

# Hörverstehen als Möglichkeit zur globalen Erschließung lateinischer Texte: Ein Erfahrungsbericht zu Carl ORFFs Vertonung von CAT. 5

von Christian Frede-Dick, StR

Gesamtschule Brüninghausen Dortmund  
chfred@gsb.logineo.de

**Schlüsselwörter:** Hörverstehen, *pre-/while-/post-Modell*, *transphrastische/globale Erschließung*, *top-down-/bottom-up-Prozesse*, *Textrezeption*, *Rezeptionsgeschichte*, *CATULL*, *Carl ORFF*.

## 1. Gründe für die Förderung des Hörverstehens im Lateinunterricht

Der Lateinunterricht (LU) ist ein auf die Arbeit mit Schrifttexten angewiesener Unterricht. Tondokumente oder Muttersprachler des Lateinischen gibt es nicht.<sup>1</sup> Daher verwundert es nicht, wenn im LU die Erarbeitung mündlich vorgetragener, lateinischer Texte in den Hintergrund rückt. Dabei war das Lateinische als frühere Kommunikations- und Verkehrssprache Jahrhunderte lang klanglich äußerst lebendig und schuf nicht nur eine Kultur des Sprechens, sondern in Wechselwirkung hiermit auch eine des (Zu-)Hörens.<sup>2</sup>

Für manche Lateinlernende mag es motivierend sein, diese historische Dimension im Unterricht zu thematisieren, wenn lateinische Texte auditiv oder audiovisuell behandelt werden. Doch gibt es noch eine Reihe weiterer guter Gründe dafür, warum Hörverstehen explizit im LU gefördert werden sollte:<sup>3</sup>

1) Lernende erfahren, dass Latein keine reine Kunstsprache ist. Lateinische Texte waren nicht selten sogar gerade für die auditive Rezeption gedacht und auf den lauten Vortrag angewiesen, um bei Zuhörenden klangliche Eindrücke zu schaffen. 2) Als affektiv-ästhetischer Zugang fördert das Ansprechen mehrerer Sinneskanäle zudem die Sprachkompetenz, indem Lernende die Sprache, ihre Funktion und die Wirkungsabsicht überhaupt erst als

Ganzes grundsätzlich zu erkennen vermögen.

3) Die Verknüpfung mehrerer Sinneskanäle kann ferner das Erlernen der Sprache erleichtern, weil verschiedene – hier auditive/audiovisuelle – Lerntypen angesprochen werden.

4) Lernende üben in grundlegender Weise sinnentnehmendes Zuhören. Spezifisch im LU lernen sie zudem Ausspracheregeln, Quantitäten, Versmaße, Wortklang usw., erweitern also ihren sachfachlichen Hintergrund. 6) Im Falle eines rezeptionsgeschichtlichen Dokumentes (wie die im Folgenden besprochene Vertonung von CAT. 5 durch Carl ORFF) kann mit Lernenden anhand des Hörverstehens das Fortleben antiken Gedankenguts in der Nachwelt thematisiert und damit der historischen Kommunikation Rechnung getragen werden. 7) Schließlich ist in manchen Bundesländern Hörverstehen explizit im Lehrplan gefordert.

## 2. Hörverstehen im Fremdsprachen- und Lateinunterricht mithilfe des *pre-while-post-Modell*

Wie lässt sich Hörverstehen nun sinnvoll in den LU einbinden? Dazu hilft ein Blick auf den modernen Fremdsprachenunterricht, in dem Hörverstehensübungen ein expliziter Bestandteil des didaktischen Repertoires sind.<sup>4</sup> Lernende üben mit ihnen die gezielte Informationsentnahme aus der gehörten Fremdsprache, um flüssige Gespräche führen können.<sup>5</sup>

Beim Hörverstehen handelt es sich nicht anders als auch bei der Übersetzung lateinischer Texte um einen hochkomplexen Vorgang.<sup>6</sup> Entsprechend können Lernenden zahlreiche Schwierigkeiten begegnen. So muss schon die Aufgabenstellung präzise und zielgerichtet formuliert sein, damit ihnen klar ist, worauf sie sich bei der auditiven Rezeption konzentrieren sollten. Die Thematik des zu behandelnden Textes darf das Kontext- und Weltwissen der Lernenden nicht übersteigen. Der auditive/au-



