

LATEIN UND GRIECHISCH in Nordrhein-Westfalen

Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW



Themenheft:

Texterschließung

Einladung zur Mitarbeit am Themenheft 1/23	4
Nachruf Prof. Dr. Hellmut Flashar	6
Texterschließung	9
Zweiteilige Lateinarbeiten	28
Als Journalisten auf den Spuren Ciceros	37
Hörverstehen	43
Augustus und die Macht der Wörter	48
Literarische Rezeptionsdokumente	52
Von Syrien an den Rhein	56
Protokoll Mitgliederversammlung 2022	58
Rezensionen	61



Ergänzen und gestalten Sie Ihren modernen Lateinunterricht mit Navigium-Online! Navigium bietet:

- Digitale **Texterschließung** von der Lehrbuch- bis zur Lektürephase mit Erstellung von Textlexika, grammatischen Konstruktionen und Möglichkeiten zur Differenzierung,
- Attraktive **Gamification-Elemente**, die wirklich alle SchülerInnen zum Lernen der Vokabeln motivieren,
- Einfach erstellte und automatisch korrigierte **Vokabeltests** und **Klassenarbeiten**,
- Leichte Anpassbarkeit an **jedes Lehrbuch** oder passgenaue Inhalte zu **Pontes**.

nutzbar im Browser und als App

**Jetzt 6 Monate unverbindlich und kostenlos an Ihrer
Schule testen* : www.navigium.de/testlizenz**



Navigium ist die führende digitale Lehr- und Lernplattform für den Lateinunterricht. Praktische und arbeitssparende Elemente für Unterricht, Hausaufgaben und Prüfungen, abgerundet mit motivierenden, spielerischen Komponenten, machen Navigium zu einem unverzichtbaren Begleiter.

Weitere Infos: navigium.de oder 0241/513880

*mit allen Latein-Lehrkräften und SchülerInnen,
nach vorheriger Schulung vor Ort oder Zoom - natürlich kostenlos

Kommende digitale Veranstaltungen:

30.11.2022 - Gamification

07.12.2022 - Latein digital unterrichten

11.01.2023 - Latein digital unterrichten

01.02.2023 - Online-Test und -Prüfungen

22.02.2023 - Textarbeit

www.navigium.de/veranstaltungen

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Was gibt es Neues beim DAV-NRW?

Unser letztes Großereignis war die Landestagung in Münster im September mit sehr anregenden Vorträgen und Workshops sowie der Mitgliederversammlung.

Die Landestagung stand unter dem Motto ‚Lebensweltbezug in antiken Texten‘. Die Atmosphäre des Hauses, die Referenten aus Universität und Schule, die Informationen aus der Schulaufsicht und die zahlreichen anregenden Vorträge und Workshops trugen zu einer sehr gelungenen Veranstaltung bei. Das Ganze kann natürlich nur gelingen, weil Sie, die Teilnehmenden der Veranstaltung, eine sehr engagierte und interessierte Gemeinschaft sind! Die Themenschwerpunkte waren folgende: Römischer Alltag in Vindolanda (Prof. HÖMKE), Rhetorik in Antike und Moderne (Stefan ANTRECHT), CICEROS Vorstellungen zur Erziehung (Prof. RÜHL und Prof. WEEBER), didaktisierbare Texte von FRONTO (PD Dr. MICHELS) und Beiträge zur Textkompetenz (Vortrag Prof. WESSELMANN und fachdidaktische Workshops). In der Mitgliederversammlung wurde die im letzten Heft vorgestellte Satzungsänderung mit wenigen Änderungen beschlossen und der neue Vorstand gewählt: Dr. Susanne ARETZ (Vors.), Maximilian NIESSEN (Stellv. Nordrhein), Dr. habil. Matthias LAARMANN (Stellv. Westfalen), Dr. Jochen SAUER (Kassenwart Westfalen), Christian FREDE-DICK (Kassenwart Nordrhein), Dr. Thomas DOEPNER (Schriftführer), Marina KEIP, Dr. Anja WIEBER, Dr. Thomas KURTH und Heinz-Jürgen SCHULZ-KOPPE (s. Protokoll).

Nach der Landestagung ist vor der Landestagung (31. August und 1. September 2023 in Mülheim/Ruhr): Unser Arbeitstitel dafür lautet ‚Antike Sprachen – lebendige Schule‘. Ein Mix aus Vorträgen und Workshops ist geplant. Damit wir ein zu Ihren Interessen noch passgenaueres Angebot machen können, nehmen Sie doch unbedingt auch an der Befragung unter:

<https://tinyurl.com/DAV2023Bedarfsabfrage> teil!

Der DAV-NRW ist jetzt auf *Twitter*: @DAV_NW

Uns erreichte kurz vor Redaktionsschluss noch die Nachricht vom Tod unseres ehemali-

gen Vorsitzenden Wilfried BERNING. Wir sind tief betroffen und sprechen den Angehörigen unser Mitgefühl aus.

In diesem Heft wird noch einmal das Thema Texterschließung aufgegriffen, das bereits in drei digitalen Fortbildungen ‚bearbeitet‘ wurde. Wir freuen uns, Ihnen einen bunten Strauß an Möglichkeiten für die Unterrichtspraxis und auch gewagten Vorgehensweisen als Diskussionsgrundlage präsentieren zu können. Die Beiträge kommen alle aus der Praxis, also von Lehrerinnen und Lehrern für Lehrerinnen und Lehrer. Sie sind als Anregung zu verstehen, also weder repräsentativ noch gar normativ.

Neben dem didaktischen Einführungsbeitrag von Marina KEIP und dem Versuch einer begrifflichen Klärung von Dr. Thomas KURTH gibt es zahlreiche praktische Beispiele und Vorschläge für die Lehrbuch- und Lektürephase: Dr. Sarah BRAUCKMANN erschließt Lehrbuchtexte mit Textpuzzles, Christian FREDE-DICK Gedichte CATULLS mit Liedern von Carl ORFF, André HÜMBS entwickelt mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam die Methode ‚Der coole Blick‘, Sabine JUNG erteilt Schülerinnen und Schülern einen Forschungsauftrag zu Cic. *Verr.*; Heinz-Jürgen SCHULZ-KOPPE stellt Überlegungen an, wie ein strukturierender Einstieg in AUGUSTUS‘ *Res gestae* gelingen könnte. Sascha RAMSEL eröffnet den Zugang zu OVID mit Texten von Rick RIORDAN. Lena WARZOG lässt Texte mithilfe des Wortschatzes erschließen. Jessica DAHMEN schlägt für Klassenarbeiten die Trennung der Texterschließung von der Übersetzung vor. Die Erschließung griechischer Texte über die Interpretation darf natürlich auch nicht fehlen.

Viel Vergnügen bei der Lektüre!

Und nicht vergessen: Bitte melden Sie sich unbedingt zur nächsten Landestagung an!

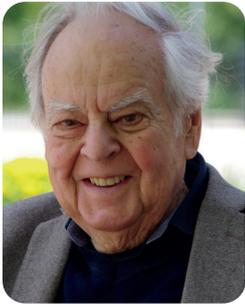
Denn nichts kann ein persönliches Gespräch vor Ort ersetzen. Wir freuen uns auf Sie!



Susanne ARETZ,
Marina KEIP und
Thomas KURTH
vorstand@davnrw.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Einladung zur Mitarbeit	4
Nachruf Prof. Dr. Hellmut FLASHAR	6
von Prof. Dr. Bernard Andreae, Prof. Dr. Christiane Zimmermann, Randolf Lukas, Dr. Susanne Aretz	
Texterschließung – ein unscharfer Begriff: Versuch einer Kartierung	9
von Dr. Thomas Kurth, StD	
Texterschließung in der Schule	13
von Marina Keip, StD'	
„Der coole Blick“ – ein Erfahrungsbericht	18
von André Hümb, StR	
Texterschließung mithilfe von Wortschatzarbeit (1. Lernjahr): Textzugang durch individuelle Sprachkenntnisse	21
von Lena Warzog, StR'	
„Mit Textpuzzle einem Textverständnis zum ': Überlegungen zur Methode ‚Textpuzzle' am Beispiel eines Lernarrangements in der Lehrbuchphase	24
von Dr. Sarah Brauckmann, StR'	
Zweiteilige Lateinarbeiten	28
von Jessica Dahmen, StR'	
Texterschließung im Griechischunterricht: SOKRATES' Wirkung im Gespräch	32
von Dr. Susanne Aretz, StD'	
<i>Cur actionem secundam scripsisti?</i> Als Journalisten auf den Spuren CICEROS	37
von Sabine Jung, StR'	
Hörverstehen als Möglichkeit zur globalen Erschließung lateinischer Texte: Ein Erfahrungsbericht zu Carl ORFFS Vertonung von CAT. 5	43
von Christian Frede-Dick, StR	
AUGUSTUS und die Macht der Wörter. Die <i>Res gestae</i> im Unterricht.	48
von Heinz-Jürgen Schulz-Koppe, StR i. R.	
Literarische Rezeptionsdokumente als Mittel zur Texterschließung und zur vergleichenden Interpretation am Beispiel eines Auszugs der <i>Percy Jackson</i> -Reihe	52
von Sascha Ramsel, OStR	
Von Syrien an den Rhein: Bericht über eine Begegnung mit zwei erfolgreichen Lateinabiturientinnen.....	56
von Dr. Anja Wieber, OStR'	
Protokoll der Mitgliederversammlung des DAV-NRW am 01.09.2022.....	58
Rezensionen.....	61
Impressum	73



Nachruf Prof. Dr. Hellmut FLASHAR

von Prof. Dr. Bernard **Andreae**,
Prof. Dr. Christiane **Zimmermann**,
Randolf **Lukas**,
Dr. Susanne **Aretz**

r.lukas@email.uni-kiel.de

Aretzsusanne@gmail.com

Problemen bereit. Sein Motto aus der Nikomachischen Ethik des ARISTOTELES war: „Ohne Freunde möchte niemand leben, und wenn er die übrigen Güter alle besäße.“

Prof. Dr. Bernard ANDREAЕ

(Der Nachruf erschien in der Badischen Zeitung am 25.08.2022.)

Wenn man die gewaltige Liste der Veröffentlichungen von Hellmut FLASHAR anschaut, dann fragt man sich, wie bei einem Forscher so viele verschiedene Themen Anklang finden konnten. HOMER, über den wir 1990 eine gemeinsame Studie verfassten, HIPPOKRATES, SOPHOKLES, PLATON, ARISTOTELES und andere verdanken seinem unermüdlichen Forscherdrang außerordentlich viel.

Der frühgriechischen, klassischen und hellenistischen Philosophie hat er eigene Bücher gewidmet. Das griechische Theater, die Inszenierungen des Altertums und der Neuzeit hat er der Leserschaft und dem Theaterpublikum vorgestellt. Insbesondere hat er die „Tragödie. Idee und Transformation“ (1997) in einer eigenen Buchveröffentlichung behandelt. Ganz anderer, naturwissenschaftlicher Art sind seine grundlegenden Studien zur antiken Medizin, in deren Zentrum das schon erwähnte, fesselnde Buch über „Hippokrates. Meister der Heilkunst“ aus dem Jahr 2016 steht.

Die Vorbereitung auf dieses von Forschung und Lehre geprägte Leben fand Hellmut FLASHAR am Privatgymnasium Birklehof in Hinterzarten bei Freiburg, wo er auch seine Frau Christiane kennenlernte. Sie haben zwei Söhne. Hellmut FLASHAR war ein sehr umgänglicher, liebenswürdiger Zeitgenosse. Seine lebendigen Vorträge allerorten waren hoch beliebt. Es hatte sich herumgesprochen, dass man aus diesen Vorträgen viel mitnehmen konnte. Allerorten, so an der Universität Leipzig nach der Wende in den Jahren 1990 und 1994 oder am Institut für Theaterwissenschaften der Universität Wien, wo der schon seit 1997 emeritierte Ordinarius der Universitäten Bochum (1965–1970) und München (1970–1997) im Jahr 2003 für ein Semester Gastprofessor war.

Hellmut FLASHAR ist am 17. August verstorben. Er war ein zuverlässiger Freund. Er hatte immer eine aus der antiken Philosophie gewonnene Erkenntnis zur Lösung von heutigen

Als ich mein Studium der Gräzistik im Winter des Jahres 1982 in München begann, tröstete Hellmut FLASHAR die noch etwas orientierungslosen Studienanfänger damit, dass auch ihm die Münchener Universität nach seinem Umzug aus Bochum noch sehr neu sei. Der Wechsel war ihm nicht leicht gefallen. Von Anfang an bildete er einen Fels in der Brandung der damals noch recht undurchsichtigen (da erfreulich freien) Studienstruktur und zog uns mit seinen Vorlesungen regelmäßig in den Bann. Schon beim Betreten des stets gut gefüllten Hörsaals begrüßte Hellmut FLASHAR die Hörer und Hörerinnen an der Tür persönlich; die einen mögen sich beobachtet gefühlt haben und bemühten sich daher um Pünktlichkeit, die anderen fühlten sich als wichtige Figuren in einem fast mythischen Spiel: FLASHAR betrat als letzter den Saal, zog einige kleine Zettel aus seinem Sakko, lehnte sich, die Beine verschränkend, ans hölzerne Pult, blickte noch einmal gedankenverloren nach oben und begann anhand seiner stenographierten Aufzeichnungen einen höchst konzentrierten, frei gesprochenen Vortrag, den er punktgenau zu Vorlesungsende schloss. Insgesamt zehn Vorlesungen konnte ich bei Hellmut FLASHAR hören, alle waren konzentriert, anregend und spannend. Beginnend mit SOPHOKLES I und II deckte er in den Jahren meines Studiums viele der Autoren ab, mit denen er sich schließlich durch entsprechende Veröffentlichungen in der Fachwissenschaft, aber auch in der breiten Öffentlichkeit eine herausragende Position erarbeitet hat (u. a. ARISTOTELES, hellenistische Philosophie, THUKYDIDES, PLATON). Auch die kompliziertesten Denker verstand er klar und strukturiert zu erschließen, nicht nur in den Vorlesungen, sondern auch in den ebenso gut besuchten Seminaren und Übungen. Seine ausgewogene Perspektive auf die Texte

der griechischen Antike schulte den kritischen Verstand der Studenten und Studentinnen, die zudem lernten, dass die Inhalte des Fachs nicht nur für die von ihnen zukünftig zu unterrichtenden Gymnasialschüler von Interesse waren: Die von FLASHAR organisierten *Thyssen-Vorträge* mit dem Titel ‚Auseinandersetzungen mit der Antike‘ füllten regelmäßig die Aula der Münchener Universität und trugen altertumskundliche Themen in die breite Öffentlichkeit. Ziel der Vortragsreihe war nicht, „in der Antike ideale Muster und Vorbilder zu suchen“, sondern „vielmehr, das Denken und Gestalten der Antike unter den gewandelten Bedingungen der Zeit als Herausforderung anzunehmen, als Gegenstand der Auseinandersetzung zu begreifen“ (so FLASHAR in der Einführung zur Vorlesungsreihe). Wie privilegiert wir in dieser Studienzeit waren, nicht nur zentrale Inhalte des Faches in großer Breite kennenzulernen, sondern deren vielschichtigen Wert auch für die Moderne zu erkennen, ist mir erst nach und nach deutlich geworden. Eine Beschäftigung mit den altertumskundlichen Nachbardisziplinen war für FLASHAR zudem unabdingbar, die Frage auch nach der Rezeptionsgeschichte antiker Texte in Text, Kunst und Musik, die sich dann in seiner mehrfach aufgelegten ‚Inszenierung der Antike‘ niederschlug, kam auch in der Lehre immer wieder auf. Von diesem breiten und tiefen Fundament, aber vor allem auch von den wichtigen menschlichen Qualitäten Hellmut FLASHARS, die er den Hilfskräften und wissenschaftlichen Mitarbeitern an seinem Lehrstuhl vermittelte, zehre ich bis heute und fühle mich von diesem großen Lehrer, zu dem sich im Laufe der Zeit eine enge und bis zuletzt anregende Freundschaft entwickelte, im besten Sinne ausgebildet.

Prof. Dr. Christiane ZIMMERMANN

Theologische Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Im Jahr 2012 kehrte Hellmut FLASHAR nach Bochum zurück, wo er bereits 1965 den Grundstein für die Gräzistik an der neu gegründeten Ruhr-Universität gelegt hatte. Dort wirkte er, bis er 1982 einem Ruf nach München folgte. Wie sehr er der Universität sowie der Stadt Bochum und ihren Menschen verbunden war, zeigte sich bald nach seiner Rückkehr.

Bereits im Wintersemester 2013/14 stand er wieder am Bochumer Katheder und hielt eine

Vorlesung über ‚die griechische Tragödie mit einem Ausblick auf ihre Rezeption‘. Schon am ersten Termin fiel auf, dass er nicht wie sonst üblich erst nach Verstreichen des akademischen Viertelstündchens den Hörsaal betrat, sondern schon vorher vor dem Hörsaal wartete und die Teilnehmer persönlich begrüßte. So hielt er es das ganze Semester über, wobei er im Hörsaal nicht *vorlas*, sondern 90 Minuten völlig frei zum Thema sprach; als Gedankenstütze dienten ihm jeweils nur einige winzige Karteikarten, auf denen er handschriftlich ein paar Stichpunkte notiert hatte. Selbst die Abschlussklausur am Semesterende persönlich zu beaufsichtigen, ließ er sich nicht nehmen; es haben schließlich alle bestanden.

Aus dem akademischen Leben des Seminars für Klassische Philologie war er spätestens jetzt nicht mehr wegzudenken. In Zusammenarbeit mit dem Seminar und dem Förderverein der *Freunde der Klassischen Studien* organisierte er in den Folgejahren zahlreiche Veranstaltungen: Er selbst sprach u. a. mehrmals zur antiken Philosophie und Tragödie und lud zahlreiche ehemalige Schüler und Kollegen zu Gastvorträgen ein. Wann immer im Bochumer Schauspielhaus ein klassisches Drama auf dem Programm stand, fand er sich gerne bereit, eine fachliche Einführung anlässlich der Premiere zu geben. Auch seine neu erschienenen Monographien zu ARISTOTELES und HIPPOKRATES präsentierte er einem großen Publikum in den Kunstsammlungen der Ruhr-Universität. Die Finanzierung dieser Veranstaltungen sicherte er durch Einwerben von Spendengeldern bei diversen Stiftungen oder durch eigene großzügige Zuwendungen an den Verein.

Aufgaben an andere zu delegieren, war dabei nie seine Sache. So übernahm er stets persönlich die Besorgung der Getränke, die er auch im Alter von 89 Jahren noch mit dem eigenen Auto anlieferte. Das Bochumer Seminar jedenfalls und seine Studenten verdanken seinem Wirken zahlreiche wichtige Impulse und unvergessliche Abende in den Kunstsammlungen der Ruhr-Universität.

Die Vermittlung der Antike an ein Publikum jenseits der Mauern des universitären Elfenbeinturms war ihm stets ein persönliches Anliegen. Als im Jahr 2018 das Dezernat für Hochschulkommunikation beim Verein der Freunde anfragte, ob man nicht mehrere Abendveranstaltungen zu Themen der Antike

im sog. *Blue Square* in der Bochumer Innenstadt organisieren wolle, die sich explizit an die Bochumer Stadtbevölkerung richteten, war er sofort in seinem Element: Er trug nicht nur selbst vor, sondern organisierte gleich eine ganze Reihe, zu der er abermals auch Referenten aus dem Kreis seiner ehemaligen Schüler einlud.

Die Ausrichtung der Feier anlässlich seines 90. Geburtstags im Dezember 2019 war schließlich die letzte große gemeinsame öffentliche Veranstaltung wenige Monate vor Ausbruch der Pandemie. Wäre nicht das Virus ausgebrochen, wer weiß, was Hellmut FLAS-HAR in seinem Unruhestand noch alles auf die Beine gestellt hätte!

*Randolf LUKAS
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*

Hellmut sagte immer wieder, dass es ihm gelungen sei, auch im letzten Jahrzehnt noch neue Freunde zu gewinnen. Ich fühle mich sehr geehrt, dass er mich darunter zählte, und ich hoffe, ich war ihm eine so gute Freundin, wie er mir ein guter Freund war. Kennengelernt hatten wir uns durch sein Interesse für ‚Griechisch in der Schule‘. Er besuchte mich und die Schüler:innen im Unterricht, wir tra-

fen uns regelmäßig zum Tee und unternahmen viel gemeinsam, um unser Fach Griechisch öffentlichkeitswirksamer zu machen. Z. B. fuhren wir gemeinsam zum Wissenschaftsministerium in Düsseldorf und besuchten Prof. Dr. BAUMGARTEN, um Griechisch in der (Hoch-)Schullandschaft attraktiver zu machen. Unvergessen sind mir auch seine zahlreichen Vorträge zu Spiegelungen der Antike in der Neuzeit auf unseren Griechischlehrertagungen und die von ihm initiierte Vortragsreihe zum Thema ‚Meisterwerke der Antike‘, bei der ich auch mitwirken durfte. Bis zuletzt war es ihm ein Anliegen, über ihm wichtige antike Themen populärwissenschaftliche Monographien zu veröffentlichen. Und noch im letzten LGNRW schrieb er – sehr aktuell – über den Begriff ‚Krise‘. Ich staune immer noch, wie agil, charmant und interessiert Hellmut bis zuletzt war. Ich vermisse ihn.

Ich glaube, er würde sich freuen, wenn er wüsste, dass der DAV-NRW und der Förderverein der *Freunde der Klassischen Studien* in seinem Namen dem Förderverein des Schauspielhauses eine Spende haben zukommen lassen, um Griechischschüler:innen in NRW den Besuch des Schauspielhauses zu ermöglichen.

Dr. Susanne ARETZ

Texterschließung – ein unscharfer Begriff: Versuch einer Kartierung

von Dr. Thomas Kurth, StD

Zfsl Köln

thomas.kurth@zfsl-k.de

Schlüsselwörter: Erschließung, Vorerschließung, Dekodieren, Vorentlastung, Transphrastik

1. Wunsch und Wirklichkeit

Ordnung im Begriffsrepertoire ist unabdingbar für alle, die sich auf dem Feld der Alt-sprachlichen Fachdidaktik orientieren wollen, ganz bestimmt bei zentralen Phänomenen und ganz bestimmt nicht nur für Neulinge. Tatsächlich ist der Befund aber sehr anders.

Ein aktuelles Beispiel: Peter KUHLMANN hat zusammen mit Henning HORSTMANN und Matthias KORN in diesem Frühjahr ein verdienstvolles Bändchen zur Texterschließung vorgelegt.¹ Er verwendet darin zunächst in historisch-rückblickender Perspektive die Bezeichnung „sogenannte Textvorerschließung“², dann sogleich „Text(vor)erschließungsmethoden“³, im Zuge seiner weiteren Darlegungen zumeist „Texterschließung“⁴, allerdings neben „Dekodieren“⁵, was im Schaubild von Seite 18 allein strukturgebend gebraucht wird. Schließlich kommt noch im Anschluss an Jens KÜHNE „Vorentlastung“⁶ hinzu.

Ist hier immer dasselbe gemeint?

Seit Jahrzehnten erscheinen die Begriffe in den Veröffentlichungen zur Altsprachen-Didaktik ziemlich bunt durcheinander.⁷ Und es scheint kaum jemanden zu stören. Anstelle einer terminologischen Genealogie soll hier einmal der knappe Versuch unternommen werden zu sortieren, welche Bezeichnungen im Umlauf sind und was jeweils bezeichnet ist. Zunächst fällt ins Auge, dass in der Regel

in den einschlägigen Beiträgen auf eine konzise Definition verzichtet wird. Vielmehr legt man im besten Fall strukturiert und anschaulich dar, welche Verfahren sinnvollerweise angewendet und welche Kompetenzen somit geschult werden, so auch bei KUHLMANN/HORSTMANN/KORN.

2. Die Referenzebenen

Die neueren NRW-Kernlehrpläne bieten erwartungsgemäß keine Definition, man muss schon in den Sekundarstufe I-Lehrplan für das Gymnasium von 1993 schauen, wo gefordert wird,

„die Sinnentschlüsselung ganzheitlich-analytisch anzulegen, d. h. von einem globalen Vorentwurf über die Erfassung der Gliederung der Informationen (in Abschnitten, Perioden, Sätzen) zur Erschließung der Details vorzudringen. Dazu müssen sie [die Schülerinnen und Schüler] die Fähigkeit entwickeln, aus der Beobachtung semantischer und syntaktischer Merkmale einen erkenntnisleitenden Sinnrahmen zu erstellen, welcher ihnen als Grundlage für die Detailerschließung dient“⁸.

Zwischen den Formulierungen „Texterschließung“ und „Dekodierung“ wird nicht differenziert. Und auch die Kernlehrpläne von 2008 sprechen sowohl von „Dekodieren“⁹ als auch von „Texterschließung“¹⁰, von „Erschließung von Sätzen und Texten“¹¹ und auch noch von „vorerschließen“¹² – das komplette Spektrum ohne erkennbare Abgrenzung! 2019 liest man „Erschließen“¹³, „Texterschließung“¹⁴, „Texterschließungsverfahren“¹⁵. Da hat man sich mittlerweile offenbar festgelegt.

Die EPA waren 1980/2005 schon weiter: Dort ist konsequent von „Erschließen“ die Rede, von nichts sonst.¹⁶

1 KUHLMANN / HORSTMANN / KORN (2022). Vgl. die Besprechung im Rezensionsteil dieses Heftes. Die gleiche Unschärfe zeigt sich im Übrigen bereits in der *Fachdidaktik Latein kompakt* von KUHLMANN (2009).

2 KUHLMANN / HORSTMANN / KORN (2022), 9.

3 KUHLMANN / HORSTMANN / KORN (2022), 9, 19.

4 KUHLMANN / HORSTMANN / KORN (2022), 12.

5 KUHLMANN / HORSTMANN / KORN (2022), 17.

6 KUHLMANN / HORSTMANN / KORN (2022), 33.

7 Für die ältere Literatur siehe GLÜCKLICH (1987); danach SCHIROK (2013).

8 Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1993), 62–63.

9 Ministerium für Schule und Weiterbildung (2008), 23, 30, 37.

10 Ministerium für Schule und Weiterbildung (2008), z. B. 24, 30, 37.

11 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung (2008), z. B. 26, 39, auch 33, 40.

12 Ministerium für Schule und Weiterbildung (2008), z. B. 30, 37.

13 Ministerium für Schule und Weiterbildung (2008), 13, 15, 16, 18, 21, 23, 26, 29, 31, 33.

14 Ministerium für Schule und Weiterbildung (2008), 15.

15 Ministerium für Schule und Weiterbildung (2008), 21, 26.

16 Kultusministerkonferenz (2005), verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_02_01_EPA_Latein.pdf (Zugriff am 29.09.2022).

3. Fachdidaktische Veröffentlichungen

Der seinerzeit enorm hilfreiche AU-Artikel von Werner MEINCKE operiert jenseits des Einzelsatzes ganz weitgehend mit „Texterschließung“, nur einmal unterläuft ihm „Textvorererschließung“¹⁷, in einem Spezialfall spricht er von „Dekodieren“, nämlich beim „linearen Dekodieren als Kombination von Satz- und Texterschließung“. MEINCKES Artikel ist in seiner Klarheit immer noch ein hervorragender Kompass auf unübersichtlichem Terrain. Auch er liefert keine übergeordnete Definition, macht aber im Detail die jeweiligen Vorzüge der inhaltlichen und sprachlichen Annäherungen an einen Text deutlich und strukturiert damit das Feld.

Rainer NICKELS *Lexikon zum Lateinunterricht* fällt deutlich dahinter zurück: Es existiert kein Lemma „Texterschließung“, wohl aber „Dekodieren“¹⁸, „Ganzheitsmethode“¹⁹ und „Satzübergreifende Vorererschließung“²⁰, wobei vorwiegend das eine mit dem anderen erklärt wird. Unter „Dekodieren“ wird immerhin präzisiert, dass syntaktische und semantische Untersuchungen – in dieser Reihenfolge – gemeint sind, die „die als bewegliche, in weiteren Schritten immer noch abzuändernde Größe liefern, die der Schüler mit den für ihn gültigen Konnotationen in Beziehung zu seinem Erfahrungshorizont zu bringen hat“.

Die vierte Auflage der *Interaktiven Fachdidaktik Latein* hat ein sehr brauchbares Kapitel zur „Texterschließung“²¹, in dem sich eine gute Beschreibung, aber auch keine eigentliche Definition findet. Marina KEIP, die Verfasserin, benutzt irritierenderweise selbst einmal im Zusammenhang mit textlinguistischer Erschließung die Bezeichnung „Vorererschließung“²².

Ulf JESPER vielgenutzte website *latein-unterrachten.de*²³ bietet ein fachdidaktisches Video „Textvorererschließung“, das nun eine ganz eigene Terminologie verwendet. Er unterscheidet fünf Phasen im Übersetzungsprozess: 1. „Vorentlastung“ als „Beschäftigung mit sprach-

lichen und inhaltlichen Schwierigkeiten“; 2. „Voreinstellung“ als „Beschäftigung mit der Leitfrage“; an 4. Stelle die „Übersetzung“, die er in „Texterschließung“ und „Textwiedergabe“ unterteilt und die er als vorwiegend phrastisch versteht, also auf den Einzelsatz bezogen; Nr. 5 ist die „abschließende Interpretation“ als sogenannte „Nachbereitung“. Genau in der Mitte steht als transphrastische Phase das, was er als „Vorererschließung“ bezeichnet, die aber nur die Voraussetzung für die unmittelbare Beschäftigung mit dem Text schaffen soll. Die darauffolgende „Texterschließung“ als Auseinandersetzung im Detail empfindet er ohne jene kurze mittlere Phase als „Kaltstart“. Er distanziert sich für diese „Textvorererschließung“ explizit von einer umfangreichen, strukturierten Erschließung auf der Ebene des Gesamttextes bzw. -abschnitts („aus heutiger Sicht übertrieben“), anspruchsloses intuitiv-vages Erfassen von Verstehensinseln genügt ihm. Noch eigenwilliger und unübersichtlicher wird das Bild, wenn man auf derselben website an einem Augustinus-Beispiel sehr wohl den anderenorts geschmähten Fragenkatalog vorfindet.²⁴

Auch wenn nach 1993 keine offizielle Definition mehr in NRW zu finden ist: Das jedenfalls passt so nicht zu unseren Kernlehrplänen.

Das genaue Gegenteil zu den meisten ihrer Vorläufer legt Edith SCHIROK in einem Muster an terminologischer Disziplin vor.²⁵ Sie sortiert umfassend, plausibel und konvergent das begriffliche Terrain, indem sie den drei Verfahren im Prozess der schrittweisen Sinnerhellung – Erschließen, Interpretieren, Übersetzen, in dieser Reihenfolge – zunächst die Ausdrücke Dekodieren und Rekodieren zuordnet. Letzteres entspricht dem Übersetzen und zwar

„eine dem Ausgangstext angemessene und gleichzeitig an der Zielsprache orientierte Endübersetzung“²⁶.

Dagegen verweist sie für Erschließen auf das Synonym Dekodieren, was sie wiederum in drei Bearbeitungsebenen unterteilt: Texterschließung, Saterschließung, Worterschließung. „Damit wäre eine klare Begrifflichkeit

17 MEINCKE (1993), 81.

18 NICKEL (2001), 46.

19 NICKEL (2001), 85.

20 NICKEL (2001), 246–247.

21 KEIP / DOEPNER (42019), 97–118.

22 KEIP / DOEPNER (42019), 105.

23 Vgl. JESPER (o. J.), verfügbar unter: <https://www.latein-unterrachten.de/videos/fachdidaktik/textvorererschliessung/> (Zugriff am 29.09.2022).

24 Vgl. JESPER (o. J.), verfügbar unter: https://www.latein-unterrachten.de/fileadmin/content/fachdidaktik/uebersetzen/vorererschliessung/Beispiel_Confessiones.pdf (Zugriff am 29.09.2022).

25 Vgl. SCHIROK (2013).

26 SCHIROK (2013), 3.

gegeben und die Benutzung des Begriffs „Texterschließung“ sowohl als Ober- wie auch als Unterbegriff vermieden.“²⁷ Textvorerschließung gibt es für sie gar nicht.

4. Unterrichtsmaterialien

Zum Abschluss ein kurzer Blick in eine Textausgabe und einige aktuelle Lehrwerke:

Heillos ist die Verwirrung in der *Libellus*-Ausgabe von TACITUS' *Annalen*²⁸, wo es sowohl Vorerschließung als auch Texterschließung gibt, meistens beides neben- und vor allem durcheinander. Unter Vorerschließung (null bis vier Aufträge) fassen die Herausgeber Aufgaben wie „Diskutieren Sie bei konjunktivischen Hauptsätzen die Funktion.“²⁹, „Welche Brandschutzmaßnahmen sollte man bei der Anlage einer Stadt berücksichtigen?“³⁰, oder „Wiederholen Sie Partizipialbildung und deutsche Wiedergabemöglichkeiten.“³¹ – also grammatische oder sachliche Vorentlastungen. Auch die Erstellung von Sachfeldern (konsequent falsch als Wortfelder benannt, z. B. 26, 31) wird hier verortet, sind aber ganz klar Texterschließungsaufgaben. Unter diesem Begriff rangieren nun Aufgaben zur Textgliederung oder Personenkonstellation, aber auch „Achten Sie auf die Inkonzinnität der Konstruktion [...]“³². Signalwörter werden mal hier, mal dort eingefordert, bisweilen kommt die Texterschließung sogar vor der Vorerschließung.³³ Der explizite Verweis auf die EPA in der Einleitung³⁴ wird nicht ernst genug befolgt.

Wer, bitteschön, will mit so einer Ausgabe arbeiten?

Machen es neuere Lehrwerke nun besser?

In *ROMA Ausgabe A*³⁵ ist konsequent von „Texte erschließen“ die Rede; ebenso konsequent verfährt *prima*.³⁶ *Pontes*³⁷ (Gesamtband NRW) geht einen anderen Weg und sortiert nach Kompetenzdomänen, vermeidet dabei aber geradezu eine begriffliche Festlegung auf

dieser Operationalisierungsebene, um dann doch einmalig bei „Vorerschließung“ zu landen – für die Praxis unter Umständen irritierend. In *Adeamus!* (NRW-Ausgabe) findet sich teils nebeneinander ohne Unterscheidung „Texte erschließen (I): Vorerschließung“ (I)³⁸ sowie „Texte erschließen (II). Die Textgestaltung analysieren“ (II)³⁹.

„Dekodieren“ als Terminus wird offensichtlich nicht mehr verwendet.

5. Fazit

Selbst diese lückenhafte Tour d'Horizon zeigt, wie uneinheitlich die Begriffsverwendung traditionell und aktuell noch ist – und vermutlich auch in diesem Heft wieder sein wird. Dabei liegt die Lösung doch gar nicht so fern. EPA und unsere neueren Kernlehrpläne verwenden die Formulierung „Texterschließung“. Gemeint ist damit das, was man früher synonym als Dekodieren bezeichnet hat. Bei diesen Begriffen sollte man bleiben, wenn man keine Vorentlastung⁴⁰ meint. Der Lehrplan von 1993 und Edith SCHIROK ziehen am gleichen Strang:

„Unter Dekodieren sind alle Formen der Betrachtung und Entschlüsselung einer Textstelle zu verstehen, die sich vom Textganzen auf immer kleinere Einheiten herunterarbeiten können [...], verschiedene Aspekte der Kohärenz eines Textes“⁴¹.

Texterschließung „ermöglicht ein Grob- bzw. Vorverständnis wesentlicher Aussagen und führt zu einer allmählichen Bedeutungsaufhellung einer Textstelle“⁴², kategorial gegliedert in morphologische, syntaktische, semantische und inhaltliche Beobachtungen.

Eine obligatorische, ja stereotype Abfolge der Beobachtungsschritte verbietet sich aufgrund der Heterogenität der Texte und des Gebots der *variatio* in der Unterrichtspraxis.

27 SCHIROK (2013), 2–3.

28 Vgl. GABERDAN / GABERDAN (2010).

29 GABERDAN / GABERDAN (2010), 64.

30 GABERDAN / GABERDAN (2010), 76.

31 GABERDAN / GABERDAN (2010), 22.

32 GABERDAN / GABERDAN (2010), 75.

33 Vgl. GABERDAN / GABERDAN (2010), 71.

34 Vgl. GABERDAN / GABERDAN (2010), 13.

35 UTZ / KAMMERER (2016), Begleitband, 27, 63, 125.

36 UTZ / KAMMERER (2021), Begleitband, 36, 50–51, 97, 117, 203 (= Methodenseiten).

37 BEHRENS (2020).

38 BERCHTOLD / SCHAUER (2020–2022), 86.

39 BERCHTOLD / SCHAUER (2020–2022), 139.

40 Im Sinne einer Vorabklärung von Schwierigkeiten bei Wortschatz, Grammatik und Inhalt.

41 SCHIROK (2013), 2–3.

42 SCHIROK (2013), 13.

5. Literatur

- BEHRENS, J. et al. (Hrsg.): Pontes. Gesamtband. Stuttgart / Leipzig 2020.
- BERCHTOLD, V. / SCHAUER, M. (Hrsg.): Adamus! Berlin 2020–2022.
- GABERDAN, G. / GABERDAN, W. (Hrsg.): Tacitus, Annalen. Hannover 2010.
- GLÜCKLICH, H.-J.: Satz- und Texterschließung. In: AU 30,1 (1987), 5–36.
- JESPER, U.: Texterschließung. o. O. o. J. Verfügbar unter: <https://www.latein-unterrachten.de/videos/fachdidaktik/textvorerschliessung/> (Zugriff am 29.09.2022).
- JESPER, U.: Voreinstellung und transphrastische Vorerschließung. Augustinus: Confessiones VIII 29. o. O. o. J. Verfügbar unter: https://www.latein-unterrachten.de/fileadmin/content/fachdidaktik/uebersetzen/vorerschliessung/Beispiel_Confessiones.pdf (Zugriff am 29.09.2022).
- KEIP, M. / DOEPNER, Th. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen, 4. verbesserte und erweiterte Auflage 2019, 97–118.
- KUHLMANN, P.: Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2009 u. ö.
- KUHLMANN, P. / HORSTMANN, H. / KORN, M.: Texte erschließen und verstehen. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht. Göttingen 2022.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium. Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Latein. Düsseldorf / Frechen 1993.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Latein. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.1980 i. d. F. vom 10.02.2005. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_02_01_EPA_Latein.pdf (Zugriff am 29.09.2022).
- MEINCKE, W.: Handreichungen zur Satz- und Texterschließung im Lateinunterricht. In: AU 36,4+5 (1993), 69–84.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Latein, Frechen 2008. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_latein.pdf (Zugriff am 30.09.2022).
- NICKEL, R.: Lexikon zum Lateinunterricht. Bamberg 2001.
- SCHIROK, E.: Vom Dekodieren zum Rekodieren. Texterschließung – Interpretation – Übersetzung. In: AU 56,6 (2013), 2–15.
- UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): ROMA. Ausgabe A. Bamberg 2016.
- UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): prima. Bamberg 2021.

