



Peter Kuhlmann / Henning Horstmann

Texte erschließen und verstehen

Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele
für den Lateinunterricht



Peter Kuhlmann/Henning Horstmann/Matthias Korn

Texte erschließen und verstehen

Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele
für den Lateinunterricht

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2022 Vandenhoeck & Ruprecht, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen,
ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland;
Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei,
Brill Schönigh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau,
Verlag Antike und V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © DOC RABE Media/AdobeStock

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

978-3-647-70313-8

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 Dekodierungsmethoden 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

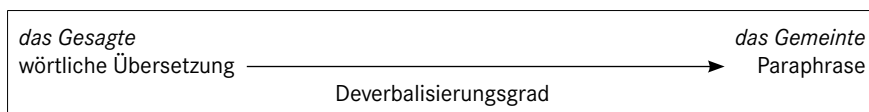
Eine Übersetzung kann das Erkennen der über den reinen Wortsinn hinausgehenden Deutungsebenen häufig nicht sicher dokumentieren. Ein bekanntes Beispiel ist die Seneca-Sentenz (epist. 16,3) mit entsprechenden oberflächennahen Schülerübersetzungen:

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-

deln« o. ä.). In der Übersetzungswissenschaft unterscheidet man hier zwischen den Polen einer strukturäquivalenten Übersetzung (»das Gesagte« übersetzen) und einer sogenannten »Deverbalisierung«, d. h. einer Loslösung vom genauen Wortlaut des Ausgangssprachlichen Textes, die »das Gemeinte« wiedergibt. Mit diesem Begriffspaar oder auch mit dieser Skala lässt sich im Übrigen auch im Lateinunterricht operieren, indem spätestens nach (aber besser schon während) der Lehrbuchphase die Lerngruppen je nach Text die optimale Variante aushandeln. Die Skala reicht dann von der »wörtlichen« (struktur-äquivalenten) Übersetzung bis zur Paraphrase mit maximaler Deverbalisierung⁷:



Ein weiteres Praxis-Beispiel aus der Vergil-Lektüre kann die hieraus resultierenden Herausforderungen illustrieren: Dido ruft vom Scheiterhaufen kurz vor dem Freitod in Richtung des absegelnden Äneas (Verg. *Aen.* 4,661 f.) *hauriat hunc oculis ignem crudelis ab alto | Dardanus*. Die meisten Schülern haben hier das *Gesagte* in etwa so übersetzt: »Der grausame Dardaner soll dieses Feuer mit den Augen von der hohen See aus schöpfen«. Das *Gemeinte* wäre aber: »Der grausame Äneas soll meinen Scheiterhaufen von der hohen See aus erblicken«, was viele Schülerinnen und Schüler allerdings nicht verstanden hatten. Schwierig in poetischen Texten ist häufig die bildlich-indirekte Ausdrucksweise (*oculis haurire ~ videre/aspicere; ignis ~ rogas; altum ~ mare; Dardanus ~ Aeneas*): Eine eigentliche »Übersetzung«, wie Schüler sie verstehen, bleibt dann oft inhaltlich unverständlich; die verständliche Variante dagegen wird eher als Paraphrase empfunden. In jedem Falle sollten die hier angesprochenen Übersetzungsarten explizites Unterrichtsthema im Sinne von Methodenkompetenz und Metakognition sein⁸.

2.1.2 Dekodierung und Arbeitsgedächtnis

Dekodierungsebenen

In der lateinischen Fachdidaktik spricht man traditionell vom »Dekodieren«, wenn es um die sprachliche und inhaltliche Entschlüsselung von Texten geht.

⁷ Vgl. Nickel 2016: 37 f.

⁸ Kuhlmann 2020: 219 f.