1 Vgl. BEYER (2021), 96.

2 Welch lebendige Sprech- und Hörkultur das Lateinische prägte, weist WIEBER (2013) eindrucksvoll nach.

3 Nachfolgend aufgeführte Gründe finden sich bei HORSTMANN (2018), 129–130 und KUHLMANN (2009), 41–50.

4 Vgl. ROMMERSKIRCHEN (2019), 198.

5 Vgl. THALER (2012), 160.

6 Vgl. THALER (2012), 161.

diovisuelle Text sollte gängige Sprachnormen einhalten – für den LU bedeutet dies, dass der Textvortrag die üblichen Sprachgepflogenheiten, die Grammatik sowie den *pronuntiatus restitutus* korrekt berücksichtigen sollte. Nicht zuletzt sollten auch audiotechnische Einflüsse berücksichtigt werden.<sup>7</sup>

Um diesen Schwierigkeiten zu begegnen und den Hörverstehensprozess im Unterricht auf lernförderliche Weise anzulegen, empfiehlt sich das *pre-while-post-Modell*.<sup>8</sup> In einer ersten *pre*-Phase wird ein Zugang zum Text angebahnt, ohne diesen bereits konkret zu behandeln. Hierbei ist das Ziel, bewusst *top-down*-Prozesse bei den Lernenden durch zielgerichtete Aufgabenstellungen hervorzurufen, um sie auf eine Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Text vorzubereiten.<sup>9</sup> Beispielsweise wird dazu Vorwissen zum Thema des Textes aktiviert oder eine textgerichtete Erwartungshaltung hervorgerufen. Für die Lernenden sollte ein erkennbarer Zusammenhang mit der nachfolgenden *while*-Phase bedacht werden. In dieser treten die Lernenden in den Rezeptionsprozess des eigentlichen, auditiv/audiovisuell vermittelten Textes, d. h. nun wird die Hörverstehensübung durchgeführt. Die Aufgaben dieser Phase sollten auf zentrale Informationen des Textes verweisen und den Aufbau eines Gesamtverständnisses initiieren. Üblicherweise werden hierfür geschlossene oder halboffene Aufgabenformate gewählt, um die Lernenden im ohnehin schon komplexen Hörverstehensprozess nicht zu überfordern.<sup>10</sup> Eine abschließende *post*-Phase dient zur Vertiefung des Textverständnisses, geht dabei aber über die bloße Rezeption des Textes hinaus. I. d. R. werden hierzu Interpretationsaufgaben gestellt, wie beispielsweise die Analyse von Stil und Wirkungsabsicht oder die kreative Neugestaltung. Der auditive/audiovisuelle Text wird den Rezipierenden zweimal vorgetragen: Beim ersten Mal sollen sie ein Grob-/Globalverstehen entwickeln, das zweite Mal dient dem Detail-/Selektivverstehen.

Alle drei Phasen des oben beschriebenen

Modells finden sich häufig auch im klassischen, schrifttextbasierten LU in alternierender Form wieder. So erinnert die *pre*-Phase an die transphrastische Dekodierung, mit der die Lernenden sprachlich-inhaltlich auf die eigentliche Übersetzung des lateinischen Textes vorbereitet werden. Die *while*-Phase entspricht der schriftlichen Rekodierung, da hier die Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Text im Mittelpunkt steht und dann der Blick auf Details erforderlich wird, um den Inhalt des fremden Textes in die Muttersprache zu übertragen. Die *post*-Phase unterscheidet sich kaum von der abschließenden, das Textverständnis vertiefenden Interpretation des lateinischen Textes nach der Rekodierung.

Als Variation der klassischen Phasierung des LU kann das Hörverstehen zur Erweiterung der transphrastischen Dekodierung eingesetzt werden, sodass Lernende nach einem ersten außertextlichen Zugang (*pre*-Phase) ein aufgabengelenktes, direktes Textverständnis (*while*-Phase) aufbauen. Eine (schriftliche) Rekodierung erfolgt erst danach. Durch das Hörverstehen beziehen sich dann sowohl *pre*- als auch *while*-Phase noch auf die Dekodierung des lateinischen Textes.

