

# Rainer Nickel

## Synoptisches Lesen

### Zu Bedingungen und Möglichkeiten im Lateinunterricht

## 1. Sprachunterricht

### 1. 1 Diagnose

Im neuesten Forum Classicum (1/1998, 9-19) teilt uns Franz Peter Waiblinger seine "Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts" mit. Er beginnt seine Überlegungen mit einer Beschreibung der "Situation": Seit der Curriculumreform vor 25 Jahren werden die Lateinbücher immer bunter, immer anregender, immer einfallsreicher, die Lehrpläne immer anspruchsvoller, und Lern - und Unterrichtshilfen stehen in immer größerer Fülle zur Verfügung - und doch fehlt es bei vielen Schülern an Begeisterung, sind die Ergebnisse oft dürftig, die Sprachkenntnisse nicht selten erbärmlich. Sogar im Anfangsunterricht scheint die Motivation der Schüler manchmal schon nach kurzer Zeit aufgebraucht zu sein, und die Klagen über ein ungeliebtes, wenn nicht sogar verhasstes Fach sind weithin zu hören. Wenn selbst Eltern, die davon überzeugt sind, daß die Alten Sprachen für die Bildung eines jungen Menschen wichtig sind, erklären, noch einmal würden sie ihrem Kind Latein nicht `antun´, so müssen wir uns fragen, ob wir mit dem Konzept des Sprachunterrichts auf dem richtigen Weg sind."

Als zentrales Problem markiert Waiblinger das Mißverhältnis zwischen Aufwand und Ergebnis. Das Fach werde zur Farce, wenn jahreslanges Lateinlernen nicht dazu befähige, die simpelste Inschrift und das schlichteste lateinische Zitat zu übersetzen.[1]

Waiblinger sieht einen entscheidenden Grund für den Mißerfolg in *methodischen* Fehlentscheidungen. Diese setzten den Durchschnittslateiner zu hohen Anforderungen aus. Die Schülerinnen und Schüler würden mit unangemessenen Schwierigkeiten konfrontiert. Den größten methodischen Fehler sieht Waiblinger in der Vermittlung der Sprache durch (originale) Texte. Die frühe Begegnung mit originalem oder doch wenigstens originalnahem Latein schon in der Lehrbuchphase sei eine grandiose Überforderung. "Originaltexte sind wegen ihrer Komplexität und ihrer artistischen Stilisierung so gut wie immer schwierig und für Schüler auch nach mehrjährigem Sprachunterricht nicht ohne Hilfen zu bewältigen" (Waiblinger, 12).

Waiblinger lehnt Texte im einführenden Sprachunterricht nicht grundsätzlich ab. Seine Einwände betreffen ihre Verwendung zur *Einführung* des Stoffes (vgl. 13): "Durch die Textmethode sind seit den 70er Jahren die Anforderungen an unsere Schüler gestiegen. Das betrifft vor allem die Einführung des Grammatikstoffs" (Waiblinger, 14); gegen eine *Anwendung* und *Einübung* des Gelernten in Texten sei nichts einzuwenden.

Waiblingers These von der Überforderung unserer Schüler und Schülerinnen durch die methodische Fehlentscheidung für eine Einführung in die Sprache anhand von (Original-)Texten oder originaltextnahen Lehrbuchtexten läßt sich nicht allein durch eine selbstkritische Betrachtung des eigenen Unterrichts bestätigen. Bestätigung erfährt diese These auch durch einige Beobachtungen zur didaktisch-methodischen Diskussion der Gegenwart. Neben oder unter der mehr oder weniger ermüdenden wie praxisfernen panegyrisch-epideiktischen Eurodidaktik entwickelt sich eine Fachdidaktik, die reformpädagogische Impulse aufgreift und in die Praxis umzusetzen versucht. Diese Ansätze finden eine große Resonanz: (1) Unter dem Stichwort "Handlungsorientierung" werden alternative Formen der Lehr- und Lernorganisation erprobt. (2) Engagierte Lehrerinnen und Lehrer preisen die menschlich-pädagogischen Chancen einer "Freiarbeit". (3) Der Ruf nach Vermittlung von "Textweltwissen" findet zunehmend Gehör (vgl. u.a. AU 4/1992, 57-70, bes. 61 ff.). (4) "Schülerwettbewerbe" und "Studienfahrten" werden als moderne Lernformen propagiert und akzeptiert. (5) "Veranschaulichung" ist die Losung eines multimedialen altsprachlichen Unterrichts (vgl. AU 1+2/1990; 1/1994; 2/1998). Da heißt es z. B. in der Einführung zum AU-Veranschaulichungsheft 2/1998: "Damit die alte Sprache keine `tote´ Sprache ist und damit die Texte einer lange vergangenen Welt an Leben gewinnen, brauchen lateinische Texte, wenn sie im Unterricht gelesen werden, in besonderem Maße, was von modernem Unterricht auch sonst zu fordern ist: Veranschaulichung" (S. 3). Ich möchte nicht übertreiben: Aber "veranschaulichen" wir uns die in diesem Satz skizzierte Situation. Da liegt eine Tote, aufgebahrt im Licht flackernder Kerzen; wir sehen und hören, wie eine kleine Gruppe von Tanzenden und Singenden eine Totenbeschwörung zelebriert, "damit die Texte einer lange vergangenen Welt an Leben gewinnen". Wir können uns die Szene auch so vorstellen: Da liegt jemand schwer krank darnieder und hängt am Tropf der "Veranschaulichung": "... damit die Texte einer lange vergangenen Welt an Leben gewinnen, brauchen lateinische Texte -... in besonderem Maße ... Veranschaulichung."

Diese und andere Aktivitäten beweisen höchstes Engagement bei Lehrenden und Lernenden. Aber es sind - offen gesagt - Fluchtversuche einer eskapistischen Pädagogik. In ihnen realisiert sich eine ausgesprochen betriebsame, rührige Exkurs - oder Nischen-Didaktik, in der sich das Unbehagen an der Unterrichtspraxis, am Alltagsgesicht des altsprachlichen Unterrichts artikuliert.

## 1. 2 Therapie

Selbstverständlich belässt Franz Peter Waiblinger es nicht bei seiner niederschmetternden Diagnose. Er sucht nach Möglichkeiten der Behandlung und Heilung: Für den Sprachunterricht in der Lehrbuchphase empfiehlt er die Überwindung des Methodenmonismus. "Das Text-Prinzip sollte nicht wie ein Tabu verhängt sein, sondern dann anderen Methoden weichen, wenn diese für einen bestimmten Stoff effektiver sind" (14).

In diesem Zusammenhang bringt Waiblinger ein Verfahren ins Spiel, das im Lehrbuch NOTA von Manfred Fuhrmann, Eberhard Hermes, Hermann Steinthal und Niels Wilsing

(Stuttgart, Klett, 1976) praktiziert wird: In dem für den spätbeginnenden Unterricht bestimmten Lehrbuch werden die meisten Lesestücke *zweisprachig in synoptischer Anordnung* dargeboten.

