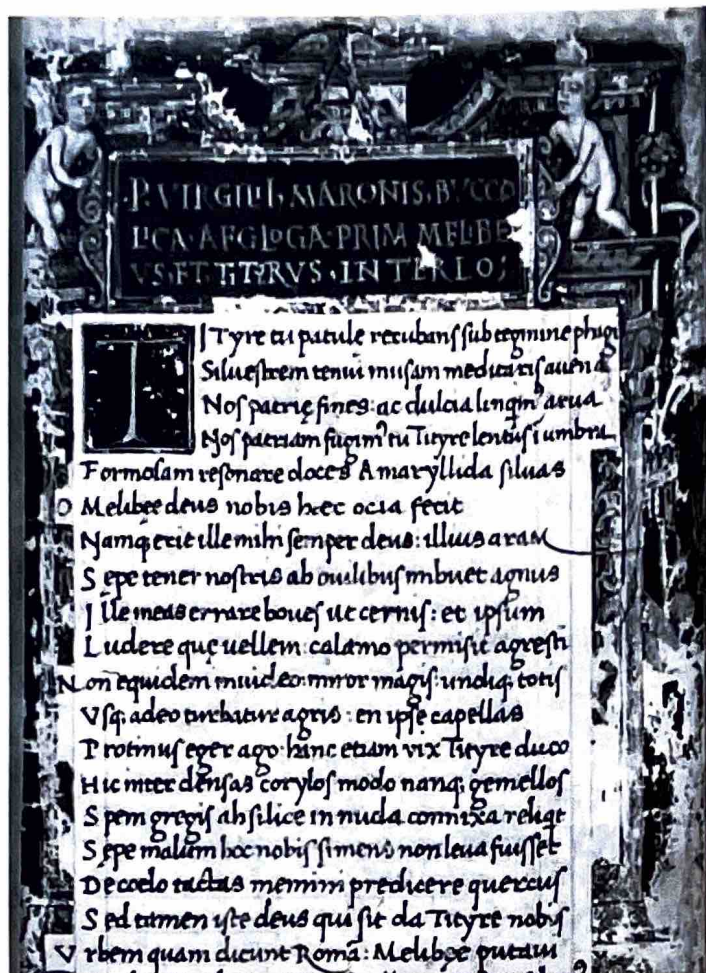




Personenendungen, Konnektoren, Sachfelder: Mithilfe dieser und anderer Beobachtungskriterien gelangt der Leser schnell zu einem ersten Textverständnis. (Vergil, Eklogen. Bilderhandschrift von Cristoforo Majorana, ca. 1470)

Vom Dekodieren zum Rekodieren

Texterschließung – Interpretation – Übersetzung: Versuch einer Begriffsklärung

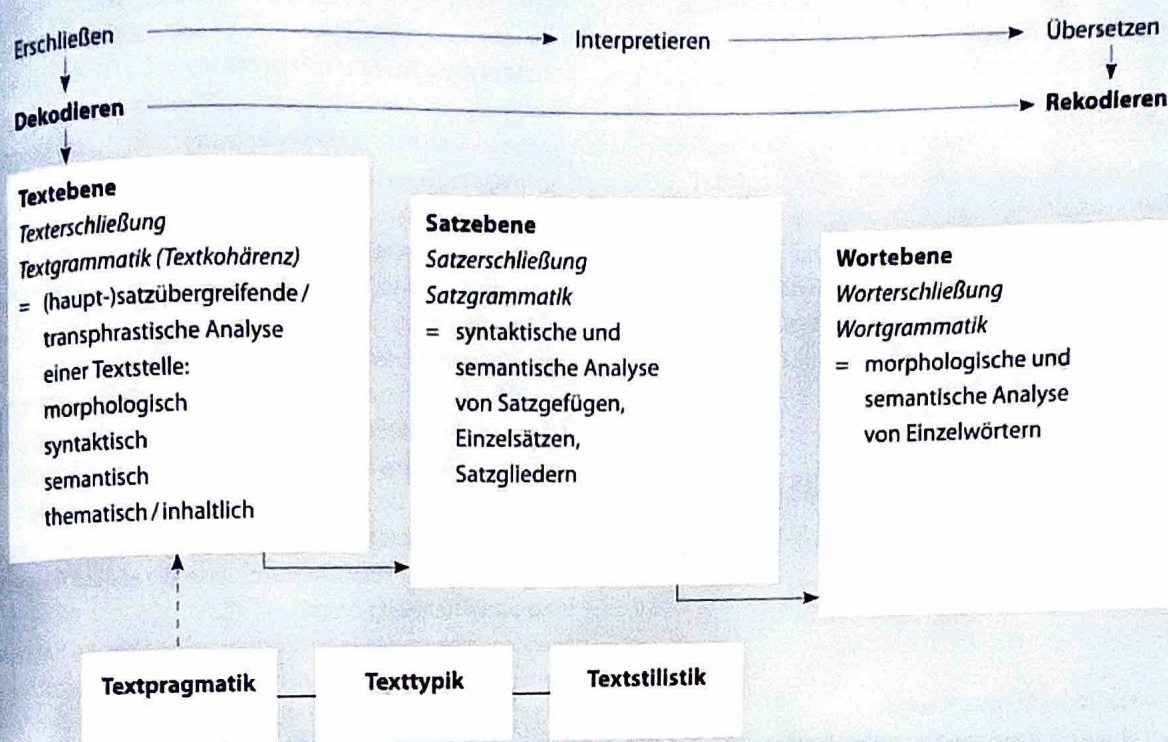
EDITH SCHIROK

Als Grundpfeiler für die Arbeit an lateinischen Texten haben sich in den Lehrplänen aller Bundesländer drei Kompetenzen fest etabliert: Erschließen – Interpretieren – Übersetzen. Diese Übereinstimmung wirkt auf den ersten Blick sehr beruhigend. Verunsicherung stellt sich allerdings dann ein, wenn man diese Arbeitsschritte genauer unter die Lupe nimmt und nach übereinstimmenden Definitionen oder einheitlichen Beschreibungsmerkmalen sucht. Um zur Klärung beizutragen, wird sich deshalb der AU in drei Heften (erneut) mit diesen drei wesentlichen Formen des Umgangs mit Texten beschäftigen.

Metasprachliche Termini

Der größte Klärungsbedarf in der Terminologie besteht wohl bei dem Stichwort „Erschließen“ bzw. „Texterschließung“. Es erscheint sinnvoll, hier wieder auf bewährte, in letzter Zeit allerdings weniger verwendete Termini zurückzugreifen und für Erschließen den Begriff „Dekodieren“ und für Übersetzen den Begriff „Rekodieren“ zu wählen.¹ Unter Dekodieren sind alle Formen der Betrachtung und Entschlüsselung einer Textstelle zu verstehen, die sich vom Textganzen auf immer kleinere Einheiten herunterarbeiten können, also von der Analyse eines Textabschnitts auf der Textebene über die Satzebene bis schließlich auf die Wortebene. Der Oberbegriff „Dekodieren“ lässt sich dann in Texterschließung, Satzerschließung und Worterschließung gliedern (Kasten 1). Damit wäre eine klare Begrifflichkeit gegeben und die

Textarbeit / Umgang mit Texten



Benutzung des Begriffs „Texterschließung“ sowohl als Ober- wie auch als Unterbegriff vermieden. Dekodieren hat es

- auf der Textebene mit Kategorien der Textgrammatik zu tun, mit der Kohärenz eines Textes,
- auf der Satzebene mit Phänomenen der Satzgrammatik,
- auf der Wortebene mit Begriffen der Wortgrammatik.²

Unter Rekodieren soll nicht ein Herumstochern in Übersetzungsversuchen oder eine Wiedergabe von Teilelementen eines Satzes verstanden werden, etwa von satzwertigen Konstruktionen, es soll also keine Arbeitsübersetzung oder Erstübersetzung sein, sondern eine dem Ausgangstext angemessene und gleichzeitig an der Zielsprache orientierte Endübersetzung. Deshalb sollte zunächst einmal scharf zwischen Erschließungsverfahren und Übersetzungsmethoden unterschieden werden.³ Die Mittelposition der Interpretation in dem Schaubild (Kasten 1) soll deutlich machen, dass eine Übersetzung, wie sie eben definiert wurde, hinreichend nur auf der Basis einer intensiven Interpretation erfolgen kann, dann also wirklich einen krönenden Abschluss der Textarbeit bildet.⁴

