

# LATEIN UND GRIECHISCH in Nordrhein-Westfalen

Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW



*Themenheft:*

## **Digitalisierung**

Lateinunterricht in Corona-Zeiten	8
Übersetzung und digitale Angebote	13
Digitale Lernangebote im Stationenlernen	17
Excursio digitalis	21
Digitalgestützte Lehr-Lern-Settings	26
Digital Game-Based Learning?	31
World of Classcraft im Lateinunterricht	37
Präsenz- und Distanzlernen im Wechsel	44
Der Bürger zwischen zwei Lebensmodellen	48
Pro & Contra	52
Rezensionen	54
Interview zum Lehrgang <i>Abitur online</i>	64



# prima.

Der Gesamtband  
erscheint in Kürze!



### Textband

ISBN 978-3-661-40500-1.

Erscheint im 1. Quartal 2021

### Begleitband

ISBN 978-3-661-40550-6.

Erscheint im 1. Quartal 2021

- modernes Layout
- kompakter Lehrgang in 24 Lektionen
- packender Einstieg ins Lehrbuch:  
ein Krimiabenteuer im alten Rom
- spannende neue Texte
- lateinische Originaltexte für ein echtes  
Lektüererlebnis
- multum, non multa: in Wortschatz und  
Grammatik
- aktive Förderung der Medien-  
kompetenz
- online vernetzte Unterrichtsmaterialien
- breites Differenzierungskonzept



C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG  
[www.ccbuchner.de](http://www.ccbuchner.de) • [www.facebook.com/ccbuchner](https://www.facebook.com/ccbuchner)  
[www.instagram.com/ccbuchner](https://www.instagram.com/ccbuchner)

C.C. Buchner für  
 **NRW**

## Vorwort

*Liebe Kolleginnen und Kollegen!*

Die Pandemie stellt uns alle in diesem Jahr vor gewaltige Herausforderungen:

Die geplanten **Fortbildungen** in Präsenz mussten digital stattfinden: Das Barcamp am ZfsL Dortmund in Zusammenarbeit mit dem C.C. Buchner-Verlag wurde zu einem digitalen Barcamp am 15. Mai 2020 und war ein solcher Erfolg, dass es mit anderen Inhalten am 31. August 2020 und mit 200 Teilnehmenden wiederholt wurde.

Die Fortbildung zur Leistungsbewertung, die in Zusammenarbeit mit dem Seminar für Klassische Philologie der Ruhr-Universität Bochum und dem dortigen Geisteswissenschaftlichen Schülerlabor geplant war, fand am 12. September 2020 ebenfalls digital statt. Dort äußerten Sie den Wunsch nach einem Forum für den Austausch von Ideen zur Leistungsbewertung, das wir Ihnen gerne in einer geeigneten Form ermöglichen möchten.

Für das nächste Jahr sind weitere Fortbildungen geplant: Sowohl das reale Barcamp als auch die Vorstellung des Geisteswissenschaftlichen Schülerlabors sind noch nicht vergessen, werden aber coronabedingt noch etwas warten müssen.

Wir werden – wie es Ihr Wunsch bei den letzten Veranstaltungen war – zusammen mit dem Klett-Verlag im Februar eine Hybridfortbildung zu Methoden der Texterschließung bei der Einstiegslektüre anbieten.

Für die **DAV-NRW-Landestagung 2021** ist Folgendes schon sicher:

Sie wird zweitägig am **28. und 29. Oktober 2021** in einem großen Tagungshotel in Dortmund stattfinden. Das übergeordnete Thema lautet „**Lebensweltbezug antiker Texte**“. Wir planen, eventuell Vorträge und Workshops parallel laufen zu lassen, und möchten Sie auch hier ermuntern, dazu selbst aktiv etwas beizutragen.

Wir haben begonnen, alle zwei Monate per E-Mail ein **Rundschreiben** mit anstehenden Veranstaltungen zu verschicken, haben aber leider nicht die E-Mail-Adressen aller Verbandsmitglieder. Falls Sie noch keine Rundmail erhalten haben, dies aber möchten, senden Sie uns doch einfach eine E-Mail.

Zudem möchten wir Sie darauf aufmerksam machen, dass Sie auf unserer Homepage bald ein Modell einer **Latinumsurkunde** finden

werden, die Sie Ihren Schüler\*innen ausstellen können. Auch im nächsten Jahr werden wir **Abiturient\*innen** Ihrer Schulen mit herausragenden Leistungen in den Fächern Latein und Griechisch mit einem Anschreiben, einer Urkunde und einer originalen römischen bzw. griechischen Münze prämiieren. Dazu melden Sie sich bitte ebenfalls beim DAV NRW und beschränken sich bitte auf eine Schülerin bzw. einen Schüler pro Fach.

Nun zu unserer Verbandszeitschrift *Latein und Griechisch in NRW (LGNRW)*: Die positiven Rückmeldungen aus ganz Deutschland zu unserem neuen Layout und Inhalt waren wirklich überwältigend. Ihnen noch einmal vielen Dank dafür! Kritisiert wurde von einigen einzig das Gendersternchen, für das wir uns wegen des allgemeinen Usus einer geschlechtergerechten Sprache und der Praktikabilität entschieden haben. Wir hoffen, das tut Ihrer Lesefreude keinen Abbruch. Gewünscht wurden außerdem Artikel zu antiken Autoren und der Wissenschaftsbezug. Diesen Wünschen versuchen wir in unserem neuen Heft und durch die weiteren Fortbildungen entgegenzukommen.

Ich freue mich, Ihnen nun das zweite Heft unserer Verbandszeitschrift LGNRW mit dem Titel „Digitalisierung“ präsentieren zu dürfen. Dieses Heft wurde von Johannes Maximilian NIEßEN und Dr. Jochen SAUER federführend betreut. Die Themen der nächsten Hefte lauten „Leistungsbewertung“ (1/2021) und „Exkursionen“ (2/2021). Weitere Themen werden „Texterschließung“, „Einstiegsautoren“, wie z. B. „Plinius der Jüngere“, oder „Demokratiebildung“ sein. Wenn Sie an der Mitgestaltung dieser Hefte interessiert sind, wenden Sie sich bitte an uns. Wir sind auch dankbar für weitere Themenvorschläge. Wichtig ist uns lediglich für jedes Heft die Themengebundenheit und ein möglicher Bezug zum Land NRW.

Jetzt habe ich so häufig geschrieben, dass Sie sich an uns wenden können. Benutzen Sie dafür einfach folgende E-Mail-Adresse: [vorstand@davn nrw.de](mailto:vorstand@davn nrw.de)

Noch ein Letztes: Der DAV NRW gratuliert Prof. em. Dr. Friedrich MAIER, der auch in diesem Heft mit einem Aufsatz vertreten ist, nachträglich ganz herzlich zu seinem 85. Geburtstag!



*Ihre Susanne Aretz*

## Zum Themenheft „Digitalisierung“

Dieses Themenheft versteht digitale Medien als Werkzeug, als *organon*, mit denen sich der altsprachliche Unterricht aktuell im Sinne der Schüler\*innenorientierung und zugleich mit dem Ziel der fachmethodischen Bereicherung auseinandersetzt. Über diese soll – wie in jedem Fach (vgl. Medienkompetenzrahmen NRW, Bereich 5, <https://medienkompetenzrahmen.nrw>) – auch im altsprachlichen Unterricht immer wieder kritisch reflektiert werden. Gegenüber dem aus den 1990er Jahren stammenden Konzept der Medienbildung und in Abgrenzung von angebotsorientierten und technisierungsgetriebenen Formen der Digitalisierung („Wir haben jetzt ein interaktives Whiteboard und Tablets angeschafft, bitte nutzen Sie diese nun!“) stellt sich die Frage, wie ein bildungsorientiertes Konzept von Digitalisierung für die Alten Sprachen aussehen kann, das fachdidaktische und -methodische Belange und diejenigen der Schüler\*innen gezielt in den Blick nimmt. Dabei gilt es, die digitalen Technologien und Konzepte in einen sinnvollen Dienst für die Bildungsziele der Alten Sprachen zu stellen, bei der die Arbeit am griechischen oder lateinischen Text im Zentrum stehen muss. Unterrichtspraktisch gangbare Wege zur Umsetzung dieses Ziels wollen die Beiträge dieses Themenhefts aufzeigen. Für den Aufriss eines Gesamtkonzepts digitalen Lernens im altsprachlichen Unterricht mag es gleichwohl noch zu früh sein. Tendenzen und Richtungen lassen sich jedoch bereits gut aus den Beiträgen selbst sowie aus einer im vorliegenden Themenheft ausgewerteten Befragung von Lateinlehrer\*innen in NRW erkennen.

Dazu hat der Lehrstuhl für Klassische Philologie der Universität Bielefeld im Juni/Juli 2020 eine Erhebung durchgeführt, wie die Kolleg\*innen unter Covid-19-Bedingungen in Distanz unterrichtet haben. Zu unserer Freude haben 83 Lehrer\*innen teilgenommen, bei denen wir uns an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich bedanken möchten. Die Auswertung dieser Befragung bietet nicht nur einen Ist-Stand der gegenwärtigen Entwicklung in puncto Digitalität, die mit den Schulschließungen während der Corona-Pandemie von März bis Juni 2020 eine Beschleunigung

erfuhr, sondern zeigt möglicherweise auch Richtungen auf, in die sich digitaler Unterricht in den Alten Sprachen entwickeln könnte.

*Adde, quod est iuvenis!* – Auf einer ersten Ebene kann digitales Lernen in den Alten Sprachen heißen, den herkömmlichen Präsenzunterricht durch einzelne Apps und Anwendungen zu ergänzen, die in verschiedenen Lernbereichen (‚Wortschatz‘, ‚Grammatik‘, ‚Textvoreröffnung‘, ‚Übersetzung‘ und ‚antike Kultur‘) zielgerichtet eingesetzt werden. Hierzu bietet das vorliegende Themenheft drei Beiträge, die zeigen, wie altsprachlicher Unterricht mit Apps sinnvoll erweitert werden kann: Ann-Katrin GIEBE widmet sich dem Präsenzunterricht in dessen gängiger Phasierung (Einstieg, Erarbeitung, Festigung), Lea CUPPENBENDER fokussiert die methodische Großform des Stationenlernens als Einstieg in eine Dichterlektüre, Simon PUSCHMANN nimmt die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung von Studienfahrten in den Blick.

*Tempora mutantur nos et mutamur in illis.* – Auf einer zweiten Ebene kann die Organisationsform traditionellen Unterrichts unter Zuhilfenahme digitaler Medien verändert werden. War das asynchrone Lernen bislang weitgehend der Festigung und Anwendung des im Präsenzunterricht erarbeiteten Stoffs vorbehalten, da den Schüler\*innen keine Lehrkraft zu Hause zur Konsultation zur Verfügung stand, machen es digitale Elemente, wie Lernvideos oder E-Learning-Aufgaben mit Sofortkorrektur, heute gut möglich, manche Teile des Präsenzunterrichts auch asynchron zu gestalten. Nicht umsonst erhöhte sich der Anteil an Lehrer\*innen, die Lernvideos selbst produzierten, im letzten Halbjahr während der Phase der pandemiebedingten Schulschließungen deutlich, so dass am Ende des Schuljahres jede dritte Lateinlehrkraft angab, eigene Videos aufzuzeichnen (vgl. hierzu die entsprechenden Umfrageergebnisse). Diese Form des Unterrichtens, bekannt als *Inverted Classroom* oder *Flipped Classroom*, überführt das, was bisher im Klassenzimmer geschah, also insbesondere die Einübung und erste Festigung des neuen Stoffs, in ein außerunterrichtliches Lernen und macht die Unterrichtszeit für eine vertiefte Beschäftigung mit den Lerninhalten frei.

Der Beitrag von Andrea BEYER setzt zunächst bei den konzeptionellen Voraussetzungen an und widmet sich der Systematisierungsaufgabe, vier wesentliche Grundformen digitaler Lehr-Lern-Settings vorzustellen und sie in ihren Potentialen zu charakterisieren. Neben dem mit digitalen Elementen angereicherten ‚Lernen in Präsenz‘ (vgl. die Beiträge von GIEBE, CUPPENBENDER und PUSCHMANN) sind dies das *Mobile Learning*, das *E-Learning* und das *Distance Learning*. Danach geht sie auf das methodische Großkonzept des *Inverted Classroom* sowie von *Gamification* ein.

Während das Konzept des *Inverted Classroom* durch das Covid-19-bedingte Distanzlernen gut bekannt ist, hat sich eine *Gamification* bisher nicht etabliert. Monika VOGEL stellt in ihrem Beitrag diese methodische Großform vor und skizziert auf dieser Basis ein Projekt in den Bereichen Wortschatz und Grammatik. Melanie BANKEN leuchtet die *Gamification* des Lateinunterrichts in einem Praxisbericht zum Learning Management System *World of Classcraft* aus.

*Ars latet arte sua.* – Der entscheidenden Frage, wie Präsenz- und Distanzlernen methodisch sinnvoll gekoppelt werden können, widmet sich der Gastbeitrag der thüringisch-sächsischen Kolleg\*innen Cornelia EBERHARDT, Lioba KAUKE und Matthias KORN. Diese stellen Überlegungen zu einem Unter-

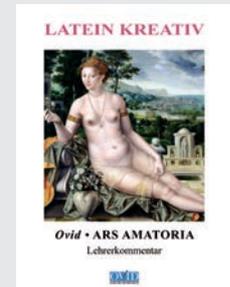
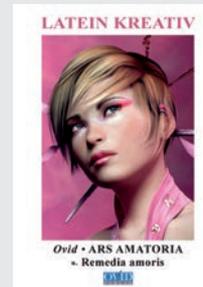
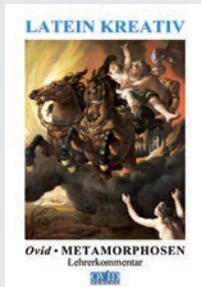
richt vor, in dem eine Lerngruppe in zwei Gruppen unterteilt und wöchentlich alternierend in Präsenz und Distanz unterrichtet wird. Dieses Konzept geht in einem zentralen Punkt über die Handreichung des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (<https://broschüren.nrw/distanzunterricht/home/#!/Home>) hinaus.

Zum Abschluss des Themenheftes wendet sich mit der Veröffentlichung eines Festvortrags zu den beiden antiken Lebensmodellen der Stoa und des Epikureismus schließlich Friedrich MAIER mit einer auch in der gegenwärtigen, durch die Pandemie überschatteten gesellschaftlichen Situation bedenkenswerten philosophischen Perspektive zu Wort. In der Rubrik „Pro und Contra“ setzen sich Matthias LAARMANN und Johannes Maximilian NIEßEN persönlich und kritisch mit dem Diktum „So wörtlich wie möglich, so frei wie nötig“ auseinander, um bereits jetzt einen Ausblick auf unser nächstes Themenheft zum Thema „Leistungsbewertung“ zu geben. Die Rubrik „Rezensionen“ lädt wie immer zu einem Buchgestöber ein. Ein kurzes Interview mit Anja WIEBER vom Westfalen-Kolleg Dortmund zum *abitur-online.nrw* und die „Gedankensplitter“ beschließen unser Themenheft zur Digitalisierung.

*Johannes Maximilian Nießen & Dr. Jochen Sauer*

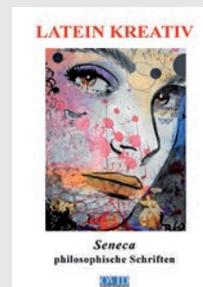
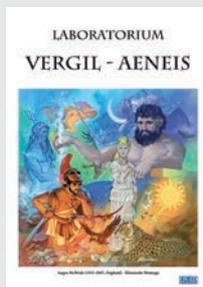
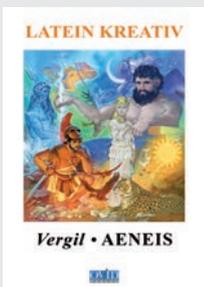
---

L  
A  
T  
E  
I  
N  
  
K  
R  
E  
A  
T  
I  
V



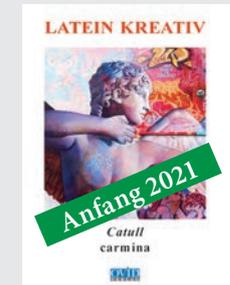
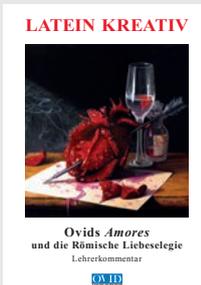
I: Ovid, Metamorphosen

II: Ovid, Ars amatoria



III: Vergil, Aeneis

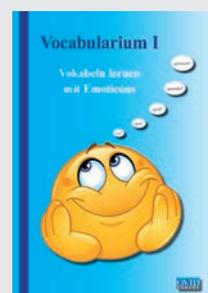
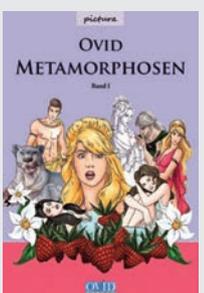
IV: Seneca, phil. Schriften



V: Ovid, Amores

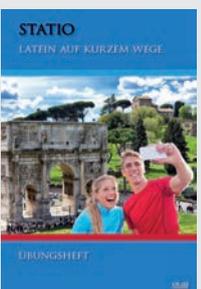
VI: Apuleius, Amor und Psyche

VII: Catull



Sonstige Reihen zu Ovid

Lernhilfen



Lehrbuch Statio (für Latein III)

Essaybände – Prof. Fr. Maier

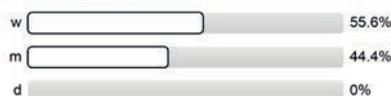
# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	3
Zum Themenheft „Digitalisierung“ .....	4
Lateinunterricht in Corona-Zeiten .....	8
von Dr. Jochen Sauer	
Die Übersetzung in der Lehrbuchphase durch digitale Angebote wirksam unterstützen .....	13
von Ann-Kathrin Giebe	
Digitale Lernangebote im Stationenlernen .....	17
von Lea Cuppenbender	
Excursio digitalis .....	21
von Simon Puschmann	
Mehr Synergie: Gemeinsam zu digitalgestützten Lehr-Lern-Settings .....	26
von Dr. Andrea Beyer	
Digital Game-Based Learning im Lateinunterricht? .....	31
von Jun.-Prof. Dr. Monika Vogel	
World of Classcraft im Lateinunterricht.....	37
von Melanie Banken	
Präsenz- und Distanzlernen im Wechsel .....	44
von Cornelia Eberhardt, Lioba Kauk und Dr. Matthias Korn	
Der Bürger zwischen zwei Lebensmodellen .....	48
von Prof. em. Dr. Friedrich Maier	
Konfliktfeld Leistungsbewertung: zielsprachengerechtes Übersetzen – pro .....	52
von Dr. Matthias Laarmann	
Aporien der Leistungsbeurteilung: zielsprachengerechtes Übersetzen – contra .....	53
von Johannes Maximilian Nießen	
Rezensionen.....	54
Interview mit Dr. Anja Wieber zum Lehrgang <i>Abitur online</i> .....	64
Impressum .....	66



d. ... das Geschlecht der Befragten:<sup>6</sup>

Welches Geschlecht haben Sie?



Die Befragten unterrichteten überwiegend in NRW (71,1%), gefolgt von Niedersachsen (12%), die übrigen 16,9% verteilen sich auf andere Bundesländer. Der recht große Anteil an Befragten aus Niedersachsen erklärt sich durch den Umstand, dass unsere Einladung zur Teilnahme an der Befragung vor allem Lehrende in Ostwestfalen und den angrenzenden Regionen (und damit auch Niedersachsen) erreicht haben dürfte. Die meisten Befragten unterrichteten an Gymnasien (83,1%), weitere 10,8% an Gesamtschulen, 6,1% an anderen Schularten (z. B. Weiterbildungskollegs). Nur zwei Befragte unterrichten (neben Latein) Griechisch (2,4%), so dass die Befragung nur Rückschlüsse auf den Lateinunterricht zulässt.

### 3. Auswertung

#### 3.1 Häufigkeit der Verwendung digitaler Tools und Plattformen

Zunächst haben wir nach der Nutzung verschiedener digitaler Elemente im Lateinunterricht *vor* der Corona-Pandemie, *während* dieser und schließlich nach der geplanten Verwendung *nach* der Corona-Krise gefragt.

Wenig überraschend ist zunächst, dass die digitalen Lernanwendungen ganz allgemein an Bedeutung gewannen, jedoch nicht in dem Maße, wie wir es zunächst erwartet hatten. Einige Anwendungen, wie etwa Wikis oder Vokabeltrainer, wurden sogar seltener genutzt. Entgegen einer möglichen Erwartung, dass

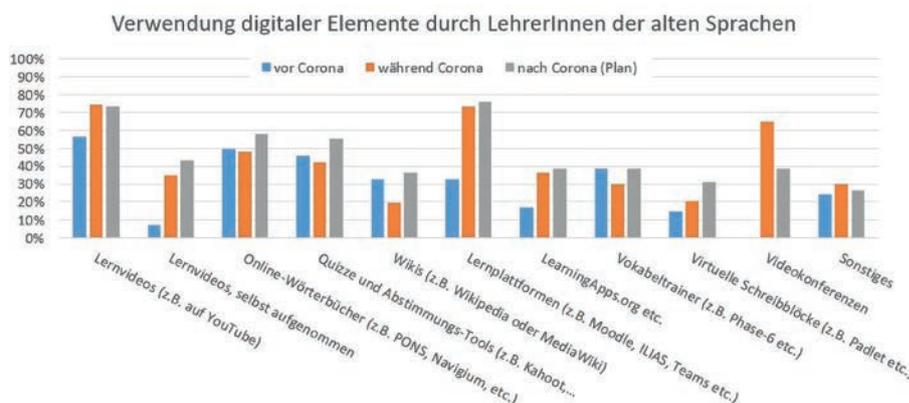
die Nutzung der Anwendungen nach Ende der Pandemie zurückgefahren würde, planen die befragten Lehrkräfte, viele Anwendungen nach Ende der Corona-Krise noch intensiver zu nutzen.

Ein besonders deutliches Bild zeigt sich bei den Lernvideos: Hatten vor Corona nur 7,2% der Lehrer\*innen eigene Lernvideos produziert, so ist die Zahl während der Corona-Pandemie auf etwa ein Drittel angewachsen, wobei sich ein starkes Altersgefälle feststellen lässt: In der Altersgruppe bis 49 Jahre drehten 40% eigene Filme, in der Gruppe über 49 Jahre waren es immerhin 20,7%. Nach der Corona-Zeit möchten noch etwas mehr, nämlich insgesamt 43,4% der Lehrer\*innen eigene Lernvideos produzieren, wobei der Anstieg allein auf die Gruppe der über 49-jährigen Lehrkräfte zurückzuführen ist (von 20,7% auf 48,3%): Die älteren Kolleg\*innen hegen offenbar den Wunsch, nach der Covid-19-Pandemie den jüngeren Kolleg\*innen im Bereich eigener Videoproduktion gleichzuziehen.

Doch nicht nur die Lehrer\*innen erstellen Filme: 22% der Befragten gaben in einem anderen Item an, dass ihre Schüler\*innen Videos als ‚Lernprodukte‘ während der Corona-Krise angefertigt haben. Audioprodukte (z. B. Podcasts) waren immerhin mit 17% vertreten. Zu diesen erstaunlich hohen Werten dürften die leichte Erstellbarkeit (z. B. mittels des Smartphones) und die Rezeptionsgewohnheiten der Schüler\*innen (*YouTube* etc.) beigetragen haben.

Die Freitextantworten legten nahe, dass es sich bei den Videos wohl v. a. um solche zur Grammatikerklärung, insbesondere auch -einführung handelte.<sup>7</sup>

Neben den (Lern-)Videos wiesen auch vir-



<sup>6</sup> Nach der amtlichen Statistik waren im Schuljahr 2019/20 58,4% der Lateinlehrenden weiblich, 41,6% männlich (MSB NRW 2020, 60; 62).

<sup>7</sup> Zum Einsatz und zur Produktion von Lernvideos sei DORGERLOH/WOLF 2020 empfohlen, eine Auswahl an didaktisch durchdachten Lernvideos zur Grammatikeinführung findet sich auf der Webpräsenz von Ulf JESPER: <https://www.latein-unterrichten.de/videos> (Zugriff am 15.10.2020).

tuelle Schreibblöcke (z. B. *Padlet*) oder Lernübungen (*LearningApps.org*) eine deutliche Steigerung in ihrer Nutzung auf, wenngleich auf geringerem Niveau. Insbesondere bei den Schreibblöcken ist dies nicht zuletzt dadurch zu erklären, dass gerade mit ihnen das im Distanzlernen so wichtige kooperative Arbeiten der Schüler\*innen möglich werden kann. Dass noch einmal mehr Lehrkräfte sie nach dem Distanzlernen einsetzen wollen, mag ein Indiz dafür sein, dass auch sie für den Lateinunterricht der Zukunft von Bedeutung sein könnten.<sup>8</sup>

Im Zuge der Pandemie hat sich die Arbeit mit Lernplattformen an den Schulen fest etabliert. Nutzten zuvor nur etwa ein Drittel eine Lernplattform, so waren es während der Covid-19-Beschränkungen etwa 75% der Befragten.<sup>9</sup> Am häufigsten wurden *Iserv* (25%), *Teams* (20%) und *Moodle* (15%) genutzt. Die an Universitäten bisweilen beliebte Plattform *Ilias* scheint den Sprung in die Schule nicht geschafft zu haben (0%). Aus einigen Freitextantworten ging hervor, dass die Einführung von Lernplattformen als wesentliche Erleichterung in Hinblick auf Zeiteffizienz und Unterrichtswirksamkeit gesehen wurde. Mit den Lernplattformen, die Übungen, Skizzenblöcke und viele andere Anwendungen bereits umfassen, haben die frei verfügbaren Apps Konkurrenz bekommen.

Der Austausch über Lernplattformen hat die E-Mail als wichtigste digitale Kommunikationsform offenbar abgelöst.

Eher gehemmt als gefördert wurden während der Corona-Krise Online-Wörterbücher, Wikis, Vokabeltrainer und Quizze/Abstimmungstools, wenngleich die Befragten den Grad der Nutzung von vor der Krise wieder erreichen wollten.

Eine Besonderheit stellen die Videokonferenzen dar. Vor der Krise hat sie keiner der Befragten verwendet, nach der Corona-Krise wollen sie immerhin 30% weaternutzen, auch wenn wieder regulärer Unterricht durchgeführt wird. Könnte hier vielleicht eine besondere Chance für den Lateinunterricht bestehen, insbesondere wenn an Schulen, an denen kein Lateinkurs als Lerngruppe zu-

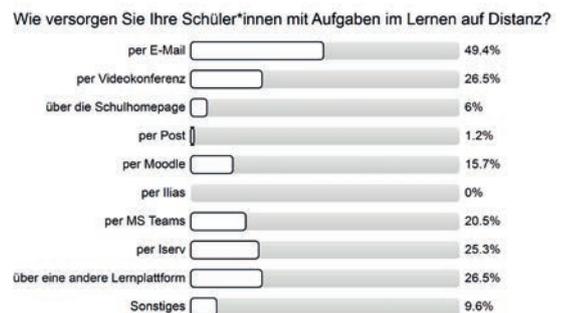
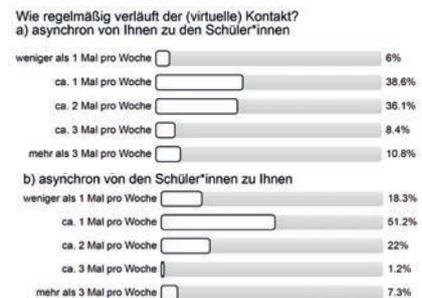
standekommt, die Schüler\*innen per Videokonferenz beschult werden können?

Insgesamt wird deutlich, dass der Lateinunterricht im Bereich der Digitalisierung erwartungsgemäß einen Schub erfahren hat. Gleichzeitig scheinen sich Schwerpunkte des Einsatzes digitaler Instrumente im Lateinunterricht herauszukristallisieren.

Auch nach der Corona-Krise planen etwa 30% der Befragten die Durchführung von Videokonferenzen.

### 3.2 Aspekte der Unterrichtsorganisation

Von Seiten der Lehrer\*innen fand der Kontakt mit den Schüler\*innen in der Regel ein bis zwei Mal pro Woche statt, die Schüler\*innen meldeten sich etwas seltener zurück: meist einmal pro Woche, bei etwa einem Fünftel der Befragten auch zwei Mal. Ein weiteres Fünftel meldete sich weniger als einmal pro Woche.



Dabei wurde vorwiegend asynchron gearbeitet; Videokonferenzen oder Chats führten lediglich 44% der Befragten mindestens einmal pro Woche durch. 90% der Befragten gaben an, den Distanzunterricht teilweise (40,2%) oder sogar ganz (50%) in der didaktischen Form der Wochenplanarbeit organisiert zu haben. Gerade das in dieser didaktischen

Jede 3. Lateinlehrkraft produzierte eigene Lernvideos, jede 5. ließ die Schüler\*innen Videos erstellen.

Der Austausch über Lernplattformen hat die E-Mail als wichtigste digitale Kommunikationsform offenbar abgelöst.

<sup>8</sup> Einen Überblick über digitale Tools und beispielhafte Anwendungen bieten DOEPNER/KEIP/KURCZYK 2020 sowie die Website von Wiebke CZAPLINSKY und Ann-Katrin GIEBE ([www.latein-digital.de](http://www.latein-digital.de)). Vgl. auch den Beitrag von GIEBE in dieser Ausgabe.  
<sup>9</sup> Auffällig war hier ein Stadt-Land-Gefälle: Im eher ländlichen Umfeld nutzten 63,0%, im eher städtischen 88,9% eine Lernplattform. Ein derart großes Stadt-Land-Gefälle war bei der technischen Ausstattung der Schüler\*innen (Handy; PC) nach Einschätzung der Lehrer\*innen nicht festzustellen.

Konzeption stets implizite (Eigen-)Feedback und die Hilfsmittel (Lerntagebücher etc.) könnten dazu beitragen haben, dass zahlreiche Befragte angaben, stärker als zuvor individualisiert zu haben.

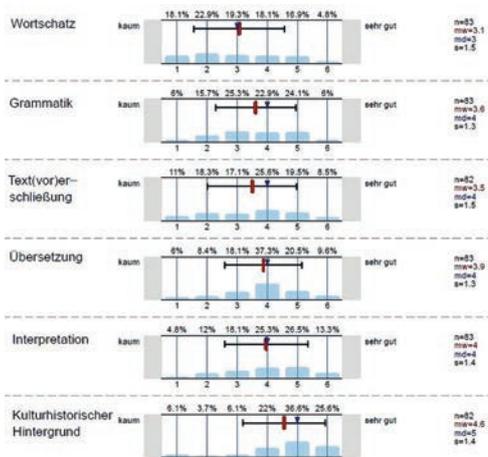
Wochenplanarbeit war erwartungsgemäß die zentrale didaktische Großform.

Zu den aus unserer Sicht erstaunlichen Befunden der Studie gehörte die Einschätzung der Befragten, dass beim Unterrichten auf Distanz die Individualisierung/Differenzierung nicht unbedingt eingeschränkt wurde und sie bei knapp 40% der Befragten sogar stieg. Allerdings gaben auch 20% der Befragten an, deutlich weniger als bisher differenziert zu haben. Beim Präsenzunterricht (soweit er denn stattfand) konnte dagegen nach dem Urteil der Befragten weniger individualisiert bzw. differenziert werden.

Differenzieren war oft weiterhin möglich.

### 3.3 Distanzlernen in den verschiedenen Lernbereichen

Weiterhin wurde gefragt, wie das Unterrichten in einzelnen Handlungssituationen des Lateinunterrichts aus der Sicht der Befragten gelungen sei. „Wie gelingt Ihrer Meinung nach das Lernen auf Distanz in Ihren Klassen in folgenden Lernbereichen?“

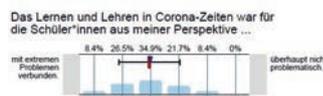


Sehr gut geeignet für den Distanzunterricht scheint demnach der Bereich des ‚kulturhistorischen Hintergrunds‘ zu sein, doch auch

die Bereiche ‚Übersetzung‘ und ‚Interpretation‘ einschließlich der ‚Textvorerschließung‘, schließlich die Grammatik schnitten erstaunlich gut ab. Als am schwierigsten erwies sich jedoch die Wortschatzarbeit.

### 3.4 Gesamteinschätzung

Abschließend fragten wir nach einer Gesamteinschätzung:



Die Gesamtbeurteilung hat uns nicht überrascht: Das Lernen und Lehren in Corona-Zeiten war ganz offensichtlich mit erheblichen Problemen verbunden: Niemand gab an, diese Zeit sei ‚überhaupt nicht problematisch‘ gewesen, während sogar 8,4% der Befragten der Meinung waren, das Lernen und Lehren sei ‚mit extremen Problemen verbunden‘ gewesen.<sup>10</sup> Doch eine Katastrophe blieb nach Auffassung der meisten Lehrenden offenbar aus: Median und Mittelwert liegen nur wenig jenseits der Mitte.

Um etwas mehr über die Schwierigkeiten im Detail zu erfahren, fragten wir in einer Freitextfrage, worin die größten Herausforderungen bzw. Probleme aus Sicht der Lehrer\*innen gelegen hätten. Entgegen unserer Erwartung verorteten die Befragten diese nicht an erster Stelle in technischen, sondern primär in pädagogisch-didaktischen Aspekten. In den Freitextantworten wurde vor allem das Problem fehlender Motivation auf Seiten der Lernenden genannt (20 Nennungen in 60 Freitextantworten), dann fehlende Selbstorganisation (18 Nennungen), mit Abstand gefolgt von Problemen technischer Art (Hard-/Software: 10 Nennungen) sowie dem (mit dem Motivationsdefizit sicherlich zusammenhängenden) Umstand, dass einzelne Schüler\*innen ‚abtauchten‘ (jeweils 10 Nennungen).

Die in der Öffentlichkeit zu beobachtende Neigung, den entscheidenden Knackpunkt des Distanzlernens in der Soft- und Hardware bzw. in einer fehlenden medientechnischen Qualifikation der Lehrer\*innenschaft zu sehen, könnte ein schwerwiegender und folgenreicher Fehler sein, da auf diese Weise Aspekte der (medien-)pädagogischen Rahmensetzung

10 Unter den neun Lehrenden von Gesamtschulen votierten sogar drei für ‚mit extremen Problemen verbunden‘.

von Distanzunterricht aus dem Blick geraten. Neben der Verbesserung der technischen Ausstattung besteht offenbar vor allem Bedarf an Konzepten der Motivation und Selbstorganisation der Lernenden, und zwar solcher Konzepte, die gerade im Rahmen eines *Home Schooling* wirksam werden. In Hilbert MEYERS Online-Publikation „12 Prüfsteine für die Arbeit mit digitalen Medien“ (MEYER 2020) wird dieser Bedarf vor allem in den ersten beiden ‚Prüfsteinen‘ adressiert: ‚1. kognitive, emotionale und soziale Aktivierung‘ sowie ‚2. Förderung selbstregulierten Lernens‘. Gerade im Distanzunterricht sind die Ansprüche, die Meyer formuliert, jedoch schwer umzusetzen:

„Können die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der digitalen Medien in wachsendem Umfang selbstreguliert arbeiten und sich eigene Lernwelten und Lernwege erschließen? Funktioniert die Selbstkontrolle des Lernerfolgs? Werden die entstandenen Arbeitsergebnisse klassenöffentlich gemacht, gelobt und wenn nötig auch kritisiert? Wird das mediengestützte Lernen durch Metaunterricht (Peer-Tutoring, Feedbackrunden, Bewusstmachen von Lernstrategien usw.) unterstützt?“ (MEYER 2020)

Damit soll natürlich nicht behauptet werden, dass die technische Ausstattung zweitrangig sei, aber gerade im Distanzlernen muss digitaler Unterricht offenbar zwingend mit wirksamen Konzepten der Motivation und Selbstorganisation Hand in Hand gehen, um grundlegend zu funktionieren. Verbunden ist damit die Forderung nach größerer Verbindlichkeit im Distanzunterricht, um ein ‚Abtauchen‘ einzelner Schüler\*innen zu verhindern.

Da die meisten Lehrkräfte angaben, dass sie den Distanzunterricht ganz oder teilweise nach dem Konzept der Wochenplanarbeit organisierten, dürfte eine entscheidende Herausforderung darin bestehen, diese auch in digitalen Welten zu organisieren.

