

Iris Münzner

Neue Wege im Lateinunterricht? Zur praktischen Umsetzung der Kompetenzorientierung am Beispiel der Metamorphosen Ovids¹

1 Einleitung

„Alles redet, schwärmt davon, betet das Phänomen nahezu an. Es ist wie der Tanz um das goldene Kalb.“ (FRIEDRICH MAIER)²

FRIEDRICH MAIER spricht hier nicht von einer neuen, alle in Begeisterung versetzenden technischen Errungenschaft, sondern von einem Wort: „Kompetenz“. Dieser Begriff bestimmt seit inzwischen mehr als zehn Jahren die unterschiedlichsten (bildungs-)politischen, wissenschaftlichen und bildungspraktischen Bereiche und dominiert in den letzten Jahren auch die fachdidaktischen Diskurse des Fachs Latein.³ Kein Konzept hat in den letzten Jahren in den Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und Psychologie so viele Kontroversen ausgelöst wie das der „Kompetenz“ und „Kompetenzorientierung“. Teils als „Zauberwort der aktuellen Pädagogik“⁴ bezeichnet oder zur „Welt des Bösen“⁵ stilisiert, erhitzt es die Gemüter. FRIEDRICH MAIER fordert sogar seine Fachkollegen auf, sich von der Kompetenzorientierung zu distanzieren.⁶

Schon nach der TIMMS-Studie im Jahr 1995, als Deutschlands Schülern⁷ desolante Mathematikleistungen und naturwissenschaftliche Kenntnisse bescheinigt wurden, kam es zu umfassenden Diskussionen im Bildungs-

1 Der vorliegende Beitrag beruht auf einem Kapitel aus einer Abschlussarbeit, die im Jahr 2012 im Studiengang Master of Education im Fach Latein an der Humboldt-Universität zu Berlin, betreut von Prof. Dr. Stefan Kipf, verfasst wurde.

2 MAIER 2011, S. 199.

3 Zum bisweilen inflationären Gebrauch des Begriffs vgl. GNAHS 2007, S. 11 und MAIER 2011, S. 199.

4 Ebd., S. 199.

5 KUHLMANN 2008, S. 31.

6 Vgl. MAIER 2011, S. 203. Unter den Altphilologen steht z. B. auch MEIBNER dem Kompetenzkonzept kritisch gegenüber. Vgl. dazu MEIBNER 2011, S. 205–215.

7 Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird im Folgenden immer die generische maskuline Form gewählt. Es sind jedoch immer beide Geschlechter gemeint, wenn von Schülern oder Lehrenden gesprochen wird.

bereich, wie das deutsche Bildungssystem besser zu strukturieren sei, um es erfolgreicher und zukunftsfähiger zu gestalten. Die Öffentlichkeit registrierte jedoch erst fünf Jahre später bewusst die Problematik, als im „Schlüsseljahr“ 2000 die Ergebnisse der PISA-Studie zur Lesekompetenz eine Welle des Entsetzens auslösten und in gesellschaftliche und bildungspolitische Debatten und Reformen mündeten.⁸ In den Studien wurde als wesentliches Defizit deutscher Schüler die mangelnde Fähigkeit herausgearbeitet, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in neuen Kontexten anzuwenden, es fehlten Kompetenzen zur eigenständigen Problembewältigung.⁹ Ausgehend von diesem in die deutsche Bildungsgeschichte als „Pisa-Schock“ eingegangenen Ereignis wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) begonnen, Bildungsstandards zu erarbeiten. Diese sollten festlegen, „welche *Kompetenzen* die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen“¹⁰. Seitdem ist der Begriff der Kompetenz, der im alltäglichen Sprachgebrauch nicht erst seit PISA bekannt ist, verstärkt in den Horizont unterschiedlichster Wissenschaftsbereiche getreten und bestimmt schließlich auch die Konzeption der aktuellen Rahmenlehrpläne der Länder, die Ausgestaltung von Lehrwerken und Schulprofilen.¹¹ Nur scheint der Begriff nicht eindeutig und das dahinterstehende Konzept verschwommen, so dass die Publikationen zum Kompetenzkonzept seit dem Jahr 2000 schon unüberschaubare Ausmaße angenommen haben.¹²

Häufiger wird jedoch die Frage aufgeworfen, ob mit dem Kompetenzbegriff eigentlich nur eine bekannte Vorstellung in ein neues Konzept gegossen wird.¹³ Zunächst klingen die Begriffe Kompetenz und Kompe-

8 Vgl. BMBF Expertise 2003, S. 11.

9 Vgl. LERSCH 2010, S. 2.

10 BMBF Expertise 2003, S. 9. Hervorhebung im Original. Für die Alten Sprachen sind bisher jedoch noch keine nationalen Bildungsstandards formuliert worden (vgl. KMK 2005, S. 13f.).

11 Vgl. MAIER 2011, S. 199.

12 Eine Recherche im Online-Katalog der Deutschen Nationalbibliothek ergab für das nur in den Titeln von Büchern, Zeitschriftenaufsätzen und elektronischen Ressourcen enthaltene Suchwort „Kompetenz*“ insgesamt 1446 Ergebnisse. Zusätzlich beschränkte sich die Suche auf den Zeitraum von 2000 bis 2012 sowie auf die Sachfelder „Erziehung, Schul- und Bildungswesen“. Vgl. dazu den Online-Katalog der DNB unter <https://portal.dnb.de/> (besucht am 20.07.2012).

13 Diese Frage werfen verschiedene Autoren auf, z. B. KLIEME 2004, S. 10; OTTO /

tenzororientierung modern und progressiv und verkünden eine paradigmatische Abkehr vom Konzept der Lernzielorientierung, die die deutsche Bildungslandschaft seit den 60er/70er-Jahren geprägt hatte.

Der vorliegende Beitrag betrachtet ein Lektüreprojekt von INGVELDE SCHOLZ, welches das Anliegen verfolgt, einen kompetenzorientierten Zugang zur Lektüre der *Metamorphosen* Ovids anzubieten. Diese Lektürereihe soll dahingehend kritisch untersucht werden, wie das Prinzip der Kompetenzorientierung praktisch umgesetzt wurde. Ferner werden ergänzende Verbesserungsvorschläge anhand von eigenen, exemplarisch ausgearbeiteten Materialien dargelegt.

Die *Metamorphosen* Ovids besitzen für einen kompetenzorientierten Unterricht mehrere Vorteile. Ovid gilt als einer der Autoren, die viel Anziehungskraft ausüben und von den Schülern aufgrund seines Unterhaltungswerts gerne gelesen werden.¹⁴ Die mythologischen Verwandlungsgeschichten erscheinen für Schüler interessanter und motivierender als scheinbar „trockene“ Kriegsberichte und auf römische Geschichte fokussierte Texte wie bei Caesar oder Sallust.¹⁵ Zudem wurden und werden die *Metamorphosen* in fast unerschöpflicher Weise in Kunst, Literatur und Musik rezipiert. Für eine schüler- und lebensnahe sowie anwendungsbezogene Lektüre sind dies günstige Voraussetzungen. Nicht ohne Grund ist Ovid seit Jahrzehnten integraler Bestandteil der Lektürephasen und im Gegensatz zu Caesar auch unumstrittener Schulautor.¹⁶ Davon zeugen auch die in großem Umfang publizierten Lektürematerialien zu Ovid.¹⁷

SCHRÖDTER 2010, S. 165; BONSEN / HEY o. J., S. 2, HEY 2008, S. 97, 121 oder LADENTHIN 2011, S. 21 ff.

14 Vgl. *Antike und Gegenwart* 1998, S. 3; KUHLMANN 2011, S. 117. Lektüre-reihen zu Ovid werden im weiteren Verlauf nach ihren bekannten Reihentiteln zitiert.

15 Zur häufig ablehnenden Haltung von Schülern gegenüber Geschichtsschreibung vgl. STURM 2011, S. 69.

16 So war z. B. schon in den 50er- und 60er-Jahren Ovid ein fest in den Mittelstufen-Kanon integrierter Autor (vgl. KIPF 2006, S. 374, 446). Vgl. auch NICKEL 1991, S. 93: „Die *Metamorphosen* sind und bleiben das Standardwerk einer Dichterlektüre in der Mittelstufe.“ Weitere didaktische Gründe für eine Ovid-Lektüre nennt MAIER 1989, S. 42 ff.

17 Die *Clavis Didactica Latina* verzeichnet mehr als zwanzig Lektüre-reihen, -projekte und Lehrmaterialien zu den *Metamorphosen*. Zusätzlich werden fachdidaktische Aufsätze genannt, die sich mit dem Text und seinen Rezeptionen auseinandersetzen

2 Überblick über bestehende Lektüre-reihen

Die Lektüre der *Metamorphosen* stellt sowohl die Verfasser von Lektüre-reihen wie auch die Lehrer zunächst vor die Schwierigkeit, aus der Vielzahl von *Metamorphosen* eine Auswahl treffen zu müssen, da alle im Rahmen des Unterrichts kaum gelesen und noch weniger übersetzt werden können. Die bestehenden Lektüre-reihen verfolgen vor allem zwei verschiedene Lektüre-reprinzipien, die je nach der Zielsetzung des Lehrers, dem Zeitrahmen oder den Vorgaben der Rahmenlehrpläne ihre Berechtigung finden: die verschiedene Werke Ovids berücksichtigende Autorenlektüre und die auf ein spezifisches Werk begrenzte Werklektüre. Ausschnitte aus verschiedenen Werken Ovids präsentiert die österreichische Reihe *Latein in unserer Welt*, um den Schülern „einen Einblick in das Schaffen des Dichters“¹⁸ zu vermitteln. Janka entwickelt in der Reihe *Testimonia* mit seinen Ausgaben „Ovid – *Doctor amoris*“ und „Ovid – *Mutatae formae*“ sehr schüler-nahe Materialien, indem fiktive „Identifikationsfiguren“ die Lektüre begleiten, um auch die „emotional-affektive“¹⁹ Dimension des Lernens anzusprechen. Angeboten werden Texte zu den *Metamorphosen* und *Amores*, zur *Ars amatoria* sowie zu den *Tristia*.

Ausschließlich auf die *Metamorphosen* beziehen sich zwei Ovid-Ausgaben von *Antike und Gegenwart*, die jeweils nur wenige Texte, dafür aber umso reichhaltigeres Rezeptionsmaterial auswählen, um „die kulturstiftende Kraft der Antike den jungen Menschen bewusst zu machen“²⁰. Die Reihe *Transfer* wählt mit den zwei Titeln „Alles bleibt anders“ und „Welt und Mensch im antiken Mythos“ einen thematisch breiten Fokus und verfolgt methodisch-didaktisch den allgemeinen Ansatz aller *Transfer*-Ausgaben, „gleichermaßen die Erfordernisse moderner Texterschließung und die Situation der benutzenden Schülerinnen und Schüler“²¹ zu berücksichtigen. Kletts *Altsprachliche Texte* präsentieren klassische, auf

(vgl. KIPF / SCHAUER 2011, S. 254 ff.).

18 *Latein in unserer Welt* 2004, S. 5.

19 *Testimonia* 2003, S. 6, 2004, S. 6.

20 *Antike und Gegenwart* 1998, S. 3. Neben der Ausgabe von FRIEDRICH MAIER aus dem Jahr 1998 bearbeitet RUDOLF HENNEBÖHL 2004 weitere *Metamorphosen* (vgl. *Antike und Gegenwart* 2004).

21 Informationen zur Reihe *Transfer* unter http://www.ccbuchner.de/reihe-780_2_2_/transfer.html (besucht am 17.07.12).

werkimmanente Interpretationen ausgerichtete Aufgaben zu den häufiger behandelten Metamorphosen.²² Die österreichische Reihe *Lateinlektüre aktiv!* wählt ebenso bekannte Texte, zu denen „abwechslungsreiche Anregungen, die über die reine Übersetzungstätigkeit hinausgehen“²³, formuliert werden. Eine breit gefächerte „repräsentative Auswahl, die sich an Ovids Prinzip der Variatio orientiert“²⁴, bietet die Reihe *Scripta Latina* (Schöningh). Die Aufgaben sind darauf ausgerichtet, sprachlich-formale und literarisch-inhaltliche Kenntnisse zu erwerben. Ergänzt werden jedoch auch rezeptionsästhetisch-kreative Angebote. In *Ratio* sind die Interpretationsfragen auf Ansätze ausgerichtet, die „die Gesichtspunkte der existentiellen Bedeutung und der Rezeptionsgeschichte“²⁵ in den Blick nehmen. *Exempla* setzt sich als didaktisches Ziel, vielfältige Interpretationszugänge zu öffnen sowie eine Handlungs- und Produktorientierung zu verfolgen.²⁶ Besonders auffällig ist die Reihe *Latein kreativ*, die nicht nur eine breite Auswahl an Metamorphosen und Rezeptionsdokumenten, sondern auch arbeitsteilige und kreative Aufgaben sowie Angebote zur Wortschatzarbeit anbietet. Das Ziel dieses „Bild- und Bildungsbuches“, die *Metamorphosen* „spannend, fesselnd, farbenfroh und vielfältig“²⁷ zu präsentieren, erfüllt es überzeugend.

Auch wenn einige Grundsätze der Lektürehefte wie die Herstellung breitgefächerter Perspektiven, kreativer Verarbeitungsformen, (existentieller) Transfer und außerfachliche Anwendungsbezüge durch vielfältige Rezeptionsdokumente an Leitlinien kompetenzorientierten Unterrichts erinnern, verfolgt keine dieser Reihen eine explizite Kompetenzorientierung. Einige dieser Hefte sind zwar nicht mehr besonders aktuell bzw. Neuauflagen erfolgreicher älterer Ausgaben, dennoch stellen sie keine

22 Für den Schulgebrauch werden vor allem immer wieder das *Proömium*, *Narcissus und Echo*, *Apollo und Daphne*, *Pyramus und Thisbe*, *Daedalus und Icarus*, *Philemon und Baucis*, *Pygmalion*, *Orpheus und Eurydike* und *Europa* gelesen, so die meisten davon z. B. in den Reihen *Altsprachliche Texte*, *Lateinlektüre aktiv!*, *Ratio* oder *Scripta Latina*. FRIEDRICH MAIER bezeichnet sie als „Notration im klassischen Vademecum des Lateinschülers“ (*Antike und Gegenwart* 1998, S. 3).

23 *Lateinlektüre aktiv!* 2005, S. 5.

24 *Schöningh / Scripta Latina* (Textband) 2006, S. 3.

25 *Ratio* 1987, S. 4.

26 Vgl. *Exempla* 2001. Zur Handlungsorientierung vgl. auch den Lektürekomentar *Consilia* 2007, S. 15.

27 *Latein kreativ* (Lehrerkomentar) 2007, S. 3.

„Übersetzung pur“-Ausgaben“²⁸ mehr dar und bieten vielfältige Perspektiven und rezeptionsgeschichtliche Zugangsweisen. Dies ist bei Dichtern wie Ovid besonders gut umsetzbar, „die eine entsprechende literarische und künstlerische Rezeption erfahren haben.“²⁹

Ausdrücklich an einen Kompetenzerwerb appelliert die Reihe *Libellus*. So werden im Lehrerkomentar vor jeder Metamorphose die an dem Text zu erwerbenden Kompetenzen aufgeschlüsselt.³⁰ Als zentrales Kompetenzziel wird formuliert, dass die Schüler die Befähigung erreichen sollen, sich nach der Lektüre auch „auf eigene Faust mit den Mythen und ihrer Rezeption in Europa zu befassen“³¹. Die Lektüre will somit intrinsische Motivation wecken und ein Bewusstsein für die Überzeitlichkeit und europäische Bedeutung der Texte Ovids vermitteln. Der Schwerpunkt im Kompetenzerwerb liegt auf fachlich-inhaltlichen Kompetenzen. Vielfältige Erschließungsaufgaben und zur Reflexion anregende Fragen ermöglichen eine intensive Textarbeit, indem sowohl hermeneutische Verstehensprozesse initiiert werden, um „die mehr oder weniger verborgenen Absichten des Dichters herauszufinden“³², als auch rezeptionsästhetische Prozesse, um den subjektiven Blick des Lesers zu fordern.³³

3 „Facetten der Liebe – Eine kompetenzorientierte Reihe“ zu den *Metamorphosen* Ovids von INGVELDE SCHOLZ

Ein Unterrichtsprojekt nach kompetenzorientierten Grundsätzen zu den *Metamorphosen* Ovids gestaltet die Pädagogin und mehrfache Buchautorin INGVELDE SCHOLZ. Grundsätzlich unterscheidet sich dieses Lek-

28 Vgl. KIPF 2006, S. 439: „Selbst Verlage, die ihr Programm hauptsächlich auf eher traditionelle ‚Übersetzung pur‘-Ausgaben konzentrieren, haben ihr Angebot entsprechend erweitert.“

29 Ebd., S. 439.

30 Vgl. *Libellus* (Lehrerheft) 2012.

31 Vgl. *Libellus* (Text) 2011, S. 5.

32 Ebd., S. 5.

33 So sollen z. B. Ideen gesammelt werden, aus welchen Gründen die Väter von Pyramus und Thisbe die Liebe der beiden verboten haben könnten (vgl. ebd., S. 43). Gestaltende Interpretationsformen wie das Schreiben von inneren Monologen regen die individuelle Textdeutung an.

türematerial (2011 im Raabe-Verlag erschienen³⁴) zunächst von allen anderen Lektüreheften dadurch, dass eine konkrete Umsetzung für die Unterrichtspraxis angedacht ist. Wie weiter oben erwähnt, bieten Lektürrereien eine mehr oder weniger breite Auswahl an Metamorphosen und dazugehörigen Aufgaben, aus denen der Lehrende im Hinblick auf die Passung auf seine Lerngruppe selbst einen Schwerpunkt wählen kann. Diese Reihe legt jedoch eine geschlossene Konzeption vor, die zwar ein direktes Einsetzen im Unterricht ermöglicht, aber den Lehrenden nur begrenzte Freiräume für Änderungen oder eigene Schwerpunktsetzungen bietet. Die Materialbeigabe wird dementsprechend auf die Erfordernisse des vorgegebenen Verlaufsplans der Unterrichtsreihe begrenzt. Die als Print- oder PDF-Version vom Verlag erhältlichen Materialien umfassen verschiedene Bearbeitungen der lateinischen Originaltexte, bilinguale Textpassagen, Rezeptionsdokumente, Aufgabenstellungen und umfangreiches Evaluationsmaterial als Kopiervorlagen.³⁵

Als Voraussetzung für einen erfolgreichen Einstieg in ihre Unterrichtsreihe wird eine längere inhaltliche Vorentlastungsphase zu den Metamorphosen erwartet. Vorab übersetzt werden sollten das Proömium und der Epilog des Werks sowie ein bis zwei Metamorphosen. Auf diese Weise setzt die Autorin für ihre Unterrichtsreihe schon ein grundlegendes Vorwissen zu „Metrik, Sprache und Gedankenwelt Ovids“³⁶ bei den Schülern voraus. Darauf aufbauend will nun die Unterrichtsreihe über zwölf Unterrichtsstunden die bisherigen Kenntnisse ausbauen und die Lektüre exemplarisch zum Thema „Facetten der Liebe“ vertiefen.

