

Katrin Siebel

Lateinischer Wortschatz als Brücke zur Mehrsprachigkeit? Eine Durchsicht des Aufgabenspektrums aktueller Lateinlehrwerke

Abstract

Der vorliegende Artikel versteht sich als ein Beitrag zur mehrsprachigen Wortschatzarbeit aus der Perspektive der Lateindidaktik. Dieser Überblick soll es Lehrenden ermöglichen, je nach Bedarf ein größeres Repertoire an zweckmäßigen Materialien für das sprachenübergreifende Lehren und Lernen im Lateinunterricht (LU) zusammenzustellen.

Auf (1) theoretische Vorüberlegungen, einen exemplarischen Blick in curriculare Vorgaben und einige relevante Bewertungskriterien folgt (2) eine Synopse der für diese Untersuchung analysierten Lehrwerke. Im Mittelpunkt der Darstellung (3) stehen sprachenübergreifende Übungen: In einer Zusammenfassung der vorhandenen Übungstypologien (3.1) werden die Aufgaben zum Wortschatz gesichtet und eine Auswahl davon im Hinblick auf ihre Funktionalität eingehender betrachtet. Anschließend wird (3.2) die Darbietung des Lernvokabulars in den Lehrwerken verglichen. Der Artikel schließt (4) mit einem Resümee und Optimierungsvorschlägen sowie (5) den Literaturangaben.

1. Lehrplanvorgaben und Theorie

Ein zentrales Anliegen des LU ist, wie etwa aus dem Lehrplan von Rheinland-Pfalz hervorgeht, die Förderung von Sprachreflexion: „[...] anders als im modernen Fremdsprachenunterricht sind Ziele des Lateinunterrichts nicht die situationsadäquate Kommunikation und die Sprachproduktion in der Fremdsprache, sondern Sprachreflexion und historische Kommunikation. Die Spracharbeit im Lateinunterricht ermöglicht durch Sprachreflexion und Sprachkontrastierung Einsicht in die Sprache als System, in ihre Strukturen und in sprachenübergreifende Prinzipien. Sie bündelt vorhandenes Sprachwissen und stellt metasprachliche Termini zur Verfügung. Die Beschäftigung mit Latein trägt auch zu einer Sensibilisierung für die Muttersprache bei. Latein als Basissprache Europas bildet die Brücke zu modernen Fremdspra-

chen und erleichtert den Zugang zu wissenschaftlichen Fachsprachen.“¹

Bieten die aktuellen Lateinlehrwerke dazu geeignetes Material? In fast allen Konzepten finden sich mittlerweile Übungen, die moderne Fremdsprachen einbeziehen und häufig zum Sprachenvergleich anleiten. Ein solcher ‚cross-linguistic approach‘ kann die so genannte Sprachbewusstheit² fördern, womit nicht allein die Auseinandersetzung mit grammatischen Phänomenen gemeint ist, sondern vielmehr die forschende Sprachbetrachtung in einem ganzheitlichen Sinne, die zur Sensibilisierung für unterschiedliche Aspekte von Sprache wie beispielsweise Orthografie, Morphologie und Semantik führt.

Dies geschieht im Sinne der Förderung von individueller Mehrsprachigkeit (MSP).³ Mit MSP ist hier nicht nur die Kenntnis von mehr als einer Fremdsprache gemeint⁴, sondern auch „die Kompetenz, mit Spracherfahrung umzugehen und sie auf das Lernen weiterer Sprachen zu transferieren.“⁵ Diese ‚mehrsprachige Kompetenz‘ steht dem traditionellen Verständnis von der Beherrschung verschiedener Sprachen gegenüber, die als das Resultat eines additiven Lernprozesses betrachtet wird.⁶ Die vor gut zehn Jahren begründete Mehrsprachigkeitsdidaktik kann definiert werden als „[...] die Wissenschaft und Lehre vom kombinierten und koordinierten Unterrichten und Lernen mehrerer Fremdsprachen innerhalb und außerhalb der Schule. Ihr primäres Ziel ist die Förderung der Mehrsprachigkeit durch Erarbeitung sprachenübergreifender Konzepte zur Optimierung und Effektivierung des Lernens von Fremdsprachen sowie durch die Erfahrung des Reichtums der Sprachen und Kulturen.“⁷ Für die Umsetzung von MSP in der Praxis bedeutet dies, besonders auf die zwischensprachliche Verzahnung von Wort-

1 MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, JUGEND UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ (2009). Lehrplan Latein Sekundarstufe I, 1.

2 Dies ist die gängige deutsche Übersetzung für ‚language awareness‘.

3 Zur Rolle von Sprachbewusstheit beim Lernen von mehr als einer Fremdsprache in institutionellen Kontexten vgl. die Studie von MORKÖTTER (2005), zur Mehrsprachigkeit und ihrer Erforschung insbesondere 55ff.

4 Der Europarat definiert Mehrsprachigkeit als die Kenntnis von zwei modernen Fremdsprachen zusätzlich zur sonst üblichen Unterrichtssprache, die oft die Muttersprache ist, vgl. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeR) Kapitel 8.3.2. sowie BAUSCH (2007), 439ff.

5 CHRIST (2006), 49f.

6 Vgl. EUROPARAT, GeR Kapitel 1.3 „Was bedeutet Mehrsprachigkeit?“

7 WIATER (2006), 60. Vgl. zur Didaktik und Methodik der MSP auch die Darstellung von TÖNSHOFF (2004).

schatz, Grammatik und Lernstrategien zu achten, positiven Transfer der sprachlichen Bestände zu ermöglichen und zugleich auf interferenzbedingte Fehlerquellen prophylaktisch hinzuweisen.⁸ Die MSP-Didaktik hat den Begriff ‚Sprachenbewusstheit‘ geprägt und betont in diesem Zusammenhang besonders den Nutzen sprachvergleichender Verfahren.⁹

In der MSP-Didaktik richtet sich der Fokus auf die rezeptiven Fertigkeiten. Zudem sollte im schulischen Fremdsprachenunterricht nicht länger eine Sprachbeherrschung die Zielvorgabe sein, die dem Status von Muttersprachlern nahekommt („near nativeness“). Stattdessen ist die Vermittlung so genannter fertigkeitsspezifischer Fähigkeiten avisiert, die zudem von einer integrierten Schulung in relevantem Strategiewissen gestützt werden soll.¹⁰

Solche Ansätze sind auch in Lehrwerken für den LU erkennbar: Man findet Aufgaben zur Förderung von MSP unter Überschriften wie „Latein lebt“. Insgesamt wird dem Weiterleben des Lateinischen in den modernen europäischen Fremdsprachen in den meisten aktuellen Lehrwerkskonzeptionen viel Raum gegeben. Zum Aufbau einer „basissprachlichen Kompetenz“ dienen Aufgaben zur Wortbildung sowie Erschließungsübungen anhand einfacher Sätze in modernen Fremdsprachen.¹¹ Ein Modul „Nachdenken über Sprache“ fokussiert neben der Übersetzungsschulung den Sprachvergleich, die Auseinandersetzung mit Fremd- und Lehnwörtern, Tochtersprachen und Lexemfeldern, um mutter- und fremdsprachliche Kompetenzen sowie die Entwicklung eines allgemeinen Bewusstseins für die vielfältigen Aspekte von Sprache zu fördern.¹²

Die Ausbildung von Sprachbewusstsein im Lateinischen, Deutschen und in den modernen Fremdsprachen ist auch unter der Überschrift „Und im Deutschen/Englischen/Französischen?“ intendiert, wo sprachvergleichende Übungen zu Wortschatz, Wortbildungslehre und Grammatik die Kompetenzen im deutschen und der zumeist vorausgegangenen Fremdsprache Eng-

8 REINFRIED (1999), 339f.

9 Vgl. MEISSNER (1998), 218: „Vor dem Hintergrund der anhaltenden Diskussion um die Rolle der Kognition im Fremdspracherwerb und -unterricht (*language awareness*) sei darauf hingewiesen, daß die Fähigkeit des interlingualen Vergleichs von Wortformen und Sprachfunktionen ein wesentlicher Teilbereich von *language(s) awareness* darstellt.“

10 Vgl. BAUSCH (2007), 443.

11 *Prima A* Gesamtkurs Latein, Lehrerheft 1 (2008), 7.

12 *Actio* Lehrerband zu Schülerband 1 und 2 (2007), 9.

lisch vertiefen und erweitern sollen.¹³

Aus der Berücksichtigung der ersten Fremdsprache sollen sich Synergieeffekte ergeben, selbst wenn die Schüler die entsprechenden Phänomene noch nicht aktiv und regelgerecht beherrschen. Der LU möchte dabei nicht nur auf vorhandene Kenntnisse rekurrieren, sondern dem Fach Englisch auch vor- und zuarbeiten.¹⁴ Dies soll insbesondere im Hinblick auf die Einführung des achtjährigen Gymnasiums (G8) geschehen.¹⁵

In diesem Zusammenhang sei auf das vor mehr als zehn Jahren in Baden-Württemberg entwickelte ‚Biberacher Modell‘ verwiesen, das Latein als Pflichtsprache am Gymnasium in Klasse 5 vorsieht und parallel dazu den in der Grundschule begonnenen Englischunterricht fortführt. Den Erfolg dieses fächer- und sprachenübergreifenden Konzepts verdeutlicht die Tatsache, dass das Modell unter dem Namen ‚Latein Plus‘ mittlerweile in fast allen Bundesländern zum Einsatz kommt.

Für alle sprachenübergreifenden Übungen gilt, dass sie die eigentliche Sprachvermittlung weder ersetzen wollen noch können; sie eröffnen jedoch für die vor- und nachgelernten Sprachen Erwerbs-, Erhaltungs- und Wiederholungsperspektiven.¹⁶ Angesichts der geringen Zeit, die im Unterricht zur Verfügung steht, stellt sich die Frage, welche Aufgaben zur Förderung sprachenverbindender Wortschatzarbeit das ‚zeitliche Opfer‘ lohnen. Folgende sechs Bewertungskriterien können Relevanz beanspruchen:

1. Induktive Erarbeitung und anschließende Anwendung

Wortanalyse und Bedeutungserschließung sind bei der Herleitung von Fremd- und Lehnwörtern grundlegende Schritte, die zugleich Sprachenbewusstheit anregen können, wenn insbesondere jüngere Lerner dabei im Sinne des entdeckenden Lernens eigenständig sein können.¹⁷ Im Anschluss an die Erarbeitung morphologischer Aspekte oder semantischer Felder sollten die Lerner stets die Möglichkeit erhalten, ihr neues Wissen ühend anzuwenden und zu festigen.

