

Thüringen	<p>Kl. 5–10 (L I) (mindestens „ausreichend“ in der Abschlussklasse)</p> <p>Kl. 5/6–12 (L II) (mindestens 05 Punkte im Abschlusskurs)</p> <p>Kl. 9–12 + Ergänzungsprüfung Kl. 11/12 + Ergänzungsprüfung</p>			<p>Bei fortlaufendem Pflichtunterricht von weniger als 4 Jahren: Teilnahme an einer „Besonderen Prüfung“ im Zusammenhang mit der Abiturprüfung, schriftliche (zentrale Aufgabenstellung) und mündliche Prüfung. Kann mit Sondergenehmigung nach Klasse 10 absolviert werden. Gewichtung schriftlich: mündlich 2:1; kein Prüfungsteil darf mit 0 NP bewertet sein, bei 0 NP im schriftlichen Teil auch keine Zulassung zur mündlichen Prüfung</p>
------------------	--	--	--	--

Anmerkungen:

Quelle: Informationen der Landesvorsitzenden im Abgleich mit den offiziellen Gesetzen, Erlassen und Verordnungen der Länder

Abkürzungen: FS = Fremdsprache, G8 = achtjähriges Gymnasium, G9 = neunjähriges Gymnasium, Gk = Grundkurs, GY = Gymnasium(s), L = Latein, NP = Notenpunkte, PF = Prüfungsfach, S = Schülerinnen und Schüler, WS = Wochenstunden

BÄRBEL FLAIG

Textverständnis und seine Überprüfung

1. Was ist Textverständnis?

Jedem reflektierten Philologen, Philosophen oder Leser ist klar, dass die Tiefe des Textverstehens von vielen Faktoren abhängt:

- Die Kenntnis der Sprache des Textes, seiner Grammatik und seines Aufbaus bringt der gelernte Lateiner mehr mit als andere.
- Die Vielfalt an Erfahrung, Lebenserfahrung, Gefühlen, Bildungsreminiszenzen ist bei jedem Leser individuell. Manchmal haben sprachlich weniger geschulte Leser doch einen größeren Gefühlsspielraum als der sprachlich Geschulte.
- Die Vielfalt des Assoziations- und Spielver-

mögens sollte ein Philologe mitbringen, aber auch hier wird er manchmal von Lesern, gerade von jungen Lesern, übertroffen.

Diese Verständnisformen und Textzugänge kann man beim Lesen nicht trennen, sie gehen im Leser oft gleichzeitig vor und stehen in Verbindung miteinander.

Das Denken und Erleben des Lesers funktioniert anders als das Herangehen des Lehrers, der den Text kennt und ihn einem Schüler vermitteln will. Da wird von Anfang an getrennt vorgenommen, was im Leser verbunden ist. Es soll grammatisch analysiert werden, es soll übersetzt werden, es soll interpretiert werden,

mal historisch, mal aktuell. Der eigentliche Weg aber ist der, dass vieles im Leser zusammen erfolgt und er dann eventuell trennen muss und sich auf den jeweiligen Bereich besinnen muss, in dem er etwas gründlicher betrachten, analysieren und herausfinden will.

Schon hierin liegt Konfliktpotential, das sich oft genug in der Divergenz von Schülervorgehen und Lehrervorgehen zeigt.

Der Lehrer ist voll auf die Übersetzung konzentriert und will grammatikalisch helfen, dabei springt er zwischen lateinischer und deutscher Grammatik hin und her. Der lesende Schüler will verstehen, lesen, er experimentiert mit Verstehensansätzen und denkt über den Inhalt nach. Das bedeutet nicht, dass er überhaupt kein Latein kann, und es bedeutet ebenso wenig, dass er kein Deutsch kann. Er rekodiert nur einfach als normaler Leser zwar in der Reihenfolge der Wörter des Satzes, aber so, dass er Satzabschnitte zusammen erfasst, also zumindest mehrere Wörter oder eine ganze Textzeile berücksichtigt. Er tut das für sich selbst und nicht für andere. Der Lehrer hat übrigens wahrscheinlich bei seiner ersten Begegnung mit diesem Text nicht viel anders als der Schüler agiert, wohl mit etwas mehr Lateinkenntnissen, aber sicher nicht übersetzend, sondern verstehend.

Der Lehrer ist hier nicht nur gefordert, den lesenden Schüler, wie es immer wieder so schön heißt, bei seinem Wissensstand abzuholen. Nein, er ist viel mehr noch gefordert, erst einmal aufgrund eigener gründlicher Auseinandersetzung mit dem Text zu erkennen, in welchem Bereich sich der lesende Schüler gerade mit seiner Darstellung des Textverstehens bewegt.

Leider wird dabei dem Lesen oft eine untergeordnete, zu kleine Rolle zugewiesen. Es gibt das stille und das gemurmelte und das laute Lesen. Römer lasen ihre Texte halblaut. Was sie mit den

Augen sahen, nahmen sie gleich durch einen zweiten Kanal, das Gehör, auf. Das verlangsamte das Lesen etwas, wirkte aber nachdrücklicher und einprägsamer. Im Unterricht wird selten gelesen, oft sogar gleich am Beginn statt am Ende als krönender Abschluss mit rhetorischer Grandezza und als Darstellung, wie man den Text verstanden hat, also gegliedert, semantische Bezüge durch Phrasierung und Lautstärke herausarbeitend, mit Lust am Klang und am Nachdruck. Man lese, was Quintilian zum „deutlichen und klaren Vortrag“ des Aeneis-Proömiums schreibt (Quintilian, *Institutio oratoria* 11,3,33–39)! Nur so hat auch das Lesen am Beginn der Lektüre einen Sinn und hilft bei der Erfassung des Textes.

2. Textverstehen ist nicht dasselbe wie Übersetzen

Sehr problematisch ist die Vorstellung, man solle als erstes sein Textverstehen in einer Übersetzung kundtun. Übersetzen ist insofern etwas Unnatürliches, als man liest und zu verstehen sucht und man Texte erst dann übersetzt und dies auch nur, wenn man Dolmetscher oder beruflicher Übersetzer ist. Der Normalmensch übersetzt höchstens stumm für sich, wenn er einen fremdsprachlichen Text nicht auf Anhieb versteht. Und das tut er nur bei den Teilen des Textes oder eines Satzes, die er nicht auf Anhieb versteht. Dabei ist die Übertragung einzelner Textteile ins Deutsche ein Hilfsinstrument, kein Ziel. Das Ziel ist Textverstehen.

