

PRIMA.NOVA

LATEIN LERNEN

Gedanken zur Konzeption

Das Lehrwerk **PRIMA.NOVA** bietet einen **kompakten Lateinkurs**, der den Erfordernissen eines zeitgemäßen Sprachunterrichts ebenso verpflichtet ist wie dem Ziel der Lektürefähigkeit. Es vermittelt verlässlich grundlegende fachbezogene und fachübergreifende **Kompetenzen**.

PRIMA.NOVA ist wie die prima-Übergangselektüre, die Lesebücher der Bamberger Bibliothek und viele Textausgaben des Verlages C. C. Buchner in ein **Gesamtkonzept** eingebunden, dessen Teile in Gestaltung und Terminologie eng aufeinander abgestimmt sind: Ihr Vokabular basiert gleichermaßen auf den statistischen Untersuchungen des „Bamberger Wortschatzes“ (Wortkunde **adeo-NORM**), die Grammatik-Darbietung orientiert sich im Umfang und in der schülernah-verständlichen Diktion an der Kurzgrammatik **GRAMMADUX**.

Das Lehrwerk besteht aus

- einem **Textband** (Texte, Übungen, Sachinformationen, Elemente zur Binnendifferenzierung und Kompetenzorientierung) und
- einem **Begleitband** (Wortschatz, Grammatikstoffe, Tabellarien etc.).

1

PRIMA.NOVA enthält **45 Einheiten**:

44 Stofflektionen beinhalten das von den Lehrplänen bzw. den Curricula geforderte sprachliche **Fundamentum**, Lektion 45 bietet ein fakultatives **Additum**, das zur inhaltlichen Abrundung oder zum Nachtrag sprachlicher Phänomene genutzt werden kann.

Im Hinblick auf die Behandlung von Wortschatz und Grammatik sind ausschließlich die **Lektionstexte (T) obligatorisch**. Alle **Übungen (Ü)** sind prinzipiell **fakultativ**; die Auswahl einzelner Teile steht im Ermessen der Lehrkraft. Darüber hinaus bietet das Lehrwerk durch die **Markierung fakultativer Stoffbausteine** die Möglichkeit, Kernkompetenzen stärker hervortreten zu lassen und die Freiräume für Schulen und Lehrkräfte zu erhöhen. Daher stehen im Inhaltsverzeichnis einzelne Grammatikphänomene im Graudruck: Dies sind vor allem Stoffbausteine, die auch über den Wortschatz abgesichert sind; eine explizite Behandlung als Grammatikstoff wird angeboten, ist jedoch fakultativ. Beispiele sind Indefinitpronomina (z. B. aliquis) oder einzelne Kasusfunktionen (z. B. doppelter Akkusativ).

PRIMA.NOVA wurde auf der Basis der Ausgaben prima A und B erarbeitet. Es steht somit auch in der Tradition der im gleichen Verlag erschienenen Lehrwerkreihen Roma und Felix, an deren bewährte Prinzipien (z. B. sprachliche Solidität,

übersichtliche Anlage, Sequenzgliederung, Vorentlastung) bewusst angeknüpft wird.

PRIMA.NOVA erhält jedoch im Hinblick auf die **veränderten Rahmenbedingungen** (reduziertes Stundenvolumen im achtstufigen Gymnasium, Einsetzen der 2. Fremdsprache in Jahrgangsstufe 6, Disposition heutiger Schüler für das Erlernen der Reflexionssprache Latein) eine innovative Prägung durch die Einbettung in eine Gesamtkonzeption, durch die Ausrichtung an neueren didaktischen und pädagogischen Forderungen, durch spezifische Elemente und eine neuartige Aufmachung. Erwähnung verdienen vor allem die Maßnahmen

- zur **stofflichen Ökonomisierung** (z. B. Ausrichtung am „Bamberger Wortschatz“, Anpassung des Grammatikvolumens an neuere Lehrplanvorgaben, Modifizierung der Progression) und
- zur Ausrichtung auf eine **sich rasch verändernde Schülerschaft** (z. B. Kompetenzorientierung, Binnendifferenzierung, nachhaltiges Lernen und immanente Wiederholung, Bedeutung der Texterfassung).

Die folgenden Anliegen waren den Verfassern besonders wichtig:

- Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Lektüre der in der Schule gelesenen lateinischen Originaltexte durch gezielten Aufbau einer effizient gesicherten Sach- und Methodenkompetenz,
- dauerhafte Motivation der Schüler durch ansprechende Texte, altersgerechte Ausgestaltung der historischen Kommunikation, attraktive Übungen, verständliche Grammatikdarbietung und Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz,
- didaktische Offenheit und methodische Freiheit für die Lehrkräfte durch die Möglichkeit flexibler Handhabung der konstitutiven Teile des Werks.

2

Die Gliederung und die Gestaltung des Lehrwerks und seiner Teile verdeutlichen auch die fachimmanenten Ordnungsprinzipien und unterstützen den Aufbau einer Ordnung in der Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler. Diese erfahren Latein als ein übertragbares Modell von Sprache, als eine Wurzel europäischer Kultur und als wesentlichen Beitrag zu einer vertieften Allgemeinbildung.

1. Die Sequenzen

Der Textband ist nach **Sequenzen** gegliedert: Die Lektionen sind in den Ordnungsrahmen fester Themenkreise eingebunden, die eine vertiefte Beschäftigung mit ausgewählten kulturellen Inhalte ermöglichen.

Jede Sequenz wird eingeleitet durch den sog. Sequenzteiler, eine Seite mit geeigneten Bildern, kurzen Informationstexten und vorbereitenden Aufgabenstellungen.

Am Ende jeder Sequenz stehen eine Doppelseite, die Material zur **Binnendifferenzierung** bietet („Differenziert üben“), und eine Seite, die sich zusammenfassend wichtigen, über das Fach Latein hinausreichenden **Kompetenzen** widmet („Kompetent mit Latein“).

