

... und wo bleibt die Literatur?

Gedanken zum Kompetenzerwerb im altsprachlichen Unterricht¹

Die Beschäftigung mit lateinischer Literatur aus Antike, Mittelalter und Neuzeit gehört zu den zentralen Gegenständen des Lateinunterrichts und wurde seit den siebziger Jahren in den grundlegenden didaktischen Konzepten immer wieder stimmig begründet: Bereits 1971 wurde in der Lernzielmatrix des Deutschen Altphilologenverbandes mit vollem Recht die prägende Bedeutung der Auseinandersetzung mit literarischen Texten durch die spezifizierte „Inhaltsklasse Literatur“ untermauert und für die verschiedenen Anforderungsstufen differenziert entfaltet (BAYER 1973, 12ff.): Auf der ersten Anforderungsstufe steht die „Erweiterung der Kompetenz im Umgang mit Literatur“ im Mittelpunkt, auf Stufe 2 die „Aktivierung isolierter literarischer Kenntnisse an lateinischen Texten“, auf Stufe 3 die „Übertragung gelernten Wissens auf literarische Werke, auch außerhalb der lateinischen Literatur“ und in der höchsten Anforderungsstufe schließlich die „Lösung komplexer Probleme bei der Interpretation lateinischer Texte“. Mit dieser Inhaltsklasse wurde der Literaturunterricht im Rahmen eines seitdem multivalent aufgestellten Lateinunterrichts prominent in den Vordergrund gerückt. Dabei spielte die Schaffung eines grundlegenden literarischen Verständnisses eine wichtige Rolle, zumal eine vergleichende Betrachtung mit literarischen Produkten anderer Epochen ausdrücklich vorgesehen wurde. OTTO SCHÖNBERGER, einer der Väter der DAV-Matrix, fasste seinerzeit die Inhalte dieser Klasse prägnant zusammen: „Der Lateinunterricht führt zu bedeutenden Schöpfungen der europäischen Literatur, zeigt die Kontinuität der literarischen Formen von Griechenland bis heute und ermöglicht den Gewinn klarer Vorstellungen über literarisch-rhetorische Formen und Genera.“ (SCHÖNBERGER 1973, 27)

Von der Inhaltsklasse Literatur zur Textkompetenz

Diese Matrix und mit ihr die Inhaltsklasse „Literatur“ wurden im Verlauf der Diskussionen um

einen kompetenzorientierten Lateinunterricht zunehmend in Frage gestellt. So wurden in zahlreichen Rahmenlehrplänen die drei Kompetenzbereiche „Sprache – Text – Kultur“ etabliert und aufgrund ihrer Verankerung in den EPA als neue „Leitkategorien“ (KUHLMANN 2009, 18) bezeichnet, freilich mit dem Hinweis, dass diese auf der Basis der DAV-Matrix konzipiert worden seien und diese gewissermaßen aktualisierten (vgl. Kuhlmann 2009, 16). Die Inhaltsklasse „Sprache“ wurde zur „Sprachkompetenz“, die Klassen „Gesellschaft/Staat/Geschichte – Grundfragen menschlicher Existenz/Humanismus“ wurden unter der recht unscharfen Kategorie „Kulturkompetenz“ zusammengefasst. Ebenfalls aufgegeben wurde die Inhaltsklasse „Literatur“, deren Inhalte z. T. im Bereich der „Kultur-“, insbesondere jedoch in der neu geschaffenen „Textkompetenz“ aufgingen. Ganz offensichtlich wurde die Inhaltsklasse „Literatur“ unter den Auspizien der Kompetenzorientierung als nicht systemadäquat eingestuft: „Der ‚Inhaltsbereich Literatur‘ repräsentiert keine Kompetenz im engeren pädagogischen Sinne und muss daher ersetzt werden.“ (Kuhlmann 2008, 34) Der Befund scheint klar: Literarisches Lernen steht als (vermeintliche) Anhäufung toten Handbuchwissens quer zu einer prozess- und outputorientierten Kompetenztheorie (vgl. Kuhlmann 2008, 34). Dennoch stellt diese Aktualisierung der Inhaltsklasse Literatur zur Textkompetenz einen fragwürdigen didaktischen Fortschritt dar, der mehr Probleme aufwirft, als dass er sie löst: Das Grundproblem besteht darin, dass Textkompetenz zuvörderst funktional begriffen wird, „und zwar als die in der Tat zentrale Fähigkeit zur Entschlüsselung lateinischer Texte, die Lehrbuch- und literarische Texte umfassen. Beschäftigung mit Literatur als wie auch immer gearteter Bildungswert spielt in diesem funktionalen Rahmen konsequenterweise keine eigenständige Rolle.“ (KIPF 2012, 71) Daraus erwachsen für den Lateinunterricht

nicht zu unterschätzende Gefahren: So könnte die Beschäftigung mit Literatur nur noch eine dienende Funktion zur Vermittlung methodischer Kompetenzen erhalten und ihre Funktion als zentraler Bildungsgegenstand einbüßen: „Eine funktionalistisch ausgerichtete Textkompetenz ist kein adäquater Ersatz für literarische Bildung, also die Fähigkeit zu einem bewussten, kreativen und freudvollen Umgang mit Literatur.“ (Kipf 2012, 73) Im ungünstigsten Falle könnte Originallektüre sogar überflüssig werden – „Textanalysen und Leseverständnis können [...] auch mit muttersprachlichen Sachtexten geübt werden“, die im Gegensatz zu lateinischsprachiger Literatur in Inhalt und Sprache leichter zugänglich sind. (Kuhlmann 2010, 13)

Literarisches Lernen als Kompetenz

Angesichts dieser unbefriedigenden Situation erscheint es dringend geboten, sich über die inhaltliche Ausgestaltung einer Kompetenz zum literarischen Lernen im Lateinunterricht Gedanken zu machen, für die bisher im Rahmen der Debatte um die Kompetenzorientierung noch keine didaktischen Grundlagen gelegt sind. Auch ein Blick in neue Lehrmaterialien, die unter dem Druck der Verhältnisse schnell mit dem Siegel der Kompetenzorientierung versehen wurden, fällt in der Regel unbefriedigend aus. Trotz eines Kompetenz-Anspruchs ist bisweilen nur schwer erkennbar, wie ein explizit literarisches Lernen erfolgen soll, wenn lediglich um einen stark reduzierten lateinischen Textkern ein vielfältiger Methodenapparat zur Differenzierung gruppiert wird, um dann wie die anderen Fächer auch nur mehr oder weniger fachspezifische methodische, personale und soziale Fähigkeiten zu fördern.² Worin jedoch der bildende Mehrwert einer kompetenzbasierten Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Lateinunterricht liegen soll, wurde bisher nicht hinreichend klar, zumal ebenfalls keine theoretische Grundlegung für entsprechende kompetenzbasierte Aufgabenformate vorliegt.

Ziel des Artikels soll es daher sein, erste Vorstellungen zur didaktischen Ausformung einer Kompetenz zu entwickeln, die gezielt das Lernen mit, durch und über Literatur ermöglicht, und

insbesondere in ästhetischen, reflektierenden und auch affektiven Komponenten über die funktionale Ausrichtung einer Textkompetenz hinausgeht. Dabei soll zunächst noch einmal kurz in Erinnerung gerufen werden, was unter einem kompetenzorientierten Unterricht zu verstehen ist. Mit DIETER GNAHS (2007, 20) zeigt sich eine Kompetenz, „wenn beim Zusammentreffen situativer Erfordernisse und dem individuell zur Verfügung stehenden Potenzial an Kenntnissen, Fertigkeiten etc. angemessen gehandelt werden kann.“ Zum Aufbau einer Kompetenz gehören drei unverzichtbare Grundelemente:

- Gut strukturiertes deklaratives Wissen, d. h. „Gedächtnisinhalte, die sich auf Informationen wie etwa Fakten und Ereignisse beziehen und über die eine Person Auskunft geben kann“ (TENORTH/TIPPELT 2007, 142).
- Prozedurales Wissen als Verfahrenswissen, das die Lernenden zum selbstständigen Umgang mit Aufgaben und Problemstellungen befähigt (z. B. fachspezifische Arbeitstechniken und Methoden, Lern- und Denkstrategien).
- Die Anregung von Metakognition als aktives Nachdenken der Lernenden über ihr eigenes Lernen (vgl. DUBS 2005, 27ff.), um das Zusammenführen von Wissen und Fähigkeiten zu unterstützen.