### 3. Erprobung des Hörverstehens anhand von Cat. 5, vertont durch Carl ORFF in den *Catulli Carmina*

Inwieweit Hörverstehen als Methode der Texterschließung nun praktisch in den Unterrichtsalltag integriert werden kann, wurde in einer Lerngruppe der Einführungsphase einer Gesamtschule in Dortmund im Rahmen der Oberstufenlektüre zu CATULL erprobt. Zum Zeitpunkt der Erprobung standen die *passer*- und *Lesbia*-Gedichte CATULLS im Mittelpunkt des Unterrichts; von ihnen war CAT. 5, das auch unter der Unendlichkeitsmetapher bekannte Kussgedicht, als Nächstes an der Reihe. Die Lerngruppe kannte das regelmäßige auditive Vortragen des lateinischen Textes durch

7 Gemeint sind bspw. das Sprechtempo, die Länge des Textes, die Anzahl an Sprechenden oder Hintergrundgeräusche und die Aufnahmequalität. Vgl. ROMMERSKIRCHEN (2019), 207–208.

8 Nachfolgende Erläuterungen zum *pre-/while-/post*-Modell nach THALER (2012), 163–165 und ROMMERSKIRCHEN (2019), 187–194.

9 Wenn Rezipierende versuchen, die Bedeutung fremder Texte zu interpretieren, spielen in diesen Verstehensvorgang zwei Prozesse hinein: der *top-down*- und der *bottom-up*-Prozess. Im *top-down*-Prozess erfolgt ein Zugang zum Text durch außertextliche Einheiten (Bilder, Überschriften, Vorerwartungen, Kontextwissen usw.), d. h. der eigentliche Text bleibt zunächst unberührt. Im *bottom-up*-Prozess ist er der zentrale Ausgangspunkt, denn hierbei wird das Textverständnis ausgehend von kleinsten Texteinheiten bis hin zum großen Ganzen entwickelt. Für nähere Informationen zu diesen Prozessen sei auf didaktische Standardwerke verwiesen, z. B. KUHLMANN (2018), 31–32.

10 Geschlossene Aufgabenformate umfassen bspw. Multiple/Single Choice, Wahr-/Falschaussagen, Zuordnungen, usw., halb-offene hingegen sind bspw. Lückentexte, kurze Antworten zu Fragen, Ausfüllen von Tabellen usw. Vgl. ROMMERSKIRCHEN (2019), 189–194. Eine Auswahl dieser *reading activities* speziell für den LU bietet MESKE (2017), 88–97.

die Lehrkraft zum Zweck der transphrastischen Dekodierung. Anstelle des Lehrervortrags sollte diesmal aber eine professionelle Vertonung eingesetzt werden.

Die Wahl fiel auf Carl ORFFS *Catulli Carmina* – für CAT. 5 entsprechend *Actus I, II: Vivamus, mea Lesbia, atque amemus*, interpretiert von Eugene ORMANDY. Das Stück erfüllt eine Vielzahl der oben beschriebenen, audiotekhnischen und sprachtheoretischen Anforderungen an Hörverstehentexte. Zudem schafft es durch sein für die Lernenden ungewohntes Genre (szenische Kantate) und durch seine melodische Variation ein größeres Hörinteresse. Hinzu kommt, dass das Stück – wie jede Art von Rezeption – eine (in diesem Fall musikalische) Interpretation des Textes durch den Komponisten darstellt, der ihn bewusst melodisch ausgestaltet, Textpassagen mit Pausen versieht, Verse wiederholt usw. Dies kann dem Verstehensprozess der Rezipierenden dienlich sein, indem die von ihnen parallel zum Hörvorgang entwickelten Textdeutungshypothesen durch die musikalische Ausgestaltung in eine inhaltsadäquate Richtung gelenkt werden können. Hat die erste Strophe beispielsweise eine ernsthafte Stimmung und wird langsam vorgetragen, könnte damit der Forderung des lyrischen Ichs an Lesbia, das Leben und die Liebe auszukosten (*vivamus, mea Lesbia, atque amemus*, V. 1), Nachdruck verliehen oder aber

*rum*, V. 2). Eine mehrfache Wiederholung bestimmter Phrasen verweist auf ihre mögliche Schlüsselstellung in der Gesamtbedeutung des Textes, etwa wenn ORMANDY dreimal *da mi basia* (V. 7) singt und damit klar wird, dass es sich um ein Kussgedicht handelt.

