

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Grenzen von Textverstehen im direkten
Übersetzungsprozess lateinischer Texte im Anfangsunterricht.
Mögliche Präventionsmaßnahmen durch textvorerschließende
Methoden.“

verfasst von / submitted by
Sophia Kralovec, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 519 520 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Latein
UF Mathematik

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Nina Aringer

Danksagung

Zu Beginn möchte ich mich bedanken, bedanken bei Personen, die meine Studienzeit mit all ihren Höhen und Tiefen mitgestaltet und geprägt haben.

Allergrößter Dank gebührt dabei Frau Mag. Dr. Aringer, die mir die Möglichkeit gegeben hat diese Arbeit zu verfassen. Denn die Motivation dazu und mein großes Interesse am Textverstehen lateinischer Texte wurde in der begleitenden Übung zur Schulpraxis meines Bachelorstudiums 2019 gelegt. In einer der Lehrveranstaltungseinheiten ermöglichte es Frau Mag. Dr. Aringer uns Studierenden Herrn Dr. Korn kennenzulernen und im Zuge eines höchstinteressanten Blockseminars mehr über „Textverstehen“ zu lernen und selbst praktisch mit Aufgaben und Methoden von ihm zu arbeiten. Dieses Seminar hat von Beginn an große Begeisterung in mir geweckt und mein Interesse zu den Stellenwerten von Dekodierung, Interpretation und Rekodierung angeregt. Textverstehen stellt ein Herzensstück des modernen Lateinunterrichts dar und daher ist es mir persönlich ein großes Anliegen im Zuge meiner Masterarbeit die Relevanz des Textverständnisses zu verdeutlichen und selbst an möglichen Präventionsmaßnahmen zu arbeiten. Damit lege ich einerseits einen wichtigen Meilenstein für mein späteres Lehrersein, andererseits leiste ich einen kleinen Beitrag für künftige oder bereits unterrichtende Lehrpersonen. Durch solche wertvollen Seminareinheiten und Ihr unglaublich großes fachliches und fachdidaktisches Wissen und Engagement hat Frau Mag. Dr. Aringer meinen Erfahrungsschatz immer wieder erweitert und steht mir bei Fragen aller Art mit großem Herz zur Seite.

Ein weiteres riesiges Dankeschön möchte ich Univ. Prof. Eichmair, PhD und dem gesamten MmF-Team schenken. Keine andere Lehrveranstaltung hat es geschafft mein Studienleben so sehr im positiven Sinne zu prägen und mitzugestalten. Durch die unzähligen Intensiv-Studienclubs, Samstagsstudienclubs, virtuellen Studienclubs, Vorkurse und Tutorien konnte ich einerseits bereits Berufserfahrungen in einem unglaublichen Ausmaß sammeln und andererseits für die Berufspraxis relevante Methoden, Techniken und viele herzliche Personen kennenlernen und damit auch Freundschaften fürs Leben schließen. Univ. Prof. Eichmair, PhD und das gesamte hinter MmF stehende Team haben mir immer wieder die Bestätigung gegeben meinem Traumberuf, dem Lehrersein, nachzugehen, um ein Strahlen in den Augen der Schüler*innen zu erzeugen.

Zuletzt möchte ich meiner Familie größten Dank aussprechen, die mir die Möglichkeit gegeben hat, der Ausbildung meines Traumberufs nachzugehen und mich während meiner gesamten Studienzeit immer unterstützt hat. Sie war sowohl bei Tränen der Freude als auch der Enttäuschung immer für mich da und stand mir vor allem in den letzten Monaten beim Verfassen dieser Arbeit tatkräftig zur Seite.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	2
Einleitung.....	8
<i>Problemaufriss.....</i>	<i>8</i>
<i>Forschungsfragen</i>	<i>8</i>
Textverstehen in der Sprachpsychologie	10
<i>Die psycholinguistische Perspektive auf Textverstehen.....</i>	<i>11</i>
Text, Textrezeption und Textverstehen	11
Kommunikations- und Kognitionssystem des Textverstehens.....	12
Prozesse des Textverstehens	13
<i>Kompetenzen des Textverstehens</i>	<i>13</i>
Die Strukturerkennung.....	14
Die Textdeutung.....	14
Der Bezug auf die Lebenswirklichkeit	15
<i>Textverstehensgrundlagen</i>	<i>15</i>
Die Lesemotivation	15
Die emotionale Beteiligung am Text	16
Die Vorstellungsbildung	16
<i>Integratives Modell des Textverstehens</i>	<i>17</i>
Text als sprachlich einheitliches Gesamtgebilde.....	17
Interaktion zwischen Text und Leser*in.....	18
Text als Mitteilung	19
<i>Lesestrategien</i>	<i>19</i>
Lesestile.....	20
Fünf-Phasen-Schema	20
Textverstehen im Lateinunterricht	22
<i>Textverstehen im österreichischen Lateinunterricht.....</i>	<i>22</i>
Lehrplan der AHS	22
österreichisches Grundkompetenzmodell	23
Consensus	23
<i>Bedeutung und Ziel einer Textübersetzung</i>	<i>25</i>
<i>Lernpsychologische Voraussetzungen für das Verständnis lateinischer Texte</i>	<i>26</i>
Prozesse des lateinischen Textverstehens	26

Die drei Teilkompetenzen des Textverstehens im Kontext des lateinischen Übersetzungsprozesses	26
Die beiden wichtigsten Komponenten für das Verstehen lateinischer Texte	27
Schritte zum Kino im Kopf	28
Die beiden zentralen Verstehensprozesse: top-down und bottom-up	29
Wichtige Erkenntnisse der Leseforschung	30
<i>Empirische Forschung zum Übersetzungsprozess: Lena Florian</i>	30
Die lateinische Sprache: eine Herausforderung für Schüler*innen	30
Motivation und Ziel von Florians Untersuchung	31
Erkenntnisse der Untersuchung im Kontext der Übersetzungsstrategien	31
Erkenntnisse der Untersuchung im Kontext des Verstehensprozesses	32
Methoden zur Förderung des Textverstehensprozesses	34
<i>Motivation für solche Methoden</i>	34
<i>Textverstehen im Anfangsunterricht</i>	35
Besonderheiten von Lehrbuchtexten	35
Bedeutung der Texterschließung im Anfangsunterricht	36
<i>Aufgabenvoraussetzungen</i>	36
<i>Grundfähigkeiten für erfolgreiches Übersetzen</i>	37
<i>Übungen zur Förderung der drei Grundfähigkeiten</i>	40
<i>Aufgabentypen</i>	42
Deutsche Fachdidaktik: Matthias Korn und Anna-Philina Burmester	43
Österreichische Ansatz: standardisierte Reifeprüfung	46
<i>Textvorerschließung</i>	48
<i>Ganzheitliche Texterschließung</i>	49
Lexikalische Erschließung	49
Grammatikalische Erschließung	49
W-Fragen zur gelenkten Texterschließung	50
<i>Kompetenzfokussierung</i>	51
<i>Transphrastische Erschließung</i>	53
<i>Der moderne Fremdsprachenunterricht als Vorbild</i>	53
<i>Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben</i>	54
Motivation für handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten	55
Definition	55
Konsequenzen und Ziele	56
Drei Ansätze handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben	56

Verbindung zum Kompetenzmodell der standardisierten Reifeprüfung Latein	57
Latein für Textverstehen	59
<i>Ergebnisse von PISA 2000</i>	59
<i>Zusammenhang zwischen dem Lateinlernen und der Lesekompetenz</i>	59
<i>Der Test von Lebecks Untersuchung</i>	60
<i>Ergebnisse des Tests</i>	60
<i>Relevanz der Ergebnisse und Erkenntnisgewinn</i>	61
Aufgabensammlung	63
<i>Kriterien für die Texterstellung</i>	67
I. <i>Beispiel</i>	69
Text 1 PANIK IM SENATORHAUS	69
Aufgaben zu Text 1 VOR ODER ANSTELLE DER ÜBERSETZUNG	70
Lösungen zu Text 1	74
II. <i>Beispiel</i>	80
Text 2 GESCHEITETER FLIRTVERSUCH	80
Aufgaben zu Text 2 VOR ODER ANSTELLE DER ÜBERSETZUNG	81
Lösungen zu Text 2	87
Schulbuchvergleich	95
<i>Kriterien</i>	96
<i>Medias in Res! L4. 5-6. Latein für den Anfangsunterricht – mit Texten zum Einstiegsmodul</i>	97
Überblick	97
Überschriften, Einleitungstexte und Informationstexte	97
Texterschließende Aufgaben zum Text	98
Stellung der texterschließenden Aufgaben im Schulbuch Medias in Res!	98
Zusätzliche Auffälligkeiten	99
Fazit	99
<i>Ex libris. Latein-Grundkurs</i>	100
Überblick	100
Überschriften, Einleitungstexte und Informationstexte	100
Texterschließende Aufgaben zum Text	101
Stellung der texterschließenden Aufgaben im Schulbuch Ex libris	102
Zusätzliche Auffälligkeiten	102
Fazit	102

<i>Artes. Das kompetenzorientierte Lehrbuch für den Latein-Grundkurs</i>	103
Überblick	103
Überschriften, Einleitungstexte und Informationstexte	104
Texterschließende Aufgaben zum Text	104
Stellung der texterschließenden Aufgaben im Schulbuch Artes	105
Zusätzliche Auffälligkeiten	105
Fazit	106
<i>Resümee des Schulbuchvergleiches</i>	107
Conclusio und Ausblick	109
Literatur	111
<i>Printliteratur</i>	111
<i>Schulbücher</i>	114
<i>Online-Quellen</i>	114
Abbildungsverzeichnis	117
Abstract	118

Einleitung

Problemaufriss

Textverstehen ist ein komplexer Prozess aller Sprachen, der von vielen verschiedenen Faktoren abhängt: So ist es einerseits bedeutend, dass eine Kenntnis der Sprache (Vokabular, Morphologie, Syntax) des Textes vorliegt. Auch die individuellen Lebenserfahrungen, die Gefühle der Leser*innen, ihr Weltwissen und ihre eigenen Erwartungen sind bedeutend für den Verständnisprozess. Zuletzt ist auch die Assoziationsvielfalt wichtig. Dabei ist das wunschnhafte „Mustervorgehen“ vieler Lateinlehrer*innen (grammatikalisch Analysieren, Übersetzen, Interpretieren) fern von jeglicher Schüler*innenrealität: Ihr Texterleben funktioniert anders und oft laufen viele Prozesse gleichzeitig ab. Schüler*innen orientieren sich an den Ganzheiten des Textes und ordnen sie nachfolgend unter. Auch die Annahme, dass man zuerst eine Übersetzung des lateinischen Textes anfertigen solle und so durch das Addieren einzelner Textelemente sein Textverständnis zeigt, ist höchst problematisch. „Übersetzen“ ist vielmehr ein unnatürlicher Prozess und das Übertragen einzelner lateinischer Satzteile ins Deutsche sollte auf keinen Fall Ziel des Lateinunterrichts sein. Das Leitziel des modernen Lateinunterrichts ist der Aufbau eines vertieften Textverstehens.¹ Florians Untersuchung (2013) zeigte, dass bei den meisten ihrer untersuchten Schüler*innen eine eigene Vorerschließung nicht stattfand und sie deren Textverständnis über *Bottom-up*-Prozesse anstelle von *Top-down*-Prozessen erreichten. Somit stellt es ein bedeutendes Ziel dar, Methoden zu entwickeln, die einen auf Textverstehen basierenden Übersetzungsprozess der Schüler*innen erlangen.²

Forschungsfragen

Im Zuge dieser Masterarbeit soll Fragen nachgegangen werden, die sich ausgehend von der aktuellen Sprachpsychologie mit dem Begriff und der Entstehung von Textverstehen (unabhängig von der Ausgangssprache) beschäftigen. Aspekte, die die Grenzen von

¹ Vgl. Glücklich, Hans-Joachim: Textverständnis und seine Überprüfung. In FC 4/ 2017, S. 214f.

² Vgl. Florian, Lena: Übersetzen und Verstehen im Lateinunterricht. Eine empirische Untersuchung. In Pegasus-Onlinezeitschrift XIII 1/2 2013, S. 12.

Textverstehen im direkten Übersetzungsprozess lateinischer Texte im Anfangsunterricht aufzeigen, sollen Beachtung finden. Auf Untersuchungen, die sich mit der Auswirkung von Latein auf ein allgemein besseres Textverständnis beschäftigen, soll ebenfalls Bezug genommen werden. Folglich soll aufgezeigt werden, wie man Textverstehen im Lateinunterricht erlangen kann und welche Methoden zur Dokumentation von Textverstehen dienen können. Darauf aufbauend soll eine selbst erstellte innovative Aufgabensammlung zum Textverständnis entstehen. Zuletzt soll ein abschließender Schulbuchvergleich von österreichischen Schulbüchern des 4-jährigen lateinischen Anfangsunterrichts mit Fokus auf die Textverstehens-Generierung erfolgen.

Textverstehen in der Sprachpsychologie

Textverstehen scheint ein auf den ersten Blick reibungsloser, automatisch ablaufender Prozess zu sein, da Menschen große Textmenge ohne große Schwierigkeiten zu empfinden, lesen und bearbeiten können. Dennoch herrscht hier ein falsches Bild vor und die moderne Forschung akzentuiert, dass Textverstehen einer der komplexesten Vorgänge ist. Dies begründet sich darin, dass wir unsere Aufmerksamkeit nicht, bzw. erst wenn Verständnisprobleme auftreten, bewusst auf diesen Prozess richten. Viele Bereiche des Textverstehens sind bis heute gar nicht oder nur mangelhaft erforscht und bei den untersuchten Gebieten treten oft konträre Meinungen und heftige Diskussionspunkte auf. Die Theorie des Textverstehens wird von unterschiedlichsten Fachrichtungen (Psychologie, Linguistik, Philosophie, Biologie und Informatik) untersucht. Zusammengefasst und miteinander in Verbindung gesetzt werden sie in der Kognitiven Linguistik.³

Vor allem aufgrund des Aufblühens der Psycholinguistik und des Interesses von Linguisten an Semantikproblemen erhält das Thema einen Aufschwung in der Forschung.

Was man Verstehen oder Rezeption einer Äußerung nennt, ist nicht ein bloßer ‚Empfang‘ fertiger transportierter Informationseinheiten [...] sondern Ergebnis eines kombinierten Handelns der Rezipierenden.⁴

Busse verdeutlicht, dass Texte verstehen viel mehr als das klassische „Sender-Empfänger-Modell“ der technischen Informatik ist. Zwei wesentliche Faktoren müssen miteinander in Verbindung treten, um Textverständnis generieren zu können: Die Rezipient*innen müssen das Abrufen und Anwenden von konkretem Sprachwissen mit ihren individuellen Vermutungen, die sie über den*die Verfasser*in und dessen*deren Meinungen machen, kombinieren.⁵

Das bedeutet, dass das, was von den Leser*innen verstanden wird, immer individuellen Momenten ausgesetzt ist und somit teils überinterpretiert oder ungenau ist. Unter Bedeutung

³ Vgl. Strohner, Hans: Textverstehen: Kognitive und kommunikative Grundlagen der Sprachverarbeitung. Wiesbaden 1990, S. 11.

⁴ Busse, Dietrich: Textinterpretation. Sprachtheoretische Grundlagen einer explikativen Semantik. Wiesbaden 1991, S. 107.

⁵ Vgl. ebd.

versteht man also eine „individuelle mentale Kategorie“⁶. Somit ist dieser subjektive Charakter des Textverstehens unbedingt zu berücksichtigen und „Verstehen“ darf keinesfalls mit „Handeln“ oder „Interpretieren“ gleichgesetzt werden.⁷

Die psycholinguistische Perspektive auf Textverstehen

Die aufblühende Psycholinguistik hat dem Textverstehen und seinem dahinterstehenden Prozess große Aufmerksamkeit geschenkt. Sie verdeutlicht, dass Weltwissen und der kommunikative Aspekt bei Betrachtung des kognitiven Prozesses des Textverstehens keineswegs vernachlässigt werden dürfen. Oft geschieht dies jedoch unbewusst, da der Fokus automatisch auf das scheinbar Wesentliche, den Text und seine sprachlichen Phänomene, fällt. Auch scheinbar abgesicherte Entwicklungen und Theorien entsprechen nicht immer der Wahrheit und gehören hinterfragt.⁸

Text, Textrezeption und Textverstehen

Besonders bedeutend ist es zuerst die drei Begriffe, Text, Textrezeption und Textverstehen zu definieren, damit diese nicht verwechselt werden.⁹

- Das Erzeugnis, das bei der kommunikativen Interaktion mit Informationen (z.B. sprachlichen) entsteht, nennt man Text.
- Alle kognitiven Prozesse, die vom Verstehen, Beurteilen sowie aktiven Reagieren auf einen Text reichen, ergeben die Textrezeption.
- Textverstehen entsteht, wenn man sich aufgrund einer gewissen Intention mit einem Text intensiv beschäftigt.

⁶ Ebd., S. 108.

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Vgl. Strohner, Hans: Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In: Blüdorn, Hardarik / Breindl, Eva / Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin 2006, S. 190.

⁹ Vgl. ebd.

Dadurch wird das Textverstehen zu einem rezeptiven Prozess, der auf kognitiven und kommunikativen Ereignissen beruht.¹⁰

Kommunikations- und Kognitionssystem des Textverstehens

Strohner betont, „dass Textverstehen immer im Rahmen eines Kommunikationssystems analysiert werden muss.“¹¹ Dieses besteht aus dem*der Produzent*in der Information, dem*der Rezipient*in und der Information des Mediums und der Situation. Partnermodelle und Referenzbereich korrelieren ebenfalls mit diesen drei Komponenten. Strohner illustriert dieses Kommunikationssystem wie folgt:¹²

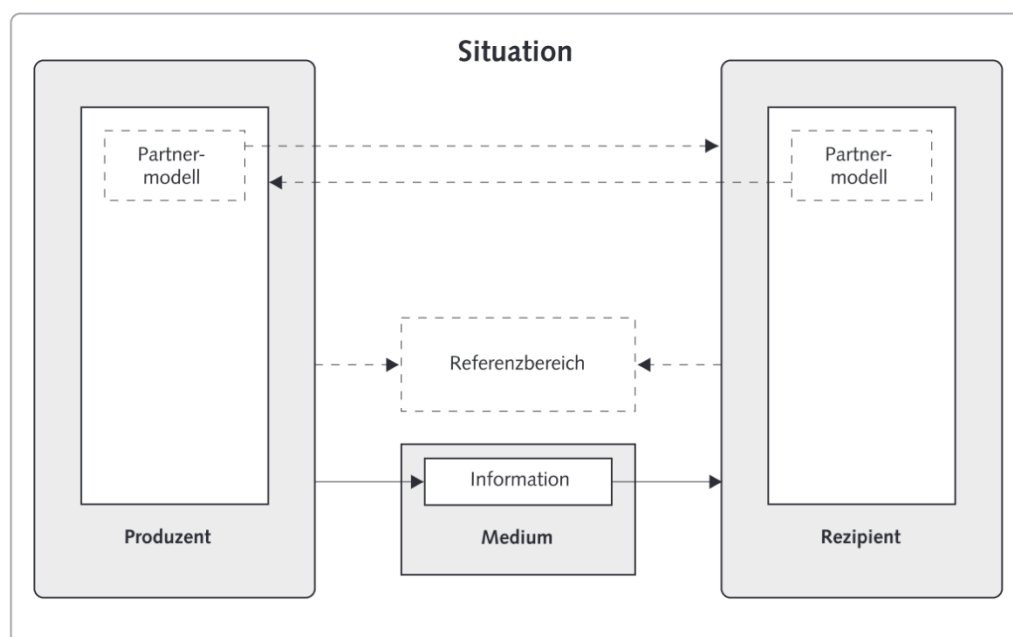


Abbildung 1: Grundstruktur des Kommunikationssystems des Textverstehens. Siehe Strohner, Hans: Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In: Blüdorn, Hardarik / Breindl, Eva / Waßner, Ulrich H.: Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin 2006, S. 191.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 191.

¹¹ Ebd.

¹² Vgl. ebd.

Bei genauerer Betrachtung der Komponente des Informationsrezipienten zeigt sich, dass sein kognitives System durch verschiedene Verarbeitungsniveaus gekennzeichnet ist: durch die sensomotorische, die syntaktische, die semantische und die pragmatische Ebene.¹³

Prozesse des Textverstehens

Im Hintergrund dieser verschiedenen Niveaus des kognitiven Systems kann Textverstehen in vier Teilprozesse gegliedert werden:¹⁴

- Sensomotorische Prozesse bewältigen Informationen, die in graphischer oder nonverbaler Auseinandersetzung gegeben sind.
- Die syntaktischen Prozesse sind für die Vermittlungen und Ordnungen der anderen drei Prozesse von großer Bedeutung.
- Um die Bedeutung des Textes zu klären, also dem Leitziel des Textverstehens nachzugehen, zeigen sich die semantischen Prozesse als unentbehrlich. Diese sind auch eng mit den syntaktischen Prozessen verbunden.
- Die pragmatischen Prozesse dienen als Übergang zum kommunikativen System und verbinden das Welt- mit dem Textwissen.

Diese vier Verstehensprozesse der Linguistik lassen sich auf den Verstehensprozess von mutter- oder fremdsprachlichen Texten eins zu eins oder adaptiert umlegen und einsetzen.

Kompetenzen des Textverstehens

Für das Nachvollziehen von Textverstehensvorgängen ist es wichtig, dieses in Unterkategorien zu gliedern. Dabei lässt sich die Kompetenz des klassischen literarischen Textverstehens in die Teilkompetenzen „Strukturerkennung“, „Textdeutung“ und „Wirklichkeitsbezug“ unterteilen. Im Folgenden soll der didaktische Stellenwert und die Funktion dieser Trias genauer erläutert werden.¹⁵

¹³ Vgl. ebd., 191f.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 193f.

¹⁵ Vgl. Leubner, Martin / Saupe, Anja: Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben. Baltmannsweiler 2016, S. 16.

Die Strukturerkennung

Ein nötiges Fundament für das Verstehen und das angemessene Deuten von Texten stellt das Erkennen von Textstrukturen dar. Dafür muss eine angemessene Analyse des Textes zugrunde liegen. Denn auch subjektive Textdeutungen können nur profund sein, wenn zuvor eine objektive Analyse von zentralen Textelementen, Zusammenhängen und Funktionen dieser vorliegt. Dennoch können diese Textelemente nicht wortwörtlich wie einzelne Puzzlestücke entnommen werden, sondern müssen durch Inblicknahme des gesamten Textes und Hinzufügung von Sprach- und Weltwissen erfolgen. Das Erkennen von Textstrukturen und -elementen und die Deutung davon scheinen eng miteinander verbunden zu sein. Dennoch ist die Strukturerkennung in diesem Sinne „objektiv“, da erfahrene Leser*innen derselben Kultur ein ungefähr gleiches Endergebnis erhalten würden. Dagegen enthalten Textdeutungen die Freiheit subjektive Interpretationen mit einfließen zu lassen.¹⁶

Die Textdeutung

Das Verstehen literarischer Texte ist ohne eine vorausgegangene Textdeutung undenkbar. Während die Strukturerkennung hauptsächlich auf das Wiedergeben und Verstehen des Wortsinnes und der Textelemente abzielt, nutzt die Textdeutung Kontextwissen und dient als Art „Bedeutungszuweisung“. Eine wichtige Art der Bedeutungszuweisung auf metasprachlicher und sprachlicher Ebene ist die Textinterpretation. Die individuellen Erfahrungen und das persönliche Wissen (Welt-, Sprach- und Kontextwissen) sollen für die Textdeutung, die auf ein bestimmtes, vom Text abgeleitetes Weltbild abzielt, genutzt werden. So erhält das Textverstehen eine subjektive Bedeutung für das Individuum. Vor allem für literarische Texte (im Gegensatz zu Sachtexten) hat die Textdeutung eine große Relevanz. Ob der Text als Ganzes oder nur Elemente davon gedeutet werden, kann situationsbedingt festgelegt werden. Die Textdeutung im Unterricht läuft im Normalfall explizit und gesondert ab. Literaturtheoretische Ansätze betonen, dass Deutung mit Interpretationen anderer Leser*innen verglichen und anschließend erweitert bzw. verbessert werden sollen.¹⁷

¹⁶ Vgl. ebd., S. 25f.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 36f.

Der Bezug auf die Lebenswirklichkeit

Ein literarischer Text oder ein literarisches Werk legt den Leser*innen eine bestimmte Sicht auf die Welt und die Wirklichkeit nahe. Nun sollen die Rezipient*innen ihre Wahrnehmungsmuster mit dieser vom Text vorgelebten Wirklichkeitssicht vergleichen und anschließend diese neue Sichtweise ganz oder teilweise nutzen, modifizieren oder auch ablehnen. Dadurch sollen die Leser*innen eine differenziertere oder eine ganz neue Sicht auf ihre Wirklichkeit und die Welt erhalten. Für den Textverstehensprozess ist der Bezug auf die Lebenswirklichkeit ein unabdingbarer Bestandteil. Diesem Bezug, der meist nicht explizit stattfindet, muss dabei jedenfalls eine Deutung des gesamten literarischen Texts vorausgehen. Da die Überprüfung der Bezugskompetenz in vielen Fällen schwer ist, muss sie nicht bei jedem literarischen Text durchgeführt werden. Dennoch ist zu beachten, dass bei Texten, in denen eine umzulegende Deutung steckt¹⁸, der Bezug auf die Lebenswirklichkeit unerlässlich ist.¹⁹

Textverstehensgrundlagen

Damit ein vertieftes, ergiebiges „Eintauchen“ in einen Text stattfinden kann, ist es notwendig, dass gewisse Grundlagen, die auch für die Textdeutung und den Wirklichkeitsbezug große Relevanz haben, erfüllt sind. Diese unerlässlichen Grundlagen des Textverstehens stellen die Lesemotivation, die emotionale Beteiligung am Text und die Vorstellungsbildung dar.²⁰

Die Lesemotivation

Die Lesemotivation kann in die beiden Bereiche „Lektüremotivation“ und „Rezeptionsmotivation“ gegliedert werden. Um die eigentliche Lektürelust eines literarischen Textes zu erhöhen, können Assoziationen zu Überschriften oder Bildern hilfreiche Mittel darstellen. Leubner und Saupe akzentuieren, dass auch produktionsorientierte Aufgaben

¹⁸ Beispielhaft können hierfür die Fabel oder die Parabel genannt werden.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 55f.

²⁰ Vgl. ebd., S. 22-24.

diese Art der Motivation steigern können, indem die Lernenden Textlücken ausfüllen, Texte weiterschreiben oder Abschnitte in die richtige Reihenfolge bringen sollen.²¹ Um die Motivation zur Textrezeption zu fördern, können Aufgaben, die Hinweise zu Aktivitäten (Lesenachtorganisation, effektive Bibliotheksbenutzung) oder zum Verfassen und Gestalten von Lesetagebüchern, Buchvorstellungen, Rezensionen oder Portfolios enthalten, im Unterricht eingesetzt werden. Außerdem können Textauszüge oder Klappentexte²² verschiedenster Art, die Aufgaben zu Handlungs- oder Deutungshypothesen über den (weiteren) Textverlauf beinhalten, hilfreich für die Rezeptionsmotivation sein.²³

Die emotionale Beteiligung am Text

Um die emotionale Beteiligung an literarischen Texten zu erhöhen, können Aufgaben, denen freie, individuelle Formate der Textwiedergabe zugrunde liegen, gewählt werden. Damit sind auch handlungs- oder produktionsorientierte Aufgaben, die das kreative Vortragen eines Textes oder das Hineinversetzen in eine Figur des Textes aus persönlichem Blickwinkel fordern, für die emotionale Beteiligung gewinnbringend. Vor allem Letzteres soll die Empathie der Rezipient*innen kräftigen.²⁴

Die Vorstellungsbildung

Aufgaben, die einer konkreten Vorstellungsbildung zugrunde liegen, sind schwerer zu definieren. Gut eignen sich dafür das Anfertigen von inneren Bildern oder das Gestalten von Collagen. Das anschließende Auswerten dieser Arbeiten kann zur Bildung von Hypothesen geeignet sein. Das Erschaffen von Comics ist für diese Grundlage des Textverstehens eher ungeeignet, da dieser Aufgabentyp mehr auf das Wiedergeben des Textinhalts als auf die Generierung von Vorstellungen abzielt.²⁵

²¹ Vgl. ebd., S. 22.

²² Textauszüge und Klappentexte sind nur in gewissen Sprachfächern einsetzbar. Im altsprachlichen Unterricht können sie nur bedingt Anwendung finden.

²³ Vgl. ebd., S. 22f.

²⁴ Vgl. ebd., S. 23.

²⁵ Vgl. ebd., S. 24.

Integratives Modell des Textverstehens

Während des Leseprozesses erhält ein Text, der ohne Interaktion mit Leser*innen ein niedergeschriebenes festes sprachliches Gebilde darstellt, unter Mitwirkung des individuellen Weltwissens der kognitiv interagierenden Leser*innen eine wesentliche Ergänzung. Erst dann empfangen die Adressat*innen, wenn die Regeln der Kommunikation korrekt eingehalten werden, die durch den Sender mitgeteilten Informationen des Textes. Damit dieser nun vervollständigte Lektüreprozess besser nachvollzogen werden kann, dient ein mentales integratives Modell als Hilfe. Dieses Modell sieht den Text zugleich als sprachlich einheitliches Gesamtgebilde und als Mitteilung, die in der Interaktion zwischen Leser*innen und Text abgebildet und schließlich rückübersetzt wird.²⁶

Die Leser*innen nehmen die Autor*innenrolle ein, indem sie den Text als ein sprachlich einheitliches Gesamtgebilde abfassen. Anschließend, auf der Interaktion zwischen Leser*innen und Text aufbauend, erfüllen sie die Funktion eines Textes, indem sie den Text als Mitteilung verstehen und insgesamt die gültigen Regeln einer gelingenden Kommunikation beachten. Für die Einnahme der Autor*innenrolle müssen die Leser*innen eine mentale Repräsentation auf drei Ebenen durchführen: Zuerst auf der oberflächlichen Ebene durch das schriftliche Material, anschließend zu Gunsten des propositionalen Gehalts auf der Ebene der Textbasis durch die Repräsentation der Semantik und zuletzt wird auf der Ebene des Textgegenstandes durch Repräsentation der Semantik und Pragmatik im Situationsmodell der Sinn des Textes abgebildet.²⁷

Um dieses Modell zur Gänze nachvollziehen zu können ist es wichtig, die drei Aspekte „Text als sprachlich einheitliches Gesamtgebilde“, „Text als Mitteilung“ und „Text als Interaktion mit einer lesenden Person“ genauer zu erläutern.

