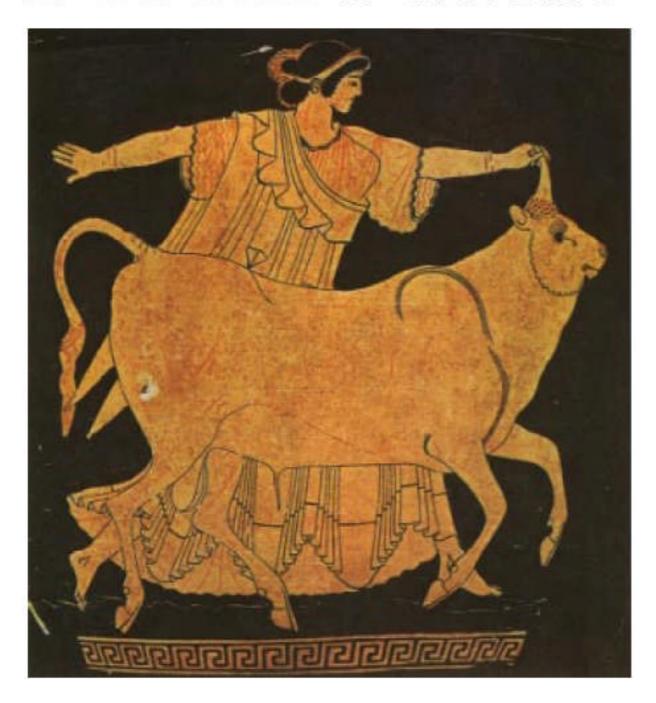
# Forum Schule



Latein und Griechisch in Hessen Jahrgang LVIII Heft 1-3 2011



## M1 Gruppenarbeit: Harry and the Muggles -Lösungen

#### 2. Analyse der verwendeten Verbformen

caput secundum (p.XIV) Paene decem annos praeterierant, ex quo Durslei experrecti filium sororis Dominae Dursley in gradu antico invenerant, sed Gestatio Ligustrorum vix ullo modo mutata erat. [...]

Sed Harrius Potter adhuc <u>aderat</u>, illo tempore dormiens, sed non diutius dormiturus.

Matertera enim Petunia evigilaverat et vox eius arguta primum sonitum matutinum fecit. [...]

Harrius lente e lecto surrexit et tibialia quaerere coepit. Bina sub lecto invenit et induit. [...]

Harrius ova <u>frigebat</u>, cum Dudley in culinam advenit.

#### **chapter 2 (p.25)**

Nearly ten years <u>had</u> <u>passed</u> since the Dursleys <u>had woken up</u> to find their nephew on the front step, but Privet Drive <u>had</u> hardly <u>changed</u> at all. [...]

Yet Harry <u>was</u> still there, asleep at the moment, but not for long.

His Aunt Petunia was awake and it was her shrill voice that made the first noise of the day. [...]

Harry got slowly out of bed and started looking for socks. He found a pair under his bed and put them on. [...]

Harry was frying eggs by the time Dudley arrived in the kitchen.

#### **Kapitel 2 (S.24)**

Fast zehn Jahre waren vergangen, seit die Dursleys eines Morgens die Haustür geöffnet und auf der Schwelle ihren Neffen gefunden hatten, doch der Ligusterweg hatte sich kaum verändert.
[...]

Doch Harry Potter war immer noch da, er schlief gerade, aber nicht mehr lange.

Seine Tante Petunia war schon wach und ihre schrille Stimme durchbrach die morgendliche Stille. [...]

Langsam kletterte Harry aus dem Bett und begann nach Socken zu suchen. Unter seinem Bett fand er ein Paar und zog sie an. [...]

Harry <u>briet gerade</u> Eier, als Dudley in die Küche <u>kam</u>.

\_\_\_\_: lateinisches Perfekt, englisches Simple Past, deutsches Präteritum

\_\_\_\_: lateinisches Imperfekt, englisches Past Progressive, deutsches Präteritum (+Adverb)

Mitteilungsblatt des Landesverbandes Hessen im Deutschen Altphilologenverband (DAV)

\_\_\_\_\_: lateinisches Plusquamperfekt, englisches Past Perfect, deutsches Plusquamperfekt

Herausgegeben von Christa Palmié Hünsteinstr. 16, 34225 Baunatal E-mail: <a href="mailto:chr.palmie@t-online.de">chr.palmie@t-online.de</a>

Homepage: <a href="http://www.alte-sprachen.de">http://www.alte-sprachen.de</a>

Konto des Landesverbandes: 203917000, Commerzbank Gießen (BLZ 513 40013)

Schriftleitung: Christa Palmié

#### Inhalt

C. Palmié	Editorial	4
C. Palmié	Einladung zur Mitgliederversammlung	5
	Zahlen, Zahlen	6
A. Weschke	Bundeswettbewerb Fremdsprachen	7
T. Mausbach	Rede zur Preisverleihung BW2011	12
K. Bartels	Jahrtausendworte – in die Gegenwart gesprochen	13
F. Rauscher	Miles Gloriosus	16
A. Schmitt	Was hat das Gute mit der Politik zu tun?	18
A. Fricek	Properz	24
M. Frisch	Philosophische Texte im Altsprachlichen Unterricht	28
N. Kircher	Ovids Homer	37
J. Betzl	Die Faszination Nero – Film oder Wahrheit	55
I. Große	Das Kerncurriculum als Chance	60
Perdekamp		
H. Sturm	Lateinischer Lektüreunterricht kompetenzorientiert geplant	61
M. Clausen	Spiralvernetzes Unterrichten	86
P. Kuhlmann	Grammatikmodelle und Sprachunterricht	115
C. Heine-	Rezensionen	133
Petersen		
H. G. Zekl		
E. Zekl		
	Ankündigung der 2. CD der Gruppe J.A.W.	139

Nachtrag von Prof. Kuhlmann zum Forum Schule 57 (2010) S. 104: Die Empfehlung in meinem Beitrag *Grammatikmodelle und Sprachunterricht*, den Konjunktiv zuerst in Nebensätzen und dann erst in Hauptsätzen einzuführen, ergab sich u.a. aus der Diskussion mit dem Kollegen Hartmut Reul. Für den freundlichen Hinweis danke ich hiermit herzlich.

Der Artikel von Herrn Bartels (von ihm zusammengestellt) ist seinem Buch "Jahrtausendworte in die Gegenwart gesprochen", Darmstadt/Mainz 2011 (Verlag Philippp von Zabern) entnommen.

#### Liebe Kolleginnen und Kollegen,

das Heft ist schon wieder fast ein Buch geworden. Vielen Dank allen, die daran mitgewirkt haben.

Neben vielen interessanten Vorträgen aus Universität und Schule können wir dieses Mal erste Beiträge zur Kompetenzorientierung vorstellen und damit Ihre Arbeit erleichtern. Wie während der Auftaktveranstaltung des Hessischen Altphilologentages am 5. November besprochen, bin ich gerne bereit, hier in unserem Heft oder – kurzfristiger – auch auf der Homepage Beiträge zur Kompetzenzorientierung oder von Ihnen zusammengestellte Fachcurricula zu veröffentlichen.

Der Beitrag von Julia Betzl ist wie der Beitrag von Juliane Drechsel-Grau im Forum Schule 2009 ein Beitrag zum Bundesfremdsprachenwettbewerb. Schön, wenn ich auch von Ihnen gute Schülerbeiträge für das Forum Schule bekäme.

Dieses Mal waren in mehreren Beiträgen farbige Seiten vorgesehen. Aus Kostengründen können wir nur die Umschlagseiten farbig drucken. Beispielhaft habe ich eine Seite aus dem Beitrag von Marion Clausen (S. 110) auf die erste Umschlagseite gesetzt. Sie können gerne auch das Heft auf unserer Homepage <a href="http://www.alte-sprachen.de">http://www.alte-sprachen.de</a> herunterladen und sehen dann auch die weiteren farbigen Seiten bunt (aus dem Aufsatz von Holger Sturm).

Hoffentlich kommen auch die Beiträge mit anspruchsvoll zu setzenden Seiten richtig zur Geltung. Ich habe mir sehr viel Mühe gegeben, bin aber natürlich kein Profi und schaffe es auch nicht, mich in ein professionelles Programm einzuarbeiten. Ich hoffe, die Zusammenstellung des Heftes genügt trotzdem Ihren Ansprüchen.

Ich habe mich sehr darüber gefreut, dass unser Hessischer Altphilogentag besser denn je besucht war, auch ohne Punktevergabe. Das zeigt uns, dass wir mit dem Angebot unserer Fortbildungen genau richtig liegen.

Leider steht ein Vortragender für unsere Mitgliederversammlung noch nicht fest. Sobald dieser bekannt ist, werden wir Sie per E-Mail darüber informieren.

Leider bekommen wir jedes Jahr wieder mehr als 20 nicht zustellbare Exemplare des Forum Schule von der Post zurückgeschickt. Genauso geht es uns mit E-Mails. Deshalb meine herzliche Bitte: Teilen Sie uns Adressänderungen, Änderungen der E-Mailadresse und natürlich auch der Bankdaten umgehend mit.

Ich darf mich bei unseren Korrekturlesern ganz herzlich bedanken: Herrn Siedschlag und Frau Zekl

Mit den besten Wünschen für das Jahr 2012

Chr. Polmie

**Ihre** 

# **Einladung**

## zur Mitgliederversammlung des DAV Hessen am 17. März 2012 um 10.00 Uhr in Marburg

## Liebe Kolleginnen und Kollegen,

hiermit lade ich Sie herzlich zur diesjährigen Mitgliederversammlung des DAV Hessen ein, die von 10.00 bis ca. 13.00 Uhr am 19. März 2011 in Marburg in der Philosophischen Fakultät, Wilhelm-Röpke-Str. 6, Seminar für Klassische Philologie, Turm D, 5. Stock, stattfinden wird.

## **Tagesordnung:**

- 1. Begrüßung
- 2. Vortrag
- 3. Bericht des Vorstandes
- 4. Bericht des Kassenwartes
- 5. Verschiedenes

Mit freundlichen Grüßen

Chr. Polmie

(Christa Palmié)

Vorsitzende

## Zahlen, Zahlen, Zahlen

## **Unterricht an Schulen in Hessen in Latein und Griechisch 2010/11**

Latein					
Schulform	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Durchschnittl.	Durchschnittl.
	Schulen	Schüler	Kurse	Gruppengröße	Stundenzahl
Hessen insgesamt	311	58275	2985	19,5	3,7
Abendgymnasium	9	357	25	14,3	4
Gymnasium (G9)	239	20504	1220	16,8	3,3
Gymnasium (G8)	208	34458	1558	22,1	4,0
IGS	46	2956	182	16,2	3,8
Griechisch					
Schulform	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Durchschnittl.	Durchschnittl.
	Schulen	Schüler	Kurse	Gruppengröße	Stundenzahl
Hessen gesamt	24	993	74	13,4	3,5

## Anzahl der Lehrer für Latein/Griechisch in Hessen mit Altersstruktur 2011/12

Alter der Lehrer	Griechisch	Latein	Gesamt
22	0	1	1
23	0	1	1
25	0	2	2
27	0	5	5
28	0	8	8
29	1	9	9
30	1	8	8
31	2	13	13
32	0	9	9
33	3	13	14
34	3	18	19
35	1	8	8
36	3	8	8
37	1	8	8
38	5	17	17
39	3	21	21
40	7	26	29
41	7	23	23
42	6	31	32
43	1	22	22
44	2	14	14
45	4	26	26
46	5	24	24
47	4	24	24
48	9	26	28
49	2	17	17
50	4	31	31

51	4	19	20
52	4	26	26
53	1	11	12
54	3	11	11
55	1	25	26
56	2	14	16
57	2	14	14
58	1	7	8
59	3	11	13
60	0	9	9
61	2	11	11
62	1	6	6
63	2	8	10
64	1	2	3
65	0	4	4
66	0	7	7
67	1	3	3
68	0	2	2
69	0	2	2
70	0	1	1
71	0	2	2
72	0	2	2
73	0	1	1
75	0	1	1
Gesamt	102	612	631

#### Andreas Weschke

## **Bundeswettbewerb Fremdsprachen 2011**

#### Einzelwettbewerb 2011

1. Teilnahmebedingungen am Einzelwettbewerb:

Am Einsprachenwettbewerb EW1 können Schülerinnen und Schüler teilnehmen, die ein Gymnasium in den Klassen 8 oder 9 besuchen, oder solche, die ein Gymnasium in der E-Phase (Klasse 10) besuchen und die mit ihrer zweiten oder dritten Schulfremdsprache teilnehmen wollen.

Der **Zweisprachenwettbewerb EW2** ist für Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium in der E-Phase besuchen und die mit ihrer ersten Schulfremdsprache (ab Klasse 5) und einer weiteren Fremdsprache teilnehmen wollen.

Der Umfang der Aufgaben in der 2. Wettbewerbssprache ist wesentlich geringer als in der 1. Sprache. Dem folgt auch die Bewertung mit einem Verhältnis von 75 % (1. Sprache) zu 25% (2. Sprache).

#### 2. Anmeldung zum Wettbewerb

Alle Schülerinnen und Schüler mussten sich bis Mitte Oktober selbständig über die Internetseite des Bundeswettbewerbs http://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de mit ihrer Emailadresse anmelden. Dieses Verfahren ist inzwischen gut etabliert und funktioniert

unproblematisch. Betreuungslehrer haben allerdings auch weiterhin keine Möglichkeit, sich Gewissheit darüber zu verschaffen, dass sich ihre Schützlinge tatsächlich angemeldet haben.

In Latein erfolgten 130 (205 im Vorjahr) Anmeldungen für die 1. Sprache und 3 (23 im Vorjahr) für die 2. Sprache.

In Griechisch (nur als 2. Sprache möglich) betrug die Zahl der Anmeldungen 19.

#### 3. Durchführung des Wettbewerbs

Der bundeseinheitliche Klausurtag beginnt üblicherweise mit der 2. Wettbewerbssprache. Die Dauer der Klausur beträgt 45 Minuten. Nach 15 Minuten Pause startet der Wettbewerb in der 1. Sprache, der mit 3,5 Zeitstunden incl. Pausen veranschlagt ist. Vom Bundeswettbewerb wird eine übersichtliche und gut gestaltete Handreichung für den Aufsichtsführenden zur Verfügung gestellt.

Von den 130 angemeldeten Lateinschülerinnen und -schülern nahmen an der Klausur lediglich 114 teil. Dieser doch beträchtliche Ausfall ist nicht nur krankheitsbedingt. Zum großen Teil lag es – wie schon in den Jahren zuvor – daran, dass zur Zeit der Durchführung des Wettbewerbs auch die Praktika in Klasse 9 stattfanden. Etliche Schülerinnen und Schüler haben sich daher trotz Anmeldung gegen eine Teilnahme entschieden, oder es wurde ihnen von der Praktikumsstelle keine Beurlaubung gewährt.

Der Tag selbst verlief ohne Probleme. Es gab keine Meldungen über Unregelmäßigkeiten oder besondere Vorfälle. Die Aufgaben fanden bei den meisten Teilnehmern großen Anklang.

#### 4. Aufgabenformat und Inhalt

Jedes Jahr steht der Wettbewerb unter einem Thema, auf das sich die Schüler und Schülerinnen entsprechen vorbereiten sollen. Das Thema 2011 lautete "Augustus" in Latein und "Alexander" in Griechisch.

Die Klausur für Latein EW1 besteht grundsätzlich aus vier Teilen: Übersetzung, Vom Wort zum Text, Res et Verba und Hörverstehen. Beim EW 2 in Latein und Griechisch setzt sich die Klausur aus den Teilen Übersetzung, Textverständnis, Sprachbeobachtung und Sachteil zusammen. Umfang und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben liegen beim EW2 natürlich beträchtlich unter den Anforderungen des EW1.

Zur Klausur mussten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch den von ihnen zuvor in der Wettbewerbssprache besprochenen Tonträger mitbringen. Tatsächlich brachten auch fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihren Tonträger mit.

Der Übersetzungstext Latein EW1 stammte aus den Saturnalia des Macrobius.

In der Anekdote geht es um Augustus, der nach seinem Sieg über Marc Anton von einem Straßenhändler für viel Geld einen sprechenden Raben kauft, der ihn als Sieger begrüßt. Da der Straßenhändler natürlich nicht wissen konnte, dass Augustus siegreich sein würde, hatte er einen zweiten Raben in Reserve, der für Marc Anton abgerichtet war. Ein Neider denunziert den geschäftstüchtigen Händler bei Augustus. Augustus bestimmt, dass beide sich den Erlös für den Raben teilen sollten. Ein Schuster, der all dies miterlebt, versucht als "Trittbrettfahrer" ebenfalls einen Raben für Augustus abzurichten. Doch das Tier will einfach nicht lernen. Der Schuster schimpft vor sich hin: "Der ganze Aufwand war umsonst." Endlich spricht der Rabe die gewünschte Grußformel. Der Schuster eilt mit dem Tier zu Augustus, der ihn mit dem Hinweis, dass er im Hause schon genug Speichellecker habe, abblitzen lässt. Da lässt der Rabe verlauten: "Der ganze Aufwand war umsonst." Augustus muss lachen und kauft dem Schuster den Raben ab.

Bei der Aufgabe "Vom Wort zum Text" sollten die Schülerinnen und Schüler zunächst bei einem Text fehlende Wortendungen ergänzen. Diese Aufgabe gilt zu Recht als anspruchsvoll und sehr schwierig. Viele Fehler, die die Punktzahlen erheblich senken, gehen auf das Konto dieses Aufgabenformats. Um dieses Missverhältnis etwas abzumildern, wurde das Format leicht abgeändert. Während in den vergangenen Jahren die Endung eines Wortes ohne weitere Hilfestellung weggelassen war, zeigen nun unterbrochene Linien an, wie viele Buchstaben zu ergänzen sind.

Der Text selbst ist eine Adaption einer Metamorphosenpassage des Ovid. Apoll beleidigt Amor, der sich eine sehr subtile Rache einfallen lässt. Er schießt auf Apoll einen Pfeil, der Liebe bewirkt, auf die Nymphe Daphne einen Pfeil mit gegenteiliger Wirkung. Apoll erblickt Daphne und steht sofort in Flammen, Daphne flieht angeekelt vor dem verliebten Gott. Es kommt zu einer wilden Verfolgungsjagd, in deren Verlauf Apoll fast vollständig seine Würde verliert. Ovid vergleicht ihn mit einem Hund, der einem Hasen nachrennt. Dennoch erreicht Apoll mit letzter Kraft das Mädchen, die ihren Vater, einen Flussgott, um Hilfe bittet. Apoll will gerade Hand an sie legen, als sie sich in einen Lorbeerbaum verwandelt. Da Daphne nicht mehr seine Gattin werden kann, macht Apoll den Lorbeer zu seinem Lieblingsbaum.



In der sich anschließenden "Satzergänzung" war die Aufgabe, einen lückenhaften Text mit Wörtern bzw. kurzen Ausdrücken aus einer Liste aufzufüllen. Hier ging es darum, einen Text semantisch zu erfassen und dementsprechend sinnvolle Einfügungen vorzunehmen. Inhaltlich lag die aus Ovids Feder stammende Szene vor, in der Jupiter der Venus das Schicksal des Augustus prophezeit, zugrunde.

In der dritten Teilaufgabe "Textverständnis" galt es, aus drei lateinischen Beschreibungen die herauszufinden, die das Bild des Francesco Albani mit dem Titel "Apollo und Daphne" zutreffend beschreibt. Dieser Aufgabenblock wurde mit einem "Klassiker" abgeschlossen, nämlich mit einem Katzencomic von Hans-Herbert Römer. Hier verirrt sich die Katze in der Nähe des *horologium* des Augustus in einen Opferzug. Aus einer Auswahl mussten leere Sprechblasen des Comics gefüllt werden.

Der Aufgabenteil "Res et Verba", wörtlich "Sachen und Wörter", umfasste sprachvergleichende Anteile, Sachwissen und Stilistik. Hier mussten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Fabelwesen der Mythologie erkennen, Szenen aus dem Leben des Augustus in italienischer Sprache entsprechenden Bildern zuordnen, sich als Spezialisten für Inschriften auf Obelisken erweisen, eine Passage aus der zweiten Rede des Cicero gegen Catilina stilistisch analysieren und ihr Fachwissen zu Augustus in zwei Quiz-Aufgaben unter Beweis stellen.

Die letzte Aufgabe war das Hörverstehen. Hier wurde ein lateinischer Text mehrfach von CD vorgespielt. Der von Sueton stammende Text stellt Augustus als Mensch und Privatmann in den Mittelpunkt. Auch hier kam zum ersten Mal ein überarbeitetes Aufgabenformat zum Einsatz. Während die Schülerinnen und Schüler in den früheren Jahren Aussagen zu dem Text als richtig oder falsch bewerten mussten, mussten sie jetzt aus vier vorgegebenen Möglichkeiten die richtige herausfinden. So gab es z.B. mit Blick auf Augustus´

Trinkgewohnheiten die Auswahlmöglichkeiten: Augustus trank a) viel Wein, b) sehr selten Wein, c) überhaupt keinen Wein und d) ab und zu gerne Wein. Man musste schon genau hinhören, um sich gut entscheiden zu können.

Die Aufgabenstellung im EW2 Latein entspricht weitgehend der des EW1. Sie ist nur gekürzt, dem Lernstandsniveau angepasst und enthält keine Hörverstehensaufgabe.

Inhaltlich steht der "kleine Bruder" in engem Zusammenhang mit dem EW1. Inhalt der Übersetzungsaufgabe war eine Adaption der Prophezeiung aus den Metamorphosen des Ovid, in der Jupiter Venus über die bevorstehende Ermordung Caesars hinwegtröstet und die folgende Herrschaft des Augustus verherrlicht.

Für die Satzergänzung stand wieder die verunglückte Liebesgeschichte zwischen Apollon und Daphne Pate. In der Sprachbeobachtung mussten rumänische Wörter Gegenständen und Tieren auf einem Bild mit einer bäuerlichen Szenerie zugeordnet werden.

Zum Abschluss erzählte der inzwischen greise Augustus persönlich aus seinem Leben. Da er aber infolge seines Alters schon etwas zerstreut war, nahm er es mit dem Wahrheitsgehalt seiner Aussagen nicht so genau. Die Schülerinnen und Schüler mussten also herausfinden, welche Aussagen richtig oder falsch waren.

Das Aufgabenformat im EW2 Griechisch entspricht dem des EW2 Latein. Unter dem Thema "Alexander" bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler in der Übersetzungsaufgabe einen Text des Pseudo-Kallisthenes. Philipp, Alexanders Vater, möchte vom Delphischen Orakel wissen, wer sein Nachfolger wird. Die Antwort des Orakels lautet, dass derjenige König von Makedonien werde, der in der Lage ist, das Pferd Boukephalos im Galopp durch Pella zu reiten.

Dem "Textverständnis" lag ein Text des Polyaenus zugrunde, in dem beschrieben wird, wie bei einem Zug durch die Wüste Alexander und das ganze Heer schwer unter Durst litten. Kundschafter hatten in einer Felsmulde etwas Wasser gefunden, das gerade ausreichte, einen Helm zu füllen. Den mit Wasser gefüllten Helm brachten sie dem Alexander. Dieser trank nicht etwa das Wasser, sondern goss ihn vor den Soldaten aus, woraufhin sich ein gewaltiger Jubel erhob und die Soldaten noch einmal alle Kraft zusammennahmen. Der Text wies einige Lücken auf, die von den Schülerinnen und Schülern aus einer Auswahlliste gefüllt werden mussten.

Der Text für die "Sprachbeobachtung" stammte aus einem neugriechischen Kinderbuch über die Züge Alexanders. Hier bestand die Aufgabe darin, mit Hilfe des Altgriechischen einen neugriechischen Text zu verstehen und Vergleiche beider Sprachen durchzuführen. In der Antike traten oft Scharlatane auf, die sich als Reinkarnation Alexanders ausgaben. So mussten sich unsere Teilnehmerinnen und Teilnehmer im abschließenden "Sachteil" einem Alexandertest unterziehen, wie ihn ein kluger byzantinischer Beamter hätte entwerfen können, um solche Betrüger zu entlarven.

Aus dieser Zusammenfassung der Aufgaben wird gewiss deutlich, dass es auch in diesem Jahr den Aufgabenkommissionen gelungen ist, interessante, abwechslungsreiche, motivierende und zugleich auch anspruchsvolle Aufgaben zu erstellen. Den Mitgliedern der Kommissionen sei hierfür ein herzlicher Dank.

#### **Gruppenwettbewerb 2010**

In der Wettbewerbssprache Latein wurden 11 Beiträge eingereicht, in Griechisch einer. Die Gruppen produzierten bei freier Themenwahl zumeist Filmproduktionen in lateinischer bzw. griechischer Sprache oder auch in Kombination mit modernen Fremdsprachen. Lateinische Hörspiele und Musikproduktionen erweiterten das Spektrum der Beiträge. Auch die Bandbreite der behandelten Themen ist beachtlich: sie reicht von anspruchsvollen Neubearbeitungen klassischer Motive z.B. aus der Aeneis oder dem Heraklesmythos über Paro-

dien griechischer Mythen bis zu geistreichen Varianten moderner Fernsehproduktionen. Drei Beiträge konnten platziert werden.

Der 3. Preis ging an eine Hörspielproduktion der Klasse 7b des Friedrichsgymnasiums in Kassel unter der Leitung von Frau Grit Diaz de Arce. Unter dem Titel "Fortuna?" wurden in phantastischem Latein berühmte Sprüche des Delphischen Orakels als Hörspiel (zusätzlich eine Szene als Theaterstück) dargeboten. Der 2. Preis wurde der Klasse 9b des Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt unter der Leitung von Frau Dr. Carola Wiegand verliehen. Ein lateinischer Hip-Hop-Song unter dem Titel "Vigilate" mit Videoclip mahnt zur Übernahme sozialer Verantwortung.

Den 1. Preis errang die Klasse Ea8 des Heinrich-von-Gagern-Gymnasiums in Frankfurt/M unter der Leitung von Frau Itta Pütz. "Ἡ τῶν Ἑλλήνων ψυχή - Die Seele der Griechen" bietet psychologisierend eine frech-frivole Interpretation griechischer Mythen. Freud lässt grüßen.

Die Qualität der meisten Beiträge war gut bis sehr gut; zwei Arbeiten jedoch fielen im Vergleich zu den anderen stark ab. Das mag daran liegen, dass die Unterstützung und Betreuung durch den Fachlehrer nicht in wünschenswertem Umfang erfolgte. Natürlich sollen die Schülerinnen und Schüler überwiegend selbständig arbeiten; aber gerade jüngere Teilnehmer bedürfen einer intensiven Begleitung.

#### **Begutachtung**

Am 24. und 25. Februar fand die Begutachtung des Einzel- und Gruppenwettbewerbs im Heinrich-von-Gagern-Gymnasium in Frankfurt am Main statt. An dieser Stelle sei Herrn OStD Thomas Mausbach herzlich für die inzwischen schon traditionell gastliche Aufnahme in seiner Schule gedankt. Eine elfköpfige Korrekturmannschaft, bestehend sowohl aus Lehrerinnen und Lehrern mit langjähriger Wettbewerbs- und Korrekturerfahrung als auch aus ambitionierten Neueinsteigern, arbeitete die zwei Tage sehr engagiert und intensiv. Am 1. Tag wurde der größte Teil des Einzelwettbewerbs korrigiert, am 2. Tag wurden die Gruppenarbeiten begutachtet. Es ist selbstverständlich, dass Kolleginnen oder Kollegen, aus deren Schulen eine Gruppenarbeit vorliegt, nicht an der Begutachtung des betreffenden Beitrags beteiligt sind. Für die hervorragende Arbeit gebührt dem gesamten Korrekturteam großer Dank.

Im Einzelwettbewerb gingen 2 erste Preise an Jonas Enes vom Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt und Jonathan Loos vom Lessinggymnasium in Frankfurt/M., ferner konnten 5 zweite, 8 dritte und 28 Anerkennungspreise verliehen werden, zusätzlich 1 Sonderpreis für die beste Teilnehmerin aus Klasse 8.

Von den 13 eingereichten Gruppenwettbewerbsbeiträgen konnten 8 prämiert werden: ein erster, ein zweiter, ein dritter und 5 Anerkennungspreise.

#### **Preisverleihung**

Die Preisverleihung im Einzel- und Gruppenwettbewerb fand am 19. Mai 2011 im Heinrich-von-Gagern-Gymnasium statt, wo die Preisträger im Einzel- und Gruppenwettbewerb geehrt und die Siegerbeiträge im Gruppenwettbewerb dem Publikum vorgeführt wurden. Allen Preisträgerinnen und Preisträgern gilt besondere Anerkennung für ihre herausragenden Leistungen, ihr Engagement und ihr Durchhaltevermögen. Aber auch diejenigen, die diesmal keinen Preis erhalten haben, haben sich alleine durch ihre Teilnahme am Wettbewerb Anerkennung verdient, da die hohe Teilnehmerzahl in Latein ein Beleg dafür ist, dass die sogenannten toten Sprachen alles andere als tot sind.

#### Schlussbemerkungen

Leider sind die Teilnehmerzahlen in Hessen in allen Wettbewerbssprachen in diesem Jahr im Vergleich zum Vorjahr erheblich zurückgegangen. In Latein EW1 waren es 114 (Vorjahr 159), EW2 3 (Vorjahr 23). Wenigstens in Griechisch wuchs die Teilnehmerzahl von 9 auf 16. Es gibt natürlich keine gesicherten Daten über die Gründe dieses drastischen Rückgangs. Aus Stellungnahmen von Schülern scheint sich jedoch als eine Hauptursache die hohe Arbeitsbelastung unter G8-Bedingungen herauszukristallisieren. Auch viele Kolleginnen und Kollegen geben denselben Grund für eine Nichteilnahme am Gruppenwettbewerb an. Es bleibt zu hoffen, dass die Schulpolitik in Hessen, die sich in wesentlichen Aspekten nicht an pädagogischen Einsichten zu orientieren scheint, nicht zu einer Gefährdung des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen wird.

Die Themen für den Wettbewerb 2012 lauten für Latein "Sklaverei" und für Griechisch "Sokrates".

#### Thomas Mausbach

## Rede zur Preisverleihung des Bundesfremdsprachenwettbewerbs am 19.05.2011

Sehr geehrte Gäste, liebe Schülerinnen und Schüler, ganz besonders: liebe Preisträgerinnen und Preisträger!

"Wir sind gut, und wir strengen uns an; denn wir möchten vorne dabei sein." Das klingt doch schon mal ganz gut, jedenfalls nicht nach antriebslosen Schlafmützen. Und das ist die Grundhaltung von Menschen, die sich Wettbewerben stellen.

Trotzdem mache ich Einschränkungen, z. B. mit Blick auf Paul Hunn aus Großbritannien. 109,9 dB hat er am 23. August 2009 erreicht und hat es damit ins Guinness-Buch der Rekorde geschafft. Beim laut Rülpsen. Überbietungsversuche bitte erst nach dieser Veranstaltung! Möglichst aber auch dann nicht.

Denn Maximalleistung ist etwas anderes als Bestleistung. 109,9 dB beim Rülpsen mag derzeit die maximale Leistung sein, aber es ist keineswegs eine Bestleistung, nicht einmal eine gute Leistung; denn gute Leistungen kann es definitionsgemäß nur im Bereich wertvoller Betätigungen geben.

Die sieht man bei unseren heutigen Preisträgerinnen und Preisträgern. Ihr könnt sagen, dass Eure Anstrengung sich nicht nur gelohnt hat, weil sie letztlich einen Preis erbracht hat, sondern sie hat sich schon vorher gelohnt, weil sie sich auf einen werthaltigen Gegenstand gerichtet hat. Ihr habt im Bundeswettbewerb Fremdsprachen geistreichen Umgang mit Sprache gezeigt, und ihr habt gestalterische Kraft auf hohem Niveau gezeigt. Dabei habt Ihr in der Sache Auszeichnungswürdiges geleistet und deshalb verdient, selbst ausgezeichnet zu werden. Darüber dürft Ihr Euch freuen.

Ihr könnt dies natürlich beliebig oft und beliebig lange allein im sprichwörtlichen stillen Kämmerlein tun, heute ist die Gelegenheit zum Freuen aber auch hier in der Aula des Heinrich-von-Gagern-Gymnasiums gegeben. Das ist, wie man sieht, nicht nur ein Kämmerlein, sondern ein repräsentativer Saal. Dafür, dass es nicht still ist, hat das Orchester unter der Leitung von Herrn Dr. Bartel aufs Schönste gesorgt. Vielen Dank dafür!

Allein seid Ihr dabei auch nicht. Von höchster Stelle, nämlich aus dem Kultusministerium in Wiesbaden, ist Herr Ministerialrat Schwarz gekommen, den ich mit besonderer Herzlichkeit begrüße. Herr Schwarz, Sie sind ja im Hause nicht unbekannt, aber erstmals in solcher Funktion hier tätig. Ich empfinde es als sehr passend, dass Sie, der Sie durch Ihr Aufgabenfeld "Europa-Schulen" viel mit den modernen Fremdsprachen als wichtigen Verbin-

dungselementen Europas zu tun haben, heute auch die Klassischen Sprachen als statisch notwendige kulturelle Ecksteine des Hauses Europa in den Blick nehmen.

Bei uns ist auch Herr Sauerhoff, der das Staatliche Schulamt Frankfurt vertritt, eine der wenigen schulübergreifenden Institutionen im Wirkungsbereich des hessischen Kultusministeriums, die unangefochten als nötig eingeschätzt wird und daher nicht von Schließung bedroht ist.

Dass das, was Ihr, liebe Schülerinnen und Schüler, geleistet habt, nicht "Kinderkram" ist, der außer für Euch selbst für niemanden bedeutsam ist, das beweist obendrein die Anwesenheit von Lehrerinnen und Lehrern von am Wettbewerb beteiligten Schulen, vor allem aber auch die Tatsache, dass auch Schulleiterinnen und Schulleiter gekommen sind, um mit Euch die Preisverleihung zu erleben. Ich begrüße stellvertretend die Leiterin des Friedrichsgymnasiums in Kassel, Frau Palmié, zugleich die Landesvorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes.

Wenn wir heute hier im Heinrich-von-Gagern-Gymnasium die Preisverleihungsfeier ausrichten, so machen wir das natürlich nur im Auftrag, im Auftrag des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen. Ich begrüße daher gern den Landesbeauftragten des Bundeswettbewerbs Herrn Boiselle, und ich freue mich, den Verantwortlichen für den Bereich Alte Sprachen in Hessen, Herrn Weschke, im Hause zu haben. Die Herren Schwarz, Boiselle und Weschke werden nachher gemeinsam die Würdigung der Preisträger und ihre Auszeichnung vornehmen.

Gern erwähne ich, dass es mich besonders freut, dass wir im H.-v.-Gagern-Gymnasium mit dieser Feier auch ein Jubiläum begehen können. Der Wettbewerb für die Alten Sprachen im Rahmen des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen ist nämlich in diesem Jahr zum 25. Mal ausgetragen worden, feiert also sein silbernes Jubiläum. Natürlich haben im Laufe der vielen Jahre die Personen gewechselt, die in der bundesweit zusammengesetzten Kommission Jahr um Jahr die Wettbewerbsaufgaben erarbeiten. Aber eine einzige Person in dieser Kommission gibt es, die ist von Anfang an, also seit 25 Jahren, dabei. Das ist Frau Studiendirektorin Vollrath. Liebe Frau Vollrath, ich danke Ihnen für dieses Engagement, dass für das Renommee der Klassischen Sprachen sehr wichtig ist. Ich weiß, dass die Qualität der in den Alten Sprachen entwickelten Aufgaben und Aufgabenformate Maßstäbe für den ganzen Fremdsprachenwettbewerb gesetzt hat. Das ist nicht zuletzt Ihr Verdienst.

Schließlich soll ein Wort des Dankes an dieser Stelle aber auch nicht fehlen für diejenigen, die es ermöglicht haben, dass die heutige Feier nicht nur mit freundlichen Worten und mit Musik gestaltet wird, sondern nachher mit einer wohlschmeckenden Stärkung ausklingen kann. Da haben uns freundliche Eltern sowie Schülerinnen und Schüler geholfen. Soweit sie anwesend sind, danke ich Ihnen persönlich, bitte dies aber auch weiterzutragen zu denen, die nicht hier sein können.

Nun bleibt mir nur, unserer Feier einen schönen Verlauf zu wünschen.

## Klaus Bartels Jahrtausendworte - in die Gegenwart gesprochen

Auszug aus der Zitatensammlung

In der soeben bei Philipp von Zabern erschienenen Zitatensammlung "Jahrtausendworte in die Gegenwart gesprochen" präsentiert, buchstäblich "präsentiert" der Zürcher Philologe Klaus Bartels ein, zwei Hundertschaften von Zitaten, die aus der antiken Welt geradewegs in die Gegenwart dieser jüngsten Jahrtausendwende hineingesprochen scheinen. Die Sammlung ist in zwölf Kapitel gegliedert; wir zitieren einiges aus dem Kapitel "Global Village".

"Auf die Frage, woher er sei, erwiderte Diogenes: "Kosmopolítes - Weltbürger!" Diogenes Laërtios

#### **Plutopolitismus**

Die Anekdotentradition hat den vaterlandslosen Rucksack-Philosophen Diogenes mit dem Schlagwort "Kosmopolites - Weltbürger!" zum frühen Verkünder eines weit über die Mittelmeerwelt hinausschauenden, weit über die Antike hinausweisenden Kosmopolitismus gemacht. Eine entsprechende, eher wahr anmutende Anekdote bezeugt daneben das Aufkommen einer anderen, nicht minder zukunftsträchtigen Spielart dieser schönen neuen Weltoffenheit, sozusagen eines "Plutopolitismus", in dem die goldene Kreditkarte zum weltweit gültigen Reisepass wird:

"Chrysipp erzählt, ein megareicher junger Mann aus Ionien habe sich in Athen aufgehalten und sei dort in einem Purpurgewand mit goldenem Saum aufgetreten. Als einer ihn fragte, woher er sei, habe er erwidert, er habe Vermögen."

#### Ubi bene, ibi patria

"Vaterland ist jedes, wo immer es einem gut geht." Aristophanes

Ein Grieche der klassischen Zeit nannte sich mit Namen, Vatersnamen und Bürgerort: "Sokrates, Sohn des Sophroniskos, von Athen". Mit der Unterwerfung Griechenlands unter die Makedonen 338 v. Chr. verlor die Polis, der Stadtstaat samt Umschwung, ihre Bedeutung, und der Alexanderzug öffnete geographische und politische Horizonte weit über die griechische Welt hinaus. Bereits am Ende des 5. Jahrhunderts v. Chr. hatte der attische Redner Lysias leidenschaftlich die Auflösung der althergebrachten Polisgemeinschaft und das Aufkommen einer mobilen neuen Besitzbürgerschaft beklagt; neben der angestammten, lediglich zugefallenen Geburts-Bürgerschaft kommt hier zugleich eine mit Entschiedenheit ergriffene Willens-Bürgerschaft in den Blick:

"Ich jedenfalls spreche einzig den Bürgern das Recht zu, über unsere Staatsgeschäfte zu Rate zu sitzen, die nicht nur von Geburt her Bürger der Stadt sind, sondern dies auch entschieden sein wollen. Denn für diese Bürger macht es einen grossen Unterschied, ob es unserer Stadt gut geht oder weniger erfreulich; ihnen scheint es ja unausweichlich, ihren Teil an den Lasten mitzutragen, wie sie ja auch alles Gute mitgeniessen. Jene anderen dagegen, die zwar als Bürger der Stadt geboren sind, im übrigen aber der Ansicht anhängen, dass jeder Fleck auf der Erde ihnen Vaterland ist, wo immer sie ihr Auskommen finden - die werden sich leichthin über das Wohl der Stadt hinwegsetzen und ihren persönlichen Vorteil verfolgen, da sie ja nicht die Stadt, sondern ihren Besitz als ihr Vaterland ansehen."

#### Das Eigene und das Fremde

Homo sum, humani nil a me alienum puto.

In der Eingangsszene des ursprünglich Menandrischen, dann Terenzischen "Sich-selbst-Strafenden" plackt sich der neu zugezogene, offenkundig vermögende Menedemus mit saurer Gartenarbeit ab. Sein Nachbar Chremes hat das eine Zeitlang besorgt mitangesehen; schliesslich spricht er den Mann über den Zaun hinweg an: Warum er sich denn Tag für Tag so abmühe? Er habe das doch gewiss nicht nötig … Menedemus erwidert, verletzt und verletzend, mit einem scharfen Ausfall; doch Chremes pariert den Hieb, und seine entwaffnende Antwort ist bereits in der Antike zum Geflügelten Wort geworden:

Menedemus: "Chremes, lassen dir deine eigenen Angelegenheiten so viel Zeit übrig, dass du dich um fremde Dinge kümmern kannst - Dinge, die dich doch gar nichts angehen?" Chremes: "Ich bin ein Mensch: Nichts Menschliches nenne ich mir fremd."

Das "Eigene" und das "Fremde" sind da am Gartenzaun zu Hieb- und Stichworten geworden: Der eine zieht die Grenze zwischen Mein und Dein fein säuberlich den Hag entlang; der andere zählt unter Menschen alles "Menschliche" - alles, was Menschen betrifft - zum "Eigenen". Noch ein halbes Jahrtausend später bezeugt Augustin, "ganze Theater voll dummer, ungebildeter Leute" - er meint: ganz gewöhnlicher Leute - hätten diesem Vers auf offener Szene Beifall geklatscht; so "natürlich" sei es, dass "kein Mensch sich nicht als den Nächsten jedes beliebigen anderen Menschen verstehe".

#### Die Gemeinschaft: ein Gewölbe

Ausgehend von der griechischen, stoischen Idee einer weltweiten Menschheitsgemeinschaft erhebt Seneca den damals bereits "geflügelten" Komödienvers "Homo sum, humani nil a me alienum puto", "Ich bin ein Mensch; nichts Menschliches nenne ich mir fremd" (vgl. Seite 70), zum Leitspruch einer alle Grenzen überschreitenden mitmenschlichen Solidarität; sein Aufruf gipfelt in dem einprägsamen Bild eines römischen Rundbogens, in dem ein Block den anderen stützt und das ganze Gewölbe umso fester zusammenhält, je stärker die einzelnen Blöcke zum Sturze neigen:

"Nun die zweite Frage: wie wir mit unseren Mitmenschen umgehen sollen. Welche Ziele setzen wir uns? Welche Gebote stellen wir auf? Etwa, dass wir keines Menschen Blut vergiessen? Wie jämmerlich wenig ist es, den nicht zu verletzen, dem wir doch beistehen sollten! Ein grosser Ruhmestitel ist das, wahrhaftig, wenn der Mensch dem Menschen kein reissendes Tier ist! Werden wir fordern, dass er dem Schiffbrüchigen die Hand entgegenstreckt, dem Irregehenden den Weg zeigt, mit dem Hungernden sein Brot teilt? Wozu soll ich all das, was da zu leisten und zu meiden sei, einzeln nennen, da ich ihm doch kurz diese Maxime der Menschenpflicht an die Hand geben kann: All das, was du um dich her siehst, worin Göttliches und Menschliches einbeschlossen sind, ist eines: Wir sind Glieder eines grossen Körpers.

Die Natur hat uns als Verwandte hervorgebracht, da sie uns aus demselben Ursprung und zu demselben Leben geboren hat. Sie hat uns wechselseitige Liebe zueinander eingegeben und uns zur Gemeinschaft miteinander fähig gemacht. Sie hat, was Recht und rechtens ist, begründet: Ihrer Satzung gemäss ist es erbärmlicher, einem anderen einen Schaden zuzufügen, als selbst eine Verletzung zu erleiden; ihrem Gebot gemäss seien unsere Hände bereit für die Hilfebedürftigen. Jener Vers sei uns so im Herzen wie auf den Lippen: 'Ich bin ein Mensch; nichts Menschliches nenne ich mir fremd.' … Unsere Gemeinschaft gleicht vollkommen einem aus Steinen gefügten Gewölbe, das augenblicklich einstürzen müsste, wenn sich die einzelnen Blöcke nicht wechselseitig daran hinderten, und das eben darin seinen Zusammenhalt findet."

#### Ein Menschheitsverrat

Im 3. Buch seines Dialogs "Über das höchste Gut und das grösste Übel" legt Cicero dem jüngeren Cato ein weit ausgreifendes Collegium Stoicum in den Mund. Die Darlegung gipfelt in der Idee einer globalen Menschheitsgemeinschaft, in der kein Mensch dem anderen als "fremd" gelten darf. Jenseits des seit alters geächteten Landesverrats kommt hier erstmals ein wenigstens ebenso streng zu ächtender Menschheitsverrat in den Blick:

"Daraus geht hervor, dass es geradezu eine allgemeine natürliche Empfehlung von Menschen unter Menschen gibt, ja dass ein Mensch einem Menschen aus eben dem Grunde, dass er ein Mensch ist, nicht als ein Fremder gelten darf. … Die Welt werde, so lehren es die Stoiker, gelenkt vom Willen der Götter; sie sei gleichsam die gemeinsame Vaterstadt und Bürgerschaft der Menschen und der Götter, und jeder Einzelne von uns sei ein Teil dieser Welt.

Daraus ergebe sich von Natur die Verpflichtung, dass wir das gemeinsame Interesse aller Menschen unserem eigenen voranstellen sollen. Denn wie die Gesetze das Wohl aller Bürger dem Wohl dieses oder jenes Einzelnen voranstellen, so wird ein anständiger, einsichtiger Mann, der den Gesetzen Gehorsam leistet und seine Bürgerpflicht nicht ausser Acht lässt, mehr für das Interesse aller als für das irgendeines Einzelnen oder sein eigenes Sorge tragen. Und nicht schärfer ist zu tadeln, wer sein Vaterland verrät, als wer das gemeinsame Interesse oder Wohl aller Menschen preisgibt zugunsten seines eigenen Interesses oder Wohles."

#### "Nach uns der Weltbrand"

Im Anschluss an das vorige Zitat, in dem der jüngere Cato neben dem Kapitalverbrechen des Landesverrats neu das nicht minder schwere eines Menschheitsverrats an den Pranger stellt, erstreckt der römische Stoiker die weltweite Verantwortlichkeit aller Menschen füreinander über den Kreis der Mitlebenden hinaus - frappierend aktuell - auch auf alle zukünftig lebenden Generationen:

"... Und da ja der berüchtigte Spruch derer als unmenschlich und geradezu verbrecherisch gilt, die sagen, sie hätten nichts dagegen, dass nach ihrem Tode über alle Länder der Weltbrand hereinbreche - was man dann gern mit dem geläufigen griechischen Vers verkündet -, so trifft gewiss auch die umgekehrte Verpflichtung zu: dass wir auch für die Generationen, die in Zukunft einmal leben werden, um ihrer selbst willen Vorsorge treffen müssen." Der "griechische Vers", auf den Cato hier anspielt, ist anderswo mehrfach überliefert, als ein Geflügeltes Wort durchweg ohne Nennung eines Autors oder eines Sprechers. Er lautete, samt einem folgenden Vers: "Wenn ich gestorben bin, mag die Erde in Feuer aufgehen; das kümmert mich nicht; das Meine ist ja gut bestellt." Sueton berichtet, Nero habe dazu bemerkt: "Meinetwegen auch schon, solange ich noch lebe".

#### Falk Rauscher

## Miles gloriosus

Gut ein Jahr nach dem ersten Projekt war es wieder so weit. Zum zweiten Mal hieß es Vorhang auf und Bühne frei für die studentische Schauspielgruppe des Seminars für Klassische Philologie der Philipps-Universität Marburg. Diesmal mit dem Miles gloriosus von Plautus.

"Welch Not, ein gar zu schöner Mann zu sein." Mit diesen Worten und unzähligen Prahlereien mehr brüstet sich der eingebildete Hauptmann Pyrgopolinices (Sven Meier) und hält sich für den größten Bezwinger der Antike, sowohl in Liebes- als auch in Kriegsangelegenheiten. Am 13./14.05. sowie 19./20./21.05.2011 führte die Schauspielgruppe des Seminars für Klassische Philologie die Erfolgsgeschichte des *Mercator* aus dem Vorjahr (April/Mai 2010) fort. Diesmal wurde die ebenfalls von Plautus verfasste Komödie *Miles gloriosus* auf die Bühne des Marburger Ernst-von-Hülsen-Hauses gebracht. Wiederum mit unermüdlichem Aufwand und Arbeitseifer ist binnen eines Semesters und der vorlesungsfreien Zeit ein Theaterstück entstanden, wie es Plautus alle Ehre und ganz Rom Freude bereitet hätte. Zumindest das heutige Publikum kam ganz auf seine Kosten und konnte einmal mehr herzhaft lachen, bei einer Inszenierung, die an ihrer Aktualität des Stoffes kaum etwas verloren hat. Mit der antiken Vorlage des *Doppelten Lottchens*, einer Verwechslungskomödie also, konnten Jung und Alt, Laien- sowie Fachpublikum begeistert werden. Der prahlerische Soldat, so auch der deutsche Titel des Stückes, versucht sich sei-

ner geraubten Geliebten Pilocomasium (Kathrin Zander) zu entledigen, um sich dann unversehens eine neue Konkubine (Acroteleutium, gespielt von Kathrin Bittern), die Frau seines greisen Nachbarn Periplectomenus (Dominik Schmitz), ins Haus zu holen. Der clevere Sklave Palaestrio (Alexander Schenk) hilft seinem ehemaligen Herrn Pleusicles (Andreas Firle) durch ein geschicktes Verwirrspiel den Miles so hinters Licht zu führen, dass dieser die geraubte Philocomasium wieder hergeben muss und auch die Vereinigung mit der schönen Acroteleutium nicht zu Stande kommt. Schließlich wird, wie schon im Mercator, der vermeintliche Frauenheld und Gernegroß zur Rechenschaft gezogen und muss in der letzten Szene entblößt bis auf seine Unterhose in Tigeroptik und unter der Prügel seiner Sklaven (Theresa Jesche, Bernd Stübing und Falk Rauscher) feierlich schwören, dass er seinen liederlichen Lebenswandel zugunsten der gesellschaftlichen Moral und Werte aufgeben wird. Besonders erfreulich war die Tatsache, dass außer alt gedienten und erprobten Schauspielern des letzten Projekts auch neue Kommilitoninnen und Kommilitonen gewonnen werden konnten, um das Stück zu realisieren, in einem Fall sogar über die Fachgrenzen hinaus. Der große Strom an Publikum, der nach einer fulminanten Premiere nicht abbrach, hat bewiesen, dass der Erfolg des *Mercator* keinesfalls eine Ausnahmeerscheinung war, sondern sich mindestens bestätigen, wenn nicht sogar übertreffen ließ. Dies hat gezeigt, dass sich auch in diesem Jahr der Aufwand auf jeden Fall gelohnt hat und die Inszenierung alle Mühen wert war. Mit der Beschäftigung sowie Aufarbeitung lateinischer Stoffe kann man auch oder vielleicht gerade heute definitiv die Menschen hinter dem Sofa hervorlocken und auch gegen Großformate im TV bestehen. Dies war abermals der schönste Lohn für unsere Arbeit. Eine Vorstellung eigens für Schüler fand diesmal aus organisatorischen Gründen nicht statt. Schülerinnen und Schüler wurden aber selbstverständlich in Absprache mit den Lateinlehrern eingeladen und waren in allen Vorstellungen vertreten. Unser besonderer Dank gilt dem Seminar für Klassische Philologie der Philipps-Universität für die breite Unterstützung und Zustimmung des Vorhabens sowie dem Hessischen Altphilologenverband für die erneute Kooperation und finanzielle Bezuschussung. Ein Nachfolgeprojekt ist leider aufgrund diverser universitärer Verpflichtungen noch nicht absehbar, aber natürlich nicht ausgeschlossen. Man darf gespannt bleiben und hoffen.



## Arbogast Schmitt

#### Was hat das Gute mit der Politik zu tun?

Über die Verbindung von individuellem Glück mit dem Wohl aller in Griechischer Literatur und Philosophie

Wer zu einem richtigen Urteil über den besten Zustand eines Staates kommen will, muss nach Aristoteles zuerst fragen, welche Art von Leben am wählenswertesten ist. Das Ergebnis seiner Überlegungen ist, dass dies ein Leben im Zustand des Glücks ist, und zwar im Zustand des Glücks der einzelnen Individuen. Denn, so glaubt er zeigen zu können, nur wenn die einzelnen Individuen diesen Zustand erreichen, befindet sich auch die ganze staatliche Gemeinschaft in einen guten Zustand.

Die Frage, was eigentlich ausmacht, dass wir glücklich sind, und wie wir unser Glück erreichen oder verfehlen, ist nicht nur für Aristoteles, sondern für die griechische Literatur und Philosophie ein zentrales Thema, ja man kann sagen, dass es vielleicht kein Thema gibt, über das in der Antike mehr und differenzierter nachgedacht wurde, als über die Frage, warum menschliches Handeln gelingt oder scheitert und wie der Mensch sein mögliches Glück erreicht oder verfehlt.

Naturgemäß gibt es auf diese Frage viele verschiedene Antworten, kaum weniger (wohl sogar mehr) als in den Debatten der Gegenwart. In aller Vielfältigkeit der Lösungsversuche kann man aber zwei Grundtendenzen beobachten, von denen uns die eine eher vertraut, die andere eher fremd ist. Vertraut sind uns die Positionen, die in der Zeit des sogenannten Hellenismus entwickelt worden sind von den großen Philosophenschulen der Stoiker, Epikureer und Skeptiker, die von etwa 300 vor bis 200 nach Christus in Griechenland und Rom die allgemeinen kulturellen Diskurse beherrschten. Eher fremd ist uns das Verständnis von Glück, wie man es in der Literatur von Homer bis zur Tragödie dargestellt finden kann und wie es Platon und Aristoteles theoretisch erklärt haben.

Bevor wir uns dem uns fremd gewordenen Glückverständnis in der griechischen Literatur zuwenden, deshalb ein paar Worte wenigstens zur Stoa, auf die ich mich exemplarisch einschränke. Von ihr sind unsere gegenwärtigen Auffassungen immer noch nicht unwesentlich beeinflusst, sie verstellt uns daher auch den Blick auf das Andere, das in ihrem Horizont keinen Platz hat. Für die Stoa ist der Mensch zuerst durch sein Streben nach Selbsterhaltung geprägt, die Lust kommt dazu, wenn dieses Streben Erfüllung findet, Unlust, wenn es behindert wird. Dieses Streben hat der Mensch allerdings mit allem, was lebt, gemeinsam, es ist etwas Natürliches. Zu einem menschlichen Streben wird es durch die Reflexion. Sobald der Mensch sich seiner selbst bewusst und dabei dessen 'inne wird', dass er einem die ganze Welt durchwaltenden Streben folgt, wird aus der Vorliebe für das, was dem eigenen Leben zuträglich ist, die Hochschätzung für das Ganze. Aus eigensüchtiger Neigung wird die Pflicht, für das universale Recht aller, sich selbst zu bestimmen, einzutreten. Da selbstbestimmt nur der sein kann, der frei und unverwirrt von den vielfältigen "natürlichen" Lüsten ist, können diese Lüste nicht als moralisch wertvoll gelten. Als Lust kann nur noch die Freude an der Erfüllung der Pflicht bestehen bleiben. Erstrebenswert ist das sittlich gute Verhalten, das Glück kann als Lohn dem Würdigen dazu gewährt werden.

In der Dichtung bietet Vergils Aeneas das eminente Beispiel für dieses Glücksverständnis. Aeneas ist in allem, was er tut und will, zuerst 'pius', d.h. er verfolgt in allem das Ziel, dem von Jupiter bestimmten Schicksalslauf gemäß zu handeln. Seine persönlichen Gefühle stellt er auch dann zurück, wenn sie ihn mit großem und tiefem Glück erfüllen. So gibt er augenblicklich seine Liebe zu Dido, der Königin von Karthago, auf, als ihn Merkur daran erinnert, dass er mit seiner Verpflichtung für Karthago dem Plan Jupiters zuwider handelt. Diese Rückkehr zur 'Pietas' ist für ihn zugleich ein emotionaler Akt, die Freude und das

Glück seines Lebens bestehen für ihn in der Erfüllung seiner Pflicht gegenüber dem Ganzen.

Ein ganz anderes Verhältnis zur Lust zeigt der Blick auf Aristoteles. Für ihn ist der Bereich der Moral identisch mit dem Bereich von Lust uns Unlust. Überall und nur da, wo es Lust und Unlust gibt, gibt es Moral. Die Aufgabe der Moral ist nicht, Lust zu vermeiden, sondern sie zu vervollkommnen. Der Mensch ist ein komplexes, zu vielen Lusterfahrungen fähiges Wesen, aber er ist auch endlich und begrenzt in seinen Erfahrungen. Nicht jede Lust ist wohltuend für den ganzen Menschen. Vervollkommnung der Lüste heißt daher zuerst: Abstimmung der Lüste untereinander und zum Ganzen so, dass sie miteinander eine funktionale Einheit bilden, die den ganzen Menschen glücklich macht, und zwar auf Dauer, denn eine Schwalbe bringt, wie Aristoteles sagt, noch keinen Frühling (*Nikomachische Ethik* 1098a18f.). Die Formulierung ,Die Lust stellt sich ein wie die Schönheit in der Blüte der Jahre' (1174b33) verweist auf dieses abgestimmte Verhältnis der Lüste untereinander. Die Blüte der Jahre bezeichnet ja den Zustand, in dem ein Körper in allen seinen Gliedern ausgewachsen ist, sie befinden sich im optimalen, zueinander passenden Zustand und sind noch von keinem Verfall entstellt.

Besonderen Wert legt Aristoteles noch auf einen anderen Aspekt dieses Bildes. Die Schönheit kommt, wenn ein Mensch in der Blüte seiner Jahre ist, nicht von irgendeiner anderen Quelle zu diesem Zustand hinzu und bewirkt, dass er Schönheit gewinnt, die Schönheit ist vielmehr nichts anderes als der unmittelbare Ausdruck der Vollendetheit dieses Zustands. Analoges gilt nach Aristoteles auch von der Lust. Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts sind wir (wieder) gewohnt, dem Gefühl der Lust und Unlust eine eigene Quelle im Inneren der menschlichen Psyche zuzuweisen: "Das Herz hat seine Gründe, die der Verstand nicht kennt." Aristoteles kommt zu einem anderen Ergebnis. Durch eine Reflexion auf die inneren Vorgänge in uns, die wir als lustvoll erfahren, weist er auf, dass Lust ein unmittelbares Begleitphänomen der Tätigkeiten ist, die wir ausführen, und zwar dann, wenn uns diese Tätigkeiten möglichst vollendet gelingen. Er denkt dabei an alle Tätigkeiten, Laufen, Singen usw., besonders aber an die erkennenden: "Zu jeder Wahrnehmung gehört Lust, genauso zu Ratio und Intellekt, die größte zur vollendeten (Erkenntnis-)Tätigkeit" (Nikomachische Ethik 1174b20-22). Er beginnt mit der Wahrnehmung. Wer einen Wein in allen seinen wahrnehmbaren Nuancen schmeckt und riecht, dem schmeckt er auch, und er genießt ihn mit umso größerer Lust, je genauer und differenzierter diese direkt schmeckende und riechende Erkenntnis war. Die Lust kommt zu dieser Erkenntnis nicht hinzu, so, als ob das Schmecken, d.h. die erkennende Tätigkeit, das Eine, die Lust das Andere wäre, das zum Erkennen dazu oder auch nicht dazukommen könnte. Die Lust ist vielmehr unmittelbar mit dem Schmecken selbst da, genauso wie die entsprechende Unlust.

Mit dieser Bindung der Lust an die Tätigkeit kritisiert Aristoteles schon avant la lettre die später von den Stoikern wieder behauptete Entgegensetzung von Verstand und Lust. Das ist für ihn ein reduziertes Verständnis von Lust, das Lust auf bloße Sinneslust und noch dazu in einer missverstandenen Weise beschränkt. Diesem Missverständnis, das noch Kant dazu führt, die Lust ganz aus der Moral auszuschließen, hält Aristoteles entgegen, dass es so viele verschiedene Lüste wie Tätigkeiten gibt.

In dieser Vielheit liegt aber das eigentliche Problem im Verhältnis von Lust und Glück. Die Hingabe an beliebige Lüste oder das Zurückweichen vor beliebigen Unlüsten erscheint nicht als moralisch bedenklich, weil es als verwerflich gilt, sich der Lust hinzugeben, sondern weil nicht jede Lust zum Glück beiträgt und weil es sogar viele Lüste gibt, die uns um unser ganzes Glück bringen. Es kommt also offenbar auf eine Ordnung unter den Lüsten an, und es ist erst diese Hinordnung auf das Glück, die über Wert oder Unwert einer Lust entscheidet. Es ist das eigentliche Maß für das, was als sittlich wertvoll gelten kann.

Diese Hinordnung auf das Glück unterscheidet eine aristotelische Ordnung der Lüste von einem bloßen Lustkalkül, wie ihn in der Antike die Epikureer empfohlen haben. Bei diesem Kalkül kommt es nur darauf an, die (sinnlichen) Lüste untereinander zu einer Art Ausgleich zu bringen, indem man von allem nur ein wenig und maßvoll genießt, damit man sich nicht unnötig in Schmerz- oder andere Unruhezustände bringt. Aristoteles will viel mehr, er will die möglichst angenehme und vollendete Lusterfahrung, die den ganzen Menschen in eine glückliche Verfassung bringt.

Dieser Unterschied wird noch deutlicher, wenn man mit Aristoteles zwischen äußeren Glücksumständen und dem subjektiven Glücksgefühl unterscheidet und sich auf das konzentriert, was jeder von sich aus, selbständig, dazu beiträgt. Nur ein solches selbständiges Tätigsein nennt Aristoteles "Handeln". Handeln nämlich hat sein Ziel für ihn nicht in dem, was man "macht", sondern in der Lusterfahrung, die man durch dieses Machen erreichen möchte: Medea muss ein Gift "machen", um sich zu rächen; das Ziel der Rachehandlung ist der Genuss des Triumphs über Jason, den Verräter ihres ganzen Glücks. Deshalb sagt Aristoteles "Glück und Unglück liegen im Handeln" (*Poetik* 1450a17f.).

Das Beispiel der Medea weist zugleich auf ein bei Homer und in der griechischen Tragödie reich diskutiertes Problem hin, das einer Ordnung der Lüste im Weg steht: offenbar ist es möglich, dass ein erfolgreiches Machen mit einem erfolglosen Handeln zusammenfällt. Während das erfolgreiche Handeln für viele mit der erfolgreichen Beherrschung des Wegs, auf dem man seine "Werte" realisiert, identisch ist, kann man es geradezu als das Grundanliegen der klassischen griechischen Literatur bezeichnen, dass sie diese Identität infrage stellt und an vielen Beispielen eindringlich vorführt, wie ein glückliches Gelingen bei der Bewältigung des Äußeren in innerem Unglück enden kann. Homer demonstriert dieses Auseinanderfallen an fast allen großen Figuren der Ilias.

Hektor z.B. möchte der Verteidiger und Retter Trojas sein. Die Vorstellung, dass er dieses Ziel verfehlen, und vor allem: durch eigene Schuld verfehlen könne, ist für ihn das größte Unglück, das er fürchtet. Sein ganzes Glück erkennt er darin, der Schutz seiner Heimatstadt und seiner Angehörigen, vor allem seiner Frau zu sein.

Als sich die beiden Heerführer der Griechen, Agamemnon und Achill, im Streit überwerfen, hat Hektor das schöne Bild der Hoffnung, dieses Ziel zu erreichen, greifbar vor Augen. Achill hatte sich vom Kampf zurückgezogen, und Hektor hatte in zwei Tagen das griechische Heer beinahe bis auf die Schiffe am Meer zurückgeworfen. Bei diesen Kämpfen aber hatte Hektor den liebsten Freund Achills, Patroklos, getötet. Das bringt Achill so auf, dass er seinen Streit mit Agamemnon vergisst und wieder in den Kampf zurückkehrt. In dieser Situation lässt Homer einen Freund und Ratgeber Hektors auftreten, der ihn warnt. Pulydamas, so heißt dieser Warner, erinnert Hektor daran, dass Achill im offenen Kampf unbesiegbar ist, und rät dringend, sich wieder hinter die sicheren Mauern der Stadt zurückzuziehen. Dass Pulydamas Recht hat, weiß Hektor. Er selbst hatte fast zehn Jahre lang die Strategie verfolgt, einen direkten Kampf mit Achill zu vermeiden, und hatte so einen Sieg der Griechen verhindert.

An diesem Abend aber (dieser ,verhängnisvollen Nacht', wie er später sagen wird – *Ilias* 22,192) will er von dieser Bedrohung nichts hören. Er kann seinen Blick von dem fast schon errungenen Sieg nicht abwenden und hält eine scharfe Gegenrede, die in der verwegenen Hoffnung endet, auch von Achill könne sich das Kriegsglück einmal abwenden (18, 284-309). Und er hat Erfolg mit seiner Rede. Nicht den klugen Worten des Pulydamas, sondern den euphorischen des Hektor stimmen die Trojaner mit Begeisterung zu (18, 310-313).

Dass er mit seiner Rede, d.h. mit dem, was er getan, 'gemacht' hat, erfolgreich war, bedeutet aber nicht, dass er seinem Handlungsziel, das Glück, der Verteidiger Trojas zu sein, genießen zu können, näher gekommen ist. Im Gegenteil, er hat es verspielt. Das spricht er

wenig später selbst aus, als er vor den Mauern Trojas steht, um auf Achill zu warten. Seinen Erfolg gegen Pulydamas beurteilt er nun als sein eigentliches Unglück, das er durch sein vermessenes Vertrauen auf seine Kräfte selbst herbeigeführt habe (22, 99 - 104).

Man könnte, wenn man diese Sätze liest, Homer für einen frühen Vertreter einer stoischen Moral halten (die Stoiker haben sich tatsächlich oft genug auf ihn berufen) und in ihnen die Botschaft erkennen: wer sich nicht von der Vernunft leiten lässt und dem Affekt nicht widersteht, wird vom Schicksal bestraft.

Da sich bedeutende Unterschiede im Ganzen oft aus kleinen Details ergeben, möchte ich auf ein solches Detail hinweisen: Hektor beklagt zwar tatsächlich, dass er nicht der Vernunft gefolgt sei, er bedauert dies aber nicht aus einem "moralischen" Grund (in unserem oder einem stoischen Sinn), sondern aus einem subjektiven. Es wäre, so sagt er, viel vorteilhafter (sc. für ihn) gewesen, dem Rat des Pulydamas zu folgen (22, 103).

Homer scheint nicht zwischen Neigung und Pflicht, sondern zwischen einer richtigen und einer falschen Form der Selbstliebe zu unterscheiden. Hektor hat sich nicht zuerst an der Pflicht, sondern an seinem eigenen wahren Vorteil versündigt und so ein kurzfristiges, scheinbares gegen sein eigentlich erstrebtes Glück eingetauscht.

