

Texte erschließen und verstehen [Carstensen, Feddern]

Carstensen, Yannick, Stefan Feddern (2025). Texte erschließen und verstehen. Eine Rezension. Ars docendi, 22, marzo 2025.

This is the work 'Kuhlmann, Peter/ Horstmann, Henning/ Korn, Matthias (2022): Texte erschließen und verstehen. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht'.

Martina Adami had already reviewed this work in 'Ars docendi, 17, dicembre 2023'. In the meantime, a second review has been received that expediently supplements the first. As the reviewed work is on its way to becoming basic didactic literature, this second review will also be published.

Il libro "Texte erschließen und verstehen. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht" di Peter Kuhlmann, Henning Horstmann e Matthias Korn (2022), pubblicato da Vandenhoeck & Ruprecht a Göttingen, è stato recensito da Martina Adami in "Ars docendi" 17, dicembre 2023. Una seconda recensione è pervenuta successivamente, integrando la precedente. Poiché l'opera si avvia a diventare un testo di riferimento nella didattica, anche questa seconda recensione sarà pubblicata.

Insbesondere für den altsprachlichen Unterricht fällt es oft schwer, Anregungen zu einem nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch modernen Unterrichten zu finden. Das liegt sicherlich zu einem gewissen Anteil auch an dem (vermeintlich) großen zeitlichen Abstand des Unterrichtsinhaltes zu unserer gegenwärtigen Zeit, gibt es doch seit vielen Jahrhunderten keine Lateinsprechenden und noch deutlich länger keine, die klassisches Latein sprechen. Aber der altsprachliche Unterricht hat darüber hinaus noch eine andere, nicht inhaltliche Problematik: Er verharrt oft genug in althergebrachten Methoden und Arbeitsprozessen. Speziell das Übersetzen, so schreibt es PETER KUHLMANN (im Folgenden: P.K.) selbst, „steht im Lateinunterricht bei der Textarbeit [...] im Vordergrund“ (S. 9). Doch eine geglückte Übersetzung ist nicht automatisch gleichbedeutend mit einem fundierten Verständnis des übersetzten Textes. Es ist daher die (titelgebende) Absicht der Autoren, möglichst praxisnah und didaktisch sorgfältig Wege aufzuzeigen, wie im Lateinunterricht Texte erschlossen und verstanden werden können. Das Ergebnis dessen ist eine auf 128 Seiten zusammengefasste

Übersicht über theoretische Grundlagen des Textverstehens allgemein, das Vorgehen bei der Texterschließung im Unterricht und die von MATTHIAS KORN (im Folgenden: M.K.) beigetragene Leistungsbewertung von Texterschließungsmethoden im Lateinunterricht.

Dass didaktische Literatur sich nach Möglichkeit an der Praxistauglichkeit orientieren sollte, leuchtet sicherlich schnell ein. Doch ist es noch immer ein Desiderat in der entsprechenden Fachliteratur, nicht bloß praxisorientiert zu sein, sondern auch klare und gut strukturierte Hilfen und Beispiele zu liefern, wie und in welchem Umfang sich didaktische Ideen im Unterricht umsetzen lassen. Es kann also nicht genug herausgestellt werden, wie sinnvoll, gut durchdacht und hilfreich das umfangreiche dritte Kapitel mit Fallbeispielen von HENNING HORSTMANN (im Folgenden: H.H.) und P.K. ist (S. 32-109: „Texterschließung in der Unterrichtspraxis: Aufgabentypen und Fallbeispiele“). Die nachfolgende Rezension ist aus einer fachdidaktischen Veranstaltung an der CAU zu Kiel entstanden, weil es den Rezensenten ein besonderes Anliegen war, das in der Veranstaltung behandelte Buch herauszuheben für all die Vorzüge und gelungenen Beispiele. Es schmälert die Gesamtleistung des rezensierten Werks keineswegs, wenn im Folgenden aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Sicht vornehmlich kritische Punkte erwähnt werden (teilweise sind diese auf Schulbücher/-materialien zurückzuführen), und zwar zum Nutzen von hoffentlich aus dem Buch entstehenden Nachfolgepublikationen.

Ein großer Vorzug des Buches ist es, die dargestellten Methoden und Strategien zum Lesen und Verstehen von Texten konsequent und stringent mit Fachbegriffen aus der Sprachwissenschaft und der Didaktik zu versehen und immer wieder darauf zu rekurrieren. Für all diese Begriffe könnte – zur einfacheren Übersicht und zur Präzisierung – ein Glossar überaus hilfreich und gewinnbringend sein.

