



SCHOOL-SCOUT.DE

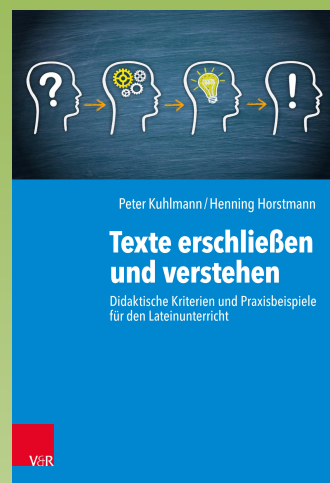
Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Latein: Texte erschließen und verstehen

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Inhalt

Vorwort	6
1. Zur Einführung: Textarbeit im Lateinunterricht (PETER KUHLMANN)	9
Übersetzen und Textverständnis	9
Wichtige Kompetenzen für die Textarbeit	11
2. Theoretische Grundlagen (PETER KUHLMANN)	13
2.1 Prozesse des Textverstehens	13
2.2 Strategien und Lesestile	22
2.3 Dekodieren und übersetzen	27
2.4 Schwierigkeitsgrade von Texten bestimmen	29
3. Texterschließung in der Unterrichtspraxis: Aufgabentypen und Fallbeispiele (HENNING HORSTMANN/PETER KUHLMANN)	32
3.1 Metakognition: vor der Lektüre (<i>pre-reading activities</i>)	32
3.2 Texte sprachlich erschließen	36
3.2.1 Textsorten und Textmerkmale erkennen (orientierendes Lesen)	36
3.2.2 Texte grammatikalisch erschließen (selektives Detailverstehen)	39
3.2.3 Sätze und Texte vollständig erschließen (totales/intensives Lesen)	49
3.2.4 Textverstehen sprachbildend fördern	54
3.3 Texte inhaltlich erschließen	64
3.3.1 Orientierendes vs. globales Lesen	65
3.3.2 Selektives Detailverstehen	73
3.3.3 Intensives/totales Lesen	100
4. Leistungsbewertung (MATTHIAS KORN)	110
4.1 Vorgaben der Leistungsbewertung im Lateinunterricht	110
4.2 Grundsätze und Dilemmata bei der Bewertung von Übersetzungsleistungen	114
4.3 Auf dem Weg zu alternativen Bewertungskonzepten	115
4.4 Ausgewählte Beispiele für Klassenarbeiten und Klausuren	119
5. Literatur	126

Vorwort

Die Texterschließung sollte eigentlich seit mehreren Jahrzehnten fester Bestandteil des altsprachlichen Unterrichts sein – entweder vor oder neben oder durchaus statt einer Übersetzung.

Gleichwohl zeigen Befragungen, dass von einem durchgehenden Einsatz texterschließender Unterrichtsverfahren in der Praxis keineswegs die Rede sein kann. Dies hängt sicher nicht zuletzt mit der Vorstellung zusammen, eine Texterschließung (ohne Übersetzung) sei entweder zu schwer für Lernende oder nutzlos für die Übersetzung.

Nun sehen die neuesten Kerncurricula für das Fach Latein häufig ausdrücklich neben der Übersetzung Aufgabenformate zur Dekodierung vor, die dann entsprechend in Leistungskontrollen Anwendung finden und im Unterricht geübt werden müssten. Insofern gewinnen Dekodierung und Texterschließung inzwischen einen eigenen Wert neben der Übersetzung.

Damit das gelingt, müssen Lehrende in der Lage sein,

- lernergerichtete Textabschnitte zu definieren, die das Arbeitsgedächtnis nicht überlasten,
- sinnvolle Aufgaben in gestufter Form für eine mehrfache Lektüre eines Textes zu stellen,
- Aufgabenformate zur Überprüfung des Textverständnisses zu kennen und ihren Wert einzuschätzen,
- metakognitive Strategien zur effektiven Arbeit am Text zu vermitteln,
- den Schwierigkeitsgrad von (lateinischen und deutschen) Texten zu bestimmen (in Bezug auf die Lerngruppe),
- Texte mit effektiven und lerneradäquaten Hilfen (*scaffolding*) zu versehen bzw. Texte lerngruppenadäquat abzuändern.