Homers Hektor bietet ein frühes, aber überzeugendes Beispiel für die aristotelische Beobachtung, dass das eigene Wohl und das Wohl der Gemeinschaft in einem unmittelbaren Verhältnis zueinander stehen. Hätte Hektor seinen eigenen Vorteil nicht perspektivisch verzerrt, sondern richtig im Auge gehabt, hätte er sich damit zugleich als der Retter Trojas erwiesen.

Dass es die Aufgabe der Vernunft ist, das, was für einen selbst wirklich vorteilhaft ist, zu erkennen und festzuhalten, spricht bei Homer die Göttin der Vernunft, Athene, selbst aus. Als Odysseus nach zwanzig Jahren endlich nach Ithaka zurückgekehrt ist, macht er es nicht wie Agamemnon, lässt sich von seiner Frau einen roten Teppich ausrollen und im Bad erschlagen, sondern versucht, sich erst ein Bild von der Lage in seinem Palast zu machen. Dafür lobt ihn Athene und sagt ihm, eben dies sei der Grund, weshalb sie ihn nicht im Stich lassen könne. Er habe unter den Menschen eben die Vorzüge, für die sie unter den Göttern gerühmt sei. Beide seien sie durch ihre auf den wahren Vorteil bedachte Klugheit ausgezeichnet (*Odyssee* 13, 296-299; 330-336).

Diese Art des Denkens nennt Homer ,Nóos' (später ,Nous', lateinisch: ,intellectus') und spricht ihm die Fähigkeit zu, "nach vorne und nach hinten zu sehen" (*Ilias* 18,250), d.h. die Freiheit, sich nicht von einem Aspekt des Augenblicks gefangen nehmen und einengen zu lassen, sondern eine Sache rundum, von allen Seiten zu beurteilen. Dieser ,Nóos' ist für Homer zugleich ein Ort der Freude. Aristoteles behauptet später sogar, dass die Tätigkeit des Intellekts die ,lustvollste' aller möglichen Tätigkeiten sei.

Nicht auf Grund einer Reflexion auf eine philosophische 'Theoria', wohl aber auf Grund guter Beobachtung der Verfassung, in der sich diejenigen seiner Figuren befinden, die ihren 'Nóos' betätigen, scheint Homer bereits zu seiner ähnlichen Auffassung gekommen zu sein.

Die wohl bekannteste Demonstration dieser Auffassung findet sich in der *Odyssee*. Odysseus sitzt als Bettler verkleidet in seinem Palast und muss zusehen, wie seine Mägde mit den Freiern die Nacht durchfeiern. Das erregt seinen Zorn, am liebsten würde er sie gleich erschlagen, aber er beherrscht sich, um sich nicht zu verraten. Diesen Sieg der Vernunft über den Affekt stellt Homer mit einem Vergleich dar. Wie ein Mann, der auf heftig loderndem Feuer einen (Ziegen-)Magen, voller Duft nach Braten und Blut, hin und her wendet und nicht abwarten kann, bis er durchgebraten ist, so habe sich Odysseus in Gedanken hin und her gewendet, wie er gegen die schamlosen Freier vorgehen könne, er allein gegen so viele (20,5-30).

Es dürfte deutlich sein, dass diese Vernunft nicht mit der uns gewohnten Vorstellung von Vernunft identisch ist, die nach-denkt, re-präsentiert, mit abstrakten Begriffen 'arbeitet'. Odysseus unterdrückt nicht mit der Vernunft seine Gefühle, sondern folgt der größeren Lust, die er in Gedanken vor Augen hat und gleichsam schon mit allen Sinnen empfindet. Diese homerische Vernunft ist wie die Sinneserkenntnis direkt bei der Sache, und zwar aktiv, selbsttätig, nicht nur passiv beeindruckt. Sie ist etwas Präsentes und unmittelbar mit Lust gefüllt, die stärker und größer als die Lust an der Bestrafung der Frauen ist. Hier siegt die größere über die geringere Lust, allerdings keine irrationale Lust, sondern diejenige, die mit dem weiteren Blick, der das Ganze ins Auge fasst, verbunden ist.

Und Odysseus wird für *diese* Vernunft belohnt. Anders als fast alle anderen Figuren bei Homer verspielt er über der Verfolgung äußerer Ziele nicht das, was ihn tatsächlich mit der größten Freude und Lust erfüllt. Das 23. Buch, das berichtet, wie sich die beiden Liebenden, Penelope und Odysseus, endlich wiedergefunden haben, ist voll von Ausdrücken der Freude und des Glücks und der Beschreibung, wie die beiden es miteinander genießen. Das abschließende 24. Buch schildert noch, wie sie diese neu gewonnene Situation absichern. Odysseus erweist sich dabei zugleich als der glücklich liebende Ehemann und der gute König, der anders als die Freier an sein wahres Wohl denkt, eben dadurch aber dem Wohlergehen aller am besten dient.

In einer Pflichtenethik ist das Glück eine Zugabe zur Freiheit der Selbstbestimmung, die durch die Unabhängigkeit von jeder Art Verwirrung durch Gefühle errungen ist. Auch das homerische Glück setzt eine Art Freiheit voraus, ja es besteht in ihr. Diese Freiheit aber meint nicht die Freiheit von Lust überhaupt, sondern von einer erstarrten, fixierten Suche nach Lust. Homer beschreibt sie in einem zu Recht gerühmten Bild:

Menelaos war im Wagenrennen von einem jungen Mitstreiter schamlos betrogen worden und tief verletzt. Als dieser sich aber besinnt und seinen Fehler eingesteht, macht Menelaos das, was Homer von allen Leuten, denen er "Nóos' zugesteht, sagt. Er wendet seinen Kopf und sagt: "Das war frevlerisch von dir, aber du bist noch jung, du hast schon viele Mühen und Leiden meinetwegen auf dich genommen, ebenso deine Brüder und dein Vater..., so will ich nicht hochfahrend und verhärtet sein.' Und, so kommentiert Homer: "wie wenn sich erfrischender Tau um die Halme der sprießenden Saat der in der Nachtkälte erstarrten Felder legt, so wurde Menelaos das Herz im Inneren warm und belebt von Freude' (*Ilias* 23, 566-611).

Diese belebende Freude fällt Menelaos nicht in den Schoß, sie ist, wie Homer ihn gezeichnet hat, Frucht seiner Lebenserfahrung und seiner Fähigkeit, sich mit sich selbst in Übereinstimmung zu bringen. Und Übereinstimmung mit sich selbst meint hier: seinen wahren Vorteil so im Auge haben, dass die mit ihm verbundenen Lustgefühle so präsent sind, als ob man sie schon empfinden würde.

Für die meisten sind diese Lusterfahrungen, deren Präsenz erst einen wirklich glücklichen Zustand ausmacht, gerade nicht präsent, sondern verborgen. Zur 'Produktion von Präsenz' dieses Verborgenen haben Homer und die ihm darin folgende attische Tragödie viele Wege gesucht und gefunden, besonders erfolgreich z.B. durch die Ausnützung der Differenz zwischen der Perspektive der Handelnden und der des Lesers oder Zuschauers. Wer liest, wie Hektor im Siegestaumel die Warnung vor Achill nicht hören will, hat in eben diesem Augenblick den Hektor vor Augen, den schon beim Anblick Achills alle Widerstandskraft verlässt. Genauso ist es bei Agamemnon. Wenn er in arroganter Verblendung behauptet, er brauche Achills Hilfe gar nicht, er werde von Zeus selbst geehrt, sieht ihn der Leser schon weinend vor dem Heer stehen, das ohne Achill durch die Trojaner fast ins Meer getrieben ist. Und auch bei Achill selbst weiß jeder Leser Homers, dass er zu spät und zu halbherzig nachgibt, als er seinen geliebten Patroklos an seiner Stelle in den Kampf ziehen lässt. Er wird dieses 'Zu spät' durch den Verlust des Freundes und des eigenen Lebens büßen.

Ähnlich ist es in den Tragödien. Wer Ödipus den Mörder des Laios verfluchen hört, hört einen Ödipus, der sich selbst verflucht, usw.

In allen diesen Fällen ist das, was dem Handelnden verborgen ist, dem Leser oder Zuschauer präsent, intellektuell und emotional. So gewinnt man eine nicht abstrakte, sondern konkrete, konkret erlebte und gefühlte Einsicht in die vielfältigen Weisen, die Übereinstimmung mit dem, was die eigene Selbstverwirklichung ermöglicht, zu erreichen oder zu verfehlen.

Über die Bedingungen, diese Übereinstimmung mit sich selbst zuwege zu bringen, haben Dichter und Philosophen von Homer bis Aristoteles nachgedacht. Die grundlegende Antwort ist: "Man muss das wirklich Angenehme schmecken lehren" (Aristoteles). Das geschieht durch eine Bildung, die jedem die Möglichkeit bietet, sich in den seinen Fähigkeiten gemäßen Tätigkeiten zu erproben und so herauszufinden, in welcher er sich mit der größtmöglichen Vollendung verwirklichen kann. An dieser Findung des eigenen Selbst ist auch die Kunst maßgeblich beteiligt. Ihre Aufgabe ist keine dem Inhalt gegenüber gleichgültige Ästhetik, eher besteht sie in der Erzeugung eines ästhetischen Schreckens, der den ergreift, der miterlebt und mitempfindet, wie jemand seine Selbstverwirklichung durch falsche Ziele oder falsche Wege zu ihnen verspielt, - oder in der Erzeugung des Vergnügens an der gelungenen Verwirklichung des eigenen Glücks. Die Intensität des Gefühlserlebnisses zusammen mit der Wiederholung vor immer wieder anderen, aber großen und für Glück und Unglück bedeutenden Handlungen bringen, mehr als dies eine ästhetisch 'versüßte' Belehrung könnte, eine kultivierte Festigkeit in der Unterscheidung der Lüste mit sich.

Aus der Perspektive einer Selbstbestimmungsethik erschien vielen dieses griechische Literaturverständnis als zu moralisch. Es sollte aber deutlich geworden sein, dass die hier gesuchte Ordnung der Lüste nicht durch eine Vernunftgöttin Minerva erzwungen wird, die den Kentaur der Lüste wie im Bild Botticellis am Haar zurückreißt, sondern so, wie einem die Vorfreude auf eine große Lusterfahrung es leicht macht, kleinere Lüste zu übergehen oder gar nicht mehr zu bemerken. Das Analoge gilt bei der Unlust.

Die Überzeugung, immer schon ein selbstbestimmtes Wesen zu sein und den eigenen Werten gemäß leben zu können, überlastet viele, wenn sie dieses vermeintlich angeborene Recht ,realisieren' wollen. Die Einsicht, dass der Mensch auch in seinen Lusterfahrungen endlich und begrenzt ist und das tatsächlich Angenehme erst schmecken lernen muss, führt dazu, eine Kultur der Gefühle zu suchen. Indem jeder seine Fähigkeiten erprobt und so durch Bildung findet, welche Entfaltung ihm am meisten gemäß und dadurch am lustvollsten ist, wird das Glück nicht zu einer kontingenten Augenblickserfahrung, sondern zum Ausdruck einer gelingenden Selbstverwirklichung, die den Anspruch, selbstbestimmt zu sein, überhaupt erst einlösen kann. Glück ist in diesem Sinn Ausdruck und unmittelbares Begleitphänomen der bestmöglichen Entfaltung der eigenen Fähigkeiten eines Menschen. Diese Art der Verfolgung des eigenen Glücks ist kein Egoismus, der moralisch kritisiert werden könnte, ja er darf nicht kritisiert werden. Denn diese Form des Egoismus macht den Einzelnen zugleich zum bestmöglichen Mitglied seiner Gemeinschaft. In der literarischen Darstellung durch Homer und in der philosophischen Analyse durch Aristoteles werden nicht Egoismus und Altruismus einander gegenübergestellt, sondern eine falsche und eine richtige Weise der Selbstliebe. Wer wirklich für das Beste für sich selbst sorgt, sorgt eben damit auch für das Beste der Gemeinschaft. Die Aufgabe des Staats besteht in diesem Konzept nicht darin, jedem Menschen sich selbst zu freier Selbstbestimmung zu überlassen und ihn lediglich durch Gesetze und Institutionen daran zu hindern, die Selbstbestimmung anderer zu beschädigen, sondern darin, allen Mitgliedern der Gemeinschaft die Möglichkeiten zu bieten, ihre Vermögen und Fähigkeiten zu erproben und zu entwickeln – das ist vor allem eine Frage der Ausbildung und Bildung – und sie dadurch überhaupt erst zu wahrer Selbstbestimmung fähig zu machen. Diese Selbstbestimmung hat ihr Kriterium an der individuellen Glückserfahrung. Da niemand, wie Aristoteles sagt, unfreiwillig glücklich ist, liegt in dieser Form der Selbstbestimmung auch das eigentliche Kriterium der Freiheit der Bürger.

Auf diese immer noch interessante Analyse der Grundbedingung für das Zusammenwirken individuellen Glücks mit dem Wohl aller wenigstens wieder einmal aufmerksam zu machen, war das Ziel dieses kleinen Beitrags.

Alfred Fricek Properz

Der von Goethe besonders geschätzte Dichter Properz (etwa 47–16 v.Chr.) schilderte uns sehr anschaulich die wichtigsten Phasen seiner Liebe

```
"Nun ihr Musen genug, vergebens strebt ihr zu schildern, wie sich Jammer und Glück wechseln in liebender Brust" (Goethe, "Alexis und Dora")

Omnia vertuntur. Certe vertuntur amores:
vinceris aut vincis, – haec in amore rota est.

(Properz, II<sub>8,7,8</sub>)
```

Wir kennen nur wenige Dichter, die uns so anschaulich Einblick in ihr wechselvolles Liebesleben gewährt haben, wie Properz.

Er durchlief – um mit Goethe zu sprechen – seine Beziehungen von "Himmelhoch jauchzend – zu Tode betrübt".

#### Die von ihm sehr geliebte Cythia als Ideengeberin

Wir verdanken Eduard Spranger die großartige Erkenntnis, daß "die höchste Produktivität des Mannes an die seelische Vermählung mit einem weiblichen Geist gebunden sei, denn geistige Geburten entstehen nur auf zweigeschlechtlichem Weg".

Die Elegie II<sub>1</sub> des Dichters Properz beweist<sup>\*</sup> die Richtigkeit des beachtenswerten Gedankens Sprangers.

"Nur mein Mädchen schuf ja mein Talent. Mag es ihr wundervoller Gang sein, ihr schönes Gewand, ihre prächtigen Haare, alles ist für mich Anlaß zu meiner Dichtung. Ob sie die Leier zum Lied schlägt oder ihre Augen der Schlaf befällt, bietet mir Stoff zur Dichtung. Was immer sie spricht, was immer sie tut, aus nichts entsteht eine beachtenswerte Geschichte." (nach Rudolf Helm, Properz Gedichte, Berlin 1978, 63)

Die lateinischen Originalverse lauten:

Quaeritis, unde mihi totiens scribantur amores, unde meus veniat mollis in ora liber.
non haec Calliope, non haec mihi cantat Apollo: ingenium nobis ipsa puella facit.
sive illam Cois fulgentem incedere cogis, hoc totum e Coa veste volumen erit;
seu vidi ad frontem sparsos errare capillos, gaudet laudatis ire superba comis;

24

zitiert von H. Rohracher, Kleine Charakterkunde, Wien, 1952, 242

sive lyrae carmen digitis percussit eburnis,
 miramur, facilis ut premat arte manus;
 seu cum poscentes somnum declinat ocellos,
 invenio causas mille poeta novas;
seu nuda erepto mecum luctatur amictu,
 tum vero longas condimus Iliadas:
seu quidquid fecit sive est quodcumque locuta,
 maxima de nihilo nascitur historia.
Der geistreiche Spötter Martial konnte daher zutreffend schreiben:
 Cynthia te vatem fecit, lascive Properti

#### Textstellen, die die Zeiten glücklicher Liebe unseres Dichters eindrucksvoll beweisen

"Die beiden aufeinanderfolgenden Elegien  $II_{14}$  und  $II_{15}$  beschreiben sehr anschaulich die Phasen höchsten Liebesglücks des leidenschaftlichen Dichters.

II<sub>14</sub> Odysseus konnte nicht so glücklich sein wie er, als er das Ufer des ihm teuren Dulicheas erreichte.

nec sic errore exacto laetatus Ulixes, cum tetigit carae litora Dulichiae, quanta ego praeterita collegi gaudia nocte: inmortalis ero. si altera talis erit!

In der Elegie II<sub>15</sub> schildert der von Cynthia begeisterte Liebhaber Properz näher sein Glück, das uns lediglich die Verse 1–15 und 27–30 eingermaßen begreifbar machen.

O me felicem! o nox mihi candida! et o tu lectule deliciis facte beate meis! quam multa apposita narramus verba lucerna, quantaque sublato lumine rixa fuit! nam modo nudatis mecum est luctata papillis, interdum tunica duxit operta moram. illa meos somno lapsos patefecit ocellos ore suo et dixit: 'Sicine, lente, iaces?' quam vario amplexu mutamus bracchia! quantum oscula sunt labris nostra morata tuis! non iuvat in caeco Venerem corrumpere motu: si nescis, oculi sunt in amore duces. exemplo iunctae tibi sint in amore columbae, masculus et totum femina coniugium. errat, qui finem vesani quaerit amoris: verus amor nullum novit habere modum.

#### Ein glücklich liebender Mann spart nicht mit Komplimenten für die Geliebte

Cynthia bedeutet ihm Heim, Vater und Mutter. Sie allein verkörpert all seine Stunden des Glückes. (Rudolf Helm, a.a.O., S. 41)

Die entsprechenden Verse Properzens lauten:

tu mihi sola domus, tu, Cynthia, sola parentes, omnia tu nostrae tempora laetitiae.

In der Elegie III<sub>10</sub> empfiehlt er anläßlich Cynthias Geburtstages seinen Zeitgenossen zu beten, daß ihr ewig die Schönheit erhalten bliebe.

et pete, qua polles, ut sit tibi forma perennis

Die Elegie  $II_{12}$  steht neuerlich im Zeichen seiner besonderen Freude über seine unübertreffliche Cynthia.

"Blond ist ihr Haar und schlank ist ihr Arm und stattlich ist alles, schreitet sie, ist sie es wert, Iuppiters Schwester zu sein. (R. Helm, a.a.O., S. 67)

Deshalb schließt auch das bemerkenswerte Gedicht mit dem Wunsch, daß auch das gefürchtete Greisenalter nie ihr herrliches Aussehen verändern möge.

fulva coma est longaeque manus, et maxima toto corpore, et incedit vel Iove digna soror, hanc utinam faciem nolit mutare senectus, etsi Cumaeae saecula vatis aget!

#### Die Bedeutung der Eifersucht in den Elegien des Dichters Properz

Wir alle wissen, daß zu allen Zeiten die Eifersucht zwischen Liebespaaren eine große Rolle gespielt hat. Soziologen unserer Tage weisen darauf hin, daß diese jederzeit in der Lage ist, eine Zweierbeziehung zu sprengen.

Properz bietet uns einige lehrreiche Beispiele sowohl für die weibliche als die männliche Eifersucht.

Die Elegie I<sub>3</sub> berichtete über die Rückkehr Properzens von einem nächtlichen Abenteuer. Er bewunderte zunächst die schlafende Cynthia. Nachdem diese erwacht war, spottete sie von Eifersucht geleitet: "Verwies dich die andere und schloß dir die Türe, daß du nun endlich zurückfindest an das Lager zu mir?"

Cynthia wollte nun das Mitleid ihres ungetreuen Dichters erregen und fügte noch hinzu "Müßtest auch du, Böser, solche Nächte jemals erleben, wie ich Ärmste sie hier immer erdulde durch dich." (R. Helm, a.a.O., S. 27)

Tandem te nostro referens iniuria lecto alterius clausis expulit e foribus? o utinam tales perducas, inprobe, noctes, me miseram quales semper habere iubes!

Die Elegie  $IV_8$  zeigt Cynthia, die offenbar sehr abergläubisch gewesen ist, von großem Zorn erfüllt.

Properz glaubte, er wäre von Cynthia oft betrogen worden und wollte sich wirkungsvoll revanchieren.

Er lud zu sich als Sexgespielinnen die beiden jungen prächtig aussehenden Frauen Phyllis und Teja, um, wie er sich ausdrückte, "sich wieder einmal heimlicher Liebe zu erfreuen". (R. Helm, a.a.O., S. 231)

Als Mundschenk fungierte sein Sklave Lygdamus, der durch Servieren von Speise und Trank die Liebesnacht für den Dichter noch schöner gestalten sollte. Selbstverständlich durfte auch anregende Musik nicht fehlen.

Während der Liebesspiele riß Cynthia plötzlich die Türe auf. Sie war nach der Meinung unseres Dichters, obwohl sie rasend war, doch schön (IV<sub>8,52</sub> ... sed furibunda decens.)

Sie stürzte sich wutentbrannt auf die beiden Frauen und trieb sie aus dem Haus hinaus.

"Cynthia freute sich über die Beute und kehrte als Siegerin wieder". (R. Helm, a.a.O., S. 233)

Und mit dem Rücken der Hand schlug die schwer gekränkte Frau ihren Geliebten ins Gesicht.

Cynthia gaudet in exuviis victrixque recurrit

et mea perversa sauciat ora manu,

Nachdem Cynthia sich ausgetobt hatte, feierte sie mit ihrem Geliebten Versöhnung. Deshalb lesen wir in den beiden Schlußversen der anschaulich und spannend geschilderten Elegie

atque ita mutato per singula pallia lecto respondi, et toto solvimus arma toro,

Das letzte Gedicht Properzens, die Elegie  $IV_{11}$ , haben die klassischen Philologen wegen seines ergreifenden Inhalts die *regina elegiarum* genannt.

Die auf ihr sittenreines Leben stolze Cornelia spricht aus ihrem Grab zu ihren dort anwesenden Angehörigen, ihrem Gatten Paullus und ihren beiden Söhnen.

Nachdem sie mit berechtigtem Stolz betont hatte, in ihrer sittenlosen Zeit eine *univira* gewesen zu sein, bat sie ihre Kinder, dem verwitweten Vater eine ihm erfreuliche Stütze zu sein und ihm noch ein einigermaßen fröhliches Leben zu ermöglichen.

Sollte er sich zu einer neuen Ehe entschließen, mögen die beiden Söhne die künftige Stiefmutter (noverca) freundlich in die Familie aufnehmen.

Ebenso sei es nicht am Platz, die eigene Mutter zu oft zu loben, um weder die eventuelle Stiefmutter zu kränken noch Anlaß zur berechtigten Eifersucht zu geben.

nec matrem laudate nimis: collata priori vertet in offensas libera verba suas.

Die männliche Eifersucht äußert sich bei Properz mit Verfluchungen des eingebildeten oder wirklichen Nebenbuhlers sowie mit seinen etwas humoristisch anmutenden Verdächtigungen, die sicherlich nicht so wörtlich von ihm gemeint waren.

In der Elegie II<sub>16</sub> wünscht sich Properz, dass der Praetor, dem er ein Verhältnis mit seiner Geliebten vorwarf, im Meer umgekommen wäre, und ruft aus: "Was für Geschen würde ich dir, Neptun (= Gott des Meeres) weihen!"

Praetor ab Illyricis venit modo, Cynthia, terris, maxima praeda tibi, maxima cura mihi. non potuit saxo vitam posuisse Cerauno? ah, Neptune, tibi qualia dona darem!

Überspitzt erscheint – wie schon erwähnt – wenn das Bild junger Männer, das Knäblein in der Wiege und Küsse, die Cynthias Mutter ihrer Tochter gibt, ihn zur Eifersucht reizen.

Properzens Gedicht II9 ist von großer Verzweiflung geprägt.

Während Penelope, nach Goethe "die treueste aller Frauen", ertragen hatte, zwanzig Jahre ohne einen Mann zu leben, und alle Freier mit List abgewiesen hatte, konnte seine vielgeliebte Cynthia keinen Tag auf einen Mann verzichten.

Penelope poterat bis denos salva per annos vivere, tam multis femina digna procis: at tu non una potuisti nocte vacare, impia, non unum sola manere diem!

In der Elegie III<sub>25</sub> klagte der Dichter, daß Cynthia ihm zum Gespött gemacht hatte. Daher würden ihn ihre Tränen, die nur ihre List ausdrücken, nicht mehr rühren.

Auch für sie werde das Greisenalter kommen und manche Runzel würde ihr schönes Gesicht entstellen.

Der Schlußvers lautet in der Übersetzung von R. Helm "Lerne und denke mit Angst, daß deine Schönheit vergeht".

Risus eram positis inter convivia mensis, et de me poterat quilibet esse loquax. quinque tibi potui servire fideliter annos: ungue meam morso saepe querere fidem. nil moveor lacrimis: ista sum captus ab arte; semper ab insidiis, Cynthia, flere soles. ... at te celatis aetas gravis urgeat annis, et veniat formae ruga sinistra tuae!

..

eventum formae disce timere tuae!

Properz hat richtig erkannt, daß wahre Liebe über den Tod hinausgeht.

Deshalb ließ er, nachdem Cynthia gestorben war, die Elegie  $IV_7$  mit vier aussagekräftigen Wörtern beginnen

"Letum non omnia finit"

Er frischte so seine Erinnerung an glückliche Tage auf, getreu dem zutreffenden Gedanken eines späteren Dichterkollegen Jean Paul "Die Erinnerung ist ein Paradies, aus dem wir nicht vertrieben werden können".

Sein Zeitgenosse Tibull, gleichfalls ein wunderbarer Dichter, hat seinen Wunsch anläßlich seiner Todesstunde ergreifend ausgedrückt, wenn er seiner viel gepriesenen Delia geschrieben hatte.

Tibull I<sub>56, 57</sub>

te spectem, suprema mihi cum venerit hora, te teneam moriens deficiente manu.

## Magnus Frisch Philosophische Texte im Altsprachlichen Unterricht

Philosophische Themen und Texte, insbesondere der hellenistischen Philosophie und ihrer Rezeption durch die Römer, sind integraler Bestandteil der Rahmenpläne und Kerncurricula der Fächer Latein<sup>1</sup> und Griechisch<sup>2</sup> vor allem der Sekundarstufe II, aber auch schon der Sekundarstufe I. Dementsprechend werden die Schüler oft auch schon in den Lehrbüchern mit berühmten Philosophen der Antike und ihren Lehren konfrontiert<sup>3</sup>.

Bei der Auseinandersetzung mit den antiken philosophischen Texten setzen sich die Schüler zugleich mit zentralen Fragen des Lebens auseinander, die von zeitloser Bedeutung und somit auch heute für jeden einzelnen wichtig sind, so etwa Fragen nach dem Sinn des Lebens, dem Glück, dem "richtigen" Handeln, Tugenden und Werten, der Freiheit u. v. a. m. Durch die Brisanz dieser Themen, ihre Aktualität und den Bezug zur Alltagsrealität der Schüler werden diese angeregt, sich aktiv mit damit auseinanderzusetzen, die Positionen der antiken Philosophen nachzuvollziehen, aber auch in Frage zu stellen und nicht zuletzt auf diese Weise selbst zu philosophieren.

Spannend ist schon die Frage, was das denn überhaupt ist, die Philosophie bzw. das Philosophieren. Anders als andere Wissenschaften verfügt die Philosophie nicht über einen fest-

1

Exemplarisch seien hier neben den hessischen auch die Lehrpläne von Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern betrachtet, wo der Verfasser unterrichtet hat. Siehe für *Hessen*: Lehrplan Latein: Gymnasialer Bildungsgang, Jg. 5G bis 9G und gymn. Oberstufe, hrsg. v. Hess. Kultusminist., o. O. 2010, S. 7, 9, 11, 56-57, 59, 73-76, 82; für *Hamburg*: Rahmenplan Alte Sprachen, Bildungsplan gymnasiale Oberstufe, hrsg. v. Freie u. Hansestadt Hamburg, Behörde f. Schule u. Berufsbildung, Hamburg 2009, S. 10, 16, 22; für *Mecklenburg-Vorpommern*: Rahmenplan Latein. Gesamtschule/Regionale Schule, Kl. 5 u. 6, hrsg. v. Minist. f. Bildung, Wissenschaft u. Kultur M-V, Schwerin 2001, S. 18; Rahmenplan Latein. Gymnasium/Integrierte Gesamtschule, Jg. 7-10, hrsg. v. Minist. f. Bildung, Wissenschaft u. Kultur M-V, Schwerin 2002, S. 13, 29; Rahmenplan Latein. Kerncurriculum f. d. Qualifikationsphase d. gymn. Oberstufe. Hrsg. v. Minist. f. Bildung, Wissenschaft u. Kultur M-V / Senatsverwaltung f. Bildung, Jugend u. Sport Berlin / Minist. f. Bildung, Jugend u. Sport Brandenburg, Schwerin 2006, S. 6, 13, 18.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Siehe für *Hessen*: Lehrplan Griechisch: Gymnasialer Bildungsgang, Jg. 7/8G-9G u. gymn. Oberstufe, hrsg. v. Hess. Kultusminist., o. O. 2010, S. 3-4, 8-11, 21-23, 28-29, 32; für *Hamburg*: Rahmenplan Alte Sprachen, Bildungsplan gymn. Oberstufe (wie Anm. 1), S. 10, 18, 24; Rahmenplan Alte Sprachen (Latein, Griechisch), Bildungsplan achtstufiges Gymn. Sek. I, hrsg. v. Freie u. Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Hamburg 2004, S. 5, 12, 21, 22; für *Mecklenburg-Vorpommern*: Rahmenplan Griechisch. Jahrgangsstufen 9-12 des Gymnasiums, hrsg. v. Minist. f. Bildung, Wissenschaft u. Kultur M-V, Schwerin 2008, S. 4-8, 10-12, 15-17, 20-21, 23-24, 28.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Lehrbuchbeispiele für *Latein*: Lumina, Lektionen 28 u. 29; Cursus (Ausgabe A), Lektionen 39 u. 43; Actio, Bd. 2, Lektionen 25-28, für *Griechisch*: Hellas, Lektion 103-110 sowie Kantharos (über das gesamte Lehrwerk verteilt).

gelegten Gegenstandsbereich – man kann über alles philosophieren – und ebenso wenig über eine typische Arbeitsmethode, von einem "gesicherten Bestand an allgemein anerkanntem Wissen" ganz zu schweigen. Kennzeichnend für die Philosophie ist vielmehr Methodenvielfalt, radikales Hinterfragen und selbst-Denken sowie das von-allen-Seiten-Untersuchen statt Gegebenes einfach hinzunehmen.<sup>5</sup>

Einen zwar nicht antiken, aber doch durchaus auch auf antike Philosophie anwendbaren Ordnungsvorschlag einer "Philosophie nach dem Weltbegriffe" als einer "Wissenschaft von der höchsten Maxime des Gebrauchs unsrer Vernunft" <sup>6</sup> hat IMMANUEL KANT mit seinen vier Grundfragen der Philosophie gemacht, die heute noch Richtschnur für den Philosophieunterricht in mehreren Bundesländern sind (so auch in Hessen):

- 1. Was kann ich wissen?
- 2. Was soll ich tun?
- 3. Was darf ich hoffen?
- 4. Was ist der Mensch?<sup>7</sup>

KANT teilt die Philosophie damit in Metaphysik (und damit auch Erkenntnistheorie und Logik), Ethik, Religionsphilosophie und Anthropologie ein, wobei er die ersten drei Fragen immer auf die vierte Frage bezieht.

Für die antike Philosophie selbst ist die Dreiteilung in Physik (Naturphilosophie), Dialektik (Logik) und Ethik charakteristisch.

Auswahl und Aufbereitung konkreter philosophischer Themen und Texte

Die Lektüre von philosophischen Ganzschriften im altsprachlichen Unterricht ist heutzutage wohl illusorisch. Allenfalls eine kursorische Lektüre, in Übersetzung oder zweisprachig erscheint noch realistisch. Doch würde eine solche Lektüre auch nur einen sehr kleinen Einblick in antike philosophische Fragestellungen bieten können.

Sinnvoller ist deshalb eine thematische Lektüre, die den Schülern einen Überblick über die antike Philosophie gibt. Eine solche thematische Lektüre sollte mit der Fragestellung beginnen, was die antiken Philosophen selbst eigentlich unter dem Begriff *philosophia* verstanden haben, und müsste dann einen Überblick über die antiken Philosophenschulen – möglichst anhand von lateinischen bzw. griechischen Originaltexten oder deren Übersetzung – und über wichtige philosophische Themen und Fragestellungen der Antike bieten.

Die Auswahl der zu behandelnden Themen sollte sich zum einen an ihrer Bedeutung für die antike Philosophie selbst orientieren, d. h. die Themen sollten exemplarisch für den philosophischen Diskurs der antiken Philosophie oder einer ihrer Schulen bzw. Richtungen sein, eventuell auch an ihrer Nachwirkung in der späteren – mittelalterlichen, frühneuzeitlichen oder modernen – Philosophie, zum anderen sollte sich die Themenwahl am Bezug zur Lebenswelt der Schüler orientieren. Das darf jedoch nicht heißen, dass die Schüler sich nur mit philosophischen Fragestellungen der Antike befassen sollen, die ihrer eigenen Le-

.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Art. *Philosophie*, in: Schülerduden Philosophie, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich <sup>3</sup>2009, S. 316.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Vgl. ebenda

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> I. KANT, Logik, Königsberg 1800, S. 24-25 (A), zitiert nach I. KANT, Werke in sechs Bänden, hrsg. v. W. WEISCHEDEL, Bd. 3: Schriften zur Metaphysik und Logik, S. 447.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> I. KANT, Logik, Königsberg 1800, S. 25-26 (A), zitiert nach I. KANT, a. a. O., S. 448.

benswelt nahestehen oder ihren eigenen Fragen und Positionen ähneln. Man kann und muss Schüler durchaus auch mit dem Fremden und Andersartigen an der – antiken – Philosophie konfrontieren. Man darf also nicht immer nur ethische Fragestellungen mit den Schülern behandeln, auch wenn diese sicher für die Schüler am greifbarsten sind und von den Lehrplänen besonders nahegelegt werden. Ansonsten erweckt man bei den Schülern einen falschen Eindruck von der antiken Philosophie. So ist ja beispielsweise die vorsokratische Philosophie – der für uns greifbare Anfang der Philosophie in unserem Kulturkreis – weitestgehend mit kosmologischen und naturphilosophischen Fragestellungen befasst. Und auch die hellenistischen Philosophenschulen befassen sich mit Naturphilosophie und Dialektik, sei es um ihrer selbst willen, sei es zur Begründung ihrer jeweiligen ethischen Positionen. Dass es außerdem möglich ist, auch im Lateinunterricht anhand von lateinischen Texten einen Überblick über die gesamte antike Philosophie – einschließlich der Vorsokratik – zu geben, hat ja FRIEDRICH MAIER bewiesen.<sup>8</sup>

Die oben genannten Kriterien gelten natürlich auch für die Auswahl konkreter philosophischer Texte für den Unterricht. Doch sind bei der Auswahl der Texte weitere Aspekte zu beachten, die teilweise generell für die Auswahl von Texten für den Unterricht gelten und erst recht bei philosophischen Texten beachtet werden müssen, die teilweise aber auch ganz besonders für die Auswahl philosophischer Texte gelten müssen. Schließlich sind diese Texte ja nicht für deutsche Jugendliche des 21. Jahrhunderts verfasst worden. So haben wir bereits festgestellt, dass wir wohl keine Ganzschriften mit den Schülern lesen sollten, sondern – wie es KURT BENEDICTER formuliert hat – "abgespeckte Texte [...] so ausgewählt, dass sie konzentrisch dem jeweils anstehenden Thema/Problem dienen"<sup>9</sup>. Die Länge der Texte muss – je nach Leistungsvermögen der Lerngruppe – kurz genug sein, um den dargebotenen philosophischen Gedankengang in überschaubarer Zeit in seiner Gesamtheit erfassen und bearbeiten zu können. Doch dürfen wir andererseits auch nicht unseren Schülern aus Angst, sie zu überfordern, nur kurze "Häppchen-Texte" vorlegen, die einen einzelnen philosophischen Gedanken aus seinem Kontext reißen und seinen Gehalt verflachen oder – schlimmer noch – verfälschen.<sup>10</sup>

Neben dem Umfang des Textes ist besonders bei philosophischen Texten auf sprachliche Schwierigkeiten sowohl im Bereich der Syntax als auch im Bereich des Vokabulars zu achten. Ein Text, der die Schüler mit einem komplexen philosophischen Gedankengang konfrontiert, darf nicht auch noch sprachlich so schwierig sein, dass die Schüler gar nicht bis zu seinem Inhalt vordringen können. So ist neben der Komplexität der Perioden auch auf das verwendete Vokabular zu achten. Viele philosophische Texte verwenden Vokabeln – oft sehr abstrakte Begriffe –, die nicht zum Grundwortschatz gehören, den unsere Schüler in der Lehrbuchphase erlernt haben, ganz einfach weil diese Vokabeln in den nichtphilosophischen Texten unseres Schulkanons, den die Wortkunden zugrunde legen, statistisch betrachtet kaum vertreten sind. 11 Ferner ist darauf zu achten, dass die Argumentation

-

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Siehe dazu das Lesebuch: Philosophie im Aufbruch. Die Geburt der Götter, bearb. v. F. MAIER, Bamberg 2009 (*Antike und Gegenwart*) sowie den dazugehörigen Lehrerkommentar mit CD-ROM.

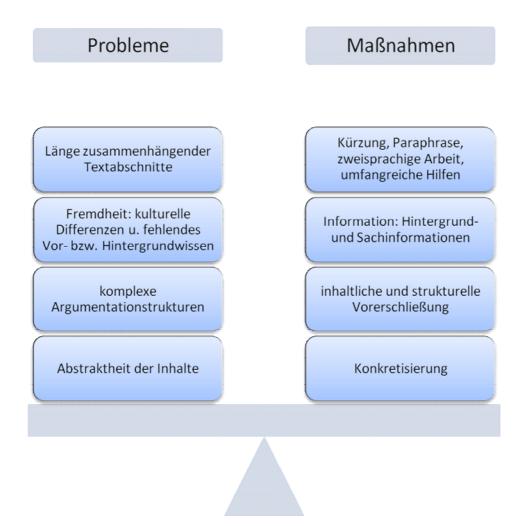
<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> K. BENEDICTER, Der Philosophieunterricht im Fach Latein in Jahrgangsstufe 10 und in der Oberstufe, in: R. KUSSL (Hrsg.), Impulse, München/Düsseldorf/Stuttgart 2005 (*Dialog Schule-Wissenschaft: Klassische Sprachen und Literaturen*; Bd. 39), S. 132.

Vgl. dazu auch M. Janka, Vitae philosophia dux: Ciceros philosophische Schriften zwischen Sitz im Leben und existentieller Fernwirkung, in: R. Kussl (Hrsg.), Lateinische Lektüre in der Oberstufe, Speyer 20009 (Dialog Schule-Wissenschaft: Klassische Spraxchen und Literaturen; Bd. 43), S. 18.

11 So wurden etwa für das zugrundelegte Textcorpus des Bamberger Wortschatzes weder philosophische Schriften von

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> So wurden etwa für das zugrundelegte Textcorpus des *Bamberger Wortschatzes* weder philosophische Schriften von Cicero noch Seneca noch Horaz geschweige denn Lukrez berücksichtigt. (Vgl. C. UTZ, Mutter Latein und unsere Schüler. Überlegungen zu Umfang und Aufbau des lateinischen Wortschatzes, in: P. NEUKAM (Hrsg.), Antike

des Autors inhaltlich und logisch für den Schüler – einfach – nachvollziehbar ist. Außerdem müssen wir klären, wie viel und welches historische, kulturelle und vor allem philosophische Hintergrundwissen vom Autor vorausgesetzt wird und dementsprechend dem Schüler vorab dargeboten werden muss.



So sollte man, statt den Schülern "Häppchen-Texte" vorzusetzen, durchaus längere kohärente Texte auswählen, daraus jedoch nur besonders pointierte und klare Stellen<sup>12</sup> im lateinischen bzw. griechischen Original lesen und die Teile dazwischen – sei es, dass sie sprachlich zu schwierig sind, sei es, dass sie inhaltlich besonders schwierig sind – entweder kürzen, paraphrasieren oder zweisprachig lesen.<sup>13</sup>

Um den Schülern das Verständnis des Textes möglich zu machen und ihren Erwartungshorizont einzugrenzen, sollten ihnen umfangreiche Hintergrund- und Sachinformationen zur Verfügung gestellt werden. Auch ist gerade bei philosophischen Texten eine gründliche inhaltliche und strukturelle Vorerschließung des Textes und des behandelten philosophischen Problems unumgänglich. Mit sprachlichen und inhaltlichen Hilfen sollte nicht gegeizt werden. Je abstrakter das behandelte Problem bzw. die Argumentation des Textes ist, umso wichtiger ist es, durch Beispiele und Veranschaulichung (Schemata, Übersichten,

Literatur – Mensch, Sprache, Welt, München 2000 (*Dialog. Klassische Sprachen und Literaturen*; Bd. XXXIV). S. 146-172 u. adeo-Norm, hrsg. v. C. UTZ, Bamberg 2001, S. 164-165.)

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Vgl. K. BENEDICTER, a. a. O. (wie Anm. 9), S. 132.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Vgl. P. Barié, Vitae philosophia dux? – Zur Lektüre philosophischer Texte auf der späten Mittelstufe, in: W. HÖHN / N. ZINK (Hrsgg.), Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I, Frankfurt a. M. 1987, S. 384-385.

Bilder) eine gewisse Konkretisierung zu erreichen. Nur wenn man diese Aspekte beachtet, kann eine fruchtbare und aktive Auseinandersetzung mit dem Text gelingen.

Vermittlung philosophischer Inhalte und Auseinandersetzung damit

Für eine erfolgreiche Arbeit mit philosophischen Texten und Fragestellungen ist es – wie wir gesehen haben – unerlässlich, dem Schüler die nötigen Hintergrundinformationen darzubieten. Das kann natürlich durch einen Lehrervortrag geschehen, aber auch durch Schülerreferate, Rechercheaufträge an die Schüler (in Lexika oder im Internet), Lektüre von deutschsprachigen Sachtexten oder kurze Sacherklärungen zum Text.

Genauso wichtig ist es aber auch, die Schüler für die behandelte philosophische Thematik sozusagen ,aufzuschließen', etwa durch aktivierende Einstiege, Gedankenexperimente, Rollenspiele, ein sokratisches Gespräch, Diskussion, Brainstorming, Reaktivierung von Vorwissen und Erfahrungen aus der Lebenswelt der Schüler oder Auseinandersetzung mit deutschen Übersetzungen oder leichtverständlichen kurzen Texten moderner Philosophen oder Schriftsteller, die sich mit demselben Problem beschäftigen.

Die Sprach- und Grammatikarbeit ist hier nur Mittel zum Zweck! Oder anders formuliert: "Alles, was vom Ziel ablenkt, sollte vermieden werden."<sup>14</sup> Das heißt aber nicht, dass ungenau gearbeitet werden dürfte – ganz im Gegenteil! Zwar ist die Übersetzung nur Hilfsmittel zum Verständnis des Textes, doch angesichts der inhaltlichen und terminologischen Schwierigkeiten muss zumindest eine genaue Arbeitsübersetzung angefertigt werden, bevor die Schüler sich inhaltlich mit den Argumenten des Autors auseinandersetzen.

Besonders bei der Auseinandersetzung mit philosophischen Texten muss man die Schüler dazu erziehen, vor der kritischen Auseinandersetzung erst die Argumentation des Autors im Zusammenhang gründlich verstehen und genau nachvollziehen zu wollen. Das heißt auch genau lesen und unbekannte Begriffe oder Konzepte sofort klären. Dazu sollten während der Arbeit am Text neben Wörterbüchern auch weitere Hilfsmittel (z. B. der Schülerduden Philosophie<sup>15</sup>, der dtv-Atlas Philosophie<sup>16</sup> oder eine leicht verständliche Philosophiegeschichte<sup>17</sup>) immer zur Hand sein.

Die Interpretation des Textes muss zunächst mit der Dokumentation des Textverständnisses beginnen und durch gemeinsames Vergleichen dafür sorgen, dass alle Schüler vom gleichen Informations- und Verständnisstand ausgehen. Angesichts der Komplexität philosophischer Argumentationen muss hier unbedingt visualisiert werden. Doch darf man nicht bei diesem Textverständnis und einer oberflächlichen Interpretation stehenbleiben, sondern muss die Schüler zur aktiven Auseinandersetzung mit dem philosophischen Problem und den Thesen und Argumenten des Autors anregen. Das kann durch Diskussion oder Streitfragen geschehen, durch den Vergleich mit anderen Positionen bzw. Texten, vor allem aber auch durch produktions- und handlungsorientierte Methoden wie das Malen von Bildern, das Schreiben von philosophischen Essays, das Verfassen eines Antwortbriefs an den Autor des Texts, Rollenspiele und Ähnliches. Wichtig ist, dass die Schüler sich tatsächlich aktiv mit dem Thema auseinandersetzen, ansonsten ist alles Gerede von existentiellem

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> K. BENEDICTER, a. a. O. (wie Anm. 9), S. 133.

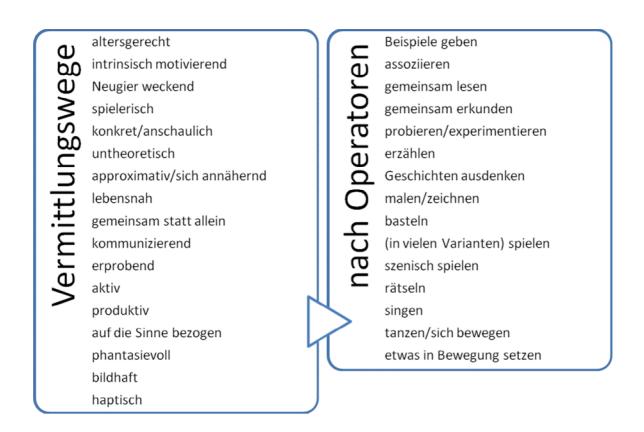
<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> F.-P. BURKARD/F. WIEDMANN/P. KUNZMANN/A. WEIß, dtv-Atlas Philosophie, München <sup>10</sup>2002.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Z. B.: C. FRIEDLEIN, Geschichte der Philosophie. Lehr- und Lernbuch, Berlin <sup>15</sup>1992 oder H. J. STÖRIG, Kleine Weltgeschichte der Philosophie, Stuttgart <sup>15</sup>1990.

Transfer sinnlos und die Beschäftigung mit der antiken Philosophie wird dem Wesen der Philosophie bzw. des Philosophierens nicht gerecht.

#### Methoden des Philosophierens mit Schülern

VERENA GÖTTSCHING hat in ihrem Aufsatz *Ethik für Kids im Lateinunterricht* aufgezeigt, was man bei der Behandlung ethischer Fragestellungen mit Schülern der Mittelstufe beachten muss.<sup>18</sup> Die von ihr genannten Forderungen an die "Vermittlungswege" lassen sich jedoch grundsätzlich auch auf die Behandlung anderer philosophischer Themen mit Jugendlichen sowohl der Mittel- als auch der Oberstufe übertragen.



(nach: V. GÖTTSCHING, Ethik für Kids im Lateinunterricht, in: AU 54.2 (2001), S. 37)

#### Philosophische Texte in der Lehrbuchphase

Es ist immer wieder diskutiert worden, ob eine Beschäftigung mit philosophischen Texten in der Mittelstufe überhaupt sinnvoll und machbar sei. 19

KURT BENEDICTER behauptet, die Schüler der Sekundarstufe I – und zwar selbst diejenigen der Jahrgangsstufe 10 – brächten "kaum schon Verständnis für tiefer schürfende Darstellungen, Einzelentwicklungen und Differenzierungen der philosophischen Meinungen mit,

 $<sup>^{18}</sup>$  Vgl. V. GÖTTSCHING, Ethik für Kids im Lateinunterricht, in: AU 54.2 (2011), S. 32-38.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Vgl. dazu: P. BARIÉ, a. a. O. (wie Anm. 13), S. 382-383; P. KUHLMANN, Philosophische Texte, in: P. KUHLMANN (Hrsg.), Lateinische Literaturdidaktik, Bamberg 2010 (*Studienbücher Latein: Praxis des altsprachlichen Unterrichts*), S. 144-145; F. MAIER, Philosophandum est. Sed quomodo et quibus auxiliis? Philosophie der Antike mit lateinischen Texten, in: R. KUSSL (Hrsg.), Themen und Texte. Anregungen für den Lateinunterricht, Speyer 2010 (*Dialog Schule-Wissenschaft: Klassische Sprachen und Literaturen*; Bd. 44), S. 129.

weil ihnen dafür die Grundlagen, vor allem die verstandesmäßige Aufnahmefähigkeit für den Inhalt, aber auch die innere Bereitschaft fehlen"<sup>20</sup>. Das ist wohl stark übertrieben.<sup>21</sup> Bei entsprechender Aufbereitung der philosophischen Probleme, einer geschickten Hinführung der Schüler zu diesen Problemen und vor allem genügend Zeit für die Beschäftigung damit lassen sich selbst schwierigere philosophische Themen gewinnbringend behandeln. So hat beispielsweise der Verfasser selbst im Fach Philosophieren mit Kindern in Mecklenburg-Vorpommern erfolgreich Unterrichtsreihen zum Thema Logik sowohl in Jahrgangsstufe 6 als auch in Jahrgangsstufe 9 durchgeführt und erkenntnistheoretische Fragestellungen in Jahrgangsstufe 10 behandelt. Es sind also nicht so sehr die philosophischen Themen an sich, die den Schülern Schwierigkeiten bereiten.

Bei einer entsprechenden Hinführung der Schüler lassen sich auch die inzwischen in vielen Lehrbüchern vorkommenden Texte zu antiken Philosophen und philosophischen Themen gewinnbringend mit Schülern lesen. Hier ist zunächst darauf zu achten, ob die inhaltlichen und sprachlichen Vorentlastungen des Lehrbuchs ausreichen oder der Lehrer selbst dafür sorgen muss und ob zusätzliche Hintergrundinformationen für das Verständnis und die Interpretation notwendig sind und vom Lehrer bereitgestellt werden müssen. Die wichtigste Frage ist jedoch gerade bei jungen Schülern in der Lehrbuchphase, wie die Aktivierung und Hinführung der Schüler zum behandelten philosophischen Problem erfolgen kann. Hier sollte man unbedingt den Einstieg über lebensweltliche Bezüge der Schüler wählen. Außerdem ist darauf zu achten, ob das Lehrbuch geeignete Aufgaben zur Interpretation und Auseinandersetzung mit dem Text bietet oder man diese selbst erstellen muss. So sollten folgende Arbeitsschritte unbedingt vom Schüler gefordert werden: die Argumentation nachvollziehen, die Hauptthesen herausarbeiten, die Argumentation und die Thesen kritisch prüfen, selbst Stellung zu Thesen und Argumentation des Textes beziehen. Darüber hinaus sollte an altersgerechte produktions- und/oder handlungsorientierte Aufgaben gedacht werden.

Für die Arbeit am Text schlägt DIETMAR ABSCH folgendes Vorgehen vor<sup>22</sup>: Während der thematischen Arbeit solle man die Arbeit am grammatischen Stoff soweit wie möglich in den Hintergrund stellen. Man solle mindestens drei Sätze im Zusammenhang übersetzen und 10-15 min. für die Übersetzung und Besprechung von Sätzen mit philosophischer Thematik aufwenden.

Werfen wir einen Blick auf ein paar Beispiele aus aktuellen Lehrbüchern:

In *Lumina* Lektion 28 wird den Schülern ein fiktiver Text präsentiert, in dem Karneades anlässlich der Philosophengesandtschaft 155 v. Chr. in Rom an einem Tag eine Rede zum Beweis der Existenz von Göttern hält, am folgenden jedoch eine Rede zum Beweis der Nichtexistenz von Göttern. (Vorbild dieses fiktiven Texts sind Karneades' Reden für und gegen die Gerechtigkeit, von denen wir bei Cicero *de re publica* erfahren.) Der Text ist zwar recht lang (36 Zeilen), dafür aber in syntaktisch überschaubaren Sätzen gehalten und – von fünf knappen Vokabelhilfen abgesehen – mit dem bis dahin gelernten Wortschatz zu bewältigen. Allerdings weist die Hinführung zum Problem Gottesbeweis und die Anleitung der Schüler zur Auseinandersetzung gravierende Mängel auf: So bietet der deutsche Einführungstext nur historische Hintergrundinformationen über den Grund der Philosophenge-

<sup>21</sup> Vgl. E. MARTENS, Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover <sup>2</sup>2205, S. 20.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> K. BENEDICTER, a. a. O. (wie Anm. 9), S. 127.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Vgl. D. ABSCH, Griechische Philosophie in der Lehrbuchphase, in: AU 39.4-5 (1996), S. 102.

sandtschaft und die Überschrift "Pro und Contra" nur einen groben formalen Hinweis. Die Interpretationsaufgaben zielen lediglich auf eine Benennung des Themas, eine Gliederung und die Kontrastierung der Thesen *pro* und *contra* Existenz von Göttern ab sowie auf die Deutung der heftigen Reaktion der Römer. Eine eigene Auseinandersetzung der Schüler mit diesen Thesen ist offenbar nicht vorgesehen. Hier muss der Lehrer selbst die Schüler für das Thema "Existenz von Göttern" bzw. "Gottesbeweis" "aufschließen" und nach Erschließung und Übersetzung des Textes für eine aktive Auseinandersetzung mit den im Text aufgestellten Thesen sorgen, wenn er das philosophische Potential des Textes nutzen will.

Ähnlich traurig sieht es mit der Nutzung des philosophischen Potentials in *Cursus* (Ausgabe A) Lektion 43 aus. Die Schüler sollen sich hier mit einer adaptierten Fassung von Senecas *epist*. 47 und dem Thema "Macht des Schicksals" auseinandersetzen. Doch informiert der deutsche Einleitungstext nur kurz über Senecas Briefe an Lucilius und benennt die Macht des Schicksals und was sich daraus für den Umgang mit Sklaven ergibt als Thema. Sprachlich ist der Text bei einer Länge von 26 Zeilen aufgrund von kurzen prägnanten Sätze und nur wenigen zusätzlich benötigten Vokabelangaben gut zu bewältigen. Doch die "Interpretation" des Textes und die Auseinandersetzung damit bleibt beim Heraussuchen von Argumenten stehen.

Dies sind nur zwei Beispiele, aber leider sind sie charakteristisch für den Umgang mit philosophischen Texten in Lateinlehrbüchern. In Griechischlehrbüchern finden sich zwar mehr Texte zu philosophischen Themen, doch bleibt auch dort (so beispielsweise in *Hellas* Lektionen 103-110) die inhaltliche Heranführung zum Thema und die Auseinandersetzung mit dem Thema ganz dem Lehrer überlassen, so fehlen teils sogar Fragen zum Textverständnis.<sup>23</sup>

Hier besteht also meist die Notwendigkeit für den Lehrer, selbst für die entsprechende inhaltliche Vorentlastung, die problemorientierte Hinführung der Schüler zur Fragestellung des Textes, die Sicherung des Textverständnisses und eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema zu sorgen. Wenn der Lehrer dafür sorgt, steht jedoch einer gewinnbringenden Auseinandersetzung mit philosophischen Themen und Texten auch in der Lehrbuchphase nichts entgegen.

#### Auswahl geeigneter Textausgaben für die Lektürephase

Für die Lektürephase liegt inzwischen eine Vielzahl von neueren thematischen Lektüreheften mit philosophischen Texten verschiedener Autoren für den Lateinunterricht vor<sup>24</sup>; da-

2

dux! ausgew. u. bearb. v. M. FRISCH, Stuttgart/Leipzig 2010 (*Libellus: Selecta*); Römische Philosophie, hrsg. v. F.-J. GROBAUER, Stuttgart/Leipzig 2006 (*Latein Lektüre aktiv*); Vom Denken und Handeln. Texte zu den Anfängen der antiken Philosophie, bearb. v. B. KORDA, Bamberg 2011 (*Transfer*; 13) [dazu auch Lehrerkommentar].

35

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Leider trifft diese Einschätzung für alle in Anm. 3 gemachten Beispiele aus Latein-/Griechischlehrbüchern zu. <sup>24</sup> Z. B.: Cogito, ergo sum. Texte von Vitruv, Plinius, Seneca, Cicero und anderen, bearb. v. M. DRONIA, Bamberg 2008 (*Transfer*; 8) [dazu auch Lehrerkommentar u. CD-Rom]; Einstieg in die römische Philosophie, bearb. v. U. BLANK-SANGMEISTER, Göttingen <sup>2</sup>2007 (*clara*; 2); Lebensziel Glück: Philosophieren mit Seneca und Cicero, hrsg. v. C. ZITZL, Bamberg 2009 (*Sammlung ratio*; 5); O vitae philosophia dux! Lateinische Texte zum Thema ,Philosophie in Rom', hrsg. v. T. KRÜGER, Stuttgart 2010; Philosophie, hrsg. v. U. BLANK-SANGMEISTER, Göttingen <sup>2</sup>2003 (*clara*); Philosophie im Aufbruch. Die Geburt der Vernunft, bearb. v. F. MAIER, Bamberg 2007 (*Antike und Gegenwart*; 27) [dazu auch Lehrerkommentar u. CD-Rom]; Philosophische Texte. O vitae philosophia

neben gibt es eine größere Zahl von Lektüreheften, die nur Texte von Cicero<sup>25</sup>, nur Texte von Seneca<sup>26</sup> oder nur Texte von Augustinus<sup>27</sup> enthalten. Für den Griechischunterricht liegen vergleichbare neuere Textausgaben kaum vor, hier kann man meist nur auf *Aschendorff*-Ausgaben zurückgreifen. Daher ist man für den Griechischunterricht häufig gezwungen, die Texte für den Unterricht selbst zu erstellen. Das bietet jedoch auch die Möglichkeit, die Texte optimal aufzubereiten und mit passenden aktivierenden Aufgaben zu versehen.

Wichtig ist bei der Auswahl eines geeigneten Lektüreheftes natürlich immer die Passung zum Lehrplan, doch bieten die Textsammlungen in der Regel genügend Texte zur Auswahl, dass sich eine lehrplankonforme Unterrichtsreihe daraus zusammenstellen lässt.

Die entscheidenden Kriterien bei der Auswahl eines Lektürehefts sollten deshalb folgende sein: Bietet das Heft genügend Hintergrund- und Sachinformationen? Gibt es Visualisierungen anhand von Schemata, Abbildungen von Philosophen o. ä.? Liegen zu dem Heft eventuell Lehrermaterialien vor, die zusätzliches Hintergrundwissen und Vorschläge für Tafelbilder und Arbeitsblätter bereitstellen? Bietet das Heft Ansätze zur Aktivierung der Schüler und thematische Einstiege zum Aufschließen der Schüler für die philosophischen Fragestellungen? Gibt es Anregungen zum Weiterdenken und selbst-Philosophieren sowie aktivierende Aufgabenstellungen? Liegen deutsche oder zweisprachige Zweittexte zum Vergleich vor? Stellen die Aufgaben Bezüge zur Lebenswelt der Schüler her? Bietet das Heft Aufgaben und Hilfen zur inhaltlichen und sprachlichen Vorentlastung der Texte?

Und natürlich hängt die Auswahl auch von der Länge der dargebotenen Texte und der Leistungsfähigkeit der eigenen Lerngruppe ab.

Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass – anders als bei philosophischen Texten in den Lehrbüchern – die derzeit vorliegenden Lektürehefte die Themen und Texte gut aufbereiten und gute Ansätze für eine aktive Auseinandersetzung mit ihnen bieten.

Bleibt also zu hoffen, dass durch die Behandlung philosophischer Texte im altsprachlichen Unterricht möglichst viele Schüler angeregt werden, sich mit philosophischen Fragen auseinanderzusetzen und das Philosophieren als "Kulturtechnik"<sup>28</sup> einzuüben.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Z. B.: Cicero, De finibus bonorum et malorum. Eine Textauswahl, hrsg. v. S. KLIEMT, Göttingen 2008 (*clara*; 25); Cicero, De finibus – Seneca, Epistulae, mit Begleittexten, bearb. v. W. FLURL u. W. WEISMANN, Bamberg 2000 (*ratio*; 35) [dazu auch Lehrerkommentar]; Cicero, De officiis. Text, bearb. v. O. SCHÖNBERGER, Bamberg 1994 (*Testimonia*) [dazu auch Lehrerkommentar]; Cicero, De re publica. Texte mit Erläuterungen, Arbeitsaufträge, Begleittexte, Vokabular u. Stilistik, hrsg. u. bearb. v. H.-J. GLÜCKLICH, Göttingen 1997 (*Exempla*; 15); Der Staat und der Einzelne. Cicero, De re publica, bearb. v. M. DRONIA, Bamberg 2011 (*Transfer*; 15) [dazu auch Lehrerkommentar]; Epikurs Philosophie in Ciceros Schriften, bearb. v. S. KLIEMT, Göttingen 2007 (*clara*; 21).

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Z. B.: Senecas ,De brevitate vitae' und ,De otio'. Eine Textauswahl, hrsg. v. A. MICHA, Göttingen 2008 (*clara*; 24); Seneca, Epistulae morales ad Lucilium. Text mit Wort- und Sacherläuterungen, Arbeitskommentar mit Zweittexten, hrsg. v. L. ROHRMANN u. K. WIDDRA, Stuttgart1986 (*Klassische Basistexte*); Seneca, Epistulae morales. Texte mit Erläuterungen, Arbeitsaufträge, Begleittexte, Lernwortschatz, bearb. v. H. MÜLLER, Göttingen <sup>3</sup>2001 (*Exempla*; 12); Über den Umgang mit der Zeit. Seneca für Teenager, bearb. v. R. HEYDENREICH, Bamberg 2002 (*Studio*; 14).

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Z. B.: Augustinus, De civitate Dei, bearb. v. U. BLANK-SANGMEISTER, Göttingen 2007 (*clara*; 20); Augustinus, hrsg. v. C. BRANDSTÄTTER, Stuttgart 2001 (*Latein lektüre aktiv*).

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Vgl. E. MARTENS, a. a. O. (wie Anm. 21), S. 30-33 u. M. JANKA, a. a. O. (wie Anm. 10), S. 18.

Nils Kircher Ovids Homer

Rezeptionsformen griechischer Literatur am Beispiel des Briseis-Briefes<sup>29</sup>

Römische Literatur ist Rezeptionsliteratur *kat' exochen*. Dass wir Feststellungen dieser Art nicht selten als Herabwürdigung dieser besonderen Art von Literatur verstehen, zeigt, wie sehr wir immer noch dem gerade in Deutschland spätestens seit dem Sturm und Drang so wirkmächtigen Originalitätsdenken verpflichtet sind. Dabei macht gerade der Rezeptionscharakter der römischen Literatur ihren ganz besonderen Reiz aus, wenngleich oder vielleicht besser weil hier auch der Grund ihrer Komplexität liegt.

Dass eine ganz wesentliche Dimension des Verständnisses der lateinischen Literatur von der Kenntnis der griechischen Prätexte abhängig ist, sollte meines Erachtens trotz aller Limitationen, denen der altsprachliche Unterricht unterworfen ist, auch in der Schule thematisiert werden. Dieser Anspruch deckt sich im Übrigen auch mit dem aktuellen Lehrplan Latein, der ebenfalls die Integration der Rezeptionsgeschichte in den altsprachlichen Unterricht fordert. In den allgemeinen Grundlegungen heißt es in diesem Sinne:

"Neben der **text- und autorenimmanenten Interpretation** verfolgt der Unterricht das Ziel, auf der Textbasis durch **rezeptionsgeschichtliche und komparatistische Methoden** das Fortwirken sowie die Aufnahme und Weitergabe von Texten, Motiven, Metaphern, Gattungen u. a. innerhalb der Literatur der Antike und im Verlauf der europäischen Geistesgeschichte bis in die Gegenwart hinein zu erkennen, einzuordnen und vergleichend zu erfassen. [...]

Beachtung verdienen bei dieser rezeptionsgeschichtlichen Arbeit vor allem die **Methoden** des Textvergleichs, der Bedeutung der Motiventwicklung und Motivmutation, der Evolution literarischer Gattungen, des interpretatorischen Übersetzungsvergleichs sowie die Wirkung der Texte auf die Ästhetik, die moderne Literatur und die bildenden und darstellenden Künste und die Einbettung derselben in **die historisch-politische Dimension unserer europäischen Kultur in Vergangenheit und Gegenwart.**"<sup>30</sup> [Fettdruck im Lehrplan]

Eine sehr schöne Möglichkeit, die Rezeptionsgeschichte in den Unterricht zu integrieren, bieten die Heroides Ovids, zum einen aus inhaltlichen Gründen, da sie, wie in diesem Artikel exemplarisch gezeigt werden soll, Rezeptionsliteratur *par excellence* sind, zum anderen aber auch aus praktischen Gründen, da sie aufgrund ihrer geringen Länge gut überschaubar und fassbar sind.<sup>31</sup> Am Beispiel des dritten Heroidenbriefes, in dem sich Briseis an Achill wendet, soll die spezifische Rezeption der Iliadischen Vorlage vorgestellt werden, die im Übrigen von Jacobson in umsichtiger Analyse als einzig relevanter, dem Brief zugrundeliegender Prätext nachgewiesen worden ist.<sup>32</sup> Diese eindeutige und einsträngige Rezepti-

\_

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Dieser Artikel basiert auf einer Veranstaltung, die ich am 05. November 2011 im Rahmen des 11. Hessischen Altphilologentages in Marburg durchgeführt habe.

Hessisches Kultusministerium (2010), Lehrplan Latein. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe, <a href="http://www.hessen.de/irj/HKM\_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60">http://www.hessen.de/irj/HKM\_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60</a>, (zuletzt besucht am 13.12.2011), 7.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Dass die Heroides keine Erwähnung im aktuellen Lehrplan finden, ist aus diesem und anderen Gründen bedauerlich. Allerdings dienen die im Lehrplan angeführten Autoren bekanntlich lediglich "der Orientierung und Anregung" und "können durch äquivalente andere ersetzt bzw. ergänzt werden." (Hessisches Kultusministerium (2010), Lehrplan Latein, 11).

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Siehe Jacobson, Howard, Ovid's Briseis: A Study of Heroides 3, Phoenix 25 (1971), 331-356 und ders., Ovid's Heroides, Princeton 1974, 12-42.

onssituation macht den dritten Heroidenbrief umso geeigneter für eine exemplarische Behandlung der Rezeptionsthematik im altsprachlichen Unterricht.<sup>33</sup>

Da diese Thematik fächerübergreifend ist und sowohl im Latein- als auch im Griechischunterricht ihren Platz haben kann, wendet sich dieser Beitrag gleichermaßen an Latein- wie auch an GriechischlehrerInnen.

# Voraussetzungen einer Lektüre des Briseis-Briefes unter dem Aspekt der Ilias-Rezeption

Um den Briseis-Brief im Unterricht mit Blick auf die Ilias-Rezeption behandeln zu können, müssen zunächst einige Voraussetzungen geschaffen werden.

