

Latine loqui: gehört - gesprochen - gelernt

Kopiervorlagen zur Grammatikeinführung





Ulrike Bethlehem

Latine loqui: gehört – gesprochen – gelernt

Kopiervorlagen zur Grammatikeinführung

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-647-71105-8

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen/
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Druck und Bindung: ⊕ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Didaktisch-methodische Einführung	6
---	---

MATERIAL ZUR GRAMMATIKEINFÜHRUNG

1. Die Formen von <i>esse</i> – Kennenlernen	10
2. Der Vokativ – Begrüßung	13
3. Der Imperativ – Aufforderungen im Klassenzimmer	14
4. Der Nominativ: Singular und Plural – Bildbeschreibung	19
5. Der Akkusativ – Was sehe ich?	25
6. Der Akkusativ mit Präpositionen	35
7. Der Ablativ mit Präpositionen	41
8. Der Genitiv – Wessen Toga ist das?	45
9. Der Dativ – Was schenke ich wem?	56
10. Der Ablativ	63

MATERIAL ZUR WORTSCHATZEINFÜHRUNG

1. Klassenraumvokabular	71
2. Wortschatz zum Thema »Seefahrt«	74

MATERIAL ZUM DOWNLOAD

Download-Code für E-Book und Zusatzmaterial	80
---	----

Didaktisch-methodische Einführung

1. Hören und Sprechen im Lateinunterricht?

Eigentlich sind Hören und Sprechen so konstitutive Elemente einer Sprache, dass eine Begründung ihrer Anwendung im Sprachunterricht obsolet erscheint.

Aber wie steht es mit einer ‚toten Sprache‘? Schaut man sich traditionelle Bestandteile des Lateinunterrichts an, das ‚Sezieren von Satzteilen, der Analyse von Flexionsformen, der Benennung von Satztypen‘,¹ stößt man auf ein Konzept, das ein lebendes Objekt eher ausschließt.

Dürfen wir das?

Entweihen wir also das Lateinische, nehmen wir ihm den traditionellen Anspruch eines ‚Kopffachs‘, indem wir die Sprachreflexion, die kontrastive Ausbildung ‚mentaler und strukturierender‘ Fähigkeiten durch primitivere orale und imitative Fähigkeiten in den modernen Fremdsprachen aufgeben?² Wenn der kognitive Ansatz der Systemsprache Latein ‚der größte Abstand vom Affen‘³ ist, werden wir durch Hören und Sprechen im Lateinunterricht zu Primaten?

Im Gegenteil: Wir nutzen nur endlich den ursprünglichen, intellektuell unbeschränkten Zugang zur Sprache, der jedem Menschen in die Wiege gelegt ist. Und es schadet nicht, sich dafür gelegentlich ‚zum Affen zu machen‘.

Ist das sinnvoll?

Angesichts eines offensichtlichen Mangels an *native speakers* verbindet diese Frage manchen Lateindidaktiker⁴ mit erklärten Lateingegnern. Natürlich lassen sich mit dem Vokabular, das für die Übersetzung und Interpretation anspruchsvoller Klassiker in der Lektürephase notwendig ist,⁵ keine Brötchen kaufen, aber das Medium Sprache funktioniert ganz unabhängig von dieser Art Authentizität. Falsche Skrupel sind also unangebracht, vor allem wenn es – wie hier – nur um die Nutzung von Hören und Sprechen zur Einführung und Übung grammatischer Phänomene geht.

Alles, was wir brauchen, ist ein leicht verständlicher, motivierender Kontext, eine angemessene Reduktion auf das fragliche Phänomen und ausreichend Wiederholungen mit variierendem Vokabular.

1 Torsten Eggers, „Latinitas viva in der Lehrbuchphase“, *AU* 37,5 (1994), S. 37.

2 Vgl. Dietrich Stratenwerth, „Ziemlich grundsätzliche Überlegungen zur Konzeption von lateinischen Lehrbüchern“, *Forum Classicum* 4/2012, S. 265.

3 Vgl. Wolfgang Kriskche, Latein – der größte Abstand vom Affen. Kognitive Linguistik und Grammatik: Eine neue Perspektive für den Sprachunterricht?“, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 19.12.2001.

4 Z.B. Hans-Joachim Glücklich, „Das gegenwärtige Begründungsdefizit der Lateinsprechmethode“ *AU* 37,5 (1994), S. 21.

5 Glücklich, „Das gegenwärtige Begründungsdefizit“, S. 17; idem, „Ist aktives Lateinsprechen ein begründetes Lernziel oder eine sinnvolle Methode? Kritische Bemerkungen zum Lateinsprechkurs ‚Loquerisne Latine?‘“ in: *Alte Sprachen in Rheinland-Pfalz* 22,1/1976, S. 21–25.