13 *Salvete Neu*, Handreichungen für den Unterricht Lektion 1-27 (2007), 6.

14 *Actio* Lehrerband (2007), 9.

15 *Intra* Lehrerband I (2008), 9f.

16 BEHR (2010), 108.

17 BEHR (2010), 112.

2. Kontextualisierung

Nach der Erschließung von Lehn- und Fremdwörtern ist deren aktive Verwendung in einem Beispielsatz sinnvoll. Eine solche Kontextualisierung unterstützt einerseits die Speicherung und Vernetzung im mentalen Lexikon, andererseits kann durch gezielte Sprachproduktion die korrekte Verwendung, also das aktive „Beherrschen“ eines Wortes überprüft werden.¹⁸ Daher ist es ratsam, jeweils mehrere thematisch zusammenhängende Wörter gemeinsam zu behandeln, da man diese beispielsweise in einem kurzen deutschen Text zusammenbringen kann. Einzelwörter hingegen sollten – im Lateinischen wie auch in den Tochtersprachen – vermieden und möglichst immer in einem Kontext präsentiert werden.¹⁹

3. Positiver Bedeutungstransfer

Werden die herzuleitenden Lehn- und Fremdwörter so ausgesucht, dass die modernsprachliche Bedeutung der lateinischen entspricht, mit ihr annähernd übereinstimmt bzw. die Bedeutungsveränderung anhand eines Kontexts von den Schülern nachvollzogen werden kann, sind Synergieeffekte und die Einsparung von Lernzeit möglich.

Generell ist bei sprachenübergreifenden Aufgaben auf das Phänomen des Bedeutungswandels und seine unterschiedlichen Ausprägungen hinzuweisen d.h. auf Bedeutungsverengung und -erweiterung, auf Bedeutungsver schlechterung sowie -verschiebung (Metapher und Metonymie).²⁰ Bei Wörtern, die aufgrund einer Ungleichheit bei der Bedeutung keinen positiven Transfer zulassen, sind die Vor- und Nachteile abzuwägen, die die Thematisierung des jeweiligen Beispiels für eine bestimmte Lerngruppe mit sich bringt.

18 Zur Funktionsweise des mentalen Lexikons vgl. das Standardwerk von AITCHISON in deutscher Erstausgabe (1997), das seit 1987 mehrfach in englischer Auflage erschienen ist. Für das Erlernen von Wörtern in einer fremden Sprache ist das zweite Kapitel von NATION (2001), 23ff. aufschlussreich.

19 Vgl. auch SCHIROK (2010) zu Wortschatzarbeit in KEIP / DOEPNER, 25: „Sie [i.e. die Übungen zu Wortbedeutungen] sind vielfältig, anregend, innovativ und beziehen sowohl die modernen Fremdsprachen als auch Fremd- und Lehnwörter im Deutschen mit ein. Allerdings arbeiten sie noch viel zu wenig auf der Basis des Textprinzips [...], steht und fällt doch mit der Bedeutung von Wörtern das Verstehen eines Textes.“

20 Vgl. WIRTH et al. (2006), 75ff.

4. Funktionalität von Beispielen

Tabellen sind praktisch, um die ‚Muttersprache Latein und ihre Töchter‘ kontrastiv zu betrachten. Je offensichtlicher die Verwandtschaft der gewählten Beispiele ist und je mehr sie mit der Lebenswelt und dem Weltwissen der Schüler korrespondieren, desto motivierender dürften sie sein.

Im Sinne der Lernerorientierung ist eine Mischung von Wortarten zu vermeiden – konzentriert man sich auf nur eine Kategorie, dürften Lerner eher in die Lage sein, durch den Sprachenvergleich selbstständig Regeln abzuleiten und diese zu übertragen. Dafür müssen die Beispiele jeweils so gewählt sein, dass die von den Lernern gewonnenen Erkenntnisse eine relative Allgemeingültigkeit haben. Schließlich sollten in anschaulichen Tabellen grundsätzlich alle Zellen gefüllt sein, um Verwirrung und unnötige Rückfragen zu vermeiden.

5. Niveauvolle Gestaltung

Wie alle Übungen sollten auch die sprachenübergreifenden lerneffektiv und dabei motivierend bzw. vom Layout her ansprechend und abwechslungsreich gestaltet sein. Eine Aufgabe sollte eine echte kognitive Herausforderung bieten und die Lösung nicht beim ersten Blick offenbaren.

6. Sprachliche Korrektheit

Selbstverständlich müssen alle Aufgaben zur MSP orthografisch sowie insgesamt sprachlich einwandfrei sein.²¹

2. Arbeitsgrundlage

Die Basis dieser Untersuchung bilden dreizehn Lehrwerke der so genannten „Vierten Generation“, die für Latein als erste, zweite und auch dritte Sprache am Gymnasium konzipiert sind.²² Die Gemeinsamkeit der ausgewählten Publikationen besteht im Zeitraum ihres Erscheinens: Alle Titel kamen in den letzten sieben Jahren auf den Markt bzw. wurden in dieser Zeit neu aufgelegt. Während einige bundesweit eingesetzt werden, sind andere weni-

21 Optimalerweise sollten Lehrer die Wörter korrekt aussprechen können, was bei Englisch und den gängigen romanischen Verwandten Italienisch, Spanisch, Französisch unproblematisch sein dürfte, vermutlich aber nicht bei Portugiesisch und Rumänisch. In der Aussprache liegt zweifelsohne eine besondere Herausforderung für alle Lehrkräfte, die Mehrsprachigkeit vermehrt in ihren Unterricht einbeziehen.

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

ger verbreitet bzw. regional beschränkt.²³ Die analysierten Titel sind: **Actio** (Leipzig 2006, Klett), **Auspicia** (Lappersdorf ²2005, Latein-Buch-Verlag), **Campus** (Bamberg 2008, Buchner), **Comes** (München 2008, Oldenbourg), **Cursus A** (München 2005, Oldenbourg), **Felix Neu** (Bamberg 2008, Buchner), **Intra** (Göttingen 2007, Vandenhoeck & Ruprecht), **Lumina Nova** (Göttingen 2010, V&R), **Prima A** (Bamberg ³2007, Buchner), **Prima C** (Bamberg 2008, Buchner) und **Prima Nova** (Bamberg 2011, Buchner), **Salvete Neu** (Berlin 2007, Cornelsen) sowie **Via Mea** (Berlin 2011, Cornelsen). Die folgende Tabelle gibt darüber Aufschluss, für welche Lehrgangsform das jeweilige Buch konzipiert ist und in welcher Form moderne Fremdsprachen jeweils in den Lernwortschatz integriert sind:

Latein ab Klasse 5	Latein ab Klasse 6	Latein ab Klasse 8 (bzw. 7)	„Dritte Spalte“ bei Lernvokabeln	moderne Fremdsprachen unter den Lernvokabeln	keine modernen Fremdsprachen im Lernwortschatz
Actio	Actio	-		•	
-	Auspicia I, II	Auspicia III	•		
Campus B (C)	Campus C	-	•		
Comes	Comes	-	•		
Cursus A	Cursus A	-		•	
Felix Neu	Felix Neu	-	•		
Intra	Intra	-			•
-	-	Lumina Nova		•	
-	Prima A	-	•		
-	-	Prima C	•		
-	Prima Nova	-	•		
Salvete Neu	Salvete Neu	Salvete Neu	•		
Via Mea	Via Mea	-	•		

Abb. 1: Übersicht Lehrwerke: Sprachlehrgang und Berücksichtigung von Fremdsprachen im Lernwortschatz. Legende: • = Ort, an dem Hinweise zu verwandten Wörtern gemacht werden

3. Materialangebot

Diese aktuellen Lehrwerke sind mehr oder weniger bemüht, im Lehrbuch sowie in den zugehörigen Arbeits- bzw. Trainingsheften ein Repertoire an Übungstypen mit Bezug zu anderen Fremdsprachen anzubieten und auf

²³ So wird *Auspicia* nur in Bayern eingesetzt.

diese Weise zur Sprachreflexion anzuregen. In verschiedenen Lehrwerken finden sich Ansätze, über den Wortschatz hinaus moderne Fremdsprachen – hier vor allem Englisch – und Deutsch auch bei den grammatischen Erläuterungen kontrastiv einzubeziehen. Diese Entwicklung ist ganz im Sinne der Lateindidaktik: „Die Rolle des Lateinischen als Basissprache Europas soll, kann und muss bei den Lateinbüchern künftig noch stärker ins Gewicht fallen.“²⁴

Einige Lehrwerke gehen auch im Bereich der Wortschatzarbeit kaum über die Umgebungssprache Deutsch hinaus. Der Fokus dieser Untersuchung richtet sich auf das vorhandene Übungsmaterial zur sprachenübergreifenden Wortschatzarbeit, Wortanalyse (einschließlich der Aufforderung bzw. Anleitung zur Derivation) und Bedeutungserschließung, das im Folgenden nach Sprachen gegliedert präsentiert wird.²⁵

Lehrwerk	Deutsch	Englisch	Italienisch	Französisch	Spanisch	Rumänisch	Portugiesisch
Actio	•	•	•	•	•	-	○
Auspicia	••	○	○	○	○	○	-
Campus	••	•	••	•	•	○	-
Comes	••	•	•	○	○	-	-
Cursus A	○	-	-	○	-	-	-
Felix Neu	•	○	○	○	○	-	-
Intra	••	••	••	••	••	○	○
Lumina Nova	•	○	○	○	○	-	-
Prima A	••	•	•	○	•	○	○
Prima C	••	•	•	•	•	○	○
Prima Nova	••	○	•	•	•	○	○
Salvete Neu	○	••	○	○	•	-	-
Via Mea	•	○	○	○	○	-	-

Abb. 2: Übersicht Lehrwerke: Berücksichtigung moderner Fremdsprachen in Wortschatzübungen.²⁶ Legende: •• i.e. regelmäßig einbezogen; • i.e. mehrfach einbezogen (5–12x); ○ i.e. selten einbezogen (1–4x); - i.e. nicht einbezogen

24 WESTPHALEN (2008), 60.

25 Dafür wurden alle bis zum Erscheinen dieses Artikels veröffentlichten Lehrwerksbände und die zugehörigen Arbeitshefte berücksichtigt.

