Landesverband
Berlin-Brandenburg
im Deutschen Altphilologenverband

Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg

© Musée du Louvre, Paris

ISSN 0945-2257 JAHRGANG LXIX / HEFT 1-2025

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

INHALT

AUS DEM VERBAND

- *Josef Rabl:* Buchpräsentation in Berlin 02

FACHDIDAKTISCHE ARTIKEL

- *Marcel Humar:* 4A: Ein Vier-Ebenen-Modell zur Binnendifferenzierung von Aufgaben für die Textarbeit 04
- *Marc Korrmann:* Activity im altsprachlichen Unterricht – Überlegungen zur handlungsorientierten Gestaltung von Textsicherungen und Exkursen 16
- Veranstaltungen des Verbandes 27

REZENSIONEN

- *Josef Rabl:* Schöne Bücher für den Frühling 28
- Impressum 42
- Beitrittserklärung 53

Namentlich gekennzeichnete Artikel müssen nicht unbedingt mit der Meinung des Vorstandes übereineinstimmen. Anfragen bitte nur an die Schriftführung des Landesverbandes.

www.ccbuchner.de

C. C. BUCHNER VERLAG · BAMBERG

LGBB.DAVBB.DE

Buch-präsentation in Berlin

Josef Rabl

Der Buchhändlerkeller in Alt-Lietzow 12 in Charlottenburg war der historische Ort, an dem Karl-Wilhelm Weeber sein vor wenigen Tagen im Berliner Galiani-Verlag erschienenes Buch „Als Rom noch nicht Antike war. Reise in die Römerzeit“ vorstellte. Der Band zählt mit 432 Seiten zu seinen umfangreicheren Titeln. Er habe daran auch mehrere Jahre gearbeitet.

Zur ersten Präsentation und zu einer Lesung eingeladen hatte Angelika Winnen vom Verlag Galiani, die Moderation hatte Hartmut Mangold übernommen. Ein fachlich sehr kompetentes Publikum, bereit zuzuhören und interessiert nachzufragen, füllte die Reihen und ließ den Abend bestens gelingen.

Karl-Wilhelm Weeber lag bei der Auswahl der Textpassagen daran, etwa beim Thema Sklaven, ihre desolate Lage und ihr schweres Schicksal an vielen Beispielen darzustellen, aber auch auf kleine Freiheiten des Alltags, auf Roms großzügige Freilassungspraxis bis hin zur "erstaunlichen Bürgerrechtsverleihung durch Privatleute" zu sprechen.

Bekannt ist, etwa aus Ciceros Schriften, der notorisch schlechte Ruf der Handwerker und Händler, die eine „schmutzige Arbeit“ leisteten. Dem setzte Weeber speziell aus dem 1. und 2. Jh. zahlreiche Grabreliefs gegenüber, die in Text und Bild beträchtlichen Stolz auf ihre schmutzige Handarbeit dokumentierten und so gegen die Normen setzende Elite protestierten. In einem weiteren Textauszug nahm Weeber sich die beühmte Formulierung des Satirikers Juvenal vor: Panem et circenses. Er relativierte (etwa durch Angabe der Kalorienzahl der Getreidespende, Information über römische Festtage, das Angebot von Veranstaltungsplätzen, die begrenzte Häufigkeit von Spielen u.a.) verbreitete Vorstellungen in sehr kurzweiliger und überzeugenden Weise.

Erkenntnis des Abends: alle reden von KI in der Schule, aber ein spannendes Buch tut’s auch!

Mehr über diese Neuerscheinung in LGBB Heft 2-2025

4A: Ein Vier-Ebenen-Modell zur Binnendifferenzierung von Aufgaben für die Textarbeit

Marcel Humar

Binnendifferenzierung: Von Aufgaben und Anforderungen

Das Unterrichtsprinzip der Binnendifferenzierung ist – wahrscheinlich wie kein anderes Prinzip der Didaktik – von einer gravierenden Diskrepanz geprägt zwischen der Theorie auf der einen Seite und deren praktischer Umsetzung bzw. Umsetzbarkeit auf der anderen Seite.

Bei einem Blick in Standardwerke zur Binnendifferenzierung[1] im altsprachlichen Unterricht fällt vor allem die Fülle an Operationen auf, die im Zusammenhang mit der Binnendifferenzierung im Unterricht von der Lehrkraft zu leisten sind. So beschreibt etwa Ingvelde Scholz in ihrem Beitrag zur Binnendifferenzierung im Unterricht umfassende Diagnoseprozesse[2] zur Ermittlung und Abbildung der Heterogenität der Schüler und Schülerinnen; dieser Diagnoseprozess sollte „bereits in den ersten Unterrichtsstunden beginnen und kontinuierlich fortgeführt werden“.[3] Natürlich betont auch Scholz den erheblichen Mehraufwand, der mit der Binnendifferenzierung verbunden ist[4] und schnell als Überforderung empfunden werden kann[5]; zudem verlangt dieses Verfahren auch eine hohe diagnostische Kompetenz der Lehrkraft. Kurzum: Man gewinnt bisweilen den Eindruck, dass Binnendifferenzierung im Alltag von Lehrkräften kaum zu leisten ist.

Auch der Begriff der Binnendifferenzierung (oder auch innere Differenzierung) an sich birgt einige Unklarheiten. Zum Begriff ist zunächst zu sagen, dass er sich ganz allgemein definieren lässt als Summe aller Maßnahmen, die im Unterricht von der Lehrkraft getroffen werden, um der Heterogenität der Schülerschaft zu begegnen[6] und diese Heterogenität produktiv und schülerorientiert zu nutzen. Was damit aber im Einzelfall binnendifferenzierender Maßnahmen, die sich auf zahlreiche Differenzierungsmöglichkeiten sozialer, methodischer, lernorganisatorischer, medialer und thematischer Art konzentrieren können und entweder lehrer- oder lernergesteuert sind[7], tatsächlich gemeint ist, entzieht sich einer allgemein gültigen Definition. In jeder Unterrichtsphase, bei jeder Sozialform, bei beinahe jeder Lern-, Übungs- oder Leistungsaufgabe (Ausnahme sind beispielsweise Klassenarbeiten aufgrund des Normierungsdruckes) kann eine Form der Binnendifferenzierung eingesetzt werden; natürlich dann auch in sehr unterschiedlicher Gestalt. Damit gibt es die Binnendifferenzierung im Allgemeinen schlicht nur als Prinzip, das in zahlreichen, je nach Bedarf und Zielvorgabe sowie Fachschwerpunkt sehr speziellen Arrangements und Aufgaben- wie Materialtypen realisiert wird.

Um also Binnendifferenzierung praktikabel zu ermöglichen, müssen für konkrete Einzelaspekte des komplexen Unterrichtsgeschehens ausgearbeitete Modelle zur Differenzierung bzw. ihrer Umsetzung im Unterricht erstellt werden. Diese können zum einen fachspezifisch sein und daher fachspezifischen Kompetenzen Rechnung tragen, zum anderen auch nur auf einen Teilaspekt der Unterrichtsinhalte zielen. Und von Seiten der Schüler und Schülerinnen gilt: Binnendifferenzierung kann nur dann funktional sein, wenn diese von den Lernenden als sinnvoll erlebt wird.

Der vorliegende Beitrag möchte ein Modell vorstellen, das es erlauben soll, effizient und ressourcenschonend Aufgaben zur Arbeit mit einem altsprachlichen Text nach der Übersetzung binnendifferenziert anzubieten; er stellt einen Versuch dar, eine pragmatische Lösung zu liefern, um, wie Ulf Jesper fordert, „den hohen Anspruch auf das Machbare [zu] reduzieren“[8]. Damit konzentriert sich der Ansatz auf eine „nachgehende Differenzierung“[9] und ist gleichzeitig auch als Beitrag zur bisher kaum ausgeformten Explizierung der Aufgabenkultur[10] im altsprachlichen Unterricht zu verstehen.

1 Ingvelde Scholz, Diagnose und Differenzierung, in: Marina Keip, Thomas Doepner (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen 2010, S. 175–189.
2 Dazu auch Thomas Doepner: Keine Förderung ohne Diagnose. Beispiele für kriterienorientierte Beobachtung in der Spracherwerbsphase, in: AU 51, 1 (2008), S. 14–22. Die Wichtigkeit der Eingangsdiagnose betont auch Ingvelde Scholz: Es ist normal, verschieden zu sein – Unterrichten in heterogenen Klassen, in: Ingvelde Scholz (Hrsg.), Der Spagat zwischen Fördern und Fordern: Unterrichten in heterogenen Klassen, Göttingen 2007, S. 7–23. Siehe auch Ulf Jesper, Differenzierung, in: Stefan Kipf und Markus Schauer (Hrsg.), Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht, Tübingen 2023, S. 184–193, dort S. 186–189.
3 Scholz, Diagnose und Differenzierung, S. 178.
4 Scholz, Diagnose und Differenzierung, S. 184. Ähnlich auch die Aussage bei Volker Müller, Schülerindividualität, in: Markus Janka (Hrsg.), Latein Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2017, S. 35–39, dort S. 37.
5 Vgl. Ulf Jesper, Differenzierung, S. 185f.
6 Vgl. beispielsweise Silvia Demmig, Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie, München 2007, S. 16f.
7 Vgl. Silvia Demmig, Das professionelle Handlungswissen, S. 31–35.
8 Ulf Jesper, Differenzierung, S. 186.
9 Siehe dazu Manfred Bönsch, Methodik der Differenzierung, in: Die Berufsbildende Schule 60 (2008), S. 324–328, der drei Typen der Differenzierung unterscheidet: Die nachgehende Differenzierung beginnt mit einem einheitlichen Input für alle Lernenden. Anschließend werden Aufgaben und Übungen angeboten, die sich in ihrer Quantität (Anzahl der Aufgaben), Qualität (Schwierigkeitsgrad), dem Umfang der Unterstützungsleistungen sowie der zur Verfügung stehenden Zeit unterscheiden. Hinzukommt die Bearbeitungsdifferenzierung unter klaren Vorgaben: Den Lernenden werden festgelegte Lernaufgaben bereitgestellt, die eigenständig mithilfe von Büchern, Lernplänen oder Portfolios zu bearbeiten sind. Die Organisation von Zeit, die Inanspruchnahme von Hilfestellungen sowie die Zusammenarbeit mit anderen Lernenden können flexibel gestaltet werden. Diese Form der Differenzierung stellt jedoch hohe Anforderungen an die Selbstständigkeit der Lernenden. Die freigebende Differenzierung verfährt folgendermaßen: Der gesamte Unterrichtsstoff, der über einen längeren Zeitraum erlernt werden soll, wird den Lernenden vollständig zur eigenständigen Einteilung überlassen. Diese Methode erfordert ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein seitens der Lernenden.
10 So Stefan Kipf, Kompetenzen im Lateinunterricht?! Bestandsaufnahme und Perspektiven eines problematischen Verhältnisses, in: LGBB 56, 4 (2012), S. 63–77, dort S. 68, vgl. auch Ann-Catherine Liebsch, Aufgaben, in: Stefan Kipf und Markus Schauer (Hrsg.), Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht, Tübingen 2023, S. 45–52, dort S. 45.

Ein Modell zur Aufgabenerstellung für die Textarbeit

Die aktive Arbeit der Schüler und Schülerinnen mit dem Text im altsprachlichen Unterricht umfasst grundsätzlich fünf Prozesse: Die Vorerschließung[11] des Textes, die Dekodierung, die Rekodierung (Übersetzung).[12] Hinzu treten die Sicherung des Textverständnisses nach der Rekodierung sowie die anschließende Arbeit mit dem Text unter spezifischen Fragestellungen (meist unter den Begriffen Analyse und Interpretation gefasst). Ich konzentriere mich bei meiner Darstellung auf die letzten beiden Teilschritte: Die Arbeit nach der Übersetzung umfasst Aspekte der Sicherung des Textverständnisses, Aufgaben zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Text sowie eine Textanalyse und erste textübergreifende Interpretationsversuche, aber auch weiterführende Aufgaben (etwa produktionsorientierte Verfahren, Fragen des existentiellen Transfers usw.)[13].

Hilfreich bei der Erstellung solcher Aufgaben sind zunächst die Konzepte der vertikalen und horizontalen Heterogenität, die die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Lernenden (vertikal) und die verschiedenen Vorgehensweisen (horizontal) beschreiben[14] und somit eine erste Orientierung hinsichtlich der Heterogenität der Schüler und Schülerinnen bieten. Aufbauend auf der oben dargestellten Differenzierung mit Blick auf die Heterogenität lassen sich Aufgaben erstellen, die die verschiedenen Arbeitsweisen oder Lernwege und Methoden der Schüler und Schülerinnen berücksichtigen und auch verschiedene Formen von Lernprodukten einfordern.

So können etwa schriftsprachlich schwache Schüler und Schülerinnen als Aufgabe wählen, den Textinhalt in Form von Skizzen, Zeichnungen oder anderen Formaten zu sichern[15], um ihnen den Weg zum Textverständnis nicht durch die Vorgaben des Arbeitsweges zu erschweren. Denn schriftsprachlich schwächere Schüler und Schülerinnen müssen eher niedrigschwellig zur Textproduktion motiviert werden. Diese Form der Differenzierung setzt sich vor allem zum Ziel, durch die Passung auf individuelle Fertigkeiten „das positive Bewusstsein von der eigenen Leistungsfähigkeit neu zu stärken“[16]. Diese Differenzierung zielt also auf die **Arbeitsweise** der Schüler und Schülerinnen bzw. ihre individuellen Fähigkeiten (und adressiert somit die horizontale Heterogenität).

Die vertikale Heterogenität wird durch verschiedene **Anforderungsniveaus** in den Aufgaben im Rahmen der Binnendifferenzierung angesprochen. Ziel ist es dabei, einfache (meist dem AFB I zugeordnete) und anspruchsvollere Aufgaben anzubieten, die aber inhaltlich auf Dasselbe zielen; das heißt, diese Aufgaben sichern auf unterschiedlichen Niveaus sehr ähnliche Inhalte und fördern alle die gleiche Basiskompetenz (Textverständnis sichern, Analysefähigkeiten usw.). Damit ist gewährleistet, dass kein Vorsprung im Inhalt oder mit Blick auf die Besprechung der Texte entsteht, wohl aber Unterschiede in der Verarbeitungstiefe.

Hinzukommen noch zwei weitere Punkte: Die **Anzahl** der Aufgaben variiert (dieser Umfang der zu bearbeitenden Aufgaben wird häufig auch als quantitativer Aspekt beschrieben[17]). Damit ist gewährleistet, dass Schüler und Schülerinnen – nicht nur mit Blick auf ihr Leistungsniveau, sondern auch hinsichtlich der tagesabhängigen Leistungsbereitschaft sowie ihrer verfügbaren Kapazitäten – aus einer Menge an Aufgaben eine vorgeschriebene oder selbst gewählte Anzahl (dazu unten) auswählen können.

Dann tritt die Differenzierung in den einzelnen **Aufgaben** hinzu. Hierbei werden Aufgaben angeboten, die zum einen unterschiedliche Materialien und Formate anbieten und somit verschieden gelagerte Arbeitsangebote machen. Diese Ebene tangiert nicht explizit vertikale Faktoren, sondern adressiert eher spezifische Interessen im Umgang und Präferenzen bei der Verarbeitung und der Auseinandersetzung mit Inhalten: Manche Schüler und Schülerinnen bevorzugen die Auswertung eines Diagramms, manche die Beschreibung und Deutung einer Abbildung oder aber die schriftliche Stellungnahme zu einem Zitat. Da meist das angebotene Material auch die Arbeitsweise bedingt (manchmal sogar eine ganz besondere einfordert), überlappen sich hierbei die Punkte der **Arbeitsweise** und des Formats der **Aufgaben** bisweilen.

