

# Möglichkeiten der Sprachförderung durch Lateinunterricht angesichts einer heterogenen Schülerschaft

Peter Kuhlmann<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Georg-August-Universität Göttingen*

\* *Kontakt: Georg-August-Universität Göttingen,  
Seminar für Klassische Philologie,  
Humboldtallee 19, 37073 Göttingen  
pkuhlma@gwdg.de*

**Zusammenfassung:** Sprachförderung stellt heute in Deutschland eine besondere Herausforderung für die Schule dar: Zum einen weisen immer mehr Schüler\*innen einen Migrationshintergrund auf und sprechen zu Hause eine andere Sprache als Deutsch. Zum anderen sind auch viele junge deutsche Muttersprachler\*innen nicht zuletzt aufgrund der Nutzung elektronischer Medien heute sprachlich anders sozialisiert als in früheren Zeiten. Insbesondere die Normen der schriftlichen Standardsprache spielen im Alltag heutiger Schüler\*innen eine zunehmend geringere Rolle. Im Lateinunterricht durchlaufen die Lernenden von Anfang an einen systematischen Durchgang durch das lateinische Sprachsystem, das wiederum stets mit der deutschen Zielsprache kontrastiert wird. Auch durch das Verfahren des Übersetzens werden Lernende mit den Normen der Zielsprache konfrontiert und können diese einüben. Die Vermittlung von metasprachlichen Kategorien kann zudem bei der Ausbildung von Sprachbewusstheit und Sprachreflexion helfen. Im Beitrag werden einige zentrale Aspekte einer solchen Sprachförderung aufgezeigt – v.a. am Beispiel besonderer schriftsprachlicher Kategorien im Deutschen (z.B. Genitiv, Konjunktiv, Präteritum).

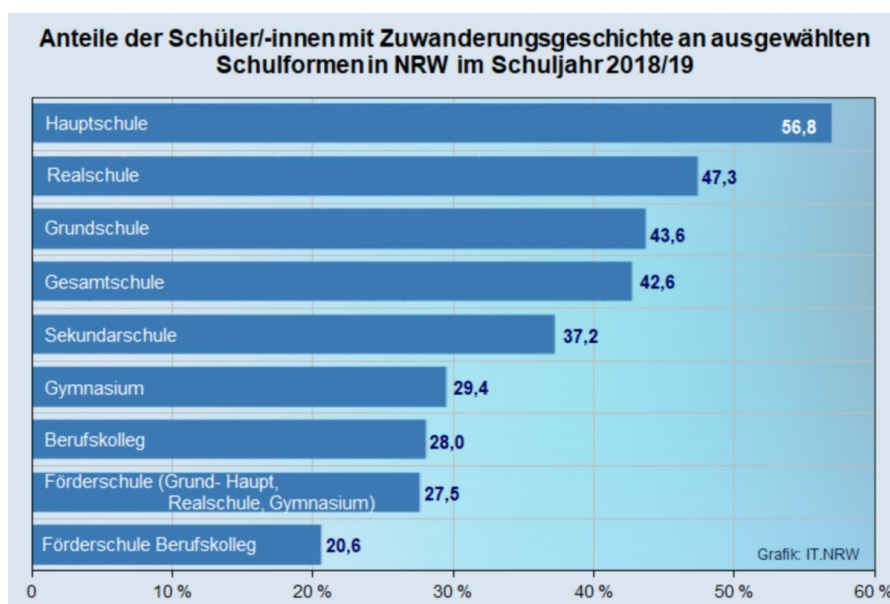
**Schlagwörter:** Bildungssprache, Sprachförderung, nichtdeutsche Herkunftssprachen, konzeptionelle Schriftlichkeit, Sprachenvergleich, nichtgymnasiales Latein



