

„Im Dialog mit der Antike“ – Kreatives Schreiben im Lateinunterricht

In diesem Artikel wird exploriert, welchen Platz kreatives Schreiben im Lateinunterricht einnehmen kann, um die Begegnung mit der Antike lebendiger zu gestalten und den Spracherwerb zu unterstützen. Den Ausgang der Beobachtungen bilden die Fachleistungen des Faches Latein sowie meine eigenen Erfahrungen aus Schreibworkshops, die ich sowohl an Schulen als auch an außerschulischen Bildungseinrichtungen seit vier Jahren unterrichte. Der geforderte Dialog mit der Antike¹ kann vermittels des kreativen Schreibens zu einem Dialog der Texte von Schüler*innen mit antiken Texten werden.

Den Anfang meiner Workshops im kreativen Schreiben bilden häufig Spiele zu freier Assoziation.² Im Klassenzimmer werden Bildkärtchen verteilt, die die Schüler*innen betrachten und sich eine davon aussuchen. In der Folge müssen sie ihre Assoziation mit dem Bild in ein Wort fassen, dürfen jedoch nichts nennen, was auf dem Bild zu sehen ist. Ein beliebtes Motiv ist ein Spatz, der auf einem winterlich bereiften Ast sitzt, mit Wollmütze, Schal und einem Eiszapfen am Schnabel. Häufige Assoziationen sind „Kälte“ oder „Einsamkeit“. Anschließend lasse ich die Schüler*innen in einer Freiarbeitsphase Ansätze zu Geschichten oder Gedichten entwickeln. Die Geschichte des Spatzes entwickelt sich in den allermeisten Fällen persönlich: So habe ich die Einsamkeit des Spatzes in der unwirtlichen Umgebung bereits als Metapher für die Entfremdung von Teenagern zu ihrem Elternhaus präsentiert bekommen, den Eiszapfen, die Mütze und den Schal als Symbol für eine Beziehung, die ihrem Ende entgegengeht, weil

nicht mehr kommuniziert wird, und den Winter als Bild für das Älterwerden und die wehmütige Erinnerung an eine Vergangenheit.

Das entscheidende Moment bei solchen Übungen ist die Konstruktion eines eigenen und subjektiven Sinnes durch die Möglichkeit, affektiv-emotional an ein Objekt heranzutreten: Das Objekt, in dem Fall der Spatz, fordert diesen Zugang nicht zwangsläufig, aber es wird über persönliche Empfindungen und Erlebnisse ein subjektiver Sinn konstruiert, weil die freie Assoziation keine Richtung vorgibt.³

Bevor ich jedoch einige Vorschläge mache, wie dieser konstruktive Prozess für den Lateinunterricht nutzbar gemacht werden kann, gilt es, mit einem gängigen Missverständnis in Bezug auf kreatives Schreiben aufzuräumen: In der Lateindidaktik wird kreatives Schreiben vermehrt als produkt- oder produktionsorientiertes Arbeiten angesehen.⁴ Kreatives Schreiben ist verortet in der Textarbeit, und zwar nach der Übersetzung und der Interpretation, um einerseits ein vertieftes Verständnis für den Inhalt und die Form des Textes (bzw. deren Interaktion) zu schaffen und andererseits etwas „Greif-“ oder „Präsentierbares“ entstehen zu lassen.⁵ Man verspricht sich davon einen Motivationsschub auf Seiten der Schüler*innen durch weniger lehrkraftzentriertes und stärker schüler*innenorientiertes Arbeiten.⁶ In meinen Workshops – und ich kann das auch für eine Reihe anderer Workshopleiter*innen bestätigen – steht allerdings kaum das produktorientierte Arbeiten im Vordergrund, vielmehr geht es darum, das eigene Schreiben als verlangsamte und damit reflexivere Sprachproduktion zu begreifen

und die eigene Identität im personal-kreativen Schreibprozess zu erleben.⁷ Schreibworkshops sind zwar in schulischen Kontexten häufig an einen bestimmten Anlass gebunden, sie finden z. B. im Rahmen eines P-Seminars „Poetry Slam“ statt, dessen Ziel es ist, einen Poetry Slam in der Pausenhalle zu organisieren, bei dem dann die Workshopteilnehmer*innen ihre selbstverfassten Texte vortragen. Dies ist jedoch – und das kann nicht stark genug betont werden – von Seiten der Workshopleiter*in freigestellt: Der Ablauf und der Zeitplan der Workshops richten sich nicht danach, dass am Ende alle einen fertigen, präsentablen Text vortragen können. Das Schreiben als Mittel zur Entwicklung und Reflexion der eigenen Identität besitzt somit viel mehr Prozess- als Produktbedeutung. Diese Prozessbedeutung scheint jedoch in der Didaktik unseres Faches bisher völlig vernachlässigt: Schoedel (1999) macht den Vorschlag, „Inhalt antizipierende Aufgaben“⁸ als Prüfungsform zu etablieren, also den Beginn des Mythos um Orpheus und Eurydike als lateinischen Text zu präsentieren und die Frage „Wie geht es weiter?“ schriftlich als Prüfungsfrage beantworten zu lassen.⁹ Auch Pfeiffer (1999) betont bei ihren Vorschlägen zu kreativem Arbeiten im Lateinunterricht das Produkt am Ende der kreativen Arbeitsphase als vornehmliche Motivation, Schüler*innen kreativ arbeiten zu lassen.¹⁰