Inhaltlich widmet sich jede Sequenz einem interessanten und altersgerecht aufbereiteten Themenbereich aus der antiken Welt und ihrem Weiterwirken in Europa:

Zu Beginn lernen die Kinder wichtige *Treffpunkte* in der Hauptstadt Rom und Situationen aus dem *Alltagsleben* kennen, bevor einige bekannte Etappen und Personen der *römischen Geschichte* (von den Anfängen bis zum Ende der Republik) vorgestellt werden. In einer fiktiv-narrativen Sequenz begleiten wir zwei Freunde über das italische Festland hinaus bei *abenteuerlichen Reisen*. Dem Wirken religiöser Mächte und den Versuchen, die Welt und menschliches Handeln zu erklären, dienen die Lektionsfolgen über den *Mensch und die Götter* sowie über Mythen und Errungenschaften der *Griechen*. Dann weitet sich der Blick in entferntere Regionen des Reiches hin zur *Wunderprovinz Kleinasien* und ins *römische Gallien*. Eine Sequenz über Römer und Germanen zeigt schließlich, dass *Rom an seine Grenzen stößt*, die lateinische Sprache und die Vorstellungen der Römer aber gerade in diesem Raum weiterleben.

Den Abschluss bildet ein Additum (Lektion 45) über *Religionen im Weltreich*, das zur inhaltlichen Abrundung oder zum Nachtrag sprachlicher Phänomene genutzt werden kann.

So reicht das thematische Spektrum des Buches vom Alltagsleben in Rom bis zu den Problemen imperialistischer Ausdehnung, von religiösen Vorstellungen und Mythen bis zu historischen Entwicklungen, von den Wurzeln und Anfängen Roms bis hin zur Rezeption und Kontinuität antiker Kulturleistungen in Europa.

Innerhalb der Sequenzen wurde auf die durchgängige Einbeziehung so genannter Identifikationsfiguren („Lehrbuchfamilie“), wie sie in vielen sprachlichen Lehrbüchern auftreten, bewusst verzichtet. Die **Texte** sollen in ihrer narrativen, dialogischen oder sachlich-informativen Ausgestaltung für sich sprechen. Die Brücke von der Erfahrungswelt heutiger Schüler zur Ausgangssituation und in die Pragmatik des jeweiligen Lektionstextes wird durch eine konsequent verfolgte **Didaktik der Vorentlastung** geschlagen (vgl. Abschnitt 2).

2. Die Stofflektionen

Innerhalb der Lektionen ermöglichen die einzelnen Teile viel Freiheit im methodischen Vorgehen:

Seite 1: Vorentlastung

Informationstexte und Bildmaterial führen **inhaltlich** in die Thematik der Lektion, insbesondere des Lektionstextes, ein. Außerdem werden die **Grammatikstoffe** vorgestellt, in aller Regel anhand kurzer und einfacher lat. Texte (**G**), die noch auf neue Vokabeln verzichten.

Seite 2: Lektionstext

Das Kernstück jeder Lektion ist der **Text (T)**. Er sollte in jedem Fall behandelt werden, da er den gesamten Grammatikstoff und alle neuen Vokabeln beinhaltet. Zur Erschließung des Textes sowie zur inhaltlichen Abrundung folgen **Aufgaben**, die nummeriert sind (**1**).

Die **erste Seite** dient gleichsam als **Portal** zur Lektion, sie „schließt“ das anstehende Thema inhaltlich und sprachlich „auf“:

Attraktive und funktional eingebettete Illustrationen (Zeichnungen, Rekonstruktionen, authentische Abbildungen etc.) sowie altersgerechte deutsche Sach- oder Erzähltexte helfen den Schülern, die im Lektionstext thematisierten Ereignisse vorstellbar und lebendig werden zu lassen. Eine derartige Hinführung ist für heutige Schüler, die weiter denn je vom historischen und soziokulturellen Kontext der römischen Welt und der antiken Literatur entfernt sind, unabdingbar.

Auf dieser hinführenden Basis garantieren oftmals das Handeln der Personen oder die Ereignisse (z. B. das Fest zum Anlegen der toga virilis oder die Tragödie der Antigone) per se Vorstellbarkeit und Plastizität.

In anderen Fällen wird der Zugang zum Gehalt und Verständnis eines Textes zusätzlich dadurch erleichtert, dass über fiktive Personen oder fingierte Situationen eine altersgerechte Perspektive, eine „reiz-volle“ Kommunikationssituation geschaffen wird (z. B. Jugendliche in einem römischen Buchladen oder feilschende Kaufleute in Ephesos). Diese „perspektivische Brechung“ hilft vordergründige Identifikation vermeiden, das intendierte Verständnis wird durch die Fokussierung des zentralen Textgehalts bzw. der Problemstellung erleichtert.

Ziel dieser **Vorentlastung** und Einführung ist es, den Schülerinnen und Schülern eine sinnvolle historische Kommunikation mit dem auf der **zweiten Seite** folgenden **T-Stück** zu ermöglichen, das man dann als den **Salon**, den Hauptraum der Lektion bezeichnen könnte.

Seite 3: Übungsmaterial

Verschiedenartige Übungen zum **sprachlichen Training (Ü)** finden sich auf der dritten Seite; sie sind mit Großbuchstaben (**A**) gekennzeichnet.

Seite 4: Übungsmaterial

Ein **Zusatztext (Z)** erweitert das Textangebot; er wälzt den Grammatikstoff der vorausgehenden Lektionen um und dient der inhaltlichen Abrundung.

Aus dem vielfältigen Angebot der **fakultativen Übungen**, die man als **Arbeitsräume** oder Trainingsstätten auffassen könnte, muss die Lehrkraft gezielt auswählen.