Texterschließung in der Schule

von Marina Keip, StD'

ZfsL Duisburg
vorstand@davnrw.de

Durchlesen verstehen, und geben Sie dann den ungefähren Inhalt des Textes in eigenen Worten wieder.

Schlüsselwörter: Texterschließung, Textkohärenz, Einstieg, Übersetzung, Visualisierung

1. Texterschließung – Was ist das?

Früher übersetzte man im Lateinunterricht¹ einen lateinischen Text eher unvorbereitet von links oben nach rechts unten. Mitten im Satz erschalle der Gong, in der nächsten Stunde ging es genau dort weiter. Seit den 80er-Jahren gibt es in der Fachdidaktik Bemühungen, von dieser Praxis abzukommen und durch ganzheitliche Verfahren größere Textabschnitte in den Blick zu nehmen und so den Zusammenhang eines Textes zu verstehen. Diese sogenannten ganzheitlichen Zugangsweisen setzen sich – trotz ihrer großen Vorzüge – in der Unterrichtspraxis immer noch nur allmählich durch. Dabei lesen wir – die Lehrerinnen und Lehrer – doch selbst jeden Tag Texte eher ganzheitlich: Oft überfliegen wir einen Zeitungsartikel morgens vor der Schule nur kurz: Und sind dennoch gut informiert! Manche Artikel, z. B. im Wirtschaftsteil, liest man aber auch zwei- oder dreimal, bis man den Sinn halbwegs verstanden hat. Diesem Prozess unterzieht sich der Leser oder die Leserin aber nur, wenn er oder sie echtes Interesse am Inhalt hat, z. B. weil er oder sie Geld an der Börse investiert hat und sich dringend über die Entwicklung einer Firma informieren muss. Was man als Leser dabei aber keinesfalls tut: In jedem Satz das Prädikat und Subjekt suchen! Die Sinnerfassung geschieht eher zirkulär, nicht linear und nicht geordnet. Wie das funktionieren kann, kann man am besten in einem Selbstexperiment entdecken:

Gehen Sie dazu auf die Seite der Zeitung „Expressen“ (<https://www.expressen.se/sok/?q=tennis&sort=date>) und suchen Sie einen Artikel unter dem Stichwort ‚Tennis‘. Lesen Sie den Artikel mehrmals durch – ohne *google*-Übersetzer oder ein Wörterbuch zu verwenden. Notieren Sie, was Sie beim mehrmaligen



Expressen

Nun beantworten Sie die Frage: Wie ist es Ihnen gelungen, den Textinhalt im Groben zu erfassen?

Im Wesentlichen haben Sie sich vermutlich auf *ad hoc* Verständliches gestützt: Ein Bild, ein Wort in der Überschrift, Eigennamen, Zahlen. Weitere Wörter haben Sie sich mithilfe von deutschen oder englischen Lehnwörtern hergeleitet. So gelangen Sie mithilfe Ihres Weltwissens, dazu gehört auch Kenntnis über die Sportart, aber auch über die Textgattung Zeitungsartikel, zu einem ersten, groben Textverständnis. Für diesen Zeitungsartikel wird Ihnen das nun genügen. Bei einem anderen würden Sie vielleicht mithilfe eines Wörterbuchs und einer Grammatik den Text weiter entschlüsseln.

Fazit: Der erste Zugang zum Textinhalt erfolgt oft nicht über die Prädikate und Subjekte, sondern über die Semantik (Namen, Sachfelder usw.) oder auch die Textgattung.

2. Texterschließung im Lateinunterricht – Vorbereitung des Lehrers/der Lehrerin und Hinweise zur Durchführung

Die Texterschließung beruht fachwissenschaftlich auf der Textlinguistik, benutzt deren systematischen Zugriff, Verfahrensweisen und Konzepte. Die beste Zusammenstellung dazu findet sich bei SCHIROK (2013). Lernpsychologisch beruht die Texterschließung auf der Erkenntnis, dass Lernen und Verstehen nicht allein linear, sondern immer im Wechselspiel von Kontext und Einzelbeobachtungen stattfindet. Die oben genannten Merkmale sind die Kohärenzfaktoren eines Textes,

¹ Es handelt sich hierbei um Erfahrungen der Autorin in den 1970er-Jahren.

die genutzt werden können, um sogenannte Verstehensinseln zu bilden. Im Anhang finden Sie eine Übersicht aller möglicher Kohärenzfaktoren. Anders als das *Ad hoc*-Übersetzen ist Texterschließung² nicht für Schwellendidaktik geeignet. Vielmehr verlangt sie vom Lehrer eine sehr genaue Vorbereitung unter der Fragestellung: Welche Kohärenzmerkmale bieten sich für die Erschließung dieses Textes an? Dazu bedarf es einer genauen Analyse und des ‚Durchspielens‘ der verschiedenen Möglichkeiten. Nicht jeder Text bietet alles an, nicht alles ist bei jedem Text sinnvoll. Als Faustregel kann aber gelten: Von allen Möglichkeiten sollten am Ende für den Beobachtungsauftrag nicht mehr als drei Merkmale ausgewählt werden.

Wichtig ist es auch auszuprobieren, welches ‚Tafelbild‘ sich anbietet: Soll das von den Schülern Erarbeitete in einer Textfolie farbig markiert werden oder soll eine Strukturskizze oder ein aufwändigeres Tafelbild erstellt werden?

Textes: Wohin soll die Reise gehen? In dem Tafelbild zu Apoll und Daphne erkennt man auf den ersten Blick natürlich die Sachfelder ‚Baum‘ und ‚Körperteile‘, findige Schüler finden aber auch das Sachfeld ‚Liebe‘. Sehr gut zu erkennen ist, dass im ersten Textteil Daphne die Protagonistin (oder besser das Opfer?) ist, im zweiten Textteil dagegen nur noch Phoebus. Daphne wird zum Objekt seiner Begierde, obwohl sie bereits verholzt ist, lässt der Gott nicht von ihr ab, sondern belästigt sie weiterhin mit Umarmungen und Küssen. Am Ende – auch das ist leicht zu erkennen – reklamiert er sie als seinen Besitz *Arbor eris certe mea!* (Ov. met. 1,558)

Eine Strukturskizze macht mehr Arbeit und dauert in der Anfertigung länger, bringt allerdings manchmal auch Aspekte zum Vorschein, die beim linearen Erschließen und Übersetzen des Textes gar nicht aufgefallen wären. Ein Beispiel sei CAESAR. Gall. 1,7, das Kapitel, in dem CAESAR selbst zum ersten Mal in Erscheinung

1. Beispiel: TE mit Protagonisten und Sachfeldern: Ovid Apoll und Daphne

[V. 8 - 12] Person **Daphne**: (nicht explizit genannt - Personenbezeichnungen: 3. Pers. / z.T. Plur.) repräsentiert durch das Sachfeld Körper - artus, molli/praeecordia, crines, brachia, pes, ora

[V. 13 - 18] Person **Apoll-Phoebus**

Sachfeld: **Körper** - artus, praecordia, crines, brachia, pes, ora, dextra, pectus, membra/lacetus

Sachfeld: **Baum** - libro tarsi, in frondem, in ramos, pigris radicibus, cocumen, in stipite, novo sub cortice, ramos, lignum, arbor

Bsp.: Apoll und Daphne aus BRAUN / HESSE / KEIP / KURCZYK (2018), 20–21.

Des Weiteren ist es möglich, dass der oder die Unterrichtende selbst nicht alles entdeckt, was Schüler entdecken. Aus diesem Grund muss man als Unterrichtender den Text gut ‚beherrschen‘, um auf alle Beiträge angemessen reagieren zu können. Die Antwort ‚nein‘ im Unterrichtsgespräch ist keine Option, denn Texterschließung ist leserorientiert. Auch ‚falsche‘ Antworten müssen daher zunächst aufgenommen werden, ggf. nach der Detailübersetzung diskutiert werden.

Ein weiterer wichtiger Bestand der Vorbereitung ist die Planung der Interpretation des

tritt. Aber: Wie stellt er sich selbst dar? Der Arbeitsauftrag: „Achte beim Lesevortrag auf die Handlungsträger (der Hauptsätze) und ihre Handlungen“ bringt es ans Tageslicht³:

CAESAR ist ‚der Krisenmanager‘: Er wird zu Hilfe gerufen, eilt sehr schnell zum Ort des Geschehens, befiehlt dies und das. In der Mitte stehen die Helvetier wie Bittsteller und werden getröstet. CAESAR signalisiert, dass er noch Zeit zum Nachdenken benötigt. Der Leser ahnt, dass dies nur ein Vorwand ist, um Zeit zu gewinnen. Hier kann man erkennen, wie man schon nach einer ersten Erschließung des Textes nach vom Lehrer ausgewählten Merkmalen

2 Mit SCHIROK (2013) wird hier der Begriff „Texterschließung“ verwendet, denn die ersten Aktivitäten führen direkt in die Erschließung des Textes. Als „Vor-entlastung“ kann man vorbereitende Wortschatzübungen oder Grammatikwiederholungen anbieten.
 3 Bei diesem Text bietet sich – neben vielen anderen möglichen Kohärenzfaktoren – die Erschließung über die Handlungsträger und die Semantik der Prädikate an, da sie für die Interpretation aufschlussreich ist.

zu einer sehr frühen Interpretation des Textes gelangen kann.

Fazit: Unter allen Kohärenzfaktoren, die der Text bietet (nicht umgekehrt), wählt der Lehrer oder die Lehrerin zwei bis drei aus, mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler zu einem ersten Textverständnis gelangen können. Ein sinntragender Lesevortrag des oder der Unterrichtenden ist unbedingt erforderlich, denn 1. wurden auch in der Antike Texte akustisch präsentiert 2. spricht das Lesen einen zusätzlichen Eingangskanal an, was das Verstehen erleichtert. Profis unterstützen das Vorlesen noch mit Gestik und Mimik.

Das Verfahren ist schülerorientiert, d. h. was

haben, dass sie bei dem Lehrerimpuls ‚Achtet beim Lesevortrag darauf, was Thema des Textes ist und auf sprachliche Auffälligkeiten‘, von selbst auf Syntax, Stilmittel, Sachfelder achten.

3.1 Das Verhältnis von Texterschließung zur Übersetzung

Je nach geplanter Unterrichtsreihe kann sich an eine Erschließung des Textes auch eine Übersetzung des Textes anschließen. In der Schule wird man dabei meist über die Qualitätsstufe einer sog. Arbeitsübersetzung nicht oft hinauskommen, denn einer wirklich ‚guten‘ Übersetzung geht eine gründliche Interpretation des Textes voraus.⁴

Konnektor	Subjekt/Handlungsträger (Caesar)	Prädikat der Hauptsätze (+ggf. notw. Erg.)
	(Caesar)	<i>maturat</i>
<i>et</i>		<i>contendit</i>
<i>et</i>		<i>pervenit</i>
		<i>imperat</i>
		<i>iubet rescindi</i>
	<i>Helvetii</i>	<i>legatos ad eum mittunt</i>
	<i>Caesar</i>	<i>concedendum non putabat</i>
		<i>existimabat</i>
<i>tamen</i>		<i>respondit</i>

nicht erkannt wird, wird nicht erkannt (Beim Zeitunglesen bestimmt auch nicht der Redakteur, was der Leser versteht). Es gibt keine Nachbesserungen. Was Schüler darüber hinaus entdecken, wird erst einmal aufgenommen und ggf. nach der Übersetzung diskutiert. Um dies zu ermöglichen, muss der/die Unterrichtende sehr gut vorbereitet sein.

3. Stufenweise Erweiterung der Texterschließungskompetenz

Texterschließung muss, wie Vokabeln, Grammatik und das Übersetzen, im Lateinunterricht von Anfang an vermittelt und geübt werden.

Am Anfang wird man Schülern erklären, worauf sie achten sollen, z. B. auf Eigennamen, auf Sachfelder, auf den Satzbau. Fortgeschrittene Schüler dagegen werden diese Kompetenz so weit ausgebaut

Wenig Spaßig ist das Übersetzen des Textes dann, wenn bei der Erschließung des Textes bereits alles gesagt und mit Textbelegen begründet wurde und am Ende die Übersetzung auch nicht über eine mittlere Qualitätsstufe hinauskommt. Auch wenn Pointen oder das Epimythion einer Fabel schon erschlossen wurden, ist der Reiz, sich weiter mit dem Text zu beschäftigen, möglicherweise nicht mehr sehr groß. Dagegen kann das Übersetzen sehr spannend werden, wenn bei der ersten Erschließung Fragen aufkommen, die erst durch die Übersetzung geklärt werden können. Dann ist die Übersetzung funktional.

Auf die Übersetzung kann dagegen z. T. ganz verzichtet werden, wenn es um die bloße Inhaltserfassung und vielleicht eine erste, oberflächlichere Interpretation geht, z. B. bei der kursorischen Lektüre



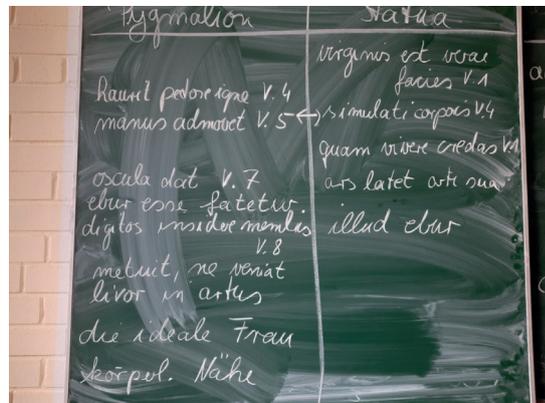
4 Vgl. SCHIROK (2013).

längerer Textabschnitte.

3.2 Der Einstieg – Leseinteresse wecken

Das Lesen eines Textes lebt von der Neugier, dem Interesse des Lesers. So wie in dem Beispiel des Tennisartikels vom Anfang ist das Interesse für Tennis das ausschlaggebende Moment, die Zeitung überhaupt in die Hand zu nehmen. Dabei macht mich als Leserin die Überschrift oder ein Bild neugierig. Ohne diese Neugier, das Leseinteresse, wird es schwerlich gelingen, Begeisterung für die Gegenstände zu wecken. Zur Vorbereitung des Lehrers gehört es daher auch, sich einen neugierig machenden Einstieg zu überlegen. Das kann z. B. ein Bild sein (mit dessen Hilfe man ggf. auch schon in die Situation und ein passant lateinische Vokabeln einführen kann), das kann eine Neugier erweckende Überschrift sein oder auch eine Vorüberlegung: Die Schüler:innen betrachten ein Bild, das die Verfolgung Daphnes durch Apoll zeigt (z. B. F. ALBANI: *Apollo und Daphne*, Louvre, Paris). Ein Impuls könnte sein: ‚Versetze dich in die Situation von Daphne: Was geht dir durch den Kopf?‘⁵ Ein solcher Perspektivwechsel hilft, sich in das Gedankenkonstrukt des Textes hineinzuversetzen und Spannung zu erzeugen und Erwartung aufzubauen. Ein idealer Übergang in die Erschließung des Textes könnte der Impuls sein: Achte beim Lesevortrag darauf, wo deine Erwartungen im Text auftauchen, ob sie erfüllt werden oder nicht.

Ein Beispiel wäre der Pygmalion-Mythos bei OVID: Nach Betrachten eines *youtube*-Films über einen Bildhauer lesen die Schülerinnen



Tafelbild aus dem Unterricht der Verfasserin.

und Schüler den Text. Sie achten darauf, wie die Statue und wie Pygmalion beschrieben wird.⁶ Schnell stellen sie fest, dass Pygmalion sich überhaupt nicht wie ein normaler Bildhauer verhält, sondern sich eine ‚ideale Frau‘ erschafft, zu der er die körperliche Nähe sucht.

4. Zusammenfassung:

- Texterschließung muss im Unterricht anfangs und von Anfang an angeleitet und geübt werden, im weiteren Unterrichtsverlauf wird sie selbstverständlich.
- Texterschließung basiert – wie beim Zeitunglesen – oft auf Erwartungen an den Text, soll neugierig auf den Text machen und Spannung aufbauen.
- Es gibt verschiedene Möglichkeiten, sich einem Text zu nähern (s. u.).
- Jeder Text bietet andere Zugangsweisen an.
- Texterschließung ist – wie das Zeitunglesen – ergebnisoffen und schülerorientiert: Der Schüler entdeckt selbstständig, der Lehrer übt keinen Druck aus.
- Im Plenum ist Texterschließung unter Umständen vielfältiger.

⁵ Vgl. BRAUN / HESSE / KEIP / KURCZYK (2018), 21.
⁶ Vgl. BRAUN / HESSE / KEIP / KURCZYK (2018), 33.

Literatur und Internetquellen

BRAUN, H. / HESSE, G. / KEIP, M. / KURCZYK, St.: Ovid. Metamorphosen. Mythos als Spiegel des Menschlichen. Bamberg 2018.

DOEPNER, Th.: Erschließung und Interpretation poetischer Texte. In: AU 56,6 (2013), 42–47.

DOEPNER, Th. / KEIP, M. / SUCHARSKI, A. (Hrsg.): *explora!* [Lektürereihe]. Bamberg 2017ff.

KEIP, M.: Systematischer Aufbau von Texterschließungskompetenz. In: AU 56,6 (2013), 28–33.

KEIP, M.: Texterschließung. In: DOEPNER, Th. / KEIP, M. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik. Göttingen 2019, 97–118.

KEIP, M.: Texterschließung in Leistungsüberprüfungen. In: LGNRW 2,1 (2021), 29–39.

SCHIROK, E: Vom Dekodieren zum Rekodieren. In: AU 56,6 (2013), 2–15.

"Expressen": <https://www.expressen.se/>

Beispiele für Klassenarbeiten mit Texterschließungs-Aufgaben: Lehrplannavigator Latein. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-aufsteigend-ab-2019-20/latein/hinweise-und-materialien/> (Zugriff am 30.09.2022) und <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gesamtschule/latein-brneu-ab-2021-2022/hinweise-und-materialien/index.html> (Zugriff am 30.09.2022).

Texterschließung im Lateinunterricht:

Mögliche Texterschließungsverfahren:

Einstieg: Aufbau von Erwartungen	Einleitung, Überschrift, Bild, Abfrage von Voreinstellungen ...;
	Operatoren im AFB I und II: Herausschreiben, Markieren, Zusammenstellen, Sammeln, Benennen, Beschreiben, Analysieren, Gliedern, Begründen, ...;
a) Texterschließung textimmanent	eher an der Semantik orientiert
	Herausschreiben oder Markieren von Eigennamen, von Personen, von Handlungsträgern (ggf. auch Pronomina, Partizipien, Relativsätzen usw.) geographischen Begriffen, Sachfeldern, Wiederholungen, Paraphrasen, Adjektiven, ...;
	... von Handlungen, von (Hauptsatz-) Prädikaten, ...;
	eher an der Textgrammatik orientiert
	Beobachtung zu Merkmalen der Textgattung und Textsorte: (Gattungsmerkmale Erzähltext, wörtl. Rede,);
	Herausschreiben oder Markieren von Handlungsträgern (oder Subjekten), Handlungen (oder Prädikate) (Personen-, Tempus-, Modus-, Diatheseprofil), Konnektoren;
	... von Attributen;
	Beobachtungen zur sprachlich-stilistischen Gestaltung: syntaktische Auffälligkeiten wie (rhetor.) Fragen, Ausrufe, Satzstruktur, Konnektoren, ...;
	Gliederung des Textes anhand der Struktur (z. B. Erzähltext, wörtl. Rede, Tempusprofil, ..., von Konnektoren, ...) mit Angabe von Textbelegen und Formulierung des Inhalts oder von Überschriften;
	Satzanalyse (Gliederung in Haupt- und Nebensatz, Prädikate, Subjekte) bei komplexen Satzgefügen;
	Markierung von Hyperbata (in der Dichtung);
b) Texterschließung mit Unterstützung	Texterschließungsaufgaben mit unterstützenden Medium (stärker lenkend)
	Ein Bild (eine Zeichnung), das (die) mit Textbelegen beschriftet wird oder anhand des Textes von Schülerinnen und Schülern ergänzt wird;
	Leitfragen, die mit lateinischen Textbelegen beantwortet und paraphrasiert werden, mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ beantwortet und begründet werden, und/oder in eine Reihenfolge gebracht werden;
	Texterschließung mithilfe einer Bildergeschichte, eines Comics (ggf. mit https://www.storyboardthat.com/ leicht selbst zu erstellen);
	Rekonstruktion eines Textpuzzles

„Der coole Blick“ – ein Erfahrungsbericht



von André Hümb's, StR
 Albert-Einstein-Gymnasium Duisburg
 andrehuembs@gmx.net

Schlüsselwörter: Methodentraining, heuristische Verfahren, Textkompetenz, Schülerorientierung

1. Ausgangssituation

Jeder Lehrende der alten Sprachen kennt das Phänomen, dass Schüler:innen einem neuen Text begegnen und von diesem Zeitpunkt an wie in Trance zu übersetzen beginnen. Wort für Wort oder auch Satz für Satz wird – gerne auch in wilder Interaktion mit anderen Lernenden – dem Text ein Eigenleben ange-dichtet und alle Kenntnisstände der bisherigen Grammatik oder Syntax werden *ad acta* gelegt. Auf diese Weise können heitere Momente entstehen, doch der Textinhalt bleibt verborgen und spätestens bei einer Intervention oder Nachfrage des Lehrenden schwinden Zuversicht, Selbstsicherheit und Motivation der Lernenden.

Um diese ‚Klippen‘ des Lateinunterrichts zu umschiffen, haben in den vergangenen Jahren Texterschließungsmethodiken immer mehr an Bedeutung gewonnen.

Doch wann ist der richtige und früheste Zeitpunkt für den Einstieg in die Texterschließungsarbeit? Der nachfolgende Artikel möchte anhand eines Erfahrungsberichtes auf diese Frage antworten und für eine intuitive und schülerorientierte Texterschließungsarbeit werben.

2. Der Coole Blick – Idee und Aufbau

Zu Beginn des Lateinunterrichts sind Schüler:innen auf jede Lektion sowie jeden Lektionstext sehr neugierig, doch schnell bemerken sie, dass die Lektionstexte recht lang sind und der Inhalt lange verschlossen bleibt.

Spätestens nach der ersten Klassenarbeit entsteht die Frage, ob es nicht eine Möglichkeit gäbe, den Inhalt eines Textes vor der Übersetzung zu kennen, um so Fehlerquellen zu minimieren. Entsprechend diskutierte einer meiner Kurse im ersten Lernjahr, was eine Methodik sein könnte, sich einem unbekanntem Text sinnvoll zu nähern.

Unter der Fragestellung „Wie hätten wir

schnell an die wesentlichen Inhalte des Textes gelangen können?“ reflektierten und analysierten die Schüler:innen die ersten beiden Lektionen und ihnen fiel auf, dass der Text in seiner Darstellung mit einem Bild, der Überschrift, Hilfen oder anderen Hinweisen versehen war und so *sua sponte* eine Hinführung zum Inhalt bot. Auf diese Weise übernahmen die Schüler:innen diese erste Idee einer ganzheitlichen Textwahrnehmung.

Zu Beginn der neuen Lektionstexte bekamen die Lernenden sodann sehr häufig eindeutige Beobachtungsmerkmale, die eine inhaltliche Erschließung möglich machten und bereits während des Lesevortrages genutzt werden konnten.

Mit der Zeit entwickelte sich die Erschließung über Sachfelder, Rekurrenzen und Prädikate. Doch mit zunehmender Sprach-erwerbsdauer entstand die Herausforderung, dass eine grammatikalisch-morphologische Texterschließung nicht mehr von jede:r Schüler:in sinnhaft ausgeführt werden konnte. Um die Motivation und auch das Interesse für das Fach nicht sinken zu lassen, wurden die Aufgabenformate zur Texterschließung variabler, i. e. die Arbeitsaufträge wurden freier und somit glich das Verfahren einer heuristischen Methode, die im Diskurs des Kurses bspw. in Gruppenarbeit gegenseitig erklärt und auch diskutiert werden konnte.

Auf diese Weise schafften sich die Schüler:innen eine Art ‚geschützten Trainingsraum‘, in dem sie gemeinschaftlich üben und sich erproben konnten. Anschließend wurden die Ergebnisse graphisch, mal mit Hilfe des Beamers, mal an der Tafel, gesichert. So konnten auch Verbesserungsideen im Plenum benannt werden, ohne dass eine Atmosphäre der Überprüfung entstand.

Zum Ende des ersten Lernjahres gehörte eine Form der Texterschließungsarbeit zu annähernd jeder Unterrichtsstunde.

Bei einer Übungsstunde mit Stationenlernen war es sodann Aufgabe, die Methode der Texterschließung schriftlich via *think-pair-share*-Modell zusammenzufassen und abschließend im Plenum zu präsentieren. Im Anschluss erfolgte ein sehr lebhafter Diskurs zur Vereinheitlichung der Ergebnisse und somit zur Strukturierung der Methodik.

Innerhalb des Kurses einigten sich die Schüler:innen auf die folgenden Aspekte ihres Texterschließungstools:

Kernaspekte der Methode:

- den fremden Text zuerst ganz lesen;
- Titel bzw. Überschrift lesen/wahrnehmen;
- jegliche deutsche Information / Hilfe lesen;
- Vokabelhilfen umgehend markieren;
- zusätzliche Hilfen wie Bilder einbeziehen;
- Unterrichtsinhalte reflektieren;
- Großschreibung (Namen/Orte?) beachten und ggf. markieren;
- alle bekannten Worte auf einem zusätzlichen Blatt notieren;
- **innehalten, atmen und...**
- den Text nochmals lesen und ‚Keywords‘ kennzeichnen;
- das Blatt mit den bekannten Vokabeln als ‚Wissenslandkarte‘ nutzen;
- ...;
- dann Übersetzung anfertigen (hier unbedingt Aufgabenstellung beachten, Übersetzung optional).

Die abschließende Namensfindung für die neuen Methode förderte sodann die Motivation und nach einiger Diskussion einigten sich die Lernenden mit Hilfe der Lehrperson auf ‚den coolen Blick‘ (**cB**).

Die Bedeutung des Methodennamens muss aus Sicht der Schüler:innen betont werden, denn jeder unbekannte lateinische Text ruft physische wie psychische Reaktionen hervor, die das Textverständnis bzw. das Lernen beeinflussen. Eine geübte und ‚selbstgemachte‘ Texterschließungsmethode kann hingegen Ruhe, Sicherheit und Souveränität vermitteln, sodass einem Text neugierig, aber nicht sorgenvoll begegnet wird.

Entsprechend sollte die Namensfindung den Lernenden überlassen werden und muss für den Prozess wertgeschätzt werden.

Im Folgenden soll sodann eine Erschließungsstunde skizziert und didaktisch dargestellt werden.

3.1 Skizze einer Texterschließungsstunde im ersten Lernjahr:

Pontes, L. 8 – „Spannung in der Arena“

1. Einstieg und Hinführung

- Einstieg und Arbeitsauftrag: Bild und

Überschrift „Spannung in der Arena“;¹

- Arbeitsauftrag (Bild): Benennt möglichst viele Bildgegenstände und erklärt, welche Erwartungen ihr an das Geschehen habt!;
2. Vorlesen des Textes (Lehrender);
 3. Erste Eindrücke mit dem ‚coolen Blick‘
 - Lesen des gesamten Textcorpus;
 - Einstiegsfrage: Gibt es Auffälligkeiten?;
 - Besprechung / Sicherung im Plenum;
 4. Texterschließungsaufgaben (**cB** in Teilen):
 - Finde die Begriffe des Einstiegsbildes im Text (Z. 1–9) und fasse den Inhalt bis hierhin zusammen!;
 - Lies den Text nochmals ganz und achte auf ‚Keywords‘ (zum Thema ‚Kampf‘)!;
 5. Sicherung der Texterschließungsaufgaben als Strukturskizze;
 6. Zusammenfassung des Inhaltes und Beantwortung der Frage „Spannung in der Arena?“ (Rückgriff auf Erwartungen aus 1.);
- Anschlussstunde:*
7. Offene Fragen: Wie endet der Kampf?;
 8. Detailübersetzung ausgewählter Passagen; hier: Z. 20–27;
 9. Abschließende Reflexion der Textaussagen.

3.2 Darstellung und Analyse einer Texterschließungsstunde: *Pontes*, L. 8 – „Spannung in der Arena“

Mit dem Einstieg in die Lektion 8 hatten die Schüler:innen eine basale Idee des **cB** entwickelt, wodurch sich ein szenischer Bildeinstieg anbot, um sich effektiv dem Lektionstext widmen zu können.

In der Sammlungsphase wurden Begriffe wie *avus*, *Aulus*, *arena*, *retiarius*, *secutor* und *spectatores* gesichert, die anschließend für Erwar-

- Schritte:
1. Titel anschauen
 2. deutsche Texte lesen
 3. Vokabelhilfen anschauen
 4. zusätzliche Hilfen lesen
 5. falls vorhanden:
Aufgaben anschauen
 6. Bilder und Bildunterschriften anschauen
 7. Unterrichtsinhalte

¹ Vgl. BEHRENS u. a. (2016), 55.

tungen gesammelt und als Spannungsbrücke zur Texterschließung genutzt werden konnten.

Nach einem sinntragenden Lesevortrag des Lehrenden, der durch eine Recorderfunktion unterstützt wurde, sollten die Lernenden die ersten Schritte des **cB** anwenden und der Impulsfrage nach Auffälligkeiten des Textes nachgehen.

In diesem Fall schien eine möglichst offene Formulierung der Impulsfrage vorteilhafter zu sein, da der **cB** auf diese Weise die Lernenden unterstützt, den Text möglichst individuell zu verstehen.

Bei der Reflexion brachten die Lernenden dann zu Anfang die vorhandenen Textebenen (Sprech-/ Erzählebene) zur Sprache und begründeten dies mit der Auffälligkeit der Textform sowie des ‚gespielten‘ Lesevortrages. Auch konnten die Akteure namentlich an der Tafel festgehalten werden, sodass die Hinführung zur eigentlichen Texterschließung vollzogen war und eine genauere Betrachtung mit neuem Arbeitsauftrag beginnen konnte.

Die Leitmerkmale der weiteren Texterschließung lauteten einerseits, die Begriffe des Einstiegsbildes im Text zu finden, den Inhalt zu paraphrasieren und andererseits den Text unter dem Wortfeld ‚Kampf‘ nochmals zu lesen bzw. zu analysieren.

Die Textparaphrase gelang sowohl recht schnell als auch zielführend, was sich durch die gute Passung von Bild (s. o.) und Text sowie die Bekanntheit vieler Verbformen erklären lässt. Die Sicherung der Sachfeldanalyse war als Strukturskizze geplant und auch entsprechend gesichert, doch es zeigte sich, dass eine Sachfeldanalyse mehrfach und mit eindeutigen Kriterien geübt werden muss. Dieser Versuch der Analyse wies nämlich aus, dass das Sachfeld ‚Kampf‘ zu ungenau vorgegeben war, da bspw. Kola wie *iudicium imperatoris* (Z. 21) nicht erkannt wurden. Auch weite Teile des letzten Absatzes (vgl. Z. 22–27) erschlossen sich den Lernenden nicht. Trotz dieser Schwierigkeit konnten die Lernenden den Inhalt des Textes zusammenfassen und die Frage, die sich zu Beginn aus der Überschrift entwickelte, hinreichend beantworten.

In diesem Diskurs fiel der Lerngruppe allerdings auf, dass der letzte Absatz noch Information enthielt, die eine ganz wesentliche Frage offen ließ: Wer war nämlich der Gewinner des Kampfes und was passierte mit dem Verlierer?

Der letzte Absatz wurde anschließend arbeitsteilig als Detailübersetzung erarbeitet, was didaktisch einen echten Mehrwert bot, denn mit Hilfe des Absatzes konnten die Schüler:innen wiederum eine induktive Grammatikerarbeitung (*AcI*) einüben.

3.3 Quo vadis – cooler Blick?

Die beschriebene Unterrichtsstunde führte zu weiteren Übungen und Anpassungen des **cB** und es gilt festzuhalten, dass Texterschließung bzw. hier der **cB** es immer zum Ziel haben muss, allen Schüler:innen eines Kurses einen effektiveren und motivierenderen Zugang zur Welt lateinischer Texte bzw. deren Inhalten zu ermöglichen.

Ob man zu Anfang eher kleinschrittig, mit mehreren visuellen Zwischensicherungen, mit offenen oder geschlossenen Fragestellungen vorgeht oder ob man noch andere Wege und Ideen ausprobiert, sollte letztlich keine bedeutende Rolle spielen. Folglich darf Texterschließung weder als ‚Zeitfresser‘ noch als ein Tool für den fortgeschrittenen Lerner verstanden werden.

In diesem Sinne wird der coole Blick auch aktuell von meinen Kursen genutzt, allerdings immer im Sinne individueller Progression und Kompetenzerweiterung.

Literatur und Internetquellen

- BEHRENS, J. u. a. (Hrsg.): Pontes. Gesamtband. Stuttgart / Leipzig 2016.
- DOEPNER, Th. / KEIP, M.: Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen 2011, 95–111.
- KEIP, M.: Systematischer Aufbau von Texterschließungskompetenz. In: AU 56,6 (2013), 28–33.
- SCHIROK, E.: Vom Dekodieren zum Rekodieren. In: AU 56,6 (2013), 2–51.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Latein. Frechen 2019. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9_1_klp_3402_2019_06_23.pdf (Zugriff am 14.09.2022).

Texterschließung mithilfe von Wortschatzarbeit (1. Lernjahr): Textzugang durch individuelle Sprachkenntnisse

von Lena Warzog, StR'

Gesamtschule Duisburg Meiderich
wz@gsm-w.de

Schlüsselwörter: Wortschatzarbeit, Fremdsprachen

1. Motivation

Wie können Schüler:innen Texte erschließen, ohne über ein großes Vokabular zu verfügen? Auf diese Frage versucht der folgende Beitrag eine Antwort zu geben. Das vorgestellte Konzept zur Erschließung eines Textes mithilfe des Wortschatzes wird im ersten Lernjahr durchgeführt. Die Gesamtschule Meiderich arbeitet mit dem Lehrbuch *Pontes* (Bd. 1). Der Lateinkurs befindet sich in Lektion 8, d. h., dass den Schüler:innen bisher ca. insgesamt 250 Lateinvokabeln begegnet sind. Den Schüler:innen fällt der Umgang mit den Lateinvokabeln sehr schwer, denn die lateinische Sprache ist im Allgemeinen sehr weit weg von den Schüler:innen. Die Lehrkraft steht vor großen Herausforderungen, denn es ist unerlässlich, die Schüler:innen dort ‚abzuholen, wo sie stehen.‘ Für viele der Schüler:innen ist Deutsch nicht die erste Fremdsprache (L 1), somit bringen sie einen bunten und vielseitigen Wortschatz aus verschiedenen Fremdsprachen mit, auf den man im Lateinunterricht zurückgreifen kann. Ein großer Vorteil des Faches ist, dass es Raum gibt, um **über** Sprache sprechen zu können, und somit kann man auch **über** die verschiedenen Muttersprachen der Schüler:innen sprechen.¹ Diese Stärke des Faches Latein lässt sich für die Wortschatzarbeit und im Anschluss daran für die Texterschließung nutzen, denn dem Wortschatz kommt im Bereich Textarbeit eine „zentrale Funktion zu“². Durch die Einbeziehung verschiedener Sprachen in den Lateinunterricht lässt sich ein ständiger Lebensweltbezug zu den Schüler:innen her-

stellen. Auch Schüler:innen, die lediglich eine Sprache beherrschen, können mit einbezogen werden. Sie bekommen beispielsweise die Aufgabe, „individuelle Lernhilfen“³ in Form von „subjektiven Eselsbrücken“⁴ zu erstellen. Einige wenige Schüler:innen des Lateinkurses haben neben Englisch die Fremdsprachen Türkisch oder Französisch gewählt.

Mit der im Folgenden vorgestellten Methode erstellen die Schüler:innen als ersten Zugang zum lateinischen Text ein Vokabelprofil mithilfe einer Mindmap. Dies erledigen sie mithilfe eines digitalen Tools gemeinsam. Im Anschluss daran werden die Lernenden mit gezielten Fragen an den Inhalt des Textes herangeführt. Diese Verfahrensweise beeinflusst u. a. die Gruppendynamik positiv, da die Schüler:innen aus ihrer eigenen Lebenswelt verschiedene Beiträge aus verschiedenen Sprachen leisten können und auch innerhalb ihrer eigenen Sprache neue Verknüpfungen herstellen können. Dadurch wird den Schüler:innen auch die „Sinnhaftigkeit“⁵ des Lateinunterrichts verdeutlicht. Natürlich lässt sich mithilfe der nun vorgestellten Methode ein Text nicht bis ins Detail erschließen, zumal es sich um einen (didaktisierten) philosophischen Text handelt, aber ein Zugang dazu wird gewährleistet, bei den Schüler:innen sogar die Unsicherheit in Bezug auf lateinische Texte reduziert und ein offenerer Umgang mit den Vokabeln gefördert. Eine weitere Legitimation für diese Methode ist, dass auch ich als Lehrkraft eine Menge dazulernen kann.

2. Aufgabenstellung und Material

Zunächst ist es die Aufgabe der Schüler:innen, zu einem bisher unbekanntem Text die oben genannte Vokabelmindmap zu erstellen, indem sie erste Ideen für mögliche Bedeutungen

1 Selbstverständlich sind einzelne Schüler:innen nicht dazu gezwungen, sich mit ihrer Sprache auseinanderzusetzen, wenn dies persönliche/politische Gründe hat.

2 SCHIROK (2014), 13.

3 SCHIROK (2014), 23.

4 SCHIROK (2014), 23.

5 BÄCKER (2014), 204.

der im Text enthaltenen Vokabeln sammeln. Hier haben sie auch die Möglichkeit, kreativ zu arbeiten und auch verschiedene mögliche Bedeutungen von Vokabeln vorzuschlagen. Die Mindmap dient der Visualisierung, um die Ergebnisse später gebündelt und für alle sichtbar präsentieren zu können. Hierzu wird das Internettool *Lucidspark* verwendet. Hierbei handelt es sich um ein virtuelles Whiteboard, an dem die Schüler:innen gleichzeitig arbeiten können. Der Arbeitsprozess wird für alle sichtbar in Echtzeit über einen Beamer projiziert und somit gesammelt, während die Schüler:innen ihre Ergebnisse eingeben. Sie werden so in ihrer „Medienmündigkeit“⁶ gefördert.

Ob und wie viele Vokabeln aus dem Text die Lehrkraft in der Mindmap bereits vorgibt (s. u.), ist ihr selbst überlassen. In erprobten Lateinkursen kann z. B. *hodiē* als mit dem englischen Wort (to)day verwandt angegeben werden. Für unerfahrenere Kurse bietet sich beispielsweise das Wort *arēna* an, da dieses Wort z. B. in der deutschen oder türkischen Sprache als Lehnwort existiert. Es kommt darauf an, wie häufig die Methode bereits durchgeführt wurde.