### 3.5 Digitalisierung – eine Chance für die Alten Sprachen?

Abschließend baten wir die Befragten, eine Prognose zu wagen, inwiefern sich der Unterricht in den Alten Sprachen durch die Corona-Krise ändern würde und welche Chancen sie für ihn sähen. Primär wurde die Intensivierung des Einsatzes digitaler Tools, Plattformen und Medien genannt, die überwiegend positiv und als Chance für das Fach Latein wahrgenommen wurde. Dabei wurde jedoch auch

deutlich auf die Grenzen der Digitalisierung hingewiesen und auf Gefahren aufmerksam gemacht, wie etwa den Verlust an methodischer Vielfalt. Doch es wurde auch mehrfach geschrieben, dass gerade mit digitalen Tools eine bessere Differenzierung und Individualisierung erfolgen könne. Trotz mancher Bedenken zeigte sich insgesamt in den Antworten eine deutliche Zuversicht, dass die Digitalisierung für das Fach Latein notwendig und in der Summe vorteilhaft sein werde.

Die quantitativ erhobenen Werte bzw. die Freitextantworten in ihrer Gesamtheit haben wir Ihnen anonymisiert zugänglich gemacht. Sie finden hierzu ein PDF unter folgendem Link: [https://www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/latein/Tipps\\_und\\_Links/Latein\\_in\\_Corona-Zeiten.html](https://www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/latein/Tipps_und_Links/Latein_in_Corona-Zeiten.html).

## Literatur und Internetquellen

DOEPNER, Th. / KEIP, M. / KURCZYK, S.: Die wichtigsten digitalen Tools für alle Handlungssituationen im Unterricht. Berlin: Cornelsen 2020.

DORGERLOH, S. / WOLF, K. D.: Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Weinheim/Basel: Beltz 2020.

MEYER, H.: Arbeit mit digitalen Unterrichtsmedien – Plädoyer für eine didaktisch fundierte Unterrichtsentwicklung in 9 Punkten. o. O. 2020. Verfügbar unter: <https://unterrichten.digital/2020/05/14/hilbertmeyer-digitalisierung-unterricht> (Zugriff am 15.10.2020).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen in quantitativer Sicht 2019/20. Statistische Übersicht Nr. 408, 2020. Verfügbar unter: [https://www.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/quantita\\_2019.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/quantita_2019.pdf) (Zugriff am 15.10.2020).

# Die Übersetzung in der Lehrbuchphase durch digitale Angebote wirksam unterstützen

Effiziente digitale Lernangebote in den einzelnen Phasen des Lateinunterrichts

von **Ann-Kathrin Giebe**

Ernst-Reuter-Schule Pattensen, [latein-digital.de](http://latein-digital.de)  
[lateindigital@gmail.com](mailto:lateindigital@gmail.com)

**Schlüsselwörter:** Digitalisierung, Apps und Tools, learningApps, Kahoot!, Padlet, storyboardthat, mentimeter, Latein-Digital.de

## Die Übersetzung - Kernstück und größte Hürde

Die Übersetzung ist das zentrale Element des Lateinunterrichts, stellt die Lernenden aber gleichzeitig vor eine sehr hohe kognitive Aufgabe. Der Prozess, der beim Übersetzen bei den Lernenden abläuft, umfasst gleichzeitig das Aktivieren des Wortschatzes, der gelernten Grammatikkenntnisse und insbesondere in der Lehrbucharbeit sogar die induktive Erschließung neuer Grammatikfelder sowie die Umsetzung des lateinischen Textes in eine adäquate deutsche Übersetzung mit anschließender Interpretation. Dies alles führt dazu, dass die Lernenden bereits häufig vor dem eigentlichen Übersetzen kapitulieren und schon früh Aussagen treffen wie „Übersetzen kann ich eh nicht“ oder „Ich verstehe den Text nicht“.

An diesem Punkt können digitale Anwendungen zielgerichtet eingesetzt werden, um den Lernenden die Vorerschließung zu erleichtern und damit die Motivation wiederzugeben, sich der genauen Übersetzung des Textes zu widmen.

Als Beispiel wählen wir die Lektion 8, 1 aus dem Lehrbuch *Campus A*. Wie in vielen Lehrwerken ist dem lateinischen Text eine kurze deutsche Einleitung vorgelagert, die zum Text hinführen soll. Der lateinische Text stellt mit 15 Zeilen und relativ kurzen Sätzen zu Beginn des Textes ein mittleres Niveau für die Übersetzenden dar. Der grammatikalische Schwerpunkt liegt auf der Einführung des v-Perfekts, und die Geschichte ist in eine Episode eingebunden, die insgesamt zehn Lektionen umfasst.

## Digitale Angebote zur Unterstützung des Übersetzungsprozesses

Da in dieser Lektion kein Bild dem Text zugeordnet ist, wird es schwächeren Lernenden schwerfallen, sich ohne eine weitere Vorentlastung in die Textsituation einzufinden.

Hier bieten Tools wie *storyboardthat*, *Padlet*, *learningApps*, *Mentimeter* und *Kahoot!* gute Möglichkeiten, um den Vorerschließungs- und Übersetzungsprozess zu unterstützen.

Um eine für den Lehrenden und die Lernenden effiziente Möglichkeit der Nutzung der Anwendungen und Tools zu gewährleisten, sollten folgende Qualitätskriterien im Blick behalten werden:

- Welche Apps und Tools sind leicht in den Unterricht zu integrieren?
- Welche Möglichkeiten bieten die Anwendungen?
- Wie zeitintensiv ist die Erstellung der einzelnen Anwendungen?
- In welcher Phase können die Anwendungen eingesetzt werden?

## Ergänzungsmöglichkeiten am Beispiel der Lektion 8, 1

In der nachfolgenden Tabelle findet sich nur eine Auswahl an zielgerichteten Apps und Tools, die regelmäßig Anwendung in meinem Unterricht finden. Eine vollständige Auflistung mit Anwendungsbeispielen finden Sie unter [latein-digital.de](http://latein-digital.de). Dort werden auch weitere Tools, wie *learningsnacks*, *Quizizz*, *ZumPad*, *ThingLink*, *ExplainEverything* und viele mehr vorgestellt.

<https://www.latein-digital.de/übersicht-apps-und-tools--neu>

Anmerkung: Der Zeitfaktor beruht auf eigenen Erfahrungen mit den einzelnen Anwendungen.



Phase	Tool/ Anwendung Zeitfaktor (Erstellung)	Anwendungsbereich/ Aufgabenstellung
Einstieg in die Lektion	<i>Mentimeter</i> ca. 5 Min.	Abfrage des Vorwissens — Wortwolke erstellen Was verbindest du mit dem antiken Pompeji?
	<i>Kahoot!</i> ca. 10-15 Min.	Abfrage des Vorwissens — Quiz in Echtzeit Fragen zum Inhalt der letzten Lektionen
Textvorentlastung	<i>Padlet</i> ca. 5 Min.	Pinnwand erstellen — Familienkonstellation visualisieren Erstelle ein Padlet zu den Familienmitgliedern, die wir seit Lektion 6, 1 kennen.
	<i>storyboardthat</i> ca. 20-30 Min.	Comic zum Textverlauf — individuell zu den einzelnen Textabschnitten zu erstellen.
	<i>learningApps</i> ca. 5-10 Min.	Fragen zum Textverständnis
Übersetzungsprozess	<i>storyboardthat</i>	Einzelne Szenen des Comics können individuell eingesetzt werden.
	<i>ZumPad</i> ca. 2 Min.	Kollaboratives Übersetzen Tragt in Dreiergruppen jeweils die Übersetzung der Sätze ein. Markiert anschließend in den Sätzen der anderen, wo Unterschiede vorkommen. Sprecht über die markierten Stellen.
Interpretation	<i>Padlet</i>	Pinnwand erstellen Erstelle ein Padlet zu den einzelnen Phasen eines Vulkanausbruchs.
	<i>Kahoot!</i>	differenzierte Abfrage zum Textverständnis erstellen Stufe I: deutsche Abfrage Stufe II: Verknüpfung mit lateinischen Phrasen
	<i>storyboardthat</i>	Comic zur Interpretation nutzen Fülle die Sprechblasen mit lateinischen Zitaten. Ergänze den Comic durch weitere Elemente.

Die Lektion bettet sich in eine längere Episode des Lehrbuchs über die antike Stadt Pompeji und den Vesuvausbruch ein. So kann für einen leichteren Einstieg in die Lektion ein *Mentimeter* genutzt werden, das das Vorwissen der Lernenden reaktiviert und die zentralen Aspekte in einer Wortwolke zentral visualisiert. Eine Alternative mit konkreteren Bezügen zu den Inhalten ist in Form eines *Kahoot!* möglich. Nach Abschluss des *Kahoot!* sollte auch hier ein Aufgriff der Fragen erfolgen, damit die Inhalte der letzten Lektionen gesichert weiter genutzt werden können.



Abbildung 3: Kahoot! zur Vorwissenabfrage.

Bei einer lebhaften Klasse bietet sich *Kahoot!* zum Einstieg in den Text weniger an, da das Zurückholen der Lernenden in einen ruhigen Arbeitsprozess nach dem sehr leistungsorientierten Quiz meist eine Zeit bedarf. Möchte man dennoch mit den einzelnen im Text vorkommenden Personen beginnen, so kann man beispielsweise mit einem *Padlet* einen Blick auf die Familienkonstellation der einzelnen Personen eingehen:



Abbildung 2: Ergebnisse einer *Mentimeter*-Abfrage.

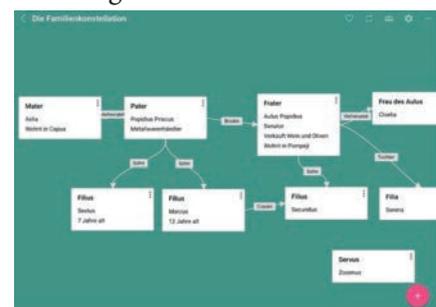
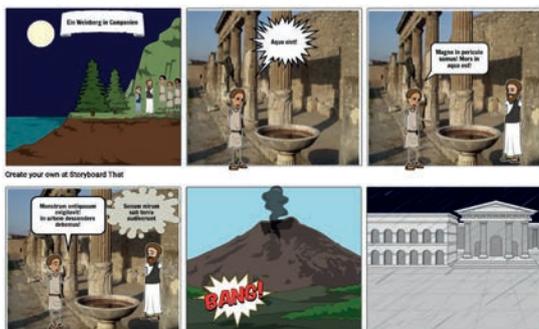


Abbildung 4: Stammbaumerstellung bei *Padlet* (Leinwand).

Abbildung 5: Comic erstellt über *storyboardthat*.

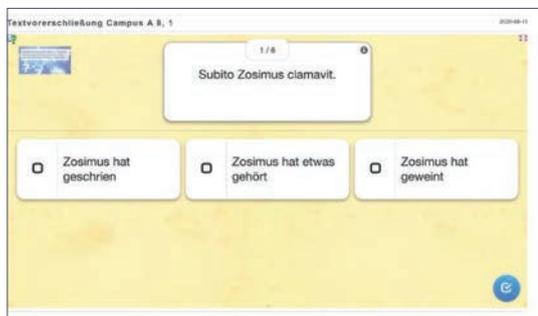
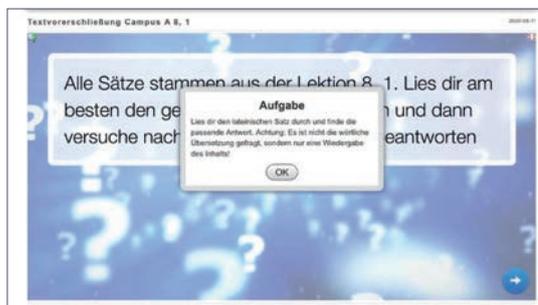
Im Anschluss an die Reaktivierung des Vorwissens kann ein Einstieg in den Text vorgenommen werden. Oftmals können die Lernenden beim ersten Lesen des lateinischen Textes aufgrund von geringem Wortschatz oder auch fehlender Vorstellung der historischen Situation keine adäquate Vorerwartungen an den Text formulieren.

An dieser Stelle setzt *storyboardthat* in Form eines selbstgestalteten Comics an, wobei eine visuelle Orientierung zum Text gegeben wird.

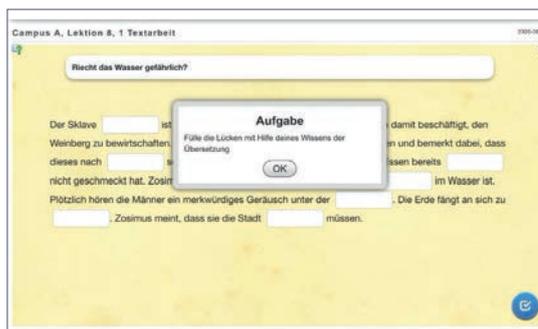
Durch den Comic wird deutlich, dass die beiden Jungen Marcus und Secundus mit einem bereits bekannten Sklaven (Zosimus) am Weinberg arbeiten und ohne deren Väter unterwegs sind. Der Inhalt des Textes wird dabei durch Sprechblasen oder Hinweise auf ein Minimum reduziert, wodurch alle Lernenden die Möglichkeit erhalten, den Textverlauf nachzuvollziehen.

Der gleiche Comic kann weiterhin während des Übersetzungsprozesses genutzt werden, um sich wieder in die Situation einzufinden. Auch im späteren Interpretationsprozess kann der Comic Anwendung finden, indem die Sprechblasen im Nachhinein mit deutschen oder lateinischen Zitaten gefüllt werden müssen.

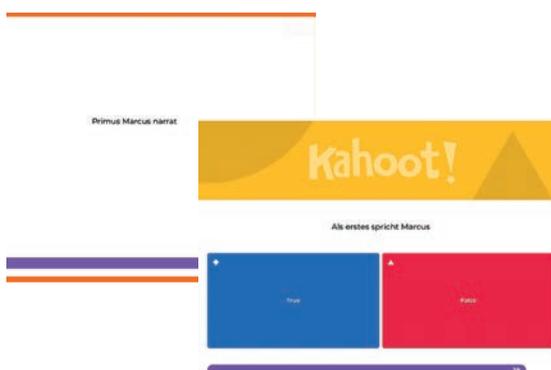
Eine weitere Möglichkeit bietet *learningApps* an, auf deren Website man verschiedene Apps erstellen kann. Um die Vorerwartungen an den lateinischen Text nach einem ersten Lesen zu überprüfen, kann man beispielsweise eine App „Multiple-Choice-Quiz“ erstellen. Diese kann dann wie folgt aussehen:

Abbildungen 6 und 7: *learningApps* zum Textverständnis nach dem ersten Lesen.

Auch nach dem Übersetzungsprozess können *learningApps* genutzt, da man durch einen Lückentext das Textverständnis der Lernenden überprüfen kann.

Abbildung 8: *learningApps* zum Textverständnis nach der Übersetzung.

Die Abfrage des Textverständnisses ist neben *learningApps*, bei denen das Arbeiten individuell verläuft, auch noch bei *Kahoot!* in kollaborativer Art möglich. Zusätzlich wäre die Möglichkeit gegeben, eine Binnendifferenzierung in Form von deutschen und lateinischen Textbeispielen einzubinden.

Abbildung 9: Binnendifferenziertes *Kahoot!*

## Motivation und Effizienz

Die Beispiele zeigen, dass der Lehr- und Lernprozess also nicht nur auf den Bereich des reinen Grammatikübens oder der Vokabelabfrage digital begrenzt ist, sondern auch der Übersetzungsprozess von verschiedenen digitalen Elementen unterstützt werden kann.

Die Frage nach der gesteigerten Motivation lässt sich bei Einbettung digitaler Elemente in den Unterricht sehr leicht beantworten. Die Lernenden können viele der Anwendungen intuitiv nutzen und die Hemmschwelle, Übungen mehrfach zu wiederholen, bis das gewünschte Ergebnis von ihnen erzielt wird, wird gesenkt. So führt gerade das repetitive Element und die Mischung aus individuellem Lernen (*learningApps*, *learningsnacks*) und gemeinsamem (wettbewerbsartigem) Abfragen (*Mentimeter*, *Kahoot!*) dazu, dass ein höheres Lernengagement erzielt wird.

Der Zeitfaktor, den die Erstellung zusätzlicher digitaler Lernangebote in Anspruch nimmt (siehe Tabelle), kann dementsprechend dem Output der Lernenden gegenübergestellt werden. Wenn durch die Ergänzung der Lehrbuchtexte durch visuelle Anreize (*Padlet*, *storyboardthat*) und spielerische „Wettkampfübungen“ der große Schrecken vor der Übersetzung nicht nur entlastet werden kann, sondern das Fach Latein sich auch der Lebenswelt der Lernenden weiter annähert, dann können und müssen digitale Angebote in den Unterricht einfließen.

## Literatur und Internetquellen

UTZ, C. / KAMMERER, A. / ZITZI, C. (Hrsg.): Campus A. Textband. Bamberg 2019: C. C. Buchner, 67.

Übersicht der Apps und Tools verfügbar unter: <https://www.latein-digital.de/uebersicht-apps-und-tools—neu> (Zugriff am 15.10.2020).

Weitere Anregungen für die Lehrbucharbeit und Mitarbeit am Padlet verfügbar unter: [https://padlet.com/annkathrin\\_giebf0bk0s3gnxaw0mfe](https://padlet.com/annkathrin_giebf0bk0s3gnxaw0mfe) (Zugriff am 15.10.2020) oder unter <https://www.latein-digital.de/unterrichtsbeispiele> (Zugriff am 15.10.2020).

# Digitale Lernangebote im Stationenlernen

Eine Vorbereitung auf die (Dichter-) Lektüre am Beispiel von OVIDS Metamorphosen

von **Lea Cuppenbender**

*Städtisches Kaiser-Karls-Gymnasium Aachen*

## 1. Einleitung

Die hinter uns liegenden Wochen ohne Präsenzunterricht haben einmal mehr gezeigt, dass digitale Konzepte für den Unterricht zunehmend an Bedeutung gewinnen. Vor diesem Hintergrund werden im folgenden Beitrag Möglichkeiten zum Einsatz digitaler Medien im Lateinunterricht vorgestellt. Darüber hinaus können digitale Lernangebote auch als binnendifferenzierende Maßnahmen und zur fächerübergreifenden Förderung der Medienkompetenz der Schüler\*innen eingesetzt werden. Daher soll im folgenden Beitrag gezeigt werden, wie digitale Medien innerhalb der Methode des Stationenlernens einerseits zur individuellen Förderung und andererseits zum Erwerb von Sprach- und Textkompetenz eingesetzt werden können. Der folgende Unterrichtsvorschlag wurde in einer Einführungsphase (Klasse 10) an einem Gymnasium zur Vorbereitung für die Lektüre von OVIDS Metamorphosen durchgeführt.

Vielen Lernenden bereitet die Übersetzung lateinischer Dichtung mit all ihren sprachlichen Besonderheiten Schwierigkeiten.<sup>1</sup> Eine Wiederholung der wichtigsten Phänomene zur Vorentlastung der Dichtungslektüre ist auch für die Festigung autoren- und textsortenspezifischer Phänomene nützlich.<sup>2</sup> Die Wiederholung der Deklinationen, der KNG-Kongruenz und der Fälle soll einen Beitrag dazu leisten, die Lernenden für die Eigenheiten der Wortstellung (z. B. Hyperbata) bei OVID zu sensibilisieren.<sup>3</sup> Um die für die Ovid-Lektüre erforderliche Sprach- und Textkompetenz zu fördern, wurden den Schüler\*innen im Rahmen eines Stationenlernens binnendifferenzierende Lernangebote zur Wiederholung der

Deklinationen, der Übersetzung der verschiedenen Fälle und der Vokabeln zur Verfügung gestellt.

## 2. Der Einsatz digitaler Medien bei der Umsetzung des Stationenlernens

Die methodische Großform des Stationenlernens wurde gewählt, weil sie viele Möglichkeiten für selbstständiges Lernen, Differenzierung und Individualisierung eröffnet. Die Schüler\*innen können in ihrem eigenen Tempo arbeiten, eigene Schwerpunkte setzen, ihren Schwierigkeitsgrad selber bestimmen, zwischen verschiedenen Lernwegen und Sozialformen wählen und individuell ihre Lösung abgleichen.<sup>4</sup>

Da die Vorbereitung auf die Ovid-Lektüre nicht nur in der Abfrage von kontextfreiem Faktenwissen bestehen soll, sondern die Schüler\*innen auf den Originaltext vorbereitet werden sollen, eignet sich thematisch die Entstehung der Welt mit ihren Lebewesen (Ov. met. 1,5-7; 1,72-79). Die Textstellen schließen direkt an das in der Regel zu Beginn einer Ovid-Reihe übersetzte Proömium an.

Als Voraussetzung für digitale Lernangebote werden entsprechende Endgeräte wie Smartphones, iPads, Tablets, und ein WLAN-Zugang benötigt. Für das Abspielen von Erklärvideos werden Kopfhörer gebraucht, die die Lernenden selbst mitbringen können. Die Stationen, an denen ein iPad, Smartphone oder Kopfhörer gebraucht werden, werden mit Symbolen gekennzeichnet (vgl. Abb. 1). Etwa die Hälfte der vorgesehenen Stationen beinhaltet digitale Lernangebote, teilweise zur Differenzierung. Die Lernenden müssen jedoch im Einsatz von iPads und Tablets, bestimmter Apps und Lernprogrammen geschult sein. Alle Apps sollten im Unterricht regelmäßig eingesetzt, erklärt und erprobt werden. Die Einübung und der Umgang mit Tablets und bestimmten Apps erfordert bei der Einweisung Geduld.



1 Vgl. VAN DE LOO 2019, 215-216.

2 Vgl. VAN DE LOO 2019, 210.

3 Vgl. VAN DE LOO 2019, 216.

4 Vgl. DRUMM 2007, 64.

## 2.1 Einsatz von QR-Codes und Erklärvideos

Erklärvideos sind entweder selbst aufgenommene oder im Internet verfügbare Kurzvideos, die beispielsweise ein grammatikalisches Phänomen oder einen historischen Sachverhalt erklärend darstellen. Diese müssen vorab von der Lehrkraft individuell auf Eignung und Richtigkeit geprüft werden. In dem Stationenlernen zur Vorbereitung der Ovid-Lektüre wird ein Erklärvideo als Hilfsangebot eingesetzt: Die Lernenden beschäftigen sich an einer Station mit einem Spiel zur KNG-Kongruenz von Substantiven und Adjektiven. Als binnendifferenzierende Hilfe können sie durch das Scannen eines QR-Code<sup>5</sup> mit einem Erklärvideo die KNG-Kongruenz eigenständig wiederholen.



Abbildung 1: Auszug aus dem Arbeitsblatt: QR-Code als Hilfe zur Wiederholung der KNG-Kongruenz.<sup>6</sup>

In diesem Stationenlernen wurde auf das Erstellen eines Erklärvideos seitens der Lehrkraft verzichtet, weil die Lernenden im Sinne der Medienkompetenz das Auffinden und die kritische Reflexion von Hilfen aus dem Internet selbstständig erproben und kennenlernen sollten. Außerdem wäre es ebenfalls möglich, die Lernenden selbst ein Erklärvideo zu bestimmten grammatikalischen Phänomenen oder Texten erstellen zu lassen. Dies bietet erfahrungsgemäß hohes Potenzial für Motivation. Darüber hinaus setzen sich die Schüler\*innen eigenständig und intensiv mit dem zu erklärenden Sachverhalt auseinander.

## 2.2 Online-Quiz: Kahoot!

An einer Station lösten die Lernenden ein *Kahoot!*-Quiz<sup>7</sup> zur KNG-Kongruenz. In dem Quiz wurden Fragen zu zusammengehörenden Wortblöcken und Deklinationen gestellt. Bereits im vorangegangenen Unterricht wiederholten die Schüler\*innen Vokabeln oder Stilmittel mithilfe von mehreren eingesetzten *Kahoot!*-Quizes (vgl. Abb. 2). Ihnen war folglich das Quizformat bekannt. An dieser Station wurden iPads zur Verfügung gestellt. Die Anwender\*innen öffnen mittels des QR-Codes die Internetseite *kahoot.it*, in welcher der für das Spiel notwendige Code eingegeben werden muss. Ein iPad wird für die Quizfragen verwendet und von der Lehrkraft bei Bedarf für die Schüler\*innen geöffnet. Aufgrund ihres Alters und der Vertrautheit mit dem Quiz konnten die Heranwachsenden dieses eigenständig steuern. Die Station bietet als Einstieg in das Stationenlernen einerseits die Möglichkeit, dass die Schüler\*innen ihren Lernstand selbst einschätzen können, andererseits können sie nach den ersten drei Basisstationen die verschiedenen Deklinationsklassen wiederholen und ihr Wissen testen. Die Schüler\*innen zeigen sich in der Regel bei der Lösung des Quiz äußerst motiviert weil sie angespornt werden, gegen die anderen Mitschüler\*innen und gegen die Zeit zu gewinnen. Die Station dient somit auch als Lockerung und Alternative zu den schriftlichen Aufgaben.<sup>8</sup> In den am Pult zur Verfügung gestellten Lösungsordnern hatten die Schüler\*innen zudem die Möglichkeit, die einzelnen Fragen erneut zu sichten und zu vertiefen. Auf einem leeren Fragebogen konnten sie darüber hinaus Unklarheiten benennen.

Alternativ könnten auch interessierte Lernende für ihre Mitschüler\*innen ein Quiz über *Kahoot!* selbst erstellen.

<sup>5</sup> QR-Codes sind Barcodes, in die verschiedene Informationen eingebettet werden können. Man kann mit ihnen beispielsweise Links zu weiteren Websites oder Dateien (z. B. Lösungen) anhängen. Sie können dann mit einem Tablet oder dem Handy (oft über die Kamerafunktion oder einen QR-Scanner) aufgerufen werden. Sie werden im Internet über QR-Code-Generatoren entwickelt, heruntergeladen und auf einem Arbeitsblatt zur Verfügung gestellt. Vgl. TOLLER 2018, 57-58.

<sup>6</sup> Erklärvideo von Klett zur KNG-Kongruenz online verfügbar unter: [https://e.video-cdn.net/video?video-id=711dHptYojWqkWVkieSyM&player-id=AJYEiFY7L5cvRC\\_oBy-WmW](https://e.video-cdn.net/video?video-id=711dHptYojWqkWVkieSyM&player-id=AJYEiFY7L5cvRC_oBy-WmW) (Zugriff am 07.08.2020); QR-Code generiert mit „QR Code Generator“ online verfügbar unter: <http://goqr.me/de/> (Zugriff am 07.08.2020).

<sup>7</sup> Internetseite online verfügbar unter: <https://kahoot.it/> (Spiel) und <https://kahoot.com/schools-u/> (Quizerstellung) (Zugriff jeweils am 15.04.2020). Siehe dazu auch ARENZ 2018, 52-53.

<sup>8</sup> An dieser Stelle muss die Lehrkraft beachten, dass der Einsatz eines *Kahoot!*-Quizes auch Unruhe und Ablenkung der anderen Schüler\*innen verursachen kann. Da es sich aber um eine sehr kleine Lerngruppe handelte, wurde die Bearbeitung der Station *Kahoot!* von den anderen Mitschüler\*innen nicht als laut empfunden.

Quiz Was kann nicht zusammen gehören? (KNG)	
unus vultus	<input type="checkbox"/>
pulcher vultus	<input type="checkbox"/>
magni vultus	<input type="checkbox"/>
omne vultus	<input checked="" type="checkbox"/>

True or False? „pluvialibus undis“ ist Ablativ Plural?	
False	<input type="checkbox"/>
True	<input checked="" type="checkbox"/>

Quiz Welche Adjektive stimmen mit „oris“ (Mund, Gesicht) in KNG-Kongruenz überein?	
pulchra	<input type="checkbox"/>
sublimis	<input checked="" type="checkbox"/>
turpis	<input checked="" type="checkbox"/>
magnam	<input type="checkbox"/>

Abbildung 2: Beispiele aus dem Kahoot!-Quiz mit Wortblöcken aus den Metamorphosen (Ov. met. 1,6; 1,82; 1,85).

## 2.3 Quizlet

Quizlet<sup>9</sup> ist eine App (auch im Browser am Computer verwendbar) unter anderem zur Übung und zum Erlernen von Vokabeln. Bereits zu Beginn des Schuljahres kann man für die eigene Lerngruppe einen Kurs über Quizlet einrichten, in welchem zum Beispiel Vokabel-Lernsets zu den verschiedenen Autoren und Texten zur Verfügung gestellt werden können. Den Schüler\*innen ist dann vor dem Stationenlernen die Verwendung von Quizlet bekannt. Ferner lernen sie bereits mit der Website oder der App entweder mittels ihres Smartphones oder des Computers. Die App bietet die Möglichkeit, Vokabeln wie mit Vokabelkarten zu lernen. Zudem können Vokabeln in einem Test „abgefragt“ werden. Ferner gibt es verschiedene Spiele, die das spielerische Erlernen vom Wortschatz ermöglichen. Weitere Vorteile sind die Möglichkeit des Einsprechens oder die Verknüpfung der Vokabeln mit Abbildungen. Dementsprechend bietet sich zum Lernen von autorenspezifischem Voka-

bular im Speziellen zum *Corpus hominis* ein Lernset über Quizlet an, da zu jedem Körperteil Bilder miteingefügt werden konnten (vgl. Abb. 3). Die Schüler\*innen können nach ihrem Interesse zwischen einem manuellen Arbeitsblatt oder dem Quizlet-Angebot wählen. Somit kann die digitale Variante ebenfalls als differenzierendes Angebot zur Verfügung gestellt werden. Zudem können die Heranwachsenden auch als Vorbereitung auf Klausuren immer wieder auf die Lernsets zurückgreifen und ihren Leistungsstand verbessern. Dies kann zusätzlich motivieren. Alternativ haben die Schüler\*innen auch hier die Möglichkeit, selbst Lernsets zu erstellen.

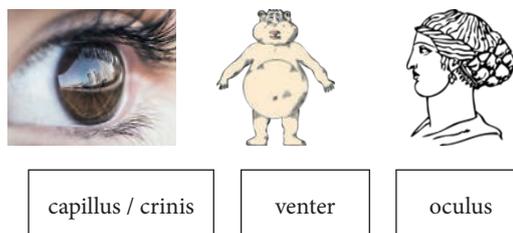


Abbildung 3: Beispiele aus dem Spiel „Zuordnen“ auf Quizlet.<sup>10</sup>

## 2.4 LearningApps.org

Eine weitere Alternative, die sich zur Wiederholung von Wortschatz oder zur Abfrage von Formen eignet, ist die Verwendung von *learningApps*.<sup>11</sup> Diese Internetseite bietet die Möglichkeit, bereits vorhandene digitale Lernspiele zu verschiedenen Fächern zu finden oder eigene zu erstellen. Es können beispielsweise Zahlenstrahle, Zuordnungen auf einem Bild, Multiple-Choice-Quizes und Lückentexte angelegt werden. Dabei können ebenfalls visuelle Hilfen eingebaut werden (vgl. Abb. 3). Der spielerische Charakter kommt bei den Schüler\*innen in der Regel gut an. Die Internetseite wird wie bei Kahoot! und Quizlet auch mit einem QR-Code verlinkt. Sie kann auch als freiwillige Zusatzstation angeboten werden.

## 3. Reflexion und Fazit

Die zum Ende des Stationenlernens ausgeteilten Evaluationsbögen demonstrierten ein insgesamt sehr zufriedenstellendes Feedback zum Stationenlernen als Vorbereitung für die Ovid-Lektüre. Insbesondere bewerteten die

<sup>9</sup> Internetseite online verfügbar unter: <https://quizlet.com/de> (Zugriff am 15.04.2020).

<sup>10</sup> Die Bilder sind entnommen von [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com) (Zugriff am 09.08.2020).

<sup>11</sup> Online verfügbar unter: <https://learningapps.org/> (Zugriff am 15.04.2020).

meisten Schüler\*innen die digitalen Lernangebote als positiv unterstützende Zusatzangebote. Beispielsweise die Wahl zwischen digitalen Lernangeboten und manuellen oder haptischen Lernwegen (z. B. Memory) wurde als sehr gelungen eingeschätzt.

Vor diesem Befund ist der Einsatz der vorgestellten Medien durchaus zu empfehlen. Sie haben das Potenzial, den Lateinunterricht und insbesondere das Stationenlernen in jeglicher Hinsicht zu bereichern. Sinnvoll eingesetzt, bieten die digitalen Lernangebote motivierende Alternativen zum herkömmlichen Lernen. Zudem können sie als differenzierende Angebote eingesetzt werden.

### Literatur und Internetquellen

ARENZ, D.: Eine willkommene Unterbrechung: Kahoot! In: AU 6/2018, 52-53.

DRUMM, J.: Lernzirkel (LZ). In: Dies. / FRÖHLICH, R. (Hrsg.): Innovative Methoden für den Lateinunterricht. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007, 63-89.

HEY, G. / JESPER, U.: Differenziert unterrichten. Prima nova. Bamberg: C. C. Buchner 2015.

SCHOLZ, I.: Diagnose und Differenzierung. In:

DOEPNER, Th. / KEIP, M. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. 4. verb. u. erw. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019, 193-208.

TOLLER, N.: Digitale Medien im Lateinunterricht. In: Nexus 8 (2018/2019), 54-58.

VAN DE LOO, T.: Grammatikarbeit während der Lektüre. In: DOEPNER, Th. / KEIP, M. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. 4. verb. u. erw. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019, 97-138.

### Internetquellen:

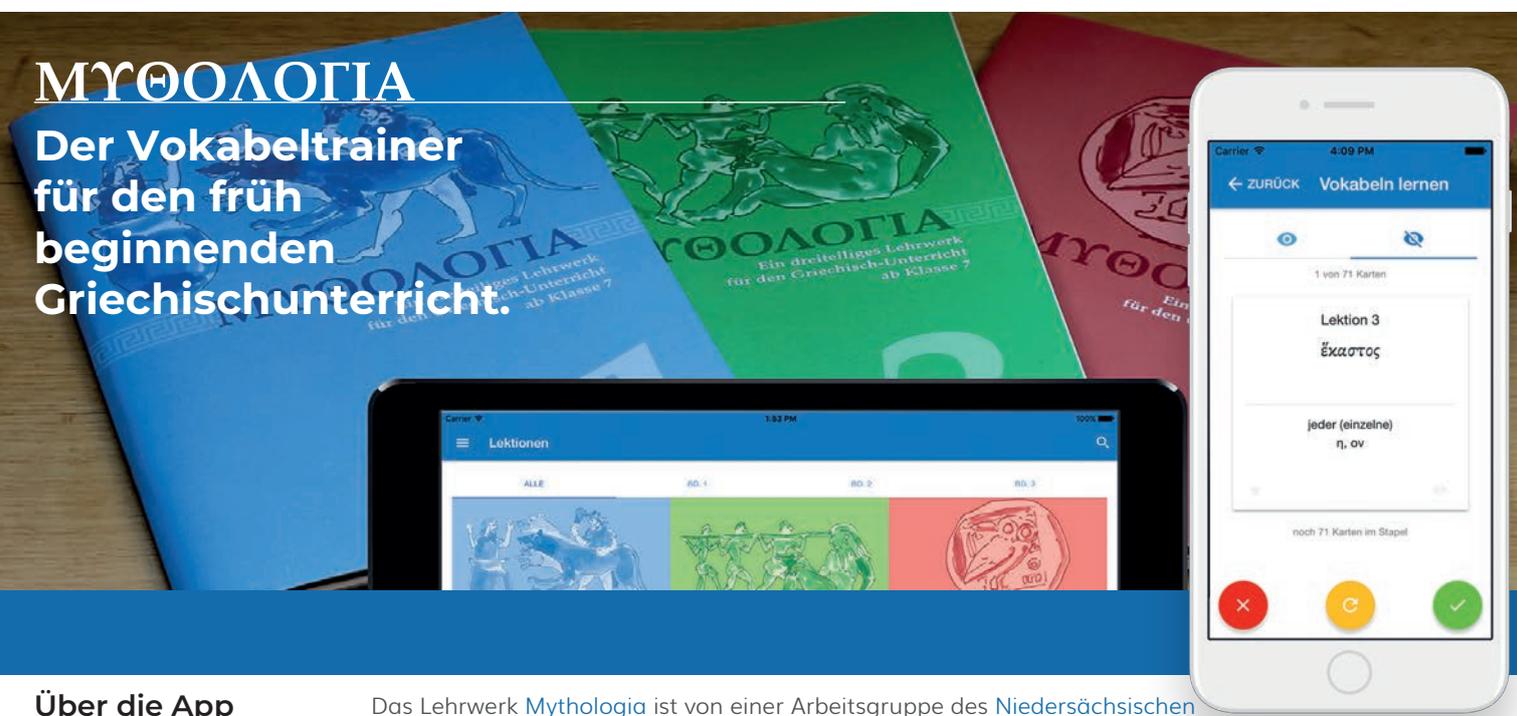
Kahoot!: Online verfügbar unter: <https://kahoot.com/> und <https://kahoot.it/> (Zugriff am 07.07.2020).

