



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Vokabelarbeit in der Spracherwerbsphase des
Lateinunterrichts – Didaktisch-methodische Prinzipien
und Analyse von Lehrbüchern unter besonderer
Berücksichtigung der kognitiven Linguistik“

verfasst von / submitted by

Mag. (FH) Mario Michlits

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Philosophie (Mag. phil)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 338 344

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Latein
UF Englisch

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Nina Aringer

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Lexikologische und kognitiv-linguistische Grundlagen.....	4
2.1	Ein Wort – viele Definitionen	4
2.1.1	Lemma und Lexem.....	5
2.1.2	Wortarten.....	5
2.1.3	Wörter und Vokabel.....	7
2.2	Wörter und ihre Bedeutung.....	8
2.2.1	Kategorien, Konzepte und Prototypen	9
2.2.2	Unscharfe Ränder und Polysemie.....	11
2.2.3	Metapher und Metonymie	12
2.3	Abspeicherung von Vokabeln im Gedächtnis.....	14
2.3.1	Gedächtnisstruktur und Verarbeitungstiefe.....	15
2.3.2	Typisierung von Wissen	18
2.3.3	Schemata als letzte Ebene der Textdekodierung.....	19
2.3.4	Modalität der Kodierung	20
2.3.5	Vergessen von Gelerntem	23
2.4	Das mentale Lexikon als Modell der Vokabelspeicherung	24
2.4.1	Formale Repräsentation einzelner Wörter im mentalen Lexikon	25
2.4.2	Verbindungen von Wörtern und Konzepten untereinander.....	27
2.4.3	Verarbeitungsmodelle im Mentalen Lexikon	32
2.4.4	Verhältnis von Erstsprache (L1) und Fremdsprache (L2).....	35
2.5	Was bedeutet es ein Vokabel zu beherrschen?	38
3	Lehr- und Lernstrategien beim Erwerb von Lateinvokabeln.....	42

3.1	Latein-spezifische Herausforderungen beim Vokabelerwerb	42
3.2	Arten des Vokabelerwerbs	45
3.3	Fremdgesteuerter Vokabelerwerb: Didaktik und Methodik	46
3.3.1	Zeitpunkt und Art der Einführung neuer Vokabel	46
3.3.2	Anforderungen an einen Lektionstext	49
3.3.3	Angabe von Wortbedeutungen	51
3.3.4	Umgang mit fremdkulturellen Konzepten und Polysemie	54
3.3.5	Nutzen etymologischer Herleitungen	62
3.3.6	Wortbildungsregeln	64
3.3.7	Behandlung von Wort-, Satz- und Textgrammatik	66
3.4	Selbstgesteuerter Vokabelerwerb: Strategien und Techniken	70
3.4.1	Listenlernen	71
3.4.2	Einsatz der Schlüsselwortmethode	72
3.4.3	Anlegen und Verwenden von Vokabelkarteien	74
3.5	Notwendigkeit und Arten der Umwälzung	79
3.5.1	Umwälzung im Lehrbuch	80
3.5.2	Kommunikativer Ansatz	81
3.6	Kontrolle von Vokabelwissen	83
4	Auswahl und Umfang des Lernvokabulars	85
4.1	Vorgaben der Lehrpläne	85
4.2	Auswahl des Lernvokabulars	86
4.3	Tatsächliches Vokabelgedächtnis der Lernenden	87
5	Analyse von Lehrbüchern für die ersten zwei Lernjahre	90
5.1	Analysekriterien	90
5.1.1	Auswahl und Umfang des Lernvokabulars	90

5.1.2	Umwälzung	91
5.1.3	Bedeutungsangaben im Vokabelverzeichnis.....	92
5.1.4	Umgang mit Polysemie und sprachspezifischen Konzepten.....	92
5.1.5	Potenzieller Wortschatz	92
5.1.6	Lektionstexte	93
5.1.7	Sonstiges.....	93
5.2	Ergebnisse der Analyse	93
5.2.1	Auswahl und Umfang des Lernvokabulars.....	94
5.2.2	Umwälzung	96
5.2.3	Bedeutungsangaben im Vokabelverzeichnis.....	97
5.2.4	Umgang mit Polysemie und sprachspezifischen Konzepten.....	98
5.2.5	Potenzieller Wortschatz	99
5.2.6	Lektionstexte	100
5.2.7	Sonstiges.....	101
5.3	Zusammenfassung und Evaluation der Lehrbuchanalyse	102
6	Schlussbetrachtungen und Ausblick	104
	Literaturverzeichnis.....	106
	Darstellungsverzeichnis	112
	Abstract.....	114

Abkürzungsverzeichnis

AU Der Altsprachliche Unterricht (Fachzeitschrift, siehe Literaturverzeichnis)

bzw. beziehungsweise

CLT Communicative Language Teaching

ibid. ibidem (selbe Zitatstelle wie davor)

i.d.R. in der Regel

KZG Kurzzeitgedächtnis

LZG Langzeitgedächtnis

L1 Erstsprache (i.d.R. die Muttersprache)

L2 Zweitsprache (zu erlernende Fremdsprache, hier i.d.R. Latein)

L3 weitere bereits gelernte Fremdsprache

MFD Moderne Fremdsprachendidaktik

u.a. unter anderem

vgl. vergleiche

z.B. zum Beispiel

1 Einleitung

Die Wortschatzarbeit hat gegenüber der Grammatikarbeit in den vergangenen Jahrzehnten eine massive Aufwertung erfahren, vor allem in der modernen Fremdsprachendidaktik (MFD). Mit dem Aufkommen von Semantiktheorien in den 1970er Jahren gewann auch die kognitive Linguistik immer mehr an Bedeutung. Sie beschäftigt sich mit dem Verarbeiten und Speichern von sprachlicher Information, insbesondere im Bereich der Lexik und Semantik¹. Die „Wortschatzwende“ (Neveling 2004:12) scheint jedoch nur langsam in der Didaktik des altsprachlichen Unterrichts anzukommen. Noch immer scheint für manche Fachdidaktiker/innen – Lateinlehrer/innen wie Lehrbuchautor/innen – der bereits 1996 von Fink & Maier kritisierte Grundsatz zu gelten, dass Wortschatzerwerb eine „selbstverständliche Nebensache“ sei: „Wörter [...] müsse man einfach lernen, das könne den Schülern kein Mensch abnehmen“ (13). Die Aufgabe, das Vokabular zu strukturieren und durch Lernhilfen erschließbar zu machen, überlassen Lehrkräfte daher gerne Lehrbüchern und deren Vokabelverzeichnissen. In der Lektürephase wählen sie oft die Textausgaben mit den ausführlichsten Kommentierungen (Schirok 1999a:13).

Dabei dürfte die Beherrschung der Lexik bei der Texterschließung eine bedeutendere Rolle spielen als die der Grammatik, wie die empirische Leseforschung zeigt. Demnach wird bei der Rezeption sowohl von fremd- als auch von muttersprachlichen Texten zuerst das lexikalische Verstehen und dann erst die Dekodierung der Grammatik aktiviert (Kuhlmann 2015b:154). An anderer Stelle veranschaulicht Peter Kuhlmann anhand zweier konstruierter Beispieltexte die Bedeutung der Lexik im Vergleich zur Formalgrammatik. Von diesen Texten soll je ein kurzer Ausschnitt hier wiedergegeben werden:

- 1) *Es war einmal ein Kaul urdens Darbis und eine Kaulin urdens Prysta, die hatten fluff Stritze.*
- 2) *Theseus auf Insel Naxos Schiff stranden; Theseus denken Ariadne Schande in Heimat sein werden. (Kuhlmann 2012:102)*

¹ Die für das Vokabellernen relevanten Teilbereiche der kognitiven Linguistik werden in Kapitel 2 vorgestellt. Für eine detaillierte Definition der kognitiven Linguistik siehe z.B. Kersten (2010:39ff).

Der erste Ausschnitt ist zwar formalgrammatisch korrekt, aber aufgrund mehrerer unbekannter Wörter kaum inhaltlich erschließbar, während es sich im zweiten umgekehrt verhält. Hier ist die Lexik bekannt, jedoch sind keine Flexionsmorpheme und Artikel vorhanden. Dennoch lässt sich die Aussage von Ausschnitt 2) relativ gut verstehen, wie auch eine empirische Untersuchung bestätigte (ibid.).

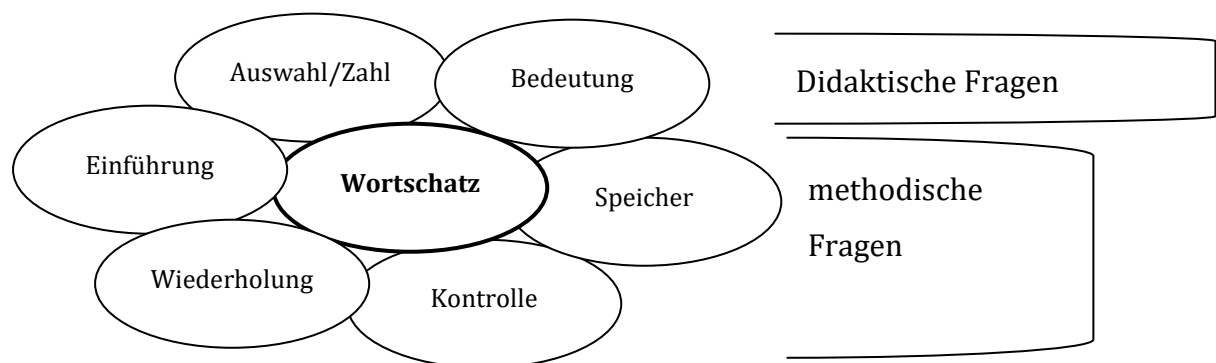
Angesichts der Bedeutung von Lexik bei der Textrezeption und bei gleichzeitiger Vernachlässigung methodischer und strukturierter Vokabelarbeit nimmt es nicht wunder, dass Latein Lernende vor allem mit dem Wortschatz zu kämpfen haben. Zwischen 50 und 60 Prozent der Fehler bei Latein-Prüfungsarbeiten sind auf lexikalische Probleme zurückzuführen (Kuhlmann 2016:41, Utz 2000:149).

Diese Diplomarbeit setzt sich daher zum Ziel, Lehr- und Lernmethoden und -strategien im Bereich der Wortschatzarbeit im Lateinunterricht aufzuzeigen. Als wissenschaftliche Basis dafür dienen die in den vergangenen Jahrzehnten gesammelten Erkenntnisse der kognitiven Linguistik. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage der Wortbedeutung und wie sich diese konstituiert. Daran anknüpfend wird das Problem der Polysemie ausführlich behandelt. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Aufnahme und Abspeicherung sprachlicher Information im Gedächtnis und Möglichkeiten diese zu fördern. Die mentale Repräsentation und Vernetzung von Wörtern soll durch das in den vergangenen Jahrzehnten entwickelte und inzwischen etablierte Modell des mentalen Lexikons erklärt und veranschaulicht werden. Bezüglich der besprochenen Lehr- und Lernmethoden werden die Vorgaben der Lehrpläne für österreichische Gymnasien bzw. ORG sowie die damit zusammenhängenden Kompetenzdefinitionen berücksichtigt und gegebenenfalls hinterfragt. Darüber hinaus werden Vergleiche zur MFD gezogen und versucht, manche Ansätze von dort auf den Lateinunterricht zu übertragen.

Edith Schirok (2010:13) bricht die Vorgaben und Lernziele in der lateinischen Wortschatzarbeit auf zwei Kernpunkte herunter:

- Kategorien der Sprachbetrachtung entwickeln und dadurch zur Sprachreflexion anregen
- Wortschatz aufzubauen um lateinische Texte verstehen zu können

Die Auswahl der Strategien und Methoden orientiert sich an den Problemfeldern, vor denen Lehrkräfte und Lernende bei der Wortschatzarbeit im Lateinunterricht stehen. Schirok (2010:14) differenziert dabei zwischen didaktischen und methodischen Fragen² (Darstellung 1). Der didaktischen Frage nach der Auswahl und Zahl der Lernvokabel wird in dieser Diplomarbeit ein eigener Abschnitt (Kapitel 4) gewidmet, während das didaktische Problem der Bedeutungsangaben gemeinsam mit den methodischen Fragen in Kapitel 3 behandelt werden soll.



Darstellung 1 "Wortschatzblume" (Schirok 2010:14)

Der Schwerpunkt dieser Diplomarbeit liegt in der Spracherwerbsphase, die in österreichischen Schulen i.d.R. drei bis vier Semester dauert. Lektürephase und Wörterbuchbenutzung stehen nicht im Fokus, spielen aber als logische Fortsetzung und als ein Teilziel der Vokabelarbeit in der Spracherwerbsphase durchaus eine Rolle. Außerdem stehen bei den vorgestellten Lehr- und Lernstrategien prinzipielle Fragen und inhaltliche Aspekte im Vordergrund und weniger die Fragen der Organisation und des Classroom-Managements. Den Abschluss dieser Arbeit bildet ein empirischer Teil, in dem die davor erarbeiteten didaktischen und methodischen Grundsätze anhand von drei Lehrbüchern getestet werden, die für den Schulunterricht in Österreich zugelassen sind. Die Auswertung der Ergebnisse soll Rückschlüsse auf den didaktischen und methodischen Stand der Vokabelarbeit im Lateinunterricht an Österreichs Schulen ermöglichen und Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen.

² Didaktik beschäftigt sich mit der Planung des Unterrichts, beantwortet also die Frage nach dem WAS, während die Methodik deren Umsetzung, also das WIE im Fokus hat.

2 Lexikologische und kognitiv-linguistische Grundlagen

In diesem Kapitel soll der für das Vokabellernen relevante Wissensstand im Bereich der Lexikologie und der kognitiven Linguistik basierend auf neuester Literatur und Forschungsergebnissen präsentiert werden. Die hier diskutierten Erkenntnisse dienen als wissenschaftliche Grundlage für die danach folgenden Kapitel.

2.1 Ein Wort – viele Definitionen

Die Frage, was genau ein Wort sein soll, klingt zunächst trivial, ist aber dennoch kaum befriedigend und allgemeingültig zu beantworten. Die Fachliteratur verwendet zum Teil sehr unterschiedliche, sich überschneidende Begriffe um einzelne Aspekte des Konzepts *Wort* zu beschreiben:

„Das Wort mag für den Laien ein unproblematischer Terminus sein; viele Sprachwissenschaftler des 20. Jahrhunderts lehnen den Wortbegriff jedoch mit der Begründung ab, er lasse sich nicht eindeutig definieren“ (Kaltz 2000:693).

Im semiotischen Sinne ist ein Wort ein sprachliches Zeichen, das in der Einheit aus Form und Bedeutung einen Bezug zur außersprachlichen Welt herstellt oder zur innersprachlichen Organisation beiträgt (Neveling 2004:18f). Aus formal-orthographischer Sichtweise wird ein Wort als Buchstabenfolge definiert, die durch Zwischenräume und Interpunktionszeichen begrenzt ist. Der grammatikalische Ansatz sieht ein Wort als kleinste verschiebbare, intern unveränderliche Einheit eines Satzes (Daum 2016:16). Der formal-orthographische Ansatz ist jedoch problematisch, wie Kersten (2010:8) anhand des Beispiels der Gegenüberstellung des englischen Ausdrucks *test score* mit der deutschen Entsprechung *Testergebnis* zeigt. Orthographisch gesehen besteht das englische Wort aus zwei Einzelwörtern, während sein deutsches Pendant nur ein Wort umfasst. Ein lateinisch-deutsches Beispiel für dasselbe Phänomen ist z.B. *aes alienum* für *Schulden*. Aufgrund dieser definitorischen Unschärfe wird der Begriff *Wort* im linguistischen Diskurs oft vermieden und durch **Lexie** oder **lexikalische Einheit** ersetzt, unter denen auch Mehrwortverbindungen zusammengefasst sind (Neveling 2004:18). Aus Gründen der Praktikabilität werden in dieser Arbeit die Begriffe *Wort* und *lexikalische Einheit* bzw. das im folgenden Abschnitt besprochene *Lexem* synonym verwendet.

2.1.1 Lemma und Lexem

Aus der Lexikographie stammen die Begriffe **Lemma** und **Lexem**. Ein Lexem ist die abstrakte Grundform einer lexikalischen Einheit, die in verschiedenen grammatikalischen Formen realisiert werden kann (Neveling 2004:18). Das Lexem *laud* kann unter anderem durch die Formen *laudat*, *laudans*, *laudatus* repräsentiert werden. Das Lemma ist die konkrete Ausprägung eines Lexems, und definiert die Art und Weise wie ein Wörterbucheintrag einer lexikalischen Einheit aussieht. Anhand des Beispiels *laud* können wir etwa in der Neubearbeitung des Wörterbuchs Stowasser (Losek 2017) das Lemma *laudare* finden, während in älteren Ausgaben das Lemma *laudo* lautet. Alle grammatikalisch möglichen Formen sind in dem Lemma inkludiert. Diese Formen müssen derselben Wortart angehören (vgl. Nation 2001:8, Aitchison 2012:121), das heißt, dass etwa *laudatio* oder *laus* nicht unter *laudo/laudare* firmieren und jeweils eigene Lemmata haben. Nation (2001:9) sieht diese Einschränkungen als problematisch, insbesondere wenn es um semantisch eng verwandte Wörter unterschiedlicher Wortarten geht. Im Lateinischen sind das beispielsweise *malus* – böse / *malum* – das Böse. Außerdem sieht er ein Problem bei unregelmäßigen Wortformen, die nach der oben genannten Definition nur in der Grundform inkludiert sein dürfen, aber aus didaktischen Gründen auch ein eigenes Lemma haben sollten³.

2.1.2 Wortarten

Wörter einer Sprache lassen sich nach morphologischen, syntaktischen, inhaltlichen und logisch-semantischen Gesichtspunkten in Klassen oder Wortarten einteilen (Kaltz 2000:693). Auf den griechischen Grammatiker Dionysius Thrax aus dem 2. Jh. v. Chr. geht die Unterscheidung von acht Wortarten zurück. Diese wurde im 6. Jh. n. Chr. von Priscianus für das Lateinische adaptiert und ist bis in die heutige Zeit relevant geblieben (vgl. Aitchison 2012:126). Nach Priscianus gibt es im lateinischen die Wortarten *nomen*, *interiectio*, *adverbium*, *verbum*, *participium*, *praepositio*, *coniunctio*, *pronomem* (Kaltz 2000:695).

³ In vielen lateinischen Wörterbüchern wird diese Forderung zum Teil erfüllt, und man findet zumindest die unregelmäßigen Perfekt-Stämme als eigenes Lemma.

Nach semantischen Gesichtspunkten wird zwischen Inhalts- und Funktionswörtern unterschieden. Inhaltswörter verweisen auf außersprachliche Entitäten⁴ und haben eine eigenständige Bedeutung. Sie werden daher auch **Autosemantika** genannt und zählen Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien zu ihren Mitgliedern. Autosemantika sind die wesentlichen Elemente um einen Text sinnerfassend zu verstehen. Unter ihnen nehmen Substantive die wichtigste Rolle ein gefolgt von Verben an zweiter Stelle und Adjektiven und Adverbien an dritter Stelle (vgl. Kuhlmann 2012:103f)

Funktionswörter verfügen über wenig bis gar keine eigenständige Bedeutung, sondern beziehen ihren Inhalt durch die Verknüpfung mit anderen Wörtern, weshalb sie auch **Synsemantika** genannt werden. Sie stellen die Brücke zwischen Lexik und Grammatik dar (Neveling 2004:19) und zählen Präpositionen und Konjunktionen und in eingeschränktem Ausmaß auch Adverbia und Pronomina zu ihren Mitgliedern⁵. Die Gruppe der Funktionswörter ist relativ stabil und unveränderlich was die Anzahl und Art ihrer Mitglieder betrifft und wird daher auch als geschlossene Klasse bezeichnet. Die offene Klasse der Inhaltswörter kann sowohl neue Mitglieder aufnehmen, etwa durch Neologismen, aber auch nicht mehr im Sprachschatz verwendete Mitglieder verlieren (Aitchison 2012:127). Eine Möglichkeit für ein Wort in die geschlossene Klasse der Funktionswörter aufgenommen zu werden, ist ein Transfer aus der Klasse der Inhaltswörter. In diesem Prozess, der als Grammatikalisierung bezeichnet wird, verliert ein Wort an eigenständiger Bedeutung, wird de-semantisiert und dadurch zu einem Funktionswort (vgl. Diwald 1997). Ein Beispiel aus der lateinisch-romanischen Sprachfamilie ist das Autosemantikon *mens*, das in seiner Ablativ-Form zum Adverb-Suffix und damit zum Synsemantikon wurde, wie z.B. italienisch *velocemente* oder französisch *tellement* verdeutlichen. Die Grenze zwischen Inhalts- und Funktionswörtern ist daher sowie aufgrund anderer definitorischer Unklarheiten (vgl. Aitchison 2012:127f) nicht immer klar zu ziehen.

Nicht ganz einheitlich ist auch die Klassifikation mancher Pronomina und Adverbialia in ihrer Funktion als Deiktika. Einige Autor/innen verwenden eine Inhalts-Funktionswort-

⁴ Der Begriff Entität umfasst sowohl dingliche Objekte als auch Abstrakta und Vorgänge.

⁵ Die Interiectio wird aus Gründen der mangelnden Relevanz hier ausgeklammert. Adverbia und Pronomina in ihrer Funktion als Deiktika werden später noch besprochen.

Dichotomie (vgl. Aitchison 1999:120, Nation 2001:206). Für Neveling (2004:19) hingegen bilden Deiktika eine eigene Klasse, und zwar aufgrund ihrer „kontextabhängige[n] lexikalische[n] Bedeutung, welche [aber] nur auf Grund von textinternen (kataphorischen oder anaphorischen) und/oder außersprachlichen Bezügen zustande kommt“. Kienpointner (2010:67) bezeichnet diese dritte Klasse als **Kategoremwörter**. Angelehnt an die Pronomen zählen für ihn jede Art von „Pro-Formen“ zu den Kategoremwörtern, darunter auch Verben und Substantive. Das Verb *facere* oder das Substantiv *res*⁶, erhalten ihren Sinn oft nur aus einem anaphorischen Bezug, wie an folgendem konstruierten Satz deutlich wird: *Caesare interfecto populus Brutum hanc rem fecisse novit*.

2.1.3 Wörter und Vokabel

Abseits der lexikologischen Nomenklatur erscheint es für diese Arbeit auch sinnvoll, den Begriff *Vokabel* aus fachdidaktischer und lernpsychologischer Sicht zu definieren. Die gängigste Definition von *Vokabel* in deutschsprachigen Wörterbüchern ist „einzelnes Wort in einer fremden Sprache“⁷. In einer im Jahr 2000 durchgeführten Studie untersucht Annelie Knapp-Potthoff subjektive Theorien von Schüler/innen in Bezug auf das Erlernen von Englisch-Vokabeln. Aus dieser Untersuchung geht hervor, dass die befragten Schüler/innen den Begriff *Wort* mit außerschulischen Kontexten und semantisch/syntaktischen Kriterien assoziieren, während sie *Vokabel* auf den schulischen Kontext und formale Kriterien beziehen:

„Wort und Vokabel stellen für die Schülerinnen und Schüler deutlich unterschiedliche Konzepte dar. [...] Vokabelbeherrschung wird klar über die Art der Abprüfsituation definiert [...] [Für die Mehrheit der befragten Schüler] spielen semantische Eigenschaften von Vokabeln höchstens implizit durch die Notwendigkeit, ein fremdsprachliches Äquivalent für einen muttersprachlichen Stimulus (oder umgekehrt) produzieren zu müssen, eine Rolle und erscheinen im Übrigen als irrelevant“ (Knapp-Potthoff 2000:301).

Obwohl die Studie das Vokabellernen in der MFD behandelt, lassen sich auch für das Fach Latein Schlüsse ziehen. Fremdsprachenunterricht stellt sich für die befragten

⁶ Die Grammatikalisierung von *res* ist besonders gut im Französischen zu beobachten, wo es nicht als Einzelwort, sondern in der Formel *ne...rien* überlebt hat.

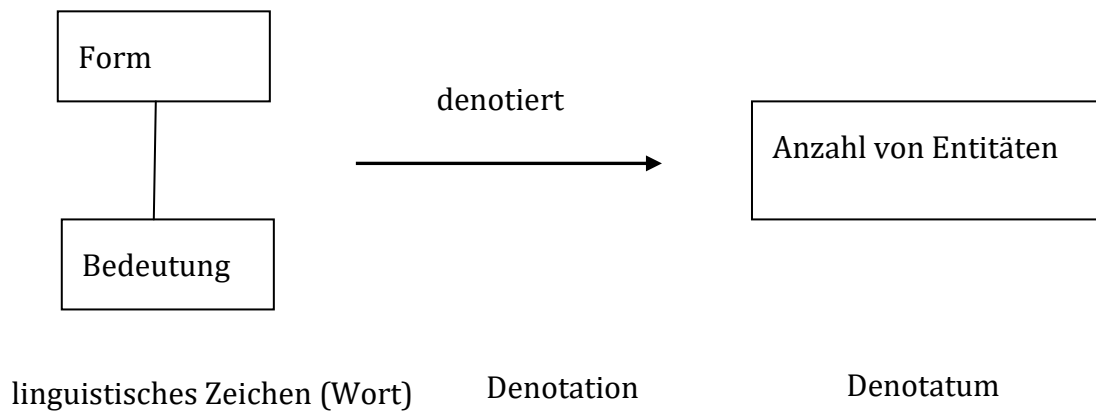
⁷ Dies ist die Synthese aller sechs Treffer im Langenscheidt Online-Wörterbücher (<https://owb-langenscheidt-com>, abgerufen am 15.10.2019) zum Suchbegriff *Vokabel*

Schüler/innen als „hermetisch geschlossener Raum“ dar, der es erschwert außerschulische Kontakte mit der Fremdsprache mit dem schulischen Lernen zu verknüpfen (302). Demzufolge scheint auch die moderne Fremdsprachendidaktik (MFD) mit ähnlichen Problemen zu kämpfen wie sie der Lateinunterricht aus offensichtlichen Gründen hat. Doch was bei Latein an den mangelnden Möglichkeiten der Konfrontation mit der Sprache im außerschulischen Kontext liegt, scheint bei modernen Fremdsprachen in den oft vorherrschenden restriktiven subjektiven Theorien der Lernenden begründet.

2.2 Wörter und ihre Bedeutung

Während Synsemantika ihre Bedeutung aus dem Kontext schöpfen bzw. rein grammatikalische Aufgaben übernehmen, beziehen Autosemantika ihre Bedeutung aus der außersprachlichen Welt. Die Beziehung zwischen Wortform und Bedeutung ist in der Regel arbiträr (Plag et al. 2007:136). Das heißt, dass eine bestimmte Kombination aus Phonemen und Graphemen, aus denen ein Wort besteht, weder besser noch schlechter als andere geeignet ist, um auf eine außersprachliche Entität zu verweisen. Das lateinische Wort *currere* z.B. ist in der Lage auf denselben außersprachlichen Vorgang zu verweisen wie das deutsche Wort *laufen* oder das englische *run*. Es gibt auch nicht-arbiträre Form-Bedeutungs-Beziehungen. Darunter fallen vor allem, aber nicht nur, onomatopoetische Wörter⁸ (Boers & Lindstromberg 2008:22f). Die Beziehung zwischen Form, Bedeutung und außersprachlichen Entitäten wird als **Denotation** bezeichnet.

⁸ Inwieweit ein Wort auf onomatopoetischen, also lautmalerischen Grundlagen entstanden ist, lässt sich oft nur schwer bestimmen. Ein relativ offensichtliches Beispiel aus dem lateinischen ist *tintinnabulum* – Glockenspiel.



Darstellung 2 Denotation (nach Herbst 2010:223)

Die Denotation ist eine kontextunabhängige Eigenschaft eines Wortes. Im Textzusammenhang wird eine konkrete Entität oder einer Teilmenge davon durch das linguistische Zeichen oder Wort referenziert (Herbst 2010:225). Das Wort *Insel* z.B. denotiert jede beliebige von Wasser umgebene Landmasse. In den Sätzen *Sizilien liegt südwestlich von Italien. Die Insel ist etwa halb so groß wie Österreich.* referenziert das Wort *Insel* aber eine konkrete Entität, nämlich Sizilien. Die Bedeutung einer lexikalischen Einheit und damit die Beziehung zur außersprachlichen Welt ist in der Regel nicht absolut, sondern vom Kontext und von kultureller und individueller Interpretation abhängig:

„Übertragen werden bei der Kommunikation zwischen den Individuen nicht Gedanken und Inhalte, sondern nur Lautketten (in der gesprochenen Sprache) oder Buchstabenfolgen (in der geschriebenen Sprache): Der Empfänger muss sich sein Verstehen selber konstruieren. Die Lautfolgen aktivieren auf der Empfängerseite diejenigen Inhalte, die der Empfänger mit ihnen verbindet – und dies sind oft nicht dieselben wie beim Sender.“ (Seidl et al. 2009:11)

2.2.1 Kategorien, Konzepte und Prototypen

Die am Beginn von Abschnitt 2.2 aufgestellte Definition, dass Autosemantika ihre Bedeutung aus der außersprachlichen Welt beziehen, ist leicht verkürzt. In der Tat benötigt der Mensch **Konzepte** als Bindeglieder zwischen Wort und Wirklichkeit. Diese basieren auf der Fähigkeit zur **Kategorienbildung**, also der Gruppierung verschiedener Entitäten in Abhängigkeit von gemeinsamen Eigenschaften (Labov 1973:68ff). Konzepte sind Bestandteile des enzyklopädischen Welt-Wissens einer Person und stellen eine Verbindung zwischen den außersprachlichen Kategorien und dem Lexikon her. In Abstraktion von Entitäten aus der realen Welt ermöglichen Konzepte die Organisation

von Informationen, die von außen auf ein Individuum treffen (Neveling 2004:27, Daum 2016:42ff). Ohne das Konzept *Katze* wäre z.B. eine Person nur in der Lage, bereits bekannte Katzen, aber keine noch nicht zuvor gesehene Katze als solche zu identifizieren. Das Gehirn wäre ohne Konzepte also allein auf mentale Bilder, die vor allem im episodischen Gedächtnis gespeichert sind, angewiesen (Aitchison 2012:56f). Wortbedeutungen sind an Konzepte geknüpft, und im Falle von einfachen und universalen Konzepten sind beide mehr oder weniger deckungsgleich. Konzepte können aber auch über die Wortbedeutung hinausgehen (Aitchison 2012:55).

Die Theorie der Kategorien- und Konzeptbildung ist weitgehend unbestritten. Schwieriger ist jedoch die Frage, wodurch ein Konzept und die damit verbundene Wortbedeutung definiert werden. Das Komponenten-Modell, das ein Konzept durch das Vorhanden- oder Nichtvorhandensein semantischer Eigenschaften beschreibt, hat sich als unzureichend erwiesen (vgl. Yule 2006:101f). Einfache Konzepte, wie z.B. *Katze*, lassen sich damit noch abgrenzen, aber je komplexer und abstrakter ein Konzept wird, desto unmöglicher wird es, allgemeingültige semantische Komponenten zu finden.

Ein anderer Ansatz, Konzepte und Kategorienbildung zu beschreiben ist die Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelte **Prototypen-Theorie**. Diese besagt, dass es bessere und weniger gute Vertreter einer Kategorie gibt. In Experimenten an US-amerikanischen Universitäten, bewerteten Probanden wiederholt und konsistent immer dieselben Vertreter als gut und dieselben anderen als weniger gut geeignet um die Kategorie zu definieren. Am Beispiel von Vögeln wurde das Rotkehlchen durchgehend als am besten geeigneter Vertreter und damit Prototyp der Kategorie *Vogel* bewertet, während Pinguin und Strauß am schlechtesten abschnitten (Aitchison 2012: 68f). Der Prototyp besitzt in der Regel die Merkmale, die sich bei den anderen Vertretern der Kategorie am häufigsten überschneiden. Diese teilweise Überschneidung der Merkmale wird, auf den Philosophen Ludwig Wittgenstein zurückgehend, auch **Familienähnlichkeit** genannt (Aitchison 2012:62). Prototypen sind zwar innerhalb eines geographisch, zeitlich und sprachlich abgegrenzten Raums relativ konstant, können aber über räumlich und zeitlich getrennte Kulturen hinweg starken Abweichungen unterworfen sein (Daum 2016:44).

2.2.2 Unscharfe Ränder und Polysemie

In diesem Abschnitt werden Aspekte der Semantik genauer beleuchtet, die Vokabellernende häufig vor Probleme stellen. Die weiter oben behandelten Begriffe der Denotation und Referenz lassen eine Eindeutigkeit der Beziehung zwischen sprachlichen Zeichen und Entitäten der realen Welt bzw. deren Konzepten vermuten. Das ist jedoch nicht der Normalfall, denn in der Regel besitzen Wörter neben einer Denotation auch noch **Konnotationen**. Dabei handelt es sich um individuell und kulturell unterschiedliche Zuschreibungen, z.B. für das Wort *Kernkraftwerk*, das einerseits die Konnotation *moderne Technologie* oder aber *Gefahr* haben kann (Herbst 2010:231). Eine breitere Definition von Konnotation liefern Kay & Allan (2015:29), indem sie diese als „lose Assoziationen, die auch in Wörterbucheinträgen inkludiert sein können“ bezeichnen. Von dieser zweiten Definition ist es nicht weit zum Problemfeld der **Bedeutungsunschärfe** und der **Polysemie**. Nur die wenigsten Wörter einer Sprache haben eine fixe Bedeutung und sind daher strikt monosem (Aitchison 2012:63). Selbst wenn sich für manches Konzept eine fixe bzw. „wahre“ Bedeutung, etwa durch Expertenwissen, erschließen lässt, so ist dieses für das „praktische Wissen“ selten von Bedeutung (60). Selbst auf den ersten Blick monoseme Wörtern wie *Schlüssel*, *Vase* oder *Tasse* haben keine klar abgegrenzte Bedeutung und können situationsbedingt jeweils dasselbe oder unterschiedliche Objekte referenzieren, wie Labov (1973) in einem Experiment nachgewiesen hat.

“Words have often been called slippery customers, and many scholars have been distressed by their tendency to shift their meanings and slide out from under any simple definition. [...] [T]o use words in more precise ways [...] is a self-defeating program when applied to ordinary words.” (Labov 1973:67)

Aitchison (2012:60) nennt dieses Phänomen „fuzzy boundaries“, „muzziness“ oder „vagueness“. Stirnemann (2009:38) plädiert dafür, Wörter in der Regel nicht als „**randscharf**“, sondern „**kernprägnant**“ anzusehen, mit einer Grundbedeutung, die aber nicht in allen Kontexten anwendbar ist. Die Grenze zwischen dieser Randunschärfe und echter Polysemie ist fließend, und es gibt keinen Weg klar zu determinieren, ob ein Wort nur eine unscharfe Bedeutung hat oder tatsächlich polysem ist (Aitchison 2012:75). Ein lateinisches Wort, für das diese Grenze nicht eindeutig sein dürfte, ist das Verb *debere*. Dieses Vokabel wird in Lehrbüchern meist mit den deutschen

Übersetzungsäquivalenten *müssen/sollen* – *schulden* – *verdanken* angegeben. Für die lateinischen Muttersprachler dürfte es sich aber um ein einheitliches semantisches Konzept bzw. kulturelles Schema gehandelt haben (Kuhlmann 2015b:158). Um von *müssen/sollen* auf *schulden* zu kommen, bedarf es einer einfachen Umformulierung nach der Art „wer etwas tun ‚muss/soll‘, ‚schuldet‘ es zugleich (jemandem), dieses zu tun“ (ibid.). Dem Schritt von *schulden* zu *verdanken* liegt eine URSACHE - WIRKUNG – Metonymie (siehe folgenden Abschnitt 2.2.3) zugrunde, denn wer jemandem etwas schuldet, dem verdankt er zuvor auch etwas. Kuhlmann (ibid.) folgert aus diesem Beispiel, dass bei vielen Wörtern die Polysemie erst durch die Rekodierung in die Zielsprache entsteht und bezeichnet sie deshalb als „Schein-Polysemie“. Echte Polysemie liegt hingegen bei Wörtern vor, die schon die lateinischen Muttersprachler mit unterschiedlichen Konzepten verknüpft haben. Als Beispiel lässt sich das Nomen *liber* anführen, dessen Ursprungsbedeutung *Rinde* und dessen metonymische Bedeutung *Buch* auch für Latein sprechende Menschen der Antike zwei unterschiedliche Konzepte gewesen sein dürften.

Polysemie entsteht vor allem durch diachronen Bedeutungswandel und Bedeutungserweiterung und ist nicht mit Homonymie gleichzusetzen. Homonyme sind gleichlautende Wörter, die sich etymologisch unterschiedlich entwickelt haben und außer der Form nichts miteinander gemeinsam haben. Ein Homonym-Paar bilden z.B. die lateinische Präposition *cum* und die gleichlautende Konjunktion, die aus dem vorklassischen *quom* entstanden ist.

Kay & Allan (2015:84ff) unterscheiden zwischen sprachinternen und sprachexternen Faktoren des Bedeutungswandels. Zu den externen Faktoren zählen Änderungen im sozialen Gefüge, Kulturwandel und technologischer Fortschritt. Im Falle des Lateinischen tritt so ein Wandel z.B. mit der Etablierung des Christentums in der Spätantike auf, wodurch althergebrachte heidnische Konzepte wie *fides* oder *pietas* einen Bedeutungswandel bzw. eine Erweiterung erfahren.