Da der hier vorgestellte Lateinkurs bereits mit der Methode vertraut ist, wurden keine Wörter im Vorfeld angegeben. Die Lehrkraft bereitet sich u. a. auf die Methode vor, indem sie etymologische Kenntnisse einfließen lässt und antizipierte Schüler:innenaussagen vorbereitet. Diese können im Anschluss an die Schüler:innenbeiträge ergänzt werden. Den Text erhalten sie in Form eines Arbeitsblattes:

(1) *Seneca Lūcīlium salūtat. Rogās: Quid vitāre debēmūs?* (2) *Turbam! Hodiē in arēnā sum. Hic multī spectātorēs* (3) *gladiatorēs vidēre cupiunt. Hī mortem timēre debent, sed* (4) *illī gaudent. Gladiātorēs pugnāt et spectātorēs eōs māgnō* (5) *clāmōre adiuvant. Hic gladiātor ab illō sē dēfendere potest.* (6) *Hic vincit, ille mortem timet. Hominēs hunc victorem* (7) *salutant et morte illius gaudent. Ego gladiatorēs et ceterōs* (8) *hominēs mortem timēre nōn debēre dīcō, sed tū turbam* (9) *in arēnā vitāre debēs!*⁷

3. Voraussetzungen für die Methode

Der didaktisierte SENECA-Brief (SEN. *epist.* 7,1), in dem SENECA seine Kritik gegenüber den Gladiatorenspielen äußert, wird im Arbeitsheft des Lehrwerkes *Pontes* Bd. 1 als *Finis lectionis* der Lektion 8 vorgeschlagen. Die

Lektion gehört zu der Sequenz *Spannung und Entspannung im alten Rom*. Die Schüler:innen sind bereits mit dem Thema vertraut. Sie kennen die Hintergründe zu den Gladiatorenspielen und -typen und haben Informationen über das Kolosseum erlernt. Außerdem kennen die Schüler:innen den Unterschied zwischen den Demonstrativpronomina *hic* und *ille*. Die Vokabeln, die in dem Text vorkommen, sind ihnen bereits begegnet. Dennoch werden die Schüler:innen, wie bereits erwähnt, bezüglich der Vokabeln immer wieder vor große Herausforderungen gestellt. Die Beschäftigung mit dem Brief fördert die Textkompetenz, indem die Schüler:innen „didaktisierte Texte und adaptierte Originaltexte auf inhaltlicher und formaler Ebene erschließen [können]“⁸. Die hier vorgestellte Methode fördert auch die Sprachkompetenz, indem sich die Schüler:innen mithilfe „ausgewählter Prinzipien der Wortbildungslehre die Bedeutung unbekannter lateinischer Wörter erschließen“⁹.

4. Durchführung und Ergebnisse der Methode

Als Einstieg in den Text und die Methode wird die Impulsfrage gestellt: ‚Welche Meinung habt ihr zu den Gladiatorenspielen?‘ Hierzu kann man beispielsweise eine Abfrage mit *Mentimeter* durchführen. Die Meinungen des Kurses werden in einem Unterrichtsgespräch reflektiert. Anschließend wird zu SENECA übergeleitet, indem die Lehrkraft einleitend erklärt, dass es einen Philosophen namens SENECA gab, der seine Meinung in Form eines Briefes an Lucilius aufgeschrieben hat. Hier können auch die Elemente eines Briefes (Anrede, Hauptteil, Schluss) besprochen werden. Außerdem kann man die vorentlastende Frage stellen, in welchen Formen die Prädikate erwartungsgemäß auftreten können (2. Person Singular, 1. Person Plural) Die Schüler:innen bekommen die Aufgabe, die Vokabeln aus dem SENECA-Text, von denen sie sich eine Bedeutung ableiten können, in die Mindmap zu schreiben. Hierzu geben sie die Sprache, aus der sie das Wort kennen, an. Außerdem führen sie, wenn möglich, eine Übersetzung an. Des Weiteren geben sie die Zeile an, in der das Wort vorkommt. Die Schüler:innen sollen möglichst versuchen,

6 MEYER (2020). Verfügbar unter: <https://unterrichten.digital/2020/05/14/hilbert-meyer-digitalisierung-unterricht> (Zugriff am 22.09.2022)
 7 BECKER u. a. (2016), 39.
 8 Ministerium für Schule und Bildung (2019), 16.
 9 Ministerium für Schule und Bildung (2019), 16.

das Wort in seiner Grundform anzugeben, d. h. Verben im Infinitiv und Substantive im Nominativ Singular. Dies lässt sich selbstverständlich auch anders gestalten. Da alle Schüler:innen mit ihrem Endgerät gleichzeitig an der Mindmap arbeiten und diese projiziert wird, sollten sie darauf achten, dass sie zu bereits von anderen Schüler:innen benutzten Wörtern lediglich Ergänzungen hinzufügen. Die Schüler:innen sollen außerdem darauf achten, dass sie den Zeilen und Sätzen einzelne Farben nach Kriterien zuordnen, um sich besser orientieren zu können. In diesem Fall haben sich die Schüler:innen auf die Wort- bzw. Satzreihenfolge konzentriert. Der Text lässt sich aber auch nach Sachfeldern, beispielsweise ‚Kampf‘ (*pugna*) oder ‚Gladiator‘ oder ‚Arena‘, sortieren. Die Bedeutungen der Vokabeln *turba*, *timēre*, *sē dēfendere*, *victor* und *gaudēre* sind bereits angegeben, dennoch lassen sie sich evtl. auch in die Mindmap mit einarbeiten.

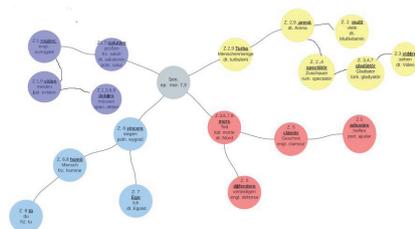


Abb. 1: Mindmap zur Texterschließung.

Wenn man sich die Mindmap anschaut (s. u.), lässt sich ein erster Zugang zum Inhalt des Textes erschließen. Im ersten Schritt werden allgemeine Fragen zum Text gestellt. Im zweiten Schritt können sich die Schüler:innen die einzelnen Farbbereiche innerhalb der Mindmap anschauen und beispielsweise mithilfe eines Arbeitsblattes sichern. Bei der Beantwortung der Fragen muss auf die lateinischen Worte Bezug genommen werden.

Die jeweiligen Farbcluster lassen sich nun mithilfe von Fragen weiter ordnen und sortieren, um dem Inhalt des Textes näherzukommen:

- Wie passen die einzelnen Wörter zusammen?
- Welche Überschriften kann man ihnen geben?
- Was erfährt ihr aus den Clustern über den Text?
- Welchen Eindruck habt ihr von den im Text vorkommenden Personen?

Mithilfe eines Unterrichtsgesprächs lassen sich einzelne Textstellen in der Interpretationsphase nun noch vertiefen, beispielsweise in Zeile 5, in der noch nicht herausgearbeitet wurde, von wem das Geschrei ausgeht und wie sich das Wort *adiuvāre* in den Kontext mit ein-

beziehen lässt. Es fällt auf, dass das von den Schüler:innen angegebene Kompositum *surrogate* (dt.: Ersatz) zunächst keine Hilfe darstellt, um sich die Bedeutung des Wortes *rogāre* zu erschließen. Dennoch ist dies auch eine Möglichkeit, sich die Herkunft der Bedeutung zu erklären. Die Übersetzung des Wortes *rogāre* muss eventuell von der Lehrkraft angegeben werden. Das englische Wort *clamour* kennen sie aus dem Lateinunterricht. Es gehört nicht zum Grundwortschatz der 8. Klasse. Da das lateinische Wort *clāmor* jedoch sehr häufig vorkommt, wurde das englische Wort *clamour* als Beispiel zur Erklärung der Methode in vorherigen Unterrichtsstunden mit eingeführt. Daraus resultiert, dass die Schüler:innen das Wort *clamour* und seine Bedeutung bei Vorkommen nun selbstständig angeben können. Im Anschluss an die Erstellung der Mindmap hat man nun die Möglichkeit, in die Übersetzungsphase überzugehen. Mithilfe dieser Methode können die Schüler:innen selbstständig und als Gruppe einen ersten Zugang zum lateinischen Text finden und gleichzeitig fördern sie ihre Sprachkompetenz nicht nur im Bereich Latein und Deutsch. Sie lernen es, selbstständig mit einem lateinischen Text umzugehen und sich einen ersten Eindruck von seinem Inhalt zu verschaffen.

Literatur und Internetquellen

- BÄCKER, N.: Motivation. In: DOEPNER, Th. / KEIP, M. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen 2014, 193–207.
- BECKER, G. u. a. (Hrsg.): Pontes 1. Arbeitsheft mit Audio-CD und Übungssoftware. Stuttgart / Leipzig 2014.
- MEYER, H.: Arbeit mit digitalen Unterrichtsmedien – Plädoyer für eine didaktisch fundierte Unterrichtsentwicklung in 9 Punkten. o. O. 2020. Verfügbar unter: <https://unterrichten.digital/2020/05/14/hilbertmeyer-digitalisierung-unterricht> (Zugriff am 22.09.2022).
- Ministerium für Schule und Bildung (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Latein. Frechen 2019. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9_1_klp_3402_2019_06_23.pdf (Zugriff am 14.09.2022).
- SCHIROK, E.: Wortschatzarbeit. In: DOEPNER, Th. / KEIP, M. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen 2014, 14–34.

„Mit|Textpuzzle|einem|Textverständnis|zum|“: Überlegungen zur Methode ‚Textpuzzle‘ am Beispiel eines Lernarrangements in der Lehrbuchphase



von Dr. Sarah Brauckmann, StR'

Erich Kästner-Schule Bochum / WWU Münster
sarah.brauckmann@eks.bobi.net

Schlüsselwörter: Texterschließung, Textpuzzle,
Lehrbuchphase

1. Der Lehrbuchtext: Freund und Feind in der Spracherwerbsphase

Für Schüler:innen und Lehrer:innen hat die Beschäftigung mit Lehrbuchtexten häufig vor allem das Ziel: auf schnellstem und kürzestem Weg zum ‚richtigen‘ Latein, sprich: zur Originallektüre. Dass man es auf diesem Weg mit künstlichen, gar gekünstelten Gebilden zu tun bekommt, nimmt man dafür mehr oder minder bereitwillig in Kauf. Denn: Selbstverständlich haben diese Gebilde in der Spracherwerbsphase ihre Berechtigung. Sie sollen in Neues einführen, bereits Bekanntes einüben, weit Zurückliegendes wieder ins Gedächtnis rufen. Am besten verfolgen sie dann noch über das gesamte Lehrbuch hinweg eine spannende und zugleich lehrreiche Geschichte, die gespickt ist mit wissenswerten Informationen rund um die römische Kultur. Kein Wunder also, dass bei dieser Fülle an didaktischen Ansprüchen die Texte Gefahr laufen, unauthentisch und konstruiert zu wirken. Genau genommen sind sie das ja auch.

Umso dringlicher scheint es daher, gerade diese Texte für die Schüler:innen im Unterricht didaktisch aufzubereiten, ganz besonders auch in der Phase der (Vor-)Erschließung. Hier wird nämlich nicht nur der fachliche, sondern auch der motivationale Grundstein für die anschließende Übersetzung gelegt. Umgekehrt bedeutet das also auch: Verlieren Schüler:innen in dieser Phase den Anschluss, wird die Übersetzung des (Lehrbuch-)Textes für sie eine umso größere Hürde darstellen.

In den meisten aktuellen Lehrwerken werden die Lehrbuchtexte daher von einer großen Anzahl an Paratexten begleitet, die genau diese Phase der Texterschließung unterstützen sollen: Überschriften, Bilder, Abbildungen etc. Darüber hinaus bieten viele Lehrbücher in Form gesonderter Arbeitsaufträge eine Reihe verschiedener methodischer Zugänge, mit deren Hilfe die Lehrbuchtexte phrastisch und/oder transphrastisch erschlossen werden können. Nur selten geht die lehrbuchgestützte Texterschließung allerdings so weit, dass der Text selbst für seine Erschließung zur Disposition gestellt wird. Die Methode des sog. ‚Textpuzzles‘ stellt einen Zugang dar, der (unter anderem) genau dies verspricht – ein Grund, sie auch im Hinblick auf ihre Praktikabilität im Lateinunterricht genauer in den Blick zu nehmen.

2. Die Theorie: Das Textpuzzle im Fremdsprachenunterricht

Beim Textpuzzle handelt es sich um eine Methode der transphrastischen Texterschließung, bei der ein Text zunächst in mehrere semantisch mehr oder minder geschlossene Einheiten zerlegt wird (Dekonstruktionsphase). Anhand verschiedener Kohärenzmarker ist es die Aufgabe der Schüler:innen, das Textganze wiederherzustellen, sprich die semantischen Einheiten in die richtige Reihenfolge zu bringen (Rekonstruktionsphase). Anhaltspunkte für diese Rekonstruktion können sein: Konnektoren, kataphorische und anaphorische Verweise, dramaturgische Textelemente, Textsorte, Leserlenkung, weitere kohärenzbildende Elemente.¹ Je nach Lernstand und Schwierigkeitsgrad können diese Anhaltspunkte deutlich markiert (etwa explizit in der Aufgabenstellung erwähnt) oder von den Schüler:innen im Vorfeld selbstständig erarbeitet werden. In einem letzten Schritt diskutieren die Schüler:innen ihre Ergebnisse und einigen sich –

¹ ‚Kohärenz‘ sei hier als Oberbegriff verstanden für Kohärenz im engeren Sinne (inhaltliche Verknüpfung des Textes) und für Kohäsion (grammatische Verknüpfung des Textes).

wenn Konsens möglich ist – auf eine Reihenfolge (Reflexionsphase).² Ob diese Reihenfolge dann der des Ursprungstextes entspricht oder nicht, ist zunächst zweitrangig. Im Gegenteil: Abweichungen können sogar ein Gewinn sein und dazu anregen, sich im Nachgang der Übersetzung noch einmal vertieft mit dem Text zu beschäftigen.

Bereits hier zeigt sich also: Ein Textpuzzle schult nicht nur die Textkompetenz, sondern fordert die Schüler:innen auch rhetorisch-argumentativ. Am Ende geht es nämlich in erster Linie nicht (nur) um eine schnöde Rekonstruktion des Textes, sondern vor allem um ihre fachlich fundierte Begründung: Warum haben wir uns für diese Reihenfolge und nicht für eine andere entschieden? Mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht fordert gerade diese letzte Phase eine diskursive Einbindung metasprachlicher Kommunikation und lässt sich damit dem höchsten Anforderungsbereich eines sprachsensiblen Unterrichts zuordnen.

Eine weitere Qualität des Textpuzzles, die auch aus fachdidaktischer Sicht nicht minder bedeutend ist: Es motiviert und aktiviert. Mit seinem (wenn man möchte auch kompetitiven) Rätselcharakter regt es selbst Schüler:innen höherer Jahrgangsstufen dazu an, zu knobeln, auszuprobieren, abzuwägen und sich dabei nahezu unbemerkt intensiv mit dem (lateinischen) Text zu beschäftigen. Nicht selten ist die eigentliche Rekonstruktionsphase daher auch als Gruppenarbeit angelegt – eine Sozialform, die in besonderer Weise die Sozialkompetenz fördert und Austausch ermöglicht.

Was bis hierher so vielversprechend klingt, soll nun anhand eines konkreten Unterrichtsbeispiels auf den Prüfstand gestellt werden.

3. Praxis: Ein Unterrichtsbeispiel zum Textpuzzle

Das konkrete Unterrichtsbeispiel bezieht sich auf den Übertextest einer Wiederholungslektion des Lehrbuches *Felix neu*, bei dem anhand einer Adaption des Sisyphos-Mythos unterschiedliche grammatische Phänomene wiederholt und eingeübt werden sollen (Futur I, Verwendung des PPP, *AcI*).

Da das Lehrbuch selbst keine Erschließung dieses Textes vorsieht und auch der Text selbst

Wie Sisyphus den Tod täuschte

Sisyphus, der König von Korinth, wurde zwar wegen seiner Schlaubeit berüchtigt, machte aber durch sein arrogantes Verhalten die Götter zornig. Jupiter beschloss daher, dass Sisyphus sterben müsse, und befahl dem Tod (Mors, Mortis, f.) Sisyphus zu den Taten in die Unterwelt zu bringen.

Mors ad Sisyphum properavit, sed is Mortem verbis superbis risit.

Sisyphus dixit: „Tu a Iove ad me missa tamen me in Tartarum ducere

non poteris.“ Mors respondit: „Nemo me effugiet!“ Sisyphus eis verbis

non pectentibus Mortem subito corripuit et vinxit¹. Deinde clamavit:

„Nemo de vita decedit, dum Mors vincita sedebit in tecto meo.“

Mors autem a Marte e vinculis liberata est. Iterum Mors temptavit

Sisyphum in Tartarum deportare². Nunc a Sisypho alio modo superata

est. Dum in Tartarum descendunt, Sisyphus orans dixit: „Mors, constat

homines dies dona dare, cum amici vitam amittunt. Scio uxorem meam

dona non dedisse. Itaque permitte me ad uxorem properare et eam

admonere³.“ Profecto Mors dolium non intelligens id permisit. Sisyphus

autem iterum inter homines vitam egit.

Itaque Mors tertium⁴ ad Sisyphum venit. Qui Mortem non iam effugit.

¹ vincire, vincio, vixi, vinctum *fessula*
² de-portare
³ admonere *ermahnben*
⁴ tertium *zum dritten Mal*

Abb. 1 entnommen aus: UTZ / KAMMERER (2008), 113.

vergleichsweise sparsam didaktisiert wurde (Überschrift, Einleitungstext, Absätze), steht die Herausforderung im Raum, die Lerngruppe zur Auseinandersetzung mit dem Text zu motivieren. Denn: Lernstarke Schüler:innen empfinden die Wiederholung eines bereits gekannten Phänomens schnell als redundant, wohingegen lernschwache Schüler:innen auf die Einübung besonders komplexer sprachlicher Phänomene angewiesen sind und unter Umständen dabei noch gezielt Hilfestellung benötigen. Die Erschließung des Textes mithilfe eines Textpuzzles könnte beide Bedürfnisse didaktisch auffangen.

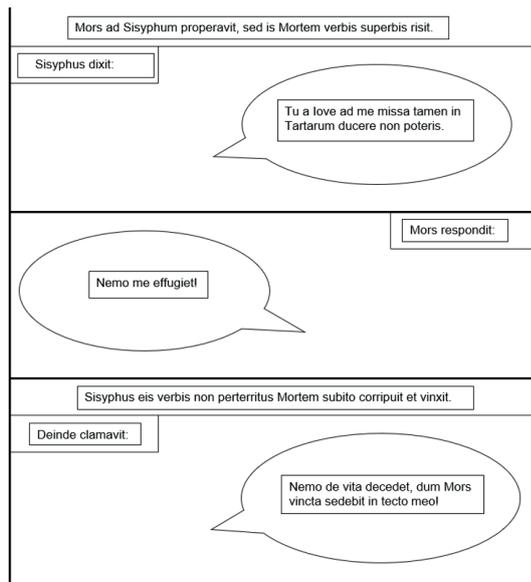
In Anbetracht der Länge und Dramaturgie des Textes bietet es sich an, ihn in einem ersten Schritt zu portionieren: **1)** erste List des Sisyphus (Z. 1–5), **2)** zweite List des Sisyphus und (offenes) Ende (Z. 6–13), wobei sich das konkrete Unterrichtsbeispiel auf 1) bezieht. In einem zweiten Schritt muss der Text dergestalt aufbereitet werden, dass er für ein Textpuzzle nutzbar wird. Im vorliegenden Praxisbeispiel ist dafür die im Ursprungstext bereits angelegte Dialogstruktur didaktisch fokussiert worden. Aufbau und Layout des Arbeitsblattes, auf dem die Textbausteine von den Schüler:innen angeordnet werden sollen, orientieren sich an der Textsorte ‚Comic‘, die damit automatisch auch zu einem kohärenzbildenden Element des Textes wird. Daran angelehnt konzentriert sich der lateinische Text auf folgende Kohärenzmarker: Sprecherinstanzen (*Sisyphos dixit*, *Mors respondit*), Sprechakte (Sprechblasen), anaphorische Bezüge (*eis verbis*), Konnektoren (*deinde*).

Auf diese Weise entsteht ein Text, bei dem die Reihenfolge der einzelnen Textbausteine ein-

² Die Liste der fachdidaktischen Anregungen zur Methode ‚Textpuzzle‘ ist lang, exemplarisch seien genannt LEISEN (2015), 127–128 und WITTSCHIER (2020), 90–91.

deutig ermittelt und entweder grammatisch, semantisch oder über die Textsorte begründet werden kann.³ Das heißt aber auch: Die Größe oder die Form der ausgeschnittenen Textbausteine dürfen keinen Hinweis auf ihre Position geben, ebenso wenig wie die Interpunktion im Text selbst (hier: der direkten Rede).

Von dieser Textgestaltung profitieren am Ende auch leistungsstarke Lerngruppen. Sie könnten in der Reflexionsphase feststellen: Kategorial verschiedene Argumente lassen sich im Hinblick auf ihre Überzeugungskraft hierarchisieren. Ein Argument, das sich auf die Grammatik stützt, wirkt beispielsweise überzeugender als eines, das mit der Erwartbarkeit bestimmter Handlungsabläufe aufwartet. Auch wenn es am Ende also nicht zwingend (nur) um die richtige Reihenfolge geht, wirkt sich der Umstand, dass diese Reihenfolge eindeutig und zweifelsfrei ermittelt werden kann, positiv auf die Motivation und Fehlerkultur der Lerngruppe aus. Häufig ist zu beobachten, dass Fehler noch während der Rekonstruktionsphase im Austausch bemerkt und korrigiert werden, sodass am Ende viele richtige Ergebnisse zu erwarten sind. Das Augenmerk kann dann vermehrt auf die Diskussion, die Überzeugungskraft der unterschiedlichen Argumente und die Einübung von Metasprache gelegt werden – eine Phase, die moderationsführend unbedingt von den Schüler:innen übernommen werden sollte!



4. Eine Bilanz: Chancen und Herausforderungen eines Textpuzzles im (Latein-)Unterricht

Im sprachsensiblen Fremdsprachenunterricht gehört das Textpuzzle längst zum Standardrepertoire. Sein Potenzial liegt auf der Hand. Denn so paradox es auf den ersten Blick klingt: Durch das Zerlegen des Textes werden die Schüler:innen dazu motiviert, den fremdsprachigen Text wieder als Ganzes in den Blick zu nehmen – eine Perspektive, die beim traditionellen ‚Satz-für-Satz-Übersetzen‘ leider häufig verloren geht. Neben der Schulung rhetorisch-argumentativer Fähigkeiten und der Verwendung von Metasprache steht damit vor allem die Stärkung einer Textkompetenz im Fokus, die nicht nur bei der Übersetzung lateinischer Texte im Speziellen, sondern prinzipiell auch beim Erschließen und Verfassen eines jeden Textes zum Tragen kommt. Die Schüler:innen lernen: Für einen funktionierenden, das heißt verständlichen Text ist Kohärenz eine *condicio sine qua non*. Die Strategien, über die jeweils Kohärenz erzeugt wird, sind dabei nicht nur vielfältig, sondern auch kategorial verschieden: grammatisch, semantisch, textsortenspezifisch etc.

Ein weiteres Argument für den Einsatz eines Textpuzzles im (Latein-)Unterricht: Je nach Lern- und Leistungsstand kann der Schwierigkeitsgrad der Methode, respektive des zu erschließenden Textes vergleichsweise schnell angepasst werden (Vorstrukturierung auf dem Arbeitsblatt, Konkretisierung der Kohärenzmarker in den Arbeitsaufträgen etc.), sodass vor allem auch eine innere Differenzierung des Lernarrangements möglich ist.

Auf der anderen Seite jedoch bringt der Einsatz eines Textpuzzles, insbesondere im Lateinunterricht, auch einige Herausforderungen mit sich: Zum Ersten erfordert eine gewinnbringende Durchführung dieser Methode einen nicht unbeträchtlichen Aufwand im Vorfeld, begonnen beim mechanischen Zerlegen des Textes bis hin zu seiner Didaktisierung. Denn: Ein Textpuzzle stellt hohe Ansprüche an die Auswahl und Gestaltung des Lerngegenstandes. Der Text muss über ausreichend viele und eindeutige Kohärenzmarker verfügen, die den Schüler:innen in ihrer Funktion bekannt sind.

³ Bei fortgeschrittenen Lerngruppen bestünde hierbei auch die reizvolle Möglichkeit, Texte mit potenziell mehrdeutiger Reihenfolge zu behandeln und daraus interpretatorisches Potenzial zu schöpfen.

Gleichzeitig jedoch darf dieser Umstand aber nicht dazu führen, dass die Rekonstruktion des Textes ihren Rätselcharakter verliert, das heißt mehr oder minder ohne konkretes Fachwissen gelingen kann. Es liegt also nahe – und viele Lehrbücher des Fremdsprachenunterrichts machen das vor –, dass für ein Textpuzzle vornehmlich solche Texte in Frage kommen, die einen einübenden und wiederholenden Charakter haben. Weitgehend ungenutztes wie gleichsam unerprobtes Potenzial könnte das Textpuzzle aber auch dahingehend besitzen, an Hand der Rekonstruktion eines Textes ein unbekanntes grammatikalisches Phänomen zu erschließen (Die Verfasserin wäre an Erfahrungsberichten zu Praxisversuchen in dieser Angelegenheit äußerst interessiert.).

Zum Zweiten: Was auf der einen Seite das gewinnbringende Potenzial des Textpuzzles ist, ist zugleich auch seine didaktische Stolperfalle. Anstatt den Text auf seine Strategien der Kohärenzbildung zu untersuchen, könnten leistungsstarke Schüler:innen die Rekonstruktion auch schlicht und ergreifend durch eine extemporierte Übersetzung leisten. Ersteres erfordert nämlich nicht nur ein dezidiertes Wissen um Morphologie, Grammatik, Semantik und Textsorte. Dieses Wissen muss dann auch noch reflektiert, angemessen versprachlicht und argumentativ funktionalisiert werden – eine komplexe Anforderung, die auf keinen Fall unterschätzt werden darf. Fühlen sich (auch leistungsstarke) Schüler:innen hier überfordert oder alleine gelassen, verpufft das sprachensible Potenzial der Methode, weil ihre letzte und gleichsam wichtigste Phase nicht entsprechend genutzt werden kann. Das eigentliche Herzstück des Textpuzzles ist nämlich nicht – wie sein Name vielleicht suggeriert – die Rekonstruktion, sondern die anschließende Begründung und Diskussion rund um ihre Genese. Und das gilt für den Lateinunterricht in besonderer Weise.

Summa summarum handelt es sich bei der Methode des Textpuzzles – das konnte dieses Beispiel zeigen – um eine insgesamt höchst anspruchsvolle und voraussetzungsreiche Methode der transphrastischen Texterschließung, nicht nur für die Lehrkraft in der Vorbereitung, sondern auch für die Schüler:innen in der Umsetzung. Dabei entscheiden vor allem Auswahl und Didaktisierung des Lerngegenstandes über den Lernerfolg. Gerade deshalb

ist das Textpuzzle sicherlich keine Methode für den Alltagsunterricht, denn: Puzzlen an sich hat keinen didaktischen Mehrwert! Dieser entsteht erst dann, wenn die Schnittstellen der einzelnen Puzzlestücke in den Blick genommen und zur fachlichen Diskussion gestellt werden. Wenn dies geschieht, überzeugt das Textpuzzle mit einem Hauptgewinn im Fremdsprachenunterricht: einem hohen Maß an Schüler:innenzentrierung und -aktivierung, die in besonderer Weise auf die diskursive Reflexion von (lateinischer) Sprache ausgerichtet ist.

Literatur und Internetquellen

LEISEN, J.: Integrierte Sprach(en)didaktik. Sprache lernen und lehren in allen Fächern. In: ESTERL, U. / GOMBOS, G. (Hrsg.): Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Informationen zur Deutschdidaktik 4. Innsbruck 2015, 126–132.

UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): Felix neu. Textband. Bamberg 2008.

WITTSCHIER, M.: Textschlüssel Philosophie. 30 Erschließungsmethoden mit Beispielen. München 2020.

Zweiteilige Lateinarbeiten

Lateinarbeiten, die nach der Texterschließung eine Sicherung integrieren, entsprechen eher der Unterrichtspraxis, ermöglichen qualitativ hochwertigere Übersetzungen und motivieren Schülerinnen und Schüler.

von **Jessica Dahmen, StR'**

*Humboldt-Gymnasium Düsseldorf
jessica.dahmen@web.de*



Schlüsselwörter: *Klassenarbeiten, Klausuren, Texterschließung, Textverständnis, Übersetzung, Interpretation, Plateauphase, Ergebnis-sicherung*

1. Die Rolle der Texterschließung im Lateinunterricht

Die Bedeutung der Texterschließung¹ im Lateinunterricht ist unbestritten. Das liegt auch an ihren Vorzügen wie der Öffnung der Textarbeit für alle² und der Motivation, die bei einer inhaltlichen Annäherung an lateinische Texte größer sein dürfte als bei einer grammatikalischen. Dabei verfolgt sie vor allem den Zweck, ein Verständnis über den Inhalt des lateinischen Textes herzustellen, sodass eine zielsprachenorientierte Übersetzung ermöglicht wird.³

2. Textverständnis, Erschließung und Übersetzung

Der hier zugrunde gelegte Zusammenhang zwischen Texterschließung und -verständnis wird in den einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für das Fach Latein nicht direkt aufgegriffen: „Grundlage der Bewertung ist in erster Linie das durch die Übersetzung nachgewiesene Textverständ-

nis.“⁴ Hier wird also davon ausgegangen, dass die Lehrkraft an der Übersetzung der Schülerinnen und Schüler (SuS) den Grad des Verstehens hinreichend ablesen kann.

Diese Annahme wird in den Beiträgen der AU-Ausgaben 4+5 aus dem Jahr 2017 zum Thema ‚Textverständnis überprüfen‘ umfangreich diskutiert: Beispielsweise hinterfragt CHWALEK unter Anführung mehrerer gut nachvollziehbarer Gründe, inwiefern eine Übersetzung als valides Mittel zur Überprüfung der Verstehensleistung herangezogen werden kann.⁵ GLÜCKLICH geht sogar so weit, die Übersetzung als Arbeitsschritt zu bezeichnen, der „vom Verstehen des lateinischen Textes weg[führt]“, weil er den Fokus auf die Übertragung ins Deutsche statt auf das Lateinische richte.⁶ MESKE stellt in ihrem Beitrag eine Vielzahl von Methoden zusammen, mit denen Textverstehen im Rahmen der Texterschließung – also bereits vor der Übersetzung – überprüft werden kann.⁷

Wenn jedoch „[w]esentliches Ziel der [Abitur]prüfung der Nachweis eines gesicherten Textverständnisses [ist]“⁸, dieses aber nicht (nur) durch die Übersetzung belegt werden kann (oder diese Tatsache immerhin stark angezweifelt werden muss), muss die Stellung der Übersetzung in Lateinprüfungen überdacht werden.

Wenn außerdem die Erschließung ein integraler Bestandteil für das Verstehen des Textes ist, muss dieser in den Klassenarbeiten und Klausuren hingegen mehr Raum gegeben werden.

3. Widerspruch von Unterrichts- und Klausurpraxis

Eine solche Gewichtung entspräche darüber hinaus eher der Bedeutung, die diesen beiden Schritten der Textarbeit mittlerweile im Lateinunterricht zukommt.⁹ Zudem ist anzunehmen, dass, wie auch SCHIROK es fordert, in der Regel eine Sicherung der Ergebnisse der

1 Texterschließung wird hier, der Definition von SCHIROK (2013) folgend, als Dekodierung auf Textebene verstanden.

2 Vgl. SCHIROK (2013), 10.

3 Vgl. KEIP (2019), 97.

4 Kultusministerkonferenz (2005), 15.

5 Vgl. CHWALEK (2017), 45–46.

6 GLÜCKLICH (2017), 16.

7 Vgl. MESKE (2017), 88–89.

8 Kultusministerkonferenz (2005), 17.

9 Zum Einsatz von Texterschließungsverfahren SCHIROK (2013), 8: „Grundsätzlich gilt: In dem Moment, in dem wir es im Lateinunterricht mit ‚Texten‘ zu tun haben, kann und soll das Texterschließungsverfahren im Sinne einer Dekodierung auf der Textebene eingesetzt werden.“

Texterschließung erfolgt, um eine Basis für die weitere Arbeit zu legen.¹⁰ Die SuS dürften es also gewohnt sein, ihre Übersetzung auf einem gesicherten inhaltlichen Textverständnis aufzubauen. Für Klassenarbeiten und Klausuren ist eine solche Plateauphase allerdings nicht vorgesehen, obwohl der Kernlehrplan Latein für das Land NRW vorschreibt, dass „die Aufgabenstellungen die Vielfalt der im Unterricht erworbenen Kompetenzen und Arbeitsweisen widerspiegeln.“¹¹

Dadurch passiert es nicht selten, dass die Prüflinge auf Grundlage falscher Ergebnisse aus der Texterschließungsaufgabe die Übersetzung (und daran anknüpfend die Interpretation) vornehmen. Dabei kann es sogar dazu kommen, dass sie sprachlich eigentlich korrekte Wiedergaben des Textes im Deutschen in Frage stellen und ‚verschlimmbessern‘, um ihre Übersetzung den (falschen) Dekodierungsergebnissen anzunähern. Das ist ihnen nicht vorzuwerfen, denn im Unterricht haben sie gelernt, die Texterschließung für die Übersetzung zu nutzen. Die Erfahrung aber, dass die inhaltliche Vorarbeit am Text in die Irre führt und noch dazu das im Unterricht praktizierte Vorgehen in der Leistungsüberprüfung keine Anwendung findet, sollte unbedingt vermieden werden.

4. Zweiteilige Lateinarbeiten

Daraus folgt, dass das Konzept der Klassenarbeiten und Klausuren überdacht werden sollte.

4.1 Ablauf

Ein Klassenarbeitsformat, das das Vorgehen im Lateinunterricht aufgreift, müsste demnach eine Plateauphase beinhalten. Diese kann dadurch ermöglicht werden, dass den SuS zunächst nur der lateinische Text sowie die Erschließungsaufgabe gegeben werden. Nach ein paar Minuten werden die Ergebnisse der Texterschließung eingesammelt und die Lösungen dazu ausgeteilt. Die Lernenden können nun auf dem korrekten inhaltlichen Wissen über den Text aufbauend übersetzen und interpretieren, wie sie es aus dem Unterricht kennen.

4.2 Zeitliche Aufteilung und Bewertung

Bei der Konzeption solcher Klassenarbeiten und Klausuren stellt sich die Frage, wie viel Zeit der Texterschließungsaufgabe eingeräumt wird. Der Kernlehrplan zu G9 für die Sekundarstufe I ermöglicht eine hälftige Verteilung der Bearbeitungszeit zwischen Übersetzung und Aufgaben.¹² Für eine 45-minütige Klassenarbeit würde das bedeuten, dass den Prä- und Postaufgaben zusammen etwas mehr als 20 Minuten zustünden. Die Aufteilung dieser Bearbeitungszeit obliegt der Lehrkraft. Ein Bewertungsverhältnis von 2:1 hätte eine dementsprechende Verringerung der für die Aufgaben zur Verfügung stehenden Zeit zur Folge. Die Bewertung würde mit der Bearbeitungszeit korrelieren.

Ein Verhältnis von 1:1 würde die Texterschließung aufwerten und damit eher die Bedeutung widerspiegeln, die ihr wie oben diskutiert zukommt.

4.3 Erfahrungen mit dem Aufgabenformat

Im Rahmen einer Probearbeit habe ich das zweiteilige Klassenarbeitsformat erprobt und dazu Rückmeldungen von den SuS eingeholt. Diese sind insgesamt äußerst positiv ausgefallen. Bei einer Bearbeitungszeit von 90 Minuten und einem angenommenen Bewertungsverhältnis von 2:1 standen den Prüflingen zwölf Minuten für den ersten Teil, die Texterschließung, zur Verfügung. Erstaunlicherweise nahmen die SuS die Zeit für die inhaltliche Dekodierung als großzügig wahr. Dies hängt natürlich von mehreren Faktoren, wie z. B. dem Schwierigkeitsgrad des lateinischen Textes, dem Anspruch sowie Umfang der Texterschließungsaufgaben, ab. Genau so war die Sorge unberechtigt, dass das Vorgehen als zu umständlich empfunden werden könnte. Stattdessen betonten die SuS die große Bereicherung der Plateauphase sowohl für die Übersetzung als auch die Interpretation. Reflektiert verwiesen sie auch darauf, dass sich immer noch inhaltliche Fehler einschleichen könnten, v. a. in den Details, die nicht erschlossen worden seien. Hier hat die Lehrkraft natürlich ebenfalls einen gewissen Spielraum.

¹⁰ Vgl. SCHIROK (2013), 10.

¹¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung (2019), 33. Vgl. hierzu auch HENSEL (2017), der das Ungleichgewicht zwischen Unterrichtspraxis und Leistungsüberprüfungen bespricht.

¹² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung (2019), 33.

Ein weiteres interessantes Ergebnis der Evaluation war, dass der Lateinkurs selbst feststellte, dass dieses Aufgabenformat eher dem Vorgehen des Lateinunterrichts entspricht und dadurch ermöglicht werde, beim Übersetzen passendere Ausdrucksmöglichkeiten zu finden sowie eine sich aus dem richtigen Textverständnis ableitende und somit gezieltere Interpretation vorzunehmen.

Zuletzt bestätigten die Prüflinge die Befürchtung nicht, dass das Weiterarbeiten mit den Lösungen zur Dekodierung verunsichernd wirken könnte, wenn man seine eigenen Fehler schon während der Klassenarbeit erkennt. Der Vorteil, mit dem richtigen Textverständnis an einer Übersetzung weiterarbeiten zu können, sei um einiges größer als die Sorge um wenige verlorene Punkte in der ersten Aufgabe. Ein Vermerk auf dem Klassenarbeitsblatt über die in den Aufgaben zu erreichende Punktzahl erhöht die Transparenz.

4.4 Vorteile

Neben den oben angeführten Gründen für den Einsatz eines zweiteiligen Prüfungsformats (Sicherung der Ergebnisse der Texterschließung vor der Übersetzung entspricht dem Vorgehen im Unterricht, Ermöglichung einer zielsprachlichen Übersetzung, Bedeutung der Texterschließung in Klassenarbeiten und Klausuren nähert sich der im Unterricht an) sollte noch auf die folgenden Vorteile hingewiesen werden:

Die Texterschließung im Lateinunterricht möchte inhaltlich entstellten Übersetzungen vorbeugen. Texte zu produzieren, die keinen Sinn ergeben, frustriert.¹³ Ein solches Gefühl sollte erst recht in Prüfungssituationen verhindert werden, damit die Kinder und Jugendlichen nicht eine kognitive Blockade erleben und unter ihren Möglichkeiten bleiben. Umgekehrt kann das Wissen über den Textinhalt bei der Übersetzung und Interpretation beflügeln. Lernende, denen das Übersetzen Schwierigkeiten bereitet, müssen nicht schwach im Interpretieren sein. Auf Grundlage eines gesicherten Textverständnisses haben sie eine größere Chance, in den Postaufgaben ihr Können unter Beweis zu stellen. Nicht zuletzt ist immer noch die (meist mit Ablehnung verbun-

dene) Vorstellung vom Lateinunterricht als ‚Aussiebefach‘ verbreitet. Diese Annahme ist, betrachtet man die Gewichtung der Anforderungsbereiche in Lateinprüfungen, nicht ganz unberechtigt. Immerhin ist die Übersetzung, die in den meisten Fällen noch zwei Drittel einer Klausur oder Klassenarbeit ausmacht, dem AFB III zuzuordnen. Das zweiteilige Überprüfungsformat könnte diesen Ruf ggf. etwas entschärfen.

