

TOM VAN DE LOO

Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven und schulische Praxis¹

Wenn ein Lateinlehrer an das Thema Wortschatzarbeit denkt, wenn er sich dann die oft sehr lückenhaften und geringen Kenntnisse vieler seiner Schüler vor Augen führt, die selbst nach unserem Verständnis elementare Vokabeln wie *uti* oder *ferre* manchmal nicht kennen, dann mag er sich so fühlen, wie es Edith SCHIROK treffend zu Beginn ihres sehr lesenswerten Kapitels über Wortschatzarbeit in der Interaktiven Fachdidaktik Latein formuliert: Man meint, man müsse „gegen das Vergessen wie gegen Windmühlenflügel“² ankämpfen. Und dass der Protagonist Don Quijote in der literarischen Vorlage in diesem Kampf kläglich gescheitert ist, macht das Bild nicht gerade ermutigender. Aber in der Tat: Kaum an einer anderen Stelle des Lateinunterrichts klaffen Anspruch und Wirklichkeit häufig derart auseinander. Der Anspruch des Faches wird in den Lehrplänen, z. B. in den Kernlehrplänen für die Sekundarstufen I und II des Landes Nordrhein-Westfalen formuliert: Für die zweite Fremdsprache Latein mit Beginn in Klasse 6 wird im Kernlehrplan S I von 2008 am Ende dieser Jahrgangsstufe die Beherrschung eines Lernwortschatzes von etwa 400–450 Wörtern erwartet,³ am Ende der Jahrgangsstufe 8 ein Wortschatz von 1100 bis 1200 Wörtern.⁴ Für das Ende der Sekundarstufe I wird als Kompetenz formuliert:

Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, ihren Wortschatz lektürebezogen stetig auf insgesamt 1400 Wörter zu erweitern. Sie können

- das Bedeutungsspektrum lateinischer Wörter benennen und erläutern

1 Der vorliegende Beitrag ist die überarbeitete und mit Anmerkungen versehene Fassung meines Vortrags mit gleichem Titel bei der Tagung *Vocabula Latina* an der Uni Bielefeld am 1.10.15, der die vorangegangenen Vorträge und Workshops (vgl. dazu den Aufsatz „Wortschatz in der Werkstatt“ in diesem Heft) vor dem Hintergrund der Erfahrungen schulischer Praxis bündelte.

2 SCHIROK (2014), 13.

3 Vgl. *Kernlehrplan Sek I Nordrhein-Westfalen Latein* (2008), 21.

4 Vgl. ebd., 27f.

**Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven Seiten 131 bis 151
und schulische Praxis**

- bei mehrdeutigen lateinischen Wörtern die in ihren Kontexten passenden Bedeutungen erklären
- wesentliche syntaktische und semantische Funktionen von Wortarten erklären
- den Wortschatz selbstständig nach Wortarten und Flexionsklassen strukturieren
- die Bedeutung und die grammatischen Eigenschaften unbekannter Vokabeln mit Hilfe eines Wörterbuches ermitteln
- autoren- und textsortenspezifische Elemente des Wortschatzes identifizieren.

Die Schülerinnen und Schüler sind zunehmend in der Lage, die ‚Grundbedeutung‘, die ‚abgeleitete Bedeutung‘ und ggf. die ‚okkasionelle Bedeutung‘ zielgerichtet herauszuarbeiten.⁵

Für die Sekundarstufe II heißt es dann im entsprechenden Kernlehrplan von 2013, dieser Grundwortschatz solle bis zum Ende der Einführungsphase „themen- und autorenspezifisch unter Nutzung (...) bekannter Methoden“ erweitert und gesichert werden.⁶ Für die Qualifikationsphase heißt es wortgleich bezogen auf den Grundkurs wie auf den Leistungskurs, die Schüler könnten „ihren Wortschatz themen- und autorenspezifisch erweitern und sichern“⁷, was bedeutet, dass die Vokabelkenntnisse den Umfang der 1400 Wörter des Grundwortschatzes der Sekundarstufe I übertreffen müssen, auch wenn auf konkrete Zahlenangaben verzichtet wird, im Unterschied übrigens zum Vorgängerlehrplan von 1999, wo für das Ende der Jahrgangsstufe 11 1700 Wörter,⁸ für das Ende der Qualifikationsphase im Grundkurs 2000, für den Leistungskurs 2400 Wörter⁹ als erwartbarer Wortschatz angegeben wurden. Natürlich sind wir mit diesen Zahlen meilenweit von der Wirklichkeit sehr vieler Schüler entfernt, deren Kenntnis möglicherweise kaum an die 400–450 Wörter herankommt, die am Ende der Jahrgangsstufe 6 erwartet werden. Ich referiere sie hier aber nicht, um bloß auf dieses Faktum hinzuweisen oder gar die Forderung zu erheben, im Bereich des Wortschatzes die Kompetenzerwartungen herunterzuschrauben und so der mancherorts als depri-

5 Ebd., 34f.

6 *Kernlehrplan Sek II Nordrhein-Westfalen Latein (2013)*, 22.

7 Ebd., 25.

8 Vgl. *Richtlinien und Lehrpläne Sek II Nordrhein-Westfalen Latein (1999)*, 29.

9 Ebd., 30.

**Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven Seiten 131 bis 151
und schulische Praxis**

mierend empfundenen Wirklichkeit anzupassen. Keineswegs! Denn der in den Kernlehrplänen festgelegte Umfang ist aus fachlicher Sicht sehr wohl begründet. Ich verzichte dabei an dieser Stelle auf eine genauere Diskussion der Frage, auf welcher Grundlage ein solcher Wortschatz genau ermittelt werden soll und in welchem Umfang ein sogenannter Kulturwortschatz enthalten sein soll, d.h. Wörter, die in unserer Sprache fortleben, auch wenn sie im klassischen Latein von untergeordneter Bedeutung sind – man denke etwa an Wörter wie *portare*.¹⁰ Jedenfalls lässt sich folgendes sagen: Mit den 1400 Wörtern des Grundwortschatzes (etwa 300 sogenannte „kleine Wörter“ und 1100 weitere Vokabeln, die statistisch gesehen die häufigsten in den typischerweise in der Schule gelesenen Autoren sind) kann man etwa 80% der Vokabeln in den diesen Autoren entnommenen Texten abdecken,¹¹ muss aber statistisch immer noch jedes fünfte neu vorkommende Wort im Text nachschlagen. Man wird wohl doch zugeben müssen, dass man ohne eine solche Grundlage von Lektüre oder Lektürefähigkeit nur noch in sehr eingeschränktem Sinne sprechen kann,¹² auch wenn der Wert 80% empirisch nicht belegt ist.¹³ Denn Textverstehen vollzieht sich neben der Dekodierung der syntaktisch-morphologischen Signale ebenso, ja sogar in erster Linie

