

Latein als Zielsprache **im Rahmen mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte** (Johannes Müller-Lancé, Mannheim)

1. Notwendigkeit eines neuen Lateinkonzepts

Der Rückzug des Lateinischen aus dem deutschen Bildungskanon vollzieht sich schleichend, aber doch in wahrnehmbaren Etappen: Eine solche Etappe war der Verzicht der medizinischen Fakultäten auf das obligatorische Latinum in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, verhüllt mit dem Feigenblatt des sog. "Terminologiescheins". Ein weiterer Schritt, vollzogen in den 80er Jahren, war die Aufwertung des "kleinen Latinums" zum unmarkierten Standard. Die eingeschränkte Form wurde damit zur Regel, das "große Latinum" zur Ausnahme. In den 90er Jahren wurde es im bildungskonservativen Baden-Württemberg möglich, Italienisch oder Spanisch an Gymnasien mit demselben Status wie Latein zu unterrichten – für Romanisten eine ungeheuer wichtige Neuerung, für Klassische Philologen die endgültige Degradierung zum Exotenfach.

Derzeit stecken wir mitten in zwei Entwicklungen, die die Position des Lateinischen weiter schwächen werden: Auf schulischer Seite ist dies die weitgehende Umstellung auf das 12-jährige Gymnasium, auf universitärer Seite die Einführung der sog. BA-Studiengänge. Wenn, wie in diesen beiden Fällen, versucht wird, die Lernzeit zu verkürzen und das Lernangebot zu aktualisieren, dann bleiben zwangsläufig humanistische Inhalte auf der Strecke. Man kann dies bedauern – aber man kann das Rad der Bildungsgeschichte wohl nicht zurückdrehen. Das Latinum als Aufnahmevoraussetzung für das Studium romanischer Sprachen wird also zwangsläufig auf dem Altar der *social skills*, *cultural studies* und der Medienkompetenz geopfert.

Dieses Opfer ist allerdings rein zulassungstechnischer Natur. Spätestens in der sprachwissenschaftlichen Einführung merken auch die Studierenden der verkürzten Studiengänge, dass ihre KommilitonInnen mit Lateinkenntnissen ihnen etwas voraus haben. Zumindestens diejenigen, die sich für Sprachgeschichte interessieren, stehen nun vor der Wahl, ob sie sich zwangsläufig anderen Interessen zuwenden oder sich in irgendeiner Form Lateinkenntnisse aneignen, und zwar genau diejenigen Kenntnisse, die sie

für ihr eigentliches Studium brauchen. Ein traditioneller Lateinungskurs scheidet da aus: Er zieht sich zu lange hin, ist zu arbeitsintensiv und orientiert sich nicht an den Bedürfnissen der Neuphilologen. Obendrein ist das hier erworbene Wissen sehr schnell wieder vergessen, da es üblicherweise nicht mit der neuphilologischen Sprachpraxis verknüpft wird. Die Möglichkeit der Vernetzung mit vorhandenem Wissen aber ist das entscheidende Kriterium für erfolgreiche Memorierung, nicht die Menge des zu speichernden Materials (Kostrzewa 1994: 222ff).

Was wir also an den Universitäten brauchen, ist ein neuer Typ von Lateinungskurs. Er sollte sich zum einen an den sprachlichen Vorkenntnissen der Teilnehmer ausrichten, zum anderen die romanischen Zielsprachen im Auge haben und darüber hinaus auf Erkenntnissen der Kognitiven Linguistik zur Speicherung sprachlicher Einheiten basieren. Kurz gesagt, er sollte mehrsprachigkeitsdidaktisch angelegt sein und Interkomprehension als entscheidende Lernerkompetenz ins Zentrum stellen.

Dieser Artikel soll zunächst erklären, warum es bisher nicht zur Konzeption solcher Kurse gekommen ist. Anschließend werden Anregungen zur mehrsprachigkeitsdidaktischen Behandlung einzelner Lateinphänomene gegeben.

