



LANDESVERBAND
BERLIN-BRANDENBURG
IM DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBAND

LATEIN UND GRIECHISCH IN BERLIN UND BRANDENBURG



© Musée du Louvre, Paris

ISSN 0945-2257

JAHRGANG LXVIII / HEFT 2-2024

Mitteilungsblatt des Landesverbandes Berlin und Brandenburg im Deutschen Altphilologenverband (DAV)

HERAUSGEBER

Der Vorstand des Landesverbandes

1. VORSITZENDER

Dr. Jan Bernhardt · Canisius-Kolleg
jan.bernhardt@davbb.de

2. VORSITZENDE

StR Andrea Weiner · a-weiner@t-online.de
StR Gerlinde Lutter · g1lutter@aol.com

BEISITZER

StR Wolf-Rüdiger Kirsch

KOMMUNIKATION UND ÖFFENTLICHKEITSARBEIT

StD Dr. Josef Rabl · Josef.Rabl@t-online.de

REDAKTION

Dr. Marcel Humar · m.humar@fu-berlin.de

KASSENWARTIN:

Peggy Klausnitzer · peggy.klausnitzer@t-online.de

VERBANDSKONTO

IBAN: DE51 1605 0000 3522 0069 75

BIC: WELADED1PMB

Mittelbrandenburgische Sparkasse

Namentlich gekennzeichnete Artikel müssen nicht unbedingt mit der Meinung des Vorstandes übereinstimmen. Anfragen bitte nur an die Schriftführung des Landesverbandes.
www.ccbuchner.de

INHALT

FACHDIDAKTISCHE ARTIKEL

- *Marc Kormmann:*
Wortschatzarbeit im Lateinunterricht – Anteile, Formen und Strategien 129
- *Stefanie Zimmermann:*
Antike Spiele neu entdeckt: Ein lebendiger Workshop am Felix-Mendelssohn-Bartholdy-Gymnasium 142

AUS DEM VERBAND

- Lebendige Antike 2025
»Escape Ro(o)m« 146

REZENSIONEN

- *Andrea Beyer:*
Rezension zum Band „KI-Bildung im Lateinunterricht – Ein schulpraktischer Leitfaden“ 148
- Impressum 153
- *Josef Rabl:*
Schöne Bücher für den Sommer 154

C. C. BUCHNER VERLAG · BAMBERG

LGBB.DAVBB.DE

Der Landesverband Berlin und Brandenburg im Deutschen Altphilologenverband

Der Landesverband Berlin und Brandenburg im DAV ist ein Fachverband der Fächer Latein und Griechisch an den Schulen und Universitäten in Berlin und Brandenburg.

Seit Jahren ist er einer der aktivsten Fachverbände in unseren Bundesländern. Mit Nachdruck vertritt er die Interessen der Alten Sprachen gegenüber Ministerien und Schulbehörden. Zugleich bringt er die Perspektive und den Bildungsbegriff unserer Fächer in den allgemeinen bildungspolitischen Diskurs ein.

Als Landesverband des DAV wirkt er aktiv an der bundesweiten Interessensvertretung der Alten Sprachen mit und unterstützt besonders die Bundeskongresse und die Medienarbeit.

Zahlreiche Fortbildungen und unser häufig erscheinender Newsletter unterstützen Sie in Ihrer Arbeit. In seiner bundesweit bekannten Zeitschrift *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg* bietet der Landesverband anregende Artikel und Informationen zum altsprachlichen Unterricht in der Region und auch darüber hinaus.

Besuchen Sie uns auf unserer Webseite: <http://lgbb.davbb.de/>

und freuen Sie sich auf eine abwechslungsreiche Lektüre!

Zahlreiche Fortbildungen mit hohen Teilnehmerzahlen belegen die Einsatzbereitschaft und das Interesse der Unterrichtenden an den Themen, die der Landesverband jedes Jahr auswählt. Kooperationen mit Berliner Museen, Schulbuchverlagen und den Universitäten der Region bereichern das Angebot. So gibt es z. B. spezielle Führungen, die Universität Potsdam lädt jedes Jahr zum Latein- und Didaktik-Tag ein, Freie Universität und Humboldt-Universität veranstalten mit dem DAV die »Dialogi Berolinenses«, in denen abiturrelevante Themen von namhaften Referenten aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik behandelt werden.

Das Vorstandsteam freut sich über Ihr Interesse und steht Ihnen für alle Fragen rund um die Alten Sprachen in Berlin und Brandenburg gern zur Verfügung. Werden Sie Mitglied und unterstützen Sie uns bei der gemeinsamen Arbeit für den altsprachlichen Unterricht in Berlin und Brandenburg! → einen Antrag dazu finden Sie auf der 3. Umschlagseite.



DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

Wortschatzarbeit im Lateinunterricht – Anteile, Formen und Strategien

Marc Korrmann

1. Didaktische Begründung der Wortschatzarbeit

Wortschatzarbeit ist ein Grundstein des Sprachenlernens und wird im Unterricht doch viel zu häufig ausschließlich auf das häusliche Lernen und die schulische Überprüfung in Form von Vokabeltests verschoben, für die meist nur einen Tag vorher aus Listen gelernt wird.¹ Dieses Vorgehen ermöglicht natürlich kein nachhaltiges Lernen.² Dabei ist die Bedeutung von Wortschatzarbeit für das erfolgreiche Lernen und Anwenden einer Sprache nicht zu unterschätzen, weshalb Unterrichtszeit in die Wortschatzarbeit gut investiert wäre, um aversiven Emotionen und Frustration vorzubeugen.³ Außerdem gibt es viele abwechslungsreiche Methoden, mit denen sich motivierendes Lernen am Gegenstand gestalten lässt, wodurch Zugänge an und zur Sprache geschaffen werden können, die auch sprachbildend wirksam sein können.⁴

Andrea Beyer hebt besonders das theoretische Konstrukt des mentalen Lexikons als bedeutsam für die Praxis des Lateinunterrichts hervor.⁵ Der Wortschatz ist hier nicht als Liste, sondern vernetzt auf mehreren Repräsentationsebenen (Kon-

zept, Funktion, Form) angeordnet. Knotenpunkte lexikalisch-semantischer Relationen verbinden Zellnetze zu größeren zusammenhängenden Zellverbänden, die in mehrere kognitive Teilnetze gegliedert sind. Die Anbindung eines Wortes erfolgt über kognitive Wahrnehmungs- und Assoziationsprinzipien, die es bei einer methodischen Wortschatzarbeit anzusprechen gilt. Zur Aktivierung eines Knotens braucht es dann noch eine ausreichende Frequenz der Wiederholung, um die Ge-

- 1 Tom van de Loo, Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven und schulische Praxis, *Pegasus-Onlinezeitschrift XVI* (2016), S. 131–151, dort S. 146. Die vorliegende Arbeit ist als Lernforschungsprojekt im Rahmen des Praxissemesters an einem Berliner Gymnasium entstanden. Ich danke meinem Betreuer Prof. Dr. Stefan Kipf und Dr. Marcel Humar für ihre Anregungen und die Unterstützung bei der Veröffentlichung sowie allen Kolleg*innen, die dieses Projekt durch ihr Interesse am Thema und ihre Offenheit für Hospitationen stets gefördert haben. Der Verfasser kann unter der E-Mail-Adresse m.korrmann@hu-berlin.de kontaktiert werden.
- 2 Andreas Hensel, Impulse für eine zeitgemäße Wortschatzarbeit im altsprachlichen Unterricht, *AU* 61, 2 (2018), S. 2–11, dort S. 3.
- 3 Andrea Beyer, Wortschatzkompetenz, in Ulf Jesper, Stefan Kipf, Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten*, Hannover 2021, S. 111–127, dort S. 111.
- 4 Dazu Katrin Siebel, Wortschatzarbeit, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, *AU* 61, 6 (2018), S. 34–41.
- 5 Vgl. Andrea Beyer, Wortschatzkompetenz, S. 113. Zum mentalen Lexikon und den daraus abzuleitenden Folgen für Wortschatzdidaktik und -methodik s. auch Andrea Beyer, Wortschatzwerb, in Stefan Kipf, Markus Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht*, Tübingen 2023, S. 917–929, dort S. 919–925.

schwindigkeit und Zuverlässigkeit des Abrufs einer Vokabel zu steigern, damit Lernende automatisch und einwandfrei mit dem Wortschatz umgehen können.⁶ Da das semantische Gedächtnis, in dem auch das mentale Lexikon verortet ist, nicht ohne Kontext auskommt,⁷ ist die Forderung nach dem Primat einer mit Grammatik und Weltwissen verknüpften Wortschatzarbeit nachvollziehbar, da sie als Zugang zur antiken Welt zu begreifen ist.⁸ Wortschatzarbeit ist also in die Textarbeit eingebettet und „mit allen anderen Bereichen im System Sprache (z. B. mit Morphologie, Syntax, Stilistik)“ verknüpft, weil Vokabeln im Text meist in flektierten Formen erscheinen sowie „syntaktisch und semantisch durch den Kontext determiniert“ sind.⁹ Ein zentrales Problem des Lernwortschatzes der Lateinlehrbücher ist die geringe

Umwälzung des Vokabulars,¹⁰ deren kognitionswissenschaftliche Relevanz bereits unter dem Begriff „Frequenz“ erläutert wurde. Eine stichprobenartige Untersuchung von Tom van de Loo¹¹ hat gezeigt, dass einige Wörter im gesamten Lehrbuch *Cursus* nur ein- oder zweimal vorkommen, wobei nicht einmal alle in den Vokabellisten mitzulernenden Bedeutungen benutzt werden und daher auf Vorrat gelernt werden müssen. Diese Praxis ist allein schon nach den kognitionswissenschaftlichen Erkenntnissen zur Funktionsweise des mentalen Lexikons abzulehnen; erst ab einer Häufigkeit von etwa 20 Wiederholungen könne nämlich von nachhaltigem Lernen gesprochen werden.¹² Ein weiteres Defizit des Listenlernens besteht in der Polysemie lateinischer Wörter, die vor allem bei Verben untrennbar mit der Syntax verknüpft ist, wie beispielsweise die unterschiedliche Kasusreaktion von *consulere* für die verschiedenen Bedeutungen zeigt.¹³ Außerdem werden Wortgleichungen Begriffen wie z. B. *virtus*, *pietas* oder *familia* nicht gerecht, da sie kaum die fremdkulturellen Schemata abzubilden vermögen, die ihnen zugrunde liegen.¹⁴ In einer mit Grammatik und Weltwissen verknüpften Wortschatzarbeit lassen sich also nicht nur die oftmals von heutigen Konzepten abweichenden antiken Konzepte eines Wortes thematisieren, sondern auch die grammatische Struktur reflektieren, die von einem Wort ausgeht und somit die Struktur ganzer Sätze maßgeblich mitbestimmt. Da viele Schüler*innen zudem über das Herausschreiben von Vokabeln an die Übersetzung eines Textes herangehen, liegt in ihnen der Schlüssel für einen kompetenten Umgang mit dem

6 Andrea Beyer, Wortschatzkompetenz, S. 115.

7 Maria Große, Katrin Siebel, Stefan Kipf, Zweitspracherwerb und lateinische Unterrichtspraxis, in Stefan Kipf (Hrsg.), *Integration durch Sprache*, Bamberg 2014, S. 59–112, dort S. 62 betonen darüber hinaus zu Recht die Notwendigkeit von semantischen und grammatischen (z. B. Angabe des definiten und indefiniten Artikels und der Pluralbildung bei Substantiven) Kontextualisierungen für DaZ-Lernende anstelle der Vermittlung von Einzelformen.

8 Andrea Beyer, Wortschatzkompetenz, S. 115, 117; vgl. Hans-Joachim Glücklich, *Lateinunterricht. Didaktik und Methodik*, Göttingen [1978] ²2008, S. 119–122, dort S. 119: „Isolierte Vokabelkenntnisse haben keinen Sinn.“

9 Edith Schirok, Wortschatzarbeit, in Marina Keip, Thomas Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein*, Göttingen [2010] ⁴2019, S. 15–38, dort S. 15.

10 Tom van de Loo, Wortschatzarbeit, S. 134; Edith Schirok, Wortschatzarbeit, S. 15.

11 Tom van de Loo, Wortschatzarbeit, S. 134–137.

12 Tom van de Loo, Wortschatzarbeit, S. 143.

13 Tom van de Loo, Wortschatzarbeit, S. 137 f.

14 Tom van de Loo, Wortschatzarbeit, S. 139 f.; Peter Kuhlmann, Henning Horstmann, *Wortschatz und Grammatik üben. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht*, Göttingen 2018, S. 30.

dargebotenen sprachlichen Material.¹⁵ Ein kompetenter Umgang mit dem Wortschatz setzt folglich Methoden der Einführung, Übung und Überprüfung von Vokabeln voraus, die unter Berücksichtigung wesentlicher Einflussgrößen auf die Gedächtnisleistung geeignet erscheinen. Dazu zählen das Abrufintervall, die Listenlänge und serielle Position (Informationen zu Beginn und am Ende einer Liste werden besser behalten), die Verarbeitungstiefe, die Studierzeit, die Encodierspezifität (besserer Informationsabruf bei ähnlichem Lern- und Abrufkontext), die Unverwechselbarkeit und die Methode und Häufigkeit des Testens. Außerdem sind Ordnungs-, Elaborations- und Wiederholungsstrategien¹⁶ Beachtung zu schenken, die sich auch in den vielfältigen Übungsformaten in didaktischer Literatur¹⁷ und vermehrt auch im Zusatzmaterial gängiger Lehrwerke (z. B. die Wortschatzhefte der neu gestalteten Reihe *prima*)¹⁸ widerspiegeln. Konkret sollte sich also eine systematische, ritualisierte, explizite und reflexionsbasierte Wortschatzarbeit¹⁹ während der Unterrichtszeit in einer einführenden Semantisierung,²⁰ Übungen mit Wort-, Sach-, Morphem- und syntaktischen Feldern, Rondogrammen, Synonymen und Antonymen, Visualisierungen, Wortnetzen, Fremd- und Lehnwörtern, Sprachvergleichen, Eselsbrücken, Vokabelgeschichten und Mischtexten sowie zur Monosemierung polysemer Vokabeln und entsprechenden kompetenzorientierten Testaufgaben niederschlagen, die den Wortschatz in semantischen und grammatischen Kontexten überprüfen.²¹ Dazu erscheinen die „Rückführung flektierter Formen auf

das Lemma“ und die Aufforderung zur Übersetzung von Vokabeln aus dem Kontext, z. B. aus dem behandelten Lektionskontext, und in Kollokationen geeignet.²²

Der Aufbau von Wortschatzkompetenz nach Andrea Beyer muss demnach von einem weitgefassten Wortschatzbegriff ausgehen und auf eine Verbesserung der kontextangemessenen Abrufleistung abzielen.²³ Sie ist die Grundlage für eine erfolgreiche Texterschließung und Übersetzung. Im Zusammenhang mit dem Aufbau und Erhalt von Lernmotivation erscheint es aus didaktischer Perspektive unerlässlich, dass Schüler*innen sich im Unterricht deklaratives Wissen über Lernstrategien aneignen, prozedurales Wissen internalisieren und dabei ihren

15 Vgl. Peter Kuhlmann, Henning Horstmann, *Wortschatz und Grammatik üben*, S. 29.

16 Eine detaillierte Auflistung vorzüglicher Anregungen bietet Andrea Beyer, *Wortschatzkompetenz*, S. 119–121.

17 Bspw. Andreas Hensel, *Impulse*, S. 2–11; Peter Kuhlmann, Henning Horstmann, *Wortschatz und Grammatik üben*, S. 29–54; Edith Schirok, *Wortschatzarbeit*, S. 15–38.

18 Stefan Beck, Stefanie Lohner, *prima. Wortschatztraining 1*, hrsg. v. Clement Utz, Andrea Kammerer, Bamberg 2021.

19 Andrea Beyer, *Wortschatzkompetenz*, S. 111. An eine reflexionsbasierte, die Sprachbewusstheit adressierende Wortschatzarbeit setzt auch der Vorschlag an, falsche Freunde – Wörter unterschiedlicher Sprachen, deren Phonetik sich sehr ähnlich ist, wobei sie aber eine andere Semantik aufweisen – durch Kontrastierung im mentalen Lexikon zu vernetzen, s. dazu Marcel Humar, *Alte, falsche Freunde – „false friends“ im Lateinischen und Griechischen als Methode bei der Wortschatzarbeit*, *LGEB* 68, 1 (2024), S. 18–20.

20 Edith Schirok, *Wortschatzarbeit*, S. 20–24.

21 Zahlreiche Anregungen finden sich bei Peter Kuhlmann, Henning Horstmann, *Wortschatz und Grammatik üben*, S. 31–54; Edith Schirok, *Wortschatzarbeit*, S. 24–31.

22 Peter Kuhlmann, Henning Horstmann, *Wortschatz und Grammatik üben*, S. 53 f.

23 Vgl. Andrea Beyer, *Wortschatzkompetenz*, S. 122.

Wortschatzerwerb durch exekutives und emotionales Wissen fachlich und emotional steuern, was wiederum eine wortschatzsensible Unterrichtsplanung von Seiten der Lehrkräfte voraussetzt.²⁴ Letztere besitzt vor dem Hintergrund der Feststellung von Peter Kuhlmann und Henning Horstmann, dass die Haltung einer Lehrkraft gegenüber den Lerngegenständen von den meisten Schüler*innen unbewusst übernommen wird, eine besonders hohe Bedeutung.²⁵ Auf jeden Fall sollte die Wortschatzarbeit im Unterricht „einen erkennbar hohen Stellenwert besitzen und nicht von der Lehrkraft als Nebensache abgetan werden“,²⁶ da es sich bei ihr um den elementaren Zugangskanal zum Spracherwerb und zum kompetenten Umgang mit der Sprache handelt.

2. Die Untersuchungsmethode

Angesichts der großen Bedeutung von Wortschatzarbeit für den Spracherwerb lohnt es sich zu prüfen, ob und wie Wortschatzarbeit im altsprachlichen Unterricht stattfindet. Mithilfe einer standardisierten Unterrichtsbeobachtung, die auf der Grundlage der vorgestellten Prinzipien und Methoden eines wortschatzsensiblen Lateinunterrichts durchgeführt wird, können Schulen intern und kollegial ihre aktuelle Unterrichtspraxis evaluieren, um über die Erhebung der auf explizite Wort-

schatzarbeit verwendeten Unterrichtszeit und der dabei eingesetzten Methoden bestehende Potenziale zu erkennen. Davon ausgehend lassen sich neue Entwicklungsziele für einen wortschatzsensiblen Lateinunterricht definieren, deren Erreichen nach einem festgelegten Zeitraum durch eine erneute Evaluation überprüft werden kann. Wie eine solche Erhebung aussehen kann, wird im Folgenden anhand der Ergebnisse aus einer ungefähr einmonatigen Unterrichtsbeobachtung dargestellt, wobei die Auswahl der Stichprobe – im Rahmen von Unterrichtsbesuchen in der Mittelstufe – zufällig erfolgte. Der eingesetzte Beobachtungsbogen sieht ein Kategoriensystem vor, das zunächst zwischen der Einführung und Überprüfung einerseits und der Übung von Wortschatz andererseits trennt. Einführung und Überprüfung werden zusammengefasst, weil die Einführung von Vokabeln in der Mittelstufe in der Regel an der jeweiligen Liste zur behandelten Lektion des Begleitbandes stattfindet, die dann wiederum in einer späteren Überprüfung in Form von Vokabeltests geprüft wird. Dabei sind dieselben Items für die Beobachtung relevant, nämlich ob die Einführung und Überprüfung in Einzelformen und Wortgleichungen oder in Kollokationen und Phrasen stattfindet und welche Listenlänge jeweils zugrunde gelegt wird. Davon ist die Übung zu trennen, für die in der didaktischen Literatur überwiegend eigene Aufgabenformate und Methoden im Zusammenhang mit Ordnungs-, Elaborations- und Wiederholungsstrategien beschrieben werden, die sich nur manchmal mit Einführungs- und Überprüfungsmethoden überschneiden.