4.5 Offene Fragen

Entgegen den Erwartungen mussten sich bei der Probeklassenarbeit zur Erprobung des Aufgabenformats einige SuS zügelnd, während des ersten Aufgabenteils nicht schon in die Übersetzung einzusteigen, da sie bereits vor Ablauf der Bearbeitungszeit damit fertig waren. Hier stellt sich die Frage, ob ihnen gestattet ist, schon in die Übersetzungsarbeit einzusteigen, und wenn nicht, wie und ob die Lehrkraft das sicherstellen kann. Denn selbst wenn noch keine Übersetzung sichtbar notiert wird, so kann sie doch im Kopf erfolgen. Jedoch muss ohnehin davon ausgegangen werden – und daran gibt es nichts zu beanstanden –, dass während der Erschließung Versatzstücke übersetzt werden. Zudem ist anzunehmen, dass die Prüflinge nur dann schon in die detaillierte Übersetzung einsteigen, wenn sie sich sicher sind, den Textinhalt richtig erfasst zu haben. Die anderen werden wohl eher auf den zweiten Teil der Klassenarbeit warten, zu deren Beginn sie die Lösungen der Texterschließung erhalten.

Vorgesehen ist ein derartiges Klassenarbeitsformat im Lateinunterricht in NRW bisher nicht. Offensichtliche Gründe, die dagegen sprechen, lassen sich im KLP Latein für G9 auf Anhieb nicht entdecken. Eine entsprechende Anfrage an das Ministerium blieb bislang unbeantwortet.

¹³ Hierzu KEIP/KURCZYK (2021), 10: „Die Schüler*innen werden also geleitet von dem Willen nach Erkenntnis bezüglich des Textinhalts, sie wollen die Texte, die wir ihnen präsentieren, verstehen.“

Literatur

CHWALEK, B.: Vorschläge für Leistungsüberprüfungen. In: AU 60,4+5 (2017), 44–49.

GLÜCKLICH, H.-J.: Textverstehen und Überprüfungsformen. In: AU 60,4+5 (2017), 12–23.

HENSEL, A.: Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht. In: AU 60,4+5 (2017), 2–11.

KEIP, M.: Texterschließung. In: DOEPNER, T. / KEIP, M. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen 42019, 97–118.

KEIP, M. / KURCZYK, S.: „Heute schreiben wir eine Klassenarbeit in Latein!“ In: LGNRW 2,1 (2021), 7–10.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprü-

fung. Latein. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.1980 i. d. F. vom 10.02.2005. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_02_01_EPA_Latein.pdf (Zugriff am 01.10.2022).

MESKE, I. A.: *While-reading activities* zur Feststellung und Sicherung von Textverständnis in Prüfung und Alltag. In: AU 60,4+5 (2017), 88–97.

Ministerium für Schule und Bildung (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Latein. Düsseldorf 2019. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9_1_klp_3402_2019_06_23.pdf (Zugriff am 01.10.2022).

SCHIROK, E.: Von der Dekodierung zur Rekodierung. In: AU 56,6 (2013), 2–13.

Texte für den Griechisch- und Lateinunterricht

Marc Aurel
Selbstbetrachtungen
Griechisch/Deutsch

Reclam

»Die Zeit ist ein Strom aus allem,
was geschieht, eine gewaltige Flut.«

MARC AUREL

Als wichtiges Werk der Stoa sind Marc Aurels Maximen für ein achtsames Leben zentral im Griechisch-Studium. Mit Erläuterungen, Begriffserklärungen, Stammbaum und Nachwort.

423 S. · € 10,60
ISBN 978-3-15-014304-9

Sagenhaftes, Historisches, Mythen und Fakten über die sächsischen Ottonen.

Mit Anmerkungen, Zeit- und Stammtafeln sowie Karten und Register.

304 S. · 2 Karten · € 8,60
ISBN 978-3-15-014295-0

Widukind von Corvey
Res gestae Saxonicae
Die Sachsengeschichte
Lateinisch/Deutsch

Reclam

NEU

NEU

Unser gesamtes Griechisch-Programm finden Sie hier:



Unser gesamtes Latein-Programm finden Sie hier:



Texterschließung im Griechischunterricht: SOKRATES' Wirkung im Gespräch



von Dr. Susanne Aretz, StD'

Neues Gymnasium Bochum
aretzsusanne@gmail.com

Schlüsselwörter: Sokrates, Zitterrochen, Aporie, Narkose, Kritische Urteilskraft, Wirkung, Menon, λόγον διδόναι, Elenktik

1. Vorgehensweise

Es gibt ritualisierte Erschließungsverfahren, die die Schüler:innen selbstständig leisten können, wie z. B. die Einteilung in Hauptsätze und Nebensätze erster, zweiter usw. Ordnung oder das Heraussuchen von Subjekten und Prädikaten und Konnektoren. Das sind meist Satzerschließungsverfahren. Natürlich sind sie auch in der Lage, selbstständig Texterschließungsverfahren anzuwenden.¹ Allerdings muss da die Lehrkraft, die den Text und seine Bedeutung erfasst hat, genaue Anweisungen geben, weil nicht alles bei jedem Text gleich zielführend ist. Voraussetzung für eine gelingende Texterschließung ist ein richtiger Text im Sinne der Wortbedeutung, ein Gewebe, im besten Fall ein literarisches Originalgewebe. Da auch die meisten Lehrbücher des Griechischen grundsätzlich mit Originaltexten arbeiten und Originaltexte aufgrund ihres Textcharakters meiner Meinung nach am besten über die Interpretation der Lehrkraft zu erschließen sind, möchte ich im Folgenden meine Vorgehensweise für Erschließungsverfahren im Griechischunterricht am Beispiel von PLATON, *Menon* schildern:

1. Ermitteln der Textdominante nach HEILMANN,² d. h. die Lehrkraft fragt sich, was der Text für uns Leser:innen bedeutet und verfolgt damit eine rezeptionsästhetische Interpretation, 2. Planen der erschließenden Arbeitsaufträge, die diese Interpretation unterstützen, 3. Übersetzung des Textes in (arbeitsteiliger) Partnerarbeit. 4. Interpretation.³

2. PLATON, *Menon* 79e7–80b3

2.1 Interpretation: Textdominante und *quid ad nos*

Es geht in diesem Text um die Wirkung des SOKRATES im Gespräch. MENON vergleicht das Gefühl der Ratlosigkeit (ἀπορία) am Ende sokratischer Dialoge mit der Erstarrung (νάρκη) nach einem Stromschlag durch einen Zitterrochen. Ein Informationstext für Taucher erwähnt als mögliche Folgen der elektrischen Entladung von Zitterrochen (von 14 bis 200 Volt bei manchen Arten) „Schock“, „Desorientierung“ und sogar „Bewusstlosigkeit“.⁴ Ratlosigkeit und gelähmtes Erstarren im Nichtwissen sind auch die wesentlichen Ergebnisse sokratischer Dialoge: SOKRATES verkündet keine Lehrmeinung im sophistischen ἐπάγγελμα, flößt nicht Wissen mit dem ‚Nürnberger Trichter‘ ein, sondern will Vorurteile aufbrechen und Scheinwissen entlarven (Elenktik), um sich danach im Dialog um gemeinsame Erkenntnis zu bemühen (Maieutik). Die Erkenntnis des eigenen Nichtwissens gemäß dem delphisch-apollinischen γνῶθι σαυτόν ist ein schmerzhafter Prozess, weil es einen aus der Bequemlichkeit des einmal Geglaubten reißt, einem die Sicherheit des richtigen Handelns nimmt und stattdessen zunächst in einen Zustand von Ratlosigkeit und Lähmung versetzt. Der Vergleich SOKRATES – Zitterrochen hinkt jedoch an einer entscheidenden Stelle: SOKRATES versetzt nicht nur andere in Aporie, sondern befindet sich selbst in diesem Zustand (Z. 2). SOKRATES ist also nicht der überlegen Wissende, der andere lächerlich macht, um sich selbst zu profilieren, sondern ist selbst „ohne Weg“. Andererseits ist er doch überlegener, weil er ja zumindest weiß, dass er nichts weiß. Man könnte gegen diese unerbittliche Prüfung einwenden, dass Aporie handlungsunfähig macht, einen wie der Zitterrochen in einen ‚narkotischen‘ Zustand versetzt, dass es wichtiger ist, Sinn zu finden als zu zerstören.⁵ Dagegen ist jedoch einzu-

¹ Vgl. die Unterscheidung bei der hervorragenden Zusammenfassung aller wichtigen Erschließungsverfahren bei MEINCKE (1993), 69–84.

² Vgl. HEILMANN (1993), 5–22.

³ Eventuell kann eine Texterschließung die starische Übersetzung überflüssig machen.

⁴ Vgl. BERBAUER (1997), 99.

⁵ Vgl. MUNDING (1969), 51–61.

wenden, dass gerade die aufbrechende Skepsis damals einen SOKRATES möglich machte, der den variantenreichen Sinnfindungen z. B. sophistischer Lehrmeister sein ‚schlichtes‘ Nichtwissen entgegen hielt. Außerdem bedarf das pragmatische Handeln eines kritischen Regulativs, einer andauernden Prüfung, und es wäre falsch Handeln der Reflexion entgegenzusetzen. Aporien und Lähmungen sind geradezu notwendig für jedes Handeln! Die Fähigkeit zur Selbstkritik verhindert Automatismus, Fanatismus, Selbstüberschätzung. Die Gesellschaft braucht Menschen wie SOKRATES, die ihrer armseligen Selbstzufriedenheit den Spiegel vorhalten. Heute wie damals in Griechenland haben traditionelle Werte keine Gültigkeit mehr, man sucht nach Halt, äußert schnell Meinungen, polarisiert, pauschalisiert, aber es gibt eben kein konsequentes Reflektieren, Zu-Ende-Denken und Diskutieren. Genauso wie damals hat man Angst vor dem λόγον διδόναι, vor Aporie und Unsicherheit, ist nicht offen gegenüber neuen Sichtweisen. Die Entwicklung der Kritikfähigkeit führt zu dem höchsten Ziel der gymnasialen Bildung, der Handlungsfähigkeit eines selbstbestimmten und toleranten Individuums. Schüler:innen sind generell offener für andere Sichtweisen, begehren gerade in dieser Altersstufe gegen überkommene Vorstellungen auf. Die Schule⁶ sollte ihnen diese positive Fähigkeit bewahren und sie gleichzeitig zur kritischen Selbstreflexion erziehen.

Das Ende des Textes zeigt die Gefährlichkeit eines solchen Vorgehens für den Prüfer selbst, der den Unmut der Geprüften auf sich zieht und um sein Leben fürchten muss, weil er bei diesem großen selbstbetrügerischen Gesellschaftsspiel nicht mitmacht und den anderen ‚den Spaß verdirbt‘. Es weist mit überdeutlicher Ironie auf den Prozess 399 hin, der eben nicht ‚in einer anderen Stadt‘, sondern im ‚toleranten‘ Athen geführt wird. Das Schicksal des SOKRATES steht für das Schicksal all derjenigen, die geltende ‚Wahrheiten‘ zerstören und dafür hingerichtet oder ausgegrenzt wurden. An Beispielen wie Galileo GALILEI, JESUS, Martin Luther KING, Rosa LUXEMBURG, aktuellen Dissidentenprozessen in China oder anderswo auf der Welt sollte den Schüler:innen spätestens deutlich werden, dass eine

Gesellschaft Kritiker:innen braucht. Selbst (oder gerade?) unsere aufgeklärte Demokratie braucht wie das Athen des vierten Jahrhunderts jemanden, der ihre Handlungen einer kritischen Reflexion unterzieht, der sie zum Nachdenken und Sich-Bescheiden zwingt, der pragmatischen Zweckopportunisten an Idealvorstellungen misst.

2.2 Phasierung der Stunde

Um den Schüler:innen die Wirkung der Zerstörung von Scheinwissen und der erkenntnisfördernden Desorientierung nicht nur zu schildern, sondern an ihre eigenen Erfahrungen anzuknüpfen, wird ein **Einstieg** über die optische Täuschung einer ‚unentscheidbaren Figur‘ (s. z. B. die Bilder von M. C. ESCHER) gewählt. Damit kann man den Effekt des sokratischen Gesprächs modellhaft nachbilden.⁷ Der Einstieg über die optische Täuschung einer unentscheidbaren Figur soll bei den Schüler:innen ein ähnliches Gefühl des Unbehagens hervorrufen wie SOKRATES bei MENON, nämlich einen halb neugierigen, halb ärgerlichen Zustand der Verwirrung: Man versucht, dem Bild einen Sinn zu geben, muss aber in jedem Fall mit einer Vorstellung scheitern. Die Beschreibung ihres Zustands könnte nicht nur MENONS Erfahrung, sondern auch die Reflexion über den Erkenntniswert dieses Prozesses am Ende der Stunde vorbereiten.

Zum Text wird übergeleitet, indem man die Schüler:innen darauf anspricht, dass sie sich sicherlich fragen, was dies mit SOKRATES zu tun habe. Dabei sollte das **Stundenthema** **„Wirkung des SOKRATES im Gespräch“** genannt und das bisher über das Gespräch und seine Wirkung Erfahrene an der Tafel gesammelt werden.

Danach wird die kurze Einleitung von den Schüler:innen vorgelesen. In der Überschrift wird weder der Zitterrochen noch der Vergleich erwähnt, damit die Schüler:innen dies und die Vergleichspunkte selbstständig in Erschließung, Übersetzung und Interpretation entdecken.

Zur Vorbereitung der **Texterschließung** soll den Schüler:innen der zu übersetzende Text auf Griechisch vorgelesen werden, damit sie

⁶ Allerdings steht die Schule weniger in SOKRATES' Nachfolge als in der der Sophisten: In der heutigen Gesellschaft wären wohl Lehrer:innen die geeignetsten Opfer für eine sokratische Prüfung!

⁷ Vgl. GARDNER (1990), 15–16. Er erklärt die Wirkung so: „Das Gehirn, das ihnen keinen Sinn geben kann, wird in einen seltsamen Zustand der Verwirrung versetzt.“

bereits beim Mithören und -lesen ein Inhaltsverständnis entwickeln können. Um die selektive Wahrnehmung zu erleichtern und das Schülerinteresse auf bestimmte Punkte zu lenken, wird das Vorlesen mit einem **ersten Arbeitsauftrag** verknüpft: Die Schüler:innen sollen auf sich wiederholende Schlüsselworte und Worte achten, die SOKRATES' Wirkung zum Ausdruck bringen. Ihre Ergebnisse werden auf der Tafel festgehalten: ἀπορέω, γοητεύεις, φαρμάτεις, κατεπάδεις und ναρκάω.

Schüler:innen könnten zusätzlich die Häufung der Personalpronomina und der Formen von ποιέω auffallen. Auch dies kann genutzt werden, weil es ja um SOKRATES' Einwirkung im Dialog geht.

Der Text lässt sich aufgrund der Schlüsselworte ἀπορέω und ναρκάω in zwei Abschnitte teilen.

Im Unterrichtsgespräch können nun die gefundenen Begriffe des ersten Abschnitts in Hinsicht auf Wortbildung (ἄ-πόρος = kein Weg) oder die stilistische Figur (Triade) besprochen werden. Danach sollte geklärt werden, wer derjenige ist, der ratlos macht und verzaubert (SOKRATES), so dass damit der Inhalt des ersten Abschnitts deutlich wird.

Nach der Ableitung des Fremdwortes „Narkose“ von ναρκάω wird auch der Inhalt des zweiten Abschnitts dadurch deutlich, dass der Zitterrochen als derjenige, der die Menschen erstarren lässt, benannt wird. Bevor die Lehrkraft Erläuterungen zum Zitterrochen gibt, ist zuerst einmal nach dem zu fragen, was die Schüler:innen vielleicht über diesen Fisch wissen. Danach soll ein Bild von einem Zitterrochen neben SOKRATES an der Tafel befestigt und eine Information über seine wesentlichen Eigenschaften gegeben werden.

Den Zusammenhang zwischen SOKRATES und Zitterrochen können die Schüler:innen selbst vermuten, indem sie SOKRATES und den Zitterrochen, ja vielleicht sogar ἀπορεῖν und ναρκάω gleichsetzen. Dies nimmt zwar schon einen Teil der Textinterpretation vorweg, ist aber organischer, als die sich natürlich ergebenden Erwartungen der Schüler:innen zu unterdrücken. Neben der äußerlichen Ähnlichkeit des sokratischen breiten, flachen und stumpfnasigen Gesichtes mit dem breiten und flächigen Zitterrochen (τὸ δὲ εἶδος, Z. 6) stimmen beide, was das Entscheidende ist, in der Wirkung überein: Beide fügen einem (unerwartet und unauffällig) einen schmerzhaften

Schock zu, der zu geistiger und körperlicher Erstarrung führt. Ein kleiner, nicht unwichtiger Unterschied besteht allerdings zwischen dem Zitterrochen und SOKRATES: Während jener nur andere in narkotischen Zustand versetzt, befindet sich SOKRATES selbst in Aporie (vgl. Z. 2).

Die Besprechung im Plenum muss nicht so organisch ablaufen, wie das hier vorgestellt wurde, z. B. könnte der „Zitterrochen“ viel früher fallen oder den Schülern nicht klar sein, dass von SOKRATES und dem Zitterrochen Wirkungen auf andere ausgehen, da sie am Anfang direkt ἀπορεῖς (Z. 2) lesen und der Zitterrochen im zweiten Abschnitt im Dativ vorgestellt wird. Dann muss eben die Wirkung des Zitterrochens früher herausgestellt werden oder bei SOKRATES auf Z. 2 (ποιεῖς) hingewiesen werden. Es sollte den Schüler:innen jedenfalls am Ende der Texterschließung deutlich geworden sein, dass hier SOKRATES und der Zitterrochen hinsichtlich ihrer Wirkung verglichen werden und die zwei Abschnitte zuerst SOKRATES' Wirkung und dann den Vergleich mit einem Zitterrochen enthalten.

Vor der Feinübersetzung sind schon die wichtigsten inhaltlichen Aspekte des Textes durch die eigene Erfahrung und die Wiederholung im Einstieg, die Texterschließung über Schlüsselworte und durch den selbstentdeckenden Vergleich erarbeitet worden. Aus zeit- und lernökonomischen Gründen bleibt es bei der semantischen Texterschließung, die Inhalt und Struktur des relativ leichten Textes zur Vorbereitung der Übersetzung erhellt, nur die wesentlichen Inhalts- und Interpretationsaspekte vorwegnimmt und so die selbstständige **Übersetzung in arbeitsteiliger Partnerarbeit** ermöglicht. Dabei übernimmt die eine Hälfte der Schüler:innen die Wirkung des SOKRATES (= Z. 1–4), die andere den Zitterrochen (= Z. 5–10). Die letzten Zeilen werden entweder von allen gemeinsam, von schnelleren Übersetzenden oder von der Lehrkraft selbst übersetzt, um die Anzahl der Worte gleich zu halten. Dadurch kann man binnendifferenzieren, das Übersetzen und selbsttätiges bzw. soziales Lernen üben. Eine bloße Texterschließung ohne staratische Übersetzung wird hier also nicht verfolgt. Die durch die inhaltliche Vorerschließung und die klare Gliederung zu rechtfertigende Arbeitsteilung dient der Bewältigung der Texteinheit in einer Unterrichtsstunde. Nachdem die Übersetzungen und auch der

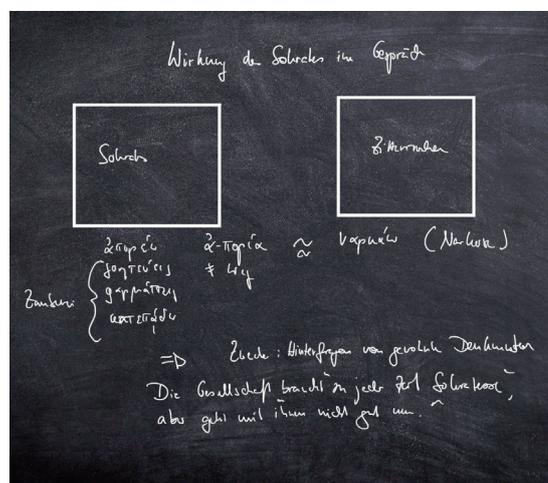
deutsche Text präsentiert worden sind, soll von den Schülern **die Wirkung des SOKRATES auf MENON zusammengefasst**, MENONS Erstarren als eines in Denken und Handeln beschrieben (vgl. Z. 9) und beobachtet werden, wie er sich durch seine eigene Redeweise indirekt selbst charakterisiert.⁸ Dieser Vergleichspunkt SOKRATES – Zitterrochen kann dann noch um den äußeren (vgl. Z. 6, unterstützt durch die beiden Bilder) bereichert werden. Auch auf die Unstimmigkeit des Vergleichs (SOKRATES' eigene Aporie, vgl. Z. 2) muss hier eingegangen werden.

Spätestens jetzt sollte in einem zum Anfang geschlagenen **Bogen** nach dem **Sinn und Zweck des sokratischen Vorgehens** gefragt werden. Die Diskussion könnte die zuvor diskutierten Bereiche streifen, nämlich Handlungsfähigkeit, Motivation oder Demotivierung durch Unsicherheit, Innehalten, Besinnung, Reflexion, Offenheit für neue Gedanken, wird sich aber wahrscheinlich mehr auf die positiven Resultate erstrecken, da die Schüler:innen von der Sinnhaftigkeit des sokratischen Tuns ausgehen. Zur Bewertung des positiven oder negativen Erfolgs könnten sich die Schüler:innen durchaus noch einmal die eigenen Gefühle des Verwirrtwerdens zum Einstieg in Erinnerung rufen.

Am Ende soll die Frage diskutiert werden, ob die Gesellschaft Menschen wie SOKRATES braucht, ob es heutzutage oder in der Geschichte Beispiele von ‚elektrisierenden Zitterrochen‘ gibt oder gegeben hat. U. U. könnte man auch noch darüber Mutmaßungen anstellen, wie die Gesellschaft mit solchen Leuten häufig umgegangen ist.

Literatur und Internetquellen

- BERBAUER, M.: Giftige und gefährliche Meerestiere, Sicherheit und Erste Hilfe. Cham 1997.
- BLUCK, R. S.: Plato's Meno. Ed. with Introduction and Commentary. Cambridge 1961.
- FRIEDRICH, H. V.: Sokrates. Stuttgart 1997 (= ND 1971).
- GARDNER, M.: Mathematischer Zirkus. Augsburg 1990.
- HEILMANN, W.: Interpretation im Rahmen eines lateinischen Literaturunterrichts. In: AU 36,4+5 (1993), 5–22.
- JAEGER, W.: Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. Berlin 1989 (= 2. ND 1973 [Bd. I 1933, Bd. II 1944, Bd. III 1947]).
- MARTENS, E.: Die Sache des Sokrates. Stuttgart 1992.
- MEINCKE, W.: Handreichungen zur Satz- und Texterschließung im Lateinunterricht. In: AU 36,4+5 (1993), 69–84.
- MUNDING, H.: σοφία und Meinungsbildung, zu Apol. 21b–23b. In: AU 12,2 (1969), 51–61.
- NORDENBO, S. E.: Sokrates – Rationale Denker und ‚Zitterrochen‘. Zur Beziehung von Vernunft und Erstarren im Lernprozess. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 15 (1993), 167–173.
- SHARPLES, R. W.: The Meno of Plato. Ed. with Introduction and Commentary. Warminster 1985.



⁸ MENON fügt viele Floskeln und Abschwächungen mit ὥς ein, differenziert seine Aussagen in verschiedene Hinsichten (Akkusative der Beziehung) und formuliert Übertreibungen (vgl. Z. 11–12). Alles dies und natürlich die doppelte Betonung, dass er „nichts zu sagen weiß“ (Z. 10, Z. 13) unterstützt den Eindruck eines, der vollkommen verwirrt wurde (vgl. Z. 4), der nicht mehr denken und reden kann (vgl. Z. 9).

PLATON, *Menon*¹

In diesem platonischen Dialog geht es um die Frage ‚Was ist Tugend?‘. Nachdem sich SOKRATES‘ Dialogpartner MENON an mehreren Definitionen versuchte, aber immer wieder von SOKRATES widerlegt wurde, vergleicht er ihn mit einem Fisch, der elektrische Stromschläge austeilt.

- 1 Ὡς Σώκρατες, ἤκουον μὲν ἔγωγε - πρὶν καὶ συγγενέσθαι σοι -
 2 ὅτι σὺ οὐδὲν ἄλλο ἢ αὐτός τε ἀπορεῖς καὶ τοὺς ἄλλους ποιεῖς ἀπορεῖν.
 3 Καὶ νῦν γοητεύεις με καὶ φαρμάττεις καὶ ἀτεχνῶς κατεπάδεις,
 4 ὥστε μεστὸν ἀπορίας γεγονέναι.
 5 Καὶ δοκεῖς μοι παντελῶς ὁμοιότατος εἶναι
 6 τό τε εἶδος καὶ τᾶλλα ταύτη τῇ πλατεία νάρκη τῇ θαλαττία.
 7 καὶ γὰρ αὕτη τὸν ἀπτόμενον ναρκᾶν ποιεῖ,
 8 καὶ σὺ δοκεῖς μοι νῦν ἐμὲ τοιοῦτόν τι πεποικέναι.
 9 ἀληθῶς γὰρ ἔγωγε καὶ τὴν ψυχὴν καὶ τὸ στόμα ναρκῶ,
 10 καὶ οὐκ ἔχω ὅτι ἀποκρίνωμαί σοι.
 11 Καίτοι περὶ ἀρετῆς παμπόλλους λόγους εἴρηκα καὶ πρὸς πολλούς.
 12 νῦν δὲ οὐδ’ ὅτι ἐστὶν τὸ παράπαν ἔχω εἰπεῖν.

Und du scheinst mir gut beraten, wenn du nicht von hier wegsegelst oder auswanderst; denn, wenn du als Fremder in einer anderen Stadt so etwas machtest, dürftest du wohl als Zauberer verhaftet werden.

- 1 πρὶν m. Inf. – bevor mit fin. Verb; συγγίγνομαι m. Dat. – zusammentreffen mit jmd.;
 2 οὐδὲν ἄλλο ἢ (= οὐδὲν ἄλλο ποιεῖς ἢ) – nur;
 3 γοητεύω – verzaubern; φαρμάττω – verhexten; ἀτεχνῶς – geradezu; κατεπάδω – besingen, in Trance versetzen;
 4 ὥστε m. Inf. – so dass m. fin. Verb; μεστός – voll;
 5 παντελῶς ὁμοιότατος – vollkommen ähnlich;
 6 τᾶλλα – τὰ ἄλλα; ἡ πλατεία νάρκη ἢ θαλαττία – der flache Zitterrochen aus dem Meer;
 7 ἄπτομαι – berühren; ναρκᾶω – ?;
 8 τοιοῦτόν τι – so etwas;
 9 τὸ στόμα – Mund;
 11 πάμπολλοι – ganz viele;
 12 τὸ παράπαν – überhaupt.

Arbeitsaufträge zur Texterschließung:

1. Markieren Sie sich wiederholende Schlüsselworte. Es ergeben sich zwei Abschnitte.
2. Markieren Sie Worte, die SOKRATES‘ Wirkung zum Ausdruck bringen.

1 Es handelt sich um *Menon* 79e7–80b7 (ausgelassene Phrasen: ὡς γέ μοι δοκεῖς, εἰ δεῖ τι καὶ σκῶψαι, ἀεὶ πλησιάζοντα, μυριάκις γε, καὶ πάνυ εὖ, ὡς γε ἑμαυτῷ ἐδόκουν).

Cur actionem secundam scripsisti? Als Journalisten auf den Spuren CICEROS

von Sabine Jung, StR'

Franz-Meyers-Gymnasium Mönchengladbach
sabine.hommen@fmg-mg.de

Schlüsselwörter: Erschließung, Interpretation, hermeneutischer Zirkel, Lebensweltbezug

1. CICERO, cur actionem secundam scripsisti? – die Reihe

Methoden des Überredens und Überzeugens¹ kennen und vor allem erkennen – eine Schlüsselkompetenz unserer alltäglichen Lebenswelt.

Durch die Beschäftigung mit den *Orationes in Verrem* erhalten Schülerinnen und Schüler² in der EF die Gelegenheit, sich mit dieser Thematik in vielfacher Hinsicht auseinanderzusetzen: Neben der ersten, gehaltenen Anklagerede bietet die *actio secunda* als literarisches Werk die Möglichkeit, die Techniken des Überzeugens³ auf einer ‚höheren‘ Ebene vor dem Hintergrund der *vita* CICEROS zu thematisieren. Um die Ziele, die er sowohl auf gesellschaftlicher als auch politischer und persönlicher Ebene verfolgt, genauer analysieren und bewerten zu können, schlüpfen die SuS in die Rolle von Journalisten⁴, die sich⁵ mit der Frage beschäftigen: *Cicero, cur actionem secundam scripsisti?*

Doch wie gelingt eine inhaltlich und sprachlich motivierende, nachhaltige Auseinandersetzung mit dem für SuS anspruchsvollen, zunächst einmal ihrer Lebenswelt fernen Werk des berühmten Autors?

1.2 Die Bedeutung der Texterschließung innerhalb der Reihe

Als Journalisten ist es die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler, Inhalte durch die Auseinandersetzung mit dem Werk zu entdecken,

kritisch zu reflektieren und zu bewerten: Kompetenzen, die ihnen in ihrer medial geprägten Alltagswelt, in der jede/r seine Meinung posten kann, von Nutzen sind. Die Methode der Texterschließung knüpft hier an.⁶

Bei kontinuierlicher Einübung ist sie vor allem in motivationaler Hinsicht von großer Bedeutung: Lernende erkennen, dass sie lateinische Texte verstehen, ohne zunächst jedes Wort übersetzen zu müssen. Zudem sind sie durch den Aufbau von Erschließungsmethoden immer mehr in der Lage, genauer zu übersetzen. Die erste und die zweite Rede CICEROS ermöglichen von Beginn an eine enge Verknüpfung von Texterschließung und Interpretation, da seine Strategie durch die Darstellung des VERRES und seiner eigenen Person sichtbar wird. Mit Hilfe eines gemeinsam erstellten, ‚wachsenden‘ Methodenblattes⁷ nehmen sie deshalb für sie folgerichtig das Werk ‚unter die Lupe‘. Das Verfahren der Texterschließung ermöglicht zudem durch QR-Code-Verweise⁸ auf dem Methodenblatt eine sinnstiftende, inhaltlich integrierte Grammatik-⁹ und Wortschatzarbeit.




Orationes in Verrem:
Auf den Spuren Ciceros

1. **Textebene**

<input checked="" type="checkbox"/> Wort und Sachfelder	
<input checked="" type="checkbox"/> Wiederholungen	
<input checked="" type="checkbox"/> Proformen	

11. **Satzebene**

<input checked="" type="checkbox"/> Prädikate	
<input checked="" type="checkbox"/> Adjektive	
<input checked="" type="checkbox"/> Adverbien	
<input checked="" type="checkbox"/> Partizipien	
<input checked="" type="checkbox"/>	

Abbildung 1: Beispiel eines mit den SuS erarbeiteten Methodenblattes.¹⁰

1 Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2014), 23.

2 Im Folgenden abgekürzt als SuS.

3 Das Überreden auf Prozessebene tritt somit in den Hintergrund. Vgl. FUHRMANN (1971), 102.

4 Idee der Zeitung, vgl. DOEPNER / KEIP / SUCHARSKI (2017), 6.

5 Dokumentation der Zwischenergebnisse auf einer digitalen Pinnwand zur Erstellung der Abschlussaufgabe: Verfassen einer Antwortrede von HORTENSIVS die die Strategie und das Vorgehen CICEROS analysiert und bewertet aktive, eigene Anwendung der rhetorischen Techniken.

6 Vgl. Ministerium für Schule und Bildung (2014) 12: „Das Erschließen lateinischer Texte bedeutet folglich Problemlösen durch Hypothesen, kritische Überprüfung mithilfe analysierender, kombinatorischer und strukturierender Verfahren und ggf. Revision.“

7 Der Aufbau berücksichtigt textlinguistische Erschließungsverfahren und Methoden des linearen Dekodierens. Vgl. KEIP (2019), 103.

8 Hier finden sich im Laufe der Reihe Verweise u. a. auf Quizlet-Ordner und LearningApps Übungen.

9 Vgl. zur Bedeutung einer am Text orientierten Grammatikarbeit: GLÜCKLICH (1985), 5–18.

10 QR-Codes und Schwerpunkte werden je nach Lerngruppe und Verlauf ergänzt/erarbeitet.

2. *Contigitne Ciceroni, quod gloriae maximae acquirendae causa fecit?* – die Unterrichtsstunden

„Marcus Tullius Cicero ist ein gerissener, mit allen Wassern gewaschener Anwalt und geborener Machtpolitiker.“¹¹

– Eine Ansicht, zu der auch die SuS gelangen werden? Als Journalisten setzen sie sich innerhalb der Unterrichtssequenz mit der Frage auseinander, ob CICERO sein Werk im Sinne seiner Karriereplanung gestaltet hat.

Der Roman *Imperium* von Robert HARRIS dient als motivierender Übergangsrahmen und weckt im Allgemeinen das Leseinteresse der SuS. Im Besonderen soll der Textauszug in der beschriebenen Stunde die Texterschließung und somit Positionierung der ‚Lupe‘ lenken:

„Während wir auf den Leuchtturm zuliefen, erkannten wir, dass das, was wir für einen Masten am Hafeneingang gehalten hatten, kein Teil von einem Schiff, sondern ein Kreuz war, [...]“¹²

Zunächst äußern die SuS ausgehend von diesem Romanauszug¹³ ihre Vermutungen bezüglich der Tat des VERRES: Das Kreuz in Messina, welches CICERO zu Beginn seiner Ankunft in Messina erblickt, dient dabei als Ausgangspunkt der Texterschließung. Durch den deutschen Einleitungstext, der zur lateinischen Textstelle überleitet, erfahren sie, dass VERRES‘ ‚neue‘ Tat den Römer Publius GAVIUS betrifft. Aufgrund ihrer Erfahrung mit der Methode der Texterschließung innerhalb der Reihe¹⁴ und der Einleitungstexte formulieren sie selbst das weitere Vorgehen.¹⁵ Sie notieren alle Ausdrücke, die das Verhalten des VERRES und seine Tat beschreiben, im Schaubild. Die Erschließung erfolgt über die Ausdrücke, die sie zum einen VERRES selbst und zum anderen GAVIUS, seinem Opfer, zuordnen können. Letztere geben ihnen Informationen zur Tat des VERRES. Das Methodenblatt (s. Abb. 1) bietet ihnen als Checkliste für ihr selbstständiges Arbeiten eine Anleitung. Zudem gibt es sprachlich schwächeren SuS durch gemeinsam erarbeitete QR-Codes (s. o.) eventuell Hilfestellungen im Bereich Wortschatz.

Zur Vertiefung und Sicherstellung des Textverständnisses folgt eine von der Erschließung gelenkte Lückenübersetzung (s. AB): Sprachlich stärkere SuS haben durch den QR-Code an dieser Stelle die Möglichkeit, ihre Texterschließung zu überprüfen. Alle anderen Lernenden erhalten hier durch die Markierungen Ergänzungen zu ihren Beobachtungen. Je nach Leistungsniveau der Lerngruppe paraphrasieren die SuS die markierten Ausdrücke oder erhalten eine deutsche Lückenübersetzung, die die Ergebnisse der Erschließungsphase berücksichtigt. Die Texterschließung erlaubt so neben einem ersten groben Verstehen der Textstelle eine vertiefte inhaltliche und sprachliche Auseinandersetzung.

Ermöglicht die Texterschließung in der ersten Stunde das Verständnis des lateinischen Textes, dient sie in der zweiten Stunde zur Wortschatzwiederholung und Vorbereitung der Interpretation: Die SuS wiederholen mit Hilfe des Schaubildes (s. AB) zunächst den Inhalt der Textstelle und nennen passende lateinische Ausdrücke.

Als Journalisten sollen sie anschließend die gelesene Textstelle innerhalb ihres Beobachtungsauftrags einordnen: *Contigitne Ciceroni, quod gloriae maximae acquirendae causa fecit?*¹⁶ (s. Abb. 3).

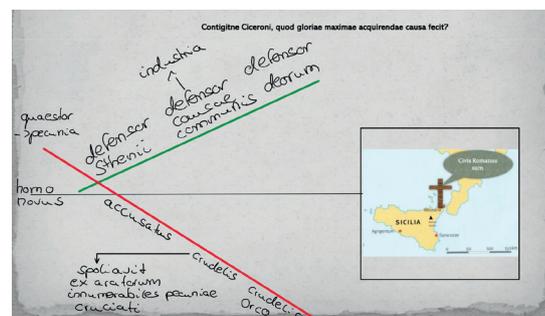


Abbildung 3: Der Text innerhalb der Reihe.¹⁷

Nachdem sie erste Vermutungen ausgehend von der Textvorerschließung geäußert haben, wird deutlich, dass sie in dieser Situation Zusatzinformationen benötigen, um die Textstelle bewerten und einordnen zu können. Aus diesem Grund zeigen Rollenkarten (über

11 HARRIS (2018), Klappentext.

12 HARRIS (2018), 151.

13 Vgl. HARRIS (2018), 151–152.

14 Vgl. Methodenblatt, welches während der Reihe erstellt wird.

15 AB im Anhang zur Erläuterung des Arbeitsprozesses: Das AB soll Schritt für Schritt im Sinne eines ‚Forschungsprozesses‘ aufgeklappt werden.

16 So lautet die sprachlich überarbeitete Version der von den SuS selbst formulierten Frage: *Fecitne Cicero bene gloriae maximae acquirendae causa?*

17 Die Auswahl der Texte berücksichtigt eine inhaltliche Klimax (vgl. Raub der Ceres – Kreuzigung).

einen QR-Code) ihnen, was das römische Bürgerrecht und seine Auflösung genau bedeuten.¹⁸

Lucius Calpurnius

Rolle: Mercator
Alter: 43 Jahre
Geburtsstadt: Ostia



Mein Name ist Lucius Calpurnius, ich bin Händler und bereise aus diesem Grund das gesamte römische Reich sowie die angrenzenden, von den Barbaren bewohnten Gebiete. Zu diesem Zweck besitze ich Lagerhäuser in Ostia, dem Hafen von Rom und in den Provinzen Hispania und Africa. Mit meinen Geschäftspartner in Hispania habe ich Verträge über die Lieferung feinster Oliven und vollmundiger Weine abgeschlossen. Mein Geschäft in Africa stockt aktuell, da mein lokaler Lieferant mir Getreide von schlechter Qualität verkauft hat. Deshalb habe ich ihn vor dem Gericht in Carthago verklagt.