#### 1. Mythischer Hintergrund und Handlung der Ilias

Zunächst muss der mythische Hintergrund entfaltet werden, vor dem der Brief geschrieben ist. Dieser fällt im vorliegenden Fall im Wesentlichen mit der Handlung der Ilias zusammen. Diese Voraussetzung kann etwa durch ein Schülerreferat auf Grundlage einer gängigen Zusammenfassung der Ilias geschaffen werden.<sup>34</sup>

Das für unseren Brief Wesentliche sei hier in aller Kürze zusammengestellt:

Die Belagerung von Troja zieht sich bekanntermaßen über 10 Jahre hin. Nicht zuletzt um die Verpflegung des Heeres sicherzustellen, unternehmen die Griechen in dieser Zeit immer wieder Raubzüge. Im Zuge dieser Plünderungen schrecken sie auch vor Frauenraub nicht zurück. Nach Verteilung der Beute unter den griechischen Königen heißt eine solche erbeutete Frau in der Ilias  $\gamma \acute{\epsilon} \rho \alpha \zeta - \tau \acute{o} \gamma \acute{\epsilon} \rho \alpha \zeta$ , im Deutschen häufig als 'Ehrgeschenk' wiedergegeben. Ein solches  $\gamma \acute{\epsilon} \rho \alpha \zeta$  ist auch Briseis, die Verfasserin unseres Briefes. Achill erbeutet Briseis im mysischen Lyrnessos. Im Zuge der Eroberung dieser Stadt tötet er Briseis' Mann, den Herrscher von Lyrnessos, ebenso wie ihre drei Brüder.

Ein weiteres  $\gamma \acute{e} \rho \alpha \varsigma$  spielt in der Ilias eine wichtige, der Handlungsmotivation dienende Rolle, nämlich Chryseis, Tochter des Apollonpriesters Chryses, die als "Beutefrau' Agamemnon, dem obersten König der griechischen Allianz, zugefallen ist. Chryses will seine Tochter mit reichem Lösegeld auslösen, wird aber von Agamemnon auf schroffe Weise zurückgewiesen. Er wendet sich darauf an Apoll, der die Griechen mit einer Art Pest heimsucht. Nach einiger Zeit beruft Achill eine Heeresversammlung ein, in der Schritte beraten werden sollen, wie man gegen das Unheil vorgehen kann. Kalchas, der Seher der Griechen, legt die Gründe für das göttliche Strafgericht dar und macht deutlich, dass nur die Herausgabe der Chryseis Abhilfe zu schaffen vermag. Agamemnon gerät daraufhin in Zorn, fügt sich aber schließlich. In eskalierendem Streit mit Achill fordert er allerdings als Ersatz das  $\gamma \acute{e} \rho \alpha \varsigma$  Achills, Briseis. Achill, von Athene im letzten Moment an der Ermordung Agamemnons gehindert, übergibt Briseis den von Agamemnon entsandten Herolden Eurybates und Talthybios, zieht sich aber zürnend über das an ihm begangene Unrecht aus dem Kampfgeschehen zurück, ja er denkt sogar daran, nach Phthia zurückzukehren.

<sup>2</sup> 

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Dieser Beitrag versteht sich als Grundlegung einer Unterrichtsreihe zum dritten Heroiden-Brief unter dem Aspekt der Ilias-Rezeption, indem er unter fachdidaktischer Perspektive die sachlichen und fachlichen Grundlagen behandelt, auf denen eine konkrete Unterrichtseinheit aufbauen kann. Siehe zu diesem Konzept Verf., Tragisches Handeln bei Homer am Beispiel des Patroklos. Grundlegung einer Unterrichtsreihe, Forum Schule 57 (2010), 61.

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Kuhlmann, Peter, Ovids Heroides als Themenschwerpunkt im nieders. Zentralabitur. Ein Reader von Peter Kuhlmann, Göttingen 2005, http://www.uni-goettingen.de/de/48906.html (zuletzt besucht am 16.12.2011), 2 schlägt zur Aktivierung mythologischen Wissens bei den Schülern auch die "Recherche im Internet, [...] Bücher wie G. Fink: Who's who der antiken Mythologie (München 1997) oder Gustav Schwabs schönste Sagen des Klassischen Altertums" vor. Nutzen kann man auch den kurzen Einführungstext zum Briseis-Brief in der Reclam-Ausgabe der Heroides: P. Ovidius Naso, Heroides. Briefe der Heroinen, Lateinisch / Deutsch, übersetzt und herausgegeben von Detlev Hoffmann, Christoph Schliebitz und Hermann Stocker, Stuttgart 2000, 298f.

In genau dieser Situation schreibt Briseis aus dem Lager Agamemnons heraus den Brief, mit dem Ziel, Achill dazu zu bewegen, sich um ihre Rückgewinnung zu bemühen.

#### 2. Rolle der Briseis und Charakter Achills in der Ilias

Briseis, der Ovid hier 154 Verse schenkt, spricht in der Ilias gerade einmal 14 Verse (Hom. Il. 19, 287-300). Auch sonst steht sie und ihre Beziehung zu Achill eher im Hintergrund. Thukydideisch gesprochen ist Briseis αἰτία, aber nicht ἀληθεστάτη πρόφασις der μῆνις Achills. Sie ist der Anlass für den Zorn Achills, der eigentliche Grund liegt aber in der Ehrverletzung und Geringschätzung seitens Agamemnons. In unserem Brief wird nun das ganze Geschehen sowie das Handeln Achills aus der Perspektive nicht einer Homerischen, der Iliadischen Wertewelt verpflichteten, sondern einer Ovidischen, der Wertewelt der Elegie verpflichteten Briseis gesehen und beurteilt. Diese Perspektive führt zu einer Sicht auf die Dinge, die dem Geist der Ilias völlig widerspricht. Wir haben es hier demnach mit einer Ilias-Rezeption zu tun, die man mit Michael von Albrecht durchaus 'häretisch' nennen kann. häretisch hannen kann.

Nicht alles ist aber mit diesem immer wieder festgestellten Perspektivenwechsel und mit elegischer Umdeutung der epischen Vorlage erklärbar. Der Umgang mit dem Homerischen Text reicht noch tiefer: Ich werde zu zeigen versuchen, dass Ovid seiner Briseis in ihrer Argumentation ein besonderes Raffinement verleiht, indem er sie zum einen unter Berücksichtigung des Charakters Achills argumentieren – Ovids Briseis kennt ihren Achill sehr gut – und sie zum anderen zu Argumentationszwecken manipulativ, auf fast unmerkliche, aber nichtsdestoweniger folgenreiche Weise, in den aus der Ilias bekannten Handlungsverlauf eingreifen lässt. Auf diese Aspekte möchte ich hier den Akzent legen, da die elegische Umdeutung der Iliadischen Vorlage im Wesentlichen bereits gut erschlossen und etwa bei von Albrecht und Döpp nachzulesen ist.<sup>37</sup> Ich meine auch, dass sich gerade dieser Aspekt gut für die Schule eignet, da man anhand der Analyse der 'manipulativen Eingriffe' in den Ilias-Text die wirklich genaue Arbeit am Text schulen kann.

Um feststellen zu können, ob und, falls dies zu bejahen ist, auf welche Weise Briseis unter Berücksichtigung des Charakters Achills argumentiert, muss man zunächst eben diesen Charakter Achills umreißen. Auch dies kann etwa durch ein Schülerreferat geschehen.<sup>38</sup>

Das bei Homer noch sehr differenzierte Charakterbild Achills ist meist sehr einseitig rezipiert worden. Die Verengung der Achill-Gestalt beginnt bereits in der Antike, etwa in Vergils Aeneis, in der Achill wie ein blutrünstiger Berserker erscheint, oder in der Horazischen Poetik, in der für die Darstellung Achills folgendes Charakterbild postuliert wird:

\_

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Das heißt nicht etwa, dass Achill Briseis nicht liebt (vgl. dazu etwa die Reaktion Achills auf die Rede des Odysseus in der Presbeia, 9, 315-345, besonders 334-345). Allerdings steht die Liebe zu Briseis in der Ilias gegenüber dem Aspekt der Ehrverletzung eindeutig im Hintergrund. Besonders deutlich wird dies etwa an der Klage gegenüber der Mutter direkt nach der Herausgabe der Briseis an die Herolde des Agamemnon, an einer Stelle also, an der man am ehesten den Ausdruck von Liebeskummer erwarten sollte, an der es Achill aber einzig um die Ehrverletzung und Geringschätzung seitens Agamemnons geht (Hom. II. 1, 352-356).

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Albrecht, Michael v., Rezeptionsgeschichte im Unterricht. Ovids Briseis-Brief, AU 23 (1980) Heft 6, 37-53.

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Albrecht, Michael v., Rezeptionsgeschichte im Unterricht, 40-48, Döpp, Siegmar, Werke Ovids. Eine Einführung, München 1992, 75-104. Den elegischen Charakter des Briefes untersucht auch Spoth, Friedrich, Ovids Heroides als Elegien (Zetemata 89), München 1992, 63-84.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Als Grundlage eines solchen Referates kann etwa Schmitt, Arbogast, Achill – ein Held?, Merkur, Heft 724/725, Stuttgart 2009, 860-870 dienen, an den auch ich mich hier anlehne. Dieser Artikel ist für eine breitere Öffentlichkeit geschrieben und legt auf das Wesentliche zielend und in gut verständlicher Sprache das differenzierte Charakterbild des Homerischen Achill dar. Gute Ansätze zur Achill-Gestalt in der Ilias findet man ebenfalls bei Gundert, Hermann, Charakter und Schicksal homerischer Helden, Neue Jahrbücher für Antike und deutsche Bildung, 3, 1940, 225-237 und Latacz, Joachim, Achilleus. Wandlungen eines europäischen Heldenbildes, Stuttgart 1995.

impiger, iracundus, inexorabilis, acer iura neget sibi nata, nihil non arroget armis. (Horaz, Ars, V. 121f.)

In der Moderne setzt sich dieser Rezeptionsprozess fort. Für Christa Wolfs Kassandra etwa ist Achill nur noch 'das Vieh', um das vielleicht bekannteste Beispiel für diese Art der Rezeption herauszugreifen.

Ganz anders das Bild bei Homer. Hier erscheint Achill als hochkomplexer Charakter. Hegel fasst das Wesentliche in wenigen Worten zusammen:

"Im Homer z. B. ist jeder Held ein ganzer lebendigvoller Umfang von Eigenschaften und Charakterzügen. Achill ist der jugendlichste Held, aber seiner jugendlichen Kraft fehlen die übrigen echt menschlichen Qualitäten nicht, und Homer enthüllt uns diese Mannigfaltigkeit in den verschiedensten Situationen. Achill liebt seine Mutter, die Thetis, er weint um die Briseïs, da sie ihm entrissen ist, und seine gekränkte Ehre treibt ihn zu dem Streite mit Agamemnon, der den Ausgangspunkt aller ferneren Begebenheiten in der Iliade ausmacht. Dabei ist er der treuste Freund des Patroklus und Antilochus, zugleich der blühendste, feurigste Jüngling, schnellfüßig, tapfer, aber voll Ehrfurcht vor dem Alter; der treue Phönix, der vertraute Diener, liegt zu seinen Füßen, und bei der Leichenfeier des Patroklus erweist er dem greisen Nestor die höchste Achtung und Ehre. Ebenso zeigt sich aber Achill auch als reizbar, aufbrausend, rachsüchtig und voll härtester Grausamkeit gegen den Feind, als er den erschlagenen Hektor an seinen Wagen bindet und so den Leichnam, dreimal um Trojas Mauern jagend, nachschleppt; und dennoch erweicht er sich, als der alte Priamus zu ihm ins Zelt kommt; er gedenkt daheim des eigenen alten Vaters und reicht dem weinenden König die Hand, welche den Sohn ihm getötet hat. Bei Achill kann man sagen: das ist ein Mensch; die Vielseitigkeit der edlen menschlichen Natur entwickelt ihren ganzen Reichtum an diesem einen Individuum."<sup>39</sup>

Mir geht es an dieser Stelle, an der der Charakter Achills nicht *en détail* entfaltet werden kann, um zwei Haupteigenschaften des Peliden, die auch aus der kurzen Skizze Hegels ableitbar sind:

Achill ist ein 'Thymetiker', er hat ein sehr ausgeprägtes Gerechtigkeits- und Ehrempfinden und reagiert sehr empfindlich und mit heftigem Zorn auf Verletzungen dieser Werte.

Achill ist in besonderer Weise fähig, Mitleid zu empfinden, wie es sich am deutlichsten am Ende der Ilias in jener berühmten Priamos-Szene zeigt (Hom. Il. 24, besonders 485-551), auf die auch Hegel rekurriert.

# 3. Leitendes Prinzip der Interpretation

In der Forschung zu den Heroides ist vielfach treffend festgestellt worden, dass die Briefe notwendigerweise immer mit Blick darauf interpretiert werden müssen, dass die Verfasserinnen bei den Adressaten etwas erreichen wollen, dass die Briefe also einen persuasiven Charakter haben. <sup>40</sup> Bei Berücksichtigung dieser Grundannahme lassen die Briefe und ganz besonders auch der Briseis-Brief hochinteressante Argumentationsstrategien der Verfasserinnen erkennen, die andernfalls leicht verborgen bleiben und die durchaus noch nicht in all ihrer Subtilität erforscht sind. Wir werden sehen, dass auch die besondere Art der Ilias-Rezeption im Briseis-Brief im Dienste der Argumentationsstrategie der Verfasserin steht.

<sup>39</sup> Hegel, G.W.F., Vorlesungen über die Ästhetik. Erster und zweiter Teil, mit einer Einführung herausgegeben von Rüdiger Bubner, Stuttgart 1971, 337f.

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Vgl. etwa Döpp, Werke Ovids, 84. Natürlich kann der persuasive Charakter der Briefe auch auf induktivem Weg im Zuge der Textinterpretation erarbeitet werden. Ich schicke dies zur besseren Verständlichkeit der folgenden Ausführungen als Interpretationsprinzip voraus und bin zudem der Meinung, dass dieses Vorgehen auch bei der Behandlung der Heroides in der Schule sinnvoll sein kann, da auf diese Weise der Blick gleich auf das Wesentliche gelenkt wird.

#### **Textbetrachtung**

Nach diesen vorbereitenden Überlegungen wende ich mich nun dem Briseis-Brief zu. Auch wenn es in diesem Rahmen nicht möglich ist, den Brief in all seinen Aspekten zu besprechen, will ich einen Gesamtdurchgang vornehmen, wobei ich mich an die durch die Epistel selbst vorgegebene Gliederung halten werde, um die Argumentationsstrategie auch in ihrem Aufbau in der Weise nachzeichnen zu können, wie sie uns im Brief vorliegt. Zur leichteren Orientierung sei eine Gliederung des Briefes vorausgeschickt:

Gliederung des Briseis-Briefes (Heroides III)

- I. Briefeinleitung (V. 1-6)
- II. Erster Hauptteil: Klagen (V. 7-66)
  - 1. Erste Klage: Die Übergabe an die Herolde Agamemnons (V. 7-16)
  - 2. Zweite Klage: Die mangelnde *fides* Achills oder Achill, der schlechte elegische *amator* (V. 17-24)
  - 3. Dritte Klage: Die Gesandtschaft (V. 25-42)
  - 4. Vierte Klage: Briseis' tristis fortuna (V. 43-56)
  - 5. Fünfte Klage: Die Androhung der Abfahrt von Troja (V. 57-66)
- III. Zweiter Hauptteil: Bitten (V. 67-134)
  - 1. Erste Bitte: "Nimm' mich mit!" (V. 67-82)
  - 2. Zweite Bitte: "Lass' vom Zorn ab, greif' zu den Waffen und bleib'!" (V. 83-134)
    - a) Erster Abschnitt (V. 83-102)
    - b) Zweiter Abschnitt (V. 103-126)
    - c) Dritter Abschnitt (V. 127-134)
- IV. Briefschluss (V. 135-154)

Es kann in diesem Artikel nicht alles mit gleicher Ausführlichkeit besprochen werden. Ich werde daher die Briefeinleitung und die ersten beiden Klagen der Briseis etwas ausführlicher untersuchen als den Rest des Briefes, da sich in diesen drei Abschnitten zahlreiche Aspekte der Argumentationsstrategie nachweisen lassen, die sich im weiteren Fortgang der Epistel nicht selten wiederholen. Dieser Teil des Briefes kann auch den Schwerpunkt im Rahmen einer Unterrichtsreihe zur dritten Heroide bilden.

#### I. Die Briefeinleitung (V. 1-6)

Die ersten drei Distichen des Schreibens bilden die Briefeinleitung, die den Adressaten über Autorschaft und Anliegen des Briefes informiert. Darüber hinaus konfrontiert Briseis Achill schon in der Einleitung mit ihrer seelischen Verfassung.

Quam legis, a rapta Briseide littera venit vix bene barbarica Graeca notata manu.

Quascumque adspicies, lacrimae fecere lituras; sed tamen et lacrimae pondera vocis habent.

Si mihi pauca queri de te dominoque viroque 5

# fas est, de domino pauca viroque querar.<sup>41</sup>

Im ersten Distichon ist hinsichtlich der argumentativen Strategie insbesondere die Wendung barbarica manu interessant. Indem sich Briseis selbst das Adjektiv barbarica beilegt, versetzt sie sich in Achill hinein und macht sich seine kulturelle Norm zu eigen.<sup>42</sup> um so aus seiner Perspektive sprechen zu können. Zu diesem Befund passt ferner, dass sie sich in Vers 1 als rapta Briseis bezeichnet und auf diese Weise Achill aus der Seele spricht. Achill nämlich verwendet in der Ilias zur Charakterisierung der Handlungsweise des Agamemnon das Verb ἀπαυράω (Hom. Il. 1, 356), welches wie rapere im Deutschen mit ,rauben, entreißen' wiedergegeben werden kann. So liest Achill, da er gänzlich auf das an ihm begangene Unrecht von seiten des Agamemnon fixiert ist, 43 das Wort rapta als Bestätigung seiner Sichtweise der Auseinandersetzung mit Agamemnon, was mir in dieser Weise von Briseis durchaus intendiert zu sein scheint. In geschickter Art und Weise argumentiert also Briseis aus der Sicht Achills und sucht ihn sich so in Form einer captatio benevolentiae gewogen zu machen. Es wird sich im weiteren Verlauf des Briefes zeigen, dass die Fähigkeit, sich den Standpunkt Achills zu argumentativen Zwecken zu eigen zu machen, die Argumentationsweise der Briseis in besonderer Weise auszeichnet.

Im nächsten Distichon manifestiert sich nun ein weiterer wichtiger Bestandteil der argumentativen Strategie der Briseis, der mit dem vorigen (sich den Standpunkt Achills zu eigen zu machen) verwandt ist: nämlich die Argumentation unter Berücksichtigung des Charakters Achills, wie er aus der Ilias bekannt ist. Briseis spricht hier von liturae, von unleserlichen Stellen, die ihre Tränen verursacht hätten; darauf erklärt sie, dass auch Tränen von Aussagekraft seien, dass sie folglich Worte zu ersetzen vermöchten. Der Verweis auf ihre lacrimae soll Achill ihre Traurigkeit und damit ihre seelische Verfassung nahebringen. Die Darstellung der Traurigkeit und der damit verbundene Appell an das Mitleid Achills werden in ihrer Eindringlichkeit durch die Epanalepsis von lacrimae noch gesteigert.

Der Appell an das Mitleid Achills, der sich in seiner Eindringlichkeit bereits an der eben betrachteten Textstelle zeigt, durchzieht den ganzen Brief. Freilich ist die Anwendung dieses Mittels der Argumentation alles andere als etwas Singuläres in Ovids Heroides. Jedoch erhält sie im Briseis-Brief eine ganz besondere Tiefe. Indem Briseis nämlich an das Mitleid Achills appelliert, erweist sie sich als hervorragende Kennerin seines Charakters, unter dessen Berücksichtigung sie meines Erachtens hier argumentiert. Achill nämlich, wie er in der Ilias gezeichnet ist und wie oben bereits dargestellt wurde, ist in herausragender Weise fähig, Mitleid zu empfinden, und daher durch den Appell an sein Mitleid argumentativ in besonderer Weise erreichbar.

Nun könnte man einwenden, dass man auf Grundlage dieses einen Indizes allein nicht den Schluss ziehen dürfe, Briseis argumentiere bewusst unter Berücksichtigung des Charakters Achills. Es wird sich jedoch zeigen, dass Briseis auch noch unter Berücksichtigung einer anderen wichtigen Charaktereigenschaft Achills, nämlich der Eigenheit, sich sehr stark von

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Der Heroides-Text ist hier und im ganzen Beitrag zitiert nach Dörrie, Heinrich, P. Ovidii Nasonis Epistulae Heroidum (Texte und Kommentare 6), Berlin, New York 1971.

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> So auch Döpp, Werke Ovids, 91f.

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Diese Fixierung auf das an ihm begangene Unrecht kann man z. B. sehr schön an der Reaktion des Achill auf die Rede des Aias im Rahmen der Gesandtschaft im neunten Buch der Ilias erkennen (Hom. Il. 9, 644-655). So erklärt er dort, nachdem Aias den letzten Überredungsversuch der Gesandtschaft unternommen hat, dass dieser ihm aus dem Herzen gesprochen habe, dass er aber dennoch nicht auf die Bitte, in den Kampf zurückzukehren, eingehen könne, da jedesmal wieder der Zorn aufflamme, wenn er an die Kränkung denke, die ihm von seiten des Agamemnon angetan worden sei. Er ließe sich folglich gerne umstimmen, wird durch die Fixierung auf die Kränkung daran jedoch gehindert.

seinem  $\theta\nu\mu\dot{o}\zeta$  leiten zu lassen, argumentiert. Die genannte These wird darüber hinaus dadurch erhärtet, dass Briseis, wie bereits ausgeführt, auch in der Lage ist, sich die Perspektive des Achill zu eigen zu machen und ihm aus der Seele zu sprechen – wofür es analoger Voraussetzungen bedarf.

Im letzten Distichon der Einleitung gibt Briseis an, was sie im Brief zu tun beabsichtigt (V. 5f.). Sie will klagen (*queri*). Der Brief lässt sich nun nach der Einleitung in zwei Hauptteile gliedern, von welchen der erste eben jenes in der Einleitung angekündigte *queri*, der zweite aber vielmehr Bitten (*preces*) enthält. Es ist in der Forschung bereits bemerkt worden, dass das *queri* den kleineren Teil des Briefes ausmacht, während eigentlich vorherrschend die *preces* sind. Sie nehmen den quantitativ größeren Raum ein und stellen auch das eigentliche Anliegen der Briseis dar. Dieser Befund ist meines Erachtens überzeugend dahingehend zu deuten, dass Briseis hier mit rhetorischer Raffinesse Achill nicht gleich mit Bitten bedrängt, sondern langsam zu ihnen hinführt.

Weiter fällt die vorsichtige Formulierung auf, deren sich Briseis in diesem Distichon bedient. So drückt sie ihr Vorhaben zurückhaltend in Form eines Konditionalsatzes aus. Darüber hinaus kommt die Vorsicht und Zurückhaltung in den Worten *pauca* und *fas est* zum Ausdruck sowie in der näheren Bestimmung des Achill als *dominus*. Sie macht Achill so gleich zu Beginn des Briefes darauf aufmerksam, dass sie sich ihres sozialen Status und ihrer Abhängigkeit durchaus bewusst ist. Auch diese Art von Unterordnung, die dem Zweck dient, den Adressaten durch anmaßendes Auftreten nicht zu verärgern, begegnet dem Leser des Briefes immer wieder.

Einer genaueren Betrachtung würdig ist schließlich die nähere Bestimmung Achills als *dominus* und *vir*. Döpp weist meines Erachtens treffend darauf hin, dass diese beiden Substantiva jeweils zwei Sphären angehörten, der erotischen und der sozialen. So bezeichne *dominus* zum einen den Herrn über seine Sklavin, zum anderen den Geliebten, der über die Frau verfüge; ebenso sei *vir* einerseits der rechte, *virtus* bewährende Mann, andererseits aber auch der Liebhaber und Freund. Mit dieser Benennung gehen somit der Appell und die Erinnerung Achills an seine erotischen und sozialen Pflichten Briseis gegenüber einher. 46

Der Appell an die Pflichten und die Verantwortung Achills ist ein weiterer wichtiger Bestandteil der persuasiven Strategie der Briseis, welcher über den Brief hin immer wieder auftaucht.

Bisher sind uns vier wesentliche Elemente der Argumentationsstrategie der Briseis begegnet: (1.) Briseis macht sich den Standpunkt ihres Adressaten zu eigen und argumentiert so aus dessen Perspektive. (2.) Briseis appelliert an das Mitleid Achills, was über die naheliegende allgemeine Funktion hinaus eine tiefere Begründung in Achills Charakter findet. (3.) Briseis vermeidet den Eindruck anmaßenden Auftretens, indem sie sich ihres sozialen Status und ihrer Abhängigkeit von Achill bewusst zeigt. (4.) Sie appelliert an die Pflichten und die Verantwortung Achills ihr gegenüber.

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> Siehe dazu v. Albrecht, Rezeptionsgeschichte im Unterricht, 42 sowie Döpp, Werke Ovids, 92f.

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> Siehe Döpp, Werke Ovids, 93.

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> Siehe dazu auch v. Albrecht, Rezeptionsgeschichte im Unterricht, 41.

#### II. Erster Hauptteil: Die Klagen (V. 7-66)

An die Einleitung schließen sich nun die V. 5f. angekündigten Klagen an. Es lassen sich fünf Klagepunkte voneinander abgrenzen, welche zusammen den ersten Hauptteil des Briefes bilden.

II.1. Erste Klage: Die Übergabe an die Herolde Agamemnons (V. 7-16)

Die erste Klage bezieht sich auf die Situation, in der Briseis von Achill den Herolden übergeben wird, die sie im Auftrag Agamemnons abholen sollen (V. 7-16).

Non, ego poscenti quod sum cito tradita regi, culpa tua est – quamvis haec quoque culpa tua est.

Nam simul Eurybates me Talthybiusque vocarunt, Eurybati data sum Talthybioque comes.

Alter in alterius iactantes lumina vultum quaerebant taciti, noster ubi esset amor.

Differri potui; poenae mora grata fuisset.

Ei mihi! discedens oscula nulla dedi!

At lacrimas sine fine dedi rupique capillos; 15 infelix iterum sum mihi visa capi!

In diesem Abschnitt des Briseis-Briefes finden zum einen die bereits beschriebenen Argumentationsstrategien wiederholt Anwendung, zum anderen trifft man hier auf ein besonders aussagekräftiges Beispiel für einen Eingriff in den aus der Ilias bekannten Handlungsverlauf, der mit einem bloßen Perspektivenwechsel vom Heroischen zum Elegischen nicht hinreichend erklärt und begründet werden kann.

Briseis fährt zunächst in V. 7 und 8a in der demütigen Haltung fort, die sie im vorangehenden Distichon angenommen hat, und konzediert Achill, dass er an der Übergabe keine Schuld trage. In Vers 8b allerdings folgt sofort die Berichtigung, indem sie Achill doch eine *culpa* zuweist. Ihr geht es dabei nicht um die Übergabe schlechthin, sondern um das "Wie' der Übergabe. Sie wirft Achill vor, dass die Übergabe zu schnell vonstatten gegangen sei und dass er nicht im Mindesten durch den Versuch einer Verzögerung der Herausgabe seine Liebe zu ihr zum Ausdruck gebracht habe. So heißt es in Vers 13: *Differri potui*; poenae mora grata fuisset.

In den Versen 11f. schildert sie die Reaktion der Herolde. Diese hätten einander Blicke zugeworfen und sich im Stillen gefragt, wo denn die Liebe zwischen Briseis und Achill sei.

Sehr interessant ist an dieser Stelle nun der Vergleich mit der Iliadischen Version der Übergabe (Hom. Il. 1, 318-350): Das Schweigen der Herolde, welches Briseis in ihrem Brief erwähnt (V. 12: *taciti*), findet sich tatsächlich auch in der Ilias (Hom. Il. 1, 332); in dieser ist es jedoch gänzlich anders motiviert. Die Herolde schweigen, da sie sich als Unglücksboten vor der Reaktion des Achill fürchten. Während also in der Ilias das Schweigen der Herolde Ausdruck ihrer Furcht ist, stellt es Briseis als Verwunderung darüber dar, wie sich Achill als Liebender verhält. Wie kommt es nun zu dieser Umdeutung? In der Forschung zur dritten Heroide wird sie darauf zurückgeführt, dass das epische Geschehen nun aus Perspektive einer liebenden Frau gesehen werde. <sup>47</sup> Tatsächlich spielt der Perspektivenwechsel, auf den ich noch zurückkommen werde, sowohl im

-

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> Siehe dazu v. Albrecht, Rezeptionsgeschichte im Unterricht, 42 sowie Döpp, Werke Ovids, 94.

Briseis-Brief als auch in den Heroides Ovids insgesamt eine große Rolle. Hier jedoch greift diese Erklärung zu kurz. Vielmehr liegt hier ein Eingriff in den aus der Ilias bekannten Handlungsverlauf durch Briseis vor, der zu dieser Umdeutung führt und sie erst möglich macht. Dieser Eingriff erfolgt mit dem Verbum vocarunt (V. 9). Briseis erklärt hier, dass sie von den Herolden gerufen worden sei, während bei Homer furchtbedingt keine Äußerung von seiten der Herolde erfolgt. Daraus resultiert, dass das Motiv der Furcht, welches bei Homer explizit genannt ist, gänzlich unterdrückt wird. Die Darstellung der Briseis, nach welcher sie den Herolden auf deren Ruf hin herausgegeben worden sei, hat zur Folge, dass das Schweigen an eine andere Stelle des Handlungsverlaufs rückt. Während nämlich die Herolde bei Homer zwar durchgängig schweigen, die explizite und ihre Furcht bezeugende Erwähnung des Schweigens aber direkt vor der Herausgabe der Briseis liegt, findet sich das Schweigen der Herolde im Brief der Briseis direkt nach der Übergabe, wo es tatsächlich mit Furcht nichts mehr zu tun hat, da die Herausgabe bereits problemlos verlaufen ist. Erst durch diesen Eingriff in den aus der Ilias bekannten Handlungsverlauf ist es Briseis möglich, das Schweigen aus Furcht in ein Schweigen aus Verwunderung über das Verhalten Achills als Liebender umzudeuten. Indem Briseis den Herolden so jene Art von Verwunderung unterschiebt, sucht sie ihrer Anklage, Achill sei ein schlechter amator, eine gewisse Objektivität zu verleihen. Ovids Briseis macht folglich durch einen relativ geringen und möglichst unauffälligen Eingriff in den aus der Ilias bekannten Handlungsverlauf das Geschehen in geschickter Weise für ihre Argumentation fruchtbar. Es liegt hier somit nicht bloß ein "unschuldiger" Perspektivenwechsel vor, sondern vielmehr ein bewusster Eingriff und eine bewusste Umdeutung des Geschehens zu argumentativen Zwecken.

Nachdem die spezifische Art und Weise der Umdeutung des Motivs des Schweigens dargelegt ist, möchte ich nun zu demjenigen Sachverhalt kommen, der Achill von Briseis als *culpa* angerechnet wird, also zu der raschen Herausgabe ihrer Person.

Der Achill der Ilias differenziert in edler und keineswegs selbstverständlicher Weise zwischen dem Auftraggeber und demjenigen, der in der Pflicht steht, den Auftrag auszuführen. So ist es nur eine Konsequenz aus dieser Haltung, Briseis unmittelbar an die Herolde zu übergeben (Hom. II. 1, 337f.). In der Ilias ist es also Ausdruck der edlen Haltung Achills, dass er die Übergabe problemlos gestaltet. Briseis, die sich eine Verzögerung der Herausgabe von seiten Achills als Ausdruck seiner Liebe gewünscht hätte, zeigt für diese Haltung keinerlei Verständnis und rechnet ihm sein Verhalten sogar als culpa an. An dieser Stelle zeigt sich nun tatsächlich anhand des Vergleiches der Homerischen und der Ovidischen Version sehr schön der Perspektivenwechsel, den Ovid vornimmt. Das Geschehen wird jetzt aus Perspektive der Briseis, für die die Liebe im Zentrum steht, gesehen und beurteilt, während in der Ilias für Achill Ehre und Gerechtigkeit im Mittelpunkt stehen. Daraus ergibt sich, dass Briseis keinerlei Verständnis für Achills Verhalten den Herolden gegenüber aufbringen kann. Für Briseis, die die Maßstäbe der elegischen Wertewelt an das Homerische Epos heranträgt, ist Achill schlicht ein schlechter amator. Indem also Achill den heroischen Wertvorstellungen in vorbildlicher Weise gerecht wird, macht er sich schuldig an dem elegischen Zentralwert Liebe. Hier zeigt sich folglich die Spannung, die sich zwischen diesen beiden hier aufeinanderprallenden Welten ergibt.<sup>48</sup>

-

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup> Diese Spannung zwischen elegischer Liebe und mythischer Realität innerhalb der Heroides insgesamt herauszuarbeiten, ist das Hauptanliegen der Ausführungen Holzbergs zu den Heroides im Rahmen seines Ovid-Buches. Siehe dazu Holzberg, Niklas, Ovid. Dichter und Werk, München 1997, 79-99.

Schließlich ist noch interessant, wie in der Ilias die Reaktion der Briseis auf die Wegführung durch die Herolde beschrieben wird. Diese wird dort mit einem einzigen Wort charakterisiert, nämlich mit ἀέκουσ' (Hom. II. 1, 348). Briseis also geht widerwillig mit den Herolden davon. Aus diesem einen Wort wird im Brief eine hochpathetische Szene mit endlosen Tränen und gerauften Haaren, in der sie erneut an Achills Mitleid appelliert. Es wird also von Ovid ein Wort aufgenommen und unter Berücksichtigung der Wirkung auf den Adressaten ausgestaltet.

Anhand des eben durchgeführten Vergleichs sind nun drei Arten des Umgangs Ovids mit seiner Vorlage evident geworden. Es finden sich zu argumentativen Zwecken (1.) der Eingriff in den aus der Ilias bekannten Handlungsverlauf, (2.) die aus dem Perspektivenwechsel resultierende Beurteilung von Verhaltensweisen, die dem Geist der Ilias völlig widerspricht, und (3.) die Ausgestaltung einzelner Motive unter Berücksichtigung der Wirkung auf den Adressaten.

II.2. Zweite Klage: Die mangelnde fides Achills oder Achill, der schlechte elegische amator (V. 17-24)

Nachdem in der ersten Klage das Verhalten Achills während der Herausgabe Anlass zur Beschwerde gewesen ist, ist es nun in der zweiten Klage das Verhalten nach der Herausgabe.

Saepe ego decepto volui custode reverti; sed me qui timidam redderet, hostis erat.
Si progressa forem, caperer ne, nocte, timebam, quamlibet ad Priami munus itura nurum. 20
Sed data sim quia danda fui. Tot noctibus absum nec repetor. Cessas iraque lenta tua est.
Ipse Menoetiades tum, cum tradebar, in aurem "quid fles? hic parvo tempore" dixit "eris."

Trotz ihrer langen Abwesenheit fordere Achill Briseis nicht zurück, werde also der *fides* eines Liebhabers auch dadurch nicht gerecht. He Mit den Worten tot noctibus absum befinden wir uns im Bereich der Elegie. Jeder elegische Liebhaber würde sich bei solch langer Trennung von seiner puella anders verhalten und sich um seine ira bzw. μῆνις nicht kümmern, zumal wenn sie, wie im Falle des Achill, aus einer Ehrverletzung resultiert. Als welch schlechter elegischer Liebhaber Achill aus Briseis' Perspektive erscheinen muss, zeigt sich auch in Vers 17. Hier erfährt der Rezipient, dass Briseis sich gezwungen sieht, sich um die Täuschung ihres Wächters zu kümmern, was, aus elegischer Perspektive betrachtet, eigentlich die Aufgabe des exclusus amator Achill sein müsste. Briseis stellt Achill somit vor Augen, wie schlecht er seinen Pflichten als Liebhaber nachkommt. Sie verfolgt damit das Ziel, ihn durch die Erinnerung an eben diese Pflichten dazu zu bewegen, sich nun endlich um ihre Rückgewinnung zu kümmern. Das diese Klage abschließende Distichon soll nun das Gefühl der Verpflichtung bei Achill noch verstärken. Zu diesem Zweck bringt Briseis Achills besten Freund Patroklos ins Spiel (V. 23f.), der ihr bei der Übergabe ins Ohr geflüstert habe: "Quid fles? Hic parvo tempore [...] eris."

An dieser Stelle ist erneut der Vergleich mit der Ilias interessant. In der Iliadischen Version der Übergabe der Briseis an die Gesandten findet sich keine Grundlage für die Behauptung der Briseis, Patroklos habe ihr in geschilderter Weise Trost zugesprochen. Jedoch gibt es

\_

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup> Siehe dazu auch v. Albrecht, Rezeptionsgeschichte im Unterricht, 43 sowie Döpp, Werke Ovids, 95-97.

noch eine andere Passage in der Ilias, die hier zum Vergleich herangezogen werden muss. Im Rahmen der Wehklage um Patroklos im 19. Buch (Hom. Il. 19, 282-300) erklärt Briseis tatsächlich auch bei Homer, dass Patroklos ihr Trost gespendet habe. Er habe sie mit der Aussicht auf eine Ehe mit Achill getröstet. Dass der Trost hier ein wenig anders aussieht als bei Ovid, liegt darin begründet, dass ihn der Homerische Patroklos an einer ganz anderen Stelle des Handlungsverlaufs spendet, nämlich nach der Zerstörung der Heimatstadt der Briseis. Trotz dieser Abweichung ist es meines Erachtens sicher, dass sich Ovid an diese Iliasstelle anlehnt. Dafür spricht zum einen, dass an dieser Stelle Briseis tatsächlich von Patroklos in der Funktion als Tröster spricht, zum anderen insbesondere, dass sogar ein Teil dessen, was Briseis als Ausspruch des Patroklos zitiert, sich in der Ilias wiederfindet. So hat das Ovidische "quid fles?" sein Pendant in der Homerischen Wendung "οὐδέ μ' ἔασκες ... κλαίειν". (Hom. Il. 19, 295-297) Beide Wendungen besagen, dass Patroklos Briseis die Tränen verwehrt, die eine in Form eines wörtlichen Zitats, die andere in Form eines Berichts.

Es wird folglich an dieser Stelle von Ovid ein Ilias-Motiv, nämlich der Trost des Patroklos, übernommen, aber in einen völlig anderen Kontext gestellt. Hinsichtlich der Argumentationsstrategie der Briseis zeigt sich hier erneut und nun noch deutlicher, dass sie in den aus der Ilias bekannten Ablauf des Geschehens eingreift, um bestimmte Sachverhalte für ihre Argumentation fruchtbar zu machen.

## II.3. Dritte Klage: Die Gesandtschaft (V. 25-42)

Die dritte und vierte Klage können hier nur in aller Kürze im Hinblick auf die Gesamtkomposition des Briefes umrissen werden. Beklagt Briseis im Rahmen der zweiten Klage noch, dass Achill sie nicht zurückfordere, so folgt in der dritten Klage sofort die Berichtigung: Achill fordere sie nicht nur nicht zurück, er wehre sich sogar gegen die Rückgabe ihrer Person (V. 25: *pugnas ne reddar, Achille*), indem er sie trotz der Beigabe prächtiger Geschenke, die ihm von der Gesandtschaft Agamemnons in Aussicht gestellt wurden, nicht zurücknehme. Die Geschenke sind im Übrigen sehr vorlagentreu aus dem Geschenkekatalog der Ilias zitiert bzw. übersetzt (vgl. Hom. Il. 9, 121-157), aber mit bezeichnenden Kommentaren versehen: so werden z.B. die Frauen, die Agamemnon Achill in Aussicht stellt, aus der Perspektive der liebenden Briseis eben überflüssig.

#### II.4. Vierte Klage: Briseis' tristis fortuna (V. 43-56)

In der vierten Klage vertieft Briseis die vorhergehende, indem sie von ihren Schicksalsschlägen in der Vergangenheit berichtet, nämlich dem Verlust ihrer Heimat und ihrer nächsten Angehörigen, verursacht durch Achill.<sup>50</sup> Im Hinblick auf die Gegenwart beklagt sie, dass Achill, gleichsam ihre personalisierte *tristis fortuna*, ihr nun erneut Leid zufüge, indem er, der ihr alles ersetzt habe, der ihr *dominus*, *vir* und *frater* gewesen sei,<sup>51</sup> sie trotz seiner existenziellen Bedeutung für sie nicht zurücknehmen wolle.

#### II.5. Fünfte Klage: Die Androhung der Abfahrt von Troja (V. 57-66)

Die darauf folgenden fünf Distichen, die die fünfte Klage bilden, haben hinsichtlich der Komposition der Epistel die Funktion der Überleitung zwischen den zwei Hauptteilen des Schreibens, indem sie zum einen die Klage über die Androhung der Abfahrt von seiten des

--

 $<sup>^{50}</sup>$  Die Verse 43-50 schließen sich an Hom. Il. 19, 290-296 an.

<sup>&</sup>lt;sup>51</sup> Vgl. den Kompensationsgedanken in der Andromache-Rede in Hom. Il. 6, 413-430.

Achill beinhalten, zum anderen damit aber auch unmittelbar die erste der Bitten vorbereiten, welche den Rest des Briefes beherrschen.

Briseis beschreibt, wie schwer sie die *fama* von der Androhung der Abfahrt getroffen habe, deren Inhalt in ihren Augen ein *scelus* ist, und zwar nicht etwa gegenüber den Griechen, sondern ihr gegenüber. Sie legt ihre Befürchtungen hinsichtlich einer Zukunft ohne Achill dar und erklärt schließlich mit höchstem Pathos, dass sie von einem Erdspalt verschlungen oder vom Blitz getroffen zu werden wünsche, ehe sie Achill ohne sie wegfahren sehe. Mit diesem durch Pathos geprägten Abschnitt intendiert Briseis die Erregung von Mitleid mit dem Ziel, Achill dazu zu bewegen, sie nicht allein zurückzulassen. Darüber hinaus liegt in dieser Passage auch eine Art von Drohung, da sich Achill wohl überlegen muss, ob er die Verantwortung für den möglichen Tod der Briseis auf sich nehmen will.

An dieser Stelle bietet es sich an, einiges zur Gesamtkomposition des Briefes zu sagen. Zunächst ist festzustellen, dass sich die ersten vier Klagen nach der Briefeinleitung auf die Vergangenheit beziehen. Indem Briseis Achill seine früheren Fehler aufzeigt, macht sie ihm gleichzeitig deutlich, was sie sich wünscht. Somit liegt hier keinesfalls ein funktionsloses Klagen und auch kein bloßes Porträt der weiblichen Psyche vor, sondern vielmehr eine Überredungsstrategie, die Achill zwar nicht direkt zu einem bestimmten Handeln auffordert, ihn aber zumindest indirekt darauf hinweist, was Briseis von ihm verlangt.

Es dürfte sich gezeigt haben, dass die Klagen sehr schön aufeinander aufbauen und in Form einer Steigerung erscheinen. In der ersten Klage muss sich Briseis zunächst selbst vergewissern, dass Achill eine *culpa* trifft. Diese jedoch betrifft nur den Modus der Auslieferung. Nachdem die Herausgabe an sich nicht zu vermeiden gewesen ist, stellt sich sein Verhalten nach der Herausgabe umso schlimmer dar. Achill tut nichts, um sie zurückzufordern (2. Klage). Nein, er wehrt sich sogar gegen ihre Rückgabe (3. Klage), und dies trotz der so großen Verpflichtung ihr gegenüber (4. Klage). Und nun erfolgt sogar noch die Androhung der Abfahrt von Troja (5. Klage). Dieser klimaktische Aufbau der Klagen zielt darauf ab, das Gefühl bei Achill wachsen zu lassen, nun endlich in der von Briseis gewünschten Art und Weise handeln zu müssen.

Briseis hat die auf die Vergangenheit gerichteten Klagen verlassen, ist mit der Klage über Achills Androhung der Abfahrt nun in der Gegenwart angelangt und geht darauf zu den Bitten über, die sich auf die Zukunft richten. So zeigt sie Achill *per preces* gleichsam auf, wie er jetzt handeln muss, um seine Fehler aus der Vergangenheit auswetzen zu können.

Es zeigt sich hier folglich eine sehr durchdachte Komposition des Gesamtbriefes, die im Dienste der persuasiven Ziele steht, welche Briseis verfolgt.

III. Zweiter Hauptteil: Die Bitten (V. 67-134)

III.1. Erste Bitte: "Nimm mich mit!" (V. 67-82)

Die erste Bitte zeigt besonders deutlich den Wechsel in der Argumentationsstrategie, da sie sich auf den gleichen Gesichtspunkt wie die vorhergehende Klage bezieht, nämlich auf die drohende Abreise Achills. Erklärt Briseis im Rahmen der letzten Klage noch pathetisch, dass sie lieber sterben als ohne Achill zurückbleiben wolle, und sucht auf diese Weise ihre Ziele zu erreichen, so bittet sie ihn nun ausdrücklich darum, dass er sie, falls er wirklich heimzufahren gedenke, doch mitnehmen solle (V. 67f.). Sie macht im Folgenden deutlich, dass sie keine hohen Ansprüche habe, sondern sich ganz im Gegenteil mit einer sehr

kleinen Rolle bescheiden wolle, wenn er sie nur mitnehme. Hier zeigt sich sehr schön, wie variabel Briseis in ihrer Argumentationsweise ist: wenn sie wie hier defensiv argumentiert, beurteilt sie ihren sozialen Status aus Achills Perspektive, dergemäß sie Kriegsbeute ist. Wenn sie aber offensiv argumentiert, so bricht ihr Stolz mit ihr durch, und sie erachtet sich durchaus als würdig, eine gewichtige Rolle, vielleicht sogar als Ehefrau<sup>52</sup>, in Achills Leben zu spielen.<sup>53</sup>

III.2. Zweite Bitte: "Lass' vom Zorn ab, greif' zu den Waffen und bleib'!" (V. 83-134)

Die zweite Bitte bringt einen ungemein plötzlichen Umschwung in der Argumentationsweise mit sich. Will Briseis Achill im Rahmen der ersten Bitte dazu bringen, dass er sie auf seine Heimreise mitnimmt, so verfolgt sie nun die Absicht, ihn zum Bleiben und zum Wiedereintritt in den Kampf zu bewegen, natürlich mit dem übergeordneten Ziel, vor Troja wieder zu Achill zu gelangen. Als Voraussetzung dafür, dass Achill bleibt und in den Kampf zieht, muss dieser zunächst seiner μῆνις entsagen. Eben dazu sucht ihn Briseis im ersten von insgesamt drei Abschnitten dieser Bitte zu bewegen.

#### III.2.a) 1. Abschnitt (V. 83-102)

Briseis weist Achill in Anspielung auf die Gesandtschaft darauf hin, dass Agamemnon seinen Zorn bereue und Griechenland ihm traurig zu Füßen liege, so dass seinem Groll nun die Basis entzogen ist. Er solle nun auch seinen θυμός und seine μῆνις<sup>54</sup> bezwingen und so zu seinem eigentlichen Selbst und zu der ihm eigenen Tätigkeit zurückfinden, die doch gerade im vincere liege. Briseis stachelt mit einem Hinweis auf die grausigen Erfolge Hektors die ohnehin schon vorhandene Sehnsucht Achills an, in den Kampf zurückzukehren (vgl. etwa Hom. II. 1, 492) und seiner Verantwortung gegenüber den Griechen gerecht zu werden. Dass diese Argumentation wiederum der intimen Kenntnis des Inneren Achills entspringt, ist evident. Man denke nur an die Selbstbeschreibung Achills als Vogelmutter der Griechen (Hom. Il. 9, 322-324). Briseis' eigentliches Ziel taucht als kleiner Einschub in Vers 87b ([...] – sed me tamen ante recepta – [...]) auf, so dass es scheint, als sei dies gar nicht ihr eigentliches Anliegen. Es soll der Eindruck erweckt werden, dass ihr einzig am Glück Achills liege, der sich eben nur dann wohlfühlt, wenn er sich im Kampf befindet. Man erkennt an der Aufforderung arma cape, dass Briseis zur Erreichung ihrer Ziele durchaus imstande ist, sogar ,antielegisch' zu argumentieren. Es gibt doch kaum etwas weniger Elegisches als eine puella, die ihren amator zur echten militia anstachelt, 55 wenn man nicht die Kampfparänesen der frühen griechischen Elegie zum Maßstab nimmt.

<sup>&</sup>lt;sup>52</sup> Vgl. V. 37 [...] – sed non opus est tibi coniuge – [...]. Zu ergänzen ist freilich: ,... da Du ja mich, Briseis, hast'.

<sup>53</sup> In V. 46 weist Briseis darauf hin, dass sie eine *pars magna* ihres Vaterlandes gewesen sei. V. Albrecht, Rezeptionsgeschichte im Unterricht, 44 und Döpp, Werke Ovids, 85 verweisen auf ein Homer-Scholion, welches berichtet, dass Briseis die Frau des Stadtkönigs gewesen sei. Daraus erklärt sich folglich ihr Stolz. Es ist nicht auszuschließen, dass Ovid beim Dichten dieses Briefes mit Homer-Scholien gearbeitet hat.
54 Diese beiden Begriffe sind meines Erachtens mit *animos iramque* (V. 85) wiedergegeben. Dass das lateinische

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> Diese beiden Begriffe sind meines Erachtens mit *animos iramque* (V. 85) wiedergegeben. Dass das lateinische Substantiv *ira* das griechische Substantiv μῆνις wiedergibt, bedarf, so meine ich, keiner Erläuterung. Für *vince animos* findet sich in der Ilias beispielsweise das Pendant ἀλλ', ἀχιλεῦ, δάμασον θυμὸν μέγαν (Hom. II. 9, 496). Auch dort wird Achill also aufgefordert, seinen θυμός zu bezwingen. Diese und ähnliche Formulierungen in der Ilias legen nahe, dass mit *animi* der Homerische θυμός gemeint ist.

<sup>55</sup> Dass die Aufforderung zum Kampf denkbar "unelegisch" ist, stellt auch Holzberg, Ovid, 86 fest.

In einem zweiten Argumentationsgang (V. 103-126) greift Briseis insbesondere zum Mittel der Provokation.

So hält sie Achill vor, dass der eigentliche Grund seiner Weigerung zu kämpfen darin liege, dass es eben angenehmer und ungefährlicher sei, sich mit dem Lyra-Spiel und einem Mädchen zu vergnügen als mit kriegerischen Dingen seine Zeit zu verbringen. <sup>56</sup> Dies stellt gewiss eine gewaltige Provokation Achills dar, zumal von ihm in der Ilias explizit erklärt wird, er sehne sich nach dem Schlachtengetümmel (Hom. Il. 1, 488-492). Die Provokation ist sicherlich ein gutes Mittel, um Achill zu erreichen, der von den Charakteren der Ilias wohl am stärksten vom  $\theta\nu\mu\dot{o}\zeta$ , dem sich insbesondere über Ehrverletzungen ereifernden Seelenteil, geprägt ist. <sup>57</sup> So scheint mir hier ein weiterer wichtiger Beleg der These vorzuliegen, dass Briseis unter Berücksichtigung des Charakters Achills argumentiert.

Auf der einen Seite zeigt Briseis hier erneut, dass Achill ein schlechter elegischer Liebhaber ist, da er sich als guter *amator* um seine *puella* kümmern müsste, anstatt heiteren Beschäftigungen nachzugehen, die in der Ilias freilich nicht als solche charakterisiert sind. Auf der anderen Seite will sie Achill darüber hinaus aber auch deutlich machen, dass er sogar heroischen, also seinen eigenen identitätsstiftenden Wertmaßstäben nicht gerecht wird.<sup>58</sup> So versucht Briseis hier erneut, Achill sein eigentliches Selbst aufzuzeigen und ihn zu seiner Natur zurückzurufen.

Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass Briseis imstande ist, sich eben jene heroischen und damit auch Achill eigenen Wertmaßstäbe zu argumentativen Zwecken zu eigen zu machen, worin wiederum eine völlig antielegische Argumentationsweise liegt – oder vielmehr zu liegen scheint, da das übergeordnete Argumentationsziel natürlich im Einklang mit elegischen Zielen steht.

Briseis beschließt diesen Versuch, Achill zu seinem eigentlichen Selbst zurückzuführen und ihn so zum Wiedereintritt in den Kampf zu bewegen, mit der Bitte an die Götter, Achill möge Hektor töten (V. 125f.). Sie identifiziert sich folglich – freilich zu argumentativen Zwecken – völlig mit der griechischen Sache.

#### III.2.c) Dritter Abschnitt (V. 127-134)

Die angesprochene Identifikation der Briseis mit den griechischen Interessen gipfelt schließlich darin, dass sie in einer Apostrophe an die Griechen darum bittet, selbst als Gesandtin zu Achill geschickt zu werden, um ihrerseits mit ihren Mitteln der Überredung auf Achill einzuwirken und ihn so wieder zum Kampf zu bewegen. Dies bildet den Inhalt des dritten und letzten Abschnitts der zweiten Bitte.

Sie werde, so erklärt sie, vermittelst ihrer Zärtlichkeiten und Tränen mehr erreichen als die vorige Gesandtschaft, die sich einzig des Mittels der persuasiven Rede bedienen konnte.<sup>59</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>56</sup> Die Beschäftigung mit der Lyra und das Zusammensein mit einer Freundin finden sich tatsächlich auch bei Homer (Hom. II. 9, 186-189 bzw. 9, 663-665), sind dort jedoch anders als in der Argumentation der Briseis keinesfalls Ausdruck von Achills fidelem Lebenswandel. Es liegt folglich auch hier wieder eine Umdeutung Homers vor.

<sup>&</sup>lt;sup>57</sup> Als Beispiel könnte man hier etwa die Szene anführen, in der Achill von Athene nur mit einigem Überredungsaufwand davon abgehalten werden kann, seinem θυμός zu folgen und Agamemnon zu töten (Hom. II. 1, 188-221). <sup>58</sup> Vgl. dazu v. Albrecht, Rezeptionsgeschichte im Unterricht, 46f.

<sup>&</sup>lt;sup>59</sup> Der Unterschied zwischen den persuasiven Mitteln der Briseis und denjenigen der Gesandtschaft Agamemnons wird auch lautmalerisch sehr schön zum Ausdruck gebracht. Im Distichon 127f. fällt die Häufung des Konsonanten *m* auf, welcher insgesamt achtmal vorkommt, davon fünfmal alliterierend am Wortanfang. Dazu erscheint zweimal der

Sie schließt diesen Abschnitt, nun wieder direkt an Achill gewandt, mit der Erklärung, dass er, so hart und wild er auch sei, auch wenn sie schweige, durch ihre Tränen erweicht werde (V. 133f.). Man fühlt sich hier stark an das Distichon 3f. innerhalb der Briefeinleitung erinnert, wo Briseis in ähnlicher Weise formuliert, dass auch Tränen das Gewicht einer Äußerung hätten. In diesem Zusammenhang erscheint dieser Gedanke noch gesteigert, indem Briseis nun sogar die Meinung vertritt, dass ihre Tränen nicht nur das Gewicht einer Äußerung hätten, sondern mit ihnen sogar mehr zu erreichen sei als mit den Worten der früheren Abgesandten.

Besonders interessant macht diesen Abschnitt, dass hier gewissermaßen eine textimmanente Reflexion über das Persuasive vorliegt, die die bisherige Interpretation stützt. Die besondere Wirksamkeit der 'weiblichen Überredung' liegt eben in Zärtlichkeiten und Tränen. Tränen haben also eine persuasive Funktion, woraus sich ergibt, dass die Klagen im ersten Hauptteil des Briefes sich nicht etwa darin erschöpfen, dass Briseis ihr Inneres nach außen kehrt und damit Einblicke in ihren Gemütszustand gibt; vielmehr haben all diese Klagen Appell-Funktion. Es liegt hier also kein sich selbst genügendes Portrait der weiblichen Seele vor, wie oft insbesondere in der älteren Forschung<sup>60</sup> vertreten, sondern eine Argumentationsstrategie.

#### IV. Briefschluss (V. 135-154)

Der Schlussabschnitt des Briefes wird durch Briseis' Drohung bestimmt, es werde ihren Tod bedeuten, sofern sich Achill ihrer nicht annimmt.<sup>61</sup> Sie erklärt mit hohem Pathos, dass er zusätzlich zum Tod ihrer Angehörigen nun auch noch ihren Tod verschulden werde, und provoziert ihn erneut, indem sie ihn sarkastisch dazu auffordert, sie doch gleich mit dem Schwert zu durchbohren (V. 144-146) und sich auf diese Weise Ruhm zu erwerben.

Darauf folgt eine letzte Wendung in Briseis' Argumentation. Auf ihr eigentliches Anliegen zurückkommend, appelliert sie an Achill, doch lieber ihr Leben zu retten und sich seine Mordopfer unter den feindlichen Trojanern zu suchen. Das Schlussdistichon fasst schließlich die beiden zuvor vorgebrachten, scheinbar ganz unterschiedlichen Bitten noch einmal unter ihrem einheitlichen Skopos zusammen: ob er nun absegele oder bleibe, sie will bei ihm sein. 62

So endet also der Brief mit dem eigentlichen Anliegen der Briseis, auf welches die gesamte Epistel in all ihren Teilen hingeordnet ist. Es sollte deutlich geworden sein, wie geschickt die Argumentationsweise der Briseis ist. Dies hat sich zum einen im Hinblick auf die Gesamtkomposition gezeigt, die in wohldurchdachter Weise im Dienst der persuasiven Ziele der Briseis steht. Aber auch im Einzelnen erweist sich der Brief als Meisterwerk der Überredung. Mein Beitrag sollte unter anderem zeigen, dass Ovids Briseis imstande ist, sich Achills Perspektive zu eigen zu machen und ihm aus der Seele zu sprechen. Damit im Zusammenhang steht ihre Fähigkeit, in raffinierter Weise unter Berücksichtigung des aus der

Konsonant d am Wortanfang. Dieses spezifische Konsonantenaufkommen bewirkt, dass das Distichon sehr weich klingt und so die zärtlichen oscula akustisch unterstreicht. Das folgende Distichon, welches von der Gesandtschaft Agamemnons handelt, klingt dagegen durch die dreifache anaphorische Wiederholung des Wortes plus sehr hart, ja fast ein wenig plump, wodurch zum Ausdruck gebracht wird, dass die drei Gesandten des Agamemnon sich eben nicht wie Briseis reizvoller Zärtlichkeiten bedienen konnten, sondern ihnen einzig Reden und Worte zum Zwecke der Überredung zur Verfügung standen.

51

I

<sup>&</sup>lt;sup>60</sup> Einen knappen Überblick über verschiedene Interpretationsrichtungen, darunter auch der älteren Forschung, gibt Kuhlmann, Ovids Heroides, 4.

<sup>&</sup>lt;sup>61</sup> Vgl. auch v. Albrecht, Rezeptionsgeschichte im Unterricht, 47f.

<sup>&</sup>lt;sup>62</sup> So auch v. Albrecht, Rezeptionsgeschichte im Unterricht, 48.

Ilias bekannten Charakters Achills zu argumentieren. Weiter hat sich gezeigt, dass nicht jede Umdeutung der Iliadischen Vorlage einfach mit der Annahme eines Perspektivenwechsels zu erklären ist. Vielmehr liegen darüber hinaus auch geschickte Manipulationen an dem aus Homer bekannten Handlungsverlauf vor. Weiter hat sich Briseis' bemerkenswert großes Repertoire an Argumentationshaltungen offenbart. So ist sie einerseits imstande, offensiv zu argumentieren, also z.B. anklagend und provozierend aufzutreten. Andererseits ist sie aber durchaus auch fähig, sich demütig und unterwürfig zu gebärden, also zurückhaltend und defensiv zu argumentieren. Dies ist nur ein Teil der vielfältigen und variablen Argumentationsstrategie, die sich in der untersuchten Epistel hat feststellen lassen. Man kann konstatieren, dass Briseis Achill mit den verschiedensten Argumentationsstrategemen und von den verschiedensten Seiten her zu erreichen sucht, um alle Möglichkeiten auszuschöpfen, mit diesem Brief erfolgreich ihr Ziel zu verwirklichen: wieder bei Achill zu sein.

### Schlussbemerkungen

Es ist evident, dass Ovid einen Leser voraussetzt, der in der Lage ist, den Brief mit seiner literarischen Vorlage in Beziehung zu setzen. Dies beginnt schon auf einer recht oberflächlichen Ebene, wenn der Homerkenner etwa sieht, dass der Geschenkekatalog der Ilias in Teilen nahezu wörtlich ins Lateinische übertragen wird, und er auf dieser Grundlage erst die spezifischen Hinzufügungen durch Briseis in vollem Maße goutieren kann. Es hat sich aber auch gezeigt, dass erst recht eine in die Tiefe gehende Interpretation ohne den Rekurs auf Homer nicht denkbar ist. Leitend für die Interpretation des Briefes war gemäß dem oben angeführten Interpretationsprinzip, dass die Heroides einen persuasiven Charakter haben, die Frage, auf welche Weise Briseis Ihr Ziel zu erreichen sucht. Es hat sich gezeigt, dass wesentliche Aspekte der Argumentationsstrategie, die im Brief greifbar wird, nur unter Berücksichtigung der Iliadischen Vorlage erkennbar und in vollem Umfang verständlich werden. Insofern kann die Behandlung des Briefes in der Schule exemplarisch deutlich machen, wie wichtig der Rezeptionsaspekt für das Verständnis weiter Teile der römischen Literatur ist und welch wesentliche Dimension dieser besonderen Art von Literatur verlorengeht, wenn dieser nicht einbezogen wird.

Ein Aspekt, der in der Forschung zu den Heroides eine nicht unwichtige Rolle spielt und den auch interessierte Schüler bei der Behandlung des Briseis-Briefes zur Sprache bringen könnten, sei abschließend noch angerissen, nämlich die Frage, ob man bei den Verfasserinnen der Briefe von 'echter' Emotionalität sprechen kann, wenn man eine rationale Argumentationsstrategie konstatiert, wie sie oben herausgearbeitet wurde.

Eine rational durchdachte Argumentationsstrategie festzustellen, bedeutet nicht, die Gefühle der Heroine nicht ernst zu nehmen und sie für kühl-rational zu halten – Begriffe wie "Schlangenklugheit" oder "dreiste Unterwürfigkeit", wie man sie in der Forschung findet, 63 charakterisieren Ovids Briseis sicher nicht treffend. Vielmehr ist ihre Gefühlslage durchaus ernst zu nehmen, auch wenn man einen rationalen Weg der Erreichung des Ziels konstatiert – man denke hier zum Vergleich an Euripides" Medea, die durch das Gefühl des Zorns in ihren Entscheidungen und Zielsetzungen geprägt ist (vgl. Euripides, Medea V. 1079: θυμὸς δὲ κρείσσων τῶν ἐμῶν βουλευμάτων), in der Art und Weise der Erreichung dieses Ziels aber ganz rational vorgeht, und zwar so, dass auch *sie* vielen Interpreten zu rational erscheint im Gegensatz etwa zur Senecanischen Medea. Dass man den Zorn der

52

<sup>&</sup>lt;sup>63</sup> Siehe Sallmann, Klaus, Penelope oder die Anamorphose der Heroides Ovids, ActAntHung 30 (1988), 283-302, hier 286 u. 301.

Senecanischen Medea gleichsam sehen kann, da sie geradezu eine literarische Umsetzung der in De ira gegebenen Ausführungen über die sichtbaren Symptome des Zorns ist, bedeutet im Umkehrschluss sicher nicht, dass wir es bei Euripides *nicht* mit Leidenschaft zu tun haben.<sup>64</sup>

Auf der anderen Seite dürfte die vorgelegte Interpretation gezeigt haben, dass es sich *auch* nicht um ein unreflektiertes, naives Nach-außen-Kehren des Innenlebens handelt. Wir haben es hier nicht mit einem ungebrochenen Spiegel der Seele zu tun. Diese Auffassung hat zu Interpretationen geführt, die zum Beispiel das Stockholm-Syndrom bei Briseis feststellen. Sie zeige typische Symptome, die Opfer von Geiselnahmen oder Entführungen aufweisen – und nichts anderes sei Briseis. Typische Symptome des Stockholm-Syndroms liegen darin, sich die Perspektive des Entführers zu eigen zu machen und sich oftmals sogar in ihn zu verlieben. Es dürfte sich hinreichend gezeigt haben, dass Briseis sich die Perspektive Achills zu *argumentativen Zwecken* zu eigen macht, dass sie deshalb aber auch vollständig zur Perspektive Achills entgegengesetzte Argumente vorbringen kann, je nachdem welche Argumentationsstrategie sie gerade verfolgt.

Eine strenge Orientierung am Skopos des Briefes und an der aus diesem resultierenden Argumentationsstrategie ermöglicht eine konzise Deutung des Briefes unter Vermeidung einseitiger Interpretationen.

Die Opposition ,authentisches Gefühl – rationale Berechnung' ist mit der genannten Differenzierung unterlaufen; die authentische Selbstoffenbarung des eigenen Innenlebens ist gebrochen durch das persuasive Ziel; man kann von einer auf einem authentischen Gefühl basierenden auf den Überredungserfolg berechneten Briefrede sprechen oder scheinbar paradox von gefühlsbasierter und gefühlsdominierter Berechnung oder Rationalität; dies unterläuft auch Oppositionsbildungen in der Forschung, wie sie sich zum Beispiel an der sich diametral gegenüberstehenden Interpretation des Penelope-Briefes von Sallmann<sup>66</sup> und Stroh<sup>67</sup> manifestieren.

#### Zitierte und weiterführende Literatur

- Dörrie, Heinrich: P. Ovidii Nasonis Epistulae Heroidum (Texte und Kommentare 6), Berlin, New York 1971.
- Hegel, G.W.F., Vorlesungen über die Ästhetik. Erster und zweiter Teil, mit einer Einführung herausgegeben von Rüdiger Bubner, Stuttgart 1971.
- Homeri Opera, rec. David B. Monro, Thomas W. Allen, Tom. I et II, Oxford <sup>3</sup>1920.
- P. Ovidius Naso, Heroides. Briefe der Heroinen, Lateinisch / Deutsch, übersetzt und herausgegeben von Detlev Hoffmann, Christoph Schliebitz und Hermann Stocker, Stuttgart 2000.
- Hessisches Kultusministerium (2010), Lehrplan Latein. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe, <a href="http://www.hessen.de/irj/HKM\_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60">http://www.hessen.de/irj/HKM\_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60</a>, (zuletzt besucht am 13.12.2011).

53

<sup>&</sup>lt;sup>64</sup> Siehe dazu Schmitt, Arbogast, Leidenschaft in der Senecanischen und Euripideischen Medea, in: U. Albini u.a. (Hgg.), Storia, poesia e pensiero nel mondo antico. Studi in onore di Marcello Gigante, Neapel 1994, 573–599.

<sup>65</sup> Müller, Ricarda, Achills Opfer – Der Brief der Briseis als Anti-Kriegs-Literatur, AU 49 (2006) Heft 4, 24-33.

<sup>&</sup>lt;sup>66</sup> Sallmann, Klaus, Penelope oder die Anamorphose der Heroides Ovids, ActAntHung 30 (1988), 283-302.