Die Leistungsbewertung von Texterschließungsmethoden im Lateinunterricht führt vor Augen, dass die Negativkorrektur durch das Zählen von Fehlern nur eine von drei Methoden zur Leistungsbeurteilung ist (neben der Beurteilung anhand der Sinnentsprechung und Hybridverfahren), welche Probleme die Methoden aufweisen, in welchen konkreten Modellen sie wie bemessen werden und welche Perspektiven sich hier ergeben (Drittelparität zwischen Dekodierung – Übersetzung/Rekodierung – Interpretation; Paraphrase als Alternative zur Übersetzung). Dabei schildert M.K. erfrischend offen die anhand von unterschiedlichen Negativkorrekturen derselben Leistung durch mehrere Lehrkräfte beobachtete Erfahrung (und räumt vielleicht sogar mit einem Mythos auf), dass Fehler nicht gleich Fehler und Note nicht

gleich Note ist. Wenn hinzugefügt wird, dass bei derartigen Experimenten die Bemessung derselben Leistung um bis zu vier Notenstufen differierte (S. 115), sollte präzisiert werden, ob hiermit Notenstufen z.B. von 1,0 bis 2,0 oder 2,3 gemeint sind (Drittelnoten mit/ohne Inklusivrechnung) oder (doch wohl nicht) ganze Noten.

Die Autoren des rezensierten Werks mögen es uns nicht übelnehmen, sondern als Teil unserer Pflicht ansehen, wenn wir v.a. sprachlich-stilistische Fragwürdigkeiten nicht unerwähnt lassen, die fast automatisch bei der Abfassung eines Buches und der partiellen Anlehnung an bestehende Lehrbuchtexte passieren.¹

In einem Zusatztext zu Lektion 9 des Lehrwerks VIVA lautet ein von H.H./P.K. zitierter Satz (S. 38): *Mīnōs, rēx Crētae, nōn cupiēbat patrem et filium Crētam relinquere*. Die Eigennamen *Daedalus* und *Icarus* stehen in dem unmittelbar voranstehenden Satz. Insofern ist ein Bezug von *patrem et filium* auf diese beiden Personen naheliegend. Trotzdem ist der gebildete Satz missverständlich, da Minos das Subjekt des entsprechenden Satzes ist und sich daher die Bedeutungen „sein Vater und sein Sohn“ aufdrängen. Besser wäre: *Mīnōs, rēx Crētae, nōlēbat Daedalum eiusque filium Crētam relinquere*.

Später (S. 48) wird ein Aufgabenformat vorgestellt, bei dem ein Textabschnitt zweisprachig präsentiert wird, der deutsche Text jedoch Fehler enthält. Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler ist es, die Fehler entsprechend zu korrigieren. Um einen einfacheren Zugang zu ermöglichen, können die Fehler markiert werden. Bei einem Beispiel ist zwar der grammatische Fehler erkennbar, aber die ‚fehlerhafte‘ Übersetzung durchaus inhaltlich vertretbar: Lateinisch: *Sed Ulixes callidior erat omnibus*. Deutsch: „Aber Odysseus war der Schlaueste von Allen“. Im Anfangsunterricht ist es sicherlich sinnvoll, diese Übersetzung als Fehler zu betrachten gemäß der Ansicht, dass der Komparativ nicht erkannt worden sei. Da der Sinn in dieser deutschen Übersetzung aber nicht entstellt ist, könnte man auf einem fortgeschrittenen Niveau von dieser Fehlerbewertung absehen.

Ein im Zusammenhang mit Aufgaben zur Monosemierung (mit einem Fokus auf dem Sprachregister) aufgedecktes Problem besteht darin, dass in Lehrbuchlektionen etwa die Hälfte der Vokabeln mit für die Schülerinnen und Schüler potentiell un- oder missverständlichen Bedeutungsangaben versehen ist (S. 54-57). Um diesem Problem zu begegnen und die deutsche Idiomatik zu schulen, entwerfen H.H./P.K. beispielhaft eine Aufgabe zur sprechanlassbezogenen (ein Konsul spricht im Senat vs. ein Redner vor dem

¹Im (mit Distraktoren versehenen) Formenspeicher auf Seite 39 fehlt ein Vorschlag für den Imperativ *veni*. Auf den Seiten 41 und 42 hat sich ein Fauxpas eingeschlichen: [...] *dolus* [...] *inventā erat*.