**Beispiel (entnommen aus NOTA, 31)**

**Marcus Porcius Cato, genannt der Zensorier**

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Marcus Porcius Cato domi militiaeque clarus, gloriosus, controversiarum cupidus, iustitia praestans, propter singularem naturam vitamque memorabilis erat.</li> <li>2. Pater Marci in agris fundum habuit.</li> <li>3. Ibi Marcus natus est et adolevit, ibi puer dura et simplici vitae ratione assuevit.</li> <li>4. Illo tempore iterum magnum bellum inter Poenos Romanosque erat.</li> <li>5. Cato more Romano duodecim annos stipendia meruit.</li> <li>6. Quinto Fabio Maximo Marco Claudio Marcello consulibus tribunus militum in Sicilia legioni praefuit; nonnullis annis post in proelio ad Metaurum flumen fortitudine eminuit.</li> <li>7. Bello nondum confecto homo novus in urbe rem publicam capessere coepit.</li> </ol> <p>[...]</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Marcus Porcius Cato war in Krieg und Frieden (eigentl.: zu Hause und im Felde) berühmt, ehrgeizig, streitsüchtig, durch Gerechtigkeit ausgezeichnet, wegen seiner einzigartigen Wesensart und Lebensführung bemerkenswert.</li> <li>2. Der Vater des Marcus besaß auf dem Lande ein Gut.</li> <li>3. Dort ist Marcus geboren und aufgewachsen, dort gewöhnte sich der Junge an eine harte und einfache Lebensweise.</li> <li>4. Zu jener Zeit fand zum zweiten Male ein großer Krieg zwischen den Puniern und den Römern statt.</li> <li>5. Cato leistete nach römischem Brauch zwölf Jahre lang Kriegsdienst.</li> <li>6. Unter den Konsuln Quintus Fabius Maximus und Marcus Claudius Marcellus befehligte er als Militärtribun in Sizilien eine Legion; einige Jahre später zeichnete er sich in der Schlacht am Fluss Metaurus durch Tapferkeit aus.</li> <li>7. Ehe noch der Krieg zu Ende war, begann er in der Hauptstadt, als politischer Neuling, die Laufbahn eines Politikers einzuschlagen.</li> </ol> <p>[...]</p>
--	---

Der von den NOTA-Autoren konzipierte Lehrgang arbeitet "ausgeprägt kontrastiv-vergleichend, teils zwischen Latein und Deutsch, teils innerhalb der lateinischen Sprache, wodurch gerade der Blick für system-grammatische Zusammenhänge in immer größeren Bereichen geschärft wird" (NOTA, Lese - und Arbeitsbuch, S. 5). Waiblinger verbindet diesen Ansatz mit dem schon im *Orbis pictus* des Comenius (1658) praktizierten Verfahren. Comenius hatte "das Lateinische dem Deutschen so geschickt gegenübergestellt, daß sich die einander entsprechenden Wörter bzw. Wortgruppen ohne Schwierigkeiten erkennen lassen. Hier liegt der springende Punkt: Der Schüler lernt das Neue weder in lernpsychologisch absurder Weise isoliert noch in ebenso unfruchtbarer Art aus einem unverstandenen, undurchschauten, rätselhaften Zusammenhang, sondern durch Gegenüberstellung mit dem Deutschen. Er lernt, indem er vergleicht, indem er immer wieder erkennt: diesem Wort, dieser Wortgruppe, diesem Satz entspricht im Deutschen dieses Wort, diese Wortgruppe, dieser Satz" (Waiblinger, 15).

Nicht nur der Rückgriff aus Comenius läßt das *vergleichende Lernen* als bewährte und erfolgversprechende Lernform erscheinen. Vergleichen ist ein gerade im altsprachlichen Unterricht grundlegendes Verfahren. Dieter Lohmann hat in seinem 1973 erschienenen Traktat "Dialektische Lernen. Die Rolle des Vergleichs im Lernprozeß" das vergleichende Lernen auf hohem Niveau reflektiert. [2]

Was bedeutet vergleichendes Lernen? [3] Es bringt zwei oder mehr Gegenstände in ein dialektisches Spannungsverhältnis zueinander, das mit den Kategorien der Übereinstimmung und des Gegensatzes zu beschreiben ist. In diesem Spannungsverhältnis von Identität und Nicht-Identität gewinnen die Gegenstände Anschaulichkeit (also nicht durch von außen an sie herangetragene Mittel der Veranschaulichung), werden begreifbar und auch problematisch. Einzelheiten werden ins Licht gerückt, werden plötzlich wichtig. Das vergleichende oder synoptisch-synkritische Lernen macht den Lernenden auf die Eigenarten der Gegenstände aufmerksam. Es motiviert zu vertiefter Auseinandersetzung mit den Gegenständen.

Synkrisis und Synopse sind aber nicht nur elementare, sondern auch unerläßliche Methoden des Erkenntnisgewinns. Lernen ist auf Vergleichen angewiesen. Lernbar wird eine Sache nur in Beziehung zu einer anderen Sache. Wissensstoff ist ohne den funktionalen Bezug und die Einbettung in ein dialektisches Gefüge wertlos.

Im Lateinunterricht wird vergleichendes Lernen, Lernen durch Vergleichen, von Anfang an geübt. der Zugang zur lateinischen Sprache erfolgt durch Konfrontation lateinischer mit muttersprachlichen Elementen. Lateinische Sätze werden in muttersprachliche Sätze übertragen. Die Adäquatheit der Übersetzung ist durch eine vergleichende Betrachtung zu überprüfen. Der lateinische Wortschatz wird mit Hilfe lateinisch-muttersprachlicher Wortgleichungen erworben. Die morphologischen und syntaktischen Eigentümlichkeiten der lateinischen Sprache werden durch Vergleich mit muttersprachlichen Entsprechungen eingeprägt. Das gilt ebenso für Formenlisten, Stammformenreihen und Konstruktionen. Die Schulgrammatik beruht auf dem lateinisch-deutschen Strukturvergleich. Das zweisprachige Wörterbuch fordert zum Sprachvergleich heraus. Die synkritische Betrachtung von Antike und Moderne, von Vergangenheit und Gegenwart, von Fremdem und Vertrautem ist ein Prinzip des Lateinunterrichts.

So ist es nur konsequent, im einführenden Sprachunterricht der Lehrbuchphase den neuen grammtischen Stoff in lateinisch-deutschen Texten zweiseitig, vielleicht sogar dreiseitig anzuordnen, wenn man auch den Wortschatz synoptisch vermitteln will. Denn die zwei- oder dreiseitige Anordnung der Lesestücke eröffnet nicht nur neue Möglichkeiten des Lateinlernens durch systematischen Sprachenvergleich; sie hebt auch eine Reihe methodischer Probleme auf: So läßt sich die sog. "horizontale Einführung" der Formenlehre leichter bewältigen als im herkömmlichen Verfahren. "Grammatische Antizipationen" werden, falls sie wirklich nötig erscheinen, bei zweisprachiger Exposition des Stoffes erträglich. Moderne Lernformen wie "Freiarbeit" oder "Lernen durch Lehren"[4] werden erheblich unterstützt. Die immanente textbezogene Wortschatzarbeit wird verstärkt. Die häusliche Wiederholungs- und Übungstätigkeit wird intensiviert. Die vergleichende Sprachbetrachtung kann zur Förderung der muttersprachlichen Kompetenz genutzt werden. [5] Die Einführung bestimmter grammatischer Phänomene wird erleichtert. "Schwierige" Erscheinungen

werden entschärft ... Und schließlich wird ein Umgang mit Texten vorbereitet, wie er auch im Lektüreunterricht stattfinden sollte.