10 Zu dieser Frage vgl. vor allem FREUND / SCHRÖTTEL (2003).

11 Vgl. ebd., 203.

12 VISCHER (1977), 5, will sogar erst ab einer Kenntnis von 95% der in einem Text vorkommenden Vokabeln von „echter Lektüre“ sprechen. Die dazu erforderliche Kenntnis von etwa 4500 Wörtern (s. ebd., Anm. 1) ist für den schulischen Bereich natürlich völlig utopisch. Dennoch ist es sicher richtig, wenn man letztlich die Lektürefähigkeit des Muttersprachlers als Ideal betrachtet, dem man sich unter den jeweils gegebenen Bedingungen möglichst weit annähern will, und da scheinen die oben skizzierten 80% ein dieses Ideal nicht völlig aufgebender Kompromiss. Wenn man auch hiervon Abstriche macht, würde man einen Zustand zum Normalfall machen, den mancher Lateinlehrer aus der einen oder anderen Lektürestunde kennt: Der Übersetzungsprozess wird dann zu einem mehr oder weniger geschickten Zusammensetzen von unter dem Text befindlichen syntaktischen und vor allem semantischen Angaben und hat mit einer eigenständigen Texterschließung nur noch wenig zu tun.

13 Er liegt sowohl dem sogenannten Bamberger Wortschatz zugrunde (vgl. Adeo [2010]; s. zu der hier getroffenen Auswahl grundlegend Utz [2000] sowie FREUND / SCHRÖTTEL [2003], 200f.) als auch dem *Grund- und Aufbauwortschatz Latein* (1992), 6f.

**Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven Seiten 131 bis 151
und schulische Praxis**

– wie SCHIROK¹⁴ im gleichen Aufsatz zurecht betont – über die semantische Ebene. Die Zulassung eines Wörterbuchs kann Defizite in diesem Bereich nur sehr begrenzt ausgleichen, denn wir alle wissen: je besser ich eine Sprache beherrsche, umso effektiver und sicherer kann ich ein Lexikon nutzen.

Es bleibt also die Aufgabe, die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit bezogen auf den Wortschatz soweit wie möglich zu schließen. Ich werde daher in einem ersten Teil einige Bemerkungen dazu machen, wieso diese Kluft überhaupt so beträchtlich ist und warum das Fach Latein hier mit erheblich mehr Schwierigkeiten zu kämpfen hat als die modernen Fremdsprachen. In einem zweiten Teil soll es dann um einige praktische Hinweise gehen, bei denen ich neben den Möglichkeiten im eigentlichen Unterricht auch die Aufgaben für und Anforderungen an Schüler und Eltern in den Blick nehmen möchte.

I. Gründe für die Wortschatzprobleme im Lateinunterricht

Die Gründe für die hinter den Kompetenzformulierungen der Kernlehrpläne zurückbleibenden Wortschatzkenntnisse sind sicher vielfältig und mögen auch individuell unterschiedlich stark ins Gewicht fallen. Dennoch lassen sich einige Schwierigkeiten zur Sprache bringen, die typisch für den Lateinunterricht sind und diesen insbesondere von den modernen Fremdsprachen unterscheiden.

a) Zu seltenes Vorkommen lateinischer Vokabeln im Unterricht bzw. im Lehrbuch

Allein schon die Tatsache, dass die Frequenz, in der ein Wort einer modernen Fremdsprache im Unterricht vorkommt und verwendet wird, um ein vielfaches höher ist, als dies bei lateinischen Wörtern der Fall ist, dürfte dazu führen, dass aufs Ganze gesehen die Kenntnisse im Wortschatz einer modernen Fremdsprache sowohl umfangreicher als auch

14 Vgl. SCHIROK (2014), 13: „Als Vermittlerin einer Botschaft stellt die Bedeutung eines Wortes das entscheidende Element in der Kommunikation zwischen Autor und Leser dar.“

Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven **Seiten 131 bis 151**
und schulische Praxis

nachhaltiger sind. Franz Peter WAIBLINGER¹⁵ hat auf diesen Umstand in seinem wichtigen Vortrag zum Wortschatzerwerb im Lateinunterricht aus dem Jahre 2002 mit Nachdruck verwiesen und dies mit folgender kleinen typischen Szene aus einer beliebigen Englischstunde illustriert, in der es um die Einführung des Wortes *umbrella* ging.

IDEALTYPISCHE EINFÜHRUNGSSEQUENZ

Lehrerin

Schüler / Schülerinnen

(zeichnet Tafelskizze eines Regenschirms)

"This is an umbrella. Can you repeat the word, please, Jenny? Umbrella."

"And you, Peter?"

(zeigt auf den Schirm) "What's this? Pat?"

"All together, please: An umbrella."

"And what's an umbrella? Can you explain the word in English?"

(schreibt Wort an) "Can you read the word, please?"

(Umbrella.)

(zeichnet Striche für herabfallenden Regen) "Look it is raining. Do you have an umbrella with you, Inge?"

"Ask Peter."

"Peter, ask Dan."

"Ask Dan if you can have it."

"OK. So what do you need when it's raining?"

"Do you have an umbrella with you today, Pat?"

"And why not?"

"Umbrella."

"Umbrella."

"An umbrella."

(Chor) "An umbrella."

"It's a thing you need when it is raining."

"Umbrella."

"No, I don't."

"Peter, do you have an umbrella with you?"

(Peter) "No, but I have a rain coat."

"Dan, do you have an umbrella with you?"

(Dan) "Yes, I have."

"Can I have your umbrella, please?"

(Dan) "Yes, here you are. But I need my umbrella after school when I go home." etc.

"An umbrella."

"No, I don't."

"It isn't raining."

Abbildung 1

Die Szene dürfte nur zwei bis drei Minuten dieser Stunde widerspiegeln. Innerhalb dieser kurzen Zeit kommt das Wort *umbrella* aber 16mal vor, und es wird nicht nur passiv rezipiert, sondern von den Schülern auch selbst aktiv verwendet, indem sie den Regenschirm beschreiben, nach ihm fragen usw. Wenn man dies mit der Häufigkeit vergleicht, in der manche lateinische Vokabeln in einem Lehrbuch und damit auch im Unterricht vorkommen, ist man schnell ernüchtert ob des großen Unter-

15 Vgl. WAIBLINGER (2002), 5.

**Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven Seiten 131 bis 151
und schulische Praxis**

schieds zur lebenden Fremdsprache. Ich habe dies für einige Beispiele aus dem Lernwortschatz des Lehrwerks *Cursus*¹⁶ und ihr Vorkommen in den Lektionstexten geprüft. Das Lehrbuch steht hier aber nur exemplarisch für andere Lehrwerke, die nahezu alle mit Sicherheit vergleichbare Beispiele aufweisen dürften.