## 1 Ist Lateinunterricht noch aktuell?

Der Lateinunterricht gilt auch heute noch bei vielen Eltern als nutzloses und verstaubtes Fach mit elitärem Bildungsanspruch, das eher dazu dient, Schüler\*innen aus dem Gymnasium heraus zu selektieren, als diesen eine alltagstaugliche Allgemeinbildung zu verschaffen. Zwar gibt es meines Wissens keine fundierten wissenschaftlichen Erhebungen hierzu; allerdings ergibt sich dieses Bild aus aktuellen Rückmeldungen niedersächsischer Lateinlehrkräfte von Elternberatungen am Ende der Grundschulzeit oder im ersten Jahr des Gymnasiums. Dies ist nicht nur vor dem Hintergrund des Selbstanspruchs bedauerlich, der insbesondere die Sprachbildung und damit den Beitrag zum Erwerb von Bildungssprache und zur Ermöglichung eines Bildungsaufstiegs im Bereich der Sprache fokussiert. Es passt auch nicht zu zentralen, in allen Lehrbüchern vermittelten, antiken Inhalten des Faches: Nimmt man die beiden zentralen römischen Gründungsmythen als Beispiel, ergibt sich ein erstaunlich modernes Selbstbild der Römer im Spiegel ihrer Gründungsväter Aeneas und Romulus. So handelt es sich bei Aeneas um einen alleinerziehenden Vater, der als Flüchtling über das Mittelmeer nach Italien kommt, um dort trotz seines „türkischen“ Migrationshintergrundes eine neue Stadt für seine Mitflüchtlinge zu gründen. Ähnlich verhält es sich mit seinem Nachkommen Romulus: Bei ihm handelt es sich um einen ausgemachten Problemjugendlichen mit einem hohen Aggressionspotenzial, der in einer bildungsfernen Patchworkfamilie aufwächst, aber dann als „Selfmademan“ den sozialen Aufstieg schafft und sogar die Stadt Rom gründet. Schon diese mythologischen Beispiele zeigen die hohe Aktualität altsprachlicher Unterrichtsinhalte – nicht nur auf dem Gebiet der Sprachbildung.

Auch im heutigen Bildungswesen spielt der Migrationshintergrund von Lernenden eine zunehmende und im öffentlichen Diskurs präzente Rolle. In Nordrhein-Westfalen etwa besitzt mittlerweile ein großer Teil der Schülerschaft einen entsprechenden Hintergrund bzw. eine „Zuwanderungsgeschichte“, wie folgende Statistik zeigt:



*Abbildung 1:* Anteile der Schüler\*innen mit Zuwanderungsgeschichte in NRW 2018/2019 (Landesbetrieb IT.NRW Statistik und Dienstleistungen, 2019)

Die Statistik ist insofern interessant und brisant zugleich, als sie die Schulartenspezifität der Herkunft von Schüler\*innen aufzeigt: Das Gymnasium zeigt eine signifikant niedrigere Quote von Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte als fast alle übrigen Schulfor-

men – insbesondere die Diskrepanz zwischen Grundschule und Gymnasium ist hier aufschlussreich. Zugleich ist das Gymnasium der Ort, an dem nicht nur in Nordrhein-Westfalen die meisten Schüler\*innen Latein lernen. Unter dem Aspekt der Chancengleichheit ergeben sich somit deutliche Unterschiede zwischen Lernenden mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, die auf entsprechende Defizite in Sachen Bildungsgerechtigkeit verweisen. Wenn der Lateinunterricht seinem Selbstanspruch von Bildungsaufstieg durch Sprachbildung gerecht werden will, müsste er demzufolge stärker an den nichtgymnasialen Schulformen verankert werden, und ebenso müsste das Gymnasium dafür Sorge tragen, dass es die gesamtgesellschaftliche Vielfalt der kulturellen und ethnischen Herkunft von Schüler\*innen abbildet.

## 2 Herkunftssprache(n), Bildungssprache und Sprachregister

Jenseits der anonym bleibenden Statistiken ergibt sich bei der Betrachtung realer Fälle ein differenziertes und komplexes Bild, was den Zusammenhang von (kultureller, ethnischer, sprachlicher) Herkunft und Beherrschung des Deutschen und der deutschen „Bildungssprache“ (zum Begriff: Gogolin & Duarte, 2016) betrifft: Keineswegs haben alle Lernenden mit Migrationshintergrund hier Defizite, und ebenso wenig beherrschen alle Schüler\*innen mit einem einheitlich deutsch(sprachig) geprägten Familienhintergrund die deutsche Bildungssprache beim Übergang zu den weiterführenden Schulen in vollem Maße. Ausschlaggebend ist hier in der Praxis eher der Bildungshintergrund der Eltern, d.h., die Kinder eines syrischen Lehrer- oder Professorenpaars beherrschen die deutsche Bildungssprache nicht selten besser als manche Kinder mit deutschem Familienhintergrund aus sogenannten „bildungsfernen Schichten“.