Volk) Monosemierung polysemer Vokabeln. Wenn der Begriff *vulgus*, der in Lehrbüchern zumeist mit den drei Bedeutungen „Volk, Menge/Masse, Pöbel“ glossiert wird, für diese Wortschatzarbeit herangezogen wird, vermischen sich zwei Probleme bzw. Aufgaben: die Polysemie (anderer Begriffe) und der Umstand, dass viele deutsche Vokabelangaben („Pöbel“) den Schülerinnen und Schülern fremd sind.

Konkret stellt sich bei dem Satz *potestas in vulgus esse debet!* (S. 56) – abgesehen davon, dass anstelle von *in* mit dem Akkusativ als Angabe der Richtung der Ablativ als Angabe des Ortes stehen müsste – das Problem, dass *vulgus* kaum polysem ist. Vorstellbar ist, dass ein Redner auf dem Forum sagt „Die Macht sollte in der Hand des Volkes sein“ und dass ein Konsul im Senat sagt „Die Menge auf dem Forum schreit“ (*vulgus in foro clamat!*). Die letztere Entsprechung ist einwandfrei. Die erstere Entsprechung wäre aber eher *potestas in populo* (oder: *apud populum*) *esse debet*, da *vulgus* immer negativ konnotiert ist (die Vokabelangabe „Volk“ ist irreführend). Hier müsste also nicht (nur) Monosemierung, sondern v.a. eine Wortschatzarbeit in einem semantischen Cluster betrieben werden, und zwar im Lateinischen und im Deutschen.

Im sich anschließenden Kapitel behandeln H.H./P.K. das Vergleichen von Übersetzungen. Dabei kritisch und prüfend vorzugehen und sich bei unterschiedlichen Übersetzungsmöglichkeiten zu überlegen, welche Aspekte besonders wichtig sind, fördert nicht nur das Sprach- und Textverständnis, sondern auch die eigene sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Ein Beispiel, wie eine Aufgabe zum vertieften Textverständnis aussehen könnte, wird anhand eines Ausschnittes aus der *Historia Apolloni, regis Tyri* (S. 61f.) verdeutlicht: *perfectoque scelere evasit cubiculum*. Dazu werden zwei Übersetzungen präsentiert: (1) „Und nachdem das Verbrechen vollbracht worden war, ging er aus dem Schlafzimmer“. Und (2) „Kaum hatte er die Tat begangen, da verließ er auch schon wieder das Zimmer“. Dazu wird kommentiert: „In der zweiten Variante dagegen wird die signifikante Kürze des lateinischen Originals (*brevitas*) in der deutschen Satzstruktur stärker nachgeahmt und vor allem durch die Ergänzung von Adverbien [...] prägnant untermalt.“

Das Argument der Kürze lässt sich in dieser Übersetzung nicht halten. Zwar sind die aktive Übersetzung des Abl. Abs. (vortrefflich!) und die Wortwahl „Tat“ statt „Verbrechen“ deutlich kürzer, doch eine wirkliche *brevitas* wird dadurch nicht erreicht. Ebenso verhält es sich mit den ergänzten Adverbien „kaum [...], da [...] auch schon wieder“, die zwar auf der inhaltlichen Ebene den schnellen (allerdings auch einen – hier nicht passenden –

unerwarteten) Ablauf der Ereignisse betonen, nicht aber zur sprachlichen Kürze und Prägnanz beitragen. Wenn es nur um die Kürze ginge, müsste man wohl in etwa so formulieren: „Nach begangener Tat floh er aus dem Zimmer“. Wenn es auf die (hier fehlende) Empathie und Wirkung ankommt, könnte man auch gleichordnen: „Er beging die Tat und floh dann (einfach) aus dem Zimmer“.

Der Anfang der *Historia Apollonii, regis Tyri* wird von H.H./P.K. häufig zitiert (z.B. S. 58; 61-64; 70f.) und gewinnbringend in *best practice*-Beispiele für Aufgaben zur Texterschließung überführt. Dieser Text spricht die Schülerinnen und Schüler sicherlich an, da er voller Action ist. Auf der anderen Seite enthält zumindest der Anfang dieses Romans eine schockierende Szene (Antiochus vergewaltigt seine Tochter). Die Lehrkraft wird behutsam einschätzen oder aushandeln, ob bzw. welcher Lerngruppe sie einen solchen Text zutraut. Außerdem beinhaltet dieser Text viele grammatisch-stilistische Auffälligkeiten, die untypisch für den traditionellen Lektürekanon sind, z.B. den Nominativ (*nomen [...] Antiochia*) anstelle des Genetivus definitivus (*nomen [...] Antiochiae*), den Ausdruck *induit coniugem* (etwa: „er schlüpfte in die Rolle des Ehemanns“), das Syntagma *nodum virginitatis eripuit* (etwa: „er entriß [sc. ihr] die Jungfräulichkeit“; s. S. 63; bedeutet *nodus [virginitatis]* hier „Jungfernhütchen“?), die transitive Konstruktion *evasit cubiculum* („er floh aus dem Schlafzimmer“) und den lokalen Ablativ nach *cadere* (*guttae sanguinis in pavimento ceciderunt*).

