

Protokoll zur Sitzung am 26.05.2010: Wortschatzarbeit: Psycholinguistische, statistische und didaktische Grundlagen; praktische Konzeptualisierungen

Vorabankündigung: Prof. Janka wies die Studierenden zu Beginn der Stunde darauf hin, dass die nächste Sitzung bereits um 18 Uhr s.t. beginnen werde, da im Anschluss ab 19.15 Uhr eine Veranstaltung bei der Petronian Society geplant sei.

1. Einstieg: Wiederholung und Vertiefung der Prinzipien, Methoden und Modelle der Spracherwerbsphase

Der Dozent zeigte auf einer Folie einen Lehrbuchauszug für den Spracherwerbsunterricht (Comes, 6. Klasse L1) und erteilte den Studierenden den Auftrag, den Aufbau der Textsequenz sowie die didaktische Konzeption zu erörtern.

Die gezeigte Textsequenz ließ sich in Überschrift, einen längeren deutschen Hinführungstext und zwei lateinische Texte gliedern und hatte einen Teil der Argonautensage zum Thema (Jason und Medea in Kolchis).

Der Dozent wiederholte, dass nach der Spracherwerbsphase zunächst eine Übergangsphase (Ende der achten Klasse) mit adaptierter Originallektüre vorgesehen ist, bis dann ab der neunten Klasse die Lektürepräsenz beginnt.

Den Studierenden wurden dann die beiden Richtziele der Spracherwerbsphase in Erinnerung gerufen: Zum einen dient sie als **Propädeutikum** für die Lektürepräsenz und damit der Befähigung zur Lektüre lateinischer Originaltexte (insbesondere durch Herstellung von Übersetzungsfähigkeit durch Erwerb und Sicherung von Grundwortschatz und Basisgrammatik). Zum anderen kommt dieser Phase ein **autonomer Wert** zu, der sich in dem Ziel äußert, anhand des Erlernens von Grundwortschatz und Grundgrammatik allgemeine sprachliche Bildung durch Reflexion und Sprachvergleich zu erwerben. Auch in den Bereichen „Antike Kultur und ihr Fortleben“ sollen wichtige Fundamente namentlich im Bereich der literarischen Bildung gelegt werden.

Die Studenten sollten bei den vorliegenden Texten propädeutische Ziele identifizieren: Die beiden Texte dienten der Einübung der Grammatikformen Plusquamperfekt Passiv sowie Futur II Passiv, wobei auffiel, dass ein einheitlicher inhaltlicher Kontext geschaffen war.

(→ 'kontextuelle Präsentation').

Auch weitere, bereits auf die Lektürephase hinweisende Phänomene prägten diesen Lektionstext: Es handelte sich um einen zusammenhängenden Text mit sowohl parataktischen als auch hypotaktischen Satzstrukturen, verschiedensten Zeiten und Formen etc., mit Konjunktionen und logischen Überleitungen zwischen den Sätzen (z.B. *nam, praeterea*), wodurch '**Textkohärenz**' eingeübt und thematisiert werden kann.

Bei dieser Gelegenheit stellte der Dozent klar, dass es sich bei den beiden Texten um keine Originaltexte (auch nicht in adaptierter Form) im Sinne der vielfach kritisierten „Originaltextmethode“, sondern um '**Kunstlatein**', bzw. 'studienrätliches Latein', also didaktisierte Texte, handle. Diese häufen zur Veranschaulichung bestimmte grammatikalische Phänomene in weit größerer Konzentration an als es bei Originaltexten möglich ist. Im lateinischen Original könne man der Liebe zwischen dem Argonauten Jason und Medea in Kolchis beispielsweise in den *Metamorphosen* des Ovid (Buch VII) sowie dem in der Schule bislang kaum behandelten Werken *Medea* von Seneca (Tragödie) und *Argonautica* des Valerius Flaccus (Epos) begegnen.

Was den autonomen Aspekt der Spracherwerbsphase angeht, so wurde einerseits auf die Herstellung mythologischer Grundkenntnisse (Jason, Medea, Argonauten) verwiesen. Andererseits liefert diese Phase sprachtheoretische Phänomene, wie das 'lateinische Tempusrelief', das Passiv, konditionale Perioden oder die Komplexität der lateinischen Syntax.

Der Dozent nahm die vorliegende Folie zum Anlass, noch weitere spracherwerbsrelevante Themengebiete zu wiederholen. Es wurde kurz der reguläre Aufbau einer Schulgrammatik erläutert: Nach der Phonetik folgt Formenlehre und abschließend Syntax. Der traditionelle Schwerpunkt liegt dabei auf Formenlehre und später Syntax- und Kasuslehre.