Aufgaben und Übungen, die sich besonders für die Bearbeitung im Team eignen (auch arbeitsteilig), sind mit einem Kreis gekennzeichnet.

3. Die Übungen

Die Behandlung der Übungen ist **fakultativ**; ihre Konzeption verfolgt zwei Hauptziele:

1. **Effektivität** (vor allem im Hinblick auf Formensicherheit und Übersetzungskompetenz, auf Methoden sprachlicher und inhaltlicher Texterfassung sowie auf die Schaffung eines Ordnungsrahmens)
2. **Attraktivität** (variationsreich, der Altersstufe entsprechend, zu Beginn des Lehrgangs auch durch den spielerischen Charakter der Übungen)

Diese beiden Ziele werden auf folgende Weise angestrebt:

- Die Übungen sind nach ihrer **Funktion** typisiert. Dadurch werden die methodischen Möglichkeiten bei der Verwendung der Übungen erweitert und ein rascher Zugriff – auch im Hinblick auf Binnendifferenzierung – wird ermöglicht.
- Bei einer Vielzahl von Übungen und Aufgabenstellungen wird mit einer vorangestellten Infinitivendung (**blau**) die konkrete fachliche oder überfachliche **Kompetenz** genannt, die damit intendiert ist: Dies betrifft insbesondere Übungen zum Fortwirken des Lateinischen, zum Sprachenvergleich, zur Wortschatzarbeit und Übersetzungsmethodik, zur spielerisch-kreativen Umsetzung sowie texterschließende Aufgaben. Einfache Übungen aus dem Bereich der Formenlehre, deren Zielsetzung sich unmittelbar erschließt, sind nicht markiert. Diese Kompetenzhinweise (**blau**) wurden bewusst nicht durchgängig angebracht, sondern sie stehen exemplarisch. Damit wird die Bandbreite und die Vielfalt der Kompetenzen, die im Lateinunterricht geschult werden können, vor Augen geführt.

Bei der Erarbeitung von **PRIMA.NOVA** wurden die in Lehrplänen und Curricula vorgegebenen Kompetenzen auf den Lehrbuchunterricht hin adaptiert und konkretisiert. So entstand ein spezifisches Kompetenzraster, dem die einzelnen Übungen und Aufgaben zugeordnet wurden.

In den Lektionen finden sich die folgenden **Übungstypen**:

- **nummerierte Übungen** (auf Seite 2 unter **T** und Seite 4 unter **Z**):
Sie stehen immer in Zusammenhang mit **T** bzw. **Z** und dienen einer methodisch nicht einengenden Texterfassung und **Texterschließung**. Das Gliedern in Sinnabschnitte, die Untersuchung des Spannungsaufbaus eines narrativen Textes, die Analyse von Wortwahl und Satzbau, das Vergleichen mit dem eigenen Erfahrungshorizont oder das Belegen von Aussagen durch Textzitate sind Methoden, die für erfolgreiches Arbeiten in allen gymnasialen Fächern Grundvoraussetzung sind.
Auch zu den Möglichkeiten gestalterisch-kreativer Texterfassung und produktiver Rezeption finden sich hier Anregungen.
- **mit Großbuchstaben gekennzeichnete Übungen** (Seite 3):
Sie sind auf die Einübung des Grammatikstoffes ausgerichtet und bieten Material für einführendes oder vertiefendes **sprachliches Training**. Häufig wird nicht nur der aktuelle Grammatikstoff eingeübt, sondern auch die Umwälzung und gezielte Wiederholung bereits gelernter Phänomene ist möglich.

Von Bedeutung sind hier diejenigen Übungen, die der **Systematisierung** der Sprachphänomene dienen. Es ist ein wichtiges Anliegen, die Vielfalt der Formen zu ordnen und gerade Anfängern einen Ordnungsrahmen vor Augen zu führen, in den sie von Bekanntem ausgehend neue Phänomene einpassen

können. So gibt es unter anderem Zuordnungsübungen zu Singular und Plural, zu den Zeiten, den Kasus, den Arten der Perfektbildung, sowie zu Konjugations- und Deklinationsklassen.

Weitere Übungs- und Aufgabentypen, die immer wieder auftreten, dienen vor allem der Motivation, sie schulen **Lern- und Methodenkompetenzen** und sollen den enormen Wirkungsgrad der lateinischen Sprache verdeutlichen:

– So kommen die Prinzipien feldbezogener **Wortschatzarbeit** zur Geltung (Wort- und Sachfelder, Wortfamilien, Wortbildung etc.), wie sie in der Wortkunde *adeo-NORM* verwirklicht sind; außerdem geht es um die Rückführung von Fremdwörtern auf lateinische Vokabeln, Bedeutungs-differenzierungen im Kontext (z. B. zu *agere*) u. a. m.

– Besondere Bedeutung kommt dem **Weiterleben des Lateinischen** in den modernen europäischen Sprachen, in Lehn- und Fremdwörtern sowie Fachbegriffen zu. Mit Hilfe entsprechender Übungen – auch in Kontexten – soll eine basissprachliche Kompetenz aufgebaut werden, die nach wie vor als wichtige Fachleistung gilt. Hierzu dienen z. B. auch Erschließungsübungen anhand einfacher italienischer Sätze und Texte oder vergleichende Beobachtungen zur Wortbildung (z. B. zum lateinischen PPA im Italienischen und in Fremdwörtern).