Hieraus ergibt sich konkret für den Lateinunterricht die Aufgabe, ganz generell den Aspekt der Vermittlung von Bildungssprache stärker zu berücksichtigen. Bisherige Ansätze gehen meines Erachtens noch zu stark von der sprachlichen Förderung von Lernenden „nichtdeutscher Herkunftssprache“ aus, wie es im aktuellen Diskurs in der Regel heißt (vgl. Große, Siebel & Kipf, 2014; Jesper, Demir, Heinsohn, Kühn-Wichmann & Kunz, 2015, S. 9). Der Terminus „(nichtdeutsche) Herkunftssprache“ ersetzt zunehmend etablierte Begriffe wie „(Deutsch als) Erst- oder Muttersprache“, was freilich nicht ganz unproblematisch ist (sogenannte „NdH-Schüler\*innen“): In Deutschland geborene Schüler\*innen, deren Eltern keine deutschen Muttersprachler\*innen sind, fallen in der Regel unter diesen Begriff, obgleich ihre Herkunft qua Geburt nachweislich in Deutschland liegt. Der Begriff der Muttersprache ist im Grunde besser geeignet, da tatsächlich die meisten Menschen besonders von der Sprache der Mutter geprägt sind, nicht unbedingt von der *Herkunft*, die ohnehin in vielen Fällen Definitionssache ist. Besonders schwierig ist diese zu definieren, wenn Kinder oder Jugendliche nur einen Elternteil ausländischer bzw. fremdsprachlicher Provenienz aufweisen und selbst nicht in Deutschland geboren, aber später hier aufgewachsen sind: Je nach Familiengeschichte beherrschen sie oft die Herkunftssprache des nichtdeutschen Elternteils ab einem bestimmten Alter nicht mehr, sondern vor allem Deutsch, obgleich sie ja eigentlich unter dem Label „nichtdeutscher Herkunftssprache“ kategorisiert werden müssten.

Für Lernende mit deutscher Muttersprache und in Deutschland aufgewachsene Schüler\*innen mit fremdsprachlichem Hintergrund ergibt sich gleichermaßen eine zunehmende Entfremdung von dem, was in der neueren Bildungsforschung und Linguistik als „Bildungssprache“ bezeichnet wird (vgl. Steinig, 2016), d.h. dem elaborierten und für den eher formellen, fachlichen, amtlichen oder offiziellen Schriftgebrauch verwendeten Sprachcode, der außerhalb der Schule besonders durch die Lektüre von Belletristik, Fachliteratur oder Zeitungen vermittelt wird.

Maßgeblich für die verschiedenen Sprachcodes oder auch Varietäten ist das Modell von Koch & Oesterreicher (1994), das je nach Sprachmedium folgende vier Typen unterscheidet:

Tabelle 1: Modell von Koch &amp; Oesterreicher (1994)

<p><b>mediale Mündlichkeit</b> man spricht wirklich (mündlich realisierte Äußerungen aller Art wie Gespräche, Vorträge, Predigten etc.)</p>	<p><b>mediale Schriftlichkeit</b> geschriebene Sprache allgemein (Belletristik, Fachbücher, Zeitungen u.ä.)</p>
<p><b>konzeptionelle Mündlichkeit</b> Sprechsprache (sprechsprachlicher Wortschatz, Partikeln „äh“, „hm“; Anakoluthe etc.; häufig in elektronischen Nachrichten)</p>	<p><b>konzeptionelle Schriftlichkeit</b> schriftsprachliche Strukturen (Wortschatz, Genitiv, Konjunktiv I „sei“/„habe“, Präteritum, Hypotaxe, klare Satzgrenzen; auch abgelesene Vorträge; Fernsehnachrichten)</p>

Wie die Übersicht zeigt, können schriftsprachliche Strukturen durchaus in gesprochener Sprache als Medium realisiert werden, wie es besonders bei Vorträgen und Nachrichten der Fall ist. Umgekehrt kann Sprechsprache in Schriftform transkribiert werden (z.B. Transkripte mündlicher Äußerungen in der Linguistik). Davon abgesehen kommen sprechsprachliche Strukturen mittlerweile durchaus häufig im Medium der Schrift vor, was insbesondere für die Lebenswelt von Jugendlichen gilt (vgl. dazu besonders Dürscheid, Wagner & Brommer, 2010; Dürscheid & Fricke, 2014). Einschlägig sind hier elektronische Nachrichten (Mails, SMS, Whats-App-Nachrichten u.ä.), die nicht nur unter Jugendlichen geradezu bewusst die gesprochene Sprache abbilden sollen und dabei noch von Emoticons unterstützt werden, wie etwa (erfundenes Beispiel):