24 Entsprechende Prinzipien sind übersichtlich zusammengefasst bei Andrea Beyer, Wortschatzkompetenz, S. 123.

25 Vgl. Peter Kuhlmann, Henning Horstmann, Wortschatz und Grammatik üben, S. 33.

26 Peter Kuhlmann, Henning Horstmann, Wortschatz und Grammatik üben, S. 33.

Die Kategorisierung der Beobachtung in Einführung/Überprüfung und Übung ermöglicht empirische Aussagen darüber, in welchem Bereich Wortschatzarbeit stattfindet und wie lange und mit welchen Methoden sie jeweils betrieben wird. Freie Anmerkungen im Beobachtungsbogen ermöglichen zusätzliche Beobachtungen wie z. B. die Zuordnung der beobachteten Wortschatzarbeit zu einer Unterrichtsphase (Einstieg, Mitte, Schluss), um bei der Auswertung Rückschlüsse auf eine typische Stellung von Wortschatzarbeit im Stundenverlauf ziehen zu können.

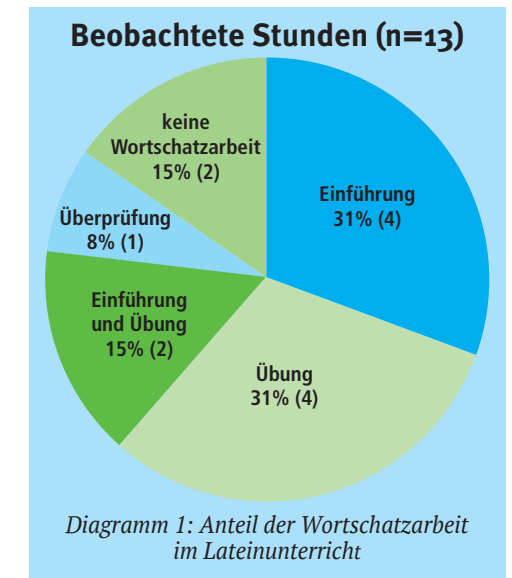
3. Auswertung des Projekts

3.1. Anteil der Wortschatzarbeit am Lateinunterricht

Insgesamt wurde eine Stichprobe von $n = 13$ Einzel- oder Doppelstunden erhoben, wobei in 11 von 13 Fällen Wortschatzarbeit nach den definierten Kategorien stattgefunden hat. Das macht einen Anteil von immerhin $11 \div 13 = 84,6\%$ aus, der somit auf eine regelmäßige Wortschatzarbeit hindeutet. Keine Wortschatzarbeit wurde nur in $2 \div 13$ Unterrichtsstunden = $15,4\%$ beobachtet.

Ausgewogene Anteile von jeweils $4 \div 13 = 30,8\%$ nehmen dabei die Einführung und die Übung von Wortschatz ein, in weiteren $2 \div 13 = 15,4\%$ der beobachteten Stunden hat sowohl eine Einführung als auch eine Übung von Wortschatz stattgefunden. Folglich kann in $10 \div 13 = 76,9\%$ der Stunden Einführung oder Übung von Wortschatz beobachtet werden, wobei Einführung und Übung zwar dieselbe Frequenz aufweisen, sich aber in den je-

weils angewandten Methoden und auch im zeitlichen Aufwand unterscheiden, da Übungsphasen häufig länger ausfallen als Einführungsphasen. In einem weiteren Fall konnte außerdem eine Überprüfung von Wortschatz in der Form eines klassischen Vokabeltests mit einer Liste von Grundformen, zu denen die Stammformen und eine Bedeutung genannt werden sollten, beobachtet werden. Das ergibt einen Anteil von $1 \div 13 = 7,7\%$. Die Ergebnisse sind in Diagramm 1 zusammengefasst:



3.2. Stundenanteile der Wortschatzarbeit im Lateinunterricht

Aus Diagramm 2 geht hervor, dass die Berücksichtigung der jeweils auf Einführung oder Übung verwendeten Unterrichtszeit in der Untersuchung zu dem Ergebnis geführt hat, dass Wortschatzarbeit zu

6÷11 = 54,5% nur ein Stundenanteil von ≤10% eingeräumt wird. Positiv betrachtet heißt das aber auch, dass die regelmäßige oder sogar ritualisierte Implementierung von Wortschatzarbeit in den Lateinunterricht überhaupt nicht viel Zeit beanspruchen muss, um ein somit auch für die Schüler*innen sichtbarer und bedeutsamer Teil des Unterrichts zu sein.²⁷ Des Weiteren wird deutlich, dass es zwar genauso oft Einführungs- wie Übungsphasen zum Wortschatz gibt, aber gerade die Einführungsphasen zeitlich eher einen geringen Stundenteil einnehmen.

Auch die beobachteten Wortschatzeinheiten, die Einführung und Übung kombinieren oder aufeinander folgen lassen, nehmen mit 11–50% stets mehr Zeit ein als reine Einführungsphasen. Außerdem wurde einmal eine ganze Unterrichtsstunde auf die Übung von Wortschatz verwendet, woraus hervorgeht, dass der von Barbara Todtenhaupt vorgeschlagene Stundentyp der Wortschatzstunde²⁸ in der Praxis der Wortschatzarbeit eine Rolle spielt, wenn auch nur vereinzelt in die Erarbeitung und Übung einer Lektion eingebunden.

Stundenanteile der Wortschatzarbeit im Lateinunterricht (n=11)

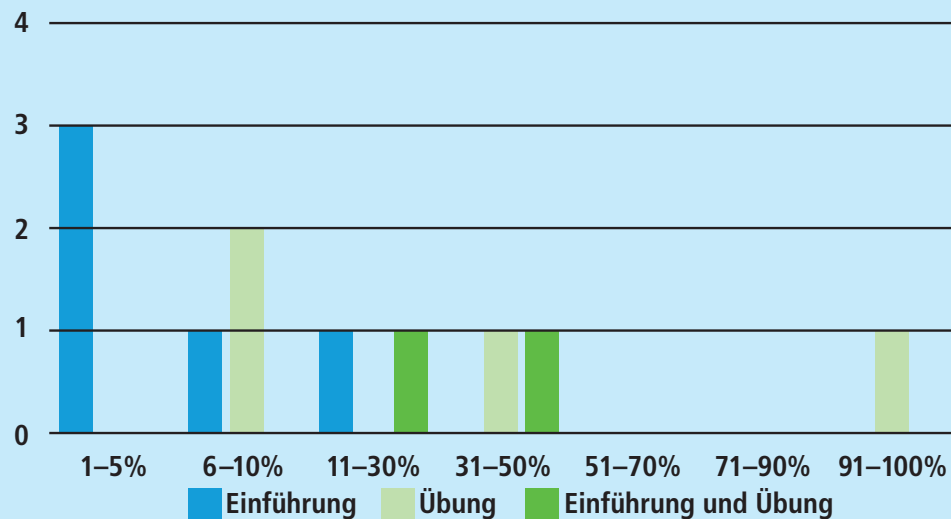


Diagramm 2: Stundenanteile der Wortschatzarbeit

27 Vgl. Peter Kuhlmann, Henning Horstmann, Wortschatz und Grammatik üben, S. 33.

28 Vgl. Barbara Todtenhaupt, *Ein neuer Stundentyp im altsprachlichen Unterricht: Die Wortschatzstunde* (Vortrag), 26. Aquilonia 2023 an der FU Berlin. Man könnte auch von einer Übungsstunde zum Wortschatz sprechen.

3.3. Einführung/Überprüfung von Wortschatz im Lateinunterricht

Die Beobachtungen ermöglichen auch Einblicke in die Methoden, die bei der Ein-

führung und Überprüfung von Wortschatz verwendet werden: In etwas mehr als der Hälfte der beobachteten Einführungen (4÷7 = 57,1%) wurde das neue Vokabular gemeinsam besprochen, wobei Konzept, Form und Funktion Berücksichtigung fanden.²⁹ Beispielsweise wurden polyseme (z. B. *petere*) und besonders vom kulturellen Kontext determinierte Vokabeln (z. B. *instituta* in Britannien) mithilfe von Kollokationen aus dem Lektionstext besprochen und die Abkürzungen der Grammatikspalte wurden aufgelöst und erklärt. Diagramm 3 zeigt, dass der Anteil an allen verwendeten methodischen Zugängen zur Einführung von Wortschatz bei 45% liegt. Manchmal wird der neue Wortschatz entweder nur von der Lehrkraft oder chorisch gelesen, um die korrekte Aussprache sowie Längen und Kürzen bewusst zu machen. Diese Methode wurde in 2÷7 = 28,6% der Einführungsphasen beobachtet, der Anteil an allen Einführungsmethoden liegt bei 22%. Ebenso verhält es sich mit dem als Hausaufgabe aufgegebenen Vokabellernen, wobei in beiden beobachteten Fällen immer nur ein kleiner Abschnitt der Lektion zu lernen war, wodurch der Umfang der aufgegebenen Vokabeln fast immer bei ca. 8 bis 15 Vokabeln liegt, aber eben nicht die ca. 30 bis 40 neuen Vokabeln einer Lektion gleichzeitig umfasst. Dabei richtete sich das Pensum nach der Einteilung der Abschnitte im Begleitband des in der Mittelstufe überwiegend verwendeten Lehrbuches *prima.*, welches das Vokabular in drei Abschnitte pro Lektion einteilt, die mit den Absätzen der Lektionstexte korrespondieren.³⁰ Die Einteilung des Lernwortschatzes in kleine Pakete erscheint deshalb sinnvoll, weil die Listenlänge eine

wesentliche Einflussgröße für die Gedächtnisleistung ist³¹ und eher zu einem dauerhaften und ritualisierten Lernprozess anregt als das einmalige Lernen aller Vokabeln am Stück. Dafür erscheint aber auch eine Reflexion mit den Schüler*innen über Lernprozesse und -strategien notwendig, um metakognitives Wissen aufzubauen und tatsächlich in eine selbstregulierte Lerntätigkeit zu überführen.³² Schließlich konnte auch eine Überprüfung von Wortschatz in Form eines klassischen Vokabeltests beobachtet werden, der anhand von Grundformen deren Stammformen und eine Bedeutung abfragt. Mit einem Anteil von 1÷7 = 14,3% an Einführungs- und Überprüfungsphasen und 11% an den beobachteten Einführungs- und Überprüfungsmethoden hat der Vokabeltest weiterhin die Funktion einer regelmäßigen Überprüfung, ohne dabei die Wortschatzarbeit zu dominieren oder Wortschatzarbeit gar auf die reine Testvorbereitung zu reduzieren. Stattdessen ergänzt er Einführungs- und Übungs-

29 Unter der Form einer Vokabel versteht man ihre lautliche Struktur, Schreibweise und Wortbildung, unter der Funktion ihre lexikalisch-syntaktischen Eigenschaften und unter dem Konzept ihre mit Weltwissen verknüpfte Bedeutung; vgl. Andrea Beyer, Wortschatzkompetenz, S. 114, 116. Dass der an dieser Stelle angegebene Anteil nicht mit dem im Kreisdiagramm zur „Einführung/Überprüfung von Wortschatz im Lateinunterricht“ ausgewiesenen Anteil übereinstimmt, liegt daran, dass in einigen der sieben beobachteten Stunden mehrere methodische Zugänge zur Einführung von Wortschatz genutzt wurden und in Diagramm 3 alle methodischen Zugänge zueinander in Beziehung gesetzt werden.

30 Als Beispiel kann Lektion 10 von Stefan Beck et al., *prima. Begleitband*, hrsg. v. Clement Utz, Andrea Kammerer, Bamberg 2021 herangezogen werden. Die insgesamt 32 neuen Vokabeln sind im Begleitband auf drei Abschnitte von 8, 11 und 13 Wörtern verteilt.

31 Andrea Beyer, Wortschatzkompetenz, S. 119.

32 Vgl. Andrea Beyer, Wortschatzkompetenz, S. 122.

Einführung/Überprüfung von Wortschatz im Lateinunterricht (n = 7)

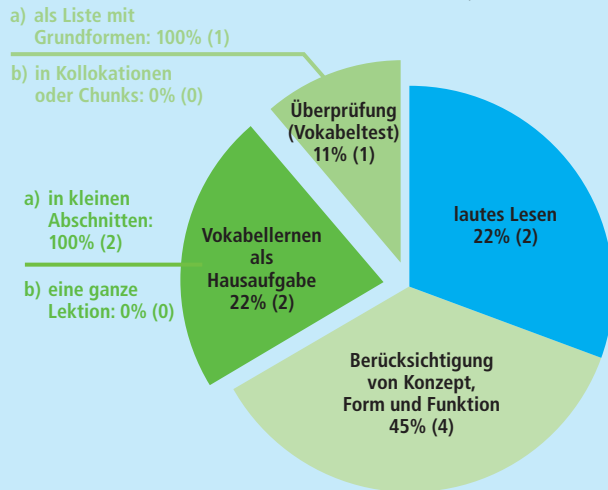


Diagramm 3: Aspekte des Einführens und Überprüfens bei der Wortschatzarbeit

einheiten zum Wortschatz und bildet somit in regelmäßigen, aber nicht häufigen Überprüfungen einen Teil des Unterrichtsgeschehens ab. Kritisch zu vermerken ist die Tatsache, dass die Vokabeltests nur als Liste mit Grundformen erscheinen und somit auf der Ebene von Wortgleichungen verbleiben, anstatt Kontexte aus dem Unterricht wie Kollokationen und Chunks aus dem Lektionstext oder andere Verarbeitungsstrategien aufzurufen und damit den Unterricht auch im Prüfungsformat adäquat abzubilden.

achteter Strategien höher als die Anzahl beobachteter Übungsstunden. Mit größter Häufigkeit von $4 \div 6 = 66,7\%$ wurde der Einsatz von Ordnungsstrategien beobachtet, während Einpräge-/Wiederholungsstrategien mit $2 \div 6 = 33,3\%$ eine eher untergeordnete, Abrufstrategien mit 0% überhaupt keine Rolle in der beobachteten Unterrichtspraxis spielten. Ebenfalls beliebt scheinen Elaborationsstrategien zu sein, die in der Hälfte der beobachteten Übungsstunden adressiert wurden. Diese Ergebnisse sind in Diagramm 4 dargestellt.

Eine genaue Analyse der in den Übungsformaten eingesetzten Strategien (Ein Übungsformat kann auch mehrere Teilstrategien zugleich ansprechen!) zeigt, dass unter den Ordnungsstrategien am häufigsten interlinguale und affektive

3.4. Übung von Wortschatz im Lateinunterricht

Für die Übung von Wortschatz beschreibt Andrea Beyer vier Strategien der nachhaltigen Speicherung und des erfolgreichen Abrufs von Wörtern,³³ die als Ordnungs-, Elaborations-, Einpräge-/Wiederholungsstrategien und Abrufstrategien auch den Beobachtungsbogen mit jeweils konkreten strategischen Übungsmöglichkeiten strukturieren. Da in den n = 6 Unterrichtsstunden mit Wortschatzübungen zum Teil mehrere Strategien angesprochen wurden, ist auch hier die Anzahl beobachteter

Übung von Wortschatz im Lateinunterricht: methodische Zugänge (n = 6)

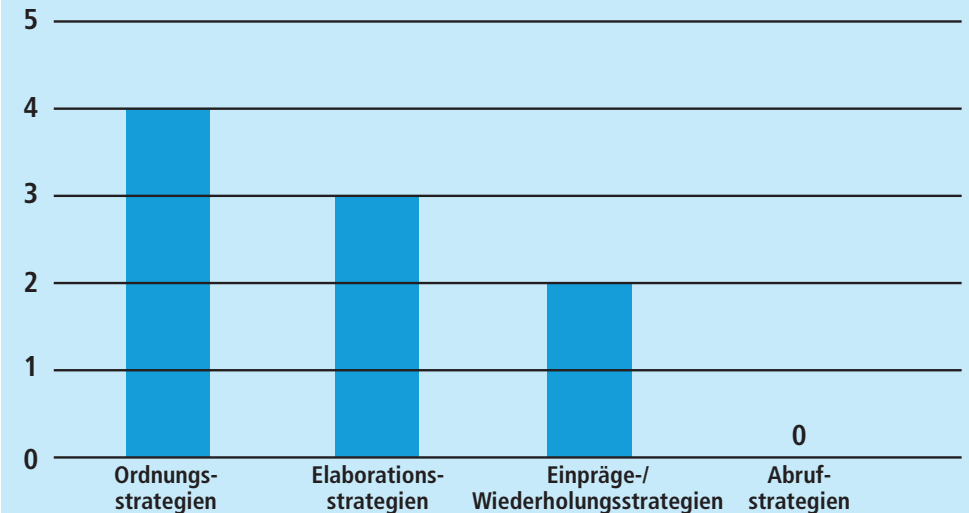


Diagramm 4: Übungstypen bei der Wortschatzarbeit

Strategien angesprochen wurden, die mit kontrastiven Sprachvergleichen sowie Emotionen und Konnotationen arbeiten. Auch die Merkmalsorientierung (Synonyme und Antonyme finden) wurde verwendet, während dagegen hierarchische, sachorientierte und phonetische Ordnungsstrategien nicht beobachtet wurden, wie Tabelle 1 zeigt.³⁴ Außerdem werden syntagmatische Ordnungsstrategien wie z. B. Kollokationen und Idiome häufig in die zur jeweiligen Lektion passenden Kontexte eingebettet oder mit lateinisch-deutschen Mischtexten neue Kontexte geschaffen, in denen Kollokationen, Idiome oder auch polyseme Wörter kontextangemessen zu übersetzen sind. Für diese und weitere Übungs- und Speicherstrategien

halten beispielsweise die Wortschatzhefte zum Lehrwerk *prima* zahlreiche Übungen auf je zwei Doppelseiten pro Lektion bereit. Unter den Elaborationsstrategien erfreuten sich vor allem das Auffinden von Eselsbrücken und Strategien zur episodisch-kontextuellen Strukturierung des Wortschatzes größerer Beliebtheit, während tendenziell aufwändigere oder nicht-schriftliche Formen wie kinästhetische, sensorisch-auditive und -taktile Strategien nicht umgesetzt wurden. Vergleichbar aufwändige und nicht-schriftliche Stra-

³⁴ Dafür dürften auch der kurze Beobachtungszeitraum von einem Monat und die kleine Stichprobe von n = 13 verantwortlich zeichnen, der lediglich einen kleinen Ausschnitt von Wortschatzarbeit abbilden vermag.