2.2.3 Metapher und Metonymie

Unter den sprachinternen Ursachen für Polysemie (vgl. Kay & Allan 85ff) sind vor allem Metapher und Metonymie für diese Arbeit von Bedeutung. Der Begriff der **Metapher** geht auf die Poetica des Aristoteles (1457b) zurück. Es handelt sich um eine Projektion von Eigenschaften von einer Quell-Domäne in eine Ziel-Domäne. Unter Domäne ist dabei

ein Sachfeld, wie z.B. das Leben, das Theater oder der Krieg zu verstehen. Eine Beispiel-Metapher aus der Poetica ist eine wechselseitige Projektion zwischen der Domäne der Trinkkultur und des Krieges: Wenn ein Becher für Dionysos dasselbe bedeutet, wie ein Schild für Ares, dann kann auch ein Schild als *Ares' Becher* und ein Becher als *Dionysos' Schild* bezeichnet werden (1457b). Dabei werden die Charakteristika von Schild und Becher, nämlich, dass es sich um die Insignien bzw. das Handwerkszeug des jeweiligen Gottes handelt, extrahiert und auf die jeweils andere Domäne übertragen.

Aristoteles (1458a) betrachtete die Metapher als etwas Besonderes und Ungewöhnliches. Darauf geht die bis ins 19. Jh. gültige Vorstellung zurück, dass Metaphern nur auf den kunstvollen, hochkulturellen Sprachgebrauch, etwa in der Literatur, beschränkt sind. Diese sehr enge Sicht ist inzwischen durch die kognitive Linguistik relativiert worden. Gemäß deren Definition ist jede Sprache, unabhängig vom Sprachregister, voll von Metaphern, die auf den ersten Blick nicht ohne weiteres zu erkennen sind (Kay & Allan 2015:152ff). Lakoff & Johnson (2003) prägten dafür den Ausdruck **konzeptuelle Metapher**. Sie basiert auf metasprachlichen Konzepten, die sich von der sinnlichen, körperlichen Wahrnehmung ableiten und die Quell-Domäne bilden. Die räumliche Wahrnehmung wird als die wichtigste Quelle von Metaphern angesehen:

"Human spatial concepts [...] include UP-DOWN, FRONT-BACK, IN-OUT, NEAR-FAR, etc. [...] [T]he structure of our spatial concepts emerges from our constant spatial experience [...] [These] are concepts that we live by in the most fundamental way."
(Lakoff & Johnson 2003:56f)

Häufiger vorkommende konzeptuelle Metaphern sind z.B.:

- ZEIT⁹ ist ein CONTAINER / ein OBJEKT / eine RESOURCE,
- das LEBEN ist eine REISE
- IDEEN sind OBJEKTE

Da die Konzepte der physischen Wahrnehmung sprachübergreifend sind, lassen sich für jedes der oben genannten Beispiele auch Entsprechungen in der lateinischen Sprache finden:

- ZEIT ist ein CONTAINER: ex eo tempore / annos complere
- ZEIT ist ein OBJEKT: diem agere / aurea aetas

⁹ Die von Lakoff & Johnson geprägte Konvention der Großschreibung von konzeptuellen Metaphern wird auch in dieser Arbeit eingehalten.

- ZEIT ist eine RESSOURCE: *tempora numerare*
- das LEBEN ist eine REISE: *cursus honorum*
- IDEEN sind OBJEKTE: *consilium capere*

Ein anderer Faktor der Polysemie ist die **Metonymie**. Im Unterschied zur Metapher findet die Projektion nicht zwischen unterschiedlichen und voneinander entfernten Domänen statt, sondern es besteht eine Kontiguitätsbeziehung zwischen dem Bezeichneten und dem Bezeichnendem. Das Bezeichnende steht dabei für das Bezeichnete. Typisch metonymische Beziehungen sind URSACHE für WIRKUNG, WERKZEUG für PRODUKT, MATERIAL für OBJEKT und CONTAINER für INHALT (vgl. Kay & Allan 2015:157f). Ein lateinisches Beispiel für die MATERIAL-für-OBJEKT-Beziehung ist *liber* für *Buch* und für eine WERKZEUG-für-PRODUKT-Beziehung *lingua* für *Sprache*.

Anhand dieser Beispiele lässt sich der Reichtum der lateinischen Sprache an Metonymien und (konzeptuellen) Metaphern erahnen, der beim Vokabellernen sowohl Chancen als auch Probleme bergen kann (siehe Abschnitt 3.3.4). Abseits des Themas Wortschatz ist aber auch der derzeit im Lateinunterricht praktizierte Umgang mit der Metapher als Stilmittel zu hinterfragen, der sich vorwiegend auf die aristotelische Definition stützt (vgl. die Erklärungen dazu in Lehrbüchern, z.B. Oswald et. al. 2014:162).

2.3 Abspeicherung von Vokabeln im Gedächtnis

Schon in der Antike hat man versucht, Modelle für das menschliche Gedächtnis zu entwerfen. Erwähnenswert sind Plato, der in seinem Theaetetus das Gedächtnis mit einer Wachstafel (191c-d) und dann wieder mit einem Vogelkäfig vergleicht (197d-e). Dieser Käfig ist im Kleinkindalter leer und wird im Lauf des Lebens mit unterschiedlichen Vögeln angefüllt, die den diversen Wissensschatz eines Menschen repräsentieren. Cicero spricht vom „thesauro rerum omnium, memoria“ (De Oratore 1. 5, 18). Neurobiologische und psychologische Forschungen haben in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts neue Erkenntnisse zu Struktur und Funktion des Gedächtnisses gebracht, die sich in den vergangenen Jahrzehnten zu weithin akzeptierten Modellen konsolidiert haben (vgl. Kersten 2010:58, Stork 2003:55ff). Im folgenden Abschnitt soll der für das Vokabellernen relevante Forschungsstand dargelegt werden.

2.3.1 Gedächtnisstruktur und Verarbeitungstiefe

Die Gedächtnispsychologie geht von einem dreistufigen Modell aus, das auf Shiffrin und Atkinson (1969) zurückgeht und nach einigen Erweiterungen und Verfeinerungen als anerkannt gilt. In das sensorische Register, auch **Ultrakurzzeitgedächtnis** genannt, gelangen Sinnesreize und gehen sofort wieder verloren, sofern sie nicht durch das aufnehmende Subjekt fokussiert werden. Im Falle der Fokussierung gelangt die Information in den Arbeitsspeicher, das **Kurzzeitgedächtnis (KZG)**, wo sie ohne weitere Verarbeitung bis zu 30 Sekunden verbleibt (Shiffrin & Atkinson 1969:180). Für das Vokabellernen relevant ist vor allem das Modell der **phonologischen Schleife** im Arbeitsspeicher. Nach Baddeley (1992:558) werden sowohl gesprochene als auch geschriebene Verbalinformationen im KZG phonologisch repräsentiert, wobei Geschriebenes vorher durch „subvocalization“ in eine phonologische Form rekodiert wird. Durch subvokales Wiederholen können verbale Informationen im KZG gehalten werden. Bei jugendlichen Fremdsprachenlernern ist der phonologische Arbeitsspeicher am Anfang des Vokabelerwerbs, also wenn noch wenige Anknüpfungspunkte mit anderem Vokabular vorliegen, von wesentlicher Bedeutung. Studien belegen, dass lautes Aussprechen beim Vokabelerwerb eine positive Rolle spielt (Stork 2003:59).

Durch rein phonetisches Wiederholen von Verbalinformationen ist es zwar möglich, die Information ins **Langzeitgedächtnis (LZG)** zu überführen. Als wesentlich bedeutenderer Faktor für die Speicherung im LZG wird jedoch das Konzept der **Verarbeitungstiefe** angesehen. Craik & Tulving (1975) wiesen in einem Experiment nach, dass Wörter umso besser gespeichert werden, je komplexer der Kontext ist, in dem sie präsentiert werden. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass rein graphische oder phonemische Reize nur eine flache bis mittlere Verarbeitungstiefe und damit geringere Behaltensleistung bedingen als eine semantische Kodierung. Durch unterschiedlich komplexe Satzrahmen, die als Kontext für die zu lernenden Wörter geboten wurden, sollte in dem Versuch eine unterschiedliche Anreicherung der semantischen Kodierung getestet werden. Ein einfacher Satzrahmen lautete dabei etwa: *She cooked the _____*, ein komplexer *the small lady angrily picked up the _____* (Craik & Tulving 1975:283). Die Wörter in den komplexeren Satzrahmen wurden am besten behalten, was den Schluss nahelegt, dass die stärkere Semantisierung des Kontextes einen positiven Einfluss auf die Abspeicherung im LZG hat.

Umgekehrt können ohne Bedeutungskonstruktion „keine semantischen Relationen geknüpft und neue Wörter nicht in die Netze des LZG eingebunden werden“ (Neveling 2004:53). Lernende müssen also Vokabel durch vertiefte Verarbeitung mit Bedeutung anreichern, um die Chance auf längerfristige Abspeicherung zu erhöhen. Eine weitere Schlussfolgerung ist, dass Vokabel umso leichter gespeichert werden können, je mehr Möglichkeiten Lernende haben, sie an vorhandenes Wissen anzuknüpfen. Das bedeutet, je weiter der Lernfortschritt und je mehr Vokabel bereits im LZG vorhanden, desto wahrscheinlicher wird ein neues Wort behalten (vgl. Neveling 2004:49). Kersten (2010:75) nennt den Umstand, dass semantisch angereichertes und damit effektives Vokabellernen erst in fortgeschrittenen Stadien möglich ist, „the beginner’s paradox“. Diesem Umstand ist im Anfangsstadium jedes Fremdsprachenunterrichts Rechnung zu tragen.

Die Theorie der Verarbeitungstiefe ist als Grundlage für die Effektivität des Vokabellernens zwar anerkannt, bedarf jedoch weiterer Detaillierung, Verdeutlichung und Vereinheitlichung. Ergänzend zu Craik & Tulving wird die Verarbeitungstiefe auch abhängig davon definiert, wie viele Entscheidungsprozesse Lernende im Zusammenhang mit einem Wort zu treffen haben. Als weiterer Faktor wird die persönliche Involvierung der Lernenden genannt. Die **Involvement Load Hypothesis** besteht aus drei Komponenten, nämlich der Einsicht in die Notwendigkeit durch das Gelernte etwas zu erreichen, der aktiven Suche nach Bedeutung und der Evaluation der Suchergebnisse (Kersten 2010: 65f). Die Notwendigkeit, ein Wort zu beherrschen, um etwas auszudrücken bzw. zu verstehen, spiegelt sich auch in der funktionalistischen Sprachtheorien wider, die wiederum eine Grundlage für die kommunikative Methode (Communicative Language Teaching, CLT) der modernen Fremdsprachendidaktik (MFD) sind.

Das Langzeitgedächtnis ist nicht nur ein permanenter Speicher für semantische Informationen, auch Erfahrungen, Emotionen und Fertigkeiten sind darin enthalten (Stork 2003:59). Diese prägen und beeinflussen neu aufzunehmende Informationen,

sodass diese im Sinne von konstruktivistischen Lerntheorien¹⁰ nicht nur gespeichert sondern auch verändert und neu generiert werden können (Kersten 2010:61).

	Sensorisches Register	Kurzzeitgedächtnis	Langzeitgedächtnis
Kapazität	hoch	gering (7+/-2) Elemente	sehr hoch
Haltezeit	Sekundenbruchteile	20-30 Sekunden	bis zu lebenslang
Kodierung	in der Art der Sinnesinformation	akustisch-artikulatorisch	semantisch, episodisch, emotional, prozedural
Verarbeitungstiefe	keine	flach	tief

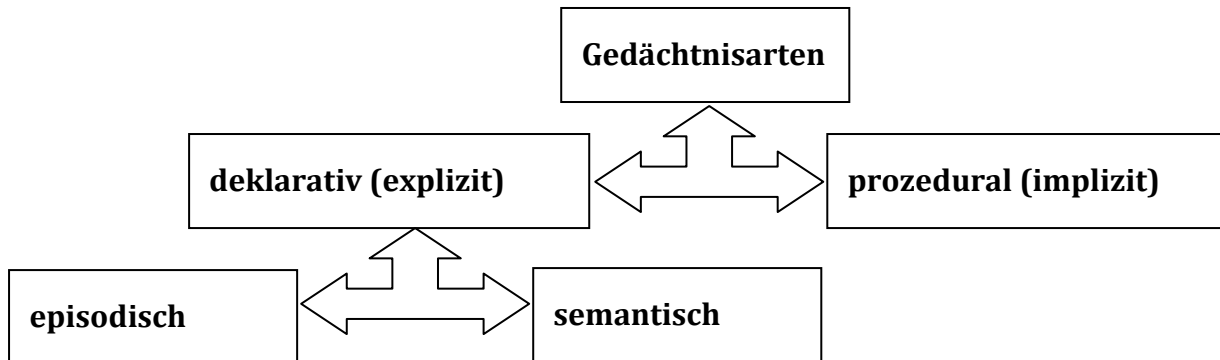
*Darstellung 3 Die wichtigsten Eigenschaften der drei Gedächtnisspeicher
(nach Stork 2003:57ff und Kersten 2010:59ff)*

Der Weg vom KZG ins LZG ist keine Einbahnstraße, denn sobald auf Information im LZG zugegriffen wird, findet deren Verarbeitung wieder im KZG statt (Daum 2016:26). Die Kapazität des KZG ist in der Forschung umstritten. Die in Darstellung 5 angegebene Größe von sieben (+/- zwei) Elementen beruht auf den Ergebnissen der Experimente von Miller (1956). Er bezeichnet diese Elemente als „Chunks“ (92ff), die aus einzelnen „Bits“ bestehen, wobei die Anzahl der Bits pro Chunk kaum Einfluss auf dessen Speicherfähigkeit hat. Das bedeutet, dass z.B. das Wort *et* aus zwei Bits und das Wort *appropinquare* aus 13 Bits besteht, beide aber ähnlich leicht im KZG behalten werden. Spätere Forschungen zeigten, dass es möglich ist, eine wesentlich größere Zahl als die von Miller propagierte im KZG zu behalten, wenn diese in einer für das speichernde Subjekt sinnvollen Weise miteinander verbunden sind. Dabei dürfte auch ein Zugriff auf Vorwissen aus dem LZG eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Daum 2016:27). Baddeley schlägt in seiner Theorie der phonologischen Schleife in Bezug auf verbale Informationen vor, nicht die Chunks zu zählen, sondern er definierte die Kapazität des KZG als das was innerhalb einer Zeitspanne von zwei Sekunden vokalisiert werden kann (Baddeley 1992:558).

¹⁰ Eine knappe, aber gute Übersicht über Konstruktivismus und weitere Lerntheorien findet sich in Söllradl (2019:64f)

2.3.2 Typisierung von Wissen

Je nach Art der abgespeicherten Informationen kann das LZG in mehrere Bereiche eingeteilt werden. Stork (2003:65) unterscheidet deklaratives/prozedurales, episodisches/semantisches und implizites/explicites Gedächtnis.



Darstellung 4 Systematische Einteilung der Gedächtnisarten (nach Stork 2003:66)

Deklaratives Wissen unterscheidet sich vom prozeduralen vor allem dahingehend, dass es verbalisiert werden kann und damit explizit ist, während prozedurales oft nur gezeigt werden kann oder gar nicht berichtbar und daher implizit ist. Außerdem unterliegt deklaratives Wissen dem Alles-oder-Nichts-Prinzip, d.h. es ist entweder vorhanden oder nicht vorhanden, während prozedurales Wissen in graduellen Abstufungen vorliegt.

Aus der Dichotomie des deklarativen/prozeduralen Wissens macht Kuhlmann (2009:19) eine Dreiteilung, indem er das analytische Wissen als Zwischenstufe einfügt. Er erweitert damit auch den im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) definierten Kompetenzbegriff¹¹:

Kompetenz		
Wissen	Verstehen	Können
deklaratives Wissen; Gelerntes reproduzieren	analytisches Wissen; „kapieren“; wissen, warum etwas so ist	prozedurales Wissen; etwas anwenden können

Darstellung 5 Kompetenzschema (Kuhlmann 2009:19)

¹¹ Dieser Kompetenzbegriff besteht neben deklarativem und prozeduralem Wissen auch noch aus den beiden Teilen „persönlichkeitsbezogene Kompetenz“ und „Lernfähigkeit“ (GERS, Abschnitt 2.1.1).

Kuhlmann begründet die Erweiterung um analytisches Wissen mit einer Kritik am GERS-Kompetenzmodell, das in „einseitig verengten Sinne“ einen Gegensatz zwischen Wissen und Können herstelle. Diese „funktionalistische Perspektive“ sei jedoch für historische und ästhetisch-theoretische Unterrichtsgegenstände problematisch (Kuhlmann 2009:20). Im Unterschied zur MFD, wo i.d.R. die praktische Anwendung und die vier Kompetenzen *Schreiben* und *Sprechen* sowie *Lese-* und *Hörverständnis* im Vordergrund stehen, spielt die Analysefähigkeit im Lateinunterricht eine wesentlich wichtigere Rolle (siehe dazu 3.1, 3.3.4 und 3.3.6).

2.3.3 Schemata als letzte Ebene der Textdekodierung

In Abschnitt 2.3.1 wurde gezeigt, dass semantische Kodierung ein wichtiger Faktor bei der Abspeicherung von Wörtern im LZG ist. Dabei wird i.d.R. auch auf bereits vorhandenes Wissen zugegriffen. Findet zuerst oder vorwiegend ein Zugriff auf das Vorwissen statt, spricht man von einem Top-Down-Prozess. Um einen Bottom-Up-Prozess handelt es sich, wenn als erstes die neue Information verarbeitet und erst später mit Vorhandenem verknüpft wird (Kuhlmann 2015a:25f, Daum 2016:32).

Beim Zugriff auf vorhandenes Wissen werden in der Regel mentale Modelle aktiviert. Diese heißen in der - angelsächsisch dominierten – kognitiven Linguistik *Frames oder Scripts* (Aitchison 2012:86). In der deutschsprachigen Literatur wird zumeist der Begriff **kulturelles Schema** verwendet. Waiblinger bezeichnet kulturelle Schemata und ihre Funktionsweise als

„komplexe Wissensinhalte, die beim Aufnehmen von Textdaten aus dem Langzeitgedächtnis in das Arbeitsgedächtnis geladen und dort mit den Textdaten verglichen werden. Dann werden sie entweder bestätigt oder verworfen. Die Schemata beeinflussen ihrerseits die Identifikation von Textdaten“ (Waiblinger 2001:160f).

Wer z.B. das Schema eines Restaurantbesuchs nicht kennt, würde sich schwer tun, einen Satz wie diesen zu verstehen: *Ich ging in ein Restaurant, aß eine Pizza und gab der Kellnerin Trinkgeld.* In diesem Satz fehlen sehr viele Details eines Restaurantbesuchs, sodass er als inkohärent erscheinen muss, wenn das vorhandene Schema nicht aktiviert werden kann. Ebenso wenig können Latein Lernende mit folgendem Auszug aus Horaz' Satire 1,9 anfangen, wenn sie das Schema eines römischen Gerichtsprozess in spät-republikanischer Zeit nicht kennen: *licet antestari? ego vero oppono auriculam*

(Waiblinger 2001:161). Durch Unkenntnis des kulturellen Schemas ist es schwer möglich, die passende Bedeutung für das Verb *oppono* richtig zu erschließen.

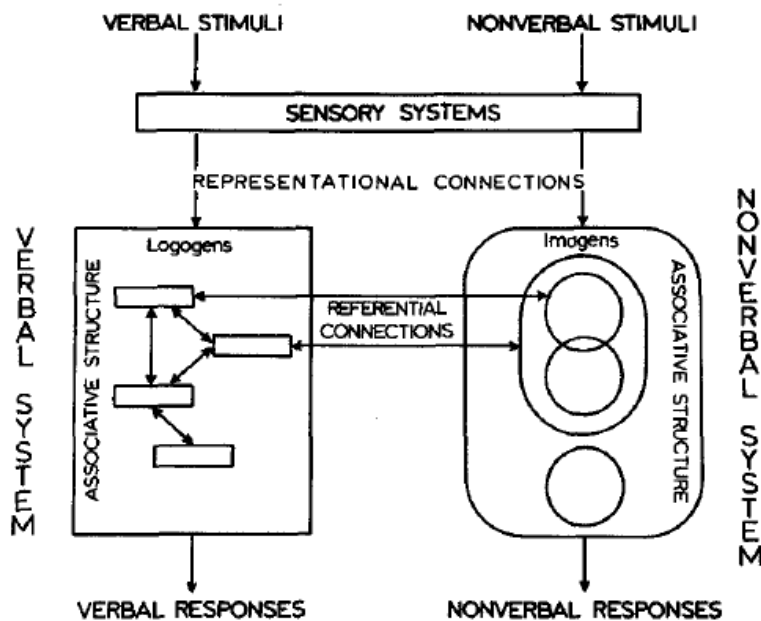
Zusammenfassend schlüsselt Kuhlmann (2012:99) den Prozess der Text-Dekodierung in vier Bereiche auf, wobei das Lexikon die erste Ebene und kulturelle Schemata die letzte Ebene darstellen:

Linguistische Ebene	Mentale Repräsentation: Dekodierung im Kopf
Lexikon („Wortschatz“)	Semantik: Vokabeln verstehen
Morphologie Syntax	Funktion der Morpheme/Endungen verstehen • Bezüge verstehen, Wortgruppen ermitteln • (satzwertige) Propositionen bilden
Text	Bedeutung des Textganzen ermitteln
Pragmatik: Vorwissen	kulturelle Schemata aktivieren

Darstellung 6 Ebenen des Textverstehens (Kuhlmann 2012:99)

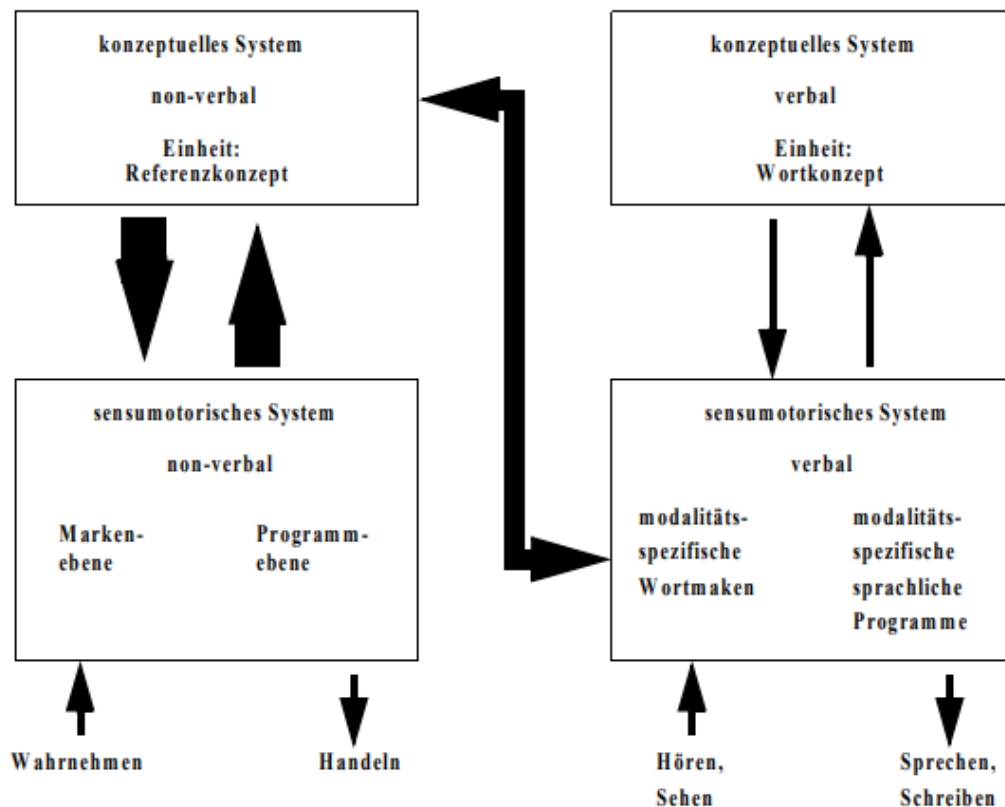
2.3.4 Modalität der Kodierung

Die auf Clark & Paivio (1991) zurückgehende Theorie der dualen Kodierung besagt, dass zwei Gedächtnissysteme existieren, und zwar eines mit verbalen und eines mit non-verbalen bzw. imaginalen Repräsentationen. Im verbalen System sind „word-like codes“ als „arbitrary symbols“ vorhanden, die konkrete Objekte und Ereignisse bezeichnen und auf serielle und sequenzielle Weise verarbeitet werden. Das non-verbale System beinhaltet modalitäts-spezifische - d.h. unterschiedliche Sinne miteinbeziehende - Bilder, Klänge und andere Wahrnehmungen sowie Emotionen (Clark & Paivio 1991:151). Diese non-verbalen Informationen sind analog zur realen Welt – d.h. sie benötigen keine arbiträren Symbole – und werden simultan bzw. parallel verarbeitet. Die jeweiligen Repräsentationen im verbalen System nennen Clark & Paivio *Logogen* und im non-verbalen *Imagen*. Diese sind innerhalb eines Systems durch assoziative Verknüpfungen und zwischen beiden Systemen durch referenzielle Verknüpfungen verbunden (Darstellung 7).



Darstellung 7 Verbales und non-verbales System (Clark & Paivio 1991:152)

Die referenziellen Verbindungen erlauben es z.B. Bilder zu benennen und sich zu Wörtern Bilder im Kopf zu erzeugen. Dabei ist davon auszugehen, dass abstrakte Begriffe schlechter verarbeitet werden als anschauliche Begriffe, weil letztere sowohl verbal als auch bildlich kodiert werden können. Dieser sogenannte **Bildüberlegenheitseffekt** wurde zwar in Studien nachgewiesen, jedoch greift der Ansatz der dualen Kodierung für dessen Erklärung zu kurz (Stork 2003:64f). Engelkamp (1990) erweiterte die duale Codierung zu einer **multimodalen Theorie**. Diese unterscheidet zwischen konzeptuellen und sensumotorischen sowie verbalen und non-verbalen Teilsystemen, die jeweils unterschiedlich stark miteinander verbunden sind. In den konzeptuellen Systemen liegen die Informationen amodal bzw. propositional und damit unabhängig von Sinneswahrnehmungen und Motorik vor. Die sinnliche Wahrnehmung im sensumotorischen Bereich bezeichnet Engelkamp (1990:57f) als Marken. Die begrifflichen Repräsentationen von Wortmarken im amodalen System werden Wortkonzepte (vgl. 2.2.1) und die der Bildmarken Referenzkonzepte genannt. In Kombination ergeben sich folgende Systeme (Darstellung 8):



*Darstellung 8 Die vier Teilsysteme der multimodalen Gedächtnistheorie
(Engelkamp 1990:62, zitiert nach Kaiser 1999:53)*

Die Pfeile zwischen den beiden verbalen Systemen auf der rechten Seite entsprechen ungefähr den in Abschnitt 2.3.3 besprochenen Top-Down und Bottom-Up Prozessen. Die beiden stärkeren Verbindungen zwischen dem non-verbalen konzeptuellen System und dem non-verbalen sensumotorischen System spiegeln das Erkennen eines Gegenstandes wieder. Für den Bildüberlegenheitseffekt relevant ist die starke Verbindung zwischen dem verbalen sensumotorischen System und dem non-verbalen konzeptuellen System. Kaiser (1999:55) führt diese Verbindung darauf zurück, dass bei der sinnlichen Wahrnehmung eines Wortes mental eher eine bildliche Vorstellung aktiviert wird als das dazugehörige verbale Wortkonzept.

Zusammenfassend lässt sich aus den beiden vorgestellten Theorien folgern, dass eine multimodale Kodierung förderlich ist für die Behaltensleistung, jedoch nicht alleine verantwortlich für das Behalten. Entscheidend ist neben einer mehrkanaligen Aufnahme vor allem auch die Aktivierung von Konzepten. „Dies geschieht bspw. bei der Ausführung von Handlungen auf der Grundlage ihrer Bezeichnung oder der Benennung

bildlicher Darstellungen von Handlungen (im Gegensatz zur bloßen Wahrnehmung der Bezeichnung bzw. des Bildes der Handlung)“ (Stork 2003:64f).

2.3.5 Vergessen von Gelerntem

Das LZG hat zwar eine theoretisch unbegrenzte Kapazität, die eine bis zu lebenslange Behaltensdauer von Gelerntem ermöglicht. Wie die Unterrichtspraxis z.B. anhand von Vokabelwiederholungen, Schularbeiten und Tests zeigt, werden Vokabeln, die schon einmal im LGZ vorhanden waren, entweder komplett vergessen oder sind in manchen Situationen nicht abrufbar. Lukesch (2001:175) nennt neben Verdrängung¹² und Verzerrung¹³ drei in Bezug auf das Vokabellernen bedeutsame Ursachen des Vergessens: Spurenzerfall, Interferenz und Nichtabrufbarkeit durch fehlende Hinweisreize. Die verschiedenen Ursachen sind nicht klar voneinander abtrennbar: „Um die verschiedenen Vergessensphänomene erklären zu können, muss man sich ihrer vielmehr ergänzend bedienen“ (Stork 2003:60f).

Die Theorie des **Spurenzerfalls** geht davon aus, dass Informationen in Form von Gedächtnisspuren vorliegen, die sich mit der Zeit langsam auflösen. Wiederholung der Inhalte kann der Auflösung entgegenwirken. Gegen eine vollständige Löschung von Gedächtnisinhalten sprechen jedoch Experimente, in denen scheinbar vollständig vergessene Wörter neu gelernt und anschließend besser behalten wurden als davor komplett unbekannte Wörter (Daum 2016:37).

Interferenz, auch Überlagerung genannt, tritt dann auf, wenn sich zwei Gedächtnisinhalte negativ beeinflussen. Das kann entweder proaktiv erfolgen, wenn bereits vorhandene Informationen das Lernen neuer beeinträchtigt, oder retroaktiv, wenn neue Information das Abrufen von bereits Vorhandenem erschwert. Interferenz entsteht meist aufgrund der Ähnlichkeit von Inhalten, und zwar sowohl auf formaler wie auf semantischer Ebene (Neveling 2004:53, Daum 2016:38). Eine derartige

¹² Verdrängung basiert auf der psychoanalytischen Erkenntnis, dass ein Individuum konfliktrträgliche Informationen blockiert, und ist daher aus fachdidaktischer Sicht kaum von Relevanz.

¹³ Verzerrung ist ein Prozess, bei dem die Wahrnehmung durch vorgefertigte Schemata so stark verändert wird (vgl. Top-Down-Prozesse) dass die wahrgenommene Information praktisch verloren geht. Das betrifft vor allem das Erinnern an Erzählungen und Geschichten, und ist daher für diese Arbeit auch von geringer Relevanz.

Ähnlichkeitshemmung kann proaktiv z.B. dann auftreten, wenn ein Wort der Zweitsprache (L2) formal einem Wort der Erstsprache (L1) ähnelt, jedoch eine vom L1-Wort abweichende Bedeutung hat. Im Falle des Vokabels *studere* etwa könnte eine solche Interferenz bewirken, dass der/die Lernende die Grundbedeutung, welche ungefähr dem deutschen *sich bemühen* entspricht durch die – im klassischen Latein kaum anzutreffende - Bedeutung *studieren* überlagert.

Bei **Nichtabrufbarkeit** ist die gespeicherte Information zwar noch im Gedächtnis vorhanden, jedoch bleibt die Suche danach erfolglos (Stork 2003:60). Ein häufig beobachtbarer Effekt, der bei dieser Art des Vergessens auftritt, ist das Tip-of-the-Tongue – Phänomen (Aitchison 2012:27). In psycholinguistischen Untersuchungen definierten Proband/innen den Zustand der Nichtabrufbarkeit, als ob ihnen das gesuchte Wort auf der Zungenspitze läge. Obwohl das Wort selbst nicht abrufbar ist, sind es Informationen zu dem Wort oft sehr wohl, wie z.B. der Anfangsbuchstabe, die Silbenzahl, semantisch ähnliche Wörter oder die Wortart (27, 122). Lukesch (2001:176) begründet die Nichtabrufbarkeit mit einem fehlenden Hinweisreiz bzw. **Reproduktionshinweis**, der eine temporäre „Findestörung“ bewirkt. Ein Reproduktionshinweis ist eine gemeinsam mit der gesuchten Erinnerung gespeicherte Information. Dabei kann es sich um die unterschiedlichsten Arten von Sinneseindrücken (vgl. 2.3.4) aber auch Verknüpfungen mit bereits im semantischen Speicher vorliegenden Informationen handeln. Mit der Notwendigkeit eines Reproduktionshinweises zum Abrufen von Information lässt sich auch begründen, warum Wiedererkennung einfacher als freie Erinnerung ist (Lukesch 2001:177).

2.4 Das mentale Lexikon als Modell der Vokabelspeicherung

Wie in den vorigen beiden Abschnitten gezeigt, werden Vokabeln im Idealfall nicht isoliert gelernt, sondern mit Vorwissen, zu dem unter anderem Konzepte und Schemata gehören, verknüpft. In den folgenden Abschnitten soll die Frage geklärt werden, in welcher Form und unter Verwendung welcher Strukturen Vokabeln im Gedächtnis gespeichert und wieder abgerufen werden. Das Modell, das sich seit den letzten

Jahrzehnten etabliert hat, ist das mentale Lexikon. Aitchison¹⁴ (2012:4) bezeichnet es als „working model of the word-store in the human mind“. Es beruht einerseits auf der relationalen Semantik, einem Teilgebiet der Kognitionspsychologie, die Verbindungen von Wörtern untereinander und deren mentaler Repräsentation erforscht (Neveling 2004:22). Diese Verknüpfungen sind in zahlreichen psycholinguistischen Testverfahren erprobt worden. Eine wichtige Rolle spielen dabei Wort-Assoziations-Tests, in denen Proband/innen auf Fragen der Art „*Was ist das erste Wort, das Ihnen zu folgendem Wort einfällt?*“ antworten (Aitchison 2012:100ff). Andere psycholinguistische Forschungsverfahren zum mentalen Lexikon inkludieren die Analyse von sprachlichen Fehlleistungen und Sprachstörungen.

Das Modell unterscheidet zwischen **Weltwissen** bzw. enzyklopädischem Wissen auf der einen Seite und **Wortwissen** auf der anderen Seite. Ersteres ist Sach- und Erfahrungswissen, das im episodischen Gedächtnis zu finden ist, zweiteres ist sprachbezogen und vorwiegend semantisch (vgl. 2.3.2). Metaphorisch ausgedrückt lässt sich zwischen einem Lexikon für Weltwissen und einem Wörterbuch oder Thesaurus für Wortwissen unterscheiden (27). Das Weltwissen entspricht ungefähr den in Abschnitt 2.2.1 besprochenen Konzepten. Noch nicht eindeutig geklärt ist die Frage, ob Wortwissen und konzeptuelles Wissen gemeinsam – bzw. holistisch – oder getrennt – bzw. modular – gespeichert werden. Die Mehrheit der dieser Arbeit zugrundeliegenden Autor/innen postulieren eine modulare Speicherung (z.B. Kersten 2010:13ff, Collins & Loftus 1975:413). Neveling (2004:28) geht von einer „getrennten, aber interagierenden Repräsentation von Konzept und einzelsprachlicher Wortbedeutung“ aus.

2.4.1 Formale Repräsentation einzelner Wörter im mentalen Lexikon

Eine für das Vokabellernen relevante, aber noch nicht endgültig geklärte Frage ist die der Repräsentation eines einzelnen Wortes im mentalen Lexikon. Stork (2003:70) zählt vier Komponenten eines Lexikoneintrags auf, die **phonologische**, die **morphologische**, die **syntaktische** und die **semantisch-konzeptuelle**. Daum (2016:41) nennt außerdem

¹⁴ Jean Aitchisons in den 1980er Jahren erschienenenes und mehrfach wiederaufgelegtes Buch „Words in the Mind“ ist die empfehlenswerte Standard- und Einführungslektüre zum mentalen Lexikon.

noch die **pragmatische** als fünfte Komponente. Die beiden formalen Komponenten der Phonologie und Morphologie sollen in diesem Abschnitt genauer beleuchtet werden.

Auf **phonologischer** Ebene der Wortrepräsentation spielen die Silbenanzahl und der Wortrhythmus die größte Rolle (Aitchison 2012:161). Tests mit Versuchspersonen haben ergeben, dass die Anfangs- und die Endsilben eines Wortes besser gespeichert werden als die in der Mitte, wobei die erste Silbe am wichtigsten ist (158f). Eine weitere wichtige Erkenntnis für das Vokabellernen ist die gemeinsame Speicherung ähnlicher Laute. Die Ähnlichkeit beruht nicht nur auf klanglichen Aspekten, sondern auch auf dem Ort und der Art der Lautbildung (166). Je nach Ort der Lautbildung kann z.B. zwischen Labial- Dental- und Gutturallauten getrennt werden. Eine Gruppierung nach Art der Bildung erfolgt z.B. zwischen Frikativen und Plosiven.

Die **morphologische** Komponente ist insbesondere für Latein von Bedeutung, weil es sich um eine überwiegend synthetische¹⁵ Sprache handelt, die eine Vielzahl an Derivationsmöglichkeiten bietet. Lexeme können aus mehreren abgrenzbaren Elementen, den Morphemen, bestehen, wobei man zwischen Wortstamm und Präfixen, Suffixen und Infixen unterscheidet. Suffixe dienen im Lateinischen der **Flexion**, also der grammatikalischen Bestimmung von beispielsweise Casus oder Tempus. Daum (2016:69) spricht hier von Funktionsmorphemen. Präfixe oder Suffixe spielen als Inhaltsmorpheme bei der **Derivation** eine Rolle, d.h. bei der Bildung von neuen Lexemen, die sich von einem Wortstamm ableiten. Das Analysieren von derivativen Affixen ist nicht nur für die Frage der Abspeicherung von Lateinvokabeln wichtig, sondern findet sich auch im Kompetenzbereich Interpretieren unter dem Punkt *Wortbildungselemente* wieder (vgl. Consensus 2017:18).

