

T wie Texterschließung Mögliche Schwierigkeiten bei einer Lehrbuch-Übung

Texte erschließen, Text-Erschließung scheint ein wichtiges Stichwort in der didaktischen Theorie wie Praxis, das bis in die Diskussion um Latein als ein gerade auch sprachlich begründetes und orientiertes Fach oder als eine mehr oder minder sprachlose ‚Kulturkunde‘ ausstrahlt – Grund und Anlass genug, einmal „Mögliche Schritte bei der Erschließung eines Textes“ anhand einer Aufgabenstellung im Lehrbuch (hier: *Itinera*) sowie der Bemerkungen im Lehrerkommentar (*Itinerarium*, S.209-211) konkret zu prüfen: Wie mag es Schülern bei einer solchen Übung (er)gehen? (Eine Stellungnahme zur aktuellen Bildungspolitik – Stichwort: neue Lehrpläne – unterbleibt bei dieser Lehrbuchbetrachtung – man mag und möge sich sein Teil denken ...)

Zunächst der Text der Übung (Lektion 43, S.146): *Pompeius, iam cum intra vallum nostri versarentur, equum nactus detractis insignibus imperatoris decumana porta se ex castris eiecit protinusque equo citato Larisam contendit. Neque ibi consistit, sed eadem celeritate paucos suos ex fuga nactus nocturno itinere non intermisso comitatu equitum XXX ad mare pervenit navemque frumentariam conscendit.* (aus: CAESAR, *Bellum civile* <sc. III 96, 3-4a>)

Unter der Überschrift „Voruntersuchungen“ (Hauptpunkt 1) werden vier Arbeitsaufträge gegeben: „1.1 Von welcher Person ist in dem Text die Rede?“ Die ‚Lösung‘ ist banal – der Textausschnitt enthält nur einen Personennamen; der Eigenname *Larisam* ist im entsprechenden Abschnitt des Begleitbandes (S.150-151) als Städtename ausgewiesen. Der Kommentar fragt zu Recht nach (dem): „Vorwissen der Schüler?“ Etwaige Vorkenntnisse würden freilich so oder so erst durch die Auseinandersetzung mit dem ‚Rest-Text‘ bestätigt oder in Frage gestellt.

„1.2 Suche Substantive, die in einen semantischen Zusammenhang gehören“: Die ‚Lösung‘ – „Es ergeben sich vor allem zwei Sachbereiche“ – ist weit eher dem Lesevokabular des Begleitbandes als dem Textbeispiel zu entnehmen, denn praktisch alle Wörter sind ganz oder zu (entscheidenden?) Teilen bis zu diesem Zeitpunkt unbe-

kannt: „a) *castra: vallum – insignia imperatoria – decumana porta*“ – lediglich *porta* ist in Lektion 11 zu lernen,¹ *imperatorius* wohl an ‚Bekanntes‘ anzuschließen,² aber wie soll der Schüler hier auf den Sachbereich ‚Lager‘ kommen (zumal das zentrale Wort *castra* im Begleitband fehlt – im Vocabularium des Textbuches ist es erst für Lektion 46 verzeichnet)? Und ist, wer zweitens ‚Pferd‘ oder ‚Begleitung von Reitern‘ gleich unter einem Stichwort ‚Flucht‘ zusammenbringt – „b) *fuga: equus (2) – celeritas – iter nocturnum – comitatus equitum*“ –, wirklich unbefangen an einen „völlig unbekanntem Text (daher keine deutsche Einführung in den Text)“ herangegangen? Auch hier ist das Vokabular (bis auf *iter* und *equus* aus Lektion 7 bzw. 6) weithin neu und nachzuschlagen.³

Der zentrale Begriff *fuga* ist keine Lernvokabel und erscheint offenbar erstmals in einer Übung zu Lektion 19 – T 1 auf Seite 59; das für eine ‚leichte‘ Herleitung benötigte ‚Grundwort‘ (und Lernvokabel: ‚fliehen, meiden‘) *fugere* wäre in einer der „Übungen, die nicht zum Pflichtstoff des Lehrgangs gehören“ – K 3 zu Lektion 4 (S. 17) mit der Wiedergabe ‚(ent-)schwinden‘ – kennen zu lernen, bevor es für rund vierzig Lektionen in der Versenkung (zumindest der Lesestücke) verschwindet (nach Auskunft der Wiederholungs-Kästen im Lernvokabular, denen man allerdings vielleicht auch nicht unbesehen trauen sollte). Selbst wenn man das hier tendenziös unterschlagene Auftauchen in Lektion 9 (Zeile 9 auf Seite 30) nachträgt:⁴ Ist es allzu pessimistisch und griesgrämig, *fugere* n i c h t zum aktuellen Wortbestand oder auch nur passiven Wort‚schatz‘ zu rechnen?⁵