Es besteht jedoch auf Seiten der Schüler*innen ein starkes Bedürfnis, kreativ tätig zu werden, ohne dass das Produkt am Ende eine zu bewertende Leistung darstellt. Anders (2010) hat dies mit ihrer Interview-Studie zum Thema Poetry Slam exploriert: „Hier hab ich halt die Möglichkeit, mir die Themen auszuschauen, mir zu überlegen, jetzt schreibe ich mal darüber. In der Schule fehlt einem immer das

so'n bisschen, da sollten wir eigentlich fast nie eigene Gedichte schreiben, haben das im letzten Schuljahr nur einmal gemacht, da sollten wir romantische Gedichte verfassen. Das hat schon Spaß gemacht, aber den meisten fiel auch nichts ein in der Klasse, weil man eben immer nur diese Sache gewöhnt ist, dass man etwas vorgegeben bekommt [...]“¹¹ Spontanes Losschreiben wurde häufig als Begründung für das Interesse an Poetry Slam und kreativem Schreiben angegeben,¹² überdies bemerkten viele Partizipant*innen an der Studie, dass es sich positiv auf das Selbstbewusstsein ausgewirkt hat, selbstverfasste Texte vorzutragen.¹³

Wenn kreatives Schreiben als Prozess begriffen wird, der Schüler*innen eigene Sinnkonstruktionen erlaubt und ihnen hilft, Dinge zu verarbeiten, ergeben sich daraus eine Reihe von Implikationen für den Lateinunterricht, die direkt die Fachleistungen unseres Faches betreffen: „Viele Fragen und Themen, mit denen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen anhand der lateinischen Texte befassen, sind von zeitloser Gültigkeit und betreffen ihre eigene Erfahrungswelt. Die Suche nach Antworten und Lösungen veranlasst sie, sich mit tradierten Werten auseinander zu setzen, dabei eigene Überzeugungen zu entwickeln und immer wieder neu zu überdenken“, heißt es im Fachprofil Latein des bayerischen Lehrplans, und weiter: „Im Dialog mit antiken Texten und durch den Vergleich mit dem Denken und den Lebensformen der Antike können die Kinder und Jugendlichen Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswelt herstellen und gewinnen Interesse an sprach- und kulturübergreifenden Sichtweisen der Gegenwart.“¹⁴ Im Fachprofil klassische Sprachen wird dieser Dialog mit der Antike ebenfalls betont: „... mit den Denkmodellen der Antike in einen geistigen Dialog zu treten,

diese Modelle reflektiert zu bewerten und die gewonnenen Ergebnisse für Gegenwart und Zukunft fruchtbar zu machen.¹⁵

Dieser Dialog mit der Antike findet jedoch vornehmlich einseitig statt: Die Antike liefert Texte, die die Schüler*innen übersetzen, interpretieren und dann „Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswelt herstellen“. Nun soll freilich nicht bestritten werden, dass Übersetzung und Interpretation bereits produktive Prozesse darstellen,¹⁶ aber die Konfrontation mit einem Text und die darauffolgende (produktive) Auseinandersetzung mit diesem kann aus Schüler*innen-Sicht allzu sehr wie Rezeption wirken. Dieser Dialog mit der Antike kann aber auch beidseitig textbasiert geschehen: Wenn man Schüler*innen dazu anhält, vor der Konfrontation mit dem antiken Text eigene personal-kreative Texte zu produzieren, wird die Beschäftigung mit der Antike zum Dialog zweier Texte, die Schüler*in wird von einer subjektiv empfundenen Rezipient*in eines Textes zu einer Dialogpartner*in eines Dialoges, der sich über 2000 Jahre entspinnt.

