

**Katharina Tummuseit**

## Zur Förderung der Übersetzungskompetenz: Valenzgrammatische Satzbaupläne im Lateinunterricht der Sekundarstufe II

Die vorliegende valenzgrammatische Unterrichtseinheit (VGU), die 12 Unterrichtsstunden<sup>1</sup> umfasst, wurde in einem Profilkurs Latein an einem Berliner Gymnasium durchgeführt.<sup>2</sup> Das Anliegen des Beitrags besteht darin, *collegis latinis* mit der VGU didaktisierte und erprobte Materialien an die Hand zu geben, die entweder Gewinn bringend in eine Unterrichtsreihe zur römischen Frauengestalt der Lucretia eingebunden werden können<sup>3</sup> oder dazu anzuregen, weitere lateinische Texte für Schüler<sup>4</sup> der Sekundarstufe I und II mittels der hier vorgestellten valenzgrammatischen Übersetzungsmethode aufzubereiten und auf diese Weise für frischen linguistischen Wind im Lateinunterricht zu sorgen. Im Anhang zu diesem Beitrag befinden sich zwei Ordner mit den Materialien der Einheit.<sup>5</sup>

### 1. Einleitung

#### 1.1 Begründung der Methodik

Im Lateinunterricht wird noch immer weitgehend darauf verzichtet, den Schülern ein linguistisch fundiertes Analyse-Instrumentarium an die Hand zu geben, mit dessen Hilfe sie die syntaktische Struktur von lateinischen Sätzen auf syntagmatischer und paradigmatischer Ebene<sup>6</sup> durchdringen

---

<sup>1</sup> Zur vorliegenden VGU cf. ‚Synopsis der VGU‘ im Ordner Informationen.

<sup>2</sup> Der vorliegende Beitrag stellt eine modifizierte Form meiner 2. Staatsexamensarbeit dar, die im Dezember 2008 eingereicht wurde.

<sup>3</sup> Die Einbindung könnte in die von mir konzipierte Unterrichtsreihe *Darstellung und Funktion der Frauengestalt Lucretia in der römischen Geschichtsschreibung und ihre Rezeptionsgeschichte in antiker und nachantiker Dichtung* erfolgen.

<sup>4</sup> Die Formulierung „Schüler“ umfasst selbstverständlich auch Schülerinnen.

<sup>5</sup> Der Ordner ‚Arbeitsblätter‘ enthält alle Arbeitsblätter der hier vorgestellten VGU, der Ordner ‚Informationen‘ enthält die Synopsis der VGU, Dokumentationen von Schüler-Ergebnissen, Kompetenzraster sowie Sachanalyse und didaktische Reduktion zur VGU.

<sup>6</sup> Cf. dazu die Definition bei HADUMOD BUBMANN, *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4. aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart 2008, s.v. ‚Paradigmatische vs. syntagmatische Beziehungen‘: „Linguistische Grundrelationen, die die komplexe Struktur des Sprachsystems beschreiben. P[aradigmatische] B[eziehungen] zwischen sprachlichen Elementen sind durch Austauschbarkeit [...] auf vertikaler Ebene definiert [...] S[yntagmatische] werden durch Kombinierbarkeit auf horizontaler (linearer) Achse definiert [...]“

und nachvollziehen können.<sup>7</sup> Bevorzugt werden Übersetzungsmethoden<sup>8</sup> vermittelt, mittels derer sich die Schüler der Übersetzung von lateinischen Sätzen entweder konstruierend, fortschreitend linear oder ganzheitlich nähern. Durch Anwendung eines linearen Verfahrens erschließt sich den Schülern hauptsächlich die syntaktische Struktur des einzelnen Satzes, durch Einsatz eines ganzheitlichen Verfahrens dagegen stärker die semantische Struktur des Textes insgesamt.<sup>9</sup> Das (lateinische) Sprachsystem als ein System von wechselseitigen und einander bedingenden Beziehungen wird den Schülern aber durch diese Übersetzungsverfahren nicht ausreichend nachhaltig vermittelt. Die Schüler übersetzen lateinische Sätze vielmehr ohne nähere Kenntnis von Verbvalenzen und Satzbauplänen (SBP)<sup>10</sup> mittels Techniken des Ratens, Assoziierens und mühsamen Konstruierens. Als grammatische Grundlage fungiert im Lateinunterricht

---

<sup>7</sup> Für eine linguistische Ausrichtung des Lateinunterrichts plädiert auch FRIEDRICH MAIER, *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*, Bd. 1, Zur Theorie und Praxis des lateinischen Sprachunterrichts, Bamberg 1979, 142. Eine umfassende Darstellung der Bemühungen um eine Integration der modernen Linguistik in den Lateinunterricht erfolgt erstmalig am Ende der 70er Jahre bei MAIER (1979), 139-142. Cf. auch die Befürworter einer stärkeren Integration der Linguistik in den Lateinunterricht von RAIMUND PFISTER, *Linguistik für Latinisten* (Dokumentation einer Einführungstagung), Akademie für Lehrerfortbildung (Akademiebericht Nr. 9), Dillingen 1972, und HERMANN STEINTHAL, *Zur Praxis einer transformationell-generativen Grammatik im Lateinunterricht*, in: *Gymnasium* 80 (1973), 101-128. Und zur Geschichte der Grammatik im Lateinunterricht, besonders des Strukturalismus, cf. RAIMUND PFISTER, *Lateinische Grammatik in Geschichte und Gegenwart*, in: *AU* 31 (1988). Zur Rolle der Linguistik seit den 70er Jahren cf. STEFAN KIPF, *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Bamberg 2006, 252 ff.

<sup>8</sup> Eine wertende Übersicht über Satzerschließungsverfahren mit vorwiegend analytischem Charakter gibt WERNER MEINCKE, *Handreichungen zur Satz- und Texterschließung im Lateinunterricht*, in: *AU* 36/4+5 (1993), 69-84. Zur Konstruktionsmethode cf. JULIUS ROTHFUCHS, *Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts*, insbesondere des Lateinischen, Marburg <sup>3</sup>1893; zur ‚Drei-Schritt-Methode‘ cf. DIETER Lohmann, *Die Schulung des natürlichen Verstehens im Lateinunterricht unter Berücksichtigung der deutschen und lateinischen Satzstruktur*, in: *AU* 11/3 (1968), 5-40. Zum ‚linearen Dekodieren‘ cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH, *Lineares Dekodieren, Textlinguistik und typisch lateinische Satzglieder*, in: *AU* 29/5 (1976), 5-36. Zur historischen Entwicklung der Übersetzungsmethodik cf. STEFAN KIPF, *Historia magistrae scholae. Historische Bildungsforschung als Aufgabe altsprachlicher Didaktik*, in: *PegOn* 1/2009, 1-19.

<sup>9</sup> Ausführlicher zu den Möglichkeiten einer Verbindung von text- und satzbezogenen Erschließungsverfahren cf. MEINCKE (1993), 81-84. Ausführlicher zu den Vor- und Nachteilen von reinen Texterschließungsverfahren cf. MEINCKE (1993), 78-80.

<sup>10</sup> Cf. dazu die folgenden Definitionen: 1. BUBMANN (<sup>4</sup>2008) s.v. ‚Satzbauplan‘: „Aufgrund von form-, funktions-, und inhaltsbezogenen Kriterien durch Tilgung aller nicht strukturell notwendigen Elemente gewonnene elementare Strukturmodelle von Sätzen“, 2. Gallmann, *Der Satz*, in: Duden. Die Grammatik, Bd. 4. 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl., hg. v. MATTHIAS WERMKE/KATHRIN KUNKEL-RAZUM/WERNER SCHOLZE-STUBENRECHT, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 2006, 773-1066, hier: 932 (§ 1444): „Die Gesamtbedeutung und der innere Bau des Satzes werden weitgehend vom Verb bestimmt, genauer von dessen Valenzrahmen. [...] Ein Satzbauplan ist eine Konfiguration, die aus einem Prädikat (prototypisch: einem Verb) und dessen Ergänzungen besteht“ und 3. die ausführliche Definition bei GERHARD HELBIG/JOACHIM BUSCHA, *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, 16. A., Leipzig u.a. 1994, 516-532.

weiterhin und vornehmlich die traditionelle Grammatik<sup>11</sup>, obwohl es schon seit Jahrzehnten Überlegungen und Vorschläge zu dependentiellen Erweiterungen und ihrer Einbindung in den Unterricht gibt.<sup>12</sup> In Anlehnung an die Schwerpunktsetzung der traditionellen Grammatik wird den Schülern abverlangt, die semantische Rolle der Kasus zu klassifizieren. Die semantische Analyse der Satzglieder ist aber nur sinnvoll, wenn sie in Abhängigkeit von der und in Bezug auf die (semantische) Verbvalenz untersucht und dargestellt wird.<sup>13</sup> HAPP<sup>14</sup> hat in mehreren Studien die starren Muster der traditionellen Grammatik zu überwinden und die Theorie der Verbvalenz<sup>15</sup> auf das Lateinische anzuwenden versucht.<sup>16</sup> Daneben plädiert auch GLÜCKLICH<sup>17</sup> für eine stärkere Ausrichtung der Satzerschließung an der Verbvalenz unter Anwendung der Methode des linearen Erschließens der

---

<sup>11</sup> Im Kontext der traditionellen Grammatik werden weder die unterschiedlichen Ebenen des Sprachsystems konsequent unterschieden und miteinander in Beziehung gesetzt noch eine klare Definition der Begriffe zur Satzbeschreibung vorgenommen. Zudem wird der Satz als binäre Einheit beschrieben, wodurch das Subjekt eine herausgehobene Stellung einnimmt und nicht als gleichwertige Ergänzung wie Objekt und Adverbiale betrachtet wird. Cf. dazu die Darstellung bei RUBENBAUER/HOFMANN, *Lateinische Grammatik*, neu bearb. v. R. HEINE, 12. korr. Aufl. München 1995, 115 (§ 105): „Grundbestandteile jedes vollständigen Satzes sind Subjekt (subiectum ‚das der Satzaussage zugrundeliegende‘, ‚Satzgegenstand‘) und Prädikat (praedicatum ‚das Ausgesagte‘, ‚Satzaussage‘)“. Zur ambivalenten Verwendung des Begriffs *traditionelle Grammatik* cf. die Darstellung bei ANGELIKA LINKE /MARKUS NUSSBAUMER/PAUL R. PORTMANN, *Studienbuch Linguistik*, 5. erw. Aufl. Tübingen 2004, 58-61. 86-88.