Quizlet: Online verfügbar unter: <https://quizlet.com/de> (Zugriff am 15.07.2020).

LearningApps.org: Online verfügbar unter: <https://learningapps.org/> (Zugriff am 09.07.2020).

QR-Codes: QR-Code-Scanner zum Beispiel unter <http://goqr.me/#t=url> (Zugriff am 09.07.2020).

**ΜΥΘΟΛΟΓΙΑ**  
**Der Vokabeltrainer**  
**für den früh**  
**beginnenden**  
**Griechischunterricht.**



### Über die App

Das Lehrwerk *Mythologia* ist von einer Arbeitsgruppe des **Niedersächsischen Altphilologenverbandes (NAV)** erstellt worden, um für früh beginnenden Griechischunterricht geeignetes Unterrichtsmaterial zur Hand zu haben.

Diese Vokabeltrainer-App dient zur Ergänzung des Lehrwerks und bietet neben einer Trainingsfunktion auch die Möglichkeit zu Vokabeltests und zur gezielten Vokabelsuche.

Die Mythologia-App wurde entwickelt mit freundlicher Unterstützung der **KWR-Stiftung Hannover**.

Preis  
**5,49<sup>€</sup>**  
 einmalig

Laden im App Store  
 KRIFFT BEI Google Play

Mehr Infos: <http://mythologia.navonline.de>



# Excursio digitalis

## Digitale Ressourcen für Exkursionen nutzen

von **Simon Puschmann**

Städtisches Gymnasium Kamen

Simon.Puschmann@rub.de

In unseren Corona-Zeiten denken die meisten Lehrer\*innen wohl noch nicht an Exkursionen und Ausflüge. Aber sie könnten! Denn die Digitalisierung in der Schule muss sich nicht nur auf den Klassenraum und die Hausaufgaben beschränken. Gerade in der aktuellen Situation ermöglichen einige digitale Werkzeuge interessante Alternativen. Sie können aber auch während einer ganz realen Exkursion, so sie wieder möglich sind, den Lernprozess von Schüler\*innen vor Ort sinnvoll bereichern.

Einige geeignete digitale Tools sollen im Folgenden vorgestellt werden. Dies kann hier natürlich nur überblicksartig und exemplarisch geschehen, denn u. a. aufgrund der coronabedingten Situation konnten noch nicht alle der thematisierten Apps und Werkzeuge in der Praxis auf Herz und Nieren, also – um im digitalen Jargon zu bleiben – auf Prozessor und Akku getestet werden. Dennoch erhofft sich dieser Beitrag, in Ansätzen zu zeigen, was mit den neuen digitalen Medien möglich ist, und eine kleine Ideensammlung als Grundlage zur weiteren Vertiefung zu sein.

## 1. Virtual Reality Tour – die digitale (Vor-)Erkundung

Je nach Ausflugsziel bieten viele der neuen Latein- und Geschichtslehrwerke sowie Museen eigene 3D-Animationen von antiken Gebäuden oder Städten an (z. B. *Colonia3D*. Visualisierung des Römischen Köln<sup>1</sup>, *Klett, Geschichte und Geschehen* 1<sup>2</sup>). Das LWL-Römermuseum Haltern kann man zur Vorbereitung eines Ausflugs oder als eigens digital

angelegte „Exkursion“ in einem virtuellen Rundgang erforschen.<sup>3</sup> Für eine virtuelle Tour z. B. durch das antike Rom bietet sich auch das kostenlose Tool *Google Earth*<sup>4</sup> an (Haken setzen bei Layers☑Gallery☑Ancient Rome 3D). Damit lässt sich Rom samt 5000 digital restaurierten und sehr detaillierten Gebäuden (z. B. auf dem Forum Romanum) im Vorfeld digital erkunden. Auffälligkeiten, Fragen, ggf. auch Schwierigkeiten, die sich durch einen solchen ersten Zugang bei- oder zwangsläufig ergeben, können dabei notiert und später vor Ort geprüft werden. Sofern aus vergangenen Fahrten bereits eigene erstellte virtuelle, ggf. sogar dreidimensionale Touren erstellt worden sind (s. u. *post excursionem* II), kann ressourceneffizient darauf zurückgegriffen werden.



## 2. Podcasts – Schüler\*innen als ihre eigenen Lernguides

Anstatt Referate vor Ort halten zu lassen, können - auch als Ergänzung zu einer Führung - im Vorfeld ausgewählte Themen (Aufbau römischer Thermen), Fragestellungen, Monumente (Ara Pacis) oder bedeutende Sachquellen (Reitermaske von Kalkriese, Caelius-Stein) von den Schüler\*innen arbeitsteilig untersucht und als Podcast aufgenommen werden. Dafür bieten sich kostenlose Audioprogramme wie *Audacity*<sup>5</sup>, *openaudio*<sup>6</sup>, *Apple GarageBand*, der *MS-Sprachenrekorder* oder selbst die *Sprachmemofunktion* eines Smartphones an. Nachdem jede Gruppe ihre Aufnahme zur Vorbereitung auf die eigentliche Exkursion fertiggestellt hat, können die Schüler\*innen sich den jeweiligen Podcast über ein gewisses Thema oder ein Gebäude (z. B. über den Pergamon-Altar in Berlin, die Trajanssäule in Rom, den Xantener Hafentempel, die Porta Nigra oder die Kaiserthermen als verschiedene Anlaufstationen in Trier) vor Ort

1 Verfügbar unter: <http://colonia3d.de/media/?filter=gal> (Zugriff am 20.09.2020).

2 SAUER, M. (Hrsg): *Geschichte und Geschehen*, Bd. 1. Stuttgart: Klett 2019, 123, D2 Animation.

3 Verfügbar unter: <https://www.lwl-roemermuseum-haltern.de/fuehrungen-und-co/virtueller-rundgang> (Zugriff am 20.09.2020).

4 Verfügbar unter: [https://www.google.com/intl/de\\_de/earth/](https://www.google.com/intl/de_de/earth/) (Zugriff am 20.09.2020).

5 Verfügbar unter: <https://www.audacity.de> (Zugriff am 20.09.2020).

6 Verfügbar unter: <https://open.audio> (Zugriff am 20.09.2020).

per Smartphone und Kopfhörer bzw. Earpods anhören. Sie übernehmen dann sozusagen untereinander selbst die Rolle eines Museums- oder Touristguides. Ein weiterer Vorteil hierbei ist, dass jeder die Stationen in seiner eigenen Geschwindigkeit absolvieren kann. Bestehen für die organisierenden Lehr-



kräfte die Möglichkeit und Genehmigung der jeweiligen außerschulischen Lernstätte, können QR-Codes z. B. via *QRCode-Monkey*<sup>7</sup> vor Ort so präpariert werden, dass die Schülerinnen und Schüler die Podcasts an den jeweiligen Stationen, Vitrinen oder Monumenten passgerecht abrufen können.

Damit aber ein Austausch über die gewonnenen Kenntnisse (im Sinne einer Ergebnissicherung) stattfindet, sollte am Ende ein digitales Abschlussquiz, z. B. per *Biparcours* oder *Actionbound* (s. u. *in excursione* II), veranstaltet und die Möglichkeit für Fragen gegeben werden. Über ein Chatprogramm wäre auch ein reziproker Austausch während des Rundgangs zeitgleich denkbar.

### I. *Science Journal* – das digitale Forschernotizbuch, das sogar die Sinne erfasst

Je nach Destination der Studienfahrt und Alter der Schüler\*innen können diese mit *Science Journal*<sup>8</sup> vor Ort in die Lage eines Historikers bzw. Forschers versetzt werden. Es



handelt sich bei diesem kostenlosen Werkzeug um so etwas wie ein Forschernotiz- oder -tagebuch. Es wird v. a. in den Naturwissenschaften benutzt, da zusätzlich physikalische Größen (Beleuchtungsstärke, Luftdruck, Lautstärke) gemessen werden können. Neben der

Erfassung technischer Daten eignet es sich aber genauso gut, um schriftliche Notizen den

vor Ort selbst geschossenen Bildaufnahmen im Tagebuchformat beizufügen. Auffälligkeiten oder auffkommende typische Fragen, wie z. B. „Warum ist das Colosseum durchlöchert wie ein Schweizer Käse?“, können sofort notiert und recherchiert werden, nachdem die Schüler\*innen es mit dem Smartphone fotografiert haben. Und wer Interesse hat, vermag die Lichtintensität an verschiedenen Stellen im Pantheon (*oculus*) oder die Akustik in einem antiken Theater wie dem in Epidaurus oder im Archäologischen Park Xanten zu messen. So wird ein außerschulischer Lernort selbstständig erlebt und „be-griffen“. Die Ergebnisse können sogar online mit den anderen geteilt werden.

### II. *Biparcours* – die interaktive Schnitzeljagd

Spiele mit kompetitivem Charakter können großes Lernpotenzial bieten, weil sie Lernen mit Spaß und Ehrgeiz verbinden. Für außerschulische Lernorte – *indoor* im Museum wie *outdoor* in Städten – lassen sich spannende *Agones* mit multimedialer Unterstützung, aber mit genauso viel Bewegung durch die Lernwerkzeuge *Biparcours*<sup>9</sup> (kostenlos) oder *Actionbound*<sup>10</sup> (z. T. kostenlos) realisieren. Über eine sehr bedienerfreundliche Oberfläche im Browser kann ohne langwierige Einarbeitung eine „GPS-Schnitzeljagd“ oder „GPS-Rallye“ vor Ort mit kombinierbaren Quizanwendungen (einzelne Eingabe, Multiple-Choice, Schätzfragen, Sortierung), visuellen und auditiven Medieninhalten, Rätseln und Aufgaben selbst erstellt oder aus einer Vorlage gewählt werden. Per QR-Code absolvieren dann die Schüler\*innen mit dem Smartphone oder Tablet einen solchen „Parcours“ z. B. in Rom, im Römerkastell Saalburg oder im Außenareal vom Museum und Park Kalkriese, bei dem es Punkte für jede Station, Aufgabe oder Frage gibt. Am Ende können Einzelteilnehmer\*innen oder ein Team zum Sieger gekürt werden. Und wenn das nicht genügt, dann ist erfahrungsgemäß ein original italienisches Gelato als Preis ein weiterer Anreiz. Auch zur (Vor-)

7 Verfügbar unter: <https://www.qrcode-monkey.com/de?url> (Zugriff am 20.09.2020).  
 8 Verfügbar unter: <https://sciencejournal.withgoogle.com> (Zugriff am 20.09.2020).  
 9 Verfügbar unter: <https://biparcours.de> (Zugriff am 20.09.2020).  
 10 Verfügbar unter: <https://de.actionbound.com> (Zugriff am 20.09.2020).

Erkundung einer unbekanntenen Umgebung während einer längeren und entfernteren Exkursion ist diese App hervorragend geeignet. Vor allem aber strukturiert sie Exkursionstage oder einen vermeintlich langweiligen Museumsbesuch und kann u. U. eine (kostengünstigere) Alternative zu einer gebuchten Führung vor Ort sein. Allerdings sollte man hier stets die Rechtslage im Blick behalten: Nicht in jedem Museum (insbesondere in Italien) ist eine alternative Führung dieser Art erlaubt.

## I. Digitaler Bericht – in Form eines Blogs oder einer Webseite

Um sowohl die neuen Erfahrungen daheim zu festigen als auch die neu erworbenen Kenntnisse auszuwerten und nachzubereiten, bietet es sich an, einen digitalen Bericht über die Fahrt oder Exkursion in Form eines Blogs oder – soweit die Schule oder die Lehrkraft eine Webseite betreibt – eine Internetseite erstellen zu lassen. Blogbeiträge könnten natürlich auch schon während der Fahrt verfasst werden, sofern dies technisch möglich ist. Falls keine Implementierung auf der schuleigenen Webseite realisiert werden kann oder soll, sind die Content-Management-Systeme *WordPress*<sup>11</sup> und *Bludit*<sup>12</sup> oder der Online-HTML-Editor *Quackit*<sup>13</sup> für eine solche Präsentation gut geeignet.

Vor allem *WordPress* wird oftmals sogar von Schüler\*innen selbst privat verwendet. *Bludit* bietet den Vorteil, dass keine eigene Datenbank benötigt wird. *Quackit* wiederum bietet die Möglichkeit, ohne Vorwissen über HTML & Co. eine Homepage in einer MS-Word-artigen Oberfläche im Browser zu erstellen. Der Editor erstellt den Quellcode, der nur noch kopiert werden muss. So kann z. B. über *GitHub Pages*<sup>14</sup> kostenlos eine einzelne Homepage mit dem Bericht über den Ausflug oder die Exkursion online zur



Verfügung gestellt werden. Über einen Bericht dieser Art ließe sich auch gut Sponsoren-Aktive betreiben.

## II. Digitaler Bericht – nicht nur in der 1. und 2., sondern auch in der 3. Dimension

Wer noch einen digitalen Schritt weitergehen möchte, kann sehr bedienerfreundlich mit den kostenlosen Werkzeugen *Google Virtual Reality Tour Creator*<sup>15</sup> oder *Hewlett Packard Reveal*<sup>16</sup> (vormals *aurasma*) die ‚dritte Dimension‘ mit einbeziehen. Dazu werden vor Ort 360°-Bilder mit dem eigenen Smartphone bzw. Tablet und der App *Google Street View*<sup>17</sup> von der Umgebung oder Gebäuden angefertigt.

Man kann aber auch (insbesondere zur Vorbereitung einer realen oder rein digitalen Exkursion) auf Vorlagen der Webanwendung *Google Street View* selbst zurückgreifen. Diese 360°-Bilder werden dann im Nachhinein zu einer virtuellen und dreidimensionalen Tour zusammengestellt und mit dem erworbenen Wissen in Form von zusätzlichen Hintergrundinformationen (Text, Audio und Video) in dem aufgenommenen Panorama angereichert. Diese Tour ist dann in einer Art Slideshow im Browser abrufbar. So ist es z. B. möglich, erneut durch das Theater von Epidaurus zu „schlendern“, sich auf den oberen Sitzreihen „niederzulassen“, die imposante Hintergrundkulisse *Revue* passieren zu lassen, sich abermals über die VIP-Plätze zu informieren und ein zweites Mal Lampenfieber zu bekommen, wenn man vom Zentrum hinauf auf die oberen Ränge blickt.

Bereitet man eine durchgeführte Exkursion nach Athen und Attika etc. in einem solchen virtuellen Rundgang nach, bietet es sich an, jede Station nacheinander zu präsentieren. Im



11 Verfügbar unter: <https://de.wordpress.com> (Zugriff am 20.09.2020).

12 Verfügbar unter: <https://docs.bludit.com/de/> (Zugriff am 20.09.2020).

13 Verfügbar unter: <https://www.quackit.com> (Zugriff am 20.09.2020).

14 Verfügbar unter: <https://pages.github.com> (Zugriff am 20.09.2020).

15 Verfügbar unter: <https://arvr.google.com/tourcreator/> (Zugriff am 20.09.2020).

16 Verfügbar unter <https://blog.e-learning.tu-darmstadt.de/2017/12/12/tool-tipp-aurasma-augmented-reality-inhalte-einfach-erstellen/> (Zugriff am 20.09.2020).

17 Verfügbar unter: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.street&hl=de> (Zugriff am 20.09.2020).

Idealfall erleben die Schüler\*innen die Tour mit einer VR-Brille, die sie mit etwas Karton, Linsen und dem eigenen Smartphone sogar selbst gebastelt haben.<sup>18</sup> Ergänzend dazu kann die reale Exkursion mit der App *HP Reveal* augmentiert werden (Augmented Reality). Wenn vor Ort ein Foto (Text ist auch möglich) eines rekonstruierten Wachturms des Limes als Marker aufgenommen wurde und für eine (digitale) Bilderausstellung in der Klasse oder der Schule oder als Fotoalbum präsentiert wird, öffnet sich beim Scannen des Bildes mit der Smartphone-Kamera ein adäquates Video. Dieses könnte eine Videoaufnahme einer Schülerin oder eines Schülers als Overlay sein, die bzw. der dann neben dem Foto (Marker) erscheint und den Limes erklärt. Es könnte aber auch eine Animation erscheinen, die neben dem Turm vorbeireisende Händler zeigt, um zu verdeutlichen, dass der Limes Personen- und Warenverkehr zwar kontrollieren, aber nicht verhindern sollte und somit durchlässig war. Solche virtuellen Präsentationen bzw. Touren können wiederum für die Vorbereitung der nächsten Fahrt, als Beiwerk zu einer „Latein-/Altgriechisch-Schnupperstunde“, vielleicht sogar für eine Vertretungsstunde genutzt werden. Sie haben zugleich den Vorteil, dass das Erlebte im Nachhinein mit der Schulgemeinschaft oder der Öffentlichkeit (Tag der offenen Tür) geteilt werden kann. Auf diese Weise kann sowohl – im wahrsten Sinne des Wortes – anschaulich für das Fach geworben, als auch die immer wichtiger werdende Öffentlichkeitsarbeit der Schulen unterstützt werden (vgl. LGNRW 1/2020).



Die Organisation und Durchführung eines Ausflugs oder einer Exkursion sind aufwändig. Das gilt natürlich auch für das Einarbeiten in neue Werkzeuge und Methoden. Allerdings wurde zum einen die Handhabung einiger digitaler Programme und Applikationen in den letzten Jahren stark vereinfacht. Zum anderen kann es auf lange Sicht gesehen eine Arbeitserleichterung sein, wenn man einen Fundus digitaler Exkursionen, Animationen und Präsentationen angelegt hat. Um Schüler\*innen die Antike – überhaupt oder in neuartiger, anschaulicher Form – näher zu bringen und zeitgleich Arbeitsaufwand zu verringern, möchte dieser Beitrag dazu anregen, vielleicht auch unter der Ägide des Landesverbands eine Plattform zum Austausch von praxisorientierten digitalen Ideen, Stunden, Tools oder Methoden als digitale Lehrsammlung für alle Lehrer\*innen der alten Sprachen ins Leben zu rufen. Zum Schluss sei aber doch noch (zweidimensionaler) Raum für ein Plädoyer zugunsten der physischen Erkundung eines außerschulischen Lernortes jeder Art. Denn letztlich kann ein realer Besuch vor Ort, der alle Sinneswahrnehmungen und Eindrücke wie Licht-, Größen-, Höhen-, ja selbst Temperaturverhältnisse, Entfernungen oder die Geräuschkulisse miteinschließt (man stelle sich das laute Zirpen der Zikaden im Stadion von Nemea vor), nicht durch digitale Werkzeuge ersetzt werden. Und egal, ob es GOETHE nun gesagt hat oder nicht, er behielt tatsächlich in diesem Punkt trotz modernster Technik Recht: „Nur wo du zu Fuß warst, bist du wirklich gewesen.“



<sup>18</sup> Verfügbar unter: [https://arvr.google.com/intl/de\\_de/cardboard/manufacturers/](https://arvr.google.com/intl/de_de/cardboard/manufacturers/) (Zugriff am 20.09.2020).

## Übersicht und Quellenverweise der digitalen Werkzeuge

ante excursionem I	
Virtueller Rundgang LWL Römermuseum Haltern	Offizielle Seite des LWL-Römermuseums: <a href="https://www.lwl-roermuseum-haltern.de/fuehrungen-und-co/virtueller-rundgang">https://www.lwl-roermuseum-haltern.de/fuehrungen-und-co/virtueller-rundgang</a>
3D-Visualisierung des Colosseum	Geschichte und Geschehen, Band 1. Stuttgart: Klett 2019, 123, D2 Animation Google Street View: <a href="https://www.google.com/maps/@41.890072,12.4925342,3a,90y,299.06h,96.23t/data=!3m6!1e1!3m4!1s07gbqMWIg_HId5m7W94qHg!2e0!7i1331218i6656">https://www.google.com/maps/@41.890072,12.4925342,3a,90y,299.06h,96.23t/data=!3m6!1e1!3m4!1s07gbqMWIg_HId5m7W94qHg!2e0!7i1331218i6656</a>
Colonia3D. Visualisierung des Römischen Köln	Offizielle Seite des Projekts: <a href="http://colonia3d.de/media/?filter=gal">http://colonia3d.de/media/?filter=gal</a>
Google Earth	Offizielle Seite: <a href="https://www.google.de/earth/download/gep/agree.html">https://www.google.de/earth/download/gep/agree.html</a> Inoffizielles, kurzes Überblicksvideo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=N9jUOZA6-C8">https://www.youtube.com/watch?v=N9jUOZA6-C8</a>
ante excursionem II	
Audacity	Offizielle Seite: <a href="https://www.audacity.de">https://www.audacity.de</a> Offizielle Anleitung: <a href="https://www.audacity.de/erste-schritte/">https://www.audacity.de/erste-schritte/</a>
openaudio	Offizielle Seite: <a href="https://open.audio">https://open.audio</a>
QRCode-Monkey	Offizielle Seite mit Erklärung: <a href="https://www.qrcode-monkey.com/de?url">https://www.qrcode-monkey.com/de?url</a>
QRCode-Generator	Offizielle Seite mit Erklärung: <a href="https://www.qrcode-generator.de">https://www.qrcode-generator.de</a>
in excursionem I	
Science Journal	Offizielle Seite mit multimedialer Einführung: <a href="https://sciencejournal.withgoogle.com">https://sciencejournal.withgoogle.com</a>
in excursionem II	
Biparcours	Offizielle Seite von Bildungspartner NRW mit anschaulicher Video-Einführung: <a href="https://biparcours.de">https://biparcours.de</a>
Actionbound	Offizielle Seite von Bildungspartner NRW mit anschaulicher Video-Einführung: <a href="https://de.actionbound.com">https://de.actionbound.com</a>
post excursionem I	
Wordpress	Offizielle Seite mit Erklärung: <a href="https://de.wordpress.com">https://de.wordpress.com</a> Inoffizielles, ausführliches aber selektierbares Erklärungsvideo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=utryvRRJc6c">https://www.youtube.com/watch?v=utryvRRJc6c</a>
Bludit	Offizielle Seite mit Erklärung: <a href="https://docs.bludit.com/de/">https://docs.bludit.com/de/</a>
Quackit	Offizielle Seite mit Erklärung: <a href="https://www.quackit.com">https://www.quackit.com</a>
GitHub Pages	Offizielle Seite: <a href="https://pages.github.com">https://pages.github.com</a> Inoffizielles Erklärungsvideo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1w-kAGBxMpc&amp;list=UU5jCUQ6IPHTQP5r4y9byCqA&amp;index=20">https://www.youtube.com/watch?v=1w-kAGBxMpc&amp;list=UU5jCUQ6IPHTQP5r4y9byCqA&amp;index=20</a>
post excursionem II	
Google Street View App	Die App im offiziellen Store: <a href="https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.street&amp;hl=de">https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.street&amp;hl=de</a> Die App im Apple-Store: <a href="https://apps.apple.com/de/app/google-street-view/id904418768">https://apps.apple.com/de/app/google-street-view/id904418768</a> Inoffizielles Erklärungsvideo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5cL6lqT4iss">https://www.youtube.com/watch?v=5cL6lqT4iss</a>
HP Reveal	Offizielle Seite: <a href="https://www8.hp.com/us/en/printers/reveal.html">https://www8.hp.com/us/en/printers/reveal.html</a> Inoffizielles kurzes Tutorial und Einführung der TU Darmstadt: <a href="https://blog.e-learning.tu-darmstadt.de/2017/12/12/tool-tipp-aurasma-augmented-reality-inhalte-einfach-erstellen/0">https://blog.e-learning.tu-darmstadt.de/2017/12/12/tool-tipp-aurasma-augmented-reality-inhalte-einfach-erstellen/0</a> Inoffizielles Video-Tutorial und anschauliche Einführung: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=pEVKtPEcgQg">https://www.youtube.com/watch?v=pEVKtPEcgQg</a>
Google VR Tour	Offizielle Seite: <a href="https://arvr.google.com/tourcreator/">https://arvr.google.com/tourcreator/</a> Inoffizielles, kurzes, anschauliches Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=pfhO-whF8c">https://www.youtube.com/watch?v=pfhO-whF8c</a>
Google Earth	Offizielle Seite: <a href="https://www.google.com/intl/de_de/earth/">https://www.google.com/intl/de_de/earth/</a>
VR-Brille	Bausatz mit Anleitung: <a href="https://arvr.google.com/intl/de_de/cardboard/manufacturers/">https://arvr.google.com/intl/de_de/cardboard/manufacturers/</a> Videoanleitung von Computer Bild: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jCkzdcuAIJ8">https://www.youtube.com/watch?v=jCkzdcuAIJ8</a> Es können allerdings auch fertige Bausätze über einschlägige Internetschops bezogen werden.

Anmerkung: Alle Internetseiten wurden zuletzt am 20.09.2020 abgerufen. Für die Inhalte dieser externen Links übernehmen sowohl der Deutsche Altphilologenverband NRW als auch der Autor keine Haftung. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



# Mehr Synergie: Gemeinsam zu digitalgestützten Lehr-Lern-Settings

von **Dr. Andrea Beyer**

Humboldt-Universität zu Berlin  
 beyeranz@hu-berlin.de

**Schlüsselwörter:** *Bildung in der digitalen Welt, E-Learning, Distance Learning, Mobile Learning, Flipped Classroom, Gamification, Applikationen*

## 1. Problemaufriss: Bildungspolitischer Status Quo

Der Status Quo einer „digitalen Bildung“ in Deutschland lässt sich trotz der Unterschiede, die sich u. a. auf Föderalismus sowie auf ökonomische und politische Diversität zurückführen lassen, ganz allgemein beschreiben. Zum einen forciert die Bildungspolitik seit ein paar Jahren die Digitalisierung der Bildungslandschaft, indem die KMK in ihrem Strategie-Papier zur „Bildung in der digitalen Welt“ (2016) [1] den Erwerb und Ausbau digitalisierungsbezogener Kompetenzen zur Querschnittsaufgabe aller Fächer erhoben<sup>1</sup> und die Bundesregierung den sog. DigitalPakt (2018) [2] verabschiedet hat. Zum anderen belegen Studien, dass weniger die technische Ausrüstung der Lernenden<sup>2</sup> und Lehrenden als vielmehr deren wenig qualifizierter Umgang mit den zugrundeliegenden Technologien<sup>3</sup> zu beklagen ist. Wenn also vor allem auch die Lehrenden – oftmals unverschuldet – ihren „digitalen Defiziten“ hinterherlaufen, wie können dieselben Lehrkräfte dennoch ihrem „digitalen“ Bildungsauftrag gerecht werden? – Dies ist nicht einfach, aber mithilfe von systematisch entwickelten und schrittweise umgesetzten Konzepten und Fortbildungen durchaus zu schaffen.

## 2. Didaktische Designs: Digitalgestützte Lehr-Lern-Settings

Das sog. „digitale“ Lernen wird mit zahlreichen Begriffen assoziiert, die sich entweder auf

verschiedene didaktische Lehr-Lern-Settings, auf davon unabhängige didaktisch-methodische Konzepte oder einzelne Applikationen<sup>4</sup> in spezifischen Unterrichtskontexten beziehen. Im Kern können dabei vier didaktische Designs anhand der Merkmale Zeit und Ort voneinander unterschieden werden.

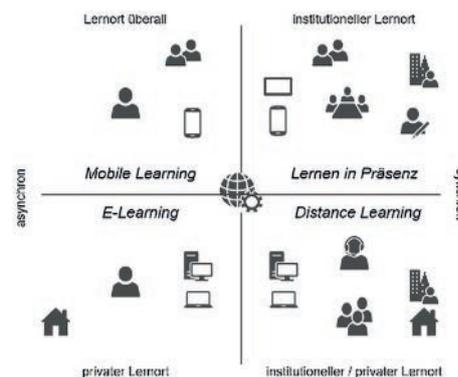


Abbildung 1: Varianten digitalgestützter didaktischer Designs

Jedes Design, auch das Präsenzlernen, findet heutzutage i. d. R. digitalgestützt statt, d. h. es nutzt entsprechende Hard- und Software wie Beamer, elektronische Tafeln, internetfähige Rechner, Lernsoftware. Wird das Lernen in Präsenz mit einem anderen Design oder sogar mit mehreren gekoppelt, wird dies als *Blended Learning* (gemischtes bzw. integriertes Lernen) bezeichnet.

### 2.1 Lernen in Präsenz

Das Lernen in Präsenz findet zeitgleich (synchron), ortsgebunden in einer Bildungsinstitution sowie i. d. R. in Gruppen statt. Es können verschiedene Sozial- und Aktionsformen (Methoden) sowie Medien (Tablet, Smartphone, Stift und Papier, Buch, Film etc.) eingesetzt werden; eine Individualisierung ist nur begrenzt möglich.

👍 Besonders vorteilhaft ist, dass Lehrende als Experten sofort zur Verfügung stehen, dass soziale Interaktionen und soziales Lernen möglich sind, dass kom-

<sup>1</sup> Der im Strategiepapier vorgelegte Kompetenzrahmen verpflichtet die Länder, „dafür Sorge zu tragen, dass alle Schüler\*innen, die zum Schuljahr 2018/2019 in die Grundschule eingeschult werden oder in die Sek I eintreten, bis zum Ende der Pflichtschulzeit die in diesem Rahmen formulierten Kompetenzen erwerben können“ (Kultusministerkonferenz 2017, 19).

<sup>2</sup> FEIERABEND / RATHGEB / REUTTER 2019, 7-9.

<sup>3</sup> SENKBEIL u. a. 2019; SENKBEIL / IHME / SCHÖBER 2019.

<sup>4</sup> Die in diesem Beitrag vorgestellten Software-Lösungen sind fast alle zumindest mit ihren Basisfunktionen kostenfrei nutzbar, relativ leicht bedienbar und häufig auch datenschutzfreundlich, da sich nur Lehrende mit ihrer E-Mail anmelden müssen. Zu diesen und weiteren Tools vgl. BUSCH 2018.

plexe Inhalte und Probleme gemeinsam diskutiert und gelöst werden können.

👉 Weniger für diese Lernform geeignet sind Übungsaufgaben mit eindeutiger Lösung (z. B. Zuordnungen, Multiple Choice etc.) und der reine Wissensinput (z. B. Leseaufgaben).

🖥️ Apps/Software: *Kahoot!* [3], *Mentimeter* [4], *Slido* [5], *Prezi* [6], *QR-Generator* [7], Software für die elektronische Tafel etc.

🗣️ Anwendungsfelder: Methodenvermittlung, Wissensvernetzung, kritisches Denken, Reflexion, Problemlösung, Leistungsüberprüfung, Präsentation von Arbeitsergebnissen.

## 2.2 Distance Learning

Das distante Lernen, bei dem jede Interaktion über digitale Kanäle im virtuellen Raum erfolgt, findet synchron, in Gruppen und individuell ortsgebunden, d. h. meist an einem privaten Lernort statt. Allerdings ist *Distance Learning* auch in einer Institution, z. B. in speziellen Räumen für E-Prüfungen, denkbar.

👉 Vorteilhaft ist, dass grundsätzlich Entfernungen überbrückt werden können (z. B. bei überregionalen Fortbildungen, bei Erkrankungen oder Verletzungen) und dadurch eine direkte Teilnahmeoption erhalten bleibt (z. B. in einer Klassenleiterstunde).

👉 Zu den Problemen gehören die fehlenden sozialen Lernsituationen, die geringe zeitliche und strukturelle Flexibilität und die Gefahr der geringen kognitiven Aktivierung, weil insbesondere eine videogestützte Kommunikation zu einem „Frontalunterricht“ par excellence verleiten kann.

🖥️ Software: *BigBlueButton* [8], *Jitsi* [9], Lernplattform, *Etherpad* [10], *Padlet* [11].

🗣️ Anwendungsfelder: knappe, strukturierte Wissensvermittlung, Beratung, Betreuung, Diskussion (abhängig von Gruppengröße und Alter), Leistungsüberprüfung, Präsentation von Arbeitsergebnissen).

## 2.3 Mobile Learning<sup>5</sup>

Das mobile Lernen findet ortsungebunden, asynchron, eher allein bzw. in Kleingruppen statt, wobei zwischen formalem und informellem Lernen zu unterscheiden ist. Beim formalen Lernen steht entweder das situierte, an konkreten (außerschulischen) Lernorten ausgerichtete Lernen, z. B. bei Lerntouren durch ein Museum oder der Lernauftrag, z. B. Vokabeln zu lernen, im Vordergrund. Mobiles Lernen ist jedoch auch informell möglich, wenn z. B. anlässlich einer Bemerkung Informationen zu diesem Thema recherchiert, gesammelt und verarbeitet werden.

👉 Als vorteilhaft gelten die zugeschriebene Effizienz durch Nutzung von sog. „Leerzeiten“ („Lernen unterwegs“), die Personalisierung („Bedürfnisorientiertes Lernen mit dem eigenen Gerät“) sowie der Kontextbezug („Authentisches Lernen“).

👉 Mobiles Lernen erscheint jedoch wenig geeignet für komplexe Lerninhalte, da die Lerneinheiten sowie die Feedback-Optionen technologiebedingt sehr eng begrenzt sind – meist gibt es nur ein Richtig/Falsch-Feedback. Außerdem ist es abhängig von der Akkulaufzeit und ggf. von einem Internetzugang.

🖥️ Apps: *Actionbound* [12], *LearningApps* [13], *Quizlet* [14]; Apps für QR, Audio, Video, Foto, Messenger, Social Media.

🗣️ Anwendungsfelder: kreative, kommunikative, kollaborative Aufgaben außerhalb des Klassenzimmers (Schule, Umgebung, Museum, Klassenfahrt), Übungsaufgaben zu Faktenwissen (Wortschatz, Grammatik, Geschichte etc.), Informationsbeschaffung, Wissens-Wettkämpfe.

## 2.4 E-Learning<sup>6</sup>

Das elektronische Lernen findet allein, asynchron und ortsgebunden an einem privaten Lernort statt. Aufgaben werden i. d. R. schriftlich erledigt, die Kommunikation (Fragen, Feedback etc.) erfolgt ebenfalls überwiegend schriftlich. *E-Learning* ermöglicht auch die interessengeleitete Teilnahme an globalen Lernangeboten auf Online-Lernplattformen wie [Coursera](#) [15], [EdX](#) [16], [Khan Academy](#) [17] (für Kinder/Jugendliche).

👍 Zu seinen Vorteilen zählen die zeitliche Flexibilität, die potentielle Multimodalität der Lerninhalte und die Möglichkeiten zur Individualisierung, z. B. hinsichtlich Themenwahl, Arbeitstempo, Wiederholung und Überspringen von Lernschritten. E-Learning ist daher besonders für Übungsaufgaben mit sofortigem Feedback und für die (multimodale) Einführung in neue Themen geeignet. Durch die digitalgestützte Vor- und Nachbereitung des Unterrichts kann der Präsenzunterricht erheblich entlastet werden, da in ihm mehr Zeit für komplexere Aufgaben, z. B. das Interpretieren oder Übersetzen, bleibt.

👉 *E-Learning* stellt hohe Anforderungen an die Selbststeuerung und vernachlässigt die soziale Komponente des Lernens. Außerdem setzt es bereits allgemeine (digitale) Grundkompetenzen wie z. B. Leseverstehen, Schreiben (an der Tastatur), Umgang mit einem PC, Orientierungsfähigkeit in digitalen Lernumgebungen, Verständnis für Datenschutz etc. voraus.

💻 Software: *H5P* [18], *LearningSnacks* [19], *PowToon* [20], *Screencast-o-matic* [21], *Audacity* [22], *Shotcut* [23], Lernplattform (*Moodle* [24], *Logineo* [25] etc.), fachspezifische Tools (z. B. *Alpheios* [26], *Perseus* [27], *A Latin Macronizer* [28]).

📌 Anwendungsfelder (Schulkontext): Bereitstellung und Strukturierung von Wissen, Übungsaufgaben, Lernorganisation, formative Leistungsüberprüfung, Vor- und Nachbereitung des Präsenzlernens (z. B. kollaborative Arbeitsübersetzung, schriftliche Interpretation).

### 3. Methodische Konzepte: Auf den Kopf stellen und spielen

In den vorgestellten Lehr-Lern-Settings können selbstverständlich verschiedene methodische Konzepte eingesetzt werden, die z. T. auch in vollkommen „analogen“ Unterrichtsformen denkbar sind. Hierzu zählen das Konzept *Inverted* bzw. *Flipped Classroom* und *Gamification*. Weitere Konzepte wie das [personalisierte](#) [29], [adaptive](#) [30] oder [Mikrolernen](#) [31] sind

dagegen auf digitale Unterstützung, i. d. R. durch das eigene Smartphone, angewiesen.