Vor der eigentlichen Hörverstehensübung (*pre-Phase*) wurde den Lernenden das Gedicht *Die Küsse* von Gotthold Ephraim LESSING vorgestellt. LESSINGS Gedicht ist eine Hommage an CAT. 5, die sich hauptsächlich an Inhalten aus CAT. 5,7–13 orientiert. Ähnlichkeiten zwischen den Gedichten bestehen etwa darin, dass jemand Missgünstiges die Küsse zwischen lyrischem Ich und seiner Geliebten zu zählen versucht und das lyrische Ich durch eine unzählbare Anzahl von Küssen dies zu verhindern sucht. In beiden Gedichten werden außerdem die Geliebten namentlich genannt – bei LESSING ist es Laura, bei CATULL (erstmal seit CAT. 2 u. 3) Lesbia. Durch LESSINGS Gedicht haben die Lernenden schnell den Bezug zur aktuellen Lektüre hergestellt und zwei wesentliche Hypothesen bezüglich des neuen *carmen* entwickelt: Sie würden nun erfahren, wer die *puella* des lyrischen Ichs aus den vorangegangenen *carmina* ist und ein weiteres Liebesgedicht, vermutlich ein Kussgedicht, kennenlernen.

Für den ersten Hörauftrag (*while-Phase*) erhielten die Lernenden den lateinischen Text in

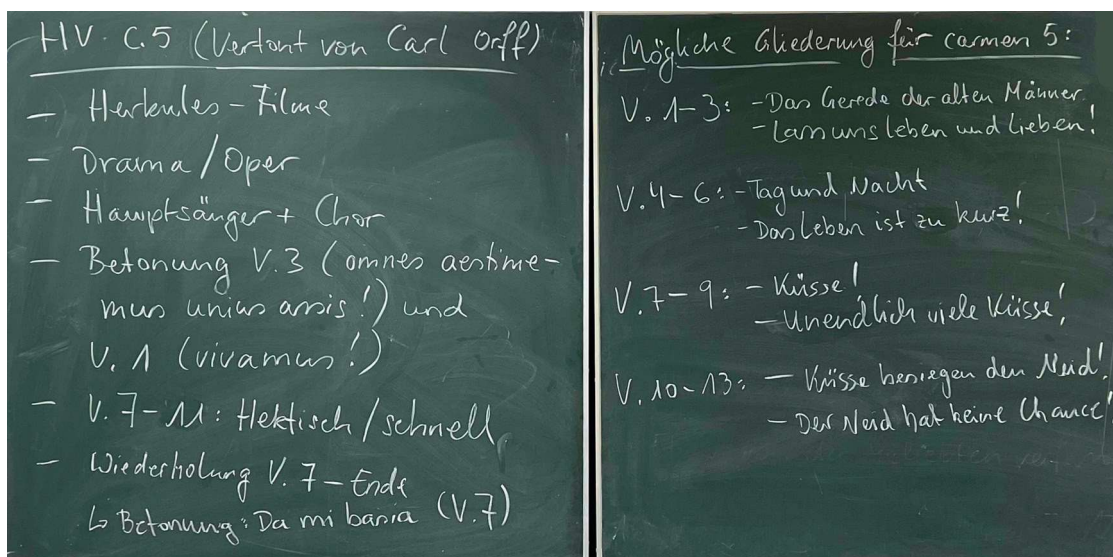


Abb.: Tafelbild zu ersten Höreindrücken und Gliederung.

auf die konservative Haltung der älteren Generation verwiesen werden, die ein solch offenes Ausleben verpönt (*rumoresque senum severio-*

schriftlicher Form und wurden gebeten, sich während des Hörvortrags Notizen in Form von Gedankenblasen um den Text herum zu ma-



chen.<sup>11</sup> Aufgeschrieben werden sollte alles, was ihnen während des ersten Höreindrucks durch den Kopf ging. Nach Ablauf des Vortrags wurden die Ergebnisse an der Tafel gesammelt. Im zweiten Durchlauf sollten die Lernenden sich um eine Gliederung bemühen, d. h. sie sollten nun genauer darauf achten, welche thematischen Einheiten das *carmen* bietet. Auch dies wurde an der Tafel gesichert und gemeinsam evaluiert.