34 Allerdings sind viele der Ideen, Aufgabenstellungen und die Auswahl der Rezeptionsdokumente nicht neu. Schon 2003 hatte SCHOLZ eine Stationsarbeit zu den *Metamorphosen* in der *Auxilia*-Reihe vorgestellt, die vor allem in Bezug auf die Aufgaben- und Präsentationshinweise der *RAAbits*-Reihe sehr ähnelt (vgl. SCHOLZ 2003, S. 109–133). Einen vollständigen Entwurf der späteren *RAAbits*-Ausgabe veröffentlichte sie 2010 im Rahmen ihrer Monographie „Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Erhebung, Beurteilung und Bewertung von Schülerleistungen im Lateinunterricht“, S. 149 ff. Im Rahmen des DAV-Bundeskongresses in Erfurt 2012 wurde schließlich die *RAAbits*-Reihe vor größerem Publikum präsentiert und stieß auf lebhaftes Interesse (vgl. dazu den Blogbeitrag des Raabe-Verlags unter <http://lehrer-blog.raabe.de/tag/ingvelde-scholz/>, besucht am 22.07.12).

35 Exemplarisch werden im Anhang A die Materialien M 1–7 aufgenommen.

36 *RAAbits* 2011, S. 3.

Die Unterrichtskonzeption entspricht den Charakteristika einer projektorientierten Gruppenarbeit. Diese methodische Großform gliedert sich in vier Phasen, die auch die Ovid-Reihe verfolgt. Als Einstieg in die Reihe dient eine einstündige Vorstellung des gesamten Unterrichtsprojekts, Arbeitsgruppen werden gebildet und die Bewertungskriterien für die Endpräsentation und Dokumentationsmappe vorab transparent dargelegt. In der zweiten Phase werden über sechs Unterrichtsstunden in einer vollständig autonomen Gruppen- oder Partnerarbeit verschiedene Metamorphosen bearbeitet. Im Anschluss folgen die Präsentationen der Arbeitsergebnisse sowie in der letzten Phase eine abschließende Diskussion und Reflexion sowie eine Rückschau und Bewertung des Arbeitsprozesses. Für die letzten beiden Phasen von Präsentation und Reflexion werden somit insgesamt vier Unterrichtsstunden veranschlagt.³⁷

Die Unterrichtsreihe richtet sich hauptsächlich an die neunten und zehnten Klassen, auch wenn das Material – so die Autorin – ebenso in der Oberstufe eingesetzt werden kann.³⁸ Mit der Fokussierung auf die Sekundarstufe I ist die Lektüre Ovids als eine der ersten Hauptlektüren anzusehen. Womöglich sind die Schüler schon über eine Übergangsektüre an Originaltexte herangeführt worden und haben schon erste Prosa-Autoren übersetzt.³⁹ An (epische) Dichtung, in der Metrik und Stilistik eine besondere Rolle spielen, sind trotz möglicher Übergangsektüre vor allem neunte Klassen wenig gewöhnt. Auch wenn für den erfolgreichen Einstieg in die *RAAbits*-Reihe einige wenige Texte Ovids schon übersetzt worden sein sollten, so stehen die Schüler noch am Anfang ihrer Lektüererfahrungen mit Ovid und bewegen sich somit hinsichtlich der erfor-

37 Zum Ablauf und den Grundsätzen einer projektorientierten Gruppenarbeit vgl. FRÖLICH 2007, S. 197 ff. und zum genauen Verlaufsplan der Reihe vgl. *RAAbits* 2011, S. 8 f.

38 Vgl. ebd., S. 3.

39 GLÜCKLICH 2008, S. 153 schlägt z. B. die häufige Kombination Caesar / Ovid für die Lektüre in der Sekundarstufe I vor und empfiehlt Autoren wie Phaedrus für den Übergang vorzuschalten. Eine vor Ovid stehende Phaedrus-Lektüre wird die in Baden-Württemberg unterrichtende Lehrerin SCHOLZ wohl auch vor Augen gehabt haben, da sie auch ein kompetenzorientiertes Phaedrus-Projekt anbietet, welches direkt nach Abschluss der Lehrbuchphase eingesetzt werden kann (vgl. SCHOLZ / SAUTER 2009, S. 8). Vgl. auch die Bildungsstandards Baden-Württemberg 2004, S. 165, 168 zur Phaedrus-Lektüre in Klasse 8 und zu Ovid in Klasse 9/10. An die von SCHOLZ und SAUTER ausgearbeitete Phaedrus-Lektüre lässt sich von der methodischen Konzeption her logisch ihr Ovid-Projekt anschließen.

derlichen Textanalyse-, Verstehens- und Übersetzungskompetenzen auf noch nicht gefestigtem Territorium. Daher sollen nach GLÜCKLICH in Lektürephasen der Sekundarstufe I der Wortschatz weiter ausgebaut, Texterschließungsfähigkeiten erworben und trainiert sowie die interpretatorischen, literaturwissenschaftlichen Fähigkeiten „systematisiert, bewußt und zur selbstständigen Anwendung verfügbar gemacht werden.“⁴⁰ Auch eine kompetenzorientierte Unterrichtsreihe sollte Texterschließungs- und -verstehenskompetenzen sukzessive weiter ausbauen und gleichzeitig die Schüler allmählich in die Selbstständigkeit entlassen.

3.1 Überblick über die Kompetenzziele der Reihe

In Titel und Untertitel der Reihe wird schon die inhaltliche und methodische Grundkonzeption des Lektüreprojekts vorgezeichnet. Der thematische Schwerpunkt liegt auf ausgewählten Metamorphosen Ovids, die unter verschiedenen „Facetten“ des Themas „Liebe“ subsumiert werden können. Der Untertitel der Reihe „Eine kompetenzorientierte Reihe zu Liebesgeschichten in Ovids Metamorphosen“ entwirft explizit die didaktisch-methodische Ausrichtung der Materialien. Dieses Konzept wird auf dem Deckblatt überblicksartig auf folgende Weise vorgestellt:

„In dieser kompetenzorientierten Unterrichtseinheit gehen die Schülerinnen und Schüler der Frage nach, was zum Gelingen und was zum Scheitern einer Liebesbeziehung beiträgt. Dabei eröffnen differenzierte Arbeitsformen und dialogische Leistungsbeurteilungen vielfältige Wege des individuellen und sozialen Lernens.“⁴¹

Der kompetenzorientierte Fokus dieses Lektüreprojekts wird hier auch indirekt mit der Phrase „der Frage nachgehen“ angesprochen: Die Angebote der Unterrichtseinheit wollen eine aktive und konstruktive Auseinandersetzung mit der Lektüre ermöglichen. Die Kompetenzziele des Lektüreprojekts werden in dieser Kurzvorstellung zunächst nur allgemein und fachunspezifisch vorgestellt. Die Schüler sollen neben der Beurteilung, „was zum Gelingen und was zum Scheitern einer Liebesbeziehung beiträgt“, vor allem in ihrem individuellen und sozialen Lernprozess gefördert werden. Hierbei wird schon ersichtlich, dass die Autorin das Kon-

40 GLÜCKLICH 2008, S. 150ff.

41 RAAbits 2011, S. 1.

zept der Kompetenz als „ganzheitlichen und prozessorientierten Lern- und Leistungsbegriff“⁴² versteht, der schon für ihre kompetenzorientierte Phaedrus-Reihe aus dem Jahr 2009 als Grundlage galt.

Der in den Überblicksworten herauszulesende Anspruch, personalen und sozialen Kompetenzen einen großen Stellenwert einzuräumen, festigt sich beim Blick auf die vier zu fördernden Kompetenzbereiche, die unter dem Absatz „Zu den Kompetenzziele“⁴³ genauer aufgeschlüsselt werden: Dazu zählen, gleichrangig dargestellt, „inhaltlich-fachliche“, „methodische“, „personale“ und „soziale“ Kompetenzen. Mit dieser Übersicht wird festgelegt, welchen Beitrag die Reihe zur Förderung dieser vier Kompetenzbereiche jeweils leisten will.⁴⁴

3.1.1 Erwerb von methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen

Der Erwerb und Ausbau fachunspezifischer methodischer Kompetenzen erhält durch verschiedene Arbeits- und Präsentationsformen in dem Lektüreprojekt ein besonderes Gewicht. Ausgehend von einer arbeitsteiligen Gruppen- oder Partnerarbeit über sechs Unterrichtsstunden, in denen vor allem neben kommunikativen Kompetenzen die „Bereitschaft, sich [...] konstruktiv einzubringen“⁴⁵ gefördert werden sollen, werden im Verlauf der Reihe verschiedene „Produkte“ zur Ergebnissicherung entwickelt. Zunächst wird im Verlauf des Arbeitens mit einem Partner oder in Gruppen eine Dokumentationsmappe aller ermittelten Ergebnisse erstellt und anschließend eine mündliche Präsentation erwartet. Als Kompetenzziel wird diesbezüglich die „Fähigkeit, erworbene Kenntnisse in angemessener Form zu strukturieren, schriftlich festzuhalten und zu präsentieren“⁴⁶ gefordert. Somit erfolgt die Ergebnissicherung in doppelter Weise, zum einen, in einem schriftlichen Produkt, welches auch wissenschaftspropädeutisches Arbeiten fördert.⁴⁷ Zum anderen appelliert die mündliche Prä-

42 SCHOLZ / SAUTER 2009, S. 7.

43 RAAbits 2011, S. 4.

44 Die Gliederung in diese vier Kompetenzbereiche wurde von Klieme u. a. deshalb kritisiert, da diese künstliche Trennung dem komplexen Zusammenspiel der Kompetenzbereiche nicht gerecht würde (KLIEME 2007, S. 80).

45 RAAbits 2011, S. 4.

46 Ebd., S. 4.

47 Von den Schülern wird richtiges Zitieren und eine formale Gestaltung eines elektro-

sensation auch an Sozial-, Personal- und sogar Medienkompetenzen der Schüler, da die Ergebnisse auf „möglichst ansprechende Art und Weise“⁴⁸ präsentiert werden sollen. An dieser Stelle findet sich auch Spielraum für die Schüler, ästhetisch-expressive Ausdrucksformen zu wählen, um Inhalte und Ideen kreativ darzustellen. Somit kann hier ein ganzheitlicher Lernprozess unterstützt werden.

Die Ausarbeitung einer fünf- bis zehnteiligen Dokumentationsmappe sowie eine zwanzig bis dreißig Minuten dauernde, möglichst kreative mündliche Präsentation wie z. B. in Form eines Rollenspiels oder Theaterstücks wird nicht innerhalb der veranschlagten sechs Stunden zu bewältigen sein, wenn nebenher eine gründliche Übersetzungs-, Analyse- und Interpretationsarbeit geleistet werden soll. Projektorientierte Gruppenarbeiten rechnen daher grundsätzlich mit einem Zeitplan, nach dem nicht alles innerhalb des schulischen Rahmen bewältigt werden kann.⁴⁹ Um diese umfassenden Aufgaben erfüllen zu können, ist von den Schülern ein gutes, innerhalb der Gruppe abgesprochenes Zeitmanagement erforderlich. Daher appelliert die Autorin an die „Erstellung und Umsetzung eines realistischen Zeitplans“⁵⁰ als wichtige, zu erwerbende personale Kompetenz. Allerdings liegt die Verantwortung vollständig auf den Schülern, wie die arbeitsteilige Gruppenarbeit umgesetzt wird. Ein Vorschlag zur Rollenverteilung innerhalb der Gruppe oder andere Hilfestellungen zur Organisation des Arbeitsprozesses werden nicht gegeben.

Viele dieser geforderten Kompetenzen zum erfolgreichen Arbeitsprozess und für gelungene Präsentationsformen sind unabhängig vom Fach Latein zu sehen und spiegeln wichtige Schlüsselkompetenzen wider. Als ausschließlich auf das Fach Latein bezogene methodische Kompetenz formuliert die Autorin nur die

„Fähigkeit, komplexe syntaktische Strukturen zu erkennen, zu verstehen und angemessen zu visualisieren wie z. B. durch farbliche Markierungen, Einrückmethode u. a.“⁵¹

nischen Dokuments nach vorgegebenen Kriterien erwartet (vgl. ebd., S. 12).

48 Ebd., S. 12.

49 Vgl. FRÖLICH 2007, S. 199. Auch SCHOLZ / WEBER (2010, S. 34) empfehlen die Anfertigung produktiver Schülerleistungen außerhalb des Unterrichts.

50 RAAbits 2011, S. 4.

51 Ebd.

Damit spielt die Autorin auf die Kenntnis von Texterschließungsverfahren und auf die Fähigkeit an, diese effektiv zur Dekodierung von Texten einzusetzen. Beispielhaft nennt sie Visualisierungsverfahren wie auch die Einrückmethode. Nicht genannt werden an dieser Stelle Rekodierungsverfahren, die zum Aufbau einer Übersetzungskompetenz eine wichtige Funktion einnehmen. Ebenso stellen erfolgreiche De- und Rekodierungsprozesse die Grundlage für folgende Interpretationen und Reflexionen über den Text und die Wirkungsabsicht des Autors dar.

Texterschließungen erfordern jedoch nicht nur methodische Kompetenzen, sondern vor allem auch inhaltlich-fachliche Grundlagen. So wird deklaratives Wissen zur lateinischen Grammatik, Syntax und Semantik zur erfolgreichen Anwendung des Methodenrepertoires benötigt. Auch Kenntnisse zu Autor und Werk können zur Texterschließung genutzt werden. Der inhaltlich-fachliche und methodische Kompetenzbereich greifen somit ineinander.

3.1.2 Inhaltlich-fachliche Kompetenzen

Konkrete Bezüge zu fachspezifischen Kompetenzen des Lateinunterrichts stellt die Verfasserin der Reihe im Kompetenzbereich der inhaltlich-fachlichen Kompetenzen her. Dort werden folgende Kompetenzziele aufgelistet:

1. „Kenntnis und Verständnis des Ovid-Wortschatzes, der Formenlehre sowie der Syntax (Sprachkompetenz)“
2. „Fähigkeit, einen lateinischen Dichtertext im Hinblick auf die metrische und stilistische Gestaltung zu analysieren, ins Deutsche zu übersetzen sowie seinen Aufbau und Gehalt herauszuarbeiten (Textkompetenz)“
3. „Wissen um den historischen und mythologischen Hintergrund, in dem die lateinischen Texte entstanden sind (Kulturkompetenz)“
4. „Fähigkeit, den lateinischen Text mit Rezeptionsdokumenten aus der Antike und Gegenwart zu vergleichen“⁵².

Mit diesen Kompetenzzielen werden vor allem kognitive Wissens- und Fertigungsbereiche angesprochen. Die Zielformulierung zur Sprachkom-

52 Vgl. RAAbits 2011, S. 4.

petenz erinnert dabei an die Aussagen des alten, lernzielorientierten Berliner Lehrplans, der z. B. von der „Kenntnis von Stileigentümlichkeiten der im Unterricht behandelten Schriftsteller“⁵³ gesprochen hatte. Ob die Kompetenzformulierung „Verständnis des Ovid-Wortschatzes, der Formenlehre sowie der Syntax“ auf ein analytisches Verstehen im Sinne KUHLMANNs rekurriert, kann an dieser Stelle nicht herausgelesen werden. Zunächst scheint es jedoch nur um ein deklaratives Wissen zu Wortschatz, Syntax und Formenlehre zu gehen.

Prozedurale Fähig- und Fertigkeiten werden vor allem im Bereich der Text- und Kulturkompetenz angesprochen. Die Schüler erwerben bzw. erweitern ihre Fähigkeiten, lateinische Dichtung zu übersetzen, zu analysieren und zu interpretieren und diese in Bezug zu Rezeptionsdokumenten der Gegenwart zu setzen. Damit wird auch ein Aktualitätsbezug angesprochen. Fragen nach der Art und Weise der Darstellungen durch Ovid sind im Kompetenzziel angelegt, einen Text „im Hinblick auf die metrische und stilistische Gestaltung“ hin zu analysieren. Ob und in welchem Maße aber diese Erkenntnisse zur Interpretation hinzugezogen werden, d. h. die Wirkung von Metrik und Stilistik tiefer gehend betrachtet wird, kann hier noch nicht endgültig erkannt werden. Anhand der Betrachtung der vier Kompetenzbereiche ist zu erkennen, dass fachlich-inhaltliche Kompetenzen ebenso berücksichtigt werden wie fachübergreifende Fähig- und Fertigkeiten. Der Ausbau von Schlüsselkompetenzen wie die Fähigkeit zu selbstorganisierten Lernprozessen, effektiver Zeitgestaltung oder realistischer Selbsteinschätzung nimmt jedoch im Vergleich zu früheren Lektüriereihen einen überaus großen Stellenwert ein. Dabei zeigt sich, dass den Lernern viele Freiheiten zur Ausgestaltung ihrer Lernprozesse gegeben werden. Dies entspricht dem Ziel der Autorin, den Schülern „statt einer passiven Konsumentenrolle den aktiven Part“⁵⁴ zu übertragen. Im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts stellen freigestaltete Lern- und Arbeitsprozesse wichtige anzustrebende Ziele dar, wobei überlegt werden muss, an welchen Stellen gezieltere Instruktionen nötig sein sollten.

53 RLP Berlin 1994, S. 47.

54 *RAAbits* 2011, S. 5.

3.2 Themen- und Textauswahl

Die Autorin der Reihe hat sich für die Fokussierung auf „Facetten der Liebe“ in den Verwandlungsgeschichten Ovids entschieden, da diese einen „besonderen Stellenwert“⁵⁵ im Werk einnehmen. Damit erreicht sie, wie im Substantiv „Facette“ überzeugend angelegt, eine Betrachtung der Liebesthematik aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Bei der Themen- und Materialauswahl waren vor allem drei Prinzipien leitend. Als erstes Prinzip gilt die Auswahl von Metamorphosen, die unterschiedliche Paar- und Rollenbeziehungen thematisieren. Die Auswahl fiel daher auf

„die erste, enttäuschte Liebe (Apollo und Daphne), die verbotene Liebe (Pyramus und Thisbe), die langjährige, erfüllte Liebe (Philemon und Baucis) und die Liebe auf Abwegen (Pygmalion)“⁵⁶.