„sach ma schatzi 🍋🍋 : kriste heute das auto 🚗 von deinem vadda oder wie kommwa dahin? wennde noch wen mitbringen willst sach besa bescheid!!! tschüssiiii! 😊“

Korrekte Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung und andere spezifische Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit bzw. der Bildungssprache unterbleiben angesichts der Masse produzierter elektronischer Nachrichten aus Gründen der Bequemlichkeit oder werden sogar bewusst ausgehebelt, um einen persönlich-affektiven Ton zu erzielen.

Die zunehmende Vermischung von konzeptioneller Mündlichkeit und medialer Schriftlichkeit kann die Vertrautheit mit der konzeptionellen Schriftlichkeit behindern oder im extremen Fall sogar verdrängen, zumal gerade bei denjenigen Jugendlichen, die weder Nachrichten sehen/hören noch Zeitungen oder Literatur lesen (vgl. etwa JIM-Studie 2018: MPFS, 2018, S. 13–15). So kann der fälschliche und für das berufliche Fortkommen hinderliche Eindruck entstehen, es gebe keine wirkliche Grenze zwischen Schrift- und Sprechsprache. Somit nimmt die Verantwortung der Schule zu, den Schüler\*innen nicht nur die Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachregistern bewusst zu machen, sondern ihnen auch eine hinreichende Sicherheit im aktiven Umgang mit der Bildungssprache und konzeptioneller Schriftlichkeit zu vermitteln. Hierzu kann neben dem Deutschunterricht nicht zuletzt der Lateinunterricht einen wichtigen Beitrag leisten.

### 3 Sprachförderung durch den Lateinunterricht

Der Lateinunterricht hat den Vorteil, dass Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit als Teil der Bildungssprache gleich ab den ersten Lektionen vermittelt werden können. Wenn die Lernenden die Lektionstexte schriftlich ins Deutsche übersetzen, müssen sie zwangsläufig die Regeln der konzeptionellen Schriftlichkeit anwenden. Dazu gehören Elemente des Wortschatzes, der Morphologie und der Syntax, wie folgende Kurzübersicht zeigt:

Tabelle 2: Typische Beispiele konzeptioneller Schriftlichkeit im Deutschen (eigene Darstellung)

- Wortschatz: *jedoch, jener, ein gewisser, betreten* statt: *reingehen ...*
- Genitiv: *eines Menschen* statt: *von einem Mensch*
- Konjunktiv I: *er habe* statt: *er hätte/würde haben*
- Präteritum: *er erschrak* statt: *er hat sich erschrocken*
- Plusquamperfekt: *er hatte gesehen* statt: *er hat gesehen*
- Nebensatzkonstruktionen + differenzierte Konjunktionen
- Partizipialien: *die vom Bundestag verabschiedeten/zur Verabschiedenden Gesetze*

Diese Merkmale sind in der normalen gesprochenen Sprache der Jugendlichen – gleich ob mit oder ohne Migrationshintergrund – nicht oder kaum präsent. Insofern können auch deutsche Muttersprachler\*innen, die bislang nur auf eine rezeptive Weise mit konzeptioneller Schriftlichkeit Berührung hatten, Probleme mit der aktiven Verwendung der oben genannten Sprachmittel haben.

Ein praktisches Beispiel aus dem Lateinunterricht kann die Unterscheidung der unterschiedlichen Sprachregister veranschaulichen:

*Marcus, postquam vestigia leonis vidit, territus est.*

→ schriftsprachlich: „Nachdem M. die Spuren eines Löwen gesehen hatte, erschrak er.“

→ sprechsprachlich: „M. hat die Spuren von ‘nem Löwe(n) gesehen und hat sich dann erschrocken.“

*Marcus se leonem vidisse dixit.*

→ schriftsprachlich: „M. sagte, er habe einen Löwen gesehen.“

→ sprechsprachlich: „M. hat gesagt, dass er ‘nen Löwe(n) gesehen hat/hätte.“

Markiert sind hier die Merkmale und Strukturen konzeptioneller Schriftlichkeit, die für die Beherrschung von Bildungssprache relevant sind, aber eben keinen notwendigen Teil der mündlichen Kommunikation – selbst unter deutschen Muttersprachler\*innen – bilden. Hierzu gehören in den Beispielen: Hypotaxe (mit Verbendstellung des Prädikats), der Genitiv Singular der schwachen Substantive (auf *-n*), das Plusquamperfekt, das Präteritum (v.a. der starken Verben) und der Konjunktiv I.

