

3 Wortschatz und Texterschließung

Neben einer allgemeinen Darstellung der mentalen Speicherung und Verarbeitung von Wörtern wurde bereits gezeigt, dass eine Konstituierung der Wortbedeutung erst im Textzusammenhang stattfinden kann und eine Betrachtung der Wortschatzarbeit somit nicht isoliert von der Textarbeit erfolgen darf. Überdies stellt das Ziel der Wortschatzarbeit im Lateinunterricht die erfolgreiche Übersetzung lateinischer Originaltexte dar. Um den Einfluss des im mentalen Lexikon gespeicherten semantischen Wissens auf den Übersetzungsprozess und das Textverständnis genauer darzustellen und somit Rückschlüsse auf die daraus resultierenden Anforderungen an die Wortschatzarbeit zuzulassen, soll eine Vorstellung der mentalen Prozesse im Rahmen dieser Vorgänge geschaffen werden. Da die Begriffe der Übersetzung und der Texterschließung im schulischen Kontext oftmals ungenau und synonym verwendet werden, erfolgt zunächst ein Definitionsversuch.

3.1 Die Übersetzung im Kontext des Lateinunterrichts

Auch der Begriff der Übersetzung kann von diversen Standpunkten aus betrachtet werden. Um den bisher verfolgten kognitiven Ansatz fortzuführen, gehe ich von einer kognitiv-psychologischen¹⁷⁰ Definition aus, die vor allem die Konzepte im mentalen Lexikon berücksichtigt. In Abgrenzung zu Ansätzen, welche die grammatikalischen und sprachvergleichenden Unterschiede der

¹⁷⁰ Jörn Albrecht unterscheidet zwei unterschiedliche Typen von Übersetzungsmodellen: das abstrakt-statische und das konkret-dynamisch-psychologische. Während ersteres den realen Übersetzungsvorgang übergeht und die an der Übersetzung beteiligten Faktoren sowie die Relation zwischen ihnen vorstellt, beschäftigt sich letzteres mit den tatsächlichen mentalen Übersetzungsvorgängen. [Vgl. Albrecht (2005), S. 27.]

Ausgangs- und Zielsprache verfolgen, sei daher die kognitive Definition von Iwona Legutko-Marszałek angeführt:

Die Übersetzung aus einer Sprache in die andere ist nur deshalb möglich, weil wir die Fähigkeit besitzen, von den sprachlichen Systemen zu abstrahieren und auf der sprachunabhängigen konzeptuellen Ebene Informationen zu verarbeiten [...] Im Übersetzungsprozess wird also dem in einer Sprache verfassten Satz die konzeptuelle Struktur entnommen und mit Mitteln einer anderen Sprache wiedergegeben.¹⁷¹

Deutlich wird, dass sich der Übersetzungsprozess in zwei Teilprozesse gliedert, zum einen in die Sinnerfassung des Ausgangstextes, wobei auf die mental gespeicherten Konzepte zurückgegriffen wird, begleitet von der Erschließung ihrer im Text dargestellten Relationen, und zum anderen in die anschließende korrekte und dem Übersetzungsziel angemessene Versprachlichung dieses Sinns in eine andere Sprache, wobei in der vorliegenden Arbeit Zwischenformulierungen zum ersten Teil gezählt werden sollen. Je kompetenter ein Subjekt in beiden Sprachen ist, desto stärker verschmelzen diese Schritte miteinander. Kurt Schmidt spricht in diesem Zusammenhang auch von apperzeptivem und assimilativem Übersetzen. Während der erste Begriff einen Übersetzungsvorgang beschreibt, der an die Formbestimmung der einzelnen Wörter gebunden ist, werden bei letzterem die einzelnen Operationen immer unwichtiger, und der Vorgang nähert sich mehr dem Lesen der Fremdsprache an.¹⁷² Im Rahmen der fremdsprachlichen Textrezeption muss folglich zwischen „Lesen“ und „Übersetzen“ differenziert werden. Während in den modernen Fremdsprachen tatsächlich nach einer Weile von einem Leseprozess gesprochen werden kann, verweilt der Lateinschüler in der Regel im schulischen Kontext auf der Ebene des apperzeptiven Übersetzens. Mögliche Gründe hierfür werden im weiteren Verlauf noch genannt.¹⁷³

¹⁷¹ Legutko-Marszałek (2011), S. 70.

¹⁷² Vgl. Schmidt (1962), S. 45.

¹⁷³ Siehe Abschnitt 3.2.3.

Den ersten Teilprozess der Sinnerfassung halte ich in der Unterrichtspraxis für weitaus wichtiger als die angemessene Übertragung in die Muttersprache. Hier schließe ich mich der Auffassung Schmidts an, der in seinen Abhandlungen über mentale Übersetzungsprozesse den Begriff des Übersetzens mit dem Hintergedanken nutzt, dass damit immer an das Erfassen des Sinnes gedacht wird,

zu dem dann die Wiedergabe mit den Mitteln der Muttersprache in weitgehender Anlehnung an das Original nur als zusätzliche, wenn auch im Regelfalle kaum entbehrliche Leistung hinzukommt.¹⁷⁴

Wurde der Inhalt verstanden, kann der Schüler gemäß seinen muttersprachlichen Kompetenzen und je nach Stilbelieben eine Übersetzung anfertigen. Leider kommt es in der Unterrichtspraxis immer noch häufig vor, dass Schüler im Zuge des freien Übersetzens vorschnell von ihren Lehrern bezüglich fehlerhafter Zwischenformulierungen korrigiert werden, obwohl sie den Sinn des zu übersetzenden Satzes noch gar nicht erfasst haben. Dieser Druck oder auch ein Mangel an Zeit kann dazu führen, dass sie lediglich die Bedeutung aus der Wortliste im Lehrbuch übernehmen, ohne sich über den eigentlichen Sinn gänzlich im Klaren zu sein.