Hierfür möchte das vorliegende Buch theoretische und praktische Hilfen geben:

Der erste Teil führt in die theoretischen Grundlagen des Textverstehens ein: Wie lesen und verstehen wir (fremdsprachliche) Texte, was macht Texte für

Lernende leicht oder schwer? Grundlage sind Erkenntnisse der fachbezogenen Forschung (z. B. Lena Florian), weiter der empirischen Leseforschung im Allgemeinen und schließlich des aktuell ganz zentralen »Sprachsensiblen Fachunterrichts« (v. a. Josef Leisen). Zugleich werden die Prozesse des Textverstehens mit den aktuell gültigen curricularen Vorgaben zur Textkompetenz abgeglichen. Allerdings geht es in diesem Kapitel auch darum, warum manche der gängigen Erschließungsaufgaben im praktischen Unterricht nicht gut funktionieren oder Lernende überfordern.

Der folgende Praxis-Teil gibt anhand von Lehrbuch- und Originaltexten einen systematischen Überblick über die unterschiedlichen Aufgabenformate zur Dekodierung und Texterschließung. Er orientiert sich zum einen an den grundlegenden Verstehensebenen (sprachlich vs. inhaltlich) und im Weiteren an den unterschiedlichen Lesestilen der empirischen Leseforschung. In diesem Kapitel finden sich zu den jeweiligen Aufgabenformaten Einschätzungen bezüglich des Schwierigkeitsgrads, Möglichkeiten der Skalierung und Differenzierung sowie vielfach Schülerurteile, soweit die Aufgabenformate praktisch erprobt sind. Besondere Berücksichtigung finden ferner Aufgabenbeispiele zur Sprachbildung und zum Sprachsensiblen Fachunterricht. Der Praxis-Teil enthält sowohl Aufgaben zur reinen Dekodierung/Texterschließung als auch zur Einbindung von Übersetzungsaufgaben oder zu einer sinnvollen Arbeit mit zweisprachigen lateinisch-deutschen Texten.

Der dritte Teil umfasst die Leistungsbewertung. Darin wird der für die Praxis besonders relevante rechtliche Rahmen behandelt, d. h. welche Gewichtung besitzen in den aktuellen Ländervorgaben für Klassenarbeiten und Klausuren überhaupt die Teile: Dekodieren – Übersetzung – Dokumentation des Textverständnisses. Weiter werden die aktuell wieder stärker diskutierten Möglichkeiten einer Positivkorrektur in den Blick genommen und unterschiedliche Modelle zur Leistungsbewertung aus Deutschland und Österreich vorgestellt, die neben der Übersetzung das Textverständnis integrieren. Mehrere praktische Beispiele realer Klassenarbeiten und Klausuren runden das Bild ab, indem sie einen Einblick in die Möglichkeiten der Leistungsbewertung geben.

Perspektivisch soll der vorliegende Band dazu beitragen, die Aspekte Texterschließung und Übersetzung miteinander organisch zu verbinden. Dazu werden beide Fachleistungen daraufhin überprüft, welche Bedeutung ihnen jeweils in bestimmten Unterrichtssituationen zukommt, wie sie sich sinnvoll in konkreten Lern- und Leistungssituationen einsetzen lassen, sowie, wie hoch ihr jeweiliger Schwierigkeitsgrad ist. Speziell das Übersetzen gilt in der Regel als besonders »schwere« Fachleistung im altsprachlichen Unterricht. Der vorliegende Band zeigt hingegen, wie selbst diese Fachleistung sich im Sinne von

Binnendifferenzierung und Sprachbildung/-förderung mit einfachen Mitteln fein skalieren lässt.

Latein wird schon lange nicht mehr nur an Gymnasien unterrichtet, die in der Regel die Anforderungen des Latinums zur Basis ihrer curricularen Standards machen (müssen). Der in vielen Ländern expandierende Lateinunterricht an Gemeinschafts- oder Gesamtschulen und anderen nichtgymnasialen Schulformen zielt mittlerweile häufig nicht mehr auf den Erwerb des v. a. auf der Rekodierung von Originaltexten basierenden Latinums. Gerade für Lernende solcher Schulformen können prozessbezogene Aufgaben zur Texterschließung eine wichtige Grundlage zur praktischen sprachlich-inhaltlichen Arbeit an lateinischen Texten bieten. Zugleich führt dieser Band mit seinen Aufgabenformaten vor, wie sich auch wissenschaftsorientierte Zugänge zu lateinischen (oder griechischen) Originaltexten z. B. durch die Arbeit mit zweisprachigen Textausgaben, durch die gezielte Suche nach Informationen in originalsprachlichen Texten oder die semantische Bestimmung zentraler originalsprachlicher Begriffe im Textkontext bereits im Unterricht professionalisieren lässt.

Schließlich bieten die vorgestellten Praxisbeispiele einen breiten Pool für skalierte Aufgaben in der Leistungsbewertung (Klassenarbeiten, Klausuren): Latein wird sicher immer ein »anspruchsvolles« Fach bleiben, allerdings müssen die Anforderungen für die Lernenden auch schaffbar bleiben. Dies sollen die hier vorgestellten Aufgaben und Unterrichtsbeispiele praxistauglich ermöglichen.