Es gibt in der kognitiven Linguistik zwei Positionen zur Art der Abspeicherung von Wörtern mit mehreren Morphemen. Eine holistische bzw. lexikalistische Sicht geht von einer gemeinsamen und untrennbaren Repräsentation von Wortstamm und Affixen aus. Das hätte eine schnellere Abrufbarkeit der Lexeme zur Folge, bedeutet aber einen höheren Speicheraufwand, da jede mögliche Kombination an Stämmen und Affixen abgespeichert werden müsste. Die transformationalistische Position hingegen basiert

¹⁵ im Gegensatz zu analytischen Sprachen, die Grammatikinformation über eigene Lexeme transportieren, wird in synthetischen Sprachen Grammatik mittels Affixen ausgedrückt.

auf der Existenz eines Regelsystems, das getrennt gespeicherte Stämme und Affixe für jeden Anwendungsfall regelbasiert zusammenstellt (Neveling 2004:24f). Aitchison (2012:148) sieht eindeutige Beweise, dass Flexions-Suffixe regelbasiert „on the spot“ an den Stamm gehängt werden, unregelmäßige Formen aber einen separaten Lexikoneintrag bekommen. Was Derivations-Affixe betrifft vertritt sie die lexikalistisch-holistische Position, schränkt jedoch ein:

“people can decompose words into morphemes if they need to. They use this ability as a back-up procedure in order to construct a complex word, if their normal memory for the word fails them, or if they are asked to perform a complex task.” (154f)

Anshen & Aronoff (1988:648f) schlagen ein Verarbeitungsmodell vor, das auf drei Prozessen beruht, die beim Abfragen eines Wortes zum Einsatz kommen und parallel ablaufen. Dazu gehört erstens das Nachschlagen eines kompletten Lexikon-Eintrags, zweitens das Anwenden von Regeln zur Wortzusammensetzung und drittens die Analogiebildung. Analogiebildung ist die Fähigkeit aufgrund von teilweisen Ähnlichkeiten zwischen lexikalischen Einheiten neue Wörter zu bilden bzw. derartige Wortbildungen zu verstehen. Aitchison bezeichnet diese Fähigkeit als „lexical tool-kit“ (2012:155). Das Nachschlagen eines Eintrags basiert auf deklarativem Wissen. Analogiebildung und Regelanwendung gehören dem prozeduralen Wissen an (vgl. 2.3.2). Nation (2008:110) sieht die Forcierung dieses prozeduralen Wissens im Bereich der Wortbildung als vielversprechenden Ansatz beim Vokabellernen, auch wenn in vielen Sprachen nicht alle Präfixe und Suffixe eine transparente und für die Lernenden nachvollziehbare Bedeutung haben. Die Effizienz der Einbeziehung von Wortbildungslehre in der Fremdsprachendidaktik ist aber noch „unerforschtes Gebiet“ (Nation & Webb 2011:56).

2.4.2 Verbindungen von Wörtern und Konzepten untereinander

Eine Möglichkeit herauszufinden, wie das mentale Lexikon Wörter miteinander verknüpft, sind Wort-Assoziations-Tests. Der Begriff **Assoziation** im Kontext der Psychologie geht auf John Locke zurück und kann, wenn auch unüblich, mit *Vergesellschaftung* übersetzt werden. Locke beschrieb das Prinzip der Assoziation sinngemäß mit folgendem Vergleich:

Wenn mehrere psychische Inhalte einmal gleichzeitig bewusst waren (d.h. die Bedingung der raum-zeitlichen Kontiguität gegeben war), so haben sie die Tendenz, immer in derselben Gesellschaft zu bleiben; tritt ein Gesellschafter ins Bewusstsein, so folgen die andere nach (Lukesch 2001:41)

Die Verbindungen, die sich bei Wort-Assoziations-Tests ergeben, lassen sich in drei Kategorien untergliedern (Kersten 2010:29f):

- **Syntagmatische Verbindungen:** Wörter, die typischerweise gemeinsam auftreten, in der Regel Kollokationen
- **Paradigmatische Verbindungen:** Wörter, die semantische Gemeinsamkeiten aufweisen und das abgefragte Wort ersetzen können
- **Klang-Verbindungen:** Wörter mit phonetischer Ähnlichkeit

Am Beispiel des lateinischen Lexems *canis* sollen die drei Verknüpfungstypen veranschaulicht werden. Auf syntagmatischer Ebene könnten z.B. die Wörter *latrat* oder *mordet* assoziiert werden, auf paradigmatischer die Wörter *felis* oder *animal*, und als Klangverbindung kommen die Wörter *panis* oder *canere* in Frage. Paradigmatische und Klang-Verbindungen basieren auf Similarität, syntagmatische Verbindungen auf Linearität.

Die drei am häufigsten genannten paradigmatischen Verbindungstypen sind laut Aitchison (2012:102) folgende:

- **Hyperonymie** (auch: Superordination): das Zuordnen eines Überbegriffs, z.B. *canis* – *animal*
- **Kohyponymie** (auch: Koordination): das Gruppieren mehrerer Begriffe einer untergeordneten Hierarchieebene, z.B. *canis* – *felis*; darunter fallen auch Antonyme, z.B. *dextra* – *sinistra* und Kontrastbeziehungen wie *interrogare* – *respondere*
- **Synonymie:** ein Wort mit identischer, in der Regel aber nur sehr ähnlicher Bedeutung (vgl. 2.2.2), z.B. *occidere* – *interficere*

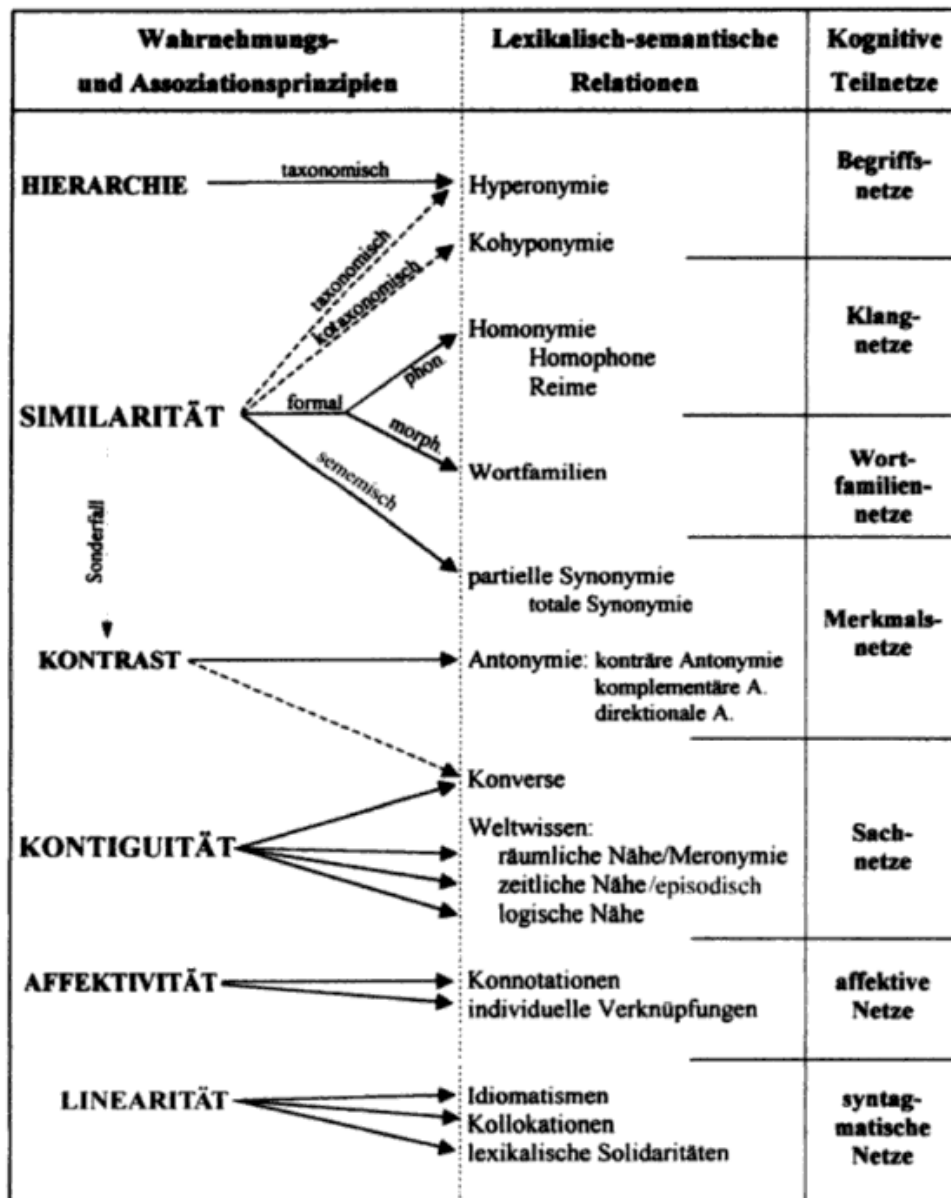
Hyperonyme und Hyponyme sowie Kohyponyme stehen in einer hierarchischen, inklusiven Beziehung zueinander. In den mittleren Ebenen, denen man sowohl Hyper- als auch Hyponyme zuordnen kann, finden sich in der Regel Wörter, die sich für das Behalten im Gedächtnis am besten eignen. Diese werden auch Basic Level Terms genannt (Kersten 2010:63) und entsprechen ungefähr dem Prototyp (2.2.1). Sie zeichnen sich durch ihren Grad der Differenziertheit, die kognitive und sprachliche Prägnanz und ihre kommunikative Reichweite aus. Ein Beispiel für einen Basic Level Term ist das Wort *Hammer*, das sich in der hierarchischen Mitte unterhalb von

Werkzeug und oberhalb von *Lattenhammer* befindet (Neveling 2004:32). Hierarchische Verknüpfungen zwischen den Wörtern werden auch als **Wortfelder** bezeichnet und sind Teil des Kompetenzmodells im Fach Latein (vgl. Consensus 2017:18).

Neveling nennt zusätzlich zu den oben genannten Verknüpfungstypen im Mentalen Lexikon noch extralinguale Verbindungen, die auf **Kontiguität** und **Affektivität** als Wahrnehmungs- und Assoziationsprinzip basieren. Kontiguität bedeutet Assoziierung mittels Weltwissen und

„liegt bei physischer Berührung oder Nachbarschaft im außersprachlichen Bereich vor und nicht wie bei Similarität im sprachlichen [...] Sie entsteht, wenn eine Beziehung zwischen Elementen unserer Wahrnehmung oder unseres Weltwissens mehr als zufällig [...] ist.“ (Neveling 2004:43ff)

Kontiguitätsbeziehungen finden sich bei Neveling als **Sachnetze** und im Kompetenzmodell für Latein als **Sachfelder** wieder (vgl. Consensus 2017:18). Die affektiven Verbindungen sind individuelle Zuschreibungen und entsprechen ungefähr den in Abschnitt 2.2.2 besprochenen Konnotationen. Aufgrund der bisher gezeigten unterschiedlichen Verknüpfungstypen teilt Neveling das mentale Lexikon in sieben **kognitive Teilnetze** ein, die auf unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Assoziationsprinzipien beruhen (Darstellung 9).

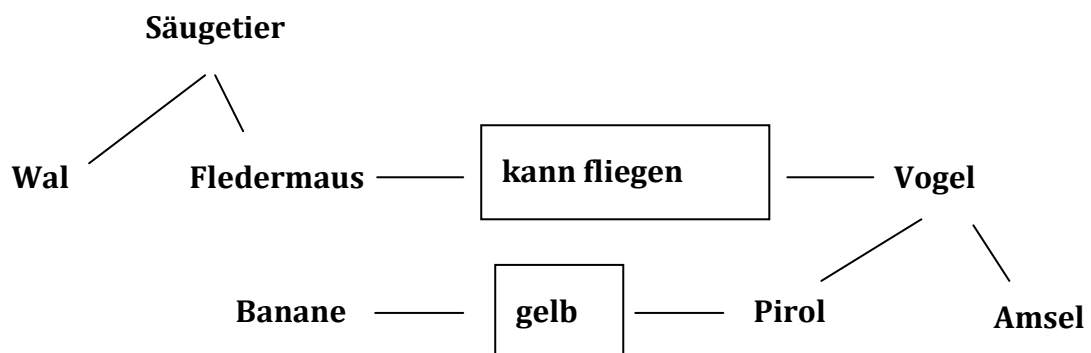


Darstellung 9 Sieben kognitive Teilnetze (Neveling 2004:42)

Zusätzlich zu den bisher besprochenen Verbindungen sind die **Wortfamilien-Netze** aus Darstellung 9 erwähnenswert. Ebenso wie bei den hierarchischen Verbindungen liegt das Wahrnehmungsprinzip der Similarität, und zwar des Stamm-Morphems, zugrunde. Zusätzlich können aber auch andere Assoziationsprinzipien, wie z.B. Kontiguität eine Rolle spielen (Neveling 2004:46). Wortfamilien sind eng an die morphologische Komponente der Repräsentation von Einzelwörtern gebunden (vgl. 2.4.1). Sie stellen eine Querschnittmaterie zwischen dem internen Aufbau von Wörtern und der Vernetzung zwischen Wörtern dar und sind daher ein wichtiges Ordnungsprinzip von Vokabeln. Im Kompetenzmodell für das Fach Latein ist das Auflisten von Wortfamilien

als Anwendungsfeld vorgegeben (Consensus 2017:18). Darüber hinaus spielen Wortfamilien bei der etymologischen Herleitung von Fremd- und Lehnwörtern mit lateinischem Ursprung eine Rolle.

Aus kognitiv-linguistischer Sicht am komplexesten sind die **syntagmatischen Netze**. Diese beinhalten einerseits Kollokationen von Wörtern verschiedener Wortklassen, die sich im Extremfall zu starren, kaum veränderlichen idiomatischen Phrasen auswachsen können (Aitchison 2012:114ff). Als Beispiele für solche Phrasen im Lateinischen lassen sich *novis rebus studere* aber auch viele Ausdrücke mit Dativus finalis aufzählen. Eine weitere Art der syntagmatischen Beziehungen sind Objekt-Eigenschafts-Relationen. Darunter fallen simple Attribute wie z.B. *Banane – gelb* aber auch funktionale Zuschreibungen wie z.B. *Vogel – kann fliegen* (Neveling 2004:46). Darstellung 10 zeigt unterschiedliche semantische Relationen anhand des Ausgangskonzepts *Wal*. Die paradigmatischen Verbindungen sind mit vertikalen, die syntagmatischen Verbindungen mit horizontalen Linien gekennzeichnet. Attributive und funktionale Zuschreibungen sind eingerahmt:



Darstellung 10 Semantische Relationen (adaptiert und vereinfacht aus Lukesch 2001:128)

Als wichtigste Wortklasse in den syntagmatischen Netzen identifiziert Aitchison die Verben (2012:132ff). Diese scheinen in Bezug auf die Sprachproduktion und -erkennung am anspruchsvollsten zu sein und sind das erste, das Personen mit Sprachstörungen nicht mehr korrekt bilden oder verarbeiten können. Verben dominieren den Satz und diktieren seine Struktur. Um diese Struktur allgemein zu beschreiben wendet Aitchison das Konzept des (kulturellen) Schemas (2.3.3) auf Verben mit untereinander

vergleichbarer Funktion an. Diese Satzrahmen¹⁶ definieren die möglichen semantischen wie syntaktischen Komponenten, die ein Satz mit einem bestimmten Verb haben kann. Ein Satzrahmen für das Verb *kaufen* sieht folgendermaßen aus (Aitchison 2012:137):

KÄUFER WAREN (VERKÄUFER) (PREIS)

Die in Klammer gesetzten Ausdrücke sind optional. Anstatt des Wortes *kaufen* können Synonyme wie *erwerben* oder *erstehen* eingesetzt werden ohne den Rahmen zu verändern. Satzrahmen definieren die **Valenz** eines Verbs und damit die Frage, welche Art von Ergänzungen es benötigt. Ergänzungen sind „im Stellenplan der Verben verankert [...] und prototypisch durch Nominalphrasen ausgedrückt“, während freie Angaben in Form von Adverbien und Präpositionalphrasen periphere Umstände verbalisieren (Kienpointner 2010:225). Valenzen können grammatikalisch und damit sprachspezifisch insbesondere durch die Anzahl und Art der Objekte und deren Casus definiert werden. Im konkreten Beispiel der lateinischen Sprache können Verben einwertig sein, wenn sie nur ein Subjekt verlangen, zweiwertig wenn sie ein Akkusativobjekt verlangen, dreiwertig wenn sie weitere Ergänzungen wie Dativobjekt oder Orts- und Richtungsangaben benötigen.

Alternativ kann die Valenz sprachübergreifend durch **semantische Rollen** definiert werden. Kienpointner (2010:227ff) nennt 21 solcher Rollen, darunter *Agens* und *Patiens* als die häufigsten. Der Satzrahmen *kaufen* kann unter Einbeziehung semantischer Rollen folgendermaßen gebildet werden:

REZIPIENS POSSESSUM (AGENS) (INSTRUMENTUM)

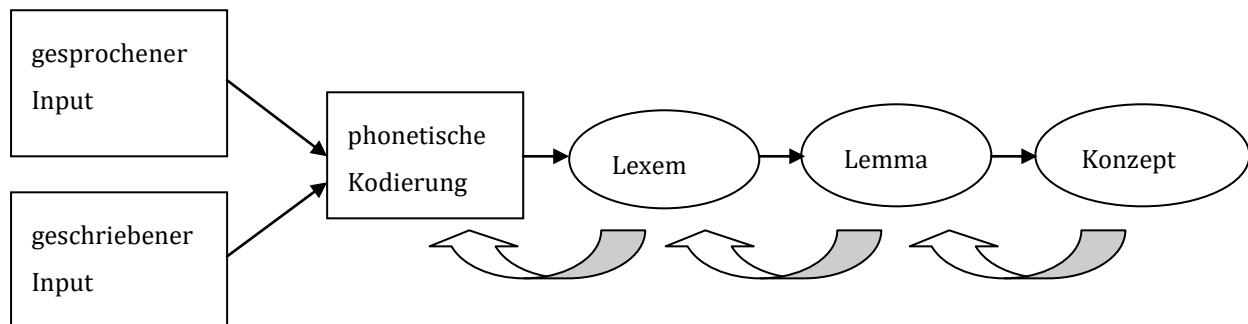
Der Verkäufer ist hier als *Agens* deklariert, auch wenn er syntaktisch nicht das Subjekt darstellt. Er hat dennoch den aktiveren Part als der Käufer, der die Rolle des *REZIPIENS* einnimmt.

2.4.3 Verarbeitungsmodelle im Mentalen Lexikon

Berücksichtigt man die Definition von Lemma und Lexem (2.1.1), die Relation von Konzepten und Wörtern (2.2.1) und die mentalen Vorgänge bei der Aufnahme von

¹⁶ Aitchison (2012:136) nennt sie frames. Die Übersetzung „Satzrahmen“ ist zwar nicht wörtlich, erscheint aber inhaltlich am passendsten.

Wörtern¹⁷ (2.3.1 und 2.3.4), kann folgende Ablaufstruktur beim Verstehen von Wörtern schematisch dargestellt werden:



Darstellung 11 Prozess des Wörter-Verstehens

Die geraden Pfeile stellen einen erfolgreichen Verstehensprozess dar. Die runden Pfeile symbolisieren eine Rückkehr zu einem vorangegangenen Schritt, falls das Verstehen des Wortes nicht möglich ist. Das kann z.B. der Fall sein, wenn durch unzureichende phonetische Kodierung kein Lexem gefunden wird oder aufgrund einer falschen Lemma-Zuordnung zu einem Lexem kein Konzept aufgerufen werden kann.

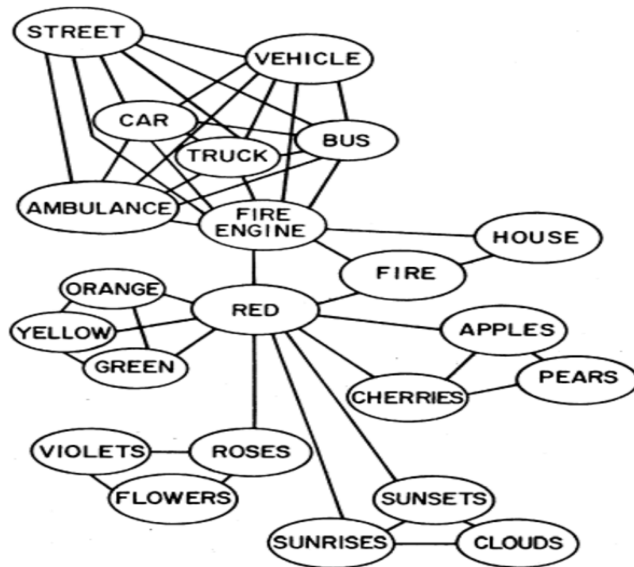
Das Prinzip des mentalen Lexikons fügt eine weitere, wesentliche Komponente in den Prozess des Wörter-Verstehens ein. Die von Collins & Loftus (1975) entwickelte **Spreading-Activation-Theorie** besagt, dass ein zuverlässigerer und schnellerer Abruf von Konzepten möglich wird, je mehr und stärker die Verbindungen zu anderen Konzepten sind. Wird ein Konzept durch einen phonetischen Input aktiviert, so sind auch die umgebenden Konzepte aktiv, und zwar in Abhängigkeit von der Entfernung zum zuerst aktivierten Konzept-Knoten. Die Spreading-Activation-Theorie erklärt, warum ein Wort, das mit einer reicheren Kodierung und einer stärkeren Semantisierung (vgl. 2.3.1) gelernt wurde, leichter abrufbar ist:

„Durch den semantischen Kontext gewinnt es viele Anknüpfungsmöglichkeiten an andere Konzepte, und somit steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass es im Rahmen der Aktivierung dieser Konzepte ko-aktiviert wird.“ (Daum 2016:58).

Darstellung 12 zeigt eine mögliche Vernetzung des Konzepts *Fire Engine* mit anderen Fahrzeugtypen sowie mit der Farbe Rot. Mit dieser sind wiederum weitere Knoten verbunden. Die Länge der Verbindungen spiegelt deren Intensität wider. Je kürzer eine

¹⁷ Die Produktion von Wörtern hat die genau umgekehrte Reihenfolge, wird hier aber nicht extra dargestellt, auch aufgrund des überwiegend rezeptiven Umgangs mit der lateinischen Sprache

Linie, desto mehr haben die beiden Konzepte miteinander gemeinsam. Die Stärke der Verbindung ist von der semantischen Komplexität und vor allem davon abhängig, wie oft diese bisher aktiviert wurde. Das ist eine Erklärung dafür, warum Vokabel umso leichter abgerufen werden können, je öfter man mit ihnen konfrontiert worden ist.



Darstellung 12 Schematische Repräsentation verbundener Konzepte als Grundlage der Spreading Activation Theorie (Collins & Loftus 1975:412)

Collins & Loftus gehen von einer separaten aber untereinander festverdrahteten Speicherung von lexikalischen und konzeptuellen Informationen aus. Die formalen Eigenschaften eines Wortes (vgl. 2.4.1) repräsentieren dessen lexikalische Eigenschaften: "The names of concepts are stored in a lexical network (or dictionary) that is organized along lines of phonemic (and to some degree orthographic) similarity" (Collins & Loftus 1975:413). Diese direkte Nachbarschaft erklärt auch, warum ähnlich geschriebene und ähnlich klingende Wörter Interferenzen im mentalen Lexikon verursachen können.

In engem Zusammenhang mit der Spreading-Activation-Theorie steht der semantische Instruktionseffekt, besser bekannt unter der englischen Bezeichnung **Priming-Effekt** (Lukesch 2001:128f). Dieser lässt sich in Experimenten nachweisen, in denen Versuchspersonen mit zwei hintereinander gezeigten Wörtern aus demselben Sachfeld konfrontiert werden. Das zweite Wort kann aufgrund der vorherigen Aktivierung des semantischen Netzwerks durch das erste Wort rascher aufgenommen und verarbeitet werden. Der Priming-Effekt erklärt, warum beim Übersetzen eines Textes Vokabel umso

einfacher abgerufen werden können, je mehr über dessen Themen und Sachverhalte bekannt ist.

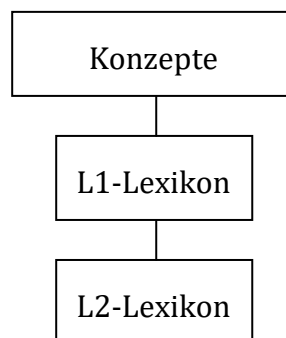
Um den Prozess der Worterkennung als Ganzes zu erklären, müssen alle bisher vorgestellten Komponenten eines Eintrags im mentalen Lexikon berücksichtigt werden, also neben der semantisch/syntaktischen auch die morphologisch/phonologische. Bei der auditiven oder visuellen Worterkennung werden bereits ab dem Hören des Anfangsbuchstabens eine Vielzahl möglicher Wörter mit gleichem Anlaut ins KZG geladen. Diese Zahl reduziert sich, je mehr Silben des Wortes aufgenommen wurden, bis eine Eingrenzung auf ein einziges Wort erfolgt. Aitchison bezeichnet dieses Prinzip mit einer Metapher auf die Organisationsstruktur der römischen Armee als „Kohorten-Modell“ (2012:256). In Verbindung mit der Spreading-Activation-Theorie und dem Priming-Effekt lässt sich die Behauptung aufstellen, dass umso weniger Wörter in der Anfangs-Kohorte stehen, je besser der semantische und syntaktische Kontext eingegrenzt wurde. Liest oder hört ein/e Schüler/in z.B. den folgenden Anfang eines lateinischen Satzes: *Exercitus hostem vi...*, so werden sie nicht jedes im Lexikon gespeicherte Wort, das mit *vi...* beginnt aufrufen, sondern eine Eingrenzung auf z.B. die Lemmata *videre* oder *vincere* vornehmen.

2.4.4 Verhältnis von Erstsprache (L1) und Fremdsprache (L2)

Nachdem nun das mentale Lexikon aus monolingualer Perspektive skizziert worden ist, soll in diesem Abschnitt die für das fremdsprachige Vokabellernen so wichtige Verbindung zwischen L1 und L2 hergestellt werden. Zunächst ist festzuhalten, dass das mentale Lexikon der Fremdsprache nach denselben Prinzipien aufgebaut ist wie das monolinguale, nur weniger stabil und lückenhaft (Neveling 2004:57). Wie in Abschnitt 2.2.2 gezeigt haben Wörter innerhalb einer Sprache meist keine klar abgegrenzte Bedeutung. Das Problem der unscharfen Bedeutungsabgrenzung multipliziert sich beim Erlernen einer Fremdsprache. Einerseits ist die Referenzierung zwischen L1-Lexemen und deren Konzepten aufgrund von unscharfer Wortbedeutung und Polysemie oft nicht deckungsgleich mit der Referenzierung zwischen übersetzungsäquivalenten¹⁸ L2-

¹⁸ Übersetzungsäquivalent meint hier das üblicherweise in Wörterbüchern oder Vokabelverzeichnissen als (Grund)bedeutung angegebene Lemma aus der L1.

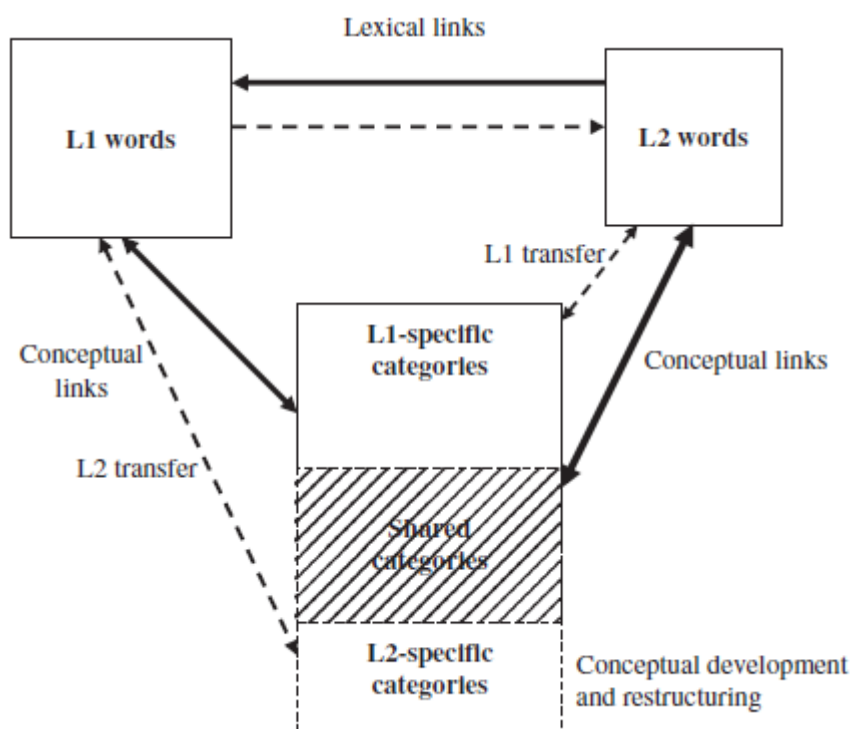
Lexemen und deren Konzepten (Pavlenko 2009:134ff). Andererseits sind die Konzepte selbst aufgrund kultureller Unterschiede zwischen den Sprachräumen oft nicht ident. Die Verbindung zwischen den jeweiligen lexikalischen und konzeptuellen Knoten von L1 und L2 scheint zunächst abhängig vom Lernfortschritt und der Sicherheit in der Beherrschung der L2 zu sein (Pavlenko 2009:141, Neveling 2004:52, Daum 2016:65). Im Anfangsstadium des Wortschatzerwerbs gehen Lernende interlingual vor und „koppeln die L2-Wortformen direkt an die als äquivalent angenommenen L1-Bedeutungsknoten“ (Neveling 2004:52). Auch spielt die phonologische Komponente ganz zu Beginn eine bedeutendere Rolle als die semantische (vgl. 2.3.1).



Darstellung 13 Organisation des zweisprachigen mentalen Lexikons im Anfangsstadium des Spracherwerbs (nach Neveling 2004:52, Kersten 2010:25)

Im Zuge des voranschreitenden Spracherwerbs stoßen Lernende jedoch auf immer mehr Divergenzen zwischen Wort-Konzept-Beziehungen innerhalb der jeweiligen Sprachen und entdecken Unterschiede in auf den ersten Blick gleichartigen Konzepten. Behalten die Lernenden danach immer noch die Koppelung des L2-Wortes an das L1-Übersetzungsäquivalent bei, so führt dies zu Fehlern bei Sprachverstehen bzw. -produktion. Um diese Fehler zu vermeiden bedarf es konzeptueller Restrukturierung und der graduellen Entwicklung neuer linguistischer Kategorien (Pavlenko 2009:141).

Ausgehend von der These, dass Konzepte und Lexeme bzw. Weltwissen und Wortwissen in zwei unterschiedlichen Speichern residieren, kann von einer Dreiecksbeziehung zwischen L1-Lexemen, L2-Lexemen und Konzepten ausgegangen werden. Dieses Beziehungsmodell ist durch neuere Erkenntnisse der kognitiven Linguistik nach und nach verfeinert worden. Das detaillierteste und im Hinblick auf die bisher in dieser Arbeit präsentierten Erkenntnisse plausibelste liefert Pavlenko unter der Bezeichnung Modified Hierarchical Model (Darstellung 14).



Darstellung 14 Modified Hierarchical Model (Pavlenko 2009:147)

Das Modell geht von einer Interaktion zwischen Wörtern der L1 und der L2 sowie einem sprachübergreifenden Vorrat an Kategorien aus. Die Verbindung zwischen Kategorien und Wörtern sind konzeptueller Natur. Der stärkere Verbindungspfeil von L2 zu L1 resultiert aus dem Umstand, dass L2-Wörter, vor allem im Anfangsstadium des Spracherwerbs vorwiegend über ein L1-Äquivalent gelernt werden. Dadurch ist das Abrufen oder Übersetzen von L2 nach L1 leichter umsetzbar als in die umgekehrte Richtung. Der Kategorien-Speicher ist dreigeteilt in L1-spezifische, L2-spezifische und geteilte Kategorien. Die geteilten Kategorien bilden die stärkste Verbindung zwischen den beiden Sprachen und ermöglichen bereits im früheren Spracherwerb eine funktionierende konzeptuelle Verlinkung, auch mittels Übersetzungsäquivalenten. Die jeweils sprachspezifischen Kategorien bedürfen im Zuge des Lernfortschritts einer Restrukturierung. Dieser erfolgt über einen konzeptuellen Transfer zwischen den L1-Wörtern und den L2-spezifischen Kategorien sowie den L2-Wörtern und den L1-spezifischen Kategorien. Dabei ist die Unterscheidung zwischen der semantischen und der konzeptuellen Repräsentationsebene von Bedeutung. In Adaption eines Beispiels mit L1 Finnisch bzw. Russisch und L2 Englisch (Pavlenko 2009:148f) soll diese Unterscheidung mit Beispielen aus L1 Deutsch und L2 Latein veranschaulicht werden:

Sowohl das deutsche Wort *Zunge* als auch das lateinische Wort *lingua* sind aufgrund einer WERKZEUG-für-PRODUKT-Metonymie polysem und stehen für das menschliche Körperteil, aber auch für die Sprache. Wenn nun ein/e Schüler/in den Satz *linguam meam momordi* mit *Ich habe mich in die Sprache gebissen* übersetzt, so ist der Fehler semantischer Natur, denn er passiert bei der Verknüpfung von Wörtern und Konzepten, betrifft aber nicht die Struktur der Konzepte selbst. Im Falle der Übersetzung von *pater familias* mit dem deutschen Wort *Familienvater* handelt es sich um einen konzeptuellen Fehler, da die Kategorie des *pater familias* im Deutschen nicht in der Ausprägung existiert wie im klassischen Latein.

Bei erstgenanntem Beispiel genügt es zur Fehlerbehebung den Link zwischen dem Wort *Sprache* und dem Konzept des Körperteils zu blockieren sowie die beiden Konzepte *Zunge* und *Sprache* an das polyseme lateinische Wort *lingua* zu koppeln (vgl. Pavlenko 2009:149). Im zweiten Beispiel muss die Schülerin die Kategorie *pater familias* neu strukturieren und z.B. Merkmale aus den Kategorien der hierarchischen Gesellschaftsordnung oder des Rechtswesens darin übertragen. Was die Übersetzung von *pater familias* betrifft, so kann die Schülerin nun entweder ein anderes, passenderes Lexem, wie z.B. *Familienoberhaupt* verwenden. Ist so ein Wort oder eine Umschreibung mit mehreren Wörtern nicht oder nur unzureichend verfügbar, kann sie im Zuge des Übersetzungsprozesses auch auf das L2-Lexem als Fremdwort bzw. Terminus Technicus zurückgreifen. Sie könnte demnach *pater familias* einfach mit *Pater Familias* übersetzen. (Pavlenko 2009:147).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Ergebnis erfolgreichen Spracherwerbs der Umstieg von **interlingualen** lexikalischen Verbindungen zu **intralingualen** konzeptuellen Netzen ist. Nicht nur das Erlernen neuer Vokabel und Grammatik ist das Ziel des Fremdsprachenlernens, sondern auch die Neustrukturierung des dahinter liegenden konzeptuellen Wissens.

2.5 Was bedeutet es ein Vokabel zu beherrschen?

Eine exakte Schwelle festzulegen, ab der ein Wort als gelernt gilt, ist schwierig. Aufgrund der bisher präsentierten lexikologischen und kognitiv-linguistischen Prinzipien lässt sich jedenfalls behaupten, dass für die Beherrschung eines Vokabels sowohl formale wie semantische Informationen im mentalen Lexikon vorhanden sein müssen. Der

Lernaufwand bis dahin unterscheidet sich je nach Vokabel stark. Er ist umso kleiner je weniger Informationen zu dem Wort gespeichert werden müssen und je mehr Muster, Regeln und Vorwissen Lernende auf ein neues Wort anwenden können. Dieses Vorwissen kann aus der L1, der L2, aber auch aus einer L3 stammen (Nation 2001:23f).

Eine Möglichkeit die Qualität von Vokabelwissen zu messen ist die Einteilung in **aktives** bzw. **produktives** und **passives**¹⁹ bzw. **rezeptives** Wissen (vgl. Kersten 2010:55f, Nation 2001:24ff), was ungefähr der Unterteilung in deklaratives und prozedurales Wissen entspricht (vgl. 2.3.2). Produktives Vokabelwissen wird für Sprechen und Schreiben, rezeptives für Lese- und Hörverstehen benötigt. Ob man das Vokabelwissen in das deklarative oder das prozedurale Gedächtnis einordnet, hängt aber zum Teil auch davon ab, ob man eine holistische oder transformationalistische Theorie der Vokabelspeicherung vertritt (vgl. 2.4.1). Nation (2001:23) argumentiert für beide Möglichkeiten, die von Lernenden individuell und situationsbedingt angewendet werden können.

Die meisten Linguist/innen gehen davon aus, dass es keine klare Trennlinie zwischen produktivem und rezeptivem Vokabelwissen gibt. Der Hauptunterschied besteht in der Intensität der Vernetzung im mentalen Lexikon. Ein nur rezeptiv beherrschtes Wort verfügt über weniger Verbindungen zum Rest des Lexikons, und diese Verbindungen sind großteils unidirektional. Es bedarf daher eines externen Reizes oder einer besonders reichen Kodierung (vgl. 2.3.1) um das Wort mitsamt seinem Konzept zu aktivieren. Je mehr Verbindungen ein Wort hat, desto wahrscheinlicher steht es für die aktive Sprachproduktion zur Verfügung (Kersten 2010:55). Nation (2001:27) unterteilt das Vokabelwissen zusätzlich noch in morphologische, syntaktische, semantische und textpragmatische Komponenten (Darstellung 15).