Im Unterricht kann man Lernenden entweder gleich beide Übersetzungsvarianten vorgeben und sie dann die jeweiligen Merkmale und den denkbaren Kommunikationskontext herausarbeiten lassen, oder man gibt ihnen eine schriftsprachliche Übersetzung und bittet sie, die Beispiele in ihre reale Sprechsprache zu „übersetzen“. In beiden Fällen können zum einen die unterschiedlichen Sprachregister mit ihren jeweiligen Anwendungsbereichen vergegenwärtigt und zum anderen auch die konkreten Merkmale der Varietäten identifiziert und gesammelt werden. Dabei darf es nicht darum gehen, das eine Sprachregister (mündlich) gegenüber dem anderen (schriftlich) abzuwerten, sondern es muss wirklich um die Identifizierung der jeweils unterschiedlichen Kommunikationssituationen und -medien (mediale Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit) gehen. Vielmehr muss die Angemessenheit unterschiedlicher Sprachregister und Stilebenen in bestimmten Situationen und Verwendungskontexten bewusst gemacht werden. Auch im Bereich der Mündlichkeit lassen sich durchaus unterschiedliche Sprachregister und Stilebenen feststellen, was entsprechend im Unterricht thematisiert werden kann. So kann ebenso die mündlich realisierte Sprechsprache der Schüler\*innen im Unterricht mithilfe solcher Diskussionen verbessert und gefördert werden. Schon dies ist ein wesentlicher Beitrag zu Sprachbildung und Sprachbewusstheit, die nicht nur im Deutsch-, sondern ebenso im Fremdsprachenunterricht ihren Platz hat (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 211–217).

## 4 Muttersprachlich bedingte Fehlertypen

Die Erst- bzw. Muttersprachen von Lateinlernenden wirken sich bei mangelnder Beherrschung der deutschen Ziel- und Unterrichtssprache in jeweils unterschiedlicher Weise auf die Sprachrichtigkeit der Rekodierung aus. Hierzu haben Jesper et al. (2015) einige instruktive Praxisbeispiele geliefert, die Lehrkräften eine gute Orientierung geben können. Zunächst sei das Beispiel einer türkischsprachigen Schülerin angeführt, die den folgenden lateinischen Text ins Deutsche übersetzen sollte:

Lateinischer Text

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!“*

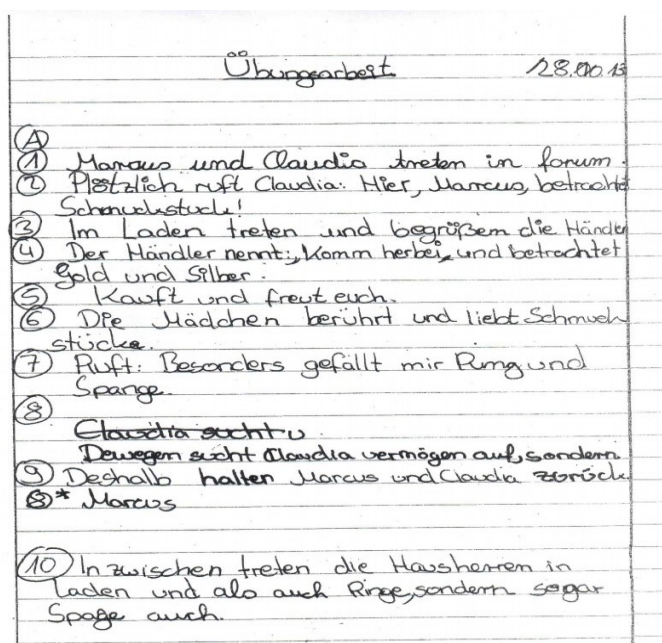


Abbildung 2: Übersetzung der türkischen Schülerin (Jesper et al., 2015, S. 15f.)

