vult.“ Terentia eam salutavit, tum Fulvia dixit: „Quintus Curius meus et pauci viri hodie apud M. Porcium Laecam fuerunt. Audi *ea, quae consulerunt*: Consulem, *maritum tuum, in aedibus vestris necare volunt!*“

Terentia, postquam verba Fulviae audivit, ad Ciceronem contendit *eique periculum nuntiavit*. Qui statim e cubiculo cucurrit, cunctos servos arcessivit, eis imperavit: „*Currite ad ianuam et claudite eam! Defendite me ab iis hominibus, qui me necare volunt!*“

Prima luce profecto duo homines *ad aedes consulis accesserunt*. Diu ante ianuam steterunt, tum eam aperire frustra studuerunt, denique discesserunt.

Postridie Cicero senatores in templum Iovis Statoris convocavit. Ubi Catilinam vidit, *iram non iam tenuit eumque ita accusavit*: „Iam diu, Catilina, consilia tua cognovimus. Me bene defendi ab *insidiis, quas mihi in aedibus meis paravisti*. Ita *periculum mortis vitavi*. Ego te moneo, a te postulo: Libera nos a periculo tuo, *relinque tandem id templum urbemque nostram!*“

Qua ratione Cicero *Catilinam ex urbe pepulit*.

Zugangsniveau A

Versuche, folgende Fragen auf Lateinisch zu beantworten! Verwende dabei auch die Formen

von *is, ea, id*. Die in Klammern angegebenen Wörter helfen dir bei der Erstellung der lateinischen Sätze.

1. Cur Tiro Terentiam e somno excitavit?

(Bitte mindestens zwei Sätze!)

(Ehemann, Gefahr, beschließen)

2. Cur viri Ciceronem necare non potuerunt?

(Bitte mindestens 3-4 Sätze!)

(melden, befehlen, verteidigen, Todesgefahr vermeiden)

3. Quomodo (wie) Cicero Catilinam ex urbe expulit?

(Bitte mindestens 3 Sätze!)

(Jupitertempel, harte Worte, anklagen, Anschlag, die Stadt verlassen)

4. Entscheide selbst, ob richtig (*verum*) oder falsch (*falsum*)

Cicero animadvertit duo homines accedere et ante ianuam stare.

verum falsum

Duo homines in aedes intraverunt, sed servi Ciceronem defenderunt.

verum falsum

Mögliche Lösung zum Fragenkatalog:

1. Cur Tiro Terentiam e somno excitavit?

(Ehemann, Gefahr, beschließen)

Tiro Terentiam e somno excitavit, quod maritus eius in magno periculo est.

Pauci viri enim mortem Ciceronis consulerunt. Eum necare volunt.

2. Cur viri Ciceronem necare non potuerunt?

(melden, befehlen (*iubere*), verteidigen, Todesgefahr vermeiden)

Viri Ciceronem necare non potuerunt, quod Terentia ei periculum nuntiavit. Statim Cicero servos iussit ad ianuam currere. Qui eam clausurunt et dominum a periculo defenderunt. Ita Cicero periculum mortis vitavit.

3. Quomodo (wie) Cicero Catilinam ex urbe expulit?

(Jupitertempel, harte Worte, anklagen, Anschlag, die Stadt verlassen)

Cicero, ubi Catilinam in templo Iovis vidit, verba dura non iam tenuit. Magna ira eum accusavit et senatoribus insidias eius ostendit. Ita a Catilina postulavit: Relinque tandem id templum urbemque nostram! Homines enim in pace vivere volunt.

4. Entscheide selbst, ob richtig (*verum*) oder falsch (*falsum*)

Cicero animadvertit duo homines accedere et ante ianuam stare.

verum falsum

Duo homines in aedes intraverunt, sed servi Ciceronem defenderunt.

verum falsum

Zugangsniveau B

Versuche, folgende Fragen auf Lateinisch zu beantworten! Der Lückentext hilft Dir dabei!

1. Cur Tiro Terentiam e somno excitavit?

Tiro Terentiam e somno excitavit, quod maritus eius (in großer Gefahr) est. Pauci viri enim mortem Ciceronis (beschließen). Eum (töten) volunt.

2. Cur viri Ciceronem necare non potuerunt?

Viri Ciceronem necare non potuerunt, quod Terentia (ihm) periculum (melden). Statim Cicero (den Sklaven befehlen) ad ianuam currere. Qui (sie; gemeint: die Tür) clausurunt et dominum a periculo (verteidigen). Ita Cicero (des Todes) periculum (vermeiden).

