



# Einstieg in die Literatur

## Eine Herausforderung für den Lateinunterricht

THOMAS DOEPNER

Das Thema Einstiege wurde im Altsprachlichen Unterricht zuletzt systematisch im AU 2000, Heft 2 behandelt. Karl-Heinz Niemann hat im Basisartikel zentrale Aussagen zur methodischen, schüleraktivierenden Form von Einstiegen und zur motivationalen Bedeutung getroffen. Praxisbeispiele stellen verschiedene Formen von Einstieg in Lektürereihen vor: über das Thema und den inhaltlichen Kontext für Homer und Ovid, über die Rezeption für Sallusts *Catilina*, über eine zentrale Textstelle für Seneca und Catull und über den aktuellen Bezug zu heute für eine Rhetorikreihe. Einstiege spielen ebenfalls eine große Rolle für die am Markt gängigen Lektüreausgaben: Doch anders als oben beschrieben, beginnen sie oft mit dem historisch-soziologischen Kontext (Autor, Zeit), gehen auf Stil- und Gattungsfragen ein und enden mit einem Ausblick auf die Wirkge-

schichte und Rezeption. Der Unterrichtende steht damit vor der Frage: Wie soll ich innerhalb dieser Spannweite mit der Lektüre beginnen, zumal wenn für einen Autor mehrere Möglichkeiten bestehen?<sup>1</sup> Und welche Folgen hat es, wenn man nicht vom Einstieg in die Lektüre, sondern allgemeiner vom Einstieg in Literatur spricht?

### Lektüreorientierung versus Literaturdidaktik

Zum Umgang mit lateinischen Texten, Autoren und Werken gibt es zwei fachdidaktische Positionen: eine, die dem Primat der Lektüreorientierung folgt, und eine andere, die einen literaturdidaktischen Ansatz verfolgt.<sup>2</sup> Weil in der fachlich-didaktischen Diskussion immer wieder darauf Bezug genommen wird, soll die Unterschiedlichkeit dieser Positionen am Beispiel der Lehrpläne, die ja eine Verdichtung der fachdidaktischen Diskussion darstellen, kurz aufgezeigt werden, hier konkret am Lehrplan von Nordrhein-Westfalen.

Der ältere Kernlehrplan für die gymnasiale Oberstufe von 2014 beschreibt die Interpretation von Texten als ein zweistufiges Ver-

Foto: © oohyperblaster/Shutterstock.com

fahren: Zuerst wird die ursprüngliche Bedeutung und Wirkung der Texte erfasst (historisch-pragmatische Textanalyse mit objektiver Zielrichtung). In einem zweiten Schritt setzt man sich dann mit dem so möglichst objektiv ermittelten Textinhalt unter Bezug auf die eigene Gegenwart auseinander.<sup>3</sup>

Ein Vorteil dieses Verfahrens liegt in der fachlich-wissenschaftlichen Solidität der Texterkennnis in ihrem ersten Schritt. Was aber spricht gegen dieses Verfahren? Zum einen erfolgt die Reflexion über die Textinhalte und ihre Bedeutung für den Leser erst sehr spät, nämlich nach der Übersetzung – und in der Regel erfolgt sie sogar auf der Grundlage einer fertigen Übersetzung. Denn wer die Schüler:innen hierbei im Unterricht beobachtet, sieht, dass viele bei der Interpretation den lateinischen Text beiseitelegen und nur noch mit ihrer Übersetzung arbeiten, mitunter auch ohne jeden konkreten Textbezug. Philologie und Interpretation finden in getrennten Räumen statt. Wozu dann noch lateinische Texte im Original lesen?

Der jüngere Kernlehrplan von Nordrhein-Westfalen für die Sekundarstufe I von 2019 stellt dagegen Auseinandersetzung mit lateinischer Literatur in den Mittelpunkt. Interpretation bedeutet, zentrale Aussagen auf textimmanenter und textüberschreitender Ebene zu deuten und zur Lebenswelt der Leser in Beziehung zu setzen.<sup>4</sup> Dieses erfordert einen literaturdidaktischen Zugriff, wie er in den modernen Fremdsprachen und der Deutschdidaktik seit Langem üblich ist.<sup>5</sup> Man geht hier davon aus, dass Texte mehr sind als Sprachlernobjekte oder Gegenstände einer historisch, philosophisch, literaturwissenschaftlich oder mentalitätsgeschichtlich ausgerichteten Fragehaltung. Sie werden als Bildungselemente begriffen. Die Auseinandersetzung mit Literatur ist in besonderem Maße geeignet, Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, da sie Orientierung bieten oder verlangen, Werte vermitteln, einen Sinnhorizont anbieten und zur Auseinandersetzung mit Lebenskonzepten fordern.<sup>6</sup>

