



Das sogenannte archaische Lächeln auf Statuen wich zu Beginn des 5. Jh. v. Chr. meist einer ernsten Miene.

Emotionen und Affekte

RAINER NICKEL

Emotionen und Affekte sind schon im einflussreichen lateinischen und griechischen Sprachunterricht präsent. Das von Andreas Hensel moderierte AU-Themenheft „Interpretation von Lehrbuchtexten“ (AU 2/2011) bietet Beispiele für Texte, die sowohl von Emotionen handeln als auch ihre Leser emotionalisieren. Besonders hervorzuheben ist hier der Beitrag von Martin Krieger „Ihr wart Barbaren“: Ein römisches und ein gallisches Mädchen sprechen über ihre unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen in Rom.

Vor allem die Leerstellen des Gespräches bieten Raum für eine Emotionalisierung des Zuhörers und fordern diesen zur Stellungnahme heraus. Das beginnt schon mit den Worten des römischen Mädchens (*Homines barbari eratis*) und der Entgegnung der Gallierin (*Galli humanitate non carebant ...*). Welche Gefühle äußern die beiden Mädchen mit diesen Worten? Welche Gefühle wecken sie bei den heutigen Leserinnen und Lesern? Selbstverständlich hängen die Antworten auch vom Kenntnisstand der Lernenden ab. Was wissen sie über die sozialen Verhältnisse in der römischen Gesellschaft? Von besonderem Gewicht ist hier die Frage nach der Situation und der Rolle der Sklaven in Rom (vgl. dazu und zu anderen Gefühlen von Lehrbuchfiguren den Beitrag von Marina Keip und Stephanie Kurczyk).

Bild: Karyatide aus den Horti Maecenatis. Foto: © iStock.com/Tramontana

Der im einführenden Sprachunterricht vermittelte Lernwortschatz enthält von Anfang an viele Beispiele einer Verbalisierung von Affekten und Emotionen. Bereits in den ersten Unterrichtsstunden erkennen Schüler:innen die emotionale Wirkung und Bedeutung von Attributen und Adverbien, Vergleichen und Metaphern (vgl. dazu auch den Praxisbeitrag von Marcel Humar, der eine „textbasierte Erschließung“ von Metaphern beschreibt, die den emotionalen Charakter eines Textes noch stärker hervortreten lassen). Schon früh werden im Unterricht mythologische Stoffe vermittelt. Im Mythos sind Emotionen verschlüsselt aufgehoben, die mit der Arbeit an Texten und Bildern erschlossen werden (vgl. dazu die Beiträge von Eva Huller und Johanna Nickel). Die Frage, wodurch Emotionen ausgelöst werden, findet in den mythologischen Erzählungen vielfältige Antworten: Die Erzählungen von Göttern und Helden unterhalten und belehren ihre Hörer oder erzeugen Angst und Schrecken.

Beispiel Angst

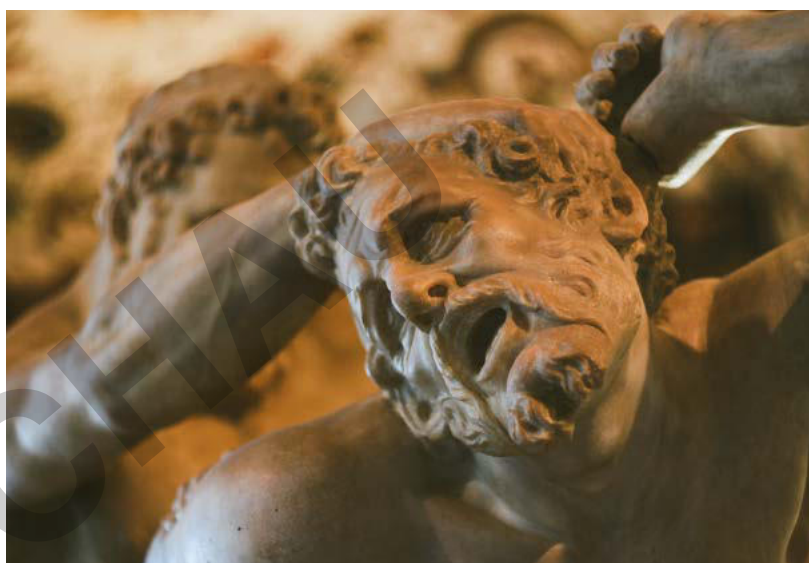
Angst spielt in der sprachlich-literarischen Reflexion von Emotionen eine zentrale Rolle. Dabei geht es nicht nur um die Angst vor göttlichen Mächten und vor göttlicher Strafe für unrechtes Handeln. Auch die Angst vor gesellschaftlicher Ausgrenzung und Ehrverlust begrenzen das Verlangen, Normen zu ignorieren und Unrecht zu tun.

