



# Latein hilft, die deutsche Sprache zu beherrschen

Eine Handreichung für Latein-Lehrkräfte  
zur Förderung von Schülerinnen und Schülern  
mit Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache



## **IMPRESSUM**

### **Latein hilft, die deutsche Sprache zu beherrschen**

#### **Herausgeber:**

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen  
Schleswig-Holstein (IQSH)  
Dr. Thomas Riecke-Baulecke, Direktor  
Schreberweg 5, 24119 Kronshagen  
Internet: <http://www.iqsh.schleswig-holstein.de>

#### **Bestellungen:**

Brigitte Dreessen  
Tel.: +49 (0)431 5403-148  
Fax: +49 (0)431 5403-200  
E-Mail: [brigitte.dreessen@iqsh.landsh.de](mailto:brigitte.dreessen@iqsh.landsh.de)

#### **Autorinnen und Autor:**

Yasemin Demir, Melanie Heinsohn, Ulf Jesper,  
Gabriele Kühn-Wichmann, Britta Kunz

#### **Gestaltung:**

Meike Schlufter Grafikdesign, Kiel

#### **Zeichnung Deckblatt:**

Christian Ahlers, Stuttgart

#### **Lektorat und Publikationsmanagement:**

Petra Haars (Leitung), Jasmin Fischer, Elke Wiechering

#### **Druck:**

Druckerei Joost & Saxen, Kronshagen

© IQSH Januar 2015  
Auflagenhöhe 300

Best.-Nr. 2/2014

# Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

„Die vorliegende Handreichung will einen Beitrag dazu leisten, dass sich das Fach Latein seiner Bedeutung als sprachbildendes Fach bewusst wird. Als sprachbildendes Fach ist Latein nicht elitär, sondern eröffnet den Kindern und Jugendlichen, die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, die Chance, diese besser zu verstehen und sicherer anzuwenden“, so beschreiben die Autorinnen und der Autor die Zielsetzung der vorliegenden Handreichung. Ich freue mich, dass wir mit der vorliegenden auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhenden Publikation Lehrkräften, Ausbildungslehrkräften und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst nun ein praxisnahes Werk an die Hand geben können, das dazu beitragen kann, Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunft und solche aus bildungsfernen Schichten, die Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache haben, noch gezielter und differenzierter zu fördern.

Ich danke dem Studienleiter Ulf Jesper sowie den Lehrerinnen Yasemin Demir, Melanie Heinsohn, Gabriele Kühn-Wichmann und Britta Kunz für die Erarbeitung. Den Lehrkräften, die diese Broschüre zur Hand nehmen, wünsche ich viel Erfolg bei der Umsetzung der Anregungen im Unterricht.



Dr. Thomas Riecke-Baulecke, Direktor des IQSH



# Inhalt

- 1 Einführung - 6
- 2 Um diese Schülerinnen und Schüler geht es - 8
- 3 Um diese Fähigkeiten geht es - 10
- 4 Latein als Helfer - 23
- 5 Differenzierung als Hilfsmittel - 29
- 6 Musteraufgaben - 37
- 7 Leistungsbewertung - 54
- 8 Informationsschreiben für nichtdeutschsprachige Eltern - 58

Die mit Felix.Neu gekennzeichneten Textstellen sind mit freundlicher Genehmigung des Verlages entnommen: Utz, Clement; Kammerer, Andrea: Felix.Neu – Textband. Unterrichtswerk für Latein. Bamberg: C. C. Buchners Verlag. 2008. Wir nutzen weitere Lehrwerke von Buchner. S. Anfrage nach einer Druckgenehmigung beim Buchner-Verlag.

Wie kein anderes schulisches Fach fördert das Fach Latein die Sprachbildung. Diese Erfahrung macht jede Lateinschülerin und jeder Lateinschüler wie selbstverständlich. Der populäre Fernsehmoderator und Journalist Günther Jauch hat den Sachverhalt in einem Interview so formuliert:

Bei meinen Töchtern scheint mir, dass sie das Gefühl für die deutsche Sprache erst dadurch bekommen haben, dass sie sich an der lateinischen abarbeiten mussten. Dabei entwickelt sich ein Sinn für Grammatik, für bestimmte Strukturen von Sprache, von dem auch der Deutschunterricht profitiert.<sup>1</sup>

Ganz ähnlich hat Jahre zuvor auch der Schriftsteller Carl Zuckmayer geurteilt:

Das Studium der „toten Sprachen“ stattet uns mit lebendigem Wissen aus, das wir nicht mehr verlieren. Wer einmal, wenn auch widerstrebend, lateinische Grammatik und Syntax gelernt hat, wird sein Leben lang wissen, was Logik, Bau, Konstruktion und Klarheit einer Sprache, des menschlichen Sprachausdrucks überhaupt bedeutet [...].<sup>2</sup>

Die beiden Zitate drücken aus, was sich auch auf breiterer Grundlage feststellen lässt. So ergab eine Befragung unter Studierenden im Bereich Industriemanagement:

Latein fördert deutlich die vertiefte Einsicht in die Struktur und den überlegenen Gebrauch der deutschen Muttersprache.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> In: „Der Spiegel“, Heft 14/2006, S. 146. Hamburg.

<sup>2</sup> Zuckmayer, Carl: Als wär's ein Stück von mir. Wien 1966, S. 171.

<sup>3</sup> Pfeiffer, Werner: Latein und das Berufsziel „Industrie-Manager“. In: Symposium Latein 2000, Bericht Nr. 226 der Akademie für Lehrerfortbildung. Dillingen 1992, S. 54.

<sup>4</sup> Vgl. Kipf, Stefan: Integration durch Sprache. Bamberg 2014, S. 31-36.

<sup>5</sup> Maier, Friedrich: Warum Latein? Stuttgart 2008, S. 30.

<sup>6</sup> Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen. Kiel 1997, S. 25.

Nun handelt es sich bei all diesen Einschätzungen um subjektiv empfangene Eindrücke, nicht um objektiv gemessene Ergebnisse. Umfängliche wissenschaftliche Untersuchungen stehen noch aus, doch zeigen erste empirische Erhebungen, dass die subjektiven Wahrnehmungen sehr wohl begründet sind<sup>4</sup>. In jedem Fall kann festgehalten werden, dass zahllose Menschen es dem Lateinunterricht zuschreiben, dass sie ihre Sprach- und Ausdrucksfähigkeit verbessert haben.

Dass das Fach Latein in hohem Maße sprachbildend wirkt, ist kein Zufall. Es gehört zum Grundanliegen des Faches, sich mit Fragen der Grammatik zu beschäftigen, über die Mechanismen von Sprache zu reflektieren und konsequent das Deutsche in die Sprachanalyse einzubeziehen; in hohem Maße ist es dann der komplexe Vorgang des Übersetzens, der das Sprachvermögen schult. Friedrich Maier bringt das Anliegen des Faches auf den Punkt:

Der Lateinunterricht hat sich ja bewusst zur Aufgabe gemacht, dem Deutschlehrer Hilfsdienste zu leisten. In den Lehrplänen ist deshalb die „Steigerung der muttersprachlichen Kompetenz“ als erklärtes Ziel vorgegeben.<sup>5</sup>

Auch der Schleswig-Holsteinische Lehrplan bindet die Lehrenden an dieses Ziel:

In den deutschen Formulierungen sollen „Latinismen“ vermieden werden, stilistisch anspruchsvolle und zeitgemäße Ausdrucksformen gefordert und anerkannt werden. Die Verbesserung der muttersprachlichen Kompetenz ist ein wesentliches Unterrichtsziel.<sup>6</sup>

Der Lehrplan blickt durchaus kritisch auf den Lateinunterricht: Er fordert auf, „Latinismen“ zu vermeiden, also typisches Übersetzungsdeutsch. In der Tat gibt der Lateinunterricht einen Teil seines Bildungsanspruchs auf, wenn er sich mit ungelenk formulierten Übersetzungen zufriedengibt und das Abbilden der Strukturen der lateinischen Sprache zum alleinigen Maßstab einer guten Übersetzung erhebt. Schon von der ersten Lateinstunde an muss es vielmehr darum gehen, am guten Ausdruck zu feilen und das Bewusstsein für die Ausdrucksmöglichkeiten und die Ästhetik der deutschen Sprache zu wecken. Ist Sprachbildung das Kernanliegen des altsprachlichen Unterrichts, dann darf sie sich nicht auf den Grammatikunterricht beschränken, sondern muss gleichermaßen für den Übersetzungsunterricht gelten.

Die vorliegende Handreichung will einen Beitrag dazu leisten, dass sich das Fach Latein seiner Bedeutung als sprachbildendes Fach bewusst wird. **Latein ist das sprachbildende Fach par excellence.** Dieser Anspruch ist allerdings nicht dadurch erfüllt, dass er immer wieder erhoben wird; er muss im unterrichtlichen Alltag beständig eingelöst werden. Gelingt dies, dann ist das alte Fach Latein wieder einmal ein modernes: Der Gedanke, durchgängige Sprachbildung von der Kindertagesstätte bis zum Abitur zu betreiben und sie dabei nicht allein dem Fach Deutsch zu überlassen, hat sich in den letzten Jahren auf allen Ebenen, die mit Schule und Bildung zu tun haben, durchgesetzt<sup>7</sup>. Dahinter steht die Erkenntnis, dass an sprachliche Bildung Bildungschancen geknüpft sind: Wer sprachlich wenig trainiert ist, verliert den Anschluss und bleibt unter seinen Möglichkeiten. Der Ansatz, in allen Fächern und auf allen Stufen des Bildungsweges auf sprachliche Bildung zu achten, weist darum in die richtige Richtung. Das Fach Latein kann im Sinne der durchgängigen Sprachbildung tatkräftig dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche, die – aus welchen Gründen auch immer – die deutsche Sprache noch nicht ausreichend gut beherrschen, ihr Sprach- und Ausdrucksvermögen stärken und dadurch ihre Zukunftschancen wahren:

Indem der Lateinunterricht die grammatischen Grundlagen sichert, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit stärkt, einen souveräneren Umgang mit dem Wortschatz (inklusive der vom Lateinischen abgeleiteten Fremdwörter, von denen man nicht weniger als 11.000 gezählt hat) befördert, hat er als Stütze für alle

Deutsch Lernenden eine ausgleichende Wirkung. Die Kinder aus bildungsnahen und bildungsfernen Familien, gerade auch von Zuwanderern, können so [...] Unterschiede in Sprachbeherrschung und Ausdrucksfähigkeit allmählich einebnen. Latein hilft so, soziale Barrieren zu beseitigen.<sup>8</sup>

Auch wenn es dem gängigen Klischee widerspricht – gerade als sprachbildendes Fach ist Latein nicht elitär, sondern eröffnet den Kindern und Jugendlichen, die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, die Chance, diese besser zu verstehen und sicherer anzuwenden.

Hier setzt nun die vorliegende Handreichung an: Sie will dabei helfen, das **wertvolle Anliegen des Faches Latein**, die intensive Sprachbildung, noch stärker als bisher bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern zur Geltung zu bringen. Der Lateinunterricht hat – wie Forschungsergebnisse zeigen<sup>9</sup> – auf diesem Feld erstaunliche Erfolge zu verzeichnen und kann für viele Kinder eine echte Hilfe sein, um ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Die Handreichung stellt in diesem Sinne ein Plädoyer für einen Lateinunterricht dar, der die traditionellen Zielsetzungen des Faches für eine neue Herausforderung nutzen will: die Förderung und Stärkung von Kindern und Jugendlichen, die Defizite im Gebrauch der deutschen Sprache haben.

Auch wenn damit keine grundlegend neue Anforderung an den Lateinunterricht gestellt wird, so weist der Gedanke, eine besondere Schülergruppe verstärkt zu fördern, den Lateinlehrerinnen und Lateinlehrern eine zusätzliche Aufgabe zu, die in den ohnehin schon komplexen Unterrichtsalltag schwer integrierbar zu sein scheint. Die zusätzliche Herausforderung kann nur dann bewältigt werden, wenn die notwendigen unterrichtlichen Maßnahmen leicht und ohne großen Aufwand geplant und im Alltag umgesetzt werden können. Genau das ist der Ansatz dieser Handreichung: Es geht nicht darum, jenseits der Realität zu entfalten, was alles machbar wäre, wenn genügend viel Zeit und unbegrenzte Arbeitskraft vorhanden wären, sondern darum, **praktische und pragmatische** Lösungen anzubieten, wie trotz Zeitnot und begrenzter Kräfte Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten gezielt und differenziert sprachlich gebildet werden können. Das ist die Zielsetzung dieses Heftes.

<sup>7</sup> Vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Durchgängige Sprachbildung in Kita und Schule. Kiel 2013.

<sup>8</sup> Maier, Friedrich: Warum Latein? Stuttgart 2008, S. 32 f.

<sup>9</sup> Vgl. S. 27 in dieser Handreichung.

## 2 | Um diese Schülerinnen und Schüler geht es

Sprachbildung kommt allen Schülerinnen und Schülern zugute. Besonders intensiv muss sie aber bei all denen betrieben werden, die im Sprach- und Ausdrucksvermögen noch nicht den Lernstand erreicht haben, den sie erreichen könnten. Damit sind vornehmlich zwei Gruppen von Schülern angesprochen:

1. **Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten und**
2. **Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache.**

Diese Gruppen sind nicht gleichzusetzen: Bildungsferne kann Familien, die zuhause eine andere Sprache als die deutsche sprechen, prinzipiell nicht unterstellt werden; das wäre ein diskriminierender Kurzschluss. Umgekehrt wachsen nicht wenige Kinder und Jugendliche, die zu Hause Deutsch sprechen, in bildungsarmen Familien auf. Natürlich gibt es auch eine Schnittmenge.

Zu bedenken ist auch, dass nicht jedes Kind aus einer bildungsfernen Schicht oder aus einer Familie, in der Deutsch nicht das Kommunikationsmedium ist, Schwierigkeiten bei der Beherrschung der deutschen Sprache hat<sup>10</sup>.

Gemeinsam ist beiden Gruppen, dass die Betroffenen vielfach unter ihren Möglichkeiten bleiben. Der Umstand, dass sie in ihrem privaten Umfeld wenig Gelegenheit haben, die deutsche Sprache ausgiebig bzw. fehlerfrei zu nutzen, lässt sie in ihrem Sprachstand zurückbleiben. Die Dominanz der Umgangsbzw. Herkunftssprache verhindert bei diesen Kindern und Jugendlichen eine umfängliche Ausbildung der Fähigkeit, sich im Deutschen korrekt und variantenreich auszudrücken. Diese Begrenzung ist die Ursache für das Missverständnis, dass es ihnen an intellektuellen Kapazitäten fehle; entsprechende Weichenstellungen im schulischen Werdegang sind die Folge.

Wie die Zahlen in der folgenden Tabelle zeigen, findet man Kinder und Jugendliche mit „nichtdeutscher Verkehrssprache“, wie es im Amtsdeutsch heißt, in Schleswig-Holstein vergleichsweise selten an **Gymnasien**, wo Latein als Schulfach stark vertreten ist; umgekehrt ist die Zahl dieser Kinder und Jugendlichen an Regional- bzw. **Gemeinschaftsschulen** deutlich höher; allerdings ist das Fach Latein dort gar nicht oder deutlich schwächer vertreten als an Gymnasien.

### Schülerinnen und Schüler mit (nicht-)deutscher Verkehrssprache nach Schularten in Schleswig-Holstein 2011/12

Schulart	Anzahl der Schüler/-innen	Anzahl der Schüler/-innen deutscher Verkehrssprache	%-Anteil	Anzahl der Schüler/-innen nichtdeutscher Verkehrssprache	%-Anteil
Grundschule	99.950	92.899	92,9	7.051	7,1
Regionalschule	13.975	12.907	92,4	1.068	7,6
Hauptschule <sup>1</sup>	9.860	8.875	90,0	985	10,0
Realschule <sup>1</sup>	26.151	24.905	95,2	1.246	4,8
Gymnasium	86.911	85.291	98,1	1.620	1,9
Gemeinschaftsschule	57.079	54.096	94,8	2.983	5,2
alle Schularten	293.926	278.973	94,9	14.953	5,1

<sup>1</sup> auslaufende Bildungsgänge an Regional- und Gemeinschaftsschulen

(Quelle: MBW)

<sup>10</sup> Es ist zu konstatieren, dass auch Kinder und Jugendliche aus „bildungsnahe“ Familien Schwierigkeiten mit der Muttersprache haben können. Ein wichtiger Faktor ist in diesem Zusammenhang der Medienkonsum. Vgl. Spitzer, Manfred: Digitale Demenz. München 2012, S. 145-148.

An Gymnasien kommt dem Fach Latein damit die Aufgabe zu, stärker als bisher daran mitzuwirken, dass Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache durch intensive Sprachbildung in die Lage versetzt werden, den gymnasialen Bildungsweg zu beschreiten. Latein darf sich in diesem Sinne durchaus auch als ein förderndes Fach verstehen. An Gemeinschaftsschulen sollte Latein gestärkt werden, um dem höheren Prozentsatz an Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Verkehrssprache eine kontinuierliche Förderung des Sprach- und Ausdrucksvermögens zukommen zu lassen. Das Fach darf sich dieser Schulart selbstbewusst öffnen.

Die gerade angestellten Überlegungen beziehen sich zunächst auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, sie gelten aber – unabhängig vom Migrationsaspekt fraglos auch für Schülerinnen und Schüler aus bildungsarmen sozialen Kontexten.

Diese Gruppe ist definitorisch und statistisch allerdings nicht leicht zu erfassen:

Unter Bildungsarmut wird einerseits der individuelle Mangel an formalen Bildungsabschlüssen und andererseits an individuellen Bildungskompetenzen verstanden [...]. Hinter dem Begriff verbirgt sich ein komplexes Beziehungsgeflecht von individuellen wie auch gesellschaftlichen Ursachen und Konsequenzen. [...] Hinsichtlich der formalen Abschlüsse wird in Deutschland von relativer Bildungsarmut gesprochen, wenn kein Berufsabschluss (ISCED 3B, 3C) oder kein Abschluss im Sekundarbereich II (ISCED 3A) erreicht wurde. Bei fehlenden Hauptschul- oder mittleren Schulabschlüssen (ISCED 2A) liegt absolute Bildungsarmut vor [...].<sup>11</sup>

Kinder und Jugendliche aus familiären Kontexten, die von relativer oder absoluter Bildungsarmut geprägt sind, stehen in der Gefahr, dass ihr Potenzial unterschätzt wird. Je höher der Bildungsstand der Eltern ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Kinder das Gymnasium und die gymnasiale Oberstufe besuchen:

Bildungsstand von beiden Eltern unter ISCED 3	Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium zu besuchen: 10,5 %
Bildungsstand von mindestens einem Elternteil auf ISCED 3 und mehr	Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium zu besuchen: 34,7 %

Kinder und Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren nach Bildungsstand der Eltern und Besuch des Gymnasiums, bundesweit im Jahr 2008<sup>12</sup>

Viele Faktoren bedingen dieses Ergebnis; sie können in diesem Zusammenhang nicht erwogen werden. Für unsere Betrachtung ist relevant, dass, wenn es einen Zusammenhang zwischen dem familiären Bildungsstand und dem Sprach- und Ausdrucksrepertoire der Kinder gibt, intensive Sprachbildung, wie sie der Lateinunterricht praktiziert, dringend geboten ist.

<sup>11</sup> Lohauß, Peter u. a.: Daten der amtlichen Statistik zur Bildungsarmut. Wiesbaden 2010, S. 181 f. (Quelle: <http://link.springer.com> (Zugriff: 12.11.2013)).

<sup>12</sup> Gekürzt nach ebd., S. 186.