Es geht in diesen Metamorphosen sowohl um Sehnsüchte, als auch um Enttäuschungen, um die Liebe zwischen Menschen bzw. Menschen und Göttern, Eigenliebe aber auch „Sonderformen“ oder „Verirrungen“ in der Liebe.⁵⁷

Ein weiteres leitendes Prinzip bei der Textauswahl war der Anspruch, zu den Metamorphosen Rezeptionsmaterialien zu finden, die bewusst kontrastiv zu den Ovid-Texten stehen, „sodass die Konturen beider Darstellungsformen deutlicher zum Vorschein treten“^{58,59}. Das dritte Prinzip der Textauswahl bestimmt sich durch die Frage nach Identifikationsangeboten für die Schüler oder Möglichkeiten der persönlichen Abgrenzung. Über die Auswahl bestimmter Metamorphosen und mit dem damit verbundenen Blick auf „unterschiedliche Rollenbilder und Paarbeziehungen [...] haben die Schülerinnen und Schüler verschiedene Möglichkeiten der Identifikation und Abgrenzung“⁶⁰. Dieses Ziel intendiert auch Henneböhl für sein Lektüreheft mit dem Untertitel „Liebe im Spiegel von Leidenschaft und Illusion in Ovids Metamorphosen“, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, „nicht nur allgemein über das Thema ‚Liebe‘ und

55 *RAAbits* 2011, S. 2.

56 Ebd., S. 1. Zur Übersicht über die Prinzipien der Textauswahl vgl. ebd., S. 3.

57 Vgl. ebd., S. 2.

58 Vgl. ebd., S. 3.

59 Zu den angebotenen Rezeptionsmaterialien der Reihe vgl. Abschnitt 3.4.3.

60 *RAAbits* 2011, S. 3.

„Beziehungen“ zu sprechen, sondern auch über sich selbst.“⁶¹ Dieser Anspruch, Gegenwartsbezüge und Anknüpfungspunkte an Schülerinteressen herzustellen, ist im Rahmen der Kompetenzorientierung unerlässlich. Somit finden im Lateinunterricht nicht nur Vergleiche und Reflexionen zwischen Isomorphie und Allomorphie statt, sondern es wird auch eine emotionale Beteiligung der Schüler ermöglicht. Unklar bleibt jedoch bei der Betrachtung der Lektürematerialien, wie der Anspruch, Identifikation und Abgrenzung bei den Schülern zu erzeugen, gezielt aufgegriffen werden soll. Ob Anregungen dazu vom Lehrenden in den abschließenden Präsentations- und Reflexionsphasen ausgehen sollen, ist aus dem Erwartungshorizont (Material 22) nicht herauszulesen.

Betrachtet man den Textumfang der vier ausgewählten Metamorphosen, unterscheidet sich dieses Lektürematerial von den meisten anderen Ovid-Ausgaben. Während häufig eine exemplarische Textstelle zur Übersetzung vorgegeben und der Kontext über einen Einleitungstext und kürzere Zusatzinformationen erläutert wird, präsentiert die *RAAbits*-Reihe jede Metamorphose, meist auch mit Rahmenerzählungen, vollständig. Da eine Übersetzung des gesamten Texts in den Gruppen zeitlich nicht geleistet werden kann, wird der größte Teil in einem deutsch-lateinischen Paralleldruck dargeboten. In einer kursorischen Lektüre⁶² soll so der Inhalt jeder Metamorphose schnell erschlossen werden können. Nur 13 bzw. 18 Verse müssen von den Schülern selbstständig übersetzt werden. Diese umfassen fast immer die letzten Verse der jeweiligen Metamorphose und präsentieren die Verwandlung als Höhe- oder Endpunkt der Handlung.

Die Darbietung eines umfassenden Textkorpus besitzt zweifellos den Vorteil, dass die Schüler einen Gesamtüberblick über die Metamorphose erhalten und mit dem damit erlangten Hintergrundwissen die Interpretationsaufgaben tiefgreifender bewältigen können.⁶³ Allerdings trägt die

61 *Antike und Gegenwart* 2004, S. 3.

62 Der Begriff wird hier in Anlehnung an OERTEL verwendet, der unter einer kursorischen Lektüre alle Lektürematerialien versteht, „die es ermöglichen, den Text schneller zu erfassen, als es die statarische Lektüre erlaubt“ (OERTEL 2006, S. 8). In Anlehnung an OERTEL wird die deutsch-lateinische Lektüre im Folgenden auch als „bilinguale Lektüre“ (vgl. ebd., S. 47) bezeichnet.

63 Zu weiteren Vorteilen von bilingualen Lektüren vgl. ebd., S. 47f.

Dominanz der lateinisch-deutschen Textabschnitte dazu bei, dass die eigentlich zu übersetzenden Verse allem Anschein nach in den Hintergrund gedrängt werden. Es wird daher im Abschnitt 3.4 zur Analyse der Aufgabenstellungen genauer betrachtet, in welchem Umfang und auf welche Weise die bilingualen Passagen wie auch das kurze, ausschließlich auf Latein gegebene Fragment in den Aufgabenstellungen jeweils berücksichtigt werden.

3.3 Prinzip der Binnendifferenzierung

Ein zentraler Grundsatz der kompetenzorientierten Lektürematerialien zu Ovid bezieht sich auf die Notwendigkeit von Binnendifferenzierung im Unterricht. Auch für das Phaedrus-Projekt der Autorin bildet dieses Prinzip eine wichtige Leitlinie ihrer Konzeption. Dort begründet sie diese Überzeugung mit den Forderungen nach Minimal-, Regel- und Maximalstandards, die im Rahmen der Debatten um nationale Bildungsstandards formuliert wurden.⁶⁴ Vor allem mit der Berücksichtigung von Mindestanforderungen in den Bildungsstandards soll gewährleistet werden, „dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden“⁶⁵. Diesem Anspruch soll mit differenzierten Materialien in der Ovid-Reihe ebenso Rechnung getragen werden.

Aber auch unabhängig von den Bestimmungen der Bildungsstandards ist das Prinzip der Binnendifferenzierung mit den theoretischen Grundlagen des Kompetenzkonzepts zu begründen. Mehrfach wurde in Anlehnung an die Kompetenzdefinition Weinerts die Bedeutung von Motivation und Volition für ein kompetentes Handeln herausgestellt, wodurch auch Differenzierungsmöglichkeiten nach persönlichkeits- und motivationspsychologischen Gründen verstärkt in den Blick treten. Auch kann ein komplexer, kumulativer Kompetenzaufbau unterstützt werden, wenn der Kompetenzerwerb auf verschiedenen Schwierigkeitsstufen verläuft.⁶⁶

64 Vgl. SCHOLZ / SAUTER 2009, S. 8.

65 BMBF Expertise 2003, S. 27.

66 Vgl. DRIESCHNER 2009, S. 80.

3.3.1 Horizontale Binnendifferenzierung

Das Prinzip der Binnendifferenzierung wird in der Ovid-Reihe auf verschiedene Weise umgesetzt. Auf eine horizontale Heterogenität, die sich in „unterschiedlichen Interessen, Zugangsweisen und Lernwegen“⁶⁷ manifestiert, reagiert die Unterrichtsreihe durch das Angebot von vier verschiedenen Metamorphosen, um eine interesselgeleitete Auswahl zu ermöglichen. Das Material 1 bietet dazu kurze Einführungstexte zu den vier Metamorphosen, um eine erste Idee des Inhalts zu vermitteln und die Motivation für eine bestimmte Metamorphose zu wecken. Eine besonders schülernahe Sprache will zusätzlich an Interesse und Motivation der Schüler appellieren. Die Einleitungstexte sprechen von Apoll, dem „Traummann zum Verliebten“, der in der „Musikszene“ ein gefeierter „Superstar“ ist. Pyramus und Thisbe verbindet eine „Sandkastenliebe“ und Pygmalion ist ein „Single“, der seine „Traumfrau“ in einer Statue wiederfindet.

Die Kunst solcher Einleitungstexte besteht jedoch nicht darin, besonders alltagssprachliches, an den Sprachgebrauch der Schüler angepasstes Vokabular zu verwenden, sondern vielmehr Interesse zu wecken ohne jedoch schon die Spannung vorwegzunehmen oder die folgende Lektüre und Übersetzung überflüssig werden zu lassen. Leider gelingt der Autorin dies nicht immer, wie vor allem im Einleitungstext zu *Pygmalion* deutlich wird.⁶⁸

Wird die Möglichkeit der interesselgeleiteten, freien Textwahl streng durchgehalten, so müsste jedoch auch akzeptiert werden, wenn bestimmte Metamorphosen gar nicht in die engere Auswahl der Schüler gelangen oder andere besonders häufig gewählt werden. Dieses Problem erkennt auch die Autorin: „Je nach Wahlverhalten der Schüler können

67 *RAAbits* 2011, S. 4.

68 Ebd., S. 10: „Er [Pygmalion] will einfach nicht wahrhaben, dass seine Traumfrau nur Elfenbein ist. Die Situation sieht zunächst hoffnungslos aus, doch am Ende der Geschichte geht für Pygmalion ein lang gehegter Traum in Erfüllung. Happy End? Lass dich einfach überraschen.“ Die Überraschung dürfte nicht mehr groß sein, wenn im Einleitungstext schon herauszulesen ist, dass sich Pygmalion die Verlebendigung seiner Statue wünscht. Das Happy End ist ebenso offenkundig, wenn für Pygmalion damit „ein lang gehegter Traum in Erfüllung“ geht.

sich auch zwei Gruppen mit derselben Metamorphose beschäftigen“⁶⁹. Letztlich sollten jedoch möglichst alle vier Metamorphosen in der Klasse verteilt werden, um die thematische Vielfalt auch später in den Präsentationen und Reflexionen zu erhalten und damit dem Konzept der Reihe gerecht zu werden, verschiedene Liebesbeziehungen zu vergleichen. Womöglich wird in der Praxis die Wahlfreiheit zu Gunsten der Zielvorstellungen der Reihe in den Hintergrund treten müssen.

Grundsätzlich ist die Differenzierung nach Interessen eine empfehlenswerte Variante der Binnendifferenzierung, auch um übliche „Paarbildungen“ zu vermeiden. Vielmehr können so auch leistungsheterogene Gruppen zusammengestellt werden, was das „Voneinander-Lernen“ der Schüler unterstützen kann. Die Gefahr, dass ein Ungleichgewicht in der Arbeitsaufteilung provoziert wird, umgeht die Konzeption der Reihe durch die am Ende der Arbeitsphase stehende Selbstbeurteilung (Material 5), die sowohl von jedem Schüler als auch vom Lehrer ausgefüllt werden muss und die Arbeitsbeteiligung innerhalb der Gruppe einschätzt und benotet.⁷⁰

3.3.2 Vertikale Binnendifferenzierung

Den unterschiedlichen Lernniveaus der Schüler wird über die Berücksichtigung der „vertikalen Heterogenität“ Rechnung getragen, indem Differenzierungen nach Anforderungsniveau der zu übersetzenden Texte vorgenommen werden.

Die Notwendigkeit vertikaler Differenzierung sieht die Autorin besonders bei der Ovid-Lektüre gegeben,

„vor allem bei der Übersetzungsarbeit, die an viele Schülerinnen und Schüler hohe, an einige auch zu hohe Anforderungen stellt, zumal die Dichtersprache zusätzliche Schwierigkeiten aufweist (z. B. zahlreiche Hyperbata).“⁷¹

Auch wenn nach Aussage KUHLMANNs Ovid nach einer Einlesezeit als nicht übermäßig schwer empfunden werden sollte⁷², sind dennoch Diffe-

69 *RAAbits* 2011, S. 21.

70 Zu den Evaluationsformaten dieser Reihe vgl. Abschnitt 3.5.

71 *RAAbits* 2011, S. 4.

72 Vgl. KUHLMANN 2011, S. 117.

renzierungsangebote nützlich. Um ausgehend von den unterschiedlichen Leistungsniveaus die Schüler „sukzessive vom geringeren zum besseren Können zu befähigen“⁷³, werden verschiedene Textfassungen und Hilfestellungen in der Reihe angeboten. Die Entscheidung für die Hinzunahme von Hilfen liegt dabei vollständig beim Schüler.⁷⁴ Dieser muss ehrlich entscheiden, wann er Unterstützung benötigt, sollte aber auch nicht aus Gründen der Bequemlichkeit nur auf die vom Ovid-Projekt angebotenen vereinfachten Text- oder Comicfassungen zurückgreifen. Auf Lernstandsdiagnosen verzichtet die Autorin, auch wenn sie diese wie auch andere Diagnoseformen grundsätzlich als empfehlenswert vorschlägt.⁷⁵ Somit stehen in diesem Lektüreprjekt wieder autonome Schülerentscheidungen und die Selbstbestimmtheit in der Gestaltung des Lernprozesses ausgeprägt im Vordergrund.

Bei Übersetzungsproblemen können die Schüler eine vereinfachte Textfassung für die Übersetzungsarbeit wählen. In dieser werden die zueinander gehörenden Satzglieder zusammengeführt, die Syntax weitgehend an die Struktur Subjekt-Objekt(e)-Prädikat angepasst und Sätze mit Hilfe der Einrückmethode gegliedert. Zusätzlich werden schwierigere Grammatikphänomene wie Partizipial- und *AcI*-Stukturen oder *Ablativi absoluti* eingeklammert, zur Hervorhebung kursiv gesetzt und in den Vokabelhilfen konkret benannt. Weiterhin werden im Text neben verkürzten Perfektformen wie *tetigere* zusätzlich in Klammern die klassischen Formen (*tetigerunt*) angegeben und schließlich sogar einzelne Wörter wie Pronomina, Substantive oder Verben im Text ergänzt, um die Übersetzung zu erleichtern.⁷⁶ Eine beispielhafte Gegenüberstellung des Originals und der bearbeiteten Textfassung bringt die Eingriffe in den Text gut zum Ausdruck (siehe nächste Seite). Diese Textbearbeitung ist in mehrfacher Hinsicht schwierig. Zunächst wird der poetische Charak-

73 *RAAbits* 2011, S. 4.

74 SCHOLZ legitimiert ihre Entscheidung damit, dass Schüler sich nach ihrer Erfahrung äußerst realistisch einschätzen würden, eine Stigmatisierung durch Niveaueinteilung durch den Lehrer vermieden und die Eigenverantwortlichkeit der Schüler angesprochen würde. Zudem könne eine freie Wahl der Niveaustufe vertreten werden, wenn ein Wechseln zwischen den Stufen jederzeit möglich sei (vgl. SCHOLZ 2011a, S. 184; SCHOLZ / WEBER 2010, S. 137).

75 Vgl. SCHOLZ 2011a, S. 177ff., 184.

76 Vgl. *RAAbits* 2011, S. 48.

ter des Textes nicht mehr berücksichtigt, da sowohl die Metrik als auch syntaktische Besonderheiten wie Hyperbata gar keine Beachtung mehr erfahren können.⁷⁷ Dabei kann die Metrik bei der Texterschließung große Hilfe leisten, um zusammengehörende Satzglieder feststellen zu können oder mehrdeutige Formen zu entschlüsseln. Eher offen gestaltete Hilfen, die die Schüler an den Nutzen der Metrik erinnern, wären zum Kompetenzaufbau sinnvoller als z. B. Hyperbata von vornherein aufzulösen, da den Schülern damit eine Erschließungsmethode dichterischer Texte gegeben und sie gleichzeitig zum aktiven Anwenden ihrer Kenntnisse aufgefordert würden.⁷⁸ Zudem verhindert die veränderte Syntax im Rahmen der späteren Interpretationsaufgaben, eine Verbindung zwischen Form und Inhalt herstellen zu können, die jedoch in der Regel „eine untrennbare Einheit bilden“⁷⁹. Für Ovid typische stilistische Mittel wie Hyperbata, abbildende Wortstellungen oder Chiasmen können in der vereinfachten Textfassung nicht mehr erkannt werden. Die Wahrnehmung und Analyse solcher Mittel ist jedoch entscheidend, „wenn ein tieferes Verständnis des Textes, des Kunstwerks, ein tieferes Erleben gerade auch seiner ästhetischen Dimension erreicht werden soll.“⁸⁰ Wird durch eine Arbeit an stark vereinfachten Texten die ästhetische Ausdruckskraft nicht mehr erkennbar, besteht die Gefahr, die adaptierten Texte zum reinen „Übe-

77 Auch wenn die Hyperbata als „natürlicher Feind“ des Lateinschülers“ (LORENZ 2011, S. 293) bezeichnet werden, wird dieser „Feind“ nicht besiegt werden können, wenn man vor ihm flieht. Dazu formuliert LORENZ (2011, S. 293) richtigerweise den Vorschlag, dieses „Problem“ konstruktiv zu nutzen: „Andererseits kann diese Schwierigkeit aber auch gerade der Anlass zu einer sinnvollen Übung zum Thema sein, die sicher eine nützliche Vorentlastung der Übersetzung ist und darüber hinaus gleich den Einstieg in eine Strukturanalyse bietet.“

78 Solch eine mögliche Hilfestellung bietet das kompetenzorientierte Lehrbuch *VIA MEA* an, welches im Kapitel „Übersetzungstraining“ den Tipp gibt, auf die richtige Aussprache zu achten, um „bei mehrdeutigen Formen die im Text verwendete Form zu erkennen“ (*VIA MEA* (Schülerbuch 1) 2011, S. 84). Dieser Tipp ist für metrische Texte besonders sinnvoll. Neben OERTEL (2006, S. 93) betont selbst SCHOLZ (2003, S. 116) in einem ihrer Aufsätze die Wichtigkeit der Quantitäten als Schlüssel zur Texterschließung.

79 VAN DE LOO 2011, S. 154.

80 *Latein in unserer Welt* 2004, S. 17. Auch GLÜCKLICH / VON ALBRECHT warnen ebenso indirekt vor einer Veränderung der Syntax (vgl. *Consilia* 2007, S. 8): „Die Informationen des Werkes müssen in der Reihenfolge aufgenommen werden, in der sie der Dichter gibt. Dies bedeutet, Dichtung zu lesen und sich von der Absicht des Autors lenken zu lassen, nicht sofort zu übersetzen und dabei die Wortstellung zu verändern.“

Viribus absumptis ¹ expalluit ² illa citaeque ³	Illa ¹ [viribus absumptis ²] ³ expalluit ⁴
victa labore fugae spectans Peneidas ⁴ undas	et [labore citae ⁵ fugae victa] ⁶
⁵⁴⁵ „Fer, pater,“ inquit „opem! Si flumina numen habetis,	[spectans Peneidas ⁷ undas] ⁸
qua nimium placui, mutando perde figuram!“	„Fer opem, pater!“ inquit
	„Si flumina numen habetis,
	perde mutando figuram,
	qua nimium placui!“

Exemplarische Gegenüberstellung des Originaltexts (links) und der bearbeiteten Fassung (rechts) zur *Metamorphose* Apollo und Daphne (Materialien 10 und 18)

Material“ zu funktionalisieren. Dieser Gefahr unterliegen Texte, deren Sätze und Satzbestandteile künstlich aufgegliedert, in der Syntax oder durch Ergänzungen stark verändert werden. Bei einer Umwandlung von Dichtung in Prosa wird sogar „ein Sprung in ein anderes Genus gewagt, der der Poesie Gewalt antut.“⁸¹

Die Entscheidung für die Eingriffe in die Originaltexte Ovids ist für dieses Lektürekonzept wenig überzeugend, da die Autorin selbst in ihren Hinweisen zum didaktisch-methodischen Konzept der Reihe auf die Vorkenntnisse der Schüler zu Metrik und Sprache Ovids verweist und die Fähigkeit zur Analyse der metrisch-stilistischen Gestaltung als wichtige, an den *Metamorphosen* zu erwerbende Kompetenz formuliert.⁸² Solch eine Analyse kann jedoch nur am Originaltext durchgeführt werden, so dass die Schüler zwischen verschiedenen Textvarianten wechseln müssten.