Schematisch lassen sich die vier Teilbereiche des Modells wie folgt darstellen:

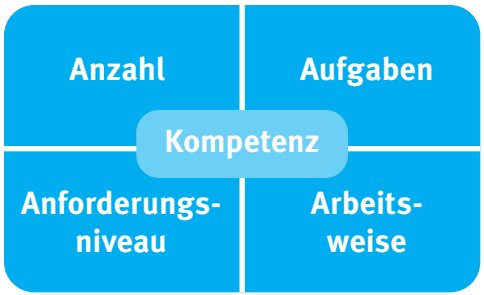


Abb. 1: 4A-Modell zur binnendifferenzierenden Aufgabenerstellung

Insgesamt weist das Modell, das ich aufgrund der Begrifflichkeit als 4A-Modell beschreiben möchte, Parallelen zum *Kieler Differenzierungsmodell*[18] auf, soll dieses aber mit Blick auf Fragen der Passgenauigkeit und Konkretisierung ergänzen. Denn ähnlich wie die „Aufgabe für alle“[19] im Kieler Modell sollen die Aufgaben, die nach dem Modell gestaltet sind, auch gleiche Inhalte bzw. Fragestellungen betreffen; etwa mit Blick auf Textsicherung, Figurencharakterisierung etc. Es gilt, am

11 Zum Begriff siehe Marcel Humar, Kompetenzorientierung und -anbahnung durch Textvorentlastung und Textvorerschließung bei der Textarbeit, in: LGBB 67, 3 (2023), S. 118–123.
12 Vgl. Andrea Beyer, Übersetzen, didaktisches, in: Stefan Kipf und Markus Schauer (Hrsg.), Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht, Tübingen 2023, S. 830–848, dort S. 837.
13 Eine Übersicht über verschiedene Verfahren zur Interpretation im Unterricht bietet Andreas Hensel, Interpretation, in: Stefan Kipf und Markus Schauer (Hrsg.), Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht, Tübingen 2023, S. 356–371.
14 Vgl. Scholz, Diagnose und Differenzierung, S. 176.
15 Für exemplarische Aufgaben dazu siehe etwa Marina Keip und Stephanie Kurczyk, Liebe, Freude, Wut. Den Gefühlen von Lehrbuchfiguren auf der Spur, in: AU 66, 3+4 (2023), S. 14–23, S. 19 und S. 23.
16 Gerhard Hey und Ulf Jesper, Differenziert unterrichten, Bamberg: C. C. Buchner 2015, S. 54. Zitiert in Ulf Jesper, Differenzierung, S. 190.
17 Vgl. Müller, Schülerindividualität, S. 38.
18 Gerhard Hey und Ulf Jesper, Differenziert unterrichten.
19 Dazu Ulf Jesper, Differenzierung, S. 191.

Ende zu einem umfassenden, aber nicht zu detaillierten und auf zahlreiche Einzelaspekte abstellenden Ergebnis zu gelangen.
Auch finden sich die Formen der Differenzierung mit Blick auf die Arbeitsweise und die Aufgaben im Kieler Modell wieder (dort unter den Schlagworten „unterschiedliche Methoden“ und „unterschiedliche Themen“). Die Modifizierungsmöglichkeiten der Aufgaben mit Blick auf die Verschiedenheit der Lernenden wird durch das Modell oben aber eventuell konkreter und kann dadurch noch stärker auf einen Einzelaspekt (Textarbeit nach der Rekodierung) bezogen dem Anspruch gerecht werden, für Schüler und Schülerinnen eine Passgenauigkeit und einen konkreten Zielanspruch[20] zu gewährleisten. Damit soll gesichert werden, dass die verschiedenen Aufgaben genügend **Motivation** auslösen, um sich mit den Inhalten zunächst zu befassen und dann durch verschiedene Angebote, die unterschiedliche Interessen (Aufgabenformat) oder Methoden (Arbeitsweise) einfordern und im Umfang (Anzahl) wie auch Niveau (Anforderung) weder über- noch unterfordern, eine hohe **Volition** erzeugt wird, die die Bereitschaft zu arbeiten aufrechterhalten soll.

Zur beispielhaften Anwendung des Modells zur Aufgabengestaltung

Bei der Anwendung des Modells auf die Aufgabenstellung kann dann entweder ein Schwerpunkt besonders im Fokus stehen (beispielsweise nur Aufgaben unterschiedlicher Anforderungsniveaus oder verschiedener Anzahl) oder aber eine Kombination aller vier Aspekte umgesetzt werden, um ein vielfältiges und differenzierendes Angebot zu erstellen. Für beide Verfahren sollen im Folgenden exemplarische Aufgaben zu einem konkreten Text vorgestellt werden. Ich beginne mit einem Lehrbuchtext.
Vor allem in der Lehrbuchphase lassen sich unter Rückgriff auf das Modell verhältnismäßig schnell binnendifferenzierende Aufgaben anbieten. Ich demonstriere dies an der Lektion 14 des Lehrbuches *Adeamus!*[21] mit dem Titel „Ein turbulenter Prozess“ (S. 77). Dort schildert die Figur des Cicero den Prozess um Clodius und Milo, den er gegen die Anschuldigungen verteidigt. Gleich zu Beginn der Lektion gibt es einen kleinen Dialog zwischen Cicero und seiner Frau Terentia und den beiden Söhnen.
Der kurze Dialog läuft wie folgt:

Cicero: „Hodie, Terentia, oratione Milonem defendere possum. Libenter causam eius suscepi. Nam is antea me defendit et mecum bene egit. Nunc Clodium, hominem malum, interfecit. Mehercle, bene fecit!“
Terentia: „Hominem autem Milo cecidit!“
Cicero: „Sed antea Clodius Milonem caedere cupivit. Multa scelera commisit et cives bonos terruit; propter eum curia arsit. Tandem poenas iustas dedit. Nunc cum Tirone in forum properare debeo.
Marcus et Quintus: „Nos quoque actionem videre cupimus!”

20 Vgl. Ulf Jesper, Differenzierung, S. 191.
21 Adeamus! Ausgabe A, Textband, hrsg. v. V. Berchtold, M. Janka und M. Schauer, Berlin: Cornelsen 2016.

Der Lektionstext geht noch weiter; doch nach diesem Redewechsel lässt sich – aufgrund der Textmenge sowie des Inhalts – eine erste Aufgabenreihe einbauen. Folgendes Aufgabenformat zur Umsetzung des oben eingeführten Modells ist denkbar:

Wähle zwei ☐ drei ☐ vier ☐ der untenstehenden Aufgaben zur Bearbeitung aus! Bearbeite erst alle Farben, bevor Du eine Farbe doppelt bearbeitest.

a. **Fasse den Konflikt des Ehepaares knapp zusammen.**
b. **Gib jedem Redebeitrag eine Überschrift aus maximal vier Wörtern.**
c. **Beschreibe unter Rückgriff auf die lateinischen Konjunktionen den Verlauf des Gesprächs.**
d. **Erstelle ein Wort-Cluster zum *homo malus* Clodius.**
e. **Erkläre das Verhalten der beiden Söhne. Bedenke, dass es sich um Kinder handelt.**
f. **Bereite zusammen mit einem Partner ein kurzes szenisches Spiel vor, in dem vor allem die Emotionen der Figuren deutlich werden.**
g. **Weise den beiden Personen (Silhouette)[22] die ersten beiden Gesprächsbeiträge passend zur Körpersprache begründet zu. Erläutere die durch die Aussage und Körpersprache übermittelte Stimmung beider Figuren.**
h. **Schreibe eine Antwort der Terentia auf den Satz: „Sed antea Clodius Milonem caedere cupivit.“**

Die Binnendifferenzierung in der **Anzahl** wird durch die Menge der Aufgaben erreicht: Leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen müssen weniger, leistungsstärkere Schüler und Schülerinnen mehr Aufgaben bearbeiten (dies muss von der Lehrkraft explizit eingefordert werden – etwa durch Ankreuzen der Kästchen an der entsprechenden Stelle). Die farbliche Markierung der Aufgaben sichert, dass nicht zwei Aufgaben mit dem Ziel der Sicherung des Textverständnisses (a, b oder c) bearbeitet werden oder nur interpretierend bzw. produktionsorientiert (e, f, g, und h) gearbeitet wird.

22 Aus: pixabay.com, User: OpenClipart-Vectors.

Die Aufgaben a, b und c zielen alle auf denselben Inhalt, es ist – nach dem Kieler Modell – die „Aufgabe für alle“ mit Blick auf die Absicht: Die Sicherung des Inhalts des kurzen Dialogs. Doch die Aufgaben unterscheiden sich hinsichtlich des **Anforderungsniveaus:** Je nach Leistungsniveau können die Schülerinnen und Schüler entweder rein reproduktiv (Aufgabe a) arbeiten, oder müssen reorganisierend eigene Überschriften entwickeln (Aufgabe b), was natürlich ein Verständnis des Textes voraussetzt. Aufgabe c verlangt einen konkreten Bezug zum lateinischen Text; adressiert also in höherem Maße die Sprachkompetenz, fordert aber die Sicherung des Textinhalts ebenso ein.
Aufgabe d, e und f befassen sich alle thematisch mit Aspekten der Figurencharakterisierung und sind dahingehend hinsichtlich der **Arbeitsweise** binnendifferenziert, dass sie unterschiedliche Formate einfordern und damit andere Arbeitsweisen ermöglichen (Wort-Cluster erstellen, Text verfassen, Arbeit mit Grafik). Schriftsprachlich schwache Schüler und Schülerinnen können eine Interpretation des Lektionstextes erarbeiten auch ohne das Verfassen eines Textes (Aufgabe f).
Die **Aufgaben** g und h fordern zur textübergreifenden, produktionsorientierten, interpretierenden Auseinandersetzung mit dem Text auf und sind im Aufgabenformat binnendifferenzierend, da Schüler und Schülerinnen zwischen den angebotenen Materialien mit jeweils anderem inhaltlichen Fokus (moralische Fragestellungen, Emotionen der Figuren) wählen können. Grafisch ließe sich das folgendermaßen darstellen:

Abb. 2: 4A-Modell zur binnendifferenzierenden Aufgabenerstellung zu Adeamus Lektion 14

Noch ein Beispiel aus der Oberstufe: Das Lob der Philosophie aus Cicero *Tusc.* 5, 5 gehört wohl zu den als kanonisch geltenden Textstellen aus Cicero[23]. Der Text, der hier im Fokus stehen soll, ist wie folgt:

> O vitae philosophia dux, o virtutis indagatrix expultrixque vitiorum! Quid non modo nos, sed omnino vita hominum sine te esse potuisset? Tu urbis peperisti, tu dissipatos homines in societatem vitae convocasti, tu eos inter se primo domiciliis, deinde coniugiis, tum litterarum et vocum communione iunxisti, tu inventrix legum, tu magistra morum et disciplinae fuisti.

23 Für Material siehe Boris Dunsch, O vitae Philosophia dux. Ciceros Hymnus auf die Philosophie (Tusc. 5,5f.), in: AU 59, 6 (2016), S. 8–13.

Aufgaben nach dem 4A-Modell könnten dann wie folgt aussehen:

Wählen Sie zwei ☐ drei ☐ vier ☐ der untenstehenden Aufgaben zur Bearbeitung aus! Bearbeiten Sie erst alle Farben, bevor Sie eine Farbe doppelt bearbeiten.

a. **Beschreiben Sie die Leistungen der *philosophia* in eigenen Worten.**
b. **Geben Sie für zwei genannte Leistungen der *philosophia* ein konkretes Beispiel.**
c. **Ordnen Sie die Leistungen der *philosophia* tabellarisch ein. Wählen Sie geeignete Überkategorien.**
d. **Tragen Sie auf einer Leistungskurve[24] an den entsprechenden Stellen lateinische Schlagwörter ein.**
e. **Fertigen Sie eine Zeichnung der *philosophia* an.**
f. **Beurteilen Sie die *philosophia* als *virtutis indagatrix expultrixque vitiorum* kritisch.**
g. **Nehmen Sie Stellung zu dem Zitat: „Die Philosophie hat einen schlechten Ruf, gilt als brotloses Laberfach.“ (Margarete Stokowski in ihrem Artikel Lasst die Philosophie da raus für Spiegel online)**
h. **Beschreiben Sie das Bild und vergleichen Sie die Darstellung der *philosophia* mit dem Text:**

Abb. 3 Aus: Anton Doll, Iconologie: oder, Ideen aus dem Gebiete der Leidenschaften und Allegorien, bildlich dargestellt für Zeichner, Mahler, Dichter, Gelehrte, Erzieher und Freunde höherer Geschmacksbildung. Mit 225 Kupferstichen, dann einem deutsch-französisch- und italiänischen Texte, Wien 1801.

24 Entspricht einem Liniendiagramm mit einer y-Achse, an der eine normative Bewertung der Leistung aufsteigend zu lesen ist.

Auch hier findet sich eine festzulegende **Anzahl** der zu bearbeitenden Aufgaben. Im **Anforderungsniveau** sind die Aufgaben gestuft, da sie reproduktiv (a) oder reorganisierend (b, c) bei der Textsicherung, aber auch bei den folgenden Aufgaben – reorganisierend ist auch Aufgabe d, frei bzw. Transferaufgaben sind e, f, g und h – angelegt sind. Eine weitere Differenzierung wird durch verschiedene **Arbeitsweisen** oder Darstellungen berücksichtigt (c: Tabelle, d: Diagramm, e: Zeichnung, f: Fließtext); eine Differenzierung der **Aufgaben** findet sich ebenfalls, da verschiedene Inhalte bzw. Formate (f: Begrifflichkeiten, g: Zitat, h: Bild) angeboten werden sowie ein eigenes Urteil dazu eingefordert wird.

Denkbar wäre bei der Berücksichtigung der einzelnen Ebenen auch, sich nur auf einen Schwerpunkt der 4As zu konzentrieren und hierzu verschiedene Angebote zu erstellen.

Dies soll zunächst für den Aspekt der Differenzierung in der **Arbeitsweise** (hierbei werden verschiedene Produkte eingefordert) wie im Anschluss dann auch im Format der **Aufgaben** (hierbei werden vor allem verschiedene Materialien zur vertiefenden Arbeit präsentiert) exemplarisch für einen Auszug aus dem Mythos um Narziss und Echo (Ovid, Metamorphosen Buch 3, 379–392) demonstriert werden:

forte puer comitum seductus ab agmine fido
dixerat: ‘ecquis adest?’, et ‘adest’ responderat Echo.
hic stupet, utque aciem partes dimittit in omnes,
voce ‘veni!’ magna clamat; vocat illa vocantem.
respicit et rursus nullo veniente ‘quid’ inquit
‘me fugis?’ et totidem, quot dixit, verba recepit.
perstat et alternae deceptus imagine vocis
‘huc coeamus!’ ait, nullique libentius umquam
responsura sono ‘coeamus!’ rettulit Echo
et verbis favet ipsa suis egressaque silva
ibat, ut iniceret sperato bracchia collo.
ille fugit fugiensque ‘manus complexibus aufer!
ante’ ait ‘emoriar, quam sit tibi copia nostri!’
rettulit illa nihil nisi ‘sit tibi copia nostri!’

Zufällig rief der Knabe, getrennt von den treuen Gefährten:
„Ist denn jemand hier?“, und „hier“ erwiderte Echo.
Er ist erstaunt und sendet nach allen Seiten die Blicke
und schreit „Komm!“ mit lauter Stimme. Sie ruft ihn, wie er ruft.
Wiederum kommt niemand, da blickt er sich um, und er fragt: „Was
fliehst du vor mir?“ So viele Worte bekommt er dann wieder.
Er beharrt, und, getäuscht vom Reflex der erwidernden Stimme,
ruft er: „So wollen wir hier uns vereinen!“, und Echo, die keinem
Laut noch freudiger antwortet, sie wiederholt „uns vereinen!“,
und, begeistert von dem, was sie sagte, verlässt sie den Wald und
eilt, mit den Armen den Hals, nach dem sie sich sehnt, zu umschlingen.
Er aber flieht, und im Fliehen ruft er: „Weg mit den Händen,
lass die Umarmung! Ich sterbe eher, als dir ich gehöre!“
Darauf gab sie nur zur Antwort „dir ich gehöre!“
Übers. N. Holzberg 2017

Differenzierung in der Arbeitsweise

Zielsetzung: Sicherung des Textverständnisses und erste Analyse – Beispielaufgaben

Sicherung des Textverständnisses

a. Fassen Sie den Ablauf des Treffens in Form eines Fließschemas zusammen. Beginnen Sie bei *Narziss verliert Gefährten* ➙

b. Erstellen Sie eine Skizze, die den Textinhalt vermittelt.

c. Erklären Sie in knappen Sätzen das dem Text zugrundeliegende ‚Kommunikationsproblem‘.

Erste Analyse

d. Erläutern Sie die Doppeldeutigkeit des Wortes *coeamus* vor dem Hintergrund der gesamten Szene.

e. Erstellen Sie ein Facebook-Profil für eine der beiden Figuren unter Berücksichtigung folgender Teilaufgaben[25]:

- Überlegen Sie sich ein Titelbild für das Profil. Die Gestaltung ist Ihnen freigestellt.
- Füllen Sie die Felder zu den Profilinformationen aus.
- Verfassen Sie mindestens drei Einträge über sogenannte „Lebensereignisse“

f. Stellen Sie einen ausgewählten Textinhalt in einem selbst gewählten Produkt dar.