In diesem Heft geht es um „Texterschließung“, also um das Dekodieren auf der Textebene, um verschiedene Aspekte der Kohärenz eines Textes und um Termini der Textgrammatik oder Textlinguistik. Erschließungsverfahren, die sich auf der Satz- und auf der Wortebene abspielen, können allenfalls als sich anschließende Schritte bei der Textarbeit in den Blick genommen wer-

den. Unberücksichtigt bleiben müssen in diesem Zusammenhang alle anderen Formen im Umgang mit Texten, wie z. B. die Gradatim-Methode, das synoptische Lesen, der Übersetzungsvergleich, der produktive Schreibauftrag oder szenisches Interpretieren. Aber bekanntlich führen viele Wege nach Rom, und es gibt natürlich vielfältige Möglichkeiten, sich im Unterricht mit lateinischen Texten zu beschäftigen. Das Dekodieren von Texten auf der Textebene, also die transphrastische Analyse eines zusammenhängenden Textabschnitts, stellt *eine*, allerdings – wie hoffentlich mit diesem AU-Heft gezeigt wird – höchst sinnvolle Möglichkeit dar, sich einem lateinischen Text zu nähern und wesentliche Aussagen zu verstehen⁵, bevor die Übersetzung einer Textstelle in Angriff genommen wird.

Dekodieren auf der Textebene: Textkohärenz / Kategorien der Textgrammatik

Zunächst ist zu klären: „Was ist ein Text?“. Die in der Textlinguistik gebräuchlichen Begriffe sind, wenn man sie auf das Wesentliche reduziert, aussagekräftig und für die Arbeit im Lateinunterricht praktikabel. Nach Klaus Brinker ist ein Text eine „begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist“ (sprachsystematischer Aspekt), „die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“ (kommunikationsorientierter

Aspekt) und die eine „thematische Progression“ aufweist (Inhaltlicher / thematischer Aspekt).⁶

Zunächst zum sprachsystematischen Aspekt eines Textes und damit zu den Merkmalen von Textkohärenz und Kategorien der Textgrammatik (Kasten 2). Nach Brinker lassen sich auch dort wieder verschiedene Aspekte unterscheiden, der morphologische, der syntaktische und der semantische, die er unter dem Begriff „Grammatischer Aspekt“ zusammenfasst, und der thematische oder inhaltliche Aspekt (21 ff.; 137 ff.). Auf die morphologischen Erscheinungen muss hier nicht gesondert eingegangen werden, da sie, gebunden an das Verb, mit den syntaktischen Aspekten weitgehend identisch sind. Bei den textsyntaktischen, textsemantischen und inhaltlichen Aspekten werden vor allem die Phänomene ausführlicher betrachtet, die nach wie vor einer begrifflichen Klärung bedürfen.

PERSONENSTRUKTUR, TEMPUS, MODUS UND DIATHESENSETZUNG LASSEN ERSTE RÜCKSCHLÜSSE ÜBER DEN TEXT ZU

Textsyntaktische Beobachtungen

Die vier Bereiche „Personenstruktur“ / „Handlungsträger“, „Tempusprofil“ / „Tempusrelief“, „Modusstruktur“ und „Diathesensetzung“ sind unproblematisch und inzwischen auch zu einem geläufigen Instrumentarium bei der Textarbeit geworden, wenn vielleicht auch eher bei der Interpretation als bei der Erschließung (Kasten 3).

Aber gerade diese Beobachtungskriterien sind besonders gut geeignet, sich einem Text zu nähern und einen ersten Eindruck

zu gewinnen. Schon ein flüchtiger Blick auf einen Textausschnitt lässt, konzentriert man sich z. B. auf die Handlungsträger, möglicherweise Rückschlüsse auf die Textsorte zu: das Vorherrschen der 3. Person auf einen narrativen Text, der 1. und 2. Person auf einen dialogischen (Internetmaterial 1: Seneca, Epist. 16, 2). Beobachtungen zum Tempusprofil oder Tempusrelief können zu einer Gliederung des Textes führen, z. B. bei einem narrativen Text in den Geschehenshintergrund im Imperfekt oder Plusquamperfekt und in das eigentliche Geschehen im Erzähltempus Perfekt (Internetmaterial 2: Cicero, Catil. 3, 5). Auch die Wahl des Modus oder ein Moduswechsel geben erste Hinweise auf die Intention des Autors und können die nach Brinker erforderliche kommunikative Funktion eines Textes oder einer Textstelle in den Blick nehmen (s. o. Internetmaterial 1). Beobachtungen zum Genus verbi lassen sich – wenn dieses morphologisch-syntaktische Phänomen nicht nur für Transformationsübungen in der Spracherwerbsphase eingesetzt, sondern als bewusstes Mittel einer Aussageabsicht interpretiert wird – ebenfalls als Erschließungskategorie verwenden (s. o. Internetmaterial 2). Ein weiteres Kriterium für die Analyse kann, besonders in der Lehrbuchphase, die äußere Textgestaltung oder Interpunktion sein.

Sowelt nur kurz zu den eher geläufigen und bereits etablierten Merkmalen von Textkohärenz, die sich zur transphrastischen Erschließung eignen. Nicht mehr so rosig sieht es bei dem Terminus „Konnektor“ (Kasten 4) aus. Nach Peter Kuhlmann (124) gibt es dafür „keine allgemeingültige Definition“. Einig ist man sich nur in der Übersetzung des Begriffs als „Verbinder“ von Sätzen. Strittig ist, ob es sich dabei ausschließlich um eine transphrastische, textgrammatische Beschreibungskategorie handelt (so die Definition von Helmut Vester, Lateinische Grammatik, 201) oder ob darunter auch Subjunktionen, Adverbien und Partikeln zu verstehen sind, die durch „gedankliche Beziehungen“ Haupt-

Kategorien der Textgrammatik (Textkohärenz)

Morphologisch	Syntaktisch	Semantisch	Thematisch / Inhaltlich
– Personenendungen – Tempuszeichen – Moduszeichen – Diathesezeichen	– Personenstruktur / Handlungsträger – Tempusprofil / -relief – Modusstruktur – Diathesensetzung – Konnektoren	– Rekurrenzen – Substitutionen – Paraphrasen – Proformen • Pronomina • glied. Adverbien • Wortverbindungen – Bedeutungsfelder • Sachfeld • Wortfeld • Lexemfeld	– Ort – Zeit – Personen – themat. Progression – Textsorte / lit. Gattung

Textsyntaktische Beobachtungen

Personenstruktur / Handlungsträger

→ textsortenspezifisch

- 1. Person dialogische, kommunikative, rhetorische, (bei persönlichen Erlebnissen des Erzählers) narrative Texte
- 2. Person dialogische, kommunikative, rhetorische Texte
- 3. Person narrative, deskriptive, doxographische Texte

Tempusprofil / Tempusrelief

- im Gliedsatz: meist satzbezogen erklärbar, deshalb wenig aussagekräftig
- im Hauptsatz: satzübergreifend bestimmbar, deshalb im Rahmen einer Textsorte aussagekräftig

Perfekt Haupthandlung / Darstellung des **Geschehensvordergrundes**

Narratives Präsens

Historischer Infinitiv

- Plusquamperfekt Darstellung des **Geschehenshintergrundes:**
- Imperfekt • Plusq./ Fut. II: Vorgänge, die der Haupthandlung / Handlung in der Zukunft vorausgehen
 - Futur II • Impf.: Vorgänge, die die Haupthandlung begleiten oder erläutern

- Präsens
- Gegenwärtige Zustände
 - Aktuelle Vorgänge
 - Persönliche Stellungnahmen
 - Kommentierungen des Autors / Erzählers
 - Allgemeine Wahrheiten / Feststellungen