Form	gesprochen	R	Wie klingt das Wort?
		P	Wie wird das Wort ausgesprochen?
	geschrieben	R	Wie sieht das Wort aus?
		P	Wie wird das Wort geschrieben und buchstabiert?
	Wortbestandteile	R	Welche Wortbestandteile sind erkennbar?
		P	

¹⁹ Die Attributierung aktiv und passiv ist in der Forschung umstritten, weil sie die aktive Bedeutungskonstruktion bei der Sprachverarbeitung in Frage stellt (vgl. Kersten 2010:55). Daher werden hier die Termini produktiv und rezeptiv bevorzugt.

		P	Welche Wortbestandteile braucht man um seine Bedeutung auszudrücken?
Bedeutung	Form und Bedeutung	R	Welche Bedeutung signalisiert diese Wortform?
		P	Welche Wortform kann verwendet werden um diese Bedeutung auszudrücken?
	Konzept und Referent	R	Was ist in dem Konzept enthalten?
		P	Auf welche Dinge kann sich das Konzept beziehen?
	Assoziationen	R	An welche anderen Wörter lässt uns dieses Wort denken?
		P	Welche anderen Wörter können wir stattdessen benutzen?
Verwendung	grammatikalische Funktionen	R	In welchen (Satz)-Rahmen kann das Wort auftreten?
		P	In welchen (Satz-)Rahmen muss das Wort verwendet werden?
	Kollokationen	R	Welche Wörter oder Wortarten treten gemeinsam auf?
		P	Welche Wörter oder Wortarten müssen gemeinsam verwendet werden?
	Beschränkungen (Register, Häufigkeit,...)	R	Wo, wann und wie oft kann man mit dem Auftreten des Wortes rechnen?
		P	Wo, wann und wie oft kann man das Wort verwenden?

Darstellung 15 Notwendiges Wissen um ein Vokabel zu beherrschen (Nation 2001:27, übersetzt aus dem Englischen; R = rezeptiv, P = produktiv)

Die fett hervorgehobenen Wissensbereiche aus dem Bereich des rezeptiven Wissens sind insbesondere für Lateinvokabeln relevant und werden im Folgenden beispielhaft anhand der Wortform *accessit* erläutert. Das Wort wird beherrscht, wenn

- die Form *accessit* insofern erkannt wird, dass sie auf das Lemma *accedere* bezogen werden kann
- erkannt wird, dass das Wort aus den Teilen *ad + cess + it* besteht
- die kontextuell passende Bedeutung erkannt wird, sowie dass es sich um eine aktive, perfektive Handlung in der grammatikalischen 3. Person Sg. handelt
- man das dahinterliegende Konzept kennt und daher die Bedeutung auch in anderen Kontexten versteht
- man vernetzte Begriffe wie z.B. *discedere* oder *adire* kennt
- man weiß, dass in dem Satz entweder ein Akkusativobjekt oder ein abhängiger Gliedsatz mit Einleitewort *quod* auftreten muss

Kuhlmann (2009:56) betont vor allem den Umstand, dass Wörter aus klar abgrenzbaren Bestandteilen bestehen können (vgl. 2.4.1) und die Tatsache, dass insbesondere die lateinische Sprache zahlreiche Wörter beinhaltet, die mit Wörtern aus modernen

Sprachen stammverwandt sind. Er sieht daher neben dem produktiven und dem rezeptiven Wortschatz auch eine dritte Kategorie, den **potenziellen** Wortschatz. Dieser besteht aus allen abgeleiteten und zusammengesetzten Wörtern, deren Einzelbestandteile den Lernenden ebenso bekannt sind, wie die Regeln der Ableitung und Zusammensetzung. Wenn also Lernende das Verb *venire* kennen, so können sie mit *advenire* und *convenire* etwas anfangen, auch wenn sie den beiden Vokabeln zum ersten Mal begegnen.

3 Lehr- und Lernstrategien beim Erwerb von Lateinvokabeln

Aus den bisher besprochenen kognitiv-linguistischen und lexikologischen Grundlagen des Vokabelerwerbs lassen sich einige Prinzipien des Vokabellernens ableiten:

- Vokabeln sollten möglichst in elaborierter und semantisch angereicherter Form, in einen Kontext eingebettet, präsentiert werden.
- Lernende sollten das Vokabel aus einer kommunikativen Notwendigkeit heraus lernen wollen.
- die Einbeziehung unterschiedlicher sinnlicher Wahrnehmungskanäle sowie lautes Aussprechen begünstigen das Vokabellernen.
- Reproduktionshinweise erleichtern den Abruf von Vokabeln aus dem Gedächtnis.
- Konkrete Prototypen bzw. „Basic Level Terms“ werden leichter gelernt als abstrakte sehr allgemeine oder sehr spezielle Begriffe.
- Vernetzung im mentalen Lexikon erleichtert das Abrufen eines Wortes.
- Wortbildungsregeln erlauben es die Bedeutung unbekannter Vokabeln abzuleiten.
- Bedeutungsunschärfe und Polysemie müssen bei der Angabe von Übersetzungsäquivalenten berücksichtigt werden.
- Konzeptuelle Unterschiede und fremdkulturelle Schemata zwischen L1 und L2 erschweren das Vokabellernen und müssen vorentlastend aufgelöst werden.

Ausgehend von diesen Prinzipien werden Lehr- und Lernstrategien sowie fachdidaktische Methoden erarbeitet, analysiert und evaluiert. Dabei werden die Spezifika der lateinischen Sprache und die Vorgaben des Lehrplans im Unterrichtsfach Latein berücksichtigt und gleichzeitig versucht, Anleihen aus der MFD zu nehmen, wo es sinnvoll erscheint.

3.1 Latein-spezifische Herausforderungen beim Vokabelerwerb

Der überwiegende Teil der Forschung und Fachliteratur zum Thema Vokabelerwerb bezieht sich auf das Erlernen einer modernen Fremdsprache. Die Ziele des Spracherwerbs in der MFD unterscheiden sich aber deutlich von denen des Spracherwerbs im Fach Latein. Die österreichischen Lehrpläne²⁰ der modernen Fremdsprachen definieren eine kommunikative Sprachkompetenz als übergeordnetes

²⁰ BGBl. Nr. 88/1985, konsolidierte Fassung (siehe Literaturverzeichnis)

Lernziel. Dabei soll in gleichem Ausmaß auf die Fertigkeitsbereiche „Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen und Schreiben“ Rücksicht genommen werden. Diesem funktionalistischen Ziel wird in den modernen Fremdsprachen mit dem Communicative Language Teaching (CLT) Rechnung getragen. Im Lehrplan für das Unterrichtsfach Latein hingegen manifestieren sich die Kompetenzen „im Übersetzen von lateinischen Originaltexten und im Lösen von Arbeitsaufgaben“, beschränken sich also zum überwiegenden Teil auf die Lesekompetenz. Als Konsequenz hat sich im Lateinunterricht die Grammatik-Übersetzungsmethode als Standard etabliert, die auf behavioristischen und kognitivistischen Lerntheorien basiert und formale Korrektheit über die Kommunikationsfähigkeit stellt (Söllradl 2019:68ff). Im Unterschied zur kommunikativen Methode der MFD erlaubt die Grammatik-Übersetzungsmethode nur einkanalige, nämlich schriftliche Rezeption und begnügt sich mit passivem Vokabelwissen. Der in der Involvement-Load-Hypothese (2.3.1) enthaltene funktionale Aspekt von Sprache kommt also kaum vor. Durch langwieriges Übersetzen von Texten und das dadurch bedingte geringe Tempo im Erarbeiten von Texten lässt auch die Umwälzung von Vokabeln zu wünschen übrig (siehe 3.5).

In der Natur der lateinischen Sprache selbst lassen sich weitere Schwierigkeiten beim Vokabelerwerb verorten. Das Problem der unscharfen Ränder und der Polysemie ist im Lateinischen stärker ausgeprägt als in den meisten anderen Sprachen. Die lateinische Sprache verfügt über weniger Wortstämme als etwa das Deutsche. Dadurch haben lateinische Wörter eine größere Anwendungsbreite, und hinter lateinischen Lexemen verbergen sich im Durchschnitt mehr Konzepte als hinter einem deutschen (Daum 2016:50, vgl. auch das Beispiel *debere* in 2.2.2).

Ein ebenso relevantes Spezifikum des Lateinischen ist die durch den großen Zeitabstand zwischen Textproduktion und heutiger Rezeption entstandene Lücke zwischen den jeweiligen einzelsprachlichen Konzepten. Aitchison (2012:64) geht für heute gesprochene Sprachen von einer synchronen Bedeutungsstabilität aus: „In real life we operate by assuming that, for the most part, people have beliefs similar to our own about what words mean“. Diese Aussage ist für Latein nur bedingt anwendbar. Seit der Entstehung der Schriftform des klassischen Latein sind mehr als zwei Jahrtausende

vergangen, wodurch manches Konzept für heutige Leser/innen nicht mehr fassbar ist oder durch andere Konzepte überlagert wurde:

„Viele lateinische Wörter sind Träger typisch römischer Konzepte, die in der antiken Kultur verankert und damit viel weiter von der Kultur der heutigen Schüler entfernt sind als die Konzepte englischer oder spanischer Vokabeln. Dies führt gelegentlich zur Unübersetzbarkeit [...]. Bloßes Kennen von Listengleichungen „virtūs = Tugend“ hilft für das Verstehen von Originaltexten nicht weiter.“ (Kuhlmann 2016:56f)

Daum (2016:46ff) nennt als Beispiele das Konzept des *pater familias* bzw. der *familia*, die in der römischen Republik und frühen Kaiserzeit eine weiter gefasste Bedeutung hatten als im Mitteleuropa des 21. Jahrhunderts. In Verbindung mit dem vermeintlich hilfreichen Umstand, dass lateinisch *familia* und deutsch *Familie* etymologisch verwandte und formal ähnliche Wörter sind, ergibt sich bei diesem Beispiel auch noch die Gefahr einer negativen Interferenz (vgl. 2.3.5).

Durch die Problematik der divergierenden Konzepte bleibt der Weg über die konzeptuelle Ebene im zweisprachigen Mentalen Lexikon Deutsch-Latein oft aus, und es wird vermehrt die lexikalische Route von L2 nach L1 genommen (vgl. Darstellung 14). Das hat neben den bereits geschilderten semantischen Schwierigkeiten auch eine Auswirkung auf das Erlernen formaler Aspekte. Durch die Koppelung des Lateinvokabels an die L1 bleibt auch die grammatikalische Information zu dem Vokabel stark an der L1 orientiert. Das verzögerte oder gar nicht stattfindende Ausbilden von intralingualen Netzen in der L2 verzögert in Folge auch das Anlegen von lateinspezifischen syntaktischen oder morphologischen Einträgen im Mentalen Lexikon der L2 (Daum 2016:66). In Kombination mit dem Formenreichtum der lateinischen Sprache und der Vielzahl an Lemmata mit variablen Wortstämmen ergibt sich daher im Bereich der morphologischen Komponente des mentalen Lexikons eine große Herausforderung für Latein Lernende.

Im Unterschied zur MFD erfüllt der Lateinunterricht eine einzigartige Aufgabe im Fächerkanon: „Er erleichtert durch modellhafte Sprachbetrachtung und Sprachreflexion das Erlernen von Fremdsprachen und vertieft das Verständnis für die Muttersprache“²¹. Daher ist auch beim Vokabellernen eine analytische, metasprachliche, kognitiv-

²¹ BGBl. Nr. 88/1985, konsolidierte Fassung (siehe Literaturverzeichnis)

linguistische Komponente zu berücksichtigen, die in impliziter aber auch expliziter Form unter Verwendung von Fachterminologie unterrichtet wird.

3.2 Arten des Vokabelerwerbs

Lernende können auf unterschiedliche Arten mit neuem Vokabular in Kontakt treten. In der L1 werden Vokabel üblicherweise ungesteuert erworben. Der ungesteuerte Spracherwerb zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden auf den Sprachgebrauch und nicht auf den Lernprozess fokussiert sind (Kersten 2010:67). Das ungesteuerte Lernen wird i.d.R. von der MFD gegenüber dem gesteuerten Lernen bevorzugt und ist fundamentaler Bestandteil des CLT. Betrachtet man die speziellen Anforderungen des Lehrplans (vgl. 3.1), so spielt ungesteuerter Spracherwerb im Unterrichtsfach Latein eine verschwindend kleine Rolle. Nation (2001:232f) bietet jedoch eine differenzierte Definition, die sich ansatzweise auch für Latein eignet. Er kritisiert die klare Trennung zwischen ungesteuertem („incidental learning“) und gesteuertem Lernen („intentional learning“) und die Bevorzugung von ersterem gegenüber letzterem. „Incidental learning“ findet für ihn bei jeder Art von Beschäftigung mit Texten statt, wobei das Lernen hauptsächlich durch Bedeutungsableitung aus dem Kontext („guessing from context“) stattfindet. Dass Textarbeit im Lateinunterricht das leisten kann, soll in den kommenden Abschnitten dieses Kapitels noch gezeigt werden.

Der gesteuerte Vokabelerwerb lässt sich nach Stork (2003:27f) in fremd- und selbstgesteuertes Lernen unterteilen. Selbstgesteuertes Lernen findet typischerweise außerhalb des Unterrichts statt und soll in weiterer Folge als **Vokabellernen** bezeichnet werden. Die Lernende ist dabei selbst verantwortlich für die Gestaltung des Prozesses. Die Lernziele werden selbst gesetzt, können aber auch von außen vorgegeben sein. Fremdgesteuerter Vokabelerwerb findet in der Regel im Unterricht unter Beteiligung einer Lehrkraft statt. Es handelt sich dabei um explizite **Wortschatzvermittlung** durch die Lehrkraft sowie um **Wortschatzerwerb** auf Seiten der Lernenden. Beide Begriffe subsummiert Stork (2003:28) unter der Bezeichnung **Vokabelarbeit**. Der Ablauf der jeweiligen Prozesse lässt sich in drei Phasen untergliedern (Darstellung 16). Phase eins stellt die erste Begegnung mit dem Vokabel bzw. dessen erste Vermittlung dar und Phase zwei die Festigung und Überführung ins LZG. In der Integrationsphase findet eine allmähliche Aneignung weiterer Wortkomponenten aus dem mentalen Lexikon statt.

Diese ist aber in vollem Maße am ehesten durch ungesteuerte Prozesse zu erreichen (Stork 2003:34).

Wortschatzvermittlung	Wortschatzerwerb (fremd gesteuert)	Vokabellernen (selbst gesteuert)
Darbietung	Aufnahme	Entdeckung
Übung	Übung	Konsolidierung
Integrierung	Integrierung	Integrierung

Darstellung 16 Phasen des gesteuerten Vokabelerwerbs (adaptiert von Stork 2003:34)

3.3 Fremdgesteuerter Vokabelerwerb: Didaktik und Methodik

In den folgenden Abschnitten werden Formen der Darbietung und Übung des Wortschatzes aus Sicht der Lehrkräfte diskutiert und damit der Bereich der Wortschatzvermittlung (linke Tabellenspalte in Darstellung 16) behandelt. Der Schwerpunkt liegt auf der Darbietung. Übung und Integration werden in Abschnitt 3.5 unter dem Schlagwort der Umwälzung behandelt. Zu beachten ist, dass nicht nur die Lehrkraft, sondern auch die Lehrmaterialien und insbesondere das Lehrbuch eine wesentliche Rolle bei der Wortschatzvermittlung spielen. Ziel dieses Abschnitts ist das Herausarbeiten von didaktischen Grundsätzen und das Finden von damit korrespondierenden Methoden. Diese Grundsätze und Methoden sollen unter anderem dazu beitragen, Kriterien für die Lehrbuchanalyse in Kapitel 5 beizusteuern.

3.3.1 Zeitpunkt und Art der Einführung neuer Vokabel

Grundsätzlich gibt es drei Möglichkeiten, wann neue Vokabeln im lateinischen Elementarunterricht besprochen bzw. eingeführt werden, und zwar **vor**, **während** und **nach** der Behandlung des jeweiligen Lektionstextes. Die von Lateinlehrer/innen früher und zum Teil immer noch geübte Praxis, neue Vokabeln vor der Erarbeitung des dazugehörigen Textes als „Hausübung“ mittels der Vokabellisten im Lehrbuch lernen zu lassen ist schon aufgrund der eingangs in Kapitel 3 aufgezählten linguistischen Prinzipien abzulehnen (vgl. Schirok 2010:18, Hensel 2018:6). Der Aneignungsvorgang neuer Vokabel sollte daher entweder gemeinsam mit der Textlektüre beginnen oder durch vorentlastende Maßnahmen während des Unterrichts erfolgen. Der Anglistik-

Fachdidaktiker I.S.P. Nation zählt neben dem *extensive reading*, also dem Lesen großer Textmengen über einen längeren Zeitraum hinweg, das *intensive reading* als wichtige Quelle des Vokabelerwerbs auf. *Intensive reading* ist nach der Definition Nations mit dem Bearbeiten von Lektionstexten vergleichbar:

“Intensive reading involves the close deliberate study of short texts, sometimes less than a hundred words long [...]. Although the aim of intensive reading is to understand the text, the procedures involved direct a lot of attention to the vocabulary, grammar and discourse of the text.” (Nation 2001:149)

Auch das Bearbeiten eines lateinischen Lektionstextes in der Spracherwerbsphase hat neben dem Textverständnis und – zusätzlich zu Nations Definition – der Übersetzung vor allem den Erwerb neuer Vokabel und neuer Grammatik als Ziel. Die Präsentation neuer Vokabel im Textzusammenhang sieht auch Nickel (2005:7) als unumstößliche Maxime: „Wer Vokabeln lernt, lernt die Wörter eines Textes. Deshalb ist es unumgänglich, lateinische Wörter mit anderen Wörtern zu lernen und zu wiederholen.“

Nation (2008:60) zählt zehn Wege auf, wie Lehrkräfte mit neuem Vokabular beim *intensive reading* verfahren können:

- Vorentlastung
- Ersetzen/Auslassen des Vokabels
- In einem Kommentar angeben
- Die Bedeutung während des Lesens rasch angeben
- Keine Aktion setzen / ignorieren
- Die Lernenden motivieren die Bedeutung anhand des Kontextes zu erschließen
- Die Lernenden zum Wörterbuchgebrauch motivieren
- Das Wort in Teile zerlegen und analysieren
- Zeit dafür aufwenden, das Wort semantisch und syntaktisch zu analysieren
- In einer Übung im Anschluss an den Text behandeln

Einige der hier aufgezählten Arten des Umgangs mit neuem Vokabular in einem Text sollen im Folgenden kurz besprochen werden, einige weitere werden in späteren Kapiteln noch behandelt. Anzumerken ist, dass die aufgezählten Erschließungsmethoden nicht im Hinblick auf ein dem Text angefügtes Vokabelverzeichnis, wie es in lateinischen Lehrbüchern Standard ist, formuliert wurden. Das spielt aber insofern nur eine untergeordnete Rolle, als dass solch ein

Vokabelverzeichnis bei der Erarbeitung von neuen Vokabeln ohnehin nur sparsam eingesetzt werden sollte, wie in Abschnitt 3.3.2 zu zeigen sein wird.

Die **Vorentlastung** ist eine effektive, aber zeitintensive Methode, bei der die Lehrkraft mehrere Elemente des Wortwissens (vgl. Darstellung 15) mit den Lernenden betrachtet, darunter semantische aber auch formale Aspekte. Als weniger zeitaufwändige Methode der Vorentlastung rät Hensel (2018:5) dazu, wichtige lateinische Vokabeln in den deutschen Einleitungstext einfließen zu lassen. Aufgrund der Zeitintensität bzw. der Kürze des deutschen Einleitungstextes ist Vorentlastung nur für besonders wichtige oder häufige Vokabel zu empfehlen. Kuhlmann (2012:99f) begründet die Notwendigkeit der Vorentlastung solcher Vokabel:

„beim Lesen von Texten nimmt man unbewusst zuerst die lexikalischen Informationen eines Textes und erst danach die grammatikalischen Merkmale wahr; [...] Hieraus lässt sich [...] ableiten: Bei der Vorentlastung eines Satzes oder Textes vor der eigentlichen Rekodierung sollte man erst wichtige Vokabeln klären, weil dies dem natürlichen Rezeptionsbedürfnis am meisten entgegenkommt.“

Als effiziente und zeitsparende Maßnahme während des Lesens zur Klärung weniger wichtiger oder weniger häufiger Vokabeln empfiehlt sich eine rasche und **direkte Bedeutungsangabe** durch die Lehrkraft. Das kann ein L1-Übersetzungsäquivalent oder eine kurze Umschreibung in der L2 sein. Auch ein gemeinsamer Blick ins Vokabelverzeichnis kann hier angebracht sein. Sind solche Wörter aufgrund von inhaltlich-formalen Ähnlichkeiten mit L1-Wörtern (vgl. 2.5 potenzieller Wortschatz) oder einfacher kontextueller Herleitung leicht zu erraten, so kann die Lehrkraft auch **darüber hinweggehen** (Nation 2008:63f). Für den Lateinunterricht wahrscheinlich am effektivsten ist es, die Lernenden zu motivieren die **Bedeutung anhand des Kontextes zu erschließen**. Dadurch wird einerseits die Forderung nach elaborierter und semantisch angereicherter Präsentation eines Vokabels erfüllt und eine Top-Down-Aktivierung kultureller Schemata gestartet, andererseits aber auch die Technik der Inferenz geübt und das diesbezügliche prozedurale Wissen erweitert. Um den Lernenden die kontextabhängige Erschließung als primäre Methode zum Erarbeiten neuer Vokabel näherzubringen sind zwei Vorbedingungen notwendig. Erstens sollte die Lehrkraft das oft automatisierte Nachschlagen in Vokabelverzeichnissen durch konkrete Anweisungen oder Maßnahmen wie etwa das Abdecken der Verzeichnisse

einschränken. Zweitens müssen die Lektionstexte für solch eine Erschließung auch geeignet sein (siehe 3.3.2).

Als weitere Methoden der Vokabeleinführung erwähnen Schirok (2010:21) und Hensel (2018:5) deiktische, mimische und gestische Verfahren und die Visualisierung durch Symbole, Zeichnungen oder Gegenstände. All diese Methoden unterstützen die multimodale Kodierung (vgl. 2.3.4). Beispiele für Visualisierungen enthält der folgende Abschnitt.

3.3.2 Anforderungen an einen Lektionstext

Die Lehrbuchtexte, mit denen Vokabeln eingeführt werden, haben vor allem zwei Kriterien zu erfüllen. Erstens sollen sie die Lernenden auf einer affektiven Ebene erreichen (Hensel 2018:6). Das können entweder besonders spannende Inhalte oder Inhalte mit Bezug zur Lebenswelt der meist jugendlichen Lernenden sein. Durch die Aktivierung der affektiven Teilnetze (vgl. Darstellung 9) lässt sich damit ohne großen weiteren Aufwand bereits eine gewisse Verankerung im mentalen Lexikon erreichen.

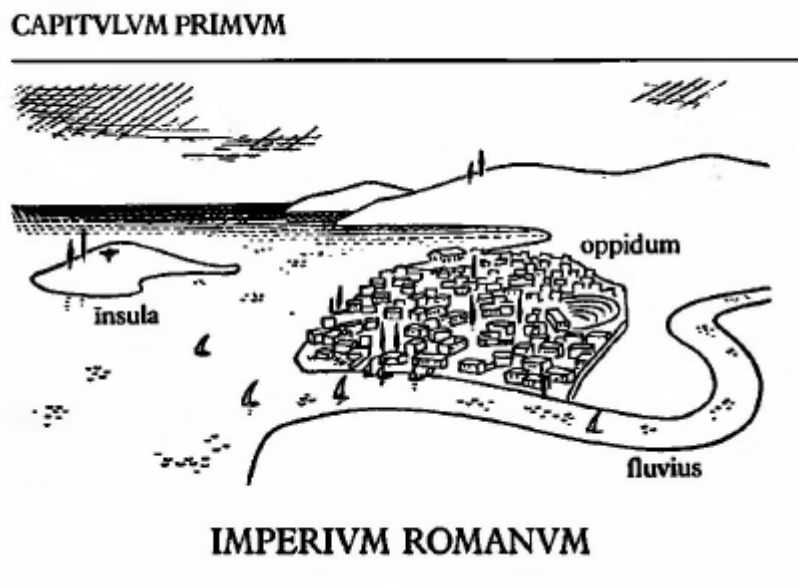
Zum zweiten fordert Korn (2018:12) Texte, die „lesbar“ sind, und die „sich durch sich selbst (Rekurrenzen, Paraphrasen, Visualisierung, etc.) erklären, keine Gleichungen mit mehreren Unbekannten sind und das Inferieren von Wortbedeutungen im Kontext als Regel, nicht als Ausnahme möglich machen.“ In dasselbe Horn stößt Schirok (2010:18):

„Glücklich wird sich der Kollege schätzen, wenn er Lehrbuchtexte vorfindet, bei denen sich die Bedeutung neuer Wörter aus dem Kontext erschließen oder aus Illustrationen im Lehrbuch ableiten lässt.“

Daraus folgt, dass bei der Erarbeitung neuer Vokabel in einem Lektionstext im Idealfall auf Vokabelverzeichnisse wie sie in Lateinlehrwerken in direkter Nachbarschaft zum Text üblich sind, verzichtet werden kann. Dass das nicht immer möglich ist, erklärt sich aus dem Umstand, dass Vokabelverzeichnisse auch grammatikalische Information bereithalten, die sich nicht aus dem Kontext ableiten lässt. Außerdem können sich Vokabelverzeichnisse als nützliche Quelle erweisen, wenn für bestimmte Vokabel eine direkte Angabe durch die Lehrkraft erfolgen soll.

Ein Beispiel für die Visualisierung von Wortbedeutungen zeigt Darstellung 17. Sie stammt aus dem bemerkenswerten Lehrwerk „Linga Latina per se Illustrata“ des

dänischen Latinisten Hans Ørberg, das fast zur Gänze in lateinischer Sprache verfasst und daher auf das Inferieren von Wortbedeutungen angewiesen ist.



Darstellung 17 Visualisierung von Wortbedeutungen im Lehrbuch Lingua Latina per se Illustrata (Ørberg 2003:7)

Als besonders nützlich können sich auch vorentlastende Übungen erweisen, in denen nummerierten Bildbestandteilen einfache lateinische Phrasen oder Sätze zugewiesen werden (Schirok 2010:19f). Beschriftete und bebilderte Szenen eignen sich auch als Möglichkeit einen Text durch Lateinsprechen im Vorhinein zu erschließen, wie Hoffmann (2018) anhand einer Tabernen-Szene zeigt. Dadurch finden auch schwächere Schüler/innen durch Benennung einzelner Begriffe die Möglichkeit sich aktiv einzubringen, während leistungsstärkere sich an der Bildung ganzer Sätze versuchen können. Nation (2001:85) betont die Nützlichkeit bildlicher Darstellungen in Bezug auf die multimodale Kodierung und den Bildüberlegenheitseffekt (vgl. 2.3.4). Bei der Auswahl von Bildern ist jedenfalls darauf zu achten, dass diese prototypisch sind und klar das dahinter liegende Konzept repräsentieren. Beim Übersetzen eines Konzepts in ein Bild können genauso wie bei der Übersetzung zwischen Sprachen Quellen für Missinterpretationen entstehen, insbesondere wenn vom Prototyp abweichende Darstellungen gewählt werden.

Auch wenn neuere Lehrbuchgenerationen die Macht der Bilder oft schon erkannt haben und diese gewinnbringend einsetzen, so gibt es in der Komposition der Texte selbst

noch Verbesserungsbedarf. Korn ortet in „den Lektionstexten nahezu aller gängigen, im deutschsprachigen Raum verwendeten Lehrbücher“ drei Gebrechen. Eines²² davon ist „die Überfrachtung mit Morphologie und Syntax und die viel zu hohe Zahl neuer Wörter/Lektion“ (Korn 2018:11f). Durch das gleichzeitige Auftreten neuer Grammatik in Kombination mit einem neuen Vokabel entstehen „Gleichungen mit etlichen Unbekannten“ (15), die das Arbeitsgedächtnis der Lernenden überfordern. Daher bleibt für „die Arbeit am Textverstehen und an semantischen Strukturen zu wenig Raum“ (14). Ein denkbarer Lösungsansatz, eine Unbekannte aus den Gleichungen zu nehmen, besteht in der Abkehr vom Prinzip der textbasierten induktiven Grammatikeinführung. Die Grammatik sollte also im Vorhinein besprochen und, z.B. durch sinnvolle Beispielsätze, eingeübt werden, sodass sich die Lernenden im Lektionstext mehr auf die Vokabelarbeit konzentrieren können. Waiblinger (2001:165) geht sogar so weit, nicht nur Grammatikphänomene, sondern auch Vokabel im Vorfeld der Textarbeit konzeptuell²³, semantisch und syntaktisch einüben zu lassen. Das entspricht einer deutlich umfassenderen Vorentlastung als die weiter oben besprochene. Es wäre jedenfalls ein lohnendes Forschungsthema, die Effektivität des gänzlich vorentlastenden Ansatzes im Vergleich zum textbasiert-induktiven Ansatz empirisch zu evaluieren.

3.3.3 Angabe von Wortbedeutungen

Wenige Fragestellungen in der lateinischen Fachdidaktik sind so umstritten wie die nach der Angabe einer L1-Wortbedeutung. Die Bandbreite der Empfehlungen und Praktiken reicht von der Angabe mehrerer Übersetzungsäquivalente, über die einer einzigen Grundbedeutung bis hin zu der Position, dass Vokabel selbsterklärend aus dem Kontext erschließbar sein müssen und daher gar keines L1-Übersetzungsäquivalents bedürfen.

In den Vokabelverzeichnissen vieler in Österreich verwendeter Lehrbücher²⁴ wird mit der sogenannten **Summenformel** (Steinthal 1971:29) gearbeitet. Darunter ist eine durch Kommata oder Nummerierung getrennte Auflistung der gängigsten deutschen

²² Die beiden anderen, nämlich die ungenügende Umwälzung und die zu hohe Quantität des Lernwortschatzes werden in späteren Abschnitten noch thematisiert.

²³ Strategien zur konzeptuellen Einübung vor der Textarbeit werden noch in 3.3.4 aufgezeigt.

²⁴ In allen drei in dieser Arbeit behandelten Lehrbüchern kommt die Summenformel zumindest teilweise zum Einsatz.

Übersetzungsäquivalente gemeint. Diese Art der Angabe ist einerseits problematisch, weil dadurch meist auch Bedeutungen angegeben sind, die noch gar nicht im Kontext gelernt wurden und damit ein **Vokabellernen auf Vorrat** stattfindet (Schirok 1999a:16, Daum 2016:104, Kuhlmann 2015b:173). Außerdem unterstützt die Summenformel keine Kontextualisierung von Übersetzungsvarianten. Daher schlägt Steinthal (1971:41f) die Verwendung einer **Strukturformel** vor, also eine Gruppierung und kontextabhängige Gliederung unter Einbeziehung von Wortverbindungen, ähnlich wie in Wörterbüchern. Beispielsweise können so dem Vokabel *committere* die Übersetzungen 1. *beginnen* – *proelium committere, ludos committere* 2. *begehen* – *scelus, caedem committere* 3. *anvertrauen* – *tibi imperium committo* zugewiesen werden. Die strukturierte Darstellung der Wortbedeutung erleichtert im Hinblick auf die Lektürephase auch den Einstieg in die Arbeit mit Wörterbüchern, die zumeist eine ähnliche Struktur bei Bedeutungsangaben verwenden (vgl. z.B. Losek 2017). Auch bei der Strukturformel sollte Lernen auf Vorrat vermieden werden. Vielmehr sollten Vokabeln mit mehreren deutschen Bedeutungen jeweils unter Auflistung ihrer bereits bekannten Bedeutungen wiederaufgegriffen werden, sobald eine weitere dazu kommt (siehe auch 3.5.1).

Aufgrund der oben geschilderten Probleme mit multiplen Bedeutungsangaben erscheinen auch Bestrebungen logisch, sich auf die Angabe einer einzigen **Grundbedeutung** zu beschränken. Die Grundbedeutung ist vergleichbar mit dem Prototyp (vgl. 2.2.1) und soll eine Übersetzung aller im Begriff enthaltenen Nuancen möglich machen (Daum 2016:51). Sie muss „so eindeutig wie nötig und so offen wie möglich sein“ und von den Schüler/innen auch verstanden werden (Nickel 1999:4). Sie ist in der Regel nicht ident mit der etymologisch erschließbaren Ursprungsbedeutung (vgl. *liber* und dessen Ursprungsbedeutung *Rinde*).

L1-Angaben, die von den Lernenden nicht oder nur unzureichend verstanden werden, bezeichnet Schirok (1999a:17) als „**Wortleichen**“ und führt *carere* - *entbehren* und *probus* - *rechtschaffen* als Beispiele an. Ob und wie gut ein deutsches Wort von Schüler/innen verstanden wird, lässt sich natürlich nicht pauschal beantworten und hängt von der individuellen Sprachkompetenz in der L1 ab. Stirnemann (2009:40) sieht im **Differenzwortschatz**, also im Unterschied zwischen dem Wortschatz der

Schüler/innen und den Anforderungen anspruchsvoller muttersprachlicher Literatur ein ergiebiges Kooperationsfeld der Unterrichtsfächer Deutsch und Latein.

Die Grundbedeutung eines lateinischen Wortes herauszukristallisieren und in ein passendes deutsches Wort zu übertragen erfordert von Lehrkräften und Lehrbuchautor/innen ein tiefes Sprachverständnis und linguistische Kompetenz. Dass diese Übertragung in Anbetracht von Polysemie und sprachspezifischen Kategorien nicht immer möglich ist, darf aber keine Ausrede sein, es nicht dort zu versuchen, wo es erfolgversprechend erscheint. Daum (2016:101) veranschaulicht das Finden einer Grundbedeutung, indem sie den *imperator*, der in Lehrbüchern meist mit der Summenformel *Feldherr*, *Kaiser* repräsentiert wird, mit *Herrscher* übersetzt. Kritisch sei hier angemerkt, dass *Herrscher* semantisch in Richtung *Kaiser* und weniger in die Richtung des *Feldherren* zeigt, die Grundbedeutung also nicht ideal gewählt ist. In Anlehnung an die Wortfamilie *imperare* würde sich wahrscheinlich *Befehlshaber* als bessere Alternative anbieten. Ein weiteres lateinisches Vokabel, das in Lehrbüchern oft mit der Summenformel angegeben wird, ist *agere*. Hier erweist sich – im Hinblick auf Composita wie *cogere* – die Grundbedeutung *treiben* als hilfreich, unter der Voraussetzung, dass den Lernenden der Zusammenhang zwischen *treiben*, *tun* und *handeln* sichtbar gemacht wird. In Abschnitt 3.3.4 werden noch Methoden vorgestellt, um von der Grundbedeutung weitere Bedeutungen abzuleiten bzw. umgekehrt von verschiedenen kontextabhängigen Bedeutungen auf eine Grundbedeutung zu kommen.

Der dritte Weg im Umgang mit Bedeutungsangaben ist der komplette Verzicht auf ein L1-Übersetzungsäquivalent. Im komplett einsprachigen Lehrbuch „Lingua Latina per se Illustrata“ (Ørberg 2003) erfolgt das Erschließen von Wortbedeutungen durch Bilder, vor allem aber über den Textzusammenhang. Neue Vokabel werden gemeinsam mit grammatikalischer Information und Beispielphrasen aber ohne L1-Übersetzung neben dem Text angegeben. Einsprachige Vokabelverzeichnisse finden sich auch am Ende jeder Lektion sowie im Gesamtverzeichnis am Ende des Buches. Der von Ørberg gewählte Ansatz lässt sich aber nicht ohne weiteres auf andere Lehrbücher übertragen. Insbesondere die Texte in den Anfangslektionen müssen selbsterklärend sein um eine induktive Vokabelerschließung zu ermöglichen. Das wird hauptsächlich durch häufiges Wiederholen ähnlicher Formulierungen mit sukzessiver leichter Variation zu erreichen versucht. Die Forderung Korns nach Rekurrenzen (vgl. 3.3.2) wird hier also mehr als

erfüllt. Daher mögen die Texte der Anfangslektionen für die Betrachter/innen noch repetitiver und langweiliger erscheinen als das in den frühen Kapiteln zweisprachiger Lektionen ohnehin oft der Fall ist.

1 Rōma in Italiā est. Italia in Eurōpā est. Graecia in Eurōpā est. Italia et Graecia in Eurōpā sunt. Hispānia quoque in Eurōpā est. Hispānia et Italia et Graecia in Eurōpā sunt. 5 Aegyptus in Eurōpā nōn est, Aegyptus in Āfricā est. Gallia nōn in Āfricā est, Gallia est in Eurōpā. Syria nōn est in Eurōpā, sed in Asiā. Arabia quoque in Asiā est.	-a -ā: Italia... in Italiā est sunt: Italia in Eurōpā est; Italia et Graecia in Eurōpā sunt
--	---

Darstellung 18 - Beginn des Lektionstexts im ersten Kapitels von Lingua Latina per se Illustrata (Ørberg 2003:7)

Der Ansatz, auf eine L1-Übersetzung im Vokabelteil zu verzichten, scheint punktuell aber auch in Lehrbüchern sinnvoll, die nicht Ørbergs einsprachigem Prinzip folgen. Bei Vokabeln, die relativ sicher durch Kontext, Wortbildungsregeln oder Etymologie herleitbar sind, kann z.B. das L1-Übersetzungsäquivalent im Vokabelverzeichnis freigelassen werden. Es wird somit den Lernenden überlassen, diese zu entdecken und zum Zwecke des Textverstehens zu ergänzen. Das entspricht der Involvement Load Hypothesis (2.3.1). Darüber hinaus wird durch das Aufschreiben das sensumotorische System für die multimodale Codierung (2.3.4) aktiviert.