– Im Hinblick auf das vorrangige Ziel des Sprachunterrichts, die Schulung der **Übersetzungskompetenz**, erhalten auch Übungen, die das Denken am Satz – und nicht nur an der Einzelform – verlangen, besonderes Gewicht. Die im Lehrbuch noch rein deskriptiv gehaltenen Hinweise und Aufgabenstellungen zur Übersetzungskompetenz werden in dem Band zur Übergangsektüre systematisiert und zu einer regelrechten „Übersetzungsschule“ erweitert. Im Textband des Lehrwerks finden sich unter anderem Übungen zum Sprachenvergleich (z. B. zur unterschiedlichen Wortstellung im Deutschen und Lateinischen), zur Auswahl der präzisen und richtigen Übersetzung (z. T. mit Fehlerdiagnose), zur Kongruenz und zum Abgrenzen von Wortblöcken oder zur Wiedergabe schwieriger Subjunktionen.

– Verschiedene **spielerische Übungen** dienen nicht nur der Auflockerung und Motivation, sondern auch dem produktiv-kreativen Umgang mit der Sprache.

Vor dem Übungsteil auf Seite 3 findet sich häufig ein **kurzer Text**, der – im Anschluss an die grammatische Einführung (**G**) – einer ersten Anwendung des neuen Grammatikstoffs dient; er ist im gleichen Farbton wie das **G**-Stück unterlegt.

Die Übungen sind zum Teil auch grafisch entsprechend aufbereitet, um Abstraktes zu veranschaulichen und die Motivation der Schüler zu erhöhen. In ihrer überwiegenden Mehrzahl lassen sie sich mit **geringem zeitlichem Aufwand** bearbeiten und so gemäß ihrer unterstützenden Funktion zielgerichtet in einzelnen Phasen einer Unterrichtsstunde einbringen.

Der Lehrerband enthält die **Lösungen** zu den sprachlichen Übungen; sie sind als Kopiervorlagen aufbereitet, die der Lehrer je nach methodischer Vorgehensweise z. B. auf Folie brennen oder als Lösungsblatt für Freiarbeitsphasen vervielfältigen kann.

Im weitesten Sinne zum „Übungsprogramm“ zählen auch die (fakultativen!) **Z-Texte** auf der jeweils vierten Lektionsseite: Diese verbinden in aller Regel drei wichtige Anliegen miteinander:

- a) die **immanente Wiederholung** und Vertiefung der Grammatikphänomene: Es wird (phasenverschoben) zurückliegender Grammatikstoff (vor allem der letzten zwei / drei Lektionen) umgewälzt.
- b) die **inhaltliche Abrundung** der aktuellen Lektion bzw. des **T-Textes**: Das Spektrum reicht inhaltlich von Parallel- oder Kontrasttexten aus dem Kontext der Lektion bis zu „neulateinischen“ Vergleichstexten.
- c) die **Erweiterung des Angebots an Übungstexten**: Im Hinblick auf das Hauptziel des lateinischen Sprachunterrichts, die Lektürefähigkeit, erscheint gerade ein breites Angebot „machbarer“ Texte bedeutsam. Während die **T-Texte** (als einziges konstitutives Lektionselement) verbindlich zu behandeln sind, eignen sich die **Z-Texte** – je nach Situation – zur Wiederholung und Vertiefung sprachlicher Einzelphänomene, vor allem aber zur Übung im Erfassen und Übersetzen von Texten.

4. Die Wortschatz- und Grammatikseiten

Die Wortschatz- und Grammatikteile finden sich nach der Abfolge der Lektionen im Begleitband. Sie sind – je nach Stoff / Lektion – unterschiedlich umfangreich, weisen jedoch in ihren Bestandteilen regelmäßig die gleiche Abfolge auf: Zuerst erscheint der Wortschatz (immer auf einer neuen Seite beginnend), dann werden die grammatischen Stoffe dargeboten.

Das folgende Schaubild zeigt die übliche Struktur:

Wortschatz

Wörter zum Wiederholen
neue Wörter und Wendungen:
in dreispaltiger Anlage:

- lateinisches Wort
- deutsche Bedeutung(en)
- Fremd- und Lehnwörter, etymologische Verweise, englische Vokabeln

Lernhilfen zum Wortschatz

Hinweise zum Weiterleben und zur kulturellen Bedeutung des Lateinischen,
Minikontexte, Wortfamilien, Wort- und Sachfelder, Bilder, Veranschaulichung

Grammatik

einheitliche Gliederung:

- F** Formenlehre
- S** Satzlehre oder Semantik
- T** Textgrammatik (selten)
- M** Methodenkompetenz

dazu:

- übersichtlich und gleich aufgebaute Tabellen
- induktive Anlage der **S**-Teile: Beispielsätze → Regel / Erläuterung
- einfache Erklärungen, auch für eigenständiges Erarbeiten oder Wiederholen durch die Schüler

Die einführenden **Hinweise** zur Darbietung von **Wortschatz und Grammatik** im **Begleitband** seien ausdrücklich zur Lektüre empfohlen.

Die Abfolge der Stoffkapitel des Grammatikteils wird an mehreren Stellen durch eingeschobene **Übersichten** unterbrochen. Diese dienen der **Systematisierung** und Festigung der Formenlehre, sie schulen die Fähigkeit, Wortformen im Hinblick auf ihre syntaktische Funktion einzuordnen. Dadurch werden wichtige Phänomene, wie z. B. die Bildungsweise der Tempora, zusammenfassend und Phänomene übergreifend noch einmal aufgerollt; im Kopf des Schülers wird so der Aufbau eines Ordnungsrasters gefördert.

5. Stoffverteilung und grammatische Progression

Umfang, Abfolge und die Art der Darbietung sprachlicher Phänomene orientieren sich eng an den Vorgaben der aktuellen Lehrpläne und Richtlinien und berücksichtigen die oben genannten Rahmenbedingungen.

Die den einzelnen Lektionen zugewiesenen Bausteine der lateinischen Grammatik sind in eine behutsame **Progression** gebracht. Wichtige und typische lateinische Spracherscheinungen (z. B. die 3. Deklination, die konsonantische Konjugation, der Abl) treten – um ein häufiges Umwälzen zu ermöglichen – früh auf. Diese Stoffverteilung erlaubt es auch, die Lektionstexte relativ frühzeitig (inhaltlich und sprachlich) ansprechend zu gestalten.