- Futur I
- Fortdauer der in der Gegenwart begonnenen Handlung in der Zukunft
 - Vorgänge, die in der Zukunft eintreten
 - Urteile, die auch für die Zukunft Gültigkeit haben

Modusstruktur

- im Gliedsatz: weniger aussagekräftig
- im Hauptsatz: aussagekräftig, z. B. für die Intention des Textes / Autors

Indikativ	Tatsachen / Vorgänge Darlegung / Bericht Behauptung / Analyse	Narrative Texte Theoretische / doxographische Texte Deskriptive Texte
Konjunktiv	Wünsche / Vorstellungen Ermahnungen / Aufforderungen Unwirklichkeit / Möglichkeit Fragende Überlegungen Verbote	Kommunikative Texte Paränetische Texte
Imperativ	Befehle / Verbote	

Diathesensetzung (Genus verbi)

→ Frage der Perspektive (Perspektivenwechsel)

- Aktiv Schwerpunkt liegt auf der **handelnden** Person
- Passiv 1. Schwerpunkt liegt auf der **betroffenen** Person oder Sache
- 2. Handelnde Person / Täter soll (eventuell) verschwiegen werden

und Gliedsätze verbinden (so Marina Kelp und Thomas Doepner, 99) oder ob (und das ist dann die umfassendste Definition bei Gerhard Fink und Friedrich Maler, System-Grammatik, 254) auch Proformen unter diese Kategorie fallen und unter der Bezeichnung „Indirekte Konnektoren“ sogar PC, Abl, Abs, und Gerundiv usw. zu subsumieren sind.

Mit all diesen zuletzt genannten Kategorien aber haben wir die Textebene verlassen und sind auf der Satzebene angekommen. Je mehr Einzelphänomene sich unter dem Dach „Konnektor“ tummeln, umso unschärfer werden die Konturen und umso verwirrender für den Unterricht. Deshalb plädiere ich eindeutig dafür, den Begriff „Konnektor“ auf die Textebene zu beschränken, zumal wir für Phänomene auf der Satzebene, also z. B. für *ut*- oder *cum*-Sätze, den Begriff der semantischen Funktion haben, die das gedankliche Verhältnis des Gliedsatzes zum Hauptsatz beschreibt. Deshalb ist es besonders wichtig, sich immer zu vergewissern, auf welcher Ebene der Analyse man sich gerade befindet, ob auf der Textebene oder auf der Satzebene oder auf der Wortebene.

ES MUSS KLAR SEIN, AUF WELCHER EBENE DER ANALYSE MAN SICH GERADE BEFINDET: AUF DER TEXT-, SATZ- ODER WORTEBENE

Textsemantische Beobachtungen

Auch bei der Textsemantik (Kasten 5) gibt es bei einigen Kategorien keinen Klärungsbedarf, etwa bei Begriffen wie Rekurrenz, Substitution oder Paraphrase.⁷ Ausführlicher soll hier nur auf die Bezeichnung „Proform“, auch in Abgrenzung zu „Konnektor“, eingegangen werden.

Wenn man von der Bedeutung des Wortes „Proform“ ausgeht, kann es sich eigentlich nur um Ersatzformen für etwas handeln,

um „Statt“halter, um Stellvertreter, also um Formen, die an Stelle von etwas anderem treten, sei es von Wörtern, Wortgruppen, Sätzen oder Textabschnitten, die auf etwas verweisen und dadurch ein Kohärenzmittel in einem Text darstellen. Nicht hilfreich ist die zusätzliche Erklärung als „Begleiter“ eines Nomens,⁸ denn dieser Begriff definiert eigentlich nur die Funktion z. B. eines Pronomens als Attribut.

Wenn man sich auf transphrastische Beobachtungen beschränkt (so mein Vorschlag), dann gibt es innertextlich vor allem solche Proformen, die Rückverweise (Anapher – anaphorisch) darstellen. Proformen als transphrastische Vorverweise (Katapher – kataphorisch) finden sich wohl nur, wenn sie auf eine folgende direkte Rede hinlenken. Sonst ist mit Vorverweisen, z. B. *eo consilio* ..., *ut* oder *istl* ..., *qu* oder allen Korrelativa (*tot – quot*), wie schon bei der Diskussion um den Begriff „Konnektor“, die Textebene verlassen und man befindet sich auf der Satzebene.

Bei der Beschränkung auf die Textebene lässt sich der Begriff „Proform“ klar gegen den des Konnektors abgrenzen, gibt es doch nur eine kleine Gruppe von hauptsatzverknüpfenden Adverbien, die in beide Schubladen passen (z. B. *ibi*, *item*, *interea*, *praeterea*, *itaque*, *deinde*). Aber entscheidend bleibt: Konnektor ist eine Bezeichnung, die bei textsyntaktischen Beobachtungen herangezogen wird, Proform eine, die der Beschreibung auf der textsemantischen Ebene dient. An wenigen (konstruierten) Sätzen (Kasten 6) soll der unterschiedliche Zugriff deutlich gemacht werden. Textsyntaktisch geht es um die gedankliche Gliederung, den logischen Aufbau der Textpassage, textsemantisch um den Verweis auf bereits Genanntes.

Zu den textsemantischen Beobachtungen gehören auch die unterschiedlichen Feldtypen (Kasten 7), die auch bei der Wortschatzarbeit oder der Textinterpretation herangezogen werden. Für die Dekodierung auf der Textebene ist das Sachfeld⁹ ein besonders brauchbares Analyse-Instrument, wird doch die Aussage eines Textes in erster Linie über die Bedeutung von Wörtern vermittelt.

Textsyntaktische Beobachtungen

Konnektoren

= Satzverbinder

Verbinder, die **Hauptsätze** verknüpfen → Gedanklicher Aufbau des Gesamttextes (Gliederungssignale)
(so z. B. J. Lindauer / H. Vester: *Lateinische Grammatik. Wort – Satz – Text*. Bamberg / München 1992, 201 f.)

Konjunktionen

Satzverknüpfende Adverbien

1. verknüpfend / anreihend
2. adversativ / korrigierend
3. begründend
4. folgernd
5. ausschließend / wählend
6. zeitlich / räumlich gliedernd

etiam, *atque*, *et*, *-que*, *neque*, *item*, *praeterea*
sed, *at*, *autem*, *vero*, *tamen*
nam, *enim*, *propterea*
itaque, *igitur*, *ergo*
aut, *vel*
deinde, *tum*, *interea*, *interim*, *ubi*, *ibi*

Textsemantische Beobachtungen

Rekurrenz Substitution Paraphrase

Wiederholung von Wörtern oder Eigennamen, z. B. *philosophia, luno*
Ersetzen, z. B. des Eigennamens *luno* durch *dea*
Umschreibung, z. B. eines genannten Eigennamens *quam supra memoravi*

Proformen

= Wörter und Ausdrücke, die andere Wörter, Wortverbindungen, Sätze oder Textabschnitte aufgreifen und auf diese verweisen (z. B. Rückverweise) → thematischer Zusammenhang

. Pronomina	außertextlich	<i>me</i> (z. B. Verfasser des Briefes) <i>te, tua, tecum</i> (z. B. Empfänger) <i>aliquis dicat</i> (besprochene, unbestimmte Person)
	innertextlich	<i>isti philosophi, (qui ...)</i> (besprochene, bestimmte Person) <i>is, ille, ipse, idem, qui, hic, iste</i> <i>amicus tuus</i>
. Adverbien	hauptsatzverknüpfend = Konnektoren	<i>ubi, quare, interea</i> (Rückverweis)
	innertextlich	
. Wortgruppen / Paraphrasen	innertextlich	<i>ob eam rem, ob eam causam,</i> <i>ut supra demonstravi</i> (Rückverweis)

Konnektor und Proform

Caesar in animo habebat Graeciam visitare. Ibi litteris studere volebat.
Itaque nave parata cum Attico profectus est. Praeterea eum multi amici comitati sunt.