### 3 | Um diese Fähigkeiten geht es

Rekurriert der Schleswig-Holsteinische Lehrplan nur auf die „muttersprachliche Kompetenz“, so ergibt sich aus dem bisher Dargelegten, dass man auch von der „zweitsprachlichen Kompetenz“<sup>13</sup> und mit Blick auf beide Schülergruppen schlicht von der **Deutsch-Kompetenz** sprechen sollte. Diese Deutsch-Kompetenz, die durch den Lateinunterricht gefördert werden soll, muss nun näher bestimmt werden.

Es steht außer Frage, dass der Lateinunterricht bei nicht-deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen nicht die elementare Aufgabe des Spracherwerbs übernehmen kann. Dies leistet das Fach „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ), das dafür geeignete Mittel entwickelt hat.<sup>14</sup> Latein setzt auf einer höheren Stufe an und kann auf dem Fundament aufbauen, das der DaZ-Unterricht gelegt hat. Nicht das Elementare, sondern das Weiterführende steht im Mittelpunkt des sprachbildenden Lateinunterrichts.

<sup>13</sup> Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen. Kiel 1997, S. 25.

<sup>14</sup> Dass Latein die Erkenntnisse des DaZ-Unterrichts nutzen kann und ihm auch verwandt ist, sind zwei wichtige Aspekte, die später thematisiert werden sollen (s. S. 23 - 28 in dieser Handreichung).

## Deutsch als Zweitsprache in den DaZ-Zentren

„Ein DaZ[...] -Zentrum ist eine organisatorische Verbindung von mehreren Schulen, die schulartübergreifend in einem Einzugsbereich Sprachbildungsangebote im Fach Deutsch als Zweitsprache für interne und externe Schülerinnen und Schüler anbieten.

Auf der Grundlage eines Mehrstufenmodells findet der Unterricht Deutsch als Zweitsprache entweder zeitlich befristet unmittelbar im DaZ-Zentrum selbst oder in der zuständigen Schule statt.

Als Grundlage dafür wurde in Schleswig-Holstein ein curriculares Stufenmodell entwickelt, [...]. Diese Stufen sind nicht vom Alter der Lernenden [...] abhängig, sie richten sich nach dem Kenntnisstand in der neu zu erwerbenden Sprache.“<sup>15</sup>

### Stufe 3

Schülerinnen und Schüler mit sehr guten Deutschkenntnissen im Bereich der Alltagssprache nehmen an einem „DaZ-Stützkurs“ teil.

Sie besuchen gleichzeitig den schulischen Fachunterricht.

### Stufe 2

Schülerinnen und Schüler mit guten Deutschkenntnissen im Bereich der Alltagssprache nehmen an einem „Aufbaukurs“ im Umfang von zwei bis sechs Unterrichtseinheiten pro Woche teil.

Sie besuchen gleichzeitig den schulischen Fachunterricht.

### Stufe 1

Sprachprüfung auf B1-Niveau und Schullaufbahnberatung

Schülerinnen und Schüler mit geringen Deutschkenntnissen nehmen an einem „Vollzeitbasiskurs“ im Umfang von ca. 25 Wochenstunden für ein bis zwei Schulhalbjahre.

Sprachstandserfassung

„Insgesamt gibt es landesweit 67 DaZ-Zentren. Zur [...] Weiterentwicklung der Arbeit in den DaZ-Zentren stehen in allen Kreisen und kreisfreien Städten Kreisfachberaterinnen und -berater [...] zur Verfügung.“<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Durchgängige Sprachbildung in Kita und Schule. Kiel 2013, S. 14.

<sup>16</sup> Ebd.

Das Sprachenlernen ist, seit es den „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GER)<sup>17</sup> gibt, nach Niveaustufen einteilbar. Die Stufen reichen von der einfachsten Stufe A (Elementare Sprachverwendung) über die mittlere Stufe B (Selbstständige Sprachverwendung) bis zur höchsten Stufe C (Kompetente Sprachverwendung). Die drei Stufen sind ihrerseits zweigeteilt: So reicht die Niveau-Treppe von A1 bis C2. Die sechs Niveaustufen finden auf verschiedene Kompetenzbereiche Anwendung: auf das Hör- und Leseverstehen, das Sprechen und das Schreiben, für die im Einzelnen zahlreiche Niveau-

Treppen entwickelt wurden. Eine Lehrkraft kann mithilfe dieser Skalen einschätzen, auf welcher Stufe die Schüler jeweils stehen, welchen Grad an Kompetenz sie erworben haben.

Der Lateinunterricht ist prädestiniert, Aussagen darüber zu treffen, welche lexikalischen und welche grammatischen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler beim Umgang mit der deutschen Sprache besitzen. Die alltägliche Sprach- und Übersetzungsarbeit bringt es mit sich, dass Probleme bei der Beherrschung des deutschen Wortschatzes und der deutschen Grammatik deutlich zutage treten.

Der GER sieht für die **Wortschatzbeherrschung** folgende Kompetenzstufen vor:

<b>C2</b>	Durchgängig korrekte und angemessene Verwendung des Wortschatzes.
<b>C1</b>	Gelegentliche kleinere Schnitzer, aber keine größeren Fehler im Wortgebrauch.
<b>B2</b>	Die Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes ist im Allgemeinen groß, obgleich einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen [...].
<b>B1</b>	Zeigt gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken [...].
<b>A2</b>	Beherrscht einen begrenzten Wortschatz [...].
<b>A1</b>	---

Quelle: Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg 2001, S. 113.

Einige Beispiele aus dem Lateinunterricht können verdeutlichen, was gemeint ist:

<b>B2</b>	<p>Die Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes ist im Allgemeinen groß, obgleich einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen [...].</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Marcus et Claudia cum amicis forum petunt.</i> Marcus und Claudia <u>suchen</u> mit Freunden den Marktplatz.</li> <li>• <i>Ibi etiam curia est, sed senatores nondum adsunt.</i> Dort ist auch das Rathaus, <u>sondern</u> die Senatoren sind noch nicht da.</li> <li>• <i>Python Apollinem vultu atro aspexit.</i> Python erblickte Apollo mit <u>schwarzem</u> Gesicht.</li> </ul>
<b>B1</b>	<p>Zeigt gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken [...].</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pythia oraculum dat.</i> <u>Es gibt</u> das Orakel Pythia.</li> <li>• <i>Vibidia Vestalis cum lictore accedit.</i> Vibidia die Vestalin kommt mit <u>seinem</u> Liktor.</li> <li>• <i>Gallus in via est.</i> Gallus ist <u>in</u> der Straße.</li> </ul>

<sup>17</sup> Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg 2001.

**A2 Beherrscht einen begrenzten Wortschatz [...].**

- ... *Romani* ...
- ... die Romanen ...

In gleicher Weise lassen sich die **grammatischen Fähigkeiten** diagnostizieren. Der GER schlägt folgende Einteilung vor:

<b>C2</b>	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik [...].
<b>C1</b>	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
<b>B2</b>	Gute Beherrschung der Grammatik, gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden. [...]
<b>B1</b>	[...] im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll. [...]
<b>A2</b>	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler [...], trotzdem wird in der Regel klar, was sie/er ausdrücken möchte.
<b>A1</b>	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger grammatischer Strukturen [...].

Quelle: Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg 2001, S. 114.

Die folgenden Beispiele lassen sich den jeweiligen Niveaustufen zuordnen:

<b>B2</b>	Gute Beherrschung der Grammatik, gelegentliche Ausrutscher oder nichtsystematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden. [...] <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Aulus gaudet, nam Decimus et Cornelia tandem adsunt.</i> Aulus freut sich, <u>nämlich</u> Decimus und Cornelia sind endlich da.</li><li>• <i>Mercatores iam clamant, senatores curiam petunt.</i> Die Händler rufen schon, ___ Senatoren suchen die Kurie auf.</li></ul>
<b>B1</b>	[...] im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll. [...] <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Ibi mercatores negotia agunt.</i> Dort gehen die Kaufleute <u>ihre</u> Geschäfte nach.</li><li>• ... , qui patrem non cognoverat, ... ..., der <u>sein</u> Vater nicht erkannt hatte, ...</li><li>• <i>Mercator nonnullis servis cibos vendit.</i> Der Händler verkauft <u>einige</u> Sklaven Speisen.</li><li>• <i>Aurelia domina intrat.</i> Aurelia, die Hausherrin, <u>tretet</u> ein.</li><li>• ... <i>quia periculo sine metu occurrebant.</i> ... weil sie der Gefahr ohne Angst <u>entgegentritten</u>.</li></ul>

**A2**

Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler [...], trotzdem wird in der Regel klar, was sie/er ausdrücken möchte.

- *Statim vocat: ...*  
Sofort ruft \_\_\_: ...
- *Barbara: „Auxilium mihi promitte, Syra!“*  
Barbara: „Hilf mir versprochen, Syra!“
- *Ibi umbra arborum gaudere potest.*  
Dort kann er sich über den Schatten des Bäumens freuen.

Selten lässt sich die Leistung einer Schülerin oder eines Schülers eindeutig einer Niveau-Stufe zuordnen. Das wird insbesondere dann deutlich, wenn man vom einzelnen Satz auf einen ganzen Text

blickt. Die Niveau-Stufen vermischen sich; dennoch ergibt sich ein Gesamteindruck. Das Folgende ist sicherlich vorrangig auf der A2-Ebene anzusiedeln:

1. *Marcus et Claudia forum intrant.*
2. *Subito Claudia clamat: „Hic, Marce, specta ornamenta!“*
3. *Tabernam intrant et mercatorem salutant.*
4. *Mercator vocat: „Accedite et spectate aurum et argentum!“*
5. *Emite et gaudete!“*
6. *Puella tangit et amat ornamenta.*
7. *Vocat: „Anuli et fibulae mihi imprimis placent!“*

- 
- ① Marcus und Claudia treten in forum.  
② Plötzlich ruft Claudia: Hier, Marcus, betrachte Schmuckstücke!  
③ Im Laden treten und begrüßen die Händler.  
④ Der Händler nennt: Komm herbei, und betrachtet Gold und Silber.  
⑤ Kauft und freut euch.  
⑥ Die Mädchen berührt und liebt Schmuckstücke.  
⑦ Ruft: Besonders gefällt mir Ring und Spange.

Die angeführten Beispiele zeigen, dass ein sprachbildender Lateinunterricht bisweilen schon auf der Stufe A2 ansetzen muss. Am häufigsten finden sich allerdings Beispiele für die Stufe B1. Diese Stufe ist vor allem daran zu erkennen, dass, wenn auch nicht elementar (wie bei A2), so doch aber systematisch Fehler gemacht werden; ursächlich ist die das Sprachvermögen leitende Erstsprache: Ihre Strukturen werden auf die deutsche Sprache übertragen. Man spricht dann von **Interferenzen**. Für Lehrkräfte ist es nicht leicht zu durchschauen, ob ein ständig oder auch vereinzelt auftretender Fehler auf solche Interferenzen zurückzuführen ist. Nur wenige von

ihnen kennen sich mit den grammatischen Strukturen des Türkischen, Russischen, Polnischen oder Arabischen aus.

Eine Orientierung darüber, welche grammatischen Unterschiede zwischen dem Türkischen, dem Russischen, dem Polnischen oder dem Arabischen<sup>18</sup> einerseits und dem Deutschen andererseits vorliegen, kann die folgende Aufstellung geben. Mit ihrer Hilfe lässt sich mancher Fehler, der bei türkisch-, russisch-, polnisch- oder arabischsprachigen Kindern und Jugendlichen auftritt, als strukturell bedingt erfassen.

Türkisch ist anders <sup>19</sup>	Typische Fehler
<b>Rechtschreibung</b>	
Im Türkischen werden abgesehen von Satzanfängen nur Eigennamen und Titel groß geschrieben, alles andere jedoch klein.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Der palast besaß eine goldene tür.</i></li> </ul>
Alles wird so geschrieben, wie es ausgesprochen wird.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fater</i></li> <li>• <i>Muter</i></li> <li>• <i>platsen</i></li> <li>• <i>hir</i></li> </ul>
<b>Wortstellung</b>	
Im Türkischen werden die Sätze in der Regel nach dem Schema „Subjekt - Objekt - Prädikat“ konstruiert.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Markus Lisa liebt.</i></li> </ul>
<b>Substantive</b>	
Das Türkische kennt kein grammatisches Geschlecht. Es wird nicht definiert, ob ein Substantiv maskulin, feminin oder neutral ist. Auch bei den Personalpronomina wird nicht nach Genera unterschieden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Der Haus hat einen roten Dach.</i></li> </ul>
Bestimmte Artikel gibt es im Türkischen nicht.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ein Mann geht auf Straße.</i></li> </ul>

<sup>18</sup> Der 2011 durchgeführten Volkszählung nach „[kamen] [m]ehr als die Hälfte aller Menschen mit Migrationshintergrund [...] aus fünf Ländern, nämlich der Türkei, Polen, Russland, Kasachstan sowie Italien.“ (Quelle: Statistisches Bundesamt / <https://www.destatis.de> (Zugriff: 10.4.2014)). Beachtenswert ist auch die Zahl der Menschen, die in den letzten Jahren aus arabisch-sprachigen Staaten nach Deutschland gekommen sind; was die Asylanträge angeht, zählen diese Länder zu den zugangsstärksten (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge / <http://www.bamf.de> / Migrationsbericht 2012 (Zugriff: 10.4.2014)).

<sup>19</sup> Zum Verhältnis des Türkischen zum Deutschen vgl. Pait, Mayya: Türkisch - eine Herkunftssprache im Vergleich. In: Kipf, Stefan: Integration durch Sprache. Bamberg 2014, S. 43-58.

Im Türkischen gibt es neben den Kasus Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ auch den Ablativ und den Lokativ.

Der Ablativ wird bei Ausdrücken gebraucht, die im Deutschen die Präpositionen *aus, von ... her* und *durch ... hindurch* bedingen; der Lokativ bei solchen, die im Deutschen die Präpositionen *in, an, auf, bei* und *um* erfordern.

- Daher können im Deutschen besonders bei Präpositionalausdrücken falsche Kasus gebraucht werden: *Das Glas steht auf den Tisch.*

Im Unterschied zur komplizierten Pluralbildung im Deutschen gibt es im Türkischen nur zwei Pluralendungen, die nach Vokalharmonie eingesetzt werden.

- *Die Palaste der Sultans sind schön.*

## Verben

Das Türkische kennt kein Verb, das sein bedeutet.

- *Markus groß.*

Das Türkische kennt kein Verb, das haben bedeutet. Besitz wird mit einem Possessivsuffix und dem Zusatz *var* (~ existent) oder *yok* (~ nicht existent) angezeigt.

- *Mein Buch nicht da. (statt Ich habe kein Buch.)*

## Russisch ist anders

## Typische Fehler

### Rechtschreibung

Im Russischen kann jeder einzelne Laut schriftlich wiedergegeben werden; im Deutschen ist das nicht immer möglich.

- *Fater*
- *etzt*
- *Toischung*

Substantive werden im Russischen klein-, Eigennamen großgeschrieben.

- *Lisa läuft zum haus.*

### Wortstellung

Das Russische kennt die Umstellung von Subjekt und Prädikat nicht, wie sie beispielsweise im Deutschen in einem Fragesatz möglich ist.

- *Du wohnst dort? (statt Wohnst du dort?)*

Substantive	
Die Substantive im Russischen haben drei Genera: Maskulinum, Femininum und Neutrum. Sie stimmen vielfach mit dem Deutschen nicht überein.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>sobaka (fem.): die Hund</i></li> <li>• <i>gorod (mask.): der Stadt</i></li> <li>• <i>muzej (mask.): der Museum</i></li> <li>• <i>pis'imo (neutr.): das Brief</i></li> <li>• <i>mesto (neutr.): das Platz</i></li> </ul>
Es gibt keinen Artikel. Das Genus erkennt man an der Wortendung.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mann läuft in Haus.</i></li> </ul>
Die russische Sprache hat sechs Kasus. Der russische Präpositiv und Instrumental müssen durch den deutschen Dativ oder einen Präpositionalausdruck wiedergegeben werden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ich benutze mit einem Wörterbuch.</i></li> </ul>
Verben	
Das Russische kennt im Unterschied zum Deutschen keine trennbaren Präfixe. Die für das Deutsche typische Klammerstellung der Prädikatsteile ist ungewohnt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Er herbeilief.</i></li> <li>• <i>Sie mitbrachte Geschenke.</i></li> </ul>
Das Verb sein wird im Russischen nur in der Vergangenheit und der Zukunft konjugiert und in der Gegenwart weggelassen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Das Forum groß.</i></li> </ul>
Verneinung	
Die durch Negativpronomen ausgedrückte Verneinung wird stets durch die Negierung des Verbs verstärkt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ich habe mit niemandem nicht gesprochen.</i></li> </ul>
Polnisch ist anders <sup>20</sup>	Typische Fehler
Rechtschreibung	
Nicht alle Buchstaben sind hinsichtlich der Aussprache und Orthografie mit denen im Deutschen identisch.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>zupe (statt Suppe)</i></li> <li>• <i>szpilplac (statt Spielplatz)</i></li> </ul>
Im Polnischen kommen <i>x</i> , <i>q</i> und <i>v</i> nur in Fremdwörtern vor. Sie werden ansonsten mittels <i>ks</i> , <i>kw</i> und <i>w</i> wiedergegeben.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aleksander</i></li> <li>• <i>kwadrat (statt Quadrat)</i></li> <li>• <i>wirus (statt Virus)</i></li> </ul>

<sup>20</sup>Die folgende Übersicht hat Damian Mrowiński, Lektor für Polnisch an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, erstellt.

Substantive werden im Polnischen kleingeschrieben. Großschreibung kommt nur bei Eigennamen (und am Satzanfang) vor.

- *Ich lese ein buch.*

#### Wortstellung

Entscheidungsfragen werden oftmals mit der Fragepartikel *czy* (dt. *ob*) eingeleitet. Man bildet derartige Sätze, indem man die Partikel einem Aussagesatz voranstellt.

- *[Ob][du] bist hungrig?*

Das Verb sein kann im Polnischen oftmals weggelassen werden.

- *Das Eva. (statt Das ist Eva.)*

#### Substantive

Die Substantive weisen auch im Polnischen die drei Genera (m, f, n) auf. Sie weichen bisweilen vom Deutschen ab.

- *dziewczyna (f): die (statt das) Mädchen*

Substantive werden im Russischen klein-, Eigennamen großgeschrieben.

- *Lisa läuft zum haus.*

Es gibt keinen Artikel; das Genus des Substantivs erkennt man an seiner Endung. (Anstelle des bestimmten Artikels kann das Demonstrativpronomen verwendet werden.)

- *Gib mir Buch! (statt Gib mir das Buch!)*

Das Polnische hat sieben Kasus. Neben dem Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ gibt es den Instrumental, Lokativ und Vokativ. Bei polnischen Muttersprachlern können Schwierigkeiten aufgrund der häufig vorkommenden Formgleichheit in Präpositionalausdrücken im Bereich der Dativ-Akkusativ-Verwendung auftreten:

- *Stawiam wazon na stole.*  
Ich stelle die Vase auf den Tisch.
- *Wazon stoi na stole.*  
Die Vase steht auf dem Tisch.

- *Ich reise Zug. (statt Ich reise mit dem Zug.)*
- *Ich stelle die Vase auf dem Tisch.*

#### Verben

Die Personalpronomina in der 1. und 2. Person Singular und Plural werden oftmals weggelassen (außer bei Hervorhebungen), da die Person an der jeweiligen Verb-Endung erkennbar ist.