<sup>12</sup> Im MENGE (<sup>4</sup>2009) sind die Vorzüge der Verbvalenz beim Erlernen der lateinischen Sprache überzeugend dargestellt und durch Beispiele veranschaulicht, cf. HERMANN MENGE, *Lehrbuch der lateinischen Syntax und Semantik*, völlig neu bearb. von THORSTEN BURKHARD und MARKUS SCHAUER, Darmstadt <sup>4</sup>2009, 359-364. Zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten sowie Vor- und Nachteilen der traditionellen Grammatik(en) gegenüber einer Dependenz-Grammatik cf. die ausführliche Diskussion bei HEINZ HAPP, *Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen*, Göttingen 1976, 26-43.

<sup>13</sup> Dass dieses Wissen wenig hilfreich für das Erlernen einer Sprache ist, wird auch in Menge konstatiert, cf. MENGE (<sup>4</sup>2009), 360f.

<sup>14</sup> Cf. HAPP (1976), ULRICH DÖNNIGES/HEINZ HAPP, *Zur Erneuerung der lateinischen Schulgrammatiken*. Schule und Forschung (Schriftenreihe für Studium und Praxis), Frankfurt 1977 und HEINZ HAPP, *Dependenz-Grammatik und Latein-Unterricht*. Göttingen 1977. Zur Forschungsgeschichte der Dependenz-Grammatik cf. HAPP (1976), 313-346. Zu den einzelnen Analyseschritten cf. HAPP (1976), 25f.

<sup>15</sup> Die Dependenztheorie mit besonderer Gewichtung der Verbvalenz wurde zuerst am Französischen entwickelt von LUCIEN TESNIÈRE, *Éléments de syntaxe structurale*, 2ème édition revue et corrigée. Préface de Jean Fourquet. Paris (nouveau tirage) 1969 (1ère édition 1959). Dann von HANS-JÜRGEN HERINGER, *Deutsche Syntax. Dependentiell*. Stauffenburg 1996 (erstmalig 1970) auf das Deutsche übertragen und weiterentwickelt von HELBIG/BUSCHA (1994). Eine verständliche Darstellung der Valenztheorie findet sich auch bei LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN (<sup>5</sup>2004), 93-94.

<sup>16</sup> HAPP (1976, 333-346) gibt einen ausführlichen Überblick über die ersten Ansätze einer Anwendung des Dependenz-Modells auf das Lateinische bei verschiedenen Autoren.

<sup>17</sup> HANS-JOACHIM GLÜCKLICH, *Satz- und Texterschließung*, in: AU 30,1 (1987), 37-50, hier: 9: „Alle Verbformen werden beim Unterstreichen [...] sofort inhaltlich insofern gedeutet, als (1) das zugrunde liegende Verb gesucht, (2) seine Bedeutung genannt und (3) sein möglicher Beitrag zum textsyntaktischen oder zum textsemantischen Schwerpunkt des Textes betrachtet wird“.

Satzkerne.<sup>18</sup> Beide konzentrieren sich dabei auf die Analyse der syntaktischen (und semantischen) Valenz von finiten Verben sowie die Ermittlung von Satzbauplänen, innerhalb derer die komplexen Abhängigkeitsstrukturen graphisch veranschaulicht werden können.<sup>19</sup>

Die Vorteile von Satzbauplänen durch eine an der Verbvalenz ausgerichtete Analyse bestehen darin, dass zum einen alle primären Satzglieder erfasst werden und die Gesamtstruktur des Satzes präzise und übersichtlich dargestellt wird,<sup>20</sup> zum anderen die Verbindungen von paradigmatischer und syntagmatischer Ebene sichtbar gemacht werden können.<sup>21</sup> Wird die syntaktische (und semantische) Valenz des Verbs vor diesem Hintergrund als Grundlage für die Satzbeschreibung angesetzt und der Fokus dabei auf die syntaktische Abhängigkeit der Satzglieder vom finiten Verb als zentralem Knoten gerichtet, dann gewinnen die Schüler Einsicht in die strukturellen Zusammenhänge eines lateinischen Satzes und erkennen das Vermögen von Verben, die in ihrer Funktion als Prädikate besonderen Einfluss auf die übrigen Satzglieder haben, indem sie Leerstellen eröffnen, die auf unterschiedliche Weise gefüllt werden können. Durch die gezielte und kontinuierliche Einübung von Satzbauplänen konstruieren die Schüler bei der Übersetzung lateinischer Sätze nicht mehr wahllos, sondern gehen analytisch vor und durchdringen das Sprachsystem als ein System von Beziehungen.<sup>22</sup>

---

<sup>18</sup> GLÜCKLICH (1987, 11): „Die Dependenzgrammatik sieht das Prädikat als *Satzkern* an, von dem aus man nach den (meisten) anderen Satzgliedern fragen kann. Entsprechend unterscheidet sie notwendige Ergänzungen, freie Angaben und Satzgliedteile. *Notwendige Ergänzungen* sind solche Satzglieder, die zum Satz Kern treten müssen, damit ein grammatisch korrekter Satz entsteht. *Freie Angaben* sind solche Satzglieder, die zum Satz Kern hinzutreten können“.

<sup>19</sup> Cf. HAPP (1976, 477), der anhand ausgewählter Originaltexte Verbvalenzlisten und Satzmodelle erstellt hat. Zudem plädiert er sinnvoll und überzeugend dafür, den veralteten Begriff *Rektion* der traditionellen Grammatik durch den funktionaleren und der Sprachbeschreibung angemesseneren Begriff *Valenz* zu ersetzen. Cf. dazu auch die Definitionen bei BUBMANN (<sup>4</sup>2008) s.v. ‚Rektion‘ und s.v. ‚Valenz‘.

<sup>20</sup> Satzbaupläne werden von H.-J. GLÜCKLICH, *Anschaung, Veranschaulichung, Visualisierung*, in: AU 33, 1+2 (1990), 30-43 zum Bereich der *Veranschaulichung als Erkennungshilfe*, d.h. als nachbildende Veranschaulichung bezeichnet. Das Ziel besteht darin, Lernprozesse zu erleichtern und besseres Verstehen zu ermöglichen. Satzabbildungen nach dem Dependenzmodell erfüllen nach GLÜCKLICH (1990, 40) die folgende Funktion: „Sie machen Abhängigkeiten und Bezüge zwischen den einzelnen Satzgliedern sichtbar und visualisieren die grammatische Hierarchie von Satz Kern, notwendigen Ergänzungen, freien Angaben und Satzgliedteilen.“

<sup>21</sup> So auch bei MAIER (1979) mit Beispielen, 143-164.

<sup>22</sup> Ausführlicher zu den strukturellen Unterschieden zwischen der lateinischen und der deutschen Sprache, die ein Ausgehen von der Verbvalenz sinnvoll begründen, cf. mit weiterführenden Hinweisen und Anmerkungen WILHELM LUTHER, *Vom Wert des lateinischen Grammatikunterrichts für die wissenschaftliche Denkschulung aufgezeigt an Beispielen aus der Syntax*, in AU: 5/2 (1961), 53-89.

## 1.2 Begründung der Lektüreauswahl

Gerade in der Sekundarstufe II gilt es, Grammatik und Übersetzungsmethoden nicht losgelöst von literarischen Texten anhand kontextfreier Beispielsätze zu erarbeiten, sondern sie in einen auf die Schüler zugeschnittenen literarischen Zusammenhang einzubinden, damit das Interesse an der Thematik die Erarbeitung der relativ kleinschrittigen und komplexen Übersetzungsmethode attraktiver macht. Für besonders geeignet halte ich Texte, in denen das Leben des Einzelnen in der (römischen) Gesellschaft dargestellt wird, da sich die Schüler der Qualifikationsphase ihrem Alter entsprechend selbst mit dieser Thematik auseinander zu setzen beginnen. Als Textgrundlage der valenzgrammatischen Unterrichtseinheit wurden ein Auszug aus dem *Lucretia*-Mythos von Livius<sup>23</sup> und die thematisch entsprechende Stelle aus den *Fasti* des Ovid<sup>24</sup> ausgewählt.<sup>25</sup> Auf diese Weise erschließen die Schüler Satzbaupläne in Prosa und Dichtung, vergleichen diese und reflektieren über Vor- und Nachteile der Methode im Hinblick auf sprachlich unterschiedlich geformte Texte. Durch den Vergleich eines prosaischen und eines poetischen Textes können syntaktische und semantische Unterschiede sowie Tendenzen im Hinblick auf Typen von Satzbauplänen und deren Frequenz besonders gut herausgearbeitet werden.

## 2. Theoretische Grundlegungen

Wie in 1.1 dargestellt gründen sich die Übersetzungsmethoden im Lateinunterricht auf dem zweigliedrigen Satzmuster der traditionellen Grammatik mit wechselseitiger Abhängigkeit zwischen Subjekt und Prädikat. Während in den Sprachwissenschaften der modernen Fremdsprachen seit dem 19. Jahrhundert verschiedene Richtungen eingeschlagen und unterschiedliche Theorien zur Sprachbeschreibung entwickelt wurden<sup>26</sup>, blieb die Betrachtung und Beschreibung der lateinischen Sprache von diesen Entwicklungen weitgehend und besonders im Lateinunterricht unberührt.<sup>27</sup> Im

---

<sup>23</sup> Liv. 1, 57, 6-10.

<sup>24</sup> Ov. fast. 2, 725-741.

<sup>25</sup> Zum inhaltlichen und sprachlichen Vergleich der beiden Textstellen cf. ‚Sachanalyse und didaktische Reduktion‘ im Ordner ‚Informationen‘.

<sup>26</sup> Eine gute Übersicht über die unterschiedlichen Strömungen gibt JOHN LYONS, *Einführung in die moderne Linguistik*, München<sup>8</sup>1995.