Im Folgenden möchte ich einige konkrete Ideen präsentieren, wie dieser Dialog von Schüler*innentexten mit Texten der Antike aussehen kann:

Waiblinger plädiert in seinem Vortrag „Wortschatzerwerb im Lateinunterricht“ dafür, dass Wortwissen immer auch Sachwissen beinhalten sollte. Dies beruht auf der Tatsache, dass fremdkulturelle Schemata bei Schüler*innen wenig entwickelt sind und sich Wörter somit erst nach der Etablierung des jeweiligen fremdkulturellen Schemas memorieren lassen. Verstehen sei ein aktiver Prozess. Dennoch soll dieses Verstehen im Fall der *virtus* durch einen kurzen Lehrvortrag passieren, der das fremdkulturelle Schema etabliert: „Die Römer waren

eine Gesellschaft, in der der Mann dominierte. Zum Idealbild des Mannes gehörte, daß er im Krieg tapfer ist, im zivilen Leben etwas leistet, und daß er ein anständiger Mensch ist. Für diese drei Eigenschaften, die Tapferkeit, die Leistung und die moralische Haltung („Tugend“) hatten die Römer ein Wort, das von ‚*vir*‘, der Mann, abgeleitet ist: ‚*virtus*‘.¹⁷ Fraglich ist jedoch, ob Schüler*innen bei den im Lehrvortrag verwendeten deutschen Worten Tapferkeit, Leistung, Tugend ein eigenkulturelles Schema aktivieren können und inwieweit sich dieses vom Bedeutungsspektrum der *virtus* unterscheidet. Die römische *virtus* subsumiert Verhaltensweisen wie Mucius Scaevolus berühmte Hand im Feuer (Liv. 2, 12), den unbedingten Willen römischer *iuvenes*, fremde Lager zu erstürmen und Feinde zu bezwingen (Sall. Catil. 7 *virtus omnia domuerat*, Ihre Mannhaftigkeit hatte alles bezwungen)¹⁸ – ganz zu schweigen vom horazischen *dulce et decorum est*, in dem es heißt, dass sich die *virtus* keinen wechselnden und wankelmütigen Magistraten unterordnet (also ganz und gar antidemokratisch daherkommt) und ihren Trägern den Himmel öffnet. Man kann mit einiger Sicherheit davon ausgehen, dass die Konzeptionen von Tapferkeit, Leistung oder Tugend bei Schüler*innen keine verbrannten Gliedmaßen, keine getöteten Feinde, kein Hinwegsetzen über demokratische Prozesse und auch keine Vergöttlichung beinhalten. Was aber ist die Tugend, Tapferkeit und Tüchtigkeit dann für Schüler*innen? Oder was ist „Die Art des Top-Mannes“, die Wirth/Seidl/Utzinger als prototypische Bedeutung für *virtus* vorschlagen?¹⁹

Die (pop-)kulturelle Identität von Schüler*innen spielt in meinen Schreibworkshops häufig eine große Rolle, da sich aus diesem Fundus häufig überraschende Pointen und

interessante Vergleiche gewinnen lassen, davon zeugen auch Memes aus sozialen Netzwerken, die popkulturelle Anspielungen mit alltäglichen Situationen verbinden.²⁰ Überdies dient die Referenzierung der Popkultur der Schaffung einer kollektiven Identität innerhalb der Gruppe, wenn Anspielungen erkannt und gewürdigt werden.

Ein gegenwärtiges Beispiel für Tapferkeit könnte Greta Thunberg sein: Ein Römer hätte ihre Schulstreiks nicht als Tapferkeit angesehen, er hätte sie allein aufgrund ihres Geschlechts nie mit dem Wort *virtus* in Zusammenhang gebracht; Tüchtigkeit mag ein veraltetes Wort sein, aber nach Maßstäben von Schüler*innen könnte eine Schüler*in als tüchtig gelten, die regelmäßig Vokabeln lernt. Auch dies würde wohl kaum unter das römische Konzept der *virtus* fallen, da es Jugendliche und Kinder aufgrund ihres Alters exkludiert;²¹ Bildung ist überdies ein aristokratisches *officium*, jedoch nichts, was einen Menschen im Sinne der *virtus* auszeichnet, ganz im Gegensatz zum deutschen Wort Tüchtigkeit. Samweis Gamdschie dagegen aus „Der Herr der Ringe“ – dieses Werk, und insbesondere die Filme, stellen einen bedeutenden Bezugspunkt im (pop-)kulturellen Bewusstsein von Schüler*innen dar – handelt absolut im Einklang mit dem Bedeutungsspektrum des deutschen Wortes Tapferkeit als auch mit dem der römischen *virtus*. Sämtlichen Schüler*innen ist allerdings in diesem Fall vollkommen klar, dass Samweis eine archaisch-literarische Figur mit archaisch-literarischen Handlungsmotiven ist: Ein geleisteter Schwur bringt ihn dazu, seinen Freund Frodo den Schicksalsberg hinaufzutragen und ihm – wenn nötig – in den Tod zu folgen.²² Es ist äußerst unwahrscheinlich, dass ein Schwur im Leben von Schüler*innen derartige Konsequenzen nach sich zieht. Dieses Bewusstsein

wird aber nicht automatisch aktiviert, wenn im Vokabelverzeichnis *virtus* mit „Tapferkeit“ gleichgesetzt wird, da in diesem Fall die Gefahr besteht, „Tapferkeit“ bzw. *virtus* als sinnentleerten Begriff ohne Aktivierung von eigen- oder fremdkulturellen Schemata zu lernen.²³