Man muss es erlauben und beibringen, Texte zu lesen und zu verstehen und möglichst viel, möglichst gliedernd zu lesen. Dabei kann ruhig während des Lesens auch (still) übersetzt werden, aber nicht gegen die Reihenfolge der Wörter und Sätze und nicht mit sofortiger Ausrichtung auf einen deutschen kompletten und korrekten Satz.

Die Reihenfolge ist: erfassen, verstehen, ins Deutsche still umsetzen oder mit anderen die Umsetzung diskutieren, das Umgesetzte mit dem Lateinischen vergleichen, korrigieren, immer mehr Verständnis (Verstehen) entwickeln, dann den Text einigermaßen beherrschen, dann, wenn es verlangt wird, auch übersetzen.

Aber es sei wiederholt: Normal ist es nicht, einen verstandenen Text auch noch ins Deutsche zu übersetzen, und einen nicht verstandenen Text kann man gar nicht richtig übersetzen.

Wie man es auch sieht: Das Übersetzen ist oft eine Crux und eine Überforderung, es verlangsamt den Leseprozess, und es legt viele unterrichtliche Methoden nahe, die unproduktiv sind.

3. Warum Übersetzen das Textverstehen nur unzureichend überprüft

Beispiel: Ovid, Metamorphosen 4, 81–90 (Pyramus und Thisbe)

81 *Postera nocturnōs Aurōra remōverat ignēs*
82 *Sōlque pruīnōsās radiīs siccāverat herbās.*
83 *Ad solitum coiēre locum. Tum murmure parvō*
84 *multa prius questī statuunt, ut nocte silentī*
85 *fallere cūstōdēs foribusque excēdere temptent,*
86 *cumque domō exierint, urbis quoque tēcta*
relinquant,
87 *nēve sit errandum lātō spatiantibus arvō,*
88 *convenient ad busta Ninī lateantque sub*
umbrā
89 *arboris. Arbor ibī niveīs ūberrima pōmīs,*
90 *ardua mōrus, erat gelidō contermina fontī.*

Verschiedene Übersetzungen der vv. 83–89a:

(a) *Ganz schlimme und ganz falsche Version*

„Dann setzten die vorher mit kleinem Gemurmel vieles beklagt Habenden fest, dass sie in schweigender Nacht versuchen würden, die

Wächter zu täuschen und aus den Türflügeln hinauszugehen, und wenn sie aus dem Haus herausgegangen sein würden, auch die Stadtdächer zu verlassen und dass es den auf weitem Feld umherlaufenden ein nicht zu irrendes sei und am Grabmal des Ninus zusammenkommen und sich unter dem Schatten des Baumes verbergen.“

(b) *Schlimme Version*

„Nach vorheriger Beklagung vieler Dinge setzen sie fest, dass sie in schweigender Nacht versuchen mögen, die Wächter zu täuschen und aus den Türflügeln hinauszugehen, und wenn sie aus dem Haus herausgegangen sein werden, auch die Stadtdächer verlassen mögen und dass sie, damit die auf weitem Feld Umherlaufenden nicht irren dürfen, am Grabmal des Ninus zusammenkommen mögen und sich unter dem Schatten des Baumes verbergen.“

In den beiden „schlimmen“ Versionen habe ich angewendet, was zum Teil immer noch als Übersetzung von *Participia coniuncta*, -nd-Formen und Konjunktivformen ohne Rücksicht auf sprachliche Verluste in Lehrbüchern, Grammatiken und Textausgaben gelehrt oder vorgeschlagen wird. Natürlich habe ich auch einige „Konstruktionsfehler“ eingebaut, wie sie besonders bei fehlender Satzanalyse und dem Zwang zum schnellen Übersetzen entstehen.

Bei beiden Übersetzungen wird deutlich: Sie sind nicht schön. Man darf fragen, warum man sich mit solch hässlichen Texten beschäftigen soll. Aller Charme und alle Schönheit des lateinischen Texts sind verloren gegangen. Und steht nun bei der weiteren Auseinandersetzung mit dem Text die hässliche deutsche Version im Mittelpunkt, dann vergisst man die lateinische Formulierung, sieht weder Semantik

noch Wortfolge noch Satzbau; jede Aktion im lateinischen Text muss durch Arbeitsaufträge neu angekurbelt werden und der Schüler kann fragen, ob ein solcher Text den Aufwand lohnt. Ovid und seinen Stil wird er so nicht lieb gewinnen und schätzen. (Das gilt für alle Autoren.)

(c) Pendelverfahren-Version und Konstruktionsmethoden-Version

„Dann setzen sie, nachdem sie vieles vorher beklagt haben, fest, dass sie versuchen, in schweigender Nacht die Wächter zu täuschen und aus dem Haus herauszugehen, und auch die Stadt zu verlassen, wenn sie aus dem Haus herausgegangen sind, und am Grabmal des Ninus zusammenzukommen, damit sie beim Umhergehen keinen Fehler begehen müssen.“

Hier gelingt dieses etwas schematische Übersetzungsverfahren einigermaßen, weil *statuunt* ziemlich vorne im Satz steht. Man bedenke, was man tun sollte, wenn man den Lehrbuchempfehlungen folgt und schnell eine „Übersetzungsmethode“ anwendet: Die Übersetzung würde schlimmer klingen, wenn der Satzbau im Lateinischen anders wäre. Am Beispiel des Beginns der Pyramus-und-Thisbe-Geschichte:

55 *Pýramus et Thisbē – iuvenum pulcherrimus
alter,*

56 *altera, quās Oriēns habuit, praelāta puellis –*

57 *contiguās tenuēre domōs, ubi dīcitur altam*

58 *coctilibus mūrīs cīnxisse Semīramis urbem.*

Würde ich „pendeln“ müssen, dann ginge das so: Subjekt nehmen oder sogar nur das erste Wort und dann das Prädikat suchen, dieses nach vorn nehmen und dann den Anfang übersetzen: Pyramus (und Thisbe) bewohnten ... (das geht natürlich nur, wenn man *tenuēre* als Prädikat erkennt und nicht etwa an *contiguās* als 2. P. Sg. Indikativ

der a-Konjugation oder 2. P. Sg. Konjunktiv Präsens der konsonantischen Konjugation denkt).