Umgearbeitete Textfassungen sollen selbstverständlich nicht grundsätzlich abgelehnt werden. Für eine erste Annäherung an dichterische Texte kann dies legitim sein.⁸³ Eine Kontrastierung verschiedener Textver-

81 OERTEL 2006, S. 71. Zu den Gefahren von bearbeiteten Originaltexten vgl. auch KIPF 2005, S. 66.

82 Vgl. RAAbits 2011, S. 4.

83 So können die auf ähnliche Weise bearbeiteten Textfassungen der Phaedrus-Reihe akzeptiert werden, da die Konzeption des Lektürehefts auf Schüler ausgerichtet ist, die die Lehrbuchphase gerade abgeschlossen haben und an Originaltexte und Interpretationsverfahren herangeführt werden sollen (vgl. SCHOLZ / SAUTER 2009, S. 8).

sionen kann sogar zu einem intensiven Nachdenken über das Original und seine stilistischen Besonderheiten anregen. Solch ein Reflektieren wäre im Sinne der Kompetenzorientierung sehr zu begrüßen, da ein Analysieren und Reflektieren über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Versionen sowie über mögliche Gefahren solch einer Umgestaltung Sprach- und Textkompetenzen fördern kann.⁸⁴ Nur wären dann konkrete Aufgabenstellungen zu formulieren, um die Aufmerksamkeit der Schüler auf Unterschiede o. ä. zu lenken.⁸⁵

Weitere Kritikpunkte an den vereinfachten Textfassungen betreffen die zusätzlichen Grammatikhinweise im und am Text. Die Einklammerung und Hervorhebung von spezifischen Grammatikphänomenen ist für schwächere Schüler noch zu vertreten, auch wenn dadurch der Lesefluss leicht gehindert und der Eindruck eines zusammenhängenden Textganzen gestört wird. Die im *ad-lineam*-Kommentar vorgestellten Grammatikerklärungen appellieren jedoch nicht an die Aktivierung vorhandener Grammatikkenntnisse, sondern geben die Lösung zur grammatischen Struktur vor. Schüler können häufig selbstständig die Grammatikphänomene entdecken und übersetzen, wenn ihnen, ohne jedoch direkt die grammatische Bezeichnung vorzugeben, kleinere Denkanstöße gegeben werden. Wird zum bearbeiteten Vers „sentit adhuc [pectus sub cortice novo trepidare]“ (*met.* I, 554) die Hilfestellung gegeben, dass *pectus* [...] *trepidare* ein *AcI* ist, so können vielleicht die Schüler danach den Vers übersetzen. Ein analytisches Verständnis über Grammatik wird jedoch nicht gefordert und noch weniger aufgebaut. Zum Aufbau einer Sprachkompetenz wäre es hier eher angebracht, die Aufmerksamkeit auf das *sentit* zu lenken, welches den *AcI* nach sich zieht. Sofern Schülern die grammatischen Regeln bekannt sind, sollten Grammatikhilfen zu einem aktiven Nachdenken über Vorkenntnisse anregen und nicht nur Lösungen vorgeben. Diese vereinfachten Textfassungen und geschlossenen

84 Schon NICKEL (1991, S. 55) erkennt in der „Opposition von Originaltext und Prosa-Paraphrase“ einen sinnvollen Ansatz zur Sprachreflexion.

85 Solch eine Beispielaufgabe zu Ovids *Ars amatoria* entwickelt die vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München herausgegebene Broschüre zur Kompetenzorientierung am Gymnasium (ISB 2010, S. 18f.): „Ordne die Worte so an, wie es der Wortstellung in Prosa entspräche! Stelle dann Besonderheiten der Dichtersprache sowie die verwendeten Stilmittel zusammen! Arbeite heraus, wie die Stilmittel die Aussage der Verse betonen!“

Grammatikhilfen lenken die Schüler zu sehr in ihrer Übersetzungsarbeit und verstellen den Blick auf den Originaltext, anstatt über offene Hilfen an Vorkenntnisse und Reflexionen zu appellieren oder bestimmte Schwierigkeiten vorzuentlasten.

3.4 Analyse der Aufgabenstellungen

Nachdem in den voranstehenden Abschnitten einige Prinzipien der kompetenzorientierten Ausrichtung der Ovid-Reihe erläutert wurden, sollen nun die konkreten Aufgabenstellungen zu den Gruppenarbeiten analysiert und im Hinblick auf ihre Kompetenzorientierung kritisch hinterfragt werden. Besonders sollen die Aspekte der De- und Rekodierung der lateinischen Texte und somit die Frage nach der Förderung der Übersetzungs- und Textverstehenskompetenzen in den Blick genommen werden. Auffällig ist, dass die Reihe nur ein allgemeines Aufgabenblatt anbietet, welches von allen Gruppen bearbeitet werden muss. Ein für alle Metamorphosen identischer „Aufgabenkatalog“ besitzt den Vorteil, dass die Ergebnisse jeder Gruppe gut vergleichbar sind. Dies erleichtert nicht nur die spätere Evaluation der Arbeitsergebnisse, sondern schafft auch eine einheitliche Grundlage, um die analysierten und interpretierten Metamorphosen in einer Reflexions- und Diskussionsphase schließlich einfacher miteinander vergleichen zu können. Es stellt sich jedoch die Frage, ob mit allgemeinen Fragen die Schüler überhaupt auf die jeweiligen Eigenheiten der Metamorphosen gelenkt werden können und ob nicht eine sinnvolle Texterschließung, Analyse und Interpretation differenziertere Fragestellungen erfordern.

3.4.1 Aufgaben zur Texterschließung und Übersetzung

Von den insgesamt sechs Aufgabenstellungen sind die ersten zwei Fragen als Versuch zu deuten, die Schüler an die jeweilige Metamorphose heranzuführen. Zunächst wird die Aufgabe gestellt, die langen bilingualen Passagen zu lesen und sie in Abschnitte zu gliedern. Die zusätzlichen Hinweise zur Texterschließung (Gliederungssignale suchen und den Spannungsverlauf berücksichtigen) sollen die Strukturierung des Textes vereinfachen. Das Erschließen einer Textstruktur über die Beachtung von Kohäsionsmitteln ist eine wichtige Lernstrategie, die die Methodenkom-

petenz der Schüler erweitern kann.⁸⁶ Doch wird bei dieser Aufgabe vor allem der Umgang mit dem muttersprachlichen Text geübt, da zur Lösung der Aufgabe der Originaltext nicht hinzugezogen werden muss.⁸⁷ Das zentrale Ziel dieser Aufgabe ist nur, sich dem Inhalt der Metamorphose zu nähern und Vorwissen aufzubauen, welches eine erleichterte Erschließung des lateinischen Textes ermöglichen kann.⁸⁸

Erst die zweite Aufgabe lenkt den Blick auf den zu übersetzenden lateinischen Text. Die Aufgabenstellung lautet: „Fertigt eine vollständige metrische Analyse des ausschließlich lateinisch dargebotenen Textes an und übersetzt ihn anschließend ins Deutsche.“ Die metrische Analyse kann als Versuch gewertet werden, die Schüler an den lateinischen Text vor der Übersetzung heranzuführen. Die Sinnhaftigkeit dieser Aufgabe dürfte jedoch für die Schüler zunächst nicht verständlich sein, da eine kurze Erläuterung fehlt, aus welchen Gründen der lateinische Text vollständig skandiert werden soll. Würden, wie in Abschnitt 3.3.2 schon vorgeschlagen, auch Hinweise und Tipps gegeben werden, wie das „träge“ Metrikwissen auch weiter genutzt werden könnte, würden die Schüler den Sinn dieses metrischen „Trockentrainings“ erkennen. Sie würden damit ermutigt, ihr Wissen zur Metrik anzuwenden und auf neue Problemstellungen zu übertragen: Ein Beitrag zur Verbesserung der Übersetzungskompetenz wäre angebahnt. Möglich ist aber auch, durch präzise Fragen die Schüler auf bestimmte metrische Phänomene im Text hinzuweisen, die nach der Übersetzung im Rahmen der Interpretation noch einmal aufgegriffen werden können. Die *Libellus*-Reihe des Klett-Verlags gibt

86 Vgl. RLP Berlin Sek. I 2006, S. 10.

87 Die Erwartungshorizonte stellen ebenso keine Parallelen zum lateinischen Text her. Der Fokus liegt demnach nur auf der deutschen Übersetzung.

88 Grundsätzlich ist zunächst das Lesen der Texte sowie das Erstellen einer Gliederung als sinnvoll zu betrachten, wenn man sich für eine längere Lektüre entscheidet. Vgl. dazu GRÜNEWALD 2009, S. 152: „Das [...] Herausschreiben von Kernaussagen, die Strukturierung eines Textes in Abschnitte mögen sehr traditionelle, aber nach wie vor wirksame Techniken sein.“ Ergänzend dazu könnte jedoch solch eine Aufgabe auch interpretatorische Fragen vorbereiten, da sich in den Handlungsabfolgen und Erzählstrukturen bei Ovid häufig „die Absicht des Dichters spiegelt, den Leser zu führen und durch das Wort zu beeinflussen“ (*Consilia* 2007, S. 10). So entwickelt *Exempla* 2001, S. 72 z. B. folgende Aufgabe: „Gliedern Sie den Text [...] und fassen Sie Inhalt und Aufbau der einzelnen Abschnitte kurz zusammen. Zeigen Sie dabei den Zusammenhang, inhaltliche Sprünge, Steigerungen oder Überraschungen.“

zur Textvorerschließung eines Abschnitts der *Metamorphosen* folgende Aufgabe:

„Welche Besonderheit ergibt sich beim metrischen Vergleich von V. 125 mit V. 126 [...] ? Prüfen Sie auch nach dem Übersetzen, ob diese Besonderheit inhaltliche Bedeutung hat.“

Solch eine Aufgabe bietet den Vorteil, dass die Bestimmung der Metrik keine isolierte Längen- und Kürzen-Bestimmungsübung darstellt, sondern mit der Analyse und Interpretation des Inhalts in Verbindung gebracht wird. Die Schüler erkennen, dass Form und Inhalt von poetischen Texten häufig untrennbar miteinander verbunden sind und erfahren ästhetische Wirkungsweisen poetischer Texte. Reflektierend über die Verbindung zwischen Form und Inhalt erweitern sie auf diese Weise sowohl Sprach- wie Textkompetenzen. Zusätzlich sollte noch auf die Bedeutung des lauten Lesens verwiesen werden, um den Schülern ein Gefühl dafür zu vermitteln, wie in der Antike Dichtung gelesen wurde. Zudem wird damit die Skandierung der Verse nicht „trocken“ auf dem Papier vorgenommen, sondern das Rezitieren der Verse intensiv geübt. Dies ist auch ein verpflichtender Bestandteil der späteren mündlichen Präsentation und sollte daher bewusst eingeübt werden.⁸⁹

Alle weiteren Texterschließungshilfen werden in allgemeiner Form als Tipps formuliert. So werden die Schüler ermutigt, bei Vokabelfragen in ein Wörterbuch zu schauen oder die Comic-Fassung der *Metamorphosen* zu benutzen.⁹⁰ Schließlich empfiehlt die Autorin im Vorwort die Benut-

89 Für ein regelmäßig lautes Lesen plädieren z. B. *Libellus* (Lehrerheft) 2012, S. 34: „Vermitteln Sie den SuS, dass lautes Vorlesen der Verse immer sinnvoll ist, um die lautmalerschen Besonderheiten des Dichters zu erkennen.“ GLÜCKLICH / VON ALBRECHT ergänzen jedoch auch, dass das Lesen eigentlich erst nach dem Übersetzen und Interpretieren des lateinischen Textes sinnvoll sei, da erst dann Rhythmus, Musikalität und die inhaltliche Sinnhaftigkeit des Textes berücksichtigt werden könnten (vgl. *Consilia* 2007, S. 12). Diese Warnung wird nicht völlig zu Unrecht ausgesprochen. Allerdings kann die Skandierung der Metrik auch als sinnvolle Textvorerschließung gewählt werden und auf bestimmte Phänomene des Textes vor der Übersetzung hinweisen.

90 Da die Comic-Fassungen jedoch der Reihe nicht beiliegen, ist der Lehrende gefordert, die zu jeder Metamorphose zugehörigen Comic-Abschnitte den Schülern bereitzustellen. Leider enthält die bei Klett erschienene Comic-Version (Rothenburg / Frei 1996, vgl.) nicht die Metamorphose *Pygmalion*, so dass dieses ohne Frage schülerorientierte und hilfreiche Material nicht für alle Gruppen gewählt werden kann. Vorteile dieser Comic-Version zählt auch OERTEL (2006, S. 72 ff.) auf.

zung der Textausgabe von NICKEL, die mit der „Kofferpack“-Methode den Zugang zu Ovid erleichtern soll. Für schwächere Schüler kann diese Texterschließung einen sinnvollen Zugangsweg bieten. Zudem erkennt der Schüler durch die allmähliche Annäherung an den Originaltext, wie sich dieser syntaktisch zusammensetzt und an welchen Stellen Hyperbata zu finden sind.⁹¹ Die Textausgabe NICKELS kann demnach als sinnvolle Ergänzung bei schwierigen Versen hinzugezogen werden und zur Reflexion über syntaktische und stilistische Besonderheiten im Text anregen.⁹² Das Angebot solcher Hilfen ist im Sinne der Kompetenzorientierung durchaus zu begrüßen, da sie an einen selbst organisierten Arbeitsprozess und die freie Entscheidungsfähigkeit appellieren. Allerdings wird damit nur kurzfristig die Übersetzungsarbeit erleichtert und kein prozedurales Wissen zur Texterschließung aufgebaut, was Schüler auf neue Texte flexibel anwenden können. Auch wenn im Rahmen solch eines Lektüreprojekts, in dem die Schüler autonom arbeiten sollen, die Einflussnahme oder Unterstützung durch den Lehrer gering ist, könnten weitere konkret am lateinischen Text formulierte Aufgaben oder Reflexionsangebote die Schüler anregen, über den Prozess der Texterschließung genauer nachzudenken.

Als einzige Strategie, die auch im Kontext anderer Texte angewendet werden kann, kann der Vorschlag gelten, unter Zuhilfenahme des Computers den lateinischen Text in seine einzelnen Bestandteile zu zerlegen, die Hyperbata zusammenzuführen und die Satzglieder zu bestimmen. Dieses Verfahren erinnert an die Konstruktionsmethode, die von der syntaktischen Struktur eines Satzes ausgehend die grammatischen Zusammenhänge erfassen will.⁹³ Die Begründung für die Angemessenheit dieses Verfahrens liefert KUHLMANN:

„In poetischen Texten sind oft die Anordnung von Haupt- und Nebensätzen und die grammatischen Bezüge durch Hyperbata verdunkelt. Die Konstruktionsmethode kann hier auch dem weniger Erfahrenen helfen, methodisch korrekt auf die Suche nach der Satzstruktur zu gehen.“⁹⁴

91 Vgl. NICKEL 1991, S. 103 ff.

92 Allerdings sind in der „Kofferpack“-Ausgabe von NICKEL 1999 nur die *Metamorphosen Apollo und Daphne* sowie *Pygmalion* enthalten, so dass dieser Vorschlag auch wieder nicht für alle Gruppen gelten kann.

93 Vgl. KUHLMANN 2009, S. 102 f.

94 Ebd., S. 103.

Dass die Konstruktionsmethode bisweilen in der Tat die Übersetzung erleichtern kann, ist nicht in Frage zu stellen. Zum einen erfordert jedoch diese Methode sichere Kenntnisse der lateinischen Morphologie und Syntax, zum anderen wird der Blick des Schülers nur auf die Grammatik der Sätze gelenkt. Inhaltliche Logiken und die zeitlich-sachliche Folgerichtigkeit von Informationen im Text werden hingegen nicht beachtet.⁹⁵ So schlussfolgert GLÜCKLICH: „Für die Texterschließung jedoch reicht sie [die Konstruktionsmethode] [...] nicht aus. Daß sie der Ergänzung durch inhaltliche Überlegungen bedarf, haben ihre Verfechter selbst gesehen [...]“.⁹⁶

Hier werden transphrastische Vorerschließungsverfahren angesprochen, mit denen der Text zunächst ganzheitlich betrachtet wird. Solche Methoden in Verbindung mit phrastischen Texterschließungsverfahren würden die selbstständige Übersetzungsarbeit der Schüler sinnvoll unterstützen.

Der von der Autorin formulierte Vorschlag, den Computer zur Erschließung grammatischer und syntaktischer Beziehungen zu nutzen, ist jedoch im Allgemeinen eine schülerfreundliche Variante, die auch Medienkompetenzen vermittelt und die Motivation erhöhen kann. Da im Rahmen der mündlichen Präsentation auch der lateinische Text und die Übersetzung besonders anschaulich dargestellt werden sollen, kann sich der Arbeitsaufwand der Textrecherche und Textaufbereitung lohnen.⁹⁷

Das Übersetzen vollzieht sich jedoch nicht nur auf der Ebene der Dekodierung. Auch der Prozess der Rekodierung des zuvor dekodierten Texts in die eigene Muttersprache ist ein elementarer Vorgang, der durch gezielte Strategien und Hinweise gefördert werden kann.⁹⁸ Besonders Rekodierungskompetenzen werden weder in dieser noch in den meisten

95 Vgl. GLÜCKLICH 2008, S. 60.

96 Ebd., S. 60.

97 Es sei dennoch auf die Gefahr hingewiesen, dass die vorbereitenden technischen Arbeitsschritte das eigentliche Erschließungsverfahren in den Hintergrund treten lassen können. Zudem ist zu beachten, dass durch das Umstellen und Einrücken der Satzglieder versehentlich Wörter gelöscht werden können, so dass der Satz nicht mehr erschlossen werden kann. Die Ausgabe des Methodenblattes zur Textarbeit am Computer, welches SCHOLZ im Jahr 2003 für die Stationsarbeit zu den *Metamorphosen* konzipiert hatte, könnte für einige Schüler hilfreich sein (vgl. SCHOLZ 2003, S. 124).