Dem Prinzip, häufige Phänomene früh darzubieten, folgt beispielsweise auch die Abfolge der Kasus (also Akkusativ und Ablativ vor Genitiv und Dativ). Stoffe, die erfahrungsgemäß leicht verwechselt werden (z. B. bestimmte Pronomina, aber auch Substantive der gleichen Paradigmengruppe wie *arx*, *ars*, *pars* oder *mens*, *mons*, *mors*), sind – um so genannte Ähnlichkeitshemmungen zu vermeiden – in ihrer Behandlung voneinander getrennt.

Die meisten **Deklinations- und Konjugationsreihen** werden in der herkömmlichen Weise als (vertikale) Paradigmen eingeführt, unter anderem alle Tempora im Aktiv (mit teilweiser Ausnahme des Präsens), das Passiv und der Konjunktiv sowie die e- und die u-Deklination.

Zu Beginn des Lehrgangs werden Personal- und Kasusformen teilweise parallel eingeführt, Verbformen bis Lektion 5, Substantivformen bis Lektion 9: Dabei treten zur a- / o-Deklination noch Substantive der 3. Deklination (zunächst nur auf -or), zur a- / e-Konjugation noch Verben der konsonantischen Konjugation (ohne i-Erweiterung). Die nach den Kasus gegliederten tabellarischen Übersichten erleichtern dem Schüler beim Übersetzen das Erkennen der jeweiligen syntaktischen Funktion.

Die **Verteilung der Stoffe auf die einzelnen Lektionen** wurde auch in dem Bestreben vorgenommen, die Gefahr der Phänomenüberladung (quantitativ) zu vermeiden und nicht zu oft heterogene Teilgebiete nebeneinander zu behandeln. Häufig kann ein und dasselbe sprachliche Phänomen in einer Lektion aus morphologischer und syntaktischer (bzw. semantischer) Perspektive behandelt werden.

(z. B. 3: Formen des Akkusativs – Akkusativ als Objekt; 13: Formen der Adjektive – Adjektiv als Attribut und Prädikatsnomen; 11: Perfektformen – Verwendung des Perfekts; 37: Konjunktiv Impf. / Plusqpf. – Konjunktiv als Irrealis)

6. Die Behandlung der grammatischen Stoffe

Die folgenden Hinweise zur unterrichtspraktischen Arbeit mit **PRIMA.NOVA** erfolgen mit der Einschränkung, dass die Durchnahme einzelner Stoffe immer an eine konkrete unterrichtliche Situation gebunden ist. Daher werden hier keine Stundenmodelle geboten; auch Rechenschaftsablagen, Lernzielkontrollen und Ähnliches bleiben unberücksichtigt; zur Behandlung des Wortschatzes vgl. Abschnitt 8.

Es werden vielmehr Möglichkeiten vorgestellt, den Grammatikstoff einer Lektion in mehreren Phasen zu behandeln. Eine Erweiterung oder Verknüpfung dieser Modelle ist jederzeit möglich, andererseits eignet sich nicht jedes Modell für jede Lektion.

Die erläuterten Modelle sollen auch belegen, dass mit dem Buch ganz verschiedene methodische Wege in der Nutzung der konstitutiven Lektionsteile besprochen werden können und eine abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichtsablaufs möglich ist.

Modell 1: Vorerschließung des Grammatikstoffes mit **G** und **Ü**

- a) Erarbeitung des gesamten Grammatikstoffes anhand von **G** und **Ü**; Grammatikteil des Begleitbandes
- b) Behandlung von **T** (mit inhaltlicher Erschließung), ggf. mit Hilfe von **Ü** (nummerierte Übungen)
- c) Vertiefung, ggf. Systematisierung des Grammatikstoffes anhand von **T**; weitere Einübung anhand von **Ü** und ggf. **Z**

Modell 1 ist beispielsweise zu empfehlen, wenn sich der Grammatikstoff anhand von **G** klarer strukturieren und systematischer darbieten lässt als anhand von **T** und / oder wenn die inhaltliche Erschließung von **T** nicht durch grammatische Erläuterungen unterbrochen werden soll.

Hinweis: Die **G**-Teile und die Beispielsätze des Grammatikteils enthalten wegen der intendierten Vorerschließung noch keinen neuen Wortschatz.

Modell 2: Erarbeitung des Grammatikstoffes aus **T**

- a) Vorerschließung von **T** (inhaltlich), ggf. anhand von **Ü** (nummerierte Übungen)
- b) Erarbeitung von **T**; dabei Behandlung und Systematisierung des Grammatikstoffes; Grammatikteil des Begleitbandes
- c) Vertiefung und Einübung des Grammatikstoffes anhand von **Ü**, ggf. **G**

- d) Inhaltliche Erschließung und Vertiefung von **T**, ggf. mit Hilfe von **Ü** (nummerierte Übungen); ggf. Ergänzung durch **Z**

Modell 2 ist beispielsweise zu empfehlen, wenn **T** inhaltlich (einschließlich wichtiger Wörter und Wendungen) problemlos vorerschlossen und strukturiert werden kann und / oder wenn der Grammatikstoff in sinnvoller Abfolge oder wesentlichen Teilen bei der Behandlung von **T** zu erarbeiten ist.

Hinweis: Bei entsprechender Verteilung der Grammatikphänomene auf **T** sollte an eine geteilte Behandlung des Grammatikstoffes gedacht werden.