25 Verkürzte Darstellung aus Jacobsen, Narcissus und Echo, Material 3 auf S. 29.

Differenzierung im Aufgabenformat

Zielsetzung: Förderung der Kompetenz der Interpretation

a. Charakterisieren Sie (auch indirekt) die beiden Figuren Narziss und Echo anhand ihres Verhaltens. Weisen Sie ihnen jeweils begründet deutsche Schlagwörter zu.

b. Beurteilen Sie anhand der folgenden Definition, ob es sich bei der Interaktion der beiden Figuren um Kommunikation handelt: „Kommunikation entspricht einem Prozess zwischen mindestens zwei Teilnehmer*innen […]. Kommunikation hat interaktiven Prozesscharakter und ist durch wechselseitige Beeinflussung gekennzeichnet.“ (aus: Jessica Röhner und Astrid Schütz, Psychologie der Kommunikation, Wiesbaden 2020, 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage, (erstmals 2012), S. 7f.).

c. Vergleichen Sie die Darstellung der Episode bei Ovid mit den ersten beiden Strophen des Gedichts *Echo und Narziss* von Lukas Börne (2020).

Echo und Narziss (Lukas Wolfgang Börne, 2020)

Die süße Lust treibt Echo, den zu drängen,
der Hirsche jagend durch die Sträucher bricht.
Sie küsst ihn, doch Narziss erwidert nicht.
Lass ab! spricht er: Nie lass ich mich beengen

und bleibe hier! – Und flieht aus ihren Fängen.
Bloß: Bleibe hier! die Nymphe Echo spricht.
Beschämt deckt sie mit Laub ihr Angesicht
und lebt fortan in schwarzen Höhlengängen.

d. Beantworten Sie aus der Sicht einer der beiden Figuren folgende Fragen[26]:

- Was ist für dich das größte Glück/Unglück?
- Wovor fürchtest du dich?
- Was schätzt du bei anderen Menschen am meisten?
- Was ist dein Motto?

e. Ordnen Sie den Icons[27] Szenen aus dem Text zu. Erläutern Sie die Zuordnung.

Alle Aufgaben fordern in der einen oder anderen Weise eine Interpretation des Textes ein, sind aber hinsichtlich des Materials, das im jeweiligen Aufgabenformat angeboten wird und mit dem die Schüler und Schülerinnen interpretativ arbeiten sollen, differenziert.

26 In Anlehnung an Material 2 in Christiane Jacobsen, Narcissus und Echo in einer Welt der Selfies und „Germany's Next Topmodel“, in: AU 60, 3 (2017), S. 22–32, dort S. 29.

Abschluss

Beim Einsatz des Modells zur Generierung von binnendifferenzierenden Aufgaben scheinen abschließend vor allem zwei Fragen relevant. Die erste Frage betrifft den Grad der Autonomie: Wählen Schüler und Schülerinnen die Aufgaben selbst aus oder werden diese zugeteilt?[28] Und bestimmt die Lehrkraft den quantitativen Anteil oder die Schüler und Schülerinnen selbstständig? Wichtig ist bei der Beantwortung dieser Fragen der Sachverhalt, dass selbstverantwortliches Lernen nicht *a priori* vorauszusetzen ist, sondern sukzessiv eingeübt werden muss.[29] Auch die Fähigkeit der Selbsteinschätzung muss von Seiten der Schüler und Schülerinnen erst geübt werden. Daher ist es in Lerngruppen unterer Klassenstufen durchaus sinnvoll, die Aufgaben (wie auch die Menge ebendieser) zunächst zuzuweisen. Hier liefern aber die Beobachtung der Wahl der Aufgaben sowie die Ergebnisse der Schüler und Schülerinnen auch diagnostische Hinweise zur weiteren Arbeit. Das Ziel sollte dabei immer sein, mit Blick auf die Förderung der Selbstkompetenz und der Introspektionsfähigkeit, den Schülern und Schülerinnen letztendlich die Wahl zu überlassen, wenn diese denn reflektiert und begründet getroffen werden kann. Damit erhöht sich auch die Wahrscheinlichkeit, dass die binnendifferenzierten Aufgaben von den Schülern und Schülerinnen als sinnvoll, da effektiv erachtet werden.

Eine zweite Frage betrifft: die Sozialform. Natürlich ist es legitim, die Aufgaben alle in Einzelarbeit bearbeiten zu lassen. Jedoch lassen die Formen auch Raum für Gruppenarbeit. So lassen sich etwa Plakate als Gruppenergebnis entwickeln, die einen Text unter Rückgriff auf ganz unterschiedliche Formate oder Produkte ausleuchten und somit in dem gemeinsamen Lernprodukt die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen kombinieren. Auch hier gilt, dass die Bearbeitung von Aufgaben in spezifischen Sozialformen und auch die Kooperationsfähigkeit erst eingeübt bzw. trainiert werden muss.

27 Alle Piktogramme aus Microsoft Word.
28 Die exemplarischen Aufgaben oben sind für den Fall konstruiert, dass die Schüler und Schülerinnen die Aufgaben selbst auswählen. Eine Modifizierung ist aber leicht durchzuführen.
29 Vgl. Ulf Jesper, Differenzierung, S. 187.

*Ich möchte allen Lehrkräften danken,
mit denen ich das hier vorgestellte Modell im Rahmen von Fortbildungen diskutieren konnte. Zudem schulde ich Stefan Kipf (Berlin) großen Dank für Anregungen zur konzeptionellen Verbesserung des Modells.*

Activity im altsprachlichen Unterricht – Überlegungen zur handlungsorientierten Gestaltung von Textsicherungen und Exkursen

Marc Korrmann

Sommer, ein warmer Freitagmorgen, Sonnenschein und Kaffeeduft ziehen durch die Gänge des Instituts, die Latinumsprüfungen sind erfolgreich abgeschlossen, es ist der letzte Tag vor den Semesterferien. Noch einmal versammelt sich der Latinumskurs im Seminarraum.[1] Wie kann eine Stunde gestaltet werden, die von allen Zwängen der Prüfungsvorbereitung frei ist? Wie kann eine Stunde sinnvoll genutzt werden, um den Lehrgang sowohl für die Studierenden, die im nächsten Semester ins Bachelorstudium Latein einsteigen werden, als auch für diejenigen, die nach einer intensiven Zeit mit Grammatik, Krieg und Philosophie vorerst zum letzten Mal in den direkten Kontakt mit lateinischen Texten treten, gewinnbringend abzurunden. Was also kann und soll eine Stunde im altsprachlichen Unterricht – sowohl an Schule als auch an der Universität – leisten, die zwischen zwei größeren Unterrichtsreihen steht, vor den Ferien oder am Ende eines Schuljahres liegt oder gar die letzte Stunde von Lernenden einer alten Sprache ist?

1. Activity in Exkursen (am Beispiel von Martials Epigrammen)

Alle diese Fragen zielen darauf ab, wie sich ein Exkurs gestalten lässt. Bereits der Begriff selbst führt uns auf die Spur: ein *excursus* ist ein Herauslaufen, ein Verlassen der üblichen Bahn und somit der engen Grenzen, in denen sich die Vermittlung des Lateinischen und Griechischen hinsichtlich Texten und Inhalten auch aufgrund der knapp bemessenen Unterrichtszeit meistens bewegt. Sowohl im universitären Latinumskurs als auch in Berlins gymnasialer Oberstufe[2] lassen sich diese Grenzen im Wesentlichen mit Caesar, Cicero und Seneca abstecken. Dass bei dieser Grenzziehung mit der Poesie ein ganz zentraler Bereich (nicht nur) der antiken Literatur völlig unberücksichtigt bleibt, ist offenkundig, ebenso ihr Potenzial, wenn wir uns des bekannten horazischen Wortes erinnern *aut prodesse volunt aut delectare poetae*.[3] Die Dichterlektüre eröffnet somit eine verlockende Facette der vielfältigen antiken Literatur und erweitert das Bild, das wir Lehrenden unseren Schüler*innen und Student*innen von „der" Antike vermitteln. Jedoch scheiden für einen Exkurs von ein oder zwei Unterrichtsstunden alle umfangreicheren, schwer verständlichen oder einer ausführlichen Kontextualisierung bedürfenden Texte aus. Pointierte Prägnanz und damit auch den gewünschten unterhaltsamen Abwechslungsreichtum bietet die bunte epigrammatische Welt des kaiserzeitlichen Dichters Martial. In kürzester Zeit ermöglicht eine Auswahl aus den gerade einmal ein Distichon bildenden Epigrammen einen Einblick in dieses Corpus und einen exemplarischen Eindruck von Martials pointierter epigrammatischer Technik, die am Ende der Stunde im Plenum reflektiert und festgehalten werden kann. Die Kürze der ausgesuchten Epigramme von jeweils nur zwei Versen ermöglicht dabei *prodesse* und *delectare* gleichermaßen, da sie den altsprachlichen Unterricht weiterhin an sein Kerngeschäft bindet, die Lektüre lateinischer und griechischer Texte in Originalsprache, die trotz ihrer oftmals schweren Zugänglichkeit einzig und allein ein wahres Eintreten in die historische Kommunikation erlaubt. Das Übersetzen altsprachlicher Texte ist somit nicht nur funktionale Übung (*prodesse*), sondern viel mehr Schlüssel „zu einem bewussten, kreativen und freudvollen Umgang mit Literatur",[4] um von der Wahrnehmung ihres kunstvollen und spielerischen Umgangs mit Sprache tatsächlich unterhalten zu werden (*delectare*).[5]

Der Zugang dazu muss nicht immer dem gewohnten Prozedere einer schriftlichen Übersetzung folgen, die anschließend Satz für Satz oder Epigramm für Epigramm vorgetragen und diskutiert wird. Stattdessen kann die Tätigkeit des Übersetzens verschiedene Produkte hervorbringen, die alle gleichermaßen ein Verständnis des Ausgangstextes voraussetzen, das sich in

1 Ich danke dem Latinumskurs des Sommersemesters 2024 an der Humboldt-Universität zu Berlin ganz herzlich für die stets inspirierende Zusammenarbeit und nicht zuletzt eine höchst unterhaltsame letzte Sitzung. Außerdem danke ich Marcel Humar (Berlin) für die Anregung, den anhand von Martial erprobten Exkurs als Methode für Textsicherungen auch auf die Lehrbuchphase zu übertragen. Der Verfasser kann unter der E-Mail-Adresse m.korrmann@hu-berlin.de kontaktiert werden.

2 Im schulischen Bereich sind gemäß Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Teil C, Latein*, Berlin 2022, S. 20 für die Poesie noch Ovid und Vergil (nur im Leistungskurs) als verbindliche Autoren vorgesehen.

3 Hor. *ars* 333.

4 Stefan Kipf, … und wo bleibt die Literatur? Gedanken zum Kompetenzerwerb im altsprachlichen Unterricht, *Forum Classicum* 2/2015, S. 70–83, dort S. 71.

5 Die Form des Distichons lädt zu pointierten Wortspielen mit Etymologien, Mehrdeutigkeiten oder der Syntax ein, vgl. zu Martials Witz Niklas Holzberg, *Martial und das antike Epigramm, Eine Einführung,* Darmstadt ²2012, S. 86–97. Außerdem liegt oftmals ein Spiel mit literarischen Prätexten zugrunde, das entschlüsselt werden kann, z. B. spielt Mart. 1,32 humorvoll auf Catull. 85 an, indem eine unverblümte Stellungnahme zur Beziehungsebene zum Angeredeten (*non amo te*) frech die pathetische innere Zerrissenheit des literarischen Vorgängers (*odi et amo*) konterkariert, vgl. Niklas Holzberg, Martial, S. 97 f. Jedoch bedarf eine solche intertextuelle Arbeit in der Regel mehr Zeit und verdient als zentrales Merkmal von Literatur im Allgemeinen (vgl. dazu Jonathan Culler, *Literaturtheorie, Eine kurze Einführung,* Aus dem Englischen übersetzt von Andreas Mahler, Stuttgart ⁶2022, S. 53 f.) eine systematische Behandlung im Rahmen der Entwicklung von Literaturkompetenz. Die *Anhörungsfassung 27.05.–13.09.2024 des Rahmenlehrplans für die gymnasiale Oberstufe, Teil C, Latein,* S. 7, 10 der Senatsverwaltungen für Bildung, Jugend, Familie und Sport Berlins und Brandenburgs bringt zwar die interpretative Auseinandersetzung mit Intertextualität als Teilbereich der Literaturkompetenz in Stellung, ein gradueller Aufbau intertextueller Literaturkompetenz anhand konkret im RLP definierter Niveaustufen bleibt dennoch ein Desiderat.

FACHDIDAKTISCHE ARTIKEL

unterschiedlichen Darstellungsebenen[6] niederschlägt. Wenn nicht mehr nur die Überprüfung sprachlicher Kenntnisse im Vordergrund steht, öffnet sich das klassische Übersetzen auch für kreative, spielerische und zudem sprachbildende Formen der Rekodierung in mündliche Erklärungen mithilfe von Synonymen oder unterschiedlichen Registern, in bildliche oder in pantomimische Darstellungen, die wiederum von den Empfängern dekodiert werden müssen, um erfolgreich verstanden zu werden. Diese bewusste Verschiebung des Übersetzungsprodukts durch Darstellungs- und Registerwechsel schafft ein Bewusstsein für die Phasen des Übersetzungsprozesses und die große Bedeutung der Dekodierung durch den Translator, der um ein möglichst treffendes Verständnis des Ausgangstextes und dessen möglichst treffende Wiedergabe ringt.[7] Erklären und Zuhören, Vormachen, Aufzeichnen und Zuschauen sind wie das Schreiben, Lesen und Übersetzen von Texten kommunikative Tätigkeiten, tragen jedoch in besonderem Maße zu einem „ganzheitlichen und schüleraktiven Unterricht“[8] bei, der vor allem im Handlungsfeld der Textarbeit Verfahren des szenischen, visuellen und akustischen Gestaltens entwickelt, die weiterhin aufgrund ihrer Förderung der Lernmotivation und des nachhaltigen Wissensaufbaus wirksam seien.[9] Zu den Methoden der Handlungsorientierung gehört u. a. das Lernspiel,[10] was zum Spielformat Activity führt, das sich für die abwechslungsreiche Übersetzung in verschiedene Darstellungsebenen und Handlungen eignet.

Bisher ist Activity nur als spielerische Methode für „die Wortschatzarbeit im Sprachunterricht“[11] beschrieben worden, da einzelne Wörter gezogen und dann entweder erklärt oder gezeichnet oder pantomimisch dargestellt werden müssen, um von den Mitspieler*innen offen erraten zu werden.[12] Jedoch lässt sich das Spielformat mit wenigen Änderungen auch auf die Übersetzung kurzer Texte übertragen. Da sich diese natürlich nicht offen erraten lassen, bedarf es wie bei Quizformaten mehrerer Antwortalternativen, wobei unter den zwei bis drei Distraktoren der zur Erklärung, Zeichnung oder pantomimischen Darstellung passende Text erkannt werden muss. Daraus ergeben sich in der Planung zwei Schwierigkeiten: erstens, wie lustloses Raten vermieden oder wenigstens unattraktiv gemacht werden kann, und zweitens, wie bei der Arbeit mit Originaltexten die Distraktoren gewählt werden müssen, um keine trivialen Alternativen anzubieten. Letzteres Problem ist ein weiteres Argument für Martials Epigramme, weil sie aufgrund ihrer Kürze auch im Original überschaubare Distraktoren darstellen und weil sie trotz ihrer vielfältigen Themen mit humorvollen und spöttischen Einblicken in die alltags- und sozialgeschichtlichen Verhältnisse des kaiserzeitlichen Roms unter den Flaviern die *vitia*[13] ihrer Zeit in verschiedenen Variationen und aus unterschiedlichen Perspektiven der epigrammatischen *persona* oft mehrmals und mit deutlichen sprachlichen Ähnlichkeiten aufgreifen,[14] sodass sich geeignete Distraktoren manchmal schon fast von selbst aufdrängen. Solche Alternativen können passend zu dem von einzelnen Schüler*innen präsentierten Epigramm gut sichtbar im Unterrichtsraum projiziert werden *(Abb. 1)*, während die anderen Schüler*innen oder Gruppen in der zuvor nach dem Leistungsniveau des Kurses festgelegten Zeit (ca. 2–3 Minuten) versuchen, die dargebotene Übersetzung einem Epigramm durch stilles Aufschreiben des Antwortbuchstabens zuzuordnen.