98 Vgl. KUHLMANN 2009, S. 65.

anderen Lektüriereihen zu Ovid explizit gefördert. Das nahe Übersetzen am Original wird vermutlich als übliches Rekodierungsverfahren vorausgesetzt, nur seltener wird ein Paraphrasieren des Inhalts als andere Form der Textwiedergabe vorgeschlagen.⁹⁹ Welche Schwierigkeiten sich jedoch im Rekodierungsprozess ergeben können und wie diese zu bewältigen sind, wird nicht thematisiert. In der *Libellus*-Reihe zu Ovid findet sich eine Rekodierungsaufgabe, die auch ein Reflektieren über Schwierigkeiten des Übersetzungsprozesses vorbereitet:

„Bemühen Sie sich, mit Ihrer Übersetzung möglichst dicht an der lateinischen Ausdrucksweise zu bleiben und da, wo die Übersetzung in den Anmerkungen vorgegeben ist, diese am lateinischen Text nachzuvollziehen. Danach können Sie auch flüssigere Versionen in Ihrer Umgangssprache herzustellen versuchen.“¹⁰⁰

Die Schüler werden bei dieser Aufgabe zu einem Vergleich zwischen einer wortwörtlichen und freier gestalteten, dem Deutschen näher kommenden Übersetzung angeregt und somit indirekt auf die Wichtigkeit einer „angemessenen“ deutschen Übersetzung hingewiesen. Da solche Aufgaben der De- und Rekodierung aber zumeist an die jeweiligen Texte angepasst werden müssen, ist daher zu überlegen, ob nicht zu Gunsten einer verbesserten Texterschließung auf das Prinzip der konsequenten Gleichheit der Aufgaben in der *RAAbits*-Reihe verzichtet werden sollte.

Abschließend ist zu urteilen, dass zumindest für die Dekodierung verschiedene Zugänge zur Erleichterung des Übersetzungsprozesses vorgeschlagen werden. Eine bewusste und aktive Vorentlastung von inhaltlich-sprachlichen Besonderheiten des ausschließlich lateinischen Textabschnitts wird jedoch nicht angeboten. Um Übersetzungskompetenzen aufzubauen, wären spezifische, auf die jeweilige Metamorphose ausgerichtete Strategietipps und Aufgaben empfehlenswert, die De- und Rekodierungsprozesse stärker ansprechen oder entlasten. Zudem könnte stärker metakognitives Denken angeregt werden, damit der Nutzen von vorgeschlagenen Methoden, Hinweisen oder Zugangswegen zum Text von den Schülern nachvollzogen werden kann.

99 So z. B. *Altsprachliche Texte / Rote Reihe* (Arbeitskommentar) 2009, S. 9 und *Schöningh / Scripta Latina* (Textband) 2006, S. 91.

100 *Libellus* (Text) 2011, S. 83.

3.4.2 Analyse und Interpretationsaufgaben

Die dritte Aufgabe im Aufgabenkatalog des *RAAbits*-Lektüreprojekts leitet zum inhaltlichen Textverstehen über. Die Schüler sollen „den/die Hauptgedanken eines jeden Abschnitts“ formulieren und somit den Inhalt jeweils zusammenfassen. Diese Aufgabenstellung ist nicht sofort verständlich, wenn man die logische Progression der Aufgaben im Blick behält. In der ersten Aufgabe wurden die deutschen Textfragmente gelesen und gegliedert. Die zweite Aufgabe erwartete die eigentliche Übersetzungsarbeit und eine metrische Analyse des ausschließlich in Latein gegebenen Texts. Wenn nun in der dritten Aufgabe gefordert wird, die Hauptgedanken zusammenzufassen, ist für die Schüler nicht transparent, ob sich diese Aufgabe nur auf den gerade übersetzten lateinischen Text bezieht oder auf die vollständige Metamorphose. Erst die Erwartungshorizonte geben dazu Aufschluss: Die erste und dritte Aufgabe sind im Zusammenhang zu beantworten. Hätte man daher das Gliedern und die Zusammenfassung der Abschnitte der Metamorphose in einer Aufgabe zusammengefasst, würde die formale Gliederungsarbeit mit dem inhaltlichen Verständnis verbunden. Zudem setzt ein sinnvolles Aufgliedern eines Textes das Verstehen der Hauptgedanken voraus, so dass diese Aufgaben nicht voneinander getrennt werden sollten.

Die vierte und fünfte Aufgabe erfordern schließlich eine detaillierte Analyse der gesamten Metamorphose. Anhand des lateinischen Textes sollen in der vierten Aufgabe zunächst die Figuren charakterisiert und ihre Gefühle, Aktionen sowie Reaktionen beschrieben werden. Die in der Aufgabe formulierten Operatoren „herausarbeiten“ und „ausführen“ gehören zum Anforderungsbereich II und erwarten auf der Basis des vorliegenden Textes das Erkennen und Darstellen von konkreten Informationen sowie das Beschreiben der Beobachtungen und Erkenntnisse in eigenen Worten.¹⁰¹ Auch wenn die Aufgabenstellung die Analyse am lateinischen Text fordert, ist kritisch zu fragen, ob die Schüler den Originaltext überhaupt zur Beantwortung der Frage hinzuziehen werden. Zur allgemeinen

¹⁰¹ Zum Operator „herausarbeiten“ vgl. KMK EPA Latein 2005, S. 56. Ein „Ausführen“ von Sachverhalten könnte, auch wenn in den EPA für Latein dieser Operator nicht direkt angegeben wird, auf ein detaillierteres „Beschreiben“ oder „Darlegen“ hinweisen.

Figurencharakterisierung wäre die ausschließliche Betrachtung des deutschen Textes hinreichend. Zwar sollte die Frage nach dem „Wie“ der Darstellungen auch zu einer Auseinandersetzung mit sprachlich-stilistischen Besonderheiten anregen, eindeutig wird das Herstellen einer Verbindung zwischen Inhalt und Form von den Schülern nicht gefordert. Auch die Lösungsvorschläge nehmen keinen Bezug auf den lateinischen Text, sondern paraphrasieren die Figurendarstellungen mit eigenen Worten. Die dort formulierten Ergebnisse können auch nur unter Betrachtung der deutschen Übersetzung zusammengetragen werden. Welche Rolle das Lateinische bei dieser Aufgabe spielen soll, dürfte für die Schüler nicht ersichtlich sein. Sollen Schüler aber in ihren Textkompetenzen gefördert werden, sich mit lateinischen Texten inhaltlich und sprachlich-stilistisch auseinanderzusetzen, sollte für sie transparent sein, welchen Mehrwert ein Blick in den lateinischen Text bringen kann.¹⁰² Eine bewusste Verbindung zum lateinischen Text und seiner formal-stilistischen Gestaltung wäre jedoch in den Aufgaben gut umzusetzen und könnte das „Herausarbeiten“ der Figurencharakteristika sinnvoll unterstützen. Stilistische Gestaltungsmittel, mögliche semantische Überstrukturiertheiten poetischer Texte und die sich daraus ergebenden Wirkungen sind zu beachten, wenn eine vertiefte Sprach- und Textkompetenz aufgebaut werden soll.¹⁰³ Die Herausarbeitung von formal-inhaltlichen Zusammenhängen wird sogar als grundlegende Aufgabe literaturwissenschaftlicher Arbeit verstanden.¹⁰⁴ Gleichzeitig kann das ästhetische Empfinden im Leser an-

¹⁰² Würde man nicht die Schüler anregen, den lateinischen Text bei der Analyse und Interpretation zu betrachten, würde, so die berechtigte Warnung von NICKEL (1991, S. 19), die „Übersetzung, nicht das Original [...] zum Gegenstand der Interpretation“. Aber „der Sinn eines lateinischen Satzes / Textes kann nicht aus seiner Übersetzung erschlossen werden. Die Übersetzung kann nur als Hilfsmittel zur Interpretation, als Ansatzpunkt für das Textverständnis genutzt werden. Sie hat lediglich eine instrumentelle Funktion für die Erschließung des Originaltextes.“ Vgl. ebd., S. 19.

¹⁰³ Vgl. RLP Berlin Sek. II 2006, S. 15, der das Nachweisen von stilistischen Eigenheiten als zu erwerbende Sprachkompetenz betont. Allerdings ist ein isoliertes Heraussuchen von Stilmitteln keine Kompetenz. Erst, wenn die Erkenntnisse produktiv zur Textdeutung genutzt werden, können sich daraus Interpretationskompetenzen entwickeln. Vgl. dazu auch DOEPNER 2011, S. 24.

¹⁰⁴ Vgl. KUHLMANN / RÜHL 2010, S. 25.

gesprochen und zum „ästhetischen Vergnügen“¹⁰⁵ als neue Spracherfahrung in literarischen Texten einen Beitrag leisten.¹⁰⁶

Mögliche Aufgabenstellungen, die Inhalt und Form in Verbindung setzen, stellt z. B. die *Metamorphosen*-Ausgabe des Schöningh-Verlags zu *Pyramus und Thisbe* vor:

– „Was will Pyramus mit seinem Selbstmord zum Ausdruck bringen? Achten Sie in diesem Zusammenhang auf die stilistische Gestaltung von Vers 108.“

– „Erläutern Sie [...] die jeweilige Reaktion Thisbes. Beachten Sie in diesem Zusammenhang stilistische Erscheinungen.“¹⁰⁷

Nur ist das Herausarbeiten von stilistischen Besonderheiten aus lateinischen Texten als sehr anspruchsvoll zu bewerten, erst recht, wenn die Metamorphose im Ganzen betrachtet werden soll. Daher sind konkretere Aufgaben empfehlenswert, um Schüler auf bestimmte Stellen hinzuweisen, ohne ihre eigenen Analyse- und Interpretationsideen zu sehr einzuschränken.

Innerhalb der vierten Aufgabe wird weiterhin gefordert, herauszuarbeiten, „inwiefern die Hauptpersonen zum Gelingen und/oder Scheitern der (Liebes-)Beziehung beitragen“. Wie schon zuvor soll dies anhand des lateinischen Textes geschehen. Auch hier bleibt unklar, aus welchen Gründen und an welchen Stellen die Schüler den lateinischen Text hinzuziehen sollen, da nur auf ein rein inhaltliches Verständnis rekurriert wird, welches mit der deutschen Übersetzung der Metamorphose geleistet werden kann.

Die fünfte Aufgabe, in der die Funktion der Verwandlung untersucht werden soll, erwartet schließlich eine Interpretation der übersetzten Original-

105 Vgl. LEUBNER / SAUPE / RICHTER 2010, S. 33.

106 Der Schwerpunkt von Textanalysen sollte sicherlich auf dem Inhalt liegen. Nur dürfen wichtige formale Aspekte nicht außer Acht gelassen werden. Allerdings darf die Textanalyse auch nicht zu einer „Filigranarbeit“ gestaltet werden, wie sie noch MAIER in den 80er-Jahren als elementar angesehen hatte, um sich dem „Abstumpfen“ der Sinne gegenüber der oberflächlichen Medienwelt zu widersetzen (vgl. MAIER 1989, S. 44).

107 *Schöningh / Scripta Latina* (Textband) 2006, S. 96. Vgl. im Gegensatz dazu exemplarisch die wenig aktivierende Aufgabe der Ausgabe *Lateinlektüre aktiv!* 2005, S. 57: „Finde in vorliegendem Textabschnitt drei Beispiele für eine Alliteration.“ Ein „einfaches“ Aufzählen von Stilmitteln wäre nicht im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts, da dies keine vertiefte Auseinandersetzung initiiert.

stelle und leitet gleichzeitig auf eine globale Interpretation der gesamten Metamorphose über. Mit dieser Aufgabe werden die Übersetzungsergebnisse der Schüler das erste Mal bewusst in den Blick genommen. Allerdings geht auch diese Aufgabe nicht über ein inhaltliches Textverstehen hinaus. Eine Betrachtung des lateinischen Texts wird nicht angeregt.

Ergänzend kann überlegt werden, ob nicht zu einer stärkeren Förderung der Textverstehenskompetenz der hermeneutische Verstehensprozess mehr unterstützt werden sollte. Würden die Vorkenntnisse der Schüler stärker angesprochen und über die Beigabe von ergänzenden Zusatzinformationen erweitert werden, könnten sich neue Perspektiven und Interpretationsrichtungen ergeben. So können die Schüler zwar z. B. in der Metamorphose *Philemon und Baucis* das großzügige Verhalten des alten Ehepaars gegenüber den Göttern feststellen. Dass aber das den Handlungen zugrunde liegende Konzept der *pietas* von den Schülern selbstständig erkannt wird, ist zumindest für Schüler der Sekundarstufe I nicht selbstverständlich. Dieser Bezug zum *pietas*-Begriff wird aber im Erwartungshorizont hergestellt. Gibt man jedoch Schülern den Hinweis, sich mit altrömischen Tugendbegriffen auseinanderzusetzen oder ergänzt man einen Informationstext zum *pietas*-Begriff, kann der Textverstehensprozess erneut in Gang gesetzt werden.

Die Analyse- und Interpretationsaufgaben dieser Unterrichtsreihe leisten zwar einen gewissen Beitrag zum Aufbau von Textkompetenzen, da die Schüler sich mit Texten inhaltlich auseinandersetzen müssen. Die Förderung könnte jedoch stärker ausgebaut und vor allem eine intensivere Auseinandersetzung mit dem lateinischen Text angeregt werden. Überraschend ist, dass das in der Einleitung zum Lektüreprjekt angestrebte Kompetenzziel, „einen lateinischen Dichtertext im Hinblick auf die [...] stilistische Gestaltung zu analysieren“ in den Aufgaben in keiner Weise direkt gefordert wird. Ob dieser Schritt in der Textanalyse schon in ausreichendem Maße bei Schülern der Sekundarstufe I oder schwächeren Schülern bewusst verankert ist, ist zu bezweifeln, erst recht, da die Textgrundlagen sehr umfassend sind und das Entdecken von stilistischen Besonderheiten sich dadurch ungleich schwerer gestaltet.

3.4.3 Anwendung und Transfer – Aufbau einer vertieften Text- und Kulturkompetenz

An die vor allem textimmanent ausgerichtete Analyse und Interpretation der *Metamorphosen* schließt sich als letzte Aufgabenstellung eine Frage zum Transfer an, in der die Rezeption des jeweiligen Mythos im Vordergrund steht. Die Schüler sollen ihr neu erworbenes Wissen nun in Beziehung zu einem oder mehreren Rezeptionsdokumenten setzen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten. Dazu bietet die Autorin für jede Gruppe differenzierte Rezeptionsmaterialien an, um die jeweilige Metamorphose in ihrer besonderen Wirkung auf spätere Künstler zu untersuchen. Zu jeder Metamorphose wird mindestens ein Bild angeboten. Bei *Apoll und Daphne* wird ein Bildvergleich angeregt über die Kontrastierung eines Gemäldes des italienischen Bildhauers Gian Lorenzo Bernini (17. Jh.) und einer Statue des deutschen Bildhauers und Malers Ernst Alt (20. Jh.). Zu *Philemon und Baucis* wird außer einem Gemälde von Adam Elsheimer, einem Maler des 17. Jahrhunderts, auch eine Interpretation des zeitgenössischen Psychotherapeuten und Buchautoren Hans Jellouschek beigegeben, der sich in einem Kapitel seines Buches „Beziehung und Bezauberung“ auf einer psychologischen Interpretationsebene mit der Liebesbeziehung zwischen Philemon und Baucis auseinandersetzt. Zu *Pygmalion* wird schließlich ein Gemälde des französischen Malers Louis Lagrenée (18. Jh.) vorgestellt sowie die Kurzgeschichte „Liebe für \$ 17.50“ von Charles Bukowski (20. Jh.) beigegeben. Für die Metamorphose *Pyramus und Thisbe* beschränkt sich das Angebot auf ein Bild des zeitgenössischen deutschen Künstlers Enrico Pellegrino. Erkennbar an dieser Materialauswahl ist zunächst, dass die Quellen sehr unterschiedliche Perspektiven und Zugänge zu den Metamorphosen bieten und eine starke Kontrastierung intendiert ist. Die Gegenüberstellung von Rezeptionsdokumenten von Malern des 17. oder 18. Jahrhunderts mit zeitgenössischen Künstlern ist gewagt, ermöglicht jedoch die Pointierung auf sehr unterschiedliche Kunst- und Verarbeitungsformen.¹⁰⁸ Die vorgegebenen Rezeptionsmaterialien sind jedoch nur als Beispiel und

108 Dies fordert auch der Berliner Rahmenlehrplan: „Die Schülerinnen und Schüler [...] nutzen Rezeptionsdokumente unterschiedlicher Epochen und Bereiche für die Interpretation“ (RLP Berlin Sek. II 2006, S. 16).

Anregung zu verstehen. Vielmehr können und sollen auch die Schüler selbstständig und je nach ihren Interessen eigene Materialien suchen. In einem kompetenzorientierten Unterricht sind solche Transferaufgaben, die die Nachwirkungen von antiken Texten oder Ideen in den Blick nehmen, besonders geeignet, um Kultur- und vertiefte Textkompetenzen aufzubauen.¹⁰⁹ Die Schüler erkennen, „dass antike Texte auch auf nachfolgende Zeiten gewirkt haben“ und „sind sich der Bedeutung der Antike für die Entwicklung der europäischen Kultur bewusst“¹¹⁰. Der Transferprozess verläuft hierbei auf zwei Ebenen. Zunächst werden die inhaltlichen Erarbeitungen und Interpretationen aus den vorangegangenen Aufgaben an einen anderen Kontext herangetragen und beeinflussen so die Interpretation der Rezeptionsdokumente. Gleichzeitig können jedoch auch die Erkenntnisse, die sich aus der Beschäftigung mit den Rezeptionsdokumenten ergeben, erneut Reflexionen über die vorangegangenen Interpretationsaufgaben anregen. Diese neuen Perspektiven, die die Rezeptionen vermitteln, können dann noch einmal effektiv genutzt werden. Solche Transferaufgaben sind von dynamischem Charakter und fördern konstruktive Wissensprozesse, da bisherige Wissenskonstrukte hinterfragt und neu gestaltet werden müssen. Ausgehend von einem „reinen“ Vergleichen der Dokumente wären bisweilen jedoch auch Reflexionen über die Gründe der Umgestaltung interessant. Schüler sollten auch lernen, Rezeptionsdokumente in ihrem kulturell-geschichtlichen Kontext zu beurteilen, Intentionen der Künstler in den Blick nehmen und somit die Beurteilung der Unterschiede auf fundiertem Hintergrundwissen basieren zu lassen.¹¹¹ Bei der Kurzgeschichte von Charles Bukowski sowie dem Interpretationsversuch von Hans Jellouschek ist dies in einem ersten Ansatz gelungen, da jeweils eine kurze Einführung zum Autor und zum Werk vorangestellt wird. Bei den anderen Quellen wäre eine ähnlich

109 GLÜCKLICH / VON ALBRECHT (*Consilia* 2007, S. 12) formulieren die Notwendigkeit der Arbeit mit Rezeptionsdokumenten, unabhängig von der Kompetenzthematik, auf folgende Weise: „Die *Metamorphosen* haben seit ihrem Erscheinen so viel Einfluss ausgeübt und so viele Rezeptionen erfahren, dass es eine Unterlassungssünde wäre, diese nicht zu berücksichtigen.“ Dass daher jede Lektüriereihe zu Ovid in irgendeiner Form den Bogen zu Rezeptionsdokumenten schlägt, lässt erkennen, welchen Stellenwert auch Fragen zur Rezeption vor der Kompetenzorientierung hatten.