<sup>&</sup>lt;sup>67</sup> Stroh, Wilfried, Ovids Penelope – Zu seinem ersten Heroidenbrief, Hyperboreus 13 (2007), 191-208.

- Albrecht, Michael v., Rezeptionsgeschichte im Unterricht. Ovids Briseis-Brief, AU 23 (1980) Heft 6, 37-53.
- Allen, Alena, Briseis in Homer, Ovid, and Troy, in: Winkler, Martin M. (Hg.), Troy. From Homer's Iliad to Hollywood Epic, Malden 2007.
- Barchiesi, Alessandro, P. Ovidii Nasonis Epistulae Heroidum 1-3, Firenze 1992.
- Ders., Future Reflexive: Two Modes of Allusion and Ovid's Heroides, Harvard Studies in Classical Philology 95 (1993), 333-365.
- Döpp, Siegmar, Werke Ovids. Eine Einführung, München 1992.
- Farrell, Joseph, Reading and Writing the Heroides, Harvard Studies in Classical Philology 98 (1998), 307-338.
- Fulkerson, Laurel, The Ovidian Heroine as Author. Reading, Writing, and Community in the Heroides, Cambridge 2005.
- Gundert, Hermann, Charakter und Schicksal homerischer Helden, Neue Jahrbücher für Antike und deutsche Bildung, 3, 1940, 225-237.
- Holzberg, Niklas, Ovid. Dichter und Werk, München 1997.
- Jacobson, Howard, Ovid's Briseis: A Study of Heroides 3, Phoenix 25 (1971), 331-356.
- Ders., Ovid's Heroides, Princeton 1974.
- Kircher, Nils, Tragisches Handeln bei Homer am Beispiel des Patroklos. Grundlegung einer Unterrichtsreihe, Forum Schule 57 (2010), 61-84.
- Kuhlmann, Peter, Ovids Heroides als Themenschwerpunkt im nieders. Zentralabitur. Ein Reader von Peter Kuhlmann, Göttingen 2005, http://www.uni-goettingen.de/de/48906.html (zuletzt besucht am 16.12.2011).
- Latacz, Joachim, Achilleus. Wandlungen eines europäischen Heldenbildes, Stuttgart 1995.
- Müller, Ricarda, Achills Opfer Der Brief der Briseis als Anti-Kriegs-Literatur, AU 49 (2006) Heft 4, 24-33.
- Sallmann, Klaus, Penelope oder die Anamorphose der Heroides Ovids, ActAntHung 30 (1988), 283-302.
- Schmitt, Arbogast, Leidenschaft in der Senecanischen und Euripideischen Medea, in: U. Albini u.a. (Hgg.), Storia, poesia e pensiero nel mondo antico. Studi in onore di Marcello Gigante, Neapel 1994, 573–599.
- Schmitt, Arbogast, Achill ein Held?, Merkur, Heft 724/725, Stuttgart 2009, 860-870.
- Spentzou, Effrossini, Readers and Writers in Ovid's Heroides. Transgressions of Genre and Gender, Oxford 2003.
- Spoth, Friedrich, Ovids Heroides als Elegien (Zetemata 89), München, 1992.
- Stroh, Wilfried, Ovids Penelope Zu seinem ersten Heroidenbrief, Hyperboreus 13 (2007), 191-208.
- Walde, Christine, Literatur als Experiment? Zur Erzähltechnik in Ovids Heroides, AuA 46 (2000), 124-138.

## Julia Betzl

#### Die Faszination Nero – Film oder Wahrheit?

Quo vadis von 1951, Beitrag zum Fremdsprachenwettbewerb

#### **Einleitung**

"Quo vadis?" von Mervyn LeRoy ist sicher einer der bekanntesten und beliebtesten Filme, die je über das Leben Neros gedreht wurden. Bei seinem Erscheinen im Jahre 1951 war er so erfolgreich wie nur wenige Filme davor und leitete durch seinen Triumph mit einigen anderen Filmen die Ära der sogenannten "Sandalenfilme" über die Antike ein. 68

Als Zuschauer bzw. Kritiker achtet man meist nur auf die kinematischen Qualitäten eines solchen Monumentalfilms und selten auf die historische Authentizität. Aber meine Kritik soll diese Lücke schließen: Diese Rezension ist nicht über die Qualität des eigentlichen Films, sondern darüber, ob das darin Berichtete dem Zuschauer ein historisch korrektes Bild der Ereignisse in Rom unter der Herrschaft Neros vermittelt. Als Themenschwerpunkte werden die musikalischen Ambitionen Neros und der Brand Roms unter Berücksichtigung der Nero-bezogenen Werke der antiken Geschichtsschreiber Sueton und Tacitus behandelt.

## Summarium "Quo vadis?"

Imperator iuvenis recens potestatem assecutus est – Nero. Qui inter annos primos sui imperii interfecit matrem et coniugem priorem ut in matrimoniam ducere possit uxorem secundam, Poppaeam. Delectat senatoribus ad citharam canere frequenter. Marcus Vinicius tribunus militum Romam redit et adamat Lygiam christianam. Petronius, eius avunculus, elegantis stili consultor imperatorem inservit, musicam principalem tamen non nimis diligit, praesertim cum Caesarem ipsum canere indignetur, et ideo illum de hoc deterrere attemptat. Tandem Nero inimicitiae fastidiosus Petronium dimittit qui brevi mortem sibi affert. Caesar insanus novam Romam appellaturam "Neropolis" aedificare molitur. Nerone senatoribus exemplar futuri oppidi demonstrande urbs vera deflagrat. Vinicius properat in urbem ut suam amicam flammis eriperet, sed praetoriani hunc multosque christianos excipiunt et in Circum apportant. Vinicius autem illo fato evadit et proclamat Caesarem novum – Galba. Ingredientibus Galbae militibus Nero sua amica Acte usus mortem se affert.

## Rezension von "Quo vadis?"

#### Neros musikalische Ambitionen – Segen oder Fluch für seine Macht?

Nero sitzt inmitten seiner engsten Freunde und Vertrauten, hinter ihm ein Mann mit einer Kithara in der Hand, der zu Neros mehr schlecht als rechtem Gesang spielt. Die versammelten Senatoren und Aristokraten helfen dem inzwischen ziemlich frustrierten Kaiser, die rechten Worte zu finden, und spenden ihm höhnisch wirkenden Beifall. Dies ist der erste Bildeindruck, den man vom Kaiser im Film "Quo vadis?" erhält – ein Bild, welches den gesamten Film bestimmen wird. Gleich zu Beginn also wird die krankhaft anmutende Musikbesessenheit Neros als heraus stechende Eigenschaft eingeführt und zieht sich dann wie ein roter Faden durch alle Geschehnisse des Films. Als für Nero das Ende gekommen ist, begeht er sogar mit der Kithara in der Hand Selbstmord und sorgt dafür, dass jene auch im Tode neben ihm liegt.

Meiner Meinung nach ist dies ein äußerst wirkungsvoller dramaturgischer Kunstgriff, wie ihn Mervyn LeRoy, der Regisseur des Film-Epos "Quo vadis?", einsetzt, denn die durch Sueton historisch belegte Musikbesessenheit wirkt im Film gleichsam als Katalysator für

68 http://www.imperiumromanum.com/sprache/filme/quovadis1951\_03.htm, letzter Zugriff 27.07.2011

sämtliche Handlungen des Kaisers. Bei Sueton finden wir folgenden Bericht über die musikalischen Ambitionen des damals noch recht jungen Kaisers: "Dieser [der Kitharasänger Terpnus] mußte ihm zunächst Tag für Tag nach der Tafel bis in die späte Nacht vorsingen. Dann begann er nach und nach selbst, diese Kunst zu studieren und sich darin zu üben. Dabei unterließ er nichts von alledem, was die Virtuosen dieses Faches zur Erhaltung oder Kräftigung ihrer Stimme anstellen. [...] Seine Stimme blieb zwar schwach und rauh, er war jedoch von seinen Fortschritten zu guter Letzt so begeistert, dass ihn der Ehrgeiz packte, sich auf der Bühne zu zeigen."

Die Reaktionen auf die künstlerische Besessenheit Neros waren – besonders in der Aristokratie – negativ, wie man sehr gut an der Figur des Petronius sehen kann. Eine historische Tatsache, durch Tacitus belegt, die sich im Film für den Zuschauer nicht erschließt, ist, dass Petronius Nero als *arbiter elegantiae*<sup>70</sup> diente. Als er bei einem Gastmahl mit befreundeten Senatoren Selbstmord begeht, verfasst er sterbend einen Brief, in dem er Nero alles vergibt, nur nicht seine Verschandlung der Musik. Allerdings weicht der Film von Tacitus' Bericht ab, in dem er sich über "des Fürsten Schandbarkeiten" besonders in Bezug auf seine sexuellen Ausschweifungen auslässt.<sup>71</sup>

Nero war der Erzählung des Films zufolge nach dem Lesen des Briefes zutiefst gekränkt und befahl die Vernichtung von Petronius' gesamter Gefolgschaft sowie die Eingliederung seines Hab und Guts in Neros Privatschatz. Diese Szene, die im Film als Reaktion Neros auf die Kränkung seiner künstlerischen Ambitionen dargestellt wird, erhält eine vollkommen andere Gewichtung, als wenn man sich auf das tyrannische Bild des Kaisers in den antiken Quellen bezieht. Sueton, der gerne der antiken Gerüchteküche verfällt, bezeichnet Nero als einen, der "durch Schandtaten aller Art gebrandmarkt" ist, 72 und Tacitus, der von sich behauptet, "sine ira et studio" zu schreiben, <sup>73</sup> berichtet, dass er "nicht einmal während der Vergnügungen mit Frevelthaten [ruhte]".<sup>74</sup> Auch schon Petronius' frühere Reaktionen bei den musikalischen Vorträgen des Caesars im Film lassen auf wenig Begeisterung schließen. An einer Stelle macht er sogar Anstalten, nach dem geheuchelten Beifall der anderen Senatoren taktvoll zu kritisieren. Er suggeriert Nero, man könne nur über etwas richtig singen, das man selber erlebt hat, um so die dazugehörigen Emotionen richtig und vollständig wiedergeben zu können. Außerdem macht er dem Imperator weis, dass dessen Lieder dem Ansehen eines Sohnes des göttlichen Claudius nicht angemessen seien. Vom Ehrgeiz gepackt, sucht Nero, der besessene Künstler, fortan nach ultimativer künstlerischer Verwirklichung.

Im Film zeigt sich der Künstler in Nero zwar leicht gekränkt, akzeptiert jedoch offenbar grundsätzlich die Kritik des Petronius. Historisch gesehen hätte es aber niemand je gewagt, Nero öffentlich zu kritisieren, da die Menschen aus Angst darauf bedacht waren, nie in die Missgunst des Kaisers zu fallen. So berichtet Sueton, dass die Menschen bei den öffentlichen Vorträgen Neros nicht mal das Theater verlassen durften, um Kinder zur Welt zu bringen.<sup>75</sup>

<sup>69</sup> Sueton, Nero, 20, 1; C. Suetonius Tranquillus, Nero (Lateinisch/Deutsch), übersetzt und herausgegeben von Marion Giebel, Reclam, 1978

<sup>70 &</sup>quot;Richter des Geschmacks", vgl. Tacitus, Annales VXI, 18

<sup>71</sup> Tacitus, Annales XVI, 19; Des P. Cornelius Tacitus Werke. Lateinisch mit deutscher Uebersetzung und erläuternden Anmerkungen. Von Wilhelm Boetticher. Zweiter Band: Annalen XI-XVI. Leipzig, Verlag von Wilhelm Engelmann, 1865. Entnommen von: <a href="http://www.archive.org/stream/werkelateinischm02taciuoft#page/n0/mode/2up">http://www.archive.org/stream/werkelateinischm02taciuoft#page/n0/mode/2up</a>, letzter Zugriff: 27.07.2011

<sup>72</sup> Sueton, Nero, 36, 2

<sup>73</sup> Tacitus, Annales I, 1, 3

<sup>74</sup> Tacitus, Annales XV, 35

<sup>75</sup> Sueton, Nero, 23, 2.

#### Nero und der Brand Roms

Die ultimative künstlerische Verwirklichung Neros, die ihn unter-schwellig ständig beschäftigte, steigert sich im Film zu einem dramatischen und erschreckenden Höhepunkt: Nero hatte schon mehrfach erwähnt, dass er eine brennende Stadt sehen wollte, um sich davon künstlerisch inspirieren zu lassen. Zudem fand er das alte Rom hässlich und verdreckt und plante eine neues zu erbauen, das nach ihm *Neropolis* genannt werden sollte. Als er seinen engsten Vertrauten in seinem Landsitz in Actium das Modell der neuen Stadt zeigt, lässt er wie nebenbei fallen, dass das richtige Rom brennt. Später teilen Prätorianer, die für den Brand verantwortlich gewesen waren, noch Marcus Vinicius mit, dass sie auf Befehl des Kaisers die Stadt angezündet hätten.

Es wird historisch weder belegt noch widerlegt, dass Nero kaiserlicher Brandstifter gewesen sein soll: Tacitus berichtet, es sei "ungewiß, ob [dieses Unglück] durch Zufall oder Tücke des Fürsten" entstanden sei. Sueton tendiert deutlich zu dessen Anschuldigung: "Denn er behauptete, der Anblick der häßlichen alten Häuser und der engen, gewundenen Gassen beleidige sein Auge, und ließ daraufhin die Stadt in Brand stecken. Dabei ging er ganz offen vor: Viele Männer von konsularischem Rang ertappten seine Kammerdiener mit Pechkränzen und Fackeln auf ihren Grundstücken und wagten sie nicht anzurühren." – das Werk eines wahnsinnigen Tyrannen. In diesem Zeugnis findet man den im Film gezeigten Hass des Princeps auf das "alte Rom" und dessen niedere Bewohner, die *plebs*. Was jedoch im Film dramatisch überspitzt wird, ist der zeitliche Zusammenfall von Roms Brand und Neros Präsentation eines fertigen Modells von *Neropolis*. Denn weder bei Sueton noch bei Tacitus lassen sich Hinweise auf die Planung einer solchen Stadt – es sei denn auf den Bau der gigantischen *domus aurea* –, geschweige denn auf den Namen *Neropolis* finden.

Ob nun Unglück oder Brandstiftung Neros, Tatsache ist, dass Rom brannte - und zwar mindestens sechs Tage lang, da stimmen die antiken Quellen überein.<sup>78</sup> Der Film hingegen verzichtet auf genaue Angaben zur Länge des Brandes, der jedoch kürzer wirkt.

Zuerst – so zumindest im Film – verbringt Nero die Zeit des Brandes damit, seinen Vertrauten in Actium das Modell von *Neropolis* zu zeigen, während seine Prätorianer brutal und sinnlos die Bevölkerung von der Flucht abhalten. Nach seinem Eintreffen in der brennenden Hauptstadt ist Nero aber von der Schönheit der Flammen und seiner bevorstehenden ultimativen künstlerischen Verwirklichung so begeistert, dass er vom Dach seines Palastes aus voller Inbrunst die Zerstörung der Hauptstadt besingt. In dieser Szene wird Nero als Besessener dargestellt, dessen Vernichtungsdrang von künstlerischem Wahn getrieben wird.

Ob dieses einseitige Bild des Kaisers historisch korrekt ist, lässt sich bezweifeln, da Tacitus es als ein "Gerücht" bezeichnet, dass Nero von seiner Hausbühne aus Trojas Untergang besungen haben soll, "das gegenwärtige Unglück Vernichtungsscenen der Vorzeit gleichstellend."<sup>79</sup>

Ich kann mir nicht vorstellen, dass Nero sein Volk in einer Stunde solchen Unglücks alleine gelassen hätte – zumindest nicht so überzogen, wie es im Film dargestellt wird. Wenn er den Brand selber gelegt hat, dann sicherlich nicht, um die Bevölkerung Roms zu vernichten. Denn als Brandstifter wäre es ihm meines Erachtens nur um die Zerstörung der Architektur und daraus folgend die Vollendung seiner Kunstentwürfe gegangen. Darin traue ich Tacitus' Bericht, dass Nero "für das verjagte und flüchtig gewordenen Volk [...] das Mars-

<sup>76</sup> Tacitus, Annales XV, 38.

<sup>77</sup> Sueton, Nero, 38, 1.

<sup>78</sup> Tacitus, Annales XV, 39; Sueton, Nero, 38, 2.

<sup>79</sup> Tacitus, Annales XV, 39.

feld und die Bauten des Agrippa [öffnete], ja seinen eigenen Park, und [...] in der Eile Gebäude aufführen [ließ], die hilflose Menge aufzunehmen; auch wurden Bedarfsgegenstände von Ostia und den benachbarten Municipien herbeigeschafft und der Getreidepreis auf drei Sesterzien herabgesetzt."<sup>80</sup>. Dies entspricht viel eher dem Bild eines artistischen Kaisers, auch wenn er viele Gräueltaten um der Kunst willen beging.

Das Volk sah die ganze Situation jedoch anders: Im Film entlud es seine angestaute Wut auf den Princeps durch Stürmung des Maecenas-Palastes, auf dem Nero angeblich gesungen haben soll.

Auch die antike Geschichtsschreibung enthält Zeichen der Unzufriedenheit trotz der bei Tacitus beschriebenen Hilfsmaßnahmen, z. B. bei Tacitus selbst die Gerüchte über die angebliche Brandstiftung Neros. Natürlich finden sich auch beim Nero-kritischen Biographen Sueton deutliche Zeichen des wachsenden Unmuts gegen den Herrscher, die dieser aber interessanterweise sehr locker aufnimmt: "Man muß sich darüber wundern, [...] daß der Kaiser nichts so geduldig hinnahm wie die Schimpf- und Spottreden des Volkes [...]."81 Aufgrund der rapide wachsenden Rebellion im Innenhof des Palastes musste Nero im Film schnell Verantwortliche finden. Da fiel seiner Frau Poppaea ein idealer Sündenbock ein: Warum sollte man nicht eine schon mit negativen Gerüchten belegte Gruppierung wählen, die zur gleichen Zeit als erstarkende Sekte angesehen wurde, die Christen? Poppeas Beweggrund dafür ist – dem Film zufolge – persönliche Rache wegen unerwiderter Liebe. In dieser Szene zeigt sich wieder einmal Neros labile und leicht zu beeinflussende Künstlerseele.

Es wurde in der antiken Literatur und auch später niemals bestritten, dass Nero aufgrund des Brands Roms Christen verfolgt und grausam bestraft hat. Ob man ihn deshalb als ersten Christenverfolger bezeichnen kann, sei dahingestellt, da er niemals Christen um ihres Glaubens willen verfolgte wie spätere Kaiser.

Bei Tacitus wird dieser Prozess folgendermaßen – und damit entspricht der Film "Quo vadis?" genau der historischen Überlieferung – beschrieben: "Um daher dieses Gerede zu vernichten, gab Nero denen, welche wegen ihrer Schandthaten verhaßt das Volk Christianer nannte, die Schuld, und belegte sie mit ausgesuchten Strafen."<sup>82</sup> Angeblich gab es sogar Christen, die sich freiwillig zur Brandstiftung bekannt haben sollen, ein Umstand, der im Film unerwähnt bleibt.<sup>83</sup> Aufgrund dieser Selbstbeschuldigungen wurden unzählige Menschen angeklagt, deren Bestrafung äußerst brutal ausfiel, was im obigen Zitat schon angedeutet und im Film "Quo vadis?" genau dementsprechend dargestellt wurde. Wir wissen dies dank Tacitus, der einen ganzen Absatz der Beschreibung des grausamen Schicksals widmete, das die verurteilten Christen erwartete: "Bei ihrem [der Christen] Tode wurde auch noch Spott mir ihnen getrieben. Man steckte sie in die Felle wilder Tiere und ließ sie von Hunden zerreißen. Oder man schlug sie ans Kreuz und zündete sie an, sodass sie zu nächtlicher Stunde als Fackeln dienten. Nero hatte seinen Park zu diesem Schauspiel geöffnet und verband dies mit Zirkusvorführungen."<sup>84</sup>

Was jedoch die Schuldfrage der Christen betrifft, so ist sich selbst die moderne Forschung uneinig. Es konkurrieren hauptsächlich die beiden Deutungen, dass der Brand ein Unglücksfall oder dass Rom Opfer der Neronischen Brandstiftung gewesen sei, wobei die zweite Deutung über viele Jahrhunderte hinweg das Schreckensbild Neros prägte. Ein

<sup>80</sup> Ebenda.

<sup>81</sup> Sueton, Nero, 39, 1.

<sup>82</sup> Tacitus, Annales XV, 44

<sup>83</sup> Ebenda.

<sup>84</sup> Ebenda; Cornelius Tacitus, Sämtliche erhaltene Werke, hrsg. u. üb. v. A. Schaefer, Essen 1983; entnommen aus:

G.Waldherr, Nero – Eine Biographie, 2005.

<sup>85</sup> Für den Unglücksfall: Gerhard H. Waldherr, 2005, S. 210. Für Neros Brandstiftung: seit Tacitus, Annales XV, 39.

dritter Deutungsversuch erscheint vor dem Hintergrund aktuellen Geschehens gar nicht so abwegig, dass nämlich fanatische Christen, die das Reich Gottes herbeisehnten, welches, wie sie glaubten, in Flammen erscheinen werde, aus diesem Grunde Rom niedergebrannt haben sollen. 86 Welche von diesen Deutungen jedoch die "richtige" ist, wird wohl aufgrund der Quellenlage für immer ungeklärt bleiben

#### **Fazit**

Zunächst möchte ich vorausschicken, dass es mir unmöglich scheint, historische Begebenheiten nach antiken Quellen 1:1 zu realisieren, wenn der Film den Anspruch eines Kunstwerks erhebt.

Die Umsetzung des historischen Stoffes im Film "Quo vadis?", besonders in den beiden oben diskutierten Punkten, trotz der mit künstlerischer Freiheit abgeänderten Szenen, halte ich für äußerst gelungen. Ein nicht unerheblicher Anteil kommt dem Hauptdarsteller Sir Peter Ustinov zu, der die tragischen und unfreiwillig komischen Seiten der Filmfigur Nero herausarbeitet und ihn so sehr menschlich gestaltet. Es fällt auf, dass dabei der Schwerpunkt nicht wie bei Tacitus und Sueton darauf gelegt wurde, Nero als einen wahnsinnigen Tyrannen darzustellen, sondern als verirrten Menschen, der durch übermäßige Liebe zur Kunst zu seinen verrückten Plänen getrieben wird. Auch bei den beiden Geschichtsschreibern findet sich die oben erwähnte Musikbesessenheit Neros, allerdings nicht als wesensleitende Eigenschaft des Princeps. Darin liegt die wahrscheinlich größte Diskrepanz zwischen dem Film und dem historisch Überlieferten.

Ich finde, dass die Darstellung im Film durchaus schlüssig ist und eher dem Bild Neros entspricht, welches ich durch weiterführende Recherchen gewonnen habe. Ohnehin kann ich mir nicht vorstellen, dass ein Mensch nur aus purer Tyrannei Taten wie die Neronischen begeht. Dahinter muss Tieferes verborgen sein, wie eben seine zwanghafte Liebe zur Kunst. Außerdem würde sich kein "normaler" Tyrann in der Dichtung und Philosophie gebildete Vertraute wie Seneca oder Petronius zulegen, sondern viel eher begnadete Feldherren.

Abschließend finde ich, dass in ein modernes Werk über eine so kontrovers diskutierte Figur wie Nero immer mehr als nur zwei antike Quellen gehören, um ein möglichst ausgewogenes Meinungsbild von höherer historischer Wahrscheinlichkeit zu gewinnen. Denn die vorhandenen Quellen, Tacitus und Sueton, scheinen eine sehr einseitige Darstellung zu verfolgen und verraten daher eher ihre Autorenabsicht als die tatsächliche Begebenheit. Hierzu empfiehlt es sich besonders, die moderne Forschung und ihre Theorien miteinzubeziehen, da diese oftmals zu ganz neuen Erkenntnissen aufgrund besserer Quellenlagen z. B. Inschriften, Münzen – gelangen kann

## Literaturverzeichnis **Antike Quellen:**

C. Suetonius Tranquillus, Nero. Lateinisch/Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Marion Giebel. 1978, Philipp Reclam jun. GmbH und Co, Stuttgart. Durchgesehene und biographisch ergänzte Ausgabe 2001.

Des P. Cornelius Tacitus Werke. Lateinisch mit deutscher Uebersetzung und erläuternden Anmerkungen. Von Wilhelm Boetticher. Zweiter Band: Annalen XI-XVI. Leipzig, Verlag von Wilhelm Engelmann, 1865. Entnommen von,

http://www.archive.org/stream/werkelateinischm02taciuoft#page/n0/mode/2up

letzter Zugriff: 27.07.2011

<sup>86</sup> Vgl. Heike Jackler auf http://www.humanist.de/geschichte/nero.html#Der%20Brand%20von%20Rom, letzter Zugriff 20.07.2011.

#### Sekundärliteratur:

Gerhard H. Waldherr, Nero – Eine Biographie. Verlag Friedrich Pustet, 2005.

"Quo vadis?", Erzählung aus der Zeit Neros von Henryk Sienkiewicz. Aus dem Polnischen übersetzt und bearbeitet von Ernst P. Bauer. Verlag Martin Maschler, Berlin, um 1920.

http://www.imperiumromanum.com/sprache/filme/quovadis1951\_03.htm letzter Zugriff 27.07.2011

http://www.humanist.de/geschichte/nero.html#Der%20Brand%20von%20Rom, letzter Zugriff 20.07.2011

http://de.pons.eu/, letzter Zugriff 01.08.2011 (für den lateinischen Teil)

# Ingrid Große Perdekamp

# Das Kerncurriculum als Chance

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- die Bedeutung polysemer Vokabeln im Textzusammenhang eigenständig funktional unterscheiden, ...
- aufgrund morphologischer Beobachtungen die syntaktische Verwendung von Wörtern und Wortgruppen erklären, ...
- verschiedene Lebensmodelle der Antike untersuchen und mit der eigenen Lebenswirklichkeit kontrastieren, ...

Erwartungen wie diese richten wir fast selbstverständlich an die Lernenden und damit an unseren eigenen Unterricht. Die drei aus dem hessischen Kerncurriculum zitierten Bildungsstandards werden wohl keiner Lehrkraft des Faches Latein fremd sein. Es ist offensichtlich, dass gerade ein Sequenzfach wie Latein auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen angewiesen ist, welche die Begegnung mit den Inhalten erst möglich machen, die unsere Kultur prägten.

Aber keine dieser Kompetenzen ist Mittel zum Zweck. Eine unscheinbare Fähigkeit wie der Umgang mit Mehrdeutigkeit bestimmt die Kommunikation eines Menschen, die genaue Beobachtung von Morphologischem und der Aufbau syntaktischen Verständnisses hat eine Wirkung auf das Denken, die immer schon die Grundabsicht von Lateinunterricht war. Kompetenzaufbau zeigt sich als Aufbau von Fachlichem, aber auch als Entfaltung der individuellen Möglichkeiten.

Die Entwicklung von Kompetenzen ergibt sich nur in der Auseinandersetzung mit Inhalten, aber auch die Inhaltsvermittlung benötigt vorhandene Kompetenzen als Voraussetzung. Wichtige Inhaltsfelder sind im Kerncurriculum gesetzt, die Textauswahl steht in der Verantwortung der Lehrkräfte. Auch die Inhalte sind immer schon auf ihren exemplarischen Wert hin befragt worden, auf ihren Platz im systematischen Kompetenzerwerb. Gerade in der Sekundarstufe I wird man die Texte auch unter dem Gesichtspunkt ihrer Vernetzbarkeit auswählen.

Kompetenzerwartungen, die Ergebnisse des Lernens formulieren, heben Selbstverständliches ins Bewusstsein. Damit geben sie Gelegenheit, sich zu vergewissern, was im Lernprozess tatsächlich erreicht ist: Denn dies ist nicht selbstverständlich! Da wir vom Bildungswert der Alten Sprachen überzeugt sind, kann es uns auch interessieren, welche Bildungsprozesse sich jeweils eingestellt haben und wo es unserer Hilfe bedarf, damit der Lernpro-

zess sinnvoll fortgeführt wird. Die systematische Zusammenstellung von Kompetenzen als Bildungsstandards im Kerncurriculum kann dazu als Analyse- und Planungsfolie dienen. Diese Analyse- und Planungstätigkeit im Sinne eines kollegialen Austausches ist gemeint, wenn von der Umsetzung des Kerncurriculums in ein schuleigenes Fachcurriculum die

Rede ist. Hier werden in produktiver Weise Gemeinsamkeiten erzeugt, die so dringend gebraucht werden, um die Energien aller möglichst zielführend einzusetzen: Jede Fachkonferenz hat an der einen oder anderen Stelle Vereinbarungsbedarf und kein Lehrbuch kann dafür Ersatz bieten.

Insofern hat die Arbeit an einem schuleigenen Fachcurriculum zwei Effekte: die Bemühung um Vereinbarungen in Bereichen, die das Lernen betreffen, und die Dokumentation von wertvollen bereits in der Vergangenheit erreichten gemeinsamen Linien, die vermutlich auch nicht so selbstverständlich sind, wie sie den langjährig Tätigen erscheinen mögen.

# Holger Sturm Wie kann lateinischer Lektüreunterricht in der Oberstufe kompetenzorientiert geplant und durchgeführt werden?

Chancen und Probleme aufgezeigt anhand der "Coniuratio Catilinae" des Sallust.<sup>87</sup>

## 1. Einleitung

Zweifellos avancierte das Substantiv "Kompetenz" zu einem zentralen Schlüsselbegriff des Bildungswesens. Aber nicht nur in diesem Bereich findet das Wort seit den letzten Jahren vermehrt Verwendung. So wird in einem Prospekt eines bekannten Supermarktunternehmens für Kaffee geworben, indem man den Käufer auf die "Kaffeekompetenz aus einer Hand" verweist. Betrachtet man die Leserschaft des genannten Prospektes, so liegt die Vermutung nahe, dass vielen die vielschichtige Bedeutung des Wortes nicht klar ist. Gleichwohl: "Kaffeekompetenz" hört sich gut und erfolgsversprechend an, ein bekömmlicher Kaffee scheint garantiert.

Diese Beobachtung eines inflatorisch-unreflektierten Gebrauchs des Begriffs "Kompetenz" lässt sich auch teilweise im Bildungsbereich ausmachen; auch hier hört sich das Wort zumindest gut und erfolgsversprechend an, eine bessere Bildung scheint garantiert. Wenn nun der dieser Entwicklung kritisch gegenüberstehende Verfasser der vorliegenden Abhandlung aber gerade über dieses Thema schreibt, sich damit einem gewissen Trend anschließt und das Wort "Kompetenz" sogar in dem Titel seiner Abfassung verwendet, so hat dies folgende Bewandtnis: Die lateinische Herkunft des Wortes verpflichtet aus seiner Sicht geradezu die Altphilologen und somit auch ihn, sich näher mit dem Thema zu beschäftigen, Kompetenzorientierung in der Praxis zu erproben und dabei Chancen sowie Probleme des Konzeptes aufzuzeigen. Dabei möchte er sich zudem einem Gegenstand widmen, der – soweit überschaubar – seitens der lateinischen Fachdidaktik bisher kaum Behandlung erfuhr, nämlich der Frage, wie lateinischer Lektüreunterricht in der Oberstufe kompetenzorientiert geplant und durchgeführt werden kann. Dies möchte er exemplarisch anhand einer in der Einführungsphase durchgeführten Lektürereihe zu der "Coniuratio Catilinae" des Sallust beleuchten. Dabei vermag der Verfasser aufgrund formaler Restriktionen sowie der Komplexität des Themas es nicht zu leisten, die Fragestellung erschöpfend und in allen Aspekten zu bearbeiten, sondern möchte dies anhand ausgewählter, d.h. für seine Lerngruppe relevanter Aspekte kompetenzorientierten Unterrichts tun.

<sup>&</sup>lt;sup>87</sup> Der Beitrag geht auf eine im Februar 2010 am Studienseminar für Gymnasien in Gießen eingereichte Examensarbeit

In der vorliegenden Abhandlung soll dazu in einem ersten Schritt zunächst theoretisch erörtert werden, was "kompetenzorientierter Unterricht" ist und inwiefern dieses Prinzip auf das Fach Latein anwendbar ist. In diesem Zusammenhang soll zudem ein Modell eines kompetenzorientierten lateinischen Lektüreunterrichts vorgestellt werden. In einem zweiten Schritt soll die praktische Erprobung ausgewählter Aspekte des Modells dargestellt und reflektiert werden.

# 2. Theoretische Grundlagen

# 2.1 Grundlagen kompetenzorientierten<sup>88</sup> Unterrichts

Dem kompetenzorientierten Unterricht liegt generell ein veränderter Lernbegriff zugrunde, der sich gegen ein Lernen ohne Handlungsbezug richtet, da aus diesem träges Wissen resultiert. Bei Dieses Wissen ist nämlich "nicht mit anderem Wissen vernetzt, nicht auf Anwendung bezogen und/oder nicht als solches im Bewusstsein repräsentiert. Dementgegen umfasst der veränderte Lernbegriff, der sich auf die Erkenntnisse der Neuropsychologie und auf die Konzepte der konstruktivistischen Didaktik stützt, einen aktiven, selbst konstruierten, selbst verantworteten, ganzheitlichen, emotionalen und beziehungsorientierten Prozess, in dem die lernende Person im Mittelpunkt steht und ihre Kompetenzen wahrnehmbar aufbaut. In einem Unterricht, dem dieser Lernbegriff zugrunde liegt, sollen die Schülerinnen und Schüler "komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen erwerben, die sie zu flexibler und situationsangemessener Lösung von fachspezifischen und fachübergreifenden Problemen befähigen". Sie sollen dabei gleichermaßen in ihren Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen gefördert werden.

Der Aufbau dieser Kompetenzen vollzieht sich dabei in vier Schritten<sup>95</sup>:

In einem ersten Schritt geht es um die *Bewusstmachung des neuen Lerngegenstandes durch Frage- und Problemstellungen*, was beispielsweise in der Weise umgesetzt werden kann, dass die Lehrkraft den SuS ein Problem oder eine Situation aufzeigt, zu deren bzw. dessen Bewältigung die SuS sich noch Wissen aneignen müssen. <sup>96</sup> Dabei ist es auch wichtig, dass dem Lerner seitens der Lehrkraft die Ziele, Methoden und Arbeitsformen eines Lernarrangements transparent gemacht werden <sup>97</sup> und die neu zu erwerbenden Kenntnisse mit dem bestehenden relevanten Vorwissen vernetzt werden <sup>98</sup>. Der *Wissenserwerb* stellt den *zweiten* Schritt des Kompetenzerwerbs dar und ist notwendig, da für Handlungskompetenz Wissen benötigt wird, wobei natürlich durch Auswendiglernen allein keine Handlungskompetenz erworben werden kann. <sup>99</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>88</sup> Gängig ist die von Franz Weinert aufgestellte Definition von "Kompetenzen": "Kompetenzen bezeichnen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemstellungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." (Weinert 2001, S. 27 f.). Zudem die Definition von Gerhard Ziener: "Kompetenzen geben Auskunft über das, was jemand kann, und zwar in dreifacher Hinsicht: im Blick auf seine Kenntnisse, seine Fähigkeit damit umzugehen, und seine Bereitschaft, zu den Sachen und Fertigkeiten eine eigene Beziehung einzugehen. Kompetenzorientierter Unterricht zielt auf die Ausstattung der Lernenden mit Kenntnissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten sowie die Bewusstmachung und Reflexion von Einstellungen." (Ziener 2006, S. 20).

<sup>&</sup>lt;sup>89</sup> Bauch u.a. 2007, S. 37 in Bezug auf Renkl 1996.

<sup>90</sup> Ebd.

<sup>91</sup> Ebd.

 $<sup>^{92}</sup>$  Im Folgenden SuS.

<sup>&</sup>lt;sup>93</sup> Bergfelder 2007, S. 13.

<sup>&</sup>lt;sup>94</sup> Eine Definition dieser Kompetenzen findet sich in Bauch u.a. 2007 (in Anlehnung u.a. an Klafki), S. 38-39.

<sup>95</sup> Ebd

<sup>&</sup>lt;sup>96</sup> Lersch, Kompetenzfördernd unterrichten, S. 2.

<sup>&</sup>lt;sup>97</sup> Vgl. Ziener 2006, S. 71.

<sup>&</sup>lt;sup>98</sup> Lersch, Kompetenzfördernd unterrichten, S. 8.

<sup>99</sup> Vgl. Stratenwerth 2007, S. 177.

In einem *dritten* Schritt muss dann den SuS Gelegenheit gegeben werden, das *erworbene* Wissen anzuwenden oder mittels intelligenten Übens zu kultivieren. <sup>100</sup> Durch diesen Schritt werden stabile neuronale Vernetzungen aufgebaut, so dass Wissen im Langzeitgedächtnis gespeichert werden kann und flexibel verfügbar ist. <sup>101</sup> Der *vierte* Schritt des Kompetenzerwerbs stellt die *Reflexion und Evaluation der Erfahrungen* dar. <sup>102</sup>

Ein Unterricht, der den Kompetenzerwerb der SuS im Blick hat, also kompetenzorientiert ist, zeichnet sich im Wesentlichen durch folgende Kriterien aus:

# 1. Anwendungs- und Handlungsbezug

Die SuS müssen den potenziellen Nutzen des erworbenen Wissens und der erworbenen Kenntnisse "kennen, verstehen und selbst erfahren"<sup>103</sup>, so dass sie dieses in flexibel nutzbares "intelligentes Wissen" transferieren und damit Wissen und Können in Denken und Handeln umsetzen können<sup>104</sup>. Dietrich Stratenwerth bezeichnet dies treffenderweise als "vitae discere".<sup>105</sup>

## 2. Hohe Komplexität

Die Aufgabenstellungen innerhalb des kompetenzorientierten Unterrichts zeichnen sich durch einen hohen Grad an Komplexität aus, indem verschiedene "Einzelkenntnisse und Teilfertigkeiten zu einer komplexen Disposition" <sup>106</sup> gebündelt werden.

# 3. Fächerübergreifende Vernetzung<sup>107</sup>

Im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichts wird gelernt, dass sich die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht auf das jeweilige Unterrichtsfach beschränken, sondern auch in anderen Fächern und außerhalb der Schulmauern angewendet werden können und wollen.

# 4. Längerfristiger Aneignungsprozess 108

Da Kompetenzen von den SuS nicht von heute auf morgen erworben werden können, sondern "angebahnt und allmählich eingeübt, bewusst gemacht und ausdifferenziert"<sup>109</sup> werden müssen, ist es für den kompetenzorientierten Unterricht essenziell, für eine langfristige Verankerung des Wissens, der Fähigkeiten und der Einstellungen Sorge zu tragen.

#### 5. Ganzheitlich angelegt

Im kompetenzorientierten Unterricht wird die ganze Person am Lernprozess beteiligt, indem durch eine veränderte Aufgabenkultur<sup>110</sup> möglichst viele Kompetenzbereiche miteinander verbunden werden.

# 6. Änderung der Perspektive

Nicht die Inhalte, sondern vielmehr der individuelle Lernprozess und dessen Reflexion stehen im Mittelpunkt des Unterrichts. Daher muss der Unterricht Freiräume für differenziertes und individualisiertes Lernen bieten. Mit der Änderung der Perspektive ergibt sich auch für die Lehrkraft die Notwendigkeit, differenzierte Überlegungen bezüglich der Performanz der von den SuS zu erwerbenden Kompetenzen anzustellen, d.h. sich die Fragen zu stellen: Was kann ein Schüler, wenn er das gut kann?

<sup>&</sup>lt;sup>100</sup> Bauch u.a. 2007, S. 38.

<sup>&</sup>lt;sup>101</sup> Vgl. Lenhard, Was heißt: kompetenzorientiert unterrichten?, S. 9.

<sup>&</sup>lt;sup>102</sup> Bauch u.a. 2007, S. 38.

<sup>&</sup>lt;sup>103</sup> Bonsen/ Hey, Kompetenzorientiertes Lernen, S. 2.

<sup>&</sup>lt;sup>104</sup> Vgl. Bonsen/ Hey, Kompetenzorientiertes Lernen, S. 2.

<sup>&</sup>lt;sup>105</sup> Stratenwerth 2007, S. 176.

<sup>&</sup>lt;sup>106</sup> Bonsen/ Hey, Kompetenzorientiertes Lernen, S. 3. Zu der neuen Aufgabenkultur vgl. ebd. S. 17.

<sup>&</sup>lt;sup>107</sup> Vgl. Bonsen/ Hey, Kompetenzorientiertes Lernen, S. 3.

<sup>&</sup>lt;sup>108</sup> Vgl. Bonsen/ Hey, Kompetenzorientiertes Lernen, S. 4.

<sup>&</sup>lt;sup>109</sup> Lenhard, Was heißt: kompetenzorientiert unterrichten?, S. 12.

<sup>&</sup>lt;sup>110</sup> Vgl. Bonsen/ Hey, Kompetenzorientiertes Lernen S. 14-15.

#### 7. Eigenverantwortlichkeit

Die SuS müssen im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichts dazu angeleitet werden, dass sie an der Progression ihres Kompetenzerwerbs mitbeteiligt sind und auch für dessen Erfolg verantwortlich sind.

## 8. Veränderung der Leistungsmessung und Leistungsbewertung

Da innerhalb des kompetenzorientierten Unterrichts Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbst-kompetenzen "gleichgewichtig und gleichzeitig gefördert und reflektiert"<sup>111</sup> werden sollen, muss sich dies auch in der Leistungsmessung und Leistungsbewertung widerspiegeln. Die Fachkompetenzen der SuS dürfen nicht alleinige Bewertungsgrundlage sein. <sup>112</sup> Generell muss aber auch darauf geachtet werden, Lern- und Bewertungssituation zu unterscheiden, da es ansonsten zu einem Spannungsverhältnis zwischen permanenter Bewertungssituation und prozessorientiertem Lernen kommen könnte.

# 9. Intelligentes Üben

Da Kompetenzen erst durch regelmäßiges und intelligentes Üben entwickelt werden können, muss der Unterricht dazu auch Gelegenheit bieten.

#### 10. Hoher Grad an Selbstständigkeit

Da der veränderte Lernbegriff davon ausgeht, dass es sich beim Lernen um einen aktiven und selbst konstruierten Vorgang handelt, intendiert der kompetenzorientierte Unterricht, den SuS ein höchstmögliches Maß an Selbstständigkeit zu gewähren.

#### 11. Variation der Lernform

Der erweiterte Lernbegriff und das Anliegen, Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen gleichermaßen zu fördern, bedingt noch intensivere Überlegungen seitens der Lehrkraft bezüglich der geeigneten Lernform.

#### 12. Exemplarisches Lernen

Es kommt hinsichtlich des Unterrichtsstoffes weniger auf Quantität als auf den Grad an, mit der der Lerner den Unterrichtsstoff durchdrungen hat, über ihn verfügen und ihn transferieren kann. <sup>113</sup> Daher muss die Lehrkraft bei der Planung des Unterrichts überlegen, welche Unterrichtsgegenstände sich besonders für die Förderung der jeweiligen Kompetenzen eignen, wobei von einem rein funktionalistischen Denken abzusehen ist.

Nachdem nun generell Kriterien eines kompetenzorientierten Unterrichts aufgezeigt wurden, soll im Folgenden erörtert werden, inwiefern dieses Konzept im Lateinunterricht bereits angelangt und unter welchen Prämissen dieses überhaupt anwendbar ist.

## 2.2 Kompetenzorientierung und deren Anwendbarkeit im Lateinunterricht

Neben den sogenannten überfachlichen Kompetenzen (Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) gibt es für das Fach Latein drei Kompetenzbereiche, in denen SuS im Rahmen des Unterrichts gefördert werden sollen, nämlich in ihrer Sprach-, Text- und Kulturkompetenz. Für das Land Hessen liegt die Füllung der drei genannten Bereiche mit bestimmten Inhalten und exakt definierten Standards mittlerweile vor. Die in der Abiturprüfung nachzuweisenden Kenntnisse sind in den "Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung" dargelegt. Was die Schulpraxis betrifft, so findet das Prinzip der Kom-

Kompetenzorientierung, S. 13-15. Kritisch Spinner 2005, S. 88-89, der bei vielen Aufgabenstellungen, die sich als kompetenzorientiert ausgeben, eine Reduktion von Komplexität sieht.

<sup>&</sup>lt;sup>111</sup> Bonsen/ Hey, Kompetenzorientiertes Lernen, S. 10.

<sup>&</sup>lt;sup>112</sup> Zu diesem Problem vgl. Bonsen/ Hey, Kompetenzorientiertes Lernen, S. 16-17 und Bonsen/ Hey,

<sup>&</sup>lt;sup>113</sup> Lenhard, Was heißt: kompetenzorientiert unterrichten?, S. 12-13.

<sup>&</sup>lt;sup>114</sup> Kuhlmann 2009, S. 18.

<sup>&</sup>lt;sup>115</sup> Standards geben den Ausprägungsgrad der jeweiligen Kompetenzen an. Vgl. Bauch u.a. 2007, S. 37.

<sup>&</sup>lt;sup>116</sup> Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung: Latein, hrsg. von der Kultusministerkonferenz 2005.

petenzorientierung im Lateinunterricht nur langsam Verbreitung. 117 Dies mag zum einen wohl an der dem Altphilologen gewissermaßen tradierten Skepsis gegenüber Neuem liegen, zum anderen aber wohl auch an einer falschen Vorstellung von Kompetenzorientierung. Oft hört man nämlich, dass Kompetenzorientierung nichts anderes sei als eine Umformulierung der alten Lernziele. Ein Hinweis auf das vorangegangene Kapitel der vorliegenden Arbeit mag an dieser Stelle als Entgegnung genügen. Ein berechtigter Kritikpunkt jedoch, den Lateinkolleginnen und -kollegen immer wieder gegen das neue Prinzip vorbringen, betrifft die anwendungs- und handlungsorientierte Funktionalisierung von Lerninhalten. Während es nämlich noch einleuchtend ist, dass es bei dem Bereich "Sprache" nicht darum gehen kann, dass Schülerinnen und Schüler etwa lateinische Substantive rauf- und runterdeklinieren können, sondern eine anwendungsbezogene Kompetenz entwickeln, so steht doch die Frage im Raum, welches "intelligente Wissen" die SuS beispielsweise durch die Lektüre der Oden des Horaz erwerben können und wie sich das Gelernte dann in deren Handeln widerspiegeln soll.

Soll Lateinunterricht weiterhin zu einer umfassenden Bildung der SuS beitragen, zugleich aber auch kompetenzorientiert sein, so ergibt sich die Notwendigkeit einer Modifizierung des Begriffs "Kompetenz": er darf nicht rein funktionalistisch verstanden werden, sondern muss auch ein "Mehr-Wissen" und die Förderung einer ästhetischen Bildung beinhalten. <sup>120</sup> Ein rein funktionalistisches Verständnis des Wortes, d.h. eine einseitige Orientierung auf den Anwendungs- und Handlungsbezug des Gelernten wäre nämlich in der Hinsicht problematisch, dass damit die Zielsetzung des Lateinunterrichts, literarisch-ästhetische Bildung und historisches Wissen zu fördern, hinten runter fiele <sup>121</sup>, der wissenschaftliche Theoriebezug verloren ginge und eventuell Neugier bzw. Wissenstrieb eingeschränkt würden. <sup>122</sup> Literarische Texte würden zu Kompetenzsteinbrüchen degradiert <sup>123</sup>, indem sie in ihrer Widerständigkeit und ambigen Mehrdeutigkeit nur durch die Brille der Kompetenzen, die an ihnen erworben werden können, wahrgenommen werden würden. <sup>124</sup> Gerade aber im Lateinunterricht gehören anwendungs- und handlungsorientierte Kompetenzen und theoretisches Wissen untrennbar und gleichrangig zusammen <sup>125</sup>, um Bildung zu gewährleisten und damit über ein reines "Können" hinaus zu gelangen.

Unter Verwendung dieses modifizierten Kompetenzbegriffs soll im Folgenden theoretisch aufgezeigt werden, inwiefern lateinischer Lektüreunterricht in der Oberstufe kompetenzorientiert stattfinden kann.

<sup>&</sup>lt;sup>117</sup> Ohne insgesamt den gegenwärtigen Stand anderer Fächer in der Umsetzung von Kompetenzorientierung im Unterricht aufzeigen zu können, sei die Vermutung geäußert, dass auch diese sich noch in der Orientierungs- und Erprobungsphase befinden. Fortgeschrittener scheint Englisch zu sein (vgl. etwa die Publikation von Wolfgang Zydatiß, Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen, Frankfurt am Main 2005). Für das Fach Deutsch liegt, was den literarischen Bereich betrifft, u.a. eine Publikation von Clemens Kammler vor (Ders., Literarische Kompetenzen. Standards im Literaturunterricht, Seelze 2006). Da die im Fach Latein zu erwerbenden Kompetenzen - ausgenommen die überfachlichen Kompetenzen - sich doch enorm von denen anderer Fächer unterscheiden, scheint eine Übertragung vorhandener Konzepte nur sehr eingeschränkt möglich zu sein.

<sup>&</sup>lt;sup>118</sup> Zu diesem Problem Bonsen/ Hey, Kompetenzorientierung S. 5-8.

<sup>&</sup>lt;sup>119</sup> Kuhlmann 2008, S. 31-34.

<sup>&</sup>lt;sup>120</sup> Dies ist grundsätzlich für alle künstlerisch-literarischen Fächer festzuhalten. Auch Stratenwerth weist darauf hin, dass durch die Betonung der kognitiven Fähigkeiten und des Handelns die Bedeutung des ästhetischen Genusses zu kurz kommen würde. Vgl. Stratenwerth 2007, S. 176.

<sup>&</sup>lt;sup>121</sup> Vgl. Bergfelder 2007, S. 14, zudem Bonsen/ Hey, Kompetenzorientiertes Lernen, S. 17.

<sup>&</sup>lt;sup>122</sup> Vgl. Kuhlmann 2008, S. 39.

<sup>&</sup>lt;sup>123</sup> Vgl. Kuhlmann 2009, S. 20.

<sup>&</sup>lt;sup>124</sup> Spinner 2005, S. 89.

<sup>&</sup>lt;sup>125</sup> Kuhlmann 2008, S. 39.

<sup>&</sup>lt;sup>126</sup> Kuhlmann 2009, S. 20.

# 2.3 Kompetenzorientierung im lateinischen Lektüreunterricht der Oberstufe<sup>127</sup>

Neben der Förderung der überfachlichen Kompetenzen (Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) sollen die SuS im Rahmen des lateinischen Lektüreunterrichts der Oberstufe zu einem kompetenten Umgang mit lateinischen Originaltexten befähigt werden, d.h. dass sie diese satzübergreifend und ganzheitlich erschließen, decodieren und recodieren und auf der Basis vorgegebener Kategorien interpretieren können (Textkompetenz)<sup>128</sup>. Um die für die Textkompetenz unentbehrliche Sprachkompetenz nicht zu vernachlässigen, ist es notwendig, die SuS durch lektürebegleitende Grammatik- und Wortschatzübungen in ihrer Sprachkompetenz zu fördern. <sup>129</sup> Zudem sollen die SuS durch die Beschäftigung mit dem Inhalt der jeweiligen Texte in ihrer Kulturkompetenz gefördert werden, d.h. dass sie sich beispielsweise mit den Wertehaltungen und Weltdeutungen der Römer auseinandersetzen können. Im Sinne der obigen Ausführungen bezüglich der Anwendbarkeit von Kompetenzorientierung im Lateinunterricht allgemein sollen die SuS auch in ihrer ästhetischen Bildung gefördert werden. Der Grad der Intensität und Explizität<sup>130</sup>, mit der die oben genannten Kompetenzen gefördert werden müssen, ist von dem Entwicklungsstand der jeweiligen Lerngruppe abhängig. So muss unter Umständen etwa die Förderung von Sozialkompetenz nicht schwerpunktmäßig und explizit erfolgen, wenn im Hinblick auf die jeweilige Lerngruppe dafür keine Notwendigkeit besteht. Gleichwohl ist es natürlich von Gewinn und im Sinne des ganzheitlichen Lernens, möglichst viele Kompetenzbereiche innerhalb des Unterrichts zu fördern und miteinander zu verbinden. An dieser Stelle wird ein für die Planung einer kompetenzorientierten Lektüreeinheit zentrales Element deutlich, nämlich der notwendige Blick der Lehrkraft auf die Adressaten des geplanten Unternehmens. Dabei muss sich die Lehrkraft zwei Fragen stellen: 1. Welche Kompetenzen sollen in dieser Lerngruppe schwerpunktmäßig gefördert werden? 2. Was sollen die SuS am Ende der Einheit mehr wissen/ verstehen/ können?<sup>131</sup> Mit der zweiten Frage tritt das Novum der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung zutage: Die Planung und Gestaltung einer Lektüreeinheit wird nicht mehr von deren Beginn in Richtung auf ihren Abschluss hin, sondern von ihrem angezielten Ende her konzipiert. 132

Neben diesem Blick auf die Adressaten der zu planenden Lektüreeinheit muss sich der Fokus der Lehrkraft auch auf das Material richten. Für dessen Auswahl ist neben dem Inhalt und der Wirkmächtigkeit des Textes<sup>133</sup> entscheidend, welche Kompetenzen – wobei der für den Lateinunterricht modifizierte Kompetenzbegriff zugrunde gelegt werden muss – durch dessen Lektüre gefördert werden können, welche Bedeutung der Text für die Gegenwart und Zukunft der SuS besitzt<sup>134</sup> und ob er den SuS die Möglichkeit zum existentiellen

1.

<sup>&</sup>lt;sup>127</sup> Wie bereits in der Einleitung zu der vorliegenden Abhandlung angedeutet, liegt bezüglich der Frage, wie lateinischer Lektüreunterricht in der Oberstufe kompetenzorientiert geplant und durchgeführt werden kann, seitens der Fachdidaktik sehr wenig vor. Sehr anregend ist die Publikation von Peter Kuhlmann und Meike Rühl (mit Beiträgen von Birgit Eickhoff und Henning Horstmann): Lateinische Literaturdidaktik (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts), Bamberg 2010. Hier besonders hilfreich S. 33-36 ("Könnensstandards und didaktische Analyse"). Vgl. zudem den lesenswerten Beitrag von Peter Kuhlmann "Kompetenzorientierung und Lateinunterricht in der Oberstufe", in: Forum Classicum 2 (2011), S. 114-123.

<sup>&</sup>lt;sup>128</sup> Zur Praxis der Textanalyse und Interpretation im Lateinunterricht vgl. Kuhlmann 2009, S. 139.

<sup>&</sup>lt;sup>129</sup> Kuhlmann 2009, S. 32.

<sup>&</sup>lt;sup>130</sup> Zu der impliziten und expliziten Kompetenzförderung vgl. Bonsen/ Hey, Kompetenzorientierung, S. 8-9.

<sup>&</sup>lt;sup>131</sup> An dieser Stelle ist eine Differenzierung nach unterschiedlichen Standards sinnvoll, aber bisweilen schwierig anzulegen. Vgl. Bauch u.a. 2007, S. 39.

<sup>&</sup>lt;sup>132</sup> Lersch, Kompetenzfördernd unterrichten, S. 6.

<sup>&</sup>lt;sup>133</sup> Kuhlmann 2009, S. 133: "Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl von Texten ist immer auch die Frage, inwieweit sie typisch oder auch prägend für ihre eigene Zeit und ihr kulturelles Umfeld waren."

Klafki 1975, S. 136-137. Vgl. zudem Lenhard, der von einem wirklichkeitserschließenden Ernstfallcharakter spricht (Lenhard, Was heißt: kompetenzorientiert unterrichten?, S. 13).

Transfer bietet. 135 Daneben ist auch das Schülerinteresse bei der Auswahl des Textes zu berücksichtigen. 136 Nicht immer wird es möglich und notwendig sein, bei der Textauswahl alle genannten Aspekte gleichermaßen zu berücksichtigen, gleichwohl ist eine hohe Erfüllung der genannten Auswahlkriterien anzustreben.

Die Durchführung der Lektüreeinheit, bei der möglichst alle Kompetenzbereiche gefördert werden sollen<sup>137</sup>, vollzieht sich dabei in vier Schritten.<sup>138</sup> In einem *ersten Schritt* geht es darum, die Gefühlslage und das Vorwissen der SuS gegenüber dem neuen Lerngegenstand zu diagnostizieren und letztgenanntes zu verknüpfen. 139 Auch ist es in dieser Phase wichtig, den SuS den neuen Lerngegenstand in Form einer Problemorientierung bewusst zu machen und Transparenz bezüglich des Inhaltes, der Leistungserwartungen und der zu erwerbenden Kompetenzen<sup>140</sup> zu schaffen.

In einem zweiten Schritt geht es um den Erwerb deklarativen, analytischen und prozeduralen Wissens, was durch die Beschäftigung mit den lateinischen Texten geschehen soll. In einem dritten Schritt erfolgt die Anwendung des erworbenen Wissens, dessen Kultivierung und fächerübergreifende Vernetzung. 141 In einem vierten und letzten Schritt wird der Lernprozess reflektiert und evaluiert. Dabei sollte auch ermittelt werden, was die SuS nach der Lektüreeinheit mehr wissen/verstehen/können.

Dem Unterricht sind während der gesamten Durchführung der Lektüreeinheit grundlegende Prinzipien kompetenzorientierten Unterrichtens zugrunde zu legen. 142

Aus den oben skizzierten Überlegungen bezüglich der Frage, wie lateinischer Lektüreunterricht in der Oberstufe kompetenzorientiert geplant und durchgeführt werden kann, ergibt sich das auf der folgenden Seite präsentierte grafische Modell<sup>143</sup>.

Im Anhang wird versucht, die Planung und Durchführung der Lektüreeinheit über die "Coniuratio Catilinae" anhand des Modells aufzuzeigen.

<sup>&</sup>lt;sup>135</sup> Dies ist gerade unter dem Gesichtspunkt zu beachten, dass viele Texte in ihrer Komplexität den Verstehenshorizont der SuS übersteigen, da sie für ein muttersprachliches Erwachsenenpublikum der Oberschicht geschrieben wurden. Vgl. Kuhlmann 2009, S. 134.

<sup>&</sup>lt;sup>136</sup> Kuhlmann 2009, S. 134.

<sup>&</sup>lt;sup>137</sup> In der grafischen Darstellung (folgende Seite) sind die im Rahmen der Lektüreeinheit zu fördernden Kompetenzen als Pfeil dargestellt, um zum einen die Prozesshaftigkeit, zum anderen die Langfristigkeit des Kompetenzerwerbs aufzuzeigen.

<sup>&</sup>lt;sup>138</sup> Die vorliegende Arbeit vermag es nicht zu leisten, umfassende methodische Vorschläge für die Umsetzung der jeweiligen Schritte zu bieten. Gleichwohl mögen die im nächsten Kapitel beschriebenen ausgewählten Aspekte als

<sup>&</sup>lt;sup>139</sup> Hierbei wird deutlich, dass eine Lektüreeinheit nach Möglichkeit ein übergeordnetes Thema besitzen sollte.

<sup>&</sup>lt;sup>140</sup> Die im Rahmen der Lektüreeinheit zu erwerbenden bzw. erworbenen Kompetenzen können alternativ auch an deren Ende aufgezeigt werden.

<sup>&</sup>lt;sup>141</sup> Gerade dieser Schritt bedarf noch eingehender Überlegungen seitens der Fachdidaktik.

<sup>&</sup>lt;sup>142</sup> Vgl. Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit. In der grafischen Darstellung als "Fundament" der vier Schritte eines Kompetenzerwerbs dargestellt.

<sup>&</sup>lt;sup>143</sup> Zur Erläuterung: Die einzelnen Komponenten des Modells sind miteinander verbunden, um damit die interdependente Prozesshaftigkeit von Unterricht zu verdeutlichen. Der vierte Schritt des Kompetenzerwerbs "Reflexion und Evaluation" ist als weiterführender Pfeil dargestellt, um aufzuzeigen, dass der Kompetenzerwerb durch die nächste Lektüreeinheit weiter gefördert wird. Insgesamt handelt es sich um eine spiralförmige Bewegung, was der Lesbarkeit wegen grafisch nicht umgesetzt werden konnte.

# Der kompetenzorientierte lateinische Lektüreunterricht in der Oberstufe

#### **PLANUNG**

#### Material

- Welche Kompetenzen\* können durch die Arbeit am vorliegenden Text gefördert werden?
- Inwieweit ist der vorliegende Text exemplarisch für seine eigene Zeit und sein kulturelles Umfeld? Welche rezeptionsgeschichtliche Bedeutung besitzt der vorliegende Text?
- Welche Bedeutung hat der vorliegende Text für die Gegenwart und Zukunft der SuS?
- Was könnte für die SuS interessant/unterhaltsam/ spannend sein?
- Bietet der vorliegende Text den SuS die Möglichkeit zum existenziellen Transfer?

\* nicht funktionalistisch verstanden, sondern auch im Sinne eines "Mehr-Wissens" und einer ästhetischen Bildung.

#### Adressaten

- Was sollen die SuS am Ende der Einheit mehr wissen/ verstehen/ können?
- Welche Kompetenzen sollen in dieser Lerngruppe schwerpunktmäßig gefördert werden?
   (Feststellung der Lernausgangslage)

# DURCHFÜHRUNG

Diagnose des Vorwissens und der Gefühlslage Verknüpfung mit Vorwissen Bewusstmachung des neuen Lerngegenstandes (Problemorientierung) Transparenz bezüglich Inhalt, (zu erwerbenden Kompetenzen) und Leistungs-

erwartungen

Erwerb deklarativen, analytischen und prozeduralen Wissens Anwendung
des erworbenen Wissens
Kultivierung
mittels intelligenten
Übens
Fächerübergreifende
Vernetzung

Transparenz bezüglich erworbener Kompetenzen Reflexion und Evaluation\* des Lern-

\*auch: Was wissen/ verstehen/ können die SuS mehr?

prozesses

Transparenz, hoher Grad an SuS -Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, Variation der Lernform, Trennung von Lern- und Leistungssituationen, Differenzierung (auch im Hinblick auf Standards), komplexe Aufgabenstellungen, Förderung einer fächerübergreifenden Vernetzung, individuelle Lernprozessbegleitung, Orientierung im Lernprozess (u.a. durch Klausur)

- Förderung\* der **Textkompetenz**
- Förderung\* der Kulturkompetenz (u.a. Fremdverstehen, existenzieller Transfer)
- Förderung \*der ästhetischen Bildung
- Förderung\* der **Sprachkompetenz** (Wdh. von Grammatik und Wortschatz)
- Förderung\* der Methodenkompetenz
- Förderung\* der Sozialkompetenz
- Förderung\* der Selbstkompetenz

\*Der Grad der Intensität und Explizität ist von den jeweiligen Adressaten abhängig.

Lehrkraft

# 3. Exemplarische Erprobung ausgewählter Aspekte kompetenzorientierten Unterrichts

Das obige Modell eines kompetenzorientierten lateinischen Lektüreunterrichts wurde anhand der "Coniuratio Catilinae" des Sallust in der Einführungsphase erprobt. Da es die Form der vorliegenden Arbeit jedoch nicht erlaubt, dies in Gänze adäquat zu dokumentieren<sup>144</sup>, muss eine Auswahl erfolgen. Dabei erscheint es sinnvoll, solche Aspekte zu beschreiben, welche die Chancen und die Probleme eines kompetenzorientierten lateinischen Lektüreunterrichts aufzeigen können. Geeignet scheinen dafür folgende Punkte zu sein: 1. Transparenz bezüglich des Inhalts, der Leistungserwartungen und der zu erwerbenden Kompetenzen, 2. Schülerselbstständigkeit und komplexe Aufgabenstellungen und 3. die Förderung einer für die Lerngruppe besonders relevanten Kompetenz<sup>145</sup>. Vorangestellt werden muss jedoch ein Blick auf die Adressaten, das Material und die sich daraus ergebenden Ziele der Lektüreeinheit.

Um den Lernstand bezüglich des Themas "Geschichtsschreibung" zu klären<sup>146</sup>, habe ich die SuS zu Beginn der Unterrichtsreihe gebeten, auf einem leeren Blatt Papier sich über folgende Fragen Gedanken zu machen: 1. Was empfinde ich, wenn ich "Geschichtsschreibung" höre? 2. Was weiß ich über Geschichtsschreibung?

Die Auswertung der anonym<sup>147</sup> abgegebenen Blätter ergab<sup>148</sup>, dass etwa zwei Drittel der SuS dem Thema kritisch gegenüberstehen, wobei davon etwa die Hälfte angab, dass es auf das Thema ankomme, während die andere Hälfte mit "Geschichtsschreibung" generell etwas Langweiliges und Trockenes verbindet. Drei SuS sind dem Thema in der Weise gegenüber aufgeschlossen, dass sie manches spannend finden bzw. generell neugierig sind. Ebenfalls drei SuS verbinden mit "Geschichtsschreibung" schwieriges Latein. Die Auswertung der zweiten Frage (Was weiß ich über Geschichtsschreibung?) zeigt, dass ein Drittel des Kurses nichts über Geschichtsschreibung weiß und beinahe die Hälfte der SuS angibt, dass "Autoren schreiben, wie es damals war". Nur eine Schülerin bzw. ein Schüler schreibt, dass Geschichte in subjektiver Form dargeboten wird und es keine Aneinanderreihung von Fakten sei

Was das Material, i.e. die "Coniuratio Catilinae" des Sallust betrifft<sup>149</sup>, so bedarf dessen Wirkmächtigkeit für Altphilologen wohl keiner näheren Ausführung. Da für die Behandlung des Werkes max. 28 Unterrichtsstunden zur Verfügung standen, musste die Auswahl

<sup>144</sup> Aus gleichem Grund muss auf eine ausführlich kommentierte Übersicht über die Lektüreeinheit verzichtet werden.

<sup>146</sup> Dies entspricht dem ersten Schritt des Kompetenzerwerbs.

<sup>&</sup>lt;sup>145</sup> Hierbei handelt es sich um die Fähigkeit zum kritischen Denken.

<sup>&</sup>lt;sup>147</sup> Diese Umfrage wurde anonym erhoben, um ein ehrliches Bild gerade in Bezug auf den emotionalen Bereich ("Was empfinde ich, wenn ich 'Geschichtsschreibung' höre?") zu erhalten. Damit einher geht jedoch das Problem, dass aufgrund der Anonymität eine individuelle Förderung zunächst schwierig bleibt.

<sup>&</sup>lt;sup>148</sup> Im Folgenden werden die aus meiner Sicht zentralen Ergebnisse der Umfrage aufgeführt.