- *Schreibe einen Text. [ich]*
- *Machst das gut. [du]*
- *Fahrt schon nach Hause? [ihr]*

Im Unterschied zum Deutschen steht der vom Modalverb geforderte Infinitiv nicht am Satzende, sondern direkt nach der finiten Verbform.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ich muss machen das schnell.</i></li> </ul>
<b>Verneinung</b>	
Die Negation erfolgt im Polnischen am häufigsten mittels der Partikel <i>nie</i> (dt. <i>nein, nicht, kein</i> ), die unmittelbar vor dem verneinten Wort steht. Bei Verneinung eines ganzen Satzes steht <i>nie</i> direkt vor dem Prädikat.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ich nicht verstehe.</i></li> <li>• <i>Sie nicht ist hübsch.</i></li> </ul>
Doppelte Verneinung: Beim Auftreten eines Negationspronomens im Satz wie z. B. <i>nigdy, nic</i> (dt. <i>niemals, nichts</i> ) wird im Polnischen die Verneinungspartikel <i>nie</i> dem Prädikat vorangestellt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sie nie nicht ist zufrieden.</i></li> </ul>

Arabisch (MSA) ist anders <sup>21</sup>	Typische Fehler
---	-----------------

Im Arabischen unterscheidet man das Klassische Arabisch und die Dialekte. Als Verkehrs- und Schriftsprache fungiert auf der Basis des Klassischen Arabisch das sogenannte Modern Standard Arabic (MSA), das in der Schule gelehrt wird. Gesprochen werden in jedem Land die jeweiligen Dialekte. (Im Vergleich: Man liest also Hochdeutsch, spricht aber Platt.) Bei Schülerinnen und Schülern arabischer Herkunft ist entscheidend, ob sie in ihrem Herkunftsland zur Schule gegangen sind oder nur zu Hause mit den Eltern Arabisch sprechen.

<b>Rechtschreibung</b>	
Das Arabische schreibt nur die Konsonanten und langen Vokale. Die kurzen Vokale werden weggelassen. Mit grammatischem Wissen oder durch intuitives Erkennen des Wortes fügt man sie ein. Es gibt drei Vokale ( <i>a, u, i</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mhamd</i> (statt <i>Muhammad</i> oder <i>Mohamed</i>)</li> </ul>
Das Arabische unterscheidet nicht zwischen Groß- und Kleinschreibung.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>lisa</i> spielt mit dem hamster.</li> </ul>
<b>Wortstellung</b>	
Die Wortstellung ist nicht festgelegt. Das, was zusammengehört, muss zusammen stehen, aber die Satzteile lassen sich fast beliebig vertauschen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mit der Kreide ich schrieb an der Tafel.</i></li> <li>• <i>Ich habe gegessen viel.</i></li> </ul>

<sup>21</sup>Die folgende Übersicht haben Susanne Schiemenz (Seminar für Orientalistik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel) und Salah Eddin Ibrahim erstellt.

Normalerweise steht das Verb am Anfang des Satzes und die Person ist im Verb enthalten.

- *schreibt (statt er schreibt)*

Fragewörter leiten eine Frage ein. Für einen als Frage umformulierten Aussagesatz gibt es eine vorangestellte Partikel, die im Mündlichen fehlen kann, weil die Frage durch den Einsatz der Stimme eindeutig als Frage zu erkennen ist.

- *Er geht schon nach Hause? (statt Geht er schon nach Hause?)*

Arabische Muttersprachler lassen im Deutschen bisweilen das konjugierte Verb am Ende weg, weil es im Arabischen keine zusammengesetzten Verbformen gibt und die Satzaussage somit bereits am Anfang des Satzes getroffen wird.

- *Er hat den Brief, weil er heute zu viel zu tun hatte, leider noch nicht. (statt Er hat den Brief, weil er heute zu viel zu tun hatte, leider noch nicht gelesen.)*

## Substantive

Das Arabische kennt als grammatisches Geschlecht nur das Maskulinum und das Femininum.

- *die Zimmer (statt das Zimmer)*

Es gibt nur einen Artikel, der stets mit dem Substantiv verschmilzt:

al-bayt = das Haus

al-umm = die Mutter

al-kalb = der Hund

Das Genus erkennt man oft an der Wortendung, meist aber an der Wortbedeutung. Feminine Substantive enden normalerweise auf -a.

- *Gib mir den Leiter! (statt Gib mir die Leiter!)*

Das Arabische kennt die drei Kasus Nominativ, Genitiv und Akkusativ. Die entsprechenden Endungen gibt es allerdings nur noch im Klassischen Arabisch; schon das MSA lässt sie meistens weg.

- *Wir sehen den Elefant nicht.*
- *Ich rege mich über Herr Müller auf.*

## Verben

Das Arabische bildet keine Verben mit Präfixen. Die Verben eines Wortfeldes werden durch ein ausgeklügeltes System abgeleitet.

- *Er herbeilief.*
- *Sie mitbrachte Geschenke.*
- *Es kann auch sein, dass das nachgestellte Präfix am Ende fehlt: Er drehte sich. (statt Er drehte sich um.)*

Das Verb *sein* wird im Arabischen gewöhnlich nur in der Vergangenheit und in Ausnahmefällen in der Zukunft konjugiert: In der Gegenwart wird es weggelassen.

- *Das Forum groß.*

<p>Üblicherweise werden nur zwei Zeiten – Vergangenheit (Perfekt) und Gegenwart (Imperfekt i. S. v. Präsens) – benutzt. Beide bestehen nur aus einer Verbform.</p> <p>Sporadisch existieren auch Futur-I-Formen, die – im Gegensatz zur deutschen Bildungsregel – aus nur einem Wort bestehen. Das arabische Plusquamperfekt (wie im Deutschen aus zwei Wörtern zusammengesetzt) kommt noch seltener vor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Er ging</i> und <i>Er ist gegangen</i> werden quasi synonym verwendet.</li> </ul>
Verneinung	
<p>Im Arabischen tritt die Verneinung in Form einer Partikel vor das Verb.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Er nicht hat getrunken.</i></li> </ul>

Nicht nur die Regeln der Herkunftssprache können den Gebrauch der deutschen Sprache beeinflussen und zu Fehlern führen, auch die Regeln des Deutschen selbst können dies bewirken, wenn sie **übergeneralisiert** werden.

[Dies ist der Fall,] wenn z. B. die Partizipialbildung schwacher Verben auf starke übertragen wird und es zu Formulierungen kommt wie *ich habe geesst [...]*.<sup>22</sup>

Neben Interferenzen und Übergeneralisierungen erweisen sich bestimmte Phänomene der deutschen Sprache an sich – auf Grund ihres hohen Anspruchs – als **Stolpersteine**. Über sie stolpern nicht nur Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache. Ein besonders großes Problem stellt das deutsche Passiv dar:

Meral Dollnick (2000) hat den Gebrauch von Passivkonstruktionen bei 15 Kindern in einer Klassenarbeit der 5./6. Klasse untersucht. Sie kommt zu dem Schluss, dass nur 10 Kinder überhaupt versucht haben, Passiv zu nutzen: 4 (darunter 2 deutschsprachige) waren imstande, Passiv zu konstruieren, 8 Kinder nichtdeutscher Erstsprache sind daran gescheitert. Auch deutschsprachige Kinder beherrschen das Passiv erst mit 7 bis 9 Jahren, allerdings entwickeln sie davor bereits eine rezeptive Kompetenz für diese Konstruktion. Mehrsprachige Kinder hören in ihrem Alltag offensichtlich sehr viel weniger Passiv und haben dadurch kaum die Chance, eine rezeptive Kompetenz auszubilden, um diese dann in ihren aktiven Sprachschatz zu integrieren.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Rösch, Heidi: Deutsch als Zweitsprache. Braunschweig 2003, S. 17.

<sup>23</sup> Ebd., S. 33.

<sup>24</sup> Quelle: [www.alvit.de/vf/de/mark-twain-die-schreckliche-deutsche-sprache.php](http://www.alvit.de/vf/de/mark-twain-die-schreckliche-deutsche-sprache.php) (Zugriff: 1.3.2014).

<sup>25</sup> Ebd.

Überhaupt sind die kompliziert und komplex zusammengesetzten Verbformen ein großes Sprachhindernis. Sehr leicht verliert der Schreiber oder Sprecher die Übersicht. Mark Twain forderte deshalb in seinem humorvollen und klugen Aufsatz *The Awful German Language*<sup>24</sup> aus dem Jahr 1880 eine Verkürzung der Verbformen:

[Ich] würde [...] von dem Sprecher verlangen, dass er aufhört, wenn er fertig ist, und nicht noch eine Kette dieser nutzlosen „haben sind gewesen gehabt haben geworden sein“ hinten an den Satz anhängt. Solcher Tand schmückt das Gesagte nicht, sondern raubt ihm seine Würde. Er ist daher ein Ärgernis und sollte abgeschafft werden.

Twain sieht aber auch bei zusammengesetzten Substantiven, die endlos lang wirken können, Reformbedarf. Über die Adjektive schreibt er<sup>25</sup>:

Hier haben wir einen Fall, in dem Einfachheit ein Vorzug gewesen wäre, und nur aus diesem und aus keinem anderen Grund hat der Erfinder das Adjektiv so kompliziert gestaltet, wie es eben ging. Wenn wir in unserer eigenen aufgeklärten Sprache von unserem „good friend“ oder unseren „good friends“ sprechen wollen, bleiben wir bei der einen Form, und es gibt deswegen keinen Ärger und kein böses Blut. Im Deutschen jedoch ist das anders. Wenn einem Deutschen ein Adjektiv in die Finger fällt, dekliniert und dekliniert und dekliniert er es, bis aller gesunde Menschenverstand herausdekliniert ist. Es ist so schlimm wie im Lateinischen. Er sagt zum Beispiel:

Singular Nominativ: Mein guter Freund (my good friend)

Genitiv: Meines guten Freundes (of my good friend)

Dativ: Meinem guten Freunde (to my good friend)

Akkusativ: Meinen guten Freund (my good friend)

Plural N.: Meine guten Freunde (my good friends)

G.: Meiner guten Freunde (of my good friends)

D.: Meinen guten Freunden (to my good friends)

A.: Meine guten Freunde (my good friends)

Nun darf der Kandidat fürs Irrenhaus versuchen, diese Variationen auswendig zu lernen [...]. Vielleicht sollte man in Deutschland lieber auf Freunde verzichten, als sich all diese Mühe mit ihnen zu machen. Ich habe gezeigt, wie lästig es ist, einen guten (männlichen) Freund zu deklinieren; das ist aber erst ein

Drittel der Arbeit, denn man muss eine Vielzahl neuer Verdrehungen des Adjektivs dazulernen, wenn der Gegenstand der Bemühungen weiblich ist, und noch weitere, wenn er sächlich ist.

Interferenzen zu begegnen, Übergeneralisierungen zu vermeiden und anspruchsvolle Phänomene zu bewältigen, ist eine schwierige Aufgabe, die der DaZ- und auch der Deutschunterricht allein nicht bewältigen können. Hier kann insbesondere der Lateinunterricht hilfreich sekundieren. Er ist von seinem Selbstverständnis her ja auch eine Art Deutschunterricht.

### Die folgende Zusammenstellung zeigt beispielhaft, welche Fehler Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache bisweilen beim Erstellen eines deutschen Übersetzungstextes machen.

De actoribus in theatro

Über Schauspieler im Theater

Actor scaenam theatri intrat.

Der Schauspieler tretet in das Theater ein.

Wahl des bestimmten Artikels - Auslassung *scaenam* - Formenbildung treten - Wortwahl *intrare*: eintreten, betreten

Is spectatores salutat, personas ostendit, argumentum fabulae narrat.

Er begrüßt\_Zuschauer, erklärt\_Masken, erzählt\_Inhalt des Stückes.

Wahl des Nullartikels

Nam spectatores libellos non habent de ea fabula, quam actores agunt.

Denn die Zuschauer haben keine kleinen Bücher, wo die Geschichte steht, die die Schauspieler treiben.

Präpositionalausdruck mit einem wo-Satz wiedergegeben - Semantik *agere*: (ver-)handeln, treiben

Actores verba et sententias e memoria sciunt.

Kennen die Schauspieler Worte und Sätze aus dem Gedächtnis.

Wortstellung der Muttersprache übernommen - Semantik *verba*: Worte, Wörter

Eos haud raro mille sententias discere et personam mutare constat.

Es steht fest, dass sie nicht selten 1000 Sätze lernen und \_Maske wechseln.

Wahl des Nullartikels

Id per multos annos agunt.

Das machen sie durch viele Jahre.

Die Vorgabe *per* wird allzu genau übernommen.

Omnia memoria tenere possunt.

Sie können alles mit dem Gedächtnis halten.

Übergeneralisierung des *Ablativus instrumenti*

Itaque actores alios homines ea arte superant.

Deshalb überragen die Schauspieler andere Menschen mit ihrer Kunst.

Semantik *superare m. Abl.*: übertreffen an - Vokabelfehler *ea*: diese

Im Mittelpunkt des Faches Latein (und natürlich auch des Faches Griechisch) steht das Übersetzen. Es ist das Alleinstellungsmerkmal der Alten Sprachen in der Schule. Der Übersetzungsprozess ist ein komplexer und komplizierter Vorgang, der eigentlich auf etwas ganz Einfaches zielt: Aus dem Text der Ausgangssprache soll ein entsprechender in der Zielsprache werden.

Das Entscheidende ist das Wort „Entsprechung“: Der Übersetzungsprozess zielt darauf ab, Äquivalenz zwischen den beiden Texten herzustellen. Diese Äquivalenz bezieht sich vorrangig auf den Sinn der Texte, immer aber auch auf ihre Struktur. Es geht darum, das Original so gut wie möglich abzubilden – inhaltlich und sprachlich.

Lateinunterricht erreicht sein Ziel nicht, wenn er sich damit begnügt, in der Übersetzung vor allem die sprachlichen Strukturen des Ausgangstextes abzubilden: Das so Entstandene bleibt ein unvollkommenes Werk. Es ist weder sprachlich befriedigend (denn das dort formulierte Deutsch verdient diesen Namen oftmals nicht), noch wird der Sinn des Ausgangstextes fassbar.

Das Ziel der Übersetzungsarbeit im Lateinunterricht ist es, – nach einer alten und bewährten Formel – „so nah wie möglich und so frei wie nötig“ wiederzugeben, was der lateinische Text vorgibt. Die Notwendigkeit ergibt sich aus sprachlichen Vorgaben der deutschen Sprache und inhaltlichen Erwägungen. Beides – der Blick auf das, was die deutsche Sprache fordert, und das, was den Sinn trifft, – soll im altsprachlichen Unterricht gefördert werden.

Nur wenn die gerade formulierte Zielsetzung gilt, kann Latein ein Helfer sein, die deutsche Sprache besser zu erlernen und zu beherrschen.

Die Fähigkeit des altsprachlichen Unterrichts, Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, die deutsche Sprache besser zu beherrschen, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden und ist doch für Außenstehende nicht immer sofort erkennbar. Das liegt daran, dass der Gedanke vorherrscht, mit Latein träte eine zusätzliche Herausforderung, ein Problem hinzu, eine Hürde, die sich einer direkten Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache in den Weg stelle. Das Überraschende ist nun, dass es gerade dieser Umweg über das Übersetzen ist, der so ertragreich für das Erlernen der deutschen Sprache ist. Vier Faktoren sind es, die den Umweg so ertragreich machen:

- I. Determinierung,**
- II. Hochsprachlichkeit,**
- III. Entschleunigung und**
- IV. Neutralität.**

## I. Determinierung als Lernhelfer

Der lateinische Text macht – fast möchte man sagen – unerbittliche Vorgaben: Er steht fest und gibt streng vor, worauf zu achten ist<sup>26</sup>. Da es nicht darum geht, schematisch zu übertragen, sondern sprachlich und inhaltlich sinnvoll zu übersetzen, löst sich diese Strenge ein wenig auf. Es bleiben aber hinreichend viele Angaben bestehen, die normieren, welche Übersetzung korrekt und welche falsch ist<sup>27</sup>. Der lateinische Text wirkt wie ein Gerüst oder Orientierungsrahmen: Er macht ein normatives Angebot, das nicht beliebig verändert werden kann.

Das Phänomen, das hier beschrieben wird, bezeichnet man in der Sprachdidaktik als **Scaffolding** (Gerüstbau). Damit ist gemeint, dass Sprachenlernern Orientierungshilfen und Anleitungen gegeben werden, die Sicherheit geben. Nichts anderes geschieht, wenn Schülerinnen und Schüler übersetzen: Sie erhalten morphologische, syntaktische und semantische Vorgaben durch den lateinischen Text.

### [Theseus:] „Ego a Minotauro non perterreo.“

(Felix.Neu, S. 102)

- Subjekt ist die erste Person Singular.
- Das Genus verbi ist Passiv.
- Die Verneinung der Handlung muss beachtet werden.
- Der Verursacher der Handlung ist durch einen Präpositionalausdruck eingebunden.
- Es geht inhaltlich um Furchtlosigkeit vor dem Untier Minotaurus.

Die „Unerbittlichkeit“ des Übersetzens besteht nun darin, dass diese Vorgaben im Deutschen beachtet werden müssen.

<sup>26</sup> Hier liegt der Unterschied zur Mediation, die im Unterricht der modernen Fremdsprachen geübt wird. „Bei einer Mediation geht es darum, den wesentlichen Inhalt eines deutschen Ausgangstextes ins Englische zu übertragen! Hier kommen wir zu dem wichtigsten Punkt: Wir übertragen den deutschen Text ins Englische sinngemäß. Wir übersetzen den Text nicht. Bei einer Mediation geht es hauptsächlich darum, einen Text angemessen zusammenzufassen und nicht 1 : 1 zu übersetzen.“ (Quelle: <https://oberprima.com/englisch/mediation-schreiben/> (Zugriff: 12.4.2014))

<sup>27</sup> „Der Lateinlerner [...] muss sein Verständnis immer wieder dem Test der Übersetzung unterziehen. Dieser Test gestattet es normalerweise nicht, sich mit einem „sowohl – als auch“ oder einer allgemeinen Paraphrase zu begnügen, sondern ist auf eine Eindeutigkeit angelegt, die unter der antinomischen Kategorie „richtig oder falsch“ steht. Eine solche permanente Aufforderung an das Textverständnis gibt es in keinem der üblichen Schulsprachfächer. Immer wieder werden Jugendliche durch das Latein besonders gefördert. Eben dadurch werden sie gefördert.“ (Wolfgang Dieter Lebek: Das Latein und die Qualität der deutschen Universitätsstudenten. In: Forum Classium, Heft 2/2004, S. 113, Bamberg.)

<sup>28</sup> Rösch, Heidi: Deutsch als Zweitsprache. Braunschweig 2003, S. 17.

### [Theseus:] „Ego a Minotauro non perterreo.“

- „Ich erschrecke den Minotaurus nicht.“  
Das Genus verbi ist nicht beachtet und der Minotaurus ist nicht Verursacher der Handlung.
- „Nicht ich werde vom Minotaurus erschreckt.“  
Die Verneinung bezieht sich nicht auf die Handlung.
- „Ich werde vom Minotaurus nicht getötet.“  
Die Bedeutung der Verbalhandlung ist nicht erfasst.

Zur „Unerbittlichkeit“, die dem Übersetzen eigen ist, tritt eine weitere hilfreiche Strenge hinzu: Der lateinische Text soll schriftlich übersetzt werden. Das bedeutet, dass der Übersetzer sich festlegen muss und nicht ausweichen kann. In der Sprachdidaktik nennt man dies **konzeptionelle Schriftlichkeit**: Mündlichkeit erlaubt Auswege, Schriftlichkeit nicht.