Da die Rolle des Wortschatzes primär während dieser ersten Phase der Übersetzung zum Tragen kommt, soll im Folgenden nur die Sinnerfassung betrachtet werden und nicht die adäquate Übertragung in die Muttersprache. Um an die kognitive Übersetzungsdefinition anzuknüpfen, wird auch die Sinnerfassung aus Sicht der kognitiven Linguistik betrachtet. Hier spielen vor allem die Wort-, Satz- und Textsemantik eine bedeutende Rolle. Die Wortsemantik, die sich mit der Inhaltsseite sprachlicher Einheiten beschäftigt, wurde bereits eingehend betrachtet. Sie ist der den Satzsinne untersuchenden Satzsemantik vorgelagert, auf der schließlich die Textsemantik basiert, die analysiert, auf welche Weise die Gesamtbedeutung eines Textes durch die semantischen Relationen zwischen den einzelnen Komponenten hergestellt wird. Dabei findet

¹⁷⁴ Schmidt (1962), S. 9.

eine zirkuläre Beeinflussung von Wort, Satz und Text statt, sodass alle drei Stufen aufeinander angewiesen sind. Andrea Bachmann-Stein charakterisiert die Satz- und Textsemantik auch als eine

Semantik der Kompositionalität, die die Konstitution der Semantik komplexer Ausdrücke beschreibt, und zwar ausgehend von der jeweiligen Einzelemantik der verwendeten Lexeme und den zu ihrer Verknüpfung verwendeten grammatischen und textkonstitutiven Regeln.¹⁷⁵

Während man bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts weitestgehend von Textpropositionstheorien ausging, die annahmen, dass das Textverstehen durch die im Text ausgedrückten Propositionen und ihre Beziehungen untereinander konstituiert wird,¹⁷⁶ hat sich mittlerweile vor allem in der kognitiven Linguistik die Sichtweise durchgesetzt, dass auch das Weltwissen des rezipierenden Subjekts Einfluss auf das Textverständnis ausübt und somit der von mir zu Anfang erwähnte konstruktivistische Lernbegriff hier Anwendung findet.

3.2 Satz- und Textrezeption

3.2.1 Die syntaktische Satzanalyse

Der Prozess der Satzverarbeitung gliedert sich in eine syntaktische und eine konzeptuelle Analyse.¹⁷⁷ Die Betrachtung letzterer ist Aufgabe der Satzsemantik, erstere wird hier in Anlehnung an die Dependenzgrammatik behandelt, die das Verb in den Mittelpunkt der syntaktischen Betrachtungen stellt. Auch wenn die Semantik im Rahmen der Wortschatzarbeit eine größere Rolle spielt, darf eine Betrachtung der syntaktischen Analyse an dieser Stelle nicht übergangen werden, da beide Analysen in enger Abhängigkeit voneinander getätigt werden.

Die syntaktische Analyse beinhaltet die Zuordnung der einzelnen Wörter zu entsprechenden Wortarten sowie ihre morphologi-

¹⁷⁵ Bachmann-Stein (2011), S. 55.

¹⁷⁶ Vgl. Kelter (2003), S. 509f.

¹⁷⁷ Vgl. Dijkstra/Kempen (1993), S. 43.

schen Entschlüsselungen und die Erfassung ihrer Satzfunktion.¹⁷⁸ Diese Betrachtungen gipfeln schließlich in der Konstruktion des Satzbaus, der durch einen Analysebaum dargestellt werden kann. Abbildung 3.1 zeigt einen solchen Analysebaum für die Struktur des Satzes *Comites nuntiaverunt Graecos ex equo descendisse*.¹⁷⁹

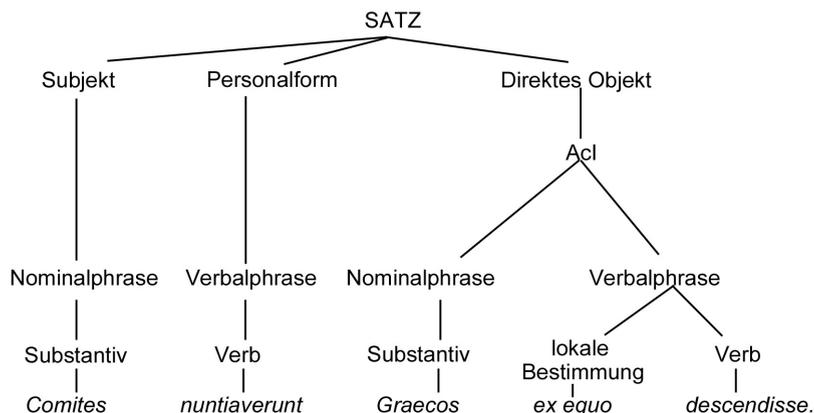


Abbildung 3.1: Vereinfachter Analysebaum in Anlehnung an die Darstellung von Dijkstra und Kempen. [Eigene Darstellung nach Dijkstra/Kempen (1993), S. 44.]