Text als sprachlich einheitliches Gesamtgebilde

Wenn ein Text als einheitlicher Sprachkomplex angesehen wird, fällt vor allem seine sprachliche Gestaltung auf. Ein inhaltlich stimmiger und sinnhafter Text liegt erst dann vor,

²⁶ Vgl. Garbe, Christine / Holle, Karl / Jesch, Tatjana: Texte lesen: Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn 2009, S. 68.

²⁷ Vgl. ebd.

wenn er die semantischen und syntaktischen Regeln der zugrunde liegenden Sprache einhält. Ein Text betrachtet als sprachlich einheitliches Gesamtgebilde zeigt sich dann als verständlich, wenn er inhaltliche und sprachliche Phänomene wiedereinbaut und dadurch die Sätze miteinander auf semantischer und thematischer Ebene verflechtet. Diese textoberflächlichen Verkoppelungen dienen der Kohäsion, also dem inneren Zusammenhalt des Textes. Die verschiedenen Mittel der Wiederholung stellen ein essentielles, doch trotzdem nicht hinreichendes Merkmal für Texthaftigkeit dar.²⁸

*Interaktion zwischen Text und Leser*in*

Die Kohäsion eines Textes ist nicht nur an dessen Verwendung von sprachlichen Mitteln gekoppelt, sondern auch an die Wechselbeziehung zur lesenden Person. Wenn ein Text nur als einheitlicher Sprachkomplex betrachtet wird, mag er als vollendetes, festgeschriebenes, unveränderbares Produkt gesehen werden. Erst durch die Inbezugnahme der lesenden, mit dem Text interagierenden Person erhält der Text Gestalt und Lebendigkeit. An der Rezeption eines Textes haben die Leser*innen eine besondere Teilhabe. Sobald dieser Vorgang in Kraft tritt, wird der Text als Produkt zu einem Prozess. Die kognitive Sprachforschung entwickelte ein Modell, bei dem Ebenen aufgezeigt werden, die die verschiedenen Komponenten des Textmaterials und des Textsinns enthalten: Der Satzbau und das Schriftbild eines Textes sind auch unabhängig vom Sinn des Textes sicht- und erkennbar und somit Teil des Textmaterials. Der Textsinn ist an die Semantik und Pragmatik des Textes gebunden. Semantische Inhalte sind an die Worte per se gebunden und können entweder explizit ausgedrückt oder implizit mit den Worten miterzählt werden. Die Textpragmatik ist nicht an Worte gebunden und wird implizit ausgedrückt. Um einen inneren Textzusammenhalt herzustellen, müssen die Leser*innen ihr individuelles Weltwissen anwenden. Dieses Wissen wird meist auf Erfahrungen aufgebaut und von den Leser*innen unbewusst angewandt.²⁹

²⁸ Vgl. ebd., S. 41f.

²⁹ Vgl. ebd., S. 47f.

Text als Mitteilung

Wie der Text als Sprachgebilde dasteht, hat noch nicht direkt damit zu tun, was der Text den Leser*innen mitteilen möchte. Erst durch das Realisieren und Miteinbeziehen impliziter Kontextbezüge in die mentale Textrepräsentation, wird die Autor*innenstelle korrekt eingenommen. Die mündliche direkte Kommunikation in einer gemeinsam erlebten Situation dient hier als Vorbild: Der vorliegende Kontext, der zwischen Empfänger*in und Sender vorherrscht, ist eine Entlastung für beide Seiten, da es so nicht mehr notwendig ist jedes kleinste Detail zu erläutern, viele Zusammenhänge ergeben sich durch die Situation selbst. Das, was mitgeteilt wird, ist also aussagekräftiger als das Gesagte an sich.³⁰

Lesestrategien

Neben den formalen Kriterien und Funktionen von Texten, muss auch dem methodischen Anteil des Textverstehensprozesses, dem Lesen als Prozess an sich, eine bedeutende Rolle zugeteilt werden. Geübte Leser*innen und leistungsstarke Schüler*innen wissen in den meisten Fällen intuitiv, wie sie mit Texten umzugehen haben, um die erwünschten Textziele zu erreichen³¹: Für sie ist klar, dass unter gewissen Umständen ein grobes Querlesen des Textes, das *Skimming*, oder das Aufsuchen von spezifischen Textinformation, das *Scanning*, ausreicht. Anhand ihres mitgebrachten Welt- und Handlungswissens bauen die Leser*innen schon vor der eigentlichen Textlektüre eine Vorerwartung an den Text auf, die ein gutes Hilfsmittel für das eigentliche Textverstehen ist. Jedoch verfügen nicht alle Schüler*innen aus verschiedensten Gründen über dieses Wissens- und Handlungsspektrum. Es ist daher notwendig diese mit den unterschiedlichen Lesestrategien und -stilen vertraut zu machen, um eine fruchtbare Basis für den Textverstehensprozess zu schaffen.³²

³⁰ Vgl. ebd., S. 57.

³¹ Vgl. Horstmann, Henning / Korn, Matthias / Kuhlmann, Peter: Texte erschließen und verstehen. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht. Göttingen 2022, S. 22.

³² Vgl. ebd.

Lesestile

Leisen beschreibt verschiedene Lesestile, die im Zuge des Lektüreprozesses angewandt werden können. Welcher Stil den größten Lektürerfolg beim jeweiligen Text mit sich bringt, bedingt die Lektürabsicht und der Verwendungszweck des Textes. Jeder Stil geht dabei einem anderen Ziel nach.³³ Falls mehrere Stile an einem Text genutzt werden, muss die Gefahr der Redundanz berücksichtigt werden.

Zuerst ist das „orientierte Lesen“ zu nennen. Bei diesem Lesestil geht es darum, einen groben Überblick zu erhalten und eine Vorerwartung durch Nutzung von Überschriften, Bildern oder Gattungswissen aufzubauen. Ein anderer Lektürestil ist das „selektive Lesen“, bei dem der Text nach spezifischen Informationen abgesucht wird oder einzelne Textinformationen nachvollzogen werden müssen. Beim extensiven oder globalen Lesen wird der vorliegende Text „quer gelesen“ und man bekommt dadurch einen ganzheitlichen Einblick in den Textinhalt. Für ein erfolgreiches Gelingen dieses Lesestils ist ein gutes Beherrschen der Sprache des zugrunde liegenden Textes und ein allgemeines Weltwissen Voraussetzung. Das globale Lesen geschieht nicht linear, sondern ist durch ein „Hin- und Herspringen“ im Text gekennzeichnet. Die Königsdisziplin aller Lesestile stellt das intensive oder totale Lesen dar. Dieser Lesestil kann mit dem Begriff „Detail-Verstehen“ gleichgesetzt werden, da es darum geht sowohl alle expliziten als auch alle impliziten Informationen eines Textes zu verstehen. Dieses intensive oder totale Lesen erzielt ein bis in alle Details vollzogenes Textverstehen.³⁴

Fünf-Phasen-Schema

Leisen hat bezugnehmend auf den vier verschiedenen relevanten Lesestilen eine Lesestrategie für deutsch- und fremdsprachige Texte entwickelt. Diese dient vor allem Leser*innen, die Probleme mit dem Lesen und Verstehen von Texten aller Art haben. Bei diesem Fünf-Phasen-Schema wird der Text mehrfach im Hintergrund verschiedener Aspekte gelesen. Vor allem am

³³ Vgl. Leisen, Josef: Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. Auf leseforum.ch. Online Plattform für Literalität. URL: <http://www.josefleisen.de/downloads/lesen/01%20Umgang%20mit%20Sachtexten%20-%20Leseforum%202012.pdf> (zugegriffen am 09.04.2022).

³⁴ Vgl. Horstmann / Korn / Kuhlmann, 2022, S. 23-25.

Anfang eignen sich festgelegte Orientierungsaufgaben für die Leser*innen, damit sie später das eintrainierte Schema selbst anwenden kann. Dieses Phasenmodell orientiert sich an dem intuitiven Lesevorgehen von Expert*innen, erfahrenen Leser*innen und Philolog*innen. Zuerst schafft man sich einen Überblick gemäß des orientierten Lesens. Anschließend werden Verstehensinseln im Text aufgefunden, also wird an dem festgehalten, was man bereits versteht. Dann werden Schlüsselwörter oder grammatikalische Erscheinungen im Text identifiziert und diese neuen Verstehensinseln mit dem alten Verstandenen in Verbindung gesetzt. Darauffolgend reflektiert die lesende Person den Inhalt des Textes und gliedert ihn in das individuelle Wissensnetz ein. Dadurch wird die im Text vorherrschende Leitlinie gefunden und der gesamte Textinhalt erschlossen. Zuletzt wird das Verstandene durch kommunikative oder methodische Elemente überprüft.³⁵

Diese und ähnliche Modelle wurden primär für mutter- oder fremdsprachige Texte entwickelt. Dennoch können diese auch sehr gut für die Arbeit mit lateinischsprachigen Texten verwendet werden, da sie ein ähnliches zielgerichtetes Vorgehen und einen ähnlichen Anspruch an Textkompetenzen aufzeigen.³⁶

³⁵ Vgl. ebd., S. 25f.

³⁶ Vgl. ebd., S. 23.

Textverstehen im Lateinunterricht

Textverstehen im österreichischen Lateinunterricht

Bevor der Rolle und Bedeutung von Textverständnis im Lateinunterricht Aufmerksamkeit geschenkt werden, wird im Folgenden der österreichische Lateinunterricht genauer untersucht. Der Fokus soll dabei auf die zu erreichenden Kompetenzen und Ziele fallen. Diese werden im Lehrplan, der in Österreich vorherrscht, im österreichischen Grundkompetenzmodell und im Consensus genauer beschrieben. Besonderes Augenmerk soll dabei der Aspekt „Textverstehen“ erhalten.

Lehrplan der AHS

Im Lehrplan werden zwei wesentliche Ziele für den Lateinunterricht an österreichischen Gymnasien genannt:

- „Vermittlung von Inhalten, die Europa auf der Grundlage der griechisch-römischen Kultur und Geisteswelt geprägt haben. Die Auseinandersetzung mit ihnen soll ein rezeptiv-reflektorischer, identitätsstiftender Prozess sein.“³⁷
- „Spracherwerb und sprachbezogene Aspekte: Sachgemäßes Umgehen mit (Original-) Texten, ihre Übersetzung in gutes (zu den verschiedenen Textsorten passendes) Deutsch und ihre Interpretation (dem jeweiligen Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler entsprechend) sollen produktiven Charakter haben.“³⁸

Dabei geht klar hervor, dass Latein als Grundlage für unser heutiges Leben angesehen und infolgedessen eine Reflexionskompetenz ausgebildet werden soll. Ein zweites Ziel soll sein, einerseits lateinische Texte in ein angemessenes Deutsch zu übersetzen und andererseits sich

³⁷ RIS: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 10.04.2022. URL : <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (zugegriffen am 10.04.2022).

³⁸ Ebd.

interpretativ mit den altsprachlichen Texten auseinander zu setzen. Dabei soll die Produktionskompetenz ein besonderes Augenmerk erhalten.³⁹

Um diese Ziele des österreichischen Lehrplans zu erreichen, ist ein Verständnis der im lateinischen Text vermittelten Inhalte größte Voraussetzung.

österreichisches Grundkompetenzmodell

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung hat einen Grundkompetenzkatalog mit Kompetenzen, die Schüler*innen, die einen altsprachlichen Unterricht besuchen, im Zuge ihrer Ausbildung erlernen und beherrschen sollen, entwickelt. Diesen umfassen fünf Bereiche: „Morphologie und Syntax“, „Wortschatz“, „Arbeit am Text“, „Stilistische Auseinandersetzung“ und „Umgang mit fachspezifischen Inhalten und Themen“.⁴⁰ Im Kompetenzbereich „Arbeit am Text“ wird die Kompetenz des Übersetzens genauer erläutert: Im Zuge der Übersetzungskompetenz, sollen die Lernenden in der Lage sein „den Inhalt der einzelnen Sätze und Satzteile zu erfassen [und] den Sinn des gesamten Textes zu verstehen“. ⁴¹ Diese Forderung akzentuiert, dass die Schüler*innen ein inhaltliches Verständnis sowohl einzelner Passagen als auch des Gesamttextes aufbauen sollen.

Consensus

Im Mai 2006 wurde ein großer Schritt zur Professionalisierung des altsprachlichen Unterrichts in Österreich gelegt. In diesem Monat wurde die erste Fassung des Consensus veröffentlicht, der die Leistungsbeurteilung des altsprachlichen Unterrichts festlegt und infolgedessen für eine gute Vorbereitung auf die neuen Aufgaben und Formate der seit 2015 standardisierten schriftlichen Reifprüfung in altsprachlichen Fächern sorgt. Im Laufe der Jahre wurde der

³⁹ Vgl. ebd.

⁴⁰ Vgl. Bundesministerium. Bildung, Wissenschaft und Forschung: Kompetenzbeschreibung – Grundkompetenzen in den klassischen Sprachen. 2015, S. 1-3. URL: <https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=273&token=0ce0f087b956add6e39c65656e44425c2bf0604c> (zugegriffen am 10.04.2022).

⁴¹ Ebd., S. 2.

Consensus mehrfach adaptiert und verbessert.⁴² Der neue altsprachliche Unterricht sieht eine Trennung zwischen Übersetzungs- und der Interpretationsarbeit anhand zwei verschiedener Texte vor. Der Übersetzungsaufgabe liegt folgendes Ziel zugrunde: „Ziel der Übersetzung ist nicht primär die formale Übereinstimmung zwischen Ausgangs- und Zielsprache, sondern die Produktion eines in Inhalt, Sinn und Funktion äquivalenten Textes, der die Normen der Zielsprache berücksichtigt.“⁴³ Im Zuge der Interpretationsarbeit sollen „die sprachliche und inhaltliche Analyse und Interpretation von Originaltexten sowie möglicher Vergleichsmaterialien auf Basis der modularen Lektüre“⁴⁴ erfolgen.

Diesen beiden Definitionen ist ein Ziel gemein: Sowohl im Zuge der Übersetzungs- als auch der Interpretationsarbeit soll ein vertieftes Verständnis aufgebaut und die Aussage des Textes erfasst werden.

Sowohl im vierjährigen als auch im sechsjährigen Latein werden diesen beiden übergeordneten Kompetenzen verschiedene Teilkompetenzen zugeordnet. Beim Kompetenzbereich „Übersetzen“ sticht die Teilkompetenz „Erfassen und Verstehen“ heraus: „Der Kandidat/die Kandidatin ist imstande, den Inhalt der einzelnen Satzteile und Sätze zu erfassen und den Sinn des gesamten Textes zu verstehen.“⁴⁵ Diese Teilkompetenz unterstreicht die Relevanz des Textverständnisses und einer sinnorientierten Übersetzung.

Durch die klare Trennung und separate Bearbeitung der beiden Texte wird einer Redundanz und gleichzeitig einer Doppelbestrafung entgegen gewirkt.

Der Consensus geht in einem separaten Abschnitt auf die Schularbeit im Elementarunterricht ein. Auch dort steht „im Zentrum der Aufgabenstellung [...] die Dekodierung eines zusammenhängenden lateinischen/griechischen Textes und dessen Rekodierung ins Deutsche“.⁴⁶

⁴² Vgl. Sodalitas: Bundesarbeitsgemeinschaft der Klassischen Philologen: Rechtsgrundlagen und Leitlinien

zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen

Latein und Griechisch. Innsbruck / Klagenfurt 2020, S. 5. URL:

https://g.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/Consensus_NEU_2020_Fassung_2020_11_07.pdf (zugegriffen am 11.04.2022).

⁴³ Ebd., S. 16.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Ebd., S. 22.

⁴⁶ Ebd., S. 37.

Aus der vorangegangenen Analyse der in Österreich vorherrschenden Richtlinien für einen adäquaten altsprachlichen Unterricht zeigt sich, dass das „Textverstehen“ im Mittelpunkt des Interesses steht und somit nicht früh genug mit Aufgaben, die Sinnverständnis evozieren und fördern, angefangen werden kann.

Bedeutung und Ziel einer Textübersetzung

Aus den Zielen, Erfordernissen und den geforderten Kompetenzen des Lehrplans, des österreichischen Grundkompetenzkatalogs und des Consensus geht klar hervor, dass Textübersetzung und Interpretation eng miteinander verbunden sind und in einem ständigen Wechselspiel stehen. Daher ist bei der Übersetzungsarbeit eine Übersetzung, die vor allem die inhaltliche Bedeutung des Textes und nicht die grammatikalische Struktur von diesem wiedergibt, anzustreben. Diese und weitere Anforderungen für die Übersetzung müssen für die Schüler*innen klar und eindeutig formuliert werden. Denn am Ende der Übersetzungsarbeit ist es das oberste Ziel sowohl für den Lektüre- als auch für den Anfangsunterricht, dass der Textinhalt für alle nachvollziehbar ist und somit der Übersetzungstext von allen verstanden wurde.⁴⁷ Das Übersetzen darf nicht nur der Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten dienen, sondern mit ihr soll ein wirkungsgerechter Text, der zielsprachlich korrekt formuliert ist und auf Sinnverstehen beruht, geschaffen werden. Hensel setzt das Rekodieren als abschließenden Prozess der Textarbeit an, dem Dekodieren und Interpretieren vorausgehen.⁴⁸

Glücklich positioniert das Übersetzen als etwas Anormales, das im Normalfall nur Dolmetscher und Personen für sich selbst im Stummen, wenn der vorliegende Text für ihr Textverständnis Probleme schafft, machen. Er setzt das Übersetzen mit einem Hilfsmittel gleich und akzentuiert, dass das Leitziel das Verstehen des Textes sein soll.⁴⁹

Damit wird deutlich, dass das Verstehen des lateinischen Textes unerlässlich und sogar bedeutender als die eigentliche Textübersetzung ist.

⁴⁷ Vgl. ebd., S. 5f.

⁴⁸ Vgl. Hensel, Andreas: Mit Schülerübersetzungen umgehen. In AU 2/ 2019, S. 16f.

⁴⁹ Vgl. Glücklich, Hans-Joachim: Textverständnis und seine Überprüfung. In FC/ 2017, S. 215.

Lernpsychologische Voraussetzungen für das Verständnis lateinischer Texte

Prozesse des lateinischen Textverstehens

Die Lektüre von Texten der lateinischen Sprache erfolgt auf drei sprachpsychologischen bzw. didaktischen Stufen: Das spontan-intuitive Sprachverstehen erfolgt rezeptiv und verläuft einsprachig und unbewusst und ist darüber hinaus nicht lenkbar. Die zweite Ebene, das Dekodieren ist ein aktiver, bewusst lenkbarer Prozess. Hinter diesem steckt der Gedanke Latein als ein Rätsel, das zu lösen ist, zu sehen. Hierfür ist es notwendig die lexikalisch-semanticen Informationen des Textes zu identifizieren, Untersuchungen auf morphologisch und syntaktischer Ebene vorzunehmen und schließlich den Sinn zu erschließen, also die Textsemantik und -pragmatik zu erfassen. Dieser Vorgang nimmt die meiste Zeit im Lateinunterricht ein und wird oft anhand von gängigen Übersetzungsmethoden, wie der Konstruktionsmethode, durchgeführt. Die letzte Stufe stellt der aktiv-kreative Vorgang des Rekodierens dar. Dies meint das Verfassen einer Übersetzung in einer sprachlich angemessenen Form. Für den Rekodierungsvorgang sind konstruierende Übersetzungsmethoden oft nicht hilfreich. Eine genaue Abfolgeanordnung dieser drei Ebenen kann nicht eindeutig bestimmt werden. Während nämlich bei einfachen lateinischen Texten sofort ein spontanes, intuitives Verstehen entsteht, ist bei schwierigeren Texten oft zuerst eine gründliche Dekodierung der Textelemente notwendig.⁵⁰

Die drei Teilkompetenzen des Textverstehens im Kontext des lateinischen Übersetzungsprozesses

Wie im ersten Kapitel dieser Arbeit beschrieben, gelten die Strukturerkennung, die Textdeutung und der Lebenswirklichkeitsbezug als die drei entscheidenden Teilkompetenzen des Textverstehens. Deshalb sind diese auch für das Verstehen lateinischer Texte relevant und Czaplinsky und Sauer betrachten diese Trias als unerlässlich für einen zeitgemäßen

⁵⁰ Vgl. Kuhlmann, Peter: Lateinische Texte richtig übersetzen – (k)ein Problem? Die lernpsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen von lateinischen Texten. In Frisch, Magnus (Hrsg.): Alte Sprachen – neuer Unterricht (=Ars didactica Bd. 1). Speyer 2015, S. 16-19.

Lateinunterricht. Bei den ersten beiden Kompetenzen ist eine direkte Umlegung der Definitionen und Intentionen, die die kognitive Linguistik nennt, möglich: So bezeichnet die Strukturerkennung, auch Kohärenz genannt, die Fähigkeit einzelne Informationen eines Textes miteinander in Verbindung zu setzen. Eine Kohärenz gelingt, wenn es die Leser*innen schaffen, die einzelnen Informationen in einer Textnacherzählung miteinander zu verbinden. Das Problembewusstsein, bzw. die Textdeutung, stellt die zweite Kompetenz dar. Hierbei geht es darum, dass die Leser*innen die Intention, das Problem und das Ziel des Textes oder der erzählenden Person erkennen. Die letzte Teilkompetenz wird als historische Kontextualisierung bezeichnet. Ein Problem beim Verstehen lateinischer Texte stellt der große Abstand, der zwischen der Antike und der Gegenwart der Leser*innen herrscht, dar. Erst wenn die Leser*innen diese für sie fremde Wirklichkeit erkennen und sich darauf einlassen, ist es möglich, dass Aussagen, Handlungen und verschiedenen Perspektiven des Textes verstanden werden. Die historische Kontextualisierung ist die Grundlage für das primäre Interpretationsziel, die sogenannte historische Kommunikation, bei der die Schüler*innen in fachgerechter Wortwahl „Kontinuität und Diskontinuität zwischen Antike und Gegenwart aufzeigen sowie Isomorphie und Allomorphie im Spannungsfeld zwischen Antike und Gegenwart benennen und beurteilen sollen.“⁵¹ Im Zuge der letzten Teilkompetenz, der Referenzierung, sollen die Lernenden Informationen im lateinischen Text suchen und aufzeigen können.⁵²

Die beiden wichtigsten Komponenten für das Verstehen lateinischer Texte

Bei Beantwortung der Frage, welche Aspekte für den Textverstehens-Aufbau von lateinischen Texten nun notwendig sind, ist es wichtig die unauflösbare Verbindung von sprachlichen Informationen im Inneren der Leser*innen und den gesammelten Erfahrungen und dem bereits erworbenen Wissen zu betonen. Ein Schlüsselfaktor stellt die sogenannte „mentale Repräsentation“ dar. Kuhlmann bringt bei Anführung dieser ersten Komponente die Phrase „Kino im Kopf“⁵³ ins Gespräch. So versteht man unter mentaler Repräsentation die Situation,

⁵¹ Czaplinsky, Wiebke / Sauer, Jochen: Kompetenzorientierte Diagnose des Textverständnisses mittels freier Schülertexte. In AU 4/5 2017, S. 82.

⁵² Vgl. ebd., S. 81f.

⁵³ Vgl. Kuhlmann. In Frisch, 2015, S. 20.

die die Leser*innen in ihren Köpfen konstruieren. Der zweite wesentliche Aspekt sind die „kulturellen Schemata“. Hinter diesem Begriff steckt das Aktivieren von außersprachlich erworbenem Wissen. Dieses Weltwissen hängt von der Ist-Situation, also dem konkreten Zeitpunkt, an dem es abgefragt wird, ab. Es ist daher oft willkürlich und sehr individuell.⁵⁴

Somit ist das Verstehen von Texten ein einsprachiger Prozess, der sich durch Erlangen des „korrekten Kinos im Kopf“ kennzeichnet. Im Gegensatz dazu ist das Übersetzen lateinischer Texte ein zweisprachiger Prozess, da konkret zwischen der grammatisch und formal gleichen Rohübersetzung und der Übersetzung, die an der korrekten Wiedergabe in die Zielsprache und einer semantisch-stilistischen Äquivalenz orientiert ist, unterschieden wird.⁵⁵

Schritte zum Kino im Kopf

Demnach ergeben sich Schritte, die auf dem Weg zum Textverstehen zu absolvieren sind. Unter linguistischer Perspektive sind der Wortschatz, die Morphologie und Syntax, der Text an sich und die Pragmatik, die im Konkreten das Vorwissen meint, zu nennen. Auf mentaler Ebene bedeutet die Lexik das Verstehen der Vokabel und das Erzeugen von Bildern zu den Schlüsselbegriffen des Textes im Inneren der Rezipient*innen. Die mentale Repräsentation von Morphologie und Syntax meint das Nachvollziehen von Textbezügen, das Verstehen von Morphemfunktionen und das eigene Formen von Propositionen. Unter dem linguistisch aufgefassten Text versteht man, die Gesamttextbedeutung zu ermitteln. Zuletzt ist für das Erzielen von Vorwissen die Aktivierung der kulturellen Zusammenhänge notwendig.⁵⁶

Bei Muttersprachler*innen und guten Lateinkenner*innen passieren diese einzelnen Dekodierungsprozesse innerhalb weniger Sekunden. Aber vor allem bei Neueinsteiger*innen der lateinischen Sprache stellt dies einen langen mühseligen Weg und Vorgang dar, bei dem sich die Leser*innen auch Informationen zusammenreimen und Zusammenhänge selbst erdenken müssen. Denn nie sind alle sprachlichen Äußerungen eindeutig. Aus diesem Grund gibt es auch nicht die Wundermethode, die eindeutiges Textverstehen garantiert, sondern

⁵⁴ Vgl. ebd, S. 19-21.

⁵⁵ Vgl. ebd, S. 22.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 22.

vielmehr ist eine lange Kontaktzeit mit der lateinischen Sprache und das Durcharbeiten von lateinischen Textmengen notwendig.⁵⁷

Die beiden zentralen Verstehensprozesse: top-down und bottom-up

Für den Prozess des Textverstehens sind der sogenannte *Top-down*- und *Bottom-up*-Prozess von großer Bedeutung. Der *Top-down*-Prozess, der „von oben nach unten“ verläuft, ist ein vor allem von Muttersprachler*innen genutzter und für sie hilfreicher Prozess. Bei diesem wird das Vorwissen aktiviert und anschließend die Textinformationen demnach unterkategorisiert und geordnet. So sind die vorhin erwähnten kulturellen Schemata für *Top-down*-Prozesse von enormer Relevanz. Das heißt Textgattung, Autor*in des Textes und Situationen führen zu Vorerwartungen an den Text und infolgedessen wird der Text in das vorhandene Vorwissen eingeordnet.⁵⁸

Beim *Bottom-up*-Prozess („von unten nach oben“) passiert das Gegenteil. So wird der Inhalt des Textes aus den wahrgenommenen Informationen, begonnen bei den lexikalischen Einzelinformationen, gefolgt von den grammatikalischen, über das Finden von satzwertigen Propositionen bis zum Verstehen des Gesamttextes, gebastelt. Ein gelungener Übersetzungsprozess findet statt, wenn beide Prozesse parallel ablaufen. Dennoch trifft dies in der Realität meist nicht zu.⁵⁹

Zuletzt stellt auch das begrenzte Arbeitsgedächtnis der Leser*innen ein bedeutendes Merkmal des Übersetzungsprozesses dar. So wird es auf unterschiedlichen Ebenen zur gleichen Zeit beansprucht⁶⁰. Dadurch ist nur ein geringer Teil des Arbeitsgedächtnisses für die Bestimmung von zum Beispiel grammatikalischen Phänomenen verfügbar. Kuhlmann betont, dass demnach methodische Folgerungsmaßnahmen notwendig seien, um ein fruchtbares Textverständnis der Schüler*innen fördern zu können. Als Vorschlag gibt er das Aufteilen des gesamten Übersetzungsprozesses in mehrere Arbeitsschritte oder Durchgänge an.⁶¹

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 23-25.

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 25f.

⁵⁹ Vgl. Kuhlmann, Peter: Textverstehen. In: Korn, Matthias (Hrsg.): Latein Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2018, S. 31.

⁶⁰ Graphie, bzw. Lautung, lexikalische Informationen, Endungen, Satzbedeutung, Textbedeutung, kulturelle Schemata und die gewählte Übersetzungsmethode fordern die Lernenden zur gleichen Zeit.

⁶¹ Vgl. ebd., S. 32-34.

Wichtige Erkenntnisse der Leseforschung

Die aktuelle Leseforschung hat zwei für den Verstehensprozess wichtige Feststellungen gemacht: Als erstes wurde festgestellt, dass nicht linear gelesen wird, sondern die Augen der Leser*innen unruhig im Text herumspringen und man demnach immer das Satzganze im Blick hat. Für den lateinischen Übersetzungsprozess ergibt sich eine wichtige Erkenntnis: Das ständige Hin- und Herspringen im Text erfordert eine schnelle Informationsverarbeitung und Verbindung mit außersprachlichen Schemata. Genau dies ist für Anfänger*innen schwer, die sich noch sehr mit den lateinischen Endungen plagen.⁶²

Die zweite relevante Feststellung ist, dass zuerst die lexikalisch-semantischen Informationen wahrgenommen werden und dadurch die Rezipient*innen den Textsinn basteln und erst in einem weiteren Schritt mit den morphologisch-syntaktischen Informationen kombinieren. Somit hat sich ein hinreichendes Vokabelwissen in der Übersetzungspraxis bewährt.⁶³

Empirische Forschung zum Übersetzungsprozess: Lena Florian

*Die lateinische Sprache: eine Herausforderung für Schüler*innen*

Beim Erlernen der lateinischen Sprache müssen sich die Schüler*innen auf ein neues, für sie unbekanntes Sprachsystem einlassen: Sie finden eine andere Wortstellung vor und kommen mit Grammatikphänomenen, die im Deutschen nicht in der Art existieren, in Kontakt. So müssen die Schüler*innen beim Übersetzen lateinischer Texte viele Bearbeitungen und Angleichungen auf Ebene des Wortschatzes, des Satzes und Textes vornehmen. Latein weist zum Beispiel keine Artikel auf und die Lernenden müssen eigenständig entscheiden, ob und welchen Artikel sie wählen. Auch das Auflösen von Partizipialkonstruktionen und das Auswählen passender Nebensatzeinleitungen sind eine für die meisten Lernenden schwierige Aufgabe. Eine weitere Herausforderung stellt das Finden der zum Textinhalt passenden Vokabelbedeutungen dar, denn nicht jede Übersetzung gibt den Textsinn korrekt wieder. Die

⁶² Vgl. Kuhlmann. In Frisch, 2015, S. 26f.