### 3.1 Inverted / Flipped Classroom<sup>7</sup>

Das „auf den Kopf gestellte Klassenzimmer“ setzt voraus, dass man ganz grundsätzlich umdenkt, wofür die Unterrichtszeit und das Expertenwissen der Lehrenden genutzt werden sollte. Traditionell erfolgt die Vermittlung von Wissen in der Schule, während das Üben und Vertiefen als Nachbereitung des Unterrichts in die Hausaufgabe verlagert wird – die ggf. aufwendig in der folgenden Unterrichtsstunde „verglichen“ werden muss. Dreht man dieses Prinzip um, so erfolgt die Wissensvermittlung mit dem Auftrag, Fragen zu entwickeln, oder die notwendige Automatisierung des Wissensabrufs als Vorbereitung zu Hause. In der Unterrichtsstunde können dann die Probleme geklärt, Fehler dank des individuellen Feedbacks durch die erfahrene Lehrkraft lernförderlich genutzt oder die Anwendung des Wissens geübt bzw. vertieft werden (☑ Kompetenzentwicklung). Die Nachbereitung der Stunde kann entweder in einer weiteren, ggf. individuellen Vertiefung, einer Wiederholungsübung oder einer neuen Vorbereitung bestehen.

👍 Wesentlicher Vorteil ist, dass im Präsenzunterricht der Fokus auf die Verarbeitungstiefe und den Transfer des Wissens gelegt werden kann.

👉 Problematisch ist zumindest anfangs die Materiallage: Um den Unterricht vollständig umstellen zu können, werden qualitativ hochwertige und ansprechende Lernmaterialien und Aufgaben benötigt, deren Erstellung ressourcenintensiv ist.

📌 Anwendungsfelder: in allen Klassen- und Altersstufen.

### 3.2 Gamification<sup>8</sup>

Unter *Gamification* versteht man den Einsatz von Spielelementen in spielfremden Kontexten, d. h. die gezielte Ergänzung von Lernszenarien um spielerische Elemente (z. B. Wettbewerb, Rangliste, Belohnungen, Zufall). Diese Elemente werden insbesondere bei monoton empfundenen oder sehr komplexen Aufgaben

<sup>7</sup> KÜCK 2014; ZEAITER / HANDKE 2017.  
<sup>8</sup> DETERDING u. a. 2011.

eingesetzt, um die Motivation der Lernenden durch höhere Aktivierung zu steigern.

- 👍 Bedeutsamer Vorteil ist die höhere Motivation durch die emotionale Beteiligung.
- 👏 In einem inklusiven Unterricht kann es Lernende geben, die nicht gern spielen oder sich nicht an die Regeln halten (können).
- 🕒 Anwendungsfelder: Vokabel- und Formenlernen und Wiederholungsphasen, Wortschatzarbeit, umfangreicher Wissensinput, Übersetzen längerer Textabschnitte.

#### 4. Umsetzung: Einzelfälle gut koordinieren

Wie aber lassen sich digitalgestützte Lehr-Lern-Settings inkl. methodischer Erweiterungen systematisch in den Schulalltag integrieren? Welche Möglichkeiten bieten sich für den Lateinunterricht (LU)?<sup>9</sup>

Zunächst ist es für Lehrende empfehlenswert, sich theoretisch und vor allem praktisch mit digitalgestützten Lehr-Lern-Settings, der vorhandenen Technik in der Schule und einer Auswahl an Tools<sup>10</sup> vertraut zu machen. Daraus ergibt sich i. d. R. ein eher noch unsystematischer Einsatz in einzelnen Lateinstunden (z. B. virtueller Rundgang auf dem Forum Romanum [32]) oder einer Sequenz, z. B. im Rahmen einer Projektwoche (vgl. *Ein Abend bei Trimalchio* [33]) (Abb. 2, Ebene D). Eine erste Systematisierung erfolgt (Ebene C), wenn die einzelne Lehrkraft ihren LU nach dem *Flipped Classroom* Prinzip ausrichtet und neue Inhalte (z. B. Erklärvideo Perfekt [34] oder *Vom Stadtstaat zum Weltreich* [35]) oder Übersetzungstexte z. B. kollaborativ via *Padlet* [36] zuhause vorbereiten lässt, um sie dann gemeinsam im LU zu übersetzen und dabei vor allem die aufgetretenen Fragen bzw. Probleme zu klären. Ergänzend sollte sie ferner Instrumente in den LU einführen, mit denen die Lernenden zu Hause Wissen zu Wortschatz (z. B. Lernset mit Bildern [37]), Grammatik (z. B. *Tempora* [38]) etc. wiederholen und automatisieren können. Geschieht dies alles in Absprache mit den Kolleg\*innen des eigenen Fachbereichs, können erste Synergieeffekte erreicht werden (Ebene B): Einerseits kann eine Konzentration auf

wenige, einheitlich verwendete Tools erfolgen, die unabhängig von der Lehrkraft für die Lernenden untrennbar mit bestimmten Aufgaben im LU verbunden sind. Andererseits kann so die Erstellung der Arbeitsmaterialien auf alle Kolleg\*innen gleichmäßig verteilt werden, da auch alle gemeinsam von diesen profitieren.

Allerdings kann eine nachhaltige Implementierung digitalgestützter Lehr-Lern-Settings nur gesamtschulisch koordiniert erfolgen (Ebene

A). Wenn nämlich für die gesamte Schule Absprachen getroffen werden, kann schließlich auch eine Lernplattform eingeführt und damit *Blended Learning* als schulisches Unterrichtskonzept organisiert werden. Obendrein bildet diese systematische Implementierung erst die Voraussetzung dafür, dass die Einzelschule die KMK-Vorgaben zur Entwicklung digitalisierungsbezogener Kompetenzen umsetzen und so langfristig dem Bildungsauftrag des Staates nachkommen kann.

#### Literatur und Internetquellen

AU 3/2016: Digitale Medien.

ARNOLD, P. / KILIAN, L. / THILLOSEN, A. M. / ZIMMER, G. M.: Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld: Bertelsmann 2018.

BUSCH, M.: 55 Webtools für den Unterricht. Einfach, konkret, step-by-step. Augsburg: Auer 2018.

DETERDING, S. / KHALED, R. / NACKE, L. E. / DIXON, D.: Gamification: Toward a Definition. Vancouver 2011. Verfügbar unter: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf> (Zugriff am 10.09.2020).

FEIERABEND, S. / RATHGEB, T. / REUTTER, T.: JIM 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stutt-

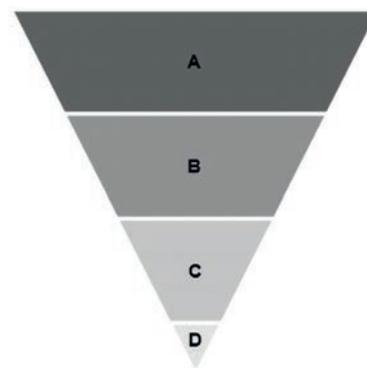


Abbildung: Ebenen der Implementierung digitalgestützter Lehr-Lern-Settings: D = eine einzelne Lateinstunde, C = LU einer Lehrkraft, B = Fachbereich Latein, A = Schule. Die Graphik veranschaulicht, dass die einzelne Lehrkraft kaum als Basis für eine erfolgreiche Implementierung digitalgestützter Lehr-Lern-Settings angesehen werden kann. Die Impulse können zwar von Einzelnen ausgehen, verpuffen aber, wenn die oberste Ebene, d.h. die Schulleitung als Vertretung der Schule, nicht koordinierend, systematisierend und unterstützend wirkt.

<sup>9</sup> Verschiedene Überlegungen zum Einsatz digitaler Medien finden sich im AU 3/2016.

<sup>10</sup> Ideen für den LU bei GRESSEL 2019.

- gart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019.
- GRESSEL, D.: 33 Ideen Digitale Medien - Latein. Step-by-step erklärt, einfach umgesetzt - das kann jeder! Augsburg: Auer 2019.
- KÜCK, A.: Unterrichten mit dem Flipped-Classroom-Konzept. Das Handbuch für individualisiertes und selbstständiges Lernen mit neuen Medien. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2014.
- Kultusministerkonferenz: Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Berlin: KMK 2017.
- RISCH, M. / Friedrich, K. / BACHMAIR, B.: Mobiles Lernen mit dem Handy. Herausforderung und Chance für den Unterricht. Weinheim: Beltz 2011.
- SEIPOLD, J.: Grundlagen des mobilen Lernens: Themen, Trends und Impulse in der internationalen Mobile Learning-Forschung. In: THISSEN, F. (Hrsg.): Lernen in virtuellen Räumen. Berlin/Boston: De Gruyter Saur 2017, 11-27.
- SENKBEIL, M. / EICKELMANN, B. / VAHRENHOLD, J. / GOLDHAMMER, F. / GERICK, J. / LABUSCH, A.: Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen und das Konstrukt der Kompetenzen im Bereich ‚Computational Thinking‘ in ICILS 2018. In: GERICK, J. u. a. (Hrsg.): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster/ New York: Waxmann 2019, 79-111.
- SENKBEIL, M. / IHME, J. M. / SCHÖBER, C.: Wie gut sind angehende und fortgeschrittene Studierende auf das Leben und Arbeiten in der digitalen Welt vorbereitet? Ergebnisse eines Standard Setting-Verfahrens zur Beschreibung von ICT-bezogenen Kompetenzniveaus. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22/6 (2019), 1359-1384.
- THISSEN, F.: Mobiles Lernen. In: Raabe-Verlag (Hrsg.): Digitale Medien in der Schule. Stuttgart: Raabe 2015, 7-34.
- WITT, C. de: Mobiles Lernen - Ein Überblick über Szenarien und Technologien. 2014. Verfügbar unter: <https://de.slideshare.net/eteaching/mobiles-lernen-ein-berblick-ber-szenarien-und-technologien> (Zugriff am 10.09.2020).
- ZEAITER, S. / HANDKE, J. (Hrsg.): Inverted Classroom – The Next Stage: Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert. Baden-Baden: Tectum 2017.

## Anhang (Zugriff jeweils am 10.09.2020):

- [1] [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/Strategie\\_Bildung\\_in\\_der\\_digitalen\\_Welt\\_idF\\_vom\\_07.12.2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf)
- [2] <https://www.digitalpaktschule.de/de/was-ist-der-digitalpakt-schule-1701.html>
- [3] <https://kahoot.com/>
- [4] <https://www.mentimeter.com/>
- [5] <https://www.sli.do/>
- [6] <https://prezi.com/>
- [7] <http://goqr.me/de/>
- [8] <https://bigbluebutton.org/>
- [9] <https://jitsi.org/>
- [10] <https://etherpad.org/>
- [11] <https://padlet.com/>
- [12] <https://de.actionbound.com/>
- [13] <https://learningapps.org/>
- [14] <https://quizlet.com/de>
- [15] <https://www.coursera.org/>
- [16] <https://www.edx.org/>
- [17] <https://de.khanacademy.org/>
- [18] <https://h5p.org/>
- [19] <https://www.learningsnacks.de/>
- [20] <https://www.powtoon.com/>
- [21] <https://screencast-o-matic.com/screen-recorder>
- [22] <https://www.audacityteam.org/>
- [23] <https://www.shotcut.org/>
- [24] <https://moodle.org/>
- [25] <http://www.logineo.de/>
- [26] <https://alpheios.net/pages/tools/>
- [27] <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/collection?collection=Perseus:collection:Greco-Roman>
- [28] <http://www.alatius.com/macronizer/>
- [29] <https://www.bildung.digital/artikel/personalisiertes-lernen-mit-digitalen-medien>
- [30] <https://lexikon.stangl.eu/29199/adaptives-lernen/>
- [31] <https://lexikon.stangl.eu/25198/mikrolernen/>
- [32] <https://vimeo.com/9413076>
- [33] <https://www.youtube.com/watch?v=vEAewbapcXI>
- [34] <https://www.latein-unterrichten.de/videos/unterricht/perfekt-formen-i/>
- [35] <https://www.youtube.com/watch?v=O7LH4JmmRV8>
- [36] <https://www.youtube.com/watch?v=Oq3DF3fPBRM>
- [37] <https://quizlet.com/146179615/latein-flash-cards/>
- [38] <https://www.learningsnacks.de/share/84448/>

# Digital Game-Based Learning im Lateinunterricht?

Überlegungen zur Konzeption digitaler Lernspiele mit einem Ausblick auf ein Textadventure für den Sprachunterricht

von **Jun.-Prof. Dr. Monika Vogel**

Bergische Universität Wuppertal /  
Didaktik des Lateinischen  
Kontakt: vogel@uni-wuppertal.de

Gerade für den als besonders lern- und übungsintensiv geltenden Lateinunterricht wünscht man sich Mittel und Wege, das Lernen motivierender und bestenfalls auch nachhaltiger zu gestalten. Dies versucht man gern, indem man Lerninhalte in eine spielerische Umgebung einbettet. Oft sind dies Grammatik- oder Wortschatzübungen, z. T. auch kulturelle Inhalte, die im Rahmen bekannter Spielformate (z. B. Brett-, Karten- oder Würfelspiele, Bingo, Quiz) vermittelt werden.<sup>1</sup> Auch wenn die Digitalisierung aktuell im altsprachlichen Unterricht ein vielbeachtetes Thema ist, scheint der Bereich der digitalen Lernspiele dort bislang noch keinen festen Platz zu haben. Im Folgenden sollen daher Perspektiven zur Entwicklung digitaler Spieldesigns im Sinne eines sogenannten *Digital Game-Based Learning* aufgezeigt werden. Statt eines fertigen Produkts stehen dazu nötige Vorüberlegungen im Mittelpunkt, die nach einem Überblick über verschiedene Konzepte spielerischen Lernens zunächst auf die didaktische Herausforderung einer geeigneten Synthese von Spielen und Lernen eingehen, um schließlich mögliche praktische Umsetzungen für den Lateinunterricht zu beleuchten.

## 1. Spiel gleich Spiel? – Konzepte spielerischen Lernens

KIPF (2001) bietet eine lernpsychologische und fachdidaktische Einordnung von analogen Lernspielen der oben genannten Art, und

auch KIKENBERG (2013) widmet ihre empirische Untersuchung analogen Spielformaten, die im Kern Grammatik- und Vokabelabfragen darstellen. Auch wenn nun weitere Jahre vergangen und die Spielentwicklung fortgeschritten ist, offenbart erst die fachübergreifende Recherche die vielfältigen Möglichkeiten digitaler Spielumgebungen, die z. T. auf einem vergleichbaren Konzept beruhen: Digitale Lernumgebungen mit spielerischen Elementen, wie sie die Plattform *Scoyo* ([www-de.scoyo.com](http://www-de.scoyo.com)) für mehrere Schulfächer bietet, sind für das Fach Latein (noch) nicht verfügbar. Interessant für Lehrkräfte ist aufgrund ihres Modellcharakters die Lernplattform *QuesTanja* (<http://questanja.org>), da sie die Möglichkeit zur Einbettung eigener Lehr- und Lernmaterialien in eine spielerische Struktur gewährt.<sup>2</sup> Alle bisher genannten Beispiele lassen sich dem Begriff *Gamification* zuordnen, der die Nutzung von Spielelementen in spielfremden Kontexten (z. B. Unterricht) bezeichnet.<sup>3</sup> Eine solche Gamifizierung von Lerninhalten muss sich dabei nicht auf konkrete Spiele wie die oben genannten Vokabel- oder Grammatikspiele<sup>4</sup> beschränken, sondern kann auch die übergeordnete Struktur betreffen (vgl. die Lernplattformen). Im anglo-amerikanischen Raum wurde eine Gamification ganzer Unterrichtssequenzen (ohne digitale Plattform) auch auf den Lateinunterricht angewandt und praktisch erprobt.<sup>5</sup>

Egal ob man das Konzept der Gamification nun analog oder digital umsetzt, charakteristisch hierfür bleibt, dass Lerninhalte in eine unterhaltsame Umgebung transportiert werden, um das Bearbeiten sonst zu monotoner Aufgaben attraktiver und motivierender zu gestalten (vgl. den Begriff *Edutainment*). Da man ein Lernen, das (erst?) mit äußeren Anreizen einer Spielumgebung (wie Belohnung durch Punkte, Level, Ranglisten) stattfindet, durchaus kritisch sehen kann, ist im Einzelnen abzuwägen, ob und v. a. in welcher genauen Wei-



<sup>1</sup> Vgl. z. B. die Sammlungen bei BARTL 2015 und KLAUSNITZER / MALLON <sup>2</sup>2017.

<sup>2</sup> Ein ähnliches Konzept liegt der Plattform *World of Classcraft* ([www.classcraft.com/de/](http://www.classcraft.com/de/)) zugrunde.

<sup>3</sup> Vgl. z. B. MIGUTSCH 2015, 23-24 und ausführlich STÖCKLIN 2018 inkl. empirischer Erprobung der Plattform *QuesTanja* (anders als in anderen Studien, die auf Lernzuwachs und Motivation ausgerichtet sind, wird dabei der unter Einsatz der Plattform entstandene Unterricht fokussiert).

<sup>4</sup> Vgl. hierzu REINHARD 2012, 135-138 (dort auch ein paar digitale Übungsformate für englischsprachige Lernende).

<sup>5</sup> Vgl. PIKE 2015; EVANS 2016. Die besonderen Merkmale eines Spiels (z. B. Belohnungs- und Feedback-System) wurden dabei auf die übergeordnete (nicht-digitale) Unterrichtsstruktur übertragen (bei den Lernprozessen innerhalb dieser Struktur kamen z. T. auch digitale Werkzeuge, darunter auch spielerische Formate wie Quiz, zum Einsatz). Vor dem Hintergrund kognitionswissenschaftlicher Erkenntnisse, die durch die Spielumgebung unterstützt werden (insbes. Trial-and-error-Prinzip, Motivation, Resilienz) lag der Fokus dort v. a. auf motivationalen und behavioralen Effekten.

se die Gamifizierung unterrichtlich eingesetzt werden soll. Ein weiteres Problem insbesondere von gängigen Trainingsspielen ist der fehlende Kontextbezug, sowohl in Bezug auf den Lerninhalt (isoliertes Formen- und Vokabeln lernen) als auch in Bezug auf die Verbindung von Lerninhalt und Spiel.<sup>6</sup> Von einem echten spielbasierten Lernen kann hier also nicht gesprochen werden; die Spielelemente bilden lediglich einen unterhaltsamen Rahmen.

Einen anderen Ansatz verfolgen sogenannte *Serious Games* (im Bildungsbereich auch *Educational Games* genannt). Bei dieser Kategorie ist das Lernen unmittelbar mit der Spielumgebung verbunden, so dass die Lerninhalte scheinbar nebenbei im Spiel selbst verarbeitet werden. Gleichzeitig liegt aber konzeptionell der Fokus nicht auf der Unterhaltung, sondern auf dem Lernerlebnis, das wiederum in eine Spielwelt integriert ist. Wesentliches Merkmal von *Serious Games* ist also ein ausdrücklicher Bildungszweck.<sup>7</sup> Der dabei stattfindende Lernprozess wird im Rahmen eines *Digital Game-Based Learning*, das allgemein den Einsatz von digitalen Spielen zu Lernzwecken beschreibt, angestoßen.<sup>8</sup> Meta-Analysen zeigen insgesamt überwiegend positive Effekte auf, allerdings ist bei der Vielzahl unterschiedlicher Einflussfaktoren auf die Ergebnisse (Spielgenre, Spieldesign und einzelne Spielelemente, Fach- und Einsatzbereich, Methodik usw.) weitere Forschung erforderlich, um die genauen Zusammenhänge zwischen Spiel und Lern- oder Motivationseffekten empirisch nachzuweisen.<sup>9</sup> Damit geht einher, dass aus allgemeinen Tendenzen nicht ohne Weiteres auf fachspezifische Einzelaspekte geschlossen werden kann. Nicht hinreichend beachtet sind insbesondere Langzeiteffekte sowie die didaktische Einbindung von Spielen in Unterrichtsettings und die Entwicklung entsprechender Unterrichtsszenarien (bisherige Erkenntnisse deuten darauf hin, dass gerade die Kombination von Spielen mit anderen Unterrichtsmethoden den

größten Effekt erzielt<sup>10</sup>).

Einen kleinen Schritt in Richtung eines fachdidaktischen Spielkonzepts soll der vorliegende Beitrag leisten. Dabei soll der den *Serious Games* zugrunde liegende Ansatz, der aufgrund der Einbindung der Lerninhalte in sinnvolle Kontexte besonders reizvoll erscheint, weiter vertieft werden. Bereits vorhandene Erkenntnisse aus überwiegend anderen Disziplinen können dazu dienen, Qualitätskriterien für eine Spielentwicklung abzuleiten und so das Potential digitaler Spiele auch für den Lateinunterricht nutzbar zu machen. Die besondere Herausforderung besteht dabei in einer geeigneten Synthese von Spielen und Lernen.

## 2. Spielen und Lernen im unterrichtlichen Kontext

Entwicklungspsychologisch betrachtet ist der Zusammenhang von Spielen und Lernen ganz selbstverständlich: In jedem Spiel findet Lernen statt, und so ist Spielen nicht nur für die kindliche Entwicklung von wesentlicher Bedeutung, sondern stellt darüber hinaus auch eine wichtige Form lebenslangen Lernens dar. Das Lernen in einer Spielumgebung lässt sich durch einen Zyklus aus Verhalten, Rückmeldung und Bewertung bzw. Motivation beschreiben.<sup>11</sup> Das Spielen selbst wird dabei zum Lernprozess: Nach einem Spielzug erhalten die Spieler\*innen eine Rückmeldung, die zur Bewertung der Situation führt und den nächsten Spielzug motiviert. Zugleich stellt sich immer wieder ein Belohnungseffekt und damit Motivation ein, wenn die Entscheidung für einen bestimmten Spielzug dazu führt, im Spiel voranzukommen. Die Möglichkeit, ausprobieren zu können und eine unmittelbare Rückmeldung vom System zu erhalten, ist ebenfalls ein wichtiger Faktor, der die Spieler\*innen veranlasst, ihr Verhalten zu reflektieren und eine adäquate Spielstrategie zu finden. Dementsprechend werden in der Literatur insbesondere folgende Punkte als entscheidend für

6 Vgl. GABRIEL 2016, 147-148 im Zusammenhang mit modernen Fremdsprachen.

7 Bei *Gamification* liegt inhaltlich zwar auch ein Fokus auf dem Lerninhalt, was das Spieldesign betrifft, geht es aber in erster Linie um den Unterhaltungseffekt.

8 Genauer zur begrifflichen Einordnung BREUER 2010, 13-22; HOBLITZ 2015, 19-28. Abzugrenzen von *Serious Games* sind (kommerzielle) Computerspiele, die ebenfalls im Unterricht eingesetzt werden können und damit *Digital Game-Based Learning* ermöglichen, aber nicht eigens zu Lernzwecken konzipiert sind (z. B. *Rome: Total War* mit der Weiterentwicklung *Rome: Total Realism, Glory of the Roman Empire*, s. u.).

9 Vgl. WOUTERS u. a. 2013 (der Bereich „Fremdsprachen“ erweist sich dort als anderen Fächern überlegen); ZHONGGEN 2019; vgl. ferner den Überblick inkl. Fokussierung von *Educational Games* im Schulunterricht bei HOBLITZ 2015, 28-53. Auch zur *Gamification* lassen sich positive Effekte verzeichnen, vgl. hierzu STÖCKLIN 2018, 92-95; SAILER / HOMNER 2020. Interessanterweise stellen motivationale Effekte, die oft als gegeben angenommen werden und die Entscheidung für einen Spieleinsatz begründen, empirisch einen weniger stabilen Faktor dar als der Lernzuwachs (vgl. WOUTERS u. a. 2013, 261, vgl. SAILER / HOMNER 2020; etwas positiver der Überblick bei HOBLITZ 2015, 40-44 im Kontext des Schulunterrichts).

10 Vgl. WOUTERS u. a. 2013, 260; vgl. GABRIEL 2016, 151.

11 Vgl. KERRES / BORMANN 2009, 25.

ein positives Spiel- und Lernerlebnis genannt:<sup>12</sup>

- Selbstwirksamkeit (mit dem Gefühl der intrinsischen Belohnung / Erfolgserlebnisse);
- Interaktion und Feedback (Aktion und Reaktion zwischen Spieler\*innen und Spielsystem);
- Identifikation mit den eigenen Avataren;
- Herausforderung und Passung (mittelschwerer Schwierigkeitsgrad und Aufgaben mit steigender Schwierigkeit im Spiel).

Dies kann nur dann optimal gelingen, wenn Spielen und Lernen nicht getrennt voneinander ablaufen, d. h. implizites Lernen ermöglicht wird, das tatsächlich innerhalb der Spielumgebung stattfindet, anstelle von explizitem Lernen, das den Spielfluss unterbrechen und stören würde (didaktisch-immersives Spiel-design).<sup>13</sup>

Tatsächlich leidet die Qualität mancher Spiele gerade darunter, dass das Lernen nicht zum Spielerlebnis gehört, sondern eine deutliche Trennung von Spiel- und Lernwelt vermittelt wird. Welche Auswirkung dies auf das Verhalten der Spieler\*innen hat, wurde anhand des Physik-Lernspiels *Physikus* empirisch untersucht.<sup>14</sup> In dieses Spiel sind physikalische Lernaufgaben eingebettet, die inhaltlich eng an die Spielhandlung angebunden sind. Hierbei wird neben der eigentlichen Spielhandlung ein Wissensteil zur Verfügung gestellt, der erarbeitet werden soll, um im Spiel weiterzukommen. Diese explizite Trennung hatte aber zur Folge, dass die Studierenden, die an der besagten Studie teilnahmen, die Wissens-elemente nur oberflächlich erfassten, nämlich nur soweit es nötig war, um erneut in das Spiel eintauchen zu können. Eine tiefere Auseinandersetzung mit den Wissensinhalten fand nicht statt. Eher störend für den Spielfluss sind auch von der Spielhandlung unabhängige Aufgaben (z. B. die Identifikation grammatischer Formen oder Wortarten), die dazu dienen, im

Spiel voranzukommen, ohne dass sich eine solche Aufgabe im Spielkontext als sinnvoll erweist. Hier ist sicherzustellen, dass es den Spieler\*innen wichtig genug ist, die Lernaufgabe zu lösen und ggf. weitere zur Lösung nötige Aktionen durchzuführen.<sup>15</sup> Diese und weitere Forschungsergebnisse sprechen dafür, nicht sämtliche Lerninhalte in das Spiel zu integrieren sowie andere Unterrichtsformen vor, während und nach dem Spiel zu nutzen – auch, damit der gewünschte Transfer vom Spiel in die Realität stattfinden kann.<sup>16</sup> Ein Vorzug der Spielumgebung ist, dass sie einen (angst- und sanktionsfreien) „Raum für die Erprobung des eigenen Könnens und die Erfahrung des Scheiterns“ schafft.<sup>17</sup>

### 3. Immersive Lern- und Spielumgebungen für den Lateinunterricht

Das Ziel und zugleich Desiderat eines immersiven Spieldesigns, das neben dem Spielerlebnis auch die Verarbeitung von Lerninhalten ermöglicht, hat bereits REINHARD (2012) für den Lateinunterricht formuliert; dazu gehört auch der Gebrauch der lateinischen Sprache, der sich unmittelbar und sinnvoll aus dem Spielkontext ergibt.<sup>18</sup> Kommerziellen Computerspielen mit antikem Kontext, für die es auch Modifikationen in lateinischer Sprache gibt (*Rome: Total War* bzw. *Rome: Total Realism, Glory of the Roman Empire*), liegt kein auf Lateinlernende ausgerichtetes didaktisches Konzept zugrunde, das ein systematisches und kontrolliertes Sprachenlernen ermöglicht.<sup>19</sup>

Eine didaktische Intention verfolgt dagegen das *VRoma*-Projekt ([www.vroma.org](http://www.vroma.org)). Diese Plattform bietet eine immersive Lernumgebung in der Art eines Rollenspiels zur Erkundung des antiken Rom.<sup>20</sup> Neben dieser langfristig angelegten Lernumgebung, die kein Spiel im engeren Sinne darstellt,<sup>21</sup> bietet die Plattform Materialien für Lehrer\*innen, darunter auch zwei Spiele für den Unterrichtseinsatz (*Role-Playing Game, Discover Rome*). Wenngleich bei der Projektentwicklung auch

12 Vgl. KERRES / BORMANN 2009, 26-27; BREUER 2010, 9-11.

13 Hierzu genauer KERRES / BORMANN 2009.

14 BORMANN u. a. 2008, vgl. KERRES / BORMANN 2009, 29-30.

15 KERRES / BORMANN 2009, 28-29.

16 Vgl. hierzu MIGUTSCH 2015, 21 und GABRIEL 2016, 151-153 im Kontext moderner Fremdsprachen.

17 MIGUTSCH 2015, 24.

18 REINHARD 2012, 146-147 („an immersive game that is both fun to play and also teaches and reinforces Latin at same time“).

19 Vgl. REINHARD 2012, 147-148; vgl. auch oben Anm. 8.

20 Genauer hierzu McMANUS / JUNG 2012. Die Funktionalität der Plattform ist mittlerweile nicht mehr in vollem Umfang gewährleistet.

21 McMANUS / JUNG 2012, 174: „not in itself a 'game'“.

die lateinische Sprache mit eingearbeitet wurde, steht bei diesen Angeboten die Vermittlung kultureller Inhalte im Vordergrund.

Einen deutlichen Schritt weiter geht *Operation LAPIS* (<https://practomime.com/lapis/lapis.php>), ein zweijähriger (amerikanischer) Lateinkurs, der vollständig in einer Spielumgebung verläuft. Das Spieldesign vereint Eigenschaften eines Rollenspiels und textbasierten Adventure-Spiels; die Lerner\*innen arbeiten dabei in Teams.<sup>22</sup> Dadurch, dass hier *Digital Game-Based Learning* ein ganzes Curriculum durchzieht und dementsprechend neben kulturellen Inhalten auch die nötigen sprachlichen Kompetenzen vermittelt werden, befindet man sich, was die Gesamtstruktur betrifft, zwar immer im Spiel, muss aber zwangsläufig immer wieder auch in einen Lernmodus übergehen, wenn in separaten Umgebungen z. B. Grammatik und Wortschatz vermittelt werden.

#### 4. Ausblick: ein Textadventure für den Sprachunterricht

Die vorangehenden Überlegungen führen abschließend zu einem Konzept für ein mögliches Spieldesign, und zwar zunächst für den lateinischen Sprachunterricht. Zweckmäßig scheint dabei ein Spiel, das den Lateinlehrgang unterstützt und in konventionelle Unterrichtsettings eingebunden werden kann, also nicht wie *Operation LAPIS* das Lehrbuch ersetzt, sondern ergänzt. Als Ergänzung zu anderen Unterrichtsformen kann das Spiel auf diese Weise etwa zur Vertiefung zuvor gelernter Inhalte eingesetzt werden. Grundidee ist dabei die Auseinandersetzung mit Sprache als Mittel der Kommunikation innerhalb einer Spielwelt, die einen den Lerninhalten entsprechenden Kontext darstellt und damit neben sprachlichen auch kulturelle Inhalte vermittelt.<sup>23</sup>

Da im Lateinunterricht die Auseinandersetzung mit Sprache und insbesondere mit Texten im Mittelpunkt steht, bietet sich das Genre des Textadventures an.<sup>24</sup> Tobias SCHLIEBITZ, Gymnasiallehrer, hat bereits vor einigen Jah-

ren einen Prototypen mit dem Titel *Adventurium*<sup>25</sup> entwickelt. Dieses Spiel befindet sich nun in Kooperation mit der Verfasserin dieses Beitrags in der Weiterentwicklung. Dabei zeigt sich immer wieder die Wichtigkeit eines soliden didaktischen Konzepts, damit das Spiel einerseits seinen Lernzweck erfüllt, andererseits aber auch als Spiel reizvoll bleibt. Auf eine detaillierte Präsentation des Spiels muss an dieser Stelle verzichtet werden, daher mögen als erste Anregung ein paar grundsätzliche konzeptionelle Überlegungen genügen:

Ein *Textadventure* besteht zunächst einmal aus einer virtuellen Umgebung, die aus verschiedenen „Räumen“ oder „Orten“ zusammengesetzt ist. Im Lateinunterricht eignen sich hierzu hervorragend reale (oder mythologische) antike Umgebungen, wie z. B. das Forum Romanum, die Thermen, die Unterwelt u. v. m. Durch eine solche Umgebung lenkt der Spieler eine virtuelle Person, den Avatar, indem er ihm Anweisungen gibt, welche die Geschichte voranbringen. Diese Geschichte besteht meist in dem Auftrag, eine bestimmte Aufgabe zu lösen, und wird dann im eigentlichen Spielverlauf zu Ende geführt. Durch die Anweisungen, die der Spieler dem Avatar in Form von Texteingaben geben muss (z. B.: *i ad montem*), findet eine sowohl rezeptive als auch (auf einfachem Niveau) produktive Auseinandersetzung mit Sprache statt: Man muss die Texte, die das Spiel vorgibt, verstehen (dabei können lateinische Textbausteine mit deutschen Texten kombiniert werden), um anschließend die richtige sprachliche Anweisung eingeben zu können (ggf. z. B. unter Hinzufügung eines Adjektivattributs: *i ad montem Capitolinum*). Gerade für den Schulunterricht bietet sich eine Hybridvariante an, die auch graphische Elemente (z. B. zur Visualisierung der antiken Umgebung) enthält.

Zum Verhältnis von Spielen und Lernen stellt sich die grundsätzliche Frage, ob Wissensbestände (auch) innerhalb des Spiels erlernt werden sollen oder vorab erarbeitet und im Spiel vertieft werden. Da die Einbettung neu zu erlernender Wissensbestände die Gefahr birgt,

22 Vgl. SAPS FORD / TRAVIS / BALLESTRINI 2013; SLOTA / BALLESTRINI 2019, 84-88.

23 Für „Deutsch als Fremdsprache“ hat das Goethe-Institut diese Idee bereits in recht anspruchsvoll gestalteten Adventure-Spielen umgesetzt („Lernabenteuer Deutsch – Das Geheimnis der Himmelscheibe“ und „Lernabenteuer Deutsch – ein rätselhafter Auftrag“). Hier wird eine immersive Lernumgebung geschaffen, in der im Rahmen einer Kriminalgeschichte verschiedene Kommunikationssituationen zu meistern sind. Gleichzeitig werden kulturelle Inhalte verarbeitet.

24 Ein Beispiel aus den modernen Fremdsprachen ist das Textadventure „Ausflug am Wochenende nach München“ (2007) für DaF-Lernende. Genauer zu textbasierten Adventure-Spielen beim Fremdsprachenlernen PETERSON 2013, 23-25; 65-68; 89-91 (mit empirischen Befunden).

25 Vgl. SCHLIEBITZ 2017.

den Spielfluss zu stören und ggf. nicht ausreichend durchdrungen zu werden (s. o.), scheint es sinnvoll, das Spiel zunächst als Mittel der Vertiefung und Wiederholung zu konzipieren. Dabei kann man mit Rücksicht auf die oben benannte Problematik auch darüber nachdenken, inwieweit sich Übungsformate, wie sie das Lehrbuch bietet, sinnvoll in das Spiel integrieren oder Bilder einbinden lassen, an denen z. B. Wortschatz- oder Kulturwissen angewandt werden kann. Damit all dies zielgerichtet und kompetenzorientiert erfolgt, sollte sich der Inhalt des Spiels eng an die Lehrbucharbeit anlehnen; so können die Inhalte, die innerhalb einer Lektion erarbeitet wurden, im Spiel noch einmal verarbeitet werden (etwa in Anknüpfung an die Geschichte des Lektionstextes und den jeweiligen kulturellen Kontext). Auf diese Weise entstehen viele einzelne Textadventures mit jeweils eigenem Spiel- und Lerninhalt. In dieser Lehrbuchabhängigkeit besteht eine grundsätzliche Herausforderung des Spieldesigns: Eine passgenaue Abstimmung mit den jeweiligen Lerninhalten ist praktisch nur in Anlehnung an ein bestimmtes Lehrbuch möglich, weil sich die Lehrbücher insbesondere in Grammatikprogression und Wortschatz unterscheiden. Will man darüber hinaus breitere, lehrbuchunabhängige Einsatzmöglichkeiten schaffen, so wären Spielkonzeptionen denkbar, die statt spezieller Lektionsinhalte allgemein übliche Themenbereiche der Lehrbuchphase fokussieren; solche Spielvarianten sollten dann aber so mit geeigneten Hilfsfunktionen (z. B. durch Hyperlinks) ausgestattet sein, dass ein reibungsloses Spielerlebnis unter gleichzeitiger Verarbeitung der Lerninhalte möglich wird.