Das ist auch der Grund für die die Bedeutung von αἰδώς und *pu-dor*: Man schämt sich, etwas Schändliches zu tun, weil man die gesellschaftliche Ächtung fürchtet. Hinzu kommt die permanente Furcht vor Strafe. Gesetze erzeugen Angst, weil sie in der Regel mit einer Strafandrohung verbunden sind. Selbst wenn in ethisch-philosophischen Texten zum Maßhalten aufgefordert und vor Übertreibung gewarnt wird, sorgt die Angst dafür, dass man diesen Mahnungen Folge leistet. Jeder Imperativ ist angstbesetzt (beim Sprecher ebenso wie beim Angeredeten). So kann die Angst zu einem probaten Mittel von Herrschaft werden, die darum auch als Macht über die Emotionen wirkt. Vielleicht gilt das auch für die Angst des Tormannes beim Elfmeter, die Peter Handke in seiner Erzählung aus dem Jahr 1972 beschreibt. Der Tormann fürchtet, die Herrschaft über den Ball zu verlieren wie der antike Tyrann die Herrschaft über seine Untertanen und ihre Emotionen.

Dass Angst auch Positives bewirken kann, wird besonders anschaulich an der mythologischen Schreckgestalt der Medusa. Das Abbild der *saxifica Medusa* auf den Schilden der Krieger soll den Gegner kampfunfähig machen, indem es ihn zu Stein erstarren lässt und somit ein Blutvergießen verhindert. Wenn man heute vom Medusa-Effekt der Atomwaffen spricht, ist das eine moderne Version, ein Newwriting des Mythos von Medusa, wie sie auch Vergil (*Aeneis* 1, 616, und 8, 438) erwähnt: Minervas Brustpanzer trägt ein Medusaporträt, mit dem die Göttin aufgrund ihrer Klugheit sinnlose Gewalt verhindert, indem sie die Gegner mithilfe der Medusa handlungsunfähig macht.



Angst spielt eine zentrale Rolle, ...



... dabei geht es nicht nur um die Angst vor göttlichen Mächten und vor göttlicher Strafe für unrechtes Handeln, sondern auch um die Angst vor gesellschaftlicher Ausgrenzung.

Die Bandbreite von Emotionen in der römischen Literatur

Bei der Beschäftigung mit den sogenannten Stilmitteln, wie der Metapher, erfahren Schüler:innen, dass sich die Rhetorik vor allem als eine Kunst erweist, Affekte und Emotionen durch Figuren und Tropen zu erzeugen und wirkungsvoll zu nutzen. Ihre weitreichende sprachlich-literarische Präsenz ist die Voraussetzung dafür, dass der altsprachliche Unterricht dazu beitragen kann, emotionale Intelligenz und Kompetenz zu vermitteln und zu stärken.

Beispiele für Emotionen

Das gilt auch dann, wenn man erfährt,

- dass Tacitus Emotionen aus seiner Geschichtsschreibung fernhalten will, indem er am Anfang seiner *Annalen* (1, 1–3) erklärt, er werde die Geschichte der jüngsten Zeit *sine ira et studio*, d. h. objektiv, unparteiisch und emotionslos darstellen, weil er fürchtet, dass Emotionen die Darstellung verfälschen.