So kommt etwa das Wort *obtinere* während der gesamten Lehrbuchphase nur ein einziges Mal vor, und zwar in Lektion 24 (also wohl Mitte bis Ende des zweiten Lernjahres) in der Bedeutung „erlangen“. Der Satz in der Lektion lautet *Ita solus obtinuit regnum Romulus*.¹⁷ Die mitzulernende Bedeutung „behaupten“ kommt im Text überhaupt nicht vor, muss also auf Vorrat gelernt werden. Wenn man davon ausgeht, dass die Behandlung des Lehrbuchpensums etwa drei bis dreieinhalb Jahre dauert, so wird ein Schüler aller Voraussicht nach diesem Wort frühestens eineinhalb bis zwei Jahre nach dem Erlernen in der Übergangs- oder Erstlektüre wieder begegnen. Sehr unwahrscheinlich, dass es ihm gelingt, dann das entsprechende Wort wieder abzurufen. Das gilt übrigens auch, würde dasselbe Wort ein Jahr später in einer Klassenarbeit erstmalig wieder auftauchen. Die Beispiele lassen sich vermehren. Die Verben *frangere* und *fundere* kommen nur zweimal im gesamten Lehrbuch vor, das Substantiv *tempestas* ebenfalls, und zwar nur in der Lektion 14, *offendere* immerhin viermal und *contendere* sogar sechsmal. Aber auch bei diesem letztgenannten Wort zeigt sich bei näherem Hinschauen eine Schwierigkeit: Angegeben werden in Lektion 21 als Lernbedeutungen „sich anstrengen; eilen; kämpfen; behaupten“¹⁸. In der Bedeutung „kämpfen“ wird das Wort zweimal verwendet, allerdings vier bzw. sieben Lektionen nach seiner Einführung, in der Bedeutung „eilen“ dreimal. Einmal heißt es „sich anstrengen“. Die ebenfalls zu lernende Bedeutung „behaupten“ (etwa in dem Satz *contendo hoc verum esse*. – Ich behauptete, dass das wahr ist.) kommt überhaupt nicht vor. Auch hier wird wieder ein Lernen auf Vorrat vom Schüler verlangt.

Ich denke, die Beispiele zeigen zweierlei: Zum einen gründen mangelnde Kenntnisse im Wortschatz nicht nur im mangelnden Lerneifer der

16 *Cursus. Texte und Übungen. Ausgabe A* (2005).

17 Ebd., 113.

18 Vgl. ebd., 242.

**Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven Seiten 131 bis 151
und schulische Praxis**

Schüler, sie haben zum Teil schlicht damit zu tun, das Erlernete nicht oder nur höchst selten zur Sprache kommt und somit einfach in Vergessenheit gerät. Das können wir ja auch an uns selbst beobachten. Man mag sich nur einmal die Wortkunde von VISCHER¹⁹ vornehmen, die zu meiner Studienzeit in etwa den Umfang darstellte, der im Examen vorausgesetzt wurde, und prüfen, ob man noch Vokabeln wie *turdus* (die Drossel), *sentis* (der Dornenstrauch) oder *muria* (die Salzlake, -tunke) präsent hat. Zum anderen fordert es von uns Sensibilität im Umgang mit solchen Lücken. Erwarten kann ich jedenfalls nur das, was wenigstens eine gewisse Häufigkeit im Unterricht hat. Die Richtlinien NRW für die Sekundarstufe I von 1993 empfehlen übrigens interessanterweise in diesem Zusammenhang, bei Klassenarbeiten auch solche Vokabeln anzugeben, die zwar zum bisher gelernten Pensum dazugehören, aber so selten oder schon so lange nicht mehr im Unterricht vorkamen, dass eine Beherrschung nicht vorausgesetzt werden kann.²⁰

b) Die semantische Breite lateinischer Worte

Mit unserem letzten Beispiel ist zudem ein zweiter Aspekt in den Blick genommen. Das zeigt sich an dem eben präsentierten Beispiel *contendere* ebenso wie an *petere*: beides Klassiker, an denen immer wieder die Polysemie lateinischer Wörter demonstriert wird. In die gleiche Kategorie gehört z. B. *vindicare* – mit den Bedeutungen „beanspruchen, bestrafen, befreien“ oder auch *consulere* mit den Bedeutungen „sorgen für, beraten, beschließen, befragen“, wobei hier noch bedacht werden muss, dass die verschiedenen Bedeutungen eine unterschiedliche Kasusreaktion nach sich ziehen, nämlich den Dativ bei „sorgen für“, den Akkusativ bei „befragen“, während die Bedeutungen „beraten, beschließen“ absoluten Gebrauch oder auch *de* mit Ablativ nach sich ziehen. Ich erinnere noch einmal daran: Prinzipiell sollen die Schüler das Bedeutungsspektrum lateinischer Wörter benennen und erläutern und bei mehrdeutigen lateinischen Wörtern die in ihren Kontexten passenden Bedeutungen erklären können – so ist es für das Ende der Sekundarstufe I als Kompetenz

19 Vgl. VISCHER (1977).

20 Vgl. *Richtlinien und Lehrpläne Sek I Nordrhein-Westfalen Latein* (1993), 215f.

**Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven Seiten 131 bis 151
und schulische Praxis**

formuliert und fachlich auch wohlbegründet.²¹ Aber dass das hier beschriebene Phänomen der semantischen Breite lateinischer Vokabeln das Lernen nicht gerade erleichtert, dürfte auf der Hand liegen. Auch hierzu noch einmal ein Beispiel aus dem VISCHER: Bei *ius, iuris, n.* denkt jeder sofort an „das Recht“. Nicht alle dürften sich aber wahrscheinlich noch erinnern, dass dasselbe Wort in gleicher Schreibweise und Aussprache auch „die Brühe“ heißen kann, wenn es auch indogermanisch anderen Ursprungs ist als *ius* – das Recht.

c) Fehlen einer Eins-zu-eins-Entsprechung zwischen lateinischer Vokabel und deutscher Bedeutungsangabe

Die zuletzt genannten Beispiele zeigen, dass es in den allermeisten Fällen keine einfache Gleichung zwischen lateinischem Wort und deutscher Bedeutung gibt. Nicht einmal die Gleichung „*et* = und“ stimmt.²² Dem lateinischen Begriff liegt in der Regel ein zentrales Konzept zugrunde, das dann in die verschiedenen Bedeutungsnuancen hin ausdifferenziert wird. So ist der Begriff *vindicare* entstanden aus *vim dicare*, deutsch etwa „Gewalt androhen“. Er entspringt der juristischen Sprache und kann je nach Zweck der angedrohten Gewaltanwendung die vorhin genannten Bedeutungsnuancen annehmen. Mit dieser Beobachtung verbunden ist die Erkenntnis, dass mit dem Wort – wie WAIBLINGER²³ es ausdrückt – ein fremdkulturelles Schema verbunden ist, also in unserem Fall ein bestimmtes Rechtsverständnis z. B. der *patria potestas*, die den *pater familias* oder *dominus* etwa dazu berechtigt, einen Sklaven in die Freiheit zu setzen (*servum vindicare*), aber auch strafend gegen ihn vorzugehen (*in servum vindicare*) oder auch, etwas als Besitz zu beanspruchen wie z. B. in der Junktur *hortum vindicare*.