## 2. Lektüreunterricht

### 2. 1 Diagnose

Im Lektüreunterricht wird zu wenig gelesen. Die tatsächlich bewältigte Textmenge genügt nicht zum Kennenlernen der Werke und Autoren. Mit der Doktrin vom Wert des "mikroskopischen Lesens" wird versucht, die Not als eine Tugend erscheinen zu lassen. Aber genügt es, aus einem Minimum an Text ein Maximum an Sinn herauszuholen zu wollen? Ob dies gelingt, sei dahingestellt. Die statarische Lektüre wird von vielen Schülern als frustrierende Lektüre empfunden. Die Arbeitsmoral bleibt nur dadurch einigermaßen erhalten, daß man dann und wann kleine Erfolgserlebnisse einsammeln kann, wenn man z.B. eine Form richtig bestimmt oder eine Wortbedeutung erkennt. Der Sprachunterricht hat also doch etwas gebracht. Vor Jahren wurde dieses Problem in der "Anregung" diskutiert.[6] Geändert hat sich nichts, weil das Alibi des "mikroskopischen Lesens" unverbraucht ist, hatte Friedrich Maier doch gefordert: "Lieber wenig (allerdings nicht zu wenig), dieses aber gut und vertiefend lesen! Schnelles Lesen, das, wenn überhaupt möglich, nur oberflächlich sein kann, würde in keiner Weise einsichtig machen, warum die antiken Texte ... nur im Original richtig zu verstehen sind." Folgerichtig fügt Maier hinzu: "Meine Forderung nach dem 'mikroskopischen Lesen' ... ist zuallererst dem Bedürfnis nach Legitimation der Originallektüre ... entsprungen" (a.a.O. 85).

Mit seiner Konzeption eines "mikroskopischen Lesens" steht Maier übrigens auch im Gegensatz zu Manfred Fuhrmanns Forderung, daß der Lateinunterricht "unbedingt ein hinlänglich großes Quantum an Texten bewältigen" müsse. Der Lateinunterricht kranke daran, daß zu langsam gelesen werde. Es finde ein zu geringer Umsatz an Vokabeln, Formen und Strukturen statt, so daß nichts in Fleisch und Blut übergehe und jede komplizierte Erscheinung aufs neue Schwierigkeiten bereite.[7] Maier bleibt jedoch dabei, daß statt des raschen Zugriffs ein "verweilendes Lesen" nötig sei; die Quantität der Zeitdauer schlage dann schon um in die Qualität der Arbeitsweise. [8] Doch wie kann ein "mikroskopisches Lesen" ein ausreichendes Training im Übersetzen gewährleisten und zugleich dem inhaltlichen Anspruch des Lateinunterricht gerecht werden? Wie kann eine zwar "tiefschürfende", aber nicht von der Stelle kommende Originallektüre den Texten und Autoren gerecht werden? Maier selbst sieht das Problem, wenn er bemerkt, daß unsere Schüler z.B. von rund 10.000 Versen der Aeneis höchstens 5 % im Original lesen können. Diese "Not" erfordere eine zusätzliche Übersetzungslektüre. Unter dem Eindruck dieses Zahlenverhältnisses stellt Maier selbst die entscheidende Frage: "Lohnt sich ... überhaupt noch die Originallektüre? Wie läßt sich in der zeitlichen Enge des Lateinunterrichts und bei den geringen Lateinkenntnissen der Schüler ein Werk, wie das Vergils (bes. die Aeneis), in einer auch dem Erkenntnisstand der Wissenschaft genügenden Weise behandeln?" Maier kann "das schulische Dilemma bei der Behandlung eines Großwerkes" nicht aufheben, bleibt aber bei seinem Votum zugunsten der statarischen Lektüre, weil diese "im Rahmen der

Schule den einzig schlagkräftigen Beweis" dafür liefere, "warum antike Texte im Original zu lesen sind"[9].

Die These, daß "mikroskopisches Lesen" bei statarischer Lektüre außerdem noch eine wünschenswerte formalbildende Wirkung habe, ist bekanntlich weder zu beweisen noch zu widerlegen. Sobald man aber die fachspezifischen Inhalte und Ziele, das Verständnis der antiken Autoren und ihrer Werke, in den Blick nimmt, erweist sich ein "mikroskopisches Lesen" nur unter der Bedingung als ein lernzielgerechtes Verfahren, daß es in eine *plurima lectio* eingebettet ist. Ohne die Verknüpfung mit der *plurima lectio* verbaut das "mikroskopische Lesen" den Zugang zu den Autoren. Im übrigen weiß jeder Praktiker, wieviel Unsinn der in "mikroskopischem Lesen" gedrillte Schüler im mündlichen Unterricht und in Klausurarbeiten produziert: Hier werden deutsche Sätze formuliert und zu Papier gebracht, "die dem unbelasteten und unvoreingenommenen Leser als der Ausdruck schieren Schwachsinn erscheinen müssen ... Darf ein Fach, das sich selbst als eine Schule des präzisen Denkens versteht, Ergebnisse hervorrufen, die, schriftlich formuliert, nicht nur dem gesunden Menschenverstand Hohn sprechen, sondern damit auch zentrale Ansprüche des Faches ad absurdum führen?"[10]

## 2. 2. Therapie

Eine Möglichkeit, die kursorische Lektüre lateinischer Texte zu forcieren, bietet die Benutzung *zweisprachiger Textausgaben*. Schon Ernst Ahrens sprach von einer "kursorischen Zweisprachenlektüre", die er für den - wie er sagte - "einzigsten Ausweg" hielt, um größere Textmengen durcharbeiten zu können.[11] Dieses Verfahren erreicht seinen Zweck allerdings nur dann, wenn die Schüler mit Hilfe von Leitfragen und Arbeitsaufträgen dazu veranlaßt werden, nicht nur auf der muttersprachlichen Seite der Synopse zu verweilen, sondern gezielte Beobachtungen und Erschließungsaufgaben am lateinischen Text zu vollziehen. Es spricht jedoch nichts dagegen, wenn die Schüler zuerst die zielsprachliche Version lesen. Denn mit ihrer Hilfe lernen sie nicht nur den Inhalt des Textes kennen; sie gewinnen auch ein Interesse an einer intensiveren Auseinandersetzung mit einzelnen, vielleicht sogar von ihnen selbst ausgesuchten Textstellen. Ist ein Schüler oder eine Schülerin während der Lektüre des zielsprachlichen Textes auf Stellen gestoßen, die ihm/ihr wichtig erscheinen, so motiviert eben dies dazu, diese Stellen im Original gründlicher zu erschließen. Wer so die Einsicht gewinnt, daß der Originaltext den größeren Informationswert besitzen kann als die Übersetzung, der wird auch am Sinn der Originallektüre nicht mehr zweifeln. Er wird ein "Vorbehaltsverhältnis"[12] gegenüber der gedruckten Übersetzung gewinnen und sich nicht mehr auf diese allein verlassen wollen.