⁶³ Vgl. ebd., S. 26.

lateinische Sprache birgt also die große Gefahr in sich, dass die Lernenden beim Übersetzen kein Textverständnis aufbauen können.⁶⁴

Motivation und Ziel von Florians Untersuchung

Lehrpersonen liegt dann in der Mehrheit der Fälle nur eine fertige Endübersetzung vor, der oft nicht zu entnehmen ist, ob die Lernenden den Text auch wirklich verstanden haben. Der Prozess, wie die Schüler*innen zur ihrer Übersetzung kommen, entzieht sich bei Korrektur schriftlicher Endergebnisse ihrer Kenntnis. Florian betont, dass ihrer Meinung nach nicht, wie im Behaviorismus vertreten, nur Ursache und Wirkung bestehen, sondern dass viele verschiedene Mechanismen beim Übersetzungsvorgang zusammenspielen. Daher führte sie im Zuge Ihrer Master- und Doktorarbeit eine Untersuchung durch, die einen Blick in die Blackbox gewähren soll. Dafür nahm sie Paare mit Hilfe von Audio- und Videoaufnahmen bei ihrem Übersetzungsprozess auf und analysierte anschließend deren Vorgehen und Gespräche. Ergänzt wurde diese Studie durch Fragebögen, die eine Übersetzung- und Reflexionsanleitung enthielten. Durchgeführt wurde die Studie an einem Gymnasium in Niedersachsen. Dabei nahmen fünfundvierzig Lernende der 10. Schulstufe, die sich bereits im 5. Lernjahr befanden, teil. Zwölf von diesen wurden mit Hilfe von Video- und Audioaufzeichnungen aufgenommen.⁶⁵

Erkenntnisse der Untersuchung im Kontext der Übersetzungsstrategien

Beim Beobachten der unterschiedlichen Übersetzungsstrategien der verschiedenen Schüler*innengruppen stellte Florian fest, dass ein Teil der Schüler*innen beim Übersetzungsprozess konstruierend und der andere Teil nicht konstruierend vorgeht. Dabei führte das konstruierende Vorgehen bei manchen Schüler*innen zu einem Übersetzen mit wenigen Fehlern und bei anderen zu einer fertigen deutschen Übersetzung mit vielen Fehlern. „Der Unterschied zwischen beiden lag vor allem in der Fähigkeit, erkannte Formen korrekt zu rekodieren, also auf der prozeduralen syntaktischen Ebene richtig zu verstehen“⁶⁶. Weiters

⁶⁴ Vgl. Florian, Lena: So übersetzen Schüler wirklich. Göttingen 2017, S. 12-14.

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 14-18.

⁶⁶ Florian, Lena: Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?. Göttingen 2015, S.74.

beschreibt sie, dass sich alle von ihr beobachteten Gruppen hauptsächlich an Bedeutungen orientierten. So stellte das beobachtete Paar, das beim Übersetzen sehr erfolgreich war, oft ihre Grammatikkenntnisse aufgrund von Wortbedeutungen in Frage. So konnte dieses Paar (und ein weiteres Paar) die zwei wichtigen Phasen des Übersetzungsprozesses, das Dekodieren und das Rekodieren, tatsächlich durchführen. Bei allen anderen Paaren war hauptsächlich der Dekodierungsprozess zu beobachten. Bei allen von ihr beobachteten Gruppen wurde eine Vorgehensweise deutlich: Jede Gruppe teilte die Sätze in Satzabschnitte und untersuchte innerhalb derer die einzelnen Bedeutungen der Wörter. Danach wurden Wortgruppen, entweder aufgrund von grammatikalischen Übereinstimmungen oder aufgrund der Wortstellung, gebildet und folglich Vermutungen bezüglich der richtigen Übersetzung dieser gemacht. Bei manchen Gruppen verstoßen diese Übersetzungen gegen die Normen der deutschen Grammatik. Bei anderen Gruppen traten Konflikte mit ihrem Verständnis auf Textebene auf. Und dennoch überarbeiteten die meisten Gruppen ihre Übersetzung nicht noch einmal. „Das einzige Paar, das kontinuierlich bereit war, ihre eigenen Erkenntnisse zu hinterfragen, war das Paar G3, das die wenigsten Fehler in der Übersetzung machte“^{67, 68}

Erkenntnisse der Untersuchung im Kontext des Verstehensprozesses

Florian konnte im Zuge Ihrer Untersuchung zu einem für den Verstehensprozess wichtigen Ergebnis kommen: Verstehen und Übersetzen laufen separat voneinander ab und sind somit zwei eigene Prozesse, die abwechselnd vonstattengehen. Verstehen fand bei allen untersuchten Gruppen sowohl in Dekodierungs- als auch Rekodierungsstadien statt. Am häufigsten ereignete sich der Verstehensprozess während der Suche von Wortbedeutungen und somit nimmt das semantische Verständnis eine große Relevanz ein. Nach der semantischen Verständnisebene ist die pragmatische Ebene für den Verstehensprozess unerlässlich. Doch auch die syntaktische Ebene nimmt eine bedeutende Rolle ein. Das individuelle Welt- und Textwissen der Lernenden zeigte sich als sehr relevant für die beiden Prozesse Verstehen und Übersetzen. Demnach übersetzten manche der beobachteten Paare auch *top-down*. Das konkrete Vorgehen während des Übersetzungsprozess zeigte sich als

⁶⁷ Ebd., S. 76.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 35-79.

nicht ausschlaggebend, da alle Schüler*innen ihre individuellen Stärken nutzten und demnach Verständnisprobleme überarbeiteten. Die Schüler*innen-Gruppen, die nur konstruierend vorgehen, erreichten oft kein Textverständnis. Anhand der verwendeten Fragebögen und der vorliegenden Video- und Audioaufnahmen konnte festgestellt werden, dass in manchen Fällen ein Textverständnis aufgebaut wurde, aber aufgrund von Schwächen auf semantischer und pragmatischer Seite kein korrekter deutscher Text erzeugt werden konnte. Die größten Probleme hatten die Lernenden auf semantischer Verständnisebene, da oft deren Text- und Weltwissen oder das Pragmatik- und Semantikwissen im Widerspruch standen. Diese Schwierigkeiten wurden mit Hilfe von Anpassungen auf Bedeutungs-, Übersetzungs- oder Grammatikebene gelöst. Zusammenfassend wurde beobachtet, dass die Übersetzung auf dem Verständnis der Schüler*innen aufbaut und demnach Probleme auf Verständnisebene zu Fehlern in der Übersetzung führen.⁶⁹

Folglich ist der Verstehensprozess an verschiedenen Ankerpunkten festgemacht und den Lernenden mangelte es an Anhaltepunkten für die Relevanz bestimmter Wörter und Wortbedeutungen für den Gesamttext. Da die Schüler*innen oft zu engstirnig einen Satz betrachteten, traten Schwierigkeiten beim logischen Verbinden einzelner Satzteile auf.

Eine letzte wichtige Erkenntnis ihrerseits ist, dass eine eigene Textvorerschließung der Lernenden nur mangelhaft vorhanden war und demnach die Mehrheit der Lernenden ihr Verständnis *bottom-up* generierten. Demnach sollte es zum Ziel genommen werden, Methoden zu entwickeln, die den natürlichen Übersetzungsvorgang der Schüler*innen unterstützen und in geeignete Richtungen lenken.⁷⁰

⁶⁹ Vgl. ebd., S. 81-118.

⁷⁰ Vgl. Florian. In Pegasus-Onlinezeitschrift XIII (2013), Heft 1/2, S. 12.

Methoden zur Förderung des Textverstehensprozesses

Motivation für solche Methoden

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt sind „Verstehen“ und „Übersetzen“ zwei voneinander separat ablaufende Prozesse, die auch unterschiedliche Endergebnisse generieren. Dabei ist für das eigentliche Rekodieren des Textes das Verstehen des Textinhaltes Voraussetzung und nicht umgekehrt. Somit liegt es nahe, Aufgaben, die als Alternative zur Übersetzung aber dem Dokumentieren und Gewähren von Textverstehen dienen, im Lateinunterricht einzusetzen.⁷¹ Dennoch drängen Schüler*innen in den meisten Fällen von selbst zum direkten Übersetzen der Texte. Dieses Verhalten beruht auf zwei Gründen: Einerseits weisen Texte lateinischer Sprache im Gegensatz zu modernen fremdsprachigen Texten vermehrt Schwierigkeiten auf der Verständnisebene auf. Andererseits sind die Lernenden auf ein kontinuierliches Übersetzen aufgrund des noch immer sehr übersetzungslastig geprägten Lateinunterrichts und der großen Bedeutung der Übersetzungsarbeit bei Klausuren gedrillt.⁷² Dennoch ist zu erwähnen, dass die Interpretationsarbeit im österreichischen Lateinunterricht und bei der österreichischen standardisierten Reifeprüfung seit mehreren Jahren einen großen Aufschwung erlebt. Auch wenn die Übersetzungsarbeit mit 60 Prozent noch immer die Mehrheit der Punkte bei der standardisierten Reifeprüfung ausmacht, müssen für das Bestehen der Prüfung sowohl im Übersetzungs- als auch im Interpretationsteil mindestens die Hälfte der Punkte erreicht werden.⁷³

Glücklich bringt einen Widerspruch, der im altsprachlichen Unterricht vorherrscht und im Gegensatz zur geforderten Förderung von Textverstehen im Unterricht steht, zur Sprache: Bei vielen Klausurarbeiten oder Übersetzungsaufgaben des Lateinunterrichts wird gefordert zuerst eine Übersetzung zu erstellen und anschließend Interpretationsfragen zu beantworten. Folglich entstehen Übersetzungen in einem unangemessenem Übersetzungsdeutsch. Dieses Vorgehen entspricht in keiner Weise dem unterstellten Ablauf, und zwar, dass eine gelungene

⁷¹ Vgl. Burmester, Anna Philina: Das Gewährleisten von Textverständnis bei Schülerinnen und Schülern – ohne Übersetzung! In *Circulare* 1/2018, S. 5.

⁷² Vgl. Hensel, Andreas: Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht. In *AU* 4/5 2017, S. 3.

⁷³ Vgl. Sodalitas. Bundesarbeitsgemeinschaft der Klassischen Philologen, 2020, S. 53.

Übersetzung erst nach einer tiefgründigen Interpretation auf allen Ebenen entstehen kann. Somit ist die primäre Intention der lesenden Person nicht das Erstellen einer Übersetzung, sondern das Lesen und das Erstreben eines Textverständnisses. Hierbei gibt es zwei vorherrschende Vorgehensweisen: Die erste wird als semantische Vorgehensweise bezeichnet und meint einerseits das Erfassen der Subjekte des Textes und aller Informationen, die mit ihnen verbunden sind, andererseits meint es das Erkennen von Sachfeldern, die im Text vorherrschend sind. Die zweite Vorgehensweise ist die sogenannte syntaktische. Darunter wird eine genaue Analyse des Satzes und dessen Struktur verstanden, indem man sich sukzessive an den Satz herantastet und einzelne Satzabschnitte durch bezogene und selbstständige Verbformen und den davon abhängigen Wortgruppen erkennt. Vor allem bei langen Sätzen ist das kolometrische Vorgehen⁷⁴ hilfreich.⁷⁵

Der Übersetzungsprozess sollte vielmehr ein spaßhafter, kreativer und freudiger Akt sein. Die Lernenden sollen mit ihren sprachlichen Fähigkeiten und Mitteln spielen dürfen und so das Verstandene wiedergeben.⁷⁶

Textverstehen im Anfangsunterricht

Besonderheiten von Lehrbuchtexten

Im Gegensatz zu Originaltexten sind die Lehrbuchtexte des lateinischen Anfangsunterrichts in den meisten Fällen nicht von antiken Zeitgenoss*innen, sondern von deutschen Muttersprachler*innen konstruiert. Ein spezifisches Wissen ist zum Bearbeiten solcher Texte in der Regel nicht notwendig und erfreulicherweise enthalten diese Texte weniger semantische, grammatikalische oder inhaltliche Lücken als Originaltexte. So müssen die Lernenden einen lateinischen Text, dem ein gedanklicher deutscher Text zugrunde liegt, übersetzen und dadurch rekonstruieren. Auch wenn Lehrbuchtexte einem allgemein geringeren Schwierigkeitsniveau zugeordnet sind als Originaltexte, kann es durchaus sein,

⁷⁴ Für die genaue Vorgehensweise der kolometrischen Aufstellung vergleiche Glücklich, Hans-Joachim: Textverstehen und Überprüfungsformen. In AU 4/5 2017, S.20. Und Glücklich, Hans-Joachim: Textverständnis und seine Überprüfung. In FC 4/2017, S. 219-224.

⁷⁵ Vgl. Glücklich, Hans-Joachim: Textverstehen und Überprüfungsformen. In AU 4/5 2017, S.12-15.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 18.

dass es einfacher ist eine mündliche Erstübersetzung eines bekannten Originaltextes zu erschaffen, als einen komplexeren Lehrbuchtext, dessen Inhalt für die Lernenden unbekannt ist, in eine der Zielsprache adäquaten Form zu übersetzen.⁷⁷

Bedeutung der Texterschließung im Anfangsunterricht

Die Bedeutung der Texterschließung sollte Schüler*innen schon am Beginn ihrer Lateinkarriere bewusst werden. Daher sollen Methoden dazu schon früh im Lateinunterricht Anwendung finden, denn „gerade am Anfang hilft es Schülern, auch Kleinigkeiten am Text zu beobachten und Erwartungen zu formulieren.“⁷⁸

Im Anfangsunterricht werden vorwiegend für Schüler*innen zum Lernen „konstruierte“ Texte übersetzt. Dabei ist es bedeutend, dass die Einführung eines neuen Grammatikkapitels auch immer mit der Erschließung des Textinhaltes einhergeht. Ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Kompetenzen muss bestehen. Dennoch bauen nicht alle Lehrbücher auf dieser Affinität auf. Gerade am Beginn der Lehrbuchphase ist die Lehrkraft die einzige Person die Kohärenzen im Text erkennt und folglich durch ein lenkendes Unterrichtsgespräch die Schüler*innen mit dem Text konfrontieren kann. Sobald die Sprachsicherheit und -kompetenz der Schüler*innen zugenommen hat, können auch Aufgaben in Gruppen-, Partner*innen- oder Einzelarbeit gelöst werden, bis schließlich die Schüler*innen von sich aus ohne Aufforderung Fragen an neue Texte aufwerfen und formulieren.⁷⁹

Aufgabenvoraussetzungen

Im ersten Kapitel dieser Arbeit wurden die Grundlagen und Voraussetzungen für das Erlangen von Textverstehen aufgezeigt. Im Folgenden wird auf diesen aufgebaut und einige, vor allem für den Lateinunterricht wichtige, Ergänzungen getätigt.

⁷⁷ Vgl. Kuhlmann, Peter: Textverständnis und Übersetzung sowie deren Bedeutung. In Choitz, Tamara / Sudermann, Klaus / Mayer, Annette (Hrsg.): Perspektiven für den Lateinunterricht III. Stuttgart 2019, S. 43-45.

⁷⁸ Vgl. Schirok, Edith: Vom Rekodieren zum Dekodieren. Texterschließung – Interpretation – Übersetzung: Versuch einer Begriffserklärung. In AU 6/ 2013, S. 10.

⁷⁹ Vgl. ebd.

Textverstehen kann auf keinen Fall durch das bloße Auseinandersetzen mit einem unsortierten Aufgabenkatalog geschehen, sondern stellt einen Prozess mit bestimmter Struktur dar. Da es sich bei dem lateinischen Text um einen fremdsprachigen Text handelt, ist es notwendig, dass Kompetenz in den Bereichen Wortschatz, Morphologie und Syntax, Kulturwissen und Weltwissen vorhanden ist. Umso mehr Kompetenz die Lernenden in einem jeden der Bereiche haben, desto besser kann der Textsinn erfasst werden. Dennoch müssen diese Kompetenzen nicht auf ihrem Hochpunkt sein, um Textverständnis zu generieren. Denn oft lässt sich der Textinhalt ohne Kenntnis aller Vokabel und ohne Nachvollziehen aller grammatikalischen Konstruktionen erschließen. Wie hoch ein jeder Kompetenzerwerb geschaltet werden muss, muss die Lehrperson, die die persönlichen Stärken oder Schwächen ihrer Schüler*innen kennt, entscheiden.⁸⁰ Die schon beschriebene Relevanz des Lesevergnügens, der emotionalen Beteiligung am Text und der Bildung von Vorstellungen darf nicht vergessen werden. Anschließend können Aufgaben von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad und mit variierendem Schwerpunkt gewählt werden. Burmester führt folgende mit Schwierigkeitsgrad aufsteigende Ebenen dafür an:⁸¹

- grundlegendes Verstehen des Textwortschatzes und der einzelnen Sätze
- Erkennen von Textelementen und deren gegenseitigen Beziehungen
- Deuten einzelner Textabschnitte und des Textes als Ganzes
- Vergleichen der Deutungen mit der Lebenswirklichkeit

Grundfähigkeiten für erfolgreiches Übersetzen

Das Schaffen einer sinnorientierten Übersetzung, die zugleich den Normen der Zielsprache entspricht, ist die Königsdisziplin des Lateinunterrichts. Damit überhaupt ein erfolgreiches Rekodieren gewährt werden kann, müssen Schüler*innen über bestimmte Basisfähigkeiten verfügen, die anhand ausgewählter Methoden generiert werden können. Diese drei

⁸⁰ Zu beachten ist auch, dass Schüler*innen individuelle Vorkenntnisse und Voraussetzungen in den einzelnen Bereichen mit sich bringen.

⁸¹ Vgl. Burmester, Anna Philina: Textverstehen ohne Rekodierung? In Korn, Matthias (Hrsg.): Latein Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2018, S. 150-152.

Grundfähigkeiten sind die Fähigkeit zur Erfassung des Sinnes, zur Analyse der Sprache und zur Selbstkontrolle.⁸²

Einen Text, einen Satz oder ein Wort verstehen zu wollen, stellt ein menschliches Urbedürfnis dar. Sobald ein Text aber unverständlich scheint, ist die Motivation des Entschlüsselns und dem Textinhalt auf den Grund zu gehen wieder weg. Daher stellt die Sinnerfassung den eigentlichen Motor und die Steuerung des Übersetzungsprozesses dar.⁸³

Die Metasprache eines lateinischen Textes, die lateinische Grammatik, ist formal und abstrakt und das Erlernen dieser ist mit hoher kognitiver intellektueller Anstrengung verbunden. Die Sprachanalyse ist dabei nicht nur ein eigener Teil des Lateinunterrichts, sondern steht auch im engen Zusammenhang mit der eigentlichen Übersetzungsarbeit. Es geht dabei aber nicht darum, dass Schüler*innen ihre grammatikalischen Fähigkeiten an lateinischen Texten präsentieren. Die Lernenden sollen ihr persönliches grammatikalisches Analysewerkzeug im Zuge der Sinnerfassung nutzen, um so inhaltliche Gegebenheiten und Zusammenhänge zu klären.⁸⁴

Zuletzt ist die sogenannte Selbstkontrolle ein entscheidender Faktor für einen gelingenden Übersetzungsprozess. Dass Fehler von Lernenden gemacht werden, ist selbstverständlich und stellt sogar eine gewaltige Chance dar. Denn das eigene Finden und Korrigieren von Fehlern durch die Lernenden stellt eine enorme Bereicherung des Übersetzungsprozesses dar. Bedeutend für eine gelungene Selbstkontrolle sind die Fachkompetenz und ein distanzierter Blickwinkel auf den Text. Das kritische Hinterfragen der eigens erbrachten Leistung dient dabei als Wundermittel.⁸⁵

Diese drei Grundfähigkeiten stehen in ständigem, gegenseitigem Wechselspiel zueinander und bedingen einander gegenseitig. So wird klar, dass für das Erfassen des Textsinnes auch die anderen beiden Grundfähigkeiten von großer Bedeutung sind und diese daher keinesfalls bei Blick auf das Textverständnis vernachlässigt werden dürfen. Hey und Jesper unterteilen

⁸² Vgl. Hey, Gerhard / Jesper, Ulf: Buchners Praxisbuch des Übersetzens. Bamberg 2019, S.15.

⁸³ Vgl. ebd., S.15f.

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 20.

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 24.

die Grundkompetenzen in ihre wesentlichen Bestandteile und führen dafür die folgende Übersicht an:⁸⁶

	Fähigkeit zur Sinnerfassung 	Fähigkeit zur Sprachanalyse 	Fähigkeit zur Selbstkontrolle 
Textebene	1 Die Schüler können Vermutungen über den Textinhalt anstellen. 2 Sie können einen Text sinnhaft vorerschließen.	2 Sie können einen Text strukturell vorerschließen.	1 / 2 Sie können ihre Vorüberlegungen infrage stellen und gegebenenfalls revidieren.
Satzebene	3 Sie können den Satz vom Inhalt her erschließen und übersetzen. 4 Sie können den Sinn des Satzes verständlich wiedergeben.	3 Sie können den Satz von seiner Struktur her erschließen und übersetzen: - a Sie können den Satz gliedern. - b Sie können den Satz Kern herausfiltern. - c Sie können klären, welche Wörter zusammengehören. - d Sie können Konstruktionen analysieren. 4 Sie können die Ergebnisse ihrer Analyse im Deutschen korrekt wiedergeben.	3 / 4 Sie können ihre Entscheidungen überprüfen, Fehler erkennen und sie korrigieren.
Textebene	5 Sie können einen logischen Zusammenhang herstellen zwischen dem schon Übersetzten und dem neuen Satz.		5 Sie können kritisch hinterfragen, ob sie den Zusammenhang wirklich verstanden haben. 6 Sie können ihre gesamte Übersetzung noch einmal überprüfen.

Abbildung 2: Überblick über die Teilfähigkeiten des Übersetzens. Siehe Hey, Gerhard / Jesper, Ulf: Buchners Praxisbuch des Übersetzens. Bamberg 2019, S.17.

⁸⁶ Vgl. ebd., S. 15-27.

Übungen zur Förderung der drei Grundfähigkeiten

Hey und Jesper erläutern nicht nur die Bedeutung der drei Grundfähigkeiten für ein erfolgreiches Übersetzen, sondern zeigen auch Übungen auf, wie diese, und somit auch besonders die Textsinnerfassung, trainiert werden können.⁸⁷

Um die Sprachanalyse, und somit eine Metaebene des Sinnverständnisses abzuprüfen, eignen sich Übungen der folgenden Art:⁸⁸

- Feststellen häufig gebrauchter Formen, Satz- oder Wortarten, Zeiten im Text und Folgerungen daraus schließen
- Erkennen von formal auffallenden Formen, Wortarten, „kleiner Wörter“ und Rückschlüsse ziehen
- Textgattung erschließen und Belege dafür im Text finden
- Sätze des Textes in Haupt- und Nebensätze teilen
- Unterstreichen möglicher Subjekte des Satzes
- Unterstreichen des Prädikates und schrittweises Erschließen des im Satz vorherrschenden Prädikates
- Hinzufügen passender Partizipendungen
- Ergänzen fehlender Buchstaben in lateinischem Lückentext
- Herausfinden zusammengehöriger Wörter und der vorherrschenden Verbindungsart
- Markieren bestimmter Auffälligkeiten (z.B. zusammengehörige Wortpaare, bestimmte Casi und Bezugswörter, Präpositionalausdrücke,...)
- Wörter eines Satzes in passende Reihenfolge bringen
- Konstruktionen (z.B. Partizipialkonstruktionen, Acl, nd-Formen,...) des Textes analysieren
- Ankreuzen der passenden Übersetzungsvariante eines Satzes
- Übersetzen bereits grammatikalisch bestimmter lateinischer Verbformen
- Erklären, was beim Übersetzen lateinischer Texte zu beachten ist bezüglich der konträren Wortstellungen, Tempora im Lateinischen und Deutschen

⁸⁷ Vgl. ebd., S. 38-54.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 45-51.

Bei Aufgaben zur Selbstkontrolle sollen die Lernenden ihre oder die Übersetzung ihrer Mitschüler*innen kritisch überprüfen. Dies kann zum Beispiel durch Arbeitsaufträge der folgenden Form passieren:⁸⁹

- „Untersuche, ob der Text irreale Verbformen/ Verbformen im Konjunktiv enthält und ob du diese richtig übersetzt hast.“ – explizites Hinweisen auf Phänomene des Textes
- „Lege den Text für 20 Minuten beiseite und lese ihn danach wie durch eine ‚neue Brille‘ kritisch durch.“ – kreative Aufforderungen

Weiters bewährt sich die Möglichkeit, Textstücke oder Sätze in deutscher Übersetzung vorzugeben und die Schüler*innen Lehrer*innen spielen zu lassen.⁹⁰

Die Relevanz der Selbstkontrolle wird im österreichischen Lehrplan Latein verdeutlicht, in dem akzentuiert wird, dass Methoden der Selbstevaluation im Unterricht Eingang finden sollen, da Methoden dieser Art einerseits die Motivation fördern und andererseits sich durch die Merkmale der lateinischen Sprachstruktur gut eignen. Der Fokus liegt dabei auf dem Erkennen und Analysieren eigener Fehler und dem anschließendem Meiden dieser.⁹¹

Hey und Jesper führen auch eine Menge Aufgaben zur Sinnerfassung an. Diese sind von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit:⁹²

- Lesen der Überschrift und Einleitung des Textes und Vorerwartungen treffen:
 - Gedanken zum Text ankreuzen
 - Gedanken in Form von Sätzen fortführen
 - Eigenständige Inhaltsgedanken formulieren
 - Fragen an den Text stellen
 - Erwartungshaltung an den Text formulieren
- Aussagen mit lateinischen Textzitaten/ Zeilenangaben belegen
- Sachfelder identifizieren
- Wörter/ Phrasen zu Sachfeldern finden
- Markieren, was direkt im lateinischen Text beim Lesen verstanden wird
- lateinischen Text lesen und Inhalt in 3 Sätzen zusammenfassen

⁸⁹ Vgl. ebd., S. 52-54.

⁹⁰ Vgl. ebd., S. 52f.

⁹¹ Vgl. RIS, 2022.

⁹² Vgl. Hey / Jesper, 2019, S. 38-44.

- lateinischen Satz lesen und aufschreiben, was verstanden wurde
- W-Fragen zu Text beantworten
 - Was geschieht?
 - Wer macht es?
 - Für wen passiert das?
 - Wo passiert es?
 - Wann geschieht es?
 - Warum passiert es?
- einen übersetzten Text mit darin enthaltenen Sinnfehlern lesen und anschließend ausbessern
- einen Satz/Textausschnitt übersetzen und kritisch darüber reflektieren:
 - Formulieren, was dieser Satz/Ausschnitt zum Ausdruck bringen will
 - verständliche Alternative zur Übersetzung formulieren
 - frei Wörter ergänzen und streichen im Satz
- Entscheiden, welche vorgegebenen Übersetzungen am besten den Inhalt des Satzes/ Textabschnitts treffen
- Sinnabschnitte des gegliederten Textes zusammenfassen
- Subjunktionen in Sätzen unterstreichen/ finden, die die Sinnabschnitte des Textes am besten verbinden

Aufgabentypen

Sowohl die österreichische als auch die deutsche altsprachliche Fachdidaktik haben sich bereits intensiv damit beschäftigt, Aufgaben zu erstellen, die die Texterschließungskompetenz der Lernenden abprüfen sollen. Einen großen Meilenstein dafür hat das zweiteilige Konzept der österreichischen standardisierten Reifeprüfung Latein/ Griechisch gelegt.

Um Textverstehen zu überprüfen, haben sich Aufgaben im geschlossenen, halboffenen und offenen Format als geeignet erwiesen. Im Folgenden werden zuerst Aufgaben der deutschen Fachdidaktikerin Burmester vorgestellt und im Anschluss der Interpretationsteil der österreichischen standardisierten Reifeprüfung.

Der deutsche Fachdidaktiker Matthias Korn kritisiert mehrfach die in Deutschland gängigen Korrekturverfahren zur Beurteilung der Übersetzungsleistung. Wie auch in Österreich liegt in Deutschland das Ziel des Textverständnisses zugrunde. Dennoch herrschen dort quantitative, subjektive Messverfahren wie zum Beispiel das Fehlerzählen vor. Daher zeigt er großes Interesse am österreichischen Verfahren der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung, die die Kompetenzüberprüfung zweiteilt und dem Interpretationsteil einen erheblichen Anteil von 40 Prozent der Gesamtbewertung zuteilt. Korn lobt die Aufgaben des Interpretationsteils, die ohne Textübersetzung globales und spezifisches Textverständnis überprüfen sollen.⁹³ Er betont, dass der

*unterrichtliche[n] Implementierung von Methoden zur Dokumentation von Textverstehen diesseits der Rekodierung, die zu einer ganzheitlichen Erarbeitung der wertvollen literarischen Texte zu führen vermag, ohne das Schreckgespenst einer Monokultur der Rekodierung zu wecken*⁹⁴

Aufmerksamkeit geschenkt werden soll. Folglich akzentuiert er, dass die fachdidaktische Zusammenarbeit und der Austausch zwischen Österreich und Deutschland unentbehrlich ist und weiterhin ausgebaut und gefördert gehört.⁹⁵

So hat die ehemalige Dresdner Lateinstudentin Anna-Philina Burmester im Zuge ihres Erasmus+-Programms ein Semester an der Karl-Franzens-Universität in Graz studiert. Sie lernte dort neben neuen Methoden auch das Konzept der österreichischen standardisierten Reifeprüfung kennen und erkannte darin eine Möglichkeit der Monokultur, nämlich der in Deutschland vorherrschenden Übersetzungsarbeit, entgegenzuwirken.⁹⁶ Folglich erstellte sie auf ihren österreichischen Erfahrungen und Korns Argumentation aufbauend eine Aufgabensammlung, die als Alternative zur Übersetzungsarbeit angewandt werden kann. Sie führt dafür folgende Ideentabelle an und erläutert die Besonderheiten eines jeden Formats:⁹⁷

⁹³ Vgl. Horstmann / Korn / Kuhlmann, 2022, S. 114-117.

