

## 7. Lektüreunterricht

### 7.1 Lateinischer Lektüreunterricht als Literaturunterricht

#### 7.1.1 Spezieller Auftrag des Literaturunterrichts im AU

Literaturunterricht gehört aus verschiedenen Gründen zum integralen Bestand der Schul- und besonders der Gymnasialbildung: Er führt die Schüler an die Schlüsseltexte ihrer Kultur heran, vermittelt Sprach- und Textkompetenz, fördert fremdkulturelles Verstehen und historische Kommunikation, schult die ästhetische Wahrnehmung, erzieht zur Kritikfähigkeit und dient damit dem emanzipatorischen Auftrag der Schule, fördert die Entwicklung des Bewusstseins und der Wahrnehmungskompetenz, sensibilisiert das Gewissen und gibt Orientierung über Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft.

Speziell zum Lektüreunterricht im Altsprachlichen Unterricht fasst der „LehrplanPLUS“ (im Fachprofil Latein) zusammen:

„Die lateinische Literatur bietet Texte, die über weit mehr als ein Jahrtausend hinweg zu wirkungsmächtigen Vorbildern der europäischen Literatur geworden sind. Im Unterricht werden die hohe inhaltliche und stilistische Qualität dieser lateinischen Werke sowie das komplexe Zusammenspiel von Form und Inhalt erschlossen. Dazu vollziehen die Schülerinnen und Schüler den Gedanken- gang gehaltvoller Texte nach, analysieren deren Struktur und sprachlich-stilistische Gestaltung, erfassen die ästhetische Dimension der Texte, deuten ihre Inhalte und nehmen fundiert Stellung zu den behandelten Themen. (...) Durch die im Fach Latein geforderte intensive Sprachbetrach- tung und die gründliche Beschäftigung mit Texten unter verschiedensten Gesichtspunkten eignen sich die Schülerinnen und Schüler Lern- und Arbeitstechniken für einen effizienten und nachhal- tigen Kompetenzerwerb sowie Strategien der Selbstorganisation an.“<sup>1</sup>

#### 7.1.2 Motivationsgehalt des Lektüreunterrichts

Die Erschließung lateinischer Originaltexte durch Lektüre und Interpretation auf der Grundlage rhetorischer und textlinguistischer Hermeneutik sowie existentieller Aktualisierung stellt das eigentliche Ziel des Lektüreunterrichts dar: „Seit der curricularen Wende in den 1970er Jahren ... versteht sich der Lektüreunterricht ... primär als *Literaturunterricht*, in dem lateinische Texte übersetzt, interpretiert und dabei mit der Lebenswelt der Schüler ins Verhältnis gesetzt werden.“<sup>2</sup> Die quantitativ gegenüber früheren Zeiten gekürzte Lesezeit muss auf der Grundlage der in letzter Zeit wieder intensiv geführten Kanondebatte qualitativ optimiert werden, damit die Lektüre weiterhin als ein lohnendes Ziel für die oftmals beschwerliche Hürde des „propädeutischen“ Spracherwerbsunterrichts fungieren kann. Auch die Lektürepropädeutik kann vor diesem Hintergrund aufgewertet und stärker für die o. g. allgemeinen Bildungsziele in Anspruch genommen werden. Hierbei kommt der in den neuen Lehrplänen betonten engen „Verzahnung der beiden Phasen“ Spracherwerb und Lektüre besondere Bedeutung im Sinne einer kontinuierlichen Verbindung aller

---

<sup>1</sup> <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/latein> (21.10.21)

<sup>2</sup> König (2017), S. 133f.

Kompetenzbereiche zu: So „findet Lektüreunterricht etwa im Sinn der *plurima lectio*, der Textarbeit (...) und der Interpretation (...) heutzutage ganz bewusst auch schon in der Lehrbuchphase statt, denn nur so kann ernst gemeinte Lektürepröpaedeutik geleistet werden, besonders, wenn man deren Aufgabe nicht nur in der Schulung des Übersetzens sieht“.<sup>3</sup> Begleit- und Übergangsektüre übernehmen dabei z. T. Funktionen, die traditionell der Autoren- und Werkektüre zugewiesen wurden.

---

<sup>3</sup> König (2017), S. 133.

### 7.1.3 Kompetenzerwartungen für den Lektüreunterricht

Schematische Darstellung in Tabellenform<sup>4</sup>:

Textkompetenz im Literaturunterricht		
deklaratives Wissen wissen/kennen	analytisches Wissen (kausales) Verstehen	prozedurales Wissen können, praktische Anwendung
<ul style="list-style-type: none"> <li>Welt- u. Handlungswissen</li> <li>Kenntnis von Stilfiguren</li> <li>Kenntnis von Gattungen, Autoren, Motiven</li> <li>Kenntnis von Interpretationsansätzen</li> <li>Kenntnis literaturwissenschaftlicher Kategorien und Termini</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verstehen, warum bestimmte formale Gestaltungsmittel verwendet sind</li> <li>Erkennen von Stilfiguren im Text</li> <li>Funktion von Stilfiguren verstehen</li> <li>Verstehen, was bestimmte Interpretationsansätze leisten</li> <li>(z.B.) narrative Strukturelemente im Text erkennen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>textgrammatische Bezüge im Text beim Lesen/Hören intuitiv verstehen (rezeptiv)</li> <li>Den Text als Ganzen semantisch mithilfe von Welt- u. Handlungswissen intuitiv richtig verstehen</li> <li>Den Text angemessen interpretieren können</li> <li>Interpretationsansätze selbständig auswählen und anwenden können</li> <li>Texte produzieren können (aktiv)</li> <li>Texte kreativ umwandeln können</li> </ul>
Übung bzw. Evaluation		
<ul style="list-style-type: none"> <li>abfragen von Stilmitteln etc. (Lehrer)</li> <li>Multiple-choice-Test</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Funktionen von Stilmitteln, narrativen Elementen oder Interpretationsansätzen erläutern, erklären</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texte stilistisch oder narratologisch analysieren</li> <li>Funktionen von Strukturelementen im Text erkennen</li> <li>eigene Texte schreiben; kreative Umsetzung</li> </ul>

(Zu den Möglichkeiten des kreativen Umgangs mit altsprachlichen Texten: (→ Kap. 9 ab 9.3.1.3.)

König begreift (im Zusammenhang mit der „ersten Lektüre“) Textkompetenz im engeren Sinne als „Texterschließungsfähigkeit“. Diese beruhe auf dem Verständnis von Gattungsvorgaben, also Konzepten wie Kohärenz, also textsemantischen und textpragmatischen Einsichten.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Graphik aus Kuhlmann (2010), S. 29; Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlags C. C. Buchner, Bamberg.

<sup>5</sup> König (2017), S. 141.

## 7.2 Lektürekanon und Lehrplan

### 7.2.1 Phasen des Lektüreunterrichts innerhalb des Lateinlehrgangs:<sup>6</sup>

Graphische Darstellung aus König (2017), S. 139:

Lehrgangsabschnitt	Phase	
Spracherwerb	Begleitlektüre	Frühlektüre/ Eingangslektüre/ Erstlektüre
	Übergangsllektüre	
Lektüre	Anfangsllektüre	
	Hauptlektüre	

#### **Begleitlektüre (BL):**

Sie begleitet meistens die letzte Phase des einführenden Sprachunterrichts, kann aber auch wesentlich früher einsetzen und soll zusammen mit der Übergangs- und der Anfangsllektüre einen möglichst bruchlosen Übergang vom Sprach- zum Lektüreunterricht schaffen. In den neueren lateinischen Unterrichtswerken ist die BL ein fester Bestandteil des Lehrgangs. Textsammlungen für die BL enthalten einfache oder durch Adaption vereinfachte Originaltexte. Diese Texte dienen weniger der Vermittlung grammatischer Kenntnisse; sie sollen vielmehr Lesefähigkeit einüben.<sup>7</sup> In Anbetracht der lektürepropädeutischen Optimierung neuerer Lehrwerke mit originalnahen oder aus Originaltexten adaptierten, sequentiell kontextualisierten Lektionstexten betrachtet König diese Phase als „eher obsolet“.<sup>8</sup>

**Achtung:** Der Begriff wird häufig auch im Sinne von lektürebegleitenden Lesetexten verwendet.

#### **Übergangsllektüre (ÜL):**

Zweite Stufe der Einübung in die Lektüre nach der BL und Vorstufe der Anfangsllektüre. Sie ist weitgehend unabhängig vom benutzten Lehrbuch und soll den schwierigen Übergang zur kontinuierlichen Originallektüre erleichtern, etwa durch Adaption der Originaltexte.

<sup>6</sup> gekürzt aus: Nickel, Rainer: Lexikon zum Lateinunterricht, Bamberg 2001. Aktualisiert und modifiziert nach König (2017).

<sup>7</sup> Beispiele: Campus. Lesen 1 – Das Geheimnis der sprechenden Statue, bearb. von Lobe, Michael, Bamberg 2010 (Buchner) [Durch seine Abstimmung auf die Lehrwerksprogression von Campus kann der Schüler mit dieser Begleitlektüre anhand seiner 21 Kapitel ab Lektion 12/13 des ersten Lernjahres in einer fantastisch-abenteuerlichen Fortsetzungsgeschichte um das Ehepaar Ämilia und Crassus seinen gelernten Wortschatz und Grammatikstoff üben und festigen]; Cursoria 3. Leseabenteuer mit Joseph und seinen Brüdern – Lektionenbegleitende Texte zur Wiederholung und Vertiefung von Wortschatz und Grammatik, hrsg. von Maier, Friedrich u.a., München u.a. 2007 (Oldenbourg) [Die hinsichtlich des Wortschatzes und der Grammatik jeweils auf die Lektionen 37-45 des Lehrwerks Cursus abgestimmte, fortlaufende Bibelgeschichte von Josef und seinen Brüdern in lateinischer Sprache bietet Möglichkeit zur Wiederholung und Vertiefung von Wortschatz und Grammatik]; Lesen mit Felix 3. Die Lateinlektüre für Sprachanfänger – Griechische Mythen, hrsg. von Utz, Clement und Kammerer, Andrea, Bamberg 2006 (Buchner /Oldenbourg) [Abwechslungsreiche und fesselnde Geschichten aus der griechischen Mythologie erlebt der Schüler in 25 jeweils Wortschatz und Grammatik einer Lektion des 3. Lernjahres intensivierenden Kapiteln dieser auf Latein mit Felix 3 abgestimmten Begleitlektüre].

<sup>8</sup> König (2017), S. 140.

### Ziele:

- (1) erhöhtes Lesetempo
- (2) Gewöhnung an längere Texteinheiten (*plurima lectio*)
- (3) Schulung inhaltsbezogenen Lesens
- (4) vertiefende Wiederholung wichtiger morphosyntaktischer Phänomene
- (5) sukzessive Gewöhnung an den Schwierigkeitsgrad von Originaltexten, je nach Qualität und Intention der jeweiligen Übergangsektüre
- (6) Abdeckung sonst vom Lehrplan vernachlässigter Genera (z. B. Komödie) und Epochen (Mittel- und Neulatein)
- (7) Vertrautheit mit der Arbeitsweise des Lektüreunterrichts

Zu beachten bleibt,

- dass einige Lehrbücher die Übergangsektüre schon inkorporiert haben (z. B. Prima 3 und Latein mit Felix 4 zu Caesars *De bello civili*, Adeamus! 4, Ausgabe B zu Apuleius, *Amor und Psyche*, Campus neu 3, Ausgabe C zur Thematik des römischen Rechts),
- dass neuere **Lektüre-Anthologien** (dazu unten) die Sequenzen der Übergangsektüre integriert haben,
- dass die Übergangsektüre nicht Beliebigkeit bezüglich der intendierten Qualität der Texte walten lassen darf.<sup>9</sup>

### **Anfangsektüre (AL):**

Durch Begleitlektüre und Übergangsektüre vorbereitete erste Lektüre von Texten größeren Umfangs und umfassender Originalität nach Abschluss resp. in der Endphase des Grammatikunterrichts. Auf der Basis der sprachlichen Arbeit treten die literarisch-ästhetischen Lernziele des Lektüreunterrichts bei der AL stärker in den Vordergrund. Die Schüler sollen während der Lektüre

---

<sup>9</sup> **Beispiele:** Transfer – Tierisch gut. Phädrus, Fabeln, bearb. von Zitzl, Christian, Bamberg 2009 (Buchner) [*In dieser unter Voraussetzung des Bamberger Wortschatzes herausgegebenen Übergangsektüre begleitet Phädrus selbst als Erzähler die Schüler mithilfe von Hinführungen, einem Ad-lineam-Kommentar und Texterschließungsaufgaben bei der Übersetzung und der Übertragung der Fabeln auf die Lebenswirklichkeit der Gegenwart*]; Geschichten aus der Legenda aurea, prima. Gesamtkurs Latein. Lesen 3, hrsg. von Clement, Utz, Bamberg 2008 (Buchner) [*Diese Übergangsektüre trägt für L2-Lerner mit dem Lehrbuch Prima der Scharnierfunktion des 3. Lernjahres Rechnung, indem von den insgesamt 22 Kapiteln die ersten 10 hinsichtlich des Wortschatzes und der Grammatik noch lehrwerksbegleitend gelesen werden können, die sich anschließenden 12 Kapitel unter Berücksichtigung des gesamten gelernten Wortschatzes und Grammatikstoffes nur geringfügig adaptierte Originaltexte aus der „goldenen Legende“ als Einstimmung auf die Originallektüre bieten*]; Lateinische Schülergespräche der Humanisten, Ratio, Band 31, bearb. von Wirth-Poelchau, Lore und Flurl, Wolfgang, Bamberg 1992 [*Diese lateinische Schülergespräche dreier ausgewählter Humanisten – Vives, Cordier, Mosellanus – bietende Übergangsektüre zielt unter Voraussetzung des Wortschatzes der L-2-Wortkunde von Raab-Keßler mithilfe einer kulturgeschichtlich-sprachlichen Einführung zum Schulumilieu des 16. Jh., eines Sub-linea-Kommentars und sich anschließender einfacher lateinischer Fragen neben gezielter Wiederholung und Festigung sprachlicher Phänomene, besonders des Supins und der Gerundialien, schließlich auch darauf ab, Latein wieder als lebendige Sprache zu erleben*]; Plautus – Rudens. Lateinische Übergangsektüre zur Einübung bzw. Wiederholung der Gliedsatzlehre, hrsg. von Pfaffel, Wilhelm, Bamberg 1990 (Buchner) [*Anhand einer gekürzten und adaptierten Fassung der Plautus-Komödie können die unterschiedlichen Gliedsatzarten durchgenommen werden; ein früherer Ausstieg aus dem Lehrwerk ist also möglich*]; Gustula. Lateinisches Lesebuch für die Übergangsektüre / Erstlektüre, hrsg. von Weddigen, Klaus, Stuttgart <sup>2</sup>1990 (Klett) [*Dieses thematisch sehr breit gefächerte Lesebuch mit Textauszügen sowohl klassischer als auch christlicher Autoren, mit lateinischen Sachtexten von der Antike bis zur Neuzeit und einer thematischen Einheit zu Lateinschulen in der Neuzeit zeichnet sich durch breit angelegte Einführungen zu den jeweiligen thematischen Kapiteln, das Unterbleiben jeglicher Wortschatzangaben und einen mit Kurztexten zu Textverstehensfragen versehenen Anhang aus*].

mit grundlegenden Techniken der mikroskopisch akribischen Textanalyse und der Werkinterpretation vertraut werden.

**A. Ein Text der Anfangslektüre sollte bestimmten Auswahlkriterien unterliegen:**

- (1) Der Text sollte ein („werthaltiger“) Originaltext (aus dem Bereich der „großen“, also: klassisch-kanonischen Literatur) sein.
- (2) Er sollte durch einen bedeutenden Autor als spezifisch römisch legitimiert, d. h. in der römischen Mentalität verankert sein, und darüber hinaus eine bemerkenswerte rezeptionsgeschichtliche Relevanz haben.
- (3) Er sollte inhaltlich und sprachlich für eine wichtige Epoche oder Gattung der lateinischen Literatur charakteristisch sein.
- (4) Er sollte sinnvoll aus der propädeutischen Dimension des Grammatikunterrichts hervorgehen.

## **B. Kriterien der Zugänglichkeit:**

- (1) Der Text muss sprachlich leicht, d. h. den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler adäquat und gut in die Muttersprache übersetzbar sein.
- (2) Er muss hinsichtlich seines Umfangs überschaubar sein.
- (3) Er muss inhaltlich attraktiv, darf aber nicht belanglos oder banal sein.
- (4) Er muss einen klar erkennbaren bzw. nachvollziehbaren Aufbau haben.
- (5) Er muss einen einheitlichen Handlungsablauf und eine gewisse Geschlossenheit bieten.
- (6) Er sollte Möglichkeiten zu fruchtbaren stilistischen, textlinguistischen und sprachlich-theoretischen Beobachtungen bieten (Schulung der Interpretationsfähigkeit).
- (7) Er sollte sich sowohl durch Einfachheit und Klarheit als auch durch Widerspiegelung des Allgemein-Menschlichen auszeichnen (Modellhaftigkeit).
- (8) Er sollte seine ästhetische Substanz als literarisches Kunstwerk erkennen und erschließen lassen (d. h. komplexe Wechselwirkung von Inhalt/Gehalt und Formgestaltung).

Die intendierte **Bildungswirkung** erreicht ein Text, wenn er Maßstäbe für zeitgenössisch-humanes Handeln enthält, wesentliche menschliche Situationen behandelt, gleichermaßen Fremdes und Vertrautheit (im Sinne des „nächsten Fremden“ nach Uvo Hölscher)<sup>10</sup> ausstrahlt und einen existentiellen Transfer ermöglicht.

### ***Frühlektüre/Eingangslektüre<sup>11</sup>/Erste Lektüre<sup>12</sup>***

Zusammenfassender Begriff für die Formen der Begleitlektüre, Übergangsektüre und Anfangsektüre. Allgemeine Ziele: erster Überblick über die römische Geschichte, Kultur und Literatur, Einübung wichtiger Interpretationsschritte für die Autoren-/Werklektüre.

### ***Interimslektüre (IL):***

Lektüre zur Auflockerung unter Berücksichtigung thematischer Schwerpunkte, die bei der Auswahl der Hauptlektüren nicht zum Zuge kamen. Die IL ist nicht sequenzgebunden und dient als Motivationsinstrument für kurze Zeitabschnitte, z. B. genaue Vorführung und Lektüre eines einzelnen Martial-Epigramms in einer Vertretungsstunde.

---

<sup>10</sup> Vgl. Hölscher (1994).

<sup>11</sup> Kuhlmann (2010), S. 9; S. 32.

<sup>12</sup> König (2017), S. 139-143.

### 7.2.2 Kanon

Heinz-Elmar Tenorth **definierte** den Kanon als einen „bewahrenswerte[n] Kern – an Wissen und Können, Fertigkeiten und Kompetenzen, Erfahrungen und Habitus – [...], den eine Gesellschaft als ihre ‚Kultur‘ vor der Zeitlichkeit und dem Vergessen bewahren will.“<sup>13</sup> Mit Bezug auf die hellenistische Dichterauslese und den Klassikbegriff der späteren Antike (seit Gellius) hat man von Texten mit „bleibender Aussagekraft“ (*staying power*)<sup>14</sup> gesprochen. Jan Assmann benennt als Kriterien „höchste inhaltliche Verbindlichkeit und äußerste formale Festlegung“.<sup>15</sup> Sein Klassik-Begriff hebt auf ästhetische wie materiale Exemplarizität ab.<sup>16</sup>

Die **Geschichte des Kanongedankens** beginnt bereits in der Antike. So stellt Quintilian im zehnten Buch seiner *institutio oratoria* eine Reihe von „kanonischen“ griechischen und lateinischen Autoren zusammen, die der angehende Redner zur Festigung seiner *facultas dicendi* studiert haben sollte. Quintilian beschränkt sich allerdings nicht nur darauf, die Autoren aufzulisten, sondern kritisiert sie zugleich und gruppiert sie nach stilistisch-funktionalen Kriterien.

Im Humanismus wurde der Kanongedanke neu belebt. Philipp Melanchthon, der *praeceptor Germaniae*, kombinierte in seiner Kursächsischen Schulordnung (entworfen 1528) klassische und zeitgenössische Texte in didaktischer Absicht. Qualität ging ihm dabei vor Quantität – ein Grundsatz, der unter dem Stichwort „Qualitätsorientierung“ auch die heutige Kanondiskussion bestimmt (vgl. Gert Mattenklott: „Kanonisierung ist Bildung durch Fortlassen“).

In den 1970er Jahren wurde im Verlauf der **Curriculumrevision** (Saul B. Robinsohn) der altsprachliche Lektürekanon grundsätzlich in Frage gestellt. Bemängelt wurden stoffliche Einseitigkeit und pädagogische Unzulänglichkeit der traditionellen Inhalte, besonders die Konzentration auf Prosaautoren und das Übergewicht moralischer Erbauung bzw. patriotischer Themen. Die Meinungen waren insbesondere bei der Diskussion um den Stellenwert der Lektüre der Schriften Caesars geteilt: Sah Max Krüger etwa ihre „kanonische Stellung“ als unbestritten an, so stellte etwa Ludwig dieses Dogma vehement in Frage.<sup>17</sup> Fuhrmann<sup>18</sup> bemängelte die Beschränkung auf den „Guckkasten Antike“ und forderte eine Öffnung für Texte der Spätantike, des Mittelalters und der Neuzeit. Diese ist mittlerweile durchweg erfolgt, wenngleich die nachantiken Texte vor allem im Bereich der Begleit-, Übergangs- und Anfangslektüre als Motivationshelfer im Sinne von Horizonterweiterung, Variation und (angeblich) höherer sprachlicher Zugänglichkeit herangezogen werden, während jüngst für die Oberstufenlektüre „mit dem Zentralabitur eine Tendenz zu einem

---

<sup>13</sup> Kipf (2001), S. 46. Mit kritischer Akzentuierung hinsichtlich der Beharrungskräfte des gymnasialen Lektürekansons versehen in Kipf (2023), S. 471f. und S. 474f.

<sup>14</sup> Easterling, Patricia E.: A Taste for the Classics, in: Timothy P. Wiseman (ed.), *Classics in Progress. Essays on Ancient Greece and Rome*, Oxford 2002, S. 21-37

<sup>15</sup> Assmann (2018), S. 103.

<sup>16</sup> Assmann (2018), S. 119: „Ein Kanon definiert die Maßstäbe dessen, was als schön, groß und bedeutsam zu gelten hat. Und er tut das, indem er auf Werke verweist, die solche Werte in exemplarischer Weise verkörpern. Der Begriff der Klassik bezieht sich nicht nur rückwärtsgewandt auf die Rezeption eines als maßgeblich ausgewählten Bestands, sondern auch vorwärtsgewandt auf einen sich von daher eröffnenden Möglichkeitshorizont legitimer Anknüpfungen.“

<sup>17</sup> Vgl. die umfassende Diskussion der Konjunkturen der Caesarlektüre bei Kipf (2006), S. 392-440

<sup>18</sup> Fuhrmann, Manfred: Die Antike und ihre Vermittler. Bemerkungen zur gegenwärtigen Situation der klassischen Philologie, Konstanz 1969, S. 43; vgl. auch: Fuhrmann, Manfred: Cäsar oder Erasmus? Überlegungen zur lateinischen Lektüre am Gymnasium, *Gymnasium* 81 (1974), S. 394-407



klassizistischen Kanon“ bemerkt wurde.<sup>19</sup> Westphalen mahnte an, dass man den „Gedanken an einen Urkanon, der [...] ewig bleibende, mustergültige literarische Werke enthielte, endgültig aufgeben“ müsse. Kuhlmann<sup>20</sup> nennt als Kern der Autoren und Werke, die sich im gegenwärtigen Lateinunterricht in Deutschland quasi kanonisch behaupten, die folgenden: Catull, Ciceros Reden, rhetorische und philosophische Schriften, Sallust, Horaz (Satiren und Oden), Livius, Vergil, Ovid (*amores*, *ars amatoria*, *heroides*, *Metamorphosen*), Seneca (*epistulae morales*), Plinius d.J., Tacitus, Augustinus (*confessiones*; *de civitate dei*) und Boethius (*consolatio*). Umstritten bleibt nach wie vor die Rolle der Schriften Caesars, der trotz kritischer Stimmen weiterhin eine Vorzugsstellung als Anfangslektüre einnimmt.

Anhand des im Folgenden fokussierten bayerischen Lehrplans sind folgende Verschiebungen resp. Wandlungen des Kanons während der Entwicklung der letzten Jahrzehnte besonders bemerkenswert:

1. Caesars *De bello Gallico* stand noch im Lehrplan von 1990 (für 9. Klasse, L 1) unangefochten am Anfang des Lektürelehrgangs. Die Erfassung der *commentarii*, ihres militärisch-strategischen Gehalts sowie ihrer politisch-ideologischen Botschaft sowie der subtilpsychagogischen Darstellungsstrategie war eindeutig auf Werklektüre ausgerichtet. Neben der vertieften Erschließung zentraler Passagen (insbes. aus Buch 1, 4, 6 und 7) sollte ein Überblick über das Gesamtwerk erarbeitet werden. Im LehrplanPLUS ist wie bereits im G8-Lehrplan die Werklektüre nicht nur in eine thematische Sequenz zu „Macht und Politik“ eingebettet und damit zu motivisch ähnlich gelagerten Texten in Beziehung gesetzt. Deziert setzt der Lehrplan auf Multiperspektivität bei der Behandlung Caesars als einer in politischer wie literarischer Hinsicht schillernden Figur. Daher sollen Texte über Caesar in die Interpretation einbezogen werden, die Autoren verschiedener Epochen verfasst haben. Neben Suetons Caesarbiographie tritt Sallust (als Zeitgenosse Caesars) (wenngleich im LehrplanPLUS nicht mehr explizit genannt) und Velleius Paterculus (aus tiberianischer Zeit); wichtig wären zudem Reflexe von Caesars Werdegang in Reden, Briefen und *Philosophica* Ciceros. Diese erhellende Mehrstimmigkeit der Caesarinterpretation muss freilich durch eine weitere Begrenzung der Caesarlektüre im Original erkauft werden, die mittlerweile oft auf so wenige Ausschnitte (sog. ‚Häppchenlektüre‘) beschränkt bleibt, dass nicht mehr von Werklektüre die Rede sein kann, sondern allenfalls von ‚Überblickslektüre‘. Hierbei wird fraglich, ob die sprachliche Funktion der Caesarlektüre im Sinne der Vermittlung von Lektürefähigkeit anhand der vergleichsweise leicht durchschaubaren syntaktischen Strukturen mit diesen Restbeständen der Autorenlektüre noch erfüllbar ist.
2. Die wachsende Wertschätzung, die Ovid in der philologischen Forschung seit den 1960er Jahren zuteilwurde, schlug sich mit einiger Phasenverschiebung in den Lektürelehrplänen nieder. Seit dem Curricularen Lehrplan (CuLP) der 1970er Jahre konnten sich Ovids *Metamorphosen* fest als Werklektüre der Mittelstufe (Jahrgangsstufe 10) behaupten.<sup>21</sup> Gelesen wurde zumeist ein Kern ausgewählter Episoden (insbes. Weltalter, Pyramus und

---

<sup>19</sup> Vgl. Kuhlmann (2010), S. 32

<sup>20</sup> Ebd.

<sup>21</sup> Einen curriculumshistorischen Überblick zu Ovids *Metamorphosen* im deutschen Sprachraum bieten Janka/Stierstorfer 2021

---

Thisbe, Daedalus und Icarus), der Überblick über die Gesamtstruktur des komplexen *carmen perpetuum* rückte zumeist in den Hintergrund, während rezeptionsgeschichtliche Aktualisierungsmöglichkeiten zunehmend reichliche Nutzung fanden. Erst seit den 1980er Jahren wurde die Didaktik auf den Reiz einer Lektüre der *Ars amatoria* aufmerksam, die man gelegentlich als Ergänzungstext zu den Metamorphosen heranzog. Der G8-Lehrplan und der LehrplanPLUS räumen demgegenüber Ovid einen noch bedeutenderen Stellenwert ein und scheinen die Ansicht mancher Philologen zu bestätigen, Ovid habe Vergil als „Vater des Abendlandes“ abgelöst: Die in der Tat unbestreitbare Aktualität des modernsten und elegantesten römischen Dichters hat offensichtlich auch die Lehrplangestalter beeindruckt. Im Lektürelehrgang des neunjährigen Gymnasiums ist Ovid neben Cicero der mit Abstand meistgenannte Autor: In der zehnten Jahrgangsstufe steht in der Sequenz „Liebe und Leidenschaft“ die *Ars amatoria* (in Verbindung mit Catulls *Carmina*) auf dem Programm; in der elften Klasse lernen die Jugendlichen mit Ovids *Metamorphosen* unter dem Motto „Mythos – Verwandlung und Spiel“ das Who is who? der antiken Mythologie kennen. Ovids ebenso humor- wie anspruchsvolle poetische Texte sind somit zu einer fortlaufenden Herausforderung für den lateinischen Lektüreunterricht geworden.

### 7.2.3 Thematischer Überblick über den derzeit gültigen bayerischen LehrplanPLUS für den lateinischen Lektüreunterricht<sup>22</sup>

Dieser derzeit gültige Lehrplan<sup>23</sup> stellt natürlich, wie alle seine Vorgänger, im Sinne der ständigen Revision der Curricula nur eine Momentaufnahme dar und ist keineswegs auf Ewigkeit angelegt. Bei künftigen Modifikationen werden insbesondere die folgenden Gravamina zu berücksichtigen sein: die Vernachlässigung der römischen Komödie, die mangelnde Berücksichtigung der redetheoretischen Schriften des Cicero, der Schriften des Tacitus sowie die Hyperreglementierung bei der Lektüreauswahl von Ciceros Reden.

### 7.2.4 Lehrplan: Klassikerkanon als Unterrichtsrealität

Im Lehrplan des acht- bzw. neunstufigen Gymnasiums wurden Ergebnisse der Kanondiskussion aufgegriffen und umgesetzt. Der Lektüreunterricht setzt sich seitdem aus einer Reihe von thematischen Einheiten zusammen (z. B. „Macht und Politik“), die jeweils einen kanonischen Text ins Zentrum stellen (z. B. Caesars *De bello Gallico*) und als ergänzende Lektüre inhaltlich passende Textstücke heranziehen (z. B. Textpassagen aus Suetons *Caesar-Vita* oder aus dem Geschichtswerk von Velleius Paterculus).<sup>24</sup> Dem Lehrer wird damit ein relativ weiter Gestaltungsspielraum zugebilligt; nicht nur hat er bei der Auswahl der für die akribische Originallektüre auszuwählenden Passagen prinzipiell völlig freie Hand, wenngleich die Wahlfreiheit durch Vorgaben der Projektlisten des ISB mit konkreten Stellenangaben und der darauf basierenden gedruckten Lektüreausgaben eingeschränkt wird; er kann im Rahmen der Ergänzungstexte auch auf mittel- und neulateinische Texte zurückgreifen.

---

<sup>22</sup> → Kap. 4

<sup>23</sup> → siehe unten

<sup>24</sup> → Kap. 7.3.3 unten: zu den Begriffen „thematische Zentrierung“ respektive „thematische Abrundung“

## 7.3 Lektüreprinzipien

### 7.3.1 Aufsteigende Lernzieltaxonomie der Lektüredidaktik: Sach-, Problem-, Modellorientierung

Grundlegend für die Gestaltung des Lektüreunterrichts und eng mit Literatúrauswahl und Kanonfrage verbunden ist die von Friedrich Maier übersichtlich dargestellte, hierarchisch angeordnete Lernzieltaxonomie der Lektüredidaktik, die sich an die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schüler während der drei Phasen des Lektüreunterrichts (Lektüre am Ende der Unterstufe, in der Mittelstufe und in der Oberstufe) anpasst und die im engeren Sinn nicht den Prozess des Lesens, sondern den des Verstehens und **Interpretierens** (vgl. für die folgenden Ausführungen auch → Kap. 8.2) des Gelesenen betrifft. Die genannten Interpretationsgesichtspunkte sind in entsprechend dem Entwicklungs- und Kenntnisstand angepasster Form jedem kompetenzorientierten Umgang mit lateinischen Texten immanent. Im Zuge einer avancierten Lektürepropädeutik wird die entwicklungspsychologisch motivierte Taxonomie in die Beschreibung verschiedener Kompetenzstufung bei der Texterfassung umgedeutet.

#### *Sachorientierte Interpretation:*

Die **sachorientierte Interpretation** (Kompetenzstufe: Wissen) begnügt sich zunächst mit dem pragmatischen Erfassen des gelesenen Inhalts, der Sache an sich, und weitet den Blick nur ansatzweise auf das kulturelle Umfeld, in dem der Text entstanden ist. Die schriftstellerischen Leistungen des Autors werden dabei gewürdigt. Texte über konkret fassbare Figuren aus Mythologie und Geschichte sind daher als erste Lesestücke und zu einem einführenden Training im Umgang mit Texten besonders gut geeignet (z. B. Nepos' Hannibalbiographie).

#### *Problemorientierte Interpretation:*

Die **problemorientierte Interpretation** (Kompetenzstufe: Anwenden und Verstehen) versucht, innerhalb noch klar umrissener Sinnkomplexe differenziertere Zusammenhänge, Einstellungen und Werthaltungen zu begreifen und zu hinterfragen, Werte und Normen auf ihre Verbindlichkeit zu überprüfen und persönliche Verhältnisse zwischen im Text vorgestellten Figuren (z. B. Caesar und Ariovist) zu durchschauen. An geeigneten Stellen soll bereits eine Annäherung an die Aktualisierung der Textaussage stattfinden (Caesars Eroberungspolitik und multipolarer Imperialismus heute).

#### *Modellorientierte Interpretation:*

Die **modellorientierte Interpretation** (Kompetenzstufe: Werten) behandelt Problemstellungen in größeren Zusammenhängen, versteht ein bestimmtes Problem als exemplarischen Fall, aus dem ein aus verschiedenen Perspektiven beleuchtetes Modell erwächst, dessen Verständnis zum fachübergreifenden Transfer und zur wertendenden Aktualisierung der Textaussagen befähigt (vgl. bes. die existentielle Dimension philosophischer Texte).

Kurzes Veranschaulichungsbeispiel anhand von Martial 3,8:

„*Thaida Quintus amat. „ Quam Thaida? „Thaida luscam. “  
Unum oculum Thais non habet, ille duos.*“

- **sachorientierte Interpretation:** Sachfrage des typischen Hetärennamens Thais oder grammatische Frage des adjektivischen Fragepronomens; mögliche Doppeldeutigkeit des Namens Quintus als Zahlwort
- **problemorientierte Interpretation:** Zeit- und Geschmacksabhängigkeit von Humor und epigrammatischem Witz im Sinne von Typenspott, der körperliche Gebrechen und geistige Schwächen mitleidlos bloßstellt
- **modellorientierte Interpretation:** Zugehörigkeit zum Genus ‚Epigramm‘ durch die typische Struktur von Erwartung und Aufschluss; Vergleich mit antiken und modernen Paralleltexten und Interpretationen, etwa im Zusammenhang mit der Problematik der „Schmähekritik“

Als Voraussetzung für problem- und modellorientierte Interpretation wird die sachorientierte Interpretation bereits vor Beginn der eigentlichen Lektürephase anhand kürzerer und meist dem Lehrbuch entnommener Texte eingeübt. Laut LP (L1, 7. Jgst., Lernbereich 1: Texte) „arbeiten [die Schülerinnen und Schüler] sprachliche und gedankliche Strukturen von lateinischen Lehrbuchtexten heraus“ und „untersuchen Inhalt, Aufbau, Gedankengang sowie Aussagen lateinischer Lehrbuchtexte, stellen Sachverhalte, Meinungen oder Argumente zusammen und nehmen dazu begründet Stellung“<sup>25</sup> In der Übergangs- und Anfangslektüre der Mittelstufe kann dann auf der Fähigkeit zur sachorientierten Interpretation aufbauend allmählich zur problemorientierten Interpretation fortgeschritten werden. Die Inhalte der Texte sollen nicht mehr nur erfasst, sondern als Problem wahrgenommen und kritisch hinterfragt werden. So äußert sich der LP (L1, 9. Jgst., Lernbereich 1: Texte und ihr kultureller Kontext, 1.2: Macht und Politik): „[Die Schülerinnen und Schüler] erfassen [bei der Lektüre von Caesars *De bello Gallico*] die Fragwürdigkeit von Caesars Vorgehen in Gallien, nehmen zum Verhältnis von Macht und Recht aus heutiger Sicht Stellung und erörtern die Problematik römischer Eroberungspolitik und Expansionsbestrebungen.“<sup>26</sup>

Wie bei der Oberstufenlektüre alle drei Ebenen der Interpretation Anwendung finden, verdeutlichen die Aussagen des G 8-LP (L1/2, 11/12.2 Textarbeit): „Bei der Interpretation erarbeiten sie nicht nur **den gedanklichen Aufbau** und die **Argumentationsstruktur** der lateinischen Texte [*sachorientierte Interpretation*], sondern sie berücksichtigen auch formale Aspekte, wie z. B. gattungsspezifische Merkmale und stilistische Gestaltungsmittel. (...) Darüber hinaus beschreiben sie **Kernstellen in ihrer exemplarischen Bedeutung** für den **Gesamtkontext eines Werkes** [*problemorientierte Interpretation*]. Durch Einbeziehen weiterer Texte oder Textstellen ordnen sie Inhalt und Aussage der Werke in **größere Zusammenhänge** ein [*modellorientierte Interpretation*]. Die vergleichende Analyse der unterschiedlichen literarischen Ansätze und Formen [*Multiperspektivität*] macht ihnen die Funktion und die Leistung der lateinischen Literatur sowie deren nachhaltige Wirkung bis in die Gegenwart [*Aktualisierung*] bewusst.“

---

<sup>25</sup> <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/latein/1-fremdsprache> (21.10.21)

<sup>26</sup> <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/9/latein> (21.10.21)

### 7.3.2 Methodische Formen der Textlektüre

Um in der Lektürephase die Motivation aufrechterhalten und Unterrichtserfolge garantieren zu können, müssen vor Beginn einer jeden Lektüreeinheit unter Berücksichtigung der jeweiligen Vor- und Nachteile der verschiedenen Formen der Textlektüre methodische Entscheidungen getroffen werden. Wie nah die Lektürearbeit am Originaltext orientiert sein soll oder wie weit sie sich davon entfernen darf, ist dabei entsprechend den im Lektüreunterricht beabsichtigten Lernzielen abzuwägen.

#### *Phasen der Textlektüre:*<sup>27</sup>

Die drei Phasen der Textarbeit	
Vor der Lektüre: Hinführung ( <i>pre-reading</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sachinformationen zum Text/Autor</li> <li>• Zusammenhang zum Vorhergehenden herstellen</li> <li>• Aktivierung von Vorwissen</li> <li>• Motivation für die Lektüre</li> </ul>
Lektüre ( <i>while-reading</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Text lesen</li> <li>• Texterschließung</li> <li>• Vokabeln klären</li> <li>• Übersetzen</li> </ul>
Nach der Lektüre: Interpretation ( <i>post-reading</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Text analysieren/interpretieren</li> <li>• produktiv-kreative Umsetzung des Textes</li> <li>• Diskussion; Reflexion; Evaluation</li> </ul>

#### *Mikroskopische / statarische / akribische Lektüre:*

Die **mikroskopische** (oft auch als **statarisch**, im englischen Sprachgebrauch als *scrupulous reading* bezeichnete) **Lektüre** zeichnet sich aus durch ein langsames, fast stehendes, in die Tiefe des lateinischen Textes mit großer Genauigkeit eingehendes Lesen, das das lateinische Sprachmaterial exakt analysiert und dem Prinzip *multum, non multa* gerecht wird, indem es der Qualität der Lektüre den Vorrang einräumt. Gerade diese Form der Lektüre, die den lateinischen Text unter dem Mikroskop betrachtet, dient als Rechtfertigung der Originallektüre, die sich vom einfachen Lesen, das in anderen Literaturfächern zum Erfassen eines Textes meist genügt, unterscheidet (Alleinstellungsmerkmal des AU). Sinnvoll ist die Anwendung der Form der mikroskopischen Lektüre jedoch nur für einzelne, besonders zentrale Teile eines Gesamtwerks, da das langsame Vorankommen die Bewältigung nur geringer Textmengen zulässt und dem Schüler das Erfolgserlebnis verwehrt, wie es die Lektüre größerer Textmengen erfahrungsgemäß bietet.

#### *Plurima lectio:*

Dem gemächlichen Fortschritt beim mikroskopischen Lesen steht das Prinzip der *plurima lectio* konträr gegenüber, das sich dem Prinzip *et multum et multa* folgend die Bewältigung großer Textmengen in kurzer Zeit zum Ziel setzt. Heute kann diese Methode im Schulunterricht aufgrund fehlender Übung kaum mehr praktiziert werden. Bei gänzlichem Verzicht auf das Lesen größerer zusammenhängender Passagen im Original droht jedoch das Ausbleiben der Entwicklung von

<sup>27</sup> Graphik bei Kuhlmann (2010), S. 25; Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlags C. C. Buchner, Bamberg

Sprachbewusstsein und der Fähigkeit zur Sprachreflexion. Folgende Alternativen bietet die moderne Fachdidaktik:

***Kursorische Lektüre:*** → Kap. 6.5

Die **kursorische Lektüre** ist als Gegensatz zur statarischen aufzufassen. Statt in die Tiefe dringt sie in Breite vor, ist definiert als extensiv-zügige Originaltextlektüre, die ergänzend zur genauen Analyse einzelner Textpassagen den Inhalt größerer Texteinheiten paraphrasiert, um so ein schnelleres Vorankommen, einen Eindruck des Gesamten und zugleich eine neue Steigerung der Motivation, die durch langatmiges Verweilen auf einigen wenigen Zeilen entstehen kann, zu erlauben.

***Synoptische / bilinguale Lektüre:***

Die Form der **synoptischen** oder **bilingualen Lektüre** bezeichnet eine Lektürearbeit mit zweisprachiger Ausgabe, die sowohl ein schnelles, kursorisches Lesen als auch Phasen der mikroskopischen Betrachtung des Ausgangstextes ermöglicht. Die synoptische Lektüre birgt als Gefahr in sich, dass der Lektüreunterricht durch die Annäherung an andere Literaturfächer an seiner spezifischen Rechtfertigungsgrundlage verliert und dass ein allmählicher Sprachverlust droht, der daraus resultiert, dass die Schüler sich allein mit einer oberflächlichen Lektüre des übersetzten Textteils begnügen könnten. Um dem entgegenzuwirken, müssen begleitende Erschließungsfragen so gestaltet sein, dass sie die Schüler zur notwendigen Beschäftigung mit dem Originaltext veranlassen. Die Effektivität des Lernens durch Vergleichen und stetiges Wiedererkennen gleicher und ähnlicher Strukturen wird durch die Erkenntnisse der Lernpsychologie gestützt. Durch die Parallelität von Ausgangs- und Zieltext können größere Originaltextmengen bewältigt werden, leichter als bei anderen Lektüreformen lassen sich bei der Arbeit mit zweisprachigen Ausgaben originaltextnähere und -fernere Verfahren kombinieren und die Motivation der Schüler kann nicht nur aufgrund der Verständniserleichterung, sondern auch aufgrund der Möglichkeit der lehrerunabhängigen Lektüre wachsen. Entscheidend für das Gelingen des synoptischen Verfahrens ist die Verwendung einer – ggf. vom Lehrer selbst zu erstellenden – passgenauen Verdeutschung, die möglichst der Wort- und Gedankenfolge des Originals zu entsprechen sucht und prägende sprachliche Eigentümlichkeiten dokumentiert, ohne sperrig zu werden. Solche Bilinguen gewährleisten rasche Sinnerfassung und geben gleichzeitig Impulse zum Umschalten zwischen der deutschen und der lateinischen Fassung, welches die ästhetischen Qualitäten des Originals zu erschließen vermag.

***Übersetzungslektüre:***

Eine Form der übersetzungsentlasteten Textarbeit (Janka [2017] S. 101-112) ist die reine **Übersetzungslektüre**. Das Lesen lateinischer Texte in Übersetzung verzichtet gänzlich auf eine Beschäftigung mit dem Ausgangstext, verlässt sich ganz auf die Wiedergabe in der Zielsprache (→ *Übersetzung*) und als solche erfordert keine lateinische Sprachkompetenz, sodass diese Form der Lektüre antiker Werke auch außerhalb des Lektüreunterrichts denkbar ist. Dennoch eignet sie sich zur Privatlektüre der Schüler und kann diesen etwa zur Erarbeitung eines Inhaltsüberblicks (etwa für Referate und Seminararbeiten) empfohlen werden. Auch hier ist die Qualität und Passgenauigkeit der deutschen Übersetzung entscheidend für den Lernerfolg. Erhellend kann auch der Vergleich verschiedener Übersetzungen sein, die möglichst gegenläufigen Konzepten verpflichtet

sind. An solche Gegenüberstellungen können sich Reflexionen über die Zeit-/Konzeptgebundenheit von Übersetzungen oder über die Grenzen der Übersetzbarkeit antiker Texte anknüpfen, deren Erkenntnis wiederum ein schlagendes Argument für die Originallektüre liefert.

#### ***Textarbeit an Begleit- und Rahmentexten:***

Immer größere Relevanz für eine verständnisgeleitete Originaltextlektüre besitzt auch die kriteriengeleitete übersetzungsentlastete Textarbeit an rein muttersprachlich präsentierten oder mit bilingualen Elementen (lateinischen Einsprengseln) versehenen Nacherzählungen, Paraphrasen, Paralleltexten, kulturkundlichen Sachtexten oder Rezeptionstexten der Originallektüretexte.<sup>28</sup>

### **7.3.3 Innere Ordnung der Lektüresequenz**

#### ***Autoren- / Werklektüre:***

Obwohl bei Maier und Nickel stets unter einem Punkt zusammengefasst, muss begrifflich zwischen Autoren- und Werklektüre unterschieden werden:

Die **Autorenlektüre** dient in erster Linie dazu, sich anhand eines oder mehrerer Werke desselben Autors in dessen Sprache und Stil einzulesen und dessen Gedankenwelt kennenzulernen. Aufgrund der geringen Stundenzahlen bleibt jedoch in der Lektürephase kaum Zeit zu einem solchen Vorgehen.

Häufiger wird auf die **Werklektüre** als „Spezialform der Autorenlektüre“ zurückgegriffen, bei der die Lernenden einen vertieften Einblick in die sprachliche und literarische Gestaltung eines bestimmten, möglichst modellhaft für den Autor und die Gattung stehenden<sup>29</sup> Werks erhalten sollen und die damit die **ästhetische und literarische Bildung** der Schüler fördert und dem Anspruch des Lektüreunterrichts, sprachliche und literarische Bildung zu vermitteln, gerecht wird. Aufgrund des Zeitmangels und des doch oft langsamen Vorwärtstommens erscheint die Lektüre einer Ganzschrift im Original im Schulunterricht nahezu unmöglich und muss durch alternative, originaltextfernere, synoptische oder übersetzungsentlastete Methoden der Textlektüre ausgeglichen werden (s. o.). Die Werklektüre findet vor allem zu **Beginn der Lektürephase** Anwendung, da sie der für diesen Zeitpunkt geforderten **sach- und problemorientierten Interpretation** (s. o.) entgegenkommt und sich gerade für die zur Übergangs- und Anfangslektüre besonders gut geeigneten Autoren und Werke eignet (Komödie als Dramenganzes, Nepos-Biographie als erzählerische Einheit). Neben der Sonderform einer **thematisch bestimmten Werklektüre**, die eine Auswahl an Textstellen nach inhaltlichen und motivationalen Kriterien trifft, kann die Werklektüre auch zur Vorstellung einer bestimmten **literarischen Gattung** (etwa der *Commentarii* Caesars) verwendet werden.

#### ***Thematische Lektüre:***

---

<sup>28</sup> Vgl. Janka (2017) S. 101-112

<sup>29</sup> Vgl. König (2017), S. 137.

Im Gegensatz zur Werklektüre, bei der das gelesene Werk die zu behandelnden Themen vorgibt, orientiert sich die **thematische Lektüre** an einem übergeordneten Thema, dem entsprechend bestimmte Textstellen verschiedener Autoren, Werke, Gattungen und Epochen ausgewählt und den Schülern präsentiert werden. Die thematische Lektüre beherrscht den Lektüreunterricht der Oberstufe, da sie die modellorientierte Interpretation begünstigt und transferfähiges, vergleichendes Lernen fördert. Begründet wird der Nutzen der thematischen Lektüre in vielfacher Hinsicht:

- **Sachaspekt** (Gegenstand)
- **Motivationsaspekt** (Abwechslung)
- **curricularer Aspekt** (Abstimmung auf ein bestimmtes Lernziel)
- **lerntheoretischer Aspekt** (Wissensvernetzung)
- **modelltheoretischer Aspekt** (Multiperspektivität)

Die Methode der Multiperspektivität, der Beleuchtung eines Themas aus verschiedenen Richtungen, kommt der Behandlung bestimmter Themenkomplexe, bei der nicht literarische, sondern inhaltlich-geschichtliche Lernziele im Vordergrund stehen (z. B. Romidee, Humanismus...) sehr entgegen.

Dies entspricht den Anforderungen der Kompetenzorientierung: „Die Ausrichtung auf Kompetenzen bedingt, dass Möglichkeiten zu Vergleich und Kontrastierung gegeben sind. Gerade die Förderung von sozialer und (inter)kultureller Kompetenz profitiert dabei von der Behandlung eines Themas aus der Sicht verschiedener Autoren/Texte (Multiperspektivität)“<sup>30</sup>

Dabei muss jeweils der für Stoff und Lernziel geeignete Typ der thematischen Lektüre ausgewählt werden, wobei unterschieden wird zwischen

- **thematischem Aggregat** (lineare Themenerarbeitung, Reihenfolge der Texte gleichgültig),
- **thematischer Sequenz** (innere Themenentwicklung, gleichrangige Texte, Reihenfolge wichtig),
- **thematischer Zentrierung** (ein Text im Mittelpunkt, dazu Ergänzungstexte),
- **thematischem Exkurs** (Unterbrechung der Hauptlektüre, Exkurs zu angeschnittener Problematik),
- **thematischer Abrundung** (Einmündung der Werklektüre in thematische Lektüre).

Nicht übersehen werden dürfen auch hier die Gefahren: Ein allzu stark betonter Aktualitätsbezug kann die historische Aussage der Texte verdecken, wenn diese eher von ihrem Kontext losgelöst gelesen und interpretiert werden. Die aktualisierende Reflexion und synthetisierende Interpretation hat also unter Berücksichtigung der jeweiligen kulturellen Kontexte zu erfolgen. Oft berücksichtigt man den literarischen Wert der Texte dann zu wenig, wenn der Textausschnitt allein die Funktion einer inhaltlichen Informationsquelle (etwa als Ergänzungs- oder Exkursbeispiel) erfüllt. Hinzu kommt, dass die thematische Lektüre den Schülern oft schwerer fällt, da ihnen die Möglichkeit, sich an den Sprachgebrauch eines bestimmten Autors zu gewöhnen, ebenso versagt bleiben kann wie ein tieferes Verständnis für dessen Gedankenwelt.

---

<sup>30</sup> König (2017), S. 138.



### 7.3.4 Abstimmung der Lektüreform auf Zielsetzung und didaktische Passung

Eine optimale didaktische Passung der Lektüreform kann der Lehrende im Hinblick auf individuelle und vom Lehrplan festgelegte Zielsetzungen erreichen. Diese sind ebenso zu berücksichtigen wie der Kompetenzstand der Lerngruppe insgesamt und der Individuen in ihr – auch an innere Differenzierung ist hier zu denken (**Schülerorientierung**). Nur durch eine Kombination verschiedener methodischer Formen und Ordnungen der Textlektüre vermag man diesen Anforderungen gerecht zu werden. Um gleich zu Beginn der Lektüre einem drohenden **Lektürefrust** entgegenzuwirken, werden vom Lehrplan gerade als **Übergangsektüre** sprachlich und inhaltlich einfache Texte vorgeschlagen, die kursorisches Lesen größerer Passagen erlauben und so die Fähigkeit zum verstehenden Lesen auch für die spätere Lektürephase fördern.

Auch lassen sich die verschiedenen Möglichkeiten zur inneren Ordnung der Lektüresequenz nicht scharf trennen, sondern treten oftmals nebeneinander. Bei der Mittelstufenlektüre werden etwa verschiedene Einheiten der **Autoren- oder Werklektüre** unter einem größeren **Sequenzthema** zusammengefasst; die **thematische Lektüre** der Oberstufe weist, auch wenn Werke literarischer Großformen niemals ganz im Original gelesen werden können, doch auch Ansätze einer Autoren- oder Werklektüre auf, wie thematische Ordnung und Literaturvorschläge im Lehrplan belegen. Viele, zum Großteil fakultativ vorgeschlagene Werke, die in geringen Auszügen als **Ergänzung** des Haupttextes in der Lektüresequenz behandelt werden, erfüllen dabei schlicht die Funktion einer **Annäherungsektüre**, die zu Beginn der Lektüreeinheit an das neue Thema heranzuführt, oder einer **Begleitlektüre**, die das vorherrschende Thema während der Hauptlektüre vertieft und / oder erweitert. Dies veranschaulicht die folgende Übersicht: Sie bietet zunächst ein Schema der Lektüresequenzen des Lehrplans und der diesen zugeordneten Werke resp. Textgruppen. Sodann folgt eine Auflistung der zentralen Kompetenzerwartungen (Kernziele der Sequenzen).

Jgst.	Autoren-/Werklektüre	Thematische Lektüre
8		– <u>Geschichte</u> : frühe, mittlere und späte Kaiserzeit, Rom und die Christen, Römer und Germanen – <u>Politik und Gesellschaft</u> : Rechtswesen, römische Werte (u. a. <i>iustitia</i> ) – <u>Mythos, Religion und Philosophie</u> : mythische bzw. religiöse Vorstellungen sowie philosophische bzw. naturwissenschaftliche Ansätze – <u>Literatur</u> : Phaedrus, Fabeln
9	<b>FABELHAFTES, FIKTIONALES, SPANNENDES</b>	
	Phaedrus, Fabeln; Hygin, <i>Fabulae</i> ; Gellius, <i>Noctes Atticae</i> ; <i>Gesta Romanorum</i> ; <i>Historia Apollonii regis Tyri</i> ; Amerigo Vespucci, <i>Mundus novus</i> ; Das Buch der Bücher: <i>Vulgata</i>	geeignete Prosatexte von der Antike bis zur Neuzeit
	<b>MACHT UND POLITIK</b>	
	Nepos, <i>De viris illustribus</i>	
	Caesar, <i>De bello Gallico</i>	Texte über Caesar: z.B. Velleius Paterculus; Sueton, <i>Vita Caesaris</i> ( <i>thematische Zentrierung</i> )
	<b>SPOTT MIT SPITZER FEDER</b>	
10	<b>REDE UND BRIEF - KOMMUNIKATION IN DER ANTIKE</b>	
	Cicero, Prozessreden Plinius d. J., Briefe	Briefe späterer Epochen ( <i>thematischer Exkurs</i> )
	<b>LIEBE UND LEIDENSCHAFT</b>	

	Catull, <i>Carmina</i> Ovid, <i>Ars amatoria</i>	
	<b>ROM UND EUROPA</b>	
	Einhard, <i>Vita Karoli Magni</i> Jacobus de Voragine, <i>Legenda aurea</i> Piccolomini, <i>De duobus amantibus historia (Euryalus et Lucretia)</i> <i>Carmina Burana</i> mit Vagantenlyrik	geeignete lokalhistorische Texte und Inschriften ( <i>thematisches Aggregat</i> )
11	<b>POLITIK IN KRISENZEITEN</b>	
	Sallust, <i>Catilina</i> Cicero, <i>Orationes Philippicae</i>	
	<b>MYTHOS – VERWANDLUNG UND SPIEL</b>	
	Ovid, <i>Metamorphosen</i>	
	<b>DENKEN – EIN SCHLÜSSEL ZUR WELT</b>	
		Originaltexte zur Philosophie sowie zu bedeutenden Philosophen der Antike und ihren Lehren (u. a. zu Vorsokratikern, Sokrates, Diogenes) u. a. von Cicero, Erasmus von Rotterdam ( <i>thematisches Aggregat</i> )
12 <sup>31</sup>	<b>PHILOSOPHANDUM EST – PHILOSOPHISCHE HALTUNGEN</b>	
	Cicero (u. a. aus: <i>De finibus</i> , <i>De natura deorum</i> , <i>Tusculanae disputationes</i> ), Lukrez, <i>De rerum natura</i> Seneca, <i>Epistulae morales ad Licilium</i>	Ergänzung durch: Horaz, <i>Oden</i>
	<b>DIFFICILE EST SATURAM NON SCRIBERE – RÖMISCHE POLITIK UND GESELLSCHAFT IN SATIRISCHER DARSTELLUNG</b>	
	Catull, <i>Carmina</i> (satirische Gedichte), Horaz, Satiren Petron, <i>Satyrica</i> (v. a. aus der <i>Cena Trimalchionis</i> )	
13	<b>IMPERIUM SINE FINE DEDI – LITERATUR UND HERRSCHAFT IM AUGUSTEISCHEN ROM</b>	
	Livius, <i>Ab urbe condita</i> Vergil, <i>Aeneis</i>	Ergänzung durch: Augustus, <i>Res Gestae</i> und Horaz, <i>Oden</i>
	<b>SI IN UTOPIA FUISSES MECUM – STAATSPHILOSOPHISCHE ENTWÜRFE</b>	
	Cicero, <i>De re publica</i> Cicero, <i>De officiis</i> Augustinus, <i>De civitate Dei</i>	

Jgst.	Thema	Zentrale Kompetenzerwartungen (Die Schülerinnen und Schüler...)
9	FABELHAFTES, FIKTIONALES, SPANNENDES  MACHT UND POLITIK	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ordnen die gelesenen Autoren bzw. Werke der Übergangsektüre und deren Inhalte in einen literaturgeschichtlichen und ggf. historischen Zusammenhang ein.</li> <li>– nehmen zu inhaltlichen Fragen und Problemen Stellung, die sich aus der Beschäftigung mit den Texten der Übergangsektüre ergeben, auch vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenswirklichkeit.</li> <li>– erläutern im Zusammenhang mit der Darstellung von Leben und Werk herausragender historischer Persönlichkeiten römische Wertbegriffe.</li> <li>– erkennen bei der Lektüre von Originaltexten aus Biografie und Commentarius Grundmuster menschlichen Verhaltens, die ihnen auch aus ihrer eigenen Lebenswelt bekannt sein können, und erörtern verschiedene Aspekte der Handlungsweise historisch bedeutsamer Persönlichkeiten.</li> <li>– erfassen bei der Lektüre einer Biografie des Cornelius Nepos gattungstypische Elemente antiker Darstellung bedeutender historischer Persönlichkeiten.</li> <li>– arbeiten aus einer Biografie des Cornelius Nepos die römische Sicht auf Politiker oder Heeresführer anderer Völker heraus und beschreiben deren Machterwerb und Machtverlust.</li> </ul>

<sup>31</sup> Die Lektürepensen der Jgst. 12 und 13 entstammen jeweils dem „erhöhten Anforderungsniveau“.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– arbeiten aus Caesars <i>De bello Gallico</i> besondere Merkmale einer propagandistisch-manipulativen Rechtfertigungsschrift heraus.</li> <li>– erfassen die Fragwürdigkeit von Caesars Vorgehen in Gallien, nehmen zum Verhältnis von Macht und Recht aus heutiger Sicht Stellung und erörtern die Problematik römischer Eroberungspolitik und Expansionsbestrebungen.</li> </ul>
	SPOTT MIT SPITZER FEDER	<ul style="list-style-type: none"> <li>– untersuchen in den Epigrammen Martials den Umgang mit römischen Wertvorstellungen.</li> <li>– erfassen in den Epigrammen Martials den dichterisch-satirischen Umgang mit menschlichen Schwächen und nehmen zu Möglichkeiten und Grenzen von Spott in der Kunst Stellung.</li> <li>– erkennen bei der Lektüre von Texten aus Martials Epigrammen menschliche Verhaltensweisen und typische Situationen, die ihnen auch aus ihrer eigenen Lebenswelt bekannt sein können, und vergleichen Martials epigrammatischen Spott mit aktuellen Formen öffentlicher Herabsetzung anderer Personen (z. B. Cybermobbing).</li> </ul>
10	REDE UND BRIEF – KOMMUNIKATION IN DER ANTIKE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– erfassen anhand der Lektüre einer Auswahl aus Ciceros Prozessreden sowie ggf. anhand von antiken und modernen Texten zur Rhetorik den hohen Entwicklungsstand der antiken Redekunst, deren Stellenwert im öffentlichen Leben der Römer und ihren nachhaltigen Einfluss auf die Rhetorik Europas.</li> <li>– vergleichen Originaltexte aus Ciceros Prozessreden nach Inhalt, Aufbau, Darstellungsweise und Zielsetzung mit ausgewählten Reden des 20. und 21. Jahrhunderts und erörtern Möglichkeiten der Beeinflussung durch sprachliche Mittel sowie damit verbundene Gefahren von Manipulation.</li> <li>– stellen aus Plinius-Briefen Positionen von Menschen der Antike zu Themen ihrer Zeit zusammen und erörtern die Textaussagen vor dem Hintergrund eigener Werthaltungen.</li> <li>– vergleichen Plinius-Briefe mit schriftlichen Kommunikationsformen des 20./21. Jahrhunderts, v. a. in einer zunehmend von Digitalisierung geprägten Welt.</li> </ul>
	LIEBE UND LEIDENSCHAFT	<ul style="list-style-type: none"> <li>– erkennen bei der Lektüre von Texten aus Catulls <i>Carmina</i> und Ovids <i>Ars amatoria</i> menschliche Verhaltensweisen und typische Situationen, die ihnen auch aus ihrer eigenen Lebenswelt bekannt sein können, und erörtern verschiedene Aspekte zwischenmenschlicher Beziehungen.</li> <li>– erfassen an Rezeptionsdokumenten die Wirkungsmacht der Dichtung von Catull und Ovid (<i>Ars amatoria</i>).</li> <li>– erfassen in der Liebesdichtung Catulls poetische Ausdrucksformen leidenschaftlichen Erlebens und nehmen zu verschiedenen Verhaltensweisen in einer Partnerschaft Stellung.</li> <li>– erfassen in Ovids <i>Ars amatoria</i> den spielerischen Umgang mit der Gattung Lehrgedicht und nehmen zum Rollenverständnis in Liebesbeziehungen Stellung.</li> </ul>
	ROM UND EUROPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>– erkennen sprachliche, stilistische und ggf. dichterische Gestaltungsmerkmale nachantiker Originaltexte zum Themenbereich „Rom und Europa“ und erklären das Zusammenspiel von Textform und -inhalt.</li> <li>– belegen an nachantiken Texten Kontinuität und Wandel im Fortleben antiker Formen, Stoffe und Motive und weisen exemplarisch den Einfluss der griechisch-römischen Antike auf die europäische Kulturgeschichte nach.</li> </ul>
11	POLITIK IN KRISENZEITEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vergleichen Originaltexte aus Sallusts <i>Catilina</i> und Ciceros <i>Orationes Philippicae</i> mit aktuellen Formen politischer Meinungsbildung in einer zunehmend von Digitalisierung geprägten Welt und erörtern Möglichkeiten, durch sprachliche Mittel politische Willensbildung zu beeinflussen, sowie damit verbundene Gefahren politischer Manipulation.</li> <li>– erörtern ausgehend von Sallusts <i>Catilina</i> die Objektivitätsproblematik in historischen Darstellungen aus Antike und Gegenwart.</li> <li>– begründen Ciceros zentrale politische Rolle in der Krisenzeit der ausgehenden Republik und erläutern an seinem Beispiel, auch mit Blick auf die Gegenwart, Möglichkeiten und Grenzen politischen Wirkens.</li> </ul>
	MYTHOS – VERWANDLUNG UND SPIEL	<ul style="list-style-type: none"> <li>– erkennen in Ovids <i>Metamorphosen</i> ein dichterisches Werk der Weltliteratur, dessen Autor sich auch spielerisch-ironisch über Gattungstraditionen in der lateinischen Literatur hinwegsetzt.</li> <li>– erkennen bei der Lektüre von Originaltexten aus Ovids <i>Metamorphosen</i> wichtige mythologische Gestalten und deren Schicksale wieder, erfassen</li> </ul>

	DENKEN – EIN SCHLÜSSEL ZUR WELT	<p>den Mythos als Ausdruck menschlicher Grunderfahrungen und erörtern die dargestellten Verhaltensmuster vor dem Hintergrund ihrer eigenen Überzeugungen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– erkennen in Cicero den entscheidenden Vermittler griechischer Philosophie in Rom und erfassen die Bedeutung der lateinischen Sprache bei der Vermittlung griechischen Gedankenguts.</li> <li>– erkennen bei der Lektüre von Texten zur Philosophie sowie zu bedeutenden Philosophen der Antike und deren Lehren Denkweisen und Lebenshaltungen, die sie mit denen ihres Erfahrungsbereichs vergleichen und kritisch überprüfen.</li> </ul>
12 <sup>32</sup>	PHILOSOPHANDUM EST – PHILOSOPHISCHE HALTUN- GEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>– erkennen aufgrund ihres Überblicks über zentrale philosophische Denkansätze und Richtungen der Antike in den philosophischen Vorstellungen römischer Autoren griechisches Gedankengut wieder.</li> <li>– beschreiben die Entwicklung des antiken Denkens von der Frage nach dem Ursprung des Seins über die Fokussierung auf den Menschen seit der sokratischen Wende hin zur Orientierung auf ein glückliches Leben des Individuums seit dem Hellenismus.</li> <li>– arbeiten bei der Lektüre von Texten aus philosophischen Werken von Cicero, Lukrez und Seneca Denkansätze und Haltungen zu Grundthemen menschlicher Existenz (z. B. Freiheit, Glück, Tod) heraus, vergleichen sie mit denjenigen ihres Erfahrungsbereichs und nehmen kritisch dazu Stellung.</li> </ul>
	DIFFICILE EST SATURAM NON SCRIBERE – RÖMISCHE POLITIK UND GESELL- SCHAFT IN SATIRISCHER DARSTELLUNG	<ul style="list-style-type: none"> <li>– erkennen durch die Lektüre von Originaltexten aus Catulls satirischen Gedichten, Horaz’ Satiren und Petrons <i>Satyrica</i> die römische Gesellschaft der Republik und Kaiserzeit als Publikum für satirische Darstellungen und zugleich als deren Quelle für gattungstypisch überzeichnete Figuren und Lebensweisen.</li> <li>– erörtern in kritischer Auseinandersetzung mit den in satirischen Darstellungen vorgeführten menschlichen Verhaltensmustern soziale, ethische und ästhetische Problemstellungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Überzeugungen.</li> <li>– untersuchen die satirisch-kritische Darstellung menschlicher Verhaltensweisen und gesellschaftlicher Zustände und diskutieren Möglichkeiten und Grenzen von Satire.</li> </ul>
13	IMPERIUM SINE FINE DEDI – LITERATUR UND HERR- SCHAFT IM AUGUSTEISCHEN ROM	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vergleichen Texte aus Livius’ <i>Ab urbe condita</i> und Vergils <i>Aeneis</i> miteinander und arbeiten verschiedene literarische Ausdrucksformen zur Darstellung von Geschichte und politischen Positionen heraus.</li> <li>– arbeiten aus Texten von Livius, Vergil und aus Horaz’ Ode 4, 15 Bezüge zur Herrschaft des Augustus heraus und beschreiben hieran exemplarisch das Verhältnis von Künstlern bzw. Intellektuellen zum Herrschaftssystem.</li> <li>– erfassen die Abhängigkeit der Deutung historischer Prozesse von den Erfahrungen und dem Blickwinkel des Betrachters und nehmen zum Verhältnis von Literatur und Politik Stellung.</li> </ul>
	RES PUBLICA RES POPULI – STAATSPHILOSOPHISCHE BETRACHTUNGEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>– begründen anhand der Auseinandersetzung mit Ausführungen in Ciceros <i>De re publica</i> über die ideale Staatsform und über den Begriff der Gerechtigkeit eigene Überlegungen zu bestmöglichen Formen menschlichen Zusammenlebens und zu Recht und Gerechtigkeit im Staat.</li> <li>– vergleichen verschiedene Staatsdefinitionen und Staatsentstehungslehren sowie Staats- und Verfassungsformen von der Antike (z. B. Platon, Aristoteles, Polybios, Augustinus) bis zur Neuzeit miteinander und erörtern Grundfragen staatlicher Organisation.</li> <li>– erläutern ausgehend von geeigneten Originaltexten aus Ciceros Werken <i>De re publica</i> und <i>De officiis</i> die Problematik des <i>bellum iustum</i>, erörtern Grundfragen zwischenstaatlicher Beziehungen und nehmen zu gegenwärtigen (welt-)politischen Diskussionen (z. B. über hegemoniale Ansprüche einzelner Nationen) reflektiert Stellung.</li> <li>– diskutieren die Verpflichtung des Individuums zum aktiven Einsatz für die Gemeinschaft und zur Übernahme von Verantwortung in der Gesellschaft, u. a. aufgrund der Lektüre von Texten aus Ciceros <i>De re publica</i></li> </ul>

---

<sup>32</sup> Die Kompetenzerwartungen zu den Lektüresequenzen der Jgst. 12 und 13 entstammen jeweils dem „erhöhten Anforderungsniveau“.

und unter kritischer Würdigung des politischen Engagements Ciceros vor dem Hintergrund der Verhältnisse der späten Republik.

### 7.3.5 Medien der Textlektüre

Die Lektürephase zeichnet sich im Vergleich mit dem Spracherwerbsunterricht durch größere Gestaltungsfreiheit des Unterrichtenden aus. Der Lehrende ist nicht mehr an die durch Sprachlehrwerksreihen vorgenommenen kleinteiligen Konkretisierungen des Curriculums gebunden, die sich namentlich in der Darbietung des Vokabulars, des Grammatikstoffes, der Lesestücke und Übungen niederschlagen.

Gleichwohl ist eine Tendenz zur Normierung auch in der Lektürephase feststellbar: Lehrwerksreihen haben mittlerweile ihre Fortsetzung in Bänden zur „Übergangslektüre“ gefunden (nach dem Beispiel von *Prima, Übergangslektüre*, Ausgabe A, Bamberg 2006),<sup>33</sup> deren didaktische Konzeption aufs engste an die Spracherwerbspraxis angelehnt ist und die auch keine echte Übergangslektüre im Sinne von leicht adaptierten Originaltexten bieten, sondern sich weitgehend auf Kunstlatein beschränken, das allenfalls inhaltlich und nur stellenweise auch sprachlich von Originaltexten inspiriert ist.

In jüngerer Zeit haben – auch aus praktischen und ökonomischen Gründen – sich Lektüre-**Anthologien** etabliert,<sup>34</sup> die ganz auf die **thematischen** Lektüresequenzen des Lehrplans resp. die ISB-Projektlisten zugeschnitten sind und relativ wenige Freiräume lassen. Der Umfang des für die akribische Originallektüre gebotenen lateinischen Textes ist weiter rückläufig. Zur Annäherung an diese Passagen bieten die Herausgeber unter Rückgriff auf neuere didaktische Konzepte Texterschließungsverfahren auf, die auch Rezeptionsdokumente einbinden.

Als Beispiel zur Sequenz „Macht und Politik (Jgst. 9) sei die Doppelseite aus *Legamus! PLUS 1* (Berlin 2021) zum Thema „Caesars skrupelloser Weg an die Macht (Sueton, Div. Iul. 19-20)“ analysiert (S. 76f.):

---

<sup>33</sup> Überarbeitete Fassungen von *Prima, Übergangslektüre* liegen vor in: Utz, Clement (Hrsg.): *Buchners Übergangslektüre. Latein 1*, erarb. von Wolff-Rüdiger Heinz und Gerhard Hey, Bamberg: Buchner, 2013; Utz, Clement (Hrsg.): *Buchners Übergangslektüre. Latein 2: Ich und die anderen*, erarb. von Wolff-Rüdiger Heinz und Gerhard Hey, Bamberg: Buchner, 2015. - Utz, Clement (Hrsg.): *Buchners Übergangslektüre. Latein 3: Grenzen erproben*, erarb. von Wolff-Rüdiger Heinz und Gerhard Hey, Bamberg: Buchner, 2017.

<sup>34</sup> **Beispiele:** Hotz, Michael/Lausmann, Matthias/Lorenz, Sven (Hrsg.): *Legamus! Lateinisches Lesebuch 1*, München: Oldenbourg, 2012; Hotz, Michael/Lausmann, Matthias/Lorenz, Sven (Hrsg.): *Legamus! Lateinisches Lesebuch 2*, München: Oldenbourg, 2013; Berchtold, Volker/Hotz, Michael (Hrsg.): *Legamus! PLUS. Lateinisches Lesebuch 1*, Berlin: Cornelsen, 2021; Berchtold, Volker/Hotz, Michael (Hrsg.): *Legamus! PLUS. Lateinisches Lesebuch 2*, Berlin: Cornelsen, 2022; Berchtold, Volker/Hotz, Michael (Hrsg.): *Legamus! PLUS. Lateinisches Lesebuch 3*, Berlin: Cornelsen, 2023; Utz, Clement (Hrsg.): *Buchners Lesebuch Latein. Ausgabe A1*, Bamberg: Buchner, 2012; Utz, Clement (Hrsg.): *Buchners Lesebuch Latein. Ausgabe A2*, Bamberg: Buchner, 2013; Lobe, Michael/Zitzl, Christian (Hrsg.): *Lesebuch Latein. Mittelstufe 1*, Bamberg: Buchner, 2021 [Sammlung ratio]; Lobe, Michael/Zitzl, Christian (Hrsg.): *Lesebuch Latein. Mittelstufe 2*, Bamberg: Buchner, 2022 [Sammlung ratio]; Lobe, Michael/Zitzl, Christian (Hrsg.): *Lesebuch Latein. Oberstufe 1 neu*, Bamberg: Buchner, 2023 [Sammlung ratio]; Lobe, Michael/Zitzl, Christian (Hrsg.): *Lesebuch Latein. Oberstufe 2 neu*, Bamberg: Buchner, 2024 [Sammlung ratio].

MACHT UND POLITIK

**1 Caesars skrupelloser Weg an die Macht** Sueton, Div. Iul. 19–20

Das Kernstück von Caesars Politik als Konsul war ein Ackergesetz. Im Kampf um die Annahme dieses Gesetzes stellt Caesar seinen Amtskollegen Bibulus politisch kalt. → *Lex agraria*  
Davon erzählen Sueton und auch Robert Harris in seinem Roman „Titan“.

Caesar cum Bibulo consul creatur. (1) **Lege autem agraria promulgata** (2) **obnuntiantem collegam** (3) **armis foro expulit ac** (4) **postero die in senatu conquestum** (5) **nec quoquam reperto, qui super tali consternatione referre aut censere aliquid auderet, qualia multa saepe in levioribus turbis decreta erant.** (6) **in eam coegit desperationem, ut, quoad potestate abiret, domo abditus nihil aliud quam per edicta obnuntiaret.**

Sueton berichtet weiter von einem Scherz, den sich manche humorvollen Römer (*nonnulli urbanorum*) bei der offiziellen Datumsangabe erlaubten.

9 **Unus ex eo tempore omnia in re publica et ad arbitrium administravit, ut nonnulli urbanorum non Caesare et Bibulo <consulibus>, sed Iulio et Caesare consulibus actum scriberent utque vulgo mox ferrentur hi versus:**  
„Non Bibulo quiddam nuper sed Caesare factum est:  
Nam Bibulo fieri consule nil memini.“

→ S. 219 Kursorisch lesen  
→ S. 237 Wörterbuchgebrauch

GAIUS IULIUS CAESAR

1 Lies zunächst den Romanausschnitt auf der rechten Seite.

2 Beide Texte sind durch Nummern in Abschnitte untergliedert, die inhaltlich einander entsprechen. Untersucht, ggf. in Gruppen, die Abschnitte 1–5 und gebt aus Harris' Text jeweils die Stelle an, die mit der farbig hervorgehobenen Aussage Suetons übereinstimmt. (Beachtet: Die fett gedruckten Verben sind politische Fachausdrücke, die ihr nachschlagen müsst.) Erschließt dann den Inhalt von (6).

3 **conqueri** (*Perf. conquestus sum*) sich beschweren (*Bezugswort: collegam*)

4 **nec quoquam reperto** (*Abi. abs.; nec quisquam: und keiner*) **super** (*m. Abl.*) über

6 **coegere** (*m. Ark.*) in (einen Zustand) versetzen

7 **quoad potestate abiret** bis zum Ende seiner Amtszeit

8 **per edicta** schriftlich

3 Z. 9–12: Nenne die beiden Datumsangaben, vergleiche sie und erkläre den Scherz.  
→ *Jahreszählung*

4 Erläutere mithilfe der grün gefärbten Passage und der Spottverse (Z. 13–14) die Hintergründe dieses Scherzes.

9 **unus** *gemeint ist Caesar*  
**ex eo tempore** von da an  
**ad arbitrium** nach seinen eigenen Vorstellungen

**Übersetzung**  
„Nicht unter Bibulus ist neulich etwas geschehen, sondern unter Caesar.  
Denn dass etwas unter dem Konsul Bibulus geschah, daran kann ich mich nicht erinnern.“

→ AH 5.59 nominaler Ablativus absolutus

**Robert Harris: Titan** (S. 432 ff.)  
*Tiro, Ciceros Sekretär, berichtet:*

(1) Am Abend vor der Abstimmung über Caesars Landreformgesetz drang vom Forum Lärm zu uns herauf (...). Im Morgengrauen hing ein Schleier braunen Qualms über dem Gelände hinter dem Tempel des Castor, wo die Abstimmung stattfinden sollte. Cicero zog sich sorgfältig an und ging hinunter aufs Forum. (...)

(2) Nach einer Weile fiel uns auf, dass zur Via Sacra hin (...) gedrängt und geschoben wurde. Schnell wusste jeder, dass Bibulus mit den drei Volkstribunen eingetroffen war, die gegen das Gesetz ihr Veto einlegen wollten. Das erforderte ungeheuren Mut. Um uns herum zogen Männer Dolche und sogar Schwerter unter ihrer Kleidung hervor. (...) Bibulus schlug auf die Hände, die ihn festzuhalten versuchten, riss sich immer wieder los und kletterte schließlich aufs Podium. (...) Der Lärm der rasenden Menge war ohrenbetäubend. Bibulus zeigte hinauf zum Himmel und fuhr sich mit einer ruckartigen Geste quer über den Hals. Er wiederholte diese Geste mehrere Male, bis jeder verstand, was er damit sagen wollte – in seiner Funktion als Konsul hatte er den Himmel beobachtet, die göttlichen Vorzeichen stünden ungünstig, öffentliche Angelegenheiten könnten deshalb nicht verhandelt werden.

(3) Dann näherten sich plötzlich zwei stämmige Burschen, die einen großen Bottich trugen (...). Sie stiegen auf das Podium, hoben den Bottich hoch und kippten eine widerliche braune Flüssigkeit über Bibulus, die ihn von Kopf bis Fuß durchnässte. (...) Er und seine Anhänger flohen aus dem Forum.

(4) [Am nächsten Tag findet eine Senatsitzung unter dem Vorsitz des Bibulus statt.] Er erhob sich und verlangte als Erstes, dass die Kammer die schändlichen Gewaltausbrüche des Vortages verurteilen müsse. Des Weiteren bestand er darauf, das Gesetz für ungültig zu erklären, weil die Vorzeichen ungünstig gewesen seien.

(5) Aber niemand war dazu bereit – nicht, solange draußen vor der Tür mehrere Hundert bewaffnete Männer warteten.

(6) (...)

5 Verfasse eine eigene Fortführung des Harris-Textes bei (6).

6 Vergleiche die Darstellung bei Sueton und Harris anhand von Recherche mit der des Plutarch (Pompeius-Vita 48).

7 Ordne den Inhalt der Textstelle in den Lebenslauf Caesars ein. → *Caesars Leben*, S. 74

8 Der Populär – ein Populist? Recherchiere den Begriff „Populismus“ und erörtere, ob Caesar im modernen Sinne als Populist gelten könnte.

→ GUT ZU WISSEN  
**Jahreszählung**  
In Rom war es seit der Republik üblich, das Jahr nach den beiden amtierenden Konsuln zu benennen. Dies geschah mit einer festen Formel im nominalen Ablativus absolutus, z. B.: *C. Antonio Hybrida et M. Tullio Cicerone consulibus* – „unter dem Konsulat von C. Antonius Hybrida und M. Tullius Cicero“. Dies entspricht dem Jahr 63 v. Chr.

→ GUT ZU WISSEN  
**Lex agraria**  
Im Jahr 59 v. Chr. brachte Caesar den Antrag über ein Ackergesetz zur Abstimmung in den Senat. Es sah die Verteilung des Staatslandes (*ager publicus*) an Veteranen und bedürftige Familien vor. Dieses innovative, volksfreundliche Gesetz fiel beim konservativen Senat jedoch durch. Daraufhin brachte Caesar das Gesetz in der Volksversammlung auf dem Forum durch – allerdings unter Tumulten und Gewalt gegen die politischen Gegner.

→ GK 4 Volksversammlung  
→ GK 5 Zeitrechnung und Kalender

Das Lektürekonzepth beruht auf dem Grundsatz der Annäherung an das Original durch vorangestellte Erschließungsaufgaben (*pre-reading-activities*). Im vorliegenden Beispiel beziehen sich die Aufgaben 1) und 2) auf das rechts abgedruckte Rezeptionsdokument aus der Gegenwartskultur. Es handelt sich um einen längeren Auszug aus dem historischen Roman *Titan*, dem zweiten Band der Cicero-Trilogie von Robert Harris. Diese Gestaltung beruht mithin auf den Prinzipien der rezeptionsdiagnostischen Lektüre lateinischer Texte nach Janka (2016). Die Koordinierung ist durch die identische Nummerierung der inhaltlich analogen Abschnitte erleichtert. Die Aufgabe, (unter fakultativer Arbeitsformvariation) den hellgrün hervorgehobenen Passagen aus Suetons Original die entsprechenden Stellen in der Adaption bei Harris zuzuordnen, muss mit der Dekodierung des lateinischen Textes verbunden werden (also: *while-reading*), ohne dass eine Rekodierung im Deutschen ausdrücklich verlangt wäre. Der Entschluss von Caesars Kollegen Bibulus, fortan in häuslicher Zurückgezogenheit zu wirken, ist durch Textinhaltserschließung des Abschnitts 6 der Sueton-Passage zu gewinnen. Diese Aufgabenstellung wird als erste der *post-reading*-Interpretationsaufgaben auf der zweiten Seite (Aufgabe 5) wiederholt und mit dem handlungsorientiert-kreativen Arbeitsauftrag einer deutschsprachigen Fortschreibung des Harris-Textes verbunden. Der historische Rahmen von Caesars rücksichtslosem Eintreten für sein Ackergesetz und der Kaltstellung seines Kollegen Bibulus wird durch eine kurze deutsche inhaltliche Vorentlastung zu Beginn der Doppelseite erläutert. Die zweite Spalte der zweiten Seite bietet zudem realienkundliche (hier näherhin: historische) Informationskolumnen zur Verständnishilfe. Auf der unteren Hälfte der linken Seite findet sich nach einer deutschsprachigen Überleitung (mit lateinischem Einsprengsel) ein in drei Farben gehaltener Abschnitt um die höhnische öffentliche Aufnahme von Bibulus' faktischer Ausschaltung durch Caesar. Aufgabe 3 zu Z. 9-12 setzt eine Dekodierung des Abschnitts voraus

und bahnt ein tieferes Inhaltsverständnis an, das durch den Impuls von Aufgabe 4 noch erweitert und gefestigt wird. Die Z. 13-14 zitierten Spottverse sind synoptisch auf Latein und Deutsch geboten. Die weiteren Interpretationsaufgaben auf der zweiten Seite fördern Fach-/Sach-, Methoden- und Selbstkompetenz (Recherche und Textvergleich mit Plutarch, Pompeius-Vita 48 in Aufgabe 6 als allerdings wenig präziserte Aufgabenstellung), sichern das historische Wissen (Einordnung der Vorkommnisse in Caesars Vita in Aufgabe 7) und regen zu aktualisierender Interpretation (Vergleich Popular-Populist/Populismus) an. Eine im engeren Sinn sprachlich-stilistische Erschließung der Textstelle kommt dabei zugunsten einer mehrkanalig und vielfach vernetzten Inhaltserfassung etwas kurz.

Bei den Restbeständen der herkömmlichen **Autoren- und Werklektüre**, die auch der gegenwärtige Lehrplan beibehalten hat (meistens in Form der **thematischen Zentrierung** → 7.3.3), bleiben dem Lehrenden durchaus noch mehr oder minder ausgedehnte Möglichkeiten, eigene Akzente zu setzen. Deren Reichweite hängt in der Regel von der Menge und der Vielseitigkeit der Textauswahl ab, die eine im Druck vorliegende **Lektüreausgabe für den Unterricht** bietet. Alternative Textgrundlagen wie Internetmaterialien oder interaktiv von der Lerngruppe mit dem Unterrichtenden selbst erstellte Lektürecorpora haben sich bisher nicht auf breiter Front durchsetzen können.

Neben den Anthologien bleibt auch die **didaktisch-methodisch aufbereitete Auswahl** als Medium und Spiegel des Lektüreunterrichts bedeutsam. Als neue Tendenz ist hier die konsequent binnendifferenzierende Gestaltung etwa in den Reihen *Classica. Kompetenzorientierte lateinische Lektüre, explica! binnendifferenzierte Lektüre zum Falten* (jeweils Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht) und *scala. Lektüre für den binnendifferenzierten Lateinunterricht* (Bamberg: Buchner) zu vermerken.

Waren diese Medien in früheren Zeiten als „Bleiwüsten“ verrufen, weil sie zumeist eine Überfülle kleingedruckter Originaltexte mit allenfalls spärlichen, in Zusatzbände ausgelagerten Wortangaben boten, aber keine oder kaum Motivationshilfen wie Anregungen für Veranschaulichung und Interpretation enthielten, so hat sich das Bild nunmehr vollständig gewandelt. Die Fülle der den antiken Texten in solchen Lektüreausgaben oft beigelegten Bildmaterialien (Gemälde und Skulpturen aus unterschiedlichen Epochen, Karikaturen, Skizzen, Collagen, Comics) wird indes nicht selten als problematisch, weil vom Text ablenkend empfunden; didaktisch sinnvoll ist ein wohl-dosierter Einsatz schulmäßig erschlossener und durch gezielte Leitfragen mit der Interpretation verknüpfter Bilddokumente und anderer Rezeptionszeugnisse resp. Vergleichsmaterialien.

Als Beispiel für eine modernen didaktischen Prinzipien verpflichtete Lektüreausgabe sei knapp ein Auszug aus der folgenden Ovid-Edition analysiert:

Ovid, *Metamorphosen*.<sup>35</sup>



Bryce Cameron Liston (geb. 1965, USA) - Narcissus und Echo, 1996

- Nil habet ista sui, tecum venitque manetque, 435  
tecum discedet, si tu discedere possis!”
- 54 Non illum Cereris, non illum cura quietis  
abstrahere inde potest, sed opaca fusus in herba  
spectat inexploto mendacem lumine formam,
- 57 perque oculos perit ipse suos paulumque levatus 440  
ad circumstantes tendens sua bracchia silvas  
„Ecquis, io silvae, crudelius” inquit „amavit?
- 60 Scitis enim et multis latebra opportuna fuistis.  
Ecquem, cum vestrae tot agantur saecula vitae,  
qui sic tabuerit, longo meministis in aevo? 445

1. Beschreibe genau die Haltung, Gestik und Mimik von Echo und Narcissus in den Bildern von Waterhouse und Liston. - Ordne den Bildern einzelne Textstellen zu.
2. Warum spricht Narcissus die umgebenden Bäume an?
3. Was macht die Liebe des Narcissus so grausam und quälend (*crudelius*, Vers 59)?

WS: 6. Körper(teile) und 9. Natur (bes.: Zeit) [S. 150 und 162]

- 52 **Sb:** *ista (umbra) ni<hi>l sui habet* - **Cerēs,-eris f.:** **Ceres**, Göttin des Getreides (meton.: Nahrung)  
54 - **quiēs,-ētis f.:** Ruhe, Schlaf [→ engl. *quiet*] - **opācus:** schattig - **fūsus:** ausgestreckt - **in-**  
56 **ex-plētus** (!) - **mendāx,-ācis:** täuschend, lügenhaft - **per-īre:** vergehen, verlorengehen - **levātus:**  
57 erhoben - **iō:** O, ihr - **latebrum:** Versteck - **tābēscere (tābēscō, tābui):** vergehen, dahinsiechen,  
62 sich verzehren - **aeuum:** Zeit(raum)

<sup>35</sup> Ovid, *Metamorphosen*, bearbeitet von Henneböhl, Rudolf, Bad Driburg 42011, S. 59; Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Ovid-Verlages.



Der Ausschnitt aus der Mythe von Narcissus und Echo, von der Henneböhl 2011, 54–62 auf neun Seiten immerhin 87 Verse (Ov. met. 3,379–401; 407–470) für die Originallektüre aufbereitet hat, weist folgende Merkmale eines Lektüremediums unserer Zeit auf:

Die farbige Abbildung eines zeitgenössischen Kunstwerkes (1996) verdeutlicht die bleibende Herausforderung der ovidischen Thematik an kreative Rezipienten.

Das Gemälde wird nicht nur als Ornament oder bloße Veranschaulichung abgedruckt, sondern ist im Sinn einer anregenden Text-Bild-Interaktion durch die Frage 1) schlüssig in die Erschließung des poetischen Textes eingebunden. Dabei kann der Vergleich die je eigenen Gestaltungsmöglichkeiten von Malerei und Poesie unterstreichen. Zum reproduzierten Gemälde von Bryce Liston lassen sich insbesondere die Verse Ov. met. 3,437–440a zuordnen (in der alternativen Zählung: 54–57a): Hier schildert der Erzähler eindringlich die durch Narcissus' Selbstverliebtheit ausgelöste schmachtende Abschottung von Nahrung und natürlichem Lebensrhythmus, die als Vorboten seines Dahinschwindens lesbar werden. In 3,440b (alternativ: 57b) beginnt im Text Narcissus' verzweifelte Anrede an die Waldbäume, die das Bild durch sein Waldszenario andeutet.

Als Impuls zum tieferen Textverständnis kann das Szenario des Gemäldes mit dem schmachtenden Narcissus an der Spiegelquelle dienlich sein; herauszustellen sind auch wesentliche Unterschiede, etwa die im Gemälde hinzugemalten Nymphen (als Chiffren für Echo selbst, die ja gemäß des ovidischen Handlungsverlaufs bereits versteinert ist), während für Ovids Text die faktische Einsamkeit des Narcissus entscheidend bleibt.

Der lateinische Text ist in leserfreundlichem Layout, klar und übersichtlich (mit doppelter Zählung) geboten, allerdings ohne Verständnishilfen durch Markierungen (etwa der Hyperbata).

Der farblich abgehobene Kasten enthält knappe Fragen zum elementaren Nachvollzug des Textinhalts, die bereits in der ersten „Nachlesephase“ knapp beantwortbar sind und den Ausgangspunkt für eine anspruchsvollere Zusammenschau bei der Interpretation bilden können.

Der Sub-linea-Kommentar bringt zunächst Querverweise auf den als Anhang gebotenen Autorenwortschatz, den Henneböhl gemäß neueren Erkenntnissen der Wortschatzdidaktik nach Sachfeldern geordnet hat.

Sodann erfolgen sehr knappe – m. E. zu lakonische – Wortangaben in Gestalt von Wortgleichungen als Übersetzungshilfen. Es fehlen indes – notwendige – Anleitungen zur syntaktischen Erschließung (etwa zu *nil ... sui* in 3,435 oder *Cereris* und *quietis* als Gen. obi. in 3,437) oder zur charakteristischen Semantik der poetischen Diktion Ovids, z. B. *per-ire* „verschmachten“ (3,440) als Andeutung von Narcissus' tragischem Ende.

### **7.3.6 Die textdidaktische und rezeptionsästhetische Erschließung der Lucretia-Episode aus Livius' *Ab urbe condita* als Beispiel aus der Oberstufenlektüre**

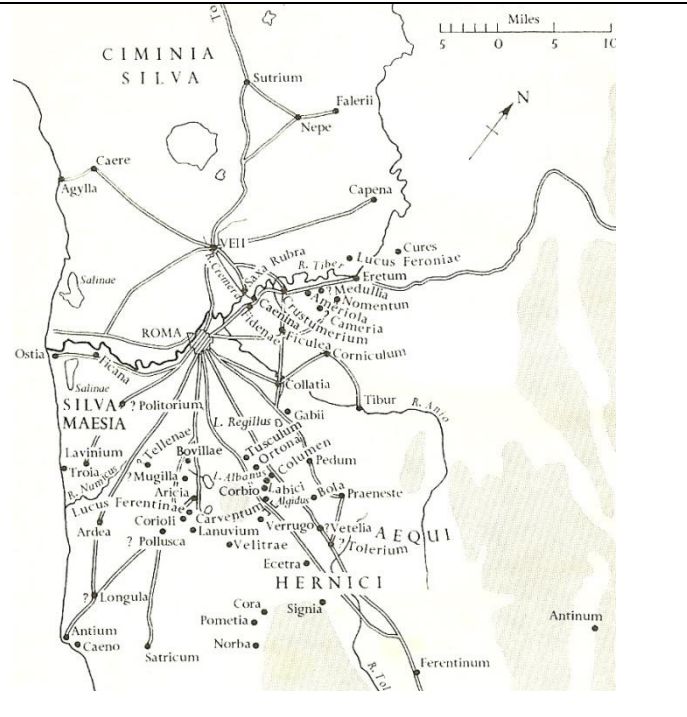
Mit welchen Methoden kann nun die Liviusdidaktik als exemplarischer Fall der Oberstufenlektüredidaktik einen Beitrag dazu leisten, scheiternden (und ja vor allem Misserfolgserlebnisse statt Einsicht und Verständnis vermittelnden) Lektüreversuchen systematisch vorzubeugen? Eine mögliche Antwort könnte in einer mehrstufigen Einbettung des Originaltextes in ein textpragmatisch angelegtes heuristisches Umfeld liegen.

Dabei kann es nicht um die Überbordung des Unterrichts mit einer schieren Fülle von Paralleltex-ten und Rezeptionszeugnissen gehen, die ja dann wieder der Überreizung und Zerstreuung Vor-schub leisten könnten.

Vielmehr sollte der **Originaltext** tatsächlich um der **Konzentration** auf ihn willen im **Mittel-punkt einer mehrkanaligen Vielfalt von Annäherungsverfahren** stehen. Diese sind entspre-chend der nach wie vor philologischen Ausrichtung der Instruktion schwerpunktmäßig textbasiert, öffnen sich aber programmatisch auch in Richtung der Rezeptionsästhetik. So werden Rezeptions-dokumente unterschiedlicher Genera und Epochen nicht als Ornament oder Appendix vorgezeigt, sondern durch zielgerichtete Erschließungsfragen mit der Textarbeit verwoben.

Das konsequente **Miteinander verschieden intensiver Verfahren** der Textlektüre zielt auf eine behutsame Hinführung zum Original: Nach einem auf Deutsch gebotenen Hinführungstext, der Liv. 1,57,1–3 knapp zusammenfasst und die Ortsstruktur der Erzählung anhand der Karte von Roms Umland veranschaulicht, folgt nicht sofort der reine Originaltext. Dazwischen steht eine **Bilingue**, die durch eine möglichst wortfolgengetreue eigene Übersetzung eine echt **synoptische Erschließung** durch das folgerichtige Training von Kolumnenlesen und Hin- und Herspringen zwischen deutscher und lateinischer Version ermöglichen soll. Auf diese Weise kann dann anhand des Liviuustextes zunächst ein wirkliches Leseerlebnis stattfinden, auf das sich eine Interpretation der dramatischen Struktur dieser Exposition der Lucretia- / Brutustragödie aufbauen lässt.

(Zunächst wird eine kurze Hinleitung zum historiographischen Text geboten. Die Vorgeschichte erscheint in synoptischer Aufbereitung:)<sup>36</sup>

<p>Text:  Liv. 1,57,1– 3</p>	<p><i>König Tarquinius, der wegen seiner willkürlichen Amtsführung den Beinamen Superbus, „der Hochmütige“, erhalten hat, unternimmt einen Raubkrieg gegen die reiche Latinerstadt Ardea südlich von Rom (Karte!). Er will Beute machen, die sein Privatvermögen und die Staatskasse aufbessern soll. Durch Zuwendungen will er das Volk wieder gefügig machen, in dem der Widerstand gegen seine Zwangsherrschaft wächst. Doch die Belagerung Ardeas zieht sich in die Länge:</i></p>	
--	--	--

<sup>36</sup> Bildquelle: A COMMENTARY ON LIVY BOOKS 1–5 by R. M. Ogilvie (1964) Map 1 ‘The Campagna’ by permission of Oxford University Press.

(Liv. 1,57,4-10a)

(I) In den dort angelegten Stellungen herrschte, wie es vorkommt in einem eher durch Dauer als durch Heftigkeit geprägten Krieg, hinreichend freie Verpflegungszufuhr, für die Führungsschicht freilich in höherem Maß als für die einfachen Soldaten; die königlichen Prinzen pflegten sich jedenfalls manches Mal die Zeit mit Partys und gegenseitigen Einladungen zu vertreiben.

(II) Als sie einmal zum Trinken bei Sextus Tarquinius versammelt waren, wo auch Tarquinius Collatinus, Egerius' Sohn, zu Gast war, da kamen sie auf ihre Ehefrauen zu sprechen. Die eigene Frau pries jeder als wunder wie herrlich an; als es daher zu einem hitzigen Wettstreit kam, meinte Collatinus, Reden seien hier fehl am Platz; innerhalb weniger Stunden könne man sicher in Erfahrung bringen, welche Überlegenheit vor den anderen Lucretia, seine Frau, auszeichne: „Wieso, wenn noch der Elan der Jugend in uns steckt, steigen wir nicht auf unsere Pferde und überprüfen persönlich, wie unsere Frauen geartet sind? Das dürfte für jeden der deutlichste Augenschein sein, was ihm bei unerwarteter Ankunft des Mannes vor Augen tritt“.

(III) Sie waren schon erglüht vom Weingenuss: „Nur los“, (riefen) alle; sie holen alles aus ihren Pferden heraus und fliegen geradezu nach Rom. Als sie dort bei der ersten Abenddämmerung angelangt waren, geht es von dort weiter nach **Collatia**, wo sie Lucretia, ganz anders als die königlichen Schwiegertöchter, die sie bei aufwendigen Partys im Freundeskreis und entsprechendem Zeitvertreib angetroffen hatten, zu später Nachtstunde noch hingebungsvoll bei Wollarbeiten im Kreis der im künstlichen Licht beschäftigten Mägde mitten im Haus (Atrium) sitzend vorfinden. Im Frauenwettstreit gebührte der erste Preis also Lucretia. Bei ihrer Ankunft wurden der Ehemann und die Tarquinier freundlich willkommen geheiß. Der siegreiche Ehemann lädt leutselig die königlichen Prinzen ein.

Übersetzung: Markus Janka

*(I) In his stivis, ut fit longo magis quam acri bello, satis liberi com meatus erant, primoribus tamen magis quam militibus; regii quidem iuvenes interdum otium conviviis comisationibusque inter se terebant.*

*(II) Forte potantibus his apud Sex. Tarquinius, ubi et Collatinus cenabat Tarquinius, Egeri filius, incidit de uxoribus mentio. Suam quisque laudare miris modis; inde certamine accenso Collatinus negat verbis opus esse; paucis id quidem horis posse sciri quantum ceteris praestet Lucretia sua. „Quin, si vigor iuventae inest, conscendimus equos invisimusque praesentes nostrarum ingenia? id cuique spectatissimum sit quod necopinato viri adventu occurrerit oculis.“*

*(III) Incaluerant vino; „Age sane“ omnes; citatis equis avolant Romam. Quo cum primis se intendentibus tenebris pervenissent, pergunt inde Collatiam, ubi Lucretiam haudquaquam ut regias nurus, quas in convivio luxuque cum aequalibus viderant tempus terentes sed nocte sera deditam lanae inter lucubrantes ancillas in medio aedium sedentem inveniunt. Muliebris certaminis laus penes Lucretiam fuit. Adveniens vir Tarquiniique excepti benigne; victor maritus comiter invitat regios iuvenes.*

Die Darbietung und Aufbereitung derjenigen Partien des Originaltextes, die für eine akribische Lektüre vorgesehen sind, sei anhand der folgenden Stichpunkte erläutert:

- Um einen Lektüreerfolg sicherzustellen, darf die Textauswahl weder zu umfangreich noch zu stark „zerstückelt“ und durch Kürzungen, Auslassungen oder Bearbeitungen unterbrochen sein: Es bietet sich an, ein zusammenhängendes Stück des Livius textes ohne Änderungen vorzulegen.
- Die Anordnung folgt dem Zweispaltenprinzip: In der etwas größeren linken Spalte wird lateinischer Text bis zum Umfang etwa einer Verszeile in – bei Prosatexten – kolometrischer (oder syntaktischer) Umschrift abgedruckt, die bereits eine übersichtliche syntaktische Grobstrukturanalyse enthält und damit auch eine Lese- resp. Vorlesehilfe darstellt.
- Der Kommentar ist als disziplinierter *ad-lineam*-Stellenkommentar angelegt. Er lagert üppige Vokabelangaben in einen Autorenwortschatz aus und beschränkt sich auf die zum unmittelbaren Verständnis notwendigen Worterklärungen. Dabei wird oberstufenadäquat auf die eigenständige, entdeckende Herleitung der passenden Wortbedeutungen Wert gelegt (etwa bei *iuvenalis*). Signale wie Fettdruck verwende ich als Hinweis auf mögliche Probleme bei der syntaktischen Durchdringung des Textes (z. B. Abl. abs., hist. Infinitiv, Or. obl.), bei verkürzten Ausdrucksweisen im Lateinischen bietet der Kommentar verständnisfördernde inhaltliche Auffüllung.
- Wo noch Raum dafür bleibt, sind im Petitdruck sachliche Erläuterungen (etwa zur juristischen Sicht auf die Schuldproblematik) eingefügt.

(Liv. 1,57,10b–11; 1,58,1–12)

<p>Ibi Sextum Tarquinius mala libido <b>Lucretiae per vim stuprandae</b> capit; cum forma tum spectata castitas incitat. Et tum quidem ab nocturno iuvenali ludo in castra redeunt.</p> <p><b>Paucis interiectis diebus</b> Sextus Tarquinius <b>inscio Collatino</b> cum comite uno Collatiam venit. Ubi exceptus benigne ab ignaris consilii cum post cenam in hospitale cubiculum deductus esset, amore ardens, postquam satis tuta circa sopitique omnes videbantur, stricto gladio ad dormientem Lucretiam venit sinistraque manu mulieris pectore oppresso „Tace, Lucretia“ inquit; Sextus Tarquinius sum; ferrum in manu est; moriere, si emiseris vocem.“ Cum pavida ex somno mulier nullam opem, prope mortem imminens videret, tum Tarquinius <b>fateri</b> amorem, <b>orare</b>, <b>miscere</b> precibus minas, <b>versare</b> in omnes partes muliebrem animum.</p>	<p>Gerundiv! stupr-äre : stuprum „Schändung“ castitās, ātis „Sittsamkeit“ iuven-ālis, e: zu iuvenis</p> <p><b>Abl.abs.!</b>; <i>inter-icere</i> „einschieben“ ā (feminis) īgnārīs cōnsiliī (eius) hospit-ālis, e : zu hospes <i>sōpītus, a, um</i> „eingeschlafen“</p> <p>moriēre = moriēris; ē-mittere „von sich geben“</p> <p>Infinitivgebrauch! versāre: Intens. zu vertere</p>
---	--

Ubi obstinatum videbat et ne mortis quidem metu inclinari, addit ad metum dedecus:  
cum mortua iugulatum servum nudum positurum ait, ut in sordido adulterio necata dicatur.

**Quo terrore** cum vicisset obstinatum pudicitiam velut vi victrix libido, profectusque inde Tarquinius ferox **expugnato decore muliebri** esset, Lucretia maesta tanto malo nuntium Romam eundem ad patrem Ardeamque ad virum mittit, ut cum singulis fidelibus amicis veniant; ita facto maturatoque **opus esse; rem atrocem incidisse.**

Spurius Lucretius cum Publio Valerio Volesi filio, Collatinus cum Lucio Iunio Bruto venit, cum quo forte Romam rediens ab nuntio uxoris erat conventus.

Lucretiam sedentem maestam in cubiculo inveniunt. Adventu suorum lacrimae obortae, quaerentique viro „Satin salve?“ „Minime“ inquit; „quid enim salvi est mulieri **amissa pudicitia?**

Vestigia viri alieni, Collatine, in lecto sunt tuo; ceterum corpus est tantum violatum, animus insons; mors testis erit.

Sed date dexteram fidemque haud impune adultero fore.

Sextus est Tarquinius, qui hostis pro hospite priore nocte vi armatus mihi sibi, si vos viri estis, pestiferum hinc abstulit gaudium.“

Dant ordine omnes fidem; consolantur aegram animi avertendo noxam ab coacta in auctorem delicti: mentem peccare, non corpus, et, unde consilium afuerit, culpam abesse.

„Vos“ inquit „videritis, quid illi debeatur:

Ego me, etsi peccato absolvo, supplicio non libero; nec ulla deinde impudica Lucretiae exemplo vivet.“

Cultrum, quem sub veste abditum habebat, eum in corde defigit, prolapsaque in vulnus moribunda cecidit.

Conclamat vir paterque.

*ob-stinātus, a, um (stare)* „beständig, hartnäckig“; *in-clinārī* „wanken“  
cum mortuā (Lucretiā); iugul-āre „abstechen“; (sē) positūrum (esse)  
sordidus „dreckig, schäbig“; adulterium „Ehebruch“; necāta (Lucretia esse) dīcātur.

*pudīc-itia* „Sittenreinheit“  
victrīx, īcis (f) zu vincere  
**Abl.abs.;** *decus, oris* „Schmuckstück“

*ita* „nun“; *mātūrātus* „beschleunigt“  
Or.obl.!

*ob-orīrī* „hervorströmen“  
*Sati(s)n(e) salvē?* „Alles in Ordnung?“  
**Abl.abs.**

*īn-sōns* „unbescholten“  
date dexterās (manūs) ...; adulter, erī (m): adulterium

mihī sibīque: zu pesti-ferum „Verderben bringend“

*au-ferre gaudium* „Befriedigung rauben“; *ordine* „der Reihe nach“  
aeger animī „deprimiert“; noxa „Schuld“; ab co-āctā (Lucretiā) (Prinzipien des röm. Rechts, das zwischen *peccāta sine dolō* und solchen unterscheidet, die *dolō malō* begangen wurden.)

vīd-eritis = videātis „mögt zusehen“  
illī (auctōrī dēlictī)

im-pudīca (fēmina Rōmāna)  
culter, trī (m) (: scalpere) „Messer“

dē-figere = figere

Ein Abrundungstext in deutscher Sprache – hier mit einer sehr knappen Zusammenfassung des Kap. Liv. 1,59 – öffnet die Tür zur unterrichtlichen Interpretation.

Text: Liv. 1,59	<i>Das skandalöse Schicksal der Lucretia wird von Lucius Iunius Brutus zum Anlass genommen, zunächst in Collatia und dann in Rom selbst einen allgemeinen Volksaufstand gegen die verhassten Könige zu entfesseln. Die Tarquinier werden schändlich aus Rom verjagt, die Geburtsstunde der römischen Republik hat geschlagen. Fortan liegt die oberste Staatsgewalt in den Händen von jährlich wechselnden Magistraten, den Consuln.</i>
--------------------	--

Diese soll durch die Aufgabenstellungen Impulse erhalten, indem möglichst gewichtige und das Interesse der Schüler in vielfältiger Weise weckende Gesichtspunkte abgedeckt werden:

- philologisch-historische Textanalyse (Fragen 1–4; 5–8),
- rezeptionsästhetische Aufgabenstellungen zu diversen Epochen (augusteische Zeit / Ovid über frühe Neuzeit, Hans Sachs, bis hin zur Moderne, Benjamin Britten) und Genera (Dichtung, Malerei und Musik / Theateraufführung),
- Aktualisierung (über Inszenierung in Frankfurt am Main), ansonsten eher direkt im Unterricht ad hoc vorzunehmen (etwa bzgl. Traumatisierung von Missbrauchs- und Vergewaltigungsopfern heute resp. politische Dimension von Vergehen im Intimbereich der Sexualdelikte),
- Kreative Dimension ist hier nicht expliziert, weil das in Lehrmaterialien nicht selten gezwungen wirkt: Je nach Lerngruppe kann der Unterrichtende die Umsetzung des Historikertextes in ein anderes künstlerisches Genre (Malerei, Hörspiel, Drama, Musikstück, Video...) anregen und dabei auf die in dem Unterrichtsmaterial gebotenen Rezeptionsdokumente als Anreize zu eigener schöpferischer Umsetzung zurückgreifen.

**Aufgaben mit Erwartungshorizont (=EH)**

**Erläutern Sie die erzählerischen Mittel, durch die Livius in der Geschichte von Lucretia durchweg private, ja höchstpersönliche, mit politischen Themen verbindet.**

[EH: programmatische Juxtaposition des Königssohnes mit Namen Sextus Tarquinius und seiner Kontrastierung der Wertbegriffe *castitas* (3) und *pudicitia* (43) mit *libido* (1/28) und *impudica* (65); ebenso auch die Darstellung des Vergewaltigers als *hostis pro hospite* (50); Herstellung einer breiteren Öffentlichkeit durch das Opfer Lucretia, die ihren Fall selbst zum Exemplum erhebt und ihm eine politische Dimension verleiht (30-38).]

**Beschreiben Sie im Einzelnen die Querverbindungen zwischen dem militärisch-politischen Rahmen und dem Kern der Lucretiahandlung!**

[EH: Lockere Sitten im Lager von Ardea und die Frauenwette im Zustand der Trunkenheit (Liv. 1,57,4–10a) werden gesteigert durch die hemmungslose Libido und den Gesetzesverstoß des Königssohnes im Kern der Handlung. Aus dem Abrundungstext erhellt, dass das Vergehen des Prinzen zum Paradigma für die Willkürherrschaft der Könige überhaupt wird.]

**Man hat die Geschichte um Lucretia als „Tragödie“ bezeichnet. Grenzen Sie „Akte“ und „Szenen“ ab, in die sich diese Tragödie unterteilen ließe!**

[EH: Akt I – Exposition: Szene 1 – Trinkgelage und Frauenwette, Szene 2 – Überraschungsbesuch bei der tugendhaften Lucretia; Akt II – erregendes Moment: verbotene Liebeslust des Königssohns; Akt III – Peripetie: Szene 1 – vergebliche Werbung, Szene 2 – Vergewaltigung; Akt IV: Lucretias Vergeltung – Politisierung der Tat; Akt V – Katastrophe: Szene 1 – Lucretias Selbstmord, Szene 2 – Absetzung der Könige]

**Geben Sie die Methoden der Druckausübung an, zu denen Sextus Tarquinius greifen muss, um die Keuschheit der Lucretia zu überwinden!**

[EH: Überwältigung im Schlaf; Einschüchterung mit Waffengewalt; Wechsel zwischen Liebesgeständnis, Verlockungen und Drohungen; erfolgreiche Erpressung der Tugendhaften durch Drohung mit inszeniertem Ehebruch]

**Stellen Sie dar, wie Livius auf die psychische Befindlichkeit des Vergewaltigungsopfers eingeht. Vergleichen Sie seine Darstellung in dieser Hinsicht mit der Fassung der Geschichte, die Ovid in seinem Kalendergedicht erzählt (R 1)!**

[EH: Knappste Bemerkungen zur Ängstlichkeit (*pavida*, 17) und hartnäckigen Sittenreinheit (*obstinatam pudicitiam*, 27) bei Livius stehen einer eindringlichen und differenzierten Schilderung des angstvollen Schweigens, des Zitterns und des inneren Kampfes der Lucretia bei Ovid gegenüber (Fast. 797-806).]

**Belegen Sie anhand des Textes, an welchen Stellen eine direkt wertende Stellungnahme des Historikers kenntlich wird!**

[EH: *mala libido* (1), *terrore* (27), *victrix libido* (28), *ferox* (29), Beschreibung der Tat als *delictum* (56)]

**Vergleichen Sie die Gestaltung des Handlungskomplexes in Botticellis Gemälde mit Livius' Text: Welche Elemente werden wie umgesetzt, wo liegen Abweichungen von der Schilderung des Geschichtsschreibers vor!**

[EH: In einem antikisch stilisierten Architekturtableau werden drei Szenen aus der Lucretia-Geschichte als Einzelbilder dargestellt: Links die Bedrohung der Lucretia, in der Mitte die Zur-Schau-Stellung der bereits toten Lucretia als Menetekel der Königsherrschaft und Anlass für bewaffneten Aufruhr gegen die Herrscher, rechts die Klage über Lucretias Selbstmord innerhalb der Familie; Gemeinsamkeit: Ineinander von Privat und Politisch wird in unterschiedlichen Handlungs- bzw. Bildsequenzen entfaltet; Unterschied: Vorgeschichte und Motivation bleiben ausgeblendet.]

**Das Rezeptionsdokument 3 stellt eine Frankfurter Neuinszenierung der Oper *The Rape of Lucretia* von Benjamin Britten (1913-1976) vor. Informieren Sie sich in geeigneten Nachschlagewerken über den Komponisten und dieses Werk! Stellen Sie dar, welche Momente der livianischen Erzählung aufgegriffen, der modernen Zeit angepasst und in ein anderes künstlerisches Genre übertragen wurden!**

**Rezeptionsdokument 1 (R1): Ovid, *Fasti* 2,791–810<sup>37</sup>**

<p><i>functus erat dapibus: poscunt sua tempora somnum;</i>  <i>nox erat, et tota lumina nulla domo.</i>  <i>surgit et aurata vagina liberat ensem</i>  <i>et venit in thalamos, nupta pudica, tuos;</i>  <i>utque torum pressit, 'ferrum, Lucretia, mecum est'</i> 795  <i>natus ait regis, 'Tarquiniusque loquor.'</i>  <i>illa nihil, neque enim vocem viresque loquendi</i>  <i>aut aliquid toto pectore mentis habet;</i>  <i>sed tremit, ut quondam stabulis deprensa relictis</i>  <i>parva sub infesto cum iacet agna lupo.</i> 800  <i>quid faciat? pugnet? vincetur femina pugnans.</i>  <i>clamet? at in dextra, qui vetet, ensis erat.</i>  <i>effugiat? positis urgentur pectora palmis,</i>  <i>tum primum externa pectora tacta manu.</i>  <i>instat amans hostis precibus pretioque minisque:</i> 805  <i>nec prece nec pretio nec movet ille minis.</i>  <i>'nil agis: eripiam' dixit 'per crimina vitam:</i>  <i>falsus adulterii testis adulter ero:</i>  <i>interimam famulum, cum quo deprensa fereris.'</i>  <i>succubuit famae victa puella metu.</i> 810</p>	<p>Fertig war er mit Essen; höchste Zeit ist es zum Schlafen.          Nacht war es; nirgendwo brennt Licht noch im ganzen Haus.          Er steht auf, von der goldenen Scheide befreit er die Waffe          und dringt ein ins Gemach, schamhafte Gattin, zu dir.          Als er ihr Bett bestieg: „Mein Schwert, Lucretia, ist bei mir“,          so sprach der Königssohn: „Tarquinius spricht zu dir.“          Sie sagt kein Wort, denn keine Stimme, kein Sprechvermögen,          keine Besinnung bleibt in ihrem Herzen zurück.          Sondern sie zittert, wie wenn das Gehege verlässt, dann gepackt wird und          in den Fängen des Feinds liegt das Lämmchen beim Wolf.          Was soll sie tun? Etwa kämpfen? Besiegt werden Frauen beim Kämpfen.          Schreien? Doch in der Hand hält zum Verbot er das Schwert.          Fluchtversuche? Es drücken auf ihre Brust seine Hände,          ihre Brust, damals zuerst fremder Hand ein Begriff.          Zusetzt ihr der verliebte Feind mit Bitten, mit Geld und mit Drohen.          Weder Bitten noch Geld noch seine Drohung besticht:          „Nichts erreichst du, ich nehme“, sagt er, „dir schändlich dein Leben.          Fälschlich des Ehebruchs zeige ich Wüstling dich an.          Um bring ich einen der Diener, mit dem du, so sag ich, ertappt warst.“          Jetzt unterlag ihm die Frau, von der Verleumdung besiegt.</p> <p style="text-align: right;">Übersetzung: Markus Janka</p>
--	--

**Rezeptionsdokument 2 (R2): Lucretia in der bildenden Kunst:**

Sandro Botticelli (1445–1510), Die Geschichte der Lucretia (um 1496–1505)



Bildquelle: Wikipedia, public domain

<sup>37</sup> Gerlach, Wolfgang: *Fasti*. Lateinisch-deutsch. München 1960.



### Rezeptionsdokument 3 (R3): Lucretia modern

#### **The Rape of Lucretia (erstmals: 1946)**

Oper in zwei Akten. Libretto nach André Obeyes (1892-1975) Stück *Le viol de Lucrèce* (1931) von Ronald Duncan (1914–1982)  
Musik von Benjamin Britten (1913–1976)

Oper Frankfurt im Bockenheimer Depot (2008)



The Rape of Lucretia  
Oper Frankfurt  
Prince Tarquinius (Nathaniel Webster) und Lucretia (Claudia Mahnke)  
Foto: Barbara Aumüller<sup>38</sup>

Die Oper endet nicht mit Lucretias Suizid, sondern mit einem hoffnungsvollen Ausblick. Im Epilog verkünden die Erzähler die Erlösung durch Christus.  
Auch bei dieser dritten Vorstellung: langer und stürmischer Beifall am Ende.

<sup>38</sup> [www.kulturfreak.de/Besprechungen/BespOper/BO6/bo6.html](http://www.kulturfreak.de/Besprechungen/BespOper/BO6/bo6.html); Abdruck mit freundlicher Genehmigung von Barbara Aumüller.

## Anhang 1<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> → Kap. 7.3.2 (Fußnote 15); vgl. (Pfad: ISB-Homepage – Gymnasium – Fächer – Latein – Lehrplan – Jahrgangsstufe)

## Anhang 2: Kriterienkatalog<sup>40</sup> für die didaktische Analyse von Lektüreausgaben

Folgende Punkte können bei der Analyse berücksichtigt werden, stellen aber kein verbindliches Gliederungsschema dar:

### 1. Aufbauprinzipien und optische Aufbereitung:

- Berücksichtigung des Zwei- oder Vierseitenprinzips (Vorteil: gleich bleibender Umfang und Aufbau jedes Kapitels; Nachteil: enge formale Vorgaben für die Gestaltung und Bebilderung der Kapitel) oder fortlaufender Text;
- optische Gewichtung der einzelnen Teile, gekennzeichnet durch Umfang, Schriftgrad usw.;
- Verhältnis von Text und Bebilderung.

### 2. Didaktische Gesamtkonzeption, Themen- und Textauswahl sowie übergeordnete Kriterien:

- Grad der Entsprechung zwischen didaktischer Konzeption und Lehrplan;
- Transparenz der didaktisch-methodischen Konzeption;
- Art der Einbettung des Einzelkapitels in eine größere Sequenz;
- Art der Umsetzung der Forderungen des Lehrplans innerhalb des Kapitels;
- Grad der Verwendbarkeit für das Eigenstudium bzw. die eigene Lektüre;
- Grad der Berücksichtigung von Grundwissenselementen;
- Art und Umfang der Berücksichtigung sowie Aufbereitung von Elementen des „Übens, Wiederholens und Vertiefens“ im Sinne der Nachhaltigkeit;
- Art der Verknüpfung der einzelnen Kapitel untereinander im Sinne des roten Fadens (hauptsächlich in Bezug auf den Inhalt);
- Grad der Integration von autoren- oder werkspezifischen Elementen der Wortschatz- und Grammatikarbeit (Spezialwortschatz, spezifisches Syntaxprofil usw.);
- Altersgemäßheit und Anspruchsniveau der Darstellung in Bezug auf Inhalt, Wortschatzarbeit und Grammatik(wiederholung);
- Progression des Schwierigkeitsgrades im Verlauf der Lektüresequenz;
- Grad der Repräsentativität der Textauswahl für den Autor / die Gattung / das Werk / das Thema;
- Qualität und Grad der didaktischen Reduktion in Bezug auf die Einführungen zu Autor, Gattung, Werk und Thema;
- Grad der Berücksichtigung von spezifischen Arbeitsmethoden der Lektürebehandlung und des Lektüreunterrichts (metrische Analyse, Übersetzungsvergleich, Stilkunde, Syntaxanalyse, Rezeptionsgeschichte in Wort und Bild usw.);
- Grad der Möglichkeiten einer Aktualisierung der Themen;
- Qualität des Begleit- und Zusatzmaterials (historische und literaturhistorische Einordnung; Berücksichtigung komparatistischer Ansätze; Motiv- und Problemgeschichte);
- Grad der Berücksichtigung fächerübergreifender Ansätze;

---

<sup>40</sup> → Kap. 5.4.7, Fußnote 22

- Grad der Eignung im Sinne des Übersetzungstrainings und der Autor- bzw. Werkprofilierung;
- Grad der Eignung im Sinne der Schulung von Texterschließung und Textinterpretation.

### **3. Präsentation der Einzelkapitel:**

- inhaltliche Präsentation des Einzelkapitels in Überschrift, Kapitelbeschreibung, hinführende Bemerkungen, Haupttext, Leitfragen usw.;
- Stellenwert und Position der Grammatik(wiederholung) bzw. der Wortschatz- und Wortkundearbeit;
- Aufbereitung des Lektüretextes in Bezug auf Umfang, optische Hilfen zum Übersetzen usw.;
- Grad der Abweichung von der Originallektüre (Kürzung, Adaption, Veränderungen in Wortschatz und Grammatik usw.).

### **4. Kommentierung:**

- Stellenwert der Wortschatz- und Grammatikkommentierung innerhalb des Kommentars;
- Art, Umfang und Aufbereitung des Kommentars (Ad-lineam, sub-linea, in Form eines Begleitbandes; Beschränkung auf Übersetzungshilfen oder Worterklärungen; Berücksichtigung von Übersetzungshilfen im Sinne von Änderungen der Wortstellung; Bereiche der Kommentierung wie Wortschatz, Syntax, Sachkommentar, wortkundliche Elemente und Wortbildung; weiterführende Hinweise als Bestandteil des Kommentars usw.);
- Zielsetzung des Kommentars: rasche Erschließung des Textes / philologische Erfassung des Originaltextes / Texterschließung / Vorbereitung der Interpretation des übersetzten Textes usw.;
- Grad des Anschlusses an einen standardisierten Grundwortschatz (Bamberger bzw. Regensburger Wortschatz).

### **5. Aufgabenteil:**

- Grad der Ausgewogenheit zwischen Texterschließung und Interpretation;
- Grad der Berücksichtigung von Elementen der Wortschatz- und Grammatikarbeit im Sinne von Sicherung und Erweiterung der bestehenden Kenntnisse;
- Zielsetzung und didaktische Konzeption der Aufgaben;
- Anzahl, Art und Aufbau der Aufgaben;
- Grad der Vielfalt an Aufgaben bzw. der Berücksichtigung verschiedener Aufgabentypen;
- Anordnung und Grad der Schwierigkeitsprogression der Aufgaben;
- Grad der Möglichkeit der Binnendifferenzierung;
- Grad der Verständlichkeit der Arbeitsaufträge;
- Grad der Berücksichtigung von methodischen Anleitungen auch in Bezug auf zu verwendende Hilfsmittel;
- Grad der Berücksichtigung kompetenzorientierter Aufgabenstellungen bzw. des Vorhandenseins „multivalenter Aufgaben“;
- Grad der Berücksichtigung von Aufgaben zum inhaltlichen Verständnis;
- Grad der Berücksichtigung von Elementen der Motivation im Rahmen der Aufgaben (Umfang der Einzelaufgaben, Variationsbreite, dynamischer Wechsel zwischen anspruchsvollen und weniger anspruchsvollen Elementen – auch innerhalb der Einzelaufgaben usw.).

## **6. Bebilderung:**

- Anzahl, Verteilung, Reproduktionsqualität und Größe sowie technische Aufbereitung der Bildelemente;
- Art der Bebilderung (Originalabbildung, Fotografie, Zeichnung, Illustration, Rekonstruktion, Bildmontage, Collage; motivgleiche Darstellung; Gemälde usw.);
- Zielsetzung der Bebilderung (Auflockerung / Veranschaulichung / Vertiefung / Aufbau von Weltwissen / Kontextualisierung);
- Grad des Bezuges zum Thema des Kapitels usw.;
- Grad der „Erkennbarkeit“ des Dargestellten (z. B. bei Fresken) bzw. Qualität der beigegebenen Erläuterungen zu den Abbildungen;
- Grad des Vorhandenseins von bilddidaktischen Elementen bzw. bilddidaktischer Aufgaben.

## Literatur zu den einzelnen Unterpunkten

### zu 7.1

**Kipf**, Stefan: Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Bamberg 2006, S. 98–169; S. 341–440.

**Kuhlmann**, Peter (Hrsg.) / **Eickhoff**, Birgit / **Horstmann**, Henning / **Rühl**, Meike: Lateinische Literaturdidaktik, Bamberg 2010.

**König**, Jan: Die Lektürephase, in: **Janka**, Markus (Hrsg.): Latein Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2017, S. 133-155.

### zu 7.2.1

**Hölscher**, Uvo: Selbstgespräch über den Humanismus, in: Ders.: Das nächste Fremde. Von Texten der griechischen Frühzeit und ihrem Reflex in der Moderne, München 1994, S. 257-281.

**Nickel**, Rainer: Begleitlektüre, Übergangsektüre, Anfangsektüre, MDAV 4, 1978, S. 2–11; Utz, Clement (Hrsg.): Vom Lehrbuch zur Lektüre. Vorschläge und Überlegungen zur Übergangsphase, Bamberg 1994.

### zu 7.2.2

**Assmann**, Jan: Das kulturelle Gedächtnis, München <sup>8</sup>2018, S. 103-129.

**Janka**, Markus / **Stierstorfer**, Michael: Metamorphoses of mythological education: Ovid and his *Metamorphoses* as subjects of higher education, in: Lisa Maurice (Hrsg.): Our Mythical Education, The Reception of Classical Myth Worldwide in Formal Education, 1900–2020, Warschau 2021, S. 120-135.

**Kipf**, Stefan: Brauchen wir einen Kanon? Überlegungen zu einem Kernproblem des altsprachlichen Unterrichts, in: **Kipf**, Stefan (u. a.): Alte Texte in neuem Rahmen – Innovative Konzepte zum lateinischen Lektüreunterricht, Auxilia 50, Bamberg 2001, S. 46–58.

**Kipf**, Stefan: Lektüreunterricht, in: Ders. / **Schauer**, Markus (Hrsg.): Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht, Tübingen 2023, S. 465–477.

**Kuhlmann** 2010, S. 30-32: „Kanon und Textbegriff“ (jeweils mit weiterer Literatur): siehe 7.1.

### zu 7.3

**Maier**, Friedrich: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Band 2. Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts. Bamberg 1984, S. 72–104; S. 105–130 (Denkmodelle); S. 131–159 (Interpretationsebenen, Lektüreprinzipien, Literaturkanon).

**Nickel**, Rainer: Lexikon zum Lateinunterricht, Bamberg 2001.

**Ders**: Synoptisches Lesen, in: Maier, Friedrich (Hrsg.): Latein auf neuen Wegen. Alternative Formen des Unterrichts. Bamberg 1999 (Auxilia 44), S. 143–161.

**Glücklich**, Hans-Joachim: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik. Göttingen <sup>3</sup>2008, S. 142 ff. (Kap. IV:

Lektüreunterricht)

**Janka**, Markus: Textarbeit, in: Ders. (Hrsg.): Latein Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2017, S. 101-112.

**zu 7.3.5**

**Janka**, Markus: Modernste Antike zwischen Wissenschaft und Unterricht. Die Serie *Rome* als Impuls für die rezeptionsdiagnostische Hermeneutik im lateinischen Lektüreunterricht, in: Sabine Anselm/Markus Janka (Hrsgg.): Vernetzung statt Praxisschock. Konzepte, Ergebnisse, Perspektiven einer innovativen Lehrerbildung durch das Projekt Brückensteine, Göttingen 2016, S. 35-60..

**zu 7.3.6**

**Neuere Lit.:**

**Grau**, Peter: Anmerkungen zum Thema: Lucretia in der darstellenden Kunst, in: Gruber, Joachim (Hrsg.): Liviusinterpretationen. Bamberg 1995 (Reihe Auxilia), S. 97–105.

**Holzberg**, Niklas: Metamorphosen des römischen Mythos in Antike, Mittelalter und Neuzeit am Beispiel der Lucretia-Legende, in: Gruber, Joachim (Hrsg.): Liviusinterpretationen. Bamberg 1995 (Reihe Auxilia), S. 72–95.

**Joshel**, Sandra R.: The Body Female and the Body Politic: Livy's Lucretia and Verginia, in: Richlin, Amy (Hrsg.): Pornography and Representation in Greece and Rome, New York / Oxford 1992, S. 112–130.