26 Es ist nicht bei allen Übungen einfach, Wortschatz- und Grammatikaspekte zu trennen. Diese Übersicht kann nur Tendenzen der Sprachenverteilung verdeutlichen, sie spiegelt jedoch nicht den Umfang bzw. die Qualität einzelner Übungen – so wurden auch Einzelwörter gezählt. Unter die Kategorie „regelmäßig“ fallen Aufgaben an mehr als 12 Stellen sowie die systematische Einbeziehung z. B. auf Plateauseiten bzw. eine noch häufigere Berücksichtigung.

3.1. Wortschatz

Latein und Deutsch

Aufgaben, in denen Fremdwörter im Deutschen auf ihren lateinischen Ursprung zurückzuführen sind, finden sich in jedem der genannten Lehrwerke. Den Unterschied macht jeweils das Format: Mancherorts werden eine Handvoll deutscher Fremdwörter, die zu den Lernvokabeln der Lektion passen, etwas uninspiriert zur Herleitung aufgelistet (*Auspicia*, *Campus*, *Intra* „Verstecktes Latein“, bisweilen auch in *Actio* und *Lumina Nova*). Didaktisch überlegter ist die Angabe eines Ordnungsprinzips, das die herzuleitenden Fremdwörter verbindet, wie beispielsweise ein Hyperonym (gemeinsamer Oberbegriff). In diesem Sinne bietet *Intra* regelmäßig den Übungstypus „Wortrosette“, bei denen das im Zentrum der Blüte fehlende lateinische Ursprungswort zu nennen ist, von dem die Fremdwörter auf den Blütenblättern abgeleitet werden; bei diesem Aufgabentyp sind Fremdwörter auch mit den korrekten deutschen Erläuterungen zu verbinden. In verschiedenen Lehrwerken fungiert auch dasselbe zugrunde liegende Verb oder Partizip als Ordnungsprinzip²⁷ oder aber der Bezug zu einem Bild wird genutzt, so in *Actio*, *Felix Neu*, *Prima*.

Das jeweilige Wort findet sich in den Minikontext einer Phrase bzw. eines Einzelsatzes eingebettet in *Campus*²⁸, in *Comes* beim Aufgabentyp „Auf Spurensuche“, in *Prima A* (Arbeitsheft) sowie *Prima C* unter „Latein lebt“ und in *Via Mea* unter „Römische Spuren“. Eine solche Darbietung ist deshalb wünschenswert und didaktisch sinnvoll, da eine exemplarische Kontextualisierung die Bedeutung und die Verwendungsweise des Fremdwortes verdeutlicht. Ebenso kreativ wie konstruktiv ist die Erweiterung dieser Aufgabe in *Felix Neu*, wo nach der Herleitung jeweils ein vollständiger Satz mit dem deutschen Wort zu formulieren ist.

In *Actio*, *Campus* und *Felix Neu* ist es gelungen, in einem Übungstypus deutsche Kurztexte zu formulieren, in denen jeweils mehrere thematisch zusammengehörige Fremdwörter untergebracht sind.²⁹ Auch bietet *Intra* mit der „Millionärsfrage“ eine Quizvariante, bei der unter jeweils vier ange-

27 So in *Actiones* 1, 19.4 das PPA als Quelle für deutsche Fremdwörter, ebenso das PPP für Lehnwörter in *Prima A*, L27 bzw. *Prima C*, L24 sowie *Via Mea*, L11.

28 *Campus Training* umfasst drei Bände ab 2008ff.

29 Ebenso findet sich eine Kontextaufgabe zu Lehnwörtern in *Auspicia* nach Kapitel 3.

botenen deutschen Definitionen die richtige zu bestimmen ist.³⁰ Auch hier wird dem Lerner die Verwendung im Kontext beispielhaft vor Augen geführt. *Lumina Nova*, das jüngere Lehrwerk aus demselben Verlag, bietet hingegen nur die Auswahl aus drei Übersetzungen bzw. Paraphrasen.

Verbindungsaufgaben für den lateinisch-deutschen Wortschatz (Aufgaben dieses Typs werden fortan als *matching* bezeichnet) bietet *Comes* in zwei Versionen: Im Lateinischen soll jeweils die Entsprechung oder auch das Gegenteil genannt werden.

Im Arbeitsheft 2 von *Felix Neu*³¹ finden sich Übungen, die Lerner des Deutschen als Fremdsprache (DaF) bzw. Zweitsprache (DaZ) in besonderem Maße fordern und fördern können: Hier sollen zwei deutsche Hauptsätze mit Konjunktionen verbunden (L36) sowie präpositionale Ausdrücke auf einem deutschen Hinweisschild erklärt werden (W7) – letzteres führt zu im Deutschen oft komplexen Formulierungen, an denen man Stil und Sprachgefühl üben kann. *Prima Nova* thematisiert an drei deutschen Satzpaaren die Angabe der Richtung durch den Akkusativ und des Ortes durch den Dativ, jeweils in Abhängigkeit von bestimmten Verben mit Präposition, um schließlich zum Vergleich mit dem Lateinischen anzuregen (L6).

Die exemplarische Bewusstmachung der deutschen Rechtschreibung auf Grundlage von Lateinkenntnissen, zu der *Actiones 2* anregt (L33), dürfte nicht nur für Lerner aufschlussreich sein, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Eine Aufgabe, die weniger auf die Orthografie, sondern auf das Sprachgefühl der Lerner zielt, gibt es im Arbeitsheft 2 von *Prima A* mit ausgewählten Beispielen zum falschen Gebrauch lateinischer Superlativformen (L33).

Latein und Englisch bzw. Latein – Englisch – Deutsch

Zweifelsohne nimmt bei der Berücksichtigung moderner Sprachen das Englische in allen aktuellen Lehrwerken, die Fremdsprachen thematisieren, den zweiten Rang hinter Vergleichen mit Deutsch ein.³²

Verschiedene Lehrwerke bieten *matching*-Aufgaben: Beim regelmäßig wiederkehrenden „Hanteltraining“ fordert *Intra* im Lehrbuch dazu auf, den Zu-

30 Eine Auswahl unter drei Definitionen für ein Fremdwort bietet auch das *Prima A* Arbeitsheft, L9.

31 Im Arbeitsheft 1 zu *Felix Neu* finden sich keine sprachenübergreifenden Wortschatzübungen.

32 Das gilt für den Wortschatz wie für die Grammatik.

sammenhang zwischen englischer Vokabel und lateinischem Ursprungswort herzustellen. Eine Schwäche dieses Formats stellt jedoch die gleichzeitige Betrachtung dreier Wortklassen dar, da diese den Lerner bei der Systematisierung behindern könnte.

Dieser Typus könnte jedoch systematischer gestaltet werden, wenn nicht bei jedem Erscheinen drei Wortklassen zugleich thematisiert würden. Englische Einzelwörter sind beim *Intra*-Übungstyp „Dolmetscher gesucht“ auf ihren lateinischen Ursprung zurückzuführen.³³ Außerdem bietet *Intra* im Laufe der Progression bei „Wirst du Millionär“ zunehmend mehr Quizfragen zu englischen Wörtern bzw. Phrasen.³⁴

In *Salvete Neu* sind bei „Verwandte gesucht“ lateinische Wörter und ihre Entlehnungen im Englischen und Deutschen tabellenartig in Amphoren einzusortieren (Arbeitsheft 1, L2). Besonders kreativ ist *Salvete Neu* in den Arbeitsheften: Gitterrätsel (L5), Sprachenmix im Rätsel (zu L17/18) sowie als Silbenrätsel (zu L30/31). *Prima A* bietet im Arbeitsheft (L37) diese Tabelle³⁵ mit der Aufgabenstellung „Erschließe die Bedeutung folgender englischer Wörter, indem du dich auf das zugrundeliegende lateinische Wort beziehst“:

englisches Wort	erschlossene Bedeutung	lateinische Wurzel	Bedeutung
judgement	<i>Urteil</i>	<i>iudicium</i>	<i>Urteil, Gericht</i>
punishment	<i>Strafe</i>	<i>poena</i>	<i>Strafe</i>
frequently	<i>Häufig</i>	<i>frequens</i>	<i>häufig, zahlreich</i>
youth	<i>Jugend</i>	<i>iuventus</i>	<i>Jugend</i>

Die exemplarische Auswahl der zu erschließenden Wörter ist wenig gelungen: Zwar sind *poena* und *iuventus* Lernvokabeln jener Lektion, das für die Herleitung vermutlich hilfreichere Verb *punire* ist jedoch unbekannt und gehört auch nicht zum Lernwortschatz.³⁶ Die Verwandtschaft von *youth* und *iuventus* ist orthografisch wohl kaum augenfällig. Die Vermischung zweier Wortarten scheint bei nur vier Wörtern unbegründet; das Suffix *-ment* könnte an dieser Stelle als systematisches Verbindungsglied der Beispiele

33 Ebenso einmal Einzelwörter verschiedener romanischer Sprachen in *Intra* L6.

34 Vereinzelt sind hier auch italienische und spanische Begriffe zu finden.

35 Die Lösungen sind kursiv gesetzt.

36 Die Grundlage für den Lernwortschatz in *Prima* bildet der „Bamberger Wortschatz“ mit seinen 1.248 Lemmata, zur Erläuterung von Umfang und Aufbau dieses Wortschatzes vgl. Utz (2000).

dienen, wird aber als solches nicht genutzt. Die Überschriften der zu füllenden Spalten sind unklar – für das schrittweise Vorgehen von links nach rechts wäre die zweite besser mit „deutsche Übersetzung“ i.e. zu der links angegebenen und vermutlich bekannten englischen Vokabel überschrieben. Mit welcher Methode die Lerner hier etwas „erschließen“, bleibt zudem unklar, ist das lateinische Ursprungswort außer bei *frequently* doch wenig offensichtlich. Dieses englische Adverb ist auf ein neu zu lernendes Adjektiv der Lektion zurückzuführen. Die Adverbbildung wurde in L22 thematisiert, insofern könnten die Lerner durchaus die entsprechende lateinische Form *frequenter* nennen; inkonsequenterweise findet sich aber im Lösungsheft – wie oben notiert – das lateinische Adjektiv. Für die dritte Spalte wären die Überschrift „Ursprung“ oder „Herkunft“ vielleicht treffender. Die vierte Spalte könnte auch „Übersetzung“ heißen, da es ja um die Wiederholung bekannter Lateinvokabeln geht – sie dient angesichts der gewählten Beispiele vor allem dazu, den positiven Bedeutungstransfer zu illustrieren. Dieser darf allerdings von den Lernern nicht als immer gegeben angenommen werden (Arbeitsheft 2, 37.6).