21 S. o. Anm. 3–7.

22 Ich verweise in diesem Zusammenhang auf den lapidaren und pointiert formulierten, immer wieder zitierten Satz Hermann STEINTHALS: „Ein lateinisches Wort hat keine deutsche Bedeutung.“ (STEINTHAL [1971], 29) Natürlich bleibt es aus pragmatischen Gründen dennoch unverzichtbar, mit Bedeutungsangaben zu arbeiten und diese auch zu lernen. Dem Schüler muss aber ein Bewusstsein für das einem lateinischen Wort zugrunde liegende Konzept und die Kontextgebundenheit der jeweiligen Bedeutung vermittelt werden.

23 Vgl. WAIBLINGER (2002), 3–5.

d) Wort und zugrunde liegendes Konzept²⁴

Vokabeln lernen heißt demnach auch immer (fremd-)kulturelle Schemata zu lernen, die sowohl für das Verstehen einzelner Wörter als auch für das Verstehen von Texten als ganzen zentral sind. Vor allem bei typisch römischen Begriffen wie *virtus* oder *fides* oder *pietas*, aber auch schon bei konkreten Gegenständen wie *cornu* oder *tibia* muss das zugrundeliegende Konzept verstanden werden, um einfache Gleichungen mit eigenkulturellen Schemata zu verhindern. Auf Texte bezogen heißt das: Nur, wenn ich die dem Text zugrunde liegende Pragmatik, den biographischen und historischen Kontext, die in ihm zur Sprache kommenden kulturellen Schemata kenne, kann ich ihn verstehen. Denn Textverstehen besteht immer aus Top-down- und Bottom-up-Prozessen. Nur wenn hier eine Passung der eigenen vorgegebenen Schemata gegeben ist, die auf den Text angewendet werden, kann vermieden werden, dass der Text völlig missverstanden wird. WAIBLINGER²⁵ macht dies mit einem sehr schönen deutschen Textbeispiel deutlich. Obwohl wir alle hier die Vokabeln, aus denen der Text besteht, kennen, verstehen wir ihn nicht, solange wir nicht über das Schema verfügen, das es uns erlaubt, den Zusammenhang zu erfassen und die Leerstellen des Textes zu füllen. Der Text – der eine oder andere wird ihn sicher kennen – lautet:

Wenn die Ballons platzen würden, dann wäre nichts zu hören, da alles zu weit weg vom richtigen Stockwerk wäre. Auch ein geschlossenes Fenster würde verhindern, daß man etwas hört, da die meisten Gebäude gut isoliert sind. Da die ganze Operation von einem ständigen Zufluß elektrischen Stroms abhängig ist, würde auch eine Unterbrechung in der Mitte des Drahts ein Problem verursachen. Natürlich, der Bursche könnte auch rufen, aber die menschliche Stimme ist nicht stark genug, so weit zu tragen. Ein zusätzliches

24 Zum folgenden grundlegend auch WIRTH / SEIDL / UTZINGER (2006), bes. Kapitel 6.3; hilfreich auch die dazu verfügbaren Materialien unter http://www.swisseduc.ch/sprache/kapitel/kapitel_6.html (letzter Zugriff am 27.6.2016). Das Lehrwerk *Viva* präsentiert in diesem Sinne eine ganze Reihe von Vokabeln mithilfe sogenannter Rondogramme. So wird zum Beispiel der Begriff *animus* (*Viva*, Bd. 1, 141) graphisch so dargestellt, dass in einem mittleren Kreis das Grundkonzept „das tätige Innenleben“ präsentiert wird, wovon dann sternförmig abgeleitete Bedeutungen wie „Gesinnung“, „Geist“, „Denken“, „Herz“ und „Mut“ abgehen. Auch Wortschatzübungen, die erkennbar die Aktivierung des dem Wort zugrundeliegenden Konzeptes erfordern, bietet das genannte Lehrwerk durchgängig unter dem Stichwort Wortfix.

25 WAIBLINGER (2002), 2.

Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven **Seiten 131 bis 151**
und schulische Praxis

Problem ist, daß eine Saite des Instruments reißen könnte. Dann wäre keine Begleitung der Mitteilung gegeben. Es ist klar, daß die beste Situation bei einer verringerten Distanz gegeben wäre. Dann gäbe es weniger potentielle Probleme. Bei direktem Kontakt können nur wenige Dinge schief gehen.

Wenn man dagegen das Bild dazu sieht (Abbildung 2)²⁶ und den Text ein zweites Mal liest, dürfte alles ganz einfach zu verstehen sein.

Textverstehen ergibt sich also nicht aus der bloßen Aneinanderreihung oder Addition von gewussten Vokabeln, sondern aus dem Durchdringen des Kontextes, in den der Text hineingesprochen ist. Vokabeln lernen oder Erlerntes im Bereich des Wortschatzes anzuwenden ist demnach auch keine einfache Aufsummierung von Wortgleichungen, sondern bedeutet das Erlernen (fremd-)kultureller Zusammenhänge und Schemata, die miterfasst werden müssen. Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Gesagten für den Unterricht und das häusliche Lernen? Ich werde mich bei der Beantwortung der Frage vorrangig auf die Lehrbuchphase konzentrieren.

II. Praktische Hinweise

a) Konsequenzen für den Lateinunterricht selbst

Die hohen Anforderungen, die in den Kernlehrplänen an die Schüler im Bereich des Wortschatzes gestellt werden,²⁷ bedeuten, dass

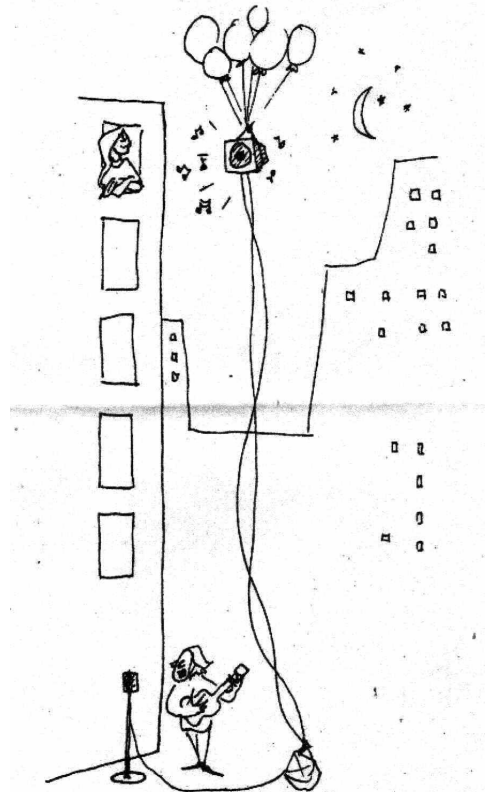


Abbildung 2

²⁶ Ebd.