Die sprachliche Form der Schülerübersetzung erklärt sich durch die Eigenheiten der türkischen Erstsprache: So fehlt im Türkischen der Artikel als Wortart, was zu Formulierungen wie „in forum“ oder „betrachtet Schmuckstück“ führt. Das Türkische kennt anders als das Deutsche und Lateinische kein grammatikalisches Genus, was Probleme bei der Anwendung der Genera erzeugen kann: Hier übersetzt die Schülerin den Singular *puella* mit „die Mädchen“, was dem natürlichen Geschlecht entspricht. Grammatikalische Bezüge werden im Türkischen nicht durch Präpositionen, sondern allein durch (Kasus-)Suffixe ausgedrückt (synthetische Nominalbildung), was zu Problemen im Umgang mit deutschen Präpositionen führen kann. Wie im Lateinischen drückt auch im Türkischen die Verbalendung allein die Person aus (synthetische Verbbildung), was die Verwendung von Subjektpronomina (analytische Verbbildung) überflüssig macht: Im Text formuliert die Schülerin entsprechend „(Im Laden) treten und begrüßen <sie> ...“. Schließlich weist das Türkische wie das Lateinische eine Endstellung des Prädikats auf, was zu einer entsprechend strukturäquivalenten Rekodierung führt: „Im Laden treten“ statt „Sie treten in den Laden“.

Das Beispiel zeigt recht gut, dass nicht unbedingt die lateinische Sprache die eigentliche Lernherausforderung für die Schülerin darstellt, da das Türkische strukturell dem Lateinischen in Vielem deutlich näher ist als die deutsche Unterrichtssprache. Vielmehr sind es die besonderen – weder für das Türkische noch das Lateinische – typischen Merkmale des Deutschen wie Artikel, Wortstellung und obligatorische Verwendung von Subjektpromina (analytische statt synthetischer Verbbildung), die hier die Probleme bereiten. Mittlerweile reagieren die Schulbuchverlage auf diese Lernherausforderungen durch die Bereitstellung von Übungsmaterialien zu diesen spezifischen Phänomenen (vgl. aber auch das von Karl & Tiedemann 2018 herausgegebene Heft 6 der Zeitschrift *Der altsprachliche Unterricht Latein / Griechisch* zum Thema „Sprachbildung und Sprachförderung im Lateinunterricht“ [2018a]; Karl & Tiedemann, 2018b; Große, 2018). Ein Beispiel sind etwa die *Handreichungen für den Unterricht* des Lehrwerks *Via Mea*, die im ersten Band ein Beispiel für den strukturellen Sprachvergleich zwischen synthetischer Kasusbildung in artikellosen Sprachen und dem eher analytischen Deutschen mit Artikel geben (Kuhlmann, Kühne & Pinkernell-Kreidt, 2011, S. 179f.):

<i>Lat.</i>	<i>Dt.</i>	<i>Russ.</i>	<i>Türk.</i>
domin-i	des Herr-n	bog-a	sahib-in
domin-o	dem Herr-n	bog-u	sahib-e
domin-um	den Herr-n	bog-a	sahib-i

Die Beispiele zeigen den Lernenden, dass im Deutschen weniger die Endung (-n), sondern der Artikel der eigentliche Kasusmarker ist, während im Lateinischen, Russischen und Türkischen im Gegensatz hierzu die Endungen den Kasus markieren. Solche Beispiele können Schüler\*innen mit entsprechenden, eher synthetisch gebauten Erstsprachen eine einfache Orientierung geben, worin die Fallstricke im Deutschen liegen. Hinzukommen müssen natürlich gezielte Übungen oder eine Sprachförderung im Deutschen, für die neben den *Handreichungen* speziell der Materialband von Jesper et al. (2015) gute Beispiele bietet. Bei Pait (2014) und besonders bei Jesper et al. (vgl. 2015, S. 12–24) finden sich im Übrigen nützliche Übersichten, die die Merkmale wichtiger Herkunftssprachen (Türkisch, Russisch, Polnisch, Arabisch) auflisten, welche den Lehrkräften eine Orientierung bei der Einordnung von sprachlichen Defiziten im Deutschen geben.