In *Actio* findet sich an verschiedenen Stellen ein *matching* von lateinischen, englischen und deutschen Wörtern, bei dem *amici falsi* Latein-Deutsch („*flos* heißt nicht Floß“ etc.), aber auch *amici boni* zusammengebracht werden. Letzteres geschieht abwechslungsreich mit lateinischer Aufgabenstellung und englischer Unterstützung: „*Sunt in lingua Latina non solum amici falsi, sed etiam amici boni. Haec verba Latina idem significant atque Germanica: natura, civilis, philosophus, regio, barbarus, templum, renovare, testamentum, veteranus, adoptare, fructus, theatrum. Etiam verba Anglica tibi adesse possunt: parentes, exemplum, admirari, alienus, difficilis, sanctus, resistere, actus, iustitia, animal, certus.*“³⁷

Das Lehrwerk *Auspicia* bietet insgesamt drei Aufgaben zu Englisch, eine davon fordert die Nennung der jeweils verwandten englischen Wörter zu elf lateinischen Wörtern: Reizvoll ist hier die Verbindung *aer* & *portus* (Übungsheft I zu K1). Der umgekehrte Ansatz liegt einem lateinisch-englischen *matching* für zehn Wörter in *Prima C* zugrunde (L28): Die Auswahl besteht aus zwei englischen Verben und acht Substantiven, leider ohne Angabe eines Ordnungsprinzips. Von diesen dürfte *faith* am schwersten zu erschließen

37 *Actio*, L20 *amici falsi* und L29 *amici boni*, ebenso im Arbeitsheft *Actiones* 2 in 27.7. In *Actio* gibt es ein *matching* Englisch-Deutsch mit lateinischer Aufgabenstellung (L11).

sein. Das englische Wort *mount* ist hier als Substantiv gesucht, existiert aber auch als Verb (*to mount a bike* – auf das Fahrrad steigen) und hat dann eine andere Bedeutung.

Prima C bietet andernorts die Möglichkeit der Wortschatzarbeit an einem anspruchsvollen Kontext: In einem Zeitungsartikel sollen die Bedeutung bzw. die Herkunft zahlreicher deutscher und aus dem Englischen übernommener Fremdwörter erläutert werden (L32, Projektarbeit IV). Sinnvollerweise sind verschiedene modellhafte Lösungsvorschläge zu dieser Aufgabe angegeben.

Stichwort „Bedeutungswandel“

Salvete Neu weist bei „Und im Englischen?“ (L15) auf das generell in den aktuellen Lehrwerken unterrepräsentierte Phänomen des Bedeutungswandels hin: Exemplarisch sollen die Wörter *campus, clarus, familia, studere, verbum* und die mit ihnen verwandten Wörter im Englischen und Deutschen hinsichtlich ihrer Schreibweise und Bedeutung verglichen werden. Das Gegenbeispiel bietet hier *Campus*: Zwar weist der Wortschatzteil des ersten Bandes anhand des Beispiels *campus* und der Visualisierung eines verzweigten Baums auf die Muttersprache Latein hin, präsentiert *campo* im Italienischen, Spanischen, Portugiesischen, *champ* und *camp* im Französischen sowie *câmp* und *câmpie* im Rumänischen – jedoch bleiben alle Angaben ohne Übersetzung. Hier werden auch engl. ‚camp – das Lager‘ und weitreichende deutsche Verwandtschaften über *Camping, kampieren* bis hin zu *Kampf* genannt, aber das in diesem Zusammenhang fast notwendige Thema der Bedeutungsverschiebung bleibt leider unerwähnt.

Anders verfährt *Auspicia II*: Hier werden Bedeutungsveränderungen exemplarisch am Verb *mittere* und sechs seiner Komposita thematisiert. Dabei soll die Bedeutung der englischen Infinitive *to admit, commit, omit, permit, promise, remit* im Lexikon nachgeschlagen und mit der ursprünglichen lateinischen verglichen werden (K37). Diese Aufgabe ist in vielerlei Hinsicht gelungen: Die Lerner setzen sich induktiv mit dem Phänomen des Bedeutungswandels bei der Entlehnung von Derivaten in eine Tochtersprache auseinander. Sie entdecken eine Regelmäßigkeit bei der Bildung der englischen Infinitive und zugleich eine Ausnahme (*to promise*), die sich nicht vom lateinischen Präsensstamm ableiten lässt wie *to admit* etc. Zugleich werden die lateinischen sowie die englischen Vokabelkenntnisse umgewälzt bzw.

erweitert³⁸ und die Kompetenz im Umgang mit dem Lexikon gefördert.

Latein und romanische Sprachen

Sprachenübergreifende Wortschatzübungen, die systematisch das gesamte Lehrwerk durchziehen, bietet vor allem *Intra* mit verschiedenen LEFIS-Aufgabentypen, wobei dieses Akronym für „Latein-Englisch-Französisch-Italienisch-Spanisch“ steht: die Betrachtung von Einzelwörtern beim Aufgabentypus „Mutter Latein und ihre Kinder“, ausgewiesene Stühle am großen Tisch beim europäischen „Familientreffen“, auf nationalen Tablett³⁹ appetitlich angerichtete „Vokabelhappen“, durcheinander geratene „Vokabelkarten“ sowie lückenhafte Tabellen, die auch Englisch und Deutsch einschließen, wenn sich ein „Computer-Virus“ bzw. ein „Trojanisches Pferd“ eingeschlichen haben, und auch „Dolmetscher gesucht“ – alle diese Aufgabentypen weisen auf die sprachliche Verwandtschaft moderner Sprachen mit dem Lateinischen hin. *Intra* unterscheidet sich darin von anderen Lehrwerken, dass keine separaten Aufgaben zu Italienisch, Spanisch und Französisch angeboten werden, sondern diese romanischen Sprachen in den LEFIS-Übungen immer gemeinsam erscheinen.

Aufgaben zur Sprachverwandtschaft bietet *Campus* nach jeweils drei Lektionen auf der Plateauseite „plus“. Dort finden sich u. a. Übungen zum Benennen lateinischer Ursprungswörter, einfache kontextualisierte Sätze zur Übersetzung ins Deutsche und die Bedeutungserschließung gebräuchlicher Phrasen. Auch in den Arbeitsheften von *Prima* soll die lateinische Herkunft von spanischen, italienischen und französischen Wörtern genannt werden (A, L15 bzw. C, L13), in *Prima C* sind schließlich insgesamt 15 lateinische Sätze ihren französischen, spanischen und italienischen Äquivalenten zuzuordnen (Arbeitsheft L50). Vereinzelt Übungen zur Wortschatzverwandtschaft finden sich auch in *Comes* (L1), eine größere Tabelle mit freien Spalten für Latein und Deutsch im Arbeitsheft von *Lumina Nova* (L21).

In *Prima* finden sich unter der Rubrik „Latein lebt“ auch Wortschatzübungen zu einzelnen romanischen Sprachen sowie Zusammenfassungen, die sogar vereinzelt rumänische und portugiesische Beispiele einbeziehen (A,

38 So gehört *to remit* sicher nicht zum aktiven Englischwortschatz der Lerner.

39 Hier werden auf allen Tablett³⁹ je drei bis fünf Wörter mit teilweise derselben lateinischen Herkunft präsentiert, was für den Sprachenvergleich hinsichtlich der Orthografie sinnvoll ist. Problematisch bleibt das Aussparen der jeweiligen Bedeutung, da ein positiver Transfer vom Lateinischen oft nicht möglich ist.

L12 bzw. *C*, L10 und *Nova*, L 13).⁴⁰ Weniger geglückt ist in dieser Übung die Frage, welche der Sprachen nicht zu den romanischen gehört. Unter den Beispielen ähneln sich engl. *to prove* und span. *probar*, ebenso *to defend* und *défendre*. An dieser Stelle wäre der Einfluss des Lateinischen auf den englischen Wortschatz zu thematisieren – die gewählten Beispiele induzieren diese beabsichtigte Antwort jedenfalls nicht.

Im Arbeitsheft zu *Actio* sind die Wörter *familia*, *pater*, *mater*, *filius*, *filia* ihren Entsprechungen im Französischen, Italienischen, Spanischen zuzuordnen. Anschließend sollen für jede der romanischen Sprachen kleine Regeltexthe zu sprachlichen Veränderungen ergänzt werden (*Actiones* 2, 32.6). Auch *Salvete Neu* bietet dieselben lateinischen Wörter mit ähnlicher Aufgabenstellung (Arbeitsheft 1 vor L1). Das erstgenannte Aufgabenformat mit der Option einer halbinduktiven Regelfindung im Anschluss an die Wortschatzübung stellt ein Unicum in den analysierten Lehrwerken dar und soll daher auf seinen potenziellen Vorbildcharakter untersucht werden: Einerseits scheint es sinnvoll, Regeln aufzustellen, die den erfolgreichen Transfer von Sprachwissen ermöglichen, insbesondere wenn die Möglichkeit zur Anwendung gegeben wird. Formulierungen wie „Aus dem f am Anfang eines lateinischen Wortes kann im Spanischen ein ___ werden“ sind linguistisch zwar nicht erschöpfend, scheinen aber in diesem Kontext im Sinne der didaktischen Reduktion für Alter und Wissensstand der Lerner angemessen. Käme in den Lehrmaterialien häufiger Regelwerk dieser Art zum Einsatz, müsste jeweils ein vertretbarer Kompromiss zwischen Sprachwissenschaft und Fachdidaktik gefunden werden.