⁹⁴ Burmester, Anna-Philina / Korn, Matthias: Vom Landesteller. Gedanken zur länderverbindenden Zusammenarbeit Österreich-Deutschland. In *Circulare* 4/2017, S. 7.

⁹⁵ Vgl. ebd.

⁹⁶ Vgl. ebd., S. 8f.

⁹⁷ Vgl. Burmester, 2018, S. 7.

Geschlossenes Aufgabenformat	Halboffenes Aufgabenformat	Offenes Aufgabenformat
• Auswahlaufgaben: ○ Wahr-oder-falsch-Fragen zum Text oder Textstellen ○ Multiple-Choice ○ Single-Choice • Zuordnungsaufgaben • Umordnungsaufgaben • Identifikationsaufgaben • Ergänzungsaufgaben mit Auswahlmöglichkeit: ○ Lückenfüllung im deutschen Teil einer bilingual dargebotenen Textpartie ○ Lückenfüllung im lateinischen Teil einer bilingual dargebotenen Textpartie	• Auswahlaufgaben (mit Korrektur) ○ Wahr-oder-falsch-Fragen zum Text oder Textstellen ○ Multiple-Choice ○ Single-Choice • Fragen zur Kurzbeantwortung (W-Fragen zum Text oder Textstellen) • Ergänzungsaufgaben ohne Auswahlmöglichkeit: ○ Lückenfüllung im deutschen Teil einer bilingual dargebotenen Textpartie ○ Lückenfüllung im lateinischen Teil einer bilingual dargebotenen Textpartie	• Aufgaben zur Textvorerschließung • Aufgaben zur ganzheitlichen Texterschließung • Herausarbeiten von Elementen und Strukturen des Textes, auch an bilingual • lateinisch-deutsch oder monolingual deutsch dargebotenen Text(parti)en • Belegen und Nachweisen von Informationen im Text • Ausgewählte Formen der Sprachmittlung: ○ Inhaltszusammenfassung (Ausgangstext: schriftlich; Zieltext: schriftlich/mündlich) ○ Paraphrase (Ausgangstext: schriftlich; Zieltext: schriftlich/mündlich) • Formen kreativer Arbeit mit dem Text • Aufgaben zum Hörverstehen • Sinnbetonendes Vorlesen • Sinnbetonendes Vortragen (aus dem Gedächtnis) • Vergleichen und Gegenüberstellen • Auswerten, Kommentieren und Stellung nehmen

Abbildung 3: Burmesters Aufgabentypen zur Textverstehensdokumentation (ohne Übersetzung). Siehe Burmester, Anna Philina: Das Gewährleisten von Textverständnis bei Schülerinnen und Schülern – ohne Übersetzung! In *Circulare* 1/2018, S. 7.

Bei Bearbeitung geschlossener Aufgaben ist es für die Lernenden nicht notwendig eigenständig Formulierungen zu tätigen. So können sie zum Beispiel mögliche Aussagen über Textinhalt oder Interpretation oder intertextuelle Zusammengehörigkeiten oder Identifikationen mittels Ankreuzen, Zuordnen oder Ausfüllen von Lückentexten, wobei die Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, überprüfen. Aufgaben dieser Art prüfen nur passiv vorhandene Kompetenzen ab und sind lenkend. Daher eignen sie sich im Unterricht nur in begrenztem Maß.⁹⁸

Bei halbgeschlossenen Aufgaben müssen die Lernenden nur kurze Textinhaltsergänzungen ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten tätigen oder Fragen in Stichworten oder wenigen Sätzen beantworten oder Textinhaltskorrekturen vornehmen.⁹⁹

⁹⁸ Vgl. Burmester. In *Circulare* 1/ 2018, S. 5f.

⁹⁹ Vgl. ebd., S. 6.

Offene Aufgaben kennzeichnen sich dadurch, dass die Schüler*innen trotz festgelegter Anforderungen durch die Lehrperson nicht vollständig eingeschränkt sind und teilweise deren Kreativität gefragt ist. Bei textvorerschließenden Aufgaben, die im Folgenden kurz genauer erläutert werden, müssen die Lernenden anhand von verschiedenen Medien Vermutungen über den Textinhalt aufstellen oder Fragen über diesen entwickeln. Als offene Aufgaben eignen sich darüber hinaus auch Aufgaben, bei denen die Schüler*innen verschiedene Textbesonderheiten, wie Sachfelder, Textgliederungen, Personeneigenschaften, Personenkonstellationen oder -beziehungen, Argumentationen der Autor*innen, Textgattungsmerkmale, Handlungsorte, ... herausfiltern müssen. Textaussagen und deren Beziehung zu Rezeptions- und Interpretationsmaterialien werden anhand von Beleg- und Nachweisaufgaben überprüft. Auch Aufgaben, die das eigenständige Zusammenfassen des Textinhaltes fordern, werden ebenfalls mittels offener Aufgaben kontrolliert. Bei letzterem Aufgabentyp ist es bedeutend, dass die Lernenden sich als Mittler*innen identifizieren, dass die Schüler*innen den Textsinn in einer angemessenen Zielsprache formulieren, und dass die Lehrkraft eine Situation und eine adressierte Person angibt. Zuletzt eignen sich besonders gut auch produktions- und handlungsorientierte Aufgaben¹⁰⁰ und Arbeitsaufträge, die das Vergleichen des Textes mit anderen Materialien verlangen, für Aufgaben des offenen Formats.¹⁰¹

Halboffene und offene Aufgabentypen fördern die aktiven Schüler*innenkompetenzen und haben den Vorteil, dass Lehrpersonen neben der Lösung auch den Weg dorthin beurteilen und betrachten können.¹⁰²

Florian betont die enorme Relevanz solcher Diagnosemittel, denn sie kritisiert den vorherrschenden rein summativen Beurteilungsprozess, der nur das Endprodukt betrachtet. Vielmehr sollte der Weg dorthin im Zentrum stehen und Diagnosemöglichkeiten, die den Lernprozess der Schüler*innen differenziert betrachten, zum Einsatz kommen.¹⁰³ Schon

¹⁰⁰ Hier sind zum Beispiel das szenische Umsetzen, das Erschaffen von Standbildern, das kreative Auseinandersetzen mit dem Textinhalt durch Gestalten von Gedichten, Plakaten, Hörspielen, Bildgeschichten, Steckbriefen, Porträts, ... zu nennen.

¹⁰¹ Vgl. ebd., S. 6f.

¹⁰² Vgl. ebd., S. 6.

¹⁰³ Vgl. Florian, Lena: Verstehen sichtbar machen – methodische Anregungen. In AU 4/5 2017, S. 26.

Hattie hat in seinem „Visible Learning“ (2015) die Bedeutung einer formativen Beurteilung, die am Prozess orientiert ist, akzentuiert.¹⁰⁴

Diese von Burmester angeführten Aufgabenideen entsprechen teils den von Glücklich aufgelisteten Bedingungen für Textverstehen oder können gemäß dieser adaptiert werden. Dazu zählen das Feststellen der Textsorte und des semantischen Textverlaufs, die Thema-Rhema-Gliederung, das Erkennen von Themenwechseln, von Textaufbau und -inhalt, das Analysieren des Tempusverlaufs, das Erfassen der Personenkonstellationen und das Beobachten einer Textgliederung.¹⁰⁵

Österreichische Ansatz: standardisierte Reifeprüfung

Die österreichische standardisierte Reifeprüfung besteht aus einer Übersetzungs- und einer Interpretationsarbeit. „Im Interpretationsteil wird mittels offener, halboffener und geschlossener Aufgabenformate die Kompetenz der Texterschließung und -bearbeitung gemäß dem Kompetenzmodell für Latein (vierjährig bzw. sechsjährig)/Griechisch, Bereich ‚Interpretieren‘, überprüft.“¹⁰⁶ Eine Besonderheit stellt dar, dass dem Interpretationsteil ein eigener Text gewidmet ist, der nicht übersetzt werden muss. Somit ist es nicht voraussetzend den Übersetzungstext zu dekodieren, bevor der Interpretationstext und seine Aufgaben bearbeitet werden. Hier wird einer Doppelbestrafung gezielt entgegengewirkt. Anhand verschiedener Aufgaben, deren Schwierigkeitsgrad im Laufe der Aufgabenbearbeitung steigt¹⁰⁷, wird das Textverstehen der Lernenden überprüft. Die Arbeitsaufträge entspringen sieben verschiedenen Teilkompetenzen: „Sammeln und Auflisten“, „Gliedern und Strukturieren“, „Zusammenfassen und Paraphrasieren“, „Gegenüberstellen und Vergleichen“, „Belegen und Nachweisen“, „Kommentieren und Stellungnehmen“ und „Kreatives Bearbeiten und Gestalten“.¹⁰⁸

¹⁰⁴ Vgl. Hattie, John: Visible Learning. Baltmannsweiler 2015.

¹⁰⁵ Vgl. Glücklich. In AU 4/5 2017, S. 12.

¹⁰⁶ Sodalitas. Bundesarbeitsgemeinschaft der Klassischen Philologen, 2020, S. 6.

¹⁰⁷ Zuerst widmen sich die Arbeitsaufträge der Wort-, dann der Satz- und schließlich der Textebene.

¹⁰⁸ Vgl. Lošek, Fritz / Niedermayr, Hermann: Die standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung in Österreich. Ein neues Modell für das Überprüfen von Textverständnis. In AU 4/5 2017, S. 100f.

Im Zuge der ersten Teilkompetenz müssen die Lernenden Wörter in ihre Wortbildungselemente trennen, Fremd- und Lehnwortaufgaben lösen, Begriffe oder Phrasen zu verschiedenen Wortfamilien, Wortfeldern oder Sachfeldern suchen oder auch Aufgaben zu Konnektoren oder Stilmitteln des Textes bearbeiten können. So wird überprüft, ob die Schüler*innen inhaltliche, formale oder sprachliche Erscheinungen des Textes herausfiltern und angeben können.¹⁰⁹

Anhand der zweiten Teilkompetenz wird abgeprüft, ob die Lernenden die lateinische Textstruktur nachvollziehen können: Das Gliedern in Haupt-, Gliedsätze und satzwertige Konstruktionen, das Unterteilen in Sinnpassagen und das formale, inhaltliche Strukturieren einzelner Textabschnitte dienen sowohl im vierjährigen als auch im sechsjährigen Latein zur Überprüfung der zweiten Kompetenz. Bei Absolvierung einer standardisierten Reifprüfung des sechsjährigen Lateins müssen die Schüler*innen zusätzlich den Argumentationsverlauf des Textes nachvollziehen und metrische Analysen durchführen können.¹¹⁰

Im Zuge der dritten Teilkompetenz wird überprüft, ob die Lernenden in der Lage sind den Sinn einzelner Sätze, Abschnitte des Textes oder des Gesamttext zu erfassen und anschließend auch zusammenzufassen.¹¹¹

Die vierte Teilkompetenz zielt auf eine Förderung der Transferkompetenzen der Schüler*innen ab, da die Lernenden im Zuge dieser Aufgaben verschiedene Medien (Bilder, Rezeptionsdokumente, Textaussagen, Übersetzungen,...) mit dem Ausgangstext in Verbindung setzen und anschließend anhand verschiedener Merkmale (Gemeinsamkeiten, Unterschiede) vergleichen sollen.¹¹²

Im Fokus der fünften Teilkompetenz steht das Belegen von deutschen Textaussagen durch lateinische Textzitate. Im sechsjährigen Latein müssen die Schüler*innen zusätzlich dazu in der

¹⁰⁹ Vgl. Bundesministerium. Bildung, Wissenschaft und Forschung: Kompetenzmodell für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (schriftlich) aus Latein (vierjährig). 2020, S. 4. URL:

https://www.matura.gv.at/fileadmin/user_upload/downloads/Begleitmaterial/KS/srp_lat_4j_kompetenzmodelle-2020-10-28.pdf (zugegriffen am 10.04.2022). Und Bundesministerium. Bildung, Wissenschaft und Forschung: Kompetenzmodell für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (schriftlich) aus Latein (sechsjährig). 2020, S. 5. URL: https://www.matura.gv.at/fileadmin/user_upload/downloads/Begleitmaterial/KS/srp_lat_6j_kompetenzmodelle_2020-09-28.pdf (zugegriffen am 10.04.2022).

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 5 und S.6.

¹¹¹ Vgl. ebd.

¹¹² Vgl. ebd.

Lage sein, Vergleichsdokumente und persönliche Kommentare und Meinungen zum Text durch Textzitate zu belegen.¹¹³

Die individuellen Sichtweisen der Schüler*innen werden in der sechsten Teilkompetenz angesprochen: Im Zuge ihrer ganzheitlichen Textanalyse und vorgegebener Leitfragen sollen sich die Lernenden persönlich mit dem Text auseinandersetzen. Diese Aufgaben werden bei einzelnen Begriffen oder Abschnitten des Textes, bei Motiven und Interpretationsansätzen und bei der Bedeutung einzelner Textaussagen angewandt.¹¹⁴

Die letzte Teilkompetenz aktiviert die Kreativität der Schüler*innen, denn durch das Verfassen von Überschriften, Antwortschreiben, Dialogen, Porträts, Textfortsetzungen, eines neuen Endes oder einer aktualisierten Textversion setzen sich die Lernenden produktiv mit dem lateinischen Text auseinander. Schüler*innen des sechsjährigen Lateins müssen darüber hinaus auch dazu in der Lage sein, Aussagen des lateinischen Textes in eine Sondersprache umzuschreiben.¹¹⁵

Textvorerschließung

Die Methode der Textvorerschließung nutzt „Erkenntnisse der Textlinguistik und der Wahrnehmungspsychologie zur Verbesserung des Textverstehens“¹¹⁶. Die aufgebaute Vorerwartung der Schüler*innen an den Text erleichtert anschließend den Übersetzungsprozess und beugt unerwarteten Überraschungen des Textes vor. Die Vorentlastung kann anhand vom Erklären wichtiger Vokabel, mit Hilfe einer Überschrift oder mit Hilfe von Bildern geschehen. Kuhlmann betont, dass es ein Ziel des Lateinunterrichts sein sollte, den Schüler*innen schon vor der Textübersetzung Vorwissen zum lateinischen Text zu geben (Gesamthalt von Werk, Informationen zum Autor und seiner Intention, zum Publikum oder zur Gattung), denn dadurch können der *bottom-up*-Prozess und *top-down*-Prozess

¹¹³ Vgl. ebd.

¹¹⁴ Vgl. ebd., S. 6 und S. 7.

¹¹⁵ Vgl. ebd.

¹¹⁶ Vgl. Kuhlmann, Peter: Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen 2012, S. 120.

sinnvoll kombiniert werden und ein korrektes Textverständnis und Übersetzen verstärkt werden.¹¹⁷

Glücklich kritisiert den unglücklich gewählten Begriff „Vorerschließung“, denn in Wirklichkeit meint es eine Erschließung, die dem Übersetzen vorangeht, denn vor der Texterschließung gibt es keinen eigenen Prozess.¹¹⁸

Ganzheitliche Texterschließung

Lexikalische Erschließung

Wie von Florian betont, nehmen die semantischen Bedeutungen von lateinischen Worten eine ganz primäre Rolle im Textverstehensprozess ein. Daher ist es sinnvoll diese Gegebenheit als Grundlage zu nutzen und im Lateinunterricht aktiv umzusetzen. Es reicht dafür, dass die Lehrkraft die essentiellsten Vokabel des Textes mit den Schüler*innen bespricht. Dadurch können die Lernenden schon Vermutungen über den Textinhalt anstellen und so eine Erwartung an den Text aufbauen. Expliziter lassen sich lexikalische Textinformationen durch die Methode „Sachfelder“ erreichen. Dabei wird ein Oberbegriff vorgegeben und die Lernenden sollen dazu passende Wörter oder Phrasen des Textes herausfiltern. Auch das Auffinden von Eigennamen oder geographischen Informationen kann eine Alternative zu den klassischen Sachfeldern darstellen. Bedeutend ist vor allem bei letzteren Möglichkeiten, dass die Schüler*innen ein ausreichendes (kulturelles) Vorwissen mitbringen.¹¹⁹

Grammatikalische Erschließung

Kuhlmann führt neben der Erschließung lexikalischer Informationen auch die Erschließung grammatikalischer Strukturen an. Als mögliche Durchführungsart gibt er die von Glücklich entwickelte Methode des „Linearen Dekodierens“ an. Dafür klären die Lernenden zuerst die wichtigsten semantischen Textinformationen ab. Anschließend zielt das Vorgehen auf das

¹¹⁷ Vgl. ebd., S. 120f.

¹¹⁸ Vgl. Glücklich. In AU 4/5 2017, S. 16.

¹¹⁹ Vgl. Kuhlmann, Peter: Textkompetenz – Methoden und Strategien. In Korn, Matthias (Hrsg.): Latein Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2018, S. 73f.

Erschließen der satzverbindenden Konnektoren und verbalen Informationen ab. Einerseits decken die Schüler*innen so die satzwertigen Konstruktionen und andererseits die in Haupt- und Nebensätze gegliederte Struktur des Textes auf. Mit Hilfe der analysierten Verbalinformationen wird Auskunft über die im Text vorherrschenden Prozesse und Handlungen gegeben. Darauf wird der Text in seiner Feinstruktur analysiert und werden sprachliche Informationen aus Teilsätzen gewonnen. Der lateinische Text wird bei diesem Vorgehen mehrfach abgescannt und nach gewissen Kriterien untersucht. Dabei findet eine ziemlich genaue Erschließung des Textinhaltes statt. Praktische Tests untersuchten dieses Vorgehen und stellten fest, dass im Zuge dieser Methode eine genaue Paraphrase des Inhaltes in den meisten Fällen möglich ist. Besonders gut eignet sich das „Lineare Dekodieren“ bei narrativen lateinischen Texten. Dennoch wird von leistungsstarken Schüler*innen die strenge formale Vorgehensweise der Methode kritisiert. Andere setzen diese Methode mit ihrer natürlichen Herangehensweise an Texte gleich.¹²⁰

Dennoch geht die mehrfache Lektüre, die beim Linearen Dekodieren vorgesehen ist, mit einer Gefahr der Redundanz einher.

W-Fragen zur gelenkten Texterschließung

Bei fast allen lateinischen Texten eignet sich das Anwenden und Beantworten gewisser „Standardfragen“. Durch diese wird der Textinhalt gelenkt erschlossen. Die Fragestellungen zielen auf kurze Beantwortung und punktuelle Informationen, wie die auftretenden Personen, vorkommende Orte, Handlungsbestandteile, dem Textthema und -umfeld ab. Besonders etabliert haben sich die „W-Fragen“. Diese Standardfragen können Schüler*innen zum Beispiel auch bei Klausurarbeiten eigenständig anwenden und so den Text bezüglich gewisser Informationen scannen und schließlich selbstständig ein Textverständnis auf globaler Ebene aufbauen („*skimming*“). Solche Fragen können eine explizite Textübersetzung sogar ersetzen und können nach Schwierigkeitsgrad gut differenziert werden. So stellen die Begründungsfragen („Warum“, „Weshalb“) ein für Lernende schwierigeres Vorgehen als Fragen nach expliziten Textinformationen („Wer“, „Was“, „Wann“, „Wo“,...) dar. Diese

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 74.

Methode der gelenkten Texterschließung lässt sich auch gut mit anderen Methoden, wie zum Beispiel dem „Linearen Dekodieren“ kombinieren.¹²¹

Dennoch ist hier zu beachten, dass offene Fragen beim Interpretationsteil der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung anders definiert sind. So sollen die Schüler*innen im Zuge der Teilkompetenz „Sich auseinandersetzen und Stellungnehmen“ sich „mit der/den vorgelegten Textstelle/n anhand von Leitfragen auseinander[zu]setzen und gegebenenfalls Stellung [zu] beziehen“¹²². Die Beantwortung der Leitfragen soll entweder rein sachlich oder durch Hinzufügung persönlicher Gedanken oder Erfahrungen erfolgen. Manchmal werden diese beiden Ebenen auch kombiniert in einer Fragestellung abgefragt. Zudem können Leitfragen durch Operatoren ergänzt werden.¹²³

Dadurch zeigt sich, dass W-Fragen nicht direkt in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung vorkommen. Dennoch entspringen die Fragen nach expliziten Textinformationen („Wer“, „Was“, „Wann“, „Wo“,...) der sachlichen Ebene und die Begründungsfragen („Weshalb“, „Warum“) können oft mit Hilfe individueller Ansichten beantwortet werden. Somit könnten durch Einsatz der klassischen W-Fragen, die Schüler*innen bereits im Anfangsunterricht auf die Teilkompetenz „Sich auseinandersetzen und Stellungnehmen“ und die damit verbundenen Leitfragen vorbereitet werden.

Kompetenzfokussierung

Um nun den Kern der Übersetzungsarbeit und zwar das Textverstehen sichtbar zu machen, gibt es Aufgaben, die diesen Teil des Übersetzungsprozesses prozessorientiert beurteilen. Während zum Beispiel Aufgaben, die das Ablehnen oder Zustimmung von Aussagen über den Textinhalt fordern, das Textverständnis als eigene Kompetenz abprüfen, gibt es Aufgaben, die

¹²¹ Vgl. ebd., S. 74f.

¹²² Bundesministerium. Bildung, Wissenschaft und Forschung: Kompetenzmodell für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (schriftlich) aus Latein (vierjährig). 2020, S. 6. Und Bundesministerium. Bildung, Wissenschaft und Forschung: Kompetenzmodell für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (schriftlich) aus Latein (sechsjährig). 2020, S. 7.

¹²³ Vgl. Bundesministerium. Bildung, Wissenschaft und Forschung: BAUSTEINE Latein (vierjährig) für die standardisierte schriftliche Reifeprüfung (ÜT + IT). 2020, S. 21. URL: <https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=4529&token=2889c373c38681b8a728ca783c427f108ae3dd06> (zugegriffen am 16.04.2022).

Textverständnis als tatsächliche Teildisziplin des Übersetzungsprozesses überprüfen.¹²⁴

Florian gibt hierfür mehrere Beispiele an:

- „Welche der drei Übersetzungen findest du am besten verständlich und welche am wenigsten? Begründe deine Entscheidung und nenne mindestens 2 Textbelege.“¹²⁵
- „Vergleiche den folgenden lateinischen Text mit der nebenstehenden Übersetzung. Finde für die lateinischen Wörter *clamare* und *est* Bedeutungen, die besser zum Sinn des Textes passen.“¹²⁶

Zuletzt bringt sie die unkomplizierte, aber dennoch für die Lehrperson zeitintensive, Idee der wiederholten Übersetzungsabgabe zur Sprache. So wird ein Bewusstsein der Schüler*innen für ihren individuellen Übersetzungsprozess geschaffen und die Lehrkraft kann formatives Feedforward¹²⁷ dazu geben.¹²⁸

Eine weitere Möglichkeit Textverständnis zu überprüfen ist das geschickte Abprüfen der drei Teilkompetenzen des grundlegenden Textverstehens. Dies kann mit Hilfe „freier Schülertexte“ erfolgen. Dabei zielt jeder Arbeitsauftrag auf eine bestimmte dieser Teilkompetenzen ab. Eine solche Aufgabe könnte nach folgender Gestalt formuliert sein:¹²⁹

- Verfasse eine Nacherzählung des Textes. – Kohärenz
- Finde das im Text vorherrschende Problem und erläutere dieses. – Problembewusstsein
- Belege deine Argumente mit Hilfe von Textzitaten. – Referenzierung
- Arbeite die Argumente und Intention des Autors vor dem Hintergrund deines antiken Wissens heraus. – historische Kontextualisierung

¹²⁴ Vgl. Florian. In AU 4/5 2017, S.26.

¹²⁵ Ebd.

¹²⁶ Ebd.

¹²⁷ Im Gegensatz zum Feedback ist Feedforward am Lernprozess und individuellen Weg der Lernenden zum Zielzustand interessiert und möchte sie dabei durch spezifische Tipps unterstützen. Vgl. dazu Vrabl, Olivia: Aufgaben- und Leistungsmotivation. Wie kann verhindert werden, dass Studierende in der Lehre und durch die Lehre demotiviert werden? In HSW 5+6 2016, S. 159 – 162. Und Goldsmith, Marshall: Try Feedforward Instead of Feedback. 2015. URL: <https://www.marshallgoldsmith.com/articles/try-feedforward-instead-feedback/> (zugegriffen am 13.12.2021).

¹²⁸ Vgl. ebd., S. 26f.

¹²⁹ Vgl. Czaplinsky / Sauer. In AU 4/5 2017, S. 82.

Transphrastische Erschließung

„Personenstruktur, Tempus, Modus und Diathesensetzung lassen erste Rückschlüsse über den Text zu.“¹³⁰ Diese textsyntaktischen Beobachtungen sind ein wichtiges Instrument der Textarbeit mit lateinischen Texten geworden. Vorherrschend werden diese im Bereich der Textinterpretation genutzt. Dennoch haben diese Kriterien ein noch viel größeres Potenzial, denn mit Hilfe dieser gelingt eine gute erste Textannäherung. Ein Blick auf die vorherrschende Personenstruktur lässt die Leser*innen erkennen, ob ein narrativer Text (3. Person, selten auch 1. Person) oder ein dialogischer, rhetorischer Text (1. und/oder 2. Person) vorliegt. Das die Hauptsätze bestimmende Tempusprofil gibt ebenfalls wichtige Auskünfte über den Text. Informationen im Perfekt oder narrativen Präsens zeigen uns die Haupthandlung an. Im Imperfekt werden die Haupthandlung begleitende Nebenhandlungen wiedergegeben. Plusquamperfekt und Futur II zeigen uns Handlungen, die der Haupthandlung voraus liegen, an. Das Präsens wird für aktuelle Zustände, persönliche Kommentare (der Autor*innen oder der Erzähler*innen) oder allgemeine Tatsachen verwendet. Im Futur I findet man zukünftige Handlungen oder fortdauernde Handlungen der Gegenwart vor. Die Modusstruktur der Hauptsätze gibt wichtige Rückschlüsse zum Text. Die in narrativen, theoretischen oder deskriptiven Texten beschriebenen Vorgänge, Berichte oder Behauptungen stehen im Indikativ. Im Konjunktiv werden Wünsche, Aufforderungen, Möglichkeiten, Verbote oder Unwirklichkeiten und mit Hilfe von Imperativen Befehle oder Verbote von kommunikativen Texten wiedergegeben. Mit Hilfe der Diathesensetzung bekommt man einen guten ersten Blick auf den Personenschwerpunkt des Textes. Bei aktiven Schilderungen liegt der Fokus auf der handelnden Person, bei passiven Erzählungen auf der betroffenen oder einer verschwiegenen Person oder Sache.¹³¹

Der moderne Fremdsprachenunterricht als Vorbild

Der klassische Lateinunterricht unterscheidet sich in den meisten Bereichen sehr vom Unterricht „lebender“ Fremdsprachen. Dort werden sogenannte „while-reading activities“ zur

¹³⁰ Schirok. In AU 6/ 2013, S. 4.

¹³¹ Vgl. ebd., S. 4f.

Förderung des Textverstehensprozess eingesetzt. Mit Hilfe dieser kann ein Thema oder Text in Hinblick auf semantische, grammatische und inhaltliche Aspekte auf ganzheitlicher oder begrenzter Ebene erschlossen werden. Die folgenden while-reading activities eignen sich als Aufgaben ohne vorangegangener Übersetzung:¹³²

- Finden einer Textüberschrift
- Wählen der passendsten Textüberschrift
- Ergänzen von Tabellen
- Beantworten von Fragen zum Text
- Unterteilen des Textes in Sinnabschnitte
- Sortieren von vorgegebenen Textabschnitten in eine Reihenfolge
- Suchen von Synonymen oder Antonymen im Text
- Analysieren von fremdsprachigen Wörtern oder Lehnwörtern vor dem Hintergrund des Textinhaltes
- Verbindung von vorgegebenen Bildern zum Text anhand von Textzitaten herstellen
- Gestalten von Mindmaps, Soziogrammen, Flussdiagrammen, Mindmaps zu Sachfeldern des Textes
- zentrale Begriffe, Überschriften, Paraphrasen den passenden Abschnitten des Textes zuordnen

Ein großer Vorteil an while-reading activities ist, dass Schüler*innen beim Bearbeiten solcher Aufgaben oft Spaß und Freude haben, da viele Aufgabenstellungen Knobelcharakter haben, abwechslungsreich gestaltet und mit Illustrationen versehen sind.¹³³

Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben

Die emotionale Beteiligung der Lernenden am Text stellt eine nicht wegdenkbare Grundlage des Textverstehens dar. Kreative Aufgaben, die zum Beispiel in Form von handlungs- und produktionsorientierten Methoden im Unterricht implementiert werden können, eignen sich

¹³² Vgl. Meske, Isabel A.: While-reading activities zur Feststellung und Sicherung von Textverständnis in Prüfung und Alltag. In AU 4/5 2017, S. 88f.

¹³³ Vgl. ebd., S. 90.

hervorragend für das Erzeugen einer emotionalen Bereitschaft der Schüler*innen mit einem Text zu arbeiten.

Motivation für handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten

Produktives Handeln und Reagieren liegt im Wesen und in der Veranlagung von jungen Menschen. So betont schon Goethe, „daß [sic] sich der Leser productiv [sic] verhalten muß [sic], wenn er an irgend einer Production [sic] teilnehmen will.“¹³⁴

Novalis motiviert handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben dadurch, dass die Leser*innen keine normale sondern „erweiterte Leser*innen“ sein müssen, denn nur durch das durch keine Grenzen eingeschränkte Verfremden von Texten, zeigt man, dass man den*die Autor*in und die zugrundeliegende Intention des Textes verstanden habe, wobei darauf zu achten ist, dass man die Individualität nicht verringert.¹³⁵

Zweig macht klar, dass passives Handeln in keiner Weise dem Geist der Jugend entspreche, sondern dass das künstlerische und kreative Reagieren selbstverständlich sei.¹³⁶

Definition

Bei handlungs- und produktionsorientierten Arbeiten wird die normalerweise übliche passive Rezeption zurückgelassen und es wird auf den Text reagiert.¹³⁷ Dieses „Reagieren“ kennt dabei keine Grenzen und kann in Form von Abändern, Aktualisieren, Ergänzen, Widersprechen, Spielen oder einfachem Variieren in neue Medien, Situationen oder Formen stattfinden. Das Verfremden findet in allen denkbaren möglichen Weisen mit Gedanken und Gefühlen statt, wobei nie vergessen wird, dass der Text etwas Erschaffenes ist, aber dennoch aktiv verändert werden kann.¹³⁸

¹³⁴ Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Hannover 2021, S. 39.