Aus Sicht der Forschung zum Lese- und Textverstehen lassen sich auch hier verschiedene Ebenen unterscheiden:

- a) Bei schriftlichen Äußerungen und Texten ist zunächst die (Typo-)Graphie zu dekodieren, was für nicht-geübte Leser oder auch bei zu kleiner/großer Schrift oder zu langen/kurzen Zeilen durchaus das Verstehen behindern kann (s. u.).
- b) In der Regel dekodiert das Gehirn dabei zunächst die lexikalischen Informationen für das inhaltliche Verstehen.
- c) Erst in zweiter Linie werden die morfo-syntaktischen Informationen verarbeitet, was für Lateinlernende bei entsprechend defizitären Kenntnissen ein besonderes Hindernis darstellen kann.
- d) Parallel dazu wird das Weltwissen bei der Entschlüsselung und Kontextualisierung von Textbedeutung aktiviert, um einen Textsinn zu konstruieren. So dürfte der deutsche Satz *Der Graf/Die Studentin kauft sich ein neues Schloss* je nach Subjekt ein unterschiedliches »Schloss« (Gebäude vs. Fahrradschloss) bezeichnen: Das kulturelle Hintergrundwissen ermöglicht hier die lexikalische Dekodierung.

Dekodierungsebenen

(– Graphie)

– Lexik

– Grammatik (Morphologie + Syntax) } Weltwissen bzw.
kulturelles Hintergrundwissen

Den prinzipiellen Primat der Lexik beim Textverstehen zeigen folgende Textbeispiele:

Text 1: Grammatik verständlich – wenig Vokabeln bekannt

Es war einmal ein Kaul urdens Darbis und eine Kaulin urdens Prysta. Die hatten fluff Stritze: Der hurzere wurde Quarxes, der harzere aber Lytro geschlimpft. Darbis nun wurde fersch und fühlte das Zumpf striesen. Daher rief er nach seinen glumpfen Stritzen, von denen der hurzere ohnehin zufällig in der Fuhle ahlte. (51 Wörter: 13 unbekannt)

Text 2: keine Grammatik – alle Vokabeln bekannt

Caesar in Thermen gehen, wo Cicero treffen. Auch fünf hübsche junge Hetären bei Cicero, weil Ehefrau nicht in Rom sein. Cicero mit Caesar sprechen, weil bald Wahlen zu Konsulat. Cicero wissen, dass Caesar nach Macht streben. Cicero und Caesar eigentlich Gegner in Politik sein. Aber heute beide entspannen wollen. Caesar sehen schöne Hetären von Cicero und ... (53 Wörter)

Der erste Text lässt sich vollständig im Bereich der Grammatik dekodieren, jedoch nur partiell lexikalisch: Obgleich die meisten deutschen Muttersprachler hier vermutlich 75 % der Lemmata (»Vokabeln«) kennen dürften, erschließt sich der Inhalt nicht. Der zweite Text kommt fast ohne grammatikalische Informa-

tionen aus, dafür lässt sich der Inhalt durch die Kenntnis der Lexik und kulturelles Vorwissen recht vollständig erschließen.

Klassische Dekodierungs- und Texterschließungsmethoden, die einseitig auf das Erkennen und Markieren der grammatikalischen Merkmale eines Textes (z. B. Subjekte und Prädikate, Haupt- und Nebensätze finden/markieren) abzielen, entsprechen demnach nicht dem intuitiven Textzugang von Lernenden und Lesenden überhaupt. In einem vorangehenden Schritt müsste bei einem Text die Erschließung über die lexikalische Seite erfolgen, bevor die grammatikalische Dekodierung erfolgt.

Auch die empirischen Untersuchungen von Florian⁹ bestätigen den Eindruck: Die von ihr untersuchten Lateinschülerinnen und -schüler verwendeten den größten Teil der Arbeitszeit bei der Erschließungsarbeit auf die lexikalische Dekodierung, während die Grammatik vernachlässigt wurde.

Nun lassen sich in der Praxis allerdings keineswegs alle Texte rein aufgrund der Lexik erschließen: Bei vielen Lehrbuch- und narrativen Originaltexten mag man damit noch weit kommen, aber sobald Sprecherwechsel mit Prädikaten in allen drei Personen auftauchen, lässt sich der Textinhalt allein aufgrund der Lexik nicht mehr erschließen, wie folgende Textbeispiele zeigen:

Caesar, Bellum Gallicum 4,1

Suebor- gens est long- maxim- et bellicosissim- German- omni-. Hi centum pag- habere dic-, ex qui- quotannis singul- mili- armat- belland- causa ex fini- educ-. Reliqu-, qui domi mans-, se atque ill- al-; hi rursus in vicem ann- post in arm- su-, illi domi reman-. Sic neque agricultur- nec ratio atque usu- bell- intermitt-.