Ein weiterer Grund auf L1-Bedeutungsangaben zu verzichten hängt mit der Restrukturierung von Konzepten zwischen der L2 und der L1 zusammen (vgl. 2.4.4). Ist in der L1 kein Wort für ein entsprechendes Konzept in der L2 vorhanden, so kann auf das L2-Lexem als Fremdwort zurückgegriffen werden, wie das Beispiel *pater familias* zeigt, das nur unzureichend mit *Familienvater* übersetzt werden kann. Wie mit solchen kulturell aufgeladenen Wörtern verfahren werden kann, zeigt der folgende Abschnitt.

3.3.4 Umgang mit fremdkulturellen Konzepten und Polysemie

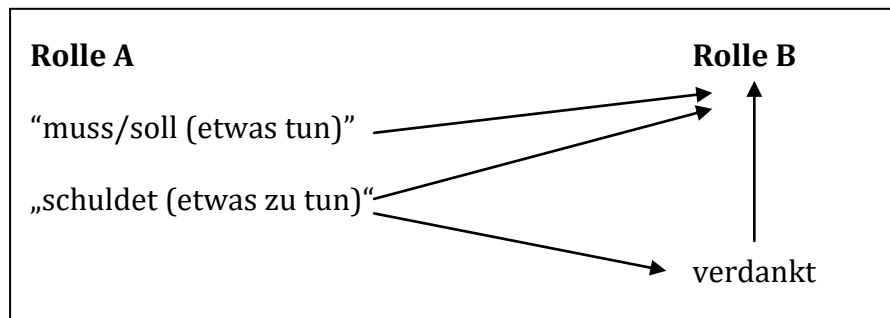
Das Wissen um Polysemie ist in der Kompetenzdefinition des österreichischen Bildungsministeriums (2015) für klassische Sprachen anhand von zwei Punkten definiert: „Die Schülerin/der Schüler

- weiß, dass viele lateinische Wörter mehrere unterschiedliche Bedeutungen haben
- weiß, dass der Satzzusammenhang Einfluss auf die Bedeutung einzelner Wörter hat
- kann aus den ihr/ihm zur Verfügung stehenden Bedeutungen einzelner Wörter und Phrasierungen die im Zusammenhang passende auswählen“

In diesem Abschnitt soll versucht werden, über diese Kompetenzdefinition hinaus Methoden und Strategien vorzustellen, die die Lernenden ermächtigen, eigenständig Bedeutungen polysemer Lexeme zu erschließen und die Zusammenhänge zwischen Grundbedeutung und erweiterten Bedeutungen zu verstehen. Darüber hinaus soll der Umgang mit fremdkulturellen Konzepten gezeigt werden, der in der ministeriellen Kompetenzaufzählung gar nicht zu finden ist.

Die Frage, ob mehrere oder nur eine L1-Übersetzung pro lateinischem Vokabel angegeben werden sollen, hängt auch vom Grad der Polysemie des betreffenden Worts ab. Wie in Abschnitt 2.2.2 erläutert, ist es kaum möglich, die Grenze zwischen unscharfer Bedeutung und echter Polysemie zu ziehen.

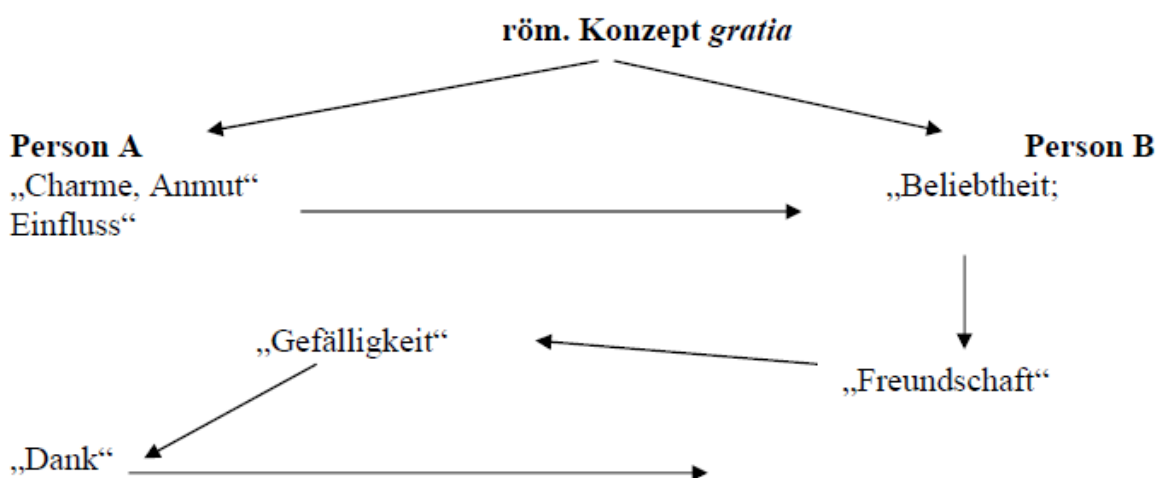
Eine Möglichkeit, Konzepte und Schemata, die z.B. dem Wort *debere* (vgl. dessen Analyse in 2.2.2) zugrunde liegen, darzustellen ist die **reziproke Bedeutungskodierung** (Kuhlmann 2015b:162). Diese bietet sich an, wenn ein Lexem Beziehungen zwischen zwei semantischen Rollen (vgl. 2.4.2) auf mehr als einer zielsprachlichen Bedeutungsebene ausdrückt und diese Ebenen in metonymischer Beziehung zueinander stehen. Eine graphische Repräsentationen der reziproken Bedeutungskodierung für *debere* findet sich in Darstellung 19.



Darstellung 19 - Reziproke Bedeutungskodierung für das Vokabel debere

Die reziproke Bedeutungskodierung eignet sich auch für das Abbilden komplexerer kultureller Schemata, wie Kuhlmann (2016:49) am Beispiel von *gratia* zeigt. Das sprachliche Zeichen *gratia* dürfte demnach im Kopf eines lateinischen Muttersprachlers ungefähr folgendes Schema aktiviert haben, graphisch repräsentiert in Darstellung 20:

„Eine Person A besitzt Charme oder Anmut und ist daher bei B beliebt bzw. einflussreich; dies führt zu einer Freundschaft zwischen den Personen, aus der eine Gefälligkeit resultieren kann, für die entsprechend Dank ausgesprochen wird.“ (ibid.)



Darstellung 20 Reziproke Bedeutungskodierung für das Vokabel gratia (Kuhlmann 2016:49)

Wie an diesem komplexen Beziehungsgefüge zu sehen ist, lässt sich bei *gratia* nur schwer eine Grundbedeutung herausfinden. Eine Strukturformel im Vokabelverzeichnis unter Einbeziehung von anschaulichen Wortverbindungen wäre denkbar. Alternativ können lateinische Vokabeln, deren Konzepte und Schemata stark von denen der L1-Übersetzungsäquivalente abweichen und daher stark kulturspezifisch sind, auch in den

Bereich des Sachwissens aus-, bzw. der Textarbeit vorgelagert werden. Es genügt bei solchen Vokabeln nicht mehr, sie kurz vor oder während der Textarbeit mit den in Abschnitt 3.3.1 umrissenen Methoden einzuführen. Für Vokabeln mit ähnlich weitgefassten fremdkulturellen Schemata im Hintergrund müssen Unterrichtseinheiten und im Idealfall auch Lehrbuchabschnitte reserviert werden, damit eine Top-Down-Aktivierung (vgl. 2.3.3) stattfinden kann:

„[D]er Schüler [muss] systematisch erst auf die Kommunikationsebene eines Textes gestellt [werden], der vor Jahrtausenden für muttersprachlich geschulte, meist hochgebildete Rezipienten mit umfassendem Wissen über die im Text angesprochenen Personen, Geschehnisse, Sachgegenstände verfasst wurde.“ (Lobe 2018:55)

Zur Vorbereitung solcher Unterrichtseinheiten können entweder Impulsreferate einzelner Schüler/innen, vorbereitende Lektüre von Sachtexten, oder audiovisuelle Präsentationen durch die Lehrkraft eingesetzt werden. Als Unterrichtsmaterialien kommen, so das Lehrbuch hier zu wenig hergibt, entweder von der Lehrperson vorgefertigte graphische Darstellungen nach dem Vorbild der reziproken Bedeutungskodierung aber auch andere grafische Darstellungsformen in Frage (vgl. Daum 2016:49 für *fides*). Diese sollten bei Bedarf mit Texten ergänzt werden (vgl. Kuhlmanns Definition von *gratia* weiter oben). Bei abstrakten und nicht auf Beziehungen gegründeten Konzepten wie *virtus* scheint eine textliche und gegebenenfalls bebilderte Definition das Mittel der Wahl zu sein. Ziel dieser Anstrengungen ist ein sukzessiver Aufbau einer kleinen Enzyklopädie in den Arbeitsunterlagen der Schüler/innen. Das entspricht auch den Vorgaben des österreichischen Lehrplans²⁵ „Brücken von der antik-heidnischen Kultur über das christlich geprägte Mittelalter, über Humanismus und Aufklärung bis in die Gegenwart“ zu schlagen.

Das Prinzip, dass Vokabelbedeutungen nicht auf Vorrat, sondern immer kontextbasiert gelernt werden sollten, muss natürlich auch bei der Sacharbeit berücksichtigt werden, wird jedoch dadurch entproblematisiert, dass diese Art der Erschließung im Normalfall bereits einen Kontext bereitstellt. Entscheidend ist jedenfalls die elaborierte und semantisch angereicherte Präsentationsform. Was die Angabe von L1-

²⁵ BGBl. Nr. 88/1985, konsolidierte Fassung (siehe Literaturverzeichnis)

Übersetzungsäquivalenten betrifft, so können diese aus den schematischen Darstellungen abgeleitet und durch Wortverbindungen exemplifiziert werden. Bei manchen Wörtern, für die sich so ein Äquivalent kaum finden lässt, kann das lateinische Lexem als Fremdwort auch unübersetzt bleiben. Es spricht wenig dagegen, dass Schüler/innen *virtus* mit *Virtus* und *res publica* mit *Res Publica* in einer Übersetzung wiedergeben, im Gegenteil zeigt es doch, dass sie die Unübersetzbarkeit der dahinter liegenden Kategorien verstanden haben.

Welche Vokabeln im Konkreten Aufnahme in eine derartige kulturspezifische Enzyklopädie finden sollten, ist nicht eindeutig zu beantworten und hängt auch mit der Anzahl und Auswahl des Lernvokabulars zusammen (siehe Kapitel 3.6). Berücksichtigt man die von Utz (2000) als „Bamberger Wortschatz“ getroffene Auswahl der rund 1.250 häufigsten Vokabeln in der Pflichtlektüre deutscher Lehrpläne, so kommen zumindest folgende 20 in Frage: *adulescens, animus, civitas, comes*²⁶, *familia, fides, gratia, hospes, iuvenis, religio, mos, munus, natura, numen, officium, ratio, res publica, sacer, supplicium, virtus*. Bis auf *sacer* handelt es sich durchwegs um Substantiva, und zwar aus dem Bereich der Philosophie, der Religion, des Staatswesens und gesellschaftlicher Normen. Die meisten davon sind mehr oder weniger abstrakt und erhalten durch eine gut formulierte und möglicherweise auch mit Beispielen bebilderte Erklärung eine Konkretisierung, die für das Behalten im LZG wichtig ist (vgl. Bildüberlegenheitseffekt 2.3.4). Waiblinger (2001:164f) gibt anhand von *virtus* eine schöne Beschreibung wie so ein kulturspezifischer Lexikoneintrag aussehen könnte:

„Die Römer waren eine Gesellschaft, in der der Mann dominierte. Zum Idealbild eines Mannes gehörte, dass er im Krieg tapfer ist, im zivilen Leben etwas leistet und dass er ein anständiger Mensch ist. Für diese drei Eigenschaften, die Tapferkeit, die Leistung und die moralische Haltung (‚Tugend‘) hatten die Römer ein Wort, das von ‚vir‘, der Mann, abgeleitet ist: ‚virtus‘.“

Für polyseme Wörter im Allgemeinen schlagen Boers & Lindstromberg (2008:21) und Seidl et al. (2009:12f) eine Fokussierung auf die zugrundeliegenden metonymischen und metaphorischen Prinzipien des Bedeutungswandels vor:

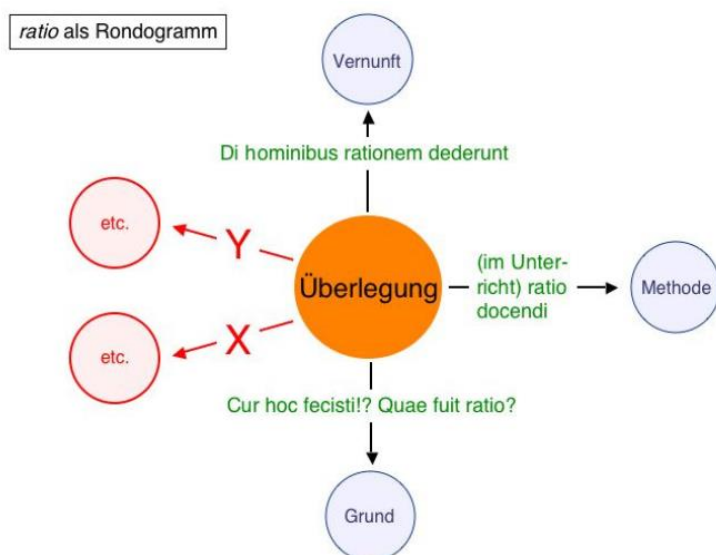
²⁶ comes wurde in die Liste aufgenommen, weil seine Bedeutungswandlung im Lauf der Spätantike bis zum Mittelalter nur durch kulturhistorisches Wissen erklärt werden kann.

“[T]eaching a polysemous word consists in (1) trying to make learners aware of its central (or “core” or “prototypical”) sense and (2) showing how additional senses of the word are extended from this central sense [...] Motivation of meaning extensions very often requires figurative thought.” (Boers & Lindstromberg 2008:21)

„Alle Sprachen sind voll von Metaphern und Metonymien, bereits kleine Kinder sind in der Lage, kreativ solche zu bilden. Man kann sie deshalb schon sehr früh [...] im Unterricht fruchtbar machen, und zwar bei der Wortschatzarbeit, der im Unterricht eine zentrale Bedeutung zukommt.“ (Seidl et al. 2009:12)

Den Schüler/innen das Prinzip der Metapher und Metonymie als Triebfeder für den Bedeutungswandel näher zu bringen, hat mehrfachen Nutzen. Es setzt die im Lehrplan²⁷ geforderte „modellhafte Sprachbetrachtung und Sprachreflexion“ und damit auch das von Kuhlmann (2009:19) postulierte analytische Wissen um, und es erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler/innen „mnemonically fruitful practices of insightful learning rather than less effective ones associated with blind memorisation“ (Boers & Lindstromberg 2008:18) entwickeln.

Eine besonders effektive Methode, diese modellhafte Sprachbetrachtung zu schulen, liegt in der Verwendung von **Rondogrammen**. Die Darstellungsform wurde von Seidl et al. (2006) entwickelt und dient der interaktiven Erarbeitung von Bedeutungserweiterungen ausgehend von einer vorgegebenen Grundbedeutung. Darstellung 21 verdeutlicht das Konzept der Rondogramme am Beispiel *ratio*.



Darstellung 21 - Rondogramm für ratio (Seidl et al. 2009:13)

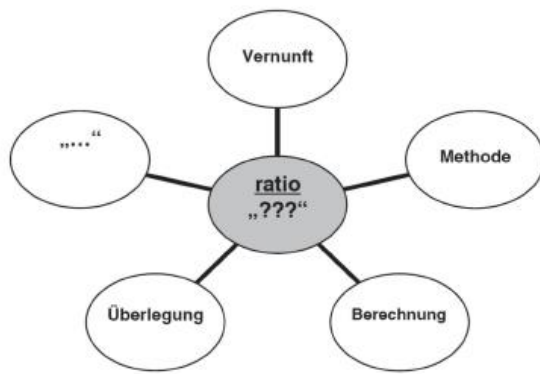
²⁷ BGBl. Nr. 88/1985, konsolidierte Fassung (siehe Literaturverzeichnis)

Die Arbeit mit Rondogrammen kann entweder vorentlastend oder nachbereitend, aufgrund des Zeitaufwandes jedoch schwer textbegleitend erfolgen. Die Vorgangsweise lässt sich folgendermaßen skizzieren (Seidl et al. 2009:14):

- Die Lehrkraft zeigt die Kernbedeutung als Tafelbild oder mittels anderer Visualisierungsarten.
- Danach schildert die Lehrkraft eine Situation, in denen das abgewandelte Konzept vorkommt und zeigt einen lateinischen Beispielsatz, z.B. „Di hominibus rationem dederunt“.
- Die Schüler/innen sind nun angehalten, ausgehend von der Grundbedeutung eine situationsbedingte, kontextabhängige Bedeutungserweiterung vorzunehmen.
- Die gefundenen Ergebnisse werden besprochen und das passendste wird von der Lehrkraft in den ersten „Satelliten“-Rondo rund um die Grundbedeutung geschrieben bzw. angezeigt
- Der Vorgang wird für weitere Bedeutungen wiederholt.
- Für zukünftig auftretende weitere Bedeutungen werden mit X, Y benannte Situationen und mit etc. bezeichnete Satelliten-Rondos offen gelassen.

Die Schilderungen von Situationen lassen sich sogar zu ganzen Geschichten verweben, wie das Beispiel eines Rondogramms für *petere* (Seidl et al. 2006) zeigt. Zur Ertragsicherung schlagen Seidl et al. (ibid.) die Verwendung von Karteikarten vor. Dabei soll die Vorderseite mit dem lateinischen Vokabel, den lateinischen Beispielsätzen sowie Platz für zukünftige Erweiterungen gefüllt werden, die Rückseite mit den deutschen Äquivalenten und deren möglichen Erweiterungen.

Als (etwas weniger aufwändige) Alternative können Rondogramme auch zur Ableitung der Grundbedeutung von den Bedeutungen in den Satelliten-Rondos genutzt werden, wie Darstellung 22 zeigt. Anzumerken ist, dass hier die Grundbedeutung *Überlegung* aus Darstellung 21 als Satelliten-Bedeutung definiert ist. Dadurch sind die Schüler/innen gezwungen eine noch allgemeinere Grundbedeutung zu finden, wie z.B. *gedanklicher Prozess* oder *Denkvorgang*.



Darstellung 22 Rondogramm zur Ableitung der Grundbedeutung (Kuhlmann 2015b:177)

Bei den hier vorgestellten Methoden bleibt es den Lehrkräften überlassen, inwieweit sie die Rolle von Metapher und Metonymie explizit thematisieren. Bei der Bedeutungserweiterung von *Überlegung* zu *Vernunft* handelt es sich um eine URSACHE - WIRKUNG – Metonymie. Als konzeptuelle Metapher - IDEEN sind OBJEKTE - kann die Erweiterung der Bedeutung von *petere* von einer physischen Bewegung zu einem gedanklichen Anstreben thematisiert werden. Eine Folge dieses kognitiv-linguistischen Exkurses ist der Aufbau analytischen Wissens (vgl. 2.3.2) über die Grundlagen der Semantik. Die Latein Lernenden wären somit in der Lage, nicht nur über die verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten eines Wortes deklarativ Bescheid zu wissen und dieses Wissen bei einer Übersetzung prozedural anzuwenden, sondern sie verstehen auch, **warum** ein Wort polysem sein kann.

Dass ein solcher Ansatz erfolgversprechend ist, zeigen Studien, in denen Lernenden vor dem Vokabelerwerb die Grundregeln metaphorischer und metonymischer Bedeutungserweiterungen nähergebracht wurden. Im Vergleich zu Kontrollgruppen schnitten die mit dem kognitiv-linguistischem Grundwissen ausgestatteten Lernenden bei Vokabeltests signifikant besser ab (Boers & Lindstromberg 2008:27ff). Ein positiver Nebeneffekt einer intensiveren Beschäftigung mit Metapher und Metonymie ergibt sich auch für den Kompetenzbereich des Interpretierens (vgl. Consensus 2017:18). In diesem sind beide Stilmittel unter der Kompetenz „Sammeln und Auflisten“ angeführt. In der

Praxis des Lateinunterrichts und der Schularbeiten zeigt sich jedoch häufig²⁸, dass Lehrkräfte vom Abfragen von Metaphern und Metonymien Abstand nehmen, sei es aus eigener linguistischer Unsicherheit, sei es aus Rücksichtnahme auf die mangelnden Kenntnisse bei den Schüler/innen.

3.3.5 Nutzen etymologischer Herleitungen

Das Herleiten von deutschen Fremd- und Lehnwörtern und Wörtern in modernen Fremdsprachen, insbesondere dem Englischen und den romanischen Sprachen mit Hilfe lateinischer Wörter wird häufig als Grund für das Latein Lernen ins Feld geführt. Umgekehrt muss es daher auch möglich sein, aus den genannten Sprachen Ableitungen und Merkhilfen für Lateinvokabeln zu erzeugen. Im Sinne des mentalen Lexikons und dessen Verarbeitungsmodellen sollten sowohl die Vokabeln der Quell- als auch die der Zielsprache von einer Herleitung begünstigt werden.

Zunächst einmal muss zwischen **Fremdwörtern**, **Lehnwörtern** und **verwandten Wörtern**²⁹ unterschieden werden. Die Herkunft eines Fremdwortes aus einer Fremdsprache ist transparent erkennbar, wie z.B. L1 *Statue* aus L2 *statua*. Die Herkunft eines Lehnwortes ist hingegen ohne Fachwissen schwer zu erkennen, wie z.B. L1 *Wein* – L2 *vinum*.³⁰ Verwandte Wörter haben sich aus einer gemeinsamen Wurzel in unterschiedliche Richtungen entwickelt. Ihre Entwicklung kann in der Regel durch Sprach- und Lautwandelgesetze erklärt werden. Dazu zählen beispielsweise L1 *Vater* – L2 *pater* – L3 *padre, père*, etc., die alle von einer indogermanischen Wurzel ableitbar sind.

Der Nutzen von klar erkennbaren Verwandtschaften zwischen L1- und L2-Vokabeln ist durch Studien belegt. Für L2-Wörter, die sowohl in Form als auch Bedeutung ähnlich sind, wurde eine einfachere Verarbeitung durch Lernende nachgewiesen. Außerdem wird ein verstärkter Priming-Effekt (2.4.3) festgestellt, der suggeriert, dass ein L2-

²⁸ Datenmaterial basierend auf der Sichtung von knapp 200 Lektüre-Schularbeiten, die dankenswerterweise von Lateinlehrer/innen in einer Mailing-Liste zur Verfügung gestellt wurden

²⁹ Der aus dem englischen *cognate* entlehnte Begriff *Kognat* für verwandte Wörter ist im deutschen eher unüblich, weshalb hier auf dessen Gebrauch verzichtet wird.

³⁰ Eine klare Abgrenzung zwischen Fremd- und Lehnwort ist schwierig, schließlich hängt die Transparenz der Herleitung von der Expertise der Betrachterin ab.

Lexem sehr eng mit seinem Verwandten aus der L1 vernetzt wird (Kersten 2010:26). Daher ist nicht die Frage, ob, sondern in welcher Form bekannte Wörter aus der L1 oder einer L3 in den Erwerb lateinischer Vokabel integriert werden sollen. Darüber hinaus findet sich das Sammeln und Auflisten „lateinischer Wortbestandteile und Wurzeln in Fremd- und Lehnwörtern“ im Kompetenzbereich Interpretieren (Consensus 2017:18).

Viele Lehrbücher³¹ enthalten in ihren Vokabularen Abschnitte mit etymologischen Herleitungen. Diese reichen von deutschen und englischen Fremd- und Lehnwörtern bis hin zu einer umfangreichen Auflistung verwandter Wörter aus der romanischen Sprachfamilie. Dabei ist zu beachten, dass nicht jedes verwandte Wort aus jeder Fremdsprache eine Lernhilfe darstellt. Hier wird oft das Argument vorgeschoben, den Schüler/innen zu zeigen, wie vernetzt und damit nützlich die lateinische Sprache doch sei (vgl. Groß 2005:39). In Wahrheit handelt es sich bei englischen oder französischen, ja sogar oft bei deutschen Angaben um „den Schülern unbekannte Wörter aus dem gehobenen [...] Wortschatz“, wodurch man „Größe X durch Y“ erkläre (Fink & Maier 1996:21, vgl. auch „Wortleichen“ und Differenzwortschatz in 3.3.3). Als Reproduktionshinweis (2.3.5) sollte aber, abgesehen von Sinneseindrücken, nur dienen, was bereits im LZG vorliegt, auch um eine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses zu vermeiden (Daum 2016:40). Daher ist eine Beschränkung etymologischer Herleitungen in Lehrbüchern auf alltägliche L1-Wörter sowie auf bekannte oder zumindest einfach zu verstehende Wörter aus dem Englischen sinnvoll. Für alles was darüber hinausgeht sollte genug Platz für Ergänzungen vorgesehen sein oder aber ein fächerübergreifender Unterricht zwischen den involvierten Sprachfächern angedacht werden.

Ein Problem stellen Verwandtschaftsbeziehungen zwischen der L2 und der L1 bzw. L2 und L3 dar, wenn nur eine formale, aber keine inhaltliche Deckungsgleichheit vorliegt. L2 *studere* entspricht formal dem L1-Wort *studieren*, die L1-Bedeutung ist jedoch durch eine Einengung der weiter gefassten L2-Grundbedeutung *sich um etwas bemühen* entstanden. Hier besteht die Gefahr einer Interferenz bzw. Ähnlichkeitshemmung (2.3.5), ein Phänomen, das landläufig auch als „falsche Freunde“ bekannt ist. Um diese zu vermeiden müssen sowohl die formale Ähnlichkeit als auch die semantischen Unterschiede besonders deutlich gemacht werden (Daum 2016:39). Für das Beispiel

³¹ Zwei der drei in dieser Arbeit noch zu untersuchenden Lehrbücher haben derartige Bereiche.

studere bietet sich zu diesem Zweck eine Behandlung durch ein Rondogramm (vgl. Darstellung 21) an. Ebenso wie die im folgenden Abschnitt behandelten Wortbildungsregeln tragen etymologische Herleitungen zur Ausbildung des **potenziellen Wortschatzes** bei (vgl. 2.5).

3.3.6 Wortbildungsregeln

In Abschnitt 2.4.1 wurden Modelle der morphologischen Repräsentation von Wörtern im mentalen Lexikon besprochen und gezeigt, dass Lexikoneinträge sowohl als Ganzes gespeichert, Bedeutungen aber auch regelbasiert aus Wortbestandteilen konstruiert werden können. Im Gegensatz zur MFD, wo der Schwerpunkt auf aktiver Sprachproduktion liegt, ist die Wortbildungslehre expliziter Bestandteil des Lehrplans im Fach Latein³². Mit ihr lassen sich unter anderem Wortfamilien-Netze (2.4.2) leichter knüpfen. Außerdem sorgt die klar zuordenbare Wortart bei Suffixen für Vorteile bei der syntaktischen Analyse während des Dekodierungsvorgangs (Daum 2016:94).

Anders als im Englischen ist die Bedeutung der Präfixe und Suffixe im Lateinischen zum größten Teil³³ transparent und nachvollziehbar. Dennoch fordern auch Fachdidaktiker im Bereich der Anglistik einen verstärkten Einsatz der „word part strategy“ um vor allem Vokabeln zu erschließen, bei denen die Verbindung zwischen Form und Bedeutung ansonsten schwierig herzustellen ist. Nation (2008:110) zählt die „word part strategy“ nach der Schlüsselwortmethode (siehe 3.4.2) zum effektivsten Mittel für die Erarbeitung solcher Wörter.

Daher ist anzunehmen, dass eine aktive Beschäftigung mit Wortbildungsregeln über das bisher vom Kompetenzmodell geforderte Maß hinaus einen positiven Beitrag zum Lernen von Lateinvokabeln leisten und den potenziellen Wortschatz erhöhen kann. Die intensivere Beschäftigung beginnt in der Praxis des Lateinunterrichts in Österreich relativ spät, oft erst gegen Ende der Spracherwerbsphase. Denn Wissen zur Wortbildung wird erst ab der Lektürephase gefordert, und das nur in expliziter, deklarativer Form (Consensus 2017:18). In der Fachdidaktik scheint diese Sicht geteilt zu werden. Siemer (2005:46) z.B. gibt Anregungen für einen einjährigen Grundkurs der Wortbildungslehre,

³² BGBl. Nr. 88/1985, konsolidierte Fassung (siehe Literaturverzeichnis)

³³ Häufigere Ausnahmen sind Composita mit den Präfixen con- oder per-, wie z.B. *committere* oder *perire*

möchte ihn jedoch erst in der Lektürephase beginnen lassen. Immerhin verrät ein kursorischer Blick in die drei noch später zu behandelnden Lehrbücher³⁴, dass die Wortbildungslehre bereits in der Spracherwerbsphase gelernt und geübt werden kann und auch die Ausbildung analytischen und prozeduralen Wissens möglich ist.

Es ist also möglich und sinnvoll, bereits ab dem ersten zusammengesetzten Vokabel entsprechende Hinweise im Vokabelverzeichnis anzubieten und das Vokabel zusätzlich in einer analytischen Variante anzugeben: z.B. *invenire* = *in (auf)* + *venire (kommen)* = *draufkommen, finden*. Das von Kuhlmann geforderte analytische Wissen (vgl. 2.3.2) erweist sich nämlich im Kontext der Wortbildung als besonders vielversprechend und ist Vorstufe zum prozeduralen Wissen und dem von Aitchison (2012:155) beschriebenen „lexical tool-kit“. Mit entsprechenden Übungen kann das prozedurale Wissen im Bereich der Regelanwendung weiter gefördert werden. Folgendes Beispiel lässt sich etwa anhand von Lektion 4 im Lehrbuch *Ex libris: Latein-Grundkurs* erarbeiten: Das neue Vokabel *virtus* wird eingeführt, nachdem in Lektion 2 bereits *vir* gelernt wurde. Zur induktiven Regelbildung des Suffix *-tus*, *-tutis* würde sich folgende Übung eignen (Darstellung 23):

Ergänze die fehlenden Wortbedeutungen:

vir, -i – Mann	virtus, -tutis f.- Männlichkeit
iuvenis, -is – junger Mann, Jugendlicher	iuventus, -tutis f. -
servus, -i – Sklave	servitus, -tutis f. -

Darstellung 23 Vorgeschlagene Übung zur Erschließung des Suffix -tus, -tutis (Ex libris 2017, Lektion 4)

Die Schüler/innen versuchen anhand einer Analogiebildung (vgl. 2.4.1) die fehlenden zwei Bedeutungen zu erraten. Dabei abstrahieren sie eine Erklärung für die Funktion des Suffixes *-tus* und füllen mit diesem analytischen Wissen das „lexical tool-kit“. Das Vokabel *iuvenis* wird ebenfalls in Lektion 4 gelernt, das Vokabel *servus* in Lektion 6 des Lehrbuchs, weshalb hier ein entsprechender Nachschlagehinweis in der Aufgabenstellung erfolgen muss. In Verbindung mit dieser Übung bietet sich ein Eintrag

³⁴Medias in Res und Artes behandeln das Thema, im Gegensatz zu Ex libris, einigermaßen ausführlich.

der beiden kulturspezifischen Vokabeln *iuvenis* und *virtus* in das in Abschnitt 3.3.4 beschriebene kulturspezifische Lexikon an.

Neben einer induktiven Erarbeitung der Wortbildungsregeln ist auch eine explizite Darstellung der Regeln für Assimilation und Vokalschwächung und eine Auflistung der beteiligten Elemente vonnöten. Eine Zusammenstellung letzterer enthalten die Rechtsgrundlagen und Leitlinien für das Fach Latein (z.B. Consensus 2017:65ff), sowie mittlerweile einige Lehrbücher.

Analog zu dem im vorigen Abschnitt besprochenem Problem der fehlenden inhaltlichen Deckungsgleichheit zwischen etymologisch verwandten Wörtern ist auch bei dem Umgang mit Wortbildungselementen darauf zu achten, dass keine „falschen Freunde“ entstehen. Daher muss bei Wörtern wie *perire* das aus den Elementen *per* + *ire* besteht, besonders deutlich gemacht werden, dass hier nicht eine regeltechnisch logische Bedeutung wie *durchgehen* vorliegt, sondern dass *per* in einigen wenigen Kontexten auch die Funktion des deutschen Präfixes *ver-* haben kann. Ähnliches gilt für die Vorsilbe *inter*, die leider häufig nur mit der Bedeutung *zwischen* und nicht mit *unter* angegeben wird, was die Erschließung von Vokabeln wie *interire* oder *interficere* unmöglich macht.

3.3.7 Behandlung von Wort-, Satz- und Textgrammatik

Flektierbare lateinische Wörter tendieren dazu, unterschiedlichste Formen und Endungen anzunehmen. Bei Funktionsmorphemen (vgl. 2.4.1) wie der Genetivendung eines Nomens oder dem Perfektstamm eines Verbs handelt es sich um abstraktes Wissen. Erst durch Realisierung im Kontext wird dieses mit Bedeutung versehen (Daum 2016:108). Kuhlmann (2012:109) weist darauf hin, dass „Latein Lernende statistisch gesehen am häufigsten am richtigen semantischen Verständnis flektierter Formen scheitern, auch wenn sie kurioserweise trotzdem oft in der Lage sind, die falsch übersetzten Formen auf einer grammatikalischen Meta-Ebene richtig zu bestimmen.“ Sie können also am Beispiel der flektierten Form *mittuntur* bestimmen, dass es sich um 3. Person Pl. Präsens passiv handelt, scheitern aber daran, *-nt-* mit *sie* und *-ur* mit *werden* zu übersetzen. Daher sind reine Grammatik-Bestimmungsübungen nicht ausreichend, sondern es ist insbesondere bei der Einführung eines neuen Grammatikphänomens sinnvoll, dieses im Vokabelverzeichnis desselben Kapitels durch Beispielphrasen zu verdeutlichen. So kann z.B. der neu gelernte Genetiv durch eine Wortverbindung mit

einem neuen und einem bereits bekannten Wort realisiert werden, oder aber das Perfekt des Vokabels *intellegere* auf folgende Weise: *Heri perfectum non intellexi – Hodie perfectum intellego* (Daum 2016:108).

Was bei Funktionsmorphemen zutrifft, gilt in ähnlicher Weise auch für Funktionswörter (2.1.2): „Konjunktionen und Präpositionen werden offenbar immer in Kontexten gespeichert, der ihnen einen Sinn verleiht, bzw. zu dem sie einen Bedeutungsteil beitragen“ (Neveling 2004:25f). Es hat bei dieser Art von Lexem daher noch weniger Nutzen, reine Wortgleichungen zu lernen, als das bei Inhaltswörtern schon der Fall zu ist. Erst durch Koppelung an Inhaltslexeme wird für ausreichend Verarbeitungstiefe (2.3.1) gesorgt, sodass ein Funktionswort ins syntagmatische Teilnetz des mentalen Lexikons (Darstellung 9) aufgenommen wird. Daher sind für solche Vokabel kontextualisierende Aktivitäten notwendig, die sowohl als Vokabel- als auch Grammatikübung klassifiziert werden können (siehe Darstellung 24 und 25).

Aufgabe: Wähle eine der folgenden Übersetzungen für in: „in, gegen, auf, unter“

Marcus in scholam contendit.

Senatus Scipionem in hostes misit.

Roma in Italia est.

Sisyphus saxum in montem volvit.

Spartacus in captivis erat.

Darstellung 24 Übung für die Präposition in

Aufgabe: Was geschieht während welcher Handlung? Verwende die Konjunktion *dum* und verbinde je eine Satzhälfte auf der linken mit einer Satzhälfte auf der rechten Seite. Übersetze anschließend die ganzen Sätze!

Romani dormiunt

carmen pulchrum cano

Sabini spectaculum spectant

Galli Capitolium ascendunt

te expect

discipuli rident

magister docet

Romani filias rapiunt

Darstellung 25 Übung für die Konjunktion dum

Wie bei Funktionsmorphemen und -wörtern haben auch kataphorische und anaphorische Deiktika nur im Kontext eine klar erkennbare Bedeutung. Da diese eine Beziehung mit einer anderen textinternen Entität eingehen und damit für Textkohärenz sorgen, sollten sie gemeinsam mit einem bereits bekannten Bezugswort beispielhaft gelernt werden. Das Bezugswort dient dabei als Reproduktionshinweis (vgl. 2.3.5). Diese Vorgangsweise empfiehlt sich neben Pronomen auch für desemantisierte Nomen mit meist deiktischer Funktion wie *res* (vgl. 2.1.2). In Kombination mit den eingangs dieses Abschnitts geforderten exemplarischen Angaben von Flexionsformen könnte folgendes Paradigma eingesetzt werden um das Pronomen *qui-quae-quod* als Vokabel anzugeben:

Imperator, qui Gallia occupat – Der Feldherr, der Gallien erobert

Imperator, cuius auctoritas magna est – Der Feldherr, dessen Ansehen groß ist

Imperator, cui legiones parent – Der Feldherr, dem die Legionen gehorchen

Imperator, quem hostes timent – Der Feldherr, den die Feinde fürchten

Imperator, de quo iam audivimus – Der Feldherr, von dem wir schon gehört haben

Auch typische Beziehungen zwischen Funktionswörtern müssen exemplarisch deutlich gemacht werden. Die Pronomina *hic* und *ille* werden häufig verwendet um anaphorisch auf zwei unterschiedliche Entitäten zu verweisen, weshalb sie idealerweise auch in zeitlicher Nähe gelernt werden sollten. Ein einfacher Merksatz könnte lauten: *hic est liber meus, ille est liber tuus – Dies ist mein Buch, das³⁵ ist dein Buch*. Durch die Nähe zur Realität der Lernenden und die einfache kontextuelle Anwendbarkeit lässt sich diese Phrase auch in Latine-Loqui-Unterrichtssequenzen (siehe 3.5.2) für die weitere Festigung des *hic-ille*-Syntagmas anwenden.