Um zu bestimmen, welcher Analysebaum zu einem Satz gehört, kann das rezipierende Subjekt sowohl auf Informationen zugreifen, die im Text vorliegen, als auch auf solche, die es selbst in seinem mentalen Lexikon gespeichert hat. Zu den Informationen aus dem Text gehören die einzelnen Wörter, ihre Reihenfolge und Interpunktion. Zu den Informationen aus dem mentalen Lexikon zählen lexikalische Informationen, die Auskunft darüber geben, ob es sich bei den erkannten Graphemen um Inhalts- oder Funktionswörter handelt und ob diese somit die Bedeutung des Satzes tragen oder das Satzgerüst stützen. Überdies liegen auch Informa-

¹⁷⁸ Vgl. Dijkstra/Kempen (1993), S. 43.

¹⁷⁹ Dieser Satz wurde – in Abwandlung – dem Lehrwerk *Felix* entnommen. [Vgl. Westphalen/Utz/Nickel (1995a), S. 62.]

tionen bezüglich der syntaktischen Umgebung eines Wortes sowie morphologische Eigenschaften im mentalen Lexikon vor.¹⁸⁰

Was die syntaktische Analyse betrifft, so gestalten sich ihre Ausgangsregeln von Sprache zu Sprache unterschiedlich. Im Deutschen beispielsweise kann die Satzstellung vornehmlich dabei helfen, den richtigen Analysebaum darzustellen, während dies im Lateinischen nicht immer möglich ist und hier aufgrund der synthetischen Natur die Kasusmarkierungen und Flexionsendungen eine größere Rolle spielen.¹⁸¹

3.2.2 Die konzeptuelle Satzanalyse

Im Zuge der konzeptuellen Analyse wird vor allem auf die semantischen Informationen in Form von Konzepten zugegriffen, die im mentalen Lexikon mit den vorliegenden Graphemen verknüpft sind. Aufgrund der Relationen zwischen den abgerufenen Konzepten kann das Individuum konzeptuelle Netzwerke erstellen, die den semantischen Sinn des Satzes darstellen, wie Abbildung 3.2 (S. 81) deutlich macht.

Die hier vorgeschlagene konzeptuelle Analyse bedient sich der Terminologie der auf Charles J. Fillmore zurückgehenden Kasusgrammatik, nach deren Auffassung sich ein Satz aus einem Verb und semantischen Rollen zusammensetzt. Das Verb steht dabei im Mittelpunkt der Satzanalyse, ihm werden verschiedene Valenzen zugeschrieben, die sogenannte semantische Rollen einnehmen können.¹⁸² Die Terminologie der semantischen Rollen gestaltet sich in der Linguistik als nicht ganz einheitlich, ich orientiere mich in meinen Ausführungen an den Rollenbezeichnungen von Kienpointner.¹⁸³ Als Beispiele seien hier Agens (Täter), Patiens (direkt betroffen), Instrumentum (Mittel), Destinarius (Empfänger), Origo (örtlicher Ausgangspunkt) und Directio (örtlicher Zielpunkt)

¹⁸⁰ Vgl. Dijkstra / Kempen (1993), S. 44.

¹⁸¹ Für eine ausführliche Darstellung der kontrastiven Syntax des Lateinischen und Deutschen siehe Kienpointner (2010), S. 129ff.

¹⁸² Vgl. Lukesch (2001), S. 129.

¹⁸³ Vgl. Kienpointner (2010), S. 227ff. Hier findet sich auch eine ausführliche Darstellung weiterer semantischer Rollen.

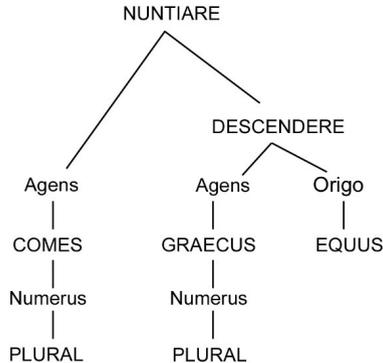


Abbildung 3.2: Konzeptuelles Netzwerk zum Satz *Comites nuntiaverunt Graecos ex equo descendisse* in Anlehnung an das konzeptuelle System von Dijkstra und Kempen. [Eigene Darstellung nach Dijkstra/Kempen (1993), S. 47.] Um zu verdeutlichen, dass die Knoten Konzepte und keine Wörter der Sprache darstellen, sind die Konzepte auch hier durch Großschreibung markiert. Die Reihenfolge ist ohne Bedeutung.

aufgeführt.¹⁸⁴ Ton Dijkstra und Gerard Kempen weisen darauf hin, dass für die Sinnerfassung, die auf semantischen Rollen fußt, oftmals noch nicht einmal grammatikalische Informationen vorhanden sein müssen, wie bei der Wortfolge *Fliegen – Drosseln – Treffen – Kugeln – Fallen* zeigt.¹⁸⁵ Allerdings können auch an dieser Stelle Probleme auftreten. Labov zeigte bereits mit seinem Tassenexperiment, dass die abgebildeten Objekte je nach Kontext unterschiedlich bezeichnet wurden. Das gleiche Phänomen tritt auch bei geschriebenen Worten in textuellem Kontext auf, welches Gert Rickheit und Hans Strohner als „Kontextspezifität“ bezeichnen.¹⁸⁶ An dieser Stelle sei an die von Königs angesprochene Vermeidung von internalisierten Bedeutungsangaben erinnert, welche dazu beitragen, kontextuelle Varianten, die hier durch die „Kontextspezifität“

¹⁸⁴ Vgl. ebd.