Liebe, Freude, Wut

Den Gefühlen von Lehrbuchfiguren auf der Spur

MARINA KEIP/STEPHANIE KURCZYK

Wie fühlt sich die Familie bei einem berufsbedingten Umzug? Warum bangen die Einwohner Roms nach Cloelias erfolgreicher Flucht? Was fühlt Eurydike, als Orpheus sich auf dem Weg aus der Unterwelt zu ihr umdreht? Dieser Beitrag zeigt anhand einiger Beispiele, inwiefern Lehrbuchtexte zahlreiche emotionale Anknüpfungspunkte und Leerstellen bieten, die die Schüler:innen motivieren und bewegen können.

Die Arbeit mit Lehrbuchtexten nimmt im Lateinunterricht großen Raum ein, Schüler:innen investieren viel Zeit und Mühe in die Übersetzung sowie in die Erarbeitung des Wortschatzes und der Grammatik. Aufseiten der Lehrkräfte entsteht durch die Fülle an sprachlichen Phänomenen, die anhand der Texte eingeführt werden soll, häufig ein erheblicher Zeitdruck. Und die Interpretation der Texte? Sie erscheint angesichts der vielfältigen Anforderungen zuweilen als nachrangig. Auch liegt das interpretatorische Potenzial bei vielen Lehrbuchtexten nicht gerade auf der Hand.

Es lohnt sich aber, näher hinzusehen, denn die in unserem Fach so wichtige Schulung der Textkompetenz der Schüler:innen kann nur gelingen, wenn von Anfang an auch Interpretation betrieben wird. Wenn wir Texte vor allem als Trainingsfeld für Wortschatz-, Grammatik- und Übersetzungsar-

beit betrachten, dann verpassen wir die Chance, mit den Schüler:innen über die Inhalte der Texte ins Gespräch zu kommen und die Texte auch als Texte zu würdigen. Oder anders herum betrachtet: Ein Text, in dem es nichts zu entdecken, nichts zu ergründen, nichts zu interpretieren gibt, ist im Grunde die Mühe nicht wert, die Schüler:innen investieren müssen, um ihn zu verstehen.

Die Interpretation von Texten ist wichtig für die Vertiefung des Textverständnisses. In NRW hat sie sogar als Aufgabe Einzug in die Klassenarbeiten der Sekundarstufe I gehalten.

Aber was soll das sein? Sollen Schüler:innen auf der Sachebene erarbeiten, wie die Römer im Alltag lebten? Wie sie ihre Freizeit verbrachten? Welche Räume es in den Thermen gab? Welche Aufgaben ein männlicher Feldsklave, welche eine Hausklavin hatte? Ist das gemeint? Die Antwort heißt: Jein.

Natürlich dienen die Lehrbuchtexte auch dazu, neben der Sprache die sogenannten *Res Romanae* zu entfalten. Dazu gibt es jedoch in der Regel auch flankierende Informationstexte, sodass dieser Interpretationsansatz als alleinige Textvertiefung für Schülerinnen und Schüler nicht genügend Anreiz für die Lektüre der lateinischen Texte bildet.

Literarischer Lektüreamsatz in der Lehrbuchphase

Interessanter wird die Lektüre, wenn man einen literarischen Ansatz verfolgt, d. h. die (Lehrbuch-)Texte als Texte auffasst, in denen Menschen Gefühle haben und zeigen, philosophieren, interagieren, in denen sie kommunizieren: Wie fühlt sich die Mutter von Flavia, wenn ihr Ehemann als Statthalter nach Kreta versetzt wird? Welche Gefühle hat Dido, als Aeneas sie aufgrund seines göttlichen Auftrags verlässt?