³³ Vgl. Andrea Beyer, Wortschatzkompetenz, S. 119–122.

Ordnungsstrategien		Elaborationsstrategien	
<p>✓</p> <p>interlingual (3) (Übersetzung, kontrastiver Sprachvergleich)</p> <p>affektiv (2) (Emotion, Konnotation)</p> <p>merkmalsorientiert (1) (Synonym, Antonym)</p>	<p>✗</p> <p>hierarchisch (Hyperonym, Homonym)</p> <p>sachorientiert (Wortfeld)</p> <p>phonetisch (Homonym, Reim)</p> <p>Wortfamilie (Wortbildung)</p>	<p>✓</p> <p>Eselsbrücken (2)</p> <p>episodisch (1) (Geschichte, Paraphrase etc.)</p> <p>kontextuell (1) (Phrase, Neustrukturierung)</p> <p>sensorisch-visuell (1) (Zeichnung etc.)</p>	<p>✗</p> <p>kinästhetisch (Pantomime, Rollenspiele etc.)</p> <p>emotional (Verknüpfung mit Erlebnissen)</p> <p>sensorisch-auditiv (Musik, Reim, Merkwers etc.)</p> <p>sensorisch-taktil (Anfassen von Realien)</p>
Einpräge-/ Wiederholungsstrategien		Abrufstrategien	
<p>✓</p> <p>passiv (2) (Aufschreiben, mündliche Abfrage; intensives Anschauen, Vorsprechen, lautes/leises Lesen)</p>	<p>✗</p> <p>kumulativ (neue Kontexte bilden)</p>	<p>✓</p>	<p>✗</p> <p>interaktiv (erfragen durch Umschreibung, z. B. Tabu, metasprachlich)</p> <p>nicht interaktiv (Hinweisreize aus anderen Strategien, z. B. Eselsbrücken, Bilder)</p>

Tabelle 1: Übersicht über verschiedene Strategien

tegien zur Übung des erfolgreichen Abrufens von Vokabeln (z. B. Spiele wie Tabu, metasprachliches Umschreiben, visuelle Impulse) wurden ebenfalls nicht beobachtet. Auch bei den Einpräge-/Wiederholungsstrategien wurden nur passive Strategien beobachtet, die nicht mit dem zeitlichen, aber eben auch dem positiven kognitiven Aufwand verbunden sind, aktiv und kumulativ neue Kontexte zu bilden. Stattdessen sind passive Strategien durch Abschreiben ins Vokabelheft oder gegenseitige mündliche Abfrage (z. B. aus dem Lehrbuch oder mit Tandembögen) kognitiv weniger aktivierend, lassen sich aber ohne

35 Vgl. Andrea Beyer, Wortschatzkompetenz, S. 121.

größeren Vorbereitungsaufwand in den Unterricht integrieren. Außerdem handelt es sich auch dabei um effektive Teilstrategien, die zur notwendigen Wiederholungsquantität (bzw. Frequenz/Umwälzung) beitragen, aber nicht auf die qualitative Verarbeitungstiefe der Wiederholungsvorgänge abzielen.³⁵

3.5. Nichts zu beobachten ist auch eine Beobachtung

Besonders aufschlussreich sind auch diejenigen Items, die nicht beobachtet wurden. Bereits herausgearbeitet wurde, dass qualitative Übungs- und Speicherungsstrategien, die zu einer mehrkanaligen und

tieferen kognitiven Verarbeitung beitragen, kaum oder gar nicht eingesetzt wurden (visuelle Strategien selten, auditive, taktile und kinästhetische nie). Auch die Einbettung von Wortschatzeinführungen und -übungen in authentische Kontexte erfolgt eher vereinzelt. Beispielsweise wird der Wortschatz in der Regel anhand der Vokabelliste im Begleitband besprochen, wobei aber die vom Lehrbuch gebotenen Kontexte selten aufgegriffen werden.³⁶ Die Besprechung dient scheinbar eher einem schnellen Erstkontakt, bei dem grammatische Besonderheiten oder unklare Konzepte und ungebräuchliche Übersetzungen geklärt werden, ohne dabei systematisch auf Kontexte zurückzugreifen. Dieses Vorgehen spiegelt sich in den Wortschatzüberprüfungen wider, die keine Kollokationen oder Chunks aus dem Lektionstext oder dem Begleitband aufgreifen, sondern Wortgleichungen in Grundformen abfragen. Somit fehlen in der Lern- und Überprüfungssituation authentische Kontexte, in denen die Entscheidung für eine passende Bedeutung getroffen und die meist flektierte Form erkannt werden muss. Dass diese Überlegungen letztlich auch bei der Übersetzung von Texten angestellt werden müssen, spricht für die Berücksichtigung der Repräsentationsebenen von Wörtern beim Testen, das damit auch der Encoderspezifität gerecht wird.³⁷ Kaum beobachtet wurde zudem die explizite Reflexion von Lernstrategien oder die davon ausgehende selbständige Anwendung und Auswahl von Lernstrategien, obwohl sie einfach und schnell an eine Übungsphase angeschlossen werden könnte, um metakognitives und exekutives Wissen für selbstre-

guliertes Lernen und damit einen wichtigen Teil von Wortschatzkompetenz aufzubauen und zu internalisieren.

3.6. Wortschatzarbeit in den Unterrichtsphasen

Schließlich wird in Diagramm 5 dargestellt, dass Wortschatzarbeit auffallend oft entweder zu Beginn der Stunde stattfindet und damit den Einstieg in ein Thema oder die Vorbereitung einer Erarbeitungsphase ermöglicht oder zur Gestaltung der Schlussphase zum Stundeneingangs eingesetzt wird. Nur $2 \div 13 = 15,4\%$ der beobachteten Wortschatzarbeit entfallen auf eine Erarbeitungs- oder Übersetzungsphase in der Mitte der Stunde, wobei es sich in beiden Fällen um kurze Einführungsphasen als Exkurse zu Konzepten von Wörtern gehandelt hat ($\leq 6\%$ Unterrichtszeit). Das lässt zwei positiv zu wertende Schlüsse zu: Erstens findet

36 Der *prima*. Begleitband bietet in Lektion 10 zu immerhin 10 von 32 Vokabeln (= 31,3 %) Kollokationen, Chunks oder kurze Beispielsätze. Diese dienen vor allem dazu, vom Deutschen abweichende Kasusreaktionen (z. B. *morte Lucretiae dolere* – über den Tod Lucretias traurig sein), eine kontextangemessene Übersetzung polysemer Vokabeln (z. B. *causa clamoris* – die Ursache des Geschreis, *causam agere* – einen Prozess führen), Besonderheiten der Wortstellung (z. B. *et viri et mulieres* – sowohl die Männer als auch die Frauen) und deutsche Bedeutungen (z. B. *hostes terrere* – die Feinde erschrecken) exemplarisch zu veranschaulichen. Im letzten Fall geht es darum, das deutsche Verb erschrecken² = „jmdn. in Schrecken versetzen“ vom Verb erschrecken¹ = „einen Schreck bekommen“ (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), „erschrecken“, in *DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*, <<https://www.dwds.de/wb/erschrecken>>, abgerufen am 17.02.2024) abzugrenzen. Weitere 3 von 32 Lernvokabeln sind bereits typische Kollokationen: *prima luce*, *magna voce*, *multa nocte* (vgl. Stefan Beck et al., *prima*. Begleitband, S. 66 f.).

37 Vgl. Andrea Beyer, Wortschatzkompetenz, S. 127.

Übung von Wortschatz im Lateinunterricht: methodische Zugänge (n = 6)

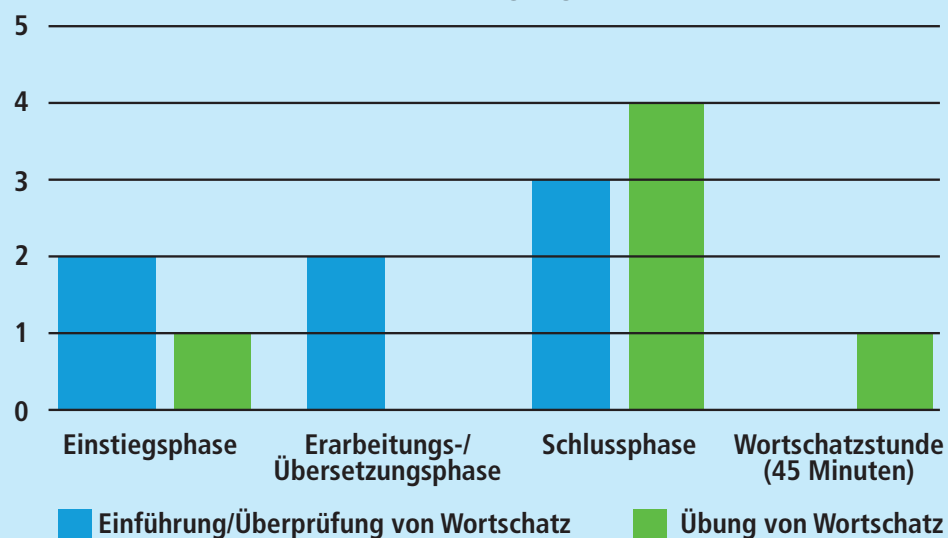


Diagramm 5: Wortschatzarbeit in den Unterrichtsphasen

Wortschatzarbeit somit meistens bewusst und geplant statt, zweitens sind die Lehrkräfte auch in der Lage, ungeplant Exkurse zum Wortschatz einzustreuen, wenn sich in einem entsprechenden Übersetzungskontext eine Gelegenheit dazu bietet. Dass die meisten Einführungsphasen und Wortschatzarbeit überhaupt auf die Schlussphasen des Unterrichts verteilt sind ($7 \div 13 = 53,8\%$), erfüllt zwar mitunter auch den Zweck, damit das Vokabellernen als Hausaufgabe vorzubereiten, zeigt aber ein Bewusstsein dafür, dass Wortschatzarbeit nicht dem häuslichen Lernen allein vorbehalten sein darf, sondern systematisch und regelmäßig im Unterricht erfolgen und besprochen werden sollte.

37 Vgl. Andrea Beyer, Wortschatzkompetenz, S. 127.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die schulische Wortschatzarbeit schon einige Prinzipien einer wortschatzsensiblen Unterrichtsplanung nach Beyer 2021, 123 erfüllt. Wortschatzarbeit scheint durchaus als konzeptueller Zugang zur Antike empfunden zu werden und findet regelmäßig in den meisten Stunden – wenn auch nicht ritualisiert in jeder Stunde – statt und wird dabei variantenreich gestaltet. Weiterentwicklungspotenzial besteht im vermehrten Einbezug nicht nur quantitativer, sondern auch qualitativer und mehrkanaliger Elaborations-, Einpräge-/Wiederholungs- und Abrufstrategien.

Dennoch findet bereits sehr systematisch eine Vernetzung und Übung von Wortschatz anhand interlingualer, affektiver und kontextueller Ordnungs- und Elaborationsstrategien statt, die schon in kleinen zeitlichen Anteilen zu einer regelmäßigen Wortschatzarbeit im Lateinunterricht beitragen können. Gerade bei der Einführung und vor allem bei der Überprüfung von Vokabeln besteht das Potenzial, Kontexte aus dem Unterricht über Kollokationen und Chunks einzubringen und damit nicht nur das Auswendiglernen von Wortgleichungen, sondern auch den kompetenten Umgang mit dem Wortschatz am lateinischen Text in den Vordergrund zu rücken. Die vielfältigen und regelmäßigen Übungen sprechen verschiedene Lernstrategien an und ermöglichen es den Schüler*innen, neue Wörter mit bereits bekannten oder anderen neuen Wörtern zu verknüpfen, wobei auch eine Variation geeigneter Strategien stattfindet. Jedoch bleibt das dabei mitbehandelte Strategiewissen im Unterricht implizit, da es nicht in Reflexionsphasen bewusst gemacht wird. Nicht nur die Übung kontextangemessener Abrufleistungen, sondern auch die Aneignung von deklarativem Wissen über Lernstrategien und deren Internalisierung sind für den Aufbau von Wortschatzkompetenz entscheidend. Dies im Unterricht zu reflektieren kann zu einem selbstgesteuerten Lernprozess sowie zur Akzeptanz und empfundenen Nützlichkeit von Wortschatzarbeit beitragen und somit auch Motivation und Lernbereitschaft wecken oder erhalten.³⁸ Über die Beobachtung der aktuellen Praxis von Wortschatzarbeit hinaus kann diese Untersuchung allerdings keine Aussage zur Effektivität von im Unterricht situierter Wortschatzarbeit treffen. Außerdem ist die Beobachterperspektive begrenzt. Gerade bei

einer stichprobenartigen Untersuchung wie dieser spiegeln die Beobachtungen nur einen sehr begrenzten Ausschnitt des *Status quo* wider. Dadurch fehlen Einblicke in bereits erarbeitete (Teil-)Kompetenzen und etwaige noch geplante Entwicklungsschritte. Beispielsweise könnte die Reflexion von Lernstrategien schon zu Beginn des Schuljahres erfolgt sein und „[s]elbstverständlich können nicht alle Prinzipien [i. e. einer wortschatzsensiblen Planung; M. K.] zugleich erfüllt werden, sondern es müssen für bestimmte Unterrichtssituationen passende Schwerpunkte gesetzt werden“.³⁹ Vertiefte Einblicke in die längerfristige Reihenplanung können ergänzend zur Unterrichtsbeobachtung durch Leitfadeninterviews mit den beobachteten Lehrkräften gewonnen werden.⁴⁰ Abschließend ist zu empfehlen, die Übung von kontextangemessenen Abrufleistungen des Vokabulars konsequent mit dem Erwerb und der Reflexion von Strategiewissen zusammenzudenken, um nachhaltig Wortschatzkompetenz aufzubauen und Lernmotivation zu erhalten. Wünschenswert ist die systematische und reflektierte Weiterentwicklung quantitativer sowie qualitativer und mehrkanaliger Wortschatzeinführungen und Übungsformate in den Lehrwerken des Lateinischen (und Altgriechischen), die authentische Kontexte für kognitiv aktivierende Vernetzungen und Umwälzungen bereitstellen. Diese sollten sich dann wiederum auch in neuen Testformaten ausprägen, die Wortschatz im Kontext statt in Wortgleichungen abbilden und überprüfen.

38 Vgl. Andrea Beyer, Wortschatzkompetenz, S. 122 f.

39 Andrea Beyer, Wortschatzkompetenz, S. 123.

40 Vgl. dazu Markus Roos, Bruno Leutwyler, *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. Bern [2011]²2017, S. 225–232, 234–236.

Antike Spiele neu entdeckt: Ein lebendiger Workshop am Felix-Mendelssohn-Bartholdy- Gymnasium

Stefanie Zimmermann

In einem spannenden Workshop am Mendelssohn-Bartholdy-Gymnasium in Berlin- Prenzlauer Berg konnten Anfang Juni 2024 ca. 27 Schüler*innen in die Welt der römischen Spiele eintauchen. Dieser Workshop, durchgeführt von Mitarbeiter*innen der Humboldt-Universität zu Berlin und den beiden Lateinlehrkräften Frau Ulrike Rickel und Frau Célia Grabherr, bot den Schüler*innen eine einzigartige Gelegenheit, das antike Rom durch die Linse verschiedener Spiele zu erleben und zu verstehen. Der Workshop begann mit einer gemeinsamen Diskussion über das allgemeine Thema Spielen. Die Schüler*innen tauschten sich darüber aus, welche Spiele sie aktuell spielen, was ihnen daran gefällt und gingen der Frage nach, warum Menschen überhaupt spielen. Beliebte Spiele der Schüler*innen waren neben den obligatorisch genannten Videospiele aber auch Ballspiele wie Fußball oder Basketball und nicht zuletzt auch erfreulich viele unterschiedliche Gemeinschaftsspiele. In dem Gespräch bemerkten die Schüler*innen bereits, dass Spielen weitaus mehr Funktionen hat, als sich bloß von Langeweile abzulenken: So fördern sie vor allem soziale Interaktionen, stärken das Gemeinschaftsgefühl,

verbessern strategisches Denken und Problemlösungsfähigkeiten sowie die motorischen Fähigkeiten. Zudem bietet Spielen eine Möglichkeit, Stress abzubauen, Kreativität zu entfalten und eine Menge zu lernen. Diese erste interessante Diskussion diente als Brücke zum nächsten Teil des Workshops: dem Spielen in der Antike.

Spiele in der griechisch- römischen Antike: Eine Reise in die Vergangenheit

Zum Einstieg überlegten die Schüler*innen zunächst, welche antiken Spiele ihnen bereits bekannt waren, und nannten schnell die großen Freizeitveranstaltungen wie Gladiatorenspiele, Wagenrennen und Theateraufführungen. Auch Rollenspiele, Fang- und Bewegungsspiele sowie Brettspiele wurden vermutet, wobei die Schüler*innen sich nicht genau vorstellen konnten, wie letztere ausgesehen haben könnten. Passend dazu konnten den Schüler*innen einige bekannte Darstellungen und Abbildungen von spielenden Kindern aus der Antike gezeigt werden: Das in die Treppe zur Basilica Iulia geritzte Spielfeld, die bekannte Knöchelspielerin



Bild 1: Spielfeld und Steine vom ludus latruncularum

aus der Antikensammlung Berlin und ein römisches Sarkophag, der für ein verstorbenes Kind angefertigt wurde, und dessen Relief Kinder zeigt, die in zwei Gruppen mit Nüssen spielen. Die Schüler*innen erfuhren des Weiteren davon, dass auch in im alten Rom Glücksspiele mit hohem Wetteinsatz eine beliebte Freizeitaktivität waren, die nicht selten zu massiver Verschuldung bei den Verlierern führten¹. So hat bspw. auch zu allen Zeiten und in sämtlichen Kulturen der Staat Maßnahmen ergriffen, um das Glücksspiel wegen seiner schädlichen Auswirkungen zu reglementieren, und hat es oft auch untersagt. Die römische antike Kultur bildete hierbei keine Ausnahme.² Obwohl Augustus selbst entsprechende Maßnahmen traf, war auch er ein begeisterter Spieler, insbesondere von Würfelspielen wie

dem Spiel mit den Astragalen. Anhand einer Textstelle aus Suetons Augustusbiografie (Kapitel 71), konnte den Schüler*innen auch mit Hilfe eines Originaltextes gezeigt werden, wie gerne Augustus spielte und welche Erkenntnisse über mögliche Regeln zu dem Würfelspiel wir aus dieser Quelle heutzutage ableiten können.