Im Rahmen dieser Konzeption einer *synoptischen Lektüre* dienen kursorische und statarische Lektürephasen im Wechsel demselben Ziel: der möglichst umfassenden Erschließung einer größeren Textmenge mit Hilfe fremder und eigener Übersetzungsversuche. Die Einsicht in die Notwendigkeit eines "mikroskopischen Lesens" erwächst aus dem durch synoptische oder reine Übersetzungslektüre entstehenden Bedürfnis nach Vertiefung an ausgewählten Stellen des Textes. Es sind

dies die Stellen, die der routinierte Leser etwa durch Anstreichen hervorhebt oder auf die die Schüler und Schülerinnen durch besondere Arbeitsaufträge hingeleitet werden.

In Analogie zur *bilinguen Exposition* der Lesestücke im Lehrbuch müßten auch die Textausgaben für den Lektüreunterricht über eine synoptische Anordnung von Text und Übersetzung verfügen. Schon 1974 ist z. B. bei Diesterweg eine vollständige Schulausgabe der *Coniuratio Catilinae* erschienen, in der größere Teile lateinisch-deutsch abgedruckt sind. Die Herausgeber Walter Vogt und Norbert Zink wollten auf diese Weise ihre Schülerinnen und Schüler zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Problem der Übersetzung anregen und die streckenweise kursorische Lektüre des Textes ermöglichen. Die Ausgabe enthält übrigens auch eine für die kursorische Lektüre unerläßliche Voraussetzung: eine Übersicht über den Inhalt des gesamten Textes (S. 96 f.) und eine Feingliederung ausgewählter Kapitel (S. 98-103).

Der Hinweis auf diese Textausgabe soll andeuten, daß ein methodischer Kompromiß zwischen der traditionell einsprachigen und der durchgehend zweisprachigen Textausgabe möglich ist; diese Mischform bietet Raum für mikroskopisches und für kursorisches Lesen.

Die methodisch-didaktischen Möglichkeiten einer *synoptischen Lektüre* sollen hier nicht im einzelnen aufgezählt werden.[13] Es sei nur an einige Vorteile erinnert:

- Bilingue Textausgaben erweitern den Lektüreradius erheblich, weil sie die kursorische Lektüre erlauben.
- Zweisprachige Lektüre beschleunigt und intensiviert die Kenntnis von Werk und Autor.
- Zweisprachige Lektüre erleichtert die Bewältigung schwieriger Textstellen.
- Zweisprachige Lektüre führt zu einer erheblichen Erweiterung der literarischen Kompetenz.
- Zweisprachige Lektüre erlaubt die selbständige, lehrerunabhängige Lektüre der Schülerinnen und Schüler in einem höheren Umfang als bisher auch außerhalb des Unterrichts.
- Zweisprachige Lektüre schafft Leseanreize und motiviert zum Weiterlesen.
- Zweisprachige Lektüre schafft die Möglichkeit, auf aktuelle Themen flexibel zu reagieren.

[14]

Was aber spricht gegen eine Konzeption der *bilinguen Exposition* von Texten im lateinischen Lektüreunterricht?

- Auf die derzeitige Rechtslage braucht nicht hingewiesen zu werden: Die radikale Zweisprachigkeit - etwa auch in Klausuren - ist illegal.
- Der Verzicht auf die Barriere der Einsprachigkeit könnte dazu führen, daß Lateinunterricht sich nicht mehr vom Literaturunterricht im Fach Deutsch unterscheidet, zumal dort schon immer übersetzte Weltliteratur zum Lektürekanon gehörte. Hier wäre zu erwägen, inwieweit Kurse des bilingualen lateinischen

Literaturunterrichts als "Polyvalenzkurse" nicht an die Stelle von Deutschkursen oder Kursen anderer Fächer treten können. Die "Polyvalenz" des altsprachlichen Unterrichts ist in Form des bilingualen Literaturunterrichts unbestreitbar.

- Durch die Möglichkeit der bilingualen Lektüre könnte es zu einem nicht mehr zu behebenden Sprachverlust kommen. Die Schülerinnen und Schüler verlören ihre im lehrbuchdominierten Sprachunterricht erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten. Hier sollte man die Frage stellen, ob die Schülerinnen und Schüler, die sich für einen Grund - oder Leistungskurs entscheiden, wirklich Gefahr laufen, die mühsam gelernte Sprache wieder zu verlieren. Die bilinguale Lektüre blendet den Originaltext doch nicht aus; als eine vergleichende Lektüre zwingt sie zur Auseinandersetzung mit dem Original und führt vermutlich sogar zur Erweiterung der originalsprachlichen Kompetenz.
- Die bilingue Textdarstellung könnte den Lesenden dazu verführen, den Originaltext zu ignorieren und sich mit einer angeblich "oberflächlichen" und "fehlerhaften" Übersetzung zufrieden zu geben. Er empfände nicht mehr das Gefühl der Sprachnot"

[15] , das den Übersetzenden und nur den um eine adäquate Übersetzung Ringenden befallt und ihn zum immer tieferen Eindringen in den Text zwingt. Hier muß man allerdings fragen, ob die im Unterricht mögliche Übersetzungspraxis ausreicht, um die sprachlichen Qualifikationen zu vermitteln, die den Schüler "Sprachnot" empfinden lassen, aus der er sich zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Originaltext gezwungen sieht. Kann der "Leidensdruck" des Schülers, wenn er mit einem altsprachlichen Text konfrontiert wird, wirklich so groß sein, daß er sich mit einer eigenen Übersetzung davon befreien muß, weil ihn die gedruckte Übersetzung unbefriedigt läßt?

Wie dem auch sei - das Festhalten an der einseitig-rigorosen Originalsprachlichkeit der Lektüre bleibt ein Hindernis auf dem Weg zur lateinischen Literatur und den von ihr ausgehenden Bildungswirkungen. Wenn man dagegen seine Schüler dazu befähigt, die Texte *zweisprachig* zu lesen, dann würde ihnen die sprachliche Arbeit nicht abgenommen, sondern nur erleichtert. "Sodann ... könnte man nun von der Übersetzung des weiteren Gebrauch machen, daß man die Schriftsteller, die man jetzt, da man darauf besteht, sie nur in ihrer Sprache zu lesen, zum größten Teil ungelesen läßt, aus ihr wirklich kennen lernte".[16]

### **3. Gedanken zur Auswahl**

Die Vielfalt der bisherigen Vorschläge ist beeindruckend. Das gesamte literarische Substrat von den Anfängen bis in die Neuzeit wird berücksichtigt. In der Praxis hat sich allerdings - vor allem für die Anfangslektüre - ein begrenzter Kanon gebildet: Caesar, Sallust, Cicero, Ovid ... Ich möchte hier keine weiteren Vorschläge machen, zumal man mit dem Kanon sehr zufrieden sein kann - unter der Voraussetzung jedoch, daß *viel mehr* gelesen wird.