Macht man auch diese Fragen zum Gegenstand der Lehrbuchphase, sind die Lehrbuchtexte propädeutisch für die „große“ Literatur, in der die Protagonisten – wie im Basisartikel von Rainer Nickel dargestellt – die ganze Palette menschlicher Gefühle durchleben und ihr Handeln häufig von Emotionen bestimmt ist.

Unter „Emotion“ bzw. „Gefühl“ verstehen wir das subjektive Erleben eines Ereignisses oder Zustands, das innere „Berührtwerden“ einer Person.¹ Das Gefühl kann in Worten, Gestik und Mimik sowie in konkreten Handlungen sichtbar werden. Das Spektrum umfasst positive und negative Gefühle, von Freude, Liebe und Hoffnung bis hin zu Wut, Angst, Trauer und Verzweiflung (Kasten 1).²

Lerngruppe / Zeit

ab Jgst. 5 / ab 1 Unterrichtsstunde



Material

M1: Gefühlsdiagramm (Bsp. Cursus neu, Lektion 3)



Wie fühlen sich die Sklaven, wenn sie durch ihren Herrn harsch zurechtgewiesen werden? Leerstellen wie diese laden zu einer emotionalen Deutung ein.

Verknüpfung mit der Lebenswelt der Schüler:innen

Emotionen sind auch deshalb ein lohnender Ansatzpunkt für die Interpretation von Lehrbuchtexten, weil sie einen Bezugspunkt zur Lebenswirklichkeit der Schüler:innen darstellen.

Neben der Analyse und kreativen Deutung der Emotionen bieten sich hervorragende Möglichkeiten zur historischen Kommunikation. Schüler:innen müssen sich – aus heutiger Perspektive – in die Personen hineinversetzen und überlegen beispielsweise, wie es ist, wenn der Vater (Lektion 3, s. u.) beruflich an einen neuen Ort versetzt wird, wenn die Familie umziehen muss, wenn man woanders neu beginnen muss.

Gut konzipierte Lehrbuchtexte bieten hier – im Bereich der internen und zwischenmenschlichen Emotionen – von Anfang an Potenzial für die textimmanente Interpretation, manche sogar Interpretationsaufgaben. Als exemplarisch und beispielhaft soll im Folgenden das didaktische Potenzial einiger Texte aus zwei verschiedenen Lehrwerken untersucht werden.

Schüler:innen entdecken die emotionalen Botschaften von Texten häufig von selbst, erspüren sie zumindest. Das Inter-

pretationsgespräch im Unterricht erfordert jedoch auch einen systematischen Zugriff, damit allen klar ist, aufgrund welcher Textstelle, ihrer Deutung und ggf. unter Ausnutzung von rezeptionsorientierten Verfahren (z. B. Leerstellen), man zu welcher emotionalen Wahrnehmung gelangt ist.

In den Texten zeigen sich Emotionen der handelnden Figuren durch explizite Benennung (z. B. in Adjektiven) oder implizit durch die sprachlich-stilistische Gestaltung (z. B. in Form einer Aneinanderreihung von Ausrufen, die auf Wut oder Angst schließen lassen). In diesen Fällen gibt es konkrete Textmarker, die die Leser:innen zu einer emotionalen Deutung auffordern. Darüber hinaus gibt es aber auch rezeptionsorientierte Bereiche eines Textes, z. B. die Leerstelle einer fehlenden Antwort eines Sklaven auf die harsche Zurechtweisung durch seinen Herrn, die die Leser:innen lediglich zu einer emotionalen Deutung einladen. Zumindest hier, vielleicht aber auch in den erstgenannten Fällen, wird man als Lehrer:in auch berücksichtigen müssen, dass die Auseinandersetzung der Leser:innen mit der Emotionalität eines Textes in hohem Maße subjektiv und je nach Leserposition unterschiedlich sein kann.