Seneca, epistula 7,11 f.

Egredi- hoc terti- Epicur-, cum un- ex consorti- studi- su- scrib-: ›haeci inquit ›ego non mult-, sed tibi; satis enim magn- alter alter- theatr- sum-⟨. Ist-, m- Lucil-, condend- in anim- s-, ut contemn- voluptat- ex plur- assensio- venient-. Mult- te laud-: ecquid hab-, cur place- tibi, si is es, qu- intelleg- mult-?

In beiden Texten sind die Endungen weitestmöglich getilgt. Dennoch konnten bei vielen Versuchen Lateinstudierende und -lehrkräfte den Caesartext ohne Probleme verstehen. Den eher dialogischen Senecatext über triviale Elemente (Epikur-Zitat, Anrede an Lucilius, Thema »Lust«) hinaus gut zu entschlüsseln, gelang jedoch bei diesen Experimenten kaum jemandem, obwohl es sich eigentlich um eine eher häufig gelesene Textstelle handelt.

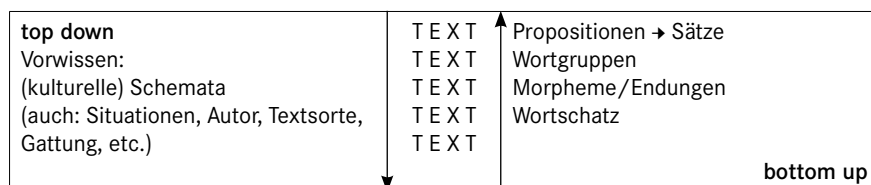
Als Fazit lässt sich jedenfalls festhalten: Die Lexik ist für alle Texte zunächst zentral (v. a. Lehrbuch, Erzähltexte in der 3. Person), die morpho-syntaktischen

9 Florian 2015.

Informationen sind teilweise eher redundant, teilweise durchaus wichtig für das Detailverstehen (dialogische Texte i.w.S.; auch Reden).

top-down und bottom up

Bei der Durchsicht des Caesarbeispiels dürften den Leserinnen und Lesern gleich die Eigennamen der Sueben und der Germanen sowie das Adjektiv *bellicos(is-sim)us* ins Auge gesprungen sein. Zusammen mit der Information zur Textstelle, nämlich dem Germanenexkurs in dem für Lateinlehrkräfte bekannten Caesarwerk *De bello Gallico* ergibt sich bereits vor der genauen Lektüre ein Voreindruck, der den weiteren Leseprozess vorprägt und erleichtert. Meist weiß man schon, dass die Sueben ein besonders aggressiver germanischer Volksstamm sind, der mit Caesar in einen gefährlichen militärischen Konflikt gerät. Man sucht dann den weiteren Text – gleich ob mit oder ohne Grammatikendungen – unbewusst auf die Bestätigung dieses Vorwissens hin ab und bekommt aufgrund der Text-Lexik Detail-Informationen, die dann wiederum die Lücken auf morphologischer Seite füllen helfen. Der Verstehensprozess läuft also einmal aufgrund des Vorwissens (Inhalt, Textsorte, Autor) »von oben nach unten« (*top down*) und »von unten nach oben« (*bottom up*), d. h. von den lexikalischen Einzelinformationen zur Gesamttextbedeutung hin ab:



Im Idealfall laufen bei guter Sprachbeherrschung und entsprechenden inhaltlich-kulturellen Vorkenntnissen die beiden Prozesse parallel ab. In der Praxis des Lateinunterrichts dagegen rezipieren viele Lernende die lateinischen Texte einseitig »von unten nach oben«, indem sie mühsam die lexikalischen und grammatikalischen Elemente des Textes entschlüsseln und dabei den inhaltlichen Gesamtzusammenhang des Textes aus dem Blick verlieren. In der Leseforschung spricht man hier von *lower-order*-Prozessen (*bottom up*) und *higher-order*-Prozessen (*top down*)¹⁰. Ein professioneller Leser kann sich in der Regel durch einen *higher-order*-Prozess zügig Orientierung über einen Text verschaffen, dann aber natürlich auch durch genaue und sorgfältige Lektüre denselben Text in einem *lower-order*-Prozess wahrnehmen.