Worüber man aber noch nachdenken sollte, das sind die *Kriterien* der Auswahl: Ich möchte vorschlagen, Kriterien zu erwägen, die bereits in der antiken Literaturtheorie und Rhetorik eine Rolle spielten und für unsere pädagogisch zu begründenden Auswahlentscheidungen maßgebend sein können:

"Die Dichter wollen entweder *nützen* oder *Vergnügen bereiten* oder beides: sowohl *Angenehmes* als auch *für das Leben Zweckmäßiges* sagen ..." (aut *prodesse* volunt aut *delectare* poetae / aut simul: et *iucunda* et *idonea* dicere vitae, Horaz, Ars poetica 333 f.). Und weiter: "Jede Stimme erhielt, wer Süßes und Nützliches mischte, indem er dem Leser Vergnügen bereitete und ihn gleichermaßen belehrte" (omne tulit punctum, qui miscuit utile dulci / lectorem delectando pariterque monendo, Horaz, Ars poetica 343 f.). Bei allen Auswahlentscheidungen würde ich mich an diese von Horaz formulierten Regeln halten; sie sollten den Schülern bewußt gemacht werden, weil sie während der Lektüre immer wieder zu hinterfragen sind und zugleich vorzügliche Interpretationsansätze darstellen:

Damit ist eigentlich die Frage, was man heute noch im Lateinunterricht lesen könne, schon beantwortet: Man kann alles lesen, was *Freude zu machen* und *nützlich fürs Leben zu sein* verspricht und tatsächlich auch so gelesen wird, daß es hält, was es verspricht. (Ich vertrete in dieser Frage also einen gemäßigten Hedonismus.)

In der praktischen Arbeit würde ich darauf hinarbeiten, daß die Schülerinnen und Schüler folgende Fragen als ihre Fragen stellten: Was ist an unserem Text das "Süße" (dulce), was das "Nützliche" (utile)? Worin besteht das "Vergnügen" (voluptas), das Quintilian (10, 1, 28) als den Zweck der Poesie bestimmt? Vergleichbare Fragen lassen sich auch bei anderen literarischen Gattungen stellen: Was ist die "Wahrheit", die Horaz als den Zweck der Satire definiert (ridentem dicere verum, Sat. 1, 1, 24)? Worin besteht das "Lachen" des Satirikers? Auf welche Weise und mit welchen Mitteln wird in der Fabel "der Irrtum der Menschen korrigiert und die gewissenhafte Bemühung um Besserung verstärkt", wie Phaedrus im Prolog zu Buch 2 (2-4) behauptet? Worin besteht "das Pathos des Heldenepos", "die Lieblichkeit der lyrischen Gedichte", "die Ausgelassenheit der Elegien", "die Schärfe der Iamben", der "Spott der Epigramme", worauf Tacitus im Dialogus de oratoribus (10, 4) hinweist? Inwiefern und mit welchen Mitteln "beweist, unterhält und beeinflußt" eine öffentliche Rede, wie Cicero es im Orator 69 verlangt? Steht Ciceros Theorie des Briefes (Ad familiares 2, 4) im Einklang mit seinen eigenen und den Briefen anderer?

Die Texte sollten so ausgewählt werden, daß sie eine gründliche Auseinandersetzung mit diesen und ähnlichen Fragen ermöglichen. Das heißt also, daß man Texte für den Unterricht auswählen sollte, die nicht nur "süß" und "nützlich", sondern auch *für ihre Gattung repräsentativ* sind. Eine Lektüre nach literarischen Gattungen ermöglicht dann eine ebenso textadäquate wie kritische Auseinandersetzung mit Form und Inhalt. Der Gattungsbezug ist darüber hinaus ein sachgemäßer Interpretationsrahmen, der grobe Mißverständnisse der Textfunktion ebenso ausschließt wie die billige Aktualisierung.

Wenn man im Sinne der Überlegungen zum Prinzip des vergleichenden Lernens Texte verschiedener Gattungen zu demselben Gegenstand miteinander vergleicht, treten die gattungstypischen Merkmale besonders gut hervor; sie lassen sich sammeln, beschreiben

und für weitere Interpretationshandlungen fruchtbar machen.

## 4. Textvergleich unter dem Gattungsaspekt anhand bilinguer Textdarstellung

Wenn die Schülerinnen und Schüler den Brief des Plinius (8, 8) über die Quelle des Clitumnus mit dem lyrischen Gedicht des Horaz (carmen 3, 13) über die Bandusia-Quelle vergleichen[17], werden sie die Merkmale der beiden Gattungen ohne große Schwierigkeiten herausarbeiten und in einem Interpretationsprotokoll festhalten können:

### Plinius 8, 8

<p>1. Vidistine aliquando Clitumnum fontem? Si nondum (et puto nondum; alioqui narrasses mihi) vide, quem ego (paenitet tarditatis) proxime vidi.</p> <p>2. Modicus collis adsurgit antiqua cupresso nemorosus et opacus. Hanc subter exit fons et exprimitur pluribus venis, sed imparibus, eluctatusque, quem facit gurgitem, lato gremio patescit purus et vitreus, ut numerare iactas stipes et relucentes calculos possis.</p> <p>3. Inde non loci devexitate, sed ipsa sui copia et quasi pondere impellitur, fons adhuc et iam amplissimum flumen atque etiam navium patiens, quas obvias quoque et contrario nisu in diversa tendentes transmitti et perfert, adeo validus,</p>	<p>1. Hast du schon einmal gesehen den Clitumnus-Quell? Wenn noch nicht (und ich glaube noch nicht; sonst hättest du [es] mir erzählt), sieh [ihn dir an], den ich (es reut mich die Verzögerung) kürzlich gesehen habe.</p> <p>2. Ein flacher Hügel erhebt sich von einem alten Zypressenwald bewachsen und beschattet. An dessen Fuß entspringt der Quell Und wird hervorgepresst aus mehreren Adern, aber ungleichen, und überwunden, den Strudel, den er bildet, öffnet er sich zu einem breiten Becken rein und klar, so dass zählen hineingeworfene Münzen und glitzernde Steinchen du kannst.</p> <p>3. Von dort nicht durch das Gefälle des Ortes, sondern durch seine eigene Fülle und sozusagen durch sein Gewicht wird er angetrieben, eben noch ein Quell und dann schon ein sehr breiter Fluss und sogar Schiffe duldend, die er auch als entgegenkommende und mit entgegengesetzter Kraft in verschiedene Richtungen strebend e durchlässt und zum Ziel bringt, so stark [ist er],</p>
---	--

ut illa, qua properat ipse,  
quamquam per solum planum,  
remis non adiuvetur,  
idem aegerrime  
remis contisque  
superetur adversus.

4. Iucundum utrumque  
per iocum ludumque  
fluitantibus,  
ut flexerint cursum:  
laborem otio,  
otium labore variare.  
Ripae fraxino multa,  
multa populo  
vestiuntur,  
quas perspicuus amnis  
velut mersas  
viridi imagine  
adnumerat.  
Rigor aquae  
certaverit nivibus,  
nec color cedit.
5. Adiacet templum  
priscum et religiosum;  
stat Clitumnus ipse  
amictus ornatusque  
praetexta;  
praesens numen  
atque etiam fatidicum  
indicant sortes.  
Sparsa sunt circa  
sacella complura  
totidemque di.  
Sua cuique veneratio,  
suum nomen,  
quibusdam vero etiam fontes.  
Nam praeter illum  
quasi parentem ceterorum  
sunt minores  
capite discreti;  
sed flumini miscentur,  
quod ponte transmittitur.  
Is terminus  
sacri profanique.
6. In superiore parte  
navigare tantum,  
infra etiam  
natate concessum.  
Ballineum Hispellates,  
quibus  
illum locum  
divus Augustus

dass er dort, wo er selbst hineilt,  
obwohl er durch ebenes Gelände (fließt),  
durch Ruder nicht unterstützt wird,  
ebenso [aber] mit größter Mühe  
durch Ruder und Stangen  
überwunden wird in Gegenrichtung.

4. Angenehm [ist] beides  
zum Scherz und zum Spiel,  
wenn man sich treiben lässt,  
um die Richtung zu ändern:  
Anstrengung mit Ausruhen,  
Ausruhen mit Anstrengung abzuwechseln.  
Die Ufer sind mit vielen Eschen,  
mit vielen Pappeln  
bedeckt,  
die der klare Fluss  
wie versunkene  
mit grünem Spiegelbild  
herzählt.  
Die Kälte des Wassers  
könnte wetteifern mit Schnee,  
auch die Farbe steht [ihm] nicht nach.
5. Am Ufer liegt ein Tempel  
alt und ehrwürdig;  
es steht Clitumnus selbst da  
bekleidet und geschmückt  
mit einer Praetexta;  
eine anwesende Gottheit  
und auch weissagende  
zeigen Lose an.  
Verstreut sind ringsum  
Kapellen in größerer Zahl  
und ebenso viele Götter.  
Jedem sein Kult,  
sein Name,  
einigen aber auch Quellen.  
Denn außer jenem  
wie dem Vater der übrigen  
gibt es kleinere  
von dem Hauptteil getrennt;  
aber mit dem Fluss mischen sie sich,  
der von einer Brücke überquert wird.  
Sie ist die Grenze zwischen  
dem Geweihten und dem Ungeweihten.
6. In dem oberen Teil  
Bootfahren nur,  
unterhalb auch  
Schwimmen ist erlaubt.  
Das Bad (stellen) die Hispellaten,  
denen  
jenen Platz  
der verewigte Augustus

<p>dono dedit,  publice praebent,  praebent et hospitium.  Nec desunt villae,  quae  secutae fluminis amoenitatem  margini insistent.</p> <p>7. In summa  nihil erit,  ex quo  non capis voluptatem.  Nam studebis quoque  et leges  multa multorum  omnibus columnis,  omnibus parietibus  inscripta,  quibus  fons ille deusque  celebratur.  Plura laudabis,  non nulla ridebis;  quamquam tu vero,  - quae tua humanitas -,  nulla ridebis.  Vale.</p>	<p>zum Geschenk gab,  öffentlich zur Verfügung,  sie stellen auch das Gasthaus z. V.  Es fehlen auch nicht die Landhäuser,  die  folgend dem Liebreiz des Flusses  am Ufer stehen.</p> <p>7. Kurz und gut  nichts wird sein,  woraus  du nicht Freude fängst.  Denn du wirst auch studieren  Und lesen  vieles von vielen  allen Säulen,  allen Wänden  Eingeritzte,  womit  jener Quell und der Gott  gepriesen wird.  Noch mehr wirst du loben,  einiges wirst du belächeln;  obwohl du in Wirklichkeit,  - das ist [eben] deine Bildung -,  nichts belächeln wirst.  Alles Gute.</p>
--	---

### Horaz 3, 13

<p>O fons Bandusiae, splendor vitro  Dulci digne mero non sine floribus  cras donaberis haedo,  cui frons turgida cornibus  primis et Venerem et proelia destinat,  frustra, nam gellidos inficiet tibi  rubro sanguine rivos  lascivi suboles gregis.  Te flagrantis atrox hora caniculae</p>	<p>Du Quelle (der) Bandusia, klarer als Glas,  würdig des süßen Weines nicht ohne Blumen,  morgen wirst du beschenkt mit einem Bock.  dem die Stirn schon geschwollen durch Hörner-  spitzen Liebe und Kämpfe verheißt,  umsonst, denn die eiskalten Fluten wird dir färben  mit rotem Blut  der Spross der munteren Herde.  Dich kann die Stunde des sengenden Hundsterns</p>
--	--

Nescit tangere, tu frigus amabile	Nicht grausam berühren, du gibst liebliche Kühlung
Fessis vomeris tauris	den vom Pflug erschöpften Stieren
Praebes et pecori vago;	und dem umherschweifenden Vieh;
fies nobilium tu quoque fontium	auch du wirst zu den berühmten Quellen gehören,
me dicente cavis impositam ilicem	weil ich besinge die auf hohlen Felsen stehende Eiche,
saxis, unde loquaces	aus denen geschwätzig
lympae desiliunt tuae.	deine Wasser herabspringen.

**Plinius 8, 8: Anrede an den Adressaten, Frage (vidistine ...), Aufforderung (vide ... ego vidi). Beschreibung des Ortes, wo die Quelle entspringt. Beschreibung der Entwicklung von einem fons zu einem schiffbaren flumen. Beschreibung des Ufers und der Kulturlandschaft (amoenitas). Hinweise auf die praktische Bedeutung des Flusses und seinen Freizeit- und Erholungswert (Bootsfahren, Schwimmen). Sachliche Information, aber auch Ausdruck der Freude über eine schöne Landschaft und ihre maßvoll-sinnvolle Nutzung, Freude über eine landschaftliche Neuentdeckung, eine neue Möglichkeit der Erholung (der Text könnte in einem modernen Reiseführer stehen). Beschreibende Prosa: einfach gebaute Sätze, hohe Informationsdichte. Die Sache bleibt im Vordergrund. Der Adressat soll sie sich zunutze machen.**