Satzverknüpfende Adverbien

Textsyntaktischer Aspekt = Konnektor	räumlich gliedernd	<i>ibi</i>	Rückverweis auf <i>Graeciam</i>	Textsemantischer Aspekt = Proform
	folgernd	<i>itaque</i>	Rückverweis auf <i>litteris studere</i>	
	verknüpfend	<i>praeterea</i>	Rückverweis auf <i>cum Attico</i>	

Thematische / Inhaltliche Beobachtungen

Werfen wir noch einen letzten Blick auf den nach Brinker thematischen / inhaltlichen Aspekt der Kohärenz eines Textes und auf die thematische Progression oder die Thema-Rhema-Abfolge. Wie schon bei den Stichworten „Konnektor“ und „Proform“ muss noch einmal auf die Unterscheidung zwischen Text- und Satzebene eingegangen werden, denn die Begriffe „Thema“ und

„Rhema“ werden sowohl für die Aufeinanderfolge von Hauptsätzen in einem Text verwandt als auch zur Analyse eines Einzelsatzes im Sinne der funktionalen Syntax oder der „funktionalen Sprachperspektive“.¹⁰ Hier dienen die Begriffe zur Bestimmung von Satzgliedern, z. B. Subjekt (Satzgegenstand) und Prädikat (Satzaussage), oder das 1. Satzglied wird als Thema und alle weiteren Informationen dazu werden als Rhemata bezeichnet.

Textsemantische Beobachtungen

Bedeutungsfelder / Isotopien (Leitwörter / Leitbegriffe)

1. Sachfeld	Wörter verschiedener Wortarten, die einen Themenbereich beschreiben	<i>deus, colere, templum, sacra</i>
2. Wortfeld	Bedeutungsgleichheit, -ähnlichkeit (Synonyme) Gegensatz (Antonyme)	<i>currere, ambulare, ire</i> <i>gaudium ↔ dolor</i>
3. Lexemfeld	Wörter derselben Wortfamilie (auch Rekurrenzen)	<i>pater, patria, patrius</i>
4. Morphemfeld	Präfixe Suffixe Endungen	<i>(tempus) excidere, eripi, effluere, elabi</i> <i>habilis, stabilis, mutabilis</i> <i>veni, vidi, vici</i>
5. Klangfeld	Alliteration	<i>in vino veritas; veni, vidi, vici</i>

Auf der Textebene hat Helmut Vester (Lateinische Grammatik, 208) den Beginn des *Bellum Gallicum* unter dem Gesichtspunkt „Thema-Rhema-Abfolge“ analysiert. Der Text beginnt nach seiner Definition im 1. Satz mit einem Rhema, also einer „Aussage“. Diese Aussage wird in dem Moment, in dem sich ein 2. Satz zur Erklärung oder Fortsetzung des 1. Satzes anschließt, zum Thema, zum „Vorausgesetzten“, und der neue Satz mit der Verknüpfung *hi omnes* als Bekanntes wird zur neuen Aussage, zum Rhema (Kasten 8). Dieses Schema der Abfolge „Rhema wird Thema, neues Rhema, das dann wiederum zum Thema wird“ setzt sich dann bei den folgenden Sätzen fort, hier sichtbar an den Rekurrenzen *Gallios, Aquitanis, Belgis*, die damit zum Thema werden. Ganz anders gehen Marina Keip und Thomas Doepner (105) auf der Satzebene vor. Sie definieren in ihrem Beispiel aus dem Lehrbuch *Intra* (L. 15) die Handlungsträger (hier *Herkules* und seine Frau) als Thema, also als das „Vorausgesetzte“, und ihr Erscheinen an einem reißenden Fluss dann als Rhema, als neue Aussage zu diesem Subjekt, dem sich dann weitere Rhemata anschließen. Beide Ansätze sind zwar durch die Textlinguistik abgedeckt, nur geht es auch hier wieder um die Standortssicherung und um die Frage, ob eine Analyse auf der Satz- oder auf der Textebene angestrebt wird – übrigens eine Diskussion, die auch von den Germanisten geführt wird und noch kein befriedigendes Ergebnis gebracht hat.¹¹ Im Lateinunterricht sollte man entweder das Modell Vesters anwenden oder auf den Begriff „Rhema“ ganz verzichten und im Sinne einer thematischen Progression nur analysieren, mit welchen Kohärenzmitteln auf der Textebene eine erste Aussage eines Textes durch weitere Aussagen ent-

faltet und durch eine thematische Auffächerung erst zu einem Textganzen wird.

Dekodieren auf der Textebene im Unterricht

Grundsätzlich gilt: In dem Moment, in dem wir es im Lateinunterricht mit „Texten“ zu tun haben, kann und soll das Texterschließungsverfahren im Sinne einer Dekodierung auf der Textebene eingesetzt werden. Dieses Verfahren führt zu einer Annäherung an einen unbekannten Text und zu einem Verstehen wesentlicher Aussagen, ohne dass die Sätze bereits übersetzt worden sind.¹² Dieses erste Verstehen kann eventuell durch mehrmaliges Lesen noch vertieft und dabei um weitere Aspekte eines Textes bereichert werden. Es handelt sich dann um einen „stufenweise(n) Prozess der Bedeutungsaufhellung“, wie es Hans Ernst Herkendell (AU 1/1995, 24) einmal formuliert hat. Je nach Textstelle und Intention des jeweiligen Unterrichts kann man sich mit einer kursorischen Lektüre begnügen oder die Arbeit am Text durch weitere Schritte des Interpretierens fortführen und durch eine Übersetzung, der eventuell noch Dekodierungsschritte auf der Satz- und Wortebene vorausgehen müssen, zum Abschluss bringen. Bei dieser Ausrichtung kann das vielfältige Umwälzen einer Textstelle mit der Sicherung eines Grobverständnisses zielgerichtet auf eine textadäquate und zielsprachenorientierte Übersetzung hinführen, diesen für Schüler immer noch schwierigen Vorgang erleichtern und sie vor totalen Fehlleistungen bewahren. Allerdings lassen sich durch verschiedene Formen kursor-



Karte der Gallia vetus.

(van Janssonius, kolorierter Kupferstich, 1649 – 60)

8

Caesar, Gall. 1, 1

Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani, tertiam qui ipsorum lingua Celtae, nostra Galli appellantur.

Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani, tertiam qui ipsorum lingua Celtae, nostra Galli appellantur.

Hi omnes lingua, institutis, legibus inter se differunt.

Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani, tertiam qui ipsorum lingua Celtae, nostra Galli appellantur.

Hi omnes lingua, institutis, legibus inter se differunt.

Gallos ab Aquitanis Garunna, a Belgis Matrona et Sequana dividit.

Rhema = Aussage

Der Text beginnt mit einer für den Leser neuen Mitteilung und enthält mehrere Informationen.

Thema = das Vorausgesetzte

Für die Fortsetzung des Textes wird die Aussage des 1. Satzes als bekannt vorausgesetzt.

Rhema

Eine neue Aussage führt, verknüpft durch Kohärenzmerkmale (*hi omnes* – damit Thema), den Text fort und enthält eine neue Information.

Thema

Bisherige Mitteilungen werden als bekannt vorausgesetzt.

Rhema

Neue Information zu genannten Teilgruppen (*Gallos, Aquitanis, Belgis* – damit Thema), Rekurrenz als Kohärenzmerkmal



Durch Textauswahl, Hinführung und Fragestellungen werden die Schüler zunächst gelenkt – sie sollen nicht, wie etwa Archäologen beim Fund eines Objektes, mit einem ganz unbekannten Inhalt konfrontiert werden.

(Scheibe von Magliano, 5. – 4. Jh. v. Chr., mit etruskischer Inschrift)

scher Lektüre auch umfangreichere Textpassagen erarbeiten, ohne dass man zum Verständnis auf einen deutschen Text zurückgreifen muss.