Auf diesen bedeutsamen Zusammenhang wird in der DaZ-Forschung hingewiesen:

Grammatische Probleme fallen v. a. in schriftlichen Texten auf, während sich in der mündlichen Kommunikation bei vielen eine hohe umgangssprachliche Kompetenz entwickelt. Diese gut ausgebildete umgangssprachliche Kompetenz verschleiert allerdings ggf. auch Tendenzen der Fossilierung: Das Kind macht sich problemlos verständlich und spricht fließend, dieser Eindruck lässt die Aufmerksamkeit für strukturelle Fehler sinken [...].<sup>28</sup>

Das Problem trifft aber nicht nur auf die mündliche Kommunikation zu: Auch bei schriftlichen Aufgaben, die im deutschsprachigen Unterricht bearbeitet werden sollen, kann es zur Vermeidung und Fossilierung kommen: Der Schüler schreibt, was er schreiben kann; neue Wege werden nicht beschritten. Das Übersetzen nötigt den Schüler dagegen, seine sprachlichen Gewohnheiten zu überschreiten und Neuland zu betreten.

### Lyras canere soleo.

*Ich pflege, Lyra zu spielen.*

### Lyras invenit, cuius usu homines deosque delectabo [...]. (Felix.Neu, S. 94)

*Er hat die Lyra erfunden, durch deren Gebrauch ich Menschen und Götter erfreuen werde.*

## II. Hochsprachlichkeit als Lernhelfer

Die Texte, die übersetzt werden, sind in der Regel literarische Texte. Das gilt auch für das Gros der Lehrbuchtexte, die die Originallektüre vorbereiten. Dieser Umstand bringt es mit sich, dass die Umgangssprache keine große Rolle im Lateinunterricht spielt und höchstens gelegentlich als sprachliche Besonderheit thematisiert wird, etwa in Dialogen. Insgesamt gilt, dass der Lateinunterricht als Literaturunterricht die Hochsprache zum Ziel hat und diese auch einfordern muss. Eine rudimentäre Arbeitsübersetzung, die die lateinische Satzstruktur nachzeichnet, stellt daher keine zufriedenstellende Leistung dar.

**Galli ipsi, quamquam Romanos proelio superaverant, insidias [...] timebant.** (Felix.Neu, S. 132)

Die Gallier selbst, obwohl sie die Römer durch die Schlacht besiegt hatten, fürchteten einen Hinterhalt.

Das Einüben der Hochsprache bezieht sich nicht nur auf den grammatischen Bereich, sondern auch und gerade auf den Wortschatz. Im Lateinunterricht werden lateinische Vokabeln und ihre deutschen Entsprechungen gelernt. Dies ist ein Verfahren, das für den altsprachlichen Übersetzungsunterricht konstitutiv ist. Ganz anders bei den modernen Fremdsprachen: Dort geht es – wegen der andersgearteten Zielsetzung – nicht darum, Vokabeln zweisprachig zu lernen.

Wegen der zeitlichen Intensität der einsprachigen Semantisierung lehnen SuS diese mitunter ab. Dabei ist genau diese Zeit aber gut genutzt, weil die Lernprozesse bereits einsetzen [...]. Bei der zweisprachigen Semantisierung, die den großen Vorteil der schnellen Bedeutungsvermittlung genießt, reichen Übersetzungen meist nicht aus, weil die in den „Wortgleichungen“ suggerierte Gleichheit eben nicht vorliegt [...]. Eine Übersetzung kann also immer nur der erste Schritt sein, dem eine intralinguale Einflechtung ins mentale Lexikon folgen muss, damit eine kommunikative Verfügbarkeit der Wörter erzielt wird [...].<sup>29</sup>

Auch im Lateinunterricht geht es nicht um „Wortgleichungen“: Die Übersetzungen sind stets als Annäherungen zu verstehen. Die zweisprachige Semantisierung aber ist das erklärte Ziel. Schülerinnen und Schüler, die Latein lernen, prägen sich beim Vokabellernen eine Vielzahl deutscher Wörter ein. Sie lernen regelrecht deutsche Vokabeln. Auf diese Weise erweitern sie spürbar ihren Wortschatz.

**insidiae**, īnsidiārum f Pl. Falle, Attentat, Hinterhalt  
**incipere**, incipiō, coepī (incēpī), inceptum  
anfangen, beginnen [...]  
**trānsire**, trānseō, trānsīi, trānsitum  
durchqueren, hinübergehen,  
überschreiten [...]  
**prōponere**, prōponō, prōposuī, prōpositum  
darlegen, in Aussicht stellen  
(Campus, Lektion 21)

Zu den Einzelwörtern treten Junktoren, die teils als Vokabeln gelernt, teils beim Übersetzen thematisiert werden.

**Iniuriam facis, Chrysogone, si [...].** (Felix, S. 112)  
Du machst/begehst ein Unrecht, Chrysogonus, wenn ...

<sup>29</sup>Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Stuttgart 2010, S. 333.

### III. Entschleunigung als Lernhelfer

Der altsprachliche Unterricht setzt darauf, dass die Vorgaben des Textes genau wahrgenommen und beachtet werden, und darauf, dass die Übersetzung treffend und angemessen formuliert ist. Das alles fordert ein bisweilen mikroskopisches Vorgehen, das Geduld und Beharrlichkeit trainiert. Im Lateinunterricht soll und muss es vorangehen, aber dem Gegenstand und der Zielsetzung entsprechend langsam und geduldig. Der Lateinunterricht nimmt sich Zeit, sprachliche und gedankliche Phänomene zu beleuchten und zu klären.

Dies gilt für das Übersetzen, von dem bislang die Rede war, aber auch für einen anderen Bereich des Lateinunterrichts: den Grammatikunterricht. Gerade hier werden einzelne sprachliche Erscheinungen dezidiert und differenziert betrachtet – nicht allein in der Fremdsprache Latein, sondern immer auch im Deutschen: Wie macht es das Lateinische und wie das Deutsche?

#### **Etiam Plinium magno in periculo fuisse audivimus.**

(Felix.Neu, S. 71)

Wir haben gehört, dass auch Plinius in großer Gefahr gewesen war.

Im Kern ist der Lateinunterricht ein Unterricht des Sprachvergleichs und der Sprachreflexion. Hier entlastet er den Deutschunterricht, ersetzt ihn zum Teil sogar. Wie wichtig die entschleunigte und Genauigkeit einfordernde Grammatik-Arbeit ist, hat die DaZ-Forschung bestätigt:

Die Sprache soll zum Gegenstand eines [...] Unterrichts werden, bei dem die Kinder die Sprache nicht nur gebrauchen, sondern auch betrachten und darin enthaltene Strukturen entdecken. Ulrike Hanisch nennt die Grammatik „das Knochengerüst (...), das wir Kindern nicht beibringen können oder mögen“, obwohl es sich dabei „um das Handwerkszeug des Deutschlernens (handelt), ohne das es ihm nicht gelingt, das Deutsche normgerecht zu erlernen“.<sup>30</sup>

<sup>30</sup> H. Rösch, Heidi: Deutsch als Zweitsprache. Braunschweig 2003, S. 66 f.

<sup>31</sup> Vgl. Fengler, C.: Lateinunterricht und ausländische Schüler – ein Erfahrungsbericht. S. 10 ff. (<http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de> - 1/2000 (Zugriff: 5.5.2013))

<sup>32</sup> Zum Verhältnis des Türkischen zum Lateinischen: Vgl. Schulz-Koppe, Heinz-Jürgen: Latein und Türkisch – Türkçe ve Latince. In: Forum Classicum, Heft 4/2013, S. 46-50. Bamberg. Vgl. Pait, Mayya: Türkisch – eine Herkunftssprache im Vergleich. In: Kipf, Stefan: Integration durch Sprache. Bamberg 2014, S. 43-58.

### IV. Neutralität als Lernhelfer

Wenn das Übersetzen, aber auch die Wortschatzarbeit und die vergleichende Grammatikarbeit von so hohem Wert sind, dann könnten sie – so möchte man einwenden – doch unmittelbar an den jeweiligen Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler zur Anwendung kommen: Die Muttersprache würde dann zum Ausgangs- und das Deutsche zum Zielpunkt. Das aber ist nicht nur organisatorisch unmöglich und würde Lehrkräfte erfordern, die verschiedene moderne Sprache beherrschen, es würde auch zu einer Individualisierung des Unterrichts führen, die in diesem Umfang nicht gewollt sein kann. Einem Unterricht in einer kulturell gemischten Klasse muss es gerade auf Gemeinsamkeit ankommen. Sollte man eine moderne Sprache herausheben? Sollte man mehrere Sprachen zum Ausgangspunkt machen? Die Autoren und Autorinnen dieses Heftes haben die Erfahrung gemacht, dass es nicht unproblematisch ist, sich in einer heterogenen Gruppe immer wieder auf Erstsprachen zu beziehen; leicht tun sich kulturelle Differenzen auf.

Anders sieht es mit dem Lateinischen aus. Es stellt einen neutralen Boden dar<sup>31</sup>, auf dem – wie unter Laborbedingungen – sprachliche Beobachtungen angestellt werden können. Latein erweist sich als eine dem Alltag entthobene Modellsprache, die frei von nationalen Gefühlen und Empfindlichkeiten ist. So neutral (und unwandelbar) wie das „tote“ Latein kann keine moderne Sprache sein.

Das Verblüffende ist nun, dass Latein von vielen sprachlichen Erscheinungen geprägt ist, die auch nichtdeutsche Herkunftssprachen kennen<sup>32</sup>. Die Lernenden finden sich mit ihren Spracherfahrungen im Lateinischen wieder.

- Wie im Türkischen gibt es auch im Lateinischen oft den Satzbau nach dem Subjekt-Objekt-Prädikat-Prinzip:

*Marcus Claudia'yi seviyor. Marcus Claudiam amat.*

- Wie im Arabischen ist die Wortstellung im Lateinischen oft aber frei:

أنا سأذهب بعد قليل إلى السوق.	<i>Ibo postea ad forum.</i>
إلى السوق سأذهب بعد قليل.	<i>Ad forum ibo postea.</i>
بعد قليل سأذهب إلى السوق.	<i>Postea ibo ad forum.</i>

- Wie im Türkischen, Russischen und Polnischen gibt es auch im Lateinischen einen Ablativ:

dağdan inmek	a <b>monte</b> descendere
сражаться мечом walczyć mieczem	<b>gladio</b> pugnare

- Wie im Türkischen, Russischen und Polnischen fehlt auch im Lateinischen der Artikel:

Sahip köleyi çağırıyor. Хозяин зовет раба. Pan woła niewolnika.	Dominus servum vocat.
---	-----------------------

- Wie im Türkischen, Arabischen und oft auch im Russischen und Polnischen kann im Lateinischen das Verb *sein* fehlen.

Bunlar tuhaf. هذا مثير للإعجاب. Это удивительно. To dziwne.	Haec admirabilia.
--	-------------------

- Wie das Türkische, das Russische und das Polnische ist auch das Lateinische endungsorientiert.

Arkadaşımı görüyorum. Я вижу друга. Widzę przyjaciela.	Amicum video.
--	---------------

- Wie im Russischen und im Polnischen wird auch im Lateinischen das Präfix nicht abgetrennt.

Марк вышел из дому. Marek wychodzi z domu.	Marcus domo <b>exiit</b> .
---	----------------------------

Dass Latein dienlich sein kann, die deutsche Sprache besser zu beherrschen, zeigt in jüngster Zeit eindrucksvoll ein Forschungsprojekt der Humboldt-Universität zu Berlin: An einem Berliner Gymnasium, der Ernst-Abbe-Oberschule, wird seit 2008 untersucht, welche Effekte Latein als Brückensprache zwischen der nichtdeutschen Herkunftssprache und dem Deutschen hat.

[Die Ernst-Abbe-Oberschule] liegt im Berliner Bezirk Neukölln, der außerhalb der Hauptstadt gerne mit der New Yorker Bronx verglichen wird. Die Probleme des Bezirks sind hinlänglich bekannt: Der Anteil von Migranten liegt im gesamten Bezirk [...] bei 22,2 %, wobei er im Gebiet von Nord-Neukölln noch deutlich darüber liegt, nämlich bei geschätzten 34 %. Die

Arbeitslosigkeit beträgt im Bezirk 23,1 % (Dezember 2009) [...]. [...] Nach den Informationen der Schule haben von den ca. 500 Schülern aus mehr als 20 Nationen 83 % einen Migrationshintergrund, auf den ersten Blick keine besonders günstigen Bedingungen für den Lateinunterricht. Doch weit gefehlt: 66,7 % aller Schüler, also zwei Drittel, lernen Latein als zweite oder dritte Fremdsprache ab der 7. oder 8. Klasse. Ca. ein Drittel der Lateiner beendet seine Schullaufbahn mit einem Latinum, Grund- und Leistungskurse im Fach Latein sind selbstverständlich [...]. [...] Im Zentrum der aus dem Jahr 2008 stammenden Studien stand neben Lehrerinterviews und Unterrichtsbeobachtungen die Befragung von 154 Schülerinnen und Schülern im Alter von 12 bis 19 Jahren [...]. [...] In eindrucksvoller Weise liefert die Untersuchung starke Indizien für den Zuwachs an deutscher Sprachkompetenz durch den Lateinunterricht. 90 % aller Befragten nichtdeutscher Herkunftssprache gaben an, dass sie sich durch den Lateinunterricht auch im Deutschen verbessert hätten. Bei den deutschen Muttersprachlern liegt der Wert bei 77 %. 63 % sehen eine Erhöhung der Kompetenzen im Bereich der deutschen Grammatik, 40 % eine Erweiterung des deutschen Wortschatzes, 18 % eine Verfeinerung der Ausdrucksfähigkeit sowie 15 % eine Förderung des Leseverständnisses. Überdies würden 75 % ihren Mitschülern die Wahl des Faches zur Verbesserung der Deutschkenntnisse empfehlen. 75 % würden das Fach wieder wählen.<sup>33</sup>

Die Untersuchungen in Berlin sind seit 2008 weiter vorangeschritten. Die Ergebnisse sind ermutigend und stellen das Fach Latein in ein neues Licht.<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Kipf, Stefan: Integration durch Bildung. Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein. In: Forum Classicum, Heft 3/2010, S. 185-186. Bamberg.

<sup>34</sup> Vgl. Kipf, Stefan: Integration durch Sprache. Bamberg 2014.

## Durchgängige Sprachbildung

Mit durchgängiger Sprachbildung ist einerseits gemeint, dass Sprachbildung den gesamten Bildungsweg begleiten soll: „Sie beginnt in der Kita und setzt sich über die gesamte Bildungsbiografie bis in die beruflichen Schulen fort“<sup>35</sup>. Andererseits bezieht sich der Begriff besonders auf die schulische Bildung und meint dann, dass alle Fächer für Sprachbildung verantwortlich sind: „Sprachbildung findet durchgängig in allen Fächern statt“<sup>36</sup>. Ein solcher Unterricht wird auch als „sprachsensibler Fachunterricht“<sup>37</sup> bezeichnet.

Für die meisten Fächer stellt die Sprachbildung eine echte Herausforderung dar. Denn sie verstehen sich als Sach- und nicht als Sprachfächer.

Muss ich jetzt als Fachlehrer auch noch Sprache unterrichten? Nein! Fachlehrkräfte unterrichten ihr Fach und nicht die deutsche Sprache. Nun ist aber auch klar, dass es ohne Sprache keinen Fachunterricht gibt, denn Sprache ermöglicht erst das Lehren und Lernen im Fach. Somit ist Sprache im Fachunterricht auch ein Thema für Fachlehrer, ohne jedoch in Konkurrenz zum Deutschunterricht zu treten. Aber ich bin dafür nicht ausgebildet! Das ist richtig, nur wenige Lehrkräfte der Naturwissenschaften haben sich in der Ausbildung mit dem Thema Sprache und Spracherwerb beschäftigt. Nichtsdestotrotz ist das Thema im Unterricht präsent und es gilt dafür aufmerksam und sensibel zu werden. Sprache im Fachunterricht ist nicht das Problem, der ungeschickte Umgang damit macht es zu einem Problem.<sup>38</sup>

Der sprachensible Fachunterricht unterscheidet sich vom herkömmlichen Unterricht dadurch, dass in ihm allgemein- und bildungssprachliche Mittel zum Einsatz kommen; dazu gehören folgende<sup>39</sup>:

- Die Lehrkräfte verwenden in Aufgabenstellungen die Operatoren eindeutig. [...]
- Die Lehrkräfte entwickeln den Wortschatz der Schülerinnen und Schüler systematisch (einmaliges Einführen genügt nicht, sondern Lernen im Spiralcurriculum). [...]
- Die Lehrkräfte räumen den „Formwörtern“ (auch „Strukturwörter“ oder Partikel) im Unterricht einen erheblichen Stellenwert ein. [...]
- Die Lehrkräfte setzen ihre Sprache bewusst ein und achten auf angemessene Sprechweise [...].
- [...] Die Lehrkräfte geben Formulierungshilfen. [...]
- Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler durch Leitfäden zur Gestaltung von Texten und mündlichen Beiträgen. [...]

Zu den wichtigsten Maßnahmen des sprachsensiblen Fachunterrichts gehört das „Scaffolding“ (engl. „Baugerüst“): „Im Kontext von Zweitspracherwerb wird die Metapher des Scaffolding [...] verwendet, um ein Unterstützungssystem im (sprachsensiblen) Fachunterricht zu bezeichnen.“<sup>40</sup> Auch wenn das System des Scaffolding nach Gibbons<sup>41</sup> ein komplexes ist, zeigt es sich in der Praxis v. a. darin, dass die Lernenden ein Mehr an Hilfen (Erläuterungen, vorgegebene Formulierungshilfen etc.) erhalten: Es wird eine Art Lerngerüst aufgebaut, das nach und nach wieder abgebaut wird.

Sprachbildung ist für viele Fächer ein neues (und vielleicht auch nur kurzzeitig relevantes) Thema – nicht so für den Deutsch- und für den ihm verwandten Lateinunterricht. Sprachsensibler Unterricht gehört in beiden Fächern zum Programm und bildet ihren Wesenskern.

<sup>35</sup> Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Durchgängige Sprachbildung in Kita und Schule. Kiel 2013, S. 5.

<sup>36</sup> Gogolin, Ingrid u. a.: Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster u. a., 2011, S. 13.

<sup>37</sup> Vgl. Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn 2010.

<sup>38</sup> Ders.: Sprachsensibler Fachunterricht (Quelle: [www.josefleisen.de](http://www.josefleisen.de) (Zugriff: 17.4.2014)).

<sup>39</sup> Gogolin, a. a. O. S. 18-20.

<sup>40</sup> Kniffka, Gabrielle: Scaffolding (Quelle: [www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf](http://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf) (Zugriff: 17.4.2014))

<sup>41</sup> Vgl. Gibbons, Pauline: Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth 2002.

Die Förderung der Deutsch-Kompetenz kommt allen Schülerinnen und Schülern in einer Klasse zugute, möchte man meinen. Das trifft im Grundsatz auch zu; doch kann es nicht im Sinne des sprachbildenden Lateinunterrichts sein, dass Übungen, die helfen sollen, um vom GER-Niveau<sup>42</sup> A2 auf das Niveau B1 aufzusteigen, auch Lernenden zugemutet werden, die das C-Niveau erreicht haben. Sprachförderung durch den Lateinunterricht muss daher differenzierend erfolgen: Nicht alle müssen dieselben Aufgaben zur Sprachförderung lösen.

### *Ein Erfahrungsbericht*

*In einer Quinta (1. Lernjahr) wurde eine Aufgabe gestellt, bei der es darum ging, den Gebrauch des deutschen Artikels einzuüben; dabei sollte ein Textabschnitt zunächst übersetzt und die Übersetzung sodann daraufhin überprüft werden, ob der passende Artikel (der bestimmte oder der unbestimmte) gesetzt und die korrekte Form gebildet worden war. Die allzu komplexe und aufwendig gestaltete Aufgabe brachte es mit sich, dass die Kinder überall Fehler witterten und verunsichert waren. Schließlich schienen alle Bedarf zu haben, sich mit dem Artikelgebrauch auseinanderzusetzen. Die gut gemeinte Aufgabe entglitt, weil sie sich von einer Maßnahme für wenige, ohne dass dies nötig gewesen wäre, zu einer für alle veränderte: Viele wurden angehalten, etwas zu üben, was sie eigentlich intuitiv beherrschten; diejenigen, denen diese Maßnahme hätte helfen können, erhielten nicht die notwendige Aufmerksamkeit; kostbare Unterrichtszeit wurde vertan.*

<sup>42</sup>Vgl. Kapitel 3.