Dann sollte man nach der sogenannten Pendelmethode oder Drei-Schritt-Methode weiter so übersetzen und „Minipendelschwünge“ dabei berücksichtigen: „Pyramus und Thisbe bewohnten zusammenhängende Häuser.“ Und jetzt steht man vor dem Dilemma, ob man erst mal nach *domōs* weiter übersetzen, sozusagen weiter im Text machen soll, oder lieber, wie es sinnvoller ist, den *ubi*-Satz auch im Deutschen anschließen soll, oder ob man nun vorne im Satz weitermacht und also so übersetzt: „Pyramus und Thisbe bewohnten zusammenhängende Häuser, der eine der schönste unter den jungen Männern, die andere ausgezeichnet vor den Mädchen, die der Orient hatte“. Jetzt kann man den *ubi*-Satz nur noch durch Wiederholungen anbringen: „Sie also bewohnten dort zusammenhängende Häuser, wo ...“

Und nun soll man ja, wie in deutschen Gliedsätzen üblich, das Prädikat oder das Subjekt so stellen: das Subjekt an den Anfang, das Prädikat an den Schluss: Das geht schon gar nicht und zudem überrascht den Leser hier gerade die umgekehrte Stellung des Prädikats: Es steht gleich nach dem Relativum *ubi* am Anfang des Gliedsatzes.

Regelübersetzung nach den Vorgaben der Lehrbücher und ihrer Pendelmethode wäre: „wo Semiramis die hohen Stadt mit Backsteinmauern umgeben zu haben gesagt wird.“ Dem lateinischen Satz folgte man aber besser, wenn man so formulierte: „wo, sagt man, Semiramis die hohen Stadt mit Backsteinmauern umgürtet hat.“

Hilfreich für die Interpretation ist keine der Übersetzungen. Denn man lernt nicht erst die Charakterisierungen der Protagonisten kennen, dann die Wohnsituation, dann die Stadt mit den Anspielungen auf Semiramis.

d) Konstruieren

Nach der Konstruktionsmethode wäre es noch schlimmer, denn jetzt würde man sich gar nicht mehr um die Art der Wortfolge und Darstellung bemühen, sondern sich den Satz neu zusammensetzen und dann das daraus gewordene deutsche Konglomerat zur Grundlage der Interpretation und des Verständnisses machen: „Such's Prädikat!": Sie bewohnten. „Wer?" – Pyramus und Thisbe. „Was?" – benachbarte Häuser. Dann wird es schon schwer, aus dem Fragenkatalog „wo, wann, womit, unter welchen Umständen" das Richtige herauszusuchen. Dann hilft jemand so: „Bestimme mal die Form, suche mal nach zusammengehörigen Wörtern". Und jetzt ist alles bei der Grammatikarbeit, beim Bestimmen und Übersetzen von Einzelformen angekommen. Was ist denn das für eine Konstruktion? N.c.I. „Was hast Du da gelernt, wie man ihn übersetzt?" (Gewichtsverschiebung: sollen).

Statt den Blick auf den Textinhalt und den Genuss seiner Darstellung beizubehalten, wird Grammatik dazwischen geschaltet. Der Schüler weiß nicht, was er nun eigentlich als Ziel gesetzt bekommt:

- Wortformen und Satzglieder bestimmen?
- Eine deutsche Übersetzung erstellen, egal, ob sie schön ist oder nicht, Hauptsache „richtig"?
- Den Text verstehen? Und verstehen, warum der Autor ihn gerade so wie zu beobachten formuliert und wie das wirkt?

Weg ist man vom Text und Inhalt.

In keiner dieser (erfundenen) Versionen ist die Reihenfolge eingehalten, die Ovid vorgibt. In keiner Version ist das Deutsch voll erträglich.

Pendeln als „Kleinpendeln" kann sinnvoll sein, es entspricht dem Text. Die Leseforschung sagt, dass das Auge des Lesers immer weiter

schaud als auf das einzelne Wort und das nächste Wort. Es hat oft das Zeilenende im Blick und springt auch über auf die nächste Zeile. Ein striktes Vorgehen nach der Pendelmethode ist aber falsch, weil das Prädikat ja oft sehr weit weg vom Satzanfang steht, nicht schon auf derselben Zeile. Das Pendeln ist richtig, wenn man Kola erfasst und innerhalb dieser Kola Zuordnungen vornimmt. Das ist Sinn des Satzgliederns und der Satzabbildungen und der daraus sich ergebenden kolometrischen Übersicht.

Sogar Römer mussten lernen, nicht Wort für Wort Sinn zu erfassen, sondern Kolon für Kolon. Quintilian schildert in seiner *Institutio oratoria* 1,1,32-34 die komplexen Anforderungen, die das Lesen mit gleichzeitigem halblautem Sprechen an das Kind stellt. Er zeigt dabei in § 34, dass auch er das vorausschauende Lesen (*prospicere in dextrum ... et providere*) kennt, dass es „alle anraten" (*omnes praecipiant*) und dass es eine Sache des Verstandes (*non rationis modo*), aber auch der Einübung ist (*sed usus quoque est*).

Dem Dichter eher gerecht werdende, aber immer noch die syntaktische Struktur nachahmende Version:

„Dann klagen sie erst über vieles und vereinbaren schließlich, den Versuch zu machen, in der Stille der Nacht die Wächter zu hintergehen und aus dem Haus herauszukommen. Und wenn sie erst mal aus dem Haus herausgegangen seien, auch die Dächer der Stadt hinter sich zu lassen. Und damit sie nicht irren mussten, wenn sie auf der weiten Flur immer weitergingen, wollten sie sich am Grab des Ninus treffen und sich unter dem Schatten eines Baumes verstecken.“

Dem Dichter eher gerecht werdende, die syntaktische Struktur nicht nachahmende, aber

die Reihenfolge der Informationen weitgehend bewahrende Version:

„Dann äußern sie erst mit leisem Flüstern viele Klagen. Schließlich vereinbaren sie ein Wagnis: in der Stille der Nacht die Wächter zu hintergehen und aus dem Haus herauszukommen – und wären sie erst mal aus dem Haus herausgegangen, auch die Dächer der Stadt hinter sich zu lassen – und damit sie nicht irren mussten, wenn sie auf der weiten Flur immer weitergingen, sich am Grab des Ninus zu treffen – und sich unter dem Schatten eines Baumes verstecken.

In dieser Version ist *temptare* sehr deutlich interpretiert und durch die Verbindung aller geplanten Vorhaben in einem Satz so wie bei Ovid wird die Vielzahl der träumerischen Planungen ausgedrückt. Ferner sind die vielen Reihungen in Gliedsätzen ersten Grades mit Unterbrechung durch Gliedsätze zweiten Grades berücksichtigt. Erzählt wird die Metamorphose von einer der Myniiden (der Töchter des Minyos). Sie würzen sich so die Arbeit beim Weben. Es muss also in der Übersetzung deutlich werden, wer erzählt, wem sie erzählt, wie sie erzählt. Der Satz ist der längste und einzig komplizierte in der ganzen Erzählung. Die Ausdrücke sind einfach, das Wort *arvum* ist hoch und fällt aus dem Rahmen.