<sup>27</sup> „Die Rezeption der Linguistik [...] ist noch nicht gelungen.“ KLAUS WESTPHALEN zit. n. MAIER (1979), 141. Weiter vorangetrieben werden muss daher die synchrone Untersuchung und Beschreibung der lateinischen Sprache unter Anwendung der Valenztheorie anhand verschiedener Textsorten. Zur Sprachgeschichte des Lateinischen cf. LEONARD R. PALMER, *Die lateinische Sprache. Grundzüge der Sprachgeschichte und der historisch-vergleichenden Grammatik*, aus dem Englischen übers. v. J. Kramer, Hamburg 1990; ROBERTO GIACOMELLI, *Storia della lingua latina*, Roma 1993; ERNST ROBERT CURTIUS, *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*. Tübingen u. a.<sup>11</sup>1993; PAOLO POCETTI/DIEGO POLI/CARLO SANTINI, *Eine Geschichte der lateinischen Sprache. Ausformung,*

Folgendes wird zuerst eine kurze Definition der Begriffe gegeben, die im Zusammenhang der Valenztheorie und der Satzbaupläne von Bedeutung sind, dann ihre Anwendung auf das Lateinische anhand der valenzgrammatischen Unterrichtseinheit dargestellt.<sup>28</sup>

## 2.1 (Verb-)Valenz

Entsprechend den unterschiedlichen Ebenen der Sprachbeschreibung existieren verschiedene Ebenen der Valenz.<sup>29</sup> Von Interesse für die Unterrichtseinheit ist die *syntaktische Valenz*, die definiert ist als die Fähigkeit des Verbs, eine bestimmte Anzahl und Art von Ergänzungen als Verbindungselemente anzufordern. Nach der Zahl der geforderten Ergänzungen ergibt sich die Wertigkeit eines Verbs (bspw. erfordert *geben/dare* als 3-wertiges Verb je eine Ergänzung im Nominativ, Akkusativ und Dativ). In der Valenztheorie verliert das Subjekt seine herausragende Stellung und wird mit den übrigen Ergänzungen als gleichwertig betrachtet. Die syntaktische Valenz regelt die Besetzung der vom Verb eröffneten Leerstellen durch Ergänzungen und deren morphosyntaktische Repräsentation durch Wortklassen in bestimmten Kasus und durch Oberflächensatzglieder. Diese Oberflächensatzglieder werden auch als Füllungen der Leerstellen bezeichnet. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Erscheinungsformen an der Satzoberfläche (z.B. Nominalphrase im Akkusativ vs. Objektsatz) spricht man von unterschiedlichen Füllungsarten. Neben den Ergänzungen treten so genannte freie Angaben auf, die nicht von der Valenz des Verbs gefordert werden. Diese freien Angaben werden ebenfalls im Satzbauplan notiert. Nicht von Bedeutung für die Verbvalenz sind Satzgliedteile sowie koordinierende und subordinierende Konjunktionen.<sup>30</sup>

## 2.2 Ergänzungen (E)<sup>31</sup>

Mit dem Terminus *Ergänzung* werden alle Satzglieder erfasst, die innerhalb eines Satzes eine vom Verb eröffnete Leerstelle besetzen, d.h. von der Verbvalenz auf syntaktischer Ebene angefordert werden. Ergänzungen sind definiert durch die folgenden Charakteristika:<sup>32</sup>

1. Zahl und Art der Ergänzungen sind beschränkt,

---

*Sprachgebrauch, Kommunikation*, aus dem Italienischen übers. v. H. Bertsch, Tübingen und Basel 2005; JÜRGEN LEONHARDT, *Latein. Geschichte einer Weltsprache*, München 2009.

<sup>28</sup> Cf. auch die kurze Erläuterung der valenztheoretischen Terminologie bei MENGE (<sup>4</sup>2009), 304f.

<sup>29</sup> Cf. zu dieser Unterscheidung auch die Darstellung bei HAPP (1976), 328f. und die Definition mit weiterführender Literatur bei BUBMANN (<sup>4</sup>2008) s.v. ‚Valenz‘.

<sup>30</sup> Dies stellt einen entscheidenden Nachteil der Satzbaupläne hinsichtlich der Signalwirkung dar, die Subjunktionen im lateinischen auf den Modus der Verbformen haben.

<sup>31</sup> Ausführlich zu Zahl und Art der Ergänzungen cf. HAPP (1976), 195-262.

<sup>32</sup> Cf. dazu ausführlich HAPP (1976), 187f.

2. jedes Verb fordert im Zusammenhang mit einer bestimmten Bedeutung nur eine bestimmte Anzahl von Ergänzungen, die
3. in ihrer Kombination festgelegt sind.

Entscheidend für die Festlegung eines Satzglieds als Ergänzung ist seine generelle Valenzgebundenheit, so dass zur didaktischen Reduktion auf die unterscheidenden Termini ‚obligatorisch‘, ‚fakultativ‘, ‚notwendig‘ und ‚nicht-notwendig‘ sowie ‚kontextbedingte Ellipsen‘ verzichtet werden kann.<sup>33</sup> Die Ergänzungen erscheinen auf formaler Ebene in den fünf Kasus Nominativ (E<sub>Nom</sub>), Akkusativ (mit und ohne Präposition), Ablativ (mit und ohne Präposition), Genitiv und Dativ. Auf funktionaler Ebene treten sie als Subjekt, Prädikatsnomen, Objekt, Präpositionalobjekt oder Adverbiale auf. Die Besetzung der Leerstellen in den für diese Arbeit ausgewerteten Texten<sup>34</sup> erfolgt durch acht verschiedene ‚Füllungen‘, d.h. formale Realisierungen (Substantiv, Pronomen, Acl, Nebensatz, Infinitiv, direkte Rede, Partizip), die in unterschiedlicher Häufigkeit auftreten. Didaktisch reduziert wird auch die direkte Rede, die mehrere Teilsätze umfassen kann, als E<sub>Akk</sub> klassifiziert, da sie aus valenztheoretischer Sicht als „das Gesagte“ die Leerstelle eines Verbum dicendi besetzt.

### 2.3 Freie Angaben (fA)<sup>35</sup>

*Freie Angaben* sind definiert durch ihre Valenzungebundenheit. Sie können prinzipiell innerhalb eines Satzes in unbeschränkter Zahl und in allen Erscheinungsformen auftreten, d.h. sie sind anders als die Ergänzungen frei miteinander kombinierbar und unterliegen keinen Selektionsbeschränkungen. Freie Angaben besitzen somit keine syntaktische Bindung an das finite Verb und können eine eigene, vom Verb unabhängige Prädikation enthalten. Die freien Angaben erscheinen in den untersuchten Texten in unterschiedlichen formalen Realisierungen (Adverb, Substantiv, Partizip, Nebensatz), auf funktionaler Ebene treten die flektierbaren Wortarten in den Kasus Ablativ und Akkusativ (mit und ohne Präposition) auf, und auf semantischer Ebene können freie Angaben in ihrem Verhältnis zum finiten Verb als instrumentales, kausales, komitatives, modales, lokales und temporales Adverbiale bestimmt werden.

### 2.4 Unterscheidung von Ergänzung und freier Angabe

Da die Unterscheidung von *Ergänzung* und *freier Angabe* im Lateinischen teilweise schwierig ist<sup>36</sup>, kann ein Zwei-Schritt-Verfahren in Anlehnung an

<sup>33</sup> Auf diese Unterscheidung verzichten begründet auch HAPP (1976), 184, DÖNNGES/HAPP (1977), 24 und MAIER (1979), 147.

<sup>34</sup> Cf. AB V und AB VII.1 / VII.3 im Ordner ‚Arbeitsblätter‘.

<sup>35</sup> Ausführlich zu Zahl und Art der freien Angaben cf. HAPP (1976), 263-303.

HAPP<sup>37</sup> zur Unterscheidung verwendet werden: 1. Bestimmen der Bedeutung (Semantik) des Verbs und Entwicklung eines Erwartungshorizonts bzgl. möglicher Ergänzungen (inhaltliche Vorerschließung), 2. Überprüfen des Status der vorhandenen Satzglieder durch den Eliminierungstest („Bleibt der Satz grammatisch richtig, wenn das betreffende Satzglied ausgespart wird?“).

## 2.5 Satzbaupläne (SBP)

Die syntaktische Struktur eines Satzes, in dem das finite Verb den zentralen Knoten bzw. das übergeordnete Satzglied darstellt, kann durch Satzbaupläne visualisiert werden. In einem Satzbauplan werden die Ergänzungen und die freien Angaben mit Angabe des Kasus, in dem sie auftreten, abgebildet. Die Abhängigkeit der Ergänzungen vom finiten Verb wird durch eine gerade Linie und durch die untergeordnete Position des Kästchens gekennzeichnet. Die Valenzungebundenheit der freien Angaben vom finiten Verb wird durch eine gestrichelte Linie markiert. Ist eine Ergänzung im Nominativ nicht explizit realisiert, sondern in der Verbform enthalten, erfolgt die Notation dieser Ergänzung in einem gestrichelten Kästchen (cf. Tab. 1, Bsp. 5). Auf diese Weise gibt der Satzbauplan die Grobstruktur eines Satzes auf den ersten Blick frei und informiert darüber, wie viele und welche Ergänzungen und freie Angaben innerhalb eines Satzes auftreten. In der hier vorgestellten Einheit werden sechs unterschiedliche Satzbaupläne erarbeitet. Die Schüler erstellen einen Plan zur Vorbereitung einer Übersetzung selbstständig oder wenden vorgegebene Pläne als Strukturhilfe während der Übersetzung an. In Tabelle 1 sind die sechs Arten von Satzbauplänen mit jeweils einem exemplarischen Satz aus den in der Unterrichtseinheit behandelten Originaltexten von Ovid und/oder Livius dargestellt:

---

<sup>36</sup> Für das Verstehen der lateinischen Sprache muss im Gegensatz zum Deutschen und zu den modernen Fremdsprachen eine Ersatzkompetenz erarbeitet werden. Besonders den Schülern, die sich nur im geringen Umfang mit der lateinischen Sprache auseinandersetzen, fehlt das Sprachgefühl und damit verbunden auch das Gefühl dafür, wie weit der Bedeutungsumfang eines lateinischen Verbs reicht. Dieser Schwierigkeit kann im Rahmen der Einheit dadurch begegnet werden, dass vor Lektürebeginn Verbvalenzlisten erarbeitet oder zur Verfügung gestellt werden.

<sup>37</sup> Cf. zu diesen Tests die ausführlichen Ausführungen bei HAPP (1976), 185-187 und DÖNNIGES/HAPP (1977), 24f.