10 Kühne 2013: 9–11.

Je mehr Erfahrung man als Lehrkraft mit lateinischen Texten hat, umso schlechter kann man sich in solche schülertypischen *lower-order*-Prozesse hineinversetzen. Man kann aber durch typographische Tricks versuchen, sich in die Augen von Lateinlernenden mit defizitären Sprachkenntnissen hineinzuversetzen, um das Problem nachzuvollziehen (Sen. epist. 7,11):

EGREGIEHOCTERTIUMEPICURUSCUMUNIE
XCONSORTIBUSSTUDIORUMSUORUMSCRIB
ERETHAECINQUITEGONONMULTISSEDTIBI ...

Selbst gewiefte Philologen dürften hier aufgrund der mühseligen Dekodierung nach Wörtern, Kola und Sätzen (*bottom up*) im *lower-order*-Prozess verharren und nur sehr mühsam einen inhaltlichen Textzusammenhang entschlüsseln. Wenn man dieselbe Textstelle jedoch in einer gängigen typographischen Darstellung zuvor gelesen und sich gut eingepägt hat, fällt die anschließende Lektüre dieser *scriptio-continua*-Fassung leicht(er).

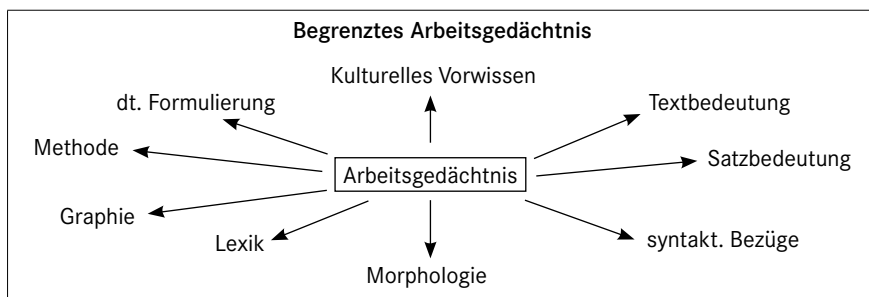
Arbeitsgedächtnis

Die traditionellen Text(vor)erschließungsmethoden zielen nun gerade darauf, den Lernenden vor der Fein-Dekodierung und Detailübersetzung einen inhaltlichen Eindruck vom Textganzen im Sinne eines *higher-order*-Prozesses zu vermitteln. Doch genau unser Seneca-Beispiel macht schlagartig klar, warum diese Methoden nicht immer funktionieren (können). Wer aufgrund defizitärer Lexik- und Grammatikkenntnisse (und fehlenden Vorwissens) sein Arbeitsgedächtnis so stark mit der Dekodierung von sprachlichen Details belasten muss, hat schlicht keine Kapazitäten mehr für das Textganze.

Das Arbeitsgedächtnis erweist sich als eine entscheidende Größe¹¹, die in der älteren lateinischen Fachdidaktik nicht genug berücksichtigt wurde, allerdings für die moderne Lese- und Textverstehensforschung eine zentrale Rolle spielt¹². Je mehr die Lernenden bei der Textarbeit bewusste Dekodierungen vornehmen müssen (bewusste Vokabelsuche, bewusste Formenbestimmung, bewusste syntaktische Analyse etc.), umso stärker ist das Arbeitsgedächtnis durch diese Prozeduren absorbiert. Wenn dann noch die Suche nach einer möglichst zielsprachenorientierten Formulierung für eine schriftliche Übersetzung hinzukommt, bleibt das inhaltliche Verständnis naturgemäß auf der Strecke.