2. Gründe für das bisherige Fehlen neuer Konzepte

Mehrsprachigkeitsdidaktische Lehrgänge schießen derzeit wie Pilze aus dem Boden – allerdings nur im sich allmählich als mehrsprachig definierenden Europa. Den Stein ins Rollen gebracht haben wohl drei zunächst unabhängig voneinander operierende Projekte in den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts: EuroComRom von der Universität Frankfurt, GALATEA von der Universität Grenoble und EUROM4 von der Universität Aix-en-Provence.¹ Nicht zufällig haben all diese Projekte einen romanistischen Schwerpunkt – bietet doch die Palette der romanischen Sprachen die beste Kombination aus weltweiter Verbreitung und zahlreichen Interkomprehensionmöglichkeiten. Aus den genannten Projekten wurden inzwischen Lehrgänge als Buch oder CD-ROM veröffentlicht (Klein/Stegmann 2000, Dabène et al. 2003, Blanche-Benveniste et al. 1997, zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehension sind mehrere

¹ Kurzbeschreibungen der Projekte finden sich in Müller-Lancé (2003: 55ff).

Sammelbände entstanden (z.B. Meißner/Reinfried 1998, Rutke 2002, Müller-Lancé/Riehl 2002, Kischel 2002), germanistische und slavistische Parallelprojekte laufen bereits. Keines der genannten Projekte berücksichtigt allerdings explizit das Lateinische, und das betrifft sowohl das Lateinische als Quell- wie auch als Zielsprache.

Dies ist umso erstaunlicher, als das Lateinische – sieht man einmal ab vom Studium der klassischen Philologie – als Zielsprache heute nur noch rezeptiv gelernt wird und die Hauptgrundlage des Unterrichts auf geschriebenen Texten beruht. Die Situation ist also grundsätzlich anders als bei den modernen Fremdsprachen. Genau in der Rezeption schriftlicher Texte, also im Leseverstehen, liegt aber die Stärke mehrsprachigkeitsdidaktischer Lehrgänge. Entsprechend beginnen alle oben genannten Lehrgänge mit dem Leseverstehen. Hier liegen die Interkomprehensionsmöglichkeiten am ehesten auf der Hand, einfach deshalb, weil die Schriftsysteme der Romanischen Sprachen durchweg konservativer sind als die Lautsysteme und sich daher Wortverwandtschaften zwischen Latein und den romanischen Sprachen, aber auch zwischen den romanischen Sprachen, am ehesten auf der schriftlichen Ebene entdecken und für Inferenzstrategien nutzen lassen.

Dass trotz dieser naheliegenden Argumente das Lateinische bei mehrsprachigkeitsdidaktischen Lehrgängen links liegen gelassen wurde, hat eher bildungspolitische und bildungsgeschichtliche Gründe: Im deutschen Schul- und Universitätssystem gilt paradoxerweise das Lateinische als natürlicher Feind der romanischen Sprachen – und *vice versa*. Da nämlich in den Schulen der Englischunterricht quasi ausser Konkurrenz stattfindet (dabei ist es Verschwendung mentalen Potenzials, Schüler neun oder künftig sogar zwölf Jahre lang durchgehend mit einer ganz bestimmten Fremdsprache zu "beschulen"), findet der gegenseitige Verdrängungswettbewerb nur zwischen dem Lateinischen und den romanischen Sprachen statt (Griechisch ist inzwischen auch ausser Konkurrenz, aber im negativen Sinne). Französisch-, Spanisch- oder ItalienischdidaktikerInnen können sich also gar nicht für das Lateinische einsetzen, ohne ihren eigenen Berufsstand und damit die Zukunft künftiger KollegInnen zu schädigen. Umgekehrt gilt dies natürlich auch für die LateindidaktikerInnen