Allgemeine Arbeitsprinzipien

Wichtig ist, dass Texterschließung möglichst früh im Unterricht praktiziert wird, zum einen, um die Schüler mit der Methode vertraut zu machen, und zum anderen, um – gerade am Anfang – durch gelenktes Lesen und ein gelenktes Unterrichtsgespräch allen Schülern die Möglichkeit zu geben, auch Kleinigkeiten am Text zu beobachten (etwa eine Dialogstruktur im Wechsel mit einer Erzählung) oder Erwartungen zu formulieren (z. B. wie eine erste Aussage, ein Rhema, mit zugespitzter Situation weitergehen könnte).

GERADE AM ANFANG HILFT ES SCHÜLERN,
AUCH KLEINIGKEITEN AM TEXT ZU BEOBACH-
TEN UND ERWARTUNGEN ZU FORMULIEREN

Der Kompetenz zum Erschließen von Texten liegt ein prozessualer Vorgang zugrunde. Die Verwendung von Texten in den Lehrbüchern oder die Auswahl von Texten in der Lektürephase ist zielgerichtet, schon allein dadurch werden die Schüler „gelenkt“. Denn es sind Texte, die dem Lehrer zur Erarbeitung von Grammatikphänomenen als sinnvoll bzw. notwendig oder aus

Inhaltlichen Gründen als lesenswert erscheinen. Da die Schüler aber nicht wissen, was sie erwartet, müssen wir sie zunächst auch durch Fragestellungen und durch den Aufbau eines Begriffsapparats lenken, um ihnen in Ansätzen den Wissensstand zu vermitteln, den wir besitzen. Wir wollen sie am Beginn des Lateinunterrichts ja nicht in die Situation von Archäologen versetzen, die beim Fund eines Papyrus oder eines Rollsiegels mit einem ganz unbekannten Inhalt konfrontiert werden und zunächst völlig im Dunkeln tappen, was auf sie zukommen könnte. Gelenktes Lesen im Unterricht heißt aber auch, dass es, wie bei jedem Lehr- und Lernprozess, unser Ziel sein muss, das Wissen und die Fähigkeiten des Lehrers nach und nach zu denen der Schüler werden zu lassen und ihnen in zunehmendem Maße eigenständige Leistungen abzuverlangen. Das erwarten wir beim Übersetzen, beim Interpretieren, aber auch beim Erfassen von Aussagen eines Textes in Form einer Texterschließung. Von Anfang an werden deshalb Kategorien zur Textbeobachtung zusammengestellt und nach und nach erweitert. Diese können den Schülern, wenn sie in einem zweiten Schritt ohne Lenkung oder Arbeitsaufträge durch den Lehrer selbstständig arbeiten, zunächst schriftlich vorliegen.

Die Ergebnisse der Textdekodierung werden in einem Tafelbild oder Strukturbild, auf jeden Fall schriftlich, festgehalten. Diese visuelle Hilfe bildet die Grundlage für die weitere Arbeit am Text, sei es für die Erarbeitung eines neuen Grammatikphänomens, sei es für die Interpretation der Textstelle und/oder für die abschließende Übersetzung.

Lehrbuchphase

In der Lehrbuchphase sollte, wenn immer möglich, eine Erschließung auf der Textebene verbunden sein mit der Einführung des neuen Grammatikphänomens (Internetmaterial 3: Redde Rationem, L. 17 – Texterschließung und Einführung des Futur I). Das ist allerdings nur dann leistbar, wenn eine Affinität zwischen Grammatik und Textinhalt besteht¹³ und neue Pensen nicht über neue Vokabeln vermittelt werden. Leider wird diese Voraussetzung nicht von allen Lehrbüchern erfüllt. Das ausgewählte Textstück wird im Anfangsunterricht zunächst durch lenkende Fragen im Unterrichtsgespräch analysiert, denn nur der Lehrer wird in dieser Phase die in einem Text vorhandenen Kohärenzmerkmale erfassen und die eingeschränkte Sprachkompetenz seiner Schüler richtig einschätzen können. Später können Arbeitsaufträge in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit gelöst werden, bis die Schüler ihre Texterschließungskompetenz so erweitert haben, dass sie bei der Texterschließung von sich aus Fragen an einen unbekannten Text stellen können.

Lektürephase

In der Lektürephase gibt es nach meinen Erfahrungen nur wenige Texte, die entweder eine Texterschließung als überflüssig erscheinen lassen oder sich ihr gar verweigern. Unnötig erscheint sie etwa dann, wenn, wie bei vielen Martial-Epigrammen, der Witz schon beim Lesen ins Auge springt (z. B. 5, 43: *Thais habet*

Operatoren für die Dekodierung auf der Textebene

Bestimmen	- Textsorte [mit oder ohne Vorgabe: nach Personenzeichen / Moduszeichen]
(Be)Nennen	- Ort / Zeit / Personen - Kohärenzmerkmale [mit oder ohne Vorgabe: z. B. semantische oder syntaktische Merkmale] - sprachliche / stilistische Mittel - Oberbegriffe
Zusammenstellen / Sammeln	- Sachfelder [mit oder ohne Vorgabe] - Wortfelder - Synonyme / Antonyme - Leitbegriffe - Proformen [mit Angabe ihres Verweissfeldes]
Gliedern (nach)	- Personenstruktur / Handlungsträger - Tempusprofil - Diathesensetzung - Modusstruktur - Konnektoren
Begründen	- Tempuswahl / Tempuswechsel - Genus verbi - Moduswahl - vorgegebene Gliederung - angegebene Textsorte
Erläutern des Aspektwechsels (anhand von)	- Personen - Tempora - Modi - Genera verbi
Beschreiben	- Handlungsverlauf - Gedanklicher Zusammenhang [mit oder ohne Vorgabe: syntaktisch / semantisch; oder: durch Konnektoren / Proformen]
Analysieren	- Thematische Progression - Kohärenz
Paraphrasieren / Zusammenfassen	- Textabschnitte - Inhaltliche Aussagen
Formulieren	- Überschriften - Thesen - Inhaltsangaben - Kernaussagen
Deuten	- Intention - Mitteilungsfunktion - Funktion von Stilmitteln / Sprachmitteln

Dekodieren auf der Textebene

Hinführung zum Text	Textimmanente Analyse	Textpragmatik
1. Text und Text – Überschrift – Einleitung – Sachinformation – Zweittext – Inhaltsangabe 2. Text und Bild – Bilddokument (z. B. Foto, Plakat, Poster, Dia, Münze, Replikat) – Zeichnung – Karikatur 3. Text und Ton – Buchloses Vortragen – <i>Latine loqui</i> – Hörverstehen 4. Text und Spiel 5. Text und Film (oder andere visuelle Medien)	1. Textsorte / Gattung (Texttypik) 2. Ort / Zeit / Personen 3. Aufbau / Gliederung 4. Handlungsverlauf 5. Kernaussagen / Leitbegriffe 6. Erwartungen / Hypothesen 7. Paraphrase 8. Kohärenz (Textgrammatik / Textlinguistik) – morphologisch – syntaktisch – semantisch – thematisch / inhaltlich 9. Sprach- und Stilmittel (Textstilistik)	1. Sachliche Hintergründe 2. Historische Hintergründe 3. Person des Autors 4. Intention des Autors / Textes 5. Leser / Adressat (Textrezeption)

nigros, niveos Laecania dentes. // Quae ratio est? Emptos haec habet, illa suos). Aber bei diesem Distichon kann man eigentlich auch gleich auf eine Übersetzung verzichten, eher wird noch zu untersuchen sein, mit welchen sprachlichen Mitteln hier eine Spannung aufgebaut und zur Pointe hingeführt wird. Ein Vorgehen ausschließlich auf der Satzebene ist sicher bei allen Formen von Syllogismen erforderlich, wo das präzise Verständnis der Prämissen zum Verständnis der Conclusio notwendig ist (z. B. Seneca, Epist. 48, 6–7).