Andererseits könnte die Etablierung von Regeln dieser Art den Eindruck erwecken, dass ein sprachenübergreifender Ansatz im LU eher ein Mehr an Lernstoff als Zeitersparnis durch Synergieeffekte mit sich bringt. Zu bedenken bleibt zudem die Zielsetzung, dass der Einsatz entsprechender Übungen nicht in erster Linie kontrastiv-linguistischer, sondern vor allem in lernfördernder Weise und didaktisch begründet erfolgen sollte.⁴¹

Das Wortfeld Zahlen wird in verschiedenen Lehrwerken in einer Übung abgehandelt – am umfänglichsten in *Actiones* 2 mit den Bezeichnungen für Eins

40 Hinsichtlich des Weiterlebens der lateinischen Sprache führt *Prima C* zu Beginn des Sprachlehrgangs in die Unterscheidung von ‚Lehn-‘ und ‚Fremdwörtern‘ ein, während *Prima A* sich vermutlich im Hinblick auf jüngere Lerner mit dem Begriff ‚Wortschatzverwandtschaft‘ begnügt.

41 BEHR (2010), 108.

bis Zwölf in den Sprachen Latein, Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch (36.7), außerdem in *Campus 2* für die Zahlen von Eins bis Zehn im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen (L54) sowie in *Comes* (L34) für Lateinisch und Italienisch. Die Systematisierung höherer Kardinalzahlen sowie Anwendungsaufgaben, die besonders in romanischen Fremdsprachen für die Transparenz von Jahreszahlen hilfreich wäre, ist in den aktuellen Lehrwerken ein Desiderat.⁴²

Die Anregung in *Auspicia*, den Ursprung der Monatsnamen September, Oktober, November und Dezember zu erschließen, ließe sich mühelos und Gewinn bringend auch auf andere Sprachen übertragen (K39). Die für den Sprachenvergleich von Alltagsvokabular ebenfalls ergiebigen Bezeichnungen der Wochentage werden im Lehrwerk *Salvete Neu* für die Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch systematisiert (L31).⁴³

Über sprachgeschichtliche Aspekte informiert *Actio* eingangs beim Übungstyp „Nachdenken über Sprache“ und erläutert indogermanische Ursprünge und Erbwörter.⁴⁴ Später werden auf einer „Extra“-Doppelseite zur Entstehung der romanischen Sprachen die Veränderungen des Lateinischen anhand von zwei Textbeispielen dokumentiert: Das Augenmerk der Lerner wird dabei auf die sprachlichen „Fehler“ gelenkt, die den Autoren von ausgewählten Zaubersprüchen sowie dem Verfasser des ‚Antibarbarus‘ unterlaufen sind. Außerdem soll an verschiedenen Substantiven und Adjektiven die jeweils regionale Ausprägung betrachtet werden, die die eigenständigen Sprachen schließlich kennzeichnet (L24).

Noch differenzierter thematisiert das jüngst erschienene Lehrwerk *Prima Nova* die Entwicklung der lateinischen Sprache in den jeweils einseitigen Kompetenz-Exkursen „Europäische Sprachen betrachten – römisches Erbe erkennen“ (L44) und „Die lateinische Sprache nutzen – romanische Sprachen verstehen“ (L40). Letzterer bietet auch eine spanische Interkomprehensionsaufgabe, auf die unten eingegangen wird. Diese Materialien illustrieren

42 Jedoch bieten *Salvete Neu* und *Via Mea* (beide bei Cornelsen erschienen) erfreulicherweise ausgeschriebene lateinische Zahlwörter neben der Seitenzahl als Ziffer, vermutlich in Anlehnung an Lehrwerke für moderne Fremdsprachen.

43 Eine guter, erläuternder Überblick zu Tagen und Monatsnamen ist zu finden bei MÜLLER-LANCÉ (2006), 239f.

44 *Auspicia* definiert eingangs schülergerecht die Begriffe Erb- und Lehnwort und führt in diesem Zusammenhang als einziges aktuelles Lateinlehrwerk in die Regeln der germanischen Lautverschiebung ein (nach Kapitel 3).

sehr gut das Potenzial von Latein als Transferbasis für den romanischen Wortschatz.

Latein und Italienisch

Die Konzeption von *Prima* legt einen besonderen Schwerpunkt auf die am engsten mit dem Lateinischen verwandte Tochtersprache. Schon früh sollen lateinische Ursprungswörter benannt und Bedeutungen sinnvollerweise im italienischen Kontext erschlossen werden (A, L5 und 16: zwei Texte zum Forum Romanum).⁴⁵ Ebenso sind die italienischen Bezeichnungen für Waren auf dem Markt zu erschließen, bestimmte Begriffe in einem Reisekatalog zu übersetzen und die Wörter einer italienischen Sentenz auf ihre lateinischen Wurzeln zurückzuführen.

Salvete Neu fordert dazu auf, bei italienischen Erläuterungen zum Forum eine lateinisch-italienische Tabelle anzulegen und den Text ins Deutsch zu übersetzen (Arbeitsheft vor L17). Unter der Rubrik „Sprachvergleich“ bietet *Lumina Nova* ein Rätsel an, bei dem die in drei italienischen Sätzen beschriebene Göttin Minerva erraten werden soll (L8): Bei dieser Erschließungsaufgabe lassen sich sehr gut sprachliche Phänomene entdecken wie oft die (fast) identische Schreibweise in der Tochtersprache (*dea, sempre, nome, greco, Atene*), hochfrequente Wörter im Italienischen (*è* für lat. *est*; die Artikel *la/il* und *un*; das Demonstrativpronomen *questa*; die Präposition *di* anstelle eines Genitivs, analog zu engl. *of*), aber auch die induktive Erschließung des nicht gelernten Wortes *elmo* ist Lernern durch den Kontext möglich.

Comes unterstützt beim Aufgabentypus „Auf Spurensuche“ u. a. die Erschließung im italienischen Kontext durch deutsche Vokabelangaben (L 3, 16, 62). Auch bei den Übungsseiten „Latein intensiv“ finden sich in *Comes* verschiedene Aufgaben zu Italienisch (XV, XIV, XVI). Ebenso bietet *Campus* deutsche Übersetzungshilfen in Klammern bzw. erleichtert die Erschließung fremdsprachiger Sätze auf elegante Weise durch eine lateinische Vokabelvorentlastung unter dem Motto „Nimm die folgenden Vokabeln mit auf die Reise...“ (III, IV, X, XIII, XXVII plus). Zudem werden der Vergleich einiger Catull-Verse mit einer italienischen Übersetzung (XXVIII plus), ein italienischer Lexikoneintrag zum Lemma Ödipus (XXVII plus) sowie eine Erschließungsaufgabe zur italienischen Verfassung (Training 3, L88) angeboten.

45 Aufgaben zur Sprachverwandtschaft erscheinen identisch in *Prima A* sowie – progressionsbedingt jeweils in einer früheren Lektion – in *Prima C*.

Alltagsorientierter ist die Erschließung einer italienischen Waschanleitung (L91), die Rückführung italienischer Infinitive auf die lateinischen Verben, die Interpretation eines T-Shirt-Aufdrucks (L99) sowie das *matching* zweigeteilter italienischer Redewendungen (L100 und 101). Lobenswert sind hier die Kreativität der Verfasser und der Bezug zur Lebenswelt der Lerner.⁴⁶

Bei der Betrachtung der Substantive der o- und a-Deklination nennt *Felix Neu* die Regel für die italienischen Endungen anhand der Beispiele *amico, servo, foro, monumento* (L5). Diese deduktive Vorgabe unterbindet leider das selbstständige Entdecken, das die Lerner sicher nicht überfordert hätte. An anderer Stelle sollen *leggere* und *scrivere, tempesta, libro* und *morte* sowie *semplice* auf ihren lateinischen Ursprung zurückgeführt, aber keine Hypothesen für den sprachlichen Wandel formuliert werden (W9 nach L46). Unbegründet werden hier einmal mehr drei Wortarten vermischt, da *libro* zu lat. *liber* könnte zudem auch mit *liber, a, um* verwechselt werden, ebenso *morte* zu lat. *mors* mit *mortuus, a, um*.

Via Mea hingegen fordert dazu auf, zu einigen bisher gelernten Substantiven das lateinische Grundwort zu nennen und daraus Regeln abzuleiten, wie sich die Endungen im Italienischen verändert haben: *amico, negozio, acqua, pace, senatore, servo, impero, donna, voce, foro, frumento, amica, figlia* (L7). Neben dem induktiven Ansatz ist hier zudem gelungen, viele Beispiele nur einer Wortart zu fokussieren. Als problematisch könnte sich die Thematisierung bestimmter orthografischer Veränderungen herausstellen (*acqua, figlia*), da Lerner diese nicht selbstständig und Lehrer vermutlich nicht spontan begründen können.

Ohne Hypothesenbildung sollen eine Lektion später zu zehn italienischen Substantiven, Adjektiven und Verben der lateinische Ursprung und die deutsche Bedeutung notiert werden (L8): Herausfordernd sind hier sicher die Herleitung von *uomo* aufgrund des veränderten Anfangsbuchstabens, die Erklärung der Reduplizierung in *repubblica* sowie die Unterscheidung von *morto* und *morte*, da in der Aufgabenstellung kein Hinweis auf die Vermischung von Wortarten gegeben wird.

Latein und Französisch

Insgesamt ist festzustellen, dass die Berücksichtigung von Französisch als

46 Bemerkenswert ist der relative Mangel an sprachenübergreifenden Übungen in *Campus 2* gegenüber dem reichen Angebot in *Campus 3*.

separater Vergleichssprache geringer ausfällt als das Angebot für Italienisch, jedoch umfänglicher als für Spanisch. Diese Tatsache dürfte sich durch die vergleichsweise größeren orthographischen Veränderungen zwischen Latein und Französisch begründen lassen, die das selbstständige Erschließen durch die Lerner erschweren.