¹⁸⁵ Vgl. Dijkstra/Kempen (1993), S. 46.

¹⁸⁶ Vgl. Rickheit/Strohner (1993), S. 221.

ausgedrückt werden, zu übergehen. Andererseits können die Sinnrelationen zu den anderen Konzepten auch lexikalische Mehrdeutigkeit disambiguieren.

3.2.3 Die Interaktion beider Analysen

Für eine vollständige Sinnerfassung ist eine Interaktion beider Analysen nötig.¹⁸⁷ Je schwieriger es wird, den konzeptuellen Inhalt aus vorangegangenen Sprachäußerungen oder aus der Situation abzuleiten, desto stärker gewinnt die syntaktische Analyse an Bedeutung, und andersherum kann die konzeptuelle Analyse bei syntaktischen Schwierigkeiten helfen.¹⁸⁸ Überdies sind sowohl syntaktische als auch konzeptuelle Ambiguitäten möglich, die oftmals durch die jeweils andere Analyse ausgeschlossen werden können. Wie sehr die beiden Analyseprozesse miteinander verbunden sind, zeigt auch das konzeptuelle Netzwerk in Abbildung 3.2 (S. 81). Um zu erfassen, dass die Konzepte COMES und GRAECUS auf mehrere Entitäten verweisen, also mehrere Personen an den jeweiligen Handlungen beteiligt sind, muss der Rezipient die Flexionsendungen richtig entschlüsseln, eine Aufgabe, die der syntaktischen Analyse zukommt. Auch würde eine rein konzeptuelle Analyse an den beiden Agens-Angaben scheitern. Andererseits kann das Wort *comes* in Abbildung 3.1 (S. 79) aufgrund seiner Endung sowohl im Nominativ als auch im Akkusativ stehen. Die konzeptuelle Analyse kann unter Rückgriff auf mentale Schemata, hier das Wissen, dass die Griechen sich in einem hölzernen Pferd versteckten, dazu beitragen, diese syntaktische Mehrdeutigkeit zu disambiguieren. Überdies merkt Kuhlmann an, dass Formen wie *duces* oder *eo* verdeutlichen, wie die grammatikalische Analyse auf verschiedene

¹⁸⁷ Wie genau beide Analysen miteinander agieren, ist umstritten. Serielle Modelle der Satzverarbeitung gehen davon aus, dass die syntaktische Verarbeitung der semantischen vorgelagert ist, während interaktive Modelle annehmen, dass beide Verarbeitungsebenen parallel und interaktiv ablaufen. Allerdings liegt es nahe, von einer Verarbeitung im Sinne der interaktiven Modelle auszugehen, da der semantische Kontext auch bei der Worterkennung früh eine Rolle spielt. [Vgl. Engelkamp / Zimmer (2006), S. 54of.]

¹⁸⁸ Vgl. Dijkstra / Kempen (1993), S. 47.

Lexeme im mentalen Lexikon verweisen kann, in diesem Fall auf *dux* oder *ducere* und *ire* oder *is*.¹⁸⁹

Im Zuge einer kompetenten konzeptuellen Analyse ist oftmals auch eine Disambiguierung der lexikalischen Mehrdeutigkeit möglich, die sich bei der Wortschatzarbeit wie bereits dargestellt als Problem erweist. Die konzeptuelle Analyse ist allerdings stark vom Vorwissen und der Kenntnis von zugrunde liegenden Schemata abhängig, wie das Beispiel der sich im Pferd befindenden Griechen zeigt. Ohne dieses Vorwissen könnte man auch annehmen, die Begleiter meldeten, dass griechische Reiter von ihren Pferden herabsteigen würden. Kuhlmann merkt jedoch an, dass sich fehlende inhaltliche Vorkenntnisse für viele Lateinschüler bei der Lektüre als Normalfall erweisen und sie sich aufgrund dessen

„von unten nach oben“ durch den Text arbeiten, indem sie ausgehend von Vokabel- und Grammatik-Dekodierung den Textsinn im Kopf rekonstruieren.¹⁹⁰

Neben den fehlenden Schemata trägt auch ein häufig primäres syntaktisches Vorgehen der Lehrer beim Übersetzen dazu bei, dass die Texterschließung im Lateinunterricht gegen den natürlichen Verstehensprozess beim Lesen arbeitet und die konzeptuelle Analyse übergeht, während in den modernen Fremdsprachen wie Englisch oder Französisch der Kontext und ihm zugrunde liegende Schemata oftmals aufgrund der kulturellen Nähe vertraut oder wenigstens bekannter sind als im Lateinunterricht und eine primär syntaktische Analyse in der Regel nicht vorkommt. Somit kann wenigstens teilweise erklärt werden, warum der durchschnittliche Lateinschüler auf der Stufe einer apperzeptiven Übersetzung im Sinne Schmidts verharret. Gerade die Erfassung der konzeptuellen Struktur, die auch Legutko-Marszałek in ihrer Übersetzungsdefinition anführt, sollte somit verstärkt in den Fokus der Übersetzungsarbeit gerückt werden genauso wie eine Bewusstmachung der Interaktion von konzeptueller und syntaktischer Analyse.¹⁹¹ Faktoren wie die

¹⁸⁹ Vgl. Kuhlmann (2012), S. 101.