3. Quomodo (wie) Cicero Catilinam ex urbe expulit?

Cicero, ubi Catilinam in templo Iovis vidit, verba dura non iam (halten). Magna ira (ihn) accusavit et senatoribus insidias (dessen) ostendit. Ita a Catilina (fordern): Relinque tandem (diesen Tempel) urbemque nostram! Homines enim (in Frieden) vivere volunt.

„Schüler entwerfen für Schüler“

Für Intensivierungsstunden kann man das an vielen Schulen übliche Aufeinanderfolgen zweier Klassenhälften dahingehend ausnützen, dass die erste Lerngruppe die lateinischen Fragen formuliert (in Gruppen von etwa drei Schülern), die zweite Hälfte die von ihren Mitschülern verfassten Fragen beantwortet (cf. CD-Rom des ISB, Kapitel 3.2).

Schüler einer sechsten Klasse des Laufer Christoph-Jacob-Treu-Gymnasiums kamen bei Lesestück 14 „Eine gefährliche Reise“ aus Cursus I zu folgendem Ergebnis:⁶

1. Quid redarius dixit?

Redarius dixit servas venire debere.

2. Cur pater in via iacet? (alle Antworten)

Equi consistunt et tempestas est. Itaque Domitius descendit et Domitius caput in raedae offendit.

3. Cur Quintus et Domitius Macer Galliam petunt?

Quintus et Domitius Flaviam reducent, quod pirata Flaviam abduxit.

4. Pater gaudet, nam Quintum bene valere apparet.

verum falsum

5. Nox iam appropinquare.

Nox iam appropinquat.

Noctem iam appropinquat.

6. Cur Domitius sine mente iacet?

Domitius sine mente iacet, quod Domitius caput ad raedam offendit. Tempestas est. Domitius e raeda descendit, in viam cadit. Servi Domitium in raedam ponunt.

7. Cur equi consistunt?

Equi consistunt, quod arbor frangit.

Equis non liber per viam currunt, quod arbor frangit et saxa via iacent.

8. Quid Quintus audivit?

Quintus tempestas, imbrem, strepidus raedae audivit.

9. Cur Quintus et Domitius non de mari navigaverunt?

Quintus et Domitius non per mare navigaverunt, quod piratae timent et tempestas est.

10. Servi equos tenent properant.

Servos equi tenent properare.

Servi equos tenere properant.

2.6 Gelenkte Textproduktion

Die gelenkte Textproduktion ist die anspruchsvollste Art der Vertiefung des Lektionstextes. Es handelt sich dabei um eine verkappte Übersetzung ins Lateinische, wobei der Motivationsfaktor höher ist als bei einer schlichten deutsch-lateinischen Übersetzungsübung. Außerdem werden auch hier die Schüler dazu gebracht, ganzheitlich, also über die Ebene der Bedeutungskonstitution an die lateinische Sprache heranzugehen. Der Lehrer gibt in Anbindung an das Lesestück bestimmte Sprech- bzw. Schreibanlässe auf Deutsch vor, wobei die Perspektive des lateinischen Textes, die Personen oder der Zeitpunkt des Geschehens leicht verändert werden. Die deutsche Vorgabe enthält auch einen wesentlich höheren Abstraktionsgrad. Aufgabe der Schüler ist es, nicht nur die deutsch vorgegebene Szene ins Lateinische zu übertragen, sondern auch eine Brücke zu schlagen zwischen der deutschen Vorgabe und dem lateinischen Lesestück (cf. CD-Rom des ISB zu Intensivierungsstunden Latein, Kapitel 3.3.1 mit Schülerlösung).

Wählt man mehrere Lesestücke als Ausgangspunkt für das auf Deutsch verfasste Szenario, so führt man die Schüler zu einer breitgefassten Wortschatzarbeit, da mehr als der punktuelle Wortschatz eines einzelnen Lektionstextes berücksichtigt wird. So kann z. B. die Troja-Sequenz aus *Auspicia I* (Kapitel 59 „Das hölzerne Pferd“, Kapitel 73 „Jupiters Versprechen“ und Kapitel 74 „Aeneas' falsche Zuversicht“) in

„Situationen“ umgewandelt werden, die genau die in den lateinischen Texten vorkommenden Wendungen abrufen. Die Durchführung kann in Gruppenarbeit erfolgen, wobei eine Gruppe für jeweils eine der drei vorgeschlagenen „Szenen“ verantwortlich ist. Außerdem wären, wie bereits vorgestellt, zwei unterschiedliche Zugangsniveaus zur Hilfestellung für schwächere Schüler denkbar.