Es wurde ferner daran erinnert, dass anstelle des kumulativen Grammatiklernens einzelne autorenspezifische Grammatikphänomene in die Lektürephase ausgelagert werden könnten, beispielsweise die *oratio obliqua* in die Caesarlektüre.

In einer kurzen Wiederholung der Begriffspaare **induktiv** \Leftrightarrow **deduktiv** sowie **horizontal** \Leftrightarrow **vertikal** (siehe entsprechende Materialien) stellte der Dozent die Frage, wie man am vorliegenden Textmaterial (Einführung des Plusquamperfekt bzw. Futur II Passiv) die Begriffe anwenden könne. So könne beispielsweise die bereits bekannte Form *protexerat* der Form *protectum erat* gegenübergestellt werden und die Schüler durch Analogien mit früher Gelerntem Lernerfolge erleben (induktive Methode). Das bloße Lernen des Plqpf. bzw. Fut. II Passiv anhand von Tabellen nach knapper Skizze der regulären Formenbildung werde hingegen als deduktive Methode bezeichnet.

Der Textausschnitt gehe bei der Verwendung des neuen grammatischen Phänomens nach einem horizontalen Ansatz vor: Bei allen Konjugationen werde das Plusquamperfekt gleichzeitig eingeführt. Extreme Vertikalität kennzeichne beispielsweise das Lehrwerk *Auspicia*, extreme Horizontalität das Lehrwerk *Cursus Compactus*.

2. Wortschatzbeherrschung am Beispiel einer Livius-Passage

Nachdem der Dozent die Wichtigkeit der Wortschatzbeherrschung betont hatte, legte er eine zweite Folie mit einem Text aus Livius (1,9,12: Raub der Sabinerinnen) auf. Er ließ den Text richtig übersetzen und stellte mit den Studierenden fest, dass dieser die Aitiologie zum 'Thalassio'-Ausruf bei römischen Hochzeiten enthalte. Er berichtete, dass er den Text neulich in seiner Vorlesung den Studenten zur Übersetzung vorgelegt habe. Hierauf präsentierte er einen Übersetzungsvorschlag eines Studierenden, der mehrere teils sonderbar anmutende Fehler aufwies, obwohl der Text in der Woche zuvor inhaltlich vorbesprochen worden war. Die Art der Fehler stützte die vom Dozenten vorgetragene These, dass 60% aller Fehler Wortschatzfehler seien. Beispielsweise wurde *ferunt* nicht mit 'sie behaupte(te)n', sondern mit 'sie brachten' übersetzt und der abhängige AcI in der Folge nicht richtig erkannt. Der Studierende hatte Probleme mit der Ambiguität von *ferre*, das je nach Kontext entweder 'sagen' oder 'tragen' bedeuten kann (**kontextuelle Disambiguierung** nicht geleistet).

Nach der Analyse weiterer Fehler (Verwechslung von *insignis / signum*, *sciscitari / conscius esse*, etc). zeigte der Dozent abschließend einen Bildimpuls zu dieser Szene. Er bemerkte, dass unter Umständen ein solcher Bildimpuls für eine bessere Übersetzung hilfreich sein könne, ein Phänomen, deren Untersuchung für die empirische Forschung eine lohnenswerte Aufgabe wäre.

3. Wortschatzarbeit – psycholinguistische, statistische und didaktische Grundlagen

Der Dozent ging auf die Schwerpunkte des Vorbereitungs-Handouts ein:

1. Psycholinguistik, die sich mit der Frage, wie neue Wörter zu speichern und abzurufen seien, beschäftige (siehe Kielhöfer)
2. Statistik (siehe den Aufsatz von Clement Utz, Mutter Latein und unsere Schüler, 2000, zu Entstehung und Wesen des sog. „Bamberger Wortschatzes“)
3. Didaktik im praktischen Sinne, die in Richtung der Methodik (praxisorientierte Umsetzung der didaktischen Erkenntnisse mit Blick auf bestimmte Lerngruppen) weise (siehe Pfaffel)

Zu 1.: Einer der Schlüsselbegriffe der Psycholinguistik ist "**Feldvernetzung**" bzw. "**mentales Lexikon**". Damit ist gemeint, dass der für das Wörterlernen zuständige Speicher mit Vernetzungsstrukturen arbeitet. Daraufhin präsentierte der Dozent den Studierenden anhand einer Folie verschiedene Ordnungsmöglichkeiten in einem solchen mentalen Lexikon:

- a) **Begriffsfelder:** Anstatt Wörter alphabetisch zu lernen, ist es für die optimale Nutzung der Wortspeicherkapazität lohnenswert, Begriffe in hierarchischer Struktur zu lernen.