Praxis: Spielen wie die Römer

Nach dem theoretischen Teil durften die Schüler*innen endlich

selbst aktiv werden. An verschiedenen Stationen konnten sie unterschiedliche antike Spielkonzepte unter Anleitung durch die Lehrkräfte und Mitarbeiter*innen der Humboldt-Universität Berlin ausprobieren, darunter:

- Mola rotunda (Mühlespiel)
- Ludus latruncularum (eine Art Schach- bzw. Damespiel) – siehe Bild 1
- Das Würfelspiel mit den Astragalen (Knöchelchen)
- Delta-Spiel (Nüsse-Spiel)³

1 Wie viel dabei verspielt wurde, lässt Iuvenal I, 89 ff. errahnen.
2 M. Fitta, Spiele und Spielzeug in der Antike: Unterhaltung und Vergnügen im Altertum. Stuttgart 1998, S. 108.
3 Regeln und Anleitung für diese und viele andere römische Spiele finden Sie u. a. bei K. Uebel und P. Buri, Römische Spiele. So spielten die alten Römer. Daun 2022 (18. Aufl.).



Bild 2: Herstellen einer eigenen mola rotunda

Ein besonderes Highlight des Workshops war neben dem Spielen das Herstellen einer eigenen Mola rotunda. Die beiden Lehrkräfte am Mendelssohn-Bartholdy-Gymnasium organisierten im Vorfeld dafür das notwendige Material wie Lederstücke, Bänder und Spielsteine. So konnten die Schüler*innen anhand einer Vorlage ihre eigenen Spielbretter zuschneiden und gestalten (siehe Bild 2).

Nun können die hergestellten molae rotundae noch viele Male im Lateinunterricht zum Einsatz kommen. Dieser handlungs- und produktorientierte Ansatz machte den Workshop besonders praxisnah und nachhaltig.

An den insgesamt fünf Stationen wurden den Schüler*innen jeweils die Spielregeln und Hintergrundinformationen zum Spiel erläutert. Eine weitere Station bot den Schüler*innen die Möglichkeit, in rö-

mische Kleidung (Tunica und Toga) zu schlüpfen, die Unterschiede und Funktionen festzustellen und abschließend ein Erinnerungsfoto von sich zu machen. Dabei lernten die Schüler*innen, dass die Kleidung der Römer alles andere als candida et pura war und dass Farben und Stoffe eine nicht unerhebliche Rolle bei der Darstellung des eigenen sozialen Standes spielten. Auch hier stellten die Schüler*innen Vergleiche zum heutigen Stellenwert

z.B. von Markenkleidung an und reflektierten kritisch die Bedeutung von Kleidung für sich persönlich.

Abschluss und Reflexion

Der Tag am Mendelssohn-Bartholdy-Gymnasium verging wie im Fluge. Nach vier Stunden fand eine gemeinsame Auswertung statt, bei der die Schüler*innen den Tag Revue passieren ließen und darüber nachdachten, welche Spiele ihnen am meisten Spaß gemacht haben und warum: Lieblingsspiel der 10. Klässler*innen waren eindeutig die Astragale (siehe Bild 3), während jüngere Schüler*innen das Delta-Spiel favorisierten.

Bei der Auswertung waren zudem einige auch erstaunt darüber, dass sie innerhalb von nur ca. 25 Minuten die Zahlen 1 bis 10 auf Latein auswendig – spielend leicht –



„Alea iacta est“ – Spiel mit Astragalen

gelernt hätten. Sie erkannten, dass sich manche Spiele und Freizeitaktivitäten im Laufe der Zeit kaum verändert haben und dass es Spielelemente gibt, die teilweise über Jahrtausende hinweg konstant geblieben sind. Ein digitales Quiz mit Kahoot und den Smartphones der Schüler*innen stellte den Abschluss des ereignisreichen gemeinsamen Tages dar.

Dieser Workshop war ein voller Erfolg und zeigte den Schüler*innen eindrucksvoll, wie viel Spaß und Wissen in der Beschäftigung mit der Antike steckt. Außerdem wurde wieder einmal deutlich, wie eng Lernen und Spielen miteinander verbunden sind und wie wichtig spielerische Elemente für den Bildungsprozess sind. Wie treffend, dass sich beides in dem lateinischen Wort ludus wiederfindet.



LANDESVERBAND BERLIN UND BRANDENBURG IM DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBAND

Lebendige Antike 2025

19. Wettbewerb für Schülerinnen und Schüler an allen Schulen in Berlin und Brandenburg, an denen Latein und/oder Griechisch unterrichtet wird.

Der LANDESVERBAND BERLIN & BRANDENBURG DES DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBANDES (DAV) schreibt erneut den Wettbewerb Lebendige Antike für den Fachbereich Alte Sprachen aus. Das Thema lautet:

[Escape Ro(o)m]

Mit Freunden spannende Rätsel zu lösen ist immer ein Highlight. Deshalb sind Escape Games in letzter Zeit immer beliebter geworden. Schon jetzt gibt es in fast jeder Stadt eine entsprechende Eventlocation.

Hier eure* Challenge:

Entwickelt* ein Escape-Spiel zu einem Thema aus dem Latein- und/oder Griechischunterricht!

Alles ist möglich: Analog, digital, Schatztruhen, Bausätze oder Briefumschläge, Orte, Ereignisse, Gegenstände, Personen, Texte, Wörter, Formen oder alles vermischt – je verzwickter, desto besser.

Reicht für den Wettbewerb euer* Spiel und eine kurze Anleitung ein, die selbstverständlich auch die Lösungen enthält.

* Für eine bessere Lesbarkeit werden auch die Schüler und Schülerinnen der Sek II mit „du“ angesprochen.

Für die Prämierung gibt es eine Unterteilung nach Klassenstufen:

Gruppe A: Klassenstufen 5 bis 7
Gruppe B: Klassenstufen 8 und 9
Gruppe C: Klassenstufen 10 bis 13

Was fragt sich die Jury, wenn sie die Spiele testet und die Preise vergibt?

- Wie schön ist das Spiel gestaltet?
- Wie interessant und spannend ist das Spiel?
- Funktioniert es?
- Können auch ungeübte Gamer leicht einsteigen?

- Wie gut passt das Spiel zur Altersgruppe, die in der Spielanleitung steht?
- Wie gelungen ist der Bezug zu Latein und Griechisch?
- Und: Die Jury bewertet natürlich auch die sprachliche Richtigkeit.

Teilnahmeberechtigte:

Alle Schülerinnen und Schüler, die an einer Berliner oder Brandenburger Schule Latein- bzw. Griechischunterricht haben, können einzeln, als Gruppe oder als Klasse bzw. Kurs am 19. Wettbewerb Lebendige Antike teilnehmen.

Prämierung:

- Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen erhalten eine Teilnahmeurkunde in lateinischer Sprache.
- Für die besten Arbeiten in jeder Kategorie gibt es zahlreiche Geld- und Sachpreise.

Termine:

- **Teilnahmemeldung:**
Bis zum **13.12.2024** an Frau Gerlinde Lutter, Tagore-Gymnasium
E-Mail: gerlinde.lutter@schule.berlin.de
- **Einsendeschluss für die Materialien:**
Montag, der 05.05.2025
(eine Woche nach den Osterferien), an die oben genannte E-Mailadresse.
- Jede Einsendung muss folgende Angaben enthalten:

- a. Name und Anschrift der Schule
- b. Bezeichnung der Lerngruppe/Klasse
- c. Liste der beteiligten Schülerinnen und Schüler (Name, Vorname)
- d. Name der betreuenden Lehrkraft

Preisverleihung:

Voraussichtlich Montag, der 01.07.2025. Der Ort wird rechtzeitig bekannt gegeben. Hier sollen besonders gelungene Beiträge durch die Teilnehmer und Teilnehmerinnen selbst vorgestellt werden.



Fragen zum Wettbewerb beantwortet:
Frau Gerlinde Lutter,
Tagore-Gymnasium,
Sella-Hasse-Straße 25
12687 Berlin
E-Mail: gerlinde.lutter@schule.berlin.de

Rezension zum Band „KI-Bildung im Lateinunterricht – Ein schulpraktischer Leitfaden“

der Reihe KI-Bildung im Ovid Verlag, Hrsg. Rudolf Henneböhl
(Autoren Oliver Clases und Rudolf Henneböhl)

Andrea Beyer

Das vorliegende Heft „KI-Bildung im Lateinunterricht – Ein schulpraktischer Leitfaden“ (2024) ist der zweite Teil einer flugs begonnenen Reihe mit dem Titel „KI-Bildung“ im Ovid Verlag, mit der der Herausgeber Rudolf Henneböhl als einer der ersten das Thema Künstliche Intelligenz (KI) für den schulischen Lateinunterricht zu erschließen versucht. Zusammen mit seinem Co-Autor Oliver Clases gibt er an mehreren Stellen Einblick in die Zielsetzung ihres Bandes. Sie wollen mit kreativen Ideen und Leitlinien dazu beitragen, dass gerade junge Menschen „KI in ihrem Wert und ihrer Bedeutung für die Menschheit einschätzen können“ (S. 19). Dabei nehmen sie „in erster Linie die schulische, pädagogische und didaktische Perspektive“ (S. 19) ein, da es insgesamt „noch viel zu wenig anwendungsbezogene und praxisorientierte Beispiele“ (S. 38) gäbe. Sie wollen „für den Lateinunterricht exemplarisch“ vorgehen (S. 38), „Mut [...] machen im Umgang mit der KI und Möglichkeiten auf[...]zeigen, wie diese schülernah und zielfördernd innerhalb und außerhalb des Unterrichts eingesetzt werden kann.“ (S. 121) Damit geben die Autoren wichtige Kriterien für diese Rezension vor,



die sich mit Blick auf die intendierten Adressaten, d. h. Lehrkräfte in Schulen, wie folgt kategorisieren lassen: Praxistauglichkeit, sachgerechte Umsetzung und Stil sowie angemessene Fachlichkeit, damit die Rezipienten ihre eigenen fachlichen, fachdidaktischen und KI-bezogenen Kompetenzen erweitern können.

Praxistauglichkeit

Aus Sicht von Lehrkräften, die im Allgemeinen wenig Zeit und meist (noch) sehr wenig Vorwissen zu KI-Technologien haben, misst sich die Praxistauglichkeit vor allem daran, dass sie schnell und gezielt auf übertragbare Praxisbeispiele zugreifen und zentrale Informationen entnehmen können. Aus diesen Gründen ist eine entsprechende Systematik essentiell, die die Orientierung im Heft u. a. durch einheitliche Strukturmerkmale, leserlenkende Überschriften und Verweise unterstützt. Dies gelingt den Autoren nur in Teilen, wenn Prompts (Eingaben der User) blau unterlegt oder Icons für das verwendete Sprachmodell gesetzt sind. Leider wird die Systematik insgesamt nicht konsequent durchgehalten und läuft auch dem Erfahrungsschatz der Rezipienten zuwider, wenn Einrückungen eben keine Zitate, sondern scheinbar fachlich fundierte Zusammenfassungen bieten. Hinzu kommt, dass es mit einer Ausnahme (Literaturhinweis, der im Literaturverzeichnis fehlt, S. 63) keine internen oder externen Verweise gibt oder sie als Null-Informationen betrachtet werden müssen, wenn es z. B. heißt „funktioniert allerdings nicht mit allen Bildformaten“ (S. 118) oder „Etlliche Internetseiten und KI-Tools bieten ...“ (S. 92). Der Rezipient wüsste doch gerne, mit welchen Formaten er bei der genannten Bild-KI arbeiten könnte oder welche KI-Tools gemeint sind.

Die eigentlichen Aufgabenbeispiele dürfen durchaus als vielfältig bezeichnet werden, wie die vorgeschlagenen Aufgabenforma-

te illustrieren: GPT-basiertes Generieren von Lernprogrammen (S. 121), Hörspiel, Interview, Chatsimulation mit Scaffolding (S. 78), digitales Buch, Übungsformen, Dialog, Diskussion, Drehbuch, Gedicht (S. 106). Für die beispielhaft angeführten Aufgaben fällt zuweilen sehr positiv auf, dass die Prompts generisch generiert und so vorgestellt werden, dass sie auf andere Themen übertragen werden können (S. 66). Auch betonen die Autoren, dass man etwaige Schwierigkeiten der Text-KI – es handelt sich bei ihnen ausschließlich um die GPT-Modelle von OpenAI (ChatGPT 3.5 und kostenpflichtiges GPT-4) – als Lerngelegenheit bspw. in Form einer Übersetzungsanalyse verwenden könne (S. 70). Trotz dieser Offenheit für schülerzentrierte Formate fällt bei allen Aufgaben eine starke Lehrerzentrierung in der unterrichtlichen Konzeption und Einstellung zu Unterricht auf, wenn bspw. für offene Formate enge Vorgaben geboten werden (S. 79) oder gar Prompts künstlich durch Verschleierung hinter griechischen Buchstaben geheim gehalten werden sollen (S. 80).

Wie die Vorgängerhefte des Herausgebers Henneböhl ist auch dieses Heft bildgewaltig. Dabei ist der Bildeinsatz insbesondere in den Kapiteln 4 und 5 nicht immer funktional, wenn Bilder eher als schmückendes Beiwerk erscheinen und nicht mit dem Text verknüpft sind. Als besonders problematisch zeigt sich hier, dass die KI-Bilder i. d. R. nicht beschriftet sind, d.h. es fehlen die Prompts und die Angabe des verwendeten KI-Tools inkl. Versionsnummer bzw. Datumangabe. Dies ist nicht nur redaktionell unprofessionell, sondern

es wirkt vor allem verzerrend. Es könnte nämlich der Eindruck entstehen, die abgebildeten KI-Bilder seien schnell und leicht erzeugt, obwohl es meistens einer Promptfolge bedarf, um zufriedenstellende Ergebnisse zu erzielen. Gravierender ist jedoch, dass die Rezipienten eventuell dem gleichen methodischen Fehler aufsäßen wie die Autoren: Z. B. wird zum KI-Bild „Die römische Militärmaschine“ (S. 11) die Interpretationsfrage „Was soll es symbolisieren?“ gestellt, obgleich die Darstellung und damit die Interpretation durch die zuvor eingegebenen Prompts vorbestimmt und eingeeignet wurden.

Sachgerechte Umsetzung und Stil

Die zuvor angeführten Schwierigkeiten bei der Praxistauglichkeit werden auch in Bezug auf die sachgerechte Umsetzung sehr deutlich. Bereits ein Blick in die „Literaturhinweise“ (S. 144) belegt, dass die Autoren der Fachlichkeit keine nennenswerte Aufmerksamkeit schenken. Es werden ein paar anwendungsorientierte Quellen genannt („aktuelle Literatur“), ergänzt von sog. „kritischer Literatur“,

1 Die Beziehung zwischen KI und generativer KI ist hierarchisch. KI bezieht sich auf die Entwicklung von Computersystemen, die Aufgaben ausführen können, für die bisher menschliche Intelligenz erforderlich war. Maschinelles Lernen (ML) ist ein Teilbereich dieser KI. Es umfasst die Entwicklung von Algorithmen, die es Computern ermöglichen, Vorhersagen oder Entscheidungen auf der Grundlage von Daten zu treffen, ohne dass sie explizit darauf programmiert werden. Generative KI ist ein Teilbereich des ML, der sich auf die Erstellung neuer Datenmuster konzentriert, die realen Daten ähneln. Vgl. <https://www.techopedia.com/definition/34633/generative-ai>, 14.4.2024.

die doch sehr einseitig ausgewählt wurde, sich aber vor allem nicht auf die zentralen Themen des Heftes, nämlich KI-Bildung und (wissenschaftliche) Funktionsweise von KI-Technologien bezieht. Ebenso auffällig ist, dass zumindest im Anhang Hinweise auf andere KI-Tools gegeben werden müssten, um den Rezipienten Entscheidungsspielräume zu bieten. Einzig in den Kapiteln 4 „Rechtliche Hinweise“ und 5 „Technische Hinweise“ von Oliver Clases gibt es eine kurze Reflexion über weitere Bildgeneratoren (S. 141). Diese Abschnitte zeichnen sich dadurch aus, dass sie neutral formuliert sind und dass der Verfasser auf bildungspolitische sowie datenschutzrechtliche Vorgaben eingeht, andere KI-Tools beispielhaft nennt (S. 133) und eine gut nachvollziehbare Anleitung für den datenschutzkonformen Einsatz von ausgewählten KI-Tools bietet (S. 134–139). Im Hauptteil des Heftes fehlt es dagegen an sprachlicher Distanz und Offenheit, wenn immer wieder persönliche Werturteile (S. 28), scheinbare Wahrheiten wie „etwas ist so“ oder „etwas funktioniert so“ ohne Belege sowie Pauschalisierungen wie „...“, ein Bild ganzheitlich zu erfassen. Dabei liegt das erste ‚Augenmerk‘ auf der affektiven Ebene bzw. auf der Beachtung von Interaktion und Ausdruck“ (S. 26) dem Rezipienten Meinungen und Sichtweisen vorzugeben scheinen.

Fachlichkeit

Die Fachlichkeit des Heftes in Bezug auf KI und KI-Bildung ist wenig überzeugend. Aber auch in den Bereichen Didaktik, Linguistik und Latinistik zeigen die Darstellungen Schwächen.

a) KI und KI-Bildung

Die Autoren unterscheiden nicht zwischen KI und generativer KI¹. Außerdem demonstrieren sie methodische Schwächen, z.B. fehlen Versionsangaben oder Zeitpunkt der Anfrage oder es werden Prompts unterschiedlicher Art bzw. deren Ergebnisse miteinander verglichen (S. 13–14). Das sog. Glossar (S. 16–19) bietet offensichtlich willkürlich – ausgewählte Begriffe, die ChatGPT „definiert“ hat, obwohl einem Sprachmodell inhärent ist, dass es kein Wissen, sondern eine statistische Wahrscheinlichkeit präsentiert. Beim Lesen vor allem der Erläuterungen zur Bild-KI entsteht der Eindruck, dass die Autoren insgesamt die Vorstellung einer riesigen Datenbank von Texten oder Bildern zu haben scheinen, aus denen die KI-Modelle Neues erschaffen. Diese fachliche Unsicherheit zeigt sich an den entsprechenden Inkonsistenzen der Erklärungen: Einmal versuchen die Autoren, die statistisch begründete Entstehung eines Satzes simplifiziert, aber richtig zu erläutern (S. 22), einmal sprechen sie davon, dass die KI auf spezifische Vorlagen aus der Kunst zurückgreifen würde (S. 92), was charakteristisch für eine Suchmaschine, nicht aber für ein multimodales Sprachmodell ist. Ebenso ist kein Versuch festzustellen, KI-Bildung theoretisch fundiert und unter Einbeziehung entsprechender Literatur zu definieren. Dass im Gegenteil sogar KI-Bildung auf die Fähigkeit zur Toolnutzung reduziert erscheint, wird deutlich, wenn z. B. der Daten-Bias von Bildern nicht als Lerngelegenheit aufgegriffen wird (S. 92).

b) Didaktik, Linguistik und Latinistik

Der Tradition folgend gliedern die Autoren ihren schulpraktischen Leitfaden (Kapitel 3) nach Wortschatz, Grammatik, Satzbau, Übersetzung, Erstellung eigener Texte, Lektüreeinstieg, Interpretation und kreative Vertiefung. Dabei wird übersehen, dass Satzbau ein Teil von Grammatik ist und dass eigene Texte (Sprachproduktion) sowie Lektüreeinstieg hier schematisch nicht richtig passen wollen. Ebenfalls problematisch ist, dass Latein als besondere Sprache – „logisch“ ist nur eines der Attribute – dargestellt wird, obwohl es moderne Sprachen gibt, die ähnliche Phänomene aufweisen, z. B. Russisch. Darüber hinaus sind wiederkehrend auf fachliche Unschärfen zu finden: Aufgabenformate werden falsch charakterisiert (S. 39), die Latin Library wird als „basierend auf akademischen Editionen“ bezeichnet (S. 15) und fachspezifische Tools für Wortfrequenzlisten (z. B. latinlens.org) und morphologische Analysen (z. B. Alpheios) sind unbekannt.