An der Universität setzt sich dieses kranke Verhältnis nahtlos fort: Die Lehrerinnen und Lehrer, die heute romanische Sprachen an den Schulen

unterrichten, wurden alle noch gezwungen, Lateinkenntnisse als Studienvoraussetzung nachzuweisen. Entsprechendes gilt in den meisten Bundesländern für derzeitige Lehramtsstudierende. Anstatt sich also mit den eigentlich angepeilten romanischen Sprachen zu befassen, werden im Grundstudium überwiegend Lateinvokabeln gepaukt. Diejenigen KommilitonInnen, die ihr Latinum bequem an der Schule absolviert haben, können sich in diesem Studienabschnitt längst in den Cafés der Romania herumtreiben. Entsprechend baut sich bei der erstgenannten, deutlich größeren Gruppe ein ganz enormer Hass auf eine Sprache auf, die überhaupt nichts für diese Situation kann. Verantwortlich sind schon eher Lateindozenten, die es bis heute nicht geschafft haben, die Beziehungen zu den romanischen Sprachen in ihre Latinumskurse einzubeziehen. Dies wiederum hängt damit zusammen, dass Latinumskurse in der Hierarchie der Klassischen Philologie die allerunterste Stufe darstellen. Die Motivation, solche Kurse zu unterrichten, ist überwiegend der nackte Broterwerb, also ein rein extrinsischer Faktor. Unter den Lehrenden tummeln sich daher ältere Studierende, jüngere Doktoranden, auf Lehrstuhlsuche befindliche Privatdozenten und leider auch gelegentlich ältere akademische Räte, die seit 20 Jahren mit demselben Lehrbuch arbeiten und nur mit diesen Kursen ihr Pflichtdeputat vollbekommen (ich habe auch sehr lobenswerte Ausnahmen kennengelernt). Natürlich bedeutet eine Reformierung der Latinumskurse im beschriebenen Sinn einen gesteigerten Arbeitsaufwand. Dieser Mehraufwand aber lohnt sich nur für Dozenten, die sich langfristig solchen Kursen verschreiben und genau in diesen Kursen ihre Erfüllung finden. Er lohnt sich also leider nicht für die genannten Personengruppen. Die romanistischen Institute werden sich daher wohl in Zukunft häufiger selbst um die Lateinkenntnisse ihrer Studierenden kümmern müssen.

Erfreulicherweise gibt es seit kurzer Zeit ein Hilfsmittel, das hervorragend für diese Zwecke geeignet ist. Ich meine die *Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler* von Michael Mader. Sie ist zwar, wie der Name schon sagt, eher eine latein-romanische Wortkunde als ein Lehrgang mit Progression, aber die einführenden Kapitel geben einen äußerst gelungenen Überblick über die für Erschließungsstrategien hilfreichen Verwandtschaftsverhältnisse des Lateinischen zum Italienischen, Spanischen und Französischen.

Nun aber zu den Umrissen eines auf Romanisten abgestimmten Lateinunterrichts. Ich möchte diese Umrisse an zwei Beispielen erläutern, der Wortbildung und der Verbmorphologie.

3. Latein im Rahmen von Mehrsprachigkeitsdidaktik: Anwendungsbeispiele

3.1. Wortbildung

Im traditionellen Lateinunterricht werden Lerner vor allem darauf getrimmt, die Wortendungen zu berücksichtigen, weil sich hier die wichtigsten grammatikalischen Informationen befinden. Da wir in der Sprachentwicklung vom Lateinischen zum Romanischen aber gerade eine Bewegung weg von der Postdetermination hin zur Prädetermination zu verzeichnen haben, sind die lateinischen Endungen in den romanischen Sprachen, vor allem im Französischen, kaum noch wiederzuerkennen.