Dubs (2005, 19) hat den Gesamtprozess des Kompetenzerwerbs einleuchtend zusammengefasst, wobei zu Recht der Aspekt der inneren Einstellung der Lernenden zum Lernen einbezogen wird: „Dieses Zusammenspiel von deklarativem und prozeduralem Wissen und den metakognitiven Strategien, ergänzt durch die Motivation und den Willen, bewusst etwas lernen zu wollen, führt letztlich zu den Kompetenzen, über welche die einzelnen Menschen verfügen.“

Jonathan Culler: Das Wesen der Literatur

Auf dem Weg zu einer mit literarischem Lernen verbundenen Kompetenz scheint es zunächst geboten, sich zu vergegenwärtigen, was unter Literatur verstanden werden kann, um daraus valide didaktische Kriterien ableiten zu können. Daher scheint es sinnvoll, mit Hilfe der allgemeinen Literaturwissenschaft etwas Licht ins Dunkel darüber zu bringen, was unter literarischen

Texten verstanden werden kann. JONATHAN CULLER hat in seiner gut lesbaren Einführung in die Literaturtheorie fünf Gegenstandsbereiche beschrieben, die als wesentliche Merkmale von Literatur betrachtet werden dürfen und bei der die bewusste, d.h. künstlerisch-ästhetische Gestaltung von Sprache im Mittelpunkt steht.

Nun ergibt sich auf den ersten Blick ein Widerspruch zum traditionell sehr weit gefassten Literaturbegriff der Klassischen Philologie, der „ohne Rücksicht auf Inhalt und Form alle Texte einschließt, die aus der Antike überliefert sind“ (LANDFESTER 1997, 34; vgl. Kuhlmann 2010, 30) und etwa in fachsprachlichen Texten dem „Merkmal des Ästhetischen oder Künstlerischen“ (Landfester 1997, 36) nur wenig Raum lässt. Da jedoch im lateinischen Lektüreunterricht neben explizit poetischen Werken etwa aus Epik, Lyrik und Elegie hauptsächlich Texte der Kunstprosa behandelt werden, wirkt sich dieser weite Literaturbegriff für unser Vorgehen nicht negativ aus: „Antike literarische Texte sind [...] in der Regel gezielt für eine Rezeption durch ein Publikum produziert und weisen daher immer auch eine ästhetische Gestaltung auf, um die Lektüre zu erleichtern oder gar Vergnügen beim Rezipienten hervorzurufen (*delectare*) oder ihn in eine bestimmte Richtung zu beeinflussen (*prodesse*).“ (Kuhlmann 2010, 12f.)

1. Literatur wird als **aktualisierender Sprachgebrauch** verstanden, bei der die Sprache selbst in den Vordergrund gestellt wird, und zwar durch stilistische und rhetorische Mittel bzw. durch die Abkehr vom alltäglichen Sprachgebrauch (BREDELLA 2007, 54f.). Literarische Sprache ist somit auch als selbstreferentiell zu bezeichnen, da sie darauf abzielt, „die Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Strukturen selbst zu lenken“. (Culler 2002, 45)

2. Literatur gilt als **mehrfachkodierte Sprache**, „in der die verschiedenen Bestandteile und Komponenten des Texts in eine komplexe Beziehung gebracht werden“. (Culler 2002, 46) Dies gilt z. B. für den Zusammenhang „zwischen Klang und Bedeutung, zwischen grammatischer Struktur und inhaltlicher Gliederung“. (Culler 2002, 46) Zu Recht weist Culler darauf hin, dass derartige Beziehungen und ein selbstreferentieller Sprachgebrauch auch außerhalb literarischer Texte anzu-

treffen seien, „dass wir aber in der Literatur viel eher nach solchen Relationen zwischen Form und Inhalt bzw. Thematik und Grammatik suchen, diesen weiter nachgehen und schließlich, indem wir versuchen, den Anteil eines jeden Elements am Gesamteffekt zu bestimmen, so etwas wie Stimmigkeit, Harmonie, Spannung oder Dissonanz feststellen.“ (Culler 2002, 47)

3. Literatur steht in **enger Beziehung zur Fiktion**: Unterschiedliche Leser reagieren jeweils unterschiedlich auf Literatur, da die in literarischen Texten „gemachten Äußerungen in einem besonderen Verhältnis zur Wirklichkeit stehen – einem Verhältnis, das wir ‚fiktional‘ bezeichnen. Das literarische Werk ist ein sprachliches Ereignis, das eine fiktive Welt mit einem Sprecher, Figuren, Handlungen und einer impliziten Adressatenschaft entwirft.“ (Culler 2002, 47f.) Dabei ist zu beachten, dass Literatur nicht von vornherein auf eine konkrete Verwendung oder Absicht des Autors hin gelesen wird, wobei dann nur die eine, richtige Deutung existiert. Vielmehr ist „in fiktiven Texten [...] das Verhältnis zwischen dem, was die Sprecher sagen, und dem, was die Autoren denken, immer eine Frage der Interpretation.“ (Culler 2002, 48f.) Das Verhältnis literarischer Texte zur Wirklichkeit wird erst durch ihre jeweiligen Interpretationen bestimmt: „Die Fiktionalität von Literatur trennt Sprache von anderen Kontexten, in denen sie konkrete Verwendung finden könnte, und lässt die Relation des Texts zur Wirklichkeit für Interpretationen offen.“ (Culler 2002, 50)

4. Literatur ist ein **ästhetisches Objekt**, „weil es [...] Leser dazu bringt, das Verhältnis von Form und Inhalt näher zu betrachten.“ (Culler 2002, 51) Dabei hat Literatur keinen externen Zweck, Ziel aller Bemühungen ist das literarische Werk selber mit einer stark affektiven Komponente beim Leser, nämlich „Wohlgefallen am Werk oder Wohlgefallen durch das Werk“ (Culler 2002, 51). Literatur will den Leser berühren; daher muss der Leser offen dafür sein, sich auf Literatur einzulassen und ggf. auch Freude an ihr zu empfinden.

5. Literatur ist ein **intertextuelles und auto-reflexives Konstrukt**: Texte stehen niemals für sich allein, sie sind aus anderen gemacht, d. h. „sie werden ermöglicht durch Vorgängertexte, welche

sie wiederaufnehmen, wiederholen, in Frage stellen und verändern. [...] Ein Werk existiert zwischen und neben anderen Texten durch die Beziehungen, in denen es zu ihnen steht.“ (Culler 2002, 52) Durch diese intertextuelle Bezogenheit von Literatur wird zugleich die Einbeziehung eines autoreflexiven Moments möglich: „Literatur [...] beinhaltet so immer auch implizit ein Nachdenken über Literatur selbst.“ (Culler 2002, 53) Diese von Culler identifizierten Gegenstandsbe- reiche geben wertvolle Anregungen auf dem Weg zur Entwicklung einer literarischen Kompetenz im Lateinunterricht, da sie unterrichtliche Mög- lichkeiten eröffnen, die über die o. g. Textkompe- tenz mit ihrem funktionalen Umgang mit Litera- tur deutlich hinausgehen: Hierzu zählt natürlich die herausgehobene Bedeutung der Sprache und ihrer Gestaltungskraft im Kontext von Form und Inhalt: Sprache wird um ihrer selbst willen betrachtet, nicht als zuvörderst methodisches Problem bei der Texterschließung und verlangt die emotionale Beteiligung der Leserschaft. Auch der oben ausgeführte Aspekt der Fiktionalität birgt erhebliches Anregungspotenzial für lite- rarisches Lernen im Lateinunterricht mit einem dann prinzipiell offenen Interpretationsbegriff: Auf diese Weise wird eine Alternative zur litera- turwissenschaftlich problematischen Kategorie einer zumeist biographisch verstandenen Auto- renintention geboten, durch die der Horizont schulischer Interpretation immer noch unvorteil- haft verengt wird, wenn z. B. der Dichter CATULL ohne weiteres mit seinem *alter ego* in den Gedich- ten identifiziert wird. Ebenso didaktisch wertvoll sind die beiden letzten Kriterien, da auf diese Weise neben Intertextualität und Antikerezeption bzw. -transformation vor allem das ästhetische Lernen sinnvoll im Literaturunterricht verankert werden kann. Schon an diesem Punkt der Dar- stellung dürfte klar geworden sein, dass auf der Basis des hier skizzierten Literaturbegriffs eine eher funktionale Beschäftigung mit Literatur im Sinne der Textkompetenz dem komplexen Phä- nomen Literatur und ihrem Bildungspotenzial nicht gerecht werden kann, da insbesondere dem ästhetischen Aspekt mit der Relation von Form und Inhalt, der affektiven Ansprache des Lesers, dem offenen Umgang mit Fiktionalität sowie dem