²⁷ S. o., Anm. 3–7.

**Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven Seiten 131 bis 151
und schulische Praxis**

dem Wortschatz auch der gebührende Raum innerhalb des Lateinunterrichts gegeben werden muss. Eine Position, nach der der Erwerb des Wortschatzes eine Angelegenheit des häuslichen Lernens sei und der Unterricht sich auf die grammatischen Phänomene der Morphologie und Syntax sowie die Übersetzung und Interpretation zu beschränken habe, ist nicht haltbar und hoffentlich auch keine unterrichtliche Praxis mehr. Was aber kann man konkret im Unterricht tun?

1. Bei der Einführung der Wörter

Wie man heute sehr genau weiß,²⁸ ist ein Lernen auf Vorrat sehr ineffektiv und beruht letztlich auch auf einem falschen mechanistischen Verständnis von Lernen wie beim Nürnberger Trichter, so als sei das, was man einmal in den Kopf hineingeschüttet habe, dort ein Besitz für immer. Warum also nicht auch Vokabeln schon vor dem Lektionstext lernen lassen? Dann versteht man den Text doch besser und muss sich nicht im Unterricht mit der lästigen Angabe oder Erschließung neuer Vokabeln herumplagen. Aber Wissen wird eben nur da effektiv gelernt, wo es vernetzt wird mit anderen Inhalten. Isoliertes Wissen von Einzelfakten erfüllt diese Bedingung aber nicht und droht als totes Wissen schnell wieder in Vergessenheit zu geraten. Man kann das sehr gut selber ausprobieren, indem man Schüler eine bestimmte Menge Vokabeln ohne Textanbindung lernen lässt und darüber einen Text schreiben lässt. Ich habe diesen Versuch in zwei Lerngruppen (EF und Q2) gemacht, und zwar, indem ich denselben Test zweimal, einmal angekündigt und das zweite Mal unangekündigt, aber auch unbenotet, zwei Wochen später schreiben ließ. Das Ergebnis war signifikant: Während die ersten Tests nahezu durchweg positiv ausfielen, waren die Ergebnisse im zweiten Test deutlich schlechter. Ein großer Teil der „gelernten“ Vokabeln war wieder vergessen. In der Q2-Gruppe war das Ergebnis besonders drastisch: Im ersten Test nur Resultate im Einser- und Zweierbereich, im zweiten unbenoteten Versuch nur ein Test im Bereich zwei, nahezu alle sonstigen Leistungen im Spektrum zwischen vier und sechs. Mit nachhaltigem Lernen hat das sicher nichts zu tun. Eine Ursache dafür wird wohl in der

28 Aus der großen Zahl der Werke, die der Lern- und Hirnforschung entstammen, seien hier exemplarisch genannt: SPITZER (2002); HOFMANN / LÖHLE (2004).

**Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven Seiten 131 bis 151
und schulische Praxis**

Kontextlosigkeit des Lernpensums gelegen haben, eine weitere sicher auch in verfehlten Lernstrategien.²⁹ Es erscheint jedenfalls demnach viel effektiver, die neuen Vokabeln erst im Textzusammenhang kennen zu lernen und danach erst zu memorieren – eine Forderung, die in der Fachdidaktik schon seit langem erhoben wird. So kann nebenbei gesagt auch deutlicher werden, dass die konkrete Wiedergabe eines Wortes in einem bestimmten Kontext nicht einfach identisch mit der Lernbedeutung aus Vokabelverzeichnissen ist.

Wie aber sollen die Vokabeln nun konkret eingeführt werden? Hier gibt es sicher viele denkbare Möglichkeiten, von der einfachsten Form der bloßen Angabe einer Bedeutung auf dem OHP oder der Tafel bis hin zur Erschließung der Bedeutung aus dem Textzusammenhang oder aus verwandten, bereits bekannten Wörtern der lateinischen Sprache oder einer anderen Sprache, z. B. *amicitia* aus *amicus* oder *opinio* aus Englisch *opinion*, also intralingual oder (insgesamt weniger effektiv) interlingual. Wichtig scheint mir aber, folgendes zu beachten. Erstens sollte klar geworden sein, dass mit der Vokabel selbst immer auch die Sache zur Sprache kommen sollte, die mit ihr bezeichnet wird. WAIBLINGER³⁰ fordert sogar, erst über die Sache, dann über das lateinische Wort zu reden, also z. B., bevor man die Vokabel *virtus* einführt, anhand berühmter Römer, etwa Mucius Scaevola oder dem älteren Cato, die Haltung zu illustrieren, die mit diesem Wort gemeint ist, um dann den Begriff *virtus* einzuführen. In anderer Begrifflichkeit: Es geht zunächst um die mentale Repräsentation, sodann auch um Phonem und Graphem.³¹ Dass diese Repräsentation durch Aktivierung verschiedenster Sinne, durch Bilder und durch auditive Zugänge, evoziert werden sollte, ist unmittelbar einleuchtend, da auf diese Weise der Pfad, der zum Lerninhalt führt, möglichst breit und leicht wiederauffindbar wird. Wie phantasievoll und buchstäblich motivierend, nämlich z. B. durch Bewegung dabei vorgegangen werden kann, zeigt das Konzept von Vanessa BADEN zum szenischen

29 Dazu später noch Genaueres unter b).

30 Vgl. WAIBLINGER (2002), 3–5.

31 Auf diese Aristoteles entlehnte Unterscheidung machte Asmus KURIG in seinem Tagungsvortrag aufmerksam.

**Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven Seiten 131 bis 151
und schulische Praxis**

Lernen.³² Zweitens weiß man heute sehr genau, dass Lernen ein Vorgang ist, der sich in mehreren Anläufen oder Schleifen vollzieht. Nur so können die neuen Informationen vom „Hippocampus“ genannten Hirnareal erfasst, enkodiert und in der Großhirnrinde (Kortex) abgelegt werden. Das bedeutet also, dass eine wiederholte Präsentation von Lerninhalten unerlässlich ist. Vokabeln sollten demnach möglichst häufig im Kontext einer neuen Lektion vorkommen – deutlich mehr als fünfmal, empfiehlt Bettina Pfeleiderer, Neurologin an der Universität Münster.³³ Damit liegen wir immer noch weit unter der Frequenz aus dem *umbrella*-Beispiel von WAIBLINGER.³⁴ Erst ab einer Häufigkeit von etwa 20 kann man wohl von nachhaltigem Lernen reden.³⁵ Und ein Letztes: Neues wird besser behalten, wenn man ihm Bedeutung zumisst und es mit anderen Inhalten vernetzt. Insofern scheint mir eine Vorgehensweise besonders effektiv, bei der Wörter in Netzstrukturen verortet werden, besonders über die für die Texterschließung sehr ergiebigen Sachfelder, dann aber auch über Wort-, Morphem-, Kollokations- oder Lexemfelder.³⁶ Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die Ausführungen von Matthias KORN³⁷ und auf die Erkenntnis der Hirnforschung, dass das Gehirn vor allem durch Integration von Neuem in Netzstrukturen lernt.