Zusammengefasst eröffnet ein derartiges *Textadventure* vielfältiges Potential:

- Vertiefung neuen Sprachmaterials (Sprachkompetenz);
- Auseinandersetzung mit lateinischen Texten / Textverständnis (Textkompetenz);
- Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten in „realer“ Spielumgebung (Kulturkompetenz);
- Auseinandersetzung mit Sprache und Kultur vollständig in der Spielumgebung;

- Synergieeffekte mit dem Medium „Lehrbuch“.

Um dieses Potential ausschöpfen zu können, ist noch viel Entwicklungsarbeit nötig. Zudem lässt sich das Spieldesign je nach Lerninhalten durch zahlreiche Elemente erweitern; auch verschiedene Varianten eines Spiels oder unterschiedliche Spielverläufe sind denkbar. Bei fortgeschrittenem Spracherwerb lassen sich zunehmend Elemente der Texterschließung oder auch Interpretation einbinden, so dass auch der Einsatz im Literaturunterricht, d. h. in der Lektüreprüfung, möglich wird.<sup>26</sup> Der Kreativität sind also kaum Grenzen gesetzt.

## Literatur

- BARTL, F.: 66 + XV Spielideen Latein. Mit Spielen aus dem Alten Rom, aufbereitet für den modernen Lateinunterricht. Augsburg: Auer 2015.
- BORMANN, M. / HEYLIGERS, K. / KERRES, M. / NIESENHAUS, J.: Spielend Lernen! Spielend Lernen? Eine empirische Annäherung an die Möglichkeiten einer Synthese von Spielen und Lernen. In: LUCKE, U. / KINDSMÜLLER, M. C. / FISCHER, S. / HERCZEG, M. / SEEHUSEN, S. (Hrsg.): Workshop Proceedings der Tagungen Mensch & Computer 2008, DeLFI 2008 und Cognitive Design 2008. Berlin: Logos 2008, 339-343.
- BREUER, J.: Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning. LfM-Dokumentation, Bd. 41, 2010. Verfügbar unter: <https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/Doku41-Spielend-Lernen.pdf> (Zugriff am 10.08.2020).
- EVANS, E.: Gamification in a Year 10 Latin Classroom: Ineffective 'Edutainment' or a Valid Pedagogical Tool? In: The Journal of Classics Teaching 34 (2016), 1-13.
- GABRIEL, S.: Spielend Fremdsprachen lernen – Wie können digitale Spiele den Fremdspracherwerb unterstützen? Eine kurze Übersicht über den derzeitigen Stand der Forschung. In: Medienimpulse 54/3 (2016), 143-156.
- HOBLITZ, A.: Spielend Lernen im Flow. Die motivationale Wirkung von Serious Games

26 Vgl. HOFFMANN 2017, 42-44 zu einem im Rahmen der Ovid-Lektüre von Schüler\*innen konzipierten *Textadventure*: Dort handelt es sich um eine andere Variante eines *Textadventures*, in dem eine Geschichte erzählt wird, die je nach Entscheidung des Lesers einen jeweils anderen Verlauf nimmt.

- im Schulunterricht. Wiesbaden: Springer VS 2015.
- HOFFMANN, E.: Ovids Pyramus und Thisbe im 21. Jahrhundert? In: *AU* 3/2017, 40-44.
- KERRES, M. / BORMANN, M.: Explizites Lernen in Serious Games: Zur Einbettung von Lernaufgaben in digitale Spielwelten. In: *Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie* 4/4 (2009), 23-34.
- KIKENBERG, A.: Spielen oder nicht spielen, das ist hier die Frage. Eine empirische Untersuchung über die Effektivität von Lernspielen im Lateinunterricht. In: *Pegasus-Onlinezeitschrift* 13/1+2 (2013), 55-104.
- KIPF, S.: Et vitae et scholae ... ludimus. Das Lernspiel im altsprachlichen Unterricht. In: *AU* 1/2001, 2-14.
- KLAUSNITZER, P. / MALLON, S.: „Tres, tres, tria“. Lernspiele für Latein ab dem 1. Lernjahr. Berlin: Cornelsen 2017.
- MCMANUS, B. F. / JUNG, D.: Romans Can't Carry Coins in Their Togas. In: THORSEN, T. S. (Hrsg.): *Greek and Roman Games in the Computer Age*. Trondheim: Akademika Publishing 2012, 155-174.
- MIGUTSCH, K.: Serious Games und weniger ernsthafte digitale Spiele und ihr didaktischer Einsatz. In: *Fremdsprache Deutsch* 53 (2015), 20-24.
- PETERSON, M.: *Computer Games and Language Learning*, New York: Palgrave Macmillan 2013.
- PIKE, M.: Gamification in the Latin Classroom. In: *The Journal of Classics Teaching* 31 (2015), 1-7.
- REINHARD, A.: Learning Latin via Gaming. In: THORSEN, T. S. (Hrsg.): *Greek and Roman Games in the Computer Age*. Trondheim: Akademika Publishing 2012, 127-153.
- SAILER, M. / HOMNER, L.: The Gamification of Learning: a Meta-analysis. In: *Educational Psychology Review* 32 (2020), 77-112.
- SAPSFORD, F. / TRAVIS, R. / BALLESTRINI, K.: Acting, Speaking, and Thinking Like A Roman: Learning Latin with Operation LAPIS. In: *The Journal of Classics Teaching* 28 (2013), 13-16.
- SCHLIEBITZ, T.: Adventurium. Einladung zu der Mitarbeit an einem lateinischen Adventure-Spiel. In: *MittBl DAV-NRW* 1/2017, 17-22.
- SLOTA, S. T. / BALLESTRINI, K.: Una vita: Exploring the Relationship between Play, Learning Science and Cultural Competency. In: Natoli, B./Hunt, S. (Hrsg.): *Teaching Classics with Technology*. London: Bloomsbury Academic 2019, 81-90.
- STÖCKLIN, N.: *Computergestützte Gamifizierung in der Sekundarstufe I. Konzeption und Erforschung von Maßnahmen zur Einbindung spielerischer Elemente in Lernsettings*. Diss. phil. Heidelberg 2018.
- WOUTERS, P. / VAN NIMWEGEN, C. / VAN OOSTENDORP, H. / VAN DER SPEK, E. D.: A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. In: *Journal of Educational Psychology* 105/2 (2013), 249-265.
- ZHONGGEN, Y.: A Meta-Analysis of Use of Serious Games in Education over a Decade. In: *International Journal of Computer Games Technology* (2019), 1-8.

# World of Classcraft<sup>1</sup> im Lateinunterricht

Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis

von **Melanie Banken**

Gymnasium Petrinum Recklinghausen  
mbanken@petrinum.schulen-re.de

**Schlüsselwörter:** Gamification, Motivation, digitaler Unterricht, selbstreguliertes Lernen, Differenzierung, Peer-Groups, Learning Management System

## 1. Latein versus Digitalisierung – ein finaler Boss-Kampf?

Den neuen Medien und den Alten Sprachen werden oft – um in der Gaming-Sprache zu bleiben – quasi kontra-energetische Kräfte zweier Endgegner zugeschrieben. Das aus der temporalen Differenz – Antike vs. Moderne – konstatierte Unvereinbare scheint in den Augen vieler in Stein gemeißelt, ein har-

mir diese ‚Gamification‘ von Unterricht – so wird die Verwendung von Designprinzipien des Gamings in anderen Kontexten bezeichnet – auch zunächst als verzweifelter Versuch vor, Unterricht angesagt zu machen, indem man an die virtuelle Welt der Online-Spiele, die ‚berühmte‘ Lebenswelt der Schüler\*innen (S‘uS), andockt. Doch: Nichts geht über die herodoteische *Autopsia*: Selbst sehen, selbst testen, bevor man ein Urteil fällt!

## 2. Classcraft brevi<sup>3</sup>

Classcraft wurde vom amerikanischen High-school-Lehrer Shawn YOUNG entwickelt (Oktober 2014). Es handelt sich hierbei um eine Lernumgebung (*Engagement Management System*), die im Stil eines Fantasy-Games gestaltet ist: Neben der virtuellen Repräsentation des Lernenden durch einen Avatar ist auch das für Online-Spiele wie *World of Warcraft* typische Punktesystem integriert, d. h. positi-



Images courtesy of Classcraft Studios Inc.

monisches, gewinnbringendes Team-Playing ausgeschlossen. Wenn überhaupt fungierten digitale Medien im Lateinunterricht als extrinsische Lockmittel zur Motivationssteigerung, um dem Fach Latein einen ‚neuen Anstrich‘ zu verleihen, das verstaubte Fach wieder ‚hip‘ zu machen.<sup>2</sup> Als ich auf dem DED (Digital Education Day in Köln am 30.11.19) an einer Session zu *World of Classcraft* teilnahm, kam

vers Arbeits- und Sozialverhalten wird mit Erfahrungspunkten (XP) belohnt, negatives mit dem Verlust von Lebenspunkten (HP). Während mit den XP-Punkten zusätzliche „Kräfte“, Privilegien wie Fristverlängerung für die Abgabe der Hausaufgaben, erworben werden können, hat der Verlust aller HP-Punkte pädagogische Maßnahmen zur Folge. Wichtiger Bestandteil dieses Systems ist die Arbeit im

1 CLASSCRAFT is a trademark used under permission from Classcraft Studios Inc., owner of this trademark. The author(s) is (are) not affiliated with Classcraft Studios Inc., and Classcraft Studios Inc. shall not be liable in any manner for the content of this document, including, without limitation, in case of infringement on third party intellectual property rights and in case of incompatibility of this document with the use of Classcraft Studio Inc.products.

2 Vgl. MÖLLER, M.: Neue Marketingstrategien für die alten Sprachen? In: FAZ online vom 10.06.2018: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/bildungsmisere-neue-marketingstrategien-fuer-die-alten-sprachen-15437354.html> (Zugriff am 15.10.2020).

3 Ausführliche Informationen auf der offiziellen Homepage unter <https://www.classcraft.com/de/overview/> (Zugriff am 15.10.2020).

Team. Nur wenn Schüler\*innen eines Teams zusammenarbeiten, können sie erfolgreich sein. Gegenseitiges Unterstützen ist somit unabdingbar. Darüber hinaus bietet das System den Lehrkräften Features wie Lärmampel, Zufallsauswahl, Boss-Kämpfe (Quizze) und tägliche Zufallsereignisse.

### 3. Argumente contra und pro Classcraft

Die zentralen Contra-Argumente, die sich bezüglich dieser Art von *Gamification* im Netz finden lassen, können wie folgt zusammengefasst werden:<sup>4</sup>

- Kein Mehrwert: Vorgaukeln einer Spiele-Welt, lediglich ein Zuckerguss, der über den traditionellen Unterrichts-Modi liege. Die Spielumgebung lenke nur vom eigentlichen Stoff ab, der Schwerpunkt verlagere sich vom Wissenserwerb zum Entertainment-Genuss.
- Oder weiter auf die Spitze getrieben – ein ‚versüßtes‘ Überwachungsinstrument: Unter dem Deckmantel einer Spiele-Welt verberge sich ein in unzumutbarem Maße Kontrolle ausübendes Instrumentarium. Damit ist zugleich impliziert, dass dieses externe, vom eigentlichen Sachverhalt losgelöste Werkzeug als reines Punkte-Belohnungs- bzw. Bestrafungssystem im Sinne des operanten Konditionierens nur die extrinsische Motivation der S'uS bestärke.
- Battle- statt Gemeinschaftsstrukturen: Die Teamstruktur fördere den Konkurrenzkampf unter den S'uS<sup>5</sup>.

**Warum habe ich mich dennoch an das Experiment mit Classcraft gewagt?** Zunächst einmal ist bereits die Annahme einer sich ausschließenden inhärenten Kontrarietät zwischen Lateinunterricht und dem Digitalisierungsprozess eine falsche Prämisse, die zu dem Fehlschluss (*non sequitur*) der Inkompatibilität führt; falsch vor allem, wenn – wie in

diesem Fall – das digitale Medium als ‚(Lehr-)Werkzeug‘ zur Wissensvermittlung fungiert und somit zwei verschiedene Ebenen – Unterrichtsgegenstand/Lernziel (Latein) vs. Lehrwerkzeug (*Classcraft*) – zu unterscheiden sind. Denn warum sollte der Einsatz eines digitalen Tools im Lateinunterricht nicht genauso gewinnbringend sein wie beispielsweise im Physik-Unterricht? Der ‚Überlebenskünstler‘ Latein ist ebenso mit jedem neuartigen medialen Werkzeug zu vermitteln. Aber warum gerade mit *Classcraft*? Neben der reinen Neugierde war es – *mirabile dictu* – die Aussicht auf einen Mehrwert für meinen Unterricht, der mich zur intensiveren Auseinandersetzung mit *Classcraft* motivierte.

Da es den Rahmen dieses Beitrags sprengte, die Passung mit diversen didaktischen Prinzipien detailliert darzulegen, sollen folgende drei Pro-Argumente hier zunächst genügen:

- **Motivation:** Spaß und daraus resultierende Motivation sind wohl die banalsten Argumente für den Einsatz von *Gamification*. Der Vorwurf der *Classcraft*-Gegner, dass S'uS hier zu „Punkte-Zombies“<sup>6</sup> werden, die lediglich durch die Spiel-Illusion extrinsisch motiviert auf der Jagd nach XP-Punkten seien, kann entgegengehalten werden, dass dies zu den regulären, stetig dominanter werdenden „Noten-Zombies“ keinerlei Verschlechterung darstellt.<sup>7</sup> Ob Noten oder Punkte, beides sind nur numerische Repräsentanten einer Leistungsdarstellung.<sup>8</sup> Wenngleich sich bei S'uS heute der Fokus immer mehr auf extrinsische Faktoren (Noten, Entgehen von Strafen etc.) zu verschieben scheint, wird ein Transitus von extrinsisch zu intrinsisch aber durchaus von allen angestrebt und kommt sogar Studien zufolge sehr häufig vor, wenn die S'uS Spaß am Lernen haben<sup>9</sup> – Das ist aber auch kein Novum, denn schon die Römer und in der Nachfolge die französischen Aufklärer wussten, *docere*

<sup>4</sup> Zusammengetragen vor allem aus den folgenden Online-Beiträgen zu *Classcraft*: <https://www.classcraft.com/de/Gamification/>, hier vor allem der Unterpunkt „Kritik“; CONWAY, S.: *Zombification?: Gamification, Motivation, and the User*, 2014, verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/265557299\\_Zombification\\_Gamification\\_motivation\\_and\\_the\\_user](https://www.researchgate.net/publication/265557299_Zombification_Gamification_motivation_and_the_user) (Zugriff am 15.10.2020).

<sup>5</sup> S'uS als Abkürzung für Schülerinnen und Schüler, im folgenden ebenso L'uL für Lehrerinnen und Lehrer.

<sup>6</sup> Vgl. CONWAY 2014.

<sup>7</sup> Selbstverständlich kann man generell ein Gegner dieses Bewertungssystems sein. Als Argument contra *Classcraft* und pro „alte analoge“ Schule ist es aber unzureichend.

<sup>8</sup> Dies ist bei *Classcraft* z. B. sogar erweitert um Belohnungen für soziales Miteinander etc.

<sup>9</sup> Vgl. die Studien zur Motivation auf <https://www.classcraft.com/de/Forschung/> (Zugriff am 15.10.2020).

*delectando* ist die beste Lehrmethode.<sup>10</sup>

- **Strukturierung:** *Classcraft* als „Learning System“ bietet im Sinne der konstruktivistisch orientierten Didaktik (aber auch im Sinne von Hilbert MEYER – Stichwort: vorbereitete Lernumgebung, individuelles und gemeinsames Fördern) eine klar strukturierte Lernumgebung, ein sog. *scaffolding* (Gerüstbau), welcher den S'uS auf dem Weg zum selbstregulierten Lernen hilft. So können die S'uS z. B. im eigenen Tempo arbeiten, Förderung sowie Forderung sind durch Quest-Abzweigungen integrierbar, das Miteinander und vor allem die Hilfe untereinander wird gestärkt, denn die (eigenverantwortliche) Selbsthilfe im Team wird forciert. Der Lehrer wird so größtenteils zum Lernbegleiter<sup>11</sup>, der allerdings als „Gamemaster“<sup>12</sup> über die *potestas* im „Spiel“ verfügt: Er ist zugleich Bewerter (gewährt bzw. nimmt XP-Punkte und gibt so Rückmeldungen zu den eingereichten Arbeiten und zum Sozial- und Arbeitsverhalten), Autor (erstellt die Storyline, d. h. Inhalte, und kreiert eine „Lernwelt“, die den S'uS die eigenständige Auseinandersetzung mit dem Stoff ermöglicht) und Moderator (unterstützt beim Lernprozess; hilft bei Problemen und überwacht die Einhaltung der Regeln).
- **Kollaboration:** Die Teamstrukturen in *Classcraft* ermöglichen mir, durch Einteilung der S'uS in heterogene, durchmischte Gruppen die sonstige Kursspaltung in *peer-groups* zu durchbrechen und insbesondere S'uS zu integrieren und zur Zusammenarbeit mit Mitschülern zu bewegen, die sich sonst gerne zurückziehen. Die Zusammenarbeit wird durch die Vereinfachung der Integration ver-

schiedener medialer Tools wie beispielsweise kollaborativer Dateien (*Etherpads*, *Microsoft Teams*) sowie durch die Chats und freischaltbaren Diskussionsplattformen für den kollegialen Austausch auf ein anderes Level gehoben. Diese funktionale Verbesserung im Hinblick auf individualisiertes Lernen und kollaboratives Arbeiten – letzteres auch ein Aspekt des *4K-Modells*<sup>13</sup> – kann gemäß dem *SAMR-Modell*<sup>14</sup> mindestens der Stufe ‚Augmentation‘ zugeordnet werden.

Selbstverständlich handelt es sich hierbei nur um ein Management-System – das didaktische Potenzial, das darin ruht, muss von der Lehrkraft geweckt werden. Keine neue Erkenntnis, denn spätestens seit der *Hattie-Studie* ist allseits bekannt: Ob analog oder digital – auf den Lehrer kommt es an! Der folgende Praxisreport kratzt mit Sicherheit nur an den Möglichkeiten der didaktischen Kapazitäten dieses Systems, sollte aber den Anforderungen eines ersten Einblicks über die Funktionen von *Classcraft* Genüge tun.

## 4. Meine erste Quest mit dem Lateinkurs Jgst. 8<sup>15</sup>

### 4.1 Phase 1: Die Vorbereitung

(a) **Die Teambildung:** Die 25 S'uS meines 8er Latein-Kurses wurden von mir in fünf etwa gleich leistungsstarke heterogene Gruppen à fünf S'uS eingeteilt. Dabei habe ich auch darauf geachtet, dass die Teammitglieder möglichst aus allen drei Klassen (8a, 8b, 8c) stammen, um die übliche Klassengruppierung innerhalb des Kurses zu durchbrechen. Daraufhin erhielten die Teams ihren Teambogen, auf dem sie ihren realen Namen fingierten Avatar-Na-

10 HORAZ, *Ars poetica* 333-334: *Aut prodesse volunt aut delectare poetae / aut simul et iocunda et idonea dicere vitae*; Funktionen der Rhetorik: *docere, delectare, movere* (vgl. CICERO, *De oratore* 2, 115). Hier vor allem auf die Funktion/Aufgabe von Literatur und Rhetorik beschränkt; aber durchaus auch auf die Schule zu transferieren.

11 Vgl. auch <https://www.zeit.de/2017/05/lehrer-bezeichnung-kritik> (Zugriff am 08.02.2020).

12 Gamemaster: „a person who organizes and oversees a role-playing game, in particular by narrating the details of the story that are not controlled by the players“ (<https://www.lexico.com/> Zugriff am 08.02.2020).

13 Das 4K-Modell umfasst den auch als 21st Century Skills bezeichneten Kompetenzen-Kanon – Kreativität, Kommunikation, Kollaboration, Kritisches Denken –, den Andreas SCHLEICHER, OECD-Direktor für Bildung und Verantwortlicher für die PISA-Studien, auf der re:publica 2013 nach Deutschland brachte. Diese ‚Skills‘ sollen die Lernenden „darauf vorbereiten, in einer unvorhersagbaren Welt versatil, also vielseitig und wandlungsfähig zu handeln“ (nach Jöran MUUSS-MERHOLZ, 4 Dimensionen der Bildung). Damit konkretisieren sie das Framework 4 Dimensionen der Bildung (Wissen, Skills, Charakter, Meta-Lernen).“ Florian KURRLE: 4K-Modell, verfügbar unter: <https://medien-bildung.info/wiki/4k-modell/> (Zugriff am 25.10.2020).

14 Das SAMR-Modell ist ein von Ruben PUENTEDURA entwickeltes Werkzeug zur Integration digitaler Medien in den Unterricht und umfasst die Transformation-Ebenen „Redefinition“ und „Modification“ und die Enhancement-Ebenen „Augmentation“ und „Substitution“.

15 Es gibt eine kostenlose Version von *Classcraft* und eine kostenpflichtige Premium-Version mit zusätzlichen Features. Da ich nur über die kostenlose Variante verfüge, werde ich auf die erweiterten Funktionen nicht eingehen.

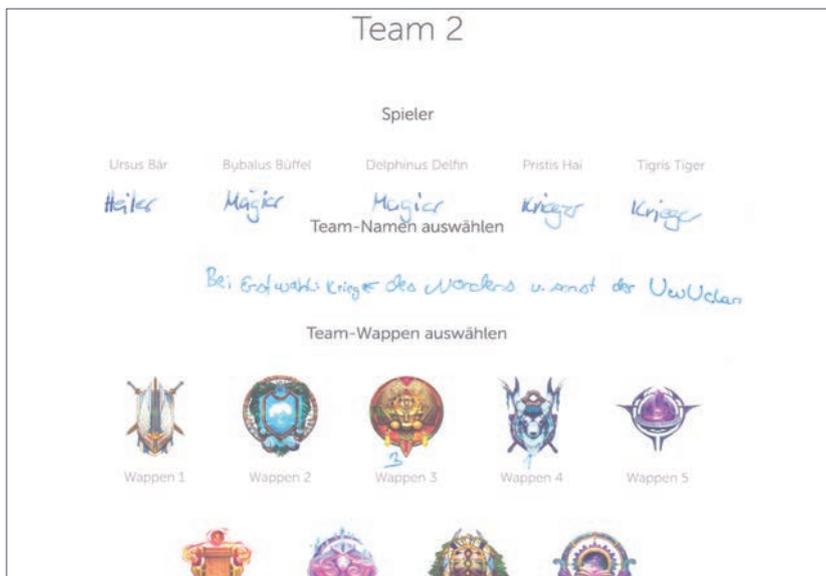


Abbildung 1: AB Teambogen, Seite 1.  
Images courtesy of Classcraft Studios Inc.

men<sup>16</sup> zuweisen sowie einen Team-Namen, ein Team-Wappen sowie den Team-Hintergrund auswählen konnten.

Die nächste Aufgabe bestand darin, gemeinsam eine sinnvolle Verteilung der drei verschiedenen Avatar-Klassen – Krieger, Magier, Heiler – in den Gruppen vorzunehmen, denn jede Klasse verfügt über individuelle Kräfte, Schwächen und Stärken. Diese in Abstimmung mit dem Schülertypus zu wählen, verlangt eine ehrliche Selbsteinschätzung von den S'uS. Hier hieß es zum ersten Mal das allgemeine Team-Wohl über die eigenen oberflächlichen Avatar-Präferenzen (nach Aussehen, Kräften o. Ä.) zu stellen.<sup>17</sup> Auch bei der Wahl der Fähigkeiten – drei Fähigkeitsstränge stehen zur Verfügung – sollte unter den Teammitgliedern eine Ab-

+ XP (Erfahrungspunkte)		- HP (Lebenspunkte)	
XP	BESCHREIBUNG	HP	BESCHREIBUNG
+50	Aufmerksames Zuhören	-10	Bei Gruppenarbeiten oder während Ruhezeiten zu laut sein
+75	Mit Mitschülern zusammenarbeiten	-15	Schulmobbing gegen Klassenkameraden
+50	Im Unterricht mündlich mitarbeiten	-15	Hausaufgaben oder Material vergessen
+25	Pünktlich bereit für den Unterricht sein	-25	Arbeitsverweigerung
+100	Im Unterricht motiviert sein und Einsatz zeigen	-15	Einpacken vor Beenden der Stunde durch die Lehrkraft
+100	Das Mitschreiben und Notizenmachen üben	-10	Mitschülern und Lehrperson nicht zuhören
+25	Fehler korrigieren		
+50	Mitschülern helfen		

Abbildung 2: Spielregeln / Verhaltensregeln. Images courtesy of Classcraft Studios Inc.

sprache erfolgen. Diese Fähigkeiten können im Verlauf des Spiels weiterentwickelt werden.

(b) **Die Spielregeln:** Anschließend einigt man sich im Klassenverband auf die Regeln – diese können selbstverständlich auch von der Lehrkraft allein im Voraus bestimmt werden, aber mit Blick auf die Ausbildung demokratischer Grundstrukturen und Akzeptanz des Spiels ist die Regelfindung unter Einbezug der S'uS pädagogisch zu bevorzugen: Welche positiven Verhaltensweisen etc. werden mit welcher Anzahl an XP-Punkten belohnt, welche negativen mit dem Verlust von HP-Punkten. Hier ein Beispiel aus meiner Klasse:

(c) **Das Erstellen der Quest:** Die aktuellen Lektionen des Lehrwerks hatten mythologische Erzählungen über Götter und Helden zum Thema. Der Begriff der „Quest“ bot sich hier also in zweierlei Hinsicht als Einstieg in die Unterrichtsreihe an. Da die Abenteuer des



Abbildung 3: Ansicht Questreihe „Neue Ufer“. Images courtesy of Classcraft Studios Inc.

Odysseus in den kommenden Lektionen behandelt wurden, wählte ich für diese Quest-Reihe eine Landkarte aus, die Inseln und Höhlen (als Wohnort für Polyphem) aufwies.

Durch Klicken auf die Quest-Map wird der Startpunkt gesetzt. Beginnend mit der Einleitung kann im Story-Modus über die verschiedenen Stationen der Quest mittels narrativer sowie piktoraler Elemente zum einen das Abenteuer des Odysseus nacherzählt und so an die S'uS vermittelt werden, zum anderen erfahren die Aufgaben auf diese Weise einen verbindenden Spannungsbogen, was auch die Immersion in die Materie unterstützt. Die Story-Line muss zu diesem Zweck nicht überaus komplex sein, wenige Sätze reichen aus.<sup>18</sup>

16 Classcraft ist in der Datenschutzerklärung auf der offiziellen Homepage als DSGVO-konform ausgewiesen. Um aus Gründen des Datenschutzes die S'uS zu anonymisieren, habe ich sie lateinische Tiernamen als Avatarnamen auswählen lassen. Ich rate zudem dazu, nach Rücksprache mit der Schulleitung die S'uS sowie die Eltern über die Modalitäten von Classcraft schriftlich zu informieren sowie eine Einverständniserklärung einzuholen.  
 17 Eine Auflistung der einzelnen Kräfte wird hier ausgespart mit dem Verweis auf die zahlreichen frei verfügbaren Blogbeiträge zu diesem Thema.  
 18 Es gibt auch vorgefertigte Quest-Reihen mit der offiziellen Storyline zu den Avataren von Classcraft. Diese haben dann allerdings keine Anbindung an das fachspezifische Thema. Auch gibt es eine Datenbank mit Quest-Reihen anderer Lehrkräfte aus aller Welt. Diese sind jedoch zum größten Teil auf Englisch.

Ist die Einleitung fertig, wird durch erneutes Klicken auf einen frei wählbaren Punkt auf der Karte ein weiteres Ziel, die erste wirkliche Quest, gesetzt.

Für diese Quest-Stationen müssen nicht zwingend neue Aufgaben von der Lehrkraft entwickelt werden, sondern Übungen sowie Textteile aus dem Lehrwerk können integriert bzw. Online-Aufgaben über *learningApps.org* oder andere Websites integriert werden. Auch Erklärvideos – zum Beispiel mit *Edpuzzle* aufbereitet – können eingearbeitet werden. Kurzum: Man transferiert die geplanten Aufgaben aus dem üblichen Unterricht in diese Quest-Stationen, die Landkarte spiegelt also idealerweise die Stunden- bzw. Reihenplanung (mit den entsprechenden Phasierungen) wider.

Für jede Aufgabe können spezielle Einstellungen vorgenommen werden, z. B. ob die S'uS im eigenen Tempo die Aufgaben bearbeiten können und nach Absolvierung automatisch zur nächsten Station weitergehen dürfen, oder ob eine Sichtung des Ergebnisses durch die Lehrkraft zuvor verlangt ist. Auch eine Abgabefrist sowie die Punkteanzahl für ein fristgerechtes Einreichen kann dort festgelegt werden. Ist eine Kollaboration unter den S'uS erwünscht, kann eine Diskussionsplattform für jede Aufgabenstation freigeschaltet werden.

**Anpassung**

**Einzelarbeit: Setze die richtige PPA-Form ein!**

1. Polyphemus magna voce clamavit. Polyphemus \_\_\_\_\_ (clamare) auxilium petivit.
2. Verba Polyphemi \_\_\_\_\_ (clamare) ceteros Cyclopes (Kyklopen) perturbaverunt.
3. Cyclopes clamorem Polyphemi \_\_\_\_\_ (audire) riserunt.
4. \_\_\_\_\_ (ridere) dixerunt: 'Nemo Polyphemum laesit.'
5. Magna fuit laetitia Graecorum dolium Ulixis \_\_\_\_\_ (laudare).

Sobald du fertig bist, machst du ein Foto von deinem Blatt und lädst es hier hoch.

Abbildung 4: Beispiel-Aufgabe (aus *Felix Neu*).  
Images courtesy of Classcraft Studios Inc.

Über Weggabelungen können differenzierte Lernwege angelegt werden: So können parallele Pfade erstellt werden mit unterschiedlichen Hilfestellungen, die am Ende wieder zusammengeführt werden<sup>19</sup>; oder eine freiwillig zu bearbeitende Abzweigung in der Funktion von Sprinter-Aufgaben wird integriert, die den sehr guten S'uS die Möglichkeit gibt, weitere

Punkte für sich sowie Kräfte für ihr Team zu sammeln.

Im Sinne der Förderung kollegialer Zusammenarbeit sei an dieser Stelle angemerkt, dass die selbst erstellten Quests über *Classcraft* auch mit anderen Lehrkräften geteilt und nach dem Transfer adaptiert werden können.

## 4.2 Phase 2: Let's play

Über den Beamer wird die Fantasy-Spielwelt von *Classcraft* an die Klassenzimmerwand geworfen. Jedes Ereignis, jede Punktevergabe etc. ist somit für alle S'uS zu jeder Zeit visualisiert. Nachdem die S'uS sich mithilfe der Anmelde Daten auf dem bei *Classcraft* generierten Anmeldebogen über ihr Smartphone (am flüssigsten läuft *Classcraft* über die kostenlose App) eingeloggt haben, können sie – sobald die Lehrkraft die Quest für die S'uS freigegeben hat – auf diese zugreifen. Der Quest-Pfad wird dabei nach und nach für die S'uS sichtbar – er ist zunächst unter Nebel verborgen und muss von ihnen „entdeckt“ werden.



Abbildung 5: Ansicht Landkarte mit Questaufgaben. Images courtesy of Classcraft Studios Inc.

Zu Beginn einer Unterrichtsstunde hat sich in meiner Lateinklasse das Unterrichtstool „Der Reiter von Vay“, ein Bote, der ein Tagesereignis überbringt, etabliert. Dabei handelt es sich um ein Zufallsereignis, das keinerlei fachliche Anbindung, sondern einen regelbezogenen Effekt erzielt: Diese können positiv (wie „Alle Spieler erhalten 10HP“) oder negativ (z. B. Alle Spieler verlieren 10XP) ausfallen, auch kleine physische Aufgaben im Klassenraum (wie ‚Wandsitzen‘) oder auf diese Stunde limitierte Auflagen lustiger Art, welche oft zur allgemeinen Verbesserung der Lernatmo-

19 In der kostenlosen Version können nur sechs Ziele pro Questaufgabe erstellt werden. In der kostenpflichtigen Version ist die Anzahl unbegrenzt.

sphäre führen, sind möglich. Anschließend wird die Vollständigkeit der zu erledigenden Hausaufgaben sowie der Arbeitsmaterialien überprüft und es werden entsprechend Bonuspunkte an Teams vergeben, in denen alle Mitglieder diesen nachgekommen sind. Entsprechende Abzüge gibt es bei Unvollständigkeit oder fehlenden Hausaufgaben für die Einzelpersonen.

Während die S'uS in den verschiedenen Unterrichtsphasen die in *Classcraft* integrierten Aufgaben bearbeiten, fungiere ich als Lernbegleiterin sowie Gamemaster: Soziales Fehlverhalten wird von mir direkt mit Abzug der entsprechenden Punkte bestraft, positives Arbeitsverhalten mit dem Zugewinn von Punkten (allerdings mit Rollenschutz: als Gamemaster erfülle ich nur die festgeschriebenen Regeln des Spiels). Erleidet daraufhin ein Lernender den „Spieletod“ oder steht unmittelbar davor, können Teammitglieder ihrem Klassenkameraden beistehen, indem sie z. B. als Krieger die Strafe für diese Person auf sich zu nehmen oder als Heiler die erlittene ‚Wunde‘ eines Teammitglieds heilen. Bei Ausübung von derlei selbstlosen Taten bzw. Taten für das Gemeinwohl der Gruppe verlieren die entsprechenden Avatare zwar HP-Punkte, doch gewinnen sie auch XP-Punkte als Belohnung für ihr sozial positives Handeln hinzu.

Auf der Übersichtsseite kann die Lehrkraft einsehen, wer bereits welche Aufgabe bearbeitet hat, ob diese fristgerecht erledigt wurde und ob bereits von ihr ein Feedback dazu erfolgte.

NAMEN	RECHTZEITIG	ZURÜCK	FEEDBACK	ERGEBNIS
Aquila Adler	✗	⊗	⊗	⊗
Formica Ameise	✓	⊗	⊗	⊗

Abbildung 6: Übersicht Aufgabenbearbeitung.

Die Lehrkraft kann nämlich über ein Feedback-Feld individuelle Rückmeldungen geben, die nur an die jeweiligen S'uS geschickt werden:

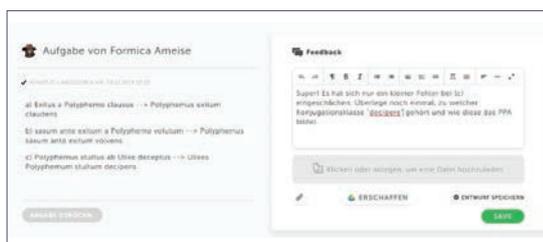


Abbildung 7: Lehrer-Feedback.

Diese Funktionen waren besonders zur Zeit

der Corona-Schulschließungen sowie des Lernens auf Distanz wertvolle Features, da neben der Übermittlung der Aufgaben ein vereinfachtes Übersenden der Arbeitsergebnisse, Arbeiten im eigenen Tempo sowie individuelles Feedback an einem Ort gebündelt für die S'uS möglich waren.

Zum Ende einer Unterrichtsstunde – selbstverständlich auch in jeder anderen Phase des Unterrichts einsetzbar – starte ich häufig einen sogenannten *Boss-Kampf*. Dieser muss vorher von der Lehrkraft vorbereitet werden. Ich nutze diese gerne, um Vokabeln oder Grammatik abzufragen – vor allem zur regelmäßigen Formenbestimmung. Der *Boss-Kampf* ist im Grunde nichts Anderes als ein Quiz, bei dem ein Monster mit 80 HP der computergesteuerten Endgegner ist. Für jede richtige Antwort verliert das Monster 10 HP, er erleidet also Schadenspunkte. Dazu können S'uS sich entweder freiwillig melden, um stellvertretend für ihr Team anzutreten, oder der Zufallsgenerator entscheidet. Auch kann über den Zufallsgenerator ein ganzes Team ausgewählt werden, deren Mitglieder dann der Reihe nach jeweils eine Quiz-Frage beantworten müssen.

FRAGE	KAMPF-HP
Wofür steht die Abkürzung PPA?	10
Woran kann man das PPP erkennen?	10
Woran kann man das PPA erkennen?	10
Welches Zeitverhältnis drückt das PPP aus?	10
Welches Zeitverhältnis drückt das PPA aus?	10
Wofür steht die Abkürzung PPP?	10
Orpheus uxorem desiderans in Tartarum descendit. Welche Übersetzung ist korrekt?	20
<b>Anzahl Fragen = 7</b>	<b>Boss-HP = 50</b>
<b>Total HP = 80</b>	

Abbildung 8: Beispiel 1 Boss-Kampf.