Bevor man als Lehrkraft also das fremdkulturelle Schema einführt, bietet es sich an, die Schüler*innen in kleinen, formlosen Essays ergründen zu lassen, was für sie Tapferkeit und Tugend darstellt, um dieses dann systematisch – und eventuell unter Verwendung oben genannter Textstellen in Übersetzung – von der römischen *virtus* abzusondern. Derartige Schreibaufgaben erfordern meiner Erfahrung nach wenig Vorbereitung und werden von Schüler*innen freudig angenommen. Meine Erfahrung zeigt auch, dass für eine kurze Essayfrage wie „Was ist Tapferkeit?“ kaum mehr als zehn Minuten eingeplant werden müssen, solange keine expliziten Anforderungen an die Form des Geschriebenen gestellt werden. Die Schreibaufgabe (re-)aktiviert die eigenkulturellen Schemata, in die das fremdkulturelle Schema dann kontrastiv inkorporiert wird. Selbstverständlich lassen sich auch andere römische Wertbegriffe auf diese Art und Weise einführen, wodurch einerseits ein direkter Dialog mit der Antike stattfindet,²⁴ der von Schüler*innen auch als solcher wahrgenommen wird, und andererseits die Behaltensleistung bei neuen, schwierigen Vokabeln gesteigert wird.

Doepner/Keip schlagen vor, die Wortschatzarbeit mittels Lerntagebüchern und Portfolios in Schüler*innenverantwortung zu stellen.²⁵ Im Material zur Arbeit mit dem Portfolio finden sich auch die Punkte „Vokabelgeschichte“ und „Bildergeschichte“.²⁶ Diese allerdings lediglich in Eigenverantwortung der Schüler*innen anfertigen zu lassen, um Merk-

hilfen für Vokabeln zu schaffen, schöpft nicht das gesamte Potential des kreativen Schreibens aus: So könnte die Vorentlastung eines Lektionstextes darin bestehen, nach der erklärenden Einführung der Vokabeln eine Reizwortgeschichte aus einigen der neuen Vokabeln anfertigen zu lassen, um die entsprechenden mentalen Schemata zu aktivieren, bevor der Lektionstext übersetzt wird. Eine wertschätzende Behandlung des Geschriebenen durch die Lehrkraft fördert dabei nicht nur die Motivation zum eigenen Schreiben (und damit auch zum Vokabellernen mittels kreativen Schreibens), sondern macht auch Neugier auf den Text und den neuen Kontext der Wörter, die die Schüler*innen bereits in einen eigenen Kontext eingearbeitet haben.

Dasselbe Vorgehen kann auch in der Lektürephase angewandt werden: Selbstverfasste Texte von Schüler*innen lassen sich auch hier gewinnbringender als Vorentlastung eines Textes einsetzen als in der verständnissichernden Nachbearbeitung. So könnte man Catulls *carmen 7* („Wie viele Küsse sind genug?“) mit einer Reizwortgeschichte vorbereiten, die aus den Begriffen „Küsse (*basiationes*) – verrückt (*vesanus*) – böse Zunge (*mala lingua*)“ besteht. Auf diese Weise können die Schüler*innen schon vor der Berührung mit dem lateinischen Gedicht die Doppeldeutigkeit des Wortes „Zunge“ erspüren, was sie sensibler macht für das sexuelle Innuendo des Gedichts. Wenn alle Anspielungen im Gedicht erklärt werden müssen, verlieren diese ihren Reiz für die Schüler*innen. Die Interpretation des Gedichts würde sich sodann als Vergleich der Texte gestalten: Es ist zu erwarten, dass die Texte von Schüler*innen sehr viel weniger subtil sind als das Gedicht Catulls. Einerseits ermöglicht dieses Vorgehen den Schüler*innen, scheinbare Tabubrüche erotischer Literatur selbst zu begehen

und diese Literaturgattung quasi *live* zu erleben, andererseits kann, ausgehend davon, sehr gut aufgezeigt werden, worin die dichterische Meisterschaft des Neoterikers besteht: nämlich in der Subtilität und im Innuendo.