Nachdenken über Literatur kaum angemessen Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Kaspar Spinner:

Elf Teilkompetenzen literarischen Lernens

Nun stellt sich natürlich die Frage, welche spezi- fischen Kompetenzen auf dieser Grundlage für den Unterricht entwickelt werden können, wobei die tragenden Aspekte des o.g. Literaturbegriffs mit der Kompetenztheorie, also deklarativem und prozeduralem Wissen sowie Metakognition in Einklang gebracht werden können. Hierzu lohnt sich ein Blick in den umfangreichen Diskurs, der seit einigen Jahren im Bereich der Deutschdidak- tik geführt wird. Auch dort gibt es eine nicht zu verhehlende Skepsis gegenüber allzu funktional ausgerichteten Kompetenzlisten, die als wenig förderlich für literarisches Lernen eingestuft werden. So wendet sich KASPAR SPINNER gegen eine einseitige, mit Mitteln der empirischen Sozi- alforschung überprüfbare Funktionalisierung des Literaturunterrichts, eine Position, die auch auf wesentliche Ziele des Lateinunterrichts bezogen werden darf: „Es geht im Literaturunterricht nicht nur ums Lernen [...]. In der Beschäftigung mit literarischen Texten können Schülerinnen und Schüler ästhetische Erfahrungen machen im Sinne von: Faszination erleben, sich irritieren lassen, sich von sprachlicher Schönheit anrühren lassen.“ Ferner sieht er – ebenfalls im unbe- absichtigten Einklang mit der altsprachlichen Didaktik – in der Beschäftigung mit Literatur einen wichtigen „Beitrag zur Identitätsentwick- lung der Heranwachsenden [...], zum Verstehen anderer Sichtweisen, zur Auseinandersetzung mit moralischen Fragen und zur Entfaltung von Ideenreichtum.“ (Spinner 2010, 95). Auf dieser Basis entwirft Spinner elf Teilkompetenzen litera- rischen Lernens, die die Erziehung zur Literatur ermöglichen sollen (Erziehung durch Literatur kann erst auf der Grundlage literarischen Lernens erfolgen). Im Sinne der Kompetenzorientierung kommt es Spinner dabei nicht primär darauf an, „ob man [...] zu einer angemessenen Interpreta- tion gelangt, sondern darauf ob die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die dann im Umgang mit anderen Texten wieder zum Einsatz kommen können.“ Erst dies bezeichnet

dann „literarische Kompetenz“. Spinner reduziert daher literarisches Lernen ausdrücklich nicht „auf die Fähigkeit der Analyse spezifischer literarischer Ausdrucksmittel“ (Spinner 2006, 7) – eine Positionierung, die uns daran erinnert, dass im altsprachlichen Unterricht literarische Analyse allzu oft eine deklarativ ausgerichtete ‚Jagd‘ nach Stilmitteln bedeutet, um dann zur vermeintlich ‚richtigen‘ (im Lehrerkommentar kommunizierten) Interpretation zu gelangen, bei der dann sehr häufig auch noch die zu enträtselnde Autorenintention im Vordergrund steht. Im Folgenden wird deutlich werden, dass Spinners Teilkompetenzen literarischen Lernens ein ausgesprochen fruchtbares Anregungspotenzial für den altsprachlichen Unterricht bergen. Sie sind mit jeweils einer knappen didaktischen Bewertung aus der Sicht der Lateindidaktik versehen und bieten mögliche Aufgabenbeispiele aus der CAESAR- und OVID-Lektüre.³

1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln: Spinner versteht literarische Texte „als Anweisungen für die Vorstellungsbildung der Lesenden und Hörenden“ (Spinner 2010, 95), um die Entwicklung der Imaginationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern bzw. durch zunehmende Abstraktion bei der Textanalyse und Interpretation nicht verdrängen zu lassen. Im Lesebuch *Legamus* (HOTZ 2012, 15) finden wir eine Aufgabe, die in vorbildlicher Weise einen explizit imaginationsfördernden Schwerpunkt zu Beginn der CAESAR-Lektüre setzt, wodurch ein entsprechend plastischer Einstieg in die Lektüre gelingen kann:

„Unsere Welt ist stark von Bildern (Fotos, Fernsehen, Kino) geprägt. Bei den Römern war das anders. Hier dienten Erzählungen und Texte zur Vermittlung von Neuigkeiten. Die ‚Bilder‘ mussten also im Kopf des Hörers bzw. Lesers entstehen. Versucht euch eine Verfilmung des Prooemiums vorzustellen, bei der der Text von einem Sprecher aus dem Off vorgetragen wird. Wie könnte eine solche Filmsequenz aussehen? Was für Bilder und Szenen würdet ihr auswählen?“

Diese Vorstellungsbildung als „imaginative Verstrickung in die Lektüre“ (Spinner 2006, 8) dürfte im Lateinunterricht – im Gegensatz zum Lesen deutscher Texte – jedoch nur dann

erfolgen, wenn sie besonders angebahnt und gefördert wird, und zwar durch Situationen, in denen lateinische Texte ausdrucksvoll von der Lehrkraft oder vorbereitet von Schülern vorgelesen werden. Hierdurch kann zugleich ein häufig vernachlässigter Schwerpunkt auf das Lateinische als akustisch erfahrbare Sprache gelegt werden und so wieder stärker ins Bewusstsein (von Lehrkräften und Schülern) gelangen, dass das laute Lesen lateinischer Texte unverzichtbarer Teil des Sprach- und Lektüreunterrichts sein sollte.⁴ Der lebendige Eindruck des Lateinischen als Sprache mit verschiedenen Klangeindrücken ist somit unverzichtbarer Bestandteil für literarisches Lernen im Lateinunterricht; eine derartig gestützte Förderung der Imagination stellt eine entscheidende Grundlage für den Erwerb der anderen Teilkompetenzen dar. Auch bei der Lektüre der „Metamorphosen“ kann ein entsprechender Schwerpunkt gesetzt werden: Auf der Grundlage eines Vergleichs des Prooemiums mit einer Prosaversion sollen die Schülerinnen und Schüler gezielt für den Zusammenhang von Inhalt und klanglicher Gestaltung sensibilisiert werden. Die Aufgabenstellung ist ganz im Sinne Cullers bewusst offen gestaltet – persönlichem Eindruck soll angemessener Raum gegeben werden, freilich auf der Basis einer reflektierten Begründung.

„Ein durchgängiges Merkmal lateinischer Dichtung ist die ungewöhnliche Wortstellung. Zeigen Sie am Originaltext Ovids im Vergleich zur Prosaversion auf, dass gerade durch die Wortstellung wichtige Begriffe stilistisch besonders hervorgehoben werden. Lesen Sie nach der Übersetzung den Originaltext laut und langsam vor und bemühen Sie sich, auf diese Weise nachzuvollziehen, dass der Text durch den Rhythmus, die Klangwirkung und die Wortstellung ‚lebt‘. Erklären Sie, welches dieser Gestaltungselemente auf Sie den stärksten Eindruck macht.“

2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen: In enger Beziehung zur Vorstellungsentwicklung geht es hierbei um ein sich gegenseitig bereicherndes Verhältnis von persönlicher Subjektivität und genauer Textwahrnehmung: „Man fühlt sich angesprochen und liest deshalb intensiver,

und umgekehrt: Man lässt sich auf den Text ein, und dadurch wird die innere Beteiligung größer [...].“ (Spinner 2010, 97) Hierbei handelt es sich um einen Ansatz, der auch im Lateinunterricht mit seinem zumeist mikroskopisch ausgerichteten Lektüreverständnis bestens bekannt ist: Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur die sprachlichen Gestaltungsmittel eines literarischen Texts erkennen und interpretieren, sondern nach Möglichkeit auch immer existentiell angesprochen werden. (Vgl. KIPF 2006, 353ff.; DOEPNER 2010, 124ff.; KUHLMANN 2010, 10ff.) Spinner erinnert uns daran, dass beide Teile in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden müssen, eine Zielsetzung, die möglicherweise durch eine zuvörderst funktional ausgerichtete Textkompetenz nicht voll erfüllt werden kann.