4. Wie man einen Text erschließt¹

Wie kommt man zu Textverständnis und gegebenenfalls zu einer solchen Übersetzung? Jeder Mensch hat seine Lesestrategien, aber man kann einige Methoden entwickeln, die von solchen Gewohnheiten ausgehen, sie systematisieren und als Methode einüben.

4.1 Gliedern eines Satzes

Man unterteilt die Verbformen und kennzeichnet sie als selbstständig formuliert (also als Hauptsatzprädikat: S) oder als bezogen formuliert (also Prädikat in Gliedsätzen oder eingebetteten Informationen wie *A.c.i.*, *participium coniunctum*, *ablativus absolutus*, *-nd*-Fügung: B). Dazu muss man auch die unterordnenden Konjunktionen markieren (z. B. einrahmen). Sie sind im folgenden Beispiel halbfett hervorgehoben. Dann hat man alle Satzkerne und kann von ihnen aus die Satzabschnitte erschließen:

S

81 *Postera nocturnōs Aurōra remōverat ignēs*
S

82 *Sōlque pruīnōsās radiīs siccāverat herbās.*
S

83 *Ad solitum coiēre locum.*

B S

Tum murmure parvō 84 multa prius questī statuunt,
B

ut nocte silentī 85 fallere cūstōdēs
B S

foribusque excēdere temptent,
B

86 *cumque domō exierint, urbis quoque tēcta*
B

relinquant,
B

B

87 *nēve sit errandum lātō spatiantibus arvō,*
B B

88 *convenient ad busta Ninī lateantque sub*
umbrā 89 arboris.

Arbor ibī, niveīs ūberima pōmīs, 90 ardua mōrus,
S
erat gelidō contermina fontī.

4.2 Satzabbildungen

Schwierigere Sätze kann man sich auch noch in einer Satzabbildung nach dem Einrücksystem verdeutlichen.

Satzabbildung vv. 83–88:

HS	<i>Tum murmure parvo / 84 multa prius questi statuunt,</i>
GS ₁	<i>ut nocte silenti / 85 fallere custodes foribusque excedere temptent,</i>
GS ₂	<i>86 cum-que domo exierint,</i>
GS ₁	<i>urbis quoque tecta relinquunt,</i>
GS ₂	<i>87 ne-ve sit errandum lato spatiantibus arvo,</i>
GS ₁	<i>88 convenient ad busta Nini lateantque sub umbra / 89 arboris.</i>

4.3 Kolometrische Darstellung

Aus dem Gliedern der Sätze und weiteren Analysen ergeben sich die kolometrische Gliederung und die kolometrische Darstellung:

Nr.	grammatische Beschreibung	lateinisches Kolon	S / B	deutsche Wiedergabe	Bezug auf
1	HS, Plusquamperfekt, resultativ	81 Postera nocturnōs Aurōra remōverat ignēs	S	Aurora hatte am nächsten Tag die nächtlichen Feuer entfernt	–
1	HS, Plusquamperfekt, resultativ	82 Sōlque pruīnōsās radiīs siccāverat herbās.	S	und Sol hatte mit seinen Strahlen die vom Reif feuchten Pflanzen getrocknet.	–
1	HS, Erzähletappe, Aktion, Erzählperfekt	83 Ad solitum coiēre locum.	S	Sie kamen am gewohnten Ort zusammen	–
1	HS, Einleitung	Tum	zu 3	Da	zu 3
2	p. c., vorzeitig	murmure parvō 84 multa prius questī	B	führten sie mit leisem Flüstern erst über vieles Klage	3
3	HS, Prädikat, Erzähletappe im Reportagepräsens	statuunt,	S	dann beschließen sie:	–
4	GS ₁ , erstes Objekt als Infinitiv mit Ergänzungen	ut nocte silenti 85 fallere cūstōdēs	B	Sie wollen versuchen, in schweigender Nacht den Wächtern unbemerkt zu bleiben	6
5	GS ₁ , zweites Objekt als Infinitiv mit Ablativobjekt	foribusque excēdere	B	und durch die Tür hinaus-zugehen	6
6	GS ₁ , Prädikat	temptent,	B	(bei 4 übersetzt)	3
7	GS ₂ , vorzeitig zu <i>relinquant</i> , Prädikat im Konj. Perf. zum Ausdruck der Vorzeitigkeit	86 cumque domō exierint,	B	und wenn sie dann das Haus verlassen haben,	8
8	zweiter GS ₁ , durch das an <i>cum</i> angehängte <i>que</i> an den <i>ut ... temptent</i> -Satz angeschlossen	urbis quoque tēcta relinquant,	B	wollen sie auch die Dächer der Stadt hinter sich lassen	3
9	GS ₂ , Finalsatz zum dritten GS ₁	nēve sit errandum	B	und damit sie, (Rest bei 10 übersetzt)	11
10	p. c. im dritten GS ₁ , gleichzeitig Dat. auctoris zur <i>-nd</i> -Form	lātō spatiantibus arvō,	B	wenn sie auf der weiten Flur laufen, ja keinen Fehler begehen müssen,	9

11	dritter GS ₁ , durch das an <i>nē</i> angehängte <i>-ve</i> mit den Prädikaten des vorigen GS ₁ gleichgestellt	88 <i>convenient ad busta Ninī</i>	B	wollen sie sich am Grabmal des Ninus treffen	3
12	vierter GS ₁ , durch <i>-que</i> abgeschlossen	<i>lateantque sub umbrā 89 arboris.</i>	B	und sich im Schatten des Baums verstecken.	3
1	Hintergrundinformation im durativen Imperfekt	<i>Arbor ibī niveīs ūberrima pōmīs, 90 ardua mōrus, erat gelidō contermina fontī.</i>		Ein Baum, der mit schneeweißen Früchten reich behangen war, ein hochaufragender Maulbeerbaum, stand da in direkter Nachbarschaft einer kalten Quelle.	–

Die hier gegebene Übersicht zeigt alles, was man in eine Darstellung zur Kolometrie einbringen könnte:

1. Spalte: ein Durchzählen der Kola; mit jedem Hauptsatz beginnt man wieder bei 1.
2. Eine satzgrammatische Analyse (Gliedsatz oder Hauptsatz? Gliedsatz wievielten Grades, wovon abhängig? Teil eines unterbrochenen Kolons eines unterbrochenen Satzabschnitts? Welcher Teil? Beobachtungen zur Form des Verbs).
3. Das lateinische Kolon selbst.
4. Die Wiederholung der schon beim Unterstreichen und Einklammern erfolgten Kennzeichnung der Verbformen als selbstständig formuliert (S) oder bezogen formuliert (B).
5. Eine deutsche Wiedergabe entweder in einzelnen Sätzen oder schon mit Blick auf den ganzen Satz. Faustregeln sollten sein:
 - Kein lateinisches Wort darf ausgelassen werden,
 - Wenn etwas unübersetzt bleibt oder bleiben soll, dann bitte vermerken, welches Wort nicht übersetzt wurde, möglichst mit Begründung (beim Auslassen der unterordnenden Konjunktionen kann dies unterbleiben, wenn Wiedergabe als Hauptsätze zugelassen wurde).
 - Wenn ein Kolon schon vorher übersetzt

werden musste oder erst später übersetzt werden kann (zum Beispiel weil sonst die deutsche Formulierung nicht möglich ist), dann bitte in Klammern vermerken, wo es übersetzt ist oder warum es an anderer Stelle übersetzt wird.

6. Zusätzlich wird in Spalte 6 noch einmal aufgrund inhaltlicher und grammatikalischer Überlegungen festgehalten, auf welchen anderen Satzabschnitt sich ein Kolon bezieht (die Nummern sind dabei die der Zählung in der ersten Spalte).

4.4 Kurzfassung der Gliederung

*81 Postera nocturnōs Aurōra remōverat ignēs
| 82 Sōlque pruīnōsās radiīs siccāverat herbās.
| 83 Ad solitum coiēre locum. | Tum murmure
parvō 84 multa prius questī | statuunt, | ut nocte
silentī 85 fallere cūstōdēs | foribusque excēdere
| temptent, 86 cumque domō exierint, | urbis
quoque tēcta relinquunt, | 87 nēve sit errandum
| lātō spatiantibus arvō, | 88 convenient ad busta
Ninī | lateantque sub umbrā 89 arboris. | Arbor
ibī niveīs ūberrima pōmīs, | 90 ardua mōrus, |
erat gelidō contermina fontī.*

Das kolometrische Gliedern und das vorbereitende Unterstreichen von Verbformen und Umrahmen von unterordnenden Konnektoren mag etwas mechanisch anmuten, aber es ist

erstens viel besser als das grammatische Exerzieren während eines meist fehlschlagenden Übersetzungsversuchs in Anwesenheit des Lehrers und der Klasse. Zweitens verbleibt es immer beim lateinischen Text. Drittens kann es noch erlebnisreicher gemacht werden, indem alle lesenden Schüler wissen, dass sie sich zu jedem Kolon inhaltliche Vorstellungen machen müssen und dürfen und dazu auch bildliche Vorstellungen entwickeln dürfen. Manchmal empfiehlt es sich sogar, die Erschließung eines Textes sofort mit einer produktiven Rezeption zu verbinden, indem man dazu auffordert: Erstelle zu jedem Kolon den Vorschlag einer Abbildung oder einer Filmszene. Berücksichtige dabei die Semantik der Wörter und die verwendeten Tempora und Modi.

Zudem kann man das kolometrische Gliedern bei genügend Erfahrung abkürzen und die Kola einfach durch Schrägstriche kennzeichnen.

In jedem Fall ist die kolometrische Erfassung Grundlage des gliedernden Lesens und wenn der Lehrer den Text zu Beginn vorliest, sollte er ebenfalls so gliedernd lesen, dass sich die Schüler gleich die Schrägstriche einsetzen können. Dann geht natürlich das Erfassen, ja sogar das Übersetzen eines Satzes und Textes schneller. Tipp: Man kann auch bei Klassenarbeiten den Text schön gegliedert vorlesen, zumindest für eine gewisse Zeit. Die Schüler werden es danken, die Korrekturarbeit geht schneller. Das Unterrichtsklima wird freundlicher.

4.5 Satz- und Textverlaufsbeschreibung

Diese ist zunächst eher von Lehrenden zu erstellen, damit er weiß, was er vermitteln will. Aber man kann versuchen, Oberstufenschüler dazu aufzufordern. Es ist eine Übung in Sprachreflexion und Verwendung einer abstrahierenden Reflexionssprache (Metaspra-

che) und zeigt das Ergebnis einer Satz- oder Textanalyse.

Beispiel: Der Abschnitt beginnt mit zwei Hauptsätzen (vv. 81–82); diese sind durch *-que* verbunden; sie parallelisieren zwei Vorgänge am Himmel und auf der Erde und führen sie auf Götter zurück, die für Morgenröte und Sonne stehen. Dadurch wird das folgende Geschehen in einen größeren kosmischen Rahmen eingeordnet. Die beiden Vorgänge werden im Plusquamperfekt ausgedrückt, das man als resultatives Plusquamperfekt auslegen kann: Das Ergebnis des Dargestellten liegt vor und ist Hintergrund für die folgende Darstellung. Durch die Voranstellung von *postera*, das prädikativ zu *Aurora* verwendet ist, wird der neue Zeitabschnitt markiert, Durch die Verwendung von *nocturnos* als Attribut zu *ignes* und von *pruinosas* als Attribut zu *herbas* wird der zeitliche Fortschritt am frühen Morgen angedeutet. Die Endstellung von *ignes* und *herbas* in den Versen 81-82 lenkt den Blick vom Himmel auf die Erde.

Es schließt sich die Darstellung zweier Aktionen an. Die erste steht im narrativen Perfekt *coiere* 83, das narrative Perfekt nennt in Erzählungen eine Aktion in der Vergangenheit und stellt eine Erzähletappe dar. Die zweite Aktion steht im Präsens (das gewöhnlich historische Präsens heißt, was aber nicht „vergangenes Präsens“ meint sondern „erzählendes Präsens“, der Terminus ist für Schüler ein irreführender Ausdruck). Damit wird diese Etappe in den Vordergrund gerückt, der Leser wird unmittelbar anwesender Augenzeuge. Deswegen ist es besser, von einem Reportagepräsens oder szenischen Präsens zu sprechen. In jedem Fall ist die Verwendung des Gegenwartstempus ein Zeichen der sogenannten *repraesentatio*.

Die Darstellung der Szene ist allerdings in zwei Etappen gegliedert: Eine Voretappe steht

als *participium coniunctum* ausgedrückt: *questī*; die Hauptetappe steht dann im szenischen Präsens *statuunt*.