Leider steht hier nicht der Raum zur Verfügung, das genannte Werk und die für die Lektüreeinheit ausgewählten Passagen in ausführlicher Form didaktisch zu analysieren. An dieser Stelle mag bzw. muss ein Hinweis auf den Aufsatz von Hans-Joachim Glücklich genügen, der Begründungen und Ausrichtungen der Lektüre der "Coniuratio Catilinae" aufzeigt. (Glücklich, Hans-Joachim: Sallust als Gegenspieler Catilinas. Ziele und Aufbau einer Lektüre der Catilinae Coniuratio, in: Alte Texte in neuem Rahmen. Innovative Konzepte zum lateinischen Lektüreunterricht, hrsg. von Stefan Kipf (u.a.), Bamberg 2001 (= Auxilia 50), S. 29-45). Zudem sei auf den Lehrplan verwiesen, der als Unterrichtsinhalt für die Jahrgangsstufe 11 das Thema "Sinn und Ziel von Geschichtsschreibung" vorsieht und in diesem Zusammenhang Sallust als einen möglichen Autoren nennt. Dabei sollen sich die SuS mit dem Historiografen und dessen Bewertung und Deutung des Geschehenen kritisch auseinandersetzen und sich u.a. mit der Intention des Autors, den in der Geschichte wirkenden Kräfte und der historischen Wahrheit befassen. Als Inhaltsbereiche nennt der Lehrplan u.a. das Erkennen der Manipulationsgefahr durch Sprache, die Problematik einer objektiven Geschichtsschreibung, den Wert von Quellenaussagen, den Einblick in die Gattung Geschichtsschreibung, den Aufstieg und Niedergang des römischen Reiches und den damit einhergehenden Dekadenzgedanken. (Lehrplan Unterrichtsfach Latein G 9, Jahrgangsstufe 11, S. 55-57).

der Textstellen wohlbedacht sein. Dabei gereichte es zum Vorteil, im vergangenen Schuljahr bereits Unterrichtserfahrungen bezüglich der "Coniuratio Catilinae" gesammelt zu haben und damit besser entscheiden zu können, was SuS interessant finden, wie viel Zeit in etwa für die zu übersetzenden Texte angesetzt werden muss und welche Textstelle die Möglichkeit zum existenziellen Transfer bietet. Hinzu kamen die oben ausgeführten Überlegungen bezüglich der Adressaten. 150

Die Analyse der Adressaten<sup>151</sup> und des Materials ergibt, dass die SuS durch die Beschäftigung mit der "Coniuratio Catilinae"<sup>152</sup>:

- ihre Selbstkompetenzen erweitern sollen, indem sie durch eine kritische Auseinandersetzung mit den *Causae scribendi* in ihrem kritischen Denken<sup>153</sup> gefördert werden.
- ihre Selbstkompetenzen erweitern sollen, indem sie durch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Werk im Bewusstsein der Problematik einer objektiven Geschichtsdarstellung gefördert werden.
- ihre Kulturkompetenzen erweitern sollen, indem sie die Einflussmöglichkeit des Schriftstellers auf die Perspektivität des Lesers erkennen.
- ihre Sprach-, Text-, Kultur- und Selbstkompetenzen erweitern sollen, indem sie ihre Fähigkeit zur Übersetzung und Interpretation von Texten schulen.
- ihre Text- und Kulturkompetenzen erweitern sollen, indem sie Sprache als Mittel bewusst geformter Darstellung historischen Geschehens erkennen.
- ihre Textkompetenzen erweitern sollen, indem sie die Historiografie als Gattung der römischen Kunstprosa kennenlernen und sich deren charakteristische Darstellungsformen und Zielsetzungen erarbeiten.
- ihre kulturellen Kompetenzen erweitern sollen, indem Sie mit Sallusts *Coniuratio Catilinae* ein wichtiges Werk römischer Geschichtsschreibung kennenlernen.
- ihre Kultur- und Selbstkompetenzen erweitern sollen, indem sie sich (über die sprachlichen und literarischen Kenntnisse hinaus) historische und politische Kenntnisse aneignen.
- ihre kulturellen Kompetenzen erweitern sollen, indem sie das Fortleben der Catilinafigur erkennen.

Zudem war es mein Ziel, dass sich die Einstellung der SuS gegenüber dem Thema "Geschichtsschreibung" positiv verändert, sie die Zielsetzung und den Aufbau der Einheit nachvollziehen können, besonders aber erfahren werden, dass ihnen die Lektüre der "Coniuratio Catilinae" über das Unterrichtsfach Latein hinaus nützlich sein kann.

# 3.2 Durchführung

3.2.1 Transparenz

Im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts spielt Transparenz bezüglich der zu erwartenden Inhalte, der zu erwerbenden Kompetenzen und der zu erfüllenden Leistungser-

<sup>150</sup> Hieraus resultierte die aus dem Verlaufsplan ersichtliche Textauswahl. Vgl. Anhang Nr. II.

<sup>&</sup>lt;sup>151</sup> Aus datenschutztechnischen Gründen wurde die in der ursprünglichen Fassung (Examensarbeit) vorhandene detaillierte Analyse der Adressaten für die vorliegende Abhandlung entfernt.

<sup>&</sup>lt;sup>152</sup> Da es aufgrund der genannten formalen Restriktionen nicht möglich und auch nicht nötig ist, alle sich aus der Analyse des Adressatenkreises ergebenden Kompetenzen, welche im Rahmen der geplanten Unterrichtsreihe gefördert werden, differenziert darzustellen, zumal oft Fähigkeiten im Unterricht implizit erworben werden (vgl. Bonsen/ Hey, Kompetenzorientierung, S. 9), erfolgte die genannte Auflistung.

<sup>&</sup>lt;sup>153</sup> Der Deutsche Altphilologenverband bezeichnet die Förderung eines kritischen Bewusstseins als Schlüsselqualifikation, die durch den Lateinunterricht erworben werden soll (Deutscher Altphilologenverband: Erwerb von Schlüsselqualifikationen, S. 139).

wartungen eine zentrale Rolle und gehört in den Bereich des Lehrerhandelns. 154 Indem die Lehrkraft den SuS die genannten Aspekte offen darlegt, werden diese als Adressaten des Lernprozesses mit in die Verantwortung gezogen und können an dessen Planung und Zielsetzung teilhaben. Für die Lerngruppe besitzt dieses Prinzip besonders in der Hinsicht Relevanz, dass ihnen im vorangegangenen Unterricht der Aufbau einer Lektüreeinheit bezüglich Ablauf und Zielsetzung offenbar nicht deutlich gemacht wurde und sie infolgedessen lateinischen Lektüreunterricht überwiegend als reinen Übersetzungsunterricht verstanden haben.

Innerhalb der durchgeführten Unterrichtseinheit wurde also versucht, für Transparenz Sorge zu tragen, was im Folgenden dokumentiert und reflektiert sei:

Was die zu erwartenden Inhalte betrifft, so haben die SuS des Kurses einen Verlaufsplan (vgl. Anhang) erhalten, der sie über die Themen der jeweiligen Sitzungen und über den zeitlichen Ablauf der Lektüreeinheit informieren sollte. In einer gesonderten Spalte hatten die SuS zudem Gelegenheit, sich Notizen zu machen oder Kommentare hinzuzufügen. 155

Entgegen der denkbaren Alternative, den SuS den Verlaufsplan direkt zu Beginn der Unterrichtseinheit auszuteilen, erhielten sie diesen erst nach drei Stunden. Die Entscheidung rührte daher, dass die SuS zunächst für die Lektüre der "Coniuratio Catilinae" motiviert und für die zu erwartenden Inhalte interessiert werden sollten, bevor sie den Ablauf der Unterrichtseinheit aufgezeigt bekommen sollten. Retrospektiv betrachtet erwies sich diese Entscheidung als richtig<sup>156</sup>, da alle SuS bei der Besprechung des Verlaufsplanes interessiert zu sein schienen, was sich in konkreten Nachfragen bezüglich einzelner Themen zeigte. In diesem Zusammenhang wurde auch mit den SuS gemeinsam besprochen, wann welches Referat gehalten werden soll.<sup>157</sup> Dabei zeigten sich die SuS als überlegt, indem sie beispielsweise das Referat "Römische Geschichte von der Zerstörung Karthagos bis zum Tod des Sallust" in Zusammenhang mit dem Thema "Luxuria atque avaritia – Die Geschichte Roms" gestellt wissen wollten.

Als problematisch erwies sich die Formulierung der jeweiligen Themen: Die Intention, die Neugier der SuS zu wecken, was gerade mit "'sicut in sentinam confluxerant' – Roms innenpolitischer Zustand" auch erreicht wurde, ging mit der Schwierigkeit einher, die Themen zu erläutern, ohne zu viel vorweg zu nehmen.

Da die SuS den Verlaufsplan zu ihren Unterlagen geheftet hatten, konnte während der gesamten Unterrichtsreihe geschaut werden, was bisher erarbeitet wurde und was an Themen noch aussteht. Dabei nutzten die SuS teilweise auch selbstständig den Plan zur Vorbereitung auf den Unterricht wie etwa eine Schülerin, welche bezüglich der Rezeption der Catilinafigur ("Catilina lebt weiter!") bereits recherchiert hatte und Berthold Brecht als zentralen Autor nennen konnte. Neben dem Versuch, inhaltliche Transparenz durch den Einsatz eines Verlaufsplans zu schaffen, herrschte vor allem das Bemühen, die SuS zu

<sup>&</sup>lt;sup>154</sup> Vgl. Ziener 2006, S. 71.

<sup>155</sup> Es wurde den SuS offen gelassen, in welcher Weise sie die genannte Spalte nutzen können. Einige SuS trugen sich die jeweiligen Hausaufgaben ein, andere "hakten" die Sitzungen ab. Mit der Bezeichnung "Kommentar" wurden die SuS zudem ermutigt, individuelle Lernergebnisse, offene Fragen, Ideen o.ä. zu notieren, was jedoch nicht genutzt worden ist. Als Gründe sind hier zum einen das Format des Verlaufsplans zu nennen, welches den SuS kaum Platz für ausführlichere Notizen lässt, zum anderen wohl, dass den SuS der Nutzen eines solchen Portfolios nicht dargelegt wurde.

<sup>&</sup>lt;sup>156</sup> Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass der Einsatz eines solches Verlaufsplans natürlich auch bereits in der ersten Sitzung einer Lektüreeinheit sinnvoll sein kann. Dabei sollte dann dessen Gestaltung sowohl optisch als auch inhaltlich ansprechender sein als das hier vorgelegte Material.

<sup>&</sup>lt;sup>157</sup> Zum Hintergrund: Die Themen "Römische Geschichte von der Zerstörung Karthagos bis zum Tod des Sallust", "Der Autor Sallust", "Ein Überblick über die Catilinarische Verschwörung" und "Ein Überblick über die römische Geschichtsschreibung" wurden als Referate vergeben, um zurückhaltendere SuS in ihrer Präsentationskompetenz zu fördern.

Beginn jeder Sitzung über deren Inhalt und Zielsetzung zu informieren sowie am Ende einer Stunde einen Ausblick auf die folgende zu geben, was teilweise in schriftlicher, teilweise in mündlicher Form geschah. Außerdem wirkten die zu Beginn der Lektüreeinheit von den SuS formulierten Fragen bezüglich der Problemstellung "Eine Person A schreibt 30 Jahre nach einem politischen Ereignis ein Buch über eine Person B. Hierbei benutzt A eine altertümelnde Sprache" inhaltlich orientierend, da immer wieder auf einzelne Fragen verwiesen werden konnte.

Was die Transparenz im Hinblick auf die Leistungserwartungen betrifft, so waren die im Rahmen der Unterrichtseinheit zu schreibende Klausur und der Termin für die Besprechung der mündlichen Note<sup>158</sup> und der Gesamtnote für das erste Halbjahr auf dem Verlaufsplan gekennzeichnet.

Transparenz bezüglich der durch die Beschäftigung mit der "Coniuratio Catilinae" zu erwerbenden Kompetenzen sollte geschaffen werden durch den evaluativen Einsatz einer Liste mit Ich-kann- und Ich-weiß-Formulierungen (vgl. Anhang) am Ende der Unterrichtseinheit. Aufgrund der Komplexität einiger der aufgeführten Kompetenzen<sup>159</sup> schien die Verwendung eines formativen Kompetenzrasters, welches den SuS den Ausprägungsgrad der jeweiligen Kompetenz einzuschätzen abverlangt, problematisch, da Kriterien für eine solche Bewertung schwer festzumachen sind.

Die Entscheidung, die Liste erst am Ende der Unterrichtseinheit zu verteilen, rührte daher, dass der Lern- und Erwerbsprozess einiger Kompetenzen wie "Ich weiß, dass der Verfasser eines Werkes Einfluss auf die Perspektivität des Lesers hat" von den SuS zunächst erfahren werden musste, um dadurch auch eine Förderung zu erzielen. Hätte man den SuS bei der genannten Kompetenz bereits zu Beginn der Einheit erklärt, dass sie an deren Ende um die Einflussnahme des Autors auf die Perspektivität des Lesers wissen sollen, wäre der Erkenntnisgewinn wahrscheinlich nicht so hoch gewesen wie dadurch, dass die SuS selbst "in die Falle tappten" und "manipuliert" wurden.

Die genannte Liste wurde den SuS in der Sitzung vor den Weihnachtsferien ausgeteilt mit der Hausaufgabe, die aufgeführten Kompetenzen in Bezug auf ihren Erwerbsstatus zu überdenken. In der ersten Unterrichtsstunde nach den Weihnachtsferien hatte sich ein Großteil der SuS mit der Liste in der Form auseinandergesetzt, dass sie die genannten Formulierungen mit Erklärungen füllen konnten. Zudem hatten einzelne SuS die einzelnen Punkte abgehakt. Die Erklärungen der SuS verwiesen auf eine Schwierigkeit im Umgang mit solchen Listen. Die SuS sehen zwar, welche Kompetenzen sie im Rahmen der Unterrichtseinheit erworben haben sollten, gleichwohl ist eine Selbstkontrolle kaum möglich. Die SuS haben nämlich keine Anhaltspunkte dafür, ob beispielsweise ihre Erklärung, welche Ziele Geschichtsschreibung verfolgen kann, ausreichend und richtig ist, da nicht zu jedem Bereich eine "Musterlösung" erstellt werden kann, welche die SuS dann einfach auswendig lernen. Zudem zeigt sich bei einigen Kompetenzen erst bei deren Anwendung 161, ob die SuS etwa nur ansatzweise oder bereits in ausgeprägter Form um die Problematik einer objektiven Geschichtsschreibung wissen.

Die Auswertung der Evaluationsbögen ergab, dass allen SuS die Unterrichtseinheit transparent, sechs von vierzehn SuS sogar sehr transparent war. Als Gründe führten vier SuS den oben beschriebenen Ablaufplan an. Zudem wurden allgemein die gute Struktur, die guten Materialien, der zu Beginn jeder Stunde gegebene thematische Überblick, der stete

.

<sup>&</sup>lt;sup>158</sup> Kriterien für die Bewertung der mündlichen Note haben die SuS bereits zu Schuljahresbeginn erhalten.

<sup>&</sup>lt;sup>159</sup> Vgl. etwa "Ich kann erklären, warum Geschichtsschreibung niemals objektiv ist."

<sup>&</sup>lt;sup>160</sup> Dies wird wohl in gleicher Weise auf andere Formen von Kompetenzrastern zutreffen.

<sup>&</sup>lt;sup>161</sup> Dies kann bei der Lektüre weiterer Geschichtswerke geschehen.

Bezug auf die Aussage "Eine Person A.." und die regelmäßigen Informationen bezüglich des gegenwärtigen Arbeitsstandes von jeweils einem Schüler bzw. einer Schülerin genannt. Neben diesen Gründen führten vier SuS an, dass sie alles verstanden hätten. Letztgenannte Angaben rühren wohl von der unpräzisen Fragestellung innerhalb des Evaluationsbogens, die auch einen Bezug auf den inhaltlichen Verstehensprozess zulassen. Dies könnte auch der Grund dafür sein, dass fünf SuS ihre Angabe nicht begründet haben und kein Schüler bzw. keine Schülerin die Kompetenzliste als Begründung anführte. 162 Eine abschließende Deutung des Ergebnisses fällt daher auch schwer, doch sei die Vermutung geäußert, dass die meisten SuS des Kurses den Aufbau und die Zielsetzung der Lektüreeinheit haben nachvoll-

Im Hinblick auf das am Ende eingesetzte "Kompetenzraster"<sup>163</sup> lässt sich feststellen, dass ebenfalls alle SuS dieses als sinnvoll, sechs SuS sogar als sehr sinnvoll beurteilten. Dreizehn von vierzehn SuS führten jeweils Gründe an, so dass die Validität der Ergebnisse sehr hoch ist. Vier SuS begründeten ihre Entscheidung damit, dass eine solche Auflistung der Wiederholung und der inhaltlichen Zusammenfassung des Stoffes dienlich sei. Besonders hervorgehoben sei die Begründung eines Schülers bzw. einer Schülerin: "Man kann für sich selbst noch mal überprüfen, welche Fähigkeiten man in den letzten Wochen mitbekommen/ gelernt haben sollte."

Fasst man die Angaben der SuS, welche für sich sprechen, zusammen, so leistet das eingesetzte Kompetenzraster dreierlei: Es wiederholt den Stoff, dient einer gewissen Selbstüberprüfung und der Motivation in dem Sinne, dass die SuS sehen, was sie gelernt haben. Insgesamt lässt sich aufgrund der SuS-Angaben der Einsatz des "Kompetenzrasters" als förderliche Maßnahme ansehen.

## 3.2.2 Schülerselbstständigkeit und komplexe Aufgabenstellungen

Da es sich beim Lernen um einen aktiven und selbst konstruierten Prozess handelt, muss ein Unterricht, der dies berücksichtigen möchte, den SuS ein hohes Maß an Selbstständigkeit ermöglichen. Innerhalb des Lernprozesses sollten sich zudem die Aufgabenstellungen durch einen hohen Grad an Komplexität auszeichnen, so dass die Verknüpfung von Einzelkenntnissen und Teilfertigkeiten zu komplexer Disposition gefördert wird. 164 Im Folgenden soll die Erprobung dieser beiden Aspekte kompetenzorientierten Unterrichtens anhand einer ausgewählten Unterrichtssequenz der Lektüreeinheit aufgezeigt werden.

Durch die Beschäftigung mit der Textstelle Sall., Cat. 10, 1-12,5 sollten sich die SuS das Geschichtsbild des Sallust erarbeiten. 165 Da für diese Einheit nur etwa drei Unterrichtsstunden zur Verfügung standen, wurden Teile des Textes direkt in deutscher Übersetzung unter Hinzufügung lateinischer Schlüsselbegriffe gereicht. Die von den SuS noch zu übersetzenden Passagen wurden unter den Gesichtspunkten der Übersetzbarkeit und der Vertiefung der Kenntnisse über den Stil des Sallust ausgewählt.

Um zu gewährleisten, dass alle SuS selbstständig den Text übersetzen können<sup>166</sup>, wurden die lateinischen Passagen zudem in drei Formen der Lektüre ("Versionen") angeboten: 1.

<sup>&</sup>lt;sup>162</sup> Die Fragestellung hätte in Bezug auf die drei Bereiche, in denen für Transparenz gesorgt werden soll (Inhalt, zu erwerbende Kompetenzen, Leistungserwartungen), präzisiert werden müssen.

<sup>&</sup>lt;sup>163</sup> Die SuS wurden darauf hingewiesen, dass es sich genau genommen nicht um ein Kompetenzraster, sondern um eine Auflistung der im Rahmen der Lektüre zu erwerbenden Kompetenzen handelt.

Als weiteres Beispiel für eine komplexe Aufgabenstellung sei hier die von den SuS gegen Ende des Lernprozesses anzufertigende Erstellung einer Rezension/ eines Klappentextes/ einer Buchbesprechung über die "Coniuratio Catilinae" (Die Wahl der Form wurde den SuS freigestellt) aufgeführt, worauf nicht näher eingegangen werden kann.

<sup>165</sup> Der Titel der Unterrichtssequenz lautet ""Luxuria atque avaritia – Die Geschichte Roms".

<sup>&</sup>lt;sup>166</sup> Eine didaktische Analyse der Passagen kann an dieser Stelle aufgrund formaler Restriktionen nicht erfolgen.

Originaltext mit Anmerkungen 2. Originaltext mit Einrückungen und Markierung Subjekt – Prädikat 3. Textstellen nach Gradatimmethode aufbereitet unter Markierung Subjekt – Prädikat.

Zu Beginn der Stunde wurden den SuS in Form eines Lehrervortrags der Inhalt und die Zielsetzung der Unterrichtssequenz verdeutlicht. 167 Die inhaltliche Verknüpfung mit den Kenntnissen aus dem Vorangegangenen sollte mittels einer wiederholten Übersetzung von Sall., Cat. 5, 8<sup>168</sup> angebahnt werden unter mündlicher Zusammenfassung des Inhalts der folgenden Kapitel (Sall. Cat. 5, 9-9, 5). Bewusst wurde an dieser Stelle darauf verzichtet, den SuS zu erklären, warum Sallust diesen Exkurs über die römische Geschichte eingefügt hat oder dass es sich um moralische Geschichtsschreibung handelt. Beide Aspekte sollten die SuS selbstständig in Erfahrung bringen. Infolgedessen schien die Motivation nur bei wenigen Schülern, die sich sehr für die römische Geschichte interessieren, höher zu sein, da die meisten SuS wohl erwarteten, dass die folgenden Stunden "trockene" Geschichtsschreibung zum Gegenstand hätten. 169 Die oben beschriebenen Formen der Textaufbereitung wurde den SuS nun präsentiert, wobei die Zielsetzungen dieser Differenzierung erläutert wurden. Im Folgenden wählten die SuS sich die auf dem Lehrerpult befindlichen Texte aus, wobei sich feststellen ließ, dass die SuS zunächst eher zu einer schwierigeren "Version" griffen. Da ich während der Übersetzungsphase<sup>170</sup> jedoch nur in ausgewählten Fällen Hilfestellung gab und stattdessen auf die anderen "Versionen" verwies, entschieden sich doch noch einige SuS dazu, sich ein anderes Arbeitsblatt zu holen.

Ungewohnt war für die SuS der Arbeitsauftrag: "Skizzieren Sie in einem Schaubild, welche Entwicklung das Imperium Romanum aus der Sicht des Sallust nahm. Dabei kennzeichnet ein gutes Schaubild die Verwendung zentraler lateinischer Begriffe, Kreativität, Prägnanz und Klarheit. "171" Während sich nur eine Schülerin direkt und gezielt an die Aufgabenstellung begab, fragten einige SuS, was sie jetzt eigentlich tun sollten. Retrospektiv wären an dieser Stelle kleinschrittigere Erarbeitungsfragen hilfreich gewesen bspw. in Form von auf dem Pult befindlichen Tippkärtchen. Was die eigentliche Erarbeitungsphase betrifft, so ließ sich beobachten, dass die SuS sehr unterschiedlich mit dem Text umgingen. Während einige Schüler erst die lateinischen Textpassagen übersetzten 172, bevor sie die deutschen Textstellen lasen, machte sich eine Schülerin bereits beim Lesen und beim Übersetzen der Textstelle Notizen. Insgesamt waren alle SuS aufgrund der differenzierten Aufbereitung der Texte in der Lage, die lateinischen Textpassagen zu übersetzen und auch übersetzen zu wollen. Letztgenannter Eindruck rührt daher, dass die SuS versuchten, schnell die Übersetzung abzuschließen, um sich dann der ihrer Meinung nach "richtigen" und eventuell motivierenderen Aufgabe zu widmen, welche in der Erstellung des Schaubildes bestand.

Bei der Erstellung des Schaubildes fand ein intensiver Austausch innerhalb der jeweiligen Partnergruppen über den Inhalt des Textes statt. Zudem wurde diskutiert, welche lateinischen Begriffe zentral sind und wie das Schaubild schließlich gestaltet sein soll. Die SuS

<sup>&</sup>lt;sup>167</sup> In diesem Zusammenhang wurde auch die Bedeutung von Selbstständigkeit für den Lernprozess erörtert.

<sup>&</sup>lt;sup>168</sup> "Incitabant [Catilinam] praeterea conrupti civitatis mores, quos pessuma ac divorsa inter se mala, luxuria atque avaritia, vexabant."

<sup>&</sup>lt;sup>169</sup> Vgl. Ergebnisse der Analyse der Gefühlslage der SuS gegenüber dem Thema "Geschichtsschreibung".

<sup>&</sup>lt;sup>170</sup> Die Wahl der Sozialform wurde ebenfalls den SuS überlassen.

<sup>&</sup>lt;sup>171</sup> Die Aufgabe ist durch einen hohen Komplexitätsgrad gekennzeichnet. Sie verlangt u.a. von den SuS die lateinischen Textstellen zu übersetzen, den gesamten Text unter dem vorgegebenen Aspekt zu untersuchen, dabei lateinische Schlüsselbegriffe zu erkennen, die Ergebnisse zu strukturieren und in Form eines Schaubildes anschaulich zu präsentieren.

<sup>&</sup>lt;sup>172</sup> Zur Kontrolle der eigenen Übersetzung konnten die SuS eine auf dem Pult befindliche Übersetzung einsehen, wobei einzelne Unklarheiten mit mir als Experten besprochen werden konnten.

setzten sich also selbstständig intensiv mit dem Text auseinander, interpretierten diesen und erfuhren dadurch eine Förderung ihrer Textkompetenzen.

Die von den SuS erstellten Schaubilder wiesen insgesamt eine sehr gute bis befriedigende Qualität auf, was daraufhin deutet, dass auch schwächere SuS in der Lage sind, komplexe Aufgabenstellungen zufriedenstellend zu bearbeiten.

## 3.2.3 Förderung des kritischen Denkens

Die Förderung der SuS in ihrem kritischen Denken ist ein notwendiges und legitimes Anliegen, welches im Rahmen der durchgeführten Lektüreeinheit stattfinden sollte. Die Fähigkeit zum kritischen Denken besitzt insbesondere für die Zukunft der SuS eine wichtige Relevanz, begegnen diesen doch auch im außerschulischen Bereich Informationen und Darstellungen, welche kritisch zu hinterfragen sind. 173 Da es sich bei dem Erwerb dieser Kompetenz um einen längerfristigen komplexen Prozess handelt, der nicht bereits im Rahmen einer einzigen Unterrichtseinheit in vollem Maße vollzogen werden kann, sondern einer steten Kultivierung bedarf, kann im Folgenden nur ansatzweise die Förderung der SuS in dieser Selbstkompetenz dokumentiert werden und das auch nur anhand ausgewählter Sequenzen.

Die Lektüre der "Coniuratio Catilinae" bietet dabei generell mehrere Ansatzpunkte: zum einen können die SuS durch die kritische Auseinandersetzung mit den Causae scribendi in ihrem kritischen Denken gefördert werden, zum anderen kann dies durch die Beschäftigung der SuS mit der Problematik einer objektiven Geschichtsschreibung und der Einflussmöglichkeit des Schriftstellers auf die Perspektivität des Lesers geschehen. Eine zentrale Stelle, welche alle drei genannten Aspekte beinhaltet und daher als Schlüsselstelle und Ausgangspunkt genutzt wurde, ist Sall. Cat. 4, 3-5:

'Igitur de Catilinae coniuratione, quam verissume potero, paucis (verbis) absolvam; nam id facinus in primis ego memorabile existumo sceleris atque periculi novitate.

De quoius hominis moribus pauca prius explananda sunt, quam initium narrandi faciam.' Zu Beginn der Lektüreeinheit erhielten die SuS diese Textstelle in aufbereiteter Form. 174 Auf die Frage hin, was Sallust über sein Vorgehen aussagt, nannten die SuS, dass der Autor über die Verschwörung des Catilina berichten wolle und das so wahrheitsgemäß wie möglich. Wie aus dem weiteren Unterrichtsgespräch deutlich wurde, ging ein Großteil der SuS von der Erwartung aus, einen objektiven Bericht über das politische Ereignis zu lesen. Während einer anschließenden Erarbeitungsphase meinte nur eine Schülerin zu ihrer Sitznachbarin, dass Geschichtsschreibung doch niemals objektiv sei. Die genannten Beobachtungen korrespondieren mit den Ergebnissen aus der Analyse der ersten Umfrage (Was weiß ich über Geschichtsschreibung?), wo auch nur ein Schüler bzw. eine Schülerin angab, dass Geschichte in subjektiver Form dargeboten würde und es keine Aneinanderreihung von Fakten sei, während der Großteil des Kurses entweder nichts über Geschichtsschreibung wusste oder davon ausging, dass ein Geschichtsschreiber darüber berichtet, wie es damals war.

Um deutlich zu machen, welche Einflussmöglichkeit der Schriftsteller auf die Perspektivität des Lesers hat, schrieben die SuS in der gleichen Stunde auf Kärtchen, wie sie sich den Verschwörer vorstellen. Diese Vermutungen wurden an der Tafel geclustert, abfotografiert und den SuS in der Folgestunde auf einem Arbeitsblatt wieder ausgegeben. Mit der Lektüre

<sup>&</sup>lt;sup>173</sup> Damit gehören die folgenden Ausführungen in den Bereich der Zukunftsorientierung.

<sup>&</sup>lt;sup>174</sup> Als Folie, Text synoptisch mit Einrückungen. Durch diese Form der Lektüre hatten alle SuS die Gelegenheit, sich mit der Textstelle auseinanderzusetzen. Während schwächere SuS die deutsche Übersetzung als Hilfestellung nutzen konnten, hatten stärkere SuS die Möglichkeit, sich bereits mit dem lateinischen Text in seiner altertümelnden Sprache zu befassen.

der Textstelle Sall. Cat. 5, 1-8 wurden die von Sallust genannten Charaktereigenschaften herausgearbeitet und mit den Vermutungen, welche die SuS über den Charakter des Catilina geäußert hatten, verglichen. Dabei erkannten die SuS, dass es eine große Übereinstimmung zwischen dem von Sallust gebotenen Bild und der in den eigenen Köpfen befindlichen Vorstellung des Verschwörers gibt. Eine Schülerin stellte die berechtigte Frage, woher Sallust das nach der langen Zeit so genau wissen konnte oder ob er im Prinzip nur ein stereotypenhaftes Bild eines Verschwörers zeichnet trotz seines Anspruchs, die reine Wahrheit schreiben zu wollen. Auch eine andere Schülerin formulierte an dieser Stelle prägnant, dass Sallust im Prinzip das typische Bild eines Verschwörers entwirft. Ich griff diese Äußerungen auf und verwies auf den Titel der Sitzung ("Was war das für ein Typ, dieser Catilina?"), dessen ambivalente Bedeutung den SuS nun deutlich wurde. Obwohl die entscheidenden Unterrichtsbeiträge von starken SuS kamen, hatte ich den Eindruck, dass alle SuS das Ergebnis dieser Sequenz sehr interessant und lehrreich fanden.

Die Folie mit der Textstelle Sall. Cat. 4, 3-5 wurde am Ende der Unterrichtseinheit nochmals aufgelegt. Dabei stellte ich die Frage, warum ich diese Textstelle, mit der wir in die Lektüreeinheit eingestiegen sind, nochmals präsentiere. Nach einer kurzen Bedenkzeit meldeten sich einige SuS. Ein Schüler gab an, dass er nach der Lektüre nun anders auf die Stelle blicke. Sallust behaupte zwar, dass er über die Verschwörung des Catilina schreiben wolle. Im Wesentlichen habe er aber allgemein über den Verfall der Sitten geschrieben, weniger über die eigentliche Verschwörung. Die anderen SuS stimmten der Aussage des Schülers zu und modifizierten diese unwesentlich. Zudem meinte ein Schüler, dass der Anspruch des Verfassers, so wahrheitsgetreu wie möglich schreiben zu wollen, auch nicht so recht eingehalten worden sei, wenn man auf die Charakterbeschreibung des Catilina blicke.

Die Analyse der zweiten anonymen Umfrage<sup>177</sup> ergab bezüglich der Frage "Was weiß ich über Geschichtsschreibung?", dass acht SuS anführten, dass Geschichtsschreibung nicht wahrheitsgemäß sei, sondern der Autor seine eigene Meinung hinzufüge, ohne dass der Leser dies unbedingt erkennt; drei SuS schrieben, dass Geschichtsschreibung nicht neutral sei, ein Schüler bzw. eine Schülerin nannte "Lesermanipulation" als Stichwort. Kein Schüler bzw. keine Schülerin gab an – und hieran zeigt sich der Fortschritt zu der ersten anonymen Umfrage –, dass es sich bei Geschichtsschreibung um eine objektive Darstellung der Fakten handelt.

Dieses positive Bild eines Fortschritts ergibt sich auch aus der Analyse der Fragen 12 und 13 des Gesamtfragebogens zur Unterrichtsreihe. Auf die Frage "Was nehmen Sie aus der Unterrichtsreihe für andere Fächer mit?"<sup>178</sup> gaben zwölf SuS "kritisches Hinterfragen" an, wobei dies von sechs SuS auf den Umgang mit Quellen bezogen wird. Besonders erfreulich ist die folgende Formulierung eines Schülers oder einer Schülerin: "*Ich nehme aus der Unterrichtsreihe sowohl für andere Fächer als auch für mein Leben mit, dass man Texte* 

75 -

<sup>&</sup>lt;sup>175</sup> Der Titel ist einerseits schülernah formuliert und weckt Neugier, anderseits bietet er die Möglichkeit, das Ergebnis der Untersuchung zu sichern.

<sup>&</sup>lt;sup>176</sup> So schreibt ein Schüler bzw. eine Schülerin in der Unterrichtsevaluation auf die Frage "Was war interessant/ wichtig für Sie? Warum?": "Die Lesermanipulation. Es war erstaunlich zu erfahren, inwieweit man als Leser vom Autor gesteuert werden kann. Das hätte ich nicht gedacht."

<sup>177</sup> Die Auswertung der zweiten anonymen Umfrage ergibt auch, dass nach der Lektüreeinheit die SuS dem Thema Geschichtsschreibung gegenüber positiver eingestellt sind (Auf die Frage "Was empfinde ich, wenn ich "Geschichtsschreibung" höre?" gaben 10 SuS "Interesse", 2 SuS "Spannung", 1 SchülerIn "Ehrgeiz", 1 SchülerIn "keine Unwissenheit mehr" an. Dieses Ergebnis korreliert mit der Auswertung der Frage 7 des Evaluationsbogens (Anhang Nr. V): 4 SuS markierten "3", 5 SuS "4" und 5 SuS "5".

<sup>&</sup>lt;sup>178</sup> Mit dieser Frage wurde versucht, den SuS die fächerübergreifende Vernetzung der erworbenen Kompetenzen ansatzweise zu verdeutlichen.

immer kritisch hinterfragen muss. Das hat mir die Einheit gut deutlich gemacht. Außerdem würde ich sagen, dass man Erzählungen, die objektiv erzählt werden sollten, kritisch begegnen sollte, da man doch eher subjektiv erzählt als objektiv."

Auf die Frage "Was nehmen Sie aus der Unterrichtseinheit mit, das für Ihr Leben von Nutzen sei könnte?" nennen fünf SuS kritisches Denken bzw. einen kritischen Umgang mit Quellen. Aus den Angaben der anderen SuS wird deutlich, dass die Fragestellung durch ihre Offenheit nicht zwangsläufig auf die erworbenen Kompetenzen bezogen werden musste, sondern sehr subjektive Meinungen zuließ, was eine weitere Auswertung schwierig macht. Trotz des positiven Bildes, das sich aus der Auswertung der Umfragen ergibt, lässt sich für den Kurs nicht pauschal konstatieren, dass alle SuS kritisch zu denken gelernt haben. Es ist nämlich ein Unterschied, zu wissen, dass kritisches Denken wichtig ist und dass man solches aus der Lektüre für andere Fächer oder gar für das Leben mitnehmen möchte, oder realiter situationsbezogen kritisch zu denken. Der Grad der Entwicklung dieser Kompetenz lässt sich daher nur anhand neuer Situationen, in denen kritisches Denken gefordert ist, erkennen. Interessant wäre in diesem Zusammenhang, in Erfahrung zu bringen, wie die SuS nach der Durchführung der Lektüreeinheit beispielsweise in Geschichte mit Quellen oder im Deutschunterricht mit literarischen Texten umgehen.

## 4. Chancen, Probleme und ein Ausblick

Ausgehend von der Frage "Wie kann lateinischer Lektüreunterricht in der Oberstufe kompetenzorientiert geplant und durchgeführt werden?" wurde ein Modell vorgestellt, welches anhand einer Lektüreeinheit über die "Coniuratio Catilinae" des Sallust in einer 11. Klasse Erprobung fand. Leider erlaubten es die Form der vorliegenden Abhandlung und die Komplexität des Themas nicht, dies in Gänze adäquat zu dokumentieren, so dass nur ausgewählte Aspekte, nämlich 1. Transparenz bezüglich Inhalt, zu erwerbender Kompetenzen und Leistungserwartungen, 2. Schülerselbstständigkeit und komplexe Aufgabestellungen und 3. Förderung des kritischen Denkens dokumentiert und reflektiert werden konnten. Im Folgenden soll es darum gehen, zusammenfassend Überlegungen bezüglich der Chancen und Probleme einer – im Sinne des entwickelten Modells – kompetenzorientiert geplanten und durchgeführten lateinischen Lektüreeinheit anzustellen.

Die Planung der kompetenzorientierten Lektüreeinheit verlangt von der Lehrkraft wiederum selbst ab, kompetent zu sein. Diese muss nämlich einerseits die Lernausgangslage der Adressaten (i.e. der SuS) mittels verschiedener Diagnoseverfahren ermitteln können, um daraus abzuleiten, welche Kompetenzen schwerpunktmäßig gefördert werden müssen, andererseits fachlich mit dem Thema und dem Material vertraut sein und einen Überblick über geeignete<sup>179</sup> Textstellen besitzen, so dass die Einheit vom Ende her geplant werden kann. Auch wenn dies unter Umständen als Problem empfunden werden könnte im Sinne einer zeitlichen Mehrarbeit gerade für Berufsanfänger, so liegt die Chance in einer schülerorientierten<sup>180</sup> und zielgerichteten Lektüre, in der die SuS nicht einfach nur Texte übersetzen, sondern in ihren Kompetenzen gefördert werden können. In dieser Hinsicht spielt Transparenz bezüglich des Inhalts, der zu erwerbenden Kompetenzen und Leistungserwartungen eine wichtige Rolle und kann von der Lehrkraft in Form eines Verlaufsplans, eines Advanced Organizers o.ä. erfolgen, wobei einerseits die sprachliche Formulierung der zu erwerbenden Kompetenzen bisweilen Probleme bereitet und längeren Nachdenkens bedarf,

70

<sup>&</sup>lt;sup>179</sup> In Bezug auf die Eignung des Materials können die im Modell vorgestellten Fragestellungen hilfreich sein.

<sup>&</sup>lt;sup>180</sup> Dies erfolgt durch die Diagnose des Vorwissens und der Gefühlslage, der Verknüpfung mit dem Vorwissen und der Bewusstmachung des neuen Lerngegenstandes.

andererseits die mit der Kompetenzorientierung geforderte Differenzierung nach unterschiedlichen Standards angesichts der Komplexität der im Rahmen einer Lektüreeinheit zu erwerbenden Kompetenzen schwierig umzusetzen ist und weitere Überlegungen seitens der lateinischen Fachdidaktik erfordert. Trotz der genannten Probleme lohnt es sich, dass die Lehrkraft sich bei der Durchführung der Lektüreeinheit um Transparenz bemüht, zumal dies von den meisten SuS als positiv empfunden wird.

Ein hoher Grad an Schülerselbstständigkeit und komplexe Aufgabenstellungen während der Lektüreeinheit ermöglichen den SuS ein konstruktivistisches Lernen und die Verknüpfung verschiedener Teilfertigkeiten zu komplexen Dispositionen. Problematisch ist dabei, dass die SuS an diese neue Form von Unterricht gewöhnt werden müssen und gerade die Erstellung komplexer Aufgaben von der Lehrkraft intensivere Überlegungen verlangt und eventuell SuS überfordern könnte<sup>181</sup>.

Eine weitere Chance der kompetenzorientierten Gestaltung einer Lektüreeinheit ist in der Reflexion und Evaluation des Lernprozesses zu sehen. Zum einen erhält die Lehrkraft nämlich eine Rückmeldung über die geleistete Unterrichtsarbeit und kann die nächste Lektüreeinheit unter Berücksichtigung der von den SuS erworbenen Kompetenzen, der noch bestehenden Wissensdefizite und der Schüleraussagen bezüglich der vorangegangenen Didaktik und Methodik besser planen. Zum anderen dient den SuS die Beantwortung der Frage "Was weiß/ verstehe/ kann ich nach der Lektüreeinheit nun mehr?" dazu, den eigenen Lernprozess kritisch zu hinterfragen und – angesichts des Entwicklungsstadium – Perspektiven für die Weiterarbeit zu entwickeln.

Problematisch bei der Planung und Durchführung einer kompetenzorientierten Lektüreeinheit sind die Anwendung des erworbenen Wissens und die fächerübergreifende Vernetzung. Erstgenannter Aspekt ist nicht immer möglich und – legt man den für das Unterrichtsfach Latein notwendig modifizierten Kompetenzbegriff zugrunde – auch nicht immer notwendig. Gleichwohl sollte die Lehrkraft nach Möglichkeit das Thema für die Lektüre so wählen, dass die SuS das erworbene Wissen anwenden können. Dies setzt allerdings voraus, dass die SuS erkennen, inwiefern das in der lateinischen Lektüre Gelernte für ihre Gegenwart und Zukunft von Relevanz ist, d.h. generell eine Verbindung zwischen dem Unterrichtsfach Latein und außerschulischen Situationen zu ziehen.

Die fächerübergreifende Vernetzung bedarf der Interdisziplinarität in den Köpfen der Lehrkraft und der SuS und auf beiden Seiten der steten Förderung. So wäre es wünschenswert, wenn die SuS etwa die durch die Beschäftigung mit der "Coniuratio Catilinae" erfahrene Einflussmöglichkeit eines Schriftstellers auf die Perspektivität des Lesers beispielsweise bei der Lektüre deutschsprachiger Literatur anwenden könnten oder das durch die Lektüreeinheit geförderte kritische Denken bei der Untersuchung historischer Quellen Einsatz fände.

Insgesamt zeigt sich, dass Kompetenzorientierung im lateinischen Lektüreunterricht praktikabel ist und viele Chancen bietet. Einige der sich ergebenden Probleme bedürfen seitens der Lehrkraft einer Lösung, andere seitens der lateinischen Fachdidaktik<sup>182</sup> und generell muss das vorgestellte Modell eines kompetenzorientierten lateinischen Lektüreunterrichts weiterhin kritisch in der Praxis erprobt werden. In diesem Zusammenhang gilt es auch, weitere methodische Umsetzungen für die aufgeführten Prinzipien kompetenzorientierten Unterrichts zu finden.

182 So etwa die Frage nach der Kultivierung des erworbenen Wissens mittels intelligenten Übens.

1 (

<sup>&</sup>lt;sup>181</sup> Um dem zu begegnen, könnte den SuS Hilfestellung durch eine kleinschrittigere Zerlegung der Aufgabenstellung gegeben werden.

Was die Wirksamkeit von Kompetenzorientierung im lateinischen Lektüreunterricht betrifft, so ist es nicht möglich, bereits ein abschließendes Urteil zu fällen, da es sich zum einen bei dem Erwerb von Kompetenzen um einen längerfristigen Prozess handelt. Zum anderen bedarf die Kompetenzorientierung im Allgemeinen, um dauerhaft als erfolgreiches Konzept zu gelten und nicht von einem neuen pädagogischen "Trend" abgelöst und damit irgendwann zum "kalten Kaffee" zu werden, noch eines grundlegenden Umdenkens von Unterricht in den Köpfen aller Beteiligten, aber auch immer wieder einer kritischen Auseinandersetzung<sup>183</sup>.

#### Literatur

## Zu Sallust (natürlich nur in Auswahl)

- Burkard, Thorsten: Forschung aktuell: Sallust. Ein Forschungsbericht, aus: http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/erga\_1\_2004\_burkard.html 20.11.2009).
- Glücklich, Hans-Joachim: Sallust als Gegenspieler Catilinas. Ziele und Aufbau einer Lektüre der Catilinae Coniuratio, in: Alte Texte in neuem Rahmen. Innovative Konzepte zum lateinischen Lektüreunterricht, hrsg. von Stefan Kipf (u.a.), Bamberg 2001 (= Auxilia 50), S. 29-45.
- Labahn, Bettina: Schüleraktivierende Unterrichtsformen im Lateinunterricht am Beispiel der Sallust-Lektüre, in: Römische Geschichte und Geschichtsschreibung (Potsdamer Lateintage 1), hrsg. von Ursula Gärtner, Potsdam 2005.
- Maier, Friedrich: Politische Bildung an Sallusts "Denkmodellen". Zur Problematik der Aktualisierung antiker Geschichtswerke, in: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Band 3: Zur Praxis des lateinischen Lektüreunterrichts, hrsg. von Friedrich Maier, Bamberg 1985, S. 13-37.
- Schöne, Wilhelm (Hg./ Übs.): Sallust. Werke und Schriften. Lateinisch Deutsch, Stuttgart <sup>2</sup>1960.
- Schmal, Stephan: Sallust, Hildesheim <sup>2</sup>2009 (unv. Nachdr.).

#### Sekundärliteratur

- Bauch, Werner (u.a.): Kompetenzorientierung Versuch eines Bezugsrahmens, in: BAK Vierteljahresschrift Seminar 2 (2007), S. 37-39.
- Bergfelder, Angela: Literarische Texte in der Sekundarstufe I. Eine Standortbestimmung im Zeitalter der Bildungsstandards, in: Praxis Fremdsprachenunterricht 3 (2007), S. 13-17.
- Deutscher Altphilologenverband: Erwerb von Schlüsselqualifikationen durch den Lateinunterricht, in: Latein 2000. Existenzprobleme und Schlüsselqualifikationen. Analysen, Konzepte und Projekte des Deutschen Altphilologenverbandes, hrsg. von Peter Lohe u. Friedrich Maier, Bamberg 1996 (=Auxilia 40), S. 138-139.
- Fink, Gerhard/Maier, Friedrich: Konkrete Fachdidaktik Latein L2, München 1996.
- Glücklich, Hans-Joachim: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik, 2., erg. Aufl., Göttingen 1993.

<sup>&</sup>lt;sup>183</sup> Vgl. hierzu die jüngst erschienenen sehr lesenswerten Abhandlungen: Maier, Friedrich: Latein – ein Fach ohne Identität? Das Kreuz mit der "Kompetenzorientierung", Forum Classicum 3 (2011), S. 199-204; Meissner, Helmut, Vom Ungenügen der Kompetenzorientierung im Gymnasialunterricht, in: Forum Classicum 3 (2011), S. 205-215.

- Hey, Gerhard: Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht, in: Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis, hrsg. v. Friedrich Maier u. Klaus Westphalen, Bamberg 2008 (=Auxilia 59), S. 97-127.
- Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen. Standards im Literaturunterricht, Seelze 2006.
- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1975, darin enthalten: "Fünfte Studie: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung" (1958), S. 126-153.
- Klieme, Eckhard: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 6 (2004), S. 10-13.
- Kuhlmann, Peter: Kompetenzorientierung im Lateinunterricht: Chancen und Gefahren, in: Forum Schule 54 (2008), S. 30-37.
- Kuhlmann, Peter: Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen <sup>2</sup>2009.
- Kuhlmann, Peter/Rühl, Meike (mit Beiträgen von Birgit Eickhoff und Henning Horstmann): Lateinische Literaturdidaktik (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts), Bamberg 2010.
- Kuhlmann, Peter: Kompetenzorientierung und Lateinunterricht in der Oberstufe, in: Forum Classicum 2 (2011), S. 114-123.
- Kühne, Jens: Schüleraktivierende Unterrichtsformen im Lateinunterricht. Wege zum eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen, hrsg. v. Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), Berlin 2001.
- Lynker, Barbara: Kompetenzorientierung in der Modulgestaltung: Praxisbeispiele für das Fach Latein, in: BAK Vierteljahresschrift Seminar 2 (2008), S. 149-158.
- Maier, Friedrich: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Band 2: Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts, Bamberg 1983.
- Maier, Friedrich: Latein ein Fach ohne Identität? Das Kreuz mit der "Kompetenzorientierung", Forum Classicum 3 (2011), S. 199-204.
- Meissner, Helmut, Vom Ungenügen der Kompetenzorientierung im Gymnasialunterricht, in: Forum Classicum 3 (2011), S. 205-215.
- Spinner, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. Wieder den Wunsch, Heterogenität überwinden zu wollen, in: Friedrich Jahresheft 2005, S. 88-91.
- Stratenwerth, Dietrich: Vitae discere. Kompetenzen, Unterrichtsgestaltung und zentrale Prüfungen, in: Forum Classicum 3 (2007), S. 176-194.
- Weinert, Franz. E. (Hrsg.): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen eine umstrittene Selbstverständlichkeit. Weinheim/ Basel 2001.
- Ziener, Gerhard: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber 2008.
- Zydatiß, Wolfgang: Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht, Frankfurt am Main 2005.

## Internet

- Bonsen, Elisabeth/Hey, Gerhard: Kompetenzorientierung eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule, unter:
- http://www.bebis.de/zielgruppen/auszubildende/rlp\_berbil/kompetenzorientierung.pdf (Zugriff am 15.11.2009):
- Bonsen, Elisabeth/Hey, Gerhard, Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht, unter: http://faecher.lernnetz.de/links/materials/1169224974.pdf (Zugriff am 15.11.2009).

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, unter: http://www.bmbf.de/pub/zur\_entwicklung\_nationaler\_bildungsstandards.pdf (Zugriff am 30.12.2009).
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Lehrplan Latein. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5 bis 13, Wiesbaden 2009, unter: <a href="http://download.bildung.hessen.de/unterricht/lernarchiv/lehrplaene/gymnasium/latein/LPGymLatein.pdf">http://download.bildung.hessen.de/unterricht/lernarchiv/lehrplaene/gymnasium/latein/LPGymLatein.pdf</a> (Zugriff am 10. November 2009).
- Lenhard, Hartmut: Was heißt: kompetenzorientiert unterrichten? Referat vor dem Kollegium des Ratsgymnasiums Bielefeld am 20.2.2008, unter: http://www.studienseminar-paderborn.de/gy/downloads/lenhard24kompetenzorientierung.pdf (Zugriff am 11. Oktober 2009).

2222222222 (Zugriff am 21.12.2009).

- Lersch, Rainer: Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis, unter: <a href="http://www.uni-marburg.de/zfl/ueber\_uns/artikel/artikel-lernsch-2007-KompetenzfArdernder\_Unterricht">http://www.uni-marburg.de/zfl/ueber\_uns/artikel/artikel-lernsch-2007-KompetenzfArdernder\_Unterricht</a> (Zugriff am 4. November 2009).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, München 2005, unter:
- http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\_beschluesse/2004/2004\_12\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (Zugriff am 28.12.2009).

## <u>Sinn und Ziel von Geschichtsschreibung – Sallusts "Coniuratio Catilinae"</u>

Datum	Thema	Kommentar/ Notiz
8.10.2009	Anonyme Umfrage: 1. Was empfinde ich, wenn ich "Geschichtsschreibung" höre? 2. Was weiß ich über Geschichtsschreibung?	
30.10.2009	"Eine Person A schreibt 30 Jahre nach einem politischen Ereignis ein Buch über eine Person B. Hierbei benutzt A eine altertümelnde Sprache."	
5.11.2009	"Was war das für ein Typ, dieser Catilina?" (4, 3-5; 5, 1-8)	
6.11.2009		
12.11.2009		
13.11.2009	"Luxuria atque avaritia" – Die Geschichte Roms (5, 1-12, 5)	
19.11.2009		
20.11.2009	Catilina und seine Anhänger (14,1-15,5)	
26.11.2009	Catilinas Rede vor der Verschwörerversammlung (20,2-17)	
27.11.2009	Klausur Nr. 2 (Sempronia, 25,1-5)	
3.12.2009	Rückgabe und Besprechung der Klausur	
4.12.2009	"[] sicut in sentinam confluxerant" - Roms innenpolitischer Zustand (36,4-37,11)	
10.12.2009		
11.12.2009	Zwischen Freude und Trauer – Das Ende der Verschwörung (61,1-9)	
17.12.2009		
18.12.2009	Anonyme Umfrage: 1. Was empfinde ich, wenn ich "Geschichtsschreibung" höre? 2. Was weiß ich über Geschichtsschreibung?	Nach der 3. Stunde Beginn der Weihnachtsferien
14.01.2010	Catilina lebt weiter!	
15.01.2010	Fragenkatalog ("Eine Person A"); Evaluation	Mündliche Note II; Gesamt- note 1. Halbjahr

Am Ende der Unterrichtsreihe "Sinn und Ziel von Geschichtsschreibung – Die "Coniuratio Catilinae" des Sallust" sollten Sie von sich sagen können: **Ich kann** 

- kurz über den Autor, die Abfassungszeit und die Bezugszeit der "Coniuratio Catilinae" informieren.
- kurz die Catilinarische Verschwörung erläutern.
- erklären, in welcher Weise die Figur des Catilina fortlebt.
- einige Grundzüge der römischen Historiografie darstellen.
- erklären, in welcher Weise ein Schriftsteller Sprache verwenden kann.
- das Geschichtsbild des Sallust skizzieren und erläutern.
- erklären, warum Sallust die "Coniuratio Catilinae" verfasst hat.
- erklären, welche Ziele Geschichtsschreibung verfolgen kann.
- erklären, inwiefern ein Schriftsteller Einfluss auf die Perspektivität des Lesers nehmen kann.
- erklären, warum Geschichtsschreibung niemals objektiv ist.

### Zudem sollten Sie von sich sagen können: Ich weiß

- , dass der Verfasser eines Werkes Einfluss auf die Perspektivität des Lesers hat.
- um die Problematik einer objektiven Geschichtsschreibung.

Aus der Beschäftigung mit der "Coniuratio Catilinae" nehme ich folgendes mit:

## Kompetenzorientierte lateinische Lektüreeinheit "Sinn und Ziel von Geschichtsschreibung – Die Coniuratio Catilinae des Sallust" (Planung)

#### Material

- Welche Kompetenzen\* können durch die Arbeit am vorliegenden Text gefördert werden?
  - ✓ Vgl. dazu Kap. 3 der vorliegenden Abhandlung. Eine weitere detaillierte Auflistung der einzelnen anhand der ausgewählten Textstellen zu erwerbenden Kompetenzen würde den Rahmen sprengen.
- Inwieweit ist der vorliegende Text exemplarisch für seine eigene Zeit und sein kulturelles Umfeld? Welche rezeptionsgeschichtliche Bedeutung besitzt der vorliegende Text?
  - ✓ Dies bedarf für Altphilologen wohl keiner näheren Erläuterung.
- Welche Bedeutung hat der vorliegende Text für die Gegenwart und Zukunft der SuS?
  - ✓ Die SuS können u.a. anhand der "Coniuratio Catilinae" in ihren Selbstkompetenzen gefördert werden. Besonders können Sie in der Beschäftigung mit dem Werk die Einflussmöglichkeit eines Schriftstellers auf die Perspektivität des Lesers erkennen und in dem kritischen Umgang mit Quellen bzw. generell mit Informationen gefördert werden.
- Was könnte für die SuS interessant/unterhaltsam/ spannend sein?
  - ✓ Mit Blick auf die Lerngruppe könnte die SuS besonders die Person des Catilina, dessen Anhängerschaft und der Verfall des römischen Volkes interessieren. Das Proöm wird aufgrund der beschränkten Zeit und dessen Komplexität nicht ausführlich behandelt.
- Bietet der vorliegende Text den SuS die Möglichkeit zum existenziellen Transfer?
  - ✓ Ja, die SuS können u.a. Sallustens Darstellung des Aufstiegs und der Dekadenz Roms mit der heutigen politischen und gesellschaftlichen Situation vergleichen. Besonders interessant könnte es für die SuS sein, Sallustens Darstellung der Ursache von menschlichem Handeln zu erörtern.

\* nicht funktionalistisch verstanden, sondern auch im Sinne eines "Mehr-Wissens" und einer ästhetischen Bildung.

#### Adressaten

- Was sollen die SuS am Ende der Einheit
  - mehr wissen/ verstehen/ können?
    - ✓ Vgl. dazu Anhang.

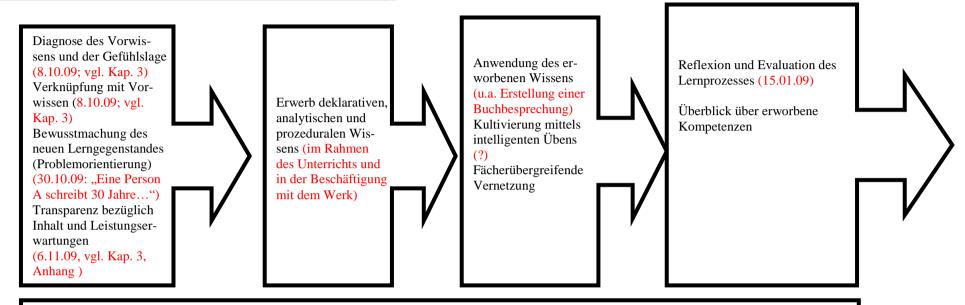
Lehrkraft

• Welche Kompetenzen sollen in dieser

Lerngruppe schwerpunktmäßig gefördert werden?

✓ Vgl. dazu Kap. 3 der vorliegenden Abhandlung.

## Kompetenzorientierte lateinische Lektüreeinheit "Sinn und Ziel von Geschichtsschreibung – Die Coniuratio Catilinae des Sallust" (Durchführung)



Transparenz (vgl. Kap. 3; Anhang)), hoher Grad an SuS -Selbstständigkeit (Vgl. Kap. 3 )und Eigenverantwortung, Variation der Lernform (angesichts der räumlichen Gegebenheiten nur eingeschränkt möglich), Trennung von Lern- und Leistungssituationen, Differenzierung (vgl. Kap. 3 bezüglich Form der Lektüre), komplexe Aufgabenstellungen (vgl. Kap. 3), Förderung einerfächerübergreifenden Vernetzung; individuelle Lernprozessbegleitung; Orientierung im Lernprozess (u.a. durch Klausur, zudem "Ich kann Formulierungen am Ende der Einheit vgl. Anhang Nr. I)

- Förderung des kritischen Denkens (u.a. Causae scribendi, Problem einer "objektiven Geschichtsschreibung")
- Förderung der **Kulturkompetenz** (u.a. Einflussmöglichkeit des Schriftstellers auf Perspektivität des Lesers, Sprache als Mittel bewusst geformter Darstellung, historische, politische und literarische Kenntnisse)
- Förderung der Textkompetenz: (u.a. Übersetzung und Interpretation der lateinischen Textpassagen)
- Förderung der ästhetischen Bildung (u.a. anhand der stilistischen Untersuchung ausgewählter Passagen)
- Förderung der Sprachkompetenz (Wdh. von Grammatik und Wortschatz)
- Förderung der Methodenkompetenz (u.a. Übersetzungsmethoden; Förderung des Umgangs mit dem
- Wörterbuch)

#### Sprachenvernetztes Unterrichten – Ideen zu Marion Clausen einem effizienteren Fremdsprachenerwerb mit Harrius Potter

## Sprachenvernetzung - Wozu?

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) erklärt die Mehrsprachigkeit und damit den möglichst umfangreichen und vielfältigen Sprachenerwerb zu einem der zentralen Ziele europäischer Bildung. Der Sprachenunterricht soll Strategien der "Intensivierung des Sprachenlernens" vermitteln, "um Mehrsprachigkeit im gesamteuropäischen Kontext zu fördern". 184 Da Schule – zumal in einer globalisierten Welt – niemals in der Lage sein wird, alle wichtigen Sprachen zu vermitteln, muss hier ein exemplarisches Lernen im Zentrum stehen. Unter dieser Zielvorgabe und in Anbetracht der Gegebenheiten des 8jährigen Gymnasiums ist vorrangiges Augenmerk darauf zu richten, den Sprachenerwerb möglichst effizient und nachhaltig zu gestalten. Dies lässt sich erreichen, indem man die Sprachen vernetzt unterrichtet: Man greift im Sprachunterricht auf ein Netz von Vergleichspunkten in den verschiedenen Sprachen und eine gemeinsame Metasprache zurück, macht Synergieeffekte nutzbar und gibt den Schülerinnen und Schülern<sup>185</sup> zahlreiche Verknüpfungspunkte und Gedächtnisbrücken an die Hand. Das vernetzte Sprachenlernen bietet so zum einen eine fächerübergreifende Kompetenzorientierung, die mit der Einführung der Bildungsstandards als zentralem Lernziel eingefordert wird, zum anderen reduziert es die Arbeitsbelastung unter G8.

## Allgemeine Ziele des gymnasialen Sprachunterrichts: Alte oder Neue Sprachen? - Alte und Neue Sprachen!

Der gymnasiale Sprachunterricht vermittelt Kommunikations- und Reflexionskompetenz sowohl in der Muttersprache als auch in mehreren Fremdsprachen. Da zur gymnasialen Sprachbildung beide o.g. Kompetenzen unverzichtbar gehören, wäre es unklug, den Altsprachlichen Unterricht und den Neusprachlichen Unterricht mit ihren teilweise grundlegend unterschiedenen Methoden und Inhalten als Konkurrenzmodelle zu begreifen. Vielmehr kann eben diese Diversität dazu beitragen, beiden Formen des Sprachunterrichts ihren festen Platz im G8-Curriculum zu sichern: Denn gerade kontrastive Sprachen (Komplementärsprachen) bieten sich für das vernetzte Sprachenlernen an, sowohl im Hinblick auf die Lerninhalte als auch in Bezug auf die methodisch-didaktischen Konzepte, da so Interferenzen (d.h. die Behinderung der Verankerung des Gelernten durch zu große Ähnlichkeiten der Lerninhalte) vermieden werden. 186

Als "Basissprache", welche die allgemeine Sprachkompetenz fördert und so den Erwerb aller weiteren Sprachen im vernetzten Sprachenlernen erheblich erleichtert, bietet sich Latein vor jeder anderen Sprache an: Der frühe Lateinunterricht in seiner exemplarischen

<sup>184</sup> Vgl. GeR [2001], 16.

<sup>&</sup>lt;sup>185</sup> Im Folgenden werden männliche und weibliche Formen der besseren Lesbarkeit halber zusammengefasst bezeichnet. <sup>186</sup> Vgl. Westphalen [1984], 23: "Unter der Zielsetzung größtmöglicher Welterschließung erweisen sich Englisch und Latein als optimale Komplementärsprachen." Zur Begründung, weshalb gerade Latein und Englisch von Beginn an gelernt werden sollen, betont er weiterhin: "Entscheidend ist, dass [der Lerner] beide Kontrastsprachen so früh und intensiv wie möglich lernt. Nur so wird das Gymnasium dem berechtigten Anspruch des Schülers gerecht, ihm eine möglichst breite, möglichst kontrastreiche Sprachbildung zu vermitteln. [...] Bildungsvorgänge werden durch Dissonanzen gefördert, nicht durch Konsonanz." (23) Eine Ergänzung hierzu findet sich in Westphalen [1992], 40-48. Vgl. ferner Klimek-Winter [2002], 45.

Auseinandersetzung mit einem Sprachsystem befähigt dazu, sich schnell und selbständig in andere Sprachen einzuarbeiten. Aufgrund der besonderen Strukturiertheit des Lateinischen und aufgrund der Tatsache, dass Latein vielfach den Ausgangspunkt für Sprachstrukturen und Vokabular moderner europäischer Fremdsprachen darstellt, kann man sich mithilfe des Lateinischen selbständig Vokabeln als auch grammatische Phänomene anderer Fremdsprachen erschließen und besser merken. Der Erwerb weiterer Sprachen wird also durch das frühe Erlernen des Lateinischen schneller und nachhaltiger.

Der Altsprachliche Unterricht hilft aber nicht nur beim Aufbau einer Sprachsystematik, er vermittelt auch eine größere muttersprachliche Sicherheit durch die Reflexion im Analyseund Übersetzungsprozess (und leistet so einen nicht unerheblichen Beitrag zur Chancengleichheit im Bildungswesen). Die Sprachreflexion des altsprachlichen Unterrichts dient als
Ergänzung und Lernhilfe für den kommunikationsorientierten neusprachlichen Unterricht
sowie wissenschaftspropädeutisch für viele andere Fächer. Nicht zuletzt übernimmt der
Lateinunterricht eine Mittlerrolle zwischen Mutter- und Fremdsprachen, denn hier werden
gerade die Kompetenzen erworben, welche die Systematisierung und Verknüpfung mutterund fremdsprachlicher Sprachbausteine und somit einen effizienteren Spracherwerb ermöglichen. All dies lässt den altsprachlichen Unterricht gerade unter G8-Bedingungen als
unverzichtbar erscheinen.

# Latein und Englisch als kontrastive Unterrichtsfächer – ein Überblick über unterrichtliche Schwerpunkte: $^{187}$

Moderne Fremdsprachen	Latein (Alte Sprachen)
Anwendung/Kommunikation	Reflexion
Gebrauchstexte und gesprochene Sprache im Zentrum	literarische Texte als zentraler Unterrichtsgegenstand
stärker gegenwartsorientiert	eher kultur-/geistesgeschichtliche Perspektive
Vertrautheit mit den behandelten Situationen	Verfremdung durch kulturelle Distanz
pragmatisch (anwendungszentriert)	,idealistisch' (erkenntniszentriert)
Leseverstehen durch (häufig) kursorische Lektüre	vertiefte Textreflexion durch statarische Lektüre und Anwendung hermeneuti- scher Kompetenzen
,aufgeklärte' Einsprachigkeit <sup>188</sup>	betonte Kontraste durch Übersetzen
Imitation, Generation und produktive Montage von Sprachmustern	Decodierung von komplexen Satzmustern

<sup>&</sup>lt;sup>187</sup> Die Tabelle orientiert sich an Westphalen [1984], 21. Weitere hilfreiche Gegenüberstellungen, die Latein und Englisch als kontrastive und komplementäre Fächer zeigen, finden sich hier sowie in Westphalen [1992], 44ff. sowie 100ff.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>188</sup> Zu diesem Begriff vgl. Butzkamm [1973] sowie ders.[1976], 227-235.

## Kompetenzerwerb mit Harry Potter - ein Lernzirkel in der Mittelstufe

Auf den hier erwähnten Prämissen und Zielsetzungen aufbauend habe ich eine Unterrichtsreihe mit Stationenarbeit zu J.K. Rowlings *Harry Potter* entworfen — und schon mehrfach erfolgreich erprobt —, die das vernetzte Sprachenlernen in der fortgeschrittenen Spracherwerbsphase umsetzt. Im Einzelnen fördert die Unterrichtsreihe primär die Sprach- und Textkompetenz, indem sie sprachliche Strukturen und Phänomene des Lateinischen, Englischen und Deutschen vergleicht, aber auch indem sie Latein als europäische Basissprache im Englischen (und Deutschen) sinnfällig werden lässt. Durch die methodische Anlage wird auch die Methodenkompetenz der Schüler gefördert, zugleich aber auch ihre personale und soziale Kompetenz. Last but not least erwerben die Schüler in der Auseinandersetzung mit den nicht selten der Antike entlehnten Figuren und Gegenständen der Rowlingschen Zauberwelt Kulturkompetenz.

Als Anregung für das eigene Konzipieren und Umsetzen sprachenvernetzender und kompetenzorientierter Unterrichtssequenzen/-einheiten im Sprachenunterricht soll die Unterrichtsreihe hier im Folgenden vorgestellt werden. Das durchaus aufwendige Konzept lässt sich problemlos in kleinere Bausteine herunterbrechen. Man muss also keine Furcht haben, dass sich der Vorbereitungsaufwand im normalen Schulalltag nicht bewältigen ließe.