Im Rahmen der Lektüre kann diese Verbindung produktiv umgesetzt werden: Die Schülerinnen und Schüler werden angesichts der hochemotionalen Selbstmordszene des Pyramus (*met.* IV, 105ff.) explizit zu einer persönlichen Stellungnahme aufgefordert, die an eine fundierte sprachliche Wahrnehmung gekoppelt ist.

„Wie wirkt die Darstellung des Selbstmordes von Pyramus auf Sie? Begründen Sie hierfür am Text, ob Pyramus' Handlung folgerichtig oder unüberlegt erscheint, seine Worte glaubhaft geschildert oder überzogen dargestellt sind.“

3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen: Die ästhetische Wirkung literarischer Texte verlangt die Fähigkeit zur genauen Textwahrnehmung: „Sie reicht vom mehr intuitiven Empfinden von Klang und Rhythmus bis zur Textanalyse einschließlich der Sprach- und Stilanalyse. Wichtig ist, dass dabei die Funktion für die ästhetische Wirkung erkannt und erfahren wird.“ (Spinner 2006, 9) Eine rein formale Sprachanalyse bewirkt für Spinner völlig zu Recht noch kein literarisches Lernen: „Wenn die Analyse zur bloß formalen Bestimmung etwa von Reimschemata degeneriert und sich von der Klangerfahrung abkoppelt, kann von sinnvollem literarischem Lernen keine Rede sein.“ (Spinner 2006, 9) Spinner geht davon aus, dass diese Kompetenz bereits bei Grundschulkindern angebahnt werden kann: „Sie haben Sinn für poetische Formen wie Reim, Rhythmus, Wortwiederho-

lungen und Verfremdungen [...].“ (Spinner 2010, 98) Diese fundamentale Sensibilisierung für die sprachliche Gestaltung von Texten mit einer affektiv-imaginativen Perspektive ist auch für das literarische Lernen im Lateinunterricht von entscheidender Bedeutung. Man darf Spinners Ansatz als Anregung dazu verstehen, bereits in der Lehrbuchphase gezielt auf den elementaren Sinn von Kindern und Jugendlichen für sprachliche Gestaltung einzugehen – die modernen Lehrbücher widmen im Rahmen der elementaren Texterschließung auch der sprachlichen Gestaltung Aufmerksamkeit.⁵ Die Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung sollte grundsätzlich nicht allein von einer philologisch-funktionalen Betrachtungsweise dominiert werden; der didaktische ‚Mehrwert‘ lateinischer Texte liegt vielmehr darin, dass ihre komplexe textuelle Gestaltung „die Empathie des Lesers, die Entdeckung ästhetischer Gestaltungselemente sowie auch bewusste Mechanismen der Leserlenkung bzw. Rezeptionssteuerung herausfordert.“ (Kuhlmann 2010, 13)

Bei der Lektüre bietet es sich beispielsweise an, ungewöhnliche Wortstellungen in ihrem Verhältnis zum Inhalt zu thematisieren, so z. B. bei der Lektüre von *met.* VIII, 187 „*omnia possideat, non possidet aëra Minos.*“ in der Geschichte von Daedalus und Ikarus. FRIEDRICH MAIER (1981, 14) hat diese Stelle eingehend interpretiert und gezeigt, wie die scharfe chiasmatische Antithese den Gegensatz von Macht und Machtlosigkeit des Minos verbindet. Eine entsprechende Aufgabe könnte demnach folgendermaßen lauten, wobei weniger die korrekte Nennung des Stilmittels im Vordergrund steht, sondern das offen angelegte Entdecken des Zusammenhangs von Form und Inhalt:

„Ovid bemüht sich immer wieder, die inhaltliche Aussage eines Satzes durch die Anordnung der Wörter zu veranschaulichen bzw. zu unterstreichen. Beschreiben Sie die Veränderungen in der Wortstellung, die Ovids Version (Vers 187) von einer Prosa-Version wie „*Minos possideat omnia, aëra non possidet*“ unterscheidet. Nennen Sie anschließend mögliche Gründe dafür.“

4. Perspektiven literarischer Figuren wahrnehmen: Ein „Text führt den Leser in die Per-

spektive des Protagonisten hinein und hält so zum Nachvollzug von dessen Wahrnehmungen, Gefühlen und Gedanken an.“ (Spinner 2010, 100) Diese Perspektivenübernahme kann zur Identifikation, aber auch zur Wahrnehmung von Andersartigkeit und zu einer gesteigerten Selbstreflexion führen. Dabei sieht Spinner in der Verbindung von „imaginativem, empathischem Sich-Hineinversetzen in Figuren in Verbindung mit Reflexion“ besondere Möglichkeiten zur Förderung literarischen Lernens. (Spinner 2010, 102) Diese Teilkompetenz mit ihrer multiperspektivischen Wahrnehmung spielt auch im Bereich des lateinischen Lektüreunterrichts eine zentrale Rolle und wurde von UVO HÖLSCHER in seiner Paradoxie der Antike als dem „nächsten Fremden“ überzeugend fundiert. (vgl. FRINGS 2014, 39f.) Gerade in einem Lateinunterricht mit einer zunehmend kulturell vielfältigen Schülerschaft spielt die Fähigkeit zum Fremdverstehen eine immer wichtigere Rolle: „Lateinischsprachige Autoren schrieben nicht für Jugendliche des frühen 21. Jahrhunderts, sondern in der Regel für ihresgleichen, männliche Angehörige der Oberschicht. Diese Multiperspektivität gilt es zu erkennen, in der Lektüre probeweise einzunehmen und weitere Perspektiven zu entwickeln.“ (Frings 2014, 40)

Eine Aufgabe aus der Caesar-Lektüre vermag einem an sich recht wenig attraktiven Kapitel aus dem Helvetierkrieg eine bemerkenswerte Wendung zu geben, die dazu führt, Caesars Perspektive als nur vermeintlich objektiv zu verstehen. In einer deutschen Übersetzung des Kapitel I 22 wird Caesar nunmehr als Ich-Erzähler präsentiert, indem die dritte Person in die erste übertragen wird. Dies dürfte nach den entsprechenden Lektüreerfahrungen zu einer produktiven Irritation führen, da den Schülerinnen und Schülern auf diese Weise handfest vor Augen geführt wird, warum Caesar im Original nicht als Ich-Erzähler auftreten konnte, um die Fiktion der Objektivität nicht zu zerstören.

Übersetzung 1: „Während der Berggipfel von Labienus gehalten wurde, er selbst vom Feldlager der Feinde kaum noch 1500 Schritte entfernt war und weder seine noch des Labienus Ankunft, wie er später von Gefangenen erfuhr, bemerkt worden

war, sprengte Considius bei Morgengrauen mit verhängten Zügeln zu ihm heran und meldete, der Berg, den Labienus befehlsgemäß besetzen sollte, sei noch in der Hand der Feinde; das habe er an den gallischen Waffen und Feldzeichen erkannt. Da führte Caesar unbemerkt seine Truppen auf die nächste Anhöhe und machte sich kampffertig.“

Übersetzung 2: „Während der Berggipfel von Labienus gehalten wurde, ich selbst vom Feldlager der Feinde kaum noch 1500 Schritte entfernt war und weder meine noch des Labienus Ankunft, wie ich später von Gefangenen erfuhr, bemerkt worden war, sprengte Considius bei Morgengrauen mit verhängten Zügeln zu mir heran und meldete, der Berg, den Labienus befehlsgemäß besetzen sollte, sei noch in der Hand der Feinde; das habe er an den gallischen Waffen und Feldzeichen erkannt. Da führte ich, Caesar, unbemerkt meine Truppen auf die nächste Anhöhe und machte mich kampffertig.“

Arbeitsauftrag: „Die deutsche Übersetzung erscheint dir sicher ungewöhnlich. Warum? Wie wirkt diese Übersetzung auf dich? Begründe, ob eine solche Übersetzung den Darstellungsabsichten Caesars gerecht wird.“

5. Narrative und dramatische Handlungslogik verstehen: Hierbei geht es Spinner um die Förderung einer „handlungslogischen Erwartungshaltung“, um die funktionale Verknüpfung der verschiedenen Handlungselemente eines literarischen Textes entdecken zu können: „Für das literarische Verstehen bedeutet das, dass immer wieder Verknüpfungen hergestellt werden müssen, z. B. bei der Deutung des Verhaltens einer Figur im Rückgriff auf vorangehende Textstellen, die die Handlungsmotivation erhellen.“ (Spinner 2010, 102) Diese explizite Betonung des Verständnisses des Textzusammenhangs für das literarische Lernen erinnert daran, im Lateinunterricht die Lektüre literarischer Texte unter den Auspizien einer thematischen Schwerpunktsetzung nicht zu einer unzusammenhängenden Probchenlektüre werden zu lassen. Literarisches Lernen erfordert das Vorhandensein didaktisch ergiebiger literarischer Kontexte, die selbstverständlich angereichert werden können durch bilinguale Passagen oder deutsche Über-

setzungen, um nicht in einem mikroskopischen Kleinklein stecken zu bleiben. Eine Aufgabe zu diesem Schwerpunkt könnte folgendermaßen lauten:

„Die Liebe *amor* ist der Schlüsselbegriff in der Geschichte von Pyramus und Thisbe.