Beispiel:



cibus frumentum [Instanzen]

- b) **Wortfeld:** Dabei handelt es sich um ein Begriffsfeld sprachlicher Art, welches Synonyma und Antonyma enthält. Der Dozent merkte an, dass diese Ordnungsform selten genutzt wird. Beispiel:

cibus, panis [Lebensmittelsubstantive]
magnus, parvus [Dimensionsadjektive]

- c) **Syntagmatische Felder** / Kollokationen / Junktoren / lexikalische Solidaritäten: Damit ist gemeint, dass Wörter verschiedener Wortarten aufgrund von semantischen Beziehungen zusammengestellt werden. Der Dozent verwies darauf, dass Kollokationen seit ROMA und vor allem in der neueren Didaktik fester Bestandteil der Wortschatzvermittlung sind.

Beispiel:

cibi parati sunt.

- d) **Sachfelder:** Referenz der Wörter auf Sachen und Ereignisse in der Welt. Der Dozent nannte diese Ordnungsform das "Lieblingskind der neueren Didaktik", die sie in Lehrbüchern auch häufig anhand von Bildimpulsen zu unterstützen sucht.

Beispiel:

cibus → cena, mercator, fames

- e) **Wortfamilie** / Lexemfelder / morphologische Felder: Diese Ordnungsform kam bereits in der traditionellen Didaktik häufig vor.

Beispiel:

Komposita von Verben
furtum < fur, cenare < cena

- f) **Klangfelder:** Diese Ordnungsform basiert darauf, dass die sensorische Verarbeitung komplementär zur semantischen verlaufen kann.

Beispiel:

ora et labora

- g) **Affektive Felder:** Diese Ordnungsform beruht auf konnotativen Nebenbedeutungen, die positiv oder negativ sein können.

Beispiel:

cibus, ornamentum, scire ⊕
periculum, furtum, nex ⊖

Zu 2.: Der Dozent legte eine Folie mit einer Graphik auf, in der Utz den Grad der Textabdeckung in Abhängigkeit zur Zahl der Lemmata (= Lexikoneintrag, z.B. *protego*) aus allen gängigen Lektüreausgaben (insgesamt 8000 Lemmata) setzt. Die Grafik zeigte, dass in einem beliebigen Text ca. 80% der Wörter bekannt sind, wenn 1248 Lemmata gelernt worden sind (= **Bamberger Wortschatz**). Die Studierenden stellten jedoch schnell fest, dass ein Fehlen von 20% an Wörtern immer noch ein häufiges Nachschlagen erfordern würde. Der Schnitt wurde jedoch deswegen gezogen, da man nach dieser Grenze unverhältnismäßig mehr Wörter lernen müsste, um noch seltener nachschlagen zu müssen. Der Dozent wies außerdem darauf hin, dass die in den G8-Lehrwerken vorgesehenen 1700 (L1) bzw. 1400 (L2) Wörter zusätzlich noch den für die Statistik unerheblichen **Kulturwortschatz** (z.B. *medicus*, *fenestra*) enthalten.

Zu 3.: Im Bereich der Didaktik wurde die Möglichkeit aktiver Wortschatzarbeit im Sinne der modernen Fremdsprachen genannt. An dieser Stelle fiel der Begriff *lingua a loquendo*. Der Dozent erinnerte in diesem Zusammenhang auch an die Ideen Michaela Krells nach Sprechen und Vergegenständlichen. Dies könnte beispielsweise mit Hilfe von vorgezeigten Realien, Bewegung, Gestik oder Mimik realisiert werden. So könnten etwa anhand eines Kreidestückes unterschiedliche Formen des Verbs *frangere* vorgeführt werden: *cretam mox frangam / franges* (Futur). *Nunc cretam frango* (Präsens). *Cretam fregi / fregisti* (Perfekt). *Creta fracta est* (Perfekt Passiv).