Das „Deuten“ von Texten ist ein anderer Prozess als das „*quid ad nos*“ der Lektüredidaktik mit ihrer Schrittfolge von Textanalyse, kontextuell-historischer Einordnung und Übertragung auf die Gegenwart. Die Leerstellen des Textes, die Deutung der Uneindeutigkeiten literarischer Aussagen, die Reflexion verschiedener Verstehensprozesse und ihrer Wirkung auf den Rezipienten sind untrennbar mit dem Lesen, Analysieren und Einordnen verbunden. Schon die einfachsten Minitexte, von Catulls *odi et amo* bis zu einer senecaïschen Sentenz sind nicht ohne eine systematische Reflexion der Leserposition lesbar. Literaturdidaktische Prinzipien sind nicht auf große Textmengen angewiesen, sie lassen sich auf jeden Text, soweit er literarisch ist, anwenden, selbst bei einer Grabinschrift: *Dic, hospes, Spartae nos te hic vidisse iacentis, dum sanctis patriae legibus obsequimur.*<sup>7</sup> Eine spannende Frage, die viel Interpretationsspielraum eröffnet, ist die nach der Übersetzung von *sanctus*: ehrwürdig, fromm, tugendhaft, unverletzlich – oder vielleicht lieber den Platzhalter „heilig“ nehmen, der die eigentliche Frage aber nicht klärt?

Je nach gewähltem Ansatz, ob Lektüre oder Literatur, fällt die Wahl des Einstiegs anders aus. Das erstere Modell wird durch die



Abb. 1: Literaturdidaktischer Zirkel

meisten Lektüreausgaben abgebildet, im Folgenden soll daher nur das zweite Modell beschrieben werden.

### ► Welche Wege sollte ein literaturdidaktischer Einstieg in Latein verfolgen?

#### Grundsätzliche Überlegungen

Der Einstieg in eine Lernsequenz, ob Stunde oder Reihe, muss auf das Wesentliche abzielen. Was ist das Wesentliche an einer literarischen Begegnung mit lateinischen Texten? Diese Frage wird in der Fachdidaktik zurzeit von verschiedenen Seiten beantwortet: Kuhlmann und andere heben hier die Einbettung der Interpretation in literaturwissenschaftliche Konzepte (z. B. Fragen der Erzähltheorie oder der Intertextualität) hervor.<sup>8</sup> Dies ist ein wichtiger Punkt, da er die Auseinandersetzung mit erweiterten fachlichen Fragen im Unterricht stärkt. Es fehlen aber nähere Erläuterungen, inwieweit dies zu einem spezifischen Kompetenzzuwachs bei Schüler:innen beiträgt und welche bildende Bedeutung das für sie hat. Hier gibt der Beitrag von Kipf über die Entwicklung literarischer Kompetenzen eine Antwort.<sup>9</sup> Er legt den Fokus auf die prinzipiellen Lernmöglichkeiten der Schüler:innen in einem literarisch angelegten Lateinunterricht. Kritisch wird man dabei einwenden müssen, dass das Kompetenzsystem einer Fachdidaktik Deutsch auf den Lateinunterricht übertragen wird; die Analogien stoßen schnell an Grenzen. In diesem Beitrag geht es um das Planungshandeln der Lehrkraft mit dem Ziel, ausgehend von den konkreten Unterrichtsbedingungen des Faches Latein, eine literarische Begegnung der Schüler:innen mit den Texten zu ermöglichen. Dabei werden folgende Leitgedanken für die literarische Begegnung mit lateinischen Texten zugrunde gelegt:

- 1) Das Lesen muss ein Leseerlebnis sein. *Aut prodesse volunt aut delectare poetae aut simul et iucunda et idonea dicere vitae.* Auch die Literaturdidaktik der anderen Fächer hebt die

# Fabeln reloaded: *multiplex libelli dos est*

## Zwei Einstiegsvorschläge in die Phaedrus-Lektüre

MARIO-MARCEL WASSERFUHR

Der Beitrag skizziert zwei praktische Einstiegsszenarien in die Phaedrus-Lektüre: einen literatur- bzw. rezeptionsorientierten und einen interpretationsmethodischen Ansatz. Dabei wird Vorwissen zu Fabeln aus dem Deutschunterricht aufgegriffen und durch Perspektiven des Lateinunterrichts fachlich vertieft.