- Wie beschreibt Ovid in den V. 59-64 die Entwicklung der Liebe von Pyramus und Thisbe? Stellen Sie die Entwicklung in einem Flussdiagramm dar: → → usw.
- Stellen Sie alle Textstellen zusammen, an denen Wörter wie *amare* und *amor* auftauchen. Achten Sie dabei auch auf die Stellung dieser Wörter im Vers. Welche Rolle spielt die Liebe in den jeweiligen Szenen?“

6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen: „Literarische Texte entfalten in sehr unterschiedlicher Weise ein Spiel mit Fiktion und Wirklichkeitsbezug. [...] die Fabel tut so, als handle sie von Tieren, aber der geschulte Hörer und Leser weiß, dass es eigentlich um menschliche Verhaltensweisen geht. [...] Es gehört zu literarischer Kompetenz, dass man mit einem solchen Spiel von Fiktion und Wirklichkeit, das oft ein Verwirrspiel ist, umzugehen weiß – um daran Freude zu haben, aber auch um ihm nicht auf den Leim zu gehen.“ (Spinner 2010, 103) Obwohl in der lateinindidaktischen Literatur der Umgang mit Fiktionalität erstaunlicherweise kaum explizit thematisiert wird, ist diese Teilkompetenz auch für den Lateinunterricht von fundamentaler Bedeutung, da die meisten im Unterricht behandelten Texte fiktional sind und „nicht direkt auf die außertextliche Wirklichkeit verweisen, sondern ein eigenes Bezugssystem schaffen“ (Spinner 2006, 10). In diesem Zusammenhang sollten die Schülerinnen und Schüler auch im Lateinunterricht mit dem Konzept des lyrischen Ich unbedingt vertraut sein. (Vgl. Kuhlmann 2010, 75ff.) Allzu oft erschöpfen sich Interpretationen explizit poetischer Texte CATULLS oder OVIDS in einer allzu leichtfertigen Gleichsetzung von realem Autor und lyrischem Ich. Das mag wegen einer größeren Unmittelbarkeit und Verständlichkeit für den jugendlichen Leser didaktisch durchaus attraktiv sein (vgl. Kuhlmann 2010, 17); tatsächlich ist eine derartige Lektüre aus literaturwissenschaftlicher Sicht naiv und wird auch in

der Klassischen Philologie längst als nicht mehr angemessen goutiert. Mit Blick auf eine wichtige Schullektüre bedeutet dies Folgendes: „Erst recht gilt die Unterscheidung in der Liebeslegie, die gerade im Falle von Ovids *Amores* eine für den Leser durchsichtige Karikierung des sprechenden Ich durchführt und wo auch z. B. die scheinbare Liebespartnerin Corinna sicher eine poet(olog)ische Fiktion darstellt.“ (Kuhlmann 2010, 75) Aber auch bei der Caesar-Lektüre spielt das Verhältnis des Textes zur Wirklichkeit eine zentrale Rolle für eine Interpretation, die den komplexen Manipulationsstrategien des Römers auf die Schliche kommen soll.

„In seinem Caesar-Roman ‚Die Iden des März‘ (1948) lässt der amerikanische Schriftsteller THORNTON WILDER Cicero zu Wort kommen und Caesars Darstellungsweise in den *Commentarii* beschreiben: ‚Ich ging einmal fünf Seiten der ‚Commentare‘ aufs genaueste mit meinem Bruder Quintus durch, der sich während der beschriebenen Ereignisse in Caesars nächster Umgebung aufhielt. Es findet sich keine einzige Unwahrheit, nein, – aber nach zehn Zeilen kreischt die Wahrheit auf, sie läuft verstört und zerzaust durch die Gänge ihres Tempels und kennt sich selbst nicht mehr. ‚Ich kann Lügen ertragen‘, schreit sie, ‚aber diese erstickende Wahrheitsähnlichkeit kann ich nicht überleben.‘

- Wie charakterisiert Wilder Caesars Umgang mit den historischen Fakten?
- Wie bewertest du Wilders Einschätzung nach der bisherigen Lektüre? Erkläre an einem Beispiel, welches Verhältnis zwischen dem Text Caesars und der historischen Wirklichkeit besteht.“

7. Metaphorische/symbolische Ausdrucksweise verstehen: Das Verstehen metaphorischer Ausdrucksweise gehört ohne Frage auch im Lateinunterricht für Schülerinnen und Schüler zu den besonderen Herausforderungen. Dabei muss erkannt werden, „wie aufgrund des Textzusammenhangs ein Wort in verschiedenen Bedeutungsdimensionen verstanden werden kann.“ (Spinner 2010, 105) Diese Teilkompetenz ist besonders wichtig, um nicht „der Gefahr der Überinterpretation und der willkürlichen Spekulation“ (Spinner 2010, 106) zu erliegen. „Es ist

also wichtig, dass Schülerinnen und Schüler die Erschließung von symbolischen Sinndimensionen immer auf den Textzusammenhang beziehen und dass ihnen bewusst ist, dass es dabei oft um konnotative Bedeutungserweiterung und nicht um Bedeutungen auf einer anderen Ebene geht.“ (Spinner 2010, 106) Eine Aufgabe aus der Lektüre der Metamorphose um Pyramus und Thisbe zeigt die Möglichkeit, diese literarische Teilkompetenz auch im Lateinunterricht zu erwerben.

„In den V. 122-125 und 135-136 liegen zwei Gleichnisse vor. Bei einem Gleichnis handelt es sich um ein sprachliches Gestaltungsmittel, bei dem eine Vorstellung, ein Vorgang oder Zustand zur Veranschaulichung mit einem Sachverhalt aus einem anderen, meist sinnlich-konkreten Bereich verglichen wird. Die Entsprechungen beider Teile konzentrieren sich in einem einzigen, für die Aussage wesentlichen Vergleichspunkt, dem *tertium comparationis*.

- Analysieren Sie die vorliegenden Gleichnisse gemäß der oben genannten Definition auf ihre Bestandteile.
- Welche Funktion erfüllen diese Gleichnisse in der Geschichte?
- Entwerfen Sie ein Gleichnis, das Ihnen für die Situation angemessen erscheint. Begründen Sie Ihr Vorgehen.“

8. Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses: Diese Teilkompetenz betrifft einen besonders heiklen Aspekt des literarischen Lernens, der im Falle einer eindimensionalen richtig-falsch Bewertung von Interpretationsleistungen zu Problemen führen kann: „Schülerinnen und Schüler müssen lernen, dass literarische Texte nicht einfach so entschlüsselt werden können, dass man zu einer endgültigen Textaussage kommt (leider zielt immer noch manches Unterrichtsmodell und manche Literaturstunde gerade darauf) [...]“ (Spinner 2010, 106) Spinner wendet sich mit vollem Recht gegen den Gedanken, dass es gewissermaßen nur eine abschließende Interpretation eines Textes geben könne. Obwohl bei der zwangsläufig weit verbreiteten textimmanenten Interpretation die Tendenz zu einem richtig-falsch Schema immer noch spürbar ist (vgl. Doepner 2010, 117), hat sich im Rahmen

der zunehmenden Einbeziehung der Rezeptionsgeschichte in den Lateinunterricht eine größere Offenheit für die Vielfalt von Interpretationen etabliert.