Abbildung 4: Beispiel einer Rollenkarte.

Die Rollenkarten ermöglichen in dieser Stunde eine umfassende Interpretation der Ergebnisse der Texterschließung oder Übersetzung: Die Taten des VERRES und die Charakterzeichnung seiner eigenen Person sind von CICERO in der *actio secunda* in Form einer (Anti-)Klimax angeordnet. Dies begründen die SuS durch die Fortführung (s. Abb. 3) der Graphik und die Ergänzung der Charaktereigenschaften von VERRES und CICERO aus dem lateinischen Text bzw. einer Wortsammlung (s. u.): VERRES wird, wie schon während der Texterschließung herausgearbeitet, als eine Person von äußerster Grausamkeit beschrieben: Dies zeigt sich zum einen in seiner äußeren Erscheinung, zum anderen in seinem Handeln.¹⁹ Er wird in dieser Szene als jemand beschrieben, der Menschen, römische Bürger (!), ganz und gar unmenschlich behandelt. Seine im bisherigen Verlauf der Reihe vorgenommene Charakterzeichnung²⁰ wird somit zur äußersten Brutalität intensiviert.²¹ Steht bei der Texterschließung und der Phase des Textverständnisses zunächst VERRES im Fokus, erkennen die SuS, dass sie als Journalisten auch CICEROS eigene Darstellung zur Beantwortung der Frage untersuchen müssen: CICERO ist es, dem die Begriffe *lex* und *dignitas* zugeordnet werden können. Indirekt zeigt CICERO durch die Beschreibung des VERRES, dass für ihn der Ausspruch *Civis Romanus sum* von großer Bedeutung ist und dass er sich

als fest in die Gesellschaft verankerte Person mit den Werten der staatlichen Gemeinschaft identifiziert²².

Eine *Mentimeter*-Umfrage zur Ausgangsfrage (s. Abb. 3) der Sequenz fordert die SuS auf, ihre Position mit Hilfe der lateinischen Texterschließungs- oder Interpretations-Ergebnisse zu begründen, und leitet zu der Hausaufgabe, dem Verfassen des Artikels über.

2.2 Die Bedeutung der Texterschließung im Stundenkontext

Im Sinne des hermeneutischen Zirkels nähern sich die SuS durch die Methode ‚Texterschließung‘ einem vertieften Textverständnis an. In der beschriebenen Stunde spielt diese Methode in vielfacher Hinsicht eine zentrale Rolle: Sie legt zunächst durch den Romanauszug und den Einleitungstext ‚die Lupe‘ auf das grobe Textverständnis (Phase I). Anschließend werden die SuS durch erste Beobachtungen und eine Grafik in ihrer weiteren Texterschließung gelenkt, um zu einem genaueren inhaltlichen Verständnis (im Zuge der durch die Texterschließung gelenkten Übersetzung) zu gelangen (Phase II). Die von der Erschließung getragene Übersetzung und die Wortschatzarbeit zu Beginn der zweiten Stunde lenken die Interpretation, die zum Produkt der Sequenz führt.

Alle Schritte (u. a. Übersetzung und Interpretation), bei denen der lateinische Textauszug im Mittelpunkt des Arbeitsprozesses steht, bauen demnach auf der Texterschließung auf, die hier in zwei Phasen angelegt ist. Schritt für Schritt werden die SuS über die Texterschließung vertrauter mit dem lateinischen Text und durch das Erweitern des Methodenblattes auch vertrauter mit der Methode selbst.

Sprache und Inhalt ‚unter die Lupe nehmen‘ – eine für den Sprachunterricht und das gesellschaftliche Leben wichtige Kompetenz, die im Lektüreunterricht des Faches Latein kontinuierlich ausgebaut werden sollte.

18 Rollenkarten wurden von mir selbst erstellt und berücksichtigen mehrere Vertreter der römischen Gesellschaft, u. a. einen Kaufmann, einen Legionär, einen Familienvater, einen Senator.

19 Vgl. Texterschließung.

20 Vor allem im Fokus durch das Einüben der Texterschließung.

21 Vgl. FUHRMANN (1971), 143.

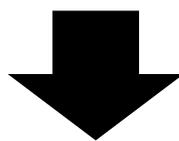
22 Vgl. KURCZYK (2006), 156. Da abgesehen von den zwei Wörtern (*libertas*, *lex*) keine weiteren direkt für die Charakterskizze CICEROS verwendet werden können, wird den SuS eine Wortsammlung zur Charakterisierung CICEROS zur Verfügung gestellt.

Literatur und Internetquellen

- DOEPNER, Th. / KEIP, M. / SUCHARSKI, A.: Cicero gegen Verres. Die Macht der Rhetorik. Bamberg 2017.
- FUHRMANN, M.: Marcus Tullius Cicero. Sämtliche Reden. Ausgabe in sieben Bänden. Band IV. Zürich / Stuttgart 1971.
- GLÜCKLICH, H.-J.: Immer wieder Grammatik – immer wieder Textverständnis. In: AU 28,3 (1985), 5–18.
- HARRIS, R.: Imperium. München ³2018.
- KEIP, M.: Texterschließung. In: KEIP, M. / DOEPNER, Th. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen ⁴2019, 97–118.
- KURCZYK, St.: Cicero und die Inszenierung der eigenen Vergangenheit. Autobiographisches Schreiben in der späten Römischen Republik. Köln 2006.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch. Düsseldorf 2014. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/183/KLP_GOSt_Lateinisch.pdf (Zugriff am 18.09.2022).

Publius GAVIUS, ein römischer Bürger und wohnhaft in Sizilien, reiste als Kaufmann von Spanien nach Sizilien. Auf dieser Reise wurde sein Schiff beschlagnahmt und sämtliche Menschen an Bord wurden in die Steinbrüche geworfen. Von dort konnte GAVIUS fliehen. Anschließend schlug er sich nach Messana durch, um sich sogleich über das ihm angetane Unrecht zu beschweren, was ihm zum Verhängnis wurde. Er wurde auf der Stelle verhaftet und VERRES, der zufällig in die Stadt gekommen war, vorgeführt.

Ipse [Verres] inflammatus scelere et furore in forum venit; ardebant oculi, toto ex ore crudelitas eminebat. Expectabant omnes quo tandem progressurus aut quidnam acturus esset, cum repente hominem proripi atque in foro medio nudari ac deligari et virgas expediri iubet. Clamabat ille [Gavius] miser se civem esse Romanum, municipem Consanum; [...] Caedebatur virgis in medio foro Messanae civis Romanus, iudices, cum interea nullus gemitus, nulla vox alia illius miseri inter dolorem crepitumque plagarum audiebatur nisi haec, ‚Civis Romanus sum.‘ Hac se commemoratione civitatis [Gavius] omnia verbera depulsurum cruciatumque a corpore deiecturum arbitrabatur; is non modo hoc non perfecit, [...] sed cum imploraret saepius usurparetque nomen civitatis, crux, – crux, inquam, – infelici et aerumnoso, qui numquam istam pestem viderat, comparabatur. [...] Non fuit his omnibus iste [Verres] contentus; ‚spectet,‘ inquit, ‚patriam; in conspectu legum libertatisque moriatur.‘



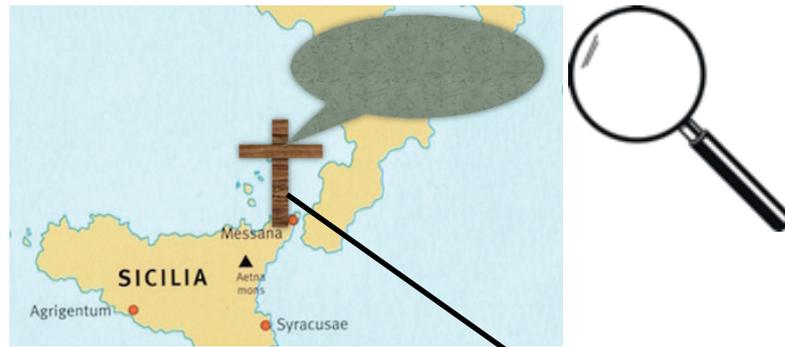


Was ist geschehen?

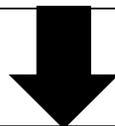


Nimmt den vorliegenden Textauszug genauer unter die Lupe:

Notiert Eure Ergebnisse im Schaubild.



Ergänzt weitere Punkte, indem ihr über den folgenden QR-Code die farblich markierten Ausdrücke übersetzt.



***Contigitne Ciceroni,
quod gloriae maximae acquirendae causa fecit?***

Zur Einordnung von Beobachtungen benötigen Journalisten häufig zusätzliche Informationen und Quellen.

Bearbeitet deshalb zunächst die folgende Aufgabe.



Hörverstehen als Möglichkeit zur globalen Erschließung lateinischer Texte: Ein Erfahrungsbericht zu Carl ORFFS Vertonung von CAT. 5

von Christian Frede-Dick, StR

Gesamtschule Brüninghausen Dortmund
chfred@gsb.logineo.de

Schlüsselwörter: Hörverstehen, pre-/while-/post-Modell, transphrastische/globale Erschließung, top-down-/bottom-up-Prozesse, Textrezeption, Rezeptionsgeschichte, CATULL, Carl ORFF.

1. Gründe für die Förderung des Hörverstehens im Lateinunterricht

Der Lateinunterricht (LU) ist ein auf die Arbeit mit Schrifttexten angewiesener Unterricht. Tondokumente oder Muttersprachler des Lateinischen gibt es nicht.¹ Daher verwundert es nicht, wenn im LU die Erarbeitung mündlich vorgetragener, lateinischer Texte in den Hintergrund rückt. Dabei war das Lateinische als frühere Kommunikations- und Verkehrssprache Jahrhunderte lang klanglich äußerst lebendig und schuf nicht nur eine Kultur des Sprechens, sondern in Wechselwirkung hiermit auch eine des (Zu-)Hörens.²

Für manche Lateinlernende mag es motivierend sein, diese historische Dimension im Unterricht zu thematisieren, wenn lateinische Texte auditiv oder audiovisuell behandelt werden. Doch gibt es noch eine Reihe weiterer guter Gründe dafür, warum Hörverstehen explizit im LU gefördert werden sollte:³

1) Lernende erfahren, dass Latein keine reine Kunstsprache ist. Lateinische Texte waren nicht selten sogar gerade für die auditive Rezeption gedacht und auf den lauten Vortrag angewiesen, um bei Zuhörenden klangliche Eindrücke zu schaffen. 2) Als affektiv-ästhetischer Zugang fördert das Ansprechen mehrerer Sinneskanäle zudem die Sprachkompetenz, indem Lernende die Sprache, ihre Funktion und die Wirkungsabsicht überhaupt erst als

Ganzes grundsätzlich zu erkennen vermögen. 3) Die Verknüpfung mehrerer Sinneskanäle kann ferner das Erlernen der Sprache erleichtern, weil verschiedene – hier auditive/audiovisuelle – Lerntypen angesprochen werden. 4) Lernende üben in grundlegender Weise sinnentnehmendes Zuhören. Spezifisch im LU lernen sie zudem Ausspracheregeln, Quantitäten, Versmaße, Wortklang usw., erweitern also ihren sachfachlichen Hintergrund. 6) Im Falle eines rezeptionsgeschichtlichen Dokumentes (wie die im Folgenden besprochene Vertonung von CAT. 5 durch Carl ORFF) kann mit Lernenden anhand des Hörverstehens das Fortleben antiken Gedankenguts in der Nachwelt thematisiert und damit der historischen Kommunikation Rechnung getragen werden. 7) Schließlich ist in manchen Bundesländern Hörverstehen explizit im Lehrplan gefordert.

2. Hörverstehen im Fremdsprachen- und Lateinunterricht mithilfe des pre-while-post-Modell

Wie lässt sich Hörverstehen nun sinnvoll in den LU einbinden? Dazu hilft ein Blick auf den modernen Fremdsprachenunterricht, in dem Hörverstehensübungen ein expliziter Bestandteil des didaktischen Repertoires sind.⁴ Lernende üben mit ihnen die gezielte Informationsentnahme aus der gehörten Fremdsprache, um flüssige Gespräche führen können.⁵

Beim Hörverstehen handelt es sich nicht anders als auch bei der Übersetzung lateinischer Texte um einen hochkomplexen Vorgang.⁶ Entsprechend können Lernenden zahlreiche Schwierigkeiten begegnen. So muss schon die Aufgabenstellung präzise und zielgerichtet formuliert sein, damit ihnen klar ist, worauf sie sich bei der auditiven Rezeption konzentrieren sollten. Die Thematik des zu behandelnden Textes darf das Kontext- und Weltwissen der Lernenden nicht übersteigen. Der auditive/au-



1 Vgl. BEYER (2021), 96.

2 Welch lebendige Sprech- und Hörkultur das Lateinische prägte, weist WIEBER (2013) eindrucksvoll nach.

3 Nachfolgend aufgeführte Gründe finden sich bei HORSTMANN (2018), 129–130 und KÜHLMANN (2009), 41–50.

4 Vgl. ROMMERSKIRCHEN (2019), 198.

5 Vgl. THALER (2012), 160.

6 Vgl. THALER (2012), 161.

diovisuelle Text sollte gängige Sprachnormen einhalten – für den LU bedeutet dies, dass der Textvortrag die üblichen Sprachgepflogenheiten, die Grammatik sowie den *pronuntiatus restitutus* korrekt berücksichtigen sollte. Nicht zuletzt sollten auch audiotechnische Einflüsse berücksichtigt werden.⁷

Um diesen Schwierigkeiten zu begegnen und den Hörverstehensprozess im Unterricht auf lernförderliche Weise anzulegen, empfiehlt sich das *pre-while-post-Modell*:⁸ In einer ersten *pre*-Phase wird ein Zugang zum Text angebahnt, ohne diesen bereits konkret zu behandeln. Hierbei ist das Ziel, bewusst *top-down*-Prozesse bei den Lernenden durch zielgerichtete Aufgabenstellungen hervorzurufen, um sie auf eine Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Text vorzubereiten.⁹ Beispielsweise wird dazu Vorwissen zum Thema des Textes aktiviert oder eine textgerichtete Erwartungshaltung hervorgerufen. Für die Lernenden sollte ein erkennbarer Zusammenhang mit der nachfolgenden *while*-Phase bedacht werden. In dieser treten die Lernenden in den Rezeptionsprozess des eigentlichen, auditiv/audiovisuell vermittelten Textes, d. h. nun wird die Hörverstehensübung durchgeführt. Die Aufgaben dieser Phase sollten auf zentrale Informationen des Textes verweisen und den Aufbau eines Gesamtverständnisses initiieren. Üblicherweise werden hierfür geschlossene oder halboffene Aufgabenformate gewählt, um die Lernenden im ohnehin schon komplexen Hörverstehensprozess nicht zu überfordern.¹⁰ Eine abschließende *post*-Phase dient zur Vertiefung des Textverständnisses, geht dabei aber über die bloße Rezeption des Textes hinaus. I. d. R. werden hierzu Interpretationsaufgaben gestellt, wie beispielsweise die Analyse von Stil und Wirkungsabsicht oder die kreative Neugestaltung. Der auditive/audiovisuelle Text wird den Rezipierenden zweimal vorgetragen: Beim ersten Mal sollen sie ein Grob-/Globalverstehen entwickeln, das zweite Mal dient dem Detail-/Selektivverstehen.

Alle drei Phasen des oben beschriebenen

Modells finden sich häufig auch im klassischen, schrifttextbasierten LU in alternierender Form wieder. So erinnert die *pre*-Phase an die transphrastische Dekodierung, mit der die Lernenden sprachlich-inhaltlich auf die eigentliche Übersetzung des lateinischen Textes vorbereitet werden. Die *while*-Phase entspricht der schriftlichen Rekodierung, da hier die Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Text im Mittelpunkt steht und dann der Blick auf Details erforderlich wird, um den Inhalt des fremden Textes in die Muttersprache zu übertragen. Die *post*-Phase unterscheidet sich kaum von der abschließenden, das Textverständnis vertiefenden Interpretation des lateinischen Textes nach der Rekodierung.

Als Variation der klassischen Phasierung des LU kann das Hörverstehen zur Erweiterung der transphrastischen Dekodierung eingesetzt werden, sodass Lernende nach einem ersten außertextlichen Zugang (*pre*-Phase) ein aufgabengelenktes, direktes Textverständnis (*while*-Phase) aufbauen. Eine (schriftliche) Rekodierung erfolgt erst danach. Durch das Hörverstehen beziehen sich dann sowohl *pre*- als auch *while*-Phase noch auf die Dekodierung des lateinischen Textes.

3. Erprobung des Hörverstehens anhand von Cat. 5, vertont durch Carl ORFF in den *Catulli Carmina*

Inwieweit Hörverstehen als Methode der Texterschließung nun praktisch in den Unterrichtsalltag integriert werden kann, wurde in einer Lerngruppe der Einführungsphase einer Gesamtschule in Dortmund im Rahmen der Oberstufenlektüre zu CATULL erprobt. Zum Zeitpunkt der Erprobung standen die *passer*- und *Lesbia*-Gedichte CATULLS im Mittelpunkt des Unterrichts; von ihnen war CAT. 5, das auch unter der Unendlichkeitsmetapher bekannte Kussgedicht, als Nächstes an der Reihe. Die Lerngruppe kannte das regelmäßige auditive Vortragen des lateinischen Textes durch

7 Gemeint sind bspw. das Sprechtempo, die Länge des Textes, die Anzahl an Sprechenden oder Hintergrundgeräusche und die Aufnahmequalität. Vgl. ROMMERSKIRCHEN (2019), 207–208.

8 Nachfolgende Erläuterungen zum *pre-/while-/post*-Modell nach THALER (2012), 163–165 und ROMMERSKIRCHEN (2019), 187–194.

9 Wenn Rezipierende versuchen, die Bedeutung fremder Texte zu interpretieren, spielen in diesen Verstehensvorgang zwei Prozesse hinein: der *top-down*- und der *bottom-up*-Prozess. Im *top-down*-Prozess erfolgt ein Zugang zum Text durch außertextliche Einheiten (Bilder, Überschriften, Vorerwartungen, Kontextwissen usw.), d. h. der eigentliche Text bleibt zunächst unberührt. Im *bottom-up*-Prozess ist er der zentrale Ausgangspunkt, denn hierbei wird das Textverständnis ausgehend von kleinsten Texteinheiten bis hin zum großen Ganzen entwickelt. Für nähere Informationen zu diesen Prozessen sei auf didaktische Standardwerke verwiesen, z. B. KUHLMANN (2018), 31–32.

10 Geschlossene Aufgabenformate umfassen bspw. Multiple/Single Choice, Wahr-/Falschaussagen, Zuordnungen, usw. halb-offene hingegen sind bspw. Lückentexte, kurze Antworten zu Fragen, Ausfüllen von Tabellen usw. Vgl. ROMMERSKIRCHEN (2019), 189–194. Eine Auswahl dieser *reading activities* speziell für den LU bietet MESKE (2017), 88–97.

die Lehrkraft zum Zweck der transphrastischen Dekodierung. Anstelle des Lehrervortrags sollte diesmal aber eine professionelle Vertonung eingesetzt werden.

Die Wahl fiel auf Carl ORFFS *Catulli Carmina* – für CAT. 5 entsprechend *Actus I, II: Vivamus, mea Lesbia, atque amemus*, interpretiert von Eugene ORMANDY. Das Stück erfüllt eine Vielzahl der oben beschriebenen, audiotekhnischen und sprachtheoretischen Anforderungen an Hörverstehentexte. Zudem schafft es durch sein für die Lernenden ungewohntes Genre (szenische Kantate) und durch seine melodische Variation ein größeres Hörinteresse. Hinzu kommt, dass das Stück – wie jede Art von Rezeption – eine (in diesem Fall musikalische) Interpretation des Textes durch den Komponisten darstellt, der ihn bewusst melodisch ausgestaltet, Textpassagen mit Pausen versieht, Verse wiederholt usw. Dies kann dem Verstehensprozess der Rezipierenden dienlich sein, indem die von ihnen parallel zum Hörvorgang entwickelten Textdeutungshypothesen durch die musikalische Ausgestaltung in eine inhaltsadäquate Richtung gelenkt werden können. Hat die erste Strophe beispielsweise eine ernsthafte Stimmung und wird langsam vorgetragen, könnte damit der Forderung des lyrischen Ichs an Lesbia, das Leben und die Liebe auszukosten (*vivamus, mea Lesbia, atque amemus*, V. 1), Nachdruck verliehen oder aber

rum, V. 2). Eine mehrfache Wiederholung bestimmter Phrasen verweist auf ihre mögliche Schlüsselstellung in der Gesamtbedeutung des Textes, etwa wenn ORMANDY dreimal *da mi basia* (V. 7) singt und damit klar wird, dass es sich um ein Kussgedicht handelt.

Vor der eigentlichen Hörverstehensübung (*pre-Phase*) wurde den Lernenden das Gedicht *Die Küsse* von Gotthold Ephraim LESSING vorgestellt. LESSINGS Gedicht ist eine Hommage an CAT. 5, die sich hauptsächlich an Inhalten aus CAT. 5,7–13 orientiert. Ähnlichkeiten zwischen den Gedichten bestehen etwa darin, dass jemand Missgünstiges die Küsse zwischen lyrischem Ich und seiner Geliebten zu zählen versucht und das lyrische Ich durch eine unzählbare Anzahl von Küssen dies zu verhindern sucht. In beiden Gedichten werden außerdem die Geliebten namentlich genannt – bei LESSING ist es Laura, bei CATULL (erstmal seit CAT. 2 u. 3) Lesbia. Durch LESSINGS Gedicht haben die Lernenden schnell den Bezug zur aktuellen Lektüre hergestellt und zwei wesentliche Hypothesen bezüglich des neuen *carmen* entwickelt: Sie würden nun erfahren, wer die *puella* des lyrischen Ichs aus den vorangegangenen *carmina* ist und ein weiteres Liebesgedicht, vermutlich ein Kussgedicht, kennenlernen.

Für den ersten Hörauftrag (*while-Phase*) erhielten die Lernenden den lateinischen Text in

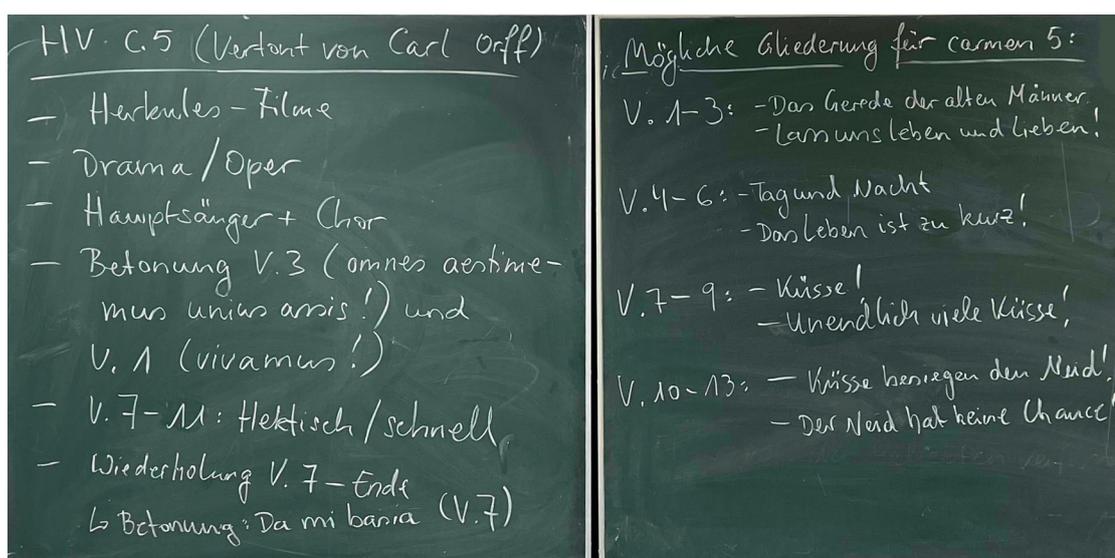


Abb.: Tafelbild zu ersten Höreindrücken und Gliederung.

auf die konservative Haltung der älteren Generation verwiesen werden, die ein solch offenes Ausleben verpönt (*rumoresque senum severio-*

schriftlicher Form und wurden gebeten, sich während des Hörvortrags Notizen in Form von Gedankenblasen um den Text herum zu ma-

chen.¹¹ Aufgeschrieben werden sollte alles, was ihnen während des ersten Höreindrucks durch den Kopf ging. Nach Ablauf des Vortrags wurden die Ergebnisse an der Tafel gesammelt. Im zweiten Durchlauf sollten die Lernenden sich um eine Gliederung bemühen, d. h. sie sollten nun genauer darauf achten, welche thematischen Einheiten das *carmen* bietet. Auch dies wurde an der Tafel gesichert und gemeinsam evaluiert.

4. Ertrag der Hörverstehenserprobung

Bereits zu Beginn des Hörvortrags zeigte sich eine große Motivation bei den Lernenden, sich genauer mit dem neuen lateinischen Text (und dem Format!) auseinanderzusetzen. Auch Lernende, die häufig Vokabelschwierigkeiten haben und deshalb sehr selten in Phasen der Texterschließung und Übersetzung einen Beitrag leisten, meldeten sich zu Wort. War der professionelle Vortrag anfangs noch ungewohnt und führte zu gewissen Irritationen bei den Lernenden, rief gerade dies doch schnell auch eine sehr aufmerksame Haltung bei ihnen hervor. So konnten sie die grundlegenden Aussagen der ersten Strophe (= V. 1–3), wie etwa das Programm des *carmen* (V. 1: *vivamus*) oder, dass das lyrische Ich wenig auf das Gerede der Älteren gibt (V. 3: *omnes aestimemus unius assis*), schnell nachvollziehen. Etwas anspruchsvoller für die Lernenden, weil abstrakter formuliert, war die zweite Strophe (= V. 4–6), in der das lyrische Ich seine programmatische Forderung an Lesbia mit der Vergänglichkeit des Menschen begründet. Die Entschlüsselung dieser Textstelle erforderte einen detaillierteren Blick, der daher auf den zweiten Hördurchlauf vertagt wurde. Als ähnlich schwierig empfanden die Lernenden auch den Hauptteil des Kussgedichtes, also die dritte und vierte Strophe (= V. 7–9 bzw. 10–13). Denn abgesehen von der unübersichtlichen, pleonastischen Aufzählung der Küsse gewinnt die Vertonung hier derart an Tempo und Hektik, dass ein korrektes Nachverfolgen des Textes für ungeübte Lateinlesende eine He-

rausforderung darstellt. Dennoch haben die Lernenden auch hier mithilfe der mehrfachen Wiederholung der Phrase *da mi basia* (V. 7) schließlich die wesentliche Textaussage verstanden: Es geht ums wilde Küssen.

Nachdem die ersten Höreindrücke gesammelt und sortiert festgehalten wurden, sollten die Lernenden für den zweiten Hördurchlauf auf Details im Vortrag achten, um eine Gliederung des *carmen* in Sinnabschnitte samt Zwischenüberschriften zu entwickeln. Dies gelang den Lernenden mithilfe des bereits erarbeiteten groben Textverständnisses recht schnell. Hilfreich war ebenso, dass die Vertonung Pausen nach den Versen 3, 6 und 9 macht und die so entstehenden Strophen durch verschiedenartige melodische Ausgestaltung ihre eigene Stimmung haben (bis V. 3 eher ernst, bis V. 6 bedrückt oder bedeutsam, bis V. 13 sehr heiter). Zudem machten die Lernenden diesmal vermehrt Gebrauch von Vokabelhilfen am Textrand oder griffen auf ihren lateinischen Wortschatz zurück. Nachdem die Bedeutung von Vers 4 (*soles occidere et redire possunt*) diskutiert und als Metonymie für den Tag-/Nachtrhythmus identifiziert wurde, konnten sie so den bislang unverständlichen Zusammenhang der nachfolgenden Versausagen (vgl. V. 5–6) entschlüsseln (der Verlauf von Tag und Nacht ist ewig, das menschliche Leben aber nicht). Auch eine Unterteilung der Verse 7–13 in zwei Strophen anhand des Konnektors *dein* (V. 10) sowie des Wechsels zum Verb *conturbabimus* (V. 11) konnten sie so begründen. Die anfängliche Verwirrung über die Textaussage in diesen Versen, die aus der Vielzahl von Aufzählungen sowie dem komplexen Satzbau in den Versen 10–13 entspringt und durch ORFF bewusst musikalisch verstärkt wird, wich damit einem strukturierteren und detaillierteren Textverständnis, welches sich letztlich in folgendem Gliederungsvorschlag niederschlug:

V. 1–3: Lass uns leben und lieben!

V. 4–6: Das Leben ist zu kurz!

V. 7–9: Unendlich viele Küsse!

V. 10–13: Der Neid hat keine Chance!

¹¹ Dass die Lernenden in der Erprobung den Text schriftlich vorgelegt bekamen, widerspricht eigentlich den Gepflogenheiten im modernen Fremdsprachenunterricht, in dem Lernende den Text (abgesehen von begründeten Ausnahmen) ausschließlich auditiv rezipieren sollen; vgl. ROMMERSKIRCHEN (2019), 204–205. Im LU ist dieser Umstand allerdings aus mehreren Gründen vernachlässigbar: Erstens wird Latein nach wie vor nicht aktiv gesprochen, daher müssen die Lernenden hierzu auch nicht befähigt werden. Zweitens stünden Lernende dadurch, dass Latein nicht gesprochen wird, im LU vor einer noch größeren Herausforderung als im Unterricht moderner Fremdsprachen, in dem der aktive Sprachgebrauch den Unterricht prägt. Die bloße auditive Vermittlung des Textes könnte für die Intention des Hörverstehens im LU also kontraproduktiv sein. Drittens sollte das Hörverstehen v. a. der Dekodierung dienen, die schwerpunktmäßige Auseinandersetzung mit dem Schrifttext während der Rekodierung also erleichtern.

Dieses Textverständnis hatte zunächst einen vorläufigen, hypothetischen Charakter, sodass sich die Notwendigkeit ergab, es mittels einer anschließenden Übersetzungsphase in der Folgestunde zu überprüfen.

5. Fazit

In der Erprobung wurde deutlich, dass das Hörverstehen vor allem ein hohes Motivationspotential für Lernende hat: Hörverstehensübungen bieten eine willkommene Abwechslung für den sonst schrifttextlich orientierten LU und ermöglichen Lernenden zu erfahren, wie lebendig die totgeglaubte Sprache Latein sein kann – auch in ihrem Fortdauern in der Rezeptionsgeschichte. Zudem kann das Hörverstehen, einen sinnunterstützenden Vortrag vorausgesetzt, Lernenden mit Schwächen im Lateinischen dabei helfen, einen leichteren Zugang zum fremden Text zu erlangen und sich besser am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, sofern sie durch zielgerichtete Aufgabenstellungen angeleitet werden und ihnen der Zusammenhang der jeweils erfolgenden Schritte im Hörverstehensprozess klar ist. Ferner kam den Lernenden zugute, dass sie anfangs ganz ungefiltert ihre Höreindrücke äußern durften und somit nicht Gefahr liefen, vermeintlich falsche Beiträge zu äußern. Das Hörverstehen ließ die Lernenden zwar auch über komplexere Textpassagen ‚stolpern‘, aber hierdurch wurden sie gleichsam motiviert, sich eingehender mit diesen Passagen auseinanderzusetzen – vermutlich ist es der Diskrepanz zwischen unmittelbaren Höreindrücken und fehlendem Textwissen zu verdanken, dass die Lernenden den Textinhalt umso mehr verstehen wollten. Folglich konnten sich schon vor der eigentlichen Übersetzung Diskussionen über einzelne Textpassagen sowie deren Bedeutung für die Gesamtaussage des Textes ergeben und damit Ko-Konstruktionsprozesse unter Lernenden in Gang gesetzt werden. Und auch, wenn an solchen Stellen kein befriedigendes, erstes Textverständnis zustande kam, ließen sie sich als Anlass zur weiteren Übersetzung des Textes verwenden. Eines zeigt die Erprobung in jedem Fall: Durchdacht angelegt kann Hörverstehen ein schüleraktivierender und motivierender Weg sein, gemeinsam mit Lernenden die Bedeutung lateinischer Texte auf globaler Ebene zu erschließen.

Literatur und Internetquellen

- C. Valerii Catulli Carmina recognovit brevique adnotatione critica instruxit R. A. B. MYNORS. Oxford 1958.
- BEYER, A. / SCHAUER, M. / KIPF, S.: Sprachkompetenz. In: JESPER, U. / KIPF, S. / RIECKE-BAULECKE, Th. (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten. Hannover 2021, 95–110.
- HORSTMANN, H.: Arbeit mit Film- und Tondokumenten zur Unterstützung des Hör(seh)verstehens. In: KORN, M. (Hrsg.): Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2018, 128–136.
- KUHLMANN, P. (Bearb.): Catull: Carmina. Stuttgart / Leipzig 2016.
- KUHLMANN, P.: Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen 2009.
- KUHLMANN, P.: Textverstehen. In: KORN, M. (Hrsg.): Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2018, 29–38.
- LESSING, G. E.: Gedichte. Sammlung Hofenberg. Berlin 2014.
- MESKE, I.: While-reading activities zur Feststellung und Sicherung von Textverständnis in Prüfung und Alltag. In: AU 60,4+5 (2017), 88–97.
- ROMMERSKIRCHEN, B.: Englisch kompetent unterrichten. Ein Leitfaden für die Praxis. Helbling / Innsbruck / Esslingen / Bern-Belp 2019.
- THALER, E.: Englisch unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden. Berlin 2012.
- WIEBER, A.: Antike im Ohr. Zur Hörkultur im altsprachlichen Unterricht. In: AU 56,2 (2013), 3–13.

AUGUSTUS und die Macht der Wörter. Die *Res gestae* im Unterricht.



von Heinz-Jürgen
Schulz-Koppe, StR i. R.

Köln

schulzkoppe@gmail.com

Schlüsselwörter: Politik; Zahlen, Wörter, Bilder

Als Einstieg in das Thema ist das Kapitel 15 in besonderem Maße geeignet, da es etliche, für den ganzen Text der *Res gestae* geltende, Merkmale enthält, die schon bei einer ersten Betrachtung ins Auge fallen und geeignet sind, den Text zu erschließen.

Caput 15

Plebei Romanae viritim HS trecenos numeravi ex testamento patris mei et nomine meo HS quadringenos ex bellorum manibiis consul quintum dedi, iterum autem in consulatu decimo ex patrimonio meo HS quadringenos congiari viritim pernumeravi, et consul undecimum duodecim frumentationes frumento privatim coempto emensus sum, et tribunicia potestate duodecimum quadringenos nummos tertium viritim dedi. Quae mea congiaria pervenerunt ad hominum millia numquam minus quinquaginta et ducenta. Tribuniciae potestatis duodevicesimum, consul XII, trecenis et viginti millibus plebis urbanae sexagenos denarios viritim dedi. Et colonis militum meorum consul quintum ex manibiis viritim millia nummum singula dedi; acceperunt id triumphale congiarium in colonis hominum circiter centum et viginti millia. Consul tertium decimum sexagenos denarios plebei quae tum frumentum publicum accipiebat dedi; ea millia hominum paullo plura quam ducenta fuerunt.¹

Dem römischen Volk habe ich pro Mann 300 Sesterzen aus dem Testament meines Vaters ausgezahlt, und in meinem eigenen Namen habe ich, als ich zum 5. Mal Konsul war, 400 Sesterzen aus der Kriegsbeute gegeben, während meines zehnten Konsulats aber habe ich wiederum aus meinem väterlichen Vermögen pro Mann 400 Sesterzen an Spende ausgezahlt, und als ich zum 11. Mal Konsul war, habe ich zwölf Getreidespenden mit privat gekauftem Getreide verteilt, und als ich zum 12. Mal Volkstribun war, habe ich dreimal jedem Mann 400 Münzen (Sesterzen) gegeben. Diese Spenden von mir gelangten zu niemals weniger als 250000 Menschen. Als ich zum 18. Mal Volkstribun und zum 12. Mal Konsul war, habe ich 320000 Menschen der hauptstädtischen Bevölkerung pro Mann 60 Denare gegeben. Und den Kolonisten (Neuansiedlern) unter meinen Soldaten habe ich, als ich zum 5. Mal Konsul war, aus der Beute pro Kopf 1000 Ses-

terzen gegeben; diese zum Triumph ausgezahlte Spende empfangen in den Kolonien ungefähr 120000 Menschen. Als ich zum 13. Mal Konsul war, gab ich der Plebs (den Volksmassen), welche damals das öffentliche Getreide erhielt, 60 Denare; dies waren etwas mehr als 200000 Menschen.

(eigene Übersetzung)

Beobachtete Textmerkmale:

- Anfangsstellung von *Plebei Romanae*; Hervorhebung einer zentralen Bevölkerungsgruppe durch Position am Kapitelanfang.
- Mehrfache Erwähnung von Begriffen, die für diese Gruppe wichtig sind: *frumentum, congiarium, manibiae* (7-mal).
- Zahlreiche Zahlenangaben (21-mal), und zwar sowohl im Zusammenhang mit gewährten und geleisteten Zahlungen und Zuteilungen als auch im Zusammenhang mit Bekleidung wichtiger Ämter.
- Diese Zahlenangaben stellen etwa ein Fünftel der Textmenge von Kapitel 15 (125 Worte) dar.
- Zwei dieser wichtigen Ämter werden genannt: das für die *res publica* zentrale Amt des Konsuls (6-mal) und die vor allem für die *plebs* wichtige tribunizische Gewalt (2-mal).
- Die die Zahlungen nochmals verstärkende Verwendung von *nummus* und (*per-*) *numerare* (4-mal).
- Achtmalige Verwendung der 1. Person Singular. Der Autor tritt unmittelbar hervor. 5-mal wird *dedi* benutzt. Dadurch wird ganz klar eine Sinnrichtung angegeben. Dazu gehört auch, dass 5-mal das Possessivpronomen der 1. Person Singular verwendet wird.
- Fünfmaliger Gebrauch von *viritim*. Dadurch wird, trotz der großen Menge der Empfänger (*plebs Romana*), der Einzelne angesprochen und hervorgehoben. Auf diese mitmenschliche Ebene gehört auch die Wendung *ex testamento patris mei, et nomine meo*.

Wegen der relativ leicht zu beobachtenden und zu sammelnden Merkmale ist ein motivieren-

¹ Res Gestae divi Augusti. Verfügbar unter: <https://thelatinlibrary.com/resgestae.html> (Zugriff am 02.11.2022).

der Einstieg möglich, der auch durch den Hinweis, dass es sich bei diesem Kapitel 15 um das zweitlängste handelt (nur das Kapitel 26 ist mit 151 Worten länger), noch verstärkt werden kann, wenn man betont, dass viele Kapitel deutlich kürzer sind; das kürzeste (Kapitel 2) hat nur 22 Worte. Dies ist wichtig und auf jeden Fall zu bedenken und einzuplanen, falls sich die Lehrperson dazu entschließen sollte, die gesamten *Res gestae* durchzunehmen, und dann sinnvollerweise im arbeitsteiligen Verfahren in Kleingruppen. Ob dies machbar ist oder eine Beschränkung auf ausgewählte Textpassagen eher in Frage kommt, muss die Lehrperson auf Grund der Größe des Kurses, der Vorkenntnisse und der Interessen der Teilnehmer entscheiden. Ein Hinweis, dass die Textmenge letztlich gar keinen so großen Umfang hat, ist sinnvoll.