Wichtiger wäre daher, dass man zunächst auf die Interkomprehensionsmöglichkeiten bei den Wortanfängen, d.h. bei Präfixen und Wortstämmen hinweist. Dass es hier zwischen Latein und den romanischen Sprachen besonders viele Übereinstimmungen gibt, ist kein historischer Zufall: Aus den Ergebnissen psycholinguistischer Tests wissen wir heute, dass gerade die Wortanfänge genutzt werden, um Wörter im mentalen Lexikon sortiert abzuspeichern und wieder aufzufinden (Lutjeharms 1997: 156/164 und Raupach 1997: 27). Entsprechend wird den Wortanfängen mehr Aufmerksamkeit gewidmet, was aus diachronischer Sicht dazu führt, dass sich die Wortanfänge besser erhalten als die Wortenden. Das Sortieren und Aufsuchen der Wörter funktioniert natürlich nicht allein auf der Basis des Anfangsbuchstabens (bzw. -lauts) und dem Alphabet nach. Es geht ja nicht um eine lineare Reihenfolge wie im Telefonbuch, wo immer nur ein einziger bestimmter Eintrag gesucht wird, sondern um eine möglichst vielfältige Vernetzung.² Und hier legen die Ergebnisse von ein- und mehrsprachigen Assoziationstests eben den Schluß nahe, dass über die Sprachgrenzen hinweg Wörter mit gleichen Anfangssilben stärker miteinander vernetzt sind, oder, neurobiologisch gesprochen, dass die neuronalen Ver-

² Besser passend wäre schon das Bild des Branchenverzeichnisses: Hier wird ja gleichzeitig nach formalen (Alphabet) und inhaltlichen (Branche) Kriterien sortiert.

bindungen ihrer mentalen Repräsentationen besser gebahnt sind, was die Reizübertragung erleichtert bzw. beschleunigt. (Müller-Lancé 2003: 396).

Eine zentrale Technik zur Ermittlung von Wortbedeutungen über interlinguales Inferieren ist das **korrekte Segmentieren** in die verschiedenen Morpheme. Nur wenn Präfixe und Suffixe als solche identifiziert werden können, ist es möglich, den Wortstamm zu isolieren und dann Entsprechungen in den romanischen Sprachen zu suchen. Gelingt es also, lat. *advenire* korrekt zu zerlegen (s.u.), dann ist es entsprechend leichter, den Wortstamm mit fr./sp. *venir* in Verbindung zu bringen. Die Konzentration auf den Wortschatz liegt schon deshalb nahe, weil es leichter ist, einen Text zu verstehen, von dem man nur die Lexeme kennt, als einen Text, von dem lediglich die grammatischen Morpheme bekannt sind. Dies wissen Fremdsprachenlerner aus eigener Erfahrung, weshalb sie Inferenzstrategien überwiegend beim Wortschatz anwenden.

Eine gesonderte Berücksichtigung der lateinischen Präfixe empfiehlt sich auch deshalb, weil sich diese nahezu ausnahmslos in den romanischen Sprachen erhalten haben. Außerdem handelt es sich um eine begrenzte Kategorie, deren Vertreter extrem häufig auftreten. Die type-token-Relation ist also für den Lerner ausgesprochen günstig. Außerdem sind einige Präfixe bedeutungsverwandt mit gleichförmigen Präpositionen. Man schlägt hier also zwei Fliegen mit einer Klappe.

Wichtig wäre allerdings der Hinweis auf zwei Lautwandelentwicklungen, die aus dem vulgärlateinischen Quantitätenkollaps resultieren, nämlich die Entwicklung von kurzem *i* zum geschlossenen *e* und die vom kurzen *u* zum geschlossenen *o* (Stefenelli 2003: 534). Dieses Vorwissen ist beispielsweise entscheidend für die Erkennung der Verwandtschaft von fr./sp. *en* und lat. *in* bzw. fr./sp. *entre* und lat. *inter* sowie für die von frz./it./sp. *con-/com-* mit lat. *cum(-)* bzw. *com-/con-*. Ebenfalls ansprechen müßte man die Monophthongierung von *ae* zu *e* (und naheliegenderweise auch gleich die von *au* zu *o*).