Nach Stundenende vergebe ich XP-Punkte entsprechend der individuellen mündlichen Mitarbeitungsleistung. Und damit ist das erste *Classcraft*-Abenteuer auch schon beendet!

## 5. Reflexion: Chancen und Grenzen des Learning Systems

Die S'uS meldeten bezüglich der Arbeit mit *Classcraft* durchweg positive Erfahrungen zu-

rück. Aufgrund der Einbettung in dieses Management-System hatten sie klare Strukturen, die ihren Lernweg vorzeichneten, sowie ein transparentes Lernziel. Die Klassengemeinschaft sowie die Lernatmosphäre empfanden viele als deutlich angenehmer, da ungezwungener und spielerischer.

Aus der Sicht der Lehrkraft kann ich nur bestätigen, dass sich das Sozial- und Arbeitsverhalten bei vielen signifikant verbessert hat. Auch die Motivation stieg bei einigen S'uS rapide. Besonders beeindruckend war die Entwicklung des Teamgeistes: S'uS, die sich sonst aus der Lerngruppe eher zurückzogen, traten plötzlich für ihre Mitschüler ein, schüchterne S'uS trauten sich durch Rückhalt ihrer Gruppe vermehrt aufzuzeigen. Das ‚Fehlverhalten‘ hat sich reduziert, da die Tat eines Einzelnen eine Strafe für das komplette Team bedeuten konnte.

Negativ hervorzuheben ist mit Sicherheit der Aufwand, der für die Einarbeitung sowie Etablierung des Systems zu Beginn von der Lehrkraft zu leisten ist. Die Vergabe der Punkte bzw. Abzug dieser, das Geben von Feedback etc. müssen als feste Bestandteile bzw. Rituale in den Stundenablauf integriert werden, damit die Mehrarbeit für die Lehrkraft nicht überhand nimmt.

Fazit: *Classcraft* ist bei weitem kein Allheilmittel oder pädagogisches Wunderwerk, doch

es verbindet die in der Tat nützliche Funktion eines *Learning Management Systems* mit einem überaus wirkungsmächtigen Faktor bezüglich des Lernens: Motivation.

## Literatur und Internetquellen

Classcraft - offizielle Homepage: <https://www.classcraft.com/de/overview/>, hier insbesondere die Studien zu Motivation: <https://www.classcraft.com/de/Forschung/> (Zugriff am 15.10.2020).

CONWAY, S.: *Zombification? Gamification, Motivation, and the User*, 2014, verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/265557299\\_Zombification\\_Gamification\\_motivation\\_and\\_the\\_user](https://www.researchgate.net/publication/265557299_Zombification_Gamification_motivation_and_the_user) (Zugriff am 15.10.2020).

FADEL, C. u. a.: *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Hamburg: ZLL21 Center for Curriculum Redesign 2017.

MÖLLER, M.: *Neue Marketingstrategien für die alten Sprachen?* In: FAZ online vom 10.06.2018: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/bildungsmisere-neue-marketingstrategien-fuer-die-alten-sprachen-15437354.html> (Zugriff am 15.10.2020).

# Präsenz- und Distanzlernen im Wechsel

Ein Konzept einer sequentiellen Verbindung



von Lioba Kauk  
Cornelia Eberhardt  
Dr. Matthias Korn

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (C. Eberhardt);  
Universität Leipzig (L. Kauk & M. Korn)  
Dr. Matthias Korn, Dresden,  
Matthias.Korn@uni-leipzig.de

**Schlüsselwörter:** *alternierender Unterricht, Blended Learning, Distanzlernen, Flipped Classroom, häusliches Lernen, Präsenzunterricht, Unterstützungsmaterial*

## 1. Die Ausgangslage

Die folgenden Ausführungen nehmen Bezug auf die Lehrerfortbildung ‚Digitalisierung im altsprachlichen Unterricht‘ von Lioba KAUK, die in der Schriftform im Internet unter <https://gdlg.eu/digitalisierung-im-altsprachlichen-unterricht> zu Einsicht und Download bereit steht.

Der Beitrag entspringt dem Bestreben der Verfasser\*innen, Thüringer Lateinlehrer\*innen zum Thema der Verbindung von Präsenzunterricht und häuslichem Lernen für die Zeit eines temporären Distanzunterrichts relevante Handlungsempfehlungen zu geben. Diese sollen den Fachlehrer\*innen Anregungen z. B. für den Fall geben, dass Lerngruppen bzw. Klassen in Teillerngruppen aufgeteilt werden, die in aufeinanderfolgenden Wochen alternierend unterrichtet werden. Darüber hinaus sind derartige Empfehlungen generell geeignet, Anregungen für E-Learning auch in weiteren Zusammenhängen zu geben. Häusliches Ler-

nen bzw. Distanzunterricht ist allerdings nicht zwangsläufig gleichbedeutend mit digitalem Lernen und damit nicht notwendig von einer großen digitalen Ausstattung der Lehrenden und Schüler\*innen abhängig. Es lässt sich z. B. auch als einfaches E-Mail-Konzept umsetzen.

Gern und dankbar nutzen wir die Gelegenheit, unsere Gedanken der verehrten Leserschaft von LGNRW zur Diskussion und Weiterentwicklung zu stellen – durchaus auch mit dem Ziel der weiteren länderverbindenden Vernetzung der Lehrerschaft in den Alten Sprachen.

## 2. Regular und Flipped Classroom als Unterrichtskonzepte

Im *Regular Classroom*-Konzept ist die unterrichtliche Phase der Instruktion der Lernenden durch die Lehrenden gewidmet, die außerunterrichtliche Phase dem Üben und Arbeiten der Lernenden an ihrer individuellen Kompetenzentwicklung.

Im *Flipped Classroom*-Konzept ist dies umgekehrt: Hier liegt die Instruktion in der außerunterrichtlichen Phase, das Üben und Arbeiten an der individuellen Kompetenzentwicklung in der unterrichtlichen Phase.

Für die Stoffverteilung in der Lehrbuchphase des Lateinunterrichts ergeben sich daraus zwei strukturelle Möglichkeiten, wie unten dargestellt. Eine dritte ergibt sich durch die Kombination beider Konzepte. Dabei wird von folgenden, nicht nur der thüringischen Situation entsprechenden Voraussetzungen ausgegangen: Die Gesamtlerngruppe ist in die Teillerngruppe ‚Gelb‘ und ‚Grün‘ aufgeteilt, die in aufeinanderfolgenden Wochen alternierend unterrichtet werden. Der Lehrgang ‚Latein als zweite Fremdsprache‘ umfasst im Durch-

Präsenzunterricht					Woche	Häusliches Lernen				
Mo	Di	Mi	Do	Fr		Mo	Di	Mi	Do	Fr
Lehrbuch Lektion 11, 1. Hälfte					1	z. B. Projekt				
Lehrbuch Lektion 11, 1. Hälfte					2	Lehrbuch Lektion 11, 2. Hälfte				
Lehrbuch Lektion 12, 1. Hälfte					3	Lehrbuch Lektion 11, 2. Hälfte				
Lehrbuch Lektion 12, 1. Hälfte					4	Lehrbuch Lektion 12, 2. Hälfte				
⋮					⋮	⋮				

Tabelle 1: Beginn einer Lehrbuchlektion im Präsenzunterricht, Fortführung und Beendigung der Lektion in häuslichem Lernen.

Präsenzunterricht						Häusliches Lernen				
Mo	Di	Mi	Do	Fr	Woche	Mo	Di	Mi	Do	Fr
z. B. Projekt					1	Lehrbuch Lektion 11, 1. Hälfte				
Lehrbuch Lektion 11, 2. Hälfte					2	Lehrbuch Lektion 11, 1. Hälfte				
Lehrbuch Lektion 11, 2. Hälfte					3	Lehrbuch Lektion 12, 1. Hälfte				
Lehrbuch Lektion 12, 2. Hälfte					4	Lehrbuch Lektion 12, 1. Hälfte				
⋮					⋮	⋮				

Tabelle 2: Beginn einer Lehrbuchlektion im häuslichen Lernen, Fortführung und Beendigung der Lektion im Präsenzunterricht.

Präsenzunterricht						Häusliches Lernen				
Mo	Di	Mi	Do	Fr	Woche	Mo	Di	Mi	Do	Fr
Lehrbuch Lektion 11, 1. Hälfte					1	z. B. Projekt				
Lehrbuch Lektion 11, 1. Hälfte					2	Lehrbuch Lektion 11, 2. Hälfte				
Lehrbuch Lektion 12, 1. Hälfte					3	Lehrbuch Lektion 11, 2. Hälfte				
Lehrbuch Lektion 12, 1. Hälfte					4	Lehrbuch Lektion 12, 2. Hälfte				
z. B. Projekt					5	Lehrbuch Lektion 12, 2. Hälfte				
z. B. Projekt					6	Lehrbuch Lektion 13, 1. Hälfte				
Lehrbuch Lektion 13, 2. Hälfte					7	Lehrbuch Lektion 13, 1. Hälfte				
Lehrbuch Lektion 13, 2. Hälfte					8	Lehrbuch Lektion 14, 1. Hälfte				
⋮					⋮	⋮				

Tabelle 3: Wechsel der beiden genannten Stoffverteilungskonzepte.

schnitt 2,8 Schuljahreswochenstunden für fünf Schuljahre in der Sekundarstufe I, unterrichtet wird 25 volle Schulwochen pro Schuljahr (ohne Schulfahrten, Klassenarbeiten, Projekt-tage etc.). Im Lehrbuchunterricht der Sekundarstufe I sollten – je nach Spezifik des Lehrbuchs – ca. sechs Lektionen pro Schulhalbjahr bewältigt werden, im Lektüreunterricht der Sekundarstufe eine den Schülervoraussetzungen und dem (Kern)Lehrplan angemessene Quantität eines (adaptierten) Originaltextes.

Für den lateinischen Lektüreunterricht gilt Entsprechendes sinngemäß; der Einheit einer Lehrbuchlektion entspricht hierbei eine mittellange und durchschnittlich anspruchsvolle Textpartie.

### 3. Die Qualitätsmerkmale von ‚Blended Learning‘ und Flipped Classroom

Die sequentielle, d. h. auf Unterrichtseinheiten wie Lehrbuchlektionen bezogene Verbindung von Präsenzunterricht und häuslichem Lernen ist eine Form von Blended Learning, das in diesem Zusammenhang aus unserer Sicht folgende Gütekriterien aufweisen muss:

Das ‚Blending‘ ist eine systemisch angelegte Struktur. Es umfasst die Phasen des Präsenzunterrichts und des häuslichen Lernens bzw. Distanzlernens, die methodisch und inhaltlich sorgfältig verzahnt sind. Das für das häusliche Lernen jeweils ausgewählte Medium eröffnet den Lernenden möglichst viel Freiraum, was z. B. die Wahl der Bearbeitungszeit oder die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen betrifft. Das für das häusliche Lernen jeweils ausgewählte Medium ermöglicht weiterhin in aller Regel eine Selbstkontrolle, damit die Lernenden ihren Lernerfolg beurteilen und ggf. auch die Erforderlichkeit einer Wiederholung der Bearbeitung der für das häusliche Lernen vorgesehenen Aufgaben abschätzen können. Schließlich ist die didaktische Gestaltung des für das häusliche Lernen ausgewählten Mediums und der Aufgaben geeignet, den Lernenden Freude am Lernen zu bereiten. Während des häuslichen Lernens können Lernende im Bedarfsfall Unterstützung durch Lehrende erhalten. Und schließlich erfolgt in der auf die Phase des häuslichen Lernens folgenden Phase des Präsenzunterrichts grundsätzlich eine rückkoppelnde Bezugnahme auf die Aufgabe(n) des häuslichen Lernens.

## 4. Fachspezifische Methodik

Nicht alle Gegenstände / Inhalte von Lehrbuch- und Lektüretext können beim häuslichen Lernen in methodisch gleicher Weise und / oder mit den gleichen Medien behandelt werden wie im Präsenzunterricht.

Für die im Folgenden genannten Gegenstände / Inhalte ergeben sich bei der Verzahnung von Fach- und Methoden- bzw. Medienspezifik die folgenden Unterschiede. Bevorzugt zu berücksichtigende Methoden bzw. Medien sind dabei unterstrichen.

Präsenzunterricht in zeitlicher Staffelung	Gegenstände der Sachschritte der Unterrichtsarbeit	Häusliches Lernen in zeitlicher Staffelung
ausführliche Voraberklärun-gen durch die Lehrkraft (mit einschlägigen Materialien)  (Alternative: Induktives Vorgehen)	neue morphosyntaktische Erscheinungen / neue morphosyntaktische Erscheinungen lektürebegleitend	Erklärungen durch <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begleitgrammatik / Systemgrammatik,</li> <li>• lehrbuchspezifische digitale Produkte,</li> <li>• lehrbuchunabhängige Erklärvideos,</li> <li>• lehrerverfertigte Materialien</li> </ul>
neue Wörter vor- und nachsprechen, angeleitete Bearbeitung von Aufgabenstellungen im Zusammenhang mit der Semantisierung	neuer (Lern)Wortschatz	neue Wörter in Tondatei vorsprechen, Aufgaben im Zusammenhang mit der Semantisierung zur selbstständigen Bearbeitung stellen (mit Selbstkontrollmöglichkeit)
angeleitete Bearbeitung im Klassenunterricht, Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit z. B. durch <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsübersetzung bzw. Rekodierung,</li> <li>• Dekodierungsaufgaben,</li> <li>• Mischung von Dekodierungsaufgaben und Arbeitsübersetzung bzw. Rekodierung,</li> <li>• Projektarbeit, z. B. auf der Grundlage einer zweisprachigen Fassung</li> </ul>	Lektionshaupttext / Lektüretext	selbstständige Bearbeitung und Vorbereitung zur Vorstellung bei Mitschülern und Lehrkraft, z. B. durch <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgaben zur vergleichenden Strukturanalyse,</li> <li>• Arbeitsübersetzung bzw. Rekodierung,</li> <li>• Dekodierungsaufgaben,</li> <li>• Mischung von Dekodierungsaufgaben und Arbeitsübersetzung bzw. Rekodierung,</li> <li>• Projektarbeit, z. B. auf der Grundlage einer zweisprachigen Fassung</li> </ul>

Tabelle 4: Inhalte und Methoden mit Blick auf die Spezifik des Unterrichts bzw. Lernens.

Hinzutreten sollten Übungen, im häuslichen Lernen am besten interaktiv mit Selbstkontrollmöglichkeit.

## 5. Unterstützungsmaterialien

Im folgenden Abschnitt werden beispielhaft Materialien vorgelegt, aus deren Gestaltung die Fachlehrer\*innen Anregungen für ihre Unterrichtsarbeit beziehen können.

## 5.1 Beispiel aus der Lehrbuchphase Latein

Hierfür wird verwiesen auf die in Punkt 2 genannte Lehrerfortbildung, Teil 4.6, S. 67. Dort wird ein Vorschlag für die unterrichtliche Behandlung der Lektion 4 des Lehrbuchs *Prima Nova* im *Blended Learning* u. a. mit *LernPfad* und *ZUM-Apps* gemacht und erläutert.

## 5.2 Beispiel aus der Lektürephase Latein

Zugrunde liegen folgende planerische Vorentscheidungen: Unterrichtlich behandelt werden soll die Geschichte ‚Ehrlich währt am längsten‘ aus dem Lesebuch von Friedrich GEDIKE aus dem Jahr 1788. Als Gesamtbearbeitungszeit werden rechnerisch zwei Unterrichtswochen mit insgesamt sechs Unter-

richtsstunden veranschlagt; die erste verläuft im häuslichen Lernen, die zweite im Präsenzunterricht.

Die Aufgabe steht zum Download unter <https://gdlg.eu/downloads/> bereit.

Im häuslichen Lernen erarbeiten die Lernenden die Aufgaben 1-4. Im Präsenzunterricht der darauffolgenden Woche erfolgt zunächst eine rückkoppelnde Bezugnahme auf die Aufgaben des häuslichen Lernens. Darauf folgt die Übersetzung bzw. Rekodierung der Z. 9-16 des Textes und schließlich die Bearbeitung der Aufgaben 5-7.

## 6. Literatur und Internetquellen

### Literatur

KANTEREIT, T. (Hrsg.): Hybrid-Unterricht 101. Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen. Ein Gemeinschaftswerk aus den sozialen Netzwerken. Visual Ink Publishing: o. O. 2020. Verfügbar unter: <https://visual-books.com/hybridunterricht-101/> (Zugriff am 01.10.2020).

KORN, M. / TROMPKE, J.: Die Zukunft der fachbezogenen Strategien des altsprachlichen Unterrichts – Eine Vision. Teil II. Gedikes Geschichte ‚Ehrlich währt am längsten. Lig-

nator et Mercurius‘ als Textgrundlage für Aufgaben zur Dokumentation von Textverstehen alternativ zur Rekodierung. Dresden: Selbstverlag 2019.

LEUBNER, M. / SAUPE, A.: Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben. 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2016.

UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): Prima. Nova. Latein lernen. Textband. Bamberg: C. C. Buchner 2018.

UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): Prima. Nova. Latein lernen. Begleitband. Bamberg: C. C. Buchner 2018.

### Internetquellen

KAUK, L.: Digitalisierung im altsprachlichen Unterricht. Verfügbar unter: <https://gdlg.eu/digitalisierung-im-altsprachlichen-unterricht/> (Zugriff am 28.09.2020).

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Handreichung Häusliches Lernen. Erfurt: Selbstverlag 2020. Verfügbar unter: <https://bildung.thueringen.de/bildung/haeusliches-lernen/handreichung/> (Zugriff am 28.09.2020).

## Der Bürger zwischen zwei Lebensmodellen



Vortrag beim Festakt der  
Bürgererhebung einer Stadt

von Prof. em. Dr. Friedrich Maier

*Professor emeritus für Didaktik der Alten  
Sprachen, Humboldt-Universität zu Berlin  
friedrich@maier-puchheim.de*

Wenn man jemandem zuruft „Genieße den Tag, genieße diese Stunden!“ (*Carpe diem!*), so nimmt er gewiss diesen Appell mit Freude entgegen. Weiß er aber auch, dass dieser Zuruf vor etwa zweieinhalb Jahrtausenden der Leitspruch einer Philosophie, eines philosophischen Lebensmodells gewesen ist? Deren oberster Grundsatz hieß:

Lebe im Verborgenem!

Ziehe dich zurück in dein Haus, deinen Garten, hinter den Zaun aus Hecken, Brettern oder Steinen! Lebe dort für dich, im Kreis deiner Freunde! Kümmere dich nicht, was außerhalb dieses engen Zirkels in der großen Gesellschaft geschieht! Nicht dort, sondern hier erfüllt sich dein Glück, in der Intimität des eigenen Garten, in dem die Lust (gr. *hedoné*) das höchste Lebensziel ist. Begründer dieser philosophischen Lebensform war ein gewisser EPIKUR. Über dem Eingang des sog. epikureischen Gartens stand geschrieben:

Fremder, hier wirst du gut verweilen, hier ist die Lust das höchste Gut.

Solche Lustlehre, solcher „Hedonismus“ ist das Programm eines völlig apolitischen Lebens. Zitat:

Man muss sich aus dem Gefängnis der Geschäfte und der Politik befreien.

Ein Lebensauftrag, der jedes politische Engagement, jede Verantwortung für das Ganze ausschließt, der auch jeden Ehrendienst für die Gemeinschaft verbietet.

Wie konnte eine solche apolitische Einstellung zur programmatischen Vorgabe einer ganzen Philosophie, der sog. „Gartenphilosophie“ werden? Und das in Athen? In jener Stadt, in der etwa hundert Jahre vorher der größte Staatsmann der Antike, PERIKLES, die erste Demokratie auf Erden begründet hat. Wo durch Wahl alle vollwertigen Bürger in die

Volksversammlung, in das „Parlament“ zur politischen Pflichterfüllung berufen wurden, wo für nahezu alle Formen von Kunst und Wissenschaft der Grundstein gelegt worden ist, wo geradezu die „Hochburg“ der europäischen Kultur entstand, eben jene Akropolis, die heute allen als Wahrzeichen der Stadt stets vor Augen steht. Diese „Hoch-Burg“ (Akro-polis) erhebt sich mächtig über der Polis, in der sich der *polítes*, der „Bürger“, als staatsgestaltende Größe etabliert hat, auch in politischer Verantwortung füreinander. SOKRATES etwa, der erste Philosoph Europas, stellte sich – ärmlich gekleidet – ganz in den Dienst der Gemeinschaft, indem er der Jugend Athens angesichts einer zerfallenden öffentlichen Moral die Werte der Gerechtigkeit und Aufrichtigkeit, der Frommheit und Mäßigung ins Herz zu pflanzen versuchte. Glück, so SOKRATES, bestehe für ihn darin, nach Maßgabe des eigenen Gewissens das Gute zu tun.

Doch das demokratische Athen hatte nicht lange Bestand. Es kam zum großen Krieg gegen den Militärstaat Sparta. Die Pest brach aus, der auch PERIKLES, „der erste Mann der Polis“, zum Opfer fiel. Zuvor hat er noch eine Rede gehalten, die man heute als das Hohe Lied auf die Demokratie nahezu in allen Geschichtsbüchern Europas abgedruckt findet. Darin stehen etwa Sätze wie:

Wir leben in einer Staatsverfassung, deren Namen Demokratie ist. [...] Vor dem Gesetz sind alle Bürger gleich. Das Ansehen des Bürgers richtet sich nicht nach Stand, sondern nach seiner persönlichen Leistung für den Staat. Auch den Armen ist der Weg zu solcher Leistung nicht versperrt. Denn in unserem Staatswesen herrschen Freiheit und Gleichheit.

Mit PERIKLES' Tod trug man auch die Demokratie zu Grabe. Die Balance zwischen Freiheit und Gleichheit wurde zuschanden gemacht, durch Autokraten, deren Machtrausch, deren narzisstische, massen-betörende Selbstinszenierung, deren rhetorische Aggressivität allen Gemeinschaftssinn rücksichtslos zerstörte – und damit Athen in den Abgrund stürzte. Die Stadt verlor den Krieg, wurde von dreißig Tyrannen beherrscht. In diesen chaotischen Wirren, in diesem Kampf der Demokraten gegen die Tyrannen wurde SOKRATES wegen oder trotz seines politischen Engagements ange-

klagt und hingerichtet. Die Demokratie hatte als Staatsmodell versagt. Athen lag im politischen Chaos. Es wurde zum „Schlachtfeld“ der Philosophen: PLATON und ARISTOTELES, die Leuchttürme der europäischen Philosophie, sowie EPIKUR und die Stoa. Worum ging es? Vordringlich um das Verhältnis der Bürger zum Staat.

Der Philosoph PLATON, SOKRATES' größter Schüler, nennt die Demokratie „einen buntscheckigen Hund“, „eine Krankheit“. Sie bringen den Bürgern kein Glück. Dieses Urteil versenkte die Staatsform der Demokratie für mehr als zwei Jahrtausende in den Untergrund der Geschichte. In dieser Zeit der völligen politischen Verunsicherung in Athen entstand jene „Gartenphilosophie“ des EPIKUR. Politische Arbeit wurde den Bürgern zu einem Gräuel, der Begriff „Politik“ war offensichtlich zu einem Unwort geworden. ARISTOTELES, PLATONS Schüler, versuchte grundsätzlich die „Politik“ wieder auf eine tragfähige Grundlage zu stellen. Staat ist für ihn die sog. „Politie“, „das Bürgersein“ schlechthin. Eine solche „Politie“ ist ohne verantwortungsbewusste Politiker hoffnungslos verloren. Seine immer wieder zitierte Maxime:

Der Mensch ist von Natur ein Gemeinschaftswesen.

Es verwundert deshalb nicht, dass sich gegen den Epikureismus damals fast gleichzeitig und in voller Absicht ein philosophisches Gegenmodell entwickelte. Die Philosophie der Stoa, begründet von Zenon. Ihr oberstes Prinzip, ihr Motto konnte gegensätzlicher nicht sein. Es lautet:

Der Mensch ist nicht für sich allein geboren.

Der Schwerpunkt ist hier auf den Anderen, auf die Anderen in der Bürgerschaft gerichtet. Stoischer Altruismus stellte sich bewusst gegen den Egoismus der Epikureer. Das bedingt den Einsatz für die Gemeinschaft. Das politische Engagement wird zur programmatischen Vorgabe dieser Lebensform. Nicht in der Verborgenheit des Gartens findet der Mensch sein Glück, sondern in der großen Polis, im Einsatz für die Bürgerschaft.

Diese Gemeinschaft ist nicht nur der eine Staat, in dem man lebt, sondern die ganze Welt. Die Stoiker sind die ersten Kosmopoliten, sie sind „Weltenbürger“. Die Grenzen der eigenen Nation werden überschritten. Fremde gibt es

demnach nicht. Die Bürger sind alle gleich, sie sind Brüder. Auch die Sklaven, auch die, die am Rande der Gesellschaft leben. Die Stoiker haben nach heutiger Erkenntnis „die ideellen Grundlagen für die allgemeinen Menschenrechte Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit gelegt“, so ein Rechtshistoriker.

Der Philosoph SENECA, Roms größter Vertreter der Stoa, war beim Anblick der Gladiatoren im Kolosseum von Rom, deren Leben bei einer Niederlage vom „Daumen rauf“ oder „Daumen runter“ des Kaisers abhing, völlig entrüstet und prägte den über alle Zeiten hin gültigen und großartigen Satz:

*Homo homini res sacra.*

Der Mensch ist dem Menschen etwas Heiliges.

Man muss jeden Menschen achten, behüten, retten, ihn als ein unantastbares und wertvolles Wesen respektieren, ihn in seiner Würde achten. Heute ist man überzeugt, dass SENECA mit dem Ideengut des Urchristentums vertraut gewesen ist, dass sich also in seiner Haltung stoisches und christliches Denken vereinigen, wie es etwa in Worten des Apostels PAULUS (Galaterbrief 3,28) zum Ausdruck kommt:

Hier ist kein Jude noch Grieche, hier ist kein Sklave noch Freier, hier ist kein Mann noch Weib; denn ihr seid allzumal einer in Christo Jesu.

Die Historiker stimmen überein und in allen Philosophiegeschichten steht es geschrieben: Die völlig gegensätzlichen Lebensmodelle, die sog. „Glücksmodelle“ EPIKURS und der Stoa haben sich über die Jahrtausende hin bis in unser heutiges Bürgerleben erhalten und durchgesetzt. Jeder Staat, jede Stadt lebt und leidet unter der Spannung zwischen diesen beiden Lebensmodellen. Das ist das Dilemma unserer heutigen Gesellschaft schlechthin, es ist der Urgrund aller gesellschaftlichen Spaltung. Epikureer und Stoiker seien, so sagt man, Antipoden, „Gegenfüßler“. Unverhohlene Egomane steht gegen couragierten Gemeinschaftssinn.

Da sind auf der einen Seite die Bürger, die selbstbezogen auf die Wahrung ihres Besitzstandes, auf ihr Glück in der intimen Abgeschlossenheit ihres Gartens bedacht sind, die sich gegen alle Bedrängnisse von außen abschotten, die keinen Drang in sich verspüren nach politischer Verantwortung, nach einem sozialen Dienst für Andere, ob sie nun Mitbürger oder Fremde in Not sind, denen sie an

den Grenzen ihres Landes hohe Mauern oder erhöhte Kontrollen entgegenstellen, real oder in ihrer Gesinnung. Unverkennbar ihr Lebensmotto:

Lebe im Verborgenen!

Da sind auf der anderen Seite die Bürger, denen jeder Mensch etwas Heiliges ist, die sich engagieren in politischen Ämtern, im Sozialdienst, im Einsatz innerhalb der Kirchen, bei Feuerwehr und Krankenpflege, in der Alten- und Flüchtlingsbetreuung, für die Integration von Fremden, für den Schutz der Umwelt, für die Armen in rückständigen Ländern der Welt, aber auch für das Kulturleben, die Schönheit, die Sauberkeit und die Harmonie ihrer Heimat, ihrer Bürgerschaft, ihrer Stadt. Ihr ehernes Gesetz lautet unverkennbar:

Der Mensch ist nicht für sich allein geboren.

Kaum etwas kann das Extrem dieser Gegensätze klarer vor Augen führen als zwei Bilder von heute. Auf der einen Seite das Mauerbild des Straßenmalers Pascal DIHÉ von 2008: Es zeigt ein von dunklen schulterlangen Haaren bedecktes Gesicht, mit starr glotzenden Augen und einem breiten Mund, den die sich weit herauschiebende Zunge genüsslich nach oben abschleckt, mit dem Kommentar in Groß-

buchstaben daneben: „Welch ein feiner Epikuräismus!“, auf der anderen Seite das Foto zumal von jungen Menschen, die freudig lachend nach oben schauen auf die bunte Weltkugel, die sie gemeinsam schützend in Händen halten. Garten-Mentalität gegen Globus-Begeisterung. Was für ein frappierender Kontrast! Auf der einen Seite der Ausdruck einer eigensüchtigen Wohlbefindlichkeit im Jetzt – auf der anderen Seite der Ausdruck eines weltoffenen Gemeinschaftssinns in Rücksicht auf die Zukunft. Der Bürger zwischen zwei Lebensmodellen. Das ist die Diagnose der Gesellschaft heute, kaum anders als vor zweieinhalbtausend Jahren.

PERIKLES, der große Staatsmann, der die erste Demokratie begründete, hat uns das Wort hinterlassen: „Wer an den Dingen der Stadt keinen Anteil nimmt, ist kein stiller, sondern ein schlechter Bürger.“ Wer sich jedoch dafür engagiere, der stehe in hohen Ehren. Warum sollte das nicht auch heute gelten? Der Dienst von Bürgern für die Gemeinschaft ist ehrenhaft, ist anzuerkennen als Akt der Menschlichkeit, als Achtung der Menschenrechte, als Ausdruck politischer Verantwortung. Ihr Dienst ist demnach zu allen Zeiten verdienstvoll.

# Fit in Latein – mit dem Sprachtrainings-Paket in Reclams Roter Reihe

Alles, was man braucht, um gut zu übersetzen und schlüssig zu interpretieren: Für die Übersetzung müssen die Schüler die **Vokabeln** kennen und die **grammatische Struktur** des Satzes analysieren. Für die Interpretation sind Kenntnis der **Metrik** und ein gutes Auge für **Stilmittel** erforderlich. *Reclams Sprachtrainings-Paket Latein* liefert das Rüstzeug für den Erfolg im Fach Latein.

Insg. 579 S. · ISBN 978-3-15-030072-5  
Im Paket € 18,- statt einzeln € 20,80



**DAS SPRACHTRAININGS-PAKET LATEIN BEINHALTET FOLGENDE TITEL:**



264 S. · € 6,60  
ISBN 978-3-15-019780-6



103 S. · € 4,40  
ISBN 978-3-15-019782-0



72 S. · € 4,40  
ISBN 978-3-15-019975-6



140 S. · € 5,40  
ISBN 978-3-15-019914-5

Informieren Sie sich über die Bestellvorteile für LehrerInnen und ReferendarInnen unter [www.reclam.de/lehrerservice](http://www.reclam.de/lehrerservice)

# Reclam



## Konfliktfeld Leistungsbewertung: zielsprachengerechtes Übersetzen – pro

von Dr. Matthias Laarmann

*Immanuel-Kant-Gymnasium  
Dortmund-Asseln  
matthias.laarmann@web.de*

„So wörtlich wie möglich, so frei wie nötig“ – eine Übersetzungsparole, die seit Generationen von Philologen an Philologen weitergereicht wird. Und damit fängt das Problem an. Es droht ein unpädagogischer Philologismus, wenn im schulischen Lateinunterricht die ausgangssprachenorientierte Parole gewissermaßen zur regulativen Idee erhoben und Schüler\*innen zur maßgeblichen Übersetzungsdoktrin auferlegt wird. Der lebhaft, vielstimmige und argumentationsstarke Widerspruch zur „Wörtlichkeitsmaxime“ äußert sich schon seit Jahrhunderten und kann für den deutschsprachigen Raum besonders gut verfolgt werden (KITZBICHLER, J. u. a. [Hrsg.]: *Dokumente zur Theorie der Übersetzung antiker Literatur in Deutschland seit 1800*. Berlin / New York: de Gruyter 2009).

Guten Rat in unserer Sache holt man sich aus der Antike, und zwar von HIERONYMUS (345-420), einem Hauptpatron des zielsprachenorientierten Übersetzens. Dessen 1600. Todestages gedachte in diesem Jahr Papst FRANZISKUS (\*1936) mit dem Apostolischen Schreiben *Sacrae Scripturae affectus* (30.09.2020; [http://www.vatican.va/content/francesco/la/apost\\_letters/documents/papa-francesco-lettera-ap\\_20200930\\_scripturae-sacrae-affectus.html](http://www.vatican.va/content/francesco/la/apost_letters/documents/papa-francesco-lettera-ap_20200930_scripturae-sacrae-affectus.html)), in dem der Papst im Anschluss an P. RICOEUR (1913-2005) von der „Übersetzung als Akt sprachlicher Gastfreundschaft“ (*posse similitudinem institui inter versionem, uti actum hospitalitatis linguisticae*) redet. In seiner berühmten Epistola 57 *de optimo genere interpretandi* macht sich HIERONYMUS zum Fürsprecher eines Übersetzens nach der Devise *non verbum e verbo, sed sensum exprimere de sensu* (ep. 57,5 CSEL 54, 508, Z. 12-13). Übersetzen hieße demnach, einen fremdsprachigen Text mit aller Gastfreundschaft in der Zielsprache zu inkulturieren. M. a. W.: Antike Texte sollen eine neue, gute Heimat in der deutschen Sprache finden!

Als konkretes, beinahe banales Beispiel einer problematischen, ausgangssprachlich orientierten Übersetzungsmechanik diene hier der unterrichtliche Umgang mit AcI-Übersetzung(en).

Schon in der Grammatik-Bibel deutschsprachiger Latinistik-Studierender, RUBENBAUER, H. / HOFMANN, J. B. / HEINE, R.: *Lateinische Grammatik*. Bamberg: C. C. Buchner <sup>10</sup>1977 u. ö., 198f. (§ 171), werden sechs Übersetzungsmöglichkeiten für einen AcI angeboten, davon drei Varianten, bei denen der AcI – konsequent als satzwertige Konstruktion verstanden – im Deutschen auch als Hauptsatz erscheint: 1. Konjunktionalsatz mit „Dass“, 2. Infinitiv (nur bei gleichem Subjekt), 3. Nebensatz ohne Einleitung, 4. Hauptverbum als Vergleichssatz eingeschoben, 5. Hauptverbum als Präpositionalausdruck, 6. Infinitiv substantiviert. BAYER, K. / LINDAUER, J.: *Lateinische Grammatik*. München: Lindauer / Oldenbourg 1974 u. ö., 179 (§ 160.3; der „dass-Satz“ gilt hier als – Zitat – „Rohübersetzung“!) führen immerhin fünf verschiedene Möglichkeiten der Wiedergabe des AcI an, ebenso FINK, G. / MAIER, F.: *System-Grammatik Latein*. München: C. C. Buchner 1997, 148 (§ 77).

Aber was wird aus diesem universitär verfügbaren AcI-Übersetzungswissen? In der gewöhnlichen, Lehrplan-geleiteten Praxis des Lateinunterrichts wird den Schüler\*innen diese (mutter-)sprachbereichernde Varianz vorenthalten oder ihnen zumindest davon abgeraten, diese Möglichkeiten zu ergreifen. So heißt es sogar in dem ansonsten überaus lobenswerten *Pontes. Begleitbuch*. Stuttgart: Klett 2016, 41: „Meistens funktioniert aber nur die Übersetzung mit einem dass-Satz.“ Viel zu selten werden in Schulbüchern für Schüler\*innen geeignete Übungen angeboten, um der „dass-Satz“-Monotonie zu entkommen. Übles Resultat solcher „Empfehlungen für sicheres Übersetzen“ ist eine überhohe „dass-Satz“-Produktion, die umgekehrt proportional zu Empfehlungen von Stilratgebern für gutes Deutsch steht. Wenn gutes Übersetzen „gastfreundliches Beheimaten“ im Sinne P. RICOEURS sein will, sollte dies anders aussehen!