110 RLP Berlin Sek. I 2006, S. 17; vgl. RLP Berlin Sek. II 2006, S. 13.

111 Zur Bedeutung der Autorenintention bei der Auseinandersetzung mit Rezeptionsmaterialien vgl. RLP Berlin Sek. I 2006, S. 17, 2006, S. 13.

kurze Kontextualisierung des Rezeptionsdokuments hilfreich, um den künstlerischen Hintergrund zu berücksichtigen.

3.5 Reflexion und Evaluation des Lernprozesses und der Ergebnisse

Die Evaluation erfährt in einem kompetenzorientierten Unterricht eine Neuausrichtung. So gilt als Konsequenz aus der Theorie zum Kompetenzkonzept und dem damit verbundenen Verständnis eines erweiterten Lernbegriffs, dass die dynamischen und kumulativen Kompetenzerwerbprozesse sowie auch über kognitive Fähigkeiten hinaus gehende Kompetenzen stärker in die Evaluation einbezogen werden sollen. Damit wird eine ganzheitliche Evaluationskultur im kompetenzorientierten Unterricht etabliert.¹¹² Lernprozesse können über (Selbst-)evaluationen sowie verbalisierte und „inhaltlich differenzierte Leistungsbeschreibungen“¹¹³ genauer erfasst werden. Selbstevaluationen haben dabei in einem kompetenzorientierten Unterricht eine große Bedeutung, da sie die Schüler zu einer „metakognitiven Bewusstheit des Lernens“¹¹⁴ führen können.¹¹⁵ Für ihre kompetenzorientierte Ovid-Reihe bietet SCHOLZ sogar zwei verschiedene Möglichkeiten der Selbstreflexion und -evaluation über Beurteilungsbögen an. Die Reflexion über den eigenen Lernprozess wird zum einen in Material 22 („Nachdenken über den eigenen Lernprozess“) gefordert. Dieses Material bezieht sich in erster Linie auf allgemeine methodische und personale Kompetenzen zur Gestaltung des eigenen Lernprozesses. Zum anderen bietet Material 5 einen „Selbstbeurteilungsbogen zur Gruppen- bzw. Partnerarbeit“, der allgemeine soziale und personale

112 Vgl. HEY 2008, S. 108; SCHOLZ / WEBER 2010, S. 15f., 134. Mit der Berücksichtigung von auf verschiedenen Ebenen produzierten Lernresultaten wird auf die zentralen Kritikpunkte am Lernzielkonzept reagiert, Lernprozesse und die *Outputs* der Schüler würden zu wenig berücksichtigt werden.

113 SCHOLZ / WEBER 2010, S. 17.

114 DRIESCHNER 2009, S. 83.

115 Trotz dieser immer wieder betonten Notwendigkeit der Selbstevaluation und -reflexion befindet sich diese Form der Evaluation auch „im Lateinunterricht noch in den Kinderschuhen bzw. ist noch gar nicht ins Bewusstsein mancher Lehrer geraten“ (KUHLMANN 2009, S. 149; vgl. OTT 2008, S. 27). Zur Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung von Selbstbeurteilungen bzw. von Rückmeldungen durch Mitschüler vgl. auch SCHOLZ / WEBER 2010, S. 16; SCHOLZ 2011a, S. 182. Dort findet sich auch eine tabellarische Kontrastierung traditioneller und kompetenzorientierter Leistungserfassung.

Kompetenzen betrachtet, die für die erfolgreiche Bewältigung der Kooperationsarbeit nötig sind. Für diesen Bewertungsbogen wird das Prinzip der dialogischen Leistungsbeurteilung angewendet. Die Autorin verfolgt damit die Idee, dass zunächst der Schüler seinen eigenen Arbeitsprozess auf einer Ordinalskala¹¹⁶ beurteilt und im Anschluss der Lehrende seine Einschätzung mit einem Kreuz auf der selben Skala markiert. Somit sind Wahrnehmungs- und Beurteilungsdifferenzen zwischen Schüler und Lehrendem schnell erkennbar, die anschließend in einem Gespräch hinterfragt werden, um zu einem Konsens zu gelangen.¹¹⁷ Eine Einigung auf eine Note ist dann wichtig, wenn der Selbstbeurteilungsbogen in die abschließende Bewertung mit einfließt. Dieses Konzept verfolgt die Ovid-Reihe, indem die Gesamtnote sich gleichberechtigt aus den drei Bewertungen zur Selbstbeurteilung, zur schriftlichen sowie mündlichen Präsentation ergibt. Damit reagiert die Autorin auf Ergebnisse von Schülerbefragungen, die den Kritikpunkt formulieren, dass nach Leistungsbeurteilungen zumeist keine Rückmeldungen zum Weiterlernen gegeben würden.¹¹⁸

Die in den Selbstbeurteilungsbögen aufgestellten Bewertungskriterien wie Zeitmanagement, Informationsbeschaffung oder Verantwortungsübernahme in kooperativen Lernprozessen sind unbestritten wichtige Maßstäbe für erfolgreiche Lern- und Arbeitsprozesse. Insbesondere gilt die Einbeziehung kooperativ erbrachter Lernresultate als wichtiger Bestandteil einer kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung.¹¹⁹ Allerdings zeichnet sich ein Kompetenzerwerb im Lateinunterricht nicht primär durch den Erwerb allgemeiner methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen aus. Vielmehr sollte in das Interesse einer kompetenzorientierten (Selbst-)Evaluation im Lateinunterricht rücken, welche Schwierigkeiten im Texterschließungs-, Übersetzungs- und Textinterpretationsprozess aufgetreten sind oder welche Fortschritte festgestellt

116 In der Ovid-Reihe schlägt sie z. B. eine nach elf Notenwerten (1, 1–2, 2 usw.) ausdifferenzierte Notenskala vor (vgl. *RAAbits* 2011, S. 13). Zu anderen ordinalskalierten Einteilungen vgl. SCHOLZ 2011a, S. 180f.

117 Zur Idee der dialogischen Leistungsbewertung vgl. *RAAbits* 2011, S. 1 und SCHOLZ 2011a, S. 180ff.

118 Vgl. SCHOLZ / WEBER 2010, S. 28.

119 Vgl. SCHOLZ / WEBER 2010, S. 17.

werden können. Eine Berücksichtigung von Beurteilungskategorien, die für den Lateinunterricht spezifische Kompetenzen betrachten, wäre zu begrüßen, um fachbezogene Stärken und Schwächen der Schüler in den Blick zu nehmen.¹²⁰

Die ganzheitliche Betrachtung und Evaluation von Kompetenzen zeigt sich auch in den Beurteilungskriterien zur schriftlichen Dokumentation und mündlichen Präsentation. Alle vier Kompetenzbereiche (fachlich-inhaltliche, methodische, soziale, personale Kompetenzen) werden dabei berücksichtigt, wobei dem inhaltlich-fachlichen und methodischen Schwerpunkt mit insgesamt $\frac{2}{3}$ Anteil an der Note für die Dokumentation und Präsentation ein stärkeres Gewicht zugesprochen wird als den personalen und sozialen Kompetenzen. Bei der Bewertung der Dokumentationsmappe treten nun auch spezifische Fähigkeiten des Lateinunterrichts in den Vordergrund. Neben der Übersetzung und begründeten Interpretation wird auch der angemessene Einbezug des lateinischen Originaltextes erwartet.¹²¹ Im Weiteren sind jedoch vor allem allgemeine Fähigkeiten der Textgestaltung wie ein logischer Textaufbau, die Anschaulichkeit der Darstellungen, Urteilsfähigkeit, Layout und Medienkompetenz gefordert. Das Evaluationsverständnis der Ovid-Reihe reagiert auf die grundlegenden Forderungen nach einer kompetenzorientierten Bewertungskultur. Auffällig ist insbesondere, dass alle Bewertungsraster vorab transparent erläutert und den Schülern zur Verfügung gestellt werden, so dass die Anforderungen von Beginn an eindeutig sind. Vor allem die mündlichen Präsentationen, die schwieriger objektiv zu beurteilen sind als schriftli-

120 Solch einen Evaluationsbogen hat z. B. JESSICA OTT entwickelt und praktisch erprobt (vgl. OTT 2008, S. 26 ff. Download des Evaluationsmaterials unter http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2008_2/OttAnhang1.pdf, besucht am 29.07.12). Ihr Selbstevaluationsbogen fokussiert dabei besonders Übersetzungskompetenzen. Evaluationskategorien wie „Ich nutze die Informationen, die ich z. B. aus Überschrift, Einleitung und Bildern erhalte, um zu erfahren, worum es geht.“ regt die Schüler zum Hinterfragen von Übersetzungsmethoden an und gibt ihnen indirekt auch einen Hinweis, auf welche Weise sie sich beim nächsten Mal verbessern können. Allgemeine Selbstevaluationsfragen wie „Habe ich mir an den richtigen Stellen Hilfe geholt?“ (RAAbits 2011, S. 48) können vielleicht den gesamten Arbeitsprozess in den Blick nehmen, spezifische Probleme in der Auseinandersetzung mit dem lateinischen Text werden jedoch nicht betrachtet.

121 Nur wurde in Abschnitt 3.4.2 festgestellt, dass aus den Aufgabenstellungen nicht eindeutig ersichtlich wird, auf welche Weise der lateinische Text einbezogen werden soll.

che Leistungen, werden durch klare Beurteilungskategorien in ihrer Evaluation nachvollziehbarer.¹²² Die Forderungen, die an eine kompetenzorientierte Evaluation gestellt werden, werden folglich gezielt umgesetzt. Indes kann im Bereich der Selbstreflexion noch ein stärkerer Fokus auf fachspezifische Kompetenzen vorgenommen werden. Solch eine Reflexion kann jedoch nicht nur als Abschluss der Projektarbeit dienen, sondern auch während der Arbeit die Schüler anregen, über Texterschließungs- und Übersetzungsprozesse nachzudenken. Dieses Potenzial wurde in der Ovid-Reihe nicht ausgenutzt.

3.6 Kritische Reflexion über die Kompetenzorientierung des Lektüreprjekts

Die Planung und Ausgestaltung der Reihe verschreibt sich durchgängig dem Konzept einer projektorientierten Gruppenarbeit, die in ihrer methodischen Konzeption grundlegende Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts vereint. So verfolgt die Reihe grundsätzlich eine Handlungs- und Produktorientierung¹²³, die von den Schülern eine aktive Lernerrolle erfordert, ihre konstruktiven Lernprozesse anspricht und demnach selbstständig erstellte, unterschiedliche Dokumentations- und Präsentationsformen erwartet. Selbstständigkeit und Selbstorganisation sind daher grundlegende Kompetenzen, die sich aus der Methodenwahl ergeben und die diese Reihe von den Schülern fordert.¹²⁴

Der handlungs- und kompetenzorientierte Unterricht in dieser Reihe öffnet sich somit auf vier Ebenen. Inhaltlich wird eine Öffnung über die Wahlfreiheit der zu bearbeitenden Metamorphose erreicht. Die organisatorische Öffnung manifestiert sich in der Forderung nach einem selbstorganisierten Zeitplan (zeitliche Öffnung) sowie in der Gruppenzu-

122 Damit begegnet SCHOLZ der Kritik von Schülern, dass Bewertungen mündlicher Leistungen als weniger transparent empfunden würden (vgl. SCHOLZ / WEBER 2010, S. 26 f.). Zur Notwendigkeit von transparenten „Ziel-, Inhalts- und Prozessstruktur[en]“ im kompetenzorientierten Unterricht vgl. DRIESCHNER 2009, S. 81 ff.

123 Zur Handlungs- und Produktorientierung in projektorientierten Gruppenarbeiten vgl. FRÖLICH 2007, S. 198.

124 Vgl. ebd., S. 201 zum Ziel einer produktorientierten Gruppenarbeit: „Die Schüler sind also für ihr eigenes Tun, das Arbeitsergebnis und somit für ihren Erfolg selbst verantwortlich.“

sammenstellung (kooperative Öffnung). Dem Prinzip der methodischen Öffnung wird durch die Angebote verschiedener Textversionen entsprochen, die unterschiedliche Textzugänge bieten. Die soziale Öffnung, die den Schülern die Aufgabe zuweist, selbst die Regeln und Ausgestaltung des Zusammenarbeitens festzulegen, wird durch gelegentliche Hinweise zum Arbeitsprozess und den Bewertungsrichtlinien gesteuert.¹²⁵ Dieser ordnende Rahmen ist sinnvoll, um eine hohe Qualität der Ergebnisse zu ermöglichen. Die Reihe fördert demnach ohne Zweifel personale und soziale Kompetenzen. Auch methodische Kompetenzen, die sich auf die Organisation des Lernprozesses beziehen, werden weiterentwickelt.

Die zentrale Frage, die sich abschließend stellt, ist jedoch, ob auch inhaltlich-fachliche und spezifisch methodische Kompetenzen des Lateinunterrichts gefördert werden. Denn wie die Klieme-Expertise konstatiert, auch wenn „Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz bedeutsam sind, ersetzen sie doch nicht die starke fachliche Bindung von Kompetenz.“¹²⁶ Die fachliche Bindung in dieser Ovid-Reihe ergibt sich zunächst grundsätzlich aus den Erfordernissen, die die Übersetzung, Analyse und Interpretation der jeweiligen Metamorphose an die Schüler stellen. Allerdings wird die konkrete Auseinandersetzung mit dem lateinischen Text nicht gezielt angeregt, so dass das Besondere lateinischer Texte und der *Metamorphosen* Ovids und damit das fachlich Eigene nicht ausreichend fokussiert wird. Darüber hinaus sind Aufgaben zur Übersetzung, Analyse und Interpretation lateinischer Texte nicht von vornherein kompetenzorientiert. Denn diese drei Säulen einer Auseinandersetzung mit lateinischen Texten sind spätestens seit der DAV-Matrix der 70er-Jahre weitgehend im didaktischen Verständnis verankert und an den bestehenden Lektüreprüfungen nachzuweisen. Die Aufgaben der *RAAbits*-Reihe sind somit „klassische“, d. h. übliche und bekannte und selbstverständlich auch sinnvolle Aufgabenformate des Lateinunterrichts. Nur fragt sich, an welchen Stellen im Aufgabenkatalog der kompetenzorientierte Fokus bewusst umgesetzt wurde. Die Kompetenzorientierung kann nicht vornehmlich in der

125 Zum Konzept der „Öffnung des Unterrichts“ als unterrichtsleitendes Prinzip eines lerner-, handlungs- und kompetenzorientierten Unterrichts und den Begriffen inhaltliche, organisatorische, methodische und soziale Öffnung vgl. BADE 2009, S. 228.

126 BMBF Expertise 2003, S. 75.

Freiheit der Schüler liegen, den Übersetzungs-, Analyse- und Interpretationsprozess selbst zu gestalten. Ein kompetenzorientierter Unterricht zeigt sich viel mehr, wenn vorhandene Wissens- und Fähigkeitsstrukturen von Schülern angeregt und über kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen angepasst, vernetzt oder erweitert werden. Aufgabenstellungen, die die Schüler „nur“ zum allgemeinen Analysieren und Interpretieren der Textvorlage auffordern, sind nur begrenzt kognitiv aktivierend. Die Schüler werden zwar im Rahmen ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten die Aufgaben bearbeiten, ihre konstruktiven Verstehens- und Reflexionsprozesse werden jedoch nicht gezielt neu angestoßen. Das Potential, über anregende oder sogar teils provozierende Aufgabenstellungen neue Perspektiven zu vermitteln, wurde nicht ausgeschöpft.

Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen verweisen auch auf metakognitive Strategien und Denkprozesse. Diese sollten im kompetenzorientierten Unterricht konsequent eingeübt und angeregt werden, um Erarbeitungs- und Verarbeitungsprozesse zu vereinfachen und effektivere Lernresultate hervorbringen zu können.¹²⁷ Ein kompetenzorientierter Unterricht leistet dann auch einen Beitrag zur Bewusstseinsförderung. Die Bewusstmachung über bestimmte Besonderheiten oder Probleme im Umgang mit der jeweiligen Metamorphose kann mit allgemein formulierten, für alle Texte gültigen Aufgabenstellungen nur schwer erreicht werden.

Sollen diese Aufgaben zu einer vertieften Arbeit am lateinischen Text anleiten, so sind sie als äußerst schwierig für Schüler der Sekundarstufe I zu bewerten. So wären die Aufgaben der Reihe sogar auf der zweithöchsten Niveauskala der Lesekompetenz bei PISA anzusiedeln: Die Schüler müssen „mehrere tief eingebettete Informationen finden, ordnen und herausfinden, welche davon jeweils relevant sind“¹²⁸ für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben – nur sind die Informationen zusätzlich auch in lateinischen Texten zu erfassen. Die von den Aufgaben vorstrukturierten Phasen des Gliederns, Übersetzens, Zusammenfassens, Analy-

127 Zur Effektivität von konsequenter Strategiearbeit und Bewusstmachung über Sinn und Zweck von zu erwerbenden Wissensstrukturen vgl. KLIEME / ARTELT / STANAT 2002, S. 214; KIPF 2012.