Auf jeden Fall kann die Arbeitsanweisung für die weitere Bearbeitung des Textes nur lauten festzustellen, ob die an Kapitel 15 festgestellten Beobachtungen in den anderen Kapiteln bestätigt werden können. Diese sollten dann gesammelt und systematisch aufgeführt werden. Auch hier ergeben das Zusammenstellen von Wortfeldern und das Zählen einzelner Worte und Begriffe Sinn. Insofern kann man durchaus von einem quantitativen oder numerischen Texterschließen sprechen.

- Betrachtung von Kapitelanfängen und -enden (Beispiele; Schlagzeilencharakter): *Qui parentem meum trucidaverunt* [...] (cap. 2). – *Dictaturam* [...] *non recepi* (cap. 5). – *Filios meos* [...] (cap. 14). – *Pecuniam* [...] *impendi* (cap. 16). – *Quater pecunia* [...] (cap. 17). – *Mare pacavi* [...] (cap. 25). – *Ad me* [...] (cap. 31 und 32), *a me* [...] (cap. 33).
- Die ‚Zahlenverliebtheit‘ findet sich auch hier. Angesichts dessen könnte man auch von ‚AUGUSTUS und der Macht der Zahlen‘ sprechen. Zur Erleichterung des Umgangs mit den Zahlen bietet sich ein Kasten Numeralia (s. u.) an.
- Zahllose Beispiele von Verbformen in der 1. Person Singular (über 120-mal) und ebenfalls häufige Verwendung des Personal- und Possessivpronomens der 1. Person (etwa 80-mal). Dabei fallen bestimmte Verben gehäuft auf, vor allem das schon erwähnte *dedi*, außerdem *feci*, *refeci*, *perfecei*, (*non*) *recepi*, vereinzelt

auch *comparavi*, *tradidi*, (*re*)*posui*, *auxi*.

- Erwähnung aller Gruppen und Schichten der römischen Gesellschaft (neben der schon erwähnten *plebs* auch *populus* allgemein, sowie die *equites*, der *ordo equester*, *senatus* und *senatores*). Ausdrücklich wird das für die *res publica* (wird 6-mal erwähnt) zentrale und wichtigste Amt des Konsuls genannt (26-mal), außerdem einmal der *praetor* sowie mehrmals die tribunizische Gewalt. Die offizielle Bezeichnung *senatus populusque Romanus* kommt zweimal vor. *Dictatura* und *triumvir* werden ebenfalls erwähnt. Auch der *pontifex maximus*, der *augur*, die *Virgines Vestales*, *mos maiorum*, *triumphus*, *ara*, *via sacra* und *aerarium* kommen vor. Auf die religiöse Ebene verweist weiterhin der häufige Gebrauch von *aedes* und *templum*.
- Die Ebene der Familie wird mehrmals betreten (*parentem meum*, *pater*, *privignus*, *gener*, *filios*), wodurch eine emotionale Qualität anklingt. Hier wird auch als einziges klar negatives Verb das große Grausamkeit ausdrückende *trucidare* verwendet.

Als Ergebnis kann festgestellt werden, dass die anfangs an Kapitel 15 gemachten Beobachtungen bestätigt, vertieft und mit zahllosen Belegen bekräftigt werden können. Der nächste, ganz wichtige Schritt muss dann sein festzustellen, welches Bild im Kopfe desjenigen, der die Inschrift liest, studiert und auf sich wirken lässt, erzeugt. Welchen Eindruck nimmt er/sie mit? Dies als Summe herauszuziehen und vor allem auch zu formulieren, ist sehr anspruchsvoll, denn es reicht nicht, nur eine äußere Aufzählung, vielleicht sogar ohne Zusammenhang, anzuführen. Formulierungen wie ‚AUGUSTUS hat auch Getreide gespendet‘ und ‚Tempel hat er auch restauriert‘, sind zwar nicht falsch, aber zu kurz.

Das Ergebnis könnte etwa folgendermaßen lauten: AUGUSTUS will in den Bürgern Roms, den Lesern und auch der Nachwelt das Bild erzeugen, dass er unter Wahrung der Tradition und im Rahmen der überlieferten republikanischen Verfassung zwar eine herausgehobene Position hat und hatte, diese aber nicht missbraucht hat, sondern als überragende, gütige, wohlwollende, verantwortungsbewusste, am Wohl der Menschen und ihren sozialen Inter-

essen orientierte Persönlichkeit auftritt, die die Republik einerseits von der Herrschaft einer *factio* (*cap.* 1) befreit und sie andererseits wiederbelebt und wiederherstellt hat. Er nimmt sich dabei völlig zurück, bettet sich in die überlieferten Formen ein, betont dabei, dass er nichts aus eigenem Machttrieb getan hat, sondern sogar nur auf Bitten und Beschlüsse (*decrevit, censuit*) des Senats hin gehandelt hat; sein eigener Beitrag besteht nur darin, dass er das Testament seines Vaters erfüllt und immer wieder – im Interesse breiter Volksschichten – seine eigenen, privaten Finanzmittel selbstlos zur Verfügung gestellt hat. Und alles ist mit Übereinstimmung aller geschehen: Alle Römer haben das gewollt, alle haben darin übereingestimmt: *universi cives unanimiter* (*cap.* 9), *Romani universi* (*cap.* 14); er spricht von *consensus universorum* (*cap.* 5, *cap.* 34) und *consentire* (*cap.* 6). *Senatus et equester ordo populusque Romanus universus* (*cap.* 35) nannten ihn Vater, womit er auf die ihm verliehene Ehrenbezeichnung *pater patriae* abschließend und gleichsam als Höhepunkt hinweist.

Eine gelungene und harmonische Geschichte Epoche und persönliche Laufbahn mit einer beeindruckenden Erfolgsbilanz, so möchte man meinen. Dennoch ist zu fragen: Was fehlt, was hat er weggelassen oder beschönigt? Hier ist ist Einiges zu nennen:

Was die Familie angeht, ist festzustellen, dass seine Angaben sehr spärlich und auch sehr selektiv sind. Weder seine Frau LIVIA – mit der er ja jahrzehntelang verheiratet war –, noch sein wichtigster Helfer und Wegbegleiter AGRIPPA, dem er letztlich seine militärischen Erfolge zu verdanken hat, werden erwähnt. Er spricht von seinen Söhnen, tatsächlich sind es seine Enkel und die Söhne von AGRIPPA und seiner Tochter JULIA. Diese, sein einziges leibliches Kind, musste AGRIPPA, der 22 Jahre älter als sie war, heiraten. Damit wurde AGRIPPA, der genauso alt wie AUGUSTUS war, zu seinem Schwiegersohn. Sein ‚Vater‘ ist nur sein Adop-

tivvater, AUGUSTUS selbst war der Großneffe. TIBERIUS, der Sohn von LIVIA und der für ihn als Nachfolger nur eine Notlösung war, wird nicht ein einziges Mal erwähnt.

„[...] seine Wahl zum Nachfolger des Augustus [war] nichts als eine Notlösung gewesen [...]“²

Immerhin ‚durfte‘ dieser TIBERIUS dann nach dem Tod AGRIPPAS im Jahre 12 v. Chr. JULIA heiraten. Dass sein ‚Vater‘ CAESAR tatsächlich (höchstwahrscheinlich) einen leiblichen Sohn hatte (mit KLEOPATRA), unterschlägt er (KAISARION war „der einzige leibliche Sohn Caesars [...]“³). Dass er diesen, KAISARION/CAESARION mit Namen, im Alter von 17 Jahren hinrichten ließ, denn „die Anerkennung des Kaisarion als Caesars Sohn [musste] dem Adoptivsohn Caesars natürlich sehr unangenehm sein [...]“⁴, lässt er ebenfalls weg. „Kaisarion wird von Octavian hingerichtet [...]“⁵.

Die katastrophale Niederlage des VARUS taucht in den *Res gestae* nicht auf. Dass er die Türen des Janustempels hat schließen lassen, erwähnt er ausdrücklich (*cap.* 13), weil er damit seine Friedensliebe und das Ende der Kriege angeben kann. Allerdings ist er dabei nicht ehrlich, denn zur Zeit der Schließung tobte in Spanien immer noch der lange (29–19 v. Chr.) und schwere Kantabrische Krieg, den erst AGRIPPA für ihn gewann.

Abschließend möchte ich noch auf die Naumachie (*Navalis proeli spectaculum, cap.* 23) hinweisen, die AUGUSTUS für das Volk veranstaltete (*populo dedi*). Dies war eine Massenveranstaltung, mit der er seinen ‚Vater‘, der ein solches Schauspiel erstmalig in Rom durchführen ließ, nachahmte und gleichzeitig auch übertraf, denn der ‚Sohn‘ ließ eine deutlich größere Fläche herrichten (17 ha gegenüber 12 ha bei CAESAR) und setzte mehr Schiffe (allein 30 Zwei- und Dreiruderer) ein. Bei CAESAR waren „6000 Mann, zum Tod Verurteilte oder Kriegsgefangene in Ketten, [...] unter der Aufsicht zahlreicher Legionäre zum Marsfeld ge-



2 HEUSS (2003), 325. Vgl. HEUSS (2003), 320: TIBERIUS stellte nur „eine Art Notlösung“ dar. Bei HEUSS (2003), 319 heißt es, dass TIBERIUS nur die Aufgabe hatte, „die Lückenbüßerfunktion des Agrippa zu übernehmen.“
 3 CHANIOTIS (2022), 267. Vgl. HEUSS (2003), 234: KAISARION war „ein Sohn Caesars [...]“.
 4 HEUSS (2003), 235.
 5 CHANIOTIS (2022), 471. Vgl. CHANIOTIS (2022), 267: KAISARION wurde „aus dem Weg geräumt [...]“.

führt und an Bord der Schiffe gebracht worden, die sich schon bald, auf zwei Flottillen verteilt, eine erbitterte Schlacht liefern sollten.“⁶

„[...] diese täuschend echte Seeschlacht [war] auch eine camouflierte Massenhinrichtung, [...]“⁷.

Und AUGUSTUS stand seinem ‚Vater‘ nicht nach.

„Der Kampf zwischen den 3000 Seesoldaten, zu denen noch zahllose Ruderer und Seeleute hinzukamen, alle gleichermaßen entweder zum Tode Verurteilte oder kriegsgefangene Barbaren, war, zum größten Vergnügen der Plebs, gnadenlos.“⁸

Kasten Numeralia

bis = zweimal; *centum* = 100; *ducenti*, -ae, -a = 200; *duodecim* = zwölf; *duodecimus* = der Zwölfte; *mil(l)ia* = 1000; *millie(n)s* = tausendmal; *nongenti* = 900; *octingenti* = 800; *quadragen(n)simus* = der 40.; *quadraginta* = 40; *quadringeni* = je vierhundert; *quater* = viermal; *quingenti* = 500; *quingentie(n)s* = fünfzigmal; *quingentie(n)s* = fünfmal; *semel* = einmal; *septuag(e)n(simus)* = der 70.; *septingentie(n)s* = siebenhundertmal; *sescenti* = 600; *sexageni* = je sechzig; *sexaginta* = 60; *sexie(n)s* = sechsmal; *ter* = dreimal; *terdecie(n)s* = dreizehnmal; *trice(n)simus* = der 30.; *treceni* = je dreihundert; *trecenti* = 300; *triginta* = 30; *undecimus* = der Elfte; *undeviginti* = 19; *viceni* = je 20; *viginti* = 20; *vicie(n)s* = zwanzigmal.

Literatur und Internetquellen

CHANIOTIS, A.: Die Öffnung der Welt. Eine Globalgeschichte des Hellenismus. Aus dem Englischen übersetzt von Martin HALLMANNSECKER. Darmstadt 2022.

GRANDAZZI, A.: Urbs. Roms Weg zur Weltmetropole. Aus dem Französischen von S. GREBING, C. KLÜNEMANN, N. LEMMENS und R. SCHMIDT. Darmstadt 2019.

HEUSS, A.: Römische Geschichte. Paderborn 2003.

Res gestae divi Augusti. Verfügbar unter: <https://thelatinlibrary.com/resgestae.html> (Zugriff am 02.11.2022).



6 GRANDAZZI (2019), 509.

7 GRANDAZZI (2019), 510.

8 GRANDAZZI (2019), 619–620.

Literarische Rezeptionsdokumente als Mittel zur Texterschließung und zur vergleichenden Interpretation am Beispiel eines Auszugs der *Percy Jackson-Reihe*

von Sascha Ramsel, OStR

Gymnasium Hammonense Hamm
ramsel@gymnasium-hammonense.de

Schlüsselwörter: Texterschließung, vergleichendes Interpretieren, selektives Lesen, vertieftes Textverständnis, literarische Rezeptionsdokumente, *Percy Jackson*, *Orpheus legt ein Solo hin*, Rezeptionsästhetik

1. Die Bedeutung der Werke von Rick RIORDAN für den Lateinunterricht

Rick RIORDAN, jahrelanger Lehrer für Englisch und Geschichte sowie der Erfinder der Buchreihe um *Percy Jackson* und seine Freunde, lässt mit seinen Werken seit 2005 im englischsprachigen bzw. 2006¹ im deutschsprachigen Raum die Antike für Kinder und Jugendliche in spannender und humorvoller Weise wieder aufleben. Dabei wird in seinen phantastischen Kinder- und Jugendromanen nicht nur in Form von zahlreichen Allusionen erkennbar, dass er zur Rezeption der antiken Götter- und Heroengeschichten die Auseinandersetzung mit den Originalwerken gesucht hat, sondern er spricht es in der Einleitung seines jüngst erschienenen Werkes *Tochter der Tiefsee* direkt an:

„Und ich fing an, Stellen in der Erzählung zu finden, wo [der Autor] Vernes die Möglichkeit einer Fortsetzung offen ließ...“²

Diese immer noch unerschöpfliche Strahlkraft der antiken Werke kann mit Hilfe solcher Postdokumente der phantastischen Kinder- und Jugendromane – wie denen von Rick RIORDAN – unseren Lateinlernenden

spürbar gemacht werden. Dabei lassen sich die Auszüge aus den Werken nicht nur sinnvoll als motivierender Einstieg nutzen (*pre reading*), sondern sie ermöglichen auch in Form des selektiven Lesens die Texterschließung (*while reading*) und regen zu einer vergleichenden Interpretation an (*post reading*). In diesem Artikel soll entsprechend des Themenhefttitels insbesondere die Texterschließung mittels solcher literarischer Postdokumente im Vordergrund stehen, zumal zur weiteren Nutzung, insbesondere während der *post reading*-Phase, bereits zahlreiche Vorschläge existieren.³

Das folgende Beispiel stammt aus RIORDANS Werk *Percy Jackson erzählt: Griechische Heldensagen*, in dem ausgewählte antike Sagen von RIORDANS berühmtester erschaffener Figur *Percy Jackson* leichtlebig und mit entsprechendem Witz nacherzählt werden. So gibt der fiktive Held auch den Mythos von Orpheus und Eurydike wieder („Orpheus legt ein Solo hin“⁴). Folgende Szene lässt sich als Einstieg und als Mittel zur Texterschließung von *Ov. met.* 10,40–46a verwenden:⁵

2. „Orpheus legt ein Solo hin“, aus R. RIORDAN: *Percy Jackson erzählt: Griechische Heldensagen*

„Er [d. h. Orpheus] wanderte durch die Asphodelischen Gründe und weckte die Geister mit seiner Musik. Normalerweise waren sie graue plappernde Schatten, die sich nicht mal an ihren eigenen Namen erinnern konnten. Doch Orpheus' Lieder brachten ihnen Erinnerungen an die Welt der Sterblichen zurück. Einige Augenblicke lang nahmen sie wieder menschliche Gestalt und Farben an. Sie weinten Freudentränen.“

1 Vgl. <https://www.carlsen.de/autorin-illustratorin/rick-riordan> (Zugriff am 30.09.2022).

2 RIORDAN (2022), 11. RIORDAN spricht hier die Lektüre von VERNES *20000 Meilen unter dem Meer* an, welches er als Vorlage von *Tochter der Tiefe* nutzte. Der Schluss von einer ähnlichen Beschäftigung mit den antiken Vorbildern zur Verfassung der *Percy Jackson*-Buchreihe liegt aufgrund der zahlreichen Parallelen nahe.

3 Empfehlenswerte Praxisbeispiele: STIERHOFER (2021). Didaktische Überlegungen zu weiteren Einsatzmöglichkeiten von Postdokumenten finden sich vor allem bei DOEPNER (2019), 149–163 und GÖTTSCHEG / MARINO (2017), 107–115.

4 RIORDAN (2016), 403–429.

5 Eine vollständige Reihenplanung zur Unterrichtsreihe rund um Orpheus und Eurydike findet sich im letzten Themenheft von LGNRW: HÄGER (2022), 47 weist als mögliche Einheit die Behandlung von *Ov. met.* 10,40–52 aus. Neben dieser denkbaren Planung ist auch eine Zweiteilung möglich: zum einen die Wirkung von Orpheus' *suasoria* auf die Gestalten der Unterwelt (*Ov. met.* 10,40–46a) und zum anderen auf die Götter Pluto und Proserpina (*Ov. met.* 10,46b–52), wie hier skizziert.

Der Klang der Leier erreichte die Felder der Bestrafung. Die drei Furien, die erbarmungslosten Vollstreckerinnen des Hades, vergaßen, was sie zu tun hatten. Sie setzten sich in einen Kreis und weinten sich die dämonischen Augen aus. Dann hielten sie eine Gruppentherapie-Sitzung ab, in der sie ihre Gefühle austauschten und sich gegenseitig Komplimente über ihre flammenden Peitschen und ihre Fledermaus-Flügel machten. Die verdammten Seelen hatten derweil eine Verschnaufpause. Sisyphos setzte sich auf seinen Hügel. Sein Felsblock war vergessen. Tantalos hätte endlich Speis und Trank erreichen können, aber er war zu sehr in die Musik vertieft, um das zu merken. Die Leute auf den Folterbänken sagten: „Entschuldigung? Mir soll doch hier bei lebendigem Leibe die Haut abgezogen werden! Hallo, ist da jemand?“⁶

3. Lateinischer Text: Ov. met. 10,40–46a

40	<i>Talia dicentem nervosque ad verba moventem exsanguis flebant animae; nec Tantalus undam captavit refugam, stupuitque Ixionis orbis, nec carpere iecur volucres, urnisque vacarunt Belides, inque tuo sedisti, Sisypho, saxo.</i>
45	<i>tunc primum lacrimis victarum carmine fama est Eumenidum maduisse genas [...].</i>

4. Unterrichtliches Potential

„Im Konzept der rezeptionsgeschichtlichen Interpretation geht es [...] darum, durch ein geeignetes Rezeptionsdokument den Schüler zu einem vertieften Verständnis der Textstelle zu befähigen. Dies erfolgt vorzugsweise über das Verfahren des Vergleichs.“⁷

Bei dieser vergleichenden Auseinandersetzung fällt auf, dass bei der ovidischen Textstelle in komprimierter Form die Wirkung von Orpheus' melodischer *suasoria* auf die Gestalten der Unterwelt beschrieben wird. Während die *animae* ihre menschlichen Züge wiedererlangen und Orpheus betrauern (*flebant*, Ov. met. 41), setzt die Bestrafung folgender Büßer aus: Tantalus, Ixion, Tityos, die Beliden, Sisyphus, die Eumeniden. Orpheus habe das normale Geschehen in der Unterwelt zum Stillstand gebracht oder unangenehme Tiere, wie die Geier, das Rad sowie die Eumeniden zur zeitweiligen Funktionslosigkeit oder Funktionsänderung gebracht.⁸ Insbesondere der lange Katalog der Reaktionen der Unterweltsgestalten lässt

die Tragik und Orpheus' gesangliche Macht in OVIDS Szene als zentrale Elemente erkennbar werden. Durch einen Vergleich beider Texte werden die Schülerinnen und Schüler hierauf u. a. aufmerksam gemacht.

Neben diesem Erwerb des vertieften Textverständnisses beherbergt das Rezeptionsdokument weiteres unterrichtliches Potential, welches DOEPNER am Beispiel eines bildlichen Postdokuments ausführt, aber in ähnlicher Weise für die literarischen Adaptionen gilt:⁹

a) Das literarische Rezeptionsdokument (Posttext) macht neugierig auf den Originaltext (Prätext). Er motiviert zum Lesen.

b) Es ermöglicht eine erste ganzheitliche Vorstellung vom Prätext. Dabei werden alle Textbeobachtungen am Prätext in einen Zusammenhang gesetzt zum Posttext.

c) Der Einsatz eines Prä- und Posttext-Vergleichs führt zu einer genauen Untersuchung der Prätextstruktur. Hierbei ergibt dies der Arbeitsauftrag von selbst aus dem Vergleichsmaterial.

d) Gerade der Vergleich von Originaltext mit einem literarischen Rezeptionsdokument ist dann sinnvoll, wenn es Möglichkeiten für interpretatorischen Freiraum im Prätext gibt.

Bei den Werken RIORDANS sind solche Freiräume oftmals bereits erkannt und ausgeschmückt worden. Sie eröffnen Lernenden eine mögliche Interpretation des Prätextes. Im vorliegenden Beispiel weiß RIORDAN etwa die Stelle *exsanguis flebant animae* zu interpretieren und für sein Werk zu nutzen.

e) Die Lernenden erfahren die Rezeptionsästhetik der antiken Werke und begreifen diese als Anregung und Vorbild für die Gegenwart.

5. Didaktische Skizze

Als Einstieg wird der moderne Text den Schülerinnen und Schülern präsentiert. Bewährt hat sich hierbei ein durch die Lernenden vorgenommener Lesevortrag, der

6 RIORDAN (2016), 418.

7 DOEPNER (2019), 149.

8 Vgl. VON ALBRECHT / GLÜCKLICH (2007), 110–111.

9 Die Punkte wurden von DOEPNER (2019), 151 übernommen und auf die literarischen Rezeptionsdokumente übertragen.

die Stimmung des Textes erfasst und diese an das Publikum weitergibt. Im Anschluss sollte der Textabschnitt von den Schülerinnen und Schülern zusammengefasst werden, hierbei werden wesentliche Aspekte in einem Tafelbild festgehalten (s. **Material 2**). Nach Erarbeitung der Frage „Wie wird die Wirkung von Orpheus‘ Gesang bei OVID dargestellt?“ beginnt die Texterschließung. Hierbei ermöglicht das im Einstieg gebotene Postdokument den Aufbau einer Vorerwartung, weil die Lernenden durch das Rezeptionsdokument nicht nur eine ganzheitliche Vorstellung vom lateinischen Text erhalten haben, sondern ihnen auch Parallelen und Abweichungen bei einer Adaption einer Vorlage bewusst sind.¹⁰ Erfahrungsgemäß werden hierbei Vermutungen zu einem abweichenden Stil geäußert, da z. B. Informationen über Autor, dessen Stil, Textgattung und die Tragik der Erzählung bekannt sind. Diese *pre-reading activity* dient der Orientierung.¹¹

Dann wird der Klasse der lateinische Text sinnbetont (!) vorgetragen – mit dem im Vorfeld erläuterten Arbeitsauftrag, im Anschluss ein erstes Textverständnis zu formulieren. Unbekannte Vokabeln sollten entlastet werden, z. B. über eine im Voraus erstellte Vokabelliste (s. **Material 3a**).¹² Nach einer Austauschphase untereinander werden die transphrastischen Beobachtungen, also erste Verstehensinseln, gesammelt und an der Tafel verschriftlicht (s. **Material 2**). Hierbei eröffnen vor allem die Entsprechungen zwischen Original und Adaptionensdokument einen leichteren Zugang zum lateinischen Text. Denn bei dieser *while-reading-activity* sucht die Schülerschaft u. a. gezielt nach inhaltlichen Übereinstimmungen zur *Percy-Jackson*-Version. Durch diesen selektiven Leseprozess¹³ kann ein erstes Textverständnis in Form einer Paraphrase formuliert werden – ein vollständiges Textverständnis ist unwahrscheinlich und sollte auch nicht zwanghaft herbeigeführt werden. Gerade die Verfremdung des Prätextes¹⁴ provoziert nach der Dekodierung auf Textebene

eine Dekodierung auf Satzebene, bei der bereits Verstandenes in einer Übersetzung dokumentiert und weitere Details zum Textverständnis erschlossen werden. Diese Herangehensweise als stufenweiser Prozess der Bedeutungsaufhellung¹⁵ ermöglicht laut SCHIROK ein vielfältiges Umwälzen einer Textstelle mit der Sicherung eines Grobverständnisses und führt zielgerichtet auf eine textadäquate und zielsprachenorientierte Übersetzung hin.¹⁶

Nach dem durchgeführten Übersetzungsvergleich sollte sich die Lerngruppe in einer *post-reading-activity* zunächst der textimmanenten Interpretation widmen, bevor sie sich vergleichend mit dem Prä- und Postdokument auseinandersetzt. Denn Grundlage für den anstehenden Vergleich ist die Interpretation des ovidischen Textes. NICKEL erklärt dazu:

„Das Vergleichen [...] kann allerdings nur dann fruchtbar sein, wenn beide Texte erschlossen sind bzw. zunächst einmal jeder für sich interpretiert wurde.“¹⁷

Stundenverlauf im Überblick	
HA zur Stunde	Ausfüllen der Vokabellernliste (M 3a).
Einstieg:	Vortrag des schriftlichen Rezeptionsdokumentes (M 1); Zusammenfassung der Kernaussagen; Erarbeitung der Leitfrage.
Überleitung:	Formulierung der Erwartungshaltung.
Erarbeitung I:	Sinnbetonter Lesevortrag (M 4a-c); Selektiver Leseprozess der SuS.
Sicherung I:	Nennung des bereits Verstandenen mit Verschriftlichung (Tafelbild; M 3) Erste/vorläufige Paraphrase.
Erarbeitung II:	(Teil-)Übersetzung der Passage.
Sicherung II:	Vergleich der Übersetzung; Ergänzung des Tafelbildes um weitere inhaltliche Aspekte.
Vertiefung:	Vergleichende Interpretation und Beantwortung der Leitfrage.

Wenn dieses Verfahren während der unterrichtlichen Lektüre regelmäßig zur Texterschließung genutzt wurde, sollte es selbstverständlich auch in der anschließenden Leistungsüberprüfung Anwendung finden, wengleich die curricularen Rahmenbedingungen einen Einsatz in der Sekundarstufe II

10 Vgl. KUHLMANN / HORSTMANN / KORN (2022) 22. DOEPNER (2019), 151 führt diese Herangehensweise am Beispiel eines Bild-Postdokumentes aus.
 11 Vgl. DOEPNER (2019), 23.
 12 Hierzu empfehlenswert KEIP (2018), 22–30. Der Entwurf der im Downloadmaterial verfügbaren Vokabellernliste orientiert sich an dem Lehrwerk *Pontes* (BEHRENS / BOTHE [2020]).
 13 Vgl. KUHLMANN / HORSTMANN / KORN (2022), 23–24.
 14 Vgl. GÖTTSCHEG / MARINO (2017), 113.
 15 Vgl. HERKENDELL (1995), 24.
 16 Vgl. SCHIROK (2013), 8.
 17 Vgl. NICKEL (1993), 43.

erschweren, aber nicht unmöglich machen.¹⁸ Denn auch die Kompetenzen der Texterschließungsverfahren, die in einer Klassenarbeit bzw. Klausur überprüft werden, sollten aus dem Unterricht bekannt sein und geübt werden.

Literatur und Internetquellen

Primärliteratur

P. OVIDIUS NASO: *Metamorphoses* ed. W. S. ANDERSON, Berlin 2008.

RIORDAN, R.: *Percy Jackson erzählt: Griechische Heldensagen*. Hamburg 2016.

RIORDAN, R.: *Tochter der Tiefe*. Hamburg 2022.

Sekundärliteratur

ALBRECHT, M. VON / GLÜCKLICH, H.-J.: *Interpretationen und Unterrichtsvorschläge zu Ovids „Metamorphosen“*. Göttingen, 3. neu bearbeitete Auflage 2007 [¹2002].

BEHRENS, J. / BOTHE, M.-L. u. a. (Hrsg.): *Pontes*. Gesamtband. Stuttgart 2020.

DOEPNER, T.: *Interpretation*. In: KEIP, M. / DOEPNER, Th. (Hrsg.): *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen, 4. verb. u. erw. Aufl. 2019 [¹2010], 141–176.

GÖTTSCHING, V. / MARINO, S.: *Interpretieren im Lateinunterricht*. Ein Handbuch. Göttingen 2017.

HÄGER, H.-J.: *Wenn Liebe zum Verhängnis wird: Zur ovidischen Deutung der folgenreichen Entscheidung des Orpheus, sich trotz Verbots zu Eurydike umzudrehen* (*Ov. met.* 10,50–63), in: *LGNRW* 3,1 (2022), 43–50.

HERKENDELL, H. E.: *Überlegungen zu Textverstehen und Übersetzen*. In: *AU* 38,1 (1995), 19–32.

KEIP, M.: *Wortschatzarbeit in der Lektürepraxis*. In: *AU* 81,2 (2018), 22–30.

KEIP, M.: *Texterschließung in Leistungsüberprüfungen*. Über den Sinn von Texterschließung in Leistungsüberprüfungen und mögliche Aufgabenstellungen, in: *LGNRW* 2,1 (2021), 29–39.

KUHLMANN, P. / HORSTMANN, H. / KORN, M.: *Texte erschließen und verstehen. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht*. Göttingen 2022.

NICKEL, R.: *Vergleichendes Interpretieren*. In: *AU* 36,4/5 (1993), 37–53.

SCHIROK, E.: *Vom Dekodieren zum Rekodieren*. In: *AU* 56,6 (2013), 2–15.

STIERHOFER, M.: *Lernzirkel. Lateinische Sagen*. Klassen 10–13. Berlin 2021.

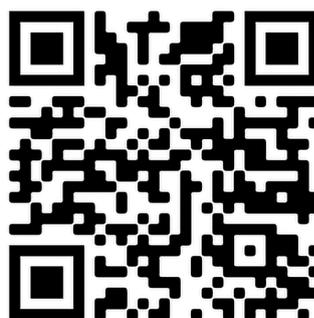
Anhang

Über den nebenstehenden QR-Code erhalten Sie Zugang zu den Materialien der hier vorgestellten Unterrichtsstunde. Diese sind auf das Lehrwerk *Pontes* der Ausgabe aus dem Jahr 2020 abgestimmt. Folgende Materialien stehen Ihnen zur Verfügung:

Material 1: Einstieg – „Orpheus legt ein Solo hin“, aus R. RIORDAN: *Percy Jackson erzählt: Griechische Heldensagen*;

Material 2: Mögliches Tafelbild zur Stunde;
Material 3: Vokabellernliste zur Textstelle; **a)** zum Ausfüllen durch die SuS als Hausaufgabe, **b)** Lösung;

Material 4: Lateinischer Text mit Aufgaben in drei verschiedenen Niveaustufen: **a)** Minimum, **b)** Fundamentum, **c)** Additum.



18 KEIP (2021), 30 führt die Möglichkeiten zur Texterschließung nach Vorgaben des Curriculums in der Sek. I und Sek. II aus.

Von Syrien an den Rhein: Bericht über eine Begegnung mit zwei erfolgreichen Lateinabiturientinnen

von Dr. Anja Wieber, OStR'

Westfalen-Kolleg Dortmund
anja.wieber@wkdo.info

1. Zum Hintergrund der Abiturpreise

Seit 2021 zeichnet der DAV-NRW Bestleistungen in den Abiturprüfungen der Fächer Latein und Griechisch mit einer ansprechenden Urkunde und einer echten antiken Münze aus. Dadurch sollen Prüfungserfolge der Schülerinnen und Schüler in diesen Fächern sichtbar werden, vergleichbar etwa den Abiturpreisen aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld. Im Sommer 2022 erhielten Schüler und Schülerinnen von 30 nordrhein-westfälischen Schulen diese Auszeichnungen in den Abiturfächern Latein oder Griechisch. Bedenkt man, dass die Schulen nur einen Vorschlag nominieren konnten, obwohl mancherorts mehrere sehr gute Ergebnisse vorlagen, dann können sich die beiden Fächer in ihrer Bilanz sehen lassen.

Ein Wort noch zu dem Preis, der dieses Jahr im Fach Latein an die Mehrzahl der Schulen ging: Die ausgehändigte Münze portraitiert Kaiser GALLIENUS, der im 3. Jhd. in sehr bewegten Zeiten von zahlreichen Usurpationen und Goteneinfällen regierte.¹ In seine Amtszeit fällt auch die Entstehung eines palmyrenisch-syrischen Sonderreiches unter der Königin ZENOBIA.² Eine derartig geschichtsträchtige Münze zu überreichen, bedeutet auch für die Lehrkraft – wie die Verfasserin des vorliegenden Artikels in diesem Jahr selbst als betroffene Fachlehrerin erfahren durfte – eine schöne Anerkennung für erfolgreiches Coaching.³



2. Die zwei Preisträgerinnen

In ganz NRW schickte keine Schule zwei Nominierungen für den Abiturpreis in Latein / Griechisch heraus. In ganz NRW? Nein, das Tannenbusch-Gymnasium in Bonn benannte zwei außergewöhnliche Schülerinnen, und das zu Recht.

Eva und Vian SHEIKHO haben 2015 Syrien mit ihrer Familie verlassen müssen. Erst nach der Ankunft in der Türkei konnten sie begreifen, dass der Krieg hinter ihnen lag. Trotz aller Anforderungen durch die Flucht aus dem Heimatland und durch die Beschwerden des Weges über Wasser und über Land, die ihnen im Teenageralter ein frühes Erwachsenwerden abverlangt hat, haben die beiden jungen Frauen ihre Schullaufbahn in Deutschland mit Bravour gemeistert.

In einer gemeinsamen Videokonferenz mit ihren Lateinlehrerinnen Ruth BRÜGGEMANN und Christa KAYSER standen die beiden Schülerinnen uns, Johannes Maximilian NIESSEN, der die Urkunden und Preise auf den Weg an die betreffenden Schulen bringt, und mir, der Autorin dieser Zeilen, Rede und Antwort. Zudem haben Eva und Vian im Anschluss auch noch einiges zum Fach Latein schriftlich festgehalten. Beide Abiturientinnen betonen die Bedeutung, die der Lateinunterricht als Integrationshilfe gehabt habe, und dass sie dadurch ihre Kompetenzen im Deutschen erheblich gestärkt hätten. Dass Vian SHEIKHO zudem für Bestleistungen im Abiturfach Deutsch (LK) ausgezeichnet wurde, belegt das. Die Schwestern

stellen des Weiteren die Bedeutung des Lateinunterrichts für das Lernen anderer Sprachen heraus, so hat eine von ihnen neben Latein noch erfolgreich Italienisch belegt. Außerdem erfahren wir von den jungen Expertinnen, dass Latein, u. a.

¹ Zu diesem Kaiser vgl. GOLTZ / HARTMANN (2008).

² Zu ZENOBIA vgl. WIEBER (2000).

³ Dazu der Bericht auf der Homepage der Schule im Quellenverzeichnis.

wegen der Aussprache, viel leichter sei als Arabisch. Begeistert zeigten sie sich von der Themenvielfalt des Faches Latein und favorisieren besonders den Autor SENECA wegen seiner Aktualität und als philosophischen Lehrer:

„Das Beeindruckendste ist, dass er über seine eigenen Erfahrungen spricht, um den Leser zu informieren und zu erziehen.“ (Eva SHEIKHO)

Es gab im Lateinunterricht sogar Anknüpfungspunkte an die Fluchterfahrung: Die Geschichte des Aeneas konnten die beiden Schwestern mit anderen Augen lesen als ihre Mitschüler und Mitschülerinnen.⁴

3. Ein junger Blick auf ein ‚altes‘ Fach?

Was nun Vian SHEIKHOS Ratschlag an künftige Lateinlernende betrifft, so sei hier ein weiterer O-Ton zitiert:

„Auf jeden Fall die Chance ergreifen, wenn einem an der eigenen Schule Latein angeboten wird, denn Latein hat viele positive Seiten. Es wird oft gesagt, dass Latein eine tote Sprache sei und wofür man heute noch Latein brauche. Meiner Meinung nach ist eine Sprache, die Ursprung und eine Grundlage für viele Sprachen ist, niemals eine tote Sprache. Sprachen erweitern sich nur, sie sterben jedoch nicht. Latein zu beherrschen ist definitiv eine Bereicherung.“ (Vian SHEIKHO)

Diesen erfolgreichen jungen Botschafterinnen des Lateinischen, die sich noch nicht endgültig für ihr Studienfach entschieden haben, wünscht der DAV-NRW alles Gute und dass sie auch in Zukunft auf die eine oder andere Weise dem Fach Latein treu bleiben.

Literatur und Internetquellen

Berichte zu den Schulen

Verfügbar unter: <https://www.domradio.de/artikel/bonner-lateinkurs-gewinnt-ersten-preis-beim-fremdsprachen-wettbewerb> (Zugriff am 10.08.2022)

und <https://www.wkdo.info/aktuell-hauptmen-89/1831-abiturpreis-fuer-latein-geht-an-das-westfalen-kolleg-dortmund> (Zugriff am 10.08.2022).

Informationen zum historischen Hintergrund

GOLTZ, A. / HARTMANN, U.: Valerianus und Gallienus, in: JOHNE, K.-P. (Hrsg.): Die Zeit der Soldatenkaiser. Krise und Transformation des Römischen Reiches im 3. Jahrhundert n. Chr. Berlin 2008, 223–295.

WIEBER, A.: Die Augusta aus der Wüste – die palmyrenische Herrscherin Zenobia, in: SPÄTH, T. / WAGNER-HASEL, B. (Hrsg.): Frauenwelten in der Antike. Geschlechterordnung und weibliche Lebenspraxis. Stuttgart / Weimar 2000, 281–310.

V. l. n. r. Ruth BRÜGGEMANN, Vian SHEIKO, Eva SHEIKO, Christa KAYSER.



⁴ Das Tannenbusch-Gymnasium hat 2018 im Bundeswettbewerb Fremdsprachen im Fach Latein den 1. Preis für die Aktualisierung der antiken Fluchtgeschichte erhalten; vgl. dazu das Quellenverzeichnis.

Protokoll der Mitgliederversammlung des DAV-NRW am 01.09.2022

Münster, 01.09.2022

Ort:	Münster	Dauer:	16-18 Uhr
-------------	---------	---------------	-----------

Teilnehmer:innen: Es sind 34 Mitglieder des DAV-NRW anwesend.