1. Zur Einführung: Textarbeit im Lateinunterricht

Übersetzen und Textverständnis

Seit langer Zeit steht im Lateinunterricht bei der Textarbeit das Übersetzen im Vordergrund und bildet die wichtigste Grundlage für die schriftliche Leistungsbeurteilung. Lediglich in der Oberstufe und im Abitur kann in einigen Bundesländern die Interpretation dieselbe Gewichtung wie die Übersetzung aufweisen. Zwar wurden in der Fachdidaktik seit den 60er Jahren des 20. Jh. viele Texterschließungsverfahren entwickelt, die v. a. vor der Übersetzung das Textganze in den Blick nehmen sollten (sogenannte Textvorerschließung). Diese Verfahren sind seitdem kontinuierlich weiterentwickelt worden und haben sich auch in den Lehrwerken etabliert; allerdings ergeben Befragungen von Lateinstudierenden immer wieder, dass solche Methoden nicht flächendeckend zum Einsatz kommen. Dies hängt nicht zuletzt mit einer berechtigten Kritik an einigen traditionellen Erschließungsmethoden zusammen (dazu s. u.), die oft als »wenig praktikabel«, »zu schwer« bzw. »zu komplex« eingeschätzt werden und eher zum Raten als zur richtigen Übersetzung führen.

Ein Nutzen dieser Text(vor)erschließungsmethoden sollte darin liegen, die anschließende Übersetzung als eigentliches Ziel zu erleichtern. Allerdings fehlt ein empirischer Nachweis hierzu: Vorerschließende Phasen führen nicht zwangsläufig bei allen Lernenden zu »richtigeren« Rekodierungen, wie Erfahrungen aus niedersächsischen Studienseminaren und Studien im Rahmen von empirischen Masterarbeiten nahelegen. Dies hängt sicher mit den jeweils unterschiedlichen Anforderungen und Kompetenzen zusammen: Einen Text inhaltlich zu verstehen ist eben nicht dasselbe wie ihn unter Beachtung aller sprachlich-formaler Details in eine andere Zielsprache umzuformulieren¹. Allerdings müsste diese Frage sicher noch genauer erforscht werden.

Hinzu kommt der bislang nicht hinreichend wahrgenommene Eigenwert der Erschließung als eigener, auch für die Leistungsbeurteilung relevanter Bereich:

1 Vgl. Nickel 2016: 39–60.

Aufgaben zur Texterschließung könnten, ähnlich wie im Mathematik-Unterricht, als Teil des »Lösungsweges« oder sogar statt einer Übersetzungsleistung berücksichtigt werden. Hier zeichnet sich langsam ein didaktischer und curricularer Umbruch ab, dahingehend, dass Aufgaben zur Dekodierung und zur Dokumentation des Textverstehens (alternativ zur Übersetzung) nun verstärkt *neben* bzw. *statt* der Übersetzungsleistung in die schriftlichen Leistungskontrollen Eingang finden und durch eine Positivkorrektur (Verpunktung) zur Notenfindung in schriftlichen Arbeiten beitragen sollen². Bei Fortbildungen zum Thema geben die meisten Lehrkräfte an, sie hätten durchaus Interesse an solchen Aufgabenformaten, seien allerdings in ihrer universitären und pädagogischen Ausbildung nicht auf entsprechende Aufgaben vorbereitet worden. Seitdem sind jedoch viele praktische Vorschläge mit entsprechenden Aufgabenformaten entstanden, die in diesem Band in systematischer Form vorgestellt und an die Erkenntnisse der aktuellen Forschung zum Textverstehen angebunden werden.

Der hier verfolgte Ansatz ist nicht in dem Sinne dogmatisch, dass das Übersetzen durch texterschließende Aufgaben abgeschafft werden soll. Im Gegenteil lassen sich mit dem Übersetzen Unterrichtsziele exklusiv erreichen, die andere Aufgabenformate nicht leisten können: Hierzu gehören etwa die Abbildung der morphosyntaktischen Struktur ausgangssprachlicher Äußerungen oder die genaue semantische Bestimmung fremdsprachlicher Ausdrücke auf der Mikro-Ebene. Vor diesem Hintergrund ist es bedauerlich, dass das Übersetzen so gut wie ganz aus dem neusprachlichen Unterricht verschwunden ist. Daher enthält dieser Band sogar eine Reihe von Aufgabenbeispielen, die das Thema des Übersetzens vielfältig variieren und niederschwellige Übersetzungsformen sowie einen kreativen Umgang mit zweisprachig lateinisch-deutschen Textpassagen präsentieren.