Der Schüler wird die in der Spracherwerbsphase erarbeiteten Kategorien der Textgrammatik nun (endlich) an Originaltexten einsetzen und spätestens jetzt den Nutzen dieses Arbeitsschrittes für die weitere Textarbeit erkennen. Beispiele für Dichtung und Prosa mit Fragestellungen zur Texterschließung und mit sichernden Zwischenergebnissen für die weitere Arbeit (Strukturbilder) können im Internet eingesehen werden (Internetmaterial 4: Sallust, Catil. 54; Internetmaterial 5: Catull, c. 5). Je intensiver Schüler mit einem Autor oder mit bestimmten Themen eines Autors vertraut sind, umso sicherer werden sie aufgrund ihres Wissens und ihrer Lektüreerfahrung mit einem unbekannten neuen Text desselben Autors umgehen und ihn auf der Grundlage von Kategorien der Textgrammatik¹⁴ (Kasten 2–5, Kasten 7) und eines

eingeführten Fragenkatalogs selbstständig erschließen können. Spätestens in der Lektürephase wird man auch, ähnlich wie bei den Interpretationskategorien der EPA¹⁵, beim Dekodieren auf der Textebene mit festgelegten Operatoren arbeiten (Kasten 9). Unterschiedlich weit ausformulierte Aufgabenstellungen lassen sich natürlich auch für eine Binnendifferenzierung im Unterricht einsetzen, von ganz konkreten Fragen wie etwa: „Welche Personen treten im Text auf?“, „An welchen Orten, zu welchem Zeitpunkt und wie läuft das Geschehen ab?“ über „Zeichne den Handlungsablauf nach. Berücksichtige dabei Ort, Zeit und die handelnden Personen“ bis hin zu „Erschließe den Text auf der Grundlage dir bekannter Kohärenzmittel“.

Anregungen für die Textarbeit

Auch für die Dekodierungsarbeit auf der Textebene gilt das Prinzip der Variatio. Nichts wäre für die Schüler langweiliger und für die Motivation tödlicher, als jeden Text nach dem gleichen Strickmuster erschließen zu wollen. Also bedarf es von Seiten des Lehrers zunächst einer genauen Analyse, welcher Zugang für welchen Text geeignet ist, denn natürlich enthält nicht jeder Text gleichzeitig alle Kohärenzmerkmale. Dann schließt sich die Frage an, welche der vorliegenden Aspekte für den Unterricht loh-

hend und für die Schüler mit ihrer eingeschränkten Sprachkompetenz leistbar sind, wie man die Schüler an den Text heranführt und welche Funktion die Dekodierung auf der Textebene haben soll: ob sie (ausschließlich) der kursorischen Lektüre oder dem Vorverständnis für eine sich anschließende Interpretation und abschließende Rekodierung der Textstelle dient.

Hinführung zum Text

Bevor die eigentliche Textarbeit, also die inhaltliche und formale Analyse der Textstelle, einsetzt, kann man mit verschiedenen Möglichkeiten (Kasten 10, 1. Spalte) die Schüler auf den neuen Stoff oder ein neues Thema hinführen, um dadurch den Zugang zum lateinischen Text zu erleichtern, um Fragen zu evozieren, um Spannung zu erwecken, um zu provozieren usw.

Als besonders anregend und ergiebig erweist sich Text- und Bildmaterial, das so gestaltet ist, dass durch eine vergleichende Analyse Ergebnisse, z. B. einer Bildbetrachtung (Zeichnungen sind besser als Bau- oder Kunstdenkmäler), am neuen lateinischen Text verifiziert oder falsifiziert werden können.¹⁶ In Anfangsklassen höchst motivierend ist es auch, wenn ältere Schüler oder – noch besser – im Wechsel Schüler der Klasse, der Methode LdL (Lernen durch Lehren) folgend, ihren Mitschülern eine Szene vorspielen, die das grammatische Thema des nächsten Lektionstextes mittransportiert. Dialoge sind dafür natürlich besonders geeignet. Für die Autorenlektüre finden sich in der fachdidaktischen Literatur oder in Textausgaben genügend Beispiele dafür, wie über Rezeptionsdokumente der Bildenden Kunst oder mit einem Film- oder Videoausschnitt auf die Analyse eines neuen Textes vorbereitet werden kann.

Verwiesen sei noch auf die Möglichkeit, zunächst ohne Textvorlage, also buchlos, durch Hörverstehen und Fragen zum Gehörten (z. B. Ankreuzverfahren richtig – falsch) ein erstes Verständnis eines Textes zu gewinnen, der dann näher zu betrachten ist.

Textimmanente Analyse

Liegt der neue Text oder ein Textabschnitt den Schülern vor, kann man mit unterschiedlichen Zugängen an die Analyse herangehen (Kasten 10, 2. Spalte), je nachdem, welche Kohärenzmerkmale zu beobachten sind. Die 2. Spalte könnte auch für die Schüler ein erstes Grobraster sein, das nach und nach erarbeitet, mit Beispielen gefüllt wird und ihnen bei der Textdekodierung zur Verfügung steht. Beim textimmanenten Zugriff können auch bereits Elemente der Texttypik (Internetmaterial 6) oder der Textstilk einfließen, sodass Kategorien, die üblicherweise im Bereich der Interpretation angesiedelt sind, schon hier in Ansätzen zum Tragen kommen, wenn sie einen Zugang zum Text ermöglichen. Übrigens ist auffällig, dass – zumindest nach dem Bildungsplan in Baden-Württemberg von 2004 – alle anderen Schulsprachen, von Englisch, Französisch, über Italienisch, Spanisch, bis hin zu Russisch, unter den Stichworten „Leseverstehen“, „Umgang mit Texten“ oder „Methodenkompetenz“ Verfahren der Texterschließung und Leseverstehensstrategien aufführen.¹⁷ Die Schüler können danach Texte „selektiv lesen“, „kursorisch erschließen“

und „global verstehen“ (122; 345) oder „Sinnzusammenhänge kombinieren“ und „Verstehensinseln schaffen“ (348). Alle modernen Sprachen unterscheiden bei den Textverstehensstrategien zwischen einer „orientierenden, kursorischen, selektiven, detailorientierten“ Lektüre (125). Wir sprechen i. d. R. von kursorischer und statarischer Lektüre oder vom mikroskopischen Lesen. Das Fach Latein lässt sich also mit seinen Verfahren der Texterschließung bestens in den Kontext der anderen Sprachen einfügen. Nicht uninteressant ist auch, dass gerade diese Sprachen den Schülern bei einer selbstständigen Textanalyse als Hilfen einen „Aufgabenapparat“ (341) oder „Fragen zum Text“ anbieten. Da kann man doch nur fordern: *quod licet omnibus linguis novis et licet linguae Latinae*.

Textpragmatik

In einigen Fällen wird man bei der Erschließung auch bereits Aspekte der Textpragmatik (Kasten 10, 3. Spalte) einbeziehen müssen. Ein Brief Ciceros aus seiner Verbannung wird wohl erst vor dem Hintergrund der politischen Ereignisse ganz verständlich.

Dekodieren auf der Textebene im Überblick

Dekodieren auf der Textebene

- stellt neben anderen Möglichkeiten im Umgang mit lateinischen Texten eine Form der Textarbeit dar,
- erfordert eine bestimmte Konstitution von Texten (Textkohärenz),
- setzt eine gewisse Sprach- und Sachkompetenz des Lesers (Schülers) voraus,
- arbeitet mit – dem Leser (den Schülern) vertrauten – textgrammatischen Kategorien,
- wird zunächst unter Anleitung des Lehrers, dann mit wachsender Erfahrung zunehmend selbstständig vom Schüler bei der Arbeit mit Texten angewandt,
- ermöglicht ein Grob- bzw. Vorverständnis wesentlicher Aussagen und führt zu einer allmählichen Bedeutungsaufhellung einer Textstelle,
- führt zur Interpretation hin,
- erleichtert die Übersetzung und schützt vor vorschnellen (unüberlegten?) Fehlübersetzungen,
- eignet sich auch für eine kursorische Lektüre; eine Übersetzung kann, muss nicht immer folgen (Frage der Intention der Lektüre),
- ermöglicht es, umfangreiche Textpassagen ohne deutschen Paralleltext zu erarbeiten,
- fördert transferable Fähigkeiten wie Beobachten, Analysieren, Kombinieren, Verstehen von Kernaussagen, Konzentration auf Wesentliches und dient der Sprachreflexion. ■

Aus Platzgründen befinden sich folgende Materialien zur Texterschließung im Internet unter www.deraltsprachlicheunterricht.de

- Internetmaterial 1: Seneca, Epist. 2, 16
(Lektürephase – Personenstruktur / Modusstruktur)
- Internetmaterial 2: Cicero, Catil. 3, 5
(Lektürephase – Tempusprofil / Genus Verbi)
- Internetmaterial 3: Redde Rationem L. 17, Z. 12 – 29
(Spracherwerbsphase – Texterschließung und Grammatikeinführung, Futur I)
- Internetmaterial 4: Sallust, Catil. 54 (Lektürephase)
- Internetmaterial 5: Catull, c. 5 (Lektürephase)
- Internetmaterial 6: Textsorten

Literaturhinweise

Fachdidaktiken, z. B.