#### 4. Ertrag der Hörverstehenserprobung

Bereits zu Beginn des Hörvortrags zeigte sich eine große Motivation bei den Lernenden, sich genauer mit dem neuen lateinischen Text (und dem Format!) auseinanderzusetzen. Auch Lernende, die häufig Vokabelschwierigkeiten haben und deshalb sehr selten in Phasen der Texterschließung und Übersetzung einen Beitrag leisten, meldeten sich zu Wort. War der professionelle Vortrag anfangs noch ungewohnt und führte zu gewissen Irritationen bei den Lernenden, rief gerade dies doch schnell auch eine sehr aufmerksame Haltung bei ihnen hervor. So konnten sie die grundlegenden Aussagen der ersten Strophe (= V. 1–3), wie etwa das Programm des *carmen* (V. 1: *vivamus*) oder, dass das lyrische Ich wenig auf das Gerede der Älteren gibt (V. 3: *omnes aestimemus unius assis*), schnell nachvollziehen. Etwas anspruchsvoller für die Lernenden, weil abstrakter formuliert, war die zweite Strophe (= V. 4–6), in der das lyrische Ich seine programmatische Forderung an Lesbia mit der Vergänglichkeit des Menschen begründet. Die Entschlüsselung dieser Textstelle erforderte einen detaillierteren Blick, der daher auf den zweiten Hördurchlauf vertagt wurde. Als ähnlich schwierig empfanden die Lernenden auch den Hauptteil des Kussgedichtes, also die dritte und vierte Strophe (= V. 7–9 bzw. 10–13). Denn abgesehen von der unübersichtlichen, pleonastischen Aufzählung der Küsse gewinnt die Vertonung hier derart an Tempo und Hektik, dass ein korrektes Nachverfolgen des Textes für ungeübte Lateinlesende eine He-

erausforderung darstellt. Dennoch haben die Lernenden auch hier mithilfe der mehrfachen Wiederholung der Phrase *da mi basia* (V. 7) schließlich die wesentliche Textaussage verstanden: Es geht ums wilde Küssen.

Nachdem die ersten Höreindrücke gesammelt und sortiert festgehalten wurden, sollten die Lernenden für den zweiten Hördurchlauf auf Details im Vortrag achten, um eine Gliederung des *carmen* in Sinnabschnitte samt Zwischenüberschriften zu entwickeln. Dies gelang den Lernenden mithilfe des bereits erarbeiteten groben Textverständnisses recht schnell. Hilfreich war ebenso, dass die Vertonung Pausen nach den Versen 3, 6 und 9 macht und die so entstehenden Strophen durch verschiedentliche melodische Ausgestaltung ihre eigene Stimmung haben (bis V. 3 eher ernst, bis V. 6 bedrückt oder bedeutsam, bis V. 13 sehr heiter). Zudem machten die Lernenden diesmal vermehrt Gebrauch von Vokabelhilfen am Textrand oder griffen auf ihren lateinischen Wortschatz zurück. Nachdem die Bedeutung von Vers 4 (*soles occidere et redire possunt*) diskutiert und als Metonymie für den Tag-/Nachtrhythmus identifiziert wurde, konnten sie so den bislang unverständlichen Zusammenhang der nachfolgenden Versausagen (vgl. V. 5–6) entschlüsseln (der Verlauf von Tag und Nacht ist ewig, das menschliche Leben aber nicht). Auch eine Unterteilung der Verse 7–13 in zwei Strophen anhand des Konnektors *dein* (V. 10) sowie des Wechsels zum Verb *conturbabimus* (V. 11) konnten sie so begründen. Die anfängliche Verwirrung über die Textaussage in diesen Versen, die aus der Vielzahl von Aufzählungen sowie dem komplexen Satzbau in den Versen 10–13 entspringt und durch ORFF bewusst musikalisch verstärkt wird, wich damit einem strukturierteren und detaillierteren Textverständnis, welches sich letztlich in folgendem Gliederungsvorschlag niederschlug:

V. 1–3: Lass uns leben und lieben!

V. 4–6: Das Leben ist zu kurz!

V. 7–9: Unendlich viele Küsse!

V. 10–13: Der Neid hat keine Chance!

11 Dass die Lernenden in der Erprobung den Text schriftlich vorgelegt bekamen, widerspricht eigentlich den Gepflogenheiten im modernen Fremdsprachenunterricht, in dem Lernende den Text (abgesehen von begründeten Ausnahmen) ausschließlich auditiv rezipieren sollen; vgl. ROMMERSKIRCHEN (2019), 204–205. Im LU ist dieser Umstand allerdings aus mehreren Gründen vernachlässigbar: Erstens wird Latein nach wie vor nicht aktiv gesprochen, daher müssen die Lernenden hierzu auch nicht befähigt werden. Zweitens stünden Lernende dadurch, dass Latein nicht gesprochen wird, im LU vor einer noch größeren Herausforderung als im Unterricht moderner Fremdsprachen, in dem der aktive Sprachgebrauch den Unterricht prägt. Die bloße auditive Vermittlung des Textes könnte für die Intention des Hörverstehens im LU also kontraproduktiv sein. Drittens sollte das Hörverstehen v. a. der Dekodierung dienen, die schwerpunktmäßige Auseinandersetzung mit dem Schrifttext während der Rekodierung also erleichtern.