Aufgrund dieser und anderer Erfahrungen schlagen wir in diesem Heft eine Form von Differenzierung vor, die den folgenden Ansprüchen zu genügen versucht<sup>43</sup>:

- Die sprachbildende Differenzierung soll gezielt erfolgen.
- Sie darf den Unterricht nicht ins Stocken bringen.
- Sie soll für die Lehrkraft leicht plan- und umsetzbar sein.

Folgendes Vorgehen schlagen wir vor:

### 1) Legen Sie eine Übersetzungsaufgabe fest, die für alle gilt.

Die Schülerinnen und Schüler sollen eine ganz normale Latein-Aufgabe erfüllen, die ohne Differenzierung für alle gilt: Sie sollen zum Beispiel einen Textabschnitt übersetzen oder eine Wortschatz- oder Grammatik-aufgabe lösen, bei der auch übersetzt werden muss. Mit diesem Schritt weicht man noch nicht vom herkömmlichen Unterricht ab. Die Aufgabe bildet das Fundamentum, das für alle verbindlich ist.

#### Übersetzung

**Aufgabe für alle: Übersetzt in Lektion 12 die Sätze der Übung 1.**

LEHRBUCHAUSZUG (Felix.Neu)

1. Dominus verba Flavi servi reprehendit.
2. Vitia amicorum ridere non oportet.
3. Cibi Lydiae servae hospites delectant.
4. Gratia hospitis servam delectat.
5. Marcus et Claudia donis hospitem gaudent.

### 2) Legen Sie fest, welches Phänomen der deutschen Sprache Beachtung finden soll.

Dieser Schritt ist gegenüber dem „normalen“ Unterricht, der die Förderung des deutschen Ausdrucks nicht ausdrücklich betont, neu: Es wird ein Aspekt der deutschen Sprache benannt, der es verdient, geübt zu werden.

Welches Phänomen in den Blick genommen werden soll, hängt von den Schwächen ab, die bisher beobachtet worden sind; von besonderer Bedeutung sind die Fehler, die auf Interferenzen<sup>44</sup> zurückgehen.

Selbstverständlich muss sich das sprachliche Phänomen in den Ausdrücken oder Sätzen, die übersetzt werden sollen, verorten lassen und dort mehrfach vertreten sein. Leicht lässt es sich festlegen, wenn es durch die neue lateinische Grammatik vorgegeben wird: Wird z. B. der lateinische Genitiv eingeführt, dann ist dies ein guter Anlass, um auch den deutschen Genitiv zu üben.

Latein: Übersetzung

Deutsch: Genitiv

Aufgabe für alle:  
Übersetzt in Lektion 12 die Sätze der Übung 1.

Aber auch nach der Lektion, in der der lateinische Genitiv eingeführt wurde, bleibt der deutsche Genitiv ein übenswertes Thema für Schülerinnen und Schüler, die sich in der deutschen Sprache nicht sicher bewegen. Darum sollte dem **anlassbezogenen Üben** einige Lektionen später im Sinne eines **kontinuierlichen Trainings** ein weiteres Üben folgen. (In unserem Fall z. B. in Lektion 15, Z. 11-21.)

<sup>43</sup> Grundlage ist das „Kieler Differenzierungsmodell“ von Gerhard Hey und Ulf Jesper (Prima.nova - differenziert unterrichten. Bamberg 2012 / Felix.neu - differenziert unterrichten. Bamberg 2013).

<sup>44</sup> Vgl. S. 15 in dieser Handreichung.

### 3) Planen Sie eine unterrichtliche Phase, bei der sich die Schülerinnen und Schüler bewusst werden, ob sie das ausgewählte Phänomen beherrschen.

Die „Aufgabe für alle“ soll im Unterricht ausgewertet werden. Diese Phase weicht wiederum nicht vom „Normalunterricht“ ab. Neu ist, dass innerhalb dieser Phase der Blick auch auf das ausgewählte Phänomen der deutschen Sprache gerichtet wird. Dies sollte aber so knapp und zielgerichtet erfolgen, dass alle, die kein Problem mit ihm haben, nicht in eine unnötige Warteschleife geraten.

Latein: Übersetzung	Deutsch: Genitiv
Aufgabe für alle: Übersetzt in Lektion 12 die Sätze der Übung 1. <b>Vergleichen Sie Ihr Ergebnis dann mit der Musterlösung (MAT 12). Achten Sie besonders darauf, ob Sie an den markierten Stellen die Formen richtig gebildet haben.</b>	

MAT 12	MUSTERLÖSUNG
1. Der Herr tadelt die Worte <b>des Sklaven</b> Flavius. 2. Es gehört sich nicht, über Fehler <b>der Freunde</b> zu lachen. 3. Das Essen <b>der Sklavin</b> Lydia erfreut die Gäste. 4. Der Dank <b>des Gastes</b> erfreut die Sklavin. 5. Marcus und Claudia freuen sich über die Geschenke <b>der Gäste</b> .	

Die Entscheidung, ob eine Schülerin oder ein Schüler Fehler gemacht hat und Übungsbedarf hat, kann während des laufenden Unterrichts und in einer großen Lerngruppe schwerlich von der Lehrkraft getroffen werden. Die Entscheidung sollte daher in die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler gelegt werden, sofern sie gelernt haben, sich selbst zu kontrollieren und zu bewerten. Um differenzierende Maßnahmen durchzuführen, ist selbstständiges Verhalten unerlässlich. Umgekehrt fördert Differenzierung auch Selbstständigkeit.

### 4) Planen Sie eine Differenzierungsmaßnahme für diejenigen, die das Phänomen im Deutschen noch nicht beherrschen.

Die Lernwege gehen auseinander: Die Schülerinnen und Schüler, die Übungsbedarf haben, sollen Gelegenheit erhalten, Wissenslücken aufzufüllen und das erworbene Wissen anzuwenden. Die anderen erhalten dazwischenzeitlich eine andere Aufgabe (s. Schritt 5). Die Aufgabe für Schülerinnen und Schüler mit Übungsbedarf kann nicht darin bestehen, einfach mehr zu üben. Sie müssen klären, was sie wissen und verstehen müssen, um den Fehler in Zukunft zu vermeiden. Ein klärender Input ist erforderlich. Drei Wege bieten sich dazu an:

- Bei jüngeren Schülerinnen und Schülern sollte **die Lehrkraft** es übernehmen, das erforderliche Wissen mitzuteilen. Sind mehrere betroffen, kann für eine kurze Arbeitsphase eine kleine Gruppe um die Lehrkraft gebildet werden. In ihr wird das Phänomen in Ruhe erklärt.
- Bei bestimmten Phänomenen, die klaren Regeln unterliegen, (z. B. bei der Wortstellung oder der Verneinung) können auch **Mitschülerinnen und Mitschüler** die Aufgabe der Lehrkraft übernehmen und als Lernhelfer tätig sein.
- Ältere Schülerinnen und Schüler können sich das Wissen mithilfe einer deutschen Kurzgrammatik<sup>45</sup> oder eines deutschen Wörterbuchs **selbstständig** aneignen. Der Umgang mit diesen Medien muss geübt werden.

<sup>45</sup> In Kapitel 5 dieser Handreichung wird exemplarisch mit folgender Kurzgrammatik gearbeitet: Diekhans, Johannes / Höfling, Othmar: Grammatik, Braunschweig u.a. 2004.

Latein: Übersetzung	Deutsch: Genitiv
---------------------	------------------

Aufgabe für alle:  
 Übersetzt in Lektion 12 die Sätze der Übung 1.  
 Vergleicht euer Ergebnis dann mit der Musterlösung (MAT 12). Achtet besonders darauf, ob ihr an den markierten Stellen die Formen richtig gebildet habt.

**Differenzierungsaufgabe:**  
**Wenn du an einer Stelle oder an mehreren Stellen die deutsche Form nicht richtig gebildet hast, mache Folgendes:**  
**Komm in einer kleinen Arbeitsgruppe mit deiner Lehrerin / deinem Lehrer zusammen; dort wird dir erklärt, wie der deutsche Genitiv gebildet wird.**

Das erworbene Wissen sollte gleich zur Anwendung gebracht werden. Hier gibt es zwei Möglichkeiten:

- Die Lehrkraft hat eine einfache Übung vorbereitet.
- Die Mitschülerinnen und Mitschüler entwickeln Übungen für die, die noch üben müssen (s. Schritt 5).

Latein: Übersetzung	Deutsch: Genitiv
---------------------	------------------

Aufgabe für alle:  
 Übersetzt in Lektion 12 die Sätze der Übung 1.  
 Vergleicht euer Ergebnis dann mit der Musterlösung (MAT 12). Achtet besonders darauf, ob ihr an den markierten Stellen die Formen richtig gebildet habt.

Differenzierungsaufgabe:  
 Wenn du an einer Stelle oder an mehreren Stellen die deutsche Form nicht richtig gebildet hast, mache Folgendes:

- Komm in einer kleinen Arbeitsgruppe mit deiner Lehrerin / deinem Lehrer zusammen; dort wird dir erklärt, wie der deutsche Genitiv gebildet wird.
- **Übersetze dann folgende Ausdrücke:**  
**verba domini - verba dominorum - verba dominae - verba dominarum**

**5) Gestalten Sie eine sinnvolle Additum-Aufgabe für diejenigen, die das Phänomen bereits gut beherrschen.**

Eine Additum-Aufgabe muss mehrere Kriterien erfüllen<sup>46</sup>:

- Sie muss attraktiv sein.
- Sie muss anspruchsvoll, aber lösbar sein.
- Sie muss es ermöglichen, mit Teilergebnissen auszustiegen.
- Sie muss in den laufenden Unterricht integrierbar sein.

<sup>46</sup>Vgl. Hey, Gerhard, Jesper, Ulf: Felix.neu - differenziert unterrichten. Lehrmaterial mit CD-ROM. Bamberg 2013, S. 23 f.

In unserem Zusammenhang bietet es sich an, eine Additum-Aufgabe zu stellen, die neben den genannten Kriterien noch ein anderes erfüllt: Auch die Schülerinnen und Schüler, die keine nennenswerten Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache haben, können Sprachbildung erfahren, allerdings auf einer anderen Niveaustufe. Sehr bewährt hat sich folgende Aufgabe:

Latein: Übersetzung	Deutsch: Genitiv
<p>Aufgabe für alle:            Übersetzt in Lektion 12 die Sätze der Übung 1.            Vergleicht euer Ergebnis dann mit der Musterlösung (MAT 12). Achtet besonders darauf, ob ihr an den markierten Stellen die Formen richtig gebildet habt.</p>	
<p>Differenzierungsaufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn du an einer Stelle oder an mehreren Stellen die deutsche Form nicht richtig gebildet hast, mache Folgendes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Komm in einer kleinen Arbeitsgruppe mit deiner Lehrerin / deinem Lehrer zusammen; dort wird dir erklärt, wie der deutsche Genitiv gebildet wird.</li> <li>- Übersetze dann folgende Ausdrücke:                    verba domini - verba dominorum - verba dominae - verba dominarum</li> </ul> </li> <li>• <b>Wenn du alles richtig gemacht hast, überlege dir für folgende Textstellen eine freie Übersetzung, die den Sinn besonders gut trifft:</b>  <b>1. verba - 2. ridere - 3. cibi Lydiae servae - 4. delectat</b></li> </ul>	

Auch eine andere Form des Additums hat sich bewährt: Schüler entwickeln gern Aufgaben für Mitschüler. Diese Aufgaben können dann an die Stelle der Übungsaufgaben treten, die die Lehrkraft entwickeln würde.

Latein: Übersetzung	Deutsch: Genitiv
<p>Aufgabe für alle:            Übersetzt in Lektion 12 die Sätze der Übung 1.            Vergleicht euer Ergebnis dann mit der Musterlösung (MAT 12). Achtet besonders darauf, ob ihr an den markierten Stellen die Formen richtig gebildet habt.</p>	
<p>Differenzierungsaufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn du an einer Stelle oder an mehreren Stellen die deutsche Form nicht richtig gebildet hast, mache Folgendes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Komm in einer kleinen Arbeitsgruppe mit deiner Lehrerin / deinem Lehrer zusammen; dort wird dir erklärt, wie der deutsche Genitiv gebildet wird.</li> <li>- <b>Übersetze dann Sätze, die deine Mitschülerinnen und Mitschüler entwickelt haben.</b></li> </ul> </li> <li>• <b>Wenn du alles richtig gemacht hast, entwickle nach dem Muster der Übung 1 mindestens einen Satz, den eine/r deiner Mitschülerinnen oder Mitschüler später übersetzen muss. Schreibe auch die Lösung auf.</b></li> </ul>	

## 6) Beweisen Sie Mut zur Lücke.

Differenzierungsmaßnahmen sind sinnvoll, kosten aber bei aller Sparsamkeit, die die oben dargelegte Planung schon begleitet hat, auch Zeit. Diese Zeit ist gewiss gut investiert; doch kann – aufs Ganze gesehen – eine intensive sprachbildende Differenzierung zur Folge haben, dass eine Lerngruppe das erforderliche Stoffpensum eines Schuljahres nicht bewältigt. Hier liegt fraglos ein Problem des gut gemeinten Anliegens, Sprachförderung zu betreiben, vor.

Eine Patentlösung, um den Zielkonflikt zwischen Fördern und Vorankommen aufzulösen, gibt es nicht. Immerhin aber kann es bisweilen helfen, **Mut zur Lücke** zu beweisen. Damit ist gemeint, dass diejenigen, die eine zusätzliche Aufgabe auf dem Feld der Sprachbildung erhalten, an einer anderen Stelle weniger zu tun brauchen.

Latein: Übersetzung

Deutsch: Genitiv

Aufgabe für alle:

Übersetzt in Lektion 12 die Sätze **Nr. 1 bis 3** der Übung 1.

Vergleicht euer Ergebnis dann mit der Musterlösung (MAT 12). Achtet besonders darauf, ob ihr an den markierten Stellen die Formen richtig gebildet habt.

Differenzierungsaufgabe:

- Wenn du an einer Stelle oder an mehreren Stellen die deutsche Form nicht richtig gebildet hast, mache Folgendes:
  - Komm in einer kleinen Arbeitsgruppe mit deiner Lehrerin / deinem Lehrer zusammen; dort wird dir erklärt, wie der deutsche Genitiv gebildet wird.
  - Übersetze dann Sätze, die deine Mitschülerinnen und Mitschüler entwickelt haben.
- Wenn du alles richtig gemacht hast, **übersetze auch die Sätze Nr. 4 und 5**. Entwickle dann nach dem Muster der Übung 1 mindestens einen Satz, den eine/r deiner Mitschülerinnen oder Mitschüler später übersetzen muss. Schreibe auch die Lösung auf.

Sechs Impulse haben wir vorgeschlagen, die dabei helfen sollen, sprachbildende Differenzierung im Alltag routiniert umzusetzen:

- 1) Legen Sie eine Übersetzungsaufgabe fest, die für alle gilt.
- 2) Legen Sie fest, welches Phänomen der deutschen Sprache Beachtung finden soll.
- 3) Planen Sie eine unterrichtliche Phase, bei der die Schülerinnen und Schüler sich bewusst werden, ob sie das ausgewählte Phänomen beherrschen.
- 4) Planen Sie eine Differenzierungsmaßnahme für diejenigen, die das Phänomen im Deutschen noch nicht beherrschen.
- 5) Gestalten Sie eine sinnvolle Additum-Aufgabe für diejenigen, die das Phänomen bereits gut beherrschen.
- 6) Beweisen Sie Mut zur Lücke.

Ein weiteres Beispiel soll die Umsetzung der sechs Impulse veranschaulichen:

Schritt 1:

<b>Latein: Übersetzung</b>
<b>Aufgabe für alle:</b> Übersetzt den Text der Lektion 5 von Z. 3 bis 6.

LEHRBUCHAUSZUG (Felix.Neu)

3 Claudia amicam vocat: „Accede, Iulia, et vide equos.  
Equi frumentum portant, arbores trahunt<sup>2</sup>.  
Puellae equos diu spectant, nam equos amant.  
6 Iulia equum tangit et gaudet. Nam equus Iuliam non timet.

<sup>2</sup>trahit er (sie, es) zieht

Schritt 2:

<b>Latein: Übersetzung</b>	<b>Deutsch: Satzbau</b>
<b>Aufgabe für alle:</b> Übersetzt den Text der Lektion 5 von Z. 3 bis 6.	

Schritt 3:

<b>Latein: Übersetzung</b>	<b>Deutsch: Satzbau</b>
<b>Aufgabe für alle:</b> Übersetzt den Text der Lektion 5 von Z. 3 bis 6. <b>Vergleicht euer Ergebnis dann mit der Musterlösung (MAT 5). Achtet besonders darauf, ob ihr an den markierten Stellen dieselbe Reihenfolge der Wörter stehen habt.</b>	

MAT 5	MUSTERLÖSUNG
	<b>Claudia ruft ihre Freundin:</b> „Komm her, Julia, und schau dir die Pferde an!“ <b>Die Pferde tragen Getreide, sie ziehen Bäume.</b> <b>Die Mädchen betrachten die Pferde</b> lange Zeit, denn <b>sie lieben Pferde.</b> <b>Julia berührt ein Pferd</b> und freut sich. Denn <b>das Pferd fürchtet Julia</b> nicht.

#### Schritt 4:

Latein: Übersetzung	Deutsch: Satzbau
<p>Aufgabe für alle: Übersetzt den Text der Lektion 5 von Z. 3 bis 6. Vergleicht euer Ergebnis dann mit der Musterlösung (MAT 5). Achtet besonders darauf, ob ihr an den markierten Stellen dieselbe Reihenfolge der Wörter stehen habt.</p>	
<p><b>Differenzierungsaufgaben:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Wenn du an einer Stelle oder mehreren Stellen eine andere Wortreihenfolge stehen hast, löse folgende Aufgabe:</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Komm in einer kleine Arbeitsgruppe mit deiner Lehrerin / deinem Lehrer zusammen; dort wird dir erklärt, worauf bei der Wortreihenfolge geachtet werden muss.</li><li>- Übersetze dann Z. 7.</li></ul></li></ul>	

#### Schritt 5 und 6:

Latein: Übersetzung	Deutsch: Satzbau
<p>Aufgabe für alle: Übersetzt den Text der Lektion 5 von Z. 3 bis 6. Vergleicht euer Ergebnis dann mit der Musterlösung (MAT 5). Achtet besonders darauf, ob ihr an den markierten Stellen dieselbe Reihenfolge der Wörter stehen habt.</p>	
<p><b>Differenzierungsaufgaben:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Wenn du an einer Stelle oder mehreren Stellen eine andere Wortreihenfolge stehen hast, löse folgende Aufgabe:<ul style="list-style-type: none"><li>- Komm in einer kleine Arbeitsgruppe mit deiner Lehrerin / deinem Lehrer zusammen; dort wird dir erklärt, worauf bei der Wortreihenfolge geachtet werden muss.</li><li>- Übersetze dann Z. 7.</li></ul></li><li>• <b>Wenn du alles richtig gemacht hast, übersetze den Text weiter bis Z. 10.</b></li></ul>	

## 6 | Musteraufgaben

Im Folgenden werden weitere Aufgaben präsentiert, die musterhaft aufzeigen, wie sprachbildende Differenzierung erfolgen kann. Zunächst werden Aufgaben zur Grammatik vorgestellt, dann solche zur Semantik.