# Aporien der Leistungsbeurteilung: zielsprachengerechtes Übersetzen – contra

von **Johannes Maximilian Nießen**

Städtisches Kaiser-Karls-Gymnasium Aachen  
nießen@ph-heidelberg.de



Aktuelle alternative Beurteilungsmodelle für Übersetzungsleistungen von Schüler\*innen setzen dem traditionellen quantifizierenden Zugriff (wie etwa dem Zählen von Fehlern oder Punkten bei der Negativ- bzw. Positivkorrektur) einen qualifizierenden Zugriff (wie etwa die Textsinnerfassung über das „Textverständnis-ABC“ beim Duisburger Modell) entgegen. Zudem vermögen sie diesen Zugriff unter Bezugnahme auf das Paradigma der Kompetenzorientierung sogar – wenn auch indirekt – bildungspolitisch einzufordern.<sup>1</sup> Allerdings ist die Standardisierung einer solchen Qualifizierung bisher bei noch keinem Modell restlos zufriedenstellend gelungen, sondern bleibt nach wie vor Desiderat.

Ob es aber überhaupt wünschenswert oder sinnvoll ist, qualifizierende Beurteilungsverfahren zu standardisieren, bleibt zu bezweifeln, da sie sich, insofern auch sie Messverfahren darstellen, mit der unvermeidlichen Aporie konfrontiert sehen müssen, wiederum auf eine wie auch immer geartete, bestenfalls nicht-willkürliche Quantifizierung zurückzugreifen. Dies liegt daran, dass auch im Falle von Schülerübersetzungsleistungen – bei aller zu Recht kritisierten Subjektivität – empirische Daten (seien es im Einzelnen Fehler, Punkte, Äquivalenzen, Grade der Sinnentstellung oder -erfassung, ...) letztlich zu Ziffernoten verarbeitet werden. Als empirisches Messverfahren unterliegt die qualifizierende wie quantifizierende Bewertung somit aber gleichermaßen in allerletzter Konsequenz der – denn auch „halbe“ Fehler oder Punkte setzen diese voraus – Binarität von „richtig“ und „falsch“. Bereits der durch die Abiturobligatorik seit 2020 „geheiligte“ Kirchenvater AUGUSTINUS inszenierte sich als ein Fürsprecher dieser Binarität bei der Sinnermittlung: „Wenn Wörter vorgebracht werden, wissen wir entweder, was sie bezeichnen, oder wir wissen es nicht“ (*cum verba proferuntur, aut scire nos,*

*quid significant, aut nescire; De magistro 11,36 = MOJSISCH, Übers. 101).*

Der Versuch, diese logische Voraussetzung – so problematisch sie auch immer sein mag, wenn Schüler\*innen in ihren Übersetzungsklausuren nur „Zeichen von Zeichen“ (*signi di segni; Umberto Eco, Il nome della rosa*) wiedergeben – ernsthaft infrage zu stellen oder gar aufzugeben, indem man sich mit einem qualifizierenden Verfahren in offenen Widerspruch zu ihr zu begeben versucht, scheitert schließlich weniger an dem (von Kritiker\*innen vielfach ins Feld geführten) Mangel an Praktikabilität bei der Korrektur oder dem Optimierungsbedarf der dieser Korrektur zugrundeliegenden Modellen, als vielmehr an schulrechtlichen Vorgaben: Diese verpflichten sich nämlich explizit auf die binäre Logik von „richtig“ und „falsch“, und zwar angesichts des in Form der Notengebung moderierten gesellschaftlichen Sachzwangs zur Vergabe von Zugangsberechtigungen. „So wörtlich wie möglich, so frei wie nötig“ ist somit nicht bloß regulative Idee, sondern in ihrer letztlich gesellschaftlichen Notwendigkeit zu erkennen!

Angesichts dieser Notwendigkeit braucht sich ein quantifizierendes Verfahren (z. B. die Negativkorrektur mit Fehlerquotient) von der Forderung nach einer wissenschaftlichen Begründung oder Aufarbeitung noch nicht einmal betroffen fühlen und kann diesen Legitimationsdruck jederzeit in Richtung der qualifizierenden Beurteilungsverfahren verschieben.

Die unentrinnbare Aporie, in die sich qualifizierende Beurteilungsverfahren begeben, lässt sich nicht vermeiden, wenn man nicht zugleich auch das Verfahren der Notengebung preiszugeben bereit ist. Einen bestimmten Fehlerquotienten kritisch zu diskutieren, bleibt dabei – insofern jeder Absicherungsversuch dieses gegenüber anderen Fächern vermeintlich „harten“ Kriteriums letztlich ebenfalls in die skizzierte Aporie führt – nach wie vor möglich, sinnvoll und vielleicht sogar wünschenswert.

<sup>1</sup> Vgl. etwa Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Latein. Düsseldorf 2019 [= G9], 33-34 gegenüber Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch. Düsseldorf 2013, 44; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Latein. Frechen 2008 [= G8], 66 und (noch) Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Latein. Frechen 2008 [= G9], 62.

## Rezensionen

Silvio Bär u. a. (Hrsg.), *Carmina Anacreontea. Griech./dt.*, Stuttgart, Reclam, 2020, 164 Seiten, EUR 6,80, ISBN 978-3-15- 019668-7.

von Daniel Beaujean

Carl Friedrich von Weizsäcker-Gymnasium

Ratingen

d.beaujean@cfvw-gymnasium.info

Das Übersetzungsteam Silvio BÄR, Manuel BAUMBACH, Nicola DÜMMLER, Horst SITTA und Fabian ZOGG gibt mit seiner bei Reclam erschienenen Textausgabe der *Carmina Anacreontea* „die erste deutsche Gesamtübersetzung“ (159) seit 1873.

Ihre Übersetzung ergänzen die Herausgeber\*innen um Anmerkungen zu textkritischen Entscheidungen, mit Kommentaren zu jedem Gedicht, mit einem Verzeichnis der vorkommenden Eigennamen und neben den Literaturhinweisen mit einem Nachwort.

Vorweg soll gesagt sein, dass die Ausgabe insgesamt sehr positiv auffällt, was ihren Inhalt angeht; das Büchlein selbst jedoch ist so, wie es in meinen Händen war, mit Blick auf den Textdruck (die Druckerschwärze verläuft) im Vergleich mit anderen Reclam-Ausgaben qualitativ schlechter ausgefallen.

Mit Blick auf die Übersetzung gelingt den Herausgeber\*innen im Großen und Ganzen eine gute metrische Wiedergabe, der man anmerkt, dass sie sich jederzeit um die Schwierigkeiten des Übersetzens allgemein bewusst sind, wie sie es bisweilen in ihrem Kommentar zum Text selbst formulieren (vgl. 122-123). Die Erläuterungen zu den selbst gesteckten Rahmenbedingungen ihrer Übersetzung (vgl. 160-162) zeigen dies ohnehin.

Dabei werden Eigenheiten der griechischen Sprache, wie beispielsweise des Verbalaspekts (z. B. CA 13 konatives ἔπειθ’ „er riet“, 21) geschickt übersetzt. Weniges typisch Griechische wie einige Polyptota gehen durch die Übersetzung verloren. Nur selten stört die Wortwahl im Deutschen (z. B. CA 2 μεθύων „rauschbegeistert“, 7). Diese kleineren sprachlichen Mängel mögen oft der Entscheidung der Autor\*innen, eine metrische Übersetzung anzufertigen, geschuldet sein. Diese hingegen ist gelungen.

Bei der Gestaltung des griechischen Textes

orientieren sich die Autor\*innen an den Editionen von Brioso SÁNCHEZ (1981) und Martin L. WEST (<sup>2</sup>1993). Sie weichen aber an einigen Stellen zu Gunsten der Pariser Handschrift aus dem 10. Jahrhundert ab. Dabei entsteht ein gut lesbarer griechischer Text, der bisweilen anders angeordnet bzw. getrennt wurde; diese Entscheidungen werden außer in einem Fall (vgl. 117 zu CA 26 und CA 27) immer erklärt.

Die weiteren erklärenden Anmerkungen zu den einzelnen Gedichten und das Namensverzeichnis verdienen ein außerordentliches Lob: Hier vermögen es die Autor\*innen, sowohl das wissenschaftliche Lager als auch weniger philologisch geschulte Leser\*innen zu bedienen, indem sie die vielen Anspielungen intertextueller und kulturhistorischer Art erklären und auf philologische Probleme eingehen (unverständlich bleibt mir dabei nur eine Behauptung, dass der Name Lyaios „stets“ (132) mit dem Adjektiv καλός stehe). Für problematisch und der heutigen Zeit nicht mehr angemessen halte ich den häufiger auftauchenden Begriff der Homosexualität, wenn es um Päderastie geht, auch wenn diese nur eine „Form“ (108) von Homosexualität sei. Hier wäre mehr Fingerspitzengefühl angemessen gewesen, wie es die Autor\*innen auch sonst so beweisen.

Die Herausgeber\*innen erklären in ihrem Nachwort verständlich das Verhältnis zwischen den *Anacreontea* und ANAKREON, ihre Tradition in Deutschland und seine Person, die Themen und die Überlieferung der *Anacreontea*, sprachlich-stilistische Eigenheiten und die Metrik. So entsteht eine kurze, aber gelungene Einführung, die durch Anmerkungen zum Entstehen der Übersetzung (s. o.) abgerundet wird.

Es ist erfreulich, dass bei Reclam eine so gute und dazu preiswerte Gesamtausgabe erschienen ist, die für einen schnellen Überblick und eine kurze Einleitung gut geeignet ist.

Gerhard Binder: *P. Vergilius Maro - Aeneis: Ein Kommentar (Band 1: Einleitung, Zentrale Themen, Literatur, Indices [430 S.] / Band 2: Kommentar zu Aeneis 1-6 [648 S.] / Band 3: Kommentar zu Aeneis 7-12 [682 S.])*, Wissenschaftlicher Verlag Trier, Trier, 2019 (BAC 104-106), EUR 180,- [Paketpreis], ISBN: 978-3-86821-801-5.

von Dr. Joachim Penzel

Max-Planck-Gymnasium Gelsenkirchen

*Et in Arcadia ego ...* – vulgo: Ich befinde mich im Garten, als der Postbote unerwartet durch das Tor tritt, um mir – natürlich mit gebührendem Abstand – ein beinahe quadratisches Paket zu übergeben, am Absender erkennbar die drei wuchtigen Bände des lang erwarteten Gerhard BINDER'schen [= B.] Aeneis-Kommentars enthaltend, die – in einer vor wenigen Jahren eingeführten neuen Gestaltung der Reihe BAC (= Bochumer Altertumswissenschaftliches Colloquium), die B. selbst anno 1996 zusammen mit seinem Gräzistik-Kollegen in Bochum, Bernd EFFE, ins Leben gerufen hatte – in einem rot-blauen Einband gut verarbeitet sind und auch das bibliophile Herz etwas höher schlagen lassen.

Um das Fazit, das den geneigten Altphilologen wenig überraschen dürfte, womöglich etwas entgegen der Gepflogenheit vorwegzunehmen: Der Kommentar – oder, angesichts der Preisgestaltung, zumindest ein Band davon – gehört m. E. in jede latinistische Bibliothek, sei sie eine private, sei sie die der Fachschaft in Schule oder Universität. Mehrere Gründe hierfür seien im Folgenden nun genannt.

B., latinistischer Emeritus der Ruhr-Universität Bochum, selbst weist in seinem Vorwort darauf hin, dass ein deutschsprachiger Gesamtkommentar, der den aktuellen Ansprüchen an den Lateinunterricht (auch) noch genügt, über Jahrzehnte, wenn nicht gar das ganze 20. Jahrhundert hindurch, ein altphilologisches Desiderat gewesen sei (Bd. 1, 5-6). Bescheiden verneigt er sich dabei vor den Kolleg\*innen, die mit ihren Vergilstudien oder in Einzelkommentaren VERGILS *Aeneis* analysiert erschlossen haben.

Dass B. quasi dazu prädestiniert war, diesen Gesamtkommentar für (u. a.) „*Gymnasiallehrer*“ (Bd. 1, 5) zu erarbeiten, wird ersichtlich, sobald man sich seine kontinuierliche berufliche Beschäftigung mit VERGIL vergegenwärtigt,

die in den 1990er Jahren in einer Gesamtübersetzung der *Aeneis* beim Verlag Philipp Reclam jun. (Stuttgart), die er zusammen mit seiner verstorbenen Gattin Edith erstellt hatte, einen ersten Kulminationspunkt fand und die nun in das vorliegende *opus summum* mündete.

Zum Aufbau des Kommentars nun. Im Band 1 finden sich die Einleitung, der Abschnitt „*Zentrale Themen*“, Literaturangaben sowie die Indices, während Band 2 den Kommentar zur ersten Hälfte der *Aeneis* (Buch I-VI), Band 3 zur zweiten (Buch VII-XII) enthält. Zu beachten ist, dass auf den Abdruck des lateinischen Gesamttextes der *Aeneis* verzichtet wurde; B. verweist aber selbstverständlich auf die einschlägigen Ausgaben (Bd. 1, 7).

Die Lektüre von Band 1 lohnt sich – jenseits der einzelnen Kommentareinheiten in den Bänden 2 und 3 – v. a. aufgrund des diesen mehrheitlich ausfüllenden Abschnittes „*Zentrale Themen*“ (Bd. 1, 15-379 [!]). B. fächert hier in mit Z bezeichneten 60 (!) Sektionen gekonnt sein lektüregesättigtes Wissen auf, nicht ohne einzelne Passagen zu übersetzen und die Arbeit von Fachkolleg\*innen per Literaturhinweis oder auch per ausführlicher Zitation in seine Analysen einzubinden, die bisweilen bei kniffligen Problemstellungen der Vergilforschung zwar in interpretatorischen Aporien enden, den Leser und die Leserin aber nie ratlos bzw. sich uninformiert fühlend zurücklassen. Als Beispiel sei hier Z-49 „Das Ende der *Aeneis*“ (Bd. 1, S. 287-96) angeführt. Hier wird, in mehrere Abschnitte untergliedert, die letzte Szene des Epos, die Tötung des Turnus durch Aeneas, die ja seit der Antike – wo auch B.s Analyse beginnt: bei den antiken Kommentatoren Servius und Donatus – in ihrer Ambivalenz verschiedenste Deutungen provoziert (hat). Dem Rezensenten bleibt an dieser Stelle folgender Satz im Gedächtnis: „Die *Aeneis* konnte nicht in ein *happy end* münden“ (Bd. 1, 292). In Kombination mit dem Studium des Kommentars der entsprechenden „Versgruppen“ (s. u.) in Band 3 (673-682) bleiben zwar noch „... alle Fragen offen?“ – wie B. uneitel-ironisch in Anlehnung an einen anderen Autoren namens B. formuliert (z. B. Bd. 1, 287 [Z-48] oder 294-295) –, aber man fühlt sich einer Meinungsbildung näher, die ja u. a., wie von B. intendiert (Bd. 1, 5), auch für den eigenen gymnasialen Lateinunterricht frucht-

bar gemacht werden soll. Die „Zentralen Themen“ enthalten übrigens nicht nur ‚Text(e)‘, sondern bieten auch diachrone Übersichten: So zeigt sich z. B. auf S. 81 (Z-08) der Stammbaum der „Dardaner- und Iulier-Genealogie“, während auf S. 148 „Größere Götterszenen“ (Z-20) innerhalb der Aeneis überblicksartig zusammengefasst sind. Schließlich werden gar das Auftreten sowie die Bedeutung(en) einzelner werkimmanenter Schlüsselwörter, wie z. B. „infelix“ (Bd. 1, 229, Z-37) aufgelistet.

Die jedem einzelnen Band vorangestellten „Hinweise zur Benutzung“ (z. B. Bd. 2, 7-10) wollen gut studiert sein, denn die Struktur des Kommentars ist durchaus komplex gestaltet; nach u. U. anfänglichem ‚Fremdeln‘ mit der B.'schen Konzeptionierung stellt sich jedoch eine sehr ertragreiche Lektüre ein: So unterteilt der Kommentar den Text in einzelne Sequenzen bzw. Szenen, die als „Versgruppen“ (= V) deklariert und durchnummeriert sind. Diese werden dann jeweils kommentiert, wobei jede Kommentareinheit wiederum untergliedert wird in die Abschnitte A, B, C, D, d. h.: A = Erläuterungen zu Sprache, Stil und Metrik; B = Sacherläuterungen; C = Ansätze zur Interpretation; D = Hinweise auf die jeweils relevante Literatur *ad locum*. Anzumerken ist hier, dass B. auch regelmäßig Verweise auf Bibliographisches sowie die Aeneis-Rezeption in anderen Kunstformen gibt.

Blicken wir nun exemplarisch in den bereits erwähnten Kommentarteil zum Ende der Aeneis (Bd. 3, 673-682), den B. in die drei Versgruppen V-444 (Buch XII, V. 930-938a / „... ein flehender Turnus“), V-445 (Buch XII, V. 938b-949 / „Aeneas zögert – Pallas „opfert“ [sic] Turnus“) sowie V-446 (Buch XII, V. 950-952 / „Homerischer Ausklang“) untergliedert.

In A (s. o.) weist B. jeweils akkurat auf die just hier *ad finem* nochmals stark aufleuchtende Sprachmacht VERGILS hin, die sich in nicht wenigen rhetorisch-stilistischen sowie metrischen Mitteln artikuliert (Alliteration / Assonanz: z. B. A V-444 936: *vicisti – victum – videre* oder A V-445 938: *acer – armis – Aeneas*; Metrik: z. B. A V-444 *ad* 930: „Die Stimmung innerhalb der Schlusszene [...] wird durch die zahlreichen Enjambements verdeutlicht.“) Der Inhalt von B und D ist überschaubar, da entweder auf vorige Teile des Kommentars oder *Zentrale Themen* verwiesen wird – wohl dem folglich, der auch Band I sein eigen nennt.

In C zu den drei genannten *Versgruppen* jedoch wird dieser ‚Mangel‘ kompensiert, da B. hier nochmals, aber ohne Wiederholung von Z-49 (s. o.), problematische Aspekte bzw. interpretatorische Fragen zur Schlusszene (dar-)stellt: als Beispiele seien hier genannt die Diskussion des Verständnisses der zwischen *clementia* und eigentlich uncharakteristischer *ira* schwankenden Figur des Titelhelden (C V-445 Bd. 3, 678-679; 681-682) sowie die vermeintliche ‚Läuterung‘ des Antagonisten Turnus in seiner Bittrede an Aeneas (C V-444 Bd. 3, 674-675).

Dem geneigten Leser, der geneigten Leserin hat es womöglich hie und da bei der gerade dargebotenen Menge an Zitationen bzw. Querverweisen etwas den Atem genommen – wie auch bisweilen dem Rezensenten. Tatsächlich ist zu fragen, ob das gewählte Verweissystem mit all seinen verschiedenen Kürzeln für eine optimale Nutzung der Bände bürgt – zumal ja zusätzlich der lateinische Originaltext aufgeschlagen auf dem Schreibtisch liegt. Ferner wird des Öfteren das doppelte Anführungszeichen („x“) nicht verwendet, um, wie üblich, wörtliche Zitate aus der wissenschaftlichen Literatur und Übersetzungen einzelner lateinischer Wörter oder Passagen wiederzugeben, sondern auch an Stellen, wo es hoffentlich nicht nur dem Rezensenten scheint, als ob gnomische Anführungszeichen („x“) hätten gesetzt werden sollen, wie z. B.: „... und selbst Turnus ist sich spätestens der „fatalen“ Entwicklung bewusst, wenn er sagt ...“ (Bd. 1, 291) oder die oben zitierte Überschrift zu V-445 (Bd. 3, 677).

Da mir aber weiter weder inhaltliche noch typographische Verfehlungen aufgefallen sind, möge der vorangehende Paragraph von der geneigten Leserschaft als der Ausgewogenheit dienend wahr- und aufgenommen werden, denn auch nach einer intensiven Lektüre des B.'schen Gesamtkommentars bleibt das bereits oben formulierte Fazit des Rezensenten bestehen: Es ist sowohl für den an der lateinischen Literatur bzw. Philologie interessierten Laien als auch für die ihr professionell Zugewandten ein neues Referenzwerk zu VERGILS Aeneis.

Beate Bossmanns (Hrsg.): *Ovid, ars amatoria (explica! Binnendifferenzierte Lektüre zum Falten)*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2020, 32 Seiten, EUR 12,00, ISBN 978-3-525-70289-5.

von David Rüttgers  
Städtisches Kaiser-Karls-Gymnasium  
Aachen

Eine vielversprechende und schülernahe Ausgabe bietet B. BOSSMANNs mit ihrer binnendifferenzierten Lektüre zu OVIDs *ars amatoria*. Ihre Textauswahl bietet den Schüler\*innen eine Auseinandersetzung mit einem Thema, das gerade für sie selbst präsent und äußerst brisant erscheinen mag. Die Suche nach einer Person, diese zu lieben und für sich zu gewinnen, steht im Vordergrund und dient im Sinne der historischen Kommunikation als Grundlage für ein gelungenes Unterrichtsvorhaben mit dem Schwerpunkt der „ovidischen Liebeskunst“.

Nach einer Einführung zum Autor und vorliegenden Werk geht B. zunächst auf das Rollenverständnis von Mann und Frau ein. Der Mann als eine Art Jäger, der seine Beute erspährt und fängt (9). Hierbei baut B. auf die Erfahrungen der Schüler\*innen, die zum späteren Abgleich mit OVIDs Vorstellung dienen (8-10). Weiterhin wählt die Autorin Textpassagen, die, neben dem Flirten, das Aussehen, die Schwächen und das Aufrechterhalten der Leidenschaft thematisieren.

Die Länge der Texte ist geeignet, um das Interesse der Schüler\*innen zu wecken und die Inhalte sachlich korrekt zu entnehmen. Es deutet sich ein passendes Anspruchsniveau an, dabei achtet B. auf eine altersgerechte Binnendifferenzierung, die sich aus drei Varianten zusammensetzt. Durch Knicken und Blättern sind die Varianten leicht einsehbar. Während der Basistext, um einen ganzheitlichen Kontakt mit dem lateinischen Originaltext zu ermöglichen, nur wenige Angaben zu Wortschatz und Grammatik enthält, finden die Schüler\*innen umfassende Hilfen auf der nächsten Seite. Diese setzen sich aus weiteren Wortschatz- und Grammatikangaben sowie der farblichen Hervorhebung von Satzgliedern zusammen. Alle gewählten Textpassagen werden mit Aufgaben zur Texterschließung eingeleitet. Die Aufgaben wirken motivierend und bieten den

Schüler\*innen eine inhaltliche Vorentlastung, um den Text sinnerfassend zu übersetzen.

Dem Basistext schließen sich die Interpretationsaufgaben bzw. die Aufgaben zum Textverständnis an. Sie greifen die Ergebnisse der Texterschließung auf und bieten durch den Gegenwartsbezug Anregungen zu einer fortführenden und schülernahen Weiterarbeit. Die Aufgaben ermöglichen sowohl eine textimmanente als auch textüberschreitende Analyse. Besonders ansprechend für die Schüler\*innen dieses Alters dürfte der reflektierte Umgang mit sozialen Netzwerken (Facebook, Instagram) sein. Dabei nutzt B. die Darstellung eines bekannten Influencers, der den Umgang mit körperlichen Makeln thematisiert und die Ausführungen OVIDs erweitert. Um eine produktionsorientierte Arbeit zu forcieren, verzichtet B. auf eine metrische Analyse. Grammatische Themen, die für eine Ratgeberliteratur typisch sind (Konjunktiv im Hauptsatz), werden an den entsprechenden Stellen aufgegriffen und wiederholt.

Insgesamt wirkt die Ausgabe übersichtlich und ist aufgrund der Darstellungsweise sehr ansprechend. Bilder unterstützen die Handhabung und ermöglichen den Schüler\*innen den oben beschriebenen inhaltlichen Zugang. Die Passagen sind gut gewählt, altersgerecht und sinnstiftend, da sie alltägliche Themen beinhalten. Der gesellschaftliche Diskurs um das Rollenbild von Mann und Frau wird aufgrund der Altersstruktur häufig diskutiert. Dies wird durch die sozialen Plattformen verstärkt, die das Leben vieler Schüler\*innen prägen. Zunächst auf Humor setzend wandelt sich das Bild der Textpassagen. Eine ernstere Darstellung thematisiert den schmalen Grat zwischen Flirten und sexueller Belästigung. Für die Alltagssituation der Schüler\*innen bleibt die Diskussion über das äußere Erscheinungsbild und den Umgang mit vermeintlichen Schwächen. Thematisch bieten sich im Sinne der historischen Kommunikation vielfältige Möglichkeiten zur Weiterarbeit, die von der Variation der Aufgaben angeleitet werden.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass B. eine gelungene Ausgabe publiziert hat, die allen Anforderungen des modernen Lateinunterrichts entspricht und sich daher für den Einsatz im Unterricht der Einführungsphase sehr eignet.





Andreas Sirchich von *Kis-Sira* (Bearb.): *Beziehung und Bezauberung. Geschichten junger Liebe in Ovids Metamorphosen. Lehrerkommentar (scala. Lektüre für den binnendifferenzierten Lateinunterricht, hrsg. v. Ingvalde Scholz, Heft 5), Bamberg, C.C. Buchner Verlag, 2016, 48 Seiten, EUR 16,00, ISBN: 978-3-7661-5495-8.*

von Gabriele Buchenthal  
Otto-Pankok-Schule Mülheim/Ruhr

Der vorliegende Lehrerkommentar zum gleichnamigen Lektüre-Schülerband (Bamberg 2015, dazu die Rezension von G. BUCHENTHAL, MittBl DAV-NRW 2/2017, 27-29) liefert didaktisch-methodische Hinweise zur Textauswahl und zum Thema sowie Anregungen zur Übersetzungsarbeit (vertikale Differenzierung) und zur Interpretation (horizontale Differenzierung). Das Herzstück des Bandes bilden die Kommentare mit anschließender Gesamtinterpretation zu den jeweiligen Kapiteln der drei behandelten Metamorphosen *Pyramus und Thisbe* (4,36-166), *Sol und Leukothoe* (4,167-270) sowie *Hermaphroditus und Salmakis* (4,271-388), angereichert mit Lösungen zu allen Aufgaben der Schülers Ausgabe sowie etlichen Vorschlägen für Tafelbilder. Der Lehrerkommentar schließt mit einem Vorschlag für eine Klassenarbeit samt Musterlösungen. Was den vorliegenden Band zudem auszeichnet, sind im Anschluss an Literaturverzeichnis und Internetadressen (die mittlerweile sicherlich Ergänzungen erfahren dürften) so genannte ‚Infoblätter‘, die schülerfreundlich aufbereitet auf je einer Seite zur Wiederholung und zum schnellen Nachblättern die Zäsuren im Hexameter und die satzwertigen Konstruktionen aufführen.

Zum Verständnis der vertikalen Differenzierung: Um jedem Lateinschüler und jeder Lateinschülerin einen Zugang zur Übersetzung zu ermöglichen, hat sich die Textausgabe (2015) dem Prinzip der Binnendifferenzierung verschrieben. Es werden zu jeder Textpassage zwei Niveaustufen angeboten; der Originaltext mit Vokabelangaben sowie eine vereinfachte und mit Hilfestellungen ausgestattete Version des Originaltextes. Zur horizontalen Differenzierung vermerkt der Autor:

„Wird die Differenzierung der Übersetzung vertikal angesetzt, d. h. mit Abstufungen des Anforderungsniveaus, liegt der Interpretation das Prinzip horizontaler Differenzierung zugrunde:

Hier wird das Augenmerk auf die Vielfältigkeit von Interessen und Neigungen sowie Fähigkeiten und Einstellungen gelegt, damit die Schüler möglichst viele verschiedene Lernwege gehen können.“ (12)

Dies bedeutet: Im Schülerband erfolgen sowohl Arbeitsaufträge zu den einzelnen Textpassagen als auch nach jeder Erzählung eine Doppelseite mit Impulsen und Aufträgen zur Interpretation des Gesamttextes, die sich in ein *fundamentum* und ein *additum* gliedern. Es fällt der Lehrperson an dieser Stelle sicher leicht, eine passgenaue Auswahl zu treffen, um den individuellen Ansprüchen und Kompetenzen der Schüler\*innen gerecht zu werden.

Die drei Liebesgeschichten sind dem 4. Buch der Metamorphosen OVIDS entnommen. Die Rahmenhandlung für diese Erzählungen ist bekannt: So verleugnen die Töchter des Minyas den Gott Bacchus, verachten dessen Kult und arbeiten weiter am Webstuhl, statt am Bacchusfest teilzunehmen. Zur Unterhaltung aller erzählt dabei jede der drei Töchter eine Liebesgeschichte (4,1-35). Die bekannteste, die tragisch endende Liebe zwischen *Pyramus und Thisbe*, bildet den Beginn der Erzählungen und führt in den Themenbereich der Liebe in all ihren Dimensionen ein. Die beiden nachfolgenden Erzählungen sind eher selten Gegenstand des Schulunterrichts. Am Ende (4,389-415) beschließt die Bestrafung der Minyas-Töchter mittels einer Verwandlung die Erzählungen sowie die Rahmenhandlung.

Die neuartige Zusammenstellung der Texte setzt sich zum Ziel, die jugendlichen Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu Erwachsenen in ihren Empfindungen anzusprechen, indem sie die Thematik wahrer und (un-)erfüllter Liebe in all ihren Facetten beleuchtet. Der Schülerband steigt in die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen ein, indem er modern verpackte Impulse und Arbeitsaufträge zur Textinterpretation vorlegt, oftmals mit Überschriften in englischer Sprache (*setting #1, forbidden love #1, Love is in the air, You'll better run, love hurts ...*), um sowohl Altbekanntes anzuregen, wie z. B. die Bildung von Wortfeldern und Wortfamilien zum Thema „Zusammenkunft“ in *Pyramus und Thisbe*, als auch für den Lateinunterricht eher Ungewöhnliches, wie z. B. die Erarbeitung der einzelnen Trauerphasen in ebendieser Erzählung im Vergleich mit dem bei Lukian beschriebenen antiken Trauerritus

und den Erkenntnissen der modernen Psychologie und Sterbeforschung (u. a. bei Verena KAST und Elisabeth KÜBLER-ROSS).

Der vorliegende Lehrerkommentar kann als gelungene Ergänzung zum Schülerband gesehen werden. Er unterstützt die Lehrperson in allen (Themen-)Bereichen mit einer Fülle von Anregungen und Vorschlägen im Sinne eines den Jugendlichen zugewandten und deren Lebenswirklichkeit bezeugenden Unterrichts und trägt zudem dazu bei, historische Kommunikation als zentralem Aspekt des modernen Lateinunterrichts gerecht zu werden.

Jochen Sauer (Hrsg.): *Augustinus: De civitate Dei. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Zugänge (Acta Didactica Classica, Bd. 2)*, Heidelberg, Propylaeum, 2020, 198 Seiten, EUR 19,90, ISBN 978-3-948465-10-0.

von Dr. Dietmar Schmitz  
Oberhausen

Der zu besprechende Band stellt die zweite Publikation der Reihe „Acta Didactica Classica. Bielefelder Beiträge zur Didaktik der Alten Sprachen in Schule und Universität“ dar. Darin werden Aufsätze vereinigt, die im Rahmen der Fachtagung „Augustinus – De civitate Dei“ am 29. Juni 2019 an der Universität Bielefeld vorgetragen wurden. Lediglich ein Beitrag basiert auf einem Vortrag auf der DAV-NRW-Landestagung in Mülheim/Ruhr 2019.

AUGUSTINUS ist einer der Autoren, neben LIVIUS, SENECA und OVID (VERGIL nur für LK), die für die Abiturprüfungen der Jahre 2020 bis 2023 verpflichtende Lektüre sind. Diese Entscheidung ist insgesamt zu begrüßen, da AUGUSTINUS einer der wichtigsten lateinischen Autoren ist und eine enorme Rezeption erfahren hat. Allerdings stieß die Verpflichtung zur Lektüre der Schrift *De civitate Dei* bei zahlreichen Lehrkräften auf Kritik, die durchaus ernst zu nehmen ist, da sie als Student\*innen im Laufe ihres Studiums die Schriften des AUGUSTINUS oft nicht kennengelernt haben. Außerdem ist zu beachten, dass die meisten Lehrkräfte mit der Fakultät Latein nicht zugleich Theologie studiert haben. Daher war es naheliegend, Hilfen anzubieten. Einerseits gibt es einige Lektüren, die für die Behandlung der augustianischen Texte herausgegeben wurden. Neben älteren Lektüren, auf die im vorliegen-

den Band auf S. 183 hingewiesen wird, möchte ich vor allem folgende beide Bände anführen: CATALDO, M. / MÜLLER, H. (Bearb.): *Staat und Gesellschaft in Augustinus' „De civitate Dei“*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019 sowie auf LARSEN, N. / MÜLLER, S. (Bearb.): *Zwei Staaten – zwei Welten: Augustinus, De civitate Dei*. Bamberg: C. C. Buchner 2018. Andererseits bietet die Online-Zeitschrift Pegasus einen Beitrag von SCHMITZ, D. / WISSEMANN, M.: *ubi thesaurus tuus, ibi et cor tuum*. Rezeption und Wertschätzung klassischer Autoren bei Augustinus. In: Pegasus 17/1 (2017), 166-202, der die Arbeit mit Texten des AUGUSTINUS in den Vordergrund stellt. Im Anschluss an jeden Beitrag im Buch gibt es zahlreiche einschlägige Hinweise auf weiterführende Literatur. Im Geleitwort wird zu Recht auf die umfangreiche Bibliographie des Zentrums für Augustinus-Forschung in Würzburg hingewiesen ([www.augustinus.de](http://www.augustinus.de)).

Als weitere Hilfe hat das Land NRW ein Modellvorhaben zum Thema ins Netz gestellt, das unter folgender Adresse abgerufen werden kann: [www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/Ia/Modellvorhaben\\_Kontinuitaet\\_im\\_Wandel\\_Baustein\\_1.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/Ia/Modellvorhaben_Kontinuitaet_im_Wandel_Baustein_1.pdf). Der zu besprechende Band ist – um dies bereits hier anzudeuten – ein wichtiger Beitrag, um den Lehrkräften Unterstützung zu gewähren.

Die Bonner Lehrstuhlinhaberin für Klassische Philologie (2005-2019) Dorothee GALL liefert in ihrem grundlegenden Beitrag (*Augustinus' Abrechnung mit der Antike in De civitate Dei*, 11-46) einen hilfreichen Überblick über zentrale Begriffe und Ideen aus *De civitate Dei* und erläutert die Bedeutung dieser augustianischen Schrift aus dem intellektuellen und kirchenpolitischen Zusammenhang heraus.

G. stellt die Abgrenzung des Begriffspaars *civitas Dei* und *civitas terrena* sowie den Dualismus von Gut und Böse anschaulich vor. Für die unterrichtliche Behandlung ist auch der Abschnitt „Augustinus und der Staat“ (20-27) sehr nützlich, zumal einige Textstellen genau analysiert werden. Das Kapitel „Das Menschenbild“ kann eine gute Grundlage für Vorbereitungen von Diskussionen im Unterricht sein. Hier lassen sich Aktualitätsbezüge sinnvoll herleiten. Im folgenden Abschnitt „Die Polemik gegen die Antike“ (32-42) gibt es Impulse für fruchtbare Auseinandersetzungen

gen mit Positionen von AUGUSTINUS, zum Beispiel seine These, dass Lucretia kein Recht auf Suizid besaß, obwohl sie vergewaltigt wurde (38-39). In diesem Zusammenhang wären auch Hinweise auf einschlägige Literatur zur Polemik hilfreich (vgl. WISSEMANN, M.: Art. Schimpfworte. In: Antike-Lexikon für Schule und Studium hrsg. von D. SCHMITZ / M. WISSEMANN 2017; verfügbar unter: [www.tele-machos.hu-berlin.de/latex/latex.html](http://www.tele-machos.hu-berlin.de/latex/latex.html)).

Eher theologisch orientiert ist der Aufsatz von A. GLIECH (*Bibliographie einer Bekehrung. Die lektüregestützte Suche nach dem richtigen Glaubens- und Gottesverständnis in den Confessiones*, 47-87). Anstelle der gewählten Überschrift wäre es ratsamer gewesen, die Gedanken folgendermaßen zu betiteln: *Entwicklung und Geschichte einer Bekehrung*. Der Begriff „Bibliographie“ lässt eine andere Konnotation erwarten, zumal am Ende eines jeden Beitrags wichtige bibliographische Angaben folgen. Die Einbeziehung der *Confessiones* ist schon deshalb gerechtfertigt, da das bekannte Bekehrungserlebnis (conf. 8, 12, 29) wesentlich für das Verständnis der augustianischen Gedankenwelt ist. G. untersucht, für wie bedeutsam AUGUSTINUS die geschilderten Lektüreelebnisse in Bezug auf seine persönliche Entwicklung hält. Es wird auch analysiert, „warum Augustins Konversionsgeschichte fast ausschließlich durch seine Auseinandersetzung mit Literatur bedingt ist“ (48). Schließlich möchte G. eine Wertung darüber abgeben, „welchen Beitrag er [Vf.: Augustinus] damit leistet, um den christlichen Glauben im geistigen Horizont paganer Philosophie zu verorten“ (48).