Kreatives Schreiben im Lateinunterricht eignet sich auch hervorragend dazu, um die Intention eines Textes mit seinen stilistischen Besonderheiten zu verknüpfen: Das Ende des siebten Buches von Caesars *bellum Gallicum* lautet: *huius anni rebus cognitis Romae dierum viginti supplicatio redditur* (7, 90, 8). Als die Erfolge dieses Jahres in Rom bekannt wurden, ehrte man ihn mit einem zwanzigtägigen Dankfest. Wenn man mit diesem Satz in die thematische Sequenz zum Ende des Krieges einsteigt, könnte der Schreibauftrag darin bestehen, einen Botenbericht zu schreiben, der Caesars Sieg bei Alesia an den Senat überbringt. Jugendliche neigen, einhergehend mit wenig Subtilität, in ihrem Schreiben zu Pathos – dieses steht in krassem Gegensatz zu Caesars nüchternem, distanzierendem Stil. Ausgehend von den (mutmaßlich) überschwänglichen Texten der Schüler*innen lässt sich durch vergleichendes Lesen sehr gut herausarbeiten, welche Effekte Caesars Stil bei Leser*innen bewirkt im Gegensatz zum Pathos der Texte von Schüler*innen. Eventuell könnte sich diese Aufgabe dann auch noch einmal reaktivieren lassen, wenn im folgenden Schuljahr die Reden Ciceros zum Thema werden: Im Gegensatz zu Caesar lobt dieser sich selbst und seine Taten ausschweifend und bedient sich dabei hochemotionaler Sprache voller Pathos (z. B. *de lege agraria* II, 1-3). Auf diese Weise erleben Schüler*innen nicht nur den Dialog mit der Antike, sondern auch eine Kontinuität innerhalb der lateinischen Literatur.

Wichtig ist für alle Arten von Schreibaufgaben, dass diese formlos gestellt werden: Eine

methodische Vorübung dazu ist das „Gedankenprotokoll“, bei dem Schüler*innen innerhalb von 3-5 Minuten (je nach Altersstufe evtl. auch mehr) alles aufschreiben müssen, was ihnen in den Sinn kommt, ohne den Stift vom Papier zu nehmen. Die Arbeitsaufträge sollten also nicht lauten „Schreibe ein Gedicht/einen Essay zu...“, sondern eher „Schreibe etwas zu...“. Insbesondere was Lyrik angeht, haben Schüler*innen häufig die irri-ge Vorstellung, dass Lyrik aus paarweise gereimten Versen besteht, von denen sich jeweils vier zu einer Strophe gruppieren. Auch Essays oder Aufsätze erleben Schüler*innen häufig als streng formalisierte Einheiten aus Einleitung – Hauptteil (Argument 1 – Beispiel; Argument 2 usw.) – Fazit/Schluss. Diese Konzepte müssen durchbrochen werden, da sie das personal-kreative Schreiben stark hemmen. Kreatives Schreiben orientiert sich nicht an Gattungen und Formen. Ich habe schon häufig erlebt, dass Schüler*innen ein Thema, das sich für einen Essay anbieten würde, in einer Art *Stream-of-consciousness*-Erzählweise bearbeiteten, die viel mehr nach Lyrik klingt als ein von ihnen bewusst als solches angefertigtes, gezwungen-gereimtes Gedicht. Ich zeige in meinen Workshops auch so gut wie nie Videos von bekannten Slam-Poet*innen, da diese Demonstration perfekter *SpokenWord*-Lyrik den Kreativprozess der Teilnehmer*innen lenkt und dahingehend beeinflusst, dass sie häufig den Stil der gezeigten Poet*in nachahmen und ihre Texte dann mit einer *recusatio* versehen:²⁷ „Das, was ich geschrieben habe, ist längst nicht so gut wie im Video, aber ich lese es dennoch mal vor...“ (sinngemäß). Die Interview-Studie von Anders kann diese Erfahrungen stützen, da sie auch die Tendenz kennt, dass Jugendliche mit mehr Poetry-Slam-Erfahrung (Teilnehmer*innen an den internationalen deutschspra-

chigen U20-Meisterschaften) ihre Texte weniger als spontane Sprachproduktion und mehr als Kunstwerk begreifen und auch angeben, dass sie sich stilistisch an andere Künstler*innen anlehnen.²⁸

Die Form des Schreibens bzw. die Gattung ist etwas, das Schüler*innen erst mit der Zeit finden, und sie spielt auch keine große Rolle für die im Unterricht verfassten Texte, genauso wenig wie für Schreibworkshops mit Schwerpunkt Poetry Slam, da die Teilnahme an diesen Veranstaltungen keine Gattungen fordert oder exkludiert und SpokenWord-Lyrik aufgrund ihrer Nähe zu Prosa auch sehr einfach aus formlosen Texten entstehen kann.