Dieses Verfahren führt wiederum zur Lösung des ersten Problems, indem es erstens um Schnelligkeit geht und zweitens ein strenges Punktesystem nicht nur richtige Lösungen belohnt, sondern auch falsche Lösungen mit Punktabzügen bestraft. Auf der folgenden Seite ist der Spielablauf genau erläutert. Abhängig von der Größe der Lerngruppe kann entweder jeder für sich allein gegen alle anderen spielen oder es werden Paare oder Gruppen gebildet, auf die sich die Epigramme in einer oder mehreren Runden aufteilen lassen. Weitere Einflussfaktoren auf diese Entscheidung stellen auch die Translationskompetenz der Lerngruppe und die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit dar.

A Versiculos in me narratur scribere Cinna:
Non scribit, cuius carmina nemo legit.

B Cur non mitto meos tibi, Pontiliane, libellos?
ne mihi tu mittas, Pontiliane, tuos.

C Cum facias versus nulla non luce ducenos,
Vare, nihil recitas. Non sapis, atque sapis.

Abb. 1: Projektion geeigneter Distraktoren.

6 Vgl. zum Einsatz verschiedener Darstellungsformen im sprachsensiblen Fachunterricht Josef Leisen, *Handbuch Sprachförderung im Fach, Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Grundlagenteil*, Stuttgart 2013, S. 33–40.

7 Vgl. dazu Andrea Beyer, Translationskompetenz, in Ulf Jesper, Stefan Kipf, Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten,* Hannover 2021, S. 170–176. Marcel Humar, Kreative Ansätze zur Verschränkung von Sprachbildung und Übersetzung im altsprachlichen Unterricht, *LGBB* 65, 4 (2021), S. 232–237 regt überzeugend zur Produktion von Auftragsübersetzungen an, um zu einem adressatenorientierten Übersetzungsergebnis zu gelangen, das aufgrund verschiedener Zielsprachenvarianten ein hohes Maß an Sprachreflexion voraussetzt sowie zu einer Differenzierung und Erweiterung des Wortschatzes beiträgt.

8 Anja Behrendt, Handlungsorientierung, in Stefan Kipf, Markus Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht,* Tübingen 2023, S. 290–295, dort S. 290.

9 Vgl. Anja Behrendt, Handlungsorientierung, S. 292–294.

10 Anja Behrendt, Handlungsorientierung, S. 291.

11 Andrea Weiner, Kreativität, in Stefan Kipf, Markus Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht,* Tübingen 2023, S. 409–412, dort S. 410.

12 Vgl. Florian Bartl, *66 + XV Spielideen Latein: Mit Spielen aus dem Alten Rom, aufbereitet für den modernen Lateinunterricht,* Augsburg ²2017, S. 9, der Activity in seiner Methodensammlung *Agitatio* nennt.

13 Vgl. Martials programmatisch verstandenen Vers: *parcere personis, dicere de vitiis* (Mart. 10,33,10).

14 Vgl. Christoph Catrein, Martial, in Stefan Kipf, Markus Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht,* Tübingen 2023, S. 523–529, dort S. 524.

Spielablauf:

1. Jede*r Spieler*in / jedes Paar / jede Gruppe zieht ein Epigramm.

2. Innerhalb von 10 Minuten (oder einer anderen entsprechend dem Übersetzungsniveau der Lerngruppe festgelegten Arbeitszeit) wird das Epigramm dekodiert. Als Hilfsmittel steht ein Wörterbuch zur Verfügung.

3. Jede*r Spieler*in / jedes Paar / jede Gruppe präsentiert ihr Epigramm der Reihe nach.

4. Dazu ziehen alle Spieler, wenn sie an der Reihe sind, eine Aktionskarte, die die Darstellungsweise festlegt:

- Tabu/Erklären: Im Epigramm und ggf. in den Vokabelhilfen vorkommende Wörter dürfen beim Erklären nicht erwähnt werden.
- Zeichnen: Es darf nicht gesprochen werden. Die Zeichnung darf keine Schriftzeichen enthalten.
- Pantomime: Es darf nicht gesprochen werden. Diese Präsentationsform darf gewechselt werden, wenn obszöne Inhalte dargestellt werden müssten.

5. Für die Präsentation stehen pro Spieler*in ca. 2–3 Minuten zur Verfügung.

6. Dem mitspielenden Publikum werden von der Spielleitung während der Präsentation drei Antwortalternativen präsentiert.

- Jede*r Spieler*in / jedes Paar / jede Gruppe notiert einen Antwortbuchstaben (A, B oder C) auf einem Blatt, das verdeckt abgelegt und nach Ablauf der Zeit gut sichtbar hochgehalten wird:
  - ❍ richtige Lösung: + 1 Punkt
  - ❍ falsche Lösung: – 1 Punkt
- Wer zuerst löst, kann Zusatzpunkte sammeln, indem er*sie *primus!* / *prima!* ruft und das Blatt mit der Lösung verdeckt zum Spielleiter bringt:
  - ❍ richtige Lösung: + 2 Punkte
  - ❍ falsche Lösung: – 2 Punkte (Nicht raten!!!)
- Auch für die Präsentation können Punkte vergeben werden, wenn …
  - ❍ mindestens zwei Drittel des Publikums richtig liegen: + 1 Punkt
  - ❍ niemand im Publikum die richtige Lösung findet: – 1 Punkt

7. Die Spielleitung rechnet die Punkte zusammen, dann folgt die nächste Präsentation. Die Spielleitung kann entweder von der Lehrkraft oder eigenverantwortlich von wechselnden Schüler*innen übernommen werden, wofür die Methode regelmäßig eingeübt werden muss.

Durch das Lernspiel Activity werden die Schüler*innen psychomotorisch und affektiv aktiviert, zudem werden personale und soziale Kompetenzen wie Verantwortung, Kreativität, Problemlösung und Kooperation gefördert,[15] da das Spiel zwischen konzentrierter Beschäftigung mit dem Originaltext und Phasen intensiver Interaktion und Kommunikation changiert. Die mitunter ungewohnten Methoden der Präsentation des eigenen Textverständnisses und die Konkurrenz der ratenden Mitspieler*innen setzen allerdings bereits einen respektvollen und wertschätzenden Umgang der Kursteilnehmer*innen miteinander voraus, vor allem da Martial die gesamte soziale Realität auch in ihrer Derbheit und Obszönität abbildet,[16] wobei die selbstverständliche Integration von Sexualität in Martials epigrammatischen Zyklus in ihrer obszönen und drastischen Diktion (z. B. *cacare, podicem subluere, spurcus, mentula, culus, futuere*) wohl kaum als Moralkritik zu lesen sei, sondern viel mehr als anzügliche erotische Stimulation der Leserschaft.[17] Umso wichtiger ist es, sich bei der Erklärung, Zeichnung oder Darstellung solcher Epigramme in einem sicheren Raum zu bewegen und wie Martial humorvoll mit dem Präsentierten umzugehen. Selbstverständlich sollte bei allen delikateren Epigrammen die Wahl einer Aktionsform (erklären, zeichnen, pantomimisch darstellen) nicht dem Zufall, sondern der Wahl des ausführenden Übersetzers überlassen werden.

Für die Behandlung von Martials Epigrammen im Latinumskurs wurden 24 Epigramme im Umfang von jeweils nur einem Distichon ausgewählt und zu acht Dreiergruppen von Antwortmöglichkeiten zusammengestellt. Daraus ergeben sich folgende Themenblöcke:

1) Weingenuss, wobei 1,28 von der Säuferin Acerra handelt, die anderen beiden die Problematik in den Blick nehmen, dass unvermischter Wein (*merum*) in Ravenna günstiger zu bekommen sei als Wasser: Mart. 1,28; 3,56; 3,57.
2) Unflätiges und Beleidigendes zum Scheißen und Baden: Mart. 1,37; 2,42; 2,87. Während 1,37 die feine Art eines Bassus, sein Geschäft in einen goldenen Topf zu verrichten, verspottet, wird in 2,42 ein Zoilus dazu aufgefordert, das Wasser des Bades *subluto podice* noch mehr zu verunreinigen, indem er sein Haupt eintauche.
3) Poetologisches I, Spott gegenüber Plagiatoren und einer schlechten Rezitationspraxis, bei der man sich lieber die Ohren zuhalten mag: Mart. 1,38; 2,88; 4,41.
4) Poetologisches II, Abrechnung mit Vielschreibern und Möchtegerndichtern, die Martials epigrammatische *persona* nicht als Dichterkollegen anerkennt (3,9,2: *non scribit, cuius carmina nemo legit*) und eines Austausches für

15 Vgl. Johanna Nickel, Lernspiel, in Stefan Kipf, Markus Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht,* Tübingen 2023, S. 478–481, dort S. 478. Die wachsende Beliebtheit besonderer Organisationsformen wie Adventure- und Escape-Games im altsprachlichen Unterricht unterstreichen auch die mannigfaltigen Unterrichtsvorschläge z. B. in *AU* 63, 5 (2020) und *AU* 67, 5 (2024).
16 Vgl. Christoph Catrein, Martial, S. 524.
17 Niklas Holzberg, Martial, S. 109–112. Dazu s. auch Karl-Wilhelm Weeber, *Humor in der Antike*, Mainz 1991, S. 130.

unwürdig hält (7,3: *Cur non mitto meos tibi, Pontiliane, libellos? / ne mihi tu mittas, Pontiliane, tuos*): Mart. 3,9; 7,3; 8,20. Letzteres greift eine Kritik des Horaz an anspruchsloser Massenproduktion von Versen auf, die dieser gegen seinen Vorgänger in der Gattung Satire, Lucilius, gerichtet hat.[18]

5) Der Arzt zum Tode, und nicht nur der Arzt: Mart. 1,47; 8,74; 11,67. Während die ersten beiden Epigramme die Analogie der beruflichen Tätigkeiten von Arzt (*medicus*) und Leichenträger (*vispillo*) sowie Augenarzt (*opthalmicus*) und schwer bewaffnetem Gladiator (*oplomachus*) herausstellen, wartet in 11,67 ein Erbe oder Erbschleicher darauf, sein Erbe endlich anzutreten, und damit auf den Tod des Erblassers.
6) Wollen und Nichtwollen: Mart. 2,21; 5,83; 12,46. Während in 2,21 Kritik an der „überhandnehmende[n] Kußmanie“ in Rom artikuliert wird,[19] spitzen die anderen beiden Epigramme pointiert das scheinbar widersprüchliche und problematische Verhältnis von Ablehnung und Begehren zu.
7) Anzügliches und Erotisches, wobei homoerotische Praktiken, ein übergroßer Phallus und Prostitution aufs Korn genommen werden: Mart. 3,71; 6,36; 11,62. Alle Epigramme regen die Imagination der Lesenden an, das Spiel mit Erwartung und Aufschluss, mit Enthüllen und Verschweigen (3,71,2: *non sum divinus, sed scio quid facias*) bestimmter Details lässt den Rezipienten selbst auf den Witz schließen.
8) Heirat und Sozialkritisches: Mart. 5,81; 9,10; 10,8. Während 5,81 zeigt, dass die Armen arm bleiben (*semper pauper eris, si pauper es*), während die Reichen immer reicher werden (*dantur opes nullis nunc nisi divitibus*), suggerieren die anderen beiden Gedichte witzig die berechnenden Motive für eine Ehe, z. B. die Möglichkeit, sehr bald ein Erbe antreten zu können (10,8,2: *Vellem, si magis esset anus*).

Diese amüsanten Einblicke in das römische Alltagsleben prädestinieren die Lektüre von Martials Epigrammen auch über Exkurse hinaus für eine ausführlichere Behandlung im Unterricht, zumal die offene Ausrichtung der Anhörungsfassung des neuen Rahmenlehrplans für die Oberstufe im ersten und vierten Kurshalbjahr viel Raum auch für diesen Dichter erschließt. Die *Epigrammata* eignen sich aufgrund ihrer Themen hervorragend zur Auseinandersetzung mit der Sozialstruktur der römischen Gesellschaft, antiken Lebensräumen in Stadt und Land, Geschlechterrollen und Diversität sowie mit Ausdrucksformen von Spott, Ironie und Schmähung.[20] Des Weiteren bieten sich

18 Hor. *sat.* 1,4,6–13, dort 9–10: *nam fuit hoc vitiosus: in hora saepe ducentos, / ut magnum, versus dictabat stans pede in uno*; s. auch Hor. *sat.* 1,10,50–71. Darauf reagierend scherzt Mart. 8,20, dass bei solcher Vielschreiberei nichts Lesenswertes herauskomme: *Cum facias versus nulla non luce ducenos, / Vare, nihil recitas. Non sapis, atque sapis.*

19 Paul Barié, Winfried Schindler, *M. Valerius Martialis, Epigramme, Lateinisch – deutsch*, Herausgegeben und übersetzt von Paul Barié und Winfried Schindler, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Berlin 2013, S. 1183.

20 Senatsverwaltungen für Bildung, Jugend, Familie und Sport Berlin und Brandenburg, *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Teil C, Latein, Anhörungsfassung 27.05.–13.09.2024,* S. 17, 21.

über den Exkurs in die Originallektüre hinaus noch weitere Einsatzmöglichkeiten von Activity bei der Textarbeit an.

2. Activity zur Textsicherung (am Beispiel eines Lehrbuchtextes)

Nach demselben Spielablauf wie oben dargestellt lassen sich nämlich auch Textsicherungen gestalten, wobei dann natürlich nicht exakte Grammatikkenntnisse und wörtliche Wiedergaben gesichert werden, sondern das tatsächliche Verständnis des Textinhaltes, das handlungsorientiert in andere Darstellungsebenen übersetzt wird. Dies bietet sich besonders in der Spracherwerbsphase an, wo über die Lehrbuchtexte in der Regel auch zentrales Sachwissen über die antike Welt transportiert wird, das in einer handlungsorientierten Sicherung zudem nachhaltig verinnerlicht wird.[21] Als Beispiel dafür mag der Text der vierten Lektion des Lehrbuchs *Kairós kompakt* „Eine göttlich geprägte Welt“ dienen, der die „vielfältige[n] Tätigkeitsfelder und teilweise ganz menschliche[n] Eigenschaften“ griechischer Gottheiten vorstellt.[22]

Eine göttlich geprägte Welt
Die griechischen Gottheiten hatten vielfältige Tätigkeitsfelder und teilweise ganz menschliche Eigenschaften.

Ζεὺς τοῦ κόσμου ἄρχει καὶ τοὺς ξένους φυλάττει. Ἥρα μὲν τοὺς γάμους σῴζει, ὁ δὲ Ζεὺς πολλάκις τοὺς τῶν γάμων νόμους διαφθείρει. Τοὺς μὲν πόντους ταράττει Ποσειδῶν, ἀλλὰ τὸν Τάρταρον ἔχει Ἅιδης. Ἐκεῖ δ’ ἐναντίους τῶν Ὀλυμπίων κολάζει. Ἀπόλλων κιθαρίζει καὶ Μούσας ἄγει. Ἀθηνᾶ δὲ λόγους διδάσκει καὶ τοῖς φιλοσόφοις συμβουλεύει καὶ σοφίαν παρέχει.

Ἀλλ’ Ἑρμῆς, ὁ τῶν θεῶν ἄγγελος, χαίρει δόλοις·οἱ θεοὶ πολλάκις τὸν ἄγγελον πρὸς τοὺς ἀνθρώπους πέμπουσιν. Ἄρης μὲν φόβον παρέχει καὶ τὸν βίον τὸν τῶν ἀνθρώπων ταράττει, Ἀφροδίτη δὲ καὶ Διόνυσος τοὺς ἀνθρώπους εὐφραίνουσιν· λύουσι γὰρ πόνους. Καὶ Ἥφαιστος τοῖς Ὀλυμπίοις παρασκευάζει θρόνους καὶ κόσμους. Ἀλλὰ καθ’ Ὅμηρον οἱ θεοὶ ἐνίοτε ἐρίζουσιν.