Allerdings ist es ein Missverständnis, dass eine mehr oder weniger richtige Schülerübersetzung zeigt, ob er oder sie den Text inhaltlich verstanden hat. Dies lässt sich eher durch andere Aufgabenformate dokumentieren³. Die hier präsentierten Aufgaben können demzufolge je nach Unterrichtskontext und Lernsituation als (entlastende) Vorbereitung für eine Übersetzung oder als Ersatz für eine Übersetzung (z. B. zur kursorischen Lektüre) oder nach einer Übersetzung zur Vertiefung des inhaltlichen Textverständnisses genutzt werden.

2 Dazu Glücklich 2017.

3 Vgl. Glücklich 2008: 229–231; vgl. Janka 2017: 101–112; Leubner/Saupe 2016; Korn/Kuhlmann 2021.

Gerade der Aspekt der kursorischen Lektüre erscheint uns besonders wichtig⁴, denn wie schon Johann Matthias Gesner⁵ beklagte und betonte, liest man im Lateinunterricht meist viel zu kleine Textabschnitte, was zu Demotivierung und mangelnder Umwälzung des sprachlichen Wissens führt(e) – dies ist heute sicher nicht besser als im 18. Jh. Die schon von Oertel⁶ präsentierten und hier weiterentwickelten Aufgabenformate lassen neben der nach wie vor dominanten statischen Lektüre auch Phasen kursorischer Lektüre zu, mit denen Lernende recht lange Textpassagen bewältigen können. Die Verfahren sind im Übrigen nicht nur von Oertel (Bayern), sondern auch in Niedersachsen und Sachsen durch empirische Masterarbeiten und Versuche an Studierenden gut erprobt. Befragungen von Schülerinnen und Schülern zeigen, dass gerade sprach- und übersetzungsschwache Lernende einen regelrechten Motivationsschub bekommen, wenn sie dank leichter zu bewältigender Aufgabenformate wieder aktiv am Unterricht mitarbeiten und auch zum ersten Mal längere Passagen auf Latein »lesen« und in ihrem wesentlichen Gehalt verstehen können. Nicht verschweigen darf man freilich, dass bei diesen Befragungen die besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schüler das reine Übersetzen häufig bevorzugen. Gleichwohl muss ein moderner und differenzierter Lateinunterricht möglichst alle Fähigkeiten und Lernerinteressen genügend berücksichtigen.

Wichtige Kompetenzen für die Textarbeit

Lernende sollten in der Lage sein, Strategien und Dekodierungsverfahren bei der Erschließung von Texten zielgerichtet anzuwenden (Metakognition – Methodenkompetenz), um Texte sprachlich und inhaltlich korrekt zu erschließen. Das bedeutet im Einzelnen:

- a) Metakognition und Methodenkompetenz: Lernende können
 - vorgegebene Informationsträger heranziehen (Überschrift, Einleitungstext, Bilder, Illustrationen),
 - ausgehend von den im Textumfeld gegebenen Informationen Fragen und Erwartungen zum Inhalt des Textes formulieren,
 - Texte in mehreren Phasen/Abschnitten unter vorgegebenen/selbstbestimmten Aspekten erschließen,

4 Vgl. auch Oertel 2006; Kuhlmann 2011.

5 Gesner 1756: § 65.

6 Oertel 2006.

- Kommentarhilfen, Vokabular/Wörterbuch, (Begleit-)Grammatik und Sachinformationen zur Erschließung von Texten nutzen,
 - Übersetzungen effektiv zur Selbstkontrolle des sprachlichen und inhaltlichen Textverständnisses nutzen.
- b) Texte sprachlich erschließen: Lernende können
- anhand sprachlicher oder typographischer Merkmale die Textsorte bestimmen,
 - aufgabenbezogen vorherrschende Textmerkmale herausarbeiten (z. B. Personalmorpheme, Sachfelder),
 - elementare/komplexe syntaktische Strukturen eines Textes benennen/markieren (Wortgruppen/Haupt- u. Nebensätze abgrenzen),
 - zur Vertiefung des Textverständnisses Übersetzungen miteinander vergleichen und die grundlegende Differenz von Original und Übersetzung nachweisen.
- c) Texte inhaltlich erschließen: Lernende können
- dem Text aufgabenbezogen einzelne/komplexere oder: explizite/implizite Informationen zum Inhalt (z. B. Handlungsträger, Ort, Zeit; Handlungsmotive, Begleitumstände) entnehmen,
 - anhand von Leitfragen isolierte Aussagen von Texten wiedergeben, falsifizieren oder verifizieren (z. B. Rasterfragen; Wahr-Falsch-Aufgaben),
 - ein vorläufiges/umfassendes Textverständnis stichpunktartig/ausführlich formulieren.

2. Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden zunächst die Ebenen und Prozesse des Textverstehens sowie die unterschiedlichen Lesestile bei der Rezeption von Texten dargelegt. Die Ausführungen orientieren sich an den aktuellen Ergebnissen der empirischen Leseforschung, aber nicht zuletzt auch an Konzepten des Sprachsensiblen Fachunterrichts.

2.1 Prozesse des Textverstehens

2.1.1 Verstehensebenen

Grundsätzlich lassen sich beim Verstehen sprachlicher Äußerungen und Texte a) eine formal-grammatische bzw. strukturelle und b) eine inhaltlich-semantische Ebene unterscheiden.

1. Formal-grammatisches Verstehen:

- a) *der Schlimpf grulte auf der brielen Schliese, weil er flatzen hullte*
- b) *morgen hatte der Genitiv zwischen dem Wasser Sonne gehört*

Diese Sätze können jeweils ohne weiteres formal-grammatisch von deutschsprachigen Lesern in dem Sinne »verstanden« werden, dass Wortarten, morphologische und syntaktische Strukturen – ja selbst das grammatikalische Genus – der »Unsinnswörter« bestimmt werden können. Der zweite Satz lässt sich sogar problemlos in andere Sprachen übersetzen (lat.: *cras genitivus inter aquam solem audiverat*).

Ein inhaltliches Verständnis bleibt jedoch aus: Im ersten Satz reichen die lexikalischen Informationen nicht aus, wenngleich sich das Verb *hullen* aufgrund des syntaktischen Kontextes als Modalverb (~ *wollen, können, müssen*) identifizieren lässt. Der zweite Satz ergibt inhaltlich keinen Sinn und dürfte in

seiner lateinischen Variante ähnlich wirken wie auch sonst viele original-lateinische Sätze im Lateinunterricht für Lernende: Übersetzen lässt es sich, der Inhalt bleibt unklar.

2. Inhaltlich-semantisches Verstehen

Die inhaltliche Verstehensebene lässt sich weiter skalieren in ein eher oberflächliches Verstehen, das sich mit einer Paraphrase der Äußerung in eigenen Worten dokumentieren lässt, und verschiedenen Deutungsebenen in Richtung Interpretation. So kann etwa ein Witz oder ein Martialepigramm durchaus oberflächennah verstanden und entsprechend korrekt paraphrasiert werden, ohne dass der eigentliche Witz verstanden wird. Auch Alltagsäußerungen oder ironische Bemerkungen fallen hierunter: So drückt eine Aussage wie *mir ist kalt* nicht unbedingt eine reine Information auf der Sachebene aus, sondern meist eher eine implizite Aufforderung (»illokutive Funktion«), je nach Situation (z. B.) entweder das Fenster zu schließen oder die Heizung anzustellen. Ähnlich kann eine Äußerung wie *na, das ist ja toll!* häufig ironisch gemeint sein und damit das Gegenteil ausdrücken. In fremdsprachlichen Texten und Äußerungen sind solche über den expliziten Wortsinn hinausgehenden Verständnisebenen in der Regel eine besondere Herausforderung für Lernende. Gerade Ironie und Metaphorik werden in lateinischen oder griechischen Texten von Schülern oder Studierenden nicht ohne weiteres erkannt.

Verstehensebene	Wiedergabe
1. sprachlich-strukturelles Verstehen	struktur-äquivalente Übersetzung
2. inhaltliches Verstehen: - explizit-oberflächennah - implizit/»eigentlich« Gemeintes	»freie« Übersetzung bis hin zur Paraphrase

Eine Übersetzung kann das Erkennen der über den reinen Wortsinn hinausgehenden Deutungsebenen häufig nicht sicher dokumentieren. Ein bekanntes Beispiel ist die Seneca-Sentenz (epist. 16,3) mit entsprechenden oberflächennahen Schülerübersetzungen:

philosophia non in verbis, sed in rebus est

»die Philosophie ist nicht in den Wörtern, sondern in den Sachen«

Um das »eigentlich Gemeinte« bzw. den intendierten Textsinn auszudrücken, müsste man die Äußerung entweder paraphrasieren oder eine »freiere« Übersetzung wählen (z. B. »Philosophie äußert sich nicht in Worten, sondern im Han-



SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Latein: Texte erschließen und verstehen

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