Dieses Textverständnis hatte zunächst einen vorläufigen, hypothetischen Charakter, sodass sich die Notwendigkeit ergab, es mittels einer anschließenden Übersetzungsphase in der Folgestunde zu überprüfen.

## 5. Fazit

In der Erprobung wurde deutlich, dass das Hörverstehen vor allem ein hohes Motivationspotential für Lernende hat: Hörverstehensübungen bieten eine willkommene Abwechslung für den sonst schrifttextlich orientierten LU und ermöglichen Lernenden zu erfahren, wie lebendig die totgeglaubte Sprache Latein sein kann – auch in ihrem Fortdauern in der Rezeptionsgeschichte. Zudem kann das Hörverstehen, einen sinnunterstützenden Vortrag vorausgesetzt, Lernenden mit Schwächen im Lateinischen dabei helfen, einen leichteren Zugang zum fremden Text zu erlangen und sich besser am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, sofern sie durch zielgerichtete Aufgabenstellungen angeleitet werden und ihnen der Zusammenhang der jeweils erfolgenden Schritte im Hörverstehensprozess klar ist. Ferner kam den Lernenden zugute, dass sie anfangs ganz ungefiltert ihre Höreindrücke äußern durften und somit nicht Gefahr liefen, vermeintlich falsche Beiträge zu äußern. Das Hörverstehen ließ die Lernenden zwar auch über komplexere Textpassagen ‚stolpern‘, aber hierdurch wurden sie gleichsam motiviert, sich eingehender mit diesen Passagen auseinanderzusetzen – vermutlich ist es der Diskrepanz zwischen unmittelbaren Höreindrücken und fehlendem Textwissen zu verdanken, dass die Lernenden den Textinhalt umso mehr verstehen wollten. Folglich konnten sich schon vor der eigentlichen Übersetzung Diskussionen über einzelne Textpassagen sowie deren Bedeutung für die Gesamtaussage des Textes ergeben und damit Ko-Konstruktionsprozesse unter Lernenden in Gang gesetzt werden. Und auch, wenn an solchen Stellen kein befriedigendes, erstes Textverständnis zustande kam, ließen sie sich als Anlass zur weiteren Übersetzung des Textes verwenden. Eines zeigt die Erprobung in jedem Fall: Durchdacht angelegt kann Hörverstehen ein schüleraktivierender und motivierender Weg sein, gemeinsam mit Lernenden die Bedeutung lateinischer Texte auf globaler Ebene zu erschließen.

## Literatur und Internetquellen

- C. Valerii Catulli Carmina recognovit brevique adnotatione critica instruxit R. A. B. MYNORS. Oxford 1958.
- BEYER, A. / SCHAUER, M. / KIPF, S.: Sprachkompetenz. In: JESPER, U. / KIPF, S. / RIECKE-BAULECKE, Th. (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten. Hannover 2021, 95–110.
- HORSTMANN, H.: Arbeit mit Film- und Tondokumenten zur Unterstützung des Hör(seh)verstehens. In: KORN, M. (Hrsg.): Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2018, 128–136.
- KUHLMANN, P. (Bearb.): Catull: Carmina. Stuttgart / Leipzig 2016.
- KUHLMANN, P.: Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen 2009.
- KUHLMANN, P.: Textverstehen. In: KORN, M. (Hrsg.): Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2018, 29–38.
- LESSING, G. E.: Gedichte. Sammlung Hofenberg. Berlin 2014.
- MESKE, I.: While-reading activities zur Feststellung und Sicherung von Textverständnis in Prüfung und Alltag. In: AU 60,4+5 (2017), 88–97.
- ROMMERSKIRCHEN, B.: Englisch kompetent unterrichten. Ein Leitfaden für die Praxis. Helbling / Innsbruck / Esslingen / Bern-Belp 2019.
- THALER, E.: Englisch unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden. Berlin 2012.
- WIEBER, A.: Antike im Ohr. Zur Hörkultur im altsprachlichen Unterricht. In: AU 56,2 (2013), 3–13.