Neu gegenüber dem in Kapitel 5 Ausgeführten ist, dass die Differenzierungsaufgabe sich nicht immer der „Aufgabe für alle“ anschließt; sie kann dieser auch vorausgehen oder sie begleiten.

### Überblick über die Musteraufgaben

Genitiv	S. 30 ff.
Satzbau	S. 35 ff.
Plural der Substantive	S. 38 f.
Adjektive	S. 40 f.
Bestimmter Artikel	S. 42 ff.
Präpositionen	S. 44 f.
Passiv	S. 46 f.
Plusquamperfekt	S. 48 f.
Semantik	S. 50 f.

## Substantive / Adjektive / Artikel / Präpositionen

### Anlassbezogenes Training: Plural der Substantive

LEHRBUCHAUSZUG (Felix.Neu - Lektion 2, Z. 1-8)

<p>Claudia filia est, Marcus filius est. Iulia amica est, Spurius amicus est. 3 Claudia et Iulia amicae sunt. Marcus et Spurius amici sunt. Hic forum est. 6 Ibi templum est. Porta patet. Hic statuae et monumenta sunt. Ibi basilicae sunt. Portae iam patent.</p>
--

Latein: Übersetzung	Deutsch: Plural der Substantive
<p>Aufgabe für alle: Übersetzt die Zeilen 1 bis 8. Vergleiche euer Ergebnis dann mit der Musterlösung (MAT 2). Achtet besonders darauf, ob ihr an den markierten Stellen die Formen richtig gebildet habt.</p>	
<p>Differenzierungsaufgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Wenn du an einer Stelle oder mehreren Stellen die deutsche Form nicht richtig gebildet hast, mache Folgendes:<ul style="list-style-type: none"><li>- Komm in einer kleinen Arbeitsgruppe mit deiner Lehrerin / deinem Lehrer zusammen; dort wird dir die Pluralbildung im Deutschen erklärt.</li><li>- Übersetze dann folgende Substantive: <i>amici, monumenta, portae, fora</i>.</li></ul></li><li>• Wenn du alles richtig gemacht hast, überlege dir für <i>est</i> und <i>sunt</i> in den Zeilen 5 bis 8 eine andere Übersetzung als <i>ist / befindet sich</i> bzw. <i>sind / befinden sich</i>.</li></ul>	

MAT 6	MUSTERLÖSUNG
	<p>Claudia ist die Tochter, Marcus der Sohn. Julia ist eine Freundin, Spurius ein Freund. Claudia und Julia sind <b>Freundinnen</b>. Marcus und Spurius sind <b>Freunde</b>. Hier befindet sich der Marktplatz. Dort ist der Tempel. Das Tor steht offen. Hier befinden sich <b>Statuen und Denkmäler</b>. Dort sind <b>Markthallen und Wirtshäuser</b>. Die <b>Tore</b> stehen schon offen.</p>

## Substantive / Adjektive / Artikel / Präpositionen

### Anlassbezogenes Training: Plural der Substantive

LEHRBUCHAUSZUG (Felix.Neu - Lektion 14, Z. 7-10)

- 3 Claudia amicam vocat: „Accede, Iulia, et vide equos!“  
Equi frumentum portant, arbores trahunt<sup>2</sup>.  
Puellae equos diu spectant, nam equos amant.
- 6 Iulia equum tangit et gaudet. Nam equos Iuliam non timet.

<sup>2</sup>trahit er (sie, es) zieht

Latein: Übersetzung	Deutsch: Plural der Substantive
<p>Aufgabe für alle:</p> <p>Übersetzt die Zeilen 3 bis 6. Achtet besonders darauf, ob ihr die Pluralformen richtig übersetzt.</p>	<p>Differenzierungsaufgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Wenn du unsicher bist, wie man die deutsche Pluralform richtig bildet, löse folgende Aufgabe:<ul style="list-style-type: none"><li>- Schlage im Duden nach, wie die Pluralform lautet.</li><li>- Übersetze, wenn du die Zeilen 3 bis 6 übersetzt hast, noch folgende Sätze:<ul style="list-style-type: none"><li>a) <i>Equi puellas amant.</i></li><li>b) <i>Mercatores equos trahunt.</i></li><li>c) <i>Servi vocant.</i></li></ul></li></ul></li><li>• Wenn du die deutschen Pluralformen ohne Schwierigkeiten bilden kannst, verbessere deine Übersetzung, indem du an vier Stellen jeweils ein Wörtchen hinzufügst, das den Sinn der Textstelle noch besser zum Ausdruck bringt.</li></ul>

## Anlassbezogenes Training: Deklination der Adjektive

LEHRBUCHAUSZUG (Felix.Neu - Lektion 14, Z. 7-10)

Liberi labores duros servorum miserorum spectant. Iterum atque iterum  
Habinnas servis magna voce imperat: „Properate! Laborare, non cessare  
6 debetis!“ Servi probi sunt, non resistunt: Statim curator viarum parent  
et labores pergunt.

Latein: Übersetzung

Deutsch: Deklination der Adjektive

Aufgabe für alle:

Übersetzt die Zeilen 7 bis 10.

Vergleicht euer Ergebnis dann mit der Musterlösung (MAT 18). Achtet besonders darauf, ob ihr an den markierten Stellen die Formen der Adjektive richtig gebildet habt.

Differenzierungsaufgaben:

- Wenn du an einer Stelle oder mehreren Stellen das deutsche Adjektiv nicht richtig gebildet hast, löse folgende Aufgaben:
  - Informiere dich mithilfe des Kapitels W 42 in der deutschen Kurzgrammatik über die Bildung des Adjektivs und lerne die Beispiele auswendig. Lass dich von deinem Sitznachbarn abfragen.
  - Übersetze dann folgende Wortverbindungen:  
*labor durus - labores duri - magna saxa - magnum saxum*
- Wenn du alles richtig gemacht hast, finde, für folgende Textstellen eine besonders gelungene Übersetzung:  
*labores (Z. 7) - Iterum atque iterum (Z. 7) - Properate! (Z. 8) - Servi probi sunt, non resistunt (Z. 9) - laborare pergunt (Z. 10).*

MAT 16

MUSTERLÖSUNG

Die Kinder betrachten die **harten** Arbeiten der **armen** Sklaven. Wieder und wieder befiehlt ihnen Habinnas mit **lauter** Stimme: „Beeilt euch! Arbeiten, nicht zögern sollt ihr!“ Die Sklaven sind **tüchtig**, widersetzen sich nicht: Sie gehorchen dem Straßenmeister sofort und machen weiter (damit) zu arbeiten.

## Kontinuierliches Training: Deklination der Adjektive

LEHRBUCHAUSZUG (Felix.Neu - Lektion 18, Z. 2-7)

Lucius: „Vae<sup>1</sup>! Audi nunc nuntium malum! Ut video, nihil de calamitate  
nova audivistis. Vae! Vesuvius mons multa oppida, in quibus multos  
3 annos negotia agebam, delevit. Cinis et lapides<sup>2</sup> homines, qui sub tectis  
salutem petebant, texerunt. Alios, quos flammae ex insulis pellebant,  
sulphur<sup>3</sup> in viis angustis torsit et exstinxit. Mons saevus neque aedificiis  
6 neque hominibus temperavit.

<sup>1</sup>vae O weh! <sup>2</sup>lapides Steine <sup>3</sup>sulphur Schwefel(geruch)

Latein: Übersetzung

Deutsch: Plural der Substantive

Differenzierungsaufgaben:

- Im Text befinden sich zahlreiche Adjektive. Wenn du sicher gehen willst, dass du im Deutschen keinen Fehler machst, dekliniere zuvor schriftlich:  
*der enge Weg - die schlechte Nachricht - das neue Unglück.*  
Kontrolliere dein Ergebnis mithilfe der Kurzgrammatik (18W 42).
- Wenn du dir sicher bist, wie man Adjektive im Deutschen dekliniert, beginne sofort mit der Übersetzung. Finde, sobald du fertig bist, für folgende Textstellen eine besonders gelungene Übersetzung:  
*nuntium malum (Z. 2) - Vesuvius mons (Z. 3) - negotia agebam (Z. 4) - sub tectis salutem petebant (Z. 4 f.).*

Aufgabe für alle:

Übersetzt die Zeilen 3 bis 6. Achtet besonders darauf, ob ihr die Pluralformen richtig übersetzt.

**Anlassbezogenes Training: Deklination des bestimmten Artikels (Dativ)**  
**Kontinuierliches Training: Deklination des bestimmten Artikels (Akkusativ)**

LEHRBUCHAUSZUG (Felix.Neu - Lektion 10, Z. 3-9)

3 Tum Quintus filium et filiam reprehendit: „Marce, Claudia, quid agitis?  
 Vos<sup>1</sup> iam diu expectamus. Nunc hic manete!  
 Cur pericula non timetis? In Subura non modo mercatoribus occurritis,  
 6 sed etiam furibus et sceleratis. In foro pericula non sunt. Ibi senatoribus  
 quoque occurritis: Senatori enim non placet in Subura esse.“  
 Cynthia filae et filio dicit: Audite consilium! Paulinae et Sexto non  
 9 Suburam, sed Capitolium ostendere volumus<sup>2</sup>.“

<sup>1</sup>vos euch <sup>2</sup>volumus wir wollen

Latein: Übersetzung

Deutsch: bestimmter Artikel (Dativ und Akkusativ)

Aufgabe für alle:

Übersetzt die Zeilen 3 bis 9. Übersetzt reprehendere (Z. 3) mit kritisieren und timere mit fürchten.  
 Vergleicht euer Ergebnis mit der Musterlösung (MAT 10). Achtet besonders darauf, ob ihr beim  
 Übersetzen an den markierten Stellen den Artikel richtig gebildet habt.

Differenzierungsaufgaben:

- Wenn du an einer oder mehreren der markierten Stellen den Artikel nicht richtig gebildet hast, mache Folgendes:
  - Komme in einer kleinen Arbeitsgruppe mit deiner Lehrerin / deinem Lehrer zusammen. Dort wird dir erklärt, was du bei der Übersetzung des Artikels beachten musst.
  - Übersetze dann folgende Sätze:
    1. *Custodibus occurro.* - 2. *Marco forum et statuam ostendimus.* -
    3. *Amicum et amicam reprehendunt.* - 4. *Domino non placet.* - 5. *Domina amicae dicit: „Salve!“*.
- Wenn du keine Fehler gemacht hast, löse folgende Aufgabe: Füge an vier Stellen deiner Übersetzung kleine Wörter ein, die so nicht im lateinischen Text stehen, aber den Text noch verständlicher werden lassen.

MAT 10

MUSTERLÖSUNG

Dann kritisiert Quintus **den** Sohn und **die** Tochter (seinen Sohn und seine Tochter): „Marcus, Claudia, was macht ihr? Wir erwarten euch schon lange. Nun bleibt hier! Warum fürchtet ihr nicht **die** Gefahren? In der Subura begegnet ihr nicht nur (**den**) Kaufleuten, sondern auch (**den**) Dieben und Verbrechern. Auf **dem** Marktplatz sind keine Gefahren. Dort begegnet ihr auch (**den**) Senatoren: Einem Senator gefällt es nämlich nicht, in der Subura zu sein.“ Cynthia sagt **der** Tochter (ihrer Tochter) und **dem** Sohn (ihrem Sohn): „Hört **den** Plan (meinen / unseren Plan)! Wir wollen Paulina und Sextus nicht **die** Subura, sondern **das** Kapitol zeigen.“

**Anlassbezogenes Training: Deklination des bestimmten Artikels (Genitiv)**

**Kontinuierliches Training: Deklination des bestimmten Artikels (Dativ / Akkusativ)**

LEHRBUCHAUSZUG (Felix.Neu - Lektion 12, Z. 5-12)

Xanthippus servus et Quintus equos ducunt. Cynthia, Claudia, Marcus,  
6 Barbara serva, Anna filia in vehiculo<sup>1</sup> sedent. Marcus et Claudia cum  
Anna ludunt. Haud raro rident. Templum deorum, aedificia et vicus  
9 via Appia sunt. Hic Anna muros videt et vocat: „Claudia, specta muros!“  
Statim Claudia amicae narrat: Non muros tectorum, sed muros  
monumentorum vides, Anna. Monumenta sunt sepulcra<sup>2</sup> Romanorum.  
12 Nam familiae sepulcra hic aedificant.“

<sup>1</sup>vehiculum Wagen <sup>2</sup>sepulcrum Grabmal

Latein: Übersetzung

Deutsch: bestimmter Artikel (Genitiv, Dativ, Akkusativ)

Aufgabe für alle:

Übersetzt die Zeilen 5 bis 12.

Vergleicht euer Ergebnis mit der Musterlösung (MAT 12). Achtet besonders darauf, ob ihr beim Übersetzen an den markierten Stellen den Artikel richtig gebildet habt.

Differenzierungsaufgaben:

- Wenn du an einer oder mehreren der markierten Stellen den Artikel nicht richtig gebildet hast, löse folgende Aufgaben:
  - Komme in einer kleinen Arbeitsgruppe mit deiner Lehrerin / deinem Lehrer zusammen. Dort wird dir erklärt, was du bei der Übersetzung des Artikels beachten musst.
  - Übersetze dann die Sätze, die deine Mitschülerinnen und Mitschüler entwickelt haben.
- Wenn du keine Fehler gemacht hast, löse folgende Aufgabe: Denke dir für deine Mitschülerinnen und Mitschüler drei lateinische Sätze aus; im ersten soll ein Genitiv, im zweiten ein Dativ und im dritten ein Akkusativ vorkommen. Schreibe auch die Lösungen auf.

MAT 12

MUSTERLÖSUNG

Der Sklave Xanthippus und Quintus führen **die** Pferde. Cynthia, Claudia, Marcus, die Sklavin Barbara und ihre Tochter Anna sitzen im Wagen. Marcus und Claudia spielen mit Anna. Nicht selten lachen sie. Schon lassen sie die Tempel **der** Götter, **die** Gebäude und Gassen Roms, **den** Schatten der Wohnblocks zurück. Schon sehen sie (**die**) Felder. Nun sind sie auf **der** Via Appia. Hier sieht Anna Mauern und ruft: „Claudia, sieh **die** Mauern!“ Sofort erzählt Claudia **der** Freundin: „Nicht Mauern **der** Häuser / von Häusern, sondern (**die**) Mauern **der** Denkmäler / von Denkmälern siehst du, Anna. **Die** Denkmäler sind **die** Grabmäler **der** Römer. Denn die Familien bauen ihre Grabmäler hier.“

## Anlassbezogenes Training: Präpositionen

LEHRBUCHAUSZUG (Felix.Neu – Lektion 6, Übung 4)

Ergänze die passende Form von arbor und übersetze:

- a) Felix ... videt.
- b) Statim ad ... accedit.
- c) Nunc in ... sedet.
- d) De ... non descendit.

Latein: Präpositionen und Kasus

Deutsch: Präpositionen und Kasus

Aufgabe für alle:

Bearbeitet die Übung 4.

Vergleicht euer Ergebnis dann mit der Musterlösung (MAT 6). Achtet besonders darauf, ob ihr an den markierten Stellen die Formen richtig gebildet habt.

Differenzierungsaufgaben:

- Wenn du an einer Stelle oder mehreren Stellen die deutsche Form nicht richtig gebildet hast, löse folgende Aufgabe:
  - Schlage in der Kurzgrammatik W 77 auf und finde heraus, mit welchem Kasus die Präpositionen verwendet werden, die in der Übung vorkommen.
  - Übersetze dann noch folgende Ausdrücke. Du darfst die Kurzgrammatik dabei aufgeschlagen lassen.
    - a) *Felix ad tabernam accedit.*
    - b) *Diu in taberna sedet.*
    - c) *Subito e taberna properat.*
    - d) *Felix in curiam properat.*
- Wenn du alles richtig gemacht hast, formuliere für deine Mitschülerinnen und Mitschüler zwei kurze lateinische Sätze, die jeweils einen Präpositionalausdruck enthalten.

MAT 6

MUSTERLÖSUNG

- a) Felix arborem videt. Felix sieht einen Baum.
- b) Statim ad arborem accedit. Sofort geht er **zum Baum** hin.
- c) Nunc in arbore sedet. Nun sitzt er **auf dem Baum**.
- d) De arbore non descendit. Er steigt nicht **von dem Baum** herab.

## Kontinuierliches Training: Präpositionen

LEHRBUCHAUSZUG (Felix.Neu - Lektion 13, Z. 4-10)

Subito vir e tenebris procedit; timorem liberorum videt et vocat:

„Deponite timorem! Ego minister Vibii Maximi vinitoris sum. Vos ad

6 villam Vibii ducere possum. Venite mecum!“ Mox Quintus et Cynthia  
cum liberis tectum Vibii intrant.

Vibius: „Salvete, domine et domina! Salvete, liberi! Primo nobiscum

9 cenate! Cras mecum vineas spectare potestis. In vineis et in agris et in  
silvis montium ministri laborant.

Latein: Präpositionen und Kasus

Deutsch: Präpositionen und Kasus

Aufgabe für alle:

Übersetzt den Text.

Vergleicht euer Ergebnis mit der Musterlösung (MAT 13). Achtet besonders auf die markierten Stellen.

Differenzierungsaufgaben:

- Wenn du beim Übersetzen der Präposition-Substantiv-Kombinationen unsicher warst, schlage in der Kurzgrammatik W 77 auf. Überprüfe bei jeder Präposition, ob der Kasus, den du verwendet hast, stimmt.
- Wenn dir die Präpositionen keine Schwierigkeiten machen, überarbeite deine Übersetzung so, dass sie in einem Schulbuch veröffentlicht werden könnte.

MAT 13

MUSTERLÖSUNG

Plötzlich tritt ein Mann **aus der Dunkelheit** hervor; er sieht die Angst der Kinder und ruft:

„Habt keine Angst!

Ich bin ein Gehilfe des Winzers Vibius Maximus.

Ich kann euch **zum Landhaus** des Vibius führen.

Kommt **mit mir!**“

Bald betreten Quintus und Cynthia **mit den Kindern** das Haus des Vibius.

Vibius: „Seid begrüßt, Herr und Herrin! Hallo Kinder!

Zuerst (einmal) esst **mit uns!**

Morgen könnt ihr **mit mir** meine Weinberge anschauen.

Sowohl **in den Weinbergen** als auch **auf den Feldern** und **in den Wäldern** der Berge arbeiten meine Gehilfen.“

## Verben

### Anlassbezogenes Training: Passiv

LEHRBUCHAUSZUG (Felix.Neu - Lektion 29, Z. 9-14)

- 9 Dum Europa ea verba facit, taurus tacet. Capilli puellae vento moventur, dum a tauro per mare vastum portatur. Vestes aqua irrigantur<sup>5</sup>, cum taurus corpus in undas demittit. Europa voce tristi clamat: „O me
- 12 miseram! A nullo homine audior, a nullo homine videor! In mari vitam amittam.“ Animum demittit et de salute desperat; multas lacrimas fundit. Tandem litus procul conspicit.

<sup>5</sup>irrigare bespülen

Latein: Präsens Passiv

Deutsch: Präsens Passiv

Differenzierungsaufgaben:

- Wenn du dir noch unsicher bist, wie man das deutsche Passiv bildet, löse zuvor folgende Aufgabe: Informiere dich mithilfe des Kapitels W 22.1 in der deutschen Kurzgrammatik über die Bildung des Passivs und lerne das Beispiel in W 23 auswendig. Erkläre deinem Sitznachbarn, was du gelernt hast.
- Wenn du dir sicher bist, wie das deutsche Passiv gebildet wird, beginne sofort mit der Suche.