Der englische Mönch Aelfric macht uns das bereits vor mehr als tausend Jahren vor: Er präsentiert Lateinlernen als ein Frage- und Antwortspiel über alltägliche Beschäftigungen, dessen interlineare angelsächsische Übertragung bis heute von Studenten als Einstieg ins Altenglische genutzt wird⁶:

„*Quid sciunt isti tui socii?*“

„*Alii sunt aratores, alii opiliones,
quidam bubulci,
quidam etiam venatores,
alii piscatores, alii aucupes,
quidam mercatores,
quidam sutores,
quidam salinatores,
quidam pistores, coci.*“

Man sieht Schüler und Lehrer förmlich durchs Dorf spazieren und auf ‚*isti*‘ zeigen. Und der Ansatz könnte moderner nicht sein: Die dialogische Form sorgt für Schüleraktivierung, das Thema motiviert durch Alltagsbezug, überschaubarer Satzbau und Anklänge an die Muttersprache (‚*sunt*‘/altengl.: ‚*synt*‘) garantieren kontextuelle Eindeutigkeit und intellektuelle Leistbarkeit, Wiederholungen sorgen für Struktur und Nachhaltigkeit der Grammatik. Welcher Grammatik? Na klar: Nominativ Plural maskulinum. Fünfzehn mal ‚*-i*‘ und neunmal ‚*-es*‘.

Dabei fällt der Grammatik-Drill durch den natürlichen Kontext nicht als solcher auf: In einem multidimensionalen Kontext aus Hören, Sprechen und Handeln lernt man, ohne es zu merken.

Können wir das?

Wir sind nun keine mittelalterlichen Mönche und trotz schriftlicher Stilübungen im Studium ist die Vorstellung des Lateinredens für manchen zunächst ungewohnt und respektlos. ⁷ Auch Aelfric muss bereits solche Einwände gekannt haben, denn er beginnt seinen Dialog mit der Schülerbitte:

„*Nos pueri rogamus te, magister, ut doceas nos loqui latialiter recte, quia idiote sumus et corrupte loquimur.*“⁸

Aber das Lernen wird danach ein ‚Spaziergang‘ im wahrsten Sinne des Wortes.

Die Befürchtung, auch die Schüler könnten hier an ihre Grenzen stoßen und sich zurückziehen, ist unbegründet, denn hier geht es nicht um intellektuelle Leistbarkeit, sondern um das Anzapfen einer natürlichen Ressource: der angeborenen Prädisposition zum Spracherwerb.⁹ Und dieser unterbewusste, inhaltsbezogene Erwerb (*acquisition*) – das wissen wir

6 G.N. Garmonsway, *Aelfric's Colloquy*, Exeter 1991, S. 19 f.

7 Vgl. Glücklich, „Das gegenwärtige Begründungsdefizit“, S. 21; ebenso konzidiert von den Verfechtern des *latine loqui*, Eggers, „Latinitas viva“, S. 37 und Stroh, „Lateinreden“, S. 13f.; vgl. auch Rezensionen zu Andreas Fritsch, Lateinsprechen, zusammengefasst in idem, „Lateinsprechen im Unterricht – eine Zwischenbilanz“, *AU* 37,5 (1994), S. 24.

8 Garmonsway, *Aelfric's Colloquy*, S. 18.

9 Vgl. u.a. Noam Chomsky, *Reflections on Language*. New York, 1975, S. 13. Chomsky prägt den Begriff des ‚language acquisition device‘ (LAD).

heute aus der Psycholinguistik¹⁰ – schlägt das rein kognitive, formale Lernen (*learning*) in vielerlei Hinsicht: Es ist für jeden leistbar und wirkt nachhaltiger. In Kombination haben wir ein didaktisches Dreamteam.

2. Die Methode: Rezeption – Reproduktion – Produktion

Natürlicher Spracherwerb

Der natürliche Spracherwerb vollzieht sich in drei Schritten:

- Am Anfang steht die Rezeption, das Hören und Verstehen eines Phänomens. Das Gehirn benötigt dazu eine Häufung verschiedener Kollokationen. Wiederholung und Variation bestimmen den Grad der Durchdringung. Ein Beispiel aus dem Muttersprachenlernen:

Meine kleine Cousine dachte lange, das Adjektiv ‚large‘ bedeute ‚grau‘, nicht ‚groß‘. Warum? Ihre Nachbarn besaßen einen irischen Wolfshund, den alle stets als ‚large dog‘ bezeichneten. In anderen Kollokationen war ihr das Adjektiv nicht begegnet.