Es ergibt sich damit das folgende Schema leicht über die romanischen Sprachen (sowie Deutsch und Englisch) erschließbarer Präfixe und Präpositionen, jeweils mit Beispielen für Transferbasen:³

³ Einschränkung muss gesagt werden, dass einige Erschließungen daran scheitern werden, dass der Auslaut des Präfixes häufig mit dem Anlaut des Wortstamms (teil-)assimiliert.

Latein	Französ.	Spanisch	Italienisch	Englisch	Deutsch
<i>a/ab, a-/ab-/au-</i>	<i>atypique</i>	<i>abrogación</i>	<i>assentarsi</i>	<i>abnormal</i>	<i>atypisch</i>
<i>ad, ad-</i>	<i>adjoindre</i>	<i>adjunción</i>	<i>adesione</i>	<i>adverb</i>	<i>Advent</i>
<i>cum, com-/con-</i>	<i>compagnon</i>	<i>conversión</i>	<i>convenire</i>	<i>constructive</i>	<i>Konvent</i>
<i>de, de-</i>	<i>descendre</i>	<i>declinar</i>	<i>descendere</i>	<i>to descend</i>	<i>despektierlich</i>
<i>dis-/di-</i>	<i>diviser</i>	<i>división</i>	<i>divisione</i>	<i>to divide</i>	<i>dividieren</i>
<i>e/ex, e-/ex-</i>	<i>expulser</i>	<i>expulsión</i>	<i>evocare</i>	<i>to excuse</i>	<i>exmatrikulieren</i>
<i>in, in-</i>	<i>inaugurer</i>	<i>inflable</i>	<i>inaugurare</i>	<i>inductive</i>	<i>involvieren</i>
<i>inter, inter-</i>	<i>intervenir</i>	<i>interlocutor</i>	<i>inter-temporale</i>	<i>intermediate</i>	<i>intervenieren</i>
<i>ob, ob-</i>	<i>obtenir</i>	<i>obviar</i>	<i>obiezione</i>	<i>objection</i>	<i>observieren</i>
<i>per, per-</i>	<i>perjurer</i>	<i>permanecer</i>	<i>permanente</i>	<i>to perceive</i>	<i>Perkussion</i>
<i>prae, prae-</i>	<i>prétexte</i>	<i>pretexto</i>	<i>precipitare</i>	<i>to predict</i>	<i>Präfix</i>
<i>pro, pro-</i>	<i>progresser</i>	<i>proceder</i>	<i>procedere</i>	<i>progress</i>	<i>progressiv</i>
<i>re-</i>	<i>revenir</i>	<i>resaludar</i>	<i>regredire</i>	<i>rebound</i>	<i>resozialisieren</i>
<i>sub, sub-</i>	<i>subordination</i>	<i>subordinación</i>	<i>subordinazione</i>	<i>subordination</i>	<i>Subordination</i>
<i>trans, trans-/tra-</i>	<i>transfert</i>	<i>transferencia</i>	<i>transito</i>	<i>transfer</i>	<i>Transfer</i>

Allerdings sind dem Erschließen Grenzen gesetzt: Wenn z.B. im Französischen *obstiner* erhalten ist, ein ursprünglich lateinisches Kompositum, und nach der Segmentierung des Präfixes nur das ansonsten nicht belegte **stiner* übrig bleibt, dann hilft dieses Wort dem Lateinlerner auf der Suche nach der Bedeutung des lat. Präfixes *ob-* herzlich wenig weiter. Er muß sich also eine andere romanische Transferbasis suchen, die auch heute noch ein echtes Kompositum darstellt. Entscheidend für den Erfolg von Er-

Zusammensetzungen wie *colloqui*, *afficere*, *impedire*, *sustinere* werden also anfangs Schwierigkeiten machen.

schließungsstrategien sind die synchronischen, nicht die diachronischen Segmentierungsmöglichkeiten.