Beispiele aus Cursus neu

Lektion 1: Beginn des Flavia-Romans

In Lektion 1 wird der Fortsetzungsroman um Quintus und Flavia, der die Schüler:innen bis zur Lektion 16 begleiten wird, eröffnet. Innerhalb dieser Fortsetzungsgeschichte werden wesentliche Aspekte des römischen Alltagslebens ent-

D Differenzierung auf den Punkt gebracht

Aspekte der Heterogenität:

Schwierigkeitsgrad und/oder Interesse

Methode:

Auswahl unterschiedlicher Aufgabentypen und Darstellungsformen

Praxistipp:

Schüler:innen wählen eher kleinschrittig geführte Aufgaben oder bearbeiten einen weiter gefassten Arbeitsauftrag selbstständig. Sie wählen eher analytische Aufgaben oder produktionsorientierte Aufgaben, wie das Füllen von Leerstellen durch einen Text. Dabei wählen sie z. B. die Perspektive, aus der eine Geschichte erzählt wird. Oder sie wählen eine szenische Darstellung durch ein Bild, ein Standbild, einen Podcast, einen Film.

Hygins Cura: Eine Emotion erschafft den Menschen?

JOHANNA NICKEL

Hygins römische Variante der Erschaffung des Menschen bietet nicht nur eine mythologische Erklärung der Entstehung des Menschen, sondern auch eine Deutung seiner Existenzweise: Der Mensch wird zeit seines Lebens von Cura begleitet. In dieser Unterrichtseinheit setzen sich die Schüler:innen intensiv mit der Frage auseinander, was mit *cura* eigentlich gemeint ist.

Hygins Fabel *Cura* (Fab. 220) erzählt eine besondere Version der Erschaffung des Menschen: Eine personifizierte *Cura* formt, in Gedanken versunken, den Menschen aus Schlamm. Auf ihre Bitte hin erweckt Jupiter die Figur zum Leben. Dann stellt sich jedoch die Frage, welcher Name dem neu geschaffenen Wesen gegeben werden soll. Sowohl *Cura* als auch Jupiter beanspruchen das Recht der Namensgebung für sich – *Cura* hat das Wesen geformt, Jupiter ihm Leben eingehaucht – und auch *Tellus*, aus deren Erde der Mensch geformt wurde, sieht das Recht auf ihrer Seite. Als Vermittler wird nun *Saturn* eingeschaltet, der den Streit mithilfe eines etymologischen „Tricks“ beendet: Der Mensch wird *homo* genannt, weil er aus *humus* geformt wurde.

Der kurze und sprachlich nicht allzu schwere Text stellt dabei eine Besonderheit unter den *Fabulae* Hygins dar, da die Fabel vermutlich nicht griechischen Ursprungs ist:¹ Weder für die Figur der *Cura* noch für das abschließende etymologisierende Wortspiel (*homo* – *humus*) lässt sich ein griechisches Äquivalent denken. Für eine Übersetzung ins Deutsche stellt dieses Wortspiel natürlich auch eine Herausforderung dar. Zu denken wäre vielleicht an „Mensch – Matsch“.² Als eindeutig römisch erweisen die Fabel auch die auftretenden Figuren: *Tellus* als römische Fruchtbarkeitsgöttin (vgl. z. B. die Abbildung der *Tellus* auf der *Ara Pacis*) und auch *Saturn*, der im Gegensatz zum griechischen *Kronos*, mit dem *Saturn* häufig identifiziert wird, in der römischen Religion eine zentrale Stellung als Gott des Ackerbaus hat (vgl. den *Saturntempel* auf dem *Forum Romanum* und das *Saturnalienfest*). Die Fabel kann daher geradezu als eine Alternativerzählung zur griechischen Version der Erschaffung des Menschen durch *Prometheus* gelesen werden, die sich ebenfalls bei *Hygin* findet (Fab. 142). Der römische Mythos geht dabei sogar einen Schritt weiter: Statt von dem Titanen *Prometheus* wird der Mensch von einer personifizierten *Cura* erschaffen, wobei der Begriff *cura* zugleich einen Aspekt des Menschen be-

zeichnet: die Sorge, Besorgnis oder auch Fürsorge als Emotion oder Haltung. Dadurch gelingt es der Fabel nicht nur, eine mythologische Erklärung der Entstehung des Menschen zu liefern, sondern bietet zugleich auch eine Deutung der Existenzweise des Menschen und seiner Verfasstheit.