128 NAUMANN u. a. 2010, S. 28.

sierens und Interpretierens der Texte geben zwar eine gewisse Lenkung des Arbeits- und Verständnisprozess vor, sie aktivieren jedoch nicht Prozesse des genauen Beobachtens und Untersuchens.¹²⁹ Grundsätzlich ist daher kritisch zu hinterfragen, ob der Kompetenzerwerbsprozess schon so weit vorangeschritten ist, dass die Schüler in der Lage sind, sich autonom Feinheiten der Texte Ovids zu erarbeiten. Erst recht stellt die ungekürzte und dementsprechend lange deutsche Lektüre der einzelnen Metamorphosen und das vergleichende parallele Lesen des lateinischen Textes eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. Für neunte und zehnte Klassen, die eher noch am Beginn ihrer Lektüreerfahrungen zu lateinischen Originaltexten stehen, könnten ausdifferenzierte Aufgaben das Erkennen von tief eingebetteten Informationen erleichtern. Um frei gestaltete Literaturanalysen von den Schülern durchführen zu lassen, ist „ein gewisses Maß an Erfahrung oder an intuitivem Verständnis des Textes notwendig.“¹³⁰

Auch eine Ausweitung von (trans-)phrastischen Vorerschließungsaufgaben würde den Übersetzungsprozess, vor allem für schwächere Schüler, sinnvoll unterstützen und problematische Textstellen entlasten. Für leistungsstarke Schüler könnten hingegen solche Aufgaben einen Appell darstellen, vorhandene Wissensstrukturen und Kompetenzen erneut zu aktivieren und anzuwenden. Zusätzlich kann dadurch auch gelegentlich Grammatik- und Vokabelarbeit in die Lektürephase eingebracht werden, die nach Beendigung der Lehrbuchphase nicht vernachlässigt werden sollte.¹³¹

129 Nach NICKEL (1991, S. 70) ist bei einem vergleichenden bilingualen Lesen zwangsläufig „ein dichtes Netz von Leitfragen und Arbeitsaufträgen“ notwendig, um den auf die deutsche Übersetzung gerichteten Blick auf den lateinischen Text zu wenden. Auch für OERTEL (2006, S. 50) stellt sich das Problem, „wie man die Aufmerksamkeit der Schüler vom bequemeren deutschen Text auf den lateinischen lenkt.“ Auch er empfiehlt Kontrollfragen, die die Schüler verpflichten, in den lateinischen Text zu schauen. So z. B. die Ovid-Ausgabe von Janka, die als eine von wenigen Lektürepräsentationen auch eine Metamorphose in bilingualer Form präsentiert (vgl. *Testimonia* 2003, S. 82 ff.).

130 LEUBNER / SAUPE / RICHTER 2010, S. 62.

131 Auch für kompetenzorientierte Textausgaben gilt das folgende Urteil VAN DE LOOS: „Gute Textausgaben zeichnen sich nicht zuletzt dadurch aus, dass sie gezielte Arbeitsaufträge für diesen Bereich der sprachlichen Gestaltung der Texte enthalten, die für Texterschließung und die Interpretation genutzt werden können und so die Verbindung von Grammatikarbeit und Lektüre ermöglichen.“ (VAN DE LOO 2011).

Kompetenzorientiert ist die Reihe besonders im Hinblick auf überfachliche Kompetenzen. Vor allem im Bereich der Evaluation zeigt sich die Berücksichtigung des individuellen, auf verschiedenen Ebenen verlaufenden, kumulativen Kompetenzerwerbs. Die konkreten Aufgaben zum lateinischen Text sind hingegen eher „klassische“ Analyse- und Interpretationsaufgaben, die das kompetenzorientierte Prinzip der Reihe nicht überzeugend ausnutzen.

4 Kommentar zum Gegenentwurf zur Ovid-Reihe

Um einige in den vorherigen Kapiteln diskutierten Verbesserungs- oder Ergänzungsvorschläge anschaulicher und praktisch im Zusammenhang darzustellen, wurden exemplarisch anhand der zwei Metamorphosen *Pyramus und Thisbe* sowie *Philemon und Baucis* Arbeitsmaterialien entwickelt, die Alternativen und Ergänzungen zum ursprünglichen Material 2 der Reihe aufzeigen wollen. Der Gegenentwurf¹³² will beispielhaft dokumentieren, wie konkret über erweiterte Aufgabenstellungen und Hinweise zum Arbeitsprozess der kompetenzorientierte Fokus des Lektüreprojekts stärker ausgebaut werden könnte, ohne den grundsätzlichen Entwurf von INGVELDE SCHOLZ in Frage zu stellen und ohne den Anspruch zu erheben, alle Möglichkeiten zur Kompetenzförderung in vollem Umfang auszuschöpfen. Daher behält der Gegenentwurf die grundsätzliche Konzeption und Struktur der Reihe bei. Weitgehend unverändert bleiben die im *ad-lineam*-Kommentar angegebenen Vokabelhilfen. Auch stehen der Übersetzungs-, Analyse- und Interpretationsarbeit weiterhin zunächst die deutsche Lektüre der ersten Abschnitte der Metamorphose sowie die Gliederung und Formulierung von Hauptgedanken voran.¹³³ Die bearbeiteten Materialien beschränken sich auf die Phasen der Textvorerschließung, Übersetzung, Analyse und Interpretation, die mit den ursprünglichen Aufgaben des Materials 2 initiiert werden sollen. Dabei ergänzen oder verändern konkretere, auf die jeweiligen Metamorphosen zugeschnittene Fragen den ursprünglichen Aufgabenkatalog der Reihe. Der zu übersetzende Textausschnitt findet eine stärkere Wertschätzung,

132 Die entwickelten Materialien und Lösungsvorschläge mit methodisch-didaktischen Hinweisen finden sich im Anhang B.

133 Damit werden die Aufgaben 1 und 3 der *RAAbits*-Reihe zusammengefasst.

indem er von Überschrift, Einleitungstext und einem passenden Bild umrahmt und durch individuell angepasste Vorerschließungsaufgaben begleitet wird. Dies soll Motivation und Vorerwartungen an den lateinischen Text erhöhen. Jede Schülergruppe wird jedoch weiterhin ähnliche Aufgabenstellungen erhalten, damit alle für die spätere Diskussion und Reflexion auf vergleichbare Interpretationsschwerpunkte zurückgreifen können.

4.1 Bewusstmachung des Lern- und Arbeitsprozesses

Das grundlegende Ziel des Gegenentwurfs ist, den Schülern ihre Lern- und Arbeitsprozesse vor, während und nach der Bearbeitung der Metamorphose transparenter zu gestalten und sie zu Reflexionen über ihre Übersetzung, Analyse- und Interpretationsvorgänge anzuregen. Dies soll vor allem durch zusätzliche Hinweise, Tipps und ergänzende, anregende Fragestellungen geschehen, die einerseits das Aufgabenmaterial kognitiv aktivierender gestalten, andererseits aber auch bestimmte fachliche Kompetenzen stärker einfordern. Trotz leicht engerer Führung in den Aufgabenstellungen sollen jedoch individuell-konstruktive Analyse- und Interpretationsprozesse nicht gehemmt, sondern vielmehr bewusster angesprochen werden. Damit wird das Ziel verfolgt, besonders für den Kompetenzerwerb der Sekundarstufe I ein angepassteres Material zu bieten.

Das in der überarbeiteten Fassung benannte Material 2 möchte im Sinne einer stärkeren Bewusstmachung über die Ziele der Gruppen- und Partnerarbeit den Schülern explizit darlegen, welche Kompetenzen sie am Ende der Arbeitsphase über die Auseinandersetzung mit der von ihnen bearbeiteten Metamorphose erworben haben sollen. Damit können die Schüler schon vor Beginn Sinn und Ziel der folgenden Arbeit erkennen, wodurch auch der Aufbau von Motivation und Volition zur Bewältigung des folgenden Arbeitsprozesses unterstützt wird. Dieser Anspruch wird auch in den Aufgabenstellungen und Hilfetipps grundsätzlich erkennbar. Indem Schülern bewusst gemacht wird, warum die Bearbeitung einer Aufgabe sinnvoll sein kann, kann ihr Arbeitsprozess effektiver und motivierter vollzogen werden.¹³⁴

¹³⁴ Für DRIESCHNER sollte die „Transparenz der Intentionen“ ein grundsätzlich zu be-

4.2 Unterstützung von Dekodierungs- und Rekodierungsprozessen

Über veränderte bzw. erweiterte Textvorerschließungs-, Analyse- und Interpretationsaufgaben sollen Textkompetenzen gezielter angesprochen werden und damit die Schüler in ihrem sukzessiven Kompetenzaufbau unterstützt werden. Die dem zu übersetzenden Text vorangestellten (trans-)phrastischen Textvorerschließungsaufgaben verfolgen das Ziel, die Schüler an den Originaltext heranzuführen sowie bestimmte grammatische, syntaktische oder semantische Probleme vorab zu entlasten. So soll z. B. bei *Pyramus und Thisbe* (Material 2b) zunächst auf den Einleitungstext aufbauend von den Schülern überlegt werden, wie im Lateinischen Bitten formuliert werden können. Auf diese Weise werden die Schüler angeregt, vor allem ihr Sprach- und Grammatikwissen zu aktivieren. Im Anschluss können sie in den lateinischen Text schauen und ihre Ideen überprüfen („Wie äußert Thisbe ihre Bitten sprachlich und an wen oder was richtet sie sie?“). Neben der Betrachtung von sprachlich-grammatischen Strukturen wird an ein intuitives Verstehen von Textabschnitten appelliert, ohne in die Übersetzung einzusteigen.¹³⁵ Die Fähigkeit, Texte intuitiv oder durch cursorisches Lesen in Ansätzen zu verstehen, ist eine Kompetenz, die auch über den Lateinunterricht hinaus ihre Bedeutung findet und daher immer wieder eingefordert werden sollte.

Weiterhin fordert das Material 2b auf, das „lineare Dekodieren“ als bekannte Übersetzungsmethode für diesen Text anzuwenden. Kenntnisse zu Übersetzungsstrategien sollen somit weiter zur Prozeduralisierung geführt werden, indem sie an neuen Texten angewendet werden. Ein kurzer Informationskasten zur Übersetzungsmethode soll noch einmal an das methodische Vorgehen erinnern. Ausgehend von diesem transphrastischen Blick auf den Text sollen die Schüler im Anschluss die komplexen Verse 154–157 genauer strukturell-grammatisch erschließen, um

rücksichtigendes Ziel im kompetenzorientierten Unterricht sein, um die Effektivität des Unterrichts zu erhöhen (vgl. DRIESCHNER 2009, S. 64).

¹³⁵ Solch ein intuitives Verstehen soll z. B. auch in den Aufgaben 1 und 2 bei *Philemon und Baucis* (M 2a) gefördert werden: „Wozu fordert Iuppiter Philemon und Baucis in den Versen 704–705 auf? Wie reagieren Philemon und Baucis auf diese Aufforderung?“

Abhängigkeiten der Sätze zu erkennen. Die Betrachtung der Tempora der Prädikate, die während des linearen Dekodierens markiert wurden, unterstützt schließlich die Erstellung einer Gliederung des Textes.¹³⁶ Diese Vorerschließungsaufgaben dienen dazu, durch die Vorgabe von gezielteren Aufgabenstellungen verschiedene Zugänge zu präsentieren, wie der jeweilige lateinische Text erschlossen werden kann.

Liegen weitere wichtige und vereinzelt auftretende Grammatikphänomene im Text vor, die nicht im Rahmen der Vorerschließung entlastet werden, wird unter den zu übersetzenden Text ein Grammatikkasten gesetzt, der die grammatischen Besonderheiten gezielt herausgreift (so z. B. Material 2a). Es wird jedoch keine Lösung vorgegeben, sondern über meist in Fragen formulierte Hinweise zur Aktivierung vorhandener Kenntnisse aufgerufen. Die Schüler sollen auf diese Weise selbstständig ihr deklaratives Grammatikwissen hinzuziehen und anwenden. Nur so kann das „träge“ Wissen aktiviert, verstanden und flexibel genutzt werden. Auf diese Weise kann auf vereinfachte Textbearbeitungen zur Binnendifferenzierung verzichtet und die Übersetzungsarbeit direkt am Originaltext durchgeführt werden. Die Idee der Reihe, sowohl Übersetzung als auch Interpretation in Partner- oder Gruppenarbeit durchzuführen, sollte dazu ausgenutzt werden, dass sich alle Mitglieder jeder Gruppe einander produktiv bei der Übersetzungsarbeit unterstützen können. Bei Übersetzungsproblemen, die innerhalb der Gruppe nicht zu lösen sind, kann jedoch auch die Comic-Fassung hinzugezogen werden. Dieser Hinweis wie auch andere allgemeine Tipps zur Erleichterung der Übersetzungsarbeit werden in grünen Informationskästen am Rand vorgestellt. Weiterhin werden an passenden Stellen Aufgaben zur Erleichterung des Rekodierungsprozesses integriert. So sollen bei *Philemon und Baucis* einige Wendungen vorab mit Hilfe des Wörterbuchs wortwörtlich übersetzt und anschließend in ein angemesseneres Deutsch übersetzt werden.¹³⁷ Hier wird die von der Kompetenzorientierung im Lateinunterricht geforderte Bewusstmachung über Übersetzungsfragen in den Blick genommen.

136 Vgl. *Consilia* 2007, S. 10: „Vor allem die Tempusstruktur macht es möglich, verschiedene Phasen und Stufen der Erzählung zu erkennen.“

137 Vgl. dazu die Idee in *Libellus* (Text) 2011, S. 72.

Zur weiteren Bewusstmachung über Probleme oder Herausforderungen im Rekodierungsprozess erhalten die Schüler vor der Übersetzung den Ratschlag, sich schwierige Textstellen zu markieren, bei denen sie während der Übersetzung ins Deutsche Schwierigkeiten bemerken. Nach der Übersetzung werden sie dazu aufgefordert, ihre Übersetzung noch einmal zu lesen, über ihre festgestellten Schwierigkeiten im Rekodierungsprozess zu reflektieren und ihre Übersetzung zu überarbeiten. Je nach Metamorphose werden die Schüler in dem Zuge auch auf spezielle Rekodierungsphänomene hingewiesen, um ihr Bewusstsein zu schärfen und ihre Übersetzung zu verbessern. Bei *Pyramus und Thisbe* soll z. B. der Vers *o multum miseri, meus illiusque parentes* im Anschluss noch einmal genauer betrachtet werden, um eine dem Deutschen angemessenere Übersetzung zu gestalten.¹³⁸ Das Nacharbeiten an der eigenen Übersetzung zwingt die Schüler, noch einmal an einigen Stellen über den Originaltext und seine Nuancen nachzudenken, und fördert somit wieder Prozesse der Bewusstmachung und Reflexion.

4.3 Förderung von Textverstehenskompetenzen

Nach der Übersetzung können die Schüler nun ihre Ideen zur Gliederung des lateinischen Fragments aus der Textvorerschließungsphase überarbeiten. Das erneute Aufgreifen der Ergebnisse der Vorerschließung unterstreicht den Nutzen der geleisteten Vorarbeiten und dient vor allem der Vervollständigung der inhaltlichen Gliederung und Zusammenfassung der gesamten Metamorphose.

In Anlehnung an den ursprünglichen Fragenkatalog werden drei zentrale Aufgabenbereiche angesprochen, die sich zum einen auf die Charakterisierung der Figuren und ihrer Beziehung, zum zweiten auf den Prozess der Verwandlung und schließlich auf die Rezeption der Metamorphose beziehen. Dabei erfährt vor allem der erste Bereich im neuen Entwurf eine Veränderung. Durch detailliertere Aufgabenstellungen soll der hermeneutische Textverstehensprozess stärker unterstützt werden. Ausgangspunkt ist zunächst eine textimmanente Analyse, die zunächst

138 Es ist zu vermuten, dass Schüler sehr nah am lateinischen Text bleiben und Übersetzungen wie „O viel / sehr unglückliche, mein und des seinen Vater“ entwickelt werden, die im Deutschen zwar verständlich, aber der Sprache nicht angemessen sind.

auf bestimmte lateinische Textabschnitte gerichtet wird, an denen auch sinnvoll stilistische Auffälligkeiten und ihre Wirkungen herausgearbeitet werden können. Die Schüler sollen damit auch zu einem mikroskopischen Lesen einiger Stellen herangeführt werden, da „gerade durch genaues Hinsehen immer wieder überraschende Perspektiven und neue Einsichten eröffnet werden.“¹³⁹ Trotz dieser erweiterten „Unterfragen“ stehen jeweils weiter übergeordnete Fragen in Anlehnung an die *RAAbits*-Reihe voran, die an den Blick auf das Textganze erinnern sollen. So können sich die Schüler wieder sukzessive dem Text als komplexes Ganzes nähern, indem der Inhalt wie auch Sprache und Form zur Entwicklung des Textsinns und der Wirkungen des Textes beitragen. Damit wird ein dynamischer Verstehensprozess angeleitet, der zwischen allgemeinen Textbeobachtungen und cursorischer Lektüre sowie mikroskopischen Analysen am Text changiert und die Schüler zu „höheren“ Ebenen des Textverstehens führt.

Schließlich setzen auch kleinere Zitate oder Zusatztexte neue Impulse für den Verstehensprozess und regen zum Hinterfragen bisheriger Konstruktionen an. Damit werden auch über die textimmanente Ebene hinaus gehende Informationen an den Text herangetragen. So soll z. B. bei *Pyramus und Thisbe* in Aufgabe 8 zu einem Zitat Stellung genommen werden, welches das Aufgreifen bisher gesammelter Ideen und Interpretationen erwartet, zusätzlich aber noch einmal auffordert, die Metamorphose unter einem leicht veränderten Blickwinkel zu lesen.

Der Aufgabenkatalog zu *Philemon und Baucis* wird auch um eine kurze, allgemeine Definition zum *pietas*-Begriff ergänzt. Zum kritischen Denken und Reflektieren werden die Schüler angeregt, indem sie die angebotene Übersetzung von *pia Baucis* mit „die fromme Baucis“ hinterfragen sollen. Dazu nutzen sie die gelesenen Informationen und ihre Erkenntnisse zum deutschen Adjektiv „fromm“ nach Blick in Wörterbücher oder Lexika. Damit wird nicht nur das Verständnis von *pietas* vertieft, sondern auch zur Bewusstwerdung über Rekodierungsprobleme bei Tugendbegriffen angeregt.¹⁴⁰

139 NICKEL 1991, S. 99.

140 Möglich wäre auch eine Aufgabe, die verschiedene Übersetzungen zum Vers anbietet, aus denen die Schüler die in ihren Augen angemessenste auswählen sollen.

Aufgabenstellungen wie „Stellen Sie Wörter und Wortverbindungen zusammen...“ leiten während der Arbeit zu einer Betrachtung des Ovid-Wortschatzes und des lateinischen Textes im Allgemeinen an, so dass zwar keine Wortschatzarbeit im eigentlichen Sinne stattfindet, die Schüler aber z. B. verschiedene Ausdrücke zum Thema „Liebesbeziehungen“ sammeln und zur Interpretation nutzen sollen.