Ein weiterer Hinweis auf dem Wege zur Systematisierung von Erschließungsstrategien sollte dem prothetischen *e-* bzw. *i-* gelten, das im Vulgärlatein zur Ausspracheerleichterung häufig vor *s-* + Verschlußlaut gesetzt wurde und sich in den romanischen Sprachen erhalten hat (vgl. lat. *spiritus* > sp. *espíritu*, fr. *esprit*).

Wenn diese Hilfen gegeben sind, sollten sich mit den entsprechenden Französisch-, Spanisch- und/oder Französischkenntnissen sowie mit dem deutschen Fremdwortschatz aus dem folgenden lateinischen Beispieltext alle unterstrichenen Morpheme erschließen lassen (eine italienische, spanische und französische Version folgen).⁴ Die Teilnehmer eines romanistischen Proseminars, mit dem ich dies ausprobiert hatte, kamen jedenfalls auf die genannten Ergebnisse. Der Text wurde übrigens wegen seiner inhaltlichen Nähe zu Mehrsprachigkeitsfragestellungen ausgesucht, nicht etwa deshalb, weil er besonders viele Transferbasen bieten würde.

ACTUS APOSTOLORUM 2,1-2,4

- a) ¹Et cum complerentur dies pentecostes erant omnes pariter in eodem loco ²et factus est repente de caelo sonus tamquam advenientis spiritus vehementis et replevit totam domum ubi erant sedentes ³et apparuerunt illis dispersitae linguae tamquam ignis seditque supra singulos eorum ⁴et repleti sunt omnes Spiritu Sancto et coeperunt loqui aliis linguis prout Spiritus Sanctus dabat eloqui illis.
- b) ¹Sul finire dei giorni della Pentecoste, stavano tutti insieme nel medesimo luogo: ²E venne all'improvviso dal cielo un suono, come si fosse levato un vento gagliardo, e riempi tutta la casa dove abitavano. ³E apparvero ad essi delle lingue distinte come di fuoco, e si posò sopra ciascheduno di loro: ⁴E furono tutti ripieni di Spirito Santo, e cominciarono a parlare vari linguaggi, secondo che lo Spirito Santo dava ad essi di favellare.
- c) ¹Y al cumplirse el día de Pentecostés, estaban todos juntos en el mismo lugar. ²Y se produjo de súbito desde el cielo un estruendo

⁴ Die hochgestellten Zahlen im Text markieren den Beginn einer neuen Proposition im Bibeltext und erleichtern das Auffinden der Stelle in den Übersetzungstexten.

como de viento que soplabá vehemente, y llenó toda la casa donde se hallaban sentados. ³Y vieron aparecer lenguas como de fuego, que, repartiéndose, se posaban sobre cada uno de ellos. ⁴Y se llenaron todos del Espíritu Santo, y comenzaron a hablar en lenguas diferentes, según que el Espíritu Santo les movía a expresarse.

- d) ¹Le jour de la Pentecôte étant arrivé, ils se trouvaient tous ensemble dans un même lieu, ²quand, tout à coup, vint du ciel un bruit tel que celui d'un violent coup de vent, qui remplit toute la maison où ils se tenaient. ³Ils virent apparaître des langues qu'on eût dites de feu; elles se divisaient, et ils s'en posa une sur chacun d'eux. ⁴Tous furent alors remplis de l'Esprit Saint et commencèrent à parler en d'autres langues, selon que l'Esprit leur donnait de s'exprimer.

Natürlich werden auch Probleme auftreten, die sich mit Inferenzstrategien nicht lösen lassen. Im angeführten Textbeispiel betrifft dies beispielsweise das mehrdeutige *cum* in Zeile 1: Es ist hier Konjunktion ('als') – aus den romanischen Schulsprachen ableiten lässt sich aber nur die Präposition bzw. das Präfix ('zusammen mit'). Auch die Erschließung von *omnes* ('alle') ist Glückssache. Auf dt. *Omnibus* als Transferbasis mag man vielleicht noch kommen – der öffentliche Personennahverkehr hilft aber bei der Übersetzung kaum weiter, es sei denn, man berücksichtigt, dass er 'für alle' da ist.