Es finden sich einfache Wortschatzaufgaben, bei denen französische Wörter aus dem bis dahin bekannten Lernwortschatz herzuleiten sind: So wählt *Cursus A* als einmalige Übung 26 (sic!) Wörter aus vier Wortarten, wobei die Herleitung von *bien* neben *bon* sowie die Ähnlichkeit von *ami*, *aimer*, *amour* Schwierigkeiten bereiten könnten (L10).⁴⁷ Das Erschließen der Verben dürfte unterschiedlich erfolgreich sein – ist der lateinische Infinitiv gut erkennbar wie in *venir*, fällt die Herleitung leichter als bei *défendre* und *répondre*; hier dürften Lerner zu Recht eine Erläuterung des Akzents einfordern. Das Verb *courir* hat sich hinsichtlich der Vokale orthografisch stark gegenüber lat. *currere* verändert.

In *Lumina Nova* hingegen sind nur ein Verb und sechs Substantive ausgewählt, letztere erscheinen erfreulicherweise mit dem bestimmten Artikel, über den an dieser Stelle auch reflektiert werden könnte (L26). In *Comes* findet sich beim Übungstyp „Auf Spurensuche“ ein kurzer französischer Text, der mit einigen Vokabelhilfen übersetzt werden kann (L12). Sprachlich ist der Text korrekt, vom Inhalt und der Wortwahl her jedoch nicht sehr lebensnahe; wünschenswert wären französische Anführungsstriche für die wörtliche Rede.

Prima C bietet ein *matching* lateinischer Wörter mit ihren englischen und französischen Ableitungen (L1). Eine Verbindung von Wortschatz- und Grammatikarbeit stellt eine Übung zu Infinitiven dar (L7), bei der zuerst französische Infinitive auf ihren lateinischen Ursprung zurückgeführt werden sollen, um anschließend unter Berücksichtigung der lateinischen Konjugationsklassen eine Regel für die Bildung französischer Infinitivformen aufzustellen.

Eine Textverständnisaufgabe bietet *Actio* (L38): Mit Vokabelhilfen soll der Inhalt von drei Zeilen Text aus einem populären Chanson über Karl den Großen erschlossen werden. Ein noch interessanteres Format, ebenfalls für fortgeschrittene Lerner, findet sich in *Actiones 2*: Französische Sätze sollen

47 Die Arbeitshefte von *Cursus A* bieten gar keine sprachenübergreifenden Aufgaben; im Lehrbuch dominiert neben der einen Aufgabe zum Französischen die Herleitung deutscher Lehnwörter und Ortsbezeichnungen.

hier mit Hilfe einer lateinischen Interlinearversion zu einem Text über Einhard geordnet werden (38.6).

Latein und Spanisch

Via Mea greift von den romanischen Sprachen zuerst Spanisch auf und bietet drei Sätze mit deutschen Vokabelhilfen. Die übrigen Wörter sollen auf das Lateinische zurückgeführt und die Sätze anschließend ins Deutsche übersetzt werden (L3 sowie 13).⁴⁸

Zu einer eher beliebigen Zusammenstellung spanischer Substantive, Adjektive und Verben sind in einer Tabelle im Arbeitsheft 2 von *Prima A* (L43) das lateinische Ursprungswort und die deutsche Bedeutung zu nennen: *voluntad, tercero, incierto, parir, recién, torre, esperar*. Leider fehlt ein Beispiel, das den Lernern die Lösungsfindung bei einem ähnlichen Wort erleichtern oder eine Systematik der Suffixe wie lat. *-tas* > span. *-tad* verdeutlichen würde. Die Ordinalzahl *tertius* ist Lernvokabel der Lektion, insofern sollte sie erschließbar sein, ebenso die Adjektive *incertus* und *recens*. Auch *parere, io* ist Lernvokabel, jedoch ist *parir* verwechselbar mit *parere, eo*, zudem vielleicht unter dem Einfluss von dt. *parieren*. In der vorigen Lektion war *turris* zu lernen, weshalb dieser Transfer gut leistbar sein dürfte. Jedoch dürfte das prothetische *e* von *esperar* zu *sperare* nach einer Erläuterung verlangen, auch ist eine Nachfrage zum Akzent von *recién* zu erwarten.

Unter der Rubrik „Mutter Latein“ findet sich in *Campus* der einzelne spanische Satz *Las condiciones de vida son muy duras y la gente muy pobre* (Training B3, L91). Das Verständnis des Inhalts wird zum einen durch den deutschen Hinweis auf die harten Lebensbedingungen in Südamerika und die Armut der Bevölkerung erleichtert, zum anderen werden *pobre* und *muy* durch die englischen Verweise *poor* und *much* vorentlastet, allerdings besteht sonst keine inhaltliche Anbindung. Wesentlich früher sollte bereits die anwendungsorientierte Phrase *Muchas gracias* mit lateinischer Vorentlastung erschlossen werden (B1, X plus).

Das grobe Textverständnis im Spanischen wird in *Salvete Neu* anhand von Überschrift und Inhaltsangabe überprüft (L43). An anderer Stelle soll unter der Überschrift ‚Die modernen Gladiatoren‘ ein Plakat zum Stierkampf verstanden sowie ein spanischer Kurztext ins Deutsche übersetzt werden (Arbeitsheft 1, L6).

48 Ein grammatischer Aspekt ist hier die Bestimmung der Wortart von *nosotros* und die Nennung des lateinischen Pendantes.

Eine etwas längere Texterschließungsaufgabe zur Geschichte der Stadt Karthago mit lateinisch-spanischen Vokabelhilfen bietet *Actiones 2* (22.6). Vorteilhaft für die inhaltliche Erschließung ist der Kontext, nachteilig vielleicht die Anzahl der Fragen, die die Länge des spanischen Textes fast überbietet. Beim Kompetenz-Exkurs „Die lateinische Sprache nutzen – romanische Sprachen verstehen“ findet sich schließlich in *Prima Nova* ein gelungener, kleiner Text zur Nähe der ‚madre‘ *latín*, der den Nutzen von Lateinkenntnissen für das Leseverstehen veranschaulicht (L40).

Latein und Rumänisch

Die exemplarische Erschließung von rumänischen Einzelwörtern ermöglichen *Intra* (L6 und L9) sowie *Prima* (A, L12 bzw. C, L10). Von vereinzelter Berücksichtigung bei Aufgaben zur Wortschatzverwandtschaft abgesehen, wird Rumänisch in den aktuellen Lateinlehrwerken eher vernachlässigt. Besonders nennenswert ist daher ein Dialog mit der Aufgabenstellung „Unterwegs in Rumänien. Nimm die folgenden Vokabeln mit auf die Reise und übersetze die markierten Stellen im anschließenden Dialog“ in *Campus B3* (XXXIX plus). Wohlüberlegt ist dabei der realistische Inhalt, der typisch für eine Urlaubssituation sein könnte (Herkunft, Sprachkenntnisse, Dauer des Aufenthalts im Land, persönlicher Eindruck vom Land). Es bleibt nur zu hoffen, dass jemand im Klassenraum Rumänisch korrekt aussprechen kann.

Latein und Portugiesisch

Auch Portugiesisch wird unter den romanischen Sprachen nur marginal berücksichtigt. Die wenigen Erschließungsaufgaben von Einzelwörtern finden sich gemeinsam mit Rumänisch an o. g. Stelle in *Intra* sowie in *Prima*, die Zahlen von Eins bis Zwölf werden auch in *Actiones 2* berücksichtigt (36.7). Eine Systematisierung des portugiesischen oder rumänischen Sprach- oder Lautwandels wird in keinem Lehrwerk unternommen.

3.2. Darbietung der Lernvokabeln

Wie die Abbildung 1 bereits verdeutlicht hat, ist mittlerweile in vielen Büchern im Wortschatzteil – den modernsprachlichen Lehrwerken ähnlich – eine ‚Dritte Spalte‘ vorhanden, in der verwandte Wörter aufgeführt werden. Meistens werden ausgewählte Verweise ins Englische und Französische geboten, so in *Felix Neu* und *Prima*, englische und deutsche Verweise finden sich in *Auspicia*. Darüber hinaus werden in *Campus*, *Salvete Neu* und *Via*

Mea auch italienische und spanische Angaben gemacht, in *Comes* neben diesen jedoch schwerpunktmäßig englische Verweise. Die Lehrwerke *Actio*, *Cursus A* und *Lumina Nova* stellen die Lehn- und Fremdwörter in einer Liste am Ende der Lektion zusammen – hier ist eine sinnvolle Aufgabe zur Förderung der Sprachenbewusstheit verborgen, wenn die Lerner dazu angeleitet werden, selbst die jeweiligen Bezüge herzustellen. Voraussetzung dafür sind zudem die vorherige Überprüfung und Auswahl durch den Lehrer, damit ein selbstständiger Transfer seitens der Lerner leistbar ist. Die Chance der sprachenverbindenden Hinweise auf den Wortschatzseiten vergibt *Intra*, wo die Lernvokabeln nach wie vor nur lateinisch-deutsch aufgelistet sind.

Insgesamt ist festzustellen, dass das Potenzial lerneffektiver Verweismöglichkeiten auf verwandte Wörter in modernen Fremdsprachen nicht ausgeschöpft wird. Die didaktische Entscheidung der verschiedenen Verlage könnte mit der Befürchtung zusammenhängen, die Lerner mit einer zu vollen ‚Dritten Spalte‘ zu überfordern oder von den lateinisch-deutschen Vokabelgleichungen abzulenken.