Begriffsverständnis und Übersetzung

Im Mittelpunkt des Unterrichtsvorhabens steht das Konzeptverständnis des (scheinbar) einfachen Begriffs *cura*, das zu einem Bewusstsein über die Übersetzungsproblematik führt: Eine vorschnelle Übersetzung kann aufgrund einer verfälschenden emotionalen Belegung des Begriffs eine vertiefte und offene Interpretation und die Abwägung unterschiedlicher Deutungsoptionen im Sinne literarischen Lernens verstellen. Um zu einer vertieften Interpretation der Fabel zu gelangen, die auch unterschiedliche Deutungsansätze berücksichtigt, ist es notwendig, dass die Schüler:innen ein differenziertes Verständnis des komplexen Begriffs *cura* bekommen, insbesondere bevor sie etwa aufgrund eines „Übersetzungszwangs“³ versuchen, das Wort zu übersetzen. Der Begriff *cura*, dessen kulturelles Konzept in die Deutung der Fabel

Lerngruppe / Zeit

ab Jgst. 9 / ca. 3–4 Unterrichtsstunden



Material

M1: Hygin, *Cura*

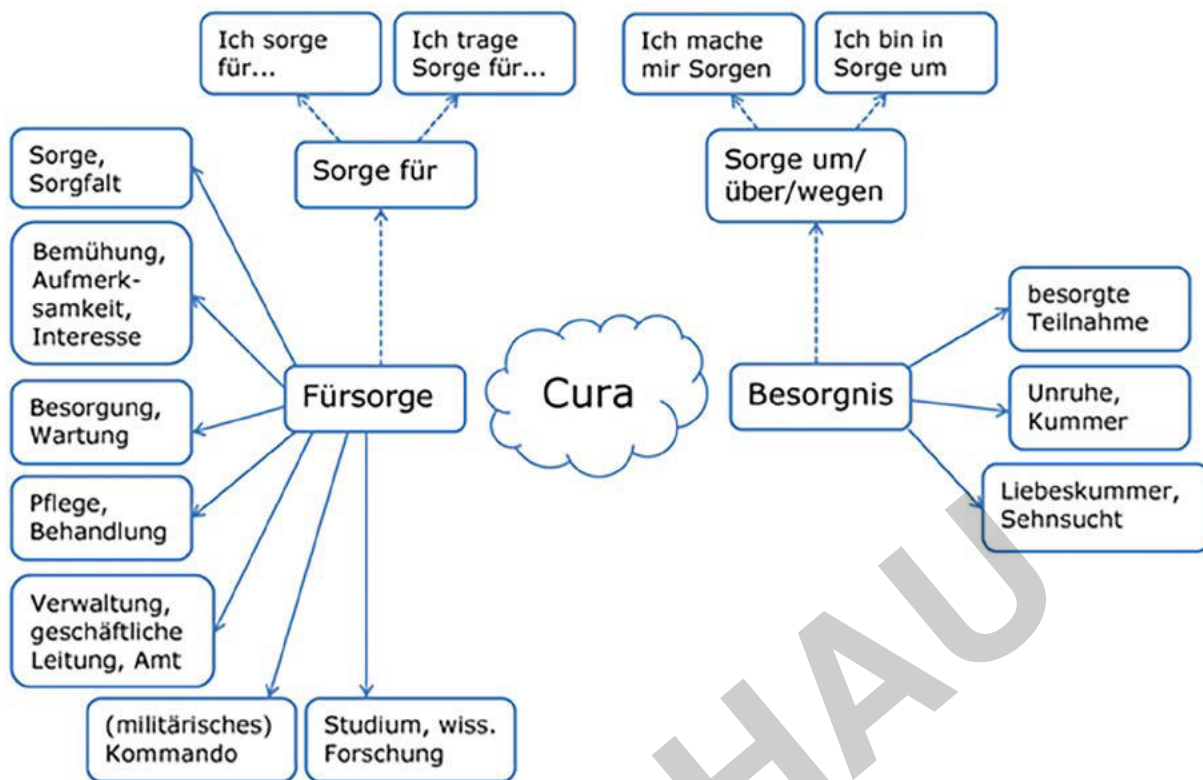


Abb.: Begriffsnetz cura

einbezogen werden muss, stellt sowohl einen positiv konnotierten römischen Wertbegriff dar („Fürsorge“), als auch einen als negativ bewerteten Affekt („Besorgnis“). Da sich weder in der griechischen noch in der deutschen Sprache ein entsprechender Begriff findet, dessen Konzept mit dem von *cura* deckungsgleich wäre – „Sorge“ taugt aufgrund seiner weitaus negativeren Konnotationen als 1-zu-1-Entsprechung nicht –, müssen die Aspekte dieses Konzeptes also durch mehrere Begriffe paraphrasiert werden. Umgekehrt bedeutet die Auswahl eines einzigen Begriffs bei der Übersetzung – also etwa „Sorge“, wie sich Waiblinger⁴ entscheidet, „Fürsorge“ oder „Besorgnis“ für *cura* – eine Verschiebung oder auch Einengung des Begriffsverständnisses bei der Übersetzung: Übersetzungstheoretisch betrachtet kann eine solche – bewusste und damit in Kauf genommene – inhaltliche Verschiebung bei der Auswahl einer Bedeutung als Modulation bezeichnet werden.⁵ Somit bietet sich der Begriff *cura* in diesem Text ebenfalls als idealer Reflexionsanlass über Modulation