Von der Fabel meint man gelegentlich, durch die Kleinform und ihr oft tierisches Personal richte sie sich gerade an jüngere Leser:innen. Weil sie für Lernende leicht zugänglich sind, werden auch einschlägige Fabeln des römischen Gattungsvertreters Phaedrus in der Mittelstufenlektüre gelesen, häufig als eher harmlose Erzählungen, die eine nette Moral oder „Lehre“ bereithalten. Meist bleibt allerdings auch hier bei Lerngruppen der Eindruck, es handle sich eher um ein „Kinder-Genre“. Der literarische Anspruch des Phaedrus bleibt dabei bisweilen schemenhaft, das Potenzial der Texte für eine tiefere Auseinandersetzung wird oft nur in Teilen genutzt. Dabei bietet Phaedrus mit seinen *Fabulae* für heutige Lernende – auch in der Mittelstufe – reizvolle Texte und Inhalte, die Bezüge zu unserer Lebenswelt auf verschiedensten Ebenen herstellen lassen: moralisch-ethisch, gesellschaftlich, aber auch politisch, zum Teil hochaktuell. So etwa, wenn die Eröffnungsfabel *Lupus et agnus* (Phaedr. 1, 1) vor dem weltpolitischen Hintergrund des Krieges Russlands gegen die Ukraine reflektiert wird, um nur ein Beispiel zu nennen.<sup>1</sup>

### Die Problematik der Biografie

Doch wie einsteigen in die Phaedrus-Lektüre? Häufig führt der Weg in Schullek-

türen über einen biografisch-inhaltlichen Einstieg zur Person des Autors und zur Fabel im Allgemeinen.<sup>2</sup> Zu Phaedrus selbst begegnen dort meist dieselben Kerninformationen: Phaedrus wird als Autor griechischer Herkunft vorgestellt, der ca. 20/15 v. Chr. bis nach der Mitte des 1. Jahrhunderts n. Chr. gelebt habe, Sklave und später Freigelassener des Augustus gewesen sei, mit der sozialen Realität unterer Gesellschaftsschichten vertraut. Außerdem habe er durch sein Fabelwerk den Unmut des Prätorianerpräfekten Aelius Seianus (23–20 v. Chr. – 31 n. Chr.) provoziert, der Phaedrus deshalb juristisch belangt habe.<sup>3</sup> Diese den meisten doch vertrauten biografischen „Fakten“ werden von der neueren Phaedrus- bzw. Fabelforschung zunehmend infrage gestellt. So hat etwa Ursula Gärtner (Graz) überzeugende Argumente dafür herausgearbeitet, in vielen bisher autobiografisch interpretierten Versen bei Phaedrus eher literarische Motive zu erblicken. Die Konsequenz: eine Relativierung vieler der genannten „Basics“, die man in Forschung und Schule mit der Person des Phaedrus in Verbindung brachte und bringt.<sup>4</sup>

Dieser neu akzentuierte Forschungsbefund sollte auch bei der schulischen Beschäftigung mit Phaedrus angemessen berücksichtigt werden.<sup>5</sup> Daher wird bei den hier vorgeschlagenen Einstiegen auf einen biografischen Zugang zu Phaedrus weitestge-

hend verzichtet. Dieser für Schüler:innen vielleicht herausfordernde Mangel an Informationen zum Autor kann aber auch Vorteile bergen: So wird der Blick stärker auf den Text selbst gerichtet und möglicherweise unpassende Interpretationen einzelner Fabeln vermieden, die sich bisher aus scheinbar gesicherten biografischen Fakten ergaben. Ohne die Perspektive des ehemaligen Sklaven bzw. des Freigelassenen, ohne so mit Phaedrus als „Sprachrohr der Unterdrückten“ behaftete Interpretationsansätze eröffnen sich in der Schullektüre umfassendere Interpretationen (z. B. zu *Vacca et capella*, *ovis et leo* [Phaedr. 1, 5] und dem dortigen kritischen Blick auf breite Gesellschaftsschichten).<sup>6</sup>

### Lerngruppe / Zeit

Jgst. 9/10 / ca. 2–3 Std.



### Material

- M1: Prolog – Phaedrus und seine ersten Verse
- M2: Phaedrus, sein Vorbild und die Fabeln
- M3: Der Frosch und das Rind
- M4: Im Interpretationslabor



Die Rollenkonstellation der Fabel, vor allem das im Text – anders als im Bild – in völliger Passivität belassene Rind, lässt erkennen, dass es um einen inneren Konflikt geht, dessen Triebfeder die *invidia* ist.