¹⁹⁰ Ebd.

¹⁹¹ Als Praxisbeispiel böte sich die Präsentation eines lateinischen Textes an, in dem die wichtigsten bedeutungstragenden Wörter markiert sind. Nach Si-

Vermittlung des dem Übersetzungstext zugrunde liegenden Schemas sowie die Klärung wichtiger Vokabeln können im Vorfeld die konzeptuelle Analyse stärken und somit auch die syntaktische unterstützen.

Überdies macht die Abhängigkeit beider Analysen die Untrennbarkeit von Grammatikvermittlung und Wortschatzarbeit deutlich, die durch den synthetischen Charakter des Lateinischen noch verstärkt wird. Nicht nur die Wiedergabe eines semantischen Äquivalents in einer anderen Sprache, sondern auch die Verflechtungen mit syntaktischen und morphologischen Eigenschaften im mentalen Lexikon müssen daher im Zuge der Wortschatzarbeit angestrebt werden.¹⁹²

3.2.4 Textrezeption

Auf die Textrezeption sei an dieser Stelle nur kurz eingegangen, da sie ähnlich wie die Satzrezeption ein Zusammenspiel aus konzeptueller und syntaktischer Analyse darstellt. Auf syntaktischer Ebene spielen beispielsweise Konnektoren und Pronomina eine wichtige Rolle, da sie bereits genannte Inhalte wieder aufgreifen und somit die Textkohärenz herstellen. Sie sind im Zuge der Textre-

cherstellung, dass die Bedeutungen der markierten Wörter allen Schülern bekannt sind, erhalten sie den Auftrag, allein anhand dieser Wörter ohne syntaktische oder morphologische Betrachtungen zu überlegen, welche Handlung vorliegen könnte. Wurde die Handlung richtig erfasst und im Plenum besprochen, können die Schüler untersuchen, welche Beziehungen zwischen semantischen Rollen und syntaktischen Phänomenen oder Flexionsendungen bestehen. Dies schult zum einen die Bewusstmachung der konzeptuellen Analyse und zum anderen kann die konkrete Funktion von Kasus-, Tempus- oder Personenmarkierungen im Satz besser verdeutlicht werden, die ohne Kontext nur abstrakte Informationen darstellen. Auf diese Weise können sogar neue grammatikalische Phänomene oder Funktionswörter eingeführt werden. Zuerst würde dabei die konzeptuelle Struktur entschlüsselt und anschließend die Funktion der neuen Phänomene in Abhängigkeit davon diskutiert werden.

¹⁹² Auch Hermes äußert sich diesbezüglich wie folgt: „Die kognitive Struktur, in die Schüler beim Lernen grammatisches Wissen einordnen müssen, damit es bei der Arbeit am Text abrufbar ist, kann nicht in der Systematik der traditionellen Grammatik bestehen, sondern muss sich aus der Verbindung von Wortschatz und Grammatik ergeben.“ [Hermes (1988), S. 72.]

zeption zu erkennen und dem entsprechenden Bezugswort zuzuordnen. Auf semantischer Ebene müssen die Schüler lernen, nicht nur passende Erwartungen hinsichtlich der möglichen auftretenden syntagmatischen Beziehungen im Satz aufzubauen, sondern auch den Textverläufe betreffend, indem sie die inhaltliche Abfolge erfassen, die aus einem Zusammenspiel von Thema und Rhema, d.h. aus bereits bekannten und neuen Informationen, besteht.¹⁹³ Hier spielt wieder die Problematik der Schemata eine wichtige Rolle.

3.3 Die Vermittlung der verschiedenen Wortarten

Die Betrachtung der Satz- und Texterschließung hat gezeigt, dass das zum Textverstehen notwendige Wissen über Wörter nicht nur semantische, sondern auch syntaktische und morphologische Bereiche einschließt. Aus dem Zusammenspiel von syntaktischer und konzeptueller Analyse sowohl auf Satz- als auch auf Textebene lassen sich somit einige Schlussfolgerungen für eine fruchtbare Wortschatzarbeit mit Blick auf die verschiedenen Wortarten¹⁹⁴ und ihre syntaktischen und konzeptuellen Eigenschaften ziehen.

Kuhlmann zeigt anhand von Tilgungen verschiedener Wortarten in zu übersetzenden Texten, dass unbekannte Substantive die größten Verständnisfehler ausmachen, gefolgt von Verben und Adjektivi-

¹⁹³ Vgl. Hermes (1988), S. 68. Weddigen vermerkt, dass die Lektionstexte in den Schulbüchern oftmals grammatikalische Konstruktionen sind, denen das Thema-Rhema-Schema fehlen kann, sodass den Schülern diese natürliche Hilfe beim Textverständnis fehlt. [Vgl. Weddigen (1988), S. 16.]