Danach folgen in einem langen Gliedsatzgefüge die Inhalte der Beschlüsse (84–89): der dazu verwendete *ut*-Satz (Gliedsatz ersten Grades) ist dreiteilig, dem zweiten und dritten Teil geht jeweils ein Gliedsatz zweiten Grades voraus, einmal ein Temporalsatz, einmal ein Finalsatz: Die Beschlüsse werden Schritt für Schritt und in einem anreihenden Satzbau dargestellt, so als würden immer noch neue Planungen hinzukommen und als würden die beiden Gesprächspartner im Wechsel sagen: „Ach ja, das wollen wir auch noch tun.“ Im *ut*-Satz häufen sich die Verben des Weggehens und des Gegenteils dazu: *excēdere*, *exire*, *relinquere*, (eventuell *errāre*), *convenire*. Ferner wird der Gegensatz von Wagnis und Risiko hervorgehoben: *temptāre* – *errāre*, *latēre*.

Die Satzbeschreibung ist nicht etwas, was man sich traut, von Schülern der Mittelstufe zu erwarten oder zu verlangen. Aber sie übt die Verwendung einer Metasprache und sie legt die Basis für eine Übersetzung und Interpretation. Sie fasst alles zusammen, was man in einer längeren Lese-Phase beobachtet und erarbeitet hat. Und was man in jedem Fall bedenken muss: Vieles von dem, was in der Satzbeschreibung dargestellt wird, wird ja als Denkleistung des Lesenden und erst recht des übersetzenden Schülers vorausgesetzt, es kommt nur nicht zur sprachlichen Ausformung und statt dessen wird viel zu schnell eine Übersetzung und eine sprachlich unvollkommene deutsche Version verlangt. Kurzum: Die Anforderungen bei der Erstellung von Satzabbildungen, kolometrischen Gliederungen und Satzbeschreibungen sind nicht geringer als die beim groben Übersetzen, aber sie lassen dem Leser Zeit und

führen zu ästhetisch wie inhaltlich besseren Lösungen.

4.6 Semantische Erschließung des Abschnitts

Der Abschnitt vv. 81–90 beginnt mit der Nennung zweier Gottheiten, die das Klima und die Zeit der Menschen beeinflussen: Aurora und Sol. Es lassen sich die Aktivitäten dieser Gottheiten und Bereiche am Himmel und auf der Erde feststellen: Wechsel des Aussehens des Himmels, Wechsel des Aussehens des Bodens, Wechsel der Tageszeit.

Ab v. 83 wird von Pyramus und Thisbe berichtet (statt Singular nun Plural *coiēre*). Zunächst wird das Sachfeld „Götter und ihre Aktivitäten an Himmel und Erde“ nicht fortgesetzt, sondern ein früheres: das Zusammenkommen von Pyramus und Thisbe (so schon in den vv. 59 *gradūs*, *coissent* 60, *iter* 69, *per illud* 69, *trānsire* 70, *cōstitērant* 71, *obstās* 73, *iungī* 74, *patērēs* 75, *trānsitus* 77 *pervenientia contrā* 80): *solitum locum*, *coiēre*, *murmure parvo*, *questī*. Dann aber beginnt ein neues Sachfeld mit *statuunt*. Das Sachfeld der Beschlüsse umfasst erneut Wörter des Gehens und Treffens (*excēdere* 85, *exierint* 86, *relinquant* 87, *spatiantibus* 87, *convenient* 88) und des Gebäudes (*foribus* 85, *domō* 86, *urbis tēcta* 87), einer Spezialform der Baulichkeiten (*ad busta Ninī* 88) und des Gegensatzes dazu: Natur, freies Gelände (*lātō arvō* 87, *sub umbrā arboris* 88f., *arbor* 89, *niveīs ūberrima pōmīs* 89, *ardua mōrus* 90, *gelidō contermina fontī* 90). In diesem Sachfeld „Natur“ kann man auch einen Anschluss an das Sachfeld „Einflussbereich der Götter“ sehen. Die Natur ist ein Raum der Menschen und der Götter.

Wer sich so semantisch durch den Text bewegt, wird alle gefundenen Wörter in einen Zusammenhang bringen und dabei die Einordnung in den Satz vornehmen müssen, also die

Syntax zum Verständnis des Textes heranziehen müssen. Umgekehrt war selbstverständlich die syntaktische Gliederung der einzelnen Sätze von einer ständigen inhaltlichen Erschließung bzw. einem ständigen Versuch, den Inhalt zu erfassen, begleitet. Was jeweils die Leitlinie und die Zusatzlinie ist, wird der Leser selbst bestimmen. Als Aufgabe kann man manchmal sogar geben, gleich die Erfassung des Textes mit einer produktiven Rezeption zu verbinden. Das sind in der Regel diese beiden:

1. Erfasse die einzelnen Abschnitte und schlage eine Verbildlichung vor.
2. Erfasse die einzelnen Abschnitte und überführe sie in ein Film-Drehbuch unter Beachtung der Tempora und der Personen sowie der Hinweise, ob es sich um eine Rede, einen Dialog, einen Gedanken oder eine Aktion handelt.

4.7 Gliederung des Textabschnitts

Durch das Unterstreichen der Verbformen ist bereits eine Gliederung durch Tempora deutlich geworden, in diesem Textabschnitt unterstützt nur ein Zeitadverb die Gliederung, außerdem das Prädikativum *postera* 81 und eine lokale Verweisform *ibi* 89. Es ergibt sich:

81–82: zeitlicher Fortschritt gegenüber dem Vorigen; Hintergrund für das Folgende durch resultatives Plusquamperfekt (*remōverat* 81, *siccāverat* 82).

83: erste Erzähletappe: *coiēre* (narratives Perfekt).

84: zweite Erzähletappe *statuunt* im Reportagepräsens (szenischen Präsens) mit Voretappe *questī* als p.c.

Danach Inhalt der Beschlüsse **84b–88:** Sie gelten für die Zukunft. Es sind drei Abschnitte, aneinander mit *-que* (6) und *-ve* (87) ange-reiht. Der zweite wird durch einen Tempo-

ral Satz, der dritte wird durch einen Finalsatz erläutert.

89b–90: Erläuternder Kommentar der Erzählerin im durativen Imperfekt *erat contermina* (90).