**Horaz, c. 3, 13: Anrede an die Quelle, die "noch klarer ist als Glas" (splendidior vitro); bei Plinius ist sie nur "glasklar" (vitreus): Hyperbel als Merkmal des lyrischen Textes. Kontrast klare Quelle - Wein; Blumen und Blut des Opfertieres werden das Wasser trüben. Attributive Adjektive ohne besonderen Informationswert (Pleonasmen): dulci ... mero, rubro ... sanguine, lascivi ... gregis). Wiederholung der Anrede: Die Quelle wird als personifiziertes göttliches Wesen angeredet: tibi, te, tu, tuae ... Das Gedicht erhält dadurch einen hymnischen Charakter. Der poetische Text verleiht dem reflektierten Gegenstand dauernde Berühmtheit: "Auch du wirst zu den berühmten Quellen gehören, weil ich besinge die auf hohlen Felsen stehende Eiche, aus denen geschwätzig deine Wasser herabspringen." Das Wort des Dichters (der Abl. mit prädikativem Partizip me dicente als prägnante Formel für die poetische Tätigkeit) verkündet und verleiht /schafft Zukunft und Dauer (vgl. Ode 3, 30: exegi monumentum aere perennius, die ebenso das hohe Selbstbewußtsein des Dichters als eines Propheten und Schöpfers zum Ausdruck bringt). In diesem Sinne verwendet der Dichter das Futur, mit der er auf die nähere und fernere Zukunft verweist (donaberis, inficiet - fies nobilium tu quoque fontium). Poetische Topoi: Quelle unter dem Schatten eines Baumes schafft Erquickung in der Sommerhitze, Felsen, von dem das Wasser herabsprudelt; Opfergaben. Im Vergleich zu Plinius tritt bei Horaz die Sache (Quelle und Opferszene) in den Hintergrund. Die letzte Strophe verschiebt die Gewichte: ohne den Text, das Lied wird das Besondere der Sache verloren gehen oder vielleicht gar nicht existieren: die Poesie produziert und perenniert die Welt. Die Sprache läßt Außersprachliches wirklich und dauerhaft sein.**

Darauf ist zu fragen, inwieweit die Erschließung gattungsspezifischer Merkmale auch die Merkmale sichtbar werden läßt, die die antiken Autoren selbst als gattungstypisch bezeichnet haben. Ist das Horazgedicht 3, 13 ein Beispiel für lyricorum iucunditas (Tacitus, Dialogus 10, 4)? Trifft es zu, daß Horaz sich "größerer Freiheit bei der Neubildung und der Verbindung der Wörter" bedient, was Cicero als Merkmal der lyrischen Gattung hervorhebt (Orator 68)? Hat das Horaz-Gedicht die Tendenz, "mehr

der Formulierung als den Sachen zu dienen" ( Cicero, Orator 68)? Trifft die Absichtserklärung aus der *Ars poetica* (333 f.: *aut prodesse volunt aut delectare poetae / aut simul et iucunda et idonea dicere vitae*) auf das Gedicht 3, 13 zu? Inwieweit ist das Bandusia-Gedicht ein Produkt der literarischen Fiktion? Quintilian weist 10, 1, 28 darauf hin, daß die Dichter über die *libertas verborum* und die *licentia figurarum* verfügen und daß die poetische Gattung zur Darstellung einer Scheinwirklichkeit (*ostentatio*) geschaffen wurde und ausschließlich das Vergnügen anstrebt (*solam petit voluptatem*) und dies durch die Erfindung nicht nur des Falschen, sondern auch des Unglaublichen zu erreichen sucht (*eamque fingendo non falsa modo, sed etiam quaedam incredibilia sectatur*). Worin besteht eigentlich das Vergnügen (*voluptas*) oder das *iucundum*, dem die Dichtung zu dienen vorgibt? Diese Frage ist für den Unterricht von grundlegender Bedeutung; denn die Lektüre poetischer Texte ist nur dann zu rechtfertigen, wenn auch dem Schüler eine genießende Lektüre möglich ist - nicht nur um die Theorie in der Praxis bestätigt zu finden, sondern um überhaupt Dichtung (Poesie) als ernstzunehmende Ausdrucksform menschlicher Daseinsdeutung begreifen zu lernen. Worin also besteht das Vergnügen, das wir an dem Bandusia-Gedicht haben? Die Antwort entscheidet darüber, ob der Text lesenswert ist, und natürlich auch darüber, was denn das Poetische an dieser Sammlung von Wörtern ist.

Diese und ähnliche Fragen, die die Theorie mit den Produkten der Praxis konfrontieren, enthalten ein hohes Anregungspotential. Der Versuch, sie zu beantworten, erfordert eine ebenso konzentrierte wie zügige Interpretationsarbeit, die durch eine bilingue Textdarstellung möglich wird, ohne daß die Schülerinnen und Schüler überfordert würden.

Mögliche Antworten im Falle des Bandusia-Gedichtes: Versmaß (3. Asklepiadeische Strophe): weitgehende Übereinstimmung zwischen Versbetonung und Wortakzent erzeugt Wohlklang (Euphonie). Stilistische Mittel: Verwendung von Wort- oder Satzfiguren und Klangfiguren (z.B. Hyperbaton und Alliteration): Bewußte formale Gestaltung. Spiel mit Assoziationen (positiv - negativ: klares Wasser - rotes Blut; Schönheit - Tod; Liebe - Tod). Emotionale Affektion: Heile Welt des klaren Quells - (für uns abstoßendes) Opferritual - Nützlichkeit des *frigus amabile* (10) - Erfrischung nach schwerer Arbeit. Spielen mit Widersprüchen: Vitalität des jungen Bockes (*venus, poelia*) - Opfertier (Stichwort *frustra*): die Kraft des Bockes wird geopfert. Vitalität - Mortalität. Sommerhitze (*atrox hora Caniculae*) - Kälte des Wassers (*gelidos ... rivos, frigus amabile*). Selbstbewußtsein des Dichters (*me dicente*) (nach dem vielfachen "Du" der Anrede das "lyrische Ich" des Dichters). Spiel mit den Zeitebenen: Gegenwart und Zukunft (keine Vergangenheit) assoziieren Ewigkeit (Zeitlosigkeit): der ewig sprudelnde Quell und das ewig bestehende poetische Werk. Macht der Sprache (*me dicente*), Schöpferkraft der Sprache, ohne Sprache kein bewußtes Sein; erst der Dichter gibt den Dingen Leben. Aufschließen des Verschlüsselten, Drang zur Deutung, Suche nach Sinn und Bedeutung (für mich): Hermeneutische Herausforderung. Unterscheidung des Realen und des Fiktionalen: Der fiktionale Akt des Dichters ist die Erzeugung des *fons Bandusiae* aus der Vielzahl anderer *fontes* durch den Akt des Dichtens, des *poieîn*. Der Dichter verleiht dem *fons* eine Einmaligkeit, die er an sich gar nicht hat. Er gibt ihm Berühmtheit, die er ohne den poetischen Akt nicht hätte. Er produziert Einmaligkeit und Berühmtheit usw.

So entsteht auf dem Weg der Induktion eine poetologische Skizze, mit der wir die Spur des Dichters anhand anderer Werke weiter verfolgen können.