Wichtig für eine ausreichende Verortung ist also, dass das Phänomen ausreichend häufig und in möglichst unterschiedlichen Kontexten vorkommt.

- Anschließend gibt Reproduktion – Verstehen und Reagieren – die Möglichkeit, das Erworbene zu festigen. Auch hier sind Wiederholung und Variation der Schlüssel.
- Zuletzt sichert die eigene Produktion, der Transfer in andere Kontexte, das Erworbene nachhaltig.

Umsetzung im Sprachunterricht

Dieselben drei Schritte können auch im Sprachunterricht umgesetzt werden:

- In Phase 1 spielt die Lehrkraft Szenen vor, beschreibt Bilder etc. Die Schülerinnen und Schüler hören zu und verstehen allmählich aus dem natürlichen Kontext das neue Grammatikphänomen: Den Akkusativ liefern Aufzählungen dessen, was jemand herstellt oder sieht oder kauft, den Ablativ verschiedene Varianten, womit etwas getan wird, Tätigkeiten sind Reihen von Infinitiven.
Für eine ausreichende sprachliche Verortung benötigen wir ungefähr 15 Wiederholungen. Das klingt aufwändig, geht aber schnell und lohnt sich: Das erworbene Verständnis ist präziser und zugleich flexibler als eine Übersetzungsgleichung oder eine grammatische Definition.
- In den Phasen 2 und 3 sollen die Schülerinnen und Schüler schrittweise selbst aktiv werden. Hier werden Gruppen- und Partnerarbeit wichtig, um allen Schülern ausreichend Möglichkeiten zur eigenen Anwendung zu geben. Damit die Sprachrichtigkeit auch hier gewährleistet ist, garantieren Tandemkarten, auf deren Rückseite die Lösung vermerkt ist, dass der Partner bzw. die Gruppe die Korrektur übernehmen kann.

10 Vgl. Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford 1982, bes. S. 83 f.

Die folgenden Beispiele und Materialien zeigen, wie es geht. Sie sind weitgehend lehrbuchunabhängig, aber an Themen orientiert, die in gängigen Unterrichtswerken in den entsprechenden Zusammenhängen vorkommen. Probieren Sie sie aus!

Bald werden Sie feststellen, dass Sie eine Fülle eigener Ideen haben und dass eine ungelente Strichzeichnung schüleraktivierender wirken kann als perfekte Kunst. Werfen Sie ängstlichen Perfektionismus über Bord und folgen Sie Quintilian:

*Lusus hic sit!*¹¹

11 *Institutio Oratoria*, I, i, 20.

1. Die Formen von ‚esse‘ – Kennenlernen

In modernen Fremdsprachenlehrwerken ist ganz selbstverständlich die erste Lektion die Begrüßung. Sie nutzen dabei die Gelegenheit, die Präsensformen des Verbs ‚sein‘ auf natürliche Weise einzuführen und zu üben. Gleichzeitig werden ‚du‘ und ‚ich‘ Teil des Geschehens.

Lateinbücher zwingen uns immer noch in die Beobachterrolle: Alles geschieht in der dritten Person und wir beobachten es aus der Distanz. Selbst wo begrüßt wird, finden wir nach einem ‚salve!‘ statt ‚Marcus sum‘ das ungleich kompliziertere ‚Mihi Marcus nomen est.‘ Ganze Dialoge finden ausschließlich in der dritten Person statt und bedienen so ein zugestanden würdevolles, aber steifes Antikebild.

Treten wir doch ein ins Geschehen und stellen wir uns auf Lateinisch vor! Die Begrüßung funktioniert gerade in zusammengesetzten Lateinklassen mit den echten Schülernamen, weil die Kennenlernsituation dort ganz authentisch ist. Sie kann aber bei Interesse auch mit römischen Namensschildern (s. Namensliste im →Downloadmaterial, Code S. 80) versucht werden.

ZIEL

Die Schülerinnen und Schüler verstehen und wenden die Präsensformen von ‚esse‘ im Dialog an. Durch die Reduktion auf den Namen als Prädikatsnomen erfassen sie dabei automatisch, dass anders als im Deutschen oder Englischen das Subjekt bereits im Prädikat steckt.

1. Einführung der Singularformen

VORBEREITUNG

- ggf. Beiseiterücken der Stühle und Tische
- Einteilung der Schüler (Paare)

AKTION

1. Phase: Präsentation

Lehrerpräsentation und Nachspielen durch zwei Schülerpaare

(A) „Salve! ... sum. – Quis es?“

(B) „...sum. (Geste zum Partner). ... est.“