5. Vergleich mit zwei anderen Erarbeitungsansätzen

Früher gab es das Verfahren der Filtersätze (*textes d'approche*) oder das Angebot vieler Hauptsätze, die dann zu einem Satz zusammengesetzt wurden, die von ihrem Erfinder Werner Kempkes so bezeichnete gradatim-Methode.²

Das ist ein sinnvolles Verfahren, wenn eine grammatische Erscheinung eingeführt wird, denn man kann so die Einbettung eines Satzes in einen anderen sehen, verstehen und lernen.

Mittlerweile gibt es Textausgaben, die einen Text in mehreren Versionen anbieten, erst sozusagen ein Gerüst eines Satzes, dann denselben Text mit den Gliedsätzen des Textes, dann wiederum diesen Text nun auch noch mit den typisch lateinischen Satzstrukturen wie *Participium coniunctum*, *Ablativus absolutus*, *-nd*-Fügungen.³

Dieses Verfahren ist eher langweilig. Mehrfach soll sich der Schüler mit Text in veränderter Form herumschlagen. Zudem kann man einen Text ohne die ausgelassenen Informationen gar nicht richtig verstehen, weil die Voraussetzungen fehlen, die der Autor des Originaltextes gegeben hat.

Das Verfahren soll zudem der Differenzierung dienen und Schülern mit weniger guten Leistungen helfen. Wie sollen sie aber jeweils sich mit dem Originaltext auseinandersetzen können?

Das kolometrische Verfahren geht den umgekehrten Weg und mutet allen Schülern den Originaltext zu, lässt sie dann aber nach festen

Regeln selbst die Sätze gliedern und in einzelne Segmente zerlegen. Das Verfahren des mehrfachen Angebots eines Textes in immer komplizierterer Form ist ganz vom Übersetzungszwang geprägt. Das Verfahren des kolometrischen Gliederns strebt das Verstehen an.

Zusatz: Am schönsten gelungen ist das Verfahren des Angebots von Filtertexten vor dem Originaltext nicht in einer deutschen Ausgabe sondern in einer amerikanischen Livius-Ausgabe.⁴ Diese gibt durchweg einen vereinfachten lesbaren Text und im Anhang den Originaltext. Die Einleitung hebt hervor: Livius Werk ist so bedeutend und hat so viel Nachwirkung, dass es gelesen werden muss. Aber für solche, die Beginner sind und erstmals einen lateinischen Text lesen, sind Hilfen geschaffen: ausführliches Vokabular, grammatische Erklärungen, Paraphrase des Inhalts in Lehrbuchlatein vor dem angebotenen vereinfachten Text (das bringt wirklich ein Vorverständnis und eine sogenannte Vorentlastung), Zwischenüberschriften in Englisch, die sofort auf den Inhalt führen. Die Kapitel jeden Buches sind so gestaltet, dass die des 1. Buches am meisten vereinfacht sind, die des sechsten am wenigsten, sodass sich nicht eine Progression durch dreifaches Lesen eines Kapitels ergibt, sondern durch langsame Steigerung des Schwierigkeitsgrads von Buch zu Buch.

6. Arbeitsaufträge

Würde man all die vorgeführten Aktionen in Arbeitsaufträge überführen, dann sähen diese etwa so aus:

1. Analysieren Sie die Sätze des Textes, indem Sie: a) alle Verbformen unterstreichen und als selbstständig (S) oder bezogen formuliert (B) kennzeichnen; b) alle unterordnenden Konnektoren umrahmen.

2. Erstellen Sie eine kolometrische Gliederung zum gesamten Text.
3. Geben Sie den Inhalt der einzelnen Kola genau wieder, wobei Sie jedes Wort berücksichtigen.
4. Stellen Sie aus dem gesamten Text Ausdrücke zu den folgenden Sachfeldern zusammen:
 - a) Natur / Kosmos / Götter
 - b) Tageszeiten / Zeitabfolge
 - c) Wagnis / Risiko
 - d) Weggehen / Verlassen
 Erörtern Sie den Bedeutung jeden Ausdrucks und eventuelle Sinnverbindungen mit Ausdrücken im Abschnitt vv. 55–80.

Alternativer Arbeitsauftrag (der ohne Vorgaben auskommt und daher anspruchsvoller ist): Stellen: Sie in v. 81 und v. 84 ein Thema fest und verfolgen Sie seine Ausbreitung anhand des jeweils begonnenen Themas bzw. Sachfelds. Erörtern Sie die Bedeutung jeden Ausdrucks und eventuelle Sinnverbindungen mit Ausdrücken im Abschnitt vv. 55–80.

5. Paraphrasieren Sie den Text Zeile für Zeile unter Berücksichtigung aller Verbalinformationen.
6. Gliedern Sie den Text anhand der verwendeten Tempora und sonstiger Zeitangaben (in Attributen Prädikativa, Gliedsätzen).
7. Gliedern Sie den Text in Abschnitte (z.B. Vorbericht, Aktionen, Erläuterungen). Berücksichtigen Sie auch dabei die verwendeten Tempora.
8. Erstellen Sie zu den vv. 83–88 eine Satzabbildung.
9. Beschreiben Sie die Struktur aller Sätze des Textes und werten Sie sie für eine Interpretation aus.
10. Erstellen Sie eine Textverlaufsbeschreibung zum gesamten Text.

11. Interpretieren Sie Aufbau, Formulierung und Inhalt des Textes

Diese elf Arbeitsaufträge werden nie alle nötig sein. Im Unterricht wird der Lehrer oder die Lehrerin anhand der Beiträge der Schülerinnen und Schüler aktuell entscheiden, welche Arbeitsaufträge zum Textverständnis erforderlich sind.

Zur Grundlegung der Arbeitsweisen muss man mehrfach alle gezeigten Arbeitsaufträge an geeigneten Texten bearbeiten.

7. Schriftliche Überprüfungen

Eine Überprüfung des Textverstehens ist durchaus und sogar mit mehr Gründen und mit mehr Sinn durch die genannten Aktionen möglich und das Übersetzen kann höchstens eine Zusatzleistung sein, die an einem kleinen überschaubaren Textstück erfolgt. Auch hier ist eine Auswahl aus den verschiedenen dargestellten Arbeitsaufträgen zu treffen.

Auf die Wertung durch Punkte gehe ich hier nicht ein, weil dies eine weitere ausführliche Darlegung erforderte. Es möge jetzt erst einmal genügen, diese Überprüfungsformen zur Diskussion zu stellen und ihren Wert allgemein akzeptabel zu machen, zumindest ihre Gleichrangigkeit mit einer Übersetzung zu zeigen.