¹⁹⁴ Bisher wurde der Begriff der Wortarten nicht näher erläutert. Eine Auseinandersetzung mit der Frage, ob und aus welchen Gründen die Übernahme der klassischen *partes orationis* für die deutsche Sprache zu bedenken ist und welche Schwierigkeiten diese Übernahme mit sich bringt [vgl. beispielsweise Kienpointner (2010), S. 62–78 oder Knobloch/Schaeder (2010)], würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Auch gehe ich nicht auf mögliche Unterschiede zwischen den lateinischen und den deutschen Wortarten ein, da diese den Schülern in der Regel keine größeren Probleme bereiten. (Eine ausführliche Darstellung der lateinischen Wortarten und Abweichungen in der Umsetzung in der deutschen Sprache findet sich bei Menge/Burkard/Schauer (2000), §§ 1–242.)

ven.¹⁹⁵ Somit müsste den Substantiven die meiste Aufmerksamkeit zukommen, da allerdings die Konstruktion des Satzes vom Verb und seiner Valenz abhängt, darf auch dieses nicht vernachlässigt werden. Dementsprechend liegt es nahe, besonders die Vermittlung von Substantiven und Verben als Priorität zu betrachten.¹⁹⁶ Die folgende Darstellung zeigt exemplarisch anhand des Verbs, welche Aspekte bei der Wortschatzarbeit beachtet werden müssen, da dieses syntaktisch am komplexesten ist und meist den größten Einfluss auf weitere Elemente des Satzes besitzt. Im Anschluss soll ein kurzer Überblick über weitere Wortarten gegeben werden, wobei sich hier viele der beim Verb zu beachtenden Faktoren übertragen lassen.

Aus Sicht der Dependenzgrammatik kommt dem Verb und seinen fakultativen Ergänzungen eine bedeutende Rolle bezüglich der Konstituierung des Satzrahmens zu. Die Valenz eines Verbs resultiert dabei aus der Zahl dieser fakultativen Ergänzungen, zu denen neben dem Subjekt Objekte, adverbiale Bestimmungen oder Prädikatsnomina zu zählen sind.¹⁹⁷ Das Verb *laudare* beispielsweise gestaltet sich in aktivischer Form als zweiwertig, da es eine Ergänzung im Nominativ und eine im Akkusativ fordert. Somit regiert es zum einen zwei weitere Elemente, indem es ihre morphologische Form und syntaktische Funktion festlegt, und zum anderen auch die semantischen Rollen, in diesem Fall Agens und Patiens. Überdies wird deutlich, dass das Verb seine Bedeutung erst in Relation zu seinen Ergänzungen erhält, da es in der Regel immer Handlungen ausdrückt, die Akteure benötigen.¹⁹⁸ Es kann jedoch vorkommen, dass ein Verb mit unterschiedlichen Bedeutungsbereichen auch unterschiedliche Valenzen aufzeigt. *Dicere* kann beispielsweise zweiwertig mit Nominativergänzung und AcI stehen, dreiwertig, wenn noch eine Dativergänzung hinzutritt, oder ebenfalls dreiwertig mit Nominativergänzung und zwei Ergänzungen

¹⁹⁵ Vgl. Kuhlmann (2012), S. 103ff.

¹⁹⁶ Vgl. a.a.O., S. 105.

¹⁹⁷ Vgl. Menge / Burkard / Schauer (2000), S. 304.

¹⁹⁸ Ausnahmen stellen beispielsweise nullwertige Verben dar wie *pluit* oder *nin-guit*, welche keine semantischen Rollen zuweisen.

im Akkusativ.¹⁹⁹ In Abhängigkeit von diesen drei Konstellationen kommen dem Verb auch drei verschiedene semantische Bedeutungen zu, wie die folgenden Beispielsätze deutlich machen:

1. *Pater dicit se non esse contentum.*
2. *Pater seruis dicit se non esse contentum.*
3. *Liberi patrem felicem dicunt.*

Die Bedeutungsdifferenz von Satz 1 und Satz 2 ist sehr gering, im ersten Fall existiert ein Agens, das eine Äußerung tätigt, im zweiten Satz tritt ein Recipiens hinzu, welches die Äußerung empfängt. In Satz 3 jedoch verschiebt sich die Bedeutung, da hier das Agens keine Äußerung mehr tätigt, sondern die Handlung auf das Patiens richtet.

In der deutschen sowie in der lateinischen Sprache besitzen die semantischen Rollen prototypische Kasuzuweisungen, die in der Regel in beiden Sprachen deckungsgleich sind, weshalb diese Zuweisungen im Unterricht normalerweise nicht thematisiert werden müssen. Wie bereits von Lang vermerkt,²⁰⁰ können Abweichungen der Kasuzuweisungen durch die Übernahme der Rektionen für die deutsche Bedeutungsangabe vermieden werden. Dies ist jedoch nicht immer möglich, wie allein schon lateinische Verben zeigen, die einen Ablativ fordern. In derartigen Fällen müssen die abweichenden Zuweisungen angesprochen werden, um falsche Einordnungen der semantischen Rollen zu verhindern.

Es existieren jedoch auch Verben, die einen weitaus größeren Bedeutungsbereich besitzen, berühmte Vertreter sind *petere* oder *agere*. In solchen Fällen, aber auch bei enger gefassten Bedeutungen, ist es sinnvoll, zunächst nur die Bedeutungsbereiche mit deutschen Bedeutungsangaben zu versehen, die auch in den Übungstexten der Lehrwerke auftreten. Wird das Wort später um weitere Bedeutungen ergänzt, so können die bereits genannten noch einmal aufgegriffen und durch Beispielsätze in Kontrast gesetzt werden, um Bedeutungsinterferenzen zu vermeiden, indem beispielsweise die

¹⁹⁹ Eine anschauliche Darstellung möglicher Ergänzungen im Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv oder Ablativ, Präpositional-Ergänzungen sowie Prädikativergänzungen findet sich bei Kienpointner (2010), S. 160–174.