Gäste: keine

Ergebnisprotokoll der Mitgliederversammlung 2022 (gemäß Tagesordnung)

TaO	Thema / Ergebnisse:	Frist / wird bearbeitet von
TOP 1	Genehmigung der Tagesordnung	
TOP 2	Bericht des Vorstandes (Dr. Susanne ARETZ) Geringe TN-Zahl an der Landestagung; Ursachen müssen eruiert werden; Ankündigung der DAV-Landestagung 2023: 31.08.-01.09.2023. in Mülheim an der Ruhr, Tagungshaus Wolfsburg; Bericht über LGNRW-Themenheft; Bericht über die Fortbildungen des DAV-NRW; Latinumsurkunden und Abiturehrungen NRW, DAV-Preis beim BW Fremdsprachen; Homepage DAV-NRW; Monatlicher Newsletter; Besuche bei der Ministerin (2021; geplant 2022/23); Schulpolitischer Einsatz (Stundenvolumen Fremdsprachen; Lehramt Zugangsverordnung und Lateinkenntnisse in Studienfächern; KLP); Kloster Dalheim-Ausstellung; Werbefilm für Latein (in Arbeit).	

TOP 3	<p>Bericht der Kassenwarte und der Kassenprüfer (Oliver KLEWER, Dr. Jochen SAUER, Dr. Nikolaus MANTEL, Christian FREDE-DICK)</p> <p>Der Jahresbeitrag beträgt derzeit 20 € bzw. 7,50 € (ermäßigt). Davon werden 11 € bzw. 5,50 € (ermäßigt) an den Bundesverband abgeführt. Dem Landesverband NRW stehen somit je Mitglied 9 € bzw. 2 € (ermäßigt) zur Verfügung.</p> <p>Im Berichtszeitraum von Sept. 2019 bis Sept. 2022 wurden 51.153,65 € Mitgliedsbeiträge eingezogen (Rückbuchungsgebühren berücksichtigt), hinzu kamen aus Rücklagen 7.953,50 €. Insgesamt wurden 29.015,50 € an den Bundesverband überwiesen. Somit standen dem Landesverband NRW im Berichtszeitraum 30.091,65 € zur Verfügung.</p> <p>Die Ausgaben im o. g. Berichtszeitraum setzen sich folgendermaßen zusammen: 52% für die Zeitschrift LGNRW, 14 % für die Landestagung 2019, 9 % für Fortbildungen, 9 % für die Neugestaltung und Betreuung der Website, 10 % für Verwaltung/Porto/Kontoführung, 6% für Schülerpreise und -ehrungen.</p> <p>Bericht der Kassenprüfer: keine Beanstandungen – Freistellungsbescheid des Finanzamtes muss erneuert werden.</p>	
TOP 4	<p>Aussprache über die Bericht und Entlastung des Vorstandes</p> <p>LGNRW: digitale Publikation? – Reduktion Druckkosten? – Hochwertiges Material und modernes Layout kommen gut an – Dank an den Vorstand für die Arbeit der letzten Jahre – Möglichkeiten der Werbung (bisher 9.100 € Einnahmen von Sept. 2019 bis Sept. 2022) – LGNRW hat jetzt bundesweite Aufmerksamkeit – Mitglieder sollten zw. digital und analog wählen – LGNRW als Medium der Öffentlichkeitsarbeit – Mitgliederzahlen gehen nach oben, Altersdurchschnitt ist gesunken – Einsparmöglichkeiten durch Reduktion auf zwei Konten – gemäßiger Tarif für LAA – UBs sollen LGNRW verlinken – Lob des neuen LGNRW-Heftes – Aufruf an Mitglieder, Ideen für Heftthemen beizusteuern.</p> <p>Fazit: LGNRW analog beibehalten, Druckkosten evtl. senken, Werbeeinnahmen erhöhen</p> <p>Entlastung des Vorstandes: einstimmig (34 Stimmen)</p>	
TOP 5	<p>Anträge an die MV</p> <p>- Satzungsänderung</p> <p>Vorstellung der Satzungsänderung:</p> <p>Aussprache:</p> <p>Punkt 6 „Mitglieder“ ändern in „Mitglieder des Gesamtvorstandes“.</p> <p>Abstimmung: pro 31, contra 1, Enthaltung 2</p> <p>Summe der Stimmen: 34</p>	

<p>TOP 6</p>	<p>Vorstandswahl Vorsitz: Dr. Susanne ARETZ: einstimmig als neue Vorsitzende gewählt Stellvertretende Vorsitzende: Dr. habil. Matthias LAARMANN, Maximilian NIESSEN (jeweils einstimmig mit jeweils einer Enthaltung)</p> <p>Wahl des erweiterten Vorstandes Nach Aussprache werden Kassenwarte und Schriftführer wegen ihrer bes. Bedeutsamkeit gesondert von den Beisitzern gewählt. Wahl der Kassenwarte: Dr. Jochen SAUER (einstimmig), Christian FREDE-DICK (einstimmig) Wahl des Schriftführers: Dr. Thomas DOEPNER (einstimmig) Wahl der Beisitzerinnen und Beisitzer: Dr. Anja WIEBER, Marina KEIP, Dr. Thomas KURTH, Jürgen SCHULZ-KOPPE (einstimmig)</p>	
<p>TOP 7</p>	<p>Wahl der Kassenprüfer Kassenprüfer: Dr. Nikolaus MANTEL, Oliver KLEWER.</p>	
<p>TOP 8</p>	<p>Verschiedenes Es gibt keine Rückmeldungen aus der MV.</p>	

Für die Richtigkeit

gez. ARETZ

gez. DOEPNER

(Dr. Susanne ARETZ, Landesvorsitzende)

(Dr. Thomas DOEPNER, Schriftführer)

Rezensionen

KUHLMANN, P. / HORSTMANN, H. / KORN, M.: *Texte erschließen und verstehen. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022, 128 Seiten, 17,00 EUR, ISBN: 978-3-525-70313-7.

von Dr. Thomas DOEPNER, LRSD
Bezirksregierung Düsseldorf
th.doepner@t-online.de

Texterschließung ist ein zentrales Thema des Lateinunterrichts. Der Zusammenhang von Textleseprozess, Textverstehensprozess und Darstellung des eigenen Textverständnisses in verschiedenen Produktionsformen wird viel zu oft auf das Übersetzen als Haupttätigkeit des Lateinunterrichts reduziert. Jeder Beitrag, der dieses Thema behandelt, stellt einen Gewinn für das Fach dar. Das vorliegende Buch nimmt aus der Trias von ‚Texterschließung – Übersetzung – Interpretation‘ (mit der üblicherweise in der Fachdidaktik dieser Zusammenhang skizziert wird) den Aspekt der Texterschließung heraus und stellt kurz, auf drei Seiten am Anfang, den Zusammenhang zur Übersetzung her, wobei vor allem die hinführende und dienende Funktion der Texterschließung für den Übersetzungsprozess betont werden. Der Schwerpunkt des Buches verteilt sich dann auf drei Kapitel: Die lerntheoretischen und kognitionspsychologischen Theorieansätze, die hinter dem Ansatz der Texterschließung stehen (ca. 20 Seiten), Aufgabentypen und Fallbeispiele aus der Unterrichtspraxis (ca. 70 Seiten) und den Einbezug von Textverständnis in die Leistungsbewertung von Klassenarbeiten und Klausuren (ca. 20 Seiten).

Im ersten Teil (vgl. 13–31 = Kapitel 2) findet die Leserin oder der Leser viele wichtige theoretische Grundlagen für sein Handeln, z. B. eine modelltheoretische Perspektive auf den Textverstehensprozess als Kommunikationsvorgang oder die Hervorhebung der vielen unterschiedlichen Lesestrategien oder die Skizzierung der kognitionspsychologischen Modellvorstellungen zu Leseprozessen. Allerdings fehlt der Bereich der Textlinguistik. Das ist nicht ganz verständlich, zumal es hier mit Edith SCHIROK (Vom Dekodieren zum Rekodieren. Texterschließung – Interpretation –

Übersetzung. In: AU 56,6 [2013], 2–15) einen maßgeblichen konzeptionellen Beitrag dazu gibt, den man natürlich diskutieren kann, den man aber auf keinen Fall ignorieren sollte. Auf diese Weise, so könnte man vielleicht sagen, wirken die theoretischen Grundlagen ein wenig zu einseitig.

Hervorzuheben sind die vielen praktischen Übungen im zweiten Teil des Buches (vgl. 32–109 = Kapitel 3). Die Beispiele sind anregend, vielfältig und illustrativ. Allerdings muss die Leserin oder der Leser dabei berücksichtigen, dass die Autoren sprachliches und inhaltliches Verstehen voneinander unterscheiden (vgl. 32). Diesen Ansatz kann man verfolgen, aber dann sollte man zumindest deutlich machen, dass dies in dieser Schärfe nicht den grundsätzlichen Vorstellungen der Lehrpläne entspricht, die von einem Zusammenhang des sprachlich-inhaltlichen Textverständnisses ausgehen. Und es wäre auch erwähnenswert, dass diese Sichtweise mit Ausblendung der Textlinguistik einen einseitigen Blick darstellt, der nicht von allen Teilen der Fachdidaktik geteilt wird (vgl. z. B. AU 56,6 [2013]; 58,5 [2015]; 60,4+5 [2017]). In der Folge bleibt die Abgrenzung von Wort-, Satz- und Textebene, eine gerade im operativen Prozess des Unterrichtes wichtige Unterscheidung, etwas unklar. Viele Beispiele stammen demzufolge auch aus der Spracherwerbsphase und eignen sich auch als grammatische Überprüfungsaufgaben.

Der dritte Teil (vgl. 110–125 = Kapitel 4) ist ein guter und sehr hilfreicher Überblick über die verschiedenen neuen Ansätze im Bereich der Leistungsbewertung, insbesondere zu alternativen Bewertungskonzepten, und stellt in mehreren schönen Beispielen vor, wie Aufgabenformate, die im zweiten Teil des Buches für die Texterschließung vorgestellt wurden, auch in Leistungsbewertungssituationen angewandt werden können.

Insgesamt ein hilfreiches und nützliches Buch mit vielen Anregungen und plastischen Beispielen, das ein zentrales Thema behandelt und dessen Lektüre für jede und jeden einen Gewinn darstellt. Seine Schwäche liegt darin, dass es die eigene, und hier durchaus pointierte Position zum Thema Texterschließung nicht reflektiert und dass es die Leserin oder den Le-

ser darüber im Unklaren lässt. Und aus schulischer Sicht erscheint die fehlende konzeptionelle Berücksichtigung der Textlinguistik und die prinzipielle Trennung von sprachlichem und inhaltlichem Textverständnis nicht nachvollziehbar.

CATALDO, M. (Bearb.): *Cicero, Laelius de amicitia (tango – Antike zum Anfassen)*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022, 32 Seiten mit 4 Abbildungen, 12,00 EUR, ISBN: 978-3-525-70301-4.

von Dr. Thomas DOEPNER, LRSD
Bezirksregierung Düsseldorf
th.doepner@t-online.de

CICEROS Schrift *Laelius de amicitia*, liegt in einer kleinen, handlichen Lektüreausgabe (32 Seiten) vor. Adressat der Reihe *tango* ist die Übergangsektüre oder auch der Einstieg in die Lektürephase. Charaktermerkmal der Reihe ist, wie auch hier, die Wiederholung von Grammatikthemen in Zusammenhang mit ausgewählten Textauszügen.

Das Buch stellt insgesamt sechs Abschnitte der Schrift (hier die Kapitelnummern) vor. Die Leser werden durch eine Überschrift und eine in der Regel sehr knappe Einleitung inhaltlich an den Text herangeführt.

	Überschrift / Einleitungstext
3–5	„Gewisse Herren im Gespräch.“ / „CICERO führt die Dialogpartner sprechend ein, sodass sich der Leser gleichsam sofort in die Gesprächssituation versetzt fühlt“
63–64	„Trau, schau, wem!“ / „Bei der Auswahl der Freunde ist es schwierig, diejenigen zu finden, die deine Nähe um deiner selbst willen suchen“
45–48a	„Wozu Freundschaft?“ / „Sinn und Zweck der Freundschaft – oder: Was manch ein Grieche meint“
18–20	„Was macht Freundschaft aus?“ / „Tugend als Voraussetzung für Freundschaft – oder: Freunde kann man sich aussuchen, Familie nicht“
33–35	„Erwartungen an die Freundschaft“ / „Grenzen der Freundschaft – die Moral“
79–82	„Dualismus“ / „Liebe deinen nächsten wie dich selbst“

Die Textauswahl ist im Prinzip gut geeignet, um einen ersten Eindruck dieser Schrift zu gewinnen. Die Textpräsentation erfolgt nach der Einrückmethode, die Subjunktionen sind extra hervorgehoben. Das Lesen der Perioden wird dadurch erleichtert. Die Vokabelhilfen *ad lineam* sind sehr zurückhaltend, wie auch der Lernwortschatz am Ende. Ein Viertel der Textausgabe besteht dafür aus Erklärtexten zum *NcI* sowie zur Morphologie des Konjunktives, *nd*-Formen, *Ablativus Absolutus*, Ablativ

als Kasus und zum Komparativ. Solche Texte kann man auch in jeder Schulbuch- oder Systemgrammatik finden. Besondere Übungen gibt es nicht, aber i. d. R. zwei oder drei textbezogene Aufgaben.

Zum Bereich der *res Romanae* gibt es einen Informationstext zur Stoa und Epikureismus.

In der Einleitung werden die Schülerinnen und Schüler gezielt zu ihrer Motivation, CICEROS *De amicitia* zu lesen, befragt. Das ist ein starker Anfang, denn diese Frage, ‚warum soll ich das überhaupt lesen‘, ist zentral. Der Herausgeber beantwortet dies mit der Gattungsfrage (CICEROS schreibt einen Dialog in Nachfolge der sokratischen Dialoge bei PLATON), mit der Bedeutung des Autors (qualitativ vorbildliches Latein und Neuschöpfung eines philosophischen Wortschatzes) und mit dem antiken Blick auf das philosophische Thema ‚Freundschaft‘.

In der Lektüre werden diese drei Versprechungen alle nicht richtig erfüllt. Für den ersten Punkt (Dialogstruktur) ist das auch nachvollziehbar, denn der Kern von CICEROS Schrift ist ja ein Vortrag des Laelius über die Freundschaft (c. 17–100). Der zweite Punkt (Stilistik und Wortbildung, philosophische Begriffe) wird bei der Textarbeit nicht mehr aufgegriffen. Das ist schade.

Der dritte Punkt leidet daran, dass CICEROS *De amicitia* eine ausgesprochen politische Schrift ist, die Textausgabe dies aber nicht thematisiert, sondern sie als eine Art Freundschaftsratgeber darstellt. Vielleicht kann man das so machen, aber dann müssten die Interpretationsaufgaben dies auch einlösen. Leider bleiben sie oberflächlich oder auch schief. Ein Beispiel: c. 63–64 thematisiert einen aus Schülersicht seltsamen Gedanken: Freunde erkenne man daran, dass sie den Kampf um politische Ämter nicht vor die Freundschaft stellen. Als Deutungshilfe wird dann das bekannte Bild von MITTERRAND und KOHL vor den Gräbern von Verdun von 1984 präsentiert, zwei Staatsmänner, die Händchen halten, um die Freundschaft der Völker zu symbolisieren. Weder anthropologisch noch psychologisch noch historisch passt hier irgendetwas zusammen.

Es ist die Aufgabe einer Rezension, ein Profil des Buches zu erstellen. Die geäußerte Kritik ändert nichts an der Tatsache, dass hier mit der *tango*-Ausgabe eine sehr praktische, vom Layout und der Bildästhetik ansprechende und

insgesamt verdienstvolle Textausgabe vorliegt, die eine gute Möglichkeit bietet, CICERO in der Übergangselektüre nicht nur als Redner, sondern als politischen Denker kennenzulernen. Man sollte dem Herausgeber und dem Verlag für diese Arbeit dankbar sein.

Drei Schulausgaben im Vergleich – zugleich Rezension zu HENGELBROCK, M. (Bearb.): Cicero, Philippische Reden (classica Bd. 9), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2. Auflage 2020, 96 Seiten, 16,00 EUR, ISBN: 978-3-525-71106-4.

von Dr. Thomas DOEPNER, LRSD
Bezirksregierung Düsseldorf
th.doepner@t-online.de

Man fragt sich: Warum sollte man heute noch die *Philippischen Reden* lesen? Und wenn ja, in welcher Auswahl? Denn es sind 14 Reden, entstanden in acht Monaten, jede bezogen auf eine nur mühselig rekonstruierbare und sehr der damaligen politischen Tagessituation verhaftete Problemlage, in denen eigentlich immer dasselbe Grundmuster vermittelt wird: Dort ist der Feind der *res publica*, er heißt MARCUS ANTONIUS, und hier sind die Beschützer, OCTAVIAN und D. BRUTUS und die anderen; der Senat muss jetzt handeln und ANTONIUS nach CICEROS Rat bekämpfen.

Es gibt gleich drei didaktisierte Lektüreausgaben dafür, eine kostenlose online-Ausgabe eines Bildungsservers und zwei Ausgaben von Schulbuchverlagen.

HENGELBROCK, M. (Bearb.): Cicero, Philippische Reden (classica Bd. 9), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016, 2. Auf. 2020; DIETERLE, B. / RECHENTIN, K. (Bearb.): Cicero: Philippische Reden (Libellus), Stuttgart: Klett 2014; Lateinportal des Landesbildungsserver Baden-Württemberg (Bearb.): M. Tullius Cicero, Philippische Reden gegen M. Antonius. Auswahl aus Ciceros Philippischen Reden (orationes Philippicae). o. O. o. J. Verfügbar unter: <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/latein/texte-und-medien/cicero-philippicae/index.html> (Zugriff am: 07.07.2022).

Beginnen wir mit den Gemeinsamkeiten der drei Ausgaben. Die Textpräsentation ist im Grundsatz gleich: Ausschnitte aus Reden, mal kürzer (Vandenhoeck & Ruprecht, Bildungsserver), mal länger (Klett); Einleitungstexte, Vokabeln *ad lineam*, Informationen zum

politischen Hintergrund und ein Spezialwortschatz. Bei allen drei werden mehrere Reden berücksichtigt, die Präsentation erfolgt in chronologischer Folge. Alle Ausgaben haben eine Stilmittelliste (beim Bildungsserver etwas versteckt unter der Rubrik ‚Sprache‘).

Es gibt einige Unterschiede in den didaktischen Features, die der Übersicht halber im Folgenden zusammengestellt sind. B = Bildungsserver, K = Klett, V = Vandenhoeck & Ruprecht.

	B	K	V
Hilfen zur Texterschließung	X		
Aufgaben zur Textvorerschließung		X	
Zusätzl. grammatische Erklärungen	X		X
Überblick über alle 14 Reden		X	X
Information zur römischen Rhetorik		X	X
Aufgaben zur Interpretation		X	X
Differenzierung der einzelnen Texte nach Schwierigkeit	X		X
Kompetenzerwartungen an die Reihe			X
Kurze Bibliographie	X		X
Spezifische Hintergrundinformationen zu einzelnen Textelementen		X	X
Illustrationen, aber ohne konkreten Aufgabenbezug zum Text		X	X

Darüber hinaus hat jede Ausgabe ihre eigene Besonderheit: Klett verfügt über eine besonders ausführliche Darstellung des historischen Hintergrundes und eine Karte. Vandenhoeck und Ruprecht verfügt über Erklärtexte zu politisch-moralischen Kernbegriffen (*pax, gravitas, libertas, ...*) und liefert am Ende drei Texte in lateinisch-deutscher Synopse zum Tode CICEROS. Die Ausgabe auf dem Bildungsserver bietet wiederum alle Texte als *Word*-Dateien zum Download und für die eigene Nachbearbeitung an.

Welche Ausgabe sollte man empfehlen? Sie sind alle gut, bei Vandenhoeck & Ruprecht wirkt das Bildmaterial oft sehr eindrucksvoll, bei Klett ist die historische Hintergrundinformation besonders gelungen und die Texte auf dem Bildungsserver haben die wohl besten Hilfen *ad lineam*. Aber das ist vielleicht auch nur der Geschmack des Rezensenten.

Entscheidend scheint mir aber die Frage nach dem Warum des Lesens – und wenn ja, wie viel davon – zu sein. Hierauf gibt keine der drei Textausgaben eine Antwort, auch nicht die Ausgabe von Vandenhoeck & Ruprecht,

obwohl sie hilfreiche Kompetenzerwartungen formuliert und mit einer Interpretationsaufgabe einen Vergleich mit der jüngeren Vergangenheit herstellt. Aber das (die Diskussion um die Ratifizierung des Deutschlandvertrages 1952) ist doch keine Frage, die heutige Schülerinnen und Schüler bewegt. Nicht einmal ein Geschichtslehrer kennt dies ohne intensive eigene Vorbereitung.

Keine Ausgabe führt die Schülerinnen und Schüler mit einer aktuellen Fragestellung aus ihrem Leben an den Text. Alle Textausgaben bleiben unter der Käseglocke der historisch-pragmatischen Interpretation. Warum aber soll ich als Jugendlicher heute noch diese Zeitdokumente lesen? Dabei liegt die Antwort auf der Hand. Mit den *Philippischen Reden* hat es CICERO geschafft, die tradierten Muster von Recht und Unrecht umzudeuten: Der rechtmäßige Konsul (ANTONIUS) wird zum *hostis*, aufständische Soldaten zu Helden, die Privatarmee des OCTAVIAN wird legitimiert, der Widerstand des Statthalters von Gallia Cisalpina, D. BRUTUS, gegen seine Abberufung zum vaterländischen Akt.

Die *Philippischen Reden* waren ein großer Erfolg, sie endeten mit dem Sieg des nur auf das Wort angewiesenen Debattenpolitikers über den skrupellosen Machtmenschen ANTONIUS beim Forum Gallorum, weil diese Umdeutung gelang. Dieser Kampf um die Köpfe ist doch spannend und aktuell. Ukraine-Krieg, TRUMP, Brexit, Einstellung zur Flucht- und Migrationsbewegungen, Umgang mit Energie- und Umweltressourcen oder einfach der nächste Wahlkampf – Schülerinnen und Schüler können an kurzen Textauszügen sehen, wie mit eigentlich simplen rhetorischen Mustern (Invektive und Lob, Dramatisierung und Polarisierung, Fokussierung auf wenige Schlüsselbegriffe, Wiederholung der Botschaft, Appell an höhere Werte) und mit einer klaren, unterhaltbaren Darstellung, gewürzt mit viel sprachlichem Schmuck, eine argumentativ eher unklare Position die Oberhand gewinnt – zumindest könnte man das behaupten, denn ob der Abstimmungserfolg im Senat auf CICEROS Rede oder auf andere Faktoren zurückzuführen ist, weiß man nicht ganz so genau. Dafür braucht man freilich nicht 61 oder 54 Seiten Text zu kaufen, dafür braucht man auch nicht Auszüge aus mehreren Reden. Dafür reicht eigentlich die dritte Rede aus, ein „Meisterstück rheto-

rischer Überredungskunst“ (FUHRMANN) und zwar 3,1–4 und 3,34–36. Mehr braucht man nicht, vielleicht ist auch weniger möglich.

Fazit: Das Angebot des Landesbildungsservers ist umsonst und nicht schlechter als die Hefte. Das Fehlen der paar Aufgaben, die nur in den gebundenen Textausgaben vorliegen, ist verschmerzbar, zumal sich die Aufgabenstellung immer wiederholt und auf die sprachlich-argumentative Darstellung bezieht. Die *ad lineam*-Hilfen zu den Texten sind sogar noch reichhaltiger. Und man kann das Angebot gut auf den Lesebedarf der eigenen Lerngruppe reduzieren.

Die anderen beiden Textausgaben wirken natürlich viel ‚wertiger‘; man hat als Schülerin und Schüler etwas in der Hand, das keine Loseblattsammlung ist. Außerdem hat jede dieser Ausgaben einzelne interessante Zusatzangebote. Als Lehrerin oder Lehrer sollte man aber nur ausgewählte Texte lesen, sonst wird es schnell langweilig.

KLUGS, J. (Bearb.): Gellius, Noctes atticae (tango – Antike zum Anfassen), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021, 32 Seiten, mit 16 teils farbigen Abb., 11,00 EUR, ISBN: 978-3-525-71743-1.

von Dr. Thomas DOEPNER, LRSD
Bezirksregierung Düsseldorf
th.doepner@t-online.de

Eine Auswahl aus GELLIUS, und das auf 32 Seiten zu treffen, ist schwer. Der Herausgeber hat sich an bekannten Personen der Antike orientiert, was eine sehr gute Idee ist, um Schülerinnen und Schülern einen Faden zu eröffnen.

Text	Überschrift
11,18,1–8	„Drakonische Strafen (gekürzt)“
1,17,1–6	„Xanthippe: Warum Sokrates lieber auf der Agora zu Hause war! (gekürzt)“
9,3	„Alexander der Große – Geburt eines Helden“
17,21,28–34	„Alexanders Namensvetter (gekürzt um den Spottvers des Demosthenes)“
5,2,1–2	„Bukephalos – Das Pferd Alexanders des Großen“
11,1,1–3	„Woher kommt der Name Italien? (gekürzt)“
5,5,1–7	„Hannibal und die Römer“
13,24,1–2	„Marcus Porcius Cato, Römische Genügsamkeit“

Worum geht es sprachlich? Jedem Text ist eine kurze Grammatikwiederholung vorgeschaltet: *nd*-Form, *cum* als Präposition und Subjunktion, Personal-, Possessiv- und Demonstrativpronomina, Deponentia, *Ablativus Absolutus*, Komparation, Partizipialformen und *AcI* werden in jeweils drei bis vier Beispielen präsentiert. Ein Textbezug dieser Grammatikwiederholung besteht bei manchen Phänomenen nur teilweise (Deponens kommt im Bezugstext einmal vor, *nd*-Form zweimal, *Ablativus Absolutus* einmal), bei anderen (*AcI*) ist es sehr sinnvoll.

Es gibt viele anregende Bilder und (bei ALEXANDER) auch Karten. Das Layout ist ansprechend, motivierend. Die Texte sind nicht zu lang, die Hilfen *ad lineam* sinnvoll und nicht zu spärlich. Es gibt Aufgaben zur Textarbeit (Stilmittel herausuchen, Sachfeld erstellen), die den Lernenden vertraut sein dürften. Alles gute Voraussetzungen für eine Lektüre.

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Texten bleibt aber auf der Oberfläche. Ein Beispiel bietet schon Text 1: DRAGON und seine drakonischen Strafen, die Abmilderung durch SOLON und der Mittelweg der römischen *decemviri*. Damit endet die Textausgabe und die Schülerinnen und Schüler sollen nach der Übersetzung und den Grammatikaufgaben die Solonische Verfassung von Athen aufgrund eines Schemas analysieren und darüber diskutieren, warum Athen die Wiege der Demokratie ist... Was das noch mit Latein zu tun hat? Dabei ist der GELLIUS-Text spannend: Die historischen Reminiszenzen sind nur der Aufhänger, um den aktuellen Diebstahlsbegriff seiner Zeit darzulegen. DRAGON und SOLON sind die Inszenierung für eine juristische Erörterung. Am Schluss steht zur Belohnung für den Leser dann ein packendes Zitat von CATO „Diebe von privatem Gut werden in Ketten gelegt, Diebe von öffentlichem Gut gehen in Gold und Purpur“.

So fesselt GELLIUS den Leser – und die aktuelle juristische Falllehre macht es heute noch durch pikant formulierte Beispiele.

In der Einleitung wird GELLIUS als „Sammelsurium von Anekdoten und Kuriositäten“ vorgestellt. Ist „Sammelsurium“ der richtige Begriff für ein pädagogisch motiviertes Allgemeinbildungsbuch des 2. Jahrhunderts? VON

ALBRECHT ringt in seiner Literaturgeschichte um eine Begriffsfindung („Literatur als Literaturführer, Buntschriftstellerei, Sammlung von Kurz-Essays, anmutige kurze Erzählungen“¹), den Begriff „Sammelsurium“ benutzt er nicht. Der Buchtitel heißt ja auch *Attische Nächte* – die Assoziationen hierzu für Schülerinnen und Schüler zu benutzen, um in eine literarische Bildungslandschaft einzutauchen, die heute oft verloren, aber z. B. in der Schülerbibliothek mit Lesecke noch gepflegt wird, das wäre eine Variante gewesen. Und ‚Kuriositäten‘ ist schlichtweg falsch, wenn man z. B. die philosophisch-textkritische Erörterung von CICEROS THEOPHRAST-Rezeption zum Thema ‚Freundschaft‘ in 1,3 heranzieht.

Die literarische Form des Wissens-Essays, das Geschick des GELLIUS, viele als wichtig und wesentlich erachtete wissenschaftliche, literarische, kulturelle Fakten so zu inszenieren, dass sie, anders als *Wikipedia*-Artikel, nicht nur lesbar, sondern auch genießbar sind, das wird auf den 32 Seiten nicht angesprochen. Aber trotzdem: Es bleibt insgesamt eine sehr schöne, moderne Textausgabe, die Schülerinnen und Schüler mit vielen Impulsen zum Lesen motiviert. Hervorzuheben sind die sprachliche Aufbereitung des Textes und die sprachlichen Arbeitsaufgaben zum Text. Weitere didaktische Werkzeuge runden dieses Bild ab: Sachregister, Stilmittel, Lernwortschatz. Dem Herausgeber sei für die viele Mühe mit dieser Textausgabe sehr gedankt.

CATALDO, M. (Bearb.): *Cicero, Laelius de amicitia (tango – Antike zum Anfassen)*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022, 32 Seiten mit 4 Abbildungen, 12,00 EUR, ISBN: 978-3-525-70301-4.

von Johannes Maximilian NIESSEN, M. Ed., StR
Städtisches Kaiser-Karls-Gymnasium Aachen
johannes.niessen@mail.aachen.de

Im Fach Latein sind der Autor CICERO sowie das Thema ‚Freundschaft‘ in den Bildungsplänen des Landes Baden-Württemberg verankert und entsprechende im Internet zugängliche Fortbildungsmaterialien präsentieren CICEROS Schrift *Laelius de amicitia* sogar als Beispieltext für den Lehrerberuf in der Antike. Marco CATALDO legt in der Reihe *tango* eine neue Schülertextausgabe zu diesem CICERO-

1 VON ALBRECHT, M.: Geschichte der römischen Literatur. Bd. 2. Berlin/Boston, 2. verbesserte und erweiterte Auflage 1994, 1174–1178.

Dialog vor, die aufgrund ihres im Lichte der Erfahrungen der vergangenen zwei Jahre sowie im Spiegel der inter- und transdisziplinären Forschung gleichermaßen wieder an Aktualität gewinnenden Themas² auch für den Lateinunterricht außerhalb von Baden-Württemberg von Interesse sein kann und insofern Beachtung verdient.

Die Textausgabe ist nach einem ‚Vier-Seiten-Prinzip‘ gegliedert: Je eine Seite dient der Lektürebegleitenden Grammatikwiederholung von für den jeweils zugehörigen Text einschlägigen Phänomenen, je zwei Seiten präsentieren den Textauszug in kolometrischer Gliederung und noch je eine Seite bietet Interpretationsaufgaben, z. T. mit Zusatzmaterial zum Text-Bild- oder Text-Text-Vergleich.

Die lateinische Textauswahl konzentriert sich auf sechs Stellen I. zur Gattung und den Dialogpartnern (Cic. *Lael.* 3–5 = Seiten 6–9), II. Überlegungen zur Auswahl von Freunden (*Lael.* 63–64 = 10–13), III. Sinn und Zweck der Freundschaft (*Lael.* 45–48 = 14–17), IV. Tugend als Voraussetzung der Freundschaft (*Lael.* 18–20 = 18–21), V. Grenzen der Freundschaft (*Lael.* 33–36 = 22–25) und VI. der goldenen Regel (*Lael.* 79–82 = 26–30).

Die Vorentlastung der Texte erfolgt z. T. transphrastisch über Schlüsselbegriffe, aber aufgrund der auf Grammatikwiederholung der in übersichtlicher Form präsentierten Themen *NcI*, Formenlehre des Konjunktivs, *nd*-Konstruktionen, *Ablativus Absolutus* (die unterschiedlichen Zeitverhältnisse werden nicht wiederholt), Ablativsinnrichtungen und Steigerung des Adjektivs und Adverbs ausgerichteten Anlage der Textausgabe überwiegend phrastisch. So werden beispielsweise auf Seite 10 genau diejenigen Konjunktivformen umgewälzt, die auch im Übersetzungstext begegnen. Es bleibt aber anzumerken, dass sich nicht immer alle Aufgaben zur Vorentlastung auf den nachfolgenden Text, sondern zum Teil auf Einzelsätze beziehen. Eine Binnendifferenzierung bleibt zwar der Lehrkraft überlassen, die zur Wiederholung gedachten Übersichten und Aufgaben können aber auch zur Lektürebegleitenden Grammatikeinführung dienen,

was die Textausgabe auch für die Übergangslektüre geeignet macht.

Die Textausgabe runden eine an die Schülerinnen und Schüler adressierte Einleitung zu Beginn (vgl. 3–5) sowie ein Lernwortschatz und Eigennamenverzeichnis am Ende (vgl. 31–32) ab, wobei die Einführung der am Dialog beteiligten und in ihm zur Sprache kommenden Personen auch direkt *ad locum* (7) hätte erfolgen können.

Die Interpretationsaufgaben sind semantisch hinreichend offen und gängeln die Schülerinnen und Schüler nicht; Aufgaben zur Analyse sprachlich-stilistischer Gestaltungsmittel lässt die Ausgabe allerdings vermissen. Bis auf vier Abbildungen kommt die Textausgabe zudem ohne begleitendes Bildmaterial aus, bietet aber Rechercheaufgaben.

Bei der Präsentation der Textauszüge ist die Bedeutung oder Funktion der verwendeten Hervorhebungen (Unterstreichungen, Kästen, Fett- und Kursivdruck, farbige Markierungen) nicht immer deutlich genug: Während farbige Markierungen die Grammatikthemen aus der Vorentlastung aufgreifen, scheinen Kästen Subjunktionen und Relativpronomina (Relativpronomina mit Demonstrativa als Bezugswörter werden z. T. aber auch unterstrichen statt kolometrisch eingerückt), aber auch Korrelationen wie *ut – quam* (nicht aber z. B. *ut – sic* [7, 8: unterstrichen; 11, Z. 1 dagegen *ut* mit und Z. 2 *sic* ohne Kasten]) zu markieren. Dadurch besteht für Schülerinnen und Schüler Verwechslungsgefahr zwischen *ut* als Subjunktion und *ut* als vergleichende Konjunktion sowie *quam* als Relativpronomen und *quam* als vergleichende Konjunktion.

Dass sich die 32 Seiten umfassende Textausgabe wie dargestellt auf das Wesentliche beschränkt, bringt entsprechend einige Vor- und zugleich Nachteile mit sich:

Die Reihenfolge der angebotenen Textauszüge ließe sich aus didaktischen Gründen nach Maßgabe der unterrichtenden Lehrkraft ohne Weiteres verändern: Bei der Grammatikwiederholung ließe sich etwa die Wiederholung der Ablativsinnrichtungen (22–25) der des *Ablativus Absolutus* (18–21) vorschalten.

² Vgl. z. B. den Beitrag von H.-J. HÄGER in: SAUER, J. (Hrsg.): Antike Konzepte neu denken bei Augustinus. Transformationen klassischer Texte in *De civitate Dei* und weiteren Werken, Heidelberg 2022, 179–286; „Part I: Historical Perspectives“, in: JESKE, D. (Ed.): The Routledge Handbook of Philosophy of Friendship. Abingdon / New York 2023; KRISTJÁNSSON, K.: Friendship for Virtue, Oxford 2022, vor allem 1–38; das zweite Kapitel „Klassische Konzeptionen der Freundschaft“ in: WIERTZ, S.: Freundschaft. Berlin / München / Boston 2020, 10–29 und *ex negativo* zwei Beiträge zu CICERO in: MATUSZEWSKI, R. (Ed.): Being Alone in Antiquity. Greco-Roman Ideas and Experiences of Misanthropy, Isolation and Solitude. Berlin / München / Boston 2021.

Die Definition der *amicitia* (Lael. 20 = 20, Z. 52–54) ließe sich zum Einstieg in die Lektüre besprechen (zu tilgen wäre die ohne unmittelbar erkennbaren Grund auf eine Parallelstelle in AUG. c. acad. 3,6,13 verweisende Angabe „Augustinus!“ [20] zur Vokabelangabe *consensio* in der Bedeutung „Übereinstimmung“, die vermutlich bei der Endredaktion übersehen worden ist) und CICEROS intertextuelle Bezugnahme auf *Cato Maior de senectute* (Lael. 4–5 = 7–8, Z. 18–40) könnte zugunsten einer kursorischen Lektüre gekürzt oder ganz weggelassen werden. Bei der Textauswahl ergänzen ließe sich die Auseinandersetzung mit der Freundschaft zwischen ungleichen Freunden, wie etwa zwischen Kindern und ihren Eltern, und den sich aus solchen Freundschaften ergebenden Konsequenzen, wie etwa Ehrerbietung (vgl. Lael. 69–73).

Will man jedoch an der Textauswahl festhalten, ergeben sich auch beim Aufgabensetting Variationsmöglichkeiten:

Grundsätzlich könnte die Bedeutung der Freundschaft für ein gutes Leben (*beate* bzw. *bene vivere*), die in der Textauswahl gleich zweimal zur Sprache kommt (Lael. 45 = 15, Z. 9; Lael. 19 = 19, Z. 28), noch deutlicher herausgestellt und ausgewertet werden. Während die Philosophie der Stoa und des Epikureismus in der Textausgabe zwar Berücksichtigung findet, kommt die Auseinandersetzung mit der in ihrer philosophiehistorischen Bedeutung kaum zu unterschätzenden Position des ARISTOTELES dazu leider überhaupt nicht zur Sprache. Dabei bietet die getroffene Textauswahl zahlreiche Anknüpfungspunkte, um CICEROS Kritik an ARISTOTELES' Vorstellungen zu Freundschaft und einem guten Leben mit Schülerinnen und Schülern im Sinne der historischen Kommunikation gewinnbringend zu thematisieren: Dazu gehören die Kritik an der *securitas* (Lael. 45 = 15, Z. 9; Lael. 47 = 16, Z. 33) eines beschaulichen Lebens und die Bevorzugung eines in Gemeinschaft tätigen Lebens (*usu vitaeque communi*; Lael. 18 = 19, Z. 13; inkl. der sehr treffenden Wiedergabe von *usus* mit „Praxis“ im *ad lineam*-Kommentar) bei gleichzeitiger Warnung vor den *honores* (vgl. Lael. 63 = 11, Z. 15; Lael. 64 = 12, Z. 26, 28; Lael. 20 = 20, Z. 59; Lael. 34 = 23, Z. 24), die ein solches Leben mit sich bringt, sodass

Freundschaft die Tugend *sapientia* (Lael. 5 = 8, Z. 44; Lael. 18 = 19, Z. 8, 10; Lael. 20 = 20, Z. 55; Lael. 35 = 24, Z. 48) im Sinne praktischer Weisheit (= *prudentia*; vgl. Lael. 63 = 11, Z. 1) voraussetzt.³ Schließlich die gegen ARISTOTELES' Ideal des beschaulichen Lebens gerichtete Stilisierung der Freundschaft zu einer nahezu göttlichen (*paene divino*; Lael. 64 = 12, Z. 46) Gabe (*nihil melius homini sit a dis immortalibus datum*; Lael. 20 = 20, Z. 56 bzw. Lael. 47 = 16, Z. 31) bei gleichzeitigem Zugeständnis, dass kaum eine Freundschaft bis zum Lebensende (*ad extremum vitae diem*; Lael. 33 = 23, Z. 6) andauert und insofern – wenn auch aus anderen Gründen als bei ARISTOTELES – niemand vor seinem Tod glücklich zu nennen ist.