An die genannten Arbeitsweisen und Aktionen kann jeder Schüler in einer Überprüfung herangehen und er kann sie anwenden, auch wenn er den Text nicht kennt. Einen unbekanntem Text sofort übersetzen zu müssen ist auch für geschulte Philologen eine Herausforderung und ein Risiko. Gemeint ist der Fall, dass sie tatsächlich einen Text übersetzen sollen, der von einer gewissen Schwierigkeit ist und den sie noch nie vorher gesehen und gelesen haben. Für Schüler sind das alle lateinischen Texte und

sie sollen ihre erlernten Fähigkeiten auch bei Überprüfungen anwenden und zeigen können statt vor der Komplexität eines Textes, den sie übersetzen sollen, zu kapitulieren.⁵

Anmerkungen:

1) Leider erwähnt Wilhelm Pfaffel: Satz- und Texterschließung, in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (Hg.): Fachdidaktik Latein, Dillingen 2013, 95-110 die meisten der genannten Verfahren entweder gar nicht oder reiht sie nur unter „Weitere Verfahren zum Textverstehen“ ein. Er beschränkt sich dazu auf eine sehr subjektive Literaturliste. Die wichtigen Hefte des Altsprachlichen Unterrichts vom Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts nennt er ebensowenig wie die Darstellungen von Glücklich und Kipf:

- Hans-Joachim Glücklich: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik, Göttingen 1978, 2. veränd. u. erw. Aufl. 1993, 3. Aufl. mit neuem Vorwort 2008.

- Hans-Joachim Glücklich (Hg.): Satz- und Texterschließung: Der Altsprachliche Unterricht 30, 1/1987.

- Hans-Joachim Glücklich (Hg.): Theorie und Praxis der Interpretation: Der Altsprachliche Unterricht 30,6, 1987.

- Stefan Kipf: Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Bamberg 2006, 80-92, 257-264.

Seine These 1, die er seinen Darlegungen voranstellt (S. 110) passt dazu: „Satz- und Texterschließung werden im Wesentlichen durch die Übersetzung vermittelt und überprüfbar. Aufgaben der Übersetzung: Die Übersetzung soll Äquivalenz und Skopos-Adäquatheit anstreben und nach Möglichkeit von solcher zielsprachlicher Qualität sein, dass sie ohne das Danebenhalten des Originals gut gelesen und verstanden werden kann.“ Bei „Texterschließung ohne Übersetzung“ noch in die Überschrift mitzugeben: „z. B. Suche nach Eigennamen, neuen Wörtern“ ist eine Entstellung dessen, was Texterschließung ist. Warum ein Lesen lateinischer Texte ohne Übersetzen reine Kulturkunde sein soll, so S. 110, begrün-

det er nicht und er kann das auch nicht; denn die These ist falsch, weil sie Übersetzen mit Spracharbeit am lateinischen Text gleichsetzt und andere Formen, Texte zu erfassen und zu verstehen, beiseiteschiebt. Er berücksichtigt nicht, dass Lesen nicht Übersetzen ist und dass jede Übersetzung zeitgebunden ist, also niemals dauerhaft verständlich sein kann. Glücklicherweise kompensieren dies andere Beiträge des Bandes, insbesondere: Dietmar Absch / Ralf Wunsch: Wege und Formen der Interpretation im gymnasialen Unterricht, in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (Hg.): Fachdidaktik Latein, Dillingen 2013, 143-163 (8.1: Definition, Grundsätzliche Überlegungen, S. 143-149; 8.2: Interpretationsansätze und Formen der Interpretation im Unterricht, S. 150-163).

- 2) Werner Kempkes: Einführung in Gradatim. Herunterladbare PDF, 15 Seiten: <https://www.gradatim-methode.de/>
- 3) Beispiel: Ulrich Tipp: Krieg gegen die Helvetier. Caesar, De bello Gallico 1, 2-30. Lektüreprjekt

für den binnendifferenzierten Unterricht, Bamberg (Reihe Einzellektüren Latein) 2014.

- 4) Milena Minkova / Terence Tunberg: Reading Livy's Rome. Selections from Books I–VI of Livy's Ab Urbe Condita, Wauconda, Illinois USA (Bolchazy–Carducci Publishers, Inc.).
- 5) Dazu: Andreas Hensel: Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht. Vertieftes Textverständnis als Leitziel der Alten Sprachen – Anspruch und Wirklichkeit, in: Der Altsprachliche Unterricht 4+5, 2017, 2-11. – Hans-Joachim Glücklich: Textverstehen und Überprüfungsformen, in: Der Altsprachliche Unterricht 4+5, 2017, 12-23. – Eine Übersicht über verschiedene Formen des Überprüfens von Textverständnis findet sich ebenda auf S. 17. Diese Übersicht findet sich ebenso mit ausgearbeiteten Klassenarbeitsbeispielen bei: Hans-Joachim Glücklich: Caesar – Feldherr, Politiker, Vordenker. Bellum Gallicum. Lehrerheft, Stuttgart 2011. CD-ROM zum Lehrerheft.

HANS-JOACHIM GLÜCKLICH

Forderungen an Textausgaben – Probleme von Textausgaben

Textausgaben sind anders als normale Bücher

Lateinische Textausgaben sind mittlerweile mehr noch als Textausgaben in anderen Fächern weit davon entfernt, normalen Büchern zu ähneln.

Ein normales Buch enthält einen Text, den man in der Regel von vorne nach hinten lesen soll. Die Lektüre des Texts ist frei von einer Lenkung durch andere als den Autor und der Befindlichkeit des Lesers. Das Buch ist in Langzeilen gedruckt und kann Zwischenüberschriften haben. Es kann mit Photos, Zeichnungen, Graphiken und Malereien geschmückt sein, die dem Leser wie früher die sogenannten illuminierten Handschriften Personen und Highlights

der Handlung auch optisch näher bringen. In Pracht- und Sonderausgaben werden manchmal renommierte Maler oder Karikaturisten zur parallelen Präsentation des im Text Dargestellten gebeten und so entsteht eine Wechselbeziehung zwischen Text mit lesender Aufnahme und Bild mit optischer Aufnahme. Manchmal gibt es noch eine getrennte Aufstellung der vorkommenden Personen, eine Zusammenfassung der Handlung, ein Inhaltsverzeichnis und eine Sammlung schwieriger vorkommender Wörter und Begriffe. Auch ein Vorwort oder Nachwort und ein Kommentar unter dem Strich treten dann ergänzend dazu, wenn der Text nicht mehr aus der aktuellen Zeit stammt und einige historische oder literarische Einführungen und