### Fabeln 2.0 – Ähnlich, aber anders!

Potenzial für den Einstieg in die Phaedrus-Lektüre liegt in der Wiederkehr der Fabel als Textgattung, mit der die meisten Schüler:innen bereits im Deutschunterricht der beginnenden Sekundarstufe I intensiv in Berührung gekommen sind. Das Anknüpfen an dieses Vorwissen hat eine wichtige Funktion im Lernprozess. Gemeinsames erstes Element beider hier vorgestellten Einstiege ist eine motivierende und schülerorientierte Vorwissensabfrage, die z. B. via Mentimeter (Abb. 1, S. 25) zügig visualisiert werden kann. Dieser Fundus an Vorwissen – je nach Lerngruppe natürlich unterschiedlich – kann für den jeweiligen Einstieg nützliche Bezugspunkte zur Weiterarbeit bilden, indem zu wichtigen Vorwissensaspekten

ein erstes Tafelbild entsteht. Bezogen auf den Einstieg zum Prolog (s. u.) kann man mit den Lernenden so ausgehend von Stichpunkten wie „Tiere mit menschlichen Eigenschaften“, „fiktiv“, „Lehre/Moral“ oder gar „Literatur“ erste kurze Leitfragen zu Intentionen (Belehrung als einziges Ziel?), Adressaten und zum Fabelautor entwickeln. Vorkenntnisse zum Aufbau oder zu Stilmitteln lenken den Blick der Schüler:innen auf den bewussten ästhetischen Anspruch der Gestaltung von Fabeln, um ihn im zweiten hier vorgestellten Einstieg zu einer ausgewählten Phaedrus-Fabel (Phaedr. 1, 24) weiter zu schärfen. Basiswissen zum Fabelaufbau aus dem Deutschunterricht (dort oft im Dreischritt: Ausgangssituation – Konflikt/Dialog – Lösung des Konflikts/Lehre)<sup>7</sup> wird so zur fruchtbaren Grundlage für

differenzierte Strukturbeobachtungen in Verbindung mit inhaltlich-gedanklichen Gesichtspunkten (s. u. [Material 4](#)).

### *Aesopus auctor quam materiam repperit ...*

Prologe und Proömien sind für das Lektüreerlebnis und für die Kommunikation eines Autors mit seinen Leser:innen zentrale und fruchtbare Parteien. So auch der Prolog des Phaedrus zu Buch 1 (Phaedr. 1, *prol.* 1–7)<sup>8</sup>, der in schulischem Lektürematerial häufig nur marginal thematisiert wird. Dabei können sich gerade in der Frage „Warum noch einmal Fabeln – diesmal auf Latein?“ Phaedrus und die Schüler:innen treffen, wenn freilich auch aus ganz verschiedenen Perspektiven. Der Dichter stellt hier klar, warum er sich nach Aesop nun vornimmt, lateinische Fabeln zu dichten und welche Zielsetzungen (*quod risum movet et quod ... consilio monet*) er verfolgt. Mit dem Hinweis auf den fiktiven Charakter seiner Geschichten (*fictis iocari nos ... fabulis*) versucht er, mögliche Kritik gleich abzuwehren. Schüler:innen können im Prolog neben dem ihnen wohl bekannten Aesop auch weitere Aspekte der Vorwissensabfrage leicht wiedererkennen und neues entdecken. So gewinnen sie hier Einsicht in die für die römische Literatur charakteristische Bezogenheit auf die griechische, die sich unter den literaturwissenschaftlichen Begriffen *interpretatio – imitatio – aemulatio* fassen lässt.<sup>9</sup> Insgesamt ergeben sich weitere didaktische Potenziale, etwa:

- Anbahnung eines ersten direkten Kontakts mit dem neuen Autor und seinen Intentionen,
- Motivation/Interesse durch zunächst nicht erfüllte Erwartung eines Fabeltextes,
- erstes Kennenlernen von Prologen/Proömien als für die antike Literatur charakteristische literarische/poetologische Selbstaussagen,
- Wahrnehmung der Fabel als Literatur und Literaturgattung im Entwicklungs- und Rezeptionsprozess.

Über die Arbeitsaufträge auf [Material 1](#) werden die Lernenden schnell in Erschlie-

# Talia voce refert

## Ein produktions- und zielorientierter Einstieg in die *Aeneis* des Vergil

ZARA AKBAY

In dieser Reihe erarbeiten die Lernenden inhaltliche und konzeptionelle Bausteine des antiken Epos anhand ausgewählter Textstellen der *Aeneis* des Vergil. Ein transparenter Einstieg eröffnet den Schüler:innen einen Blick auf das ganze Werk und ermöglicht ihnen, ihren Lernprozess selbst zu gestalten mit dem Ziel, ihr eigenes Epos zu verfassen.