(Kairós kompakt, Lektion 4, S. 27)

Dadurch wird in diesem konkreten Fall sogar die Rückkehr zum bekannten Spielablauf von Activity möglich, wenn nur der Name der jeweils erklärten, gezeichneten oder pantomimisch dargestellten Gottheit erraten wird, anstatt Zuordnungen zu ganzen Sätzen vornehmen zu lassen. Dies kann in einer Doppelstunde so ablaufen, dass der Text zuerst vorerschlossen wird, indem alle Eigennamen an der Tafel dem Aufbau des Textes folgend visualisiert werden. Anschließend entwickeln

21 Vgl. Anja Behrendt, Handlungsorientierung, S. 292 f.

22 Andreas Weileder, Markus Heber (Hrsg.), *Kairós kompakt, Textband*, Bamberg 2022, S. 27.

die Schüler*innen eine Problemfrage, die darauf abzielen könnte, entweder wofür die einzelnen Gottheiten zuständig sind oder warum es so viele Götter gibt oder wie man sich die unterschiedlichen Götter vorstellen muss. Davon ausgehend wird der Text durch das Anfertigen einer schriftlichen Übersetzung erarbeitet, die jedoch noch nicht in einem Abgleich ihrer grammatischen Korrektheit mündet, sondern mit Activity in eine das Textverständnis sichernde, handlungsorientierte Unterrichtsphase übergeht. Indem sie die Götter in anderen Worten beschreiben, sie ihrem neugewonnenen Bild entsprechend zeichnen oder deren Tätigkeiten pantomimisch darstellen bzw. die vorgestellten Gottheiten darin wiedererkennen können, weisen die präsentierenden und ratenden Schüler*innen nach, inwieweit sie den Inhalt des Textes erfasst haben und sie diesen kreativ übersetzen können. Dadurch wird zugleich eine Textbegegnung gefördert, die die Lernenden zur imaginativen Verstrickung in die Lektüre einlädt und auf diese Weise zum literarischen Lernen beiträgt,[23] das Stefan Kipf zu Recht als wesentlichen fachdidaktischen Zugang zur Entwicklung von Literaturkompetenz nicht nur im Deutschunterricht, sondern vor dem Hintergrund der Frage *Quid ad nos?* gerade auch für den altsprachlichen Unterricht postuliert.[24] Schließlich kann die Problemfrage aufgrund des gesicherten Textverständnisses beantwortet und idealerweise in einer Vertiefungsphase weiter ausgeleuchtet werden, die an die imaginative Verstrickung anknüpft und sich auf religions- oder kunsthistorischer Ebene *(Abb. 2)* mit weiteren Tätigkeitsbereichen, typischen Attributen und Darstellungen der griechischen Götter in der Bildenden Kunst beschäftigen könnte.[25] Eine sprachliche Sicherung des übersetzten Textes erfolgt dann erst in der nächsten Stunde, deren Schwerpunkt auf der Sprachkompetenz liegt und folglich auf eine detaillierte und reflektierte Auseinandersetzung mit den sprachlichen Phänomenen des gelesenen Textes abzielt.

Activity ist somit eine besonders auch in der Spracherwerbsphase geeignete kreative und spielerische Methode, um das bei der Dekodierung erlangte Textverständnis imaginativ und handlungsorientiert zu sichern sowie den Übersetzungsprozess durch das Ansteuern verschiedener Darstellungsebenen zu reflektieren. Wie auch schon die Überlegungen zu Martials Epigrammen gezeigt haben, spielen bei der Auswahl passender Texte für die Anwendung von Activity verschiedene Faktoren eine Rolle: sprachliches Niveau, Umfang der Texte bzw. Sätze, Vorhandensein geeigneter Distraktoren, thematische Blöcke und nicht zuletzt die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit. Infolgedessen können nicht alle Lehrbuchtexte gleichermaßen für die Methode Activity in der Sicherungsphase geeignet sein. Grundsätzlich darf aber für solche Lehrbuchtexte eine Eignung angenommen werden, die entweder ähnlich wie in der vorliegenden Lektion über griechische Gottheiten historische Persönlichkeiten oder Figuren aus Literatur und Mythos kontrastierend vorstellen oder die mit einer hohen narrativen Dynamik angelegt sind, i. e. viele unterscheidbare Handlungen erzählen, die wiederum unterschiedliche Personen bzw. Objekte betreffen.

23 Kaspar H. Spinner, Literarisches Lernen, in ders. (Hrsg.), *Literarisches Lernen, Aufsätze*, Stuttgart 2022, S. 9–37, dort S. 11 f., 14 f. (Der Originalaufsatz ist in *Praxis Deutsch* 33, Heft 200, 2006, S. 6–16 erschienen.) entwirft elf Dimensionen des literarischen Lernens, die darauf abzielen, nicht nur spezifische literarische Ausdrucksmittel analysieren, sondern den ästhetischen Charakter literarischer Texte auch affektiv und metakognitiv-reflektierend nachvollziehen zu können, vgl. Stefan Kipf, Wo bleibt die Literatur?, S. 71, 80.

24 Stefan Kipf, Wo bleibt die Literatur?, S. 73–81, vor allem S. 80; Ulrich Schmitzer, Stefan Kipf, Literaturkompetenz, in Ulf Jesper, Stefan Kipf, Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten*, Hannover 2021, S. 133–143, dort S. 140–143.

25 Diese Stundenskizze stützt sich auf das Phasenmodell, welches Hans-Joachim Häger für die Planung von Lateinunterricht entwirft, s. dazu Hans-Joachim Häger, Andrea Beyer, Lateinunterricht planen und reflektieren, in Ulf Jesper, Stefan Kipf, Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten*, Hannover 2021, S. 60–85, dort S. 67–69. Für eine solche Vertiefungsphase eignen sich beispielsweise die Kulturseiten „Die Götter der Griechen" im Lehrbuch, s. Andreas Weileder, Markus Heber, Kairós kompakt, S. 28 f.

Abb. 2: Raffaello, concilio degli dei, fresco, Villa Farnesina, Roma 1517/18.[26]

3. Fazit

Activity als spielerische Methode für die Gestaltung von Exkursen und Textsicherungen lässt sich sowohl in der Spracherwerbs- als auch in der Lektürephase des altsprachlichen Unterrichts gewinnbringend anwenden, wenn auch nicht jeder Text gleichermaßen geeignet erscheint. Gerade in Exkursen kann mit Activity ein oftmals vernachlässigter Zugang zu Literatur gefunden wird, der sich für die Förderung von Literatur- und Translationskompetenz nützlich erweist (*prodesse*), aber auch erfreut (*delectare*). Freude am Umgang mit Literatur und Sprache sollte dabei nicht nur am Ende eines altsprachlichen Lehrgangs als positiver letzter Eindruck stehen, sondern idealerweise ein durchgängiges Bildungsziel in der Arbeit mit literarischen Texten darstellen. Die imaginative Verstrickung der Lernenden und ihre Aktivierung durch handlungsorientierte Textarbeit können durch kreative Zugänge erst zu einer vollständigen Texterfassung und einer vollwertigen

26 Abgerufen von https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/08/Raffaello%2C_concilio_degli_dei_02.jpg am 01.01.2025.

Lektüreerfahrung beitragen. Nicht nur ihrer Kürze, sondern gerade auch ihres oftmals anstößigen und suggestiven Witzes wegen evozieren Martials Epigramme die vom epigrammatischen Ich intendierte emotionale Beteiligung der Rezipienten (*rubet quidam, pallet, stupet, oscitat, odit*) an seinen Gedichten.[27] Die Übersetzung dieser humorvollen bis spitzen Betrachtungen des römischen Alltagslebens in verschiedene Darstellungsebenen ermöglicht einen heiteren, kreativen und spielerischen Zugang zum Verständnis dieser Texte und verweist zugleich auf die Komplexität des Übersetzungsprozesses sowohl für den Translator als auch für die Empfänger von dessen Übersetzung. Auch ein systematischer Einsatz dieser Methode in Textsicherungsphasen ermöglicht es, kreative Wege zum Nachweis des Textverständnisses zu beschreiten. Damit geht kein – oder nur ein gelegentlicher – Verzicht auf schriftliches Übersetzen einher, da durch den stets notwendigen Schritt der Dekodierung die Rückbindung an einen lateinischen oder griechischen Text erhalten bleibt und die Wechsel der Darstellungsebenen in der Rekodierung zur Übersetzungsreflexion einladen. Die Arbeitsschritte sowohl des Translators als auch der Rezipienten werden greifbar. Außerdem wird die Übersetzungsarbeit stärker an freudvolle, kreativ spielerische Literaturerfahrungen geknüpft, die über rein funktionale Analysen hinausgehen und damit dem ästhetischen Wert einer in vielfacher Weise anspielungsreichen Literatur gerecht werden. Die Grundlagen dafür werden (im altsprachlichen Unterricht) im Umgang mit Lehrbuchtexten gelegt, der Ertrag daraus wirkt hoffentlich noch weit über Universitätsflure hinaus nach. Activity kann sicherlich einen von vielen methodischen Bausteinen zu diesem Ziel darstellen.

27 Mart. 6,60: *Laudat, amat, cantat nostros mea Roma libellos, / meque sinus omnes, me manus omnis habet. / ecce rubet quidam, pallet, stupet, oscitat, odit. / hoc volo: nunc nobis carmina nostra placent*. Auch Sven Lorenz, Wertekonflikt und Werteerziehung, Probleme und Chancen der Martial-Lektüre, *AU* 67, 3/4 (2024), S. 2–9, dort S. 8 erkennt in Martials Gedichten das Potenzial, „den Blick der Jugendlichen auf unsere heutigen moralischen und gesellschaftlichen Werte [zu] schärfen“, indem sie „an Aussagen des antiken Dichters Anstoß nehmen“. Gerade diese Anstößigkeit appelliert an die Leserschaft zu einer aktualisierenden Reflexion von Moral und Werten. Sie muss anecken, um ihr Wirkungspotenzial voll zu entfalten.

Veranstaltungen des Verbandes

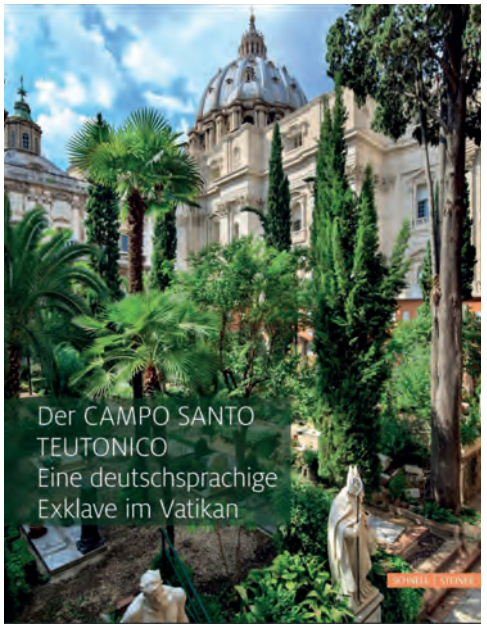
Haben Sie schon einmal eine Fortbildung des DAV besucht? Lesen Sie das Forum Classicum und LGBB regelmäßig online? Freuen Sie sich über die Informationen, die Sie per Newsletter oder Homepage erhalten? Gerne stellen wir Ihnen diese zur Verfügung, organisieren Veranstaltungen und bringen uns als Verband für unsere Fächer ein. Sie profitieren davon, ohne einen Beitrag bezahlen zu müssen.

Gleichwohl lebt unser Verband natürlich von seinen Mitgliedern: 30,– € im Jahr sind für eine Vollmitgliedschaft nicht viel und wir laden Sie herzlich ein, unsere Arbeit auf diesem Wege zu unterstützen. Der Verband braucht Ihren Beitrag als Fundament.

Noch wichtiger ist uns, wenn Sie sich auch weiter einbringen wollen: Beiträge für unsere Zeitschrift sind jederzeit erwünscht und willkommen. Haben Sie ein interessantes Thema oder eine Idee, die Sie gerne in die Öffentlichkeit bringen wollen? Schreiben Sie für LGBB! Und auch unser Vorstand braucht ebenfalls immer wieder Verstärkung.

Wenn wir Ihr Interesse geweckt haben, werden Sie schnell Mitglied (nächste Seite) oder schreiben bei weiteren Fragen und Ideen gerne an den Vorstand (jan.bernhardt@davbb.de).

Albrecht Weiland, Der Campo Santo Teutonico. Eine deutschsprachige Exklave im Vatikan,
2. erw. Auflage 2024, 136 S., Verlag Schnell & Steiner Regensburg,
ISBN: 978-3-7954-3931-6, 30,00 €



Wer Städtereisen unternimmt und dabei ein historisches Interesse zeigt, wird bei seinen Touren auch berühmte Friedhöfe im Blick haben und dem ein oder anderen einen Besuch abstatten.

Zu solchen Friedhöfen von Rang zählen etwa der Wiener Zentralfriedhof, der Kölner Melatenfriedhof, der Cimetière du Père-Lachaise in Paris, der Alte Jüdische Friedhof in Prag, der Erste Athener Friedhof, die Isola di San Michele, Venedigs wichtigster Friedhof, der Protestantische Friedhof an der Cestius-Pyramide in Rom, die alten Jüdischen Friedhöfe in Worms und Speyer, in Dresden, Trier und Mainz, die Berliner Waldfriedhöfe in Dahlem und Charlottenburg und der Südwestfriedhof in Stahnsdorf, der Friedhof Ohlsdorf in Hamburg u.v.m. Sie alle bestechen durch ihre Anlage, ihren Baumbestand, ihre Grab- und Gartenarchitektur, durch Größe, Alter und Geschichte, durch ihren spezifischen Charme, durch die berühmten Persönlichkeiten, die dort bestattet sind, und ihre Lebenswege.

Zu den Friedhöfen von hohem Rang zählt durch seine Lage, Geschichte und Ausstrahlung der Campo Santo Teutonico in Rom. Er liegt an der Nordwestecke des Petersdomes hinter dem linken Halbrund der Arkaden des Petersplatzes. Der Zugang wird von den prächtig gekleideten Schweizer Gardisten bewacht. Jedem Besucher, der hier die Bitte zum Besuch des „Campo Santo Teutonico" ausspricht, wird problemlos die Schranke geöffnet, so dass man mit wenigen Schritten das Tor der hohen Friedhofsmauer mit dem Majolikabild mit Kaiser Karl erreicht; anlässlich der 1100 Jahrfeier 1896/97 hat es der Nazarenerkünstler Albert de Rohden entworfen. Die Inschrift darunter weist auf die Jahrhunderte lange Tradition dieses besonderen Ortes hin: „Carolus Magnus me fundavit" – „Karl der Große hat mich gegründet". Durch ein zweiflügliges schmiedeeisernes Tor – der Entwurf stammt vom damaligen Anima-Kaplan und späteren Rektor des Campo Santo Teutonico, Anton de Waal – betritt man eine Oase der Stille und des Friedens, einen beschaulichen Totengarten, bestimmt von hohen Zypressen, Palmen und blumengeschmückten Grabstätten.

Abb. S. 4 Der Bildausschnitt zeigt den oberen Teil der zweiflügligen Gittertür, die von St. Peter in den Campo Santo führt. Der Entwurf stammt vom damaligen Anima-Kaplan und späteren Rektor des Campo Santo Teutonico, Anton de Waal. Die erste Friedhofsmauer wurde in der Mitte des 15. Jahrhunderts von Friedrich Frid aus Magdeburg errichtet, der das Areal ziemlich verwarlost vorgefunden hatte. Die heutige Mauer stammt aus dem 18. Jahrhundert.

Campo Santo Teutonico (offiziell Campo Santo dei Teutonici e dei Fiamminghi – Friedhof der Deutschen und der Flamen) heißen sowohl der „deutsche Friedhof“ als auch die zugehörigen Gebäude. Wegen seiner historischen Wurzeln meint der Begriff „Teutonico“ nicht die heutigen Deutschen, sondern alle, die im historischen deutschsprachigen Kulturraum leben, also auch Österreicher, Südtiroler, Elsässer, Deutschschweizer, Liechtensteiner, Luxemburger und deutschsprachige Belgier; „Fiamminghi“ umfasst die Flamen und Niederländer.

Der Campo Santo Teutonico ist also ein ganz besonderer Ort. Die beschauliche Stille und die üppige Vegetation dieses »deutschen Friedhofs« in Rom nehmen den Besucher sofort gefangen. Seine Faszination liegt in seiner bis in das frühe Mittelalter zurückreichenden Geschichte und auch in seiner gegenwärtigen Bedeutung als Ort des deutschsprachigen Gottesdienstes, der Forschung und der Begegnung.