¹³⁵ Vgl. ebd.

¹³⁶ Vgl. ebd.

¹³⁷ Vgl. Wehmann, Philipp: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Drumm, Julia / Fröhlich, Roland (Hrsg.): Innovative Methoden für den Lateinunterricht. Göttingen 2008, S. 14f.

¹³⁸ Vgl. Haas, 2021, S. 40.

Konsequenzen und Ziele

Ein bedeutender Vorteil des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts ist, dass jeder lernenden Person gleichermaßen die Möglichkeit gegeben wird, sich individuell in dieser Lernphase einzubringen. So werden die Gefühle und Emotionen und die Gedanken und kognitiven Fähigkeiten der Schüler*innen in gleichem Ausmaß angesprochen. Das Texttherangehen erfolgt ganzheitlich und der geringere Steilheits-/ Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und die spielerischen Elemente erzielen Mut und Lust bei den Lernenden.¹³⁹ Kritiker*innen finden folgenden Einwand gegen solche Verfahren: „etwas, das nicht Anstrengungen verlangt, nicht Mühe kostet, kann nur als eben gelegentlich zu erlaubendes Allotria verstanden werden; ‚wertbeständige‘ sich lohnende, also ‚ernsthafte‘ Ergebnisse sind davon nicht zu erwarten.“¹⁴⁰ Handlungs- und produktionsorientierte Methoden sollen die freiwillige Lesebereitschaft und -fähigkeit der Schüler*innen anregen und deren Teilnahme am literarischen Leben aktivieren. So soll auch ein Bezug vom Schüler*innen-Leben zum Text und zum Lesen hergestellt werden. Ein sensibleres Empfinden der Lernenden gegenüber anderen und neuen Sichtweisen soll ebenfalls ein Ziel sein.¹⁴¹ Konkret für den Lateinunterricht bedeutet dies, dass den Schüler*innen ein ansprechender Zugang zu einer für sie fremden (antiken) Welt gelegt werden soll. Sie sollen die Möglichkeit erhalten den Text von ihrem persönlichen Standpunkt zu betrachten und sich mit dem Textinhalt kreativ und reflexiv auseinanderzusetzen, wobei sie ihre persönlichen Werte und Einstellungen miteinbringen können und dadurch jede*r Lernende ein individuelles Ergebnis schaffen kann.¹⁴²

Drei Ansätze handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben

Der Lateinunterricht bietet drei große Ansatzpunkte, die handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben ermöglichen: Freies Schreiben, szenisches oder musikalisches Gestalten und grafisches Gestalten. Beim Freien Schreiben ist das oberste Ziel, dass eine Textverfremdung gemacht wird, wobei dies durch eine andere erzählte Zeit, einen konträren

¹³⁹ Vgl. ebd., S. 42.

¹⁴⁰ Ebd.

¹⁴¹ Vgl. ebd., S. 45.

¹⁴² Vgl. Wehmann. In: Drumm / Fröhlich, 2008, S. 15.

Handlungsort, eine andere Erzählperspektive, neue Personenkonstellationen oder andersartige Entwicklungsstadien geschehen kann.¹⁴³ Beim szenischen/ musischen oder grafischen Gestalten, geht es vielmehr darum den lateinischen Text in eine szenische/ musische oder grafische Form zu übersetzen und umzusetzen.¹⁴⁴ Szenisches und musisches Gestalten gibt dabei auch die Möglichkeit mit gesprochenem Latein in Kontakt zu treten.¹⁴⁵

Verbindung zum Kompetenzmodell der standardisierten Reifeprüfung Latein

In der neuen standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung in Latein spielt beim Interpretationsteil die kreative Auseinandersetzung mit Texten ebenfalls eine entscheidende Rolle. Sowohl beim Interpretationsteil des sechsjährigen als auch des vierjährigen Latein wird verlangt, dass die Schüler*innen in der Lage sind, „vorgelegte/n Textstelle/n kreativ zu bearbeiten und selbst auf der Basis dieser Textstelle/n einen kurzen schriftlichen Text in der Unterrichtssprache zu verfassen.“¹⁴⁶ Dabei sind für beide Prüfungen folgende produktionsorientierte Aufgaben relevant:¹⁴⁷

- passende Textüberschriften finden
- Antworten schreiben (z.B. in Briefform)
- Dialoge verfassen
- ein Porträt gestalten
- eine Fortsetzung des Textes schreiben
- ein neues Textende formulieren
- den Inhalt des Textes aktualisieren

¹⁴³ Vgl. ebd., S. 15f.

¹⁴⁴ Vgl. Siemer, Joanna: Szenische Interpretation (Szl). In: Drumm, Julia / Fröhlich, Roland (Hrsg.): Innovative Methoden für den Lateinunterricht. Göttingen 2008, S. 32.

¹⁴⁵ Vgl. ebd., S. 35.

¹⁴⁶ Bundesministerium. Bildung, Wissenschaft und Forschung: Kompetenzmodell für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (schriftlich) aus Latein (vierjährig). 2020, S. 6. Und Bundesministerium. Bildung, Wissenschaft und Forschung: Kompetenzmodell für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (schriftlich) aus Latein (sechsjährig). 2020, S. 7.

¹⁴⁷ Vgl. ebd.

Beim sechsjährigen Latein wird zusätzlich verlangt, dass die Schüler*innen in der Lage sind, den Interpretationstext in Sondersprachen umzuformen.¹⁴⁸

¹⁴⁸ Vgl. ebd.

Latein für Textverstehen

Ergebnisse von PISA 2000

„Lesen kann die Welt verändern.“¹⁴⁹ Der plakative Titel des OECD-Berichts zu den Ergebnissen von PISA 2000 zeigt den engen Zusammenhang, der zwischen Lesekompetenz und dem Erwerb von Wissen herrscht, auf. In Bezug auf die Lesekompetenz hat PISA 2000 zwei wichtige Erkenntnisse gemacht. Eine veränderte und verbesserte Lesekompetenz könnte stark mit späteren Lebenschancen der Schüler*innen korrespondieren. Zudem hängt die Lesekompetenz stark mit dem individuellen Bezug, der persönlichen Einstellung zum Lesen und der Zeit, die Schüler*innen mit Lesen verbringen, zusammen.¹⁵⁰

Somit haben Defizite im Bereich der Sprachkompetenz negative Auswirkungen auf den Wissenserwerb der Schüler*innen in Sachfächern. Folglich sind diese Schüler*innen mit unzureichender Lesekompetenz im Kompetenz- und Wissenserwerb akademischer Gebiete eingeschränkt.¹⁵¹

Zusammenhang zwischen dem Lateinlernen und der Lesekompetenz

Auch wenn ein positiver Zusammenhang zwischen dem Lernen von Latein, das eigentlich der Funktion nachkommt, lateinische Texte der europäischen Kultur zu diskutieren, und der Lesekompetenz ausgeschlossen scheint, meinen Verfechter eines traditionellen altsprachlichen Unterrichts, dass Latein eine weitere Fähigkeit fördert. So stellen sie die Hypothese auf, dass Lateinlernen das Verstehen deutscher Texte, vor allem sprachlich schwer verständlicher Texte, anregt. Prof. Dr. Wolfgang Dieter Lebek nahm sich die Überprüfung

¹⁴⁹ Kirsch, Irwin / de Jong, John / Lafontaine, Dominique / McQueen, Joy / Mendelovits, Juliette / Monseur, Christian: Lesen kann die Welt verändern. Leistung und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000. Paris 2002, S. 1ff.

¹⁵⁰ Vgl. ebd., S.3.

¹⁵¹ Vgl. Lebek, Wolfgang Dieter: Das Latinum und die Qualität der deutschen Universitätsstudenten. Kurzbericht über eine statistische Untersuchung. In FC 47/ 2004, S. 108.

dieser These zum Ziel und konzipierte dafür eine Untersuchung, die 2001 und 2002 durchgeführt wurde.¹⁵²

Der Test von Lebeks Untersuchung

Für die Thesenuntersuchung erstellte Prof. Dr. Lebek einen 20-minütigen Test, der die Lesekompetenz im Zuge der Überprüfung der Nationalkulturererschließung testet. Neun Texte, die bekannten und bedeutenden deutschsprachigen Schriftstellern entstammen, werden mit Hilfe von Multiple-Choice-Aufgaben überprüft. Für die Beantwortung der Fragen ist keinerlei Kontextwissen notwendig. Dem eigentlichen Test geht ein allgemeiner Fragebogen voraus, der neben den typischen Fragen, die zum Beispiel das Geschlecht der Testteilnehmer*innen betreffen, auch nach den erworbenen sprachlichen Fächern und dem Ausmaß des Erwerbs fragt. Zuletzt wird auch nach dem für die Untersuchung wichtigen Kriterium des Latinumerwerbs gefragt. Getestet wurden 3203 Regel- und 163 Seniorenstudent*innen¹⁵³ vor allem von der Universität zu Köln und von Universitäten in Nordrhein-Westfalen, die eine mathematisch-naturwissenschaftliche, medizinische, philosophische oder juristische Studienrichtung besuchten. Ausgewertet wurde der Test mit Hilfe des Mann-Whitney-Tests von geeigneten Instituten der Universität zu Köln.¹⁵⁴

Ergebnisse des Tests

24,2 Prozent aller Regelstudent*innen haben die Texte richtig interpretiert. Wenn die Ergebnisse der Studierenden etwas kulanter bewertet werden, kämen 24,9 Prozent hinzu. Somit hat die Hälfte der untersuchten Testteilnehmer*innen die Kompetenz komplexere Texte deutscher Sprache zu verstehen, während die andere Hälfte Probleme dabei hat. Nun wird der Aspekt des Latinumerwerbs miteinbezogen, der ein klares Ergebnis liefert: 32 Prozent der Regelstudierenden mit Latinum haben die deutschen Texte korrekt interpretiert. Dagegen haben nur 17,8 Prozent der untersuchten Testteilnehmer*innen ohne Latinum dieses Ergebnis

¹⁵² Vgl. ebd., S. 108.

¹⁵³ Die 163 Senioren wurden bei der Hypothesenuntersuchung jedoch nicht berücksichtigt.

¹⁵⁴ Vgl. Lebek, 2004, S. 108f.

erzielt. Bei großzügiger Beurteilung wären es 60,2 Prozent der Student*innen mit Latein und nur 40,1 Prozent ohne Latein.¹⁵⁵

Besonders eindeutig wird dieses Ergebnis, wenn der Aspekt des Schulfaches Deutsch miteinbezogen wird. In Deutschland wird ab der Oberstufe in einem Gymnasium zwischen „Grundkurs Deutsch“ und „Leistungskurs Deutsch“ unterschieden.¹⁵⁶ Wenn nun alle Regelstudent*innen, die kein Latein haben, beurteilt werden, übertreffen die Leistungsstudent*innen die Grundkursstudent*innen. Dennoch beträgt die Signifikanz 0,021, was ein passables aber nicht außergewöhnliches Ergebnis darstellt.¹⁵⁷

Spannend wird dieses Ergebnis, wenn der Aspekt „Latein“, „kein Latein“ in den Blick genommen wird. Wenn zum Beispiel die Student*innen der Kategorie „Grundkurs Deutsch ohne Latein“ mit der Kategorie „Grundkurs Deutsch mit Latein“ verglichen werden, zeigt sich, dass Zweitere fast doppelt so gut abschnitten als die Teilnehmer*innen ohne Latein.¹⁵⁸ Zuletzt ist noch zu betonen, dass bei Lebeks Studie nie ein gegenteiliges Ergebnis vorgekommen ist, das heißt eine extrem signifikante oder signifikante Überlegenheit der Studierenden ohne Latein eingetreten ist.¹⁵⁹

Relevanz der Ergebnisse und Erkenntnisgewinn

Lebeks Hypothese, ob das Lernen von Latein das Verstehen komplexerer deutschsprachiger Texte bekräftigen kann, konnte durch seine durchgeführte Untersuchung positiv bestätigt werden. Ob dieser positive Zusammenhang durch eine Verbesserung des deutschen Dekodierungsprozesses aufgrund des Erlernens der lateinischen Sprache oder durch die Auswahl der kognitiv Leistungsfähigeren entsteht, kann Lebek nicht eindeutig klären. Wie sonst kein Sprachfach in der Schule hat der Lateinunterricht und vor allem die lateinische Literatur große Anforderungen an die Schüler*innen inne: Lateinische Texte sind in der Regel

¹⁵⁵ Vgl. ebd., S. 109-111.

¹⁵⁶ Im Grundkurs Deutsch verbringen die Schüler*innen in der Regel drei Wochenstunden mit dem Unterrichtsfach Deutsch und im Leistungskurs fünf bis sechs Wochenstunden damit.

¹⁵⁷ Vgl. ebd., S. 111f.

¹⁵⁸ 29,4 Prozent dieser Studierenden mit Latein haben die deutschen Texte richtig verstanden, während nur 16,2 Prozent der Teilnehmer*innen ohne Latein eine richtige Textinterpretation aufbauen konnten.

¹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 111f.

für erwachsene männliche Personen der gebildeten Oberschicht geschrieben und entspringen einer für die Leser*innen fremden antiken Welt. Zudem weisen sie eine komplexe Sprache auf, die selbst zeitgenössischen Leser*innen oft Probleme im Textverstehen bereitet. Darüber hinaus müssen die Leser*innen während des Übersetzungsprozesses ihr Textverständnis immer wieder überprüfen und hinterfragen und gegebenenfalls korrigieren. So sind Lateinlerner*innen vor zahlreiche Anforderungen, die unterschiedlichen kognitiven Leistungen entspringen, gestellt. Lebek betont, dass diese derzeit noch hypothetische Verbesserung des deutschen Dekodierungsprozesses durch Latein klar zur Schau bringt, wie stark die Fähigkeit komplexere Texte zu verstehen sinken würde, falls die Anzahl der Latinumsinhaber schwinden wird.¹⁶⁰

Lebeks durchgeführte Untersuchung bekräftigt auch ein Anliegen des in Österreich vorherrschenden Lehrplans, in dem definiert ist, dass durch das Erlernen der lateinischen Sprache „das allgemeine Sprachverständnis und die individuelle Sprachkompetenz in der Muttersprache gefördert und positive Auswirkungen beim Erlernen weiterer Fremdsprachen erzielt werden“¹⁶¹ sollen.

Der Lehrplan Latein geht im Genaueren auch auf die einzelnen Bildungsbereiche ein. Dort wird die Förderung und Ausdehnung der Sprachkompetenz und des Sprachbewusstseins sowohl der Muttersprache als auch anderer europäischer Fremdsprachen und deren Ähnlichkeit und Bezug zur lateinischen Sprache erläutert. Dadurch geht noch deutlicher hervor, welche Relevanz Lebeks Untersuchung auch für den österreichischen Lateinunterricht und die dort festgelegten Ziele hat.¹⁶²

¹⁶⁰ Vgl. ebd., S. 113.

¹⁶¹ RIS, 2022.

¹⁶² Vgl. ebd.

Aufgabensammlung

Das kontinuierliche Anwenden von Aufgaben, die der eigentlichen Übersetzung vorangehen oder sogar eine Alternative dazu sind, stellt nicht nur eine Abwechslung zum sonst vorherrschenden monotonen „Übersetzungsunterricht“ dar, sondern leistet auch einen essentiellen, unentbehrlichen Beitrag zur Erreichung des Leitziels des Lateinunterrichts, dem Aufbau eines vertieften Textverständnisses. Daher wird im Folgenden auf den vorangegangenen Erkenntnissen der modernen Forschungsliteratur und der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung Latein in Österreich aufgebaut und eine innovative Aufgabensammlung, in dessen Fokus „Textverstehen“ steht und von Lehrpersonen unabhängig vom Lehrbuch im Unterricht gerne eingesetzt werden darf, vorgestellt. Die Aufgaben wurden von der Forschungsliteratur inspiriert und anschließend adaptiert und erweitert. Ein Überblick über diese Aufgaben wird in folgender Tabelle gegeben:

geschlossene Aufgaben	halboffene Aufgaben	offene Aufgaben
• Fragen über Textinhalt: Wahr-/ Falsch-, Multiple-Choice-, Single-Choice-Fragen • Wörter eines Satzes in richtige Reihenfolge bringen • Textinhalt in richtige Reihenfolge bringen • Lücken in einem lateinischen/deutschen Text füllen (mit Auswahlmöglichkeiten) • Strukturen (grammatikalisch/semantisch) des lateinischen Textes identifizieren (mit Auswahlmöglichkeiten) • Ankreuzen einer passenden Übersetzungsvariante von Satz	• Fragen über Textinhalt zum Ankreuzen + • Korrektur und/oder Textzitatbelegung • Steckbrief ausfüllen • <i>While-reading activities</i>: Finden einer Textüberschrift, Wählen der passenden Überschrift, Suchen von Synonymen und Antonymen, Ergänzen von Tabellen, Analysieren von Fremd- und Lehnwörtern vor Texthintergrund • Gedanken/ Sätze zu Ende führen • Unterstreichen möglicher Satzsubjekte • W-Fragen zu Text beantworten	• Textvorerschließungsaufgaben • Text durchlesen und Begriffe eines bestimmten Arbeitsauftrages unterstreichen (zusammengehörige Wortpaare, bestimmte Kasus und Bezugswörter, Präpositionalausdrücke, ...) + anschließend Erwartung an Text formulieren • Feststellen der vorherrschenden Personenstruktur (+ Folgerung für Textart erkennen) • Feststellen der vorherrschenden Tempusstruktur (+ Folgerung für Textgeschehen) • Feststellen der vorherrschenden Diathesenssetzung (+

	• metrische Analysen durchführen • Lücken (einzelne Wörter/ einzelne Buchstaben/ Partizipendungen) in einem lateinischen/deutschen Text füllen (ohne Auswahlmöglichkeiten) • Text durchlesen und unterstreichen, was beim ersten Lesen bereits verstanden wurde • Text in verständliche und unverständliche Teile unterteilen (+ kurze Begründung) • das wichtigste und unwichtigste Wort im Satz/ Text identifizieren (+ kurze Begründung) • Auffinden grammatikalischer/ semantischer Phänomene + Übersetzung • Durchlesen einer Textzusammenfassung / Übersetzungen von Textstellen und Finden von (Sinn-)Fehlern in diesen – „Lehrer*innen spielen“ • Feststellen häufig gebrauchter Formen, Tempora, Satz- oder Wortarten im Text (+ Beantworten der Frage „Was folgt daraus?“) • Erkennen von auffallenden Phänomenen (Formen,	Folgerung für Textperspektive) • Stammbaum der im Text vorkommenden Personen kreieren • Flussdiagramm zu Textinhalt erstellen • Personenkonstellationen in Schaubild darstellen • Text durchlesen und aufschreiben, was man noch nicht verstanden hat, und was man wissen möchte • Text durchlesen und Fragen an den Text formulieren • Aufgaben zur semantischen Texterschließung: Sachfelder • Aufgaben zur grammatikalischen Texterschließung: Herausarbeiten von Textstrukturen und wesentlichen Elementen (z.B. gemäß des Linearen Dekodierens) • Aufgaben zur grammatikalischen Texterschließung: Herausarbeiten von Textstrukturen und wesentlichen Elementen (z.B. gemäß des Linearen Dekodierens) • Textinformationen mittels lateinischer Zitate nachweisen/ belegen • Textinhalt zusammenfassen/ paraphrasieren; Sinnabschnitte des Textes zusammenfassen • lateinischen Text durchlesen und Inhalt in nur 3 Sätzen zusammenfassen
--	--	--

	Wortarten, kleiner Wörter) (+Beantwortung der Frage „Was folgt daraus?“) • Sätze in Haupt- und Nebensätze gliedern • Unterstreichen des im Satz vorherrschenden Prädikates • Herausfinden zusammengehöriger Wörter (+ der vorherrschenden (grammatikalischen) Verbindungsart) • Übersetzen bereits grammatikalisch bestimmter lateinischer Verbformen • vorherrschende, für den Textinhalt wichtige Sachfelder identifizieren • passende Textbedeutung zu einzelnen Wörtern finden	• verständliche Alternative zu vorgegebener Übersetzung formulieren • verschiedene Textübersetzungen durchlesen und entscheiden, welche am gelungensten und am wenigsten gelungen ist (+Begründung) • Text mit Vergleichsmaterial in Beziehung setzen • persönlich den Text/ einen Satz kritisch betrachten, eigene Meinung äußern • Text in kulturellen Hintergrund einordnen • Text mit eigener Lebenswirklichkeit in Beziehung setzen • Aufgaben zugunsten der auditiven Wahrnehmung • kreative Aufgaben: handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben • Aufgaben der Art „freier Schülertexte“: Kohärenz, Problembewusstsein, Referenzierung und historische Kontextualisierung schaffen
--	--	--

Textvorerschließungsaufgaben (ohne den Text per se in den Blick zu nehmen)	
• Überschrift, Informationstext, Einleitung durchlesen + Gedanken zum Text ankreuzen oder Vermutung/ Erwartung an Text schreiben oder Fragen an Text stellen oder eigene Gedanken zu Textinhalt formulieren • Impulsmedien (Bilder, Video, Musik, Film...) zu Text bearbeiten und dadurch Texterwartung aufbauen • „lateinische Übersetzungsregeln“ formulieren: Was ist zu beachten beim Übersetzen lateinischer Texte (bezüglich konträrer Wortstellung, Tempora, ...)?	

Freies Schreiben	Szenisches oder musikalisches Gestalten	Grafisches Gestalten
• Text zu Ende schreiben • Zwischentext schreiben • Innerer Monolog (Tagebucheintrag) • Wiedergabe als Zeitungsbericht • Parodie schreiben • Anklage/Verteidigung einer Figur • Elfchen-Gedicht, Haiku oder Akrostichon verfassen • Steckbriefe erstellen • Lesetagebucheintrag mit individuellen Eindrücken schreiben • Magazinartikel schreiben • Postkarte schreiben • Facebook- /Instagram-Profil erstellen • Textadventure erstellen • Handlungsstemma schaffen	• Text rhythmisch oder szenisch umgestalten (Partitur, Pantomime) • Text vertonen • fiktives Gespräch mit Figur führen • Dialog zu Geschichte führen • Streitgespräch führen • Standbild erschaffen • Rollenspiele • Text in Bühnenszene umgestalten • Theaterstück, Hörspiel, Drehbuch erschaffen	• Bildgeschichte oder Comic gestalten • Fotoroman erschaffen • Werbeplakat, Filmplakat, Infoplatat, Illustration oder Bühnenbild gestalten • (Text-)Bild-Collage entwerfen • Kartonmodell basteln • Profilbild gestalten/zeichnen

Um eine bessere Vorstellung dieser Aufgaben zu erhalten, wurden zwei lateinische Texte für den Anfangsunterricht verfasst und Textverstehens-Aufgaben dazu erstellt. Der erste Text ist sehr einfach, kommt ohne große Grammatik- und Vokabelkenntnisse aus und ist im ersten Semester des Anfangsunterrichts anzusiedeln. Der zweite Text dagegen weist komplexere grammatikalische Erscheinungen auf und kann im letzten Semester der Spracherwerbsphase eingesetzt werden. Somit soll gezeigt werden, dass diese Aufgaben in jeder Phase des lateinischen Anfangsunterrichts eingesetzt werden können und sollen.

Kriterien für die Texterstellung

Damit die Texte, die der Aufgabensammlung zugrunde liegen, dem Anspruchsniveau angemessen¹⁶³ und Schüler*innen gerecht sind, wurde beim Verfassen dieser auf gewisse Kriterien geachtet, die die altsprachliche Fachdidaktikerin Beyer für Lehrbuchtexte herausgearbeitet hat. Das primäre Ziel konstruierter lateinischer Lehrbuchtexte ist das Vorbereiten auf lateinische Originaltexte, um dem sogenannten „Lektüreschock“ vorzubeugen.¹⁶⁴

Die erste von Beyer angeführte Anforderung ist die Leserlichkeit. Neben den klassischen Merkmalen, wie Einhalten eines ausreichenden Zeilenabstands, Wählen einer leserlichen Schriftart und Hervorheben der Überschrift, betont Beyer auch die Relevanz einer ausreichend großen Schrift und das Hervorheben neuer Sprachphänomene des Lektionstextes.¹⁶⁵

Weiters hat die Lesbarkeit große Bedeutung. Dabei soll ein schrittweises Näherkommen an lateinische Originaltexte angestrebt werden. Das bedeutet sukzessive die Länge der Sätze und des Gesamttextes anzugleichen und die Häufigkeit der Nutzung grammatikalischer Phänomene anzupassen. Konkret meint dies eine Text- und Satzlängensteigerung und keine Überhäufung des Textes mit syntaktischen Erscheinungen.¹⁶⁶

Zuletzt ist die Verständlichkeit von enormer Relevanz. Damit ein Text verständlich ist, müssen gemäß des Heidelberger Konstrukts die vier Ebenen kognitive Gliederung, sprachliche Einfachheit, semantische Kürze und konzeptueller Konflikt in Einklang stehen. Ein Text weist einen konzeptuellen Konflikt auf,

¹⁶³ Eine klare, eindeutige Definition für das Schwierigkeitsausmaß eines lateinischen Textes oder das Anspruchsniveau an ihn gibt es nicht. Die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades eines Textes verläuft subjektiv durch Philolog*innen, Lehrer*innen oder Didaktiker*innen. Oft wird diese Einschätzung durch das Bauchgefühl der beurteilenden Person geleitet. Daher sind die Begriffe „optimaler Schwierigkeitsgrad“ und „angemessenes Anspruchsniveau“ breit gefasst. Vgl. dazu Horstmann, Henning / Korn, Matthias: Cicero als Prüfungsautor im schriftlichen Latinum. Von der Erforderlichkeit einer ganzheitlichen Berechnungsweise des Anforderungsniveaus lateinischer Texte. In Kuhlmann, Peter / Marchetti, Valeria (Hrsg.): Cicero als Bildungsautor der Gegenwart. Heidelberg 2020, S. 179f.

¹⁶⁴ Vgl. Beyer, Andrea: Lateinische Lehrbuchtexte und ihr Anspruchsniveau. In Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg 2018. URL: <http://lgbb.davbb.de/home/archiv/2018/heft-2/lateinische-lehrbuchtexte-und-ihr-anspruchsniveau> (zugegriffen am 09.02.2022).

¹⁶⁵ Vgl. ebd.

¹⁶⁶ Vgl. ebd.

wenn er für Lesende Neues und Überraschendes enthält, wenn er Inkongruenzen aufweist, die bei den Lesenden einen kognitiven Konflikt auslösen können, wenn er Fragen enthält, Probleme mit Lösungen oder wenn er in anderer Form kognitive Konflikte bei den Lesenden auslöst.¹⁶⁷

Das heißt, dass im Text eine reale nachvollziehbare (antike) Situation geschaffen werden soll, deren Höhepunkt nicht in der deutschen Einleitung vorkommen und so den Schüler*innen die Spannung entziehen darf. Außerdem soll der Text innerlich und äußerlich kognitiv gegliedert sein, um dem intuitiven Textverstehensaufbau nicht entgegen zu stehen.¹⁶⁸

In den didaktischen Grundsätzen des österreichischen Lehrplans Latein wird ebenfalls auf Kriterien, die im lateinischen Anfangsunterricht erfüllt werden sollen, eingegangen. Diese decken sich mit den von Beyer gestellten Erfordernissen. Dort wird akzentuiert, dass „das jeweilige Lernziel einerseits durch Aneignung eines auf den Beginn der Originallektüre ausgerichteten Grundwortschatzes, andererseits durch das Erfassen und Beherrschen der häufigsten Grammatikstrukturen eines lateinischen Textes erreicht werden“¹⁶⁹ soll. Somit geht klar hervor, dass die verwendeten Texte inhaltlich und sprachlich an lateinische Originaltexte angelehnt werden sollen. Auch die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen sollen bei der Textwahl Berücksichtigung finden. Zuletzt wird verdeutlicht, dass für das Trainieren grammatikalischer, syntaktischer und semantischer Fähigkeiten verschiedene Methoden zum Einsatz kommen sollen. Beispielhaft wird das Rekonstruieren von Texten, Einsetzübungen, Zuordnungsübungen und Frage-Antwort-Übungen genannt.¹⁷⁰

¹⁶⁷ Friedrich, Marcus: Textverständlichkeit und ihre Messung: Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zur Textverständlichkeit. Münster 2017, S. 80.

¹⁶⁸ Vgl. Beyer, 2018.

¹⁶⁹ RIS, 2022.

¹⁷⁰ Vgl. ebd.

I. Beispiel

Text 1

PANIK IM SENATORHAUS

Einleitung: Im Haus des Senators Claudius herrscht Aufregung und Unruhe. Etwas Schreckliches ist vorgefallen...

1 Quaedam fabula criminis!

2 In aedibus Claudii senatoris unus e servis domino

3 dominaeque viros Maximam filiam vi cepisse et abduxisse¹

4 nuntiavit. Parentes magno clamore per aedes currebant et

1 **abducere, abduco,**
abduxi: entführen

5 mater flebat interrogavitque: „Ubi Maxima mea est? Quis

6 hoc scelus commisit? Nemo nescit eam bonam puellam

7 esse. Improbos piratas² meam filiam rapuisse sentio.

2 **pirata, -ae m.:** Pirat

8 Fortunam meae filiae in animo video: Primo piratae²

9 Maximam cingent. Quae iterum atque iterum se noctes

10 obscuras timere narrabit. Deinde captiva fugere

11 attemptabit. Denique in mari peribit. Adeste ei

12 mihi que!“...

Bearbeite die folgenden Aufgaben, bevor du dir den lateinischen Text anschaust und durchliest!