Modell 3: Vorwegbehandlung des Grammatikstoffes

- a) (Lehrbuchunabhängige) Erarbeitung und Systematisierung des gesamten Grammatikstoffes; Grammatikteil des Begleitbandes
- b) Einübung des Grammatikstoffes anhand von **G**, ggf. **Ü**
- c) Behandlung von **T** (mit inhaltlicher Erschließung), ggf. mit Hilfe von **Ü** (nummerierte Übungen); ggf. Ergänzung durch **Z**

Modell 3 ist beispielsweise zu empfehlen, wenn die Behandlung des Grammatikstoffes problemlos (oder besonders effizient) lehrbuchunabhängig durchgeführt werden kann und / oder wenn die Lektüre und inhaltliche Erschließung von **T** hohen Eigenwert beanspruchen.

Modell 4: Lektionsübergreifende Behandlung von Grammatikstoffen

- a) Erarbeitung des Grammatikstoffes mehrerer Lektionen anhand von **G**, ggf. **Ü**; Grammatikteil des Begleitbandes
- b) Behandlung (mit inhaltlicher Erschließung) mehrerer thematisch kohärenter **T**-Stücke
- c) Wiederholung und Vertiefung der Grammatikstoffe (lektionsübergreifend) mit Hilfe von **Ü**, ggf. **Z**

10

Modell 4 ist beispielsweise zu empfehlen, wenn die thematische Kohärenz mehrerer **T**-Stücke und die zusammenhängende Lektüre und Erschließung umfangreicherer Textpartien betont werden sollen und die Grammatikstoffe mehrerer Lektionen anhand von **G** (und ggf. **Ü**) hinreichend vorerschlossen werden können.

7. Die Gestaltung der Wortschätze

Der Erarbeitung, Einübung und Wiederholung des Wortschatzes kommt wegen der Häufigkeit von Fehlern, die aus diesem Bereich in Prüfungsarbeiten festzustellen sind, besondere Bedeutung zu.

Daher werden über die einführenden **Hinweise** zur Darbietung von **Wortschatz und Grammatik** für die Lehrkraft (im Begleitband) hinaus im Folgenden die Kriterien für die Darbietung des Wortschatzes erläutert und methodische Anregungen zur Wortschatzarbeit gegeben.

PRIMA.NOVA verfügt im Lehrbuch über einen statistisch kontrollierten, überlegt ponderierten und verlässlich umgewälzten Grundbestand von **ca. 1150 lateinischen Lernvokabeln**; er wird mit Hilfe des Bandes zur Übergangs- und Erstlektüre auf **ca. 1350 Wörter und Wendungen** erweitert.

Der Wortschatz basiert auf den statistischen Untersuchungen zum „Bamberger Wortschatz“: Die ca. 1250 Wörter des Basisvokabulars (Wortkunde *adeo-NORM*) wurden berücksichtigt, weitere Wörter wurden aus dem so genannten Kulturwortschatz oder auf Grund ihres Vorkommens bei mehreren relevanten Autoren einbezogen. Auch die deutschen Bedeutungen, die im Projekt „Bamberger Wortschatz“ corpusbezogen (also im Hinblick auf die Schullektüre) ermittelt wurden, sind mit der Wortkunde *adeo-NORM* abgestimmt.

Die **Reduzierung** der Gesamtmenge von Lernvokabeln im Vergleich zu älteren Lehrwerken lässt auch erwarten, dass die Behaltensquote erheblich gesteigert werden kann.

Die Rekurrenz des Wortschatzes in den jeweils folgenden **T**-Stücken wurde besonders beachtet; durch die Einbeziehung der Übungen und **Z**-Texte ist gewährleistet, dass das gesamte Vokabular intensiv umgewälzt wird.

Den Wortschätzen sind regelmäßig **Wiederholungsvokabeln** vorgeschaltet, die für das Übersetzen des aktuellen **T**-Textes wichtig sind und so aufgefrischt werden. Auf diese Weise wird dem Schüler bewusst gemacht, dass es sinnvoll ist, Wörter nicht nur systematisch, sondern auch im Kontext einer Lektion zu wiederholen.

Es empfiehlt sich, die im Buch vorgegebenen Wörter vor der Behandlung von **T** zu einem Teil der Hausaufgabe zu machen und die Schüler außerdem dazu anzuhalten, bei jeder Übersetzung individuell nicht gewusste „Wiederholungswörter“ zu notieren und in gleicher Weise zu festigen.

11

Die Wörter und Wendungen sind im **Wortschatz** in der **Reihenfolge ihres Vorkommens** aufgelistet. In den Wortschatzlisten erscheinen auch diejenigen Vokabeln, die als „Träger“ des jeweiligen Grammatikstoffes in den Ausführungen zur Grammatik wiederkehren (z. B. das Pronomen *is, ea, id*). Dies soll einerseits die Verteilung und Zuordnung von Wortschatz und grammatischen Phänomenen nachvollziehbar machen; andererseits vergrößert es auch die methodische Freiheit der Lehrkraft im unterrichtlichen Vorgehen.

Auch einige andere **Grammatikstoffe** sind – im Hinblick auf eine ökonomische und pragmatische Vermittlung – (zum Teil zusätzlich) im Wortschatz erfasst. Es handelt sich dabei um

- Verben mit vom Deutschen abweichender Kasusreaktion (z. B. *sequi*) bzw. mit unterschiedlichen Kasusreaktionen im Lateinischen (z. B. *consulere*),
- Kollokationen / Wendungen zu wichtigen Verbvalenzen (z. B. *deficere a* oder *non dubitare, quin*),
- Wendungen zu einigen Kasusfunktionen (z. B. *paulo ante, magni aestimare*),
- andere Wendungen, deren Wiedergabe mit den gelernten Bedeutungen nicht möglich ist (z. B. *gratias agere*) oder von der geläufigen Struktur abweicht (z. B. *salutem dicere*).