11 Dazu Kühne 2013: 13–16; Florian 2017: 60–64; Kuhlmann 2018a: 32–34.

12 Vgl. Kühne 2013: 11–17 für Latein; ansonsten Leisen I, 2013: 56–58 u. 127.



Wenn man das Arbeitsgedächtnis mit 100 % Kapazität ansetzt, lässt sich leicht errechnen, dass bei einer Belastung durch die Dekodierungsebenen von Lexik und Morphologie mit z. B. 95 % nicht mehr viel Speicherplatz für die übrigen Operationen bleibt. Wer dagegen eine hohe sprachliche Sicherheit hat und die lexikalischen sowie grammatikalischen Informationen des Textes ohne Mühe unbewusst abrufen kann, hat entsprechend mehr Kapazität für den Rest.

In der Leseforschung sind diese Zusammenhänge lange bekannt, weil sie auch für ungeübte und sprachschwache Leser (komplexer) muttersprachlicher Texte gelten. Es gibt grundsätzlich zwei Wege, um mit dieser Herausforderung im Unterricht umzugehen¹³:

- a) defensiver Ansatz (Text wird an die Lernenden angepasst);
- b) offensiver Ansatz (Lernende werden an den Text angepasst).

In der Praxis wären Beispiele für den defensiven Ansatz der Einsatz möglichst einfacher Texte (etwa durch den Verzicht auf echte Originaltexte; Einsatz von Textadaptionen) oder die Beschränkung auf das Übersetzen von bekannten, d. h. zuvor im Unterricht gemeinsam übersetzten Texten bei der Leistungsbeurteilung. Prinzipiell würde man bei defensivem Vorgehen grundsätzlich auf Texte (z. B. Originallektüre) oder Aufgaben (z. B. rekodieren) verzichten, die zunächst einmal für die Lernenden nicht lösbar sind.

Der offensive Ansatz soll die Lernenden dagegen fordern, aber keinesfalls überfordern, sondern gezielt fördern. Dies kann durch den Einsatz von Lernhilfen (*scaffolding*) geschehen – bei der Textarbeit können dies neben den bekannten Vokabel- und Grammatikhilfen in Lektüreausgaben zusätzliche Hilfekärtchen oder vorgegebene Teilübersetzungen, typographische Hilfen (Kolometrie), Markierung von Schlüsselwörtern und Ähnliches sein (konkrete Beispiele unten im Praxisteil 3.2 und 3.3.1).

13 Nach Leisen I, 2013: 121 f.

Die Verbindung von defensivem und offensivem Ansatz mit gestuften Anforderungsprofil kann folgendes Textbeispiel illustrieren (Livius 1,7):

Romulus und Remus streiten sich darum, wer von ihnen die neue Stadt gründen darf. Der römische Historiker Livius berichtet dazu folgende Geschichte:

Original	Adaption
<p>Priori Remo augurium venisse fertur: sex voltures (<i>Geier</i>).</p> <p>lamque nuntiatio augurio, cum duplex (<i>doppelt</i>) numerus Romulo se ostendisset, utrumque regem sua multitudo consulaverat.</p> <p>Inde cum altercatione congressi certamine irarum ad caedem (<i>Totschlag</i>) vertuntur; ibi in turba ictus Remus cecidit.</p> <p>Vulgatior fama est ludibrio (<i>Verspottung</i>) fratris Remum novos transiluisse muros; inde Remum ab irato Romulo, cum verbis quoque increpitans adiecisset: »Sic deinde <interficietur>, quicumque alius transiliet moenia mea,« interfectum esse.</p>	<p>Primum augurium Remo venit (<i>so heißt es</i>): sex voltures (<i>Geier</i>) venerunt.</p> <p>Duplex (<i>doppelt</i>) numerus vulturum Romulo se ostendit <i>so ist es überliefert. Daraufhin werden beide von ihren Anhängern als König angerufen</i>.</p> <p>Inde irati pugnare coeperunt et ad caedem (<i>Totschlag</i>) se verterunt; ibi Remus in turba ictus est et cecidit.</p> <p>Sed vulgatior est alia fama: <i>Remus wollte seinen Bruder verspotten und novos muros transiluit; inde Remus ab irato Romulo interfectus est. Romulus dixit: »Sic ego interficiam omnes alios, qui muros meos transilient!«</i></p>

Bei einem defensiven Ansatz könnten sich die Lernenden auf die Bearbeitung der adaptierten und alternierend-zweisprachigen Fassung (rechts) beschränken. Für einen offensiven Ansatz würde man zum Original die üblichen Hilfen der Textausgaben hinzufügen. Doch können Lernende durchaus zunächst mit der adaptierten Version arbeiten und anschließend zumindest Teile der Originalfassung bearbeiten.