## Kompetenzerwerb der Unterrichtsreihe *Harrius Potter et Philosophi Lapis* (tabellarisch):

## 1. Sprach-/Textkompetenz

- Referenzsprachen: Latein, Englisch, Deutsch (bei Bedarf erweiterbar)
- Texterschließung, Übersetzung, Interpretation
- Vergleich von Sprachstrukturen
- Lexik (mit Etymologie und Wortbildung), Morphologie, Syntax, Phonetik
- eigenständiger Umgang mit Texten

#### 2. Methodenkompetenz

- Kombination von kontrastiv-komparatistischen Lernstrategien aus dem AU und NU (Synergie-Effekt)

- Lesekompetenz: - Skimming, Scanning (Global-/Detailverständnis)

- kursorische und statarische Lektüre
- Nutzung von Synopsen
- Entwicklung und Training von Problemlösungsstrategien
- Medienkompetenz

<sup>&</sup>lt;sup>189</sup> Die Durchführung erfolgte in mehreren 8. Klassen (G9), die seit der 5 Latein (5-stündig) und Englisch (3-stündig) lernten. Die Durchführung in L2-Klassen lässt sich auch vorstellen, allerdings sollte der lateinische Spracherwerb schon recht weit gediehen sein.

<sup>&</sup>lt;sup>190</sup> Hiermit wird die Unterrichtsreihe den drei zentralen Kompetenzbereichen des altsprachlichen Unterrichts gerecht, wie sie das HKM im Entwurf für das Kerncurriculum Latein [2010], 13ff., verzeichnet: Sprach-, Text- und Kulturkompetenz.

- Präsentationskompetenz

## 3. Kulturkompetenz

- antike Mythologie als Grundlage vieler Details in Harry Potter
- Latein als Basissprache Europas (auch beim Zaubererjargon)
- Einblicke in Besonderheiten des britischen Schulwesens (Privatschulen)

## 4. Personale/Soziale Kompetenz

- Selbstkompetenz, eigenverantwortliches Lernen
- Genauigkeit, Disziplin
- Training effektiver Lernstrategien
- Motivation, Leistungsbereitschaft
- Teamfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Übernahme von Verantwortung

#### Aufbau der Unterrichtsreihe

In Anlehnung an das *Biberacher Modell* — also das gleichzeitige Erlernen von Latein und Englisch ab Klasse 5 — konzentriert sich die hier beschriebene Unterrichtsreihe insbesondere auf die Vernetzung von Latein und Englisch mit Deutsch. Die Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Latein und Englisch im Bereich Wortschatz sind in der Unterstufe, die im Englischen zuerst das oftmals nicht auf dem Lateinischen basierende Alltagsvokabular einführt, und auch noch in der Mittelstufe eher begrenzt. Insofern bieten sich für vernetzende Unterrichtskonzeptionen in der Spracherwerbsphase eher andere, etwa grammatische oder inhaltliche Verknüpfungsschwerpunkte an. Da der Sprachunterricht längerfristig auf die Beschäftigung mit Literatur abzielt, bietet sich bereits in der Mittelstufe beispielsweise ein komparatistisches Projekt zum Tempusgebrauch in Erzählzusammenhängen der Vergangenheit an. Hier lassen sich vielerlei nützliche Parallelen und das Verständnis der Sprachen vertiefende Kontraste aufzeigen. Aus diesem Grunde habe ich mich dazu entschieden, unter anderem den Gebrauch der Erzählzeiten in der hier vorgestellten Unterrichtsreihe zu thematisieren.

Im Anfangsunterricht lässt sich sowohl in Latein als auch in den modernen Fremdsprachen eine große Begeisterung feststellen. Allzu oft lässt leider mit fortschreitender Progression diese Begeisterung nach, insbesondere im Lateinischen, das nicht den Vorteil des Englischen hat, die Motivation durch Austauschprogramme und anderweitige Auslandsaufenthal-

a

<sup>&</sup>lt;sup>191</sup> Hierauf verweist auch Klimek-Winter [2002], 51. Trotzdem lässt sich auch bereits in der Klasse 5 einiges bewerkstelligen, vgl. Eisele [2002], Selz [2001], Göttsching [2001].

<sup>&</sup>lt;sup>192</sup> Einen ebenfalls vielversprechenden, gänzlich anderen Weg wählt Schmidt-Berger [2002], indem sie die Verbindung der Fächer über den kulturhistorischen Kontext sucht und mit ihren Schülern eine Zeitreise ins römisch besetzte Britannien der Antike unternimmt. Eine weitere Vergleichsmöglichkeit ist der AcI; vgl. hierzu Thies [2002 und 2004]. Kulturwissen und das humanistische Bildungsideal sind weitere zentrale Vernetzungspunkte, die insbesondere mit Schülern in fortgeschrittenerem Alter ertragreich aufgegriffen werden können.

te aufrecht erhalten zu können. Ein weiterer bedenkenswerter Aspekt ist, dass neben dem hier beschriebenen Begeisterungsverlust dem Fach Latein bisweilen der nachteilige Ruf des Selektionsfaches anhaftet. Auch deswegen erscheint es unbedingt geboten, den Schülern den Nutzen des Faches aufzuzeigen, mit dem Ziel, dass dem kognitiven Interesse und der Überzeugung vom Nutzen des Faches auch die emotionale Beliebtheit folgt.

Daher ist es ein zentrales Anliegen, durch das vernetzte Sprachenlernen die Anfangsbegeisterung der Schüler in allen beteiligten Fächern zu fördern und aufrecht zu erhalten, indem man den Nutzen des Fremdsprachenlernens allgemein und die Erleichterung des Sprachenerwerbs durch die vernetzte Herangehensweise im Besonderen verdeutlicht. Der alt- wie der neusprachliche Fremdsprachenunterricht tut gut daran, den Schülern immer wieder diesen persönlichen Nutzen zu veranschaulichen sowie ihre Erfahrungswelt und ihre Interessen einzubeziehen. So besteht von Beginn an die Möglichkeit, den Schülern zu zeigen, dass Sprachen zu lernen interessant ist und helfen kann, sich in der eigenen Umwelt besser zu artikulieren und zu verständigen und dadurch auch effektiver die eigenen Ziele zu erreichen. Die Sprachenvernetzung erleichtert diesen Erwerb und trägt somit den Prinzipien der Schüler- und Handlungsorientierung Rechnung. 193

Aus diesen Gründen ist die Unterrichtseinheit an der Lebenswelt der Schüler orientiert und fördert ihre Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung im Lernprozess durch handlungsorientierte Methoden. Daher ist das Kernstück dieser Unterrichtseinheit als Stationenarbeit konzipiert.

## **Textgrundlage**

Grammatik wird sinnvollerweise stets im inhaltlich motivierenden Kontext vermittelt. Nur so wird klar, dass Grammatik kein Selbstzweck ist, sondern es stets um Ausdrucksmöglich-keiten und -notwendigkeiten innerhalb von Sinnzusammenhängen geht, dass die Grammatik also lediglich ein Mittel ist (zugegebenermaßen eines von entscheidender Wichtigkeit), mit dem man in die Lage versetzt wird, in einer Sprache wirklich akkurat das zum Ausdruck zu bringen, was man kommunizieren möchte.

Um eine komparatistische Unterrichtsreihe für die Mittelstufe zu konzipieren, ist es von Vorteil, einen Text zu verwenden, den die Schüler inhaltlich bereits kennen, denn zu zusammenhängender Lektüre sind sie im Lateinischen in der Regel noch nicht in der Lage. Nur so kann gewährleistet sein, dass ein inhaltlicher Kontext trotz nur auszugsweiser Textanalyse bzw. -lektüre erhalten bleiben kann, was ein entscheidendes Motivationskriterium ist. Im Bereich des vernetzten Sprachenlernens existieren bislang nur einzelne Projekte, auf Lehrbücher kann man nicht zurückgreifen.

Angesichts dieser Vorüberlegungen darf es als echter Glücksfall gelten, dass eines der derzeitigen Lieblingsbücher einer ganzen Schülergeneration im Original englischsprachig ist und vor einiger Zeit ins Lateinische übersetzt worden ist: 194 J.K. Rowlings *Harry Potter und der Stein der Weisen/Harry Potter and the Philosopher's Stone/Harrius Potter et Philosophi Lapis*. Das Buch handelt von einem englischen Waisenjungen, der magische

19

<sup>&</sup>lt;sup>193</sup> Hierdurch kann auch vermieden werden, dass der Lateinunterricht in Verruf gerät, in einem "formalistischen Fundamentalismus" der Grammatik quasi als Selbstzweck zu dienen. So warnt etwa Buchmann [2001] davor, dass das Verhältnis von Text und Grammatik im Lateinunterricht zu pervertieren droht, wenn die klassischen Texte nur als Belege für grammatische Lerninhalte missbraucht werden.

<sup>&</sup>lt;sup>194</sup> Der Übersetzer, Peter Needham, lehrte über 30 Jahre Classics in Eton und hat schon *A Bear called Paddington* ins Lateinische übersetzt. Mittlerweile ist auch der zweite Band ins Lateinische übersetzt worden: *Harrius Potter et Camera Secretorum*.

Kräfte besitzt und an der *Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry* ausgebildet wird, die sehr an englische Eliteschulen erinnert. Hier findet er gute Freunde, mit denen er zahlreiche Abenteuer erlebt. Dieser Text ist in mehrerlei Hinsicht für ein Projekt des vernetzten Sprachenlernens ideal: Er ist (wenigstens derzeit) fast allen Schülern bekannt und erfreut sich aufgrund schülernaher Themen wie Freundschaft und Abenteuer, aber auch aufgrund seiner märchenhaften Züge mit Zauberei und aufgrund des Andersartigen einer englischen Privatschule mit Internatsleben großer Beliebtheit. Des Weiteren lässt sich, da hier ein englisches Original von einem Engländer ins Lateinische übersetzt wurde, an vielen Stellen sehr schön die Verwandtschaft der beiden Sprachen im Hinblick auf den gewählten Wortschatz nachvollziehen. Aufgaben mit Rätselcharakter zum Vergleichen und Auffinden von Parallelen bzw. Unterschieden und Abweichungen der Übersetzungen von der Vorlage bieten sich hier besonders an. <sup>195</sup> Der Vergleich der drei Versionen (Englisch – Lateinisch – Deutsch) ermöglicht eine wichtige Schulung des Stilverständnisses, d.h. der unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten und -vorlieben in den drei Referenzsprachen.

Mögliche Einwände, dass nämlich die sprachliche Gestaltung des lateinischen *Harry Potter* nicht überall den Regeln der sogenannten *Goldenen Latinität* entspricht und dass in diesem Text die Verbindung von sprachlichem Ausdruck und Lebenswelt der lateinischen Sprache nicht gegeben ist, scheinen angesichts der Vorzüge, die dieser Text für die hier anvisierten Ziele bietet, zu vernachlässigen. <sup>196</sup>

## Grammatischer Kern der Reihe

Die Lehre des Zeitengebrauchs beschreibt, mithilfe welcher Tempora bestimmte Handlungen, Aktionsarten und Verbalaspekte zum Ausdruck gebracht werden. Eine zentrale Stellung, insbesondere in der Erarbeitung von literarischen Texten, nimmt hierbei der Tempusgebrauch in Erzählzusammenhängen der Vergangenheit ein (Modell des Tempusreliefs mit Haupt- und Hintergrundhandlung). Daher ist die hier beschriebene Unterrichtsreihe zunächst auf den Gebrauch dieser Vergangenheitstempora in den Referenzsprachen konzentriert. Im weiteren Verlauf werden die Regeln zum Präsens ergänzt.

Der Gebrauch von Plusquamperfekt und *Past Perfect* als Vorvergangenheit korrespondiert in den drei Sprachen, die Übertragung von der Muttersprache auf die beiden Referenzsprachen kann problemlos erfolgen. Anders verhält es sich mit dem Gebrauch von Perfekt/*Simple Past* und Präteritum/Imperfekt/*Past Progressive*. In der Muttersprache erfolgt der Tempusgebrauch und so auch der Gebrauch von Perfekt und Präteritum zumeist unreflektiert. Natürlich wird der Tempusgebrauch im Deutschunterricht thematisiert, eine genaue Reflexion findet jedoch oft nicht in dem Maße statt wie im fremdsprachlichen Unterricht. Solange wir intuitiv die richtigen Zeiten verwenden, gibt es keinen Zwang, eine genauere

<sup>19</sup> 

<sup>&</sup>lt;sup>195</sup> Solche Vergleiche schlägt innerhalb eines anderen Projektes dieser Art auch Thiele [2004] vor.

<sup>&</sup>lt;sup>196</sup> Auch Niemann [2004], 60f., hält derartige Einwände für nachrangig. Eine kleine Einschränkung muss dahingehend festgehalten werden, dass man für Stilbetrachtungen geeignete Passagen auswählen muss, d.h. solche, die der klassischen Latinität entsprechen.

<sup>&</sup>lt;sup>197</sup> Vgl. hierzu Pinkster [1983], 270-319, sowie ders. [1988], 325-368.

<sup>&</sup>lt;sup>198</sup> Vgl. hierzu Pinkster [1988], 360ff., sowie ferner Vester [1987] und Siewert [1988]. Hier finden sich erhellende Analysen der klassischen Aspektelehre und des textlinguistischen Tempusreliefs, das ein größeres Gewicht auf die Autorintention in der Tempusgebung legt.

<sup>&</sup>lt;sup>199</sup> Das englische *Present Perfect* spielt in Vergangenheitserzählungen naturgemäß selten eine Rolle, da es Handlungen ausdrückt, die bis in die Gegenwart andauern bzw. den Bezug zur Gegenwart herstellen. Insofern wird es im hier geschilderten Zusammenhang aus Gründen der didaktischen Reduktion nicht behandelt. Auch das lateinische Perfekt und Imperfekt haben selbstverständlich weitere, über die hier behandelten hinausgehende Funktionen. Vgl. hierzu LHS II, 315-322.

Reflexion unseres Zeitengebrauchs in der Muttersprache einzufordern, auch wenn es uns dadurch bisweilen nicht ganz leicht fällt, unseren Zeitengebrauch zu begründen. Allerdings verwenden die Schüler die deutschen Tempora durchaus nicht immer korrekt. So scheint die Reflexion auch des muttersprachlichen Tempusgebrauchs durchaus sinnvoll, sowohl um Schwierigkeiten zu klären, die fremdsprachliche Tempussysteme den deutschen Lernern bereiten, als auch um den Zeitengebrauch im Deutschen zu festigen.

Den Schülern fällt insbesondere die Differenzierung von Haupt- und Hintergrund- oder Rahmenhandlung im Englischen schwer, da sie die Regeln des Tempusgebrauchs des Simple Past für die Haupthandlung und des Past Progressive für die Hintergrund- oder Rahmenhandlung nicht ohne weiteres aus ihrer Muttersprache ableiten können. Das Deutsche drückt nämlich den Unterschied zwischen diesen Handlungsarten gar nicht durch ein gesondertes Tempus aus, in beiden Fällen steht das Präteritum. 201 Bestenfalls kann man eine Hintergrundhandlung durch ein modifizierendes Adverb wie "gerade" verdeutlichen. <sup>202</sup> Im Lateinischen hingegen gibt es wie im Englischen zwei verschiedene Tempora für diese unterschiedlichen Handlungsaspekte: Das lateinische Perfekt erfüllt als Haupterzählzeit dieselbe Funktion wie das englische Simple Past, ferner entspricht das lateinische Imperfekt dem englischen Past Progressive für die Schilderung von Hintergrundhandlungen in der Vergangenheit.<sup>203</sup> Gerade im Hinblick auf die Erzählzeiten gewährt daher der Vergleich zwischen dem Lateinischen, Englischen und Deutschen fruchtbare Einblicke. 204 Der komparatistische Ansatz kann den Schülern ein Gespür für den Tempusgebrauch vermitteln, der auch im Lateinischen für sich genommen oft nicht klar wird, da die Schüler nie aktiv entscheiden müssen, ob an einer bestimmten Stelle ein lateinisches Perfekt oder Imperfekt

2

Warum etwa sagt man: "Ich habe gestern meinen Freund Thomas getroffen", aber andererseits: "Ich war gestern im Kino"? Letztlich wohl, weil in diesem speziellen Fall das gesprochene Deutsch (jedenfalls in Mitteldeutschland) das konstatierende Perfekt bevorzugt (was nicht heißt, dass hier ein narratives Präteritum nicht möglich ist), im Gegensatz zur schriftlichen Erzählung, in der das Präteritum die Regel darstellt. Das "ich war" wiederum ist als Ausnahme von dieser Regel zu betrachten, weil das Perfekt "ich bin gewesen" als eher umständlich und weniger elegant empfunden wird. Dieses Beispiel mag dazu dienen zu demonstrieren, dass unser Tempusgebrauch im muttersprachlichen Alltag meist unbewusst vonstatten geht. Vgl. hierzu auch die Schwierigkeiten, wie sie Schulz [2000] schildert. Er zeigt in seinem Bericht, dass es allein sinnvoll ist, die Tempora konstrastierend-funktional zu behandeln, und nicht den Schülern stets nur halbrichtige Analogien an die Hand zu geben, wie "das lateinische Perfekt ist als Präteritum zu übersetzen".

Den Schülern ist häufiger der aus dem lateinischen Tempussystem übernommene, aber im Deutschen recht unpassende Begriff des Imperfekts geläufiger als der des Präteritums. Da die hiermit bezeichnete Erzählzeit ja gerade nichts Unvollendetes an sich hat, wird der treffendere Begriff des Präteritums (=Vergangenes) bevorzugt und auch den Schülern zur Verwendung nahe gelegt. Imperfekt ist nur dann für das Präteritum ein angemessener Begriff, sofern es eine Hintergrundhandlung bezeichnet. Auch über den Namen des deutschen Perfekts lässt sich streiten, aber das soll hier nicht näher erörtert werden. Vgl. hierzu Schulz [2000], 62.

<sup>&</sup>lt;sup>202</sup> So würden wir etwa den englischen Satz: "They were having dinner, when the phone rang", am ehesten folgendermaßen wiedergeben: "Sie waren gerade beim Abendessen, als das Telefon klingelte." Ein ähnliches Beispiel findet sich für das Lateinische bei Menge [1979], 320,1: "cenabam forte, cum amicus venit."

<sup>&</sup>lt;sup>203</sup> Eine antike Grammatikregel besagt: *perfecto procedit, imperfecto insistit oratio*. - Zum Gebrauch des lateinischen Imperfekts vgl. LHS II, 315ff.: "Das lateinische Imperfekt setzt die imperfektive Aktionsart des idg. Imperfekts, bei dem die vergangene Handlung als im Verlauf begriffen vorgestellt wird, im Allgemeinen fort […]. Es steht als Tempus der unbestimmt lange dauernden und gewohnheitsmäßigen Handlungen vor allem in Schilderungen." Zum lateinischen Perfekt vgl. LHS II, 318. Eine gute Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte des lateinischen Imperfekts und Perfekts findet sich bei Wagner [1997], 26f. Zum Verbalaspekt des *Simple Past* und *Past Progressive* in dieser dem Lateinischen analogen Funktion vgl. Alexander [1988], 168-171.

Diese Ansicht vertritt auch Thies [2002], 8: "Für den Gebrauch der Tempora lassen sich folgende Feststellungen treffen und weitgehend für die vergleichende Betrachtung grammatischer Phänomene in den angesprochenen Sprachen generalisieren: Das Deutsche weist zum Teil geringere Strukturähnlichkeiten mit dem Lateinischen auf als das Englische, in solchen Fällen lohnt [...] der (zusätzliche) Rückgriff auf die andere Fremdsprache. [...] Eine solche Vorgehensweise könnte zur wechselseitigen Auflösung von Anwendungsschwierigkeiten in den Fremdsprachen und zu einem präziseren Umgang mit der Muttersprache führen."

vonnöten wäre, sie müssen es "nur" richtig übersetzen (meist als Präteritum). Für die Texterschließung bringt ein Wissen hierüber aber entscheidende Vorteile. <sup>205</sup> Insofern ist dieser dreifache Sprachenvergleich für das Englische wie für das Lateinische nützlich, weil durch den Vergleich klar wird, wieso es eigentlich diese beiden unterschiedlichen Tempora gibt. <sup>206</sup> Zusätzlich verhilft er auch zu einem bewussteren und dadurch weniger fehleranfälligen Umgang mit der Muttersprache.

Über die Einblicke in den Gebrauch der Erzählzeiten der Vergangenheit erfolgt die Übertragung auf das Präsens. Hier hat nur das Englische gesonderte Formen für Verlaufshandlungen (*Present Progressive*) und einmalige, dauerhafte oder regelmäßige Handlungen (*Simple Present*). Das Deutsche und das Lateinische verwenden für beide Handlungsarten das Präsens, wobei auch hier zur Verdeutlichung der Verlaufshandlung ein modifizierendes Adverb hinzutreten kann.

### Weitere Vernetzungsaspekte der Reihe

Neben dem Zeitengebrauch bieten sich als Vernetzungsaspekte noch die Felder Wortschatz, Formenlehre, Kulturwissen und Methodenkompetenzen an.

Auch wenn gilt, was bereits über den Anteil an lateinisch-stämmigen Wörtern im englischen Wortschatz angemerkt wurde, so bietet *Harry Potter* doch vielfältige Anknüpfungspunkte: Rowling, die selbst eine Zeitlang klassische Philologie studierte, hat ihre Zaubersprüche und mehrere der Namen ihrer Charaktere anteilig oder komplett aus dem Lateinischen (und Griechischen) entliehen, man findet zahlreiche sprechende Namen, Verballhornungen, mythologische Anspielungen usw. Hier bietet es sich an, die Schüler die Wurzeln dieser Sprüche und Namen suchen zu lassen. Auf diese Weise lernen sie u. a. den ersten Umgang mit einem lateinischen Lexikon, eine wichtige Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht, die hier im Sinne des Spiralcurriculums erstmals eingeführt wird. Ferner ist es eine spannende und erkenntnisreiche Aufgabe, die manchmal etwas "küchenlateinisch" anmutenden Zaubersprüche in korrektes Latein zu überführen. Hierdurch lassen sich Grammatik, Syntax und Wortschatzarbeit spielerisch trainieren. Auch das Kulturwissen der Schüler wird hierbei gefördert, wenn etwa der Name *Remus Lupin* sowohl auf die Gründungssage Roms verweist als auch darauf, dass Romulus und Remus von einer Wölfin großgezogen wurden.

Weitere methodische Vernetzungsmöglichkeiten lassen sich im Bereich des Übersetzungsvergleichs und der Wortschatzarbeit finden, wenn die Schüler beispielsweise Wortentsprechungen aus allen drei Sprachen zusammentragen, z.B. wie der *Goldene Schnatz* auf Englisch und Lateinisch heißt: Hierbei trainieren sie auf spielerische Weise gleich in drei Sprachen das *scanning* (suchendes Lesen), d.h. das kursorische Lesen von Texten, um bestimmte Begriffe herauszufiltern, eine zentrale Fertigkeit im Bereich der Lesekompetenz.<sup>207</sup>

Auch die Vernetzung der Methoden des alt- und neusprachlichen Fremdsprachenunterrichts lässt sich also mit einem solchen Text im Lateinunterricht realisieren. Einerseits praktiziert man durch die Bearbeitung von Textsynopsen die für den Lateinunterricht typische und unverzichtbare statarische Lektüre und mikroskopische Sprachbetrachtung und erlangt mithilfe dieser Methoden wichtige Erkenntnisse auch über die englische und deutsche Sprache, die man im normalen Fachunterricht nicht ohne weiteres erlangen wird, da diese Form der Textbeschäftigung im inhalts- und kommunikationsorientierten Unterricht dieser

<sup>&</sup>lt;sup>205</sup> Vgl. hierzu auch Wagner [1997], 26f.

<sup>&</sup>lt;sup>206</sup> Hiermit begründet auch Wagner [1997], 25, die Notwendigkeit, die lateinischen Tempora Perfekt und Imperfekt kontrastierend zu behandeln.

<sup>&</sup>lt;sup>207</sup> Vgl. hierzu Hermes [1998], 234.

Fächer eher im Hintergrund steht. Andererseits kann man hier auch einmal Konzepte des modernen Fremdsprachenunterrichts auf die lateinische Sprache anwenden und auf ein Globalverständnis eines lateinischen Textes abzielen, etwa durch eine lateinische Hörverstehensübung, bei der das Textverständnis mit einem nach Prinzipien der modernen Fremdsprachendidaktik konzipierten Fragenkatalog überprüft wird. Das gesprochene Wort kommt im Lateinunterricht ohnehin zu kurz, und beim lauten Lesen sehen viele Schüler nicht ein, wieso man sich mit der Aussprache überhaupt Mühe geben soll, Latein sei doch eine "tote Sprache". Bei einer solchen Hörverstehensübung wird greifbar, dass Latein eine sprech- und verstehbare Sprache ist und unterschiedliche Quantitäten und Akzente ganz verschiedene Bedeutungen zeitigen.

Solche auf eher globales Verständnis abzielenden Aufgaben können und sollen nicht die statarische Lektüre im Lateinunterricht ersetzen – die Genauigkeit und analytische Sprachreflexion wurden ja bereits als zentrale Lernziele des Lateinunterrichts erwähnt – aber auch hier gilt, dass die vielfältige Ausbildung die Motivation fördert und neue Einblicke ermöglicht. Insofern ist in diesen Unterrichtskonzepten des modernen Fremdsprachenunterrichts eine kostbare Ergänzung der altsprachlichen Didaktik zu sehen.

Schließlich lassen sich vielerlei sprachenvernetzende Lernspiele entwickeln, etwa zur Formenlehre. So entstanden für diese Reihe mehrere Spiele, bei denen die Schüler die Entsprechungen von bestimmten Verbformen in den drei Sprachen zuordnen bzw. bilden müssen (vgl. hierzu im Anhang Material M4).<sup>208</sup>

# Methodische Überlegungen und Verlaufsplanung – Selbsttätigkeit und Handlungsorientierung: Wege zum autonomen Lernen

Methodenkompetenzen sind eine grundlegende Voraussetzung für selbstbestimmtes Lernen, und gerade Selbständigkeit und Selbsttätigkeit sind wichtige methodische Schlüsselqualifikationen auf dem Weg zur Mündigkeit. Daher scheint es dringend geboten, eine möglichst große methodische Varianz und Handlungsorientierung im Unterricht – und so auch im Lateinunterricht – zu realisieren. Neben dem zielgerichteten Wissenserwerb und den fachbezogenen Methodenkompetenzen, die der Lateinunterricht vermittelt, werden in dieser Unterrichtsreihe zugleich allgemeine Schlüsselqualifikationen trainiert, wie etwa Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Team- und Kritikfähigkeit, Kreativität, Präsentationskompetenz, ferner die Fähigkeit zu vernetztem Denken und autonomem, selbsttätigem und effizientem Lernen. Es geht hier also nicht um ein nur angeleitetes Tätigsein, sondern um "die Erziehung zur Selbststeuerung und Selbstverantwortung."<sup>210</sup>

Darüber hinaus gilt: Je mehr man Unterrichtsformen mit einem hohen Anteil an Eigenaktivität und Selbständigkeit anbieten kann, desto mehr kann man mit einer echten Verankerung des Gelernten rechnen, denn lernpsychologische Studien haben ergeben, dass man das, was man sich selbsttätig erarbeitet, viel nachhaltiger speichert als Dinge, die man etwa nur sieht, hört oder liest.<sup>211</sup> Hierfür bieten sich Formen des offenen Unterrichts besonders an, d.h.

<sup>&</sup>lt;sup>208</sup> Freilich können hier nicht alle Materialien abgedruckt werden. An eine Publikation der Unterrichtsreihe hatte ich bereits gedacht, leider hat sich das aufgrund der recht rigiden Politik des Bloomsbury Verlages und des Carlsen Verlages bisher nicht realisieren lassen.

<sup>&</sup>lt;sup>209</sup> Vgl. hierzu Klippert [2000], der die immer noch vorherrschende Dominanz der rezeptiven Wissensvermittlung im Unterricht kritisiert, 15f. sowie 19. Gerade seit PISA (2000) werden die Forderungen nach Selbständigkeit beim Lernprozess nachdrücklicher.

<sup>&</sup>lt;sup>210</sup> Krieger [2000], 11.

<sup>&</sup>lt;sup>211</sup> Vgl. hierzu Müller [2004], 22f., der hervorhebt, dass man nur etwa 10% des Gelesenen und immerhin 50% des Gehörten und Gesehenen speichert, während man sich etwa 90% dessen merkt, was man selbst tut.

Formen, welche die Lehrerzentrierung im Unterricht aufheben, etwa Gruppen- und Partnerarbeit, Stationenarbeit, Wochenplanarbeit, entdeckendes Lernen, Werkstattarbeit und die Projektmethode.<sup>212</sup>

Die hier beschriebene Unterrichtseinheit eignet sich aufgrund ihrer verschiedenen Sequenzen mit Trainings- und Vertiefungsphasen sowie Erarbeitungs- und Transferphasen gut für offene Unterrichtsformen und ist in mehrerlei Hinsicht handlungsorientiert:<sup>213</sup> Neben der Förderung der Schüleraktivität nimmt sie die subjektiven Schülerinteressen als Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit, ohne bei ihnen stehen zu bleiben. Ferner wird darauf geachtet, möglichst alle Lernertypen und Eingangskanäle anzusprechen (Lernen mit allen Sinnen) und den kognitiven Lernzielen die affektiv-emotionalen und sozialen ebenbürtig zur Seite zu stellen.

Welche der oben erwähnten Methoden eingesetzt werden, ist nicht beliebig, sondern hängt sowohl vom Unterrichtsinhalt als auch von der Lerngruppe ab. 214 Im Mittelpunkt dieser Unterrichtseinheit stehen die inhaltlichen Schwerpunkte "Erkennen von Parallelen und Unterschieden in den drei Sprachen" im Allgemeinen und der "Gebrauch der Erzählzeiten" im Besonderen. Für die erste Phase, die Erarbeitung der Tempusregeln, bietet sich eine Gruppenarbeit an. Die Gruppenarbeit ist eine Sozialform, die sich besonders eignet für "Aufgabenstellungen, die […] auf die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit, auf forschendentdeckendes Verhalten und gemeinsame Problemlösungen zielen."<sup>215</sup> Die weiteren Aspekte der Reihe lassen sich ideal in einem Stationenlernen realisieren, im Sinne eines "Lernmosaiks". <sup>216</sup>

Letztlich sollte die Öffnung des Unterrichts auch die Planung und Gestaltung der Unterrichtseinheit betreffen: Was die Organisation der hier beschriebenen Reihe betrifft (etwa die genaue Gestaltung der Sozialformen und die Regeln für die Stationenarbeit), so ist dies gut möglich. Die Schüler auch bei der inhaltlichen Konzipierung miteinzubeziehen, ist allerdings angesichts des komplexen Themas der Sprachenvernetzung schwierig, da sich dieses für die Schüler erst im Laufe der Unterrichtsreihe erschließt. Zu Beginn der Beschäftigung, wenn sie noch keine oder nur wenige Erfahrungen mit der Sprachenvernetzung gemacht haben, könnte ihnen das Thema zunächst abstrakt erscheinen. Daher ist die Evaluation der Reihe umso wichtiger: Die Schüler haben dann Einblicke in die Möglichkeiten des vernetzten Sprachenlernens gewonnen, können sich fundiert mit diesem Konzept auseinandersetzen und für ihre weitere Beschäftigung eigene Akzente setzen.

Zur Sicherung von Arbeitsergebnissen und zur Überprüfung der Leistungsstände bietet sich das Unterrichtsgespräch als vorrangige Methode an, da es einen gemeinsamen Ergebnisvergleich am besten ermöglicht.<sup>217</sup> Deshalb sollten die Auswertungs- und Sammelphasen im Plenum stattfinden. Ferner unterstützen solche Gesprächsrunden das Miteinander in der Klassengemeinschaft.

95

. .

<sup>&</sup>lt;sup>212</sup> Vgl. die Definition zu offenen Unterrichtsformen bei Hintz et al. [1995], 243-247, sowie Meyer [1987], 245.

<sup>&</sup>lt;sup>213</sup> Zu den verschiedenen Merkmalen des handlungsorientierten Unterrichts vgl. Bovet [2000], 28f., sowie Jank/Meyer [1991], 354ff.

<sup>&</sup>lt;sup>214</sup> Diese Wechselwirkung von Inhalt und Methode betonen auch Wiechmann [2000], 10, sowie Meyer [1987], 92 ff.

<sup>&</sup>lt;sup>215</sup> Bovet [2000], 65.

<sup>&</sup>lt;sup>216</sup> So bezeichnet treffend Krieger [2000], 39, einen Lernzirkel, bei dem die Reihenfolge der Bearbeitung (der Pflichtstationen) beliebig ist.

<sup>&</sup>lt;sup>217</sup> So auch Meyer [1987], 183.

## **Einstieg**

In der Einstiegsstunde vergegenwärtigen sich die Schüler zunächst das Thema. Durch das Anknüpfen an ihre Vorerfahrungen und -kenntnisse sollen Interesse und Erwartungshaltungen für die Unterrichtsinhalte geweckt werden. Folgendes Vorgehen bietet sich an: Mithilfe von einigen für *Harry Potter* typischen Requisiten (Spiegel und Besen), die zu einer spielerischen Atmosphäre beitragen, lässt man die Schüler in einem Brainstorming ihr Vorwissen sammeln und Überlegungen darüber anstellen, worum es in der neuen Unterrichtseinheit geht.

Es folgt ein erster Sprachvergleich anhand der durchaus unterschiedlichen Titel des ersten *Harry Potter*-Bandes in den verschiedenen Sprachen.<sup>218</sup> Die Überlegung, welche Gründe es für die Unterschiede bei den Titeln geben könnte, sollte ergeben, dass sich diese sprichwortartigen Wendungen in den unterschiedlichen Sprachen anders entwickelt haben. So sprechen wir im Deutschen eben vom *Stein der Weisen* und nicht *des* Weisen.

Dann kann man den Begriff "Vernetztes Sprachenlernen" an die Tafel schreiben – mit dem Hinweis, dass solche Sprachbetrachtungen, wie sie gerade angestellt wurden, auch dazu zählen – und fragen, was die Schüler sich sonst noch darunter vorstellen. Die Schüler kommen unschwer auf die Themen Lernerleichterung bei Vokabular und Grammatik (Bezeichnungen für die Wortarten, Satzteile usw.) oder auch die Rezeption antiker (mythologischer) Geschichten in *Harry Potter*. Bei der Frage, wozu solch ein vernetztes Lernen denn nützlich sei, erkennen die Schüler meiner Erfahrung nach schnell den zentralen Punkt: "Dann muss man nicht alles doppelt lernen."

Wenn geklärt ist, dass man sich in der kommenden Zeit näher mit diesem Thema beschäftigen wird, kann man als Vorbereitung der Gruppenarbeitsphase eine Passage aus *Chapter* 2 des englischen Originals vorlesen lassen, die Harrys Vorgeschichte bei seinen Verwandten schildert (d.h. bevor er auf die Zauberschule geht). Dieser Text eignet sich aufgrund seiner fast märchenhaften Erzählstrukturen besonders gut als Grundlage für das Thema der Gruppenarbeit, die Analyse der Erzähltempora der Vergangenheit.

Vorlesen sollte am besten ein Schüler, dessen Aussprache bereits gut entwickelt ist (Alternativen wären Lehrer oder Hörbuch). Die Schüler bekommen den Auftrag zuzuhören und zu schauen, wie viel des englischen Textes sie verstehen. Sie können so merken, dass sie aufgrund ihrer inhaltlichen Vorkenntnisse schon ein recht gutes Globalverständnis des englischen Originals erreichen und dass dafür auch gar nicht das genaue Verständnis jedes einzelnen Wortes nötig ist. Hierdurch verlieren sie die Angst vor einem Projekt, das sie gleich in drei Sprachen fordert. Diese kurze Lektürephase hat bisher stets das hohe Motivationspotenzial bewiesen, das in diesem Buch steckt. Manche Schüler kennen nahezu jedes Detail.

Die Einstiegsstunde sensibilisiert die Schüler für das Thema Sprachenvernetzung und bereitet sie gleichzeitig für die Grundlagenerarbeitung in der folgenden Gruppenarbeit vor: Sie erhalten einen Überblick über das Unterrichtsthema und werden neugierig auf das, was sie in den kommenden Wochen erwartet. Am Ende der Stunde kann die Gruppeneinteilung für die nächste Stunde zügig erfolgen.

<sup>&</sup>lt;sup>218</sup> Während die lateinische Version eine wortwörtliche Übersetzung des englischen Originals ist (*Harry Potter and the Philosopher's Stone/Harrius Potter et Philosophi Lapis*), weicht das Deutsche mit *Harry Potter und der Stein der Weisen* ab. Weiterhin fällt auf, dass sich die amerikanische Ausgabe wiederum vom englischen Original unterscheidet: Hier heißt das Buch *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*.

## Gruppenarbeit

Der große Vorteil, die Regeln für die Erzähltempora der Vergangenheit in Gruppen zu erarbeiten, liegt darin, dass die Schüler ihren Lernprozess eigenständig steuern und doch auch den Leistungsvorteil der Gruppe erfahren, indem sie ihr Wissen zusammentragen: Gemeinsam stellen sie, anhand ihrer Analyse einer exemplarischen Textsynopse, Regeln zu Analogien im Tempusgebrauch der Vergangenheit in den drei Sprachen auf.

Die Gruppenarbeit erfolgt themengleich, da es wünschenswert ist, dass alle Gruppen eigenständig ihr für die Reihe erforderliches grammatisches Vorwissen aktivieren. Dazu sind alle Aufgabenschritte der Gruppenarbeit nötig, ein arbeitsteiliger Ansatz lässt sich hier mithin nicht sinnvoll realisieren.

Um zu gewährleisten, dass alle Schüler im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe erfolgreich arbeiten können, führt man die Schüler zum Ergebnisvergleich wieder als Lerngruppe zusammen. So kann man feststellen, ob die notwendigen Lernziele, welche die Grundlage für den weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe darstellen, erreicht wurden. Der Sicherung und Präsentation der Ergebnisse im Plenum kommt eine große Bedeutung zu: Sie muss so gestaltet werden, dass die Inhalte danach allen Schülern präsent sind. Zusätzlich ermöglicht sie auch stilleren und schwächeren Schülern, sich in die Präsentation ihrer Gruppe aktiv einzubringen und dadurch mehr Selbstbewusstsein zu erlangen. Neben der Plenumsphase sind graphische Repräsentationen der Lernergebnisse auf Plakaten einzuplanen, die von den Gruppen erstellt werden und als Orientierung während der sich hieran anschließenden Stationenarbeit dienen. Als Erweiterung der Gruppenarbeit bietet sich in dieser Phase noch eine Untersuchung der Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Original und Übersetzungen an. Die Bearbeitung des zentralen Themas "Gebrauch der Erzählzeiten der Vergangenheit in den drei Sprachen" erfolgt anhand einer Passage aus dem zweiten Kapitel, die auf dem Arbeitsblatt *Harry and the Muggles*<sup>219</sup> in dreisprachiger Textsynopse zur Verfügung gestellt wird (vgl. im Anhang das entsprechende Lösungsblatt, Material M1). Zunächst liest jeder die Passage in allen drei Sprachen. Dann werden gemeinsam die Prädikate im Hinblick auf ihr Tempus bestimmt und der Tempusgebrauch verglichen. Durch die Analyse der Textpassagen wird das ganzheitliche Textverständnis gefördert sowie die Fähigkeit, analoge Strukturen in verschiedenen Sprachen zu erkennen. Von dieser Analyse ausgehend formulieren die Schüler eigenständig als Gruppe Hypothesen darüber, welche Funktion die Tempora haben und welche Zeiten in den drei Sprachen korrespondieren. Zur Veranschaulichung füllen sie eine Tabelle zu den einander entsprechenden Tempora aus. Anhand einer zweiten Synopse suchen die Schüler nach Beweisen, um die Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Original und Übersetzungen zu klären (vgl. hierzu im Anhang das Lösungsblatt dieser Aufgabe, Material M2). Hier lässt sich deutlich zeigen, dass der Übersetzer der lateinischen Version nicht die deutsche Übersetzung, sondern das englische Original als Vorlage benutzt haben muss. Der Schwerpunkt der Gruppenarbeit liegt somit auf der vergleichenden Spracharbeit und unmittelbaren Textausdeutung.

Die Auswahl der Texte und die Herstellung der Synopsen ist zwar durchaus zeit- und arbeitsintensiv, doch lohnt sich dieser Aufwand, da die Schüler viel Freude an der Bearbeitung haben und mit diesem recht leicht verständlichen Text problemlos ins vernetzte Sprachenlernen einsteigen können. Bei der Konzeption der Aufgabenstellung und Lernmaterialien ist darauf zu achten, dass diese so beschaffen sind, dass einerseits eine hinlängliche

<sup>&</sup>lt;sup>219</sup> Muggles sind die normalen, nicht magisch begabten Menschen.

Herausforderung zum eigenständigen Lernen besteht, andererseits aber Frustrationen und Desorientierung vermieden werden.<sup>220</sup>

Für die Gruppenarbeitsphase steht mit 2 Stunden hinreichend Zeit zur Verfügung. Zum Zwecke der Binnendifferenzierung erhalten die Gruppen, die schneller mit den Aufgaben fertig sind, noch einen Zusatzauftrag, und zwar eine veranschaulichende Graphik zu entwerfen und diese als Plakat zu erstellen, das zur weiteren Orientierung während der Stationenarbeit im Klassenraum aufgehängt wird (Differenzierung nach Lerntempo und Leistungsfähigkeit).<sup>221</sup>

Ferner sollen sich die Gruppen überlegen, wie sie ihre Ergebnisse in der zusammenführenden Unterrichtsrunde präsentieren. Die Präsentation soll arbeitsteilig erfolgen, damit alle Gruppen aktiviert werden. Die Gruppe, welche die Tabelle vorstellt, erstellt ein Plakat hierzu, das ebenfalls aufgehängt wird (vgl. M3). So werden die Ergebnisse für alle verfügbar gemacht und gleichzeitig die kreative Gestaltung des eigenverantwortlichen Lernprozesses gefördert.

Anhand der Texte der Gruppenarbeit können die Schüler auch erste Stilbetrachtungen anstellen: Unter Berücksichtung beider Texte (vgl. M1 und M2) fällt auf, dass in mancherlei Hinsicht das Lateinische mit dem Englischen in seinen Formulierungsmöglichkeiten mehr übereinstimmt als mit dem Deutschen, etwa im Hinblick auf Partizipialkonstruktionen (vgl. etwa dormiens/asleep, M1, Z. 13/12, oder held together/conglutinata, M2, Z. 20/22). Der Übersetzer des deutschen Textes hat hier Nebensätze gewählt (M1, Z. 13; M2, Z. 20-24), da die Partizipialkonstruktion ungelenk wirken würde. Im Englischen und Lateinischen hingegen gelten solche Konstruktionen offenbar als elegant. Ebenso verwenden die englische und lateinische Hochsprache *make* bzw. *facere* ungleich häufiger als das Deutsche "machen" (vgl. M1, Z.20/18/19). Durch derartige Betrachtungen wird den Schülern schnell klar, dass diese Art der vernetzten Sprachbetrachtung wirklich sinnvoll ist, weil sie das eigene Sprachempfinden für die verschiedenen Sprachen sensibilisiert, Parallelen aufzeigt, aber auch Kontraste deutlicher werden lässt.

#### Lernen an Stationen

Das Lernen an Stationen ist eine gelenkte Form der Freiarbeit und somit als Hinführung zu offenen Arbeitsformen ideal geeignet. Die Stationenarbeit ermöglicht selbstbestimmtes Lernen "innerhalb eines differenzierenden und individualisierenden sowie projekt- und handlungsorientierten Unterrichtsverfahrens. Unter gleichwertiger Einbeziehung kognitiver, affektiv-emotionaler und sozialer Lernziele behandelt sie ein übergeordnetes Thema, das in seinen verschiedenen Aspekten getrennt voneinander an einzelnen Lernstationen bearbeitet werden kann. Man unterscheidet hierbei Erarbeitungszirkel (selbständige Erarbeitung neuer Inhalte) und Übungszirkel (Sicherung und Vertiefung des Gelernten durch vielfältige Übungsangebote). Für die Bearbeitung steht ein vorher festgelegter Zeitrahmen zur Verfügung, innerhalb dessen die Schüler diese Stationen in der Reihenfolge ihrer Wahl bearbeiten und so auf individuellem und eigenverantwortlichem Wege die zentralen Lernziele erreichen.

Um eine möglichst große Vielfalt und Eigenbestimmung zu erreichen, sollte eine

<sup>221</sup> Vgl. hierzu im Anhang Material M3. Ferner Vaupel [1997], 28, sowie Paradies [2003], 22.

<sup>223</sup> Van der Gieth [2001], 48.

2

<sup>&</sup>lt;sup>220</sup> So die Forderung bei Bovet [2000], 66.

<sup>&</sup>lt;sup>222</sup> Van der Gieth [2001], 48. Vgl. auch Nickel [2001], 190. Bei van der Gieth finden sich auch Informationen zur Herkunft und Geschichte des Lernens an Stationen (13ff.).

Stationenarbeit neben den Pflichtstationen, welche die Kernaspekte des Themas enthalten, freiwillige Zusatzstationen umfassen, welche die Erweiterung und Vertiefung oder Wiederholung des übergeordneten Themas vorantreiben und von den Schülern frei wählbar sind. Die Kontrolle der Einzelergebnisse erfolgt in der Regel ebenfalls eigenständig mit Lösungsblättern. Um einen Missbrauch zu vermeiden, können diese von der Lehrkraft aufbewahrt werden. Durch Aufgabenvarianz innerhalb der Stationen sollten auch hier möglichst viele verschiedene Lernertypen und Lerneingangskanäle angesprochen werden. Hierdurch sowie durch die freie Wahlmöglichkeit hinsichtlich Zeiteinteilung (innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens), Arbeitstempo, Nutzung von Zusatzhilfen, Bearbeitung von Zusatzaufgaben, Reihenfolge der Bearbeitung und Sozialform kann eine Binnendifferenzierung nach Interesse, Neigung und Leistungsfähigkeit erreicht werden, die lernerfreundlich und motivationsförderlich zugleich ist.

Das Erläutern der Lern- und Erkenntnismöglichkeiten sowie eine Begründung während der Einführung in den Lernzirkel, wieso an Stationen gelernt werden soll, dient dazu, den Lernprozess für die Schüler transparenter und damit nachhaltiger werden zu lassen.

Ferner sind die Auswahl motivierender und ästhetisch ansprechender Materialien mit hohem Aufforderungscharakter sowie die präzise Aufgabenstellung wichtig, damit die Schüler den Stoff eigenständig bearbeiten können. Zum Zwecke der größeren Transparenz sollten die einzelnen Stationen auf verschiedenfarbigem Papier zur Verfügung gestellt werden, wobei die zum Thema einer Pflichtstation gehörigen Zusatzaufgaben dieselbe Farbe bekommen. 224 Um den Schülern die Orientierung zu erleichtern, bietet es sich ferner an, jeder Station ein eigenes Bild zuzuordnen, das sich auf den Schüler-Materialien wiederfindet. Auf den Arbeitsblättern befindliche Symbole empfehlen bestimmte Bearbeitungs- und Sozialformen, ohne diese jedoch vorzuschreiben. 226 Schließlich sollten die Aufgaben hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades gekennzeichnet sein.

Die Herstellung der Materialien ist zwar aufwendig, dafür kann sich der Lehrer in der Bearbeitungsphase ganz auf die Rolle des beratenden Experten im Hintergrund einlassen und Schüler individuell betreuen. Um ein effizientes und konzentriertes Arbeiten der Schüler zu gewährleisten, sollten für alle verbindliche Regeln vereinbart werden, etwa das Anlegen einer Mappe, in der die Arbeitsergebnisse und -produkte ordentlich gesammelt werden, der verantwortungsvolle Umgang mit den Lösungsblättern (d.h. dass die Schüler die Lösungsblätter erst dann einsehen, wenn sie die Aufgaben selbständig und komplett bearbeitet haben) sowie das Führen eines Laufzettels, auf dem die Schüler eintragen, welche Station sie wann und mit wem bearbeitet haben, und den sie vom Lehrer abzeichnen lassen. So können sie ihre eigene Arbeit besser überschauen und planen.

Alle Materialien müssen in ausreichender Zahl vorhanden sein. Die Stationen werden übersichtlich und gut zugänglich im Klassenraum ausgelegt. Als Stationentheke bietet sich etwa die Fensterbank oder ein Regal an. Alternativ kann man auch feste Stationentische einrichten, an welche die Schüler zur Bearbeitung gehen. Da man aber das "Zuhause-Gefühl" nicht unterschätzen darf, das ein fester, eigener Sitzplatz bietet,<sup>227</sup> ist die Variante,

<sup>227</sup> Das betont auch Bauer [1997], 70f.

99

<sup>&</sup>lt;sup>224</sup> Dies empfiehlt auch Bauer [1997],154: "Eine Kennzeichnung der einzelnen Stationen durch Farbe, Symbole usw. ermöglicht allen das Erkennen von Zusammenhängen."

<sup>&</sup>lt;sup>225</sup> Vgl. hierzu Bauer [1997], 154.

So weist in der hier beschriebenen Stationenarbeit ein auf dem Besen reitender Harry darauf hin, dass es sinnvoll ist, diese Aufgabe allein zu lösen; eine Zauberergruppe verweist auf eine Gruppenarbeit, Feder und Pergament erinnern daran, dass man hier selbständig etwas aufschreiben sollte, und ein Zauberstab deutet auf Zusatzhilfen hin.

feste Gruppentische einzurichten, prinzipiell vorzuziehen. Die Entscheidung hierüber können die Schüler selbst treffen.

In der hier beschriebenen Reihe bearbeiten die Gruppen (von maximal vier Partnern) alle Pflichtstationen in gleicher Zusammensetzung, einzige Ausnahme bildet die Station 6, bei der teilweise durch die Spiele bestimmt ist, wie viele Leute zusammen spielen können. Für die Zusatzstationen ist es ihnen freigestellt, ob sie allein, zu zweit oder in einer kleinen Gruppe arbeiten wollen. Nach der Bearbeitung einer Station zeigt die Gruppe ihre Ergebnisse dem Lehrer vor, bekommt eine Unterschrift auf dem Laufzettel und darf dann die Lösungen einsehen, die auf einem Extra-Tisch liegen. Dieses Verfahren ermöglicht einen Überblick über die Arbeitsergebnisse der Schüler und beugt einem Missbrauch der Lösungen vor. Die Arbeitsblätter werden nach Bearbeitung im Hefter eingeordnet, die laminierten Arbeitsaufträge müssen an die Stationentheke zurückgebracht werden.

Während der sieben Unterrichtsstunden, die den Schülern für die Arbeit an den Stationen zur Verfügung stehen, soll immer zu Stundenbeginn die Möglichkeit zu einer kurzen Gesprächsrunde für Anmerkungen und akute Fragen bestehen.<sup>228</sup>

Da die verschiedenen Aspekte der Sprachenvernetzung, die in dieser Unterrichtsreihe exemplarisch untersucht werden sollen, nicht aufeinander aufbauen und problemlos unabhängig voneinander betrachtet werden können, eignen sie sich gut für ein Lernmosaik, also einen Lernzirkel ohne feste Reihenfolge.<sup>229</sup> Daher ist innerhalb des gesetzten Zeitrahmens die Reihenfolge der Bearbeitung wie auch die Zeiteinteilung völlig den Schülern überlassen, die so ihren Lernprozess eigenständig steuern. Es sollte lediglich festgelegt werden, dass man eine neue Station erst nach Abschluss der vorangehenden beginnen darf. Die Stationen vertiefen teils das in der Gruppenarbeit Gelernte und dienen teils der Erarbeitung weiterer Aspekte der Sprachenvernetzung. Die Themen lassen sich sinnvoll in sechs Stationen gliedern. Ferner stehen zu den meisten Pflichtstationen Zusatzaufgaben zur Verfügung, die – auch das sollte vereinbart werden– erst nach Fertigstellung aller Pflichtaufgaben bearbeitet werden dürfen.

Nach der Phase der Stationenarbeit erfolgt erneut eine Zusammenführung der Lerngruppe im Plenum, um die Inhalte der Stationenarbeit zu reflektieren. Ein gemeinsames Besprechen der Einzelergebnisse kann bei Bedarf erfolgen, ist aber nicht unbedingt nötig, da die Kontrolle mithilfe der Lösungsblätter bereits individuell während der Stationenarbeit erfolgt. Vielmehr kann für jede Station je eine Gruppe quasi als Expertenteam zur Verfügung stehen, um verbleibende Fragen zu klären. Ferner können ausgewählte Zusatzaufgaben besprochen werden. Diese Phase dient der Wiederholung, Vertiefung und Sicherung, gerade auch im Hinblick auf die Lernkontrolle, die neben einer Evaluation der Unterrichtsreihe den Abschluss der Einheit bildet.

## Beschreibung und Aufbau der Stationen

Inhaltlich greifen die Stationen 1-4 verschiedene Szenen aus Harrys Erlebnissen in Hogwarts auf: In der Station 1 geht es um die wenig erfreuliche Bekanntschaft, welche die drei Freunde Harry, Ron und Hermione mit einem Bergtroll machen müssen. Die zweite Station behandelt den beliebten Zauberersport *Quidditch*. In der Station 3 machen sich die drei Freunde auf die Suche nach dem Stein der Weisen, während der magische *Spiegel Nerhegeb* zentrales Thema der Station 4 ist. Die Station 5 beschäftigt sich mit den Zauber-

<sup>&</sup>lt;sup>228</sup> Bauer [1997], 86, empfiehlt solche Runden zu Stundenbeginn durchzuführen, nicht gegen Ende der Stunde, weil diese Gespräche nur so unmittelbar für die anstehende Arbeit motivieren können.
<sup>229</sup> Vgl. Krieger [2000], 39.

sprüchen, die man in Hogwarts lernen kann, und die Sprachspiele der Station 6 sind in verschiedener Weise an *Harry Potter* angelehnt, unter anderem geht es auch hier um die Suche nach dem Stein der Weisen. Hiermit sind einige der spannendsten Themen und Szenen des Romans verwendet, um die inhaltliche Motivation auch für die sprachliche Arbeit nutzbar zu machen. Jede Station ist inhaltlich eine abgeschlossene Einheit. Da der Text insgesamt als bekannt vorausgesetzt werden kann, ist es unproblematisch, wenn die Textchronologie bei der Bearbeitung der Stationen nicht eingehalten wird.

Als Kombination von Übungs- und Erarbeitungszirkel bietet die hier beschriebene Stationenarbeit zum einen vertiefende Übungsaufgaben mit verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten der Gruppenarbeitsergebnisse (Stationen 1 und 2). Zum anderen gibt es erweiternde Trainingsstationen, u. a. mit spielerisch-verrätselten Aufgaben, die mithilfe verschiedener Medien (u. a. MP3-Player, Internet) bearbeitet werden (Stationen 3, 5 und 6). Schließlich werden die Kenntnisse der Gruppenarbeit um die Regeln für die wörtliche Rede (Station 1) und um die Regeln zum Präsens (Station 4) ergänzt.

## Station 1: Harry at Hogwarts

Bei der Bearbeitung der ersten Aufgabe dieser Station vertiefen die Schüler ihr Wissen vom Gebrauch der Erzählzeiten der Vergangenheit in den drei Referenzsprachen, indem sie einen lateinischen Lückentext mithilfe der analogen Tempora des Englischen und Deutschen in einer dreisprachigen Textsynopse vervollständigen, die vom Aufbau her dem Arbeitsblatt der Gruppenarbeitsphase ähnelt (vgl. M1+2). Hierdurch trainieren sie einerseits die lateinischen Tempora in Bildung und Verwendung und lernen andererseits, die zweite Fremdsprache nicht als zusätzliche Last, sondern als Lernerleichterung wahrzunehmen. Als Zusatzhilfen hierfür stehen der Text mit Multiple Choice-Lösungen und ein Überblick zu den englischen Tenses zur Verfügung.

Die zweite Aufgabe fordert zu einer vergleichenden Stilbetrachtung auf: An zwei Stellen verwendet der deutsche Übersetzer ein anderes Tempus, als man aufgrund der in der Gruppenarbeit aufgestellten Regeln und anhand des lateinischen und englischen Textes erwarten würde. Die sprachstilistischen Gründe hierfür sollen die Schüler erwägen und erfahren, dass das Plusquamperfekt/*Past Perfect* beispielsweise dazu dienen kann, einen Handlungsverlauf verdichtet und damit spannender darzustellen.

Als Ergänzung zu den in der Gruppenarbeitsphase erarbeiteten Regeln zum Tempusgebrauch macht die dritte Aufgabe die Schüler darauf aufmerksam, dass in der wörtlichen Rede im Deutschen anstelle des Präteritums häufiger das konstatierende oder resultative Perfekt verwendet wird.

## Station 2: Ludus Quidditch

Da der Zeitengebrauch das grammatische Kernstück der Unterrichtseinheit darstellt, dient neben der ersten auch die zweite Station der Übung dieses zentralen Themas. Nach dem Muster der ersten Station vervollständigen die Schüler hier nochmals einen Lückentext, diesmal einen englischen. Auch hierfür steht ein Multiple Choice-Text als zusätzliche Hilfe zur Verfügung. Bei Bedarf kann ferner die Zusatzhilfe 2 von Station 1 zu Rate gezogen werden.

## Station 3: Per Ianuam Caducam – Through the Trapdoor (mit MP3 CD)

Diese Station fordert zum Versuch auf, mithilfe von Vokabelangaben und ggf. einem Lückentext als Zusatzhilfe einen kürzeren und leichteren Textauszug des lateinischen *Harrius Potter* hörend zu verstehen und dazu Richtig-/Falsch-Fragen zu beantworten. Die Schüler

trainieren hierbei ihr Hörverstehen von lateinischen Texten (Global- und Detailverständnis).

## Station 4: Speculum Erisedii - The Mirror of Erised

An dieser Station bearbeiten die Schüler eine Textsynopse, anhand deren sich die Regeln zum Gebrauch des Präsens erschließen lassen. Sie sollen hierbei feststellen, dass in der Verwendung für Zustände, dauerhafte oder regelmäßige Verbalhandlungen das lateinische Präsens, das englische Simple Present und das deutsche Präsens einander entsprechen. Des Weiteren gilt es zu erkennen, dass es nur im Englischen eine Extraform für die Darstellung von momentan gegenwärtigen Zuständen oder Verlaufshandlungen gibt, das Present Progressive, während das Lateinische und das Deutsche hier keine Differenzierungsmöglichkeiten haben: In beiden Sprachen steht für regelmäßige wie für momentane Verbalhandlungen das Präsens, das im Deutschen höchstens durch ein Adverb ("gerade", "jetzt" usw.) ergänzt und genauer bestimmt werden kann. Darüber hinaus wiederholen die Schüler an dieser Station, dass die englischen Zustandsverben für gewöhnlich kein Progressive bilden.

#### Station 5: Incantamenta Latina

Mithilfe eines lateinischen Wörterbuchs und (optional) einem englischsprachigen Verzeichnis der Zaubersprüche (aus dem Internet)<sup>230</sup> mit ausführlichen Erklärungen zu Wirkung und Etymologie führen die Schüler die latinisierten Zaubersprüche auf ihre lateinischen Wurzeln zurück, erschließen sich so die Wirkung der Sprüche und sind in der Lage, diese in korrektes Latein zu überführen. Hierbei trainieren sie ihre lateinischen Formen- und Syntaxkenntnisse sowie – bei der Benutzung des Verzeichnisses – ihr Globalverständnis englischer Texte. Ferner trainieren sie ihre Methodenkompetenz im Umgang mit dem lateinischen Wörterbuch (so lernen sie etwa, dass hier bei Verben nicht der Infinitiv, sondern die 1.Sg. angegeben ist) und erwerben etymologische Kenntnisse.

## Station 6: Forms and Fun (vgl. im Anhang Material M4)

An dieser Spiele-Station trainieren die Schüler verschiedene Kompetenzen: Ad Philosophi Lapidem überprüft (unter Zuhilfenahme von Vokabelangaben) das Globalverständnis eines auf Spielkarten verteilten lateinischen Textes. Diese ergeben, auf einem Spielfeld in die richtige Reihenfolge gebracht, ein bestimmtes Lösungswort, das zu notieren ist. Bei den übrigen Spielen vertiefen die Schüler vor allem ihre fremdsprachlichen Formenkenntnisse, eine wichtige Voraussetzung für komparatistisches Arbeiten. Bei Verba aut Ficta, einem Spiel mit Würfeln und Karten, müssen englische und lateinische Vergangenheitsformen gebildet werden. Im Memory und Quadromino sollen analoge englische und lateinische Formen einander zugeordnet werden. In zwei Suchseln<sup>231</sup> (Wordsearch) gilt es, lateinische und englische Stammformen von vorgegebenen Infinitiven zu finden. An der Computerstation schließlich trainieren die Schüler beim Lösen englischer Quizfragen zu Harry Potter u. a. ihr mythologisches Wissen und ihr Global- und Detailverständnis der englischen Sprache. Bei der gemeinsamen Nutzung des Computers, der vor allem den visuellen und motorischen Lerntyp anspricht, aber auch bei den anderen Spielen, die mit mehreren gespielt werden, trainieren die Schüler außerdem partnerschaftliches Verhalten und erwerben damit soziale Kompetenz.<sup>232</sup>

2

<sup>&</sup>lt;sup>230</sup> Vgl. http://en.wikipedia.org/wiki/Canonical Spells in the world of Harry Potter

<sup>&</sup>lt;sup>231</sup> Diese Bezeichnung ist aus Rätselheften übernommen.

<sup>&</sup>lt;sup>232</sup> Dies hebt auch Wagner [1997], 36, hervor.

## Zusatzaufgaben:

In der Zusatzaufgabe zum Text der Gruppenarbeit üben sich die Schüler in szenischen Darstellungen und Interpretationen und fühlen sich so empathisch in die Hauptcharaktere ein. Hierbei trainieren sie ihre kreativen Ausdrucksmöglichkeiten (creative writing) und Gefühlsäußerungen in der englischen Sprache (auf Lateinisch kann freie Textproduktion ja leider in der Regel nicht geleistet werden). Ein weiteres Suchsel zum Training der fremdsprachlichen Vergangenheitsformen bietet die Zusatzaufgabe zu Station 1. In der Zusatzaufgabe zu Station 2 wenden die Schüler die wichtige methodische Fähigkeit des scanning an, hier in leichterer Form (scanning I), indem sie anhand der deutschen Bezeichnungen der Quidditch-Utensilien die Wortentsprechungen in den fremdsprachlichen Texten auffinden und notieren. Hierfür stehen die entsprechenden Textpassagen in Kopie zur Verfügung. Auf anspruchsvollere Weise üben sie auch bei der Zusatzaufgabe zu Station 3 das scanning (scanning II), diesmal anhand der lateinischen Vorlage. Sprachenvernetzende Kompetenz ist in der Zusatzaufgabe zu Station 4 gefragt: Anhand einer vergleichenden Analyse des verschlüsselten Spruchs auf dem magischen Spiegel Nerhegeb in allen drei Sprachen sollen die Schüler diesen Spruch dekodieren, dadurch die Funktion des Spiegels erkennen und den fehlerhaft gebildeten lateinischen Namen verbessern.<sup>233</sup> Darüber hinaus lernen sie noch die mythologische Ätiologie des Labyrinths (Minotaurus, Theseus und Ariadne) kennen. In den Zusatzaufgaben zu Station 5 sollen die sprechenden Namen von Charakteren auf ihren lateinisch-römischen Ursprung zurückgeführt und Bezüge zwischen den Charakteren und der Herkunft ihrer Namen hergestellt werden. Ferner werden etymologische Verwandtschaften zwischen den Sprachen erörtert (Caput/Kopf und Draco/Dragon/Drache). Die Station 6 lässt ohnehin schon eine Vielfalt an Wahlmöglichkeiten und umfasst daher keine Zusatzaufgaben.

Mit den Zusatzstationen lässt sich ein binnendifferenzierendes Angebot im Sinne der leistungs- und interessenmäßigen Differenzierung bereitstellen: <sup>234</sup> Die schnelleren Schüler können zusätzliche Aufgaben bearbeiten, die sie nach ihrem Interesse auswählen. Eine weitere Differenzierung innerhalb der gesamten Stationenarbeit ermöglichen die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade der Aufgaben: Zu den anspruchsvolleren Aufgaben werden Zusatzhilfen angeboten, so dass sich die Leistungsstärkeren einer Herausforderung stellen können, bei den Schwächeren aber zugleich durch Inanspruchnahme der Zusatzhilfen Frustrationen vermieden werden. Bei der Station 6 ist ferner jedes Spiel in seinem Schwierigkeitsgrad ausgewiesen.

#### **Evaluation**

Das Konzept der Unterrichtsreihe hat sich stets motivierend auf die Schüler ausgewirkt. Sie finden es spannend, sich in dieser Form mit Latein und vernetztem Sprachenlernen auseinanderzusetzen, was bewirkt, dass sie sich intensiv und eigenständig mit den Inhalten beschäftigen und dabei wichtige Einblicke in das vernetzte Sprachenlernen gewinnen.

Das Lernen an Stationen trägt ferner erkennbar zu einer Steigerung der methodischen und sozialen Kompetenz der Schüler bei und beeinflusst das Klassenklima positiv. Die Schüler steuern ihren Lernprozess weitestgehend eigenverantwortlich, helfen sich gegenseitig, auch

<sup>&</sup>lt;sup>233</sup> Der Name im Englischen (*Erised*) und im Deutschen (*Nerhegeb*) ergibt sich, wenn man *Desire* bzw. *Begehren* rückwärts liest. Mithin müsste der lateinische Name eigentlich *Iiredised* (von *desiderii*) lauten. Tatsächlich hat Needham jedoch lediglich den englischen Namen latinisiert: *Speculum Erisedii*.

<sup>&</sup>lt;sup>234</sup> Dies empfiehlt auch Bauer [1997], 75, um sowohl die leistungsstärkeren wie -schwächeren Schüler anzusprechen.

die Gruppen kooperieren untereinander. Selbst der verantwortungsvolle Umgang mit den Lösungen gelingt in der Regel gut.

Besonders positiv empfinde ich meine Lehrerrolle während der Stationenarbeit: Ich kann viel besser die einzelnen Schüler in ihrem Lernprozess wahrnehmen und sie individuell beraten.

Was die Konzeption der Stationen betrifft, so könnte man bei der Station 3 variieren, da sich Richtig-/Falsch-Fragen nicht für Hörverstehenstexte eignen, deren Inhalt bereits grob bekannt ist. Stattdessen bietet sich ein Lückentext als Hauptbearbeitungsaufgabe an. Alternativ könnte man einen Fragenkatalog erstellen, der das Detailverstehen einzelner Wörter oder Phrasen überprüft.