Tabelle 1

Nr.	Stellenangabe	Text	SBP (graphische Darstellung)
1	Ov. fast. 2, 733	V[surgit], E <sub>Nom(NS)</sub> [cui dederat clarum Collatia nomen]	
2	1. Ov. fast. 2, 731.734 2. Liv. 1,57,8	1. E <sub>Nom</sub> [quisque] E <sub>Akk</sub> [suam] V[laudat] 2. V+E <sub>Nom</sub> [ait] E <sub>Akk (Acl)</sub> [paucis id quidem horis posse sciri]	
3	1. Ov. fast. 2, 731 2. Livius 1,57,8	1. fA <sub>Abl.causae</sub> [studiis] E <sub>Nom</sub> [certamina] V[crecunt] 2. V+E <sub>Nom</sub> [incaluerant] fA <sub>Abl.causae</sub> [vino]	
4	1. Ov. fast. 2, 725f. 2. Liv. 1,57,7	1. E <sub>Nom</sub> [Tarquinius iuvenis] E <sub>Akk</sub> [socios] fA <sub>Abl.</sub> [dapibusque meroque] V[accipit] 2. fA <sub>Abl.abs.</sub> [certamine accenso] E <sub>Nom</sub> [Collatinus] V[negat] E <sub>Akk(Acl)</sub> [uerbis opus esse]	
5	Ov. fast. 2, 735	E <sub>Nom</sub> [nox] V[superest]: V+E <sub>Nom</sub> [tollamur] E <sub>Abl</sub> [equis] E <sub>Akk</sub> [Urbemque] V+E <sub>Nom</sub> [petamus]	
6	Liv. 1,57,6	fA <sub>Adv</sub> [forte] fA <sub>Abl.abs.</sub> [potantibus his] fA <sub>Prap.obj.</sub> [apud Sex. Tarquinius] fA <sub>NS</sub> [, ubi et Collatinus cenabat Tarquinius,] [...] V[incidit] E <sub>Abl+de</sub> [de uxoribus] E <sub>Nom</sub> [mentio]	

### 3. Didaktisch-methodische Überlegungen zum Gesamtkonzept

Als besonders wichtig erachte ich bei der Einführung von Satzbauplänen die starke inhaltliche Vorentlastung der zu analysierenden Strukturen.<sup>38</sup> Der Fokus bei der an der Verbvalenz orientierten Übersetzungsmethode sollte in allen Phasen auf die Erschließung der Grobstruktur von lateinischen Sätzen ausgehend von der Verbvalenz gerichtet sein, so dass eine

<sup>38</sup> Dafür spricht sich auch MEINCKE (1993), 70 aus: „In der Regel empfiehlt es sich immer (auch bei Einzelsätzen) der Übersetzung erst eine Inhaltserschließung voranzustellen [...]. Eine Trennung zwischen Erschließen und Übersetzen stellt eine erhebliche Erleichterung für die Schüler dar, da sie nicht mehr zwei bisweilen schwierige und komplexe Arbeitsgänge zugleich durchführen müssen. Auch fördert die vorherige Inhaltserschließung von vornherein die gute Übersetzung [...]“.

starke Vereinfachung und Reduktion auf die Termini V, E und fA erfolgen kann. Durch die wiederholte Auseinandersetzung mit Satzbauplänen und unterschiedlichen Füllungen der E und fA soll den Schülern einerseits deutlich werden, dass auf den ersten Blick sehr umfangreiche Strukturen in relativ übersichtliche ‚Pakete‘ strukturiert werden können. Andererseits sollen sie erkennen, dass sich der gleiche Inhalt in unterschiedlichen sprachlichen Strukturen ausdrücken lässt, die jeweils mit einer bestimmten Funktion verbunden sind.

In Bezug auf die Schulung der Übersetzungskompetenz halte ich die häufige Zusammenarbeit der Schüler in Partnerarbeit (PA) und Gruppenarbeit (GA) für sinnvoll, um einen Austausch über Bedeutungen und damit verbundene Strukturen zu ermöglichen. Andererseits erfüllt das gelenkte Unterrichtsgespräch (gUG) im Zusammenhang mit der Einübung und Sicherung der Methode eine wichtige Funktion, da die Schüler hier ihre Vermutungen und Ergebnisse unter Einbezug des Lehrers abstimmen und ggf. korrigieren sowie die Terminologie ühend verwenden können. Schwerpunktmäßig sollen durch die vorliegende Unterrichtseinheit Kompetenzen in den Bereichen Sprache und Methodik gefördert und ausgebildet werden. Der Bereich Sprachkompetenz kann dabei in die aufeinander aufbauenden Subkategorien ‚Sprachbetrachtung‘, ‚Sprachverwendung‘ und ‚Sprachreflexion‘ gegliedert werden.

In Bezug auf die Sprachbetrachtung kann der Blick der Schüler durch die in der Einheit gestellten Anforderungen auf das zügige Erkennen der syntaktischen Abhängigkeitsverhältnisse geschult und dadurch der primäre Fokus der Schüler auf Verbvalenzen und Satzkerne herbeigeführt werden. Im Bereich der Sprachverwendung wird in der Einheit einerseits der produktive Umgang der Schüler mit lateinischen Satzbausteinen gefördert, d.h. sie verwenden selbstständig lateinische Wortformen und kombinieren sie zu einer syntaktischen Struktur<sup>39</sup>; andererseits wird der bewusste und kontextbezogene Umgang mit Wortbedeutungen innerhalb eines syntaktischen Umfelds (Satz und Text) bei der Übersetzung erstrebt.<sup>40</sup> Hinsichtlich der Sprachreflexion wird durch den Vergleich syntaktisch unterschiedlicher Strukturen, die den gleichen Inhalt transportieren, den Schülern die Möglichkeit gegeben, über die Verknüpfung von Form und Funktion auf einer Metaebene zu reflektieren und mit der syntaktischen Form verbundene Darstellungsabsichten des jeweiligen Autors zu ermitteln.<sup>41</sup> Im Bereich der

---

<sup>39</sup> Einen wichtigen Beitrag zum Begreifen der Sprache leistet die Sprachverwendung auch nach KLAUS WEDDINGEN, *Grammatik, Semantik, Text und Übersetzung*, in: AU 33/3 (1990), 25-42, hier: 41: „Man muss sich die Mühe machen, den grammatischen Phänomenen selbst nachzugehen [...]. Grammatik begreift man nun nicht allein als Darstellung eines formalen Regelsystems, sondern auch als Handlungsinstrument des Schreibers. [...] So erst beginnt das Gespräch des Autors mit uns, seinen Rezipienten.“

<sup>40</sup> „Man suche nicht nach der Bedeutung eines Wortes, sondern nach seiner Verwendung“, LUDWIG WITTGENSTEIN zit. n. LYONS (<sup>6</sup>1995), 419.

<sup>41</sup> Nach GLÜCKLICH (1990), 34 leistet gerade die *Sprachreflexion* einen hohen Anteil am Gelingen der Übersetzung: „Die Texterschließung zielt darauf ab, in Ruhe Wortfelder und

Methodenkompetenz eröffnet die Konzeption den Schülern einen neuen Weg, lateinische Sätze vorzustrukturieren. Durch die Visualisierung der Syntax in Form von Satzbauplänen haben die Schüler die Möglichkeit, Sprache als ein System von wechselseitigen und einander bedingenden Beziehungen zu begreifen.<sup>42</sup>

## 4. Bezug zu Lehrplänen (Berlin, NRW, Bayern)

Die vorliegende Unterrichtseinheit ist für die Sekundarstufe II konzipiert, wobei es sicherlich von Vorteil ist, die Schüler schon früher mit der valenzgrammatischen Übersetzungsmethode anhand von Lehrbuchtexten oder anhand anderer Autoren (beispielsweise Caesar) vertraut zu machen, damit sie ihre Übersetzungsmethodik auf diese Weise von Beginn an nach einer systematischen Vorgehensweise auszurichten zu lernen. Im Folgenden ist der Bezug der Einheit zu den Lehrplänen verschiedener Bundesländer (Berlin, Nordrhein-Westfalen und Bayern) dargestellt, um deutlich zu machen, dass die valenzgrammatische Konzeption sowie die dafür ausgewählten Originaltexte bundeslandübergreifend einsetzbar sind.

### 4.1 Rahmenlehrplan Berlin (RLP)<sup>43</sup>

In Bezug auf das Bundesland Berlin entspricht die Wahl des Themas, die vergleichende Untersuchung der Frauengestalt Lucretia bei Livius und Ovid, dem Themenbereich 4.1 Römische Männer- und Frauengestalten und ihre Entfaltungsmöglichkeiten des 1. Kurshalbjahres eines Grund- oder Leistungskurses in doppelter Weise: Zum einen binden beide Autoren Lucretia als Quasi-Mythos in die Begründung und Darstellung der Historie ein, zum anderen lässt die sprachliche und inhaltliche Gestaltung der Lucretia-Geschichte Rückschlüsse auf die verschiedenen Vorstellungen der beiden Autoren von Frauen- und Männergestalten innerhalb des augusteischen Zeitalters zu. Die folgenden Ausführungen des RLP fordern eben diese Vielfalt der Perspektiven: „Einen Beitrag zur interkulturellen

---

Satzstrukturen sowie übergreifende Textstrukturen zu erkennen und darüber zu diskutieren. Dabei werden sowohl grammatikalische als auch inhaltliche Fragen geklärt. [...] Ebenso werden dabei Verstehensvoraussetzungen insofern geklärt, als moderne Inhaltserwartungen von antiken Gedankenführungen und Argumentationen getrennt werden. So gewinnt man eine Anschauung von dem im Text Gesagten, sammelt Beobachtungen zum Hintergrund und zur Eigenart des Textes und zur heutigen Einstellung zu dem im Text Gesagten“.

<sup>42</sup> Zu den Arbeitsphasen und Lernprozesse der Einheit im Hinblick auf die im Berliner Rahmenlehrplan geforderten Standards und Kompetenzen cf. ‚Kompetenzraster der VGU\_Berliner RLP‘ im Ordner ‚Informationen‘.

<sup>43</sup> *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe*. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Latein. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Berlin 12006.