Was die Progression der lateinischen Lernvokabeln und ihre Vereinbarkeit mit den bereits bekannten englischen Vokabeln betrifft, wurde in einer exemplarischen Untersuchung für *Actio* und *Salvete Neu* mit den Englischlehrwerken des jeweiligen Verlags⁴⁹ nachgewiesen, dass erhebliche Defizite vorliegen. Die in den beiden Verlagen unterschiedlich ausgeprägte Abstimmung macht aufgrund des vielfach ignorierten Bedeutungswandels und des von Schülern selbstständig nicht leistbaren Transfers die intendierte Lernerleichterung hinfällig.⁵⁰ Zudem ist die Funktionalität der Vokabelverknüpfungen zu bedenken: Das Eintreten von Synergieeffekten wird fraglich, wenn zum Beispiel der zeitliche Abstand zwischen dem Auftreten von Kognaten im LU und anderen Sprachen groß ist. Auch gehören viele lateinische Wörter, zu denen jeweils die englische Entsprechung angegeben wird, gar nicht zum englischen Lernwortschatz in der jeweiligen Klassenstufe und dürften daher keinen Nutzen als Lernhilfe entfalten.⁵¹

49 Es handelt sich um die Lehrwerke *Green Line* (Klett) und *English G21* sowie *English G 2000* (Cornelsen).

50 Vgl. PEILICKE (2011), 95 und 99f.

51 Passend zu diesem Missstand gibt das Lehrerheft 1 zu *Prima A* immerhin zu bedenken, „dass den Schülern manche uns geläufig erscheinende Fremdwörter und Fachausdrücke unbekannt sind, dass manche englische Vokabel vielleicht noch nicht geläufig ist.“ a.a.O., 12.

4. Zusammenfassung

a) Wortschatz

Für die Umsetzung sprachenübergreifender Wortschatzarbeit kann kein einzelnes der analysierten Lateinlehrwerke als vorbildlich empfohlen werden. Möglich ist aber eine summarische Einschätzung der beschriebenen Aufgaben und Lehrwerke hinsichtlich ihres Nutzens für die Realisierung von MSP im LU.

Actio und *Salvete Neu* legen einen Schwerpunkt auf die Verbindung von Latein und Englisch, besonders kreative Übungen bietet hierfür das Arbeitsheft von *Salvete Neu. Intra* bietet durchgängig d.h. in jeder Lektion Aufgaben zur sprachenübergreifenden romanischen Wortschatzarbeit und fokussiert außerdem auch separat die vorausgegangene Sprache Englisch.

Auspicia berücksichtigt neben regelmäßigen Listen zu erläuternder deutscher Lehn- und Fremdwörter als einzige Fremdsprache punktuell Englisch. *Cursus A* verzichtet weitgehend auf sprachenverbindendes Material. Alle MSP-Aufgaben in *Campus* sind im Lehrwerk auf den Plateuseiten „plus“ nach jeweils drei Lektionen zu finden, die sehr abwechslungsreich Deutsch, Englisch und alle romanischen Sprachen einbeziehen. Von den drei zugehörigen Arbeitsheften weitet vor allem das dritte („*Campus Training*“) das MSP-Repertoire aus.

In der Konzeption von *Prima* steht MSP weniger im Vordergrund, die jeweiligen Aufgaben sind nicht in jeder Lektion zu finden. *Prima Nova* übernimmt von den anderen Lateinlehrwerken aus dem Verlag fast ausschließlich Übungen aus den Vorgängerwerken *Prima A/C*, die teilweise leicht variiert und optimiert sind. Das neue Lehrwerk bietet jedoch im ersten Drittel einige neue und gelungene Aufgaben.

Die Überschrift „Auf Spurensuche“ weist in *Comes* auf sprachenübergreifende Aufgaben hin, hier werden oft Bezüge zum Deutschen hergestellt. Eine kreative, aber nicht konsequent umgesetzte Initiative ist im zweiten Band eine Brieffreundschaft zwischen Rufus und Britannicus, die der Herleitung englischer Wörter dient. *Felix Neu* berücksichtigt bei der Sprachverwandtschaft punktuell Italienisch, Englisch und Französisch, dies mehrfach mit unnötigen deduktiven Vorgaben, jedoch vor allem Deutsch. Vorbildlich ist hier oft die Wortschatzarbeit im Kontext.

In *Lumina Nova* sind MSP-Aufgaben unter den Überschriften Sprachver-

gleich, Sprachreflexion, Vokabeln und Summa summarum zu finden. Auffällig ist die im Vergleich zu den anderen Lehrwerken häufige sprachenübergreifende Betrachtung morphologischer und syntaktischer Phänomene. In *Via Mea* sind MSP-Aufgaben jeweils lila überschrieben. Beim Typus „Römische Spuren“ vor allem deutsche Lehn- und Fremdwörter zu erklären, jedoch werden abwechselnd auch Italienisch, Spanisch und Englisch berücksichtigt.

b) Verweise zu anderen Sprachen beim Lernwortschatz

Insgesamt zeichnet sich die Tendenz ab, ausgewählte verwandte Wörter im Englischen und auch in mindestens einer romanischen Sprache standardisiert in einer ‚Dritten Spalte‘ anzugeben. In drei der aktuellen Lehrwerke werden diese unter den Lernvokabeln aufgelistet, nur in einer Lehrwerkskonzeption wird auf diese Vernetzungsmöglichkeit gänzlich verzichtet.

Salvete Neu nennt aber nicht nur verwandte Wörter wie engl. *to receive* zu *recipere*, sondern gibt zudem die Bedeutung „erhalten“ an, da diese deutlich von der zu lernenden Bedeutung für die lateinische Vokabel abweicht bzw. dem Lerner das Herstellen eines Zusammenhangs mit dem vermutlich bereits bekannten englischen Verb erleichtert. So wird zugleich Bewusstsein für sprachhistorische Zusammenhänge geschaffen, das Erkennen von Transferbasen unterstützt und die Bedeutung der Vokabel in der modernen Fremdsprache gesichert, was dort wiederum grundlegend für korrekte Sprachproduktion ist. Dieser lobenswerte Ansatz wird in *Salvete Neu* sogar auf Phrasen ausgeweitet: Auf das Verb *committere* folgt als Lernvokabel die Wendung *proelium committere*. Passend dazu wird in der ‚Dritten Spalte‘ das Verb in der geläufigen englischen Kollokation *to commit a crime* mit deutscher Übersetzung aufgeführt. Es wäre sehr zu begrüßen, wenn sich interlinguale Verbindungen dieser Art, die zudem das Deutsche sinnvoll einbeziehen, zum Standard lateinischer Lehrwerkskonzeptionen entwickelten – auf diese Weise könnte der LU konstruktiv zur Förderung von Sprachbewusstheit und MSP beitragen.

Eine Bereicherung der Lernvokabelseiten ist die Ergänzung von Visualisierungen, wie sie in Lehrwerken für moderne Fremdsprachen etabliert sind, um das Memorieren zu unterstützen. So bietet *Salvete Neu* im Vokabelverzeichnis Fotos passender Realien, zu denen das jeweilige lateinische Wort genannt wird. *Campus* ergänzt Zeichnungen, die teils Lernvokabeln oder Phrasen bzw. Kollokationen illustrieren, teils Grammatik veranschaulichen.

Diese Entwicklung dürfte für viele Schüler nicht nur eine Lernhilfe sein, sondern auch motivierend wirken.⁵²

c) Fehler

So erfreulich vielfältig das Aufgabenspektrum in den aktuellen Lehrwerken ist, sei abschließend noch auf Schwächen und Fehler hingewiesen, die im Unterricht thematisiert bzw. aufgeklärt werden müssten, gelten Informationen in Lehrbüchern für Schüler doch als „richtig“ und kaum anfechtbar. Kleine orthografische Fehler wie in *Campus*, wo *aqua* im Lateinischen und Italienischen identisch geschrieben wird, sind bedauerlich, aber für den Aufbau einer MSP-Kompetenz nicht bedenklich (II plus nach L6) – sie wären bei einer Neuauflage zu korrigieren.

LEFIS-Tabellen, wie sie in *Intra* erscheinen, sollten jedoch in allen Sprachen vollständig und der bestimmte Artikel in allen Sprachen korrekt geschrieben sein (i.e. ital. *l'ornamento*), da hier allgemein gültige Regeln induktiv erschlossen werden könnten (L3). Zudem wäre eine komplette Tabelle, die die erste ihrer Art im gesamten Lehrwerk ist, besser geeignet, um gleich zu Beginn der lateinischen Spracherwerbsphase – der Phase mit der vermutlich höchsten Motivation – auch zum Sprachenvergleich einzuladen.

Die „Do you speak English?“ betitelte Wortschatzübung in *Felix Neu* kann aufgrund zahlreicher sprachlicher Ungenauigkeiten und leider auch Fehler (**to response* statt *to respond*) in der vorliegenden Version nicht zum Einsatz empfohlen werden (L27). Der Dialog „In einer englischen Buchhandlung“ in *Campus* ist wohl in erster Linie zur Rückführung englischer Wörter auf ihren lateinischen Ursprung gedacht (C2, XIV plus):

„Do you **have** a book about the **port** of Rotterdam?“ – „Yes, it's here in the **middle** of the shop.“ – „The author of this book has a **Greek** name.“ – „I can't **resist** buying it. I love **international** books.“⁵³

Bei genauerer Betrachtung wird klar, dass dieser Wortwechsel von einer realistischen Unterhaltung weit entfernt ist; selbst wenn drei Sprecher angenommen werden, bleibt er bizarr. Bedauerlicherweise wurden überdies statt englischer Anführungszeichen die deutschen gesetzt. Insgesamt kann die

52 Inspirierende Visualisierungsmöglichkeiten findet man auch in der Wortkunde *adeo-NORM. Das lateinische Basisvokabular* (Bamberg 2006).