## 5 Metasprache lernen und sprachsensibler Unterricht

Eine wichtige Rolle spielen im Lateinunterricht die Vermittlung und Verwendung der grammatikalischen Fachtermini bzw. der Metasprache (vgl. Große et al., 2014, S. 16–18; siehe auch Leisen, 2013, S. 260–285). Da das Lateinische als flektierende Sprache recht viele grammatikalische Merkmale aufweist, ist die Zahl der zu verwendenden Termini entsprechend hoch, was eine zusätzliche Herausforderung für Lernende darstellt. Vielfach müssen im heutigen Lateinunterricht die Fachtermini zusammen mit den zu lernenden Grammatikphänomenen neu eingeführt werden, weil die Lernenden keine hinreichende Vorbildung aus dem vorausgehenden Deutschunterricht mitbringen. Bei den Fachtermini ist nicht nur deren Bedeutung relevant, sondern auch die formale Seite der entsprechenden Begriffe (Genus, Pluralbildung) sollte möglichst im Unterricht thematisiert werden. Insofern kann es sich anbieten, die Fachtermini wie deutsche Vokabeln einzuführen und lernen zu lassen, wie etwa:

*das* Subjekt – *die* Subjekt-*e*  
*der* Nominativ – *die* Nominativ-*e*  
*das* Präsens (nur Singular/Einzahl)

Wichtig ist, wie beim üblichen Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht auch, eine syntaktisch-inhaltliche Kontextualisierung der neuen Termini, wie etwa in einem Beispielsatz: *Das Subjekt steht im Nominativ – Das Präsens von „ich kam“ heißt „ich komme“.*

Um die Termini der Metasprache aktiv einzuüben, bieten sich Scaffolding-Übungen an, die den Lernenden einen z.B. an der Tafel sichtbaren Wortspeicher als „Gerüst“ vorgeben. So können z.B. im Lateinunterricht die für viele Lernende komplexen Bestimmungsaufgaben deutlich entlastet werden. Die Bestimmung von Verbformen setzt nämlich eine ziemlich sichere Beherrschung vieler Termini und Konzepte voraus, die das Arbeitsgedächtnis der Lernenden zusätzlich zur „eigentlichen“ Analyse belastet (z.B. Bestimmung von *amatur*: „dritte Person Singular Indikativ Präsens Passiv“ statt: „dritte Person Passiv Präsens Singular Indikativ“ – hier muss sogar die „richtige“ Reihenfolge der Bestimmungsoperatoren beachtet werden).

Für den Einstieg in eine Satzanalyse im Anfangsunterricht kann den Lernenden etwa ein Wortspeicher mit den neu gelernten Satzgliedern und Kasus vorgegeben werden, mit dessen Hilfe sie dann lateinische Sätze und Formen analysieren:

*Tabelle 3:* Einstieg in die Satzanalyse

Bestimme im folgenden lateinischen Text die Satzglieder und die Kasus.  
Verwende dabei die Fachtermini  
*Subjekt – Objekt – Prädikat – Nominativ – Akkusativ:*

Marcus avum videt et salutat.  
avus gaudet et donum monstrat.  
donum videt Marcus et gaudet.

Für Schüler\*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch kann gegebenenfalls die Einführung neuer grammatikalischer Kategorien und Termini mithilfe der jeweiligen Erstsprache eine Hilfe sein. Für den Genitiv können die Lernenden z.B. zunächst eine semantische Hinführung erhalten, die die Grundbedeutung des Genitivs im Kontext illustriert:

- a) *Das Buch gehört Markus / meinem Freund.*
- b) *Das ist das Buch von Markus / meinem Freund.* (sprechsprachlich).
- c) *Das ist Markus' Buch / das Buch meines Freundes.* (schriftsprachlich),

Die (deutschsprachigen) Schüler\*innen lesen die Beispiele und erläutern die Bedeutung sowie die (stilistischen) Unterschiede zwischen den drei Varianten. In einem zweiten Schritt markiert die Lehrkraft die Genitivformen (*Markus' / meines Freundes*) und führt den Terminus „Genitiv“ ein. Erst dann arbeiten die Lernenden mit den lateinischen Formen *liber Marc-i / amic-i* und analysieren die Formenbildung. Dabei können dann parallel herkunftssprachliche Formen von türkisch- oder russischsprachigen Schüler\*innen gebildet und zum Vergleich herangezogen werden, wie etwa:

Türk. *arkadaş-in kitabı* („Freund-es Buch“)  
Russ. *knig drug-a* („Buch Freund-es“)

Hieran sehen die Lernenden nicht nur, was eine Genitiv-Form semantisch genau ist, sondern sie können auch die konkrete Formenbildung erkennen und strukturell vergleichen.