Ein weiterer Basisbeitrag ist der Aufsatz von P. M. GÜNZEL (*Ciceros Staatsdefinition in Augustins De civitate*, 89-115), auch wenn er nicht als solcher markiert wurde. G. stellt entscheidende Beobachtungen zu Aufbau und Inhalt dieser wichtigen Schrift vor, erläutert genau die Begrifflichkeit der *civitas Dei*, und analysiert minutiös die Unterschiede zwischen den Auffassungen CICEROS und AUGUSTINUS' bezüglich der Staatsdefinition. Unter anderem gelangt G. zu der Erkenntnis, dass AUGUSTINUS CICEROS Staatsvorstellung fundamental kritisiert. Er richtet den Focus auf einige ausgewählte Abschnitte und interpretiert sie; damit gelingt es ihm, die grundlegenden Unterschiede beider Positionen herauszuarbeiten. Im letzten Abschnitt seines Beitrags liefert G.

Ideen und Vorschläge für den Unterricht.

Eine interessante Ergänzung der Textlektüre bieten die Darlegungen zu einem Holzschnitt von D. BURRICHTER / B. MAGOFSKY (*Ein spätmittelalterlicher Holzschnitt zur Begleitung und Vertiefung lateinischer Textlektüre. Das Beispiel der Darstellung von Gottes- und Menschenstaat in Augustinus' Schrift De civitate Dei*, 117-151).

Einen besonders wichtigen Beitrag offeriert H.-J. HÄGER (*Augustinus als Friedensrufer. Didaktische Impulse für ein existentielles Thema im lateinischen Lektüreunterricht der Sekundarstufe II*, 153-190). Er nimmt den Lehrkräften zu Beginn seines Beitrags bereits die Angst vor der Beschäftigung mit den augustianischen Texten, indem er darauf hinweist, dass es „nicht die Aufgaben der Lateinlehrerinnen und -lehrer sei, christlich geprägte Texte primär unter theologischen Gesichtspunkten zu lesen. Dies ist und bleibt dem Religionsunterricht vorbehalten“ (154). Außerdem liefert H. ein wichtiges Instrument, auf das viele Lehrkräfte mit Sicherheit zurückgreifen. Er erinnert nämlich daran, dass „viele kompetente Religionslehrerinnen und -lehrer, die als ausgewiesene Fachkräfte und Ansprechpartnerinnen bzw. -partner im Sinne des Teamworks – vielleicht ja sogar im Sinne des fächerübergreifenden Zusammenwirkens – bei theologischen Rückfragen mit Rat und Tat bereitstehen. Diese Ressource sollte unbedingt genutzt werden“ (154).

H. begründet mit voller Berechtigung die Lektüre von zentralen christlichen Texten im Lateinunterricht. Er legt den Fokus auf die Tatsache, dass

„in der Zeit des Römischen Reiches das Christentum entstand, das sich gegen die Traditionen des Römertums durchzusetzen hatte und dabei zahlreiche Elemente der griechisch-römischen Kultur in sich aufnahm; aus diesem Konflikt zwischen römischem Staat und christlicher Religion ist letztendlich unsere eigene europäische Kultur hervorgegangen – dies ist ein unumstößliches Faktum von einer mit Worten kaum zu greifenden historischen, kulturellen und geisteswissenschaftlichen Tragweite“ (155).

H. schlägt zu Recht vor, die Lektüre von *De civitate Dei* an das Ende der Qualifikationsphase zu platzieren. Dann verfügten die Schülerinnen und Schüler über die besten Voraussetzungen, die sprachlichen und vor allem inhaltlichen Schwierigkeiten zu bewältigen und großen Gewinn für sich durch die oben genannte Lektüre zu ziehen. Entscheidend

für H. ist der *pax*-Begriff in *De civitate Dei*, den er genau analysiert (159-169). Als Praktiker verzichtet H. auch nicht darauf, einen gut durchdachten Vorschlag einer Sequenzplanung vorzulegen (169-178). In diesem Zusammenhang fällt ein interessantes Detail von weitreichender Wirkung auf: H. bedient sich zur Darstellung der Sequenz sowohl des Kompetenzbegriffs (169-170) als auch der Lernzielformulierung (170-171). Dies ist deshalb bemerkenswert, weil viele Pädagogen und Schulpolitiker den Begriff des Lernziels ablehnen und das Kompetenzmodell eindeutig bevorzugen, obwohl der Begriff schillernd ist und oft sehr unscharf verwendet wird; vgl. LADENTHIN, V.: Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit, in: *VjWissPäd* 86 (2010), 346-358, nachgedr. in: *Profil*. Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes 9/2011, 1-6, verfügbar unter: <https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf>. (Zugriff am 03.11.2020). Hier müssten nicht nur die Fachdidaktiker der Alten Sprachen, sondern alle Pädagogen versuchen, ein adäquates Konstrukt mit passender Begrifflichkeit zu finden, um die aktuelle Situation der Schüler\*innen die Zielsetzungen des Unterrichts, die erreicht werden soll, besser beschreiben zu können. Auch der Nachtrag sollte Erwähnung finden, Material mit konkreten Arbeitsaufträgen (185-190).

Der Stellenindex (191-194), die Konkordanz (195) mit dem Modellvorhaben NRW sowie das Autorenverzeichnis (197-198) beschließen den Band.

Alle fünf Beiträge dieses Bandes eröffnen Zugänge zur Schrift *De civitate Dei* und zeigen gute Möglichkeiten auf, wie Schüler\*innen die Staatstheorie und Religionsphilosophie AUGUSTINS kennenlernen können.

Aaron Ammann (Hrsg.), *Enea Silvio Piccolomini, Cinthia. Lat./dt.*, Stuttgart, Reclam, 2020, 112 Seiten, EUR 4,40, ISBN978-3-15-019687-8.

von Dr. des. Andrea Schloemer  
Bischöfliches Gymnasium Sankt Ursula  
Geilenkirchen

In die Reihe Reclams Universal-Bibliothek wurde jetzt das kleine Werk aus der Feder Enea Silvio PICCOLOMINI (1405-1464) in einer zweisprachigen Version (lat. / dt.) aufgenommen. Der sonst als PIUS II. in die Papstgeschichte eingegangene Verfasser, mit dem nach Volker REINHARDT die Renaissance begann (vgl. V. REINHARDT: Pius II. München: C.H. Beck 2013, 9; ders.: Pontifex. Ebd. 2017, 463-474), zeigt sich hier als Dichter. Vermutlich nach 1435 entstanden und 1442 publiziert, besteht der Cinthia-Zyklus aus 23 Gedichten in elegischen Distichen in elegantem Latein. Das Gedicht-Konvolut fiel der Glättung der päpstlichen Vita zum Opfer und wurde erst 1883 nach fast 450jährigem Dornröschenschlaf wiederentdeckt. Dass ein solches Werk nicht in die spätere Rolle und Position eines Papstes passt, dessen Pontifikat 1458 unter dem Namen „Der Fromme“ begann, ist selbstredend.

Von seiner Anlage steht der Cinthia-Zyklus in der Tradition der römischen bzw. der antiken Dichtung, womit er eine Hommage an VERGIL, OVID, PROPERZ, MARTIAL, TIBULL und HOMER darstellt. Zweifellos regte PROPERZ' Cinthia diese Elegiensammlung an (vgl. A. R. BACA: Propertian Elements in the „Cinthia“ of Aeneas Silvio Piccolomini. In: *CJ* 67 (1972), 221-226). Der angebetete Dichter, dem der Poet mit seinen Versen folgen will und um dessen Inspiration er neben HOMER bittet, ist VERGIL.

Als Aristokrat aus einer der ältesten und vornehmsten Adelsfamilien begibt sich Enea Silvio PICCOLOMINI nach nächtlichen Studien der großen Dichter der Antike auf eine literarische Kavaliertour mit Unterhaltungswert und Anspruch an den Leser, der sich in der Antike, deren Mythologie und der antiken Literatur auskennen muss, um alle Bonmots zu verstehen. Ziel des lyrischen Ichs ist es, wie seine großen Vorbilder schreiben zu können, ja sich quasi mit ihnen zu messen. Die 23 Gedichte stellen ein Kaleidoskop von Inhalten

dar, deren Klammer die sechs Gedichte an Cinthia sind, die an den Positionen 1, 5, 7, 16, 19 und 21 zu finden sind. Der Zyklus schließt mit einer Abrechnung mit dem Gott Amor.

Im ersten Gedicht wird Cinthia zur Muse des Poeten erklärt. Im 5. Gedicht schmachtet der Liebende dahin, bittet und fleht um Annahme und äußert doch auch eine Mahnung: *respice finem*. Das Altern und das damit verbundene Welken werden der Angebeteten vor Augen geführt. Im siebten Gedicht wird ein vermeintliches Entgegenkommen Cinthias gefeiert. Erst im Gedicht 16 wird der direkte Faden zu Cinthia wieder aufgenommen. Aus Selbstanklage, ein Tor zu sein, wieder auf die Liebe und die Leidenschaft hereingefallen zu sein, wechselt die Perspektive in die Annahme der Opferposition, ein glücklicher Spielball in den Händen der Angebeteten zu sein. Das Gedicht 19 stellt eine Art von Einladung an die Angebetete dar, insofern der Dichter Cinthia die Erlaubnis zum Ehebruch ausspricht, da sie mit einem hässlichen Mann verheiratet sei. Der hässliche Mann wird als Vorteil dargestellt, weil er sich im Gegensatz zu einem gutaussehenden Mann nur mit ihr und ihrer Liebe zufrieden geben wird. Die Gefahr eines Ehebruchs von der Seite des hässlichen Ehemanns sei gering bis ausgeschlossen, weil er sie bereits besitze. Zum Schluss spricht das lyrische Ich eine Einladung aus, Cinthia möge sich das, was ihr in der Ehe fehle, woanders suchen. Den Abschluss bildet das Gedicht an Amor, das sich zwischen Anklage gegen Amor und einer Abrechnung mit Amor bewegt. Amor wird als von einer Bestie geborener, hartherziger Gott bezeichnet, der den Schreiber ins Verderben stürzte. Darüber erkannte der Poet den Gott und entlarvte ihn.

Als ausführendes Organ Amors wird Cinthia dargestellt, die den Werbenden tief trifft, der sodann von der Liebe distanziert wird. Die Schlusszeilen sind eine eindeutige Warnung an alle jungen Männer, das eigene Herz zu hüten und die verzehrende Flamme der Liebe frühzeitig zu löschen, um dem Schicksal des Schreibers zu entgehen.

Im Verlauf der Gedichtsammlung gibt es immer wieder Exkurse in die Antike, womit sich der Schreiber als deren Kenner und zugleich als Vertreter der Renaissance offenbart. Als deren Zeitgenosse setzt er die Wiederentdeckung der Antike direkt durch seine sprachliche Gestaltung um und transferiert Sprache der Antike,

deren Rhetorik und deren Wissensinhalte in seine Zeit. Die literarischen Werke, mit denen Enea Silvio PICCOLOMINI sich selbst auseinandersetzt, ließ er in ein Konvolut von neuen Dichtungen zusammenfließen, die womöglich sein Innenleben als junger Mann oder äußerst irdischer Bohemien widerspiegeln. Grundsätzlich ist es aber eine Auseinandersetzung mit der Liebe, die der Dichter als Bittsteller, Anbeter und Werber um Cinthia durchlebt. Es ist eine Gratwanderung zwischen Agonie und Ekstase. Agonie empfindet er, weil er nicht ans Ziel kommt und erkennen muss, wie unglücklich Cinthia in der Ehe mit einem alten Gatten ist. Ekstase entwickelt er allein aus der Vorstellung, bei Cinthia ans Ziel zu gelangen, sie nach allen Regeln der Kunst zu umgarnen und sie für sich zu gewinnen. Letztlich handelt es sich um eine Lobrede auf die Liebe und die Sexualität, die als bindendes Element zwischen Mann und Frau steht.

Grundsätzlich bleibt noch zu bemerken, dass es schwer beurteilbar ist, ob und inwiefern es sich hier um Selbstzeugnisse PICCOLOMINIS handelt oder es nicht nur Ego-Dokumente sind, mit denen der Verfasser seine Kenntnis der Literatur und seinen kalibrierten Umgang mit Sprache offenbaren will, deren Inhalte sich auch von der erotischen Liebe bis hin zur Freizügigkeit spannen. Es könnte sich auch um reine *L'art pour l'art* oder um Übungen zur Verfeinerung der rhetorischen Kompetenz handeln. Vielleicht lässt sich hinter den Versen Enea Silvio PICCOLOMINI erkennen, der in diesem Ideal, das er von der Liebe besitzt, unsichtbar bleiben will.

Der Anhang des Reclam-Bandes bietet einen hilfreichen Anmerkungsapparat. Das Nachwort wendet sich mit informativen Inhalten zur Entstehungs- und Editions-geschichte an den Leser, bettet dabei den Cinthia-Zyklus nicht nur in die Renaissance und den Humanismus ein, sondern widmet sich auch in ausführlichen Betrachtungen den Vorbildern, der Struktur und Interpretation der Gedichtsammlung.

Somit ist die Auseinandersetzung mit den 23 Gedichten höchst sinnvoll und lohnend, um nicht nur einen Blick in Renaissance-Dichtung nach Manier der Antike zu werfen, sondern auch gerade die Kunst im Umgang mit der lateinischen Sprache lebendig zu halten.

Stephan Flaucher, *Lateinische Metrik. Eine Einführung* (RUB 19975), Stuttgart, Reclam, 2. durchgesehene und erweiterte Auflage 2020, 72 Seiten, EUR 4,40, ISBN 978-3-15-019975-6.

von Heinz-Jürgen Schulz-Koppe, Köln  
schulzkoppe@gmail.com

„Fest gemauert in der Erden / Steht die Form aus Lehm gebrannt. / Heute muss die Glocke werden! / Frisch, Gesellen, seid zur Hand.“

Mit diesen berühmten Versen zu Beginn der Einleitung will F., Lehrer am Albert-Schweitzer-Gymnasium Kaiserslautern, zunächst einmal zeigen, was man unter „**gebundener Sprache**“ (9) versteht, um danach zu sagen, dass diese sowohl für die deutsche als auch die lateinische Versdichtung das Kennzeichen, also gemeinsam, ist, dass aber andererseits

„der lateinischen gebundenen Sprache ein anderes Prinzip zu Grunde liegt als der deutschen. Im Lateinischen haben wir es mit einer **regelmäßigen Abfolge langer und kurzer Silben** zu tun. Da hier nicht der Akzent, sondern die Länge (**Quantität**) der Silben ausschlaggebend ist, spricht man von einem **quantitierenden Rhythmus**. Die Stelle, an der die lange Silbe steht, wird als **Hebung**, die Stelle, an der eine oder zwei Kürzen stehen, wird als **Senkung** bezeichnet“ (12).

Wenn der Akzent aber das entscheidende Kriterium ist,

„spricht man von einem **akzentuierenden Rhythmus**“ (11).

An diesen beiden Zitaten wird auch gleich das durchgängige, ins Auge fallende, sinnvolle und das Lesen und Lernen erleichternde Prinzip in diesem „Büchlein“ (Vorwort, 7) sichtbar, nämlich das Wichtige durch Fettdruck hervorzuheben.

Dieses „Büchlein“ also kann als ausgesprochen gelungen bezeichnet werden. Es ist kurz, präzise, klar strukturiert und enthält viele Beispiele. Außerdem zeichnet es sich durch „die Kombination von Darstellungsteil und Übungsaufgaben“ aus, wie es ebenfalls im Vorwort heißt. Es gibt insgesamt 17 Kästen mit „Aufgabe(n)“, die grau unterlegt sind, wobei bei der ersten Aufgabe noch ein Hinweis erfolgt. Die Lösungen zu den Aufgaben finden sich auf den Seiten 55-68. Außerdem gibt es noch weiße Kästchen mit Tipps (viermal), „Achtung“ (zweimal) und einer Anmerkung, die alle sehr hilfreich sind. Im Darstellungsteil ist der Quantität der Silben naturgemäß viel Platz eingeräumt (14-25). Und einen breiten Raum nehmen natürlich auch die wichtigsten Versmaße ein (37-54). Literaturhinweise (nur sieben, darunter H.-J. GLÜCKLICH und W. STROH), zu denen Schüler\*innen wohl nicht, Student\*innen schon eher greifen, sowie ein Stellen- und ein Sachregister schließen das Büchlein ab.

Das hier besprochene Bändchen ist zugleich ein Teil des vierteiligen Sprachtraining-Pakets Latein des Verlags.



## Interview mit Dr. Anja Wieber zum Lehrgang *Abitur online*

Westfalen-Kolleg Dortmund  
[anja.wieber@wkdo.info](mailto:anja.wieber@wkdo.info)

Anja Wieber unterrichtet die Fächer Latein und Geschichte am Westfalen-Kolleg Dortmund.<sup>1</sup> Bereits seit vielen Jahren führt sie im Rahmen des Modellversuchs *Abitur online* ([abitur.online.nrw](http://abitur.online.nrw)) Studierende erfolgreich zum Abitur. Zudem ist sie Sprecherin des Facharbeitskreises Latein im Zweiten Bildungsweg. Das Westfalen-Kolleg Dortmund bietet seit 2002 den Lehrgang *abitur-online.nrw* an.

**Frau Dr. Wieber, im Zuge der momentan zu führenden Diskussionen um die Digitalisierung des Unterrichts – nicht zuletzt in den Alten Sprachen – droht ein Angebot, in dem das Fach Latein schon seit langem digital präsent ist, vergessen zu werden: der Lehrgang *abitur-online.nrw*. Bitte verraten Sie uns: Was versteht man unter *abitur-online.nrw* und wer nimmt dieses Angebot in Anspruch?**

Unter *abitur-online.nrw*<sup>2</sup> versteht man einen kompletten Bildungsgang mit den klassischen Hauptfächern, zweiter Fremdsprache, Gesellschafts- und Naturwissenschaften. Es handelt sich um einen sogenannten abendgymnasialen Bildungsgang<sup>3</sup> mit Präsenzunterricht an zwei Tagen – am Westfalen-Kolleg Dortmund freitags vom späten Nachmittag in den Abend sowie samstags von 08:00-16:00 Uhr.<sup>4</sup> Den Rest der Schulzeit arbeiten die Studierenden eigenverantwortlich über die Lernplattform Moodle.

**Und wer wählt im Rahmen von *abitur-online.nrw* das Fach Latein?**

Diejenigen, die Latein anwählen, haben oft schon Studienwünsche vor Augen, die das Latinum oder Lateinkenntnisse verlangen, oder

sind grundsätzlich an Latein als formaler Qualifikation interessiert; außerdem wählen das Fach Latein auch Leute mit Interesse für Geschichte.

**Wird das Fach Latein in *abitur-online.nrw* gegenüber dem „klassischen“ Abitur z. B. auf dem Zweiten Bildungsweg häufiger als Abiturfach oder sogar als Leistungskurs gewählt?**

Statistische Aussagen dazu sind schwierig. Studierende des Zweiten Bildungswegs entscheiden sich sehr viel bewusster für Sprachzertifikate wie das Latinum. Für das Abitur im Fach Latein gelten die gleichen Bedingungen wie für spätbeginnenden Lateinunterricht an den Gymnasien. Die Studierenden belegen nach 2 x 6 Semesterwochenstunden in der Einführungsphase das Fach in der Qualifikationsphase als Grundkurs. Die Prüfung am Ende der Schulzeit ist Teil des Zentralabiturs in NRW; die schriftlichen Klausuren im dritten Fach oder im Falle der Erweiterungsprüfung erfolgen zum festgelegten Termin wie an allen anderen Schulen, die spätbeginnenden Lateinunterricht anbieten. Eine Leistungskurs-Wahl ist in allen neu einsetzenden Fremdsprachen seit 2010 aufgrund geänderter Prüfungsordnungen nicht mehr möglich.

**Von wem wird *abitur-online.nrw* eigentlich durchgeführt? Und wer ist für die Durchführung im Fach Latein verantwortlich?**

Der Unterricht und die Leistungsüberprüfungen werden von Fachlehrer\*innen durchgeführt. Diese Lateinlehrer\*innen wurden aber für den Online-Unterricht besonders geschult und haben die Qualifikation des sogenannten e-Tutors. Die Abitur-Klausuren werden vom Land NRW gestellt und die Prüfungen im vierten Abiturfach werden an der jeweiligen Schule abgenommen.

<sup>1</sup> <https://www.wkdo.info/> (Zugriff am 29.10.2020).

<sup>2</sup> „Der Lehrgang *abitur-online.nrw* ist ein flexibles Unterrichtsangebot der Weiterbildungskollegs in NRW – mit Lernphasen in der Schule und zu Hause. Er richtet sich an Berufstätige, die neben ihrer Berufstätigkeit einen Schulabschluss erwerben möchten, Mütter oder Väter, die neben der Führung eines Haushalts die Schule besuchen möchten, Arbeitssuchende, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen und parallel dazu die Fachhochschulreife oder das Abitur erwerben möchten. Der Lehrgang *abitur-online.nrw* gliedert sich in Präsenz- und Distanzphasen. Die Präsenzphase findet an zwei Tagen pro Woche in der Schule statt. Die Distanzphase erfolgt zu Hause mithilfe einer internetgestützten Lernplattform. Diese enthält Lernmaterialien und ermöglicht darüber hinaus den Austausch mit Lehrenden und anderen Studierenden. Der Lehrgang *abitur-online.nrw* wird aktuell an 20 Weiterbildungskollegs in Nordrhein-Westfalen angeboten.“ <https://www.schulentwicklung.nrw.de/abitur-online/> (Zugriff am 29.10.2020).

<sup>3</sup> Am Westfalen-Kolleg Dortmund führen neben *abitur-online.nrw* und *abitur-online.nrw* für beruflich Reisende das Kolleg im Tagesbetrieb sowie das Abendgymnasium am Vormittag oder am Abend zur Hochschulreife.

<sup>4</sup> <https://www.wkdo.info/bildungsangebot-hauptmen-33/bildungsgnge-hauptmen-152/abitur-online-hauptmen-175?task=view&id=70> (Zugriff am 29.10.2020).

**Wie werden die Kandidat\*innen im Fach Latein denn konkret auf *abitur-online.nrw* vorbereitet?**

Alle *abitur-online.nrw*-Studierenden erhalten am Anfang Schulungen für die Arbeit mit der Plattform *Moodle*. Dort gibt es für Latein einen Sprachlehrgang und Lektüre-Einheiten, die allen *abitur-online.nrw*-Schulen zugänglich sind. Diese Materialien enthalten interaktive Übungen und *learningapps*, erklären die neue Grammatik Schritt für Schritt und bieten Aufgaben zur Erfassung des Textsinns im Rahmen der Textvorerschließung sowie Hintergrundinformationen zu den Realia an. Alle Materialien wurden und werden in Soest im Landesinstitut QUALIS von Kolleg\*innen der „Materialentwicklungsgruppe Latein“ auf der Grundlage eines Lehrwerks für den spätbeginnenden Lateinunterricht erstellt und aktualisiert.

Jede Studierenden-Gruppe hat darüber hinaus einen eigenen digitalen Lateinraum, in dem die Präsenz- und Distanzphasen abgebildet werden. So unterrichte ich z. B. gerade ein 3. Semester, für das ich einen solchen Raum eingerichtet habe. Dort haben die Kursteilnehmer\*innen Zugang zu Materialien und Planungen für die Selbstarbeit sowie Arbeitsaufträgen zum Einsenden, die die Lehrkraft dann den Studierenden nach Durchsicht kommentiert (individuell oder gruppenübergreifend) zugänglich macht. Daneben gibt es die Möglichkeit zum kooperativen Distanzunterricht, d. h. asynchron z. B. über Foren oder synchron per Videokonferenztool.

**Kommen wir zur Gretchenfrage: Wie kann der reguläre Präsenz- oder Distanzunterricht im Fach Latein von den Erfahrungen in *abitur-online.nrw* profitieren?**

Unsere Arbeit zeigt, dass mit einem entsprechenden Materialpool und einer Bereitschaft von Seiten der Lehrkraft, im Netz auch nach ergänzenden Materialien Ausschau zu halten (Erklärvideos, Hörmedien etc.), Latein auch als *Blended-learning*-Arrangement angeboten werden kann. Das kann eine einzelne Lehrkraft allerdings nicht leisten; dazu müssten sich die Fachschaften organisieren.

Übrigens: Der Lehrgang *abitur-online.nrw* wurde 2002 eingerichtet und das Westfalen-Kolleg Dortmund gehörte von Anfang an zu den zehn Pilotschulen, an denen dieser Bildungsgang eingeführt wurde. Seitdem ist also

eine Menge Wasser durch die Ruhr geflossen, und da es immer einen online-Lateinkurs bei uns gab, verfügen wir über umfangreiche Erfahrungen in diesem Bereich.

**Ich bedanke mich recht herzlich für das Interview!**

*Das Interview führte Johannes Maximilian Nießen für den DAV NRW.*

## Gedankensplitter

**HYBRIDMODELL ALS CHANCE FÜR SCHULÜBERGREIFENDE ALTSPRACHLICHE KURSE?**

*Redaktion*

### CERTAMEN CAROLINUM

Die Ausschreibungsunterlagen für den Wettbewerbsdurchgang 2021 des **Landesschülerwettbewerbs „Alte Sprachen NRW“ – *Certamen Carolinum*** sind seit Kurzem online: <https://certamencarolinum.de/index.php/wettbewerb/ausschreibungsunterlagen>. Auf der Internetseite <https://certamencarolinum.de> können sich interessierte Fachkolleg\*innen sowie Oberstufenschüler\*innen über den Wettbewerb informieren, dessen Endrunde in diesem Jahr auch digital durchgeführt wurde.

*Johannes Maximilian Nießen*

### WANTED - LATEIN-WERBEVIDEO

Der DAV NRW sucht ein von von Schüler\*innen erstelltes Video, das den Wert des Lateinunterrichts werbewirksam in gut drei Minuten erklärt, und zwar für Schüler\*innen, die in der Erprobungsstufe vor ihrer Sprachwahl stehen. Damit könnte man (nicht nur) in Pandemiezeiten Werbung für die Wahl der Sprache z. B. auf der Homepage der Schule machen. Die Schüler\*innen können das Video allein oder in einer Kleingruppe mit bis zu drei Teilnehmer\*innen erstellen. Einsendeschluss ist der 08. Januar 2021 an [vorstand@davnrw.de](mailto:vorstand@davnrw.de). Die Sieger\*innen erhalten einen Bücherutschein.

*Dr. Susanne Aretz*

# Impressum

Die Zeitschrift „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ (LGNRW) ist das Mitteilungsblatt des Landesverbandes NRW des Deutschen Altphilologenverbandes und setzt das seit 1952 erschienene „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologen-Verbandes, Landesverband Nordrhein-Westfalen“ fort. Die in „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ veröffentlichten Beiträge sind im Internet unter folgender Adresse abrufbar: <https://www.davnrw.de/>

**Herausgeberin:** Die Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes in Nordrhein-Westfalen <https://www.davnrw.de/>, StD' Dr. Susanne Aretz, Zu den Kämpen 12d, 44791 Bochum, [aretzsusanne@gmail.com](mailto:aretzsusanne@gmail.com).

**Gastherausgeber** des Themenhefts „Digitalisierung“:  
StR Johannes Maximilian Nießen, M.Ed., [niessen@ph-heidelberg.de](mailto:niessen@ph-heidelberg.de),  
StR i.H. Dr. Jochen Sauer, [jochen.sauer@uni-bielefeld.de](mailto:jochen.sauer@uni-bielefeld.de).

Die Redaktion von „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ gliedert sich in folgende Bereiche:

1. **Hauptredaktion:** StD Dr. Matthias Laarmann, [matthias.laarmann@web.de](mailto:matthias.laarmann@web.de),  
StR Johannes Maximilian Nießen, M.Ed., [niessen@ph-heidelberg.de](mailto:niessen@ph-heidelberg.de),
2. **Rezensionen, Anzeigenverwaltung:** StR i.R. Heinz-Jürgen Schulz-Koppe, [schulzkoppe@gmail.com](mailto:schulzkoppe@gmail.com),
3. **Hochschule:** StR i.H. Dr. Jochen Sauer, [jochen.sauer@uni-bielefeld.de](mailto:jochen.sauer@uni-bielefeld.de),
4. **Didaktik:** StD' Marina Keip, [Marina.Keip@t-online.de](mailto:Marina.Keip@t-online.de),
5. **Latein außerhalb des tagesunterrichtlichen Gymnasiums:** OStR' Dr. Anja Wieber, [anja.wieber@wkdo.info](mailto:anja.wieber@wkdo.info),
6. **Lehrerbildung und „Gedankensplitter“:** StD' Dr. Stephanie Kurczyk, [kurczyk@posteo.de](mailto:kurczyk@posteo.de),
7. **Schulpolitik:** LRSD Dr. Thomas Doepner, [th.doepner@t-online.de](mailto:th.doepner@t-online.de).

Die mit Namen gekennzeichneten Artikel geben die Meinung des Verfassers, nicht unbedingt die des DAV-NRW-Vorstandes wieder.  
© Die Artikel dieser Ausgabe sind freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Bezugsgebühr: Von den Mitgliedern des DAV-NRW wird eine Bezugsgebühr nicht entboren.

Zuschriften und Beiträge sind zu richten an: [vorstand@davnrw.de](mailto:vorstand@davnrw.de).

**Layout und Satz:** Clemens Liedtke, M.A., [mail@clemensliedtke.de](mailto:mail@clemensliedtke.de). **Titelfoto:** Dr. Matthias Laarmann

ISSN: 44791 Bochum, NRW, Deutschland/Germany

Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen ISSN (Print) 2700-3531  
Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen ISSN (Online) 2700-3566

DOI: 10.4119/lgnrw-3983

**Kassenwarte (zuständig für Ein- und Austritte, Adressänderungen sowie Anmeldungen zur DAV-NRW-Tagung):**

**Kassenwart Nordrhein:**  
Dipl.-Theol. Oliver Klewer, OStR  
[vorstand@davnrw.de](mailto:vorstand@davnrw.de)  
[oliver.klewer@googlegmail.com](mailto:oliver.klewer@googlegmail.com)  
Am Strasserfeld 35  
40627 Düsseldorf  
Tel.: 0211 / 21024996  
**Bankverbindung DAV-NRW:**  
Sparkasse Sprockhövel  
IBAN: DE 29 4525 1515 0001 0125 41  
BIC: SPSHDE3XXX

**Kassenwart Westfalen:**  
Dr. Jochen Sauer, StR i.H.  
[vorstand@davnrw.de](mailto:vorstand@davnrw.de)  
[jochen.sauer@uni-bielefeld.de](mailto:jochen.sauer@uni-bielefeld.de)  
Auf der Feldbreite 60  
33611 Bielefeld

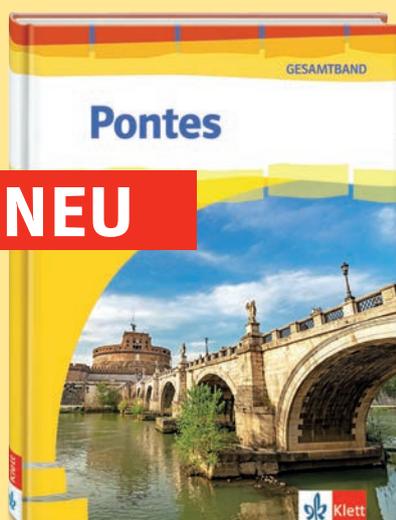
**Bankverbindung DAV-NRW:**  
Volksbank Gelsenkirchen-Buer eG  
IBAN: DE11 4226 0001 0123 1644 00  
BIC: GENODEM1GBU

**Folgende Rezensionsexemplare können bei der Redaktion von LGNRW (vorstand@davnrw.de) gegen Zusage einer Besprechung angefordert werden:**

- Beate BOSSMANN (Hrsg.), Plinius, Eine kurze Briefauswahl (explica! binnendifferenzierte Lektüre zum Falten), Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2020, 32 Seiten, EUR 12,00, ISBN 978-3-525-70290-1.
- Marion GIEBEL (Hrsg.), Seneca: Briefe an Lucilius, Übersetzt von Heinz Gunermann, Franz Loretto, Rainer Rauthe, Stuttgart, Reclam, 2020, 780 Seiten, 36,00 EUR, ISBN 978-3-15-011285-4.
- Rudolf HENNEBÖHL: Apuleius, Amor und Psyche, Lehrerkommentar (Latein kreativ Band IV), Bad Driburg, Ovid-Verlag, 296 Seiten, 30,00 EUR, ISBN: 978-3-938952-20-7.
- Henning HORSTMANN (Bearb.), Der Konjunktiv im Lateinunterricht. Wege einer sprachbildenden Einführung, Wiederholung und Vertiefung, Print-Ausgabe mit Materialien auf CD (Reihe didaxis), Bamberg, C.C. Buchner, 2020, 48 Seiten mit CD-Rom, 23,80 EUR, ISBN 978-3-7661-7616-5.
- Gerhard KRÜGER (Hrsg.), Cicero. Reden gegen Verres. Lateinisch/Deutsch. Mit Anmerkungen und Nachwort von Gerhard KRÜGER und Marion GIEBEL (RUB 19648), Stuttgart, Reclam, 2020, 1206 Seiten, 26,00 EUR, ISBN 978-3-15-019648-9.
- Ekkehard MARTENS (Hrsg.), Platon. Theätet. Griechisch/Deutsch (RUB 14014), Stuttgart, Reclam, 2020, 7,80 EUR, 320 Seiten, ISBN 978-3-15-014014-7.
- Luise RISSMANN, Eva VON SCHEVEN (Bearb.), adeo 500. Illustrierter Grundwortschatz nach Sachgruppen, Bamberg, C.C. Buchner, 2020, 100 Seiten, 12,90 EUR, ISBN 978-3-7661-5274-9.
- Jochen SAUER, Peter SCHILDHAUER, Anne SCHRÖDER (Hrsg.), Standards - Margins - New Horizons: Teaching Language and Literature in the 21st Century (PraxisForschungLehrer\*innenBildung [PFLB], Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, Jahrgang 2, Heft 4), Bielefeld, BieJournals, 2020, 228 Seiten, ISSN 2629-5628. Verfügbar unter: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/download/287/158>
- Frank SCHWIEGER (Bearb.), ROMA A. Reise in die Römerzeit, Bamberg, C.C. Buchner, 2020, 64 Seiten, 9,50 EUR, ISBN 978-3-661-40019-8.
- Sprachtrainings-Paket Latein, 4 Bände, Stuttgart, Reclam, 2020, insgesamt 579 Seiten, 18,00 EUR, ISBN 978-3-15-030072-5.
- Kurt STEINMANN (Hrsg.), Aischylos. Der gefesselte Prometheus. Griechisch/Deutsch. Nachwort von Anton BIERL (RUB 14034), Stuttgart, Reclam, 2020, 150 Seiten, 4,00 EUR, ISBN 978-3-15-014034-5.
- Clement UTZ, Anja KAMMERER (Hrsg.), Prima. Bd. 1. Lektion 1-14, Bamberg, C.C. Buchner, 2020, 208 Seiten, 20,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40501-8.
- Vereinigung ehemaliger Schüler des Friedrichs-Gymnasiums zu Herford e. V. (Hrsg.): Weltbildung durch Sprache. Symposium im Gedenken an Dr. Herbert Disep (1925-2016) (Der Friederizianer. Sonderheft Nr. 5), Herford, 2020, 92 Seiten.
- Dorothea WALZ (Bearb.), prima. nova. Latein lernen. Textarbeit 1: Ein Goldstück in Pompeji. Mit Lösungsheft, Bamberg, C.C. Buchner, 2015.

# Neue Brücken bauen. In Latein.

Die „Ponte Settimia Spizzichino“ in Rom



## Ihr neues Pontes

Mit dem neuen Lateinlehrwerk bauen Sie moderne Brücken zur antiken Welt – und unterrichten im G9 passgenau zum Kernlehrplan. Pontes bietet:

- Motivierende Lektions- und spannende Sachinfotexte
- Materialien zur Vermittlung wichtiger Medienkompetenzen
- Ausführliche Praeparationes zur Vorentlastung
- Differenzierungsangebote direkt in den Lektionen
- Viele multimediale Angebote

[www.klett.de/pontes](http://www.klett.de/pontes)