Schließlich soll noch auf die in 2.4.2 behandelte syntaktische und semantische Valenz von Verben und damit auf die Satzgrammatik aus fachdidaktischer Sicht eingegangen werden. Da sowohl Latein als auch Deutsch zu den flektierenden Nominativ-Akkusativ-Sprachen gehören (Kienpointner 2010:138), ergeben sich häufige Übereinstimmungen, was die Valenz der Verben betrifft. Wo eine solche Übereinstimmung nicht von vornherein vorliegt, kann versucht werden, sie zu erzeugen, indem eine alternative L1-

³⁵ Die in den meisten Lehrbüchern unreflektiert geforderte Übersetzung von *ille* mit dem im produktiven Wortschatz der Schüler/innen selten präsenten Pronomen *jener* lässt sich durch solche abweichenden Beispiele relativieren.

Grundbedeutung gewählt wird. Beim Vokabel *adiuvare* z.B. kann statt der Grundbedeutung *helfen* die Bedeutung *unterstützen* oder *fördern* gewählt werden, die ebenso ein Akkusativobjekt benötigt. Sollte eine derartige Angleichung nicht oder nur mit semantischen Abstrichen möglich sein, ist es umso wichtiger, die Unterschiede in der Valenz deutlich zu machen. Dabei genügt es nicht, den anderen Kasus im Vokabelverzeichnis explizit anzugeben, da das wiederum abstraktes, kontextloses Wissen darstellt, das kaum im mentalen Lexikon integrierbar ist, also nicht: *sequor* (+Akk.), sondern: *sequor te* – *ich folge dir*. Was die semantischen Rollen betrifft, so scheint es bei manchen Verben sinnvoll zu sein, diese auf vereinfachte Weise den Schüler/innen deutlich zu machen:

Die Valenzlehre ermöglicht aber für viele Verben eine präzise Beschreibung, unter welchen Bedingungen welche Bedeutung die zutreffende ist. Schon bevor der eigentliche Übersetzungsvorgang beginnt, kann sich der Schüler weitgehend Klarheit über die zu wählende bzw. auszuschließende Bedeutung verschaffen (Kubik 1989:63, zitiert nach Daum 2016:88).

Für die folgenden vier Beispielphrasen mit dem Verb *agere* (links) lassen sich die jeweiligen Satzrahmen (rechts) konstruieren (vgl Kienpointner 2010:227ff):

<i>age!</i> (handeln)	AGENS
<i>dux equum in hostes agit</i> (treiben)	AGENS - PATIENS - DESTINATARIUS
<i>vitam agimus</i> (verbringen)	PROCEDENS – TEMPUS
<i>hi trans Rhenum agunt</i> (sich befinden)	PROCEDENS - LOCUS

Darstellung 26 Semantische Rollen abhängig von agere

Die in Darstellung 26 gezeigten Rollen erfordern ein gewisses linguistisches Basiswissen und sind daher wahrscheinlich nicht als direkter Input für Lernende geeignet. Lehrpersonen sollten sich aber ihrer bewusst und dadurch in der Lage sein, unterschiedliche semantische Strukturen, die ein Verb nach sich ziehen kann zu erkennen und in schülergerechter Sprache zu vermitteln. Auch hier ist das Prinzip, Vokabelbedeutungen nicht auf Vorrat zu lernen, einzuhalten (siehe auch 3.5.1), weshalb diese Liste erst nach mehrmaligem Antreffen von *agere* in unterschiedlichen Bedeutungs-Kontexten entstehen kann.

3.4 Selbstgesteuerter Vokabelerwerb: Strategien und Techniken

Der Begriff *Lernstrategie* ist in der Sprachdidaktik nicht einheitlich definiert und wird oft mit Lerntechniken gleichgesetzt (vgl. Rampillon 1985:20). Strategien unterscheiden sich von Techniken jedoch dahingehend, dass sie eine geplante und autonome kognitive Eigenleistung der Lernenden sind, während Techniken auf kognitiver Ebene darunter angesiedelt sind und auch auf bloße externe Anleitung ohne eigene Reflexion durchgeführt werden können (Neveling 2004:61). Von den verschiedenartigsten Unterteilungen der Lernstrategien wird die von Stork (2003:85f) in direkte und indirekte als am brauchbarsten für diese Arbeit herangezogen. Direkte bzw. primäre Lernstrategien beinhalten kognitive Strategien, Gedächtnisstrategien und Kompensationsstrategien, beziehen sich also auf die Lernmaterie selbst und sind vor allem im selbstgesteuerten Vokabelerwerb anwendbar. Indirekte bzw. metakognitive Strategien steuern und planen das Lernen und sind organisatorischer, kommunikativer, sozialer oder affektiver Art. Im Fokus dieses Abschnitts liegen die direkten bzw. primären Lernstrategien und daraus ableitbare Techniken.

Vergleichbar mit den in Darstellung 16 gezeigten Phasen des gesteuerten Vokabelerwerbs unterteilt Lukesch (2001:227) die Lernstrategien in Prozesse der **Elaboration**, **Ordnungsbildung** und **Wiederholung**. Dieser Taxonomie folgen - mit Abweichungen in den Begrifflichkeiten - weitgehend auch die meisten anderen Autor/innen (z.B. Neveling 2004:71, Stork 2003:88ff). Im Folgenden sollen Techniken besprochen werden, die häufig zum Einsatz kommen und/oder sich speziell für das Lernen von Lateinvokabeln anbieten. Anzumerken ist, dass selbstgesteuerte Techniken zumeist erst von außen, i.d.R. durch Lehrkraft oder Lernmaterialien, angestoßen werden, bevor die Schüler/innen diese so internalisiert haben, dass man von Selbststeuerung sprechen kann. Dabei muss auf individuelle Vorlieben und Stärken der Lernenden Rücksicht genommen werden. Es liegt daher an der Lehrkraft und den Unterrichtsmaterialien, eine möglichst breite Palette an Techniken und Methoden zu vermitteln, „damit die Schüler dann aus diesem Repertoire für sie besonders geeignete Formen auswählen können“ (Hensel 2018:8).

3.4.1 Listenlernen

Das Listenlernen, also das Memorieren von Wortgleichungen zwischen der L1 und der L2 ist eine der häufiger angewendeten Lerntechniken (Stork 2003:100ff) und gehört, je nach genauer Ausgestaltung der Methode, zu den Elaborations- und Wiederholungsstrategien. Als Arbeitsmaterial für diese Lernstrategie dient typischerweise ein zweisprachiges Vokabelverzeichnis. Lukesch definiert Listenlernen als „assoziationalistisches“ Lernen folgendermaßen:

„Beim assoziationalistischen (= mechanischem) Vokabellernen wird also ein Wort mit einem anderen verknüpft, u. zw. so lange, bis das eine sicher das andere nach sich zieht und umgekehrt. An eine Anreicherung dieser Beziehung durch semantisch sinnvolle Ergänzungen (=Elaborationen) ist hierbei nicht gedacht“ (Lukesch 2001:43f).

Dass es sich um eine bei Schüler/innen beliebte Methoden handelt, legt die in Abschnitt 2.1.3 erwähnte Studie von Knapp-Potthoff (2000:302f) nahe. Das Konzept des Vokabellernens aktiviert schematische konkrete Ablaufmuster, die scheinbar schon früh in der Schullaufbahn geformt wurden. Dabei „spielen semantische Eigenschaften von Vokabeln höchstens implizit durch die Notwendigkeit, ein fremdsprachliches Äquivalent für einen muttersprachlichen Stimulus (oder umgekehrt) produzieren zu müssen“ eine Rolle. Das Bedürfnis der Schüler/innen nach Sicherheit der Beherrschung scheint durch das Listenlernen am ehesten befriedigt zu werden. Auch Kuhlmann (2016:55) bekräftigt – wenn auch nur anekdotisch – die Vorliebe der Schüler/innen für Listenabfragen bei Vokabelwiederholungen.

Über den Sinn und die Effektivität des Listenlernens herrscht in der Fremdsprachendidaktik keine Einigkeit. Für dessen Beurteilung spielen individuelle und kulturelle Umstände sowie die Beschaffenheit der Lernmaterialien eine Rolle. Randall (2007:169f) weist darauf hin, dass in konfuzianisch geprägten Kulturen das wiederholte Rezitieren von Lerninhalten eine anerkannte Methode ist. Er schränkt jedoch ein, dass dessen Effektivität davon abhängt, ob und wie intensiv der Lernende beim Rezitieren über die Inhalte nachdenkt. Ohne dieses „thinking it over“ findet beim Listenlernen ein rein oberflächliches Assoziieren nach der Definition Lukesch‘ statt, das aber durch lautes Aussprechen und Aktivierung der phonologischen Schleife (vgl. 2.3.1) unterstützt werden kann. Vor allem in der Anfangsphase des Vokabelerwerbs, in der Lernende

primär interlingual vorgehen und das Koppeln von L2-Wortformen an L1-Übersetzungsäquivalente nötig ist um überhaupt einen L2-Wortschatz aufzubauen, wird Listenlernen häufig eingesetzt (vgl. Darstellung 13).

Wenn man die Erkenntnisse zur multimodalen Kodierung (2.3.4) und die Verarbeitungstiefe (2.3.1) einbezieht, kann Listenlernen zu einer - in Anbetracht des geringen Aufwands - effektiven Strategie werden. Eine Erweiterung zum lauten Aussprechen von Wortgleichungen bietet die sogenannte „Sandwich-Methode“. Dabei wird zuerst das L2-Lexem, dann das L1-Übersetzungsäquivalent, dann wieder das L2-Lexem jeweils in der Grundform laut ausgesprochen (Kuhlmann 2015b:175). Prüfendes Abfragen durch Dritte verbessert die Behaltensleistung noch weiter gegenüber selbstständigem Einprägen (Schirok 2010:29). Ein simples Abschreiben der Wortgleichungen zeigte in Studien ebenfalls bessere Ergebnisse als reines Memorieren (Kuhlmann 2016:51). Voraussetzung dafür ist aber, dass Lernende die Vokabeln gemeinsam mit den Bedeutungen abschreiben und ein Vokabelquantum, das die Konzentrationsspanne der Lernenden nicht übersteigt (ibid.). Die Einbeziehung des sensumotorischen Systems beim Aufschreiben fördert die Behaltensleistung: „Die Motorik und die damit verbundene motorische Gedächtnisleistung bietet ein zusätzliches Verarbeitungsinstrument, das insbesondere in der Lernphase unerlässliche Dienste leistet“ (Schulze-Brüning 2017:171).

3.4.2 Einsatz der Schlüsselwortmethode

Monika Vogel nennt in ihrer Bestandsaufnahme mnemotechnischer Verfahren beim Vokabellernen zwei Grundprinzipien, die Mnemotechniken auszeichnen: Konkretheit und Assoziation (Vogel 2018:43). Bezüglich der Effizienz der verschiedenen Methoden scheint in der Forschungsliteratur Einigkeit zu bestehen, dass die Schlüsselwortmethode anderen Mnemotechniken überlegen ist (u.a. Vogel 2018:45, Nation 2001:313, Stork 2003:168). Die Vorgangsweise besteht dabei aus zwei Schritten die von Stork (2003:120) sinngemäß so zusammengefasst werden:

- Die Lernende verbindet das gesprochene Fremdwort mit einem ähnlich klingenden Wort der Muttersprache oder einer anderen bekannten Sprache. Dieses ähnliche Wort ist das Schlüsselwort.
- Die Lernende erzeugt ein mentales Bild, in dem das Schlüsselwort mit der Bedeutung des Fremdworts interagiert.

Bei der Schlüsselwortmethode wird also das fremdsprachige Wort assoziativ mit dem Konzept verbunden. Der Erfolg der Methode lässt sich mit der Theorie der multimodalen Kodierung und dem Bildüberlegenheitseffekt (2.3.4) erklären. Geisselhart & Lange (2016) haben in ihrem Buch „Kaputt ist der Kopf“ 1.500 Schlüsselwörter für Lateinvokabel kreiert. Der Titel beinhaltet ein Schlüsselwort für das Vokabel *caput*. Es wird mit einem Gladiator illustriert, der einem anderen mit einem Knüppel auf den Kopf schlägt, wodurch dieser *kaputt* geht. Voraussetzung für das Funktionieren eines Schlüsselwortes ist neben dem ähnlichen Klang und der Unterscheidbarkeit zu anderen Schlüsselwörtern vor allem die Tauglichkeit zur Erzeugung eines einprägsamen mentalen Bildes (Raugh & Atkinson 1875:2). Daher ist es sinnvoll, dass die Lernenden Schlüsselwörter und die damit verbundenen bildlichen Assoziationen individuell entwerfen. Für das Funktionieren der Methode ist es notwendig, sie ausreichend zu erklären und einzuüben. Nation (2001:314) berichtet von empirischen Studien, die ein Ausmaß von drei Stunden aufgeteilt auf mehrere Wochen als Minimum zur Einübung erachten.

Stork hat in einer Studie mit 41 Testpersonen unter Verwendung von Kunstwörtern ermittelt, dass sich die Behaltensleistung bei der Schlüsselwortmethode signifikant von drei anderen Lernstrategien abhebt, und zwar sowohl beim kurzfristigen wie auch beim längerfristigen Abspeichern (Stork 2004:168). Die anderen drei waren Auswendiglernen ohne Assoziationen zu knüpfen, das Imaginieren der Wortbedeutung und das Ausführen von Bewegungen, die zur Wortbedeutung passten. Dieses Ergebnis bekräftigt Nation (2008:110f), der unter Verweis auf zahlreiche andere Studien von einer Steigerung um rund 20 Prozent im Vergleich zu anderen Methoden spricht.

Die Schlüsselwortmethode eignet sich vor allem für monoseme Vokabeln, die einerseits ein deckungsgleiches Konzept und andererseits ein phonetisch ähnliches Lexem in der L1 haben. Sie scheint vor allem für Wörter sinnvoll zu sein, für die keine anderen Möglichkeiten der Vernetzung im mentalen Lexikon verfügbar sind. Darunter fallen im Lateinischen z.B. die zahlreichen „kleinen Wörter“ wie *tum*, *tam* oder *denique*. Schließlich ist das Ergebnis eines erfolgreich angewendeten Schlüsselworts nichts anderes als eine Wortgleichung und kann daher die Komponenten der Vokabelbeherrschung (2.5) nur zum kleinen Teil abdecken.

3.4.3 Anlegen und Verwenden von Vokabelkarteien

Das Anlegen und Verwenden von Vokabelkarteien unterstützt alle drei am Anfang von Abschnitt 3.4 aufgezählten Lernstrategien und findet daher sowohl in der Didaktik der modernen als auch der klassischen Sprachen zahlreiche Unterstützer/innen (u.a. Schirok 1999a, Czempinski 1999, Nation 2008:104ff). Handgeschriebene Vokabelkarteien haben gegenüber Vokabelheften und Computerprogrammen bzw. Handy-Apps mehrere Vorteile:

- Flexibilität in der Handhabung: Das System lässt sich gegenüber einem statischen Vokabelheft leichter erweitern und umstrukturieren (Schirok 1999a:15).
- Karten motivieren zur selbstständigen Suche nach der Bedeutung, die auf der Rückseite steht (Nation 2008:109, vgl. Involvement Load Hypothesis in 2.3.1).
- Die Einbeziehung des sensumotorischen Systems beim Aufschreiben fördert die Behaltensleistung (vgl. 2.3.4).

Der größte Nachteil handgeschriebener Vokabelkarteien ist sicherlich der zeitliche und organisatorische Aufwand, der beim Anlegen und Erweitern der Vokabelkärtchen entsteht. Daher darf die Verantwortung dafür zunächst nicht den Schüler/innen selbst überlassen werden, sondern muss „zur Chefsache erklärt und lehrergesteuert betrieben werden“ (Czempinski 1999:24), bevor die Schüler/innen nach und nach in der Lage sind, diese eigenständig weiterzuführen.

Die einfachste Art, Vokabelkarteien einzusetzen ist zum Zwecke der effizienten und strukturierten Wiederholung. Dabei gilt das Prinzip, dass pro Karte nur ein Lexem gelernt wird. Das L2-Lexem wird auf der Vorderseite und ein L1-Übersetzungsäquivalent auf der Rückseite notiert (Czempinski 1999:25). Was die Art der Angabe notwendiger Grammatikinformation, wie Genetiv oder Stammzeiten betrifft, gibt es zwei Möglichkeiten: Czempinski (ibid.) platziert in seinen Ausführungen die Angabe auf der Vorderseite, während Schirok (1999a:17) es den Schüler/innen überlässt, auf welcher Seite sie diese notieren. Dadurch kann „jeder einzelne Schüler entscheiden, ob er sie als Lernhilfe verstanden wissen will [...] oder als Lernleistung“. In Kombination mit einem mehrteiligen Karteikasten kann so selbstständiges oder paarweises Wiederholen stattfinden. Dabei werden die einzelnen Kärtchen je nach Wissensstand der Lernenden in unterschiedliche Bereiche des Kastens eingeordnet und in jeweils unterschiedlichen Intervallen wiederholt. Für einen detaillierten Vorschlag

zur Anwendung eines derartigen „Ampelkastens“ siehe Czempinski (1999:25ff). Details zur technischen und organisatorischen Umsetzung sowie zur zeitlichen Einteilung der Lernphasen stehen nicht im Fokus dieser Arbeit. Siehe dazu aber Schirok (1999b) und Nation (2008:107ff).

Nation & Webb (2011:30f) präsentieren in ihrer breit angelegten Meta-Studie zum Vokabellernen mehrere aus Forschungsergebnissen abgeleitete Regeln für die inhaltliche Gestaltung eines einfachen Karteikastensystems. Sie stufen das Aufschreiben eines L1-Übersetzungsäquivalents auf der Rückseite als die effektivste Art der Bedeutungsangabe ein. Das deckt sich auch mit der Forderung nach einer einzigen Grundbedeutung für jedes Vokabel (Daum 2016:51, Nickel 1999:4, vgl. Abschnitt 3.3.3). Eine weitere Erkenntnis von Nation & Webb betrifft die Vermeidung von Interferenzen: Wörter mit ähnlicher Form oder ähnlicher Bedeutung sollen demnach nicht auf benachbarten Kärtchen notiert werden. Diese Art des isolierten Vokabellernens widerspricht zwar zunächst den Prinzipien der Verarbeitungstiefe und den Erkenntnissen über das mentale Lexikon, hat aber, ebenso wie das Listenlernen, dennoch seinen Platz in den Lernstrategien:

“There have been many criticisms of deliberate, decontextualized learning, but these criticisms are not supported by research. Deliberate, decontextualized learning is one part of the language-focused learning strand of a course and needs to be accompanied by opportunities to enrich and establish knowledge of the words.” (Nation & Webb 2011:31)

“Insbesondere in der Anfangsphase des Lateinunterrichts ist ein isoliertes Lernen einzelner Wörter sicherlich nicht der falsche Weg, um sich zunächst einmal Grundbedeutungen eines Wortes fest einzuprägen.” (Czempinski 1999:26)

Ein inhaltlich elaborierteres Karteikartensystem schlägt Schirok (1999a, 1999b) für ältere und fortgeschrittene Lernende vor. Die Karteikarte dient dabei als Informationssystem und Arbeitsmittel, das mehr leistet als nur die Wortbedeutung zu lernen. Sie setzt Strukturen des mentalen Lexikons (2.4.2) um, und baut vor allem auf syntagmatische Netze, Wortfamiliennetze und Merkmalsnetze (Schirok 199b:31). Dieses komplexere System bietet, abgesehen von der Einbeziehung des mentalen Lexikons, gegenüber der oben geschilderten einfachen Variante einige Vorteile: Es ist leicht erweiterbar, insbesondere wenn neue Bedeutungsangaben polysemer Wörter dazukommen. Durch die Flexibilität und Erweiterbarkeit werden die Schüler/innen von

einer „rein rezeptiven, verarbeitenden Rolle“, die ihnen die Vokabelverzeichnisse in Lehrbüchern üblicherweise vorschreiben, in Richtung Kreativität, Individualität und Gestaltungsspielraum befördert (Schirok 1999a:14). Der Aufwand, insbesondere in der Einführungsphase ist hier natürlich noch höher als bei einem einfachen Karteikartensystem, und es gilt erst recht, dass die Karteikarten zunächst zur „Chefsache“ erklärt und lehrergesteuert betrieben werden müssen, bevor die Schüler/innen diese selbstständig anlegen und ergänzen. Darstellung 27 zeigt die Vorder- und Rückseite einer strukturierten Karteikarte für das Vokabel *quaerere*. Auf der Vorderseite sind in der Reihenfolge der Angabe (beginnend mit der Lektionsnummer des Lehrbuchs links oben) folgende Informationen enthalten:

- Wortart
- Grundform des Worts
- Konjugationsklasse
- Syntagmatische Beziehungen
- Wortfamilie
- Synonyme
- Antonyme/Kontrastbeziehungen
- ähnliche Wörter mit denen leicht Interferenzen entstehen können
- etymologische Verwandtschaften

Die Übersetzungsäquivalente aus den jeweiligen syntagmatischen Beziehungen sowie die Stammformen finden sich auf der Rückseite. Anders als auf der Karteikarte bei Schirok (1999a:18) ist in diesem Beispiel auch Platz für Notizen zu einzelnen Wörtern der Wortfamilie, Mnemotechniken, Zeichnungen, etc. vorgesehen. Dadurch werden zusätzlich die affektive Teilnetze (2.4.2) und multimodale Kodierung (2.3.4) unterstützt.

L 12	Verb
quaerere	kons. Konj.
1. Marcus Corneliam quaerit	
2. a) Marcus ex amico viam quaerit.	
b) Marcus ex amica quaesivit, cur tam sero veniret.	
➔ requirere; quaestio –nis	<i>Platz</i>

≈ rogare, interrogare	<i>für</i>
<-> respondere	<i>persönliche</i>
!!! queri	<i>Notizen</i>
E: question, require	
Rückseite:	
1. suchen	
2. fragen	
quaero – quaesivi – quaesitum	
1. Marcus sucht Cornelia	
2. a) Marcus fragt den Freund nach dem Weg.	
b) Marcus fragte die Freundin, warum sie so spät komme.	
<i>Platz für Notizen zu Wörtern der Wortfamilie/sonstige Notizen</i>	

*Darstellung 27 Beispiel für die Vorderseite (oben) und Rückseite (unten)
der Vokabelkarte von quaerere (adaptiert von Schirok 1999a:18)*

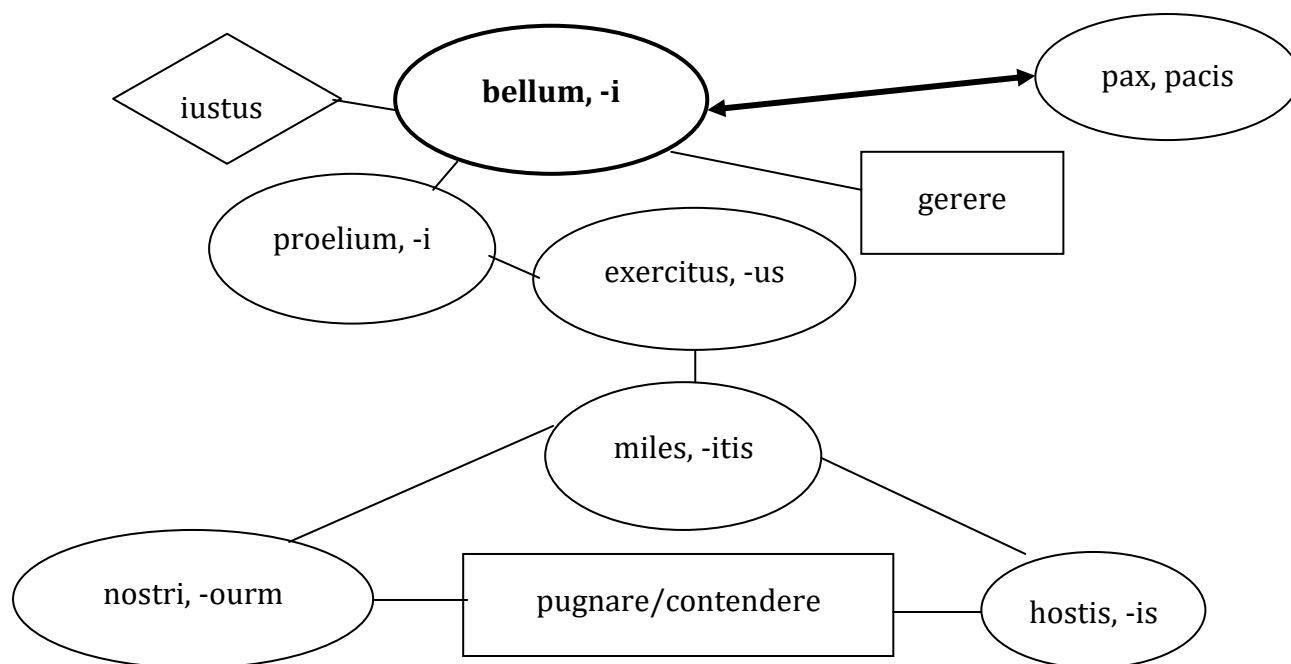
Unter den lexikalischen Beziehungen hat die Wortfamilie wahrscheinlich die größte Bedeutung beim Vokabellernen (vgl. 2.4.1, 2.4.2 und 3.3.6). Es liegt daher nahe, für „Familienoberhäupter“ mit vielen Verwandten, eigene Karteikarten anzulegen. Dazu gehören unter anderem die Verben *facere, capere, mittere, ire, dare, rapere, ferre, tenere, cedere, cadere, agere, gradi*. Darstellung 28 zeigt eine Karteikarte für die Wortfamilie *facere*³⁶. Bei der Bedeutungsangabe der Composita sollte nach Möglichkeit versucht werden, auch eine möglichst wörtliche Übersetzung zu erarbeiten, um die einzelnen Wortbildungselemente sichtbar zu machen (z.B. *facilis* – mach-bar).

³⁶ Dies ist eine platzsparende, schematische Darstellung. In der Realität muss natürlich ausreichend Platz für „Familienzuwachs“ vorgesehen werden. Anzumerken ist, dass nicht unbedingt alle Familienmitglieder auf so einer Karte notiert werden müssen, insbesondere, wenn sie ohnehin ohne Schwierigkeiten herzuleiten sind oder es sich um seltene, entlegene Wörter handelt.

Wortfamilie <i>facere</i> (Vorderseite)	Wortfamilie <i>facere</i> (Rückseite)
	facio – feci – factum: tun, machen
Verben	
conficere	vollbringen, ausführen (w: zusammen-bringen)
interficere	töten (w: runter-machen)
afficere	erfüllen mit, versehen mit (w: be-machen)
sonstige Wortarten	
facinus	facinus, -oris n.: (Un)tat
facilis	facilis, -e: leicht (w: mach-bar)
difficilis	difficilis, -e: schwierig

Darstellung 28 Vorder- und Rückseite einer Wortfamilienkarte für facere

Als Sonderform von Vokabelkarteien stellt Schirok (1999a:19) Sachfeldeinträge anhand des Beispiels *miles* dar. Die Karte besteht aus dem Bild eines Soldaten mit Beschriftung seiner Ausrüstung sowie einer Auflistung von Lexemen mit Kontiguitätsbeziehungen zu *miles*. Dieses konkrete Beispiel scheint jedoch aus mehreren Gründen wenig praktikabel zu sein. Erstens können Vokabeln wie *crista* oder *lorica* kaum zum Lernvokabular gezählt werden (siehe auch Kapitel 3.6), und zweitens können Sachfelder in der finalen Version einen so großen Umfang erreichen, dass sie nicht mehr mit dem Karteikartenformat kompatibel sind. Ein weiterer Grund, der dagegen spricht, Sachfelder als Karteikarten anzulegen ist deren relativ geringe Zahl. Legt man Sachfelder weitläufig genug an, also beispielsweise *bellum*, *amor*, *mors*, *religio*, *familia*, *res publica*, so kommt man wahrscheinlich auf eine niedrige zweistellige Zahl an möglichen und sinnvollen Sachfeldern. Daher wird hier der Ansatz von Neveling (2004, vgl. Darstellung 9) bevorzugt, Sachfelder mit der Wörternetz-Strategie in großflächigerem Format zu entwerfen, die z.B. eine A4- oder gar A3-Seite benötigen. Darstellung 29 zeigt einen Ausschnitt aus einem Wörternetz für das Sachfeld *bellum*.



Darstellung 29 Beispiel für das Sachfeld bellum (angelehnt an die Wörternetze bei Neveling 2004, AnhangIII)

Hier sind neben Kontiguitätsbeziehungen, auch Antonyme (*bellum* <-> *pax*) und syntagmatische Beziehungen *bellum iustus, nostri - pugnare/contendere - hostibus* zu sehen. Die Eignung von Wörternetzen als Vokabellernstrategie lässt sich einerseits durch die starke Korrelation mit der Struktur des mentalen Lexikons (2.4.2) begründen und ist andererseits durch empirische Studien belegt (Neveling 2004:342ff). Bereits antike und frühneuzeitliche Gelehrte wie Isidor von Sevilla und Erasmus von Rotterdam haben auf Sachfelder als Ordnungs- und Vernetzungskriterium zurückgegriffen (Utz 2000:166). Sachnetze sind auch für Waiblinger (2001:165) das dominierende Teilnetz, weil Wortwissen „zum großen Teil Sachwissen“ ist.

3.5 Notwendigkeit und Arten der Umwälzung

Die Häufigkeit wie oft ein Vokabel rezipiert oder aktiv angewendet wird nennt man auch Umwälzung. Einige Arten der Umwälzung beim selbst- und fremdgesteuerten Vokabelerwerb wurden weiter oben bereits gezeigt. Im Folgenden soll auch die Umwälzung im ungesteuerten Vokabelerwerb nach der Definition Nations (2001:232f, vgl. Abschnitt 3.2) thematisiert werden. Dabei handelt es sich um die Häufigkeit des Vorkommens eines lateinischen Vokabels in Lehrbuchtexten und kontextualisierenden

Übungen im Lehrbuch sowie um die Möglichkeit, Vokabeln durch **Latine Loqui** zu wiederholen.

Die Notwendigkeit einer ausreichenden Umwälzung von Vokabeln liegt auf der Hand und kann durch psycholinguistische Erkenntnisse begründet werden (vgl. Spurenerfall in 2.3.5 und Spreading Activation Theorie in 2.4.3). Im Vergleich zur MFD findet die Umwälzung einzelner Vokabel im altsprachlichen Unterricht in geringerem Ausmaß statt. Das liegt einerseits an dem fast ausschließlich rezeptiven und einkanaligen Umgang mit Texten. Andererseits werden lateinische Text zusätzlich zur Dekodierung auch meist rekodiert. Dieser zeitaufwändige Vorgang schränkt die Menge und die Länge der Texte ein, die im Unterricht bearbeitet werden können. Dabei wäre es gerade in der lateinischen Sprache mit ihrem Formenreichtum und der häufig auftretenden Polysemie wichtig, Wörter in unterschiedlichen Formen und verschiedenen kontextabhängigen Bedeutungen anzutreffen.

Die schwierigere Frage ist, wie oft ein Vokabel umgewälzt werden muss, damit es im LZG verankert wird. Nation (2001:81) und Nation & Webb (2011:158f) gehen von einer Zahl **zwischen sechs und 20 Wiederholungen** aus. Diese Zahl variiert einerseits auf individueller Ebene der Lernenden und ist andererseits von der Qualität des jeweiligen Kontextes abhängig, in dem das Vokabel auftritt. Kuhlmann (2015b:171) führt noch eine weitere wichtige Variable ins Treffen, und zwar die unterschiedliche Schwierigkeit einzelner Wörter. Wörter wie *mater* oder *pater* brauchen aufgrund ihrer etymologischen Verwandtschaft mit ihren L1-Äquivalenten (vgl. 3.3.5) weniger Umwälzung als die sogenannten „kleinen Wörter“ wie *tum* oder *tam*, bei denen eine Ähnlichkeitshemmung das Speichern im LZG erschweren kann (vgl. 2.3.5).

3.5.1 Umwälzung im Lehrbuch

Aufgrund des rezeptiv-schriftlichen Schwerpunkts im Fach Latein ist das Lehrbuch der primäre Ort, an dem Umwälzung stattfindet. Die Bedeutung der Umwälzung im Lehrbuch betonen angesichts einer in den vergangenen Jahrzehnten immer kürzer werdenden Spracherwerbsphase auch Fink & Maier (1996:22):

„Gerade bei gestrafften Übungsbüchern sollte energisch darauf geachtet werden, daß tunlichst jedes Lernwort in regelmäßigen Abständen wieder aufgegriffen und vor dem Absinken ins Aschgraue bewahrt wird.“

Vor allem bei polysemen Vokabeln ist für ausreichende Umwälzung des L2-Lexems im Kontext aller zu lernenden Bedeutungen zu sorgen. Dass dies oft schon im Ansatz nicht gewährleistet ist, thematisiert Kuhlmann (2015b:173). Er kritisiert „die gängige Praxis, polyseme Vokabeln einmal in einer Lektion mit allen unterschiedlichen Lernbedeutungen einzuführen“, die bis dahin aber noch in keinem Kontext aufgetaucht sind. Durch dieses bereits weiter oben angesprochene **Vokabellernen auf Vorrat** kann die Situation entstehen, dass eine Lernbedeutung kein einziges Mal umgewälzt wird, so sie nicht doch noch in späteren Lektionen vorkommt. Daher ist eine „spiralcurriculare“ Einführung polysemer Wörter zu bevorzugen (ibid.). Dabei wird ein lateinisches Wort in jeder Lektion, in der eine neue Bedeutung dazukommt wiederholt im Vokabelverzeichnis angegeben. Dabei sollten auch immer die bereits gelernten Bedeutungen angegeben werden, und zwar aus zwei Gründen, wie Daum (2016:103f) ausführt: Erstens verhindert das erneute Aufrufen der bereits bekannten Bedeutung und die Gegenüberstellung mit der neuen Bedeutung die Bildung von retroaktiven oder proaktiven Interferenzen (2.3.5). Zweitens erfolgt durch das erneute Aufrufen des L2-Lexems mit der alten Bedeutung eine weitere Umwälzung, wenn auch nicht im Text selbst, so doch im Kontext der neu gelernten Bedeutung.

Abseits von Lektionstexten kann Umwälzung auch mittels Grammatik- und Vokabelübungen erfolgen. Speziell Vokabel-Übungen, die sich an der Involvement Load Hypothesis (2.3.1) orientieren, sind für eine effektive Umwälzung geeignet (Kersten 2010:73). Beispiele für solche Übungen finden sich weiter oben in Darstellung 23 bis 25.

3.5.2 Kommunikativer Ansatz

Trotz der Vielzahl an Möglichkeiten, ein Vokabel im Lehrbuch wiederaufzugreifen, dürfte es speziell für spät im Lehrbuch eingeführte Vokabeln schwierig sein, auf die geforderte Zahl von mindestens sechs Umwälzungen zu kommen. Das langsame Lesetempo im Vergleich zu den modern Fremdsprachen und die damit verbundene deutlich geringere Anzahl und Länge der gelesenen Texte verschärft diesen Umstand noch. Eine Möglichkeit die Umwälzung zu erhöhen ist die Adaptierung von CLT-Ansätzen aus der MFD. Ein Plädoyer für den Einsatz des Communicative Language Teaching, insbesondere des **Latine Loqui**, hält Söllradl (2019:63): „Wenn der Schwerpunkt tatsächlich auf der Sprache [und nicht nur auf formaler Bildung] liegt,

führt am Sprechen kein Weg vorbei“. Auch Fink & Maier (1996:23) kritisieren die „übergroße methodische Diskrepanz zum neusprachlichen Unterricht“. Das Anwenden von Lernvokabular in kommunikativen Situationen erhöht nicht nur die Zahl der Umwälzungen, sondern führt auch zu

“usage-events, which in turn lead to acquisition events [...] If learners are provided with meaningful communication, they will eventually abstract underlying patterns inherent to the target language and gain a more profound knowledge of this language.” (Kersten 2010:92)

Um solche „usage-events“ zu erzeugen bieten sich verschiedene Anwendungsfelder an. Darunter fallen einfache Gespräche zwischen Lehrkraft und Lernenden abseits des gerade vermittelten Unterrichtsthemas. Kuhlmann (2015b:180) listet eine Reihe von Sätzen auf, die Lehrkräfte situationsabhängig zu ihren Schüler/innen sagen können, und die sie mit der Sandwich-Methode (vgl. 3.4.1) übersetzen bzw. wiederholen: Z.B. *Quid dixisti? - Was hast du gesagt? – Quid dixisti*. Ergänzend dazu bieten sich vorgefertigte Sätze an, die Schüler/innen zu bestimmten Kommunikationszwecken äußern können, z.B. *Licetne mihi abire in latrinam?* Es liegt allerdings in der Natur der Sache, dass derartige einfache Kommunikation nur eine geringe Zahl unterschiedlicher Vokabeln wiederholen kann. Ein zweiter Anwendungsfall mit einer breiteren Abdeckung des Vokabulars ist das mündliche Rekapitulieren eines Textes oder eines behandelten Themas mittels lateinischer Leitfragen. Der Text über Orpheus in Lektion 15 von Medias in Res 5-6 lässt sich beispielsweise mit folgenden mündlich gestellten Fragen durch die Lehrkraft wiederholen. Der Erwartungshorizont der mündlichen Antworten steht mit Bindestrich getrennt daneben:

- Quid Orpheus facere solebat? – canere/carmina
- Quem in matrimonium duxit? - Eurydicen
- Cur in Tartaro descendit? – Quod uxor eius mortua erat
- Quomodo animos deorum movit? – Carmen de amore cecinit
- Cur uxorem iterum amisit? – Quod caput ad eam vertit

Weitere Anwendungsbeispiele für Latine Loqui liefern u.a. Wetter (2017:35ff) und Hoffmann (2018:21). Dem möglichen Einwand, dass lateinische Wörter nur in geschriebener Form erkannt werden müssen und daher das Lateinsprechen am Ziel vorbeigeht, widersprechen die Theorien der multimodalen Kodierung und der phonologischen Schleife. Daher ist es ein Trugschluss, „dass ein Wort nur auditiv

erworben werden muss, wenn es auch auditiv erkannt werden soll [...] Auch die Wiedererkennungslleistung von Wörtern, deren Bedeutung lediglich rezeptiv abgerufen werden soll, kann durch Aussprache erhöht werden.“ (Daum 2016:69).