1. a) Sieh dir das folgende Bild an und **beschreibe, was du darauf siehst.**
b) **Übersetze** anschließend die Überschrift des Textes „*Quaedam fabula criminis!*“
c) Worüber könnte der Text handeln? Was könnte im Text passieren? – Spiele Autor*in des lateinischen Textes und tue so, als ob du ihn verfasst hättest. **Verfasse einen kurzen deutschen Klappentext**, der den wesentlichen Inhalt des Textes wiedergibt.



Abbildung 4: Pirat und Mädchen (fotografiert von Sophia Kralovec am 26.04.2022).

2. *Arbeite mit deinem*deiner Sitzpartner*in zusammen:* Eine*r von euch wird der anderen Person den lateinischen Text laut und deutlich vorlesen. Der*die Zuhörer*in darf nicht im lateinischen Text mitschauen, sondern soll sich auf sein*ihr Gehör verlassen. Was liest dir dein*e Nachbar*in vor? Welche Vokabel/Phrasen verstehst du? Was kannst du bereits bezüglich des Textinhaltes sagen? **Halte deine Gedanken schriftlich fest!**

Nun darfst du den lateinischen Text betrachten!

- Lies dir den Text durch und **teil ihn in für dich verständliche und unverständliche Abschnitte**. Was hast du in den verständlichen Teilen verstanden? Was verstehst du in den unverständlichen Teilen nicht? **Halte deine Gedanken kurz fest.**
- Im lateinischen Text kommen viele unterschiedliche Zeiten vor. **Analysiere die Zeitenstruktur des Textes:** Welche Zeiten kommen vor? Wann werden diese Zeiten im Allgemeinen verwendet? Welche Bedeutung nehmen sie im Textgeschehen ein? *Achtung: Bei den beiden im Text vorkommenden Infinitivformen handelt es sich um Zusatzkategorien der Tabelle. Schaffst du es auch diese Reihen korrekt auszufüllen?*

vorkommende Zeit	Beispiel aus dem lateinischen Text	allgemeine Verwendung	Verwendung im Textgeschehen
Zusatz: Infinitiv Perfekt			
Zusatz: Infinitiv Präsens			

- Jedem Textabschnitt wurde eine Überschrift zugeordnet. Leider sind diese durcheinander geraten. Hilf mit diese wieder in die richtige Reihenfolge zu bringen. **Trage die passende Überschrift bei jedem Textabschnitt ein!** *Achtung zwei Überschriften dürfen nicht zugeordnet werden!*

Textabschnitt	Überschrift
In aedibus Claudii senatoris unus e servis domino dominaeque viros Maximam filiam vi cepisse et abduxisse nuntiavit.	
Parentes magno clamore per aedes currebant et mater flebat interrogavitque: „Ubi Maxima mea est? Quis hoc scelus commisit? Nemo nescit eam bonam puellam esse.	
Improbos piratas meam filiam rapuisse sentio. Fortunam meae filiae in animo video: Primo piratae Maximam cingent. Quae iterum atque iterum se noctes obscuras timere narrabit. Deinde captiva fugere attemptabit. Denique in mari peribit. Adeste ei mihique!“ ...	

Befürchtungen der Mutter

Eine tragische Nachricht im Haus des Claudius!

Angriff der Piraten

Verzweifelte Eltern

Sklavenraub

- Im lateinischen Text haben sich viele AcIs eingeschlichen. **Unterstreiche alle AcIs im Text!** Was ist ein AcI? Wie wird diese Konstruktion übersetzt? **Verfasse eine Übersetzungsregel dafür!**
- Finde möglichst viele lateinische Begriffe zum Oberbegriff „Familienmitglieder“! Welche Bedeutung haben diese im Text?

Familienmitglieder

8. Im Folgenden wurde der lateinische Text paraphrasiert. Jedoch haben sich **3 Sinnfehler** eingeschlichen. Spiele Lehrer*in, finde die Fehler und **korrigiere diese, sodass der Textinhalt korrekt wiedergegeben wird.**

Claudius und seiner Frau wird mitgeteilt, dass ein Sklave ihre Tochter Maxima raubte. Die Eltern sind erschüttert von dieser Tat und die weinende Mutter fragt, wo ihre geliebte Tochter sei. Niemand weiß, dass Maxima eine brave Tochter ist. Die Mutter befürchtet, dass Piraten Maxima geraubt und verschleppt haben. Maxima hat Angst vor der Dunkelheit. Maximas Mutter befürchtet, dass die Piraten ihre Tochter ins Meer werfen werden.

9. *Lies dir den lateinischen Text noch einmal durch!* Gehe die bereits erledigten Aufgaben auch noch einmal durch. Werfe nun einen **kritischen Blick** auf den lateinischen Text und nimm persönlich zum Textgeschehen und zum im Text auftretenden Problem Stellung. **Beziehe die Textinhalte auf deine Lebenswirklichkeit und vergleiche sie mit dieser!**
10. Leider ist das Ende des Textes verloren gegangen. Wie könnte die Geschichte weitergehen? **Schreibe mit deinem*deiner Sitznachbar*in ein mögliches Textende** und präsentiere es anschließend dem Klassenverband. *Ihr könnt gerne ein kleines Theaterstück daraus kreieren!*
11. Erstelle ein **inneres Bild der Mutter von Maxima**. Wie fühlt sie sich? Was geschieht in ihrem Inneren? Welche zusätzlichen Gedanken und Gefühle plagen sie? **Gestalte ein Bild**, das das innere Geschehen der Mutter rein illustrativ oder ergänzt durch Gedankenblasen darstellt! Lass deiner Kreativität freien Lauf!

Bearbeite die folgenden Aufgaben, bevor du dir den lateinischen Text anschaust und durchliest!

1. a) Sieh dir das folgende Bild an und **beschreibe, was du darauf siehst**.
b) **Übersetze** anschließend die Überschrift des Textes „*Quaedam fabula criminis!*“
c) Worüber könnte der Text handeln? Was könnte im Text passieren? – Spiele Autor*in des lateinischen Textes und tue so, als ob du ihn verfasst hättest.
Verfasse einen kurzen Klappentext, der den wesentlichen Inhalt des Textes wiedergibt.



Abbildung 5: Pirat und Mädchen (fotografiert von Sophia Kralovec am 26.04.2022).

- a) Auf dem Bild ist ein Pirat zu sehen, der ein Mädchen mit einem Schwert bedroht. Im Hintergrund ist ein Meer zu sehen. Während der Pirat angsteinflößend wirkt, scheint das Mädchen etwas erschrocken zu sein.
- b) Eine Kriminalgeschichte!
- c) "Warum bin ich hier?", ertönt eine helle weibliche Stimme, „Was habt ihr mit mir vor?“. Langsam nähert sich der schurkenhafte Pirat dem ängstlichen Mädchen. Umso näher er ihr kommt, umso weiter tritt sie zurück und versucht Distanz zu ihm aufzubauen. Jedoch hat der schnelle Doppelschritt des Piraten das Mädchen eingeholt und schon bedroht er sie mit seinem Schwert. Immer weiter Richtung Meer drängt er sie. Ein Schrei und ein Platschen ins tiefe Meereswasser sind zu hören.

2. *Arbeite mit deinem*deiner Sitznachbar*in zusammen: Eine*r von euch wird der anderen Person den lateinischen Text laut und deutlich vorlesen. Der*die Zuhörer*in darf nicht im lateinischen Text mitschauen, sondern soll sich auf sein oder ihr Gehör verlassen. Was liest dir dein*e Nachbar*in vor? Welche Vokabel/Phrasen verstehst du? Was kannst du bereits bezüglich des Textinhaltes sagen? **Halte deine Gedanken schriftlich fest!***

Individuelle Antworten – beispielhafte Ideen:

- *Ein Sklave überbringt dem Hausherrn und der Hausherrin eine Nachricht.*
- *Die Tochter Maxima wurde geraubt.*
- *Die Eltern schreien und fragen nach ihrer Tochter.*
- *Maxima ist eine gute Tochter.*
- *Piraten könnten Maxima geraubt haben.*
- *Maxima fürchtet dunkle Nächte.*
- *Sie wird versuchen zu fliehen.*
- *Sie wird im Meer ertrinken.*
- *Hilferufe äußert die Mutter.*

Nun darfst du den lateinischen Text betrachten!

3. Lies dir den Text durch und **teil ihn in für dich verständliche und unverständliche Abschnitte**. Was hast du in den verständlichen Teilen verstanden? Was verstehst du in den unverständlichen Teilen nicht? **Halte deine Gedanken kurz fest.**

Individuelle Antworten der Lernenden werden erwartet.

4. Im lateinischen Text kommen viele unterschiedliche Zeiten vor. **Analysiere die Zeitenstruktur des Textes:** Welche Zeiten kommen vor? Wann werden diese Zeiten im Allgemeinen verwendet? Welche Bedeutung nehmen sie im Textgeschehen ein? *Achtung: Bei den beiden im Text vorkommenden Infinitivformen handelt es sich um Zusatzkategorien der Tabelle. Schaffst du es auch diese Reihen korrekt auszufüllen?*

vorkommende Zeit	Beispiel aus dem lateinischen Text	allgemeine Verwendung	Verwendung im Textgeschehen
Perfekt	nuntiavit, interrogavitque, commisit	wird verwendet um abgeschlossene, bereits vollendete, punktuelle Handlungen der Vergangenheit auszudrücken	Das Mitteilen des Sklaven und das Fragen der Mutter sind abgeschlossene, punktuelle Handlungen. Auch das Begehen des Verbrechens ist eine bereits abgeschlossene Handlung.
Zusatz: Infinitiv Perfekt	cepisse, abduxisse, rapuisse	wird verwendet um eine Handlung, die der Erzählzeit vorausgeht, zu beschreiben	die Tochter wurde vor der Mitteilung des Sklaven entführt
Imperfekt	currebant, flebat	wird für länger andauernde vergangene Zustände verwendet oder für wiederholte vergangene Zustände	Das Weinen und Herumirren der Eltern dauert längere Zeit, während die Frage der Mutter ein punktuellere Ereignis ist.
Präsens	est, potest, nescit, sentio, video; adeste (Imperativ)	wird verwendet um gegenwärtige Handlungen auszudrücken	wird benutzt in direkter Rede der Mutter und drückt ihre aktuellen Gedanken, Sorgen, Ängste aus
Zusatz: Infinitiv Präsens	esse, timere, fugere	wird benutzt um eine bestehende Tatsache oder ein zur Haupthandlung gleichzeitig stattfindendes Geschehen auszudrücken	die Tochter Maxima ist (noch immer) eine gute Tochter
Futur	cingent, narrabit, attemptabit, peribit	wird verwendet um zukünftige Handlungen zu beschreiben	die Mutter benutzt das Futur um zukünftige Handlungen und Vermutungen und ihre Ängste über die Zukunft auszudrücken

5. Jedem Textabschnitt wurde eine Überschrift zugeordnet. Leider sind diese durcheinander geraten. Hilf mit diese wieder in die richtige Reihenfolge zu bringen. **Trage die passende Überschrift bei jedem Textabschnitt ein!** *Achtung zwei Überschriften dürfen nicht zugeordnet werden!*

Textabschnitt	Überschrift
In aedibus Claudii senatoris unus e servis domino dominaeque viros Maximam filiam vi cepisse et abduxisse nuntiavit.	<i>Eine tragische Nachricht im Haus des Claudius!</i>
Parentes magno clamore per aedes currebant et mater flebat interrogavitque: „Ubi Maxima mea est? Quis hoc scelus commisit? Nemo nescit eam bonam puellam esse.	<i>Verzweifelte Eltern</i>
Improbos piratas meam filiam rapuisse sentio. Fortunam meae filiae in animo video: Primo piratae Maximam cingent. Quae iterum atque iterum se noctes obscuras timere narrabit. Deinde captiva fugere attemptabit. Denique in mari peribit. Adeste ei mihi que!“ ...	<i>Befürchtungen der Mutter</i>

Befürchtungen der Mutter

Eine tragische Nachricht im Haus des Claudius!

Angriff der Piraten

Verzweifelte Eltern

Sklavenraub

6. Im lateinischen Text haben sich viele AcIs eingeschlichen. **Unterstreiche alle AcIs im Text!** Was ist ein AcI? Wie wird diese Konstruktion übersetzt? **Verfasse eine Übersetzungsregel dafür!**

Quaedam fabula criminis!

In aedibus Claudii senatoris unus e servis domino dominaeque viros Maximam filiam vi cepisse et abduxisse nuntiavit. Parentes magno clamore per aedes currebant et mater flebat interrogavitque: „Ubi Maxima mea est? Quis hoc scelus commisit? Nemo nescit eam bonam puellam esse. Improbos piratas meam filiam rapuisse sentio.

Fortunam meae filiae in animo video: Primo piratae Maximam cingent. Quae iterum atque iterum se noctes obscuras timere narrabit. Deinde captiva fugere attemptabit. Denique in mari peribit. Adeste ei mihi que!“...

Ein AcI (Accusativus cum Infinitivo) ist eine lateinische Satzkonstruktion, die aus einem Akkusativ und einem Infinitiv besteht. Diese Konstruktion wird klassischerweise mit einem „dass-Satz“ übersetzt und wird durch Verben des Sagens, des Wahrnehmens, des Fühlens oder Denkens oder durch stehende Phrasen ausgelöst. Beim Übersetzen wird der Akkusativ des AcIs zum Subjekt des „dass-Satzes“ und der Infinitiv zum finiten Verb des „dass-Satzes“.

7. Finde möglichst viele lateinische Begriffe zum Oberbegriff „Familienmitglieder“! Welche Bedeutung haben diese im Text?

Familienmitglieder
<i>domino = Hausherr</i>
<i>dominae = Hausherrin</i>
<i>filiam/filiae = Tochter</i>
<i>parentes = Eltern</i>
<i>mater = Mutter</i>

Im lateinischen Text wird ein tragisches Schicksal in einer Familie beschrieben. Die Tochter des Senators und seiner Frau wurde geraubt und entführt. Die Eltern sind sehr besorgt um ihre Tochter. Die enge Verbundenheit der im Text auftretenden Personen steigert die Tragik im Text und bringt die Gefühle der betroffenen Personen auf einen Höhepunkt.

8. Im Folgenden wurde der lateinische Text paraphrasiert. Jedoch haben sich 3 Sinnfehler eingeschlichen. Spiele Lehrer*in, finde die Fehler und korrigiere diese, sodass der Textinhalt korrekt wiedergegeben wird.

Claudius und seiner Frau wird mitgeteilt, dass ~~ein Sklave ihre Tochter Maxima raubte~~ dass Männer ihre Tochter mit Gewalt raubten. Die Eltern sind erschüttert von dieser Tat und die weinende Mutter fragt, wo ihre geliebte Tochter sei. ~~Niemand~~ Jeder weiß, dass Maxima eine brave Tochter ist. Die Mutter befürchtet, dass Piraten Maxima geraubt und verschleppt haben. Maxima hat Angst vor der Dunkelheit. Maximas Mutter befürchtet, dass ~~die Piraten ihre Tochter ins Meer werfen werden~~ ihre Tochter im Meer zugrunde gehen wird.

9. *Lies dir den lateinischen Text noch einmal durch!* Gehe die bereits erledigten Aufgaben auch noch einmal durch. Werfe nun einen **kritischen Blick** auf den lateinischen Text und nimm persönlich zum Textgeschehen und zum im Text auftretenden Problem Stellung. **Beziehe die Textinhalte auf deine Lebenswirklichkeit und vergleiche sie mit dieser!**

Individuelle Antworten und persönliche Erfahrungen zum im Text auftretenden Problem/ zum vorherrschenden Textgeschehen werden erwartet. Folgende Textinhalte eignen sich dafür: Raub einer Person, Sorgen der betroffenen Personen (Eltern), Vorkommen von mystischen Wesen (Piraten)

10. Leider ist das Ende des Textes verloren gegangen. Wie könnte die Geschichte weitergehen? **Schreibe mit deinem*deiner Sitznachbar*in ein mögliches Textende** und präsentiere es anschließend dem Klassenverband. *Ihr könnt gerne ein kleines Theaterstück daraus kreieren!*

Individuelle Textfortsetzungen oder Theaterstücke der Lernenden werden erwartet.

11. Erstelle ein **inneres Bild der Mutter von Maxima**. Wie fühlt sie sich? Was geschieht in ihrem Inneren? Welche zusätzlichen Gedanken und Gefühle plagen sie? **Gestalte ein Bild**, das das innere Geschehen der Mutter rein illustrativ oder ergänzt durch Gedankenblasen darstellt! Lass deiner Kreativität freien Lauf!

*Kreative, individuelle Bilder der Schüler*innen werden erwartet.*

II. Beispiel

Text 2

GESCHEITETER FLIRTVERSUCH

Einleitung: Die Nymphe Echo erblickt bei ihrem Waldspaziergang den wunderschönen jungen Narziss. Sie nimmt ihren ganzen Mut zusammen und wagt einen Annäherungsversuch mit fatalen Folgen ...

- | | | |
|----|--|---|
| 1 | Echo a deis multata ¹ est: Puellae loqui non licuit. Quondam | 1 multare, multo, multavi, multatum: |
| 2 | Echo magno amore accensa Narcissum per silvam | bestrafen |
| 3 | properantem et bestias ² capientem spectavit. Tum | 2 bestia, ae f.: Tier |
| 4 | Narcissus eam adeuntem audivit, sed non vidit. Itaque | |
| 5 | Narcissus interrogavit: „Quis adest?“ Echo multa verba | |
| 6 | dicere volens tantum dixit: „Adest?“ Quia Narcissus | |
| 7 | neminem conspexit, territus est. Denique Echo puella | |
| 8 | iuveni pulcherrimo occurrit et eum amplecti ³ voluit. Sed | 3 amplecti, amplexor
(Deponens): umarmen |
| 9 | Narcissus suum simulacrum ⁴ amans fugit. Echo ab iuvene | 4 simulacrum, -i n.:
Spiegelbild |
| 10 | repulsa se in antrum recepit. Quae ibi diu flevit et fame ⁵ | 5 fame perire, pereo, perii, peritus: an Hunger
sterben, verhungern |
| 11 | periit ⁵ . Denique eius corpus in lapidem ⁶ mutatum est. | 6 lapis, lapidis m.: Stein |
| 12 | Amor dulcis tamen manebat et dolor nymphae ⁷ crescebat. | 7 nympha, -ae f.: Nymphe |

a Echo f.: Echo (Nymphe)

b Narcissus, -i. m.: Narziss (ein schöner Jüngling)

Bearbeite die folgende Aufgabe, bevor du dir den lateinischen Text anschaust und durchliest!

- Die beiden Hauptfiguren des lateinischen Textes sind die Nymphe Echo und der hübsche Narziss. Die heute gebräuchlichen Wörter „das Echo“ und „der Narzissmus“ gehen auf diese zurück. **Lies dir die Definitionen der beiden Wörter durch. Stelle anschließend Vermutungen über den Textinhalt auf und halte deine Gedanken schriftlich fest.**

der Narzissmus	das Echo
„auf den eigenen Körper und die eigene Person gerichtete erotische Regungen (Autoerotik); im weiteren Sinn allgemein die Selbstliebe. [...] Als narzisstische Persönlichkeit wird ein Persönlichkeitstyp bezeichnet, der aufgrund gestörten Selbstwertgefühls und unsicherer Ichidentität ein starkes Bedürfnis nach Bewunderung und Erfolg entwickelt und wenig Einfühlungsvermögen für andere besitzt.“¹⁷¹	„Im weiteren Sinn eine durch Reflexion an ihren Ursprungsort zurückkehrende Welle; speziell eine Schallreflexion, bei der der reflektierte Schall getrennt vom Originalschall wahrgenommen wird; auch die infolge von Reflexion mit zeitlicher Verzögerung (nach der direkten Welle) an einem Empfangspunkt eintreffende Welle.“¹⁷²

¹⁷¹ Narzissmus. Auf Brockhaus Enzyklopädie Online. URL: <https://brockhaus-at.uaccess.univie.ac.at/ecs/permalink/0999C2BB7BB0C923471D7907782E5BAC.pdf> (zugegriffen am 12.02.2022).

¹⁷² Echo (Physik). Auf Brockhaus Enzyklopädie Online. URL: <https://brockhaus-at.uaccess.univie.ac.at/ecs/permalink/476BB765AB6EC9D30D9446055B39BBCC.pdf> (zugegriffen am 12.02.2022).

Nun darfst du den lateinischen Text betrachten!

2. Lies dir den lateinischen Text zweimal durch, übersetze aber noch nicht! Was ist unklar geblieben? **Formuliere drei Fragen an den Text bezüglich seines Inhaltes**, die du unbedingt beantwortet haben möchtest. Tausche anschließend deine Fragen mit deinem*deiner Sitznachbar*in aus und **versuche die Fragen deines*deiner Nachbar*in so gut es geht zu beantworten.**

1. Frage: _____

2. Frage: _____

3. Frage: _____

3. **Suche die für den Textinhalt drei wichtigsten und drei unwichtigsten Wörter aus dem Text.** Kreise die Wichtigsten ein und unterstreiche die Unwichtigsten. Wieso hast du dich so entschieden?

4. **Beantworte die folgenden W-Fragen**, die die wichtigsten Textinformationen zur Antwort haben.

- Was geschieht? Was ist der inhaltliche Höhepunkt?

- Wer ist am Geschehen beteiligt?

- Wo passiert es?

- Warum passiert es?

- Was ist die Folge?

5. Ein Teil des Textes wurde hier zusammengefasst. **Finde passende Wörter für die Lücken!**

Schließlich zeigte sich Echo dem erschrockenen Narziss und wollte diesen _____.

Narziss aber liebte _____ und floh deshalb vor Echo.

Die zurück gewiesene Echo zieht sich in _____ zurück.

Schließlich starb Echo und wurde in _____ verwandelt.

6. **Identifiziere zwei im ganzen Text vorherrschende Sachfelder.** Finde anschließend zu beiden Sachfeldern **je drei lateinische Wörter/ Phrasen.**

Sachfeld 1

Sachfeld 2

7. Im lateinischen Text haben sich viele *Participia coniuncta* eingeschlichen. **Finde alle durch ein Participium coniunctum zusammengehörigen Wörter,** identifiziere das Partizip und sein Bezugswort und **übersetze anschließend die lose Phrase mit Hilfe eines Relativsatzes.**
8. Der folgende Textausschnitt wurde auf drei verschiedene Arten frei übersetzt. **Wähle die Übersetzung aus, die den Textinhalt am besten wiedergibt und dir am besten gefällt.** Begründe deine Entscheidung!

„Quondam Echo magno amore accensa Narcissum per silvam properantem et bestias capientem spectavit. Tum Narcissus eam adeuntem audivit, sed non vidit. Itaque Narcissus interrogavit...”

Übersetzung	Kreuze die gelungenste Übersetzung an!
Einst bewunderte die Hals über Kopf verliebte Echo Narziss, als er durch den Wald streifte und auf Tierjagd war. Daraufhin hörte Narziss sie herankommen, konnte sie aber nicht erblicken. Deshalb fragte Narziss...	
Eines Tages betrachtete die von großer Liebe verbrannte Echo Narziss, der im Wald Tiere zerfleischte. Dann hörte Narziss eine Stimme herankommen, er konnte aber nichts sehen. Daher fragte Narziss...	
Einmal erblickte Echo, entfacht von großer Liebe, Narziss, der auf Tierjagd im Wald unterwegs war. Dann konnte Narziss die Herankommende hören, schließlich erblickte er sie auch. Aus diesem Grund begann Narziss ein Gespräch...	

Begründung:

9. **Vergleiche** den lateinischen Text mit folgender Collage! Welche **Problematic** behandelt die Collage? Inwiefern tritt ein ähnliches Problem im lateinischen Text auf? Kannst du **Gemeinsamkeiten** oder sogar **Unterschiede** zwischen Text und Collage feststellen. Belege deine Antworten mit lateinischen/englischen **Textzitaten**!

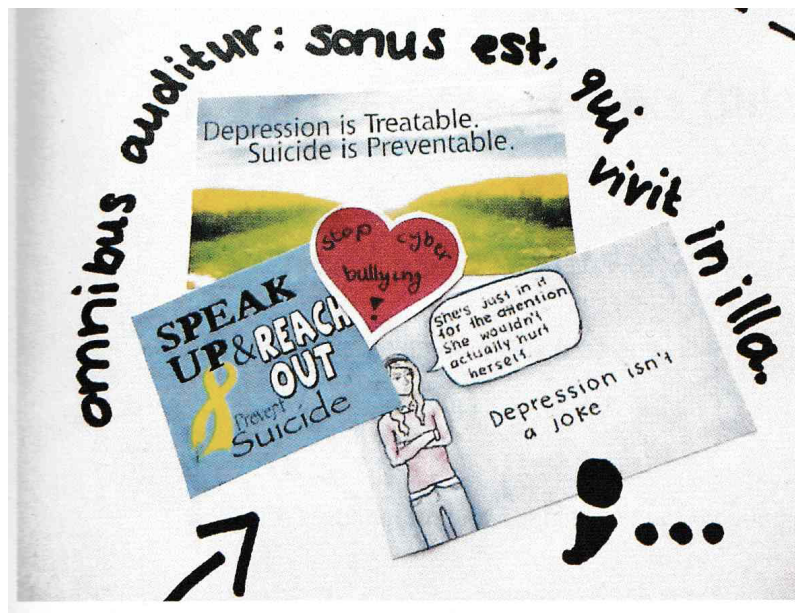


Abbildung 6: Stop Cyber-Bullying. Siehe Jacobsen, Christiane: Narcissus und Echo in einer Welt der Selfies und „Germany's Next Topmodel“. In AU 3/ 2017.

10. **Verfasse** einen „freien Schüler*innentext“ zum lateinischen Text. Dabei musst du folgendes Vorgehen beachten:
- a) **Erzähle** den Text mit deinen eigenen Worten **nach**!
 - b) Im Text treten mehrere **Probleme und Konflikte** auf. Erläutere eines davon genauer.
 - c) Verifiziere deine Argumente von Unterpunkt b) **mit lateinischen Textzitaten**!
 - d) Betrachte den Text **im Hintergrund von Ovids Metamorphosen**. Inwiefern kannst du das Textgeschehen mit deinem Wissen darüber in Verbindung setzen?

11. „Licht, Kamera, Action!“ **Versetzt den lateinischen Text ins Leben.** Schreibt ein kurzes Drehbuch und spielt anschließend das Textgeschehen zu zweit nach. Eine*r von euch ist Echo, die andere Person Narziss. Nehmt euer szenisches Auftreten mit einer Kamera oder eurem Handy auf.

Bearbeite die folgende Aufgabe, bevor du dir den lateinischen Text anschaust und durchliest!

1. Die beiden Hauptfiguren des lateinischen Textes sind die Nymphe Echo und der hübsche Narziss. Die heute gebräuchlichen Wörter „das Echo“ und „der Narzissmus“ gehen auf diese zurück. **Lies dir die Definitionen der beiden Wörter durch. Stelle anschließend Vermutungen über den Textinhalt auf und halte deine Gedanken schriftlich fest.**

der Narzissmus	das Echo
<i>„auf den eigenen Körper und die eigene Person gerichtete erotische Regungen (Autoerotik); im weiteren Sinn allgemein die Selbstliebe. [...] Als narzisstische Persönlichkeit wird ein Persönlichkeitstyp bezeichnet, der aufgrund gestörten Selbstwertgefühls und unsicherer Ichidentität ein starkes Bedürfnis nach Bewunderung und Erfolg entwickelt und wenig Einfühlungsvermögen für andere besitzt.“¹⁷³</i>	<i>„Im weiteren Sinn eine durch Reflexion an ihren Ursprungsort zurückkehrende Welle; speziell eine Schallreflexion, bei der der reflektierte Schall getrennt vom Originalschall wahrgenommen wird; auch die infolge von Reflexion mit zeitlicher Verzögerung (nach der direkten Welle) an einem Empfangspunkt eintreffende Welle.“¹⁷⁴</i>

Beispielhafte Antwort: Die Geschichte könnte von einem selbstverliebten Jungen/ Mädchen handeln. Diese Hauptfigur versucht bei den verschiedenen Leuten Bestätigung, Lob und Erfolg einzusammeln. Er/ Sie versucht dies durch eine besondere Fähigkeit: Er/ Sie kann fabelhaft singen und ein wunderschöner Rückschall (ein Echo) veredelt ein jedes Mal den Gesang.

¹⁷³ Narzissmus. Auf Brockhaus Enzyklopädie Online. URL: <https://brockhaus-at.uaccess.univie.ac.at/ecs/permalink/0999C2BB7BB0C923471D7907782E5BAC.pdf> (zugegriffen am 12.02.2022).

¹⁷⁴ Echo (Physik). Auf Brockhaus Enzyklopädie Online. URL: <https://brockhaus-at.uaccess.univie.ac.at/ecs/permalink/476BB765AB6EC9D30D9446055B39BBCC.pdf> (zugegriffen am 12.02.2022).

Nun darfst du den lateinischen Text betrachten!

- Lies dir den lateinischen Text zweimal durch, übersetze aber noch nicht! Was ist unklar geblieben? **Formuliere drei Fragen an den Text bezüglich seines Inhaltes**, die du unbedingt beantwortet haben möchtest. Tausche anschließend deine Fragen mit deinem*deiner Sitznachbar*in aus und **versuche die Fragen deines*deiner Nachbar*in so gut es geht zu beantworten**.

Persönliche Fragen und Anmerkungen der Lernenden werden erwartet. Mögliche Fragen, die auftreten, könnten sein:

- *Wieso ist Echo bestraft worden?*
- *Warum antwortet Echo nicht?*
- *Wieso flieht Narziss?*
- *Kennen sich Echo und Narziss?*
- *Was passiert mit Narziss nach der Flucht?*
- *Welches Bild sieht Narziss?*
- ...

- Suche die für den Textinhalt drei wichtigsten und drei unwichtigsten Wörter aus dem Text.** Kreise die Wichtigsten ein und unterstreiche die Unwichtigsten. Wieso hast du dich so entschieden?