Kommunikation leistet der Lateinunterricht durch soziokulturelles Orientierungswissen und Sensibilisierung für vergangene fremde Wahrnehmungen und Perspektiven“ (RLP: 9). Die Verbesserung der Übersetzungskompetenz impliziert eine Verbesserung des Leseverständnisses, das laut RLP gerade durch „intensive Sprach- und Textarbeit [...] nachhaltig“ gefördert wird. Die Einführung der neuen Übersetzungsmethode anhand lateinischer Originaltexte mittleren Schwierigkeitsgrades<sup>44</sup> entspricht der Förderung der im Rahmenlehrplan geforderten Kompetenzen, die in den Eingangsvoraussetzungen für die Qualifikationsphase formuliert sind:

1. Sprachkompetenz a) [Bereich Lateinische Sprache]: Die Schüler beherrschen die Analyse der Struktur komplexer Sätze.
- b) [Bereich Text und Literatur]: Die Schüler geben Originaltexte mittleren Schwierigkeitsgrades im Deutschen angemessen wieder.
2. Interkulturelle Kompetenz: Die Schüler erkennen die Intentionen eines Textes / Autors in Abhängigkeit vom kulturellen Umfeld.
3. Methodische Kompetenz: Die Schüler entschlüsseln Texte mithilfe von Satzerschließungsmethoden.

#### 4.2 Kernlehrplan Nordrhein-Westfalen (KLP)<sup>45</sup>

Der Kernlehrplan sieht für die Sekundarstufe II vor, dass eine „Vertiefung, Erweiterung und Präzisierung des Systemaspekts [...] am Vorkommen sprachsystematisch relevanter Phänomene in den jeweils behandelten Texten“<sup>46</sup> erfolgen soll. Im Hinblick auf das Anforderungsniveau ließe sich die vorliegende Einheit in einem Grund- oder Leistungskurs eines A-Kurses (Latein als 1. oder 2. Fremdsprache) durchführen. Nach dem KLP sind Texte aus einer „Epoche, in der die lateinische Sprache ihre klassische Form gewonnen und geschichtliche Wirkung begründet hat“ (KLP: 16) auszuwählen. Die Wahl der Erschließungsmethode hänge dabei „von der individuellen Form eines Textes und der Komplexität seiner Sätze ab“ (KLP: 16). Sowohl Livius als auch Ovid werden als zu behandelnde Autoren aufgeführt. Der Lucretia-Mythos in der Darstellung des Livius könnte innerhalb des Rahmenthemas (3) Geschehen und Geschichte – Lateinische Geschichtsschreibung (KLP: 22) und dort in Verbindung mit einem der beiden folgenden Kursthemen behandelt werden (KLP: 25): (4) Römische Frühzeit – Mythos, Geschichte und politische Ideologie; (5) Livius als Kün-der der *virtus Romana*. Ovid wird ausschließlich als Dichter der Metamorphosen empfohlen innerhalb des Rahmenthemas (1) Erleben und Dichten – Welterfahrung in poetischer Gestaltung (KLP: 21). Dennoch bietet es

<sup>44</sup> Gell. 10, 23, 4-5; Ov. fast. 2, 725-742; Liv. 1, 57, 6-10, cf. AB I, V, VII.1 und VII.3 im Ordner ‚Arbeitsblätter‘.

<sup>45</sup> *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Latein*, Heft 4710, hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1999.

<sup>46</sup> KLP, 15.

sich an, den Lucretia-Mythos in der Darstellung bei Ovid im Anschluss an die Lektüre des Livius-Textes einzubeziehen: Die unterschiedliche Darstellung des gleichen Sachverhalts ist Kennzeichen der Rezeptionsgeschichte des Augusteischen Zeitalters und fordert die Schüler zu einer Interpretation heraus, die auch im KLP gefordert ist: „Texterschließung und Übersetzung zielen auf das Erfassen des Textinhalts ab, interpretieren geht darüber hinaus: Die Interpretation fragt nach der Textgestalt, ihrer Funktion und der intendierten Wirkung, nach historischen Bedingungen der Entstehung und Rezeption“ (KLP: 41). Die Schüler analysieren und interpretieren durch den Vergleich der beiden Texte grammatische, sprachlich-funktionale, gattungsspezifische und rezeptionsgeschichtliche Aspekte des Lucretia-Mythos.

### 4.3 Lehrplan Bayern (LP)<sup>47</sup>

Der Lehrplan für das Gymnasium in Bayern unterscheidet die drei Lernbereiche Spracharbeit, Textarbeit sowie Methodisches und selbstständiges Arbeiten. Im Bereich Spracharbeit eröffnet gerade der valenzgrammatische Ansatz, bei dem die Auseinandersetzung mit den im Deutschen und Lateinischen voneinander abweichenden Verbvalenzen forciert wird, den Schülern einen „intensiven Sprachvergleich“, der wiederum zu einem „Einblick in die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten und Funktionsweisen von Sprache an sich“ führt. Bei der Übersetzung sollen die Schüler „bedeutungsähnliche[r] Wörter“ zu differenzieren üben, eine „Analyse und graphische Darstellung komplexer Satzstrukturen“ in der vorliegenden Einheit durch Satzbaupläne vornehmen sowie sich „mit der sprachlichen Stilisierung durch die Autoren“ auseinandersetzen. Im Hinblick auf die Textarbeit fordert der LP die zielgerichtete Anwendung verschiedener Techniken „bei der Übersetzung anspruchsvoller lateinischer Texte“. Durch den Vergleich des Originaltextes mit Übersetzungen, „entdecken [die Schüler] die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen der Übertragung fremdsprachiger Texte“. Im Bereich des methodischen und selbstständigen Arbeitens üben die Schüler mit der valenzgrammatischen Übersetzungsmethode eine „grundlegende, auch fachbezogene Technik wissenschaftlichen Arbeitens systematisch“ ein. Thematisch passte die vorgeschlagene Lektüre in die Kurshalbjahre L 12.1.2. Während Livius dem Bereich L 12.1 *Nunc aurea Roma est* – politische Perspektiven zugeordnet werden kann, würde die Ovidlektüre durch den Bereich L 12.1.2 Antike Kultur und ihr Fortleben abgedeckt: „Auch am Beispiel [...] der Schriften Ovids können den Schülern Kontinuität und Wandel literarischer Motive in der europäischen Tradition bewusst werden“.

---

<sup>47</sup> Lehrplan für das Gymnasium in Bayern cf. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26174> [Abruf: 04.01.2010].

## 5. Darstellung ausgewählter Stunden der Unterrichtseinheit

Die valenzgrammatische Unterrichtseinheit ist progressiv in Bezug auf den Abstraktionsgrad der Notation von Satzbauplänen angelegt.<sup>48</sup> Deshalb werden im Folgenden drei Unterrichtsstunden dargestellt, in denen ein Abstraktionsschritt<sup>49</sup> eingeführt wird.

### 5.1 Einführung in die Terminologie der Valenzgrammatik (3.+4. Stunde)

In der vorliegenden Doppelstunde werden die Schüler auf nachhaltige Weise an drei unmittelbar miteinander verbundene Phänomene herangeführt: Zum ersten an die außerordentliche Eigenschaft des finiten Verbs, den Satz Kern zu bestimmen. Zum zweiten an die Funktion von freien Angaben, die von der Valenz des Verbs nicht bestimmt werden, sondern die Bedeutung des Verbs spezifizieren. Zum dritten an die Art und Weise der Visualisierung dieser syntaktischen Strukturen in Form von Satzbauplänen. Besonders wichtig scheint mir zu sein, die zu analysierenden Sätze inhaltlich stark vorzuentlasten, damit die Schüler sich auf die syntaktische Struktur konzentrieren bzw. nach dem Ermitteln der Verbvalenz schon eine inhaltsseitige Vorstellung abrufen können.<sup>50</sup> Die sechs von mir konzipierten lateinischen Sätze zum Leben des Ovid und des Livius (cf. die beiden Versionen des AB II\_Ovid.Livius und die Abb. 1 auf der folgenden Seite) sind thematisch auf das Leben und Wirken des jeweiligen Autors ausgerichtet. Syntaktisch sind sie parallel gebaut, d.h. sie weisen die gleichen Verbformen auf, jedoch verschiedene Füllungen der Ergänzungen. Durch diese Parallelität soll deutlich werden, dass die Funktion von Satzbauplänen gerade darin besteht, einen an der Verbvalenz ausgerichteten Bauplan abzubilden, wobei die einzelnen vom Verb eröffneten Leerstellen mit inhaltlich unterschiedlichen Ergänzungen gefüllt werden können.<sup>51</sup> Zur

---

<sup>48</sup> Cf. zu dieser Vorgehensweise die Ausführungen bei DÖNNGES/HAPP (1977), 54.

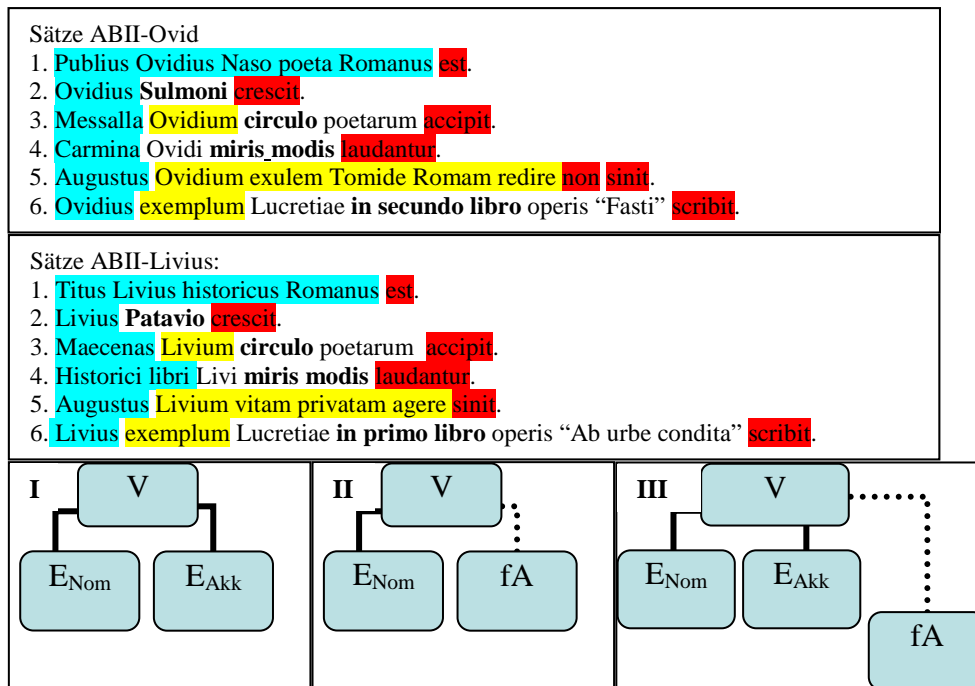
<sup>49</sup> Die Progression erfolgt in den folgenden Abstraktionsschritten: 1. Valenztheorie, 2. Satzbauplanzuordnung, 3. Satzbauplanerstellung, 4. Satzbauplanzuordnung unter besonderer Beachtung der verschiedenen Füllungsmöglichkeiten, 5. Vergleich und Auswertung von Satzbauplänen (Prosa vs. Dichtung).