Wo es erforderlich ist, steht in diesen Fällen ein erläuternder Zusatz als Hilfe für die Schüler bzw. als Hinweis für denjenigen Lehrer, der das Phänomen genauer

ansprechen möchte; regelmäßig sind Kasusreaktionen (z. B. sequi **m. Akk.**) und Kasusfragen (z. B. prima luce **wann?**) vermerkt.

Als **Lernhilfe** für die Schüler, aber auch als Anregung für den Lehrer ist die exemplarische Darbietung von schwer zu lernenden Vokabeln anhand von so genannten Markersätzen bzw. in Minikontexten zu verstehen; hier wird an Beispielen vorgeführt, wie Vokabeln mit stark voneinander abweichenden Bedeutungen und / oder schwierigen Kasusreaktionen verfügbar gemacht werden können. Der Hilfestellung beim Lernen, aber auch der Motivation dienen die weiteren Elemente, die im Zusammenhang mit dem Wortschatz exemplarisch geboten werden (unter dem Wortschatz oder der Grammatik der jeweiligen Lektion). Diese Ergänzungen stehen z. T. in Zusammenhang mit den kompetenzorientierten Aufgaben und Übungen im Textband.

8. Die Wortschatzarbeit

Das **Leitprinzip** jeder Wortschatzarbeit kann nicht stark genug betont werden: Die Behandlung des Wortschatzes hat **im** Unterricht ihren Ausgangspunkt, **im** Unterricht werden die Vokabeln eingeführt und in ihrem Gebrauch und ihren Bedeutungen erläutert; das Verlagern der Wortschatzarbeit ausschließlich auf die Hausaufgabe ist abzulehnen.

Die Wortschatzarbeit sollte die folgenden vier Aspekte stets im Auge haben:

- Syntaktische Eigenschaften der Vokabeln
- Wortbildung, Laut- und Formenlehre
- Bedeutungsdifferenzierung (im Kontext)
- Fortwirken in modernen Sprachen, Fachsprachen und verschiedenen kulturellen Bereichen

12

Häufig ist es freilich so, dass diese vier Aspekte in der Unterrichtspraxis nicht isoliert eingebracht werden, sondern bei verschiedenen Übungen, Arbeitsaufträgen und Arbeitsformen in unterschiedlicher Kombination zur Geltung kommen. Auf der methodischen Ebene sollten demnach die folgenden **Prinzipien** beachtet werden:

1. Das Erfassen der Wortbedeutungen aus dem Kontext

Dieses Verfahren ist insbesondere zur Einführung neuer Vokabeln geeignet. Unter Kontext ist sowohl der Textzusammenhang des **T**-Stückes wie auch der Minimalkontext zu verstehen, der vom Lehrer geboten wird oder exemplarisch im Begleitband gegeben ist. Es ist auch daran zu denken, die Schüler selbst solche Kontexte bilden zu lassen – vor allem wenn sie im Umgang mit dem Wortschatz schon geübter sind.

2. Das Erschließen unterschiedlicher Bedeutungen und syntaktischer Eigenschaften von Wörtern (mit Hilfe des Kontextes)

Schon bei der Erstbegegnung mit Vokabeln sollte vom Kontext ausgegangen werden, auch Lernerfolgskontrollen sollten entsprechend gestaltet sein. So können auch Teilbereiche der traditionellen Kasussyntax mit abgedeckt werden (vgl. etwa die Kasusreaktionen zu *queri* oder *temperare*).

3. Das Beachten von etymologischen Bezügen sowie von Regeln zu Wortbildung und Lautlehre

Grundsätzlich sollten nur solche Regeln zu Wortbildung und Lautlehre angesprochen werden, deren Kenntnis den Schülern eine echte Lernhilfe bietet, also zur Lautlehre etwa der Ablaut (bonus – bene) oder die Assimilation (ad-curro > accurro), im Bereich der Wortbildung die im Begleitband angeführten Prä- und Suffixe; auch die Gestaltung der Adlinear-Anmerkungen im Textband ist darauf abgestimmt. Bei der Darbietung des Wortschatzes sollten auch die exemplarisch gebotenen Wortfamilien genutzt werden.

4. Das Einbeziehen des Kulturwortschatzes (Lehn- und Fremdwörter, Fachausdrücke) sowie von geeigneten Vokabeln aus modernen Fremdsprachen

Die rechte Spalte des Wortschatzes kann den enormen Wirkungsgrad der lateinischen Sprache auf die gesamte abendländische Kultur verdeutlichen. Für die Unterrichtspraxis ist zu bedenken, dass den Schülern manche uns geläufig erscheinende Fremdwörter und Fachausdrücke unbekannt sind, dass manche englische Vokabel vielleicht noch nicht geläufig ist. Bei Übungen sollten Fremdwörter und Fachausdrücke immer wieder in sinnvolle deutsche Sätze eingebettet werden.

5. Das Bilden von Wort- und Sachfeldern

Durch das Zusammenstellen von Vokabeln zu semantischen Feldern wird die Fähigkeit zur semantischen Erschließung von Wortbedeutungen und damit auch von Texten gefördert. Aufgaben dazu sind auch verknüpfbar mit Übungen zur Wortbildung, etwa beim Zusammenstellen von Gegensatzpaaren oder Synonymen. Die mit Bildunterstützung gebotenen *Sachfelder* des Grammatikteils sollen Anregungen geben, die Schüler auch selbst zur Veranschaulichung zeichnen zu lassen.

13

6. Die Betonung des „Dreiklangs“ Sehen, Sprechen, Schreiben

Die uralte pädagogische Erkenntnis, dass das Zusammenwirken dieser drei Komponenten beim Lernen besonders effizient ist, sollte nicht eingeschränkt werden auf das betrachtende Einprägen, das altbewährte Vorsprechen von Wörtern durch den Lehrer mit folgendem Chorsprechen der Schüler und das Abschreiben in ein Vokabelheft.