*Hier können sehr unterschiedliche Antworten der Schüler*innen auftreten. Wichtig ist eine gute, ausreichende Begründung ihrer Wahl.*

z.B.:

<i>3 wichtigsten Wörter</i>	<i>Begründung</i>	<i>3 unwichtigsten Wörter</i>	<i>Begründung</i>
<i>loqui</i>	<i>Das Sprechen stellt ein wesentliches Element des Textes dar, da Narziss versucht mit Echo zu sprechen, aber Echo nur seine Worte wiederholen kann, da sie bestraft worden ist. Somit kann keine klare Kommunikation</i>	<i>quondam</i>	<i>Das „einst“ leitet das eigentliche Textgeschehen ein, hat für den Textinhalt aber keine große Relevanz.</i>

	zwischen ihnen entstehen.		
<i>amor</i>	<i>Die Liebe ist das zentrale Motiv dieses Textes. Echo liebt Narziss und versucht ihm deshalb immer wieder näher zu kommen.</i>	<i>tum</i>	<i>Das „dann“ leitet lediglich das nachfolgende Geschehen ein.</i>
<i>repulsa</i>	<i>Das Zurück-Gewiesen-Werden der Echo hat große Auswirkungen auf den Textverlauf. Da sie sich durch diese Kränkung vollkommen zurückzieht, an Hunger stirbt und schließlich in einen Stein verwandelt wird.</i>	<i>tamen</i>	<i>Das „dennoch“ betont die Stärke der bestehenden Liebe, enthält aber keine für den Inhalt des Textes bedeutenden Anmerkungen.</i>

4. **Beantworte die folgenden W-Fragen**, die die wichtigsten Textinformationen zur Antwort haben.

- Was geschieht? Was ist der inhaltliche Höhepunkt?

Echo ist in Narziss verliebt, kann ihm ihre Liebe jedoch nicht gestehen und will ihm schließlich umarmen. Als Höhepunkt will Narziss diese Umarmung nicht annehmen und weist Echo zurück.

- Wer ist am Geschehen beteiligt?

die Nymphe Echo und der Junge Narziss

- Wo passiert es?

im Wald

- Was ist die Folge?

Folglich zieht sich Echo weinend in eine Höhle zurück, stirbt an Hunger und wird schließlich in einen Stein verwandelt.

5. Ein Teil des Textes wurde hier zusammengefasst. **Finde passende Wörter für die Lücken!**

Schließlich zeigte sich Echo dem erschrockenen Narziss und wollte diesen umarmen.

Narziss aber liebte sein Spiegelbild/ sich selbst und floh deshalb vor Echo.

Die zurückgewiesene Echo zieht sich in eine Höhle zurück.

Schließlich starb Echo und wurde in einen Stein verwandelt.

6. **Identifiziere zwei im ganzen Text vorherrschende Sachfelder. Finde anschließend zu beiden Sachfeldern je drei lateinische Wörter/Phrasen.**

Mögliche Sachfelder:

Natur	Sinneswahrnehmungen	sich äußern	Gefühle
silvam	spectavit	loqui	magno amore accensa
bestias	audivit	interrogavit	terrītus (est)
antrum	vidit	dicere	amans
lapidem	conspexit	dixit	amor
			dolor

7. Im lateinischen Text haben sich viele *Participia coniuncta* eingeschlichen. **Finde alle durch ein Participium coniunctum zusammengehörigen Wörter, identifiziere das Partizip und sein Bezugswort und übersetze anschließend die lose Phrase mit Hilfe eines Relativsatzes.**

- *Echo magno amore accensa* = Echo, die in großer Liebe brennt/ brannte (✓ von großer Liebe entfacht ist/war)
- *Narcissum per silvam properantem et bestias capientem* = Narziss, der durch den Wald läuft/ lief und Tiere jagt(e)
- *Eam adeuntem* = diese, die herbei/ heran kommt/ kam
- *Echo multa verba dicere volens* = Echo, die viele Worte sagen will/ wollte
- *Narzissus suum simulacrum amans* = Narziss, der sein Spiegelbild liebt(e)
- *Echo ab iuvene repulsa* = Echo, die vom Jungen zurückgewiesen (worden) ist/war

8. Der folgende Textausschnitt wurde auf drei verschiedene Arten frei übersetzt.

Wähle die Übersetzung aus, die den Textinhalt am besten wiedergibt und dir am besten gefällt. Begründe deine Entscheidung!

„Quondam Echo magno amore accensa Narcissum per silvam properantem et bestias capientem spectavit. Tum Narcissus eam adeuntem audivit, sed non vidit. Itaque Narcissus interrogavit...”

Übersetzung	Kreuze die gelungenste Übersetzung an!
Einst bewunderte die Hals über Kopf verliebte Echo Narziss, als er durch den Wald streifte und auf Tierjagd war. Daraufhin hörte Narziss sie herankommen, konnte sie aber nicht erblicken. Deshalb fragte Narziss...	☒
Eines Tages betrachtete die von großer Liebe verbrannte Echo Narziss, der im Wald Tiere zerfleischte. Dann hörte Narziss eine Stimme herankommen, er konnte aber nichts sehen. Daher fragte Narziss...	☐
Einmal erblickte Echo, entfacht von großer Liebe, Narziss, der auf Tierjagd im Wald unterwegs war. Dann konnte Narziss die Herankommende hören, schließlich erblickte er sie auch. Aus diesem Grund begann Narziss ein Gespräch...	☐

Begründung:

Mögliche Begründungen:

- Die zweite Übersetzung ist inhaltlich nicht korrekt, da Echo nicht verbrannt war, sondern von großer Liebe entfacht/ Hals über Kopf verliebt war. Weiters zerfleischte Narziss die Tiere nicht, sondern jagte sie nur.

- Die dritte Übersetzung ist inhaltlich nicht richtig, da Narziss zwar die herankommende Echo hören, aber NICHT sehen konnte.
- Die erste Übersetzung gibt die wesentlichen Inhalte des Textausschnitts korrekt wieder.

9. **Vergleiche** den lateinischen Text mit folgender Collage! Welche **Problematik** behandelt die Collage? Inwiefern tritt ein ähnliches Problem im lateinischen Text auf? Kannst du **Gemeinsamkeiten** oder sogar **Unterschiede** zwischen Text und Collage feststellen. Belege deine Antworten mit lateinischen/englischen Textzitaten!

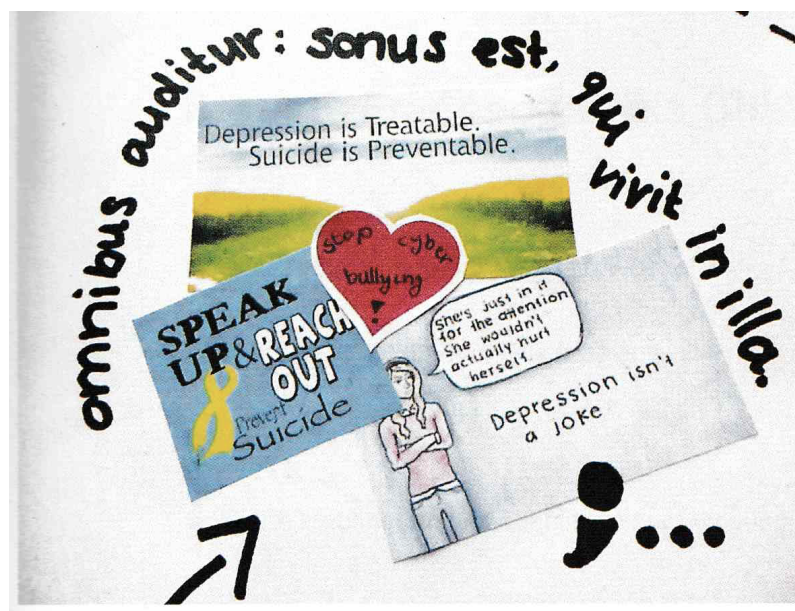


Abbildung 7: Stop Cyber-Bullying. Siehe Jacobsen, Christiane: Narcissus und Echo in einer Welt der Selfies und „Germany's Next Topmodel“. In AU 3/ 2017.

Die Collage behandelt die Problematik von Cyber-Mobbing. Es wird gefordert, dass Cyber-Bullying aufhören muss, um so Depressionen oder Selbstmorde verhindern zu können. Im lateinischen Text kann Echo als Mobbing-Opfer gesehen werden, da Narziss sie zurückweist („Echo ab iuvene repulsa“). Infolgedessen zieht sich Echo gekränkt zurück („Echo ... se in antrum recepit.“), weint sehr viel, nimmt depressive Züge an („Quae ibi diu flevit“) und begeht Selbstmord, indem sie an Hunger stirbt („fame perit“). Hier wird ein weiteres aktuelles Problem, die Magersucht, offensichtlich. Somit stellt eine Gemeinsamkeit die Opferrolle der Echo dar. Der Aspekt der Depression und des Selbstmordes tritt sowohl in der Collage als auch im Text hervor. Ein Unterschied ist, dass in der Collage betont wird, dass solche Probleme gestoppt werden müssen („prevent suicide“, „suicide is preventable“, „stop cyber-bullying“). Im Text ist keine Rede davon.

10. Verfasse einen „freien Schüler*innentext“ zum lateinischen Text. Dabei musst du folgendes Vorgehen beachten:

*Ein freier, zusammenhängender Schüler*innentext der Lernenden wird erwartet. Im Folgenden werden die wesentlichen Aspekte der einzelnen Unterpunkte erläutert, die in den Antworten der Lernenden vorkommen sollten.*

a) Erzähle den Text mit deinen eigenen Worten nach!

Echo kann als Strafe nicht mehr sprechen. Sie beobachtet den jungen Narziss beim Jagen im Wald. Sie nähert sich ihm schließlich. Narziss kann Echo beim Herantreten hören, jedoch nicht sehen. Er versucht daher ein Gespräch mit ihr aufzubauen, jedoch bekommt er nur ein „Ist da“ zur Antwort. Schließlich will die verliebte Echo den erschrockenen Narziss umarmen. Dieser weist sie jedoch zurück, weil er sein Spiegelbild liebt. Daraufhin zieht sie sich weinend in eine Höhle zurück. Zuletzt stirbt sie an Hunger und wird in einen Stein verwandelt.

b) Im Text treten mehrere Probleme und Konflikte auf. Erläutere eines davon genauer.

Probleme/ Konflikte:

- *Echo kann als Strafe nicht sprechen. / Echo kann Narziss nicht antworten.*
- *Echo wird von Narziss zurückgewiesen.*
- *Narziss liebt sein eigenes Spiegelbild. - Selbstliebe*
- *(Echo zieht sich zurück und stirbt.)*

Die Lernenden sollen eines dieser Probleme genauer beschreiben und im Textgeschehen erläutern.

c) Verifiziere deine Argumente von Unterpunkt b) mit lateinischen Textzitaten!

Textzitate zu den Problemen:

- *Echo kann als Strafe nicht sprechen. / Echo kann Narziss nicht antworten.: Echo a deis multata est: Puellae loqui non licuit. / Echo multa verba dicere volens tantum dixit.*
- *Echo wird von Narziss zurückgewiesen.: Echo ab iuvene repulsa se in antrum recepit.*
- *Narziss liebt sein eigenes Spiegelbild.: Sed Narzissus suum simulacrum amans fugit.*
- *(Echo zieht sich zurück und stirbt.: Echo ab iuvene repulsa se in antrum recepit. Quae ibi diu flevit et fame periit.)*

d) Betrachte den Text im Hintergrund von Ovids Metamorphosen. Inwiefern kannst du das Textgeschehen mit deinem Wissen darüber in Verbindung setzen?

Das Verwandlungsmotiv spielt in Ovids Metamorphosen eine bedeutende Rolle. In den einzelnen Geschichten werden meistens Menschen oder Gottheiten in ein Tier, eine Pflanze oder Naturerscheinung verwandelt. Auch in diesem Text, der von Echo und Narziss handelt, geschieht eine Verwandlung. Die Nymphe Echo wird in einen Stein verwandelt, als sie sich weinend in eine Höhle zurückzieht und an Hunger stirbt.

- e) „Licht, Kamera, Action!“ **Versetzt den lateinischen Text ins Leben.** Schreibt ein kurzes Drehbuch und spielt anschließend das Textgeschehen zu zweit nach. Eine*r von euch ist Echo, die andere Person Narziss. Nehmt euer szenisches Auftreten mit einer Kamera oder eurem Handy auf.

*Kreative, einfallsreiche und spannende Schüler*innen-Antworten werden erwartet.*

Schulbuchvergleich

Die Lehrkraft, deren Persönlichkeit und Auftreten stellen wichtige Faktoren für einen gelungenen Unterricht dar. Daneben hat, vor allem in der Erwerbsphase der lateinischen Sprache, das Lehrbuch große Bedeutung. Besondere Relevanz haben die Inhalte und der Aufbau des Lehrbuchs für die Lehrperson, da dieses als leitendes Medium des Unterrichts gesehen wird. Zudem ist das Lehrbuch an den vorherrschenden Lehrplan angepasst.¹⁷⁵

Das Lehrbuch ist nicht primär für den Spracherwerb konzipiert, sondern dient vielmehr einer guten Vorbereitung auf den anschließenden Lektüreunterricht, in dem (antike) Originaltexte verstanden, analysiert, interpretiert und rekodiert werden.¹⁷⁶

Aus diesen Überlegungen geht klar hervor, welche enorme Bedeutung das Lehrbuch auf den lateinischen Anfangsunterricht und somit auf den Grundstein einer erfolgreichen Lateinkarriere hat. Dem Textverstehen soll aus den in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Gründen auch im Anfangsunterricht besondere Relevanz zukommen. Daher wird im Folgenden der Schwerpunkt „Textverstehen und Aufgaben“ in Bezug auf seine fachdidaktische Aufbereitung in verschiedenen lateinischen Lehrbüchern des Anfangsunterrichts, die an österreichischen Schulen verwendet werden, diskutiert. Hierfür wurden drei Spracherwerbsbücher des 4-jährigen Lateinunterrichts verglichen:

Kurzlatein-Lehrbücher:

- Hissek, Oliver / Kautzky, Wolfram: *Medias in Res!* L4. 5-6. Latein für den Anfangsunterricht – mit Texten zum Einstiegsmodul. Linz 2018.
- Knabl, Andreas / Kronberger-Schmid, Barbara: *Ex libris*. Latein-Grundkurs. Wien 2018.
- Bauer, Martin Michael / Diwiak, Kathrin / Goda, Krisztina / Graf, Susanne / Trojer, Ute / Einfalt, Mareike / Oswald, Renate: *Artes*. Das kompetenzorientierte Lehrbuch für den Latein-Grundkurs. Wien 2018.

¹⁷⁵ Vgl. Beyer, 2018.

¹⁷⁶ Vgl. ebd.

Kriterien

Um eine transparente und nachvollziehbare Schulbuchdiskussion zu generieren, wurden verschiedene Kriterien und Fragen ausgearbeitet, anhand derer der Vergleich durchgeführt wurde. Dabei wurde bei Analyse der Schulbücher konkret folgenden beiden übergeordneten Fragestellungen nachgegangen:

- Werden die Schüler*innen von Beginn an mit Methoden, in deren Fokus „Textverstehen“ steht, konfrontiert?
- Wie wird auf Textverstehen in Schulbüchern abgezielt?

Da diese beiden Fragestellungen sehr weitfassend sind, wurden Unterfragen formuliert, die einen klareren Überblick erzielen sollen:

1. Sind den Texten Überschriften/ Einleitungstexte/ Informationstexte vorangestellt?
2. Gibt es Aufgaben, die den Arbeitsaufträgen der Aufgabensammlung dieser Arbeit ähneln und im Schulbuch verwendet werden?
3. Welche Aufgabenstellungen kommen konkret vor?
 - a) In welchem Format werden die Aufgabenstellungen abgefragt (geschlossen, halboffen, offen)?
 - b) Gibt es textvorerschließende Aufgaben in Form von Impulsmedien?
 - c) Werden handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben verwendet?
4. Wo stehen die zu bearbeitenden Aufgaben (vor dem Text, nach dem Text)?
5. Wird explizit darauf hingewiesen die Aufgaben anstelle der Übersetzung oder vor einer direkten Übersetzung zu machen?
6. Was fällt zusätzlich auf?
7. Was folgt aus diesen Erkenntnissen?

Medias in Res! L4. 5-6. Latein für den Anfangsunterricht – mit Texten zum Einstiegsmodul

Überblick

Die *Medias in Res!*-Lehrbuchreihe ist eine der bekanntesten und sehr häufig verwendeten Lehrbuchreihen in Österreich. Für den Anfangsunterricht haben Hissek und Kautzky zwei Schulbücher geschaffen. Das eine dient als unterstützendes Medium der Spracherwerbsphase des 6-jährigen Lateinunterrichts und das andere des 4-jährigen Lateinunterrichts. Im Folgenden wird das Spracherwerbsbuch des Kurzlateins genauer analysiert. Dieses Lehrbuch erarbeitet die essentielle Grundgrammatik in 30 Lektionen und ist in zwei Teile gegliedert, wobei sich der erste Teil als ein „Grammatikkurs“ versteht und im zweiten Teil ein Einstieg in die Autorenlektüre mit Hilfe des Moduls „Schlüsseltexte der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte“ geschaffen wird.¹⁷⁷ Das Schulbuch wirbt damit kompetenzorientierte Arbeitsaufgaben, die dem Üben von IT-Formaten dienen, zu enthalten. Nach jeweils 5 Lektionen werden analytische Fähigkeiten der lateinischen Sprache anhand der sogenannten „Wortklauberei“ abgeprüft. Am Ende des Lehrbuches finden sich Formentabellen zum schnellen übersichtlichen Nachschlagen lateinischer Phänomene.¹⁷⁸ Die anschließend vorliegende Analyse und Diskussion beziehen sich ausschließlich auf den ersten Teil des Schulbuches, der den „eigentlichen“ Anfangsunterricht einer Lateinkarriere darstellt.

Überschriften, Einleitungstexte und Informationstexte

Jedem Übersetzungstext ist eine lateinische Überschrift, die das Textthema angibt, und eine kurze Einleitung, die in das Textgeschehen führt, vorangestellt. Informationstexte, die Themen des Lektionstextes oder zum Lektionsthema passende bekannte Sprichwörter, Zitate oder Abkürzungen aufgreifen, finden sich in den meisten Fällen nach dem Text oder auf der folgenden Textseite. Demnach dienen die lateinischen Überschriften und die Einleitungstexte

¹⁷⁷ Vgl. Hissek, Oliver / Kautzky, Wolfram: *Medias in Res! L4. 5-6. Latein für den Anfangsunterricht – mit Texten zum Einstiegsmodul*. Linz 2018, S. 7.

¹⁷⁸ Vgl. ebd., S. 212.

dazu eine innerliche Vorerwartung in den Schüler*innen aufzubauen. Im Gegensatz dazu haben die dem Übersetzungstext nachgestellten Informationskästchen keinen textvorerschließenden Charakter.

Texterschließende Aufgaben zum Text

Medias in Res! baut in jeder Lektion eine Aufgabe ein, die den Arbeitsaufträgen der in dieser Arbeit erstellten Aufgabensammlung ähnelt. In den ersten fünf Lektionen findet sich nach dem Text eine Aufgabe, bei der inhaltliche Aussagen zum Textgeschehen verifiziert oder falsifiziert werden sollen. Danach wird erstmalig in Lektion 6 eine halboffene Aufgabe, der Lückentext, der Aussagen des Textinhaltes abprüft, verwendet. In den folgenden Lektionen findet sich je eine Aufgabe aus folgender Auswahl: Sätze fertig ergänzen, ein Ranking zur besten Übersetzung einer Phrase erstellen, Aussagen/ Begründungen mit lateinischen Textzitaten belegen, Sach- oder Wortfeldaufgaben, Fremd- oder Lehnwortaufgaben, den Text gemäß bestimmten Schlagwörtern gliedern (erstmalig in Lektion 13), den Text inhaltlich gliedern und passende Überschriften dazu finden, Inhalt in 3 Sätzen wiedergeben, Text in Haupt- und Nebensätze gliedern, W-Fragen zum Text beantworten.

In jeder Lektion findet sich nur eine dieser Aufgaben. Das Format der Aufgabe wird variiert. Während in den ersten Lektionen vorwiegend geschlossene oder halboffene Aufgaben verwendet werden, werden in späteren Lektionen auch offene Aufgabenstellungen genutzt. Textvorerschließende Aufgaben in Form von Impulsmedien (Video, Musik,...) werden nicht verwendet. Es werden ausschließlich lateinische Überschriften und Einleitungstexte dem Text vorangestellt. Neben jedem Text findet sich eine Illustration, die zum Textinhalt passt. Dennoch werden an diese Medien keine (textvorerschließenden) Aufgabenstellungen geknüpft.

Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben werden im Spracherwerbsbuch *Medias in Res!* nicht verwendet.

Stellung der texterschließenden Aufgaben im Schulbuch Medias in Res!

Die oben genannten, im *Medias in Res!* vorkommenden Aufgaben werden dem Übersetzungstext nachgestellt und es wird nicht darauf hingewiesen, diese vor oder anstelle

der eigentlichen Textübersetzung zu erledigen. Somit können sie trotz ihres textvorerschließenden Charakters nicht als Aufgaben dieser Art beurteilt werden.

Zusätzliche Auffälligkeiten

Zusätzlich zu diesen Aufgaben wird bei manchen Informationstexten zu Zitaten, Sprichwörtern oder Abkürzungen des Textes eine kleine Aufgabenstellung angefügt. So müssen die Lernenden zum Beispiel beim Zitat „*Alea iacta est!*“ kurz beschreiben, was heute mit dieser Aussage gemeint ist.¹⁷⁹ Bei einer anderen Lektion müssen sie das Logo des Veritas-Verlages mit dem Proverbium „*In vino veritas!*“ in Verbindung setzen.¹⁸⁰ Somit werden anhand dieser kurzen Aufgabenstellungen die wichtigen Kompetenzen des Aktualisierens und Vergleichens von Textinhalten abgeprüft. Auch der österreichische Lehrplan Latein verdeutlicht die Vorteile solcher Übungen, da dadurch die Motivation und das Interesse der Schüler*innen angeregt wird.¹⁸¹

Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass *Medias in Res!* pro Lektionstext nur eine Aufgabe, die an texterschließende Aufgaben angelehnt ist, verwendet. Der Schwierigkeitsgrad dieser Übungen steigt nur langsam an, indem die lenkenden geschlossenen Aufgaben bei den ersten Übersetzungstexten verwendet werden, und erst später offene Aufgaben wie Textparaphrasen abgeprüft werden. Es werden oft dieselben Aufgabenstellungen verwendet. Das hat einerseits den Vorteil, dass diese Aufgaben bei den Lernenden gut „einprogrammiert“ werden. Andererseits ist nachteilhaft, dass den Schüler*innen keine große Abwechslung geboten wird. Die verwendeten Aufgaben werden leider als Arbeitsaufträge, die nach der Übersetzung erledigt werden sollen, angeboten. Somit steht bei diesen „Textverstehen“ im Fokus, finden jedoch erst nach der Textübersetzung Anwendung. Die Texterschließung sollte jedoch, wie in den ersten Kapiteln dieser Arbeit dargestellt, bereits vor der Übersetzung

¹⁷⁹ Vgl. ebd., S. 93.

¹⁸⁰ Vgl. ebd., S. 111.

¹⁸¹ Vgl. RIS, 2022.

stattfinden. Das Vorhandensein von Überschriften, Einleitungstexten, Informationstexten und Illustrationen zum Text stellt ein großes Potenzial für eine der Übersetzung vorangehende Textvorerschließung dar. Somit könnten textvorerschließende Aufgabenstellungen, die das im Spracherwerbsbuch *Medias in Res!* vorhandene Material nutzen, kreiert werden oder die dem Übersetzungstext anschließende Aufgabe dem Lektionstext vorangestellt werden und so ein texterschließender Einstieg in die Lektüre geschaffen werden. *Medias in Res!* beinhaltet somit gute Ressourcen, die für einen gezielten Erwerb von Textverstehen genutzt werden können.

Ex libris. Latein-Grundkurs

Überblick

Knabl und Kronberger-Schmid haben mit *Ex libris* einen Latein-Grundkurs geschaffen, in dem die Lernenden in drei Semestern eine solide sprachliche Basis für die lateinische Sprache erlernen, lateinische Texte lesen und einen Einblick in das antike kulturelle Leben erhalten.¹⁸² Es wirbt damit eine nahtlose Grundlage für die Originallektüre zu schaffen, also dem primären Ziel lateinischer Spracherwerbsbücher nachzugehen. Die in der Lektion neue Grammatik wird vorentlastend der Textarbeit vorangezogen und Informationstexte zu kulturkundlichen Themen werden den Lektionen beigefügt. Die Lernenden können ihr Wissen anhand von Semesterchecks und Selbstkontrollen überprüfen. Ein Vorteil vor allem im Zuge der ansteigenden Digitalisierung stellt das vorhandene E-Book dar.¹⁸³

Überschriften, Einleitungstexte und Informationstexte

Dem eigentlichen Übersetzungstext gehen immer deutsche Überschriften und eine deutsche Einleitung voraus. Ein sehr kurzes Informationstextkästchen, das in den überwiegenden Fällen die wichtigsten Informationen zu lateinischen Autoren enthält, steht direkt neben dem Übersetzungstext. Ausführliche kulturkundliche Informationstexte finden sich auf der

¹⁸² Vgl. Knabl, Andreas / Kronberger-Schmid, Barbara: *Ex libris. Latein-Grundkurs*. Wien 2018, S. 2.

¹⁸³ Vgl. ebd., S. 194.

folgenden Doppelseite der Lektion. Somit dienen die angeführte Überschrift und die meist sehr ausführliche Einleitung als eine gute textvorerschließende Basis für die eigentliche Textarbeit. Die kurzen Autorentexte enthalten nur in selten Fällen für das Textgeschehen relevante Informationen und haben daher nur geringen vorerschließenden Charakter.

Texterschließende Aufgaben zum Text

Jedem Lektionstext des Schulbuches *Ex libris* sind mindestens drei Aufgaben, die texterschließenden Charakter haben, nachgestellt. Die zugrunde liegenden Ideen der einzelnen Arbeitsaufträge ähneln den Aufgaben der hier vorgestellten Aufgabensammlung. Folgende texterschließende Aufgabenstellungen finden sich im Lehrbuch *Ex libris*: gewisse Textinformationen eines Arbeitsauftrages unterstreichen, Gegenbegriffe finden, Fremd- oder Lehnwortsuche, Sätze vervollständigen, Wort- und Sachfelder, bestimmte semantische oder grammatikalische Texterscheinungen markieren, persönliche Vorstellungen äußern (z.B.: „Was ist für dich ein Philosoph?“¹⁸⁴), kreative Aufgaben, eigenen Standpunkt erläutern und begründen, Vergleiche mit Texten anderer Sprache durchführen (z.B. mit rumänisch sprachigen Text ¹⁸⁵), Aussagen mit Textzitaten belegen, Text(aussagen) in die richtige Reihenfolge bringen,...

Von Lektion 2 an werden immer mehrere dieser Aufgaben einem Lektionstext zur Bearbeitung beigelegt. Das Format dieser Aufgaben variiert von Beginn an und es werden geschlossene, halboffene und offene Aufgaben in jeder Lektion angeführt.

Impulsmedien, die mit einer konkreten textvorerschließenden Aufgabenstellung einhergehen, werden nicht hinzugefügt. Neben den Überschriften und Einleitungstexten, die jedem Lektionstext vorangehen, wird auch unter oder neben jedem Lektionstext eine Illustration angefügt, die gut für textvorerschließende Methoden genutzt werden kann. *Ex libris* arbeitet stark mit Vergleichsmedien, die die Transferkompetenz der Schüler*innen schulen sollen.

Das Spracherwerbsbuch *Ex libris* baut immer wieder kreative, spielerische Arbeitsaufträge ein. So müssen die Schüler*innen manche Aufgaben im Team lösen oder im Team gegeneinander antreten. Bei einer Aufgabe müssen die Lernenden zum Beispiel gegeneinander antreten und

¹⁸⁴ Vgl. ebd., S. 49.

¹⁸⁵ Vgl. ebd., S. 55.

herausfinden, wer mehr Fremdwörter zu lateinischen Wörtern im Lektionstext findet¹⁸⁶. Aufgaben, die eine gewissen Handlung oder Produktion nach sich ziehen, finden sich im Schulbuch *Ex libris* nicht.

Stellung der texterschließenden Aufgaben im Schulbuch Ex libris

Die vielfältigen im Spracherwerbsbuch *Ex libris* vorkommenden Aufgaben und Medien haben zwar text(vor)erschließenden Charakter, sind aber dem Text nachgestellt und vermissen einen expliziten Hinweis auf eine Bearbeitung vor oder anstelle der eigentlichen Übersetzung.

Zusätzliche Auffälligkeiten

Ex libris arbeitet häufig mit Recherche-Aufgaben. Im Zuge deren Aufgabenstellung müssen die Lernenden Arbeitsaufträge wie „Sucht im Internet nach Beispielen für heutige Propagandakampagnen“¹⁸⁷ oder „Recherchiere online, was Augustus durch das im Text genannte Gesetzesbündel, die *lex Iulia maritandis ordinibus*, festlegen ließ“¹⁸⁸ bearbeiten. Anhand dieser Aufgaben wird die heute immer wichtiger werdende Medienkompetenz der Schüler*innen trainiert.

Fazit

Im Gegensatz zum Schulbuch *Medias in Res!* legen Knabl und Kronberger-Schmid den Fokus auf ein abwechslungsreiches Aufgabenangebot. In jeder Lektion kommen mehrere verschiedene Aufgaben, denen unterschiedliche Formate zugrunde liegen, vor. Erst nach mehreren Lektionen wiederholen sich die konkreten Arbeitsaufträge. Dies stellt einen großen Unterschied zum Lehrbuch *Medias in Res!* dar. Somit wird zwar von Beginn an ein gewisses Niveau von den Schüler*innen verlangt, aber dafür wird Langeweile im Aufgabenbearbeiten vorgebeugt. Die Recherche-Aufgaben und spielerischen Elemente im Lehrbuch *Ex libris* haben

¹⁸⁶ Vgl. ebd., S. 79.

¹⁸⁷ Ebd., S. 32.