Über diesen Ort, seine Geschichte und Gegenwart, kann niemand besser Auskunft geben als Albrecht Weiland, über 26 Jahre (bis 2023) Verleger des traditionsreichen Regensburger Verlagshauses für Kunst- und Kulturgeschichte Schnell & Steiner. Seit seinen Studienzeiten in Freiburg und Rom, seiner Promotion und mit seiner ganzen Biographie ist er sehr eng verknüpft mit dem Campo Santo Teutonico. Nach seinem Theologie- und Archäologiestudium war A. Weiland seit 1983 wissenschaftlicher Assistent des langjährigen Rektors am Campo Santo Teutonico (und Bonner Mittelalter-Historikers) Erwin Gatz, drei Jahre später Assistent des Römischen Instituts der Görres-Gesellschaft. Seit 1983 ist er Mitglied der Erzbruderschaft, inzwischen deren Ehrenmitglied. 1986 erwarb er in Freiburg den theologischen Doktorgrad mit der Arbeit „Der Campo Santo Teutonico in Rom und seine Grabdenkmäler“ (Römische Quartalschrift Bd. 43/I - Herder Rom, 1988). Er begann 1987 das Studium am Päpstlichen Institut für Christliche Archäologie, war 1988 bis 1996 dessen Sekretär und 1991 bis 1993 zugleich Assistent am Lehrstuhl für Architekturgeschichte.

So zeigt nicht zufällig das Cover der fast 500 Seiten umfassenden soeben erschienenen Festschrift zu seinem 70. Geburtstag (Jutta Dresken-Weiland, Felix Weiland Hrsg., Ein Schatz für die Kirche. Studien zum Verhältnis von Kirche und Kultur. Festschrift für Albrecht Weiland zum 70. Geburtstag, Regensburg 2025) ein Foto des Campo Santo Teutonico in Rom, dieses herausragenden deutschen Erinnerungsorts, ebenso wie die schon lange geplante Neuauflage des Bild- und Textbandes über den Campo Santo Teutonico (2. Aufl. 2024). Mit der Bandnummer 1000 gibt es überdies – neben etlichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen – in der Reihe der Kleinen Kunstführer seit Jahrzehnten und mehrfach neu aufgelegt ein Heft von 36 Seiten von Albrecht Weiland und Erwin Gatz: Rom. Campo Santo Teutonico (4. Aufl. 2006). Das Bändchen ist flüssig und verständlich geschrieben und kann in der für einen Besuch zur Verfügung stehenden Zeit gelesen werden.

Der vorliegende Text- und Bildband, eine erweiterte Neuauflage des erstmals 2016 erschienenen Buches, beeindruckt durch exzellente Abbildungen, ein ganz großes Anliegen des Kunstverlags Schnell & Steiner, vielfach ganzseitig, immer mit wachem Blick für kunstvolle Details, vielfach mit Aufnahmen von Urkunden, lateinischen und deutschen Inschriften, Gedenktafeln,

Plänen, alle ausnahmslos bestens lesbar. Die vorzüglichen Fotografien lassen die besondere Stimmung des Campo Santo Teutonico deutlich werden.

Das Buch ist chronologisch aufgebaut und in zehn Abschnitte gegliedert; die einzelnen Beiträge, zwei darunter von Stefan Heid, dem Direktor der Görres-Gesellschaft, führen in die Geschichte dieses Ortes ein (Lage / Name „Campo Santo“ / Frühgeschichte), der seit der Etablierung von Pilgerkolonien im 8. Jh. von deutschsprachigen Pilgern frequentiert wird. A. Weiland kommt auf die sogenannte Stiftungsurkunde Karls des Großen vom 22. Dezember 797 zu sprechen, die in einer Pergamentabschrift aus dem Jahr 1141 vorliegt, die alle wesentlichen Punkte aufführt, welche aus Dokumenten des 9. und 11. Jahrhunderts bekannt sind, die aber durch einige Anachronismen das Schriftstück als konstruierte Urkunde ausweisen (vgl. 19). Ein weiterer Beitrag gilt der Erzbruderschaft zur Schmerzhaften Muttergottes der Deutschen und Flamen; diese altehrwürdige Gemeinschaft kommt seit mehr als fünfhundert Jahren den ihr geschichtlich zugewachsenen Aufgaben nach, ist in Sorge um den Friedhof und die Kirche, fördert mit allen Kräften das geistliche und wissenschaftliche Leben, für das sie Verantwortung trägt.

„Im Lauf der Jahrhunderte setzten sich die Mitglieder der Bruderschaft aus ganz unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen zusammen. Überwiegend waren es bis in das 20. Jahrhundert Handwerker und kleine Gewerbetreibende, darunter Devotionalienhändler aus dem Umkreis von St. Peter, aber auch Bedienstete der Kurie bis hin zu hohen und höchsten Klerikern. Mit dem Zuzug deutschsprachiger Künstler nach Rom im 19. Jh. waren auch Mitglieder dieser Gruppe vertreten, dazu kamen die Angehörigen der kirchlichen und weltlichen wissenschaftlichen Einrichtungen und Forschungsinstitute und der jeweiligen Botschaften“ (29).

Am 21. November 1876 erhielt die Bruderschaft neue Statuten, in denen erstmals die Aufgabe formuliert wird, aus ihren Mitteln Kapläne zu fördern, die für einige Zeit aus ihrer Heimat nach Rom kommen, „um sich in den kirchlichen Wissenschaften weiter auszubilden“. Das ist der Beginn der Erfolgsgeschichte des Priesterkollegs am Campo Santo Teutonico. Tatsächlich haben bis in die Zeit des Konzils die meisten Professoren für Katholische Kirchengeschichte und anderer theologischer Fächer an deutschen Hochschulen und Universitäteneinige Jahre im Kolleg verbracht (vgl. S. 106).

1888 wurde die Historische Station der Görres-Gesellschaft gegründet: das heutige „Römische Institut der Görres-Gesellschaft“. Es ist eine Forschungseinrichtung für historische und archäologische Studien. Das römische Institut ist das älteste und renommierteste Auslandsinstitut der Görres-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft, die derzeit ihren Sitz in

Abb. S. 16 (links) Anlässlich der 1100 Jahrfeier des Campo Santo Teutonico 1897/97 ließ der damalige Rektor Anton de Waal das Majolikabild Karls des Großen an der Außenfassade anbringen. Der Entwurf stammt von dem Nazarenerkünstler Albert de Rohden, der sich auf Majolikamalerei spezialisiert hatte. Von ihm stammen auch einige Kreuzwegstationen. Rohden ist in der Familiengruft unter der Porticus der Kirche bestattet.

Bonn hat (117). Prominentestes Mitglied war wohl Joseph Ratzinger, der schon als junger Professor (Ratzinger lehrte 1959-1963 an der Universität Bonn) in die Görres-Gesellschaft eintrat.

Einigen Raum nehmen noch Bildzeugnisse ein, welche die Gründung der Benedikt-Aula und die Einrichtung der Römischen Bibliothek Josef Ratzinger / Benedikt XVI. mit Büchern und Schriften aus seinem persönlichen Besitz zu Forschungszwecken dokumentieren. Schließlich zeigen Fotos aus jüngster Zeit die Gebäude des Campo Santo Teutonico als Ort der Begegnung, mit dem deutschen Bundespräsidenten, mit Bundeskanzlern und mehreren Ministerpräsidenten sowie weiteren Persönlichkeiten aus dem deutschsprachigen Kulturkreis. Das Buch bietet eine Fülle von durch den Autor sorgfältig zusammengetragenen Informationen und Details zu diesem historischen, kunsthistorischen, kirchengeschichtlichen Ort und die Gemeinschaft, die ihn als Friedhof erhält und den Wissenschaftseinrichtungen – auch diese umschließt der alte Name (vgl. 13ff.) – Vitalität verleiht.

Die lange, verschlungene Geschichte des Campo Santo birgt viele interessante Besonderheiten, die für den Rombesucher von Belang sein können; einige Beispiele:

• Der Campo Santo ist der einzige Friedhof innerhalb der Mauern der Vatikanstadt und, obgleich er direkt neben dem Petersdom liegt, gehört er nicht zum vatikanischen, sondern zum italienischen Staatsgebiet. Er ist nur über vatikanisches Territorium zugänglich. Durch die Lateranverträge von 1929 wurde das Gelände ein exterritoriales Gebiet des Heiligen Stuhls. Der Friedhof stellt eine staatsrechtliche Rarität dar. Aufgrund dieses besonderen Status ist er rechtlich mit dem Gelände einer Botschaft vergleichbar.

• Besucher müssen sich bei den Schweizer Gardisten am Tor südlich des Petersdoms zwischen den Kolonnaden und dem Palazzo del Sant'Ufficio melden und in deutscher Sprache den Zugang zum Deutschen Friedhof oder Campo Santo Teutonico begehren (kein Zugang während der Generalaudienzen oder ähnlicher Veranstaltungen auf dem Petersplatz).

• Albrecht Weiland stellt dezidiert den Neubau (mit über 25 Jahren Bauzeit) der Campo Santo-Kirche und ihre Weihe im Jahr 1500 dar und verweist auf ihre innovative Grundrisslösung (45ff.). Er hebt hervor, dass es für die außergewöhnliche Form in der römischen Architektur des ausgehenden Quattrocento keine Parallele gebe. „Typologisch eng verwandt mit der Campo Santo-Kirche, doch historisch und geographisch etwas entlegen, ist die ehemalige Marienkirche auf dem Harlunger Berg bei Brandenburg aus der ersten Hälfte des 13. Jahrhunderts. Sowohl Grundriss wie spezifische Merkmale stimmen z.t. so genau überein, dass ihr Grundriss (so der Architekturhistoriker Andreas Tönnesmann) in Rom bekannt gewesen sein muss" (49). Diese Marienkirche befand sich bis 1722 auf der Kuppe des Harlungerberges und war „der größte und ideenreichste Kreuzbau der deutschen Romanik" (zit n. Wikipedia). vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Marienkirche_(Brandenburg_an_der_Havel)

• Bis ins ins 17. Jahrhundert gab es neben den Einzelgräbern die üblichen Massengräber. Auch erfolgte die Bestattung ohne Sarg. Die Liegezeit betrug in der Regel nur acht bis zehn Jahre. Wie überall wurden

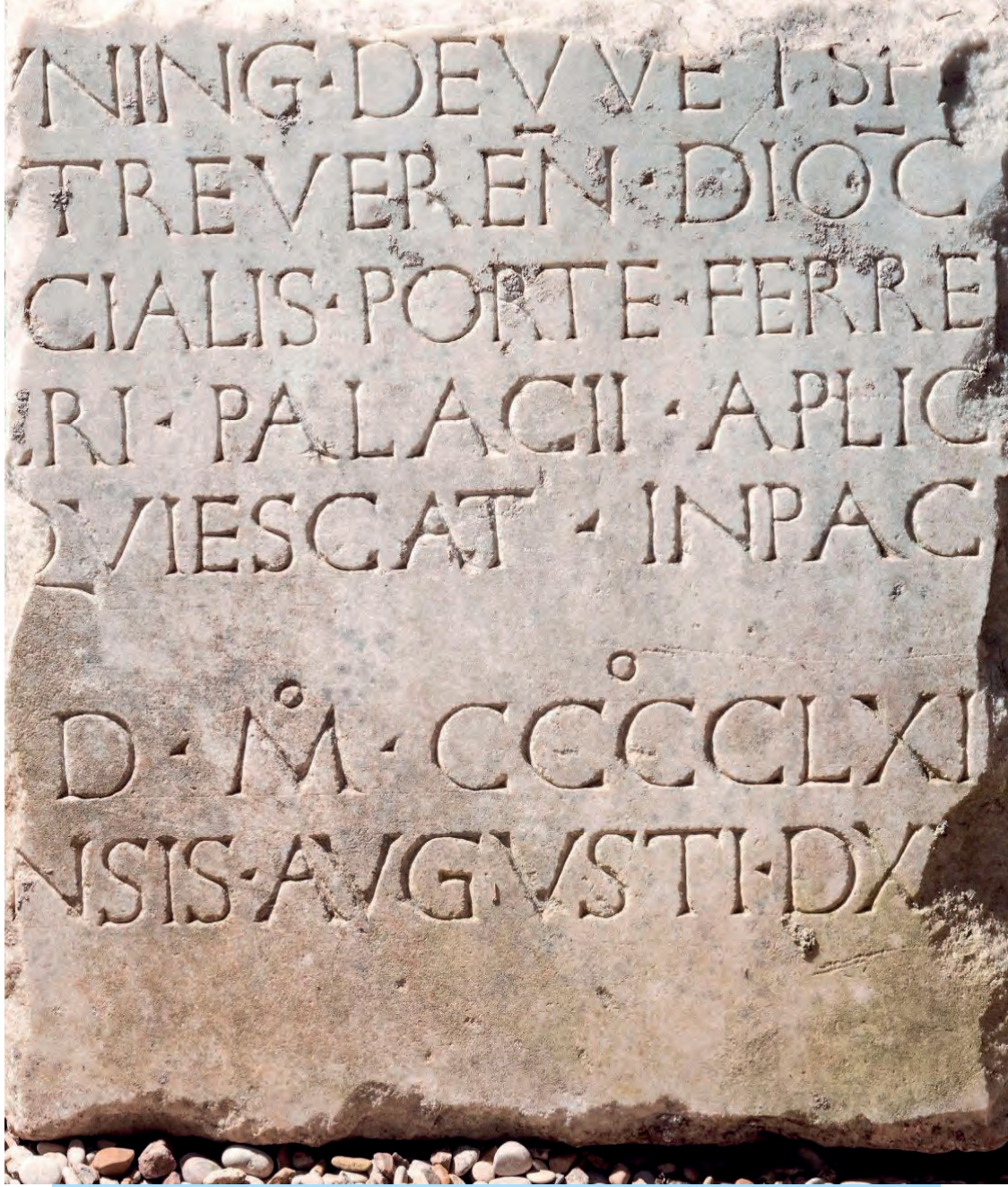
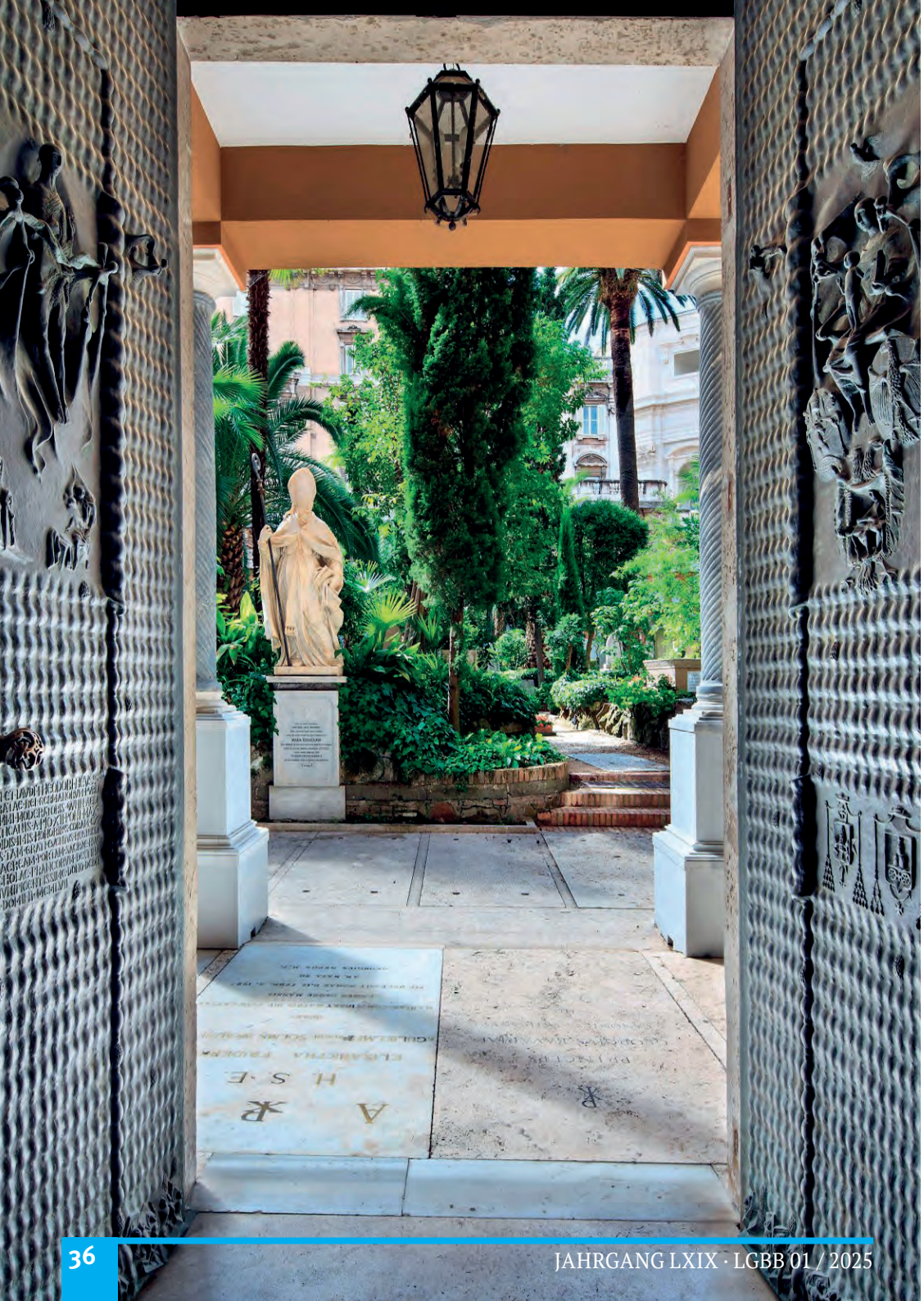


Abb. S. 28 Fragment des ältesten erhaltenen Grabsteins des Campo Santo und zugleich auch der einzig erhaltene eines Gründungsmitglieds der Bruderschaft aus dem Jahr 1464. Der Stein wurde bereits 1519 für eine andere Grabstätte wiederverwendet und nur deren Inschrift überliefert. Im Zuge der Neuverlegung des Kirchenfußbodens 1975 kam der Stein wieder zu Tage, die ursprüngliche Inschrift wurde 1983 entdeckt.



nach Ablauf der Ruhezeit auch hier die Gebeine in einem Beinhaus gesammelt und aufbewahrt. Später beerdigte man in einfachen Holzsärge. Ab 1924 wurden dann gemauerte Grüfte obligatorisch (vgl. 81).