Des Weiteren gilt bei Schreibaufgaben im Unterricht selbstverständlich die *variatio* in der Methodik:²⁹ Besonders auf Grund des Zeitfaktors im Unterricht ist das kreative Schreiben bei der Wortschatzeinführung wohl nur sparsam anzuwenden, häufig sind hier eher zeitökonomischere Verfahren angeraten.³⁰ Auch bei der Vorentlastung der Lektüre gibt es verschiedene Möglichkeiten, die ihre Berechtigung haben, und auch hier gilt: *variatio delectat*. Es ist jedoch auch in der Binnenmethodik des kreativen Schreibens angeraten, verschiedene Möglichkeiten zu erproben: Gute Erfahrungen habe ich zum Beispiel auch mit „Schreibtandems“ gemacht, bei denen Texte in einem ersten Schritt in Schreibgesprächen entstehen: Schüler*in 1 schreibt einen Satz auf ein Blatt und Schüler*in 2 fügt den nächsten hinzu, dann geht das Blatt wieder an Schüler*in 1 und so weiter. In einem zweiten Schritt arbeiten die Tandems ihre Texte dann hinsichtlich Kohärenz gemeinsam aus. Wenn kreatives Schreiben in einer Lerngruppe bereits etabliert ist, können auch anspruchsvollere Schreibaufgaben gestellt werden, die gewisse Formelemente in die Aufgabenstel-

lung integrieren, z. B. eine Charakteristik oder einen Werbetext schreiben. Dies ist jedoch für die Anforderungen, die der Unterricht an das kreative Schreiben stellt, nicht zwangsläufig notwendig, kann sich aber motivational positiv auswirken.

Selbstverständlich kann es bei kreativem Schreiben kein „richtig“ und kein „falsch“ geben: Jeder Text hat Entwicklungspotential. Auf eine wertschätzende Feedbackkultur innerhalb der Klasse als auch von Seiten der Lehrkraft muss geachtet werden, damit niemand das Gefühl bekommt, sich zu blamieren:³¹ Wie bereits eingangs erwähnt wurde, sind Texte von Schüler*innen häufig persönlich und von hohem emotionalen Wert für die Verfasser*innen, so dass das Vorlesen in der Klasse hohe Überwindung kosten kann.

Kreatives Schreiben schafft für jede einzelne Schüler*in etwas Eigenes und Persönliches; Dieses Geschaffene lässt sich zwar, wie in diesem Artikel dargestellt, für den Lateinunterricht funktionalisieren und instrumentalisieren, es lässt sich jedoch kaum unter Beachtung von Gütekriterien bewerten: Dafür müssten Formanforderungen gestellt werden, für die ich aus meiner Rolle als Workshopleiter heraus keinesfalls plädieren kann: Höchstens der persönliche Einsatz, das *commitment* an die Aufgabe, könnte positiv von der Lehrkraft in einer mündlichen Note gewürdigt werden.

Literatur

- Anders, P. (2010): Poetry Slam im Deutschunterricht. Aus einer für Jugendliche bedeutsamen kulturellen Praxis Inszenierungsmuster gewinnen, um das Schreiben, Sprechen und Zuhören zu fördern, Baltmannsweiler.
- Bayer, K. (1973): Lernziele und Fachleistungen. Ein empir. Ansatz zum Latein-Curriculum. Im Auftr. d. Dt. Altphilologenverbandes. Stuttgart (AU. Reihe 16. Beiheft, 1).

- Büchner, K. (1967): Altrömische und horazische virtus. (1939/1962), Nachdruck, in: H. Oppermann (Hrsg.), Römische Wertbegriffe, Darmstadt, S. 376-401.
- Doepner, T.; Keip, M. (2014): Vokabeln als Dauerhausaufgabe. Wortschatzarbeit mit Lerntagebuch und Portfolio, AU 57.4, S. 12-25.
- Esser, D. (1999): Innovative Übungsformen für die Wortschatzarbeit, AU 42.4, S. 44-48.
- Klötgen, F.; Koslovsky, W. (k.u.k.) (2013): Die Pocke (Poetry Clip), [online] <https://www.youtube.com/watch?v=JbmL1qOhk54&t=13s> [04.09.2019].
- Markovic, D.; Macri, D. (Team Scheller) (2014): Siegerbeitrag Team Finale Deutsche Poetry Slam Meisterschaften (sic!) Dresden 2014 MDR, [online] <https://www.youtube.com/watch?v=-71Jyk2arkYw> [04.09.2019].
- Nickel, R. (1999): Wortschatzarbeit. wie, warum, wozu?, AU 42.4, S. 2-12.
- Nickel, R. (2005): Wortschatzarbeit. Wort – Satz – Text., AU 48.6, S. 4-11.
- Oppermann, H. (Hrsg., 1967): Römische Wertbegriffe, Darmstadt.
- Pfeiffer, M. (1999): Produktive Lernprozesse im altsprachlichen Unterricht, AU 42.6, S. 2-7.
- Schoedel, W. (1999): Und wie geht es weiter? Aufgaben zum kreativen Schreiben im Lateinunterricht, AU 42.6, S. 35-43.
- Schöne, W. (Hrsg., 1960): Sallust – Werke und Schriften. herausgegeben und übersetzt von Wilhelm Schöne. Unter Mitarbeit von W. Eisenhut, 2. Aufl., Stuttgart.
- Schuster, K. (2003): Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht, 4., unveränd. Aufl., Baltmannsweiler (Theorie und Praxis).
- Schütz, Xóchil A. (2013): Slam poetry. Eigene Texte verfassen und performen, 3. Aufl., Hamburg (Bergdorfer Unterrichtsideen).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2004): Fachprofil Klassische Sprachen. München, [online] http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26360.html, [04.09.2019].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2004): Fachprofil Latein. München, [online] http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26362.html [04.09.2019].