Für wen ergeben sich hier vor allem zwei Sachbereiche? Könnte, ja müsste man die Aufgabe nicht eher so formulieren: ‚Suche aus den 64 Einträgen des Lesevokabulars zu den Übungsaufgaben der Lektion 43 Substantive, die man, wenn man wollte oder sollte, (ihrer Semantik nach) zusammenstellen kann‘ – ?

„1.3 Betrachte die Verben. Sie geben dir Aufschluss über die Art der Handlung.“ Der geneigte wie fleißige Schüler betrachtet: ‚sich aufhalten, sich bewegen in‘, ‚herausstürzen‘, ‚sich anstrengen, eilen, kämpfen, behaupten‘, ‚sich aufstellen, Halt machen, stehen bleiben‘, ‚hinkommen, (hin)gelangen‘,

,besteigen', unter Einschluss der Partizipien noch: ,bekommen, (durch Zufall) erlangen', ,herabziehen, abreißen', ,antreiben' (bzw. gleich: ,im Galopp'), nochmals ,bekommen, (durch Zufall) erlangen', ,unterbrechen' – was mag dabei in ihm vorgehen, was bei ihm ankommen? Wie berechtigt ist die Annahme, dass etwa *contendere* gleich ,richtig' (bei Ortsangabe) gedeutet oder *consistere* als negiert (*neque*) erfasst wird? Letzteres ist nicht unerheblich, sonst sähe man womöglich in *versari* und *consistere* gleich zwei ,Ruhepole' statt des ,richtigen': „Es dominiert der Eindruck einer eiligen Bewegung“ – auch für einen unbefangenen bzw. wenig vorbelasteten Schüler?

Die abschließende Frage: „1.4 Welches Thema kannst du aufgrund dieser Voruntersuchungen für den Text erschließen?“ – Antwort: „Eilige Flucht des Pompeius aus einem Lager, wohl in einer Schlacht, bis zum Meer auf ein Getreideschiff“ – wirft für die Praxis weitere Fragen auf: Kann der Schüler (der gute, der durchschnittliche, der weniger gute ...) aufgrund dieser Voruntersuchungen das Thema des Textes erschließen? Und in welchem Verhältnis stehen Aufwand und Ertrag dieser Vorarbeit? Diese Frage begleitet auch die folgenden Arbeitsaufträge, deren Problematik aber insgesamt etwas anders gelagert zu sein scheint.

Hauptpunkt 2 der Übung soll „Wege der Interpretation“ aufzeigen oder einüben. Gleich der erste Auftrag: „2.1 Stelle in einer Tabelle alle Informationen zusammen, die du über die Flucht des Pompeius erhältst“, befremdet ein wenig, wenn am Ende der Zusammenstellung jedes Wort Information enthält (nur *iam*, *sed* und das zweite *-que* werden davon ausgenommen, das erste *-que* eingeklammert) und offenkundig der ganze Text noch einmal abgeschrieben wird – trotz der Binnenscheidung in „a) Voraussetzung der Flucht“ (lediglich der *cum*-Satz ohne *iam*) und „b) Die Flucht“ (der Rest ohne *sed* und *-que*) fragt man sich: *cui bono*? Die abschließende Frage „Welche <sc. Informationen> sind zur Darstellung des Fluchtweges nötig, welche sind ,Beiwerk'?", führt als „c) Die ,reine' Flucht“ auf eine Art Satzgerippe oder -gerüst mit den Prädikaten und ihren Ergänzungen – ohne die (freien) Angaben zumal der Partizipialkonstruktionen: Dies mag die Themen-These ,Flucht' stützen, doch eine Unterscheidung

von ,nötigen Informationen' und ,Beiwerk' scheint nicht recht glücklich, wenn nicht zugleich deutlich gemacht wird, dass das scheinbar überflüssige Beiwerk durchaus, nur eben *a n d e r s* nötig! (Warum sollte man sich mit ernstlich unnötigem Beiwerk beschäftigen?)