• Auf „die Geschichten mit den Wölfen und streunenden Hunden“ verweist A. Weiland auf S. 81. „Die sog. 'Massengräber' oder großen Gruben für die Bestattung der einfachen Leute wurden außerhalb von Epidemien oder bestimmten Notsituationen verständlicherweise nicht auf einmal gefüllt, sondern nach und nach mit Leichen bestückt, die bis zur nächsten Bestattung oft nur notdürftig mit Erde bedeckt wurden. Erst wenn die Grube voll war, wurde sie ordentlich verschlossen. Deshalb haben die Berichte von Wölfen und Hunden (in den italienischen Quellen 'bestie') einen realen Hintergrund“ (81, vgl. 73).

• Sog. Xenodochien und Diakonien versorgten in Rom Pilger, die sich für eine kurze Zeit in der Stadt und an den Apostelgräbern aufhielten. Für „Langzeitpilger“, die sich am Ziel ihrer Wallfahrt niedergelassen hatten, entstanden vier *scholae peregrinorum in der nächsten Umgebung der Peterskirche,* jedoch außerhalb der Stadtmauer: die *schola saxonum*, die *schola langobardorum*, die *schola frisiorum* und die *schola francorum*. Erst nach dem Sarazenensturm im Jahr 846 wurden auch sie durch eine Mauer geschützt und waren fortan Teil der Leostadt.

• Wie groß das Friedhofsareal in der Mitte des 15. Jahrhunderts war, lässt sich nicht mehr feststellen. Der bisher älteste Grundriss stammt aus der Zeit des Neubaus von St. Peter (vgl. 73). Das umfasste Gebiet des Campo Santo zu dieser Zeit war fast um die Hälfte größer als heute. Weitere Einbußen erlitt das Areal bei der Anlage der Kolonnaden von St. Peter im 17. Jh. und besonders beim Bau der Sakristei und des Kanonikerpalastes von St. Peter um 1776. Damals verlor der Campo Santo ein weiteres Drittel seines Gebietes. Die heutige Umfassungsmauer stammt aus dieser Zeit. Die Inschrift Papst Pius VI. über dem Eingang erwähnt stolz, der Papst habe den Friedhof der Deutschen und Flamen in eine elegantere Form versetzt, erwähnt aber den damit einhergehenden Gebietsverlust mit keinem Wort (77).

PIUS SEXTUS P.P
TEUTONUM ET FLANDROR.
COEMETERIUM
IN ELEGANTIOREM CULTUM
RESTITVIT A PONTIF IV

• Die Erzbruderschaft, die seit 1579 den bis heute gültigen Namen Erzbruderschaft zur schmerzhaften Muttergottes der Deutschen und Flamen trägt, ist ein Mitgliederverein nach kanonischem Recht und Eigentümer des Campo Santo. Mitglieder werden können Katholiken deutscher und flämischer Muttersprache, die ihren Wohnsitz in Rom oder in seiner näheren Umgebung haben, und zwar Geistliche und Laien, Frauen und Männer (Höchstalter beim Eintritt 60 Jahre).

• 1876 wurde auf dem Gelände ein Priesterkolleg *(Collegio Teutonico di Santa Maria in Campo Santo)* gegründet, in dem Priester und Priesteramtskandidaten aus den deutschsprachigen Ländern wohnen und studieren. Das Kolleg ist neben dem 1859 gegründeten Päpstlichen Institut Santa

Abb. S. 70 *(links)* Blick durch die geöffnete Kirchentür in den Friedhof.

Abb. S. 83 *(oben)* Der Stein verweist auf die ehemalige Grabstätte des Prälaten Ludwig Kaas (†1952), der heute in den Grotten von St. Peter in der sog. Deutschen Kapelle ruht. Dorthin wurde auch seine Grabplatte aus rotem Granit überführt. Die Grabstätte gehört jetzt den Lehrschwestern von Menzingen. In der Gruft ist Mater Pascalina Lehnert (†1983) beigesetzt, die langjährige Leiterin der Hauswirtschaft von Papst Pius XII.

Abb. S. 90 *(rechts)* Das Grabmal für Johann Martin von Wagner (†1858) hat sein Schüler Peter Schöpf ausgeführt. Der Maler, Radierer, Bildhauer und Kunstsammler Wagner aus Würzburg war ein enger Vertrauter Könis Ludwigs I. von Bayern, in dessen Auftrag er die Villa Malta als einen Ort der deutschen Künstlerkolonie verwaltete. Sein bildhauerisches Hauptwerk schuf er im historischen Fries der Walhalla bei Regensburg, der komplett in der Villa Malta entstanden ist. Das Martin von Wagner Museum in der Würzburger Residenz mit seiner berühmten Sammlung antiker Keramik und seinem reichen Bestand an Gemälden und Graphiken geht auf ihn zurück.

Abb. S. 91 Auf dem Feld gegenüber von Martin von Wagner ruhen Stefan Andres und seine Frau Dorothee. Der von der Mosel stammende Schriftsteller geriet während der nationalsozialistischen Zeit mit dem Regime in Konflikt und zog sich mit seiner Familie nach Positano an der amalfitanischen Küste zurück. Nach dem Krieg folgte die Rückkehr nach Deutschland. Seit 1961 lebte er in Rom. Seine Frau, Mitglied der Erzbruderschaft, erwarb die Familiengruft.

Abb. S. 94 oben Neben der Grabstätte des Trierer Gelehrten Stephan Ehse (†1926), der sich bei der Edition der Trienter Konzilsakten große Verdienste erworben hat, ruht Prälat Erwin Gatz, der über 35 Jahre lang das Amt des Rektors der Erzbruderschaft und des Priesterkollegs bekleidete und zusätzlich die Leitung des Römischen Instituts der Görres-Gesellschaft innehatte. Er hat die Ideale des Gründungsrektors Anton de Waal mit seiner Konzentration auf das wissenschaftliche Arbeiten wie kein Zweiter verwirklicht. Die Grabstätte hat er sich deshalb im Umkreis weiterer Gelehrter gewählt. Das Denkmal wurde von Steinmetz Franz Seidl aus Friedberg nach Entwürfen von Albrecht Weiland geschaffen.

Maria dell'Anima das zweite deutschsprachige Priesterkolleg in Rom.

• Am 10. November 2024 fand die jährliche Generalversammlung der Erzbruderschaft statt. Im Mittelpunkt der Versammlung standen neben dem Beschluss über die Aufnahme von 14 neuen Erzschwestern und Erzbrüdern auch die Neuwahlen einiger Vorstandsämter der Erzbruderschaft an. Einstimmig wurden Franco Reale als Camerlengo (Kämmerer) sowie Franziska Dörr als Vize-Camerlengo in den höchsten Wahlämtern der Erzbruderschaft und Dr. Albrecht Weiland als Rat bestätigt.

• Der Friedhof war von Anfang an für jeden Pilger aus dem Heiligen Römischen Reich gedacht, der von der Pilgerfahrt nicht mehr heimkehren konnte. Deutsche und deutschstämmige Geistliche machen einen weiteren Teil aus. Im Laufe der Zeit wurden aber auch einige Prominente, die in Rom lebten und starben, auf dem *Campo Santo* begraben. Heute haben das Beerdigungsrecht alle Mitglieder der Erzbruderschaft sowie einige religiöse Gemeinschaften deutschen Ursprungs. Im Heiligen Jahr 1925 wurde ein eigenes Grabfeld für die Bestattungen der Pilger freigehalten und bis heute besteht die sog. Pilgergruft (vgl. 83). Auf dem Friedhof sind ca. 1400 Namensnennungen seit dem 15. Jahrhundert erhalten.

• „Am 8. Mai 2016 wurde am Campo Santo Teutonico für den mutigen Menschenretter Hugh O'Flaherty eine Gedenktafel angebracht. Der irische Monsignore, der in den Jahren 1943/44 Tausenden von Verfolgten der damals in Rom herrschenden Nazis zur Seite stand, wohnte während des Zweiten Weltkriegs im Priesterkolleg und nutzte die extraterritoriale Lage als Sitz seiner Hilfsorganisation. Seit den 1930er Jahren gibt es eine Präsenz von irischen Priestern im Kolleg“ (115).

• Unter anderem sind hier die Tiroler Künstler Joseph Anton Koch, ein Freund von Bertel Thorvaldsen, Wilhelm Achtermann, Bildhauer und Ehrenbürger der Stadt Münster, und der Kassler Landschaftsmaler Johann Martin von Rohden, der Theologe Anton de Waal, der christliche Archäologe Joseph Wilpert, die Archäologen Ludwig Curtius und Engelbert Kirschbaum SJ begraben (dieser war bei den Grabungen unter St. Peter 1940-1949 und bei der Auffindung des Petrusgrabes maßgeblich beteiligt), außerdem Johann Martin von Wagner, u.a. Kunstagent König Ludwigs I in Rom und Namensgeber des heutigen Kunstmuseums der Universität

Würzburg. Ferner die Klassische Archäologin Hermine Speier, eine der ersten Akademikerinnen überhaupt, die im Vatikan eine Stelle bekleideten (sie wurde 1925 bei Ludwig Curtius in Heidelberg promoviert und erhielt nur deshalb nicht die Höchstnote, weil Curtius meinte, diese sei einzig Männern vorbehalten), und Sibylle Mertens-Schaaffhausen, Mittelpunkt eines rheinischen Salons, Spezialistin für Numismatik und Besitzerin des ehemaligen Weinguts der Zisterzienserabtei Heisterbach, die Kirchenhistorikerin Eva-Maria Jung-Inglessis; sie floh vor den Nationalsozialisten in Berlin, finanzierte ihr Studium mit Arbeiten im Archiv der Bauhütte der Peterskirche, promovierte in Kirchengeschichte und lehrte anschließend an der renommierten Georgetown University in Washington, D.C.; zu erwähnen sind die Schriftsteller Stefan Andres, in den 1950er und 1960er Jahren einer der meistgelesenen deutschens Autoren, und Johannes Urzidil, ein bedeutender Vertreter der Prager deutschen Literatur, Alois Hudal, der Rektor des deutschen Priesterkollegs Santa Maria dell'Anima und die Ordensschwester, Madre Pascalina Lehnert, geboren in Ebersberg, 40 Jahre lang Haushälterin und Sekretärin von Eugenio Pacelli / Papst Pius XII. – Mehr über weitere Gräber, Denkmälern und Grabplatten namhafter Persönlichkeiten bei Albrecht Weiland 55ff., 81–95.

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*

IMPRESSUM

Karl-Joachim Hölkeskamp: „Theater der Macht". Die Inszenierung der Politik in der römischen Republik.
C.H. Beck Verlag, München 2023. 710 S., 79 Abb., geb., 48,– €, als e-Book 36,– € ISBN-13: 9783406806933

Auf seiner Instituts-Webseite an der Universität Köln liest man lapidar: „Seit dem 1. März 2019 bin ich im Ruhestand." Karl-Joachim Hölkeskamp ist also im sechsten Jahr emeritierter Professor, d.h. publizistisch besonders aktiv. Sein universitärer Weg ist schnell beschrieben: Studium in Bochum und Oxforf, ab 1994 Universitätsprofessor für Alte Geschichte an der Universität Greifswald, seit 1996 Professor an der Universität Köln. Dort blieb er bis heute trotz diverser Rufe an andere namhafte Universitäten. Forschungsaufenthalte in Oxford, Cambridge, Harvard und Paris zählen u.a. zu seinen wissenschaftlichen Stationen. Karl-Joachim Hölkeskamp ist mit der Althistorikerin Elke Stein-Hölkeskamp verheiratet. 2017 wurde das Ehepaar als dritte Preisträger mit dem Karl-Christ-Preis ausgezeichnet, die Laudationes hielten Stefan Rebenich und Hartmut Leppin. Dabei hoben diese hervor, dass die beiden Preisträger eine Vielzahl herausragender althistorischer Publikationen vorgelegt hätten, die maßgeblich die Diskussionen um das archaische Griechenland und die römische Republik beeinflusst haben, immer wissenschaftsgeschichtlich reflektiert sind, theoretische Zugänge zur Alten Geschichte offensiv vertreten und weit über die Grenzen des Faches hinaus rezipiert werden. Sie hätten dem Fach durch ihre intellektuelle Neugierde neue Perspektiven eröffnet.