Mit dem Beginn der Lektürearbeit kommt den zu behandelnden Autoren und der Textgattung – anders als in der Lehrbuchphase – eine gesonderte Bedeutung zu. Die Textgrundlagen sind nicht mehr wie im Lehrbuch adaptiert und damit an das Niveau der Lerngruppe angepasst, sondern stammen direkt aus der Feder des Autors. Laut Kernlehrplan sollen die Schüler:innen in der Oberstufe im Sinne der Textkompetenz dabei u. a. gattungstypologische Merkmale am lateinischen Text zeigen und deren Funktion erläutern. Das bedeutet, dass sie nicht nur die lateinische Textgrundlage übersetzen, sondern auch die Gattung auszeichnende Elemente erkennen und in das Gesamtkonzept des Werks einordnen sollen. Nach aktuellen Abiturvorgaben des

Landes NRW steht dabei Vergil als einer der zu behandelnden Autoren im Fokus. Die *Aeneis* des Vergil stellt die Schüler:innen dabei vor Herausforderungen: auf sprachlicher Ebene durch Dichtungsvokabular, einen neuen Schreibstil, die Metrik und eine inhaltlich komplexe Handlung, die bei ihrem Umfang nur in Mikroausschnitten im Detail gelesen werden kann. Interpretatorisch muss das literarische Niveau der Lerngruppe berücksichtigt werden: Die Gattung des Epos ist neu und die Schüler:innen besitzen ggf. nur Vorwissen aus dem Fach Deutsch oder bringen Vorkenntnisse zu den epischen Vorbildern wie die *Ilias* und die *Odyssee* mit.<sup>1</sup>

durch die Lehrkraft, sondern auch bei den Lernenden Lust auf die Textarbeit: Es soll nicht nur um das reine Übersetzen des lateinischen Textes gehen, sondern vielmehr begegnen den Schüler:innen hier spannende Schwertkämpfe, Liebeskummer, Fantasie und Mythologie, die die Motivation fördern und, kurz gesagt, eine ergreifende Heldengeschichte präsentieren, bei der es um Leben und Tod geht. Abgeleitet aus dem Motivarsenal eines Epos und seinem besonderen literarischen Darstellungsstil, dienen die inhaltlichen und konzeptionellen Elemente (vgl. **Kasten 1**) als Grundlage für den Maßstab der Textauswahl, die der Lehrkraft zu Beginn der Reihe als Erwartungshorizont dienen können.

### Vorbereitung: Die Gattung des Epos verstehen

Die wichtigste Vorarbeit der Lehrkraft für den Erfolg des Vorhabens ist daher die Auswahl adäquater Textstellen vor Beginn der Reihe. Um dabei das Ziel der Förderung der Textkompetenz bzgl. der gattungstypologischen Merkmale zu berücksichtigen, ist ein Blick auf die literaturtheoretischen Eigenschaften eines Epos notwendig: Schlachtbeschreibungen, Liebesgeschichten, Verknüpfungen zwischen Menschen und Göttern und der Hexameter als Standardvers sind nur ein paar der zu nennenden epischen Wesenszüge.<sup>2</sup> Die erstgenannten Motive erzeugen nicht nur bei der Vorbereitung

### Mögliche Textauswahl vor dem Hintergrund der Epos-Theorie

Die Elemente des Epos (vgl. **Kasten 1**) verhelfen der Lehrkraft dazu, eine Textauswahl festzulegen, die die Lernenden motiviert, da sie mithilfe dieser ihre eigenen Hypothesen bzgl. der inhaltlichen und konzeptionellen Bausteine eines Epos überprüfen (vgl. **Kasten 2 und 3**). Dabei müssen natürlich nicht alle Elemente innerhalb der Reihe erarbeitet werden. Die Lehrkraft entscheidet je nach Lerngruppe und Umfang der Stunden, welche elementaren Bausteine sich als sinnvoll ergeben, damit die Schüler:innen zum Schluss ihre Lang-

#### Lerngruppe / Zeit

Jgst. 11 – 13 / ca. 5 Unterrichtsstunden



#### Material

M1: Mit Vergil zu meinem eigenen Epos

M2: Aeneas unterwegs in göttlicher Mission,

Verg., *Aen.* 1, 1 – 33