Hier („2.2 Untersuche dieses ,Beiwerk' in semantischer Hinsicht“) setzt die nächste Teilaufgabe an und ein – allerdings suggeriert sie in bezeichnender Weise die erwarteten Ergebnisse (die doch erst erschlossen werden sollten): „Welche Wendungen vermitteln den Eindruck einer überstürzten Flucht, welche sind geeignet, das Ansehen des Pompeius zu schmälern?“ Hier könnte man geradezu über die Sache selbst streiten: Wann bitte und wie soll man denn fliehen, wenn der Umstand ,Der Gegner ist bereits im eigenen Lager' offenbar nur die Reaktion: ,Etwas überstürzt, die Flucht – ist sie nicht?' hervorruft? Oder sollte man wirklich auf der Flucht – bevor man in Sicherheit (wie und wo auch immer) – das Pferd auch mal entspannt traben lassen, ein Püschchen einlegen, den gesunden Nachtschlaf nicht vergessen – ?! Die herabsetzende Deutung von *porta decumana*: ,Der flieht durch die Hintertür!' wirkt in dieser Situation auf mich so wenig zwingend wie der Gesichtspunkt, ob der Oberbefehlshaber (für seine Flucht!) ein seiner würdiges Vehikel benutzt habe.

Nur am Rande sei noch einmal gefragt: Was weiß der Schüler von Pompeius und dem *imperator Romanus*? Oder vielleicht doch keine Randfrage – ? Am Ende heißt es nämlich (Punkt 2.3 wird nachgetragen): „2.4 Beschreibe zusammenfassend, welchen Eindruck von Pompeius Caesar zu vermitteln sucht“ – Erwartungshorizont: „Der ,große' Pompeius hat in der Stunde der Niederlage feige und unwürdig sein Heer und seine Anhänger im Stich gelassen, um in einer überstürzten Flucht sein nacktes Leben zu retten.“ Von der ,Größe' des Pompeius muss oder müsste man bereits vorher wissen – von ihr steht in dem „völlig unbekanntem Text“ genauso viel wie vom Im-Stich-lassen des Heeres (war vielleicht Pompeius der Letzte – oder der Erste? – im Lager?): kein Sterbenswörtchen. Caesar scheint ,deutungsoffen' zu schmähen und zu schmälern: Ein mir weiter unbekannter Mann namens Pompeius (offenbar der Feldherr: die Ehrenabzeichen!) erfasst in einer kriegerischen

Situation den Ernst der (Nieder-)Lage und rettet entschlossen und beherzt, was zu retten ist: sich selbst – das einzige wirklich ‚tendenziöse‘ Wort des Textes ist *nostri*; aber schließt dieses ein Wort eine ernsthafte und respektvolle Darstellung, ja Würdigung eines Gegners schon von vornherein aus?

Der abschließende Hauptpunkt 4: „Überlege, was Caesar bewogen haben mag, Pompeius in dieser Weise zu charakterisieren“, macht m. E. die ‚gut gemeinte‘ Überforderung augenfällig: „Die Herabsetzung des Pompeius diene sicher im Verbund mit der großzügig praktizierten ‚*Clementia Caesaris*‘ zur Beförderung der Akzeptanz des ‚Alleinherrschers‘ Caesar in Rom“ – was wird man realistischer Weise von einem Zehntklässler im zweiten Lateinjahr erwarten?

Nachzutragen ist Unterpunkt 2.3: „Welche syntaktischen Mittel verstärken die Wirkung der Schilderung?“ Ist mit ‚Wirkung‘ der gerade zuvor praktisch vorgegebene „Eindruck einer überstürzten Flucht“ usw. (s.o.) gemeint? An der ‚Lösung‘ wäre zu monieren, dass „a) Häufung von Partizipialkonstruktionen“ und „b)“ ein ‚unvermittelter isolierter Einsatz der 1. Pers. Pl.‘ keine syntaktischen Phänomene sind – das ist nicht unerheblich, wenn man Schülern diese Frage in dieser Form vorlegt! Den ‚Lösung‘stext des Lehrerkommentars bekommt der Schüler vermutlich nicht zu Gesicht: „Ein Hinweis auf das ‚*nostri*‘, also den unvermittelten isolierten Einsatz der 1. Pers. Pl., kann Caesars Manipulationskunst andeuten: die emotionale Einbindung des römischen Lesers macht Pompeius unterschwellig zum gemeinsamen ‚*Outlaw*‘“ – die Junktur ‚gemeinsamer *Outlaw*‘ ist geeignet, mich ein trübes Weilchen nachsinnen zu lassen (und dann abzuwinken) ... Fragen wir lieber doch noch einmal nach, welche Wirkung genau durch die Häufung von Partizipialkonstruktionen erzielt bzw. verstärkt wird: – ?