Aufgabe für alle:

Sucht aus den Zeilen 9 bis 14 des Textes alle Passivformen heraus und übersetzt sie.

- Wenn du schnell fertig bist, überlege, wie man den folgenden Ausdruck weder passiv noch aktiv übersetzen kann: *Capilli puellae vento moventur*. (Z. 9) Lässt sich deine Lösung auch auf andere Beispiele im Text übertragen?

## Kontinuierliches Training: Passiv

LEHRBUCHAUSZUG (Felix.Neu - Lektion 32, Z. 9-13a)

Polyphemus, ut Graecos conspexit, magnas manus ad eos tetendit et  
 9 duos comites Ulixis corripuit: alterum manu dextra, alterum manu  
 sinistra. Velut ab hominibus parva saxa tolluntur, ita a Polyphemo  
 ambo Graeci, qui correpti erant, sublati sunt. Denique Polyphemus eos  
 12 devoravit<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>dēvorāre verschlingen

Latein: Übersetzung	Deutsch: Passiv
<p>Aufgabe für alle:                      Übersetzt die Zeilen 9 bis 13a.                      Vergleicht euer Ergebnis dann mit der Musterlösung (MAT 32). Achtet besonders darauf, ob ihr an den markierten Stellen in eurem deutschen Text die Passiv-Formen richtig gebildet habt.</p>	
<p>Differenzierungsaufgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn du an einer oder mehreren Stellen das deutsche Passiv nicht richtig gebildet hast, gehe folgendermaßen vor:                      Komm in eine kleine Arbeitsgruppe, in der dir deine Lehrerin / dein Lehrer in Ruhe erklärt, worauf du bei der Bildung des deutschen Passivs achten musst.</li> <li>• Wenn du keine Probleme mit dem deutschen Passiv hattest, entwickle eine Übung für deine Mitschülerinnen und Mitschüler: Bilde einen Formen-Staffellauf (5 Stationen), in dem möglichst viele Passiv-Formen vorkommen. Notiere auf der Rückseite jeweils die Lösung (mit Übersetzung).</li> </ul>	

MAT 13	MUSTERLÖSUNG
<p>Sobald Polyphem die Griechen erblickt hatte, streckte er seine großen Hände zu ihnen aus und ergriff zwei Begleiter des Odysseus: einen mit der rechten und einen mit der linken Hand. Wie von Menschen kleine Felsen <b>hochgehoben werden</b>, so <b>sind</b> die beiden Griechen, die <b>ergriffen worden waren, hochgehoben worden</b>. Schließlich verschlang Polyphem sie.</p>	

## Anlassbezogenes Training: Plusquamperfekt Aktiv

AUSZUG (Felix.Neu - Arbeitsheft. Lektion 28, Nr. 3)

Vervollständige die Verbpaare im Plusquamperfekt und übersetze sie:		
videram et aud	_____	= _____
potuerat et (velle) vol	_____	= _____
aedificaverant et aux	_____	= _____
desideraveramus et cupi	_____	= _____
responderas et promi	_____	= _____

Latein: Plusquamperfekt Aktiv	Deutsch: Plusquamperfekt Aktiv
<p>Aufgabe für alle:                      Bearbeitet die obenstehende Aufgabe zum Plusquamperfekt.</p>	<p>Differenzierungsaufgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn du dir <u>während</u> des Übersetzens der Formen an der einen oder anderen Stelle nicht sicher bist, ob du das deutsche Plusquamperfekt richtig bildest, mache Folgendes:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schlage das Kapitel W 12 in der deutschen Kurzgrammatik auf, und präge dir anhand der Beispiele im Kasten die Bildungsregel des deutschen Plusquamperfekts ein.</li> <li>- Überprüfe dann deine Lösung erneut. Erst wenn du dies getan hast, gehe zum Pult und vergleiche dein Ergebnis mit der Musterlösung (MAT 28).</li> </ul> </li> <li>• Wenn du dir sicher bist, wie das Plusquamperfekt im Deutschen übersetzt wird, entwickle mit den Verben der Lektion 28 eine Übung im Stil der Aufgabe 3, welche später von deinen Mitschülerinnen und Mitschülern gelöst werden soll.</li> </ul>

MAT 28	MUSTERLÖSUNG
videram et audiveram	ich hatte gesehen und ich hatte gehört
potuerat et (velle) voluerat	er hatte gekonnt und er hatte gewollt
aedificaverant et auxerant	sie hatten gebaut und sie hatten vergrößert
desideraveramus et cupiveramus	wir hatten vermisst und wir hatten gewünscht
responderas et promiseras	du hattest geantwortet
responderas et promiseras	du hattest geantwortet und du hattest versprochen

## Kontinuierliches Training: Plusquamperfekt Aktiv

LEHRBUCHAUSZUG (Prima - Lektion 25 Z, Z. 8-12a)

Hoc Antonius consul statim populo indicavit; multi enim cives,  
9 qui in forum convenerant, funus spectare *studebant*. Antonius  
e Caesaris testamento, quod ille paulo ante fecerat, recitavit.  
Ita cives valde *moti sunt*; nam Caesar omnes cives post mortem  
12 suam trecentis sestertiis donari *iusserat*.

Latein: Plusquamperfekt Aktiv

Deutsch: Plusquamperfekt Aktiv

Differenzierungsaufgaben:

- Im Text befinden sich mehrere Formen im Plusquamperfekt Aktiv. Wenn du dir unsicher bist, wie man solche Formen im Deutschen bildet, lies zuvor in der deutschen Kurzgrammatik das Kapitel W 12, und dekliniere schriftlich im deutschen Plusquamperfekt folgende Verben: *laufen, rufen*.

Aufgabe für alle:

Übersetzt die Zeilen 8 bis 12a.

- Wenn du dir sicher bist, wie das Plusquamperfekt im Deutschen gebildet wird, überlege dir freiere Übersetzungen der kursiv gedruckten Textstellen, welche im Deutschen schöner klingen als die wörtliche Variante.

## Semantik

LEHRBUCHAUSZUG (Campus – Lektion 20, E1, Nr. 1-7)

1. Pluto deus inferis ut rex praeerat.
2. Apud inferos nemo sceleratis parcebat.
3. Scelerati ibi omni auxilio carebant.
4. Nemo sceleratos iuvare voluit.
5. Neque Sisyphus poenam deorum effugere potuit.
6. Poenam deorum non providerat.
7. Saluti suae non providerat (consulerat).

Latein: Übersetzung / Syntax

Deutsch: Semantik

Aufgabe für alle:

Übersetzt die Sätze 1 bis 7 schriftlich.

Vergleicht eure Übersetzung dann mit der Musterlösung (MAT 20) und achtet besonders darauf, ob ihr an den markierten Stellen die jeweils richtige Wortbedeutung eingesetzt habt.

Differenzierungsaufgaben:

- Wenn du an mehr als einer markierten Textstelle eine falsche Wortbedeutung eingesetzt hast, gehe folgendermaßen vor:
  - Besprich deine Fehler mit einer Mitschülerin / einem Mitschüler, die / der dabei keine Fehler gemacht hat, und lasse dir den Unterschied der Wortbedeutungen erklären.
  - Übersetze die von deinem Helfer zur Veranschaulichung gebildeten Sätze.
- Wenn du keine Fehler gemacht hast, gehe folgendermaßen vor:
  - Unterstütze eine Mitschülerin / einen Mitschüler, die / der an mehr als einer markierten Stelle Schwierigkeiten hatte, indem du ihr / ihm den Unterschied der möglichen Wortbedeutungen inhaltlich erklärst.
  - Denke dir lateinische Beispiele aus, bei denen die jeweils von deiner Mitschülerin / deinem Mitschüler gewählte Wortbedeutung inhaltlich und auch grammatikalisch passt, und lasse die Sätze von ihr / ihm übersetzen.

MAT 20

MUSTERLÖSUNG

1. Der Gott Pluto **stand** wie ein König **an der Spitze** der Bewohner der Unterwelt.
2. Bei den Bewohnern der Unterwelt **verschonte** niemand die Verbrecher.
3. Dort **waren** die Verbrecher **ohne** jede Hilfe.
4. Niemand wollte den Verbrechern **helfen**.
5. Auch Sisyphus konnte der Strafe der Götter nicht **entkommen**.
6. Er **hatte** die Strafe der Götter nicht **vorhergesehen**.
7. Er **hatte** nicht **für** seine Rettung **gesorgt**.

LEHRBUCHAUSZUG (Campus - Lektion 20, T3)

Prima luce Daedalus Icarum e somno excitavit et filio amato dixit:  
„Surge statim, Icare! Alae<sup>1</sup> ad fugam paratae sunt, quae diu in tecto  
conditae erant.“ Sine mora pater filio alas ad fugam paratas praebuit;  
tum eum instituit: „Cape alas, quas e pennis<sup>2</sup> et cera<sup>3</sup> feci.“

<sup>1</sup>ala Flügel <sup>2</sup>penna Feder <sup>3</sup>cēra Wachs

Latein: Übersetzung	Deutsch: Semantik
<p>Aufgabe für alle: Übersetzt den Text von Z. 1 bis 4. Vergleicht eure Übersetzung dann mit der Musterlösung (MAT 20) und achtet besonders darauf, ob ihr an den markierten Stellen die jeweils richtige Wortbedeutung eingesetzt habt.</p>	
<p>Differenzierungsaufgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Wenn du an einer oder mehreren Textstellen eine andere Wortbedeutung eingesetzt hast, besprich diese Textstelle mit einer Mitschülerin / einem Mitschüler, die / der keinen Fehler gemacht hat.</li><li>• Wenn du die markierten Wortbedeutungen gewählt hast, erläutere deinen Mitschülerinnen und Mitschülern, die andere Wörter gewählt haben, deine Lösung.</li></ul>	

MAT 20	MUSTERLÖSUNG
<p>Bei Tagesanbruch <b>weckte</b> Daedalus Icarus aus dem Schlaf und sagte dem geliebten Sohn: „<b>Steh</b> sofort <b>auf</b>, Icarus!“ Die Flügel, die lange im Haus <b>verborgen (verwahrt)</b> waren, sind zur Flucht <b>bereit</b>.“ Ohne <b>Verzögerung</b> gab der Vater dem Sohn die Flügel, die für die Flucht vorbereitet worden waren. <b>Dann unterrichtete</b> er ihn: „<b>Nimm</b> die Flügel, die ich aus Federn und Wachs gemacht habe.“</p>	

Die vorausgehenden Musteraufgaben beziehen sich auf Sätze und Texte, die übersetzt werden sollen. Noch fehlt der Blick auf das einzelne Wort, wie es beim Vokabellernen der Fall ist. Wie bereits an anderer Stelle ausgeführt<sup>47</sup>, zeichnet es den Lateinunterricht aus, dass deutsche Vokabeln gelernt werden. Dabei ist es nicht das Ziel, ungewöhnliche Wörter zu erlernen, sondern gängige Wörter der Hochsprache. Ertragreich ist das Erlernen dieser Wörter aber nur, wenn die Lernenden sie verstehen - in ihrer Bedeutung und in ihrer Verwendung. Dazu ist es erforderlich, das neue Vokabular einer Lektion nicht unkommen tiert lernen zu lassen, sondern die neuen Wörter zu erklären und ihren Gebrauch zu

demonstrieren. Die meisten Schulbücher verzichten darauf, die deutschen Vokabeln mit Artikeln zu versehen. Das ist für Schülerinnen und Schüler, die sich unsicher ausdrücken, nicht hilfreich. Beim Besprechen der Vokabeln sollte man darum auch diese grammatische Seite der Wörter berücksichtigen und alle, die das Deutsche noch nicht gut beherrschen, den Artikel zum Wort dazuschreiben lassen.

Das folgende Beispiel zeigt den Ausschnitt einer Vokalseite aus dem Begleitbuch zum Lehrwerk *Felix* mit erläuternden Notizen zur Bedeutung der Wörter und ihrem grammatischen Geschlecht.

*wir hatten wiederum ein Gespräch*

iterum Adv.	wiederum, zum zweiten Mal	ich vermiss dich.
ostendere	zeigen	
dēsiderāre m. Akk.	verlangen, sich sehnen nach, vermissen	
ōrnāmentum	<u>Schmuck(stück)</u>	eine bestimmte
dōnāre	(be)schenken	politische
animus	Seele, Geist, Herz, Mut, Gesinnung	Gesinnung
habēre	haben, halten, besitzen	haben
in animō habēre	im Sinn haben, vorhaben	
valdē Adv.	sehr	ich habe im
amāre	lieben, gern haben	Sinn etwas zu
pecūnia	Geld, Vermögen	= ich habe ein
bene Adv.	gut	ein großes Vermögen
impendere	aufwenden, ausgeben	(gebe)
sī Subj.	wenn, falls	ich wende viel
amor, amōrem m	Liebe	Geld für diese
mōnstrāre	zeigen	Sache auf
nōn modo ... sed etiā	nicht nur ... sondern auch	(aus)

*Handwritten notes:*  
 - "ich beschenke dich mit etwas"  
 - "der Geist im Körper"  
 - "mögen"  
 - "das Herz"  
 - "ich habe im Sinn etwas zu tun = ich habe ein"  
 - "ein großes Vermögen"  
 - "ich wende viel Geld für diese Sache auf (aus)"

<sup>47</sup> Vgl. S. 25 f. in dieser Handreichung.



Das Schulgesetz schreibt grundsätzlich Folgendes vor:

Die Bildungswege sind so zu gestalten, dass jungen Menschen unabhängig von der wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Stellung oder der nationalen Herkunft ihrer Eltern und unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit der Zugang zu allen Schularten eröffnet und ein Schulabschluss ermöglicht wird, der ihrer Begabung, ihren Fähigkeiten und ihrer Neigung entspricht.<sup>48</sup>

Einen Erlass oder eine Verordnung darüber, wie diese allgemeine Zielsetzung die konkrete Leistungsbewertung bei Schülerinnen und Schülern prägen soll, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen oder aus bildungsfernen Schichten stammen, gibt es derzeit nicht. Die Grundlage des Handelns bildet immerhin eine Publikation des Bildungsministeriums aus dem Jahr 2009<sup>49</sup>. Dort heißt es im Sinne des **Notenschutzes**:

Im Einzelfall ist eine Leistungsbewertung aufgrund der zu geringen Deutschkenntnisse ausgeschlossen. Davon geht auch die Zeugnisverordnung [...] aus, da sie für diese Fälle einen entsprechenden Vermerk im [...] Zeugnis vorsieht. [...] <sup>[50]</sup> Normalerweise wird die Zahl der nicht benoteten Fächer in den Zeugnissen mit zunehmender Schulbesuchsdauer in Deutschland kontinuierlich abnehmen. Dabei können in der Regel Fächer wie Sport, Musik, Kunst usw. schon früher bewertet werden, während sprachintensive Fächer, vor allem solche mit Fachvokabular sowie der reguläre Deutschunterricht, schrittweise nachfolgen. Wird von dieser Möglichkeit zum Wohle der Schülerin oder des Schülers Gebrauch gemacht, so ist in den Erläuterungen des Zeugnisses explizit darauf

hinzuweisen, dass die Leistungen in dem jeweiligen Fach auf Grund der geringen Deutschkenntnisse nicht benotet werden können. Wünschenswert ist es hier, dass dieser Hinweis ergänzt wird durch qualitative Aussagen zum erreichten Lernstand in der deutschen Sprache. [...] Eine andere Möglichkeit [...] besteht darin, dass man die Leistungen einer Schülerin oder eines Schülers benotet, dabei aber nicht die Maßstäbe ihrer oder seiner aktuellen Jahrgangsstufe anlegt, sondern der Jahrgangsstufe, die den gezeigten Leistungen entspricht. Zur Veranschaulichung ein Beispiel: Adam besucht die Jahrgangsstufe 7 und hat zwei Jahre Englischunterricht aufzuholen. Würde er nach den Anforderungen seiner Jahrgangsstufe benotet, bekäme er ein „mangelhaft“. Legt man die Maßstäbe Jahrgangsstufe 6 an, bekäme er ein „befriedigend“. Wird diese Möglichkeit gewählt, so muss in den Zeugnis erläuterungen darauf hingewiesen werden: „Die Englischnote entspricht den Anforderungen der Jahrgangsstufe 6.“<sup>51</sup>

Dieselbe Publikation regelt auch, dass es **Ausgleichsmaßnahmen** für Schülerinnen und Schüler geben kann, die die deutsche Sprache noch nicht sicher beherrschen:

Im Falle besonderer Schwierigkeiten im Umgang mit der Unterrichtssprache Deutsch bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (z. B. bei späten Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen) beschließt die Klassenkonferenz über angemessene Maßnahmen im Sinne eines Nachteilsausgleichs. Es handelt sich dabei um pädagogische Maßnahmen, die ein individuelles Defizit ausgleichen sollen und damit die Schülerin / den Schüler in die Lage versetzen, das (gelernte) Wissen, die Fähigkeiten

<sup>48</sup> Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (SchulG) vom 24. Januar 2007, § 4, Abs. 5.

<sup>49</sup> Ministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.): Rahmenbedingungen zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Kiel 2009.

<sup>50</sup> § 7 Abs. 1 ZVO: „[...] Im Zeugnis sind zusätzlich zu den Fachnoten oder zu den Berichten zu vermerken: [...] Erläuterungen zu Leistungen, die wegen zu geringer Deutschkenntnisse nicht bewertet werden können.“

<sup>51</sup> A. a. O., S. 13.

und Fertigkeiten unabhängig vom aktuellen Sprachstatus zum Ausdruck bringen zu können. Ausgleichsmaßnahmen dürfen sich nicht auf die fachlichen Anforderungen auswirken, d. h. die Aufgaben dürfen inhaltlich nicht „leichter“ werden als für die anderen Schüler/-innen. [...] [Ausgleichsmaßnahmen] gelten auch für die Abschlussprüfungen. Hinweise auf Nachteilsausgleich sind in Zeugnissen nicht zulässig.<sup>52</sup>

## Sekundarstufe I

Stehen die betroffenen Schülerinnen und Schüler nicht unter dem Notenschutz, gelten für sie dieselben Vorgaben des Lehrplans (bzw. der Fachanforderungen) wie für andere Schülerinnen und Schüler. Entsprechend findet bei Klassenarbeiten in der Sekundarstufe I folgende Regelung Anwendung:

Verstöße gegen muttersprachliche<sup>53</sup> Normen müssen gekennzeichnet werden. Schwere Verstöße und den Textsinn entstellende muttersprachliche Fehler müssen der jeweiligen Klassenstufe entsprechend in der Bewertung berücksichtigt werden.<sup>54</sup>

Das bedeutet, dass es einen **Toleranzbereich** in der Bewertung gibt: Leichte und mittelschwere Verstöße gegen Normen der deutschen Sprache, die den Textsinn nicht stark beeinträchtigen, gehen nicht in die Bewertung ein. Dazu gehören wohl v. a. Fehler in den Bereichen Orthografie und Interpunktion sowie Ungeschicklichkeiten im Ausdruck und im Gebrauch der deutschen Grammatik. Besonders für Grammatik- und Ausdrucksfehler gilt, dass sie in Abhängigkeit von der Klassenstufe und damit vom Lernstand der Schülerinnen und Schüler bewertet werden müssen: Bei Jüngeren, die in der Textproduktion noch nicht sehr erfahren sind, darf daher nicht so streng verfahren werden wie bei Älteren, denen mehr zugetraut werden kann.

Für diejenigen, die noch Zeit brauchen, um die deutsche Sprache angemessen zu beherrschen, bedeutet dies, dass an ihre Texte gerade im ersten Lernjahr des L2-Unterrichts noch nicht allzu strenge Maßstäbe angelegt werden müssen und tolerant verfahren werden kann.