3.2. Verbalmorphologie

Es gibt glücklicherweise einige Ausnahmen von der Regel, dass sich die meisten Veränderungen am Wortende abgespielt haben. Diese Ausnahmen sollten unbedingt zur Memorierung der entsprechenden lateinischen Formenparadigmen genutzt werden. Hier einige Beispiele für weitgehenden Suffixerhalt aus dem Sprachenpaar Latein und Spanisch:

Imperfekt lat.a-Konjugation

cantabam
cantabas
cantabat
cantabamus
cantabatis
cantabant

span. Entsprechung

cantaba
cantabas
cantaba
cantábamos
cantabais
cantaban

Imperfekt von lat. <i>esse</i>	span. Entsprechung
<i>eram</i>	<i>era</i>
<i>eras</i>	<i>eras</i>
<i>erat</i>	<i>era</i>
<i>eramus</i>	<i>éramos</i>
<i>eratis</i>	<i>erais</i>
<i>erant</i>	<i>eran</i>

Perfekt von lat. <i>esse</i>	span. Entsprechung
<i>fui</i>	<i>fui</i>
<i>fuisti</i>	<i>fuiste</i>
<i>fuit</i>	<i>fue</i>
<i>fuimus</i>	<i>fuimos</i>
<i>fuistis</i>	<i>fuisteis</i>
<i>fuerunt</i>	<i>fueron</i>

Aber nicht nur romanische Tempusmorpheme, Personalendungen und unregelmäßige Verbstämme können helfen, die komplexe lateinische Formenlehre vorzuentlasten. Auch Modusmarker sind unter Umständen schon bekannt. Dies gilt beispielsweise für den Konjunktivmarker *-a-*, der im Lateinischen und Spanischen für alle Konjugationsklassen außer der *a*-Konjugation gilt. In der *a*-Klasse selbst wird als Konjunktivmarker in beiden Sprachen *-e-* verwendet:

lat. Konj. Prs.		span. Entsprechungen	
(<i>cantare</i> und <i>cognoscere</i>)		(<i>cantar</i> und <i>conocer</i>)	
<i>cantem</i>	<i>cognoscam</i>	<i>cante</i>	<i>conozca</i>
<i>cantes</i>	<i>cognoscas</i>	<i>cantes</i>	<i>conozcas</i>
<i>cantet</i>	<i>cognoscat</i>	<i>cante</i>	<i>conozca</i>
<i>cantemus</i>	<i>cognoscamus</i>	<i>cantemos</i>	<i>conozcamos</i>
<i>cantetis</i>	<i>cognoscatis</i>	<i>cantéis</i>	<i>conozcáis</i>
<i>cantent</i>	<i>cognoscant</i>	<i>cantent</i>	<i>conozcan</i>

Auch in umgekehrter Richtung sind Aha-Effekte zu erwarten: So wird dem lateinlernenden Hispanisten unter Umständen klar, woher die überflüssigen Doppelformen im spanischen Konjunktiv Imperfekt kommen, nämlich einerseits vom lateinischen Indikativ Plusquamperfekt, andererseits vom Konjunktiv Plusquamperfekt; hier wurden also nur die Formen, nicht aber die Funktionen erhalten:

lat. Ind. Plpf.	lat. Konj. Plpf.	span. Konj.	Imperfekt
<i>cantaveram</i>	<i>cantavissem</i>	<i>cantara</i>	<i>cantase</i>
<i>cantaveras</i>	<i>cantavisses</i>	<i>cantaras</i>	<i>cantases</i>
<i>cantaverat</i>	<i>cantavisset</i>	<i>cantara</i>	<i>cantase</i>
<i>cantaveramus</i>	<i>cantavissemus</i>	<i>cantáramos</i>	<i>cantásemos</i>
<i>cantaveratis</i>	<i>cantavissetis</i>	<i>cantaraís</i>	<i>cantaseís</i>
<i>cantaverant</i>	<i>cantavissent</i>	<i>cantaran</i>	<i>cantasen</i>