4. Aufsatz von Franz Peter Waiblinger

Zum Abschluss der Sitzung gab der Dozent den Studierenden ein Arbeitsblatt zur Bearbeitung. Ein Aufsatz von Franz Peter Waiblinger wurde ausschnittsweise gelesen und diskutiert. Darin stellte der Verfasser den Unterschied zwischen Wortkonzept und Wortform heraus: In der traditionellen Wortschatzvermittlung würden zu sehr nur Wortformen zum Lernen präsentiert, während die semantische Komponente – die **Wortkonzepte** – den Schülern unbekannt blieben. Legte man mehr Wert auf die Vermittlung von Wortkonzepten statt nur die Einzelbedeutungen zu lernen, würde sich die Retention, also das langfristige, sichere Behalten von Wörtern ähnlich der Muttersprache merklich erhöhen (z.B. *virtus*). Das sei elementar, da gerade Wortschatzlücken das Textverständnis erschwerten. Der Dozent betonte, dass es sich bei Waiblingers Aufsatz nicht um eine umfassende Ursachenanalyse für die konstatierte unzureichende Retention handle, sondern dieser mit der Konzentration auf erfolgreiche Wortschatzvermittlung nur einen Aspekt betone. Wichtige andere Aspekte, die beim Wortschatzlernen für den Erfolg grundlegend wichtig sind, blieben unberücksichtigt, wie beispielsweise das Einüben, Wiederholen oder auch die Eigenleistung der Schüler.

Bei der Abspeicherung von Wörtern im Kopf übrigens werde immer erst das Konzept, dann die Form gespeichert, da **Sachnetze** vor allen anderen Netzen dominierten. Dieser Gedanke

bedeutet eine Umkehr des traditionellen Weges. Der Dozent machte deutlich, dass in der Argumentation des Verfassers der statistische Aspekt ausgeklammert sei: Waiblinger würde sich als eine Art 'Anti-Utz' herausstellen, der im Gegensatz zu oben erläuteter Annahme eher von der psycholinguistisch gut belegten Position ausgeht, dass sich die Retention bei den Schülern vor allem dadurch erhöht, dass man mehr Wörter lernt (**elaborierter Wortschatz** sei statistischem Wortschatz überlegen).

Für die Beantwortung der zweiten Frage hatten die Studierenden eine Viertelstunde Zeit. Sie sollten das didaktische Konzept und die Gestaltung des Wortschatzteils eines Lehrwerks aus den 1970er Jahren (Cursus Latinus) mit einem heute verwendeten Exemplar (Campus) vergleichen.

Beim ersten Beispiel fällt auf, dass die Wörter in ihrer Reihenfolge nach morphologischen Kriterien sortiert sind (Substantive, Adjektive, Verben etc). Es gibt neben der zweiten Spalte mit einer deutschen Übersetzung noch eine dritte Spalte, die für manche Wörter ein **Interlexikon** mit verwandten Wörtern aus modernen Fremdsprachen sowie ein etymologisches Feld aus deutschen Lehn- und Fremdwörtern bereitstellt. Es findet sich kein Beispiel für ein syntagmatisches Feld.

Im neuen Lehrwerk Campus fällt als erstes auf, dass es zusätzlich zu den neu zu erlernenden Wörtern auch einen Wiederholungsteil gibt, der zur besseren Retention dient und eine Vorentlastung sein soll. Im Bereich der syntagmatischen Felder ist das Campus-Lehrwerk am fortschrittlichsten. So finden sich darin zahlreiche Beispielsätze mit Mini-Kontexten innerhalb des Wortschatzteils. Die Reihenfolge der Wörter beruht nicht auf morphologischen Kriterien, sondern bildet das Auftreten im Lektionstext ab. Diese **kontextuelle Anordnung** sei zwar weniger starr, allerdings, so bemerkte der Kurs, sei der Kontext auch völlig willkürlich und es bestehe die Gefahr, dass die Bedeutungen der Wörter in einem unbekanntem Kontext nicht mehr so leicht erschlossen werden könnten. Das **Drei-Spalten-Prinzip** ist ähnlich, jedoch ist das Interlexikon der neueren Ausgabe breiter. Auch andere Sprachen wie Portugiesisch oder Spanisch werden berücksichtigt. Es finden sich auch Ansatzpunkte für affektive Felder (z.B. *Illud bellum crudele fuit*) sowie für lexikalische Verknüpfungen (z.B. *vocem illius audio*). Es gibt keine konkreten Sachfelder im neueren Wortschatzteil, man könnte höchstens die Häufung von kriegsrelevanten Vokabeln wie *bellum*, *Mars* und *miles* als Mini-Sachfeld bezeichnen.