In jedem Fall benötigen die Lernenden gezielte Aufgaben, die das Textverstehen unterstützen und damit die entsprechenden Kompetenzen fördern. Bei der Textarbeit sind hierzu in der Regel mehrere Durchgänge durch einen Text erforderlich, die mithilfe gezielter Aufgaben den Text schrittweise sprachlich und inhaltlich erschließen helfen. Die schrittweise Erschließung eines Textes mit gestuften Aufgaben vor der eigentlichen Lektüre (*pre-reading*), während der Lektüre (*while-reading*) und gegebenenfalls auch nach der Lektüre (*post-reading*) vermeidet zudem eine zu starke Belastung des Arbeitsgedächtnisses während der Textarbeit selbst. Ausgehend vom obigen Schema könnten hier etwa alle Lernenden vor der Lektüre ihre Kenntnis des Romulus-Mythos reaktivieren (oder ggf. recherchieren), damit die Geschichte inhaltlich bekannt ist und somit entsprechend als Vorwissen genutzt werden kann. In einem weiteren Schritt können einige wenige wichtige Schlüsselwörter (*augurium – cadere – interficere –*

murus – transilire) wiederholt bzw. angegeben und gleich inhaltlich in den Mythos eingebettet werden (Kontextualisierung lexikalischer Informationen). Diese Vorentlastung kann für den adaptierten Text bereits ein verstehendes Lesen ohne Übersetzung ermöglichen.

2.2 Strategien und Lesestile

Die letzten Ausführungen leiten bereits über zu einem eher methodischen Thema, nämlich den konkreten Strategien der Textarbeit und den unterschiedlichen Lesestilen, die bei einer authentischen Lektüre und Textarbeit (nicht zuletzt außerhalb des Lateinunterrichts und nach der Schulzeit) immer relevant sind. Professionelle Leser und lernstarke Schülerinnen und Schüler gehen meist intuitiv richtig und effektiv mit mutter- oder fremdsprachlichen Texten um: Sie wissen, dass man Texte zur groben inhaltlichen Orientierung querlesen (*skimming*) oder auch gezielt nach bestimmten Informationen selektiv absuchen (*scanning*) kann und nur für bestimmte Zwecke eine intensive bzw. totale Lektüre notwendig ist. Sie wissen auch, dass man zunächst nicht alles im Detail verstehen muss und unter Umständen eine mehrfache Lektüre notwendig sein kann, bei der man flankierend bestimmte Begriffe entweder außer Acht lässt oder gezielt recherchiert bzw. nachfragt. Schließlich bauen sie intuitiv vor der Lektüre schon eine Vorerwartung über den Text auf, weil sie Vorwissen über den Autor, die Textgattung bzw. -sorte, das Thema und die mutmaßliche Intention oder auch Zuverlässigkeit des Textes mitbringen, was alles zu einer grundsätzlichen Orientierung vor der Lektüre beiträgt.

Viele Schülerinnen und Schüler bringen jedoch aus ganz verschiedenen Gründen (Begabung, Bildungshintergrund, fehlende Lesekultur im Elternhaus u. ä.) eine solche metakognitive Vertrautheit nicht mit und sind bei der Textarbeit zunächst einmal benachteiligt. Es gilt daher, ihnen diese unterschiedlichen Strategien zu vermitteln, die nicht nur für die Arbeit mit lateinischen Texten, sondern generell für eine professionelle Benutzung von Texten hilfreich sind. Dies betrifft im Lateinunterricht etwa den richtigen Umgang mit informierenden deutschen Sachtexten zur antiken Kulturgeschichte, die in den neueren Lehrwerken einen immer größeren Raum einnehmen, aber ebenso mit erklärenden Texten der Begleitgrammatiken und schließlich mit appellativen Methodentexten (z. B. zum Vokabellernen, zu Übersetzungsstrategien u. ä.), die prozedurale Fertigkeiten vermitteln sollen. Auch diese Texte sind keineswegs für alle Lateinschülerinnen und -schüler so selbsterklärend, wie die Lehrwerke nahelegen.