Vergleich mit Band 1 und Fazit

Da das Heft einen Vorgänger hat, erscheint ein überblicksartiger Vergleich angemessen, bevor die bisherigen Beobachtungen zu einem Gesamturteil zusammengefasst werden können.

Aufbau und Struktur ähneln sich in beiden Bänden sehr. Das sog. Glossar findet sich identisch bereits im ersten Band (ohne den Eintrag N-gramme), was noch einmal unterstreicht, dass dem Herausgeber nicht

klar ist, dass ChatGPT kein Referenztool ist. Die Kapitel „Die neuen Bildwelten und ihre Ästhetik“ (Band 1) und „Antike und Moderne – die neuen Bildwelten der KI“ (Band 2) sind sich sehr ähnlich und weisen etliche Überschneidungen auf, auch wenn im zweiten Band konkreter auf den Lateinunterricht mit in Teilen anderen Bildbeispielen, z. B. bei der Diskussion um moderne Kunst und KI-Kunst (Penelope-Bild), eingegangen wird. Kapitel IV „Der Pygmalion-Mythos als Chiffre für die Moderne“ und Kapitel V „Der Narcissus-Mythos als Chiffre für die Moderne“ in Band 1 sind schon im Ansatz schwierige Kapitel, da die Mythen zwar rezipiert und transformiert werden können, doch kaum als Chiffre, d.h. als verrätselte Symbole eines Textes mit komplexer Bedeutung, für eine aus damaliger Sicht nicht vorhersagbare Entwicklung dienen können. Doch wichtiger wäre die Frage, welche Funktion diese „Interpretationen“ in einem „Leitfaden für Lehrende, Eltern und junge Erwachsene“ hat, da hierdurch keine fachlich fundierte Erkenntnis zum Thema KI-Bildung erarbeitet wird. In der sachgerechten Um-

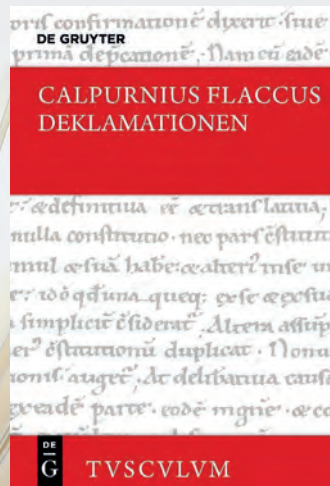
setzung ist Band 1 nicht gelungener: das Literaturverzeichnis ist trotz anderer Fokussierung laut Titel identisch, Prompts und Quellenangaben z. B. bei Zitaten fehlen.

Der Eindruck des Heftes „KI-Bildung im Lateinunterricht“ sowie der begonnenen Reihe wird von einer wahren Bilderflut, von zu geringem Fachwissen und von fehlenden Strukturhilfen für eine bessere Orientierung und Lesbarkeit negativ beeinträchtigt. Lehrkräfte sollten zumindest die Chance haben, gezielt ein Beispiel finden zu können. Hier wäre schon ein detailliertes Inhaltsverzeichnis ein Gewinn gewesen. Gerade wenn man zu den (vermeintlich) Ersten gehört, die KI und Lateinunterricht in Verbindung bringen, so sollte man fachlich fundierte Maßstäbe setzen und nicht das eigene Engagement und die eigene Exploration – so wichtig sie auch sind – zum Maßstab des LU mit KI erheben. Dadurch wird leider die lobenswerte Idee einer Reihe zum Thema KI-Bildung im Lateinunterricht in ihrem Wert geschmälert.

Impressum ISSN 0945-2257

Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg erscheint vierteljährlich und wird herausgegeben vom Vorstand des Landesverbandes Berlin und Brandenburg im Deutschen Altphilologenverband (DAV) www.davbb.de

- 1. Vorsitzender:** **Dr. Jan Bernhardt**
Canisius-Kolleg
jan.bernhardt@davbb.de
- 2. Vorsitzende:** **StR Gerlinde Lutter**
Tagore-Schule/Gymnasium, Berlin
g1lutter@aol.com
- StR Andrea Weiner** Alexander von Humboldt
Gymnasium, Eberswalde
a-weiner@t-online.de
- Schriftleitung des
Mitteilungsblattes:** **Dr. Marcel Humar**
Habelschwerdter Allee 45 – Raum KL 24-1-12
14195 Berlin m.humar@fu-berlin.de
- Kommunikation und
Öffentlichkeitsarbeit:** **StD Dr. Josef Rabl**
Kühler Weg 6a · 14055 Berlin
Josef.Rabl@t-online.de
- Kassenwartin:** **StR Peggy Klausnitzer**
peggy.klausnitzer@t-online.de
- Beisitzer:** **StR Wolf-Rüdiger Kirsch · StD Dr. Josef Rabl**
- Verbandskonto:** **IBAN:** DE51 1605 0000 3522 0069 75
BIC: WELADED1PMB
Mittelbrandenburgische Sparkasse
- Grafik / Layout:** **Fabian Ehlers** Karlsruher Straße 12 · 10711 Berlin
fabian.ehlers@web.de

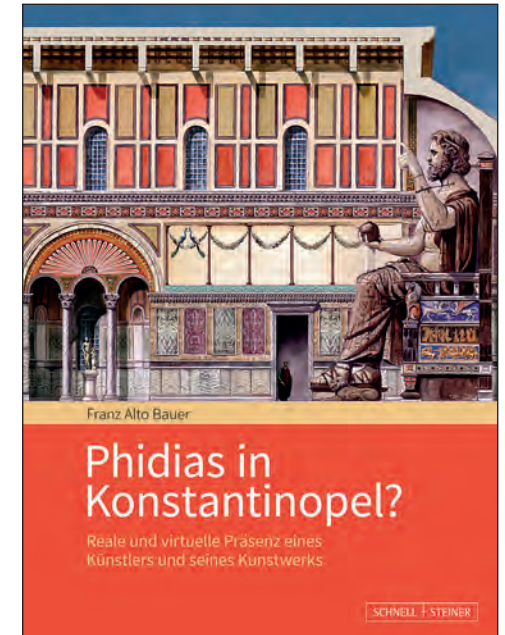


Schöne
Bücher
für den
Sommer

Franz Alto Bauer, Phidias in Konstantinopel? Reale und virtuelle Präsenz eines Künstlers und seines Kunstwerks, Reihe ANANEOSIS, Bd. 1, Verlag Schnell & Steiner Regensburg 2024, 168 Seiten, ISBN: 978-3-7954-3920-0, 40,00 €

Der Autor dieses lesenswerten und spannend geschriebenen Buches ist seit 2006 Professor für Spätantike und Byzantinische Kunst an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Für die Darstellung seiner wissenschaftlichen Stationen von München, Basel und Zürich bis Rom, Istanbul, über die Harvard sowie die Columbia University ist hier nicht der Platz, sie gebührend zu erwähnen. 2009/10 war er in Berlin TOPOI-Gastprofessor an der Humboldt-Universität, 2011/12 Fellow am Wissenschaftskolleg. Das schöne Buch mit dem neugierig machenden Titel ist als Premierband in einer von ihm neu begründeten Reihe erschienen: ANANEOSIS setzt sich zum Ziel, aktuelle Forschungen zur Archäologie und Kunstgeschichte der Spätantike und des westlichen wie byzantinischen Mittelalters als Monographien oder Sammelbände zu publizieren. Die Bände erscheinen in gedruckter Form und sind zugleich als open-access-Veröffentlichungen allgemein zugänglich. Ein weiterer Titel ist für Herbst 2024 vorgesehen.

Jeder Griechenlandbesucher, der nach Olympia kommt, sucht den dortigen Zeustempel mit den (ungewöhnlich!) in alle Richtungen liegenden Säulentrommeln auf sowie die als Kirche die Zeiten überlebende Werkstatt des Phidias und versucht sich dessen legendäre Zeusstatue vorzustellen, eine sitzende Kolossalstatue des Gottes für



den im Jahre 456 v. Chr. fertiggestellten Tempel. Das Sitzbild wurde von dem Bildhauer Phidias zwischen 438 und 430 v. Chr. geschaffen – also fast zwanzig Jahre nach Ende der Bauarbeiten des Tempels – und gehörte nicht nur wegen seiner Höhe von etwa 13 Metern zu den „Sieben Weltwundern der Antike“ – eine Klassifizierung aus späterer Zeit. Die Statue war auf einem inneren Gerüst aufgebaut, außen mit Gold, Elfenbein und Ebenholz verkleidet und mit gegossenem farbigen Glas und Edelsteinen verziert. Sie zeigte den auf einem Thron sitzenden Zeus, der mit einem Heben seiner Augenbraue die Erde regierte. Die Rechte hielt eine mit einer Taenie geschmückte Nike, in der Linken hatte er ein mit Edelmetallen verziertes Stabszepter, auf dessen Ende ein Vogel saß. Sein Haar war langgelockt, darauf trug er einen Olivenkranz. Die Füße des Gottes ruhten auf einem mit figürlichen Reliefs dekorierten Schemel. Bemalte Schranken hielten den

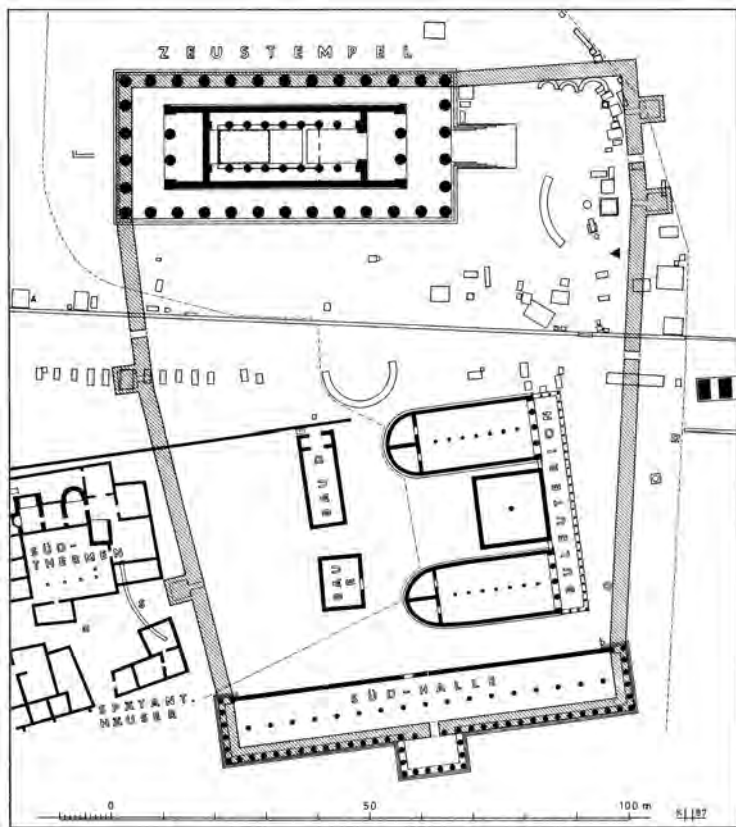
Besucher auf Abstand. Die Kosten für die Werkstoffe und den Aufwand, den Phidias betrieb, lassen sich kaum ermessen.

Während Fundamentreste der Statuenbasis in Olympia erhalten sind, ist die Statue selbst verloren und nur noch aus Münzdarstellungen und antiken Beschreibungen zu rekonstruieren. Sie wurde häufig in antiken Schriften erwähnt, oft ohne weitere Beschreibung, oft in anekdotischem Zusammenhang, zumeist aber einfach nur als Werk des Phidias. Einige erste technische Details stammen bereits von Kallimachos von Kyrene,

einem Gelehrten des 3. Jahrhunderts v. Chr. Einer Legende des 12. Jahrhunderts zufolge befand sich die Statue im 5. Jahrhundert n. Chr. in Konstantinopel, wo sie im Jahr 475 einem Brand zum Opfer fiel. Georgios Kedrenos, ein byzantinischer Historiker des 11. bzw. 12. Jahrhunderts, erzählt die Geschichte, dass ein elfenbeinerne Zeus von Olympia nach Konstantinopel gebracht und im Lauseion, dem Palast des obersten Eunuchen Lausus, Vorsteher der kaiserlichen Schlafgemächer (praepositus sacri cubiculi) unter Theodosius II., aufgestellt worden sei

(Georgios Kedrenos, *compendium historiarum* 322 B).

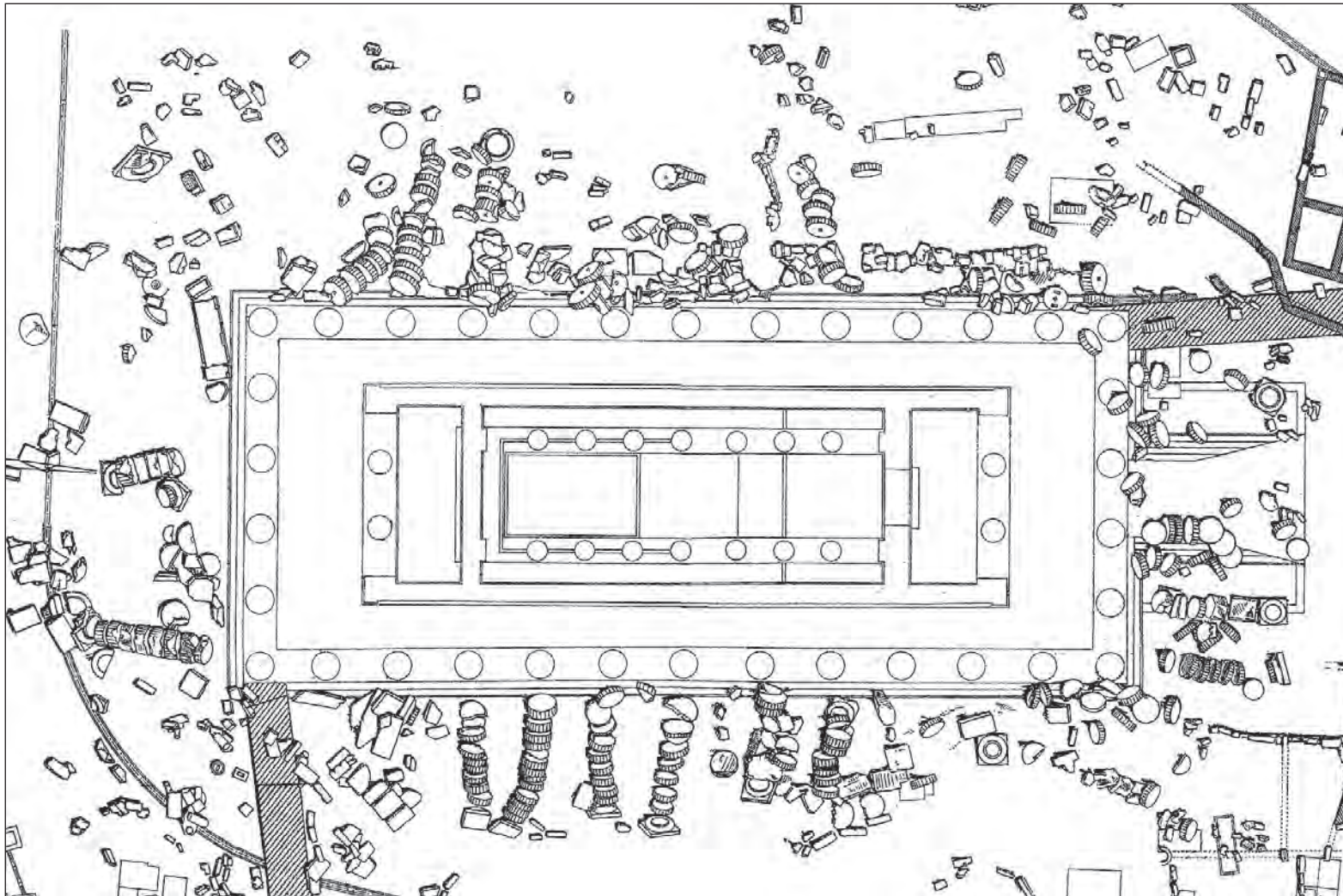
Obwohl in der bisherigen Forschung kaum Zweifel an Demontage, Überführung und Neuaufrichtung des Zeusbilds bestehen, stellen sich aus verschiedenen Gründen Fragen zur Wahrscheinlichkeit eines solchen Szenarios. Der sitzende Zeus mit einem Holzkern war damals deutlich über 800 Jahre alt. Franz Alto Bauer geht in seinem Buch solchen Fragen nach wie: „Hatte sich die goldelfenbeinerne Statue bis zu diesem Zeitpunkt in ihrem Tempel erhal-



(S 74f. Abb 24:) Die Spätantike Befestigungsanlage von Olympia wurde mitten in der Altis errichtet und schloss den Zeustempel mit ein. Wollte man gar den größten Schatz, das goldelfenbeinerne Zeusbild, vor Plünderungen schützen? – Alle Abbildungen mit freundlicher Genehmigung des Verlags Schnell & Steiner, Regensburg.



S. 93, Abb. 36: Der Moment, in dem sich Zeus und Phidias in die Augen blicken: In dem Gemälde von Joseph Dorfmeister mit dem Titel „Phidias die Zeusbüste vollendend“ (1802) gleicht das Zeusbildnis der Erscheinung des Göttervaters in den Wolken, ist somit Beleg, dass der Künstler eine getreue Nachbildung der Gottheit fertigte (Wien, Akademie der Bildenden Künste).



S 81. Abb. 29: Der Zeusaltar von Olympia wurde nicht durch ein Erdbeben zerstört. Die Versturzlage der Säulen belegt, dass man sie intentionell umriss. Da man zuvor in einer letzten spätantiken Reparaturphase Architravblöcke der Ringhalle in Säulentrommeln umgearbeitet hatte, fehlen Gebälkstücke im Versturz.

ten? War man in der Lage, ein derart fragiles Bildwerk zu demontieren, über eine weite Strecke zu transportieren und in der Konstantinopler Residenz des Lausus wieder zusammensetzen? Hatte man überhaupt das Recht dazu? Vor allem aber: Wie vertrauenswürdig ist die schriftliche Überlieferung, die uns von der Überführung

berichtet?" (9). Dabei wird die Bedeutung des Bildhauers Phidias in der ausgehenden Antike beleuchtet. Ausgesprochen interessant liest sich, wie mit der Verdrängung des Heidentums auch der Bedarf am Kultbetrieb in der Altis schwand, das Zeusbild also seine religiöse Bedeutung verlor und nun als einzigartiges Kunstwerk begriffen

in der von Phidias geschaffenen Gestalt paradigmatisch gefasst für weitere Bilder des Göttervaters. (29) Die Zeusstatue des Phidias spielt als ikonographisches Vorbild auch eine wichtige Rolle im Streit um die Legitimität von Christusbildungen in der christlichen Kunst.