4. Fazit

Die romanischen Sprachen als Informationsquelle für den Lateinunterricht wurden bisher unterschätzt – oder genauer gesagt: gar nicht wahrgenommen. Möglicherweise liegt dies forschungsgeschichtlich daran, dass man die romanischen Sprachen traditionell vom Vulgärlatein herleitete und sich daher in der Romanistik auf die Abweichungen und nicht etwa auf die Übereinstimmungen mit dem Klassischen Latein konzentrierte. Heute hingegen ist man weitgehend zu der Ansicht vorgedrungen, dass es innerhalb des lateinischen Varietätengefüges mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede zwischen denjenigen Varietäten, die man unter dem unglücklichen Rubrum "Vulgärlatein" subsumieren würde, und dem sog. "Klassischen Latein" gab. So zählt Stefenelli (2003: 530), dass von den 1000 häufigsten Lexemtypen des Klassischen Lateins rund zwei Drittel erbwortliche Fortsetzer in den romanischen Sprachen haben.

Wahrscheinlich liegt aber die mangelhafte Nutzung der romanischen Sprachen in Latinumskursen eher an den eingangs beschriebenen bildungspolitischen Gründen. Hier gilt es also den Graben zwischen alten und neuen Sprachen zu überwinden und endlich auch didaktisch die interlingualen Vernetzungen herzustellen, die das mentale Lexikon der Lerner so dringend einfordert.

Bibliographie

- Blanche-Benveniste, Claire et al. (1997, ed.): *EuRom 4: Metodo de ensino simultâneo das línguas românicas – Metodo para la enseñanza simultánea de las lenguas românicas – Metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze – Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia Editrice (& by Université de Provence & Universidad de Salamanca & Università degli studi di Roma Tre & Universidade de Lisboa).

- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (1997, ed.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. 2. Aufl., Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik 375).
- Dabène, Louise; Degache, Christian, Masperi, Monica et al. (2003): *Galatea : CD-Roms d'entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais, Programme Socrates-Lingua*. Chambéry : Génération 5 multimédia - Université Grenoble 3. www.generation5.fr
- Kischel, Gerhard (2002, ed.), *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses, Hagen, 9.-10. November 2001*. Hagen: FernUniversität/Gesamthochschule (erscheint auch noch unter Aachen: Shaker), 141-159.
- Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D. (2000): *EUROCOMrom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker (Editiones EuroCom 1).
- Kostrzewa, Frank (1994): Sprache und Gedächtnis. *Neusprachliche Mitteilungen* 47, 4, 221-228.
- Lutjeharms, Madeline (1997): Worterkennen beim Lesen einer Fremdsprache. In: Börner/Vogel (Hrsg.), 149-167.
- Mader, Michael (2000): *Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler: der lateinische Grundwortschatz im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen*. 2. Aufl. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (1998, ed.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Müller-Lancé, Johannes (2003): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg (Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit Bd.7).
- Müller-Lancé, Johannes; Richl, Claudia (2002, ed.), *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker (Editiones EuroCom 9).
- Müller-Lancé, Johannes (2001): "Thesen zur Zukunft des Lateinunterrichts aus der Sicht eines romanistischen Linguisten". *Forum Classicum* 2, 100-106.
- Raupach, Manfred (1997): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner/Vogel (Hrsg.), 19-37
- Rutke, Dorothea (2002, ed.): *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker (Editiones EuroCom 3).
- Stefenelli, Arnulf (2003): Die lateinische Basis der romanischen Sprachen. In: Ernst, Gerhard; Gleßgen, Martin-Dietrich; Schmitt, Christian; Schweickard, Wolfgang (ed.): *Romanische Sprachgeschichte. Ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprachen*. Berlin/New York: de Gruyter, 530-544.