Lesestile

Man unterscheidet also folgende »Lestile«, die unterschiedliche Stufen des Textverständnisses abbilden und zugleich einer *zielgerichteten Mehrfachlektüre* desselben Text(abschnitt)s nach unterschiedlichen Gesichtspunkten dienen¹⁴:

orientierendes Lesen	Paratextuelle Informationen wie z. B. Überschrift, Gattungswissen etc. zur allgemeinen Orientierung nutzen und Vorerwartung aufbauen
selektives Lesen	einzelne Informationen aus dem Text verstehen/ziehen oder gezielt suchen
globales/extensives Lesen	den generellen Inhalt des Textes durch Querlesen verstehen (im Text hin- und herspringen)
intensives/totales Lesen	den Text in allen Details sprachlich und inhaltlich verstehen, auch die impliziten Informationen

Dieses Modell ist ursprünglich für den muttersprachlichen (Deutsch-) wie den Fremdsprachenunterricht erarbeitet worden. Es bildet aber in vieler Hinsicht auch die zielgerichtete Arbeit mit lateinischen Texten ab, sodass sich die in den Latein-Curricula formulierten Textkompetenzen gut zuordnen lassen.

Orientierendes Lesen: Hierzu gehören alle Formen der Vorentlastung und damit bestimmte Vorschließungsaufgaben wie die Nutzung eines Bildes zum Lektionstext, der Aufbau einer Vorerwartung durch die Überschrift, die Lektüre des deutschen Vorspanns, die Bestimmung der Textsorte, die Identifikation von Eigennamen im Text und schließlich die Aktivierung und Explizierung des eigenen Vorwissens. Die Aufgaben aus diesem Bereich sind in der Regel einem niedrigen Anforderungsbereich zuzuweisen (AFB I-II) und können in der Regel von allen Lernenden bewältigt werden. Aufgaben zum orientierenden Lesen können v. a. vor einer Übersetzung oder weiteren Textarbeit eingesetzt werden (*pre-reading activity*). Bei hinreichendem Sprachvermögen kann auch ggf. der erste und letzte Satz eines Text(abschnitt)s gelesen werden, sofern diese einen hinreichenden Voreindruck vermitteln.

Selektives Lesen: Hierbei handelt es sich wie bei den folgenden Lesestilen um eine *while-reading-activity*. In den Curricula ist dies häufig mit dem Operator »Informationen aus dem Text entnehmen« oder »Informationen im Text nachweisen« (o. ä.) bezeichnet. Notwendig dazu ist nicht das vollständige Text-

14 GER 2001: 74–76; Leisen 2013, I: 136 u. 222–224 zu den GER-Kategorien; Nold/Willenberg 2007: 38; Hinger/Stadler 2018: 69–75.

verständnis oder gar eine Ganzübersetzung eines Textes. Vielmehr können Lernende etwa vorgegebene Sach- oder Wortfelder in einem Text auch ohne Rekodierung nachweisen, bestimmte lateinische Begriffe oder grammatikalische Phänomene finden und ordnen, komplexere (auf Deutsch vorgegebene Informationen) im lateinischen Text suchen/nachweisen (mit Zeilenangabe, lateinisch zitieren). Auch sogenannte »Rasterfragen« (W-Fragen: »wer-was-wo-wie-warum?« s. u. 3.3.2) oder Wahr-Falsch-Fragen zur gelenkten Erschließung gehören hierzu.

Dieser Lesestil ist zentral bei der beruflichen Arbeit mit (lateinischen) Texten und für die Nutzung zweisprachiger Ausgaben in Studium und akademischen Berufen, denn dort müssen Historiker, Theologen, Philosophen, aber auch Philologen häufig größere lateinische Textmengen nach bestimmten Informationen oder Textstellen »scannen« können. Auch Lateinlehrkräfte, die einen Text nach bestimmten Kriterien für die Unterrichtstauglichkeit »scannen«, verfahren so. Der Anforderungsbereich von Aufgaben zum selektiven Lesen lässt sich skalieren und kann bei dem Nachweis impliziter Informationen AFB II-III erreichen.