Im ‚Lösung‘steil des Kommentars wird leider keine Übersetzung geboten (Hauptpunkt 3) – nicht, weil ein Lateinlehrer im engeren rezeptiven Sinne auf diese angewiesen sein sollte, aber wenn eine Aufgabe (im Schülerband) mit „Versuche nun“ eingeleitet wird, gewinne ich den Eindruck, die „Voruntersuchungen“ und „Wege zur Interpretation“ seien (zumindest auch) Stationen und Etappen auf dem Weg zu dieser neuen

Anforderung: „Versuche nun eine Übersetzung nach deutschen Sprach- und Stilregeln“ – ist da ein konkreter Erwartungshorizont zu viel verlangt? Sicher ist Übersetzen eine hochkomplexe Angelegenheit, aber erwarten und verlangen wir nicht immer wieder von Schülern, dass sie eben dies (zumeist auch: schwarz auf weiß) leisten, ohne sich mit dem Hinweis auf den hochkomplexen Charakter ihrer Tätigkeit herauszureden?

Man wüsste gerne, in welchem Zeit- und Arbeitsrahmen diese ‚Schritte bei der Erschließung eines Textes‘ gegangen werden (sollen oder können); man wüsste gerne, ob der (hier von mir vermutete) Aufwand in einem angemessenen Verhältnis zum Ertrag steht – der seinerseits vielleicht doch etwas genauer bestimmt werden sollte als etwa ‚intensive Auseinandersetzung mit einem Text‘ (wozu diese Aufgabe[n] sicherlich sehr geeignet!); ich frage mich, ob Schüler einen Text gerne und mit anhaltendem Interesse erschließen, übersetzen und bedenken, bei dem sie für zwei Sätze mit rund einem halben Hundert Wörtern zumindest kurzfristig bald zwanzig Wörter unbekanntes Lesevokabular sinnstiftend wie sinnwährend parat haben und präsent halten müssen, ein gutes Dutzend davon allein beim ‚Einstieg‘ssatz;⁶ ich habe den dringenden Verdacht, dass ich eine entsprechende ‚Vorbereitung‘ wie für diese Übung zur Texterschließung nicht für ein ganzes Unterrichtswerk leisten kann (vielleicht, nach ein paar einschlägigen Probeläufen, auch: nicht will) – und dabei doch denke, kaum mehr als ‚ganz normal‘ – auch: weithin formal – meinen Unterricht vorbereitet zu haben: Es muss wohl nicht eigens ausgeführt werden, was alles in den bisherigen Ausführungen nicht eigens bedacht wurde.

Sicher kann man über Dinge so lange nachgrübeln, bis etwa der Spracherwerb oder das Erlernen der Schrift zu unfassbaren Geschehnissen und unergründlichen Lebensrätseln avancieren – die gleichwohl ebenso möglich wie real, ja alltäglich sind! Dennoch bleibt bei mir im Blick auf dieses Lateinbuch vor allem der Eindruck schier uferloser Überforderung zurück – wenn jemand damit zurecht kommt und die Schüler auf diesen ‚Wegen‘ gute Fortschritte machen: Umso erfreulicher!

Meine abschließende Überlegung und Frage ist vielleicht auch eine Art Selbstschutz: Unterrichten wir in erster Linie und vor allem (für) die ‚guten‘ Schüler, die mit keiner noch so ausgefüllten Didaktik und Methode kleinzukriegen sind? Oder (für) die ‚schlechten‘, die für uns – bei unterschiedlichen Formen und Graden von selbstsicherem Urteil oder Frustrationsakzeptanz – eben mehr oder minder ‚hoffnungslose Fälle‘ sind? Oder unterrichten wir nicht vielmehr vor allem und in erster Linie (für) die (womöglich: vielen – ?) Schülerinnen und Schüler ‚irgendwo dazwischen‘, die wir – vielleicht – für unsere Sache gewinnen (oder eben auch: verlieren) können?

Ist eine solche Überlegung auf die Qualität eines Schulbuches zu übertragen? Zeigt sich die Güte und der praktische Nährwert eines Unterrichtswerkes nicht gerade darin, dass möglichst viele – und ganz unterschiedliche – Lehrer(persönlichkeiten) damit gut und ertragreich arbeiten können, nicht nur die besonders engagierten oder begabten, sondern auch die weniger ambitionierten oder befähigten, die durchschnittlichen, die mehr oder weniger brav-biederer – ? An dieser Stelle wäre ein reger Austausch unter möglichst vielen Kolleginnen und Kollegen sehr zu wünschen – im eigenen Interesse wie in dem der Schülerinnen und Schüler, aber auch im Interesse der Sache, die wir vielleicht ja doch vermitteln wollen.