Die Grenze ist allerdings immer dann erreicht, wenn der Sinn des Textes nicht mehr getroffen ist und sich ein Missverständnis einstellt. Nicht immer lässt sich zwar klar feststellen, ob ein solcher Fehler auf Schwie-

rigkeiten beim Verständnis des lateinischen Textes oder auf Schwierigkeiten bei der Erstellung der deutschen Übersetzung zurückzuführen ist; das Ergebnis ist aber in jedem Fall eine Sinnabweichung vom Ausgangstext, die bewertet werden muss. Im Sinne einer Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler kann hier nicht anders verfahren werden.

Das folgende Beispiel einer Klassenarbeit in der 6. Klasse (1. Lernjahr) zeigt, wie eine Übersetzung, die ein Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache angefertigt hat, korrigiert und bewertet werden kann.

<sup>52</sup> A. a. O., S. 8.

<sup>53</sup> Der Lehrplan müsste hier und im Folgenden statt von „Muttersprache“ korrekter von „Deutsch“ sprechen. Vgl. S. 6 in dieser Handreichung.

<sup>54</sup> Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen. Kiel 1997, S. 42. Die Fachanforderungen, die den Lehrplan ab 2015 ersetzen werden, enthalten eine fast gleichlautende Formulierung.

<sup>55</sup> Vgl. Avenarius, Hermann; Heckel, Hans: Schulrechtskunde. Tübingen 2000<sup>7</sup>, S. 502.

LATEINARBEIT (Felix.Neu, Lektion 15)

I. Übersetze den folgenden Text in gutes Deutsch!

**Die Aufgaben der Sklaven**

Einige Tage nach dem Brand im Stall begegnen die Kinder Sklaven und Sklavinnen des Großvaters ...

- 1 Liberi nonnullos servos servasque avi ad stabulum villae rusticae inveniunt. „Quid facitis?“, quaerunt.
- 3 Una e servis: „Multa facimus, munera varia sunt: Boves curamus, agros vastos colimus et magna onera portamus.“
- 5 Alius servus: „Corporibus nostris multos labores sustinemus. Spectate corpora nostra! Malas condiciones laboris non
- 7 timemus.
- Semper verbis domini paremus, semper probi sumus. Nunc
- 9 boves et equos educere et aquam e fonte arcessere volumus.“ (64 W.)

stabulum Stall

noster, nostra, nostrum  
unser(e)

**Rot:** Fehler, die den Sinn des Textes entstellen. Sie sind maßgeblich für die Bewertung der Übersetzungsleistung.

**Blau:** Fehler im Deutschen, die schwer sind, aber den Sinn des Textes nicht beeinträchtigen. Sie gehen eigentlich in die Bewertung der Übersetzungsleistung ein, liegen in der 6. Klasse aber noch im Toleranzbereich.

**Grün:** Fehler im Deutschen, die weder den Sinn entstellen noch schwerwiegend sind. Sie werden bei der Bewertung der Übersetzungsleistung nicht berücksichtigt.

Z. 1-2 Die Kinder finden einige Sklaven und Sklavinnen des Großvaters beim Stall **von dem Landgut**. „Was macht ihr?“, **wollen sie erwerben**.

A  
| Tv, Voc

Z. 3-4 **Einer** der **sklaven** (antwortet): „Wir machen viel, unsere **aufgaben** sind unterschiedlich: Wir versorgen die **rinder**, wir kümmern uns um die **felder** und transportieren große **lasten**.“

— Gr (G) R  
R  
R R  
R  
R

Z. 5-7 Ein anderer Sklave (sagt): **Unsere Körper halten** den vielen **arbeiten** stand. Seht unsere **körper**! Wir fürchten **schlimmen** Bedingungen der **Arbeiten** nicht.

| Gr (K / Subj.)  
R  
R  
√die — Gr (N)

Z. 8-10 Immer gehorchen wir **die Wörter** des Herren, immer sind wir anständig. Nun wollen wir die **Kühe** und **Pferde** **Herausführen** und Wasser aus der Quelle **zu** holen.

dt. Gr (K)  
R  
R

## Sekundarstufe II

In der Sekundarstufe II sind die Vorgaben der EPA maßgeblich. Dort heißt es gleichlautend in Bezug auf die Bewertung der Übersetzungsleistung und der Interpretationsaufgabe im Abitur:

[...] schwerwiegende und gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der Muttersprache (Unterrichtssprache) [...] [sind] zu bewerten.<sup>56</sup>

Diese Regelung findet ihre Ausgestaltung in den Bestimmungen der Oberstufenverordnung, die zunächst mit Blick auf die Abiturprüfung zu folgender Aussage kommt:

Bei gehäuften Verstößen gegen grammatische und orthografische Regeln [...] werden im Gesamturteil bis zu zwei Punkte der einfachen Wertung abgezogen.<sup>57</sup>

Der Ratgeber zur Oberstufenverordnung erläutert das Vorgehen folgendermaßen:

In der Regel erfolgt ein Abzug von einem Punkt bei einem Fehlerquotienten im Bereich „mangelhaft“, von zwei Punkten im Bereich „ungenügend“. Bei der Bewertung der Sprachrichtigkeit bildet der Fehlerquotient in den Fachanforderungen des Faches Deutsch die Grundlage. [...] Um [...] die Verhältnismäßigkeit zu wahren, sind folgende Richtlinien bindend:

- Wird die Abituarbeit im Gesamturteil mit 6 Punkten beurteilt, wird in der Regel höchstens ein Notenpunkt abgezogen, bei der Beurteilung mit 5 oder weniger Notenpunkten findet ein Punktabzug in der Regel nicht statt. [...]
- Die Korrekturpraxis und der Punktabzug sollen bereits in den Klassenarbeiten der Qualifikationsphase einheitlich praktiziert werden und in Form und Inhalt auf die Abiturprüfung vorbereiten. Dabei ist beim Punktabzug wie folgt zu verfahren:  
E1 und E2: Hinweis auf möglichen Punktabzug  
Q1 und Q2: maximal 1 Punkt  
Q3 und Q4: wie im Abitur<sup>58</sup>

Auch bei Klausuren in der Oberstufe müssen Abweichungen vom Textsinn unabhängig davon, ob sie auf Schwierigkeiten im Verständnis des lateinischen Textes oder auf der Beherrschung des Deutschen beruhen, als Fehler beurteilt werden; hier greift wieder der Gleichheitsgrundsatz gegenüber allen Schülerinnen und Schülern. Doch kommt es zumindest in der Einführungsphase der Oberstufe zu keinem **Punktabzug** bei weiteren Verstößen gegen orthografische oder grammatische Regeln.

<sup>56</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Latein. Beschluss vom 1.12.1980 i. d. F. vom 10.2.2005. Neuwied 2005, S. 15 f.

<sup>57</sup> Landesverordnung über die Gestaltung der Oberstufe und der Abiturprüfung in den Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (OAPVO) vom 2. Oktober 2007, zuletzt verändert durch Verordnung vom 22. Mai 2013, § 12, Abs. 2.

<sup>58</sup> Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein: Ratgeber Profileroberstufe. Kiel, August 2013, S. 26 f.

## 8 | Informationsschreiben für nichtdeutschsprachige Eltern

Dass Latein ein guter Lernhelfer sein kann, um die deutsche Sprache besser zu durchdringen und anzuwenden, erschließt sich dem Laien nicht sofort. Schülerinnen und Schüler, die Latein bereits lernen, merken dies, wenn der Unterricht darauf Wert legt; stehen sie und ihre Eltern aber noch vor der Entscheidung, welche zweite oder dritte Fremdsprache gewählt werden soll, wird der Lateinunterricht nicht sofort mit dem Gedanken der Sprachbildung verbunden. Dies ist besonders dann der Fall, wenn die Eltern selbst keine Erfahrungen mit der Sprache Latein gemacht haben, weil sie aus einem anderen Kulturkreis stammen oder auf ihrem Bildungsweg ohne Latein ausgekommen sind. Um Eltern auf die sprachbildende Wirkung des Faches Latein hinzuweisen, kann das folgende Informationsschreiben hilfreich sein. Es liegt zunächst in deutscher Sprache vor, dann aber auch auf Türkisch, Russisch, Polnisch und Arabisch<sup>59</sup>.

<sup>59</sup> Die Übersetzung ins Türkische wurde erstellt von Yasemin Demir, die ins Russische von Manfred Steingraber, die ins Polnische von Damian Mroviński und die ins Arabische von Salah Eddin Ibrahim.



Sehr geehrte Eltern,

Sie stehen vor der Entscheidung, ob Ihr Kind das Fach Latein wählen soll. Dieses Fach ist Ihnen vielleicht unbekannt. In diesem Schreiben soll es Ihnen kurz vorgestellt werden.

Latein ist eine Sprache, die von den alten Römern gesprochen wurde und die in der Antike (neben Griechisch) die maßgebliche Sprache Europas war. Im Mittelalter und in der Neuzeit war sie die Sprache der Gebildeten. Heute wird sie nicht mehr gesprochen. In lateinischer Sprache sind viele grundlegende Texte der europäischen Kultur verfasst.

Im Lateinunterricht geht es um diese Kultursprache; man lernt sie aber nicht, um sie wie eine moderne Fremdsprache zu sprechen, sondern damit man lateinische Texte versteht. Die Unterrichtssprache ist darum Deutsch.

Um lateinische Texte zu verstehen, lernt man lateinische Grammatik und lateinische Wörter; ähnlich intensiv wie mit der lateinischen Sprache beschäftigen sich die Schüler aber auch mit der deutschen Sprache, in die die antiken Texte übersetzt werden. Die Schüler lernen durch das Übersetzen, antike Gedanken in angemessenen deutschen Worten und in korrekter deutscher Grammatik wiederzugeben. Das ist ein anspruchsvolles, aber sehr wirksames Sprachtraining.

Für Kinder und Jugendliche, die sich auf Deutsch nicht sicher ausdrücken können, kann der Lateinunterricht also eine zusätzliche Möglichkeit bieten, die deutsche Sprache besser zu erlernen. Der Lateinunterricht schreitet behutsam voran. Es wird großen Wert auf Genauigkeit gelegt.

Weil Latein die Sprache ist, aus der viele andere Sprachen (z. B. das Französische und das Spanische) hervorgegangen sind, und Latein viele Sprachen geprägt hat (z. B. das Englische), hilft Latein auch dabei, moderne Fremdsprachen besser zu verstehen.

Nicht zuletzt lernen die Schüler im Lateinunterricht auch die antike Welt der Römer kennen, die die europäische Kultur stark geprägt hat und bis heute prägt. So ist das Fach Latein ein europäisches Fach.



Sevgili veliler,

Çocuğunuzun Latince dersi alıp almaması hakkında karar verme aşamasındasınız. Belki bu ders hakkında ayrıntılı bilginiz olmayabilir. Bu yazı ile bu dersi size kısaca tanıtmak istiyoruz.

Latince, eski Romalıların konuşmuş olduğu ve antik çağda (eski Yunanca'nın yanısıra) Avrupa'nın en önemli dili idi. Orta ve yeni çağda ise bilgelerin dili idi. Avrupa kültürünün temel metinleri, Günümüzde artık konuşulmayan bu dilde yazılmıştır.

Latince dersinde bu kültür dili öğretilmektedir; ancak bu dil, güncel bir dil gibi konuşmak maksadıyla değil, Latince olan metinleri anlamak amacıyla öğrenilmektedir. Bu yüzden derste konuşulan dil Almancadır.

Latince metinleri anlayabilmek için, öğrenciler bu derste Latince gramerini ve Latince kelimeler öğreniyorlar; ve antik metinleri Almanca'ya çevirirken, aynı yoğunlukta dil olarak Almanca ile de meşgul oluyorlar. Çeviri dolayısıyla öğrenciler antik düşünceleri uygun kelimeler ve doğru Almanca gramer ile cevirmeyi öğreniyorlar. Bu durum titizlik gerektiren ve bu sebeple de aynı zamanda etkili bir dil eğitimidir.

Titizliğe çok önem verilen Latince dersleri, son derece dikkatli bir şekilde ilerler. Böylece Almanca ile kendini gerektiği gibi düzgün ifade edemeyen çocuklara ve gençlere, Almanca'yı daha iyi öğrenebilmeleri için de dolaylı olarak iyi bir imkân sunulmuş oluyor.

Bazı dillerin kökeni olan (mesela Fransızca ve İspanyolca) ve bazı dillerde de etkili olan (mesela İngilizce) Latince, bu nedenle günümüz modern yabancı dilleri daha iyi anlamaya katkı sağlamaktadır. Ve nihayetinde Latince dersinde öğrenciler Romalı'ların Avrupa kültürünü etkilemiş ve hâlâ etkilemekte olan antik çağdaki dünyalarını öğreniyorlar. Sonuç olarak diyebiliriz ki, Latince aslında avrupalı bir derstir.



Уважаемые родители,

Вам предстоит принять решение, должен ли Ваш ребенок выбрать предмет латинский язык. Этот предмет вероятно известен Вам не очень хорошо. В этом письме мы хотим кратко представить Вам этот предмет.

Латынь – это язык, на котором говорили в древнем Риме. В античности (наряду с греческим языком) он был самым важным языком Европы. В средневековье и в новое время он был языком образованных людей. Сегодня его больше не используют. На латинском языке написано много важных текстов европейской культуры.

На занятиях по латыни речь пойдет об этом языке культуры; однако, в школах его изучают не чтобы говорить на нём как на современном иностранном языке, а чтобы понимать латинские тексты. Поэтому занятия будут проходить на немецком языке.

Чтобы понимать латинские тексты, необходимо учить латинскую грамматику и латинские слова; античные тексты будут переводиться учениками на немецкий язык, работу над которым по интенсивности можно сравнить с работой над итальянью. Через перевод ученики учатся выражать содержание латинский текст в соответствующих немецких словах и привычных немецких грамматических формах. Эта эффективная языковая тренировка происходит на высоком уровне.

Детям и молодым людям, которые ещё не очень уверенно могут общаться на немецком языке, занятия латынью предоставляют дополнительную возможность лучше осваивать немецкий язык. Обучение латинскому языку происходит постепенно. Особенное внимание обращается на быструю точность понимания и перевода.

Так как итальянью является языком, от которого произошло много других языков (например французский и испанский языки), и кроме того она одновременно оказала сильное влияние на многие другие языки (например на английский язык), итальянью также может помочь лучше понять современные иностранные языки.

Не в последнюю очередь на занятиях по итальянью ученики занимаются также с культурой античного мира, которая сильно повлияла на европейскую культуру и живет по сегодняшний день. Таким образом предмет Латынь – это европейский предмет.



Szanowni Rodzice,

wkrótce mają podjąć Państwo decyzję, czy Państwa dziecko powinno wybrać jako jeden z przedmiotów szkolnych łacinę. Przedmiot ten jest Państwu być może nieznany. Niniejsze pismo pokrótce go przedstawi.

Łacina jest językiem, którym mówili starożytni Rzymianie i który, w epoce antyku (obok greki), był językiem w Europie wiodącym. W średniowieczu i w erze nowożytnej był to język uczonych. Dzisiaj nie używa się go już w mowie, jednak wiele podstawowych tekstów kultury europejskiej spisanych jest w tym języku.

Na zajęciach łacina traktowana jest jako język kultury. Nie uczy się go, tak jak innych współczesnych języków obcych, aby posługiwać się nim w mowie, lecz po to, aby rozumieć teksty napisane w języku łacińskim. Zajęcia odbywają się zatem w języku niemieckim.

Aby rozumieć teksty po łacinie, uczy się łacińskiej gramatyki i słówek; na zajęciach, równie intensywnie jak nauką języka łacińskiego, uczniowie posługują się językiem niemieckim, na który tłumaczone są antyczne teksty. Poprzez tłumaczenie uczniowie uczą się oddawania starożytnych myśli w poprawnym – zarówno pod względem gramatyki, jak i słownictwa – języku niemieckim. Jest to wymagający, aczkolwiek bardzo efektywny trening językowy.

Dla dzieci i młodzieży, która nie ma jeszcze pewności w posługiwaniu się językiem niemieckim, lekcje łaciny mogą być zatem dodatkową możliwością polepszenia kompetencji językowych w zakresie języka niemieckiego. Na lekcjach łaciny pracuje się w sposób niezwykle staranny, bardzo dużą wagę przywiązuje się do dokładności.

Ponieważ łacina jest językiem, z którego rozwinęło się wiele innych języków (np. francuski i hiszpański) i który wpłynął na kształt niektórych języków (np. angielskiego), jest ona pomocna w zrozumieniu struktur języków współczesnych.

Nie można zapominać również o tym, że na zajęciach łaciny uczniowie poznają starożytny świat Rzymian, który miał i w dalszym ciągu ma bardzo silny wpływ na kulturę europejską. Łacina jest więc przedmiotem europejskim.



## أيها الآباء والأمهات الأعزاء!

لأن المادة اللاتينية كمادة تعليمية ربما هي مادة غير معروفة بالنسبة لكم يمكنكم قراءة هذه النقاط للتعرف على هذه المادة و لكي يسهل عليكم الجواب عما إذا كانت هذه المادة هي المادة التي تريدونه ان يتعلموه أولادكم في المدرسة.

اللغة اللاتينية كانت في العصر القديم اللغة التي كان يتكلمونه الروم وكانت بجانب اللغة اليونانية اللغة السائدة آنذاك في القارة الأوروبية. في العصور الوسطى والحديثة كانت تعتبر هذه اللغة لغة المثقفين. صحيحا بأنه في وقتنا هذا لا يتكلم أحدا هذه اللغة ولكن الكثير من النصوص الأساسية للحضارة الأوروبية مكتوبة بهذه اللغة ولذا يمكن القول بأن اللغة اللاتينية هي لغة الحضارة.

في المدرسة يتعلمون الطلاب هذه اللغة بالمقارنة مع بقية اللغات الحديثة ليس من اجل ان يتكلمون بها بل من أجل فهم النصوص اللاتينية ولهذا فإن اللغة الألمانية هي اللغة التي يتكلمونه الطلاب في الحصة اللاتينية.

من اجل فهم النصوص اللاتينية يتعلمون الطلاب في المدرسة الكلمات والقواعد اللاتينية. في الحصص اللاتينية يتم ترجمة النصوص اللاتينية الى الألمانية لهذا يشغلون الطلاب انفسهم بشكل مكثف ليس فقط باللغة اللاتينية بل أيضا باللغة الألمانية وهذا يساعدهم على فهم محتوى النصوص اللاتينية وترجمتها الى الكلمات الألمانية المناسبة والى القواعد الألمانية الصحيحة. صحيح بأن هذا ليس سهلاً ولكنه فعال بشكل كبير للتدرب على اللغة الألمانية.

بالنسبة للطلاب و بشكل خاص الطلاب الذين لديهم مشاكل في اللغة الألمانية فإن تعليم اللغة اللاتينية في المدرسة يساعدهم على تعليم اللغة الألمانية. في الحصص اللاتينية يهتم بشكل كبير على الدقة في اللغة.

لأن اللغة اللاتينية هي اساس الكثير من اللغات الأوروبية مثل اللغة الفرنسية والإسبانية وهي مؤثرة بشكل كبير على لغات أوروبية أخرى مثل الأنكليزية فإن هذا يساعد الطلاب في المدرسة بشكل أفضل على فهم اللغات الأجنبية الحديثة وفهم الحضارة الأوروبية التي اساسها الحضارة الرومانية. لذا يمكن القول في زمننا الحاضر بان المادة اللاتينية كمادة تعليمية هي مادة أوروبية.

**IQSH**

**Institut für Qualitätsentwicklung  
an Schulen Schleswig-Holstein**

Schreberweg 5

24119 Kronshagen

Tel.: 0431 5403-0

Fax: 0431 5403-200

[info@iqsh.landsh.de](mailto:info@iqsh.landsh.de)

[www.iqsh.schleswig-holstein.de](http://www.iqsh.schleswig-holstein.de)