Unter „Sehen“ sollte auch die Visualisierung von Vokabeln auf Tafel oder Folie (auch durch die Schüler), im Buch oder durch konkrete Gegenstände verstanden werden, unter „Sprechen“ auch das Sprechen im Kontext, in kleinen dialogischen Szenen. Und mit „Schreiben“ ist schließlich auch die Vokabelkartei oder die Verwendung entsprechender EDV-Programme gemeint.

7. Die regelmäßige Wiederholung des Wortschatzes

Für die lektionsbezogene Wiederholung sollten die Wiederholungsvokabeln, die vor den Wortschätzen stehen, herangezogen werden; es erscheint sinnvoll, diese grundsätzlich vor der Behandlung einer Lektion aufzugeben. In regelmäßigen Abständen sollte der Wortschatz auch lektionsweise wiederholt werden. Dabei gilt die erste Wiederholung nach der Einführung und dem ersten Erlernen als wichtigster Schritt für dauerhaftes Behalten; die erste Wiederholung eines Lektionswortschatzes sollte daher noch innerhalb der Unterrichtsphase, die für die Behandlung einer Lektion zu veranschlagen ist, stattfinden. Weitere Wiederholungen folgen in regelmäßigen Abständen, die sich zunehmend vergrößern. Bei der Wiederholung sollte wie bei der Darbietung und Einübung methodisch vari-

iert werden; begleitende Arbeitsaufträge könnten den Blick auf besondere Schwierigkeiten lenken.
(Beispiel: Stelle die Verben zusammen, die im Lateinischen und Deutschen den gleichen Objektskasus haben, die im Lateinischen einen anderen Objektskasus haben als im Deutschen, die einen Acl bei sich haben, die einen Präpositionalausdruck bei sich haben.)

Je nach Grammatikstoff und Inhalt von **T** stehen folgende **Modelle für die Neueinführung** von Vokabeln zur Wahl; natürlich sind auch hier Mischformen möglich:

Modell 1:

- a) Neueinführung des Wortschatzes anhand von **T**, ggf. (bei umfangreicheren Wortschätzen) geteilt in mehrere Blöcke
- b) Einübung und Vertiefung des Wortschatzes anhand von **Ü**, Kontexten, Wortfamilien, Wort- und Sachfeldern, Vokabelverzeichnis (3. Spalte), Latein lebt

In diesem Fall empfiehlt sich eine Vorwegbehandlung des Grammatikstoffes, um dem Schüler während der Erarbeitung von **T** nicht zwei unbekannte Stoffbereiche zuzumuten.

Modell 2:

- a) Neueinführung des Wortschatzes anhand von Kontexten, Vokabelverzeichnis, Wortfamilien, Wort- und Sachfeldern o. Ä.; je nach Anzahl der Vokabeln können sie in einer Unterrichtseinheit behandelt oder in Blöcke geteilt werden.
- b) Einübung und Vertiefung des Wortschatzes anhand von **T**, **Ü**, Latein lebt, ggf. **Z**.

Modell 2 empfiehlt sich unter anderem dann, wenn der Grammatikstoff anhand von **T** erarbeitet werden soll.

9. Die Zeit- und Unterrichtsplanung

Allgemein gültige Aussagen zur mittel- und langfristigen Unterrichtsplanung sowie zur konkreten Vorbereitung der Einzellektion und Unterrichtsstunde sind angesichts unterschiedlicher Stundentafeln in den Ländern, unterschiedlicher Schwerpunkte in Lehrplänen und Richtlinien sowie unterschiedlicher Lerngruppen, Lehrkräfte und Unterrichtssituationen schwer möglich.

Eine **Gesamtplanung der Spracherwerbsphase** könnte von folgender Annahme ausgehen:

-
- Der Lehrbuchunterricht dauert etwa 2 ½ Jahre, also insgesamt an die 70 Unterrichtswochen.

 - Bei 4 Wochenstunden stehen also etwa 280 Lateinstunden zur Verfügung.

 - Das bedeutet für jede der 44 Lehrbuchlektionen einen Zeitaufwand von gut 6 Stunden.
-

Im Folgenden wird (vereinfacht) ein Zeitaufwand von 6 Unterrichtsstunden für die Behandlung einer Lehrbuchlektion veranschlagt. Auf der Basis dieser großzügigen Stoff-Zeit-Relation können für die Behandlung der wichtigsten konstitutiven **Lektionsteile** die folgenden **Zeitrichtwerte** gelten; diese sind summarisch – über die gesamte Lektion hin – und als durchschnittliche Anhaltswerte zu verstehen. Keineswegs wird damit eine Abfolge von Lektionsteilen nahegelegt; auch die in der Praxis so wichtige Verknüpfung einzelner Unterrichtsziele und Inhaltsbereiche ist hier nicht berücksichtigt.

→	2 Std.	Darbietung und Erarbeitung von Grammatik und Wortschatz (vgl. Abschnitt 6)
→	2 Std.	Behandlung des Lektionstextes (T)
→	2 Std.	Auswahl aus den fakultativen Übungen und Z (vgl. Abschnitt 3)

In jedem Fall ist eine stoff- und lerngruppenspezifische Planungsarbeit der Lehrkraft erforderlich, die sowohl die Vorzüge einer geregelten und gewohnten Abfolge der Unterrichtsphasen und Lektionsteile zu nutzen versteht als auch die Notwendigkeit einer altersgerecht-sinnvollen Variation im unterrichtlichen Ablauf beachtet. Anzumerken ist außerdem, dass im Einzelfall die Einführung der Grammatik auch lektionsübergreifend erfolgen kann und dass manche Übungen und mehrere **Z**-Texte auch einmal zur wiederholenden Vertiefung am Ende einer Sequenz behandelt werden können.

Auf die oben genannten Modelle zur Einführung von Grammatik und Wortschatz sei nachdrücklich verwiesen.