- Tatsch, K. (2005): Einer für alle und alle für einen. Kooperatives Vokabellernen im Lateinunterricht, AU 48.6, S. 24-29.
- Waiblinger, F. (2002): Wortschatzerwerb im Lateinunterricht, [online] https://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/didaktik_waiblinger/wortschatzerwerb.pdf [30.08.2019].
- Winter-Froemel, E.; Thaler, V. (Hrsg., 2018): Cultures and Traditions of Wordplay and Wordplay Research. Berlin, Boston.
- Wirth, Th.; Seidl, Ch.; Utzinger, Ch. (2006): Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium. 1. Ausg., Zürich (Lehrmittel der Interkantonalen Lehrmittelzentrale).
- Zenner, E.; Geeraerts, D. (2018): One does not simply process memes: Image macros as multimodal constructions, in: E. Winter-Froemel und V. Thaler (Hrsg.): Cultures and Traditions of Wordplay and Wordplay Research. Berlin, Boston, S. 167-194, [online] <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110586374/9783110586374-008/9783110586374-008.pdf> [03.09.2019].

Anmerkungen:

- 1) Fachprofil Latein, ISB, 2004.
- 2) Anregungen für Spiele zu freier Assoziation vgl. Schuster, 2003, 49-79; Schütz, 2013.
- 3) Vgl. Schuster, 2003, 37.
- 4) Vgl. Schoedel, 1999, 29; Pfeiffer, 1999, 2.
- 5) Vgl. Pfeiffer, 1999, 2/3.
- 6) Vgl. Schoedel, 1999, 29.
- 7) Vgl. Schuster, 2003, 32-33.
- 8) Schoedel, 1999, 31.
- 9) Vgl. Ebd.
- 10) Pfeiffer, 1999, 7.
- 11) Anders, 2010, 139; Aussage eines anderen Befragten: „Ich kann das machen, was ich will, werde nicht irgendwie eingeschränkt, denn wenn wir jetzt als Hausaufgabe kriegen: ‚Schreibe ein Gedicht da und dazu‘, dann wird schon so ein bestimmtes Gedicht erwartet, und dann sollte man sich auch, wenn möglich, dran halten, und so hat man eigentlich freie Wahl, man kann alles schreiben, was man will, und man kann auch vortragen, was man will, und das finde ich eigentlich gerade gut.“
- 12) Vgl. Ebd., 137.

- 13) Vgl. Ebd., 147.
- 14) Fachprofil Latein, ISB, 2004. Im LehrplanPlus sind diese Formulierungen nicht mehr enthalten.
- 15) Fachprofile klassische Sprachen, ISB, 2004. Im Einklang damit: Ausschuss für didaktische Fragen, 1971: „3.2. Gewinnung kritischer Distanz zum gegenwartsverhafteten Denken durch Vergleich und Konfrontation mit verschiedenartigen Wertsystemen.“ in: Bayer, 1973, Beilage, 16.
- 16) Vgl. Pfeiffer, 1999, 6.
- 17) Waiblinger, 2002.
- 18) Übersetzung von Wilhelm Schöne, 1960.
- 19) Vgl. Ebd., 218.
- 20) Vgl. Zenner/Geeraerts, 2018, 168, zit. Shifman, 2014, 41: Memes: „(a) a group of digital items sharing common characteristics of form, and/or stance, which (b) where [sic!] created with awareness of each other, and (c) were circulated, imitated, and/or transformed via the Internet by many users.“ Weiterhin erklärt am Beispiel des „Pepperspray Cop“ (Zenner/Geeraerts, 2018, 169): Ein Bild, auf dem im Zuge der Occupy-Wallstreet-Bewegung ein Polizist Pfefferspray gegen sitzende Demonstranten sprüht. Dieser Polizist wurde mit Bildbearbeitungsprogrammen in andere Umgebungen transferiert, um in diesen eine allzu heftige, übertriebene oder drakonische Reaktion auf einen beliebigen Sachverhalt zu symbolisieren.
- 21) Vgl. Büchner, 1967, 377.
- 22) Vgl. Büchner, 1967, 379: „Leistung für Staat und Haus in Krieg und Frieden, männliche Einsatzbereitschaft und tapferes Durchhalten für die allgemeine und die eigene Sache“.
- 23) Vgl. Waiblinger, 2002.
- 24) Ich kann mich nicht auf Erfahrungen berufen, was antike Texte in Schreibworkshops angeht, habe aber durchaus mit Schreibaufgaben zu einzelnen Versen oder Strophen deutscher Dichter die Erfahrung gemacht, dass Schüler*innen Relevanz darin erkennen können, sich kreativ mit älteren Dichtern auseinander zu setzen und diese Auseinandersetzung auch als zeitversetzten Dialog zu begreifen; Beispiele hierfür kann ein Blick auf Poetry-Slam-Bühnen liefern, auf denen sich häufig junge und „unprofessionelle“ Poet*innen mit literarischen Inhalten aus dem eigenen Deutschunterricht kreativ auseinandersetzen. Goethes Faust dürfte wohl