Nicht direkt in den Bereich des CLT, aber sehr wohl zur Methode des *Latine Loqui* zählt das auswendige Rezitieren von Textpassagen, Sentenzen, Merkversen und Proverbia. Glücklich (2018:32) sowie Fink & Maier (1996:21) sehen das Auswendiglernen und Rezitieren kurzer Textpassagen als effektive Möglichkeit die Umwälzung von Vokabeln zu erhöhen. Merkverse und -reime wie z.B. *ab, ex, de – cum, sine, pro, prae - gehen mit dem Ablativ* erfreuen sich bei Schüler/innen großer Beliebtheit (Wetter 2017:38), während Sprichwörter und Sentenzen vorwiegend von Lehrkräften genutzt werden (ibid.).

3.6 Kontrolle von Vokabelwissen

Regelmäßige Leistungskontrollen zum Vokabelwissen der Schüler/innen empfehlen sich aus mehreren Gründen. Nicht alle Schüler/innen haben immer von sich aus die intrinsische Motivation, Vokabeln zu lernen, weshalb die extrinsische Motivation einer Abprüfsituation notwendig sein kann. Hauptsächlich dienen aber derartige Lernzielkontrollen als Feedback zum Leistungsstand sowohl für die Lernenden selbst als auch für die Lehrkraft. Häufige Abfragen mit geringem Quantum sind dabei selteneren mit hohem Quantum vorzuziehen (Kuhlmann 2015b:176).

Als Grundprinzip für die Gestaltung von Lernzielkontrollen, unabhängig davon ob sie schriftlich oder mündlich stattfinden, gilt: Die Abfrage der Vokabel muss mit den Methoden der Einführung und Übung korrelieren, die vorher im Bereich Wortschatz angewendet worden sind (Schirok 2010:28). Umgekehrt würde eine Abfragepraxis, die nur auf Wortgleichungen basiert einen negativen Washback-Effekt erzeugen, der das Lernverhalten der Schüler/innen in Richtung Listenlernen und weg vom kontextualisierten Lernen steuern würde (Hensel 2018:3). In Anbetracht der in den Abschnitten 3.3 und 3.4 besprochenen Strategien, Methoden und Übungen sollten Vokabeln vor allem im Kontext abgefragt werden. Eine solche Abfrage für Vokabeln der Lektion 4 aus dem Lehrbuch „Ex libris: Latein-Grundkurs“ könnte folgendermaßen aussehen:

Gib eine passende deutsche Bedeutung für die Vokabel in der linken Spalte an. Die Sätze und Phrasen in dem Lektionstext helfen dir dabei:

rapere		Romani virgines rapiunt et domum ducunt
iuvenis		vires et virtus iuvenum
permittere		Sabini conubium non permittent

Darstellung 30 Kontextbezogene Abfrage von Einzelvokabeln basierend auf Ex libris, Lektion 4

Der Umgang mit Polysemie, der unter anderem mit Rondogrammen geübt wurde, ist leicht zu testen, indem ein Vokabel in zwei oder mehr Kontexten abgefragt wird. Dabei können die Kontexte aus dem Rondogramm selbst verwendet werden (vgl. Darstellung 21). Wird, wie in Abschnitt 3.3.4 vorgeschlagen, eine eigene Enzyklopädie für Lexeme mit komplexen und heute nicht mehr vorhandenen Konzepten angelegt, so muss auch das entsprechende Wissen rund um das jeweilige Konzept abgefragt werden. Auch die Kompetenz, Wortbildungsregeln anzuwenden sollte nicht nur im Kontext der dafür vorgesehenen Interpretationstextaufgaben (vgl. Consensus 2017:18) im Zuge einer Schularbeit überprüft werden³⁷. Die Arbeitsaufgabe in Darstellung 23 kann als Vorbild für derartige Lernzielkontrollen dienen. Eine Variante der Abfrage von Vokabelgleichungen schlägt Kuhlmann (2016:54) vor. Dabei sollen die Schüler/innen eine beliebige Flektionsform eines flektierbaren Wortes auf die Grundform zurückführen und dessen Grundbedeutung nennen. Bei der Angabe *genere* müsste der Schüler dann *genus, generis n. – Art* ergänzen. Schließlich kann auch der im vorigen Abschnitt thematisierte kommunikative Ansatz als Basis für das Abfragen von Vokabeln dienen, insbesondere wenn sie sich auf einen einzelnen Lektionstext beziehen. Die Frage *Quid Orpheus facere solebat?* kann nicht nur für das Wiederholen des Textes, sondern auch für das gezielte Abfragen des Vokabels *canere* bzw. *carmen* eingesetzt werden.

³⁷ Schüler/innen verlassen sich bei den Wortbildungselementen erfahrungsgemäß ohnehin oft auf die in vielen Wörterbüchern vorhandenen Tabellen und vernachlässigen daher das selbstständige Lernen in diesem Bereich.

4 Auswahl und Umfang des Lernvokabulars

Nachdem in Kapitel 3 die methodischen Fragen zum Thema Vokabellernen sowie die didaktische Frage der Bedeutungsangaben behandelt wurden (vgl. Darstellung 1), steht in diesem Kapitel die zweite didaktische Frage nach der Größe und der Zusammenstellung des Wortschatzes im Mittelpunkt. Dabei wird zunächst der Ist-Zustand, also die Vorgaben der Lehrpläne und deren Umsetzung in Lehrbüchern beleuchtet. Ergänzend dazu wird auch das Spannungsfeld zwischen den Vorgaben der Lehrpläne und den Anforderungen der Lektürephase auf der einen Seite und dem tatsächlichen Vokabelgedächtnis der Schüler/innen und der notwendigen Umwälzung auf der anderen Seite diskutiert.

4.1 Vorgaben der Lehrpläne

Die Anzahl der Lernvokabeln im Lateinunterricht im deutschsprachigen Raum ist in den vergangenen Jahrzehnten kontinuierlich zurückgegangen, wie Utz (2000:146f) anschaulich darlegt. Diese Entwicklung ist, von einem höheren Ausgangsniveau, auch bei den lebenden Fremdsprachen zu beobachten und „weist auf nicht erreichte Ziele“ vergangener Lehrpläne hin (Kuhlmann 2015b:169). Blickt man auf die Lehrpläne in Deutschland und Österreich, ergibt sich ein recht differenziertes Bild, was die Vorgaben zum Wortschatz angeht. In den Lehrplänen der deutschen Bundesländer Rheinland-Pfalz³⁸ und Bayern³⁹ stehen relativ genaue Angaben zu der Vokabelmenge, die Lernende abhängig vom Lernjahr und der Gesamtdauer des Lateinunterrichts beherrschen sollen. Dieser beläuft sich auf 700 Wörter in der Mitte bzw. 1.200-1.500 Wörter am Ende der Spracherwerbsphase in Rheinland-Pfalz. Für Bayern sind die Zahlen ähnlich. Der österreichische Lehrplan⁴⁰ für das vierjährige Latein hingegen macht keine quantitativen Angaben, sondern belässt es bei folgenden unverbindlichen Formulierungen: „durch unterschiedliche Lerntechniken und Sprachvergleich einen Basiswortschatz aufbauen unter Berücksichtigung von Lehn- und Fremdwörtern“

³⁸ <https://lehrplaene.bildung-rp.de/>

³⁹ <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium/fach/latein/inhalt/fachlehrplaene>

⁴⁰ BGBl. Nr. 88/1985, konsolidierte Fassung (siehe Literaturverzeichnis)

(erstes und zweites Semester), sowie „den Basiswortschatz ausbauen und festigen und den Umgang mit dem Wörterbuch erlernen“ (drittes Semester). Es ist anzunehmen, aber nicht im Fokus dieser Arbeit, dass die Lehrbücher der deutschen Bundesländer die jeweiligen Vorgaben erfüllen. Weiters ist anzunehmen, dass sich die oben genannten Zahlen auch auf die im österreichischen Lateinunterricht eingesetzten Lehrbücher umlegen lassen (vgl. Korn 2018:15). Die Frage nach der Vokabelmenge in österreichischen Lehrbüchern wird daher einer der Untersuchungsgegenstände in Kapitel 5 sein.

4.2 Auswahl des Lernvokabulars

Die Zahl von etwas über 1.200 zu beherrschenden Wörtern korreliert mit dem sogenannten **Bamberger Wortschatz** (Utz 2000). Dieser besteht aus 1.248 Vokabeln und basiert auf den häufigsten Lemmata eines Textcorpus, in dem Werke folgender Autoren enthalten sind: Caesar, Cicero (Reden), Ovid, Nepos, Plautus, Terenz, Phaedrus, Plinius (Briefe), Sallust, Catull, Martial, Curtius, Gellius, Vergil (Utz 2000:153). Die 1.248 Lemmata decken 83 % der Vokabel des Textcorpus ab (148). Wie dieser Auflistung zu entnehmen ist, fehlen spätantike, mittelalterliche und neuzeitliche Autoren sowie einige an Österreichs Schulen häufiger gelesene Autoren wie Seneca oder Petronius. Dennoch erscheint der Bamberger Wortschatz aufgrund der schieren Quantität an 133.326 untersuchten Wortformen (Utz 2000:152) als durchaus repräsentativ⁴¹ und kann daher als rudimentäre Grundlage für eine Vokabelauswahl in Lehrbüchern herangezogen werden. Als Grundlage für die Untersuchungen zur Vokabelmenge und dessen Relevanz in Kapitel 5 wird allerdings eine Liste der 1.000 häufigsten lateinischen Wörter der Dickinson College Commentaries⁴² herangezogen, die sich nicht, wie der Bamberger Wortschatz, nur aus klassischen antiken Quellen speist.

Schließlich ist die Frage „welche Wörter überhaupt für das Lehrbuch auszuwählen sind [...] wichtig, wenn auch nicht zentral“ (Hensel 2018:3). Der Trugschluss Kuhlmanns (2015b:172), dass man militärisches Vokabular nicht zu lernen braucht, wenn Caesar

⁴¹ Das lateinische Vokabular ist von der Antike bis zur Neuzeit relativ stabil geblieben, wenn man von vereinzelt Faktoren für diachronen Bedeutungswandel absieht (vgl. 2.2.2).

⁴² <http://dcc.dickinson.edu/resources>

oder Sallust im Lehrplan nicht vorkommen, verdeutlicht die Schwierigkeit, verbindliche Aussagen zur Auswahl lektürerelevanter Vokabel zu machen. Kuhlmann vergisst dabei nämlich, dass militärisches Vokabular nicht nur bei Caesar oder Sallust vorkommt, sondern der Krieg z.B. oft auch als Metapher für die Liebe verwendet wird (vgl. Ovid, Amores 1,9).

Abseits statistischer Daten führt Korn (2018:16) ein weiteres Kriterium für die Auswahl von Lernvokabeln an. In Frage kommen für ihn auch Wörter, die für das Erlernen der romanischen Sprachen und das Verstehen von Fremd- und Lehnwörtern im Deutschen von Bedeutung sind. Für Schirok (2010:15) stellen außerdem Wörter, die für das Verständnis der römischen Kultur wichtig sind, eine besondere Relevanz für den Lernwortschatz dar.

4.3 Tatsächliches Vokabelgedächtnis der Lernenden

Zusätzlich zu den 1.248 Wörtern des Bamberger Wortschatzes haben Utz et al. (2016) einen auf **500 Wörter** reduzierten Basiswortschatz aus den oben erwähnten Quellen zusammengestellt. Das entspricht ungefähr der Anzahl an Vokabeln die Lateinschüler/innen realistisch tatsächlich am Ende der Spracherwerbsphase beherrschen. Zumindest legt das eine Studie von Brendler (2016:31) nahe, in der Lateinlehrer/innen die Vokabelkenntnisse ihrer Schüler/innen einschätzen sollten. Die Zahl von 511 tatsächlich beherrschten Vokabeln deckt sich einigermaßen mit einer davor durchgeführten ähnlichen Umfrage (Bendler 2016:4), die auf rund 400 bis 500 gekonnte Vokabeln kommt. Dieser Wert mutet im Vergleich zu lebenden Fremdsprachen bescheiden an. Für den Englischunterricht etwa gelten 500 gelernte Wörter pro Lernjahr als realistisches Ziel (Kersten 2010:84). Doch aus den bereits erwähnten Gründen (3.1) scheint die von Brendler ermittelte Zahl durchaus plausibel und findet in der fachdidaktischen Literatur Resonanz (vgl. Kuhlmann 2016:45, Korn 2018:16).

Umstritten ist, welche Konsequenzen aus den Erkenntnissen zum tatsächlichen Vokabelgedächtnis der Latein-Schüler/innen zu ziehen sind. Für Waibel (2001:163f) ist eine weitere Verringerung des Lernwortschatzes der „falsche Weg“, weil dies zu einer Verminderung der Textqualität der Lesestücke führe, die Lektürefähigkeit weiter einschränke und den Erwerb von lektürespezifischem Erweiterungswortschatz erschwere (vgl. „beginner’s paradox“ in 2.3.1 und Spreading Activation Theory in 2.4.3).

Kuhlmann vertritt ebenso wie Korn (2018:16) die Ansicht, dass sich der Lateinunterricht „am Faktum des begrenzten Vokabelgedächtnisses orientieren [muss], wenn Latein für die Schülerinnen und Schüler schaffbar und motivierend bleiben soll“ (Kuhlmann 2016:55). Utz et al. (2016) geben leider keine Prozentzahl an, wieviel mit den 500 Wörtern ihres Basiswortschatzes abgedeckt wird. Sie lässt sich aber mit einer Überschlagsrechnung auf circa 65 % eingrenzen (vgl. die Prozentangaben bei Kuhlmann 2015b:167) und erweist sich in einem von Kuhlmann (2016:44) durchgeführten Test anhand eines Caesar- und eines Plinius-Textes⁴³ als durchaus brauchbar für die Erschließung der Textinhalte.

Ein wesentlicher Vorteil eines reduzierten Wortschatzes ist die **vermehrte Umwälzung**. Eine Halbierung der Vokabelanzahl ergibt, zumindest rein rechnerisch, eine Verdoppelung der Umwälzung. Dadurch wäre auch die Forderung Korns (2018:16) nach Texten, „die sich durch sich selbst [in Form von] Rekurrenzen [...] erklären“ leichter erfüllbar.

Eine entscheidende Rolle bei der Umsetzung eines reduzierten Lernvokabulars könnte der **potenzielle Wortschatz** spielen, und zwar durch etymologische Herleitungen aber vor allem durch das Beherrschen der Wortbildungsregeln. Mit diesem prozeduralen Wissen ausgestattet wäre es theoretisch möglich, nur die „Grundbausteine“, also Präfixe und Wortstämme, als Lemmata lernen zu lassen. Die von Utz (2000) verwendete Methode der Zählung von Lemmata um die Größe des Wortschatzes zu bestimmen würde somit durch eine Zählweise nach Wortfamilien ersetzt. Diese Zählweise präferieren auch Nation & Webb (2011:136f), wenn es um rezeptiven Wortschatz geht. Dass Bedeutungsableitungen aus Wortkomponenten nicht immer einfach und bei manchen Composita für eine/n Durchschnittschüler/in fast unmöglich sind, wurde bereits in Abschnitt 3.3.6 gezeigt. Kuhlmann (2015b:170) betrachtet diesen Ansatz jedenfalls als erfolgversprechend, schränkt jedoch ein, dass „erst einmal erhoben werden [müsste], wie wenige solcher Wurzeln bzw. lexikalischer Elemente man kennen muss“ um auf einen lektürefähigen Wortschatz zu kommen.

⁴³ Die zumeist recht großzügigen Vokabelangaben in Form von Kommentaren neben den Texten in Lektürebüchern dürften ohnehin schon von einem reduzierten Wortschatz der Schüler ausgehen.

Ein Lösungsansatz, das Vokabelgedächtnis von Latein Lernenden zu entlasten ohne den Lernwortschatz zu reduzieren, kommt von Hensel (2018:7). Er thematisiert das notorische Problem der Zeitknappheit⁴⁴ im Lateinunterricht, durch das keine Zeit für ausreichende Vokabelarbeit bleibe. Außerdem ortet er ein Missverhältnis zwischen Grammatik- und Vokabelübungen im Lateinunterricht, ebenso Kuhlmann (2012:101):

„Wenn man sich nun die Übungsteile der Lehrbücher ansieht und auch die Praxis der meisten Lateinstunden im Schulunterricht, könnte man den Eindruck bekommen, die Grammatik sei deutlich wichtiger als der Wortschatz, denn Vokabelübungen nehmen in Lehrbüchern und Unterrichtsstunden in der Regel deutlich weniger Raum ein als die Grammatik.“

Hensel (2018:7) hält es daher für sinnvoll, dass „bestimmte Themen des Grammatikunterrichts durchaus aus der Lehrbuch- in die Lektürephase verlagert werden“. Dazu zählen u.a. Deponentia, nd-Formen, indirekte Rede, und einige Konjunktivformen. Unabhängig von der Argumentation Hensels und Kuhlmanns begründet Keip (2018:25) eine Verlagerung mancher Grammatikphänomene in den Lektüreunterricht mit lernpsychologischen Prinzipien. Ebenso wie Vokabel muss auch Grammatik umgewälzt werden um Verankerung im LZG zu finden. Sie sollte daher nicht auf Vorrat gelernt werden. Zusätzlich zu den Vorschlägen Hensels kann sich Keip auch eine Verlagerung folgender Grammatikphänomene in den Lektüreunterricht vorstellen: Steigerung von Adjektiven, das Futur II, die i-Deklination, die i-Konjugation⁴⁵ und bestimmte Pronomen und Kasusfunktionen. Als letzte Konsequenz kann man auch darüber diskutieren, auf die Behandlung bestimmter Grammatikphänomene komplett zu verzichten oder sie zumindest nur cursorisch zu streifen. Es ist hinterfragen, inwieweit die Kenntnis der TIMI- und CNAC⁴⁶-Regel Schüler/innen wirklich beim Dekodieren eines lateinischen Satzes weiterhilft oder ob die Misch- und I-Deklination der Nomen tatsächlich eigener Tabellen und Übungen bedarf, oder ob es nicht genügt, sich auf die konsonantische Deklination zu beschränken.

⁴⁴ Das Problem ist in Österreich noch gravierender als in Deutschland, wo die Spracherwerbsphase tendenziell länger dauert als die drei bis vier Semester in Österreich (vgl. die Lehrpläne für Bayern und Rheinland-Pfalz in Abschnitt 4.1)

⁴⁵ die i-Konjugation in den Lektüreunterricht zu verschieben dürfte angesichts wichtiger Verben wie venire und audire doch ein wenig über das Ziel hinausschießen.

⁴⁶ Die beiden Akronyme dienen als Merkregel für die jeweils vier Arten der indikativischen und konjunktivischen Cum-Sätze. Ihnen wird z.B. im Lehrbuch Ex libris umfangreicher Raum für Erklärungen und Übungen gegeben.

5 Analyse von Lehrbüchern für die ersten zwei Lernjahre

Im folgenden Kapitel soll erforscht werden, inwieweit die bisher erarbeiteten didaktischen und methodischen Prinzipien der Vokabelarbeit in Latein-Lehrbüchern umgesetzt werden. Von besonderem Interesse ist auch die in Kapitel 4 gestellte Frage nach der Anzahl und Auswahl des Lernvokabulars. Die drei untersuchten Lehrbücher sind für das vierjährige Latein an österreichischen Schulen approbiert. Es handelt sich um:

- Oswald et. al. (2014). **Artes**. Latein in unserer Zeit. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky
- Kronberger-Schmid & Knabl (2017). **Ex libris**: Latein-Grundkurs. Wien: ÖBV
- Kautzky & Hissek (2018) **Medias in Res** 5-6. Latein für den Anfangsunterricht. Linz: Veritas

Im Folgenden werden die Werke mit ihren Kurztiteln – Artes, Ex libris, Medias in Res bezeichnet.

5.1 Analysekriterien

Zur besseren Übersichtlichkeit werden die Analysekriterien nach einzelnen Themen in betitelten und nummerierten Abschnitten gruppiert. Die jeweiligen Leitfragen werden in Fettschreibung formuliert, erklärende Angaben zur angewendeten Methode folgen unterhalb in regulärer Schreibweise.

5.1.1 Auswahl und Umfang des Lernvokabulars

Anzahl der Lernvokabel nach Lemmata: Die Zählung erfolgt nach der Lemma-Definition aus Abschnitt 2.1.1, wobei von Adjektiven ableitbare Nomen als ein Lemma gezählt werden (z.B. *malus* 3 – *übel* / *malum*, *-i* – *das Übel*).

Anzahl der Lernvokabel nach Abzug von Lemmata, die sich durch Wortfamilien erschließen lassen: Die im Consensus (2017:65) angegebenen Wortbildungselemente dienen dabei als ausschließliche Grundlage. Nicht im Consensus enthaltene aber leicht zuordenbare Wortfamilien, wie z.B. *timeo* – *timor* werden nicht berücksichtigt, ebenso wenig semantisch kaum erschließbare Ableitungen, wie z.B. *committere*. Das

Ergebnis ist die Anzahl der Vokabel nach Lemmata abzüglich derer, die eindeutig einer bekannten Wortfamilie zuordenbar und deren Bedeutungen klar ableitbar sind.

Relevanz des Lernwortschatzes durch Abgleich mit einer frequenzbasierten Liste:

Diese Untersuchung wird stichprobenartig anhand von je zwei Lektionen durchgeführt, von denen sich eine in der Mitte des Lehrbuchs und die zweite ganz am Ende befindet. Der Abgleich erfolgt mit der frequenzbasierten Wortschatzliste von Dickinson College Commentaries⁴⁷, welche die 1.000 häufigsten lateinischen Lemmata enthält. Dieser Liste wurde der Vorzug gegenüber dem Bamberger Wortschatz (Utz et al. 2016) gegeben, weil sie ein breiteres Spektrum an Literatur abdeckt.

Relevanz des Lernwortschatzes durch Abgleich mit einem ausgewählten Text aus den jeweiligen Lektüre-Büchern:

Die drei untersuchten Lehrbücher werden durch Lektürebücher fortgesetzt, die auf dem jeweiligen Lehrbuch aufbauen. Das sind

- Oswald et. al. (2017). **Artes. Lektürebuch 1**. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky
- Grobauer et al. (2019). **Ex libris: Latein-Textband**. Wien: ÖBV
- Kautzky & Hissek (2014) **Medias in Res 7-8. Texte: Europa, Politik, Philosophie, Fachliteratur**. Linz: Veritas

Der Beginn von Ciceros Oratio Prima in Catilinam ist in allen drei Lektürebüchern enthalten. Untersucht wird, wie viele Vokabeln im Text nicht durch das Lernvokabular des Lehrbuchs abgedeckt wurden. Außerdem wird untersucht, ob und welche Vokabeln im Kommentar angegeben werden, obwohl sie Teil des Lernvokabulars sind.

5.1.2 Umwälzung

Anzahl der Umwälzung des Vokabels *petere* in den Lektions- und Übungstexten:

Petere wird in allen drei Lehrbüchern in der ersten Hälfte eingeführt und hat daher ausreichend Möglichkeit umgewälzt zu werden. Untersucht wird außerdem, wie oft die Grundbedeutung, nämlich etwas physisch anzustreben und wie oft die metaphorisch davon abgeleitete Bedeutung etwas geistig anzustreben, umgewälzt werden.

⁴⁷ <http://dcc.dickinson.edu/resources>

5.1.3 Bedeutungsangaben im Vokabelverzeichnis

Wie werden die Bedeutungen polysemer Vokabeln angegeben: mit einer einzigen Grundbedeutung, einer Strukturformel plus Beispielphrasen oder mit einer Summenformel? Die Untersuchung erfolgt anhand des Vokabels *petere*.

Findet Lernen auf Vorrat statt: Werden Bedeutungen, die noch nicht im Kontext vorgekommen sind, im Vokabelverzeichnis der jeweiligen Lektion angegeben?

Verwendung schwer zu verstehender L1-Wörter („Wortleichen“) als Bedeutungsangabe: Überprüfung anhand des Vokabels *carere*

Abweichende syntagmatische Struktur wird nicht nur durch abstrakte Grammatikinformation sondern anhand eines Beispiels verdeutlicht: Überprüfung anhand des Vokabels *carere*.

5.1.4 Umgang mit Polysemie und sprachspezifischen Konzepten

Werden Vokabel basierend auf fremdkulturellen Schemata gesondert und ausführlich eingeführt? Überprüfung anhand des Vokabels *gratia*.

Inwieweit wird das Konzept der Polysemie den Lernenden nähergebracht?

5.1.5 Potenzieller Wortschatz

Ab wann und in welchem Ausmaß vermittelt das Lehrbuch die Grundlagen der lateinischen Wortbildungslehre?

Unterstützen analytische Bedeutungsangaben im Vokabelverzeichnis die Bedeutungerschließung von Composita? z.B. *invenire* = in/auf + kommen = draufkommen = finden; Überprüfung anhand der Komposita *invenire, cogere, imperator*

In welchem Umfang finden sich etymologische Herleitungen im Vokabelverzeichnis und entsprechende Übungen im Buch?

5.1.6 Lektionstexte

Werden wichtige Vokabel vorentlastet (vgl. 3.3.1)?

Anzahl neuer Vokabeln im Verhältnis zur Länge der Lektionstexte und Anzahl neuer Vokabel, die in Kombination mit neuer Grammatik eingeführt werden:

Sowohl neue Lernwörter als auch weiteres unbekanntes Vokabular, das zum Verständnis des Textes notwendig ist und i.d.R. mit Fußnoten angegeben wird, werden im Verhältnis zur Gesamtlänge des Textes gezählt. Eigennamen werden bei der Zählung nicht berücksichtigt. Außerdem wird gezählt, wie oft neue Vokabeln in Kombination mit neuer Grammatik eingeführt werden. Untersucht wird jeweils der Lektionstext, in der der Perfektstamm aktiv eingeführt wird, in Artes der Lektionstext 7, in Ex libris der Lektionstext 10 und in Medias in Res der Lektionstext 14. Das Verhältnis der neuen Vokabeln zur Gesamtanzahl der Wörter soll Rückschlüsse ermöglichen, inwieweit der Text das Inferieren von Wortbedeutungen durch Rekurrenzen zulässt (vgl. 3.3.2). Aus der Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens neuer Vokabeln mit Grammatik kann eine mögliche Überforderung des Arbeitsgedächtnisses der Schüler/innen durch Gleichungen mit mehreren Unbekannten (vgl. Korn 2018:15) geschlossen werden

Welche visuellen Hilfen bietet der Text zum Inferieren von Wortbedeutungen?

5.1.7 Sonstiges

Bieten die Vokabelverzeichnisse den Lernenden Möglichkeiten für Ergänzungen und individuelle Einträge?

Wie werden die Teilnetze des mentalen Lexikons (Sachfelder, etc.) behandelt?

Welche Vokabellernstrategien werden vermittelt?

5.2 Ergebnisse der Analyse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Lehrbuchanalyse präsentiert. Die Gruppierung und Nummerierung entspricht derjenigen in Abschnitt 5.1. Manche Analyse-Fragen werden aus Gründen der Übersichtlichkeit bei der Beantwortung paarweise zusammengefasst.

5.2.1 Auswahl und Umfang des Lernvokabulars

Anzahl der Lernvokabel nach Lemmata / Anzahl der Lernvokabel nach Abzug von Lemmata, die sich durch Wortfamilien erschließen lassen:

Im Folgenden sind die Ergebnisse der beiden Fragestellungen nach Lehrbuch sortiert aufgelistet. Aus Gründen der Übersichtlichkeit erfolgt eine Rundung auf Zehnerstellen.

	Artes	Ex libris	Medias in Res
Lemmata gesamt	820	880	720
Anzahl ableitbarer Vokabel	120	100	80
Lemmata abzüglich ableitbarer Vokabel	700	780	640

Darstellung 31 Anzahl der Lernvokabeln gesamt und vermindert durch ableitbare Vokabeln

Die Menge von 720 bis 880 Lemmata liegt deutlich unter dem von Utz (2000) zusammengestellten „Bamberger Wortschatz“, jedoch auch klar über dem in Abschnitt 4.3 diskutierten tatsächlichen Vokabelgedächtnis der Lernenden von rund 500 Wörtern. Reduziert um die mit Wortbildungsregeln ableitbaren Vokabeln nähert sich der Wert teilweise jedoch an den unteren Wert an. Berücksichtigt man weitere Möglichkeiten der Herleitung von Vokabeln, die in diese Analyse nicht eingeflossen sind, scheint es durchaus möglich, dass die Zahl 500 erreicht werden kann.

Relevanz des Lernwortschatzes durch Abgleich mit einer frequenzbasierten Liste:

Die Ergebnisse der jeweiligen Lektionen aus den drei Lehrbüchern sind in Darstellung 32 aufgelistet. Die rechte Spalte enthält den Prozentsatz derjenigen Vokabel, die unter die häufigsten 1.000 fallen, im Verhältnis zur Gesamtanzahl.

	Vokabel gesamt	in Top 1000	nicht in Top 1000	relativer Anteil
Artes Lektion 14	29	20	9	69 %
Artes Lektion 28	27	15	12	56 %
Artes 14+ 28 gesamt	56	35	21	63 %

Ex libris Lektion 13	32	27	5	84 %
Ex libris Lektion 26	32	16	16	50 %
Ex libris 13 + 26 gesamt	64	43	21	67 %
Medias in Res Lektion 15	25	21	4	84 %
Medias in Res Lektion 30	23	19	4	83 %
Medias in Res 15 + 30 gesamt	48	40	8	83 %

Darstellung 32 Prozentanteil der Vokabeln, die unter den häufigsten 1000 liegen

Der Anteil der Vokabel unter den häufigsten 1.000 in der frequenzbasierten Liste beträgt in dieser Stichproben-Analyse durchwegs mehr als die Hälfte. Auffällig ist, dass die Anzahl der häufigeren Vokabel bei allen drei Lehrbüchern in der letzten Lektion niedriger ist als in der Lektion in der Mitte des Buches. Ebenso fällt auf, dass **Medias in Res**, das die wenigsten Lernvokabel hat (vgl. die Ergebnisse weiter oben), gleichzeitig auch die mit Abstand größte Prozentzahl an häufiger vorkommenden Vokabeln beinhaltet.

Relevanz des Lernwortschatzes durch Abgleich mit den ersten 149 Wörtern aus Ciceros Oratio Prima in Catilinam in den jeweiligen Lektüre-Büchern:

Artes. Lektürebuch 1 (S. 52): 30 Vokabel sind unbekannt und nicht im Lernwortschatz enthalten. Die Behandlung dieser 30 Vokabel erfolgt auf drei Arten:

- Setzen einer hochgestellten Zahl neben dem Vokabel und Übersetzung im Kommentar
- Fettschreibung des Wortes als Hinweis auf eine Behandlung im Lernwortschatz am Ende des Lektüreabschnitts
- Unterstreichung als Hinweis darauf, das Vokabel im Wörterbuch nachzuschlagen

Drei Ausdrücke sind im Kommentar angegeben, obwohl sie eigentlich durch den Lernwortschatz des Lehrbuchs abgedeckt sind: *quo usque tandem, quem ad finem, oportet*

Ex libris: Latein-Textband (S. 37): 25 Vokabel sind unbekannt und nicht im Lernwortschatz enthalten. Diese werden zum Teil mit einer hochgestellten Zahl

versehen und im Kommentar übersetzt. Drei Ausdrücke werden im Kommentar übersetzt, obwohl sie im Lernvokabular vorkommen: *quo usque, quem ad finem, vitare*

Medias in Res 7-8. Texte (S. 66): 35 Vokabel sind unbekannt und nicht im Lernwortschatz des Lehrbuchs angegeben. Ein Teil davon wird kursiv geschrieben und im Kommentar übersetzt. Zwei Ausdrücke werden im Kommentar übersetzt, obwohl die darin enthaltenen Vokabeln bereits im Lehrbuch vorgekommen sind: *quo usque tandem, quem ad finem*.

Die Zahl der unbekannten Vokabel in Ciceros Rede ist indirekt proportional mit der absoluten Zahl der Lemmata des Lernvokabels der jeweiligen Lehrbücher: **Medias in Res** hat die wenigsten Lernwörter und die meisten unbekannten Vokabel in der Lektürestelle, während es sich bei **Ex libris** genau umgekehrt verhält. Die Übersetzung von *quo usque tandem* und *quem ad finem* in den Kommentaren scheint auf eine Übervorsicht der Lektürebuch-Autor/innen zurückzuführen sein, die den Schüler/innen nicht zutraut, die gelernten Vokabeln in dem konkreten Kontext richtig anzuwenden.

5.2.2 Umwälzung

Anzahl der Umwälzung anhand des Vokabels *petere* in den Lektions- und Übungstexten:

Artes: *Petere* wird von Lektion 8 bis Lektion 28 **elfmal** umgewälzt. Die Grundbedeutung, etwas physisch anzustreben wird dreimal, die des geistigen Anstrebens wird achtmal umgewälzt.

Ex libris: *Petere* wird von Lektion 12 bis Lektion 26 **elfmal** umgewälzt, davon dreimal das physische Anstreben und achtmal das gedankliche Anstreben.

Medias in Res: Von Lektion 13 bis Lektion 30 wird *petere* **21mal** umgewälzt, davon 14mal das physische Anstreben und siebenmal das gedankliche Anstreben.

Die in Abschnitt 4.3 aufgestellte Behauptung, dass eine geringere Anzahl an Lernvokabeln die Umwälzung begünstigt, wird durch diese Stichprobe bestätigt. **Medias in Res** hat mit rund 720 die wenigsten Lernvokabeln und wälzt *petere* fast doppelt so oft um wie die beiden anderen Lehrbücher.

5.2.3 Bedeutungsangaben im Vokabelverzeichnis

Wie werden die Bedeutungen polysemer Vokabeln angegeben? Findet Lernen auf Vorrat statt?

Artes führt *petere* in Lektion 8 ein und gibt die Bedeutung folgendermaßen an: 1. *aufsuchen* 2. *angreifen* 3. *sich wenden an* 4. (*a + Abl.*) *bitten um*. Zu 4. steht eine lateinische Beispielphrase *A deo auxilium peto* mit der deutschen Übersetzung *Ich bitte Gott um Hilfe*. Es handelt sich also um eine Mischform aus Summenformel und Strukturformel. Die Bedeutungen *angreifen* und *sich wenden an* werden auf Vorrat gelernt.

Ex libris führt *petere* in Lektion 12 ein und gibt die Bedeutung so an: *anstreben, nach ... reisen, erbitten, aufsuchen, angreifen*. Es handelt sich um eine Summenformel. Alle bis auf die Bedeutung *erbitten* werden auf Vorrat gelernt.

Medias in Res führt *petere* in Lektion 13 ein und gibt die Bedeutung so an: „*anpeilen*“, *anstreben*; Zusätzlich wird das Syntagma *petere a/ab* mit der Bedeutung *bitten, erbitten* angegeben. Es handelt sich um die Angabe einer Grundbedeutung (wenn auch mittels zweier deutscher Wörter) sowie die Angabe einer im Lektionstext vorkommenden erweiterten Bedeutung. Ein Lernen auf Vorrat findet nicht statt.⁴⁸

Verwendung schwer zu verstehender L1-Wörter („Wortleichen“) als Bedeutungsangabe / Abweichende syntagmatische Struktur wird nicht nur durch abstrakte Grammatikinformation sondern anhand eines Beispiels verdeutlicht.

Artes führt *carere (+Abl.)* in Lektion 26 ein und gibt folgende Bedeutungen an: 1. *frei sein von, nicht haben* 2. *entbehren, verzichten (müssen)*. Die „Wortleiche“ *entbehren* wird zwar verwendet, es gibt aber auch „modernere“ Übersetzungen. Daneben wird das Beispiel *Saepe pecunia careo* mit der Übersetzung *Ich habe oft kein Geld* angegeben und somit die syntagmatische Besonderheit verdeutlicht.