In diesem Zusammenhang ist es von besonderer Bedeutung, dass die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein für den Umgang mit Intertextualität entwickeln und zur zentralen Erkenntnis von Literatur als intertextuellem Konstrukt gelangen (vgl. Culler 2002, 52). RAINER NICKEL hat dieses Grundphänomen von Literatur einfach und anschaulich formuliert: „[...] schon der Originaltext ist nicht autark; auch er ist bereits eine Replik auf andere Texte, die sich mitunter ermitteln oder rekonstruieren lassen. Im Sinne der I[n]tertextualität ist ein Text stets eine Antwort auf andere Texte und zugleich Auslöser neuer Texte. Er ist folglich ein nie beendeter Text, sondern bleibt eingebunden in einen permanenten Dialog.“ (2001, 125)

Ohne jeden Zweifel sind diese beiden Aspekte bei lateinischen Texten mit ihrer jahrhundertelangen Rezeptions- bzw. Transformationsgeschichte von besonderer Bedeutung, wenn tatsächlich literarisches Lernen stattfinden soll. Entsprechende Aufgaben lassen sich leicht in den Lateinunterricht integrieren und sind in gängigen Textausgaben weit verbreitet. Hierbei kommt dem Vergleich eine entscheidende Rolle zu, wie ein Beispiel aus der Caesar-Lektüre zeigt, bei dem man sich eine wissenschaftliche Kontroverse produktiv zunutze machen kann. Es handelt sich um die letzte Aufgabe im Rahmen der Lektüre des Helvetierkrieges.

Zitat 1: „So fand Caesars erster gallischer Feldzug sein Ende. Hart und konsequent hatte er gefochten, fair und sorglich die tapferen Unterlegenen behandelt, dazu die Grenzen wiederhergestellt, wie es die Aufgabe eines guten Provinzstatthalters war.“ (GREGOR MAURACH, 2003, 32)

Zitat 2: „Man wird von einem jungen Menschen ... die Schlüsselqualifikationen der kommunikativen und sozialen Kompetenz erwarten: die Fähigkeit, mit Menschen umzugehen, Konflikte zu lösen, soziale Probleme zu erkennen und zu verstehen [...]: Bei Caesar kann er nur zwei Formen der Kommunikation und der sozialen

Interaktion kennenlernen: befehlen und totschiagen.“ (JOACHIM DAHLFEN, 1995, 270)

Arbeitsauftrag: „In der Literaturwissenschaft geht man davon aus, dass es keine absolut gültige Interpretation eines Textes geben kann. Diskutiere das Für- und Wider der beiden Positionen! Zu welcher Einschätzung würdest Du gelangen? Begründe mit Textbelegen aus der bisherigen Lektüre.“

9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden: Spinner bezieht sich hierbei auf eine methodische Grundform des Deutschunterrichts, in dem im Sinne der oben genannten Teilkompetenz „ohne Zwang, auf ein einheitliches Ergebnis kommen zu müssen, ein Austausch über Leseindrücke und ein gemeinsames Suchen nach Bedeutungszusammenhängen stattfinden soll.“ (Spinner 2010, 107) Allem Anschein nach ist diese Methode im altsprachlichen Unterricht noch nicht umfassend rezipiert worden, könnte jedoch durchaus dazu beitragen, größere Offenheit gegenüber einer thematisch allzu eng ausgerichteten Interpretationskultur zu etablieren.

10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen: Spinner geht es hierbei nicht um die Kenntnis endloser Merkmalslisten literarischer Gattungen, sondern vor allem um exemplarisches, konzeptuelles Lernen: „Die Prototypentheorie besagt, dass wir Begriffe verstehen, indem wir typische Beispiele in unserer Vorstellung bereithalten. Deshalb sollen Schülerinnen und Schüler solche typischen Beispiele kennenlernen, nicht mit der Folge, dass sie meinen, nur was diesen Beispielen genau entspreche, sei unter dem Begriff zu fassen, sondern im Bewusstsein, dass konkrete Beispiele immer mehr oder auch weniger den prototypischen Vorstellungen entsprechen können.“ (Spinner 2010, 107f.) Dieser Gesichtspunkt ist für literarisches Lernen im Lateinunterricht ebenfalls unerlässlich, obgleich die Gattungslektüre durch das thematische Prinzip viel an Aufmerksamkeit verloren hat: „Im Gegensatz zur thematischen Lektüre [...] geht es bei einer Lektüre nach literarischen G[attungen] um die Ermittlung von sprachlichen Merkmalen, mit denen unterschiedliche Funktionen der Sprache im Text angezeigt werden. Diese Arbeit [...] führt nicht von den Texten weg,

sondern zu den Texten hin. Die Lektüre nach literarischen G[attungen] richtet nicht nur die Aufmerksamkeit des Lernenden auf den Autor, seine Situation, sein Publikum, seine Absicht; sie eröffnet auch die Möglichkeit, Literatur unter dem Aspekt [...] der Rezeption zu betrachten.“ (Nickel 2001, 86)

Aufgaben zu dieser Teilkompetenz können mit resümierendem Charakter an das Ende einer Lektüreeinheit gestellt werden, um z. B. Merkmale poetischer Sprache zu sammeln und im Sinne einer Metakognition über damit verbundene Verständnisschwierigkeiten und ihre Überwindung zu rasonieren:

„Nachdem Sie verschiedene Aufgaben zur Metamorphose von Pyramus und Thisbe bearbeitet haben, sollten Sie einen Einblick in die Eigenschaften Ovids poetischer Sprache bekommen haben.

- Fassen Sie wichtige Elemente poetischer Sprachgestaltung zusammen, die Sie im Text kennengelernt haben.
- Überlegen Sie, welche dieser Elemente Ihnen bei der Übersetzung und der Interpretation Verständnisprobleme bereitet haben.
- Wie könnte man derartige Verständnisprobleme überwinden?“

11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln: Spinner zielt mit dieser Teilkompetenz weniger auf umfassendes literaturwissenschaftliches Epochenwissen ab. Er hält es vielmehr für wichtig, „dass ein grundsätzliches Bewusstsein dafür entfaltet wird, dass literarische Texte in einem Bezug zu jeweils zeitgenössischen Vorstellungen stehen.“ (Spinner 2010, 109) Hierzu zählt für Spinner auch ausdrücklich „der Blick auf die Rezeptionsgeschichte und damit die Erkenntnis, dass der gleiche Text zu verschiedenen Zeiten sehr unterschiedlich verstanden [...] worden ist.“ (Spinner 2010, 109) Wie wichtig diese Teilkompetenz für das literarische Lernen im Lateinunterricht ist, muss angesichts der gewachsenen Bedeutung der Rezeptionsgeschichte für den Lateinunterricht nicht eigens ausgeführt werden. (Vgl. Kipf 2006, 358 f.; Doepner 2010, 119ff.; Kuhlmann 2010, 14ff.) Folgende Aufgabe zeigt, dass deklaratives Wissen die unerlässliche Grundlage für die angestrebte literarische

Grundorientierung bildet, wobei auch die Interpretationsergebnisse offen angelegt sind.

„Wie mit vielen anderen Geschichten, die Ovid in seinen Metamorphosen erzählt, haben sich auch mit dieser tragischen Liebesgeschichte zahlreiche Komponisten, Maler und Schriftsteller beschäftigt, so z. B. WILLIAM SHAKESPEARE (1564-1616). So dürfte ein bekannter Stoff der Weltliteratur auf Pyramus und Thisbe zurückgehen, nämlich die Liebesgeschichte von Romeo und Julia.

- Informieren Sie sich in einem Literaturlexikon oder im Internet über den Inhalt des Dramas von Romeo und Julia (Shakespeare). Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede ergeben sich gegenüber der antiken Fassung?
- In der Literaturwissenschaft geht man davon aus, dass es keine absolut gültige Interpretation eines Textes geben kann. Überlegen Sie, welche Bedeutung(en) die Geschichte von Pyramus und Thisbe auch für unsere Zeit haben kann. Diskutieren Sie ihre Vorschläge!“

Kompetenter Umgang mit Literatur – mehr als Textkompetenz im Literaturunterricht

Die Analyse der von Spinner für den Deutschunterricht entwickelten Teilkompetenzen literarischen Lernens hat gezeigt, dass diese wertvolle Anregungen bieten, um ein klareres Bild darüber zu gewinnen, auf welche didaktischen Komponenten eine Literaturkompetenz im Lateinunterricht gegründet sein sollte. Sie lenken einerseits den Blick auf Elemente, die für den lateinischen Lektüreunterricht auch jetzt schon konstitutiv sind: Hierzu gehören auf der Basis literarisch bedeutender Texte zum Beispiel die besondere, analytisch geschulte Aufmerksamkeit für sprachliche Gestaltung sowie die Förderung prototypischer literarischer Kenntnisse und eines literaturhistorischen Bewusstseins. Viele dieser Gesichtspunkte werden in der von Peter Kuhlmann (2010, 29) entworfenen Matrix zur Textkompetenz im Literaturunterricht erfasst, wobei jedoch auch die Unterschiede zu Spinners Kompetenzen schnell deutlich werden. In Kuhlmanns Matrix erfolgt ganz im Sinne der Textkompetenz eine Literaturbetrachtung, um auf funktionaler Ebene die Entschlüsselung von

literarischen Texten in den Griff zu bekommen. Dementsprechend stark gewichtet sind Kenntnisse und Fähigkeiten zur Analyse und Interpretation literarischer Texte,⁶ die zweifelsohne eine zentrale Voraussetzung für den kundigen Umgang mit literarischen Texten im Lateinunterricht darstellen.