59B 1. Vobis expediam Graecos Troiam tandem expugnasse. 2. Nunc audietis Graecos Troiam consilio Ulixis delevisse. 3. Graeci numquam desinent Troiam oppugnare. 4. Quis Graecis consilium suum aperiet?

59D a) Übersetze: ... 2. Ulixes:

„Si consilio meo parebitis, magnam gloriam acquiretis et aliis exemplum virtutis dabit. Troiani modum non habebunt putabuntque hunc equum donum Graecorum esse. Hoc modo gloriae nostrae serviemus.“

73C Jupiters Versprechen

Graeci postquam decem annos Troiam oppugnaverunt, illam urbem deleverunt et diriperunt. Multi homines concurrerunt et se servare temptaverunt. Aeneas, Veneris filius, qui Anchisem patrem umeris portavit, per ignem urbis cucurrit et cum paucis comitibus naves petivit. Venus autem tristis apud Iovem stetit et ex eo quaesivit: „Cur filio meo tantam sortem malam dedisti? Hac sorte Aeneas dignus non est, nam omnes pietatem eius laudant, qui magno cum periculo vitae patrem a morte eripuit.“ Iuppiter filiae oscula dedit, tum ei spopondit: „Filius tuus auctor magnae gentis erit. Desine me curis tuis terrere, desine timere!“ Venus contenta erat, postquam Iuppiter hoc responderat.

74C Aeneas falsche Zuversicht

... Dixit se magnum dolorem sentire; nam putabat difficile esse novam patriam petere. Sed etiam dixit se in pietate erga deos manere et salutem exspectare. Nam Iuppiter matri eius spoponderat: *Filius tuus auctor magnae gentis erit.* Aeneas: „Si vos in Italiam duxero, ibi omnes contenti erimus.“ Sed Iunonem iram non desiisse Aeneas nescivit.

Aeneas und die Trojaner	Odysseus und die Griechen	Jupiter und Venus
<p>Die Trojaner erzählen nach ihrer Ankunft in Karthago vom Untergang Trojas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wie die Griechen nach zehnjähriger Belagerung Troja zerstört und geplündert haben • wie sie selbst versucht haben, sich zu retten und zu den Schiffen zu gelangen <p>Aeneas erzählt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dass er durch die brennende Stadt gelaufen ist, obwohl er den Vater auf seinen Schultern trug • auf dem Schiff hat er dann große Trauer gespürt, weil es so schwierig war, zur neuen Heimat zu gelangen • trotzdem ist er den Göttern gegenüber fromm geblieben (= in Frömmigkeit geblieben) 	<p>Die Griechen berichten der Zauberin Circe von ihrem glorreichen Sieg über Troja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wie sie durch Odysseus' Plan Troja schließlich erobert haben und mit der Belagerung aufhören konnten • nun sind sie stolz und freuen sich, anderen ein Beispiel von ihrer Tapferkeit gegeben zu haben • auf diese Weise haben sie großen Ruhm erworben und dem Ruhm der Griechen gedient <p>Odysseus erzählt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dass seine Gefährten seinen Plan befolgt haben und ein Pferd mit starken Männern gefüllt haben 	<p>Jupiter erzählt von seinem Treffen mit der vorwurfsvollen Venus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dass seine Tochter bei ihm gestanden ist und geweint hat • dass sie ihn gefragt hat, weshalb er ihrem Sohn ein so schlimmes Schicksal aufgebürdet hat • dass er sie geküsst hat, ihr viel versprochen hat und schließlich seine Ruhe haben wollte. Aeneas werde nämlich der Ahnherr eines großen Volkes sein. <p>Venus berichtet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dass sie gesagt hat, Aeneas verdiene so ein Schicksal nicht • denn er ist den Göttern gegenüber immer fromm gewesen (= in Frömmigkeit bleiben)
Mögliche Lösung:		
Aeneas et Troiani	Ulixes et Graeci	Iuppiter et Venus
<p>Troiani:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postquam Graeci Troiam decem annos oppugnaverunt, illam urbem deleverunt et diripuerunt • nos servare temptavimus et naves petivimus <p>Aeneas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • per ignem urbis cucurri, quamquam patrem umeris portavi • in nave magnum dolorem sensi, nam tam difficilem esse novam patriam petere • tamen in pietate erga deos mansi 	<p>Graeci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • consilio Ulixis Troiam tandem expugnanimus et illam urbem oppugnare desiimus • nunc laeti sumus, quod aliis exemplum virtutis dedimus • hoc modo magnam gloriam acquisivimus et gloriae Graecorum servivimus <p>Odysseus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comites consilio meo paruerunt et equum viris firmis expleverunt 	<p>Iuppiter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • filia mea apud me stetit et lacrimas dedit • ex me quaesivit: „Cur filio meo sortem tam malam dedisti?“ • filiae oscula dedi, multum spondi et dixi: „Desine me curis tuis terrere! Aeneas enim auctor magnae gentis erit.“ <p>Venus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • patri dixi Aeneam hac sorte dignum non esse • nam semper in pietate erga deos mansi