<sup>50</sup> Aus diesem Grund werden als vorbereitende arbeitsteilige Hausaufgabe Arbeitsblätter zu Leben und Wirken von Ovid bzw. Livius zur Verfügung gestellt, cf. AB\_Vita.TitusLivius und AB\_Vita.PubliusOvidiusNaso im Ordner ‚Arbeitsblätter‘.

<sup>51</sup> Die Satzanalyse sowie die Zuordnung der Sätze zu Satzbauplänen sind somit eng an die Thematik der Unterrichtseinheit geknüpft und werden nicht losgelöst als grammatische Einheit durchgeführt. Zudem wird durch den Vergleich der beiden Autoren, ihrer unterschiedlichen Schreibintentionen und Gattungswahl für den gleichen Stoff schon hier der Kreis eröffnet, der sich am Ende beim Vergleich der syntaktischen Struktur durch die analysierten Satzbaupläne der beiden Textauszüge zur Lucretia-Geschichte wieder schließen wird.

Aktualisierung des durch die vorbereitende Hausaufgabe erarbeiteten Wissens und um die inhaltliche Vorentlastung für die vertiefende Einführung in die Valenztheorie abzusichern, soll der Einstieg in diese Stunde mit Minireferaten der Schüler in Partnerarbeit erfolgen. Die Schüler werden aufgefordert, ihren Partner, der den jeweils anderen Text gelesen hat, über die Kernaussagen des eigenen Textes zu informieren, wobei jeder von beiden sich während des Kurzvortrags Stichpunkte macht (12min.). Im Anschluss an diese Phase bearbeiten die Schüler den ersten Arbeitsauftrag des Arbeitsbogen II, wobei jeder Ovid-Leser einen Livius-AB II und jeder Livius-Leser einen Ovid-AB II erhält, um das neu erworbene Wissen aktiv und festigend anzuwenden (10min.). Dann notieren die Schüler die sechs finiten Verben sowie ihre deutsche Bedeutung an der Tafel und fügen mit einer geraden Linie vom Verb ausgehend die jeweiligen Ergänzungen sowie ihre Übersetzung im Nominativ und Akkusativ hinzu (8min.). Schwierigkeiten sind bei der Einordnung des Acl's als Ergänzung im Akkusativ (Satz 5) sowie bei der Zuordnung der Ergänzung im Nominativ zur passiven Verbform zu erwarten. Nach der Visualisierung der Satzkerne erfolgt eine kurze Einführung in die Begrifflichkeiten der Valenztheorie, die in ein Unterrichtsgespräch überführt wird, in dem mit den Schülern anhand der Satzbaupläne an der Tafel eine Definition für ‚Verbvalenz‘ und ‚Ergänzungen‘ erarbeitet und schriftlich festgehalten wird (10min.). Im Anschluss an diese Definitionen bearbeiten die Schüler Aufgabe 2 des AB II (5min.). Da alle Ablative eindeutige Funktionen (Ablativus loci / modi) und jeweils homonyme Endungen besitzen sowie durch eine enge Stellung der Attribute (Satz 4+6) gekennzeichnet sind, ist ein relativ zügiges Erkennen der betreffenden Formen zu erwarten. Im Anschluss an diese Phase ordnen die Schüler die entsprechenden Ablative den jeweiligen Satzbauplänen an der Tafel zu (5min.). Erst nach dieser vollständigen Visualisierung der syntaktischen Struktur der sechs Sätze erfolgt eine Übersetzung unter Einbezug der freien Angaben (15min.). Im Unterrichtsgespräch wird dann eine Notationsweise (gestrichelte Linie) zur unterscheidenden Kennzeichnung der freien Angaben von den Ergänzungen, deren Abhängigkeit von der Verbvalenz durch eine durchgezogene Linie markiert wurde, festgelegt und eine Definition für „freie Angabe“ erarbeitet (5min.). In der letzten Phase der Doppelstunde bearbeiten die Schüler die dritte Aufgabe des AB II. Die Schüler transferieren nun die an der Tafel entworfenen Pläne auf eine höhere Abstraktionsebene, indem sie die Satzelemente (V / E und fA) in einen der drei vorgegebenen Pläne eintragen, den lateinischen Satz daneben notieren und abschließend schriftlich übersetzen.

Abbildung 1 Erwartungshorizont AB II (Ovid / Livius)<sup>52</sup>



In Unterrichtsgesprächen können folgende Definitionen erarbeitet werden:

a) ‚Verbvalenz‘: Unter der Verbvalenz versteht man die Fähigkeit eines Verbs, andere Wörter (Ergänzungen) in verschiedenen Kasus an sich zu binden.

b) ‚Ergänzungen‘: Ergänzungen (E) sind Wörter, Wortgruppen oder satzwertige Konstruktionen (AcI), die in den verschiedenen Kasus zu einem Verb hinzutreten, von dessen Valenz sie angefordert werden. Im Satz treten sie als Satzglieder auf.

c) ‚freie Angaben‘: Freie Angaben (fA) sind Wörter oder Wortgruppen, die als Adverbiale die Bedeutung des Verbs erweitern bzw. einen Bedeutungsaspekt besonders hervorheben. Sie sind im Gegensatz zu den Ergänzungen nicht von der Valenz des Verbs abhängig, sondern treten als freie zusätzliche Informationen zum Satz hinzu.

<sup>52</sup> Erwartete Zuordnungen und Übersetzungen:

SBP I: 1. Titus Livius ist ein römischer Historiker. / Publius Ovidius Naso ist ein römischer Dichter. 5. Augustus erlaubt, dass Livius ein „unpolitisches“ Leben führt. / Augustus erlaubt nicht, dass der verbannte Ovid aus Tomi nach Rom zurückkehrt.

SBP II: 2. Livius wächst in Padua auf. / Ovid wächst in Sulmo auf. 4. Die Geschichtsbücher des Livius werden auf wunderbare Weise gelobt. / Die Gedichte des Ovid werden auf wunderbare Weise gelobt.

SBP III: 3. Messalla nimmt Livius in den Kreis der Dichter auf. / Maecenas nimmt Ovid in den Kreis der Dichter auf. 6. Livius behandelt das Beispiel der Lucretia im ersten Buch seines Werkes *Ab urbe condita*. / Ovid behandelt das Beispiel der Lucretia im zweiten Buch seines Werkes *Fasten*.

## 5.2 Selbstständige Satzbildung anhand von Originalmaterial (6. Stunde)

Die Schüler bilden und übersetzen in dieser Stunde mit lateinischen Wortformen aus dem Ovidtext<sup>53</sup> selbstständig 15 Sätze in zwei Stammgruppen, wobei diese Wortformen in der vorausgegangenen Stunde in Expertengruppen erschlossen und übersetzt worden sind.<sup>54</sup> In dieser Stunde werden neue Stammgruppen mit jeweils einem Experten A, B oder C gebildet, die die Ergebnisse ihrer jeweiligen Expertengruppenarbeit nun in den Stammgruppen einbringen. Die Gruppen erhalten die Aufgabe, 15 lateinische Sätze zu bilden und dann zu übersetzen (AB IV.1), wobei sie die Ergebnisse zum späteren Vergleich auch auf eine Folie schreiben (25 min.). In der zweiten Phase werden die Ergebnisse der ersten und zweiten Stammgruppe verglichen (10 min.). Unterschiede werden sich in Bezug auf die Wortstellung und in Bezug auf die Wahl von Bedeutungen bei der Übersetzung ins Deutsche ergeben. In der letzten Phase der Stunde ordnen die Schüler auf dem AB IV.2 die 15 Sätze jeweils einem der vier vorgegebenen Satzbaupläne zu (10min.).

## 5.3 Darstellung von Satzbauplänen (11. Stunde)

Das primäre Ziel dieser Stunde besteht darin, einerseits die Abhängigkeitsstrukturen, andererseits die unterschiedlichen Füllungen der Ergänzungen (E) und freien Angaben (fA) der ersten sechs Sätze des Liviuustext-

---

<sup>53</sup> Didaktische Reduktion: Bei den Wortformen auf dem AB III handelt es sich um Wortformen, die im Originaltext bei Ovid auftreten (cf. AB V). Die Übersetzung des Originaltextes von Ovid soll auf diese Weise vorentlastet werden, indem die Schüler mit Wortformen Sätze bilden, auf die sie dann bei der Lektüre des Ovidtextes erneut treffen. Da in der Dichtung aufgrund der Metrik und der dichterischen Freiheit die Struktur des Satzes häufig undurchsichtig ist, soll diese Vorarbeit den Schülern einen leichteren Zugang zum Originaltext ermöglichen. Zudem lernen die Schüler durch die Zuordnung der gebildeten Sätze zu vorgegebenen Satzbauplänen (cf. AB IV.2) vorrangig bei Ovid auftretende Pläne kennen (V- E<sub>Nom</sub> - E<sub>Akk</sub> und V - E<sub>Nom</sub> - fA). Zur Vereinfachung sind auf dem AB III (Expertengruppe B) die Demonstrativa *illi / illae* als E<sub>Nom</sub> dort hinzugefügt, wo im Originaltext die E<sub>Nom</sub> im finiten Verb enthalten sind, cf. AB V vs. AB III (Expertengruppe B). Dadurch soll die Zuordnung der betreffenden Sätze zu Satzbauplänen in der zweiten Phase dieser Stunde erleichtert werden, da möglicherweise das Enthalten-Sein der E<sub>Nom</sub> in der Verbform von den Schülern als Fehlen einer E<sub>Nom</sub> interpretiert werden könnte. Zudem sollte durch den Gebrauch der Proformen der Zusammenhang der einzelnen Sätze als Text deutlich werden.