Weitere Vertiefung verdient hätte ggf. die in der Textauswahl wiederholt ausgedrückte Überlegung, dass Freunde etwas Seltenes seien (*raro genere hominum*; Lael. 64 = 12, Z. 45; *rarum genus*; Lael. 79 = 27, Z. 4; *inter duos aut inter paucos*; Lael. 20 = 20, Z. 50–51) sowie die aus heutiger Perspektive sicherlich kritikwürdigen, aber in den Aufgaben im Grunde kommentarlos übergangenen Aussagen zur Möglichkeit von Freundschaften unter *mulierculae* (vgl. Lael. 46 = 16, Z. 23–25; vgl. auch Lael. 34 = 23, Z. 19).

Marco CATALDOS neue Textausgabe zu CICEROS Schrift *De amicitia* widmet sich einem ethisch wie gesellschaftlich wichtigen Thema, wobei Umfang, Textauswahl und Aufgabensetting insgesamt überzeugen können, sofern man als Lehrkraft bei einer Verwendung im Unterricht die nötige Flexibilität und Bereitschaft mitbringt, die Thematik im Sinne der Schülerinnen und Schüler weiterzudenken.

WEEBER, K.-W.: *Couchsurfing im Alten Rom. Zu Besuch bei Wagenlenkern, Philosophen, Tänzerinnen u. v. a. Darmstadt: wbg / Theiss 2022, 232 Seiten, 20,00 EUR, ISBN: 978-3-8062-4418-2.*

von Heinz-Jürgen SCHULZ-KOPPE, StR i. R. Köln
schulzkoppe@gmail.com

Wie der rückwärtige Klappentext sagt, entsteht in 20 Begegnungen „ein farbiges Panorama vom Leben und Arbeiten im Rom des 1. Jahrhunderts – eine ungewöhnliche, lebendige Kulturgeschichte.“ Dem kann zugestimmt

³ Vgl. zur ihrerseits aristotelischen Kritik an der Auffassung, dass CICERO *sapientia* und *prudentia* synonym versteht, etwa THOMAS VON AQUIN, S. Th. II-II, q. 181, art. 2, resp. mit Cic. off. 1,16.

werden. Allerdings stimmt der Untertitel („Zu Besuch bei...“) nicht ganz, denn tatsächlich wird nur **ein** Philosoph besucht; bei dem handelt es sich allerdings um ein Schwergewicht, nämlich um **SENECA**, den führenden Philosophen der Zeit (wir befinden uns bei dieser Reise in die Vergangenheit um das Jahr 60 n. Chr.).

Es handelt sich um eine sehr interessante, lehrreiche, durch viele Einsichten geprägte, unterhaltsame und sehr gut ge- und beschriebene Reise ins alte Rom, und zwar in die Zeit **NEROS**. Anlass ist natürlich, der Aktualität geschuldet, die Corona-Krise, die eine „analoge“ Reise zumindest sehr erschwert, „virtuell“ aber möglich macht. Der Autor (W.) „beamt sich gewissermaßen in Gedanken ins alte Rom zurück“ (Einleitung, 7) und wählt als Reiseform das „Couchsurfing“, heute „in“ und auch in der Antike weit verbreitet, weil die Bessergestellten bei ihren Reisen auf die Häuser von Verwandten, Bekannten und Freunden zurückgreifen konnten.

Bei diesem virtuellen Couchsurfen lernen wir zahlreiche Menschen kennen, die sonst eher außerhalb geschichtlicher Betrachtungen stehen würden. W. erklärt ausdrücklich, dass der „Alltag der Römer“ (7) sein Thema ist, wobei er „unterschiedliche Lebens- und Arbeitswelten kennenlernen [möchte], nicht nur die der Oberschicht.“ (7)

„Tatsächlich ging es mir einfach darum, die Lebenswelt – wie oberflächlich auch immer – kennenzulernen, wie sie zu dieser Zeit für die große Mehrheit der Römer und Römerinnen Alltag ist.“ (93)

Berechtigterweise geht es ihm „darum, Geschichte lebendig zu halten – auch Alte Geschichte. Sie ist kein exotisches Terrain, sondern Teil unserer eigenen Geschichte, auch wenn diese Gewissheit zu schwinden scheint.“ (8).

Sein Thema ist also die Alltagsgeschichte, und auch bei dieser muss sich der Historiker „auf möglichst festem Quellengrund bewegen.“ (8) Damit das gelingen kann, orientiert sich W. „an Werken der lateinischen Literatur – bekannten und weniger bekannten.“ (8) Ihnen hat er „einige Settings und Plots entnommen und dann mit historischem Wissen sozusagen aufgefüllt.“ (8) Dies nennt er ‚Histotainment‘, was, wie er selbst einräumt, nicht jedem gefallen mag. Für diese Form der Darstellung greift er auch auf „Fabulieren“ zurück; „auch populäre Formen der Vermittlung“ (8) akzeptiert er

also ausdrücklich. Ich halte das für berechtigt, wenn man das klar benennt und im Text auch deutlich macht.

Für seine Form der Darstellung verbindet er also umfangreiches Quellenmaterial und eigenes Erzählen: ein sehr interessanter, sehr gut lesbarer, unterhaltsamer und auch manchmal amüsanter Text ist dabei herausgekommen. Die Quellen werden auf den Seiten 227–232 aufgeführt. Unter ihnen befinden sich die *CIL*, die *ILS* und die *AE*, sowie weit über 30 Autoren – von **APULEIUS** (einmal) bis **VERGIL** (ebenfalls einmal) –, unter denen **MARTIAL**, **PETRON**, **SENECA**, **SUETON**, **PLINIUS**, **OVID** und **JUVENAL** am häufigsten vertreten sind.

Das Buch enthält 20 Kapitel, die in die Abschnitte „Als Germane in Rom“ (9–78), „Aufenthalt auf dem Land“ (79–132) und „Zurück in Rom“ (132–227) eingeteilt sind. Jedes Mal ist W. als virtuell Reisender und Zurückgebeamter bei jemandem zu Gast, ist mit jemandem im Gespräch und hat einmal eine etwas bizarre Begegnung, nämlich mit **Vacerra**, dem „Latrinenschreck“ (ab 185). Mit Ausnahme der Oberschicht begegnet er bei seinen Reisen Menschen aus verschiedenen Milieus: Unterschicht, Freigelassenen, selbstständigen Kleinunternehmern, Geschäftsleuten, Sportstars, starken Frauenpersönlichkeiten, einmal, am Schluss (ab 217), dem „führenden Intellektuellen der Zeit“, nämlich **SENECA**, mit dem er unter anderem ein Gespräch über die in Germanien zur Zeit herrschende „Welle von Wut“ (219) führt. All diesen Menschen der römischen Gesellschaft begegnet er mit Interesse und Sympathie. Wer das im Einzelnen ist, sagt das Inhaltsverzeichnis, in dem jeder Person der jeweilige Untertitel des Kapitels als charakterisierendes Zitat beigegeben ist, Fortunata zum Beispiel die Beobachtung: „Säulenhallen werden erotisch unterschätzt“ (6 sowie 210). Auch das berühmte Gans-Motiv fehlt nicht, denn bei **Simulus**, dem Kleinbauern in der Hügellandschaft des Tibertals zu Hause, hatte seine Gans „für den Gast ihr Leben lassen müssen!“ (99)

Auffallend ist, dass der Couchsurfer durchgehend die Begrifflichkeit unserer modernen, aktuellen, zwischen Anglizismus und Jargon schwankenden Gegenwartssprache verwendet, was einerseits durchaus seinen Reiz hat, aber nicht jedem dem „Histotainment“ mit Skepsis Begegnendem gefallen dürfte. In Kap.

2 erklärt der Lagerverwalter, wie die „Versorgungsketten“ (22) funktionieren; „systemrelevante Berufe“ im Hafen sind die Sack- und Lastträger, Hatespeech (*lingua odii*, 219; vgl. 32) gibt es sowohl in Germanien als auch im Umfeld der Rennbahn. Dort wird man auch „von der Security gnadenlos gefilzt“ (39), die auch manchmal bei Gladiatoren, bei denen das „Prinzip des *hire and fire*“ (110) gilt, eingesetzt wird. Erfolgreiche Gladiatoren können auch „das elende prekäre Leben hinter sich lassen.“ Bei „*Meet and greet*“ kann man seinen/ihren Lieblings-Gladiator treffen (111) Es gibt auch eine „Fast-Food-Branche“ (50), neuerdings auch mit „Take-away-Snacks“ (54). Produkte sind häufig „aus der Region“. Manch ein Arzt verfügt über einen sehr „solventen Patientenstamm“ (138). Eine *ornatrix* ist auch eine „Typberaterin“ (149), und der *mango* hat eine „gute Rendite“ (152) im Sinn. Der Bestatter bietet ein „Komplettpaket“ (168) und übernimmt auch schon mal das „Catering“ (168). „Interkulturelle Debatten“ (194) werden geführt, wahrscheinlich auch über „Diversität“ (192), es gibt aber auch „Fake News [...], *nuntii falsi*“ (221) und „Verschwörungstheoretiker“ (67; vgl. 162).

Wer bereit ist, sich auf die Themen und die vom Autor gewählte Sprache einzulassen, erhält ein spannendes Buch; er oder sie wird dann auch bereit sein, über die wenigen kleinen Fehler (*cononae* statt *coronae*, 199; falsche Seitenangabe auf S. 228 – statt S. 16 muss es S. 26 heißen –; die Celebritys und die Lovestorys auf den S. 183 bzw. 199 verlangen *-ies* in der Endung) hinwegzusehen.

WEEBER, K.-W. (Bearb.): *Das Römerlexikon*, Bamberg: C. C. Buchner 2022, 200 Seiten, 19,80 EUR; ISBN: 978-3-7661-5490-3.

von Heinz-Jürgen SCHULZ-KOPPE, StR i. R. Köln
schulzkoppe@gmail.com

Legt man *Die Welt der Römer* (herausgegeben von Otto LEGGEWIE, hier die 4. Auflage von 1983, erschienen bei Aschendorff in Münster), die allen, die sich früher mit der griechisch-römischen Antike beschäftigt haben, bekannt ist, neben *Das Römerlexikon* von WEEBER (W.) und vergleicht beide, so fallen sofort eklatante Unterschiede auf. Während das ältere Werk, bis auf wenige Grundrisse und Karten, keine einzige Abbildung enthält, springen bei W. sofort die vielen und bunten Bilder (es sind

139, darunter 14 Zeichnungen des uns gut bekannten Peter CONNOLLY) ins Auge. Dies allein zeigt schon die ganz unterschiedliche Konzeption, die natürlich auch darauf zurückzuführen ist, dass viele Bilder und Farbdruck heutzutage kein Problem mehr sind und deutlich günstiger geworden sind als vor 40 Jahren.

Aber nicht ein detaillierter Vergleich von zwei Büchern ist hier Thema, sondern die Besprechung des *Römerlexikons* von W. Das Büchlein, so möchte ich es aufgrund des eher schmalen Umfangs nennen, enthält knapp 100 Hauptbegriffe, zu denen beispielsweise auch ‚Amulett‘ (5–6), ‚Feuerwehr‘ (38–40), ‚Körperpflege‘ (76–78), ‚Prostitution‘ (121–123) und ‚Tiere‘ (161–164) gehören. Die beiden längsten Artikel sind die zum Thema ‚Sklassen‘ mit 15 Spalten (144–151) und zu den ‚Gladiatoren‘ mit zehn Spalten auf den Seiten 53–57. Dagegen ist zunächst einmal nichts zu sagen, andererseits vermisst man aber doch so wichtige Stichworte wie ‚Republik‘, ‚Zenturienordnung‘ mit dem damit im Zusammenhang stehenden ‚Zensus‘ und ‚Zensuswahlrecht‘, ‚Krieg‘, ‚Frieden‘, *bellum iustum*, *imperium Romanum*, ‚lateinische Sprache‘, ‚Bildung‘, ‚Philosophie‘, *virtus*, *mos maiorum*. So ganz fehlen diese Dinge nicht, denn sie sind in manchen Artikeln enthalten; so tauchen die Themen Krieg und Ausdehnung des Reiches im Artikel über den Militärdienst (92–95; sieben Spalten) auf. Insgesamt ist festzustellen, dass einerseits Phänomene des Alltags und das Leben der ‚normalen‘, einfachen Menschen im Vordergrund stehen und andererseits das Lexikon im Wesentlichen die Kaiserzeit des 1. und 2. Jahrhunderts abdeckt, was gleichzeitig bedeutet, dass die Frühzeit Roms und die Republik gar nicht oder höchstens nebenbei behandelt werden. Gleichzeitig ist positiv, dass auch ein Stichwort wie ‚Umweltschutz‘ aufgenommen worden ist, wobei W. feststellt: „Ökonomie vor Ökologie, also Profit vor Umweltschutz“ (174). Gilt das 2000 Jahre später nicht auch immer noch? Auch die Themen ‚Einkaufen‘ und ‚Party‘ spielen mit sieben bzw. acht Spalten eine große Rolle. ‚Party‘ – gehört ein solcher Begriff in ein Römerlexikon? Was gemeint ist, ist klar, und das wird auch beschrieben. Das Beispiel zeigt aber, dass W. bestrebt ist, die Begrifflichkeit der heutigen Umgangssprache (zwecks Modernität, Anschaulichkeit, Vergleichbarkeit, ‚up-to-date-Sein‘?) unterzubringen, so

zum Beispiel wenn er den Artikel über die Mode mit „Für heutige Influencer“ (95) beginnt und später „Follower“ (97) und „Posts“ (97) erwähnt. Auf Seite 33 wird in der Bildunterschrift zu einer Wandmalerei aus Pompeji das uns aus aktuellem Anlass so vertraute „Homeschooling“ erwähnt.

Die Bilder sind gut gewählt, viele sind nicht so bekannt wie das Relief vom Sarkophag des M. C. STATIUS auf Seite 34. Eine Karte ist enthalten, und zwar zu den Provinzen (gut erkennbar) im frühen 2. Jahrhundert. Das Büchlein nennt (auf den Seiten 196–197) „Die erwähnten Autoren“, auf den Seiten 198–200 das „Register der lateinischen Begriffe“, aber kein Namensverzeichnis. Im Vorwort heißt es, dass „vor allem junge Leserinnen und Leser“ (3) angesprochen werden sollen, und ehrlicherweise heißt es auch, dass das Römerlexikon „eher ein Lesebuch [...] als ein Nachschlagewerk“ (3) sein will.

Ein link führt zu einer Seite des Verlags, auf der auf gut acht Seiten detaillierte Stellenangaben zu 78 Stichworten zu finden sind; dies war schon am 03.05.2022 problemlos aufrufbar. Wie schon oben gesagt – und wie auch im Vorwort erwähnt – ist das Büchlein kein Lexikon. Allein der geringe Umfang spricht dagegen, aber auch der Blickwinkel: Dieser liegt auf dem Alltag der frühen Kaiserzeit und keineswegs auf dem ‚ganzen Römischen‘. Tatsächlich wirkt das ‚Lesebuch‘ so, als hätte der Autor seine Darstellungen und Arbeiten zum erwähnten Zeitraum noch einmal neu verpackt und gut illustriert, verarbeitet und in einem renommierten Verlag eine gute Plattform gefunden.

PLATON: Menon. Griechisch/Deutsch. Neuübersetzung. Übers. u. hrsg. v. G. KRAPINGER (RUB 14197). Ditzingen: Reclam 2022, 167 Seiten, 5,80 EUR, ISBN: 978-3-15-014197-7.

von Dr. Emanuel SEITZ
Pädagogische Hochschule Heidelberg
seitz@ph-heidelberg.de

1. Einführung

Der *Menon* ist ein Dialog PLATONS, der sich wie kaum ein anderer für eine didaktisch kluge und behutsame Einführung in das Wesentliche dieser Philosophie eignet: in die Dialektik. Er ist kurz und übersichtlich, er ist im Gegensatz zur *Apologie* ein echtes Gespräch und kann als

Musterbeispiel gelten für das Verfahren einer Begriffsfindung und Begriffsbildung im sokratischen Gespräch. Für den Unterricht bekommen die Leser sozusagen Zwei-in-Eins: Sie lernen, was ἀρετή ist, und sie lernen, was philosophisches Lernen heißt: die Arbeit am Begriff.

Ich umreiß hier den Inhalt des Dialoges deswegen so genau, weil sich jede Neuauflage und Neuausgabe des *Menon* davor rechtfertigen muss, ob und inwieweit sie geeignet ist, diesen Inhalt zu lehren.

Im *Reclam*-Verlag ist nun im letzten Jahr eine solche Neuauflage des *Menon* erschienen, die von Gernot Krapinger besorgt wurde. K. ist kein Unbekannter, von ihm sind bereits mehrere Übersetzungen antiker Klassiker erschienen, zum Beispiel die *Nikomachische Ethik* und anderes. Seine Ausgaben haben vor allem den Vorteil, praktisch zu sein. Sie sind billig und zweisprachig, und sie ermöglichen eine Kontrolle der Übersetzung mit dem Original. Die deutschen Übersetzungen sind von einer gewissen unauffälligen Gefälligkeit, die sich gewisse Freiheiten einräumt und es mit der Terminologie nicht so genau nimmt, wenn hierdurch eine Sprödigkeit oder Widerständigkeit des Textes erzeugt werden würde. Der *Menon* ist hier keine Ausnahme und passt gut in das bekannte Schema: K.s Texte sind philologisch zuverlässig und sicher nicht ohne Verdienst, wenn man die Aufgabe und Güte der Philologie darin bestimmt, eine Hilfestellung für diejenigen zu geben, die sich mit dem Durchschauen der grammatischen Bezüge und ähnlichen Problemen der Übersetzung herumschlagen.

Wenn man sich allerdings die Frage stellt, ob und inwieweit diese Ausgabe für die Benutzung im Unterricht zur Lehre von Dialektik, Tugend oder Anamnese geeignet ist, so muss man den Text philosophische und keine philologischen Maßstäbe herantragen. Hilft er, die dialogische Methode zu durchschauen? Hat er ein angemessenes Verständnis von den Zentralbegriffen, vom Sinn des Ganzen? Kann er die Inhalte einordnen und den Gedanken erfassen? Hier liegen – ich will es nicht verhehlen – die großen Schwächen dieser Edition: Ihre Absicht ist rein historisch-kritisch und sie verstellt damit leider auch die Inhalte, auf die es ankommt.

2. Biografismus

Man erkennt die leitende Absicht des Herausgebers vor allem aus dem Nachwort. Dessen Fließtext bemüht sich in der Hauptsache um das Biografische und paraphrasiert den Inhalt eher nachlässig, lediglich in Stichworten. Ein solcher Biografismus ist kennzeichnend für die historisch-kritische Methode und ihren Umgang mit den Texten. Sie zielt vor allem darauf, eine Biografie des Autors zu schreiben und seine Werke zeitlich einzuordnen. K. führt diesen Biografismus mustergültig vor, wenn er die Entstehung des *Menon* haargenau auf den Zeitraum von September 403 bis Frühjahr 402 datieren zu können glaubt – anhand der Biographien der Figuren. Leider ist die Methode sich selbst gegenüber unkritisch.

Das Vorgehen und Verfahren wäre vorbildlich, wenn wir es mit einem historischen Ereignis zu tun hätten, wenn es sich bei dem *Menon* um ein reales Interview handeln würde, das irgendwann stattgefunden hätte, wenn es in diesem Sinne als historische Quelle und historisches Dokument genommen werden könnte – allein, hierzu gibt es überhaupt keine zwingenden Gründe. Die Dialoge PLATONS könnten (und dürften) in ihrem Kern viel eher rein fiktive Gespräche sein, die erfunden wurden zum Zweck des Philosophierens, um mit ihnen das Philosophieren zu üben. Wenn dies stimmt, wogegen keine guten Gründe angeführt werden können, so wären alle Versuche, solche erfundenen, freien Zusammenstellungen realer und irrealer Figuren auf ein halbes Jahr genau zu datieren, eine völlig fruchtlose Pedanterie. Sie verstellt sogar, was diese Dialoge eigentlich sind.

K. lässt hier jede Distanz zu den Hoffnungen vermissen, die für eine Philologie des 19. Jahrhunderts leitend waren. Seine Textkritik, der Zugang zum Text im Ganzen, kann ohne eine Erörterung der literarischen Fiktionalität schwerlich als eine bezeichnet werden, die auf der Höhe ihrer Zeit wäre.

3. Die Dialektik

Mit dem Ende des Biographismus ist noch lange kein Ende der Philologie in Sicht. Im Gegenteil, die Abkehr von der historischen Zugangsweise ermöglicht erst wieder die Zuwendung zu einem pragmatischen Umgang,

der von den Inhalten wieder Gebrauch zu machen weiß. Wie sehr gelingt dies K.?

Schauen wir uns zunächst die Methode an: Wie erwähnt, ist der Dialog besonders in der ersten Hälfte ein Musterbeispiel für die dialektische Methode. Die Teilnehmer sammeln erst akzidenzielle Bestimmungen der Tugend ein (Männertugend, Frauentugend, Kindertugend) und arbeiten sich langsam zu den charakteristischen und wesentlichen Merkmalen vor, die ἀρετή als einheitliches Phänomen auszeichnen. Man sieht wunderschön die Leistung der Was-ist-Frage, mit der sich aus dem Schwarm an Bestimmungen durch Prüfen und Widerlegen neue Aporien entwickeln. Nicht zufällig arbeitet die Dialektik des ARISTOTELES sich gerade an diesem Dialog ab

K. bleibt gegen diese Methode ohne Gefühl und Einsicht. Menon startet bei ihm nur verschiedene „Definitionsversuche“ (die dann halt scheitern). Von maieutischer Technik keine Spur. Dieser Mangel fällt besonders schmerzhaft auf, weil seine Vorgängerin bei *Reclam*, Margarita KRANZ, sich gerade in dieser Hinsicht um einen besseren Zugang bemüht hat. Sie hat in ihrer Ausgabe des *Menon* die sokratische Methode in ihrem Nachwort ausführlich kommentiert und erläutert. Ohne Einführung in die Methode wird aber eine Auseinandersetzung mit den platonischen Dialogen zwangsläufig scheitern.

4. Tugend

Welche Vorstellung vermittelt nun die Übersetzung von den Inhalten des Textes? Es gehört zu den Eigenheiten des griechischen Denkens, dass der Begriff der ἀρετή nicht ohne weiteres ins Deutsche übersetzbar ist. Er bezeichnet die Tauglichkeit, so wie gute Messer tauglich sind, wenn sie gut schneiden können. Eine Zucht von tauglichen Menschen gehört zu den Gedanken, der unserer Zeit fremd und ungewohnt sind, die aber gerade den Kern der antiken Ethik ausmachen. ἀρετή ist eine innere Qualität und Leistungsfähigkeit. Sie ist keine Form der Folgsamkeit gegenüber sittlichen Imperativen, als was das Tugendsame zumeist missverstanden wird. Heute ist eher der Anstand, das *decorum*, gemeint, wenn von Tugend die Rede ist. ἀρετή meint das Gutsein oder – etymologisch genauer – das Bessersein.

Auch hier zeigt K. wenig Problembewusstsein. Er merkt zwar an, dass der Begriff quasi

unübersetzbar sei, redet dann aber ungerührt weiter von Tugenden und Untugenden – statt vom Gut- und Schlechtsein, Leistung und Erfolg, Stärke und Überlegenheit. Wenn etwa Menon „Tugend“ als „Herrschaft über andere“ bestimmt (PLAT. *Men.* 73c), wäre das im geläufigen Verständnis eher Macht als Tugend und bedürfte zumindest der Erläuterung. Wenn man dagegen ἀρετή griechisch versteht als Stärke und Überlegenheit, ist die Bestimmung Menons sehr gelungen. Ich kann K.s Wahl aus konventionellen Gründen nachvollziehen, aber gerade in diesem Dialog ist sie ungeschickt, weil selten so deutlich wie dort der Zusammenhang von Selbstkultivierung und Überlegenheit hervortritt.

5. Klugheit und Weisheit

K. zeigt leider auch eine ziemliche Ideenlosigkeit in Bezug auf die Wiedergabe der dianoetischen Tugenden. In gewisser Weise ist ihm das nicht persönlich anzukreiden und eine Mode der Zeit, aber ich will es nicht unerwähnt lassen.

Seit HEIDEGGERS alles in allem kongenialen Interpretationen von PLATON und ARISTOTELES hat sich eine gewisse Ratlosigkeit breit gemacht, was eigentlich unter σοφία und φρόνησις zu verstehen sei. Zwar stimmt es, dass σοφία auch ein Sachwissen meint, aber es ist das Sachwissen auf der obersten Stufe: das Wissen und Können der Meister und Experten. σοφία meint – genauso wie φρόνησις – selbst eine Form der Überlegenheit und kommt ohne ein Mitdenken des Besserseins nicht aus. Wenn man allerdings, wie K., σοφία einfach mit „Wissen“ übersetzt, geht die Trennschärfe zur ἐπιστήμη verloren.

Noch ungeschickter ist sicherlich die Wie-

dergabe der φρόνησις mit „Vernunft“. Sie ist einfach falsch. Die Klugheit im aristotelischen und platonischen Sinn zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sie keine praktische Vernunft ist. Im Gegenteil: KANT hat seine praktische Vernunft gerade als Gegenmodell zu den phronetischen, eben auf Klugheit basierenden Lehren der Antike erfunden. Kennzeichnend für die praktische Vernunft ist gerade eine Selbstregulation, die nicht mehr das Gute mit dem Nützlichen und Angenehmen zusammenfallen lässt wie die φρόνησις. Es ist bezeichnend, dass K. hier unbekümmert auch keinen Unterschied mehr zwischen dem νοῦς mit der φρόνησις zu erkennen scheint und beide auswechselbar mit „Vernunft“ übersetzt.

6. Fazit

Als Übersetzungshilfe ist die Ausgabe von K. zweifellos nicht ohne Nutzen und wird ihren Platz in den Regalen finden.

Wer allerdings die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Dialektik sucht, sollte sich lieber die alte *Reclam*-Ausgabe von Margarita KRANZ besorgen. Wer sich mit der Bedeutung der ἀρετή oder der Anamnesis auseinandersetzen will, dem wird auch nicht wirklich geholfen. Dass die Ausgabe für den inhaltlichen Gebrauch so schwach ist, liegt tatsächlich an der sehr konsequenten historisch-kritischen Herangehensweise des Herausgebers, die für einen philosophischen Text nicht genügt.

Die Arbeit konzentriert sich eher auf die reichen Verweisstellen als auf eine Arbeit am Begriff. Bedauerliche Fehler, die in die Irre führen, sind auf diese Weise unvermeidlich. Der Ausgabe ist zu wünschen, dass sie sich für eine Neuauflage Rat von der Philosophie einholt.

Impressum

Die Zeitschrift „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ (LGNRW) ist das Mitteilungsblatt des Landesverbandes NRW des Deutschen Altphilologenverbandes und setzt das seit 1952 erschienene „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologen-Verbandes, Landesverband Nordrhein-Westfalen“ fort. Die in „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ veröffentlichten Beiträge sind im Internet unter folgender Adresse abrufbar: <https://www.davnrw.de/>

Herausgeberin: Die Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes in Nordrhein-Westfalen <https://www.davnrw.de/>, StD' Dr. Susanne Aretz, Zu den Kämpen 12d, 44791 Bochum, aretzsusanne@gmail.com.

Gastherausgeber des Themenhefts „Texterschließung“:

StD' Dr. Susanne Aretz, aretzsusanne@gmail.com,
StD' Marina Keip, Marina.Keip@t-online.de,
StD Dr. Thomas Kurth, thomas.kurth@zfs-l-k.de.

Die Redaktion von „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ gliedert sich in folgende Bereiche:

1. **Hauptredaktion:** StD Dr. habil. Matthias Laarmann, matthias.laarmann@web.de,
StR Johannes Maximilian Nießen, M.Ed., niessen@ph-heidelberg.de,
2. **Rezensionen, Anzeigenverwaltung:** StR i.R. Heinz-Jürgen Schulz-Koppe, schulzkoppe@gmail.com,
3. **Hochschule:** StR i.H. Dr. Jochen Sauer, jochen.sauer@uni-bielefeld.de,
4. **Didaktik:** StD' Marina Keip, marina.keip@t-online.de,
5. **Latein außerhalb des tagesunterrichtlichen Gymnasiums:** OStR' Dr. Anja Wieber, anja.wieber@wkdo.info,
7. **Schulpolitik:** LRSD Dr. Thomas Doepner, th.doepner@t-online.de.

Die mit Namen gekennzeichneten Artikel geben die Meinung der Verfasserin/des Verfassers, nicht unbedingt die des DAV-NRW-Vorstandes wieder. © Die Artikel dieser Ausgabe sind freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Bezugsgebühr: Von den Mitgliedern des DAV-NRW wird eine Bezugsgebühr nicht entbunden.

Zuschriften und Beiträge sind zu richten an: vorstand@davnrw.de.

Layout und Satz: Clemens Liedtke, M.A., mail@clemensliedtke.de.

Titelfoto: Pixabay. Die jeweiligen Autor:innen dieser Ausgabe sind für die Auswahl der Bilder und der entsprechenden Bildrechte selbst verantwortlich

ISSN: 44791 Bochum, NRW, Deutschland/Germany

Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen ISSN (Print) 2700-3531

Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen ISSN (Online) 2700-3566

DOI: 10.11576/lgnrw-6044

Kassenwarte (zuständig für Ein- und Austritte, Adressänderungen sowie Anmeldungen zur DAV-NRW-Tagung):

Kassenwart Nordrhein:

StR Christian Frede-Dick, M. Ed.
vorstand@davnrw.de
christian.frede-dick@outlook.de
Am Richterbusch 20
44263 Dortmund

Kassenwart Westfalen:

Dr. Jochen Sauer, StR i.H.
vorstand@davnrw.de
jochen.sauer@uni-bielefeld.de
Auf der Feldbrede 60
33611 Bielefeld

Bankverbindung DAV-NRW:

Sparkasse Sprockhövel
IBAN: DE 29 4525 1515 0001 0125 41
BIC: SPSHDE3XXX

Bankverbindung DAV-NRW:

Volksbank Gelsenkirchen-Buer eG
IBAN: DE11 4226 0001 0123 1644 00
BIC: GENODEM1GBU

Folgende Rezensionsexemplare können bei der Redaktion von LGNRW (vorstand@davnrw.de oder schulzkoppe@gmail.com) gegen Zusage einer Besprechung angefordert werden:

C. C. Buchner:

- FÜNDLING, J. / KATTANEK, M. / SCHWIEGER, F. (Bearb.): prima. Reise in die Römerzeit. Bamberg 2021, 64 Seiten (DIN A4 Format), 10,40 EUR, ISBN: 978-3-661-40523-0.
- HORSTMANN, H. (Bearb.): Der Konjunktiv im Lateinunterricht. Wege einer sprachbildenden Einführung, Wiederholung und Vertiefung. Print-Ausgabe mit Materialien auf CD (Reihe didaxis). Bamberg 2020, 48 Seiten mit CD-Rom, 23,80 EUR, ISBN: 978-3-7661-7616-5.
- UTZ, C.: Sprachunterricht Latein. Teil 1. Analyse und Prinzipien. Bamberg 2021, 72 Seiten, 17,00 EUR, ISBN: 978-3-661-44101-6.
- UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): prima. Latein lernen 1. Bamberg 2020, 208 Seiten, 20,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40501-8.
- UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): Prima. Textband. Bamberg 2021, 216 Seiten, 25,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40500-1.
- UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): Prima. Begleitband. Bamberg 2021, 236 Seiten, 24,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40550-6.
- UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): prima.kompakt. Textband, Bamberg 2022, 198 Seiten, 25,80 EUR, ISBN: 978-3-661-41500-0.
- UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): prima.kompakt. Begleitband, Bamberg 2022, 212 Seiten, 24,80 EUR, ISBN: 978-3-661-41501-7.
- WALZ, D. (Bearb.): prima. nova. Latein lernen. Textarbeit 1: Ein Goldstück in Pompeji. Mit Lösungsheft. Bamberg 2015, 32 Seiten, ISBN: 978-3-766-17990-6

De Gruyter:

- DIEHL, J. F. / WITTE, M. (Hrsg.): Hebräisches und aramäisches Wörterbuch zum Alten Testament. Berlin / Boston 4. Aufl. 2022, 425 Seiten, 29,95 EUR, ISBN: 978-3-11019552-1.

Ovid-Verlag:

- HENNEBÖHL, R. (Bearb.): Apuleius, Amor und Psyche. Lehrerkommentar (Latein kreativ VI). Bad Driburg 2018, 296 Seiten und über 80 farbige Abbildungen, 30,00 EUR, ISBN: 978-3-938952-20-7.
- MAIER, F.: Säulen der Digitalen Welt auf klassischem Fundament. Bad Driburg 2022, 232 Seiten, 10,00 EUR, ISBN: 978-3-938952-45-0.

Propylaeum:

- SAUER, J. (Hrsg.): Lateinische Grammatik unterrichten analog und digital in Theorie und Praxis (Acta Didactica Classica 3). Bielefeld 2022, 170 Seiten, 29,90 EUR, ISBN: 978-3-96929-115-3. Verfügbar unter: <https://books.ub.uni-heidelberg.de/propylaeum/reader/>

[download/976/976-97-97985-1-10-20220413.pdf](https://books.ub.uni-heidelberg.de/propylaeum/reader/download/976/976-97-97985-1-10-20220413.pdf).

- SAUER, J. (Hrsg.): Antike Konzepte neu denken bei Augustinus. Transformationen klassischer Texte in *De civitate Dei* und weiteren Werken (Acta Didactica Classica 5). Bielefeld 2022, 294 Seiten, 26,90 EUR, ISBN: 978-3-96-929180-1. Verfügbar unter: <https://books.ub.uni-heidelberg.de/propylaeum/reader/download/1089/1089-29-100595-1-10-20221011.pdf>.

Reclam:

- AISCHYLOS: Der gefesselte Prometheus. Griechisch/Deutsch. Hrsg. u. übers. v. K. STEINMANN (RUB 14034). Ditzingen 2020, 166 Seiten, 5,20 EUR, ISBN: 978-3-15-014034-5.
- GARGILIUS: Gesundheit aus dem Garten. Lateinisch/Deutsch. Neuübersetzung. Übers. u. hrsg. v. K. BRODERSEN (RUB 14251). Ditzingen 2022, 220 Seiten, 8,00 EUR, ISBN: 978-3-15-014252-3.
- Glücklich ist dieser Ort! 1000 Graffiti aus Pompeji. Lateinisch/Deutsch. 2., erw. u. durchges. Auflage. Ausgew., übers. u. hrsg. v. V. HUNINK (RUB 14204). Ditzingen 2022, 383 Seiten, 130 Abbildungen, 1 Stadtplan, 11,80 EUR, ISBN: 978-3-15-014204-2.
- KOLLESCH, J. / NICKEL, D. (Hrsg.): Antike Heilkunst. Ausgewählte Texte aus den medizinischen Schriften der Griechen und Römer (RUB 14249). Ditzingen 2022, 251 Seiten, 6,80 EUR, ISBN: 978-3-15-014249-3.
- PLINIUS der Ältere: Über Bäume. Lateinisch/Deutsch. Neuübersetzung (RUB 14252). Übers. u. hrsg. v. B. HERZHOFF. Ditzingen 2022, 200 Seiten, 8,00 EUR, ISBN: 978-3-15-014252-3.
- SALLUST: De coniuratione Catilinae / Die Verschwörung des Catilina. Lateinisch/Deutsch. Hrsg. v. M. MOHR (RUB 14170). Ditzingen 2022, 176 Seiten, 5,60 EUR, ISBN: 978-3-15-014170-0.

Shaker Media:

- SCHULZ-KOPPE, H.-J.: Zum Teufel geht es unten rechts. Kirchen, Architektur, Kunst und religiöses Weltbild im späten Mittelalter. Düren 2021, 322 Seiten mit 124 Bildern/eigenen Fotos, 25,90 EUR, ISBN: 978-3-95631-729-3.

Vandenhoeck & Ruprecht:

- BOSSMANN, B. (Bearb.): Plinius, Eine kurze Briefauswahl (explica! binnendifferenzierte Lektüre zum Falten). Göttingen 2020, 32 Seiten, 12,00 EUR, ISBN: 978-3-525-70290-1.
- FLAUCHER, St. (Bearb.): Römische Herrschaft: Die Calgacus-Rede (explica! binnendifferenzierte Lektüre zum Falten). Göttingen 2022, 32 Seiten, 12,00 EUR, ISBN: 978-3-525-71159-0.
- FUGMANN, J. / RÖSCH, Ch. (Bearb.): Promis in Rom (explica! binnendifferenzierte Lektüre zum Falten). Göttingen 2022, 32 Seiten, 12,00 EUR, ISBN: 978-3-525-71633-5.

Sonstiges:

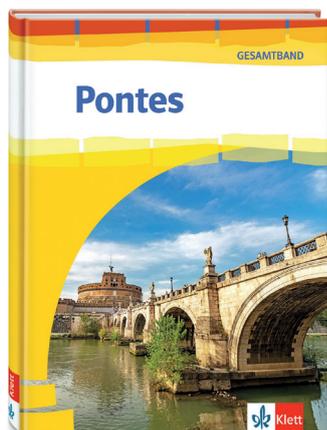
- Vereinigung ehemaliger Schüler des Friedrichs-Gymnasiums zu Herford e. V. (Hrsg.): Weltbildung durch Sprache. Symposium im Gedenken an Dr. Herbert Disep (1925–2016) (Der Friederizianer. Sonderheft Nr. 5). Herford 2020, 92 Seiten.



Thomas Weccard, Ludwigsburg

Optimale digitale Unterstützung bei der Textarbeit

Das neue Pontes in *Navigium*



Klett kooperiert mit der beliebten Lern- und Lehrplattform *Navigium*. Alle Lektionstexte und Vokabeln des neuen Pontes Gesamtbandes sind in *Navigium* eingebunden.

Ihre Vorteile auf einen Blick:

- Schneller Überblick über die sprachliche Struktur der Lektionstexte durch Satzgliedmarkierungen und Einrückungen
- Einfaches Vorbereiten differenzierter Textvarianten
- Einfaches Anlegen von Textlexika und eigener Vokabellisten
- Komfortable Erstellung von Klassenarbeiten
- Vokabeltesterstellung und -auswertung in Sekunden
- Sofort und überall einsatzbereit per Online-Login



Erfahren Sie mehr zu Pontes und *Navigium*:
www.klett.de/pontes-navigium