Ex libris führt *carere + Abl.* in Lektion 9 ein und gibt folgende Bedeutungen an: *entbehren, nicht haben*. Die „Wortleiche“ *entbehren* wird hier verwendet, es gibt aber

⁴⁸ Bei Durchsicht weiterer Vokabel stellt sich heraus, dass manche Bedeutungen in *Medias in Res* sehr wohl auf Vorrat gelernt werden. Z.B. wird *aetas* in Lektion 18 nur in der Bedeutung „Alter“ eingeführt, die Bedeutungsangabe lautet jedoch 1) Alter 2) Zeitalter, Zeit

auch eine „modernere“ Übersetzung. Im Vokabelverzeichnis erfolgt keine Verdeutlichung der abstrakten Grammatikinformation + *Abl.*

Medias in Res führt *carere* (+*Abl.*) in Lektion 9 ein und gibt die Bedeutung folgendermaßen an: *frei sein (von...), nicht haben*. Auf die „Wortleiche“ *entbehren* wird hier komplett verzichtet. Daneben wird das Beispiel *otio careo* mit der Übersetzung *ich habe keine Freizeit* angegeben und somit die syntagmatische Besonderheit verdeutlicht.

5.2.4 Umgang mit Polysemie und sprachspezifischen Konzepten

Werden Vokabel basierend auf fremdkulturellen Schemata gesondert und ausführlich eingeführt?

Keines der drei Lehrbücher führt das Vokabel *gratia* gesondert und ausführlich unter Berücksichtigung des fremdkulturellen Schemas ein. **Medias in Res** gibt *gratia* allerdings nur in der Bedeutung *Dank* mit der Phrase *gratias agere* an. Die beiden anderen Lehrbücher verwenden für die Aufzählung der L1-Übersetzungsäquivalente (1. *Dank* 2. *Gunst* 3. *Beliebtheit* 4. *Anmut, Charme* in *Artes* bzw. *Dank, Ansehen, Liebenswürdigkeit* in *Ex libris*) die Summenformel. *Artes* verdeutlicht 1. *Dank* mit der Phrase *Tibi gratias ago – Ich danke dir*.

Inwieweit wird das Konzept der Polysemie den Lernenden nähergebracht?

Artes bietet auf Seite 34 in einer „Ars Verborum“ genannten Übung eine knappe, implizite Einführung in die Polysemie, indem es die Lernenden die Bedeutung von *capere* abhängig von unterschiedlichen Objekten finden lässt. Abgesehen davon findet sich nichts Relevantes zum Umgang mit Polysemie.

In **Ex libris** finden sich auch nach mehrmaliger Durchsicht keinerlei Erklärungen oder Übungen zum Thema Polysemie.

Medias in Res bietet den Lernenden nach jeder fünften Lektion eine Doppelseite mit dem Titel „Wortklauberei“. Darin sind Erklärung und Übungen zum Thema Wortschatz enthalten. Anhand des Vokabels *capere* wird auch das Konzept der Polysemie erklärt (S. 53). Die Übung dazu ist den in Darstellung 21 gezeigten Rondogrammen nachempfunden, wenn auch im Vergleich dazu stark vereinfacht. In mehreren darauffolgenden „Wortklauberei“-Doppelseiten werden weitere polyseme Vokabel vorgestellt. Auf Seite 141 wird auch die konzeptuelle Metapher als eine der Grundlagen von Polysemie erklärt und in einer Übung behandelt.

5.2.5 Potenzieller Wortschatz

Ab wann und in welchem Umfang vermittelt das Lehrbuch die Grundlagen der lateinischen Wortbildungslehre?

Artes hat pro Lektion eine „Ars Verborum“ genannte Übung. In diesen werden die Schüler/innen nach und nach mit den Elementen der Wortbildung vertraut gemacht. Die Regeln für Assimilation und Vokalschwächung werden in Lektion 5 erwähnt.

Ex libris beginnt ab Lektion 10 mit der Erwähnung der Wortbildungslehre anhand des verneinenden Präfixes *in-*. In den Lektionen 16 und 17 werden die Suffixe *-tudo* und *-tas* sowie *Präfixe* bei Verben eingeführt, wobei Assimilation und Vokalschwächung nicht explizit erwähnt werden.

Medias in Res führt Wortbildung bereits nach Lektion 5 im Rahmen der „Wortklauberei“-Doppelseite (siehe 5.2.4) ein. In den darauffolgenden „Wortklauberei“-Doppelseiten wird das Wissen erweitert und eingeübt. Assimilation und Vokalschwächung werden explizit erwähnt und anhand von Beispielen illustriert.

Unterstützen analytische Bedeutungsangaben im Vokabelverzeichnis die Herleitung von Composita?

Artes hat für *invenire* (Lektion 9) keine analytische Bedeutungsangabe. Bei *cogere* (Lektion 12) wird die Bedeutung *zusammentreiben* angegeben, ohne jedoch einen Bezug zum in derselben Lektion gelernten *agere* herzustellen. Bei *imperator* (Lektion 15) steht u.a. die Bedeutung *Befehlshaber*, und es gibt einen Verweis auf die Wortfamilie *imperare*.

Ex libris hält für keines der drei Composita einen Hinweis auf die Analyse der Zusammensetzung bereit.

Medias in Res gibt für *invenire* (Lektion 12) *cogere* (Lektion 17) und *imperator* (Lektion 10) Hinweise auf die Wortzusammensetzung in einer eigenen Spalte im Vokabelverzeichnis. Bei *cogere* liegt allerdings eine Inkonsistenz vor. Der Hinweis *aus co-agere = wörtl. „zusammentreiben“* deckt sich nicht mit der Bedeutung von *agere* (Lektion 16), die mit *tun, verbringen* angegeben wird.

In welchem Umfang finden sich etymologische Herleitungen im Vokabelverzeichnis und entsprechende Übungen im Buch?

Artes bietet etymologische Herleitungen für Fremd- und Lehnwörter in der L1 und im Englischen. Darüber hinaus ist eine eigene Spalte im Vokabelverzeichnis für die Angabe

von Mitgliedern derselben Wortfamilie vorgesehen. Für manche Composita gibt es auch analytische Informationen neben der Angabe des L2-Wortes (z.B. apponere < ad + ponere). In den „Ars Verborum“ Übungen werden neben Polysemie und Wortbildung auch etymologische Herleitungen von Fremd- und Lehnwörtern in der L1 und in modernen Fremdsprachen behandelt.

Das Vokabelverzeichnis der Lektionen in **Ex libris** verfügt über keinerlei Angaben abgesehen von Vokabelgleichungen. In mehreren Lektionen, beginnend mit Lektion 3, bietet das Buch Übungen zu etymologischen Herleitungen von Fremd- und Lehnwörtern in der L1 sowie von Wörtern aus modernen Fremdsprachen.

Medias in Res bietet folgende etymologische Herleitungen: Fremd- und Lehnwörter in der L1, Herleitungen von englischen, französischen, spanischen und italienischen Wörtern. Darüber hinaus werden zu manchen Composita analytische Bedeutungsangaben gemacht (siehe auch weiter oben). In den „Wortklauberei“-Abschnitten (siehe 5.2.4) finden sich vereinzelt auch Übungen zur Herleitung von Fremd- und Lehnwörtern in der L1 sowie von Wörtern moderner Fremdsprachen.

5.2.6 Lektionstexte

Werden wichtige Vokabel vorentlastet?

Die Vorentlastung erfolgt in allen drei Lehrbüchern über einen kurzen deutschen Text, der zum Thema hinführt. Wichtige Vokabel werden dabei nicht explizit angegeben.

Anzahl neuer Vokabeln im Verhältnis zur Länge der Lektionstexte und Anzahl neuer Vokabel, die in Kombination mit neuer Grammatik eingeführt werden:

Darstellung 33 gibt die Anzahl neuer Lernwörter sowie sonstiger unbekannter Wörter, die für das Textverständnis dienen, im Verhältnis zur Länge des Lektionstextes an.

	Wörter im Text	neues Lern- vokabular	neues Verständnis- vokabular	neues Vokabular gesamt	%-Anteil neuer Wörter
Artes L 7	122	21	18	39	32 %
Ex libris L 10	174	29	22	51	29 %
Medias in Res L 14	167	27	10	37	22%

Darstellung 33 Anzahl neuer Vokabeln im Verhältnis zur Textlänge

Der zweite Teil der Untersuchung bestand darin, die Anzahl neuer Vokabeln zu ermitteln, an denen gleichzeitig die neue Grammatik, nämlich der Perfektstamm, angewendet wird. In **Ex libris** und **Medias in Res** sind das **fünf** Verben, in **Artes** **sechs**. Dieser Wert scheint moderat und in Bezug auf das Arbeitsgedächtnis der Schüler/innen vertretbar zu sein.

Der geringe Anteil neuer Vokabel pro Text in **Medias in Res** ist angesichts der kleinsten Gesamtmenge des Lernvokabulars (Darstellung 31) im Vergleich zu den zwei anderen Büchern erwartbar. Nach Lektüre aller drei untersuchten Lektionstexte erscheint der **Medias in Res** – Text aufgrund dieses Umstands lexikalisch am einfachsten erschließbar, obwohl er in der relativ am meisten fortgeschrittenen Lektion steht. Im **Artes**-Text ist das Verhältnis unbekannter Vokabel zur Textlänge am höchsten, was ein Inferieren der Bedeutungen erschwert, wie folgender Satz verdeutlicht: *Auxilio Iolai amici facibus artentibus vulnera Hydrae exussit*. Bis auf *amici* sind alle anderen Vokabel des Satzes unbekannt oder Eigennamen. Tendenziell scheinen sich die Lektionstexte in **Artes** und **ex Libris** schon früh an Originaltexten zu orientieren, was ihre Schwierigkeit erhöht, während die **Medias-in-Res**-Lektionstexte einfacher und speziell für die Anwendung im Lehrbuch konstruiert wirken.

Welche visuellen Hilfen bietet der Text zum Inferieren von Wortbedeutungen:

Medias in Res und **Ex libris** versehen ihre Lektionstexte mit Bildern, die zumeist eine Schlüsselszene aus dem Text darstellen. Einzelne Vokabeln werden jedoch nicht bildlich dargestellt. **Artes** bebildert die Lektionstexte i.d.R. mit Fotos historischer Büsten und Malereien, die wenig über den Inhalt des Textes oder die Wortbedeutungen aussagen.

5.2.7 Sonstiges

Bieten Vokabelverzeichnisse den Lernenden Möglichkeiten für Ergänzungen und individuelle Einträge?

Die Vokabelverzeichnisse keines der drei Lehrbücher bieten die Möglichkeit, dass die Lernenden Bedeutungen mancher Vokabeln selbst erarbeiten und im Verzeichnis eintragen. Ein interaktives Element findet sich in der letzten Spalte des Vokabelverzeichnisses in **Medias in Res**. Dort können Lernende Übersetzungen von

Wörtern und Phrasen eintragen, die mit dem Vokabel in Beziehung stehen (z.B. proelium -> proelium committere = _____).

Wie werden die Teilnetze des mentalen Lexikons behandelt?

Abgesehen vom weiter oben bereits untersuchten Umgang mit Wortfamilien lassen sich in allen drei Lehrbüchern Übungen zu Sachfeldern und Wortfeldern sowie zum Finden von Gegensatzpaaren und Synonymen lokalisieren. Diese entsprechen den Vorgaben für den Kompetenzbereich Interpretieren (Consensus 2017:18).

Welche Vokabellernstrategien werden vermittelt?

Alle drei Lehrbücher präsentieren die Wortbildungslehre und etymologische Herleitungen als gangbare Strategie sich potenziellen Wortschatz anzueignen (vgl. 5.2.5). Darüber hinaus thematisiert **Medias in Res** (Seite 53 und 97) das Problem der Interferenzen durch formal ähnliche Wörter anhand mehrerer Beispiele. Auf Seite 75 werden dort auch zwei der Schlüsselwortmethode ähnliche Lernstrategien vorgestellt.

5.3 Zusammenfassung und Evaluation der Lehrbuchanalyse

Im Bereich der quantitativen Analyse zum Umfang und zur Auswahl der Lernvokabel hat sich gezeigt, dass alle drei Lehrbücher zwischen der von Utz (2000) erarbeiteten Zahl von rund 1.250 und der von Bendler (2016) gefundenen und von Korn (2018) und Kuhlmann (2016) geforderten Menge von rund 500 Vokabeln liegen. Nach Abzug ableitbarer Vokabel nähert sich die Zahl den 500 an, und es bedarf weiterer Untersuchungen, wie weit sich die Menge der erschließbaren Mitglieder von Wortfamilien noch ausbauen lässt. Die Lehrbücher tragen jedenfalls dazu bei, die Schüler/innen mit der Wortbildungslehre und etymologischen Herleitungen vertraut zu machen. Alle drei Lehrbücher scheinen ihren Wortschatz nach Kriterien der Relevanz und Häufigkeit in Lektüretexten auszuwählen. Dabei zeigt sich auch, dass *Medias in Res*, das den reduziertesten Wortschatz hat, am schlechtesten bei der lexikalischen Abdeckung des untersuchten Lektüretexts abschneidet, dafür aber am besten bei der Umwälzung einzelner Vokabel.

Zwei von drei Büchern verwenden, zumindest bei dem stichprobenartig getesteten Vokabel *petere*, immer noch die Summenformel bei Bedeutungsangaben polysemer Wörter und lassen Vokabeln auf Vorrat lernen. Was die Verwendung von „Wortleichen“

betrifft, so zeigt sich ein positiveres Bild, denn alle drei Lehrbücher können für das untersuchte Vokabel mit „modernen“ Übersetzungen aufwarten. Die Angabe syntagmatischer Besonderheiten anhand konkreter Phrasen wird von zwei der drei Bücher erfüllt. Das Problem der Polysemie wird ebenso in zwei der drei Bücher angesprochen, wobei Medias in Res das Thema am ausführlichsten behandelt. Keines der drei Lehrbücher kann jedoch die Forderung nach Vorentlastung fremdkultureller Konzepte erfüllen.

Bei der Gestaltung der Lektionstexte zeigt sich ein einheitliches Bild, was den Mangel an visuellen Hilfestellungen für das Inferieren von Wortbedeutungen anbelangt. Ein differenzierteres Bild ergibt sich in den Texten selbst. Medias in Res entspricht am ehesten der in 3.3.2 aufgestellten Forderung nach selbsterklärenden und durch Rekurrenzen erschließbaren Texten, während sich die anderen beiden Lehrbücher mit einer relativ hohen Zahl unbekannter Vokabel eher an Originallektüre zu orientierten scheinen. Inwieweit dieser Ansatz hilfreich für der Einstimmung in die Lektürephase und zur Vermeidung des gefürchteten „Lektüreschocks“ ist, oder ob der Schwierigkeitsgrad der Texte vielmehr den Vokabelerwerb beeinträchtigt, wäre ein lohnenswertes Feld für weitere empirische Forschung.

6 Schlussbetrachtungen und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass sich die in der MFD bereits seit längerem etablierten Erkenntnisse der kognitiven Linguistik auch auf das Vokabellernen im Lateinunterricht anwenden lassen. Trotz der speziellen Ausrichtung des altsprachlichen Unterrichts im Vergleich zur MFD und dessen Fokus auf rezeptivem Umgang mit Sprache gelten die allgemeinen Prinzipien des Spracherwerbs auch hier. Schüler/innen sollten Vokabeln in möglichst elaborierter und semantisch angereicherter Form unter Einbeziehung unterschiedlicher sinnlicher Wahrnehmungskanäle präsentiert bekommen. Eine Vernetzung im Sinne des mentalen Lexikons ist anzustreben, und das nicht nur, weil es bestimmte kompetenzorientierte Aufgabenformate wie das Suchen von Sach- und Wortfeldern verlangen. Althergebrachtes Listenlernen sollte dabei eine untergeordnete Rolle spielen, darf aber nicht komplett abgelehnt werden. Seit langem hat der kommunikative Aspekt im Lateinunterricht ein Schattendasein geführt. Diese Arbeit hat zumindest Ansätze aufgezeigt, wie manche Konzepte des CLT auf den Lateinunterricht anzuwenden wären, wodurch auch die notwendige Umwälzung von Vokabeln erhöht werden könnte.

Ein besonderer Schwerpunkt dieser Arbeit war die Polysemie und die Probleme und Chancen, die sich für den Lateinunterricht daraus ergeben. Eine Folge von Polysemie ist der schwierige Umgang mit Bedeutungsangaben in Vokabelverzeichnissen. Es hat sich gezeigt, dass die Erarbeitung einer einzigen Grundbedeutung anstatt der häufig immer noch verwendeten Summenformeln für viele polyseme Vokabel erstrebenswert und machbar ist. Fremdkulturelle Schemata aus antiken Zeiten müssen den Schüler/innen erst als Sachwissen nähergebracht werden, bevor sie die dazugehörigen Lexeme überhaupt lernen können. Schließlich hat sich das Problem der Polysemie auch als ein fruchtbares Feld für die modellhafte Sprachbetrachtung und die Vermittlung kognitiv-linguistischer Grundlagen herausgestellt. In diesem Bereich hat der Lateinunterricht gegenüber der MFD ein Alleinstellungsmerkmal.

Die Wege und Richtungen wurden aufgezeigt, es liegt an Lehrpersonen und Lehrbuchautor/innen ihre Schlüsse daraus zu ziehen. Die abschließende Analyse von Lehrbüchern hat gezeigt, dass trotz positiver Entwicklungen, z.B. im Bereich der Wortbildung, Raum für Verbesserungen besteht, insbesondere was polyseme

Wortbedeutungen und fremdkulturelle Schemata betrifft. Möglicherweise muss auch darüber nachgedacht werden, die im Verhältnis zur literarischen Ausbildung doch recht bescheidene linguistische Grundbildung angehender Lateinlehrer/innen in Österreich auszubauen um sie für die Herausforderungen der Vokabelarbeit zu sensibilisieren.

Ein weites Feld für Diskussion und Forschungsarbeit dürfte auch die hier angeschnittene Frage nach der Menge und Auswahl der Lernvokabel bieten. Wie groß der Wortschatz sein muss um einen kompetenten Umgang mit Originallektüre jeder Art zu gewährleisten, und wie groß bzw. klein der Wortschatz von Lernenden tatsächlich ist, konnte nicht abschließend beantwortet werden. Sie greift wahrscheinlich auch zu kurz, denn nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der Beherrschung spielt eine entscheidende Rolle. Strategien und Methoden, diese zu erhöhen, wurden aufgezeigt. Zusätzlich scheint die aktuell gepflegte Bevorzugung von Grammatikarbeit im Vergleich zur Vokabelarbeit in Lehrbüchern und in der Unterrichtspraxis ein diskussionswürdiger Zustand zu sein. Die beiden Bereiche sollten zumindest stärker verschränkt werden. Denn diese Arbeit hat auch gezeigt, dass Grammatik nur sinnvoll im Kontext konkreter Vokabeln und Phrasen gelernt werden kann.

Literaturverzeichnis

Lateinische Lehrbücher

Utz et al. (2016). **Adeo Wortkunde – Erweitertes Basisvokabular nach Wortfamilien**. Bamber: Buchner.

Kronberger-Schmid & Knabl (2017). **Ex libris: Latein-Grundkurs**. Wien: ÖBV.

Grobauer et al. (2019). **Ex libris: Latein-Textband**. Wien: ÖBV.

Kautzky & Hissek (2018) **Medias in Res 5-6. Latein für den Anfangsunterricht**. Linz: Veritas.

Kautzky & Hissek (2014) **Medias in Res 7-8. Texte: Europa, Politik, Philosophie, Fachliteratur**. Linz: Veritas.

Oswald et. al. (2014). **Artes. Latein in unserer Zeit**. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Oswald et. al. (2017). **Artes. Lektürebuch 1**. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Ørberg (2003). **Lingua Latina per se illustrata**. Pars I Familia Romana. Grenaa: Domus Latina.

Lexika

Losek, Fritz (Hrsg). Stowasser - Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch – Völlige Neubearbeitung 2016. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

Lateinische und Griechische Primärliteratur

Aristoteles. Poetik, 1457b. Perseus Digital Library.
<https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0055>
[abgerufen am 20.10.2019]

Cicero. De Oratore 1, 5. The Latin Library.
<https://www.thelatinlibrary.com/cicero/oratore1.shtml> [abgerufen am 20.10.2019].

Ovid. Amores. Lateinisch-Deutsche Ausgabe, 1997, Stuttgart: Reclam.

Plato. Theaetetus. Perseus Digital Library.
<https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0172%3Atext%3DTheaet.> [abgerufen am 20.10.2019]

Sekundärliteratur

Aitchison, Jean. Words in the Mind - An Introduction to the Mental Lexicon. 4. Ed., Wiley-Blackwell, 2012. Print.

Anshen, Frank & Aronoff, Mark (1988). Producing Morphologically Complex Words. *Linguistics Vol 26/4*, 641-656.

Baddeley, Alan (1992). Working Memory. *Science, Vol 255/5044*, 556-59.

Boers, Frank, & Lindstromberg, Seth (2008). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. In: *Boers, Frank, & Lindstromberg, Seth (Hrsg). Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 1-61.

Brendler, Lukas (2016). Das tatsächliche Vokabelgedächtnis von Schülerinnen und Schülern in der Klassenstufe 10 des allgemeinbildenden Gymnasiums. Masterarbeit. Universität Leipzig.

Clark, James & Paivio, Allan (1991). Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*, 3.3. 149-210.

Collins, Allan, & Loftus, Elisabeth (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407-428.

Craik, Fergus, & Tulving, Endel (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 268-294.

Czempinski, Christian (1999). Der „Ampelkasten“ – Ein paktisches Beispiel für den Erst-Umgang mit der Vokabelkartei in der Unterstufe. *AU 4/1999*, 24-28.

Daum, Mirjam (2016). Wortschatz und Lehrbuch – Ein Kriterienkatalog für die Wortschatzkonzeption in Lateinlehrwerken. Speyer: Kartoffeldruckverlag.

Diewald, Gabriele (1997). Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen. Tübingen: Niemeyer.

Engelkamp, Johannes (1990). Das menschliche Gedächtnis - Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen. Göttingen: Verl. für Psychologie, Hogrefe.

Fink, Gerhard & Maier, Friedrich (1996). Konkrete Fachdidaktik Latein - L2. 1. Aufl.

Geisselhart, Oliver & Lange, Helmut. (2016). Kaputt Ist der Kopf - Mit Wortbildern Hundert und mehr Lateinvokabeln pro Stunde Lernen. München: Mvg Verlag, 2016.

Glücklich, Hans-Joachim (2018). Vorschläge zur Wortschatzarbeit im Unterricht, in Textausgaben und Lehrbüchern. *AU 2/2018*, 31-41.

Groß, Christine. Mutter Lateins Töchter - Multilinguale Wortschatzarbeit. *AU 4/2005*. 38-44.

Hensel, Andreas (2018). Impulse für eine zeitgemäße Wortschatzarbeit im altsprachlichen Unterricht. *AU 2/2018*, 2-11.

Herbst, Thomas (2010). English linguistics - A coursebook for students of English (Mouton Textbook). Berlin ; New York: De Gruyter Mouton.

Hoffmann, Elias (2018). Discipule, intende! Laetaberis – Über Lust und Unlust bei der Wortschatzarbeit am Beispiel einer Lehrbuchlektion. *AU 2/2018*, 18-21

Kaiser, Johannes (1999). Bewertung multimedialer Darstellungsformen unter didaktischen Gesichtspunkten. Diplomarbeit, Eidgenössische Technische Hochschule Zürich

Kaltz, Barbara (2000). Wortartensysteme in der Linguistik. In: Booij, Geert, et al. *Morphologie*. Berlin/New York: Walter De Gruyter, 693-707.

Kay, Christian, & Allan, Kathryn (2015). English historical semantics. Edinburgh University Press.

Keip, Marina. Wortschatzarbeit in der Lektürephase. *AU 2/2018*, 22-30.

Keip, Marina (2018). Grammatik. In: Korn, Matthias (Hrsg.). *Latein Methodik - Handbuch Für Die Sekundarstufe I Und II*. 1. Auflage, 19-28

Kersten, Saskia (2010). The Mental Lexicon and Vocabulary Learning - Implications for the Foreign Language Classroom. Tübingen: Narr.

Kienpointner, Manfred (2010). Latein - Deutsch kontrastiv - Vom Phonem zum Text. Tübingen: Groos

Knapp-Potthoff, Annelie (2000). Vokabeln im Kopf. In: Riemer, Claudia (Hrsg.). *Kognitive Aspekte Des Lehrens Und Lernens Von Fremdsprachen - Festschrift Für Willis J. Edmondson Zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 293-307.

Korn, Matthias (2018). Wortschatz. In: Korn, Matthias (Hrsg.). *Latein Methodik - Handbuch Für Die Sekundarstufe I Und II*. 1. Auflage, 10-18

Kubik, Christine (1989). Wörterlernen mit dem Lateinbuch- Probleme und Möglichkeiten. *AU 5/1989*, 61-72

Kuhlmann, Peter (2009). Fachdidaktik Latein Kompakt. 2., Durchges. Aufl., 54-68.

Kuhlmann, Peter (2012). Das Verhältnis von Vokabel- und Grammatikwissen bei der Textarbeit. In: Palmié, Christa (ed.): *Mitteilungsblatt des Landesverbandes Hessen im Deutschen Altphilologenverband (DAV)*, Jahrgang LIX, Heft 1-3, 2012, 99-110

Kuhlmann, Peter (2015a). Lateinische Texte richtig übersetzen – (k)ein Problem? Die lernpsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen von lateinischen Texten. In: Frisch, Magnus (Hrsg.): *Alte Sprachen – neuer Unterricht*. Ars didactica, Band 1, Kartoffeldruck, Speyer, 11-33.

Kuhlmann, Peter (2015b). Wortschatzlernen im Lateinunterricht: Didaktische Überlegungen und empirische Befunde. In: Frisch, Magnus (Hrsg.): *Alte Sprachen – neuer Unterricht*. Ars didactica, Band 1, Kartoffeldruck, Speyer, 153-184.

Kuhlmann, Peter (2016). Wortschatzlernen im Lateinunterricht – Mythen und Fakten. In: Palmié, Christa (ed.): *Mitteilungsblatt des Landesverbandes Hessen im Deutschen Altphilologenverband (DAV)*, Jahrgang LXIII, Heft 1-3, 2016, 40-56

Labov, William (1973). The Boundaries of Words and their Meanings. In: Bailey & Shuy (Hrsg), *New Ways of Analyzing Variation in English*. Washington DC: Georgetown University Press, 340-73.

Lakoff, George & Johnson, Mark (2003). *Metaphors we live by*. Chicago, Ill.:Univ. of Chicago Press.

Lobe, Michael (2018). Sachwissen. In: Korn, Matthias (Hrsg.). *Latein Methodik - Handbuch Für Die Sekundarstufe I Und II*. 1. Auflage, 51-60

Lukesch, Helmut (2001). Psychologie des Lernens und Lehrens (Psychologie in der Lehrerbildung - Band 2). Regensburg: Roderer.

Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97.

Nation, I.S.P (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: The Cambridge Applied Linguistics Series.

Nation, I.S.P (2008). *Teaching Vocabulary - Strategies and Techniques*. Boston, Mass.: Heinle Cengage Learning.

Nation, I.S.P, & Webb, Stuart (2011). *Researching and Analyzing Vocabulary*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.

Neveling, Christiane (2003). Wörterlernen mit Wörternetzen - Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren, Giessener Beiträge Zur Fremdsprachendidaktik.

Nickel, Rainer. Wortschatzarbeit – wie, warum, wozu?, *AU 4/1999*, 2-12.

Nickel, Rainer. Wortschatzarbeit – Wort – Satz – Text, *AU 4/2005*, 4-11.

Paivio, Allan & Clark, James (1987). Bilingual Dual-Coding Theory and Semantic Repetition Effects on Recall. In: MacDaniel, M. (Hrsg). *Imagery and related mnemonic processes - Theories, individual differences, and applications*. Berlin: Springer.

Pavlenko, Aneta (2009). *The bilingual mental lexicon - Interdisciplinary approaches*. Bristol: Multilingual Matters.

Plag, Ingo et. al. (2007). *Introduction to English Linguistics*. Walter De Gruyter: Berlin:

Rampillon, Ute (1985). *Lerntechniken Im Fremdsprachenunterricht - Handbuch*. Hueber.

Randall, Mick (2007). *Memory, Psychology and Second Language Learning*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub.

Raugh, Michael & Atkinson, Richard (1975). A Mnemonic Method for Learning a Second-Language Vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 67(1), 1-16.

Seidl, Christian et al. (2006). Sprache und Allgemeinbildung - Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium. Lehrmittelverlag: Zürich; (Ergänzungsmaterialien zu Kapitel 6
https://www.swisseduc.ch/sprache/kapitel/kapitel_6.html, [abgerufen am 28. 12. 2019]

Seidl, Christian et al. (2009). Sprache und Allgemeinbildung - Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium. *Circulare 2/2009*, 10-14.

Shiffrin, Richard & Atkinson, Richard (1969). Storage and Retrieval Processes in Long-term Memory. *Psychological Review* 76.2, 179-93.

Schirok, Edith (1999a). Neue Wege in der Kunst des Vokabellernens – Die Vokabelkartei. *AU 4/1999*. 12-22.

Schirok, Edith (1999b). Vokabelkarten und Vokabelkartei in der Praxis. *AU 4/1999*. 29-33.

Schirok, Edith (2010). Wortschatzarbeit. In: Keip, Marina. *Interaktive Fachdidaktik Latein*, 13-34. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schulze Brüning, Maria-Anna (2017). Wer Nicht Schreibt, Bleibt Dumm - Warum Unsere Kinder Ohne Handschrift das Denken Verlernen. München Berlin Zürich: Piper.

Siemer, Joanna. Wortschatzarbeit in der Lektürephase. *AU 4/2005*. 45-49.

Söllradl, Bernhard (2019). NUNC EST LOQUENDUM! – Ein Plädoyer für das Lateinsprechen in der Sprachausbildung an Schule und Universität (Teil 1). In: *Ianus – Informationen zum Altsprachlichen Unterricht*, 40/2019, 51-79

Steinthal, Hermann (1971). Zum Aufbau des Wortschatzes im Lateinunterricht. *AU 2/1971*, 20-50.

Stirnemann, Stefan. Zu scharfe Ränder - Vom Umgang mit Wortschatz und Wörterbuch. *AU 6/2009*, 42-47.

Stork, Antje (2003). Vokabellernen - Eine Untersuchung Zur Effizienz von Vokabellernstrategien. Tübingen: Narr, Giessener Beiträge Zur Fremdsprachendidaktik.

Utz, Clement (2000). Mutter Latein und ihre Schüler – Überlegungen zu Umfang und Aufbau des Wortschatzes. In: Neukam, Peter (Hg.): *Antike Literatur – Mensch, Sprache, Welt (Dialog Schule – Wissenschaft 34)*, München, 146-172.

Vogel, Monika. Mnemotechnische Verfahren beim Vokabellernen – eine Bestandsaufnahme. *AU 2/2018*, 42-47.

Waiblinger, Franz. Vorschläge zu einem neuen Konzept des Sprachunterrichts auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse. Forum Classicum 3/2001, 160-167.

Wetter, Konstantin (2017). Das Lateinsprechen im Lateinunterricht in österreichischen Schulen. Hochschulschrift: Universität Wien

Yule, George (2006). The Study of Language. Third Edition. Cambridge University Press.

Bildungsstandards und Lehrpläne

Arbeitsgruppe „Consensus“ des Bundesministeriums für Bildung (2017). Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch. https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/CONSENSUS_Rechtsgrundlagen_2017.pdf [abgerufen am 21.1.2019]

Bundesministerium für Bildung (2015). Kompetenzbeschreibung - Grundkompetenzen in den klassischen Sprachen. <https://www.srdp.at/downloads/> [abgerufen am 21.12.2019]

BGBI. Nr. 88/1985 (konsolidierte Fassung) - Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne allgemeinbildender höherer Schulen in Österreich, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [abgerufen am 11.11.2019]

Europarat (Hg.) (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GERS) für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Deutsche Fassung. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> [abgerufen am 31. 10. 2019]

Lehrpläne im Bundesland Rheinland-Pfalz: <https://lehrplaene.bildung-rp.de/> [abgerufen am 20. 11. 2019]

Lehrpläne im Bundesland Bayern <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium/fach/latein/inhalt/fachlehrplaene> [abgerufen am 20. 11. 2019]

Frequenzbasierte Wortschatzliste

Dickinson College Commentaries. <http://dcc.dickinson.edu/resources> [abgerufen am 21.12.2019]

Darstellungsverzeichnis

Darstellung 1	“Wortschatzblume” (Schirok 2010:14).....	3
Darstellung 2	Denotation (nach Herbst 2010:223).....	9
Darstellung 3	Die wichtigsten Eigenschaften der drei Gedächtnisspeicher (nach Stork 2003:57ff und Kersten 2010:59ff).....	17
Darstellung 4	Systematische Einteilung der Gedächtnisarten (nach Stork 2003:66)	18
Darstellung 5	Kompetenzschema (Kuhlmann 2009:19).....	18
Darstellung 6	Ebenen des Textverstehens (Kuhlmann 2012:99).....	20
Darstellung 7	Verbales und non-verbales System (Clark & Paivio 1991:152)	21
Darstellung 8	Die vier Teilsysteme der multimodalen Gedächtnistheorie (Engelkamp 1990:62, zitiert nach Kaiser 1999:53)	22
Darstellung 9	Sieben kognitive Teilnetze (Neveling 2004:42)	30
Darstellung 10	Semantische Relationen (adaptiert und vereinfacht aus Lukesch 2001:128)	31
Darstellung 11	Prozess des Wörter-Verstehens	33
Darstellung 12	Schematische Repräsentation verbundener Konzepte als Grundlage der Spreading Activation Theorie (Collins & Loftus 1975:412).....	34
Darstellung 13	Organisation des zweisprachigen mentalen Lexikons im Anfangsstadium des Spracherwerbs (nach Neveling 2004:52, Kersten 2010:25).....	36
Darstellung 14	Modified Hierarchical Model (Pavlenko 2009:147).....	37
Darstellung 15	Notwendiges Wissen um ein Vokabel zu beherrschen (Nation 2001:27, übersetzt aus dem Englischen; R = rezeptiv, P = produktiv).....	40
Darstellung 16	Phasen des gesteuerten Vokabelerwerbs (adaptiert von Stork 2003:34)	46
Darstellung 17	Visualisierung von Wortbedeutungen im Lehrbuch Lingua Latina per se Illustrata (Ørberg 2003:7)	50
Darstellung 18	- Beginn des Lektionstexts im ersten Kapitels von Lingua Latina per se Illustrata (Ørberg 2003:7)	54
Darstellung 19	- Reziproke Bedeutungskodierung für das Vokabel debere	56
Darstellung 20	Reziproke Bedeutungskodierung für das Vokabel gratia (Kuhlmann 2016:49).....	56
Darstellung 21	- Rondogramm für ratio (Seidl et al. 2009:13).....	59
Darstellung 22	Rondogramm zur Ableitung der Grundbedeutung (Kuhlmann 2015b:177)	61

Darstellung 23	Vorgeschlagene Übung zur Erschließung des Suffix -tus, -tutis (Ex libris 2017, Lektion 4).....	65
Darstellung 24	Übung für die Präposition in	67
Darstellung 25	Übung für die Konjunktion dum	67
Darstellung 26	Semantische Rollen abhängig von agere	69
Darstellung 27	Beispiel für die Vorderseite (oben) und Rückseite (unten) der Vokabelkarte von quaerere (adaptiert von Schirok 1999a:18)	77
Darstellung 28	Vorder- und Rückseite einer Wortfamilienkarte für facere.....	78
Darstellung 29	Beispiel für das Sachfeld bellum (angelehnt an die Wörternetze bei Neveling 2004, AnhangII)	79
Darstellung 30	Kontextbezogene Abfrage von Einzelvokabeln basierend auf Ex libris, Lektion 4	84
Darstellung 31	Anzahl der Lernvokabeln gesamt und vermindert durch ableitbare Vokabeln	94
Darstellung 32	Prozentanteil der Vokabeln, die unter den häufigsten 1000 liegen	95
Darstellung 33	Anzahl neuer Vokabeln im Verhältnis zur Textlänge	100

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit soll Lehr- und Lernmethoden sowie Strategien im Bereich der Wortschatzarbeit in der Spracherwerbsphase des Lateinunterrichts aufzeigen. Als wissenschaftliche Basis dafür dienen die in den vergangenen Jahrzehnten gesammelten Erkenntnisse der kognitiven Linguistik. Von besonderem Interesse ist die Frage der Wortbedeutung und wie sich diese konstituiert. Daran anknüpfend wird das Problem der Polysemie ausführlich behandelt. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Aufnahme und Abspeicherung sprachlicher Information im Gedächtnis und Möglichkeiten diese zu fördern. Die mentale Repräsentation und Vernetzung von Wörtern soll durch das Modell des mentalen Lexikons erklärt und veranschaulicht werden. Bezüglich der besprochenen Lehr- und Lernmethoden werden auch die Vorgaben der österreichischen Lehrpläne und Kompetenzdefinitionen berücksichtigt und gegebenenfalls hinterfragt. Die Besonderheiten des Lateinunterrichts im Vergleich zur modernen Fremdsprachendidaktik (MFD) werden herausgearbeitet, und es soll gezeigt werden, dass sich manche Prinzipien der MFD auf die Vokabelarbeit im Lateinunterricht übertragen lassen. Außerdem wird die didaktische Frage nach der Auswahl und Menge der Lernvokabeln in der Spracherwerbsphase gestellt und versucht, das Spannungsfeld zwischen notwendiger Umwälzung, den Vorgaben der Lehrpläne und der Lektürefähigkeit der Schüler/innen aufzulösen. Den Abschluss dieser Arbeit bildet ein empirischer Teil, in dem die Umsetzung der davor erarbeiteten didaktischen und methodischen Grundsätze in aktuell verwendeten Latein-Lehrbüchern analysiert wird. Die Auswertung der Ergebnisse soll Rückschlüsse auf den didaktischen und methodischen Stand der Vokabelarbeit im Lateinunterricht an Österreichs Schulen ermöglichen und eventuelle Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen.