

8. Wege und Formen der Interpretation im gymnasialen Unterricht

8.1 Definition, grundsätzliche Überlegungen

Der bekannte klassische Philologe Kurt von Fritz formulierte einmal: „Interpretieren heißt herausfinden, was ein Autor gedacht oder gemeint hat, und dieses Gemeinte so klar und deutlich wie möglich zu machen. Was darüber hinausgeht, d.h. vor allem jede Beurteilung des von dem Autor Gemeinten, jede Äußerung darüber, ob es richtig oder falsch ist, ist schon nicht mehr Interpretation, sondern Kritik.“¹

Die Klassischen Sprachen schaffen **durch systematisches und methodisches Interpretieren die Grundlagen für** das, was als ‚literarische Erziehung‘ bezeichnet wird. Sie vermitteln **Kriterien für die Qualität von Literatur** und können so zum Genuss von Literatur, die auch hohen formalen Ansprüchen zu genügen weiß, befähigen. Dabei war und ist an der Schule das Bestreben, Schülerinnen und Schüler mit den ‚großen Gegenständen‘, d.h. den bis in die Gegenwart prägenden Texten und Autoren der antiken, in beschränktem Umfang auch der mittelalterlichen und neuzeitlichen lateinischen Literatur vertraut zu machen, auch unter den veränderten Rahmenbedingungen des achtjährigen und jetzt in manchen Bundesländern wieder eingeführten neunjährigen Gymnasiums, weiterhin aktuell. So leisten die Klassischen Sprachen einen unmittelbaren **Beitrag zum Ziel der möglichst breit gefächerten und auch den Ansprüchen im Bereich des Ästhetischen, Existentiellen und Ethischen genügenden Bildung junger Menschen in der modernen Welt,² zu einer vertieften Allgemeinbildung, einem Orientierungswissen**, durch das sie eine Vergleichsbasis haben, die sie zum offenen Umgang mit anderen Kulturen befähigt. (* vgl. auch das Fachprofil Latein im LehrplanPLUS für das bayerische Gymnasium). Rezeptionsästhetik (unterschiedliche Facetten der Text-Leser-Beziehung) und Hermeneutik (transparente Analyseverfahren zur Erleichterung des Textverstehens)* [zur Begrifflichkeit und den Definitionen vgl. P. Kuhlmann: Lateinische Literaturdidaktik, Bamberg 2010, S. 22)] tragen in diesem Kontext erheblich zum Kompetenzerwerb bei, denn durch den Vergleich der antiken mit der modernen Welt ist der existenzielle Transfer möglich. Ziel ist es dabei, den Schüler zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit Originaltexten zu befähigen. Dies schult insbesondere die Bereiche Selbst-, Sach- und Methodenkompetenz und überhaupt die überfachlichen Kompetenzen und Kompetenzdimensionen.

Die Begegnung mit der antiken Literatur schärft so nicht nur das ästhetische Urteilsvermögen der Schüler, sondern führt vielfach auch zu einer Auseinandersetzung mit wesentlichen Fragen (z. B. nach der anzustrebenden Lebensweise oder der besten Staatsform) und zentralen Themen (z. B. Leben und Tod, Liebe und Hass, Frieden und Krieg...). Das Kennenlernen unterschiedlicher Antworten und verschiedener Standpunkte **fordert** hier die Jugendlichen **zu einer persönlichen Stellungnahme auf und trägt so zum Aufbau eines eigenen Wertebewusstseins bei**. Der Latein- und Griechischunterricht leistet damit einen wichtigen Beitrag zur **Persönlichkeitsbildung**.

Übersetzung und Interpretation gehen Hand in Hand: Der langsame und gewissenhafte Vorgang der Dekodierung des abstrakten (meist) antiken lateinischen Textes befähigt in ganz besonderem

¹ von Fritz, Kurt: von Schriften zur griechischen Logik Bd. 1, Stuttgart 1978, S. 11 (zitiert nach: Spoerhase, Carlos: Autorschaft und Interpretation, Berlin 2007, S. 265 f.)

² Vgl. Kuhlmann, S. 10 ff.

Maße zum ‚Lesenlernen‘ einerseits wie andererseits zur **Entwicklung einer metasprachlichen Kompetenz**. Gerade unter diesen Aspekten sind antike Texte auch heute noch von hoher Aktualität, und das „Einüben in den Umgang mit Literatur soll stattfinden“,³ und zwar – in Abhängigkeit von den Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler – in der Aussage selektiv, aber in dieser Selektion intensiv.⁴

Der ehemalige Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes (DAV), Hartmut Loos, postuliert notwendige Veränderungen und formulierte in seinem Abschiedsschreiben wie folgt:

‚Ich meine, auch im DAV muss sich einiges verändern, wenn unsere Fächer in Zukunft in den Schulen und Universitäten gebührend vertreten sein sollen. Trotz Rückgang der Zahlen lernten nie zuvor so viele Jugendliche Latein wie im 21. Jahrhundert. Bei dieser großen Zahl können nicht alle, die Latein lernen, das Niveau des Latinums erreichen. Aber auch für solche Schülerinnen und Schüler müssen wir in Zukunft da sein. Dabei muss die Rolle und Gewichtung der Übersetzung neu bedacht werden und wir müssen uns bewusst machen, dass unser Fach Latein, besser unsere Fächer, Latein und Griechisch heißen und nicht Übersetzung. 1977 habe ich im Abitur eine Übersetzung aus dem Lateinischen ohne weitere Aufgaben, eine Nacherzählung in Englisch und einen Aufsatz zu einem freien Thema ohne Textvorlage bzw. Textbearbeitung geschrieben, die Aufgaben in Mathematik waren so ähnlich wie heute. Alle vier Prüfungsformate bewegten sich auf heutigen Anforderungsniveau drei. Andere Möglichkeiten, Wissen im Abitur zu zeigen, gab es nicht. Was ich sagen will: Unsere Inhalte sind so gut und wichtig für die junge Generation, dass sie nicht an Prüfungsformaten oder Latinumshürden scheitern dürfen. Für diejenigen, die die Begabung und den Fleiß mitbringen, sollten allerdings das Latinum und das Große Latinum beibehalten bleiben.‘

[Zitiert nach: lggb.davbb.de/home/archiv/2021/heft-1/danke; aufgerufen am 04.08.2021]

Im bayerischen Kompetenzmodell kommt dem Übersetzen die zentrale Rolle zu. Das Übersetzen des lateinischen Textes in die Zielsprache entwickelt als kreativer Prozess erst das vertiefte Verständnis für den Aussagegehalt. Die von Loos im Zitat angeführte Problematik, dass die Übersetzung durchgängig ‚sich auf heutigem Anforderungsniveau drei‘ bewege, ist zweifellos richtig erkannt; eine ‚Neudefinition‘ unserer Fächer zu postulieren, bedeutet allerdings einen gravierenden Niveauverlust und stellt den Charakter als ‚Gymnasialfach par excellence‘ (F. Maier) mehr als infrage. [*Die von G. Hoffmann (DASIU 2/2017, S: 37ff.) formulierten ‚Gegenthesen zur Schülerübersetzung‘ und die Herausstellung der Übersetzung als ‚Proprium des Lateinunterrichts‘ ist von D. Absch im DASIU Heft 3/2017, S. 17/18 in einem Punkt treffend korrigiert worden, indem Absch als Adressaten der Schülerübersetzung einen ‚des Faches unkundigen Laien‘ postuliert. Ziel muss es sein, dass der ‚Übersetzungstext verständlich, sinnhaft und den Maßstäben der Zielsprache entsprechend erscheinen muss‘ (ebd.). Ob dies – aufgrund der von Loos im Zitat festgehaltenen neuen Schülerklientel – noch oder nicht mehr geleistet werden kann, erfordert höchste Aufmerksamkeit und größten Einsatz der Kolleginnen und Kollegen!

In einer aktuellen Diskussion wird die Relation zwischen Übersetzung und Interpretation problematisiert: Im Editorial des AU-Heftes ‚Textverständnis überprüfen‘ (AU Heft 4+5/2017) heißt es: ‚... das vertiefte Verstehen altsprachlicher Texte bildet den Kern des Latein- und

³ Heilmann, S. 10

⁴ Ebd.

Griechischunterrichts. Obwohl dieses Verstehen sich auf die drei Säulen ‚Erschließen‘ (‚pre-reading‘), ‚Interpretieren (while- oder post-reading)‘ und ‚Übersetzen‘ stützt, löst sich der altsprachliche Unterricht nur langsam von der Übersetzung als alleiniger Überprüfungsform des Textverständnisses. *Ähnlich Edith Schirok im AU Heft 6/2013, S. 2-15: ‚Vom Dekodieren zum Rekodieren. **Texterschließung – Interpretation – Übersetzung**. Versuch einer Begriffsklärung,‘ insbesondere im Diagramm S. 3

Kuhlmann differenziert die drei Phasen der Textarbeit in ähnlicher Weise, doch ist für ihn die Übersetzung (noch?) Voraussetzung für die Interpretation. *(P. Kuhlmann: Lateinische Literaturdiaktik. Bamberg 2010, S. 25]

So vollzieht sich im altsprachlichen Unterricht momentan ein gravierender Wandel weg von der Übersetzung als entscheidendem Kriterium für Textverständnis und hin zum Erschließen und Interpretieren, insbesondere auch hinsichtlich der Bedeutung für die Bewertung von Schülerleistungen, selbst wenn Hans-Joachim Glücklich im selben Heft des AU noch davon spricht, dass ‚Haupttätigkeiten im Lateinunterricht [sind] das Erfassen, Übersetzen und Interpretieren von Texten‘ sind. Und ganz entscheidend: **‚Auch das Übersetzen ist Interpretieren. Denn in der Regel stellt es dar, was der Übersetzer vom Text verstanden hat...‘***(a.a.O.) Gleichzeitig insistiert Glücklich darauf festzuhalten, dass das Übersetzen erst *nach* der textimmanenten sprachlichen und semantischen Interpretation gelingen könne, da es sonst ‚oft nur ein groteskes Übersetzungsdeutsch‘ werde. Und in anderem Zusammenhang weiter: ‚Jede Übersetzungsarbeit... ist, wenn der Text unbekannt ist, ein Va-Banque-Spiel und mit großem Risiko selbst für gute Schüler verbunden.‘* (S. 16) Hier wird allerdings der didaktische Grundsatz unterschlagen, dass in Prüfungsarbeiten der Prüfling in den Autor, von dem der Prüfungstext stammt, ‚eingelezen‘ sein sollte. Wenn dies im Unterricht nicht (mehr) geleistet werden kann, ist die Prüfungsform Übersetzung prinzipiell infrage zu stellen! Glücklich geht noch weiter, wenn er echte Texterschließung als den Weg zum Textverstehen bezeichnet und die Ergebnisse des Erschließungsprozesses als Dokumentierung des Textverständnisses. Für ihn ist die Übersetzung dann eine Übung für schönes Deutsch und werde nicht mehr gebraucht. Sie sei gerade noch ein Hilfsmittel für mache schwierigere Teile, führe aber ansonsten vom Verstehen des lateinischen Textes weg. Und seine Überlegungen gipfeln in dem Satz: ‚Die wahre Interpretation ist die Texterschließung.‘* (a.a.O.)

Als Sprecher des 2015 vom DAV* gegründeten ‚Arbeitskreises Lateinunterricht‘ analysierte Glücklich* (FORUM CLASSICUM 2017, S. 140ff.) die aktuelle Situation des Faches Latein an den Gymnasien in Deutschland. Insbesondere wies er dort auf die Verschärfung der Probleme hin, die sich aus der ‚Komprimierung des Stoffs in Gymnasien und Lehrplänen‘*(S. 140) ergäben:

- Die sogenannte Pröbchenlektüre mit immer weniger Texten und immer problematischer werdender Übersetzungsfähigkeit;
- die Auseinandertentwicklung von Anforderungen des Faches und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.
- Zudem seien neue Ziele hinzugekommen wie Kulturwissen, Kenntnis der Rezeption eines Stoffes oder Werkes, produktive Rezeption.

Insbesondere in der Mittelstufe grenze es, so Glücklich, ‚an die Quadratur des Kreises‘, all diese Probleme in der überaus knappen Unterrichtszeit zu bewältigen.

Die Ergebnisse und die daraus resultierenden Vorschläge des Arbeitskreises haben direkte Auswirkungen auf die Arbeit im altsprachlichen Unterricht, denn der Weg zum Textverständnis führe nicht über die Übersetzung, sondern über das **verstehende Lesen**. Es gehe nicht um das sukzessive Übertragen einzelner Textteile (,ein Hilfsinstrument‘, S. 215), sondern Ziel sei das Textverstehen. Nur wenn es ausdrücklich verlangt werde, gehe es am Ende des Erschließungsprozesses auch um eine Übersetzung. Die Übersetzung wird prinzipiell infrage gestellt, da sie eine Überforderung darstelle... und unproduktive Unterrichtsmethoden nahelege. [*Am Beispiel einer bekannten (und im Unterricht oft behandelten) Ovidstelle (met. 4, 81-90: ‚Pyramus und Thisbe‘) ist das vorgeschlagene Erschließungsverfahren mit dem Ziel des Textverständnisses in 11 Schritten ausgeführt (S. 216ff.). Die letzte (!) Aufgabenstellung lautet dort: ‚**Interpretieren Sie** Aufbau, Formulierung und Inhalt des Textes‘.]

In einem anschließenden Aufsatz* (S. 227ff.) mit dem Titel: ‚Forderungen an Textausgaben – Probleme von Textausgaben‘ analysiert Glücklich aktuelle lateinische Textausgaben und kritisiert prinzipiell, dass immer noch das zeitaufwändige Übersetzen im Vordergrund stehe. Neu sei der Einsatz der ‚Vorerschließung‘, die allerdings durchwegs bislang einzig zum Ziel habe, **den Text möglichst rasch übersetzen zu können, denn nur so sei ein Textverständnis gegeben**. Davon getrennt folgten dann Interpretationsaufgaben, bei denen nicht der lateinische Text, sondern die deutsche Übersetzung (,Übersetzungsdrill‘) im Mittelpunkt stehe.* (hier Anmerkung, dass eine Veröffentlichung der Ergebnisse in der Marburger Reihe ‚ARS DIDCATICA‘ angekündigt, aber bislang noch nicht erfolgt ist...)

Andreas Hensel*(AU 4+5 / 2017, S.2) formuliert wie folgt: ‚In der Regel muss eine Dekodierung den Verstehensprozess einleiten, der dann durch die Formulierung in der Zielsprache (Rekodierung) abgerundet werden kann.‘ Es wird deutlich: die Übersetzung als für den altsprachlichen Unterricht typische Methodik (,Alleinstellungsmerkmal‘) tritt Stück für Stück in den Hintergrund; stattdessen wird von einem ‚ganzheitlichen Zugang zum Text‘*(ebd.) gesprochen. Ein vertieftes Textverständnis basiert, so Hensel, auf *intuitivem Verstehen* und führt über den Prozess des Dekodierens und Rekodierens, dem die Interpretation ‚dienstbar gemacht ist‘, genau dorthin.

Die **Hinführung zur Interpretation** sollte **von Anfang an** erfolgen, d.h. bereits in der Lehrbuchphase kann es nicht nur darum gehen, Texte zu übersetzen, um sprachlich-grammatikalische Phänomene einzuüben, sondern es ist ein Ziel des Lateinunterrichts, diese auch mehr und mehr einer inhaltlichen Analyse zu unterziehen und hinsichtlich ihres Aussagegehaltes zu hinterfragen. In den ~~aktuellen~~ Lehrbüchern ~~wird~~ wurde diesem Umstand zumeist durch ‚Fragen an den Text‘ oder dergleichen Rechnung getragen.⁵ Die durch die Kompetenzorientierung neu konzipierten aktuellen Lehrbücher integrieren interpretationspropädeutische Aufgaben (*Janka S. 122: ‚... *elementare Formen* der Textinterpretation‘) in Form von pre-, while- und post-reading activities mit dem Ziel, die drei Komponenten Erschließung, Übersetzung und Interpretation zu verknüpfen. ~~Der~~ Da der Grammatikunterricht ~~ist~~ nicht nur Selbstzweck ist (,autonomer

⁵ Dieser Forderung wird in allen Lehrwerken der aktuellen Generation, freilich mit graduellen Abstufungen, entsprochen. Vgl. auch AU 2/2011 und dort die im Inhaltsverzeichnis genannten Artikel von Hensel und Doepner (v.a. Hensel, S. 2 äußert sich entsprechend)

Spracherwerb'), sondern grundsätzlich auf den spätestens in der 9. Jahrgangsstufe einsetzenden Lektüreunterricht vorbereitet,- werden schon ab dem ersten Lernjahr einzelne Aspekte wie z. B. sprachliche und stilistische Eigenheiten von Texten thematisiert sowie rhetorische Figuren eingeführt und erläutert werden. Diese „grundlegenden Beobachtungs- und Deutungstechniken“, die keinen „ausführlichen Reflexionsgang“ erwarten, definieren die **Spracherwerbsphase** auch als „**propädeutische kritische Leseschule**“.⁶(Göttsching S. 49 fordert das ‚Interpretieren ab der ersten Lateinstunde‘). Sehr schön formuliert Verena Göttsching das Wesen der kindlichen Interpretationsfähigkeit (und damit die entwicklungspsychologische bedingte zunehmende Abstraktionsfähigkeit) in dem Satz: ‚Vom Einfachen zum Komplexen - vom Gefühlten zum Durchdachten – vom Konkreten zum Theoretischen.‘ (*Göttsching S. 119; tabellarische Zusammenfassung der Entwicklung der Interpretationsfähigkeit im Schulalter S. 122)

Das folgende Beispiel aus dem Unterrichtswerk ‚ADEAMUS! soll dies kurz deutlich machen (* ADEAMUS! 1. Ausgabe C (Latein als 2. Fremdsprache), hrsg. v. V. Berchtold und Prof. Dr. M. Schauer, Berlin (Cornelsen) 2018):

⁶ Glücklich, S. 24 f.

Pre-reading

Pre- / while-reading

Lesetext Lektion 5

Ein Theater voller Esel

Menschenmassen strömen ins neu eröffnete Pompeiustheater; überall sind Verkaufsstände zu sehen. Auch Marcus und Quintus mit ihren Familien sind dabei.

- a. Suche alle Substantive der kons. Dekl. heraus und erkläre, warum diese Wörter in einem Text über einen Theaterbesuch im alten Rom vorkommen könnten (Z. 1–11).
 b. Nenne die Vokative und erkläre, warum die Personen angesprochen werden (Z. 12–18).

Subitō clāmōrem audiunt; mercātor enim clāmat:

„Retinēte fūrem! Retinēte fūrem!“ Sed – fūr effugit.

Cicerō rīdet: „Etiam fūrēs lūdōs amant!“

Tum familia theātrum intrat. Intus¹ turba est:

5 Domini, servi, etiam senātōrēs properant, clāmant, rident.

Cicerō senātōrēs salūtat.

Tandem turba sedet. Tullia gaudet:

„Theātrum amō! Hīc amor, hīc dolor, hīc vīta est!“

Mārcus autem nōn gaudet, sed dicit:

10 „Cūr semper fābulās spectāre dēbeō?

Bēstiās et gladiātōrēs spectāre cupiō!“

Terentia liberōs monet: „Tacēte! Iam portās claudunt:

Fābula incipit!“ Subitō autem filium nōn iam videt:

„Mārce, ubī es?“ Et Pompōnia: „Etiam Quīntus abest!“

15 Mārce! Quīnte! Ubī estis?“ Tullia: „Cūr nōn adsunt?

Fābula incipit!“ Tandem Mārcus adest: „Iam adsum!“

Etiam Quīntus adest et: „Hīc sumus – et cibōs habēmus!“

Rōmānī lūdōs amant, sed etiam cibōs.“

Tullia monet: „Tacēte, quaesō!

20 Fābulam vidēre et audire cupiō!“

Sed quid videt? Nōn amōrem, nōn dolōrem, sed – mūlōs²!

Mūlī² scaenam intrant! Mūlī² clāmant: „I-aaa!“

Tum Mārcus et Quīntus clāmant: „I-ooo!“

Tullia clāmat: „Mārce! Quīnte! Mūlī² estis!“

25 Tum Mārcus: „Tacē, quaesō, ego fābulam audire cupiō!“

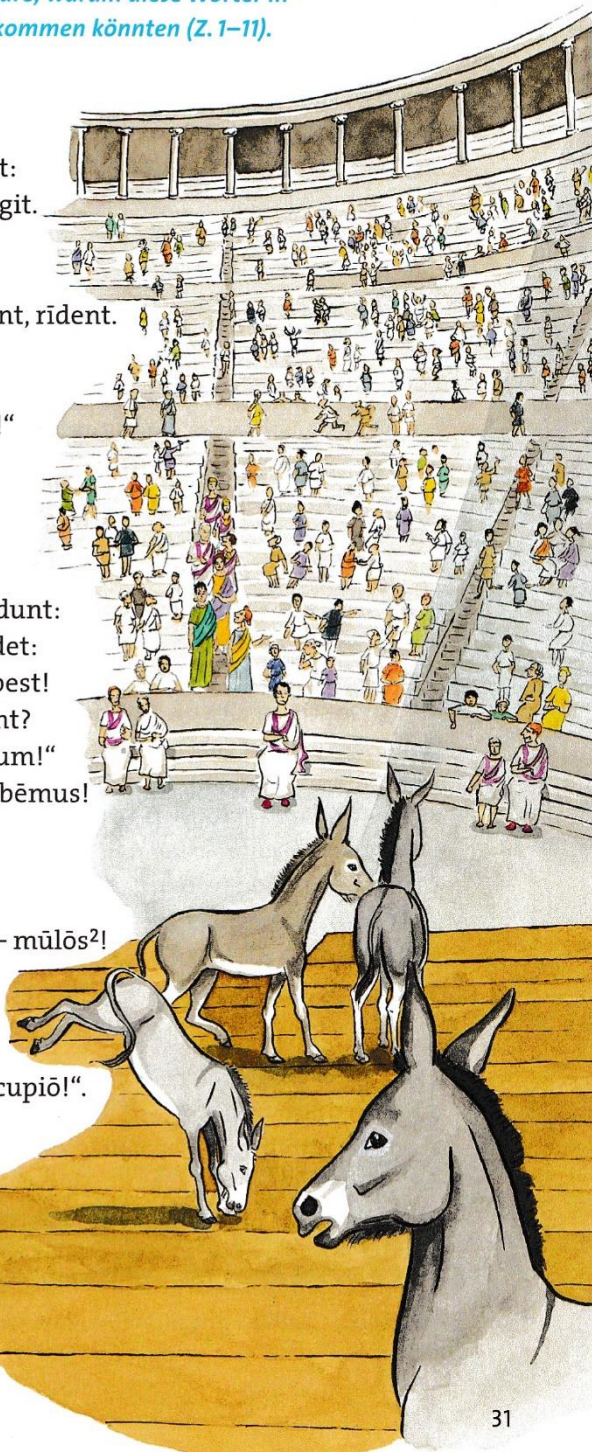
1) intus: innen, im Inneren 2) mūlus m: der Esel

c. Erkläre Tullias Aussage über das Theater in Z. 8.

d. Marcus ändert im Verlauf des Textes seine

Meinung. Erkläre, inwiefern.

Post-reading

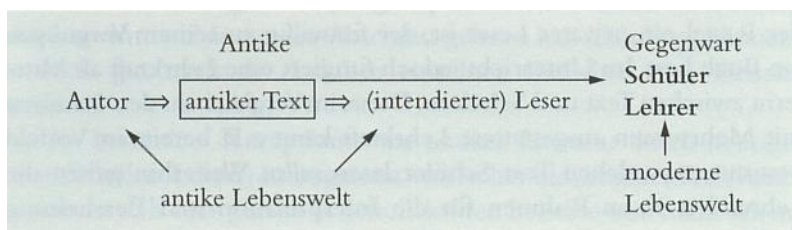


31

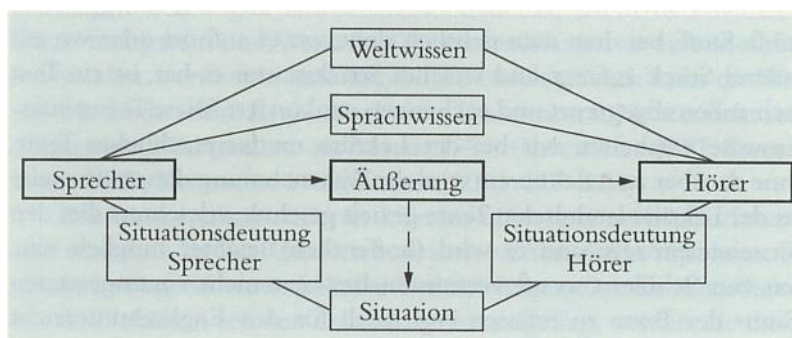
Das Interpretieren antiker Texte fordert auch dazu auf, sukzessive seine eigene Position zu bestimmen und diese sorgfältig und fundiert vorzubringen. Dieser „inszenierte Dialog zwischen

dem Text und dem Schüler⁷ erschließt mit den Mitteln der philologischen Interpretation, die nach und nach kennengelernt und eingeübt werden, den lateinischen Text. Sie führt hin zum Ziel einer anthropologisch-gegenwartsbezogenen Interpretation im Sinne eines existentiellen Transfers.⁸ Anders ausgedrückt: **Der Schüler erfährt durch die intensive Auseinandersetzung mit dem antiken Text nicht nur seine eigene Lebenswirklichkeit und Befindlichkeit in ganz anderer Tiefe, sondern verfügt auch immer mehr über die Befähigung zur Selbstreflexion.** Ein solcher Umgang mit abstrakten Texten macht zuweilen das Eingreifen des Lehrers notwendig, um zu vermeiden, dass durch die angestrebte Aktualisierung moderne Auffassungen in antike Texte hineingelesen und diese so falsch verstanden werden. Oft brauchen die jungen Menschen einen ‚befähigten Anleiter‘ (☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ / *paidagogós*) im wahren Sinn des Wortes!⁹ Immer wieder kommt man beim Übersetzen über das Stadium des Versuchens nicht hinaus, d.h. man stößt häufig unmittelbar an die Grenzen des Übersetzens. Dieser eigentlich frustrierende Umstand birgt aber zugleich Chancen: Man erkennt, dass Sprache relativ ist, **fördert** so das **Sprachbewusstsein** – und das alles vor dem produktiven Hintergrund der Beschäftigung und Auseinandersetzung mit einer ‚fremden Welt‘.¹⁰

Kuhlmann fasst dieses Wechselspiel zwischen antikem Autor und modernem Leser im folgenden Schaubild treffend zusammen:¹¹



Die implizierten Verständnisschwierigkeiten und -probleme, die sich zwischen der Aussage eines Sprechers / Textes und dem Rezipienten (Hörer / Leser) ergeben können, weil etliche Faktoren das ‚lineare‘ Verständnis beeinflussen oder gar verhindern können, visualisiert er ebenso erhellend durch das folgende Diagramm:¹²



⁷ Vgl. Schindler

⁸ Vgl. Munding

⁹ Vgl. auch Richter; Westphalen, K.: Wohin steuert der Lateinunterricht? FC 3/2005, S. 175-181

¹⁰ Vgl. Herkendell, H.E.: Textverständnis und Übersetzung, AU 3/2003, S. 4-13

¹¹ Graphik aus Kuhlmann (2010), S. 15; Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlags C. C. Buchner, Bamberg

¹² a.a.O. S. 121 f.; Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlags C. C. Buchner, Bamberg; vgl. auch Waiblinger, F.P.: Wortschatzerwerb im Lateinunterricht (Vortrag aus dem Jahr 2002), abrufbar unter: www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/didaktik_waiblinger/index.html

Bei der mündlichen Kommunikation sind diese Probleme nicht gegeben, da der direkte Kontakt zwischen Sprecher und Angesprochenem situationsbezogen durch zusätzlich unterstützende Gestik und Mimik sowie den Tonfall den Inhalt des Gesagten unmittelbar verständlich macht. Diese direkte Ansprache fehlt beim Umgang mit rein literarischen antiken Texten, und zusätzliche Dekodierungsprobleme (Konzept, ‚Weltwissen‘, ‚Sprachwissen‘) sind offensichtlich. Gerade deshalb bleibt die tiefer gehende Auseinandersetzung mit einem antiken Text immer zeitintensiv, aber zugleich auch besonders ertragreich, da **exemplarisch ein genaues Verständnis für den Gehalt einer Aussage** (‚Sinn des Textes‘) erreicht und höhere Präzision in der Kommunikation hergestellt werden kann.

Interpretation, d.h. die Erschließung des Sinnes eines Textes, ist ohne eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Original, also ohne eine gründliche Spracharbeit nicht möglich.¹³ So besteht auch die ‚normale‘ Unterrichtsstunde im Lektüreunterricht immer aus den **drei Elementen Texterschließung, Übersetzung** (trotz der oben erwähnten Diskussion) und **Interpretation** und hat nach dem bayerischen Kompetenzmodell die drei Komponenten Sprache, Text und Kultur auf den Wegen der **Analyse, Reflexion und Synthese (ARS-Modell)** zum Inhalt.¹⁴ Zwischen den Vorgängen des Übersetzens und Interpretierens besteht eine „sachimmanente Interdependenz“,¹⁵ d.h. ein starres Festhalten an einem Zeitraster oder -schema ist immer kontraproduktiv. Übersetzungen müssen immer sinnvoll sein.¹⁶ Dies braucht Zeit, schult Genauigkeit, Kritikfähigkeit, Beharrlichkeit, Neugierde usw., braucht oft den Partner zum Diskurs, fördert überhaupt die Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz.¹⁷ Dieses methodische Vorgehen des ‚**mikroskopischen Lesens**‘ ist allerdings sehr zeitintensiv.

Die Kürzungen der Unterrichtsstunden im einzelnen Fach, bedingt insbesondere durch den Wegfall eines ganzen Schuljahres, die Veränderungen der Stundentafeln und die Neustrukturierung der reformierten Oberstufe am achtjährigen Gymnasium machten vielfach ein Umdenken im Bereich der Methodik notwendig; hier wird die Wiedereinführung des 9. Gymnasialjahres für etwas Entlastung sorgen können. Besonderes Augenmerk ist auf die **cursorische Lektüre**¹⁸ (und überhaupt die cursorischen Lektüreformen → Kap. 7.3.2) zu richten, da hier der grundsätzliche Zusammenhang zwischen dem intensiven (und dadurch zeitintensiven) Übersetzungsvorgang und der Interpretation dadurch verändert wird, dass **durch alternative Formen der Texterschließung¹⁹ der Interpretationsprozess eingeleitet** werden soll.²⁰

¹³ Glücklich, S. 30 f.

¹⁴ Glücklich, S. 38 f.

¹⁵ Glücklich, S. 55

¹⁶ Sie dürfen **auf keinen Fall** Unsinn ergeben. ‚Es muss nicht immer einen Sinn ergeben. Es ist Latein!‘ (beliebte Schüleraussage)

¹⁷ Die Leistungen des Lateinunterrichtes gerade auch für die muttersprachliche Kompetenz sind unbestritten und durch die Lebek-Studie nachgewiesen.

¹⁸ Oertel

¹⁹ Oertel a.a.O. differenziert in ‚Lektüre der deutschen Übersetzung‘, ‚Zusammenfassungen‘, ‚bilinguale Lektüre‘, ‚adaptierte Lektüre‘, ‚punktuell Lesen‘, ‚pauschales Textverständnis‘ und ‚verteilte Lektüre‘.

²⁰ Oertel meint nachdrücklich, dass ein Fach wie Latein es sich nicht leisten könne, in alten Fahrwassern zu verharren und neue Realitäten zu ignorieren. Für ihn geht es um ‚eine Möglichkeit der Anpassung und des Überlebens‘ des Faches Latein angesichts der neuen Rahmenbedingungen, a.a.O., S. 5.

Von neuer Aktualität ist in der didaktisch-methodischen Diskussion der aus den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts stammende Begriff ‚**Transphrastik**‘.²¹ Während Kuhlmann meint, „... eine transphrastische *Vorerschließung* [kann] zwar durchaus Hilfen bieten, aber sie reicht allein keinesfalls für eine fundierte Textbearbeitung aus“,²² bewährt sich diese vor allem in der Phase der tieferen Interpretation, sofern es gelingt, durch ihre Anwendung eine ‚zwischen den Zeilen zu findende Aussage‘ herauszuarbeiten. Den im jeweiligen Einzelfall, d.h. für die einzelne Klasse, den einzelnen Kurs richtigen Weg zu finden zwischen einer mikroskopischen, statarischen Lektüre und alternativen, kursorischen Lektüreformen, zwischen (oft nur noch exemplarisch vertieftem) und einem weniger tiefen und intensiven, in diesem Sinne mehr ‚oberflächlichen‘ Textverständnis ist die besondere, wesentliche Aufgabe und Befähigung des Gymnasiallehrers; denn er ist Fachwissenschaftler und Pädagoge zu gleichen Teilen. Nicht zuletzt von ihr hängt die Reputation und Außenwirkung des Faches, d.h. die Akzeptanz des Lateinunterrichtes in der Schule wie in der Öffentlichkeit ab.

Aufgabe der Fachdidaktik ist es, *exemplarisch* die Vermittlerfunktion zwischen der Fachwissenschaft und dem Gymnasiasten als Adressaten, also zwischen Hochschule und Gymnasium auszuführen, d.h. ihr Gegenstand ist **die exemplarische adressatenbezogene Reduktion / Reorganisation / Restrukturierung / Elementarisierung fachwissenschaftlicher Gegenstände**²³ **unter Einbeziehung der Bezugswissenschaften und der Erziehungswissenschaften** (→ Kap. 2). Dieses Ziel heißt gemeinhin ‚*unterrichtliche Interpretation*‘.²⁴

Bei dieser didaktischen Reduktion geht es darum, Sachverhalte so zu vereinfachen, dass dem Schüler gleichwohl eine noch weitgehend authentische Beschäftigung mit dem vorliegenden Text möglich ist.²⁵ Dem Schüler wird im Unterricht also eine Gelegenheit eröffnet, einen eigenen, sinnvollen Zugang zu diesem aufzutun. Es kann und darf (vielleicht von gelegentlichen Anwendungen in der neuen Oberstufe abgesehen) nicht darum gehen, wissenschaftliche Erkenntnisprozesse nachzuahmen. Dies ist insbesondere deshalb zu beachten, weil der Lehrer oft eine bestimmte Interpretation intendiert, ohne überhaupt die Schülerinnen und Schüler eigene Beobachtungen am behandelten Text artikulieren und hinterfragen zu lassen.²⁶

Diese *unterrichtliche Interpretation* ist nicht Selbstzweck, sondern elementares Ziel des Griechisch- und Lateinunterrichtes. Doepner formuliert wie folgt:²⁷ „**Maßgebliches Kriterium ist [...] immer, dass der Interpretationsprozess die Schüler zu einer selbständigen und sinnstiftenden Auseinandersetzung mit dem antiken Textinhalt befähigt.** In dem *quid ad nos?* liegt die wesentliche Legitimation des Lateinunterrichtes.“ Anders gesagt: Eine gegenwartsbezogene Interpretation des behandelten Textes ist grundsätzlich immer anzustreben. Es geht also um das Ziel, junge Menschen jeweils selbst die Erfahrung machen zu lassen, dass die

²¹ aus der Linguistik stammende Methode, die über den isolierten Satz hinaus die Zusammenhänge in einem Textganzen untersucht; vgl. Harweg, Roland: Pronomina und Textkonstitution, München 1968; Isenberg, Horst: Überlegungen zur Texttheorie, in: Kallmeyer, Werner u. a. (Hrsg.), Lektürekolleg zur Textlinguistik Bd. 2, Frankfurt/Main 1974, S. 193-212; Albrecht, Jörn: Grundlagen der Übersetzungsforschung Band 2: Übersetzung und Linguistik, Tübingen 2005: ‚Transphrastik‘

²² Kuhlmann, S. 24

²³ Definitionen der Gesellschaft für Fachdidaktik (GfD): gfd.physik.rub.de

²⁴ Kuhlmann, S. 139; genauere Ausführungen dazu im Folgenden

²⁵ Vgl. Keip / Doepner, S. 127

²⁶ Vgl. besonders Heilmann

²⁷ Keip / Doepner, S. 144

Auseinandersetzung mit dem antiken Text einen Gewinn für die eigene Lebenswirklichkeit bedeutet, das Erlebnis des *tua res agitur!* herbeizuführen. Glücklich beschreibt dieses Ziel mit den folgenden Worten: „Unter allen genannten Aspekten soll somit der lateinische Lektüreunterricht dem Schüler inhaltliche Kenntnisse, formale und sachliche Fähigkeiten und seelische Eindrücke vermitteln, die für seine Orientierung im Leben und für sein persönliches Entfaltungsvermögen zweckmäßig sind.“²⁸ Gelingt dies nicht, sind grundsätzliche Zweifel am Lateinunterricht in der Lektürephase mehr als berechtigt.

Der Schüler wird im Unterricht mit Methoden bekannt und vertraut gemacht, die ihm den Zugang zu Literatur erschließen. Diese Kompetenz zum und im Umgang mit Texten vertieft das Verständnis für diese und entwickelt nachhaltig die Befähigung zur Textanalyse.²⁹

So lernen die Schüler bei der Interpretation anspruchsvoller literarischer Werke nicht nur die wichtigsten Literaturformen und -gattungen kennen, sondern üben auch **Methoden der systematischen Analyse, gedanklichen Gliederung und Darstellung komplexer Sachverhalte** ein, die **über den spezifischen Fachbezug hinaus** verwendet werden können.

Friedrich Maier warnt: „Der lateinische Lektüreunterricht ist der Gefahr der Verkopfung ausgesetzt; die kognitiven Lernziele herrschen vor. Gegen deren Betonung ist an sich nichts einzuwenden, da sie weitgehend das Fach in der Mittel- und Oberstufe legitimieren. Lektüreunterricht mit anspruchsvollen Texten erfordert in stärkstem Maße den Einsatz der intellektuellen Kräfte. Das hochwertige Kunstprodukt des Originaltextes muss in seiner sprachlich-stilistischen Eigenart erschlossen und seine inhaltlichen Gedanken und Probleme müssen klar erfasst werden; all dies ist im Akt des Übersetzens in eine neue Sprachgestalt umzusetzen.“³⁰

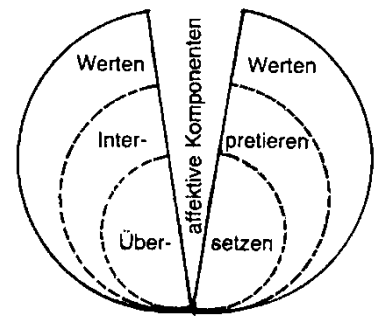
Auf Maier geht auch der ‚*Didaktische Dreischritt des Lektüreunterrichts, das Übersetzen, Interpretieren und Werten*‘ zurück, der hervorragend den Vorgang des Interpretierens abstrahiert. Die affektiven Komponenten, die für eine Förderung der psychischen Einstellungen und Fähigkeiten Sorge tragen sollen, werden so besonders gefördert.

²⁸ Glücklich, S. 141

²⁹ Vgl. Kuhlmann, S. 13

³⁰ Maier, Bd. 3, S. 217 ff.

Er illustriert diese Zusammenhänge mit dem nebenstehenden Schaubild.³¹



Die Beschäftigung mit einem altsprachlichen Text erfolgt in der Regel in drei aufeinander bezogenen Schritten: Zunächst wird das Konzept vermittelt (Realien, Textzusammenhang etc.), dann der Text sprachlich und grammatikalisch sauber erschlossen und übersetzt (mit Musterübersetzung am Ende?), damit er abschließend in einer geeignet erscheinenden Form analysiert und interpretiert werden kann.³² Dass gerade in diesem Punkt in den letzten Jahren ein Umdenkprozess stattfindet, ist oben bereits ausgeführt; dass allerdings die Lehrperson die Aufgabe hat dafür Sorge zu tragen, dass die ‚Musterübersetzung‘ herangezogen wird, um die Interpretation ggf. zu unterstützen, sie aber nicht zur Basis für die Interpretation zu machen, gilt grundsätzlich. So kann eine ‚Musterübersetzung‘ durchaus als Dokumentation des Textverständnisses verstanden werden, nicht als ‚deutsche Sprachübung‘ oder gar als zeitaufwändig und überflüssig! Dann ist die gelungene Übersetzung die beste Interpretation, und es kann höchstens diskutiert werden, inwieweit dies im Unterricht heute noch geleistet werden kann.

Es wird deutlich, dass der Zugang zu und die intensive Beschäftigung mit antiken Texten oft besonders motivierend sein kann, da sie in ihrer hohen Abstraktion zunächst befremden mögen, aber so zugleich besonders zur kritischen Auseinandersetzung und zum Dialog animieren. Hier wird der konstruktive Beitrag des Lateinunterrichts zur gymnasialen Bildung besonders deutlich.

Die **Auseinandersetzung mit antiken Texten** muss immer **adressatenbezogen** erfolgen. Somit **„besteht auch die grundlegende Kompetenz des Lateinlehrers darin zu entscheiden, inwiefern ein lateinischer Text genug unmittelbares Sinnpotential für die jeweilige Schülergruppe hat.“**³³ Da jede Schülergruppe heterogen, d.h. anders strukturiert ist und jeweils von anderen Vorkenntnissen usw. ausgegangen werden muss, ist auch die Möglichkeit zur Übertragung auf eine andere Gruppe nicht immer gegeben, d.h. ‚Musterinterpretationen‘ und ‚Musterstunden‘ gibt es eigentlich nicht.

Das jeweils notwendige *Verfahren der didaktischen Analyse*³⁴ vollzieht sich in drei Schritten (wobei die präzise sprachliche Erarbeitung und saubere Übersetzung des Textes im altsprachlichen Unterricht vorausgehen muss):

- **fachwissenschaftliche Überlegungen** (Welche Texte sind repräsentativ für den Autor, die Gattung, etc....?)
- **fachdidaktische Überlegungen** (Welche Texte sind von exemplarischer Qualität für die Schüler? Welche Interpretationsperspektive wird gewählt, welche methodischen

³¹ a.a.O., S. 218

³² Vgl. auch Kuhlmann, S. 25

³³ Keip / Doepner, S. 130

³⁴ a.a.O. S. 129

Überlegungen sind einzubeziehen?)

• **pädagogische Überlegungen** (mit Rückgriff auf W. Klafki³⁵):

- Welche affektiven Voraussetzungen haben die Schüler zum Text?
- Welche Vorkenntnisse bringen sie mit?
- Welchen unmittelbaren Nutzen hat die Lektüre für sie?
- Welche zukünftigen Qualifikationen, welche Kompetenzen erwerben sie dadurch?

Der diese Aspekte zusammenführende argumentative Prozess ist die didaktische Begründung für die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Gegenstand.

Glücklich betont in seinen grundsätzlichen Überlegungen,³⁶ dass im Lateinunterricht meist Texte aus einer weit zurückliegenden Zeit Gegenstand der Beschäftigung sind. Sie haben andere gesellschaftliche, zivilisatorische und kulturelle Voraussetzungen als die heutigen. „Zudem ist das Bedeutungsfeld vieler lateinischer Wörter ganz oder teilweise anders als im Deutschen; es ist nicht durch einfache vokabelmäßige Gleichsetzung erlernbar, sondern erst durch Erforschung und Berücksichtigung syntaktischer, inhaltlicher und außertextlicher Gegebenheiten erschließbar.“³⁷ Dies führt zwangsläufig zu Missverständnissen, die Erkenntnisschritte auf folgenden Gebieten notwendig machen: Syntax und Morphologie; Pragmatik des Textes und seiner Produktionssituation (Hierzu gehören als kulturelle Bedingungen auch Stilistik und Literaturgeschichte.); Pragmatik der heutigen Textrezeptionssituation; Semantik (wobei es auch zu beachten gilt, dass einzelne Wörter und Formulierungen vom ursprünglichen Perzipienten und dem heutigen Leser unterschiedlich verstanden werden können). **Kuhlmann** ist es zu verdanken, dass durch seine „**Schülerbezogenen Könnensstandards zur Textarbeit**“ tabellarisch einschlägige Kriterien für den Umgang mit Texten vorliegen und bei der didaktischen Analyse von Texten leicht herangezogen werden können.³⁸ Durch die Kompetenzorientierung stellt er die notwendige Verbindung zwischen den beispielhaft von **Glücklich** zusammengestellten und formulierten **Interpretationsgesichtspunkten**³⁹ und den aktuellen pädagogischen Anforderungen neu her.

Die Kriterien **Glücklichs**, sein ‚**Raster der Interpretationsgesichtspunkte**‘, sollten zusammen mit der genannten Zusammenstellung bei Kuhlmann Grundlage jeglicher didaktischer Überlegungen sein:

(1) Textaufbau

(Aufbau und Zusammenhang des Textes – Bedeutung der einzelnen Teile innerhalb des Ganzen)

- (1.1) Semantische Kohärenz (Wiederholungen, Umschreibungen, Verweisformen, Wortfelder, Thema-Rhema-Gliederung)
- (1.2) Strukturierung des Textes durch Tempus, Modus, Diathese, Personenkennzeichnung, Konnektoren

³⁵ Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim 1994, S. 251-284; vgl. Keip / Doepner S. 129

³⁶ Glücklich, S. 13; glänzende und grundlegende Ausführungen in den Seiten 14-58

³⁷ a.a.O. S. 13 f.

³⁸ Kuhlmann, S. 33-36

³⁹ Glücklich, S. 39-43; ders.: Interpretation im Lateinunterricht – Probleme und Begründungen, Formen und Methoden, AU 6/1987, S. 52 f.

- (1.3) Formale und inhaltliche Gliederung
- (1.4) Stilistische Mittel (Tropen, Figuren) und ihre Wirkung, Metrik
- (1.5) Sprachniveau (Satzbau einfach oder kompliziert, korrekt oder nicht; verwendete Wörter aus hoher, entlegener, Umgangs-, Alltags-, Fachsprache)
- (1.6) Art der Gedankenführung (geradlinig, umständlich, kreisförmig zum Ausgangspunkt zurückkehrend u. ä.)

(2) **Historisch-politisch-soziologische Einordnung des Textes**

(Konkrete Bedingungen, unter denen der Text entstanden ist – Weltanschauungen und Wertsysteme, die zugrunde liegen) Sprecher des Textes

- (2.2) Unmittelbarer Adressat
- (2.3) Andere mögliche Adressaten des Textes bei seiner Abfassung
- (2.4) Konkrete historische Situation, in der der Text erscheint
- (2.5) Kommen die historisch-politischen Bedingungen im Text selbst zur Sprache?
- (2.6) Welche Bedeutung wurde den Ereignissen, die der Text darstellt, zur Zeit seiner Entstehung beigemessen?
- (2.7) Innerhalb welchen gesellschaftlichen Systems kommt der Autor zu seiner Aussage?
- (2.8) Wie steht der Text zu diesem System (z. B. bestätigend, verherrlichend, ablehnend, kritisch-solidarisch)?
- (2.9) In welcher philosophisch-weltanschaulichen Tradition stehen Begriffe und Inhalte des Textes?
- (2.10) In welchem Verhältnis steht diese Weltanschauung zu anderen gleichzeitigen Auffassungen?
- (2.11) Verhältnis des Textes zu anderen Texten der gleichen Zeit, insbesondere zu solchen gleichen Inhalts oder gleicher Gattung

(3) **Übertragbarkeit der Aussage**

(Relevanz des Textes für die Lebenswirklichkeit des modernen Lesers)

- (3.1) Situation und Ziele des Autors (vgl. 2)
- (3.2) Situation und Einstellung der von ihm gewünschten unmittelbaren Adressaten
- (3.3) Verhältnis der Ziele des Autors zur Einstellung seiner Adressaten
- (3.4) Welche Bedeutung wird den dargestellten Ereignissen heute beigemessen (vgl. 2.6)?
- (3.5) Wie werden die historische Situation und die sozialen Verhältnisse, in denen das Werk erschien, heute beurteilt (vgl. 2.7 und 2.8)?
- (3.6) Situation und Einstellung des heutigen Lesers:
 - individuelle Gefühle und Haltungen
 - gesellschaftlich-politische Prägungen
 - kulturelle Prägungen
 - Ergebnisse verschiedener Wissenschaften (z. B. Psychologie, Humanbiologie, Verhaltensforschung, Politologie), die die Gültigkeit der Autorenaussage beleuchten (vgl. 2.9 -2.10).
- (3.7) Verhältnis der Ziele des Autors zur Einstellung heutiger Leser

*Einen ,Kriterienkatalog für die Analyse eines lateinischen Textes (für die Hand des Schülers) bietet Götttsching S. 88/89

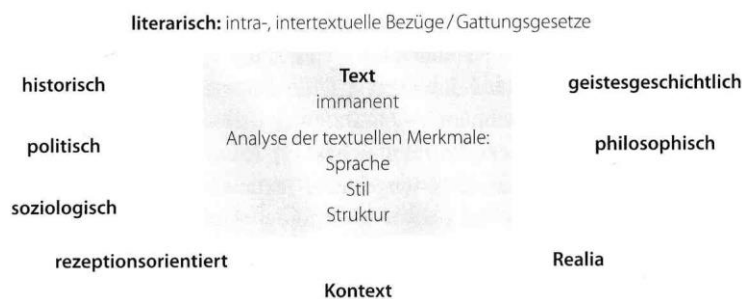
8.2 Interpretationsansätze und Formen der Interpretation im Unterricht

Für die *wissenschaftlich-philologische Interpretation* ist der zu Grunde liegende Text ein Dokument. Dieser wird hermeneutisch erschlossen, d.h. die Interpretation analysiert den Text inhaltlich und strukturell.

Die **pädagogische Interpretation** sieht ihn als ‚Gefäß paradigmatischen Inhalts‘ (K. Bayer) im Sinne des ‚*tua res agitur*‘. Der Schüler soll die Aussage des Textes mit seiner eigenen Lebenswirklichkeit in Bezug setzen können; dies gelingt besonders bei philosophischen Texten, setzt allerdings eine entsprechende Reife beim Rezipienten voraus.

Die **unterrichtliche Interpretation** ist eine Verknüpfung von wissenschaftlicher und pädagogischer Interpretation, d.h. es geht darum, einen Text als Gegenstand der Erkenntnis möglichst allseitig mit einer pädagogischen Intention zu erfassen. Der Adressat – in diesem Fall der Schüler – soll im Idealfall die Welt des Textes mit der eigenen in eine Beziehung bringen können. Die Elemente Kontrastierung und Parallelisierung der dargestellten antiken zur eigenen Welt und Lebenswirklichkeit stellen dabei einen grundsätzlichen Aspekt dar und können jeweils entsprechend eingesetzt werden.

Markus Janka skizziert die ‚wichtigsten *Bezugsgrößen* einer philologisch grundierten *unterrichtlichen Interpretation*‘ wie folgt*Janka S. 117/8:



Es ist also die **Aktualisierung**, das **Aufzeigen der zeitlosen Gültigkeit und Schönheit, des exemplarischen Charakters eines Textes bzw. seiner Inhalte** anzustreben, aber sie ist mehr und mehr ‚nur‘ Grundlage für eine **eigene, wertende Stellungnahme durch den Schüler**. Allerdings darf die persönliche Einstellung nicht Ziel der intensiven Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Text sein, sondern sie sollte den Anlass dazu darstellen.⁴⁰ So nimmt der Lehrer die Rolle des ‚Moderators‘ zwischen dem Text, seinem Inhalt auf der einen und dem Bewusstsein des Schülers auf der anderen Seite ein. Besonders gelungen ist dies, wenn die **Modellhaftigkeit des Textes** nachvollzogen werden kann. Neben den kognitiven sind die affektiven Elemente zu beachten, da im lateinischen Literaturunterricht Kompetenzen angelegt werden, die zu einer geistigen und seelischen Bildung beitragen, nicht aber eine bestimmte moralische Einstellung angestrebt wird, sondern Fähigkeiten wie Toleranz, Respekt für die Einstellung des anderen, Bereitschaft zum Diskurs usw. als ‚demokratische‘ Kompetenzen verlangt und geschult werden.

Dies ist besonders dann gegeben, wenn es sich bei den zu bearbeitenden Texten um solche handelt, die breit gewirkt und die europäische Literatur und Geistesgeschichte bis heute geprägt haben. Diese ‚großen Gegenstände‘, die seit Humboldt den Kanon der gelesenen Autoren bestimmen haben, drohen jedoch vielfach zurückgedrängt zu werden: Kuhlmann verweist in seiner ‚Lateinischen Literaturdidaktik‘ z. B. nachdrücklich auf die römische Komödie mit ihren Repräsentanten Plautus und Terenz, die lange Zeit fester Bestandteil der Lektüre gewesen waren,

⁴⁰ Glücklich, S. 28

jetzt aber in Bayern ihren Platz verloren haben.⁴¹ Dabei sind gerade diese beiden Autoren sehr gut geeignet, um das ihren Werken inne wohnende *humanum* zu erschließen und so einen Beitrag zur Werteeziehung zu leisten.

Eine **Interpretation** kann **sachorientiert, problemorientiert oder modellorientiert** erfolgen.

Neben dieser Differenzierung kann man auch unterscheiden in **philologisch-wissenschaftlich geprägte Interpretationen** (formal-sprachliche / literarisch-gattungstheoretische / historisch-pragmatische / biographisch-soziale Interpretation) und in **pädagogisch geprägte Interpretationen** (moralische / philosophische / religiöse / ‚soziokundliche‘, d.h. wertorientierte Interpretation). Für die unterrichtliche Praxis empfiehlt sich, wie oben ausgeführt, oft eine Mischung.

Terminologisch anders differenziert Glücklich bei seiner Darstellung der Ziele und Bereiche der Interpretation und ihres Wertes für den Unterricht in den Klassischen Sprachen wie folgt:⁴²

- Die **philologisch-historische Werkinterpretation**: Darunter wird die Methode des Vergleichens und Kontrastierens verstanden. Dabei sind verschiedene Texte mit ähnlichem Inhalt oder ähnlichem Thema oder Texte aus verschiedenen Zeiten Gegenstand der Betrachtung, ebenso das Hinterfragen des Denkens und der Zeitumstände des Autors, der im Text geschilderten Vorgänge, des Denkens und der Umstände des Lesers und seiner Zeit.
- Die **biographische Interpretation**: Ein Text oder ein ganzes Werk werden zu den Lebensumständen und -erfahrungen des Autors in Beziehung gesetzt.
- Die **soziologische Interpretation**: Ein Text bzw. ein Werk wird auf seine gesellschaftlichen Implikationen hin untersucht.
- Die **motiv- und rezeptionsgeschichtliche Interpretation**.
- Die **gattungs- und literaturgeschichtliche Interpretation**.
- Dazu kommt außerdem die **szenische Interpretation**, d.h. die **handlungsorientierte und produktive Umsetzung eines Textes** etwa in die Form eines ganzen Theaterstückes, des Nachspielens einer einzelnen Szene, des Nachstellens einer Situation. Dadurch wird ein ganz besonderer affektiver und auch kreativer Bezug zum Text und seinem Inhalt hergestellt.⁴³

*Die fachdidaktischen Modelle der Interpretation sind auch zusammengestellt bei Götttsching S. 208-214

Es ist festzustellen, dass in den letzten Jahren insbesondere der motiv- und rezeptionsgeschichtlichen Interpretation besonderer Wert beigemessen wird, da die **Herstellung einer affektiven Bindung zu einem Text** unbestritten die Intensität des Verständnisses vertieft und „die Förderung kreativer Fähigkeiten im Sinne der Selbstkompetenz“⁴⁴ erschließt. Vor allem Maier war es, der im

⁴¹ Kuhlmann, S. 158-172

⁴² Glücklich, S. 14-20

⁴³ Zur szenischen Umsetzung: Themenheft ‚Szenische Interpretation‘, AU 4/2009. Beachtenswert v.a. der Basisartikel von Hensel, A.: Szenische Interpretation im altsprachlichen Unterricht, a.a.O. S. 2-13. In diesem Themenheft findet sich auch reichlich weitere Literatur.

⁴⁴ Kuhlmann, S. 13

dritten Band seiner Didaktik hier grundlegend und zugleich besonders breit gearbeitet hat.⁴⁵ So wird auch in modernen Schulausgaben der Rezeption deutlich mehr Raum als früher gegeben. Für die eigene Arbeit und die Motivsuche gibt es inzwischen auch zahlreiche einschlägige Datenbanken im Internet.⁴⁶

Grundsätzlich wichtig und unerlässlich ist das **Festhalten eines Interpretationsergebnisses in jeweils entsprechender Form** (Tafelbild, Hefteintrag, Arbeitsblatt usw.), denn es soll für den Schüler (nicht nur hinsichtlich einer Prüfungsvorbereitung) möglich sein, die Ergebnisse seiner geistigen Auseinandersetzung mit einem Text auch nach längerer Zeit nicht nur nachvollziehen, sondern im Idealfall auch produktiv umsetzen zu können. Unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung den angemessenen Abstraktionsgrad, eine adäquate Form der Umsetzung zu finden und dabei die pädagogische Komponente gleichrangig neben der fachlichen zu beachten, macht eine besondere Qualität des Gymnasiallehrers aus.⁴⁷

Neben dem Tafelbild als „Dokumentation des Unterrichtsverlaufs und seiner Ergebnisse“⁴⁸ sind methodisch viele andere Wege zum Erreichen dieses Zieles möglich, doch hat immer in irgendeiner Form eine Dokumentation zu erfolgen. Hier ist wieder die unmittelbare Nähe zur Methodik besonders gegeben, ebenso wie bei den Überlegungen hinsichtlich der Wahl geeigneter erscheinender Sozial- und Arbeitsformen.

Peter Kuhlmann bringt in seiner ‚Lateinischen Literaturdidaktik‘ eine Reihe anleitender Beispiele für die Interpretation lateinischer Texte aus verschiedenen Gattungen und Formen. Anweisungen und Hinweise zur methodischen Umsetzung⁴⁹ sind dabei unmittelbar eingebunden. Durch ihre Kompetenzorientierung sind diese in vielen Facetten beispielhaft und nicht nur für den fachlich Interessierten sehr lehrreich. Besonders hervorzuheben ist der Umstand, dass Kuhlmann ausnahmslos gängige, d.h. klassische Texte zur Interpretation heranzieht und an ihnen aufzeigt, wie eine gute Interpretation angeleitet und zu welchem Ergebnis sie geführt werden kann.

In der Begegnung und im Umgang mit antiken Texten verdient der Umstand Beachtung, dass der jeweilige Autor nur mittels des Mediums Sprache, also durch den von ihm verfassten Text eine Vorstellung von der dargestellten Situation in der Phantasie des Rezipienten, d.h. beim Leser kreieren muss. Je besser, nachdrücklicher und plastischer, zugleich weniger aufdringlich und offensichtlich er dies bewirkt, desto höher ist seine künstlerisch-literarische Leistung einzuschätzen. Die folgenden Beispiele – beim Nepos-Text ist dies allerdings nicht der zentrale Aspekt – sollen dies veranschaulichen:

Mit einer **Partie aus Nepos für Jahrgangsstufe 9**, einem **Abschnitt aus Ovids ‚Metamorphosen‘ für Jahrgangsstufe 10** und einer **Darstellung aus Livius' Geschichtswerk für die Qualifizierungsphase in der neuen Oberstufe** werden im Folgenden repräsentativ

⁴⁵ Maier (1985)

⁴⁶ Hier ist in erster Linie die ‚Eichstätter Datenbank zur Antike-Rezeption‘ zu erwähnen, für die besonders Dr. P. Grau verantwortlich zeichnet: www1.ku-eichstaett.de/SLF/Klassphil/grau/kunst_intro.html

⁴⁷ ‚Viele haben das Gefühl, gar keine freie Zeit zu haben‘. Interview mit P. Vogt in der Süddeutschen Zeitung Nr. 57 vom 10. März 2011, S. 58: ‚Generell muss man Kinder und Jugendliche mögen, und zwar unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem sozialen Milieu. Man darf den Beruf [sc. des Lehrers] nicht allein aufgrund des großen Interesses am Fach ergreifen. Die Basis muss die Beziehung zu den Kindern sein, und man muss die Inhalte auch wirklich vermitteln wollen.‘

⁴⁸ Glücklich, S. 38

⁴⁹ Wiederholt werden ‚Methoden zur Interpretation‘ angeführt, a.a.O.

Möglichkeiten und Ansätze für eine Interpretation aufgezeigt. Diese orientieren sich an den jeweiligen Vorgaben des Lehrplans.

Beispiel 1: C. Nepos, Hannibal c. 9⁵⁰

<p>1 Antiocho fugato verens, ne dederetur, quod sine dubio accidisset, si sui fecisset potestatem, Cretam ad Gortynios venit, ut ibi, quo se conferret, consideraret. 2 Vidit autem vir omnium callidissimus in magno se fore periculo, nisi quid providisset, propter avaritiam Cretensium. Magnam enim secum pecuniam portabat, de qua sciebat exisse famam. 3 Itaque capit tale consilium. Amphoras complures complet plumbo, summas operit auro et argento. Eas praesentibus principibus deponit in templo Dianae, simulans se suas fortunas illorum fidei credere. His in errorem inductis statuas aeneas, quas secum portabat, omni sua pecunia complet easque in propatulo domi abicit. 4 Gortynii templum magna cura custodiunt non tam a ceteris quam ab Hannibale, ne ille inscientibus iis tolleret secumque duceret.</p>	<p>Nachdem Antiochos besiegt worden war, musste Hannibal fürchten, ausgeliefert zu werden, was sicher auch geschehen wäre, wenn sich eine Gelegenheit geboten hätte. Er begab sich daher nach Gortyn auf Kreta, um sich dort zu überlegen, wohin er am besten flüchte. Klug genug erkannte er, dass er vor den Nachstellungen der Kreter besonders auf der Hut sein müsse, denn er hatte größere Geldbeträge bei sich und wusste auch, dass dies den Kretern bekannt war. Daher unternahm er folgendes: Er füllte mehrere Amphoren mit Blei, welches er am Rande des Gefäßes mit einer dünnen Schicht Gold bedeckte, brachte diese in Gegenwart der kretischen Behörden in den Artemistempel und tat so, als ob er ihnen sein Vermögen nach Treu und Glauben anvertraue. Nachdem er diese so irreführt hatte, füllte er eiserne Statuen, die er mit sich auf die Insel gebracht hatte, und legte diese, als ob sie wertlos seien, im Vorhofe des Hauses nieder, das er bewohnte. Die Gortynier nun bewachten eifrig den Tempel, mehr vor Hannibal als vor den anderen, damit er nichts ohne ihr Wissen wegnehme und davontrage.</p> <p>[Übersetzung Gerhard Wirth, Wilhelm Goldmann Verlag, 1982]</p>
--	---

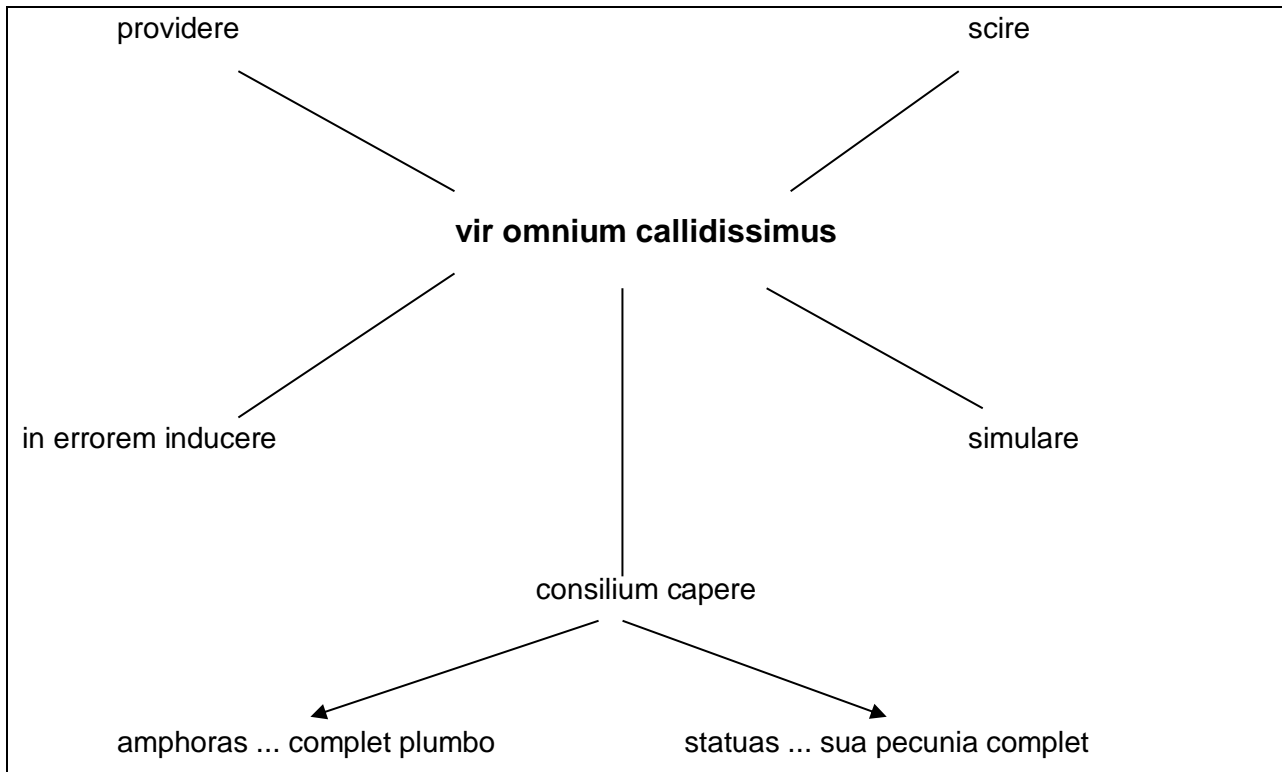
Die Erschließung des Textes und die Herausarbeitung des unterrichtlichen Interpretationsansatzes kann z. B. anhand folgender Aufgabenstellungen erfolgen:

- Gliedere den Text in Sinnabschnitte und gib ihnen eine passende Überschrift!
- Nenne das Adjektiv, mit dem Hannibal in diesem Kapitel charakterisiert wird! Arbeite dann heraus, an welchen lateinischen Wendungen diese Eigenschaft noch zum Ausdruck kommt! (Ergebnisse werden sukzessive in einem entwickelnden Tafelbild festgehalten; siehe unten)
- Erkläre, worin Hannibals *consilium* besteht.
- Ordne diesen Text in die bisher gelesenen Passagen der Hannibal-Vita ein und begründe diese Zuordnung!

⁵⁰ Vgl. auch Glücklich, Hans-Joachim / Reitzer, Stefan: Die Hannibalbiographie des Nepos im Unterricht (= Consilia 8), Göttingen 1985, S. 34 f.

- Erläutere die Ziele, die Nepos verfolgt, wenn er solche Anekdoten in sein Werk aufnimmt!
- Beurteile Hannibals Verhalten gegenüber den Bewohnern von Gortyn!

Zur Sicherung der erarbeiteten Ergebnisse werden diese in einem Tafelanschrieb bzw. Hefteintrag fixiert:



Den Abschluss der Lektüre von Kapitel 9 kann der Arbeitsauftrag bilden, die Episode in geeigneter Form (z. B. als Rundfunkreportage oder als Interview) kreativ umzusetzen.

In dieser Form und mit den gewählten Operatoren lassen sich die Ziele einer kompetenzorientierten Aufgabenstellung sehr gut verfolgen; es sind die drei Bereiche Sprache, Text und Kultur ebenso wie die vier Kompetenzdimensionen angesprochen.

Beispiel 2: Ovid, Metamorphosen X 243-297 (Pygmalion)

243	'Quas quia Pygmalion aevum per crimen agentis viderat, offensus vitiis, quae plurima menti	Weil er diese gesehen ihr Leben verbringen in Unzucht, weil die Menge der Fehler ihn abstieß, die die Natur dem weiblichen Sinne gegeben, so lebte Pygmalion einsam
245	femineae natura dedit, sine coniuge caelebs vivebat thalamique diu consorte carebat. interea niveum mira feliciter arte	ohne Gemahl und entbehrte gar lange der Lagergenossin. Weißes Elfenbein schnitzte indes er mit glücklicher Kunst und
	sculpsit ebur formamque dedit, qua femina nasci nulla potest, operisque sui concepit amorem.	gab ihm eine Gestalt, wie sie nie ein geborenes Weib kann haben, und ward von Liebe zum eigenen Werke ergriffen.
250	virginis est verae facies, quam vivere credas, et, si non obstat reverentia, velle moveri: ars adeo latet arte sua. miratur et haurit	Wie einer wirklichen Jungfrau ihr Antlitz, du glaubtest, sie lebe, wolle sich regen, wenn die Scham es nicht ihr verböte. So verbarg sein Können die Kunst. Pygmalion staunt und
	pectore Pygmalion simulati corporis ignes. saepe manus operi temptantes admovet, an sit corpus an illud ebur, nec adhuc ebur esse fatetur.	Fasst in der Tiefe der Brust die Glut für das Bild eines Leibes. Oftmals berührt er sein Werk mit der Hand und versucht, ob es Fleisch, ob
255	oscula dat reddique putat loquiturque tenetque et credit tactis digitos insidere membris et metuit, pressos veniat ne livor in artus,	Elfenbein sei, und versichert auch dann, kein Elfenbein sei es, gibt ihm Küsse, vermeint sie erwidert, spricht an und umfängt es, glaubt, seine Finger drückten dem Fleisch ihres Leibes sich ein und fürchtet, es mache der Druck das berührte Glied sich verfärben. Schmeichelworte sagt er ihm bald, bald bringt er Geschenke,
260	et modo blanditias adhibet, modo grata puellis munera fert illi conchas teretesque lapillos et parvas volucres et flores mille colorum liliaque pictasque pilas et ab arbore lapsas	wie die Mädchen sie lieben, geschliffene Steine und Muscheln, kleine Vögelchen auch und tausendfarbige Blumen, Lilien, farbige Bälle und die von den Bäumen getropften
	Heliadum lacrimas; ornat quoque vestibus artus, dat digitis gemmas, dat longa monilia collo,	Tränen der Heliostöchter; auch schmückt er den Leib ihr mit Kleidern, gibt ihren Fingern den Ring, eine lange Kette dem Halse; zierliche Perlen hängen vom Ohr, auf der Brust ein Geschmeide.
265	aure leves baccae, redimicula pectore pendent: cuncta decent; nec nuda minus formosa videtur. conlocat hanc stratis concha Sidonide tinctis	All das zierte sie, doch war sie auch nackt nicht weniger schön zu Schauen. Er legt sie so auf die purpurfarbenen Decken, nennt sie Genossin des Lagers, er stützt ihren Nacken mit weichen,
	adpellatque tori sociam adclinataque colla mollibus in plumis, tamquam sensura, reponit.	flaumigen Kissen und bettet ihn sanft, als ob er es fühle.
270	'Festa dies Veneris tota celeberrima Cypro venerat, et pandis inductae cornibus aurum	Wieder ist da der Tag der Venus, gefeiert im ganzen Cypern; das weite Gehörn vergoldet, waren die jungen Rinder, im weißen Nacken getroffen, niedergesunken;

275	<p>coniderant ictae nivea cervice iuvencae, turaque fumabant, cum munere functus ad aras constitit et timide "si, di, dare cuncta potestis, sit coniunx, opto," non ausus "eburnea virgo" dicere, Pygmalion "similis mea" dixit "eburnae." sensit, ut ipsa suis aderat Venus aurea festis, vota quid illa velint et, amici numinis omen, flamma ter accensa est apicemque per aera duxit.</p>	<p>Weihrauch dampfte; Pygmalion trat, nachdem er geopfert, hin zum Altar: „Vermögt ihr Götter alles zu geben“, bat er schüchtern, „so sei meine Gattin“ – ,die Elfenbeinjungfrau‘ wagte er nicht und sprach – „meiner elfenbeinernen ähnlich.“ Venus, die goldene, die ihrem Feste zugegen, verstand wohl, was mit dem Wunsche gemeint; ein Zeichen der günstigen Gottheit, hob sich dreimal die Flamme und trieb in die Luft ihre Spitze.</p>
280	<p>ut rediit, simulacra suae petit ille puellae incumbensque toro dedit oscula: visa tepere est; admovet os iterum, manibus quoque pectora temptat: temptatum mollescit ebur positoque rigore subsidit digitis ceditque, ut Hymettia sole</p>	<p>Als er zurückkam, eilte er sogleich zu dem Bild seines Mädchens, wirft sich aufs Lager und gibt ihr Küsse. Sie schien zu erwarmen. Wieder nähert den Mund er, betastet die Brust mit der Hand, da Wird das betastete Elfenbein weich, verliert seine Starrheit, gibt seinen Fingern nach und weicht, wie hymettisches Wachs im Strahl der Sonne erweicht, von den Fingern geknetet, zu vielen Formen sich fügt und, gerade genutzt, seinen Nutzen bekundet.</p>
285	<p>cera remollescit tractataque pollice multas flectitur in facies ipsoque fit utilis usu. dum stupet et dubie gaudet fallique veretur, rursus amans rursusque manu sua vota retractat. corpus erat! saliunt temptatae pollice venae.</p>	<p>Während der Liebende staunt, sich zweifelnd freut, sich zu täuschen Fürchtet, prüft mit der Hand sein Verlangen er wieder und wieder. Fleisch ist's und Bein! Es pochen vom Finger betastet die Adern. Worte aus voller Brust, mit denen er danke, fasst der Paphier da. – Auf den Mund, der endlich ihn nicht mehr täuschte, presst er den seinen. Die Jungfrau fühlte die Küsse, und sie errötete, sah, als empor zum Licht sie die scheuen Lichter erhob, zugleich mit dem Himmel den liebenden Jüngling.</p>
290	<p>tum vero Paphius plenissima concipit heros verba, quibus Veneri grates agat, oraque tandem ore suo non falsa premit, dataque oscula virgo sensit et erubuit timidumque ad lumina lumen attollens pariter cum caelo vidit amantem.</p>	<p>Gnädig ist Venus der Eh, die sie selber gestiftet, und als die Hörner des Mondes sich neunmal zum vollen Runde vereint, hat Jene den Paphos geboren, nach dem die Insel benannt ist.</p>
295	<p>coniugio, quod fecit, adest dea, iamque coactis cornibus in plenum noviens lunaribus orbem</p>	<p>[Übersetzung von E. Rösch, Heimeran-Verlag, München 1980]</p>
297	<p>illa Paphon genuit, de qua tenet insula nomen.</p>	

Die ‚umgekehrte Verwandlung‘⁵¹ eines (Kunst-)Gegenstandes in ein lebendiges menschliches Wesen, vom Dichter lokalisiert auf Zypern, ist nicht nur wegen der breiten Nachwirkung des Motivs eine der berühmtesten Geschichten aus Ovids ‚Metamorphosen‘. In ihrer Kompaktheit von weniger als 50 Versen überschaubar, aber durch die Dichte der Sprache und der Bilder, die Fülle der Anspielungen und die ausgefeilte formale Gestaltung besonders anspruchsvoll, verlangt die Textstelle genaue didaktische Analyse und präzise methodische Vorüberlegungen. Die ‚Rahmenhandlung‘, in die diese Geschichte eingebettet ist, kann ohne Weiteres unbeachtet bleiben.

Was ist wesentlich? Pygmalion lebt, abgestoßen vom Missbrauch der Liebe durch andere, in Ehelosigkeit und sexueller Enthaltensamkeit. Er ist ein hervorragender Künstler: Er bearbeitet Elfenbein und schnitzt eine Frau – und zugleich verliebt er sich in diesen Kunstgegenstand. Dieser ist so gut gelungen, dass man ihn / sie für lebendig halten möchte: Man meint fast, die Frau schäme sich ihrer Nacktheit. Das Liebesverlangen des Pygmalion entbrennt, ja er verliert – bezogen auf das von ihm geschaffene vollendete Kunstwerk – jeden Realitätsbezug, und obwohl er, wie es eingangs heißt, von Frauen nichts wissen wollte, erweist er sich jetzt beim ‚Liebesspiel‘ mit der Kreation aus Elfenbein als versierter Liebhaber. Ein wahres Liebeswerben setzt ein: Mit Geschenken überhäuft und schmückt er sein Kunstprodukt, legt sie sogar als ‚Gefährtin‘ in sein Bett.

Szenenwechsel: Am Fest der Venus leistet Pygmalion Priesterdienst und formuliert, als er merkt, dass die Göttin bei der Feier zu ihren Ehren zugegen ist, einen besonderen Wunsch: Weil er sich allerdings nicht traut zu sagen, was er wirklich will, bittet er um eine Ehefrau, ‚die der aus Elfenbein ähnlich ist‘. Venus versteht natürlich, was er wirklich will, und erfüllt ihm seinen Wunsch: In das Elfenbeinkunstwerk fährt Leben hinein! Erst noch ungläubig tastend, erfasst er das geschehene Wunder und sucht nach geeigneten Worten des Dankes an die Göttin, die ihn so reich beschenkt hat. Schon neun Monate später stellt sich Nachwuchs ein...

Neben dem schon erwähnten Umstand der ‚umgekehrten Metamorphose‘ fällt auf, dass Ovid das Genus des *carmen perpetuum* im heroischen Hexameter verlässt und sich in die Gattung der römischen Liebeselegie zurückbegibt (wie in anderen Metamorphosen auch): Das Werben des der Liebe nicht zugewandten Pygmalion um sein Kunstgeschöpf, die Art und Weise, wie er über Blicke, Bewunderung, Geschenke und Kontaktaufnahme durch Berührung seiner Liebe Ausdruck gibt, erinnert doch sehr stark an das Bemühen des elegischen Dichters um die von ihm Angebetete, ja die erotischen Nuancen und Anspielungen drängen beim Hörer (bzw. Leser) den Eindruck auf, Ovid habe die Episode nach Art der *ars amatoria* oder der *amores* ausgestaltet.⁵²

⁵¹ P. Ovidius Naso: Metamorphosen. Kommentar von F. Bömer. Buch X-XI, Heidelberg 1980, S. 93: „eine der wenigen Metamorphosen, in denen nicht, wie üblich, der Wandel der menschlichen Gestalt in ein lebloses Wesen, sondern das genaue Gegenteil Gegenstand der Erzählung ist: Ein lebloses Wesen nimmt menschliche Gestalt an.“

⁵² Sollte bereits in der 9. Jahrgangsstufe Ovid mit einer Auswahl aus seinen *Amores* oder der *Ars amatoria* Gegenstand der Lektüre gewesen sein, ließen sich hier leicht Verknüpfungen zur Darstellung im Genus des Epos herstellen und auf diese Weise ein ganz besonderer zusätzlicher Reiz erzielen.

Besonders nachhaltig und zielführend lässt sich bei diesem Text zudem die Methode der Transphrastik⁵³ einsetzen; sie ermöglicht einen noch intensiveren Zugang zum Text.

Nicht außer Acht gelassen werden darf schließlich die Erfassung und Würdigung des Textes selbst als Kunstgegenstand: Das in Vers 252 vom Autor formulierte *ars adeo latet arte sua*, das nur schwer angemessen übersetzt werden kann, gilt nicht nur für die Kunst des Pygmalion, sondern genauso für die des Dichters Ovid. Ästhetische Kriterien für die Qualität von Texten lassen sich hier besonders gut aufzeigen.

Mit der sukzessiven Erschließung der folgenden Aspekte (,Leitfragen‘) sollte der Interpretationsprozess gelingen:

- Lokalisierung der Handlung (Zypern als Geburtsort der Venus...)
- Person des Pygmalion (angesehene Familie, Priester, ‚Junggeselle‘, schaffender Künstler...)
- Verwandlung des Kunstobjektes in ein lebendiges menschliches Wesen – Verwandlung des *ebur* zum *corpus* (*forma feminae – virginis vera facies – reverentia – corpus simulatum – formosa – sua vota...*)
- Phasen der Verliebtheit / der Liebe (*amorem concepit operis sui – miratur – haurit ignes – temptat – oscula dat reddique putat – loquitur – blanditias adhibet – munera grata puellis fert – ornat artus...: cuncta decent – formosa videtur...* Er hält um die Hand an und gewinnt **amans**; Dank an die Gottheit – Hochzeitsnacht – Nachwuchs...) = Anleitung zum Werben um eine Frau = typische Elemente der Liebeslegie!
- Das Wirken der Gottheit Venus / Wann wirkt ein Gott und wie? (Erst wenn das Denken eines Menschen zielgerichtet ist, schaltet sich die Gottheit ein: homerische Differenzierung in $\blacksquare \blacklozenge \textcircled{\times} / n\acute{u}s$: offenes, noch nicht ‚zielgerichtetes‘ Denken und $\blacksquare \blacklozenge \circ \blacklozenge \textcircled{\times} / thym\acute{o}s$: ‚zielgerichtetes‘ Denken⁵⁴)
- Der Kunstbegriff / Schönheitsbegriff des Dichters [*niveum ebur – forma, qua nasci... nulla potest – temptare, an sit corpus an illud ebur – ars adeo latet arte sua – cuncta decent: nec nuda minus formosa videtur – simulacra puellae* (,Überfrau‘) – *visa tepere est* (,lebensecht‘)]
- Die Literaturform des *carmen perpetuum*... und in diese eingebettet das ‚ewige Thema Liebe‘ (eigentlicher ‚Bruch‘ mit der Gattung Epos) – die Besonderheit der ‚umgekehrten Verwandlung‘ und der aitiologische Schluss des Textes.

Diese ‚Fragen an den Text‘ in kompetenzorientierte, auf Operatoren basierende Ausgabenstellungen umzusetzen bereitet keine Probleme.

⁵³ Vgl. z. B. Emrich, Werner: Die Ganzheitsmethode im Lateinunterricht, AU 4/1967, S. 68-86. Es werden nicht Einzelsätze isoliert erschlossen und übersetzt, sondern es wird ein Verständnis für einen größeren Textzusammenhang durch geeignete Analyseverfahren angestrebt.

⁵⁴ Vgl. Schmitt, Arbogast: Athenes Umgang mit den Menschen bei Homer. Zu einem Aspekt homerischer Theologie, DASiU 29/1982, S. 6-23: Die dort gemachten Beobachtungen lassen sich auf das klassische römische Epos – und weitgehend auch auf seine Liebeslegien – übertragen.

Dass zudem der Umgang mit der Nacktheit und Scham in der Antike, ja auch mit eigentlich widernatürlichen sexuellen Neigungen thematisiert werden kann, zeigt, wie vielseitig sich diese Dichtung Ovids interpretieren lässt.

Bei diesem Text wird deutlich, wie es dem Dichter gelingt, mit rein sprachlichen Mitteln eine Szene so darzustellen, dass die ‚visuelle‘ Umsetzung in der Phantasie des Betrachters in vielfältiger Weise angeregt, also auch hier das literarisch beispielhaft geleistet wird, was das moderne Medium des Filmes oder die Bühne zu schaffen imstande ist. Der Schüler gewinnt bei genauer interpretatorischer Analyse einen Eindruck auch vom **ästhetischen Wert großer Literatur**. Er lernt sie zu schätzen und wird zu weiterer Lektüre angeregt.

Von hier eröffnet sich auch ganz leicht die Thematisierung der Umsetzung des Pygmalion-Stoffes nicht nur bei George Bernhard Shaw im Schauspiel, sondern auch bei Frederick Loewe im ~~berühmten~~ Musical ‚My Fair Lady‘, um nur die berühmtesten Rezeptionsbeispiele anzuführen, und so lässt sich die **zeitlose Aktualität** des antiken Stoffes gut dokumentieren.