Wie aber lässt sich die Unwahrscheinlichkeit der Demontage, einer Überführung und Neuaufrichtung des Zeusbildes aufzeigen? Zunächst begibt sich Franz Alto Bauer auf die archäologisch greifbaren Spuren des Zeusheiligtums von Olympia in der Spätantike (51-82); spätestens gegen Ende des 4. Jahrhunderts endeten die Opfer an Zeus. Im 5. Jahrhundert nutzte man das Stadion als bäuerliche Anbaufläche, das Heiligtum wurde zum Zentrum einer landwirtschaftlichen Domäne. Werkblöcke des Zeustempels wurden im 6. Jahrhundert in der Basilika wiederverwendet. Erst zu dieser Zeit war offensichtlich der Wunsch nach Konservierung so weit zurückgegangen, dass man alte Tempel abbrechen konnte, um Baumaterial und Metall zu gewinnen. Den nächsten Argumentationsstrang beginnt der Autor mit der These: „Der eigentliche Grund, warum eine Überführung des Goldelfenbeinbilds nach Konstantinopel so unwahrscheinlich ist, liegt in ihrer Qualität als Inbegriff künstlerischer Vollendung.

...

Von der materiell in Olympia vorhandenen Kolossalstatue koppelte sich ein gleichsam virtuelles Götterbild ab, das in der verschiedenen philosophischen und ästhetischen Diskursen ein Eigenleben führte" (S. 83.). Diese markante These entwickelt und erklärt er Schritt für Schritt und sehr anschaulich (83-107). Im folgenden Kapitel widmet er sich der Frage, „wie berühmte Bildwerke, obwohl untergegangen, ihre Existenz virtuell fortsetzen konnten und

wurde. Dabei ergeben sich faszinierende Einblicke in das sich verändernde Verständnis von antiker Kunst und Kultur in der Spätantike. Nicht weniger interessant die Beobachtung, wie aus dem kriegerischen Zeus, der die Ikonographie der frühen Statuen und Statuetten nicht nur in Olympia bestimmte, ein erhabener, würdevoller Göttervater wurde, ein zeitlos-herrschaftlicher oberster Gott, der die Angelegenheiten Griechenlands überwachte –

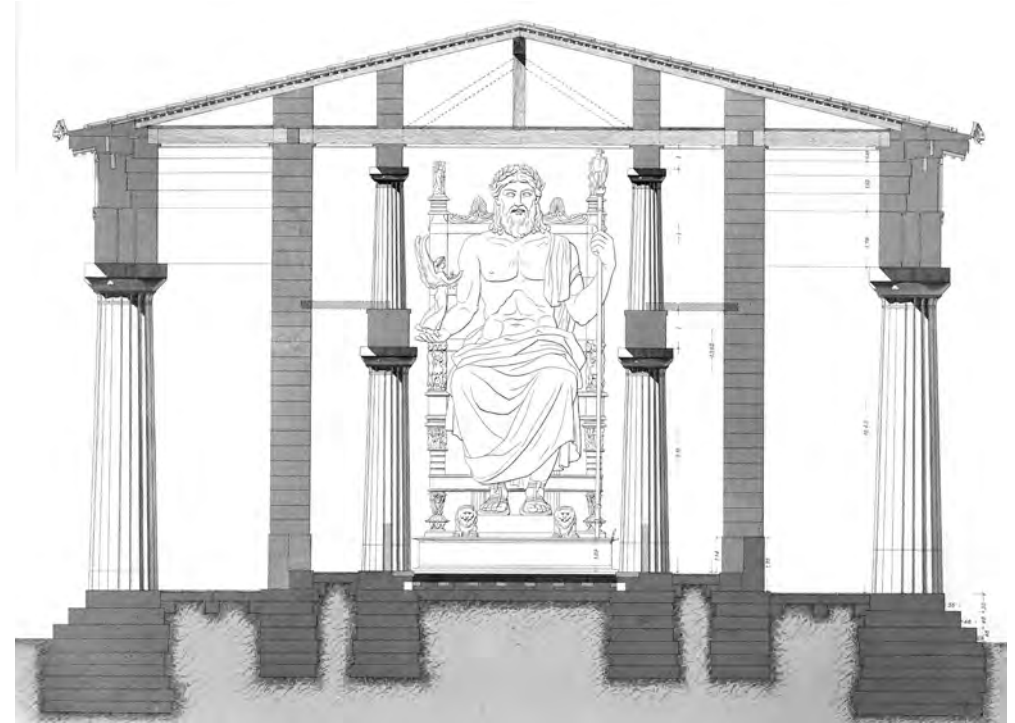
zum Bildungsgut wurden. Schöpfungen griechischer Bildhauer und Maler waren in aller Munde. Man kannte Phidias und seine Hauptwerke, und doch hatten nur wenige sie im Original gesehen. Wissen über Kunstwerke setzte nicht deren Autopsie voraus“ (109). Franz Alto Bauer erklärt dies mit dem speziellen Bildungsverständnis in der Spätantike und demonstriert das umfangreich und mit einer Fülle von Belegen. „Der Gebildete dieser Zeit verfügte über ein Luxuswissen, das die wichtigsten Wissensfelder abdeckte: Philosophie, Mythologie, Geographie, Geschichte – und eben auch ‚Kunstgeschichte‘. Dabei zeigte man eine Vorliebe für Ausgefallenes und mirabilia – je ausgefallener, um so wissenschaftlicher. Deshalb waren zu dieser Zeit auch Lexika und Listen so beliebt. Sammeln ersetzte die Wissenschaft. Die

Wissenschaft war ‚fertig‘: Sie war abgeschlossen, endgültig und nichts versprach

neuen Gewinn“ (113). Auf Seite 124 führt er seine Argumentationsstränge zusammen und zeigt, dass die Passage im Geschichtswerk des Kedrenos „das Ergebnis eines solchen Assoziationsprozesses ist. Namen finden weitere Namen. Schlüsselbegriffe führen zu weiteren Schlüsselbegriffen. Und so wurde aus einer eher bescheidenen Sammlung im Laosos-Viertel ein Museum spektakulärer Bildwerke ...“ (124; vgl. 127–131). Wie stark Namen zu gattungsübergreifenden Lobesformeln werden konnten, demonstriert Franz Alto Bauer an zahlreichen amüsanten Beispielen: Die Namen der gefeierten Bildhauer Griechenlands dienten als Maßstab, wenn Mosaikböden und steinerne Brücken gefeiert wurden. Selbst für die Rühmung aufwändigen Backwerks mussten die griechischen Berühmtheiten herhalten. Ein Christophoros von Mytilene verfasst ein längeres Gedicht auf einen reich verzierten Kuchen, der den Vergleich mit den Werken des Phidias – und anderer Künstler – nicht zu scheuen brauche (vgl. 121).



S. 82. Abb. 30:
So muss man sich wohl die Zerstörung des Zeustempels vorstellen. Man riss mit Hilfe von Zugtieren die Säulen um, um an die wertvollen Bronzedübel zu gelangen (Zeichnung Argyris Alexandris – Joannis Psycharis – Eleni Protopapa)



S 84f. Abb. 31: Würde Zeus aufstehen, so würde er das Dach des Tempels durchstoßen: Rekonstruktion der von Phidias geschaffenen Sitzstatue des Zeus in der Cella des Zeustempels von Olympia (Curtius-Adler 1892).

Ein beeindruckend fundiertes, klug argumentierendes, spannend geschriebenes, fachübergreifend angelegtes Buch mit einer frappierenden Lösung: Nicht das pure Ja oder Nein macht das Ergebnis auf die Titelfrage „Phidias in Konstantinopel?“ aus, sondern der ver-

schlungene Weg zu einer plausiblen Antwort: „Heißt das also, dass der Zeus des Phidias nie nach Konstantinopel gelangte? Ja und nein. Als materielles Bildwerk gelangte er in der Tat nie in die Hauptstadt. Die tatsächlichen Bildwerke der Laosos-Sammlung begannen jedoch nach dem Brand des Jahres 475 ein literarisches Eigenleben zu führen, lebten als Sujets eines Bildungskanons fort und wurden zu Magneten



weiterer exklusiver Attribute und Ausschmückungen. Als Lobesformel und Verweis auf Einzigartigkeit gelangte der Zeus des Phidias nach Konstantinopel und war in Byzanz allgegenwärtig" (130). Der Autor verweist noch auf eine weitere sehr menschliche Gedankenlinie für die Akzeptanz der Zeusstatue in der Laususammlung: Konstantinopel eigne sich hervorragend als Projektionsfläche für übersteigerte Phantasien, die eine untergegangene Realität ersetzen. „In dieses nostalgisch angehauchte Bild einer Prachtmetropole am Bosphorus passt die Vorstellung, das goldelfenbeinfarbene Monumentalbild des Zeus habe sich in Konstantinopel befunden, einfach zu gut". Zum anderen ist

es schlicht einfacher, sich vorzustellen, der Zeus des Phidias sei nach Konstantinopel transferiert worden und dort dem Stadtbrand des Jahres 475 zum Opfer gefallen, als im Ungewissen zu bleiben, was mit dem berühmtesten Bildwerk der Antike passierte. ... In einem Brand in der bedeutendsten Stadt der ausgehenden Antike unterzugehen ist allemal würdiger als in einem verfallenden Tempel sang- und klanglos zu verrotten" (130).

S. 128f. Abb. 41: In das populäre Bild einer überreich mit Kunstwerken geschmückten Kaiserstadt Konstantinopel fügt sich die Vorstellung bestens ein, der Zeus von Olympia, eines der Sieben Weltwunder, sei hierher transferiert worden. Es fällt uns eben leichter, uns auszumalen, die Kolossalstatue sei Teil einer staunenswerten Sammlung eines kaiserlichen Kämmerers gewesen und bei einem Stadtbrand untergegangen, als im Ungewissen zu überleben, was mit dem berühmtesten Bildwerk des Altertums in der Spätantike passiert ist. Der Straßburger Graphiker und Designer Antoine Helbert verlieh dieser Fiktion 2018 mit einer Rekonstruktion des Apsidensaals mit dem Zeusbild im Stil des neunzehnten Jahrhunderts wunderbaren Ausdruck. Zu den Widersprüchen dieser Veranschaulichung zählt, dass die Reste dieses Apsidensaals erst 1964 ergraben wurden und obendrein nicht Teil des Lausus-Palasts waren.



COVPE DV PALAIS DE LAVSOS VEME SIECLE CONSTANTINOPE

Calpurnius Flaccus, Auszüge aus Deklamationen / Declamatum excerpta: Lateinisch - deutsch, hrsg. von Stefan Knoch. Sammlung Tusculum, 194 Seiten, Berlin, Boston: De Gruyter, 2024, 29,95 €.

... confirmatione dixerit. huc
DE GRUYTER
... prima deprecatione. Nam eni eade...

**CALPURNIUS FLACCUS
DEKLAMATIONEN**

... definitiva et etiam latina, l
nulla constitutio. nec pars estatu
mul et sua habe: et alteri in se un
e: id quod una queq; esse et ex sua
simplicitate considerat. Altera assump
er estationum duplicat. Nonnu
ionis auget. At delibativa causa
ex eade parte. eode ingnie. et co

DE GRUYTER
TVSCVLVM

(vgl. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-17605630-862f619031.pdf>).

Die lateinische Deklamation war vom Ende der römischen Republik bis in die Spätantike ein prägendes Element der römischen Gesellschaft im Allgemeinen und der schulischen Ausbildung im Besonderen. Die mit Abstand kleinste der überlieferten Deklamationssammlungen sind die Exzerpte unseres Calpurnius Flaccus. Zu den vier Sammlungen der römischen Kaiserzeit gehören die Auszüge, die der ältere Seneca aus Deklamationen von über 100 Rednern überliefert, ferner die sog. kleineren Deklamationen, die vermutlich aus dem Umfeld Quintilians, eventuell sogar von diesem selbst stammen, und die sog. größeren Deklamationen, die die Überlieferung fälschlicherweise ebenfalls Quintilian zuschreibt, die tatsächlich jedoch von vier



Das traditionelle mittelalterliche und frühneuzeitliche Bild der Rhetorik als Herrin über Redekunst, Jurisprudenz und Dichtung, umgeben von berühmten Vertretern dieser Disziplinen (Holzschnitt aus Gregor Reischs Margarita Philosophica, 4. autorisierte Ausgabe Basel 1517) https://de.wikipedia.org/wiki/Rhetorik#/media/Datei:Gregor_Reisch_-_Margarita_philosophica_-_4th_ed._Basel_1517_-_p._123_-_Rhetorica_-_500ppi.jpg

Wer war eigentlich Calpurnius Flaccus, der Verfasser dieser Sammlung von Deklamationen? War er der Konsul des Jahres 96 n. Chr., der Empfänger des Pliniusbriefes 5.2, der in den Digesten 40,5,34,2 erwähnte Mann oder jemand anderer, der diesen in der Kaiserzeit nicht gerade seltenen Namen trug? Stefan Knoch, der Herausgeber des Tusculum-Bändchens, stellt zu dieser Frage lapidar fest, man müsse sich „von der Idee einer Identifizierung unseres Autors verabschieden und mit einer Datierung anhand der überlieferten Exzerpte begnügen. Aufgrund der Sprache und des Stils setzt ihn die herrschende Forschungsmeinung in die Zeitspanne vom um 100 n. Chr. bis in die zweite Hälfte des 2. Jh. n. Chr. und geht davon aus, dass er aus den afrikanischen Provinzen des römischen Reiches stammte“ (Einführung, 11).

Stefan Knoch war nach dem Studium der Klassischen Philologie und Geschichte an den Universitäten Bonn und Mainz sowie der Promotion in Trier von 2005 bis 2007 Bibliotheksreferendar an der Staatsbibliothek zu Berlin – Preussischer Kulturbesitz und ist seit 2007 Stellvertretender Leiter der Staatsbibliothek Bamberg. 2021 hat er im Georg Olms Verlag Hildesheim den Band Die lateinische Deklamation (= Studienbücher Antike. Band 17) mit einem Forschungsüberblick und Einzelinterpretationen ausgewählter Stücke herausgebracht

verschiedenen Autoren in den Jahrhunderten nach seiner Zeit verfasst wurden. Die Exzerpte des Calpurnius Flaccus sind das mit Abstand kürzeste Werk der vier Sammlungen, die die wichtigsten Quellen zur lateinischen Deklamation der Antike bilden.

Die *Declamatio excerpta*, die Calpurnius Flaccus überliefert, sind die kleinste Sammlung von Deklamationen. Es sind Auszüge aus 53 Deklamationen, die weder kommentiert werden, noch vollständige Reden noch längere Redepassagen wiedergeben, sondern ein besonderes Augenmerk auf die *sententiae* werfen, die in den Übungsreden vorkamen. Trotz der Kürze bietet das Werk aufgrund seiner thematischen und rhetorischen Vielgestaltigkeit einen Eindruck von Wesen, Inhalt und Wirkung der antiken lateinischen Deklamation. Die Exzerpte sind sicherlich nicht für einen Anfänger, sondern für



Klassische Personifikation der Rhetorik als *regina artis*, d. h. Königin der freien Künste (Darstellung aus den Mantegna Tarocchi, Norditalien um 1470)

https://de.wikipedia.org/wiki/Rhetorik#/media/Datei:Mantegna_Tarocchi_E23_Rhetorica.jpg

einen fortgeschrittenen, wenn nicht gar professionellen Rhetor gedacht. Sie setzen nämlich beträchtliche Vorkenntnisse voraus. So wird das Gesetz, das die Basis für ein Thema bildet, meist nicht vollständig zitiert, häufig nur knapp angedeutet, oft fehlen entsprechende Angaben. Auch die Art und Weise, wie die Fragmentensammlung zusammengestellt wurde, hätte einen Anfänger sicherlich überfordert. Der Exzerptor hat nämlich auf jegliche, das Verständnis der einzelnen Fragmente erleichternde Überarbeitung verzichtet und stattdessen wörtlich aus seiner Vorlage zitiert. 25 Seiten Erläuterungen (159-173) des Herausgebers bieten dem Leser dabei manche willkommene Hilfe. Stefan Knoch berichtet mehrfach von speziellen Problemen mit dem Text, wenn er konstatiert, „dass die Übergänge zwischen Satzteilen teils sehr abrupt sind, inhalt-

liche Lücken und Gedankensprünge das Verständnis der Fragmente oft erschweren und bisweilen unklar bleibt, wer oder was überhaupt das Subjekt eines Satzes ist“ (Einführung 12, vgl. 15). Das spezifische Vorgehen des Calpurnius Flaccus bringe freilich einen unschätzbaren Vorteil mit sich: „Die uns vorliegenden Fragmente überliefern tatsächlich des Wortlaut des Calpurnius Flaccus in Reinform ohne jegliche Verfälschung durch Eingriffe des deutlich später anzusetzenden Exzerptors“ (12).

Die Themen erinnern vielfach an die aus Seneca und Quintilian bekannten (beispielsweise 39 an Sen. Exc. VI 6. Quint. 354); bevorzugt sind Themen, die sich mit der Entführung von Mädchen und Verstossung von Kindern, mit Belohnungen für *virii fortes* und Strafen für *desertores* und mit dem scharfen Gegensatz zwischen *divites* und *pauperes* befassen. Die Themen greifen oft Elemente der griechischen und

römischen Komödie auf. Bei den Gesetzen handelt es sich um ein Gemisch aus griechischem, römischem und fiktivem Recht. Die Sammlung deckt den ganzen Strauß an einschlägigen und stereotypen Figuren ab, den die lateinische Deklamation zu bieten hat: Prostitution in jeder Form, Schändung, Ehebruch, schmähhliche Behandlung und ungerechte Misshandlung von Kindern, Frauen, Vätern, Blendung, Giftmischerei, Totschlag, Selbstmord, Streben nach der Tyrannis und Tyrannenmord, Erbstreitigkeiten und Unzurechnungsfähigkeit finden sich ebenso wie Stiefmütter, Sklaven, Piraten und Kriegshelden. Die Darstellung ist reich an Sentenzen, Exclamationen, aller Arten rhetorischer Figuren, auf denen offenbar das Hauptaugenmerk des Exzerptors lag.

Bei der vorliegenden Ausgabe handelt es sich um die erste deutsche Übersetzung dieser Sammlung überhaupt.