## 6 Fazit

Wie die Beispiele zeigen, birgt der Lateinunterricht ein reichhaltiges Potenzial für Möglichkeiten der Sprachförderung. Zunächst einmal vermittelt er Metasprache und viele grammatikalische Termini, die Lernende dazu befähigen, professionell über Sprache zu sprechen, indem sie sprachliche Strukturen und Merkmale benennen, Beobachtungen zu sprachlichen Besonderheiten feststellen oder verschiedene Sprachen miteinander vergleichen. Der Lateinunterricht ermöglicht in diesem Zusammenhang fremdsprachlichen Schüler\*innen, ihre Herkunftssprachen einzubringen und diese auf einer professionellen Ebene zu reflektieren. Schließlich vermittelt der Lateinunterricht durch das Übersetzen und das Explizieren grammatikalischer Strukturen viele Elemente von konzeptioneller Schriftlichkeit und Bildungssprache, die einen ganz praktischen Nutzen für den weiteren Lebensweg der Schüler\*innen erbringen. Die hier genannten Aspekte sind nicht zuletzt für einen nicht-gymnasialen Unterricht relevant, woraus sich eine bessere Förderung des nicht-gymnasialen Lateinunterrichts ergibt, der nach wie vor zu häufig als „gymnasiale Insel“ an Gesamtschulen gesehen wird und sich zu einseitig an ohnehin leistungsstarke Lernende richtet.

## Literatur und Internetquellen

- Decke-Cornill, H., & Küster, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Dürscheid, C., & Fricke, K. (2014). Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich. In A. Mathias, J. Runkehl & T. Sievern (Hrsg.), *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien*. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski (S. 149–182). Hannover: Universität. Zugriff am 17.04.2020. Verfügbar unter: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-64.pdf>.
- Dürscheid, C., Wagner, S., & Brommer, F. (2010). *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Berlin & New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110236125>
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–500). Berlin & New York: De Gruyter.
- Große, M. (2017). *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11739>
- Große, M. (2018). Sprachbildende Übungen im Lateinunterricht. *AU – Der Altsprachliche Unterricht Latein / Griechisch*, 61 (6), 42–48.
- Große, M., Siebel, K., & Kipf, S. (2014). Zweitspracherwerb und lateinische Unterrichtspraxis. In S. Kipf (Hrsg.), *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein* (S. 59–112). Bamberg: C.C. Buchner.
- Jesper, U., Demir, Y., Heinsohn, M., Kühn-Wichmann, G., & Kunz, B. (2015). *Lateinunterricht integriert. Empfehlungen für Latein-Lehrkräfte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Karl, C., & Tiedemann, N. (Hrsg.). (2018a). Themenheft: Sprachbildung und Sprachförderung im Lateinunterricht. *AU – Der Altsprachliche Unterricht Latein / Griechisch*, 61 (6).
- Karl, C., & Tiedemann, N. (2018b). Sprachbildung und Sprachförderung im Lateinunterricht. *AU – Der Altsprachliche Unterricht Latein / Griechisch*, 61 (6), 2–11.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (S. 587–604). Berlin & New York: De Gruyter.

- Kuhlmann, P., & Horstmann, H. (2018). *Wortschatz und Grammatik üben. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhlmann, P., Kühne, J., & Pinkernell-Kreidt, S. (Hrsg.). (2011). *Via Mea. Handreichungen für den Unterricht, Bd. I*. Berlin: Cornelsen.
- Landesbetrieb IT.NRW (2019). Verfügbar unter: <https://www.it.nrw/>.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Bd. II: Praxismaterialien*. Stuttgart: Klett.
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.). (2018). *JIM-Studie 2018: Jugend, Information, Medien*. Stuttgart: MPFS. Zugriff am 17.04.2020. Verfügbar unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018\\_Gesamt.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf).
- Pait, M. (2014). Türkisch – Eine Herkunftssprache im Vergleich. In S. Kipf (Hrsg.), *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein* (S. 43–58). Bamberg: C.C. Buchner.
- Steinig, W. (2016). Sprache, Bildung und soziale Herkunft. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 68–98). Berlin & New York: De Gruyter.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Kuhlmann, P. (2020). Möglichkeiten der Sprachförderung durch Lateinunterricht angesichts einer heterogenen Schülerschaft. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 1–10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3433>

Online verfügbar: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>