3. Schluss: Die Sprache ist nur ganz zu haben

Ein auf das Leseverstehen beschränktes Lateinlernen ist einseitig und bruchstückhaft. Die lateinische Sprache ist nur ganz zu haben. Und mag auch der außerschulische Alltag keinen Anlass zum Lateinreden bieten, so sind wir doch gezwungen, in bestimmten Situationen mit den Schülern das aktive Sprechen und Schreiben zu üben, um ihr Sprachverständnis zu fördern – wenn wir das Lateinlernen ernst nehmen wollen.

Die Möglichkeiten, die Schüler zu einem aktiven Umgang⁷ mit der lateinischen Sprache und damit zu einer erhöhten Lektürefähigkeit zu führen, sind mannigfaltig und mit den vorgestellten Übungsformen sicher nicht erschöpft. Der hier

beschriebene Umgang mit Lesestücken fordert die Schüler eher punktuell von einer Stunde zur anderen. Wie können die aktiven Kenntnisse dauerhaft verankert werden? Das Lernen aus Wörterbüchern, die zum aktiven Gebrauch des Lateinischen dienen (etwa die Phraseologien von MEISSNER/MECKELNBORG 2004 oder SCHÖNBERGER 1979), ist für Schüler nicht sinnvoll, da zu komplex, zu ausführlich und zu wenig personalisiert. Über die Idee des Wörterbuchs sollte jedoch nachgedacht werden. Halten die Schüler z. B. die Ergebnisse ihrer aktiven Textarbeit in einem **persönlichen phraseologischen Wörterbuch** fest – etwa in digitaler Form als Klassenwörterbuch –, so bleibt ihnen die lexikalische Substanz der gelesenen und

bearbeiteten Lesestücke auf Dauer erhalten. Hier ist Terrain für weitere didaktische Innovation. Doch soll davon in einem zukünftigen Beitrag gehandelt werden.