- Fink, G. / Maier, F.: *Konkrete Fachdidaktik Latein*. L. 2. München 1996; darin F. Maier: Wozu und wieviel Textgrammatik? (125–137)
- Frings, U. / Keulen, H. / Nickel, R.: *Lexikon zum Lateinunterricht*, Freiburg / Würzburg 1981, 273–276
- Glücklich, H.-J.: *Lateinunterricht. Didaktik und Methodik*, Göttingen 1978, 64–78; 2008, 66–80
- Gruber, J. / Maier, F. (Hgg.): *Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 1/2*, München 1979/1982; darin H.-J. Glücklich: Übersetzen aus den Alten Sprachen, dargestellt am Beispiel des Lateinischen (Bd. 1, 92–102)
- Höhn, W. / Zink, N. (Hgg.): *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I*, Frankfurt 1987; darin W. Heilmann: Die Beziehung zwischen Textarbeit und Grammatikarbeit im Lateinunterricht der Sekundarstufe I (67–78)
- Keip, M. / Doepner, Th. (Hgg.): *Interaktive Fachdidaktik Latein*, Göttingen 2010; darin M. Keip / Th. Doepner: Übersetzung und Texterschließung (81–111); Th. Doepner: Interpretation (113–45)
- Kuhlmann, P.: *Fachdidaktik Latein kompakt*, Göttingen 2009, 120–131 (Satzübergreifende Texterschließung); 94–119 (Übersetzen und „Übersetzungsmethoden“)
- Maier, F.: *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*, Bd. 2: Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts, Bamberg 1984, 129 f.; 217–228
- Nickel, R.: *Altsprachlicher Unterricht. Neue Möglichkeiten seiner didaktischen Begründung*, Erträge der Forschung 15, Darmstadt 1973, 119–139

Grammatiken, z. B.

- Fink, G. / Maier, F. (Hgg.): *System-Grammatik Latein*, Bamberg / München 1997, 250–275 (Die Lehre vom Text)
- Glücklich, H.-J. / Nickel, R. / Petersen, P.: *Interpretatio. Neue Lateinische Textgrammatik*, Freiburg / Würzburg 1980
- Lindauer, J. / Vester, H.: *Lateinische Grammatik. Wort – Satz – Text*, Bamberg / München 1992, 198–211 (H. Vester: Der Text)

Methodendiskussion – Themenhefte des AU

- 1/87 – **Satz- und Texterschließung** (Grundlegend für die Methode der Texterschließung: H.-J. Glücklich, H. Lechle, K.-H. Niemann. Dagegen: H. Vester)
- 6/88 – **Grammatik – Semantik – Textverstehen** (darin bes.: K. Weddigen, D. Lohmann, E. Hermes)
- 3/90 – **Grammatik – Semantik – Textverstehen II** (darin bes. die Kontroverse zwischen W. Heilmann und D. Lohmann; K. Weddigen)
- 4+5/93 – **Wege zum Textverstehen** (darin bes. wichtig: W. Meincke; Versuch einer Strukturierung; Literaturangaben)
- 1/95 – **Methoden(wett)streit – Satzübergreifendes Erschließen**: Pro-Contra-Praxis / Gradatim / Dynamisches Verstehen (darin bes.: H. E. Herkendell, H. E. Pester, D. Lohmann)
- 3/99 – **Textarbeit und Grammatikarbeit** (darin bes. W. Heilmann: *Textarbeit und Grammatikarbeit im einführenden Sprachunterricht*. Verschiedene Praxisbeispiele aus der Arbeit mit dem Lehrbuch und aus der Lektürephase)
- 3/03 – **Übersetzen** (darin H. E. Herkendell grundsätzlich zu „Textverständnis und Übersetzung“; B. Knipping zum Einsatz von Bildern bei der Texterschließung; K.-H. Niemann zu Aufgabenstellungen zur Dekodierung von Textstellen bei Klassenarbeiten)

2/11 – **Interpretation von Lehrbuchtexten** (darin bes. H.-J. Glücklich zur Verbindung von Texterschließung und Einführung eines neuen Grammatikstoffes)

Methodendiskussion – Vertreter der satzübergreifenden / transphrastischen Texterschließung

- Disselkamp, Ch.: *Ganzheitliche Texterschließung*, in: AU 6/1991, 107–110
- Glücklich, H.-J.: *Immer wieder Grammatik – Immer wieder Textverständnis*, in: AU 3/1985, 5–18; *Satz- und Texterschließung*, in: AU 1/1987, 5–32; *Interpretation im Lateinunterricht. Probleme und Begründungen, Formen und Methoden*, in: AU 6/1987, 43–59; *Die Verbindung von Texterschließung, Einführung eines neuen grammatischen Stoffs und Interpretation*, in: AU 2/2011, 14–23
- Heilmann, W.: *Texterschließung – ein Ratespiel oder mehr?*, in: AU 3/1990, 6–15; *Textarbeit und Grammatikarbeit im einführenden Sprachunterricht*, in: AU 3/1999, 2–16
- Hermes, E.: *Grundsätzliches zum Verhältnis von Haupt- und Fachseminar in der Lehrerausbildung*, in: AU 6/1981, 5–25; *Wortschatz und Grammatik bei der Texterschließung*, in: AU 6/1988, 55–78
- Niemann, K.-H.: *Texterschließung und Grammatikverständnis im lateinischen Anfangsunterricht*, in: AU 1/1987, 64–76; *Lernerfolgskontrolle: „Übersetzen, was denn sonst“ – ?*, in: AU 3/2003, 47–53

Methodendiskussion – Kritiker der satzübergreifenden Texterschließung

- Lohmann, D. (Begründer der Dreischrittmethode): *Latein – ein Ratespiel?*, in: AU 6/1988, 29–54; *Antwort auf W. Heilmanns Kritik*, in: AU 3/1990, 16–23; *Dynamisches Verstehen – dynamisches Üben*, in: AU 1/1995, 71–89; *Stellungnahmen zu Lohmann: Hermes, E.: Ein keineswegs müßiger Streit. Bemerkungen zur Kontroverse um Texterschließungsverfahren*, in: AU 4/1990, 82–86; Kieflner, G.: *Vox, littera, syllaba und DSM. Nachgedanken zu: Dieter Lohmann, Latein – ein Ratespiel?*, in: AU 4/1989, 91–94; Weddigen, K.: *Ein Satz – was ist das? Überlegungen zum Aufsatz: Latein – ein Ratespiel?* von Dieter Lohmann, in: AU 4/1989, 90–91
- Vester, H.: *Zum Verhältnis von Didaktik und beruflicher Praxis, dargestellt am Beispiel der Texterschließungslehre*, in: AU 6/1983, 61–79; *Zum Umgang mit den Erzähltempora*, in: AU 1/1987, 50–63; *Textgrammatik und Lateinunterricht*, in: *Dialog Schule und Wissenschaft. Klassische Sprachen und Literaturen* 26, 1992, 132–157

Methodendiskussion – Historischer Überblick

- Kipf, St.: *Historia magistra scholae? Historische Bildungsforschung als Aufgabe altsprachlicher Didaktik am Beispiel der Texterschließung*, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift IX/1* (2009), 1–19