32 S. in diesem Heft im Aufsatz „Wortschatz in der Werkstatt“ den 4. Abschnitt „Bewegt Vokabeln lernen“ von Vannessa BADEN, 26ff.

33 Auf einer Fortbildung der Fachleiter Latein in NRW in Kronenburg am 18./19.8.2008.

34 S. o., 135.

35 Vgl. KORN (2015), 3, mit Verweis auf MARZANO / PICKERING / POLLOCK (2003), 66ff.

36 Zu den verschiedenen Feldtypen, die den lateinischen Wortschatz strukturieren helfen, grundlegend NICKEL (1999), 2–12. Im Grunde sollte demnach der Wortschatz so im Unterricht strukturiert werden, dass seine Repräsentation um mentalen Lexikon eine ähnliche vernetzte Struktur aufweist, um ein Erinnern wahrscheinlich zu machen. Das würde auch bedeuten, dass das Vokabular in Lehrbüchern in diesem Sinne geordnet sein sollte, zumindest zusätzlich zur traditionellen lektionsweisen, der Reihenfolge des Vorkommens im Text geschuldeten Anordnung in den Vokabelverzeichnissen.

37 Vgl. KORN (2015) sowie für den neusprachlichen (französischen) Bereich die grundlegende Studie von NEVELING (2004).

2. Im Bereich der Übung und Vertiefung

Nachhaltige Festigung des Wortschatzes erfordert eine Behandlung im Unterricht über den engeren Zusammenhang des Lektionstextes hinaus. Es muss also auch Unterrichtszeit investiert werden, die dem Einüben von neuen Vokabeln gewidmet ist. Die neueren Bücher bieten dazu mittlerweile deutlich mehr Material als frühere bis hin zu eigenen Arbeitsheften, die ausschließlich dem Üben und Vertiefen von Vokabeln gewidmet sind, auch wenn hier konzeptionell sicher noch systematische Entwicklungsmöglichkeiten gegeben sind. Besonders spielerisch-agonale Formen sind hier zu nennen, wie sie z. B. im Beitrag von Peter NEUFELD³⁸ dargestellt werden. Auch das *Latine loqui* kann hier genannt werden. Man wird hier freilich in erster Linie an begrenzte Settings denken. Diese Formen bieten eine Möglichkeit, im Kontext einer Lektion einen weiteren Anlass der Begegnung mit dem Lernwortschatz zu kreieren. Wie viel Zeit man solcher Wortschatzarbeit im Unterricht insgesamt zumisst, ist angesichts des ohnehin notorischen Zeitmangels im Fach Latein, der sich unter den Bedingungen von G8 eher verschärft als vermindert hat, schwer zu beantworten. Aber ich vermute, dass wir eher zu wenig als zu viel Zeit der expliziten Behandlung des Wortschatzes widmen und zu einseitig dem morphologisch-syntaktischen Aspekt der lateinischen Sprache Vorrang vor dem semantisch-textpragmatischen geben, obwohl das Missverstehen lateinischer Texte wahrscheinlich häufiger in diesem Bereich seine Wurzeln hat.

b) Konsequenzen für die Beratung der Schüler in ihrem Lernverhalten und der Eltern

Eines ist bei allen Bemühungen um vertiefte und gründlichere Berücksichtigung des Wortschatzes *im* Unterricht aber auch klar: Ohne ein konstantes Nacharbeiten und Lernen des Wortschatzes zuhause kann es eine nachhaltige Beherrschung desselben nicht geben. Nicht einmal in schulischen Organisationsformen, die weitgehend ohne Hausaufgaben auskommen, wie z. B. in Ganztagschulen, wird in der Regel auf

38 S. in diesem Heft im Aufsatz „Wortschatz in der Werkstatt“ den 5. Abschnitt „Ludendo discimus? Wortschatzspiele im Lateinunterricht“ von Peter NEUFELD, 37 ff.

**Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven Seiten 131 bis 151
und schulische Praxis**

das häusliche Vokabellernen verzichtet. Die Frage ist allerdings, wie ein solches Lernen effektiv ist und zu einer langfristigen Beherrschung des lateinischen Wortschatzes führt.

1. Dazu scheint es mir – unter Verweis auf die Ergebnisse von Pia BOCKERMANN³⁹ – zunächst wichtig, Schüler mit verschiedenen Methoden vertraut zu machen, die ihnen helfen können, sich Vokabeln zu merken. Andrea WILHELM hat 2001⁴⁰ diese Methoden sehr übersichtlich auf die Begriffe *pingendo*, *cantando*, *movendo*, *pontificiando*, *componendo* und *narrando* gebracht. Mit *pingendo* sind typische Visualisierungen gemeint, die konkret oder eher abstrakt-symbolisch sein können. Unter *cantando* versteht sie die Einbindung lateinischer Vokabeln in kurze Merkverse, die mit einer bekannten Melodie unterlegt werden. Die *movendo*-Technik verknüpft Vokabeln mit Bewegungen wie im einfachen Beispiel *currere* durch Laufbewegungen auf der Stelle. Durch die Verknüpfung solcher Bewegungen mit Merksätzen, die gleichzeitig zu den Bewegungen gesprochen werden, gelangt man dann zum szenischen Lernen, das im Beitrag von Vanessa BADEN behandelt wird⁴¹ und bei dem empirische Untersuchungen auf besonders nachhaltige Effekte hindeuten.⁴² Mit dem *pontificiando* sind klassische Eselsbrücken gemeint (wie z. B. im Titel des Beitrags von Vanessa ENGELBRECHT⁴³ „Opi ist ein *propinquus*“.), die man sehr schön gemeinsam im Klassenverband entwickeln kann, mit *componendo* das Lernen in Wort- oder Sachfeldern, in Morphem- oder Lexemfeldern, in Homonymen oder Antonymen. *Narrando* schließlich bedeutet, die zu lernenden Vokabeln in einen narrativen Kontext einzubetten. Auch die gängigen Lehrwerke bieten sehr häufig Methodenseiten, auf denen verschiedene Verfahren des Vokabellernens vorgestellt werden, darunter auch der Hinweis auf Lernsoftware wie Phase 6 oder den Karteikasten⁴⁴

39 S. in diesem Heft im Aufsatz „Wortschatz in der Werkstatt“ den 1. Abschnitt „Ich merk mir die direkt“ von Pia BOCKERMANN, 5 ff.