<sup>54</sup> Dabei hat jede Expertengruppe einen Arbeitsbogen zu bearbeiten, der sich von denen der übrigen Expertengruppen unterscheidet und auf dem Verbformen, Ergänzungen und freie Angaben vorgegeben sind (cf. AB III (Expertengruppe A-C)). Expertengruppe A übersetzt Verbformen und notiert die Zahl und Art der jeweiligen möglichen Ergänzungen, Expertengruppe B übersetzt Ergänzungen im Nominativ und Akkusativ und Expertengruppe C Ergänzungen im Akkusativ sowie freie Angaben (cf. ‚SuS-Ergebnisse der VGU‘ im Ordner ‚Informationen‘). Die Übersetzungen der Wortformen sollten in der Stunde vom L kontrolliert werden.

tes durch Satzbaupläne zu visualisieren.<sup>55</sup> Die vierte Aufgabe des AB VI.1 soll nun als gemeinsamer Einstieg in die Stunde erfolgen, wobei jeder Schüler einen Satz binnendifferenziert zugeteilt bekommen und mittels vorbereiteter Tafelkarten visualisieren sollte. Einerseits wird auf diese Weise das Vorwissen aktiviert, andererseits wird ihr Fokus neben den Abhängigkeitsstrukturen auf die unterschiedlichen Füllungen der Ergänzungen und freien Angaben gelenkt. Zum Dritten sind die Schüler in Bewegung und kommunizieren bei der Auswahl der Satzelemente zu ihrem jeweiligen Satz miteinander, da die Tafelkarten in Zahl und Art exakt auf die Sätze abgestimmt sind, so dass bei einer falschen Wahl an anderer Stelle die Karte fehlte. Während die Schüler die lateinischen Sätze laut vorlesen, werden insgesamt 26 Karten auf zwei Angebotstischen verteilt.<sup>56</sup> Jede Karte zeigte ein Satzelement, wobei vermerkt ist, ob es sich um ein finites Verb, einen historischen Infinitiv oder eine Ellipse des finiten Verbs handelt, und die E-Karten zusätzlich zum Kasus ebenso wie die fA-Karten die Art der Füllung anzeigen.<sup>57</sup> Während beinahe alle E-Füllungen<sup>58</sup> schon von der Analyse des Ovidtextes bekannt sind, können sie durch diese Art der Notation zusätzliche Füllungen der fA kennen lernen (Nebensätze, Präpositionalobjekt, Adverb).<sup>59</sup> Zudem wird der Fokus dadurch schon auf die fA gerichtet, die bei Livius weitaus häufiger und in Bezug auf die Füllungen variantenreicher erscheinen und somit einen entscheidenden Gesichtspunkt für den Vergleich von Ovid und Livius vorbereiten. Um den Bezug zwischen Satz und Satzbauplan sichtbar werden zu lassen, werden sechs Karten, auf denen jeweils einer der zu analysierenden Sätze abgebildet ist, an die Tafel geheftet, so dass die entsprechenden Pläne darunter entworfen werden können. Die Abhängigkeitsstrukturen sollen durch die be-

<sup>55</sup> Zu analysieren sind die folgenden sechs Sätze: 1. ‚forte potantibus his apud Sex. Tarquinius, ubi et Collatinus cenabat Tarquinius, Egeri filius, incidit de uxoribus mentio‘; 2. ‚suam quisque laudare miris modis‘; 3. ‚inde certamine accenso Collatinus negat uerbis opus esse‘; 4. ‚[ait] paucis id quidem horis posse sciri, quantum ceteris praestet Lucretia sua‘; 5. ‚incaluerant uino‘; 6. ‚age sane‘ omnes [dicunt]‘. Die in eckigen Klammern angegebenen Verbformen kennzeichnen die „elliptische Aussparung“ dieser Verben. Die Auslassungen können didaktisch reduziert als „Ellipse“ bezeichnet werden, obwohl es sich im eigentlichen Sinne nicht um eine Ellipse handelt, da keine der notwendigen Bedingungen (Vorerwähtheit, Nacherwähtheit, Inhaltsidentität, synchrones Vorkommen) erfüllt ist. Zur Rolle der Elliptizität bei der Satzkonstitution cf. F. Simmler, Elliptizität und Satztypen, in: BERNFRIED SCHLERATH unter Mitarbeit von Veronica Ritter (Hgg.), Grammatische Kategorien. Funktion und Geschichte, Akten der VII. Fachtagung der Indogermanischen Gesellschaft Berlin, 20.-25. Februar 1983, Wiesbaden 1985, 449-477.

<sup>56</sup> Cf. dazu die Fotostrecke in ‚SuS-Ergebnisse der VGU‘, Zu 4.3.

<sup>57</sup> Zur Auswahl stehen die folgenden Elemente: 3x Verb finitum; 2x Verb (Ellipse); 1x Verb (historischer Infinitiv); 2x E<sub>Nom</sub>(Indefinitpronomen), 2x E<sub>Nom</sub>(Personalpronomen); 2x E<sub>Nom</sub>(Substantiv); 2x E<sub>Akk</sub>(Acl); 1x E<sub>Akk</sub>(direkte Rede); 1x E<sub>Akk</sub>(Possessivpronomen); 1x E<sub>Akk</sub>(Objektsatz); 1x E<sub>Abl</sub>(Substantiv); 1x E<sub>Abl</sub>(Substantiv+de); 2x fA (Substantiv); 2x fA (Abl.abs.); 1x fA (Adverbialsatz); 1x fA (Präpositionalobjekt); 1x fA (Adverb).

<sup>58</sup> Neu kommt nur der Objektsatz als E-Füllung hinzu, der in seiner Füll-Funktion dem schon bekannten Acl vergleichbar ist.

<sup>59</sup> Eine didaktische Reduktion erfolgt bei Satz 3 insofern, als für *inde* keine zusätzlich fA(Adverb)-Karte erstellt wird, da die Schüler dieses Wort als satzeinleitende Konjunktion einordnen werden.

kannten Pfeilarten gekennzeichnet werden. Im Anschluss an diese Bau- und Kommunikationsphase (20min.) stellt jeder Schüler seinen Satzbauplan vor und korrigiert ihn ggf. (10min.). Dann ordnen die Schüler die Sätze des Livius vier auf einer Folie vorgegebenen Plänen zu (cf. AB VII.2) und übertragen die Ergebnisse auf ihren foliengleichen Arbeitsbogen (5min.). In der letzten Phase vergleichen sie die für Livius ermittelten Pläne im Hinblick auf die Vorkommenshäufigkeit der in der 7. Stunde für Ovid erarbeiteten Satzbaupläne. Sodann erarbeiten sie Unterschiede in Bezug auf Textgattung, Lesererwartung und Darstellungsabsicht der beiden Autoren (10min.).

## 6. Auswertung und Reflexion

Dass der Übersetzungsvorgang durch die Anwendung der valenzgrammatischen Übersetzungsmethode systematischer und strukturierter erfolgt, soll anhand der Ergebnisse gezeigt werden, die die Schüler erzielt haben. Dabei werden 1. die Übersetzungen der beiden lateinischen Originaltexte und 2. die Einschätzungen und Selbsteinschätzungen der Schüler in Bezug auf An- und Verwendung der neuen valenzgrammatischen Übersetzungsmethode dargestellt.<sup>60</sup>

Insgesamt weisen die Übersetzungen des Ovidtextes ein bis sieben Konstruktionsfehler auf.<sup>61</sup> Die Übersetzungsarbeit selbst wurde unter Zuhilfenahme von drei Satzbauplänen geleistet, die vor der Übersetzung ausgefüllt werden mussten (cf. AB VI\_Ovid.SBP). Es zeigt sich als hilfreich, die Struktur des Satzes durch einen Satzbauplan vorzugeben. Vier Schüler füllen die Pläne angemessen richtig aus und fertigen eine gute Übersetzung an (cf. Abb. 1-3).<sup>62</sup> Die Übersetzung des ersten Liviuustextes<sup>63</sup> (cf. AB VII.1\_Livius.Text) bewältigten alle nahezu fehlerlos und in angemessenem Deutsch (cf. exemplarisch Abb.5). Dieser Text war durch die Lektüre des Ovidtextes und die Darstellung der Struktur mit Angabe der Füllungen inhaltlich und strukturell vorentlastet. Den zweiten Teil des Liviuustextes (cf. AB VII.3\_Livius.Text), der nur inhaltlich durch die Übersetzung des Ovidtextes vorentlastet, nicht aber durch einen Satzbauplan strukturiert worden war, bewältigten vier Schüler mit einem Konstruktionsfehler an gleicher Stelle (cf. Abb. 5 und 6), eine Schülerin fehlerfrei (cf. Abb. 4) und ein

<sup>60</sup> Cf. zu den folgenden Ausführungen die Abbildungen 1-7 im Ordner ‚Informationen‘, ‚SuS-Ergebnisse der VGU‘ sowie die Schüleraussagen – ebenfalls in diesem Ordner – ‚Dokumentation\_Evaluationsbogen zur VGU‘.

<sup>61</sup> Vier Übersetzungen zeigten max. ein bis drei Konstruktionsfehler, zwei Übersetzungen dagegen fünf bis sieben. Als Vokabelfehler traten maximal zwei auf, als Tempusfehler maximal einer.

<sup>62</sup> Zwei Schülern gelang die Übersetzung insgesamt dagegen nur mit erheblichen Konstruktionsfehlern, cf. exemplarisch Abb. 7. Diese beiden Schüler hatten den Satzbauplan nach eigener Aussage nicht zu Hilfe genommen.

<sup>63</sup> Cf. AB VII.1: Livius, Ab urbe condita 1,57,6-8 (Textumfang: 48 Wörter).