Dennoch geht der Ansatz Spinners deutlich darüber hinaus, da er die Rolle des Lesers nicht nur auf die Beherrschung technischer Mittel beschränkt, sondern einen deutlich stärkeren Fokus auf affektive, ästhetische und metakognitiv-reflektierende Elemente legt. Mit dieser Vorgehensweise wird er dem der Literatur innewohnenden Bildungspotenzial, wie wir es eingangs in den Ausführungen Cullers entdecken konnten, in weitaus stärkerem Maße gerecht, als es eine auf Funktionalität ausgerichtete Literaturbetrachtung allein leisten könnte. Eben darauf darf literarisches Lernen nicht beschränkt bleiben, sondern muss neben der genauen sprachlichen Wahrnehmung der Texte auch das subjektive Erleben der Schülerinnen und Schüler angemessen einbeziehen und beide Pole in ein ausgeglichenes Verhältnis bringen. Ebenso kann Literatur als ästhetisches Phänomen in den Fokus der Lektüre genommen werden, indem die klangliche Gestaltungskraft der lateinischen Sprache zum selbstverständlichen Teil der Textarbeit wird. Besonders bedeutsam dürfte zudem sein, dass dem bewussten Umgang mit Fiktionalität und der Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses erheblich größerer Raum gegeben wird. Auf diese Weise ergeben sich weitaus offenere Interpretationszugänge und -ergebnisse, als es eine auf Funktionalität gerichtete Textkompetenz leisten könnte, bei der es möglicherweise dann doch wieder nur um die eine richtige Interpretation geht. Von entscheidender Bedeutung wird dabei sein, dass dem Aspekt der Metakognition die verdiente Aufmerksamkeit gewidmet wird: Die Schülerinnen und Schüler müssen wissen, was sie durch die Auseinandersetzung mit Literatur lernen können und warum sie mit Literatur konfrontiert werden. Letztlich wird damit dem für den Lateinunterricht so zentralen *Quid ad nos?* ein systematisch abgesicherter Platz zugewiesen. Wie diese Überlegungen in Rahmenplanvor-

gaben umgesetzt werden können, mag durch eine entsprechende Passage aus dem neuen Rahmenlehrplan Latein in der Sekundarstufe I für Berlin und Brandenburg (Anhörungsfassung vom 28.11.2014, 5) veranschaulicht werden. Der Rahmenlehrplan weitet die geläufige Trias aus Sprach-, Text- und Kulturkompetenz deutlich aus. Neben dieser bekannten Dreiheit (und neuen der Sprachbildung verpflichteten Kompetenzbereichen) findet sich nun auch eine eigens ausgewiesene Literaturkompetenz. Sie beruht im Wesentlichen auf den oben entfalten Gedanken. Der direkte Vergleich zur Textkompetenz offenbart deutlich die oben beschriebenen Unterschiede zwischen funktional ausgerichteter Dekodierung und Interpretation auf der einen, dem Erwerb zentraler literarischer Teilkompetenzen nach dem Vorbild Spinners auf der anderen Seite. Soviel muss jedoch klar sein: Es geht nicht darum, Text- gegen Literaturkompetenz auszuspielen; beide sind nötig, um die Schülerinnen und Schüler zu einem „gebildeten Umgang mit Literatur“ (HEILMANN 1993, 10) anzuleiten. Ein Lateinunterricht, der sich jedoch zuvörderst der Textkompetenz widmet, produziert eine eklatante didaktische Leerstelle. Literarisches Lernen gehört auch unter den Auspizien der Kompetenztheorie zu den unverzichtbaren Merkmalen eines Lateinunterrichts, der sich der allgemeinen Menschenbildung verpflichtet fühlt.

„**Textkompetenz** im Fach Latein erfordert Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Texterschließung, Übersetzung und Interpretation. Die Schülerinnen und Schüler lernen Lese- und Texterschließungsstrategien sowie Übersetzungsmethoden kennen und wenden sie zielgerichtet an. Sie nutzen ihre Kompetenzen aus den Bereichen Wortschatz, Formenlehre und Satzlehre zur Dekodierung von lateinischen Texten. Sie untersuchen Aufbau, Struktur und Gliederung der Texte. Die Schülerinnen und Schüler erschließen Inhalt, Zusammenhang und Funktion von Texten sowie deren formale und stilistische Gestaltung. Sie erwerben Methoden und Kenntnisse, um Texte sprachlich und inhaltlich zu interpretieren und sie auf der Grundlage eines detaillierten sprachlichen und inhaltlichen Textverständnisses zu paraphrasieren und/oder

ins Deutsche zu übersetzen. Sie reflektieren die Mitteilungs- bzw. Wirkungsabsicht der Texte sowie Unterschiede zwischen dem lateinischen und deutschen Sprachgebrauch und wählen angemessene deutsche Übersetzungen. Dabei entwickeln sie ihre Bereitschaft, mit Sprache kreativ umzugehen und verbessern ihre Fähigkeit, Texte selbst sprachlich differenziert zu gestalten.“

„**Literaturkompetenz** entwickelt sich im Fach Latein an der Behandlung antiker, mittelalterlicher und neuzeitlicher literarischer Texte. Die Schülerinnen und Schüler erwerben Wissen über ausgewählte lateinische Autoren und Werke sowie über literarische Gattungen/Genres und Ausdrucksformen. Sie vergleichen und unterscheiden Textsorten und ihre Merkmale. Sie erschließen die ästhetische Gestaltung literarischer Texte und die damit beabsichtigte bzw. erzielte Wirkung auf den Leser/Hörer. Sie entnehmen den Texten Einsichten über die Vorstellungswelt der Antike, indem sie die Perspektive des Autors bzw. der fiktionalen Figuren untersuchen bzw. nachvollziehen. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln beim Lesen und Hören literarischer Texte Vorstellungen und verknüpfen diesen subjektiven Zugang mit der aufmerksamen und genauen Wahrnehmung der Texte. Sie nutzen das Potential literarischer Texte für eigenes kreatives Weiterdenken, indem sie selbst Texte schreiben, umschreiben, illustrieren oder szenisch darstellen.“

Anmerkungen:

- 1) Der Aufsatz beruht auf dem gleichnamigen Vortrag, der vom Autor am 23.04.2014 auf dem Kongress des Altphilologenverbandes in Innsbruck gehalten wurde.
- 2) Hierzu z. B. der Artikel von Iris Münzner (2013).
- 3) Hierfür werden Aufgaben verwendet, die der Autor für das Buchners Lesebuch Latein, Ausgabe A1 und A2 entwickelt hat. Die Aufgaben wurden im Sinne der Spinnerschen Teilkompetenzen überarbeitet.
- 4) So geht z. B. Thomas Doepner (2010, 113-145) im Kapitel zur Interpretation erstaunlicherweise mit keinem Wort auf die Bedeutung klanglicher Eindrücke für die Interpretation ein.
- 5) Hierzu zählen insbesondere Aufgabenformate, in denen im Rahmen der Vorerschließung die Schülerinnen und Schüler für elementare Formen

der Textgestaltung sensibilisiert werden (z.B. Wortwiederholungen, Wortfelder usw.). Gleichwohl überwiegt die Textkompetenz mit ihren funktionalen Elementen.