## 5. Schluß: Was können wir noch lesen?

(1) Wir können unter Berücksichtigung unseres sprachlich-literarischen Substrats Texte lesen, die für bestimmte Gattungen repräsentativ sind, und auf diese Weise dazu anleiten, ein tragfähiges und übertragbares Instrumentarium an Interpretationsgesichtspunkten zu erwerben.

(2) Wir können unseren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, mit einer Lektüre nach Gattungen nicht nur literarische Kenntnisse, sondern auch eine fächerübergreifende literaturtheoretische Kompetenz zu entwickeln.

(3) Wir können unter dem Gattungsaspekt Texte bereitstellen, die mit dem Phänomen der literarischen Rezeption vertraut machen; denn viele Rezeptionsprozesse erfolgen gattungsimmanent. Das gilt mit Sicherheit für das griechisch-römische Rezeptionsverhältnis. Die Römer haben ihren Wettbewerb mit den Griechen auf dem Gebiet der Gattungen ausgetragen, die sie als mustergültig akzeptierten und als solche nicht in Frage stellten. Man sollte dabei übrigens nicht übersehen, daß im öffentlichen Interesse die griechische Hinterlassenschaft erheblich dominiert - im umgekehrten Verhältnis zum Ausmaß des erteilten Griechischunterrichts zum Lateinunterricht".[18]

(4) Wir können damit rechnen, daß sich unsere Schülerinnen und Schüler auf eine zweisprachige Lektüre nach Gattungen einlassen, weil sie sich nicht überfordert fühlen müssen und erfahren können, daß Literatur ein kultur-anthropologisches Kontinuum darstellt, das mit Antithesen wie "antik-modern", "veraltet-zeitgerecht", "erledigt-zukunftsweisend" nicht angemessen zu beschreiben oder zu verstehen ist. Im Bereich der Literatur ist das Verhältnis zwischen Antike und Moderne nicht mit Hilfe einer Deszendenztheorie zu erklären; die antike Literatur steht hinsichtlich ihres Ranges weder über noch unter anderen vergleichbaren Literaturen. Das betrifft vor allem das ihr immanente humane Aufklärungspotential; die antike Literatur spiegelt ebenso wie andere Literaturen die *condicio humana* - und daran haben unsere Schülerinnen und Schüler ein zunehmendes Interesse.

(5) Wir können mit der zweisprachigen Lektüre nach Gattungen zur Weiterentwicklung einer Kultur der Interdisziplinarität beitragen. Wir können unseren fachspezifischen Beitrag leisten, indem wir unseren Schülerinnen und Schülern beim Erwerb einer literarischen Kompetenz helfen, die sie kommunikations- und kooperationsfähig macht.

---

<sup>1</sup> In eine ähnliche Richtung weist auch R. Farbowski: Latein - eine starke Marke, in: Forum Classicum 40, 4, 1997, 191-202. -Waiblinger kann sich auf Farbowskis Beobachtungen berufen.

- 2 D. Lohmann: Dialektisches Lernen. Die Rolle des Vergleichs im Lernprozeß, Stuttgart 1973.
- 3 R. Nickel: Vergleichendes Lernen im lateinischen Lektüreunterricht, in: AU 16, 5, 1978, 6-18.
- 4 Vgl. R. Gegner: Lernen durch Lehren, in: Forum Classicum 40, 3, 1997, 128-133.
- 5 Vgl. R. Nickel: Latein in der Mittelstufe, Bamberg 1990, 6-43 (Übersetzen und muttersprachliche Bildung).
- 6 W. Stroh: Text oder Lernziel. Ein Sondervotum zum altsprachlichen Lektüreunterricht, in: Anregung 32, 1986, 15-17. J. Gruber: Übersetzen und Textverständnis. Zum Lateinunterricht in der Mittelstufe, in: Anregung 33, 1987, 13-21. F. Maier: Ziellose Lektüre in den Alten Sprachen? Eine Replik auf Wilfried Strohs Sondervotum (Anregung 32, 1986, 15 ff.), in: Anregung 32, 1986, 82-85.
- 7 M. Fuhrmann: Alte Sprachen in der Krise? Analysen und Programme, Stuttgart 1976, 101.
- 8 F. Maier: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 1, Bamberg 1979, 177. Vgl. auch Bd. 2, 1984, 91.
- 9 F. Maier: - s. Anm. 8 - Bd. 2, 217.
- 10 J. Gruber - s. Anm. 6 - 13.
- 11 E. Ahrens: Zur Frage der Einsparung im lateinischen Lektüreplan, in: AU 3, 1, 1957, 55-71, bes. 66 f.
- 12 R. Nickel: Übersetzen und Übersetzung. Ein Plädoyer für die Verwendung von Übersetzungen im altsprachlichen Literaturunterricht, in: AU 15, 4, 1972, 5-21; bes. 9-12.
- 13 Vgl. R. Nickel: Die Arbeit mit Übersetzungen, in: W. Höhn - N. Zink (Hrsg.): Handbuch für den Lateinunterricht. Sek. II, Frankfurt 1979, 191-205. A. Klinz: Der Übersetzungsvergleich als Interpretationshilfe und Mittel zum Textverständnis. Ein Versuch anhand eines ciceronischen Redetextes (Cic. Pomp. 40-42), in: AU 24, 4, 1981, 77-90. K.H. Eller: Übersetzungsvergleich als Interpretationsansatz (gezeigt am Beispiel des Horaz-Unterrichts), in: W. Höhn - N. Zink (Hrsg.): Handbuch (s.o.), 206-219.
- 14 So kann man z. B. aktuell-politische Grundsatzdiskussionen in der Presse mit einschlägigen Partien aus Ciceros De re publica konfrontieren, auch wenn man im Unterricht gerade nicht an diesem Thema arbeitet.
- 15 Den Begriff verwendet K. Weddigen, um die Frage zu beantworten, warum man lernen soll, schon Übersetztes noch einmal zu übersetzen: Grammatik, Semantik, Text und Übersetzung, in: AU 33, 3, 1990, 25-40.
- 16 F. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts. Bd. 2, Leipzig/Berlin &sup3;1921, 667.
- 17 Die Anregung zu diesem Vergleich fand ich in der Textsammlung zum Thema "Poesie als Sprach - und Lebensform. Eine Einführung in lateinische Dichtung" von F. Burkhardt - H. Reis, Frankfurt, Diesterweg, 1977. Die Sammlung ist für die gattungsbezogene Lektüre sehr gut geeignet. Allerdings fehlt die bilingue Exposition der Texte.
- 18 G.Heil, AU 24, 3, 1981, 25.

---

Erschienen in: **Friedrich Maier (Hg.): Latein auf neuen Wegen. Alternative Formen des Unterrichts. Bamberg (C.C.Buchner) 1999 [Auxilia 44]. S. 143-161.**

© Rainer Nickel 1999.

Alle Rechte einschließlich Weitergabe und Vervielfältigung beim Autor