Anmerkungen

- 1) Vossen (1992, 81ff) bewies beispielsweise, dass „von 8000 italienischen Wörtern, welche Langenscheidts Wörterbuch umfaßt, rund 20% die lateinische Schreibung bewahrt haben. Der Prozentsatz wäre sogar noch höher, wenn man auch die Wörter mitzählen würde, die nur einen Buchstaben verändert haben. Besonders überzeugend aber ist die Feststellung, dass sich unter den etwa zweihundert gängigsten italienischen Verben fast hundert finden, deren Infinitiv noch genauso geschrieben wird wie zu Zeiten des Kaisers Augustus.“
- 2) „Jeder Spracherwerb ist mit Vorstellung- und Begriffsbildung grundlegend verbunden. Wesentliche Basis des Gebrauchs von Mutter- oder Fremdsprache ist der Begriff, den man von einer Sache hat.“ (Börner 1995, 4)
- 3) Cf. auch Long/Richards 2001, 57: *“A very important aspect of knowing a word is having a cognitive representation of the set of contexts in which a given form can be used to express a given meaning.”*
- 4) cf. auch Long/Richards 2001, 317: *“When language users segment language for reception or production or to hold it in memory, they typically work with meaningful groupings of items.”*
- 5) Da jeder Lektionstext unter einem bestimmten Motto steht, hier z. B. der Bruderkonflikt, eröffnet er bestimmte Bedeutungsfelder. Ordnet man den Wortschatz des Textes diesen Isotopien zu, so werden Vokabeln semantisch verknüpft und dadurch leichter abrufbar gemacht. Isotopie meint das wiederholte Auftreten semantischer Merkmale im Text und ist in der Textlinguistik neben Morphologie, Grammatik, Konnektoren, Phorik, Thema-Rhema-Verteilung und Phraseologie ein wichtiges Mittel der Kohäsion. Phraseologie (zu der die Kollokationen gehören) und Isotopie sind die in diesem Beitrag wichtigen textkonstituierenden Phänomene.
- 6) Vernetzung, also die Anknüpfung an bereits vorhandene Strukturen, ist aus neurobiologischer Sicht einer der fünf Punkte, in denen jede Art komplexen Lernens zusammengefasst werden kann (Bleidistel 1992, 125, 103). So fordern Long/Richards 2001, 104f eine möglichst komplexe Assoziationsbildung durch Übungsformen wie *“making a semantic map”, “finding substitutes”, “explaining connections”, “classifying words”, “finding opposites”, “suggesting causes or effects”, “suggesting associations”, “finding examples”* etc.
- 6) Hier ist die Ursprungslösung der Schüler abgedruckt; die unterstrichenen fehlerhaften Formen wurden verbessert.
- 7) Ein solcher Ansatz führt auf die Ursprünge der europäischen Kollokationswörterbücher zurück. Die ersten Wörterbücher für Sprachproduktion, die *„Gradus ad Parnassum“*, waren Lateinisch und galten in ihrer

Konzeption als richtungsweisend für die moderne Lexikographie.

Bibliographie

- Aler, Paul (1752): *Gradus ad Parnassum, elegantias, flavissas, poeticas Parnasium poeticum, Thesaurum Virgilii, Smetium, Januam Musarum, aliosque id genus libros, ad Poësim necessarios complectens.* Coloniae
- Bleidistel, Andreas (1992): *Neurolinguistische Aspekte des Spracherwerbs und des Sprachgebrauchs.* Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLE, Band 11). Bochum
- Börner, Wolfgang (1995): *Der Text im Fremdsprachenunterricht.* Bochum
- Ilgenfritz, P. / Stephan-Gabel, N. / Schneider, G. (1989): *Langenscheidts Kontextwörterbuch Französisch-Deutsch.* München
- ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2006): *Intensivierungsstunden Latein am achtjährigen Gymnasium.* CD-Rom. München
- Karl, Klaus (Hrsg.) (2004): *Auspicia.* Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache. Lappersdorf
- Long Michael H. / Richards Jack C. (eds.) (2001): *Learning vocabulary in another language.* I.S.P. Nation. Cambridge Applied Linguistics
- Maier, Friedrich / Brenner, Stephan (Hrsg.) (2004): *Cursus 2. Texte und Übungen.* Ausgabe B. München
- Meissner, Carl / Meckelnborg, Christina (2004): *Lateinische Phraseologie.* Darmstadt
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1992): *Mit Text und Bild informieren. Zur Psychologie der Textproduktion.* In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (eds.): *Schreiben in der Fremdsprache.* Bochum, 78-92
- Nagel, Werner (1997): *Latein und die romanischen Sprachen.* In: Nagel, Werner.: *Latein – Brücke zu den romanischen Sprachen.* Auxilia Bd. 41. Bamberg, 5-25
- Nickel, Rainer (1985): *Übersetzen ohne Verstehen?* In: *AU* 28.2 (1985), 91-92
- Rampillon, U. (1997): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen.* Forum Sprache. Ismaning
- Schönberger, Otto (1979): *Lateinische Phraseologie.* Heidelberg
- Utz, Clement (Hrsg.) (2004): *Prima. Gesamtkurs Latein.* Ausgabe B. Bamberg
- Vossen, C. (1992¹³): *Mutter Latein und ihre Töchter.* Düsseldorf
- Wagner, Ulrike / Fritsch, Andreas (1999): *Latein auch sprechen!* In: Maier, Friedrich: *Latein auf neuen Wegen. Alternative Formen des Unterrichts.* Auxilia Bd. 44, Bamberg, 78-105
- Weeber, Karl-Wilhelm (1998): *Mit dem Latein am Ende?* Göttingen
- Westphalen, Klaus (Hrsg.) (1992): *Basissprache Latein.* Auxilia. Bamberg

MICHAELA KRELL, Nürnberg