- 6) Die Textkompetenz im Literaturunterricht umfasst drei Kompetenzbereiche: Das deklarative Wissen umfasst z.B. „Welt- und Handlungswissen“, „Kenntnis von Stilfiguren“ und „Interpretationsansätzen“ sowie „literaturwissenschaftlicher Kategorien und Termini“. Im Bereich des analytischen Wissens finden sich Teilkompetenzen wie „Verstehen, warum bestimmte formale Gestaltungsmittel verwendet sind“, „Erkennen von Stilfiguren im Text“, „Funktionen von Stilfiguren verstehen“ und „Verstehen, was bestimmte Interpretationsätze leisten“. Schließlich werden im Bereich des prozeduralen Wissens Teilkompetenzen ausgewiesen wie „textgrammatische Bezüge beim Lesen/Hören intuitiv verstehen“, „den Text angemessen interpretieren können“, „Interpretationsansätze selbständig auswählen und anwenden können“ und „Texte produzieren können“. (Kuhlmann 2010, 29)

Literaturliste:

- Bayer, Karl (Hrsg.) (1973): Lernziele und Fachleistungen. Ein empirischer Ansatz zum Latein-Curriculum, Stuttgart
- Bredella, Lothar (2007): Literaturwissenschaft, in: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm, Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen/Basel, 54-60
- Dubs, Rolf (2005): Bildungsstandards: Das Problem der schulpraktischen Umsetzung, in: Seminar 4, 15-33
- Culler, Jonathan (2002): Literaturtheorie. Eine kurze Einführung, Stuttgart
- Dalfen, Joachim (1995): Probleme mit Caesar, oder: Was fangen wir mit unseren Bildungsgütern heute an?, in: Gymn. 102, 263-286
- Doepner, Thomas (2010): Interpretation, in: Marina Keip/Thomas Doepner (Hrsg.), Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen, 113-145
- Frings, Katharina (2014): Latein als interkulturelle Brücke, in: Stefan Kipf (Hrsg.), Integration durch Sprache, 36-42
- Gnahs, Dieter (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- Heilmann, Willibald (1993): Interpretation im Rahmen eines lateinischen Literaturunterrichts, in: AU 4+5, 5-22
- Hotz, Michael (Hrsg.) (2012): Legamus. Lateinisches Lesebuch 1, München
- Hey, Gerhard (2008): Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht, in: Friedrich Maier/Klaus Westphalen, Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen, Bamberg, 97-127
- Kipf, Stefan (2006): Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Bamberg
- Kipf, Stefan (2012): Kompetenzen im Lateinunterricht?! Bestandsaufnahme und Perspektiven eines problematischen Verhältnisses, in: Scrinium 3, 3-27, zitiert nach LGBB 4, 63-77
- Kipf, Stefan (2014): Caesar und die Helvetier, in: Clement Utz (Hrsg.), Buchner Lesebuch – Ausgabe A1, Bamberg, 22-53.
- Kipf, Stefan (2013): Mythos und Verwandlung – Ovids Metamorphosen, in: Utz, Clement (Hrsg.): Buchners Lesebuch Latein, Ausgabe A2, Bamberg, 34-59
- Kipf, Stefan (2014) (Hrsg.): Integration durch Sprache, Bamberg
- Kuhlmann, Peter (2008): Kompetenzorientierung im Lateinunterricht. Chancen und Gefahren, in: Forum Schule 1-3, 30-37
- Kuhlmann, Peter (2009): Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen
- Kuhlmann, Peter (2010) (Hrsg.): Lateinische Literaturdidaktik, Bamberg
- Maier, Friedrich (1981): Ovid: Dädalus und Ikarus. Die Wirkung eines antiken Mythologems, Bamberg, 5-46
- Maurach, Gregor (2003): Caesar. Der Geschichtsschreiber, Kommentar für Schule und Studium, Münster
- Münzner, Iris (2013): Neue Wege im Lateinunterricht? Theoretische Grundlagen der Kompetenzorientierung und praktische Umsetzungen am Beispiel der Metamorphosen Ovids, in: PegOn 1+2, 218-273
- Nickel, Rainer (2001): Lexikon zum Lateinunterricht, Bamberg
- Schönberger Otto (1973): Entstehung und Funktion der Lernzielmatrix für den Lateinunterricht, in: Karl Bayer (Hrsg.), Lernziele und Fachleistungen. Ein empirischer Ansatz zum Latein-Curriculum, Stuttgart 25-29
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Rahmenlehrplan Latein, Teil C, Latein, Jahrgangsstufe 5-10, Anhörungsfassung vom 28.11.2014, Berlin
- Spinner, Kaspar (2006): Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 200, 6-16

Spinner, Kaspar (2010): Literaturunterricht in allen Schulstufen und -formen: Gemeinsamkeiten und Besonderheiten, in: Heidi Rösch (Hrsg.), Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht, Freiburg i. Br., 93-112

Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik, Weinheim/Basel

STEFAN KIPF, Berlin

Texte über Caesars Kriegsbrutalität – auch ein Einstieg in die Caesar-Lektüre

Didaktische und bibliographische Notizen

Zum 40. Todestag von HERMANN STRASBURGER († 4. April 1985) und MICHEL RAMBAUD († 22. September 1985)

Eine nicht enden wollende Diskussion

Wenige Menschen der Antike spalten so sehr die Meinungen über Segen oder Fluch ihrer Existenz wie C. IULIUS CAESAR, oder wie LIVIUS über ihn formulierte: *in incerto esse, utrum illum magis nasci an non nasci rei publicae profuerit* (Frg. 46 Hertz bei SENECA, *nat. quaest.* 5,18,4). Spätestens seit HEGEL erwägen wir, jemanden mit dem Prädikat der welthistorischen Bedeutung zu bedenken, um ihn auf die höchste Stufe des menschlich Erreichbaren zu erheben, wenn nicht gar zum „Geschäftsführer des Weltgeistes“¹ zu ernennen. Nicht selten stemmen sich auch Literaturhistoriker des 20. Jahrhunderts hoch zu analogen Bewertungen Caesars.² Die Magie seines Namens wirkt über Jahrhunderte und Jahrtausende, wie HENNING OTTMANN für die Politikgeschichte in treffender Auswahl zu belegen weiß.³

Die Historikerkunft, in Deutschland namentlich MARTIN JEHNE,⁴ untersucht intensiv Caesars Weg zur Macht und seine Rolle als Alleinherrscher in der Schlussphase der römischen Republik. Zwei Koryphäen der deutschen Althistorie, MATTHIAS GELZER (1886-1974) und sein Schüler HERMANN STRASBURGER (1909-1985), führten einen sublimen, gleichwohl sehr grundsätzlichen Disput darüber, ob und inwieweit Caesar die ihm zugedachte welthistorische Rolle zustehe. Strasburger hat dies entschieden verneint.⁵ Die divergierenden Urteile von Gelzer, Strasburger und RONALD SYME (1903-1989) über die vorbereitende Rolle von Caesar für Augustus hängen, wie KLAUS BRINGMANN⁶ darlegen konnte, auch von der biographischen Erfahrungen dieser

Forscher mit dem Nationalsozialismus ab. Spätere Studien von Strasburger sahen „Ciceros philosophisches Spätwerk als Aufruf gegen die Herrschaft Caesars“⁷ an. Es sind unvollendete Analysen mit viel Verve und nicht ohne Überzeichnungen,⁸ aber auch mit einem *fundamentum in re* bei Cicero als dem literarisch eloquentesten Verächter Caesars, der in seiner politisch-intellektuellen Gegnerschaft⁹ zum späteren *dictator perpetuus* niemals vom platonischen Gebot einer prinzipienfesten politischen Ethik abrückte. Cicero diagnostizierte schon wenige Tage nach Caesars Überschreiten des Rubikons am 10. Januar 49 v. Chr. hellsichtig: „Reden wir hier von einem Befehlshaber des römischen Volkes oder von Hannibal? Was ist das für ein wahnwitziger, elender Kerl, der niemals auch nur den Schatten vom wahren Schönen und Guten gesehen hat! Und da sagt er auch noch, er tue alles um der Ehre willen! Aber wo gibt es Ehre ohne Anstand?“¹⁰

„Die Kunst der historischen Deformation in den *Commentarii Caesars*“ (Paris 1952, ²1966) lautet übersetzt der Titel der einschlägigen Studie von MICHEL RAMBAUD (1921-1985), der diese *commentarii* als Werke der Propaganda und des militärischen und politischen Journalismus entlarven möchte. Höchst subtil, wenn auch nicht frei von Überspitzungen, geht Rambaud Zweifeln an Caesars Glaubwürdigkeit nach, die schon – wie SÜETON, *Divus Iulius* 56,1-4 überliefert¹¹ – von ASINIUS POLLIO (um 76 v. Chr. - 4 n. Chr.), der selber als Militär Caesar lange Jahre begleitet hatte, ausdrücklich geäußert worden waren. Ganze Kohorten an Philologen und