Die hier genannten Aufgaben können *vor*, *statt* und *nach einer Übersetzung* eingesetzt werden: Sie können den Prozess der inhaltlichen oder sprachlichen Erschließung unterstützen oder nach einer das Arbeitsgedächtnis aufzehrenden Rekodierung noch einmal den Blick auf den eigentlichen Textinhalt lenken. Neuerdings sind solche Aufgaben in den Curricula jedoch häufig statt einer Übersetzung vorgesehen.

Globales (extensives) Lesen: Anders als vielleicht zunächst zu vermuten wäre und ältere didaktische Ansätze zur ganzheitlichen Texterschließung nahelegen, handelt es sich hierbei streng genommen um eine anspruchsvolle Verstehensleistung. Nur wer bereits ein beachtliches Sprachniveau erreicht hat, kann einen *unbekannten* Text wirklich (verstehend!) querlesen, was in der Regel nicht linear, sondern mit Sprüngen nach vorn und zurück im Text einhergeht. Ansonsten ist dies eher bei bekannten Texten möglich, die man entweder im Unterricht oder selbstständig zu Hause behandelt hat. Das globale Lesen setzt jedenfalls eine gute Beherrschung der Lexik sowie das zugrunde liegende Weltwissen voraus, um die aufgenommenen Informationen verarbeiten zu können.

Im Lateinunterricht sind sicher Annäherungen mithilfe üppiger Vokabelangaben (im und nicht neben dem Text!) und typographischer Hilfen (Kolometrie, Vormarkierung von Schlüsselwörtern) als »scaffolding« möglich. Ebenso sollten gut bekannte Texte oder Texte mit gut bekanntem Inhalt im Idealfall so gelesen werden können. Als Ergebnis eines erfolgreichen globalen Leseprozesses ist eine kurze Inhaltsangabe möglich. Ein globales Textverstehen

kann im Unterricht umgekehrt z. B. vor einer Übersetzung ermöglicht werden, indem die Lernenden vor der Lektüre des lateinischen Originals eine Übersetzung der Passage oder eine Inhaltszusammenfassung auf Deutsch erhalten und erst dann an den lateinischen Text gehen. Dazu gibt es weiter unten konkrete Aufgaben (s. u. 3.2.3).

Intensives/totales Lesen (Detail-Verstehen): Dies bildet den höchsten Verständnisgrad ab und schließt neben den expliziten auch die impliziten Informationen (z. B. Leerstellen, Ellipsen, Metaphorik, Doppeldeutigkeiten, Ironie, bloße Andeutungen, Anspielungen, Insinuieren u. ä.) ein.

Er setzt entsprechend eine vollständige Beherrschung der sprachlichen Grundlagen sowie des notwendigen kulturellen Wissens voraus.

Im Unterricht mündet diese Leseart in der Regel entweder in eine genaue Paraphrase in eigenen Worten oder eine semantisch-äquivalente Übersetzung sowie in die Textinterpretation, für die jeweils das totale Textverständnis die zentrale Voraussetzung bildet. Aufgaben hierzu sind dementsprechend im höchsten Anforderungsbereich (AFB III) anzusiedeln.

Speziell im Fremdsprachen- und damit im Lateinunterricht führt allerdings häufig ein (empfundenes) intensives *Lesen* (im Sinne von Bearbeiten/Dekodieren) zu einem nur globalen *Textverständnis*, das nicht alle Informationen eines Textes abdeckt.

Fünf-Phasen-Schema nach Leisen

Aus den hier vorgestellten Lesestilen hat Leisen ein »Fünf-Phasen-Schema«¹⁵ entwickelt und in der Praxis erprobt. Diese fünf-phasige Lesestrategie richtet sich an Leserinnen und Leser, für die deutsch- oder fremdsprachige Texte eine besondere Herausforderung sind. Daher ist sie prinzipiell auch gut für die selbstständige oder angeleitete Arbeit mit – in der Regel als schwer empfundenen – lateinischen Texten geeignet. Darüber hinaus lässt sie sich gut für die Lektüre deutschsprachiger Sach- und Infotexte einsetzen:

15 Leisen 2009: 23f. u. 56f.