²⁰⁰ Siehe Abschnitt 2.2.4.1.3.

neue Form die alte verdrängt oder die alte so dominant ist, dass die neue nicht erfasst wird. Auch Christine Kubik macht auf den Nutzen der Valenzlehre für den Lateinunterricht aufmerksam:

Die Valenzlehre ermöglicht aber für viele Verben eine präzise Beschreibung, unter welchen Bedingungen welche Bedeutung die zutreffende ist. Schon bevor der eigentliche Übersetzungsvorgang beginnt, kann sich der Schüler weitgehend Klarheit über die zu wählende bzw. auszuschließende Bedeutung verschaffen.²⁰¹

Eine bloße Angabe der Valenzen in den Lehrbüchern reicht allerdings nicht aus, da, wie bereits erwähnt, auch die Verben erst in Relation zu ihren Ergänzungen ihre spezifische Bedeutung erhalten und Angaben wie „mit Dat.“ oder „mit Akk.“ abstrakte Bezüge darstellen, die ähnlich wie die von Pulvermüller und Mohr erwähnten Funktionswörter isoliert von keinen Anknüpfungsmöglichkeiten im Gedächtnis profitieren können. Daher sollten solche Valenzangaben immer in einem Satzkontext deutlich gemacht werden. Überdies können die Wörter, die zusammen mit dem Verb präsentiert werden, im Sinne eines Merksatzes fungieren und einen semantischen Hintergrund für eine tiefere Verarbeitung im Sinne Craiks und Tulvings bieten. Allerdings ist in der Unterrichtspraxis darauf zu achten, dass nur solche Valenzen angegeben werden, die durch den Schülern bereits bekannte Kasus realisiert werden können.

Auch Substantive und Adjektive besitzen Valenzen. Während *niger* und *orator* sich als einstellig erweisen, sind *simile* und *laudator* zweistellig.²⁰² Was ihre Rektionen betrifft, so sind hier ebenfalls vom Deutschen abweichende möglich wie beispielsweise bei *peritus* oder *cupidus*. Da Substantive anders als Verben keine Handlungen ausdrücken, die erst durch Ergänzungen realisiert werden und somit Sinn erhalten, sind sie leichter isoliert lernbar. Dennoch können auch ihre Bedeutungen je nach Kontext unterschiedlich gefärbt sein und Polysemie oder Homonymie aufweisen, wobei diese Bedeutungsnuancen durch Satz- und Textkontext zuge-

²⁰¹ Kubik (1989), S. 63.

²⁰² Vgl. Pinkster (1988), S. 2.

teilt werden. Die semantischen Rollen, die ein lateinisches Substantiv einnehmen kann, müssen in der Regel nicht thematisiert werden, da auf das Wissen des muttersprachlichen Systems zurückgegriffen werden kann. Als Beispiel sei das Wort *imperium* genannt, das im Lehrwerk *prima* mit *Befehl*, *Befehlsgewalt*, *Herrschaft* und *Herrschaftsgebiet* angegeben wird.²⁰³ Die semantischen Rollen, welche diese Angaben einnehmen können, sind den Schülern aus der Muttersprache bekannt und auch der Muttersprache gänzlich fremde Konzepte können diesbezüglich durch das allgemeine Weltwissen eingeordnet werden. Erforderlich ist jedoch, dass die wichtigsten Kernbedeutungen, die in der Regel unterschiedliche semantische Rollen besetzen – bei *imperium* zum einen die Herrschaft und zum anderen der Befehl – den Schülern bekannt sind, zumindest zunächst diejenigen, welche in den Lehrbuchtexten vorkommen. Im späteren Rahmen der Originallektüre sind die Angaben dann um weitere auftretende Kernbedeutungen zu erweitern. Ähnlich wie die Stammformen der Verben ist auch die Genitivendung der Substantive bedeutsam, um den Wortstamm auszumachen, das Wort in verschiedenen morphologischen Variationen wiederzuerkennen und es anschließend im Sinne der Forderung Kuhlmanns an das Wortwissen auf seine richtige Grundform zurückzuführen und es hinsichtlich der Lernökonomie der jeweiligen Substantivklasse zuzuordnen. Für die mitzulernenden Genitivendungen gilt ebenfalls, dass sie ohne Kontext abstraktes Wissen darstellen und somit zumindest anfänglich in einem semantischen Kontext dargeboten werden sollten. Durch das auf diese Weise mitgelernte Bezugswort kann auch die Forderung Schmidts umgesetzt werden, die Fähigkeit der Lerner auszubilden, syntaktische Wortgruppen auf den ersten Blick als Wort-Sinn-Einheiten zu erkennen und somit zu verhindern, dass die Kasuslehre als „zusammenhangsloser Memorierstoff“ besteht.²⁰⁴ Folglich sollten auch Adjektive immer zusammen mit Substantiven gelernt werden, da sie von diesen regiert werden und mit ihnen zusammen im Kontext als Wortgruppe auftreten.

²⁰³ Vgl. Utz (2004b), S. 50.

²⁰⁴ Schmidt (1968), S. 98.