Jennifer Armbruster, Joachim Fugmann, Christian Rösch:
Lateinische Inschriften. Entdecken
 – Erkunden – Entziffern, V&R,
 2024, 80 Seiten, mit 74 farb. Abb.,
 ISBN: 978-3-525-70001-3



Jennifer Armbruster / Joachim Fugmann / Christian Rösch

Lateinische Inschriften

Entdecken – Erkunden – Entziffern

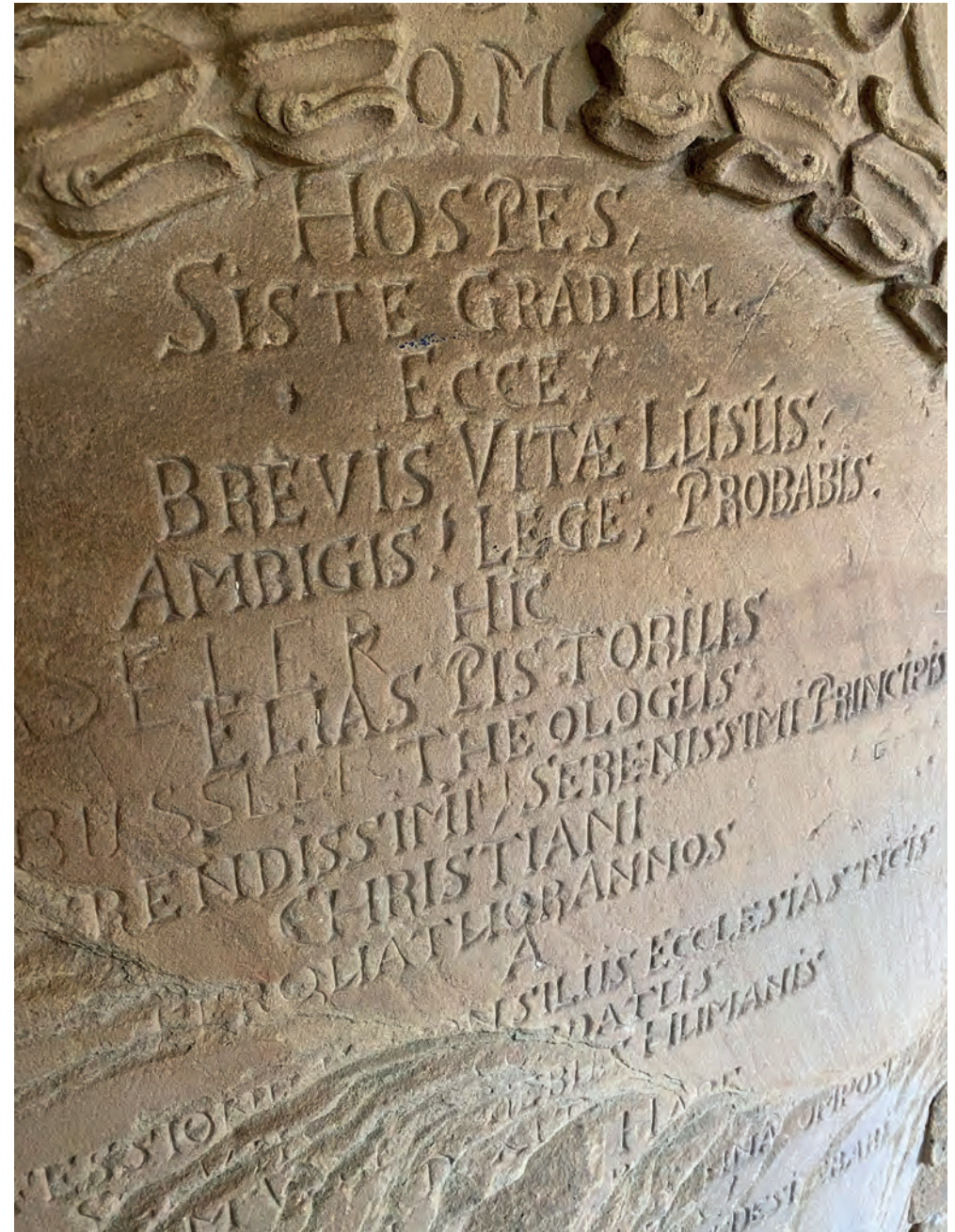


Während unserer diesjährigen Radtour an den hellen Strand der Saale haben ich viele Stunden in den beiden prächtigen (und kunsthistorisch vorbildlich erschlossenen) Domen in Merseburg und Naumburg verbracht. Als mehr oder weniger kunstsinniger Wanderer bzw. Radler steht man vor alten Grabplatten und wird bisweilen vom Verstorbenen selbst aufgefordert, stehenzubleiben - siste, viator - und weiterzulesen, sich über Vergangenes kundig zu machen (auch zu schmunzeln) und über die Vergänglichkeit des Lebens nachzudenken.

Offensichtlich bin ich nicht alleine auf solchen Spuren unterwegs. So hat Jürgen Blänsdorf sich vor Jahren erfolgreich in Mainz auf die Suche gemacht: *Siste viator et lege* - Bleib stehen, Wanderer, und lies: Die lateinischen Inschriften der Stadt Mainz von der Antike bis zur Neuzeit. Texte mit Übersetzungen und kurzen Erläuterungen, Mainz 2008. Gleiches unternahm jüngst Kai Brodersen in Erfurt. Bereits die dritte Auflage im Erscheinungsjahr 2023 erreichte sein Bändchen *Felix Thuringia plaude*, Speyer: KD-Verlag 2023, ISBN 978-3-939526-58-2, 74 Seiten mit 50 Erfurter Inschriften in Bild, Text und (oft erstmals) in deutscher Übersetzung.

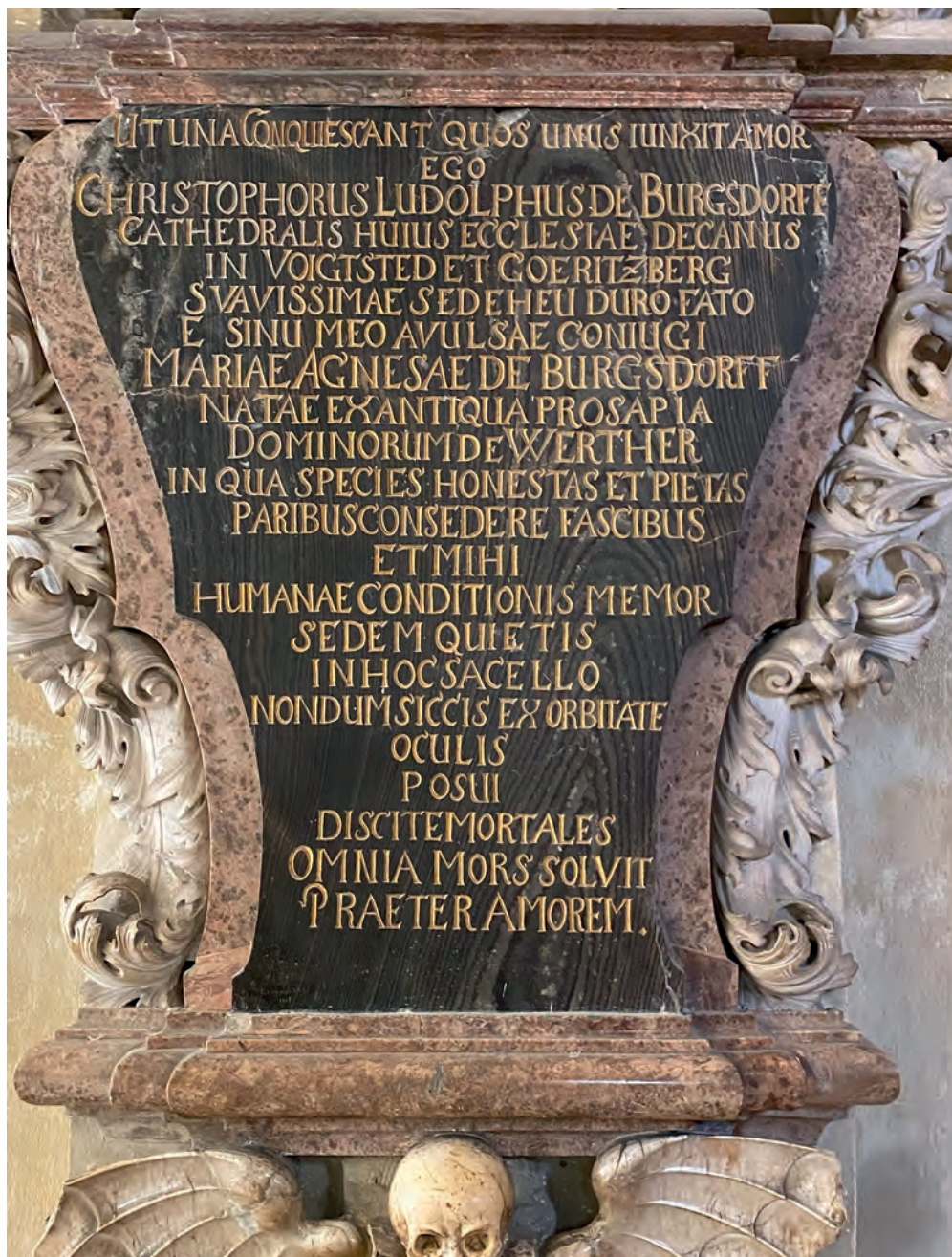
Ein großes Editionsprojekt erfasst und inventarisiert die Inschriften in Regens-

burg, der wohl inschriftenreichsten Stadt Deutschlands. Dreißig Jahre Arbeit führten zu bislang vier Bänden (Die Inschriften der Stadt Regensburg. Gesammelt und bearb. v. W. Knorr, G. Zipp, W. Mayer u.a., 1995-2023) im Verlag Dr. Ludwig Reichert Wiesbaden, ein Verlag, in dem "Die Deutschen Inschriften" herausgegeben werden, gesammelt von den Akademien der Wissenschaften zu Düsseldorf, Göttingen, Heidelberg, Leipzig, Mainz, München etc. Das Ziel des vor über 75 Jahren begründeten Projektes ist die Sammlung und Edition aller lateinischen und deutschen Inschriften des Mittelalters und der Frühen Neuzeit bis zum Jahr 1650. Das Sammelgebiet umfasst nach heutigem Stand Deutschland und Österreich sowie Südtirol. Die Ergebnisse der Sammlung werden in den DI-Bänden ediert. Ein Band



beinhaltet entweder die Inschriften eines bzw. mehrerer Stadt- oder Landkreise oder die Inschriften einzelner Städte. In

den vier bisher erschienenen Regensburger Bänden sind über eintausend Inschriften erfasst.



Abbildungen von Josef Rabl.
Grabinschriften aus den Domen in Merseburg und Naumburg

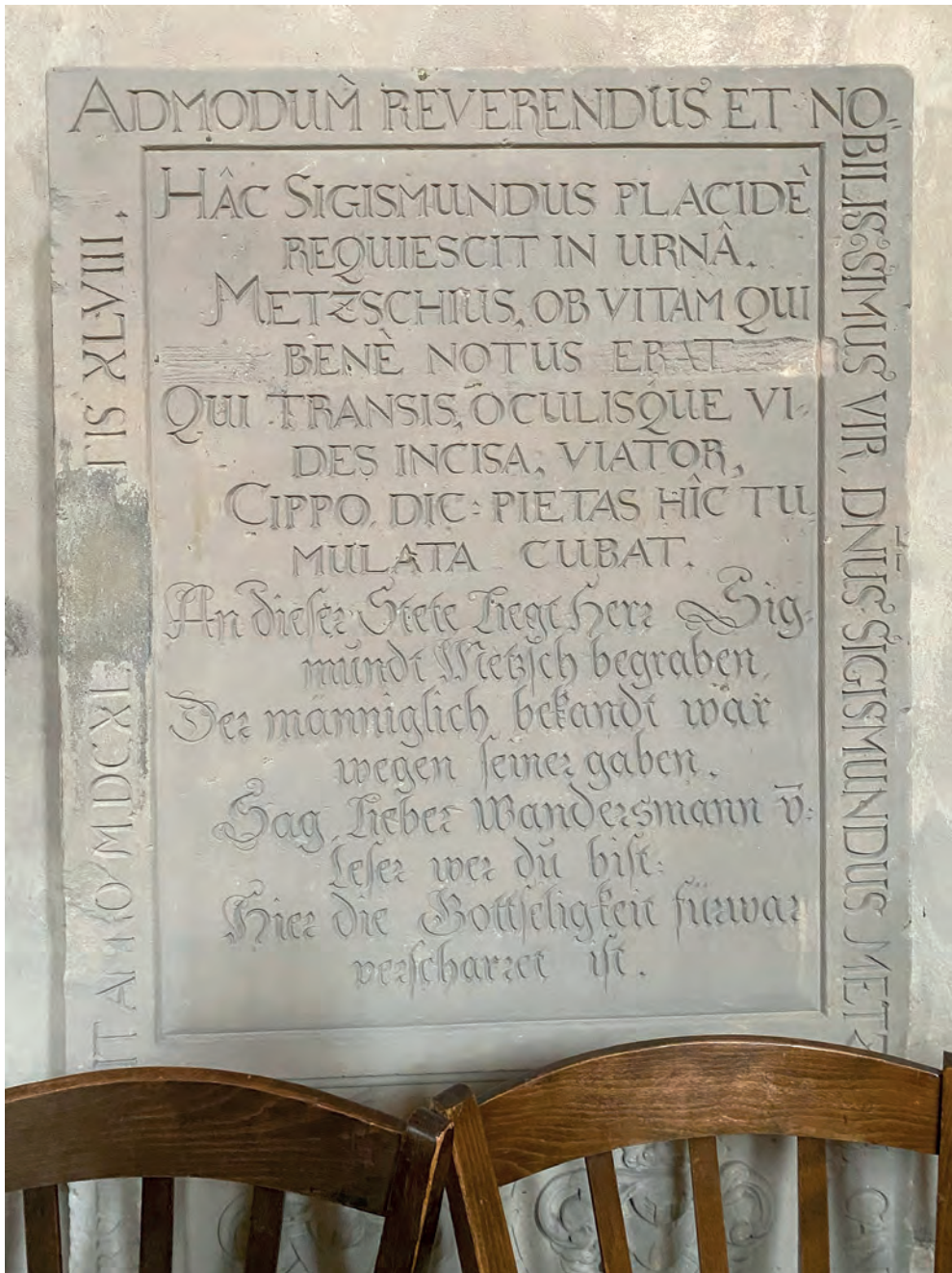
Mit 200 lateinischen Inschriften etwas handlicher ist der verdienstvolle Band von Klaus Bartels: Roms sprechende Steine. Inschriften aus zwei Jahrtausenden (Zürich/Mainz 2000), ergänzt durch die an der Universität Freiburg angesiedelte Klaus-Bartels-Datenbank römischer Inschriften. Ein eher inschriften-didaktisches Projekt hat Ursula Gärtner an der Karl-Franzens-Universität Graz ins Leben gerufen: SISTE VIATOR. Latein auf Stein 2.0. Lateinische Inschriften für digitales und außerschulisches Lernen (LIDAL), quasi in Fortführung des in Österreich begründeten Projektes Latein auf Stein.

Lateinische Inschriften im öffentlichen Raum finden zunehmend Aufmerksamkeit. Wie groß das Interesse an lateinischen Inschriften im Unterricht ausfällt, ist dann doch die Frage. Insofern überrascht es, dass sich im neuen Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht (FLG), hrsg. von St. Kipf und M. Schauer, Tübingen 2023, ein Art. Inschriften, 352-355, findet mit der Feststellung: „Inschriften bieten eine Fülle von didaktischen Möglichkeiten, die den Einsatz im altsprachlichen Unterricht als gerechtfertigt, produktiv und nachhaltig erscheinen lassen“, FLG 352.

DashieranzuzeigendeLektüreheftLateinische Inschriften. Entdecken – Erkunden – Entziffern, V&R, 2024, 80 Seiten hat es verdient, in die Literaturliste der nächsten Auflage des FLG aufgenommen zu werden, vermittelt doch schon der Klappentext einen neuen, multifunktionalen Ansatz: „Diese motivierende Einführung in die lateinische Epigraphik verbindet Spaß mit Nutzen: eine spannende Schnitzeljagd durch Rom, die durch Basiswissen über lateinische Inschriften zum Ziel führt! Der

erste Teil des Buches führt anhand ausgewählter Inschriften rund um das Kapitälchen in die lateinische Epigraphik ein. In Form des Reiseberichts einer Jugendgruppe werden verschiedene Inschriften in Rom präsentiert, welche die Möglichkeit bieten, Kultur- und Grammatikwissen des Lateinunterrichts zu wiederholen. Auf Grundelemente lateinischer Inschriften wird ebenso eingegangen wie auf die Bedeutung von Inschriften als Spiegel von Staat und Gesellschaft. Der zweite Teil ist dann zur Vertiefung gedacht: eine spannende Schnitzeljagd durch Rom, bei der die korrekte Entzifferung der Inschriften jeweils zum nächsten Zielort führt. Das Buch kann sowohl als Vorbereitung auf eine Rom-Exkursion als auch für den Lateinunterricht in der Schule genutzt werden. Zu jeder Inschrift finden sich zahlreiche Aufgaben, deren Lösungen digital abrufbar sind, sowie Themen für die Abfassung von Referaten“.

Die drei Autoren bilden eine glückliche Mischung lateinischer Unterrichtspraxis ab. Dr. Joachim Fugmann ist Dozent für lateinische Philologie und Kulturwissenschaft der Antike an der Universität Konstanz. Christian Rösch unterrichtet Latein und Geschichte am Hegau-Gymnasium in Singen und ist Fachberater für Latein am Regierungspräsidium Freiburg. Jennifer Armbruster studiert Deutsch, Latein und Bildungswissenschaften für das Lehramt Gymnasium an der Universität Konstanz. Die ersten beiden haben erst kürzlich den Lektüreband in der V&R Reihe explicita! veröffentlicht über Promis in Rom, nicht nur über Kaiser oder Politiker, sondern z. B. auch über Komödientheater, Champions im Circus, berühmte Powergirls der römischen Republik, Redetalente oder andere beeindruckende Persönlich-



keiten. Besonders im Blick: Binnendifferenzierung! Das Layout ist eigens dafür gemacht, dass bei allen lateinischen Übersetzungstexten an einer vorgegebenen Linie entlang noch zusätzliche Hilfen hinzugefaltet werden können. Somit sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, die Texte nach ihrem individuellen Lernstand zu bearbeiten – wahlweise mit vielen oder wenigen Übersetzungshilfen.