Ferner ist zu überlegen, ob man aus Gründen der didaktischen Reduktion bei der Stationenarbeit auf die Behandlung des Gebrauchs der Vergangenheitstempora in Dialogen verzichtet. In leistungsstarken Klassen ergeben sich aus den zusätzlichen Regeln für die wörtliche Rede im Deutschen vermutlich keine großen Schwierigkeiten, bei einer schwächeren Gruppe sollte man sich aber vielleicht auf die reine Übung der Vergangenheitserzählzeiten in den narrativen Texten beschränken.

Die positive Resonanz auf die eigene Gestaltung des Lernprozesses und auf die Möglichkeit, sich in der Gruppe ein Thema selbständig zu erarbeiten, zeigt, dass der handlungsorientierte Ansatz der Unterrichtsreihe ein lohnendes, tragfähiges Konzept für den Lateinunterricht ist. Die Wahl eines schülernahen Themas sorgt hierbei für einen engagierteren Umgang mit den Unterrichtsinhalten.

Der fächerübergreifende Ansatz der Reihe wurde von allen Beteiligten als interessant und nützlich empfunden. Selbstverständlich könnte man sich alternative Schwerpunktsetzungen zu der hier vorgestellten überlegen: So hätte man anstelle der weiteren aufgegriffenen Vernetzungsaspekte auch die Tempuslehre noch intensivieren können, etwa durch die Miteinbeziehung der Unterschiede von *Present Perfect* und *Simple Past* und ihren Entsprechungen im Lateinischen und Deutschen. Allerdings scheint mir der hier vorgestellte Ansatz gerade durch seine Vielseitigkeit attraktiv und motivationsfördernd.

Abschließend bleibt festzuhalten: Die Unterrichtsinhalte des vernetzten Sprachenlernens sollten so schülernah wie möglich vermittelt werden; der Nutzen für die Schüler muss stets transparent werden. Methodischer Abwechslungsreichtum und Handlungsorientierung erleichtern das Erreichen der inhaltlich-fachlichen Lernziele. So vermittelt, kann Sprachenvernetzung dazu beitragen, die Schüler langfristig für die modernen Fremdsprachen und das Lateinische zu begeistern, ein Ziel, das jeder Fremdsprachenlehrer anstreben dürfte.

Ich hoffe, alle Leserinnen und Leser mit meinem (ausführlichen) Bericht ermutigt zu haben, eigenständige kleinere und größere Projekte der Sprachenvernetzung zu konzipieren. Die Mühe lohnt sich und Ihre Schüler werden es Ihnen danken!

## Tabellarische Stundenübersicht der Unterrichtseinheit

Sequenz	Std.	Inhalt
Einstiegsstunde	1	Vergegenwärtigung des Themas: Brainstorming zu <i>Harry Potter</i> und einführende Gedanken zum Thema <i>Vernetztes Sprachenlernen</i> anhand der Buchtitel; Organisation der Gruppenarbeit (Gruppeneinteilung)
1 Erarbeitung I (Grundlagen)	2 und 3	Gruppenarbeit: Textanalyse und Aufstellung von Regeln zu den Erzähltempora der Vergangenheit; Plakaterstellung; Vorbereitung der Ergebnispräsentation
2 Ergebnissicherung I und Erweiterung	4 und 5	Zusammenfassung der bisher erarbeiteten Ergebnisse; Untersuchung der Text- Abhängigkeiten (E→D, E→L) Arbeitsteilige Ergebnisvorstellung; Organi- sation der Stationenarbeit (Regeln)
	6	Vorstellung der Stationenarbeit und weitere Organisation (Gruppeneinteilung)
3 Erarbeitung II (Vertiefung, Übung und erweiternde As- pekte der Sprachen- vernetzung)	7 bis 13	Arbeit an den Stationen 1-6 inkl. Zusatzstationen zu den Themen: 235  • Training der Vergangenheitstempora (L+E), Stilbetrachtungen, Regeln der wörtlichen Rede, [Formentraining, Scanning I] (Stationen 1 und 2)  • Hörverstehen, [Scanning II] (Station 3)  • Erarbeitung Tempusregeln Präsens, [Sprachenvernetzendes Rätsel, Kulturwissen] (Station 4)  • Wortschatz/-kunde, Kulturwissen (Station 5)  • Formentraining, Globalverstehen, Kulturwissen (Station 6)  Vorbereitung der Vorstellung je einer Station durch die Gruppen
	15	Zusammenführung der Stationenarbeit in Vorbereitung auf die Lernkontrolle
	16	Besprechung ausgewählter Zusatzaufgaben
4 Ergobnissicherung II	17	weitere Übungen in Vorbereitung auf die Lernkontrolle
Ergebnissicherung II und Lernkontrolle	18	Lernkontrolle
und Lemkondone	19	Rückgabe und Besprechung der Lernkontrolle
	20	Evaluation und Besprechung, Verbesserungsvorschläge

 $<sup>\</sup>overline{\text{Zus\"{a}tzliche Themenfelder der Zusatzaufgaben sind in eckigen Klammern angegeben.}}$ 

## Literaturverzeichnis und Bibliographie

#### Primärliteratur

J.K. Rowling, *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, London (Bloomsbury) 1997. dies., *Harrius Potter et Philosophi Lapis*, trans. Peter Needham, London (Bloomsbury) 2003.

dies., Harry Potter und der Stein der Weisen, übers. Klaus Fritz, Hamburg (Carlsen) 1998.

## Sekundärliteratur (thematisch relevante Zusatzliteratur ist in [] angegeben)

Alexander, L. G., *Longman English Grammar*, London/New York (Longman Group UK Limited) 1988.

[Bauer, A., "Das Wissen um die Bedeutung des Lateinischen für die englische Sprache", in: *Der altsprachliche Unterricht* (im Folgenden = AU) 27, 2/1984, 79-93.]

Bauer, R., Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen, Berlin (Cornelsen) 1997.

ders., "Lernen an Stationen", in: Pädagogik, 7-8/1998, 25-27.

ders., Offenes Arbeiten in der Sekundarstufe I, Berlin (Cornelsen) 2003.

[Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J., *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Basel (Francke) 1995.]

[Belde, D., "Eine Woche "Offener Unterricht". Ein Erfahrungsbericht aus dem Anfangsunterricht", in: AU 40, 1/1997, 31-35.]

[Beyer, A./Brandenburg, G., "Latein trifft Englisch. Die ersten Stunden im Lateinunterricht der Klasse 7", in: *AU* 44, 3/2001, 58-67.]

[Bork, H. D., "Latein im Studium der Romanistik", in: AU 27, 2/1984, 99-100.]

Bovet, G./Huwendiek, V. (Hg.), *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*, Berlin (Cornelsen) <sup>3</sup>2000.

Buchmann, J., "Grammatiker und Tyrannen", in: AU 44, 3/2001, 76-80.

Butzkamm, W., Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht, Heidelberg 1973.

ders., "Methodenstreit und kein Ende. 10 Thesen zur Konzeption und Rezeption der Aufgeklärten Einsprachigkeit", in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 3/1976, 227-235.

[Diller, H.-J., "Latein im Studium der Anglistik" AU 27, 2/1984, 96-98.]

Eisele, M., "Spuren der Römer in England. Eine Unterrichtssequenz im Englischunterricht der Klasse 5", in: *AU* 45, 1/2002, 33-34.

[Elsner, K., "Besprechen oder Erzählen? Ein Diskussionsbeitrag zum *Au*fsatz 'Zur Semantik und Funktion der Tempora in lateinischen Texten' von Walter Siewert (*AU* 6/88)", in: *AU* 32, 4/1989, 94-95.]

[Ernst, U., "Latein im Studium der Germanistik", in: AU 27, 2/1984, 94-95.]

Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin (Langenscheidt) 2001.

[Fischbach, S., "Latein und Französisch. Überlegungen und Materialien zur Kooperation beider Fächer", in: *AU* 38, 4+5/1995, 47-57.]

Göttsching, V., "Woher kommen unsere Wörter? Ein Lernzirkel für die ersten Lateinstunden", in: *AU* 44, 3/2001, 47-57.

Greving, J./Paradies, L., *Unterrichtseinstiege: ein Studien- und Praxisbuch*, Berlin (Cornelsen) 1996.

[Groß, C., "Quis millionarius fit? Ein Mythologie-Quiz à la "Wer wird Millionär?", in: *AU* 47, 4+5/2004, 34-37.]

[Hachenburger, P., "Incipiamus Latine. Ein (fast) einsprachiger Einführungskurs ins Latein", in: *AU* 44, 3/2001, 18-29.]

[Hausmann, F.-J., "Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht", in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J., *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Basel (Francke) 1995, 91-95.]

[dies., "Lateinische Unterrichtsphraseologie", in: AU 44, 3/2001, 18.]

[Hegele, I., Lernzirkel, Stationenarbeit, Weinheim (Beltz) 1987.]

[dies., "Stationenarbeit", in: Wiechmann, J., Zwölf Unterrichtsmethoden, Weinheim (Beltz) 2000.]

[Hepting, R., Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2004.]

Hermes, Liesel, "Leseverstehen", in: Johannes P. Timm (Hg.), *Englisch lernen und lehren*, Berlin (Cornelsen) 1998, 229–36.

Hessisches Kultusministerium (=HKM)/ Institut für Qualitätssicherung (=IQ) (Hgg.), Kerncurriculum Hessen Sekundarstufe I – Gymnasium, Latein, Entwurf – Stand August 2010, Wiesbaden 2010.

Hintz, D./Pöppel, K./Rekus, J., *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*, Weinheim (Juventa) 1995.

[Hoffmann/Langenfeld, Methoden-Mix, Darmstadt (Winklers) 2001.]

[Hohl, U., "The Trouble with Latin", in: *AU* 31, 6/1988, 108.]

Jank, W./Meyer, H. (Hg.), Didaktische Modelle, Frankfurt/Main (Cornelsen) 1991.

Klimek-Winter, R., "Latein in Klasse 5? Latein in Klasse 5!", in: *Lehren und Lernen* 3/2002, 43-53.

[ders. "Kontrastierung als effizienter Grammatikzugang", in: AU 46, 4+5/2003, 67-71.] Klippert, H., Methodentraining, Weinheim/Basel (Beltz)  $^{11}$ 2000.

[Kofler, W./Hinger, B./Skinner A./Stadler W. (Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck), "Latein und Griechisch und die Didaktik der modernen Fremdsprachen: Das Innsbrucker Modell", in: *AU* 47, 6/2004, 46-52.]

Krieger, C.G., Schritt für Schritt zur Freiarbeit, Hohengehren (Schneider) 2000.

[Laser, G., "Vir Romanus sum - Femina Romana sum. Eine handlungsorientierte Annäherung an die römische Welt in den ersten Lateinstunden", in: AU 44, 3/2001, 34-41.]

Leumann, M./Hofmann, J.B./Szantyr, A. (zitiert als LHS), *Lateinische Grammatik*, Bde. I-II, München 1963-1977 (=LHS I <sup>1</sup>1963, LHS I <sup>2</sup>1977, LHS II <sup>2</sup>1972).

[Lumm, U., "Wie helfen mir eigentlich die alten Lateiner beim Englischlernen?", in: *Fremdsprachenunterricht* 43 (52), 2/1999, 114-116.]

[Mader, M., "Berührungen lateinischer und neusprachlicher Wortbildung", in : AU 44, 1/1981, 4-14.]

Menge, H., *Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik*, 11. Auflage bearb. v. A. Thierfelder, Nachdruck der 17. Auflage, Darmstadt (WBG) 1979.

Meyer, H., *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*, Frankfurt/Main (Cornelsen) 1987.

Meyer, H., Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Frankfurt/Main (Cornelsen) 1987.

Müller, F., Selbstständigkeit fördern und fordern, Weinheim (Beltz) 2004.

[Müller, R., "Spielerische Übungsformen für Freiarbeit in der Sekundarstufe I", in: AU 40, 1/1997, 77-91.]

Nickel, R., Lexikon zum Lateinunterricht, Bamberg (Buchner) 2001.

Niemann, K.-H., "Harrius Potter Latinus – ein Impuls für den Lateinunterricht?", in: *AU* 47, 6/2004, 57-61.

[Nissen, P. H., "Öffnung von Unterricht", in: AU 40, 1/1997, 5-16.]

[Radewaldt, F., "Wochenplanarbeit. Mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortung von Schülern im Lateinunterricht", in: *AU* 40, 1/1997, 17-30.]

Paradies, L., "Leistungsheterogenität in der Sekundarstufe I", in: *Pädagogik* 9/03, 20-23.

[Pfeiffer, M., "Freiarbeit im Lateinunterricht", in: AU 40, 1/1997, 46-62.]

Pinkster, H., "Tempus Aspect and Aktionsart in Latin (Recent trends 1961-1981)", in: *ANRW* II 29, 1 (1983), 270-319.

ders., Lateinische Syntax und Semantik, Tübingen 1988.

[Quirk, R./Greenbaum, S./Leech, G./Svartnik, J., A Comprehensive Grammar of the English Language, London and New York (Longman) 1985.]

[Schirok, E., ,Die ersten Lateinstunden", in: AU 44, 3/2001, 2-17.]

Schmidt-Berger, U., "Synergie von Latein, Englisch und Deutsch ab Klasse 5", in: AU 45, 1/2002, 24.

[dies. "Mit dem fliegenden Klassenzimmer in die Römerzeit. Eine fächerverbindende Sequenz für den Anfangsunterricht in Latein", in: *AU* 45, 1/2002, 25-30.]

Schulz, M.-W., "Märchenhaftes Präteritum. Eine kleine Studie zum richtigen Gebrauch der Tempora des Erzählens", in: *AU* 43, 6/2000, 61-63.

[Seiler, M., "Selbständig zu Hause arbeiten. Längerfristige Hausaufgaben im Lateinunterricht der Sek. I", in: *AU* 40, 1/1997, 37-45.]

Selz, U., "English for two years - deinde lingua Latina. Die erste Woche Latein als zweite Fremdsprache", in: *AU* 44, 3/2001, 43-46.

Siewert, W., "Zur Semantik und Funktion der Tempora in lateinischen Texten", in: AU 31, 6/1988, 87-105.

[Stratenwerth, D., "Erste Lateinstunden für Französisch-Schüler/innen", in: AU 44, 3/2001, 68-73.]

[Teichmann, M., "Stationenlernen im Fremdsprachenunterricht Stationenlernen als schülerorientierte und ganzheitliche Lernmethode", in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 57+58 6/2002 – Lernen an Station, CD-Rom Friedrich-Verlag.]

Thiele, S., "Lateinisch, deutsch und englisch! Sprach- und Übersetzungsvergleich am "Ringgedicht" von Tolkien", in: *AU* 47, 1/2004, 52-53.

Thies, S., "Englisch und Latein", in: AU 45, 1/2002, 2-12.

ders., "Die Verwendung des Partizips und der Gerund-Formen in der lateinischen und englischen Sprache", in: *AU* 45, 1/2002, 35-39. [=2002a]

ders., "'Latein-Plus'. Latein und Englisch in den ersten beiden Jahren des Gymnasiums in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen", in: *AU* 47, 1/2004, 54-59.

Van der Gieth, H.-J., Lernzirkel - Die neue Form des Unterrichts, Kempen (BVK) 2001.

Vaupel, D., "Innere Differenzierung – (K)ein Thema fürs Gymnasium?", in: *Pädagogik* 12/97, 24-29.

Vester, H., "Zum Umgang mit den Erzähltempora" in: AU 30, 1/1987, 50-63.

[Visser, T., "Moderne Sprachen und Latein. Eine Unterrichtsreihe für Latein III", in: *AU* 38, 4+5/1995, 30-46.]

Wagner, P., "Üben der lateinischen Tempora "Perfekt" und "Imperfekt".", in: AU 40, 2/1997, 25-44.

[Wallrabenstein, W., Offene Schule – Offener Unterricht, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 2001.]

Westphalen, K., "Englisch und Latein. Fundamentalsprachen des Gymnasiums", in: *AU* 27, 1984, Beilage zu Heft 3.

ders., Basissprache Latein (Auxilia 29), Bamberg 1992.

Wiechmann, J., Zwölf Unterrichtsmethoden, Weinheim (Beltz) 2000.

#### Internetquellen

http://www.rosentreters.de/dokumente/wozu\_latein.pdf (Zugriff 15.1.2011). http://www.gce-bayreuth.de/latein/warumlatein/warumlatein.htm (Zugriff 15.1.2011). http://en.wikipedia.org/wiki/Canonical\_Spells\_in\_the\_world\_of\_Harry\_Potter (Zugriff 15.1.2011).

#### Quellennachweis der verwendeten Bilder

**M1+2:** J.K. Rowling, *Harry Potter und der Gefangene von Askaban*, Hamburg (Carlsen) 1999.

**M4:** http://www.clampettstudio.com/images/newreleases/july05/CP1318SM-Three-Friends.jpg (Zugriff 15.1.2011).

#### Arbeitsblätter:



### M1 Gruppenarbeit: Harry and the Muggles -Lösungen

#### 2. Analyse der verwendeten Verbformen

secundum caput (**p.XIV**) Paene decem annos praeterierant, Durslei ex quo filium experrecti sororis Dominae Dursley in gradu antico invenerant, sed Gestatio Ligustrorum vix ullo modo mutata erat. [...]

Sed Harrius Potter adhuc aderat, illo tempore dormiens, sed non diutius dormiturus.

Matertera enim Petunia evigilaverat et vox eius arguta primum sonitum matutinum fecit. [...]

Harrius lente e lecto surrexit et tibialia quaerere coepit. Bina sub lecto invenit et induit. [...]

Harrius ova <u>frigebat</u>, cum Dudley in culinam advenit.

#### **chapter 2 (p.25)**

Nearly ten years <u>had</u> <u>passed</u> since the Dursleys <u>had woken</u> <u>up</u> to find their nephew on the front step, but Privet Drive <u>had</u> hardly <u>changed</u> at all. [...]

Yet Harry was still there, asleep at the moment, but not for long.

His Aunt Petunia was awake and it was her shrill voice that made the first noise of the day. [...]

Harry got slowly out of bed and started looking for socks. He found a pair under his bed and put them on. [...]

Harry <u>was frying</u> eggs by the time Dudley <u>arrived</u> in the kitchen.

#### **Kapitel 2 (S.24)**

Fast zehn Jahre waren vergangen, seit die Dursleys eines Morgens die Haustür geöffnet und auf der Schwelle ihren Neffen gefunden hatten, doch der Ligusterweg hatte sich kaum verändert. [...]

Doch Harry Potter war immer noch da, er schlief gerade, aber nicht mehr lange.

Seine Tante Petunia war schon wach und ihre schrille Stimme durchbrach die morgendliche Stille. [...]

Langsam kletterte
Harry aus dem Bett
und begann nach Socken zu suchen. Unter
seinem Bett fand er
ein Paar und zog sie
an. [...]

Harry <u>briet gerade</u> Eier, als Dudley in die Küche <u>kam</u>.

\_\_\_\_\_: lateinisches Plusquamperfekt, englisches Past Perfect, deutsches Plusquamperfekt

\_\_\_: lateinisches Perfekt, englisches Simple Past, deutsches Präteritum

\_\_\_\_: lateinisches Imperfekt, englisches Past Progressive, deutsches Präteritum (+Adverb)



# M2 Harry and the Muggles - Arbeitsblatt II - Lösungen

<u>Aufgabe:</u> Suche anhand der ersten sowie der folgenden Textpassage Hinweise darauf, ob der Übersetzer des *Harrius Potter* den englischen oder den deutschen Text als Übersetzungsgrundlage verwendet hat. Sammle mindestens 5 Belegstellen für Deine These

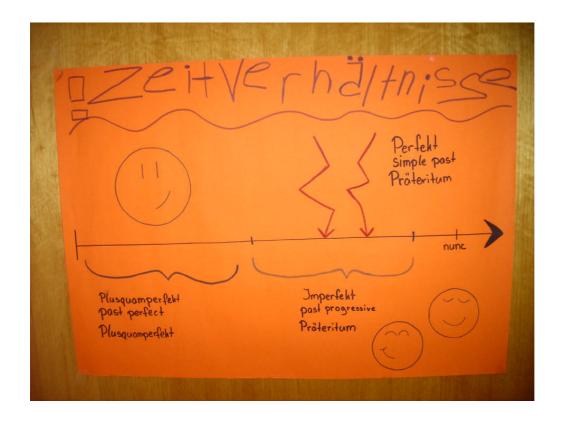
	<b>chapter 2 (p.24)</b>	caput alterum	Kapitel 2 (S.24)
	chapter 2 (p.21)	(p.XIV)	1xupitei 2 (5.21)
1	The sun rose on the	(1000)	Wenn die Sonne
	same tidy front gar-	Sol oriens in eosdem	aufging, tauchte sie
	dens and lit up the	hortos tam nitidos	dieselben fein säu-
	brass number four	ante domum iacentes	berlich gepflegten
5	on the Dursleys'	spectabat et aeneum	Vorgärten in ihr
	front door []	numerum quattuor in	Licht und ließ das-
		ostio Dursleorum	selbe Messingschild
		infixum illuminabat.	mit der Nummer 4
		[]	über der Tür
10	Dudley Dursley was		erglimmen. []
	no longer a baby,	Dudley Dursley non	Dudley Dursley war
	and now the photo-	iam erat infans, et	nun kein Baby mehr,
	graphs showed a	nunc imagines	und jetzt zeigten die
	large boy with blond	ostendebant puerum	Fotos einen großen,
15	hair, riding his first	amplum flavis	blonden Jungen, mal
	bike [].	capillis in birotula	auf seinem ersten
		quam primam	Fahrrad fahrend, mal
	The room held no	habebat vehentem	[]. Nichts in dem
	sign at all that an-	[]. Toto illo spatio	Zimmer ließ ahnen,
20	other boy lived in	nusquam erat	dass in diesem auch
	the house, too. []	signum pueri alterius	noch ein anderer
		in eisdem aedibus	Junge lebte.[]
	Harry wore round	habitantis. []	Harry trug eine Bril-
	glasses held together	Harrius perspicilla	le mit runden Glä-
	with a lot of Sello-	rotunda gerebat	sern, die, weil Dud-
	tape because of all	multis fasciolis	ley ihn [-] auf die
	the times Dudley	adhaerentibus	Nase geschlagen hat-
	had punched him on	conglutinata quod	te, mit viel Klebe-
	the nose. []	Dudley nasum	band zusammen-
		totiens pulsaverat.	gehalten wurden.
		[]	[]

Grün zeigt Ähnlichkeiten an, rot Unterschiede.

M3 Plakat zur Übersicht der Tempusentsprechungen



Plakat zur Übersicht der Zeitverhältnisse





# M4 Station 6: Forms and Fun

Hier ist der Name Programm, hier dürft Ihr spielen, allein, zu zweit, zu dritt, zu viert. Das hängt vom Spiel ab. Die Station umfasst 6 Spiele, **mindestens 3** davon sollt Ihr spielen.

#### Übersicht und Beschreibung der Spiele:

#### 1. Ad Philosophi Lapidem (anspruchsvoll)

**Spielbeschreibung**: Dieses Spiel spielst Du allein, zu zweit oder zu dritt. Du musst die 12 laminierten Karten dieses Spiels in die richtige Reihenfolge bringen und nach ihrer Chronologie auf dem Spielfeld anordnen. Du musst die Texte auf den Karten nicht übersetzen, bemühe Dich aber zu verstehen, was auf ihnen steht, und schreibe Dir das in kurzen Sätzen auf. Als Hilfe gibt es auch ein Vokabelverzeichnis. Lege die Karten dann auf die Felder des Spielfeldes. Welche Karte auf welches Spielfeld gehört, kannst Du an den Zeichnungen auf dem Spielfeld erkennen.

Wenn es Dir hilft, kannst Du die Karten auch mit dem **wasserlöslichen** Folienstift nummerieren. Wenn Du die Karten in der richtigen Reihenfolge hingelegt hast, kannst Du das Lösungswort finden, indem Du folgende Buchstaben rückwärts liest: Nimm von der

- 1. Karte den 2. Buchstaben,
- 2. Karte den 14. Buchstaben.
- 3. Karte den 2. Buchstaben,
- 4. Karte den 28. Buchstaben,
- 5. Karte den 10. Buchstaben,
- 6. Karte den 24. Buchstaben,

- 7. Karte den 6. Buchstaben,
- 8. Karte den 3. Buchstaben.
- 9. Karte den 13. Buchstaben,
- 10. Karte den 5. letzten Buchstaben,
- 11. Karte den 4. letzten Buchstaben,
- 12. Karte den 6. letzten Buchstaben.

#### Schreibe Dir das Lösungswort auf, aber sag es niemandem weiter!!!

#### 2. Kartenspiel VERBA AUT FICTA? (leicht)

**Spielbeschreibung**: Dieses Spiel ist für 2-4 Spieler und Spielerinnen. Ihr könnt auch paarweise als Teams gegeneinander spielen. Bei diesem Spiel müsst Ihr Formen bilden. Zunächst zieht Ihr vom Stapel eine Karte. Auf der stehen ein englisches Verb und seine lateinische Entsprechung. Ferner gibt es 2 Würfel, auf einem stehen 1.-3. Sg. und Pl., auf dem zweiten je drei Vergangenheitszeiten des Englischen (Simple Past, Past Progressive, Past Perfect) und des Lateinischen (Perfekt, Imperfekt, Plusquamperfekt). Je nachdem, was Ihr würfelt, müsst Ihr die entsprechende Form des englischen oder lateinischen Wortes bil-

den (ob Aktiv oder Passiv bestimmen die Mitspielerinnen und Mitspieler, wobei bei einigen Verben nur aktive Formen sinnvoll sind, z.B. ire oder can). Wenn Ihr die Form richtig gebildet habt, behaltet Ihr die Karte und dürft noch eine ziehen. Andernfalls kommt die Karte wieder unter den Stapel und der nächste ist dran. Wer am Ende die meisten Karten hat, hat gewonnen. Bei Zweifelsfällen schaut in Eurem Lehrbuch nach, fragt Eure Mitschüler oder mich.

#### 3. Memory (sehr leicht bis leicht)

**Spielbeschreibung**: Dieses Spiel ist für 2 Spieler. Die Paare, die es zu finden gilt, bestehen hier nicht aus zwei identischen Formen, sondern, das könnt Ihr Euch ja schon denken, aus einer englischen Form und ihrer lateinischen Entsprechung, die als Paar jeweils auf zwei Karten zu finden sind. Gewonnen hat, wer die meisten Pärchen hat. Zu diesem Spiel gibt es auch noch eine leichtere Version, bei der auf jeder Paarkarte beide Formen stehen. Diese solltest Du jedoch nur spielen, wenn Du mit der offiziellen Version nicht klarkommst.

#### 4. Wordsearch – Suchsel (leicht)

**Spielbeschreibung**: Hier spielst Du allein. Suche die angegebenen Wörter und ihre Formen in den beiden Suchrätseln und schreibe sie auf. Am Ende solltest Du 27 lateinische und 30 englische Formen gefunden haben. Schreibe auch ihre deutsche Bedeutung auf. (Im englischen Suchsel kannst Du übrigens eine Form doppelt und außerdem noch das Past Participle von to be finden.)

#### 5. Quadromino (sehr leicht)

**Spielbeschreibung**: Auch beim Quadromino spielst Du allein. Lege die laminierten Kärtchen dieses Spiels so aneinander, dass die je vier zusammen gehörigen Formen zusammen liegen. Als Kontrolle kannst Du Dein Ergebnis mit dem Lösungsblatt vergleichen.

#### **6.** Internetquiz (unterschiedlich schwer)

**Spielbeschreibung**: Löse mindestens die ersten beiden Quiz-Aufgaben. Wenn Du Lust hast, kannst Du noch weitere der Links besuchen. Da uns nur ein Notebook zur Verfügung steht, solltest Du dieses nicht länger als 15 Minuten besetzen und/oder die Quizfragen zu zweit beantworten. Schreibe die Fragen stichwortartig auf und ebenso die Antworten.

- a) Ein Quiz zu den mythologischen Gestalten in Harry Potter: (leicht bis mittelschwer) http://www.factmonster.com/quizzes/harrymyth1/1.html
- b) Ein allgemeines Quiz zu Harry Potter: (leicht) <a href="http://www.sparknotes.com/lit/harrypotter/quiz.html">http://www.sparknotes.com/lit/harrypotter/quiz.html</a>
- c) Ein allgemeines Quiz zu Harry Potter: <a href="http://eluzions.com/Puzzles/Quizzes/Potter1/">http://eluzions.com/Puzzles/Quizzes/Potter1/</a>
- d) Ein Quiz zu Harry Potter und der Stein der Weisen: <a href="http://parentingteens.about.com/cs/harrypo4/l/blquizbook1.htm">http://parentingteens.about.com/cs/harrypo4/l/blquizbook1.htm</a>
- e) Ein Quiz zu Harry Potter und der Stein der Weisen: <a href="http://www.factmonster.com/quizzes/harrypotter1/1.html">http://www.factmonster.com/quizzes/harrypotter1/1.html</a>
- f) Ein Quiz zum Zauberspiel Quidditch:

http://www.factmonster.com/quizzes/quidditch/1.html

#### g) Ein Quiz zu Hogwarts:

http://www.factmonster.com/quizzes/hogwarts2/1.html

Verzeichnis weiterer Quizzes:

http://www.factmonster.com/spot/harrypage1.html

http://www.harrypotter-xperts.de/index.php?page=64

#### 7. CD-Rom Activity (Zusatzaufgabe)

Vorbemerkung: Dieses Spiel kannst Du erst spielen, nachdem Du Station 5 bearbeitet hast, bzw. wenn Du den zweiten Band oder den Film sehr gut kennst. Wenn Du also Station 6 vor Station 5 bearbeitest, solltest Du dieses Spiel vorerst auslassen. Du kannst ja in diesem Falle einfach noch einmal an diese Station zurückkommen und es später spielen. **Spielbeschreibung**: Auf der CD-Rom II zu *Harry Potter and the Chamber of Secrets* kannst Du Dein Wissen, das Du in Station 5 erlangt hast, überprüfen. Wähle die CD aus und klicke dann – nach dem Intro - auf den Zauberstab unterhalb von Filchs Bild. Du solltest dieses Quiz möglichst mit englischer Sprache machen, wenn Du das nicht gleich schaffst, dann mache es zuerst auf Deutsch und danach noch einmal auf Englisch. Dieses Quiz kannst Du allein oder zu zweit bearbeiten.

#### Peter Kuhlmann

#### Grammatikmodelle und Sprachunterricht

Synergie-Effekte zwischen Latein und modernen Fremdsprachen: Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde<sup>236</sup>

#### 1. Synergie-Effekte – ein Märchen? Die aktuelle Diskussion

#### 1.1 Lateinkenntnisse und Lateinunterricht

Vernetztes Lernen gilt im Allgemeinen als prinzipiell sinnvoll und lernfördernd. Speziell die Frage nach den Synergie-Effekten zwischen Lateinunterricht und dem Erlernen moderner Fremdsprachen ist seit etwa 10 Jahren ein häufig behandeltes, aber auch recht umstrittenes Thema der Fachdidaktik und Lernpsychologie. Die Altsprachler heben in dieser Diskussion traditionellerweise den Wert von Lateinkenntnissen hervor, die das Lernen moderner Fremdsprachen erleichtere.<sup>237</sup> Die Vorteile von Lateinkenntnissen werden dabei vor allem auf zwei Gebieten gesehen: Zum einen ergäben sich Vorteile beim allgemeinen Grammatikverständnis, da im Lateinunterricht die Explizierung grammatikalischer Strukturen und somit auch allgemeine Fragen des Sprachbaus einen didaktischen und methodischen Schwerpunkt bilden; zum anderen helfe Latein beim Wortschatzerwerb in modernen - zumal den romanischen - Sprachen, da diese entweder direkt auf das Lateinische zurückgehen oder zahlreiche Latinismen (Englisch) enthalten. 238

<sup>&</sup>lt;sup>236</sup> Für einige wertvolle Hinweise und Literaturangaben danke ich herzlich meinem Züricher Kollegen Theo Wirth. <sup>237</sup> Maier 2008: 38-42.

<sup>&</sup>lt;sup>238</sup> Z.B. Weeber 1998: 79-87; grundsätzlich zum Verhältnis Englisch-Latein Westphalen 1984 sowie neuerdings Thies 2002a. Sehr guter und theoretisch fundierter Grundsatzartikel zum Transfer zwischen modernen Sprachen und Latein von Blänsdorf 2006.

Empirisch sind diese Synergie-Effekte bislang eher wenig untersucht. Es gibt immerhin Untersuchungen und Publikationen u.a. von Haag/Stern und Neveling, die den Nutzen von Lateinkenntnissen beim Lernen moderner Fremdsprachen zu widerlegen suchten.<sup>239</sup> Auf der anderen Seite stehen persönliche Erfahrungen vieler Sprachenlerner mit durchaus heterogenen Urteilen: Die einen empfinden ihre Lateinkenntnisse als hilfreich, während wiederum andere keinen Nutzen erkennen konnten. 240 Es kommen empirisch nachgewiesene po-Lerneffekte gleichzeitigen Lernen romanischer beim Sprachen "EuroComprehension") hinzu, zumindest im rezeptiven Bereich, die aber teilweise durchaus das Lateinische integrieren. 241 Untersuchungen dieser Art aus der Didaktik der romanischen Sprachen differenzieren anders als Neveling oder Stern klar zwischen aktiver Sprachproduktion und rezeptivem Sprachverstehen. Denn es ist ein großer Unterschied, ob Lerner sich nur ein rezeptives Leseverständnis einer romanischen Sprache aneignen wollen oder ob sie den Anspruch haben, eine solche Sprache auch aktiv und fehlerfrei schriftlich und mündlich zu produzieren. Für das rezeptive Sprachverstehen sind Kenntnisse weiterer romanischer Sprachen und des Lateinischen offenbar nützlich. Dagegen ergeben sich für die Sprachrichtigkeit beim aktiven Sprechen und Schreiben naturgemäß Interferenzen und zwar sogar besonders zwischen den romanischen Sprachen selbst. Dies kann jeder leicht nachempfinden, der gleichzeitig Spanisch und Italienisch lernt. Damit ist Nevelings These, es sei für das Lernen romanischer Sprachen besser, weitere romanische Sprachen zu lernen und nicht Latein, schon vom theoretischen Ansatz her fragwürdig. Speziell bei Haag/Stern und Neveling kann man sich ohnehin nicht des Eindrucks erwehren, als sollten hier eher aus ideologischen Gründen empirische Beweise für die schon von vornherein feststehende Nutzlosigkeit des Lateinunterrichts nachgeliefert werden. 242

Theo Wirth erklärt nun die unterschiedlichen subjektiven Eindrücke zum Nutzen von Lateinkenntnissen beim Lernen weiterer Fremdsprachen zu Recht mit der notwendigen Trennung von "Latein(-kenntnissen)" und "Lateinunterricht": Nach Wirth stellen sich die Synergien nicht bei allen Lernenden automatisch aufgrund vorhandener Kenntnisse ein, sondern Parallelen und synergetische Effekte müssten im Unterricht auch explizit gemacht werden, um als Hilfe von Lernenden bewusst wahrgenommen zu werden. Daraus ergibt sich zwangsläufig, dass bei empirischen Untersuchungen solche besonderen Unterrichtsvoraussetzungen mit berücksichtigt werden müssten, aber vor allem natürlich auch eine entsprechende methodische Realisierung sinnvoller Synergie-Möglichkeiten. Derzeit werden solche Ansätze von einer Berliner Arbeitsgruppe unter Leitung von Stefan Kipf untersucht; zudem fand vom 3. bis 5. Juli 2011 eine Tagung zu diesem Thema an der Berliner Humboldt-Universität statt, deren Ergebnisse voraussichtlich 2012 als Sammelband in der Reihe der *Studienbücher Latein* (C.C. Buchner) veröffentlicht werden.

Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte der aktuellen Diskussion zum Thema behandelt und anhand entsprechender Materialien vertieft. Prinzipiell sollten in der Diskussion und praktischen Umsetzung allerdings ideologische Verrenkungen vermieden werden. Verfehlt erscheint mir z.B. die (von Neveling zu Recht kritisierte) Grundannahme, man müsse prinzipiell zuerst Latein und erst danach z.B. romanische Sprachen lernen, weil dies

<sup>239</sup> Neveling 2006; Haag/Stern 2003 u. Stern 2008.

116

<sup>&</sup>lt;sup>240</sup> Diese Unterschiedlichen Wahrnehmungen beschreibt Wirth 2011c.

<sup>&</sup>lt;sup>241</sup> Neuerdings u.a. Strathmann 2010; speziell zu Romanisch und Latein Nagel 1997 u. 2003.

<sup>&</sup>lt;sup>242</sup> Dieser Eindruck erhärtet sich durch Nevelings (2006) Unterstellung, Lateinunterricht werde damit begründet, dass man durch ihn leichter Französisch lerne (vgl. schon den Titel "Leichter Französisch lernen durch Latein?"). Allerdings ist es nicht das Hauptziel des Lateinunterrichts, das Französischlernen quasi wie ein Propädeutikum zu erleichtern; es ist eher ein wünschenswerter Nebeneffekt.

<sup>&</sup>lt;sup>243</sup> Wirth 2011a, 2011b u. 2011c; vgl. auch Blänsdorf 2006: 92-97.

<sup>&</sup>lt;sup>244</sup> Kipf/Doff (Hgg.) 2012 (in Vorb.).

dann schneller gehe. Es ist sicher zeitsparender, sofort eine romanische Sprache ohne den Umweg Latein zu lernen, was sich auch ohne Frage empirisch leicht beweisen ließe. Umgekehrt hilft es natürlich beim Lateinlernen, wenn man vorher schon eine romanische Sprache gelernt hat – dies sollte man nicht aus den Augen verlieren! In diesem Beitrag geht es daher eher darum, sinnvolle Synergie-Effekte für Lerner aufzuzeigen, die aufgrund ihrer Sprachinteressen ohnehin mehrere Sprachen lernen und denen Sprachvergleiche entsprechende Hilfen bieten können. Dies gilt vor allem für unsere Lateinschüler, die ja alle auch Englisch lernen: Gerade hier sollten die möglichen Synergie-Effekte schon im Sinne der Lernökonomie explizit gemacht und im Unterricht umgesetzt werden.

#### 1.2 Rahmenbedingungen des Sprachenlernens

Der letzte Punkt betrifft die Lernvoraussetzungen, die Schüler oder Studenten jeweils beim Erlernen einer neuen Fremdsprache mitbringen und die naturgemäß den Lernprozess nicht unerheblich mitbestimmen. Wichtig ist zunächst das Alter der Lernenden, die Zahl der zuvor gelernten Fremdsprachen und gegebenenfalls auch die Reihenfolge der Fremdsprachen. So lernt ein junger Erwachsener mit sehr guten Italienisch- oder Spanisch- und damit auch soliden Grammatikkenntnissen im Latinumskurs Latein erfahrungsgemäß ganz erheblich schneller als ein 10jähriger Schüler in Klasse 5 ohne vorherige Fremdsprachen- oder auch nur Grammatikkenntnisse. <sup>245</sup>

Im Folgenden werden im Wesentlichen die "Normalfälle" in den Blick genommen, d.h. der inzwischen häufige Fall von früh beginnendem Latein in Klasse 6 oder gar 5 z.T. mit parallel verlaufendem Englischunterricht ("Latein Plus" und "Biberacher Modell")<sup>246</sup>, daneben aber auch punktuell spät beginnendes Latein als dritte oder vierte Fremdsprache nach der Mittelstufe, d.h. in der Oberstufe oder im Latinumskurs.

Unter den modernen Fremdsprachen spielt Englisch für deutsche Schüler und Studierende eine herausragende Rolle als Referenzsprache, weil der Englischunterricht meist die erste Begegnung mit einer Fremdsprache überhaupt bietet. In einigen Bundesländern wie Niedersachsen beginnt das Englischlernen flächendeckend bereits in der dritten Klasse der Grundschule. Erst danach beginnen dann Sprachen wie Latein oder romanische Sprachen. Diese Sprachenfolge hat im Sinne des synergetischen Spracherwerbs Vor- und Nachteile: Sicher eignet sich Englisch verhältnismäßig gut zum vermeintlich "intuitiven" Lernen mit eher imitativen und "ganzheitlichen" (Phrasen-, Floskellernen) Methoden. Allerdings prägt der Englischunterricht auch noch lange das Bild, das sich Schüler von Fremdsprachen machen, d.h. das flexionsarme Englisch wird zum Prototyp einer "modernen" Sprache, das flexionsreiche Latein dagegen erscheint – wie Griechisch – als Muster einer toten Sprache, was auch die Einstellung gegenüber diesen angeblich leichten modernen und schweren alten Sprachen im allgemeinen Bewusstsein prägt. In Wirklichkeit stehen auch moderne Sprachen wie Deutsch, Neugriechisch, Polnisch oder Russisch dem Lateinischen an morphologischer Komplexität in nichts nach; im Neugriechischen und Russischen kommen noch als zusätzliche Komplikationen Akzentwechsel und Verbalaspekte hinzu. Auch Spanisch, Italienisch und Französisch erfordern ein ganz beträchtliches Formenlernen mit z.T. vielen Unregelmäßigkeiten, was diese Sprachen auch bei vielen Schülern schnell wieder unbeliebt macht und den Lernprozess entsprechend verlangsamt.

<sup>246</sup> Hierzu Thies 2004; Falk 2002; Prünte/Steinberg 2002.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>245</sup> Zu diesem wichtigen Punkt gut Blänsdorf 2006: 91f.

#### 1.3 Kompetenzziele und methodische Zugänge im Fremdsprachenunterricht

Wie wir gesehen haben, unterscheiden sich "alte" und "moderne" Sprachen nicht unbedingt grundsätzlich in ihrer Struktur. Gleichwohl unterscheiden sich die traditionellen didaktischen Ziele und damit auch die Methoden im jeweiligen Unterricht beträchtlich voneinander. Ziel des Latein(- und Griechisch)unterrichts ist es, Lernende im Sinne der Textkompetenz möglichst schnell auf das rezeptive Leseverständnis und die Interpretation originaler Texte vorzubereiten. Diese im Unterricht gelesenen Originaltexte wie Cicero oder Ovid sind zeitlich und kulturell weit von der Lebenswelt der Schüler entfernt sowie inhaltlich oft sehr komplex. Der Lateinunterricht hat den bewussten Anspruch, die Schüler in eine fremde Welt zu führen, die er mit der Gegenwart vergleichen kann (Kulturkompetenz).

Eine zentrale methodische Rolle spielt in der Unterrichtspraxis das Übersetzen, d.h. das möglichst zielsprachenorientierte "Rekodieren" lateinischer Texte ins Deutsche. Auch die Explizierung grammatikalischer Formen und Regeln bildet einen wesentlichen Kern des Lernprozesses. Dabei geht es auch um Sprachreflexion und typologischen Sprachvergleich sowie um den Erwerb einer grammatikalischen Metasprache als eigenes Lernziel. <sup>248</sup> Je nach Lehrwerk oder Bundesland bildet gerade die Grammatik noch einen sehr ausgeprägten Nebenkriegsschauplatz, der nicht immer effizient zur Textkompetenz hinführt. Hierzu gehört etwa die Bestimmung aller satzwertigen Einheiten (Nebensätze, Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen) nach ihrer Satzgliedfunktion, obgleich dies für das Textverstehen und richtige Übersetzen irrelevant ist. <sup>249</sup>

Im neusprachlichen Unterricht spielt hingegen gerade im Anfangsunterricht neben dem Leseverstehen der Aufbau einer aktiven Sprachkompetenz (sprechen, schreiben, hören) eine zentrale Rolle. Zwar gibt es in der Englisch-Didaktik durchaus das Ziel, *language awareness* zu vermitteln,<sup>250</sup> allerdings ist es der kommunikativen und interkulturellen Handlungskompetenz untergeordnet. Aus diesem Unterschied zwischen alten und neuen Sprachen resultiert entsprechend der andere methodische Zugriff: Grammatikstoff und grammatikalische Terminologie werden stark reduziert, Regeln werden so wenig wie möglich expliziert; stattdessen werden sprachliche Strukturen eher imitativ und sprachaktiv geübt, z.B. durch den in den 70er Jahren aufgekommenen sog. *pattern drill*, d.h. das Automatisieren bestimmter Satzmuster. Das Übersetzen gar ist für den neusprachlichen Schulunterricht didaktisch verpönt, weil es angeblich Interferenzfehler fördere. Inzwischen kommt freilich auch in der neusprachlichen Fachdidaktik wieder Kritik an dieser einseitigen Methodik auf, und es werden wieder mehr Explizierung bzw. "Kognitivierung" von Grammatik und sogar Übersetzungselemente empfohlen, zumal dies auch von Schülern oft eingefordert wird.<sup>251</sup>

Um die unterschiedlichen Ansätze auf eine Formel zu bringen, könnte man sagen: Das Lernen im Lateinunterricht ist eher analytisch, im neusprachlichen Unterricht eher holistisch. Da sich aber alte und moderne Sprachen nicht unbedingt grundsätzlich voneinander unterscheiden und auch im modernen Fremdsprachenunterricht, zumindest in der gymnasialen Oberstufe, auch das rezeptive Verstehen komplexer Texte wichtig sein sollte, könnten

<sup>&</sup>lt;sup>247</sup> Grundsätzlich hierzu Westphalen 1984 und Thies 2002a: 9-11.

<sup>&</sup>lt;sup>248</sup> Ausführlich zum Bildungswert der Spracharbeit das nützliche Werk von Wirth u.a. 2006; vgl. auch Kipf 2006: 36-60.

<sup>&</sup>lt;sup>249</sup> So im niedersächsischen Kerncurriculum Latein, im Kernlehrplan Latein NRW oder in Lehrwerken wie *Actio* und *Intra*. Zur Problematik Kuhlmann 2010a: 104-108.

<sup>&</sup>lt;sup>250</sup> Dazu Doff/Lenz 2011: 37f.

<sup>&</sup>lt;sup>251</sup> Beispiele bei Butzkamm 2002: 177-184.

im methodischen Bereich die Didaktiken alter und neuer Sprachen prinzipiell voneinander profitieren.

#### 2. Synergie-Effekte an Praxisbeispielen

#### 2.1 Aussprache u. "pronuntiatus restitutus"

Im Bereich der Aussprache sind aufgrund des zunehmend in den neuen Kerncurricula und Bildungsstandards empfohlenen *pronuntiatus restitutus*<sup>252</sup> einige Synergie-Effekte möglich, auch wenn dies sicher nicht das primäre Arbeitsfeld sein dürfte. Einige Beispiele können diese punktuellen Synergien illustrieren:

- Englisch > Latein <u>v</u> ~ [w]: D.h. im klassischen Latein wurde v (wie z.B. in *venire*) wahrscheinlich nicht wie unsere deutsches w (z.B. in *weil*), sondern eher wie das englische w (z.B. in *water*) ausgesprochen.
- Italienisch/Spanisch > Latein <u>r [r]</u>: Aus der ursprünglichen Aussprache von r als Zungenspitzen-R in den romanischen Sprachen (einschließlich des älteren Französisch) kann man auch eine ebensolche antike Aussprache des lateinischen r rekonstruieren.

Freilich sind diese beiden Fälle eher für phonetisch interessierte Lateinschüler interessant, für den normalen Lernprozess mit seinem rein rezeptiven Ansatz ohne mündliche Kommunikation ist die Aussprache von v und r irrelevant. Auch gibt es natürlich viele Schüler, die Probleme mit dem englischen w und dem Zungenspitzen-R haben.

Etwas anders sieht es hingegen bei folgendem Fall aus:

• Italienisch > Latein – <u>Doppelkonsonanten</u>: Noch heute werden im Italienischen die Doppelkonsonanten auch als solche ausgesprochen, wie z.B. in *anno* [an:o] "Jahr" mit langem n. Auch im antiken Latein wurden die Doppelkonsonanten nicht nur geschrieben, sondern ohne Frage auch so gesprochen (z.B. *annus* als [an:us] oder *bellum/bellus* als [bel:u-] wie italienisch *bello* "schön"). Dies kann man auch an der Metrik erkennen, wo doppelte Konsonanten nach kurzem Vokal eine lange Silbe (Positionslänge) produzieren, einfache Konsonanten hingegen nicht. Zudem ist hier – anders als bei der oben behandelten Aussprache von v und r – die einfache oder doppelte Aussprache der Konsonanten oft bedeutungsunterscheidend, wie einige Beispiele zeigen: *anus* "alte Frau" – *annus* "Jahr"; *erat* "war" – *errat* "irrt"; *ager* "Acker" – *agger* "Wall".

Eine phonologisch korrekte Aussprache der Doppelkonsonanten ist für viele erwachsene deutsche Muttersprachler allerdings gewöhnungsbedürftig, da es im Standarddeutschen dieses Phänomen fast nicht gibt – abgesehen von einigen Komposita wie Weg-gefährte, mit-teilen oder ab-beißen, wo jeweils das g, t und b doppelt gesprochen werden. Für junge Schüler der Klassen 5-7 stellen die Doppelkonsonanten nach Befragungen von Lehrkräften hingegen kaum ein Problem dar. Doch auch wenn man die originale antike Aussprache nicht im Unterrichtsalltag praktiziert, können die Beispiele aus den anderen Sprachen Lernenden zumindest punktuell einen Eindruck vom Klang des klassisch-antiken Lateins vermitteln.

#### 2.2 Wortschatz: Wechselseitiger Nutzen zwischen alten und neuen Sprachen

Der größte Synergie-Effekt zwischen Latein und modernen Fremdsprachen wird im Allgemeinen im Wortschatzlernen gesehen.<sup>254</sup> Für die romanischen Sprachen ist die Synergie evident, da fast alle französischen oder spanischen Lexeme lateinische Wurzeln haben.

<u>ser</u> auch deutlich lang gesprochen.

254 Der vielbenutzte Klassiker zum synergetischen Wortschatzlernen ist das Buch von Mader 2005. Speziell zum Englischen vgl. Lenz 2009.

<sup>&</sup>lt;sup>252</sup> Z.B. in Niedersachsen; indirekt aber auch in den Bildungsstandards Latein Hessen, S. 32; Kuhlmann 2009: 41-53. 
<sup>253</sup> Eine Ausnahme bildet die deutschsprachige Schweiz: Dort werden doppelte Konsonanten wie in *Mutter* oder *Wasser* auch deutlich lang gesprochen

Doch auch im Englischen als eigentlich germanischer Sprache ist ein erheblicher Prozentsatz des Vokabulars lateinischen Ursprungs. Durchforstet man englische Wörterbücher, ist je nach Berechnung sogar der größte Teil des englischen Wortschatzes lateinischen Ursprungs. Allerdings gilt dies nicht unbedingt für reale Texte, in denen der germanische Erbwortschatz eine höhere Frequenz aufweist; dies gilt besonders für die Funktionswörter wie Präpositionen und den Basiswortschatz bei Verben (*have, go, drink*), Adjektiven (*good, green, white*) und Substantiven (*hand, house, man*). Doch gibt es auch im Grundwortschatz viele nichtgermanische Wörter wie *language, city, school, aid* etc.

Diese Vokabeln zeigen allerdings auch bereits die Problematik von vermeintlichen Synergien, und zwar gleich unter mehreren Aspekten: Die Lexeme *language*, *city* und *aid* beruhen zwar im Prinzip auf lateinisch *lingua*, *civitas* und *adiuvare*, allerdings sind sie über französische Vermittlung (vgl. frz. *langage*, *cité*, *aider*) ins Englische gelangt, so dass zumindest bei *aid* der lateinische Ursprung verdunkelt ist. Zudem werden einige solcher lateinischer Urspungswörter entweder gar nicht oder erst sehr spät im Lateinunterricht behandelt, so dass sich Probleme bei der Synchronisierung von englischem und lateinischem Wortschatz ergeben können.<sup>256</sup> Vokabeln wie *city* und *school* sind für deutsche Schüler ohnehin auch eher vom Deutschen her ableitbar.

Eine besonders typische Lernsituation stellt das mehr oder weniger gleichzeitige Lernen von Englisch und Latein an weiterführenden Schulen dar, meist mit Englisch als erster und Latein als zweiter Fremdsprache oder auch gänzlich zeitgleich ("Latein Plus" oder "Biberacher Modell"). Wie sich die Verhältnisse hier darstellen, kann ein empirischer Blick auf englische Lehrwerke illustrieren. Hier ist als Beispiel der erste Band des gängigen Englisch-Lehrbuchs *English G 21* (Cornelsen) für das erste Lernjahr Englisch am Gymnasium ausgewertet worden. Das Lehrwerk führt in diesem Band beachtliche (ca.) 1.300 englische Vokabeln ein, von denen rund 300 bzw. rund 23 % lateinischen Ursprungs sind. Hierzu sind allerdings auch schon Wörter wie *alphabet* oder *school* mit eigentlich griechischer Herkunft hinzugerechnet, weil sie in der Regel über das Lateinische ins Englische gelangt sind. Um einen Eindruck von der Art solcher Latinismen im Englischen zu vermitteln, sind hier die ersten 63 englischen Vokabeln lateinischer (bzw. griechischer) Herkunft aufgeführt:

act activity <u>add</u> alarm alphabet <u>animal</u> anonymous appointment April argue <u>art</u> article assistant audience August autumn be<u>cause</u> biology bus calendar car card <u>careful</u> compact-disc cent centre chain champion charity chart cheese choir chorus Christmas church circle city class close collect <u>colour</u> combination comfortable comic <u>compare</u> complete computer consonant context cooker copy corner correct course cover cross December design desk detective diary dictionary different <u>difficult</u>

Nur die <u>unterstrichenen</u> Wörter können allerdings aus dem lateinischen Grundwortschatz (adeo) abgeleitet werden; bei Vokabeln wie etwa act(ivity) ist zwar eine Herleitung von agere möglich, aber direkt – und für Schüler evident – geht es auf actus zurück, weswegen sie hier nicht unterstrichen sind. Der größte Teil aber (act, activity, alarm, alphabet etc.) ist ohnehin eher aus Fremdwörtern im Deutschen erklärbar bzw. geht auf eher seltene lateinische Lexeme zurück. Selbst die im adeo-Wortschatz erfassten Vokabeln sind in der Praxis über mehrere Lernjahre verteilt, d.h. Englisch-Latein-Schüler können nicht gleich von An-

<sup>&</sup>lt;sup>255</sup> Die Angaben schwanken zwischen 50 % und 80 %: Vgl. Weeber 1998: 79f.; Peilicke 2011: 82.

<sup>&</sup>lt;sup>256</sup> Zum Problem gut Peilicke 2011.

<sup>&</sup>lt;sup>257</sup> Ausführliche Lehrwerkanalyse zum Thema der mehrsprachigen Vokabelarbeit in Latein-Lehrwerken bei Siebel 2011

fang an auf diese Lexeme zurückgreifen. Hieraus ergibt sich für den Anfangsunterricht der Klassen 5-7 eher ein Nutzen des Englisch-Unterrichts für das Lateinlernen als umgekehrt, einfach weil die Latinismen durch das schnellere Englischlernen früher zur Verfügung stehen.

Der Eindruck verstärkt sich, wenn man einen Blick auf reale Texte nimmt. Hier ist ein Textausschnitt zum Hörverstehen aus dem Ende des ersten Lernjahres ausgewählt:<sup>258</sup>

#### At the **Industrial Museum**

"Let's take our photo over there, in <u>front</u> of that old <u>car</u>", Jo said. "No, here", Jack said. "This <u>car</u> is better". "All these <u>cars</u> look the same", Sophie said. "Let's take our photo with those <u>buses</u> over there. Look, that last <u>bus</u> is from Bristol." "Everything here is from Bristol, Sophie", Jo said. "You girls are..." – "We girls are what, Jo?" Sophie asked. "I hate it when <u>people</u> don't <u>finish</u> their <u>sentences</u>." "And I hate it when <u>people</u> <u>argue</u>", Amanda said.

Der Text enthält 86 Wörter (inkl. Namen), von denen immerhin 11 Latinismen (abzüglich der Namen) ausmachen, was wiederum ca. 15 % der Texthäufigkeit entspricht. Lateinische Etyma der englischen Lexeme sind: *industria, museum, frons, carrus, omni-bus, populus, finire, sententia, arguere*, von denen aber die unterstrichenen Wörter im Lateinischen eine andere Bedeutung als hier im Englischen gefordert besaßen. So bedeutet etwa engl. *argue* im Kontext von English G 21 nur "streiten", während lat. *arguere* mit "widerlegen; beschuldigen" u.ä. ein anderes Bedeutungsspektrum aufweist. Hier stellt sich also die Frage, inwiefern diese lateinischen Herleitungen überhaupt eine Lernhilfe für die Semantik der Lexeme darstellen. Die **fettgedruckten** Wörter sind Schülern wieder eher von deutschen Fremdwörtern oder gleich als Anglizismen bekannt: Auch hier ist Latein noch keine wirkliche Hilfe für das frühe Englischlernen, sondern der Synergie-Effekt ergibt sich in dieser Lernphase der Unterstufe eher umgekehrt.

Eher ergiebig ist dagegen die Thematisierung von Prä- und Suffixen lateinischen Ursprungs im Englisch- und Lateinunterricht wie: -tion; -tor; pre-; in-; com-; super-; hier kann das vom Lateinischen her bekannte Bewusstmachen der Wortbausteine durch explizites Segmentieren eine Hilfe für die englischen (und deutschen) Wortbildungsprinzipien bieten.

Betrachtet man nun umgekehrt, welche lateinischen Vokabeln des Basiswortschatzes nützlich zur Ableitung englischer, französischer etc. Vokabeln sind, ergibt sich ein ganz anderes Bild, das dann auch im Bewusstsein vieler Lateinlehrer den Nutzen des Lateinischen evident macht. Hier dient als Beispiel das Vokabular eines Lehrwerks für Latein an Universitäten:

Vokabelverzeichnis *Unikurs Latein* Lektion 1 (Auszüge)<sup>259</sup>

populus <i>m</i> . Volk	e. people	
imperium n.	Herrschaftsbereich; Reich;	e. empire
	Befehl	
possidet	(er, sie) besitzt, hat	e. possess
possidêre possideô		
possêdî possessum		

<sup>&</sup>lt;sup>258</sup> Schwarz (Hg.) 2006: Unit 6, S. 103.

<sup>259</sup> Kuhlmann 2011: 210f. (Auszüge).

habitat	(er, sie) wohnt		
vîcînus	Adj. benachbart; Subst.	f. voisin	
	Nachbar		
timet	(er, sie) fürchtet, hat Angst	f. timide	
timêre timeô timuî	vor		
contrâ mit Akk.	gegen	e. counter-/contra-	
facit	(er, sie) macht	f. faire	
facere faciô fêcî fac-			
tum			
bellum n.	Krieg		
bellum gerit	(er, sie) führt Krieg	f. belligérant, e. belligerent	
gerit	(er, sie) betreibt, führt aus		
gerere gerô gessî			
gestum			
rêgnum n.	Herrschaft; Königreich	e. reign	
ager m.	Acker; Feld	e./f. agri-culture	
colit	(er, sie) pflegt, bebaut; ver-		
colere colô coluî	ehrt		
cultum			
nôn	nicht	e. non-	
arma n. Pl.	Waffen	e. arms	
et	und; auch		
armâtus	bewaffnet	sp. armada	
auxilium n.	Hilfe	e. auxiliary	

Zwar haben unbestreitbar fast alle lateinischen Vokabeln Fortsetzer in den modernen Sprachen, allerdings gehören diese nicht unbedingt zum englischen oder französischen Grundwortschatz, sondern wie im Falle von *belligerent/belligérant* zu den selteneren Lexemen des französisch-englischen Bildungswortschatzes. Daraus folgt: Der Nutzen von lateinischen Vokabelkenntnissen rentiert sich erst relativ spät in den modernen Fremdsprachen, nicht unbedingt im Anfangsunterricht. Allerdings ist dann im Bereich des literarischen bzw. gehobenen Wortschatzes der Nutzen enorm, da auch seltene oder komplexe Vokabeln meist mit Kenntnissen des lateinischen Grundwortschatzes leicht ableitbar sind.

Bei den romanischen Sprachen liegen die Verhältnisse völlig anders als im Englischen: Zum einen ist die Verwandtschaft des Romanischen zum Lateinischen viel enger, zum anderen werden romanische Sprachen bei uns auch meist deutlich später gelernt als Englisch. Häufig können entsprechend Französisch- oder Spanischlerner – etwa ab Klasse 10 – bereits auf recht fundierte Lateinkenntnisse zurückgreifen. Ähnliches gilt teilweise umgekehrt für späte Lateinlerner, die bereits ab Klasse 6 oder 7 mit Französisch bzw. Spanisch begonnen haben.

Als Beispiel kann hier eine Vokabelliste aus dem Spanisch-Lehrwerk Kontakte Spanisch (Lektion 3) die Ähnlichkeiten veranschaulichen:<sup>260</sup>

Spanisch	dt. Übersetzung	lat. Etyma	
¿qué vas a ha-	was willst du tun?	quid – vadis – facere	

<sup>&</sup>lt;sup>260</sup> Halm/Ortiz Blasco 1980: 143-145 (Auszüge).

\_

cer?			
en las	in den Ferien	in – <u>vacatio</u>	
vacaciones			
pues	tja	post	
no sé	ich weiß nicht	non – <b>sapere</b>	
todavía	noch	tota – via	
nosotros	wir	nos – alteri	
también	auch	tam – bene	
para eso	dafür	per – ipse	
aprendemos	wir lernen	apprehendimus	
queremos	wir wollen sprechen	<b>quaerere</b> – <u>fabulari</u>	
hablar			
la gente	die Leute	gens	
¿por qué?	warum?	per – quid	
me gusta	mir gefällt; ich mag	me – <u>gustare</u>	
es una buena	es ist eine gute Idee	est – unus – bonus –	
idea		<u>idea</u>	
¿quién puede	wer kann ge-	quis – potest – ire	
ir?	hen/fahren?		
esta noche	diese Nacht	iste – nox	
con nosostros	mit uns	cum – nos	
yo puedo	ich kann	ego – posse	
¿cómo vamos?	wie gehen/fahren wir?	quomodo – vadimus	

Wie die Übersicht zeigt, können in dieser Lektion alle spanischen Vokabeln ohne Ausnahme vom Lateinischen abgeleitet werden, wobei der größte Teil auch wirklich dem lateinischen Basiswortschatz entspricht. Aber einige Vokabeln (fettgedruckt) haben eine starke Bedeutungsverschiebung erfahren; wieder andere lateinische Lexeme (unterstrichen) sind in schulrelevanten Texten und Lehrbüchern ungebräuchlich. Die Wortgleichungen mit Bedeutungsverschiebung bezeichnet man in der Fremdsprachendidaktik gern als "falsche Freunde", weil sie zu Missverständnissen führen können oder den Lernprozess stören. Auf der anderen Seite weisen aber die spanisch-lateinischen Beispiele wie apprehendere "ergreifen" vs. aprender "lernen" oder quaerere "suchen; fragen" vs. querer "wollen; lieben" jeweils eine für Lerner gut nachvollziehbare Bedeutungsverschiebung auf. Somit kann aus dem vermeintlichen Nachteil auch ein didaktischer Vorteil im Sinne der Sprachreflexion gezogen werden, denn an diesen Lexemen können Lernende gut historische Prozesse des semantischen Sprachwandels beobachten, der meistens auf Metaphorisierung oder Metonymisierung der Ursprungsbedeutung beruht.<sup>261</sup> Im Sinne einer gymnasialen Wissenschaftspropädeutik und sprachlichen Allgemeinbildung sind diese semantischen Verschiebungen geradezu ein Vorzug.

Gleichwohl müssen die Bedeutungsverschiebungen generell im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden, damit Schüler nicht aufgrund von Gleichungen in Vokabellisten auf die Idee kommen, sp. *aprender* bedeute dasselbe wie lat. *apprehendere* oder umgekehrt. Hier wäre auch einmal zu untersuchen, in welcher Altersstufe wie viele solcher Vokabelgleichungen mit Bedeutungsverschiebung für Lerner eigentlich verkraftbar sind. Zu ver-

<sup>&</sup>lt;sup>261</sup> Zu dieser Frage des Bedeutungswandels durch Metaphorisierung und Metonymisierung Wirth u.a. 2006: 163-184. <sup>262</sup> Ähnlich die Fälle wie engl. *to argue* und lat. *arguere* oder engl. *to interrogate* "verhören" und lat. *interrogare* "fragen"; zur Methodik gut Peilicke 2011 und Siebel 2011.

muten ist jedenfalls, dass für einen Fünft- oder Sechstklässler eine Vokabel-"Hilfe" im Lateinvokabular wie: "bellum gerere: Krieg führen – vgl. engl. belligerent" keine wirkliche Hilfe, sondern möglicherweise eher einen Lernballast darstellt. Für Studierende der Anglistik im Latinumskurs hingegen kann die Gleichung sowohl für das Englisch- wie für das Lateinlernen erhellend sein.

Beim Wortschatzerwerb im Französischen stellt das Lernen des richtigen Genus der Substantive häufig ein Problem dar. Dies resultiert aus dem weitgehenden Fortfall der lateinischen Endungen bzw. Suffixe, die – wie in der Regel noch im Italienischen und Spanischen – das Genus relativ eindeutig markieren (z.B. -us > -o: m.; -a: f.). Lateinische Vorkenntnisse können hier eine Lernhilfe bedeuten, wie folgende Tabelle zeigt:

Lat. Genus	Frz. Genus	
m./n.	$\rightarrow$ m.	
mundus	le monde	
genus	le genre	
liber	le livre	
signum	le signe	
spectaculum	le spectacle	
silentium	le sil <b>ence</b>	
femina	la femme	
vita	la vie	
porta	la porte	
littera	la lettre	
praesentia	la prés <b>ence</b>	
<b>f</b> . manus	<b>la</b> main	
<b>f</b> . vox	la voix	

Das französische Maskulinum resultiert in der Regel aus lateinischen Maskulina und Neutra, während lateinische feminine Substantive ihr Genus im Französischen beibehalten. Die hier abgedruckten französischen Substantive weisen alle die Endung -e auf, allerdings können die Substantive entweder feminin oder maskulin sein. Auch das französische Suffix -ence ist genusindifferent: Erst der lateinische Ursprung -entia bzw. -entium gibt hier Aufschluss. Umgekehrt kann natürlich auch das Französische Hilfen für das Lateinische bieten, wie im Falle von manus oder vox: Mithilfe des recht häufigen frz. Pendants la main lässt sich gut das unregelmäßige Genus von lat. manus merken bzw. man kann es sich gleich für beides zugleich einprägen (echte Lern-Vernetzung).

Die behandelten Beispiele zeigen nicht nur die Gemeinsamkeiten besonders im lateinischromanischen Wortschatz auf, sie lassen auch die lautlichen und orthographischen Unterschiede aufgrund der Sprachentwicklung erkennen. Um den synergetischen Lernprozess zu optimieren, müssen Schüler das Erkennen der Parallelen im Unterricht – wie Theo Wirth zu Recht hervorhebt – auch systematisch üben. Dabei können sie selbständig die kleinen Unterschiede zwischen Latein und Romanisch sprachvergleichend herausarbeiten, was wiederum die Methodenkompetenz schult. Besonders häufig sind folgende Lautentsprechungen:<sup>263</sup>

\_

<sup>&</sup>lt;sup>263</sup> Hierzu z.B. Wirth u.a. 2006: 129-133; Nagel 2003; Kuhlmann 2011: Mediencode 7595-47 (pdf-Datei auf der Homepage des C.C. Buchners-Verlages) mit umfangreichem Material.

cum > sp.-it. con; amicus > sp. amigo / frz. ami; pacare > sp. pagar / frz. payer; bonus > sp. bueno; bene > sp.-frz. bien; mensa > sp. mesa; porta > frz. porte / sp. puerta; amica > frz. amie; facere > sp. hacer.