Anmerkungen

- Vgl. Glücklich (2008, 67 u. 75). Weniger überzeugend in der Abgrenzung der Begriffe Keip / Doepner 2010 oder Kuhlmann 2009.
- Satzebene: z. B. Analyse von Satzgefügen oder Einzelsatzanalyse (Satzglieder, satzwertige Konstruktionen, semantische Funktion von Gliedsätzen), bspw. mithilfe des Einrückverfahrens oder der Kästchenmethode. Wortebene: z. B. Unterscheidung von Wortarten (cum: Präposition oder Subjunktion; regit: Verb oder Substantiv); Morphologie von Verbal- und Nominalformen.
- Mit Recht hat Kuhlmann (2009, 108) darauf hingewiesen, dass auch der sogenannten klassischen Übersetzungsmethode nach dem Dreischrittverfahren eigentlich eine Dekodierungsphase vorausgeht oder mit ihr verknüpft ist (etwa: Erschließen des 1. Satzglieds, dann das Erkennen des Prädikats und die Bestimmung der Personenendung), bevor nach dem Vorziehen des Prädikats oder Prädikatsteils an die 2. Stelle im Hauptsatz am Satzaden entlang übersetzt werden kann.
- Vgl. dazu Keip / Doepner (2010, 82 ff.) mit den Stichworten „Modulation“ (Bedeutungsveränderung auf der semantischen Ebene, z. B. disciplina), „Transposition“ (Umstellung, z. B. Wortartenwechsel, urbe expugnata; Umkehrung Aktiv-Passiv; Auflösung der Hypotaxe in Parataxe), „Substitution / Adaption“ (Ersetzung von Begriffen, die eigentlich unübersetzbar sind, z. B. virtus, voluptas), Problem der Äquivalenzen. Eine zielsprachlich angemessene und wirkungsgerechte Übersetzung wird als mehrschrittiger Vorgang begriffen.
- Selbstverständlich liegt die Betonung auf „verstehen“, was immer noch in Frage gestellt bzw. kategorisch verneint wird. So formuliert bspw. D. Lohmann (*Lateinlehrer – auf der Suche nach der verlorenen Zeit*. Deutscher Altphilologenverband. Landesverband Baden-Württemberg. Mitteilungen 37, 2009, 1. 24–47), dass „die vor dem eigentlichen ‚Verstehen‘ einsetzende ‚Texterschließung‘ [...] Hauptursache für die eklatante Verschwendung von Energie und Zeit“ sei (27 f.).
- Brinker, K.: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Grundlagen der Germanistik 29, Berlin 2010, 16–20; 43. Nach dieser Definition können bestimmte Lektionen in bestimmten Lehrbüchern mit Sicherheit nicht als „Text“ bezeichnet werden.

- 7 Die Frage ist nur, wie weit man differenzieren und ob man alle drei Begriffe im Unterricht verwenden will oder nur den Begriff „Rekurrenz“ verwendet.
- 8 Fink / Maier, System-Grammatik Latein 1997, 258.
- 9 Leider wird es immer noch mit dem Wortfeld durcheinander gewürfelt oder diese Bezeichnung als Oberbegriff gewählt. Auch hier wäre terminologische Disziplin hilfreich.
- 10 So z. B. die Prager Schule auf der Basis von F. Daneš: *Zur linguistischen Analyse der Textstruktur*, in: *Folia linguistica* 4/1970, 72 – 78. Für Texte benutzt Daneš dagegen nur den Begriff „thematische Progression“.
- 11 Vgl. z. B. A. Lötscher: *Textsemantische Ansätze*, in: Janich, N. (Hg.): *Textlinguistik*. 15 Einführungen, Tübingen 2008, 85 – 111; Weigand, E.: *Zum Zusammenhang von Thema/Rhema und Subjekt/Prädikat*, in: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 7, 1979, 167 – 189.
- 12 Vorzüglich eignen sich alle narrativen Texte (Livius, Sallust, Episoden aus den *Verrinen*, *Metamorphosen* Ovids usw.), lassen sich in ihnen doch am ehesten äußere Faktoren wie Personen, Ort, Zeit, Verlauf der Handlung usw. festmachen. Philosophische Texte (Cicero, Seneca usw.) und poetische Texte (Vergil, Catull usw.) bieten sich vor allem an, wenn man mit Sachfeldern arbeiten kann.
- 13 Nicht überzeugend ist z. B. die Einführung des Konjunktivs in Gliedsätzen mit *ut* oder *cum*, weil dort allein der morphologische Aspekt im Vordergrund steht, der Konjunktiv aber nicht in seiner semantischen Funktion erfasst wird. Besser sind Texte, in denen es etwa um Gebete an die Götter geht oder um Wünsche für sich oder andere, um Träume oder auch um das Ausspinnen irrealer Situationen nach dem Motto „Wenn ich einmal reich wär“ ...“ (z. B. Felix, L. 44: *Immale Bedingungssätze – Cicero schreibt aus dem Exil an Atticus: ex urbe non abissem, nisi etiam tu me fugam suavis*). Geradezu genial ist z. B. die Einfüh-

- rung der indirekten Fragesätze eingebunden in einen Dialog, in dem ein etwas schwerhöriger Gesprächspartner auf Fragen wie „*ut vales?*“ usw. Immer wieder nachfragen muss „*quid dixisti?*“ und die Antworten – also hier „*rogo, ut vales*“ – das neue Grammatikphänomen den Schülern gleichsam unter-schieben (Redde rationem, L. 48). Ein ähnliches, wohl daran angelehntes Szenarium konstruiert das Lehrbuch *Cursus* zur Einführung des *AcI* (L. 14): „*quid dixisti, Quinte? non bene audivi*“ – „*noctem iam appropinquare dixi*“ Siehe auch H.-J. Glücklich: *Verbindung von Texterschließung, Einführung eines neuen gram-matischen Stoffes und Interpretation*, in: *AU* 2/2011, 14 – 23.
- 14 Dass die Schüler parallel dazu auch über eine Satz- und eine Wortgrammatik verfügen, versteht sich von selbst. Ebenfalls werden – beginnend mit guten Lehrbuchtexten – textimmanente und textexterne Interpretationskategorien erarbeitet. Dass sich Begriffe der Erschließungs- und der Interpretationsebene ergänzen oder auch identisch sind, kann nicht überraschen, geht es doch in beiden Fällen um die Analyse eines Textes.
- 15 Einheitliche Prüfungsordnung in der Abiturprüfung. Latein. Beschluss der Kul-tusministerkonferenz 2005; Operatorenliste 55 ff.
- 16 Eine Zeichnung lenkt auf die Aussagen des Textes, s. dazu bspw. E. Schiroke, in: Kelp / Doepner, 19 f.; vgl. auch B. Knipping: *Bilder als Schlüssel zu Textverständnis und Übersetzung*, in: *AU* 3/2003, 19 – 22. Eine gelungene Hinführung kann auch ein Zweittext sein. So lässt sich z. B. der Lektionstext (Felix, L. 19) „Kra-wall im Amphitheater“ von Pompeji durch den Bericht des Tacitus erschließen.
- 17 Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium. Baden-Württemberg. Die folgenden Zitate beziehen sich auf die Kursstufe Englisch, Italienisch Kl. 10 und die Kursstufe Französisch.

Anzeige

Singen und Kochen auf Lateinisch!



Reclam

Das römische Kochbuch des Apicius

Vollständige zweisprachige Ausgabe



Apicius: *De re coquinaria* / Über die Kochkunst
Lat./Dt. · 262 S. · UB 8710 · € 7,00

»Ein Büchlein für viele, für den begeisterten Lateiner ebenso wie für kulturhistorisch interessierte Köche und Kuriositätensucher«
Frankfurter Neue Presse

Cantate Latine

Lieder und Songs auf Lateinisch
120 S. · UB 19147 · € 4,00

Neben Volksliedern und Kanons nun auch mit Weihnachtsliedern in feinstem, melodiekonformem Latein. Mit Originaltexten im Anhang.



NEU

Reclam

Weitere Informationen zu den einzelnen Titeln und zu den speziellen Bezugsbedingungen für Lehrer auf www.reclam.de

Reclam