- das am häufigsten rezipierte Werk sein (Vgl. Anders, 2010, 139).
- 25) Vgl. Doepner/Keip, 2014, 12-17.
- 26) Vgl. ebd., 18, Material 1.
- 27) Wenn ich Videos benutze, dann höchstens in Gruppen, die bereits Schreiberfahrung besitzen und als Motivation für die Teilnahme angeben, das eigene Schreiben zu verbessern oder an bereits bestehenden Texten zu feilen. Videos, die ich dann zeige, sind z.B. vom Slam-Team k.u.k. „Die Pocke“, eine Adaption von Schillers Glocke, oder der Siegerbeitrag von „Team Scheller“ bei den internationalen deutschsprachigen Poetry Slam Meisterschaften 2014, die Links zu den Videos finden sich im Quellenverzeichnis.
- 28) Vgl. Anders, 2010, 137.

- 29) Vgl. Nickel, 1999, 2.
- 30) Zur Methodik der Wortschatzarbeit Vgl. AU 4/1999, 6/2005 und 2/2018: Insbesondere die Basisartikel von Nickel, 2005 und 1999, sind hervorzuheben, sowie Esser, 1999, und Tatsch, 2005.
- 31) Häufig finden in Schreibworkshops die Feedbackrunden derart statt, dass nach anfänglichen Kommentaren der Workshopleiter*in sich das Feedback zu den vorgestellten Texten ganz natürlich und ohne Zutun zu den Teilnehmer*innen verlagert. Ich habe bereits Feedbackrunden erlebt, bei denen ich selbst vollkommen stumm geblieben bin.

FLORIAN LANGBEIN

Personalia

Zum Tod von Prof. Dr. Heinrich Krefeld

Am 05. 12. 2019 ist Prof. Dr. Heinrich Krefeld im 97. Lebensjahr verstorben. Mit ihm verstarb einer der letzten Architekten des altsprachlichen Unterrichts, auf dem der heutige Standard der klassischen Sprachen gründet. Krefeld hat wirkungsvoll am Fundament der sich in den Jahren 1970 bis 1980 neu organisierenden Unterrichtsformen in Latein und Griechisch mitgebaut. Seine Leistungen sind mit denen von Prof. Dr. Klaus Westphalen zu vergleichen, der leider auch nicht mehr lebt. Was dieser als Pädagogik-Professor durch seinen Blick von außen nach innen für die Fächer leistete, das gelang Krefeld gewissermaßen durch seinen Blick von innen nach außen. Er sah sich nämlich intensiv in den pädagogischen Bezugswissenschaften um, so dass er deren Kategorien und Modelle mit seiner immensen Unterrichtserfahrung als Schulleiter am Dionysianum in Rheine zu

einer wirksamen Symbiose zusammenfügen konnte. Er erreichte dadurch eine hohe Stufe an didaktischer Reflexion. Für die Legitimation des altsprachlichen Unterrichts war dies damals eine absolute Notwendigkeit. Krefeld, mittlerweile 1977 zum Honorarprofessor für Didaktik der Alten Sprachen an der Universität Münster ernannt, erwies sich deshalb damals als der geeignete Mann dafür, dem kognitiv angelegten „Katalog von Fachleistungen“ (sog. DAV-Matrix von 1971) das notwendige Korrelat der „Matrix affektiver Lernstufen“ (1977) hinzuzufügen. Darin manifestierte sich seine wissenschaftlich begründete Überzeugung, dass Bildung gerade in den sog. humanistischen Fächern eben auch eine starke emotionale Dimension hat.

Im Rückblick lässt sich ohne Einschränkung feststellen, dass sich die anschließende Neu-Organisation des altsprachlichen Unterrichts an