Für die Beschäftigung mit der eigentlichen Verwandlung und ihrer Funktion in der Metamorphose wurden ebenso einige wenige Fragen ergänzt. Bei *Philemon und Baucis* wird der Prozess der Verwandlung stilistisch besonders ausgefeilt dargestellt. Da diese Textstelle auch von den Schülern übersetzt wurde, wird ihre Übersetzungsleistung hier noch einmal sinnvoll aufgegriffen, indem sie zur genaueren Analyse und Interpretation auch unter stilistischem Blickwinkel aufgefordert werden. Bei *Pyramus und Thisbe* sollen sie sich über den Begriff der „Aitiologie“ informieren und ihre Erkenntnisse auf den Text beziehen, sowie zusätzlich in Pflanzenlexika oder im Internet Informationen über den Maulbeerbaum suchen. Da der Baum den wenigsten Schülern bekannt sein dürfte, können sie während ihrer Recherche entdecken, dass es sowohl einen weißen und roten Maulbeerbaum gibt und in den Informationstexten häufig auch auf die Metamorphose verwiesen wird. Somit kann hier sinnvoll ein Gegenwartsbezug hergestellt werden.

Begleitet wird das Analyse- und Interpretationsmaterial durch Tipps zum Arbeitsprozess, die in einem gelblichen Ton unterlegt präsentiert werden. So wird bei beiden überarbeiteten Materialien der Hinweis gegeben, die Textstellen, die sich zur Figurencharakteristik nutzen lassen, je nach Figur farblich verschieden zu kennzeichnen. Damit erhalten Schüler einen besseren Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Darstellung und erfassen z. B. bei *Pyramus und Thisbe* schneller den Umfang der Redeanteile. Diese Markierungsarbeit ist umso wichtiger, da somit der Überblick über die mehrseitige bilinguale Textfassung gewahrt bleibt. Auch auf die Notwendigkeit der genauen Arbeit am lateinischen

Ergänzt werden könnte auch eine Aufgabe, die die Beschäftigung mit dem *pietas*-Begriff weiter ausbaut und Vergleiche zum *pious Aeneas* bei Vergil ziehen lässt. Damit wäre sogar ein von der Kompetenzorientierung geforderter Wissenstransfer auf neue Kontexte initiiert. Nur würde solch eine Aufgabe die grundsätzliche methodische wie auch inhaltliche Konzeption der Reihe sprengen.

Text und die Berücksichtigung von Stilmitteln und ihren Wirkungen als wesentliche Bestandteile von Textarbeit wird in einem Hilfe-Kasten noch einmal explizit hingewiesen.

Diese hier vorgestellten Vorschläge zur Verbesserung oder Ergänzung der ursprünglichen Konzeption der *RAAbits*-Reihe präsentieren keine völlig neue Ausrichtung, sondern zeigen einige Möglichkeiten auf, wie ausgehend vom ursprünglichen Lektüreprojekt eine noch stärkere Fokussierung auf den Erarbeitungs- und Verstehensprozess von lateinischen Texten erreicht und damit Textkompetenzen besser angesprochen und gefördert werden können. Insgesamt spricht das Material daher Wissens- und Verstehensstrukturen an, die durch Impulse und verschiedene Blickwinkel erweitert, vernetzt, neu generiert oder auf neue Fragestellungen angewendet werden müssen.¹⁴¹ Auf diese Weise wird eine stärkere kognitive Aktivierung erreicht. Metakognitive Verstehensprozesse, die über Tipps und Hinweise zum Arbeitsprozess angeregt werden, sind für einen kompetenzorientierten Unterricht elementar wichtig, da sie das „Lernen lernen“ unterstützen und zu Reflexionen anregen. Damit wird ersichtlich, dass die Kompetenzorientierung in diesem erweiterten Lektürevorschlag im Sinne eines vielschichtigen, aber transparenten, horizonterweiternden und bewusstseinsfördernden Umgangs mit Texten verstanden wird.

5 Literaturverzeichnis

5.1 Sekundärliteratur

BADE, PETER (2009): Förderung von Lernerautonomie, methodischen und sozialen Kompetenzen. In: Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis. Hrsg. von ANDREAS GRÜNEWALD / LUTZ KÜSTER. Stuttgart, S. 226–239.

141 Weitere mögliche Aufgabenformen, die das Prinzip der Kompetenzorientierung sehr gut umsetzen könnten, wären z. B. umfassendere Übersetzungsvergleiche, das Erstellen eigener Interpretationsschemata in der Gruppe oder kreative, rezeptionsästhetische Aufgabenformate wie das Schreiben aus anderen Perspektiven (z. B. auch innere Monologe). Kreative Verarbeitungsformen werden jedoch von den Schülern im Anschluss für die mündliche Präsentation entwickelt, so dass im Rahmen dieser Aufgabenstellungen darauf verzichtet wurde.

BONSEN, ELISABETH / HEY, GERHARD (o.J.): Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule. url: http://afl.lakk.bildung.hessen.de/modulkonferenz/modulkonf_ghrf/070918_Bonsen_Hey_Kompetenzorientierung.pdf (besucht am 20.07.2012).

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn / Berlin. [Zitiert als: BMBF Expertise 2003].

DOEPNER, THOMAS (2011): Ein toller Text – und trotzdem nach Stilmitteln suchen? Kompetenzorientierte Interpretation in der Lehrbuchphase. In: AU, Nr. 2, 54. Jg., S. 24–31.

DRIESCHNER, ELMAR (2009): Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wiesbaden.

FRÖLICH, ROLAND (2007): Projektorientierte Gruppenarbeit. In: Innovative Methoden für den Lateinunterricht. Hrsg. von J. DRUMM / R. FRÖLICH. Göttingen, S. 197–206.

GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM (2008): Lateinunterricht. Didaktik und Methodik. 3. Aufl. Göttingen.

GNAHS, DIETER (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld (= Studentexte für Erwachsenenbildung).

GRÜNEWALD, ANDREAS (2009): Aspekte des Medieneinsatzes. Umgang mit Schrifttexten (Sachtexte, literarische Texte). In: Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis. Hrsg. von ANDREAS GRÜNEWALD / LUTZ KÜSTER. Stuttgart, S. 151–162.

HEY, GERHARD (2008): Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht. In: Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis. Hrsg. von FRIEDRICH MAIER / KLAUS WESTPHALEN. Bamberg (= Auxilia 59), S. 97–127.

KIPF, STEFAN (2005): *ad fontes?* Überlegungen zur Begründung der Originallektüre im altsprachlichen Unterricht. In: PegOn, Nr. 2/3, 5. Jg., S. 58–71.

— (2006): Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grund-

Iris Münzner: Neue Wege im Lateinunterricht?**Seiten 218 bis 273**

fragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bamberg.

— (2012): Kompetenzen im Lateinunterricht?! Bestandsaufnahme und Perspektiven eines problematischen Verhältnisses. In: *Scrinium* 57,3 (2012), S. 3–27, *LG BB* 4/2012, S. 63–77.

KLIEME, ECKHARD (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: *Pädagogik*, Nr. 6, 56. Jg., S. 10–13.

— (2007): Bildungsstandards, Leistungsmessung und Unterrichtsqualität. In: *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* Hrsg. von PETER LABUDDE. Bern, S. 75–84.

KLIEME, ECKHARD / ARTELT, CORDULA / STANAT, PETRA (2002): Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: *Leistungsmessungen in Schulen*. Hrsg. von FRANZ E. WEINERT. Weinheim / Basel, S. 203–218.

KUHLMANN, PETER (2008): Kompetenzorientierung im Lateinunterricht: Chancen und Gefahren. In: *Forum Schule*, Nr. 1–3, 55. Jg., S. 30–37.

— (2009): *Fachdidaktik Latein Kompakt*. Göttingen.

— (2011): Kompetenzorientierung und Lateinunterricht in der Oberstufe. In: *Forum Classicum*, Nr. 2, 54. Jg., S. 114–122.

KUHLMANN, PETER / RÜHL, MEIKE (2010): Modelle und Methoden. In: *Lateinische Literaturdidaktik*. Hrsg. von PETER KUHLMANN u. a. Bamberg (= *Studienbücher Latein. Praxis des Altsprachlichen Unterrichts*), S. 8–38.

Kultusministerkonferenz, Hrsg. (2005a): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München / Neuwied. url: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (besucht am 02.07.2012). [Zitiert als: KMK 2005].

— Hrsg. (2005b): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Latein (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.1980 i. d. F. vom 10.02.2005)*. Berlin. url: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/pruefungen/epa/latein.pdf> (besucht am 30.06.2012). [Zitiert als: KMK EPA Latein 2005].

Iris Münzner: Neue Wege im Lateinunterricht?**Seiten 218 bis 273**

LADENTHIN, VOLKER (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: *AMV aktuell*, Nr. 1 (Sonderheft), S. 21–24.

LERSCH, RAINER (2010): *Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. Wiesbaden.

LEUBNER, MARTIN / SAUPE, ANJA / RICHTER, MATTHIAS (2010): *Literaturdidaktik*. Berlin.

LORENZ, SVEN (2011): Wortschatz, Grammatik und literarische Interpretation. Zur Spracharbeit in der Lektürephase. In: *Antike im Dialog*. Hrsg. von ROLF KUSSEL. Speyer (= *Dialog Schule Wissenschaft – Klassische Sprachen und Literaturen* 45), S. 278–299.

MAIER, FRIEDRICH (1989): *Ovid: Dädalus und Ikarus. Der Prinzipat des Augustus. Interpretationsmodelle*. 2. Aufl. Bamberg (= *Auxilia* 2).

— (2011): Latein – ein Fach ohne Identität. Das Kreuz mit der Kompetenzorientierung. In: *Forum Classicum*, Nr. 3, 54. Jg., S. 199–204.

MEIBNER, HELMUT (2011): Vom Ungenügen der Kompetenzorientierung im Gymnasialunterricht. In: *Forum Classicum*, Nr. 3, 54. Jg., S. 205–215.

NAUMANN, JOHANNES u. a. (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Hrsg. von ECKHARD KLIEME u. a. Münster, S. 23–71.

NICKEL, RAINER (1991): *Latein in der Mittelstufe. Vorschläge für den Sprach- und Lektüreunterricht*. Bamberg (= *Auxilia* 23).

OERTEL, HANS-LUDWIG (2006): *Kursorische Lektüre. Formen, Methoden, Beispiele*. Bamberg (= *Auxilia* 57).

OTT, JESSICA (2008): Besser Übersetzen durch Selbstevaluation? – Eine Studie zur Förderung des eigenverantwortlichen Lernens im Lateinunterricht der Jahrgangsstufe 7. In: *PegOn*, Nr. 2, 8. Jg., S. 26–52. url: http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2008_2/erga_2_2008_ott.html (besucht am 29.07.2012).

OTTO, HANS-UWE / SCHRÖDTER, MARK (2010): „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Hrsg. von HEINZ-

HERMANN KRÜGER / URSULA RABE-KLEBERG. Wiesbaden (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung 30).

SCHOLZ, INGVELDE (2003): Offene Unterrichtsformen im Lateinunterricht. Freiarbeit am Beispiel von Ovids Metamorphosen. In: Bildung ohne Verfallsdatum. Der Lektüreunterricht im Umbruch. Hrsg. von FRIEDRICH MAIER. Bamberg (= Auxilia 53), S. 109–133.

— (2011a): Diagnose und Differenzierung. In: Interaktive Fachdidaktik Latein. Hrsg. von MARINA KEIP / THOMAS DOEPNER. Göttingen, S. 175–189.

SCHOLZ, INGVELDE / WEBER, KARL-CHRISTIAN (2010): Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Erhebung, Beurteilung und Bewertung von Schülerleistungen im Lateinunterricht. Göttingen.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, Hrsg. (2010): Grundwissen und Kompetenzorientierung am Gymnasium. Jahrgangsstufen 9 und 10. München. url: <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=c51cfcc8e3bf54dd5a3cd15f63b7062b> (besucht am 23.07.2012). [Zitiert als: ISB 2010].

STURM, HOLGER (2011): Wie kann lateinischer Lektüreunterricht in der Oberstufe kompetenzorientiert geplant und durchgeführt werden? Chancen und Probleme aufgezeigt anhand der „Coniuratio Catilinae“ des Salust. In: Forum Classicum, Nr. 1–3, 58. Jg., S. 61–85.

VAN DE LOO, TOM (2011): Grammatikarbeit während der Lektüre. In: Interaktive Fachdidaktik Latein. Hrsg. von MARINA KEIP / THOMAS DOEPNER. Göttingen, S. 147–160.

5.2 Rahmenlehrpläne

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Hrsg. (2004): Bildungsstandards für Latein (2. Fremdsprache). Gymnasium – Klassen 6, 8, 10, Kursstufe. Baden-Württemberg. url: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_L_2f_bs.pdf (besucht am 29.07.2012). [Zitiert als: Bildungsstandards Baden-Württemberg 2004].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Hrsg. (2006a): Rahmenlehrplan für die Gymnasiale Oberstufe. Gymnasien. Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe. Berufliche Gymnasien. Kollegs. Abendgymnasium. Latein. Berlin. url: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_latein.pdf?start&ts=1283429550&file=sek2_latein.pdf (besucht am 25.05.2012). [Zitiert als: RLP Berlin Sek. II 2006].

— Hrsg. (2006b): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7–10. Gesamtschule. Gymnasium. Latein. Berlin. url: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_latein.pdf?start&ts=1150101835&file=sek1_latein.pdf (besucht am 25.05.2012). [Zitiert als: RLP Berlin Sek. I 2006].

Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport, Hrsg. (1994): Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Gymnasiale Oberstufe. Fach Latein. Berlin. [Zitiert als: RLP Berlin 1994].

5.3 Zitierte Lektürereihen, Lehrbücher und sonstige Textausgaben

BENEDICTER, KURT / MAIER, FRIEDRICH / RIEGER, FRIEDRICH (1987): Ovid. Metamorphosen und andere Dichtungen mit Begleittexten. Bamberg (= Ratio 15). [Zitiert als: Ratio 1987].

DOLD, THOMAS (2006): Ovid. Metamorphosen. Paderborn / Darmstadt / Braunschweig (= Scripta Latina). [Zitiert als: Schöningh / Scripta Latina (Textband) 2006].

GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM (2001): Ovid, Metamorphosen. 4. völlig neu bearb. Aufl. Göttingen (= Exempla 7). [Zitiert als: Exempla 2001].

GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM / VON ALBRECHT, MICHAEL (2007): Interpretationen und Unterrichtsvorschläge zu Ovids „Metamorphosen“. 3., neu bearbeit. Aufl. Göttingen (= Consilia 7). [Zitiert als: Consilia 2007].

GRESSEL, DENNIS / PRIDIK, KARL-HEINZ (2011): Ovid. Metamorphosen. Stuttgart (=Libellus: Opera). [Zitiert als: Libellus (Text) 2011].

— (2012): Ovid. Metamorphosen. Lehrerheft mit CD-Rom. Stuttgart (=Libellus: Opera). [Zitiert als: Libellus (Lehrerheft) 2012].

HENNEBÖHL, RUDOLF (2004): Daphne. Narcissus. Pygmalion. Liebe im Spiegel von Leidenschaft und Illusion in Ovids Metamorphosen. Bamberg (= Antike und Gegenwart 5968). [Zitiert als: Antike und Gegenwart 2004].

— (2006): Latein kreativ. Lateinische Lektürebände mit kreativer Ausrichtung. Band 1. Ovid-Metamorphosen. Bad Driburg. [Zitiert als: Latein kreativ 2006].

— (2007): Latein kreativ. Lateinische Lektürebände mit kreativer Ausrichtung. Band 1. Ovid-Metamorphosen. Lehrerkommentar. Bad Driburg. [Zitiert als: Latein kreativ (Lehrerkommentar) 2007].

JANKA, MARKUS (2003): Ovid. *Doctor amoris*. Textausgabe ausgewählter Metamorphosen mit Schülerkommentar und Übungsmaterialien. Bamberg. [Zitiert als: Testimonia 2003].

— (2004): Ovid. *Mutatae Formae*. Textausgabe ausgewählter Metamorphosen mit Schülerkommentar und Übungsmaterialien. Bamberg. [Zitiert als: Testimonia 2004].

MAIER, FRIEDRICH (1998): Europa. Ikarus. Orpheus. Abendländische Symbolfiguren in Ovids Metamorphosen. Bamberg (= Antike und Gegenwart 5948). [Zitiert als: Antike und Gegenwart 1998].

MEDINGER, BIRGIT / GROBAUER, FRANZ JOSEPH (2005): Ovid. Metamorphosen. Nachdr. v. 1999. Wien (=Lateinlektüre aktiv!) [Zitiert als: Lateinlektüre aktiv! 2005].

NICKEL, RAINER (1999): Ovid lesen – kein Problem! Kofferpacken mit Ovid. 2. Aufl. Bamberg.

NOWOTNY, ERNST (2004): Ovid. 6. Aufl., Nachdr. v. 1999. Wien (= Latein in unserer Welt). [Zitiert als: Latein in unserer Welt 2004].

PINKERNELL-KREIDT, SUSANNE / KÜHNE, JENS / KUHLMANN, PETER Hrsg. (2011a): *Via mea*. Handreichungen für den Unterricht 1. Berlin. [Zitiert als: VIA MEA (Handreichungen für den Unterricht) 2011].

— Hrsg. (2011b): *Via mea*. Schülerbuch 1. Berlin. [Zitiert als: VIA MEA (Schülerbuch 1) 2011].

PRIDIK, KARL-HEINZ (2009): P. Ovidius Naso. Metamorphosen. Teil 2: Arbeitskommentar. Leipzig. [Zitiert als: Altsprachliche Texte / Rote Reihe (Arbeitskommentar) 2009].

GRAF VON ROTHENBURG, KARL-HEINZ / FREI, MARTIN (1996): *P. Ovidii Nasonis Metamorphoses selectae*. Stuttgart.

SCHOLZ, INGVELDE (2011b): Facetten der Liebe. Eine kompetenzorientierte Reihe zu Liebesgeschichten in Ovids Metamorphosen (ab 9. Klasse). Berlin / Stuttgart (= RAAbits Latein 21). [Zitiert als: RAAbits 2011].

SCHOLZ, INGVELDE / SAUTER, JÜRGEN (2009): Phaedrus-Fabeln – ein kompetenzorientiertes Lektüreprjekt mit Binnendifferenzierung. Göttingen.

UTZ, CLEMENT, Hrsg. (2007): prima. Gesamtkurs Latein. Ausgabe B. Übergangsektüre. Bamberg. [Zitiert als: prima B Übergangsektüre 2007].

5.4 Sonstige Hilfsmittel

KIPF, STEFAN / SCHAUER, MARKUS (2011): Bibliographie für den Lateinunterricht 2. Clavis Didactica Latina. Bamberg.

Iris Münzner
Sebastianstr. 42
10179 Berlin
iris.muenzner@gmx.de