Wenn der Satz (*multi*) *eam in matrimonium petebant* fortgesetzt wird durch *et cum magna dotis pollicitatione currebant* fragt man sich, welche Bedeutung das Verb *currere* hier hat (die Aufgabenbeispiele sind nicht auf eine Übersetzung mit Hilfen ausgelegt, sondern auf andere Formen des Textverständnisses wie eine Paraphrase). Im Eintrag zu *currere* im *Thesaurus linguae Latinae* (IV 1,1507,80-1519,21) findet man diese Stelle unter *currere = accurrere* („herbeilaufen, -eilen“) verzeichnet (vgl. ib. 1508,76-79) – zusammen mit zwei weiteren Stellen (Hor. sat. 2,3,238; Vulg. num. 11,27). Das scheint die beste, wenn auch vielleicht nicht die einzig mögliche Erklärung zu sein (Panayotakis 2012, 55f. erwägt in seinem Kommentar zur Stelle drei – teilweise zuvor von anderen Forscher*innen unterbreitete – Alternativen).

Diese Schwierigkeit bei der Angabe der genauen Bedeutung zeigt exemplarisch, dass es Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern aufgrund der grammatisch-stilistischen Auffälligkeiten schwerfallen wird, diesen Text zu übersetzen. Man sollte ihn zumindest an vielen Stellen glätten, um diese sprachlichen Hürden abzubauen. Nicht ohne

Grund zitieren H.H./P.K. diesen Text häufig zur Illustrierung von Alternativen zum Übersetzungsformat, z.B. bei der Aufgabe, Übersetzungsalternativen zu entwickeln und zielsprachlich umzuformulieren. Hierzu nehmen sie geschickter Weise die über 100 Jahre alte Übersetzung von Richard Peters, markieren veraltete deutsche Wendungen und stellen die beiden Arbeitsaufträge, die entsprechenden lateinischen Ausdrücke zu markieren und eine inhaltlich angemessene, eigene Übersetzung im heutigen Sprachgebrauch zu formulieren (S. 57f.). Peters hat an der uns beschäftigenden Stelle *currebant* mit „sie warben um die Wette“ übersetzt; H.H./P.K. bieten „sie freiten um sie“. Das sind – wenn überhaupt – sehr zweifelhafte Bedeutungen von *currere* und eher inhaltsorientierte und sinngemäße Entsprechungen (letztere in einem veralteten Deutsch) des ganzen Ausdrucks. Wenn die Schülerinnen und Schüler das deutsche Verb „freien“ durch einen anderen Ausdruck ersetzen, wird zwar vorrangig die Zielsprachenkompetenz geschult, aber das lateinische Verb *currere* bildet ja die Grundlage hierfür und wirft die genannte Schwierigkeit selbst für die Forschung auf.

Auf S. 91 übernehmen H.H./P.K. einen Text, der für die Solo-Aufgabenversion Latein (Klasse 8-10) des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen des Jahres 2017 verwendet wurde (Müller 2019). Dabei handelt es sich um eine Passage aus Nepos' *Timoleon*-Biographie (Kapitel 3), die etwas adaptiert (vereinfacht) wurde. So heißt es z.B. am Anfang der adaptierten Passage *Moenia urbium deleta* statt *urbium moenia disiecta*. Während alle Änderungen als schulklassengerechte Adaptionen einleuchten, sticht eine Form ins Auge, die nur sehr selten anzutreffen ist: der Dativ *totae (insulae)*. Hier wäre die Normierung zu *toti* sicherlich dringend geboten. Der Dativ *totae* findet sich nur ca. fünfmal in der vorchristlichen Literatur, wie ein Blick etwa in die Grammatiken von Leumann/Hofmann/Szantyr (§ 376) oder von Neue/Wagener (§ 102) zeigt.