Schüler nahezu gar nicht. Der Konstruktionsfehler wurde bei der Übersetzung des folgenden Satzgefüges gemacht: ‚[...] citatis equis avolant Romam. quo cum primis se intendentibus tenebris pervenissent, pergunt inde Collatiam [...]‘. Fünf Schüler erkannten ‚cum‘ nicht als Subjunktion des durch einen relativen Satzanschluss eingeleiteten Temporalsatzes, sondern bewerteten es als Präposition des folgenden Ablativus absolutus ‚primis se intendentibus tenebris‘. Die Struktur des Adverbialsatzes ‚ubi Lucretiam [...] nocte sera deditam lanae inter lucubrantes ancillas in medio aedium sedentem inveniunt‘ wird von vier Schülern erkannt, wobei die attributiven Partizipialkonstruktionen mit dem Partizip I übersetzt werden. Diese Übersetzungsform zeigt, dass die Schüler die Satzkerne V[inveniunt], [viderant], E<sub>Nom</sub>[Personalpronomina], E<sub>Akk</sub>[Lucretiam], [quas] trotz der komplexen Struktur des Satzes und der Endstellung des finiten Verbs ‚inveniunt‘ erkannt, und die Funktion der verbalen Attribute ‚terentes, deditam, sedentem‘ verstanden haben.<sup>64</sup>

Die von den Schülern ausgefüllten Evaluationsbögen spiegeln die Schwierigkeiten und Vorzüge der valenzgrammatischen Übersetzungsmethode deutlich wider. Eine Schülerin, die eine sehr gute Übersetzung des Livius-textes erstellte, erachtet die Satzbaupläne beim Livius-text als sinnvoller.<sup>65</sup> Der gleichen Ansicht sind vier weitere Schüler mit der Begründung, dass bei Livius unstrukturiertere, kompliziertere und längere Sätze als bei Ovid vorlägen.<sup>66</sup> Die Übersetzungen des Livius-textes dieser Schüler zeigten dementsprechend ein sichereres Erkennen der Abhängigkeitsverhältnisse. Eine Schülerin übersetzte dagegen als einzige den Ovid-text nahezu fehlerfrei, hat jedoch aufgrund der Länge des zweiten Satzes große Schwierigkeiten bei der Übersetzung des Livius-textes. Sie hält als einzige den Einsatz von Satzbauplänen aufgrund der schwierigen Wortstellung in der Dichtung für hilfreicher. Sie beurteilt dementsprechend die Kenntnis eines Satzbauplans als sinnvoll für das schnelle strukturelle Erschließen kleinerer Einheiten, die dann zusammengefügt werden können.<sup>67</sup> In Bezug auf die Effektivität von solchen Plänen bei der Übersetzungsarbeit geben alle an, dass der Übersetzungsprozess durch die Kenntnis von Satzbauplänen schneller ablaufe und die lateinische Satzstruktur leichter in eine deutsche Satzstruktur umgewandelt werden könne.<sup>68</sup> Die Kenntnis der Verbvalenz erachten alle Schüler für sinnvoll unter der Bedingung, dass die Vokabeln des Satzes bekannt sind, da auf diese Weise der Satz Kern freigelegt werden könne.<sup>69</sup> Die Nachteile von Satzbauplänen lassen sich implizit ableiten: Das Vorerschließen der Texte nimmt sehr viel Zeit in Anspruch und

<sup>64</sup> Einerseits erweitern diese Attribute die E<sub>Akk</sub>[Lucretiam], [quas] inhaltsseitig, andererseits binden sie selbst durch ihre Valenz E an sich: E<sub>Akk</sub>[tempus *terentes*], E<sub>Dat</sub>[lanae *deditam*].

<sup>65</sup> Das ist die Übersetzungen in Abb. 4. Cf. zudem die Aussage dieser S zu Frage 7 des Evaluationsbogens in Sp. 2, Z. 8.

<sup>66</sup> Cf. die Aussagen Sp. 3+4, Z. 8.

<sup>67</sup> Cf. dazu die Aussagen in Sp. 5, Z. 7 und Z. 5.

<sup>68</sup> Cf. dazu die Aussagen in Sp. 2-5, Z. 5 und Sp. 4, Z. 8.

<sup>69</sup> Cf. dazu die Aussagen in Sp. 2-5, Z. 3.

erfordert gute Vokabelkenntnisse bzw. Geduld beim Ermitteln der einzelnen Bedeutungen.<sup>70</sup> Zudem bedeutet die Arbeit mit Satzbauplänen eine akribische Auseinandersetzung mit der lateinischen und deutschen Sprache auf einem hohen Niveau, das entsprechende Konzentration und Ausdauer verlangt und den Vorgang des Übersetzens zuerst verzögert.<sup>71</sup>

## 7. Conclusio

Insgesamt zeigt die vorgestellte Unterrichtseinheit, dass die valenzgrammatisch ausgerichtete Übersetzungsarbeit ein anstrengendes, zeitaufwändiges und anspruchsvolles Unterfangen ist, das ein hohes Maß an Konzentration abverlangt und an Vorbedingungen der Gruppengröße sowie eine elaborierte Sprachkompetenz der Schüler gebunden ist. Bei kontinuierlicher Anwendung dieser vorstrukturierenden Übersetzungsmethode über einen längeren Zeitraum und einer jeweiligen Konzentration auf eine Textsorte bzw. ein Themenfeld<sup>72</sup> können Satzbaupläne sicherlich einen Beitrag zur Verbesserung der Übersetzungskompetenz insofern leisten, als sie die Schüler dazu „zwingen“, die Funktion der jeweiligen Satzelemente von der Verbvalenz ausgehend zu beurteilen und nicht assoziativ Bezüge herzustellen. Zudem können einerseits Verbvalenzlisten<sup>73</sup> und spezifische Pläne in Hinsicht auf bestimmte Verbgruppen angefertigt werden, andererseits häufig auftretende fA sowie prototypische Füllungen für Ergänzungen und freie Angaben gesammelt werden.<sup>74</sup>

In der vorgestellten Reihe wird versucht, den Schülern zunächst das Instrument der Analyse zu vermitteln, das ihnen einen Zugang zur Übersetzung nicht über die bloße Analyse der Kasus und Formen ermöglicht, sondern über das Entschlüsseln der Beziehungen zwischen den einzelnen Satzelementen auf syntaktischer und semantischer Ebene. Geschärft werden soll der Blick dafür, dass sich die Gesamtbedeutung eines Satzes nicht aus der Summe der einzelnen Bedeutungen der Wörter ergibt, sondern

<sup>70</sup> Cf. dazu die Aussage in Sp. 3, Z. 8, 2 und Sp. 3, Z. 3.

<sup>71</sup> Cf. dazu die Aussage in Sp. 3, Z. 9, 1 und Sp. 4, Z. 9.

<sup>72</sup> Diese Einengung ist insofern sinnvoll, als bedingt durch die Thematik gleiche oder ähnliche Begriffe verwendet werden und der Wortschatz der Schüler durch die Wiederholung gefestigt, durch die Varianten erweitert wird.

<sup>73</sup> Dafür plädiert auch HAPP (1976, 593): „Die Beschreibung der Valenzen des lateinischen Verbs kann in verkürzter Form Eingang in die Wortkunden finden und so das immer noch verbreitete Lernen isolierter Einzelwörter überwinden helfen“.

<sup>74</sup> GLÜCKLICH (1990), 40 schlägt für eine solche Sammlung das Anfertigen einer Tafel der Satzpositionen und Füllungsarten vor: „Sie ordnet die Vielfalt der sprachlichen Oberfläche in ein Grundmuster ein und konzentriert [...] die gesamte Syntax in ein einziges Schema. Damit diese Tafel der Satzpositionen ausgearbeitet und verstanden wird, ist es wichtig, daß Satzmodelle immer wieder erstellt werden [...], daß jede neue Erscheinung soweit möglich nach den mit anderen vergleichbaren Prinzipien erklärt wird, daß die neue Erscheinung in das bereitliegende generelle Satzbaumodell, eben die Tafel der Satzpositionen und Füllungsarten, eingeordnet wird“.

aus dem Zusammenspiel der in wechselseitiger Abhängigkeit stehenden Wortformen. Eine solche Einführung in das Sprachsystem verlangt vom Lehrer akribische Vorbereitung und die wiederholende Auseinandersetzung mit gleichem und ähnlichem Sprachmaterial. Satzbaupläne verschaffen zwar einen guten Überblick über die grobe Struktur eines komplexen Satzes, helfen den Schülern aber im Moment der Verknüpfung der einzelnen Satzkerne mit satzwertigen freien Angaben und weiteren Satzkerne nicht ausreichend, d.h. sie informieren nicht detailliert über die Relationen der einzelnen Teilsätze zueinander.<sup>75</sup> Das selbstständige Herstellen von Satzbauplänen erfordert zudem gute Vokabelkenntnisse und eine starke inhaltliche Vorentlastung des Textes. Im Bereich der Dichtung kann durch Satzbaupläne die unregelmäßige Wortstellung vorentlastet werden, im Bereich von Prosatexten dagegen die syntaktische Grobstruktur. Lange Sätze bedürfen aber einer zweiten Phase, um die Struktur von Nebensätzen, freien Angaben und Partizipialkonstruktionen zu erschließen. Der Einsatz von Satzbauplänen in der Sekundarstufe II kann vor diesem Hintergrund sinnvoll sein, wenn er phasenweise und im Wechsel mit anderen Satzerschließungsverfahren erfolgt oder Textsorten verglichen werden und über die syntaktische Struktur Unterschiede in der Darstellungsabsicht zweier Autoren erarbeitet werden sollen. Satzbaupläne sind damit langfristig ein Instrument, das bei der Sprachbetrachtung und -reflexion auf einfacher und fortgeschrittener Ebene funktional eingesetzt werden und damit einen nachhaltigen Beitrag zur Verbesserung der Übersetzungskompetenz leisten kann.

Dr. Katharina Tummuseit

E-Mail: k.tummuseit@gmx.de

.  
. .  
. . .  
. . . .

---

<sup>75</sup> Gerade dieser Aspekt bleibt bei GLÜCKLICH (1987), 10 ausgespart: „Der Vorteil des linearen Dekodierens oder des Erschließens nach Satzschwerpunkten oder potentiellen Satzkerne (alle Verbalinformationen sind potentielle Satzkerne) liegt in folgendem: Alle potentiellen Satzkerne werden erfaßt; alle Satzabschnitte werden erkannt; sie sind dann alle erst einmal in sich erschließbar (ohne vorschnelle Formulierung in einem ‚Übersetzungsdeutsch‘: eine Wiedergabe in Hauptsätzen oder eine Beschreibung des Inhalts und seiner Formulierung genügen) [...]“.