Anmerkungen:

- 1) Und gerade unter dem ‚bekannteren‘ *porta* wäre nachzuschauen, um etwas über das unbekanntere *decumana* zu finden – !
- 2) *imperator* in Lektion 20, *imperare* gerade neu in Lektion 43 (ohne Angabe im Begleitband bereits in Übung T 2 auf Seite 48 zu Lektion 16).
- 3) *nocturnus* findet sich nicht im Begleitband, sondern als Lese-(nicht: Lern-)Vokabel zu Lektion 4.
- 4) Kann die Stammformenreihe zu Lektion 36 (S. 216) guten Gewissens als ‚Wiederholung‘ gerechnet werden? n.b.: Wie / Wo erfährt der interessierte Schüler, dass diese Stammformen dort stehen?
- 5) Natürlich: Die Stütze durch die Lernvokabel *ef-fugere* seit Lektion 16 – erstmals in einer Übung (erneut T 2 auf Seite 48), wiederholt für – die allerdings fakultative – Lektion 34 (Zeile 16 auf Seite 105), und womöglich noch das eine oder andere, was ich nicht gesehen ...
- 6) Ob ein aufmerksamer Schüler wohl den Vorgriff auf *cum* mit dem Konjunktiv (erst [ab] Lektion 46!) bemerkt?

FRIEDEMANN WEITZ, Leutkirch im Allgäu

quidam revisited – Zur Hartnäckigkeit bestimmter Wortgleichungen

Den Ausschlag gibt die konkrete Unterrichtssituation: Wenn eine Schülerin zu Beginn der Erarbeitung von Lektion 21 nachfragt, was es denn mit *vir quidam* auf sich habe, und dabei ganz offenkundig die An- und Vorgabe des Vokabelheftes zu *quidam* (Lektion 8) „ein gewisser, ein bestimmter“ der Stein des Anstoßes, dann kann ein über dreißig Jahre alter Artikel unversehens neue Aktualität erlangen und zum Ausgangspunkt erneuten Nachdenkens werden.

1973 erschienen unter dem Titel „Quidam, quaedam, quoddam – ein gewisser?“ im Alt-sprachlichen Unterricht (Reihe XVI, Heft 2, 62-71; Erstveröffentlichung 1971) „Überlegungen zur Berechtigung einer Wortgleichung“; HEINRICH WINDMEIER fragte „anhand einiger typischer bzw. als typisch herausgestellter Beispiele aus dem Deutschen und dem Lateinischen“ „nach der inhaltlichen Wertigkeit des attributiv gebrauchten Indefinitums“ (p.63). Es scheint allerdings fraglich, ob Windmeiers ebendort vorsichtig als „einige <?> Vorschläge zur Lösung (wobei die Betonung auf ‚Vorschläge‘ liegt!)“ angekündigte und abschließend präsentierte ‚Funktionsdeutung‘ (p. 70f.) irgendjemandem wirklich weiterhilft: „9. *quidam, quaedam, quoddam* als attributiver Zusatz zu einem Substantiv (bzw. zu der Gruppe: Subst. + adjektiv. Attribut) hat den Charakter eines Signalwortes. Seine Funktion liegt darin, vom Leser oder Hörer erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber der im Substantiv (bzw. in der Gruppe: Subst. + Attribut) angelegten Qualität zu fordern. – 9.1. In dieser Deutung liegt eine zweifache Aufforderung: a) zu <sic> dauernden Überprüfung und Verifizierung; b) zur Auseinandersetzung mit der Frage, welche sprachlichen Mittel im Deutschen zur angemessenen Wiedergabe des Gemeinten zur Verfügung stehen.“¹

Für eine erneute Prüfung bietet sich das Lehrwerk „Latein drei“ von RAINER NICKEL an – als ‚Sitz im Leben‘ der eingangs geschilderten Unterrichtssituation und, weil das Lehrerheft zu Latein drei mit seiner „Übersetzung aller Lesestücke“ (S. 47-64) eine hochinteressante Vergleichsinstanz bereit stellt. Die Frage, was *quidam* eigentlich bedeutet und wie es angemessen wiedergegeben