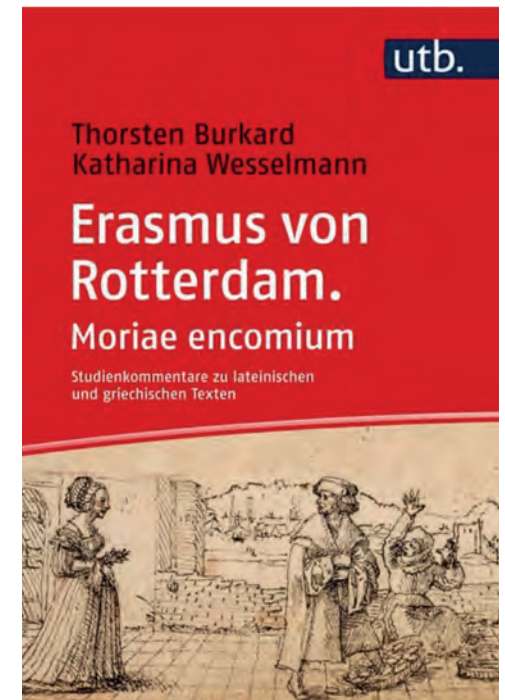
Lateinische Inschriften sind für die Erforschung römischer Lebenswelt und Geschichte von unschätzbarem Quellenwert. Jede Seite und jede Inschrift in diesem Buch können das belegen. Warum mir das Buch besonders gefällt? Wegen der kurzweiligen Präsentation und der kundigen Auswahl der Inschriften; wer jemals zwei- oder dreimal in Rom war, kennt viele davon oder ist schon mehrfach daran vorbeigelaufen. Das motiviert unbedingt, sich im Klassenzimmer näher damit zu beschäftigen, gleich ob mit der Sockelinschrift der Reiterstatue auf der Piazza del Campidoglio, mit diversen Grabinschriften, der Inschrift auf einem Halsring für einen Sklaven, Inschriften auf der ältesten erhaltenen Brücke Roms, auf der Pyramide

des Cestius, auf Obelisk und Prunksäulen, dem extravaganten Grabmal des Bäckers Eurysaces, dem Pantheon, der Porta Maggiore, dem Titusbogen, dem originellen Elefanten von Bernini neben dem Pantheon oder dem Grabmal für das dichtende Wunderkind Q. Sulpicius Maximus. Das Buch taugt natürlich auch hervorragend für Projektarbeit.

Wenn es um stadtrömische Inschriften geht (und vielleicht gar eine Exkursion nach Rom ansteht), dann leistet kaum ein Reisebegleiter bessere Dienste als das unbedingt empfehlenswerte Bändchen des Wiener Kollegen Johann Stockenreiter (Projekt Rom. Reisebegleiter in die Urbs aeterna, 3. erweiterte und aktualisierte Auflage 2021, 252 Seiten; außerdem Projekt Rom. Additamenta. Texte und Inschriften zur Ergänzung und Erweiterung, 2. erweiterte Auflage 2017, 72 Seiten. Mehr Information: www.projekt-rom.at). Es gibt kaum eine Seite in den beiden Bändchen, auf denen keine lateinische Inschrift aufgeführt und als Quelle genutzt wird, teils mit deutscher Übersetzung, teils mit Übersetzungshilfen. Also: Reisen Sie! Zumindest virtuell!

Thorsten Burkhard, Katharina Wesselmann, Erasmus von Rotterdam. Moriae encomium, utb Studienkommentare zu lateinischen und griechischen Texten, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2024, 189 Seiten, 22 Abbildungen, ISBN: 9783825261962, 18,00 €

Die FAZ widmet Erasmus von Rotterdam am 21. August 2024 in der Rubrik Geisteswissenschaften eine ganze Seite (N 3). Katharina Wesselmann schreibt dort, dass das *Encomium Moriae* einen unerwarteten Bruch in der schriftstellerischen Tätigkeit des Erasmus darstelle. Bis dahin sei der Doktor der Theologie vor allem durch eine exzessive Gelehrsamkeit bekannt gewesen. Einen Bestseller dieses Ausmaßes hatte die Welt bis ins 16. Jahrhundert noch nicht gesehen. In den ersten 25 Jahren nach dem Erscheinen der ersten Druckausgabe von 1511 sind mindestens 35 verschiedene Drucke nachgewiesen, darunter in Paris, Antwerpen, Köln, Mainz, Straßburg, Schlettstadt, Lyon, Venedig, Florenz und Deventer. Erasmus schreibt in einem Brief, dass von seinem Lob der Torheit (gr. *Moriae encomium*, lat. *laus stultitiae*) gegen Ende des ersten Jahrzehnts sicher mehr als 20.000 Exemplare, die er dann bis 1532 in acht verschiedenen autorisierten Fassungen auf den Markt gebracht hat, gedruckt worden seien (vgl. Sandra Langereis, Erasmus. Biographie eines Freiheits, Propyläen Berlin 2023, 546f.). „Das Lob der Torheit“ war ein Volltreffer. Für die Leser war es überraschend und höchst unterhaltsam, direkt angesprochen zu werden – und dann auch noch als Toren. Einige Leser schätzten es, von Frau Torheit



lächerlich gemacht zu werden. Die meisten Leser genossen es außerordentlich, wie andere lächerlich gemacht wurden. Viele Leser begriffen nicht, dass sie es waren, die lächerlich gemacht wurden“ (Langereis, 539f.). Eine bei Johann Froben 1515 in Basel erschienene Ausgabe enthielt freilich eine ausführliche Leseanleitung in dicht gedruckten schmalen Glossen am Rand zu allen stilistischen Kunstgriffen und rhetorischen Raffinessen: „Ungeübte Leser lernten in dieser Leseanleitung, dass Worte keineswegs immer wörtlich zu nehmen sind. Mal sollten sie als Scherz, mal als Ironie verstanden werden. ‚Diese ganze Passage ist εἰρωνικῶς oder ironisch zu verstehen‘, stand plötzlich in den Randglossen“ (Langereis 543).

In den ersten fünf Jahren nach dem ersten Erscheinen hat Erasmus von Rotter-

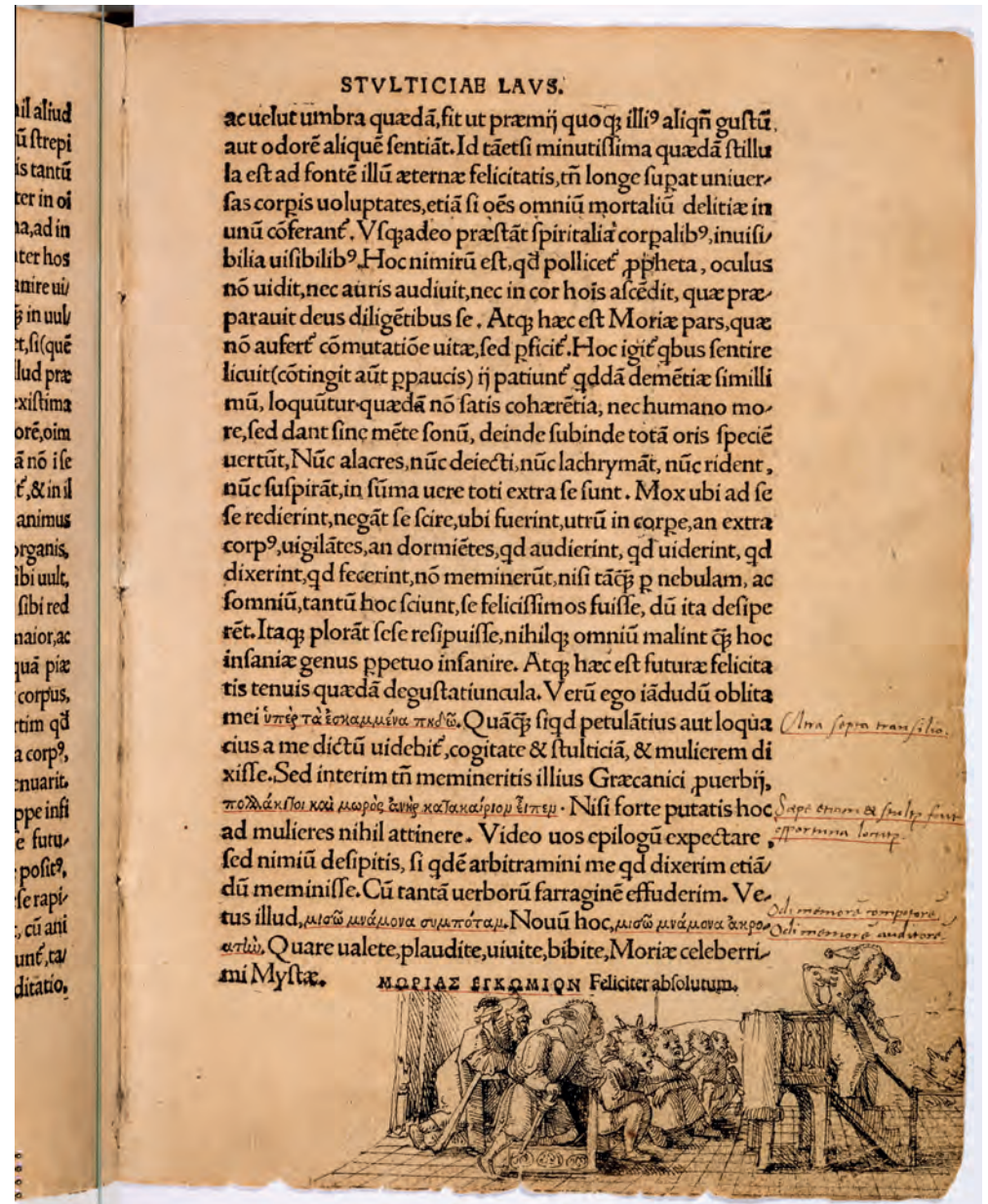


Portrait of Desiderius Erasmus; aedicula frame with whole-length figure, turned slightly to right, his right hand placed on a term; second state with five lines of French verse; after Hans Holbein; illustration to Erasmus' 'Das Lob der Narrheit' (Berlin: 1781) Print made by Daniel Chodowiecki, Published by Georg Jacob Decker - British Museum collections [https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Stultitiae_laus?uselang=de#/media/File:Desiderius_Erasmus,_Das_Lob_der_Narrheit_\(1781\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Stultitiae_laus?uselang=de#/media/File:Desiderius_Erasmus,_Das_Lob_der_Narrheit_(1781).jpg)

sichtshalber bagatellisierte (vgl. auch K. Wesselmann, Die Dummen reden nicht aus. Provokation durch Selbstbezug: Mit dem 'Lob der Torheit' rief Erasmus von Rotterdam die Cancel-Kultur seiner Zeit auf den Plan, FAZ 21.08.2024 Seite N3). „Er habe den Text gleich nach seiner Rückkehr aus Italien ‚innerhalb eine Woche‘ zusammengeschustert, um sich und Thomas Moore zu amüsieren, da er zu diesem Zeitpunkt nichts Sinnvolleres zu tun hatte. Was daran gelegen habe, dass er eine Weile auf die Lieferung seines Reisegepäckes mit all seinen Büchern nach London hatte warten müssen“ (Langereis 521). Das ‚Lob der Torheit‘ hat sich Erasmus gedanklich zurechtgelegt, als er sich im Sommer 1509 von Italien wieder nordwärts wandte. Während ihn sein Pferd langsam über den Splügen und das Rheintal hinunter trug, fand sein unermüdlicher Geist in der Stille des Gebirges Muße und Sammlung, wie sie ihm in Italien nie beschieden gewesen war. In dem berühmten, als Prolog zum ‚Lob der Torheit‘ dienenden Widmungsbrief (in dieser Ausgabe S. 43-46) an Sir Thomas More beschrieb Erasmus, wie er während seines Ritts von Italien zu seines Freunden in England mit dem Gedanken spielte, seiner Freundschaft mit More ein literarisches Denkmal zu setzen. In seinen Jahren in Italien habe er More vermisst, schrieb er.

dam offensichtlich auch heftige Kritik einstecken müssen, sodass er die Intention und die Entstehungsgeschichte vor-

Freundschaft mit More ein literarisches Denkmal zu setzen. In seinen Jahren in Italien habe er More vermisst, schrieb er.



Die Torheit steigt von der Kanzel, 1515. Erasmii Roterodami encomium moriae i.e. Stultitiae laus, Johann Froben, Basel März 1515, fol. X 4. Feder in Schwarz. Kunstmuseum Basel, Kupferstichkabinett, Amerbach-Kabinett 1662, Inv. 1662.166.82

<https://sammlungonline.kunstmuseumbasel.ch/eMP/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=41866&viewType=detailView>



Erasmus Medallion by Hans Holbein the Younger.jpg
 The late roundel, Kunstmuseum Basel. Perhaps 1532
https://en.wikipedia.org/wiki/Portrait_of_Erasmus_of_Rotterdam#/media/File:Erasmus_Medallion_by_Hans_Holbein_the_Younger.jpg

Immer, wenn er mit Wehmut an seinen
 Erzfreund gedacht habe, seien ihm sofort
 die schönsten Erinnerungen an Mores
 Doppelbegabung für Ernst und Humor
 in den Sinn gekommen (vgl. Langereis
 440f.). Und während er darüber nachdachte,
 habe ihn der Gedanke an More, der Tag
 für Tag gerne den lachenden Philosophen

spielte, erleuchtet: Er wolle ein Loblied
 auf die Torheit in Szene setzen. Ja, allein
 schon der Name More habe ihn auf diese
 Idee gebracht, schreibt Erasmus in seinem
 Widmungsbrief. Denn Tor heiÙe auf Griechisch
 'moros' (Langereis 525). Wissen muss man
 freilich auch, dass Satiren in der Renaissance
 die bevorzugte Li-



Portrait of Desiderius Esrasmus, engraved in Nuremberg, Germany.
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:ErasmusDurer.jpg>

Die lateinisch-griechische Inschrift "Imago.Erasmi.Roterodami.ab.Alberto.Durero.ad.vivam.effigiem.deliniata" / "THN.KPEITTO.TA.SYΓΓPAMMATA.ΔEIEEI" bedeutet "Bildnis des Erasmus von Rotterdam, angefertigt von Albrecht Dürer, gemäss dem lebendigem Vorbild / Sein Besseres Bild wird von seinen Schriften gezeichnet werden".

teratur der Gebildeten waren. Gemeinsam hatten More und Erasmus Texte von Lukian übersetzt. Beide waren vollkommen versessen auf diesen subversiven Satiriker aus dem Syrien des 2. Jahrhunderts, der so herrlich wenig Respekt vor philosophischen Wortklaubern und religiösen Eifern zeigte. Lukianos erteilte einem nicht mit erhobenem Zeigefinger, sondern spielerisch eine Lektion. Er bläute einem die Wahrheit mit einem Scherz ein. Und dieser treffende Humor war in hervorragendes Griechisch verpackt (Langereis 443). Seit 1503 gab es – eine literarische Großtat in jener Zeit – die venezianische Lukianos-Ausgabe des Verlegers Aldus Manutius, um Lukianos' theatralische Dialoge zu lesen (Langereis 446f.). Das 'Moriae Encomium' sei ein idealer Einführungstext – so steht es auf der Buchrückseite: Witzig, kurzweilig und in gut erschließbarem Latein geschrieben. Allerdings wimmelt der Text von Anspielungen auf klassische lateinische und griechische Texte. Die neue Studienausgabe von Thorsten Burkhard und Katharina Wesselmann fasst die vorhandenen Kommentare zusammen, aktualisiert sie und erleichtert durch angemessene Verständnishilfen den Zugang zum Text. Das Buch ist nicht am akademischen Schreibtisch entstanden, sondern in zwei "Stultitia-Seminaren" 2021-23 an der Universität Kiel. Der Fokus des Kommentars liegt realistischerweise auf der Erklärung sprachlicher Schwierigkeiten. Inhaltliche Fragen werden ausgeführt, soweit sie für das Verständnis des Textes notwendig sind. Bei der Frage nach den für eine Schullektüre auszuwählenden Texten heißt es dann: Die Moriae im Unterricht in Gänze oder in großen Teilen zu lesen, ist möglich, aber nicht in allen Lerngruppen. ... Hier ist nicht der Ort für konkrete Unterrichtsvorschläge - liest man da et-

was eilig. Dennoch nennt Katharina Wesselmann thematische Einheiten, die sich anbieten, außerdem das weite Feld der Rezeption (vgl. S. 38f.). Die Herausgeber streben an, dass die vorliegende Ausgabe es Lehrkräften ermöglicht, „sich von Erasmus' vielseitiger Antikenrezeption für den eigenen Unterricht inspirieren zu lassen, und ihnen ein (hoffentlich) solides Fundament für ihre Beschäftigung mit dem ‚Lob der Torheit' bieten" (39).

Zu hoffen ist, dass das berühmte Werk von Erasmus nun auch an der Universität Potsdam stärker in den Lektüreplan einfließt. Besonders zu begrüßen wäre es, wenn in absehbarer Zeit eine Auswahl von Texten in kommentierter Form für den Unterricht in der Reihe Copia – Potsdamer Anregungen für den Lateinunterricht (herausgegeben von Alexandra Forst, vgl. <https://www.uni-potsdam.de/de/klassphil/derlehrstuhl/publikationen-des-lehrstuhls/copia-potsdamer-anregungen-fuer-den-lateinunterricht>) erscheinen könnte; ein Bändchen von Diane Roschinsky zur Utopia des Thomas Morus (Potsdam 2021) gibtes dort bereits.

Beitrittserklärung

Bitte in DRUCKBUCHSTABEN ausfüllen bzw. ankreuzen

Auch online möglich unter

<https://www.altphilologenverband.de/index.php/mitglied-werden-5>

<input type="checkbox"/>	Frau	<input type="checkbox"/>	Herr	Ich wohne im Bundesland <input type="checkbox"/> Berlin <input type="checkbox"/> Brandenburg	
Nachname			Vorname		
Titel oder Dienstbezeichnung			Position		
Straße				Hausnummer	
PLZ		Wohnort			
Telefon			Telefax		
E-Mail-Adresse					

Ich bin zur Zeit: Student(in) Studienreferendar(in)
 im Schul-/Universitätsdienst pensioniert Sonstiges

Ihre Beiträge entrichten Sie bitte jährlich per Überweisung oder Dauerauftrag auf das Konto des Landesverbandes bei der Mittelbrandenburgischen Sparkasse Potsdam:

Deutscher Altphilologenverband e.V.
IBAN: DE51 1605 0000 3522 0069 75
BIC: WELADED1PMB



Ort, Datum	Unterschrift
------------	--------------

Kopieren, scannen oder abschneiden und senden an: Prof. Dr. Stefan Kipf
Institut für Klassische Philologie / Didaktik der Alten Sprachen · Humboldt-Universität zu Berlin
Postanschrift · Unter den Linden 6 · 10099 Berlin · E-Mail: stefan.kipf@staff.hu-berlin.de

Laurea

Klassische Texte modern gelesen



Mit **Martial** tritt in der kaiserzeitlichen Literaturszene ein Dichter auf, der mit der Außenperspektive eines Provinzials aus Hispania der pulsierenden *urbs* einen erfrischend **ironisch-sarkastischen Spiegel** vorhält. Er lässt die Metropole am Tiber in einer kaleidoskopartigen Themenvielfalt vor uns treten, die auch die heutige Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler tangiert.

Kaleidoskop der Kaiserzeit

Martial, Epigramme

ISBN 978-3-661-43302-8

52 Seiten, € 11,60

inkl.

 hermeneus



C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG

service@ccbuchner.de

www.facebook.com/ccbuchner

www.instagram.com/ccbuchner