53 Die fettgedruckten Hervorhebungen sind im Original rot.

Übung in diesem Format kaum als lerneffektiv eingestuft werden.⁵⁴

d) Vorschläge zur Optimierung

- **Aufgabenstellung:** Eine weitere Schwäche der zuletzt unter 4c) analysierten Aufgabe ist das Fehlen einer Arbeitsanweisung. Generell sollten alle Übungen mit einer präzisen und für den Lerner verständlichen Instruktion überschrieben sein, aus der der Fokus der Aufgabe hervorgeht. Das dürfte im MSP-Kontext grundsätzlich den Hinweis bedeuten, welche Sprache(n) verglichen bzw. erschlossen werden sollen.
- **Materialgestaltung:** Die bei der Erprobung von sprachübergreifenden Übungen gewonnenen Daten legen aus Gründen der Sprachlernerleichterung, der Motivation und der Festigung die interlinguale und zugleich parallelisierende Bewusstmachung nahe. Im Anfangsunterricht sollten vor allem das Moment der Ähnlichkeit und die simultane Präsenz mehrerer Sprachen berücksichtigt werden.⁵⁵
- **Arbeit am Kontext:** Aufgaben zur Förderung von Sprachenbewusstheit und MSP sollten nicht länger aus Einzelformen oder Einzelsätzen bestehen.
- **Bedeutungswandel:** Es ist in sprachenvergleichenden Übungen bei häufig ausgewählten Beispielen wie *interrogare – to interrogate – interrogare*⁵⁶ (lat. „fragen, befragen, auch: verhören“, jedoch engl./franz. „abfragen, verhören, prüfen“) unbedingt auf semantische Veränderungen hinzuweisen, nicht zuletzt, um eventuell falscher Sprachproduktion in den modernen Fremdsprachen entgegen zu wirken. Dafür könnten punktuelle deutsche Erläuterungen der fremdsprachigen Wortangaben in der ‚Dritten Spalte‘ des Lernwortschatzes nützlich sein. Auch manches schwer herzuleitende Fremdwort im Deutschen könnte am Ort des Erscheinens erläutert werden.
- **Lernwortschatz:** Optimalerweise sollte die Auswahl der Fremd- und Lehnwörter, zumal innerhalb eines Verlages, mit dem englischen Lern-

54 Fehlerhafte Aufgaben, die grammatische Phänomene sprachenübergreifend thematisieren, sind leider ebenfalls in den aktuellen Lehrwerken vorhanden. Darauf wird in einer separaten Untersuchung einzugehen sein.

55 Vgl. BEHR (2010), 110.

56 So in *Intra L2*: Dort fokussiert die Aufgabenstellung das Herkunftswort und die Ähnlichkeiten der modernen Vokabeln, aber nicht deren Bedeutung.

wortschatz abgestimmt sein, da Englisch meistens die vorher gelernte erste Fremdsprache ist.

- **Auswahl der Sprachen:** Die romanischen Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch werden in den aktuellen Lateinlehrwerken nicht unbedingt konsequent systematisch oder ausgewogen thematisiert, aber sie sind als fester Bestandteil im Aufgabenspektrum etabliert. Es bliebe zu überlegen, angesichts der EU-Erweiterung und Globalisierung häufiger Rumänisch und Portugiesisch einzubeziehen und auch für diese Sprachen deduktive oder induktive Regeln zu berücksichtigen. Bemerkenswert ist zudem das Fehlen von Rätoromanisch in allen hier analysierten Lehrwerken – bei der quasi obligatorischen Präsentation von „Mutter Latein und ihren Tochtersprachen“ wird diese Sprache an keiner Stelle erwähnt.
- **Sprachgeschichte:** In Ergänzung zur Entwicklung der romanischen Sprachen wäre ein Überblick zum – direkten sowie indirekten – Einfluss des Lateinischen auf den englischen Wortschatz wünschenswert. Ein kurzer Abriss der Epochen der englischen Sprachgeschichte ist in allen aktuellen Lateinlehrwerken ein Desiderat.
- **Interpunktion:** *Last but not least*, kommen fremdsprachige Dialoge zum Einsatz, sollte auch die entsprechende Interpunktion gewählt werden. Auf diese Weise könnte der LU dazu beitragen, die jeweils korrekte Positionierung der Anführungszeichen zu festigen.

Es bleibt zu wünschen, dass die Arbeitsmaterialien, die im LU eingesetzt werden, das Potenzial der Brückenfunktion der lateinischen Sprache zu den modernen Fremdsprachen in Zukunft noch effektiver ausschöpfen. So könnte der LU vermehrt zur Ausbildung von Sprachenbewusstheit und MSP beitragen.

Katrin Siebel
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
katrin.siebel@staff.hu-berlin.de

5. Literatur

a) Lehrwerke

Actio I und II (2006 beide), Leipzig: Klett.

Actiones 1 (2007), Leipzig: Klett.

Actiones 2 (2008), Leipzig: Klett.

Auspicia. Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache I–III (2005; 2005; 2006), Lappersdorf: Latein-Buch-Verlag.

Auspicia I–III plus Übungen (²2006; 2005; 2006), Lappersdorf: Latein-Buch-Verlag.

Campus 1–3 (2008; 2008; 2010), Bamberg: Buchners.

Campus Training 1–3 (2008; 2009; 2010), Bamberg: Buchners.

Comes 1–3 (2008; 2009; 2009), München: Oldenbourg.

Comes 1 Arbeitsheft (2008), München: Oldenbourg.

Cursus A (2005), München: Oldenbourg.

Felix Neu (2008), Bamberg: Buchner.

Felix Neu Arbeitsheft 2 (2010), Bamberg: Buchner.

Intra I und II (2007; 2008), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Intra Arbeitheft I und II (2008; 2009), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lumina Nova. Texte und Übungen (2010), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lumina Nova Arbeitsheft (2010), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Prima A. Gesamtkurs (³2007), Bamberg: Buchners.

Prima A. Arbeitsheft 1 (2004), Bamberg: Buchners.

Prima A. Arbeitsheft 2 (2006), Bamberg: Buchners.

Prima C (2008), Bamberg: Buchners

Prima C. Arbeitsheft 1 (2009), Bamberg: Buchners.

Prima Nova (2011), Bamberg: Buchners.

Salvete Neu (2007), Berlin: Cornelsen.

Salvete Arbeitsheft Lektion 1–16 (2007), Berlin: Cornelsen.

Salvete Arbeitsheft Lektion 17–34 (2007), Berlin: Cornelsen.

Salvete Arbeitsheft Lektion 35–45 (2008), Berlin: Cornelsen.

Via Mea (2011), Berlin: Cornelsen.

b) Lehrerhefte

ALTHOFF, Ulrike / BERGHORN, Maren et al. (2007): *Salvete Neu, Handreichungen für den Unterricht Lektion 1–27*. Berlin: Cornelsen.

HOLTERMANN, Martin / LASER, Günter et al. (2007): *Actio Lehrerband zu Schülerband 1 und 2*, Leipzig: Klett.

MOSEBACH-KAUFMANN, Inge (2008): *Intra Lehrerband I*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

UTZ, Clement (Hrsg.) (2008): *Prima A. Gesamtkurs Latein, Lehrerheft 1*, Bamberg: Buchner.

c) Sekundärliteratur / Monografien

AITCHISON, Jean (1997): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*, Tübingen: Niemeyer.

BAUGH, Albert C. / CABLE, Thomas (⁵2002 / Nachdruck 2010), *A History of The English Language*. Albingdon: Routledge.

BAUSCH, Karl-Richard (⁵2007): *Zwei- und Mehrsprachigkeit*, 439–445. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke.

BEHR, Ursula (2010): *Zur Typologie von Übungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I*, 107–116. In: DOYÉ, Peter / MEISSNER, Franz-Josef (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension*. Tübingen: Narr.

CHRIST, Ingeborg (2006): *Wozu lernt man heute fremde Sprachen?*, 39–68. In: SCHERFER, Peter, WOLFF, Dieter (Hrsg.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt: Lang.

DOFF, Sabine / KIPF, Stefan (2007): *'When in Rome, do as the Romans do' – Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein*. In: *Forum Classicum* 4/2007, 256–266 (sowie in: *Pegasus-Onlinezeitschrift* 2/2007, 1–14).

KEIP, Marina / DOEPNER, Thomas (2010): *Interaktive Fachdidaktik Latein*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

MADER, Michael (2008): *Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler. Der lateinische Grundwortschatz im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen*, Stuttgart: Kohlhammer.

MEISSNER, Franz-Josef (1998): *„Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen*

den interlingualen Transfer“, 217–237. In: MEISSNER, Franz-Josef / REINFRIED, Markus (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lernerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.

MORKÖTTER, Steffi (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*, Frankfurt: Lang.

MÜLLER-LANCÉ, Johannes (2006): *Latein für Romanisten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr.

NATION, Ian S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: CUP.

PEILICKE, Lena (2011): „Viel allein hilft nicht viel – Eine Analyse der lateinisch-englischen Wortverweise in Unterrichtswerken für den Latein- und Englischunterricht“. In: *Pegasus-Onlinezeitschrift* 1/2011, 111–130.

REINFRIED, Marcus (1999): „Handlungsorientierung, Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit. Neuere Tendenzen in der Französischmethodik“, 328–345. In: *französisch heute* 3/1999.

TÖNSHOFF, Wolfgang (2004): „Der Unterricht in zweiten oder weiteren Fremdsprachen im Rahmen eines Gesamtkonzepts einer Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit“, 226–237. In: BAUSCH, Karl-Richard / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*, Tübingen: Narr.

UTZ, Clement (2006) (Hrsg.): *adeo-NORM. Das lateinische Basisvokabular*, Bamberg: Buchner.

UTZ, Clement (2000): „Mutter Latein und unsere Schüler – Überlegungen zu Umfang und Aufbau des Wortschatzes“, 146–172. In: NEUKAM, Peter (Hrsg.): *Dialog Schule und Wissenschaft*, Bd. 34, München.

WESTPHALEN, Klaus (2008): „Lateinische Unterrichtswerke – einst und jetzt“, 36–62. In: *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen*, Bamberg: Buchner (Auxilia-Band 59).

WIATER, Werner (2006): „Didaktik der Mehrsprachigkeit“, 57–72. In: WIATER, Werner (Hrsg.), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*, München: Vögel.

WIRTH, Theo / SEIDL, Christian / UTZINGER, Christian (2006): *Sprache und Allgemeinbildung. Neue Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

**Katrin Siebel: Lateinischer Wortschatz als Brücke zur
Mehrsprachigkeit?**

Seiten 102–132

d) Lehrpläne und Vorgaben

EUROPARAT (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm> (8.6.2011)

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, JUGEND UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ (2009).
Lehrplan Latein Sekundarstufe I.