nen als „Übersetzungsprozedur“ an – vor allem aufgrund der gut erkennbaren Folgen für das Gesamtverständnis der Fabel.

cura = Sorge?

Ein Verständnis dafür, dass scheinbar einfache Begriffspaare in unterschiedlichen Sprachen, d. h. auch unterschiedlichen kulturellen Kontexten, unterschiedliche kulturelle Konzepte repräsentieren, ist ein grundlegender Aspekt interkulturellen Lernens.⁶ Hierbei betrifft der Kompetenzbereich „interkulturelle Semantik“ nicht nur das Verständnis anderer kultureller Konzepte, wie hier des römischen Wertbegriffs *cura*; sondern auch im Sprachvergleich und bei der Übersetzung wird ein Bewusstsein dafür gewonnen, dass schon die Übersetzung eines Begriffs zu einer (auch emotional) grundlegend anderen Wahrnehmung eines Sachverhalts und somit Deutung eines Texts durch den Rezipienten der Übersetzung führen kann: Für die Interpretation auch der vorliegen-

den Fabel steht also die Frage „Was hört der Römer mit, wenn er das Wort *cura* hört?“ im Mittelpunkt.

Grundsätzlich lassen sich zwei Aspekte der Begriffsverwendung von *cura* fest-

D Differenzierung auf den Punkt gebracht

Aspekte der Heterogenität:

Sprache: Sprachkompetenz, Sprachkenntnisse, Mehrsprachigkeit

Methode:

Nutzung unterschiedlicher Wörterbücher

Praxistipp:

Begegnen Sie sprachlicher Heterogenität je nach Bedarf/Potential in Bezug auf das Lateinische, das Deutsche oder andere Sprachkenntnisse: Stellen Sie den Schüler:innen unterschiedlich anspruchsvolle lateinische Wörterbücher zur Verfügung und setzen Sie ein deutsches Wörterbuch als Hilfsmittel ein. Ermöglichen Sie eine Wortuntersuchung auch in anderen Sprachen.