Das heißt, einem lateinischen u(s) entspricht häufig ein romanisches o; die intervokalischen Konsonanten werden im Romanischen abgeschwächt oder schwinden; die betonten Kurzvokale e und o werden im Romanischen oft diphthongiert; dem lateinischen f- entspricht oft ein spanisches h-. Ohne diese wenigen, aber wichtigen Lautregeln sehen die meisten Lerner die Ähnlichkeiten meist gar nicht! Die neuesten Latein-Lehrwerke (z.B. Intra, Via Mea, Prima Nova) bieten übrigens auch genau zu solchen Lautveränderungen gezielte Übungen an. In der Unterrichtspraxis ist es sinnvoll, Schüler selbst anhand einschlägiger Materialien (z.B. Wortgleichungen oder leichte romanische Texte) die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Latein und Romanisch beobachten und gegebenenfalls systematisieren zu lassen.

#### 2.3 Formenlehre: Latein und Spanisch

Im Bereich der Verbal-Morphologie gibt es besonders große Ähnlichkeiten zwischen Latein auf der einen Seite und Spanisch (sowie Italienisch) auf der anderen Seite, wie die Tabelle veranschaulicht:

lat.	sp. Präs.	dt. Präs.	lat. Pf.	sp. Pf.
Präs.				
am-o	am-o	ICH lieb-e	fu-i	fu-i
am-as	am-as	DU lieb-st	fu-isti	fu-iste
am-at	am-a	ER lieb-t	fu-it	fu-e
am-	am-amos	WIR lieb-en	fu-imus	fu-imos
amus	am-áis	IHR lieb-t	fu-istis	fu-isteis
am-atis	am-an	SIE lieb-en	fu-erunt	fu-eron
am-ant				

Hier gehen die Synergie-Effekte in beide Richtungen, d.h. Lateinschüler finden im Spanischunterricht einen leichten Einstieg in den Erwerb der spanischen Endungen und umgekehrt. Zugleich wird in beiden Fällen die besondere Bedeutung der Endungen deutlich, die dem deutschen Subjektpronomen semantisch entsprechen. Gerade dies ist am Anfang für viele Lerner eher mühselig, weil sie vom Deutschen oder Englischen her gewohnt sind, weniger auf Endungen als auf die Subjektpronomen zu achten. Auf der anderen Seite müssen natürlich bei so ähnlichen, aber nicht völlig identischen Formen wie spanisch und lateinisch auch die kleinen Unterschiede genügend in einem parallelen Spracherwerb eingeübt werden, damit es nicht zu Interferenzen kommt.

Methodisch kann hier der Lateinunterricht vom modernen Fremdsprachenunterricht profitieren: Dort werden die Konjugationsendungen nicht nur durch das Auswendiglernen von Konjugationstabellen geübt, sondern auch immer im Kontext, z.B. durch kleine Dialoge, was sich mutatis mutandis auf das Lateinische übertragen lässt. So kann man Schüler z.B. auch selbst lateinische Mini-Dialoge als Übungen in Partner- oder Gruppenarbeit konzipieren und mündlich aufführen lassen (z.B. mit vorgebenen Vokabeln):

S1: Petrus sum, linguam Latinam disco. Quis es tu?

S2: Claudia sum et ego linguam Latinam disco, sed amica mea linguam Gallicam discit. (etc.)

Die anderen Schüler können die Dialoge jeweils übersetzen und üben so das Verstehen der Verbformen gut ein.

#### 2.4 Syntax: Englisch und Latein im Vergleich

Für den frühen Englisch- und Lateinunterricht in der Unterstufe lassen sich bei einer guten Kooperation zwischen beiden Fächern an derselben Schule sinnvolle Synergien im Bereich der syntaktischen Kategorien erzielen. Wird Latein in Klasse 6 als zweite Fremdsprache gelernt, können Lehrkräfte bzw. Schüler auf eine ganze Reihe von syntaktischen Kategorien zurückgreifen, die spätestens im Englischunterricht eingeführt sein sollten, nämlich (nach Klasse 5):<sup>264</sup>

- **Satzglieder** unterscheiden: S-P-O-Regel ist bekannt und kann als Einführung für lateinische Satzglieder dienen.
- Wortarten unterscheiden: noun, adjective, verb, adverb.
- **Formen** unterscheiden: *infinitive*, *person*, *tense*.

Zwar sollten die Schüler eigentlich die meisten dieser grammatikalischen Kategorien bereits in der Grundschule gelernt haben, allerdings ist dies in der Praxis nicht immer der Fall. Auch werden die Kategorien manchmal erst durch das Lernen einer fremden Sprache wirklich bewusst, weil sie nun eine wichtige Rolle für die Produktion sprachrichtiger Äußerungen spielen.

Wenn umgekehrt Englisch erst nach Latein oder beides gleichzeitig gelernt wird, haben die Schüler im Englischen einen großen Zeitgewinn, weil sie die Kategorien aus dem Lateinischen kennen oder weil sie diese etwa zeitgleich in beiden Sprachen kennenlernen. Sinnvoll sind hier aber in jedem Fall Absprachen zwischen Englisch- und Lateinlehrern gerade in Bezug auf die Terminologie. Im Englischunterricht wird nicht immer zwischen Wortart und Satzglied unterschieden, so wird die englische Wortstellungsregel auch gern als "S-V-O"-Regel bezeichnet (Subjekt-*Verb*-Objekt). Wichtiger als die Termini sind aber natürlich die Kategorien selbst, gleich wie sie heißen. Das Verstehen dieser Kategorien ist für einen großen Teil der Schüler in der Unterstufe der entscheidende Lernschritt, der wiederum das Lernen jeder weiteren Fremdsprache erheblich erleichtert. Methodisch bieten sich hier direkte Vergleiche an, um die Kategorien einzuüben:

S-P-O: *Marcus libros amat* ~ *Marc loves books* (Kasus-Markierung vs. Wortstellung) Adjektiv-Adverb: *bonus-bene* ~ *good-well* bzw. -*e/-iter* ~ -*ly*.

Im Bereich dieser eher basalen, aber für alles weitere Sprachlernen so wichtigen grammatikalischen Kategorien scheint mir auch der Hauptnutzen der Synergie-Effekte zu liegen. Hier sind auch sehr einfache und leicht merkbare Beispiele im Unterricht einsetzbar, um das gegenseitige Sprachverständnis zu vertiefen. Bei den Adverbien lässt sich dies besonders gut sehen: Da im Deutschen Adverbien nur selten von Adjektiven morphologisch unterscheidbar sind (etwa *glücklicher-weise*), fällt deutschsprachigen Schülern die entsprechende Unterscheidung in Fremdsprachen lange schwer. Wenn dies in zwei Fremdsprachen parallel geübt wird, ist der Übungseffekt naturgemäß doppelt. Auch hier können fächerübergreifende englisch-lateinische Fachkonferenzen je nach Lehrwerk einige wenige englisch-lateinische Beispielsätze mit deutscher Übersetzung als Handreichung für den Unterricht erstellen, die auch z.B. von Englischlehrern ohne größere Lateinkenntnisse benutzbar sind.

<u>-</u>

<sup>&</sup>lt;sup>264</sup> Hierzu Blänsdorf 2006: 98-101.

Neben diesen eher basalen Grammatikphänomenen gibt es noch eine Reihe komplexerer syntaktischer Parallelen (satzwertige Konstruktionen) zwischen Englisch und Latein, die hier zunächst gesammelt aufgeführt werden:<sup>265</sup>

#### $AcI^{266}$

I saw the house burn ~ domum ardere vidi (gleichzeitigaktiv)

I **believed** you to have arrived ~ te advenisse **putabam** (vorzeitig-aktiv)

I wanted the books to be read ~ libros legi volui (passiv-gleichzeitig)

#### AcI - AcP

I saw the house **burn** ~ domum **ardere** vidi

I saw the house **burning** ~ domum **ardentem** vidi

Im Lateinischen und Englischen betont das Partizip die unmittelbare Wahrnehmung, der Infinitiv eher die Konstatierung der Tatsache.

#### Partizipialkonstruktionen

Konjunkt-Partizip

Who is the man **talking** to us? ~ quis est vir nobiscum **loquens**?

**Looking** through the window, the teacher laughed ~ per fenestram **spectans** magister risit

Absolute Partizipialkonstruktion

His innocence proved, the man was set free ~ innocentia probata vir demissus est

**God willing**, we will arrive ~ **deo volente** perveniemus

Latein und Englisch sind hier ähnlich, aber nicht gleich, denn im Englischen sind auch aktiv-vorzeitige Konjunktpartizipien möglich, was im Lateinischen nur bei einigen Deponentien möglich ist: *having read the book, he fell asleep*. Gleich ist aber die Verkürzung von Relativ- oder adverbialen Nebensätzen (kausal, temporal, konzessiv, kondizional) durch Partizipialkonstruktionen. <sup>267</sup>

Diese satzwertigen Konstruktionen werden im Lateinischen in der Regel sehr früh eingeführt – der AcI z.B. meist im ersten Lernjahr. Im Englischunterricht hingegen begegnet der AcI oft erst in Klasse 8. Diese satzwertigen Konstruktionen sind im Englischen eher schriftsprachlich und spielen daher in der realen Unterrichtspraxis keine so große Rolle wie im Lateinischen, zumal sie ja nicht für die aktive englische Sprachproduktion notwendig sind. Gleichwohl werden sie spätestens ab Klasse 10 für die Lektüre originaler englischer Texte aus Literatur und Sachprosa zumindest für das rezeptive Leseverstehen benötigt. Da in der traditionellen Englischdidaktik die Explizierung bzw. Kognitivierung grammatikali-

\_\_\_

<sup>&</sup>lt;sup>265</sup> Die englischen Beispielsätze entstammen im Wesentlichen der Schulgrammatik von Sutton/Beilhardt 1980: 33-45 und sind von mir ins Lateinische übersetzt worden.

<sup>&</sup>lt;sup>266</sup> Zum AcI speziell Thies 2003 mit weiteren Beispielen und Materialien. Weitere Übungen auch von Theo Wirth u.a. unter: <a href="www.swisseduc.ch/sprache/kapitel/kapitel\_5\_2.html">www.swisseduc.ch/sprache/kapitel/kapitel\_5\_2.html</a>.

Ausführlich zum Partizip Thies 2002b. Weitere Beispiele auch bei Wirth u.a. unter <a href="http://www.swisseduc.ch/altphilo/latein/lsprache/lgrammatik/index.html#sprachfaecher">http://www.swisseduc.ch/altphilo/latein/lsprache/lgrammatik/index.html#sprachfaecher</a>, sowie Kuhlmann 2011: 69.

scher Strukturen keinen hohen Stellenwert hat, sondern die Phänomene möglichst nur intuitiv durch imitativ-einsprachige Kontexte eingeübt werden, fehlt einigen Schülern ein präzises semantisches Verständnis dieser Strukturen.<sup>268</sup>

Methodisch ist wegen der zeitlich sehr unterschiedlichen Einführung der jeweiligen Phänomene meist nur ein Rückgriff auf lateinische Parallelen im Englischunterricht denkbar. Der umgekehrte Fall wäre im sehr spät beginnenden Latein möglich, würde aber recht gute englische Grammatikkenntnisse voraussetzen. Hier sind also Lateinkenntnisse ein echter Vorteil, allerdings müssten Englischlehrer bei einem Vergleich der Strukturen im Unterricht auch hinreichende Lateinkenntnisse besitzen oder zumindest über Materialien verfügen, die ihnen ihre Lateinkollegen zur Verfügung stellen. Dies zeigt wieder den Nutzen fächerübergreifender Kooperationen mit dem Ziel, entsprechende lehrbuchadäquate Materialien oder Übungsblätter zu erstellen, die zu einem vertieften analytischen Verstehen grammatikalischer Strukturen beitragen. Hier könnten Englischlerner sich anhand solcher Materialien bewusst machen, welche Nebensätze genau durch das englische Partizip ersetzt werden. Auch das für deutsche Muttersprachler zunächst befremdliche absolute Partizip dürfte so manchem Englischschüler erst durch die lateinische Parallele in seiner exakten Bedeutung klar werden.

Da diese satzwertigen Konstruktionen im Englischen erst nach dem Abschluss des Lehrwerks bei originalen Texten wirklich gebraucht werden, bietet sich in der Oberstufe bzw. ab Klasse 10 eine wiederholende Durchnahme dieser Phänomene mit den entsprechenden lateinischen Parallelen an. Für den Englischunterricht wären in diesem Fall auch punktuelle Übersetzungen ins Deutsche sinnvoll, um Schülern die Bedeutungsvielfalt der englischen Partizipien zu veranschaulichen.

#### Verbalspakte: Lateinisch und Romanisch

Eine auffällige Parallele zwischen Latein und Romanisch liegt schließlich in den Verbalaspekten, die durch die Opposition zwischen punktuellem Perfekt und durativem Imperfekt ausgedrückt werden, wie folgende Beispiele zeigen:<sup>269</sup>

"Es war schon Nacht; plötzlich <u>näherte sich</u> jemand und <u>fragte</u> ..."

lat. Iam erat nox; subito aliquis <u>appropinquavit</u> et <u>rogavit</u> ... sp. Ya era de noche; de repente alguien <u>se acercó</u> y <u>preguntó</u> ...

it. Già era di notte; d'un colpo qualcuno <u>si avvicinò</u> e <u>chiese</u> ...

frz. Il était déjà nuit; tout à coup quelqu'un <u>s'est approché</u> et <u>a demandé</u> ...

In diesem Fall können Lateinlerner vermutlich besonders von den Kenntnissen der romanischen Sprachen profitieren, da dort diese aspektuelle Opposition wegen der aktiven Sprachproduktion ungleich intensiver geübt wird als im Lateinischen. Dort ist diese Unterscheidung meist nur ein kleiner Appendix zur Einführung der Perfekt-/Imperfektformen.

<sup>268</sup> Dies ergab sich aus Befragungen von Göttinger Studierenden und deren jüngerer Geschwister, die noch zur Schule gehen; so lautete eine Schüler-Äußerung aus dem Englisch-Unterricht: "Der AcI – das ist das, was keiner richtig versteht".

<sup>269</sup> Die Beispiele stammen aus der Datei Kuhlmann 2011: Mediencode 7595-47 (pdf-Datei auf der Homepage des C.C. Buchners-Verlages).

Da der Unterschied im Lateinunterricht nur rezeptiv beherrscht werden muss, garantiert die Vernetzung kaum die richtige aktive Verwendung in den romanischen Sprachen. Aber für das rezeptive Verstehen lateinischer Texte und deren Interpration sowie für kontrastive Sprachbetrachtungen in allen Sprachen ist dieser im Deutschen nicht vorhandene Aspektunterschied ein gutes Beispiel. Auch hier ist insofern wieder das synergetische Arbeiten ein sinnvoller Beitrag zur sprachlichen Allgemeinbildung, die es Lernenden ermöglicht, über den Tellerrand der eigenen Muttersprache hinauszublicken: Im Lateinischen und Romanischen werden nämlich alle Handlungen der Vergangenheit immer unter dem Blickwinkel der Aspektopposition "punktuell" bzw. "Vordergrund" versus "durativ" bzw. "Hintergrund" wahrgenommen und entsprechend sprachlich realisiert.

#### 2.5 Textkompetenz u. Interpretation in alten und neuen Sprachen

Neben dem für den Unterricht sicherlich primären Spracherwerb lassen sich auch im eher methodischen Bereich der Textanalyse und Interpretation sinnvolle Synergien zwischen modernen Fremdsprachen und Lateinunterricht erzielen. Ein Spezifikum des Lateinunterrichtes ist die sog. "mikroskopische" Analyse kleinerer Text(abschnitt)e. Hierbei wird besonders die formale und rhetorische Struktur der Texte untersucht. Eine wichtige Rolle spielen dabei die vielen Stilmittel und ihre Funktion für die Textaussage. Eine solche Art der Interpretation passt allerdings selbstverständlich auch für viele moderne Texte und lässt sich bei der Interpretation neusprachlicher Gedichte, Fabeln oder rhetorischer Texte gewinnbringend verwenden.

Ein Spezifikum des neusprachlichen Unterrichts sind hingegen eher "makroskopische" Analyseverfahren, da hier oft längere Textabschnitte gelesen werden als in Lateinstunden. Die Analyseverfahren im Deutsch-, Englisch- oder Spanischunterricht fußen in der Regel auf den gängigen Methoden der modernen Literaturwissenschaft (z.B. Narratologie oder Rezeptionsästhetik). Hier werden entsprechend Erzählperspektiven, die Ausgestaltung von Erzählerfiguren, die Rolle des Rezipienten und Ähnliches in den Blick genommen oder auch kreative Unterrichtsverfahren verwendet. Auch der Lateinunterricht kann durch die Anwendung solcher Verfahren profitieren, wie z.B. entsprechende Unterrichtsprojekte zu antiken Erzähltexten gut gezeigt haben. 270 Eine Übersicht über die verschiedenen Möglichkeiten gibt die neue Lateinische Literaturdidaktik, in der viele konkrete Beispiele zur Interpretation lateinischer Texte nach modernen literaturwissenschaftlichen Methoden vorgestellt werden.<sup>271</sup> Im neusprachlichen Unterricht sind spätestens durch die neuen kompetenzorientierten Kerncurricula diese modernen (z.B. narratologischen) Ansätze Standard in der Oberstufe geworden und werden etwa in Niedersachsen auch im Zentralabitur verlangt. In solchen Bundesländern kann der Lateinunterricht sogar ohne jeglichen Mehraufwand auf diese Verfahren zurückgreifen, was die alten Texte oft in neuem Licht erscheinen lässt.

#### 2.6 Kulturkompetenz: Ausflüge in die Römerzeit

Unter "Kulturkompetenz" versteht man in der aktuellen neusprachlichen Didaktik etwas anderes als im altsprachlichen Unterricht. In den neuen Sprachen fasst man hierunter im Grunde eine interkulturelle Handlungskompetenz, d.h. die Fähigkeit sich aktiv korrekt in einem fremden Land und seiner Kultur bewegen zu können, ohne kulturelle Missverständnisse zu produzieren. Da sich der Lateinunterricht in einem historischen Sinne auf die antike Kultur bezieht, kann hier Kulturkompetenz nur das rezeptive Verstehen sowie die Fä-

\_

<sup>&</sup>lt;sup>270</sup> Löbker/Sakalas 2012.

<sup>271</sup> Kuhlmann 2010b.

higkeit bedeuten, interkulturelle Vergleiche zwischen Antike und Moderne auf einer analytischen Ebene anzustellen.

Im Rahmen der Kulturkompetenz gibt es entsprechend mittlerweile eine ganze Reihe publizierter Unterrichtsprojekte oder Vorschläge zu eher historischen Themen wie "Die Römer in England". Nun werden solche Themen sicher nicht den Kern des Latein- oder Englischunterrichts ausmachen, da eben in beiden Fächern die Sprache und deren Erwerb sowie der Umgang mit Texten im Mittelpunkt stehen. Gleichwohl können derartige Unterrichtsprojekte Lernenden auch eine heute immer vernachlässigte historische Dimension des englischen Kulturraums bewusst machen.<sup>272</sup> Schließlich handelt es sich bei vielen englischen Städten ursprünglich um römische Legionslager und coloniae (z.B. Eburacum/York oder die Ortsnamen auf -chester < castra); auch gibt es z.B. mit dem Hadrianswall oder den Badeanlagen in Bath noch bedeutende römische Kulturdenkmäler in Großbritannien, die Schülern die ursprüngliche Ausdehnung des römischen Kulturraums deutlich machen. Praktische Beispiele und Materialien für solche Unterrichtsprojekte finden sich zum einen in verschiedenen AU-Beiträgen und zum anderen auf der Internetseite "Forum Englisch Latein" des Cornelsen-Verlags unter http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/1.c.2091070.de.

#### 3. Folgerungen: Sprachen sprechen, lesen und vergleichen

Der vorliegende Beitrag hat versucht, die aktuell gängigen Arbeitsfelder zur Synergie zwischen Latein und modernen Fremdsprachen vorzustellen und zu analysieren. Dabei wurden auch die Grenzen der Synergie deutlich: Lateinkenntnisse sind kein Wundermittel, um moderne Fremdsprachen zu lernen. Das zeigen übrigens auch die Erfahrungen des Verfassers als Juror bei den Endrunden des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen: Dort müssen in den sogenannten "Kolloquien" jeweils vier Schüler in modernen Fremdsprachen über aktuelle Themen diskutieren. An vielen Runden nehmen auch jeweils zwei Lateinschüler teil, die in ihre Diskussionsbeiträge Thesen lateinischer Originaltexte (von den Juroren gestellt) einbringen müssen. Es kann hier keine Rede davon sein, dass diese Lateinschüler die modernen Fremdsprachen generell besser sprechen könnten als die reinen Neusprachler – im Gegenteil weisen sie eher Defizite gerade in den romanischen Sprachen auf, einfach weil sie sie wegen ihres relativ frühen Lateinunterrichts in der Regel erst spät gelernt haben. Wer wirklich gut moderne Fremdsprachen sprechen will, kann dies ohne den Umweg von Latein tun. Hierüber sollten wir Lateinlehrer uns keine falschen Vorstellungen machen. Ein paar Wochen Frankreichaufenthalt bringen für die aktive Beherrschung des Französischen mehr als ein paar Jahre Lateinunterricht. Wenn man aber schon gleichzeitig Latein und moderne Fremdsprachen lernt, dann kann und sollte man alle möglichen Synergien nutzen, um das Sprachenlernen zu optimieren und effizienter zu gestalten – in diesem Sinne ist auch dieser Beitrag verfasst.

Auf der anderen Seite können aber für das rezeptive Verstehen komplexer schriftsprachlicher Texte in modernen Sprachen solide Lateinkenntnisse einen sehr großen Nutzen haben.<sup>273</sup> Dies ist dann auch ein Nutzen im Studium, bei dem die rezeptive Lesefertigkeit in modernen Sprachen weitaus wichtiger ist als die in der Schule allzu sehr im Vordergrund stehende aktive Sprechfertigkeit (und Sprachrichtigkeit). Nur eine Minderheit der Schulabgänger muss nach der Schulzeit perfekt Englisch oder gar Französisch bzw. Spanisch sprechen können. Die Synergie-Effekte liegen hier besonders im Bereich des Wortschatzes und der komplexeren Syntax. Dabei profitiert im schulischen Kontext der Lateinunterricht am Anfang mehr vom Englischen, während sich spätestens mit Abschluss der Lehrbuchphase

Vgl. etwa Schmidt-Berger 2002; Eisele 2002.
 Das ergibt sich übrigens auch aus empirischen Untersuchungen, wie etwa Ortner 2011: 77-79 referiert.

der Effekt umkehrt und das Lateinische bei der Erschließung auch seltener neusprachlicher Vokabeln helfen kann.<sup>274</sup> Speziell in den Klassen 5 und 6 sollte die synergetische Erarbeitung basaler grammatikalischer Kategorien im Englisch- und Lateinunterricht im Vordergrund stehen. Voraussetzung ist allerdings, dass die Bezüge auch im Unterricht explizit gemacht werden, d.h. der Erfolg solcher Synergie-Effekte hängt nicht zuletzt von der Lehrkraft ab.

Im methodischen Bereich können beide Fachgruppen voneinander profitieren: <sup>275</sup> Die neuen Sprachen verwenden viele Methoden des imitativen Lernens mit leichten und sprachaktiven Übungen, die zu einer guten Automatisierung und Habitualisierung sprachlicher Strukturen führen. Hiervon könnte der Lateinunterricht durchaus einiges übernehmen, um die formalen Grundlagen des Lateinischen in den Köpfen der Schüler zu festigen. Andererseits können auch die modernen Sprachen Impulse vom Lateinunterricht im Bereich der Explizierung und Kognitivierung grammatikalischer Strukturen empfangen. Dies ermöglicht Lernenden ein vertieftes und präziseres Verstehen der sprachlichen Phänomene. Hierzu können auch punktuell Übersetzungen ins Deutsche dienen, denn nachweislich stört es Schüler im Englischunterricht besonders, wenn ihnen Erklärungen und Übersetzungen durch allzu viel "unbewusstes" Lernen und Einsprachigkeit vorenthalten werden. <sup>276</sup>

Schließlich darf der Aspekt der Sprachreflexion und des synchronen sowie diachronen Sprachvergleichs nicht aus dem Blick geraten: Im Lateinunterricht stellt dies von jeher ein wichtiges Lern- bzw. Kompetenzziel dar, und auch in der Englischdidaktik spielt *language awareness* zumindest vom Anspruch her eine wichtige Rolle.<sup>277</sup> Die empirischen Untersuchungen von Neveling und Haag/Stern lassen diese Unterrichtsziele komplett außer acht, was dann auch zu den negativen Ergebnissen führen muss. Würde man nun empirische Untersuchungen zur Fähigkeit des Sprachvergleichs und der sprachtheoretischen Analyse durchführen, ergäben sich auch andere Ergebnisse.

Die meisten der in diesem Beitrag angesprochenen Phänomene ermöglichen solche interessanten kontrastiven Vergleiche zwischen den alten und modernen Sprachen, die ein entsprechendes Sprachbewusstsein fördern und somit zu einer vertieften sprachlichen Bildung beitragen können. In diesem Zusammenhang ist neben dem synchronen Sprachvergleich auch das diachrone Arbeiten nicht zu vergessen, wie es sich in den angesprochenen Beispielen des semantischen und lautlichen Sprachwandels widerspiegelt und das besonders in der Kooperation zwischen alten und neuen Sprachen seinen idealen Ort im Unterricht besitzt. 278 In den Zeiten der "Kompetenzorientierung" drohen Schüler im Fremdsprachenunterricht zu reinen Sprechautomaten zu verkommen, die über ihr sprachliches Handeln möglichst gar nicht mehr reflektieren sollen. Auch dieser Fehlentwicklung können die hier aufgezeigten Kooperationen zwischen den Sprachfächern zum gegenseitigen Nutzen entgegenwirken. Schüler und Studierende, die außer Englisch noch mehrere weitere Fremdsprachen freiwillig lernen, interessieren sich in der Regel für solche sprachübergreifenden Zusammenhänge, so dass Sprachvergleiche auch eine zusätzliche Motivation für das Sprachenlernen bewirken können. Es wäre sicher interessant, zu diesem motivationalen Aspekt empirische Untersuchungen durchzuführen. Für die romanischen Sprachen ist dies bereits untersucht und dort ist auch die Motivationssteigerung empirisch eindeutig belegt.<sup>279</sup>

\_

<sup>279</sup> Strathmann 2010.

<sup>&</sup>lt;sup>274</sup> Diese Fähigkeit zur Ableitung von Vokabeln ist auch ein Kompetenzziel in den hessischen Bildungsstandards Latein (S. 17).

<sup>&</sup>lt;sup>275</sup> Hierzu auch Kofler u.a. 2004.

<sup>&</sup>lt;sup>276</sup> Butzkamm 2002: 184ff. u. 268-278.

<sup>&</sup>lt;sup>277</sup> Vgl. auch hierzu Doff/Lenz 2011: 41-45.

<sup>&</sup>lt;sup>278</sup> Dies ist letztlich auch das Anliegen von Wirth u.a. 2006.

#### Literatur:

- Blänsdorf, J.: Von Englisch und Französisch zu Latein? Grundlagen und Methoden eines linguistischen Transfers, in: AU 49 (2006) 90-103.
- Butzkamm, W.: Psycholinguistik des Fremdsprachenerwerbs, Tübingen 2002<sup>3</sup>.
- Doff, S. / Lenz, A.: Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein, in: Pegasus Online 11 (2011) 31-49.
- Eisele, M.: Spuren der Römer in England. Eine Unterrichtssequenz im Englischunterricht der Klasse 5, in: AU 45 (2002) 33-34.
- Falk, W.: Das Biberacher Modell ein Erfahrungsbericht, in: AU 45 (2002) 20-23.
- Forum Latein Englisch, erarbeitet vom Cornelsen-Verlag, unter: http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/1.c.2091070.de.
- Haag, L. / Stern, E.: In Search of the Benefits of Learning Latin, in: Journal of Educational Psychology 95 (2003) 174-178.
- Halm, W. / Ortiz Blasco, Carolina: Kontakte Spanisch, München 1980.
- Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I Gymnasium Latein, hg. vom Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden 2010.
- Kipf, St.: Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Bamberg 2006.
- Kipf, St./Doff, S. (Hgg.): ENGLISH MEETS LATIN: Unterricht entwickeln Schulfremdsprachen vernetzen, Bamberg 2012 (vorauss.).
- Kipf, St. /Doff, S.: "When in Rome, do as the Romans do …" Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein, in: Forum Classicum 4/2007, 256-266 und Pegasus Online 7,2 (2007) 1-14.
- Kofler, W. u.a.: Latein und Griechisch und die Didaktik der modernen Fremdsprachen: Das Innsbrucker Modell, in: AU 47 (2004) 46-52.
- Kuhlmann, P.: Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2009<sup>2</sup>.
- Kuhlmann, P.: Grammatikmodelle und Sprachunterricht, in: Forum Schule 57 (2010) 102-111. (2010a)
- Kuhlmann, P. u.a.: Lateinische Literaturdidaktik, Bamberg 2010. (2010b)
- Kuhlmann, P. (Hg.): Unikurs Latein, Bamberg 2011 (mit einem Beitrag des Hg. zu "Lateinisch und Romanisch" unter dem Mediencode 7595-47 auf der Homepage des C.C. Buchners-Verlages: <a href="http://www.ccbuchner.de/">http://www.ccbuchner.de/</a>).
- Lenz, A.: Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit, in: Forum Sprache (2009) 42-61.
- Löbker, F. / Sakalas, I.: *Lector intende, laetaberis*: Frauendarstellungen bei Petron und Apuleius. Textkompetenz im lateinischen Lektüreunterricht, Bamberg 2012 (im Druck).
- Mader, M.: Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler, Stuttgart 2005<sup>3</sup>.
- Maier, F.: Warum Latein? Zehn gute Gründe, Stuttgart 2008.
- Nagel, W. (Hg.): Latein eine Brücke zu den romanischen Sprachen. Entwicklungslinien, Sprachregeln, Texte, Übungen (= Auxilia 41), Bamberg 1997.
- Nagel, W.: Latein und romanische Sprachen. Ihre Vernetzung in Unterrichtseinheiten, in: Auxilia 51 (2003).
- Neveling, Chr.: Leichter Französisch durch Latein?, in: Französisch heute 1/2006, 1-10.
- Ortner, T.M.: Schult Lateinunterricht die kognitiven Fähigkeiten?, in: Pegasus Online 11 (2011) 69-81.

- Peilicke, L.: Viel allein hilft nicht viel Eine Analyse der lateinisch-englischen Wortverweise in Unterichtswerken für den Latein- und Englischunterricht, in: Pegasus Online 11 (2011) 82-101.
- Prünte, M. / Steinberg, D.: Latein unter veränderten Rahmenbedingungen, in: AU 45 (2002) 13-17.
- Schmidt-Berger, U.: Mit dem fliegenden Klassenzimmer in die Römerzeit. Eine fächerverbindende Sequenz für den Anfangsunterricht in Latein, in: AU 45 (2002) 25-30.
- Schwarz, H. (Hg.): English G 21. Band A1 (Lehrerfassung), Berlin 2006.
- Siebel, K.: Lateinischer Wortschatz als Brücke zur Mehrsprachigkeit? Eine Durchsicht des Aufgabenspektrums aktueller Lateinlehrwerke, in: Pegasus Online 11 (2011) 102-132.
- Stern, E.: Fördert Latein das logische Denken?, unter: <a href="www.educ.ethz.ch/newsticker">www.educ.ethz.ch/newsticker</a> (11.11.2008).
- Strathmann, Spanisch durch EuroComprehension: Multimediale Spracherwerbsprozesse im Fremdsprachenunterricht, Aachen 2010.
- Sutton, F.W. / Beilhardt, K.: Grundzüge der englischen Grammatik, Stuttgart 1980.
- Thies, St.: Die Verwendung des Partizips und Gerund-Formen in der lateinischen und englischen Sprache, in: AU 45 (2002) 35-39. (2002a)
- Thies, St.: Englisch und Latein, in: AU 45 (2002) 2-12. (2002b)
- Thies, St.: Money makes the world go round! Der AcI im Englischen, Lateinischen und Deutschen, in: AU 46 (2003) 45-48.
- Thies, St.: Latein Plus. Latein und Englisch in den ersten beiden Jahren des Gymnasiums in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, in: AU 47 (2004) 54-59.
- Weeber, K.-W.: Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven, Göttingen 1998.
- Westphalen, K.: Englisch und Latein. Fundamentalsprachen des Gymnasiums, Stuttgart 1984.
- Wirth, Th.: Latein und seine Gegnerinnen, in: Bulletin Schweizerischer Altphilologenverband 77 (2011), unter: <a href="http://www.philologia.ch/Bulletin/docs/Bulletin\_77.pdf">http://www.philologia.ch/Bulletin/docs/Bulletin\_77.pdf</a> (2011a).
- Wirth, Th.: Unfaire Lateinkritik, in: Pegasus Online 11,1 (2011) 133-14. (2011b)
- Wirth, Th.: Die Entbabylonisierung des Sprachunterrichts, in: FAZ 9.6.2011, S. 6. (2011c)
- Wirth, Th. / Seidl, Ch. / Utzinger, Ch.: Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium, Zürich 2006. (Weitere Materialien zu diesem Buch unter: www.swisseduc.ch/sprache).

#### Rezensionen

"Unikurs Latein". Peter A. Kuhlmann e.a., Bamberg (Buchner) 2011; 287 S., 24,80 €, ISBN 978-3-7661-7595-3

Ein Team um den Göttinger Seminarleiter Peter Kuhlmann hat jüngst via Buchner einen hochschulbezogenen Kursus auf den Markt gebracht, der sich an den Bedürfnissen von Studenten ausrichtet; hier speziell im Hinblick auf die bereits erfolgte Modularisation. Er enthält 28 Lerneinheiten, die alle dem gleichen Aufbau folgen; jede Lektion umfasst zwei Doppelseiten, die sich wie folgt gestalten:

Die 1. Seite enthält zunächst lateinische Sätze, anhand deren die zu behandelnden grammatischen Phänomene exemplifiziert werden (in- oder deduktiv). Außerdem präsentiert sie einen deutschen Sachtext, der inhaltlich auf die nächste Seite vorbereitet:

Diese 2. Seite enthält dann den eigentlichen Lektionstext. "In den Anfangslektionen sind die Texte stärker adaptiert und nähern sich im Verlauf des Kurses immer weiter an das Original an." (S. 3)

Die 3. Seite bietet dann Übungen zur Vertiefung der Grammatik, vorzugsweise Morphologie und Syntax; sie zielen nach Aussage der Autoren auf Automatisierung ab.

Die 4. Seite bietet zwar gleichfalls Übungen, die aber stärker auf Wortbildung, Semantik, Stilmittel oder Kolometrie abzielen, also eher vokabularbezogen sind.

Insgesamt ergibt sich über das gesamte Lehrwerk folgende Aufteilung:

Einführung und Inhaltsverzeichnis (S. 3 - 8)

Lektionen 1 bis 28 (S. 10 - 121)

Grammatik (S. 124 - 207)

Lernwortschatz (S. 210 - 263)

sowie ein Anhang, bestehend aus einem grammatischen Stichwortverzeichnis, einer Namensliste und einem alphabetisch sortierten Vokabelverzeichnis.

Es entsteht diesem (nicht ganz billigen) Buch ein Mehrwert durch Hinweise auf sogenannte Mediencodes. Diese sind auf der Homepage des Verlags in das Suchfeld einzugeben und lösen digital präsentiertes Material zum Herunterladen aus. Während diese Rezension geschrieben wird, erscheint dort allerdings noch folgende Meldung: "Hier finden Sie ab August 2011 Materialien für die Arbeit mit dem Unikurs Latein zum kostenlosen Download." Dies ist noch kein Anlaß zur Kritik, solange der selbstgesetzte Termin eingehalten wird.

Allenfalls in Details könnte man einige Einwendungen machen:

So stieß bspw. eine Anweisung wie "Finden Sie den Irrläufer und begründen Sie Ihre Entscheidung" (etwa S. 60) noch zwei Jahre zuvor beim Herausgeber auf deutliche Kritik (Peter Kuhlmann: *Was sollen Übungen leisten - Was leisten Lehrbuchübungen (nicht)?*, Göttingen 2009; im Internet recherchierbar unter *ÜbungenLatinistentag.pdf*).

Beim spontanen Durchsehen fiel folgende Vokabelhilfe auf: S. 11: "impetūs faciunt in" = jdn. angreifen" (hier inkonsequent); dagegen 8 Seiten weiter: "impetūs facere in" = jdn. angreifen" (hier richtig – und vielleicht auch ein Anlaß, die Wendung doch gleich ins Lernvokabular mit aufzunehmen).

Weitaus fragwürdiger erscheint mir aber die Prämisse der Autoren, die Lernenden verfügten bereits über eine (Fremd-)Sprachenkenntnis, die das Phänomen der Stammformen als bekannt voraussetzt (S. 4 und 210). Einem baskischen, türkischen oder ungarischen Studenten wäre hier nur geholfen, wenn er etwa Englisch kann – oder eben Deutsch, denn das ist ja die Metasprache. Bekanntlich ist ja aber der Ablaut ein Alleinstellungsmerkmal indogermanischer Sprachen.

Und natürlich spricht der Verlag *pro domo*, wenn er auf den sog. "Bamberger Wortschatz" verweist – oder auf drei verschiedene hauseigene "systematische Grammatiken" (S.4).

Da noch kaum Vergleichswerke hinsichtlich bologna-kompatibler Lateinlehrbücher vorliegen, wird sich dieser Kursus allein schon aus diesem Grunde als Referenzwerk etablieren.

Christian Heine-Petersen

Mensch und Natur in der Antike. Bearbeitet von *G.Vögler*. In: Antike und Gegenwart. Lateinische Texte zur Erschließung europäischer Kultur. C.C.Buchner Verlag Bamberg 2011. 108S. ISBN 978-3-7661-5981-6

An der vorliegenden Textsammlung ist nicht nur, aber schon auf den ersten Blick alles vom Feinsten: Die Augen werden in allen Belangen – Übersichtlichkeit, Gliederung, Grafik-Design, Illustration – *überoptimal* verwöhnt. Verglichen mit den "Bleiwüsten" in fleckigen, zerfledderten Heftchen, in denen längst vergangene Schülergenerationen (wie die des Rezensenten) "ihren" Caesar, Sallust und Livius traktierten, ist der Umgang mit einer derart kulinarisch ausgestalteten Textversammlung wie dieser das pure Vergnügen. Darin ist ein erster Widerspruch impliziert: Umwelt-Lamento im Gala-Gewand und Lackschuhen – eine *contradictio in adiecto?* – Dazu am Ende ein paar Überlegungen – es gibt nämlich auch "schöne Trauer", und zunächst verführt das Heft einfach erst einmal zum Blättern; es macht "Lust auf sich".

Nun soll es aber über diesen sinnenfälligen Anreiz des Schauens thema-orientiert zur Denkarbeit des *Lesens und Verstehens* gehen. Da sind unter den Kapitel-Überschriften

- 1. Von der Natur zur Kultur
- 2. Das Wesen des Menschen
- 3. Die Stellung des Menschen in der Welt
- 4. Der Mensch als Schöpfer der Zivilisation
- 5. Kritik am Verhalten des Menschen
- 6. Die Beziehung zwischen Mensch und Natur

eine Reihe von Prosa- und Dichtertexten versammelt, von Ovid, Vergil, Statius, Claudius Claudianus, Cicero, Varro, Vitruv, den beiden Plinius, Frontin, Seneca d.J., Tacitus, Tertullian, Celsus. Und thematisch geht es um Kulturentstehungslehren, Anthropologie, den Umgang des Menschen mit Elementen und Tieren, Medizin, Architektur, Landwirtschaft, schließlich auch Kritik am kurzsichtigen, hybriden Verbrauch scheinbar unerschöpflicher Ressourcen. Das ist hinreichend Stoff für ein ambitioniertes Halbjahres-Programm etwa eines Leistungskurses Latein in Jgst.12.

Die Texte sind durch Einführungen, Interpretationsfragen und einen bei der Decodierung hilfreichen Anmerkungsteil so weit aufgeschlossen, dass man sie neben gemeinsamer Lektüre auch zur Referatsaufgabe machen kann. *Anspruchsvoll* wird die Arbeit daran und damit in jedem Falle sein und bleiben: Zugänge etwa zu den *Georgica*, Cicero- und Plinius*Briefen*, *De architectura* und den *Silvae* müssen erst eröffnet werden; selbst die Lehrersperson wird bei diesem durchaus nicht gängigen Kanon das eine oder andere an Vorbereitungsarbeit leisten müssen; das geht nicht aus der freien Hand.

Sinnvoll ist in dem Zusammenhang auch der Entschluss der Herausgeberin zu einem entkrampften Umgang mit Übersetzungen. Was sich die Schüler/innen selbst alles aus dem Internet ziehen können, ist Legion und entzieht sich jedem restringierenden Eingriff. Also gibt es nur eins: Zusammenarbeit mit dem ehemaligen Feind. Der bekennende *Ovid*-Fan wird zunächst befremdet sein, den allfälligen Mythos von den Vier Weltaltern - selbstverständlich erwartet man ihn im Kreise der Kulturentstehungstheorien - in dreifacher Gestalt präsentiert zu erhalten, (a) einen Passus im Original, (b) einen anderen im Original mit einer versweise andersfarbig daruntergesetzten Übersetzung (die hier - *sit venia verbo* - zu einer "Untersetzung" wird), und (c) anderes davon nur in Übersetzung - nach den Kriterien der unterschiedlichen Behandlung sei an der Stelle nicht gefragt; doch die Befremdung kann man in diesem Falle wie in anderen, sie bearbeitend, sublimieren: Die Übersetzung ist jetzt nicht mehr mühevoll erreichtes Resultat anstrengender Arbeit, sondern kann zum gleich angenommenen Partner des Vergleichs beider Versionen, der originalen wie der transformierten, werden. So macht es die Philologie in ihrem täglichen Geschäft doch auch.

Und was bei *Ovid* – den die Lehrersperson in der Regel auswendig kann, so dass die ursprünglich einmal erfahrenen Rezeptionsmühen weit hinten in den Orkus der Vergessenheit entschwunden sind – ein Verlusterlebnis war, wird etwa bei *Claudius Claudianus* (S.57-60) und *Statius* (S.51f.) zur freudig akzeptierten Erleichterung und Bereicherung. Wer nämlich die De- und Neukodierungsleistungen sich vergegenwärtigt, die Stat.,Silv.,IV,3,67-71 nicht nur *in puncto* grammatischer Analysetechniken, sondern auch für Phantasie, Imaginationsvermögen und – bei einer Dichtung selbstverständlich – für intonierende Performanz erforderlich sind, wird jeden ihm gebotenen Steigbügel gern in Anspruch nehmen.

Dass auch in dem Fall der originale Text, der eigentliche Gegenstand der Bearbeitungsmühe, nicht außer Sicht gerät, dafür sorgt die Bearbeiterin durch die unerbittliche Präzision ihrer Erschließungs-, Gliederungs- und Interpretationsfragen, die immer mit Suchaufträgen am und im stofflichen *substratum* aller Inhalte, der *grammatischen Form* nämlich, einsetzen. Auf *der* Basis mag es dann weiter hin zu Realien, Fakten und Reflexion darüber gehen.

Da man nun also, wie schon gegen die äußere Ausstattung, so auch gegen die stoffliche Auswahl der Herausgeberin kaum schwerwiegende Einwände erheben kann –: Kluge Zwischentexte, da und dort eingestreut in die *satura* ein moderner *lyric*, selbstverständlich das berühmte Chorlied aus der *Antigone* über die "Gewaltigkeit" des Listen sinnenden Menschen; ein Wortschatz-Teil, ein Index der Personen und Sachen, eine Übersicht über Stilmittel, ein Schluss-Stück mit dem Titel *Grundwissen*; beim Stoff-Teil möchte man vielleicht die eine oder andere Feststellung von *Sallust* über Bau- und Umweltsünden reicher Senatoren vermissen; auch wäre vielleicht das "große Fressen" bei Trimalchio einschlägig – aber was soll man da auswählen? Entsprechendes gilt, wenn man dem leider kriegsüblichen *ferro ignique vastare* nachginge. Nein, die Inventionsarbeit der Herausgeberin ist, soweit zu sehen, tadelfrei; und wie das Literaturverzeichnis zeigt, ist sie seit 1997 einschlägig ausgewiesen: da weiß also jemand, wovon sie redet, und das tut gut –: angesichts dessen also alles *optimal*?

Fast, muss man sagen. Und nun wären doch einige leise Bedenken angezeigt. Nicht nur dass das Beste des Guten Feind ist, im anfangs gesetzten "überoptimal" war ein Verlassen der Optimalität ins Hybride ja schon angedeutet.

Also erstens: Wer *Ovid* lesen will, bekommt es mit dem *Hexameter* zu tun. Hier muss sich ein(e) Hg.(in) darauf verlassen, dass die Lehrperson den "kann" und das dazu Notwendige den Kursteilnehmern in einer Unterrichtsstunde an der Tafel vorführt; der weitere Fortgang in die Fazilitäten der Zäsuren, Dihäresen, Synalöphen, Synizesen, Muta-cum-Liquida-Regeln usw. würde sich erst mit zunehmender Skandierungspraxis ergeben, und dazu sind die ausgewählten Textstücke eben leider doch zu kurz. Das auf S.10 dazu Gebotene ist hypertroph und könnte schlicht wegbleiben. (Etwas anderes ist es mit dem entlegeneren *Hendekasyllabus*, S.51: Den vorzustellen ist sinnvoll, und es erfolgt in der nötigen Kürze. Im übrigen muss man auch den ins Ohr kriegen, dann "läuft" er von selbst; aber das geht nur nach der Art, wie man zur Wiener Oper kommt: Üben, üben, üben...)

Die Gefahr der "Häppchen-Lektüre" ist damit angedeutet. Ihr ist die Herausgeberin allermeist erfolgreich entgangen: eine gewisse Menge an originalem Text muss es eben doch sein, sonst gerät in Vergessenheit, dass dies doch im Rahmen eines *Sprachunterrichts* stattfindet. Was aber eine solche Textsammlung aus prinzipiellen Gründen nie wird leisten können, das ist das nachdrückliche Erfolgs-Erlebnis eines Sich-Einlesens in einen Autor, so dass man ihn am Ende aus seiner eigenen Denk- und Ausdrucksweise heraus versteht.

Drittens, die Herausgeberin hat es in ihrer Veröffentlichung von 1997 selbst schon in Frage gestellt, und das zu recht: "Öko-Griechen und grüne Römer" – gibt es das, soll es das ge-

ben? Muss die Befassung mit *der* kulturprägenden Sprache Europas sich ans Ufer des *main streams* stellen und rufen: Auch wir haben etwas dazu zu sagen? Jeder Zeitungsartikel, jeder Rundfunkkommentar, jede Fernseh-Talk-Show ist voller "grüner" Themen, und auf der Schule wird die Thematik schon in so ziemlich jedem anderen Unterrichtsfach traktiert. Wo bleibt bei solchem Andienen das *Spezifische* des Latein-Unternehmens? Gibt es nicht in Dichtung, Historiographie, Rhetorik, Philosophie usw. bearbeitenswerte Inhalte *außerhalb* der "Grünen Soße"?

Zugegeben, das ist provokant gefragt; der Rez. vermutet, dass man sich in Kreisen der Fachdidaktiker das auch schon gefragt hat; auf die Ergebnisse des Nachdenkens darf man gespannt sein. Deshalb sei es nicht gegen die Herausgeberin und ihre fleißige Arbeit gerichtet; die ist nämlich nicht nur sauber gemacht, sondern, wie gesagt, untadelig, und so sei dieser gediegenen Textsammlung auf ihrem Weg in die Schulen zur Auseinandersetzung damit bester Erfolg gewünscht.

Hans Günter Zekl

Caesar. Der Gallische Krieg. Ein Comic als Caesar-Lektüre, Textauswahl und Illustrationen von Michaela Hellmich, Hrsg. bei Vandenhoeck & Rupprecht. Göttingen 2011. (kartoniert 9,95 Euro)

Ein Comic für den Lateinunterricht? Ein Comic gar für die Übergangsphase der nicht mehr ganz kindlichen Lateinlerner? Das gab es schon einmal, so bunt aufgemacht, dass man geradezu den Text suchen musste. Die nun angebotene Ausgabe (im Din A4-Format, mit einem Purpur (was sonst?) ummantelten, schreibenden Caesar auf dem Cover) verbindet in gelungener Dezenz das Bildmaterial auf den linken und das Textmaterial auf den rechten Seiten.

Die jeweils 6 bis 12 Comics sind unaufdringlich in Schwarz-weiß gehalten und erfüllen gleich mehrere Funktionen: Prima vista lockern sie ganz einfach den Text auf, zweitens illustrieren sie den jeweiligen lateinischen Text, sei es mit übersichtlichen geographischen Skizzen, sei es mit quasi Momentaufnahmen aus der Lektüre, drittens sind in ihnen in aller Regel kurze prägnante lateinische Sätze aus dem Text entweder wiederholt oder ein wenig umformuliert (könnten geradezu als eine knappe Zusammenfassung fungieren<sup>280</sup>) und schließlich regen die Comis vielleicht sogar zum Ausmalen (schließlich sind sie ja "nur" schwarz-weiß) und damit zum Verweilen beim und Nachdenken über das Gelesene an. Aufdringlich sind sie jedenfalls nicht, "stören" also auch die "Kreise" der Lektüre nicht. Der je rechtsseitig gelieferte lateinische Text ist immer gleich strukturiert: Im größeren oberen Bereich ist der Text in kolometrischer Setzung abgedruckt mit Vokabelangaben daneben. Im unteren Teil gibt es ein bis vier. Aufgaben zu Sprache und Texterschließung"

oberen Bereich ist der Text in kolometrischer Setzung abgedruckt mit Vokabelangaben daneben. Im unteren Teil gibt es ein bis vier "Aufgaben zu Sprache und Texterschließung" und etwa ebenso viele "Aufgaben zu Textverständnis und Interpretation" im Angebot. Den Anfang macht dabei meist der gerade bei der Anfangslektüre sinnvolle Auftrag "Markiere die Verbalinformationen, Handlungsträger und Subjunktionen im Text." [Bekanntlich ist das bereits "die halbe Miete" und deshalb unumgänglich]. Insgesamt finden bei den Aufgaben Sprache, Grammatik, Inhalt, Historie, Geographie und Sachkunde Berücksichtigung. Die sog. Aufgaben bieten somit eine echte 'satura' an Angeboten und Möglichkeiten.

Die derart bemalten und beschriebenen 60 Seiten bieten aus Caesars Bellum Gallicum die knappe erste Hälfte (also bis "bello Helvetiorum confecto") von Buch I, Exkurse zu Frem-

<sup>&</sup>lt;sup>280</sup> Sie ließen sich sogar als einfachstes Anforderungsniveau im Rahmen der Binnendifferenzierung verwenden.

dem (Gallier, Germanen, Tierwelt) aus Buch VI zwischen 13 und 28 und Britannisches aus Buch IV, das ist sicher ohne weiteres akzeptabel.

Der lateinische Text selbst scheint – und das ist sicher positiv zu vermerken – unveränderter Originaltext zu sein. <sup>281</sup> Aber es fehlen – leider nicht immer durch "......" gekennzeichnet – auch Sätze dazwischen. <sup>282</sup> Auch bei der Vokabelangabe, den Worterklärungen wäre das eine oder andere zu verbessern: Auf S.37 erscheint "impedimenta", orum n.: das Gepäck" gleich zweimal, als zweite und als fünfte Angabe. Bei kompletten Ausdrücken wie "frumenti copiam facere" sollte nicht nur die gedankenlos übernehmbare Formulierung "Getreide zur Verfügung stellen" stehen, sondern zuvor sich auch eine informierendhinführende näher an Wortlaut und grammatischer Struktur orientierte Übersetzung dazugesellen. Schließlich – last, but **not** least – sind die Stammformen-Angaben bei den Verben zu bemängeln, weil irreführend, wenn nämlich grundsätzlich die zweite Form, die 1.P.Pr.Ind.Akt., fehlt, also "avertere, verti, versum" sozusagen neben "obicere, ieci, iectum" (beide S. 37) oder auch "adgredi, gressus sum" (S.35) steht. Das eine oder andere Mal würde man sich auch noch ein "+ Abl." wie auf S.29 bei und für "niti" der Klarheit halber wünschen.

All diese "Form"fehler sind aber unproblematisch, korrigierbar (bis auf Weiteres auch im Unterricht). So sind diesem gelungenen Erstlektüre-Angebot viele Leser zu wünschen.

Else Zekl

Thomas Kurth / Susanne Pels / Marcus Hartmanns / Dirk Erkelenz, **Fidus** Latein entdecken. Ein Comic für Einsteiger mit Illustrationen von Urs Kirfel, Vandenhoeck&Ruprecht 2011

Ein Kind (etwa 10 Jahre) umarmt kniend einen freundlichen Hund (Schwanz hoch, Ohren spitz, aufmerksame Kulleraugen); über ihnen schwebt ein steinerner Rundbogen mit der Aufschrift CCAA<sup>283</sup>. Auf knapp 80 Seiten<sup>284</sup>, in knallgelbes Din A4 – Format verpackt, erfährt der Leser (im weitesten Sinne des Wortes) eine ganze Menge über die elfjährige Aurelia, ihren treuen Hund Fidus, ihre 'familia', ihre Heimatstadt Köln und darüber hinaus über römisches Leben. Im Innern ist dieses Anfangslatein-Heft dezent schwarz-weiß gehalten, aufgelockert durch Comics, Abbildungen von archäologischen Funden (aus dem Römisch-Germanischen Museum in Köln), diverse Skizzen, Tabellen, Rätsel u.a.m.

Jede der insgesamt zwölf Einheiten ist klar strukturiert und bietet auf fünf oder sechs Seiten<sup>285</sup> zunächst etwa eine Seite Comics mit lateinischen Sprechblasen und gelegentlich einem erklärenden Satz in Deutsch. Anschließend wird das benötigte Vokabular geliefert nebst einem nett verpackten kleinen Arbeitsauftrag. Unter "Grammatik im Griff" wird das neue Grammatikpensum erklärt, zu dem dann einige leichte Übungen folgen. Und schließlich wird in Wort und Bild gute schlichte Sachkunde geboten, zur konkreten Situation oder zur geschichtlichen Einbettung (zum Beispiel, wie die Stadt Köln zu ihrem Namen kam, oder über den Werkstoff Glas). Die grammatischen Informationen sind ebenso mit geeig-

<sup>285</sup> bis auf VII mit acht Seiten

2

<sup>&</sup>lt;sup>281</sup> Leider gibt diese Ausgabe aber keinen Hinweis auf die Textbasis.

<sup>&</sup>lt;sup>282</sup> So sind auf S.31 ungekennzeichnet I 14.4-5 ausgelassen.

<sup>&</sup>lt;sup>283</sup> Auflösung auf S.13

<sup>&</sup>lt;sup>284</sup> und einem mitgelieferten doppelseitigen Blatt Lösungen zu den Übungen

neten Skizzen optisch unterstützt wie die abwechslungsreichen kleinen Übungen.<sup>286</sup> Beginnend mit den römischen Zahlen<sup>287</sup> werden insgesamt alle Kasus der a-, o- und kons. Deklination behandelt (die ebenfalls behandelten Adjektive dagegen gehören alle zur a- und o-Deklination) sowie das Präsens<sup>288</sup> im Aktiv (Indikativ) aller Konjugationen und etliche Präpositionen. Das ist eine solide Basis.

Es stellt sich freilich die Frage: cui bono? Für welche Altersstufe, welche Klasse, welchen Unterricht, welche Gelegenheit ist dieses nette Heft gedacht?

Wenn in der ganzseitigen Übung auf S.59 (die m.E. intelligenter als andere Werke die Verwandtschaft unter den europäischen Sprachen nahe bringen will) zu lesen ist "frage deine Mitschüler, die Französisch lernen", handelt es sich also um Fünft- oder Sechstklässler. Die auf S. 46 (zu kopierenden und dann) auszuschneidenden Tierkärtchen und die mit ihnen zu arrangierenden Adjektivkärtchen auf der folgenden Seite erinnern allerdings eher an das Material von Grundschul-Englisch, mag es auch kindliche Gemüter durchaus auch in Klasse 5 oder 6 ansprechen – so wie es sich durchaus auch anbietet, die Comics passend auszumalen/ausmalen zu lassen. Gerade eine solche malbuchartige Beschäftigung könnte noch das eine oder andere Detail erkennen und behalten lassen. Wenn der Fidus als eine Art Vorkurs zu Beginn der Spracherwerbsphase eingesetzt wird, dann werden sich die zwölf "Geschichten"<sup>289</sup> günstigstenfalls in zwölf Doppelstunden bearbeiten lassen, die dann allerdings bei der Bearbeitung des "normalen' Lateinbuches zumindest insofern fehlen, als dort sowohl das Vokabular ein anderes sein dürfte als auch die Reihenfolge bei der Einführung grammatischer Phänomene. Schließlich böte es sich für einen Vorkurs an, ihn so weit gegenüber den regulären Übungsbüchern zu entlasten, dass höchstens zwei, wenn nicht nur eine Deklination in Erscheinung tritt. Das Gleiche gilt auch für die Konjugationen. Außerdem könnte man sich die Frage stellen, ob 259 (im alphabetischen Vokabelverzeichnis S.78-80) bzw. 286 (die in den Geschichten gelieferten) Vokabeln nicht doch abschreckend viele sind.<sup>290</sup>

So liegt vor dem Rezipienten ein nicht nur optisch ansprechendes Latein-Arbeitsheft, das reichlich gute Ideen in hübscher Aufmachung bietet, vereinigt mit gut ausgewähltem sparsamem Bildmaterial und knapper, aber klarer Sachinformation, dessen Einsatzmöglichkeiten allerdings unbestimmt bleiben, zumindest aber denjenigen, die Latein lehren, eine ziemliche Portion Kreativität abverlangen.

Ich wünsche dem Heft also einen kreativen Start!

Else Zekl

#### Ankündigung:

Es gibt eine 2. CD der Gruppe J.A.W., die wir auf unserm Altphilologentag 2010 zu Besuch hatten. "Carpe Diem"; Spielzeit: ca. 45min (12 Tracks); Kosten: 14,-€/CD (zuzügl. Versandgebühren). Man kann die CD nur per Email unter <u>info@jaw-music.de</u> bestellen.

<sup>&</sup>lt;sup>286</sup> Dabei wechseln sich im Hintergrund Weiß und Grautöne ab, im Schriftbild Schriftgröße, einfacher, Fettund Kursivdruck.

<sup>&</sup>lt;sup>287</sup> neuerdings bekanntlich ein Desiderat im Mathematiklehrplan, da sie kein Pflichtthema mehr sind

<sup>&</sup>lt;sup>288</sup> Auf S.51 taucht allerdings die Form ,cecidit' auf.

<sup>&</sup>lt;sup>289</sup> wie sie in den Lösungen heißen

<sup>&</sup>lt;sup>290</sup> Es gäbe natürlich – theoretisch zumindest – auch die Möglichkeit, dieses Heft parallel zur Schulbucharbeit einzusetzen, zur jeweiligen Auflockerung und Wiederholung.

# Antike Texte für den Lateinunterricht

#### **RECLAMS ROTE REIHE**

Neben den vollständigen Texten in den zweisprachigen Ausgaben (orange) bietet Reclam für den Einsatz im Unterricht die wichtigsten Werke der römischen Literatur in Auswahlausgaben sowie Textsammlungen zu verschiedenen Themenbereichen. Mit Sprach- und Sacherläuterungen am Fuß jeder Seite.

Für sämtliche Ausgaben dieser Reihe dient der *Standardwortschatz Latein* als Referenzvokabular.

### Omnium regina rerum oratio!

Lateinische Texte zum Thema »Rhetorik in Rom«

Reclam



#### Standardwortschatz Latein

Von M. Mader u. J. Siemer 264 S. · UB 19780 · € 6,60

#### Omnium regina rerum oratio! Lateinische Texte zum Thema »Rhetorik in Rom« Hrsg.: W. Illauer · 111 S.

UB 19823 · € 4,00

#### **Augustinus: Confessiones**

Bekenntnisse

Ausw. und Hrsg.: F. Oborski 136 S. · UB 19822 · € 4,40

#### Nähere Informationen unter www.reclam.de

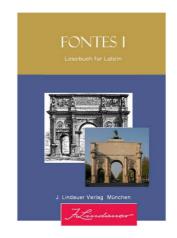
Wir informieren Sie gerne über unsere speziellen Bezugsbedingungen für Lehrer Tel.: 07156-163155

E-Mail: lehrerservice@reclam.de

### Reclam

FONTES I – Lesebuch für Latein – 9. Jahrgangsstufe, mit Erläuterungen, weiterführenden Texten und einem Grammatikanhang von Karin Bittner, Jutta Harrer, Ingrid Terpolilli, 240 S., geb. ISBN 978-3-87488-215-6, ca. € 19,80

Inhalt: Die sorgfältige Textauswahl deckt exemplarisch den gesamten Lehrplan der 9. Jahrgangsstufe ab: I. Macht und Politik (Caesar, Commentarii de bello Gallico; Einhard, De vita Karoli Magni); II. Rom und Europa (Rom und die Provinzen; Die Römer und das Christentum; Überlieferung der antiken Kultur und Weiterleben der lateinischen Sprache); III. Liebe, Laster, Leidenschaft (Catull, Ovid, Martial)



**Aufbau**: umfangreiche allgemeine Einführungen, breit gestreute Hintergrundinformationen, abwechslungsreiche Begleit- und Vergleichs-

texte mit Bezug zur Gegenwart; zu jeder Texteinheit ausführlicher Kommentar, vielfältige Aufgaben und ein auf den Text bezogener Lernwortschatz; übersichtliches und einprägsames Layout, vielfältiges Bildmaterial

**Anhang**: kurze Zusammenfassungen der Grammatik zu Hauptschwierigkeiten beim Übersetzen, schrittweise Verknüpfung mit Beispielen aus den Caesartexten, mit Abstimmung auf alle weiterenTexte; Stilfiguren, Einführung in die Metrik, Grundwissen, Namen- und Sachverzeichnis

**Vorteil:** Die Zusammenfassung in einem Band erspart die Suche nach verschiedenen Einzelausgaben. Jederzeit besteht die Möglichkkeit, aus dem gesamten Stoff auszuwählen und Interessen und aktuelle Erfordernis zu berücksichtigen.

Mit FONTES I und FONTES II (bereits erschienen!) steht somit eine umfassende, ausgewogene Textgrundlage für den Lektüreunterricht in der 9. und 10. Jahrgangsstufe zur Verfügung.

So erreichen Sie uns:

J. LINDAUER VERLAG GmbH & Co. KG

Kaufingerstraße 16, 80331 München oder
Postfach 10 08 26, 800 82 München

www.lindauer-verlag.de l info@lindauer-verlag.de Tel. 089 / 22 30 41, Fax 089/22 43 15





### Pontes – das neue Lateinlehrwerk



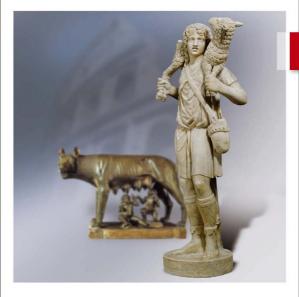
Neu im Januar 2013 Planen Sie, ein neues Lehrwerk für Latein als 2. Fremdsprache einzuführen? Es lohnt sich auf Pontes, das neue Lateinlehrwerk von Klett. zu warten, denn:

- Pontes geht gezielt und umfassend auf die Forderung nach **individueller Förderung** ein – mit differenzierenden Übungen in **jeder** Lektion.
- Kompetenzorientierung ist Bestandteil jeder Lektion. Wichtige Kompetenzen werden klar ausgewiesen, bestimmten Inhalten zugeordnet und mit einem abwechslungsreichen Übungsapparat gezielt trainiert.
- Mit dem umfangreichen Begleitmaterial sind Sie für alle Unterrichtssituationen bestens gerüstet. Vielfältige Lehrermaterialien ermöglichen eine zeitsparende und effektive Unterrichtsvorbereitung.

Ernst Klett Verlag, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart www.klett.de



#### ANTIKE UND GEGENWART





Römischer Staat und frühes Christentum

### Römischer Staat und frühes Christentum

Bearbeitet von Katharina Waack-Erdmann 68 Seiten, € 11,40 Bestell-Nr. **5985** 

### NEU

## Lektüre-Empfehlung für Hessen

Dem neuen hessischen Kerncurriculum entsprechend greift der Band das in allen Jahrgängen der Mittel- und Oberstufe fest verankerte Thema Christentum auf. Es werden Texte vom 1. bis zum 4. Jahrhundert behandelt (Sueton, Tacitus, Martyrium Cypriani, Plinius, Trajan, Tertullian, Laktanz, Minucius Felix, Valerius Maximus, Symmachus, Ambrosius). Immer wieder geht es um die Frage nach religiöser Toleranz und gegenseitigem Verstehen.



C.C. Buchners Verlag
Postfach 1269
96003 Bamberg
Tel. 0951/96501-0
Fax 0951/61774
service@ccbuchner.de
www.ccbuchner.de

# Vade nobiscum!

VIA MEA: das neue moderne Lateinlehrwerk

Auf eigenen Wegen zur Sprache kommen: Mit VIA MEA, der neuen dreibändigen Lehrwerksreihe, finden Schülerinnen und Schüler ihren individuellen Zugang zum Lateinischen.

#### VIA MEA

- schult anhand seines durchdachten Modells sprachliche, textbezogene und kulturellgeschichtliche Kompetenzen gleichermaßen,
- ist durch zahlreiche Illustrationen und Vergleiche mit der heutigen Zeit besonders anschaulich,
- bietet ein eng verzahntes Begleitmedienprogramm für Schüler, Lehrkräfte und Eltern,
- ist wahlweise als Einzelbände oder als Gesamtband erhältlich

Weitere Informationen zu VIA MEA finden Sie in unserem aktuellen Katalog Fremdsprachen.

#### VIA MEA

#### Band 1

Schülerbuch

978**-3-06-120107-4 ●** 17,25€

#### NEU Band 2

Schülerbuch (Februar 2012)

VIA MEA

### Band 3

Schülerbuch (Februar 2013)

978-**3-06-120157-9** • in Vorb.

#### Gesamtband

Schülerbuch (Januar 2013)

978-3-06-024041-8 • in Vorb.

Cornelsen Verlag • 14328 Berlin www.cornelsen.de

Willkommen in der Welt des Lernens