40 Vgl. WILHELM (2001).

41 S. o., Anm. 32.

42 Vgl. HILLE et al. (2010).

43 S. in diesem Heft im Aufsatz „Wortschatz in der Werkstatt“ den 4. Abschnitt „Opi ist ein *propinquus*“ von Vanessa ENGELBRECHT, 20 ff.

44 Vgl. dazu SCHIROK (1999a); SCHIROK (1999b).

**Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven Seiten 131 bis 151
und schulische Praxis**

mit den Vorzügen, dass hier die Karten selber erstellt werden und schon dieser Vorgang ein erster Schritt zum Behalten ist und dass ferner das Aussortieren von schon gekonnten Vokabeln einen sehr flexiblen Umgang mit individuell erstellten Lernpensen erlaubt.

2. Häufig finden sich auch kurze Hinweise zu verschiedenen Lerntypen, vor allem zu auditiven oder visuellen. Damit werden wenigstens basale Erkenntnisse der Lernforschung zur Sprache gebracht, die man aber durchaus ausweiten sollte, um Schüler für effektives Lernen zu sensibilisieren. So gehört es meines Erachtens unbedingt zu den notwendigen Kenntnissen eines Schülers über das Lernen, dass dieses dort besonders nachhaltig verläuft, wo es auf kurze häufigere Zeiten verteilt wird. Es ist eben viel effektiver, sechsmal zehn Minuten zu lernen als einmal 60 Minuten. Die Schüler aus meinem kleinen Vokabeltestexperiment⁴⁵ gaben in der großen Mehrheit an, am Tag unmittelbar vor dem Test gelernt zu haben, und wussten selbst sehr genau, dass damit ein langfristiger Lernertrag kaum zu erzielen ist. So ist übrigens auch zu erklären, warum eine große Anzahl an Vokabeltests noch kein Garant für langfristige Wortschatzkenntnisse ist.

Auch sollten Schüler wissen, dass der Lernerfolg wesentlich davon abhängt, was man während bzw. unmittelbar nach einer Lerneinheit tut. Unmittelbar einsichtig, aber leider sicher nicht unüblich ist, dass Vokabeln schlechter behalten werden, wenn man gleichzeitig noch das Handy bedient, im Hintergrund Musik hört und bzw. oder am Computer sitzt und dabei möglicherweise das Lateinbuch auf den Knien liegen hat, um hier und da auch mal dort hineinzuschauen. Dieses Multitasking ist aber nicht nur dann hinderlich, wenn es während des Lernprozesses geschieht. Manfred SPITZER⁴⁶ macht darauf aufmerksam, dass regelmäßiges Multitasking auch zu einer verminderten Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit zu fokussieren und sich zu konzentrieren, führt. Man ist dann zu sehr gewohnt, neben den relevanten Inhalten auch Nebensächliches mehr oder weniger gleichrangig wahrzunehmen, was in der Konsequenz Oberflächlichkeit oder – wie er selbst sagt – eine mangelhafte Verarbei-

45 S. o., 141.

46 Vgl. SPITZER (2012), bes. 222–235, wo auch empirische Belege für die nachteilige Wirkung des Multitaskings zu finden sind.

**Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven Seiten 131 bis 151
und schulische Praxis**

tungstiefe zur Folge hat. Das ist gerade bei pubertierenden Jugendlichen fatal, bei denen ohnehin durch die gleichzeitige, im Vergleich zum Erwachsenen eher unökonomische und auf Umstrukturierungsprozesse im Gehirn zurückzuführende Aktivierung verschiedener Gehirnareale beim Lernen eine erhöhte Ablenkbarkeit vorhanden ist. Ein wenig Tröstliches mag da wenigstens die sich daraus ergebende Schlussfolgerung bieten, dass die Ablenkung einer siebten, achten oder neunten Klasse also nicht zwingend mit dem gerade stattfindenden Unterricht zu tun hat.

Die gleichzeitige Beanspruchung des Gehirns durch eine Menge an Reizen, z.B. durch permanente Beschallung, führt zudem dazu, wie Bettina Pfeleiderer⁴⁷ erläutert, dass sich das Gehirn gewissermaßen zum Schutz in eine Art Standby-Modus begibt, was die aktive und konzentrierte Aufnahme von Lerninhalten zusätzlich erschwert. Wer also Vokabeln lernt und gleichzeitig Musik hört, dürfte ineffektiver lernen als derjenige, der darauf verzichtet. Sehr hilfreich ist es dagegen, wenn man nach den Lernphasen Ruhephasen einplant, die dem Gehirn ermöglichen, das Gelernte zu verarbeiten. Schlaf oder Sport, z. B. Joggen, sind also ideal im Anschluss an Lernphasen. Auch das wird möglicherweise der eine oder andere aus eigener Erfahrung kennen: Wenn man ein Musikstück einübt, stellt man oft fest, dass das Stück nach einer Ruhephase in einer erneuten Übungseinheit oft besser gelingt, weil offensichtlich eine vertiefte Verarbeitung der neuen Bewegungsabläufe durch das Gehirn in der dazwischen liegenden Pause stattgefunden hat.

3. Zuletzt gehört zu den zu vermittelnden Einsichten meines Erachtens auch, dass das Vokabellernen im Lateinischen mehr noch wahrscheinlich als in den modernen Fremdsprachen ein hohes Maß an Eigenverantwortung erfordert, die sich in Konsequenz und auch Durchhaltevermögen zeigt. Der ideale Lateinschüler würde demnach selbst Verantwortung für seine Vokabelkenntnisse übernehmen, sein Lernpensum einteilen und auch regelmäßige Wiederholungen einplanen, um langfristige Erfolge zu erzielen. Natürlich ist eine solche Forderung zunächst nicht populär und es gibt sicher Fächer im schulischen Kontext, in denen man zumindest als einigermaßen begabter Schüler auch ohne die genannten Eigenschaf-

47 S. o., Anm. 32.

**Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven Seiten 131 bis 151
und schulische Praxis**

ten sehr gut durchs Schulleben kommt. Aber zum einen gehören zu dem, was die Schule vermitteln soll, sicher auch die eben genannten Eigenschaften, ohne die man in Fächern wie Jura oder Medizin kaum zu einem erfolgreichen Abschluss gelangen kann. Zum anderen habe ich nach wie vor die feste Hoffnung, dass die Frucht dieser Mühen, die in der Eröffnung der spannenden Welt der lateinischen Texte von der Antike bis zur frühen Neuzeit für die Schüler liegt, diese Mühen lohnen lässt. Wo Schüler diese Faszination erfahren, sind sie auch bereit, dafür Einsatz zu zeigen. Insofern sollten wir Lateiner an dieser Stelle lieber gegen den Strom schwimmen als vorschnell der Nivellierung des fachlichen Niveaus das Wort zu reden.