¹⁸⁸ Ebd., S. 30.

wichtiges pädagogisches Potenzial und trainieren die Medien-, Reflexions- und Kommunikationskompetenzen der Lernenden. Mit Hilfe der im *Ex libris-Schulbuch* verwendeten Aufgaben werden die Schüler*innen abwechslungsreich und vielfältig von Beginn ihrer Lateinkarriere an mit Methoden, in deren Fokus „Textverstehen“ steht, konfrontiert. Leider werden diese guten Aufgaben nicht explizit für die Textvorerschließung verwendet. Ein Hervorheben, diese Aufgaben vor und teilweise sogar anstelle der Übersetzung zu erledigen, könnte förderlich sein. Zusätzliche Arbeitshinweise am Beginn des Textes, die eine Vorerwartung in den Lernenden (z.B. mit Hilfe der im Schulbuch verwendeten Impulsmedien) aufbauen sollen, können eine positive Texterschließung begünstigen. *Ex libris* setzt intuitiv wichtige Maßnahmen, die Textverstehen begünstigen sollen, ein und somit hat „Textverstehen“ in diesem Schulbuch einen bedeutenden Stellenwert.

Artes. Das kompetenzorientierte Lehrbuch für den Latein-Grundkurs.

Überblick

Artes vermittelt alle Grundkompetenzen des 4-jährigen Lateins in 28 Lektionen, die (antike) Themen (Alltagsleben, Mythos, Neuzeitlatein, ...) behandeln. Da Oswald, Bauer, Einfalt, Goda und Graf schon früh lateinische Originaltexte abgewandelt und vereinfacht in ihrem Spracherwerbsbuch einsetzen, wird ein nahtloser, einfacherer Übergang zur Originallektüre geschaffen.¹⁸⁹ Die essentielle Grundgrammatik wird teils deduktiv und teils induktiv erschlossen und so entdecken die Lernenden selbst grammatikalische Erscheinungen und formulieren eigenständig Regeln. Neben einem Lektionstext enthält jede Lektion einen Übungstext, dem viele „*Exercitationes*“ beigefügt sind. Dem Lehrbuch ist ein Zusatzheft zum Lektüreeinstieg mit lateinischen Originaltexten angefügt, das auf dem Latein-Grundkurs *Artes* aufbaut.¹⁹⁰ Dieses wird in folgender Analyse jedoch nicht berücksichtigt.

¹⁸⁹ Vgl. Bauer, Martin Michael / Diwiak, Kathrin / Goda, Krisztina / Graf, Susanne / Trojer, Ute / Einfalt, Mareike / Oswald, Renate: *Artes. Das kompetenzorientierte Lehrbuch für den Latein-Grundkurs*, S. 190.

¹⁹⁰ Vgl. ebd., S. 3.

Überschriften, Einleitungstexte und Informationstexte

Jedem Übersetzungstext geht eine prägnante Überschrift und eine Unterüberschrift, die in lateinischer und deutscher Sprache angegeben wird, voraus. Daneben wird oft angegeben, um welche Textgattung es sich handelt (z.B. mythologischer Text). Unter dem Lektionstext findet sich ein Text zu Hintergrundinformationen, der eine ergänzende Illustration enthält und oft durch zusätzliche Informationen auf der Folgeseite ergänzt wird. In den meisten Fällen ist dem Lektionstext eine Einleitung vorangestellt. Den Übungstexten auf den *Exercitationes*-Seiten geht ein Einleitungstext und/oder eine Überschrift voraus. Ein zum Text passendes Bild wird auch beigelegt. Die den Texten vorangestellten Überschriften und Einleitungen erleichtern durch ihren vorerschließenden Charakter den Textverständnisprozess. Bei Blick auf die Illustrationen oder Bilder nach dem Text erhalten die Leser*innen auch einen Hinweis auf das vorkommende Textgeschehen.

Texterschließende Aufgaben zum Text

Mit dem eigentlichen Lektionstext sind nie Aufgaben zur Bearbeitung verbunden. Dennoch werden die Übungstexte im *Exercitationes*-Teil einer jeden Lektion durch eine große Aufgabensammlung ergänzt. Diese Aufgaben sind zum Teil direkt an den Text gekoppelt und zeigen dadurch Ähnlichkeiten mit den Aufgaben der in dieser Arbeit vorgestellten Aufgabensammlung auf. Der andere Teil der Aufgaben lässt sich ganz ohne den Übungstext lösen und ist nicht mit diesem verbunden. Diese Aufgaben dienen meist dem Trainieren von grammatikalischen Phänomenen. Unter den texterschließenden Aufgaben finden sich folgende Arbeitsaufträge: die Übersetzung von Sätzen überprüfen und gegebenenfalls richtig stellen, grammatikalische Phänomene im Text unterstreichen (und analysieren), lateinische Sätze zum Textinhalt ergänzen, lateinische Sätze in die richtige Reihenfolge bringen, einzelne Verbalformen ins Deutsche übersetzen, Fremd- und Lehnwortaufgaben, Sachfelder, Gliederungsaufgaben, Ankreuzaufgaben zu Übersetzungen/ grammatikalischen Phänomenen, lateinische Sätze zu Textgeschehen auf Richtigkeit überprüfen (wahr/falsch), Belegaufgaben, Lückentextaufgaben (Einfügen von ganzen Wörtern oder von Endungen), Übungen zu Konnektoren des Textes, eine elegantere Übersetzung formulieren, Text in Hauptsätze und

Nebensätze gliedern, Gegensatzpaare finden, W-Fragen beantworten, Vergleichsaufgaben, kreative Aufgaben...

Schon von Lektion 1 an werden die Lernenden im *Exercitationes*-Teil von *Artes* mit Aufgaben aller Formatkategorien konfrontiert. So lernen die Schüler*innen schnell mit geschlossenen, halboffenen oder offenen Arbeitsaufträgen korrekt umzugehen.

Die dem Text vor- oder nachgestellten Überschriften, Einleitungen oder Illustrationen haben textvorerschließenden Charakter. Dennoch sind an diese keine Arbeitsaufträge gekoppelt und geben den Schüler*innen keine konkrete Motivation zur Textvorerschließung.

Impulsmedien anderer Art wie Film- oder Musikverweise finden sich im Spracherwerbsbuch *Artes* nicht.

Die kreativen Aufgaben des *Exercitationes*-Teils sind teils produktionsorientierter Natur. So müssen die Lernenden zum Beispiel einen Abschiedsbrief des Iason für Medea schreiben.¹⁹¹ In Lektion 11 müssen sich die Schüler*innen in die Lage eines im trojanischen Pferd versteckten Soldaten versetzen und ihre Gefühle beschreiben.¹⁹² Auch die kreative Aufgabe in Lektion 13, bei dem die Lernenden einen Tagebucheintrag des Alexander des Großen verfassen müssen, ist an produktionsorientierte Aufgaben gelehnt.¹⁹³

Stellung der texterschließenden Aufgaben im Schulbuch Artes

Die texterschließenden Aufgaben im Schulbuch *Artes* sind dem Übungstext nachgestellt und enthalten darüber hinaus keinen Hinweis zur Bearbeitungszeit. Eine Aufforderung die Aufgaben vor oder sogar anstelle der Übersetzung zu tätigen, würde eine texterschließende Aufgabendoppelseite im Lehrbuch *Artes* erschaffen.

Zusätzliche Auffälligkeiten

Die im Lehrbuch *Artes* bereitgestellten Aufgaben haben oft rätselhaften Charakter, da zum Beispiel in Form eines Kreuzworträtsels ein Lösungswort anhand von Fragen zum Textinhalt

¹⁹¹ Vgl. ebd., S. 55.

¹⁹² Vgl. ebd., S. 73.

¹⁹³ Vgl. ebd., S. 85.

gefunden werden muss.¹⁹⁴ Auch die Aufgaben, bei denen „rückwärts“ vom Deutschen ins Lateinische übersetzt werden muss, zeigen diese geheimnisvolle Nuance auf.¹⁹⁵ Dadurch wecken die Autor*innen dieses Spracherwerbbuches Lust und Freude am Arbeiten und Weiterarbeiten der Aufgaben. Durch die Aufgaben, bei denen lateinische Sprichwörter in einer gewissen Form bearbeitet werden müssen, erweitern die Lernenden ihren Wortschatz und ihr allgemeines Welt- und Handelswissen.¹⁹⁶ Auch die Aufgaben, die die Verbindung der lateinischen Sprache zur romanischen Sprache aufzeigen, erweitern den Horizont der Lernenden.¹⁹⁷ *Artes* baut darüber hinaus Arbeitsaufträge ein, bei denen die Schüler*innen die große Bedeutungsvielfalt lateinischer Wörter (z.B. von *afficere*) entdecken können.¹⁹⁸ Zuletzt ist zu erwähnen, dass die Autor*innen von *Artes* immer wieder zwei besondere Aufgabentypen einsetzen. Die I-Aufgaben sind dadurch gekennzeichnet, dass sie grammatikalische Phänomene, die über die im Spracherwerbsbuch *Artes* behandelte Standardgrammatik hinaus gehen, bearbeiten (z.B. *fieri* und seine Bedeutung).¹⁹⁹ Die W-Aufgaben greifen bereits bekannte lateinische Phänomene wieder auf und festigen diese.

Fazit

Das Aufgabenangebot und deren Vielfalt sind im Lehrbuch *Artes* im Gegensatz zu den beiden anderen Schulbüchern am ausgeprägtesten. Sowohl das wechselnde Aufgabenformat, als auch die konkreten Aufgabenstellungen zeigen eine große Bandbreite auf und überraschen und fordern die Lernenden so immer wieder aufs Neue. Die im Schulbuch *Artes* vorkommenden kreativen produktionsorientierten Aufgaben, bei denen die Lernenden ihren eigenen Standpunkt oder ihre individuellen Gefühle miteinbringen müssen, trainieren die Reflexionskompetenz der Schüler*innen. Weitere positive Aspekte sind die rätselhaften Arbeitsaufträge und die Wiederholungs- und Vertiefungsaufgaben, da so die Schüler*innen zur Aufgabenbearbeitung motiviert werden und sowohl schwächere Lernende ihre Defizite in den Wiederholungsaufgaben trainieren als auch leistungsstärkere Schüler*innen ihre

¹⁹⁴ Vgl. ebd., S. 61.

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 109.

¹⁹⁶ Vgl. ebd., S. 43.

¹⁹⁷ Vgl. ebd., S. 97.

¹⁹⁸ Vgl. ebd., S. 145.

¹⁹⁹ Vgl. ebd., S. 121.

Kompetenzen bei den !-Aufgaben vertiefen und erweitern können. Dennoch enthält die positiv beschriebene Aufgabendoppelseite „*Exercitationes*“ sehr viele Grammatikaufgaben, die nicht an den Text gekoppelt sind und somit nicht „Textverstehen“ in deren Fokus steht. Auch wenn Textverstehensaufgaben nur den *Exercitationes*-Texten und nicht den eigentlichen Lektionstexten beigelegt sind, sind bei jedem lateinischen Text textvorerschließende Komponenten wie Überschrift, Einleitung, Informationstexte oder Illustrationen zu finden. Da diese nicht durch direkte Arbeitsaufträge mit den Texten verbunden sind, könnte durch Hinzufügung konkreter Arbeitsaufforderungen ein zusätzlicher Faktor für das Trainieren von Textverstehen im Schulbuch *Artes* geschaffen werden. Der Aspekt „Textverstehen und Aufgaben“ spielt zusammenfassend im Spracherwerbsbuch *Artes* eine bedeutende Rolle, da sowohl durch ein abwechslungsreiches Aufgabenrepertoire die Schüler*innen angesprochen werden als auch durch gezielte Aufgabenstellungen unterschiedliche Kompetenzen trainiert werden. Somit ist das Erlangen von Textverstehen ein primäres Ziel von *Artes* und könnte durch intuitive Hinweise, die für ein Lösen der Aufgaben vor oder anstelle der Übersetzung stehen, noch weiter verstärkt werden.

Resümee des Schulbuchvergleiches

Überschriften, Einleitungen und Illustrationen zum Text sind in allen drei Schulbüchern vorhanden. Durch diese Hilfestellungen können die Lernenden intuitiv eine eigene Erwartung an den Text bilden und eine Vermutung über den Textinhalt aufstellen. Explizite Aufgabenstellungen, die mit diesen vorhandenen Medien arbeiten, gibt es in keinem der drei Schulbücher. Alle drei Spracherwerbsbücher arbeiten mit Aufgaben, die dem Überprüfen von Textverstehen gewidmet sind, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß. Während im *Medias in Res!* pro Lektion nur eine solche Aufgabe zu finden ist, sind im *Ex libris*-Schulbuch mehrere Aufgaben dieser Art zu finden. *Artes* widmet solchen Aufgaben sogar einen eigenen Text in jeder Lektion. Dieser Text entspricht nicht dem eigentlichen Lektionstext, ist aber thematisch und grammatikalisch an diesen angelehnt. Mit Hilfe dieser Aufgabensammlung wird das Textverstehen der Schüler*innen anhand von Rätseln oder anderen Aufgaben abgeprüft. *Artes* arbeitet viel mit Arbeitsaufträgen, bei denen die Schüler*innen ihre Lateinkenntnisse „rückwärts“ (von Deutsch auf Latein) anwenden müssen. Allen drei Schulbüchern ist gemein, dass sie die Aufgaben und deren Bearbeitung den Texten nachstellen und somit suggeriert

wird, die Aufgaben erst nach der Übersetzung des entsprechenden Textes durchzuführen. Hier zeigt sich ein großer Problempunkt, an dem gearbeitet werden soll. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Textverstehen in den bekanntesten österreichischen Spracherwerbsbücher für den 4-jährigen Lateinunterricht Eingang gefunden hat und somit die Lernenden von Beginn an mit Aufgaben, in deren Fokus der Aufbau von Textverstehen steht, konfrontiert werden. Dennoch wird mit den facettenreichen Möglichkeiten, die sich anbieten, nur mangelhaft gearbeitet und so sind zum Beispiel konkrete textvorerschließende Aufgaben nicht vorzufinden. Demnach gibt es noch viel Potenzial die österreichischen Spracherwerbsbücher für den Lateinunterricht zu adaptieren und für das primäre Ziel des Lateinunterrichts aufzuwerten.

Conclusio und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit den Grenzen von Textverstehen im direkten Übersetzungsprozess lateinischer Texte im Anfangsunterricht. Motiviert durch die in der Forschungsliteratur diskutierte Problematik wurde nach Lösungen für diese gesucht und im Zuge dessen eine innovative Aufgabensammlung erstellt. Abschließend wurde untersucht, ob die österreichischen Schulbücher *Medias in Res!*, *Ex libris* und *Artes* des Anfangsunterrichts des vierjährigen Lateins dem Textverstehensprozess Aufmerksamkeit schenken und Aufgabestellungen dafür einbauen.

Summa summarum kann aus der Untersuchung und Diskussion festgehalten werden, dass Textverstehen ein in allen Sprachen höchst komplexer Vorgang ist, der sich keineswegs durch das bloße Entschlüsseln semantischer, syntaktischer und grammatikalischer Informationen kennzeichnet. Vielmehr spielen persönliche Faktoren wie das Lesevergnügen, die emotionale Beteiligung am Text und die Bildung von Vorstellung eine entscheidende Rolle im Textverstehensprozess.

Wie auch in der kognitiven Linguistik stellt die Trias Strukturerkennung, Textdeutung und Lebenswirklichkeitsbezug ein unentbehrliches Fundament des modernen Lateinunterrichts dar. Um diese einzelnen Kompetenzen sinngemäß erfüllen und so den Aufbau eines angemessenen Textverstehens generieren zu können, ist es bedeutend, die innersprachlichen Informationen der Leser*innen mit ihrem individuellen Welt- und Handlungswissen zu verbinden.

Darüber hinaus konnte in der vorliegenden Analyse ein weiteres Mal verdeutlicht werden, dass der Übersetzungsvorgang keineswegs mit dem Textverstehensvorgang gleich zu setzen ist. Das Verstehen des lateinischen Textinhaltes ist Voraussetzung für eine gelungene Textübersetzung und nicht umgekehrt. Diese von Florian akzentuierte Erkenntnis nimmt sich auch die standardisierte schriftliche Reiferprüfung Latein in Österreich zum Ziel, die bewusst den Übersetzungs- und Interpretationsvorgang zweiteilt und im Zuge einer separaten Interpretationsarbeit das Textverstehen anhand verschiedener Aufgaben und Teilkompetenzen abprüft. Dieses österreichische Modell stellt ein unerlässliches Fundament für einen zeitgemäßen Lateinunterricht dar und dient der deutschen altsprachlichen Fachdidaktik als Vorbild.

Folglich zeigt sich, dass die Textverstehensproblematik kein unlösbarer Konflikt des altsprachlichen Unterrichts ist, sondern gezielte text(vor)erschließende Aufgaben eine Prävention für Verständnis- und auch Übersetzungsprobleme darstellen können.

Im empirischen Teil dieser Arbeit konnte festgestellt werden, dass die bekanntesten österreichischen Spracherwerbsbücher des vierjährigen Lateinunterrichts die Relevanz von Textverstehen erkannt haben und versuchen Aufgaben dafür zu implementieren. Dennoch besteht im Umfang und in der Aufbereitung der Aufgaben, die den Textverstehensvorgang vor oder anstelle der Übersetzung zum Ziel haben soll, Verbesserungsbedarf.

Zuletzt ist festzuhalten, dass das Erlernen der lateinischen Sprache mit Strapazen, die aufgrund des komplexen Sprachaufbaus und des ständig zu hinterfragenden Textverständnisses während des Übersetzungsprozess entstehen, verbunden ist. Dennoch fördern diese das allgemeine und individuelle Sprachverständnis der Lernenden und bedingen dadurch ein allgemein besseres Textverstehen für mutter- und fremdsprachliche Texte.

Literatur

Printliteratur

Beyer, Andrea: Lateinische Lehrbuchtexte und ihr Anspruchsniveau. In Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg 2018.

Burmester, Anna Philina: Das Gewährleisten von Textverständnis bei Schülerinnen und Schülern – ohne Übersetzung! In *Circulare* 1/2018.

Burmester, Anna Philina: Textverstehen ohne Rekodierung? In Korn, Matthias (Hrsg.): Latein Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2018.

Burmester, Anna-Philina / Korn, Matthias: Vom Landesteller. Gedanken zur länderverbindenden Zusammenarbeit Österreich-Deutschland. In *Circulare* 4/2017.

Busse, Dietrich: Textinterpretation. Sprachtheoretische Grundlagen einer explikativen Semantik. Wiesbaden 1991.

Czaplinsky, Wiebke / Sauer, Jochen: Kompetenzorientierte Diagnose des Textverständnisses mittels freier Schülertexte. In *AU* 4/5 2017.

Florian, Lena: Übersetzen und Verstehen im Lateinunterricht. Eine empirische Untersuchung. In *Pegasus-Onlinezeitschrift* XIII (2013), Heft 1/2.

Florian, Lena: Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?. Göttingen 2015.

Florian, Lena: Verstehen sichtbar machen – methodische Anregungen. In *AU* 4/5 2017.

Florian, Lena: So übersetzen Schüler wirklich. Göttingen 2017.

Friedrich, Marcus: Textverständlichkeit und ihre Messung: Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zur Textverständlichkeit. Münster 2017.

Garbe, Christine / Holle, Karl / Jesch, Tatjana: Texte lesen: Lesekompetenz - Textverstehen - Lesedidaktik - Lesesozialisation. Paderborn 2009.

Glücklich, Hans-Joachim: Textverstehen und Überprüfungsformen. In AU 4/5 2017.

Glücklich, Hans-Joachim: Textverständnis und seine Überprüfung. In FC 4/ 2017.

Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Hannover 2021.

Hattie, John: Visible Learning. Baltmannsweiler 2015.

Hensel, Andreas: Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht. In AU 4/5 2017.

Hensel, Andreas: Mit Schülerübersetzungen umgehen. In AU 2/ 2019.

Hey, Gerhard / Jesper, Ulf: Buchners Praxisbuch des Übersetzens. Bamberg 2019.

Horstmann, Henning / Korn, Matthias: Cicero als Prüfungsautor im schriftlichen Lateinum. Von der Erforderlichkeit einer ganzheitlichen Berechnungsweise des Anforderungsniveaus lateinischer Texte. In Kuhlmann, Peter / Marchetti, Valeria (Hrsg.): Cicero als Bildungsautor der Gegenwart. Heidelberg 2020.

Horstmann, Henning / Korn, Matthias / Kuhlmann, Peter: Texte erschließen und verstehen. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht. Göttingen 2022.

Jacobsen, Christiane: Narcissus und Echo in einer Welt der Selfies und „Germany’s Next Topmodel“. In AU 3/ 2017.

Kirsch, Irwin / de Jong, John / Lafontaine, Dominique / McQueen, Joy / Mendelovits, Juliette / Monseur, Christian: Lesen kann die Welt verändern. Leistung und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000. Paris 2002.

Kuhlmann, Peter: Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen 2012.

Kuhlmann, Peter: Lateinische Texte richtig übersetzen - (k)ein Problem? Die lernpsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen von lateinischen Texten. In Frisch, Magnus (Hrsg.): Alte Sprachen - neuer Unterricht (= Ars didactica Bd. 1). Speyer 2015.

Kuhlmann, Peter: Textverstehen. In Korn, Matthias (Hrsg.): Latein Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2018.

Kuhlmann, Peter: Textkompetenz – Methoden und Strategien. In Korn, Matthias (Hrsg.): Latein Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2018.

Kuhlmann, Peter: Textverstehen und Übersetzen sowie deren Bedeutung. In Choitz, Tamara / Sundermann, Klaus / Meyer, Annette (Hrsg.): Perspektiven für den Lateinunterricht III. Stuttgart 2019.

Kühne, Jens: Forum Latein. Übersetzungstraining. Berlin 2013.

Lebek, Wolfgang Dieter: Das Latinum und die Qualität der deutschen Universitätsstudenten. Kurzbericht über eine statistische Untersuchung. In FC 47/ 2004.

Leubner, Martin / Saupe, Anja: Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben. Baltmannsweiler 2016.

Lošek, Fritz / Niedermayr, Hermann: Die standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung in Österreich. Ein neues Modell für das Überprüfen von Textverständnis. In AU 4/5 2017.

Meske, Isabell A.: While-reading activities zur Feststellung und Sicherung von Textverständnis in Prüfung und Alltag. In AU 4/5 2017.

Siemer, Joanna: Szenische Interpretation (Szl). In: Drumm, Julia / Fröhlich, Roland (Hrsg.): Innovative Methoden für den Lateinunterricht. Göttingen 2008.

Schirok, Edith: Vom Dekodieren zum Rekodieren. Texterschließung - Interpretation - Übersetzung: Versuch einer Begriffserklärung. In AU 6/ 2013.

Strohner, Hans: Textverstehen: Kognitive und kommunikative Grundlagen der Sprachverarbeitung. Wiesbaden 1990.

Strohner, Hans: Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In: Blüdnor, Hardarik / Breindl, Eva / Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin 2006.

Thies, Stephan: „naturamque novat“ – Daedalus ist kein Vorkämpfer für naturgerechte Hausrenovierung. In AU 3/ 2017.

Vrabl, Olivia: Aufgaben- und Leistungsmotivation. Wie kann verhindert werden, dass Studierende in der Lehre und durch die Lehre demotiviert werden? In HSW 5+6 2016, S. 159 – 162.

Wehmann, Philipp: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Drumm, Julia / Fröhlich, Roland (Hrsg.): Innovative Methoden für den Lateinunterricht. Göttingen 2008.

Schulbücher

Bauer, Martin Michael / Diwiak, Kathrin / Goda, Krisztina / Graf, Susanne / Trojer, Ute / Einfalt, Mareike / Oswald, Renate: Artes. Das kompetenzorientierte Lehrbuch für den Latein-Grundkurs. Wien 2018.

Hissek, Oliver / Kautzky, Wolfram: Medias in Res! L4. 5-6. Latein für den Anfangsunterricht – mit Texten zum Einstiegsmodul. Linz 2018.

Knabl, Andreas / Kronberger-Schmid, Barbara: Ex libris. Latein-Grundkurs. Wien 2018.

Online-Quellen

Beyer, Andrea: Lateinische Lehrbuchtexte und ihr Anspruchsniveau. In Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg 2018. URL: <http://lgbb.davbb.de/home/archiv/2018/heft-2/lateinische-lehrbuchtexte-und-ihr-anspruchsniveau> (zugegriffen am 09.02.2022).

Bundesministerium. Bildung, Wissenschaft und Forschung: Kompetenzbeschreibung – Grundkompetenzen in den klassischen Sprachen. 2015. URL: <https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=273&token=0ce0f087b956add6e39c65656e44425c2bf0604c> (zugegriffen am 10.04.2022).

Bundesministerium. Bildung, Wissenschaft und Forschung: BAUSTEINE Latein (vierjährig)

für die standardisierte schriftliche Reifeprüfung

(ÜT + IT). 2020. URL:

<https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=4529&token=2889c373c38681b8a728ca783c427f108ae3dd06> (zugegriffen am 16.04.2022).

Bundesministerium. Bildung, Wissenschaft und Forschung: Kompetenzmodell für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (schriftlich) aus Latein (vierjährig). 2020.

URL:

https://www.matura.gv.at/fileadmin/user_upload/downloads/Begleitmaterial/KS/srp_lat_4j_kompetenzmodelle-2020-10-28.pdf (zugegriffen am 10.04.2020).

Bundesministerium. Bildung, Wissenschaft und Forschung: Kompetenzmodell für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (schriftlich) aus Latein (sechsjährig).

2020. URL:

https://www.matura.gv.at/fileadmin/user_upload/downloads/Begleitmaterial/KS/srp_lat_6j_kompetenzmodelle_2020-09-28.pdf (zugegriffen am 10.04.2022).

Echo (Physik). Auf Brockhaus Enzyklopädie Online. URL: <https://brockhaus->

[at.uaccess.univie.ac.at/ecs/permalink/476BB765AB6EC9D30D9446055B39BBCC.pdf](https://brockhaus-)

(zugegriffen am 12.02.2022).

Goldsmith, Marshall: Try Feedforward Instead of Feedback. 2015. URL:

<https://www.marshallgoldsmith.com/articles/try-feedforward-instead-feedback/>

(zugegriffen am 13.12.2021).

Leisen, Josef: Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. Auf leseforum.ch. Online Plattform für Literalität. URL:

<http://www.josefleisen.de/downloads/lesen/01%20Umgang%20mit%20Sachtexten%20-%20Leseforum%202012.pdf> (zugegriffen am 09.04.2022).

Narzissmus. Auf Brockhaus Enzyklopädie Online. URL: <https://brockhaus->

[at.uaccess.univie.ac.at/ecs/permalink/0999C2BB7BB0C923471D7907782E5BAC.pdf](https://brockhaus-)

(zugegriffen am 12.02.2022).

RIS: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 10.04.2022. URL :

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (zugegriffen am 10.04.2022).

Sodalitas. Bundesarbeitsgemeinschaft der Klassischen Philologen: Rechtsgrundlagen und Leitlinien

zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen

Latein und Griechisch. Innsbruck / Klagenfurt 2020. URL:

https://g.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/Consensus_NEU_2020_Fassung_2020_11_07.pdf (zugegriffen am 11.04.2022).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundstruktur des Kommunikationssystems des Textverstehens. Siehe Strohner, Hans: Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In: Blüdorn, Hardarik / Breindl, Eva / Waßner, Ulrich H.: Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin 2006, S. 191.. 12	
Abbildung 2: Überblick über die Teilfähigkeiten des Übersetzens. Siehe Hey, Gerhard / Jesper, Ulf: Buchners Praxisbuch des Übersetzens. Bamberg 2019, S.17.....	39
Abbildung 3: Burmesters Aufgabentypen zur Textverstehensdokumentation (ohne Übersetzung). Siehe Burmester, Anna Philina: Das Gewährleisten von Textverständnis bei Schülerinnen und Schülern – ohne Übersetzung! In Circulare 1/2018, S. 7.	44
Abbildung 4: Pirat und Mädchen (fotografiert von Sophia Kralovec am 26.04.2022).	70
Abbildung 5: Pirat und Mädchen (fotografiert von Sophia Kralovec am 26.04.2022).	74
Abbildung 6: Stop Cyber-Bulling. Siehe Jacobsen, Christiane: Narcissus und Echo in einer Welt der Selfies und „Germany’s Next Topmodel“. In AU 3/ 2017.	85
Abbildung 7: Stop Cyber-Bulling. Siehe Jacobsen, Christiane: Narcissus und Echo in einer Welt der Selfies und „Germany’s Next Topmodel“. In AU 3/ 2017.	92

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Stellenwert von Textverstehen im Lateinunterricht und zeigt die bestehenden Grenzen von Textverständnis beim direkten Übersetzen lateinischer Texte auf. Der Fokus dafür wird auf den lateinischen Anfangsunterricht gelegt, der die goldene Basis für die allgemeine Lateinkarriere und den späteren Lektüreerfolg der Lernenden legt. Zu Beginn werden im theoretischen Teil dieser Arbeit die Rolle und Bedeutung von Textverstehen in der Sprachpsychologie, insbesondere in der Psycholinguistik, unabhängig von ihrer Ausgangssprache diskutiert. Im Weiteren werden die Ziele des österreichischen Lateinunterrichts vorgestellt. Darauf anschließend wird der Textverstehensprozess im Lateinunterricht analysiert und die darin auftretenden Probleme beschrieben. Folglich wird nach Methoden gesucht, die den Verständniskonflikten präventiv entgegenwirken. Es werden dafür Methoden, die zum Beispiel dem deutschen Literaturunterricht oder dem modernen Fremdsprachenunterricht entspringen, adaptiert und auf den lateinischen Anfangsunterricht umgelegt. Einen großen Meilenstein für diese Aufgaben schafft die österreichische standardisierte schriftliche Reifeprüfung, auf die ebenfalls eingegangen wird. Zudem wird anhand rezenter Forschungsliteratur aufgezeigt, welche besondere Bedeutung das Lernen der lateinischen Sprache auf ein allgemein besseres Textverständnis von muttersprachlichen Texten hat. Im praktischen Teil dieser Arbeit liegen auf den erworbenen Erkenntnissen aufbauend eine Aufgabensammlung, die Textverstehen ohne Übersetzung zum Ziel hat, und zwei konkrete Beispiele dafür vor. Den Abschluss dieser Arbeit bildet eine empirische Untersuchung, in der die drei bekanntesten lateinischen Spracherwerbsbücher des 4-jährigen Lateinunterrichts in Österreich anhand der zuvor beschriebenen methodischen und didaktischen Grundlagen mit Fokus auf Textverstehen analysiert und diskutiert werden.