Drei ihrer besonders gewichtigen gemeinsame Werke (unbedingt zu erwähnen ist aus der Feder von Elke Stein-Hölkeskamp der 2011 erschienene Band Das römische Gastmahl. Eine Kulturgeschichte, C.H. Beck München) machen häufig bei Lehrkräften den Grundbestand einer althistorischen Bibliothek aus, der 2000 bei C.H.Beck erschienene Band *Von Romulus zu Augustus. Große Gestalten der römischen Republik;* in 25 eindrucksvollen Biographien werden geschichtsmächtige Persönlichkeiten als die wichtigsten Weg- und Wendemarken in der Geschichte der römischen Republik beschrieben. 2019 erschienen unter beider Herausgeberschaft *Die Griechische Welt. Erinnerungsorte der Antike, 700 S.,* im Jahr darauf – also dem Jahr 2 des Ruhestands – das Pendant *Erin-*

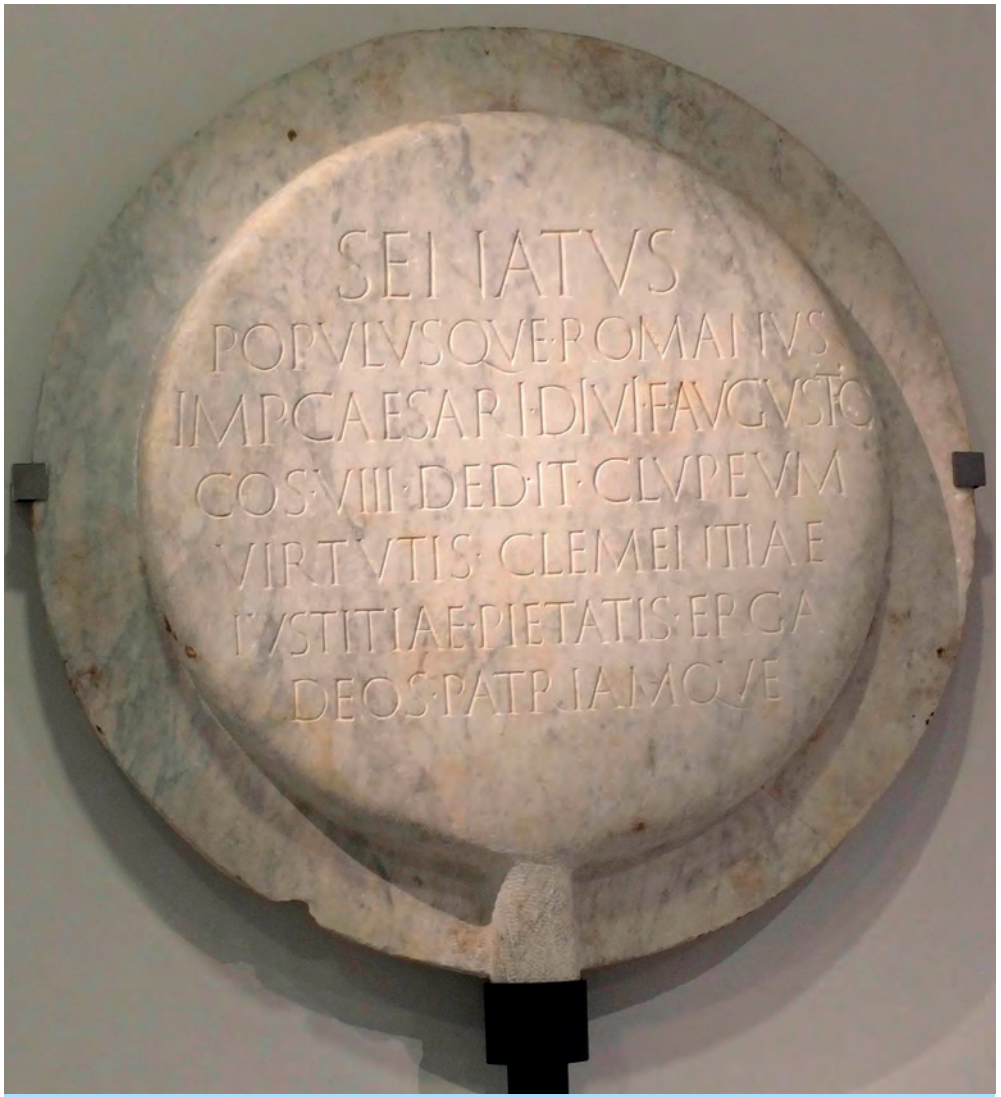
**Der junge Ludwig XIV.
in der Hauptrolle des Apollo
im Ballet royal de la nuit 1653**
(vgl. Hölkeskamp S. 20)
*https://de.wikipedia.org/wiki/
Jean-Baptiste_Lully#/media/
Datei:Louis-Apollo1.jpg*

nerungsorte der Antike. Die Römische Welt, 800 S. Es geht darin um geschichtsmächtige Orte der griechischen Welt, deren Namen auch nach Jahrhunderten nichts von ihrer Faszination eingebüßt haben, aber auch um die wichtigsten Weg- und Wendemarken der Geistes- und Religionsgeschichte, der Ereignis- und Politikgeschichte, der Kultur- und Rechtsgeschichte und nicht zuletzt der Archäologie des römischen Erdkreises.

An dem hier in den Blick genommenen Buch *„Theater der Macht". Die Inszenierung der Politik in der römischen Republik, C.H. Beck Verlag, München 2023. 710 S., 1249g,* arbeitete er damals schon zehn Jahre mit Unterbrechungen, „in denen ich mich mit verschiedenen konkreten Problemen der politischen, sozialen und kulturellen Geschichte der römischen Republik und ihrer eigentümlichen politischen Kultur befasst habe" (S. 11).

500 Jahre währte die Geschichte der römischen Republik. Große Namen wie Brutus, Cato, Sulla, Caesar und Augustus ragen daraus hervor. Doch was war der Stoff, der ihre Welt im Innersten zusammenhielt? Ausgefeilt choreographierte Zeremonien und streng festgelegte Rituale der Macht, die in Rom wie auf einer Bühne inszeniert wurden! Triumphzug und Götterkult, Volksversammlung und Leichenbegängnis – alles fügte sich zu einer niemals endenden Aufführung, in deren unablässigem Vollzug jeder Bürger den römischen Kosmos wiedererkannte und verstand, wo darin sein Platz war (Klappentext). Das Forschungsfeld des Autors ist auf den Einbandseiten innen treffend beschrieben: Wer dieses Buch liest, versteht mit einem Mal, dass pomp and circumstance im alten Rom nicht einfach schmückendes Beiwerk imperialen Glanzes waren, sondern vielmehr Fundament und Rückgrat des römischen Staates bildeten. Die zahllosen Bauwerke und Denkmäler im Herzen Roms – die alle die Größe, die Heroen und die Ordnung der römischen Welt herauf beschwören – erweisen sich bei näherem Hinsehen als lebendige, bedeutungsvolle und wirkmächtige Kulisse, vor der einst das Theater der Macht aufgeführt wurde. ... Das dabei verwendete Repertoire an Gesten, Gebärden und Formeln in öffentlicher Rede, Zeremonien, Ritualen und anderen Handlungen mit symbolischer Qualität erbrachte als wichtigste Leistung die ständige Vergewisserung und Verpflichtung aller Beteiligten und legte sie auf Akzeptanz und Verbindlichkeit der römischen Ordnung fest.

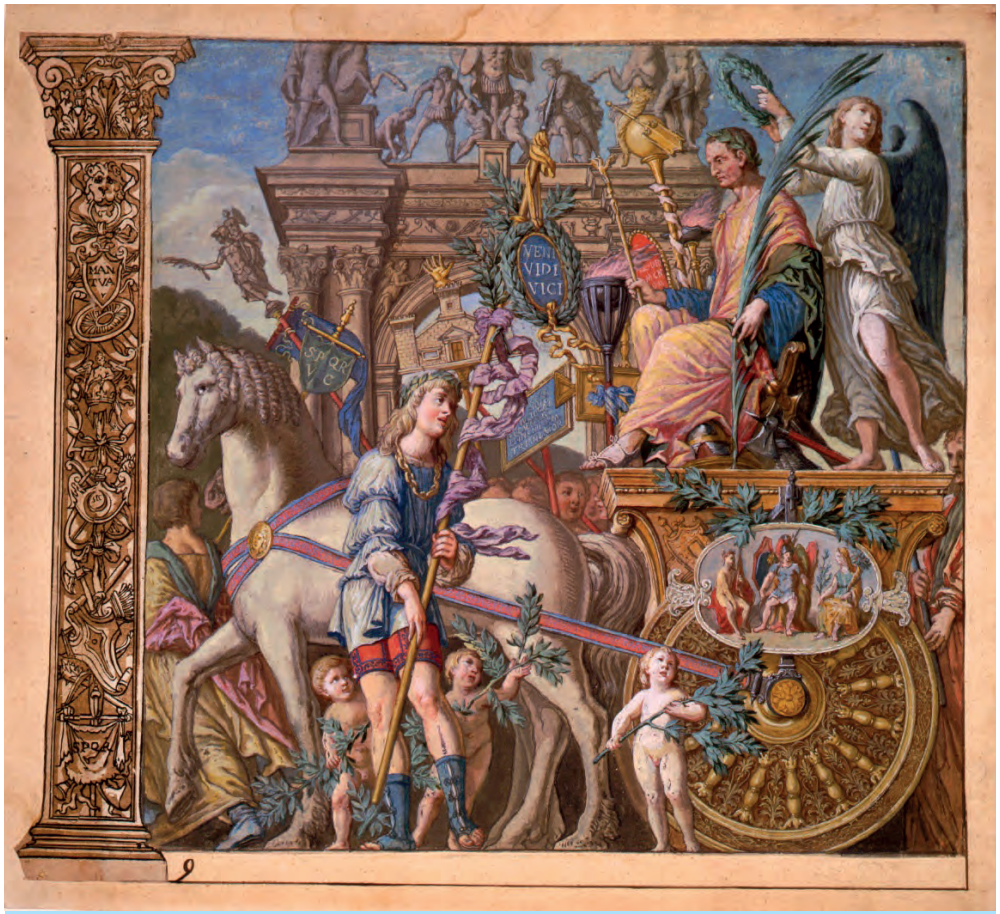
Der Autor bietet einen tiefen Einblick in die politischen und sozialen Strukturen der Römischen Republik über fünf Jahrhunderte. Detailreich greift er viele der Themen auf, die er in seiner Karriere als Althistoriker intensiv behandelt hat. Hierbei stehen die symbolischen und rituellen Gesichtspunkte der politischen Kultur in Rom ganz speziell im Mittelpunkt. Er zeigt, wie durch öffentliche Inszenierungen und Rituale die Machtverhältnisse gefestigt und aufrechterhalten worden sind. Zunächst geht es um die Bedeutung öffentlicher Inszenierungen, von Zeremonien und Spielen für die Veränderung und Festigung von Machtverhältnissen anhand historischer Beispiele (auch in Form von Seitenblicken auf vergleichbare Phänomene im antiken Athen, in Montpellier oder am Hof Ludwigs XIV. in Kapitel I und II) von der Antike bis in die Neuzeit auf. Dabei bieten - ein origineller Einstieg - die großen Spektakel Ludwigs XIV. (die Feste Augusts des Starken im Dresdner Zwinger hätten auch herangezogen werden können) ebenso anschauliches Vergleichsma-



Clipeus virtutis *(vgl. Hölkeskamp S. 442)*
Clipeus virtutis est clipeus e marmore factus, in quo invenitur inscriptio:
SENATUS
POPULUSQUE ROMANUS
IMP. CAESARI DIVI F. AUGUSTO
COS. VIII DEDIT CLUPEUM
VIRTUTIS CLEMENTIAE
IUSTITIAE PIETATIS ERGA
DEOS PATRIAMQUE
Est clipei exemplum quod praebebatur a senatu Augusto virtutibus et meritis eius gratias agendi causa. Exemplum conservatur in Arelatis museo. *(https://la.wikipedia.org/wiki/Clipeus_virtutis)*
*https://la.wikipedia.org/wiki/Clipeus_virtutis#/media/Fasciculus:Clipeus_Arles_augGP*2014.jpg

Gemma Augustea *(vgl. Hölkeskamp S. 467)*
Römisches Kameo, Frühe Kaiserzeit. Darstellung des Kaiser Augustus, von Göttinnen und Allegorien umgeben. Geschnittener Halbedelstein aus einem zweischichtigen arabischen Sardonyx. Fassung: Goldreif, Hinterseite in ornamentierter Durchbruchsarbeit, 17. Jh. Fundort: Unbekannt. Provenienz: Schatzkammer; seit dem 17. Jhdt. in kaiserlichem Besitz; 1779 Übernahme. Self-photographed, October 2013 (James Steakley). Kunsthistorisches Museum, Wien, Antikensammlung.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gemma_Augustea.jpg

Mars und Venus. Amoretten spielen mit Schwert und Helm des Mars.
Römisches Fresko aus der Casa di Marte e Venere (VII 9, 47) in Pompeji.
Museo Archeologico Nazionale (Neapel)
Venus and Mars, with Cupid attending, in a wall painting from Pompeii 462
https://en.wikipedia.org/wiki/Venus_(mythology)#/media/File:Pompeii_-_Casa_di_Marte_e_Venere_-_MAN.jpg



Triunph(us) Caesaris (The triumph of Julius Caesar), plate 9. Plate 9 from series showing people in triumphal procession of Julius Caesar. After the painting by Andrea Mantegna (1598/99). Chiaroscuro woodcut with gouache. Library of Congress Prints and Photographs Division.
https://en.wikipedia.org/wiki/Fasti_Triumphales#/media/File:Triunphus_Caesaris_plate_9_-_Andreani.jpg

terial wie die Feste und Rituale im Mittelalter oder der Antike. Den Stellenwert der Rituale zeigt Hölkeskamp am Beispiel des Amtsantritts und der Amtsführung der Consuln (Kapitel IV) und an den Symbolen der Lictoren auf.

Weitere Themenbereiche sind die Paraden und Prozessionen zu Ehren der Götter und Helden der Republik (Kapitel VI) und die verschiedenen Formen von Monumenten als Medien der Verewigung. Am Ende wird gezeigt, wie geschickt Augustus die verschiedenen Facetten der öffentlichen Inszenierung zur Festigung seiner Macht einzusetzen und neue Machtstrukturen in Rom einzuführen und zu festigen wusste.

Er hebt (in Kap. VII) die zentrale Bedeutung von Architektur, Denkmälern, Inschriften und Statuen hervor unter der schönen Überschrift *Vom Moment zum Monument* –

Der provisorische Triumphbogen aus Holz und Stuck, 1810.
Brüger, Conrad. Dessinateur - Bibliothèque nationale de France
https://de.wikipedia.org/wiki/Arc_de_Triomphe_de_l%E2%80%99%C3%89toile#/media/Datei:Arc_de_Triomphe_1811.jpg

Medien der Verewigung (341–410). Sie sind die Bühne für religiöse Verehrung, politische Kommunikation und soziale Interaktion. Gleichzeitig werden die vielen bescheideneren Rituale behandelt, die neben den großen Feierlichkeiten der Stadt funktionierten, um den Alltag mit Bräuchen zu verbinden und die republikanische Werte und Hierarchien sichtbar zu machen; vgl. Kap. IV Rituale der Macht – Distanzierung, Disziplinierung, Degradiereung; Kap. V Rituale und Zeremonien alla Romana – Raum, Präsenz und Prozessionen; Kap. 6 Pompae – die Republik und ihre Prozessionen. Ähnliche Rituale regelten die komplexe und häufige Wahlweise bei Wahlen oder für neue Gesetze, die öffentlichen Reden der Richter und die Sitzungen des Senats. Hölkeskamp bringt das komplexe Netz von Verbindungen zwischen diesen verschiedenen Praktiken hervor, um ein kompliziertes Bild davon zu zeichnen, wie die römische politische Kultur funktioniert. *Der Leser erhält in „Theater der Macht" einen tiefgehenden Einblick in die politische Kultur der Römischen Republik und erfährt, wie Rituale, Symbole und Inszenierungen zur Aufrechterhaltung der Machtverhältnisse beigetragen haben. Die Macht war in Rom demnach nicht nur durch militärische oder ökonomische Mittel, sondern vor allem durch soziale und kulturelle Mechanismen abgesichert. Der römischen Elite bot sich die Möglichkeit, sich selbst als Vermittler zwischen den Göttern und dem Volk zu inszenieren und sich als Wohltäter zu präsentieren.*

Das Buch verlangt schon wegen seines Umfangs einen eifrigen Leser, obgleich es sehr gut erschlossen ist durch überschaubare Kapitel und Texteinheiten, durch Fußnoten und ein sehr umfangreiches Register, ein zehnseitiges Glossar und ein Literatur- und Quellenverzeichnis von gut 90 Seiten. Uwe Walter, der Rezensent der FAZ (Die römische Republik. Ein bisschen Pomp muss sein) schrieb am 03.10.2023 dazu: *„Wer mit dem Sound des Autors nicht vertraut ist, mag die Lektüre bisweilen anstrengend finden. Forschungsparadigmen stehen voran; die einschlägigen Szenen und Schilderungen in den Quellen paradieren in einiger Vollständigkeit vorbei, dienen aber weitgehend zur Illustration. Wie komplex der Gegenstand, verflochten die Beziehungen und vielschichtig die wissenschaftlichen Arbeiten dazu sind, bildet sich auch in der Sprache ab."*

Er fügt noch hinzu: *„Zweifellos liegt hier eine für lange Zeit definitive Synthese vor."*

Beitrittserklärung

Bitte in DRUCKBUCHSTABEN ausfüllen bzw. ankreuzen

Auch online möglich unter
https://www.altphilologenverband.de/index.php/mitglied-werden-5

☐ Frau ☐ Herr Ich wohne im Bundesland ☐ Berlin ☐ 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

NEU

Lesebuch Latein Oberstufe – Ausgabe A

Herausgegeben von
Michael Lobe und Christian Zitzl

ISBN 978-3-7661-**7744**-5,
ca. € 29,–
Erscheint im 2. Quartal 2025

- Sallust, Catilina
- Cicero, Orationes Philippicae
- Cicero, philosophische Schriften
- Lukrez, De rerum natura
- Seneca, Briefe
- Cicero, De re publica
- Vergil, Aeneis
- Horaz, Satiren
- Augustus, Res gestae
- Ovid, Metamorphosen
- Livius, Ab urbe condita

inkl. hermeneus

C.C.Buchner Verlag GmbH & Co. KG
service@ccbuchner.de
www.ccbuchner.de
www.facebook.com/ccbuchner

Mehr Infos:
www.ccbuchner.de/bn/7744