4. Die hier vorgestellten Erkenntnisse und Grundsätze zum nachhaltigen Lernen sollten meines Erachtens auch den Eltern der Schüler zugänglich gemacht werden. Hier ist vor allem an eine Kooperation mit den Fachschaften der modernen Fremdsprachen zu denken. Warum nicht z. B. zu Beginn der sechsten Klasse ein Beratungsabend der Fremdsprachen für Schüler und Eltern, an dem diese mit grundlegenden Erkenntnissen der Lern- und Hirnforschung vertraut gemacht werden und verschiedene Techniken des Vokabellernens, etwa in einer Art Lernzirkel, kennen lernen? Nach meiner Erfahrung sind Eltern dankbar für solche Hinweise und Anregungen. Vor allem was die Nutzung moderner Medien und ihre Auswirkung auf das Lernen und den schulischen Erfolg betrifft, herrscht große Unsicherheit bei Eltern und großer Beratungsbedarf, dem man durch solche Informationsangebote begegnen kann.

5. Auch bei der Gestaltung der Lehrbücher müsste die Wortschatzarbeit noch konsequenter mitbedacht werden. Das gilt für die Auswahl des Lernvokabulars und der angegebenen Bedeutungen, die Häufigkeit des Vorkommens in den verschiedenen Texten, vor allem aber für die systematische Konzeption der Wortschatzübungen, die auch im Hinblick auf die den lateinischen Wörtern zugrunde liegenden Konzepte hin gestaltet sein müssten.⁴⁸ Dazu müssen – wie häufig schon gegeben – Methodenhilfen für das Vokabellernen kommen, eventuell auch Angebote für die Eltern.

48 S. o., Anm. 24.

**Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven Seiten 131 bis 151
und schulische Praxis**

Ich komme zum Schluss meiner Ausführungen: Ich glaube, deutlich gemacht zu haben, dass die Wortschatzarbeit im Lateinunterricht eine große Herausforderung ist und bleibt. Einfache Erfolgsrezepte bei knappen zeitlichen Ressourcen und einer eher lernungünstigen Gesamtlage gibt es nicht. Wenn man aber die angemessene Behandlung des Wortschatzes im Unterricht mit einer fundierten Lernberatung und Augenmaß im Bereich der Bewertung verbindet, kann man bei vielen Schülern herbe Misserfolgserlebnisse sicher vermeiden. Das Ziel muss dabei in meinen Augen der in den Kernlehrplänen formulierte Anspruch sein. Und sollte es mit der Umsetzung dann doch ein wenig hapern, dann tröste man sich mit Ovids Diktum:⁴⁹

Ut desint vires, tamen est laudanda voluntas!

Literatur

Lehrpläne

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Richtlinien und Lehrpläne für die Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen. Latein*, Düsseldorf 1993.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Latein*, Düsseldorf 1999.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Latein*, Düsseldorf 2008.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch*, Düsseldorf 2013.

49 Ovid, *Epistulae ex Ponto* III, 4, 79.

Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven und schulische Praxis **Seiten 131 bis 151**

Wortschätze und Wortkunden

Adeo – Wortkunde: Erweitertes Basisvokabular nach Wortfamilien, hrsg. von C. UTZ, Bamberg 2010.

Grund- und Aufbauwortschatz Latein, neubearb. von E. HERMES, Stuttgart (Klett) 1992.

VISCHER, R., *Lateinische Wortkunde*, Stuttgart 1977.

Lehrwerke

Cursus. Texte und Übungen. Ausgabe A, hrsg. von F. MAIER / S. BRENNER, München et al. 2005.

Viva (Bd. 1–3), Göttingen 2012–2014.

Sekundärliteratur

FREUND, S. / W. SCHRÖTTEL, „Non quot, sed qualia – Wortstatistische Überlegungen zum Ausgangscorpus einer lateinischen Wortkunde“, in: *FC* 46,4 (2003), 200–205.

HILLE, K. / K. VOGT / M. FRITZ / M. SAMBANIS, „Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: die Evaluation eines Schulversuchs“, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5,3 (2010), 337–350, online verfügbar unter: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/35468/ssoar-disk-2010-3-hille_et_al-Szenisches_Lernen_im_Fremdsprachenunterricht_.pdf?sequence=1 (letzter Zugriff am 25.10.2015).

HOFMANN, E. / M. LÖHLE, *Erfolgreich Lernen*, Göttingen 2004.

KORN, M., *Ne verba nos deficiant! Wortschatzarbeit im zeitgemäßen Lateinunterricht aus fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Sicht. Eine Positionsbestimmung im Jahre 2015*, Dresden 2015 (ebook).

MARZANO, R. J. / D. J. PICKERING / J. E. POLLOCK, *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*, New York 2003.

NEVELING, C., *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*, Tübingen 2004.

**Tom van de Loo: Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven Seiten 131 bis 151
und schulische Praxis**

- NICKEL, R., „Wortschatzarbeit – wie, warum, wozu?“, in: *AU* 42,2 (1999), 2–12.
- SCHIROK, E., „Neue Wege in der Kunst des Vokabellernens: Die Vokabelkartei“, in: *AU* 42,4 (1999), 13–28. (1999a)
- SCHIROK, E., „Vokabelkarten und Vokabelkartei in der Praxis“, in: *AU* 42,4 (1999), 29–33. (1999b)
- SCHIROK, E., „Wortschatzarbeit“, in: M. KEIP / T. DOEPNER (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein*, Göttingen ³2014, 13–34.
- SPITZER, M., *Lernen*, Berlin 2002.
- SPITZER, M., *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*, München 2012.
- STEINTHAL, Hermann, „Zum Aufbau des Wortschatzes im Lateinunterricht“, in: *AU* 14.2 (1971), 20–50.
- UTZ, C., „Mutter Latein und unsere Schüler – Überlegungen zu Umfang und Aufbau des Wortschatzes“, in: *DSW* 34 (2000), 146–172.
- WAIBLINGER, F. P., *Wortschatzerwerb im Lateinunterricht*, 2002.
http://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/didaktik_waiblinger/wortschatzerwerb.pdf (Zugriff am 25.10.2015).
- WILHELM, A., „Gekoppelt hält doppelt. Innovative Wege zur Sicherung des lateinischen Grundwortschatzes“, in: F. MAIER (Hrsg.), *Kreativität im Lateinunterricht*, Bamberg 2001 (= *Auxilia* 47), 4–17.
- WIRTH, T. / C. SEIDL / C. UTZINGER, *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium*, Zürich 2006.

StD Dr. Tom van de Loo

Immanuel-Kant-Gymnasium Bad Oeynhausen / Uni Bielefeld

tom.van_de_loo@uni-bielefeld.de