Was Pronomina, Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen betrifft, so bezeichnet Hermes diese als Struktur- und Funktionswörter, bei denen eine besonders starke Überschneidung zwischen Grammatik und Wortschatz stattfindet.²⁰⁵ Als Beispiel führt er das Wort *cum* auf, dessen verschiedene syntaktische Funktionen anhand von Beispielen erläutert werden müssen, damit der Lernende eine Vorstellung von diesen und vom Wortinhalt gewinnen kann.²⁰⁶ Gleiches gilt für Konnektoren aller Art, deren Funktion und Bedeutung immer in einem Satz oder Nebensatz greifbar gemacht werden sollten. Auch bei Präpositionen finden sich Angaben, wie sie das Lehrwerk *prima* zu der Präposition *in* in zwei aufeinander folgenden Lektionen macht, auf einer sehr abstrakten und ungreifbaren Ebene, besonders für Schüler, deren Grammatikkenntnisse sich erst noch im Aufbau befinden:

in *m. Akk.* — in (... hinein), nach (... hin), gegen (*wohin?*)²⁰⁷
 in *m. Abl.* — in, an, auf, bei (*wo?*)²⁰⁸

Eine weitaus fassbarere und verständigere Erklärung bietet die Wortkunde *adeo Norm*, indem die unterschiedlichen Funktionen dieser Präposition nicht nur durch Wortgruppen deutlich gemacht werden, sondern darüber hinaus mithilfe bildlicher Darstellungen, wie in Abbildung 3.3 (S. 91) illustriert.

Bezüglich der Textkohärenz weist Hermes darauf hin, dass derjenige den Verweisen in einem Text leichter folgen kann,

der von Anfang an auf die zurückweisende (anaphorische) und die vorausweisende (kataphorische) Funktion der verschiedensten Pronomina und Adverbien im Unterricht aufmerksam gemacht wurde.²⁰⁹

Somit sind auch die Relationen oder Gegensätze, die durch derartige Wörter kenntlich gemacht werden, im Kontext zu veranschaulichen, wie beispielsweise im Fall von *ille* und *hic* oder *alter – alter*,²¹⁰

²⁰⁵ Vgl. Hermes (1988), S. 77.

²⁰⁶ Vgl. ebd.

²⁰⁷ Vgl. Utz (2004b), S. 15.

²⁰⁸ Vgl. a.a.O., S. 17.

²⁰⁹ Hermes (1988), S. 64.

²¹⁰ Vgl. a.a.O., S. 64f.

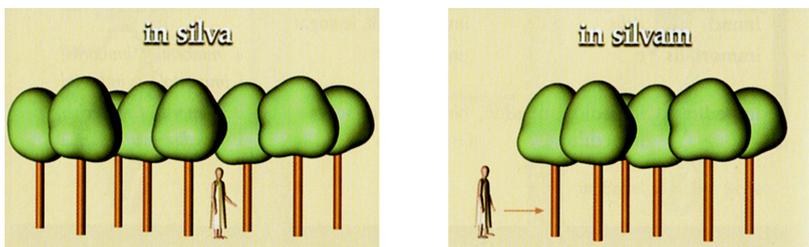


Abbildung 3.3: Darstellung der unterschiedlichen Funktionen der Präposition *in*.
[Utz (2013), S. 64.]

um die Wiedererkennung dieser Beziehungen bei der Textrezeption sowie die Verbindung mehrerer Sätze zu einem sinnhaften Text durch den Rezipienten zu unterstützen.

3.4 Zusammenfassung und Konsequenzen

Anhand der starken Bindung zwischen konzeptueller und syntaktischer Analyse wurden die Untrennbarkeit von Grammatik und Wortschatz und die Notwendigkeit, diese beiden Bereiche im schulischen Kontext stärker zu vereinen, deutlich. Grammatikalische Informationen stellen ohne Kontext abstraktes Wissen dar, das nur schwer im Gedächtnis Anschluss findet und nur bedingt eine Vorstellung des Wortinhaltes hervorruft, besonders, wenn sich das allgemeine Wissen über grammatikalische Wesenszüge noch im Aufbau befindet, wie es bei dem durchschnittlichen Lateinschüler zu Beginn der Lehrbuchphase in der Regel der Fall ist. Andererseits sehen isolierte Wörter, die in den Lehrbüchern üblicherweise immer in einer Grundform angegeben werden, aufgrund ihrer grammatikalischen Eigenschaften im Kontext meist anders aus, sodass sich auch aus dieser Sicht ein kontextueller Erwerb als sinnvoll gestaltet, da so ein Wort in seinen verschiedenen Variationen gelernt werden kann. Selbstverständlich soll der Lateinunterricht weiterhin das Ziel einer Grammatikvermittlung verfolgen, die sich spezifischer als in den modernen Fremdsprachen gestaltet und ein

grammatikalisches Verständnis herausbildet, das auch auf weitere Sprachen übertragbar ist. Eine Aufhebung der strikten Trennung von Grammatik und Wortschatz kann hier jedoch nur unterstützend wirken: Folgt die tiefergehende Theorie auf das Verstehen, steht ihr weitaus mehr Inhalt zur Verfügung, auf dem sie aufbauen kann.

Auch die mit der Verbindung von Grammatik und Wortschatz einhergehenden Präsentationsvorschläge für die einzelnen Wortarten, besonders bezüglich der Verben, hat gezeigt, dass eine Darbietung in statischen Wortlisten, die lediglich das lateinische Wort und eine oder mehrere deutsche Bedeutungsangaben sowie kontextlose Informationen über Endungen oder grammatikalische Funktionen beinhalten, überdacht werden muss.