Beispiel 3: Livius⁵⁵

[Im 2. Punischen Krieg verfolgt das römische Heer am Trasumenischen See die Invasionstruppen des Hannibal. Es kommt dabei zur folgenden dramatischen Kampfsituation, Liv. XXII 4,4:]

<p>Flaminius cum pridie solis occasu ad lacum peruenisset, inexplorato postero die uixdum satis certa luce angustiis superatis, postquam in patientiorem campum pandi agmen coepit, id tantum hostium quod ex aduerso erat conspexit: ab tergo ac super caput deceptae insidiae. Poenus ubi, id quod petierat, clausum lacu ac montibus et circumfusum suis copiis habuit hostem, signum omnibus dat simul inuadendi. qui ubi, qua cuique proximum fuit, decucurrerunt, eo magis Romanis subita atque improuisa res fuit, quod orta ex lacu nebula campo quam montibus densior sederat agminaue hostium ex pluribus collibus ipsa</p>	<p>Flaminius war tags zuvor bei Sonnenuntergang an den See gekommen. Ohne vorherige Erkundung zog er am folgenden Tage durch die Enge, noch ehe es recht hell geworden war. Als er nun begann, in dem freien Feld seine Kolonne sich entwickeln zu lassen, erblickte er nur so viel von dem Feind, als ihm vorn gegenüberstand. Den Hinterhalt in seinem Rücken und zu seinen Häupten nahm er nicht wahr. Als der Punier, was er bezweckt hatte, den Feind durch Berge und See eingeschlossen und von seinen Truppen umzingelt sah, gab er allen das Zeichen zum gleichzeitigen Angriff. Sie stürmten, jeder auf dem nächsten Wege, die Hänge herunter, und dieser Angriff traf die Römer um so plötzlicher und unerwarteter, weil der von dem See aufsteigende Nebel sich in der Ebene dichter als auf den Bergen gelagert hatte, die feindlichen Abteilungen von einer Reihe von Hügeln ausreichende gegenseitige Sicht hatten und sie daher das Herunterstürmen aufeinander abgestimmt hatten. Als sich von überall das Kriegsgeschrei erhob, merkten die Römer, dass</p>
---	--

⁵⁵ Die Behandlung dieses Textabschnittes ist im Lehrplan für das bayerische Gymnasium nicht vorgesehen. Es lassen sich aber paradigmatisch Charakteristika der livianischen Geschichtsschreibung herausarbeiten und leicht auf andere Textpartien übertragen.

inter se satis conspecta eoque magis pariter decurrerant. Romanus clamore prius undique orto quam satis cerneret se circumventum esse sensit, et ante in frontem lateraque pugnari coeptum est quam satis instrueretur acies aut expediri arma stringique gladii possent.	sie umzingelt waren, noch ehe sie es recht sehen konnten, und der Kampf wurde von vorn und auf den Flanken eröffnet, bevor das Heer richtig zur Schlacht aufgestellt wurde oder die Waffen in Bereitschaft gesetzt und die Schwerter gezogen werden konnten. [Übersetzung von W. Sontheimer, Reclam 1959]
---	--

Der Leser erlebt totale Komprimierung, eine Dichte von einzelnen Aussagen, die es nötig macht, Schritt für Schritt das Einzelne festzuhalten und nach und nach zu einem Gesamtbild zusammenzufügen.⁵⁶

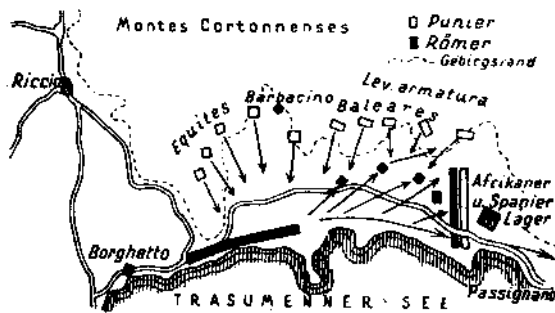
Mit den folgenden Leitfragen kann über entsprechende Operatoren,⁵⁷ mit denen Texterfassung, -beschreibung und -deutung erreicht werden sollen, die interpretatorische Erschließung nach der vorausgehenden Übersetzung angeleitet werden:

- Stellen Sie alle Wörter und Wendungen im Text zusammen, die eine Zeitangabe enthalten. (*pridie; solis occasu; postero die; vixdum satis certa luce*)
- Stellen Sie alle Ortsangaben zusammen und ordnen Sie diese. (*ad lacum; angustiis superatis; in patientiorem campum; super caput; clausum lacu ac montibus; ex pluribus collibus*)
- Benennen Sie weitere geographische oder klimatische Angaben, die Ihnen auffallen. (*orta ex lacu nebula... densior; prius... quam satis cerneret*)
- Geben Sie alle Ausdrücke und Wendungen an, die eine militärische Aussage enthalten. (*inexplorato; agmen; id... hostium; insidiae; id quod petierat; clausum lacu ac montibus et circumfusum suis copiis habuit hostem; signum dat... invadendi; decurrerunt; agmina hostium; se circumventum esse; in frontem lateraque pugnari; instrueretur acies; expediri arma stringique gladii*)
- Arbeiten Sie heraus, wo und wie im Text Emotionalität zum Ausdruck kommt. (*subita atque improvisa res; prius... quam cerneret... sensit*)
- Erläutern Sie, welche formalen Mittel der Autor einsetzt, um Spannung zu erzeugen. (Weglassen aller Konnektoren; Praesens historicum: *signum dat*; extreme Komprimierung durch hypotaktische Strukturen; antithetische Grundstruktur...)
- Vergleichen Sie, ob die folgende Zeichnung im ‚Antiken Schlachtenatlas‘ von Kromayer-Veith⁵⁸ der literarischen Beschreibung des Livius nahekommt.

⁵⁶ Am Ende bleibt hier dann auch noch die Gelegenheit, die Qualität einer Übersetzung kurz zu würdigen und die Schwierigkeit des Übersetzens im Allgemeinen exemplarisch herauszustellen.

⁵⁷ Zusammenstellung der Operatoren unter:
www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=a626d5b6dac9d5b1a1a792e5794e585c

⁵⁸ Livius, Römische Geschichte, Buch XXI und XXII, übersetzt und eingeleitet von W. Sontheimer, Stuttgart (Reclam) 1959, S. 86; Kromayer, J. / Veith, G.: Heerwesen und Kriegführung der Griechen und Römer, München 1928 bzw. dies.: Schlachten-Atlas zur antiken Kriegsgeschichte, erste Lieferung, röm. Abteilung, Tafel 4, Leipzig 1922



Ohne jetzt Möglichkeiten einer weiteren Ergänzung (erschließende Fragen, Bilder usw.) zu diskutieren, sollte offensichtlich werden, dass es auch Livius durch seine Art der Darstellung gelingt, im Kopf des Lesers Bilder zu erzeugen, und das in einer Weise, wie sie heute dem Roman oder insbesondere dem Medium Film zu eigen ist: Die dargestellte Situation und Handlung wird plastisch. Diese Plastizität zu erfassen, zu würdigen, mit ihr umgehen zu können, sollte hier das Ziel einer unterrichtlichen Interpretation sein. Dies allein ausgehend von einer deutschen Übersetzung ohne Rückgriff auf den Originaltext erreichen zu können, erscheint utopisch, und selbst bei einer bilingualen Lektüreform als Interpretationsgrundlage wird Wesentliches übergangen werden.⁵⁹ Und zugleich erhält der Schüler einen Eindruck davon, dass der Schriftsteller als Künstler mit rein sprachlichen Mitteln den Rezipienten führt und auch verführt, wo und wie es seiner Intention entspricht.

Schlussbemerkung:

Die sukzessive und kontinuierliche Entwicklung einer literarischen Kompetenz,⁶⁰ der Befähigung des Gymnasiasten zum Umgang mit Literatur und literarisch anspruchsvollen Texten, ist eine wesentliche Leistung des altsprachlichen Unterrichts. Die Möglichkeiten zu einer sinnvollen interpretatorischen Erschließung, die dem Schüler und seinen Fähigkeiten gerecht wird und diese weiter ausbildet, müssen neben der präzisen Spracharbeit auch unter den geänderten Rahmenbedingungen das Ziel der unterrichtlichen Arbeit bleiben.

⁵⁹ Am Rande sei angemerkt, dass sich hier ein typischer Zug livianischer Geschichtsdarstellung und -auffassung zeigt: Die dann für die Römer verlustreiche und verlorene Schlacht resultiert aus einem groben strategischen Fehler des Anführers. Dieser Fehler wird auf den ‚Ein-Wort-Ablativus-absolutus‘ *inexplorato* reduziert und droht so – das ist die Absicht! – übersehen zu werden.

⁶⁰ Nünning, A. (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe, Stuttgart 32004, S. 32

Literatur:

Grundsätzlich wird auf ~~das~~ die **Hefte AU 6/2013 ‚Texterschließung‘, AU 2/2011 ‚Interpretation von Lehrbuchtexten‘** und **AU 4+5/2017 ‚Textverständnis überprüfen‘** und die dortigen Aufsätze (und die reichen Literaturangaben) verwiesen.

Bayer, Andrea / Kipf, Stefan / Liebsch, Anne-Catherine / Zimmermann, Stefanie: Zwischen Aktualität und historischer Forschung. Entwicklungstendenzen in der Fachdidaktik Latein, in: FORUM CLASSICUM 2019, S. 85-96

Doepner, Thomas: Ein toller Text – und trotzdem nach Stilmitteln suchen? Kompetenzorientierte Interpretation in der Lehrbuchphase, AU 2/2011, S. 24-31

Glücklich, Hans-Joachim: Lateinunterricht: Didaktik und Methodik, Göttingen ³2008. Hier vor allem: Interpretation im Lateinunterricht, S. 13-58

Ders. / Nickel, Rainer: Interpretatio, Freiburg 1980

Ders.: Satz- und Texterschließung, AU 1/1987, S. 5-32

Ders.: Interpretation im Lateinunterricht. Probleme und Begründungen, Formen und Methoden, AU 6/1987, S. 43-59

Ders.: Der ‚Arbeitskreis Lateinunterricht‘, in: FORUM CLASSICUM 2017, S. 140-144 und ‚Der Arbeitskreis Lateinunterricht (Fortsetzung) S. 208 und S. 214-227

Göttsching, Verena / Marino, Stefano: Interpretieren im Lateinunterricht, Göttingen (V&R) 2017

Gruber, Joachim / Maier, Friedrich: Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 2, München 1982, S. 21-35

Jesper, Ulf: Latein unterrichten. Online-Fachdidaktik unter:

<https://www.latein-unterrichten.de/fachdidaktik/>

Heilmann, Willibald: Interpretation im Rahmen des lateinischen Literaturunterrichts, AU 4+5/1993, S. 5-22

Hensel, Andreas: Der Aufbau von Interpretationskompetenz in der Lehrbuchphase, AU 2/2011, S. 2-13

Hohnen, Paul: Unterrichtswirklichkeit und Interpretationsprozess. Ein Beitrag zur Interpretationsmethodik, AU 2/1981, S. 64-84

Janka, Markus: Latein. Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin (Cornelsen) 2017

Keip, Marina / Doepner, Thomas: Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen 2010

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

Laser, Günter: Rhetorische Partituren. Handlungsorientierte Interpretation römischer Reden, AU 2+3/2005, S. 59-69

Lohmann, Dieter: Latein – ein Ratespiel?, AU 6/1988, S. 29-54

Maier, Friedrich: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt Band 1, Bamberg 1979

Ders.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt Band 2, Bamberg 1984, besonders S. 131-158

Ders.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt Band 3, Bamberg 1985

Maurach, Gregor: Interpretation lateinischer Texte, Ein Lehrbuch zum Selbstunterricht, Darmstadt 2007

Munding, Heinz: Antike Texte – aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht (Auxilia 12), Bamberg 1985

Nickel, Rainer: Die Interpretation im altsprachlichen Unterricht, in: **Gruber**, Joachim / **Maier**, Friedrich: Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 2, München 1982, S. 21-35

Ders.: Vergleichendes Interpretieren, AU 4+5/1989, S. 37-53

Niemann, Karl-Heinz: Funktionsbezogenes Grammatikverständnis – ein Wegweiser zur Textinterpretation, AU 3/1999, S. 51-58

Oertel, Hans-Ludwig: Kursorische Lektüre (Auxilia 57), Bamberg 2006

Richter, Wieland: Altsprachlicher Unterricht am Beginn des 21. Jahrhunderts, AU 5/2006, S. 2-10

Roeske, Kurt: Interpretation in der Lehrbuchphase. Aufgaben, Ziele, Möglichkeiten, AU 6/1989, S. 5-20

Schindler, Winfried: Interpretationsweisen im Literaturunterricht der Alten Sprachen, AU 6/1987, S. 4-16

Siebenborn, Elmar: Textbegriffe und Interpretationsweisen. Zur semantischen Struktur als Grundlage unterrichtlichen Interpretierens, AU 6/1987, S. 17-42

Wirth, Theo / **Seidl**, Christian / **Uttinger**, Christian: Sprache und Allgemeinbildung, Zürich 2006

Das Herzog-Christian-August-Gymnasium in Sulzbach-Rosenberg hat unter der Überschrift **Hinweise zur „großen Interpretationsaufgabe“** (Abitur – Aufgabenteil Bereich III) eine Anleitung für die Hand des Schülers zusammengestellt. Sie ist online verfügbar unter:

www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=12&TNav=1&INav=0&Pub=803